

Šedřová, Klára; Švařiček, Roman

Editorial

Studia paedagogica. 2015, vol. 20, iss. 2, pp. [5]-8

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2015-2-1>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/134068>

Access Date: 09. 12. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

EDITORIAL

Tématem tohoto monočísla je *Akce!*. Tomuto výkřiku ve shodě s obrázkem na obálce rozumíme tak, že jde o moment, kdy určití hráči na poli vzdělávací spouštějí nějakou změnu, a tuto změnu se snaží režírovat, tedy ovlivňovat a zároveň monitorovat její průběh. Akční výzkum, který je typickou metodologií, již používají autoři studií shromážděných v tomto čísle, je charakteristický úzkým vztahem mezi praxí (učitelé, ředitelé) a akademiky (výzkumníky). Do akce se vydávají bok po boku a v řadě případů mohou obě role dokonce fúzovat (například v příspěvku Sami Lehesvuoriho a Jouni Viiri či ve studii Hany Kasíkové).

Čemu se věnují jednotlivé články tohoto čísla? V titulním textu se Sami Lehesvuori a Jouni Viiri zabývají tím, co se stane, když se učitel, který je erudovaným znalcem teorie dialogického vyučování, rozhodne aplikovat koncepty, jež si osvojil v prostředí univerzity, v reálné praxi na nižší sekundární škole. Ačkoli autoři identifikují mnohé výzvy a potíže, s nimiž se hrdina jejich příspěvku potýká, hlavní zpráva je velmi optimistická. Je-li učitel dostatečně poučený a reflektivní, je možné uvést teorii dialogického vyučování plnohodnotným způsobem do praxe. Taková zpráva může znít jednoduše až banálně (ačkoli samotný text je velmi sofistikovaný), jde však o jednoduchost, v níž se skrývá velká síla. Dlouhodobě totiž čelíme nářkům nad propastí, která mezi teorií a praxí zeje. Říká se, že učitelé nesledují pedagogický výzkum a výzkumníci naopak nechápou podmínky, v nichž učitelé pracují, ani jejich reálné potřeby. Článek Lehesvuoriho a Viiriho tuto dualitu překračuje a možná i poukazuje na způsob, jak ji zvládnout: budou-li učitelé zároveň tvůrci výzkumu.

V dalším příspěvku Klára Šedřová a Martin Sedláček zkoumají velmi podobné téma. Zabývají se otázkou, jakým způsobem mohou učitelé na druhém stupni základní školy podporovat aktivní žákovskou participaci na výukovém dialogu. Jde jim tedy o to, za jakých podmínek a s jakými efekty mohou žáci ve výuce hovořit. Přesněji, jak to udělat, aby žáci ve výuce hovořili více. Ačkoli schéma jejich výzkumu pracuje s tradičním rozdělením rolí mezi výzkumníky a participujícími učiteli, jde o krystalický případ akčního výzkumu, kdy se obě strany velmi silně podílejí jak na proměně praxe, tak na podobě samotného výzkumu.

Třetí příspěvek nese název Learning Study: Rozvoj školy skrze kolegiální učení učitelů a jeho švédští autoři v něm znovuotevívají otázku kvality vzdělávání. Mats Lundgren, Ina von Schantz Lundgren a Anne-Maj Kihlstrand vycházejí z předpokladu, že pro dosažení dobrých vzdělávacích výsledků je klíčová spolupráce učitelů směřující k učení se učitelů z vlastní realizované výuky. Autoři popisují implementaci akčního výzkumu v tradici Kurta Lewina hledajícího metodu změny celé organizace a zaměřili se na zlepšení kvality výuky skrze zlepšení kolegiální spolupráce učitelů s použitím zavedené metody Learning Study. Lundgren a jeho kolegyně ukazují, jak může vypadat výzkum vedený samotnými učiteli a dosvědčují, že Elliotův (1991) koncept učitele jako výzkumníka objevující se před více než čtyřiceti lety má stále své opodstatnění, protože činí z akčního výzkumu nástroj přinášející užitek jak učiteli samotnému, tak celé škole, pro niž může znamenat impuls k rozvoji. Autoři vlastně zpochybňují zavedený úzus prostorové a kurikulární separace učitelů ve škole, neboť ukazují, jak mohou učitelé navzájem spolupracovat. Článek přináší zajímavé poznatky nejenom o tom, jak zabezpečit strukturovanou debatu mezi učiteli o zlepšování vlastní výuky, ale také o přímých a nepřímých dopadech usilování celého učitelského sboru na žáky. Jedním z nepřímých dopadů projektu například bylo, že žáky percipovaná vyšší učitelská angažovanost se obratem projevila ve zvýšené pracovní morálce žáků.

Zatímco první tři příspěvky se orientují do oblasti povinného vzdělávání, následující článek Hany Kasíkové tematizuje výuku v univerzitním prostředí. V tomto textu se znovu setkáváme s propojením pozice učitele a výzkumníka. Autorka zkoumá vlastní výuku budoucích učitelů poté, co ji obohatila o prvky vrstevnického kooperativního učení. Její pokus a zároveň snaha o jeho zaznamenání jsou cenné. Kooperativní učení je totiž jedním z přístupů, které jsou dlouhodobě považovány za velmi slibné, avšak čeští učitelé je dosud příliš hojně nepoužívají. Důvodem patrně není fakt, že by byli učitelé proti kooperativnímu učení zaujati, jako spíše skutečnost, že s ním sami nezískali v průběhu své žákovské a studentské dráhy relevantní zkušenost. A jak tvrdí klasik Dan Lortie (1975), metody vyučování vykazují v čase velkou stabilitu proto, že učitelé imitují způsoby, jimiž byli sami vyučováni. Akce Hany Kasíkové – zavedení vrstevnického kooperativního učení do vysokoškolských seminářů – je tudíž velmi významná, neboť může vybudovat základ, na němž jednou její studenti vystaví svoji vlastní výuku.

