

Kasáčová, B., Babiaková, S., Cabanová, M., Filipiak, & E., Seberová, A. et al. (2011). *Učiteľ preprimárneho a primárneho vzdelávania. Profesiografia v slovensko-česko-poľskom výskume.*

Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB.

Tato rozsáhlá kniha (416 s.) je vynikajícím vědeckým dílem, a to v několika aspektech: Jednak představuje nejpodrobnější profesiografický výzkum učitelů, který byl dosud proveden jak ve slovenském, tak v českém prostředí; dále tato profesiografická analýza zahrnuje učitelky mateřských škol, na které se dosud nezaměřuje prioritní zájem pedagogického výzkumu; konečně je pozoruhodné, že jde o mezinárodní komparativní výzkum s účastí slovenských, českých a polských subjektů. Mimořádná významnost tohoto díla mě vede k tomu, abych upozornil v této recenzi na to, co v něm považuji za originální, průkopnické a užitečné.

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banské Bystrici je dnes nejen na Slovensku, ale i v české pedagogické komunitě známa svými pracemi týkajícími se teoretických koncepcí přípravného vzdělávání učitelů pro 1. stupeň ZŠ a pro mateřské školy (viz o tom přehledovou studii in *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku*, Spilková, V., Hejlová, H. eds., 2010). Recenzovaná kniha představuje další pokrok dosahovaný na této fakultě. Projevuje se v úsilí spojovat teoretické koncepce o učitelské profesi s empirickým výzkumem objasňujícím reálné vykonávání této profese v prostředí školních tříd. Pod vedením prof. Bronislavy Kasáčové byl projektován sofistikovaný výzkum vycházející z opodstatněné úvahy: Aby byly teoretické koncepce o přípravě učitelů zcela validní, resp. aby bylo možno objektivně vymezovat profesní standardy pro budoucí učitele, je nutno nejprve zjistit a popsat, co je vlastně obsahem každodenních reálných činností učitelů. „Cílem výzkumu bylo uskutečnit základní výzkum profesních činností naplňujících práci učitele preprimárního a primárního vzdělávání v souladu s deklaroványými kompetencemi a způsobilostmi učitele formulovanými v profesních standardech“ (s. 10).

Kniha podrobně dokládá, jak byl vytyčený cíl splněn. První tři kapitoly prezentují teoretické východisko výzkumu, tj. objasňují změny v profesi učitele v rámci legislativních úprav (především na Slovensku) a začleňují provedený výzkum do starších a současných profesiografických výzkumů.

Je zde také obsažena charakteristika tří řešitelských pracovišť, která participovala na projektu, tj. na pedagogických fakultách v Banské Bystrici, Ostravě a Bydhošti (Bydgoszcz). Vše je nahlíženo v širším kontextu změn v přípravě na učitelkou profesi v současnosti, která je „dobou edukačních pochybností“, jak vysvětluje Š. Porubský.

Čtvrtá kapitola popisuje podrobně metodologickou stránku výzkumu. Z iniciativy B. Kasačové byl vytvořen nejen tým zaměřující se na slovenské učitele (S. Babiaková, M. Cabanová, A. Doušková, D. Hanesová, B. Kosová, Š. Porubský, P. Tabačáková), ale byly přizvány i odbornice z Česka (R. Burkovičová, T. Göbelová, A. Seberová) a z Polska (E. Filipiak a spolupracovnice). V každé ze tří zúčastněných zemí byl těmito týmy realizován profesiografický „participačně-akční výzkum“, jenž je definován jako *sebereflexivní měření vlastních profesních a sociálních činností učitelů ve spolupráci s výzkumníky* (s. 11). Konkrétně lze realizovaný výzkum charakterizovat ve stručnosti takto:

Nejprve byl zkonstruován výzkumný nástroj, tj. záznamový profesiografický arch pro učitele preprimárního a primárního vzdělávání (proces tvorby nástroje je v knize podrobně popsán). Obsahuje 27 druhů profesních činností, týkajících se jak činností souvisejících s vyučováním a jeho přípravou, tak jiných činností (mimoškolních) souvisejících s profesí. Do záznamových archů učitelé zapisovali časové údaje o svých realizovaných činnostech, a to v jednotlivých dnech dvou úplných týdnů (tedy pracovní dny i víkend). Aby se vyrovnaly rozdíly objevující se v pracovním zatížení učitelů během různých období školního roku, profesiogramy byly vyplňovány ve třech obdobích (jaro, podzim, zima).

Druhou složkou organizace výzkumu byl výběr učitelů a jejich důkladné instruování. Celkem participovalo 641 učitelek preprimárního vzdělávání a 437 učitelů primárního vzdělávání, v obou skupinách bylo vždy nejvíce subjektů slovenských, v menším počtu českých a polských. Od všech subjektů bylo získáno celkově 14 674 denních snímků profesních činností. Výzkumná data jsou zpracována velmi podrobně a týkají se několika aspektů, vždy zvláště pro učitele (vlastně učitelky) obou skupin a pro tři národní vzorky.¹

¹ Objevuje se přitom paradox: V textu knihy se píše soustavně o preprimárních *učitelích*, ačkoliv ve zkoumaných vzorcích těchto subjektů byly pouze ženy. Ovšem s tím je potíž jak v češtině, tak ve slovenštině, protože není obvyklé psát explicitně např. o profesních standardech *učitelek* a *učitelů*, jak by to odpovídalo reálné situaci ve školách. Tudíž pro některé čtenáře může být matoucí, že se píše o *učitelích* MŠ, ale fakticky jde o *učitelky* MŠ.

V knize jsou podrobně představena a komentována různá profesiografická zjištění podávající obraz o profilu učitelských pracovních výkonů. Omezíme-li se jen na učitelky preprimárního vzdělávání, zjistilo se např., že české učitelky MŠ vykonávají během týdne (pondělí–neděle) průměrně 55,7 hodin různých činností naplňujících jejich profesi, ale slovenské učitelky pouze 39,3 hodin a polské učitelky 36,7 hodin. K tomu jsou uváděny velmi podrobné údaje ve vztahu k jednotlivým pracovním dnům, obdobím školního roku, délce učitelské praxe, a především ve vztahu k přímým vyučovacím činnostem.

