

Malá škola po pěti letech: proměny školy v době reformy¹

Dominik Dvořák, Karel Starý, Petr Urbánek

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

Redakci zasláno 17. 6. 2014 / upravená verze obdržena 30. 9. 2014 / k uveřejnění přijato
20. 10. 2014

Abstrakt: Již více výzkumů konstatovalo, že kurikulární reforma českého školství nedosáhla očekávaných cílů, o příčině však nepanuje shoda. V našem příspěvku popisujeme mechanismus problematické implementace reformy v jedné základní škole a vliv různých aktérů a úrovní systému na školu. Nejprve je představena metoda analýzy kongruence jako nástroj pro propojování dat a teoretického rámce v případové studii. Následně jsou načrtnuty dvě různé teorie změny. Empirická část příspěvku popisuje proces změny školy v průběhu více než pěti let. Důraz je kladen na interakci mezi vnitřními vývojovými procesy ve škole a vnějšími vlivy přicházejícími z vyšších úrovní vzdělávacího systému. Metodou kvalitativní případové studie byla longitudinálně sledována základní škola, která se na počátku výzkumu nacházela v kritické situaci. Analyzovanými daty jsou především rozhovory s vedením, učiteli a žáky, školy, pozorování vyučovacích hodin a dokumenty školy. Škola ve sledovaném období projevila značnou vnitřní kapacitu ke změně, avšak současně vykazuje velkou skepsi k národní reformě a implementuje ji pouze formálně. Vize rozvoje školy je formulována velmi odlišně od diskurzu reformy. Pro vysvětlení dosavadní implementace reformy se teoretické rámce, jež předpokládají složitou síť aktérů a zájmů určujících výsledek reformy, jeví vhodnější než názory, které vidí hlavní problém v učitelích.

Klíčová slova: případová studie, longitudinální výzkum, základní škola, teorie změny, analýza kongruence

Již více empirických šetření poukázalo na nenaplněná očekávání spojená s kurikulární reformou, která v českém regionálním školství probíhá od minulých dekad. Problémy výzkumníci shledávají jak v postojích učitelů jako hlavních předpokládaných aktérů reformy (Moree, 2013; Straková, 2010; Straková et al., 2013), tak v aktuálním chování škol, kdy reforma je uskutečňována jen formálně (Janík, 2013). Mezi výzkumníky však nepanuje shoda

¹ Výzkum byl podpořen projektem GA ČR *Proměny české školy: longitudinální studie změny instituce v podmínkách vzdělávací reformy* (P407/12/2262).

o příčinách stavu vnímaného jako nepříznivý a především o strategiích, které mohou vést k jeho změně. Navíc dopady české kurikulární reformy byly monitorovány a vyhodnocovány systematičtěji ve čtyřletých gymnáziích (Janík et al., 2011) než na úrovni základního školství. Tuto mezeru se snažíme částečně zaplnit. Představujeme případovou studii základní školy v období zhruba pěti let od zahájení reformy. Cílem zkoumání bylo popsat, které z reformních impulzů ve škole působí s delším časovým odstupem od iniciace reformy, ale zejména hlouběji porozumět kontextům procesu reformy. Současně hledáme, s jakým teoretickým modelem reformy jsou získaná data kongruentní. Výzkum má longitudinální rysy, neboť situace téže školy byla za pomoci obdobné výzkumné strategie dokumentována již v době zahájení reformy (Dvořák et al., 2010a). Po čtyřech letech tak v témže časopise vychází zpráva o stejné škole.

Popsaný výzkum má charakter pilotáže metodologických inovací pro více-případovou studii, která zahrne čtyři další školy. Představíme proto naši metodologii zejména ve vztahu k teoretickému rámci dříve než tento rámec. Důvody odchýlení od zavedené struktury časopiseckého článku se pokusíme obhájit v následujících odstavcích.

1 Metodologie

Od počátku moderních sociálních věd část autorů považuje sociální procesy (včetně vzdělávacích) za tak složité, že jim nelze porozumět jinak než podrobným popisem jednotlivých případů (idiograficky). Tomu odpovídá významný podíl společenskovedních výzkumů, které jsou realizovány metodou případové studie (Drulák et al., 2008). Na druhou stranu panují pochybnosti o zobecnitelnosti takto získaného porozumění. Kvantitativně orientovanému čtenáři se případová studie může jevit jako kvazi-experiment s jediným post-testem, tedy příliš slabý výzkumný plán ve vztahu k deduktivnímu hodnocení nějaké hypotézy (Yin, 2009). Ani pro induktivní budování teorie v pojetí kvalitativní metodologie však nemusí data o jednom případě poskytovat dost materiálu. Vztah případové studie k abstrahujícímu, teoretickému zobecnění tak zůstává v literatuře aktuálním problémem (Stake & Trumbull, 1982; Stake, 1995; Thomas, 2010; Stanoev, 2013), s nímž jsme se vypořádávali i my.

Potřebu inovativního přístupu k teoretickému rámci v případové studii podtrhl již Campbell (1994), který mluvil o strategii plauzibilních soupeřících (*rival*) hypotéz. V novější metodologické literatuře jsou tyto podněty

rozpracovány do technik analýzy dat, které jsou označovány jako *analýza shody/kongruence* a *rozbor procesu* (Yin, 2009; Blatter & Blume, 2008; Blatter & Haverland, 2012; česky Drulák et al., 2008, s. 18). Na rozdíl od tradičního přístupu² k zobecňování z případů (analýzou kovariance), při použití metody kongruence se nemusí sledovat jen různé konfigurace hodnot proměnných, ale badatel se obecněji zaměřuje na shodu či neshodu mezi svými empirickými zjištěními a očekáváními, která lze pro jím studovaný případ vyvodit z ústředních myšlenek rozličných „soupeřících“ teorií. Blatter a Blume (2008, s. 319) jako příklady uvádějí shodu či neshodu v tom, kdo jsou hlavní aktéři studovaného jevu a co jsou určující struktury případu, na jaké motivace ukazují výpovědi aktérů, a samozřejmě i kovariance mezi případnými proměnnými. Analýza kongruence si tak zachovává *orientaci na případ*.

U soupeřících teorií při tom nemusí jít jen o vzájemně se vylučující hypotézy a analýza dat nemusí ústít v „odmítnutí“ některé z nich. Rivalita rámců má řadu podob (Yin, 2009, s. 135). Může jít např. o teorie komplementární a případová studie tak může vést ke konstatování, kde leží silné stránky každé ze soupeřících hypotéz či teorií při popisu a explanaci případu, resp. jak použít k vysvětlení případu kombinaci teorií.

