



Srovnávací pedagogika: Proměny a výzvy

*David Greger (Editor), Dominik Dvořák, Tomáš Janík,
Jan Průcha, Milada Rabušicová, Vladimíra Spilková,
Karel Starý, Jana Straková, Eliška Walterová*

Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta



Srovnávací pedagogika: Proměny a výzvy

David Greger (Editor)

Dominik Dvořák

Tomáš Janík

Jan Průcha

Milada Rabušicová

Vladimíra Spilková

Karel Starý

Jana Straková

Eliška Walterová



Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
2015

Vydání knihy bylo podpořeno v rámci řešení projektu PRVOUK P15 „Škola a učitelská profese v kontextu rostoucích nároků na vzdělávání“.

Recenzovali:

Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.

Doc. Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D..

*Příspěvky v této knize jsou věnovány
profesorce Elišce Walterové.*

Obsah

Úvod	7
------------	---

Část I: Srovnávací pedagogika: Proměny a výzvy

Proměny srovnávací pedagogiky v globální perspektivě (<i>Eliška Walterová</i>)	13
---	----

Česká srovnávací pedagogika: přehled produktů let 1992-2012 (<i>Jan Průcha</i>)	39
--	----

Metodologie srovnávací pedagogiky ve světě, u nás a v kontextu této publikace (<i>David Greger</i>)	59
--	----

Část II: Komparativní studie

Puzzle předškolní výchovy a péče v Evropě: kde je Česká republika? (<i>Milada Rabušicová</i>)	67
--	----

Mezinárodní výzkumy vědomostí a dovedností: historie a současnost (<i>Jana Straková</i>)	83
---	----

Proměny kurikulárního diskurzu: o aktérech, standardech a ledních medvědech (<i>Dominik Dvořák</i>)	101
--	-----

Mezinárodně srovnávací výzkumy vyučování a učení ve školních třídách a didaktika (<i>Tomáš Janík</i>)	119
--	-----

Učitelské profesní standardy v anglicky mluvících zemích a jejich místo v systému profesního rozvoje učitelů (<i>Karel Starý</i>)	137
---	-----

Pojetí kvality učitele v mezinárodní perspektivě (<i>Vladimíra Spilková</i>)	163
---	-----

Úvod

Historici oboru srovnávací pedagogika zpravidla popisují vývoj oboru v několika fázích. Od laického, nezáměrného pozorování až po vědeckou fázi, která je charakterizována rozvojem metodologie, teoretických východisek i vzájemného propojení výzkumníků v rámci mezinárodních sítí. Mohlo by se zdát, že je dokonáno! Obor byl konstituován, nejen v zahraničí, ale i u nás je všeobecně přijímán jako samostatná či hraniční disciplína. K čemu tedy další kniha o srovnávací pedagogice?

K pozastavení! K reflexi! K zamyšlení! Srovnávání nejrůznějších fenoménů vzdělávání jsme vystaveni dnes a denně. Tu výsledkům českých žáků v některém z mezinárodních výzkumů výsledků vzdělávání; jindy nelichotivému srovnání platů českých učitelů s jejich kolegy v zahraničí; nebo nám ministr školství ordinuje potřeby aplikace finského školského systému v České republice; a bylo by možné s příklady pronikání srovnávání do našich diskusí o podobě vzdělávání pokračovat.

Některé z nich jsou dokladem rozvoje oboru – například dostupnost indikátorů vstupů i výstupů vzdělávání. Jiné nás varují před tím, že ne každé srovnání je stejně hodnotné a že přenosy cizích inspirací do domácího kontextu jsou obtížné. Čtenáři předkládaná kniha *Srovnávací pedagogika: Proměny a výzvy* tak přináší zachycení stavu oboru srovnávací pedagogika a jeho reflexe.

Kniha je rozdělena na dvě části. V první části publikace, nazvané *Proměny srovnávací pedagogiky*, přinášíme především kritickou reflexi oboru v kontextu globálního vývoje i našeho domácího usilování. První teoretická kapitola *Proměny srovnávací pedagogiky v globální perspektivě* z pera Elišky Walterové seznamuje čtenáře s více než stoletým vývojem oboru, který lze dnes považovat za vsutku globální. Autorka mimo jiné představuje i společnosti srovnávací pedagogiky v Evropě (CESE) a v Severní Americe (CIES) a upozorňuje na odlišné důrazy obou reprezentantů oboru. Stejně tak výzkumy zaměřené na výuku srovnávací pedagogiky, které autorka v kapitole představuje, ji vedou k závěru, že neexistuje jedno pojetí srovnávací pedagogiky, ale několik srovnávacích pedagogik.

V další kapitole se Jan Průcha zaměřuje na zhodnocení produkce českých výzkumníků na poli srovnávací pedagogiky. Autor shromáždil soubor 121 relevantních prací publikovaných v letech 1992 až 2012, a to monografií, článků v českých pedagogických časopisech a statí ve sbornících. Na základě obsahové analýzy třídí práce do tematických celků a zachycuje také teritoriální záběr publikovaných studií, ve kterém spatřuje úzké tematické zaměření.

V poslední kapitole úvodní části se David Greger zamýšlí nad metodologií oboru srovnávací pedagogika, a to jak s přihlédnutím k mezinárodnímu diskurzu, tak i k zaměření příspěvků v druhé části této knihy. Věnuje se otázce, zda srovnání musí zahrnovat dvě a více entity (země, vzdělávací systémy či jiné), nebo lze za komparativní práce považovat i studie zachycující situaci v jedné zemi. V neposlední řadě s odkazem na zahraniční práce upozorňuje, že převažují komparativní práce vycházející především z analýzy dokumentů, v případě realizace empirického výzkumu výrazně převládá výzkum kvalitativní nad kvantitativním.

Druhá část publikace, *Komparativní studie*, přináší řadu konkrétních analýz vybraných fenoménů vzdělávání. Tato část je uvedena kapitolou Milady Rabušicové, která na základě mezinárodních kvantitativních indikátorů vytvořených OECD porovnávala stav předškolní péče v ČR s jejím stavem v dalších evropských zemích. Kromě zajímavých údajů o předškolní péči navíc čtenáři nabídne na základě analýzy současného stavu i doporučení pro další rozvoj předškolní

péče v České republice a v neposlední řadě samostatné zamyšlení nad metodologií srovnávací pedagogiky a nad rolí výzkumníků v době dostupnosti řady dat a indikátorů.

Jana Straková se věnuje ve své kapitole vývoji mezinárodních výzkumů výsledků vzdělávání žáků, studentů i dospělé populace. Vrací se k vývoji studií IEA i OECD PISA a gramotnosti dospělých (výzkum IALS). Čtenář tak získává na jednom místě přehled o historii vzniku těchto šetření, jejich záměrů, ale i kritiky. Autorka zmiňuje pozitivní kvalitativní posun v kvantitativní metodologii, který tyto studie přinesly, a upozorňuje na skutečnost, že dosud byla věnována jen malá pozornost nekognitivním výstupům vzdělávání.

V šesté kapitole knihy provede Dominik Dvořák čtenáře vývojem kurikulární teorie i praxe. Autor zasazuje úvahy o tvorbě kurikula do teorie nového institucionalismu a zdůrazňuje, že při analýzách kurikula tak nelze opomenout úroveň supranacionální. Ve vlastním textu se věnuje otázce formulování kurikulárních a evaluačních standardů, zvláště s důrazem na situaci v USA, včetně praktických ukázek.

Zatímco Jana Straková zorientovala čtenáře v oblasti mezinárodních výzkumů výsledků vzdělávání, Tomáš Janík obrací pozornost k výzkumům, které se zaměřily na analýzy procesů vyučování a učení ve školních třídách s využitím metody videostudie, tedy nové výzkumné metody, která může být využita v duchu pozitivistické i relativistické metodologické tradice. Autor upozorňuje na skutečnost, že je zapotřebí vnímat vyučování a učení jako kulturně významně podmíněné praktiky.

Poslední dvě kapitoly z pera různých autorů jsou zaměřeny na učitele. Karel Starý se věnuje analýze profesních standardů učitelů v anglicky mluvících zemích (Anglie, Skotsko, USA, Kanada a Austrálie), přičemž zvláštní pozornost klade na vývoj standardů v Austrálii. Zabývá se tak otázkou standardů a evaluace kvality práce učitele a zdůrazňuje potřebu validizace standardů jak po stránce obsahové, tak i s důrazem na zapojení relevantních aktérů do jejich přípravy. Vladimíra Spilková se pak věnuje fenoménu pojmání kvality učitele a tomu, a jak se zrcadlí v profesních standardech využívaných v zahraničí. Ze zahraničních zkušeností vyvozuje autorka řadu doporučení pro tvorbu profesních standardů učitelů v České republice. Na příkladu profesního standardu upozorňuje také na potřebnost komplexnějších analýz fenoménů v kontextu jejich vývoje a varuje před nežádoucími účinky mechanického přejímání zahraničních modelů, dílčích řešení a zkušeností do kulturně odlišného prostředí.

Věřím, že nejen první tři kapitoly knihy poskytnou řadu inspirací k zamyšlení nad proměnami, vývojem i výzvami stojícími před (nejen) českou srovnávací pedagogikou. Analýzy konkrétních fenoménů prezentované ve druhé části publikace pak poskytnou i řadu praktických doporučení a zamyšlení nad formulováním vzdělávací politiky u nás. Jak je patrné, zajímáme se vždy o témata aktuální a skrze nahlížení a studování zahraničních systémů či fenoménů se učíme lépe rozumět vlastnímu vzdělávacímu systému.

David Greger

Část I

**Srovnávací pedagogika:
Proměny a výzvy**

Proměny srovnávací pedagogiky v globální perspektivě

Eliška Walterová

1. Úvod

Od přelomu milénia se globalizace a globální perspektivy rozvoje staly jedním z nejdiskutovanějších problémů v řadě vědních oborů, včetně sociálních a humanitních věd, mezi něž patří také srovnávací pedagogika. Globální fenomény a důsledky globálních procesů ovlivňují teoretické koncepty, metodologické přístupy, témata a funkce oboru. Srovnávací pedagogika je konfrontována s novými výzvami, příležitostmi a problémy vzdělávání na různých úrovních jeho existence, včetně úrovně globální.

Jako oblast systematického bádání se srovnávací pedagogika rozvíjí déle než jedno století. V řadě zemí se institucionalizovala jako obor na významných univerzitách. Vytvořila rozsáhlou poznatkovou základnu reflektující, analyzující a srovnávající fenomén vzdělávání v různých zemích, regionech a kulturních okruzích. Operuje v rozsáhlém výzkumném poli a v interakci s dalšími vědními disciplínami vytváří multidimenzionální a víceúrovňový model oboru interdisciplinárního charakteru, zakotvený ve vědách o vzdělávání. Srovnávací pedagogika disponuje systematicky vytvářenými hodnotnými mezinárodními databázemi a sdílenými nástroji, které umožňují klasifikaci struktury a obsahu vzdělávacích systémů. Soubory indikátorů kvality, postupně rozvíjené a precizované, umožňují komparace v diverzifikovaném vzdělávacím prostředí.

Srovnávací pedagogika se vyznačuje extenzívním rozšiřováním a zkvalitňováním informační základny. V časopisecké a knižní produkci patří k oborům s vysokou publikační frekvencí, do značné míry digitalizovanou. Informace pokrývají všechny světové regiony, dosud sice nerovnoměrně, avšak umožňují vést odborný diskurz, který je podstatný pro rozvoj oboru, globálně. Iniciační roli v teoretickém a metodologickém diskurzu reprezentují instituce a význačné osobnosti oboru v nich působící, i profesní asociace, které operují na národní, mezinárodní i globální úrovni.

V českém prostředí má srovnávací pedagogika také více než stoletou tradici. Přes historické peripetie a závislosti na vnějších podmínkách, omezujících akceschopnost pedagogické komunity, se srovnávací pedagogika v českém prostředí zřetelně, po období stagnace, od počátku 90. let rozvíjí. V poslední dekádě vznikly z domácí iniciace významné komparativní projekty a uskutečnily se mezinárodní vědecké konference srovnávací pedagogiky. Česká republika vstoupila do velkých mezinárodních studií srovnávající výsledky žáků v klíčových obdobích školního vzdělávání, jejichž zveřejňování a interpretace vyvolávají pozornost odborné veřejnosti. Avšak četnost publikací srovnávací pedagogiky je relativně nízká a škála témat nevyvážená. V odborných časopisech se objevují srovnávací studie sporadicky, dlouhodobé a systematické sledování určitého problému v komparativní perspektivě je spíš výjimečné. Také knižní publikace srovnávacího charakteru nejsou v české pedagogice četné.

Srovnávací pedagogika u nás nedosáhla postavení uznávaného oboru. Přes dílčí pokusy nemá ani jedno specializované pracoviště. Institucionální základna je rozptýlená. Srovnávací pedagogika se pěstuje v různých organizačních rámcích, zpravidla jako komponent činnosti

akademických a výzkumných pracovišť, jejichž kmenovým oborem není srovnávací pedagogika. Na některých fakultách českých univerzit se sice vyučuje srovnávací pedagogika v rámci pedagogických oborů, avšak její akademický status je slabý. Teoretický a metodologický diskurz o srovnávací pedagogice patří ve vědách o vzdělávání spíše k marginálním a nepříliš frekventovaným. Důsledkem je omezená možnost vstupovat do vědeckého diskurzu o funkcích, cílech a charakteru srovnávací pedagogiky, který se rozvíjí na globální úrovni.

Vstupy do mezinárodních a globálních projektů závisí do značné míry na iniciativě a možnostech jednotlivců. Přičemž právě na globální úrovni srovnávací pedagogika nabízí nejen příležitosti kritické reflexe vlastního vzdělávacího systému a vzdělávací politiky, ale také možnost uplatnit „hlas“ v diskurzu o vzdělávání a jeho možných perspektivách v globalizovaném světě. Přispět k interpretaci globálních fenoménů a porozumění vzdělávání v kontextu politických, sociálních, ekonomických a kulturních procesů by mělo být ctížádostí české srovnávací pedagogiky stejně tak jako účast na utváření světové komunity srovnávacích pedagogů.

Zatímco mezinárodní srovnání a globální problémy v oblasti ekonomiky jsou předmětem četných publikací a mediálních diskusí, v oblasti vzdělávání zasvěcené publikace a diskuse u nás téměř chybí. Vzdělávání je považováno tradičně za interní národní problém a diskuse se vedou nezhřídka účelově, zejména v případech aktuálních problémů vzdělávací politiky a důsledků jejích opatření v praxi. Z poslední doby lze uvést jako příklad testování žáků v klíčových obdobích školního vzdělávání či politicky účelové změny modelu státní maturity. Posílení statusu srovnávací pedagogiky v českém prostředí by mohlo přispět k uznání profesionálního partnerství pedagogických věd v odborných i politických diskusích o směřování českého vzdělávání.

Následující kapitola je založena na studiu vývoje a proměn srovnávací pedagogiky v globálním kontextu, které umožňuje poznávat tradice a specifika oboru v různých geografických a kulturních prostředích. Odkrývání rozmanitosti světa vzdělávání a odhalování společných problémů, orientace vůdčích institucí a osobností reprezentujících srovnávací pedagogiku ve světě, to vše vytváří obecný rámec odborné zkušenosti, která je v pozadí této kapitoly. Zásadní vliv na volbu jejího tématu a obsahu měla pro mne zkušenost získaná při práci ve výkonném výboru Světové rady společností srovnávací pedagogiky a účast v několika jejích projektech.

Proč a v jakém kontextu vznikla srovnávací pedagogika? Jak se vyvíjel tento obor, co jej formulovalo? Jak se rozšiřovala srovnávací pedagogika ve světě? Co posiluje význam a legitimitu srovnávací pedagogiky? Jaký smysl a cíle sleduje sdružování v profesních společnostech? Jak se profiluje srovnávací pedagogika na univerzitách ve světě? Jak ovlivňuje srovnávací pedagogiku globalizace? Jakou srovnávací pedagogiku potřebujeme v globálním věku? To jsou otázky, na které budu v této kapitole hledat odpovědi. Uvažovat budu, přirozeně, také o české srovnávací pedagogice a její budoucnosti. V závěru proto formuluji některé výzvy adresované tomuto oboru v českém kontextu.

2. Od historické retrospektivy ke globální perspektivě

Srovnávání je základním prostředkem pro všechny obory a formy bádání. Srovnávací pedagogika aplikuje srovnávání v oblasti vzdělávání. Mezinárodní srovnání integruje do věd o vzdělávání dimenzi vyššího řádu, „tertium comparationis“, která umožňuje identifikovat faktory formující vzdělávací systémy, procesy a výsledky v různých vzdělávacích kontextech a má potenciality identifikovat společné problémy a přispět ke zlepšení vzdělávání ve světě.

2.1 Klasické období srovnávací pedagogiky

Konstituování srovnávací pedagogiky jako oboru bylo spojeno s hledáním odpovědí na to, jak se utvářejí vzdělávací systémy, jak se vyvíjely, v čem se odlišují, v čem jsou jejich silné stránky a slabiny, v čem se lze učit od jiných vzdělávacích systémů.

V první polovině 20. století se vzdělávací systémy stávají předmětem teoretické reflexe. V tomto „klasickém“ období srovnávací pedagogiky jsou formulovány systematické teorie. Vůdčím paradigmatickým rámcem je filozoficko-historická analýza. Protagonisté oboru byli jednotlivci v Evropě, Sandler, Kandel, Schneider, Hessen, Hans, pozoruhodné osobnosti s mezinárodní zkušeností. Uvědomovali si potřebu hlubší analýzy historických determinant a faktorů, které formují charakter vzdělávacích systémů. Srovnávací pedagogika se v tomto klasickém období konstitovala jako akademická disciplína. Studium a publikace, založené na filozoficko-historické analýze a deskripci vybraných vzdělávacích systémů, se zaměřovaly zejména na průmyslově rozvinuté země západní Evropy, USA, Japonska a SSSR.

V klasickém období se rozvíjí srovnávací pedagogika také v českém prostředí. V linii historicko-srovnávací a filozofické analýzy vzniklo monumentální Kádnerovo dílo *Vývoj a dnešní soustava školství*. Jeho výjimečnost dokumentuje šíře tematického závěru, systematickosti výkladu a využití rozsáhlých zdrojů informací. Otakar Kádner vytvořil přehled vývoje školství ve 35 zemích Evropy, USA a Japonsku (Kádner, 1929–1938). Mimořádnost jeho práce je i v tom, že se zabývá vzdělávacími systémy menších evropských národů, které nevzbuzovaly zájem uznávaných představitelů klasického období srovnávací pedagogiky. Kádnerova práce, bohužel, ve své době nevstoupila do mezinárodního fondu srovnávací pedagogiky, protože byla psána jazykem malého národa, což je problém české srovnávací pedagogiky i v současnosti. Odkaz na Kádnerovu práci byl do mezinárodního kontextu srovnávací pedagogiky včleněn až na počátku 21. století díky projektu Světové rady společností srovnávací pedagogiky, která obrátila pozornost k historii srovnávací pedagogiky v jednotlivých členských zemích Rady (srov. Walterová, 2007, s. 257).

Charakteristickým znakem publikací klasické srovnávací pedagogiky byla *juxtapozice*, tj. postavení jednotlivých studií národních systémů vedle sebe, aniž by byla prováděna komparace vyššího řádu. V české a evropské srovnávací pedagogice vzniká tento typ publikací do současnosti, např. Váňová (1994), Ježková a Walterová (1997), Döbert, Mitter a Kopp (2002), Hörner, Döbert, Kopp a Mitter (2007), Postlethwaite (1995).

Vytvořit soubory studií národních vzdělávacích systémů (*single national studies*) v jednotné struktuře je spojeno s řadou teoretických a metodologických problémů na straně editorů i autorů jednotlivých studií. Editoři usilují o srovnatelnost ve společném teoretickém rámci, autoři studií jsou ovlivněni specifiky svých vzdělávacích systémů. Takové publikace však mají značnou informační a orientační hodnotu, zejména pro studenty a komparativisty v úvodních fázích srovnávacího studia vzdělávacích systémů.

Až do konce první poloviny 20. století zůstává srovnávací pedagogika převážně teoretickou akademickou disciplínou. Jejimi iniciátory a vůdčími osobnostmi jsou jednotlivci s mezinárodní zkušeností a specifickým zájmem o národní vzdělávací systémy rozvinutých zemí.

Již v klasickém období srovnávací pedagogiky vznikají nepočtená centra srovnávací pedagogiky v Evropě, USA a Japonsku, která jsou prvními výraznými body na světové mapě srovnávací pedagogiky. V Evropě se profiluje mezinárodní úřad vzdělávání (BIE) v Ženevě. V USA na Kolumbijské univerzitě v New Yorku se dynamicky rozvíjí *Mezinárodní ústav pedagogické fakulty*, který otevírá studijní programy pro komparativisty a studenty z jiných zemí. Mezi nimi byli i Václav Příhoda a Jan Uher z Československa. Ústav se stává inkubátorem teorií a výzku-

mů vzdělávacích systémů mezinárodního významu. Srovnatelného významu dosahuje *Studijní skupina pedagogického myšlení* na Císařské univerzitě v Tokiu, jako centrum studií rozvinutých vzdělávacích systémů Asie, Evropy a USA.

Rozvoj srovnávací pedagogiky utlumila 2. světová válka. V jejím průběhu byly přerušeny mezinárodní kontakty, omezeny možnosti bádání a v neposlední řadě zasaženy humanistické základy oboru pod vlivem ideologie totalitních režimů. Někteří evropští komparativisté odešli z tohoto prostředí do exilu, jiní do soukromí.

2.2 Rozvoj srovnávací pedagogiky ve druhé polovině 20. století

Po válce dostává srovnávací pedagogika nové impulzy a prochází extenzívním rozvojem. Dramatické změny zasáhly institucionální základnu srovnávací pedagogiky, geografické pokrytí a zejména teoretickou a metodologickou pluralitu oboru. Jeho dynamický rozvoj se zásadně odlišuje od klasického období. Obnova vzdělávacích systémů v tradičně zkoumaných rozvinutých zemích, vzdělávací extenze 60. let, demokratizační reformy a proměny třetího světa s nově utvářenými vzdělávacími systémy posílily význam srovnávací pedagogiky a její expertní funkci vůči vzdělávací politice a praxi. Vzrůstající vzdělávací mobilita umožnila také prudký rozvoj mezinárodní pedagogiky, která se však od akademické srovnávací pedagogiky lišila svými praktickými cíli.

Až do 70. let se srovnávací pedagogika ve světovém měřítku rozvíjí geograficky difuzně. Postupně proniká na všechny kontinenty s podporou mezinárodních organizací a specializovaných výzkumných a univerzitních center, jejichž počet prudce narostl v 50. a 60. letech. 70. léta lze označit jako počátek nové éry srovnávací pedagogiky a dotváření institucionální struktury ve světě. Doklady geopolitického pokrytí přinesla pozoruhodná publikace editovaná W. D. Hallsem. Jejimi spoluautory jsou komparativisté působící, a dobře znalí situace, ve světových regionech. Jejich pohledy přinášejí svědectví o různých cílech, přístupech, tématech a metodách srovnávací pedagogiky a reflektují tak její značnou diverzitu (Halls, 1990). Editor sám pak tuto diverzitu považuje za nevýhodu, nejednoznačnost srovnávací pedagogiky, a kriticky hodnotí její „amorfnost“. Na nejednotnost pojetí a metod srovnávací pedagogiky upozorňují kriticky teoretici a metodologové oboru od 50. let. U nás např. František Singule konstatuje, že není možné stanovit jednotnou definici, a že „ustanovení obecné definice by mohlo víc uškodit než prospět“ (Singule, 1966).

Zásadní proměnou prochází od 60. let teoretické a metodologické základy srovnávací pedagogiky. Ještě do 60. let jsou uznávanými autoritami v oboru „klasici“, zastánci historického přístupu, zkoumající celé národní vzdělávací systémy na makroúrovni a popisující faktory a síly, které ovlivnily jejich specifickou podobu.

Nástup nové generace komparativistů, k nimž patřili Anderson, Bereday, Brickman, Kazamiakis, v Evropě Lauwerys, Holms, King, Hilker a další, přináší nové pohledy na funkce, metodologii a teorii srovnávací pedagogiky. Kritika jednotného historického hlediska a zdůrazňování specifík národních vzdělávacích systémů upozornila na de facto popření možnosti srovnávání vyššího řádu. Mladší komparativisté zdůraznili podmíněnost vzdělávacích systémů současnou sociální realitou. Směřovali k zakotvení srovnávací pedagogiky v sociálních vědách. Její explanační potenciál posílili kladením obecných otázek a hledáním odpovědí v různých vzdělávacích prostředích, situacích a kontextech. Rozvíjel se metateoretický diskurz o povaze oboru, výzkumném poli, předmětu a metodách srovnávací pedagogiky. Srovnávání celých vzdělávacích systémů není pro moderní srovnávací pedagogiku považováno za účelné.

Prosazuje se problémový přístup, průřezové studie a explanace obecných problémů v různých kulturních kontextech. V 70. letech byly posíleny srovnávací mikroanalýzy a srovnávání na různých úrovních existence vzdělávacích systémů.

V teoretickém a metodologickém diskurzu se vyhrošovaly výrazné proudy, preferující a obhajující odlišná paradigmatata a teorie (srov. Walterová, 2006, s. 92–102). Retrospektivní analýzy (Husén, 1988; Paulston, 1990 a jiní) dokumentují „paradigmatické války“ a ortodoxní obhajování preferovaného paradigmatu jeho stoupenci. Paulston (1999) identifikoval na základě rozsáhlé analýzy srovnávacích publikací tři paradigmatické rámce: *ortodoxní*, charakterizovaný hegemonií funkcionalismu a pozitivismu, *heterodoxní* jako kritický a interpretační pohled soutěžící s ortodoxií. V těchto dvou konkurenčních paradigmatických rámcích pak jsou zcela odlišně interpretovány vzdělávací a kurikulární koncepce a je nemožné dosáhnout konsenzuálního pohledu na vzdělávací fenomény. Konečně *heterogenní* paradigmatický rámec umožňuje identifikovat a formulovat rozdílné cíle a funkce vzdělávání při existenci obdobných problémů. Komplementaritu tolerování multiteoretických perspektiv a respektování oborových rozdílů považuje Paulston za podstatu diskurzu ve srovnávací pedagogice.

V pojetí globalizované srovnávací pedagogiky se zdůrazňuje diverzita a pluralita ve vzdělávání v rámci jednoho i více vzdělávacích systémů, což ovlivnilo přehodnocování konceptů, přístupů a dílčích teorií. Srovnávací pedagogika se stává senzitivnější k reflektování vzdělávací reality. Teoreticky a metodologicky se stále vyvíjí také díky tomu, že v globálním kontextu se setkává s tradicemi z jiných kulturních, filozofických a pedagogických systémů, které získávají respekt a ovlivňují obor a jeho perspektivní rozvoj.

3. Formování globální společnosti srovnávací pedagogiky

Sdružování profesionálů na bázi společných odborných zájmů, přes hranice institucí, zemí a regionů, je znakem síly a dynamického rozvoje oboru. Utváření profesních asociací je specifický sociální proces. Vyžaduje příznivé společenské podmínky, a především iniciativní a motivované jedince a skupiny, vybavené organizačními schopnostmi.

Globální význam srovnávací pedagogiky dokládá existence světové instituce pokrývající všechny kontinenty a spolupracující s dalšími světovými organizacemi. Následující epistemologická analýza dokumentuje specifickou dynamiku procesu formování Světové rady společností srovnávací pedagogiky.

3.1 Iniciační fáze

Ačkoliv srovnávací pedagogika je ve své podstatě mezinárodním oborem, vznik prvních asociací srovnávací pedagogiky je o půl století mladší než obor sám. Iniciační fáze zakládání profesních asociací v 50. a 60. letech minulého století spadá do období extenzivního rozvoje srovnávacích výzkumů a výuky srovnávací pedagogiky na univerzitách. V USA, Kanadě, Japonsku a Koreji byly založeny první národní společnosti, v Evropě vznikla regionální společnost srovnávací pedagogiky. Jak se tyto společnosti profilovaly, v jakých podmínkách vznikly, jaké byly jejich společné i specifické cíle?

První společnost srovnávací pedagogiky na světě byla založena v roce 1956 v USA. Založení předcházela konference iniciovaná Williamem Brickmanem pod hlavičkou sekce Národní společnosti pedagogických fakult. Zakládající konference se zúčastnilo 35 komparativistů tří prestižních amerických univerzit (Kolumbijské v New Yorku, Harvardu v Bostonu a Chicagské

univerzity). Prvním cílem zakladatelů bylo „zviditelnit akademický a profesionální svět jako skupinu intelektuálů, seriózních odborníků s vysokým standardem výuky, výzkumu a publikací“ (Brickman, 1966). Přijatý program se vztahoval k postgraduálnímu studiu srovnávací pedagogiky, výzkumu, jazykové přípravě a studijním pobytům v zahraničí. Zdůrazněna byla historická tradice, význam historie a znalosti jazyků. Evropská vzdělanost a filozoficko-historická tradice srovnávací pedagogiky byla společným východiskem zakladatelské skupiny. Společnost srovnávací pedagogiky (**Comparative Education Society – CES**) pořádala dvě velké studijní cesty do Evropy, zaměřené na návštěvy škol v Anglii, Francii, Nizozemsku, Švýcarsku a Německu. Hlavním tématem první konference CES byla role srovnávací pedagogiky ve vzdělávání učitelů.

Už v roce 1957 byl založen první časopis srovnávací pedagogiky *Comparative Education Review – CER*, jehož odebírání je součástí individuálního členství ve společnosti. Prvním šéfredaktorem CER se stal George Bereday, jehož názory na srovnávací pedagogiku se odlišovaly od pojetí zakladatelů CES. Záměrem redakce bylo učinit z časopisu odborné periodikum s prezentací výsledků výzkumů, metodologickým diskurzem a s mezinárodní redakční radou. Do ní posléze vstoupili Josef Lauwerys a Nicolas Hans z Pedagogického ústavu Londýnské univerzity, později také Friedrich Schneider z Německa, Pedro Rosselló ze Švýcarska a Torsten Husén ze Švédska.

CES i CER hledaly svou identitu více než deset let. Inkubace byla poznamenána odbornými střety a generační výměnou vůdčích osobností. V 60. letech už byla redakční rada CER internacionální a CES měla více než tisíc členů, z nichž polovina byla zahraničních. Prudké spory o charakter srovnávací pedagogiky, směřování společnosti a koncepci časopisu byly poznamenány oslabováním akademického, intelektuálního a historizujícího proudu, který zastávali zakladatelé. Sílil proud reprezentovaný mladší generací, prosazující metodologii empirických výzkumů, pozitivisticky orientovaných. Jeho zastánci prosazovali spolupráci s mezinárodními organizacemi, politickými institucemi a asociacemi. Dramatický souboj koncepcí vyústil v roce 1968 ve prospěch progresivistů a ve změně názvu společnosti na **Comparative and International Society – CIES**. V následujícím roce došlo k rozkolu při organizování výroční konference. Starší generace, zastánci historicko-filozofického proudu se sešli v Atlantě, mladší – mezi nimi George Bereday, Brian Holmes, Herold Noah a Max Eckstein – na univerzitě v Chicagu, kde iniciátoři nového metodologického přístupu již rozvíjeli empirické srovnávací výzkumy. Metodologické střety pokračovaly ještě v 70. letech, kdy byla zavedena cirkulace konání konferencí. V té době byl také založen velký projekt archivace dokumentů iniciovaný Philipem Altbachem, který se stal významnou informační základnou srovnávací pedagogiky. CIES začala udělovat čestné členství zasloužilým žijícím členům. Metodologická ortodoxnost byla oslabena vstupem nových proudů, zejména etnografických a fenomenologických, do americké srovnávací pedagogiky. Její vývoj v 80. letech charakterizuje heterodoxnost paradigmatických rámců. V 90. letech již CIES byla schopna absorbovat různé proudy. Heterogenitu teorií a metodologických přístupů považuje dnes za přednost. Tento zásadní posun byl ku prospěchu srovnávací pedagogiky i CIES samé. Určil proaktivní směr činnosti CIES, CER se stal prestižním mezinárodním periodikem s náročným edičním programem a přísným recenzním řízením. Pluralita přístupů, témat a problémů je akceptována a považována za výhodu. Výroční konference CIES, jichž jsem se měla možnost s kolegy zúčastnit, vytvářejí sociální prostor pro setkávání a diskuse odborníků, učitelů, organizátorů vzdělávání i jeho podporovatelů z libovolné části světa v náročném a inspirativním programu.

Odlísně se utvářela Společnost srovnávací pedagogiky v Evropě (Cowen, 1980; Kallen, 1981; Mitter, 2007). **Comparative Education Society of Europe – CESE** byla založena v roce 1961. Rozhodnutí o založení společnosti přijalo 60 účastníků konference na Pedagogické fakultě Londýnské univerzity. Jak popisuje jeden z vůdčích evropských srovnávacích pedagogů (Cowen, 1980), iniciátor Josef Katz byl inspirován americkou CES. První konference CESE v roce 1963 v Amsterdamu se zúčastnily tehdejší vůdčí osobnosti evropské srovnávací pedagogiky, mezi nimi Nicolas Hans a Edmund King z Anglie, Friedrich Schneider a Franz Hilker z Německa, Pedro Rosselló ze Ženevy a Saul Robinson, reprezentující UNESCO. Formulace cílů společnosti byla zčásti identická s cíli CES, avšak důraz na interdisciplinární a mezinárodní spolupráci a význam kulturního kontextu byl zásadní. Obdobně jako v CES bylo cílem společnosti podpořit a zlepšit výuku srovnávací pedagogiky na univerzitách, podporovat srovnávací výzkumy vzdělávání a vydávání publikací, získat profesory a učitele jiných oborů pro srovnávací pedagogiku a podpořit jejich zájem o mezinárodní dimenzi. Praktickým cílem bylo podporovat studijní cesty za účelem poznání vzdělávacích systémů a institucí ve světě, organizovat konference, spolupracovat s jinými společnostmi srovnávací pedagogiky a organizovat s nimi mezinárodní akce. Cíl spolupracovat s odborníky v jiných disciplínách, kteří se zabývají vzděláváním v širším kulturním kontextu, byl zvláště zdůrazněn. Reflekoval vnímavost ke kulturní diverzitě, pro Evropu charakteristickou. Individuální členství v CESE bylo otevřeno srovnávacím pedagogům z celé Evropy i světa.

Koncem 60. let se vytvořila nejprve německá a britská sekce, pozdější základ autonomních společností, v 80. letech italská a další sekce, které se staly národními společnostmi. Specifikem CESE je existence samostatné jazykové frankofonní sekce, která také vytvořila vlastní asociaci s geograficky neomezeným členstvím. Německá jazyková sekce CESE později vstoupila do Německé společnosti pedagogických věd a v tomto uspořádání se stala členem Světové rady společností srovnávací pedagogiky. V dalších zemích a částech Evropy v 80. a 90. letech vznikaly národní a regionální společnosti srovnávací pedagogiky, založené členy CESE, které vstupovaly samostatně do Světové rady. Pro CESE s jejím individuálním členstvím to znamená, že v diverzifikovaném evropském prostoru jsou národní a regionální společnosti aktivní ve vlastním rámci. Pořádají konference, vydávají publikace, vzájemně i bilaterálně nebo regionálně spolupracují nezávisle na CESE. Jak konstatuje Mitter, „diverzita produkuje výměnu názorů, zkušeností a metod, ale současně i paralelismus a duplicitu“ (2007, s. 125). V 60. a 70. letech strádala CESE nedostatkem sponzorů, podpory evropských institucí a také počtem řádných platících členů, který nepřesáhl počet 300, což je příznačné i pro současný stav. Nízký je v současnosti i počet členů z bývalých socialistických zemí střední a východní Evropy, které se v době rozdělené Evropy, s výjimkou Polska, nemohly účastnit práce ve výboru CESE. Mladší generace komparativistů dává přednost členství v CIES a účasti na světových kongresech srovnávací pedagogiky. V tom druhém případě využívají účastníci výhod kolektivního členství svých národních asociací ve WCES.

Intelektuální základ evropské srovnávací pedagogiky je odlišný od americké. „Intelektuální definice evropské srovnávací pedagogiky se **ostře** (zdůraznila E. Walterová) odlišuje od pozitivisticky orientované americké srovnávací pedagogiky aplikující výzkumné techniky z jiných sociálních věd“ (Mitter, 2007). Evropská srovnávací pedagogika respektuje linii klasiků srovnávací pedagogiky založenou na filozofickém přístupu, reflexi historického vývoje vzdělávacích systémů a specifik kulturního kontextu společnosti, v níž se vzdělávání realizuje. Toto konstatování vychází ovšem především z německé linie srovnávací pedagogiky, která

v současnosti ztrácí své příznivce v mladší generaci komparativistů. Mitter konečně připouští, že od přelomu milénia spolu s koncentrací na evropskou dimenzi vzdělávání a vzdělávací politiku v Evropské unii dochází k paradigmatické proměně s důrazem na re-analýzu politických dokumentů a empirických dat, jejichž systematické shromažďování na evropské úrovni podporují evropské instituce.

Kanadská společnost srovnávací a mezinárodní pedagogiky (**Comparative and International Education Society of Canada – CIESC**) byla založena v roce 1967. Založení společnosti inicioval opět Josef Katz, působící v té době v Kanadě, který byl členem CES a uvažoval o možnosti vytvořit její kanadskou sekci. U zrodu kanadské společnosti bylo 47 kanadských komparativistů, většinou členů CES. Společnost vznikla v průběhu výroční konference CES, kdy se rozvažovalo, zda založit její sekci, nebo vytvořit autonomní společnost. Vzhledem ke kulturním a lingvistickým specifikům Kanady bylo nakonec rozhodnuto založit samostatnou bilingvní anglo-francouzskou společnost. Její cíle, kromě podpory výzkumu a výuky srovnávací pedagogiky, měly svá specifika v řadě aspektů. Srovnávací analýzy se měly orientovat nejen na mezinárodní srovnávání, ale také na srovnávání vzdělávacích systémů v Kanadě, podpořit komunikaci mezi kanadskými komparativisty a spolupráci mezinárodních organizací působících ve vzdělávání. Specifickým cílem bylo pomáhat rozvíjet programy pro zahraniční studenty na kanadských univerzitách. CIESC navázala spolupráci s dalšími pedagogickými společnostmi v Kanadě, což se také promítlo do koncepce časopisu *Kanadské a mezinárodní vzdělávání*, založeného institutem pedagogických studií v Ontariu v roce 1972.

Osobnost Josefa Katze byla pozoruhodná. Angažoval se v Evropě, v kanadské společnosti i v CES. Měl úzké kontakty se skupinou komparativistů v Chicagu a přispěl ke změně CES na společnost srovnávací a mezinárodní pedagogiky CIES (Majhanovich & Zhang, 2007). Byl také iniciátorem Mezinárodního roku vzdělávání v roce 1970. Se jménem Josefa Katze je svázán i vznik Světové rady společností srovnávací pedagogiky.

Japonská srovnávací pedagogika se již v klasickém období první poloviny 20. století vyvíjela neméně úspěšně jako srovnávací pedagogika v západní Evropě a USA. Významným centrem byla Studijní skupina pedagogického myšlení na Pedagogické akademii Císařské univerzity v Tokiu. Rozsah její činnosti a publikační výstupy v letech 1927–1948 jsou srovnatelné s činností Institutu srovnávací pedagogiky na Kolumbijské univerzitě v New Yorku (Ninomya, 2007).

Japonská společnost srovnávací pedagogiky (**Japan Comparative Education Society – JCES**) byla založena v roce 1965 na univerzitě v Hirošimě v době, kdy se srovnávací pedagogika institucionalizovala na významných univerzitách. Řada profesorů absolvovala studium srovnávací pedagogiky po válce na anglických a amerických univerzitách a v Japonsku byl aktivní i univerzitní Národní ústav pedagogického výzkumu, zaměřený na studium evropských a asijských vzdělávacích systémů.

V roce 1968 byla založena Korejská společnost srovnávací pedagogiky. Po skončení korejské války problémy modernizace vzdělávání vyvstaly s velkou naléhavostí. Potřeba poznávat a porozumět vzdělávání v rozvinutých zemích iniciovala rozvoj oboru na řadě korejských univerzit. Na počátku 60. let se srovnávací pedagogika stala standardní součástí kurikula na pedagogických fakultách. Skupina profesorů srovnávací pedagogiky iniciovala konferenci s názvem Charakteristiky a současné trendy srovnávací pedagogiky, na níž byla oficiálně Korejská společnost srovnávací pedagogiky založena (**Korean Comparative Education Society – KCES**). Tento název si podržela i později, když se stala sekcí Korejské společnosti pedagogických studií, a orientovala se na globální výzkumy. V současnosti má více než čtyři sta členů, profesorů srovnávací pedagogiky, učitelů ze škol a dalších pedagogických pracovní-

ků. Vydává časopis, jehož původní název *Světová kultura a vzdělávání* byl změněn na *Korejský časopis srovnávací pedagogiky*, s náročným recenzním řízením. Korejská srovnávací pedagogika se vyznačuje interdisciplinárním základem zakotveným v pedagogice, psychologii, sociologii a politologii. Společnost je výrazně aktivní v jihoasijském regionu a jedním z vůdčích členů Asijské společnosti srovnávací pedagogiky.

Zakládání prvních společností srovnávací pedagogiky v 60. letech minulého století předznamenalo novou etapu, kterou zahájilo vytvoření Světové rady společností srovnávací pedagogiky (**World Council of Comparative Education Societies – WCCES**). Založení WCCES je považováno za milník, prahovou záležitost, konec jedné historické etapy a začátek globální perspektivy srovnávací pedagogiky (Bray, 2003; Mazon, 2010).

Vznik WCCES se datuje roku 1970, kdy se z iniciativy Josefa Katze konal zakládající kongres v kanadské Ottawě. Zakladateli byly čtyři národní společnosti srovnávací pedagogiky (již tehdy značně internacionalizované) – USA, Kanady, Japonska a Koreje, plus jedna regionální, Evropská společnost srovnávací pedagogiky. Cílem sociálním bylo přispět k porozumění mezi národy a zeměmi různého stupně rozvoje. Základní kameny této světové organizace byly především cíle a hodnoty humánní, nikoliv soutěž a konkurence. Již při založení byl stvrzen cíl podporovat spolupráci s UNESCO, v níž WCCES získala brzy status pozorovatele (kategorie C spolupráce) a později, v roce 1980, status konzultanta (kategorie B). V současnosti spolupráce s UNESCO a dalšími světovými organizacemi patří k prioritám WCCES, o čemž svědčí zřízení stálé komise, která se věnuje společným strategiím a rozvojovým projektům spolupráce s UNESCO.

Na samém počátku byly formulovány specifické cíle WCCES:

- rozvíjet teoretický a metodologický diskurz;
- podporovat srovnávání shod a rozdílů ve vzdělávání v různých částech světa;
- posilovat výuku srovnávací pedagogiky na univerzitách ve světě;
- rozvíjet srovnávací mezinárodní výzkumy;
- facilitovat spolupráci mezi srovnávacími pedagogy různých zemí a regionů ve světě;
- podpořit interdisciplinární přístup v komparativních výzkumech vzdělávání;
- iniciovat zakládání profesních asociací v dalších zemích a regionech.

Vzniká otázka, proč se tehdejší Sekce srovnávací pedagogiky Československé pedagogické společnosti, která existovala od roku 1964, nestala jedním ze zakládajících členů WCCES? Cílem této sekce, vedené Františkem Singulem, bylo reprezentovat československou pedagogiku v mezinárodních organizacích a podpořit mezinárodní spolupráci v pedagogickém výzkumu (Statut ČPdS, § 3). Odpověď nalezneme v politické situaci tehdejšího Československa, které se nacházelo na počátku období tzv. normalizace. Cesta vstupu do WCCES byla zablokována, a to i přes to, že sekce vystupovala aktivně na domácích konferencích a srovnávací pedagogika měla institucionální základnu na pěti pracovištích (srov. Walterová, 2006a, s. 266). V roce 1969 sekce spoluorganizovala dokonce mimořádně úspěšnou 4. konferenci Evropské společnosti srovnávací pedagogiky v Praze, na které se sešli odborníci z obou stran železné opony. Bohužel to bylo už jen echo pražského jara a labutí píseň otevřenosti české srovnávací pedagogiky (srov. podrobněji Walterová, 2006b).

Naplňování cílů WCCES bylo ovlivněno výrazně kontextem a politickou situací, což dokládá epistemologická retrospektiva v pohledu jejích prezidentů (srov. Masemann, Bray, & Manzon, 2007, s. 13–93).

Výrazná expanze společností srovnávací pedagogiky spadá do období 1970–2000, kdy vznikají společnosti s rozdílnou identitou, národní, regionální či jazykovou. V 70. letech vznikly dvě

společnosti na jazykové bázi, frankofonní a holandofonní. Byly založeny národní společnosti srovnávací pedagogiky Španělska, Austrálie, Indie a Argentiny a dvě subnárodní společnosti v Číně a Tchaj-wanu. Druhá vlna nových společností přišla v 80. letech. V Jižní Americe vznikly společnosti srovnávací pedagogiky ve Venezuele, Brazílii a Kolumbii, v Africe byly založeny společnosti srovnávací pedagogiky Egypta a Nigérie. Vznikla izraelská společnost a subnárodní společnost v Hongkongu. V Evropě se zformovala a osamostatnila italská sekce CESE. K australské společnosti se připojil Nový Zéland, aby spolu vytvořily regionální společnost. Další společnosti byly založeny v 80. letech v Latinské Americe, Africe a Asii. V 90. letech se připojily k WCCES nově založené či revitalizované společnosti srovnávací pedagogiky zemí východního bloku, mezi nimi i Sekce srovnávací pedagogiky České pedagogické společnosti, a společnosti srovnávací pedagogiky Ruska, Bulharska a Polska. Vandra Masemannová upozorňuje v této souvislosti na vazby mezi intelektuálními procesy a uskupeními a politickými procesy a skupinami jako působení vnějších vlivů na utváření profesních společností. „V důsledku fragmentace politických bloků se budou profilovat i národní společnosti“ (Masemann, 1994, s. 947).

Na počátku 21. století už bylo 30 společností srovnávací pedagogiky členy WCCES. V průběhu první dekády nového století nebylo už tak dramatické zakládání nových společností. Mezi členy WCCES přibyla Argentina, Kazachstán, Mexiko, Filipíny, Turecko a Ukrajina. V důsledku sdružování národních společností vznikly regionální společnosti srovnávací pedagogiky ve Středozeří a Východní Asii, formuje se společnost srovnávací pedagogiky arabských států. V současné době 43 společností tvoří světovou síť, která má své organizační jádro a významná centra srovnávací pedagogiky ve všech světových regionech.

Zásadní bylo rozhodnutí WCCES organizovat každé tři roky světové kongresy srovnávací pedagogiky v různých zemích světa. Dosavadních 15 světových kongresů pokrývá všechny kontinenty (Evropa 6, Severní Amerika 2, Jižní Amerika 2, Asie 2, Austrálie 1). Střídání zemí a regionů a volba z více kandidátů je jedním z principů Rady. Zpočátku vedly metropole rozvíjených zemí (Ottawa, Ženeva, Londýn, Tokio, Paříž, Rio de Janeiro, Montreal). Od 90. let, kdy došlo k zásadní změně politické mapy světa v globálním měřítku, jsou při volbě lokality konání kongresu preferována méně tradiční centra v zemích, které ovlivnila radikální politická změna (Praha), postkonfliktní situace (Sarajevo) nebo multikulturní prostředí (Kapské Město, Havana) či postavení na hranicích regionů a kulturních okruhů (Istanbul).

Praha dostala příležitost organizovat VIII. světový kongres srovnávací pedagogiky v roce 1992. Nominaci získala bezprostředně po přijetí sekce srovnávací pedagogiky ČPdS do WCCES na kongresu v Madridu, kde o nominaci požádali František Singule, Vlastimil Pařízek a Jiří Kotásek. Polistopadová euforie ještě zcela nevypřichala, organizátoři podcenili některé finanční, organizační a technické otázky, s jejichž řešením musel vydatně pomáhat výkonný výbor WCCES. Přes značný úspěch kongresu měla organizační nezkušenost organizátorů následky, např. nebyl vydán sborník abstrakt, nýbrž pouze program s názvy referátů. Publikaci klíčových referátů musela zajistit redakce časopisu *International Revue of Education*, která publikovala zvláštní číslo. Paradoxně tato zkušenost měla dobrý ohlas a vybrané referáty dalších kongresů jsou publikovány stejným způsobem. Témata světových kongresů, ač zastřešující a obecná, reagují na problémy, které mají světový rozměr a globální dosah, ovlivňují vzdělávací koncepce a reformy, jsou reflexí odborného diskurzu. Pražský kongres s tématem *Vzdělávání a demokracie* je typickým příkladem. Byl prvním kongresem považovaným za skutečně globální akci (Wilson, 2007). Na něm se setkali reprezentanti světové komunity srovnávací pedagogiky po pádu železné opony v době, kdy řada zemí, nejen evropských, transformovala a demokratizovala svůj vzdělávací systém. WCCES absorbovala nové členy, tehdy členské asociace dosáhly

počtu 27. Také účast na kongresu předznamenala vzrůstající zájem o srovnávací pedagogiku i v zemích, kde obor neměl dlouhou tradici. Počet 650 účastníků pražského kongresu z 60 zemí světa byl nadstandardní, ale další kongresy jej překonaly. XII. kongres v Havaně v roce 2004 měl dokonce 2 000 účastníků.

Kongresy jsou značným odborným přínosem pro hostitelskou zemi. Pražský kongres inicioval kritickou reflexí domácí publikační produkce ve srovnávací pedagogice (Průcha & Walterová, 1993), řadu nových publikací a rozvoj mezinárodních výzkumných projektů. Nezanedbatelným přínosem byl aktivní vstup české srovnávací pedagogiky do globálního prostoru a zviditelnění domácího vzdělávání ve světě (Průcha & Walterová, 1992).

Iniciace rozvoje srovnávací pedagogiky v regionech a lokalitách, kde se konají kongresy srovnávací pedagogiky, je součástí strategií WCCES. Mezi jejich účastníky tvoří vždy početnou skupinu domácí odborníci, kteří se snaží představit svůj přínos k oboru a jsou jednáním kongresu inspirováni, což se projevilo zejména na XII. kongresu v Havaně, poprvé organizované obdobné akce v Karibské oblasti. Kongres otevřel některá politická tabu a mýty o multikulturních společnostech.

Mění se hierarchie zemí a publikujících autorů ve srovnávací pedagogice je zřetelnější v posledních desetiletích, přesto však dominance západních autorů z velkých zemí trvá (White, 2002) a nevyváženost stavu srovnávací pedagogiky ve světě je překonávána jen zvolna (Hudson, 2007). Cílem WCCES je přispívat k vyváženějšímu rozvoji oboru v globální dimenzi.

Kongresy nejsou výlučnými aktivitami WCCES. V období mezi kongresy řídí činnost Rady výkonný výbor (Executive Committee), v němž jsou zastoupeny všechny členské společnosti. Úkolem exekutivy je formulování strategií a projektů WCCES, komunikace se členskými asociacemi, rozvíjení spolupráce s mezinárodními organizacemi. WCCES iniciuje spolupráci globálních organizací na globální úrovni. Kromě tradiční spolupráce s UNESCO se v posledních letech výrazně posiluje spolupráce s OECD, Světovou bankou a Mezinárodním měnovým fondem.

Mezi významné globální projekty iniciované WCCES v posledním desetiletí patří tři, kterých se účastnila i autorka této kapitoly (Walterová, 2007, 2008, 2010). Tyto projekty umožňují reflektovat diverzitu srovnávací pedagogiky v globálním rozměru.

Klíčový byl projekt Historie WCCES a jejich členských asociací (2003–2007), který přinesl cenná data o různosti historických kořenů, faktorů a chronologické posloupnosti utváření institucionální báze srovnávací pedagogiky v různých zemích a regionech světa. Výsledky projektu (Masemann, Bray, & Manzon, 2007) dokládají relativitu vlivu globalizačních trendů na sociální konstrukci odborného teritoria. Posilují názory, že odborné teritorium srovnávací pedagogiky je sociálně konstruováno (Manzon, 2010) a pro srovnávací pedagogiku mají v současné době značný význam oborové a sociální sítě.

Společnosti srovnávací pedagogiky se slabším statutem a společnosti nově vzniklé oceňují morální a odbornou podporu Rady při revitalizaci nebo v počátcích své činnosti (např. Indie, Filipíny, Kazachstán). Oproti trendu globalizace srovnávací pedagogiky lze identifikovat také trend regionalizace. Ta je patrná v Asii, jižní Africe i Evropě. Členství jejich společností je dvojdimenzionální. Příkladem dvojího členství jsou např. asijské země, Čína, Tchaj-wan, Japonsko a Indie, které mají své národní asociace s individuálním členstvím a současně jsou členy Společnosti srovnávací pedagogiky Asie, která rozšiřuje svůj vliv a podporuje rozvoj oboru v zemích, kde profesní společnosti srovnávací pedagogiky neexistují. Podobná situace je v jižní Evropě a severní Africe, kde vznikla v roce 2004 Společnost srovnávací pedagogiky Středozeří (Mediterranean Society of Comparative Education – MESCE). Specifickými případy jsou země, které nemají samostatnou společnost, ale jsou pouze sekcemi pedagogických společností. To

je případ Kuby, Maďarska i České republiky. Také Německo má sekci srovnávací pedagogiky Německé společnosti pro vědy o výchově (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft).

Členské asociace srovnávací pedagogiky, včetně těch, které jsou sekcemi jiných společností, mají stejná práva, v exekutivě mají po jednom hlasu. Individuální členství ve WCCES neexistuje, a tak členských výhod mohou využívat všichni členové národních a regionálních asociací.

4. Srovnávací pedagogika na univerzitách ve světě

Globální význam srovnávací pedagogiky v současnosti dokládá její existence na univerzitách ve všech světových regionech (Wohlhuter, Popov, Manzon, & Leutwyler, 2008). V odborných diskusích o povaze srovnávací pedagogiky se upozorňuje na to, že základem institucionalizace oboru bylo zavádění akademických kurzů na univerzitách (Manzon, 2010).

Na univerzitách má srovnávací pedagogika i v současnosti převážnou část své institucionální základny v různých organizačních rámcích. Je rozvíjena v univerzitních ústavech a výzkumných centrech, na katedrách humanitních a sociálních oborů. Soustřeďuje se však zejména na pedagogických fakultách (*teachers colleges, schools of education*) univerzit. Různost organizačních rámců a infrastruktury srovnávací pedagogiky je výsledkem pohybu v akademických komunitách a koresponduje s akademickými „kmeny“, které ovlivňují předmětný obsah a způsoby explorací (srov. Becher & Towler, 2001, podrobněji Walterová, 2006, s. 23–24). Členové akademické komunity srovnávací pedagogiky mohou pocházet z různých disciplín, spojují je společné hodnoty, postoje a zvyklosti, které jsou v kontextu disciplíny zavedené a charakterizují její kulturu. Předmětný obsah má společné jádro, může se lišit v určitých tématech, preferovaných metodách a exploracích či používaných zdrojích.

Ke srovnávací pedagogice se hlásí početná profesní komunita vyučujících a studentů. Výuka srovnávací pedagogiky má v univerzitním prostředí svou historii, místo ve studijních programech, učebnice a studijní materiály. Univerzity jsou místem primárního setkávání budoucích profesionálních srovnávacích pedagogů s oborem, který budou rozvíjet ve výzkumných i praktických mezinárodních aktivitách. Absolventi studia srovnávací pedagogiky mohou působit v různých profesích v oblasti vzdělávání i v mezinárodních organizacích a agenturách zaměřených na vzdělávání. Prioritou akademické srovnávací pedagogiky je její zařazování do studijních programů učitelství. Na komparativním principu jsou také budovány stěžejní předměty učitelské přípravy. Srovnávací pedagogika prohlubuje teoretické základy studia učitelství, rozvíjí schopnost kriticky reflektovat vzdělávací systém ve vlastní zemi a iniciuje zájem učitelů o dění v oblasti vzdělávání v mezinárodním kontextu.

V globální éře má srovnávací pedagogika důležitou úlohu v mezinárodní mobilitě studentů učitelství a učitelů. Stoupá její význam pro práci učitelů, pedagogických pracovníků a manažerů vzdělávání zvláště v multikulturním prostředí a mezinárodních školách. Srovnávací pedagogika vede k vnímavosti k alternativám, podporuje učení ze zkušenosti jiných, přináší inspiraci a kritickou reflexi vlastní profesní činnosti učitelů a pedagogických pracovníků. V globální perspektivě je zavádění srovnávací pedagogiky do vzdělávání učitelů podporováno a výuka srovnávací pedagogiky je považována za důležité téma odborných diskusí. O tom svědčí mj. zařazování problémů výuky srovnávací pedagogiky do programů mezinárodních konferencí a světových kongresů srovnávací pedagogiky. Vývoj a současná koncepce kurzů srovnávací pedagogiky na univerzitách je jedním z výzkumných témat, kterému věnují pozornost projekty WCCES.

4.1 Vývoj srovnávací pedagogiky jako akademické disciplíny

V současných analýzách oboru srovnávací pedagogika se zdůrazňuje provázanost výzkumné a akademické linie, vliv teorie a srovnávacích výzkumů na proměny obsahu a koncepce univerzitních kurzů srovnávací pedagogiky. V analýzách epistemologie oboru (Epstein, 2008; Manzon, 2010) se ale poukazuje na paradox chronologického předstihu zavádění kurzů srovnávací pedagogiky před začátkem formování teoretických základů oboru.

Pravděpodobně první doložený kurz srovnávací pedagogiky byl otevřen v akademickém roce 1899/1900 na Kolumbijské univerzitě v New Yorku. Kurz zavedl J. R. Russel, tehdejší děkan pedagogické fakulty (*Teachers College*) pod názvem *Srovnávací studia školských systémů*. Dochoval se sylabus, uvádějící cíle a přehledy přednášek. Analytický komentář byl publikován až o šedesát let později (Bereday, 1963). Russel zvolil historický přístup a soustředil se na vztah mezi vzděláváním a společností. Ke srovnání vybral tři průmyslově vyspělé evropské země, Francii, Anglii, Německo, a USA. Popisoval detailně vývoj všeobecného a odborného vzdělávání od středověku do současnosti. Každý systém byl popsán nejprve odděleně, pak se srovnávaly evropské systémy navzájem a nakonec byly srovnány s americkým školským systémem. Podobně byly koncipovány kurzy srovnávací pedagogiky na evropských univerzitách v Anglii, Německu, Švýcarsku a Polsku. V roce 1905 byly zavedeny na univerzitě v Manchesteru, přednášel v nich Kandel, který své stěžejní dílo *Srovnávací pedagogika*, považované za vrchol klasického období, publikoval až v roce 1933, již v době svého působení v USA. Za nejrozvinutější v té době jsou považovány kurzy srovnávací pedagogiky na Londýnské univerzitě v Pedagogickém institutu (*King's College*).

Srovnávací pedagogika se zpočátku vyučovala bez učebnic. Za první učebnici je považován soubor studií šesti vzdělávacích systémů od různých autorů, který v roce 1918 vydal Peter Standiford v USA. I v dalších pokusech o učebnice srovnávací pedagogiky převažovala deskripce, koncepce textů se příliš neměnila.

Na Kolumbijské univerzitě byl v roce 1923 založen Mezinárodní ústav Pedagogické fakulty (*International Institute of Teachers College*), podporovaný Rockefellerovou nadací. Primárním cílem bylo exportovat americké vzdělávání, podpořit demokracii a mezinárodní porozumění. Ústav se stal významným centrem výzkumů a vzdělávání zahraničních studentů a misionářů, inspirátorem kurzů srovnávací pedagogiky na dalších univerzitách. Studijní pobyty v tomto inkubačním prostředí a zrodu významných teorií silně ovlivnily také Václava Příhodu a Jana Uhra, dva významné české odborníky meziválečného období (srov. podrobněji Walterová, 2006, s. 259–262). V Evropě se koncentroval výzkum do *Mezinárodního úřadu pro vzdělávání* (IBE), založeného psychologem Claparèdem. Původně soukromá instituce se proměnila na veřejně prospěšnou, v níž se setkávali odborníci z různých zemí a přednášeli na Ženevské univerzitě. Po 2. světové válce se mise ústavu změnila spojením s UNESCO. IBE se stal především dokumentačním centrem, zatímco Mezinárodní ústav na Kolumbijské univerzitě rozvíjel výzkumné i výukové aktivity jako jedno z předních světových center srovnávací pedagogiky. V Evropě ovšem vznikla nová univerzitní centra.

Od 30. let význam univerzitních center srovnávací pedagogiky výrazně stoupal. Nové studijní programy srovnávací pedagogiky zaváděly univerzity v Evropě, USA, Kanadě, Číně, později také na univerzitách v Austrálii, Jižní Americe a jižní Africe. Významnými centry se staly vysokoškolské ústavy a katedry srovnávací pedagogiky v Evropě na univerzitách v Hamburku, Frankfurtu, Stockholmu, Amsterdamu a na pařížské Sorbonně. První významné centrum, Ústav srovnávací pedagogiky a kultury, vzniklo v Japonsku. Enormně narůstaly také počty studentů

mezinárodní pedagogiky na řadě vysokých škol, které měly spíše praktické než akademické cíle. Ve východním bloku programy tohoto typu byly zavedeny např. na Moskevské univerzitě Patrice Lumumby nebo na pražské Univerzitě 17. listopadu. I když některé z těchto programů už dnes neexistují, byly podnětem pro srovnávací studium vzdělávacích systémů a kultury zemí, z nichž zahraniční studenti pocházeli, i k úvahám o charakteru srovnávací pedagogiky. Příkladem z českého prostředí je Pařízkova studie, v níž srovnávací pedagogiku považuje za směr pedagogického výzkumu a významně přispívá k jeho metodologii (Pařízek, 1967).

Prestižní výzkumné univerzity posilovaly srovnávací pedagogiku jako studijní obor, převážně v magisterském studiu, v němž studenti získávají kvalifikaci a jsou jmenováni profesori. Vývoj kurzů srovnávací pedagogiky na univerzitách v 70. a 80. letech minulého století zdaleka nebyl lineární a jednoznačný. Popularita univerzitních kurzů srovnávací pedagogiky v učitelských oborech kolísala. Na některých univerzitách byly naopak zavedeny kurzy srovnávací pedagogiky na jiných než pedagogických fakultách v sociálních a humanitních oborech, např. v kulturní antropologii, amerických studiích, orientálních studiích či v ekonomických a politologických oborech. Podrobné informace o vývoji srovnávací pedagogiky na univerzitách v jednotlivých zemích obsahuje již zmíněná publikace (Wolhuter, Popov, Manzon, & Leutwyler, 2008).

Na prestižních univerzitách převažují kurzy srovnávací pedagogiky koncipované jako systematické akademické discipliny v oborovém studiu. Mají zpravidla mezinárodní studenty a jsou nabízeny i studentům příbuzných, nepedagogických oborů jako volitelné.

4.2 Srovnávací výzkumy vysokoškolských kurzů srovnávací pedagogiky

Výzkumy zabývající se vysokoškolskými kurzy srovnávací pedagogiky jsou relativně nedávného data. K prvnímu zaznamenanému pokusu došlo v polovině 90. let (Altbach & Tan, 1995). Autoři provedli dotazníkové šetření a získali data ze 120 institucí. Vytvořili inventář vysokoškolských kurzů. Přehled obsahuje údaje o počtech studentů a učitelů, kvalifikacích učitelů, zařazení kurzů do studijních programů a používaných učebnicích. Výzkum nebyl vyčerpávající, některé světové regiony (Afrika, východní Evropa) byly podceněny. Autoři měli problémy s identifikací a kontaktováním méně známých univerzit, kde se srovnávací pedagogika vyučuje.

V roce 2005 detailnější výzkum, zahrnující však pouze univerzity ve Velké Británii, realizovala Maggie Wilsonová, a to již v době existence webových stránek univerzit. Zvolila kombinaci dvou metod. Nejprve provedla analýzu webových stránek všech univerzit ve Velké Británii a identifikovala postavení srovnávací pedagogiky ve studijních programech. Poté vytvořila záměrný vzorek institucí a oslovila 67 vyučujících s dotazníkem. Zjistila mj., že nejméně frekventovanější jsou kurzy srovnávací pedagogiky v magisterských studijních programech, ale vzrůstá počet kurzů v bakalářském studiu. Dále zjistila, že v téměř polovině těchto institucí je srovnávací pedagogika jako dimenze zaváděna do jiných disciplín.

V roce 2003 byl iniciován ambiciózní projekt *Archiv vysokoškolských kurzů srovnávací pedagogiky*, který má umožnit analýzu kurzů srovnávací pedagogiky na vybraných univerzitách ve světových regionech. Na konferenci CIES v New Orleansu referovala skupina komparativistů, vedena profesorem Ervinem Epsteinem, o výzkumu, který uskutečnilo Centrum srovnávací pedagogiky ve spolupráci s Asociací studentů srovnávací a mezinárodní pedagogiky na univerzitě v Chicagu (*Loyola University*). Prezentace měla značný ohlas a iniciovala založení tematické skupiny, která organizuje sekci *Vyučování srovnávací pedagogice* na konferencích CIES. Referát byl publikován v časopise *Comparative Education Review* (Cook, Hite, & Epstein,

2004). Následně WCCES přijala projekt vytvoření databáze vysokoškolských kurzů srovnávací pedagogiky jako jeden ze svých podporovaných projektů.

4.3 Databáze CIECAP

Databáze *Comparative and International Education Course Archive Project* je otevřená a dostupná on-line (<http://www.luc.edu/cce/ciecap.shtml>). Obsahuje podrobné informace o 76 kurzech na 31 univerzitách v USA a Kanadě, Evropě, Asii a Africe. Zatím převažují americké univerzity. Mezi zahraničními jsou zastoupeny kurzy prestižních univerzit ve Velké Británii, Švédsku, Norsku, Estonsku, Číně, Indii, Austrálii a Jižní Africe. Očekávají se příspěvky dalších univerzit, aby bylo dosaženo geopolitického pokrytí univerzitních center srovnávací pedagogiky ve světě. Záměrem autorů je provést srovnávací analýzu na základě dat z tohoto archivu. Podmínkou pro realizaci záměru je systematické budování databáze. Ta má předepsanou strukturu a požadavky na informace, které musí popis kurzu obsahovat a v jaké formě mají být údaje uváděny, což je předpoklad pro provedení srovnávací analýzy.

Databáze může být také využívána jako inspirace pro ty, kteří chtějí kurzy srovnávací pedagogiky zavést nebo inovovat. Participanté musí do databáze uložit reference o instituci, studijním programu, obsahu a typu kurzu, včetně jmen vyučujících. Dále jsou povinné bibliografické údaje publikací vyučujících, používaných učebnic, knih a časopisů, eventuálně vybraných statí v časopisech. Syllabus kurzu zahrnuje popis cílů, obsahu (moduly, bloky, témata) a organizace kurzu, včetně používaných metod, požadavků na výstupy a hodnocení studentů.

I když se jedná o základní úvodní kurzy srovnávací pedagogiky, je pozoruhodná variabilita modelů předmětu, témat a forem výuky. Výrazná je profilace kurzů, respektující odlišné tradice institucí, v nichž jsou kurzy realizovány, vazby na výzkumné zaměření vyučujících a publikace, s nimiž studenti pracují. Všechny kurzy mají však společné jádro a jsou budovány systematicky jako akademická disciplína. Jádro zahrnuje historii oboru, odkazy na funkce srovnávací pedagogiky, teoretický a metodologický základ, odkazy na vztahy k jiným disciplínám. Orientují studenty také na klíčová témata a problémy praxe.

Archiv byl cenným zdrojem informací, využitých v této kapitole, a bude využit i k našim dalším analýzám. Projekt CIECAP byl též inspirací pro výzkumné šetření, které realizujeme v českém prostředí. V první fázi bylo zaměřené na mapování výuky srovnávací pedagogiky na českých vysokých školách (Walterová, 2014). V další fázi bude provedeno srovnání, vytvořena typologie a eventuálně i databáze českých kurzů srovnávací pedagogiky.

4.4 Trendy rozvoje srovnávací pedagogiky na univerzitách

Jiným typem výzkumu zaměřeného na srovnávací pedagogiku v globální dimenzi byl projekt WCCES (2005–2008) *Srovnávací pedagogika na univerzitách ve světě*.

Výstupem jeho poslední fáze je stejnojmenná publikace (Wohlhuter, Popov, Manzon, & Leutwyler, 2008). Zaměřuje se na historické okolnosti počátků srovnávací pedagogiky a její současné problémy na univerzitách ve světových regionech, které byly zvoleny jako základní jednotky analýzy podle politicko-geografického modelu, který zavedl do srovnávací pedagogiky Halls (1990). Srovnání „srovnávacích pedagogik“ na univerzitách ve 41 zemích se zaměřuje na klíčové otázky srovnávací pedagogiky v pěti světových regionech (Evropa, Severní Amerika, Latinská Amerika, Asie, Afrika). Narativní forma případových studií neumožňuje kvantitativní srovnání.

I když se o ně autoři v závěrečné kapitole pokoušejí, čísla jsou nespolehlivá a nepovažují je ani pro daný typ výzkumu za relevantní. Kvalitativní analýza případových studií však odhaluje detailní obrazy proměn oboru ve světě jako dosud částečně skrytou mozaiku srovnávacích pedagogik. Dokládá, že neexistuje jedna srovnávací pedagogika, ale *mnohočetné srovnávací pedagogiky*. Poskytuje dosud nejdetailnější globální obraz proměn oboru v charakteristikách infrastruktury a postavení srovnávací pedagogiky v kurikulu pregraduálních a postgraduálních studijních programů. Zkoumá cíle, funkce, metody a učebnice srovnávací pedagogiky i rozdíly v chronologii institucionalizace oboru v univerzitním prostředí.

Přes chronologické rozdíly v jednotlivých zemích se autoři srovnávací závěrečné kapitoly pokusili o rozlišení vývojových fází a identifikaci hlavních trendů v jejich rámci. *Raná fáze* (1900–1910) byla iniciativou jednotlivců – zakladatelů oboru, kdy již existovaly jiné srovnávací akademické disciplíny (srovnávací anatomie, lingvistika, literatura, antropologie, psychologie a sociologie). V *klasické fázi* srovnávací pedagogiky (1920–1939) již srovnávací pedagogika pod vlivem zakladatelských univerzit existovala na několika univerzitách v USA a Anglii a v dalších evropských zemích. Za důležitý akt je považována konference v roce 1931, které předsedal Paul Monroe z Kolumbijské univerzity a která přijala usnesení zavádět kurzy srovnávací pedagogiky na pedagogických fakultách. Na konci 30. let už tyto kurzy byly zavedeny na několika desítkách univerzit v USA, Anglii, Německu, Švýcarsku, Bulharsku, Chorvatsku, Norsku, Japonsku, Číně, Mexiku, Kubě a Brazílii. Vyučovali zde odborníci dnes slavných jmen, mezi nimi Isaac Kandel, James Russel, John Dewey, Friedrich Schneider, Jean Piaget a další.

K výrazné expanzi srovnávací pedagogiky na univerzitách došlo mezi lety 1950–1970, a to se již rozšířila její výuka na všechny kontinenty. Do tohoto období spadá také založení sekce srovnávací pedagogiky v Československé pedagogické společnosti (1964). Další osudy srovnávací pedagogiky ve světě byly do značné míry závislé na podmínkách, v nichž univerzity pracovaly, a také na politických poměrech v příslušných zemích. Tak např. zatímco ve Švýcarsku byla v roce 1973 založena profesura srovnávací pedagogiky a ve Španělsku v 80. letech byl zaveden obor už od bakalářského studia, v USA, Kanadě, Velké Británii a Jižní Africe došlo k fragmentaci a zániku některých studijních programů. Obecným trendem bylo oslabení srovnávací pedagogiky na univerzitách, v učitelských studijních programech docházelo k odklonu od akademických disciplín. V evropských zemích východního bloku podléhala srovnávací pedagogika silným ideologickým a politickým tlakům (srov. Walterová, 2006, s. 122–123).

Koncem 90. let je zaznamenána počínající renaissance srovnávací pedagogiky a současně i počátek sílícího trendu integrace srovnávací pedagogiky do jiných předmětů pedagogického zaměření a přechod od specializace k integraci, jak potvrzují i další autoři (Tickly & Crosby, 2001). Přelom milénia je označován za revitalizaci srovnávací pedagogiky a uznání jejich potencialit a možností využití ve vzdělávací praxi a vzdělávací politice.

V současnosti je srovnávací pedagogika institucionalizovaná na početných univerzitách ve všech světových regionech v různých formách, které reflektují mnohočetnost modelů a diferenciaci funkcí. Jedná se o následující formy:

- Specializované projekty srovnávací pedagogiky jsou součástí Ph.D. studia na výzkumných univerzitách.
- Studijní programy srovnávací pedagogiky (oborové studium) je doloženo na úrovni magisterského studia i bakalářského zejména v zemích, kde má srovnávací pedagogika delší tradici (Velká Británie, USA, Kanada, Japonsko, Čína, Švýcarsko, Norsko, nově Hongkong a některé africké státy). Tyto programy mají různé názvy. Nejčastější je *Srovnávací a mezinárodní peda-*

gogika, Interkulturní a srovnávací pedagogika, k méně častým patří např. *Rozvojová a kulturní pedagogika*.

- Úvodní kurzy srovnávací pedagogiky jsou v současnosti nejvíce frekventované na bakalářské úrovni, o něco méně v magisterském studiu. V některých zemích (Rusko, Kazachstán, Bulharsko apod.) je srovnávací pedagogika povinná v učitelských studijních programech. Některé univerzity nabízejí srovnávací pedagogiku jako volitelnou v učitelských studijních programech, sílí však trend integrovat srovnávací pedagogiku do všech pedagogických disciplín v učitelských programech.

Kritická reflexe výstupů projektu WCCES otevírá v závěrečné kapitole (Wolhuter, Popov, Manzón, & Leutwyler, 2008) diskusi o pojetí srovnávací pedagogiky na univerzitách v současnosti. Rozlišují se tři odlišná paradigmatata:

- *pedagogické systémové*: orientuje srovnávací pedagogiku na vnitřní problémy vzdělávacích systémů;
- *sociologické*: zaměřuje srovnávací pedagogiku na vztahy mezi společnostmi a vzděláváním, tj. na aspekty sociální, politické, ekonomické, geografické, demografické a filozoficko-náboženské ve vztahu ke vzdělávání;
- *komparativisticko-průřezové*: zaměřuje srovnávací pedagogiku na problémy vzdělávacích systémů v sociálním kontextu průřezově.

Absence jednoznačné identity oboru s jasně vymezenými konturami je považována za jeden z podstatných faktorů, který ovlivňuje absorbování nových podstatných témat, reflektujících sociální imperativy ovlivňující vzdělávání, a procesy, které podmiňují vzdělávací změnu.

Výuka srovnávací pedagogiky ustupuje od deskripce celých vzdělávacích systémů, přináší větší množství poznatků z více vzdělávacích systémů v průřezu jejich částmi či zaměřením na srovnání určitého stupně (srovnávací primární pedagogika, srovnávací vysokoškolská pedagogika) či oblasti vzdělávání (např. srovnávací sportovní pedagogika, srovnávací andragogika). Explanace se více zaměřují na objasňování vnějších determinant vzdělávacích systémů, na sociální a kulturní kontexty. Sílí dynamická komparace, orientace na procesy změny, transformace, extrapolace trendů vývoje a důsledky vzdělávacích reforem. Posiluje se reflektivní funkce srovnávací pedagogiky a důraz na porozumění procesům ve vlastním vzdělávacím systému. Analýzy směřují k identifikaci faktorů, které překračují hranice národních vzdělávacích systémů. Progresivní je trend formování kritických přístupů při rozhodování a identifikaci transnacionálního vypůjčování a adaptace vzdělávacích modelů. Aktuálním tématem je globalizace ve vzdělávání, řešení lokálních problémů v globálním rámci. Aplikace teorie světového systému a teorií závislosti, efekty neoliberální ekonomiky a mezinárodní srovnávání výsledků žáků patří k aktuálním prioritám revitalizované srovnávací pedagogiky.

V geopolitické orientaci se oslabuje dominance tradičně preferovaných vzdělávacích systémů velkých rozvinutých zemí. Preference se značně liší, stoupá zájem o vzdělávací systémy zemí sousedních, či regionálně blízkých, multikulturních, transformujících vzdělávací systémy či produkujících kvalitní vzdělávací výsledky.

Za zmínku stojí také vývoj učebnic a využívání publikací na výuce srovnávací pedagogiky. Většina učebnic pochází tradičně ze západních zemí a je v angličtině. V posledních letech je zaznamenán nárůst počtu textů určených asijským a africkým studentům. Avšak význam učebnic klesá, dokonce i v úvodních kurzech (konkrétní doklady lze nalézt i v projektu CIECAP). Využívají se pouze některé části starších učebnic klasiků při studiu historie oboru a originální

překlady dalších textů z francouzštiny, němčiny, italštiny a španělštiny. Podstatnou součástí studijních textů tvoří studie z mezinárodních komparativistických časopisů, odborné knihy prestižních autorů a internetové zdroje. V zemích nehovořících světovými jazyky učitelé vytvářejí vlastní učební texty, eventuálně systematické učebnice v mateřském jazyku. Takových učebnic v jazycích národů Evropy, Asie, Afriky a Latinské Ameriky vzniklo po roce 2000 více než stovka. V seznamu všech evidovaných učebnic srovnávací pedagogiky tvoří téměř polovinu (Wolhuter, Popov, Manzon, & Leutwyler, 2008, příloha publikace).

