

**Lillis, T., Curry, M. J. Academic Writing in a Global Context.
The Politics and Practices of Publishing in English.**

London: Routledge, 2010. 224 s. ISBN 978-0-415-46883-1.

Názov knihy dvoch amerických autoriek by sa dal voľne preložiť ako písanie a publikovanie vedeckých prác v globálnom svete. Pre nás je zaujímavé, že empirickým jadrom práce je výskum, v ktorom sledujú publikačnú prax pedagógov a psychológov štyroch krajín – zo Slovenska, Maďarska, Španielska a Portugalska. Tento výskum je však zasadený do širokého rámca súčasného globálneho sveta, teda i globálnej vedy. V nej kraľuje angličtina a publikácie vydávané v tomto jazyku. Knižka je o tom, aké motívy, stratégie, činnosti, vedomosti a kontakty potrebujú vedci týchto krajín (a aké im chýbajú), keď sa chcú presadiť v anglicky píšucim vedeckom svete.

Angličtina si získava dominantné postavenie vo vedeckých publikáciách. Kto chce vyniknúť vo vede, musí nevyhnutne písať aj v tomto jazyku. Autorky veľmi plasticky ukazujú, ako sa angličtina presadzuje v globálnom svete a ako tento jazyk a s ním spätá publikačná politika sama prispieva k tejto globalizácii. Vedci, ktorí nežijú v anglofónnom svete, sa v tejto „publikačnej hre“ ocitli znevýhodnení. Nejde však len o to, že neovládajú dobre angličtinu ako komunikačné médium, ale aj to, že žijú a pôsobia väčšinou mimo významných vedeckých centier a sietí, ktoré si anglofónni vedci vybuodovali. Iným faktorom je, že nemajú dosah na evalvačnú prax a evalvačné systémy, ktoré tieto centrá a siete používajú. Na vedcov z neanglofónnych krajín (autorky hovoria o štyroch uvedených krajinách a analyzujú špecificky situáciu pedagógov a psychológov) sa kladie tlak, aby publikovali v anglických (teda medzinárodných) časopisoch, avšak títo obyčajne nemajú materiálne, finančné, „kontaktové“ a často ani jazykové možnosti, aby do týchto časopisov prenikli. Autorky celkom otvorene stoja na našej strane a hovoria o našej nevýhodnej pozícii.

Článok v angličtine znamená vlastne jeho prístupnosť medzinárodnému publiku. Prívlastok „anglický“ sa stáva „medzinárodným“. Tým anglický článok takmer automaticky získava vyšší status, než keby bol uverejnený v našom časopise. To znamená, že anglický (americký, austrálsky atď.) pedagóg-výskumník získava skoro vždy vyšší status v porovnaní so Slovákom alebo Maďarom publikujúcim v domácom časopise. Naopak, keby Angličan publikoval svoj text po slovensky v poprednom slovenskom časopise, automaticky by získal nižší status, ako keby ho publikoval v rovnocennom britskom časopise. Nejde však len o jazyk publikácie, ale aj o lokalitu vydavateľa. Časopisy z cen-

tier vedy majú automaticky vyšší status ako naše časopisy. Ak naši pedagógovia publikujú v medzinárodných časopisoch, prispôsobujú sa globalizačným trendom, ukazujú cestu svojim domácim kolegom, a tak vlastne túto globalizáciu spevňujú.

Hoci je kniha založená na kvalitatívnom výskume výskumnej a publikačnej praxe pedagógov a psychológov z uvedených štyroch krajín, autorky analyzovali aj niektoré štatistické údaje ukazujúce na globalizačné trendy a na postavenie po anglicky vydávaných časopisov. Podľa Inštitútu vedeckých informácií (ISI), ktorý je vo vedeckých sieťach považovaný za rešpektovanú databázu, až 90 % časopisov špecializujúcich sa na spoločenské vedy, vychádza v angličtine alebo aspoň publikuje niektoré čísla či state v tomto jazyku. Iná databáza, UNESCO DARE udáva nižšie percento – mierne nad 50 %. Väčšina týchto časopisov vychádza u západných vydavateľov, ktorí sú ekonomicky silnejší než vydavatelia v strednej alebo južnej Európe. Autorky registrujú pokusy vydávať nadnárodné časopisy mimo spomínaných svetových centier – takým je *The New Educational Review*, časopis, ktorý vydávajú Poliaci, Česi a Slováci v angličtine. Autorky si tiež všimli zaujímavú cezhraničnú publikačnú prax v skúmaných štyroch krajinách – Slováci a Česi môžu publikovať vo svojich jazykoch v časopisoch oboch krajín, Portugalčania bez jazykových problémov môžu publikovať v Brazílii a Španieli v Južnej Amerike.

Zaujímavejší ako analýza geopolitiky vedeckého publikovania je pohľad na globalizáciu zdola, na to ako jednotlivci, pedagógovia a psychológovia plánujú svoje publikovanie, ako a komu píšu, kto vstupuje do procesu tvorby ich vedeckých textov, akým problémom čelia pri jazykovej a formálnej úprave textov atď.

