



Dominik Dvořák, Karel Starý,
Petr Urbánek, Martin Chvál,
Eliška Walterová

Česká základní škola

Vícepřípadová studie

Česká základní škola

Vícepřípadová studie

RNDr. Dominik Dvořák

PhDr. Karel Starý, Ph.D.

doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.

PhDr. Martin Chvál, Ph.D.

prof. PhDr. Eliška Walterová, CSc.

Recenzovali:

prof. PhDr. Peter Gavora, CSc.

prof. PhDr. Milan Pol, CSc.

PhDr. Miroslav Klusák, CSc.

Výzkum proběhl a publikace vychází s finanční podporou MŠMT ČR v rámci projektu „Centrum základního výzkumu školního vzdělávání“ s registračním číslem LC06046.

Grafická úprava Jan Šerých

Sazba DTP Nakladatelství Karolinum

Vydání první

© Univerzita Karlova v Praze, 2010

© Dominik Dvořák, Karel Starý, Petr Urbánek, Martin Chvál,
Eliška Walterová, 2010

ISBN 978-80-246-1896-8

ISBN 978-80-246-2371-9 (online : pdf)



Univerzita Karlova v Praze
Nakladatelství Karolinum 2013

<http://www.cupress.cuni.cz>

Obsah

Úvod	11
Část I: Teorie a metodologie	15
1. Konceptuální rámec a volba výzkumné strategie	17
1.1 Strategie vícepřípadové studie a rozlišení instituce–organizace	17
1.2 Institucionalismus jako teoretický rámec	18
1.2.1 Jakou roli má teoretický rámec v případové studii (v kvalitativním výzkumu)?	18
1.2.2 Instituce a organizace	19
1.2.3 Institucionalismus	21
1.2.4 Meze strukturální a vnitřní reformy školy	24
1.3 Česká základní škola	25
1.3.1 Málo nebo moc vzdělávání?	26
1.3.2 Vzdělávání v české škole a vícepřípadová studie	28
1.3.3 Česká základní škola v čase	30
1.4 Vybrané případové a vícepřípadové studie školy	32
1.4.1 Příklady zahraničních studií	32
1.4.2 České studie	35
1.5 Specifika vícepřípadové studie a našeho výzkumu	36
1.6 Závěr	38
2. Cíle výzkumu a metody sběru dat	39
2.1 Formování výzkumného týmu (osoby a obsazení)	39
2.2 Epistemologická východiska studie (konfese autorů)	41
2.2.1 Konstruktivismus versus realismus	41
2.3 Plán výzkumu (scénář)	44
2.3.1 Cíle studie	46
2.3.2 Konceptuální rámec	48

2.3.3	Výzkumné otázky	49
2.3.4	Výběr zkoumaných škol	51
2.4	Metody sběru dat	55
2.4.1	Pozorování	57
2.4.2	Dotazování	59
2.4.3	Shromažďování dokumentů a artefaktů ze školy	60
2.5	Zajištění kvality výzkumu	60
2.5.1	Účastnická validizace	60
2.5.2	Triangulace a řetězové dokladování	61
2.5.3	Další aspekty kvality šetření	62
2.6	Závěr	63
3.	Zkušenosti z realizace terénního výzkumu	65
3.1	Expozice: přípravná návštěva – zajištění vstupu do terénu	65
3.2	Kolize s realitou: vstup do terénu a shromažďování dat	67
3.2.1	Navázání kontaktu se sborem	67
3.2.2	Shromažďování dat	68
3.3	Krize: záplava dat a jejich analýza	78
3.3.1	Databáze vícepřípadové studie	78
3.3.2	Zpracování dat pro analýzu	79
3.4	Peripetie: interpretace dat	82
3.5	Rozuzlení: předložení výzkumných zjištění účastníkům	84
3.5.1	Průběh validizačního setkání	84
3.5.2	Etické otázky spojené s validizací	85
3.6	Závěr	88
4.	Prezentace dat a možnosti zobecňování	89
4.1	„Příběh“ jako zpráva o případu	90
4.2	Od jedinečných škol ke školnímu vzdělávání	93
4.3	Závěr	96
Část II: Příběhy škol		97
5. Malá škola: Pilotní výzkum		99
5.1	Škola, které hrozil zánik	99
5.2	Zřizovatel: partnerství z rozumu	101
5.3	Sbor: kolegiální prostředí	102
5.4	Žáci: „materiál“ je specifický, ale máme naše děti rádi	103
5.5	Výuka: za dveřmi třídy	105
5.6	Spokojenost se současným stavem	108
5.7	Závěr	109

6. Výběrová škola: Ať děláme, co děláme, neudržíme je tady	111
6.1 Téma: odchody na víceletá gymnázia	112
6.2 Svoboda a konflikt priorit	116
6.3 Pedagogické řízení a vztahy ve škole	119
6.4 Podmínky pro vzdělávání	122
6.5 Pohled do tříd	124
6.6 Závěr	128
7. Základní škola Horská:	
Prostředí stability aneb škola, odkud děti neodcházejí	130
7.1 Stabilní podmínky řízení školy	130
7.2 Stabilita aktérů školy	134
7.3 „Ochranný deštník“	139
7.4 Závěr	141
8. Základní škola Pestrá: Manažerská ekvilibristika	143
8.1 Původ úspěchů: „velký třesk“?	144
8.2 Příznivý potenciál školy (a jak s ním naložit?)	145
8.3 Fungování školy aneb „všichni uspějeme“	148
8.4 Vedení lidí: citlivé téma	152
8.5 Závěr	155
9. Předměstská škola: Všichni jsou spokojeni	158
9.1 „Děti jsou, ale není místo“	159
9.2 Ředitel jako manažer, nikoli pedagog	165
9.3 „Přežít“ – kontinuita a stabilita jako vize školy	168
9.4 Máme rádi děti	169
9.5 První a druhý stupeň	172
9.6 Závěr	177
Část III: Tematické analýzy	179
10. Učitelé a učitelské sbory	181
10.1 Charakteristiky sborů základních škol	182
10.1.1 Kvalifikovanost sborů	182
10.1.2 Feminizace sborů	183
10.1.3 Věková struktura sborů	184
10.1.4 Konzistentnost, stabilita vs. dynamika sborů	187
10.2 Vztahy ve sborech	188
10.2.1 Učitelé o sboru	190
10.2.2 Sociální klima sborů	192
10.2.3 Sbory prvního vs. druhého stupně	197

