

Martin Strouhal  
Stanislav Štech (eds.)

---

**Vzdělání a dnešek**  
Pedagogické,  
filosofické, historické  
a sociální perspektivy

UNIVERZITA KARLOVA  
NAKLADATELSTVÍ KAROLINUM 2016

# Škola na kruhovém objezdu aneb když se to vezme kolem a kolem<sup>1</sup>

Tomáš Janík

Z názvu této kapitoly lze dovodit, že škola někam jede, popř. že to s ní jede – možná i z kopce – každopádně všude jsou křižovatky. Rád bych se zde zamyslel nad tím, odkud české školství na pomyslnou křižovatku přijíždí, kam z ní lze odbočit a co tam lze čekat. Půjde mi o to, jaká jsou návěstí (slogany) jednotlivých reformních cest a jaká je logika jejich fungování. Otázkou k zodpovězení také bude, kdo je aktérem té které reformní cesty a jaká má ta která cesta rizika. Zastřešující otázkou přirozeně je, kudy a jak z toho ven. A do poslední chvíle utajovanou otázkou bude, jakým se jede vozidlem a jaký je styl jízdy.

Mé sdělení je vedeno snahou hledat orientaci ve směřování školy, která se ocitá na reformní křižovatce mající nejspíše charakter kruhového objezdu. Kruhový objezd (odborně okružní křižovatka či hovorově rondel, kruháč, kruhák nebo i kruhovka) je typ objízdne křižovatky zpravidla kruhového tvaru. Rozděluje celou křižovatku do několika jednoduchých křižovatek okolo kruhu uprostřed. Obvykle zvyšuje bezpečnost (silničního) provozu (údajně až desetkrát). Jeho výhodou je, že když narychlo nevíme, kudy kam, vezmeme to kolem a kolem, neboť raději několikrát kolem a kolem než jednou do pekla.

Mnohé nasvědčuje tomu, že na cestách, po nichž se naše školství pohybuje, chybí dopravní značky s řádnou výpovědní hodnotou – občas se sice objeví některé základní, avšak chybí směrovky, díky nimž bychom věděli, kterým výjezdem se pustit, chceme-li se vydat tam či onam. Aby

1 Zpracování kapitoly bylo podpořeno projektem GA15-05122S *Mezi akceptací a resistencí: Vnímání kurikulárních změn učiteli v období deseti let implementace reformy*. Ve zkrácené verzi byl text publikován jako diskusní příspěvek [Janík, T. (2015). Škola na kruhovém objezdu aneb Když se to vezme kolem a kolem... *Pedagogická orientace*, 25 (5), s. 727–732] navazující na plenární referát, který autor prezentoval na výroční konferenci *České pedagogické společnosti* v březnu 2015 na PdF JU v Českých Budějovicích.



bylo možné takové směrovky nainstalovat, je třeba znát mapu edukační krajiny země zaslíbené, po níž se pohybujeme, resp. chceme pohybovat. Vytvořit takovou mapu je úkolem pro kartografy pedagogické krajiny – tento můj příspěvek budiž jimi vnímán jakožto přimluva za jejich přispění k takovému počínu. Mají před sebou náročný úkol – není totiž snadné vyznat se v nekoordinova(tel)ném mnohohlase, který na téma školní vzdělávání aktuálně zaznívá. Kartografové pedagogické krajiny budou muset rozpoznat, které z hlasů jsou uměle zesilovány a které naopak zeslabovány, a zavést odpovídající kompenzace a korekce.

Mimoходом odtud pramení další důvod pro sepsání této kapitoly. Nemohu se ubránit dojmu, že v současné diskusi o škole a školním vzdělávání se v přibývajícím míře prosazují hlasy, pro něž je příznačný naivní romantismus spojený s bezbřehým aktivismem na straně jedné a ekonomistický imperialismus vedený snahou o komodifikaci školního vzdělávání na straně druhé. Jelikož se těmito hlasům daří propracovat se do mediálního prostoru, diskuse o vzdělávání a vzdělání se vychylují do různých mezních poloh. Konzervativní hlasy zaznívající z odstupů, které by s ohledem na tradici a realitu diskusi delimitovaly, zaznívají zřídka a spíše nevýrazně. Tato kapitola má mj. za cíl je částečně zprostředkovat<sup>2</sup>. Avšak zpět na kruhový objezd.

## 1. K problému výjezdu z kruhového objezdu

Předpokládejme, že reformní kruhový objezd, po němž aktuálně jedeme již několikáté kolo, má tři oficiální vjezdy, resp. výjezdy. První pro náš účel přiřadím první ke *kurikulární (vstupové) reformě*, druhý k *didaktické (procesové) reformě* a třetí k *testové (výstupové) reformě*<sup>3</sup>.

2 Jako protiváha vůči dnes silně znějícímu hlasu neoliberálních apologetů pracujících na tom, aby se vzdělávání komodifikovalo, zaznívají protihlasy vznášející protesty a námitky – např. v německy mluvících zemích posiluje význam Společnosti pro vzdělávání a vědění [Gesellschaft für Bildung und Wissen], jejímž cílem je konfrontovat se s probíhajícími vzdělávacími reformami ve školách vč. vysokých. Příznačný je název výroční konference, kterou Společnost... od roku 2005 pořádá: Frankfurtské námitky vůči ekonomizaci vzdělávání [Frankfurter Einsprüche gegen die Ökonomisierung des Bildungswesens]. Více viz: <http://bildung-wissen.eu/die-gesellschaft>

3 Termíny *vstupy – procesy – výstupy* odkazují k modelům školského systému; je z nich patrné, ve které části systému příslušné reformy prioritně operují (srov. např. Janík et al., 2013). Technologicko-ekonomizující rozlišení *vstupové, procesové a výstupové* reformy je ideálně typické, a tudíž zjednodušující. Ve skutečnosti ve školském systému působí současně vlivy přiřaditelné ke každé z uvedených reform, což je koneckonců pointou této kapitoly, kterou s odkazem na nejmenovaného českého klasika prozrazujeme předem, aby čtenář věděl, kdy už bude konec.