Empirická časť práce je založená na podrobnom výskume päťdesiatich vedcov z uvedených štyroch krajín. Výskum trval osem rokov, počas ktorých sa autorky opakovane vracali do Európy k skúmaným vedcom. Mali veľmi dobre prepracovanú metodológiu výskumu – svoju pozíciu nazývajú na text orientovaná etnografia. Použili pritom rôzne výskumné metódy – rozhovory, korešpondenciu, analýzu textov, analýzu komunikácie autora s vydavateľom, prekladateľom, editormi, recenzentmi a kolegami. Získali tak veľmi silné, „husté údaje“, ktoré podrobne analyzujú a dobre dokumentujú autentickými ukážkami alebo úryvkami.

Autorky si vypracovali viaceré metodologické nástroje na splnenie svojich cieľov. Azda najzaujímavejším z nich je textová história. Je to podrobný rozbor

vývoja konkrétnej vedeckej publikácie u konkrétneho autora od vzniku zámeru napísať text cez jeho rôzne varianty a modifikácie po jeho finálnu podobu uverejnenú v časopise alebo v knihe. Skúmajú sa motívy publikovania vedca v angličtine, jeho konkrétne činnosti s textom, tvorbu viacerých konceptov textu, zmeny jeho koncepcie a pod. Ukazuje sa, text má málokedy jediného pôvodcu. Naopak, do jeho tvorby vstupujú viacerí ďalší aktéri – kolegovia-radcovia, školitelia, prekladatelia, redaktori, vydavatelia atď., ktorých autorky súhrnne nazývajú ťažko preložiteľným názvom *literary brokers*. Iným metodologickým nástrojom boli rozhovory okolo textu. Bol to opakovaný dlhý dialóg medzi jedným z autorov recenzovanej práce a skúmaným vedcom s cieľom zistiť, ako sa jeho perspektíva vzhľadom k textu menila v priebehu času. Tento prístup poskytol autorkám širší sociálno-historický pohľad na život, prácu a textovú tvorbu vedca. Jedným z ďalších metodologických nástrojov bola na text orientovaná heuristika. Je to veľmi podrobná analýza zásahov rôznych *literary brokers* do textu. Analýza ukazuje posuny významov, ktoré vznikli v jednotlivých fázach existencie textu, jazykové, štylistické i formálne úpravy, zmeny štruktúry textu a pod. Autorky ukazujú i vcelku známu vec – slabú úroveň prekladateľov, ktorí sú k dispozícii v domácich krajinách, a to aj profesionálnych prekladateľov. Výsledným produktom prekladu sú často gramaticky správne, ale terminologicky a štylisticky beznádejné texty.

Analytický pohľad tejto monografie na „geopolitiku vedeckého publikovania“ veľmi plasticky ukazuje vzťah medzi lokálnym a globálnym, realisticky a citlivo odhaľuje textovú a publikačnú prax u pedagógov a psychológov, ktorí sa pokúšajú publikovať v zahraničných časopisoch a knihách. Podrobný opis vzniku, tvorby a metamorfóz textu za pomoci metodologických nástrojov, ktoré autorky použili, je veľkým prínosom pre poznanie tejto zložky vedeckej praxe. Odhaľuje totiž málo známu a často prehliadanú stránku publikačnej aktivity. Autorky si zasluhujú obdiv za neobyčajne namáhavý osemročný výskum, ktorý zahrnoval periodické cestovanie medzi obidvomi kontinentmi, opakované hlbkové interview a diskusie, frekventovanú mailovú a telefonickú komunikáciu a analýzu okolo 1 200 textov pedagógov a psychológov zo štyroch krajín.

Peter Gavora

Ruisel, I. Poznávanie v historických súvislostiach.

Bratislava: Slovak Academic Press, 2010. 439 s. ISBN 978-80-88910-28-2.

Mohutný rozvoj poznání, který naše civilizace prožívá, s sebou nese také změnu úhlu pohledu na lidskou kulturu. Do popředí mimo jiné vystupují globální souvislosti a systémové vazby, v současnosti se také odrážejí vlivy dřívějších událostí. Poučení poskytují vzdálené oblasti i historické epochy, které svým odkazem promlouvají k dnešku. Nejen napomáhají lépe pochopit současnost, ale umožňují též aspoň částečně předvídat budoucnost. V celosvětovém měřítku přibývá studií, které tyto trendy sledují a analyzují, a tím pomáhají utvářet celoplanetární porozumění a spolupráci. Je potěšitelné, že k těmto myslitelům můžeme přiřadit také naše autory, např. J. Krejčího (Postižitelné proudy dějin, 2002), J. Krupičku (Kosmický mozek, 2005) a nejnověji také I. Ruisela.

Autor recenzovaného díla, přední slovenský psycholog, se dlouhodobě zabývá otázkami myšlení, paměti, inteligence a publikoval několik pozoruhodných prací k těmto otázkám (např. Pamät a osobnosť, Múdrost' v zrkadle vekov, Základy psychologie inteligence aj.). V monografii Poznávanie v historických súvislostiach se zabývá problémy mezikulturní psychologie, v níž sleduje, jak lidé cítí, myslí a jednají v různých kulturních prostředích, a to z historického pohledu v rozmanitých typech společenství, v rozdílném fyzikálním a sociálním prostředí, odlišujících se způsobem života, jazykem, myšlením aj. Zvláštní pozornost věnuje psychologicko-filozofickým, antropologickým a sociálním jevům, přičemž je zasazuje do širšího historického a kulturního rámce příslušného etnika.