Ve zde popisované pilotní případové studii nám tedy šlo mj. o to ujasnit výzkumnou otázku a teoretický rámec, abychom sběr dat v dalších studiích zaměřili do oblastí, které jsou z hlediska zvoleného výkladového schématu kritické. To nám umožní pokračovat ve strategii porovnávání různých teorií z hlediska jejich explanační síly pro vysvětlování námi sledovaného problému při analýze změn v dalších školách.

V opakovaném šetření jsme měli více důvodů pro ponechání stejného pilotního příkladu – Malé školy. Pilotní případ má ve vícepřípadové studii zvláštní postavení. V předchozí vlně našeho šetření se podařilo, zpočátku do jisté míry náhodou, vybrat školu, která pro nás byla velmi dobře dostupná nejen z hlediska geografického, ale především díky otevřenosti a vstřícnosti vedení a sboru. Yin (2009) uznává, že praktické ohledy se mohou oprávněně stát hlavním kritériem výběru pilotního příkladu. Nejde (jen) o pohodlnost výzkumníků, ale prostorová i sociální dostupnost umožňuje sledovat pilotní

² Jeden z recenzentů vyjádřil názor, že pluralita teoretických východisek či mnohost možných interpretací dat je při výzkumu sociálních jevů obecně žádoucí i běžná. S tím souhlasíme, uvedené postupy chápeme spíše jako technickou inovaci řešení vztahu teorie a dat v případě výzkumného plánu případové studie.

případ mnohem podrobněji, než pak snad budou sledovány případy další, lze zde zkoušet více výzkumných technik aj. Yin mluví o laboratoři celého výzkumného projektu. Dostupnost nám umožnila se do školy vracet i v mezidobí mezi hlavními sběry dat, klást doplňující otázky apod. Od rekognoskace potenciálních případů ve školním roce 2006–2007 tak pilotní školu sledujeme již zhruba sedm let. Analýza kongruence však klade na volbu vhodného případu další podmínky. Níže ukážeme, že Malá škola podmínkám „kritického“ případu vyhovuje.

Zatímco u způsobu analýzy dat se pokoušíme o jistou metodologickou inovaci, vlastní techniky sběru dat o pilotním případě se lišily jen v drobnostech od postupů aplikovaných v předchozím šetření (Dvořák et al., 2010a, 2010b). Důvodem byla mj. potřeba zachovat srovnatelnost dat v longitudinálním výzkumu. Jádro dat tvoří kvalitativní polostrukturované rozhovory s vedením a učiteli školy i pracovníky školní družiny. U pilotní školy byly provedeny i rozhovory s žáky 6. ročníku metodou triád a s žáky 9. ročníku formou ohniskové skupiny (u dalších škol byl postup mírně modifikován). Dalšími zdroji dat byla dokumentace školy, pozorování vyučovacích hodin a terénní zápisky, pořízené v průběhu týdenního pobytu tří výzkumníků ve škole. Doplňující roli hrála data z opakovaných šetření klimatu sboru (Urbánek, Dvořák, & Starý, 2014). Na základě předpokladu o možném vlivu dalších aktérů v horizontálních i vertikálních sítích jsme se zabývali i dostupnými dokumenty o nejbližší sousední škole. Zásadním limitem však je, že nemáme srovnatelná data o výsledcích žáků školy v průběhu sledovaného období.³

V souvislosti s postupným vývojem výzkumné otázky (viz též úvod diskuse) v analýze dat hrálo klíčovou roli otevřené kódování, tedy otevřenost výzkumníků vůči agendě aktérů, nikoli (jen) tématům výzkumníků. Dlouhodobý vztah s respondenty zmírňoval problémy s přístupem do terénu, na druhou stranu mohl navázaný raport vést ke ztrátě odstupu a objektivit výzkumníků. Pro zajištění kvality výzkumu jsme použili dvojí mechanismus: Terénního šetření se celou dobu účastnili všichni tři autoři, kteří v průběhu sběru dat i během jejich analýzy porovnávali a syntetizovali své interpretace případu. Jako užitečná se ukázala i konfrontace kvalitativních a kvantitativních dat (Urbánek et al., 2014). Dále výsledky prošly účastnickou validizací při prezentaci pro vedení školy a členy pedagogického sboru.

³ Dnes již odpovídající nástroje máme, ale na počátku našeho šetření v roce 2007 jsme vlastní data o výsledcích žáků nesebrali.

2 Soupeřící teoretické rámce

Jedním z faktorů podílejících se na nedosažení cílů reformy i příčinou rozporných názorů na jeho důvody mohou být neadekvátní „teorie změny“ (Fullan, 2006a; Pritchett, Woolcock, & Andrews, 2010), se kterými – explicitně či implicitně – pracují ti, kdo reformu plánují, realizují či hodnotí. Dvě konkurenční teorie změny diskutované v souvislosti s českou kurikulární reformou lze formulovat (s nutným zjednodušením) takto:

1. *Hlavním problémem reformy je učitel* (Uher, 1933, souhlasně citovaný Strakovou et al., 2013).

Změny musí být dosaženo primárně na mikroúrovni (ve třídě), klíčem k reformě je proměna procesů vyučování a učení (Spilková et al., 2005; Straková et al., 2013). Kritickým aktérem proto jsou školy, učitelé a ředitelé. Zastánci tohoto názoru se domnívají, že hlavní principy reformy jsou v pořádku, proto dosavadní kroky nemají být zpochybňovány (Straková, 2013), k chybám došlo ve stádiu implementace. Problémy lze překonat, pokud se bude s učiteli správně komunikovat a vysvětlí se jim důvody potřeby změn, popř. pokud se do systému „nasype“ více zdrojů. Další reforma makrosystému, případně posilující akontabilitu, tedy *vnější tlak*, bude naproti tomu neúčinná, protože „učitele nejde zvnějšku přinutit k opravdové změně (přinutit je můžeme pouze k formálnímu naplnění požadavků na změnu)“ (Straková et al., 2013, s. 96). „Učitele je potřeba pro změnu motivovat, získat je pro nové, mnohdy velmi náročné úkoly“ (Straková et al., 2013, s. 96). Z toho lze odvodit závěr, že učitelé a vedoucí pracovníci obecně ochotní se měnit, pracovat na sobě, by měli být otevřenější i k požadavkům reformy.

2. *Hlavním problémem reformy je reforma sama*, resp. systém, ve kterém učitelé a školy fungují.