Dost možná však existuje ještě čtvrtý výjezd, a to v části kruhového objezdu, kterou nevidíme. Dost možná je zde výjezd, který nevede školní krajinou. Dost možná je to výjezd descholarizační, vedoucí krajinou, kde se školy ocitly na okraji společnosti, aby se mohly snáze stát „dobrým byznysem“. V důsledku jde dost možná o výjezd novodobě (tržně) rescholarizační. Nabídneme pro něj označení *eduout*.

Pokusme se nyní načrtnout, jak by asi vypadala školní krajina, pokud bychom se pustili zmíněnými výjezdy. Proberme postupně každý z výjezdů ve struktuře: slogany – aktéři – logika fungování.

## 1.1 Vstupová reforma

### 1.1.1 Slogany a aktéři

Jako první budiž pohovořeno o reformě nám dobře známé, neboť nedávno a dodnes zakoušené, o reformě vstupové zvané u nás též kurikulární. Tato reforma je nesena slogany typu: školy si píší svá kurikula, my máme kurikulum, ó, my se máme... (srov. Dvořák, 2008). Jakkoliv nemoderně to může znít, v tomto přístupu k proměně školy jde o kánon vědění vč. jeho strukturování do oborů, jež podmiňuje možnost jejich efektivního a systematického osvojení.

Aktérem tohoto typu reformy jsou kurikulární ústavy, přesněji řečeno tvůrci, implementátoři a realizátoři kurikula. V České republice šlo a jde jak o pracovníky *Výzkumného ústavu pedagogického v Praze a Národního ústavu odborného vzdělávání* (později *Národního ústavu pro vzdělávání*) jakožto tvůrce kurikula na státní úrovni, tak o učitele v roli tvůrců kurikula na úrovni školy.

### 1.1.2 Logika fungování: analýza a kritika

Pokud jde o logiku fungování, tato reforma operuje na vstupu školského systému a zpravidla drží ve hře kategorii vzdělávacích cílů a obsahů. Uvnitř této reformy se svádí boj o cílovou orientaci (pojetí) jednotlivých vyučovacích předmětů či jejich skupin i o jejich místo a zastoupení ve škole.

V České republice se tato reforma nerealizovala ideálně typicky (tj. ve výše uvedeném smyslu), nýbrž následovala vzorec novodobých neoliberalních reforem, jak je známe ze zahraničí (srov. např. kritiku reformy založené na *Lehrplan 21* ve Švýcarsku in Kissling & Pichard, 2015). Konkrétně vzato, v tahu globálního trendu se kurikulární reforma uchýlila



převážně ke *klíčovým kompetencím*, které se posouvají na místo, kde dříve bylo *vzdělání*. Jak si všímají četní autoři (srov. např. Kaščák & Pupala, 2012; Klein, 2013; Štech, 2013; Liessmann, 2015), orientace na kompetence a související příklon k mezinárodním srovnávacím výzkumům (PISA aj.) jsou dominantním rysem současné vlny reformem – přinejmenším v Evropě.

Ve variantě dvojúrovňového kurikula se realizuje idea decentralizace tvorby kurikula a posiluje se autonomie škol, jakkoliv tato může být lidmi ze škol vnímána jako nadekretovaná, nehledě na to, že totální autonomie není slučitelná s ideou školy jako instituce zastávající vymezené (byť průběžně stále nově vyjednávané) společenské funkce. Ironií osudu je, že idea kurikulární decentralizace a s ní spojený nárůst autonomie školy se v praxi může dostávat do rozporu s požadavkem na tvorbu školního kurikula „podle manuálu“. Mnohde to ústí ve formalismus, jenž je podporován tím spíše, čím více školní kontroloři sledují soulad mezi státním kurikulárním rámcem a věrností jeho „překlopení“ na úrovni školy.

Pokud jde o rizika (a kritiku) tohoto typu reformy, uvádí se, že odvádí učitele od výuky k psacímu stolu, že nemá velkou sílu měnit výukovou praxi, neboť je papírová, a upozorňuje se na to, že přecenění ohledu na kompetence jde ruku v ruce s rizikem obsahového vyprazdňování školního učení (srov. Janík et al., 2011; Janík, 2013; Štech, 2013; Kuřina, 2014; Dvořák – Starý & Urbánek, 2015).

Dalším rizikem je, že pojetí školy, které by vytěsňovalo kánon vědění, by vedlo k oslabení předpokladů pro společenskou a kulturní reprodukci i pro zachování a rozvinutí kulturní paměti. Oč by se tímto přišlo, je tím závažnější, čím obtížněji je to patrné či předvídatelné.

Kromě toho existuje obava, že příklon ke kompetencím a k mezinárodnímu porovnávání znamená odklon od obsahů, které se tím stávají druhořadými. Je tomu tak mj. proto, že psychometrické modely pro měření kompetencí musí pracovat s nižší mírou obsahové (kurikulární) vázanosti, aby bylo možné realizovat (mezinárodní) srovnávání vzdělávacích výsledků (srov. Kissling & Pichard, 2015, s. 20). Zohledňování obsahů v dynamice jejich (trans)formování ve výukových procesech a v myslích žáků (a právě o toto jde při *vzdělávání*) předpokládá spíše využití diagnostiky *procesů* než testování *stavů*, ale o tom více v další kapitole.