Jak je možné, že české učitelky MŠ vykazují tak vysokou pracovní zátěž ve srovnání s učitelkami MŠ na Slovensku a v Polsku? Autorky kapitoly o komparaci výsledků výzkumu ve třech zemích (S. Babiaková, M. Cabanová, A. Doušková, s. 315–336) k tomu uvádějí ještě podrobnější údaje: „Jestliže uvažujeme průměrný čas věnovaný všem profesním činnostem v době pracovního dne neomezeně, pak čeští učitelé (tj. učitelky MŠ) vykážali průměrně 11,07 hodiny, slovenští 7,82 hodiny a polští 6,75 hodiny.“ (s. 318) Pozoruhodné je, že obdobné rozdíly v pracovním zatížení jsou zjištěny také v souborech učitelů primárního vzdělávání, tj. nejvyšší zatížení u českých učitelů, nižší u slovenských a nejnižší u polských. V knize ale nejsou formulovány hypotézy o příčinách těchto významných rozdílů mezi třemi zeměmi. Pouze se konstatuje (s. 317), že důvodem může být rozdílné vymezení přímé pedagogické činnosti učitelů preprimárního vzdělávání, které je stanoveno na Slovensku na 29 hodin týdně, kdežto v Česku na 31 hodin.

Samozřejmě při každém výzkumu aplikujícím metodu profesiografu, jež je založena na získávání údajů pocházejících od samotných respondentů (tzv. autosnímkování), lze spekulovat o věrohodnosti získaných dat. O tom uvažují i autorky výzkumu, a to s využitím dotazníku „Reflexe učitele výzkumníka“, který vyplňovaly některé z participujících učitelek. Např. se ukázalo, že ačkoliv participující učitelky dostaly přesné instrukce o tom, kdy a jak mají vyplňovat časové údaje o svých profesních činnostech do záznamových archů, některé učitelky prováděly záznamy na konci dne, jiné v průběhu dne a některé dokonce až na konci týdne (!). „Na základě zjištěných odpovědí můžeme předpokládat, že všechny zápisy nemusely být úplně přesné, protože učitelé si už nezapamatovali časové údaje z celého dne nebo z několika předchozích dní.“ (S. Babiaková & M. Cabanová, s. 229) To se konstatuje s využitím sebereflexe slovenských respondentů, ale pokud jde

o české učitelky, situace je obdobná. Lze např. předpokládat, že část učitelek je přesycena vyplňováním různých administrativních záznamů, a tedy profesiografické údaje uváděly do záznamových archů někdy ledabyle, jen s hrubým odhadem a podobně. To jsou ale problémy spjaté s aplikací metody profesiografie ve všech zemích a zatím se nepodařilo zjišťovat komplexně reálné profesní činnosti učitelů nějakým jiným, objektivnějším způsobem.²

Celá kniha je zakončena velmi důležitou kapitolou *Databáze výzkumů učitele v zahraničí* (D. Hanesová, s. 341–367). Podává přehled o starších a současných pedeutologických výzkumech v různých zemích (především anglosaských), jak jsou popsány v různých referenčních publikacích. Je to zejm. *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (2009). Velmi užitečné je to, že D. Hanesová sestavila přehlednou tabulku institucí v 22 zemích, které se zabývají různými výzkumy učitelské profese, a u každé instituce je podána stručná charakteristika jejích projektů a odkazy na publikované práce.

Tento přehled spolu s celkovou obsáhlou bibliografií knihy zvyšuje informační hodnotu díla. V přílohách je začleněn *Manuál výzkumníka* s podrobnými pokyny (zvláště pro učitele MŠ a učitele ZŠ), jak mají vyplňovat časové údaje k jednotlivým kategoriím činností od 7. hodiny ráno až do 16. hodiny odpoledne a později.

Knihu jako celek považuji za úctyhodné vědecké dílo. Mělo by se stát součástí studia doktorandů pedagogiky a studentů učitelských oborů – což se bohužel v ČR asi neuskuteční, v důsledku nebývale nízkého nákladu knihy (jen 170 výtisků). Pod vedením B. Kasáčové se podařilo autorskému kolektivu realizovat rozsáhlý a obtížný výzkum, jenž rozšiřuje naše poznání o učitelské profesi. V tomto směru je to vynikající příklad pro další pedeutologická zkoumání. (Jenom se mi jeví zvláštní, že mezi 15 osobami autorského kolektivu je pouze 1 osamocený muž – dr. Š. Porubský. Čím to je, že tak zajímavý výzkum, jakým je profesiografie učitele, neláká také výzkumníky – muže?)

Jan Průcha

² Tedy tak, jako to umožňuje metoda videostudie pro záznam a analýzu reálných *výukových* činností učitelů (viz práce brněnského Institutu výzkumu školního vzdělávání PdF MU).

Kaščák, O., & Pupala, B. (Eds). (2011). *Školy v průde reforiem*.

Bratislava – Trnava: Renesans.

Ve školách České republiky a také na Slovensku byly v posledních letech uskutečněny programové vzdělávací reformy, neseny podobnou filosofií. Obecně můžeme říci, že tyto reformy byly prováděny, či zamlžovány, takovými hesly, že v době jejich uskutečňování bylo snad i kacírstvím s těmito změnami polemizovat. Byla jimi prodchnuta média a ministerstvo školství se předhánělo v optimistických prohlášeních, podporovaných mnohými nadšenými odborníky na fakultách připravujících učitele. Zdálo by se, že není ještě takový časový odstup od těchto reforem, abychom je již mohli z hlediska jejich efektů analyzovat. Ale zdání klame, máme před sebou publikaci, kde jednotliví její autoři na tyto reformy již reagují. Text knihy *Školy v průde reforiem* je svým obsahem přímo nebo zprostředkovaně příspěvkem, který reaguje na již provedené reformy a dovoluje si s nimi i polemizovat. Jde o aktuální vědeckou monografii, kterou zpracovalo sedm autorů ze Slovenska a z České republiky. Kapitoly jsou výstupem grantových projektů, stejně tak celá publikace.