10.3	Vedení škol a sbory	200
10.4	Přehled – šetřené základní školy a jejich sbory	202
10.5	Závěr	205
11.	Žáci mluví o své škole	207
11.1	Žáci o své škole: „Co my víme?“	208
11.2	Přechod z 1. na 2. stupeň ZŠ: „zbavení ochranných křídel“	209
11.3	Školní znalosti za hranicemi školy: „Škola základ života?“	211
11.4	Výuka je nuda: „Pořád se opakuje“ – „Nejlepší předmět je matika!“	212
11.5	Nejllepší učitel je „..., který hodně naučí!“	213
11.6	Žákovská samospráva jako instituce k řešení stížností: „Smrdí tácky v jídelně!“	215
11.7	V čem je potřeba školu změnit: „Já bych odvolala ředitele!“	216
11.8	O čem žáci mluvili málo: „Přečte nám akorát to, co je v té učebnici.“	218
11.9	Závěr	218
12.	Výuka na základní škole očima výzkumníků, učitelů a žáků	220
12.1	Analýza dat	221
12.2	Materiální podmínky pro výuku	223
12.2.1	Vybavení a výzdoba učeben	224
12.2.2	Používání didaktické techniky	225
12.2.3	Uspořádání učeben	227
12.3	Řízení třídy	229
12.3.1	Začátky vyučovacích hodin	229
12.3.2	Průběh vyučovací hodiny: problematické hospodaření s časem	230
12.4	Komunikace ve třídě	233
12.4.1	„Výchovná“ komunikace ve třídě – regulace chování žáků	233
12.4.2	Narušování výuky	233
12.4.3	Reakce učitele na rušivé chování žáků	235
12.4.4	„Výuková“ (akademická) komunikace	237
12.4.5	Zapojení žáků do práce	237
12.5	Vnitřní diferenciací výuky	238
12.6	Spolupráce (kooperace) žáků při výuce	239
12.6.1	Specifika spolupráce ve dvojici a ve skupinách	240
12.6.2	Složení skupin	240
12.7	Hodnocení ve výuce	242
12.7.1	Výsledky hodnocení	243
12.7.2	Zdroje hodnocení	243
12.7.3	Známkování	244
12.7.4	Sebehodnocení a vrstevnické hodnocení	245
12.7.5	Hodnocení chování	246
12.8	Závěr	247

13. Škola se dívá sama na sebe: autoevaluace	249
13.1 Data a cíle analýzy	249
13.2 Vlastní hodnocení školy není jen záležitost ředitele	251
13.3 Co je pro školy důležité	252
13.4 Škola směřuje ke zlepšení	252
13.5 Závěr	257
14. Srovnávací analýza případů	258
14.1 Kultura, nebo struktura?	258
14.2 Strukturní prvky vzdělávání	260
14.3 Velikost školy a boj o žáky	261
14.4 Na cestě k novému institucionálnímu řešení?	267
14.4.1 Mateřská škola jako součást základní školy?	267
14.4.2 Vliv víceletých gymnázií	269
14.5 První a druhý stupeň	270
14.5.1 Jeden sbor, nebo dva sbory	270
14.5.2 Dva přístupy k žákům	271
14.6 Ráno, dopoledne, odpoledne: družina, klub, kroužky	273
14.7 Závěr	275
15. Pohled zpět a pohled dopředu	276
15.1 Shrnutí vybraných zjištění	276
15.2 Perspektivy vícepřípadové studie	278
15.3 Závěr	280
Přílohy	281
Seznam zkratk	295
Literatura	296
Summary	304
Rejstřík	307

Úvod

*Abychom věděli, jaké jsou školy, jaké mají silné a slabé stránky,
musíme být schopni vidět, co se v nich děje,
a musíme být schopni jasně a zřetelně říci ostatním,
co jsme poznali.*

(E. W. Eisner, 1991)

Základní škola je jedním z pilířů sociální konstrukce společnosti a součástí života všech generací v období dětství a dospívání. Škola je specifickou kulturou, společenstvím dospělých a dospívajících. V ní žáci získávají znalosti a dovednosti, osvojují si vzorce chování a hodnoty, důležité pro osobnostní rozvoj a život ve společnosti.

V kontextu změn sociálních, ekonomických, kulturních a demografických se škola mění, mění se její žáci a učitelé. Jaké jsou současné české základní školy? V čem se liší a v čem jsou si podobné? Jak plní svou základní vzdělávací roli? To jsou otázky, na které hledá odpovědi tým Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v autentickém prostředí základních škol.

Výzkum je součástí projektu „Centrum základního výzkumu školního vzdělávání“, jehož záměrem je prohloubit poznání stavu a procesů, jež ve školním vzdělávání dnes probíhají. Poskytnout co možná nejkompaktnější a nejucelenější obrazy české školy, jejích aktérů, podmínek a faktorů, které ovlivňují fungování školy, je jedním z dílčích záměrů víceúrovňového výzkumu.

V této knize prezentujeme výsledky základního výzkumu, realizovaného formou vícepřípadové studie pěti základních škol v letech 2007–2009, tedy v období, kdy byla na základních školách zahájena implementace kurikulární reformy a realizace školních vzdělávacích programů. Studie je v českém kontextu nová zahrnutím žakovských pohledů, zaměřením na procesy vyučování-učení a tázáním po efektech působení základní školy jako celku. Ani výzkumná strategie vícepřípadové, převážně kvalitativní studie není v českém prostředí ani v mezinárodním kontextu běžná. Jedná se tedy o výzkum ojedinělý a průkopnický. Jeho cílem je porozumět škole jako instituci prostřednictvím popisu a zobecňující analýzy několika jedinečných případů škol jako organizací. Dalším specifkem je

synchronní, týmové provádění terénního výzkumu, kdy v jednotlivých případech jsou současně přítomni všichni výzkumníci a vedou průběžně diskuse o jeho průběhu, získaných datech a perspektivách případů. Všichni členové týmu poznávají všechny případy, stávají se tak důležitým „výzkumným nástrojem“ a překonávají limity osamělých badatelů.

Publikace má tři části. První čtyři kapitoly jsou zaměřeny převážně metodologicky. Autoři detailně a promyšleně analyzují a pečlivě přehodnocují výzkumnou strategii a vymezují pojmovou strukturu s odkazy na domácí a relevantní zahraniční literaturu. Výzkum je začleněn do kontextu současných teorií a kvalitativních výzkumů, které byly provedeny v případových studiích českých základních škol jinými autory. Opomenuta není důležitá otázka formování výzkumného týmu, zdůvodnění výběru případů a zkušenosti z realizace terénního výzkumu, zpracování dat a prezentace výsledků. Předpokládáme, že tato část zaujme především odborníky a výzkumníky.

Jádro publikace tvoří zprávy o jednotlivých školách, „příběhy“ pěti základních škol v České republice. Jejich aktéry jsou reální žáci a učitelé, jejich společenství, vzájemné vztahy a hierarchické struktury, způsoby komunikace a interakcí, a zejména procesy, které v současnosti ve školách probíhají, jejich determinující faktory, působící uvnitř i vně školy i v prostoru mezi hranicemi školy a vnějším prostředím. Podat plastický obraz fungování škol umožnilo využití více zdrojů dat, k nimž patří především videozáznamy nebo pozorovací protokoly z výuky, rozhovory se žáky, učiteli a v některých případech i s rodiči, dotazníky, výroční zprávy, zprávy České školní inspekce, školní vzdělávací programy a v neposlední řadě i terénní poznámky výzkumníků.

Třetí část publikace (kapitola 10–13) je průřezem témat, která se ve výzkumu „vynořila“ jako významná. Zaměřuje se na učitelské sbory, pohledy žáků na školu, podmínky a prostředky, průběh a hodnocení výuky. Neopomíjí ani relativně nové a dosud málo prozkoumané téma autoevaluace školy.