## 1.2 Procesová reforma

Jako druhý výjezd budu prezentovat reformu procesovou, v níž jde o změnu (zlepšení) procesů vyučování a učení. Přiznám se, že tu bych považoval za potřebnou a žádoucí a přál bych nám – fakultám připravujícím učitele a odborným a profesním společenstvem –, abychom ji mohli společně s učiteli v praxi koncipovat a podporovat (srov. Janík, 2013). Jde o typ reformy praxi nejbližší – věřím, že učitelům by dávala smysl a zúročila by se v kvalitě výuky.

### 1.2.1 Slogany a aktéři

Slogany procesové reformy jsou následující: kvalita školy a výuky, kultura vyučování a učení, kvalita interakce a komunikace mezi učitelem – žákem – učivem, učitelství jako aktivistická profese, profesní společenství, rozvíjející hospitace apod.

Jejími aktéry je angažované učitelstvo sobě, mnohdy podporované z fakult připravujících učitele či odjinud. Jelikož u nás nemá systémovou podporu, realizuje se formou více či méně rozsáhlých a vytrvalých projektů, jako jsou např. Hejného matematika, Pomáháme školám k úspěchu, Heuréka, Didactica Viva a další. O mnohostranné atraktivitě těchto projektů svědčí, že některé z nich nacházejí finanční podporu u mecenášů/nadací.

### 1.2.2 Logika fungování: analýza a kritika

Pokud jde o logiku fungování, tento typ reformy operuje v „černé schránce“ školského systému. Jde jí o kvalitu toho, co představuje jádrovou úlohu školy a je didakticky nejryzejší: vyučování-učení. V tomto přístupu jde o směřování k výukové kultuře, v/z níž by žáci co možno nejvíce profitovali, pokud jde o jejich poznávání, učení a porozumění. Realizuje se ve spolupráci mezi učiteli a výzkumníky zpravidla přímo ve školách (school-based), staví na analýze výukových situací (research-based) a na navrhování a ověřování (design-based) způsobů jejich alternativního – ve zdůvodněném ohledu lepšího – řešení (srov. Jelemenská – Sander & Kattmann, 2003; Kortland & Klaassen et al., 2010; Slavík – Janík – Jarníková & Tupý, 2014). Zamysleme se dále nad reformou ve smyslu rozvíjení kultury vyučování a učení.

Na základě výzkumu nebo i osobní empirie učitelů lze výukové kultury přílehavě pojmenovávat a v případech potřeby i klasifikovat, což



umožní se v nich lépe vyznat. Vedle konstruktivistických výukových kultur, které se vyznačují tím, že na žákovské poznávání a učení jsou vznášeny příslušné kognitivní nároky,<sup>4</sup> se lze setkat s výukovými kulturami „pseudokonstruktivistickými“, pro něž je příznačné, že žáci jsou z kognitivních nároků vyreklamováni. V jednom z našich výzkumů jsme je označili termíny *odcizené poznávání* a *utajené poznávání* (Slavík – Janík – Jarníková & Tupý, 2014).

*Odcizené poznávání* charakterizuje výukové situace, kdy učitel nahrazuje poznávací aktivity žáků vlastním výkladem a vlastním hodnocením činností (nadměrný objem učitelské komunikace na úkor žákovské činnosti a komunikace). Příčinou selhávání bývá (a) nepoměr mezi složitostí úlohy (velký objem a složitost učiva) a didakticky nedostatečně zpracovanými podmínkami jejího řešení (nedostatek času, nízká přizpůsobivost možnostem žáků) nebo (b) nepostačující konceptová (pojmová) analýza učiva – učitel dost dobře didakticky nekoncepuje vztahy mezi činností žáků s obsahem (učivem), pojmy pro přirozenou zkušenost žáků a pojmy pro vyšší úroveň analýzy a zobecňování. Ve výuce se daný typ situací projevuje nadměrnou verbální aktivitou učitele, komunikace žáků je naopak nízká a její příspěvek k porozumění učivu a k jeho zobecňování je nepostačující jak v objemu, tak ve vzdělávací kvalitě. Typickým doprovodným jevem odcizeného poznávání bývá nízká autonomie žákovského hodnocení – i hodnocení je žákům „odcizeno“ a ve výuce s ním zachází pouze vyučující, žáci nejsou vedeni k tomu, aby si uvědomovali důsledky vlastního hodnocení pro kvalitu prováděné činnosti a pro poznávání (Janík et al., 2013, s. 236). Popisované praktiky odpovídají nešvarům tzv. „tradičního“ výukového přístupu, kdy se v přesměru didaktizovaném učitelském přístupu do značné míry odnímá žákům jejich vlastní učební aktivita.