5. Srovnávací pedagogika v globální éře

Do globálního věku vstoupila srovnávací pedagogika s dobrými předpoklady dalšího rozvoje v globálním kontextu. K těmto předpokladům patří:

- rozvinutá institucionální základna na univerzitách s významnými centry ve všech světových regionech;
- existence světové profesní organizace (WCCES) sdružující společnosti srovnávací pedagogiky a umožňující diskurz na globální úrovni;
- dokumentační základna s vědecky propracovanou strukturou a světovým centrem (IBE), disponující databázemi vzdělávacích systémů ve světě;
- rozsáhlá informační základna, systematicky budovaná, reprezentovaná mezinárodní encyklopedií vzdělávání (Husén & Postlethwaite, 1994), specializovanými encyklopediemi, odbornými časopisy a publikacemi vydávanými prestižními světovými nakladatelstvími;
- rozvinuté nástroje pro mezinárodní srovnávání vzdělávacích systémů (mezinárodní standardní klasifikace ISCED, soubory indikátorů kvality vzdělávání);
- využívání on-line informací a komunikace, zkracující fyzické vzdálenosti v čase na minimum, rozvinuté mezinárodní sítě, on-line časopisy, webové prezentace projektů globálního významu.

5.1 Globalizace jako nový problém srovnávací pedagogiky

Svou legitimitu získala srovnávací pedagogika jako interdisciplinární obor věd o vzdělávání, který podle Manzonové (2010):

... systematicky zkoumá podobnosti a rozdíly mezi vzdělávacími systémy ve dvou nebo více národních či kulturních kontextech a jejich interakce s vnitřním a vnějším kontextem vzdělávání. Specifickým objektem jsou vzdělávací systémy, zkoumané průřezově v kulturní (národní, regionální) perspektivě prostřednictvím systematického užívání komparativní metody, za účelem dosažení teoretického porozumění a budování teorie (s. 215).

Srovnávací pedagogika je obor sociálně zakotvený, citlivě reagující na mezinárodní a národní diskurzy o vzdělávání. Má svou vnitřní logiku a kriteria. Svou legitimitu získává také díky sociálnímu diskurzu a reflexi sociální struktury, díky interakcím této struktury, intelektuálních aktivit a osobností, které otevírají problémy a iniciují odborný diskurz. Srovnávací pedagogika má řadu významných osobností, které ve světě ovlivnily rozvoj oboru. Na Kolumbijské univerzitě vznikl projekt encyklopedie *Who is Who in Comparative Education*: encyklopedie je dostupná on-line na adrese cieclopedia.org.

Od přelomu milénia se srovnávací pedagogika se zvýšenou intenzitou a naléhavostí vyrovnává s procesy globalizace ve vzdělávání a s globálními civilizačními proměnami, které ovlivňují vzdělávání a učení. Globalizace se stala jedním z klíčových a frekventovaných problémů srovnávací pedagogiky.

Již koncem 80. let minulého století se pojem globalizace „stal orientačním konceptem pro skupinu pedagogů, kteří se zabývali důsledky ekonomické integrace ve světě vzdělávání“ (Cowen, 2002, s. 278). Navázali na teorie světového systému a identifikaci důsledků globálních procesů ve vzdělávání konstituovali novou rovinu srovnávací analýzy.

Fenoménu globalizace jsou věnována speciální vydání komparativních časopisů, rozsáhlé monografie a řada studií komparativistů světových jmen (Popkiewitz, 2000; Schriewer, 2000; Bray, 2003; Rizvi & Lingard, 2010; Apple, 2010). Autoři se v podstatě shodují na tom, že globalizace je déledobý proces a jako reálný fenomén zasahuje vzdělávací systémy komplexně. Ve vzdělávání dochází k mnohačetným transformacím, některé jsou postupné, jiné náhlé a dramatické (Stromquist, 2002). Interakce ekonomických, technologických, kulturních a politických globálních procesů ovlivňují vzdělávací systémy, podobně jako migrace, změny pracovního trhu a média. Důsledky globálních procesů zasahují sociální a genderové skupiny i etnika.

Veřejné vzdělávání, dříve řízené a kontrolované státem, je ovlivňováno neoliberalní ekonomikou, sociální mobilitou a multikulturalitou prostředí, v němž je realizováno. Do vzdělávání vstupuje razantně privátní sféra, mění se podoby institucí i pravidla řízení. V globálním prostoru se utvářejí nové vztahy, které působí na vzdělávací politiku ve světových regionech. Příkladem sílicí globalizace vzdělávací politiky je nejen Evropská unie, ale i další regionální uskupení v Asii, Africe a Americe.

Vztah mezi globálními procesy a jejich lokálními důsledky, označovaný jako *glocalizace* (Arnone & Torres, 2003), vyvolává napětí. Vyžaduje speciální znalosti, vhled a pochopení, což je považováno za jeden z podstatných důsledků pro výzkumy ve srovnávací pedagogice: „Globální faktory zvyšují význam kontextuální vnímavosti srovnávací pedagogiky a zodpovědnost při identifikaci problémů a rozvoji disciplíny v budoucnosti“ (Cowen in Coulby, 2000, s. 407).

5.2 Globalizace jako katalyzátor srovnávací pedagogiky

Globalizace přispívá k přehodnocování různých tradic, teorií a postupů srovnávací pedagogiky, a vede k rozvahám o budoucnosti oboru. Tyto rozvahy jsou založené na metaanalýzách oboru i na víceúrovňových průřezových srovnávacích analýzách globálních problémů v kontextech různých teorií. Mají diskurzivní povahu, představují různé proudy a neposkytují jednoznačné, univerzální odpovědi.

V rámci teorie světového systému je srovnávací pedagogika chápána jako internacionální, interdisciplinární a dynamický obor, který zkoumá vývoj světového vzdělávacího systému v historické perspektivě a v sítích vzájemných vztahů a závislostí na různých úrovních a v různých dimenzích. Zastánci tohoto proudu směřují k formování metateorie světového vzdělávání, založené na kritické reflexi vzdělávací expanze a modelů institucionálního vzdělávání, regulovaného státem. Srovnávací pedagogika respektuje kulturní odlišnosti ve vytváření infrastruktury globálního komunikačního systému, podřizujícího rozvoj vědeckého poznání určité hierarchii, v níž dominují západní, především anglosaské instituce, určující pravidla kvality vědecké práce a teoretické rámce komunitám srovnávací pedagogiky ve světě (Schriewer, 2000). Perspektivní úkoly oboru jsou spatřovány v:

- kritickém přehodnocování přínosu srovnávací pedagogiky k obecné teorii vzdělávání a k metodologii jeho výzkumů;
- interpretaci odlišností mezi standardními modely vzdělávání a rozdílnými kontexty, které je determinují;
- analýze vlivu a důsledků přenosu a vypůjčování modelů pro přizpůsobování globálním trendům.

Za ústřední problém je považována protikladnost trendů (homogenizace x intranárodní diferenciace, globální procesy x kulturně specifické procesy, standardizace x diverzita reality). Analýza protikladných trendů má tvořit jádro empirických analýz. Srovnávací pedagogika je pak chápána jako vytváření sítí referencí, které jsou oporou pro hodnocení vzdělávání a vzdělávací reformy. Cílem má být „informovat sociální praxi, nikoliv ji řídit“ (Schriewer, 2003, s. 52). Středoevropský původ a ostré vymezení proti anglosaské dominanci ve srovnávací pedagogice je v tomto kritickém proudu zřetelný.

Jiný pohled na budoucnost srovnávací pedagogiky nabízí teorie, které přehodnocují roli států v utváření vzdělávacího systému (Dale, 2003) Zastánci tohoto proudu poukazují na to, že stát v tomto ohledu nebyl nikdy zcela autonomní. Při formování vzdělávacího systému byl limitován ekonomickými a kulturními faktory, přesahujícími jeho hranice. Unikátnost národních vzdělávacích systémů byla výsledkem interakcí mezi národními faktory a světovou kulturou. V situaci oslabení role státu je třeba se zaměřit na změněné vztahy mezi státem, vzdělávacími institucemi a občanskou společností a zabývat se interpretacemi vlivu mezinárodních standardů (indikátorů a výsledků výzkumů IEA a PISA) na vzdělávací politiky států. Kriticky je analyzována zejména sofistickovaná, avšak uniformní metodologie studií vzdělávacích výsledků, preferovaná globálními aktéry vzdělávací politiky. Kritický diskurz poukazuje na nerespektování rozmanitostí kulturního kontextu a bohatství světa vzdělávání. Tento proud diskurzu sílí a poukazuje na omezenost kvantitativních indikátorů využívaných politiky k vytváření žebříčků a v případě neúspěchu postihování vzdělávacích institucí omezením podpory a prostředků bez hlubšího porozumění.

Posílení kvalitativních výzkumů, na nichž byla založena klasická srovnávací pedagogika, je považováno za prostředek interpretace globálních fenoménů v různých kulturních a sociálních kontextech. Posílení role srovnávací pedagogiky by mělo směřovat ke „kritice všech forem autoritářství. Pak by srovnávací pedagogika byla schopna těžit z dědictví kritické a emancipační myšlenky humanistického vzdělávání“ (Kopp, 2010, s. 18).

Významnou linii globalizované srovnávací pedagogiky představuje kritická tranzitologie (Cowen, 2002; Steiner-Khamsi, 2003). Zabývá se důsledky přenosu vzdělávacích modelů. Čemu se učit z jiných vzdělávacích systémů, co lze přejímat pro zlepšení vlastního vzdělávacího systému, to je jedna z klíčových otázek, která iniciovala vznik srovnávací pedagogiky a prochází její historií. Vzdělávací systémy ve světě prokazují určitou podobnost, která je cirkulací vzdělávacích modelů. Zkoumání důsledků této cirkulace v různých kulturních a sociálních kontextech je „laboratoří vzdělávacích reforem“ (Steiner-Khamsi, 2003, s. 182).

Formuje se radikální proud kritiků důsledků globalizace a neúspěšnosti teorie rozvoje, která dominovala srovnávací pedagogice od 60. let. V globalizaci spatřují jeho zastánci příležitost „zmapovat svět vzdělávání zdola“ a srovnávat jej v reálných vztazích a komplexních situacích, v nichž se vzdělávání realizuje. Cílem je internacionalizovat antihegemonizační hnutí a vytvářet reálné podmínky pro oslabení dominantních vztahů a struktur. Centra změny spatřují příznivci

tohoto proudu v reálném životě škol a učících se komunit. Potřebu sociální spravedlnosti je podle nich třeba reflektovat v kontextu světové krize (Apple, 2010).

Komparativisté sdružení ve WCCES v globalizaci spatřují příležitost. Budoucnost srovnávací pedagogiky vidí v utváření světové komunity, vyváženém geopolitickém pokrytí a aktivizaci těch skupin srovnávacích pedagogů, které se dosud neúčastnily činnosti světové komunity (Bray, 2003). Vyzývají ke spolupráci se světovými a mezinárodními organizacemi a ke koordinaci jejich činnosti na globální úrovni. Zvláštní pozornost by měla být věnována srovnávacím výzkumům „skrytých“ systémů vzdělávání, např. působení on-line komunit na sociálních sítích, soukromému doučování či neformálnímu vzdělávání v různých formách či alternativních pedagogických systémech.

Globální éra, označovaná také jako „postnárodní“ znamená pro srovnávací pedagogiku velkou výzvu – stejně jako krize vzdělávání. Kritická reflexivita oboru se opírá o humanistické tradice srovnávací pedagogiky, preferuje polycentrismus a pluralitu modelů oboru. Rozvoj a budoucnost srovnávací pedagogiky je spatřována v interakcích mezi různými proudy kritických a konstruktivních diskurzů, které obohacují pohledy na svět vzdělávání a nabízejí možnosti jeho reálné změny.

5.3 Globální jazyk srovnávací pedagogiky?

V globalizované srovnávací pedagogice má společný jazyk významnou funkci. Současná dominance angličtiny je přijímána jako nutný prostředek globálního odborného diskurzu. Utváří se „globální jazyk vzdělávání“, který má napomáhat interpretaci vzdělávacích modelů v různých kulturních prostředcích. Pro značnou část komparativistické komunity je angličtina cizím jazykem, ovládnutí jehož nuancí a sémantické senzitivity je výsadou bilingvistů, eventuálně těch komparativistů, kteří používají angličtinu frekventovaně jako pracovní jazyk. Ve své podstatě je globalizovaná srovnávací pedagogika multijazyčný dialog, v němž je vnímán a odkrýván svět vzdělávání.

Problémy jazykové kompetence a plynulosti patří ve srovnávací pedagogice k podstatným. Srovnávací lingvistika a psycholingvistika dokládá, že některé prvky jazyka, zejména slovník a gramatický systém, ovlivňují vnímání světa a mezinárodní dialog. Koncepce a prezentace srovnávacích studií je determinována a limitována pojmovým systémem angličtiny. Na tento problém upozorňovaly vůdčí osobnosti srovnávací pedagogiky ve všech obdobích jejího vývoje, Isaac Kandel, William Brickman, Herold Noah, George Bereday, Jürgen Schriewer, Wolfgang Mitter a další. V historii srovnávací pedagogiky se setkáváme s osobnostmi s interkulturní zkušeností a vícejazyčnou kompetencí. Součástí dědictví srovnávací pedagogiky je však proměnlivost jazykové dominance. Jazykem Julianova *Nárysu srovnávací pedagogiky* (1816) byla francouzština. Jeho mezinárodní projekt počítal s francouzštinou a lokací centra srovnávací pedagogiky ve Švýcarsku. Rozšíření Nárysu zprostředkoval ale až překlad do angličtiny a dalších mezinárodních jazyků. Sadler, uznávaný zakladatel evropské srovnávací pedagogiky, byl Angličan a považoval angličtinu za jazyk oboru. Ušinskij, zakladatel ruské srovnávací pedagogiky, preferoval francouzštinu vedle své mateřštiny. Všichni ale byli schopni pracovat s cizojazyčnou dokumentací vzdělávacích systémů a považovali za předpoklad srovnávací pedagogiky cizím jazykům rozumět.

Kanonické texty v klasickém období srovnávací pedagogiky byly psány v angličtině, francouzštině a němčině. Také v dalších evropských jazycích menších národů, češtině, polštině,

bulharštině vznikaly klasické texty, nepronikly však do mezinárodního kontextu srovnávací pedagogiky. V Asii byl japonský komparativista Tanaka autorem první publikace srovnávací pedagogiky (1918), později přeložené do čínštiny, v níž vycházely i další publikace, které se staly známými v západním světě až na konci 20. století prostřednictvím angličtiny (Bray & Gui, 2001).

Komparativisté v globální éře sice uznávají nezbytnost dominance angličtiny, ale směřují k podpoře vícejazyčnosti. David Willson (2003) dokládá toto úsilí příklady a argumenty. Mark Bray (2007) odkazuje na bilingvní UNESCO, IBE v Ženevě i na Radu Evropy i instituce v předglobální éře, kdy dominance angličtiny nebyla tak silná. Na bázi UNESCO vydávaný časopis *International Education Review* (IER) dodržuje tradici trojjazyčnosti, založenou ve 30. letech (angličtina, francouzština, němčina) a od přelomu milénia rozšířil jazyk abstraktů o španělštinu a ruštinu. Čerstvou novinkou je zavádění abstrakt v arabštině a čínštině. WCCES např. po XI. kongresu vybrané referáty publikoval v angličtině, avšak následovaly překlady do deseti jazyků, včetně arabštiny, japonštiny, bulharštiny a bosensštiny (varianta srbochorvatštiny užívající alfabety místo azbuky).

Česká srovnávací pedagogika prezentovala v klasickém období své publikace v češtině. V současné době v této tradici pokračuje, výjimkou nejsou ani překlady některých publikací OECD a Eurydice, které však nepokrývají celou šíři produkce srovnávací pedagogiky ve světě. Znalost angličtiny je nezbytnou podmínkou pro vstup do globálního kontextu, v nichž má česká srovnávací pedagogika v mezinárodních publikacích dosud „slabý hlas“. Avšak díky nečetným dosud anglicky psaným textům do odborného diskurzu vstupuje jako aktivní účastník. Tuto účast umožňují zejména globální projekty WCCES, které dávají příležitost pro účast na publikacích všem svým členským asociacím. Česká srovnávací pedagogika má nejen možnost participace. Odkazy na české publikace tímto prostřednictvím mohou vstupovat do globálního diskurzu. Příkladem je jedna z posledních publikací věnovaná metateoretickým otázkám srovnávací pedagogiky a rekonstruující výzkumné pole oboru (Manzon, 2010). Autorka v ní odkazuje v bibliografii na 600 titulů literatury publikovaných v angličtině, španělštině, francouzštině a čínštině zabývajících se metaanalýzou oboru srovnávací pedagogika v kontextu 52 zemí. Není opomenut ani český kontext. Práce českého původu v angličtině jsou citovány šestnáctkrát v různých souvislostech.

6. Závěr

Vývoj srovnávací pedagogiky ve světě je reflexí proměn sociálního kontextu, politické situace a intelektuálního úsilí odborné komunity, která se k tomuto oboru hlásí. Konstituování srovnávací pedagogiky bylo motivováno potřebou porozumět specifikům národních vzdělávacích systémů a nalézat možnosti jejich zlepšení.

V klasickém období jako akademická disciplína, založená iniciativními osobnostmi s mezinárodní zkušeností v nečetných univerzitních centrech, nepřekročila srovnávací pedagogika paradigmatický rámec filozoficko-historické analýzy a deskripce vzdělávacích systémů rozvinutých zemí. Ve druhé polovině 20. století se srovnávací pedagogika dynamicky rozvíjí a expanduje do všech světových regionů. Posiluje svou legitimitu budováním institucionální základny na univerzitách. Formující se profesní společnosti s mezinárodní členskou základnou se sdružují ve světové organizaci, která postupně dosahuje globálního pokrytí.

Hledání identity oboru bylo poznamenáno oslabováním historizujícího přístupu a nástupem empirických srovnávacích výzkumů. Jejich dominance charakterizuje srovnávací pedagogiku

jako rozvíjející se společenskovední obor poslední půlstoletí. V globálním prostoru je podnětná pluralita teorií a metodologických přístupů, vycházejících z rozvinutých intelektuálních základů a kulturních tradic. Mnohočetnost a multiparadigmatičnost modelů oboru je považována za jeho přednost. Jako interdisciplinární obor zakotvený ve vědách o vzdělávání srovnávací pedagogika zkoumá systematicky podobnosti a rozdíly mezi vzdělávacími systémy v jejich interakcích se sociálním kontextem a posiluje svou expertní a intervenční funkci.

V posledních dekadách se vyrovnává srovnávací pedagogika s procesy globalizace a jejich důsledky ve vzdělávání. Globalizace posílila kritické přehodnocování oboru a diskurzivní charakter mezi různými teoretickými a metodologickými proudy. Zkoumá kriticky vývoj světového vzdělávacího systému s respektem k regionálním, národním a kulturním odlišnostem, proměňující se roli státu, vzájemnému ovlivňování vzdělávacích modelů a silícímu vlivu globálních aktérů vzdělávací politiky. Obrátila pozornost k reálnému světu vzdělávání a jeho problémům. V globalizaci je spatřována příležitost k utváření světové komunity srovnávacích pedagogů a spolupráce s vlivnými mezinárodními organizacemi. Srovnávací pedagogika se v současnosti opírá o humanistické tradice a vytváří kritický kontrapunkt k neoliberalní ekonomické dominanci.

Výzkumná a akademická centra na univerzitách ve světě tvoří početné týmy vedené výraznými osobnostmi, angažovanými v utváření globální komunity srovnávacích pedagogů. Podporují a nabízejí příležitost k aktivní účasti i těm skupinám a komunitám komparativních pedagogů, jejichž dosud „slabý“ hlas může obor obohatit a přispět do světové poznatkové základny srovnávací pedagogiky.

Využívat tuto příležitost může i česká srovnávací pedagogika k posílení svého akademického statusu a účasti v globálním diskurzu o vzdělávání. Obor v českém prostředí prokazuje určité podobnosti s vývojem srovnávací pedagogiky ve světě, má však svá specifika a limity, determinované akademickým, společenským a politickým prostředím, v neposlední řadě i jazykem. Akademická tradice české srovnávací pedagogiky je zakotvena v převažující jednosměrné elaboraci poznatků o zahraničních vzdělávacích systémech komunikované dovnitř domácí pedagogické komunity v českém jazyku. I při nezbytné znalosti cizích jazyků, kterou čeští komparativisté prokazovali v období, kdy vznikala vrcholná díla klasické srovnávací pedagogiky, se aktivní průnik na mezinárodní scénu nekonal.

V poválečném vývoji ovlivnila rozvoj české srovnávací pedagogiky ideologická a politická polarizace světa. Důsledkem bylo vytváření bariér znemožňujících vstup do formujících se mezinárodních a světových profesních společností a účast na mezinárodním oborovém diskurzu. Situace se nezměnila ani po krátkém intermezzu na konci 60. let 20. století, které bylo echem Pražského jara a vyvrcholilo organizováním konference Evropské společnosti srovnávací pedagogiky v Praze. V následujícím období „normalizace“ se diskontinuita vývoje české srovnávací pedagogiky s vývojem oboru ve světě ještě prohloubila.

Zatímco nejen v západním světě se přes bouřlivé turbulence a paradigmatické konfrontace srovnávací pedagogika prosadila jako uznávaný a nezastupitelný obor, v našem domácím prostředí byla jeho marginalizace zřetelná. Nové impulzy pro revitalizaci české srovnávací pedagogiky přinesla transformace vzdělávacího systému po listopadu 1989 a otevření interkulturních bariér mezi světovou a domácí odbornou komunitou. Organizování komparativistických konferencí (1992, 2010), nárůst počtu publikací, účast v mezinárodních projektech a studiích výsledků žáků, přispívání do mezinárodních databází a dílčí komparace českého vzdělávacího systému s edukačně rozvinutými zeměmi dosud nemá zřetelné kontury systematického rozvoje s atributy „normálního oboru“.

Za výhradně vnitřní a současně prestižní záležitost české pedagogické komunity a doklad míry její akceschopnosti považují to, zda se česká srovnávací pedagogika bude profilovat jako systematicky rozvíjený institucionalizovaný obor se silným akademickým statutem na univerzitách s intervenčním potenciálem pro vzdělávací politiku a praxi, využívající možností partnerství v globálním diskurzu o vzdělávání, nebo zůstane eklektickou a bude dimenzí rozvinutějších pedagogických disciplín. Nalézání odpovědi na tuto kardinální otázku považují za velkou výzvu pro českou pedagogickou komunitu. Zejména pro tu její část, která se angažuje ve vysokoškolské výuce srovnávací pedagogiky, účastní se mezinárodních konferencí a projektů, publikuje srovnávací studie a připravuje doktorandy se specializací ve srovnávací pedagogice.

Jedním z prvních kroků v podpoře rozvoje srovnávací pedagogiky jako oboru se silným statutem by mělo být zmapování a kritická reflexe stavu srovnávací pedagogiky na českých vysokých školách. Následně by bylo třeba zvážit strategii postupu k posílení institucionální zakotvenosti a systematizaci teoretické základny oboru v českém prostředí.

Literatura

- Altbach, P. G. & Tan, E. T. J. (1995). *Programmes and centres in comparative education and international education: An international inventory*. Buffalo, NY: Suny-Buffalo Graduate School of Education.
- Apple, M. (Ed.). (2010). *Global crises, social justice and education*. New York: Routledge.
- Arnone, R. F. & Torres, C. A. (Eds.). *Comparative education: The dialectics of the global and local*. Lanhan, Maryland: Rowman and Littlefield.
- Becher, T. & Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the culture of disciplines*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Bereday, G. (1963). James Russel's Syllabus of the first academic course in comparative education. *Comparative Education Review*, 7(2), 189-196.
- Bray, M. (Ed.). (2003). *Comparative education. Continuing traditions, new challenges, and new paradigms*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Bray, M. (2001). Tradition, change and the role of the World Council of Comparative Education Societies. In M. Bray (Ed.), *Comparative education: Continuing traditions, new challenges, and new paradigms* (s. 1-13). Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Bray, M. & Gui, Q. (2001). Comparative education in greater China: Contexts, characteristics, contacts, and contributions. *Comparative Education*, 37(4), 451-473.
- Bray, M., Masemann, V. & Manzon, M. (Eds.). (2007). *Common interest, uncommon goals: Histories of the World Council of Comparative Education Societies and its members*. Hong Kong: Springer.
- Brickman, W. (1966). Ten years of the Comparative Education Society. *Comparative Education Review*, 10(1), 4-15.
- Cook, B. J., Hite, S. J. & Epstein, E. H. (2004). Discerning trends, contours, and boundaries in comparative education: Survey of comparativists and their literature. *Comparative Education Review*, 48(2), 123-149.
- Crossley, M. & Jarvis, P. (Eds.). (2001). Comparative education for twenty-first century. An international response. *Comparative Education*. [Special issue]. 37(4), 405-531.
- Cowen, R. (1980) Comparative education in Europe: A note. *Comparative Education Review*, 24(1), 98-108.

- Cowen, R. (2002). Sketches of a future: Regeneration the units ideas of comparative education. In H. Caruso & E. Tenort (Eds.), *Internationalisation: Comparing educational systems and semantics* (s. 271–283). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Dale, R. (2003). Globalization: A new world for comparative education. In J. Schriewer (Ed.), *Discourse formation in comparative education* (s. 87–110). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Dale, R. & Robertson, S. (Eds.). (2009). *Globalisation & europeanisation in education*. Oxford: Symposium Books.
- Döbert, M., Mitter, W. & Kopp, B. von. (Eds.). (2002). *Die schulsysteme europas*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Epstein, E. H. (2008). Setting the normative boundaries: Crucial epistemological benchmarks in comparative education. *Comparative Education*, 44(4), 373–376.
- Halls, W. D. (Ed.). (1990). *Comparative education: Contemporary issues and trends*. London: Jessica Kinsley Publishers, UNESCO.
- Hörner, W., Döbert, H.; Kopp, B. von & Mitter, W. (2007). *The education systems of Europe*. Dordrecht: Springer.
- Husén, T. (1988). Research paradigms in education. *Interchange*, 19(1), 2–13.
- Husén, T. & Postlethwaite, T. N. (1994). *International encyclopedia of education*. Oxford: Pergamon Press.
- Kádner, O. (1929–1938). *Vývoj a dnešní soustava školství. 1.–4. díl*. Praha: ČGU a ČAVU.
- Kandel, I. L. (1933). *Comparative education*. New York: Houghton-Mifflin.
- Kallen, D. (1981). CESE: Society or club? *CESE Newsletter*. 8 (3).
- Lee, B. J. & Kwon, D. T. (2007). *The Korean Comparative Education Society (KCES)*. In V. Masemann, M. Bray & M. Mazon (Eds.), *Common interests, uncommon goals. Histories of the World Council of Comparative Education Societies and its members* (s. 183–188). Hong Kong: Springer.
- Majhanovich, S. & Zhang, L. (2007). *The Comparative and International Education Society of Canada (CIESC)*. In V. Masemann, M. Bray & M. Manzon (Eds.), *Common interests, uncommon goals. Histories of the World Council of Comparative Education Societies and its members* (s. 170–182). Hong Kong: Springer.
- Manzon, M. (2010). *Comparative education: The construction of a field*. Hong Kong: Springer.
- Masemann, V., Bray, M. & Manzon, M. (Eds.). (2007). *Common interests, uncommon goals. Histories of the World Council of Comparative Education Societies and its members*. Hong Kong: Springer.
- Mitter, W. (2007). The Comparative Education Society in Europe (CESE). In V. Masemann, M. Bray & M. Manzon (Eds.), *Common interests, uncommon goals. Histories of the World Council of Comparative Education Societies and its members* (s. 116–127). Hong Kong: Springer.
- Ninomyia, A. (2007). *The Japan Comparative Education Society (JCES)*. In V. Masemann, M. Bray & M. Manzon (Eds.), *Common interests, uncommon goals. Histories of the World Council of Comparative Education Societies and its members* (s. 128–138). Hong Kong: Springer.
- Pařízek, V. (1967). *Pedagogické problémy vzdělávacích soustav. Srovnávací studie*. Praha: Academia.
- Paulston, R. (1990). From paradigm wars to disputations community. *Comparative Education Review*, 34(3), 395–400.
- Paulston, R. (1994). Comparative and international education: Paradigms and theories. In T. Husén & T. M. Postlethwaite, *International encyclopedia of education* (s. 923–933). Oxford: Pergamon Press.
- Popkewitz, T. S. (2000). *Educational knowledge. Changing relationship between the state, civil society, and educational community*. New York: State University of New York Press.

- Postlethwaite, T. N. (Ed.). (1995). *International encyclopedia of national systems of education*. Pergamon.
- Průcha, J. & Walterová, E. (1992). *Education in transition: Czechoslovakia*. Praha: Nakladatelství H&H.
- Průcha, J. & Walterová, E. (1993). Komparativní a mezinárodní pedagogika. Analytické zhodnocení stavu v Československu. *Pedagogika*, 43(1), 45–54.
- Sandiford, P. (Ed.). (1918). *Comparative education: Studies of the educational systems of six modern nations*. London, Toronto: J. M. Dent & Sons Ltd.
- Schriewer, J. (Ed.). (2003). *Discourse formation in comparative education*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Steiner-Khamsi, G. (2003). Transferring education, displacing reform. In J. Schriewer (Ed.), *Discourse formation in comparative education* (s. 155–188). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Torres, A. (1998). Democracy, education and multiculturalism. Dilemmas and citizenship in a global world. *Comparative Education Review*, 42(4), 421–428.
- Rizvi, F. & Lingard, B. *Globalizing education policy*. London, New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Walterová, E. (2005). Proměny rolí a paradigmát srovnávací pedagogiky. In J. Prokop & M. Rybičková (Eds.), *Proměny pedagogiky* (s. 186–191). Praha: PedF UK, ČPDS.
- Walterová, E. (2006). *Srovnávací pedagogika: Vývoj a proměny v globálním kontextu*. Praha: PedF UK.
- Walterová, E. (2006a). Srovnávací pedagogika v českém kontextu. In D. Greger & V. Ježková (Eds.), *Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inspirace* (s. 13–51). Praha: Karolinum.
- Walterová, E. (2007). The Comparative education section of the Czech Pedagogical Society. In M. Bray, V. Masemann & M. Manzon (Eds.), *Common interests, uncommon goals. Histories of the World Council of Comparative Education Societies and its members* (s. 256–267). Hong Kong: Springer.
- Walterová, E. (2008). Comparative education for teachers in the Czech Republic. Aims, models, problems. In Ch. Wolhuter, N. Popov, M. Manzon & B. Leutwyler (Eds.), *Comparative education at universities world wide* (s. 42–46). World Council of Comparative Education: Bureau of Educational Services.
- Walterová, E. (2010). Teacher education and training in the Czech Republic: Development and current problems. In C. Karras & Ch. Wolhuter (Eds.), *International handbook on teacher education world wide. Issues and Challenges* (s. 175–194). Athens: Atrapos.
- Walterová, E. (2014) Problémy srovnávací pedagogiky jako předmětu vysokoškolské výuky ve světě a v českém prostředí. *Pedagogická orientace* 24 (5) 663–698.
- Wilson, D. (2003). The future of comparative and international education in globalised world. In M. Bray (Ed.), *Comparative education: Continuing traditions, new challenges and new paradigms* (s. 15–33). Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Wilson, D. (2007). From Sydney to Cape Town to Chungbuk: 1996–2001. In M. Bray, V. Masemann & M. Manzon (Eds.), *Common interests, uncommon goals. Histories of the World Council of Comparative Education Societies and its members*. Hong Kong: Springer.
- Wolhuter, Ch., Popov, N., Manzon, M. & Leutwyler, B. (2008). *Comparative education at universities world wide*. World Council of Comparative Education: Bureau for Educational Services.

Česká srovnávací pedagogika: přehled produktů let 1992–2012

Jan Průcha

1. Úvod

Srovnávací pedagogika je vědecká disciplína, o jejíž důležitosti v České republice jistě nepochybují ani teoretici pedagogiky, ani odborníci v jiných oblastech vědy a praxe, kteří si uvědomují nezbytnost neustálé konfrontace českého vzdělávání se zahraničním. Přesto se vyskytovala období, kdy srovnávací pedagogika u nás stagnovala, byla nedoceňována a jako součást vědy se nerozvíjela. Zdá se, že dnes je tato neblahá situace překonána, i když ne úplně – na jedné straně se počet produktů české srovnávací pedagogiky výrazně zvýšil, ale na druhé straně je struktura těchto produktů velmi nevyrovnaná a srovnávací pedagogika v České republice stále nemá potřebné institucionální zakotvení a personální zajištění, jako je tomu v jiných vyspělých zemích.

V roce 1996 se nad stavem české srovnávací pedagogiky zamýšlela E. Walterová (2006), která poukázala na různé slabiny této disciplíny. Jsou to zejména tyto:

- Institucionální a výzkumná báze srovnávací pedagogiky je rozptýlená a nemá specializované výzkumné pracoviště.
- Srovnávací studie se v českých odborných časopisech objevují jen sporadicky.
- Pokud se srovnávací studie provádějí, vztahují se hlavně k velkým zemím, kdežto menší a kulturně odlišné země jsou zanedbávány, takže geopolitické pokrytí je nerovnoměrné.
- Srovnávací pedagogika má slabý akademický status. Na žádné vysoké škole v ČR není studijním oborem a nemáme profesory a docenty tohoto oboru.
- Srovnávací pedagogika je sice zavedena na fakultách s oborovým studiem pedagogiky, avšak nikoli na všech fakultách připravujících učitele.

Tato konstatování jsou zcela oprávněná, ale je potřeba je doplnit novými zjištěními, a to takovými, která by refletovala i pozitivní stránky naší srovnávací pedagogiky, jichž není málo. Vytyčuji tudíž tyto otázky:

- Jak se jeví česká srovnávací pedagogika v současnosti, resp. v celém svém vývoji od počátku 90. let?
- Má kromě svých slabých rysů nějaké pozitivní výsledky a které to jsou?
- Které produkty české srovnávací pedagogiky mají takovou vědeckou úroveň, jež by pravděpodobně obstála v mezinárodním měřítku?

Tyto otázky považuji za nutné položit, aby česká srovnávací pedagogika neopomíjela potřebnou sebereflexní funkci. Pro tento účel jsem vypracoval přehled produktů, tj. publikovaných prací, jež mohou být považovány za reálné pozitivní výsledky české srovnávací pedagogiky v období zhruba posledních dvou desetiletí (1992–2012). Toto časové ohraničení není náhodné. Je zvoleno vzhledem k tomu, že právě před 20 lety byla provedena bilance stavu české srovnávací pedagogiky, založená na analytických datech (Průcha & Walterová, 1993). V tehdejší historické

kém kontextu – v období entuziasmu v důsledku znovunabytých možností svobodného bádání a současně uvědomování si zaostávání celé pedagogické vědy u nás – to byla bilance kritická a zároveň apelující na nutnost rozvíjet u nás intenzivně práce ve srovnávací pedagogice.

Takže nyní se naskýtá příležitost popsat a zhodnotit, co se nám podařilo za poslední roky ve srovnávací pedagogice vytvořit, v čem dosud nejsme výkonní a co je tedy nutno v příštích letech udělat.

2. Metoda přehledu

Jak je známo ze scientometrických analýz, stav a vývojové trendy určité vědecké disciplíny lze charakterizovat na základě shromáždění souboru relevantních publikací za určité období a jeho analýzy. S tímto přístupem byl vytvořen také soubor publikací pro analýzu provedenou před 20 lety (Průcha & Walterová, 1993), který měl rozsah 308 publikací (monografií a statí publikovaných v časopisech a sbornících v letech 1990–1992). Tento soubor byl poměrně rozsáhlý proto, že v něm byly zahrnuty kromě českých také slovenské práce, a dále i některé publikace z nevědeckých časopisů (Učitelství noviny).

Pro současné hodnocení byl obdobným postupem vytvořen nový soubor, a to tak, že jsem vyhledal a přečetl publikace (knižní a časopisecké), které reprezentují českou srovnávací pedagogiku v období od roku 1993 (pokud příslušné zdroje, tj. časopisy, existovaly) do konce roku 2012. Soubor pro obsahovou analýzu tedy tvoří:

- monografie vydané tiskem;
- statí vydané ve sbornících konferencí ČAPV (1993–2011) a v jiných sbornících;
- statí v časopisech: *Aula* (2000–2012), *Orbis Scholae* (2006–2012), *Pedagogická orientace* (2000–2012), *Pedagogika* (1993–2012), *Studia paedagogica* (1998–2012).

Kritérium výběru publikací bylo to, (1) zda se zabývají buď teorií či metodologií srovnávací pedagogiky, (2) nebo zda popisují vzdělávací systém či školství v zahraničí nebo nějakou jeho součást, ať jde přitom o určitou komparaci (nejčastěji s českým vzdělávacím systémem), nebo jen o popis samotného zahraničního systému. Do souboru nebyly pochopitelně zahrnuty práce, v nichž se sice využívají nějaké informace či data ze zahraničí jako informační zdroje (což je samozřejmě ve vědeckých publikacích), avšak bez jakéhokoliv srovnávacího použití či záměru. Do souboru nebyly zahrnovány recenze o zahraničních publikacích a zprávy o konferencích apod., i když i ty fakticky patří do širšího okruhu produktů srovnávací pedagogiky.

Rozsah souboru činí celkem 121 publikací českých autorů, z toho 16 monografií, 105 studií a statí v časopisech a sbornících.

Daný soubor je tříděn podle těchto hledisek:

- *metodologické hledisko*: práce o teorii a metodologii srovnávací pedagogiky;
- *tematické hledisko*: komplexní popisy zahraničních vzdělávacích systémů, práce zabývající se jednotlivými složkami vzdělávacích systémů, jednotlivých škol, vzdělávací politiky apod.;
- *teritoriální hledisko*: práce vztahující se k jednotlivým zemím světa, práce vztahující se k Slovensku, práce vztahující se k Evropské unii.

3. Produkty české srovnávací pedagogiky (1992–2012)

3.1 Teorie a metodologie srovnávací pedagogiky

V české srovnávací pedagogice začala být teorie a metodologie disciplíny rozvíjena teprve v posledních několika letech, a to především v některých monografiích (Průcha, 1999, 2006, 2012; Walterová, 2006). Základní otázka, jež se v těchto pracích objasňuje, je samotné pojetí srovnávací pedagogiky: *co tvoří předmět této disciplíny: jsou to výhradně empirické komparace dvou či více vzdělávacích systémů, resp. jejich součástí, nebo i popisy zahraničních systémů bez přímé srovnávací analýzy?*

Touto otázkou se v české pedagogice zabýval již v 60. letech minulého století V. Pařízek, jeden z protagonistů srovnávací pedagogiky u nás. V monografii *Pedagogické problémy vzdělávacích soustav* (Pařízek, 1967) argumentoval, že pro srovnávací pedagogiku má rozhodující roli teoretické objasnění charakteru a vývoje vzdělávacích systémů, kdežto popisná empirická data mají spíše druhotnou roli jen jako datové podklady. Tím vlastně omezoval důležitost popisů vzdělávacích systémů, které se nepokoušejí o teoreticky založené komparace. Toto stanovisko nelze jednoznačně odmítat, ale vývoj srovnávací pedagogiky ve světě v pozdějších letech se ubíral jiným směrem: *obsah toho, co dnes nazýváme srovnávací pedagogika, tvoří z nejuvětší části popisy vzdělávacích systémů a data o nich (většinou statistická), která slouží jakožto charakteristiky a indikátory těchto systémů, jejich fungování a výsledků.*

To je profil současné srovnávací pedagogiky v zahraničí stejně jako v České republice, jak lze ostatně vidět i z tohoto přehledu. Pokud jde o teorii a metodologii v české srovnávací pedagogice, je možno upozornit na některé trendy.

Walterová (2006, s. 6) definuje srovnávací pedagogiku jako:

multidisciplinární obor, zkoumající a srovnávající vzdělávací systémy a procesy, jejich determinující faktory a efekty na různých úrovních jejich reálné existence (od individuální a lokální přes národní až po globální), z aspektů různých skupin a společenství v širším kontextu (historickém, kulturním, etnickém, ekonomickém, politickém) sociálního systému a jeho subsystémů.

Walterová (1966) dále rozvíjí toto pojetí vzhledem k předmětu srovnávání: jako nejdůležitější rozlišovací znaky komparace uvádí *místo* a *čas*. To znamená, že všechny fenomény vzdělávání, jež jsou srovnávány, jsou začleněny v různých lokalitách, státech či světových regionech, a tudíž komparace musí tyto charakteristiky určitého místa respektovat. Podobně respektování faktoru času vede k tomu, že srovnávací studie jsou buď synchronní, vážící se k současnému stavu, nebo diachronní, zaměřené na historii nebo naopak na budoucí vývoj fenoménů vzdělávání.

Toto široké pojetí srovnávací pedagogiky sdílím také (Průcha, 1999, 2012, kap. *Teorie a metodologie srovnávací pedagogiky*, s. 41–47). Objasňuji několik významných trendů posledních let projevujících se v teorii a metodologii srovnávací pedagogiky:

- Srovnávací pedagogikou se rozumí popisy, dokumentace a analýzy, jež zprostředkovávají poznatky o vzdělávacím systému určité země do jiné země. Komparace přitom může být uplatněna, nebo nemusí.
- Ve srovnávací pedagogice je nezbytné interkulturní nazírání jevů edukační reality. To znamená, že nelze vysvětlovat zvláštnosti vzdělávacího systému určité země bez znalostí o specifichnostech její národní kultury.

- Při srovnávání vzdělávacích systémů již nemá výlučné postavení pouze pedagogická teorie, nýbrž se uplatňuje propojení s teoriemi a explanacemi ekonomickými, sociologickými, demografickými a jinými.
- Empirická data o vzdělávacích systémech nemají roli pouhého doplňku k teoriím, nýbrž mají schopnost podporovat nebo vyvracet pedagogické teorie.
- Výzkumné pole srovnávací pedagogiky je v současné době velmi široké. Neomezuje se jen na zkoumání struktur vzdělávacích systémů, nýbrž pokrývá řadu oblastí: podmínky, procesy a výsledky školní edukace; sociální, ekonomické, kulturní, demografické determinanty vzdělávacích systémů; vztahy mezi školami a rodiči, veřejností, obcemi, zaměstnavateli; vztahy mezi sférou vzdělávání a trhem práce aj.

Teoretickými a metodologickými otázkami srovnávací pedagogiky se zabývala také M. Váňová (1998). Souhrnně lze říci, že základní teoretická pojetí srovnávací pedagogiky, jak jsou formulována ve výše zmíněných pracích, jsou zcela ve shodě s pojetím uplatňovaným v zahraniční srovnávací pedagogice. Podívejme se nyní na konkrétní výsledky, které jsou na bázi tohoto pojetí u nás dosaženy.

3.2 Popisy celkových vzdělávacích (školských) systémů

Pozitivním rysem současné české srovnávací pedagogiky je to, že se podařilo vypracovat podrobné komplexní popisy školství některých zemí. Jsou to především produkty vyplývající ze systematické zaměřenosti *Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání* (Pedagogická fakulta UK, Praha) na školství v zahraničí představené v samostatných monografiích:

- *Školní vzdělávání v Německu* (Ježková, von Kopp & Janík, 2008);
- *Školní vzdělávání ve Velké Británii* (Ježková, Dvořák & Chapman et al., 2010);
- *Školní vzdělávání ve Švédsku* (Ježková, Dvořák, Greger & Daun, 2011);
- *Školní vzdělávání v Ruské federaci* (Ježková, Walterová, Abankina, T., & Abankina, I., 2013, v tisku).

Tyto monografie jsou v české srovnávací pedagogice vskutku významné. Je to poprvé po roce 1989, co jsou vytvořeny detailní popisy školských systémů jednotlivých zemí, navíc s vynikající vědeckou kvalitou. Především všechny tyto monografie spojuje to, že mají shodnou obsahovou strukturu. Vycházejí z metodologického principu, že každý vzdělávací systém je unikátní, zformovaný *historickými a kulturními faktory*, a tudíž deskripce a explanace vzdělávacího systému určité země musí být zakotvena v objasnění širšího kontextu. V monografiích je to realizováno vždy v úvodní kapitole, v níž jsou podány relevantní informace o historickém vývoji příslušné země, jejím současném politickém uspořádání, o ekonomickém stavu, obyvatelstvu, rodině a mládeži, o vědě a kultuře a také o náboženství.

Samostatný výklad je v monografiích zaměřen speciálně na *vzdělávací politiku*, například v případě britského školství je to výklad o reformních opatřeních pod vedením labouristů; mezi prioritami vzdělávací politiky ve Švédsku je výrazně akcentována podpora předškolního vzdělávání a role mateřských škol.

Jádrem monografií je samozřejmě systematický popis *struktury školství* daných zemí. Postupuje se od preprimárního vzdělávání a primárního vzdělávání k sekundárnímu a terciárnímu vzdělávání. Pozitivní je, že deskripce pokrývá také vzdělávání dospělých a vzdělávání učitelů. Rovněž tak je objasněno, jakým způsobem provádějí země evaluaci škol a hodnocení žáků.

Jednotlivé monografie spojuje také to, že speciální výklad soustřeďují na ty složky školního vzdělávání, které v těchto zemích představují závažný problém. Je to zejména problematika vzdělávání dětí i dospělých ze skupin imigrantů v důsledku multikulturní situace, jež se vyvinula hlavně v Německu a Velké Británii. V této souvislosti je například pro české školství (s dlouhodobými problémy vzdělávání romských žáků) inspirující řešení, které uplatňuje Švédsko ve vzdělávání dětí své etnické menšiny, tj. Laponců.

Ve všech těchto monografiích je věnována zvláštní, podrobná pozornost situaci a problémům výuky *cizích jazyků ve školách*, což je náplní dlouhodobé profesní specializace V. Ježkové (viz její příspěvky na konferencích ČAPV a jinde). Ta je také nejšířejí participující autorkou ve všech čtyřech monografiích; užitečné jsou její dvě případové studie o vzdělávacích systémech Hesenska a Saska (v monografii o německém školství). Do monografií přispěli dále T. Janík (s výstižnou studií o empirickém výzkumu školního vzdělávání v Německu), D. Greger (kapitola o spravedlivosti ve švédském vzdělávacím systému), D. Dvořák (přehled školského systému a problematiky kurikula ve Velké Británii, a další jeho spoluautorství).

Ještě jedna pozitivní charakteristika je příznačná pro tyto monografie – k tvorbě každé z nich byli přizváni zahraniční experti příslušné země, aby objasnili českým čtenářům různé specifičnosti vztahující se k daným školským systémům. Tak v případě německého školství je to Botho von Kopp, dlouholetý vědecký pracovník DIPF (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung) ve Frankfurtu nad Mohanem. Vysvětluje aktuální situaci a perspektivy školství v Německu a v tomto rámci zejména to, jaký šok vyvolaly poměrně nedobré výsledky německých žáků v testech PISA a k jakým následným opatřením se proto dospělo.

Do monografie o britském školství přispěli odborníci z univerzity v Manchesteru (Ch. Chapman, B. Boyle, A. Dyson a H. Gunter) zajímavou kapitolou, která popisuje a rozebírá vzdělávací politiku a školskou reformu prosazovanou „novými labouristy“ (Tony Blair a následovníci). Pro nás je jistě důležité dozvědět se o tom, jaké úsilí věnovala labouristická vláda tomu, aby posílila sektor školního vzdělávání (včetně finanční podpory), aby prosazovala reformu vedoucí ke zkvalitnění výuky, a jaké nepříznivé reakce na straně učitelů a ředitelů škol tyto reformní kroky vyvolávaly.

Britští experti hodnotí výsledky školské reformy velmi kriticky a uvádějí, že velký počet škol není stále schopen splňovat minimální požadavky vládní reformy. Svou studii ukončují kritikou těch tvůrců reformem, kteří prosazují příliš úzké pojetí vzdělávání a nenahlížejí, že „školy představují důležitou součást společnosti, nikoli výrobní linku, jejímž úkolem je zásobovat globalizující se ekonomiku“ (*Školní vzdělávání ve Velké Británii*, s. 208).

V monografii o švédském školství se setkáváme s velice užitečnou studií profesora Holgera Dauna, bývalého ředitele Ústavu mezinárodní pedagogiky Stockholmské univerzity, respektovaného pracoviště komparativní pedagogiky. Autor popisuje trendy vývoje švédského vzdělávání, pro něž je charakteristický postup od centrálně řízeného školství k současné reformě prosazující decentralizaci, konkurenci mezi školami a soutěživost. Je to vývoj dosti podobný se změnami u nás po roce 1989, i když ve Švédsku se udržuje jednotná základní škola (od počátku 60. let) a přetrvávají principy rovnosti příležitostí k vzdělávání. Jedním z projevů toho je opatření (u nás málo známé), že přístup do vysokoškolského vzdělávání je umožněn nejen těm studentům, kteří absolvovali předchozí formální vzdělávání (střední školu), nýbrž i jedincům, kteří jej neabsolvovali, ale jsou starší 25 let, nejméně 4 roky pracovali a mají určité pracovní zkušenosti a kompetence.

Celkově tyto monografie o školství v zahraničí jsou bezpochyby velkým přínosem pro českou pedagogiku a vzdělávací politiku. Poskytují možnost seznámit se důkladně se stavem a vývojem

zahraničního vzdělávání, a to v zemích s třemi odlišnými typy školských systémů: selektivní systém (Německo, podobně jako v České republice), komprehenzivní (jednotný) systém (Švédsko) a „středový“ či kompromisní systém (V. Británie).

K těmto čtyřem produktům je nutno řadit také autorskou monografii K. Rýdla (1993) *Pohledy na dánské školství aneb putování pedagogickým rájem*. Je to systematický popis školského systému, jenž pro české odborníky poskytl informace o jednom ze skandinávských systémů, právem považovaných v mezinárodním měřítku za příkladné. Rýdl objasnil zejména specifickosti dánského systému týkající se tzv. lidových škol jako institucí neformálního vzdělávání mládeže a dospělých.

Je nutno zmínit, že již v 90. letech minulého století byly před vznikem těchto monografií vytvořeny některé popisy zahraničních vzdělávacích systémů, které je možno chápat jako rané produkty české srovnávací pedagogiky v polistopadovém období. V tomto období byl pocítován velký nedostatek soustavnějších informací o vzdělávacích systémech v Evropě a ve světě, především o různých trendech a inovacích, jimiž procházely tyto systémy v západním světě a českým odborníkům byly málo známé. Proto již v roce 1992 skupina pracovníků tehdejšího *Ústavu pedagogických a psychologických výzkumů* (Pedagogická fakulta UK, Praha) vytvořila sborník studií *Proměny vzdělávání v mezinárodním kontextu* (Průcha, 1992). Studie objasňovaly zejména trendy mezinárodních srovnávacích výzkumů (E. Walterová), trendy rozvoje vzdělávání na Západě (J. Průcha), diferenciaci vzdělávání v zahraničních školách (M. Váňová), charakteristiky zahraničních učebnic (V. Martinková), spolupráci školy a rodiny v zahraničí (I. Viktorová) aj.

Ve studii E. Walterové (1992, s. 32) byly formulovány směry orientace pro českou srovnávací pedagogiku z hlediska společenských potřeb, jejichž aktuálnost trvá i dnes. (1) *Informační funkce*, tj. vybudování solidní informační báze, znalostí o aktuálním stavu, trendech rozvoje, realizovaných a plánovaných inovací ve vzdělávání v zahraničí. (2) *Interpretační funkce*, tj. zhodnocení zahraničních zkušeností a srovnání s naší situací. Srovnávací analýzy by se měly stát jedním z východisek pro inovace našeho vzdělávacího systému. (3) *Vstupy do mezinárodních výzkumů*. To předpokládá vybudovat systematicky *základnu srovnávací pedagogiky* u nás a tak naplňovat výše zmíněné funkce.

Po uplynulých dvou desetiletích lze konstatovat, že se tyto vytyčené perspektivy podařilo realizovat jen zčásti. Asi nejvíce v informační funkci (jak dokládám níže), velmi omezeně v interpretační funkci a pokud jde o vstupy do mezinárodních výzkumů.

V 90. letech byly vytvořeny některé práce (sborníky) zaměřené na popis národních vzdělávacích systémů: *Vzdělávací systémy ve vyspělých evropských zemích* (Váňová et al., 1994); *Vzdělávací systémy v zahraničí* (Ježková et al., 1996); *Vzdělávání v zemích Evropské unie* (Ježková & Walterová, 1997). Jsou to poměrně stručné přehledy školských systémů v celkem 25 zemích Evropy, v Japonsku, USA a Austrálii. Tyto práce plnily především roli učebních materiálů pro vysokoškolské studenty, učitele a jiné uživatele v době, kdy u nás nebyly k dispozici přístupné informace o zahraničním školství.

Později k nim přibyl sborník *Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inovace* (Greger & Ježková, 2007), který neobsahuje popisy národních školských systémů, nýbrž má specifické zaměření – sleduje v komparativním pohledu trendy týkající se jednak zvyšování kvality školství, jednak spravedlivosti v přístupu k vzdělávání, v hodnocení ve školní výuce aj., jak se projevují v různých zemích. V jedné ze studií tohoto sborníku (Greger, 2007) je včleněn do výzkumného pole srovnávací pedagogiky nový pohled na vztah mezi kvalitou vzdělávacích systémů a principem

spravedlivosti. Autor objasňuje, že kvalita a spravedlivost ve vzdělávání jsou komplementární, tj. některé země dosahují jak výborných výsledků vzdělávání, tak se jim daří snižovat vzdělanostní nerovnosti, resp. rozdíly ve výsledcích mezi nejslabšími a nejlepšími žáky.

3.3 Průřezové srovnávání vzdělávacích systémů

Ve výše zmíněných monografiích a sbornících se postupuje tím způsobem, že vzdělávací systém určité země je popsán tak, jak se jeví jakožto ucelený systém charakteristický pro danou zemi. Vzniká tak soubor deskripcí jednotlivých národních systémů vzdělávání, avšak bez vzájemného srovnávání. To je přístup běžně uplatňovaný i v zahraničních pracích, například v encyklopedickém přehledu *International Encyclopedia of National Systems of Education* (Postlethwaite, 1995), s popisy 152 národních vzdělávacích systémů světa, nebo v *Die Schulsysteme Europas* (Döbert et al., 2002), s popisy školství v 46 státech a regionech Evropy. Tento přístup naplňuje zejména informační funkci srovnávací pedagogiky.

Naproti tomu lze aplikovat i jiný přístup, který nepopisuje jednotlivé národní vzdělávací systémy, nýbrž srovnává *strukturní komponenty* těchto systémů. Tedy například to, jak různé země realizují předškolní vzdělávání nebo střední (vyšší sekundární) vzdělávání apod. Tento přístup jsem využil v monografiích (Průcha, 1999, 2006, 2012), neboť uplatňuje skutečnou komparaci. Při ní bylo základem třídění vzdělávacích systémů podle mezinárodní klasifikace ISCED (v české oficiální verzi *ISCED 1997*). Takto bylo srovnáváno: preprimární vzdělávání; primární a základní vzdělávání; vyšší sekundární vzdělávání; terciární vzdělávání; vzdělávání dospělých. Uvnitř srovnávaných struktur je provedena podrobnější dílčí komparace týkající se např. kurikul, žáků / studentů a učitelů; vzdělávacích výsledků; dostupnosti vzdělávání aj. Datový základ pro tyto komparace je čerpán z mezinárodních databází, zejména periodických dokumentů *Key Data on Education in Europe* (publikuje Eurydice) a *Education at a Glance: OECD Indicators* (publikuje OECD).

3.4 Srovnávání škol

Kromě srovnávání zahraničních škol v rámci celých vzdělávacích systémů, jak jsou uvedeny výše v 2.2 a 2.3, v české srovnávací pedagogice neshledáváme práce zaměřené na přímé komparace jednotlivých druhů škol. Byly publikovány pouze popisy některých škol fungujících v zahraničí.

V úrovni *předškolního vzdělávání* nenalzáme v české pedagogice významné komparativní práce. Jednou z nich je studie B. Loudové Stralczyňské (2012), v níž je podán popis současného stavu institucí předškolního vzdělávání (mateřských škol) v německy mluvících zemích – Rakousko, Německo, Lichtenštejnsko, německojazyčný region Belgie, Švýcarsko, Lucembursko. Autorka dokládá, že v těchto zemích existuje mnoho shod s českou koncepcí, pokud jde o roli předškolních institucí, zejména uplatňování tendence k začlenění předškolního vzdělávání do celkového školského systému.

Sektor předškolního vzdělávání byl dosud opomíjen v české srovnávací pedagogice, což není správné vzhledem k jeho významnosti. Prvním pokusem o komparace v této oblasti má být monografie *Systémy předškolního vzdělávání: Komparace české a zahraniční situace* (Syslová, Průcha, Borkovcová, 2013) pokrývající šest zemí Evropy a Nový Zéland.

Stručné srovnání termínů označujících instituce předškolní výchovy v 12 zemích EU a ve

Švýcarsku provedli Kovaříček & Šmelová (2005). Ukazuje se, že ve většině zemí se ustálil termín typu „mateřská škola“, ale v německy mluvících zemích termín „dětská zahrádka“ (Kindergarten) podle původní koncepce F. Fröbela. Není objasněno, zda se s těmito termíny spojují shodné, či odlišné koncepce předškolního vzdělávání.

Zvláštní pozornost českých komparativistů byla věnována jinak málo objasněnému fenoménu vztahů mezi úrovněmi školského systému – popis základních škol 1. a 2. stupně v ČR ve srovnání se zahraničními podávají Walterová a Greger (2011). Srovnávací analýzu přechodu žáků do víceletých gymnázií v selektivních školských systémech provedli Greger a Holubová (2011).

Popis *celodenní školy* v Německu podala Pavlíková (2010). Nejedná se o samostatný typ školy, nýbrž o organizační formu primární a nižší sekundární školy se specifickou koncepcí. Přestože celodenní školy mají na daném stupni v Německu vysoký podíl (asi 40 %), nebyly dosud u nás popsány. V této práci je objasněna koncepce celodenní školy a zároveň je proveden kvalitativní výzkum jejich stavu a fungování na vzorku devíti škol v Severním Porýní-Vestfálsku. Autorka dospívá k závěru, že „v českém vzdělávacím systému existují dobré podmínky pro transformaci našich škol ve školy celodenní ...“ (s. 66).

K *základním školám* se vztahuje monografie *Kultura školy* (Pol et al., 2005), která přináší informace o zahraničních koncepcích a výzkumech tohoto fenoménu (Belgie, Čína, Irán, Slovensko, Slovinsko, Švédsko, Švýcarsko).

Situace v zahraničí stejně jako v ČR podle autorů dosvědčuje, že „kultura školy je dnes doceňována jako významný fenomén, ba dokonce jako klíčový faktor rozvoje školy. (...) Snahy měnit školu bez ohledu na stav její kultury nemívají šanci na významnější a dlouhodobější úspěch.“ (s. 202)

Některé dílčí popisy základního školství v zahraničí (Polsko, Finsko, Anglie) přinášejí stati v publikaci Kasíkové a Strakové (2011).

O *středních školách* v Číně informují Kluiber a Bartůška (2009). Popis je založen na poznatcích ze studijního pobytu, podobně jako informace o základních školách ve Švédsku (Vavrdová, 2000).

Jiné práce se týkají zejména *řízení škol* v evropských zemích (Bacík, 1997) a speciálně řízení školství v Rakousku a SRN (Bacík, 1998). S tím souvisejí popisy legislativy řízení škol prostřednictvím rady škol v mezinárodním kontextu (Pol & Rabušicová, 1997).

Vrabcová, Procházková a Rýdl (2012) vypracovali přehled *Autoevaluace školy v zahraničí*. Popisuje evaluační systémy v 12 zemích (Anglie a Wales, Belgie, Dánsko, Finsko, Island, Německo, Norsko, Rakousko, Slovensko, Slovinsko, Švédsko, USA).

Část komparativních prací je zaměřena na *vysoké školství*. V této oblasti vyniká monografie H. Ripkové (2006) o vysokém školství v USA. Práce popisuje podrobně historický vývoj vysokých škol od zakládání prvních univerzit v 17. století až po současný stav, a to se zaměřením na financování terciárních škol, jejich studenty a vyučující, výsledky a hodnocení. Komparativní přístup je uplatněn na srovnání studijní dráhy amerických a českých studentů, vysokoškolských učitelů a také české Bílé knihy a kalifornského Master Plan. V ČR nebyla dosud vypracována obdobná komparativní práce o vysokém školství v jiných zemích.

Srovnání organizace a řízení vysokých škol v evropských zemích a USA prezentuje Závada (2000). V širším rozhledu srovnává rozvoj vysokých škol podle koncepcí OECD a UNESCO Krčmářová (2010). Inspirojící pro nás je stať J. Závady (2004) o tom, jak britské vysoké školy spolupracují se sférou podnikání.

3.5 Popisy a komparace komponentů vzdělávacích systémů

Většina publikovaných prací z okruhu srovnávací pedagogiky se zabývá nikoli popisem či srovnáváním celých vzdělávacích (školských) systémů, nýbrž je zaměřena na popis určitých součástí těchto systémů. Podle toho, o které dílčí komponenty jde, je možno sestavit následující přehled se základním členěním: subjekty edukace; procesy edukace; konstrukty edukace; výsledky edukace; vzdělávací politika. Budeme zjišťovat, které z nich se staly předmětem zájmů české srovnávací pedagogiky.

(A) Subjekty edukace

V této části sleduji, zda a jak práce české srovnávací pedagogiky pokrývají různé subjekty začleněné ve školním či jiném vzdělávání. V souboru vyšetřovaných publikací se ukazuje velmi nevyrovnané pokrytí těchto subjektů, tj. s prevažujícím soustředěním na učitele (učitelskou profesi), s menším zájmem o žáky/studenty, a s poměrně mizivým zájmem o jiné subjekty edukace.

Učitelé / učitelská profese

Komparace týkající se učitelské profese se zabývají především *přípravným vzděláváním učitelů*. Podrobný popis přípravy učitelů pro primární a preprimární vzdělávání, jak se realizuje na pedagogických fakultách v České republice a ve Slovenské republice, je představen ve sborníku (Spilková & Hejlová, 2010). Je provedeno srovnání této přípravy v obou zemích, z něhož se ukazují různé shody, ale i rozdíly mezi oběma zeměmi. Především pokud jde o učitelství pro primární vzdělávání, pro které je na Slovensku strukturované studium, v Česku nestrukturované, nebo existence profesního standardu a systému profesního rozvoje na Slovensku a jeho neexistence v Česku.

E. Walterová (2002) v komparativně orientovaném přehledu objasnila, jaké charakteristiky získala učitelská profese v současném světě, a to specificky v USA, Latinské Americe, Asii, Austrálii. Autorka konstatuje, že kardinálním problémem vzdělávacích systémů v globálním kontextu je kvalita učitelů.

Specifickou přípravu učitelů celodenních škol (Ganztagsschule), které fungují v Německu, popsala Pavlíková (2011). Srovnávala zejména, jak se pregraduální příprava a další vzdělávání těchto učitelů provádí v jednotlivých spolkových zemích SRN.

S tím souvisí sborník popisující zahraniční přístupy ke kvalitě učitelů a k profesnímu standardu, zahrnující Kanadu, Nizozemsko, Irsko, Belgie (Spilková, Tomková & kol., 2010). Ve shrnující kapitole *Zahraniční přístupy k pojetí kvality učitele* (s. 22–38) srovnává V. Spilková detailně situaci v této oblasti v ještě dalších zemích (V. Británie, Německo, Rakousko aj.). S tím souvisí komparace evropských dokumentů, které vymezují pojetí kvality učitele (Spilková, 2010).

Důležité poznatky týkající se *profesního rozvoje učitelů* v zahraničí přináší publikace Starého, Dvořáka, Gregera, Duschinské (2012). Jsou to poznatky ze tří regionů (vlámská část Belgie, Nizozemsko, Anglie) o tom, jakou podporu dostávají zahraniční učitelé pro zlepšování výsledků žáků. Kromě konkrétního popisu způsobů této podpory ve srovnání s českou situací přináší tato práce dva důležité metodologické impulzy: (1) Poznatky o zahraniční situaci byly získávány nejen z dostupné literatury, ale také z návštěvy autorů ve školách a z konzultací s místními odborníky. (2) Zahraniční poznatky nejsou jednoznačně doporučovány pro uplatnění v českém školství, nýbrž uvažuje se i o *rizicích přenositelnosti*. Například kromě kulturních a ekonomických odlišností zemí hraje roli také míra celkové společenské podpory učitelů – je třeba vzít v úvahu, že „podporu učitelům poskytuje (nebo neposkytuje) celá společnost. Učitelé nebudou

lepší než společnost, v níž žijí a pracují, a v tom smyslu česká společnost možná ještě nedosáhla patřičného stupně zralosti“ (s. 112).¹

Pozoruhodné jsou komparativní práce o *reálné pracovní činnosti učitelů*. Je to především monografie *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století* (Blížkovský, Kučerová, Kurelová & kol., 2000). Jde o mezinárodní srovnávací výzkum, jehož výsledkem jsou charakteristiky profesní činnosti učitelů základních a středních škol ve třech zemích – Česká republika, Slovensko, Polsko. Nálezy jsou získávány různými metodami – profesiogram (týdenní záznam činností učitelů); dotazník pro učitele; mezinárodní anketa expertů. Komparace přináší údaje o tom, jaké je celkové pracovní zatížení učitelů v uvedených zemích, jaké jsou pracovní podmínky učitelů a jak vidí svou profesi samotní učitelé.

Podrobné srovnání učitelských činností zkoumaných s aplikací metody profesiogramu vykonaly Kasáčová et al. (2011). Je zaměřeno na profesní činnosti učitelek/učitelů předškolního vzdělávání a primárního vzdělávání v České republice, Slovensku a Polsku. Profesiogramy českých učitelů provedly a data pro srovnávací analýzy připravily R. Burkovičová, T. Göbelová a A. Seberová. Práce obsahuje velké množství údajů, které jsou vyhodnoceny v závěrečné komparaci. Jsou zjištěny odlišnosti mezi zeměmi v rozsahu a struktuře pracovních činností učitelů obou úrovní vzdělávání – učitelé v ČR mají největší objem pracovních činností v průběhu týdne, učitelé v Polsku nejmenší objem.

O komparaci *způsobů výuky* českých a zahraničních učitelů viz níže (Mandíková & Palečková, 2009; Straková, 2010). O přípravě učitelů fyziky na Islandu podává popis Klumber (2009).

Žáci a studenti

Zatímco komparativní práce o učitelích jsou relativně početné, srovnávání populací českých žáků a studentů se zahraničními žáky je výrazně omezeno. Vlastně jediná komparativní data se objevují jen v souvislosti s mezinárodním měřením vzdělávacích výsledků, jako je PISA, TIMSS a další – viz o nich níže.

Několik komparativních prací bylo publikováno v oblasti *srovnávání studentů vysokých škol*. Z nich je významná studie J. Kouckého (2009), která využívá srovnávání českých a mezinárodních údajů (OECD) o počtech vysokoškoláků k zodpovězení otázky, zda je v ČR nadměrný podíl mladých lidí ve vysokoškolském studiu. Koucký dokládá, že v ČR je dynamika růstu tohoto podílu vůbec nejvyšší mezi vyspělými zeměmi a že tato kvantitativní expanze přináší řadu problémů a rizik. Vzdělávací politika by proto měla mnohem více podpořit růst kvality vysokých škol, neboť ta je pro vývoj společnosti a ekonomiky životně důležitá – dnes je zřejmé, že argumentace Kouckého byla zcela oprávněná a jeho komparativní přístup v této záležitosti prokázal svou užitečnost.

Některé srovnávací práce informují o tom, jaké možnosti i bariéry pro přístup zdravotně postižených studentů na vysoké školy existují u nás a v zahraničí, zejména ve Velké Británii a Severním Irsku (Krhutová, 2009), jaká je podpora vysokoškoláků se speciálními vzdělávacími potřebami v ČR ve srovnání s Rakouskem (Votava, 2008), jak je pečováno o dyslektiky na čes-

¹ Oba uvedené přístupy, tj. princip „výzkum přímo na místě“ (*research on the spot*) v příslušné zemi, stejně jako přenositelnost a uplatnitelnost zahraničních poznatků v domácím prostředí, jsou sice v některých českých pracích srovnávací pedagogiky využity, v mnoha případech však nikoliv. Vzniká pak otázka, zda poznatky o zahraničních vzdělávacích systémech získávané pouze z informačních zdrojů, bez přímého seznámení se zahraniční realitou, mají vždy dostatečně spolehlivou výpovědní hodnotu. Užitečným nástrojem k oslabení tohoto handicapu může být zapojení zahraničních odborníků do spolupráce na českých publikacích, jak je to uplatňováno v monografiích Ježkové et al. (2008, 2010, 2011, 2013) nebo Pola et al. (2005).

kých a západoevropských univerzitách (Kocurová, 2009), zejména v Dánsku a Velké Británii. Autorka zjistila, že v této péči jsou mezi situacemi v ČR určité shody se zahraniční situací, ale také odlišnosti, např. v míře rozpracovanosti intervenčních postupů a v množství podporovaných studentů, jež je u nás menší.

(B) Procesy edukace

Komparace zaměřená na charakteristiky učení a vyučování v školním či mimoškolním prostředí nejsou v české srovnávací pedagogice náležitě zastoupeny. Existují jen ojedinělá dílčí srovnání.

Mandíková & Palečková (2007) objasňují, jak se vyučují přírodovědné předměty v různých zemích začleněných do mezinárodní evaluace TIMSS 1999. Záznamy vyučovacích hodin (videostudie) byly pořízeny ve třídách pěti zemí (Austrálie, Česká republika, Japonsko, Nizozemsko, USA) a pak byly srovnávány. Zjištění o různých charakteristikách výuky prokazují, že výuka se realizuje v jednotlivých zemích odlišně. Například v ČR je nejméně času ze všech zemí věnováno opakování a zkoušení, naopak nejméně času je věnováno práci žáků ve dvojicích a skupinách. Celkově se ukazuje, že „v každé zemi mají učitelé svůj specifický způsob výuky, vytvářejí žákům odlišné příležitosti k učení a zejména mají rozdílné představy o tom, co znamená osvojit si problematiku přírodních věd a opravdu jí porozumět“ (s. 250). Je to jisté vynikající komparativní analýza s cennými poznatky. Vzniká ale otázka, co způsobuje, že ve všech čtyřech zemích dosahují žáci přes uvedené odlišnosti relativně shodné, tj. dobré výsledky v testu přírodovědné gramotnosti (mimo USA, kde jsou tyto výsledky slabé).

Obdobnou komparaci výukových činností českých a zahraničních učitelů provedla Straková (2010). Vychází rovněž z nálezů videostudií TIMSS 1999 a dalších datových zdrojů (výsledky dotazníků pro žáky a učitele) z mezinárodních evaluací vzdělávacích výsledků, avšak zaměřuje se především na výuku matematiky. Straková dospívá k podobným závěrům o českých učitelích jako v předchozí komparaci, navíc zjišťuje další charakteristiky: např. čeští učitelé relativně málo vzájemně spolupracují a méně často než v některých zemích se zúčastňují dalšího vzdělávání.

(C) Konstrukty edukace

Za konstrukty edukace považujeme všechny teorie, modely, plány, kurikula, vzdělávací programy, učebnice, didaktické testy a jiné artefakty vytvářené pro realizaci edukačních procesů (srov. definici in Průcha, 1997, 2013).

Kurikulum

Nejvýznamnějším produktem zaměřeným na popis a srovnávání kurikula školního vzdělávání je monografie *Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě* (Walterová, 1994). Tato práce měla mimořádný význam pro celou českou pedagogiku. Jednak proto, že objasňovala samotný fenomén kurikula, jenž byl u nás v té době teoreticky a výzkumně neobjasněn. Dále proto, že autorka podrobně popsala vývoj a stav kurikulárních dokumentů ve školách několika zemí (regionů): Anglie, Skotsko, Nizozemsko, Bavorsko, Norsko. Tyto poznatky pak využila ke komparaci se současnými potřebami tvorby kurikula pro české školy.

Fundovanou komparaci v oblasti kurikula provedla Uhl Skřivanová (2011) v monografii o pojetí vzdělávacích cílů v České republice a v Německu. Práce je zaměřena na vzdělávací cíle a obsahy oboru Výtvarná výchova / Umění, jak jsou začleněny v kurikulárních dokumentech českých a bavorských gymnázií.

Významné je, že tato práce je založena nejen na teoretické komparativní analýze, ale také na nálezech terénního výzkumu ve školách obou zemí. Je to kvalitativní analýza vzniklá z pozorování výuky v 6 českých gymnáziích a 8 německých gymnáziích. Tato monografie je vzorovým příkladem toho, jak lze srovnávací pedagogiku budovat jako propojení teoretického a empirického výzkumu.

Ojedinělou komparativní prací je monografie V. Čapka (2003) o kurikulech dějepisu v základních a středních školách v zemích Evropy, v Rusku a v USA. Zahrnuje popisy koncepcí a obsahů dějepisu, vzdělávacích standardů, učebnic, a na tomto základu formuluje nálezy o typech dějepisných kurikul. Je to komparativní práce příkladná pro srovnávací popisy a analýzy jiných vyučovacích předmětů (oborů).

Dílčí komparaci kurikulárních dokumentů uskutečnila Válková (1999), která srovnávala konstruování cílů a obsahu vzdělávání v ČR a USA (na případu ekonomického vzdělávání v úrovni základní školy). Z této komparace vyvodila doporučení pro kurikulární reformu v ČR. Jako inspiraci k témuž účelu popsal tvorbu národního kurikula v Rumunsku Průcha (2002). Podobný charakter má studie D. Dvořáka (2009) o řazení učiva v soudobých zahraničních teoriích kurikula, ovšem bez specifického zřetele ke konkrétní zemi. V práci Hudecové (2006) je podán detailní popis kurikul dějepisu ve školách několika evropských zemí.

Důkladné objasnění tvorby kurikulárních dokumentů a vzdělávacích standardů v Rusku podává Walterová (2012), také na základě studijní návštěvy v zemi. Autorka dokládá, jak se ruští pedagogové vypořádali s vlivy bývalého režimu a jak novátorsky konstruují nové koncepce cílů a obsahů všeobecného vzdělávání. Ve srovnání s českou situací autorka konstatuje, že i když nelze predikovat úspěšnost ruské kurikulární reformy pouze na základě projektovaného kurikula, lze konstatovat, že „podpora přípravy a implementace kurikulární reformy v Ruské federaci je mnohem výraznější, systematičtější a předjímající problémy praxe než u nás“ (s. 118).

Obsahové a evaluační standardy pro základní vzdělávání jako typ kurikulárního dokumentu srovnával také D. Dvořák (2012a, 2012b). Popisuje metody používané v různých zemích pro analýzy a komparace standardů, zejména ve vztahu k očekávaným výsledkům žáků (benchmarking).

Učebnice

Pokud jde o jiné kurikulární konstrukty, dílčí komparace učebnic byly provedeny v monografii Sikorové (2004). Práce podává podrobný popis situace v 35 zemích Evropy a světa (Austrálie, Kanada, Čína, Japonsko, Jižní Korea, Singapur, Tchaj-wan, USA aj.). Srovnává (a) způsoby publikování učebnic, (b) poskytování učebnic žákům, (c) řízení ceny učebnic, (d) schvalování učebnic. Speciální srovnávání zaměřuje na způsoby schvalování učebnic a na kritéria výběru učebnic v ČR ve srovnání se situací na Slovensku, v Rakousku a Bavorsku. Tato monografie je u nás zřejmě nejvýznamnější komparací českých a zahraničních školních učebnic. Proces schvalování učebnic z historicko-srovnávacího hlediska objasnil D. Greger (2005). K tomu se řadí přehledová stať D. Gregera (2006a) o výzkumech učebnic v zahraničí.

Komparaci českých a francouzských učebnic v primární škole vytvořila Škachová (2005). Zaměřila se na to, jak je ve vzdělávacích programech a učebnicích těchto dvou zemí reprezentováno téma Evropa. Byly zjištěny odlišnosti v těchto dokumentech, ale ještě větší rozdíly se projevíly mezi českými a francouzskými žáky ve znalostech o Evropě (podle dotazníkového šetření) – čeští žáci mají lepší geografické znalosti než žáci francouzští. Tato práce je jedním z dokladů toho, jak jsou komparace učebnic využitelné pro objasňování odlišností ve znalostech žáků z různých zemí, resp. kulturních společenství.

Komparaci učebnic matematiky používaných v ČR a v Anglii provedla Šlégrová (2009).

(D) Výsledky edukace

Komparace vzdělávacích výsledků českých a zahraničních žáků/studentů jsou v české srovnávací pedagogice poměrně čtené. Je to důsledkem toho, že ČR je začleněna do mezinárodních srovnávacích měření vzdělávacích výsledků, jako je TIMSS, PISA, PIRLS a jiné (viz přehledy in Palečková & Tomášek, 2009; Straková, 2009). Proto jsou u nás zveřejňována četná a velmi podrobná data z těchto evaluací, jež by měla sloužit k speciálním komparacím. To se ale děje jen zřídka. Výsledky českých žáků a škol jsou tak častěji prezentovány (a většinou neodborně interpretovány) v médiích, ale zřídka se stávají předmětem odborných pedagogických analýz.

V současné době se někteří odborníci stavějí kriticky či s pochybnostmi k věrohodnosti a využitelnosti výsledků mezinárodních evaluací vzdělávacích výsledků zvláště v projektech PISA. Značně kriticky hodnotí využití PISA Štech (2011), též s oporou o kritické výhrady zahraničních odborníků. Dospívá k závěru, že PISA není jen prostředkem poznání, ale slouží jako nástroj legitimizace změn a opatření vzdělávací politiky. „To vyvolává řadu problémů s převodem interpretací dat ze srovnávacích šetření do reality školního vzdělávání“ (s. 132).

Naproti tomu Straková (2009) oceňuje pozitivně výsledky PISA a jiných mezinárodních evaluací, především proto, že „pro ČR představují mezinárodní výzkumy nejen možnost mezinárodního porovnání, ale jsou rovněž jediným zdrojem informací o výsledcích žáků v rámci celého vzdělávacího systému“ (s. 113). V protikladu ke stanovisku Štecha uvádí, že výzkum PISA měl na vzdělávací politiku v ČR malý dopad. Česká vzdělávací politika nevyužila konkrétní podněty výzkumu PISA i výzkumu IEA, a to ani pro implementaci školské reformy.