Úvodní kapitoly jsou zaměřeny na hlavní problémové okruhy, na základy metodologického přístupu k popisovaným jevům a na teoretická východiska této složité problematiky. Osvětlují se pravěké počátky člověka, vznik kulturních a kognitivních pravidel, historické aspekty kultury a vzdělávání, zejména se však analyzují psychologické kořeny lidského poznání. Čtenář je tak vyzbrojen předpoklady pro hlubší pochopení lidského dějinného vývoje v různých životních podmínkách sledovaných společenstev a vlivu různých kulturních fenoménů na psychiku individua. Velká pozornost se věnuje kognitivním aspektům poznávání, a to perceptům, pojmům, symbolům a pravidlům. V procesu transformace informací nakonec dochází k tvorbě znaků, které člověka osvobozují od bezprostřední závislosti na sensorickém světě a umožňují mu spojit myšlení jednotlivce s myšlenkovým světem jiných lidí. Poslání publikace výstižně ujas-

ňuje a zdůvodňuje kapitola Historické aspekty kultúry a vzdelávania, v níž se autor hlásí ke koncepci, podle níž je historie klíčem k pochopení budoucnosti. Historii chápe jako podporu liberálnímu vzdělávání, jako výzvu ke skromnosti a posílení zdravého skepticismu i jako podnět k rozvoji myšlení. V této souvislosti autor klade otázku o úloze vzdělávání a poslání školy ve vztahu k hlavním problémům života.

Hlavní část monografie přibližuje kulturu, vzdělávání a rozvoj psychických procesů v hlavních historických společenských úvarech lidstva. Už názvy jednotlivých kapitol vypovídají o jejich charakteristice. Uvedeme je doslovně také proto, že v recenzi není prostor se o nich zmiňovat podrobněji. Jsou to: Prehistoria a Afrika, Odkaz Mezopotámie, Posolstvo Egypta, História Izraelitov, Skúsená Čína, Japonsko a hľadanie sebedomia, Spiritualita Indie, Racionalita Grékov, Vzněšenost Rímanov, Počiatky křesťanstva, Arabský svet, Americké kultúry.

Vnitřní struktura všech kapitol je jednotná, ovšem se zřetelem ke každé oblasti, což umožňuje srovnávání, orientuje čtenáře na vývojové trendy a zpřesňuje celkový obraz vývoje lidstva. Pozornost se věnuje zejména historii, náboženství, filozofii, vzdělávání a školám, vědě i mudrosloví, ale nechybí ani pohled na celkové sociální a kulturní ovzduší daného regionu. Publikace obsahuje velké množství odborných názvů, které si ani nelze všechny zapamatovat, přesto nepůsobí jen jako faktografický výčet, protože tvoří organickou součást výkladu. Autor je spíš uvádí na důkaz pozoruhodného vypětí lidského ducha, který vede ke skromnosti a vyzývá k následování. Čtenář by ovšem potřeboval některé informace rozšířit a prohloubit, ale zřejmě limitovaný rozsah publikace to autoru neumožnil.

Autor zasluhuje ocenění za pečlivé zpracování tak bohatého a rozmanitého materiálu a obdiv za syntézu všech vlivů, které cestu lidstva determinovaly. V zrcadle četných historických peripetií a proudů má čtenář příležitost poznat návaznost a souvislost jevů utvářejících člověka a tím i lépe pochopit kořeny naší civilizace. Přispívá k tomu též vysoká stylistická úroveň textu, která umožňuje i obsahově náročný spis číst s potěšením.

Josef Maňák

Janík, T. a kol. Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol.

Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. 161 s. ISBN 978-80-87000-36-6.

Na výzkumu Kvalitní škola, jehož prvním výstupem je publikace *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol*, spolupracují Výzkumný ústav pedagogický v Praze a Institut výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Výzkumná zpráva, jejímž editorem je Tomáš Janík, přináší odpovědi na otázky spojené s implementací kurikulární reformy do školní praxe. Gymnázia vytvořila své školní vzdělávací programy a začínají podle nich pracovat. Jaké změny zavedení tohoto kurikulárního dokumentu školám, respektive učitelům a jejich žákům přineslo?

Výzkumná zpráva je rozčleněna do čtyř kapitol. V první je čtenář obeznámen s kurikulární reformou, s jejím průběhem, s reakcemi, které vyvolává. Autoři shrnují a kriticky hodnotí dosavadní výzkumy věnované zavádění kurikula do praxe a upozorňují na absenci komplexního výzkumu, který by umožňoval zobecnění a náhled na danou problematiku v širších teoretických souvislostech. Rovněž jsou v úvodní kapitole komentovány postupy, jimiž se výzkumníci vyrovnávají s chybějící strategií při zavádění reformy:

Vzhledem k tomu, že na počátku kurikulární reformy nebyl k dispozici materiál, který by představil postup jejího zavádění (tzv. implementační plán), pokoušíme se tento postup sestavit zpětně. Na základě analýzy Výročních zpráv o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky rekonstruujeme „příběh tvorby a ověřování rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia“ (s. 13).