Naproti tomu *utajené poznávání* je charakterizováno výukovými situacemi, kdy poznávací procesy žáků při jejich vlastní aktivitě jsou odtrženy od rozvíjení znalostí základních pojmů, takže žáci nerozumějí tomu, co dělají, neuvědomují si dost dobře, co se učí, a nemohou rozpoznávat poznávací přínos (přidanou hodnotu) výuky. Tento druh situací je příznačný pro výuku s vyžitím metod, které by při povrchním pohledu mohly podporovat propojení mezi rozvojem kompetencí a osvojováním učiva, jsou však použity jen formálně, bez vazby metody na obsah a na cíle. Příčinou selhávání bývá nepostačující analýza učiva ze strany učí-

4 Jde o to, aby nároky vedly ke konstruování (nových) žákovských znalostí, resp. k prohlubování, rozšiřování a flexibilizaci stávajících kognitivních struktur – tento přístup je označován pojmem *knowledge-based constructivism* (znalostně založený konstruktivismus).

tele; učitel dost dobře didakticky nezvládá souvislosti mezi nároky úloh na kognitivně aktivizující činnost žáků, obsahem a cíli výuky. Následkem toho žáci zacházejí s pojmy pouze jako s „obsahově prázdnými“ slovy k zapamatování, tj. bez uvědomělé vazby na osobní zkušenost, na vlastní poznávací proces a na kritickou argumentaci v různých osobních, sociálních a kulturních souvislostech (Janík et al., 2013, s. 236). Žáky může taková výuka i bavit, ale zpravidla se v ní jen málo naučí. Popisované praktiky jsou typické pro takzvaně moderní, hravé či zábavové přístupy, kdy se role učitele zaměňuje s rolí baviče, který mnohdy spíše než k osvětlení učiva přispívá k jeho zahalení.

S odkazem k problémům odcizeného a utajeného poznávání hovoří Gruschka (2015, s. 18) o „škole jako o místu klamu/zdaje“ (Schule als Anstalt des Scheins). Zdá se, že žák je kompetentní, když umí používat paměť svého počítače místo paměti své, avšak pouze do doby, než se ukáže, že úspěšnost hledání je podmíněna znalostmi souvislostí. Zdá se, že elokventní žactvo dokáže vše prezentovat a o všem mluvit, avšak pouze do doby, než jsou žáci postaveni před požadavek zpracovat určitý obsah se skutečným porozuměním.<sup>5</sup>

Popisované klamy bývají někdy považovány za vytoužené plody autoregulovaného učení, z něhož se stává nové didaktické dogma (srov. Kissling & Pichard, 2015). Přehnaná víra ve schopnosti a dovednosti žáků autoregulovat své učení (poznávání, chování, emoce) vede k závěru, že role učitele není tolik podstatná a je třeba ji přehodnotit – nově má být učitel pouze koučem či průvodcem vzdělávání. Na problematičnost těchto představ poukazuje řada autorů – srov. např. Weinert (1996) či Kirschner a Merriënboer (2013). Jakkoliv lze určitou úroveň metakognitivních a autoregulačních dovedností mnohým žákům připsat, zobecnění do univerzálního principu v duchu – *nechejte je, naučí se to sami* – je na pováženou.

Ve školských systémech, v nichž hraje významnou roli testování vzdělávacích výsledků žáků, se setkáváme s výukovou kulturou typu *teaching to the test*. Ta se orientuje na „učební“ úlohy, které jsou totožné či podobné těm, jež se následně uplatňují v testech. Uvedené má důsledky nejen pro výběr učiva, které je tím redukováno na to, co je relativně snadno testovatelné, ale také pro praxi výuky. Např. Liessmann (2015, s. 103–104) kritizuje v tomto duchu současnou praxi výuky psaní, která spočívá v doplňování a zatrhávání variant, což však nemá s psaním ve

5 Ilustrativně k tomu viz glosu didaktického kontrarevolucionáře prof. Pavla Janouška s názvem *Komunikativní blbec, náš cíl* (viz: <http://asud.cz/janousek.htm>).



vlastním slova smyslu nic společného. To, že se nejen ve výuce ostatních předmětů, ale i ve výuce jazyka v přibývajícím měře pracuje s úlohami, v nichž jde o doplnění jednoho slova, o zaškrtnutí jedné z daných variant apod., je podle autora systematickou sabotáží výuky psaní. Podobně problematický je podle Liessmanna (2015, s. 105) současný přístup ke čtení, kdy se vlivem testování PISA pojetí čtení redukuje na vyhledávání informací. Proces čtení je ve školní praxi fragmentarizován a neustále přerušován kontrolními otázkami, které následují po přečtení krátkých textů. Omezuje se tak příležitost pro pochopení myšlenek, jejichž nositelem je text jako celek. Patrně se jedná o obecnější didaktickou praktiku nesenou duchem doby.

Pokud bychom měli vystihnout rizika tohoto typu reformy, měli bychom upozornit, že se může zvrtnout v metodikaření. Namísto toho, aby byly směrem k žákům vznášeny poznávací nároky, zplání reformní úsilí ve výukovou praxi vyznačující se *utajeným* a *odcizeným* poznáváním. Tento typ reformy se dále potýká s nebezpečím formalismů a potažmo obsahového vyprazdňování školní výuky, a to zejména tehdy, jde-li navíc ruku v ruce se snahou o prolamování oborových hranic a obsahovou integraci „všeho se vším“ (podrobněji viz Janík – Slavík, 2009).

### 1.3 Výstupová reforma

#### 1.3.1 Slogany a aktéři

Tuto reformu vykreslím dramaticky, neboť vzbuzuje (nejen mé) obavy. Jejimi slogany jsou: výstupy z učení, evaluační standardy, plošné testování, žebříčkování škol, skandální zjištění z mezinárodních srovnávacích šetření, auditů vzdělávání a vzdělávacích systémů, ekonomizace a komodifikace vzdělávání – zkrátka vše, co je charakteristické pro řízení školských systémů odvozované od výstupů.

Aktérem této reformy jsou především (ministrské) kontrolní orgány, (soukromé) testovací agentury, edukační metrologové z „výzkumných“ institutů a „experti“ na vzdělávání. V pozadí stojí nadnárodní ekonomické organizace, testovací průmysl a příslušné lobbystické skupiny. Ve školských systémech, v nichž se prvky této reformy silněji prosazují, patří mezi aktéry také poskytovatelé stínového vzdělávání a další podnikatelé se vzděláváním – místy propletení či zapletení se (státní) vzdělávací politikou.