Vstupní text Zuzany Zimenové *Reforma na Slovensku – odkial' a kam* je obšírným pohledem na slovenské programové a jiné školské reformy. Je textem prvním a dá se předpokládat, že jde o text zásadní pro celou publikaci. Je pohledem kritickým, a to již od první, legislativní části. V celém výčtu např. autorka uvádí reformní požadavek volající po souladu s normou ISCED, což je na první pohled podivné, protože tato norma byla vytvořena k něčemu jinému (možnost srovnávat) a ne proto, aby došlo „k souladu“. Nebo vznik Kurikulární rady – proč ne Programové rady? Možná, aby se laici zalekli světovosti? Aj.

Není špatné heslo, že než spouštět ne zcela připravenou reformu, je lépe nereformovat. Někdy to vypadá, že reformy vznikají jaksi živelně a nakonec ani nevíme, kdo vlastně reformu spustil. A pokud je reforma nedobrá, tak o to víc se ukáže, že změnila něco předem nezamýšleného. S tím by taky nemusel být až takový problém, protože to nezamýšlené může i mile překvapit. Ale po přečtení tohoto úvodního textu se to jeví nepříliš pravděpodobné. Výčet nekonceptností je opravdu hrozivý – od časového stresu, přes nedostatek financí atd. Zde máme na první pohled zkušenost se slabou silou

prováděnými reformami, a to je o to horší. Po přečtení textu musíme nabýt dojmu, že reformní kroky jsou překotné a chybné, ale hlavně – chyb je příliš mnoho. Chyby můžeme nalézt v klíčových oblastech, jako je testování, další vzdělávání učitelů, kariérní růst učitelů...

Je fakt, že autorka tzv. „nenechala na reformách ani nitku suchou“. Do jisté míry by se mohla v něčem mýlit. Především je zde zmíněn v úvodu argument, že je příliš brzo na hodnocení. Nebo argument, že autorka kritizuje z konzervativních pozic. Ale i to je legitimní. I když ne vždy jsou návrhy změn autorkou nesené v konzervativním duchu – např. rozptýlení dětí ze speciálních škol nemusí vždy přinést užitek, může dojít ke „stáhnutí populace ve třídách o patro níže“. Ne vždy v samotném textu můžeme posoudit, co je kritizováno a z jakých pozic (např. návrh liberalizace trhu s učebnicemi omezuje doložkou ministerstva školství aj.).

Autorka tedy nezůstala pouze u kritiky reformních kroků, podává také stručný přehled navrhovaných řešení. Protože ví, že zde funguje jistá setrvačnost, tak v reformovaném prostředí navrhuje revizní kroky, inovace, vylepšení či reformu reformních kroků. To se týká především programových standardů, což je páteří sledovaných reforem. Je dobře, že se autorka neomezila na politické deklarace a hledání odpovědnosti. Zaměřila se „pouze“ na obsahovou analýzu reforem, a vzhledem ke krátkému odstupu od reforem není ani na škodu mírná všeobjímající encyklopedičnost jejího textu.

Další část publikace nese název *Cesty školských reforiem v zahraničí*. První příspěvek je z pera Tomáše Janíka: *Příběh české kurikulární reformy*. Michal Rehúš částečně zúročil svoji doktorskou práci v kapitole *Finsko, Ontario, Austrálie a Nový Zéland v komparácii reforiem*. A Zuzana Petrová se ve svém příspěvku zaměřila na *Dopady vzdělávací reformy v Anglicku a vo Walese*.

Tomáš Janík se zaměřil na jedinou oblast v českém školství, která byla silně zreformována v posledních dvaceti letech v České republice – na programovou reformu. Zde máme možnost reformní kroky (bohužel ještě ne dosažené cíle) porovnávat se slovenskou situací i vzhledem k zeměpisné, ale především historické blízkosti. Také s ohledem na následné texty Rehúše a Petrové. Jenom je trochu škoda, že jde většinou o státy, které reformovaly své programy s podobnou filozofií jako v Česku a na Slovensku. Bylo by jistě zajímavé, kdyby byly porovnávány rovněž státy, které od těchto principů odstoupili, i když jen částečně, a jaké k tomu měli reformátoři (z tohoto

pohledu revizionisté) důvody (tady by došlo k jisté shodě s Janíkem a úvodní statí). Ale toto nebylo primárně cílem srovnávacích studií, autorům především šlo o to, aby ukázali na způsob, jakým byly tyto reformy programů zaváděny. A tím ukázat slovenským partnerům – kde udělali podobné chyby jako v zahraničí, kde se jich mohli vyvarovat (nebo i vyvarovali), vše se snahou vylepšit svoji národní školskou situaci. Je logické, že Janíkova stať je nejlépe propracovaná, protože autor tuto problematiku dlouhodobě sleduje a prostředí, které popisuje, je pro něj domácím českým prostředím. Což neubírá dalším autorům na kvalitě. Janík nejenom vymezuje reformu legislativně, ale rovněž základní terminologii s tím spojenou, a také některé meze reformy (např. učitelé vnímaná formálnost zaváděných reform). A především má možnost při své argumentaci vycházet z vlastních i jiných výzkumných šetření (např. *Kvalitní škola*), které doprovázejí uvádění českých reform do praxe. Na závěr zmiňuje jisté první kroky ministerstva školství, které jakoby vlastní programovou reformu popírají (testování žáků v pátých a devátých třídách). Ale takových reformních protimluvů z praxe jsme viděli v úvodní slovenské stati mnohem více.

Rehúšova stať porovnáva čtyři státy a jejich reformní kroky v oblasti vzdělávacích programů. Zpočátku je stať mírně nepřehledná, později ji opticky a obsahově umravnil. Srovnává jednotlivé položky s konkrétním dějepisným programovým obsahem v závěru. Víím, že se autor v nedávné minulosti věnoval také Anglii a Walesu. Asi dal taktně možnost kolegyni Petrové rozepsat se v samostatné stati na toto téma. Oba jejich příspěvky vhodně doplňují texty celé publikace a mohou být vzhledem k tématu velmi poučné. Jde například o závěry Petrové: problematické zavádění trhu do prostředí školy, meze zveřejňování výsledků testování žáků a škol, rozpory ve vzdělávacích výsledcích se zaváděnými reformami aj. V souvislosti s politikou zavádění tržního prostředí do škol došlo totiž v Anglii k tomu, že se školy začaly více soustřeďovat na testování, které se stalo vnějším ukazatelem kvality a efektivity školy, místo aby hledali možnosti jak zvýšit kvalitu vzdělávání jako takovou.