V kapitole druhé autoři komentují složitou situaci v oblasti terminologie a navrhnou vlastní terminologické řešení, vycházející z prací J. Průchy. Pracují se dvěma zastřešujícími pojmy: *kurikulární procesy* (u nichž dále rozlišují tvorbu, implementaci, realizaci, osvojení a revizi kurikula, resp. kurikulárního dokumentu) a *formy existence kurikula* (zde dále operují s rozlišením projektované kurikulum, implementované kurikulum, realizované a dosažené kurikulum). Dále nás zevrubně seznamují s projektem, s jeho koncepcí, metodologií výzkumu a detailně pak i s realizací řízených rozhovorů, jež byly využity jako základní metoda sběru dat. Řešitelský tým poukazuje na metodologické problémy pramenící z nesouladu mezi poptávkou zadavatele (MŠMT) po evaluačním výzkumu a skutečným stavem, který neumožňoval tento typ výzkumu realizo-

vat (chybějící formulace cílů kurikulární reformy, popis stavu před spuštěním reformy apod.).

Nejobsáhlejší je kapitola třetí, v níž nalezneme výsledky šetření, rozdělené do devíti podkapitol: Implementace kurikulární reformy, Podpora reformy, Kurikulární reforma a možnosti rozvoje a profilace školy, Učitel a kurikulum: k personálním faktorům reformy, Kurikulární vlivy na tvorbu školního vzdělávacího programu, Realizace vzdělávacího obsahu ve výuce a klíčové kompetence, Školní vzdělávací program a realizace výuky, Evaluace a její význam v kurikulární reformě. Některé z výsledků budou dále komentovány podrobněji.

Čtvrtá kapitola shrnuje výzkumné nálezy devíti výše zmiňovaných tematických okruhů. Přehledné členění studie, včetně seznamu zkratk a stručných informací o členech výzkumného týmu přispívá k dobré orientaci v textu.

Za zmínku stojí úroveň stylistická a jazyková. Až na drobné výjimky (ne zcela vhodné neologismy *úkorňě*, s. 130, *zahloubení*, s. 48, překlep *hodnotící* zprávy, s. 43, a chyby ve vazbách *v potají*, s. 86, a na s. 50 *nejspíše tím* namísto *nejspíše proto*), jež lze považovat za přehlédnutí jazykového korektora, je celý text napsán s citem pro jazyk, čtivě, jasně a srozumitelně.

Jak autoři předesílají: „studie se obrací na ředitele a učitele gymnázií, dále na pracovníky školské administrativy, akademické pracovníky působící na fakultách připravující učitele a v neposlední řadě také na studenty pedagogiky a učitelských studijních programů“ (s. 8). Jsem přesvědčena, že především druhá kapitola – věnovaná metodologii výzkumu – bude inspirativní pro pedagogový výzkumníky. Kvalitativní výzkumy často narážejí na řadu metodologických potíží a tato recenzovaná publikace pro ně může být cenným zdrojem informací, jak se s těmito omezeními vypořádat, aniž by byla snížena důvěryhodnost výzkumu.

A nejpravděpodobnější čtenář? Předpokládám, že se jím stane koordinátor ŠVP (ovšem dostane-li se mu tato publikace či elektronický odkaz¹ na ni do rukou). Zjištění, že problémy, s nimiž se potýká, nejsou ojedinělé, náhled na celou problematiku v širším teoretickém rámci a uvědomění si souvislostí, které možná zůstaly přehlédnuty, stejně jako odpověď na otázku, co dál – to jsou informace, jež, podle mého názoru, koordinátoři mnohdy postrádají. Že výzkumné nálezy důkladně prostudují i kompetentní zástupci MŠMT a vzdělavatelé učitelů, ještě

¹ Viz http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/kurikularni_reforma_na_g.pdf.

lépe pak sami budoucí učitelé – v to nezbyvá než doufat. Nedostatečná propojenost těchto na sobě závislých složek vzdělávacího systému byla diskutována i v samotném výzkumu a jak všichni tušíme, bez funkčních vazeb mezi těmito institucemi se realizace kurikulární reformy neobejde.

Některé výzkumné nálezy potvrdily mé vlastní (koordinátorské) zkušenosti s tvorbou a zaváděním školního vzdělávacího programu na (nepilotním) gymnáziu. Například vtípnou hyperbolou vyjádřená (a v textu několikrát opakovaná) obava, že žák (třeba ten, který změní školu) „uslyší šestkrát žízalu“, je ukázkou stále přetrvávajícího „boje o učivo“ a současně neporozumění problematice žákovských kompetencí. Neboť opustí-li absolvent školu vybaven všemi klíčovými kompetencemi (což je cílem gymnaziálního vzdělávání), dozajista bude irelevantní, zda při osvojování těchto kompetencí žízala byla přítomna, či nikoli. Větší pozornost si zaslouží hledání odpovědi na otázku *Jak měřit kompetence?* Jak hodnotit, zda to, co pedagogové ve svých ŠVP stanovili jako očekávané výstupy, žáci skutečně zvládají? Při kterých činnostech lze míru osvojení kompetencí sledovat? Jak ji zachytit? Autoři výzkumu v této souvislosti zmiňují schönovský důraz na reflexi – systematickou a odborně vedenou. Dalším navrhovaným řešením je rozbor tzv. situačních typů (s. 126), díky němuž mohou učitelé rozpoznávat a hodnotit kompetence svých žáků.