V závěrečné kapitole se na základě srovnání jednotlivých případů vyvozují poznatky vztahující se k současnému modelu školy jako organizace v kontextu změn institucionálních a systémových. Zvláštní pozornost je věnována velikosti školy, rozdílům mezi prvním a druhým stupněm, odchodům žáků na víceletá gymnázia a krizi druhého stupně, v neposlední řadě také celodenní péči školy o žáky. S oporou o výsledky vícepřípadové studie jsou zpochybněna některá klišé a mýty o škole, formulovány výzvy pro vzdělávací politiku a perspektivní otázky dalšího výzkumu.

Domníváme se, že zejména druhá a třetí část může zaujmout učitele a ředitele českých základních škol a inspirovat je k reflexi situace na vlastní škole. Publikace jako celek není adresována jen odborníkům, ale také širší veřejnosti a studentům učitelství.

Rádi bychom poděkovali na tomto místě oběma recenzentům, profesorům Peteru Gavorovi a Milanu Polovi za zasvěcené posudky a inspiřující připomínky, jež umožnily zdokonalit finální verzi textu. Stejně tak děkujeme dr. Miroslavu Klusákovi, který nám poskytoval cenné postřehy již v době, kdy se rukopis teprve rodil.

Zvláštní dík patří všem žákům, učitelům a ředitelům pěti základních škol, jimž nemůžeme z důvodu přislíbené anonymity poděkovat konkrétněji, ale bez jejichž velké vstřícnosti by nebylo možné realizovat výzkum a veřejně prezentovat získaná data.

Čtenářům knihy přejeme, aby je putování do nitra české základní školy zaujalo podobně jako nás a aby tato cesta obohatila jejich poznání fenoménu všem zdánlivě známého a blízkého, avšak přesto zasluhujícího hlubší prozkoumání.

Za případné připomínky a komentáře předem děkujeme.

Srpen 2010

Autoři

Část I: Teorie a metodologie



1. Konceptuální rámec a volba výzkumné strategie

Jak chápeme školu? Proč jsme se rozhodli použít pro výzkum školy poměrně časově i personálně náročnou a u nás prakticky nevyzkoušenou strategii vícepřípadové studie? Pokusíme se to osvětlit v této kapitole. Základní logiku naší argumentace tvoří korespondence mezi teoretickým východiskem a metodologickou strategií.

1.1 Strategie vícepřípadové studie a rozlišení instituce-organizace

Badatelé studující školu (příklady výzkumů popisujeme dále) docházejí k zdánlivě velmi odlišným závěrům. Například Pol a kol. (2005, s. 6) patří k výzkumníkům, kteří akcentují to, jak „je každá škola jedinečná“. Goodlad (1984) a jeho spolupracovníci byli naopak zaskočeni tím, jak jsou si školy podobné – přesněji řečeno tím, jak jsou na jedné straně například různé vztahy mezi těmi, kdo vzdělávají, avšak současně se moc neliší to, jak vzdělávají. Tento rozpor lze pojmenovat také tak, že školy se liší, avšak školní vzdělávání ne. Badatelé, jejichž pohled u nás zastupuje brněnská skupina (Pol a kol., op. cit.), se zajímají především o školu jako *organizaci*, zatímco Goodladův výzkum se snažil postihnout školu jako *instituci*. A právě tato distinkce se nám jeví jako nosné východisko pro další teoretické i metodologické úvahy.

Teoretickým rámcem pro naše pochopení školy je proto především pohled rozlišující mezi školou jako institucí a jednotlivými konkrétními organizacemi – fyzicky existujícími školami.¹ (Slovenská nebo anglická

1 Zajímavou otázkou pro další konceptuální práci je vztah pojmů scholarizace, schooling, český termín školní vzdělávání, resp. zda se jeho obsah kryje s představou školy jako instituce.

pedagogická terminologie by asi mluvily sevřeněji o vztahu *školovanie–škola*, resp. *schooling–school*).

Právě tomuto rozlišení podle našeho názoru vyhovuje metodologie vícepřípadové studie, v níž je pohled na školy jako konkrétní entity do určité míry instrumentální, má sloužit poznání obecnějšího sociálního jevu základního školního vzdělávání. V klasické případové studii jde především o porozumění danému případu (případ je často nějak mimořádný, jeho popis má hodnotu sám o sobě jako dokumentace této mimořádnosti, případová studie je proto často intrinzitní). Ve vícepřípadové studii je vždy případ studován s ohledem na ostatní případy (Stake, 2005, s. 3), v našem případě s ohledem na obecnější jev – instituci. Stále však platí, že instituci chceme nahlédnout prostřednictvím porozumění případům – jde především o studii toho, co nám pět konkrétních škol říká o podobě školního vzdělávání, i když metodologie nevyklučuje občasně použití jiných dat než jen bezprostředně se vztahujících k našim případům.²

1.2 Institucionalismus jako teoretický rámec

Dualita institucionálního a organizačního pohledu na školu není v českém prostředí neznámá. Práce Pola a kol. (2005, s. 48) ji zařazuje do kontextu dalších přístupů a pak představuje pojetí G. Berga (ibid., s. 189–201) jako jednoho z představitelů tohoto směru. Přesto se domníváme, že dosud nebyla její explanační síla vyčerpána a tato perspektiva tedy může být určitým obohacením českého pedagogického diskurzu. Než náš základní teoretický rámec blíže objasníme, dovolíme si krátkou odbočku.

1.2.1 Jakou roli má teoretický rámec v případové studii (v kvalitativním výzkumu)?

Někdy se setkáváme s představou o apriorní ateoretičnosti kvalitativního výzkumu (kam se případová studie většinou řadí). K „absolutnímu psaní“ se hlásí Pražská skupina školní etnografie (Pražská skupina školní etnografie, 2005, s. 14):

„Tak označujeme způsob, který se vyhýbá uvádění textu do relací k jiným: nejde nám o to začlenit naše údaje do nějakého širšího ostatního bádání, vyvrátit nebo potvrdit klasického nebo módního autora, směřovat text

2 Speciální variantou tohoto vztahu je poměr mezi národním kurikulárním rámcem a kurikulem určité školy – tedy vztah mezi RVP jako institucionálním rámcem a ŠVP jako případem.

k nějaké efektní negaci, k pointě navíc, již bychom se odlišovali od předchozích autorů. Relativní psaní vede k tomu, že se znalost reálného objektu postupně zamění za znalost znalostí o něm, teorie za metateorii.“

Toto stanovisko musíme brát velmi vážně (byť sami autoři připouštějí, že se přece jenom určitých teorií drží). Varuje nás před konstrukcí abstrahujících zobecnění – zvláště když pracujeme s kvalitativními, nereprezentativními daty. Domníváme se však, že v případě tak širokého tématu, jakým je škola, je vhodné provést výrazné zúžení výzkumné otázky právě prostřednictvím rozpracovaného konceptuálního rámce. Metodologové připomínají, že jít do terénu poučen neznamená ještě totéž jako přistupovat k výzkumu předem jednostranně zaměřen.

Podrobně se vztahem případové studie a teorie zabývá Yin (1994, s. 27–32). Popisuje oba směry: Na jedné straně je v kvalitativním výzkumu časté, že teorie stojí až na konci, na základě dat se teprve vyvíjí. Mnohdy však nelze ignorovat to, že „pro některá témata pravděpodobně existující práce poskytují bohatý teoretický rámec“ (Yin, 1994, s. 28). To je právě případ tématu škola jako instituce. Teoretický rámec vnáší tolik potřebné omezení, případně naznačuje způsob, jakým budou jednotlivá zjištění uváděna do souvislosti, aby vytvořila ucelený obraz (určuje argumentační logiku). Někdy je výhodné, když v konceptuálním rámci stojí vedle sebe alternativní či konkurenční pohledy. Práce výzkumníka se pak může zaměřit na přiřazování jednotlivých epizod k některé z alternativních explanací.