Na první dvě části navazuje *Nový režim „kvality“* od Ondreje Kaščáka a Branislava Pupaly. Na první pohled by se mohlo zdát, že tato stať není příliš kompatibilní s prvními dvěma podkapitolami či s celou publikací. Opak je pravdou. Jde o teoretické (ale v druhé polovině statě i praktické) uchopení pojmu, jako je kvalitní vzdělání, vzdělávání, kvalitní škola. A o to jde všem těm zmíněným reformám především. Tj. budme optimisty – reformátorům

jde především o to, aby dosáhli kvalitativního zlepšení školy, aby škola byla dobrá, aby se děti do školy snad i těšily (i tady musíme být optimisty - reformátorům jde snad o dobro dětí). Autoři si kladou v této souvislosti různé otázky: evaluace škol, zda testování může zajistit kvalitnější vzdělání, jak se tyto fenomény proměňují v čase i prostoru aj. Celý text po přečtení ukazuje na potřebu tyto problémy promýšlet rovněž v teoretické rovině, objevuje se v něm imperativ typu: teorie bez praxe je jalová a opačně. A praxe, včetně čínské, je v tomto teoretizování nemálo. S vlnou čínského odporu proti „odškolnění“ nemohu nezmínit vlnu odporu středoškoláků v sovětském Rusku po návštěvě Johna Deweye a jeho „reformní pomoci“ středním školám. Praktickým tématem je i naznačené téma „naředění kvality školy“ v tom negativním slova smyslu v souvislosti se sociálním začleňováním a sociální spravedlností (zde došlo s propojením na texty dvou slovenských autorů – Rehúše a Petrové). Témat k přemýšlení je v této kapitole vícero. Zmíním ještě jedno – využití či zneužití nadnárodních srovnávacích testů vzdělávacích výsledků žáků různých úrovní škol institucí PISA a jim podobných. Když se tato globální srovnání v šedesátých letech na půdě IEA poprvé uskutečnila, tak měla chvályhodný cíl: zjistit vliv jednotlivých faktorů na výsledky vzdělávání. Vědci tvrdili, že jestliže se výzkum bude provádět mezinárodně, potom největší odchylka, která existuje mezi zeměmi, přispěje k odhalení nejdůležitějších obecných faktorů, které mají vliv na vzdělávací výsledky. V současnosti se tato od začátku metodologicky problematická srovnávání stala bičem v rukou různých zájmových skupin a rovněž těch, kteří vycházejí z přesvědčení, že současné imperativy konvergence harmonizují nebo dokonce zunifikují školství jednotlivých zemí.

Závěrečná část nese název *Pohľad na jednu vzdelávaciu oblasť*. Zde našly uplatnění dvě stati s blízkými tématy. Od Olgy Zápotočné *Reformné dôsledky medzinárodných meraní čitateľskej gramotnosti* a od Zuzany Petrové *Počiatková jazyková gramotnosť vo vzdelávacích programoch – omyly a riešenia*. Gramotnosť je komplexní a klíčovou kategorií vzdělávání, která byla v našich zemích opomíjena. Je fakt, že zájem o tento fenomén rozvířila především diskuse nad výsledky mezinárodního měření čtenářské gramotnosti. Ukazují se opět jisté reminiscence s předchozími texty. Například v souvislosti s tím, že se naše státy účastní mezinárodních srovnání PISA a PIRLS s touto tematikou, a slovenští učitelé mají problémy už jenom se základním pojmem čtenářská gramotnosť. Snad s výjimkou učitelů předškolní a elementární pedagogiky. Autorky konstatují, že reformy na Slovensku nepřinesly nijaký kvalitativní

posun ve školách v oblasti rozvíjení čtenářské gramotnosti. A podmínky pro vytváření dlouhodobých čtenářských návyků může vytvářet právě škola, která zprostředkovává žákům důležité sociální zkušenosti se čtením.

V úvodu i v závěru se editoři zmiňují o tom, že v textech jde o nějakou „hru“ témat a slov. V jistém smyslu mohou mít pravdu. Čtení textů můžeme vnímat jako hru. Ale pokud si chceme hrát, tak musíme mít s čím – musíme mít téma. Zde se nám představilo několik odborníků se svými autorskými texty, kdy některé zdánlivě spolu nesouvisí. V tom je kouzlo čtenářské hry – po přečtení vidíme, že do sebe texty zapadají, vzájemně souvisí. Občas si i odporují, ale i to může být součástí „hry“ čtenářů. Dostala se nám do rukou kniha, která jako jedna z mála (ne-li jediná) v této době čtenáře nutí přemýšlet o současných školských reformách, reformátorech a důsledcích jejich počínání.

Jiří Prokop

**Píšová, M., Kostková, K., & Janík, T. et al. (2011).
*Kurikulární reforma na gymnáziích. Případové studie tvorby kurikula.***

Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.

Je potěšitelné, že se český pedagogický výzkum v posledních letech se zvýšenou intenzitou věnuje také obsahové složce vyučování. Snaha reflektovat prudké společenské proměny i rizika současného světa, a z těchto východisek reformovat školní kurikulum, vyžaduje především seriózní a široce založené výzkumy tohoto fenoménu. Brněnské pracoviště Institutu výzkumu školního vzdělávání na Pedagogické fakultě MU již delší dobu prokazuje badatelský zájem o tematiku kurikula. Několika teoreticky i empiricky laděnými publikačními počiny (např. Maňák, J., Janík, T., & Švec, V. (2008). *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido) dokladuje výzkumnou orientaci k tomuto fenoménu. Navíc dokáže zkoumanou oblast uchopit kontextuálně, systémově a na své projekty navázat i širší týmy odborníků. To bezesporu platí i o sérii výzkumných výstupů projektu Výzkumného ústavu pedagogického (VÚP), *Kvalitní škola*, který zkoumá proces reformy kurikula v gymnaziálním vzdělávání. Text *Kurikulární reforma na gymnáziích. Případové studie tvorby kurikula*, na jehož vzniku se podílel šestnáctičlenný autorský tým,

je v pořadí již třetím publikačním výstupem výzkumného projektu *Kvalitní škola*. Monografie tak navazuje na předchozí dva významné ediční produkty v oblasti výzkumu proměn kurikula gymnaziálního vzdělávání. Ty publikačně reprezentovaly a refletovaly první dvě etapy výzkumu: popisovaly realitu implementačních kroků kurikulární reformy na gymnáziích na základě analýz rozhovorů s koordinátory ŠVP a s oporou o dotazování cílily ve směru k učitelům jako klíčovým aktérům požadované reformy.