Katalogy maturitních požadavků versus RVP G. Koordinátoři upozorňovali na vzájemnou nekomplementárnost těchto dvou kurikulárních dokumentů. Je složité hledat kompromis mezi pojetím přípravy absolventa podle nově nastaveného školního vzdělávacího programu, který je v souladu s RVP G zaměřen na rozvoj žákovských kompetencí, a katalogem maturitních požadavků, jehož obsah u některých předmětů vyvolává obavy, že žák může být u státní maturity znevýhodněn pouhou skutečností, že právě jeho učitel neprobral „jedno“ konkrétní učivo. Jakkoli to zní absurdně, předpoklad učitelů, že podobná situace může i při jejich nejlepší snaze nastat, přetrvává i přesto, že v nové verzi katalogů² „byla zohledněna skutečnost, že na některých středních školách jsou již ověřovány rámcové vzdělávací programy“³.

² Schválené MŠMT dne 4. 3. 2008 (pod č. j. 3 053/2008-2/CERMAT a 3 231 až 3 251/2008-2/CERMAT).

³ Nová maturita [online]. 2008 [cit. 2010-07-26]. Katalogy požadavků ke zkouškám společné části maturitní zkoušky pro rok 2011. Dostupné na www.novamaturita.cz/katalogy-pozadavku-1404033138.html.

Jak na autoevaluaci? Tuto otázku si byli nuceni klást na všech sledovaných gymnáziích. Jejich odpovědi byly často skeptické, komentovaly nedostatečně formulovaná kritéria kvality školy, přístup České školní inspekce. Na jednom z dotazovaných gymnázií použili metaforu, s níž se ztotožňují: „. . . evaluace na škole je jedním z podstatných nástrojů pro to, aby škola byla zdravá“ (s. 133). A dodávám: právě hledání vlastních kritérií, podle nichž se bude na škole evaluovat, sama cesta k jejich nalezení je procesem ozdravným. O náročnosti toho procesu, při němž je žádoucí spolupráce celého pedagogického kolektivu, se myslím není třeba zmiňovat.

Nebezpečí formálního přístupu k reformě. Podpora a smysluplná kontrola (jak zvenčí, tak ze strany vedení školy) implementace reformy se jeví jako nutnost. Riziko, že školní vzdělávací programy zůstanou na dně pomyslného šuplíku, stále hrozí. Jak autoři v závěru studie konstatují: „. . . na pilotních školách se setkáváme s příznivějšími postoji ke kurikulární reformě. Není tedy divu, že tato publikace přináší bilanci převážně pozitivní. O tom, jaká je situace na ostatních gymnáziích však nevyovídá téměř nic“. Bude proto zajímavé sledovat, k jakým zjištěním výzkumníci projektu Kvalitní škola dospějí při realizaci následujících výzkumných modulů. Výzkumný modul 2: Dotazníkové šetření bude zaměřen na koordinátory a učitele reprezentativního vzorku gymnázií (tedy nikoli jen pilotních) a bude zkoumat odlišnosti mezi učiteli různých předmětů, Výzkumný modul 3: Případové studie bude studovat kurikulární artefakty i proces jejich vzniku a Výzkumný modul 4: Videostudie bude analyzovat videozáznamy vyučovacích hodin pořizované v rámci virtuálních hospitací.⁴

Sami autoři vymezili svůj výzkumný postoj spojením „kritický přítel reformy“. Po takovémto přístupu výzkumníků ke kurikulární reformě volá ve své recenzi Pedagogické encyklopedie⁵ Dominik Dvořák. Přítel nás podporuje a snaží se pomoci, ten kritický navíc realitu nepřikrašluje, rozšiřuje a prohlubuje náš (mnohdy) jednostranný a povrchní pohled na věc. Tato publikace dokazuje, že řešitelský tým svému záměru dostál.

Blanka Pravdová

⁴ Viz <http://www.vuppraha.cz/virtualni-hospitace>.

⁵ DVOŘÁK, D. PRŮCHA, J. (ed.). Pedagogická encyklopedie. *Pedagogická orientace*, 2010, roč. 20, č. 2, s. 124–127.

Vašátková, J. Autoevaluace a benchmarking ve škole.

1. vydání. Olomouc: Hanex, 2010, 117 s. ISBN 978-80-7409-029-5.

Autoevaluace je téma, které je v posledních letech velmi diskutované, jak v prostředí českých škol a pedagogické teorie, tak v mezinárodním kontextu. Toto téma je také obsahem již druhé monografie autorky recenzované publikace. Autoevaluace a okruhy spojené s touto tematikou jsou nedílnou součástí vědecko-výzkumné činnosti Vašátkové. Přestože jde o poměrně mladou autorku, její erudovanost v dané oblasti lze dokladovat např. spoluautorstvím na díle, jakým je Pedagogická encyklopedie. V Pedagogické encyklopedii s kritickým nadhledem charakterizovala heslo „autoevaluace škol“, pojmenovala specifika a problémy autoevaluace v českém prostředí a nastínila její prognózu.