Fakt, že se problémy projeví v implementační fázi, neznamena, že zde leží jejich příčina (Pritchett et al., 2010). Školský systém je nutno vždy chápat a měnit jako víceúrovňový celek. Chyby je nutno hledat již/také v koncepci reformy (Štech, 2013).

Na všech úrovních vzdělávacího systému jsou aktivní aktéři, kteří přispívají ke zdaru či nezdaru reformy, konstituují své vnímání reality, jednají a svým jednáním nastavují podmínky aktérům na dalších úrovních (Janík & Pešková,

2012).⁴ Které subjekty se podílejí na implementaci reformních projektů vzdělávací politiky ve škole, nelze říci předem, je nutné předpokládat řadu aktérů s různými zájmy. Tyto procesy jsou složité a nekoherentní – jde o jakousi politickou polévku, v níž se jedno opatření vzdělávací politiky dostává do konfliktu s řadou dalších, která se současně snaží proměnit stejné či jiné aspekty života školy (Braun, Ball, & Maguire, 2011a; Braun et al., 2011b). Reforma proto vyžaduje současnou změnu na všech úrovních (Fullan, 2005), v neposlední řadě potřebuje *rámec* „pro péči o kulturu [vyučování a učení] ve školních třídách“ (Janík, 2013, s. 639). Přenesení odpovědnosti za změny pouze dolů, do škol a tříd, brání nutným makrostrukturním změnám (Goodson, 2004).

Tlak zvnějšku je *nutný* – „systém se nezlepší, pokud zde není tlak“ (Levin, 2010, s. 366), přinucení a podpora ovšem musejí být v rovnováze, resp. poměr potřebného tlaku a podpory závisí na situaci systému a konkrétní školy (Fullan, 2006a). Konečně omezenost zdrojů není náhodným, ale podstatným průvodním znakem a zásadním faktorem implementace reformy (Braun et al., 2011b), do určité míry je nutno s ní vždy počítat.

Uvedené rozdělení je samozřejmě do jisté míry zjednodušující, neboť i autoři kladoucí hlavní důraz na učitele a na mikroúroveň tříd si uvědomují chyby v načasování reformy (Straková, 2013) nebo nutnost vytvořit „vhodné inovační prostředí“ (Straková et al., 2013, s. 96). Přesto se nám zdá naznačená opozice důležitá, do jisté míry charakteristická pro současné sociální vědy a zaslouží si další prozkoumání. Zjednodušeně bychom mohli říci, že se oba pohledy liší v tom, zda aktivitu učitelů v reformě považují za postačující, nebo jen nutnou podmínku; popř. zda připisují odpovědnost za postoje a hlavně aktuální chování učitelů především jejich vnitřním kvalitám (ať kognitivním, nebo afektivně-motivačním), anebo naopak, zda připouštějí značný vliv struktur a situací, v nichž se aktéři/učitelé nacházejí.

V této pilotní studii bylo cílem mj. ověřit, který z obou teoretických výkladových rámců lépe odpovídá shromážděným datům a umožňuje plnější vysvětlení mechanismu implementace reformy.

⁴ Někteří autoři jsou ještě dál a pracují s daleko širší koncepcí aktérů zahrnující mezi ně i „neživé“ věci (Fenwick, 2011), jimiž by v našem případě mohly být třeba formuláře pro tvorbu ŠVP či před- a poreformní učebnice.

3 Výsledky

Představíme námi zkonstruovanou naraci o proměnách pilotní školy v uplynulých zhruba pěti letech. Střetávají se v ní dva motivy: příběh cesty školy za cíli, které si její aktéři sami vytkli, a příběh vyrovnávání s úkolem stanoveným zvnějšku – kurikulární reformou.

3.1 Pět úspěšných let Malé školy

Na začátku naší spolupráce (školní rok 2006/2007) měla Malá nálepku školy, v níž se v nevyhovujícím prostředí kumulují problémové děti. Celkový počet žáků klesal tak, že další existence školy byla ohrožena. V této situaci zřizovatel (obec) odvolal dosavadní ředitelku a s ní dobrovolně odešla větší část sboru (osm učitelů ze třinácti). Nové vedení školy si (lze říci ve shodě s celým obnoveným pedagogickým sborem) vytyčilo úkol organizaci stabilizovat a zbavit stigmatu neúspěšné školy. Kromě výše uvedených výhod dostupnosti pro výzkumníky skýtala tedy tato případová studie šanci mapovat proces, jímž se problémová škola snaží stát dobrou až nadprůměrnou. V zahraniční literatuře se v této souvislosti používá označení *turnover* nebo *restart* (Ježková, Dvořák, & Chapman, 2010, s. 202). Tato naděje se naplnila, avšak cesta školy k úspěchu zároveň dokumentuje problémy českého vzdělávacího systému.

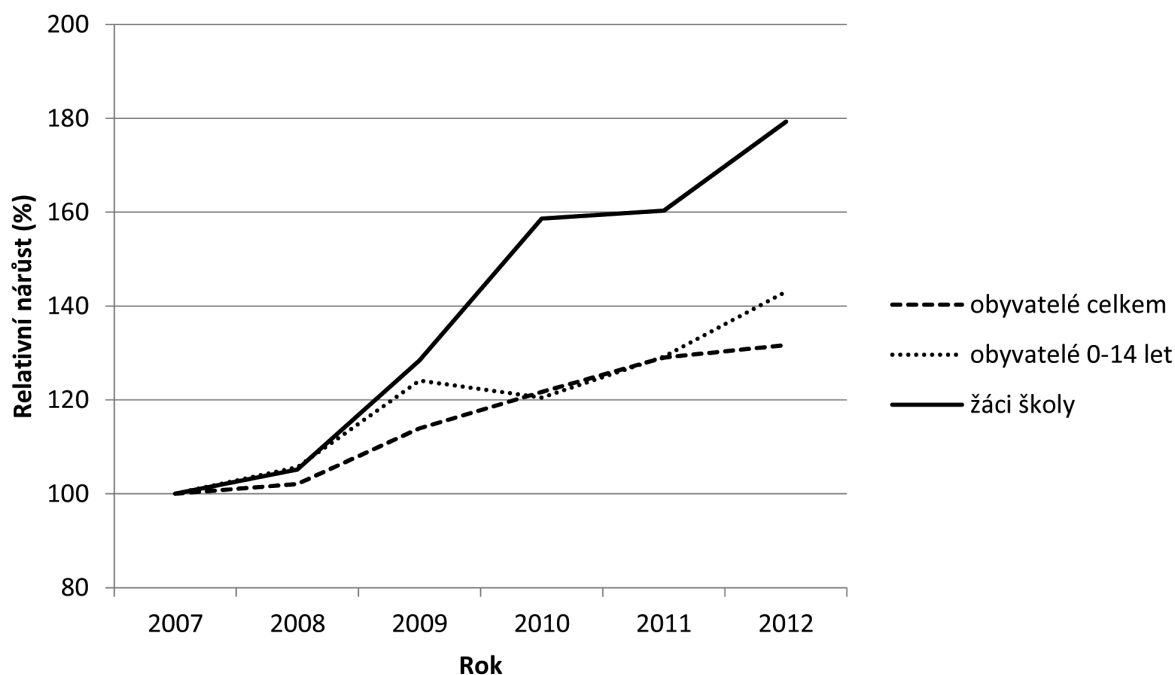
Základní charakteristiku fyzického a sociálního prostředí, v němž Malá škola působí, uvedli Dvořák et al. (2010a). Jen stručně připomeňme, že škola se nachází na okraji velkoměsta, avšak v důsledku kombinace geografických a historických okolností nebyla v době, kdy jsme začínali naše šetření, příliš zasažena suburbanizací. Lze to ukázat na počtu ročně dokončovaných bytů⁵ – v obci, která tvoří spádovou oblast Malé, se v minulé dekádě kolaudovalo průměrně méně než deset nových bytů ročně (převážně rodinné domy představující vyšší kategorii bydlení). Teprve v poslední době byly dostavěny některé větší realitní projekty včetně bytových domů, takže se výrazně zvýšil jak počet obyvatel obce celkově, tak počet dětí do 15 let věku – v roce 2012 jich bylo o 40 % více než v roce 2007 (celostátně vzrostl ve stejném období počet dětí v této věkové skupině o 6 %). Stále však platí, že v rámci našeho souboru pěti škol je zde průměrný počet obyvatel obce připadajících na jednu školu vůbec nejnižší.