Kolektivní monografii, „*Kurikulární reforma na gymnáziích. Případové studie tvorby kurikula*“, považuji v uvedené řadě z hlediska uchopení a zacílení za průlomovou, neboť směřuje k práci klíčového aktéra proměny školy a sleduje učitele při naplňování obsahů a cílů v souvislosti se smyslem a s požadavky reformy. Publikace tedy není „jen“ výzkumnou zprávou opírající se o holá data a výsledky šetření. Představuje rozsáhlou a hutnou studii (přes 200 stran), která kromě prezentovaných výzkumných nálezů také komponuje obsáhlý kontext tématu. Dokladuje tím metodologickou náročnost výzkumu, obsahovou složitost sledované tematiky i erudovanost autorského kolektivu. Cílem výzkumu bylo proniknout hlouběji k podstatě procesu reformy a postihnout funkce kurikula v rovině práce s cíli a obsahy gymnaziálního vzdělávání. Záměr se také proto metodologicky opírá o kvalitativní přístup. Byl naplněn deseti případovými studiiemi osmi konkrétních oborově zaměřených vyučovacích oblastí současné práce s kurikulem na gymnáziu. Výzkum v této fázi nezasahuje přímo až do realizační roviny proměn kurikula ve škole, ale snaží se kompaktně postihnout klíčový proces kurikulární proměny v profesním myšlení a jednání učitele při konfrontaci s projektovanými cíli a obsahy v rámci školních vzdělávacích programů.

Metodologicky opodstatněná je první kapitola textu (*Výzkum Kvalitní škola: Koncepce a metodika případových studií*), která je především užitečná pro interpretační srozumitelnost samotné publikace. Důkladně popisuje metodologická východiska a metodiku šetření. Je kvalitně zpracována a přínosná pro širší metodický kontext. To nebývá vždy v podobných výzkumných výstupech a v této kvalitě zcela běžné. V devíti dalších oddílech druhé kapitoly (*Případové studie: portréty tvorby kurikula*) jsou pak v precizní struktuře popisovány a hodnoceny dílčí případové studie. Výzkumné nálezy stručně shrnuje a diskutuje třetí, závěrečná kapitola. Autoři se v textu opírají o dvě stovky pramenů, většinou zahraniční provenience. Na publikaci je nutno ocenit hned několik významných pozitiv.

Cenný, byť „marketingově“ riskantní, je koncept a struktura textu, který kopíruje logiku výzkumu. Ten kromě jiného implikuje též značný rozsah textu. Autoři, jednak aby se vyhnuli riziku doktrinářských interpretací, ale především aby naplnili smysl kvalitativních dat a mohli prezentovat jejich autenticitu, byli nuceni koncipovat publikaci v její značné šíři. Eventuální redukce textu, zejména mechanicky či utilitárně pojatá, by negovala podstatu a smysl šetření, jeho kvalitativní pojetí, citelně zasáhla obsahovou i významovou kvalitu možných interpretací a omezila možnosti kontextuálního chápání.

Výzkum je dále hodnotný svým široce založeným týmovým přístupem, který je pro bádání v oblasti oborově didaktické tematiky zvláště žádoucí, v českém pedagogickém výzkumu ovšem nikoliv často praktikovaný a zcela obvyklý. Autorský kolektiv navíc reprezentuje přední experty oborově didaktických disciplín u nás. Konceptně se autorům podařilo i přes různorodost zkoumaných obsahů a specifčnost školní práce s těmito obsahy dát textu přísně jednotný rámec a strukturu, což přispělo k přehlednosti a srozumitelnosti. Domnívám se navíc, že tato skutečnost nebyla na úkor potlačení oborově kurikulárních zvláštností a ani nedovádí text k nežádoucí nadměrné schematizaci nebo unifikaci zkoumaného jevu. Riziko „uniformity“ textu je eliminováno rozdílností konceptů sledovaných dílčích obsahů, které případové studie popisují a hodnotí. Jedna z případových studií byla využita jako pilotní; model případové studie výtvarné výchovy byl realizován paralelně, se dvěma učiteli a zřejmou snahou výzkumně zachytit i možné alternace. Přínosem jednotného formátu deseti strukturovaných „příběhů“ případových studií je to, že následně dovoluje provést relevantní syntézu specifik práce s kurikulem s ohledem na oborově didaktickou problematiku a v závěrečné třetí kapitole otevírá diskuzi k transdisciplinárnímu pohledu. Nabízen je prostor ke komparativním úvahám obecného pojetí práce s obsahy a cíli v gymnaziálním vzdělávání, opomenuto není ani téma role učitele v procesu obsahové transformace.

Cenné na publikaci je také její důkladné metodologické propracování s využitím smíšeného přístupu a akcentem na kvalitativní šetření, které v zásadě umožňuje hlubší výzkumný záběr a „plastičtější“ uchopení zkoumaného fenoménu. Výzkumníci na základě dílčích případových studií sledovali současně tři zdrojové úrovně dat – významovou analýzu rozhovoru I, obsahovou analýzu kurikulární dokumentace ŠVP v daném předmětu, resp. ve vzdělávací oblasti, a obsahovou analýzu rozhovoru II. Sledována tím byla

vzájemná komplementarita získaných dat a verifikace principem triangulace. Domnívám se, že tato snaha autorů byla naplněna.

K analýzám, které se metodologicky opíraly o případové studie, byly vybrány předměty jazykového vyučování (představoval je český jazyk a literatura, anglický jazyk), matematiky, přírodovědného vyučování (zastoupená chemií, dílem zeměpisem), společenskovedního vyučování (reprezentovaná jen částí učiva zeměpisu) a výchovně orientovaných disciplín (tělesná výchova, výtvarná výchova, etická výchova). Lze proto konstatovat, že se autoři snažili zkoumat gymnaziální výuku ve své různorodosti plošně, a z hlediska tvorby kurikula tak pokrýt hlavní vyučované oblasti, přičemž je sympatické, že se nevyhýbali ani problematickým, resp. „citlivým“ tématům učiva gymnaziálního vzdělávání. Tematicky plošné pokrytí obsahu gymnaziální výuky se ve výzkumu v zásadě zdařilo, přičemž u předmětů výchovné povahy byly četností výběru respektovány dokonce i principiální odlišnosti v pojetí, cílech a obsazích těchto dílčích disciplín. S ohledem na „technické“ a „personální“ možnosti takto oborově rozmanitého a týmově širokého záběru výzkumu se autoři úkolu oborového výběru případových studií zhostili v zásadě dobře.

