

ŠKOLY VE VÍRU ZMĚN A VE STOJATÝCH VODÁCH STABILITY

SCHOOLS CAUGHT UP IN WINDS OF CHANGE AND SCHOOLS IN STAGNANT WATERS OF STABILITY

KLÁRA ŠEĎOVÁ

RECENZE KNIHY

Dvořák, D., Starý, K., & Urbánek, P. (2015). *Škola v globální době. Proměny pěti českých základních škol*. Praha: Karolinum.

U zrodu této monografie stál vynikající nápad vrátit se zpět do škol, v nichž autoři prováděli výzkum v letech 2007–2008. Z tehdejšího zkoumání vzešla kniha *Česká základní škola*, která přinášela případové studie několika vybraných škol a hledala odpověď na otázku, jak struktury a mechanismy na úrovni české základní školy ovlivňují vzdělávání žáků.¹

V průběhu roku 2013 autoři podnikli sběr dat v týchž pěti základních školách, aby zdokumentovali vývoj, jímž tyto školy v uplynulém čase prošly. Jde o chvályhodný počín, neboť takovéto dlouhodobé sledování týchž případů není v české pedagogické vědě obvyklé. V souladu s tím, že terén je již známý a jednou popsáný, si autoři zvolili výzkumnou otázku zaměřenou na sledování změn v daných školách. Počítali přitom jak se spontánními změnami zdola, tak s centrálně řízenými změnami shora, především měli zájem zkoumat dopady kurikulární reformy.

¹ Kniha *Česká základní škola. Vícepřípadová studie* (Dvořák et al., 2010) byla recenzována na stránkách tohoto časopisu v roce 2011 (Šeďová, 2011).

Struktura publikace je řešena podobně jako v předchozí monografii – krátký teoretický úvod, popis metodologie, případové studie jednotlivých škol a tematická analýza napříč vzorkem. Teoretický úvod je rozčleněn do stejných kapitol jako finální tematická analýza, přičemž vše odpovídá rozložení dílčích výzkumných otázek, které se ptají: 1) jaké jsou cíle změn; 2) jaké jsou mechanismy změn; 3) kdo jsou aktéři změn. V tomto uspořádání je určitá elegance, avšak zvolené otázky se mi zdají příliš široké a nekonkrétní a v důsledku toho vnímám členění spíše jako mechanické než jako logické a napomáhající orientaci čtenáře (každý proces má nějaké aktéry a vyznačuje se určitými mechanismy, do kapitol se nakonec vejde vlastně cokoli). Lze říci, že autoři opakují – z mého pohledu nadměrně – široký záběr, jímž se vyznačovala již předchozí kniha.

Rovněž metody sběru dat zůstaly stejné jako v předešlém výzkumu. Kombinaci rozhovorů s vedením školy, učitelů a žáků, pozorování ve výuce a na akcích školy, s doplněním o dotazníky pro učitele a studium dokumentů školy nelze nic vytknout. Více než v předchozím svazku jsou však rozhovory vytěžovány jak primární zdroj v analýze. Naopak například data z pozorování jsou využívána tak fragmentárně a účelově, až to text jako takový spíše hyzdí, než že by mu to přidávalo na síle. Na rozhodnutí založit výzkum na rozhovorech s pracovníky školy není nic špatného, je však třeba reflektovat, k čemu takové rozhodnutí povede. Publikace je v konečném důsledku nikoli o tom, jaké školy jsou a co se v nich změnilo, nýbrž o tom, o čem se ve školách mluví, tzn. jaké změny si sami aktéři uvědomují a jsou ochotni o nich vypovídat.

Tento efekt je nejzjevnější v tom, že v knize o školním vzdělávání není téměř tematizovaná samotná výuka a její kvalita. Sami autoři si tento jev uvědomují, konstatují, že se jejich respondenti k tématu výuky a její kvality nevyjadřují, tento deficit však nijak (např. jinými výzkumnými metodami, než jsou rozhovory) nekompensují. Přistoupíme-li na to, že data jsou taková, jaká jsou, lze i tuto „díru v diskurzu“ chápat jako výsledek, který si zaslouží pozornost. Skutečnost, že pro ředitele škol je tématem například to, kolik hodin angličtiny zavést, avšak nikoli, jak a s jakými výsledky se tento předmět vyučuje, je jistě zajímavá a lze pro ni hledat různá vysvětlení.

Opusťme nyní oblast toho, co v knize není, a věnujme se tomu, co v ní je. Zajímavých zjištění není málo, jsou koncentrována především v části s tematickou analýzou a v závěru. Zřejmě nejdůležitějším závěrem je konstatování, že školy si nade vše cení stability. To může odrážet jak rezistenci vůči změnám, tak snahu uprostřed společenských změn školu udržet bez excesů v chodu, zachovat její kontinuitu a předvídatelnost. Proběhlá kurikulární reforma není pro učitele významným tématem, což výzkumníci úsměvně dokládají mimo jiné obtížemi některých respondentů vzpomenout si vůbec na to, o jaké reformě by asi měla být řeč. Pokud na ni vzpomínají, tak nikoli

jako na něco založeného na chybných východiscích (viz Štech, 2013) či na něco v zásadě správného, ale nedostatečně komunikovaného (viz Straková, 2013), nýbrž spíše jako na něco otravného, co jim odebralo čas a energii, co však v důsledku nepřineslo žádné změny. Konstatování, že školní vzdělávání zůstává beze změn, je míněno v zásadě pozitivně. Učitelé mají za to, že učili dobře již předtím a nyní v tom pokračují. V pěti škol, které se ocitly ve vzorku, je pouze v jediné o reformě referováno pozitivně, výzkumníci však i tato data poněkud relativizují, uvádějí důvody, proč by právě v této škole mohla převážit snaha o vytváření pozitivního obrazu před zástupci akademické obce, nad snahou realisticky popsat stav věci.² Na fakt, že reformní ideje nezapustily ve školním terénu kořeny, poukazuje i to, že učitelé nepoužívají jazyk reformy, nadále uvažují o učivu jako východiskové kategorii (kompetence jsou v jejich výrocích dodatečně přiřazovány k učivu).