Jinak jsou jen zřídka srovnávány vzdělávací výsledky českých a zahraničních žáků. Např. Průcha (2005) provedl srovnání vzdělávacích výsledků českých a finských žáků, též s objasněním kulturních determinant, které způsobují úspěšnost Finů v mezinárodních evaluacích. Zajímavé je srovnání motivačních zdrojů učební činnosti žáků středních škol z několika zemí (Pavelková & Hrabal, 2010). Stejným dotazníkem byly vyšetřovány vzorky žáků z Anglie, České republiky, Japonska, Německa, Nového Zélandu, Skotska (celkem 1 267 subjektů ve věku 11-16 let). Výsledky srovnání ukázaly, že se motivační zdroje žáků (např. rodiče, učitelé, vlastní zájem aj.) v jednotlivých zemích významně liší.

Mimoškolní péče o děti školního věku je v zemích EU nestejná, jak ukázala srovnávací studie Knotové (2007). To se týká zejména populace žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Ze srovnání vyplývá, že jednotlivé státy uplatňují specifická opatření, pokud jde o podporu služeb péče o znevýhodněné děti, která se chápe jako nástroj snižování chudoby dané populace.

3.6 Komparace vzdělávací politiky zemí

Část produktů české srovnávací pedagogiky se zabývá popisem vzdělávací politiky v zahraničí, jejích priorit, cílů či problémů. Přímých komparací národních vzdělávacích politik je nepatrný počet.

Jednu z prvních komparací provedl V. Souček (1997), a to se zaměřením na školskou politiku v USA, Velké Británii, Austrálii a Novém Zélandu. Autor sledoval hlavně ekonomické determinanty ovlivňující vývoj školské politiky, jež se v těchto zemích postupně podřídila tržním mechanismům neoliberálního kapitalismu.

Podobně M. Rabušicová (1998–1999) popsala témata a problémy vzdělávací politiky v Evropě, a to v průřezech historického vývoje od 60. let do 90. let. Objasnila kromě jiného (a v souladu

s uvedenou prací Součka), jak v 80. letech „do škol a školských systémů evropských zemí byla vpuštěna idea tržního mechanismu a volné soutěže jako cesta, jež měla pomocí konkurence zajistit zvýšení kvality“ (s. 34). Převládá tedy princip meritokracie na úkor rovnosti vzdělávacích příležitostí, s různými negativními důsledky, zejména nerovností ve vzdělávání (viz níže).

Vzdělávací politiku v zemích Visegrádu v období transformace vzdělávacích systémů objasnili Walterová & Greger (2006) a Walterová (2007b). Je to výsledek srovnávací analýzy zaměřené na vývoj po roce 1989 a současný stav ve visegrádském uskupení (Česká republika, Maďarsko, Polsko, Slovensko). Výsledky ukazují, že ve všech těchto zemích byly realizovány ve vzdělávací politice shodné tendence (např. prudký rozvoj nestátního školství), avšak konkrétní řešení jsou odlišná.

V souvislosti s tím vypracoval Voda (2007) podrobnou komparaci vzdělávací politiky dvou zemí, České republiky a Polska. Závěr této komparace je dosti kritický. Snahy vzdělávací politiky obou zemí jeví příznaky „slibné rétoriky“ namísto úsilí o skutečnou změnu. Významnou monografií vztahující se k vzdělávací politice v zahraničí je kniha K. Rýdla (2003) *Inovace školských systémů*. Je v ní podáno podrobné objasnění inovací ve školství několika evropských zemí.

Spravedlivost/nerovnosti ve vzdělávání

Aktuálním tématem v české srovnávací pedagogice je problematika *spravedlivosti ve vzdělávání*. Zabývá se jí soustavně Greger (2006b, 2007a a další práce). Práce autora jsou založeny na srovnávání indikátorů OECD a jiných, které reflektují podmínky školního vzdělávání dětí ze sociálně rozdílných rodin, jejich přístup k vyššímu vzdělávání a také to, jak se sociální rozdíly rodinného zázemí žáků odrážejí ve vzdělávacích výsledcích. Potvrzuje se známá skutečnost, že český systém selektivního vzdělávání přispívá k udržování nerovností ve vzdělávání.

Tato zjištění jsou vyvozována z objektivních kvantitativních dat, naproti tomu zajímavá komparativní zjištění získaná přímo od subjektů (žáků) (Greger, 2007b) v šesti zemích EU včetně ČR ukazují, že „rozdíly v percepce spravedlivosti mezi jednotlivými zeměmi nejsou velmi významné“ (s. 205). Dalo by se tedy říci, že žáci ve školách chápou spravedlivost patrně shodně bez ohledu na to, v které zemi žijí, zatímco vzdělávací politika jednotlivých zemí je odlišná.

Tato práce je pozoruhodná i z metodologického hlediska. Autor provedl repliku mezinárodního výzkumu provedeného v souborech žáků a učitelů pěti zemí, a to tak, že vyšetřil pomocí dotazníků soubor 1 146 českých žáků 8. ročníku základní školy a odpovídajícího ročníku víceletých gymnázií a 382 učitelů. Vyvstal přitom ovšem problém, že český vzorek byl vybrán na základě reprezentativního výběru, kdežto v jiných zemích nikoliv, takže srovnání českých a zahraničních dat nemůže být zcela adekvátní.

Multikulturalita a vzdělávání etnických menšin

V důsledku zesilujících problémů spjatých s migrací příslušníků různých etnik do jiných zemí se v evropské vzdělávací politice rozvinul také problém vzdělávání dětí a dospělých z etnických skupin. V české srovnávací pedagogice se tato záležitost odrazila v několika pracích.

L. Podlahová (2005) podrobně popsala etnické změny v populaci ČR a Velké Británie a jejich reflexi ve školních kurikulech (multikulturální výchova a jazyková příprava). Ježková (2010) objasnila multikulturální situaci v České republice, Německu, Velké Británii, Švédsku a popsala opatření vzdělávací politiky těchto zemí zaměřená na podporu autochtonních (domácích) etnických menšin a imigrantů. Autorka zjišťuje (na základě oficiálních kurikulárních dokumentů) silnou podporu pro vzdělávání (zvláště jazykové) těchto etnických skupin ve všech uvedených zemích. V jiné práci Ježková (2012) objasnila, jak se pestrá multikulturální situace v Ruské federaci odráží ve školním vzdělávání.

Ze srovnání školního vzdělávání dětí-uprchlíků v České republice a Norsku (Bačáková, 2012) na úrovni základní školy se zjišťuje, že v norské vzdělávací politice i v praxi vzdělávání je situace lepší. Například v tom, že v Norsku jsou připravováni učitelé pro výuku dětí-cizinců, a to v bakalářském i magisterském univerzitním studiu, což v ČR zatím není soustavně prováděno. Autorka dospěla ke svým zjištěním jak rozborem kurikulárních dokumentů, tak na základě své výuky dětí-cizinců v české a norské škole.

3.7 Psychologické aspekty srovnávací pedagogiky

Jak bylo vysvětleno na začátku stati, v současné době je v metodologickém přístupu srovnávací pedagogiky zakotvena nezbytnost zohledňovat historické, kulturní a jiné determinanty při komparaci vzdělávacích systémů. S tím souvisí problematika *interkulturní psychologie*, která srovnává shody a diference kultur, tj. především hodnotových orientací a specifických mentalit různých národů, etnických a rasových skupin. V aplikaci na problémy pedagogiky objasňuje, jaké jsou kulturně specifické charakteristiky chování a postojů žáků, studentů, učitelů, rodičů ve vztahu ke školnímu vzdělávání, jak jsou edukační procesy ve školách determinovány těmito kulturně-psychologickými charakteristikami atd. (podrobněji Průcha, 2007, 2010).

Tato problematika se jeví stále aktuálnější např. vzhledem k vzrůstající imigraci a k problémům se vzděláváním dětí z imigrantských rodin, ale i z minoritních etnických skupin. V ČR byly publikovány některé práce s konkrétními údaji z tohoto okruhu. Výborným příkladem je stať Stuchlíkové a Vokrojové (2013) objasňující specifika učební motivace vietnamských žáků. Rovněž důležité jsou výzkumy zabývající se kulturními specifickými romských žáků jako determinanty školní úspěšnosti (Straková & Tomášek, 2012).

3.8 Teritoriální pokrytí

V produktech české srovnávací pedagogiky je obsaženo celkem 35 zemí, regionů a společností (kromě České republiky). Nejčastější teritoria obsažená v popisech a komparacích jsou (v pořadí podle četnosti): Německo, Velká Británie, Slovensko, EU, USA, Rakousko, Švédsko, Finsko, Rusko. Tyto země a EU zaujímají celkem 60 % teritorií, jež jsou v nějaké míře popisovány či srovnávány v našem souboru produktů. Kromě evropských zemí je ojediněle (vždy jen v jednom případě) pokryto Japonsko, Čína, Austrálie, Nový Zéland, Kanada.

Samozřejmě míra, v jaké je určitá země či region dotčena v produktech české srovnávací pedagogiky, je velmi rozdílná. Na jedné straně byly vytvořeny samostatné a podrobné monografie o školství v Německu, V. Británii, Švédsku, Rusku a Dánsku (viz v oddíle 2.2), na druhé straně existují četné práce jen s nepříliš detailními či soustavnými informacemi o nějakém dílčím komponentu vzdělávání v určité zemi.

4. Závěr

Obraz o produktech české srovnávací pedagogiky, podaný v tomto přehledu, vyznívá příznivě. Pokud se jedná o celkový vývoj za posledních zhruba dvacet let, z kvantitativního aspektu nutno ocenit, že byla vytvořena poměrně rozsáhlá řada monografií, sborníků, studií a přehledových statí, které lze považovat za užitečné výsledky srovnávací pedagogiky.

V kvalitativním pohledu je obraz méně úspěšný. Tematicky jsou produkty zaměřeny velmi nerovnoměrně – z hlediska úrovní vzdělávacích systémů se hlavní zájem soustřeďuje na základní vzdělávání, o něco méně na terciární vzdělávání. Naproti tomu je opomíjeno před-

školsní vzdělávání a vůbec není dotčeno vzdělávání dospělých (srovnávací andragogika v ČR neexistuje).

Pokud se jedná o subjekty vzdělávání, hlavní zájem je o učitele, kdežto o žáky a studenty je mnohem nižší. Jiní aktéři začlenění do fungování vzdělávacích systémů, např. ředitelé škol, rodiče, obecní samosprávy, nejsou (až na nepatrné výjimky) vůbec srovnávány.

Z metodologického hlediska lze konstatovat, že převládají popisy vzdělávacích (školských) systémů, resp. jejich složek, avšak bez skutečných komparativních analýz. I když jsou tyto deskripce užitečné a pro informovanost českých odborníků mají vypovídací hodnotu, srovnávací pedagogika v pravém slova smyslu se musí opírat o nálezy z konkrétních komparativních analýz a teprve na jejich základě může vyvozovat doporučení pro českou pedagogickou teorii a pro vzdělávací politiku.

Celkově je tato produkce (kromě jiných faktorů) odrazem toho, co již bylo v minulosti kritizováno, totiž neexistence institucionálního zabezpečení srovnávací pedagogiky v ČR. Výše zmiňované publikace jsou většinou výsledky práce jednotlivců, kteří ale mají hlavní náplň své profesní činnosti v jiných oborech, než je srovnávací pedagogika. Vlastně jediné pracoviště, které v České republice vyvíjí soustavnou činnost ve srovnávací pedagogice, je tým pracovníků v Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání na Pedagogické fakultě UK v Praze, který pod vedením prof. E. Walterové vytvořil u nás monografie a studie v tomto oboru (D. Dvořák, D. Greger, V. Ježková, K. Starý, J. Straková a další). Toto pracoviště má také četné pracovní kontakty se zahraničními centry srovnávací pedagogiky. Prof. E. Walterová je reprezentantkou české srovnávací politiky v zahraničí jako členka exekutivy WCCES (World Council of Comparative Education Societies, od roku 2004).

Literatura

- Bacík, F. (1997). Otázky řízení školství v evropském kontextu. *Pedagogika*, 47(1), 26–36.
- Bacík, F. (1998). Současné tendence v řízení školství Rakouska a SRN. *Pedagogika*, 48(3), 276–291.
- Bačáková, M. (2012). Vzdělávání dětí-uprchlíků: podpora nabízená základními školami v Norsku a v ČR. *Orbis scholae*, 6(1), 81–93.
- Blížkovský, B., Kučerová, S., Kurelová, M. et al. (2000). *Středoevropský učitel. Na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno: Konvoj.
- Čapek, V. (2003). *Perspektivy školního dějepisu v evropských zemích a v USA*. Praha: FF UK.
- Döbert, H., Hörner, W., von Kopp, B. & Mitter, W. (Hrsg.). (2002). *Die Schulsysteme Europas*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Dvořák, D. (2009). Řazení učiva v soudobých teoriích kurikula. *Pedagogika*, 59(2), 136–152.
- Dvořák, D. (2012a). Srovnávací analýza standardů pro základní vzdělávání. In V. Ježková (Ed.), *Kvalita ve vzdělávání. XX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu. Sborník anotací*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Dvořák, D. (2012b). *Od osnov ke standardům. Proměny kurikulární teorie a praxe*. Praha: PedF UK.
- Greger, D. (2005). Proces schvalování učebnic v historicko-srovnávací perspektivě. *Pedagogická orientace*, 19(3), 114–119.
- Greger, D. (2006a). Přehled výzkumů učebnic v zahraničí. In J. Maňák & D. Klapko (Eds.), *Učebnice pod lupou* (s. 23–32). Brno: Paido.
- Greger, D. (2006b). Spravedlivost českého školského systému v mezinárodním srovnání. *Orbis scholae*, 1(1), 46–59.

- Greger, D. (2007a). Kvalita a spravedlivost ve vzdělávání. In D. Greger & V. Ježková (Eds.), *Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inspirace* (s. 52–68). Praha: Karolinum.
- Greger, D. (2007b). Spravedlivost evropských školských systémů očima žáků. In D. Greger & V. Ježková (Eds.), *Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inovace* (s. 187–206). Praha: Karolinum.
- Greger, D., Holubová, M. (2011). Přechod žáků do víceletých gymnázií v selektivních systémech – srovnávací analýza. In E. Walterová et al. (Eds.), *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň* (s. 67–81). Praha: Karolinum.
- Greger, D. & Ježková, V. (Eds.). (2007). *Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum.
- Hudecová, D. (2006). *Analýza dějepisných vzdělávacích programů ve vybraných státech Evropy*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- ISCED 1997. *Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Ježková, V. (2010). Multikulturalita Německa, Velké Británie, Švédska a České republiky a opatření vzdělávací politiky pro školní vzdělávání. *Orbis scholae*, 4(3), 111–124.
- Ježková, V. (2012). Multikulturalita Ruské federace a její reflexe ve školním vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 22(4), 565–580.
- Ježková, V. et al. (1996). *Vzdělávací systémy v zahraničí*. Praha: Karolinum.
- Ježková, V., von Kopp, B. & Janík, T. (2008). *Školní vzdělávání v Německu*. Praha: Karolinum.
- Ježková, V., Dvořák, D. & Chapman, Ch. et al. (2010). *Školní vzdělávání ve Velké Británii*. Praha: Karolinum.
- Ježková, V., Dvořák, D., Greger, D. & Daun, H. (2011). *Školní vzdělávání ve Švédsku*. Praha: Karolinum.
- Ježková, T., Walterová, E., Abankina, T. & Abankina, I. (2013). *Školní vzdělávání v Ruské federaci*. Praha: Karolinum.
- Kasáčová, B., Babiaková, S., Cabanová, M., Filipiak, E. Seberová, A. et al. (2011). *Učiteľ preprimárneho a primárneho vzdelávania. Profesiografia v česko-slovensko-poľskom výskume*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB.
- Kasíková, H., Straková, J. (Eds.). (2011). *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum.
- Kluiber, Z. (2009). Příprava učitelů fyziky na Islandu. *Pedagogická orientace*, 19(4), 109–111.
- Kluiber, Z. & Bartůška, L. (2009). Současná střední škola v Číně. *Pedagogická orientace*, 19(3), 137–139.
- Knotová, D. (2007). Mimoškolní péče o děti v Evropě. *Studia paedagogica*, U(12), 67–77.
- Kocurová, M. (2009). Péče o dyslektiky na našich a západoevropských univerzitách. *Aula*, 17(4), 27–39.
- Koucký, J. (2009). Kolik máme vysokoškoláků? Expanze terciárního vzdělávání v ČR ve vývojovém a srovnávacím pohledu. *Aula*, 17(1), 5–19.
- Kovaříček, V. & Šmelová, E. (2005). Srovnávání koncepcí předškolní výchovy v Evropě. In J. Vašátková (Ed.), *Pedagogický výzkum: Reflexe společenských potřeb a očekávání? Sborník příspěvků z XIII. konference ČAPV* (s. 140–143). Olomouc: Univerzita Komenského.
- Krčmářová, J. (2010). Dvě cesty ke třetí roli vysokých škol. Srovnání konceptualizace OECD a UNESCO. *Aula*, 18(4), 17–29.
- Krhutová, L. (2009). K přístupnosti vzdělávacího prostředí studentům vysokých škol se zdravotním postižením ve Spojeném království Velké Británie a Severního Irsku a v České republice. *Aula*, 17(1), 20–29.

- Loudová Stralczyńska, B. (2012). Předškolní výchova ve struktuře evropských vzdělávacích systémů na příkladu německy mluvících zemí. *Orbis scholae*, 6(1), 69–80.
- Mandíková, D. & Palečková, J. (2007). Videostudie TIMSS 1999 – jak se vyučuje přírodním vědám v různých zemích. *Pedagogika*, 57(3), 238–250.
- Palečková, J. & Tomášek, V. (2009). Mezinárodní evaluace vzdělávacích výsledků. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 605–610). Praha: Portál.
- Pařízek, V. (1967). *Pedagogické problémy vzdělávacích soustav*. Praha: Academia.
- Pavelková, I., Hrabal, K. & Hrabal, V. (2010). Mezinárodní srovnání motivačních zdrojů učební činnosti žáků. *Pedagogika*, 60(3–4), 292–302.
- Pavlíková, J. (2010). Německá celodenní škola: Studie o implementaci pedagogické koncepce do praxe. *Pedagogická orientace*, 20(4), 48–67.
- Pavlíková, J. (2011). Analýza a komparace přípravy učitelů celodenních škol v SRN. *Pedagogika*, 61(2), 128–143.
- Podlahová, L. (2005). Přístup k problematice vzdělávání národnostních menšin ve Velké Británii a v České republice. In J. Vašátková (Ed.), *Pedagogický výzkum: Reflexe společenských potřeb a očekávání? Sborník příspěvků z XIII. konference ČAPV* (s. 227–232). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P. & Zounek, J. (Eds.). (2005). *Kultura školy. Příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pol, M. & Rabušicová, M. (1997). *Správa a řízení škol – rady škol v mezinárodní perspektivě*. Brno: Paido.
- Postlethwaite, T. N. (Ed.). (1995). *International encyclopedia of national systems of education*. Oxford: Pergamon Press.
- Průcha, J. (Ed.). (1992). *Proměny vzdělávání v mezinárodním kontextu*. Praha: Karolinum.
- Průcha, J. (1997, 2013). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. 5. aktual. vyd. 2013.
- Průcha, J. (1999). *Vzdělávání a školství ve světě. Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2004). *Pedagogika porównawcza*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN. 2. vyd. 2005.
- Průcha, J. (2002). Tvorba národního kurikula: Inspirace z Rumunska. *Pedagogika*, 52(1), 51–58.
- Průcha, J. (2005). Vzdělávací výsledky českých a finských žáků: Komparace nálezů PISA. In J. Vašátková (Ed.), *Pedagogický výzkum: Reflexe společenských potřeb a očekávání? Sborník příspěvků z XIII. konference ČAPV*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Průcha, J. (2006, 2012). *Srovnávací pedagogika. Mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál; 2., aktual. a rozšíř. vyd. 2012.
- Průcha, J. (2010). *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál. 3., aktual. vyd.
- Průcha, J. & Walterová, E. (1993). Komparativní a mezinárodní pedagogika: analytické zhodnocení stavu v Československu. *Pedagogika*, 43(1), 45–54.
- Rabušicová, M. (1998–1999). Hlavní témata, otázky a problémy vzdělávací politiky v moderní evropské společnosti v 60. až 90. letech 20. století. *Studia paedagogica*, U(3–4), 25–41.
- Ripková, H. (2006). *Vysoké školství v USA*. Praha: Karolinum.
- Rýdl, K. (1993). *Pohledy na dánské školství aneb putování pedagogickým rájem*. Praha: ISV.
- Rýdl, K. (2003). *Inovace školských systémů*. Praha: ISV.
- Sikorová, Z. (2004). *Výběr učebnic na základních a středních školách*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU.
- Souček, V. (1997). Kritický pohled na školskou politiku v severní Americe, Velké Británii,

- Austrálii a Novém Zélandu. In M. Dvořáková & M. Procházka (Eds.), *Svět výchovy a vzdělání včera, dnes a zítra. Sborník referátů z mezinárodní konference* (s. 72-79). České Budějovice: Pedagogická fakulta JU.
- Spilková, V. (2010). Evropské přístupy k pojetí kvality učitele – optikou formálních dokumentů. *Pedagogika*, 60(3-4), 265-275.
- Spilková, V. & Hejlová, H. (Eds.). (2010). *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a Slovensku*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Spilková, V., Tomková, A. et al. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Starý, K., Dvořák, D., Greger, D. & Duschinská, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů. Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum.
- Straková, J. (2009). Vzdělávací politika a mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání v ČR. *Orbis scholae*, 3(3), 103-118.
- Straková, J. (2010). Pedagogické činnosti českých učitelů v mezinárodním srovnání. *Pedagogika*, 60(3-4), 276-291.
- Straková, J. & Tomášek, V. (2013). Měření vědomostí a dovedností romských žáků v rámci šetření PISA 2009. *Pedagogika*, 63(1), 41-53.
- Stuchlíková, I. & Vokrojová, N. (2013). Kulturní rozdíly v učební motivaci žáků – specifikum vietnamské kultury. *Pedagogika*, 63(1), 5-24.
- Syslová, Z., Průcha, J. & Borkovcová, I. (2013). *Systémy předškolního vzdělávání: Komparace české a zahraniční situace*. Praha: Wolters Kluwer (v tisku).
- Škachová, T. (2005). Obsah pojmu Evropa v české a francouzské primární škole. *Pedagogika*, 55(2), 138-150.
- Šlégrová, A. (2009). Komparace učebnic matematiky pro nižší stupeň sekundárního vzdělávání v ČR a v Anglii (Comparison of mathematical textbooks for lower secondary schools in the Czech Republic and England). In M. Nogová & M. Reiterová (Eds.), *Kurikulum a učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* (s. 106-121). Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- Štech, S. (2011). PISA – nástroj vzdělávací politiky nebo výzkumná metoda? *Orbis scholae*, 5(1), 123-133.
- Uhl Skřivanová, V. (2011). *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu aneb umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií*. Brno: Paido.
- Váňová, M. (1998). *Teoretické a metodologické otázky srovnávací pedagogiky*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Váňová, M. et al. (1994). *Vzdělávací systémy ve vyspělých evropských zemích*. Praha: Univerzita Karlova.
- Vavrdová, A. (2000). Švédská škola jako zdroj inspirace pro české školství? *Pedagogická orientace*, 10(3), 92-95.
- Voda, J. (2007). Trends in educational politics in the process of transformation of educational systems in the Czech Republic and Poland. *Orbis scholae*, 1(2), 131-148.
- Votava, J. (2008). Srovnání podpory studentů se speciálními vzdělávacími potřebami na vysokých školách v ČR a Rakousku. *Aula*, 16(1), 57-65.
- Vrabcová, D., Procházková, L. & Rýdl, K. (Eds.). (2012). *Autoevaluace školy v zahraničí: pohled do evaluačních systémů ve vybraných zemích*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Walterová, E. (1992). Srovnávací a mezinárodní pedagogické výzkumy: Zahraniční trendy a naše situace. In J. Průcha (Ed.), *Proměny vzdělávání v mezinárodním kontextu* (s. 21-33). Praha: Karolinum.

- Walterová, E. (1994). *Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita.
- Walterová, E. (2002). Proměny profese a vzdělávání učitelů ve světě. In E. Walterová (Ed.), *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu* (s. 126–146). Praha: PedF UK.
- Walterová, E. (2006). *Srovnávací pedagogika. Vývoj a proměny v globálním kontextu*. Praha: PedF UK.
- Walterová, E. (2007a). Srovnávací pedagogika v českém kontextu. In D. Greger & V. Ježková (Eds.), *Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inspirace* (s. 5–51). Praha: Karolinum.
- Walterová, E. (2007b). The transformation of educational systems in the Visegrad countries: Introduction to the context of comparative research. *Orbis scholae*, 1(2), 5–10.
- Walterová, E. (2012). Vzdělávací standardy a konstituování systému kurikulárních dokumentů v Rusku. *Orbis scholae*, 6(1), 107–119.
- Walterová, E. & Greger, D. (2006). Transformace vzdělávacích systémů zemí visegrádské skupiny: srovnávací analýza. *Orbis scholae*, 1(1), 13–29.
- Závada, J. (2000). Organizace a řízení vysokých škol ve vybraných evropských zemích a USA. *Aula*, 8(1).
- Závada, J. (2004). Spolupráce britských vysokých škol se sférou podnikání. *Aula*, 13(3), 1–99.

Od doby, kdy byl tento text vytvořen, byly v české srovnávací pedagogice publikovány další knižní a časopisecké práce, zejména:

- Janík, T., Píšová, M., Spilková, V. (2014). Standardy v učitelské profesi: zahraniční přístupy a pokus o jejich zhodnocení. *Orbis scholae*, 8, 3, 133–158.
- Ježková, V. (2014). Čtenářská gramotnost v Německu z pohledu výzkumů PISA. *Pedagogická orientace*, 24, 1, 58–76.
- Ježková, V., Krull, E., Trasbergová, K. (2014). Školní vzdělávání v Estonsku. Praha. Karolinum.
- Pávková, A. (2014). Profesní standardy učitele v Anglii, Walesu a Severním Irsku. *Orbis scholae*, 8, 3, 71–85.
- Potužníková, E., Lokajíčková, V., Janík, T. (2014). Mezinárodní srovnávací výzkumy školního vzdělávání v České republice: zjištění a výzvy. *Pedagogická orientace*, 24, 2, 185–221.
- Průcha, J. (2015). *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál, 3., aktualiz. vyd.
- Průcha, J., Kansanen, P. (2015). *Školní vzdělávání ve Finsku*. Praha: Karolinum.
- Straková, J., Veselý, A. (Eds.) (2013). *Předpoklady úspěchu v práci a v životě. Výsledky mezinárodního výzkumu dospělých OECD PIAAC*. Praha: MŠMT.
- Syslová, Z., Borkovcová, I., Průcha, J. (2014). *Péče a vzdělávání v raném věku. Komparace české a zahraniční situace*. Praha: Wolters Kluwer.
- Šťastný, V. (2014). Soukromé doučování a vzdělávací politiky v Evropě. *Pedagogická orientace*, 24, 3, 353–374.
- Váňová, M. (2014). Německá souhrnná škola – Gesamtschule. *Pedagogika*, 64, 2, 226–237.
- Veselý, A. (2013). Vzdělávací reforma v Ontariu: kritické shrnutí a inspirace pro vzdělávací politiku. *Orbis scholae*, 7, 1, 11–18.
- Walterová, E. (2014). Problémy srovnávací pedagogiky jako předmětu vysokoškolské výuky ve světě a v českém prostředí. *Pedagogická orientace*, 24, 5, 663–698.

Metodologie srovnávací pedagogiky ve světě, u nás a v kontextu této publikace²

David Greger

1. Úvod

V dnešní době již nemusíme sáhodlouze odůvodňovat, že srovnávací pedagogika je samostatný obor. Byť se jedná spíše o obor výrazně konstituovaný v zahraničí a v České republice se k němu hlásí jen malý počet výzkumníků a pracovišť. Přestože neexistuje český nebo slovenský časopis zaměřený pouze na srovnávací pedagogiku, počet publikací, které využívají srovnávacích přístupů, výrazně narůstá i u nás a vznikají i samostatné edice, jako například Školní vzdělávání v zahraničí (viz 2. kapitola J. Průcha). Také v přehledu pedagogiky J. Průcha (2000) uvádí srovnávací pedagogiku jako konstituovanou disciplínu. E. Walterová (2006) pak přináší podrobnou apologetiku toho, proč srovnávací pedagogiku za obor považovat, a seznamuje čtenáře s vývojem oboru i jeho peripetemi. Zdůrazňuje také, že srovnávací pedagogika je ve své podstatě oborem mezinárodním, či globálním. Čtenáře odkazují především na publikaci E. Walterové (2006), kde popisuje jak obtížné je určit, co je samostatným oborem, jaké znaky jej konstituují a jaká diskuse se kolem této otázky vede, či spíše vedla. Pochybnosti o nároku na přiznání statusu oboru srovnávací pedagogice přitom souvisely i se zpochybňováním obdobného nároku pro samotný obor pedagogika. J. Průcha (2000, s. 23) od konstituovaných disciplín očekává, že „1. mají své samostatné *vědecké časopisy* nebo jiná média; 2. jsou organizovány ve specializovaných *vědeckých společnostech*; 3. jsou obvykle vyučovány jako *obory (předměty) studia* na vysokých školách“. Všechny tři prvky splňuje spíše srovnávací pedagogika v zahraničí než u nás. Obor srovnávací pedagogika je však možné nahlížet také jako obor globální (blíže viz 1. kapitola E. Walterové), který pomáhají rozvíjet mezinárodní profesní asociace, do kterých se zapojují i čeští výzkumníci.

Samostatnou problematikou vědního oboru či disciplíny je její metodologie. Průcha (1997, s. 27) při argumentaci, že pedagogika (nikoliv srovnávací, ale pedagogika jako taková) je vědou, zdůrazňuje, že jako každá věda má i pedagogika „svůj instrumentální aparát (metody bádání)“. Toto tvrzení však může být především pro metodology sporné, s odkazem na širší společný rámec metodologie společenských věd, která je společná mnoha oborům (např. pedagogice a srovnávací pedagogice, stejně tak jako psychologii, sociologii aj.). Již od počátků snahy o klasifikování vědy dle předmětu (např. vědy o živé a neživé přírodě, společenské a humanitní vědy), které se datuje na přelom 18. a 19. století, byla metodologie zmiňována jako podstatná pro každý vědní obor. Nicméně nyní, v době postmoderní, dochází ke stírání hranic mezi obory a ke konstituci oborů nových. V současnosti se nárok na přiznání statusu oboru vztahuje spíše k funkčnosti dané komunity (časopisy, vědecké společnosti a obory studia) než k určitým, předem daným, konstitučním znakům. Současné vědy (ať už vědy přírodní, či společenské) se vzájemně oboha-

² „Kapitola je výstupem projektu „Nerovné podmínky škol - nerovné šance žáků“ financovaného Grantovou agenturou ČR (číslo projektu P407-11-1556).“

cují o metodologické přístupy i teoretická východiska věd příbuzných, vznikají hraniční obory (např. biochemie, biofyzika, bioinformatika, ale také sociální psychologie). Vlastní dělení oborů je tak dle mnoha autorů v dnešní době vnímáno jako překonané, jako relikv moderny a doby vzniku tradičních univerzit. Naproti tomu je dle těchto kritiků (např. Gibbons, Nowotny, Limges, Schwartzman, Scott & Trow 1994) pro dnešní utváření vědní charakteristická a potřebná kombinace poznatků z více oborů a kombinace expertního vědní a metodologických přístupů napříč disciplínami (tzv. multidisciplinární přístup).

V této kapitole tedy není mým cílem obhájit právo srovnávací pedagogiky nazývat se vědním oborem a definovat její metodologie. Cílem předkládané kapitoly je orientovat v celé šíři mnoha přístupů ty, kteří se chtějí do komunity výzkumníků hlásících se ke srovnávací pedagogice zapojit. Poukázat na otázky, které výzkumníci řeší, i na některé významné práce z oboru. A v neposlední řadě se v duchu celé knihy zamyslet nad metodologickými výzvami pro současnou srovnávací pedagogiku v ČR.

2. Charakter oboru srovnávací pedagogika a její metodologie

Jak jsme již naznačili v úvodu, pro mnohé metodology je tvrzení, že srovnávací pedagogika (a vlastně i pedagogika samotná) má vlastní a jedinečný výzkumný aparát, metody bádání, těžko obhajitelné. Existuje široká škála metod, které jsou společné celému spektru sociálněvědních disciplín, včetně disciplín tradičně považovaných za základní (např. sociologie či psychologie), a celá řada metodologických publikací, které se snaží popsat specifika empirického výzkumu ve společenských vědách. Některé se zaměřují na výzkum kvantitativní, další pouze na výzkum kvalitativní a jiné na smíšené výzkumné designy. Existují také rozsáhlé metodologické publikace či celé řady publikací, které se věnují propracování jedné metody v její šíři (např. experimentu nebo longitudinálním studiím, či z kvalitativních metod například případovým studiím). Metodologie pedagogiky, psychologie, sociologie či jiných společenských věd je značná a rozsáhlá a také výzkumníci provádějící srovnávací výzkumy z rozvoje obecné společenskovědní metodologie silně čerpají. Co jsou tedy specifické otázky pro metodologie srovnávací pedagogiky?

Jednou z těch nejzákladnějších a často diskutovaných v průběhu vývoje srovnávací pedagogiky je otázka toho, co lze považovat za srovnávací výzkum. Jaká je potřebná jednotka analýzy a zda je nutné explicitně porovnávat fenomény / vzdělávací systémy či školy ve více zemích/regionech/státech/kulturách. Onen výčet substantiv není konečný, ale již naznačuje, že jednotkou analýzy může být více entit. Jednotce analýzy ve srovnávací pedagogice a možnostem využití více úrovní analýz se věnují Bray a Thomas (1995, v ČR model představený Walterovou, 2006, s. 33 -39), kteří prezentují v jedné ze tří dimenzí sedm geografických úrovní, mezi které patří 1. světové regiony/kontinenty; 2. země; 3. státy/regiony; 4. správní celky; 5. školy; 6. třídy; 7. jednotlivci. Autoři zdůrazňují, že dominantním přístupem pro srovnávací pedagogiku bylo zaměření se na srovnávání světových regionů nebo srovnávání národních států. Sami argumentují, že nižší jednotky analýzy a analýzy na více úrovních jsou pro srovnávací pedagogiku obohacující a potřebné. Ginsburg (1997) upozorňuje, že tradiční zaměření na porovnávání zemí / národních států vychází z předpokladu, že jednotlivé země / národní státy jsou navzájem relativně nezávislé. Nicméně Ginsburg (1997, s. 47) odkazuje na vlastní práce i na práce Meyera, Arnova a dalších kolegů, kteří zdůrazňovali, že „se jeví jako správnější vnímat národní státy jako vzájemně propojené v rámci světového kapitalistického ekonomického systému, anebo

světového kulturního systému“. V souladu s teorií tzv. světové kultury či nového institucionalismu (základní myšlenky českým čtenářům zprostředkoval Dvořák, 2012).

V dnešní době jsou tak již běžnější srovnávací analýzy dílčích problémů a fenoménů než vzdělávacích systémů jako celků. Různě je však nahlíženo na to, zda srovnávací výzkum musí zahrnovat porovnání mezi minimálně dvěma zeměmi či nižšími geografickými jednotkami analýz, anebo zda i analýzy fenoménu v jedné zemi (tzv. *single-country studies*) lze obhájit jako komparativní práce. Stejnou otázku si ve 2. kapitole této knihy klade i J. Průcha. V odpovědi na otázku cituje odmítavé stanovisko V. Pařízka z 60. let 20. století, aby následně dospěl k závěru, že v dnešní době a pojetí srovnávací pedagogiky, i s odkazem na knihu E. Walterové (2006), jsou studie jednotlivých zemí nedílnou součástí srovnávací pedagogiky. Nicméně odlišné odpovědi na tuto otázku můžeme nalézt i u současných představitelů srovnávací pedagogiky. Mark Bray (2007) zdůrazňuje, že je skutečností, že i v těch nejprestižnějších časopisech oboru srovnávací pedagogika, jako jsou *Comparative Education Review*, *Comparative Education*, *Compare*, je publikována řada studií realizovaných pouze v jedné zemi / vzdělávacím systému, bez přímé komparace s jinými. Přesto se k tomu staví skepticky i s odkazem na další spolueditory a odkazované autory (Bray, Adamson & Mason, 2007). Otevřeně se naopak za obhajobu studií jedné země postavil Erwin H. Epstein (1992; 2014). Dodejme ještě závěrem, že podobné dilema řeší i komparativní politologie, kde například Sartori (1991) dochází k závěru, že přestože případy jednotlivých zemí mohou mít svou hodnotu a přínos, nelze je považovat za „komparativní metodu“. Naproti tomu Landman (2008, s. 28) v klasické učebnici metod komparativní politologie píše: „... studie jedné země je považována za komparativní metodu, pokud používá pojmy, které lze aplikovat na jiné země, anebo cílí na zobecnění, které přesahuje jednotlivý případ dané země.“ Nemělo by se tedy jednat jen o pouhý popis systému, ale nutností je analytický zdvih a zobecňování plynoucí být i jen z implicitního porovnávání.

3. Kvantitativní a kvalitativní metodologie ve srovnávací pedagogice a její přesahy

Nikoho nepřekvapí, že tradiční distinkce metodologie na její dva významné proudy (kvantitativní a kvalitativní) je zřejmým východiskem mnoha prací, které se zabývají také otázkou metodologie oboru srovnávací pedagogika (Fairbrother, 2007). Není cílem této kapitoly nahrazovat obecné metodologické učebnice a popisovat rozdíly obou přístupů či uvažovat nad jejich směřováním. Není ani cílem odkázat na smíšený design výzkumu, který může překonávat nedostatky a využívat přednosti obou přístupů, nicméně je velmi obtížný a často i nákladný. Spíše se chceme podívat, jaké místo mají tyto metodologické přístupy a jak na ně autority oboru nahlízejí. Předem však nutno říci, že otázkám metodologie srovnávací pedagogiky se věnuje opravdu jen málo textů z oboru.

V tradičních učebnicích srovnávací pedagogiky v zahraničí, včetně té naší (Walterová, 2006, s. 48–109), se popisuje vývoj srovnávací pedagogiky ve čtyřech fázích – laické, iniciační, teoretické a vědecké. Přičemž vrcholné období označované jako vědecké a datované zpravidla do 50. až 60. let 20. století je charakterizované rozvojem metodologie vycházející ze společenských věd. V různých pracích autorů nalezneme specifikaci, že v počátcích vývoje převládal historicko-filozofický přístup, který si kladl za cíl popsat současnou podobu vzdělávacích systémů a kořenů jejich historického vývoje. Přestože byly i v raných publikacích autorů (včetně zakládající práce Julliena de Paris) využívány statistické údaje, tyto práce byly stále v zajetí historicko-popisného přístupu, spíše než v souladu s kvantitativními výzkumy typickými pro

pozdější (vědecké) období čerpající z metodologie společenských věd a vedoucí k testování hypotéz a sofistikovaným statistickým analýzám (také v souvislosti se zaváděním mezinárodních výzkumů vzdělávání žáků).

Tradiční dělení na kvantitativní a kvalitativní výzkum zdůrazňuje i Epstein (2008). Na rozdíl od předchozích tvrzení se autor domnívá, že obor se nevyvíjel v několika fázích (např. od laické po vědeckou), ale spíše v rámci tří odlišných epistemologických přístupů: pozitivismu, relativismu, které oba chápe jako vzájemně nesmiřitelné, a jako jistý kompromis tak nabízí historický funkcionalismus. Autor také uvádí příklady studií jednotlivých epistemologických přístupů, z nichž čtenář může lépe pochopit rozdíly mezi nimi. Klasickým příkladem nesmiřitelnosti dvou metodologických přístupů ve srovnávací pedagogice je teorie světové kultury či neoinstitucionalismu vytvořená kvantitativci (mezi nimi John Meyer, Francisco Ramirez, David Baker), a soustavně odmítána z pozic etnografických výzkumů (Andreson & Levitt, 2003).

Přestože schematický vývoj oboru srovnávací pedagogika vypadá optimisticky, směřující od laického pojetí k vědeckému, především v oblasti metodologie stojí tradiční srovnávací pedagogika před řadou výzev. Přestože v rozvoji mezinárodních výzkumů vzdělávání žáků (PISA, TIMSS, PIRLS aj.) došlo k obrovskému metodologickému pokroku a přestože můžeme jmenovat sérii kvalitních kvalitativních srovnávacích výzkumů (např. práce Joe Tobina porovnávající mateřské školy v různých kulturách a zemích), obecně je kvalita srovnávacích výzkumů vnímána jako nízká a zaostávající za tradičními disciplínami společenských věd (Bray, 2007). M. Bray cituje řadu studií, které provedly obsahovou analýzu příspěvků ve stěžejních časopisech oboru srovnávací pedagogika. Například odkazuje na studie, které dokládají, že v 60. letech 20. století vycházelo 48,5 % studií z přehledu literatury a 15,2 % byly historické analýzy. Naproti tomu v 80. a 90. letech 20. století byl již podíl přehledu literatury 25,7 % a historických analýz bylo 5 % ze všech studií. Zbytek byl ve prospěch standardních metod sociálních věd. Jiná analýza ukazuje, že ve studiích výrazně převažují kvalitativní metody (71,2 % kvalitativní studie, 17,3 % kvantitativní a 0,3 % ostatní). V oboru srovnávací pedagogika zatím však stále převažují publikace vycházející ze studia dokumentů, empirických výzkumů však přibývá. Mnohdy však metodologické standardy uplatňované v akademických srovnávacích výzkumech stojí na chatrných základech.

4. Závěr: Metodologie této knihy

Obdobně jako i v publikacích zahraničních (viz část 3 této kapitoly), i v této monografii se sešly publikace především teoretické (kapitoly 1–3), reflektující stav a proměnu oboru, případně komparativní studie, které jsou založeny na analýze fenoménů v několika vzdělávacích systémech, popřípadě v teoreticko-historické perspektivě. Základem pro tvorbu textů byly primární a sekundární prameny (dokumenty) a jejich třídění v duchu historicko-filozofické tradice. V tomto směru se jedná o tradiční výstupy oboru srovnávací pedagogika, které jsou obvyklé i v monografiích zahraničních autorů citovaných v této kapitole a vydávaných v prestižních zahraničních vydavatelstvích (např. Bray, Adamson & Mason, 2007).

Literatura:

Anderson-Levitt, K. (Ed.). (2003). *Local Meanings, Global Schooling: Anthropology and World Culture Theory*. New York: Palgrave Macmillan.

- Bray, M. (2007). Scholarly Enquiry and the Field of Comparative Education. In Bray, M., Adamson, B., Mason, M. (Eds.), *Comparative Education Research. Approaches and Methods* (s. 341–361). Hong Kong: CERC & Springer.
- Bray, M., Adamson, B., Mason, M. (Eds.). (2007). *Comparative Education Research. Approaches and Methods*. Hong Kong: CERC & Springer.
- Bray, M., Thomas, R. M. (1995). Levels of Comparison in Educational Studies. Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analyses. *Harvard Educational Review*, Vol. 65, No. 3, 472–490.
- Dvořák, D. (2012). Nový institucionalismus v pedagogice. *Studia paedagogica*, 17(2), 9–26.
- Epstein, E. H. (2008). Setting the normative boundaries: Crucial epistemological benchmarks in comparative education. *Comparative Education*, 44(4), 373–376.
- Epstein, E.H. (1992). Editorial. *Comparative Education Review*, 36, 147–149.
- Epstein, E.H. (2014). Book Review. Comparative education research. Approaches and Methods. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(2), 252–255.
- Fairbrother, G. P. (2007). Quantitative and Qualitative Approaches to Comparative Education. In Bray, M., Adamson, B., Mason, M. (Eds.) *Comparative Education Research: Approaches and Methods* (s. 39–62). Hong Kong: Springer & CERC.
- Gibbons, M., Nowotny, H., Limoges, C., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. London, UK: Sage.
- Ginsburg, M. B. (1997). *The Limitations and Possibilities of Comparative Analysis of Practice*. Frankfurt am Main: DIPF & Böhlau Verlag, Vol. 1, 46–51.
- Landmann, T. (2008). *Issues and methods in comparative politics: an introduction*. 3rd ed. New York: Routledge.
- Průcha, J. (2000). *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru*. Praha: Portál.
- Sartori, G. (1991). Comparing and miscomparing. *Journal of theoretical politics*, 3(3), 243–257.
- Walterová, E. (2006). *Srovnávací pedagogika: Vývoj a proměny v globálním kontextu*. Praha: PedF UK.

Část II

Komparativní studie

Puzzle předškolní výchovy a péče v Evropě: kde je Česká republika

Milada Rabušicová

1. Úvod

Kapitola pojednává o místu předškolní výchovy a péče v České republice mezi dalšími evropskými zeměmi, a to v pěti oblastech, jež jsou jako cesty k dosahování kvality vymezeny mezinárodními studii *Starting Strong III* (2012). Těmito oblastmi jsou (1) cíle kvality a řízení, (2) implementace kurikula a standardů, (3) podmínky, kvalifikace a odborný rozvoj pracovní síly, (4) zapojení rodin a komunit a (5) sběr dat, výzkum a monitorování předškolní výchovy a péče.

V posledním desetiletí vzniklo velké množství přehledových studií o předškolní výchově a péči v zemích Evropy.³ Jejich poskytovateli jsou především OECD a projekty Evropské komise a dalších evropských institucí a organizací. Jsou zaměřeny jak na obecná témata, jako je dostupnost výchovy a péče a kvalita poskytované předškolní výchovy a péče, tak na témata specifitější, jako je např. kvalifikační příprava učitelů v předškolním vzdělávání či předškolní výchova a péče realizovaná v zájmu zajištění rovných vzdělávacích příležitostí a vyrovnávání sociálních nerovností.

Konkrétně se jedná o projekt OECD *Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy*, jenž proběhl v letech 1998 až 2012 již ve třech vlnách se třemi výstupními publikacemi: *Starting Strong* (2001), *Starting Strong II* (2006) a *Starting Strong III* (2012). Dále se jedná o studie Evropské unie zaštitěné Evropskou informační sítí Eurydice či jednotlivými členskými státy. Z nich zejména *Tackling Social and Cultural Inequalities through Early Childhood Education and Care in Europe* (2009) a *Professionals in early childhood education and care systems: European profiles and perspectives* (Oberhuemer, Schreyer & Neumann, 2010).

Tyto studie poskytují nepřehledné množství dat, v nichž ale není snadné se orientovat a vyhledávat potřebné informace k tomu, aby bylo možné identifikovat pozici některé ze zúčastněných zemí v celkovém obraze, tedy ve srovnání se zeměmi ostatními. Také se jedná o studie, které jsou organizačně, personálně, časově a finančně velmi náročné. Předpokládat, že něco takového by byli schopni individuálně zajistit se svými skromnými zdroji, nejen finančními, akademici – srovnávací pedagogové, je iluzorní. Co tedy v takové situaci srovnávacím pedagogům zbývá? Respektive, viděno pozitivně, co se jim nabízí?

Mohou se snažit organizovat svoje vlastní výzkumy, jež musí být ovšem nutně zacíleny jen k nějakému velmi specifickému, konkrétnímu, a tedy parciálnímu tématu. Případně mohou být omezeny jen na několik srovnávaných lokalit. Takové příklady je možné nalézt v publikovaných textech v časopisech spadajících do rámce srovnávací pedagogiky nebo do rámce daného pedagogického či jiného blízkého oboru, v tomto případě předškolní pedagogiky či obecněji rozvoje dítěte raného věku. Pro ukázkou uvádím několik titulů takových studií: *Links between Early Childhood Programs and Maternal Employment in Three Countries* (1995), *A Comparative Analysis of Preschool Education in Korea and England* (2003), *Individualism and Individuality in American and Japanese Early Education: A Review and Critique* (2000), *Early Childhood Develo-*

³ Early Childhood Education and Care, dále také ECEC.

ment in Latin America and the Caribbean (2006), *Early Care and Education Policies in Sweden: Implications for the United States* (2001).

Druhou možností je, že srovnávací pedagogové budou pracovat s výsledky oněch dříve zmíněných velkých přehledových studií. Budou v nich vyhledávat relevantní témata pro svoje interpretace, výsledky budou kriticky hodnotit a propojovat je neotřelým způsobem tak, aby poskytli novou informaci. Možná mohou také vytvářet kvalifikované „sumáře“, v nichž prostě komentují existující data a zasazují je do kontextu dané země. To záleží na tom, jakou pozici pro přístup ke srovnávání si srovnávací pedagog zvolí. Chce být glosátorem? Chce být cizincem? Chce být účastníkem?

Ve hře je nepochybně také cíl, který si srovnávací pedagog pro svoji práci stanoví. Odvodíme-li možné cíle od obvykle uváděných účelů srovnávacích studií, potom to může být cíl propedeutický, informační pro pedagogickou veřejnost, či sumarizační pro decizní sféru (Váňová, 1998). Podstatná je také teorie, o kterou se jako o svoje východisko srovnávací pedagog opírá. Zdá se, že na základě velkých mezinárodních studií je možné uvažovat o teorii konvergence, neboť je zřejmé, že se v nich u předškolních témat postupně dochází k jakémusi obecně formulovanému modelu, jenž je považován za optimální. Vedou k němu „socioekonomické, kulturní a technické imperativy, jež jako by vnucovaly harmonizaci, a dokonce unifikaci školství v jednotlivých zemích“ (Váňová, 1998).

Právě tuto druhou variantu volím pro tuto kapitolu o předškolní výchově a péči v Evropě se zaměřením na to, jak si podle vybraných kritérií stojí mezi ostatními evropskými zeměmi Česká republika. Jinými slovy, kde se ocitá ve vztahu k onomu „optimálnímu“ modelu⁴ předškolní výchovy a péče v Evropě. Hlavním zdrojem informací a dat použitých a interpretovaných v následujícím textu jsou tedy výstupy z výše zmíněných mezinárodních projektů a studií.

2. Metoda práce

Z hlediska různých typů komparativních studií, jak je popisují M. Bray, B. Adamson & M. Mason (2007), se jedná o typ, kdy v centru srovnávání je konkrétní lokalita, v tomto případě Česká republika, jež je srovnávána s dalšími, s nimiž ji pojí určité společné téma, v tomto případě ECEC. Jedná se o srovnávání v aktuálním čase, tedy synchronní, nikoli srovnávání ve vývoji daného tématu.

Z hlediska použitých zdrojů se jedná o studii vycházející z existujících literárních zdrojů, v tomto případě mezinárodních přehledových studií o ECEC, jejichž výčet je uveden výše. Z těchto zdrojů jsou vybírány a interpretovány relevantní informace, které cílí k zodpovězení otázky, jaké místo zaujímá Česká republika ve skládačce předškolní výchovy a péče v Evropě ve vztahu k dalším evropským zemím.

Aby bylo možné na tuto otázku odpovědět, je třeba zvolit kritéria posuzování. Inspirace pro jejich volbu přichází z poslední z výše jmenovaných přehledových studií, a to *Starting Strong III* (2012). Následující text je tedy členěn podle tematických okruhů, které se objevují v této publikaci. Sumarizuje se v ní pět prioritních cest k tomu, jak dosáhnout kvality v ECEC. Jsou jimi:

- Stanovení cílů kvality a řízení.
- Vytvoření a implementace kurikula a standardů.
- Zlepšení podmínek, kvalifikací a tréninku pracovní síly.

⁴ Autoři tohoto typu publikací něco jako „optimální model“ verbálně odmítají. Protože jsem ale v takových týmech opakovaně sama pracovala, vím, že existuje, byť implicitně.

- Zapojení rodin a komunit.
- Pokročilý sběr dat, výzkum a monitorování.

Posun v uvažování o ECEC směrem ke kvalitě a cestám, jak jí dosahovat, je zřejmý hned z úvodu k publikaci. Znamená nejen dostupnost a svého druhu přesvědčování se o tom, že předškolní péče je skutečně základem všeho dalšího vzdělávání a celoživotního učení, čemuž byla věnována pozornost zejména v prvních dvou vlnách projektu (*Starting Strong I, II*), ale nově a především soustředění na kvalitu.

Zde je podle mého soudu na místě učinit malou odbočku a alespoň ve stručnosti popsat genezi celého dlouhodobého projektu, jenž je podporován, organizován a metodicky veden Výborem pro vzdělávání OECD. V roce 1996 tento výbor formuloval ECEC jako prioritní zájem v oblasti vzdělávání a následně v letech 1998 až 2004 organizoval rozsáhlou komparativní studii, jež byla založena na sofistikovaném postupu zahrnujícím nejprve národní podkladovou zprávu z každé zúčastněné země, potom dvoutýdenní pobyt expertního týmu jmenovaného pro danou zemi, teprve následně formulování společných stanovisek a doporučení pro kompetentní orgány v dané zemi. Tohoto procesu, který proběhl ve dvou vlnách, se spolu s dalšími dvaceti zeměmi⁵ zúčastnila také Česká republika. Výsledkem jsou dvě publikace: *Starting Strong* (2001) a *Starting Strong II* (2006). Třetí z této řady publikací *Starting Strong III* (2012) vychází primárně z dat předcházejících dvou, ale posunuje je za pomoci mezinárodně uznávaných odborníků v oblasti teorie ECEC směrem k formulaci⁶ prioritních cest ke kvalitě v oblasti předškolní výchovy a péče.

Ve shrnutí této publikace se říká: „Předškolní vzdělávání a péče může znamenat řadu přínosů pro děti, rodiče a společnost jako celek. Avšak tyto přínosy jsou podmíněny kvalitou. Rozšiřování dostupnosti služeb bez pozornosti věnované kvalitě nepřinese dobré výsledky dětem ani dlouhodobé efekty v produktivitě společnosti“ (2012, s. 9).

Podívejme se nyní, jak si v těchto pěti prioritách stojí ve srovnání⁷ s ostatními vyspělými zeměmi Česká republika.

3. Stanovení cílů kvality a řízení

„Stanovení jasných (explicitních) cílů kvality a řízení může pomoci utřídit a srovnat zdroje s prioritními oblastmi, prosadit koordinovanější služby zaměřené na dítě, rozšířit prostor pro poskytovatele a pomoci rodičům činit informované volby“ (*Starting Strong III*, 2012, s. 9).

Informace týkající se této priority se ve srovnávacím pohledu rozpadá do tří okruhů. Prvním z nich jsou obecné cíle politiky v oblasti ECEC. Jsou vystavěny na očekávaných přínosech ECEC, jak byly formulovány v souhrnné zprávě *Starting Strong II* (2006). Jedná se o tyto cíle: (1) participace matek na trhu práce (ženy v placených zaměstnáních), (2) vyrovnávání pracovních a rodin-

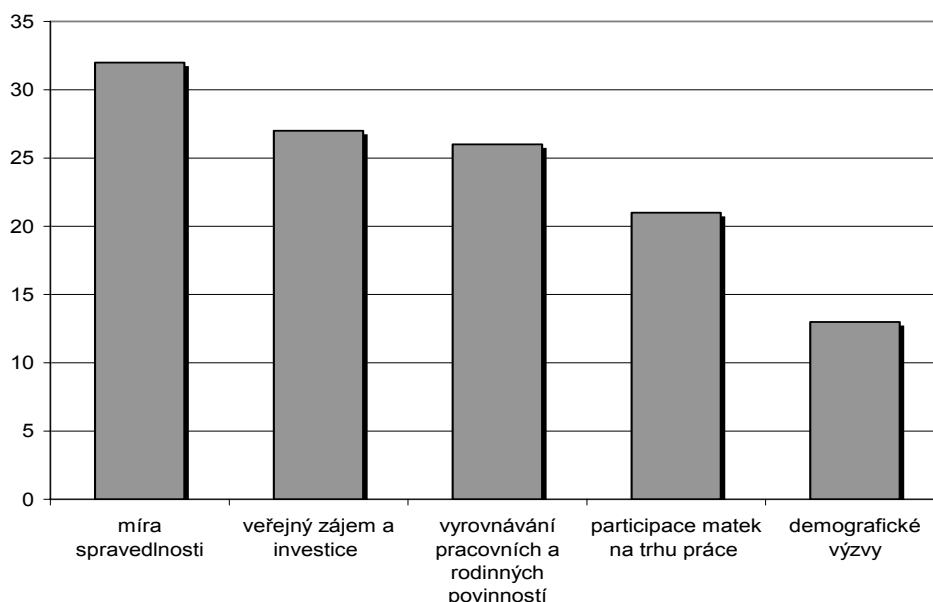
⁵ Těmito zeměmi byly Austrálie, Rakousko, Belgie (obě komunity), Kanada, Dánsko, Finsko, Francie, Německo, Maďarsko, Irsko, Itálie, Jižní Korea, Mexiko, Nizozemsko, Norsko, Portugalsko, Švédsko, Velká Británie a USA. Při vzniku národní podkladové zprávy za ČR jsem měla tu čest být přítomna, stejně tak jako členka expertního týmu jsem se podílela na posuzování ECEC v Maďarsku a ve Finsku.

⁶ Ve snaze podpořit kvalitní výchovu a péči malých dětí OECD pokračuje, takže v současnosti existuje síť *Starting Strong*, jež má pracovat na podpoře implementace doporučení formulovaných ve *Starting Strong III*. Také Česká republika má v této síti svoje zastoupení.

⁷ V tomto posuzování vycházím důsledně a pouze z informací, které jsou dostupné ve výše zmíněných mezinárodních publikacích. Mým cílem je sestavit obrázek o předškolní výchově a péči v České republice tak, jak jej mají možnost vidět lidé zajímající se zvenčí, nikoli z mého pohledu nebo pohledu českých kolegů jako „domácích“ aktérů.

ných povinností (zejména ve vztahu k rovnoprávnosti žen), (3) demografické výzvy (změny ve fertilitě a migraci/imigraci), (4) míra spravedlnosti (ECEC proti dětské chudobě a vzdělávacím nerovnostem) a (5) veřejný zájem a investice (rozpoznání ECEC jako veřejného statku).

Nejčastěji zmiňovaným obecným cílem politiky ECEC, který vybíraly zúčastněné země, je spravedlnost, za ní následuje veřejný zájem a investice. Výsledky ukazuje obrázek 1.



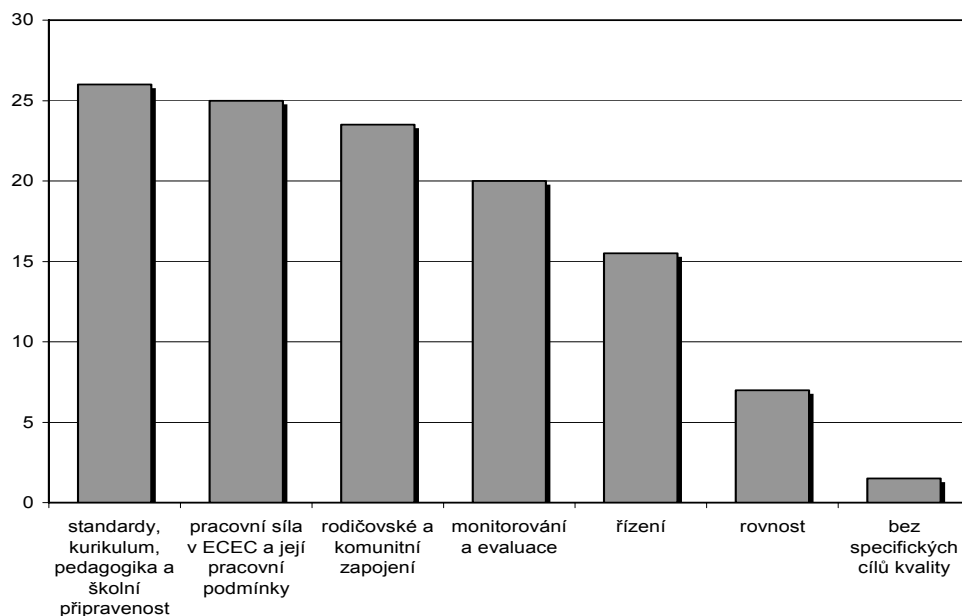
Obrázek 1. Obecné cíle politiky ECEC. Převzato ze *Starting Strong III*.

Výsledky lze interpretovat tak, že vlády zúčastněných zemí deklarují, že mají za cíl ustanovit spravedlivý a inkluzivní systém předškolní výchovy a péče, dostupný bez rozdílu všem dětem a vnímaný jako veřejný zájem. Politika ECEC ovšem není jen vzdělávací politikou, ale očekávají se od ní také přínosy v oblasti politiky zaměstnanosti, neboť se objevují také cíle zaměřené na participaci na trhu práce a sladování pracovního a rodinného života. Přestože o ECEC se často hovoří jako o cestě ke zvyšování fertility a začleňování dětí imigrantů, tento cíl se ocitl až na konci v četnosti cílů zmiňovaných jednotlivými zeměmi.

Česká republika se přidává k většině zemí v deklarování cíle dosahování spravedlnosti, tedy vnímání ECEC jako prostředku napomáhajícímu v boji proti chudobě a vzdělávacím nerovnostem, a dále - na rozdíl od většiny zúčastněných zemí - k participaci matek na trhu práce, objevuje se zde tedy právě ona politika zaměstnanosti.

Druhým sledovaným okruhem jsou cíle směřující přímo ke kvalitě předškolní výchovy a péče. Ty jsou definovány jako (1) standardy, kurikulum, pedagogika a školní připravenost, dále (2) pracovní síla v ECEC a její pracovní podmínky, (3) rodičovské a komunitní zapojení, (4) monitorování a evaluace, (5) řízení a (6) rovnost. Poslední varianta, kterou bylo možno volit, je, že (7) v oblasti kvality nejsou stanoveny žádné specifické cíle.

Rozložení deklarovaných cílů kvality ukazuje následující obrázek 2.



Obrázek 2. Zaměření na cíle kvality v ECEC. Převzato ze *Starting Strong III*.

Nejčastěji byla volena varianta učebních standardů, kurikula a pedagogického přístupu, což pravděpodobně znamená, že dotazované země vidí tyto nástroje jako nejlepší prostředky k dosahování kvalitních výsledků v ECEC. Následuje kvalitní pracovní síla v ECEC, tedy kvalifikovaní učitelé a jejich dobré pracovní podmínky, neboť v jejich rukou je potenciál pro rozvoj dítěte. Na třetím místě se objevuje zapojení rodičů a komunity, což ovšem samotná vzdělávací politika může ovlivnit jen v menší míře, teprve potom následují cíle spojené s monitorováním, evaluací a řízením.

Jaké cíle, jež formují kvalitu ECEC, deklaruje Česká republika? Odpověď zní, že všechny, kromě rovnosti, a to shodně s Belgií, Kanadou, Finskem, Japonskem, Koreou, Novým Zélandem, Norskem, Slovinskem a Skotskem. Je otázka, jaký se naskýtá prostor pro interpretaci této informace. Upřímně řečeno, nevidím žádný, snad jen to, že Česká republika je ve shodě zhruba s třetinou z celkového počtu zúčastněných zemí⁸.

Třetím sledovaným tématem jsou strukturální ukazatele minimálních standardů. Tvoří svého druhu druhou stranu mince „kvality“, tedy to, co je považováno za nezbytné, minimální. V publikaci *Starting Strong III* můžeme najít tři takové ukazatele⁹: poměr počtu dětí na jednoho učitele, počet vnitřních metrů čtverečních na jedno dítě a počet venkovních metrů čtverečních na jedno dítě v předškolním zařízení¹⁰. Není to mnoho, ale posouvá to předcházející informace z roviny deklarativní do roviny faktické. Jak si v těchto ukazatelích stojí Česká republika, ukazuje následující tabulka 1.

⁸ Celkový počet dotazovaných zemí byl 28, jednalo se jak o evropské, tak mimoevropské státy.

⁹ Tyto ukazatele se objevují také v dalších publikacích, jako např. *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities* (2009). Jedná se o základní indikátory ECEC.

¹⁰ V publikaci jsou uvedeny tyto ukazatele pro tři různé typy zařízení pro malé děti. Pro tento text jsou vybrány pouze ukazatele týkající se institucí blízkých naší mateřské škole.

Tabulka 1 Maximální počet dětí (3–6 let) na učitele

země/ustanovení	předškolní zařízení
Finsko	7
Estonsko	8
UK - Skotsko	8
Slovinsko	9
Maďarsko	11
Německo	12
Slovensko	12
Rakousko	13
Česká republika	13
Belgie - francouzská část	15
UK - Anglie	15
Průměr zemí	16,2
Norsko	18
Nizozemsko	20
Turecko	20
Irsko	25
Itálie	25
Portugalsko	25
Španělsko	25
Francie	26

Pozn.: Údaj pro Norsko se týká pouze kvalifikovaných učitelů. Jestliže jsou v zařízení další pracovníci, poměr dětí na dospělého se snižuje.

Upraveno podle *Starting Strong III* (2012). Do tabulky jsou vybrány pouze evropské země, průměr je spočítán z těchto 19 zemí.

Česká republika se ocitá pod průměrem zemí uvedených v tabulce, což je v tomto případě dobře, neboť průměr činí 16 dětí na učitele, zatímco v ČR je to 13. Odpovídá to faktu, že v ČR norma stanovuje maximálně 24 (s výjimkou 28) dětí na jednu třídu se dvěma učitelkami, jež se v části denního programu při činnostech s dětmi překrývají.

Další dva ukazatele se týkají stanovené minimální normy pro fyzický prostor pro každé dítě v předškolním zařízení v metrech čtverečních (tabulka 2).

Tabulka 2 Vnitřní a venkovní prostor pro dítě v předškolním zařízení v metrech čtverečních

země / ustanovení	vnitřní prostor	venkovní prostor
	předškolní zařízení	předškolní zařízení
Itálie	1,96	2
Portugalsko	2,00	m
Španělsko	2,00	m
Irsko	2,32	m
Dánsko	2,50	m
Německo	2,50	7,7
Polsko	2,50	m
Průměr zemí	2,60	4
Rakousko	3,00	m
Finsko	3,00	m
Slovinsko	3,00	15
Nizozemsko	3,50	3
Česká republika	4,00	4
Estonsko	4,00	7
Norsko	4,00	24
Slovensko	4,00	2,5
Turecko	m	2
UK - Skotsko	m	m

Pozn.: 1 Průměr je spočítán ze zemí uvedených v tabulce, mimoevropské země nejsou v tabulce uvedeny.
Pozn. 2: m = chybějící údaj.

Upraveno podle *Starting Strong III* (2012).

Jak lze v tabulce vidět, Česká republika se v těchto dvou ukazatelích objevuje v prvním případě, tedy vnitřním prostoru pro dítě, nad průměrem uvedených zemí, ve druhém případě, tedy ve venkovním prostoru pro dítě, v čistém průměru.

Spokojíme-li se s těmito ukazateli minimálních standardů, můžeme konstatovat, že v našich mateřských školách ve srovnání s dalšími evropskými zeměmi poskytujeme více méně průměrné podmínky pro předškolní výchovu a péči dětí: společně 13 dětí má nárok na jednoho učitele a každé dítě má nárok na 4 metry čtvereční ve vnitřním i vnějším prostoru mateřské školy. Je to dost, nebo málo? Samozřejmě, stejně jako v jiných případech, záleží na tom, s čím a s kým se srovnáváme.

4. Vytvoření a implementace kurikula a standardů

„Kurikulum nebo učební standardy mohou zajistit kvalitu poskytování předškolní výchovy a péče, i když se odehrává v různých uspořádáních, pomáhají pracovníkům zlepšit pedagogické postupy a pomáhají rodičům lépe rozumět vývoji dítěte“ (*Starting Strong III*, 2012, s. 10).

V preambuli k tomuto oddílu se říká, že vytvoření kurikula a vzdělávacích standardů může pozitivně ovlivnit učení a rozvoj dítěte. Může zabezpečit vyrovnanou kvalitativní úroveň v různých předškolních zařízeních, napomoci pracovníkům (učitelům) v ECEC při zlepšování učení a rozvoje dětí a může rodičům poskytnout informaci o učení a rozvoji jejich dětí. Konstatuje se

dále, že různé země k tomuto úkolu přistupují různě, ale že je třeba překročit dosavadní „dichotomie“ vzdělávacích programů ve smyslu akademicky či všeobecně – sociálně formulovaných cílů, nebo ve smyslu aktivit iniciovaných spíše učiteli či dětmi. Důležité je využít „přidanou hodnotu“ všech těchto přístupů.

Téměř ve všech zemích OECD dnes již existují vzdělávací programy nebo vzdělávací standardy pro děti od tří let do začátku povinné školní docházky a stále více zemí se začíná věnovat nepřetržitému rozvoji dítěte od raného dětství, respektive od narození do dospívání. Ve druhém případě se jedná o jakýsi „integrováný systém“ rozvoje dítěte a silně souvisí s tím, v jaké gesci se různé vzdělávací instituce nacházejí. Projevuje se tendence k přesunům pod jednotné vedení resortů školství či vzdělávání, což je z evropských zemí příklad oblast Skandinávie.

Celkové srovnání se opírá o tři oblasti: (1) pro jaký věk je kurikulum pro předškolní výchovu a vzdělávání formulováno, (2) jaké jsou metodologické přístupy k formulování kurikula a (3) na jakých obsahových prioritách je kurikulum postaveno.

Co se týká věku, zde se nejlépe ukazují rozdíly právě ve výše zmíněném integrovaném či separátním systému ECEC. Zdaleka ne všechny země dnes setrvávají na tradičním modelu kurikula pro děti ve věku 3 až 5 let, jak jej známe u nás. Stejně mají z evropských zemí nastaveno kurikulum už jen v Maďarsku, Lucembursku, Polsku, Portugalsku a na Slovensku. Všechny ostatní země mají kurikulum formulováno kontinuálně buď pro děti od narození (např. Spolková republika Německo, Finsko, Dánsko, Irsko, Norsko, Španělsko, Anglie, Skotsko), od tří měsíců (Itálie), jednoho roku (Švédsko), osmnácti měsíců (Estonsko), nebo dvou až dvou a půl let (Belgie, Francie, Nizozemsko).

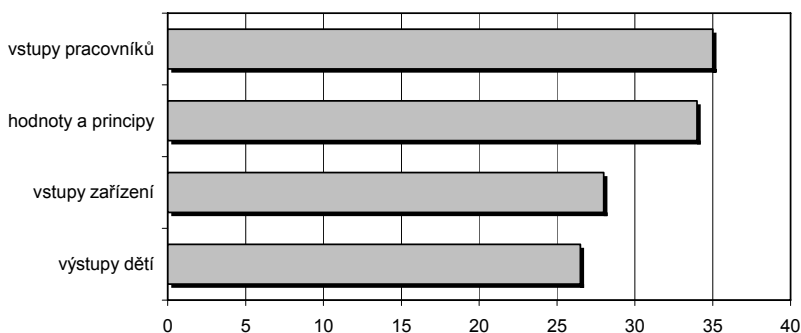
Kontinuita kurikula směrem k vyššímu věku je zmiňována explicitně v některých spolkových zemích Německa, ve Skotsku, ve Švédsku, a to do 10, 15 až 18 let věku dítěte.

Je tedy nasnadě, že v případě České republiky chybí program pro výchovu a péči o děti mladší tří let. Nejen že by měl být formulován, ale měl by navíc být integrován s dosavadním programem pro děti starší tří let – tedy pokud chceme být v souladu s progresivním trendem v jiných zemích.

Co se týká metodologických přístupů k formulování kurikula pro ECEC, zde se objevují v zásadě dva modely. Jednak model stanovující požadavky na „vstupy“, to znamená, co by měli dělat učitelé nebo jaké by měly být podmínky v předškolním zařízení, jednak model formulující „výstupy“, to znamená, co by měly děti umět na konci předškolní výchovy a vzdělávání. Objevují se také přístupy, v nichž je kurikulum formulováno skrze hodnoty a principy, jimiž se má ECEC řídit. Následující obrázek 3 ukazuje, který z těchto modelů v souhrnu převažuje.

V rozložení odpovědí jednotlivých zemí je zřejmá převaha modelu zaměřeného na vstupy spíše než na výstupy. Zvláště skandinávské země spolu se Slovinskem¹¹, ale také s Rakouskem a některými německými zeměmi odmítají standardy a odmítají stanovovat v kurikulu požadavky pro děti, co by měly umět. Česká republika uvedla jako princip tvorby kurikula všechny čtyři nabízené možnosti, tedy jak vstupy ze strany učitelů a předškolních zařízení, tak formulaci hodnot a principů a výstupy ve znalostech a dovednostech dětí. Chtělo by se tedy říci, že u nás aktuálně probíhající práce na stanovení standardů pro předškolní vzdělávání jdou spíše proti hlavnímu proudu uvažování o principech, na nichž by výchovný a vzdělávací program pro předškolní děti měl být postaven.

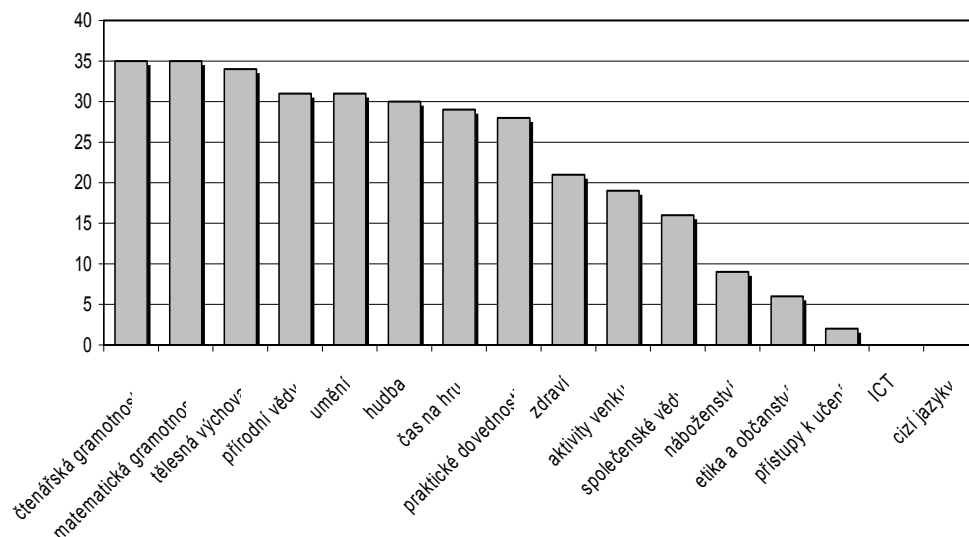
¹¹ Je známo, že Slovinsko se po osamostatnění nechalo v organizaci i v obsahu ECEC významně inspirovat právě skandinávskými zeměmi, specificky Švédskem.



Obrázek 3. Přístupy ke koncipování kurikula pro ECEC. Převzato ze *Starting Strong III*.

Pozn.: Země mohly uvést více přístupů, jež tvoří základ pro formulování kurikula.

Třetí oblastí posuzování a srovnávání výchovných a vzdělávacích programů ECE jsou jejich obsahové priority. Souhrnný přehled poskytuje obrázek 4.



Obrázek 4. Obsahová zaměření kurikula pro ECEC. Převzato ze *Starting Strong III*.

Pozn.: Země měly možnost vybrat z devíti obsahových okruhů, některé však zmínily také další okruhy, souhrn tedy tvoří 16 obsahových zaměření.

Za Českou republiku jsou jako obsahová zaměření kurikula uvedena čtenářská gramotnost, matematická gramotnost, tělesná výchova, přírodní vědy, umění, hudba, čas na hru, praktické dovednosti a aktivity venku. Naprosto přesně tedy kopírujeme obsahové priority, jak je volily také ostatní sledované země a jak jsou uvedeny v grafu. Naopak nebyla zvolena obsahová zaměření, jako jsou zdraví, společenské vědy, náboženství, etika a občanství, ICT, cizí jazyky a přístupy k učení. Jak je ale vidět v grafu, také pro většinu ostatních zemí tyto obsahové priority nebyly zásadní.

Česká republika má vytvořen program pro předškolní vzdělávání, v tomto duchu tedy následuje většinu. Respektovala jedno z doporučení, jež vyplynulo z analýzy stavu předškolní výchovy a vzdělávání v ČR (Národní, 2000) v rámci studie *Starting Strong I* (2001), a to vytvořit nějaký typ vzdělávacího programu. Většinu následuje také z hlediska obsahových priorit. Zatím ovšem není v souladu s progresivním trendem práce s komplexním a společným programem učení a rozvoje dětí od narození do vyššího školního věku.

5. Zlepšení podmínek, kvalifikací a odborného růstu pracovní síly

„Pracovníci v předškolním vzdělávání a péči hrají klíčovou roli v zajišťování zdravého vývoje dítěte a jeho učení. Oblasti k reformování zahrnují kvalifikace, přípravné vzdělávání, profesní rozvoj a pracovní podmínky“ (*Starting Strong III*, 2012, s. 11).

Není třeba zdůrazňovat, že kvalita předškolní výchovy a péče je spojována s kvalitou pracovníků, kteří v dané oblasti působí, zvláště učitelů a pečovatelů. Ukazatele, jimiž se tato kvalita mezinárodně poměruje, lze ve zdrojích *Starting Strong III* rozdělit do tří oblastí: (1) pracovní zařazení, kvalifikace a požadavky na výkon povolání, (2) odborný růst a (3) pracovní podmínky.

První oblast, tedy pracovní zařazení, kvalifikace a požadavky na výkon povolání je oblast velmi košatá co do typu, pojmenování profese, požadovaných kvalifikací, počátečního vzdělávání, případného licencování apod. Nějakou linku, která by tuto různost pomohla kategorizovat, lze najít s těžší.¹² Autoři publikace navrhuji pouze jednu a tou je, podobně jako v případě kurikula, integrovaný versus separovaný systém. Kam v tomto „zmatku“ patří učitelé mateřských škol a pečovatelé v jeslích v České republice?

- Z hlediska genderu, stejně jako všude na světě, převládají ženy.¹³
- Z hlediska věku jsou to v průměru čtyřicátnice.
- Pro svoji práci se připravují v denním i dálkovém studiu.
- Jejich počáteční vzdělávání poskytují jak veřejné instituce, tak soukromé.
- Jejich počáteční příprava je integrovaná nebo dělená: zde je s podivem, že u integrované počáteční přípravy je uvedena ČR s vysvětlivkou, že studenti studují stejný vzdělávací program, ale k počátečnímu vzdělávacímu programu se přidává specializace buď na oblast péče o děti, nebo na předškolní vzdělávání¹⁴, tedy učitelství pro mateřské školy.