Přesto je ale patrná určitá nevyváženost výběru ve směru k zastoupení společenskovedního vyučování. Ve výzkumu i v publikaci je reprezentováno pouze zeměpisem, a to přirozeně ještě jen částí jeho učiva. Chybí zde typický představitel společenskovední oblasti, kterým je především dějepis, a dále nejsou ve výběru zastoupeny ani základy společenských věd. Přitom právě tyto oblasti kurikula by zasloužily, každý z jiného důvodu, hlubší odbornou analýzu a diskuzi. V případových studiích a jejich analýzách se ukázalo, že speciální oborově didaktické koncepty, resp. jejich obsahová realizace na gymnáziích, mají svá zásadní specificky problematická témata. Dějepis ani základy společenských věd nejsou v tomto ohledu výjimkou. Přesto, že např. pro dějepisnou výuku typické riziko popisnosti a encyklopedičnosti je zmiňováno v jiných obsahových souvislostech i na dalších místech publikace (např. s. 103) a nehrozí tedy jen v dějepisném učivu, je ke škodě, že právě na tomto předmětu nebyla tvorba a naplňování kurikula gymnaziální výuky sledována a zahrnuta do výzkumu. Také specifikum rozmanitosti a šíře učiva základů společenských věd mohla být předmětem užitečné analýzy a diskuze k obecné problematice výběru, uspořádání a obsahovým kontextům.

Pozornost si v monografii zaslouží prezentované závěry výzkumu. Otázkou je, zda pro kritickou konfrontaci školní reality nemohly být deklarovány explicitněji, sebevědoměji a případně i více provokativně. Závěry rekapitulují zjištěné i předchozí nálezy, z nichž vyplývá řada již i dříve naznačených zjištění, která se týkají spíše skeptického hodnocení očekávaných změn kurikulární reformy na projektovaný obsah a na předpokládaný dopad do reálné výuky. Charakter šetření navíc umožnil hlubší vhled do tematiky plánování kurikula školy, a autorům se tak při syntéze výsledků otevřely některé zásadní otázky, možné interpretace a spíše jen implicitně prezentované závěry. Ukazuje se, že práce s kurikulem ve škole je značně různorodá, a to jak ve specifických obsazích, tak ale také v učitelově pojetí učiva. Překvapuje, že tzv. „proreformní“, resp. „inovativní“ přístup učitele přitom zřejmě vůbec nesouvisí s dopadem reformy, resp. s kvalitou prací učitelů na školních vzdělávacích programech. Zcela klíčovou otázkou proto zůstává, do jaké míry mohou transformační snahy ovlivnit realizované kurikulum. Fenomén modifikace kurikula učitelem je pro efekty edukace zřejmě zásadní a akcentuje význam a roli učitele v transformačním procesu, tedy především jeho profesní kompetence, úroveň učitelské přípravy a podmínky práce.

Kolektivní monografii *„Kurikulární reforma na gymnáziích. Případové studie tvorby kurikula“* lze hodnotit jako velmi přínosnou a vysoce inspirativní. Text navazuje na předchozí výzkumné výstupy a obohacuje tematiku kurikula i český pedagogický výzkum v této oblasti. Nevšední je hutné týmově koncipované šetření, cenné je využití originálního výzkumného designu a obdivuhodná je důkladně propracovaná metodologie. Obsah textu je logicky a přehledně strukturován, závěry jsou relevantně prezentované, nosné a užitečné pro pedagogickou teorii i školský terén. Na základě široce založeného výzkumu je zde prezentován kvalitní ucelený materiál, který si jistě zaslouží dalších kritických analýz a diskuzí ve směru k prezentovaným výzkumným nálezům. Publikace by proto neměla ujít pozornosti především všem odborníkům pedagogické vědy a výzkumu, kteří se zajímají o problémy související s implementací kurikulární reformy a kteří hledají originální podněty pro její výzkumné uchopení. Pro srozumitelnost a aktuálnost ji lze bezesporu doporučit i učitelům z praxe, studentům pedagogiky a učitelství i pracovníkům decizní sféry.

Petr Urbánek

Jagošová, L., Jůva, V., & Mrázková, L. (2010). *Muzejní pedagogika. Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace.*

Brno: Paido.

Publikace o muzejní pedagogice je přínosná zejména tím, že podává poměrně ucelený obraz o pedagogické disciplíně, která sleduje edukační aktivity tohoto starobylého kulturního zařízení. Na jejím vzniku se podíleli tři autoři, kteří mají v této oblasti bohaté zkušenosti a i nezbytné teoretické zázemí. Muzejní pedagogika je obor, který se cílevědomě začal konstituovat v 30. letech minulého století v Německu, ale už v druhé polovině století se mohl studovat na vysokých školách, rozvíjel se muzejněpedagogický výzkum a vznikala početnější odborná literatura.

Publikace je rozvržena do pěti částí, které pokrývají hlavní problematiku dané disciplíny. Autorem prvních dvou kapitol je V. Jůva, který se muzejní pedagogikou odborně dlouhodobě zabývá. V první kapitole popisuje vznik a rozvoj muzejní pedagogiky, v druhé charakterizuje muzejní pedagogiku jako vědní disciplínu. Autor vystopovává základy muzejního vzdělávání až od antického muzeionu a ukazuje, jak se tato funkce muzea rozvíjela v následujících epochách. Činí tak s vědeckou akribií, čtenář je poučen o množství jmen a studií, které se k tomuto oboru vztahují. Se vznikem dětských muzeí získala muzejní pedagogika pevnější základnu a do popředí vystoupily také její vazby na školní didaktiku. Konstituování muzejní pedagogiky je podáno velmi výstižně, podrobně je dokumentováno zejména období na přelomu 19. a 20. století v Evropě a Severní Americe, kdy se začala vytvářet její autonomní vědecká infrastruktura.