⁵ Pro srovnání – v příměstských lokalitách se nacházejí ještě dvě námi sledované školy – Pestrá (v obci byly v posledních letech dokončovány desítky nových bytů ročně) a Předměstská (extrémní situace v rámci celé ČR – stovky bytů ročně).

Na začátku naší spolupráce Malá škola patřila počtem žáků do první desetiny nejmenších českých úplných základních škol – ve školním roce 2007/2008 se v devíti ročnících učilo jen 116 žáků. Skutečný stav poněkud zkreslovala spolupráce s jinou – mezinárodní – školou mimo rejstřík škol, tudíž zde byla zapsána velká skupina žáků vzdělávaných podle § 38 školského zákona, kteří v Malé škole byli pouze pravidelně přezkušováni. Škola tak vykazovala v uvedeném roce celkem 165 žáků. Dřívější problémy školy však nebyly dány (jen) populační krizí v první polovině minulé dekády, ale zejména způsobem, jímž se bývalé vedení snažilo úbytek dětí spojený s tehdejším demografickým poklesem řešit – rozhodlo se otevřít školu dětem, jež měly na jiných školách nejrůznější problémy. Tak jako před pěti lety i nyní ve škole stále zaznívá motiv, jak v té době „všude v okolí znali telefonní číslo naší školy, protože věděli, že sem mohou poslat každého“ žáka. Na jednu stranu škola byla ochotna přijmout žáky i se závažnějším zdravotním postižením nebo s kázeňskými problémy, na druhou stranu se tak vytvořilo prostředí, kde se velmi obtížně pracovalo učitelům, a postupně se od školy začali odvracet i rodiče „běžných“ dětí, kterých přicházelo k zápisu stále méně.⁶ V době naší první návštěvy byla výuka na prvním stupni pro malý počet dětí organizována málotřídním způsobem, konkrétně dva ročníky byly vyučovány jedním učitelem.

V této situaci se ředitelem Malé školy od školního roku 2006/2007 stal učitel z nepříliš vzdálené Žižkovy školy (pseudonym). Novému vedení se nepochybně podařil „obrat o 180 stupňů“. Kolabující škola se stabilizovala, začala se rozvíjet, proměnila se její situace uvnitř i navenek. Prvním cílem nového ředitele bylo zvýšit počet žáků (a tedy příliv provozních prostředků) a vedení bylo z tohoto hlediska až nečekaně úspěšné (obr. 1). Malá škola, která před pěti lety nenaplnila ani jednu paralelku, mohla v posledních dvou letech každoročně otvírat dvě první třídy a v pokračování této praxe jí brání jen nedostatek místa. Jak je vidět, růst počtu žáků postupně výrazně předstihl růst počtu obyvatel obce. Na demografická data a údaje o počtu žáků klademe takový důraz, protože rodičovská volba školy představuje klíčový mechanismus akontability (Bruns, Filmer, & Petrinis, 2011), který se v České republice uplatňuje při nedostatku veřejně dostupných dat o výsledcích žáků či incentiv na tato data navázaných.

⁶ Obdobný fenomén ve vztahu k etnicitě je v zahraničí označován jako *white flight*: otevřenost školy vůči „barevným“ dětem může vést „bílé“ žáky (resp. jejich rodiče) k přestupu na jinou školu.



Obrázek 1. Vývoj počtu obyvatel v obci a počtu žáků Malé školy ve sledovaném období (bez žáků vzdělávaných podle § 38 školského zákona; zdroj – ČSÚ a výroční zprávy školy).

Děti přijímané do prvních ročníků nepocházejí jen ze spádové obce. Jak uvádí ředitel, dvě třetiny rodičů „si tu naši školu vyberou [...] mají svou spádovou školu o hodně blíž, ale vybíraj si naši školu“. Rozhodující pro to bylo změnit obraz školy navenek, být atraktivní volbou pro proměňující se obyvatele vlastní i sousední obce:

Teď jsme ve stavu, kdy žádné děti nehoníme a neděláme to, co dřív, kdy jsme všude lepili různé letáky, plakátky, upozorňovali jsme na sebe. Už jsme se asi dostali do povědomí lidí jako škola, která je nějakým způsobem zajímavá. To ústní podání, když si rodiče povídají na hřištích u školek, tam se asi pověst školy postupně úplně obrátila a napravila.

Zástupkyně ředitele dokonce dodává: „Já si až říkám, to je nějaká bublina, až se toho trošku bojím, až ta bublina praskne. [...] My se samozřejmě snažíme, ale nechceme něco nafukovat.“ Také učitelé si myslí, že prioritou není a nemá být vnější propagace školy – nechtějí „dělat divadlo, věnujeme se dětem“.