Stake (1995) si umí představit ateoretické deskriptivní studie. (Zde se asi projevují fenomenologická východiska kvalitativního výzkumu a požadavek zbavit se apriorních představ o případu.) Výhoda případové studie může podle něj ale také spočívat v její schopnosti modifikovat (příliš) abstraktní pravidla (Stake, 1995, s. 7) či obecné teorie velkého dosahu. To by mohla být naše cesta – ilustrovat, dodat plastický detail teoretickým schématům popisujícím vzdělávání. Také Merriamová (1998, s. 44n.) obhajuje místo teoretického rámce v případové studii, neboť výzkumníkovy implicitní teorie vždy existují, proto je potřeba je reflektovat a popsat.

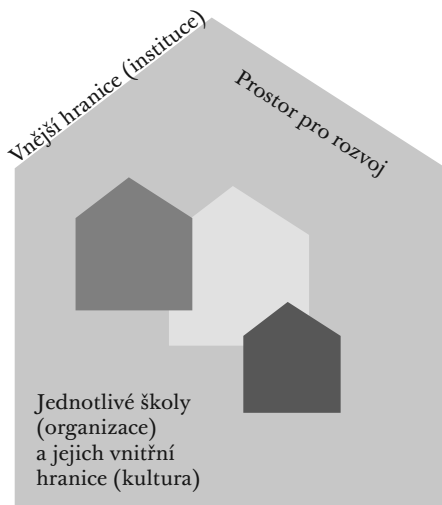
1.2.2 Instituce a organizace

Pokud čtenář přijal obhajobu teoretizování před případovým šetřením, můžeme se vrátit k našemu klíčovému konceptu. Rozlišení instituce a organizace je vlastní některým sociologům. Instituce je způsob, jak se věci

dělají, společností vyvinutý způsob řešení problémů; zatímco organizace je už tvořena konkrétními lidmi (Jandourek, 2001), byť je na svých konkrétních členech relativně nezávislá – lidé přicházejí a odcházejí, ale organizace zůstává.

V pojetí Berga (2006, s. 329) škola jako instituce (srov. Pol, 2007a, s. 12) znamená mandát, který dostává škola z venku a který představuje její vnější hranice, stanovený rámec pro každodenní práci školy. Tento mandát je však v podstatě dvojitý. Oficiální, „psaný“ je stanoven státem (nebo jiným zřizovatelem), zatímco nepsaná očekávání vůči škole má společnost. Berg tento rámec mapuje prostřednictvím analýzy dokumentů. Vnitřní kultura školy představuje vnitřní hranice. Zjišťuje se kulturní analýzou. Mezi těmito dvěma hranicemi leží prostor, který je třeba v procesu rozvoje školy objevit a využít. Berg uvádí i (čtyři) další pojetí rozvoje školy. Všem je společné to, že rozvoj školy je možno konceptualizovat jako řešení problému.

Také Manthey (2009) říká, že rozvoj školy vyžaduje tvořivé využívání „prázdného prostoru“. Například v oblasti kurikula je potřeba umět vidět tzv. nulové kurikulum (to, co v kurikulu chybí – Posner, 1992, s. 11). Tady však narážíme na paradox, že se od nás očekává popis toho, co ve škole je, ne toho, co v ní není, přestože právě toto nepřítomné – nevyužitý prostor, nulové kurikulum apod. – představují rozvojový potenciál. S tímto rozpořem se zkusíme vyrovnat zejména v závěrečné analýze našich dat.



Obr. 1.1 Vztah instituce–organizace v případě školy podle G. Berga

Berg rozlišuje „skutečné“ a „vnímané“ problémy. Snaha o rozvoj školy by pak znamenala vyjít od vnímaných problémů a dostat se k popisu skutečných problémů, které Berg chápe jako „významné oblasti představující dobrý výchozí bod pro práci na rozvoji školy v oblastech její každodenní práce“ (s. 330). Přitom vnější hranice jsou pro všechny školy určitého typu v jedné zemi do značné míry společné, avšak velmi nevyjasněné, neboť na školu jsou často kladeny protichůdné požadavky. Berg (2007) se domnívá, že právě tato nevyjasněnost vnějších hranic zvětšuje prostor, v němž se může jednotlivá škola rozvíjet.

Častá protichůdnost až neslučitelnost požadavků, jimž má škola vyhovět, pak charakterizuje školu i v pojetí dalších autorů. I podle Pola (2007a) jsou pro školu specifické právě tato neurčitost a ambivalentnost požadavků spolu s nedostatkem jistot, o něž by se mohly školy opřít při legitimizaci používaných postupů a obhajobě svých výsledků.

1.2.3 Institucionalismus

Vztah instituce a organizace rozpracovává také sociologický směr označovaný jako institucionalismus, který se ptá po vlivu širších kulturních norem (institucí) na chování konkrétních organizací a lidí v nich. V institucích spatřuje důvod shody mezi jinak odlišnými organizacemi a příčinu stability klíčových aktivit v těchto organizacích (Burch, 2007). Původní institucionální teorie vznikla na půdě ekonomie, kde poukazyvala na limity neoklasických analýz chování lidí. Zastánci institucionalismu tvrdili, že lidé jsou při ekonomickém rozhodování ovlivňováni nejen čistě ekonomickými motivy, ale daleko širší škálou vlivů včetně kultury nebo módy (Buchholz, bez data).

Školy při tom řadili klasičtí institucionalisté do zvláštní skupiny „ochočených organizací“ (termín R. Carlsona), jež se neřídí logikou efektivnosti, ale legitimity, jsou zcela v rukou státu a profesních organizací (odborů, učitelských sdružení), mimo působení tržních sil. Školy podle těchto teoretiků dlouho přežívaly v poklidu a stabilitě díky tomu, že mohly dlouhodobě předvídat stav svých klientů a stálý přísun finančních prostředků jim zajišťoval existenci, byť ne blahobyt. Na druhou stranu veřejná škola musí akceptovat prakticky všechny děti ze spádové oblasti, včetně „problémových“, proto je výkon sociální kontroly – dozor a sankcionování – ve škole primárním problémem (Jandourek, 2001, s. 177).