Jak je z publikace patrné, na rozdíl od úzkého pojetí muzejní pedagogiky, zahrnující jen interpretaci muzejního fondu zainteresovanému publiku, se dnes uplatňuje její širší pojetí, které se vztahuje na využití všech základních muzejních funkcí. Značná pozornost se věnuje také subdisciplínám muzejní pedagogiky, tj. teoretickým i praktickým aktivitám, které muzejní výchovně-vzdělávací práce zahrnuje. Ve srovnání s obecnou pedagogikou však muzejní pedagogika jen málo participuje na modifikaci muzejního obsahového materiálu (kurikula), který je v hlavních rysech dán náhodně s orientací na dílčí kulturní okruh. Podle definice muzejní pedagogiky jako „vědy o výchově a vzdělávání pomocí názorného objektu a pro názorný objekt“ (Schadendorf)

by bylo možno očekávat, že se bude klást velký důraz na otázku názornosti, ale zatím tomu tak není a názorná problematika se omezuje na klasické didaktické principy.

Kapitoly o muzejním pedagogovi a návštěvnících muzea (autorka L. Jagošová) sledují cesty k nové pedagogické profesi, která má pomáhat naplňovat její edukační poslání, postihující jak teoretickou, tak praktickou rovinu a je součástí muzejní komunikace. Vymezení muzejněpedagogických profesí je však obtížné, poněvadž nejsou ujasněny pracovní kompetence, požadované vzdělání, ani platové zařazení. V kategorizaci muzejněpedagogických profesí se uvádí dozorce, průvodce, lektor a muzejní pedagog. Funkce muzejního pedagogika je mnohostranná a dosud neujasněná, zřejmě je jen to, že působí v oboru daného muzea, čímž je jeho edukační dosah jednostranně orientován. Je proto pochopitelné, že jeho edukační práce s sebou nese některá úskalí, jako např. determinování jeho činnosti pramenící z dichotomie mezi konzervací a edukací.

Subjektem výchovy v muzejní pedagogice je návštěvník muzea. Vztah k tomuto pojmu nebyl v minulosti vyhraněný, poněvadž nebyla v tomto smyslu jasná ani funkce muzea, i když převládala tendence prezentovat muzejní sbírky. Výrazná orientace na veřejnost se projevila po 2. světové válce, kdy se muzeum zaměřuje na spolupráci se školou. Ovšem muzejní pedagogika stojí před náročným úkolem i dnes, neboť má umožnit naplnění vzdělávacích potřeb různých návštěvníků, a to většinou ve volném čase, na základě zajímavosti a dobrovolnosti. Pestrost muzejního publika klade na muzejního pedagoga vysoké nároky, neboť návštěvníci se navzájem velmi odlišují, jsou to děti, mládež, školní skupiny, dospělí občané, handicapovaní nebo znevýhodnění návštěvníci.

Poslední kapitola Didaktické aspekty muzejní edukce (autorka L. Mrázková) je zaměřena na vnitřní edukační problematiku označovanou jako muzejní didaktika. Podle V. Jůvy se zabývá vzdělávacím procesem v muzeu, zvláště otázkami specifických forem a metod práce s veřejností a aspekty, které podporují a stimulují učení muzejního publika. Zdůrazňuje se její přínos modernímu pedagogickému myšlení, a to ve spojitosti s dalšími muzejními funkcemi. Děje se tak v souladu se vzdělávacím potenciálem sbírek (muzealizace), který má podobu prezentace, selekce a tezaurace. V muzejním prostředí vzniká specifická vzdělávací situace, která vyplývá z charakteru muzejních funkcí, jako je obsah výstav a expozic, prostor

expozic, časová determinace a také druh návštěvníků. Svou úlohu hraje i sílící tendence s exponáty v určité míře manipulovat (hands-on) a také nabídka doprovodných programů. Pozornost se věnuje také spolupráci muzea a školy, protože přes rozdíly v působení obou institucí mají společný cíl, při jehož realizaci se osvědčily různé formy spolupráce.

Publikace *Muzejní pedagogika* je pozoruhodným pokusem shrnout dosavadní poznatky o edukačním působení muzeí. Na základě poznatků o vývoji ve světě i domácích zkušeností tak vznikla syntetická práce mapující problematiku muzejní edukace. I když i u nás existují četné studie k daným otázkám, shrnující studie dosud chyběla. Ovšem ani ona nemohla obsáhnout všechna nezbytná témata, neboť některá ještě čekají na své řešení. I tak však jde o počín, který si zasluhuje pozornost odborné pedagogické veřejnosti.

Josef Maňák

Spousta, V. (2010). *Vizualizace vybraných problémů hraničních pedagogických disciplín.*

Brno: Masarykova univerzita.

Monografie je výsledkem dlouholetého zájmu autora o vizualizaci jako specifickou oblast didaktické transformace poznatkových systémů. Motivem tohoto autorského počínu bylo úsilí „zprůhlednit a zpřístupnit pedagogické veřejnosti (především vysokoškolským studentům) ty pedagogické problémy, které tvoří základní teoretickou a terminologickou výbavu pedagogiky nebo jsou teoreticky náročnější, a činí proto při osvojování potíže“ (s. 11).

Recenzovaná práce je třetím dílem trilogie zahrnující ve svém celku soubory námětů z vybraných disciplín, které tvoří těžiště tzv. společného základu studia učitelství a dalších příbuzných pedagogických profesí. První díl nazvaný *Vizualizace vybraných problémů základních pedagogických disciplín* je zaměřen na prezentaci vybraných témat z oblasti obecné pedagogiky, metodologie pedagogiky, teorie výchovy a obecné didaktiky. Druhý díl *Vizualizace vybraných problémů aplikovaných pedagogických disciplín* umožňuje vhléd do 25 pedeutologických a speciálně pedagogických problémů. Ve třetím díle jsou předmětem autorova zájmu vybrané náměty z hraničních pedagogických disciplín (filozofie výchovy, pedagogické psychologie, sociální pedagogiky a oborové didaktiky). Klíčový a zároveň

integrující pojem celého svazku – vizualizaci – definuje autor jako „operaci transformující určitý jev (objekt, proces), jeho strukturu, systémové vazby a charakteristické vlastnosti do podoby umožňující jeho zrakové vnímání. Jedná se tedy o činnost, kterou daný jev zviditelňujeme.“ (s. 31)