Nejde však o skořápku image. Někteří žáci šestých ročníků do Malé nedávno přešli z neúplně organizovaných škol a/nebo po ukončení prvního stupně volili – díky blízkosti velkoměsta – z více možností, kde pokračovat ve školní docházce. Rozhovory nepřímo ukazují, čím je Malá škola udržela/přitáhla, případně co na ní oceňují ve srovnání s předchozí školou. Zmiňují zejména lepší klima (absenci šikany), lepší učitele.

Nárůst počtu žáků znamenal potřebu administrativně i fakticky zvýšit kapacitu budovy, takže ve spolupráci s novým vedením obce přibýlo v podkroví celé nové patro, nové hřiště a rozšířila se tělocvična se zázemím, obnovena byla školní zahrada... Zatímco v době nástupu nového vedení bylo materiální vybavení kritizováno rodiči jako podprůměrné, dnes ho hodnotí i vnější pozorovatelé včetně inspekce jako nadprůměrné dokonce v kontextu poměrně bohatého širšího regionu školy, na což je vedení školy právem hrdé: „Máme jedenáct učeben a v devíti máme interaktivní tabule, vybaveno novým nábytkem, nové lavice, pomůcky, to se snažíme obměňovat [...]“.

Neméně podstatné je, že se změnilo i sociální prostředí. Učitelé vypovídají, že dnes pracují v kulturnějším prostředí „nejen materiálně, ale i klima je důstojnější“. To potvrzuje i longitudinální sledování klimatu sboru.⁷ Při mimořádně příznivém počátečním charakteru klimatu malé, společným úsilím o záchranu školy semknuté sociální skupiny (Urbánek, 2008, s. 101–102) ve sledovaném období se dále zlepšily přátelské vztahy ve sboru (dimenze označovaná zkráceně jako intimita, změna je významná na hladině 0,01) a udržely se nízká frustrace a vysoká vnímaná suportivita. Ředitel k tomu říká:

Povedlo se velice rychle stabilizovat sbor, máme minimální obměnu, což si myslím, že je základní kámen, na kterém stavíme [...]. Funguje atmosféra vzájemné důvěry, takového stavu pro mě až nepochopitelně vzácného, asi pocit sounáležitosti lidí se školou a že všichni táhnou za jeden provaz nebo se o to snaží a nevybočuje z toho nikdo extra, kdo by to narušoval. To je velký základ.

Nárůst počtu žáků si ovšem vynutil také rozšíření učitelského sboru z 12 na 18 učitelů (nárůst všech pedagogických pracovníků z 15 na 26). Vedení při tom věnuje pozornost výběru⁸ nových učitelů („Koukáme, aby měli nejen odbornost, necháme je, aby učili chvíli, ale také aby padli do kolektivu, aby se zařadili do party.“). Zlepšila se i kvalifikovanost.

⁷ Opakovaně administrovaným dotazníkem OCDQ-RS.

⁸ Význam výběru učitelů (Bryk, 2010) vedením školy je u nás možná nedoceňován ve srovnání s důrazem kladeným na jejich další rozvoj.

Pokud se ještě vrátíme ke klimatu sboru, jsou jeho charakteristiky v pětiletém odstupu velmi stabilní. Předchozí vysoká angažovanost učitelů se ještě nevýznamně zvýšila, o něco výrazněji vzrostla vnímaná direktivita vedení, což se v tomto případě neprojevuje nepříznivě na celkovém klimatu školy – jistá míra pevnosti vedení obecně nemusí být vnímána negativně a zde navíc současní vedoucí pracovníci a jejich strategie mají podporu učitelů: „Jsou jedni z nás.“ „Vedení má představu, cíl,“ důsledně sleduje dlouhodobou perspektivu, přitom „nemají nereálné, okázalé cíle, chtějí, aby každý dělal svou práci a dělal dobře. Není to žádný teror, ale mravenčí systematická práce.“

Odhadujeme, že růst vnímané direktivity může (mimo jiné i v souvislosti s početním růstem sboru) naznačovat poměrně standardní vývojový cyklus organizace, kdy místo dřívějšího nadšení bude každodenní chod organizace více nesen formálními pravidly.

3.2 *Reforma jen pro inspekci?*

Potud je tedy příběh Malé školy jasnou *success story*. Školu tvoří lidé, kteří se nebáli výzvy zvrátit vývoj stigmatizované, v podstatě zanikající školy. Jsou otevření inovacím (např. „už tady máme všechno připraveno, takže by děti mohly pracovat i s nějakýma tabletama nebo notebookama, to je jenom otázka času“). Vytvářejí a zároveň zažívají mimořádně otevřené klima organizace. Zde bychom měli očekávat (Norton, 2008, s. 249–250; Thapa et al., 2013) také větší hloubku a vyšší rychlost zavádění celostátní vzdělávací reformy.

Zdánlivě tomu nasvědčuje i nejnovější inspekční zpráva, která se hemží odkazy na úspěšné rozvíjení klíčových *kompetencí*:

Při sledované výuce na prvním stupni [...] si upevňovali kompetence komunikativní a sociální při kooperaci ve skupinách i následnou prezentací výsledků, kompetence k učení si rozvíjeli v průběhu literární výchovy při produktivní spolupráci. [...] Na druhém stupni si žáci rozvíjeli kompetence komunikativní, k učení a k řešení problémů, ale i sociální a občanské [...] uplatňovali mezipředmětové souvislosti. [...] V oblasti jazyka a jazykové komunikace si při společné, samostatné i skupinové práci prohlubovali kompetence k učení, komunikativní, sociální a ojedinele i k řešení problémů.

Ponechme teď stranou otázku, zda inspekce dokáže na základě pozorovaných dějů ve třídě usuzovat na proměny charakteristik žáků (tedy zda pozná, že opravdu dochází k prohloubení té či oné kompetence). S vyjádřením

inspekce však kontrastuje odpor ředitele k jazyku⁹ i duchu reformy zhmotněné v procesu tvorby školních vzdělávacích programů i jeho výsledku:

ty fráze a slova, která se tam musela používat, tak si říkám, proboha. [...] To vůbec není jazyk [učitelů], ty formulace, které se v něm používají, to jsou prázdný pojmy, pod kterými se těžko něco představuje, jako jsou klíčové kompetence, průřezová témata, to jsou pojmy, se kterými učitelé před tím nikdy nepracovali.[...] Je to všechno takové [...] sešroubované dohromady.