Potřeba obhájit se v situaci absence jasného zadání, konsenzu o pracovních postupech a při chybějících objektivních kritériích hodnocení (v Bergově vyjádření nevyjasněný mandát, podle Pola ambivalence po-

žadavků) vede školy k důrazu na ty činnosti, jež přinášejí vnější efekty, či přímo slouží vnější prezentaci, *public relations*. V tom se názory institucionalistů podobají **teorii veřejné volby**. Ta je pokusem současné ekonomické teorie resp. politologie vysvětlit zákonitosti poskytování veřejných statků, k nimž patří i vzdělání. Výchozí premisou opět je, že ve veřejném sektoru jsou veřejné statky poskytovány podle jiných principů než na trhu. Základním předpokladem o chování zaměstnance zde je, že se řídí snahou nikoli dosáhnout zisku uspokojením zákazníka, ale dosažením výhod prostřednictvím spokojenosti nadřízeného. Nadřízený je spokojen tehdy, když se k němu dostávají jen dobré zprávy a informace o případných problémech jsou potlačovány. Nadřízení se mohou snažit zpříšňovat kontroly, ale podřízení podle institucionalistů tím více zkreslují informace. Ohlas tohoto modelu slyšíme u Prokopa (2003), když tvrdí, že jakmile se ve školství rozběhne i špatná reforma, udržuje se dlouho při životě „vzájemným a vědomým sebeobelháváním“, dokud se úplně nezhroutí. S určitými odchylkami, avšak s mnoha pozoruhodnými shodami se tento teoretický model zdá být ve shodě s nedávným zjištěním M. Sedláčka (2008, s. 93) o řízení konkrétní české školy: „Motiv tzv. **nerozházet si to s obcí** (zdůraznil M. S.) je klíčem ředitelčina pojetí řízení. Systém funguje tak, že pokud starosta vyjadřuje s chodem školy spokojenost, je škola, ale i ředitelka v relativním bezpečí.“ Jednou z cest, jak si udržet spokojenost nadřízeného, který měl hlavní slovo při jmenování ředitelky školy a mohl by ji i sesadit, je vnější image – „pokud jsou vidět výsledky v podobě atraktivních aktivit..., škola pracuje dobře“. Model, kdy škola vše podřizuje spokojenosti nadřízeného (ředitelka se snaží „vždycky vyjít vstříc, i když to může být úplná blbost..., obci neustále ustupuje“ – Sedláček, 2008, s. 93), však neplatí úplně. Respektive otevřenost této školy podle citovaného autora zahrnuje jak formální akce „na efekt“, tak ale i to, že rodiče jsou bráni jako skuteční klienti a škola jim vychází vstříc například termínem rodičovských schůzek nebo nabídkou mimovyučovacími aktivit. K této „pozitivní“ odchylce v chování školy se za chvíli vrátíme.³

Institutionalismus tedy zdůrazňuje to, že za určitých okolností se lidé nechovají racionálně ani na trhu a že mimotržní sféra, například poskytování vzdělávání ve veřejném sektoru, má další specifika fungování. Chování aktérů v této oblasti je racionální z hlediska dílčích cílů zaměstnanců, avšak nikoli z hlediska cílů celého systému. V pracích z oblasti institucio-

3 Sedláček mluví také o vyhýbání se riziku při vedení školy, které je důsledkem tohoto modelu. Může chování učitelů, soustředěných „na chybu“ žáka a neustálé opakování jako snahu dosažení bezchybného výkonu, být jinou formou omezování negativních signálů o výsledcích práce?

nální teorie školy se dále zdůrazňuje **rozvolněná vazba** (loose coupling, decoupling) mezi výkonem školy a jejími zdroji. Stejně tak nejasná a volná je vazba mezi tím, co se po škole chce, a tím, co skutečně dělá, mezi tím, co učitelé vyznávají (deklarují) a jak opravdu vyučují. Konečně nepřilíhají racionální jsou vazby mezi různými strukturálními komponentami uvnitř školy.

Zde se institucionalismus liší od velkých strukturalistických teorií. Kde funkcionalismus či marxismus vidí těsné sepětí mezi ideologií společnosti a praxí školy, institucionalismus mluví o rozvolněnosti, nekorespondenci. Mnohé z rysů školního vzdělávání jsou do určité míry historickou náhodou – školství není ani v každém detailu promyšlený nástroj dobře sloužící moderní společnosti (jak říká funkcionalismus), ani systém pro udržování nerovnosti zplozený vládnoucími třídami (což naznačují marxisté). Longstreet a Shane (podle Marsh, 2004) to ukazují na příkladu kurikul různých typů škol, která nebyla zkonstruována pro dosažení nějakého jasného souboru cílů, ale vytvořila se postupně, jak se zvyšovala složitost vzdělávání. Hledání vztahu mezi cíli a fungováním školy jako organizace a děním ve třídách nebo výsledky žáků může být marnou prací. Zde jako by náš vlastní teoretický rámec ukazoval na meze naší výzkumné metody. Je však potřeba připomenout, že klasické popisy školství institucionalisté vytvořili před několika desítkami let a nemusejí adekvátně popisovat vzdělávání v současném světě.

Klasický institucionalismus zdůrazňoval potřebu kulturních a institucionálních analýz i při studiu ekonomického chování a odlišnosti mezi fungováním institucí v podmínkách trhu a v oblasti veřejných služeb. Pozdější představitelé tohoto směru naopak zdůrazňovali nutnost zahrnout ekonomické modely při studiu institucí včetně veřejného sektoru. „**Nový**“ **institucionalismus** v pedagogice (Burch, 2007) navazuje na starší analýzy škol jako ochočených organizací (Meyer, Rowan, 1977), avšak všímá si, že školy všude ve světě jsou ze svého poklidu vytrženy. Je to jednak vlivem **globalizace** (takovým potenciálním vpádem globálního myšlení do národního vzdělávacího systému mohou být např. výsledky mezinárodních šetření TIMSS a PISA konstatující zaostávání v oblasti čtenářské gramotnosti či pokles výkonu v matematice). Druhým faktorem měnícím chování škol je vpuštění **tržních mechanismů** (jde o konkurenci mezi školami, ale také o přítomnost nestátních – komerčních i neziskových – organizací např. v oblasti zjišťování výsledků vzdělávání).

Kromě důrazu, který nový institucionalismus klade na roli trhu (lokálního či globálního) a nestátního sektoru ve vzdělávání, jsou zde však další momenty. Organizace a lidé nejsou v novém institucionalismu chápáni jen jako pasivní zajatci institucionálních a kulturních forem. Lidé

jednají v těchto rámcích do jisté míry autonomně, dávají např. politickým direktivám nebo metodickým pokynům rámcových kurikulárních dokumentů své vlastní interpretace a významy. Proto se naprostá většina plánovaných pedagogických inovací vůbec nerealizuje, anebo jsou nové prvky po krátkém období opuštěny, jakmile skončí vnější podpora či tlak (Verloop a kol., 2001, s. 449). Současně ale inovativní praxe organizací chce získat legitimitu tím, že bude institucionalizována – stane se institucí, bude vnímána jako způsob, jak se věci mají dělat. Na jedné straně se totiž instituce potřebuje „vtělit“ do konkrétních organizací (školní vzdělávání probíhá jedine prostřednictvím konkrétních škol), na druhé straně se v praxi vzniklé úspěšné experimenty chtějí udržet prostřednictvím institucionalizace, mohou být legalizovány ovlivněním vzdělávací politiky nebo legitimizovány ovlivněním veřejného mínění.

1.2.4 Meze strukturální a vnitřní reformy školy

Můžeme tedy, vyzbrojeni novým institucionalismem, hledat optimistický obraz školství, v němž vnitřní reforma jednotlivých škol vyvolává tlak na politiku, kteří pozitivní změny zakotví v legislativním rámci a zpětně tak napomohou jejich rozšíření do celého systému? Je možno vsadit pouze na vnitřní potenciál?