V čem se naopak učitelky¹⁵ českých mateřských škol a pečovatelky¹⁶ liší, je úroveň požadovaného vzdělání: patřičnou kvalifikaci učitelkám mateřských škol stejně jako pečovatelkám zajišťuje vzdělání na úrovni ISCED 3, tedy vyšší sekundární vzdělání, česky řečeno střední škola s maturitou. Ve všech sledovaných, nejen evropských zemích, je jako minimální požadavek pro učitele – pedagogy v předškolních zařízeních stanoveno vzdělání na úrovni ISCED 5A 5B, tedy nižší terciární, řečeno jinak bakalářské studium. Diskuse na téma úrovně kvalifikačního studia se u nás řeší již léta, toto téma patří k jednomu z doporučení, jež vyplynula z expertního

¹² K tématu přípravného vzdělání, kvalifikací, pracovních podmínek, vzdělávání pro odborný růst a dalších oblastí podstatných pro odborný personál v ECEC se mnohem strukturovaněji a detailněji vyjadřuje publikace Oberhuemer, P., Schreyer, I. & Neumann, M. J. (2010). Bylo by ale nad rámec této kapitoly se tímto tématem více zabývat.

¹³ Jedinou výjimku tvoří Mexiko se svými 17 % mužů v personálu ECEC.

¹⁴ Snad je tomu tak na SŠ nebo VOŠ, ale nikoli na VŠ.

¹⁵ Genderové složení pracovníků v ECEC je mi ospravedlněním pro užívání označení „učitelka“, „pečovatelka“ v dalším textu.

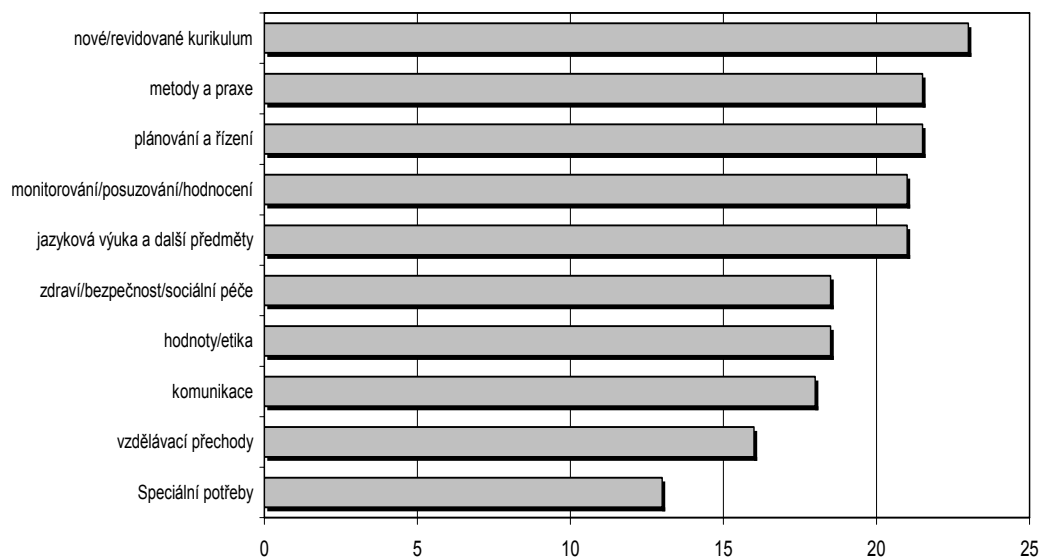
¹⁶ Označení „pečovatelka“ se zdá přijatelnější než „sestra (dětská či zdravotní)“.

posouzení stavu předškolní výchovy v ČR (Národní, 2000), ale stále u nás existují tři cesty ke kvalifikaci učitelek v mateřských školách: střední škola, vyšší odborná škola a vysoká škola – bakalářské studium. Z mezinárodního srovnání ovšem plyne, že je čas na změnu.

Co se týká odborného růstu, ukazatele se zaměřují na to, kdo další vzdělávání pracovníkům v ECEC poskytuje (stát, zaměstnavatel, vysoké školy, soukromé instituce / nevládní organizace) a kdo ho financuje (stát, zaměstnavatel, účastník a jejich kombinace). ČR v tomto ohledu deklaruje všechny čtyři typy poskytovatelů vzdělávání pro odborný růst a z hlediska financování uvádí taktéž všechny varianty.

Zajímavý je další ukazatel, který naznačuje, co pracovníky v ECEC vede k tomu, aby se vzdělávání ke svému odbornému růstu účastnili. Z nabídky odpovědí je za ČR vybrána úhrada nákladů na vzdělávání, odborný růst jako cesta k vyšší kvalifikaci a poskytované studijní volno. Odpověď „odborný růst jako cesta k vyššímu platu“ nemohla být vybrána, protože by neodpovídala naší realitě. Je tomu tak na rozdíl od řady jiných zemí¹⁷, které tímto způsobem učitele k práci na svém odborném růstu povzbuzují.

Co se týká obsahového zaměření dalšího vzdělávání pro odborný růst, nejčastěji jsou zmiňovány následující oblasti, jak je ukazuje obrázek 5. Česká republika má vybrány všechny kromě varianty „vzdělávacích přechodů“, i když právě toto téma by bylo vzhledem k častým odkladům povinné školní docházky u nás velmi užitečné.



Obrázek 5. Obsahové zaměření vzdělávání pro odborný růst pracovníků v ECEC. Převzato a upraveno ze *Starting Strong III*.

Pozn.: Země dostaly k výběru z několika obsahových zaměření, další mohly podle své situace přidávat.

Pracovní podmínky zaměstnanců v ECEC jsou měřeny dvěma ukazateli, a to mzdou a fluktuací. Ani k jednomu z těchto ukazatelů není uvedena informace o České republice.

¹⁷ Z evropských zemí je to Dánsko, Estonsko, Německo, Nizozemsko, Polsko, Portugalsko, Slovensko, Slovinsko a Španělsko.

6. Zapojení rodin a komunit

„Rodiče a komunity by měli být vnímáni jako „partneři“ pracující na stejném cíli. Domácí učební prostředí a sousedství hraje roli ve zdravém vývoji dítěte a v jeho učení“ (*Starting Strong III*, 2012, s 12).

V preambuli k této cestě ke kvalitě předškolní výchovy a péče se konstatuje, že zapojení rodičů je stále častěji považováno za důležitý politický nástroj vedoucí ke zlepšení zdravého vývoje a učení dětí. Všeobecně se uznává, že rodiče mají základní právo a povinnost zapojovat se do vzdělávání svých dětí. Partnerství s rodiči je rozhodující pro poznání dětí ze strany učitelů a pečovatелů. Kromě toho výzkum ukazuje, že zapojení rodičů, zvláště zajištění vysoké kvality učení dětí doma a komunikace s personálem ECEC, se výrazně promítá do pozdější akademické úspěšnosti dětí, pravděpodobnosti ukončení střední školy a do socio-emocionálního rozvoje a adaptace ve společnosti.

Mezinárodní srovnání ukazuje, že jednotlivé země upřednostňují různorodé přístupy k zapojování rodičů. Nejobvyklejší je ustanovit takové zapojení jako zákonnou povinnost pro předškolní zařízení v tom smyslu, aby rodičům pro jejich zapojení byly poskytovány příležitosti, nebo zapojit rodiče do rozhodovacích orgánů o předškolním zařízení. Některé země, jako např. Švédsko nebo Slovinsko, zdůrazňují spíše než povinnost právo rodičů na zapojení. Jaké cesty volí jednotlivé země, ukazuje tabulka 3.

Tabulka 3 *Způsoby zapojení rodičů do ECEC*

Učinit to zákonnou povinností	Učinit to právem rodičů	Vložit to do politického dokumentu	Zapojit rodiče do rozhodování	Umožnit rodičům být poskytovateli
Rakousko, Belgie, Česká republika, Estonsko, Finsko, Německo, Japonsko, Nizozemsko, Nový Zéland, Polsko, Portugalsko, Ostrov prince Eduarda (CAN), Slovenská republika, Slovinsko, Španělsko, Švédsko, Turecko	Česká republika, Norsko, Polsko, Ostrov prince Eduarda (CAN), Slovinsko, Španělsko, Švédsko	Nový Zéland, Norsko, Slovenská republika	Rakousko, Belgie, Britská Kolumbie (CAN), Česká republika, Dánsko, Estonsko, Finsko, Německo, Irsko, Japonsko, Manitoba (CAN), Mexiko, Nizozemsko, Nový Zéland, Norsko, Polsko, Portugalsko, Ostrov prince Eduarda (CAN), Slovenská republika, Slovinsko, Španělsko, Švédsko, Turecko	Belgie, Německo, Manitoba (CAN), Nizozemí, Nový Zéland, Norsko, Polsko, Slovenská republika, Švédsko

Upraveno na základě slovenského překladu *Starting Strong III* (2012).

Také zapojení komunit se stále více zdůrazňuje jako důležitý nástroj politiky ECEC. Komunity mají působit jako propojení mezi rodinami a službami ECEC, jako sociální síť na podporu rodičů při jejich výběru z nabídky ECEC, zvláště pak u znevýhodněných rodin, jako prostor pro podporu sociální soudržnosti a veřejného zájmu, obecně jako dobrý zdroj pro všechny zúčastněné.

V tomto ohledu je ovšem informace úspornější a týká se pouze čtyř podob komunitního zapojení, a to stanovit je jako zákonnou povinnost, včlenit do politického dokumentu, zapojit příslušníky komunity do rozhodování a umožnit členům komunity být poskytovateli služeb ECEC.

Jak si v takto široce formulovaném prostoru pro zapojení rodin a komunit stojí Česká republika? Ve vztahu k zapojení rodičů deklaruje tři přístupy: povinnost pro předškolní zařízení rodiče zapojovat, právo pro rodiče zapojit se a možnost pro rodiče účastnit se na rozhodování o předškolním zařízení. U dalších dvou variant týkajících se zapojení rodičů, jimiž jsou začleňování rodičů do hodnocení¹⁸ předškolního zařízení a průzkumy rodičovské spokojenosti s poskytovanými službami, Česká republika nefiguruje. Nefiguruje ani ve vztahu k zapojení komunit, to znamená, že není uvedena ani u jedné z výše zmíněných možností komunitního zapojení.

Co je ovšem nad rámec srovnávaných ukazatelů v případě České republiky uvedeno, je, že se rodičům dětí v předškolních zařízeních dostává různých doporučení a porad od učitelek, jak se více do rozvoje svých dětí zapojovat a jak stimulovat jejich vývoj. Kromě toho se zmiňuje, že mateřské školy v tomto ohledu poskytují rodičům různé poradenské dokumenty a metodické materiály, včetně půjčování dětských knížek.

7. Sběr dat, výzkum a monitorování

„Data (informace), výzkum a monitorování jsou mocnými zdroji při zlepšování výsledků dětí a řízení soustavného rozvíjení poskytovaných služeb“ (*Starting Strong III*, 2012, s. 13).

Dostatek informací (dat) z monitorování předškolní výchovy a péče a z výzkumných nálezů je velmi podstatným předpokladem zvyšování kvality v této oblasti. Může se týkat jak posuzování spravedlivého přístupu dětí ke kvalitnímu vzdělávání, tak může pomáhat při politických rozhodováních o prioritách a potřebných opatřeních, či může poskytovat rodičům důležité informace pro jejich rozhodování o výběru předškolního zařízení. Je tedy důležitou zpětnou vazbou pro poskytovatele, politiky, učitele a rodiče.

Pohříchů však těchto dat stále není dostatek. Jak se konstatuje v publikaci *Starting Strong III*, zúčastněné země si stěžují na těžkosti se zlepšováním výzkumu hlavně v oblasti potřeby prokazovat pozitivní účinky předškolní výchovy a péče, v oblasti analýzy nákladů a přínosů ECEC, v opomíjení některých podstatných oblastí ECEC či v dalším šíření získaných poznatků.

Ukazatele pro srovnání se opírají o (1) monitorování, tedy vnitřní a vnější evaluaci, a o (2) longitudinální výzkumy.

Když se podíváme na oblast monitorování, vidíme, že z hlediska cílů, na něž se zaměřuje, je možné rozpoznat následující: rozvoj a výsledky dětí, výkon pracovníků (učitelů), úroveň kvality služeb, dodržování právních předpisů, realizování vzdělávacího programu, spokojenost rodičů a pracovní podmínky pracovníků v ECEC.

Z hlediska typu monitorování se rozlišuje mezi interním, externím a kombinací těchto dvou hodnocení. Jednotlivé země varíují také z hlediska používaných metod (pozorování, testování,

¹⁸ Zde evidentně chybí patřičná odpověď, neboť rodiče jsou u nás do hodnocení mateřských škol zapojováni jako součást širšího procesu evaluace formulované v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.

sledování portfolia apod.), frekvence hodnocení (v rozmezí 2–3x ročně až jednou za 5 let) a také toho, kdo hodnocení provádí (samotní učitelé, vedení, poskytovatelé, inspektoři).

Česká republika figuruje pouze u dvou tematických oblastí, na které může být monitorování zaměřeno, a to u posuzování kvality služeb a u hodnocení toho, jak jsou dodržovány předpisy. V prvním případě uvádí interní hodnocení (jednou za dva roky za pomoci kontrolních záznamů, pozorování a portfolia provádí samotní pracovníci a vedení předškolního zařízení) a kombinované, to znamená, že k internímu se přidává ještě externí, a to za pomoci inspektorů každé čtyři roky. Toto kombinované monitorování se používá také pro kontrolu dodržování předpisů.

Ze srovnání s ostatními zeměmi je zřejmé, že ČR řadu dalších monitorovacích možností nevyužívá. Tuto záležitost, domnívám se, je možné nahlížet pozitivně, zvláště v souvislosti s hodnocením výsledků dětí. Je dobře, že jsme předškolní děti zatím nezačali v tomto smyslu hodnotit a testovat, jako např. v některých státech USA nebo z evropských zemí např. v Irsku, Nizozemsku, Dánsku či Francii.

Výzkum v oblasti ECEC je v mezinárodním měřítku dlouhodobě považován za nedostatečný v různých ohledech. Příčin neuspokojivého stavu je hned několik a pramení jak z nedostatečné politické a finanční podpory, tak z vnitřních zdrojů, kterými disponuje, respektive nedisponuje, tedy hlavně erudovanými výzkumníky, kteří by si témata ECEC prioritně volili a dlouhodobě se jim věnovali. Volání po jeho podpoře a rozvoji se ozývá již nejméně dvě desetiletí. Nicméně řada výzkumů se v různých zemích již uskutečnila. V publikaci *Starting Strong III* je uvedeno hned několik příkladů longitudinálních studií z různých zemí. Je zajímavé, že k nejaktivnějším patří mimoevropské země, jako jsou Austrálie, Kanada, Korea, Nový Zéland, USA. Z evropských zemí Belgie, Dánsko, Německo, Irsko, Nizozemsko, Norsko, Polsko, Slovinsko, Spojené království.

Poukazování na fakt, že v oblasti předškolní výchovy a péče není v České republice dostatek výzkumných zdrojů, je evergreenem již dlouhou dobu podobně jako v mnoha jiných zemích. Zdá se však, že ani v současnosti se situace nezlepšila, neboť ČR mezi jmenovanými příklady skutečně uvedena není.

8. Závěr

Předškolní výchovu a péči je možné posuzovat podle mnoha nejrůznějších kritérií a ukazatelů, jako ostatně kterýkoli pedagogický jev. Smysluplné by jistě bylo přemýšlet nad historickým utvářením předškolní výchovy¹⁹ nebo nad její dostupností²⁰. Srovnávat by bylo možné také metodické a didaktické modely uplatňované v předškolní výchově a vzdělávání (např. uspořádání tříd nebo herních skupin podle věku dětí, denní režim, školní vs. rodinný model péče, hra vs. učení či hra jako prostředek učení, příprava do školy vs. v širokém slova smyslu sociální rozvoj dítěte apod.) nebo společenská očekávání ve vztahu k předškolní výchově a také velmi podstatnou politickou a finanční podporu předškolní výchově a péči.

Tato kapitola je ale založena na prioritách, které nestaví jen, nebo především, na tradici či dostupnosti předškolní výchovy a péče. Soustředí se na cesty ke kvalitě. Složme tedy nyní obrázek, který o předškolní výchově a péči v České republice poskytují mezinárodní publikace

¹⁹ Z takového srovnávání bychom jistě vyšli velmi úspěšně, neboť poskytování veřejné předškolní výchovy je ve většině jiných zemí pozdějšího data než u nás, kde se můžeme opřít o tradici počínající již v 19. století.

²⁰ Z hlediska dostupnosti předškolního vzdělávání patříme dlouhodobě k zemím s vysokou začleněností dětí od tří do šesti let, zcela jiný příběh se před námi ovšem odvíjí, podíváme-li se na dostupnost veřejné péče o mladší děti.

podle pěti oblastí, jež jsou mezinárodním společenstvím vnímány právě jako cesty ke kvalitě. Zdá se, že v mnoha ohledech jsou poměry u nás srovnatelné a velmi podobné poměrům v jiných zemích. Je tomu tak u cílů kvality a řízení, v oblasti kurikula, alespoň pokud se týká jeho existence, principů, na nichž je postaveno, a obsahových oblastí, jež tvoří jeho základ, či v oblasti spolupráce s rodiči. V čem bychom se naopak mohli a měli nechat inspirovat, je kvalifikace učitelů pro práci s předškolními dětmi, kde zůstáváme už zcela osamoceni se svým trojakým modelem, který stále ještě akceptuje jako jednu z cest k získání kvalifikace středoškolské vzdělání, byť s maturitou. To už dnes, vzhledem k nárokům na samostatnost v rozhodování, odpovědnost, tvořivost, inovativnost a tak podobně, které jsou na učitelky mateřských škol kladeny, a vzhledem k významu kvalitní péče a výchovy dětí v raném věku, je zcela nedostačující. Další oblastí nabízející se k inspiraci je spolupráce s komunitami a zvláště oblast výzkumu ECEC, který u nás dlouhodobě chybí.

Nejpodstatnější sdělení vyplývající z předcházející analýzy, domnívám se, je kategorizace na integrované a separované systémy ECEC. Česká republika patří jednoznačně ke druhému z nich. V okamžiku, kdy přestaneme rozlišovat mezi dětmi staršími a mladšími tří let²¹, mezi veřejnými institucemi (jeslemi a mateřskými školami), které jim mají poskytovat výchovu a péči, mezi gestory z různých resortů, mnoho věcí by se v ECEC mohlo v ČR změnit k lepšímu.

„Pro Českou republiku je důležité, že zpochybňování předškolní výchovy, které se objevovalo bezprostředně po roce 1989, je již minulostí a že v proudu evropského uvažování o předškolní výchově se naše dlouhodobá zkušenost nepochybně pozitivně uplatní. Podmínky, které dětem (i rodičům) poskytují naše mateřské školy s učebnami, hernami, jídelnami, ložnicemi a hřišti, jsou v zemích Evropské unie spíše výjimečné, tvoří nepochybně jednu z mála našich komparativních výhod a je třeba je uchovat i do budoucnosti“ (Evropská, 2003).

Toto vyjádření mohu nikoli z analýzy elaborovaných přehledových studií, ale spíše ze svých osobních impresí z návštěv²² nesčetného množství předškolních zařízení v různých částech světa jen potvrdit. I v tomto případě ale platí známá teze, že záleží, s čím a s kým se srovnáváme. Je explicitně nevysloveným pravidlem pro evropské země (nejen), že za nejlépe organizovaný a také nejlépe reálně naplňovaný systém předškolní výchovy a péče je považován systém ve skandinávských zemích, z nich zvláště ve Švédsku. Srovnáváme-li se právě s touto skupinou zemí, máme před sebou ještě docela dlouhou cestu. Snad ne delší než tu, která je už od 19. století za námi.

A něco metodologické skepse srovnávacího pedagoga závěrem. Watson (in Bray, Adamson & Mason, 2007, s. 378) ve vztahu ke komparativním studiím říká, že „možná významnější než cokoli jiného je zjištění, že vzdělávání a rozvoj, vzdělávání a sociální změna a vliv vzdělávacích reforem na společnost je mnohem komplexnější, než se původně myslelo“.

²¹ K tomuto tématu se na našem knižním trhu nedávno objevila zajímavá publikace s názvem *Péče o nejmenší, boření mýtů* (Hašková, Saxonberg & Mudrák, 2012).

²² Takovou možnost mi mimo jiné poskytl mé působení v OMEP (The World Organization for Preschool Education) na pozici viceprezidentky pro Evropu v letech 2007 až 2012.

Literatura

- Bray, M., Adamson, B. & Mason, M. (Eds.). (2007). *Comparative education research. Approaches and methods*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, Springer.
- Eurydice (2009). *Early childhood education and care in Europe: Tackling social and cultural inequalities*. Brusel: EACEA P9 Eurydice.
- Evropská unie a vzdělávání*. (2003). Příloha Učitelství novín 22-23/2003.
- Gustafsson, S. & Stafford, F. (1995). Links between early childhood programs and maternal employment in three countries. *The Future of Children*, 5(3), Long-term outcomes of early childhood programs, 161-174.
- Hašková, H., Saxonberg, S. & Mudrák, J. (Eds.). (2012). *Péče o nejmenší. Boření mýtů*. Praha: SLON.
- Hoffman, D. M. (2000). Individualism and individuality in American and Japanese early education: A review and critique. *American Journal of Education*, 108(4), 300-317.
- Kagan, S. L. & Hallmark, L. G. (2001). Early care and education policies in Sweden: Implications for the United States. *The Phi Delta Kappan*, 83(3), 237-245, 254.
- Kwon, Y. I. (2003). A comparative analysis of preschool education in Korea and England. *Comparative Education*, 39(4), 479-491.
- Loudová Stralczynská B. (2012). Předškolní výchova ve struktuře evropských vzdělávacích systémů na příkladu německy mluvících zemí. *Orbis scholae*, 6/1/2012, 69-80.
- Národní zpráva o stavu předškolní výchovy, vzdělání a péče o děti předškolního věku v České republice*. (2000). Praha: MŠMT ČR.
- Oberhuemer, P., Schreyer, I. & Neumann, M. J. (2010). *Professional in early childhood education and care systems. European profiles and perspectives*. Leverkusen Opladen: Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills.
- Průcha, J. (2006). *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál.
- Schady, N., Galiani, S. & Souza, A. P. (2006). Early childhood development in Latin America and the Caribbean. *Economía*, 6(2), 185-225.
- Starting Strong*. (2001). Paříž: OECD.
- Starting Strong II*. (2006). Paříž: OECD.
- Starting Strong III*. (2012). Paříž: OECD.
- Starting Strong III: A quality toolbox for ECEC - Setting out quality goals and regulations*. Dostupné na: <http://www.oecd.org/edu/school/startingstrongiiiqualitytoolboxforecec-settingoutqualitygoalsandregulations.htm>
- Váňová, M. (1998). *Teoretické a metodologické otázky srovnávací pedagogiky*. Praha: PedF UK.
- Walterová, E. (2006). *Srovnávací pedagogika. Vývoj a proměny v globálním kontextu*. Praha: PedF UK.

Mezinárodní výzkumy vědomostí a dovedností: historie a současnost

Jana Straková

1. Úvod

Měření výsledků vzdělávání je důležitou disciplínou pedagogických a psychologických věd posledních desetiletí. Představy o tom, jaké jsou náležitosti kvalitních měření, byly silně ovlivněny mezinárodními výzkumy vědomostí a dovedností. Tyto výzkumy jsou zároveň významnou součástí srovnávací pedagogiky a pomáhají utvářet představy o tom, jaké jsou znaky kvality vzdělávacích systémů a jaké faktory pozitivně ovlivňují výsledky vzdělávání.

Tento text popisuje historický vývoj mezinárodních výzkumů výsledků vzdělávání organizovaných Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání a Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj. Tyto dvě organizace se bezesporu nejvíce zasloužily o velký vývoj, který prodělala pedagogická měření (*educational measurement*) v posledních desetiletích. Poučit se o tom, jak se měnila metodologie mezinárodních výzkumů a přemýšlení mezinárodní komunity, a o tom, co a jak má být v rámci těchto výzkumů zjišťováno, je inspirativní proto, že kolem mezinárodních výzkumů se shromažďují nejlepší světoví odborníci, kteří v zásadě formují vývoj celé disciplíny. Vzhledem k tomu, že výsledkům výzkumů se dostává velké pozornosti ze strany tvůrců vzdělávacích politik, veřejnosti i odborníků, věnují jejich organizátoři velkou péči tomu, aby byla správnost výsledků prokazatelná a nezpochybnitelná. To vede k pečlivému přemýšlení o náležitostech výzkumů a k vymýšlení stále nových dokonalejších metod jejich provedení, zpracování dat a interpretace výsledků.

Text se zaměřuje na tři aspekty mezinárodních výzkumů: na obsah, na metodologii a na využití výsledků. Sledovat obsah je užitečné z toho důvodu, že na něm je velmi dobře vidět, jak se v průběhu času měnily názory mezinárodní komunity na to, co je důležité měřit a co je možné měřit. Testy v mezinárodních výzkumech jsou velmi dobře dokumentovány – koncepční rámce velmi precizně definují testované vědomosti a dovednosti a také vysvětlují, proč právě tyto vědomosti a dovednosti jsou natolik důležité, že má smysl v mezinárodních výzkumech ověřovat, nakolik si je žáci osvojili. Na měnícím se obsahu testů je tedy možno pozorovat, jak se v mezinárodní komunitě vyvíjejí pohledy na cíle vzdělávání.

Metodologie výzkumů je důležitá pro porozumění výsledkům a jejich interpretaci a pro řádné zpracování dat z mezinárodních výzkumů v národních analýzách. Metodologické postupy mezinárodních výzkumů mohou také sloužit jako inspirace pro národní aktivity.

Mezinárodní výzkumy mají velký význam pro formování vzdělávacích politik. Podle jejich výsledků je posuzována úspěšnost vzdělávacích systémů a významně formují obsahy vzdělávání i způsoby ověřování výsledků vzdělávání na národních úrovních. Je zajímavé se poučit o tom, jak jsou efekty mezinárodních výzkumů na vzdělávání reflektovány a jaká opatření jsou volena k eliminaci negativních dopadů.

Tento text popisuje historii mezinárodních výzkumů v průběhu 65 let jejich existence. Nejprve popisuje aktivity Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání, která tyto výzkumy zahájila a zásadně ovlivnila jejich podobu. Následuje popis přemýšlení, které utvářelo koncept mezinárodních výzkumů vědomostí a dovedností OECD, které jsou aktuálně nejvýznamnějšími

hybateli vzdělávacích politik ve vyspělých zemích. V závěru text sumarizuje dosavadní vývoj a zamýšlí se nad výzvami, kterým mezinárodní výzkumy aktuálně čelí.

2. Historie mezinárodních výzkumů vědomostí a dovedností

2.1 Aktivity Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání²³

2.1.1 Začátky mezinárodních výzkumů – iniciativa akademické obce

Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA*) byla právně ustanovena v roce 1967, ale její práce ve skutečnosti začala již v roce 1958. Vznikla z iniciativy vzdělavatelů, psychologů, sociologů a psychometriků, kteří se v *Institutu pro vzdělávání organizace UNESCO* zabývali problematikou hodnocení práce školy a výsledků žáků. Zakladatelé, mezi které patřili například Benjamin Bloom a Torsten Husén, se shodovali v tom, že efektivní evaluace vzdělávacích systémů vyžaduje nejenom do té doby běžnou analýzu vstupů, ale též důkladnou analýzu výstupů. Svět považovali za přirozenou laboratoř, ve které jednotlivé vzdělávací systémy hledají své vlastní cesty k zajištění optimálního vzdělávání pro mladou generaci. Byli přesvědčeni o tom, že pokud se podaří získat dostatečné množství informací o dostatečně rozmanité skupině zemí, bude možno jejich analýzou odhalit důležité zákonitosti, které v rámci jednotlivých systémů není možno odhalit. Jejich cílem bylo identifikovat faktory, které mají konzistentní a významný dopad na výsledky vzdělávání. Zakladatelé IEA se rekrutovali z akademické obce. Výzkumy IEA proto měly vždy spíše akademický než politický charakter a snažily se postihnout realitu vzdělávacího procesu v celé jeho složitosti a šíři.

První – pilotní – šetření IEA známé jako *Pilot Twelve-Country Study* bylo uskutečněno v roce 1960 a kladlo si za cíl ověřit možnosti mezinárodního měření výsledků vzdělávání. V rámci tohoto šetření byli testováni třináctiletí žáci ze 12 zemí z matematiky, čtenářské gramotnosti, zeměpisu, přírodovědných předmětů a studijních předpokladů (*non-verbal ability*). Pilotní šetření potvrdilo, že je možné, aby spolu při sběru dat efektivně spolupracovalo několik výzkumných center z různých zemí, a že je možno zkonstruovat takové testy a dotazníky, které budou fungovat v různých vzdělávacích systémech a kulturách.

Na pilotní studii navázal první výzkum matematického vzdělávání – *First International Mathematics Study (FIMS)*, který zahrnoval sofistikovanější metody výběru respondentů a obsáhlejší test. Data byla získána od dvou populací (13letí a žáci v posledním ročníku středoškolského studia). Výzkum poprvé začal operovat s pojmem „*opportunity to learn*“: snažil se postihnout míru, v jaké mají žáci příležitost se naučit vědomostí a dovedností, které jsou v rámci výzkumu zjišťovány. Tento koncept byl následně součástí všech realizovaných výzkumů IEA. Výzkum dále ukázal, že všechny vzdělávací systémy vykazují určitou míru vzdělanostních nerovností. Sledování nerovností týkajících se vzdělávacích příležitostí a výsledků se od té doby stalo jedním z ústředních témat pedagogických měření.

Následující výzkum *Six Subject Survey (1970–1971)* je někdy nazýván také *First International Science Study (FISS)*, neboť zdokonalil koncept měření výsledků v přírodovědných předmětech. Kromě přírodovědných vědomostí a dovedností zjišťoval ještě čtenářskou gramotnost a znalost literatury, angličtinu a francouzštinu jako cizí jazyky a občanskou výchovu. Cílová populace

²³ Zdrojem informací o historii IEA byly webové stránky asociace http://www.iea.nl/brief_history.html.

byla posunuta ze 13 na 14 let, neboť v té době bylo ve všech zúčastněných zemích vzdělání povinné do 14 let. Zároveň byly testovány populace desetiletých žáků (tedy pro většinu zemí poslední ročník primárního vzdělávání) a žáků v posledním ročníku středoškolského studia. Výzkum pomohl identifikovat nové prediktory výsledků, jmenovitě zájmy, motivaci a postoje, dále výukové metody a školní postupy.

2.1.2 Periodická šetření – monitorování trendů

Na konci 70. let se zrodil nápad začít organizovat výzkumy periodicky, aby bylo možno měřit změny v průběhu času. Ve 20, respektive ve 24 zemích se v první polovině 80. let uskutečnily výzkumy *Second International Mathematics Study* (SIMS) a *Second International Science Study* (SISS). Strategie opakování výzkumu po několika letech poskytla zúčastněným zemím důležitou informaci o trendech v matematických a přírodovědných vědomostech a dovednostech.

Následující výzkum *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS), realizovaný v roce 1995, byl prvním z výzkumů, ve kterých se testovala matematika a přírodovědné předměty společně, a zahájil čtyřletý cyklus nyní známý pod názvem *Trends in International Mathematics and Science Study*. Zúčastnilo se 46 zemí, byly testovány všechny 3 populace (10letí, 14letí a žáci v posledním ročníku středních škol). V šetření žáků středních škol se poprvé objevil koncept matematické a přírodovědné gramotnosti. Tento koncept byl zaveden proto, že různé střední školy mají velmi různé matematické a přírodovědné kurikulum. Jakýsi základ – matematická a přírodovědná gramotnost – by však měl být dle tvůrců testu rozvíjen v rámci všech vzdělávacích programů. Matematická a přírodovědná gramotnost zde byla chápána jako orientace v matematické a přírodovědné problematice a schopnost používat naučených vědomostí a postupů v situacích běžného života. Některé země testovaly také žáky specializující se na úrovni vyššího sekundárního studia (ISCED 3) na matematiku a na fyziku. Na tuto zkušenost navázalo později šetření *TIMSS Advanced* (2008). Šetření TIMSS se opakuje v pravidelných čtyřletých intervalech již jen v populacích 10letých (4. ročník) a 14letých (8. ročník). Výzkum proběhl v letech 1999, 2003, 2007 a 2011.

Zajímavou součástí výzkumu TIMSS v roce 1995 bylo měření experimentálních dovedností 10letých a 14letých žáků. V rámci tohoto měření dostala podmnožina žáků, kteří se zúčastnili testování, několik krátkých experimentálních úloh. V úlohách měli žáci za úkol navrhnout a provést jednoduché matematické a přírodovědné experimenty, zaznamenat výsledky a tyto výsledky vyhodnotit. Výkon žáků byl hodnocen na základě jejich záznamů podle jednotných návodů. Experimentální vybavení bylo jednoduché a pro všechny žáky jednotné. Žáci měli například za úkol zjistit, zda teplota vody ovlivňuje rychlost rozpouštění šumivého celaskonu nebo jak se mění tep při provádění jednoduchého cvičení (Palečková & Mandíková, 1997).

V letech 1990–1991 byl zahájen cyklus šetření ve čtenářské gramotnosti. Šetření *Reading Literacy Study* bylo charakteristické svým důrazem nejen na výsledky vzdělávání, ale i na vzdělávací kontext (v tomto případě čtenářské zájmy žáků). Šetření se zúčastnilo 32 zemí a proběhlo opět v populaci žáků 4. a 8. ročníků. Od roku 2001 probíhají návazné studie čtenářské gramotnosti v pětiletých intervalech pod názvem *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS): 2001, 2006, a 2011.

Cyklus výzkumů trendů v základních oblastech vzdělávání vzbudil na celém světě velký zájem. Počet zemí, které se výzkumů účastní, se průběžně zvyšuje. IEA má v současné době 69 členských států. Postkomunistické země se do její práce většinou zapojily na počátku 90. let 20. století. Výjimku v tomto ohledu tvořily Maďarsko, Polsko a Jugoslávie, které se zapojily

již v období socialistické éry. Maďarsko a Jugoslávie byly dokonce zakládajícími členy IEA. V posledním desetiletí se do pravidelně probíhajících výzkumů zapojily rovněž země bývalého Sovětského svazu a země arabské, africké a asijské.

2.1.3. Metodologie výzkumů IEA²⁴

Testy používané ve výzkumech IEA obsahují testy tvořené z velké části úlohami, ve kterých žáci vybírají z několika nabízených odpovědí jedinou správnou. Dále jsou zastoupeny úlohy, ve kterých žáci odpovídají jednoslovně či několika slovy a kde poskytují obsáhlejší odpověď nebo úplné řešení dané úlohy. Obsahová náplň testu je volena jako průnik učiva všech zúčastněných zemí pro danou oblast vzdělávání a příslušnou věkovou skupinu. Testy jsou nicméně konstruovány tak, aby úlohy pokryly i jiné než obsahové aspekty výstupů vzdělávání. V testu matematického a přírodovědného vzdělávání jsou úlohy klasifikovány podle vzdělávacího obsahu a myšlenkových dovedností (prokazování znalostí, používání znalostí, uvažování). V testech čtenářské gramotnosti jsou klasifikovány podle typu čtenářské činnosti: získávání informací, vyvozování, interpretace a hodnocení.

Ve výzkumech IEA probíhá výběr respondentů ve všech případech dvoustupňově: nejprve je náhodně vybrán určitý počet škol z databáze všech škol, které jsou navštěvovány žáky v dané věkové kategorii. Výběr je realizován jako systematický podle velikosti cílové populace na jednotlivých školách²⁵, v rámci těchto škol je pak náhodně vybrána jedna nebo dvě třídy v příslušném ročníku²⁶. Tímto postupem je zajištěno, že všichni žáci příslušného ročníku v dané zemi mají stejnou pravděpodobnost výběru (větší školy mají vyšší pravděpodobnost, že budou vybrány, jednotliví žáci však mají vyšší pravděpodobnost výběru v malých školách). V rámci výběru jsou pro každou školu vybírány dvě školy náhradní, které jsou oslovovány v případě, že původně vybraná škola účast ve výzkumu odmítne. V rámci pravidel může každá země vyloučit maximálně 5 % cílové populace, která je obtížně testovatelná – některé země vylučují například školy v obtížně dostupných oblastech, jiné země, jako například ČR, vylučují žáky ve zvláštních (u nás nyní praktických) školách.

Důležitou součástí výzkumů jsou dotazníky pro žáky, učitele, ředitele škol a případně rodiče žáků. Zjišťují doplňující informace týkající se žáků (mimoškolní činnost, domácí zázemí, plány do budoucna) a výuky v dané oblasti vzdělávání včetně podmínek a obtíží, které ji komplikují (jak ji vnímá žák, učitel, ředitel, rodič).

V rámci pilotáže učitelských dotazníků výzkumu TIMSS 1995 proběhl pokus ohodnotit znalosti, respektive pedagogické znalosti učitelů. Učitelům bylo předloženo několik pedagogických situací, ve kterých měli z nabízených možností zvolit správný postup a zdůvodnit svoji volbu. Zástupci zúčastněných zemí nakonec tuto část šetření do finálního výzkumu nezařadili, neboť se báli negativní reakce učitelů.

²⁴ Podrobnosti o metodologii výzkumů TIMSS a PIRLS např. Olson, Martin & Mullis (2008) nebo Martin & Mullis (2012).

²⁵ Jako míra velikosti (measure of size) slouží počet žáků v cílovém ročníku. Cílový ročník je stanoven jako ročník s nejvyšším zastoupením žáků v dané věkové kategorii.

²⁶ Dvě třídy jsou vybírány tehdy, je-li cílem kromě rozdílů mezi školami postihnout rovněž rozdíly mezi žáky jednotlivých tříd v dané škole.

2.1.4 Méně tradiční oblasti hodnocení

I když je organizace IEA spojována především s výzkumy TIMSS a PIRLS, realizovala rovněž řadu dalších inspirativních šetření. Opakovaně byl realizován výzkum občanské výchovy. Výzkum *IEA Civic Education Study* (1998–1999) se zaměřil na tři oblasti: demokracie (určující rysy, demokratické instituce a aktivity, práva a povinnosti občana), národní identita (včetně regionálních a mezinárodních vztahů) a sociální soudružnost, diskriminace. V rámci těchto tří tematických okruhů byly u žáků zjišťovány jejich znalosti a dovednosti (pomocí testů, které zjišťovaly kromě faktických vědomostí i schopnost rozlišit mezi faktem a názorem a interpretovat sdělení s politickým obsahem) a postoje. Dotazníky zjišťovaly, jak žáci rozumějí pojům, jako jsou demokracie a občanství, postoje žáků a jejich očekávání ohledně vlastní účasti na politických aktivitách (Tourney-Purta et al., 2001; Křížová, 2001). Výzkum *International Civic and Citizenship Education Study*, realizovaný v roce 2009, byl koncipován podobně, tedy umožňoval sledování trendů. Zahrnoval čtyři obsahové oblasti: občanská společnost a systém, občanské principy, občanská angažovanost a občanská identita. Zároveň obsahoval čtyři oblasti afektivní: hodnoty, postoje, zamýšlené chování a faktické chování.

V 90. letech se IEA začala věnovat rovněž výzkumu informačních technologií. Výzkum *Second Information on Technology in Education Study* (1998–1999) se zaměřil na mapování vybavení škol informačními technologiemi a jejich využití ve výuce (Pelgrum & Anderson, 2011; Plomp et al., 2003). V roce 2006 potom navázal zkoumáním dopadu investic do vybavení škol informačními technologiemi na kvalitu výuky (Carstens & Pelgrum, 2009). V návaznosti na zájem o dovednosti spojené s využíváním informačních technologií jako jedné ze skupiny „dovedností pro 21. století“ byl v roce 2010 zahájen výzkum *International Computer and Information Literacy Study* (ICILS). Tento výzkum zaměřený na žáky 8. ročníků hodnotí prostřednictvím autentických počítačových úloh porozumění počítačům a dovednost s nimi pracovat.²⁷

2.2 Aktivity OECD na poli měření výsledků vzdělávání

2.2.1 Přípravné aktivity pro výzkum OECD PISA – klíčové a mezipředmětové kompetence

V 90. letech minulého století došlo v Organizaci pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD) k rozhodnutí zahájit hodnocení výsledků školního vzdělávání, které by zjišťovalo, jak vzdělávací systémy vyspělých zemí připravují své mladé lidi pro uplatnění na trhu práce a v osobním a společenském životě. OECD vydává každoročně publikaci *Education at a Glance* (EaG), do které vstupují nejen statistické indikátory, ale rovněž další indikátory charakterizující rozmanité aspekty vzdělávacího systému. Ukazatele charakterizující výsledky vzdělávání byly do EaG přejímány z výše zmiňovaných výzkumů asociace IEA. Koncem 90. let však OECD navrhla vlastní výzkumný projekt. Neměl zjišťovat, jak si žáci osvojili učivo školních osnov, ale zda mají takzvané *klíčové kompetence*, které jim umožní vést úspěšný a spokojený život v moderní společnosti. Tento záměr byl reakcí na přesvědčení odborné komunity soustředěné kolem aktivit OECD, že škola čím dál tím více zaostává za potřebami života a že pro úspěch v životě a na trhu práce nejsou aktuální školní znalosti důležité. I když se tvůrci vzdělávacích politik zapojení v práci OECD shodovali v tom, že je třeba mezinárodní měření zacílit na klíčové kompetence, neměli k dispozici jejich vymezení ani sdílené pochopení. Konceptualizaci výzkumu PISA tedy

²⁷ Více informací na http://www.iea.nl/icils_2013.html.

předcházela řada aktivit, jejichž cílem bylo tyto kompetence vymezit, tedy popsat vědomosti, dovednosti a postoje, které jsou důležité pro úspěch v životě a na moderním pracovním trhu.

Cílem projektu DeSeCo (*Defining and Selecting Key Competencies*), který byl zahájen v roce 1996, bylo vymezit klíčové kompetence prostřednictvím syntézy pohledů předních světových odborníků z různých oborů lidského konání, kteří byli v rámci projektu osloveni. Projekt shromáždil několik desítek rozmanitých pohledů a přístupů k uchopení problematiky klíčových kompetencí. Na základě syntézy všech pohledů vydali autoři projektu DeSeCo doporučení pro práci OECD v oblasti hodnocení dosažené úrovně klíčových kompetencí.

Vymezení pojmu kompetence provedl Franz E. Weinert ve svém pojednání *Concepts of Competence* (Weinert, 2001). Uvádí, že se výraz kompetence používá v běžném jazyce i ve vědecké terminologii v mnoha rozmanitých významech. Chceme-li s konceptem kompetencí pracovat, nemůžeme se spolehnout na jeho sdílené pochopení, ale musíme jej úžeji definovat. Kompetence pro účely školního vzdělávání autor doporučuje vymezit pomocí úkolů, ke kterým má vzdělání připravovat. Tato vymezení jsou dostupná v kurikulu, testových nástrojích, popisech profesních kvalifikací a typických životních situacích (ekonomické, administrativní a politické aktivity, interakce s médii, volnočasové aktivity, cestování, společenské chování apod.) a v popisech specifických činností (např. obchodních schopností, her – např. šachů a podobně). Na základě dostupných vymezení je možno popsat kognitivní kompetence, které jsou nezbytné pro dobré zvládnutí každodenních školních a pracovních požadavků. Tento přístup s sebou nese eliminaci složky intelektových předpokladů a omezení konceptu kognitivních kompetencí na naučené vědomosti, dovednosti a odpovídající metakognitivní znalosti.

Některé z dovedností a kompetencí jsou užitečné v mnoha učebních situacích a pomáhají při řešení řady problémů. Sem patří například znalost mateřského jazyka, cizích jazyků, čtenářské kompetence a písemné vyjadřování, matematické dovednosti a téměř všechny metakompetence. Weinert zdůrazňuje, že tyto klíčové kompetence nicméně nemohou nahradit specifické vědomosti, a to zejména v případech řešení komplikovanějších úloh. Utopická je podle jeho názoru i představa, že člověk může pomocí několika klíčových kompetencí získat tyto specifické vědomosti v elektronických médiích. Pouze ti, kteří mají dostatečné počáteční vědomosti, jsou schopni efektivně využívat nových vědomostí. Ve vztahu ke kompetencím hraje velmi důležitou úlohu motivace, a to nejen při řešení aktuálního problému, ale i při dlouhodobém získávání odbornosti. Všechna hodnocení kompetencí by měla obsahovat hodnocení motivace, která se k dané kompetenci váže.

Výstupy projektu DeSeCo navrhují definovat kompetenci jako „dovednost dostát požadavkům nebo úspěšně splnit úkol, který má kognitivní i nekognitivní složky“. Kompetence podle této definice zahrnují kognitivní a praktické dovednosti, vědomosti, motivace, hodnotové orientace, přístupy, emoce a další sociální a behaviorální složky, které mohou být společně mobilizovány pro efektivní akci (např. kooperativní kompetence sestává z vědomostí, kognitivních dovedností, praktických dovedností, přístupů, emocí, hodnot a motivací, které se k této kompetenci vztahují). Autoři doporučují se soustředit na kompetence, které jsou důležité v různých oblastech života a které přispívají k celkově úspěšnému životu a dobře fungující společnosti. Podle jejich závěrů jsou kompetence pozorovatelné pouze v konkrétních akcích, které realizují osoby v konkrétních situacích a kontextech. Jsou získávány a rozvíjeny v průběhu celého života v různých institucích a prostředích.

Volba klíčových kompetencí závisí na tom, co uznává ta která společnost (odtud volíme ty, které posilují společenský, ekonomický a osobní úspěch). Normativní bázi pro výběr by měly tvořit lidská práva, demokratické hodnoty a snaha o udržitelný rozvoj. Mezi cíle na individuální

úrovni patří: přístup k ekonomickým zdrojům, politická participace, přístup k intelektuálním zdrojům, zapojení do sociálních sítí, blízké vztahy s druhými, fyzické a psychické zdraví, osobní bezpečnost a pocit úspěchu a radosti. Na úrovni společenské pak: mír a bezpečnost, rovnost bez diskriminace, ekonomická produktivita, demokratické procesy, společenská soudržnost, lidská práva a udržitelný rozvoj.

Podle názorů autorů vyžaduje dnešní doba kritické myšlení a přemýšlivý, holistický přístup k životu, který se vyznačuje vzrůstající komplexitou a vzájemnými souvislostmi mezi aktuálními jevy (vzrůstající nerovnosti, „digital divide“²⁸, environmentální problémy, ekonomické změny, politická nestabilita, fragmentace komunit, nové prostředky komunikace apod.). Člověk musí být schopen pohlédnout s odstupem na požadavky, které na něj klade prostředí, učinit samostatný úsudek, řídit své vlastní konání a poměřovat je svými city, myšlenkami, hodnotami, aktivně jednat a nenechat se vláčet okolnostmi a jinými osobami, určovat svůj život. Kompetence, které byly vybrány v rámci projektu DeSeCo, směřují k takovému jednání. Jejich výběr je založen na demokratických principech a lidských právech, jsou mezinárodně platné a jsou nezbytné k potýkání se s komplexností moderního života (Rychen & Salganik, 2001):

Jednat autonomně

- Schopnost bránit a uplatňovat svá práva, zájmy, potřeby, zodpovědnosti a omezení.
- Schopnost vytvářet a realizovat životní plány a osobní projekty.
- Schopnost jednat v rámci širšího kontextu.

Používat interaktivně²⁹ nástroje

- Schopnost interaktivně používat jazyk, symboly a text.
- Schopnost interaktivně používat vědomosti a informace.
- Schopnost interaktivně používat (nové) technologie.

Fungovat v sociálně heterogenních skupinách³⁰

- Schopnost udržovat dobré vztahy s druhými.
- Schopnost spolupracovat.
- Schopnost zvládnout a vyřešit konflikt.

Kompetence se zpravidla uplatňují v různých situacích, nikoli jednotlivě, ale v různých kombinacích, kde nabývají dle situace různý význam (např. pro udržitelný rozvoj je nejdůležitější kompetence jednat v rámci širšího kontextu a používání vědomostí a informací; pro pocit úspěchu může být nejdůležitější tvorba a realizace vlastního plánu, práce s technologiemi a kooperace).

V rámci přípravných prací pro výzkum PISA došlo v polovině 90. let v rámci Networku A projektu OECD INES ještě k pokusu hodnotit takzvané mezipředmětové kompetence v rámci projektu *Cross Curricular Competencies (CCC)* (OECD, 1997). V té době nebyly k dispozici žádné

²⁸ Rozdělení společnosti podle přístupu k informačním technologiím.

²⁹ Interagujeme se světem pomocí kognitivních, sociálních a fyzických nástrojů. Do této interakce se promítá, jak rozumíme světu, jak jsme kompetentní ve vzájemné interakci s ním, jak snášíme změnu a jak se porovnáváme s dlouhodobými výzvami.

³⁰ Život v multikulturních společnostech a setkávání se s rostoucí individuální a společenskou růzností vyžaduje schopnost účastnit se a fungovat v sociálně heterogenních skupinách a docílit efektivní interakce i s těmi, jejichž osobnost a zázemí je odlišné od našich.

standardizované nástroje a pojetí mezipředmětových kompetencí nebylo v odborné komunitě ustáleno. Odborníci působící v rámci Networku A vyvinuli vlastní nástroje pro měření čtyř oblastí, které podle jejich názorů spadaly do okruhu mezipředmětových kompetencí: politika, ekonomika a občanská výchova (zde byly sledovány kromě znalostí i postoje – postoje k ženským právům, kritický přístup k vládě, důvěra v budoucnost, politické sebevědomí, tolerance, angažovanost), sebepojetí (např. vytrvalost, přesvědčení o vlastních schopnostech, sebedůvěra, úzkost), řešení problémů a komunikace. Na základě pilotáže v devíti zemích byly přijaty koncepty politiky, ekonomiky a občanské výchovy a koncept sebepojetí. Měření v konceptu politiky, ekonomiky a občanské výchovy probíhala i nadále ve výzkumech IEA (viz 1.1.3), tedy do aktivit OECD nebyla začleněna. Měření některých aspektů sebepojetí bylo zpracováno v rámci výzkumu OECD PISA. V rámci výzkumu PISA došlo také k vývoji konceptu kompetencí k řešení problémů (viz níže).

2.2.2 Oblasti zkoumané ve výzkumu PISA

I když přípravné práce, které předcházely konceptualizaci výzkumu OECD PISA (*Programme for International Student Assessment*), přinesly mnoho zajímavých podnětů a ovlivnily kurikulární politiku zúčastněných zemí, koncept výzkumu PISA nijak zásadně neovlivnily v tom smyslu, že stejně jako ve výzkumech IEA i ve výzkumu PISA se staly hlavními hodnocenými oblastmi matematika, přírodovědné předměty a čtenářské dovednosti (např. OECD 2001, OECD 2004, OECD 2007). Na rozdíl od výzkumů IEA zde nebyly koncepční rámce, které definují testovanou oblast a jednotlivé měřené aspekty, vymezovány na základě průniků kurikulů zúčastněných zemí, ale mezinárodní expertní skupinou sestávající z odborníků na dané oblasti.

Výzkum je realizován ve tříletých intervalech, přičemž jsou vždy ověřovány všechny oblasti, ale na jednu z nich je kladen větší důraz. Jednotlivé oblasti byly vymezovány následovně³¹:

Matematická gramotnost byla definována jako „schopnost jedince poznat a pochopit roli, kterou hraje matematika ve světě, dělat dobře podložené úsudky a proniknout do matematiky tak, aby splňovala jeho životní potřeby jako tvořivého, zainteresovaného a přemýšlivého občana“. Hodnocení dosud probíhalo ve 4 tematických oblastech matematiky: kvantita, prostor a tvar, změna a vztahy, neurčitost. Byly zjišťovány následující kompetence: matematické myšlení, matematická argumentace, matematická komunikace, modelování, vymezování problémů a jejich řešení, reprezentace, užívání symbolického, formálního a technického jazyka a operací, užívání pomůcek a nástrojů.

Čtenářská gramotnost byla definována jako „schopnost porozumět psanému textu, používat psaný text a přemýšlet o něm za účelem dosažení cílů jedince, rozvoje jeho vědomostí a potenciálu a za účelem jeho aktivní účasti ve společnosti“. Byly zjišťovány následující kompetence: obecné porozumění, získávání informací, vytvoření interpretace, posouzení obsahu textu, posouzení formy textu, a to na různých typech souvislého a nesouvislého textu.

Přírodovědná gramotnost byla definována jako „způsobilost využívat přírodovědné vědomosti, klást otázky a na základě důkazů vyvozovat závěry, které vedou k porozumění a usnadňují rozhodování týkající se světa přírody a změn, které v něm nastaly v důsledku lidské činnosti“.

³¹ Terminologie týkající se „klíčových kompetencí“ není v mezinárodní komunitě usazená. Termíny kompetence, dovednosti a gramotnosti jsou často používány ve stejném nebo velmi podobném významu. V rámci přípravných projektů pro výzkum PISA byly vymezovány *kompetence*. Oblasti sledované ve výzkumu PISA jsou označovány jako *gramotnosti*, přičemž v rámci každé oblasti jsou zjišťovány míry osvojení *obsahů*, *kompetencí* a *postojů*.

Byly zjišťovány následující kompetence: rozpoznání přírodovědných otázek, vysvětlování jevů pomocí přírodních věd a vyvozování závěrů na základě vědeckých důkazů, dále vědomosti o světě přírody a o samotných přírodních vědách. Součástí sledování byly rovněž postoje: vyjádření zájmu o přírodní vědy, uznání hodnoty vědeckého výzkumu a motivace ke studiu přírodovědných disciplín.

Spolu s matematickou gramotností byla zjišťována dovednost řešit problémové úlohy. Řešení problémových úloh bylo definováno jako „schopnost jednotlivce využívat kognitivní procesy k řešení reálných mezipředmětových situací, v nichž není okamžitě zřejmý způsob řešení a které ani typem gramotnosti, ani obsahem nespádají pouze do oblasti matematiky, přírodních věd nebo čtení“. Byly zkoumány tři typy problémů: rozhodování, systémová analýza a projektování a odstraňování chyb. Zjišťovalo se, do jaké míry je žák schopen identifikovat určitý problém a přejít k jeho řešení, zda rozpoznává a chápe podstatu problému, formuluje problém, rozpozná základní proměnné a jejich vzájemné vztahy, vybere správný postup, přizpůsobí znázornění problémové situací, dokáže posoudit a překontrolovat svoji práci a prezentovat výsledky. Dále se posuzovala dovednost analytického, kvantitativního, analogického a kombinatorického uvažování.

Spolu se čtenářskou gramotností byly zjišťovány metakognitivní dovednosti v souvislosti s učebními strategiemi žáků (Baumert et al., 1998). Byly zkoumány studijní strategie, které určují, do jaké hloubky a jak systematicky žák zpracovává získané informace; motivační preference a cílové orientace, které ovlivňují množství času a myšlenkového úsilí investovaného do studia a volbu studijních strategií; osobní kognitivní mechanismy, které řídí cíle a postupy; strategie ovlivňující činnosti, zvláště úsilí a vytrvalost, které ve studijním procesu zamezují rozptýlení a pomáhají překonat studijní obtíže; preference různých typů studijních situací, stylů studia a sociálních dovedností potřebných pro skupinové učení.

2.2.3 Metodologie výzkumu PISA

V rámci výzkumu PISA byla cílová skupina definována nikoli prostřednictvím ročníku školní docházky, ale prostřednictvím věku. Cílovou skupinu tvořili všichni žáci, kteří v kalendářním roce testování dosáhli 16 let. To znamená, že do ní patřili žáci z různých ročníků. I zde probíhal výběr dvoustupňově. Z databáze škol, která obsahovala všechny školy, které byly navštěvovány žáky narozenými v daném kalendářním roce, byl vybírán náhodně příslušný počet škol (minimum 150 škol v každé zemi) a v každé škole náhodně 30 žáků (žáci se logicky nacházeli v různých třídách a ročnících).

Výzkum PISA neumožňuje na rozdíl od výzkumů IEA vyloučit žáky, kteří se vzdělávali mimo hlavní vzdělávací proud ve speciálních školách. Pro tyto žáky jsou k dispozici jednodušší testy, které nicméně umožňují vyhodnotit vědomosti a dovednosti těchto žáků na stejné škále jako vědomosti a dovednosti ostatních žáků, kteří se testování zúčastnili.

Testy výzkumu PISA jsou na první pohled podobné testům z výzkumů IEA. Odlišnost (která je patrná zejména v matematických a přírodovědných úlohách) spočívá v tom, že ve výzkumu PISA jsou více zastoupeny úlohy, ve kterých žáci odpovídají vlastními slovy. Úlohy jsou uvedeny nějakým autentickým textem, grafem nebo obrázkem, za kterým následuje sada otázek. Žáci tak pracují delší dobu s jedním tématem a mohou se tak na ně plně soustředit. Z hlediska měření je však tento přístup nevýhodný v tom, že na sobě jednotlivé úlohy nejsou úplně nezávislé. Obsah testu není určován probíraným učivem, ale předem vypracovanými rámcovými koncepcemi, na jejichž tvorbě se podílejí přední světoví odborníci na jednotlivé testované oblasti.

Koncepce oblastí se průběžně inovují spolu s tím, jak se vyvíjí stav poznání a pohled na jednotlivé sledované oblasti. Přitom je kladen větší důraz na provázanost vědomostí a dovedností se situacemi, s nimiž se lze setkat v běžném životě, koncepce zohledňují zejména důležitost dílčích vědomostí a dovedností pro úspěšné fungování v životě osobním, společenském a na trhu práce. V roce 2009 například bylo zařazeno do výzkumu PISA čtení elektronických textů, neboť se stává autentickou součástí každodenního života a vyžaduje poněkud jiné dovednosti než četba tištěných textů.

Standardní součástí výzkumu PISA jsou pouze dotazníky pro ředitele a žáky, dotazníky pro učitele chybějí, oblast výuky je mapována méně podrobně než v šetřeních IEA. To souvisí i se způsobem výběru respondentů: zatímco ve výzkumech IEA je testována vždy celá třída a je tedy možno dotazovat učitele, kteří ji vyučují, ve výzkumu PISA jsou vybíráni náhodně žáci z různých tříd. Výzkum PISA však zjišťuje daleko důkladněji než výzkumy IEA rodinné zázemí žáků (žáci jsou dotazováni nejen na vzdělání, ale rovněž na zaměstnání rodičů a na majetkové a kulturní vybavení domácnosti).

2.2.4 Význam výzkumu PISA pro vzdělávací politiku

Zatímco výzkumy IEA byly vždy koncipovány výzkumníky a sloužily primárně pedagogickému výzkumu,³² výzkum PISA si klade za cíl ovlivňovat vzdělávací politiku v jednotlivých zemích. O cílech a podobě šetření rozhodují zástupci ministerstev školství prostřednictvím řídicího výboru, výstupy jsou koncipovány tak, aby z nich čerpali primárně tvůrci školské politiky. To například znamená, že interpretace jsou v případech výzkumu PISA daleko směřlejší než v případech výzkumů IEA a data jsou daleko více vytěžována. Na základě analýz bylo publikováno nespočetné množství tzv. tematických zpráv, které se zaměřují na specifické aspekty zkoumané problematiky, například na rozdíly mezi chlapci a dívkami, na výsledky znevýhodněných žáků, na postoje k životnímu prostředí a podobně. OECD zároveň pravidelně rozesílá do všech zúčastněných zemí krátké zprávičky založené na analýzách dat z výzkumu PISA (*PISA in Focus*). Opakovaně byly učiněny pokusy stanovit na základě analýz z výzkumu PISA faktory, které zapříčiňují, že některé vzdělávací systémy jsou úspěšnější než jiné, tedy které jsou zodpovědné za to, že v některých vzdělávacích systémech dosahují žáci lepších výsledků.³³

Podle původního záměru byl cyklus šetření PISA určen pouze pro členské země OECD. Mezi nečlenskými zeměmi byl však o výzkum takový zájem, že došlo k jeho zpřístupnění všem vzdělávacím systémům, které jsou schopny ho realizovat v požadované technické kvalitě. Počet zúčastněných zemí rychle roste: v roce 2000 proběhl výzkum ve 32 zemích, v roce 2003 ve 41 zemích, v roce 2006 již v 57 zemích, v roce 2009 v 76 zemích.

Zjištěním výzkumu PISA je obecně přikládána mezi tvůrci vzdělávacích politik velká vážnost. V řadě systémů jsou výkyvy ve výsledcích žáků popudem pro okamžité kroky vzdělávací politiky. Přestože má výzkum PISA i své metodologické kritiky z řad akademiků, jsou jeho data používána výzkumníky na celém světě a je na nich založena řada zajímavých analýz. Velkou zásluhou výzkumu PISA je rozpracování konceptů matematické, přírodovědné a čtenářské

³² Již bylo uvedeno, že výzkumy IEA se v daleko větší míře než výzkumy OECD zaměřují na mapování výuky. Kromě podrobných učitelských dotazníků byla jejich součástí rovněž mnohá doplňková šetření. Například v roce 1995 a 1999 byly ve vybraných zemích nahrávány a podrobně analyzovány vyučovací hodiny matematiky a přírodovědných předmětů s cílem určit, které aspekty výuky příznivě ovlivňují výsledky výuky v těchto předmětech (Hiebert 2003, Roth 2006).

³³ Věhlas získaly zejména analýzy společnosti McKinsey (2007, 2010).

gramotnosti do struktury použitelné k mezinárodním měřením a obrácení pozornosti tvůrců vzdělávacích politik od „kurikulárních vědomostí“ ke „kompetencím pro život“. V tomto smyslu se výzkum PISA stal pro řadu zemí (a pravděpodobně i pro Českou republiku) impulzem pro rozmanité kurikulární reformy. Některé systémy dokonce hledaly společenský konsenzus identicky jako zmiňovaný projekt DeSeCo, tedy dotazovaly odborníky z rozmanitých profesí a klíčové kompetence definovaly jako průnik jejich preferencí (Eurydice, 2002).

Hlavní zásluha výzkumu PISA však spočívá bezpochyby v tom, že systematicky obrací pozornost odborné veřejnosti k problematice vzdělanostních nerovností na úrovni povinného vzdělávání. Podrobné mapování rodinného zázemí umožňuje analytikům pravidelně informovat o míře rozdílů mezi žáky a školami v jednotlivých systémech a o síle vazby mezi výsledky vzdělávání a rodinném zázemí. Velmi podrobně byly analyzovány výsledky přistěhovalců. Důraz, který OECD klade na tento typ indikátorů, významně přispěl k tomu, že se otázkou nerovností na úrovni povinného vzdělávání začaly zabývat i systémy, které jí dosud nevěnovaly pozornost, a že se otázka spravedlivosti (equity) ocitla na prvním místě v žebříčku politických priorit v mnoha vyspělých zemích.

2.3 Výzkumy v dospělé populaci

Významný přínos v měření vědomostí a dovedností představovaly nejen výzkumy školní mládeže, ale i výzkumy v dospělé populaci. Šetření v dospělé populaci jsou zaměřena na podobné oblasti jako šetření v populacích žákovských, oblasti jsou však definovány poněkud odlišně. Zatímco v žákovské populaci jsou alespoň částečně zjišťovány akademické vědomosti, výzkumy dospělé populace se zcela striktně zaměřují na situace praktického života. Rozdíl je asi nejmarkantnější v matematice, kde se vůbec neobjevují „školské“ úlohy, tedy úlohy bez autentické vazby na situace běžného života.

První mezinárodní výzkum vědomostí a dovedností dospělých *International Adult Literacy Survey* (IALS) se uskutečnil v letech 1995–2000. Zjišťoval numerickou gramotnost (*numeracy* – schopnost pracovat s čísly), dokumentovou gramotnost (*document literacy* – schopnost pracovat s nesouvislými texty, např. se seznamy, grafy, mapami, formuláři) a literární gramotnost (*prose literacy* – schopnost pracovat se souvislými texty) (OECD, 2000).

Následoval výzkum ALL (*Adult Literacy and Lifeskills Survey*), který se uskutečnil v letech 2003–2008.³⁴ V tomto výzkumu byla zjišťována numerická gramotnost, dále literární gramotnost, která kombinovala dokumentovou a literární gramotnost z výzkumu IALS, a kompetence k řešení problémů.

Oba výzkumy byly zaměřeny na dospělou populaci ve věku 16–64 let a probíhaly v domácnostech. Sestávaly z tištěných testů a dotazníků. Testy obsahovaly úlohy s výběrem odpovědi i úlohy, ve kterých měli respondenti doplnit vlastní odpověď, případně ji vyznačit v textu. Odpovědi byly následně vyhodnocovány školenými hodnotiteli. Výzkumu IALS se zúčastnilo 22 zemí, výzkumu ALL se zúčastnilo 10 zemí.

V roce 2009 zahájila OECD další výzkum vědomostí a dovedností dospělých PIAAC (*Programme for International Assessment of Adult Competencies*).³⁵ U respondentů byly zjišťovány matematické dovednosti (*numeracy*), čtenářské dovednosti (*literacy*) a dovednosti řešit problémy v prostředí informačních technologií (*problem solving skills in technology rich environments*).

³⁴ Více informací např. na <http://nces.ed.gov/surveys/all/>.

³⁵ Více informací na www.piaac.cz.

Numerická gramotnost byla ve výzkumu PIAAC definována jako „schopnost získávat, používat, interpretovat a sdělovat matematické informace a představy s cílem zapojovat se do rozmanitých matematických situací života dospělých a zvládat jejich nároky“. Numerická gramotnost zde představuje dovednost řešit úkoly běžného života, které zahrnují nějaké číselné nebo jiné matematické prvky (např. geometrické, prostorové). Podle autorů konceptu numerické gramotnosti se její význam stále zvyšuje, neboť roste množství a různorodost kvantitativních a matematických informací, se kterými se v každodenním životě setkáváme.

Čtenářská gramotnost byla definována jako „schopnost porozumět psaným textům, hodnotit je, používat je a zabývat se čtením s cílem účastnit se života společnosti, dosahovat svých cílů a rozvíjet své vědomosti a potenciál“. Čtenářská gramotnost je dovednost porozumět psanému textu a získávat z něj informace. Předchozí výzkumy ukázaly, že čtenářská gramotnost největší měrou podmiňuje úspěch na pracovním trhu i zapojení do společnosti a je nezbytná pro celoživotní učení.

Řešení problémů v technologicky bohatých prostředích zahrnuje „použití digitálních technologií, komunikačních prostředků a sítí k získávání a hodnocení informací, ke komunikaci s ostatními a k provádění praktických úkolů“. Dovednost řešit problémy v prostředí informačních technologií zahrnuje práci s běžnými počítačovými aplikacemi, jako je elektronická pošta, vyhledávače, kalkulátory, programy na zpracování textu. V této oblasti je hodnocena dovednost získávat, vyhodnocovat a zpracovávat informace, přičemž pozornost je věnována jak kognitivním dovednostem, tak zručnosti v práci v počítačovém prostředí.

Výzkum PIAAC umožňoval rovněž zjišťování úrovně základních čtenářských dovedností u osob, které mají problémy se čtením jednoduchého textu, s cílem poskytnout informaci o zastoupení těchto osob v dospělé populaci a specifikovat jejich vzdělávací potřeby. Předchozí výzkumy ukázaly, že ve většině vyspělých zemí je významné zastoupení občanů, kteří mají problémy s porozuměním čtenému textu. Tyto výzkumy však nebyly schopny rozlišit mezi těmi, kteří neumějí číst, a těmi, kteří číst umějí, ale mají nedostatečnou znalost příslušného jazyka.

Součástí výzkumu byl rovněž doprovodný dotazník, který mapoval demografické charakteristiky respondentů, jejich vzdělávání (počáteční i další), používání čtenářských, matematických a počítačových dovedností v běžném životě, pracovní zkušenosti a rodinné zázemí. Respondenti rovněž vyplňovali dotazník *Požadavky trhu práce* podrobně mapující, do jaké míry využívají ve svém zaměstnání čtenářské, matematické a počítačové dovednosti i další obecné dovednosti podmiňující komunikaci, prezentaci nebo práci v týmu.

Výzkum PIAAC přinesl do mezinárodních srovnávacích výzkumů mnoho nových prvků. Asi nejdůležitější inovací byla administrace testů a dotazníků prostřednictvím počítačů. Respondentům, kteří nebyli schopni absolvovat testování na počítači, byly administrovány tištěné testy, které byly ovšem k dispozici pouze pro numerickou a čtenářskou gramotnost. Výhodou počítačové administrace je možnost sledovat nejen výsledek, ale celý postup řešení úlohy, což je důležité zejména pro hodnocení v oblasti řešení problémů.

Elektronické testy numerické a čtenářské gramotnosti byly koncipovány jako adaptivní, což umožňuje přesnější měření, protože obtížnost řešených úloh je možno lépe přizpůsobit schopnostem respondenta. Pro adaptivní testování je ovšem nezbytné, aby byly úlohy okamžitě vyhodnocovány a na základě výkonu v jednom bloku byl respondentům přidělen další blok s úlohami odpovídající obtížnosti. To vyžadovalo koncipovat úlohy tak, aby bylo možno je vyhodnotit počítačově, tedy eliminovat článek hodnotitelů. Zároveň však nebylo možno řešit tento problém pouze zařazováním úloh s výběrem odpovědi, neboť tyto úlohy umožňují

testovat jen omezenou škálu vědomostí a dovedností. Proto byly v rámci výzkumu ověřovány různé formáty odpovědí. V některých úlohách tak měli respondenti za úkol vyznačit odpověď v textu,³⁶ v jiných doplnit číselnou odpověď, jinde měli za úkol učinit nějaké rozhodnutí a pro toto rozhodnutí zvolit zdůvodnění.

Dalším úkolem bylo koncipovat úlohy tak, aby měřily stejné dovednosti v tištěné i v počítačové podobě, tedy aby bylo možno srovnávat vědomosti a dovednosti osob, které se zúčastnily počítačového testování a které pracovaly s tištěnými sešity.

Výzkumu PIAAC se zúčastnilo v první vlně 24 zemí, stejně jako ve výzkumu PISA vyjádřila řada zemí zájem výzkum zrealizovat v dalších vlnách. Výzkum PIAAC bude stejně jako výzkum PISA realizován periodicky. V případě výzkumu PIAAC by měl být cyklus desetiletý, tedy další šetření by mělo proběhnout v roce 2021.

3. Ohlédnutí za vývojem a výhled do budoucna

3.1 Metodologické a technologické aspekty

Na vývoji výzkumů IEA i výzkumů OECD PISA a OECD PIAAC je možno dobře pozorovat metodologický vývoj, který proběhl v oblasti měření vědomostí a dovedností v posledních 50 letech. V mezinárodních výzkumech jsou uplatňovány nejnovější metody a zároveň je věnována velká pozornost kvalitě realizace v jednotlivých zemích. V návaznosti na moderní poznatky se postupně standardizovaly metody výběru respondentů, výpočtů vah a výpočtů výběrových chyb³⁷. Výběr respondentů je ve většině mezinárodních výzkumů realizován v mezinárodním centru (nikoli samotnými zeměmi).

Překlady probíhají z anglického a francouzského originálu a jsou externě verifikovány. Administrace testů probíhá podle přesně stanoveného scénáře administrátory proškolenými podle jednotného postupu. V šetřeních v žákovské populaci působí v každé zemi kontrolor kvality, který je zaměstnancem mezinárodního centra a pečlivě monitoruje dodržování všech předepsaných postupů. Země musí pečlivě dokumentovat školení administrátorů/tazatelů, průběh administrace, data musí být pořizována dvojmo, data jsou verifikována proti datům z jiných výzkumů. Shoda hodnotitelů je pečlivě kontrolována nejen na národní, ale rovněž na mezinárodní úrovni.

Největší vývoj ovšem nastal v oblasti konstrukce testů. Do testů začaly být kromě úloh s výběrem odpovědi (*multiple-choice items*) zařazovány rostoucí měrou rovněž úlohy, ve kterých respondenti tvoří odpovědivlastní. Byly vyvinuty precizní metody hodnocení otevřených úloh a školení hodnotitelů, jakož i metody zajišťování mezinárodní srovnatelnosti. Pro zpracování výsledků začala být využívána teorie odpovědi na položku (*Item Response Theory*), která umožnila aplikaci neúplného testového designu, při kterém různí respondenti řeší různé sady

³⁶ Tento postup klade vysoké nároky na technickou realizaci. Správné odpovědi musí být vyhodnocovány pro každý z testovaných jazyků samostatně, neboť rozmístění textu na obrazovce se liší. Stejně tak bylo například nutno uzpůsobit správné odpovědi v oblasti matematické gramotnosti národně používaným zápisům číselných hodnot a finančních částek.

³⁷ Skutečnost, že výběr není koncipován jako prostý náhodný, ale že je realizován přes školy, ve kterých mají žáci některé charakteristiky společné, vede ve standardním statistickém softwaru (který očekává prostý náhodný výběr) k nesprávným (menším) hodnotám výběrových chyb. V důsledku této skutečnosti se jeví jako statisticky významné i rozdíly, které ve skutečnosti statisticky významné nejsou. S cílem zajistit řádné výpočty jsou do datových souborů přidávány tzv. replikační váhy, které umožňují správné stanovení výběrových chyb.

testů. Tato metoda umožňuje hodnotit testované oblasti v jejich plné šíři, neboť se výzkumníci nemusejí spolehnout pouze na jedinou sadu úloh, kterou vyřeší v omezeném testovacím čase jeden respondent.

Vyvíjely se i pohledy na vhodnost modelů používaných pro zpracování výsledků. Jednparametrický (Raschův) model (předpokládající stejné parametry úloh s výjimkou obtížnosti) byl postupně nahrazován modelem dvouparametrickým (zohledňujícím kromě různé obtížnosti ještě různou rozlišovací schopnost úloh) a tříparametrickým (zohledňujícím navíc ještě „hádání odpovědi“ v případě úloh s výběrem odpovědi). Postupně začalo docházet k tomu, že žáci jsou testováni jen v některých oblastech a jejich výsledky v dalších oblastech jsou odhadovány na základě zjištěných výsledků a dotazníkových proměnných. Výsledky v jednotlivých oblastech nejsou vyjadřovány jedním skórem, ale několika³⁸ náhodnými hodnotami z rozdělení naměřené schopnosti (*plausible values*).

Precizovány byly rovněž metody, které umožňují měřit trendy. Jak již bylo zmiňováno, jedním z důvodů popularity mezinárodních výzkumů je skutečnost, že umožňují sledovat vývoj žákovských vědomostí a dovedností v čase. To neznamena jen možnost kontinuálně porovnávat, jak se mění postavení žáků z dané země mezi ostatními zeměmi, ale přímo porovnávat výsledky v jednom šetření s výsledky v šetřeních minulých. To vyžaduje vyjádření obtížností úloh a výsledků žáků ve stejných jednotkách a na stejné škále. Metody přepočítávání z jednoho výzkumu na druhý nejsou triviální.

Metodologická komplexnost mezinárodních výzkumů ovšem vedla k situaci, kdy jen menšina uživatelů dat je schopna pracovat s daty správně, tj. například správně používat odhady žákovských výsledků (*plausible values*) a replikační váhy sloužící k řádnému odhadu standardní chyby výsledku, neboť standardní statistické programy to jednoduše neumožňují. Mezinárodní výzkumy jsou přitom důležitým zdrojem dat pro akademické analýzy i analýzy pro účely vzdělávací politiky. IEA i další organizace, které se podílejí na přípravě a realizaci mezinárodních výzkumů,³⁹ proto začaly vyvíjet pro uživatele aplikace, které jim umožní správné výpočty standardních chyb a správnou práci se skóry stanovenými metodologií IRT, a nabízí uživatelům pravidelná školení. Aplikace jsou dostupné na internetových stránkách těchto institucí spolu s datovými soubory a dokumentací. Tyto aplikace však stále nejsou použitelné pro všechny typy statistických analýz.

Zcela novou etapu v mezinárodních výzkumech vědomostí a dovedností zahájila počítačová administrace. Ta byla zahájena v roce 2006 ve výzkumu PISA v rámci přírodovědné gramotnosti. Toto měření však vykazovalo řadu metodologických nedostatků a zúčastnilo se jej velmi málo zemí. V roce 2009 byla zjišťována dovednost interaktivní práce s textem v elektronickém prostředí. Toto měření proběhlo úspěšně. Výkony žáků v elektronickém testování však nebyly srovnatelné s výkony při řešení úloh v tištěných sešitech, tedy v konečném vyhodnocení nepřispívaly k hodnocení čtenářské gramotnosti, ale tvořily specifickou škálu čtení v elektronických médiích. Odpovědi žáků zde byly vyhodnocovány školenými hodnotiteli.

Jak již bylo uvedeno výše, elektronickou administraci mezinárodních výzkumů výrazně posunul kupředu výzkum PIAAC, který úspěšně administroval elektronicky nejen úlohy čtenářské, ale i úlohy matematické a úlohy na řešení problémů, a to v takové podobě, že byly vyhodnocovány automaticky. Výzkum PIAAC zároveň zavedl do mezinárodních výzkumů adaptivní testování

³⁸ V žákovských výzkumech je to zpravidla pět hodnot, ve výzkumu PIAAC deset hodnot.