### 1.3.2 Logika fungování: analýza a kritika

Protagonisté reformy orientované na výstupy poukazují na to, že nastavování cílů a obsahů vzdělávání na vstupu (tj. vstupová reforma – viz výše) nemá reálné důsledky pro chování škol, tedy že zlepšení (zpravidla směrem k vyšším PISA-bodům) nenastává, a tudíž je třeba orientovat se na výstupy. Proto jde v logice této reformy o měření vzdělávacích výsledků (znalostí, dovedností, kompetencí žáků), které je základem řízení školského systému. V německy mluvících zemích jí odpovídá koncepce tzv. *Outputsteuerung* – řízení orientovaného na výstupy. Nástrojem výstupové reformy jsou mezinárodně srovnávací šetření vzdělávacích výsledků žáků (PISA, TIMSS), národní plošná testování a další sběry dat o vzdělávacích výsledcích, z nichž lze dělat žebříčky, které pod praporem konkurenceschopnosti ženou školy i celé školské systémy do umělé soutěže o body a současně budí zdání, že školské systémy jsou na tomto základě konečně řízeny racionálně.

Jak upozorňuje Liessmann (2015, s. 16), princip tohoto typu reformy spočívá v tom, že se vytváří sebereferenční svět klamu (*Scheinwelt*), v němž se dobře angažuje empirický výzkum vzdělávání a testovací agentury, které pracují s daty, aniž by bylo nutno jít za ně k samotnému vzdělávání. Konstruují si vzdělávací katastrofy, které se stávají nástrojem k prosazování reform. Vyvolává se panika, zavádí se válečná terminologie – v mezinárodní soutěži se mluví o vítězích a poražených, hledají se zbraně k záchraně, postupuje se útokem vpřed, škola se mění v bojiště. Vystresovaní rodiče požadují od vystresovaných škol hyperkvalifikaci pro své vystresované děti (srov. Liessmann, 2015, s. 18).

*Řízení školského systému odvozované od výstupů* je spojeno s převažující orientací na kompetence jakožto „novou“ cílovou kategorií vzdělávání. Orientace na *kompetence* se ve školských systémech některých zemí střetává s tradiční orientací na *vzdělání* jakožto cílovou kategorií, takže není divu, že dochází ke konfrontacím představ o tom, k čemu má pedagogické působení vést. Situace je navíc komplikována tím, že akcenty (na *vzdělání* a/nebo na *kompetence*) se mohou měnit v souvislosti s dočasně aktuálními globálními či lokálními trendy ve vzdělávací politice. Tu a tam to vede ke konceptuálním fúzím.<sup>6</sup> Za německy mluvící země je do-

6 Příkladem mohou být německy mluvící země, v nichž se klasické pojetí *Bildung* jakožto dosud „panující“ dostalo na přelomu milénia pod vlivem šoku z PISY do konfrontace s pojetím *literacy*. Např. v oblasti přírodovědného vzdělávání to vedlo ke konceptuální fúzi, kdy nově prosazovaný německý termín *naturwissenschaftliche Grundbildung* odkazuje k importované vzdělávací kategorii *scientific literacy* poté, co byla domestikována v německy mluvících zemích.



loženo, že konceptuální disparátnost *Bildung* vs. *literacy* jde ruku v ruce s disparátností ve vzdělávací politice a při tvorbě kurikula. Künzli (2010) např. upozorňuje, že jejím výsledkem jsou bizarní konglomeráty, kdy se klasické *kurikulární (vzdělávací) programy* jako nástroje vstupového řízení neústrojně propojují s *evaluačními standardy* jako nástroji výstupového řízení školského systému. Citovaný autor se spíše než za konglomerát přimlouvá za to, aby oba přístupy k řízení školského systému byly funkčně diferencovány.

Pokud jde o samotnou PISU, jak upozorňují někteří autoři (např. Klein, 2013), ta působí, jako by sama byla reformou vedenou ekonomickými zájmy – napomáhá vytvářet podmínky pro ekonomizaci vzdělávání: převést vzdělávací snahy do režimu služeb, vzdělávané do pozice zákazníků (privátních investorů), vzdělání do podoby zboží; vzdělávací instituce podřítit principu utilitárnosti a řídit je na základě tržních principů. Uvedené snahy jdou ruku v ruce s posílením významu (hlasu) ekonomů vzdělávání a mezinárodně srovnávacích šetření vzdělávacích výsledků a žebříčků všeho druhu (volně podle Kleina, 2013).

Rozebíraný typ reformy – zvláště ve variantě, kdy posílí význam mezinárodních šetření a testování – má tendenci vytlačovat z diskursu o vzdělávání *pedagogiku* a nahrazovat ji *psychometrikou* a *ekonometrií*. Protagonisté ekonomizace (ve) vzdělávání přesvědčují politiky, že kvantitativní měření ve školství umožní přiřazovat finanční prostředky přesně s ohledem na cíle – tedy nejen úsporně, ale i spravedlivě.