Rozpor mezi inspekční zprávou, která nachází na každém kroku rozvíjení kompetencí, a nedůvěrou ke kompetencím jako „umělému“ termínu¹⁰ může samozřejmě mít více vysvětlení. Pedagogové Malé školy možná (některé) cíle reformy naplňují, i když je tak nepojmenovávají.¹¹ Učitelé i vedení školy každopádně vyjadřují své cíle úplně jinak. Žáky „připravit co nejlíp“ znamená v Malé škole „hlavně naučit děti pořádně jeden cizí jazyk“ (díky dotacím je zde od prvního ročníku vyučována angličtina¹²), popřípadě ještě „počítače“. Najdeme i obecnější formulace – „měli by získat lásku ke vzdělání, touhu se vzdělávat, něco nového se dozvídat“, ovšem „pokud nefunguje rodina, tak [...] jsme rádi, pokud si dítě ve škole vytvoří základní návyky, ať už pracovní, nebo hygienické, sociální“.¹³ Samozřejmě bychom mohli konstruovat průnik

⁹ Na rozpor mezi jazyky reformy, praxe a výzkumu upozornili před námi mimo jiné Píšová et al. (2011).

¹⁰ Ve skutečnosti může být umělý jazyk z hlediska některých aktérů velmi výhodný. Radikální terminologické a konceptuální inovace pomohly kolem tvorby a implementace ŠVP vytvořit „reformní průmysl“ (Rowan, 2002, s. 284), který pro řadu expertů a konzultantů představoval příležitost k zvýšení jejich moci, prestiže či příjmů. Jestliže v Malé škole je stále živý pocit křivdy, že za tvorbu ŠVP „nedostali ani korunu“, pak lektoři oněch „sáhodlouhých školení“ jistě nepracovali zadarmo. Prolínání potřeb systému a zájmů privátních aktérů je však odlišnou linií příběhu reformy a vyprávět o ní budeme někdy jindy.

¹¹ Tady se ovšem otvírá další dilema: Změnili se učitelé, aniž by o tom věděli, anebo výuka (aspoň u dobrých učitelů) vždycky „kompetence“ rozvíjela, takže reforma nepřinesla tak zásadní změnu, jak si její tvůrci či zastánci myslí? Druhý názor by znamenal, že potřebujeme poněkud odlišnou reformu – nejde o zásadní změnu cílů školního vzdělávání, ale o to, aby se cílů školního vzdělávání dařilo dosahovat větší části žáků než dosud. Autoři reformy ovšem neupřesnili úroveň kompetencí, jichž má být na konci základního vzdělávání dosaženo, ani minimální podíl žáků, který této úrovně má dosáhnout.

¹² S jasným akceptováním angličtiny jako prioritního cíle základního vzdělávání kontrastuje velmi rozpačité přijetí požadavku na povinné zavedení výuky druhého cizího jazyka, což se v podmínkách běžné (možná i nadprůměrné) základní školy jejím pracovníkům jeví jako málo smysluplný, jen obtížně realizovatelný cíl, který ve svém důsledku maří některé pozitivní aspekty reformy (likviduje nabídku výběrových předmětů).

¹³ Akceptace skutečnosti, že škola nepřispívá k překonání závislosti dětí na jejich domácím zázemí, se projevuje i v dalších školách.

těchto cílů s klíčovými kompetencemi RVP ZV (např. angličtina – komunikační kompetence). Vedení školy však popírá, že by na výuku měla nějaký faktický vliv reforma, zejména zkušenost tvorby školního vzdělávacího programu. Explicitní je opět ředitel, který nyní pět let po začátku reformy shrnuje:

ŠVP na naší škole je jeden z největších propadáků. Je to zoufalost, ke které nemělo dojít. Je to tristní, nad rámec povinností, sáhodlouhý školení navíc. [...] Nefunkční materiál. [...] Učitelé k tomu mají negativní postoj od samého počátku. Příčinou nebyl nedostatek informací, naopak učitelé byli informováni, jak to mají dělat, ale to byly sáhodlouhý školení, který byly nad rámec normálního běžného učení, nikdo jim nesnížil úvazek, aby se tomu mohli plně věnovat. [...] Dělalí to ve svém volném čase.

Učitelé současně deklarují, že škola nemá problém s jinými inovacemi: „Já ráda hledám nové cesty, nové možnosti, zajímám se o nové trendy ve školství, ale tohle byl hrozný podraz na učitele, že na ně hodili tadyhle to.“ Dokládá to např. bezproblémové zavedení výuky *finanční gramotnosti*, již učitelé považovali za konkrétní a smysluplnou změnu a iniciativně s ní v Malé škole začali o rok dříve, než bylo závazně stanoveno. Podobně se dlouhodobě a funkčně v Malé škole rozvíjí *dramatická výchova*, která je např. po revizi ŠVP nově využita pro realizaci výchovy pro mimořádné situace (jak ukázalo pozorování výuky). Jiným zdrojem inovací je program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT), z něhož učitelé čerpají a jehož vliv jsme pozorovali na prvním stupni, kde do výuky skutečně pronikly metody a konkrétní aktivity směřující k rozvoji čtenářské gramotnosti (což je ovšem cíl, který RVP ZV původně explicitně vůbec neuváděl). Žáci devátého ročníku, kteří do školy vesměs nastupovali právě v době rozvíjející se krize pod bývalým vedením, nemají žádné akademické ambice. Přesto pro ně škola není místem, kde se jen nudí. Jako přínosnou uvádějí např. právě matematiku aplikovanou na finanční gramotnost.

Paradoxně se naopak *překážkou dalších inovací* stává právě ŠVP, protože

to není nic, s čím by mohli pracovat, co by vzali do ruky, listovali si v tom, škrtili si v tom, dělali si tam nějaké svoje poznámky, dělali v tom nějaké změny. Je zase tak složité tam zanášet změny. Změny by se měly zanášet oficiálně, ne že to někoho napadne a nemůže si to tam připsat. Já do teď nevím, jak můžeme dělat změny, jak vlastně to je správně, aby se tam nějaká změna zanesla. Kdy je můžeme udělat, jestli se dělají na konci roku nebo na začátku roku nebo jestli je můžeme dělat v průběhu roku.