³⁹ Nejvýznamnějšími vědeckými institucemi, které se podílejí na realizaci mezinárodních výzkumů, jsou *Education Testing Service* (USA) a *Australian Council for Educational Research* (Austrálie).

a ukázal, že elektronickou platformu je možno vyvinout pro rozmanité jazyky – testování probíhá nejen v asijských jazycích, ale také v hebrejštině, která je psána nikoliv zleva doprava, ale zprava doleva. Na zkušenosti výzkumu PIAAC navazuje výzkum PISA. V roce 2012 proběhlo testování v oblasti řešení problémů, v roce 2015 bude převedeno do elektronické administrace celé šetření. S tím ovšem souvisí důležitá otázka, zda bude možno zachovat měření trendů, tj. zda je prostřednictvím počítačů možno měřit stejné vědomosti a dovednosti jako ty, které byly zjišťovány prostřednictvím tištěných testů. Mezi tvůrci vzdělávacích politik se nicméně vede také debata o tom, zda je to vůbec potřeba. Zda tedy vědomosti a dovednosti, které byly definovány jako klíčové v roce 2000, kdy výzkum PISA začínal, jsou stejně relevantní i v roce 2015. Někteří odborníci se domnívají, že trendy je třeba v každém případě zachovat, jiní se domnívají, že je naopak třeba vymezit testované oblasti nově a ověřovat to, co je aktuálně považováno za klíčové.

3.2 Dopady na vzdělávací politiku

Organizátoři mezinárodních výzkumů vědomostí a dovedností si začínají rostoucí měrou uvědomovat, že obsah mezinárodních výzkumů a způsob, jakým jsou prezentovány výsledky, zásadním způsobem ovlivňují obsahy i metody vzdělávání na celém světě. Vzdělávací systémy, ve snaze zlepšit výsledky svých žáků v mezinárodních výzkumech, se snaží zařazovat do vzdělávacích programů vědomosti a dovednosti, které jsou v mezinárodních výzkumech zjišťovány. Tvůrci mezinárodních výzkumů se obávají, že tak mnohdy činí na úkor jiných vědomostí a dovedností, které měřeny nejsou.

V poslední době proto sílí požadavek co nejvíce rozšířit rozsah ověřovaných vědomostí a dovedností, aby nedocházelo k zužování kurikula a aby zároveň byla informace, kterou komparativní studie přinášejí, co nejužitečnější (např. Loony, 2001). V této souvislosti vznikla řada iniciativ, které se snaží definovat takzvané „kompetence pro 21. století“ v celé jejich šíři a naučit se tyto kompetence rovněž hodnotit. Jako příklad takové iniciativy je možno uvést *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, sponzorovaný společnostmi Microsoft, Intell a Cisco. Tvůrci projektu, kterými jsou přední světoví odborníci v oblasti vzdělávání, vyjadřují přesvědčení, že současný obsah školního vzdělávání nepřipravuje žáky dostatečně na život a práci v 21. století. Jako hlavní nedostatky uvádějí nedostatečný výcvik v efektivním využívání informačních technologií a v týmové spolupráci. Ambice tvůrců je vyvinout počítačové úlohy na skupinové řešení problémových úkolů (*collaborative problem solving*), které obrátí pozornost tvůrců vzdělávacích politik na celém světě k těmto důležitým dovednostem. Kompetence pro 21. století jsou v tomto projektu pracovním způsobem definovány takto:⁴⁰

Způsoby myšlení

- tvořivost a inovace;
- kritické myšlení, řešení problémů, rozhodování;
- kompetence k učení, metakognice.

Způsoby práce

- komunikace;
- týmová práce.

⁴⁰ Více informací na <http://atc21s.org/>.

Pracovní nástroje

- informační gramotnost;
- ICT gramotnost.

Život na světě

- občanství – lokální a globální;
- život a pracovní kariéra;
- osobní a společenská zodpovědnost – včetně kulturního uvědomění a kompetence.

Všem iniciativám zacíleným na definování dovedností pro 21. století je společná zejména snaha dobře definovat intrapersonální dovednosti (např. schopnost stanovovat si cíle a reflektovat postupy k jejich dosahování, cílevědomost, angažovanost) a interpersonální dovednosti (zejména dovednost spolupracovat a domlouvat se) a naučit se je rozvíjet a hodnotit. Například *Education Testing Service* pravidelně pořádá konference pro odborníky a tvůrce vzdělávacích politik věnované mezinárodním a národním šetřením vědomostí a dovedností, jejichž cílem je hovořit o dopadech těchto šetření na vzdělávací systémy a hledat cesty, jak zvýšit jejich relevantnost a užitečnost pro zlepšování vyučování a učení a formování vzdělávacích politik. Zajímavý příspěvek do debaty o měření nekognitivních kompetencí přinesla pracovní skupina *Committee on the Assessment of 21st Century Skills*, která se scházela v průběhu let 2010 a 2011 ve Spojených státech a měla za úkol vymezit dovednosti pro 21. století a posoudit možnosti jejich hodnocení. V rámci tohoto projektu vznikla užitečná inventura zkušeností s měřením kognitivních výstupů v oblasti řešení nerutinních problémů, systémového myšlení a kritického myšlení a nekognitivních výstupů v oblasti interpersonálních dovedností v rozmanitých oblastech lidského konání (Koenig et al., 2011)⁴¹.

Všechny iniciativy se shodují v tom, že význam nekognitivních dovedností pro uplatnění na trhu práce a v životě v 21. století je minimálně stejně tak velký jako význam dovedností kognitivních. Zároveň je zřejmé, že skutečnost, že je neumíme hodnotit (a to nejen na mezinárodní, ale ani na národních úrovních), vede k tomu, že jsou ve výuce mnohdy opomíjeny. Snaha napravit tento nedostatek vychází rovněž z předpokladu, že dobrý koncept hodnocení má potenciál napomoci porozumění těmto kompetencím v odborné i široké veřejnosti a pomůže hledat cesty k jejich cílenému rozvíjení.

4. Literatura

- Baumert, J., Fend, H., O'Neil, H. F. & Peschar, J. L. (1998). *Prepared for life-long learning: Frame of reference for the measurement of self-regulated learning as a cross-curricular competency (CCC) in the PISA project*. Paris: OECD.
- Eurydice. (2002). *Key competences: A developing concept in general compulsory education*. Eurydice. Dostupné na <http://www.eurydice.org>.
- Hiebert, J., Gallimore, R., Garnier, H. et al. (2003). *Teaching mathematics in seven countries – Results from the TIMSS 1999 Video Study*. Washington: NCES.

⁴¹ Interpersonální dovednosti zde byly vymezeny jako: komplexní komunikace, sociální dovednosti, týmová práce, kulturní citlivost a přijímání odlišností. Intrapersonální dovednosti jako sebeřízení, hospodaření s časem, vlastní rozvoj, sebekontrola, adaptabilita, schopnost jednat.

- Koenig, J. A. (Ed.). (2001). *Assessing 21st century skills*. Dostupné na http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=13215.
- Křížová, I. et al. (2001). *Znalosti, dovednosti a postoje čtrnáctiletých žáků v oblasti výchovy k občanství*. Praha: ÚIV.
- Loony, J. W. (2011). Integrating formative and summative assessment. *OECD Working Paper No. 58*. Dostupné na http://www.oecd-ilibrary.org/education/integrating-formative-and-summative-assessment_5kgx3kbl734-en.
- McKinsey & Company. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Have Come Out on Top*. McKinsey & Company.
- McKinsey & Company. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company.
- Martin, M. O. & Mullis I. V. M. (Eds.). (2012). *Methods and procedures in TIMSS and PIRLS 2011*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Dostupné na <http://timss.bc.edu/methods/>.
- OECD. (1997). *Prepared for life*. Paris: OECD.
- OECD. (2000). *Literacy in the information age. Final report from the Adult Literacy Survey*. Paris: OECD.
- OECD. (2001). *Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD. (2004). *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- OECD. (2007). *Science competencies for tomorrow's world. First results from PISA 2006*. Paris: OECD.
- Olson, J. F., Martin, M. O. & Mullis, I. V. S. (Eds.). (2008). *TIMSS 2007 Technical Report*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Dostupné na <http://timss.bc.edu/timss2007/techreport.html>.
- Pelgrum, W. J. & Anderson, R. E. (2001). *ICT and the emerging paradigm*. Twente: University of Twente OCTO.
- Plomp, T., Anderson, R. E., Law, N. & Quale, A. (Eds.). (2003). *Cross-national information and communication technology policies and practices in education*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Carstens, R. & Pelgrum, J. W. (2009). *SITES 2006 Technical Report*. Amsterdam: IEA.
- Palečková, J. & Mandíková, D. (1997). *Třetí mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělání. Výsledky českých žáků v praktických úlohách*. Praha: VÚP.
- Roth, K. et al. (2006). *Teaching science in five countries: Results from the TIMSS 1999 Video Study*. Washington: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Rychen D. S. & Salganik L. H. (Eds.). (2001). *Defining and selecting key competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Weinert, F. E. (2001). Concepts of competence. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.

Proměny kurikulárního diskurzu: o aktérech, standardech a ledních medvědech⁴²

Dominik Dvořák

1 Úvod

Bez pojmu *kurikulum* si diskurz české pedagogiky a vzdělávací politiky lze jen sotva představit. V katalogu pražské Národní knihovny najdeme přes padesát česky psaných knih z oblasti pedagogické teorie a výzkumu i výchovné praxe, které mají v titulu v nějaké podobě substantivum *kurikulum* (výjimečně i *curriculum*) nebo adjektivum *kurikulární*. Avšak chronologicky první z těchto knih hlásících se v názvu ke kurikulu – tedy monografie *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě* E. Walterové (1994) – vyšla z dnešního pohledu teprve před dvaceti lety⁴³. Budu na ni příležitostně odkazovat jako na *šafránovou knihu*. V českém prostředí se stala zásadním podnětem zejména pro mladší generaci pedagogů, kteří se již přímo nesetkali s impulzy kurikulárního hnutí (Bruner, Robinsohn aj.), jež k nám dolehly v relativně svobodnějších šedesátých letech minulého století. Současně E. Walterová vytvořila příslušné hnízdo hesel pro *Pedagogický slovník* (Průcha, Walterová, & Mareš, čtená vydání) a publikovala další původní texty i překlady vztahující se k problematice kurikula.

Nový zastřešující pojem pro komplex otázek týkajících se cílů a obsahů vzdělávání se šířil prostřednictvím vysokoškolských učebnic pedagogiky a didaktiky (především Průcha, 1997/2002; dále Skalková, 1999; Kalhous & Obst, 2002; aj.). Lze říci, že tsunami odborných konferencí, sborníků a konečně opět i monografií o kurikulu přišlo s více než desetiletým odstupem (Maňák, Janík, & Švec, 2008; Janík, Maňák, & Knecht, 2009; Dvořák, 2012a a další). Jistě to souvisí i s kurikulární reformou českého a slovenského preprimárního, primárního a sekundárního školství. Téma neopustila ani Walterová (2004, 2006). Významné podněty do diskuse o kurikulu k nám přicházejí ze Slovenska (Filagová & Kaščák, 2006; Kaščák & Žoldošová, 2007; aj.). V současnosti tak vzniká nejméně jedna monografie o problematice kurikula ročně, vyšlo několik monotematických čísel vědeckých časopisů, sekce kurikula bývá zastoupena na výročních konferencích ČAPV apod.

Přesto se obávám, že česká literatura nestačí sledovat všechny důležité aspekty vývoje kurikulární teorie i praxe ve světě. Vzhledem ke kapacitě našeho základního i resortního pedagogického výzkumu tomu asi jinak být nemůže. Zejména postrádáme komparativně pojatou pedagogickou publikaci analogickou *šafránové knize*, která by pokryla čas uplynulší od jejího dokončení a podrobněji popsala prostorovou variabilitu kurikul v kontextu příslušných národních vzdělávacích systémů, jejich typologii a vývoj⁴⁴. Dnes, kdy v nebývalé míře dochází

⁴² Text vznikl s podporou grantu GAČR Nadnárodní trendy v kurikulu školního vzdělávání a jejich působení v národním vzdělávacím systému (15-25137S).

⁴³ Tím samozřejmě nechceme říci, že u nás do devadesátých let 20. století nebyl pojem *kurikulum* znám, a už vůbec neplatí, že by se nezkoumal obsah vzdělávání. Důvody, proč se přesto u nás před rokem 1989 výraz *kurikulum* více méně neužíval, jsou Walterovou (1994) rovněž vysvětleny.

⁴⁴ Máme ovšem jednotlivé zprávy o kurikulech a kurikulárních reformách v různých zemích. Na jedné straně jde např.

k „vypůjčování“ politik, k legitimizaci národních reforem prostřednictvím odkazů na zahraniční vzory, taková publikace bolestně chybí.

Od současných komparativních studií se navíc očekává, že popis edukačních jevů doplní jejich analýzou nebo explanací⁴⁵. Jako základ pro tuto explanaci často vystupuje nový institucionálníismus, zejména jeho sociologický proud (česky Dvořák, 2012b). Ač původně v pedagogice měl vysvětlovat spíše jevy na mikroúrovni jednotlivých organizací (Meyer & Rowan, 1977), dnes je spojován právě se studiem globální kvantitativní i kvalitativní expanze vzdělávání a shod, případně rozdílů v podstatných znacích fungování škol, v neposlední řadě jejich kurikul, v různých zemích a regionech světa (Benavot, 1997; LeTendre et al., 2001; Ramirez & Meyer, 2002) – mluví se o teorii světové kultury nebo světové společnosti (Baker, 2009). V dalším textu na tento teoretický rámec budu odkazovat i já.

I badatelé, kteří se vůči neoinstitucionalismu vymezují do určité míry polemicky (Schriewer, 2012), uznávají, že jde o rozvinutou teorii, která umožňuje formulovat řadu explanací o vznikající světové společnosti, a současně dokáže produkovat výzkumný program. Ke klíčovým rysům neoinstitucionalismu patří uchopení světové společnosti v sociokonstruktivistickém pojetí jako jevu především kognitivní, symbolické povahy a přesvědčení o klíčové roli procesů difuze, které se v poslední době dále zrychlují. Je však třeba zdůraznit následující: když určití autoři existenci globálního modelu postulují či popisují, neznamená to, že ho vždy schvalují a vítají. Stejně tak by nebylo správné jim podsouvat, že ho doporučují a snaží se ho prosadit (Wiseman, Astiz, & Baker, 2014).

Každopádně budoucí komparativní práce o kurikulu musí vzít v úvahu také to, že národní stát přestává být samozřejmou tradiční jednotkou srovnávání a je nutno zohlednit nové úrovně, zejména supranacionální⁴⁶. Pro nás je v tomto případě zejména relevantní studium evropských harmonizačních tendencí, popř. i opatření pro usnadňování mobility. Ovšem vzdělávací politiku a praxi nepochybně ovlivňují, a to i u nás, také další nadnárodní aktéři: mezivládní jako OECD (viz stať Strakové v této knize), ale i relativně nové typy hráčů jako nevládní organizace nebo komerční firmy (McKinsey & Company, 2010).

Institucionalisté se v komparativní pedagogice věnují převážně kvantitativnímu výzkumu. To na jednu stranu považují za cenné, protože se dnes v edukačních vědách zdá kyvadlo vychylovat celkově směrem ke kvalitativním metodám. Přesto by jejich výzkumy zaměřené především na makroperspektivu, tedy popisující kurikula a jejich proměny na úrovni „molární“ – národní, evropské a globální –, bylo vhodné propojit s pracemi orientovanými na mezo- a mikroúroveň, zkoumajícími projektování i realizaci kurikula na úrovni škol a tříd (Dvořák et al., 2010; Janík et al., 2010a, 2010b; Píšová et al., 2011). Další rozšiřování perspektivy pak může představovat přesah za hranice dění ve třídě, od formálního k neformálnímu a informálnímu kurikulu.

Tato stať – už z rozsahových důvodů – ovšem nemůže nahradit monografií obdobnou *šafárnové knize* a splnit právě naznačené požadavky. Z mnoha aspektů kurikulární problematiky vybírám jen tři témata, která ve vývoji poslední doby považuji za významná. Mám při tom ambici ukázat je z perspektivy poněkud odlišné od pojetí převažujícího v české pedagogice: v oblasti kurikulární teorie je to jednak důraz na aktéry kurikulárních procesů a jednak obrátit částí autorů k tzv. sociálnímu realismu v sociologii vědění; v oblasti „praxe“, tedy vzdělávací

o synoptické práce komparující dílčí aspekty kurikul, např. výuku cizích jazyků (EURYDICE...), pojetí klíčových kompetencí (NÚV) apod. Na druhé straně jsou kapitoly o kurikulu zpracovávány v rámci *single country studies* (např. Ježková et al., 2010; Ježková et al., 2011).

⁴⁵ Pro některé badatele je klíčovým prvkem při srovnávání kurikulárních politik také/zejména jejich kritika.

⁴⁶ Na druhou stranu existují i tendence partikulární, diferenciací kurikul uvnitř jednotlivých národních států.

politiky a kurikulární tvorby, orientace na projektování výstupů vzdělávacích procesů, tedy evaluačních standardů.

2 Obrat k aktérům kurikulárních procesů

Jedním z hojně citovaných *topos* šafránové knihy je pojetí kurikula jako komplexu určitých otázek, resp. odpovědí na ně. Porovnání souboru otázek uvedeného v *šafránové knize* (Walterová, 1994, s. 13 a 53) s pozdějšími texty (např. Maňák et al., 2008; Thijs & van den Akker, 2009) ukazuje, že v současnosti je tento komplex potřeba rozšířit především o problematiku **subjektů** podílejících se na tvorbě a implementaci kurikula (o otázku KDO).

Pokud se dříve otázka *kdo* v souvislosti s kurikulem kladla, chápala se ve smyslu *koho* vzdělávat. Když se mluvilo o subjektech kurikula, byli jimi míněni zejména žáci (Walterová, 1994, s. 41), kteří ovšem nebyli pojmáni jen jako pasivní objekty, ale jako aktéři, kteří se mají podílet na rozhodovacích procesech. Na druhou stranu, jako perspektivní se jevila tendence, aby klíčovou roli při projektování vzdělávání měli profesionální konstruktéři působící ve specializovaných institucích.

V pozdější práci Walterová však již otázku *kdo* klade jako daleko širší, bere v potaz řadu dalších aktérů:

Které subjekty se budou na tvorbě nového projektu podílet? Kdo bude pověřen koordinací tvorby nového projektu? Kdo bude designérem? Jakými procedurami bude dosahováno v procesu tvorby věcného a politického konsenzu? Jak budou řešeny konflikty? Kdo bude participovat na tvorbě a posuzování nového projektu? Budou se podílet experti, oboroví didaktici, profesní asociace, učitelé, vzdělavatelé učitelů? (Walterová, 2004, s. 235)

Nepochybně se v tom odráží zkušenost s realizací různých kurikulárních reforem, které často neuspěly mj. v důsledku nedostatku konsenzu a participace těch, kdo měli projekt realizovat⁴⁷. Z řady uvedených aktérů se pozornost soustřeďuje zejména na učitele (popř. ředitele škol), neboť se již ví, že kurikulární projekty používají způsobem, jakým chtějí, a k cílům, jaké oni sledují (Kelly, 2004). Jsou to tedy oni, kdo nakonec rozhoduje o úspěchu či ztroskotání kurikulárních projektů. Obráceně řečeno, pokusy o inovaci kurikula mohou uspět jen tehdy, když je učitelé nejen přijmou, ale také pochopí. Od učitelů se tedy nyní očekává „tvořivá součinnost“ (Maňák et al., 2008). Jsou považováni za reflektivní praktiky a vyučování se jeví jako série jejich racionálních, profesionálních rozhodnutí (Pasch et al., 1998). Výhradní delegování projektování kurikula na specialisty se dnes jeví jako popření principu subsidiarity, proces vedoucí k deprofesionalizaci učitelů⁴⁸.

Tvořivá součinnost aktérů při realizaci kurikula však zase vede k určité nepředvídatelnosti až iracionalitě v chování systému (Erickson, 1994). Pokud kurikulum přirovnáme k mapě vzdělávání, nesmíme zapomenout na metaforu Pelánka (2011, s. 49): „Při plánování cesty na horách snadno zapomeneme, že na mapách nejsou bouřky.“ V této souvislosti se mluví o komplianci nebo fidelitě aktérů, která je vlastně „převrácenou hodnotou“ nekontrolované tvořivosti (Stará,

⁴⁷ Jinak můžeme uvedený posun zájmu charakterizovat jako větší důraz na *kurikulární procesy*, které propojují různé „formy existence“ kurikula (Janík et al., 2010a, 2010b).

⁴⁸ Hypotetický odborník na tvorbu kurikula je mezi dvěma kameny: z jedné strany má vycházet vstříc praktikům, z druhé strany limituje jeho práci tzv. demokratická premisa, podle níž volení politici mají legitimní nárok mít vždy poslední slovo v normativních rozhodnutích o kurikulu. Jinými slovy – veřejná (politická) autorita je (také) nadřazena autoritě odborné (Westbury, 2008).

2011). Nízká míra fidelity se stává problémem (nejen) při snahách evaluovat kurikula. Jak v tom případě hodnotit to, že mnozí čeští učitelé přistoupili k úkolu vyprojektovat školní kurikula po svém, např. místo vlastní tvorby reprodukovali dřívější osnovy nebo strukturu učebnic? Pokud jsme důslední obránci aktivního přístupu učitelů, ani v tomto případě nemusí být rozdíl mezi plánovaným a reálným (kurikulem) chápán jen jako nežádoucí odchylka od žádoucího racionálního chování. Aktéři školního života tak projevují svou schopnost jednat, používají svou praktickou „fuzzy“ logiku, implicitní znalosti o skutečné podstatě učitelovy práce, kam tvorbu celého kurikula neřadí.

V současné komparativní pedagogice navíc probíhá spor o skutečnou povahu aktérů. Klasičtí institucionalisté J. W. Meyerovi (2010) se aktéři překvapivě jeví více jako *herci* naplňující daný scénář než skutečně autonomní *hráči*. Přesněji řečeno, autonomního, racionálního a reflexivního aktéra považuje za sociokulturní konstrukt, za identitu, která je lidem (a dalším subjektům) zvenčí připsána či vnucena moderní společností. Zvláště v oblasti „pomáhajících“ povolání se odedávna udržuje řada mýtů (Meyer & Rowan, 1977) o jedincích plně zaujatých svým posláním a o organizacích nesledujících vlastní zájmy, ale neúnavně pracujících pro obecné dobro. Tento mýtus pomáhá udržovat expanzi nevládních a neziskových organizací (Meyer, 2008). Jestliže se u nás konstatuje neúspěch pokusu reformovat vzdělávání přenesením odpovědnosti za projektování vzdělávání na učitele, může to být proto, že reforma vycházela z fiktivního předpokladu o povaze učitelů jako aktérů vzdělávání.

Pro tradiční srovnávací pedagogiku byl a je důležitý ještě jeden aktér – národní stát, který se pohybuje v potenciálně chaotickém globálním prostředí a hledá cestu pro svůj vzdělávací systém. Ovšem Meyer (2008, 2010) zpochybňuje i pojetí státu jako aktivního, racionálního hráče, protože i státy jsou zajatci na jedné straně domácí tradice (předchozí cesty), na druhé straně jsou vystaveny tlaku světové kultury vzdělávání. Tak český stát jako člen různých mezinárodních organizací vnějškově provádí jimi doporučené reformy, přestože nemá kapacitu důsledně je implementovat. Jevíme se jako nezávislí, realizující promyšlené racionální kroky, ale ve skutečnosti jsme se pod tlakem mezinárodních a domácích poradců zřekli své vzdělávací tradice (pod heslem „pryč od rakouské školy“). V oblasti kurikula jsme odvrhli propracované osnovy, aniž bychom dokázali kvalitně vytvořit a hlavně implementovat nový model. Navíc je světová kultura v neustálém vývoji (Wiseman, Astiz, & Baker, 2014), ale naše schopnost sledovat tento vývoj v důsledku omezených domácích kapacit je limitovaná, přebíráme zahraniční inovace ve chvíli, kdy je edukačně vyspělejší země již kritizují, revidují, nebo dokonce opouštějí.

Není asi překvapivé, že skeptický pohled stanfordských institucionalistů na možnost aktérů vzdělávání skutečně autonomně jednat má četné kritiky (Schriewer, 2012). Zpochybňují zejména schopnost nadnárodních sil reálně omezovat autonomii aktérů vzdělávacích procesů. Světová kultura vzdělávání (světová společnost) nepředstavuje jednotný homogenní (nebo homogenizující) model, ale fenomén, který je fragmentární, konglomerát mnoha různých prvků. Sociologický neoinstitucionalismus, spojovaný především se stanfordskou skupinou, se proto jeví vhodné doplnit dalšími výkladovými modely (např. historický neoinstitucionalismus, Dvořák, 2012b), které by umožnily postihnout složitou komplementaritu globálního a lokálního, protikladné proudy nadnárodní integrace versus diferenciaci uvnitř národních celků, dialektiku nápodoby versus tvořivosti atd. (Schriewer, 2012).

Globální pohledy je potřeba spojit s lokální analýzou, porozuměním z pohledu místních aktérů. Uvádějí se dva pojmy: 1. *Recepce* (reception) sleduje, u koho globální politika rezonuje (aby k přenosu politiky došlo, musejí existovat lokální aktéři, kteří ji přijmou). Co nám atrak-

tivita určité politiky říká o lokální mocenské konstelaci? Čím je dána vnímavost vůči různým modelům, diskurzům, momentálním módám? Obvykle jeden model u různých aktérů (politici, učitelé, rodiče...) rezonuje z různých důvodů (využijí importovanou politiku pro svoji lokální agendu). 2. *Překlad* (translation, editing, framing) vyjadřuje, jak je nadnárodní model lokálně adaptován; difuzionismus institucionalistů podle jeho kritiků dostatečně nebere v úvahu procesy lokální reinterpretace a fragmentace přebíraných politik.

V této souvislosti se můžeme znovu zamyslet nad recepcí termínu kurikulum v českém prostředí a položit si některé z otázek naznačených v předchozím odstavci. Jak jsem uvedl výše, v první dekádě po vydání *šafránové knihy* se uvedený termín ještě v názvu vědeckých studií nevyskytoval. Objevoval se však v názvu publikací, které nejsou o kurikulu, ale chtějí přímo být *kurikuly* – jde tedy o více či méně komplexní kurikulární projekty. Patří sem adaptované překladové publikace *Šimon půjde do školy* a *Šimon, Toník a jejich kamarádi ve školce* označené jako „kurikula předškolní výchovy“. Brzy je následovala čtveřice původních domácích knih *Jaro/Léto/Podzim/Zima v mateřské škole* rovněž s podtitulem „kurikulum předškolní výchovy“, jejichž hlavní autorkou byla E. Opravilová. Nakonec se sledovaný termín dostává přímo do názvu příručky *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole* (Havlíková, Vencálková et al.). Všechny uvedené publikace patřily do produkce nakladatelství Portál a týkaly se předškolního vzdělávání. (O málo později se termín kurikulum začal objevovat v souvislosti s odbornou přípravou.)

Jak bylo řečeno, aby byla určitá myšlenka (v tomto případě koncept kurikula) přijata, musí v domácím prostředí existovat aktéři, kteří mají na recepci inovace zájem. Lze se domnívat, že nový termín i pojem s ním spojený vyhovovaly potřebě začínajícího nakladatelství legitimizovat svou produkci a dodat jí punc inovativnosti a světovosti. (Pracovníci nakladatelství Portál se v té době díky nadnárodní spolupráci katolických nakladatelů přímo seznámili s principy kurikulárních reforem zejména v Anglii a ve Španělsku, odkud pocházely předlohy obou *Šimonů*.) Bylo to zvláště důležité zejména při vstupu na trh metodické literatury určené mateřským školám, tedy oblasti výchovy, kde – dílem právem – přetrvávalo přesvědčení o soběstačnosti a kvalitě domácí pedagogické tradice. Podrobnější rozbor uvedené řady kurikul pro mateřské školy by mohl dokumentovat vývoj, který postupně překonával odpor části odborné veřejnosti k myšlence projektování předškolní výchovy (i k poměrně promyšlenému předlistopadovému *Programu výchovné práce*). Tento vývoj vedl přes uvedená modelová kurikula nejdříve importovaná (lze ještě uvést americké příručky *Třída plná pohody*, *Školka plná zábavy* aj.), přes vliv projektu *Zdravá škola* a *Začít spolu* až k Rámcovému vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělávání.

Obecněji stojí za zkoumání, kteří další aktéři u nás měli zájem na recepci určitých kurikulárních modelů a odmítnutí jiných, např. proč se rychle ujala myšlenka dvoustupňového kurikula, a naopak proč jsme zůstali v Evropě takřka poslední zemí, která nevytvořila systém skutečných standardů (viz dále) a národního testování. Vysoká kurikulární autonomie mohla např. vyhovovat školám náhle vrženým do kvazitržního prostředí jako nástroj v boji o žáka prostřednictvím skutečné nebo předstírané profílance poskytovaného vzdělávání. Svou roli mohly sehrát i zájmy vlivných komerčních subjektů prodávajících určité poradenské či diagnostické služby školám aj. Zde se otevírá zajímavé výzkumné pole pro badatele v oblasti vzdělávací politiky a historie školy.

V předchozích odstavcích jsem upozornil na nárůst zájmu o aktéry kurikulárních procesů i na institucionální kritiku konceptu aktéra. Také naše kurikulární reforma kladla velké nároky na učitele, ale i na další aktéry – zejména na stát (zosobněný úředníky ministerstva školství

a jím zřizovaných organizací). Domnívám se, že se u nás věnuje podstatně méně pozornosti jiné důležité komponentě kurikula – výsledkům žáků (dosaženému kurikulu). Snad to pomohou objasnit následující odstavce, které se týkají proměn postojů k obsahu vzdělávání.

3 Sociální realismus: ve vzdělávání nejde jenom o proces

Zájmu o aktéry kurikulárních procesů nahrával i celkový „duch doby“ přelomu tisíciletí. Paradigmata předchozích desetiletí – poststrukturalismus, postmoderna i některé proudy konstruktivismu – se „logicky víc než o teorii toho, co je vědění (protože žádné relevantní vědění přece není), zabývají tím, kdo nebo co vytváří to, co je považováno za vědění“ (Kadlec, s. 140).

S obratem k aktérům je ovšem spojeno riziko, že se učitelé nebo rodiče o kurikulu od výzkumníků nedozvědí o mnoho víc než jen statistické shrnutí nebo převyprávění toho, co si sami aktéři vzdělávacích procesů o kurikulu myslí. Je to obecný trend postmoderní vědy, na který poukazuje filozof Z. Kratochvíl (2010):

Jeden z našich doktorandů například zkoumá čtvrtohorní evoluci medvědů, a to na lebečních švech; a protože největší sbírka medvědích lebek je v Petěrburku, tak se tam předloni vypravil a strávil tam celou zimu v depozitářích s notebookem a šuplrou. Vrátil se vyhublý a rozzářený a říká: „Já to ještě dělám takovým tím zastaralým způsobem, že měřím ty medvědí lebky. Víím, že dneska by se spíš mělo jít na Václavák a ptát se lidí, co si myslí o medvědech, a ten dotazník mít koupený od nějaké firmy za patřičné peníze. To by dneska bylo ono – ale mě by to nebavilo.“

V kurikulární teorii ruku v ruce se zájmem o subjekty vzdělávání začala být menší pozornost věnovaná obsahu vzdělávání. V šedesátých letech 20. století spojili síly oboroví specialisté zejména z oblasti matematiky, přírodních a částečně i společenských věd s kognitivními psychology, aby společně vytvořili novou generaci kurikulárních dokumentů. Vývoj společnosti i vnitřní problémy nových kurikul vedly k tomu, že v následujících dekádách byl přinejmenším v akademickém prostředí daleko více slyšet hlas pedagogů a sociologů, kteří si od tvorby velkých kurikulárních projektů zachovávali odstup, nebo spíše zaujímali k nim výrazně kritické stanovisko. Klíčovou roli v jejich úvahách nehrálo učivo, ale tušené mocenské vztahy v jeho pozadí. Nicméně v poslední době si i zakladatelé tohoto kritického proudu kurikulární teorie – zejména M. Young – uvědomují slabiny své pozice.

Ve Spojených státech významný představitel nové sociologie vzdělávání M. Apple (2004) upozorňuje, že se kritický proud pedagogické teorie – přes všechn svůj přínos – nevyporádává dostatečně úspěšně s reálnou dominancí toho, co považuje za pravicové spojenectví neoliberalismu s neokonzervatismem. Toto hnutí *konzervativní modernizace* vzdělávání se může vykázat dalekosáhlými úspěchy v ovlivňování jak myšlení veřejnosti, tak reálné podoby školství. Kritický proud pedagogiky se naproti tomu omezuje na produkci romantických utopických vizí, jak by věci mohly být jinak, aniž by důsledně analyzoval reálné působící síly a hledal konkrétní kroky, které jsou nezbytné k dosažení změny (Apple, 2004, s. 14).

Hegemonem současného diskurzu o vzdělávání se tak stává podle Applea spojenectví, které zahrnuje:

- neoliberály představující zájmy kapitálu a prosazující trh jako univerzální nástroj pro řešení problémů vzdělávání;
- neokonzervativní intelektuály přesvědčené o možnosti návratu k idealizované minulosti, kdy podle nich byly vzdělávací cíle společné a jasné a výsledky žáků lepší;

- autoritářské populisty, kteří se obávají ohrožení svých národních nebo náboženských tradic;
- určitou část nové střední třídy, která spoléhá na manažerské přístupy zahrnující měření a akontabilitu.

Přes mnohé rozpory mezi jednotlivými skupinami se nakonec jejich představitelé shodnou na obecném cíli vytvoření takového vzdělávání, které současně „zvýší konkurenceschopnost na mezinárodním poli a povede k vyšším ziskům a kázní a vrátí nás k tomu, jak si romanticky zkusíme představit dřívější ‚ideální‘ domov, rodinu a školu“ (Apple, 2004, s. 15). Svůj program realizují především dvěma způsoby: jedním je široké uplatňování tržních principů ve školství, druhým současně centralizace kurikulárního rozhodování (alespoň v anglosaských zemích). Zde ovšem nastává paradox: je hlášána idea minimálního státu, který přenechává iniciativu jednotlivcům, ale současně v některých oblastech stát provádí přísnou regulaci (národní kurikulum, standardy) a evaluaci (testování). „Trh nepodporuje různorodost kurikula, postupů, organizace, klientely, dokonce ani image“ (Apple, 2004, s. 25). Zde se Apple shoduje s pozorováními neoinstitucionalistů o izomorfismu organizací a o konvergenci světové kultury vzdělávání prostřednictvím nápodoby i nátlaku.

Jestliže Apple vidí slabiny kritické teorie kurikula v její taktice, podle Younga (2008) jsou problémy hlouběji. Nespornou zásluhou nové (kritické) sociologie vzdělávání je, že vnesla do kurikulárního myšlení otázky politiky, ideologie a moci a vedla k hledání demokratičtější podoby vzdělávání, která by nesloužila jen elitám a jejich zájmům. Zpochybnila představu neměnnosti kurikula, odhalovala ho jako sociální konstrukt. Vliv kritického proudu však v současné pedagogice klesá – zde se Young shoduje s Applem –, protože zůstal v rovině vizí, a co hůř, tyto vize měly tendenci degenerovat do dogmat. Kritická teorie se tak stala imunní vůči kritice. Young (2008) jde ještě dále a tvrdí, že některá z východisek nové sociologie se dnes jeví jako naivní zbožná přání (srov. výše diskusi o učitelích jako aktérech kurikulární reformy).

Škola nemůže stavět vědění jen ze žákových zkušeností, jejím úkolem je také ukázat mu svět za obzorem jeho zkušenosti, a to je často svět teorie obsažený v tradičních vědních oborech a v předmětech z nich odvozených. Proto je třeba rehabilitovat transmisi:

Škola, popř. šířeji formální vzdělávání, zahrnuje transmisi vědění od jedné generace k následující. To musí být premisou sociologie vzdělávání, ne – jak se stalo v sedmdesátých letech – předmětem debat, nebo dokonce něčím, čemu se protívíme a vzdorujeme. (Young, 2008, s. 3)

Nová sociologie vzdělávání zdůraznila, že obsah kurikula je sociálním konstruktem a proměňuje se v čase. To nadále platí, ale nelze odtud odvodit, že je možné kurikulum libovolně měnit, konstruovat a rekonstruovat, rušit nebo vytvářet školní předměty či vzdělávací oblasti. Právě tak nelze libovolně setřít rozdíl mezi školním a každodenním poznáním. Hranice mezi školním kurikulem a mimoškolními zkušenostmi, stejně jako hranice mezi předměty uvnitř kurikula, mohou být nezbytnou podmínkou, aby vůbec mohlo nastat učení. Přesvědčení o sociálním původu a současně o reálném významu těchto hranic a institucí na nich založených (předmětově strukturovaných kurikul) odráží označení *sociální realismus*. Skutečnost, že poznání je sociálním konstruktem, není zdrojem jeho relativizace, ale naopak prostřednictvím sociální interakce se otevírá cesta k intersubjektivně platnému vědění⁴⁹.

⁴⁹ Pokud bychom se vrátili ke Kratochvílovým medvědům, pak sociální realisté věří, že lední medvědi reálně existují.

Může být pravda, že kurikulum odráží vědění těch, „kdo mají moc“. Přesto i takové kurikulum podle Younga obsahuje právě „mocné vědění“, důležité pro každého⁵⁰. Odcizení žáků, zejména dětí ze znevýhodněných prostředí, od dnešního školního učiva reálně existuje. Nelze je ale vždy řešit tím, že budeme hledat nějaké jiné, žákům bližší učivo; naopak je úkolem každé generace učitelů znovu hledat cesty, po nichž lze žáky „k mocnému vědění“ přivádět.

Younga znepokojuje tendence, na kterou poukazují právě institucionalisté – trend k posilování jednotného a všeobecného vzdělávání na úkor diferencovaných/specializovaných vzdělávacích drah pro různé skupiny žáků (Baker, 2009), případně důraz na obecně výchovnou (socializační) roli školy. Young (2008) se ptá, jak takové omezování vědomostí/znalostí v kurikulu jde dohromady s nástupem „vzdělanostní společnosti“ (v originále ovšem *knowledge society*, společnost *vědomostí*). Lepší variantou je podle něj předpoklad, že menší důraz na znalosti znamená zvýšení intelektuální kvality školního učení orientací na procesy myšlení. Horší variantu představuje ovšem interpretace, která říká, že jde o zhoršení kvality kurikula, protože intelektuální procesy nikdy nemohou být odděleny od obsahů. Proces degradace kurikula všeobecného vzdělávání na „výchovu občana“ by mohl odrážet diferenciaci pracovních příležitostí na dvě skupiny: vysoce odborná povolání založená na specializovaných znalostech, pro která se připravují odborníci na univerzitách, a na druhé straně stále větší rozmach nekvalifikované práce (dělníci u montážních linek, pokladní v samoobsluhách...), pro kterou není odborná příprava potřebná. Obsahové vyprázdnění kurikula postupuje i do vyšších stupňů vzdělávání s tím, jak se stávají masově přístupnými (maturita, bakalářské vzdělávání...). Stát chce umožnit přístup k vyššímu vzdělávání stále většímu podílu populačního ročníku, aniž by vynakládal dostatečné náklady na pedagogická opatření umožňující, aby větší podíl mladých lidí zvládal náročné požadavky na znalosti tradičně spojované s představou maturity či vysokoškolského studia. Obrat k výchovnému kurikulu základního a středního školství tak jen posiluje rozdělení vědomostní společnosti na ty, kdo mají specializované profesní znalosti a jsou schopni je uplatnit na trhu práce, a ty, kdo je nemají⁵¹.

V této souvislosti Young kritizuje představu, že ve vzdělávání záleží hlavně na kvalitě procesů. (Ta se u nás projevuje v diskusi, zda potřebujeme víc evaluační standardy – tedy standardy výstupů, viz dále, nebo standardy profese učitele – tedy standardy procesu vzdělávání.) „Vzdělávání není nikdy jen proces“ (Young, 2008, s. 6). Žádná hlubší úvaha o vzdělání není možná bez zohlednění toho, co a proč se mají žáci naučit. To ovšem vyžaduje těsnou spolupráci pedagogů s oborovými didaktiky. Tady se – podle mne – ukazuje komplexnost pedagogiky a nemožnost redukovat ji např. na sociologii vzdělávání, jak k tomu byly a jsou občas tendence. Otázky, co a v jakém pořadí se mají žáci učit a jak to má být hodnoceno, musejí být zodpovězeny. Nelze je nahradit jen analýzami sociálních nerovností ve společnosti – proto asi nedokázala nová sociologie vzdělání reálně zabránit nástupu „konzervativní modernizace“, jejímž symbolem nejspíš může být politika akontability opírající se o vzdělávací standardy. Těm se bude věnovat poslední část této kapitoly.

Na závěr této části jen konstatujeme, že Youngova současná pozice má jak řadu příznivců

Naše poznání medvědů je sice historicky, etnicky a možná i třídně ovlivněné, ale přesto existují způsoby, jak celkem bezpečně rozhodnout o (ne)platnosti jednotlivých výpovědí o medvědech prostřednictvím intersubjektivního dialogu.

⁵⁰ Pokud čtenář pochybuje o pojmu „mocné vědění“, stejně jako někteří Youngovi kritici, můžeme skromněji říci, že pokud jde o vědění, „nic lepšího v současnosti nemáme k dispozici“ (Kadlec, 2012, s. 40).

⁵¹ V této souvislosti se jako příklad nabízí česká diskuse o tom, zda má být matematika povinnou součástí maturitní zkoušky.

(srov. recenze Kadlece, 2012), tak pochopitelně četné kritiky, zejména když se myšlenka „mocných znalostí“ stala argumentem pro vzdělávací politiku britské konzervativní vlády D. Cameron. Bude jistě zajímavé sledovat, jak a zda sociální realismus obstojí v akademické diskusi i v pedagogické praxi.

4 Standardy – nástroj konzervativní modernizace?

Jak jsme viděli, kritický proud pedagogické teorie ztratil především v oblasti vzdělávací politiky a praxe svůj vliv ve prospěch toho, co Apple (2004) označuje jako hnutí konzervativní modernizace. Klíčovým výrazem jeho programu v oblasti kurikula je zavádění centrálně stanovených („národních“) standardů⁵².

Standardy můžeme považovat za jeden z případů obecnějšího obratu od kurikul regulujících cíle a obsahy školního vzdělávání na vstupu (od vzdělávacích programů) k dokumentům určujícím výstupy (Janík et al., 2011). Jak konstatuje Průcha (2002, s. 356), pedagogika u nás a ve většině Evropy se „snažila předepisovat edukační procesy ve škole, ale to, co vzniká jako produkt těchto procesů, ponechávala mimo svou hlavní pozornost“, ba dokonce byla vůči takovým snahám „rezistentní“. Šlo zřejmě o to, že vědecky zkoumat do značné míry v minulém století znamenalo kvantifikovat a měřit. A v Evropě převládalo humanistické pojetí vzdělávání, podle něž to, co je ve vzdělání nejvýznamnější – hledání pravdy, svobody a krásy atd. –, je neměřitelné (OECD, 2011). Za cíl se považovalo zušlechťování ducha, celostní rozvoj individua (Neumann, Fischer, & Kauertz, 2010), a výstupem takového procesu tedy bylo cosi bytostně jedinečného, nestandardizovatelného. Změna přístupu, kdy se i tradiční bašta humanistického pojetí vzdělávání, Německo, odhodlala (zejména pod vlivem výsledků mezinárodních šetření TIMSS a PISA) přejít k systému více orientovanému na výstupy (Neumann et al., 2010), patří k procesům globální konvergence, o kterých jsme psali výše. Je ovšem velmi důležité rozlišit dvojí přístup, který souvisí s rozlišením dvou typů „výsledků“ (outcomes), které můžeme na výstupu (output) vzdělávacího systému kontrolovat:⁵³

- *očekávané výstupy* jsou vztažené k dlouhodobým, široce definovaným cílům vzdělávání, jichž by mělo být dosaženo na konci celého procesu;
- *standards* podrobně vymezují, co žáci mají umět a být schopni dělat na konci kratší časové etapy, předpokládá se u nich měřitelnost (Donnelly, 2005).

I když hnutí vzdělávacích standardů nepochybně navazuje na myšlenky vzdělávání orientovaného na očekávané výstupy (outcome/s/ based education, OBE), někteří autoři se domnívají, že standardy zejména ve spojení s testováním jsou v přímém rozporu s principy OBE (Alderson & Martin, 2007). Můžeme si povšimnout ještě jednoho rozdílu, který je pro nás zajímavý v souvislosti s Youngovým pojetím reality školních předmětů. I když očekávané výstupy mohou být formulovány v jazyce tradičních školních předmětů, často se tento přístup zaměřuje na obecnější kompetence (Alderson & Martin, 2007), nebo dokonce na komplexní požadavky životních rolí. Tady se zřejmě blížíme tomu, co Průcha (2002, s. 84) označuje za *efekty vzdělávání*. Standardy

⁵² Neoliberalismus byl a je trvale předmětem kritiky ze strany akademických kruhů, ale v současnosti se zdá, že jeho vliv kulminoval a dostává se do defenzivy i v praxi. Zásadně k tomu přispěla zejména vleklá hospodářská krize, která podlomila v očích veřejnosti legitimitu stávajícího hospodářského modelu i jeho aplikací ve vzdělávání.

⁵³ Obávám se, že v české literatuře není hierarchický vztah mezi výstupy a výsledky chápán jednoznačně.

naproti tomu bývají vztaženy k tradičním předmětům nebo aspoň k jednotlivým vzdělávacím oblastem (např. přírodní vědy, viz dále). Můžeme si dokonce položit otázku, zda termínu kurikulum (kurikulární reforma) neužívají ti, kdo se hlásí k tzv. vstřícnému pojetí kurikula, zatímco zastánce standardů lze chápat jako pokračovatele normativního, zprostředkujícího proudu kurikulárního uvažování (Walterová, 2006).

Vlastní myšlenka vzdělávacích standardů a reformy o ně se opírající je poměrně jednoduchá (OECD, 1995): všichni žáci by měli dosahovat vysoké úrovně (= standardů výkonu) a každému žákovi by měly být vytvořeny podmínky (kvalitní příležitosti k učení), jež mu umožní těchto standardů dosáhnout. Popíšeme nyní její kořeny a peripetie jejího naplňování na příkladu USA, tedy země, kde jsou se standardy již rozsáhlé zkušenosti.

Ve Spojených státech je reforma založená na standardech spojována především s (intelektuály) všeobecně neoblíbeným prezidentem George W. Bushem, pro něhož až do 11. září 2001 byla vzdělávací reforma klíčovou součástí politické agendy⁵⁴. Ovšem myšlenka standardů má mnohem starší původ a v podstatě se k ní hlásili všichni republikánští i demokratičtí prezidenti v posledních třiceti letech. Cesta ke standardům ovšem byla komplikována trvalým bojem o mocenskou rovnováhu ve věcech vzdělávání mezi centrálními úřady a vládami jednotlivých států. Kurikulární rozhodování v USA totiž bylo tradičně velmi decentralizované⁵⁵. Na jedné straně stála velká autonomie školských okrsků a škol při tvorbě kurikula, na druhé straně existovaly velké rozdíly ve vzdělávacích výsledcích žáků (zejména spojené s jejich původem). Tyto rozdíly, a zejména negativní trend celkové úrovně výsledků v roce 1983 kritizovala zpráva *A Nation At Risk*. Označila nevyrovnanou a obecně nízkou efektivitu práce amerických škol za velký problém z hlediska budoucí konkurenceschopnosti a obranyschopnosti amerického národa.

Dalším milníkem byly *Goals 2000* přijaté v období vlády prezidenta Clintona v roce 1994, které představovaly legislativní základ pro stanovení „akademických standardů“ v jednotlivých státech a tvorbu nástrojů pro ověřování výkonu. V roce 2002 vstoupil v platnost prezidentem Bushem mladším prosazený zákon *No Child Left Behind* (NCLB), který vyžadoval, aby byli všichni žáci ve čtvrtém až osmém ročníku každoročně testováni a aby se sledovalo, zda dochází k náležitému meziročnímu zlepšování výsledků. Tak mělo být zajištěno, že v roce 2014 budou všichni žáci dosahovat dostatečné zběhlosti ve čtení a matematice. Při hodnocení dat přitom měly být analyzovány nejen kumulativní výsledky, ale data měla být disgregována tak, aby bylo možno sledovat trendy pro každou relevantní podskupinu žáků (tedy zejména pro znevýhodněné podskupiny). Konečně i prezident Obama má svůj vzdělávací program *Race to the Top* (Lasley, 2012).

Kritici Bushova programu poukazovali mj. na to, že zdánlivě prostá myšlenka přináší v praxi řadu dalších problémů, které povedou k opaku očekávaných efektů. Jedním z nich byly rozdílné definice standardů (a tedy i dostatečné zběhlosti) v jednotlivých státech a možnost manipulovat s kritérii tak, aby se vytvořil dojem žádoucího zlepšování.

V situaci, kdy stanovení celonárodních standardů „seshora“ nebylo politicky průchodné, ale rozdílná kvalita kritérií v jednotlivých státech byla veřejným tajemstvím, se řešením stalo

⁵⁴ Jak je všeobecně známo (a Bushovi jr. někdy vyčítáno), dozvěděl se o událostech 11. září během návštěvy školní třídy a navzdory kritické situaci ji neopustil, dokud hodina neskončila.

⁵⁵ To je zřejmě důvodem, proč Spojené státy americké (nebo Kanada) ani některý ze států, který je tvoří, nebyly zahrnuty mezi případové studie v *šafránové knize*, přestože americké školství globálně ovlivňuje vývoj vzdělávání ve světě, mj. i díky dominanci produkce severoamerických výzkumníků v pedagogických publikacích.

vytvoření společných standardů „zespoda“ a jejich „dobrovolné“ přijetí jednotlivými státy. Tak vznikly *Common Core State Standards* (2010) pro angličtinu jako mateřský jazyk a pro matematiku. Pro legitimitu standardů tedy bylo potřeba poukázat na zapojení klíčových aktérů – v tomto případě guvernérů reprezentujících jednotlivé státy Unie – a na dobrovolnost přistoupení jednotlivých států ke standardům.

Zde bych chtěl upozornit na reálný proces vzniku uvedených standardů, který je dosti zajímavý i pro naši zemi, kde je tvorba vzdělávacích standardů provázána neustálou kritikou uspěchanosti celého procesu a malé reprezentativnosti jejich tvůrců. Americké standardy nemají být podle jejich kritiků dílem guvernérů, ale malého počtu lidí spojených především s pravicovými politickými nadacemi, popř. přímo s firmami specializovanými na testování. Příprava standardů prý proběhla velmi rychle, zhruba během roku, a pro veřejnou diskusi o závěrečné verzi dokumentu byla ponechána krátká lhůta pouhých 60 dní, a to ještě v době letních prázdnin, kdy bylo možno očekávat menší pozornost učitelské veřejnosti (Lasley, 2012, s. 31–32). O vlastních standardech jsem se už zmínil jinde (Dvořák, 2012a), proto bych zde rád jako příklad formální struktury současných kurikulárních dokumentů uvedl příklad standardu, který je ještě aktuálnější.

Jedním z rizik vytvoření standardů určitých jádrových předmětů je negativní efekt na ostatní předměty (zužování kurikula). V této pozici se ocitají také přírodovědné předměty. Jsou sice označovány za klíčovou dovednost ve vzdělávání, avšak nebývají zahrnuty do povinné testování „jádra“. Přesto, anebo právě proto, různé odborné asociace a zájmové skupiny považují za důležité definovat pro ně standardy. V době psaní této knihy byl pravděpodobně nejnovějším dokumentem tohoto typu *The Next Generation Science Standards* (<http://www.nextgenscience.org/next-generation-science-standards>). V určitém smyslu představují kontinuitu s myšlenkami kurikulárního hnutí šedesátých let 20. století a zároveň velmi progresivně ukazují, jak lze integrovat různé typy znalostí a dovedností v jednom dokumentu.

Tyto standardy zdůrazňují, že přírodovědné vzdělávání v primární a sekundární škole má odrážet vnitřně jednotnou podstatu (přírodo)vědy, jak je provozována a zakoušena v praktickém životě. Proto je formulován požadavek, aby výuka žáků probíhala na průsečíku tří dimenzí:

- přírodovědecké a inženýrské postupy (*practices*);
- průřezové pojmy;
- základní myšlenky oboru.

Na druhou stranu autoři zdůrazňují, že *nejde* o kurikulum: standardy sice vždy obsahují propojení mezi určitými postupy, průřezovými a oborovými pojmy, nijak tím ale nechtějí předurčovat uspořádání lekcí či hodin. Standardy prostě vyjasňují očekávání ohledně toho, co žák bude umět a dokáže dělat na konci ročníku nebo stupně vzdělávání.

Průřezových pojmů, které překračují hranice jednotlivých oborů a pomáhají hlouběji pochopit oborové myšlenky, je doporučeno sedm: 1. pravidelnosti/zákonitosti; 2. příčina a účinek; 3. měřítko, poměr, množství; 4. systémy a jejich modely; 5. hmota a energie (toky, cykly, zachování); 6. vztahy mezi strukturou a funkcí; 7. stabilita a změna. Výsledný standard je ilustrován tabulkou 1. Část standardu pro druhý ročník základní školy ukazuje, jak očekávané výkony korespondují s vědeckotechnickými postupy, průřezovými i oborovými pojmy. Kromě toho jsou tyto přírodovědné výkony provázány se společnými standardy pro jazykovou komunikaci a matematiku.

Tabulka 1 Architektura *The Next Generation Science Standards* na příkladu očekávaných výkonů pro druhý ročník

Struktura a vlastnosti hmoty		
<p>Žáci, kteří projevují porozumění, dokážou: 2-PS1-1 <i>Naplánovat a provést zkoumání s cílem popsat a roztrždit různé druhy materiálů podle jejich pozorovatelných vlastností.</i> [Objasňující komentář: Pozorování mohou zahrnovat barvu, texturu, tvrdost, pružnost. Pravidelnosti mohou zahrnovat podobné vlastnosti, které jsou společné různým materiálům.] 2-PS1-2 <i>Analyzovat data získaná ze zkoušení různých materiálů s cílem vybrat, které materiály mají vlastnosti, jež se nejlépe hodí pro určitý účel.*</i> [Objasňující komentář: Pozorování mohou zahrnovat barvu, texturu, tvrdost, pružnost. Pravidelnosti mohou zahrnovat podobné vlastnosti, které jsou společné různým materiálům.]</p>		
Přírodovědecké a inženýrské postupy	Základní myšlenky oboru	Průřezové pojmy
<p>Plánování a provádění zkoumání: Společné plánování a provádění zkoumání vedoucí k datům potřebným jako základ pro doložení odpovědi na otázku. Analýza a interpretace dat: Analýza dat ze zkoušek předmětu nebo nástroje s cílem určit, zda pracuje podle původního záměru. (...) Vazba na podstatu vědy: Vědci hledají vztahy příčiny a účinku pro vysvětlení událostí v přírodě.</p>	<p>Struktura a vlastnosti hmoty: Existují různé druhy hmoty a mnoho z nich může být buď pevných, nebo kapalných, a to v závislosti na teplotě. Látky lze popisovat a třídit podle pozorovatelných vlastností. Různé vlastnosti se hodí pro různé účely. (...)</p>	<p>Pravidelnosti: V přírodě i v lidmi vytvořených věcech lze pozorovat pravidelnosti. Příčina a účinek: Události mají příčiny, které vedou k pozorovatelným pravidelnostem. Lze navrhnout jednoduché zkoušky, pomocí nichž získáme data pro podporu nebo zamítnutí žákovských představ o příčinách. (...)</p>
<p>Vazba na [čtenářskou a pisatelskou] gramotnost a matematickou gramotnost: (...) Standard W.2.7 Účastní se společných výzkumných a pisatelských projektů (např. čtou více knih na společné téma s cílem vytvořit zprávu; zaznamenávají přírodovědná pozorování). Vztahuje se k: 2-PS1-1, 2-PS1-2. (...) Standard MP.2 Usuzuje abstraktně a kvantitativně. Vztahuje se k: 2-PS1-2 (...).</p>		

* Očekávané výkony označené hvězdičkou integrují tradiční přírodovědný obsah s inženýrským.

Standards také kladou důraz na (vnitřní) koherenci, tedy na to, že důležité oborové myšlenky se postupně vyvíjejí. Důležité při tom je soustředění na omezený počet základních myšlenek, u nichž jsou pro žáky vytvořeny podmínky jak pro hlubší pochopení, tak pro schopnost aplikace. Tabulka 2 ukazuje, jak se pro dvě důležité myšlenky má na konci jednotlivých období zvyšovat náročnost žákovy myšlení. I pro výše uvedených sedm průřezových pojmů platí pravidlo postupného propracovávání a prohlubování analogické progresy vyjádřené v tabulce 2 pro oborové pojmy.

Tabulka 2 *Příklad progresu (učebního pokroku) pro dva oborové koncepty*

Ročník	Koncepty: Struktura hmoty, jaderné děje	Koncepty: Růst a vývoj organismu
K-2	Hmota existuje ve formě různých látek, které mají pozorovatelné odlišné vlastnosti. Různé vlastnosti látek je činí vhodnými pro různé účely. Tělesa mohou být tvořena z menších částí.	Rodiče a potomci často projevují chování, které pomáhá potomkům přežít.
3-5	Protože hmota je tvořena částicemi, které jsou příliš malé, a proto nepozorovatelné, hmota se vždy zachovává, i když to vypadá, že mizí. Měřením řady pozorovatelných vlastností můžeme určit různé materiály.	Reprodukce je pro každý druh organismu klíčová. Organismy mají jedinečné a odlišné životní cykly.
6-8	Skutečností, že hmota je tvořena atomy a molekulami, lze vysvětlit vlastnosti látek, různost materiálů a stavů hmoty, stavové změny a zachování hmoty.	Zvířata se chovají způsobem, který vede k vyšší pravděpodobnosti reprodukce. Růst organismu je ovlivněn jak genetickými faktory, tak faktory prostředí.
9-12	Modelem subatomové struktury a interakcí elektrických nábojů na atomové škále lze vysvětlit strukturu a interakce hmoty, včetně chemických reakcí a jaderných dějů. Pravidelnost a opakování v periodické tabulce odráží pravidla uspořádání vnějších elektronů atomu. Stabilní molekula má méně energie než stejný soubor oddělených atomů; abychom rozdělili molekulu, musíme dodat nejméně tuto energii.	Růst a dělení buněk v organismech se děje mitózou a diferenciací na specifické typy buněk.

Právě popsaný standard současně ilustruje tendenci k vzniku jednodušších, kompaktních dokumentů, kde jsou obecné dovednosti těsně propojeny s oborovými výstupy i učivem. V tom se odlišuje od našich rámcových vzdělávacích programů (RVP), které uvádějí odděleně klíčové kompetence, opět jinde oborové obsahy a ještě jinde průřezová témata.

Myšlenka standardů, a zejména jejich využití v systémech akontability (testování spojeného se sankcemi) je jak v zahraničí, tak i u nás předmětem kritiky vycházející z apriorních výhrad proti neoliberální ideologii i z empirických zjištění o reálných dopadech těchto reforem. Jak jsem již poznamenal, celosvětově lze očekávat odklon od neoliberálních přístupů, jejichž modelem příkladem kromě NCLB byla Anglie. Anglickou reformu provedenou za vlády „Maggie“ Thatcherové uváděla jako první případovou studii i *šafránová kniha*. Skon „železné lady“ na jaře roku 2013 byl příležitostí k bilancování celého thatcherismu (v jehož kontextu k zavedení Národního kurikula pro Anglii a Wales došlo) a zástupně i konzervativní modernizace. U nás tyto bilance vyznívaly poněkud černobíle – buď jako adorace, nebo naopak jednoznačné odsouzení. Rád bych zde uvedl názor Damiana Barra, který se osobnosti M. Thatcherové dlouhodobě věnuje a který vyváženěji vystihuje nejen slabiny, ale i potenciál neoliberálních reforem:

Privatizací uvrhla mou, už před tím zranitelnou, rodinu do bída, když uzavřela ocelárnu, kde dřel můj otec, a mojí matce seškrtala invalidní důchod. A zdálo se, že ji to vůbec nezajímá. Ale přesto – při tom, jak v mojí rodině rostl chaos a pak i násilí, byla u nás Maggie v určitém smyslu stále přítomná, pořád mne povzbuzovala, abych získal vzdělání, abych se z toho dostal, abych se stal osobností. (Barr, 2013)

5 Závěr: Nebezpečný pojem kurikulum

Pro vědní obor je zásadní mít publikace, které vytvářejí pro danou generaci odborníků myšlenkovou a terminologickou platformu neboli sdílené porozumění. Jedním z takových kanonických děl české pedagogiky se v období její postkomunistické rekonstrukce nepochybně stala šafránová kniha *Kurikulum: Proměny a trendy*. Pokusili jsme se charakterizovat tři důležité momenty vývoje kurikulární teorie, ke kterým došlo od jejího vydání: 1. rostoucí důraz na kurikulární procesy a jejich aktéry, 2. do určité míry k prvnímu trendu protikladnou myšlenku závažnosti (či dokonce závaznosti) tradičních cílů školy a reálnosti předmětové struktury školních znalostí, a konečně 3. posun od projektování vstupů ke standardizování výstupů a s tím spojené proměny formální podoby kurikula.

Před dvaceti lety Walterová (1994, s. 168) svou práci uzavřela pokusem o vymezení nejzávažnějších problémů a priorit teorie a praxe kurikula. Na první místo mezi prioritami postavila „ujasnění funkcí školy ve společnosti, zvláště vztah mezi kulturně rozvojovou a profesionalizační funkcí, a vymezení sociálních zodpovědností školy“. Za nejzávažnější problém na druhou stranu považovala „hledání rovnováhy mezi mírou autoritativnosti a možnou liberalizací kurikula“. Jak se tyto predikce kryjí s naznačenými trendy?

I když se možná autorce nepodařilo odhadnout všechny tendence směřování globální edukační kultury – ostatně prorokování je vždy nevděčná práce –, domnívám se, že zmíněné priority a problémy byly pojmenovány přesně. Výše uvedené úvahy M. Younga ze západoevropského prostředí i čerstvá zkušenost veřejné diskuse o cílech české školy (srov. Veselý, 2013) ukazují stálou aktuálnost tázání po funkcích školy a hledání rovnováhy mezi „výchovou“ a „vzděláváním“ (v tradičním jazyce naší pedagogiky). Právě tak diskuse o standardech, akontabilitě a v poněkud abstraktnější verzi o skutečné či pouze konstruované a vnucené identitě aktivních aktérů kurikulárních procesů jsou vlastně hledáním rovnováhy mezi žádoucí mírou preskripce versus profesionální autonomie v oblasti kurikula (Luke et al., 2008).

Stručně řečeno: Pro pedagogiku zůstává typické tázání jak po cílech, tak po vhodných prostředcích k jejich dosahování. Na jednu stranu jde zřejmě o věčné otázky, které si bude muset každá generace klást znovu. Na druhou stranu vidím jako možný zdroj nedorozumění a malého pokroku v této oblasti nedostatečnou specifičnost takových otázek – pokud se nepřihlíží ke specifické roli preprimární, primární a sekundární školy, právě tak pokud se hledá jednotná míra autonomie pro všechny školy daného typu (bez ohledu na jejich situaci) a pro všechny učitele (bez ohledu např. na jejich aprobovanost, délku praxe).

Vraťme se však na samý začátek. Široké přijetí pojmu kurikulum českou a slovenskou obcí teoretiků, výzkumníků i praktiků není zcela nekritické. Například Šimčáková na Slovensku poznamenává, že si žádný odborník nemůže dovolit pojem neznat, avšak současně jsou s ním spojena rizika, že jeho nadužívání může „pedagogické myšlení ztížit, zamlžit a zpomalit“ (2002, s. 61). A nejde jen o pedagogické myšlení – ale také o pedagogické jednání.

Nabízí se otázka: veřejným tajemstvím se dnes stávají závažné problémy až neúspěch výše zmíněné kurikulární reformy. Nepřispěla k tomuto stavu skutečnost, že reforma staví na pojmu⁵⁶, který je – jak upozorňuje opět Walterová (2006, s. 12) – „komplexní, rámcový“, ale v důsledku toho také „obtížně definovatelný a mnohoznačný“? „Kurikulum se tak stává synonymem pro školní vzdělávání, čímž přesahuje do jiných oblastí zkoumání a jen stěží lze najít hranice.“ (Walterová, 2004)

⁵⁶ Ostatně totéž by šlo říci o dalším ústředním pojmu reformy – tedy o pojmu *kompetence*.

Jestliže byla v uplynulém desetiletí u nás prováděna kurikulární reforma, pak jsme se snažili reformovat cosi, co je obtížně definovatelné, „mnohoznačné“ a co si různí aktéři reformy vykládají po svém. Tak se mohlo celkem snadno stát, že zatímco tvůrci reformy snad zamýšleli dosáhnout zásadní proměny cílů a obsahů školního vzdělávání, realizátoři reformy se zaměřili především na změnu podmínek a metod vyučování. Snad i proto se v zahraničí spíše upustilo od představy reformy školy prostřednictvím kurikula, přesněji řečeno skrze dokumenty regulující cíle a obsah na vstupu pedagogického procesu. I u nás vnímám opatrný posun od představy kurikula jako nástroje změny praxe ke kurikulu jako zdroji podpory pro praktiky. Kurikulum snad má být něčím, co podněcuje, ale nemělo by učitele obtěžovat.

Tady bych rád zdůraznil: Není nejmenších pochyb, že česká pedagogická věda musela do svého jazyka a myšlení přijmout a integrovat pojem i termín kurikulum jako konceptuální nástroj pro analýzu a popis vzdělávací reality. Otázka je, zda současně bylo žádoucí, aby tento pojem v oblasti vzdělávací politiky a praxe plně nahradil a vytlačil pojmy jiné, přesnější a tradičnější, jako např. osnovy (resp. sylabus). Tuto otázku si ostatně kladou dnes i zahraniční odborníci (Luke et al., 2008).

Literatura

- Alderson, A., & Martin, M. (2007). Outcomes based education: Where has it come from and where is it going? *Issues in Educational Research*, 17(2), 161–182.
- Apple, M. (2004). Creating difference: Neo-liberalism, neo-conservatism and the politics of educational reform. *Educational Policy*, 18, 12–24.
- Baker, D. (2009). The invisible hand of world education culture: Thoughts for policy makers. In G. Sykes, B. Schneider, & D. Plank (Eds.), *AERA's handbook of education policy research* (s. 958–968). Washington D. C.: AERA.
- Barr, D. (2013). Why I didn't give Thatcher satisfaction of turning my back. *CNN On-line*. April 17.
- Benavot, A. (1997). Institutional approach to the study of education. In L. Saha (Ed.), *International encyclopedia of the sociology of education* (s. 340–345). Oxford, UK: Elsevier Science.
- Common core state standards*. (2010). Dostupné z <http://corestandards.org>.
- Donnelly, K. (2005). *Benchmarking Australian primary school curricula*. Canberra: Department of Education, Science and Training.
- Dvořák, D. (2012a). *Od osnov ke standardům*. Praha: PedF UK.
- Dvořák, D. (2012b). Nový institucionalismus v pedagogice. *Studia paedagogica*, 17(2), 9–26.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvát, M., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola: Více-případová studie*. Praha: Karolinum.
- Erickson, F. (1994). Schools as sociocultural systems. In T. Husén & T. Neville Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (s. 5308–5313). Oxford: Elsevier Science.
- Filagová, M., & Kaščík, O. (2006). Teoretická a výskumná tradícia konceptu skrytého kurikula. *Pedagogická revue*, 58(5), 507–529.
- Janík, T., Janko, T., Knecht, P., Kubiátko, M., Najvar, P., Pavlas, T., ..., & Vlčková, K. (2010a). *Kurikulární reforma na gymnáziích. Výsledky dotazníkového šetření*. Praha: VÚP.
- Janík, T., Knecht, P., Kubiátko, M., Pavlas, T., Slavík, J., Solnička, D., & Vlček, P. (2011). *Kvalita školy a kurikula: od expertního šetření ke standardu kvality*. Praha: NÚV.
- Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Pavlas, T., Slavík, J., & Solnička, D. (2010b). *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol*. Praha: VÚP.

- Janík, T., Maňák, J., & Knecht, P. (2009). *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido.
- Ježková, V., Dvořák, D., Greger, D., & Daun, H. (2011). *Školní vzdělávání ve Švédsku*. Praha: Karolinum.
- Ježková, V., Dvořák, D., Chapman, Ch., et al. (2010). *Školní vzdělávání ve Velké Británii*. Praha: Karolinum.
- Kadlec, T. (2012). Social realism, knowledge and the sociology of education: Coalitions of the mind. [Recenze stejnojmenné knihy, autoři K. Maton a R. Moore.] *Orbis Scholae*, 6(1), 139–141.
- Kalhous, O., & Obst, Z. (Eds.). (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Kaščák, O., & Žoldošová, K. (Eds.). (2007). *Námety na reformu počiatočného vzdelávania*. Bratislava: Renesans.
- Kelly, A. V. (2004). *The curriculum: Theory and practice*. London: Sage.
- Kratochvíl, Z. (2010). Úpadek má i světlé stránky: Rozhovor s filozofem Zdeňkem Kratochvílem. *Nový Prostor*, 361, 18–21.
- Lasley, T. J. (Ed.). (2012). *Standards and accountability in schools*. Thousand Oaks: Sage.
- LeTendre, G. K., Baker, D. P., Akiba, M., Goesling, B., & Wiseman, A. W. (2001). Teachers' work: Institutional isomorphism and cultural variation in the U. S., Germany, and Japan. *Educational Researcher*, 30(6), 3–16.
- Luke, A., Weir, K., Woods, A. (Eds.). (2008). *Development of a set of principles to guide a P-12 syllabus framework: A report to the Queensland Studies Authority*. Queensland, Australia: Queensland Studies Authority.
- Maňák, J., Janík, T., & Švec, V. (2008). *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido.
- Maton, K., Moore, R. (2009). *Social realism, knowledge and the sociology of education: Coalitions of the mind*. London: Continuum.
- McKinsey & Company (2010). *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. Praha: McKinsey & Company.
- Meyer, J. W. (2008). Reflections on institutional theories of organizations. In R. Greenwood, C. Oliver, R. Suddaby, & K. Sahlin-Andersson (Eds.). *The handbook of organizational institutionalism*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Meyer, J. W. (2010). World society, institutional theories, and the actor. *Annual Review of Sociology*, 36, 1–20.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *The American Journal of Sociology*, 83(2), 340–363.
- Neumann, K., Fischer, H. E., Kauertz, A. (2010). From PISA to educational standards: The impact of large-scale assessments on science education in Germany. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8, 545–563.
- OECD (1995). *Performance standards in education: In search of quality*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2011). *Lessons from PISA for the United States: Strong performers and successful reformers in education*. Paris: OECD Publishing.
- Pasch, M., Gardner, T. G., Langerová, G. M., Starková, A. J., & Moodyová, C. D. (1998). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál.
- Pelánek, R. (2011). *Modelování a simulace komplexních systémů*. Brno: MÚ.
- Pišová, M., Kostková, K., Janík, T., Doulik, P., Hajdušková, L., Knecht, P., et al. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích. Případové studie tvorby kurikula*. Praha: VÚP.
- Průcha, J. (1997, 2002). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.

- Ramirez, F. O., & Meyer, J. W. (2002). *National curricula: World models and national historical legacies*. Stanford University.
- Schriewer, J. (Ed.). (2012). Re-conceptualising the global/local nexus: Meaning constellations in the world society [Special issue]. *Comparative Education*, 48(4).
- Skalková, J. (1999). *Obecná didaktika*. Praha, ISV 1999.
- Stará, J. (2011). Výzkumy souladu záměru vzdělávacích programů s jejich implementací. *Pedagogika*, 61, 290–305.
- Šimčáková, L. (2002). Poznámky k termínu kurikulum. In: Š. Švec (Ed.), *Jazyk vied o výchove*. Bratislava: UK.
- Thijs, A., van den Akker, J. (Eds.). (2009). *Curriculum in development*. Enschede: SLO.
- Veselý, A. (2013). Cíle vzdělávání v České republice. *Řízení školy*, 10(6), 8–12.
- Walterová, E. (1994). *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: CDVU.
- Walterová, E. (2004). Proměny kurikula. In E. Walterová, et al., *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido.
- Walterová, E. (2006). Proměny paradigmatu kurikulárního diskursu. In J. Maňák & T. Janík (Eds.), *Problémy kurikula základní školy* (s. 11–22). Brno: MU.
- Westbury, I. (2008). Making curricula: Why do states make curricula, and how? In F. M. Connelly, M. F. He, & J. I. Phillion (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum and instruction* (s. 45–65). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Wiseman, A. W., Astiz, M. F., & Baker, D. P. (2014). Comparative education research framed by neo-institutional theory: A review of diverse approaches and conflicting assumptions. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 44(5), 688–709.
- Young, M. (2008). From constructivism to realism in the sociology of the curriculum. *Review of Research in Education*, 32(1), 1–28.

Mezinárodně srovnávací výzkumy vyučování a učení ve školních třídách a didaktika⁵⁷

Tomáš Janík

1. Úvod

Srovnávací pedagogika je studijním a vědeckým oborem pěstovaným na významných institucích po celém světě (viz kapitola Elišky Walterové v této knize). V průběhu vývoje byly poznatky a závěry srovnávací pedagogiky v přibývajícím míře fundovány empirickým výzkumem. Významnou oblastí, která se úspěšně konstituuje uvnitř (i vně) srovnávací pedagogiky, jsou mezinárodně srovnávací výzkumy (školního) vzdělávání. V této kapitole věnujeme pozornost jejich podstatné součásti – mezinárodně srovnávacím výzkumům vyučování a učení ve školních třídách. V zahraniční vědě se jedná o oblast zastřešovanou termíny, jako jsou *international (comparative) classroom research* či *international (vergleichende) Unterrichtsforschung* a další.

O mezinárodně srovnávacích výzkumech školního vzdělávání se u nás píše přibližně od poloviny 90. let 20. stol., tj. od doby, kdy se Česká republika poprvé zúčastnila výzkumu TIMSS. Vedle národních zpráv z výzkumů TIMSS, RLS, CivEd, PISA, PIRLS a SITES a souvisejících materiálů (testové úlohy, analýzy úspěšnosti řešení apod.) bylo v České republice v posledních dvou desetiletích uveřejněno i několik časopiseckých studií a kapitol v knihách, v nichž jsou tyto výzkumy reflektovány průřezově, či naopak se specifickým tematickým zaměřením (přehledně viz Palečková & Tomášek, 2009; Potužníková, Lokajíčková & Janík, 2013).

Vedle toho byly publikovány přehledové studie podávající českému čtenáři informace o tom, jaké výsledky přinesly mezinárodně srovnávací výzkumy ve Finsku (Průcha, 2005) či ve Spolkové republice Německo (Janík & Najvarová, 2007; Ježková, 2013). Zmíněné texty obsahují více či méně explicitní porovnání situace v dané zemi se situací v České republice, čímž přesahují rámec pouhé informace o dění v zahraničí. Poměrně dlouho opomíjeným žánrem u nás byla kritika a obhajoba mezinárodně srovnávacích výzkumů a jejich koncepcí. Kritické poznámky jsou mezinárodně srovnávacím výzkumům adresovány v přehledových studiích a diskusních příspěvcích Kaščáka a Pupaly (2011) a Štecha (2011), naopak za jejich obhajobu lze považovat diskusní příspěvek Strakové, sepsaný v reakci na oba uvedené texty (Straková, 2011).

Z pohledu do odkazovaných publikací je patrné, že dominantním je v mezinárodně srovnávacích výzkumech zaměření na makrorovinu vzdělávacího systému a na vzdělávací výsledky žáků – přesněji řečeno na jejich agregace. Není divu, vždyť kupř. mezinárodně srovnávací výzkum PISA je výrazem závazku zemí OECD provádět monitoring příslušných školských systémů a vyhodnocovat jejich produktivitu. Proto je cílem mezinárodně srovnávacích výzkumů podávat přehled o stavu a vývojových tendencích školských systémů, o jejich výkonnosti, produktivitě, efektivitě či kvalitě, o vztazích mezi výsledky v těchto oblastech a dalšími proměnnými apod.

⁵⁷ Studie byla zpracována v rámci řešení projektu GA 14 - 064803 *Utváření didaktického vědění pro zlepšení: rozvíjení kvality výuky.*

Na druhou stranu, nebylo by korektní zúžit problematiku mezinárodně srovnávacích výzkumů na pouhé „žebříčkování“ národních školských systémů. V současné době představují mezinárodně srovnávací výzkumy poměrně bohatý rezervoár zahrnující data o výkonech a kompetencích žáků; o výukových postupech učitelů; o podmínkách, v nichž se žáci učí a učitelé vyučují; o jejich postojích ke vzdělávání a o názorech na ně; o kurikulárních akcentech v různých předmětech a v různých zemích a o mnohém dalším. Díky tomu všemu jsou mezinárodně srovnávací výzkumy nejen zdrojem poznatků o školním vzdělávání, ale také určitým východiskem pro jeho modernizace a inovace, rozvíjení a zkvalitňování (srov. Pauli & Reusser, 2006, s. 774).

O tom, že se mezinárodně srovnávací výzkumy mohou stát nosným tématem pro didaktiku, svědčí texty mnohých autorů. Např. Neubrand (2009) vysvětluje, že „velké“ mezinárodně srovnávací výzkumy (*large scale studies*) sice primárně sledují perspektivu školského systému jako celku, nicméně dají se uplatnit také „v malém“ – lze z nich vyvozovat oborově didaktické podněty pro výuku. A právě tento problém je tématem této kapitoly. Zaměříme se v ní na mezinárodně srovnávací výzkumy, v nichž byly sledovány (zejména) procesy vyučování a učení ve školních třídách. Ve světle vybraných výsledků těchto výzkumů budeme diskutovat o možnostech jejich didaktického využití. Otevřena bude i otázka, jak v tomto zájmu mezinárodně srovnávací výzkumy vyučování a učení koncipovat a provozovat.

2. Mezinárodně srovnávací výzkumy vyučování a učení⁵⁸

Četné mezinárodně (mezikulturně) srovnávací studie – zejména v oblasti matematického a přírodovědného vzdělávání (Stevenson, Chen & Lee, 1993; Lee, 1998) byly realizovány ve Spojených státech amerických v návaznosti na zprávu *Nation at a Risk* (National Commission on Excellence in Education, 1983), která poukazovala na krizi ve vzdělávání a vyzývala k jeho reformování. Cíle těchto studií byly formulovány zpravidla poměrně zešíroka – šlo o to, identifikovat korelátory výkonu (např. matematického) žáků v různých kulturách; porozumět kontextům, v nichž se utvářejí matematické výkony žáků apod. (srov. Lee, 1998, s. 46–47).