Ne všichni autoři sdílejí nadšení pro orientaci na vnitřní reformu školy, vyvolanou tvořivým potenciálem učitelů či vnějším tlakem tržních mechanismů. I. Goodson (2005) kritizuje snahu ponechat odpovědnost za inovace na jednotlivých školách – např. hnutí efektivních škol. Přenesení odpovědnosti za změny dolů, do škol, je podle Goodsona metodou, jak zabránit celospolečenské diskusi o potřebných změnách školství. Na jednu stranu sice platí, že účinnost procesů změny iniciovaných **zvenku** je nízká, opakovaně se ukazuje, že „jen málokdy se podaří, aby pokusy o inovaci vzdělávacího systému trvalým způsobem pozměnily pedagogickou praxi... Školské reformy... zůstávají na povrchu věcí.“ (Thurler Gather, 2005, s. 114n.) Snahám o změnu vzdělávání zvenčí dojde dech u dveří jednotlivých tříd, dál už se nedostanou (Rowan a Miller, 2007). Avšak i změny **pramenící ve škole**, iniciované „novátorskými“ pedagogy, mají své limity. Stává se, že „učitelé mají dojem, že se jim skutečně podařilo změnit výukové praktiky, zatímco vnější pozorovatelé zaznamenávají zcela bezvýznamné změny...“ (Thurler Gather, *ibid.*).

Zdá se, že školy ani v decentralizovaných systémech, jako je tradičně školství Spojených států, nemění své chování v oblasti klíčových procesů. I pro nás bylo v počátečních etapách práce v terénu snadné nacházet další

a další příklady toho, jak „špatně“ nebo „konzervativně“ se ve zkoumaných školách vyučuje. Dnes je náš pohled – částečně právě pod vlivem studia teorie institucí a organizací – plastičtější. Když instituce – způsoby, jak se věci dělají, tedy např. jak probíhá výuka – odolávají změně, je to často proto, že tím chrání některé důležité hodnoty. Někteří autoři se domnívají, že kdyby školy skutečně uposlechly všechna metodická doporučení, jichž se jim dostává, vedlo by to k jejich rychlé dezintegraci. Podoba školy je asi spíš výsledkem historických kompromisů mezi různými dílčími zájmy než uceleného plánování opřené o nejlepší dostupné poznání, ale právě proto je do jisté míry stabilní, funkční a v jistém omezeném smyslu racionální a dokonce „lokálně“ optimální. Zaslouží respekt, nebo aspoň opatrnost v kritice a unáhleném boření (Pražská skupina školní etnografie, 2005).

Lidé ve školách totiž našli řešení problémů, před něž je praxe stavěla, někdy navzdory reformám. Tato jejich schopnost nacházet fungující – uspokojivá – řešení může být další odpovědí na otázku po vnitřním potenciálu školy. Zároveň však platí, že jde o řešení jen uspokojivá, jen omezeně racionální, lokálně optimální. Jinak řečeno jsou optimální z omezeného okruhu variant, které praktik limitovaný skutečně platnými nebo zdánlivými mezemi institucionálního rámce vidí (teorie omezené racionality). Tváří v tvář současným výzvám vnitřní inovační potenciál školy nestačí. Některé zásadní strukturální změny musejí být vneseny zvenčí, resp. musí dojít k synergii mezi strukturálními a kulturálními změnami (Fullan, 2000). Tím se dostáváme opět k paradoxu využívání toho, co ve školách „není přítomno“. Prakticky se to projevuje v tom, že některá témata, která si přináší do terénu výzkumník, a třeba odůvodněně, se nesetkávají s tím, co je „tématem“ či problémem ve škole. Příkladem v našem výzkumu je otázka *kvality učení žáků, klíčových kompetencí, individuálního přístupu* či *spravedlivosti vzdělávání* ve škole, které jsou oficiálním tématem školské politiky a pedagogické teorie, ale v diskurzu lidí ve škole chybějí.

1.3 Česká základní škola

Doposud jsme mluvili o škole obecně. Avšak náš výzkum sleduje velmi konkrétní typ školy, českou „devítiletku“, instituci či organizaci přinejmenším ve středo- i západoevropském kontextu poměrně unikátní.

Badatelé, kteří v našem prostředí školu empiricky zkoumají (zejména metodou případových studií), navíc věnují pozornost především řídicí práci ve škole (Pol, 2007b; Sedláček, 2007b; Sedláček 2008). Do této oblasti také často směřují i zahraniční případové studie škol – srovnej

existenci časopisu *Journal of Cases in Educational Leadership*. Je to určitě logické, protože právě řízení (či vedení) je tím, co na první pohled sjednocuje organizaci, dělá z ní „případ“ pro případovou studii. Stejně tak je logicky pozornost věnována tomu, jak se škola jako celek prezentuje navenek nebo jak se vytvářejí vztahy učitelů k řediteli (Lukas, 2009) apod. Může však unikat to, co je funkcí školy, tedy vzdělávání (a v rámci tématu řízení problematika pedagogického vedení školy). Charakteristické v tomto ohledu je, že při úvahách o kultuře školy moravští badatelé původně nezahrnuli **procesy učení a vyučování**, a doplnili je až poté, co z empirických dat zjistili, že jsou ve škole pro aktéry centrální (Pol a kol., 2005, s. 40). Přitom platí, že „jádro školství je třeba současně modernizovat, profesionalizovat a inovovat, a při tom provádět reformy zaměřené na **efektivní učení** – nejen měnit struktury a systémy řízení“ (*Education at a Glance*, 2008). Náš výzkum se proto přednostně zaměřuje na téma vyučování a učení ve škole, i když kontexty řízení/vedení, vztahů uvnitř školy či s jejím vnějším prostředím nemůžeme pochopitelně zcela pominout.

Pokud jde o označení „česká“ v našem vymezení zkoumaného jevu, připustíme, že hranice národního státu nejsou v dnešní době samozřejmým vymezením zkoumaného jevu. „Dnes se všude místní a globální vzájemně prolíná.“ (Copans, 2001, s. 13) Zde se otvírá další zajímavé téma, na něž existují dva názory – jeden předpokládá klíčový vliv domácích tradic, druhý globalizačních procesů.

1.3.1 Málo nebo moc vzdělávání?

Již dlouhou dobu se vedou spory o to, nakolik slouží škola vzdělávání a nakolik plní jiné funkce, např. nakolik je nástrojem sociální kontroly. Mezi kritiky edukačního působení školy nepanuje shoda ani v tom, v jakém smyslu škola v této své funkci selhává.