Nyní přichází patrně nejzajímavější zjištění celé knihy. Ačkoli systém dvoustupňového kurikula nabídl školám možnost diverzifikace, zdá se, že dochází naopak k unifikaci. Všechny sledované školy se „profilují“ tak, že posilují výuku angličtiny a ICT. Již bylo řečeno, že otázka kvality výuky se ve školách neřeší, posilování tudíž spočívá v navyšování počtu hodin a posunování předmětů do co nejnižších ročníků. Ačkoli si tedy školy cení stability, neznamená to, že by v nich neprobíhaly žádné změny. Otázka je, čím jsou tyto změny motivovány, když se zdá, že nevycházejí z logiky reformy. Tady se ukazuje jako šťastné rozhodnutí autorů věnovat se jak změnám řízeným shora, tak spontánním proměnám a pohybům. V knize se konstatuje, že klíčovým mechanismem, který ovlivňuje práci škol, je právo rodičů vybrat školu pro dítě. To je patrně nejmasivnější a nejzávažnější obrat, který nastal v raných 90. letech ve fázi spontánní, rychlé a živelné restrukturalizace českého školského systému (viz Greger, 2011). Školy si uvědomují nutnost obstát na vzniklém vzdělávacím trhu a zajistit si optimální přísun žáků – tato i předešlá monografie (Dvořák et al., 2010) tento fakt vykreslují jako v zásadě hlavní téma řešené ve školách. Co je paradoxní, školy nehledají „díru na trhu“, nýbrž se snaží konkurovat si ve stejných oblastech (angličtina, práce s ICT, materiální vybavení školy, volnočasové kroužky).³

² Je zřejmé, že autoři sami na pozitivní dopady reformy příliš nevěří. To je názor v akademické obci sdílený, avšak nepřilíš opřený o spolehlivou datovou evidenci. Vypůjčím-li si tvrzení Stanislava Štecha (2013), že je reforma *evidence-less*, chce se mi konstatovat, že podobně *evidence-less* jsou i hodnotící stanoviska českých akademiků.

³ Chovají se tak i školy, které konkurenční boj z důvodu obtížné dostupnosti jiných škol řešit nemusí (Horská škola).

Vysoká míra shody mezi různými školami bývá v institucionalistickém paradigmatu, k němuž se autoři hlásí, označována jako izomorfismus (Dvořák, 2012). Podle zahraničních výzkumů se izomorfismus dostavuje i tehdy, kdy nejsou „hierarchicky nadřazené články školství schopny prosadit dolů do jednotlivých škol a tříd svou představu o žádoucí podobě výukových procesů“ (Dvořák, 2012, s. 17). Přesně tomuto konstatování odpovídají také nálezy v této knize. Školy se proměňují, v zásadě konvergentním způsobem, a nikdo to neřídí. Podle Dvořáka (2012) je příčinou homogenity škol potřeba dosáhnout souladu se společenskými očekáváními a představami o tom, jak má škola vypadat, ačkoli tato očekávání nemusí být vždy jasně artikulovaná. I tato teze dobře odpovídá nálezům v knize, což vyplývá na povrch v kapitole věnované cílům a hodnotám ve sledovaných školách (s. 114–133). Jsou-li respondenti dotázáni na cíle, jichž se snaží dosáhnout, jejich odpovědi nejsou příliš bohaté či propracované. Uvádí například, že cílem je „splnit to, co se od školy očekává“ (s. 116), nikde však jasně nezaznívá, co to vlastně je.

To je ve zkratce shrnutí obrázku, který jsem si po přečtení knihy udělala o současných českých základních školách – snaží se být dobrými školami, představa o tom, co to je být dobrou školou je však nejasná a intuitivní. Je otázka, do jaké míry by školám prospěla racionální debata o cílech vzdělávání a metodách k jejich dosahování (tj. o kontrole kvality výuky) a do jaké míry se lze spolehnout na to, že kulturní sediment, v jehož rámci školy operují, zaručuje víceméně pozitivní směřování, do něž není žádoucí radikálnějším způsobem zasahovat.

Toto dilema je jedním z řady námětů, které publikace nabízí. Co se týče podnětů k přemýšlení, je tato kniha skutečně inspirující a nelze než doporučit ji všem, kdo se o otázky školního vzdělávání zajímají. Navíc je čtivě napsaná, a tak jsem si ji vzala na dovolenou k moři. Občas byly vlny, příliv a odliv dočasně posouvaly hladinu, ale množství ani chemické složení vody se neměnilo. Tak nějak to asi bude i s českou základní školou.

Literatura

- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola. Vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum.
- Dvořák, D. (2012). Nový institucionalismus v pedagogice. *Studia paedagogica*, 17(2), 9–26.
- Greger, D. (2011). Dvacet let českého školství optikou teorií změny vzdělávání v post-socialistických zemích. *Orbis scholae*, 5(1), 9–22.
- Straková, J. (2013). Jak dál s kurikulární reformou. *Pedagogická orientace*, 23(5), 734–743.
- Šeďová, K. (2011). Fenomén zvaný škola. *Studia paedagogica*, 16(2), 195–199.
- Štech, S. (2013). Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*, 23(5), 615–633.