Citovaný autor např. informuje o mezikulturně srovnávacím výzkumu vyučování a učení matematice, v jehož rámci bylo testováno přibližně 24 tisíc žáků (1., 5. a 11. ročníku) z reprezentativních souborů z metropolitních měst v Číně, Japonsku, Tchajvanu a ve Spojených státech amerických. S více než 5 tisíci rodiči, 6,5 tisíci žáky a 400 učiteli byla vedena strukturovaná interview. Vedle toho bylo realizováno systematické časové kódování (time sampling) a pozorování v 800 třídách ve výuce matematiky v primární škole (elementary school) v těchto čtyřech lokalitách. Z celkového pohledu na výsledky výzkumu je patrné, že ve výuce matematiky v asijských školách je ve srovnání s americkými školami vytvářeno více příležitostí pro vlastní aktivity žáků. Konkrétně to znamená, že žáci jsou v asijských školách intenzivněji zapojováni do dělání matematiky; je zde vyšší míra tzv. angažovaného žakovského chování; ve větší míře se zde uplatňují různé způsoby podpory žakovského uvažování a porozumění (více se používají různé příklady, více se elaborují odpovědi žáků, učivo se více vztahuje k abstraktním pojmům, více se podporuje hlubší porozumění učivu); celkově vzato se zde více pracuje nejen na procedurální, ale zejména na konceptuální úrovni (Lee, 1998, s. 53, 56).

Nejpozději od 80. let 20. století se na průniku etnografických, mezikulturně a mezinárodně

⁵⁸ Tato podkapitola je do jisté míry založena na dřívějším textu autora a jeho spolupracovníků – konkrétně na kapitole 4 v knize Najvar, P., Najvarová, V., Janík, T., & Šebestová, S. (2011). *Videostudie v pedagogickém výzkumu* (s. 49–85). Brno: Paido.

srovnávacích výzkumů diskutuje o tom, jak zkoumat vyučování a učení jakožto kulturní praktiky (podrobněji k tomu viz Najvar et al., 2011, s. 17–27). Výchozím momentem těchto diskusí jsou postřehy etnografů a antropologů o kulturní podmíněnosti lidských aktivit. Přínos mezinárodně a mezikulturně srovnávacího výzkumu pak spočívá v tom, že napomáhá uvědomit si specifika vlastní kultury na pozadí porovnání s kulturou jinou. Konsekvencí takových výzkumů může být, že „u nás doma“ začínáme zpochybňovat to, co jsme dosud považovali za samozřejmé, a pronikáme tak k aspektům, které doposud zůstávaly stranou naší pozornosti.

Vyjít vstříc uvedeným postřehům se pokoušejí Stigler s Hiebertem, kteří s širokým týmem spolupracovníků z různých kontinentů a zemí rozvíjejí svébytný druh výzkumu označovaný termínem *videosurvey* (Stigler, Gallimore & Hiebert, 2000). Termínem *survey* je zpravidla označován výzkum realizovaný na rozsáhlém vzorku (např. škol, učitelů nebo žáků), který je reprezentativní např. pro určitou zemi či kulturu. Výzkumy typu *survey* mají tradici v rámci *Mezinárodní asociace pro hodnocení vzdělávacích výsledků* (IEA), která od 60. let 20. století realizuje mezinárodně srovnávací výzkumy zejména v oblasti matematického a přírodovědného vzdělávání. Aktivity učitelů a žáků byly v těchto výzkumech původně podchycovány pomocí sebeposuzovacích metod; později se nicméně začínají hledat cesty, jak překlenout omezení, která z těchto metod vyplývají (nízká reliabilita a validita dat vzešlých ze self-reportingu apod.). Postupně to vede k vyprofilování specifického typu výzkumu – tzv. *videosurvey*. Jak s vtípem vysvětlují Stigler, Gallimore a Hiebert (2000, s. 90), „šlo o to, sezdát videozáznamy dosud užívané v méně rozsáhlých kvalitativních analýzách se vzorkováním na úrovni státu běžným pro výzkumy typu *survey*“. Konkrétní výzkumy, v nichž je využíváno videa ve fázi sběru a analýzy (popř. i reportování výzkumných zjištění), jsou označovány pojmem *videostudie*.

Příkladem takových mezinárodně srovnávacích výzkumů z oblasti vyučování a učení jsou *videostudie matematiky TIMSS 1995* a *videostudie matematiky a přírodních věd TIMSS 1999*. Jejich protagonisté – Hiebert et al. (2003, s. 3–4) uvádějí čtyři důvody, proč zkoumat výuku v různých zemích: (a) výuka ve vlastní zemi se stává jasnější na pozadí srovnání s jinými zeměmi; (b) objevují se nové alternativy; (c) podněcuje se diskuse o možnostech volby v každé zemi; (d) prohlubuje se naše porozumění výuce. Citovaní autoři dále uvádějí důvody, proč při takových výzkumech využívat video: (a) video umožňuje studovat komplexní procesy; (b) video zvyšuje inter-rater reliabilitu a snižuje obtíže při výcviku osob, které kódují videozáznamy; (c) video umožňuje kódování z více perspektiv; (d) video ukládá data ve formě, která umožňuje provádět nové analýzy s odstupem času; (e) video podporuje integraci kvalitativních a kvantitativních dat; (f) video podporuje komunikaci výzkumných zjištění (Hiebert et al., 2003, s. 5–6).

Videostudie TIMSS 1995, TIMSS 1999, LPS a další přináší celou řadu důležitých zjištění ohledně odlišností ve výuce matematiky a přírodovědných předmětů v různých zemích světa. Interpretace faktu, že vyučování a učení je v různých zemích kulturně podmíněné, a tudíž specifické, se zpravidla opírá o argumentaci, že učitelé v různých zemích vycházejí z různých pojetí, přesvědčení (belief) a očekávání, a proto jsou jejich výukové praktiky odlišné (srov. Stigler et al., 1999; u nás Průcha, 2004). Poznatky ohledně kulturní podmíněnosti vyučování a učení v různých zemích jsou ve videostudiích dokumentovány prostřednictvím videozáznamů, které mají značnou výpovědní a ilustrační hodnotu. Tak podněcují diskusi o možnostech didaktického vytěžení v různých zemích s ohledem na kulturní podmínky a prohlubují naše porozumění procesům vyučování a učení. Vedle toho mají velký význam pro učitele, kteří mají možnost poznávat výukové a učební postupy učitelů a žáků z jiných zemí. Mohou se tak dobrat k poznání, že výuka v jiných zemích (v jiných školách) může vypadat do značné míry jinak než ta, se kterou se celý život setkávají.

2.1 Videostudie výuky matematiky TIMSS 1995

Podnět k videostudii TIMSS 1995 vzešel od odborníků z USA, kteří se zajímali o to, jak se vyučuje matematika v jiných zemích (Hiebert et al., 1999). Teoretickým východiskem této videostudie bylo pojetí vyučování jako kulturní praktiky. Videostudie se vedle USA účastnilo Japonsko a Německo. Japonsko bylo zajímavé především tím, že žáci z této země opakovaně dosahují vynikajících výsledků v mezinárodním srovnávání. Jednou z hlavních otázek videostudie proto bylo, jaké výukové procesy vedou k těmto vynikajícím výsledkům. V rámci videostudie byly pořizeny a analyzovány videozáznamy 231 hodin výuky matematiky v osmých třídách (100 hodin matematiky v Německu, 50 hodin v Japonsku a 81 hodin v USA – v průběhu školního roku 1994/1995 se nahrávala jedna vyučovací hodina v každé třídě). Videostudie TIMSS 1995 byla prvním rozsáhlejším výzkumem vyučování a učení, při němž se využívalo videozáznamu nejen pro dokumentaci jednotlivých případů, ale také pro zachycení stovek vyučovacích hodin v reprezentativních souborech v různých zemích. Videozáznamy byly pořizovány standardizovaným postupem – používala se jedna kamera zaměřená na učitele.

Hlavní výsledky videostudie lze shrnout formou otázek a odpovědí takto:

- *S jakou matematikou se žáci setkávají?* 41 % hodin v USA bylo předalgebraických, kdežto v Německu 13 % a v Japonsku 3 %. Při analýze za jednotlivé země bylo matematické myšlení (objevování, vytváření a porozumění matematickým vztahům, nebo vymýšlení nových přístupů k řešení problémů) evidentní v 53 % japonských hodin, ve 20 % německých hodin a v 0 % amerických hodin. Výsledky naznačují, že úroveň a povaha matematiky, s níž se žáci setkávají v jednotlivých zemích, je odlišná.
- *Jaká je organizace výuky?* Většina učitelů se zaměřovala buď na matematické dovednosti (řešení různých typů problémů nebo využívání vztahů), nebo na matematické myšlení (objevování, vytváření a porozumění matematickým vztahům, nebo vymýšlení nových přístupů k řešení problémů). Mezi zeměmi byly shledány značné odlišnosti. Japonští učitelé zdůrazňují myšlení; němečtí a američtí učitelé zdůrazňují dovednosti. Většina učitelů ve všech zemích vytvářela explicitní návaznosti od jedné hodiny ke druhé, ale pouze japonští učitelé rutinně propojovali také části v rámci jedné hodiny. Celkem 96 % japonských hodin obsahovalo výroky propojující jednu část hodiny s další, zatímco v Německu a v USA to bylo 40 % hodin, které obsahovaly takové výroky. V 92 % japonských hodin, v 76 % německých hodin a v 45 % amerických hodin byly propojeny všechny části hodiny přinejmenším jedním vhodným matematickým vztahem (např. jedna fáze výuky byla závislá na jiné nebo přesahovala do jiné).
- *Jak se pracuje s matematickými pojmy a procedurami?* Matematické pojmy a procedury může učitel buď prostě sdělit, nebo je lze vyvozovat na základě příkladů, demonstrací v rozhovoru se žáky. Ukázalo se, že v německých a v japonských hodinách se pojmy a postupy zpravidla vyvozují, zatímco v amerických hodinách se většinou sdělují.
- *Co v hodinách dělají žáci?* V téměř všech hodinách ve všech zemích byli žáci vyzýváni, aby řešili matematické problémy. Hodiny se nicméně lišily v tom, do jaké míry byla žákům umožněna tvořivá matematická práce při řešení problémů. V některých hodinách byly prezentovány problémy, které dovolovaly jen jednu metodu řešení, a to často tu, kterou demonstroval učitel. V 63 % japonských, 30 % německých a 14 % amerických hodin bylo řešení úloh řízeno žáky (solver-controlled). Japonští studenti stráví méně času praktikováním rutinních postupů a více času vymýšlením, analyzováním a dokazováním než jejich vrstevníci v ostatních zemích. Němečtí a američtí žáci strávili téměř všechny čas praktikováním rutinních postupů.

- *Jaká je role učitele?* Z výše uvedeného může u čtenáře vzniknout dojem, že učitel hraje mnohem aktivnější roli v Německu a v USA než v Japonsku. Např. zatímco němečtí a američtí žáci obvykle praktikují postupy vyvozené učitelem, japonští žáci jsou vyzýváni, aby sami tyto postupy vyvozovali. Přesto by nebylo správné domnívat se, že japonští učitelé jsou méně aktivní nebo direktivní než učitelé němečtí a američtí. Japonští učitelé dávají žákům čas, aby se zabývali náročnějšími problémy, často to však sledují a doplňují přímým vysvětlením a sumarizací toho, co se žáci naučili. Proto japonští učitelé dosáhli vyššího skóre v objemu direktivního přednášení než učitelé němečtí a američtí. Ačkoliv čas věnovaný přednášení byl ve všech třech zemích minimální, 71 % japonských hodin obsahovalo alespoň krátkou přednášku učitele ve srovnání s pouhými 15 % v německých a amerických hodinách. Japonští učitelé tedy citlivě řídí vývoj hodiny a vytvářejí podmínky, které umožňují žákům samostatně vymýšlet postupy řešení. Např. na začátek hodiny často zařazují problémy, které lze řešit na základě modifikování metod, které byly probrány v předcházejících hodinách.

V návaznosti na to autoři popisují typické vzorce, resp. skripty, podle nichž se výuka matematiky v zúčastněných zemích odehrává (tabulka 1; Hiebert et al., 1999, s. 133-138).

Tabulka 1 Vzorec/skript výuky matematiky v Německu, Japonsku a USA

Německý vzorec/skript	Japonský vzorec/skript	Americký vzorec/skript
<ol style="list-style-type: none"> 1) Rekapitulace předchozího učiva - buď kontrolou domácího úkolu, nebo připomenutím toho, co se k tématu již probíralo. 2) Prezentace učiva, (problémů), které se má v hodině probírat. 3) Vyvozování postupů, které se budou uplatňovat při řešení problémů (učitel žáky provází přes jednotlivé detaily). 4) Uplatňování probraných postupů na řešení obdobných problémů se odehrává buď společně (celá třída), nebo žáci pracují samostatně. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Rekapitulace předchozí hodiny, obvykle stručně shrnutí provedené učitelem. 2) Prezentování problému hodiny, problém často navazuje na práci z předchozí hodiny. 3) Žáci se pokoušejí řešit problém samostatně nebo v malých skupinách. 4) Žáci se vzájemně informují o postupech (metodách) řešení, které vyzkoušeli, a sdílejí je. Učitel a ostatní žáci k tomu připojují své komentáře a podněty. 5) Shrnutí hlavních bodů hodiny, často formou krátké přednášky učitele. <p>Aktivity 2-4 se často opakují pro další problém dříve, než hodina skončí shrnutím.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Rekapitulace předchozího učiva, buď prostřednictvím aktivit typu „matematické rozcvičky“ (warm-up) nebo kontrolou domácího úkolu. 2) Demonstrace postupu, jak řešit problémy dané hodiny. Učitel relativně rychle předvádí žákům žádoucí postup řešení. 3) Žáci samostatně uplatňují postup na řešení souboru obdobných problémů. 4) Oprava řešení zadaných problémů a zadání dalších podobných problémů za domácí úlohu. Ve zbývajícím čase hodiny žáci obvykle začnou řešit domácí úlohu.

Autoři vysvětlují, že všem třem vzorcům/skriptům jsou společné některé rysy: rekapitulace předchozího učiva, učitel prezentuje problémy a žáci je v lavicích řeší. Nicméně při důkladnějším pohledu je patrné, že tyto aktivity hrají různou roli uvnitř různých kulturně podmíněných

vzorců/skriptů. Presentování problému v Německu vytváří základ pro relativně detailní vyvození žádoucího postupu řešení, aktivita celé třídy je vedena učitelem. Presentování problému v Japonsku vytváří základ pro práci žáků, která spočívá v tom, že vytvářejí, sdílejí a analyzují postupy řešení. Presentování problému v USA vytváří základ pro to, aby učitel mohl relativně rychle demonstrovat žádoucí postup řešení, který poté žáci procvičují (srov. Hiebert et al., 1999, s. 135–136). Autoři konstatují, že odlišnosti výuky matematiky jdoucí napříč kurikuly různých zemí musí být interpretovány uvnitř kulturního systému vyučování, jehož jsou součástí. Žádné charakteristiky vyučování nemohou být hodnoceny jako pozitivní či negativní, aniž by bylo přihlíženo ke kontextu, v němž se objevují.

2.2 Videostudie výuky matematiky TIMSS 1999

V návaznosti na videostudii matematiky TIMSS 1995 byla realizována videostudie matematiky a přírodních věd TIMSS 1999, v níž byl záběr rozšířen na sedm zemí v případě matematiky (Austrálie, Česká republika, Hongkong, Nizozemsko, Švýcarsko, USA, Japonsko) a na pět zemí v případě přírodních věd (Austrálie, Česká republika, Japonsko, Nizozemsko a USA). Zaznamenané hodiny byly analyzovány mezinárodním týmem expertů. Samostatně byly publikovány výsledky za matematiku (Hiebert et al., 2003) a za přírodní vědy (Roth et al., 2006).

Videostudie matematiky TIMSS 1999 (Hiebert et al., 2003) dokumentuje, jak učitelé na základě odlišných sociokulturních podmínek a tradic v sedmi zemích vyučují matematice. Celkově se pořídilo 638 náhodně vybraných hodin výuky matematiky v osmých třídách (50–100 hodin v každé zemi). Pořizování videozáznamů probíhalo v průběhu let 1998–2000. V každé třídě byl pořízen videozáznam jedné hodiny matematiky, a to pomocí dvou kamer, z nichž jedna snímala učitele a druhá třídu.

Hlavní výsledky videostudie lze shrnout takto:

- *Struktura vyučovacích hodin* – vztahuje se k délce trvání hodin, k času strávenému matematickou prací, k roli matematických problémů, k cílům různých fází výuky, k veřejné a soukromé interakci ve třídě, k roli domácího úkolu a k charakteristikám ovlivňujícím srozumitelnost a plynulost hodiny. Mezi nejdůležitější výzkumné nálezy autoři počítají skutečnost, že ve všech zemích se matematika vyučuje cestou řešení problémů, a dále analyzují různé typy matematických problémů a jejich proporční zastoupení ve výuce v jednotlivých zemích. Odlišnosti mezi zeměmi spočívají v tom, jak jsou koncipovány učební úlohy – ty se liší co do komplexity, koherence, oborově didaktické kvality a vztahu k běžnému životu. Ukazuje se, že ve všech zemích, kromě Japonska, je časté zařazování opakovaných krátkých rutinních úloh. V Japonsku se pracuje déle na menším počtu, avšak náročnějších a komplexnějších úloh. Nizozemští žáci stráví v průměru více času samostatnou prací a řeší úlohy s bezprostřednějším vztahem k životu než v jiných zemích. V Japonsku se výuka matematiky (v osmých třídách) zaměřuje na presentování nového učiva prostřednictvím řešení několika málo problémů, většinou v rámci celé třídy, přičemž každý problém vyžaduje značnou časovou dotaci. V nizozemských hodinách sehrává významnější roli „soukromá práce“ (private work), kdy žáci stráví více času prací na celém souboru problémů. Učitelé z různých zemí akcentují různé cíle vzhledem k jednotlivým fázím výuky. Zatímco čeští učitelé akcentují opakování učiva, učitelé z Hongkongu a z Japonska kladou větší důraz na nové učivo (japonští učitelé přitom na jeho výklad, hongkongští učitelé na jeho procvičování). Další významný rozdíl se ukazuje mezi českými a nizozemskými učiteli v srozumitelnosti a plynulosti hodin. České hodiny skórovaly relativně vysoko v indikátorech srozumitelnosti a plynulosti hodiny (např. explicitní formulování cílů, shrnování učiva), a relativně nízko v indikátorech přerušování

plynulého průběhu hodiny (přerušování zvnějšíku, nematematické fáze aj.). Nizozemské hodiny vykazovaly opačné tendence.

- *Matematický obsah hodin* – zahrnuje popis probíraných témat, úroveň matematické evidence v hodinách, údaje o tom, jak učitelé vztahují učivo nad rámec hodiny atp. Skutečnost, že se v Japonsku řešilo méně problémů větší komplexity, se promítá do povahy obsahu výuky. Japonské hodiny měly ve srovnání s hodinami v ostatních zemích vyšší procedurální komplexitu, častěji zahrnovaly důkazy, byly lépe kontextuálně vztahovány k dalším hodinám. V japonských hodinách bylo relativně vysoké procento problémů s přímým vztahem k matematice, a relativně nízké procento problémů na opakování. Tato skutečnost koresponduje s výše uvedeným zjištěním, že japonské hodiny se více zaměřovaly na prezentaci nového učiva. Převaha matematických problémů zaměřených na opakování a procvičování, která se ukázala např. v České republice, je v souladu se zjištěním, že čeští učitelé přikládají velký význam opakování učiva. Co se proporce matematických problémů týče, byly si hodiny matematiky v ostatních zemích velmi podobné.
- *Jak se kde dělá matematika* – zahrnuje, jak jsou prezentovány a zpracovávány matematické problémy, jaké příležitosti k verbálnímu vyjadřování (opportunities to talk) výuka žákům nabízí, jaké pomůcky či materiály (resources) se v hodinách využívají aj. Hodiny matematiky v Nizozemsku jsou charakteristické tím, že více než hodiny v ostatních zemích zdůrazňují vztah mezi matematikou a situacemi z běžného života. 42 % problémů v nizozemské hodině matematiky má vztah k běžnému životu. V ostatních zemích je k běžnému životu vztahováno 9 % až 27 % objemu problémů za hodinu. Nejvíce aplikačních problémů, při nichž jsou žáci nuceni rozhodovat se mezi více způsoby řešení, bylo shledáno v japonských hodinách. Je zde však zapotřebí poukázat na skutečnost, že ve většině japonských hodin se probíralo geometrické, nikoliv algebraické učivo. Ve všech zemích byla shledána podobnost v tom, že učitelé ve výuce hovoří přibližně osmkrát více než všichni žáci dohromady (v ČR 9:1, v Hongkongu dokonce 16:1 ve prospěch učitelů). Co se využívání pomůcek a materiálů ve výuce týče, uveďme alespoň, že tabule byla nejvíce používána v České republice (ve 100 % hodin), nejméně v USA (v 71 % hodin). Rovněž učebnice / pracovní listy byly používány ve všech zemích ve více než 90 % hodin. Kalkulátory se nejméně používaly v České republice (ve 31 % hodin), nejvíce v Nizozemsku (v 91 % hodin).

V závěrečné zprávě z výzkumu (Hiebert et al., 2003) je za každou zemi představen portrét typické hodiny, který shrnuje podobnosti a odlišnosti ve výuce matematiky v jednotlivých zemích. V popisu za Českou republiku se opět zdůrazňuje, že čeští učitelé přikládají velký význam opakování. O českých hodinách se dále konstatuje, že v nich převažuje „veřejná interakce“ s celou třídou (61 % celkového času z hodiny), relativně málo pracují žáci samostatně či ve skupinách (21 % celkového času hodiny).

Závěrem autoři konstatují, že neexistuje „královská cesta“ k výuce matematiky. S vysokým skóre vzdělávacího výkonu dosahovaného žáky v testech mohou být spojeny různé metody výuky. Otevírají se tak perspektivy pro další výzkum, který by se měl zaměřovat na to, jaké výsledky učení přinášejí určité výukové metody a přístupy. V souvislosti s tím se otevírají perspektivy pro rozvíjení nové kultury vyučování a učení.

2.3 Videostudie výuky přírodních věd TIMSS 1999

Ve videostudii TIMSS 1999 se vedle výuky matematiky zkoumala také výuka přírodovědných předmětů (science). Kontext a východiska tohoto výzkumu byly společné jak pro videostudii

matematiky, tak pro videostudii přírodovědných předmětů. Videostudie přírodovědných předmětů se účastnilo pět zemí - Austrálie, Česká republika, Japonsko, Nizozemsko a USA. Cílem videostudie bylo popsat a analyzovat výuku biologie, fyziky, geografie, chemie atp. v osmých třídách ve výše uvedených zemích. Hlavní pozornost přitom byla zaměřena na zkoumání příležitostí k učení, které žákům nabízí výuka v těchto předmětech. Snahou výzkumníků bylo studovat vyučování, učení a učivo v kultuře školní třídy (srov. Roth et al., 2006, s. 5). Ve videostudii přírodovědných předmětů bylo pořízeno celkem 439 náhodně vybraných hodin přírodovědné výuky v osmých třídách (81–95 hodin v každé zemi). Pořizování a zpracování videozáznamů se odehrávalo obdobným způsobem jako ve videostudii matematiky. Výzkumná data byla vyhodnocena s ohledem na aktivity učitele (jak učitel organizuje výuku a jaké příležitosti k učení tím vytváří), na obsah (jak je ve výuce obsah ztvárněn) a na aktivity žáků (jak se žáci mohou podílet na učebních aktivitách). Videostudie byla koncipována jako projekt mezinárodně srovnávacího výzkumu, který usiluje o hledání podobností a odlišností ve výuce přírodovědných předmětů v různých zemích. Její hlavní výsledky lze shrnout takto:

- Ve všech zúčastněných zemích se objevují podobnosti v organizaci výuky. V 98 % hodin se ve všech zemích objevovala práce s celou třídou v lavicích (whole-class seatwork), v 95 % hodin byl vždy určitý čas věnován práci s novým učivem. Praktické aktivity byly evidentní v 72 % hodin ve všech zemích, ty se však lišily, kolik času se jim kde věnovalo.
- Ve všech zúčastněných zemích se objevují podobnosti v organizaci obsahu. V 84 % hodin byla věnována pozornost kánonu přírodovědných znalostí (canonical knowledge), který zahrnuje obecně akceptovaná fakta, ideje, koncepty a teorie sdílené vědeckou komunitou. Znalosti vztahující se k povaze vědy (knowledge about nature of science) a metakognitivní strategie nebyly v žádné ze zemí zastoupeny ve více než 2 % objemu veřejných promluv (public talk) ve třídě.
- Ve všech zúčastněných zemích se objevují podobnosti v aktivitách žáků. Při interakcích s celou třídou se žáci podíleli na různých formách diskusí přibližně v 81 % hodin ve všech zemích. Při praktických aktivitách převažovalo ve všech zemích pozorování jevů nad vytvářením modelů, nad aktivitami zaměřenými na analýzu a utřídování jevů a nad prováděním řízených experimentů. Ne více než v 10 % hodin ve všech zemích měli žáci možnost klást si své vlastní výzkumné otázky a navrhnout postupy jejich praktického zkoumání.
- Mezi jednotlivými zeměmi byly shledány odlišnosti v tom, jaký důraz je kde kladen na bezprostřední cíle výuky (instructional purposes). Zprostředkovávání nového učiva zabírá 93 % času v Japonsku, 85 % v Austrálii, 79 % v USA, 78 % v Nizozemsku a 67 % v České republice. Česká republika ostatní země výrazně převyšuje v zastoupení fáze opakování učiva (19 %) a hodnocení žákovy učení (zkoušení), kterému je v ČR věnováno 9 % času.
- Mezi jednotlivými zeměmi byly shledány odlišnosti v tom, v jakých organizačních formách se výuka odehrává. Praktické aktivity byly v menší míře zastoupeny v České republice a v Nizozemsku, ve větší míře v Austrálii a v Japonsku. V České republice výrazně dominovala (71 %) práce s celou třídou v lavicích (whole-class seatwork activities).
- Učivo se ve všech zemích orientovalo na kánon přírodovědných znalostí (canonical knowledge), a to nejvíce v České republice: 59 % objemu veřejných promluv (public talk) ve třídě. V Japonsku to bylo 44 %, v Austrálii 35 %, v Nizozemsku 35 % a v USA 31 %. Na druhou stranu ve všech zemích byly relativně málo zastoupeny metakognitivní znalosti a znalosti vztahující se k povaze vědy.
- Výuka v jednotlivých zemích se odlišovala v tom, do jaké míry žákům umožňovala pracovat metodami přírodních věd (scientific inquiry practices). Ukázalo se, že v žádné ze zúčast-

něných zemí není běžné, aby žáci sami vytvářeli výzkumné otázky. Pouze ve velmi málo případech žáci sami navrhovali procedury zkoumání jevů. V japonských hodinách měli žáci možnost predikovat výsledky zkoumání. Těžiště práce metodami přírodních věd spočívalo v tom, že učitelé žákům umožňovali interpretovat data (nejčastěji v Austrálii, nejméně často v ČR) a dále sbírat a zaznamenávat data (nejčastěji v Japonsku, nejméně často v ČR).

- Jednotlivé země se odlišovaly v množství motivačních aktivit zařazených do výuky (různé hry, překvapující dramatické demonstrace, soutěže, hry v roli atp.). Motivační aktivity byly do výuky zařazovány nejčastěji v USA (23 % výukového času). V Austrálii to bylo 11 %, v Nizozemsku 5 %, v Japonsku 4 % a v ČR 3 %.

V závěru výzkumu autoři charakterizují vzorce přírodovědné výuky (patterns of science teaching) typické pro každou ze zúčastněných zemí. Výuka v přírodovědných předmětech v České republice je charakterizována jako „povídání o přírodovědném učivu“ (talking about science content). Převažuje interakce s celou třídou s důrazem na obsahovou správnost. Velká pozornost je věnována opakování, hodnocení a zprostředkovávání kánonu přírodovědných znalostí. Relativně málo času mohou žáci věnovat individuální práci. Charakteristickým rysem českých hodin je opakování a veřejné ústní zkoušení žáků. Učivo je náročné, hutné, teoretické, spíše je organizováno kolem faktů a definic, menší důraz je kladen na vytváření konceptuálních vazeb. Na druhou stranu se v českých hodinách často objevuje sumarizace učiva, která přispívá k jeho vyšší soudržnosti. Všechny hlavní poznatky byly ve většině hodin vyvozovány a podporovány prostřednictvím vícenásobných vizuálních reprezentací. V dalších zemích se jako typické ukázaly následující vzorce přírodovědné výuky: Nizozemsko – samostatné učení se přírodním vědám (learning science independently), Japonsko – vytváření vztahů mezi myšlenkami a důkazy (making connections between ideas and evidence), Austrálie – vytváření vztahů mezi hlavními myšlenkami, důkazy a potřebami praxe (making connections between ideas, evidence and real-life issues), USA – rozmanitost aktivit (implementing a variety of activities).

2.4 Videostudie výuky matematiky LPS (Learner's Perspective Study)

Projekt LPS byl zaměřen na zkoumání procesů vyučování a učení v matematice v 8. třídách ve 12 zemích: v Austrálii, Číně, České republice, Německu, Izraeli, Japonsku, Jižní Koreji, na Filipínách, v Singapuru, Jihoafrické republice, Švédsku a Spojených státech amerických (Clarke et al., 2006a, 2006b). Záměrem výzkumu bylo ukázat variabilitu výukové praxe v různých zemích prostřednictvím výzkumných šetření provedených z perspektivy odborníků zúčastněných zemí (pohled zevnitř). Cílem výzkumu bylo přinést hlubší, detailní portréty výukové praxe jednotlivých dobře vedených vyučovacích hodin matematiky pomocí sekvence 10 vyučovacích hodin u každého ze tří vybraných učitelů v zemi. Výzkum hledal odpovědi např. na následující otázky: Existuje koherence v učebních postupech uplatňovaných žáky v rámci výuky jednotlivých zemí? Do jaké míry mohou být učební postupy uplatňované žáky kulturně specifické? Jaká míra podobnosti či rozdílů (na lokální i mezinárodní úrovni) může být shledána v činnostech žáků či učitelů ve výuce ve vztahu ke kompetentní výukové praxi? Do jaké míry souvisí určité zjištěné činnosti učitelů a žáků s žákovskou konstrukcí žádoucích sociálních a matematických významů? Výzkumný soubor zahrnoval data z 12 zemí, z nichž v každé byly pořízeny videozáznamy sekvence nejméně 10 vyučovacích hodin. Za každou zemi byli vybráni tři učitelé ze škol různých demografických podmínek, kteří byli místní komunitou považováni za kompetentní a jejichž výuka představovala příklady dobré praxe. Uplatněny byly rozhovory,

dotazníky, žákovský psaný materiál, didaktické testy a komentáře učitelů. Hlavní výsledky lze shrnout v hlavních zkoumaných oblastech takto:

- *Příležitosti k mluvení ve výuce matematiky* – analýza byla provedena na hodinách natočených v Číně, pro mezinárodní srovnání byly stejným způsobem analyzovány hodiny pořízené v rámci TIMSS 1999 (Cao, Liao & Wan, 2008). Byly zkoumány tři aspekty komunikace: (1) celkový počet slov učitele a všech žáků, (2) poměr promluv učitele a žáků, (3) délka promluv. Výsledky ukázaly, že učitelé v Číně v průměru řeknou v průběhu jedné vyučovací hodiny 5 976 slov, zatímco všichni žáci dohromady 630 slov. Poměr promluv byl vyčíslen na 9:5. Výsledky analýzy ukázaly, že čím více slov řekne učitel, tím více slov řeknou i žáci, čím méně slov bylo ve výuce proneseno, tím více bylo do výuky zařazeno činností pro žáky. Délka promluv učitele obsahovala nejčastěji více než 25 slov, promluvy žáků se skládaly nejčastěji z 1–4 slov. Výsledky ukázaly podobnosti mezi způsobem výuky učitelů v Číně a v Hongkongu, od ostatních zemí se výsledky lišily (poměr promluv v ostatních zemích se pohyboval mezi 5:3 a 6:8).
- *Odborný jazyk ve výuce matematiky (mathematical orality)* – analýza odborného jazyka používaného ve výuce matematiky v Soulu a Šanghaji zjišťovala, (1) kdo ve výuce ve veřejné interakci použil odborný jazyk, (2) jaké odborné matematické pojmy použil (3) a jak často byly ve výuce odborné pojmy použity (Clarke, Mitchell & Bowman, 2009, s. 52–55). Analyzováno bylo pět navazujících hodin u šesti učitelů (tři ze Soulu a tři ze Šanghaje). Použity byly především transkripty výuky, v nejasných situacích i videozáznamy. Výsledky naznačují, že ve výuce matematiky v Soulu měli žáci méně příležitostí slyšet a používat odborné termíny než v Šanghaji. Detailní analýza práce s odborným jazykem umožnila identifikovat výukové vzorce jednotlivých učitelů. Zdá se, že výukové vzorce mohou být kulturně podmíněny, protože je bylo možné v drobných obměnách pozorovat u všech učitelů zúčastněné země.
- *Kikan-Shido* – učitel mezi lavicemi (between-desks-instruction) – předmětem analýzy se staly činnosti učitele, které realizuje v prostředí třídy mezi lavicemi (např. chodí po třídě, monitoruje činnosti žáků, poskytuje jim pomoc, mluví nebo jinak interaguje se žáky apod.). Autoři analýzy se rozhodli použít japonské označení Kikan-Shido, které zahrnuje všechny činnosti učitele, které realizuje v prostředí mezi žáky, protože jiný vhodný termín v anglickém jazyce nenalezli. Výsledky odhalily čtyři hlavní důvody pohybu učitele po třídě, které se vyskytovaly ve videozáznamech všech zúčastněných zemí. Jsou jimi (1) monitorování žákovské činnosti, (2) poskytování pomoci žákům (guiding student activity), (3) organizace činnosti žáků v průběhu práce na úkolu, (4) rozhovory učitele se žáky o tématech nesouvisejících s obsahem výuky. Byly analyzovány sekvence 10 navazujících videozáznamů u 15 učitelů z různých zemí. Předmětem analýzy se staly vybrané aspekty Kikan-Shido ve výuce – průměrný čas strávený Kikan-Shido ve výuce, detailní analýza byla provedena u monitorování žákovské činnosti a poskytování pomoci žákům. Učitele bylo možné na základě výsledků analýzy rozdělit do dvou skupin. Učitelé v první skupině se během pohybu po třídě primárně zaměřovali na poskytování přímé podpory žákům zpracovávajícím úkol, druhá skupina učitelů věnovala většinu času, kdy se pohybovali mezi lavicemi, monitorování žákovské činnosti (O’Keefe, Xu & Clarke, 2006).

V rámci jednotlivých zemí byly zkoumány různé aspekty výuky, např. zadávání učebních úloh, organizační formy, postavení učitele ve výuce, role učebnic a domácích úkolů, žákovská promluva atd. Za Českou republiku byla provedena případová studie týmem z Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích a z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Tato případová studie se zaměřovala na posuzování sociální dimenze (třídního klimatu a uči-

telova vedení ve výuce) v procesu vyučování a učení a její implikace pro učení se matematice (Binterová, Hošpesová & Novotná, 2006).

2.5 Švýcarsko-německá videostudie výuky matematiky Pythagoras

Od roku 2006 je ve spolupráci *Pedagogického institutu univerzity v Curychu* a *Německého institutu pro mezinárodní pedagogický výzkum ve Frankfurtu nad Mohanem* realizována videostudie zaměřená na kvalitu výuky a porozumění v matematice ve školních třídách v Německu a v německy mluvící části Švýcarska (Klieme, Pauli & Reusser, 2009). Cíle videostudie spočívaly: (1) v analýze a objasnění různých aspektů kvality výuky ve vztahu k předpokladům, kontextuálním podmínkám a efektům výuky matematiky; (2) ve zkoumání efektů určitých metodicko-didaktických forem výuky, které byly vyvinuty na základě socio-konstruktivistického pojetí vyučování a učení; (3) v kulturně srovnávacím zkoumání realizace výuky a její kvality s přihlédnutím ke kontextuálním podmínkám, v nichž se odehrává výuka matematiky v Německu a německy mluvící části Švýcarska. V rámci videostudie byly pořízeny videozáznamy výuky matematiky (téma Pythagorova věta) ve 20 třídách 9. ročníku v Německu a v 19 třídách 8. ročníku německy mluvící části Švýcarska. V každé třídě se jednalo o sérii tří navazujících vyučovacích hodin. Jednalo se o dostupný vzorek, nikoliv o náhodný výběr. Vedle videostudie byly použity testy zaměřené na výkon a motivaci žáků, dotazníky, interview a další metody. Jednalo se o kvaziexperimentální videostudii, která se zaměřovala na (a) longitudinální zkoumání efektů výuky; (b) mikrogenetické zkoumání vývoje porozumění v matematice; (c) kulturně srovnávací zkoumání výukových vzorců a profesních znalostí učitelů. Vybrané výsledky výzkumu shrnujeme v několika bodech:

- Byly identifikovány tři výukové vzorce: (1) výklad (lecturing; tradiční výukový vzorec); (2) rozvíjení problému (developing; výuka zaměřená na řešení problému, v níž je problém rozvíjen pod vedením učitele) a objevování problému (discovery; výuka zaměřená na řešení problému, v níž probíhá učení objevováním). Výklad byl nejméně zastoupeným výukovým vzorcem, naproti tomu výukový vzorec objevování byl nejčastěji zastoupen. Tyto výukové vzorce byly zastoupeny v obou zemích v podobné míře (Hugener et al., 2009).
- Nebyl zjištěn žádný vliv výukových vzorců na výsledky žáků. Výukový vzorec objevování (s nejvyšším stupněm kognitivní aktivizace) byl nejvíce spojen s negativními emocemi žáků a s jejich pocitem neporozumění učivu. Tato zjištění zpochybňují předpoklad, že posuzování povrchových struktur výuky umožňuje usuzovat na kvalitu výuky a výsledky žáků.
- Participace žáků na třídním diskurzu měla pozitivní dopad na kognitivní, motivační a emoční procesy (Pauli & Lipowsky, 2007). Ve výuce většiny zkoumaných učitelů byla interakce ve výuce zaměřena na žáky s dobrými výsledky více než na žáky s horšími výsledky (Lipowsky et al., 2007).
- Lipowsky et al. (2009) zjistili, že míra kognitivní aktivizace a organizace výuky (classroom management) byly v pozitivním vztahu s výsledky žáků. Naproti tomu podporující klima ve třídě nemělo na výsledky žádný přímý vliv. Rakoczy et al. (2007) zjistili vliv strukturovaného učebního prostředí (bez rušivých vlivů) na motivaci k práci žáků.

Pokud se jedná o výsledky mezinárodní komparace, autoři nedospěli k poznání výrazných odlišností v tom, jak se vyučuje matematice v Německu a jak ve Švýcarsku – a ani této problematice ve svých publikacích nevěnují větší pozornost. Jejich videostudii lze tudíž považovat spíše za projekt empirického (korelačního) výzkumu výuky než za mezinárodně srovnávací studii.

3. Mezinárodně srovnávací výzkumy a jejich reflexe a využití v didaktice

Vyučování je kulturní aktivitou – tvrdí Stigler s Hiebertem (2000). Kulturní aktivity (praktiky) si osvojujeme převážně v režimu participace, tj. tím, že jsme dlouhodobě zapojeni do jejich pozorování a dělání (praktikování). Jak upozorňují citovaní autoři, spíše než racionální studium (deliberate study), zde důležitou roli sehrává implicitní učení (Stigler & Hiebert, 2000, s. 86). S kulturními aktivitami je ovšem problém. Vystihuje jej Geertz (1984, cit. podle Hiebert et al., 1999, s. 3), když říká, že „jakmile jsou každodenní rutiny a vzorce chování kulturně natolik sdíleny, že je většina lidí dělá stejným způsobem, stanou se neviditelnými“.

Ve vztahu k vyučování Hiebert et al. (1999, s. 196–197) upozorňují:

„V průběhu času jsme si pro vyučování vytvořili pravidla a očekávání, která jsou ve společnosti rozšířena a předávána, jak se jedna generace žáků stává příští generací učitelů... Tím, jak jsou naše modely vyučování široce rozšířeny a sdíleny ve společnosti, stávají se takřka neviditelnými. Začínáme věřit, že takhle vyučování vypadá a vypadat musí.“

Abychom dobře porozuměli tomu, co mají citovaní autoři na mysli, zavedeme v dalším výkladu pojmy vzorec, skript a přesvědčení a probereme nastolený problém v kontextu úvah o kultuře vyučování a učení.

3.1 Vzorec, skript, přesvědčení – kultura (vyučování a učení)

Kulturní aktivity mají svoji vnější pozorovatelnou stránku, pro jejíž označení se používá pojem vzorec (pattern), který odkazuje k určitému uspořádání událostí v daném kontextu. Mentální reprezentací vzorce je skript (script) – tímto pojmem je označován mentální obraz odkazující k určitému „adekvátnímu uspořádání událostí ve specifickém kontextu“ (Schank & Abelson, 1977, s. 41). Skripty si lze zjednodušeně představit jako určité scénáře – např. průběhu určitých aktivit. Skripty představují vnitřní stránku kulturních aktivit, která není dostupná přímému pozorování. Jak uvádějí Stigler s Hiebertem (2000, s. 87), „skripty vysvětlují, proč vyučovací hodiny v určité zemi probíhají podle osobitého vzorce: hodiny byly připraveny a realizovány učiteli, kteří sdílejí tentýž skript“. Jak však vysvětlit skutečnost, že vyučování se v různých kulturách odlišuje? Stigler a Hiebert (2000, s. 89) uvádějí, že klíčovou roli zde hrají odlišná přesvědčení (beliefs) ohledně toho, jak se žáci učí, jak má vypadat vyučování apod.

Tyto a další otázky jsou předmětem zájmu mezinárodně srovnávacích výzkumů. Ty na straně jedné opakovaně poukazují na stabilitu kulturních praktik, na straně druhé však usilují také o objevení podmínek a možností jejich změny. Otevírají tak otázku, jakým způsobem lze rozvíjet kulturu vyučování a učení ve školních třídách. Kultura vyučování a učení je vymezována jako „časově ohraničený souhrn určitých forem učení a vyučovacích stylů a s nimi souvisejících antropologických, psychologických, společenských a pedagogických orientací“ (Weinert, 1997, s. 12). Jak vysvětlujeme na jiném místě (Knecht et al., 2010, s. 38–39), aktuálně „nová“ kultura vyučování a učení nachází svůj teoretický fundament v teoriích pedagogického, psychologického a (oborově) didaktického konstruktivismu.

Je pro ni charakteristické:

„aktivní, konstruktivní, samostatné, motivované a celostní učení; učení bez tlaku na dosažované výsledky, které se odehrává ve společenství učících se jedinců, kteří jsou v přibývajícím míře nezávislí na vyučujícím – vzdělávají se pro situace každodenního života a jejich prostřednictvím“ (Weinert, 1997, s. 12).

V teoretických pojednáních z posledních let se popisuje, jakými charakteristikami se (nová) kultura učení vyznačuje, a uvažuje se o tom, jak by mohlo či mělo být vedeno vyučování, aby směřovalo k jejímu rozvíjení. Důraz je kladen zejména na individualizaci učebních procesů, kognitivní aktivizaci žáků, zavádění autentických učebních úloh vyžadujících transfer naučeného do nových kontextů, generativní řešení problémů, verbalizaci procesu řešení úloh, podporu metakognitivních procesů např. prostřednictvím rekapitulace učebního procesu apod. (Reusser, 2001; Wiater, 2005).

Uváděné obecnější pedagogické a psychologické charakteristiky kultury vyučování a učení do značné míry korespondují se specifitějšími charakteristikami rozpracovávanými v oborových didaktikách. Příkladem dobrého souznění obecnějšího a specifitějšího pohledu na kulturu vyučování a učení budiž didaktika matematiky (viz např. Hošpesová, Stehlíková, Tichá et al., 2007). Jako charakteristiky kultury vyučování matematice z pohledu činností učitele, resp. jako principy účinného vyučování matematice se zde rozebírají: (1) učitel probouzí zájem dítěte o matematiku a její poznávání; (2) učitel předkládá žákům podnětná prostředí (úlohy a problémy); (3) učitel podporuje žakovu aktivní činnost; (4) učitel rozvíjí u žáků schopnost samostatného a kritického myšlení; (5) učitel nahlíží na chybu jako na vývojové stadium žakova chápání matematiky a impuls pro další práci; (6) učitel iniciuje a moderuje diskusi se žáky a mezi žáky o matematické podstatě problémů; (7) učitel se u žáků orientuje na diagnostiku porozumění (Stehlíková, 2007).

Z pohledu napříč uváděnými pracemi je patrné, že pro (novou) kulturu vyučování a učení je podstatné (a) zdůraznění aktivní úlohy učícího se subjektu (aktivizace a tvořivost) a (b) důležitost jeho interakce s prostředním – školním, společenským, kulturním (kontextualizace a transfer).

O výše zmiňovaných bodech lze uvažovat jakožto o komponentách a charakteristikách zakládajících kvalitu výuky. Za podstatné přitom lze považovat následující zjištění z mezinárodně srovnávacího výzkumu:

„Zdá se, že hodiny výuky matematiky jsou ve všech zkoumaných zemích složeny ze srovnatelných základních komponent. Rozdílné a rozmanité je nicméně to, jak jsou v jednotlivých zemích tyto základní komponenty akcentovány, komponovány a obsahově ztvárněny“ (Reusser & Pauli, 2003, s. 69).

Lze shrnout: mezinárodně srovnávací výzkumy přinášejí poznatky týkající se komponent a charakteristik (typické, či naopak netypické) výuky v určitém předmětu v určité zemi. Přidanou hodnotou videovýzkumů je to, že mají potenciál tyto poznatky ilustrovat prostřednictvím videozáznamů. Také proto jsou užitečným východiskem pro diskusi o kultuře vyučování a učení a potažmo o kvalitě výuky.

3.2 Mezinárodně srovnávací výzkumy z pohledu didaktiky

Předpokládejme, že z předchozího výkladu byl patrný potenciál mezinárodně srovnávacích výzkumů pro didaktické otázky spojené s kulturou vyučování a učení ve školních třídách.

Pozastavme se nyní nad tím, jak k těmto výzkumům přistupují didaktikové a jakým způsobem využívají jejich zjištění. Na možnosti didaktického využití poznatků z mezinárodně srovnávacích výzkumů poukazuje řada autorů – např. Sommer (2004), Reusser a Pauliová (2006) či Neubrand (2009), Štech (2011) a další.

Např. Pauliová s Reusserem (2006) v názvu své přehledové studie – *Od mezinárodně srovnávacího videovýzkumu ke zkoumání a rozvíjení výuky prostřednictvím videa* – formulují postřeh vystihující aktuální vývoj v příslušné výzkumné oblasti, který lze současně chápat jako určité programové prohlášení. Autoři ukazují, jak se poznatků z mezinárodně srovnávacích výzkumů ujímají oboroví didaktici, jaké související otázky si kladou a jaké interpretace a odkazy na další souvislosti nabízejí. Z jejich rozboru lze dovodit přibližně toto: didaktický potenciál mezinárodně srovnávacích výzkumů lze zvýšit tím, že se výzkumy posunou od deskripce k explanaci, což však předpokládá koncipovat je ve vazbě na rámce či modely pro systematické zkoumání kvality výuky (podrobněji k tomu viz Janík et al., 2013).

Z jiného pohledu nahlíží na didaktický potenciál mezinárodně srovnávacích výzkumů Sommer (2004) a Neubrand (2009). Neubrand (2009) nabízí rozlišení „politické“ a „obsahově didaktické“ funkce mezinárodně srovnávacích výzkumů. „Politická“ funkce spočívá v tom, že vzdělávací politika a administrativa s přihlédnutím k výsledkům těchto výzkumů hledá a koncipuje různá opatření na úrovni školského systému, školy či výuky, s cílem reagovat na zjištěné problémy. Například se může jednat o zavádění různých programů směřujících k jazykové podpoře dětí imigrantů apod. Naproti tomu „obsahově didaktická“ funkce se podle citovaného autora primárně vztahuje k popisu, strukturování a reprezentaci obsahové kvality požadovaných (např. matematických) kompetencí, což je odborný a vědecký problém související s vytvářením srovnávacích testů, resp. testových úloh. Analyzování a vytváření testových úloh je z podstaty oborově didaktickou záležitostí, která se však neobejde bez spolupráce s odborníky z obecné didaktiky a teorie kurikula na straně jedné a se specialisty v edukometrii a psychometrii na straně druhé.

Jelikož v edukační realitě škol více či méně funguje fenomén „teaching to the test“, stávají se tu a tam testové úlohy úlohami učebními. Problematika kvality v této oblasti je v německé didaktice zastřešována označením „kultura učebních úloh“ (Aufgabenkultur). Hledají se cesty, jak zvrátit „tupé“ teaching to the test – pokud nastane – v produktivní kulturu vyučování a učení, ze které budou mít žáci i učitelé obecnější přínos spočívající ve zvýšené míře kognitivní aktivizace, v konstruktivní práci s chybou apod. (podrobněji k tomu viz Janík et al., 2013). Poznatky z mezinárodně srovnávacích výzkumů vč. dokumentace výukových praktik z jiných zemí anebo edukačních kultur jsou významným podkladem pro reflexi ve vlastní zemi. Např. videozáznamy z výuky matematiky v Japonsku umožňují učitelům z jiných zemí vidět specifický vzorec výukových aktivit, který pro ně může být v jistých ohledech inspirativní.

Vedle výše uvedených odkazů na přínosy mezinárodně srovnávacích výzkumů dejme prostor i kritickým pohledům. Výše citovaný Clarke et al. (2006a) kriticky poukazuje na fakt, že mezinárodně srovnávací výzkumy pracují s „idealizovaným mezinárodním kurikulem“, s „idealizovanými mezinárodními aktéry“. S nimi potom porovnávají kurikulum a aktéry v pozorovaných zemích, čímž implicitně upřednostňují své vlastní pojetí kurikula a edukačních procesů. Na adresu Givvinové et al. (2005) – jedna z protagonistek výzkumu TIMSS – snášejí citovaní autoři kritiku ve čtyřech bodech: (1) není věnována pozornost otázce variability dané místem hodiny v sérii věnované jednomu tématu; (2) není zohledňována možnost, že se výukové vzorce objeví na jiné úrovni než na úrovni vyučovací hodiny; (3) není zohledňováno, že studované kategorie (fáze hodiny, typ interakce a obsahovost aktivity) na sobě nejsou vzájemně nezávislé

a (4) problém je, že studované kategorie jsou definovány příliš zjednodušujícím způsobem, což zásadně zkracuje variabilitu dat (zkráceně podle Najvar et al., 2011, s. 23).

Vedle toho se můžeme setkat s tím, že didaktikům se jeví nálezy mezinárodně srovnávacích výzkumů jako do té míry „zprůměrované“, že jejich výpovědní hodnota je velmi nízká. Kritizují např. myšlenku „národního vzorce“ (např. výuky matematiky) jako příliš paušalizující. Kategorie používané při mezinárodní komparaci se jim jeví jako příliš široké a vágní (viz např. Menck, 2013). Dalším problémem je interpretace poznatků z mezinárodně srovnávacích výzkumů. Například Štech (2011) na řadě příkladů ukazuje, jak potíže s interpretací výsledků mezinárodně srovnávacích výzkumů vedou k potížím v jejich didaktickém využití.

Kritické postřehy jsou zajisté vítány, zvláště nesou-li potenciál k pozitivní změně, tj. ke zlepšení. Na druhou stranu kritiky by měly být vedeny s ohledem na fakt, že hlavním účelem mezinárodně srovnávacích výzkumů je mezinárodní komparace. Právě v tomto ohledu je třeba docenit jejich heuristickou hodnotu. Jak lze z uvedeného dovodit, postoj autora této kapitoly k mezinárodně srovnávacím výzkumům je převážně vstřícný.

4. Závěr

V této kapitole jsme rozebírali mezinárodně srovnávací výzkumy školního vzdělávání jakožto oblast zájmu srovnávací pedagogiky. Následně jsme inventovali videovýzkumy vyučování a učení ve školních třídách (videostudie TIMSS 1995, TIMSS 1999, LPS, Pythagoras) a rozebírali jsme potenciál těchto výzkumů a jejich zjištění pro didaktiku a potažmo pro rozvíjení produktivní kultury vyučování a učení. Komentovali jsme také některé kritické poznámky adresované mezinárodně srovnávacím výzkumům. K těm se vracíme v závěru této kapitoly, kde připojujeme několik doporučení, jak by bylo možné mezinárodně srovnávací výzkumy vyučování a učení koncipovat a provozovat, mají-li být dobře využitelné – např. s cílem rozvíjení produktivní kultury vyučování a učení ve školních třídách.

- Mezinárodně srovnávací výzkumy jsou zpravidla koncipovány jako otevřené pro inkorporaci rozšiřujících či prohlubujících výzkumů v jejich rámci. Této příležitosti by proto bylo žádoucí více využívat také pro didaktické účely. Příkladem takové extenze může být výzkum PISA+ v Norsku (Klette et al., 2009). Dobrou příležitostí by v tomto ohledu mohla být videostudie napojená na výzkum TALIS, která však v České republice nebude ke škodě věci realizována.
- Jak jsem zmínil výše, problémem je, jsou-li mezinárodně srovnávací výzkumy vedeny a jejich výsledky interpretovány pouze či převážně z vnější perspektivy. V zájmu vyváženosti je nezbytné ctít základní princip komparatistiky, který spočívá v kombinaci etické (vnější) a emické (vnitřní) perspektivy (srov. Walterová, 2006). Příkladem může být výzkum LPS (Clarke et al., 2006a, 2006b), který klade důraz také na pohled zevnitř (insider perspective).
- V reakci na kritiku šíře a vágnosti obecně didaktických kategorií uplatňovaných při kódování (např. videozáznamů) se jeví jako doporučeníhodné kódovat záznamy také s využitím jemnějších oborově didaktických kategorií. Příkladem zde budiž videostudie Pythagoras, v jejímž rámci byly vyvinuty velmi jemné matematicko-didaktické kategorie pro podchycování výuky Pythagorovy věty (Klieme et al., 2009).
- S cílem využít mezinárodně srovnávací výzkumy pro rozvíjení produktivní kultury vyučování a učení je vhodné podporovat snahy dokumentovat a analyzovat výuku v různých zemích a edukačních kulturách prostřednictvím videa. Tento přístup prokazuje významnou heuristickou a ilustrativní hodnotu, o čemž svědčí výše odkazované práce (srov. Najvar et al., 2011, s. 49–85).

Lze předpokládat, že ruku v ruce s výše naznačenými aktivitami by šlo také rozvíjení didaktického metajazyka pro jemnější, a tudíž i kulturně citlivější popis praktik vyučování a učení v různých zemích. Dobrým příkladem je v tomto ohledu výzkum LPS. Na závěr lze tedy vyslovit přesvědčení, že mezinárodně srovnávací výzkumy mají již nyní značný potenciál pro didaktiku, který může být dále rozvinut. Jde jen o to, jak se dané problematiky chopí srovnávací pedagogika a didaktika jakožto v tomto ohledu příbuzné disciplíny.

Literatura

- Binerová, H., Hošpesová, A. & Novotná, J. (2006). Constitution of the classroom environment. In D. J. Clarke, C. Keitel & Y. Shimitzu (Eds.), *Mathematics classrooms in twelve countries: The insider's perspective* (s. 275–288). Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Cao, Y., Liao, S. & Wan, Y. (2008). Opportunity to talk and mathematics teaching in Chinese Mainland. *Journal of Mathematics Education*, 1(1), 59–66.
- Clarke, D. J., Keitel, C. & Shimitzu, Y. (2006a). The learner's perspective study. In D. J. Clarke, C. Keitel & Y. Shimitzu (Eds.), *Mathematics classrooms in twelve countries: The insider's perspective* (s. 1–14). Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Clarke, D. J., Emanuelsson, J., Jablonka, E. & Mok, I. A. C. (2006b). The learner's perspective study and international comparisons of classroom practice. In D. J. Clarke, J. Emanuelsson, E. Jablonka & I. A. C. Mok (Eds.), *Making connections: Comparing mathematics classrooms around the world* (s. 1–22). Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Clarke, D. J., Mitchell, C. & Bowman, P. (2009). Optimising the use of available technology to support international collaborative research in mathematics classrooms. In T. Janík & T. Seidel (Eds.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in classroom* (s. 39–60). Münster: Waxmann Verlag.
- Geertz, C. (1984). „From the native's point of view“: On the nature of Anthropological understanding. In R. A. Schweder & R. Levine (Eds.), *Culture theory: Essays on mind, self, and emotion* (s. 123–136). Cambridge: Cambridge University Press.
- Givvin, K., Hiebert, J., Jacobs, J., Hollingsworth, H. & Gallimore, R. (2005). Are there national patterns of teaching? Evidence from the TIMSS 1999 Video Study. *Comparative Education Review*, 49(3), 311–343.
- Hiebert, J., Gallimore, R., Garnier, K., Bogard Givvin, K., Hollingsworth, J., Jacobs, J., Chui, A. M. Y., Wearne, D., Smith, M., Kersting, N., Manaster, A., Tseng, E., Etterbeek, W., Manaster, C., Gonzales, P. & Stigler, J. W. (2003). *Teaching mathematics in seven countries. Results from the TIMSS 1999 Video Study*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- Hiebert, J., Stigler, J. W. & Manaster, A. B. (1999). Mathematical features of lessons in the TIMSS Video Study. *Zentralblatt für die Didaktik der Mathematik*, 31(6), 196–201.
- Hošpesová, A., Stehlíková, N., Tichá, M. et al. (2007). *Cesty zdokonalování kultury vyučování matematice*. České Budějovice: JČU v Českých Budějovicích.
- Hugener, I., Pauli, C., Reusser, K., Lipowsky, F., Rakoczy, K. & Klieme, E. (2009). Teaching patterns and learning quality in Swiss and German mathematics lessons. *Learning and Instruction*, 19(1), 66–78.
- Janík, T. & Najvarová V. (2006). Problémy školního vzdělávání ve světle výzkumů TIMSS a PISA: porovnání situace v České republice a v Německu. In D. Greger & V. Ježková (Eds.), *Školní vzdělávání: Zahraniční trendy a inspirace* (s. 102–123). Praha: Karolinum.
- Janík, T. et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání. Obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.

- Ježková, V. (2013). Čtenářská kompetence v Německu z pohledu výzkumů PISA. *Pedagogická orientace*, 23(3).
- Kaščák, O. & Pupala, B. (2011). PISA v kritickéj perspektíve. *Orbis scholae*, 5(1), 53–70.
- Klette, K. (2009). Challenges in strategies for complexity reduction in video studies. Experiences from PISA+ Video Study. In T. Janík & T. Seidel (Eds.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (s. 61–82). Münster: Waxmann.
- Klieme, E., Pauli, Ch. & Reusser, K. (2009). The Pythagoras study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. In T. Janík & T. Seidel (Eds.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (s. 137–160). Münster: Waxmann.
- Knecht, P., Janík, T., Najvar, P., Najvarová, V. & Vlčková, K. (2010). Příležitosti k rozvíjení kompetence k řešení problémů ve výuce na základních školách. *Orbis scholae*, 4(3), 37–62.
- Lee, S. Y. (1998). Mathematics learning and teaching in the school context: Reflections from cross-cultural comparisons. In S. G. Paris & H. M. Wellman (Eds.), *Global prospects for education: Development, culture, and schooling* (s. 45–77). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Lipowsky, F., Rakoczy, K., Pauli, C., Drollinger-Vetter, B., Klieme, E. & Reusser, K. (2009). Quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding of the Pythagorean theorem. *Learning and Instruction*, 19(6), 527–537.
- Lipowsky, F., Rakoczy, K., Pauli, C., Reusser, K. & Klieme, E. (2007). Gleicher Unterricht – gleiche Chancen für alle? Die Verteilung von Schülerbeiträgen im Klassenunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 35(2), 125–147.
- Menck, P. (2013). *One pattern – various realizations: The TIMSS-Video lessons in the lighth of theory of the classroom. Paper presented at the colloquium of the Institute of Research in School Education, Faculty of Education of Masaryk University. Brno, 27. 02. 2013.*
- Najvar, P., Najvarová, V., Janík, T. & Šebestová, S. (2011). *Videostudie v pedagogickém výzkumu*. Brno: Paido.
- National Commission on Excellence in Education. (1983). *Nation at a Risk: The imperative for educational reform*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office., 1983.
- Neubrand, M. (2009). Von den „grossen“ Studien zur Umsetzung „im Kleinen“: Welche (mathematik-didaktischen) Impulse können Lehrer/innen aus „PISA & Co“ ziehen? In T. Bohl & H. Kipper (Eds.), *Lernen aus Evaluationsergebnissen: Verbesserungen planen und implementieren* (s. 97–112). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- O'Keefe, C., Xu, L. H. & Clarke, D. J. (2006). Kikan-Shido: Between desks instruction. In D. J. Clarke, J. Emanuelsson, E. Jablonka & I. A. H. Mok (Eds.), *Making connections: Comparing mathematics classrooms around the world* (s. 73–106). Rotterdam: Sense Publishers.
- Palečková, J. & Tomášek, V. (2009). Mezinárodní evaluace vzdělávacích výsledků. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 605–610). Praha: Portál.
- Pauli, C. & Lipowsky, F. (2007). Mitmachen oder zuhören? Mündliche Schülerinnen- und Schülerbeteiligung im Mathematikunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 35(2), 101–124.
- Pauli, C. & Reusser, K. (2006). Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 774–798.
- Potužníková, E., Lokajíčková, V. & Janík, T. (2013). Mezinárodně srovnávací výzkumy v České republice. In T. Janík & P. Najvar (Eds.), *Výzkum školního vzdělávání: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Průcha, J. (2005). České a finské výsledky vzdělávání. Komparace nálezů mezinárodní evaluace PISA. *Pedagogická orientace*, 15(1), 2–9.

- Průcha, J. (2004). *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál.
- Rakoczy, K., Klieme, E., Drollinger-Vetter, B., Lipowsky, F., Pauli, C. & Reusser, K. (2007). Structure as a quality feature in mathematics instruction of the learning environment vs. a structured presentation of learning content. In M. Prenzel (Ed.), *Studies on the educational quality of schools. The final report of the DFG Priority Programme* (s. 101-120). Münster: Waxmann.
- Reusser, K. (2001). Unterricht zwischen Wissensvermittlung und Lernen lernen. In C. Finkbeiner & G. W. Schnaitmann (Eds.), *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik* (s. 106-140). Donauwörth: Auer Verlag.
- Roth, K. J., Druker, S. L., Garnier, H., Lemmens, M., Chen, C., Kawanaka, T., Rasmussen, D., Trubacova, S., Warvi, D., Okamoto, Y., Gonzales, P., Stigler, J. & Gallimore, R. (2006). *Teaching science in five countries: Results from the TIMSS 1999 video study*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- Schank, R. & Abelson, R. P. (1977). *Scripst, plans, goals and understanding: An inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Sommer, N. (2004). Welche Nutzen kann die Einzelschule aus den Ergebnissen und Instrumenten der „grossen Vergleichstudien“ ziehen? *Journal für Mathematik-Didaktik*, 25(3/4), 269-293.
- Stehlíková, N. (2007). Charakteristika kultury vyučování matematice z pohledu činnosti učitele. In A. Hošpesová, N. Stehlíková & M. Tichá et al. (Eds.), *Cesty zdokonalování kultury vyučování matematice* (s. 13-48). České Budějovice: JČU v Českých Budějovicích.
- Stevenson, H. W., Chen, C. & Lee, S. Y. (1993). Mathematics achievement of Chinese, Japanese and American children: Ten years later. *Science*, 259, 53-58.
- Stigler, J. W., Gallimore, R. & Hiebert, J. (2000). Using video surveys to compare classrooms and teaching across cultures: Example and lessons from the TIMSS Video Studies. *Educational Psychologist*, 35(2), 87-100.
- Stigler, J. W., Gonzales, P., Kawanaka, T., Knoll, S. & Serrano, A. (1999). *The TIMSS videotape classroom study: Methods and findings from an exploratory research project on eighth-grade mathematics instruction in Germany, Japan, and the United States*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- Straková, J. (2011). Ke kritice výzkumu PISA. *Orbis scholae*, 5(3), 123-127.
- Štech, S. (2011). PISA - nástroj vzdělávací politiky nebo výzkumná metoda? *Orbis scholae*, 5(1), 123-133.
- Walterová, E. (2006). *Srovnávací pedagogika: Vývoj a proměny v globálním kontextu*. Praha: PedF UK.
- Weinert, F. E. (1997). Lernkultur im Wandel. In E. Beck, T. Guldemann & M. Zuber (Hrsg.), *Lernkultur im Wandel. Tagungsband der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung* (s. 11-29). St. Gallen: UVK.
- Wiater, W. (2005). Die neue Lernkultur im Widerstreit der Meinungen. In E. M. Lanthaler & R. Meraner (Hrsg.), *Neue Lernkultur im Kindergarten und Schule* (s. 46-62). Bozen: Pädagogisches Institut.

Učiteléské profesní standardy v anglicky mluvících zemích a jejich místo v systému profesního rozvoje učitelů

Karel Starý

1. Učiteléské profesní standardy a kvalita práce učitele

1.1 Podněty k tvorbě učiteléských standardů

V zahraničních dokumentech vzdělávací politiky (OECD, 2005; Schleicher, 2011) i v mnoha empirických zjištěních pedagogického výzkumu (Walberg & Paik, 2000; Day et al., 2007; Hattie, 2009) bylo prokázáno, že kvalita práce učitelů je jedním z nejdůležitějších faktorů ovlivňujících celkovou kvalitu vzdělávání. Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj jako jeden z klíčových nástrojů zkvalitnění vzdělávání doporučuje vytváření takových pracovních podmínek, aby kvalitní učitelé setrvali v profesi. Bylo zjištěno, že odchody učitelů jsou vyšší během několika prvních let praxe, pak jejich množství ubývá a opět narůstají před dosažením důchodového věku. Začínající učitelé investují mnoho času, energie i finančních prostředků do přípravného vzdělávání a po vstupu do profese jsou neadekvátně odměňováni vzhledem k náročnosti učiteléské práce. Aby se množství časných odchodů z profese snížilo, měli by podle doporučení OECD začínající učitelé dostávat specifickou podporu formou strukturovaných indukčních programů, prostřednictvím uvádějících učitelů (mentorů), pomocí sníženého úvazku, spolupráce s vysokými školami vzdělávajícími učitele a také by se mělo zabránit tomu, aby začínali v těžkých podmínkách problémových škol například v ohrožených lokalitách (Schleicher, 2011).

V České republice byla nedávno zveřejněna zpráva o hodnocení v české škole (Santiago et al., 2012, s. 77), kde se upozorňuje na slabá místa v hodnocení kvality práce učitelů a výslovně se doporučuje vytvoření profesních standardů.

1.2 Vymezení pojmů

Sousloví *kvalita učitele* je v podstatě zkratkou (univerbizací) pojmu *kvalita práce učitele*. V tomto pojmu je již explicitně vyjádřeno, že nejde primárně o osobnostní charakteristiky učitele, ale o jeho profesní výkon.

Co se týče konceptualizace pojmu *kvalita učitele*, upozorňuje Spilková (2010) na dva vzájemně se překrývající pojmy *profesní znalosti* a *profesní kompetence*. V českém prostředí postupně převládalo používání pojmu profesní kompetence. Pracuje se s ním i ve vlivném modelu učiteléské profese J. Vašutové (2004). Tento model se rozšířil nejen v České republice, ale stal se východiskem pro tvorbu profesního standardu na Slovensku. Je také dále rozpracováván a používán například ve školském managementu, kde se hovoří o *kompetencích řídicích pracovníků* (Lhotková, Trojan & Kitzberger, 2012).

V mezinárodním prostředí se lze s pojmem *profesní kompetence* setkat nejčastěji v dokumentech vzdělávací politiky. V anglosaském prostředí se v akademickém a výzkumném kon-

textu obvykle používá pojem *profesní znalosti*. Konceptualizace kvality (práce) učitele vychází z Shulmanova širokého pojetí profesních znalostí, zahrnující jak znalostní, tak i dovednostní bázi (Shulman, 1987).

Pod pojmem *učitelský profesní standard* chápeme dokument, který prošel procesem kodifikace a obsahuje popis profesního výkonu učitele jak přímo při výuce, tak i mimo ni v komunikaci s rodičovskou i širší veřejností, vedením školy i kolegy a aktivity profesního rozvoje. Standard bývá obvykle zpracován na několika úrovních obecnosti až po úroveň, která umožňuje na základě kritérií, indikátorů, případně deskriptorů spolehlivě hodnotit a rozhodovat, zda pedagogický pracovník dosahuje určité požadované úrovně.

1.3 Kvalita práce učitelů

V zahraničí se již od konce 80. let 20. století množily snahy standardizovat práci učitele doprovázené očekáváním, že to přinese zkvalitnění vzdělávání. Spilková shrnuje, že „byly v mnoha evropských zemích i v zámoří vytvářeny profesní standardy jako normy vykonávání učitelské profese“ (Spilková, Tomková et al., 2010, s. 25).

Snahy o zkvalitnění vzdělávání v minulosti směřovaly jak do přípravného, tak do dalšího vzdělávání učitelů. Reformy přípravného vzdělávání v poslední době kladou zvýšenou pozornost na pedagogickou praxi učitelů a její reflexi. Některé modely velmi intenzivně propojují vysokoškolské prostředí s klinickými školami (např. pojetí *school-based education*). Po ukončení přípravného vzdělávání v některých vzdělávacích systémech učitelé procházejí podpůrnými, tzv. indukčními programy. V ČR je proces vstupu do profese plně v rukou jednotlivých škol, a proto je úroveň podpory začínajícím učitelům škola od školy značně odlišná (Santiago et al., 2012).

Přípravné vzdělávání učitelů má jistě zásadní vliv na kvalitu vzdělávání ve školách. Obměna profesní komunity učitelů je však dlouhodobou záležitostí⁵⁹, a tudíž je velká pozornost věnována učitelům, kteří již v profesi působí. OECD jako jedno z důležitých opatření doporučuje vytvářet učitelské profesní standardy, které dobře popíší vysokou (expertní) úroveň kvality učitelské práce. Současně je potřeba motivovat co nejvíce učitelů, aby se snažili tomuto „ideálnímu“ stavu přibližovat. Cílem je dosáhnout zkvalitnění vzdělávání ve školách prostřednictvím účinného profesního učení učitelů. Zavádění standardů „expertních“ učitelů je proto doprovázeno možností získat vyšší profesní status (kariérní stupeň) spojený s platovým postupem. To by mělo poskytnout jak novým, tak stávajícím učitelům novou profesní perspektivu, zvýšit atraktivitu profese učitelství a snížit odchody kvalitních učitelů do jiných profesí (Schleicher, 2011).

Výzkumy učitelů v činné službě mimo jiné prokázaly, že profesní výkon učitele se může pod vlivem různých okolností značně měnit, může stoupat, ale i stagnovat či klesat (Berliner, 2005). Do jisté míry to nabourává představu profesního výkonu jako nepřetržitého zdokonalování. Už například Elmore (1996) prokázal, že i když jsou výzkumně dobře zmapovány účinné postupy vyučování, jen poměrně malá část učitelů (cca 20 %) je ve skutečnosti využívá.

Dostáváme se tak k zásadnímu faktoru práce učitele a tím je jeho motivace. Pracovní motivace je někdy zužována pouze na vnější incentivy, nebo dokonce redukována na finanční odměnu. D. Pink (2009) s odkazem na starší výzkumy pracovní motivace ukazuje, že u náročnějších profesí

⁵⁹ Podle ČSÚ (2011) bylo z celkového počtu absolventů vysokých škol 12 % z oblasti vzdělávání a výchovy (tj. 10 560 z 88 000 absolventů). Pro srovnání celkový počet učitelů k 30. 9. 2011 v regionálním školství byl 148 228 (Zdroj: UIV). Přihlédneme-li ještě k faktu, že část absolventů do profese nenastoupí, lze odhadnout, že roční příliv nových absolventů nepřesáhne 7 %.

vyžadujících zapojení tvořivého myšlení nepůsobí vnější motivace jednoznačně pozitivně. Někdy dokonce může silná vnější motivace výsledky při řešení úloh vyžadujících kreativní myšlení snižovat. Jako účinnější je proto doporučována motivace vnitřní, která je podle něj založená na třech pilířích – autonomii, mistrovství a smysluplnosti. *Autonomií* je myšlen dostatečný prostor pro uplatnění vnitřních profesních zájmů; *mistrovstvím* je chápána dlouhodobá perspektiva dosahovat v určité oblasti úspěchů, které přináší osobní uspokojení a *smysl* (purpose) jako možnost podílet se na něčem důležitém, na něčem, co nás svým významem přesahuje. Takováto vnitřní motivace přináší uspokojení z profesního výkonu, které jeden z klasiků pozitivní psychologie pojmenoval jako *plynutí* – flow (Csikszentmihalyi, 1975).

Ingvarson (2011) kromě těchto třech vnitřních incentív zdůrazňuje i význam *profesního uznání*, protože má silný účinek na sebevědomí a pocit osobní zdatnosti učitele (self-efficacy). Uvádí, že učitelé přirozeně touží po pocitu narůstající profesní zdatnosti (profesionality) a k tomu je potřeba veřejného uznání jejich práce a dobré porozumění komplexnosti (složitosti) učitelské práce. Existuje mnoho učitelů, jejichž práce dosahuje vysokých standardů, ale současné systémy nejsou pro uznávání jejich kvalit adekvátní.

Pink (2009) dodává, že účinky vnitřní motivace se mohou plně rozvinout pouze za předpokladu, že vnější motivace není v příkrém rozporu s motivací vnitřní. V pracovním prostředí to znamená především zajištění spravedlivé a dostatečné odměny za práci. Není tím myšlena nějaká konkrétní výše odměny, ale spíše individuální vnímání spravedlivosti a adekvátnosti odměny konkrétními lidmi. V podmínkách českého školství je takovým nešvarem rovnostářský systém odměňování a chybějící možnost, aby vynikající učitelé mohli prokázat své kvality.

Kvalita práce učitele se podle Berlinera (2005) odvíjí od kulturně hluboce zakotvených hodnot. Ty se mohou v různých zemích výrazně lišit. Ilustruje to na příkladu interakce mezi učitelem a žáky. Kdybychom kvalitu práce učitele v Indii posuzovali podle toho, jak často zapojuje žáky do diskuse, tak bychom nerespektovali kulturní odlišnosti a zvyklosti. Neexistuje proto žádný univerzální model kvality práce učitele. Každá země má svou tradici a kulturu, která se do chápání kvality práce učitele promítá.

Berliner rozděluje profesní působení učitele na tři hlavní složky:

- *vzdělávací působení* (logical act of teaching) – vysvětlování, demonstrování, předvádění, modelování, opravování atd.;
- *psychologické působení* – pečování, motivování, povzbuzování, odměňování a trestání, hodnocení atd.;
- *morální působení* – projevy čestnosti, odvahy, tolerance, soucitu, úcty, spravedlivosti atd.

Toto rozdělení považujeme za užitečné vzhledem ke komplexnosti, se kterou na učitelovu práci pohlíží. Jakmile začneme uvažovat o způsobech hodnocení učitelovy práce, je zřejmé, že některé součásti lze hodnotit lépe, některé hůře. Že se něco obtížně hodnotí, by však nemělo znamenat, že na to budeme rezignovat. Berliner před takovým zjednodušováním varuje a kritizuje hodnocení práce učitelů výhradně podle výsledků žáků ve standardizovaných testech. Jako hlavní důvod uvádí, že je téměř nemožné „odfiltrovat“ většinu proměnných, které se na výsledcích podílejí. Kriticky se také vyjadřuje k testování učitelových znalostí a dovedností (s výjimkou oborových znalostí). Jako vhodný zdroj hodnocení učitelovy práce uvádí dlouhodobé pozorování. (Berliner, 2005).

2. Pojetí učitelských standardů v anglicky mluvících zemích

Profesní standardy učitelů v anglosaské tradici jsou založeny na konceptu profesních znalostí (professional knowledge) v širokém slova smyslu, jak je chápe Shulman (1987). Spíše než osobnostní charakteristiky či vrozené schopnosti, tedy vyjadřují získané vědomosti učitele a dovednosti aplikovat je při vyučování – profesní výkon. Profesní standardy popisují to, co by učitelé na určitém stupni svého profesního růstu měli znát a umět realizovat v praxi.

Ve většině anglicky mluvících zemí jsou profesní standardy pro začínající učitele a zkušené učitele řešeny jako dvě relativně samostatné oblasti. Standardy pro začínající učitele jsou úzce propojeny s počátečním vzděláváním učitelů a tím i s vysokými školami jako hlavními poskytovateli tohoto typu vzdělávání, kdežto standardy pro zkušené učitele jsou spojeny se systémy dalšího (případně celoživotního) vzdělávání učitelů nebo průběžného profesního rozvoje (continuing professional development, CPD), které probíhá mnoha různými formami v různých institucích, vysoké školy nevyjímaje. Cíle standardů pro začínající učitele a pro zkušené jsou poněkud odlišné.

Cílem *standardů pro začínající učitele* je vyjádřit určitou „nepodkročitelnou“ hranici, která je nezbytná pro plnohodnotný, samostatný profesní výkon. Dosažení tohoto druhu standardu zpravidla vede k získání plného oprávnění (certifikátu, licence) pro výkon učitelského povolání jako další krok po prvním dočasném oprávnění (provisional) získaném na konci přípravného vzdělávání. Tento standard tedy vyjadřuje jakési nezbytné „minimum“, které je pro všechny učitele závazné. I když jsou učitelům na cestě k tomuto „základnímu“ standardu poskytovány různé formy podpory, jeho smyslem je zajistit, aby profesi vykonávali pouze učitelé, kteří dosáhli určité úrovně, a tak lze říci, že kromě podpory do jisté míry plní i funkci kontrolní. Fakticky totiž zabraňuje, aby v profesi působili jedinci, kteří nemají pro vzdělávání vhodné předpoklady, dostatečné znalosti a dovednosti.