Na veřejnost nedávno pronikla kritika skupiny intelektuálů, podle nichž české školy nedokážou předat kvalitně znalosti či porozumění okolnímu světu (*Všem, jejichž hlas je slyšet*, 2007). Z odborných kruhů zaznívá obava z celkového snižování odborné kvality výuky souvisejícího s všeobecnou degradací „prestíže precizního a systematického pojmového zpracování obsahu“ (Štech, 2005b, s. 9), s deficitem v pojmovém porozumění podstatě oboru, a to jak na straně žáků, tak učitelů. Podobně T. Janík (2005, s. 226) mluví o „obsahovém vyprazdňování“ školy. Na druhé straně J. Prokop (2003, s. 47) soudí, že závažnější je selhávání ve výchovné funkci ovlivňování osobnosti jednotlivce, protože „škola je ale příliš zaměřena na utváření a předávání vědy, a v příliš malé míře vy-

chovává. Je potřeba ve škole navýšit proporce, obsahy, čas a formy práce zaměřené na výchovu, možná i na úkor vzdělávání.“

Stojíme zde před zjevným rozparem: je vzdělávání v české základní škole málo odborné, nebo příliš odborné? Odpovědí by mohlo nejspíše být: je především málo známé. Pokud bylo zkoumáno, pak z hlediska procesů (komunikace, formy a metody). Existují samozřejmě výjimky z tohoto paušálního soudu, ale Janík (2005) shrnuje problém tak, že výzkumy obsahu vzdělávání (vyučování) prostě chybějí. Jak jsme řekli o několik odstavců výše, i dosavadní případové studie českých škol se především věnují tomu, jak je škola řízena či vedena, nikoli tomu, jak vzdělává či vychovává. To vše v situaci, kdy české školy mají v důsledku **kurikulární reformy** možnost (dokonce povinnost) výrazněji se podílet na výběru obsahu vzdělávání, profilovat se jím.⁴

Důsledkem této neznalosti reality je podle Prokopa (2003) to, že instituce typu školy jsou opředeny řadou mýtů (pro náš výzkum to řekněme s nepatrnou změnou: škola jako instituce je opředena řadou mýtů). Pod vlivem takových mýtů jsou často ti, kdo chtějí školu měnit, což vede k „pohybu v bludném kruhu, k chybným předpokladům, nepřesným diagnózám, chybně formulovaným cílům a neadekvátně vybraným prostředkům“.⁵ I když mýty samy o sobě nejsou vždy jen škodlivé a někdy pomáhají udržovat sociální systém v chodu, pro nás je důležité, abychom se aspoň částečně dokázali od vlivu mýtů o škole oprostit při jejím empirickém výzkumu.

Jak jsme naznačili v úvodu, zavedené může být zavádějící – v případě ustálené mluvy o škole jako „výchovně-vzdělávací“ instituci. Jak vyplývá z Prokopova přehledu, situace může stát takto: buď vzdělávání, nebo výchova. Nebude se škola snažit (bez velkého efektu) o plnění výchovných úkolů a zanedbávat vzdělávací? Klíčovým konceptem by zde mohl být **substituční vztah** (Dvořák, 2002, s. 349–353). Škola je institucí přetíženou konfliktem požadavků (Berg, 2007). Zdrojů (peněz, času, lidí) je vždy k dispozici jen omezené množství. Když se je rozhodneme věnovat na nějakou potřebu, o to více neuspokojena zůstane často jiná potřeba. Z toho by také plynulo, že možná existuje určitá mez, za kterou zlepšování jediného faktoru není již dále příliš přínosné, protože další investování do této oblasti přinese už jen malé zlepšení, ale velké zhoršení jiných oblastí práce školy v důsledku odčerpání zdrojů.

4 Nelze však říci, že je to poprvé. Tuto možnost měli učitelé v minulém století několikrát, a to dokonce i v oné tak často neprávem demonizované rakouské škole.

5 Lze si klást otázku, zda se podobně ovšem nechovají i ti, kdo se snaží udržovat školství ve statickém stavu.

Podle Prokopa je mýtus i to, že ve škole jsou předávány objektivní a věrohodné informace. Prokop to považuje za mýtus proto, že relativizuje objektivitu vědeckých poznatků. Jiní autoři však vidí problém v předávání subjektivních pojetí učitele či zjevně chybných informací.

Dalším mýtem může být představa, že „veřejná základní škola je místem intenzivní práce učitelů a žáků [...]“. Také na základě vlastních výzkumů můžeme konstatovat, že značná část pozorovaných vyučovacích hodin (více než dvacet minut) je nenávratně ztraceným časem, mnohdy bez jakéhokoli pokusu ho využít. Pouze zbylý čas byl využit k rozvoji žáků.“ (Prokop, 2003, s. 61)

Zde se Prokopovo zjištění o české škole podobá Goodladovým závěrům pro školu americkou (viz dále). Může jít o problém podílu času vyučovací hodiny věnovaného učení vs. organizačním, kázeňským aj. záležitostem, Pro nás je ale dále zajímavé i to, nakolik je čas věnovaný výuce věnován „hodnotným“ tématům, například jak často učitel v zájmu individuální práce s některými jednotlivci (což je žádoucí) nebo jen v rámci „přežití“ dne (což je pochopitelné) musí zadávat celé třídě samostatnou práci, která je mnohdy mechanická a její vzdělávací přínos je dosti sporný. S využitím modelu Shulmana a Shulmanové (2004, viz dále) by nás mohlo zajímat, jak se v těchto momentech přímo do úrovně třídy a učení jednotlivého žáka promítá makroúroveň politiky („kurikulárního kapitálu“), například kvalita úloh v učebnicích a pracovních sešitech.

1.3.2 Vzdělávání v české škole a vícepřípadová studie

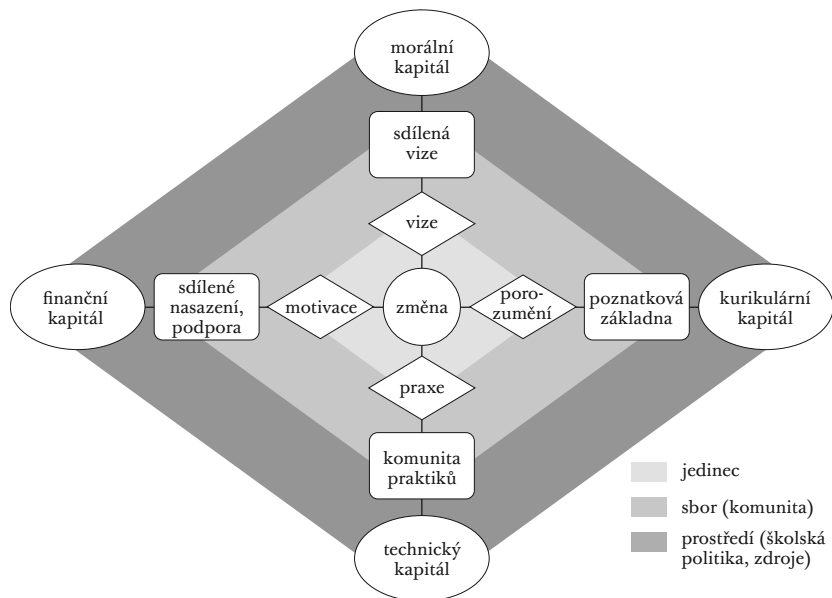
Jak může případová nebo vícepřípadová studie školy přispět k poznání vzdělávání ve škole? Není signifikantní, že dosavadní šetření metodou případové studie zachytila spíše kvalitu vedení/řízení školy? Nemělo by být vlastní vzdělávání, tedy to, co se děje převážně „za dveřmi tříd“, ponecháno studiím probíhajícím na úrovni třídy, konkrétního učitele apod.? Zbývá pro nás prostor vedle entografického popisu života třídy a zejména vedle exaktní kvantitativní a postupně i kvalitativní analýzy, kterou k poznání vzdělávání v české škole v poslední době významně přispívají videostudie (Janík, Seidel, eds., 2009)?