V duchu neoliberální ideologie se současně požaduje, aby se role státu ve školství oslabilo s tím, že na uprázdněné místo nastoupí trh se svojí rukou. Posílení vlivu trhu znamená posílení ohledu na *výstupy* a naopak oslabení ohledu na *vstupy* školského systému. Pokud jde o *procesy* (způsoby organizace a realizace vzdělávání), také ty jsou upravovány, aby lépe odpovídaly neoliberální ideologii. Základním principem je „nechat školy vyhladovět“, aby samy sebe začaly mít k tomu, aby posilovaly ve své hospodářské činnosti, tj. aby generovaly zisk. V důsledku toho dochází k proměně jejich vnitřní kultury a následně i mise, neboť se mění účel jejich existence.<sup>7</sup> Ball a Youdell (2007) v této souvislosti hovoří

---

Uvedené je příkladem vlivu PISY (a potažmo řízení odvozovaného od výstupů) na to, jak se o vzdělání uvažuje a jak se konceptualizuje.

7 Např. na úrovni vysokých škol to může mít následující projevy: studijní plány jsou rozčleněny do modulů, které lze nabízet na trhu se vzděláváním; absolvování těchto modulů je certifikováno – certifikáty mají mnohdy podobu karet či odznaků (sklil-cards), na nichž jsou uvedeny získané znalosti/dovednosti/kompetence; zboží zvané vzdělání je naceněno, aby s ním bylo možné obchodovat; za účelem prezentace na trhu se vzděláváním jsou o vzdělávacích služ-

o endogenní privatizaci. Další formu dle citovaných autorů představuje exogenní privatizace – o té viz dále v kapitole 1.4 věnované *eduoutu*.

Shrnuto a podtrženo, v zemích, které ve svých školských systémech zvýrazní význam mezinárodních šetření a testování vzdělávacích výsledků žáků, dochází k nárůstu stínového vzdělávání a k vnitřní i vnější privatizaci škol(ství).

## 1.4 Eduout

### 1.4.1 Slogany a aktéři

Zmínil jsem, že jeden z výjezdů z kruhového objezdu je oficiálně nepřiznaný. Tedy že se tudy jezdí, není na první pohled patrné. Sloganů reformy, kterou nazvu *eduout*, je celá řada: nejlepší škola je život aneb učit netřeba, stačí s dětmi být; proč se učit, když je všechno na Google aneb hackni si své vzdělávání, popř. nespokojení rodiče zakládají školy pro své (nespokojené) děti; škola je dobrý byznys aneb ten, který by nejraději školy zrušil, je teď zakládá...

Aktérem této reformy jsou různé o.p.s. ... a.s. ... s.r.o. ... typu *eduout*, dále různí edukační hackeri a popírači významu školního vzdělávání, popř. přenašeči vzdělávací mise škol do jiných prostředí.

### 1.4.2 Logika fungování: analýza a kritika

Logika této „reformy“ je vícečetná – lze vypočítat několik motivů. V principu jde však o to, že v reakci na problémy, které škola má, se různými směry rozvíjejí aktivity, které problém školy „řeší“, a to bez ohledu na to, že v důsledku školu jako ideu i instituci do určité míry či v určitém ohledu vyzrazdují.

Mnohdy se tak děje v intencích podnikatelského zájmu. Trend ekonomizace a privatizace ve školství je podporován některými oficiálními politickými kroky. Rozruch v poslední době vzbudila smlouva o volném obchodu mezi EU a Spojenými státy americkými (TTIP – Transatlantic Trade and Investment Partnership). Jde o to, že poskytování vzdělávání má být vedeno mezi službami, na něž se má vztahovat možnost volného obchodu. Členské země EU toto vyhodnotily jako zásah do své suverenity, neboť v sektorech, které podléhají volnému obchodu, je regulace

---

bách poskytovány marketingové informace (např. cena) při souběžném působení informací z různých žebříčků s větším či menším normativním dopadem (podle Wernicke, 2011).



státem možná pouze v omezené míře či vůbec ne. *Německá konference rektorů vysokých škol* se v součinnosti s *Evropskou asociací univerzit* vymezila vůči této smlouvě a požaduje vyjmout vzdělávání (a dále umění a kulturu) ze smlouvy, neboť se jedná o veřejnou službu (*Daseinvorsorge*), jejíž zajišťování je úlohou státu. Zdůvodnění, které *Německá konference rektorů vysokých škol* v dané záležitosti poskytla, je zároveň vysvětlením, o co zde jde. „Na obou stranách Atlantiku jsou kulturně zakotvená odlišná pojetí odpovědnosti za poskytování vzdělávání. Zatímco v Německu a v širokých částech Evropy jsou vzdělávání, umění a kultura uznávány jako společenské úlohy, jejichž financování je odpovědností společnosti, v USA jsou tyto oblasti silněji vnímány jako soukromé investice jednotlivců. Není patrné, že by v Německu existoval společenský konsensus stran silnější komercializace těchto oblastí. O rámcových podmínkách pro soukromé poskytovatele vzdělávání by i nadále mělo být rozhodováno našimi státními orgány, aby bylo možné politicky korigovat chybný vývoj v této oblasti. V případě nekontrolovaného otevření trhu prostřednictvím smlouvy o volném obchodu by toto již nebylo možné.“<sup>8</sup>

Jakkoliv by se mohlo zdát, že snahy o komodifikaci a komercializaci vzdělávání jsou spíše ojedinělé, není tomu tak. V obdobném směru již delší dobu působí celá řada lobbystických uskupení (např. *European Services Forum*, *LOTIS – Liberalisation of Trade in Services* apod.), uzavírání smluv podobných *TTIP* má také svoji tradici (srov. např. *GATS – General Agreement on Trade in Services*, která členské země *World Trade Organisation* zavazuje k uvolnění veřejných služeb privatizaci).