Protože jsme sami viděli kromě hodin velmi zdařilých také hodiny, které považujeme za zaměřené jen na předávání faktických poznatků bez záměrně vytvářených příležitostí k dosahování vyšších kognitivních vzdělávacích cílů (či k „rozvíjení kompetencí“), je možné, že u inspekční zprávy¹⁴ bylo přání otcem myšlenky (*wishful thinking*). Tuto interpretaci hry na úspěšnou reformu potvrzuje více výroků pracovníků školy, kteří přiznávají, že ŠVP jim slouží jen k tomu, „aby to inspekce mohla odkontrolovat, a tím se končí. A pak se učí podle tematických plánů.“ Pokud skutečně šlo o *wishful thinking*, signalizovalo by to velmi nebezpečný fenomén, který je typický pro málo funkční systémy státní správy, kde úředníci (v tomto případě pracovníci inspekce) vědomě či nevědomě přehlížejí zásadní rozpor mezi ambiciózními cíli reformy a reálnou kapacitou těch, kdo reformu mají implementovat v každodenní praxi. Budování potěmkinských vesnic usnadňuje, že se kontrola a evaluace ve sledovaném období nezaměřovala na objektivně stanovitelné produkty reformy (výstupy – úroveň *kompetencí* u žáků), ale na vstupy výuky (soulad ŠVP s RVP ZV) či procesy jako subjektivně posouzená *efektivita* výuky (Pritchett et al., 2010; Dvořák, 2012; Pritchett, 2013).

3.3 Zlepšení jednotlivých škol nemusí být známkou zlepšování systému

Úspěšná cesta Malé školy zároveň ukazuje i jiná problémová místa systému než jen formální implementaci reformy (a slabiny externí evaluace prováděné inspekci). První úskalí se týká souvislosti úspěšného rozvoje s proměnami škol v nejbližším okolí. Malá škola se nepochybně v mnoha parametrech zlepšila a rodiče jí právem připisují mnohé kvality. Současně jsou si sami pracovníci školy vědomi, že jejich úspěchu nahrává situace Žižkovy školy v sousední obci, která „[...] procházela minulých šest let složitým obdobím“, kdy se v ní vystřídali tři ředitelé a škola spíše upadala.¹⁵ Nárůst počtu „nеспádových“ žáků Malé školy byl dán také odlivem žáků z Žižkovy školy v problémech (mezi lety 2008 a 2012 vzrostl počet žáků Malé školy o 84, zatímco počet žáků Žižkovy školy o 13 poklesl při podobném demografickém vývoji v obou obcích).

¹⁴ Abychom inspekci jen nekritizovali – např. inspekční závěr, že příležitosti k řešení problémů se v Malé škole nabízejí žákům jen „ojediněle“, se shoduje s naším závěrem o nízkém výskytu kognitivně podnětější výuky v pozorovaných hodinách.

¹⁵ V současnosti (počátek roku 2014) se v Žižkově škole jeví naděje na výrazné zlepšení spojená s příchodem nové ředitelky. Bude zajímavé sledovat dopady na vývoj Malé školy.

Zlepšování jednotlivých škol tak nemusí přispívat ke zlepšení nabídky pro všechny děti ani vzdělávacího systému jako celku. Optimisté by zde sice mohli vidět fungující trh ve vzdělávání, který vyvíjí tlak na méně kvalitní školy. Může však jít o *hru s nulovým součtem*, kdy všechny školy sice dále existují (a čerpají prostředky ze systému), jen děti a učitelé se mezi nimi přelévají.¹⁶ Už před pěti lety si v Malé škole uvědomovali, že „špatné školy v okolí pracují pro nás, nespokojení rodiče nám přivádějí děti“. Na druhou stranu Malá škola přestala automaticky přijímat „problémové“ žáky, už nebere „každého, kdo se přihlásí, jenom proto, že je málo dětí“.¹⁷

Dřív – ještě než jsme tady byli my – Malá škola byla školou, kam poradny posílaly děti: máte problémy s dítětem, dejte ho do Malé, tam mají málo dětí, tam mají individuální přístup. Tak teďko to rozhodně takhle není a když někdo chce v průběhu roku přejít k nám do školy, tak já si velice podrobně zjišťuju, jestli to není dítě, který nám způsobí víc problémů a nenaruší nám tu třídu takovým způsobem [...]. Protože pak [...] nám odejdou slušný rodiče, protože tam vznikne nějaká nevhodná situace.

Malá škola dosud neměla podmínky, aby se stala systémovým hráčem (Fullan, 2006b), který přijímá spoluodpovědnost za školní úspěch všech dětí (tj. i nespádových rizikových, popř. dokonce i těch žáků, kteří chodí do jiných škol – tedy že se stane tahounem změny *sousedních* škol). Za situace zděděné po předchozím vedení jí nelze vyčítat cíl – pro učitele a „normální žáky“ vytvořit „normální“ pracovní prostředí.¹⁸ Garantem absolutního zlepšování celého vzdělávacího systému v regionu, které nebude jen přeléváním kvalitního personálu a naopak problémových dětí z jedné školy na druhou, by měly být místní a regionální orgány veřejné správy, které v úspěšných školských systémech hrají důležitou koordinující roli (Veselý, 2013), u nás však do značné míry zanikly.

Náznaky obratu k systémovému pojetí se však objevují. Spolupráce Malé s Žižkovou školou znamenala dosud hlavně mimovýukové programy:

¹⁶ Klíčoví aktéři úspěchu Malé školy na počátku sledovaného období přešli právě ze Žižkovy školy. Kapacita se v systému především redistribuovala, nikoli nově vytvářela. Izolované zlepšování jednotlivých škol může systém celkově dokonce poškozovat, protože jejich veřejný a mediální obraz vyvolává zdání, že systém se vyvíjí zdárně a existence problematických škol se zakrývá (Pritchett et al., 2010).

¹⁷ Míněni jsou zájemci o přestup ze škol mimo spádovou oblast.

¹⁸ Nedaří se tomu docela, i nyní se někdy problematická třída s více rizikovými žáky v Malé škole vytvoří.