Recenzovaná monografie se zaměřuje na možnosti a limity autoevaluace a benchmarkingu při řízení kvality ve školách. Reaguje na důsledky společenských změn, především na trend autonomie škol, z něhož potřeba autoevaluace vychází. Autoevaluace je vnímána jako vnitřní hodnocení školy, na němž se podílejí všichni aktéři školního života. Benchmarking je využití externích impulsů k autoevaluačním procesům. Oba mechanismy zahrnují potřebu učit se od sebe navzájem, komunikovat, udržovat kvalitu školy a dále ji rozvíjet.

Jde o publikaci, která shrnuje výsledky tříletého postdoktorského projektu (GA ČR 406/07/P019), což se odráží na celkovém pojetí knihy a obsahu jednotlivých kapitol, kterých je celkem pět. Předložená publikace a uvedené výzkumy staví na otázkách: *Jak se české školy s novou povinností provádět autoevaluační procesy vyrovnávají? Jaký přínos v nich skutečně vidí? Jaké mají dosavadní zkušenosti? Atd.*

Obsahem první kapitoly jsou různé pohledy na řízení kvality. Jeví se jako zásadní, neboť se zabývá otázkami kvality vzdělávání a řízení školy, které doposud nebyly v českých odborných pramenech uspokojivě řešeny. Je doplněna zkušenostmi z Belgie a Švédska, přičemž autorka sama říká, že „zařazení zahraničních podnětů nemá být interpretováno jako předkládání ideálních příkladů ve snaze kopírovat je, ale spíše jako podnět k zamyšlení a příspěvek k hledání českého pojetí kvality autoevaluačních procesů“ (s. 5).

Autorka dospěla komparativně analytickým přístupem k závěrům, že vlámské školy nemají legislativní povinnost autoevaluace, přesto se v různé míře zabývají řízením kvality prostřednictvím autoevaluačních procesů. Naproti tomu

české školy povinnost provádět vlastní hodnocení ze zákona mají, ale jeho začlenění do kvality řízení není jasně prokazatelné.

V souvislosti se změnami paradigmatu školní reality autorka kriticky poukazuje na nesoulad mezi deklarovanými požadavky na kvalitu škol ve školských dokumentech a školskou politikou, na absenci centrálně stanovených standardů, nekoncepční a nesystémovou podporu školám atd.

Další kapitola, věnovaná tématu autoevaluace, pouze v úvodu definuje tento pojem a v dalším textu se autorka soustřeďuje na jednotlivé dimenze autoevaluačního procesu. Domnívám se, že pro ne zcela poučené čtenáře by bylo vhodné širší teoretické zakotvení problematiky autoevaluace. Název knihy totiž explicitně vyjadřuje, že autoevaluace má být klíčovým obsahem. Dimenze procesuálně-rozvojovou, profesně administrativní, komunikačně-kolektivní, kulturně-etickou a vztahově-kontextovou považuje autorka za spoluurčující charakter autoevaluačních procesů v konkrétní organizaci.

Vašátková ilustruje dimenze na podrobně zpracovaných výsledcích dotazníkového šetření, doplněných grafy a tabulkami. Analýza statistického zpracování výsledků přináší informace např. o tom, že ve školách, které vnímají autoevaluaci jako velmi užitečnou, platí, že silně zkvalitňuje výuku a naopak. Tam, kde je považována za neužitečnou a neoblíbenou, podle respondentů výuku nezvyšuje. Jde o charakteristický rys procesuálně-rozvojové dimenze, která dále ukazuje, že ve školách stále převládá formalistické pojetí autoevaluačních procesů, s jejichž výsledky zatím školy nedokáží efektivně pracovat. V dimenzi kulturně-etické se např. ukazují stále přetrvávající obavy ze zneužití výsledků autoevaluace.

Těžištěm třetí kapitoly je případová studie školy ve Flandrech zaměřená na dokreslení role autoevaluace v procesu učení školy. Klíčové faktory smysluplné autoevaluace jsou doplněné o závěry případových studií dvou českých škol. Patří k nim získávání zpětné vazby ze svého okolí, její využití k udržení a zlepšení kvality, realizace benchmarkingu, formulování vize a poslání školy atd.

Myslím si, že především pro čtenáře z řad učitelů a ředitelů základních škol by bylo přínosnější nabídnout příklad české školy namísto případové studie školy z Flander. Porovnání vlastních postupů a zkušeností se školou ze stejného (českého) prostředí, mohlo posloužit jako jistá forma benchmarkingu a stát se podnětnou inspirací pro jejich práci.

Právě benchmarkingu je věnována v pořadí čtvrtá kapitola. Autorka se o benchmarkingu v českém prostředí vyjadřuje v tom smyslu, že je „v určitých ‚mutacích‘ již nějakou dobu využíván“ (s. 65). Benchmarking lze charakterizovat jako proces spolupráce mezi dvěma školami, při kterém se školy porovnávají za účelem lepšího pochopení svého fungování, inspirací, uvědomění si vlastních rezerv a s cílem využití k dalšímu rozvoji.