Tyto aktivity, zvláště jde-li jim na ruku státní vzdělávací politika, podporují exogenní privatizaci. Ta podle *Bella a Youdella (2007)* zahrnuje: nahrazování státních škol školami soukromými; nahrazování státní vzdělávací nabídky nabídkou soukromých poskytovatelů; privatizaci školní inspekce, školské správy, učitelského vzdělávání; privatizaci vzdělávací politiky (*outsourcing* konzultačních služeb, výzkumu, evaluace, *monitoringu*); přenechání možnosti vymezovat, co je vzdělávání a vzdělání, privátním aktérům (*testovacímu průmyslu stojícímu v pozadí šetření PISA*, *sponzorům tvorby učebnic* apod.).

Podprogramem v programu *eduoutu* je podpora snah směřujících k deprofesionalizaci a deregulaci pedagogických profesí. Pokud jde např. o učitelskou profesi, *eduout* typicky různě po světě podsouvá návrhy na snižování nároků na kvalifikovanost učitelů, šeptem či halasně se při-

8 Pressemitteilung, 18. 5. 2015, Hochschulrektorenkonferenz zu *TIPP: Bildung ist keine Ware*. Překlad do češtiny: T. Janík.

mlouvá za možnost bezbariérového vstupu do profese pro osoby stojící mimo profesi apod. To vše podporuje ostrou a nedoloženou kritikou výkonu školy a učitelů. V důsledku jde o plíživou likvidaci učitelství jako oboru s příslušným odborným diskursem. Snaha obejít kvalifikaci a pedagogickou přípravu je současně snahou zrušit či oslabit „společensví myslí“, neboť se vytrácí střed, kolem kterého se společenství buduje.

Naplnit deprofesionalizační program znamená vrátit se o desítky až stovky let zpět, do doby, kdy profese nebyly, a to, kvůli čemu vznikly, se řešilo ledasjak pokoutně. Obzvláště rizikové pro pedagogické profese je, pokud se *eduoutu* pro svůj deprofesionalizační záměr podaří nadchnout představitele státní moci ve vzdělávání. Stát jako regulátor profese může deprofesionalizaci akcelarovat a umocnit tím, že profesi v tom či onom ohledu a ve větší či menší míře dereguluje (například tím, že snížení nároků na kvalifikovanost učitelů promítne do legislativy, nebo tím, že odejme profesionálům část jejich expertízy a deleguje ji na jiné aktéry).<sup>9</sup>

Pokud jde o kritiku reformy typu *eduout*, ta je zpravidla založena na poukazu na riziko destabilizace školy jako ideje a instituce a na poukazu na riziko obsahového vyprazdňování školního učení. Jde o na první pohled nevinně vyhlížející záležitosti, které však mohou v budoucnu přinášet závažné důsledky spočívající v oslabení zájmu o substanční stránku světa a našeho místa v něm. Jiným rizikovým jevem je tlak na deprofesionalizaci učitelství a dalších pedagogických profesí, nekontrolovatelný nárůst stínového vzdělávání a průlomu ruky trhu do škol, které pod tímto vlivem mění účel své existence, jak bylo naznačeno výše.

## Závěrem aneb k problému rozjezdu na kruhovém objezdu

V předchozím jsem se pokusil naznačit, jak zhruba vypadají cesty vedoucí edukačními krajinami po opuštění kruhového objezdu tím či oním výjezdem. Relativně nejasno nicméně zůstává v tom, zda/kde/jak se cesty vedoucí z různých výjezdů kruhového objezdu setkávají. Lze totiž předpokládat, že existuje vícero dalších kruhových objezdů v menší či větší vzdálenosti od toho našeho, takže reformní cesty se dříve či později různě sbíhají a rozbíhají. Otázka, jak se v tom všem vyznat, tedy zůstává

9 Jak oprávněně upozornil jeden z recenzentů této knihy, deprofesionalizace však může být vyvažujícím prvkem tzv. hyperprofesionalismu. Pro hyperprofesionalismus je typický zvýšený důraz na formální stránku profese a jejího výkonu – jde o stav, kdy se profese stává sama sobě referenční skupinou, je pohlčena svojí vlastní agendou, zužuje svůj intelektuální záběr a ztrácí ze zřetele nejen své adresáty, ale i širší kontexty (srov. Shapin, 2005).



ve hře, ba dokonce se komplikuje. Ukazuje se totiž, že kruhový objezd s jedním výjezdem „lepším“ než druhým je vlastně problém sám o sobě.

Na tomto místě dochází ke skandálnímu odhalení a současně k odbornému znemožnění autora tohoto textu – ukazuje se, že metafora kruhového objezdu, na které chtěl autor utáhnout čtenáře, je zavádějící, neboť nikdo nemůže uvěřit tomu, že jednotlivé reformní cesty jsou exkluzivní, a nikdo není ochoten rozhodnout se právě pro jednu z nich, naopak všichni trvají na tom, že se musí jet tak trochu tam a tak trochu onde.

Nejinak je tomu v ministerském vozidle, jež se toho času nachází na okružní jízdě po kruhovém objezdu. Nerozhodnost „kudy kam“ nahrává tomu, že tu a tam někdo z cestujících strhne volant svým směrem a dočasně svede na svoji cestu i ty, kteří by rádi jinudy. Po těchto zkušenostech není divu, že se to vezme kolem a kolem. Posádka vozidla se dohaduje, dohaduje a dohodnout se nemůže, takže se nakonec zastaví. Z ministerského vozidla, které – jak se ukáže – veze na školské vrakoviště několik ještě trochu pojízdných dodávek, vystoupí jednotliví cestující a rozeberou si jednotlivé dodávky. Každý z nich si naloží na svoji dodávku část školství a odjedou různými směry.