Při detailnějším pohledu na recenzovanou publikaci zaujme zájemce především originální námět. Takto pojaté téma, v tomto rozsahu a tímto způsobem zpracované, je v naší odborné literatuře pedagogické a psychologické provenience zcela ojedinělé. Nepřehlédnutelným znakem práce je její interdisciplinární zaměření zahrnující při analýze procesu vizualizace kromě zřetelů pedagogických také hlediska gnozeologická, psychologická a sociologická. Při takto koncipovaném tématu se nabízejí některé otázky. Například – jakými dílčími pohnutkami byl autor veden? Která rizika v sobě téma vizualizace zahrnuje? Jakému druhu uživatelů je text určen? atd. Na každou z těchto otázek nacházíme v textu monografie odpověď. A tak zjišťujeme, že jedním z rozhodujících motivů byla snaha autora vyrovnat se „po svém“ s tématem, které stojí na okraji badatelského zájmu pedagogů a přitom má z celé řady důvodů nejen velký význam pedagogický, ale nesporně také společenský. Složitě předito vztahů mezi vizualizací a komunikací, souvislosti mezi reálným předmětem, kopií, symbolem, znakem a jejich transformací do podoby obrazu, schématu, grafu, mentální mapy nebo tabulky – tedy prostředků uplatnitelných v pedagogickém procesu – to jsou příklady problémů, kterými se autor zabývá v první části své publikace. Kromě pedagogických aspektů neztrácí autor ze zřetele ani širší socializační rozměr tématu související například s množstvím informací, se kterými se člověk v současné moderní společnosti setkává, ve kterých se potřebuje orientovat a měl by je umět účelně využívat. Dalším motivem byla snaha autora zúročit bohaté profesní zkušenosti z více než čtyřicetileté činnosti vysokoškolského učitele pedagogických disciplín. Ve schematickém zpracování a prezentaci problematiky vidí autor důležitý prostředek pochopení podstaty pedagogických jevů, se kterými se studenti setkávají v praxi, při pozorování pedagogické reality a získávání profesních zkušeností. V nástinu klíčových pojmů, axiomat a teorií vidí významný prostředek, který se mu osvědčil například při podněcování dialogu se studenty hledajícími teoretickou oporu při svém uvažování o způsobech řešení konkrétních pedagogických situací apod.

Publikace doc. dr. Spousty má kromě úsilí o postižení řádu, o systemizaci a zpřehlednění zkoumané problematiky také další typické znaky. Autor se

vyjadřuje věcně, srozumitelně, prostřednictvím terminologicky přesných formulací, se zřetelnou snahou poctivě postihnout příčinné souvislosti tak, aby čtenáře (odbornou veřejnost) orientoval, podněcoval a získával k dalšímu přemýšlení o předložených tématech. Když sledujeme postup, se kterým svůj záměr realizuje, musíme ocenit, že nespoléhal při realizaci svého publikačního záměru jen na svůj „autorský instinkt“. Kromě vlastních schémat, tabulek a grafů začlenil podstatnou měrou do textu monografie také vybrané náměty z odborných prací jiných autorů, převážně vysokoškolských učitelů působících na pedagogických a filozofických fakultách v období 1997 a 1998 v Brně, Olomouci, Ostravě, v Praze, Hradci Králové a v Bratislavě. S jejich svolením jsou ve druhé části monografie publikovány z více než 60% poznatky těchto autorů. Nezanedbatelný počet kolegů poskytl autorovi také své názory na aplikaci vizualizace při vysokoškolské výuce pedagogických a psychologických disciplín.

V první části recenzované monografie nazvané *Vizualizace jako teoretický problém* se autor věnuje stěžejním pojmům tématu. V této souvislosti se zabývá problémem vizuální gramotnosti, gnozeologickými aspekty vizuálií, typy vizuálií, psychologickými a sociologickými funkcemi vizuálií. Od erudovaně pojatého interdisciplinárního základu přechází k analýze vizualizace jako pedagogického fenoménu. Stranou autorovy pozornosti nezůstaly ani didaktické funkce vizuálií ve vztahu k fázím vyučovacího procesu nebo kritéria pro výběr vizuálií pro aplikaci v tomto procesu.

Ve druhé části monografie nazvané *Vybrané problémy hraničních pedagogických disciplín ve vizualizované podobě* jsou prezentovány tematicky uspořádané soubory schémat, grafů a tabulek usnadňujících pochopení vybraných antropologických, axiologických, teleologických, psychologicko-pedagogických, sociologických a oborově didaktických aspektů edukace.

V této souvislosti se nabízí otázka, pro které skupiny uživatelů může být text monografie efektivním zdrojem odborné inspirace. Publikace může prospět především studentům učitelství a dalších pedagogických oborů. Zejména těm, kteří se připravují na státní zkoušky a směřují od dílčích sekvencí teoretických východisek k syntetizujícím náhledům na podstatu pedagogické profese, včetně jejího významu a společenského zakotvení. Text může být důležitým zdrojem žádoucích poznatků nebo také repetitoriem pro studenty doktorandského studia pedagogiky a příbuzných oborů. V neposlední řadě může obohatit rejstřík pedagogických prostředků vysokoškolských případně středoškolských učitelů pedagogických disciplín.

Problém vizualizace teoretických problémů v sobě skrývá také určitá rizika. I těchto skutečností si je autor vědom a opakovaně upozorňuje například na to, že izolované a ve schematické podobě předkládané informace mohou vést ke zkreslenému náhledu na danou jevovou oblast, že předkládané dílčí poznatky jsou zároveň výzvou ke studiu původních zdrojů, ke kterým se vizualizace vztahuje, že příliš názornosti nemusí prospívat rozvoji abstraktního myšlení atd.

Závěrem je třeba konstatovat, že nejen posuzovaný třetí díl, ale celá trilogie je odvážným a originálním autorským počinem, ze kterého je patrná vedle úctyhodné akademické erudice autora také jeho příkladná pracovitost, pečlivost a především skutečnost, že nikdy nebyly a nejsou autorovi lhostejné otázky kvality přípravy učitelů a vychovatelů k výkonu profese.

Stanislav Střelec