V závěrečném příspěvku hlavní sekce se vracíme do prostředí základní školy. Lenka Hloušková, Kateřina Trnková, Bohumíra Lazarová a Milan Pol realizovali případovou studii na půdě jedné školy, aby zjistili, jak se vedení této školy vyrovnává s narůstající heterogenitou žáků. Zatímco v předcházejících příspěvcích se akce rodila vždy ze svobodného rozhodnutí aktérů,

v tomto případě je příspěvek o tom, jak lidé ve škole reagují na proměny vnější reality – především na změněná společenská očekávání, která jsou ke škole vztahována, a na proměnu charakteristik žáků, kteří do školy nastupují. Sledovaná škola se rozhodla pro velmi otevřený a inkluzivní přístup a lze říci, že ačkoli jde do značné míry o ekvibraci vnějších požadavků a tlaků, článek svědčí o tom, že lidé ve škole s těmito požadavky a tlaky zacházejí velmi autonomně (neboť jsou si zároveň vědomi strategií, jež by jim umožnily heterogenitu omezit) a zároveň s vědomím velké zodpovědnosti.

Jako obvykle je v tomto čísle obsažen i studentský text, který dobře zapadá do koncepce monočísla. Martin Majcík prezentuje případovou studii školy, v níž je zaváděna bloková výuka pro nadané žáky. Jeho text tvoří určitou paralelu k textu Lenky Hlouškové a jejích kolegů. Rovněž tematizuje způsob, jak školy zacházejí s žakovskou heterogenitou, avšak na jiném konci žakovského spektra. Zatímco v předchozím textu šlo především o žáky s nějakým typem handicapu, jimž je ve škole věnována specifická péče, zde jde o žáky s mimořádným nadáním.

Vedle studií jsme do čísla zařadili rovněž rozhovor, který je v tomto případě možno chápat jako zlatý hřeb. Podařilo se nám vyzpovídat britskou výzkumnici Kate Wall, profesorku pedagogiky na Pedagogickém institutu Univerzity v Durhamu. Kate Wall dlouhodobě rozvíjí metodologii akčního výzkumu čerpajíc přitom ze své aktivní účasti na projektech propojujících učitele ze všech úrovní formálního vzdělávání v dialogu nad tím, kdo je to angažovaný žák a jaké metody vyučování bychom měli těmto žákům poskytnout ve snaze podpořit jejich proces učení. Hlasy výzkumníků a praktikujících učitelů mají podle ní stejnou váhu, a proto jsou často učitelé spoluautory odborných článků, stejně jako v případě třetího článku tohoto monočísla. Jeho spoluautorkou je učitelka střední školy, která se podílela na akčním výzkumu.

Pro české prostředí, v němž dosud metodologie akčního výzkumu není příliš usazená, může být řada myšlenek, které v rozhovoru zaznívají, velmi inspirativní. Určitě jde o již zmiňovaný partnerský vztah mezi výzkumníky a praxí, jehož logickým důsledkem je vzájemný respekt obou skupin. Jako nejsilnější však vnímáme apel na odvalu. To je termín, který je na poměry vědeckého diskurzu poněkud patetický a v metodologických učebnicích se obvykle neobjevuje. Podle Wall však tvoří esenci akčního výzkumu. Nelze než souhlasit. Nestačí jen provést akci (nahodile a bez reflexe zavádět změny, které nás napadnou), je třeba se z akce a jejího průběhu poučit. A máme-li se poučit, je třeba, aby byl popis akce upřímný, aby byly zaznamenány jak úspěchy, tak selhání a přešlapy, k nimž na cestách, které dosud nejsou vyšlapané, nutně dochází.

Akce je zkrátka o odvaze zkusit něco nového a ještě více o odvaze popsat nabyté zkušenosti pravdivě a bez příkras. Akční výzkum se může zdát místy až legračně kutilský – autoři často v průběhu výzkumu vymýšlejí postupy, jak co nejlépe zachytit prchavou realitu – avšak to, že není přísně kontrolovaný, neboť se neděje v laboratoři, nýbrž v terénu, který navíc není zkoumán s odstupem, ale z velmi zaangažované pozice, můžeme brát jako jeho přednost. Je způsob, jak se dotknout reality ve chvíli, kdy se rodí, a zároveň způsob, jak tuto realitu tvarovat.

V žádném případě nechceme nadřazovat akční výzkum nad jiné výzkumné přístupy. Jak říká Kate Wall, jde jen o jednu čočku, jíž lze nahlížet skutečnost. Domníváme se však, a příspěvky shromážděné v tomto čísle o tom svědčí, že jde o čočku, která umožňuje vidět věci, které by jinak zůstaly skryty. Přejeme všem čtenářům příjemné čtení a ostrý zrak.

Klára Šedřová, Roman Švaříček
editoři čísla

- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Lewin, K. (1952). *Field theory in social science: Selected theoretical papers by Kurt Lewin*. London: Tavistock.
- Lortie, D. C. (1975). *The Schoolteacher. Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.