Řidič ministerského vozidla zůstane osamocen a nevychází z údivu – rozkaz přece zněl jasně: měla se následovat *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020*. Týden poté proběhne médii zpráva: Plných 100 % řidičů dodávek, které v dotčeném období zastavila silniční kontrola, uvedlo, že jedou v souladu se *Strategií 2020*.

Skutečnost, že se školství z kruhového objezdu rozjelo různými směry, zaskočila také školské analytiky. Zdá se, že budou muset přehodnotit perspektivu, z níž dosud na školství nahlíželi. Nezbyvá než odvrhnout metaforu kruhového objezdu a vzít do hry perspektivu *governance*.

Termínem *governance* je označováno ledasco (srov. Altrichter, 2009). Pro nás v tuto chvíli nejsou ani tak důležité jeho různé konkrétní významy, daleko podstatnější je jeho vtip. Termín *governance* je tu proto, aby pomohl reagovat na to, co se stalo na kruhovém objezdu. Odkazuje k neudržitelnosti představy o tom, že ti nahoře jednoduše nařídí a zařídí, že ti dole pojedou právě jedním směrem. Přístup *governance* chce zohlednit a docenit roli různých aktérů na různých úrovních systému. A právě v tom je jeho vtip. Ale o tom až někdy příště. V mezitím to můžeme vzít kolem a kolem...

## Literatura

- Altrichter, H. (2009). Governance – Schulreform als Handlungskoordination. *Die Deutsche Schule* 101 (3), s. 240–252.
- Ball, S. – Youdell, D. (2007). *Hidden privatisation in public education*. Brussels: Education International.
- Dvořák, D. (2008). Máme nové kurikulum. Ó my se máme. In K. Starý et al.: *Pedagogika ve škole*. Praha: Portál, s. 23–32.
- Dvořák, D. – Starý, K. – Urbánek, P. (2015). *Škola v globální době. Proměny pěti českých základních škol*. Praha: Karolinum.
- Gruschka, A. (2013). Verstehen fördern, Verstehen verhindern. In K. P. Liessmann – K. Lacina (ed.): *Sackgassen der Bildungsreform*. Wien: Facultas, s. 25–36.
- Gruschka, A. (2015). *Der Bildungs-Rat der Gesellschaft für Bildung und Wissen*. Opladen – Berlin – Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Janík, T. (2013). Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace* 23 (5), s. 634–663.
- Janík, T. – Knecht, P. – Najvar, P. – Píšová, M. – Slavík, J. (2011). Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení. *Pedagogická orientace* 21 (4), s. 375–415.
- Janík, T. – Slavík, J. (2009). Obory ve škole a jejich enkulturační funkce. *Pedagogická orientace* 19 (2), s. 5–21.
- Janík, T. – Slavík, J. – Mužík, V. – Trna, J. – Janko, T. – Lokajíčková, V. – Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Jelemenská, P. – Sander, E. – Kattmann, U. (2003). Model didaktickej rekonstrukcie: Impulz pre výskum v odborových didaktikách. *Pedagogika* 59 (2), s. 190–201.
- Kačšák, O. – Pupala, B. (2012). *Škola zlatých golierov: Vzdělávanie v ére neoliberalizmu*. Praha: SLON.
- Kirschner, P. A. – Merriënboer J. J. G. (2013). Do Learners Really Know Best? Urban Legends in Education. *Educational Psychologist* 48 (3), s. 169–183.
- Kissling, B. – Pichard, A. (2015). Management-Regime der Schule. Technokratische Reformen gefährden die hohe Qualität des Schweizer Bildungssystems. *VPOD Bildungspolitik* 194 (5), s. 19–21.
- Klein, H. P. (2013). Auf dem Weg zur Inkompetenzkompensationskompetenz. Wie Bildungsstandards, Kompetenz- und Methodenorientierung Bildung und Wissen aushöhlen. In K. P. Liessmann – K. Lacina (ed.): *Sackgassen der Bildungsreform*. Wien: Facultas, s. 77–102.
- Kortland, K. – Klaassen, K. ed. (2010). *Designing theory-based teaching-learning sequences for science education*. Utrecht: CD-Press.



- Kučina, F. (2014). Kompetence a školní praxe: Rozpaky oborového didaktika nad kurikulární reformou. *Pedagogická orientace* 24 (3), s. 433–442.
- Künzli, R. (2010). Lehrpläne, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle – eine problematische Vermischung von Funktionen. *Beiträge zur Lehrerbildung* 28 (3), s. 440–452.
- Liessmann, K. P. (2015). *Hodina duchů: Praxe nevzdělanosti. Polemický spis*. Praha: Academia.
- MŠMT (2014). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Praha: MŠMT.
- Shapin, S. (2005). Hyperprofessionalism and the Crisis of Readership in the History of Science. *Isis: A Journal of the History of Science* 96, s. 238–243.
- Slavík, J. – Janík, T. – Jarníková, J. – Tupý, J. (2014). Zkoumání a rozvíjení kvality výuky v oborových didaktikách: metodika 3A mezi teorií a praxí. *Pedagogická orientace* 24 (5), s. 721–752.
- Štech, S. (2013). Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace* 23 (5), s. 615–633.
- Weinert, F. E. (1996). Für und Wider die „neuen Lerntheorien“ als Grundlagen pädagogisch-psychologischer Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 10 (1), s. 1–12.
- Wernicke, J. (2011). Quo vadis Bildung? Offene und verdeckte Privatisierung im Bildungssystem. *Referát přednesený na Arbeitstagung Bildungsfinanzierung und Privatisierung der GEW*, Hamburg, 12. 11. 2011.