V této kapitole je představen systém European Education Quality Benchmarking System (EQBS), který byl upraven pro evropský kontext na 2EQBS. K možnosti využití Evropského benchmarkingového systému pro zvyšování kvality ve vzdělávání v českém prostředí jsou předloženy závěry z rozhovorů, ohniskových diskusí, analýzy školských dokumentů, ale i esejí různých aktérů školských institucí (školy, ČŠI, MŠMT). Přínosem autorky je překlad tohoto nástroje a jeho úprava pro potřeby českého prostředí. Je přílohou knihy, společně s dotazníkem a výsledky některých dalších šetření.

Pátá, závěrečná kapitola, shrnuje poznatky o autoevaluačních procesech a benchmarkingu, které můžeme tlumočit slovy autorky: „Klíčem k autoevaluaci pojaté tak, že znamená více než ‚pouhé‘ splnění legislativních požadavků, je neustálý dialog lemovaný důvěrou mezi zainteresovanými jedinci. Stejný klíč otvírá i dveře smysluplnému benchmarkingu“ (s. 77).

Závěrem lze říci, že oproti první monografii, která byla zaměřená na realizační rovinu autoevaluace a poznamenaná prakticistním přístupem (jak přiznává sama autorka), má druhá monografie komparativně analytický charakter. Výsledky výzkumu čtenáři dokreslují teoretická východiska, zejména časté citace respondentů přibližují čtenářům mnohem lépe realitu autoevaluačních procesů ve školách. Největším přínosem je však vnesení nového prvku a pohledu na autoevaluační procesy českých škol a tím je benchmarking.

Přes uvedené výhrady mám za to, že publikace přináší další potřebné poznatky z oblasti autoevaluace, odkrývá rozmanitost jejích podob a je výzvou pro další kroky v oblasti výzkumu autoevaluační reality. Dalo by se říci, že je „předvojem“ výstupů národního projektu Cesta ke kvalitě financovaného z prostředků ESF a státního rozpočtu ČR, který je v současné době realizován na podporu škol v oblasti vlastního hodnocení.

Zora Syslová

Málková, G. Zprostředkované učení.

Praha: Portál, 2009. 120 s. ISBN 978-80-7367-585-1.

Do pozornosti pedagogickej obce by som chcela uviesť podnetnú publikáciu Gabriely Málkovej „Zprostředkované učení“, ktorú možno jednoznačne zaradiť do skupiny kľúčovej, presnejšie do skupiny tej najdôležitejšej literatúry pre pedagogickú teóriu a prax. K takémuto označeniu – zaradeniu publikácie ma vedie vedomie toho, že kultúrny vývin detí je (má byť) zabezpečovaný výchovou, ktorá má povahu vedenia jedincov a formácie ich myslenia a konania. Kultúrny vývin každého jedinca je vlastne jeho psychickým vývinom, preto jeho realizácia je postavená na procesoch učenia, či už ide o oblasť sociomorálneho, kognitívneho alebo psychomotorického vývinu, a či už ide o kontexty školského vzdelávania, domácej – rodinnej výchovy alebo iného sociokultúrneho pôsobenia. Túto úvodnú interpretáciu neuvádzam len v zmysle akéhosi prológu k avizovanej publikácii, ale predovšetkým s cieľom naznačiť jej teoretické pozadie, ktoré je v nej istým smerom a v istom zmysle ďalej rozvíjané.

Zmysluplnosť a významnosť publikácia nadobúda predovšetkým tým, že jej kľúčovým pojmom je „učenie detí“ (pozn.: tu so zameraním na vekovú skupinu primárneho stupňa základnej školy), ponímané ako proces založený na tzv. sprostredkovaní istého poznania, schopností učiteľom (alebo iným vychovávajúcim), či už v rovine kognitívnej alebo metakognitívnej. Postačujúce a zrozumiteľné interpretácie čitateľ získa v prvej kapitole, kde autorka najskôr predstavuje psychológa Reuvena Feuersteina, ktorý sa v podstatnej miere zaslúžil o rozvinutie Vygotského myšlienky „sprostredkovaného učenia“ do formátu zámerného systematického procesu v pedagogickej praxi. Autorka zároveň poskytuje jasné argumenty takto chápaného a realizovaného učenia detí, so súčasnou interpretáciou istých foriem i prostriedkov jeho realizácie.

V druhej časti publikácie sú deklarované, interpretované a konkrétnymi výsekmi z reálnej výučby ilustrované tzv. „kľúčové prvky sprostredkovaného učenia“, ktoré skutočne môžu predstavovať základné princípy efektívneho učenia detí. Na druhej strane pri pozornom čítaní možno síce nadobudnúť základné či skôr všeobecné poznanie o „sprostredkovanom učení“, je však otázne, či postačujúce pre efektívnu aplikáciu v každodennej výučbe v rámci rôznych vyučovacích predmetov – v kontexte rôznych vzdelávacích obsahov. Totiž rôzne odborné diskurzy (matematika, prírodné vedy, história, geografia atď.), ktoré