Poněkud jinak tomu je u *standardů pro zkušené učitele*. Jejich dosažení je dobrovolné, a tudíž se nepředpokládá, že o ně budou usilovat všichni učitelé. Na druhou stranu je cílem zapojit co největší množství učitelů do dobrovolného procesu hodnocení a přispívat tak k jejich profesnímu učení (Timperley, 2008). Standardy pro zkušené učitele popisují určitý „ideální“ stav vysoké expertní práce učitele. Jejich funkce je převážně podpůrná v tom smyslu, aby poskytovaly učitelům v praxi další profesní perspektivu, podněcovaly jejich snahu pracovat na svém profesním růstu a podporovaly prostřednictvím zpětné vazby průběžné profesní zdokonalování.

Dále v textu se budeme věnovat především standardům jmenovaným na druhém místě – standardům vysoké úrovně kvality práce učitele. Důvodem je především odlišná podoba přípravného vzdělání učitelů a vstupu do profese v anglosaských zemích.⁶⁰ Standardy pro začínající učitele budou zmíněny až v závěru na příkladu Austrálie, kde se v současnosti snaží oba typy standardů propojit a integrovat do jednoho systému.

2.1 Vznik zahraničních standardů pro zkušené učitele a jejich aktuální podoba

V následujících odstavcích popíšeme okolnosti vzniku profesních standardů pro zkušené učitele v Anglii a ve Skotsku, pak se stručně podíváme do Kanady, následuje Západní Austrálie jako jeden z australských států a nakonec uvedeme jeden příklad z USA. Začneme situací ve

⁶⁰ Jedná se především o kratší délku tamějšího přípravného studia, která je 3 až 4 roky.

Spojeném království, na kterém je dobře vidět, jak může být situace odlišná v zemi, kde jsou vzdělávací systémy plně v kompetenci národních vlád. Pak naznačíme situaci v Kanadě a Austrálii, kde je školství decentralizováno a řízeno na úrovni provincií a států. Nakonec se stručně podíváme do USA, kde jsou sice vzdělávací systémy také řízeny na úrovni jednotlivých států, ale profesní standardy vznikly v rámci neziskového sektoru a postupně začala být certifikace učitelů na základě standardů uznávána v mnoha státech USA.⁶¹

Spojené království

V Anglii a Walesu se stala základním dokumentem tvorby profesního standardu tzv. Zelená kniha z roku 1998 *Teachers: Meeting the Challenge of Change*, která představila nové hodnocení práce učitelů, tzv. *Performance Threshold Assessment* pro učitele na vrcholu platového postupu. Učitelé, kteří úspěšně prošli tímto hodnocením, získali 10% zvýšení platu a otevřela se jim cesta k postupu podle nového platového řádu. Záměrem bylo, aby tento „výkonový práh“ překročilo co nejvíce učitelů z praxe. Pro nejlepší učitele byl vytvořen standard Excellent Teacher (ET).

Ministerstvo školství tvorbou profesního standardu pověřilo firmu Hay McBer Consultants.⁶² Tvorbě profesních standardů předcházela výzkum učitelů zaměřený na efektivitu jejich práce (Hay McBer, 2000).

V roce 1998 byl také zahájen program pro získání nového kariérního stupně *Učitel s pokročilými dovednostmi* (Advanced Skills Teacher, AST). Byl určen především pro ty učitele, kteří dosáhli vysokého stupně profesního mistrovství, a přitom neměli zájem vstupovat do řídicích funkcí školského managementu, hlavní smysl své práce spatřovali v pedagogické práci se žáky a měli předpoklady poskytovat metodickou podporu jiným učitelům. Obvykle strávili 20 % svého pracovního času v roli metodiků a zbytek nadále normálně vyučovali. Učitelé mohli usilovat o status AST kdykoli během své kariéry, ale museli nejdříve projít náročným procesem hodnocení. Za tímto účelem předkládali strukturované portfolio, které prokazovalo, jak naplňují předepsané standardy. Portfolio bylo hodnoceno externími hodnotiteli. Do července 2004 prošlo tímto hodnocením okolo 5 000 učitelů. Cílový stav byl odhadován na 3 až 5 % učitelů (OECD, 2011).

V Anglii (a Walesu) procházejí učitelé standardy v současnosti (2013) radikální reformou. Po nástupu vlády složené z konzervativců a liberálů v roce 2010, která vystřídala po několika volebních obdobích vládnoucí labouristy, se situace začala měnit. Ministerstvo školství si v roce 2011 nechalo vypracovat nezávislou expertní analýzu kvality vzdělávacího systému⁶³ a jedním z hlavních doporučení bylo zrušení učitelských profesních standardů Post-Threshold, Excellent Teacher a Advanced Skills Teacher s odkazem, že budou vypracovány standardy nové (Master Teacher). Současně byla zrušena Agentura pro vzdělávání a rozvoj učitelů (Training and Development Agency for Schools, TDA). Od 1. září 2012 ministerstvo vydávalo nové „učitelé standardy“. Od předchozích standardů se výrazně liší. Jedná se o stručný dokument (dvě a půl strany A4) a obsahují pouze velice obecné výroky. Bylo deklarováno, že plně nahrazují předcházející standardy a jsou závazné pro všechny učitele. Tomuto rozhodnutí ministerstva

⁶¹ Pro úvahy o využití zahraničních zkušeností v České republice považujeme za důležité uvažovat o lidnatosti uváděných zemí. Některé jsou výrazně větší, např. Anglie a Wales (50 + 3 mil.), Kanada (32 mil.) či Austrálie (22 mil.), některé přibližně odpovídají ČR (kanadská provincie Ontario, 12 mil.), jiné jsou menší, např. australský Nový Jižní Wales (7 mil.), Skotsko (5 mil.) či Západní Austrálie (2,5 mil.).

⁶² Jedná se o renomovanou firmu, která se zaměřuje na personální a profesní poradenství. V současnosti má 85 poboček ve 48 zemích světa a má více než 2 500 zaměstnanců. Více informací na <http://www.haygroup.com>.

⁶³ Dostupné na <http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/s/independent%20review%20of%20teachers%20standards%20%20second%20report.pdf>.

školství předcházela práce revizní skupiny složené převážně z ředitelů škol.⁶⁴ Ministerstvo školství deklaruje, že hlavním důvodem k reformě programů bylo dát školám větší svobodu v odměňování učitelů. Konkrétně u programu AST bylo kritizováno jako příliš preskriptivní a limitující 20 % úvazku, který tito učitelé fungovali jako metodici. Jako další argument bylo uvedeno, že velkému množství učitelů byl vstup do programu v podstatě znemožněn, protože některé školy a místní autority (LEAs) se z programů AST a ET odhlásily. Výtku školských odborů, že se jedná jen o záminku, jak snížit učitelům platy, vyvrací ministerstvo s tím, že na školách ponechává rozhodnutí, zda vytvoří pro učitele pozici, jejímž účelem bude primárně pomáhat kolegům při zlepšování jejich praxe a přiznat takovým učitelům vyšší plat. Argument, že v současnosti garantuje kvalitu AST a ET nezávislé hodnocení, vyvrací s tím, že nejlépe mohou posoudit kvalitu svých učitelů ředitelé (DfE web 13. 12. 2012).

Skotsko

Ve Skotsku, které je v resortu školství zcela nezávislé, se situace vyvíjela poněkud odlišně. Profesní učitelské standardy zde mají jednu z nejdelších tradic. Odpovědnou institucí pro tvorbu profesních standardů se stala Skotská rada pro vyučování (*General Teaching Council for Scotland - GTCS*). Jedná se o nezávislou organizaci financovanou z příspěvků učitelů.⁶⁵ Působí již od roku 1965 a patří tak mezi podobnými organizacemi mezi nejstarší. Byla založena s cílem zajistit, aby všichni žáci byli vzděláváni kvalitními učiteli. Rada se skládá z 37 členů: 19 zvolených zástupců učitelů, 11 nominovaných zástupců odborné veřejnosti (stakeholders) a 6 dalších členů laické veřejnosti (viz <http://www.gtcs.org.uk/council/about-council.aspx>). Skotský parlament hned v roce svého vzniku v roce 2000 vydal zákon, kterým předal GTCS významné pravomoci včetně vytvoření národního rámce pro tvorbu profesního standardu pro vynikající učitele a další vzdělávání učitelů. Následně byla uzavřena dohoda mezi zaměstnavateli a odbory o navýšení platu učitelů. Zásadním důsledkem bylo rozhodnutí o statusu „vynikajícího“ učitele (Chartered Teacher, CT). Byl formulován záměr vytvořit během následujících čtyř let náročný a dobře strukturovaný program průběžného profesního rozvoje. Tvorbou programu CT bylo pověřeno konsorcium dvou univerzit a jedné soukromé poradenské firmy. Univerzity v programu CT hrály od počátku významnou roli. Cílem CT standardu bylo poskytnout nejlepším učitelům příležitost, aby při setrvání na své současné pozici řadového učitele pracovali v souladu s aktuálními potřebami vzdělávání, zdokonalovali své dovednosti a profesní praxi a byli adekvátně tomu odměňováni. To se stalo rámcem pro systém rozsáhlého profesního rozvoje vedoucího ke statusu CT. Od absolventů programu se očekávalo, že se stanou ve svých školách přirozenými lídry změn a budou podporovat své kolegy ve snahách o zlepšování jejich práce. Během tvorby učitelských standardů GTCS spolupracovala s různými „poskytovateli služeb“. Ve všech fázích tvorby standardu byli sice zastoupeni učitelé z praxe, ale nikdy se nestali hlavními aktéry ani nelze říci, že by standard CT jednoznačně přijali za vlastní (Ingvarson & Kleinhenz, 2006).

V nedávné době ve Skotsku došlo v oblasti hodnocení učitelů k významným změnám. V roce 2011 byl program CT nejdříve dočasně pozastaven a v roce 2012 zastaven úplně. Podívejme se, co vedlo k těmto zásadním změnám, v čem programy nenaplnovaly očekávání. V případě Skotska byl vypracováním revize stávajícího stavu vzdělávání pověřen tým pod vedením profesora Gerry McCormaca z University of Stirling. Výsledky byly publikovány v září 2011 pod názvem Profesionalizace učitelů (*Advancing Professionalism in Teaching*, McCormac, 2011).

⁶⁴ Vedením pracovní skupiny byla pověřena Sally Coates, ředitelka londýnské Burlington Danes Academy.

⁶⁵ Podobné profesní rady či komory jsou běžné v anglicky mluvících zemích, jako je Anglie, Kanada, Austrálie, Wales a Severní Irsko. Některé z nich se také podílely na tvorbě standardů kvalitního vyučování.

Co selhalo v programu Chartered Teachers podle jeho kritiků? Program byl vytvořen se záměrem odměňovat učitele, kteří nadále vyučují a současně poskytují podporu ostatním učitelům. Absolvování programu, který si financovali z vlastních prostředků, se projevilo výrazným nárůstem jejich tarifního platu (až dvojnásobek platu začínajícího učitele). Záměrem systému bylo identifikovat a ocenit vysokou profesní zdatnost. Celý program obsahoval 12 modulových kurzů. Dílčí platový postup následoval již po úspěšném absolvování dvou kurzů. Na jaře 2011 získalo status CT celkem 1 216 učitelů a dalších 2 800 již absolvovalo alespoň dva moduly. Přijímání do akreditovaných programů bylo ukončeno v roce 2008 při změně vládnoucí garnitury.

V hodnotící zprávě se uvádí, že ačkoli mnoho CT jsou vynikající učitelé, stávající kohorta CT nereprezentuje nejlepší skotské učitele. Sebeurčení účastníků bez souhlasu ředitele mělo za následek, že ředitelé někdy CT vnímali jako soukromou aktivitu, a ne jako přínos pro školu. Tento nedostatek byl sice v průběhu odstraněn a učitel mohl vstoupit do programu pouze se souhlasem ředitele, přesto měl tento proces jen slabý dopad. Absence specifických povinností CT způsobila situaci, že CT mohli být výrazně lépe placeni a přitom dělali stejnou práci jako jejich kolegové, bez prokazatelných dopadů na kvalitu učení žáků. Jako hlavní překážky vstupu do programu CT byly uváděny finanční a časové důvody. Docházelo paradoxně k tomu, že někteří vynikající učitelé se nezúčastnili programu, protože jim to nedovolovaly další závazky, které ve škole přijali. Zřizovatelé škol neměli žádné prostředky k nákladům na CT, protože systém byl soukromou záležitostí učitelů. Navýšený plat byl tak do jisté míry vyplácen bez hmatatelného přínosu škole a někteří CT dávali přednost tomu, aby se o jejich získání statusu CT ve škole nevědělo, aby nedostali nějakou práci navíc. Také se ozývaly hlasy, že systém je příliš akademický a nedostatečně identifikuje kvalitní vyučování učitele. McCormac (2012) tak dochází k závěru, že CT přes chvályhodné záměry nenaplnil cíle, pro které vznikl. Uvádí, že model, ve kterém jednotlivci mohou vstoupit do systému bez dostatečného posouzení jejich vhodnosti, snižoval postupně svou důvěryhodnost. Stejně tak i nejasnosti v roli, kterou by absolventi programu měli hrát na svých školách, značně zkomplikovaly přínos vzhledem ke zřizovatelům (LEAs) i k učitelům samotným. Jako možné východisko doporučuje, aby se do hodnocení kvality učitelů více zapojily univerzity. „Zapojení univerzitního sektoru do rozpoznávání dobré vyučovací praxe a validizace postupů uznávání je potřebné pro školy a univerzity při rozvíjení užšího propojení a tím povzbuzování k celoživotnímu osobnímu růstu.“ (McCormac, 2011).

Naopak někteří jiní skotští odborníci na vzdělávání se domnívají, že zrušení CT jako kariérního stupně přineslo zploštění kariérní struktury a redukci příležitostí pro kariérní růst řadových učitelů. Největší skotská oborová organizace se k tomu vyjádřila jednoznačným odmítnutím. Považuje zastavení programu CT za krok k deprofesionalizaci učitelství, který vytváří velkou mezeru v současném kariérním systému učitelů (www.eis.co.uk).

Diskuse o rušení programu CT a transformaci profesních standardů je ve Skotku hodně živá a emotivní, takže se v ní není snadné zorientovat. Nicméně na tomto místě lze vyslovit obecnější domněnku, že pokud je zavedení profesního standardu založeno politickým rozhodnutím, jako tomu bylo v případě Anglie, může být také rychle zrušeno. Dokonce i v případě, kdy se na tvorbě podílejí představitelé profese, jako tomu bylo ve Skotsku, není ještě zaručeno, že standardy politickým změnám odolají. Přitom je zjevné, že účinky zavedení standardů se projeví až v dlouhodobějším horizontu a radikální změny brání tomu, aby byly účinky objektivně vyhodnoceny. Předpokladem pro dlouhodobé působení je to, aby obsahové standardy byly součástí fungujícího systému profesního rozvoje učitelů, jehož součástí jsou procesy hodnocení, způsoby certifikace a systém odměňování.

Ingvarson (2010) uvádí, že míra nezávislosti systémů zajišťování kvality ve vzdělávání na politice záleží především na tom, jak se na jejich tvorbě a fungování podílejí (skuteční)

zástupci profese, jak se učitelé se standardy ztotožňují a zda je považují za vlastní, nebo jako nařízené (vnucené) ministerstvem, vládou, tedy dočasnou politickou garniturou. Pocit „vlastnictví“ (ownership) standardů pochopitelně zvyšuje míra zapojení učitelů do tvorby. Pokud jsou standardy vytvořeny a „vlastněny“ představiteli učitelské profese, mají mnohem větší stabilitu a schopnost odolávat politickým tlakům. Nicméně ani zapojení zástupců profese učitelství do tvorby nemusí být ještě zárukou, že systém bude profesní komunitou přijímán. Ve Skotsku se ukázalo, že profesní komunita přijímala CT program se smíšenými pocity, i když se na jeho tvorbě podílela. Výzkum prokázal, že 38 % učitelů si přeje, aby byl program zachován, 37 % že by měl projít úpravami a 25 % že by měl být ukončen (McCormac, 2011). Tyto výsledky byly jedním z hlavních argumentů pro jeho zastavení. Ukazuje se, že nestačí zapojit profesní komunitu do tvorby standardů, ale že stejně tak je důležité, jaká „právní osoba“ je odpovědná za jejich používání a jak jsou propojeny s dalšími součástmi systému profesního rozvoje a hodnocení kvality práce učitelů. Takovou autoritou může být státní, nestátní či profesní organizace. Případně nějaká jejich kombinace například pomocí vyváženého zastoupení ve správní radě. Každopádně zahraniční zkušenosti ukazují, že profesní standardy nemohou být učitelům „oktrojovány“ shora čili nějak jednoduše legislativně nařízeny bez pečlivé vnitroprofesní diskuse.

Kanada

V Kanadě nejsou profesní standardy řešeny na federální úrovni, ale spadají do pravomoci jednotlivých provincií. Kanada na rozdíl od USA nebo Austrálie dokonce nemá žádné ministerstvo či jiný úřad, které by se zabývaly řízením školství na federální úrovni. Podle kanadské ústavy je odpovědnost za všechny úrovně vzdělávání svěřena vládám provincií (a teritorií).

V provincii Alberta je *Standard kvalitního vyučování* vydán jako nařízení ministerstva pro vzdělávání, podobně je tomu například i v provincii Britská Kolumbie. Standardy jsou obecnou proklamací preferovaných kvalit. Vzhledem k tomu, že nejsou rozpracovány do podrobnějších úrovní, nejsou používány pro hodnocení profesního výkonu učitelů. V provincii Québec zkušenosti učitelé pracují jako mentoři pro studenty učitelství. Za to jim náleží odměna nebo snížení přímé vyučovací povinnosti. V roli mentorů vystupuje v celé provincii přibližně 12 tisíc učitelů.⁶⁶ Zkušenosti učitelé mohou v roli mentorů pomáhat začínajícím a méně zkušeným kolegům. V provincii Ontario je hodnocení práce učitelů věnována pozornost dlouhodobě. Všichni začínající učitelé mají povinnost projít indukčním programem a poté procházejí každoročně procesem hodnocení, které je podrobně popsáno v manuálu, který obsahuje i *Standard of Practice for Teaching Profession* vyvinutý ontarijskými pedagogickými fakultami (Teacher Performance Appraisal 2010). Standard obsahuje 5 domén – angažovanost vůči žákům a jejich učení, profesní znalosti, vyučovací praxe, vedení a komunita, průběžné profesní vzdělávání. Každá z domén obsahuje několik kompetencí, které jsou rozlišeny na ty, které jsou povinné už pro začínající učitele a které se vztahují na učitele zkušené. Obsahový standard je poměrně obecný, v manuálu jsou však podrobně rozpracovány nástroje hodnocení, jako jsou předhospitační a pohospitační rozhovory či záznamové archy pro hospitaci. Hodnocení provádějí ředitelé a v případě neuspokojivého výsledku v některé oblasti navrhují opatření ke zkvalitnění profesního výkonu učitelů.

Austrálie

V Austrálii podobně jako v Kanadě je školství v pravomoci jednotlivých států. Přístup k zajišťování kvality ve vzdělávání se tak stát od státu liší. Například v Západní Austrálii iniciovalo

⁶⁶ Provincie Québec má necelých 8 milionů obyvatel.

tvorbu profesního standardu tamní ministerstvo školství (DETTWA) na podnět výzkumníků a vzdělavatelů učitelů z Murdochovy univerzity v Perthu, učitelů z praxe a dalších zainteresovaných osob (stakeholders). Hlavním cílem standardu pro vynikající učitele - *Level 3 Classroom Teacher Position* bylo zajistit, aby nejlepší učitelé neopouštěli práci se žáky a setrvali nadále v učitelské profesi. Současně se od nich očekávalo, že budou pracovat jako mentoři pro méně zkušené učitele a budou jim předávat své zkušenosti.

Specifikou současné Austrálie je, že se pokouší vytvořit národní⁶⁷ systém profesních standardů s platností pro celou zemi. Tím se liší od Kanady nebo Spojeného království, kde je taková míra integrace nepředstavitelná. V Austrálii se jedná o aktivitu, která vznikla z iniciativy a s výraznou podporou australské (labouristické) vlády. Situace je zde specifická i tím, že v některých australských státech se kariérní systémy již zformovaly (viz výše zmíněný příklad Západní Austrálie). Dalším specifikem, které stojí za pozornost, je, že v Austrálii již po dlouhou dobu fungují v celokontinentálním rozměru profesní asociace učitelů matematiky, angličtiny a přírodních věd, které si vytvořily vlastní profesní standardy. V Austrálii v současnosti vznikají národní profesní standardy s cílem integrovat existující standardy do funkčního a smysluplného kariérního systému. K tomu se snaží vycházet ze zkušeností v jiných zemích a téma profesního rozvoje a tvorby profesních standardů je vysoce aktuálním tématem pedagogického výzkumu v této části světa.⁶⁸

V roce 2011 všechny státy a teritoria Austrálie souhlasily s implementací jednotného přístupu ke vzdělávání učitelů na všech úrovních od přípravného vzdělávání přes indukční programy přes další vzdělávání (aktivity profesního rozvoje) až po návrat do profese po více než pětiletém působení mimo ni.

V integračním procesu sehrály klíčovou roli Národní učitelské profesní standardy. Jejich přípravou byla pověřena nově vytvořená instituce (v roce 2010) *Australský ústav pro vyučování a školní management* (Australian Institute for Teaching and School Leadership, AITLS, dostupné na <http://www.aitsl.edu.au/>). Profesní standardy byly vytvořeny pro čtyři úrovně - kariérní stupně. Odpovědnost za certifikaci je rozdělena tak, že za úroveň 1 (Graduate - Kvalifikovaný učitel) odpovídají fakulty připravující budoucí učitele. Na úrovni států se rozhoduje o udělení kariérního stupně 2 (Proficient - Samostatný učitel) a vyššího stupně 3 (Highly Accomplished - Vynikající učitel) a o udělení stupně 4 (Lead - Vůdčí učitel) se rozhoduje na celoaustralské úrovni (viz příloha 3).

K uvádění standardů do života lze zaznamenat mezi jednotlivými součástmi Austrálie trochu odlišný přístup, především co se týče rychlosti zavádění. V Západní Austrálii používají stále metodiku pro Level 3 Classroom Teacher, L3CT, jak již byla výše stručně představena, v Novém Jižním Walesu (Sydney) zahájili přípravu na implementaci národních standardů velmi intenzivně. Zabývá se jí tamní státní *Učitelský ústav* (Institute of Teachers) založený v roce 2004 s nově upravenými pravomocemi od roku 2010. Hlavním posláním ústavu je podporovat kvalitu učitelů. Dosahuje toho prostřednictvím naplňování těchto funkcí:

- radí ministrově při vývoji, obsahu a aplikaci učitelských profesních standardů;
- radí a asistuje akreditačním institucím při certifikaci učitelů;

⁶⁷ Slovo „národní“ má v australském pojetí jiný význam než v UK, kde reprezentuje anglický, skotský, waleský nebo irský národ; než v USA, kde znamená občanskou příslušnost k Spojeným státům americkým spíše než ambici působit po celých USA (tedy „federálně“); nebo v ČR, kde je „národní“ často chápáno jako „státní“.

⁶⁸ Tradiční je spolupráce s Novým Zélandem, která se projevuje společnými publikacemi australských a novozélandských autorů (Ingvarson & Hattie, 2008). Vědecké práce na téma hodnocení práce učitelů mezinárodně uznávané a svým významem přesahující zemi svého vzniku (např. Timperley, 2008).

- monitoruje certifikační proces napříč všemi školami;
- dohlíží, aby učitelské profesní standardy byly korektně a konzistentně aplikovány;
- radí ministři školství při schvalování kurzů a programů přípravného a dalšího vzdělávání učitelů;
- radí ministři při schvalování fyzických a právnických osob, které mohou poskytovat průběžné další vzdělávání učitelů.

Ústav má za úkol dohlížet na procesy certifikace společně s akreditačními autoritami ve státě. Na řízení ústavu se podílejí *Rada pro kvalitu vyučování* odpovědná za obsahové otázky a *Exekutivní rada* odpovědná za finanční řízení a strategické plánování. *Rada pro kvalitu vyučování* se skládá z vedoucího ústavu, deseti volených zástupců (všichni musí být učitelé a ředitelé z praxe) a deseti členů reprezentujících sociální partnery včetně zaměstnavatelů, odborů a rodičů (dostupné na <http://www.nswteachers.nsw.edu.au/>).

Vývoj v Austrálii je velmi progresivní a opírá se o pečlivou analýzu zkušeností z mnoha jiných zemí. Budeme se mu podrobněji věnovat v další části kapitoly.

USA

V USA je sice také školství záležitostí jednotlivých států, ale oproti Kanadě nebo Austrálii se jedná o tak velký vzdělávací prostor (nebo přímo „trh“), že se zde mohou rozvinout aktivity v jiné zemi nemyslitelné. Jednou z významných institucí v oblasti podpory práce učitele je tzv. Národní rada pro profesní učitelské standardy (National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS). Jedná se o nezávislou neziskovou nevládní a nestranickou organizaci založenou v roce 1987 v důsledku tzv. Carnegieho zprávy *A Nation Prepared: Teachers for 21st Century*. Tato zpráva byla reakcí na předchozí politický dokument *Nation at Risk* (1983). Hlavním tématem bylo, jak překonat krizi statusu profese učitele a ztrátu jeho atraktivnosti. Mezi různými doporučeními bylo konstatováno, že vzdělávací systém postrádá účinné incentivy pro učitele, aby se snažili dosahovat vysoké úrovně své práce.

Na vedení NBPTS se podílejí učitelé z praxe, zástupci veřejné správy, ředitelé škol, školské odbory, předsedové školských rad, zástupci vysokých škol, firem, nadací a občanů. Byla sice založena s finanční podporou Carnegie Foundation of New York, ale běžné provozní náklady jsou financovány převážně z poplatků účastníků programu. Dlouhodobým cílem NBPTS je vybudovat národní certifikační systém pro zkušené učitele, který bude objektivně hodnotit profesní výkon a tím podporovat zlepšování učitelské práce s využitím aktuálních vědeckých poznatků a kvalitních profesních standardů. Učitelé z praxe zde hrají klíčovou roli – nejenže mají většinu ve správní radě NBPTS, ale jsou také hlavními tvůrci profesních standardů.

Profesní standardy NBPTS tak mohou být dobrým příkladem učitelských profesních standardů (pro zkušené učitele), vzniklé s významným zapojením představitelů učitelské profese a současně nezávisle na státu. Je potřeba připomenout, že situace v USA je v mnoha ohledech specifická. Profesní komunita učitelů je zde větší než ve všech ostatních anglicky mluvících zemích dohromady. Je otázkou, zda by taková nezávislá organizace jako NBPTS mohla fungovat v méně lidnatých zemích, zda by se finančně „uživila“ a zda by její nezávislé certifikáty byly uznávány zaměstnavateli učitelů. V tradičně konkurenčním prostředí USA působí i v oblasti hodnocení práce učitelů mnoho různých subjektů. *Národní radu pro učitelské profesní standardy* (NBPTS) jsme vybrali z několika důvodů. Mimo jiné proto, že se jedná o jednu z největších organizací s takovýmto posláním na světě. Úspěšně působí již 25 let a za tu dobu certifikovala víc než 100 000 učitelů.

Výjimečnost systému profesních standardů a z nich vycházejícího systému hodnocení spočívá i v tom, že celý proces vytváření a zavádění standardů byl prováděn nezávislou externí evaluací. Tým předních odborníků na kvalitu vzdělávání detailně zkoumal dekádu fungování profesních standardů pro profesní certifikaci učitelů (Ingvarson & Hattie, 2008). Zkušenosti NBPTS se tak staly základem pro budování systému profesního rozvoje v mnoha dalších zemích včetně Austrálie.

3. Austrálie – profesní standardy v komplexním systému zkvalitňování práce učitele

Z uvedených zemí jsme se rozhodli podrobněji zabývat Austrálií, protože tamější vývoj podle našeho názoru může být velmi podnětný pro situaci v České republice. Je to hlavně z toho důvodu, že australský vzdělávací systém se pokouší nalézt komplexní řešení zkvalitňování práce učitelů po celou dobu jejich profesní kariéry.

Podle Ingvarsona (2011) učitelské profesní standardy mohou úspěšně naplňovat svou roli jen tehdy, pokud jsou propojeny s ostatními součástmi systému profesního rozvoje učitelů. Hlavní komponenty takového systému zajišťování kvality práce učitelů tvoří čtyři součásti:

- *standardy kvalitního profesního výkonu*, které popisují, v čem se učitelé mohou zlepšovat a mohou být východiskem pro jejich dlouhodobý profesní rozvoj;
- pečlivý, přesný, jasný a dobrovolný systém *profesní certifikace* založené na kvalitních (validních a reliabilních) metodách hodnocení výkonu učitele vzhledem ke standardům;
- *víceúrovňový kariérní systém*, který obsahuje ocenění za kvalitní práci a poskytuje motivující pobídky (incentivy) pro učitele, aby usilovali o dosažení vysokých standardů;
- *infrastruktura pro profesní učení* (zázemí, podpora, vzdělávací programy), která umožňuje a poskytuje učitelům příležitosti ke vzdělávání a učení, aby mohli získávat znalosti a dovednosti obsažené ve standardech (učitelovy práce).

Tyto komponenty jsou chápány jako součásti jednoho celku. Dohromady vytvářejí systém vzájemně závislých (interdependent) a vzájemně se podporujících součástí. Každá součást má své specifické funkce a charakteristiky, ale sama o sobě, bez vzájemného propojení s ostatními, ztrácí kapacitu fungovat jako účinný nástroj motivace k profesnímu učení (Ingvarson, 2011). I když se dále budeme podrobně věnovat především obsahovým standardům, je dobré mít na paměti, že v Austrálii jsou vždy součástí tohoto komplexního systému.

Obsahové standardy učitelské práce se snaží popsat podstatu toho, co kvalitní učitelé znají a také umějí v praxi realizovat. Bývají vyjádřeny na různé úrovni obecnosti. Mohou být vyjádřeny jako obecné *principy* i jako *měřítka* (measures) – nástroje pro hodnocení. Ingvarson (2011) uvádí, že obě úrovně jsou stejně důležité. Jako principy vyjadřují standardy profesní konsenzus na hodnotách a znalostech, které mají potenciál táhnout (drive) profesní výkon k vyšší kvalitě. Jako měřítka se stávají důležitými nástroji k posuzování výkonu učitele. Pokud se na standardy nahlíží *pouze* jako na obecné principy, tak to snižuje jejich potenciál zlepšovat reálné vyučování.⁶⁹ Standardy by tedy měly být rozpracovány až po úroveň reálných činností učitele, vyučování, vytváření příležitostí pro učení ve výuce, komunikaci s rodiči, spolupráci s kolegy apod. (Ingvarson, 2011).

⁶⁹ Tato situace nastala podle našeho názoru v současnosti v Anglii, kde byly podrobné standardy sloužící pro hodnocení práce učitelů nahrazeny obecnou deklarácí hodnot.

Termín standard lze tedy používat ve dvou odlišných a přitom vzájemně propojených významech, jako obecné zásahy, principy a jako nástroje pro hodnocení. V prvním významu je cílem standardu vyjadřovat *jádrové vzdělávací hodnoty*, které učitelé manifestují při své práci. Autoři profesních standardů jsou vždy determinováni pojetím vzdělávání ve své zemi a v dané době. Příkladem takové jádrové hodnoty může být například potřeba rozvíjet u žáků kritické myšlení. Takové obecné standardy vyjadřují, co je v dané kultuře (národu, společnosti) považováno za hodnotné.

Jako nástroje pro hodnocení standardy nejen popisují, co učitelé mají znát a být schopni dělat, ale také jak bude hodnoceno dosažení takového výkonu a na základě čeho se bude rozhodovat o jeho dosažení. Standard v tomto významu slova je popisem profesního výkonu. Učitelé profesní standardy tedy nelze považovat za dokončené, dokud není jasné, jak budou využívány k posuzování učitelých znalostí a dovedností.

Aby standardy dobře fungovaly pro standardizaci profesního výkonu, je potřeba třech základních kroků (Ingvarson, 2011):

- definovat, *co je hodnoceno* – obvykle se hovoří o obsahových standardech;
- vyvinout validní a konsistentní *metody shromažďování dokladů* o tom, co učitelé znají a umějí dělat (ve vztahu ke standardům);
- vyvinout reliabilní *procedury hodnocení dokladů* a rozhodování o dosažení standardu.

Tyto postupné kroky jsou vlastní tvorbě standardů obecně. Lze to ilustrovat na příkladu ze sportovního prostředí: na začátku 20. století se objevila myšlenka vytvořit novou atletickou disciplínu, která by vycházela z původní antické myšlenky fyzické všestrannosti a umožnila by vyniknout borcům, kteří dosahují velmi dobrých výsledků ve více atletických disciplínách, a přitom nepatří k absolutní špičce. Proti narůstající specializaci tak byla uplatněna myšlenka všestrannosti. V prvních debatách byla dosažena shoda v tom, že všestrannost atleta se projevuje *silou, hbitostí, rychlostí, výdrží, vytrvalostí a nezdolností*. Jinými slovy bylo definováno, co bude hodnoceno – *obsahový standard*. Následujícím krokem bylo dohodnout se, v jakých atletických disciplínách se tyto vlastnosti projevují a jak výkony (časy, vzdálenosti) vztáhnout k sobě navzájem neboli jak atlet prokáže svou sílu, rychlost atd.

Bylo rozhodnuto, že soutěž bude probíhat v deseti disciplínách ve dvou po sobě následujících dnech, a koncept vlastností byl operacionalizován do konkrétních atletických disciplín takto: *1. den* – běh na 100 metrů, skok do dálky, vrh koulí, skok do výšky a běh na 400 metrů, *2. den* – 110 metrů překážek, hod diskem, skok o tyči, hod oštěpem a nakonec běh na 1500 metrů. Tyto disciplíny byly chápány jako dostatečně průkazný *vzorek* dokladů o všestrannosti závodníka. Výběr disciplín musel být do jisté míry arbitrární a musel se vypořádat s takovými otázkami, zda zařadit běh na 100 metrů, anebo na 200 metrů. Soubor disciplín byl chápán jako celek a každá vlastnost (např. síla) byla zjišťována několika způsoby (např. koule, disk, oštěp, případně skok o tyči). Východiskem bylo přesvědčení, že pokud je každá složka hodnocena na základě více než jediného způsobu, narůstá reliabilita hodnocení.

Nakonec bylo potřeba vyvinout *soubor výkonových standardů*, které určovaly dosažení určité úrovně standardu (např. když závodník dosáhne v běhu na 100 metrů času 11,756 vteřiny, získá 700 bodů). Jedna z nejtěžších otázek, která stála před podvýborem pro atletiku na stockholmských olympijských hrách v roce 1912, kde byl atletický desetiboj poprvé, bylo rozhodnutí o způsobu výpočtu bodů. Od začátku bylo zcela zřejmé, že každý závodník bude ohodnocen primárně podle výkonů, bez ohledu na umístění. Jak ale správně stanovit body?

Původní myšlenkou bylo ocenit stávající světový rekord tisíci body, ale v té době ještě neexistovala mezinárodní federace, která by registrovala nejlepší výkony, a především podmínky, za nichž byly dosaženy. Pouhý měsíc před hrami se tak výbor rozhodl ohodnotit olympijské rekordy v každé disciplíně 1 000 body. Během následujících let se vedlo mnoho diskusí o správnosti a spravedlnosti bodovacích tabulek. Změny v pravidlech, různá technika nebo použití nových materiálů výrazně změnilo výkony. Vedla se také diskuse, zda by tabulky měly být progresivní, či regresivní, a tak se zaváděly nové a nové. Do dnešního dne se použilo šest různých verzí, nejnovejší platí od roku 1985 (Procházka, 2012).

Celková úroveň výkonu je určována vážením a kombinováním výkonu mezi disciplínami. Výkonové standardy tedy nejen specifikují výkon v jednotlivých disciplínách, ale také výkony mezi jednotlivými disciplínami navzájem. Všichni musí absolvovat všechny disciplíny, ale slabší výsledek v jedné disciplíně může být kompenzován lepším výsledkem v jiné.

Atletický desetiboj je dobrým příkladem pro ustanovování konzistentního hodnotícího systému. Je těžké si představit, že by atletický desetiboj měl smysl, kdyby každá země používala vlastní soubor disciplín a vlastní výkonové standardy. Ingvarson (2011) dodává, že stejně naivní by bylo se domnívat, že pro hodnocení kvalitních učitelů stačí mít rámcové obsahové standardy a tvorba výkonových standardů může být ponechána na regionálních autoritách (upraveno a dopracováno podle Ingvarsona, 2011).

4. Vlastnosti standardů sloužících k hodnotícím účelům (výkonové standardy)

Také Kennedyová (2010) uvádí, že dobře napsané učitelé standardy by měly být založeny na jasném porozumění, co lze označit za kvalitní učení žáků v konkrétních předmětových oblastech a úrovních vzdělávání. Zdůrazňuje, že standardy potřebují být vedeny vizí vysoké kvality učení *něčeho*, ať už se jedná o jazykovou, matematickou nebo přírodovědnou gramotnost, či výtvarnou výchovu, a současně vědomím (přesvědčením), proč je důležité, aby se žáci konkrétnímu obsahu učili. Tato aktuální vize, co žáci potřebují znát a umět, je zpravidla obsažena v národních kurikulech a učitelé standardy by z nich podle Kennedyové (2010) měly vycházet. Také se kloní k myšlence, že standardy by tedy měly být vytvořeny na dvou úrovních. První obecná (generic) úroveň má sloužit k identifikaci aspektů učitelových znalostí a praktických dovedností s platností pro *všechny* učitele bez ohledu na to, co a koho vyučují. Druhá hlubší úroveň elaboruje, co kvalitní učitelé znají a dělají ve specifických oblastech učitelé profese. Takto jsou učitelé standardy koncipovány v NBPTS a nabízejí standardy pro specifické vzdělávací oblasti - mateřský jazyk, cizí jazyk, přírodovědné předměty apod. Kromě toho mají standardy pro učitele primární školy a sekundární školy na obecně pedagogické rovině.

Tvůrci standardů jsou při práci konfrontováni s několika okruhy problémů. Musí uvažovat, do jaké jít hloubky, v jakém rozsahu standardy zpracovat a jak je strukturovat. Hloubkou je myšlena výše zmíněná rovnováha mezi specifickostí a obecností ve výrociích o pedagogické práci. Rozsah je o stanovení vhodných a realistických hranic toho, co zahrnout do popisované učitelovy práce. Struktura se týká hlavních kategorií a podkategorií. Obvykle se jedná o tři hlavní kategorie na vysoké úrovni obecnosti:

- Znalosti učitele;
- Dovednosti pro praxi;
- Další atributy (např. vedení lidí).

Tyto kategorie jsou dostatečně obsažné, ale přesto nám nemusí mnoho říkat o tom, co by učitelé skutečně měli znát (vědět) a měli umět dělat. Tvůrci standardů proto musí jít do větší hloubky. Jinými slovy, aby standardy poskytovaly dobrého průvodce pro hodnocení, potřebují být elaborovány pro každou vzdělávací oblast školního kurikula. Ukažme si to na příkladu standardu a jeho rozpracování pro výuku přírodovědných předmětů, který vyvinula Australská asociace učitelů přírodních věd:

Standard: Vynikající (expertní) učitel přírodovědných předmětů zapojuje žáky do badatelských metod.

Elaborace: Učitel reflektuje jak vzrušující charakter objevování, tak obtížnost, problémy a náročnost přírodovědného bádání včetně jeho specifických nároků na přesnost měření. Je pro své žáky vzorem a vytváří výukové situace, které umožňují získávat znalosti a zkušenosti kriticky, rozpoznávat problémy, klást otázky a navrhnout řešení. Aktivně zapojuje žáky do široké škály vědeckých výzkumných (laboratorních) šetření (Ingvarson, 2011, s. 19).

Takto rozpracované standardy se vyznačují společnými rysy:

- *Poukazují na ucelenou, smysluplnou a důležitou oblast učitelovy práce* – je to příklad jednoho náročného vzdělávacího cíle, kterého se učitel snaží dosáhnout v dlouhodobějším časovém úseku. Nejedná se o dílčí (mikro)kompetenci ani o osobnostní vlastnost učitele. Jedná se o činnost, kterou by měl učitel přírodních věd realizovat, aby mohl být považován za expertního učitele.
- *Jsou nekontextuální* (context-free) v tom smyslu, že popisují dobrou praxi učitelů přírodovědných předmětů bez ohledu na to, kde se škola vyskytuje. Profesionální standard tak funguje ve všech kontextech, ve kterých učitelé pracují (což neznamená, že kontext neovlivňuje praxi). Bez ohledu na konkrétní školu je zapojování žáků do vědeckého bádání důležitým posláním učitelů přírodovědných předmětů.
- *Nejsou deskriptivní* v tom smyslu, že by říkaly, jak mají žáci „dělat vědu“ a „myslet vědecky“; nestandardizují vyučovací praxi a učitele v jejich práci nesvazují, protože existuje mnoho různých způsobů, jak žáky zapojovat do vědeckého bádání. Standard tak identifikuje podstatné součásti dobrého vyučování přírodovědným předmětům, ale nepředepisuje, jak ho dosahovat. Takový standard umožňuje a podporuje rozmanitost a inovace ve výuce.
- *Odkazují na pozorovatelné a měřitelné jevy*. Je možno si představit různé doklady, které bude učitel shromažďovat, aby prokázal, že standard naplňuje, jako například ukázky práce žáků nebo videonahrávky výuky.

Elaborace standardů vyžaduje, aby byly napsány srozumitelným jazykem, aby podle nich mohli učitelé identifikovat své silné a slabé stránky a aby jim formulace dobře sloužily při reflektování svých potřeb profesního učení. Měly by tak být účinným zpětnovazebním nástrojem pro sebehodnocení (Ingvarson & Kleinhenz, 2006).

Jak bylo naznačeno výše, v jádrových vzdělávacích hodnotách jsou profesní standardy natolik obecné, že jsou si v různých zemích velmi podobné. Pro srovnání byly do příloh zařazeny dva vybrané obecné standardy – první je z roku 1987 (USA, NBPTS) a druhý je aktuální z Anglie (2012). Hlavní rozdíl spočívá v tom, že obecné standardy NBPTS jsou rozpracovány do dalších úrovní, kdežto anglický standard tuto elaboraci postrádá. Větší rozdíly se objevují na dalších úrovních rozpracování, které jsou východiskem pro hodnocení práce učitele. Ingvarson a Kleinhenzová (2006) z hlediska rozpracování standardu rozlišují tři úrovně:

Úroveň 1: Jádrové vzdělávací hodnoty

Vize, principy, propozice. Výroky na této úrovni obecnosti jsou velmi abstraktní. Jejich smyslem je vyjadřovat hlubší dlouhodobé *vzdělávací hodnoty* a účely, které učitelé sledují, ale nejsou zamýšleny pro hodnocení práce učitelů.

Úroveň 2: Organizační kategorie standardů

Tyto výroky definují hlavní *kategorie* vynikající pedagogické práce a její znalostní báze. Většina z těchto kategorií je „obecná“, ale některé jádrové kategorie potřebují podrobněji vysvětlit, co je jedinečné v tom, co učitelé dělají v určitém předmětu (např. učitel primární školy by měl umět pomáhat žákům učit se počátečnímu čtení).

Úroveň 3: Specifikační výroky v každé z organizačních kategorií

Výroky na této úrovni elaborují kategorie z úrovně 2. Popisují, *co* učitelé potřebují prokazovat, že umějí v konkrétních oblastech pedagogické práce, bez specifikace toho, *jak* to mají dělat. Výroky na úrovni 3 by měly být užitečné při dělání úsudků o učitelově výkonu. Vyjadřují součásti *pozorovatelného* jednání, ale nepřesahují do specifických postupů.

Jako další (čtvrtou) úroveň možného rozpracování standardů uvádějí Ingvarson a Kleinhenzová (2006) *výroky o specifických strategiích (metodách) nebo stylech práce*. Tuto úroveň nepovažují za vhodnou základnu pro tvorbu standardů, protože podle nich vedou k utápění se v detailech a také proto, že existují různé metody a styly práce, které vedou ke stejnému cíli, a standardizace na této úrovni ohrožuje rozmanitost vzdělávacích přístupů.

Tabulka 1 Srovnání úrovně 2 v různých standardech (stav cca k roku 2005)

Standardy	Úroveň 2: Organizační kategorie standardu
Skotsko: <i>Standards for Chartered Teacher</i>	<ol style="list-style-type: none">1. profesní hodnoty a osobní angažovanost;2. profesní znalosti a vědomosti;3. profesní a osobnostní atributy;4. profesní jednání.
Anglie: <i>Performance Theshold</i>	<ol style="list-style-type: none">1. znalosti a vědomosti;2. vyučování a hodnocení - plánování výuky;3. vyučování a hodnocení - řízení třídy;4. vyučování a hodnocení - monitorování procesů;5. pokrok žáka;6. širší profesní efektivnost - osobnostní rozvoj;7. širší profesní efektivnost - rozvoj školy;8. profesní vlastnosti.

<p>Západní Austrálie: Level 3 Classroom Teacher</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. využívání inovativních nebo příkladných výukových strategií a technik k zajištění efektivnějšího dosahování učebních cílů jak u jednotlivých žáků, tak u skupin a celých třídních kolektivů; 2. využívat konzistentní příkladnou praxi při vyvíjení a implementaci hodnocení žáků a způsobů sdělování výsledků hodnocení; 3. zapojovat uchazeče do různých seberozvíjejících aktivit, včetně konzistentně vysoké úrovně kritické reflexe jeho vlastní vyučovací praxe a vedení učitelů k zajištění vysoké úrovně průběžného profesního růstu; 4. povzbuzovat učitelovy profesní znalosti a dovednosti prostřednictvím zapojování efektivních rozvojových strategií; 5. poskytovat vysokou úroveň vedení lidí ve školní komunitě prostřednictvím přijetí klíčové role v procesech rozvoje školy včetně kurikulárního plánování a managementu a při formulaci školní politiky (filozofie).
<p>USA: NBPTS Standards pro učitele matematiky na sekundárním stupni vzdělávání¹</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. zájem (commitment) o žáky a jejich učení; 2. znalosti o žácích; 3. znalosti matematiky; 4. znalost vyučovací praxe; 5. vyučování; 6. prostředí pro učení; 7. matematické uvažování a myšlení; 8. hodnocení; 9. reflexe a růst; 10. rodina a komunita; 11. přispívání do profesní komunity.

Tabulka ukazuje, jak se různá míra obecnosti promítá do počtu kategorií. Standard NBPTS jako jediný již na této úrovni zahrnuje oborově specifické hledisko. Podívejme se nyní, jak jsou tyto organizační kategorie dále rozpracovávány. Následující tabulka uvádí příklady rozpracování kategorie Pedagogické hodnocení:

Tabulka 2 Rozpracování organizačních kategorií (2) do specifitějších výroků (3) pro oblast hodnocení učení žáků

Standardsy	Výroky pro úroveň 2	Výroky pro úroveň 3
<p>Skotsko: Standard for Chartered Teacher</p>	<p>Vynikající učitel by měl ve své práci projevovat znalosti ... (12 atributů) včetně pedagogického hodnocení a jeho interpretace.</p>	<p>Skotské standardy neposkytovaly další elaboraci toho, co by učitel měl vědět o hodnocení.</p>

<p>Anglie: <i>The Performance Threshold criteria</i></p>	<p>Standard požaduje doklady, že učitelé: „Konzistentně a efektivně využívají informací o předchozích (již osvojených) znalostech žáků ke stanovování dobře založených očekávání a monitorování pokroku s cílem poskytovat jasnou a konstruktivní zpětnou vazbu.“</p>	<p>(formou otázek vztahovaných k učiteli)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hodnotí pokrok žáka ve vztahu k národním, lokálním a školním cílům? • Stanovuje realistické a náročné cíle pro zlepšování? • Využívá výsledků žáků k monitorování jejich pokroku v učení a vhodně strukturuje vyučovací postupy? • Informuje srozumitelně a jasně žáky, rodiče a ostatní učitele o výsledcích a procesech učení žáků? • Má doklady, že podle standardů pracuje poslední 2-3 roky? • Jestliže do školy nově nastoupil, má verifikované za poslední 2-3 roky (do doby podání přihlášky) z předchozí školy?
<p>Západní Austrálie: <i>Level 3 Classroom Teacher position</i></p>	<p>Standard vyžaduje doložit, že učitelé dlouhodobě a konzistentně hodnotí žáky a informují je o výsledcích i procesech hodnocení.</p>	<p>L3 Učitel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vytváří a udržuje spravedlivou a inkluzivní praxi; • užívá množství vhodných hodnotících strategií; • poskytuje explicitní informace o výsledcích žáků; • na základě mnoha různých dokladů kvalitně usuzuje o žákově pokroku a výsledcích; • poskytuje ucelené a relevantní informace žákům, rodičům a širší veřejnosti.
<p>USA: NBPTS <i>Standardy pro učitele matematiky na sekundárním stupni</i></p>	<p>8. Hodnocení Kvalitní učitelé matematiky používají širokou škálu formálních a neformálních metod hodnocení učení žáků v úzké návaznosti na dobře definované cíle. Využívají výsledky žáků při řízení vzdělávacích procesů a poskytování příležitostí pro žáky, aby reflektovali silné a slabé stránky jejich individuálního výkonu.</p>	<p>(extrakt z rozsáhlejšího 500 slovného materiálu) Kvalitní učitelé matematiky: Užívají širokou škálu technik hodnocení včetně problémových situací s otevřeným koncem, skupinových posuzování, projektů a portfolií, které hodnotí jak procesy, tak výsledky aktivit žáků exploračních i problémových. Také poskytují žákům příležitosti k reflexi jejich vlastního učení a hodnocení vlastního pokroku v učení. Modifikují svou výuku a učební aktivity žáků podle výsledků hodnocení. Někdy přehodnocením cílů, někdy úpravou strategií a vrstevnické podpory, někdy posunem k náročnějším situacím ve výuce. Takoví učitelé využívají strategie hodnocení jak ke zjišťování silných stránek žáků, tak i prostoru pro zlepšování a poskytují včasnou a užitečnou zpětnou vazbu žákům...</p>

Ingvarson a Kleinhenzová (2006) uvádějí, že nejtěžší je při tvorbě obsahových standardů udržet ve všech jeho složkách podobnou míru specifikace tak, aby rozpracování standardu bylo na jednu stranu dobře využitelné pro hodnocení a přitom nebylo příliš svazující pro praxi. Při tvorbě celoaustralských standardů (kariérní stupně 3 a 4) se jejich tvůrci snažili tuto vyváženost dodržet. Podívejme se, jak to vypadá v oblasti profesní angažovanosti:

Tabulka 3 *Profesní angažovanost*

Standard 6 Angažovanost v profesním učení		
Deskriptory pro kariérní stupně		
Obsahová oblast	Vynikající učitel (KS 3)	Mimořádný učitel (KS 4)
6.1 Identifikuje a plánuje vlastní profesní učení	Analyzuje národní učitelské standardy při plánování osobního profesního učení, podporuje kolegy při identifikaci jejich vzdělávacích potřeb a dosahování osobních rozvojových cílů a vede studenty učitelství při jejich pedagogické praxi.	Využívá dobrých znalostí národních učitelských standardů k plánování a vedení politik nebo programů profesního rozvoje a učení pro kolegy a studenty učitelství.
6.2 Angažovanost v profesním učení a zlepšování praxe	Plánuje profesní učení na základě studia a kritického posouzení aktuálních vědeckých poznatků, zapojuje se do vysoce zaměřených příležitostí ke zlepšování praxe a nabízí hodnocení kvality práce svým kolegům a studentům učitelství, když jsou k tomu příležitosti.	Iniciuje spolupracující vztahy s cílem rozšířit možnosti profesního učení, angažuje se ve výzkumu a poskytuje hodnocení kvality práce svým kolegům a studentům učitelství.
6.3 Zapojuje se do spolupráce s kolegy na zlepšování práce	Iniciuje ve škole profesní diskurz o evaluační praxi směrem ke zlepšování profesních znalostí a praxe a vzdělávacích výsledků žáků.	Ve škole nebo na úrovni přesahující školu implementuje profesní diskurz, založený na zpětné vazbě, analýze aktuální teorie a praxe se zřetelím ke zlepšování výsledků žáků.
6.4 Aplikuje výsledky svého profesního učení ke zlepšování učení žáků	Angažuje se při vyhodnocování účinků profesního učení svých kolegů k zajištění potřeb učení žáků.	Hájí potřebu strategií na podporu kvalitních aktivit profesního učení pro své kolegy, aktivně se na nich účastní a sám je vede.

Zdroj: www.teacherstandards.aitsl.edu.au (pracovní překlad Karel Starý, 4. 12. 2012).

5. Obsahová a procedurální validita učitelských standardů

Dosud jsme se zabývali učitelskými standardy především z hlediska jejich obsahu. Jejich validitu můžeme posuzovat jednak z obsahového hlediska, jednak z hlediska procesů tvorby standardu. Nedostatečná validita podkopává integritu standardů a znemožňuje jejich využití pro jakékoli účely, ať už jako nástroj profesního učení, nebo jako evaluační nástroj. Problémy mohou spočívat jak v *obsahu* standardu – *Jak víte, že učitelé, kteří dosáhli určitého standardu, jsou kvalitnější než ti, kteří jej nedosáhli?*; tak i v *procedurách* užívaných při jejich vývoji – *Kdo standard vytvořil? Na čem je založena jeho věrohodnost? Jaká instituce standardy zaštiťuje svou autoritou?*

Standardy, které zůstávají jen u obecných tvrzení jako například, že učitelé „užívají širokou škálu různých vyučovacích strategií“, nebo že „využívají formativní a sumativní hodnocení k zajištění pokroku žáků“ (anglický standard platný od 1. 9. 2012) a postrádají další rozpracování, mají v praxi jen velmi omezený účinek. K tomu, aby byly standardy platné (validní), potřebují vyjadřovat dostatečně konkrétně, co učitelé musí vědět a umět k tomu, aby byli

schopni vytvářet efektivní, přiměřené a vhodně načasované příležitosti pro učení ve výuce. Jinak hrozí riziko, že budou standardy kritizovány, že znehodnocují, zjednodušují a podceňují profesní znalosti a profesní praxi.

Stejně jako obsah, tak i procedury použité při vývoji standardů musí být obhajitelné. Proto je důležité se zabývat i tzv. procedurální validitou. Ta vyžaduje, aby tvůrci profesních standardů bez obav bránili upřednostňování některé ze zájmových skupin, tedy aby byli skutečně nezávislí. Proces vzniku standardu je velmi důležitý nejen z hlediska validity hodnotících procedur, ale i z hlediska jejich právní obhajitelnosti.

Starší učitelské standardy z Anglie, Skotska či Západní Austrálie věnovaly procedurální validitě jen malou pozornost, i když do tvorby standardů byli do jisté míry zapojeni i učitelé z praxe. Na rozdíl od nich věnuje NBPTS od počátku velkou pozornost zajištění validity a reliability svých standardů včetně procesů jejich tvorby. Všechny obsahové standardy NBPTS byly již v době svého vzniku předmětem validizačních studií. Po prvních deseti letech činnosti NBPTS vznikl tým nezávislých vědeckých pracovníků pod vedením J. Hattieho a L. Ingvarsona, který vypracoval podrobnou studii mapující vznik a fungování profesních standardů včetně hlediska procedurální validity (Ingvarson & Hattie, 2008). Jedním z výsledků bylo formulování doporučených kritérií pro zajištění procedurální validity. Tvůrci profesních standardů – odpovědná instituce:

- v zájmu zajištění integrity musí být administrativně nezávislá na jakékoli profesní organizaci;
- je za tvorbu standardů odpovědná výlučně (nedělí se o odpovědnost s dalšími institucemi);
- je složena primárně z těch, kteří již v praxi dosáhli úrovně expertního učitele;
- má jasně vymezeny pravomoci (universe of competencies);
- zajišťuje, že proces tvorby standardů je založen na vědeckých poznacích,
 - standardy jsou předloženy k oponentuře vědeckým autoritám,
 - procesy tvorby jsou podrobně zdokumentovány,
 - po formálním schválení standardů jsou všichni tvůrci přesvědčení, že proces probíhal korektně;
- je odpovědná za to, že proces zahrnuje definování důležitých aspektů praxe, které rozlišují charakteristiky práce vynikajících učitelů,
 - že standardy nejsou příliš preskriptivní směrem k jednomu modelu praxe, ale jsou důsledně dekontextualizovány,
 - že všechny zainteresované skupiny (vzdělávací stupně, oborové didaktiky, regionální školství apod.) dostaly příležitost vyjádřit se ke standardům,
 - že při následné tvorbě hodnotících nástrojů radí a doporučují, aby nedošlo k nežádoucímu posunutí smyslu a podstaty obsahových standardů,
 - že jsou pracovní verze standardů pilotovány na dostatečně velkých vzorcích budoucích uživatelů. (Ingvarson & Hattie, 2008, s. 95-96)

Srovnávací analýza ukázala, že profesní standardy NBPTS byly neúspěšnější z hlediska poskytování validních reprezentací toho, co učitelé potřebují vědět a umět dělat, aby poskytovali vhodné příležitosti pro učení. Standardy jsou nekontextuální v tom smyslu, že popisují praxi, která může být aplikována na všechny učitele bez ohledu na konkrétní školu nebo region a současně nejsou příliš deskriptivní. Zaměřují se přitom na aspekty učitelské praxe, které jsou dobře pozorovatelné a měřitelné.

Výše uvedené komparace ukazují, jak jsou standardy vytvořeny a elaborovány na různých úrovních obecnosti v různých zemích. Zatímco na první úrovni vyjadřující jádrové vzdělávací hodnoty vykazují všechny standardy zřetelné podobnosti, na druhé a třetí úrovni, které se využívají při hodnocení, se již objevují značné rozdíly. Jedním z možných analytických hledisek je, zda mezi tvůrci měli hlavní slovo zaměstnavatelé nebo sami představitelé učitelské profese. V prvním případě mají standardy tendenci popisovat specifické jednání učitele, tento přístup má zpravidla za následek přetíženost detaily a povrchní, fragmentární a atomizovaný přístup k hodnocení. Ve druhém případě mohou učitelské standardy poskytovat věrnou reprezentaci obsahu učitelských znalostí a dovedností.

Do standardů vytvořených zaměstnavateli shora se více promítají aktuální politické požadavky než profesní hodnoty a principy. Důsledkem je, že při změně politické reprezentace může být ohrožena sama podstata profesních standardů. Z toho plyne, že učitelské profesní standardy potřebují mít nejen vysokou obsahovou validitu, ale také validitu procedurální, která přispívá k jejich obhajitelnosti, životaschopnosti neboli schopnosti odolávat měnícím se politickým tlakům.

Jedním z hlavních důvodů pro existenci profesních standardů je podpoření profesního učení. Primárním záměrem standardů by mělo být, aby učitele motivovaly k usilování o soustavné zkvalitňování své práce. Standardy proto musí srozumitelně vyjadřovat, jak vypadá kvalitní pedagogická práce. Pouze v případě, že učitelé profesní standardy akceptují, budou je využívat jako nástroj profesní sebereflexe a budou ochotni nechat se podle nich hodnotit. Pokud nefungují standardy jako podnět a prostředek pro profesní učení (viz zpochybnění jejich role v Anglii a ve Skotsku), pak neplní svou hlavní úlohu a je snadné je bez náhrady odstranit. Pokud představitelé učitelské profese profesní standardy sami vytvářejí a „vlastní“, není to možné. Učitelské profesní standardy naplňují svůj smysl jednak tím, že umožňují objektivní hodnocení práce učitelů, a současně i tím jsou silným impulzem pro profesní učení.

Literatura

- Berliner, D. C. (2005). The near impossibility of testing for teacher quality. *Journal of Teacher Education*, 56(3), 205–213.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety: Experiencing flow in work and play*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Day, Ch., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. & Gu, Q. (2007). *Teachers matter*. Maidenhead: Open University Press.
- Elmore, R. F. (1996). Getting to scale with good educational practice. *Harvard Educational Review*, 66(1), 1–26.
- Fenstermacher, G. D. & Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record*, 107(1), 186–213.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hay McBer. (2000). *Research into teacher effectiveness: A model of teacher effectiveness*. Report by Hay McBer to the Department for Education and Employment, DfEE.
- Ingvarson, L. & Kleinhenz, E. (2006). *Standards for advanced teaching. A review of national and international developments*. Acton: Teaching Australia – Australian Institute for Teaching and School Leadership.

- Ingvarson, L. C. & Hattie, J. (Eds.). (2008). *Assessing teachers for professional certification: The first decade of the national board for professional teaching standards*. Volume 11. Advances in program evaluation. Amsterdam: Elsevier Press.
- Ingvarson, L. C. & Rowe, K. (2008). Conceptualizing and measuring teacher quality: Substantive and methodological issues. *Australian Journal of Education*, 52(1), 5–34.
- Ingvarson, L. C. (2010). Recognising accomplished teachers in Australia: Where have we been? Where are we heading? *Australian Journal of Education*, 54(1), 46–71.
- Ingvarson, L. C. (2011). *Professional certification: Promoting, recognising and rewarding accomplished teaching*. A paper prepared for the Instituto Singularidades international seminar “Innovation and Quality in Initial Teacher Training” Panel 1: Teacher quality: Performance and evaluation. Brasil, Sao Paulo. 7th–8th November 2011.
- Ježková, V., Dvořák, D., Chapman, Ch. et al. (2010). *Školní vzdělávání ve Velké Británii*. Praha: Karolinum.
- Kennedy, M. (Ed.). (2010). *Teacher assessment and the quest for teacher quality: A handbook*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lhotková, I., Trojan, V. & Kitzberger J. (2012). *Kompetence řídicích pracovníků*. Praha: Wolters Kluwer.
- McCormac, G. (2011). *Advancing professionalism in teaching. The report of the Review of Teacher Employment in Scotland*. Scotland: APS Group.
- OECD. (2005). *Attracting, developing and retaining effective teachers – final report: Teachers matter*. Paris.
- Procházka, M. (2012). *100 let desetiboje*. Dostupné na webových stránkách Českého atletického svazu <http://www.atletika.cz>, 13. července 2012.
- Pink, D. H. (2009). *Drive: The surprising truth about what motivates us*. New York, NY: Riverhead Books.
- Santiago, P. et al. (2012). *OECD Reviews of evaluation and assessment in education: Czech Republic 2012*. OECD Publishing. Dostupné na <http://dx.doi.org/10.1787/9789264116788-en>.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 19(2), 4–14.
- Schleicher, A. (2011). *Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the world*. OECD Publishing. Dostupné na <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en>.
- Spilková, V., Tomková, A. et al. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: PedF UK.
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. Belley: UNESCO IBE.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Walberg, H. & Paik, S. J. (2000). *Effective educational practices*. Lausanne: UNESCO IBE.

Přílohy

-1- Učitelé standardy platné v Anglii a Walesu od 1. 9. 2012

Preambule

Učitelé na první místo kladou vzdělávání svých žáků a jsou zodpovědní za to, že se budou snažit dosahovat nejvyšších možných standardů při své práci a chování. Učitelé musí jednat čestně a bezúhonně, mají obsáhlé a aktuální předmětové znalosti, jsou sebekritičtí, navazují pozitivní profesionální vztahy a pracují s rodiči v nejlepší zájmu svých žáků.

Povinností učitele je:

1. Projevovat vysoká očekávání, která inspirují, motivují a povzbuzují žáky;

- vytvářet bezpečné a podnětné prostředí pro žáky, zakořeněné ve vzájemné úctě;
- stanovovat cíle, které pokrývají a povzbuzují žáky s různými schopnostmi, dispozicemi a pocházející z různého sociálního prostředí;
- demonstrovat důsledně pozitivní postoje, hodnoty a chování, které se očekává u žáků.

2. Usilovat, aby jeho žáci dosahovali nejlepších možných výsledků;

- cítit odpovědnost za individuální pokrok a výsledky všech žáků;
- uvědomovat si schopnosti a předchozí znalosti žáků a stavět na nich učební plány;
- vést žáky k přemýšlení o vlastních pokrocích v učení a uvědomění jejich vynořujících se potřeb;
- prokazovat znalost a porozumění tomu, jak se žáci učí a jaké to má důsledky pro vyučování;
- podporovat žáky, aby měli odpovědný a svědomitý přístup ke své práci a studiu.

3. Prokazovat dobré znalosti oboru a kurikula;

- mít dobré znalosti aprobačních předmětů a kurikulárních oblastí, podporovat a udržovat zájem žáků o svůj předmět a vysvětlovat nesprávná pojetí žáků;
- prokazovat dobré znalosti o aktuálním vývoji v oboru a příslušných kurikulárních oblastech, podporovat hodnotu učení se;
- prokazovat porozumění a přijímat odpovědnost za dodržování vysokých standardů mluveného i psaného projevu bez ohledu na vyučovaný předmět;
- v případě výuky počátečního učení a psaní také projevovat jasné porozumění, časně čtení, projevovat dobré porozumění zvukové stránce jazyka;
- při vyučování počáteční matematické gramotnosti používat vhodné a přiměřené vyučovací metody.

4. Plánovat dobře výuku;

- předávat vědomosti a rozvíjet porozumění prostřednictvím efektivního využití času při výuce;
- podporovat zájem o učení a intelektuální zvědavost dětí;
- zadávat domácí úkoly a plánovat další mimoškolní činnosti za účelem upevnování a rozšiřování získaných znalostí;
- systematicky reflektovat efektivitu výuky a přístupy k vyučování;
- v rámci svých aprobačních předmětů vybírat a zapojovat do výuky zajímavá témata.

5. Přizpůsobovat vyučování tak, aby odpovídalo potřebám všech žáků a uspokojovalo je;

- umět vhodně a ve správné chvíli diferencovat s využitím přístupů, které budou zapojovat všechny žáky;
- dobře znát a vnímat faktory, které mohou oslabovat schopnost žáků učit se, a pomáhat jim je překonávat;
- uvědomovat si fyzický, sociální a intelektuální vývoj žáků a umět vyučování přizpůsobovat tak, aby podporovalo vývoj žáků v různých fázích vývoje;

- znát a chápat potřeby všech svých žáků, včetně těch se speciálními vzdělávacími potřebami, mimořádně nadaných dětí, dětí s odlišným mateřským jazykem, se zdravotním postižením; umět používat a vyhodnocovat účinné výukové přístupy, aby se děti zapojily, a podporovat je.

6. Přesně a produktivně hodnotit;

- vědět a chápat, jak hodnotit v příslušném předmětu a vzdělávací oblasti, včetně zákonných požadavků na hodnocení;
- využívat formativní a sumativní hodnocení k zajištění pokroku žáků;
- využívat relevantní údaje pro monitorování pokroku, stanovování cílů a plánování další výuky;
- poskytovat žákům pravidelnou zpětnou vazbu, ústně i písemně, a povzbudit žáky, aby na zpětnou vazbu reagovali.

7. Efektivně zvládat chování žáků s cílem vytvořit kvalitní a bezpečné prostředí pro učení;

- mít jasná pravidla a postupy pro chování ve třídách, přijmout odpovědnost za podporu slušného a zdvořilého chování ve třídě i celé škole, v souladu s pravidly stanovenými školním řádem;
- dávat najevo vysoká očekávání vzhledem k chování žáků a udržovat kázeň s využitím řady různých strategií včetně pochval a sankcí, při hodnocení chování postupovat důsledně a spravedlivě;
- řídit výuku efektivně pomocí přístupů, které jsou vhodné pro potřeby žáků s cílem zapojit je a motivovat;
- udržovat dobré vztahy se žáky, projevovat adekvátní autoritu a v případě potřeby jednat rozhodně.

8. Naplňovat širší profesní odpovědnost;

- pozitivně přispívat k životu a étosu školy;
- efektivně rozvíjet profesionální vztahy s kolegy, vědět ke komu a kdy se obrátit o radu a speciální podporu;
- efektivně využívat podpůrného personálu školy;
- přijmout odpovědnost za vlastní zdokonalování prostřednictvím vhodného profesního rozvoje, rad a zpětné vazby od kolegů;
- efektivně komunikovat s rodiči o učení a chování jejich dětí.

ČÁST DRUHÁ: Osobní a profesní charakteristiky učitele

Od učitele se očekává, že bude trvale dodržovat vysoké standardy osobního a profesního chování. Následující příkazy definují chování a postoje, které stanovují požadovanou úroveň profesního chování učitele.

- Učitelé udržují důvěru veřejnosti v profesi a jednají v souladu s vysokými etickými normami v rámci školy i mimo ni:
 - pečují o žáky s důstojností, budují vztahy založené na vzájemné úctě a za všech okolností dodržují hranice odpovídající pozici učitele;
 - v souladu se zákonnými ustanoveními hájí zájmy žáků s ohledem na jejich zdraví a pohodu;

- projevují toleranci a respektování práv druhých;
- nepodkopávají základní národní hodnoty, včetně demokracie, právního státu, svobody jednotlivce a vzájemnou úctu a toleranci k těm, kteří mají jinou víru nebo přesvědčení;
- zajišťují, aby osobní přesvědčení nebylo vyjadřováno způsoby, které ohrožují mravní výchovu dětí a mládeže nebo porušují zákony.
- Učitelé musí mít řádné a profesionální vztahy ke škole, jejímu étosu, filozofii a praxi; být dochvilní a přesní ve své docházce na pracoviště.
- Učitelé nesmí vybočovat při svém jednání ze zákonných norem, které stanovují jejich profesní povinnosti a odpovědnosti.

-2- USA – Národní rada pro učitelský profesní standard NBPTS; jádrové propozice pro systém standardů platný od roku 1987 do současnosti

1. Hlavním zájmem učitelů je učení žáků;

- posláním učitelů je pečovat o vzdělání pro všechny žáky; věří, že všichni žáci se mohou ve škole mnohému naučit;
- jednájí se žáky spravedlivě, uznávají individuální rozdíly a zohledňují jejich různé potřeby při výuce;
- rozumějí učení a vývojovým potřebám žáků;
- respektují kulturní a rodinné rozdílnosti žáků;
- zajímají se o sebepojetí žáků, jejich motivaci k učení a účinky učení na vrstevnické vztahy;
- zabývají se rozvojem charakteru a občanské odpovědnosti žáků.

2. Učitelé dobře znají vzdělávací obory a umějí je vyučovat;

- učitelé dobře ovládají předměty, které vyučují; mají hluboké znalosti o jejich vývoji, struktuře a aplikacích do reálného života;
- mají dovednosti a zkušenosti v jejich vyučování a jsou dobře obeznámeni se specifickými prekoncepty a miskoncepty, které se u žáků v jejich předmětu obvykle vyskytují;
- jsou schopni používat různé výukové strategie a metody, aby žáci dobře porozuměli učivu.

3. Učitelé řídí učení žáků a průběžně je hodnotí;

- učitelé používají efektivní vyučovací metody; k tomu, aby žáci byli motivovaní, aktivně zapojení a soustředění, používají pestrou škálu vyučovacích metod;
- umějí zapojovat žáky do zajišťování disciplinovaného prostředí pro učení a umějí použít vhodné metody k dosahování výukových cílů;
- umějí hodnotit individuální pokrok žáka i třídu jako celek;
- používají různé metody zjišťování výsledků v učení a umějí je jasně vysvětlit žákům i jejich rodičům.

4. Učitelé systematicky reflektují svou práci a učí se ze zkušenosti;

- jsou pro žáky vzorem stále se učícího člověka – hodně čtou, kladou si otázky a jsou ochotni zkoušet a vytvářet nové věci;
- dobře znají teorie učení a výukové strategie, mají dobrý přehled o současném dění ve vzdělávání;

- kriticky reflektují svou práci s cílem prohlubovat své znalosti, rozšiřovat repertoár svých dovedností a zahrnovat do výuky nové poznatky.

5. *Učitelé jsou aktivními členy učící se profesní komunity;*

- otevřeně a aktivně spolupracují s ostatními členy profesní komunity, aby zlepšili učení žáků;
- vyhledávají a budují vztahy se sociálními partnery školy;
- spolupracují s ostatními profesemi v oblasti vzdělávací politiky, kurikula a profesního rozvoje;
- umějí hodnotit pokrok školy a alokaci zdrojů za účelem plnění národních a také regionálních cílů;
- umějí spolupracovat s rodiči a produktivně je zapojovat do školního života.

-3- Australský učitelský standard (2012) – rozpracování pro vyšší kariérní stupně (KS)

Tabulka 4

<p>Oblast: Profesní znalosti Standard 2: Didaktické znalosti obsahu</p> <p>2.1 Znalost obsahu a vhodných výukových strategií ve vzdělávacích oborech 2.2 Výběr a uspořádání vzdělávacího obsahu 2.3 Kurikulum a hodnocení 2.4 Porozumění a respekt vůči národnostním menšinám 2.5 Jazyková a matematická gramotnost 2.6 Informační a komunikační technologie</p>		
KS 2 (Proficient Teacher)	KS 3 (Highly Accomplished Teacher)	KS 4 (Lead Teacher)
2.1 Transformuje oborové znalosti ve svých vzdělávacích oborech (aprobačních předmětech) do vhodných vyučovacích metod.	2.1 Podporuje své kolegy ve využívání aktuálních poznatků ve svých vzdělávacích oborech a používání rozmanitých výukových strategií ve výuce.	2.1 Hodnotí a rozvíjí oborové znalosti a výukové strategie svých kolegů. Jeho práce je dobrým příkladem využívání odborně podložených a efektivních výukových strategií.
2.2 Strukturuje vzdělávací obsah do vnitřně propojených a dobře časově rozložených tematických plánů.	2.2 Uplatňuje inovativní přístupy při výběru a strukturování vzdělávacího obsahu a jeho realizace při výuce.	2.2 Využívá svých hlubokých znalostí a dobrého přehledu ke zdokonalování výběru a uspořádání vzdělávacího obsahu ve školním vzdělávacím programu do vnitřně dobře propojeného celku.

<p>2.3 Přípravuje a realizuje výuku na základě dobrých znalostí kurikula a požadavků na kvalitní hodnocení učení žáků.</p>	<p>2.3 Podporuje kolegy při plánování a realizaci výuky, která reflektuje aktuální poznatky o kurikulu a požadavky na kvalitní hodnocení učení žáků.</p>	<p>2.3 Poskytuje kolegům metodickou pomoc při plánování a realizaci výuky založené na dobrých znalostech kurikula a aktuálních požadavcích na hodnocení učení žáků.</p>
<p>2.4 Vede žáky k porozumění a respektu vůči národnostním menšinám, jejich historii, kultuře a jazyku.</p>	<p>2.4 Pomáhá kolegům zařazovat do výuky témata, která podporují porozumění a respekt vůči národnostním menšinám, jejich historii, kultuře a jazyku.</p>	<p>2.4 Podněcuje a vede kolegy při vyhledávání a zařazování témat, která podporují porozumění a respekt vůči národnostním menšinám, jejich historii, kultuře a jazyku.</p>
<p>2.5 Pomocí svých didaktických znalostí a dovedností rozvíjí u žáků jazykovou a matematickou gramotnost.</p>	<p>2.5 Podporuje své kolegy při zařazování výukových strategií, které zlepšují úroveň jazykové a matematické gramotnosti.</p>	<p>2.5 S využitím vědeckých poznatků o výsledcích žáků monitoruje a vyhodnocuje, jak ve škole realizované výukové strategie zlepšují úroveň jazykové a matematické gramotnosti žáků.</p>
<p>2.6 Všude tam, kde je to relevantní a smysluplné vzhledem ke vzdělávacímu obsahu, zapojuje do výuky informační a komunikační technologie.</p>	<p>2.6 Je pro ostatní příkladem vysoké úrovně znalostí a dovedností v oblasti využívání současných informačních a komunikačních technologií, spolupracuje s kolegy při jejich smysluplném zapojování do výuky.</p>	<p>2.6 Vede a podporuje své kolegy v zapojování ICT do výuky s cílem rozšiřovat příležitosti k učení a odborné znalosti všech žáků.</p>

Pojetí kvality učitele v mezinárodní perspektivě

Vladimíra Spilková

1. Úvod

Kvalita vzdělávání, školy a učitele patří ke klíčovým tématům v současném pedagogickém diskurzu a její podpora je jedním z hlavních cílů vzdělávací politiky ve většině vyspělých zemí (Walterová et al., 2004; Spilková & Tomková, 2010). Kvalita učitele je všeobecně považována za fenomén, který má zásadní vliv na kvalitu školního vzdělávání (např. Darling-Hammond, 2000; Hanusek, Kain, & Rivkin, 2005; McKinsey, 2007). Některé výzkumy prokázaly, že má větší vliv na vzdělávací výsledky žáků než např. kvalita kurikula nebo materiální podmínky a vybavení škol (např. Hattie, 2003; Barber-Mourshed, 2007). Výzkumně byl doložen vliv vynikajícího (*high-performer*) a slabého učitele (*low-performer*) na učební výsledky žáků (McKinsey & Co., 2007). Uvedená studie upozorňuje na závažnost vlivu nekvalitních učitelů zvláště v prvních letech školní docházky, neboť žáci mají v tomto období téhož učitele často několik let, a tak může dojít k nevratným ztrátám vzdělávacího potenciálu žáků.

Také další studie prokazují, že učitelé hrají ve vzdělávání klíčovou roli (např. Crone & Teddlie, 1995). Je logické, že kvalita vzdělávacích systémů nemůže překonat kvalitu učitelů, kteří v něm pracují (McKinsey, 2007). Také podle J. Kotáskaa (1991, s. 11) „s odbornou a lidskou kvalitou učitelů stojí a padá kvalita školství“. S oporou o expertní stanoviska a výzkumné nálezy jsou podpora zvyšování kvality a profesionality učitelů a zkvalitňování systému jejich přípravy a dalšího profesního rozvoje všeobecně považovány za klíčový nástroj vzdělávacích reforem a inovací v činnosti škol. V posledních dvaceti letech se tak téma kvality učitelů a učitelského vzdělávání dostalo do centra pozornosti vzdělávací politiky ve většině vyspělých zemí, o čemž svědčí i mnoho mezinárodních dokumentů (např. European Commission, 2005; 2007; OECD, 2005; 2009; European Parliament, 2008; European Trade Union Confederation, 2008; ATEE, 2006).