Domníváme se, že zbývá nepokrytý prostor pro popis toho, jak úroveň školy ovlivňuje procesy vzdělávání probíhající v jednotlivých hodinách. Videostudie zachycují vyučování fyziky, zeměpisu, tělocviku nebo angličtiny a umožňují opakované vytěžování dat se zřetelem k různým didaktickým aspektům. Pro nás je zajímavé pokoušet se např. pochopit, jak se tyto hodiny skládají do zkušenosti školy z pohledu konkrétních

žáků, kteří ve svém školním dnu procházejí postupně těmito hodinami. Již od prací S. Stodolské (Průcha, 2002a, s. 330–331) se ví, že se tentýž učitel v jednom předmětu může zaměřovat převážně nebo výlučně na rutinní činnosti (např. na prvním stupni v matematice), zatímco v jiném předmětu dává prostor zajímavějším činnostem (např. náročnější aktivity, při nichž žáci diskutují apod.). Na druhém stupni se pak tyto rozdíly ještě potencují růzností vyučujících. Ať už se přikloníme ke kterémukoli z vysvětlení, jež nacházíme v literatuře, ukazuje se užitečnost výzkumů zabírajících současně obraz vyučování různým předmětům týmž učitelem, obraz týchž žáků v různých předmětech a hodinách vyučovaných různými učiteli apod. Nedávno to bylo formulováno jako potřeba „komparativního porozumění školním předmětům“ (Stevens a kol., 2005, Najvar a kol., 2009). To může zachytit právě případová studie školy.

Podle Goodsona (2005, 2006) má praxe učitele vztah k tomu, kdo učitel je a jak se vztahuje k životu. Proto je podle něj potřeba studovat učitelovo jednání a myšlení v celém kontextu jeho života. Také Shulman a Shulmanová (2004, s. 258) posunují perspektivu pohledu na práci učitele, když známé starší „shulmanovské“ konstrukty charakterizují jako „striktně kognitivní a individuální“. Tento konceptuální rámec už nelze považovat za dostatečný. I když v novém modelu (obr. 1.2) zůstává strukturovaná individuální úroveň analýzy práce učitele a jeho profesního vývoje (zahrnující dimenze vize, motivace, praxe, porozumění a centrální reflexe), přibývá druhá úroveň analýzy – kolegiální či komunitní, s analogickými dimenzemi; a třetí rovina – politická, projevující se především dostupností zdrojů podporujících jednotlivé dimenze učitelovy práce i růstu. Pro náš výzkum jsme si model Shulmanových upravili tak, že ho využíváme pro analýzu nejen procesů změny, ale i celkové práce učitele/školy.

Rovněž v kvantitativním výzkumu vyučování a školy se od pojmu efektivita školy na jedné straně a efektivita učitele na straně druhé přechází ke kumulativnímu pojmu efektivita vzdělávání. Podle Creemere a Kyriakidese (2007, s. 5) každý, kdo se dnes zabývá vzdělávacím působením školských systémů, škol nebo učitelů, musí brát v úvahu víceúrovňovost a hierarchičnost organizační struktury, v níž vzdělávání probíhá. Vícečetná studie se proto zdá jakýmsi kvalitativním protějškem víceúrovňových kvantitativních modelů, velmi vhodným k zachycení složitého systému v českých podmínkách – jednotlivé případové studie popisují vzdělávání v kontextu komunity učitelů a organizace dané školy (kolegiální rovina), soubor více případů pak poskytne i perspektivu systému, který odpovídá Shulmanově politické úrovni a Bergovu vnějšímu rámci vytvářenému státem a společností.



Obr. 1.2 Víceúrovňový pohled na školní práci učitele v kontextu školy a národního systému, upraveno podle Shulmana a Shulmanové (2004).

Volba strategie převážně kvalitativní vícepřípadové studie tak zpětně vedla k zaměření studie na otázky či témata, která se nějak týkají **školy jako celku**. Zde se uplatní specifické přednosti případové studie, která by jinak mohla být v nevýhodě proti jiným, selektivněji zaměřeným šetřením majícím výhodu většího počtu sledovaných škol, hodin, učitelů apod.

1.3.3 Česká základní škola v čase

Případová studie má šanci sledovat život celé základní školy, zatímco hlubší, ale dílčí výzkumy obvykle sledují vybraný předmět v konkrétním ročníku nebo na určitém stupni vzdělávání. Celkově se u nás pozornosti dostává spíše **primární škole**, jejíž identita je dlouhodobě jasnější. Existují například katedry primární pedagogiky nebo oddělení primární pedagogiky v rámci pedagogických kateder, monografie o primární škole a jejích proměnách. U nižší sekundární školy je to méně obvyklé, neboť se pozorovatelům rozpadá více do oborově didaktických perspektiv. I velkorosý projekt *Pražské skupiny školní etnografie* zatím syntetizoval

především problematiku dítěte primární školy (Pražská skupina školní etnografie, 2005, s. 14).

Uspořádání našeho výzkumu nám neumožnilo longitudinální sledování toho, jak jednotlivé děti procházejí konkrétní školou, mohli jsme to pouze částečně zachytit v retrospektivní zprávě, kterou nám podali někteří žáci devátých tříd. Zajištění dlouhodobější časové perspektivy sledování škol považujeme do budoucna za velkou výzvu pro náš tým také proto, že každý případ – škola – prochází určitými stadii či fázemi vývoje organizace, a také instituce základní školy se vyvíjí, v poslední době zejména vlivem závažné reformy kurikulárního rámce. Případová studie však zachycuje případ jen v jednom stadiu a na ostatní usuzuje nepřímou, z výpovědí lidí, z dokumentace – což zpravidla platí i u studií, které mají k dispozici delší čas pro terénní výzkum (Stake, 2005, s. 3).

Podobně jen některé aspekty případu mohou být studovány, a opět jen určité z nich podrobněji, což platí i pro určité části školního dne. Tak jsme se rozhodli sledovat výuku v hodinách, případně při dalších činnostech záměrně organizovaných školou před vyučováním a po vyučování. Rezignovali jsme naopak na dění o přestávkách (a konceptuálně do značné míry tedy na sociální svět žáků), přestože vůbec nepochybujeme o tom, že je důležitý, a v určitém věku právě vrstevnické interakce mohou tvořit pro žáky to nejdůležitější, co se z jejich pohledu ve škole děje. Možná tomu tak není jen subjektivně, ale v těchto interakcích je naplňována opravdu důležitá funkce školy. Přesto jsme zvládli z přestávek brát v potaz maximálně problematiku dozorů jako součásti „oficiálního“ chování instituce.

Na druhou stranu, proti kvantitativním sondám do výuky, které při zpracování většího vzorku hodin nutně zbavují data části kontextu, se naše práce snaží postihnout zasazenost některých situací učení a vyučování v čase (v celku školního dne, týdne a do určité míry školního roku – v předvánočním či předprázdninovém období...). Podařilo se nám také – navzdory krátkosti našeho pobytu v terénu – zaznamenat určité události v jejich kontextu docházky do základní školy: totéž téma probírané v prvním a znovu ve druhém ročníku; na prvním a znovu na druhém stupni. Tak se vhodným tématem jeví „srostlost“ (anebo spíše nesrostlost) základní školy z primární a nižší sekundární školy – vztah prvního a druhého stupně, ale také to, že k ní nějak patří školní družina, někdy i mateřská škola.