sú v školskom vzdelávaní zastrešované tzv. vyučovacími predmetmi, disponujú viac či menej špecifickým druhom poznania, metódami poznávania, čo má mať svoje konzekvencie v stratégiách výučby. Práve v týchto súvislostiach zostáva mnoho otázok otvorených, pričom tieto bývajú neraz prekážkou či skôr brzdou pre učiteľa, kedy implementácia inovačných prvkov býva nesystematická, dokonca nie vždy korektná. Tomuto riziku čelí napokon celý rad aj iných obdobných publikácií, ktoré majú viac či menej všeobecno-psychologický či všeobecno-didaktický charakter. A je vhodné okrajovo doplniť, že v súčasnom fonde slovenskej, českej a napokon aj svetovej odbornej literatúry ich už nie je málo. Autorke sa však evidentne podarilo naplniť cieľ, ktorý explicitne uvádza v zmysle poskytnutia všeobecných princípov učenia detí s konkrétnymi – ilustračnými návodmi, ako „sprostredkované učenie“ realizovať nielen v rámci školského vzdelávania. V tomto prípade sa kľúčovým stáva učiteľovo poznanie a schopnosť porozumieť v takej miere, že prijme opisovanú „filozofiu učenia“ detí a touto „filozofiou“ bude sýtená aj reálna každodenná výučba.

Tretia časť práce je venovaná komplementárnej súčasťi školského učenia detí, ktorou je diagnostikovanie a s tým spojené hodnotenie výsledkov detí ako efektov a dôsledkov iniciovaných učebných procesov. Prezentovaný a do istej miery aj interpretovaný je inovatívny prístup k diagnostikovaniu detí, ktorým je tzv. dynamické diagnostikovanie, žiaľ v našich (slovenských a zrejme aj v českých) podmienkach stále v počiatkoch, resp. je otázne, či je tento pojem pedagógom vôbec známy. Predovšetkým v tom spočívajú dôvody, na základe ktorých možno poslednú časť publikácie považovať za mimoriadne prínosnú a inšpiratívnu. Autorka poskytuje základné vysvetlenia, niekoľko východísk k aplikácii i príkladov samotnej aplikácie v pedagogickej praxi. Avšak vzhľadom na značnú šírku témy dynamického diagnostikovania a už spomínanú rôznorodosť odborových diskurzov v školskej výučbe, určite nemožno považovať túto časť za vyčerpávajúcu a analogicky, ako v predošlej stati, i tu zostáva mnoho otázok otvorených.

Po stručnom exkurze tematickým plánom by som chcela zvýrazniť idey zásadného významu ako pozitíva – prínosy pre pedagogický diskurz, ktorými publikácia disponuje, a ktorých reflektovanie zo strany učiteľa môže sľubovať vhodné výučbové podmienky pre rozvoj schopnosti detí myslieť a učiť sa, pre rozvoj poznania vôbec.

1. Učenie detí nie je chápané len ako špecificky „školská akcia“, ale je interpretované ako esencia a podmienka vývinu dieťaťa v rôznych životných

situačných kontextoch. Pritom sa uvažuje o odlišnej funkcii, povahe a podobe školského učenia na jednej strane a mimoškolského učenia na strane druhej.

2. Zásadne determináčná je funkcia tzv. kompetentnejšieho jedinca (učiteľ alebo iný vychovávajúci) v procese učenia a následného vývinu menej kompetentnejšieho jedinca, ktorým je dieťa. Publikácia jednoznačne reflektuje a aplikuje aktuálne prístupy k učeniu a poznaniu, majúce sociokultúrny pôvod a povahu. Tým, že učenie detí je chápané ako špecifická sociálna interakcia, je priamo posilňovaná kľúčová úloha učiteľa – jeho formatívneho pôsobenia v procese učenia detí ako mediátora (sprostredkujúceho vzoru), tak aj realizátora mediácie (sprostredkúvania) poznania i procesov poznávania a učenia.
3. Učenie detí nie je realizované len na kognitívnej úrovni, ale obsahuje aj metakognitívnu dimenziu: nielenže sú u detí rozvíjané jednotlivé procesy myslenia, ale aj tzv. vyššie psychické funkcie, ktoré umožňujú realizovať uvedomelú – plánovanú, monitorovanú, regulovanú činnosť. Konkrétne povedané: okrem toho, že si deti osvojujú postupy ako riešiť istý problém, zároveň sú vedené k uvedomovaniu si zmyslu jednotlivých krokov, k vedomiu vlastnej činnosti, ku kontrole nad vlastnou činnosťou v každom kroku a k stratégiám ich zvládania.

Súhrnne k publikácii a s vidinou jej zmysluplnej perspektívy treba konštatovať, že môže byť skutočným prínosom pre všetkých zainteresovaných v oblasti výchovy či vzdelávania, napokon nielen v intenciách mladšieho školského veku. Čitateľ môže nadobudnúť základné poznatky o podstate a o prvkoch „sprostredkovaného učenia“, pričom získané poznanie môže byť výborným východiskom k tvorbe vlastných aplikácií a implikácií v pedagogickej praxi. Ako však bolo spomenuté, je mimoriadne žiaduce ďalšie rozvinutie prístupu aj v rámci jednotlivých odborných diskurzov. Preto je vhodné prezentovaný prístup chápať ako stále otvorený vedecký problém, hodný ďalšieho konceptuálneho a metodologického rozvíjania.

Jaroslava Magulová