Významně se v tvorbě či oponentuře relevantních dokumentů angažuje mezinárodní profesní organizace *Asociace pro učitelské vzdělávání v Evropě* (Association for Teacher Education in Europe – ATEE), která dlouhodobě spolupracuje s Evropskou komisí, zejména s expertní skupinou zabývající se problematikou současných i perspektivních proměn učitelské profese a učitelského vzdělávání (Feerick, 2004). Výrazně se podílela např. na dokumentech EK *Změny v kompetencích učitelů a vzdělavatelů učitelů*, 2004; *Kdo je Evropský učitel*, 2005. Vytvářela také vlastní koncepční dokumenty, které předkládala Evropské komisi (např. *Kvalita učitelů: Doporučení ke koncepci hodnocení kvality učitelů a k tvorbě indikátorů*, ATEE 2006).

2. Trendy v přístupech k pojetí kvality učitele

Učitel a kvalita (efektivita) jeho činnosti, profesionalita učitele a její klíčové znaky a projevy patří od 60. let minulého století k akcentovaným tématům pedagogické teorie a výzkumu. Celá řada studií se pokusila identifikovat kompetence (znalosti, dovednosti, hodnoty, osobnostní předpoklady), které charakterizují kvalitní, efektivní učitele. Modely kvalitního, efektivního

učitele byly vytvářeny na základě empirických výzkumů a v souvislosti nebo v rámci modelů kvalitní, efektivní, dobré školy a kvalitní, efektivní výuky (Janík, 2010; Spilková & Tomková, 2010).

V první fázi byly výzkumy kvality/efektivity výuky realizovány pod vlivem paradigmatu „proces – produkt“, přičemž procesem se rozumí vyučování učitele (konkrétněji např. vyučovací styl učitele, učitelovo pojetí výuky, chování učitele při výuce apod.) a produktem vzdělávací výsledky žáků (Gage, 1963; Rosenshine & Furst, 1971). Předmětem výzkumu bylo jednání učitelů ve vztahu k žákovským výkonům a s přihlédnutím k determinantám širšího kontextu. Na základě standardizovaného pozorování výuky byly identifikovány obecnější charakteristiky, které lze považovat za znaky kvalitní/efektivní výuky. Modely výuky typu proces – produkt byly později kritizovány pro redukovaný přístup ke kvalitě výuky a pedagogickému působení a byly nahrazovány modely ovlivněnými novými teoriemi a koncepty, např. Bloomovým modelem *mastery learning*, a zejména sociokonstruktivismem, který přináší výrazně jiný pohled na proces žákovu učení, na cíle učení a kvalitu výsledků.

Tyto přístupy přispěly ke změně v pojetí kvalitní výuky. V současnosti většina modelů považuje za klíčové následující charakteristiky kvality výuky: (a) podporující klima třídy, (b) příležitosti k učení, (c) volba učiva a výukových činností odpovídajících obecným cílům, (d) podpora orientace žáků v učivu a jeho smyslu, (e) soudržnost a strukturovanost učiva, (f) otázky a diskuse dávající prostor k přemýšlení o učivu, (g) rozvíjející podpora žáků při plnění učebních úloh (scaffolding), (h) vyučování učebními strategiím a dovednostem, (ch) kooperativní učení, (i) hodnocení žáků vztahen k cílům, (j) očekávání vysokého výkonu (Brophy, 2000; Janík, 2010). Jiní autoři (např. Marzano, 2003; Scheerens, 1996; Walberg & Paik, 2000) zdůrazňují ve svých modelech kromě výše uvedeného ještě časté monitorování pokroku žáků a dostatek zpětných vazeb, povzbuzování, podporu vnitřní motivace k učení, rozvíjení učebních strategií, aktivování předchozích znalostí apod.

Empiricky podložené a teoreticky zdůvodněné charakteristiky kvalitní výuky se staly východiskem k formulování klíčových prvků kvality učitele. Většina modelů vymezuje klíčové prvky kvality učitele prostřednictvím společných dimenzí: *znalosti* (předmětové v kurikulárních oblastech, pedagogicko-psychologické a oborově didaktické), pedagogické a didaktické *dovednosti* (týkající se zejména didaktické transformace obsahu učiva, komunikace a interakce, sociálního klimatu, vyučovacích strategií a řízení procesů učení, diagnostiky a hodnocení žáků, spolupráce s kolegy a rodiči, reflexe výuky a sebereflexe), *postoje, hodnoty a osobnostní vlastnosti*.

Za klíčovou složku kvality a profesionality učitelů jsou mnoha autory považovány *profesní znalosti* učitele (*professional knowledge*), které ovlivňují kvalitu jeho praktické činnosti – rozhodovací procesy, akce i její reflexi (Shulman, 1987). Významným počinem v této oblasti jsou práce L. Shulmana, který považuje poznatkovou bázi učitelství (*knowledge base for teaching*) za základní předpoklad pro kvalitní vykonávání učitelské profese. Shulman vymezuje poznatkovou bázi učitelství prostřednictvím sedmi základních oblastí profesních znalostí: (a) znalosti předmětové/oborové – „znalost obsahu“, (b) obecně pedagogické (principy a strategie výuky), (c) znalost kurikula (programy, materiály, učebnice), (d) oborově didaktické znalosti – „didaktická znalost obsahu“ (porozumění obsahu vzdělání a způsoby jeho interpretace žákům), (e) znalost žáků a jejich charakteristik (vývojových i individuálních), (f) znalost kontextů vzdělávání (socio-kulturní kontexty – rodina, škola, region, školský systém, vzdělávací politika), (g) znalost cílů, záměrů, klíčových hodnot ve vzdělávání a jejich filozofické a historické zázemí. Encyklopedie *The International Encyclopedia of Education* (1994, s. 6 117–6 121) uvádí mezi základními doménami znalostí učitele také znalosti sebe sama (*knowledge of self*). Jedná se o znalosti, které se

týkají osobních dispozic, hodnot, silných a slabých stránek své osobnosti a jejich průnik do pedagogické práce.

Je zapotřebí zdůraznit, že profesní znalosti, poznatková báze učitelství, jsou chápány jako struktura zahrnující složku vědomostní, dovednostní, zkušenostní, postojovou a hodnotovou. Slovy Shulmana (1987, s. 4) je poznatková báze učitelství „kodifikovaný nebo kodifikovatelný agregát poznatků, dovedností, porozumění a technologie, etiky a dispozic, kolektivní zodpovědnosti – a současně způsobů, jak je reprezentovat a komunikovat“. Sám Shulman upozorňuje na rizika spojená s přílišným zúžením pojmu *professional knowledge* pouze na znalosti.

Řada autorů se snaží charakterizovat podstatu kvality a profesionality učitele prostřednictvím klíčových profesních *kompetencí* učitele. Jsou vytvářeny modely, soubory kompetencí, někdy i s naznačením hierarchie významnosti pro kvalitní vykonávání učitelské profese (např. Weinert, 2001; Korthagen, 2004; Calderhead, 1989). V relevantní literatuře najdeme velké množství taxonomií profesních kompetencí, které jsou vytvářeny na základě odlišných teoretických a metodologických východisek, což komplikuje porozumění konceptu kompetencí. Srovnáme-li Shulmanovo pojetí profesních znalostí (viz výše) s pojetím profesních kompetencí zahrnujícím znalosti a porozumění (zvnitřněné, k nimž mám osobní vztah, věřím jim a které se stávají podkladem pro profesní přesvědčení), dovednosti, postoje, motivační tendence (hluboké zaujetí a angažovanost v profesi), hodnotové orientace (Weinert, 2001), lze je chápat do určité míry synonymně. V pojetí kompetencí mají však nesporně důležitou roli profesní dovednosti.

Kromě uvedených dvou přístupů k vymezení předpokladů ke kvalitnímu vykonávání učitelské profese (profesní znalosti a kompetence) lze najít v zahraniční literatuře další způsoby, např. prostřednictvím profesních rolí a činností nebo klíčových odpovědností učitele v procesech vyučování a učení (Vonk et al., 1992).

Jedním z vlivných přístupů k hledání podstaty a klíčových prvků kvality učitele je tzv. *cibulový model* (*onion model* – Korthagen, 2004; Píšová, 2005, 2007), který popisuje šest vzájemně propojených vrstev učitelovy osobnosti – jednání, kompetence, přesvědčení (beliefs), identita, poslání, mise (mission). Mise je chápána jako „osobní poslání ve vztahu ke své práci a životu obecně“ (Kelchtermans & Ballet, 2002). Tato hloubková struktura bývá označována různými pojmy – spiritualita, vnitřní angažovanost, odevzdanost profesi, inspirace (co mi fundamentálně dává inspiraci k tomu, co dělám), etická dimenze učitelství. V tomto pojetí jsou za jádro profesionality a kvality učitele považovány morální hodnoty a profesní odpovědnost za vytváření podmínek pro kvalitní vzdělávání v duchu určitých hodnot.

Tyto přístupy k formulování kvality učitelů kladou důraz vedle hodnot také na postoje a osobnostní vlastnosti učitelů. V této oblasti považuje většina autorů za klíčové následující charakteristiky: oddanost profesi, nadšení, vysoké nasazení a energii věnovanou práci, silné zaujetí pro práci se žáky, empatii, pozitivní přístup k žákům, přesvědčení, víru (belief), že všichni žáci mohou být za určitých podmínek úspěšní a že jim učitel dokáže k naplnění jejich možností a dosažení úspěchu účinně pomoci, vědomí vysoké odpovědnosti, spravedlivost, čestnost, spolehlivost, důslednost, analytické a konceptuální myšlení (schopnost vidět vztahy a souvislosti, příčiny a následky, odlišovat podstatné od nepodstatného, zvažovat širší kontext apod.), intelektuální zvědavost, tvořivost, organizační schopnosti, flexibilitu a schopnost improvizace, pravidelnou sebereflexi spojenou se snahou o zkvalitňování vlastní činnosti, chuť se vzdělávat (např. Minor, 2002; McBer, 2000).

Dalšími vlivnými koncepty jsou pojetí učitele jako reflektivního praktika (Schon, 1983; Korthagen, 2004; Shulman, 2004) a reflektivního profesionála (*the reflective professional*), která kladou důraz na schopnost reflexe vlastní činnosti a dovednost učit se z vlastních zkušeností

považují za jeden z důležitých nástrojů ke zvyšování kvality práce učitele. Důraz na reflexi a sebereflexi při formulování klíčových prvků kvality je přínosný, ale neměl by být přeceňován na úkor jiných dimenzí kvality. Význam kvality vnitřního světa učitele (jeho myšlení, profesního přesvědčení a postojů, pojetí výuky apod.), tedy osobnostní dimenze učitelství, je nesporný, ale sociální dimenze je také velmi důležitá. Kvalita učitele se netýká jen jeho pedagogické činnosti se žáky, ale také jeho činnosti v rámci školy i v rámci profesní komunity (např. sdílení profesních zkušeností s kolegy, spolupráce v rámci profesních asociací).

Podíváme-li se v závěru této části textu na pojetí kvality/profesionality učitele z hlediska vývoje názorů, zjistíme, že normativní modely profese (vytvářené od konce 60. let minulého století) s přesně a detailně vymezenými požadavky na učitele v podobě žádoucích činností, dovedností a vlastností jsou později podrobovány ostré kritice. Oproti idealizovanému pojetí profese jsou stavěny reálné charakteristiky učitele, oproti statickému pojetí, které vyvolává představu stavu, kterého má být v určitém čase dosaženo, je zdůrazňováno *dynamické pojetí* požadavků na učitele, vyjadřující pohyb, směřování, přibližování se k žádoucím parametrům učitelství profese (Spilková & Vašutová, 2008).

Od 80. let se také namísto behavioristického přístupu redukcí požadavky na učitele na pracovní dovednosti nutné k výkonu povolání, které zjednodušuje převodem na pozorovatelné akty chování, postupně prosazuje integrativní, *holistický přístup*. Ten vychází z komplexního obrazu práce učitele, v němž kontextovost a provázanost jednotlivých komponent hraje důležitou roli. Kvalita učitele je chápána jako komplexní charakteristika, která zahrnuje mnoho vzájemně provázaných aspektů a dimenzí, z nichž některé jsou obtížně pozorovatelné a hodnotitelné. Od 90. let jsou klíčové prvky kvality učitele charakterizovány buď v podobě základních oblastí profesních znalostí učitele, nebo profesních kompetencí, či prostřednictvím profesních rolí a jim odpovídajících činností (Spilková, 2004; Spilková & Tomková, 2010).

3. Profesní standardy

Na základě charakteristik klíčových prvků kvality učitele byly v mnoha evropských zemích i v zámoří vytvářeny *profesní standardy* jako normy kvality vykonávání učitelství profese. Tím, že se stát významně podílí či přímo stanovuje normy kvality, vyjadřuje svoji odpovědnost za kvalitu učitelů a jejich vzdělávání a vytváří také podmínky k zajišťování kvality. Význam norem profese pro její kvalitní vykonávání zdůrazňuje v kontextu učitelství již Schön (1983), který uvádí, že „školní vzdělávání má jako každá jiná profesní činnost normativní charakter. To znamená, že musí být založena na explicitně formulovaných normách kvality“. Podle Schöna má klíčovou roli ve zvyšování kvality vykonávání učitelství profese reflexe, schopnost učitele analyzovat a hodnotit vlastní činnost v „normativní perspektivě“.

Profesní standardy jsou formulovány ve vazbě na pojetí učitelství profese v dané zemi, a to nejčastěji v podobě klíčových profesních kompetencí v jednotlivých oblastech profesních činností, které jsou považovány za nezbytné pro kvalitní výkon profese (Spilková, Tomková et al., 2010). Na evropské úrovni byly provedeny komparativní analýzy, které reflektovaly různé aspekty profesních standardů (pojetí, obsah, funkce, legislativní zakotvení, způsob tvorby) s cílem identifikovat hlavní shody a rozdíly v přístupech jednotlivých zemí. Byly také zvažovány možnosti tvorby (ale i rizika s tím spojená) *evropského standardu* učitele a učitelství profese (Feerick, 2004; Flores et al., 2008).

Autorka tohoto textu byla v letech 2006–2009 zapojena do projektu *Comenius Identifying Teacher Quality*, na jehož řešení se podílel mezinárodní tým z dvanácti evropských zemí – Ang-

lie, Nizozemska, Belgie, Norska, Švédsko, Německo, Řecko, Portugalsko, České republiky, Slovinsko, Polsko, Chorvatsko. Jedním z cílů projektu bylo analyzovat koncept kvality učitele v mezinárodním kontextu a vytvořit reflektivní nástroje, které umožní učitelům hlouběji přemýšlet o klíčových aspektech kvality učitele, kvalitního vyučování a učení a které jim pomohou v sebereflexi a dalším profesním rozvoji.

V rámci projektu byly ověřovány čtyři skupiny nástrojů, které byly založeny na různých zdrojích stimulujících reflexi učitelů. Jedna ze skupin nástrojů k podpoře reflexe učitelů byla založena na práci s formálními dokumenty na národní i mezinárodní úrovni, které se týkají kvality učitelů a profesního standardu. Práce s formálními dokumenty na národní i evropské úrovni byla založena na jejich kritickém čtení, vzájemném srovnávání a interpretování z hlediska vlastních představ a subjektivních pojetí. Součástí projektu byla komparativní analýza, jejímž cílem bylo zkoumat, jak je ve formálních dokumentech na národní a evropské úrovni chápána kvalita učitele. Na národní úrovni bylo reprezentováno devět zemí – Anglie, Nizozemsko, Belgie, Norsko, Švédsko, Řecko, Slovinsko, Polsko a Česká republika. Na evropské úrovni se jednalo o čtyři dokumenty – Teachers Matter (OECD, 2005), Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications (European Commission, 2005), Improving the Quality of Teacher Education (European Commission, 2007), Teacher Education in Europe (ETUCE Policy Paper, 2008).

Formulace výzkumných otázek, prezentace metod komparativní analýzy i výsledky jsou podrobně popsány (Spilková, 2010). K hlubšímu porozumění a ucelenějšímu pohledu na koncept kvality učitele a profesní standard přispěly také další komparativní práce autorky textu a jejích spolupracovníků. Byly provedeny případové studie vybraných zemí – Kanady, Nizozemska, Irska, Belgie, Německo, Rakousko a Švýcarsko (Spilková & Tomková, 2010).

V tomto textu budou uvedeny pouze vybrané údaje a to vzhledem k jejich významu pro současné diskuse o těchto otázkách v České republice.

Přes jisté rozdílnosti v koncepci, obsahu a funkcích profesních standardů lze sledovat řadu shod a podobných požadavků na učitele vyjádřených v konkrétních charakteristikách kvalitního výkonu učitelství. Ty mají podobu komplexnější struktury, ať už jako souboru klíčových profesních kompetencí, výčtu klíčových profesních činností, či modelu strukturovaného do tří až čtyř oblastí zahrnujících vždy znalosti, porozumění, dovednosti a ve většině případů i postoje a hodnoty. Konkrétní příklady formulace profesních standardů evropských zemí, Austrálie a USA byly publikovány (Spilková & Tomková, 2010).

Společně preferované indikátory kvality práce učitele se vztahují k *efektivnímu vyučování a učení* (kompetence pedagogické a didaktické, zahrnující oborové a oborové didaktické znalosti a dovednosti), *sociálně vztahové dimenzi* (kompetence k partnerské komunikaci a spolupráci se žáky, kolegy, rodiči a dalšími sociálními partnery školy) a *celoživotnímu profesnímu rozvoji* (zejména kompetence k *reflexi a sebereflexi*). Dokumenty na mezinárodní úrovni, týkající se kvality učitele a učitelství, zdůrazňují některé nové položky. V oblasti efektivního vyučování a učení se zdůrazňuje např. dovednost pracovat v multikulturních třídách, efektivně pracovat s velmi diverzifikovanou populací z hlediska etnického, jazykového, náboženského nebo z hlediska kvality sociálního zázemí, dovednost integrovat žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. Za významné jsou považovány také kompetence k interdisciplinární výuce. V oblasti sociálně vztahové jsou uváděny partnerství a spolupráce v širší perspektivě – spolupráce s jinými školami (vytváření sítí škol sdílejících profesní zkušenosti – „učící se komunity“), partnerská spolupráce mezi školami a univerzitami při přípravě budoucích učitelů, jejich uvádění do praxe a mentoringu, mezinárodní spolupráce apod.

Reflexe zahraničních přístupů skýtá pro český kontext řadu inspirací, které se týkají kromě celkové koncepce a obsahu profesního standardu také jeho funkcí. Za nejdůležitější jsou považovány *funkce standardu* jako: východiska (a) pro přípravné i další vzdělávání učitelů, (b) pro hodnocení a sebehodnocení učitelů, (c) pro profesní rozvoj a kariérní postup spojený s finančním ohodnocením kvality vykonávání profese, (d) pro školský management (výběr učitelů, cílená podpora profesního růstu učitelů dané školy – např. v Nizozemsku musí ředitel dokumentovat profesní rozvoj učitelů na základě profesního standardu, učitelé si vedou profesní portfolio, ve kterém dokladují procesy i výsledky svého profesního růstu vzhledem k požadavkům formulovaným ve standardu), (e) pro poskytovatele vzdělávacích programů pro učitele v praxi, (f) pro ediční politiku v oblasti učebnic a didaktických materiálů.

Ve většině zemí mají profesní standardy nejvýraznější vliv na koncepci přípravného vzdělávání učitelů a na kritéria a způsoby hodnocení studentů učitelství (např. USA, Austrálie, Kanada, Nizozemsko, Belgie, Velká Británie). V Norsku, Švédsku a Polsku mají dokonce podobu *národního kurikula pro vzdělávání učitelů*. Většina dokumentů, vymezujících kvalitu učitele a profesní standard, má *legislativní status* – buď má podobu zákona, nebo podzákoných právních předpisů. Jedná se v zásadě o dva typy dokumentů. První z nich se týká požadavků na učitele a učitelské vzdělávání – vymezují minimální kompetence učitelů (Belgie), profesní profil učitele, kompetenční požadavky (Nizozemsko), rámcové požadavky na národní kurikulum učitelského vzdělávání (Norsko, Švédsko, Polsko, Anglie), kritéria pro akreditaci studijních programů učitelství (Slovinsko), požadavky na kvalifikaci učitele (Švédsko, Norsko, Polsko). Druhou skupinu tvoří dokumenty, které se týkají vzdělávání na primárních či sekundárních školách. Z celkové koncepce vzdělávání v těchto dokumentech (nejčastěji jde o kurikulární dokumenty) – z pojetí cílů, obsahu, strategií výuky a očekávaných výstupů – lze odvodit požadavky na kvalitní výkon učitelské profese, nejčastěji v podobě klíčových profesních kompetencí (např. Polsko, Slovinsko).

Výrazným evropským trendem je také důraz na to, aby představa o kvalitě učitele, vyjádřená profesním standardem, byla vytvářena ve *spolupráci* mezi reprezentanty *školní praxe, pedagogického výzkumu a vzdělávací politiky*. Za klíčové je považováno aktivní angažmá učitelů v procesu tvorby, neboť z hlediska funkčnosti standardu je důležité, aby byl široce sdílen různými aktéry vzdělávání, aby byl vnitřně přijat samotnými učiteli, aby byl v souladu s tím, jak oni sami chápou podstatu své práce a jak vidí sami sebe jako profesionály (Fullan, 2007). Existují doklady, že pokud učitelé chápou profesní standard pouze jako normu vkládanou „zvenčí“, „seshora“ a necítí se být spolutvůrci, „spoluvlastníky“ standardu (princip „ownership“), je míra jeho vlivu na zvýšení profesní kvality učitelů a celoživotní profesní rozvoj výrazně omezena (McCulloch, Helsby, & Knight, 2000; Christie, 2003).

V mnoha zemích lze sledovat důraz na *proces tvorby standardu „zdola“*. Demokratický proces tvorby profesního standardu a princip „ownership“ (normy profese jsou vlastnictvím profese, jsou v rukou reprezentantů profese) byly nejvýrazněji uplatněny v Nizozemsku, Norsku a Švédsku (Fullan, 2007). V ostatních zemích přes veškeré snahy o výrazné angažmá různých aktérů v této oblasti je realitou dominantní vliv politiků a akademické sféry. Nedostatečné zapojení učitelů do procesů tvorby požadavků na kvalitu je považováno za velké riziko pouze formálního přijetí norem a požadavků, event. dokonce jisté rezistence vůči nim. Ve výše zmíněném komparativním výzkumu se v deskriptivních textech některých zemí objevovala kritika formálního zapojení do procesů tvorby standardu s výroky o *formálním pozvání k diskusím a tvorbě, o politickém gestu bez větší možnosti reálného ovlivnění konečného výsledku* (Spilková, 2010). Je důležité brát v potaz, že analýza formálních a legislativních dokumentů přináší poznání

vzdělávací politiky v dané oblasti, ale neumožňuje posoudit skutečnou roli aktérů v jejich tvorbě. Rozdíl mezi politickou rétorikou a realitou může být značný.

Význam aktivního angažmá učitelů v tvorbě norem kvality vykonávání profese je možné zdůraznit ještě z jiného úhlu pohledu. Tím je vazba na podporu profesionalizace učitelství, která je evropským trendem (Korthagen, 2004; Vonk, Giesbers, Peeters, & Wubbels, 1992; Hargreaves, 2000; Flores, Hilton, Klonari, Nielsen, & Snoek, 2008). Jedním z klíčových znaků skutečných, opravdových profesí je právě kontrola nad normami a licenčními požadavky na výkon profese. Výrazná role profesní komunity v tvorbě standardů je považována za důležitý atribut odborně svéprávné profese. V některých zemích výrazné angažmá učitelů a dalších reprezentantů školského terénu ve formulování profesního standardu a v jeho zavádění do praxe podpořilo proces profesionalizace učitelství (např. Nizozemsko).

Přestože v zahraniční odborné literatuře jsou standardy jako normy kvality profese prezentovány převážně v pozitivním duchu jako nástroj k podpoře profesních kvalit učitelů, objevují se v souvislosti s jejich implementací také *kritické hlasy* (podrobněji viz Průcha, 2002). Například ve Velké Británii hovoří kritici standardů o *dehumanizaci* učitelské profese a přípravy na ni, protože vedou k uniformitě, potlačují význam individuality učitele ve výchově, omezují autenticitu a kreativitu učitelů (např. Graham, 1997). Standard se setkává se skeptickým přijetím, někdy až odmítáním, jak ze strany učitelů, tak i vzdělavatelů učitelů s argumentací, že norma je příliš preskriptivní a direktivní, sešněrovává učitele do jednotného typu, nepodporuje samostatnou, iniciativní a angažovanou práci učitele. Také Shulman (1987) varuje před přílišným důrazem na standardizaci a přečeňováním normativního modelu profese, který omezuje individuální rozměr učitelství.

Diskuse o rizicích standardizačních přístupů s technicistním přečeňováním dovedností a znalostí na úkor osobnostního rozvoje učitelů, jejich morálních hodnot, emocionální angažovanosti a zaujetí pro učitelskou profesi se vedou také v jiných zemích, např. v Austrálii (Crebbin, 1999; Niemi, 2004). V některých zemích je profesní standard spojen s povinným testováním profesní způsobilosti učitelů (USA, Velká Británie, Portugalsko), které může být dokonce podmínkou k udělení učitelské licence (jak je tomu například ve většině států USA). Testy jsou předmětem kritiky jak ze strany akademické obce pro jejich přečeňování měřitelných dimenzí v učitelské profesi a nízkou validitu a reliabilitu, tak také ze strany učitelů, kteří je považují za ponižující a degradující.

Proti testům učitelé dokonce masově demonstrovali (USA, Portugalsko). Testy jsou považovány za nevhodný způsob hodnocení kvality učitelů, a to zejména v situaci, kdy je v mnoha zemích nedostatek učitelů, absolventi učitelského studia nenastupují do škol a mnozí učitelé svou profesi opouštějí (Hextall, Mathony, & Menter, 2001). V souvislosti se standardizací a testováním se vede obecnější diskuse o vlivu různých charakteristik učitele na kvalitu vykonávání profese. Je zvažován význam měřitelných znalostí a dovedností na straně jedné a osobnostních kvalit, morálních hodnot, zaujetí pro profesi, profesní odpovědnosti učitelů na straně druhé.

4. Profesní standard jako jádro kariérního systému

V některých zemích je profesní standard jádrem kariérního systému, v němž je definováno *více úrovní kvality* práce učitele. Například v Anglii je definováno pět úrovní – začínající, nově kvalifikovaný učitel; „jádrový“/kompetentní učitel – po roce praxe; zkušený učitel; vynikající učitel; učitel se specifickými dovednostmi. V Austrálii čtyři úrovně – učitel začínající; kompetentní; vynikající; lídr. Na Slovensku čtyři úrovně – učitel začínající; samostatný; s 1. a 2. atestací.

V některých zemích je definována pouze jedna úroveň kvality, soubor klíčových kompetencí je stejný pro všechny učitele (např. Nizozemsko, Slovinsko). Hodnotí se, v jaké míře a na jaké úrovni má daný učitel rozvinuté jednotlivé kompetence.

Lze také sledovat vazbu dosažené kvality profesních kompetencí na výši platů. Výrazná je tato vazba např. v Nizozemsku a Anglii. V Nizozemsku bylo automatické zvyšování platu podle délky praxe nahrazeno diferencovaným odměňováním učitelů na základě kvality jejich práce. Od roku 2008 si učitelé mohou žádat o individuální grant na profesní rozvoj, který poskytuje jak komplexní pokrytí nákladů na vzdělávání na jeden rok i více let, tak 20 dní studijního volna ročně, přičemž škole jsou po dobu jednoho roku kryty náklady na suplování. Deset procent pracovní doby učitelů je ze zákona vyhrazeno pro jejich profesní rozvoj.

Učitelé jsou povinni si sestavovat *Plán osobního rozvoje*, který je nástrojem hodnocení (a sebehodnocení) a plánování dalšího profesního rozvoje. Podkladem pro tvorbu plánu rozvoje je profesní standard zahrnující sedm klíčových profesních kompetencí. Učitel je pravidelně hodnocen – ze strany vedení školy, kolegy, žáky a sebou samým. Váha výsledků hodnocení je rovnoměrně rozložena mezi tyto čtyři základní aktéry. Další inspirací je podpora vytváření sítí několika škol, které spolupracují navzájem, ale současně i s fakultou připravující učitele. Část praktické přípravy budoucích učitelů se odehrává na škole v těsné spolupráci mezi univerzitními učiteli a učiteli z praxe (učitelské fakulty organizují vzdělávací kurzy na školách, učitelé z praxe se podílejí na výuce studentů učitelství).

Inspirativní je také příklad z Anglie. Každý absolvent učitelského studia působí jeden rok ve škole jako tzv. nově aprobovaný/kvalifikovaný učitel. V této době mají začínající učitelé nejméně 10 % pracovní doby strávit mimo svou třídu a věnovat se svému profesnímu rozvoji. V průběhu roku dostávají systematickou a intenzivní podporu ze strany uvádějícího učitele/mentora. Školy jsou povinny vytvářet pro své učitele plány profesního rozvoje, jejichž součástí jsou i plány celoživotního vzdělávání zohledňující jak vzdělávací potřeby učitelů, tak potřeby a možnosti školy. Co se týče platového postupu v souvislosti se zvyšováním kvality práce, po dosažení úrovně vynikající učitel je výrazný finanční posun.

Inspirativní jsou také systémy podpory profesního rozvoje učitelů v dalších zemích, např. v Kanadě a Belgii. Najdeme ale také příklady, např. na Slovensku, upozorňující na rizika zavedení značně formálního systému, který učitelé nepřijali za svůj a nepovažují ho za dostatečně motivující.

5. Přístupy k pojetí kvality učitele v českém kontextu

Od začátku 90. let se řada autorů věnuje proměnám učitelské profese, rolí a profesních kompetencí v kontextu koncepčních úvah o transformaci vzdělávacího systému. Jsou formulovány soubory profesních kompetencí, které jsou považovány za klíčové pro kvalitní zvládnání učitelské profese v měnících se požadavcích na školní vzdělávání (např. Helus, 1999, 2001; Kantorková, 1994; Lukášová, 2003; Nezvalová, 1995; Spilková, 1991, 1997; Svatoš, 2000; Švec, 1992, 2001; Vašutová, 2001, 2004; Píšová, 2010). Kromě značné pojmové plurality se v teoretických pracích setkáváme s tím, že taxonomie profesních kompetencí jsou tvořeny na základě různých východisek.

Pro ilustraci a srovnání se zahraničními přístupy uvedeme několik konkrétních modelů profesních kompetencí. Z pozic humanistické, osobnostně orientované pedagogiky a psychologie vymezuje kompetence Z. Helus (1999, 2001). Rozlišuje čtyři „jádrové“ kompetence, které vyjadřují základní smysl a cíl učitelovy profese vtiskující této profesi charakter povolání k jedné

z antropologicky základních služeb člověka člověku a tvořící nutný předpoklad jakékoliv učitelské kvalifikace. Kompetence pedologická spočívá v tom, že učitel umí plánovat, organizovat a řídit učení žáků vzhledem k jejich vývojové úrovni a individuálním potencialitám. Patří sem takové dílčí dovednosti učitele jako schopnost vhledu a vcítění, dovednost odstraňovat bloky, zábrany a bariéry v učení, dovednost motivovat k učební činnosti, diagnostikovat vývojovou úroveň žáků, projektovat postupy efektivních pedagogických intervencí aj.

Další jádrovou kompetencí je kompetence oborově-didaktická, zahrnující zvládnutí vědeckých základů vyučovacího předmětu a dovednost jeho tvořivé didaktické transformace tak, aby rozvíjel osobnost žáků (jejich učební aktivity, myšlení, životní orientaci, názory a přesvědčení). Kompetence pedagogicko-organizační spočívá v kvalifikovaném řízení vztahů a činností ve školní třídě s cílem vytvářet kvalitní učební prostředí. Čtvrtou kompetencí je kompetence kvalifikované pedagogické sebereflexe. Ta spočívá v předpokladu učitele reflektovat účinky svého působení na žáky a v předpokladu sebevzdělávání učitele v průběhu celé profesní kariéry.

Konkretizací těchto čtyř jádrových kompetencí dospěl Z. Helus k vymezení dalších čtyř kompetencí, které umožňují zabezpečit rozvoj žáků. Jsou to kompetence uvádět žáky do možností samostatného pohybu v informačních prostorech (efektivně číst, zpracovávat informace, klást otázky, pracovat na počítači aj.), kompetence uvádět žáky do problematiky hodnotových orientací (kultivace hodnotové orientace žáků), kompetence uvádět žáky do kultury různých podob mezilidské vzájemnosti (kamarádství, přátelství, vztahy mezi mužem a ženou, sousedství, občanství aj.) a konečně kompetence uvádět žáky do zodpovědného vztahu k sobě samým (vést je k seberozvíjení, sebevzdělávání a seberealizaci).

Humanistická pedagogika a psychologie (mimo jiné i výše uvedené pojetí Z. Heluse) byla výraznou inspirací také pro H. Lukášovou (2003) k tvorbě struktury osmi klíčových učitelských kompetencí, seskupujících v sobě celé trsy dovedností:

- kompetence vývojově-reflektivní, diagnostická a pomáhající dítěti v roli žáka, kvalifikovaná orientace ve vývojových předpokladech, potřebách a možnostech rozvoje žáka;
- kompetence sebereflektivní;
- kompetence sociálně-vztahová (interaktivní, komunikativní, kooperativní), zejména dovednost navázat vědomě dobrý a pomáhající vztah s dětmi;
- kompetence předmětově-diagnostická, jejím základem je dovednost diagnostikovat úroveň rozvoje dítěte z hlediska hodnot, postojů, zkušeností, dovedností a vědomostí z odpovídajících okruhů kurikula;
- kompetence předmětově-didaktická (psychodidaktická), kvalifikovaná orientace v obsahu a významu vyučovacích předmětů a jejich realizace ve vztahu ke konkrétní školní třídě, ke konkrétním žákům;
- kompetence k projektivní tvořivosti, dovednost formulovat dlouhodobé rozvojové, kognitivní, emocionální, volní a sociální cíle výuky a operacionalizovat je na úroveň vzdělávací jednotky, dovednost provádět syntézu obsahu výuky;
- kompetence pedagogicko-výzkumné, metodologické dovednosti vybavující studenta k inovování vlastní pedagogické praxe na základě akčního výzkumu;
- kompetence decizní, pedagogicko-organizační a řídicí, jejíž podstatu tvoří reflexe vlastního rozhodování, předvídání a přebírání odpovědnosti za důsledky svých rozhodnutí.

Inspirativní je také model J. Vašutové (2001, 2004). Východiskem k jeho tvorbě byl koncept „čtyř pilířů“ vzdělávání a jim odpovídajícím funkcím školy (Delors, 1996). Jednotlivé profesní kompetence učitelů jsou vztahy ke konkrétním vzdělávacím cílům a funkcím školy, čímž jsou

podrobněji specifikovány nároky na učitelskou profesi. Za klíčové profesní kompetence jsou považovány: (1) oborově-předmětová, (2) didaktická a psychodidaktická, (3) obecně pedagogická, (4) diagnostická a intervenční, (5) sociální, psychosociální a komunikativní, (6) manažerská a normativní, (7) profesně a osobnostně kultivující.

Ve své době byl vlivným také model pedagogických kompetencí V. Švece (1999) obsahující tři základní okruhy kompetencí, které jsou dále bohatě strukturovány: (1) kompetence k vyučování a výchově (psychopedagogické, komunikativní, diagnostické), (2) osobnostní, (3) rozvíjející (adaptivní, výzkumná, informační, sebereflektivní, autoreglativní). Analýzu kompetencí učitele na základě rozboru trendů ve vývoji školy a jejich specifikaci pro učitelství 1. stupně základní školy provedla V. Spilková (1997), pro učitelství 2. stupně základní školy D. Nezvalová (1995).

6. Kvalita učitele, profesní standard a česká vzdělávací politika

V českém kontextu se v uplynulých dvaceti letech problematika učitele a učitelského vzdělávání nikdy nedostala do centra pozornosti vzdělávací politiky (až na několik vzácných výjimek). V průběhu devadesátých let vzniklo sice několik strategických dokumentů, ale jejich cíle nebyly reálně naplněny, nebo jen velmi formálně. Záměry vzdělávací politiky v této oblasti měly spíše proklamativní podobu.

Za zmínku stojí dokument *Program Učitel*, který vznikl pod gescí MŠMT v roce 1996. Jeho cílem bylo navržení systému, který by přispěl ke zvyšování kvality práce učitelů. Jednalo se zejména o rámcovou koncepci přípravného a dalšího vzdělávání učitelů a gradaci jejich profesní dráhy. Některé návrhy byly podrobeny ostré kritice (např. vertikální a horizontální diverzifikace učitelského vzdělávání, která představovala snahu o přenesení přípravy učitelů na mimouniverzitní instituce a snížení úrovně přípravy některých kategorií učitelů na baka-lářskou úroveň, což by ve svém důsledku přineslo snížení kvality učitelů).

Jiné záměry, formulované v tomto strategickém dokumentu, byly považovány za pozitivní pro zvyšování kvality učitelů. Jednalo se například o požadavek formulovat standardy pro učitele, zavést akreditace studijních programů a navrhnout systém profesního růstu. Důležitým (a i z hlediska současného pojetí progresivním) prvkem v navrhovaném systému bylo rozlišení profesního růstu (profesní rozvoj a zvyšování kvality učitelské činnosti) a kariérního růstu (výkon funkcí a specializačních činností jdoucích nad rámec práce učitele se žáky ve třídě). Navržený systém gradace profesní dráhy počítal s dvěma nepovinnými atestacemi, jejichž získání by znamenalo nárůst platového ohodnocení. Tato koncepce byla dále rozpracována v rámci projektu MŠMT *Odborný růst pedagogických pracovníků* (1998). Žádná z navržených strategií ke zvyšování kvality práce učitele a k podpoře jeho profesního rozvoje nebyla uvedena do praxe.

Jeden z nejvýznamnějších dokumentů vzdělávací politiky – *Národní program rozvoje vzdělání v České republice*, tzv. *Bílá kniha* (2001) – zdůrazňuje, že kvalitní učitelé jsou klíčovými aktéry ve zvyšování kvality školního vzdělávání. Proto je považováno za prioritu posílení prestiže učitelské profese a její atraktivity pro adepty učitelského povolání, zvýšení profesionality učitelů, zkvalitnění přípravného a dalšího vzdělávání a vytvoření systému kariérového postupu s výraznými dopady na postup platový. Tento systém by měl učitele motivovat ke zvyšování kvality práce a celoživotnímu profesnímu rozvoji.

Za jednu z důležitých cest ke zvýšení kvality učitelů a jejich vzdělávání je v Bílé knize

považováno vytvoření profesních standardů pro jednotlivé kategorie učitelů jako základu pro formulování rámcových programů přípravného vzdělávání učitelů. Profesní standard měl vytvořit sjednocující rámec pro velmi diverzifikovaný systém přípravného vzdělávání učitelů v ČR, v němž koexistují modely velmi rozdílné z hlediska délky, pojetí a struktury studia, z hlediska požadavků na výstupy apod. Profesní standard měl být celostátně platným kritériem pro akreditaci vzdělávacích programů v oblasti učitelského vzdělávání i podmínkou pro získání plné kvalifikace.

Ve vazbě na tvorbu Bílé knihy byl v rámci grantu MŠMT zpracován v letech 2000–2001 projekt *Podpora práce učitelů*, jehož významným výstupem byly profesní standardy (Vašutová, 2004; Spilková, 2004). Jádrem profesního standardu je sedm kompetencí, které jsou konkrétně zohledněny pro jednotlivé učitelské kategorie v podobě výčtu dovedností, znalostí a postojů a jim odpovídajících složek kurikula učitelského vzdělávání.

Přestože MŠMT práce na tvorbě profesního standardu zadalo a výsledky verbálně podpořilo, dále s nimi už nepracovalo. Na začátku roku 2004 došlo k oživení diskusí na téma profesní standard učitele. Z iniciativy ministerstva bylo ustaveno grémium pro problematiku učitelského studia na vysokých školách s cílem vytvořit minimální standardy učitelství, které by MŠMT vydalo formou vyhlášky v souvislosti s novými právními normami a obecného podkladu o podobě učitelského studia. Tyto dokumenty se měly stát základním materiálem pro Akreditační komisi a vysoké školy.

Výsledkem práce grémia byl materiál, který byl zveřejněn na začátku roku 2005. Velmi kriticky je zde reflektován současný stav, kdy pojetí, obsah, rozsah a požadavky na výstup učitelského vzdělávání jsou zcela v kompetenci vysokých škol. V dokumentu jsou definovány rámcové požadavky na podobu učitelského studia, které by měly garantovat profesní připravenost absolventů. Minimální standardy pro učitelskou přípravu mají podobu čtyř závazných složek učitelské přípravy a jejich vzájemných proporcí. Stanovení minimální dotace pro pedagogicko-psychologickou složku ve výši 20 % a pro pedagogickou praxi 10 % znamenalo výrazné posílení profesionalizace učitelské přípravy. Po letech velmi liberálního přístupu k učitelskému vzdělávání a kvalifikačním požadavkům pro vstup do profese představovaly minimální standardy významný posun ve vzdělávací politice.

Standardy měly být dále konkretizovány formulováním klíčových kompetencí učitele jako výstupů přípravy a definováním základního obsahu studia. Po několika letech zesílila kritika některých akademických funkcionářů zpochybňujících podle jejich názoru přehnaně vysoký podíl profesní složky. Tlak na oslabení vlivu standardů vyústil v současný stav, kdy se ze závazné normy stala norma doporučená. Tímto opatřením ztratila decizní sféra nástroj ke kontrole kvality učitelského vzdělání z hlediska obsahu a k posouzení, zda (event. v jaké míře) studijní programy připravují budoucí učitele na kvalitní výkon učitelské profese.

Významným legislativním krokem byl zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, jehož § 29 se věnuje kariérnímu systému. Ten je chápán jako soubor pravidel pro zařazování pedagogických pracovníků do kariérních stupňů. Podmínkou pro zařazení do vyššího kariérního stupně je výkon specializovaných nebo řídicích činností. Takto navržený kariérní systém nedává žádné motivační podněty ani možnosti zvýšení platu těm učitelům, kteří neusilují o funkce, ale jde jim o zvyšování kvality pedagogické práce a profesní rozvoj směrem k pedagogickému mistrovství či expertnosti.

Jistou rezignací na podporu kvality učitelů ze strany vzdělávací politiky představují novely tohoto zákona, a to zejména novela z roku 2006 a poté z roku 2011. Prvně zmiňovaná novela

zmírňuje nároky na odbornou kvalifikaci u učitelů starších 50 let, čímž přispívá fakticky k nekvalifikovanosti pracovníků ve školství. Poslední novela zákona z roku 2011 zmírňuje požadavky na odbornou kvalifikovanost učitelů na jednotlivých stupních škol.

Současně s těmito legislativními kroky ale ve druhé polovině prvního desetiletí opět zesiluje (zejména v profesní komunitě) názor, že je nutné explicitně definovat kvalitu učitele a legislativně ukotvit profesní standard jako normu, která na základě struktury profesních činností, povinností a odpovědností stanoví klíčové kompetence potřebné pro kvalitní výkon profese v podmínkách měnících se nároků na školní vzdělávání (Spilková & Vašutová, 2008). Zejména problémy s připraveností učitelů a ředitelů na nové požadavky, které s sebou přinesla kurikulární reforma, výrazně zesílily potřebu jasně definovat nové role a profesní kompetence učitelů.

Profesní standard byl znovu chápán jako důležitý nástroj k výraznější profesionalizaci učitelů, která by měla pomoci v realizaci kurikulární reformy. Výrazem oživení zájmu vzdělávací politiky o kvalitu učitelů a jejich podporu bylo zřízení expertní skupiny k tvorbě profesního standardu v roce 2008. MŠMT vytvořilo tuto skupinu ze zástupců akademické sféry, pedagogického výzkumu a školské praxe (Spilková & Tomková, 2010).

Na konci roku 2008 byl předložen rámcový dokument *Standard kvality profese učitele*, který nabídl k diskusi zejména celkovou filozofii standardu, jeho smysl, cíle a funkce a dále jako příklad jednu z možných verzí standardu v podobě výčtu profesních činností důležitých pro kvalitní výkon profese. Profesní standard je v tomto projektu chápán jako konkretizace požadovaných kvalit učitele, které jsou nezbytné pro kvalitní vykonávání profese v podmínkách kurikulární reformy představující zásadní proměny v pojetí cílů, obsahu a strategií školního vzdělávání.

Standard jako rámec, soubor požadovaných kompetencí projevujících se v profesních činnostech učitele, byl chápán sice jako určitá norma, ale ne statická a zafixovaná, ale naopak jako otevřený a vyvíjející se fenomén. Byl považován za strukturu vzájemně provázaných prvků, které fungují jako dynamický celek. V rámci celku mohou jednotlivosti vzhledem k různým kontextům a mnoha faktorům, které jsou v konkrétní situaci ve hře, nabývat rozmanitých podob. Standard jako nástroj hodnocení nelze tedy chápat dogmaticky. Je třeba k němu přistupovat holisticky, jako k rámci sloužícímu k celkovému hodnocení kvality profesního výkonu učitele, ne nutně k posouzení všech jednotlivostí.

Byly vymezeny základní oblasti činnosti učitele a v nich kritéria kvality, která byla dále specifikována v podobě konkrétnějších a hodnotitelných indikátorů kvality. Za základní nástroje k hodnocení kvality profesních činností učitele byly považovány pozorování výuky, rozhovor s učitelem (event. se žáky a rodiči), analýza dokumentů (zejm. portfolio učitele, práce žáků apod.).

Co se týče funkcí standardu, měl sloužit především: (a) k ujasňování toho, co znamená kvalitní výkon učitelské profese z hlediska současných i perspektivních nároků nejen v domácím, ale i mezinárodním kontextu. Měl podpořit široce sdílené porozumění proměnám v pojetí kvality učitele uvnitř profesní komunity, mezi politiky a širokou veřejností; (b) jako sjednocující rámec pro formulování profilu absolventa studia učitelství na fakultách a jako východisko pro proměny v jejich vzdělávání; (c) jako východisko pro proměnu systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků; (d) jako nástroj pro oceňování kvality učitele s dopady na finanční ohodnocení a kariérní postup; (e) jako rámec pro systematickou reflexi vlastní práce, nástroj pro sebehodnocení a profesní rozvoj; (f) jako základ k vytvoření systému podpory učitelů v jejich profesním rozvoji.

Výrazným pozitivem procesu tvorby standardu byly veřejné diskuse, které vytvořily prostor k tomu, aby učitelé mohli vyjádřit, jak chápou svou profesi, jak sami formulují požadavky na

kvalitu pedagogické činnosti. Strukturovaná diskuse na webu ministerstva, do které se zapojilo 24 pedagogických asociací, 20 fakult připravujících učitele, více než 1 500 učitelů a ředitelů, a regionální diskuse po celé republice byly podrobně analyzovány a publikovány. Vyvolání široké veřejné diskuse o pojetí kvality učitele bylo skutečně jednou z priorit. Konkrétní podoba profesního standardu byla v této fázi prací věcí druhotnou. Záměrně proto nebyl předložen do diskuse „hotový“ dokument, který mohl být jednoduše vytvořen kompilací zahraničních standardů. Uvedené příklady profesních činností měly vést k přemýšlení o podstatě kvalitní učitelské práce a ke kritickému přístupu k předloženým návrhům včetně tvorby vlastních řešení.

V diskusích a písemných stanoviscích byly reflektovány *možnosti*, které by existence standardu pro učitele otevřela, a také *rizika*, která s sebou standard nese. Převažoval názor, že profesní standard představuje šanci formulovat (a ovlivnit, pokud bude tvořen „zdola“ za účasti profesní komunity) představy o tom, kdo je to kvalitní učitel v současné době, jak má být vzdělán, aby zvládl zvyšující se požadavky na jeho práci, jak má být kvalita výkonu profese ohodnocena apod. Standard byl považován za nástroj k tomu, aby se učitelé stávali většími profesionály. Pokud je možné stanovit kvalitu v jiných profesích, například v medicíně, je třeba formulovat požadavky na kvalitu také v učitelské profesi.

Standard by podle názoru diskutujících měl omezit nivelizaci učitelské profese, kdy je z hlediska dopadu na finanční ohodnocení vlastně skoro nepodstatné, jak kvalitně učitelé učí. To je považováno za značně demoralizující. Časté byly názory, že nelze nadále spoléhat na vnitřní motivaci učitelů, na to, že vnímají svoji profesi jako poslání, že mají své povolání rádi, a proto usilují o kvalitu své práce. Bylo formulováno přesvědčení, že společnost, která dokáže finančně ocenit dobrého učitele, tím současně vyjadřuje úctu ke kvalitě vykonávání učitelské profese.

Standard byl diskutujícími chápán také jako příležitost vytvořit východisko pro proměnu vzdělávání učitelů na fakultách, zejména tím, že vymezí požadavky na absolventy pedagogických fakult. Totéž platí pro další vzdělávání učitelů, v němž dosud vládne velmi liberální přístup, kdy v podstatě „kdokoliv nabízí cokoliv“. Standard by měl systém dalšího vzdělávání cíleně zaměřit na to, co učitelé opravdu potřebují.

Shoda byla také v tom, že by standard neměl být jen normou, ale především prostředkem k seberozvoji učitele. Aby ho motivoval a ukazoval mu cestu ke zkvalitňování činnosti. Měl by být zpočátku ověřován především jako nástroj pro sebehodnocení učitelů a rámec pro profesní růst; tedy jako nástroj podpory učitelů a ne jako nástroj kontroly.

Jako hlavní *riziko* viděli účastníci diskuse absenci nezbytných podmínek pro účinné fungování profesního standardu. Vzhledem k tomu, že otázka standardu je také záležitostí výrazně politickou, je za klíčovou podmínku považováno, aby se podpora kvality učitelů a učitelského vzdělávání stala skutečnou (nejen proklamovanou) prioritou státní vzdělávací politiky. Konkrétním výrazem této priority by bylo vytvoření systémové podpory učitelů a učitelského vzdělávání, zejména vytvoření ekonomických podmínek pro zajišťování kvalitního zavedení standardu a jeho dlouhodobou udržitelnost.

V diskusi byl zdůrazněn význam definování legislativních podmínek. Výrazně zazněl názor, že není možné zavádět standard, který má garantovat kvalitu učitelské profese, a současně neřešit problém vysokého počtu nekvalifikovaných učitelů. Byl formulován požadavek, aby byla tvorba a zavádění standardu v souladu s dalšími opatřeními vzdělávací politiky (např. koncepce přípravného vzdělávání učitelů – role Akreditační komise při posuzování programů studia učitelství, systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, koncepce hodnocení České školní inspekce, podpora profesního růstu, kariérní řád).

V diskusi se ozýval také požadavek, aby byl standard vyvíjen seriózním způsobem (dostatek

času a vytvoření odpovídajících podmínek) a za podstatného zapojení odborné i širší veřejnosti. Objevila se obava z formalismu a byrokratizace procesu související s chybami, které udělalo ministerstvo školství při zavádění kurikulární reformy. Někteří účastníci diskuse upozorňovali na důležitost pozitivní medializace profesního standardu učitele zacílené k odborné pedagogické i širší veřejnosti. Vysvětlovat, že se nejedná o ohrožení a bič na učitele, ale o příležitost k oceňování kvality jejich práce tak, jak je to obvyklé v jiných profesích.

Závěrem lze zdůraznit, že za klíčovou podmínku bylo v diskusích považováno vytvoření koncepčně pojatého systému podpory učitelů, v němž tvoří standard jádro těsně propojené s přípravným vzděláváním učitelů, podporou jejich profesního růstu a cíleného celoživotního vzdělávání, se zavedením systémové kolegiální podpory ve škole, podporou začínajících učitelů apod. Bylo zdůrazňováno, že bez vytvoření systému komplexní podpory učitelů a učitelského vzdělávání (zejména vytvoření finančních a organizačních podmínek) nemá smysl mluvit o zvyšování kvality učitelů a nemá tedy ani smysl zavádět standard do praxe.

Dobře nastartovaný proces tvorby profesního standardu byl na konci července 2009 přerušen. Další práce na tvorbě standardu pokračovaly na půdě profesních asociací a fakult připravujících učitele. Vůdčí role se ujala *Asociace profesie učitelství* a nabídla vytvoření platformy pro další spolupráci. Na začátku roku 2010 byl publikován *Podkladový materiál pro tvorbu standardu kvality profesie učitele* (Učitelství, 2010, č. 12, s.15–18). Vznikl modifikací původního návrhu s využitím analýzy veřejné diskuse. Obsahuje jak základní východiska k tvorbě standardu, tak také návrh struktury standardu, vymezující oblasti a kritéria k hodnocení a sebehodnocení kvality profesních činností.

Tvorba profesního standardu pokračovala v těsné návaznosti na výše uvedený materiál v rámci národního projektu MŠMT *Cesta ke kvalitě*, jehož cílem byla podpora škol při autoevaluaci. Jako součást projektu byl vytvořen a ověřován *Rámec profesních kvalit učitele*, který je podkladem k tvorbě nástrojů komplexního a dlouhodobého sebehodnocení a hodnocení kvality učitele. Rámec profesních kvalit učitele důsledně navazuje na koncepci rozpracovaného *Standardu kvality profesie učitele*. Byly využity také zahraniční teoretické a výzkumné zdroje včetně inspirací ze standardů ve vybraných evropských zemích i v zámoří (Spilková & Tomková, 2010).

Jádro Rámce profesních kvalit učitele tvoří soubor kritérií a indikátorů v osmi oblastech profesních činností učitele, které jsou východiskem k pozorování výuky a její reflexi/sebereflexi a k tvorbě profesního portfolia a diskusi o něm. Součástí Rámce jsou také profesní znalosti a etika učitele, které jsou považovány za nezbytné předpoklady ke kvalitnímu vykonávání učitelství. Rámec profesních kvalit učitele charakterizuje vynikajícího učitele, je tedy koncipován jako meta, ke které učitel směřuje. Tímto pojetím je akcentováno dynamické pojetí požadavků na učitele, které vyjadřuje pohyb, dlouhodobé směřování a přibližování se k žádoucím parametrům učitelství.

Zatím poslední dějství dlouholeté snahy o vytvoření profesního standardu v ČR představuje individuální národní projekt MŠMT *Kariérní systém*. Projekt byl poznamenán problematickou výchozí koncepcí, nedostatečnou kompetentností hlavního řešitelského pracoviště i konkrétními diskutabilními návrhy řešení některých důležitých otázek. Přes kritické hlasy, které ke koncepci projektu průběžně zaznívaly v odborné veřejnosti, byl projekt v průběhu roku 2015 dokončen v intencích problematické koncepce (Janík, Spilková & Píšová, 2014a; Janík, Píšová & Spilková, 2014b). Se změnou ministra školství došlo k výraznému obratu. Namísto plánované implementace kariérního systému v podobě vytvořené v rámci výše uvedeného projektu, byl otevřen prostor pro kritickou reflexi navrhovaného systému a k hledání vhodnějších variant

řešení. Na půdě pracovní skupiny Akreditační komise byl v roce 2015 dokončen významný materiál *Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů základních a středních škol*. Po odborné diskuzi a projednání s MŠMT se stal oficiálním dokumentem, který formuluje standard přípravného vzdělávání učitelů v podobě základních požadavků na kurikulum. Tyto dva pozitivní signály dávají naději, že se v brzké době podaří vytvořit komplexní systém podpory kvality učitelů a implementovat ho do praxe. Tím by se zmírnil mnohaletý dluh vzdělávací politiky v této oblasti.

7. Závěr

Cílem studie bylo reflektovat různé přístupy k pojetí kvality učitele, profesního standardu a kariérního systému v mezinárodní perspektivě. Byly analyzovány různé teoretické modely kvalitního/efektivního učitele v podobě klíčových prvků kvality, které byly formulovány v těsné vazbě na empiricky podložené a teoreticky zdůvodněné charakteristiky kvalitní výuky. Většina modelů obsahuje společné dimenze: *znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní vlastnosti*. Za klíčovou složku kvality a profesionality učitelů jsou mnoha autory považovány *profesní znalosti* učitele. Za vlivný je rovněž považován koncept profesních *kompetencí* učitele. Prezentovány jsou i další koncepty, které v přístupech k definování kvality a profesionality zdůrazňují morální hodnoty a profesní odpovědnost, dále schopnost *reflexe* vlastní činnosti a dovednost učit se z vlastních zkušeností.

V centru pozornosti komparativní studie jsou také *profesní standardy*, které byly na základě charakteristik klíčových prvků kvality učitele v mnoha evropských zemích i v zámoří vytvářeny v průběhu posledních zhruba patnácti let. Na evropské úrovni byly provedeny komparativní analýzy, které reflektovaly různé aspekty profesních standardů (pojetí, obsah, funkce, legislativní zakotvení, způsob tvorby) s cílem identifikovat hlavní shody a rozdíly v přístupech jednotlivých zemí. Společně preferované charakteristiky kvalitního výkonu učitelské profese se vztahují k *efektivnímu vyučování a učení, sociálně vztahové dimenzi* (kvalita komunikace a spolupráce se žáky, kolegy, rodiči a dalšími sociálními partnery školy) a *celoživotnímu profesnímu rozvoji* (důraz na reflexi a sebereflexi).

Jsou reflektovány také různé funkce profesních standardů. Nejvýraznější vliv mají profesní standardy ve většině zemí na *koncepci přípravného vzdělávání učitelů* a na kritéria a způsoby *hodnocení studentů učitelství*. Společným evropským trendem je snaha výrazněji zapojit do tvorby profesních standardů více aktérů. Za prioritu (někdy však spíše deklarovanou) je považována zejména spolupráce mezi reprezentanty školské praxe, pedagogického výzkumu a vzdělávací politiky. Přes veškeré snahy je realitou současné doby, že ve většině zemí dominuje vliv politiků a akademické sféry. Nedostatečné zapojení profesní komunity v širším měřítku, zejména angažmá učitelů v procesech tvorby požadavků na kvalitu, je považováno za velké riziko pouze formálního přijetí norem a požadavků, event. dokonce jisté rezistence vůči nim.

Reflexe zahraničních přístupů představuje pro český kontext příležitost k porovnání se současnou situací u nás i s perspektivními záměry v této oblasti. Přináší řadu inspirací, které se týkají jak teoretických modelů kvality učitele, tak také koncepce a obsahu profesního standardu, procesů jeho tvorby, jeho využití, možností i rizik spojených s jeho implementací.

Zatímco ve většině vyspělých zemí se téma kvality učitelů a jejich vzdělávání postupně dostalo do centra pozornosti pedagogické teorie a výzkumu a stalo se také jednou z priorit vzdělávací politiky, v České republice byla v posledních dvaceti letech tato problematika v podstatě až na několik výjimek na periferii zájmu vzdělávací politiky. Pedagogická teorie

a výzkum věnovaly tomuto tématu značnou pozornost a vytvořily tak předpoklady pro tvorbu strategických dokumentů i jejich implementaci v praxi. Tento potenciál však nebyl vzdělávací politikou využit. Přestože MŠMT zadalo zpracování několika projektů, jejich výsledků prakticky nevyužilo. Mnohaletý nezáměr české vzdělávací politiky o vytvoření komplexního systému podpory učitelů při zvyšování kvality jejich práce a celoživotního profesního rozvoje brání výraznější transformaci českého školství a úsilí o zvýšení kvality školního vzdělávání.

Závěrem chci zdůraznit *význam srovnávací pedagogiky* pro současný i perspektivní rozvoj vzdělávání v České republice. Její přínos je zcela zásadní zejména pro vývoj českého školství po roce 1989. Zhruba od poloviny devadesátých let se mezinárodní komparace a analýzy trendů ve světě stávají významnou součástí pedagogické teorie a výzkumu. Také v oblasti vzdělávací politiky, při koncipování komplexnějších a systémových změn i při projektování optimálního řešení dílčích problémů se staly významnými zdroji inspirace. Jedná se zejména o poznání mezinárodních vývojových trendů a jejich srovnání s aktuálním stavem i perspektivami dalšího vývoje v České republice, o porozumění vybraným fenoménům v kontextu rozmanitých sociálních, kulturních a ekonomických faktorů. Pro využitelnost poznatků srovnávací pedagogiky je zásadní právě důkladná znalost kontextu, hlubší porozumění podstatě jevů, kauzálních vztahů a klíčových souvislostí.

Klíčoví odborníci v oblasti komparativní pedagogiky, zejména E. Walterová (2006) a J. Průcha (2006), ve svých pracích zdůrazňují, že bez komplexnější analýzy fenoménů včetně jejich vývoje, příčin a vlivu různých aktérů hrozí zjednodušené soudy a posunuté interpretace, čímž je inspirační a intervenční potenciál výrazně oslaben. Upozorňují na důležitost citlivosti pro kulturní rozdíly, historický kontext a tradice ve vzdělávání při zvažování transferu mezinárodních zkušeností do domácího kontextu. Varují před riziky a nežádoucími účinky mechanického přejímání zahraničních modelů, dílčích řešení a zkušeností do kulturně odlišného prostředí, bez ohledu na národní specifika a bez zajištění odpovídajících podmínek.

Komparativní studie mají zásadní význam také pro teorii, výzkum i vzdělávací politiku týkající se učitelské profese a učitelského vzdělávání, které byly tématem této studie. Přes značnou diverzitu systémů, modelů a přístupů v této oblasti umožňují srovnávací analýzy identifikovat klíčové trendy v současném i perspektivním vývoji, společné problémy včetně různých možností jejich řešení a také rizika, kterým lze za určitých podmínek účinně čelit.

Pro český kontext přináší srovnávací pedagogika v této oblasti velké množství cenných inspirací, a to jak v pozitivním smyslu, tedy poznáním kvalitních a fungujících modelů a příkladů dobré praxe, tak i v opačném slova smyslu, využitím negativních zkušeností. V problematice učitelské profese a učitelského vzdělávání jsou oblasti, kde lze těžit z tzv. výhody ze zpoždění, která umožňuje s jistým odstupem analyzovat vývojové trendy a sledovat dopady různých rozhodnutí a zvolených řešení v jednotlivých zemích. Jeden z poučných příkladů uvádí např. J. Průcha (2002), který prezentuje příklady negativních efektů a problémů spojených s implementací profesních standardů v některých zemích.

Výzvou pro českou odbornou komunitu je přejít ještě výrazněji než dosud od jednosměrného poznávání a využívání zahraničních poznatků a zkušeností k plnohodnotnému zapojení do mezinárodního společenství s tím, že česká pedagogická teorie a výzkum má co nabídnout, že může významně přispět k mezinárodnímu vědeckému diskurzu na poli vzdělávání (Walterová, 2006; Průcha, 2006). Výzvou pro českou vzdělávací politiku a decizní sféru je začít konečně koncepčněji a systematičtěji využívat bohatství, které komparativní pedagogika přináší pro strategické plánování a rozhodování v oblasti vzdělávání a školství.

Literatura

- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools come out on top*. London: McKinsey.
- Brophy, J. E. (2000). *Teaching*. Brussels: International Academy of Education & International Bureau of Education.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 35(5), 43–51.
- Crebbin, W. (1999). Teacher education in Australia. In H. Niemi (Ed.), *Moving horizons in education* (s. 113–137). Helsinki: University of Helsinki.
- Crone, L. J. & Teddlie, Ch. (1995). Further examination of teacher behavior in differentially effective schools: Selection and socialization process. *Journal of Classroom Interaction*, 30(1), 1–12.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1).
- Delors, J. (Ed.). (1996). *Learning: The treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on education for the twenty-first century. Paris: UNESCO Publishing.
- European Commission. (2005). *Common european principles for teacher competencies and qualifications*. Brussels: European Commission. Dostupné na http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf.
- European Commission. (2007). *Improving the quality of teacher education*. Brussels: European Commission. Dostupné na http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf.
- European Council. (2007). Conclusions of the council and of the representatives of the governments of the member states, meeting within the Council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education. *Official Journal of the European Union*, C300, 6–9. Dostupné na <http://eur-lex.europa.eu>.
- European Parliament. (2008). *Content and quality of teacher education across the European Union*. Brussels: European Parliament.
- Feerick, S. (2004). Improving the education of teachers and trainers. *Teacher Education between Theory and Practice*. 29th ATEE Conference – Agrigento, Italy.
- Flores, M. A. & Shiroma, E. (2003). Teacher professionalisation and professionalism in Portugal and Brazil: What do the policy documents tell? *Journal of Education for Teaching*, 29(1), 5–18.
- Flores, M. A., Hilton, G., Klonari, A., Nilsen, E. & Snoek, M. (2008). Identifying teacher quality: Theoretical backgrounds of a reflection toolbox. In *Local and global perspectives on change in teacher education. International yearbook on teacher education. Proceedings of the 53rd world assembly of the International Council on Education for Teaching*. Braga: University of Minho/ICET.
- Fullan, M. G. (2007). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching: theory and practice*, 6(2), 151–182.
- Gage, N. L. (1963). *Handbook of research on teaching*. New York: John Wiley.
- Graham, T. (1997). The national curriculum for teacher training: Playing politics or promoting professionalism? *British Journal of In-service Education*, 23(2), 163–177.
- Hanushek, A. E., Kain, F. J. & Rivkin, G. S. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458.

- Hattie, J. (2009). *Teachers make a difference. What is the research evidence?* Australian Council for Educational Research. Dostupné na https://www.det.nsw.edu.au/proflearn/docs/pdf/qt_hattie.pdf.
- Helus, Z. (1999). Ohrožení a možnosti vývoje dítěte v naší době. In V. Spilková & H. Hejlová (Eds.), *Univerzitní vzdělávání učitelů primární školy na přelomu století* (s. 13–22). Praha: PedF UK.
- Helus, Z. (2001). Alternativní pohled na kompetence učitelů. In E. Walterová (Ed.), *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém* (s. 44–49). Praha: PedF UK.
- Hextall, I., Mathony, P., Menter, I. (2001). Just testing? An analysis of the implementation of „skill tests“ for entry into the teaching profession in England. *Journal of Education for Teaching*, 27(3), 121–139.
- Christie, D. (2003). *Assesing teachers' professional development using the new standard for chartered teacher in Scotland*. Background Paper, EPICE seminar, Belley.
- Janík, T. (2010). Kvalita školy: modely a možnosti empirického uchopení. *Školní psycholog*, 12(1–2), 25–31.
- Janík, T., Spilková, V. & Píšová, M. (2014a) Standard a kariérní systém učitele: problémy předložené koncepce v širších souvislostech. *Pedagogická orientace*, 24(2), 259–274.
- Janík, T., Píšová, M., & Spilková, V. (2014b). Standardy v učitelské profesi: zahraniční přístupy a pokus o jejich zhodnocení. *Orbis scholae*, 8(3), 133–158.
- Kantorková, H. (1994). Potřeba změn v pedagogické přípravě učitelů primárního stupně školy. In *Učitel – jeho příprava a požadavky školské praxe. Sborník referátů z 2. konference ČAPV* (s.144–150). Ústí n. L.
- Kelchtermans, G. & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105–120.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: Toward a more holistic approach in teacher education. *Teacher and Teacher Education*, 20(1), 77–97.
- Kotásek, J. et al. (1991). *Rozvaha o školství a vzdělanosti a jejich dalším vývoji v českých zemích*. Praha: PedF UK.
- Kotásek, J. (2004). Budoucnost školy a vzdělávání. In E. Walterová (Ed.), *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti* (s. 441–484). Brno: Paido.
- Lukášová, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: PedF OU.
- Marzano, R. J. (2003). *Classroom instruction that works*. Alexandria: ASCD.
- McBer, H. (2000). *Research into teacher effectiveness. A model of teacher effectiveness*. London: DfEE.
- McCulloch, G., Helsby, G. & Knight, P. (2000). *The politics of professionalism. Teachers and the curriculum*. London: Continuum.
- McKinsey & Company. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. Dostupné na http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_systems_final.pdf.
- Minor, L. C. (2002). Preserving teachers' beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *Journal of Educational Research*, 96(2), 116–127.
- Nezvalová, D. (1995). Některé trendy v přípravě učitelů základních a středních škol. *Pedagogika*, 45(1), 30–37.
- Niemi, H. (2004). *Evidence-based teacher education- investment for the future*. Manuscript.
- Píšová, M. (2005). *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice.

- Píšová, M. (2007). Portfolio v profesní přípravě učitele – otazníky, naděje, nebezpečí. In *Portfolio v profesní přípravě učitelů* (s. 39–52). Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Píšová, M. (2010). Učitel – expert. Přehled výzkumných trendů a jejich výsledků. *Pedagogika*, 60(2), 242–253.
- Průcha, J. (2002). *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2006). *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál.
- Rosenshine, B. & Furst, M. (1971). Research on teacher performance criteria. In B. O. Smith (Ed.), *Research in teaching education* (s. 27–72). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–22.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. London: Temple Smith.
- Scheerens, J. & Brummelhuis, A. (1996). *Indicators on the functioning of primary schools in twelve European countries*. Paris: OECD.
- Spilková, V. (1991). Obecná východiska koncepce studia učitelství pro 1. stupeň základní školy. *Pedagogika*, 41(4), 477–483.
- Spilková, V. (1997). *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: PedF UK.
- Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Spilková, V., Vašutová, J. et al. (2008). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Výzkumný záměr – Úvodní teoreticko-metodologické studie*. Praha: PedF UK.
- Spilková, V. (2010). Evropské přístupy k pojetí kvality učitele optikou formálních dokumentů. *Pedagogika*, 60(3–4), 265–275.
- Spilková, V., Tomková, A. et al. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: PedF UK.
- Svatoš, T. (2000). *Individuálně orientovaná pregraduální učitelská příprava*. Habilitační práce. Brno: MU.
- Švec, V. (1992). Zvyšování pedagogické kompetence vysokoškolských učitelů v demokratické společnosti. *Pedagogická revue*, 45(6), 401–412.
- Švec, V. (2001). Zdokonalování přípravného vzdělávání učitelů. In E. Walterová (Ed.), *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém* (s.47–63). Praha: PedF UK.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Vašutová, J. (2001). Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In E. Walterová (Ed.), *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém* (s. 19–46). Praha: PedF UK.
- Vonk, J. H. C., Giesbers, J. H., Peeters, J. J. & Wubbels, Th. (1992). *New prospects for teacher education in Europe II*. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Walberg, H. J. & Paik, S. J. (2000). *Effective educational practices*. IBE UNESCO. Dostupné na <http://www.ibe.unesco.org/publications.practices.htm>.
- Walterová, E. (Ed.). (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido.
- Walterová, E. (2006). *Srovnávací pedagogika. Vývoj a proměny v globálním kontextu*. Praha: PedF UK.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & Salganic, L. H. (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (s. 45–65). Goetingen: H and H Publishers.

Summary

Comparative education historians usually describe the development of the field in several phases. From a lay, unintentional observation to the scientific phase, characterized by the development of methodology, theoretical foundations and researchers' interconnection within international networks. It could seem that everything has been done! The field has been formed: both abroad and in our country it is universally accepted as an independent or border discipline. Why then another book on comparative education?

To make us stop for a moment! To make us reflect! To provide us with food for thought! We are exposed to a comparison of various phenomena in education every day: sometimes to the results of Czech pupils in one of the international surveys of academic achievement; sometimes to an unflattering comparison of Czech teachers' salaries with those earned by their colleagues abroad; or to the demands of the Minister of Education to apply the Finnish school system in the Czech Republic; and we could add many other examples of comparisons penetrating our discussions about what education should look like.

Some of them show that the field is developing – such as the availability of indicators of both inputs and outputs of education. Others warn us that not every comparison is equally valuable and that it is not easy to transfer foreign inspiration to the domestic context. Therefore, the present book, *Comparative Education: Changes and Challenges*, captures the state of comparative education, offering reflections on the field.

The book is divided into two parts. The first part, entitled “Transformations of Comparative Education”, especially brings a critical reflection on the field in the context of global development and our domestic aspirations. The first theoretical chapter, “Transformation of Comparative Education in a Global Perspective”, written by Eliška Walterová, acquaints readers with more than a century of development of the field, which can now be considered truly global. Among other things, the author presents comparative education societies operating in Europe (CESE) and North America (CIES), and highlights the different emphases of the two representatives of the field. Likewise, research focused on the teaching of comparative education presented by the author in the chapter leads her to the conclusion that there is no single concept of comparative education, but several comparative educations.

In the following chapter, Jan Průcha focuses on an assessment of the work done by Czech researchers in comparative education. The author has collected a set of 121 relevant studies published between 1992 and 2012, namely monographs, articles in Czech educational journals and papers in anthologies. Based on an analysis of the content, he has classified the studies into thematic units, capturing also the territorial scope of the published studies in which he sees a narrow focus.

In the last chapter of the first part, David Greger considers the methodology of comparative education, both with regard to the international discourse and the focus of the contributions in the second part of the book. He deals with the question of whether the comparison must involve two or more entities (countries, education systems and others), or whether even studies from one country can be considered comparative. Last but not least, with reference to international studies, he points out that the prevailing comparative studies are primarily based on document analysis and, in the case of empirical research, the qualitative research far outweighs quantitative research.

The second part of the publication, “Comparative Studies”, brings a set of specific analyses of selected phenomena in education. This part starts with a chapter written by Milada Rabušicová, who, using international quantitative indicators developed by the OECD, compared the state of preschool care in the Czech Republic and other European countries. In addition to interesting facts about preschool care, her chapter offers readers recommendations for the Czech Republic, based on an analysis, as well as a reflection on the methodology of comparative education and the role of researchers at a time when a large amount of data and indicators are available.

Jana Straková’s chapter deals with the development of international surveys on the academic achievement of pupils, students and adults. She also focuses on the development of IEA and OECD PISA studies and adult literacy (IALS research). Readers thus gain, in one place, a good insight into the history of these surveys, their intentions, as well as criticism. She mentions the positive qualitative shift in the quantitative methodology that these studies have led to, and highlights the fact that so far little attention has been paid to non-cognitive educational outcomes.

In the sixth chapter of the book, Dominik Dvořák leads readers through the development of curriculum theory and practice. The author places his reflections on curriculum creation in the theory of new institutionalism, emphasizing that analyses of the curriculum should not ignore the supranational level. In the text itself, he deals with the question of formulating curriculum and evaluation standards, with particular emphasis on the USA, including practical examples.

While Jana Straková acquainted readers with international surveys on academic achievement, Tomáš Janík brings attention to surveys that have focused on analysing teaching and learning processes in classrooms using the video-study method, a new research method that can be used in the spirit of both positivist and relativistic methodological traditions. The author points out that it is necessary to perceive teaching and learning as culturally significant contingent practices.

The last two chapters, written by different authors, focus on teachers. Karel Starý presents an analysis of teachers’ professional standards in English-speaking countries (England, Scotland, USA, Canada and Australia), paying particular attention to the development of standards in Australia. He deals with the issue of standards and evaluation of the quality of teachers’ work, emphasizing the need for validation of standards in terms of content as well as highlighting the involvement of relevant actors in their preparation. Vladimíra Spilková discusses the phenomenon of conceptualization of teacher quality and its reflection in the professional standards used abroad. Using foreign experience, the author offers a number of recommendations for the creation of professional standards for teachers in the Czech Republic. Based on the example of professional standards, she also highlights the need for more complex analyses of phenomena in the context of their development, warning against the adverse effects of mechanical acceptance of foreign models, partial solutions and experience in different cultural environments.

I believe that not only the first three chapters of the book provide a rich source of inspiration for reflections about the changes, developments and challenges faced by (not only) Czech comparative education. Analyses of specific phenomena presented in the second part of the publication offer a number of practical recommendations and reflections on formulating the education policy in our country. As can be seen, we are always interested in current topics and, through consultation and study of foreign systems or phenomena, we learn to better understand our own education system.

Srovnávací pedagogika: Proměny a výzvy

David Greger (Editor)

Dominik Dvořák

Tomáš Janík

Jan Průcha

Milada Rabušicová

Vladimíra Spilková

Karel Starý

Jana Straková

Eliška Walterová

Recenzovali:

Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.

Doc. Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D.

Vydala Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta

Rok vydání: 2015

Počet stran: 186

Formát: B5

1. vydání

Vytiskla tiskárna Nakladatelství Karolinum

ISBN 978-80-7290-860-8

Kam směřuje obor srovnávací pedagogika? Jaký je vývoj oboru v zahraničí a jak se obor rozvíjí u nás? Na jaká témata se výzkumy soustředí a jakou metodologii používají? Srovnávání nejrozličnějších fenoménů vzdělávání jsme vystaveni dnes a denně. Tu výsledkům českých žáků v některém z mezinárodních výzkumů výsledků vzdělávání; jindy nelichotivému srovnání platů českých učitelů s jejich kolegy v zahraničí; nebo nám ministr školství ordinuje potřeby aplikace finského školského systému v České republice; a bylo by možné s příklady pronikání srovnávání do našich diskusí o podobě vzdělávání pokračovat. Některé z nich jsou dokladem rozvoje oboru, jiné nás varují před tím, že ne každé srovnání je stejně hodnotné a že přenosy cizích inspirací do domácího kontextu jsou obtížné. Čtenáři předkládaná kniha *Srovnávací pedagogika: Proměny a výzvy* tak přináší zachycení stavu oboru srovnávací pedagogika a jeho reflexe. Kromě tohoto zamyšlení však kniha přináší i pohled na vybrané oblasti důležité pro české vzdělávání. Konkrétně pojednává o kvalitě předškolního vzdělávání, kurikulu, procesech i výsledcích vyučování a učení v mezinárodní komparaci, a také se věnuje kvalitě učitele a podobě profesních standardů učitele v zahraničí. Prostřednictvím nahlížení a studování zahraničních systémů chceme i touto knihou přispět k hlubšímu porozumění vlastnímu vzdělávacímu systému.