„Spolupracovat na akci, třeba sportovní, tak se tomu nebráníme. [...] My jsme je pozvali sem na náš obecní běh, když oni nás pozvali na jejich fotbalové utkání.“ Nyní však byla zástupkyně z Malé školy členkou komise pro výběr nového ředitele Žižkovy školy, což vlastně potvrzuje, že pozitivní výsledky práce vedení Malé školy jsou uznávány i v sousední obci, vedoucí pracovníci jsou vnímáni jako experti. Reálně se zlepšující spolupráce zřizovatelů obcí Malá a Žižkova (která se projevuje ve více oblastech života obcí) může naznačovat i perspektivu spolupráce škol na zkvalitňování jádrových procesů – vyučování a učení.¹⁹

Podobně jako dosažení obratu v jedné škole nemusí signalizovat zvyšování efektivity všech škol, tak nacházíme nekonzistenci ve kvalitě vzdělávání ovšem i uvnitř Malé školy, kde jsme vedle velmi kvalitního vyučování viděli hodiny, které pozorovatelé shodně hodnotili²⁰ jako „zoufalé prohry“ všech zúčastněných – jak žáků, tak vyučujícího. Vedení školy excesy zaznamenává a řeší (učitel, jehož hodiny jsme vnímali jako nejproblémovější, v době dokončování výzkumné zprávy již ze školy odešel). Současně si je ředitel vědom celkově nízkého prostoru pro pedagogické řízení, které by podporovalo kvalitu a výsledky výuky. Vedoucí pracovníci jsou přetíženi řadou jiných rolí, které souvisejí s velkou autonomií školy i v oblasti ekonomické a personální (ale nemáme doklady pro to, že by byla žádoucí cesta zpět, tedy omezení autonomie školy). Mimořádným nasazením byly provázeny zejména investiční akce, které si vynutil obrat ve vývoji školy a nárůst počtu žáků:

Je to ale za cenu toho, že se téměř každý prázdniny něco děje. [...] Na jiných školách opravdu 30. června zavřou a mají prázdniny, tak tady se pokaždý něco dělo a já se těším, až jednou taky budu mít prázdniny a nic se tady nebude stavět.

¹⁹ Větší spolupráci mohou nahrávat konkrétní lokální okolnosti (personální změny starosty obce na straně Malé a ředitele školy na straně Žižkovy školy), ale také obecně menší demografický tlak v době (dočasného) zvýšení počtu dětí školního věku v obou obcích, a tedy pokles konkurence mezi školami.

²⁰ Jednalo se o dvě hodiny češtiny (literární výchovy) v různých třídách druhého stupně. K neúspěšnému průběhu hodiny podle nás přispělo větší množství rizikových žáků (jde o vyšší třídy, které škola ještě zdědila po minulém vedení, ale i nově vytvořené třídy, kde se sešlo několik žáků s diagnózou hyperaktivity) i učivo, které bylo žákům (kvůli jejich věku nebo schopnostem) nepřiměřené. Učitel volbu učiva zdůvodnil odvoláním na „osnovy“.

Tyto činnosti však vedení aspoň vnímá jako smysluplné, na rozdíl od dalších „tlaků“, které řediteli překážejí v pedagogickém řízení a jsou důsledkem velké nestability vnějšího rámce²¹:

Nekoncepčnost školství, co se týká ministerstva, to je zoufalý. To by chtělo nějaký dlouhodobější záměr a ne pořád, jednou se to dělá takhle, za půl roku přijde jiný předpis a podobně. [...] Změny ve školním vzdělávacím programu, kde teda jsou nějaké dílčí úpravy, to vem čert. Změny platových tabulek, změny v zákoně o pedagogických pracovnících, o kvalifikaci pedagogických pracovníků, teď konkrétně. Všechny takové zákony, [...] a vyhlášky, změny o zdravotní péči, neustále nějaké změny, které my musíme stíhat a podle kterých se musíme zařídit. [O těchto změnách je navíc škola informována] na poslední chvíli, třeba pravidla odměňování učitelů, kdy si vytvořím nějaký systém a on je na poslední chvíli kolem Vánoc změněn. Totéž se týká rozpočtu, kdy do prosince nevím, s jakými penězi jsem hospodařil, nakonec se najdou peníze a neefektivně se utrácí.

Reálné úkoly vyplývající z faktického kvantitativního rozvoje školy společně s administrativou v důsledku stálých změn pravidel zahlcují vedení natolik, že v rozhovorech se ředitel opakovaně vrací k otázkám materiálního a finančního zajištění – úprav objektu, vybavení ICT apod. Kvalita jádrových procesů učení a vyučování se tak dostává mimo ohnisko pozornosti. Napomáhá tomu i nezáměr makrosystému o zjišťování reálných výsledků výuky, což považujeme za jeden z kritických problémů českého školství, který komplikuje řízení jak systému, tak jednotlivých škol.²² Je pak snadné orientovat se na snáze viditelné indikátory úspěchu, jako je počet žáků či objem proinvestovaných finančních prostředků.

Tyto kritické poznámky by neměly zastřít naši úctu k práci, kterou pracovníci školy odvedli. Spíše ukazují na limity toho, kam se může škola dostat vlastními silami v situaci, kdy se cítí zahlcena příliš častými, nekoordinovanými, protichůdnými a dokonce zavádějícími požadavky, bez dostatečné podpory, jasné vize na národní úrovni a bez konsenzu o rolích jednotlivých aktérů (Straková et al., 2013).

²¹ Přesněji řečeno národního rámce, protože v současnosti velmi dobře funguje spolupráce se zřizovatelem – obcí.

²² Vedení školy má pro účely prezentace navenek nachystanou složku s mimořádně příznivými výsledky testování SCIO, které konfrontuje s podprůměrnými výsledky obdobného testování před pěti lety (srov. Dvořák et al., 2010a), avšak současně si je ředitel vědom, že tyto výsledky jsou účelově vybrané a výkony žáků školy stabilně nejsou tak dobré a nadprůměrný výsledek byl dán příznivým složením testované třídy.

4 Diskuse

Zásadním momentem pro náš výzkum byla chvíle, kdy jsme odložili stranou otázku, proč a jak se škola (ne)změnila pod vlivem kurikulární reformy, a začali jsme se ptát: Co se za pět let ve škole událo? Teprve po zodpovězení této druhé otázky jsme začali rozumět otázce první.

Kurikulární reforma přišla v určitém momentu vnitřního vývoje Malé školy: ve školním roce 2006/2007, kdy měla proběhnout příprava ŠVP, škola řešila otázky svého bytí a nebytí, vedení a sbor se zcela zásadně obměnily apod. I v dalších letech, kdy měly změny postupně proměňovat výuku v jednotlivých ročnících, škola vždy řešila současně řadu dalších úkolů daných jak její jedinečnou situací a historií, tak vyvolaných „shora“ přicházejícími zásahy do systému.

Publicistika s despektem mluví o „hyperaktivních“ ministrech školství, které charakterizuje rčení „co den, to nápad, jak změnit školství“. Nestabilitu vnějšího rámce, ve kterém se školy pohybují, ilustruje fakt, že v minulých letech ministři školství byli v úřadu průměrně necelý rok (Kudrna, 2014). V době našeho výzkumu jsme byli jedinou zemí EU bez zákona garantujícího státní správě autonomii, což se promítalo do fluktuace a malé schopnosti ministerských úředníků nezávisle na politickém vedení udržovat kontinuitu sektorových politik. Reformní kroky (testování škol, profesní standard učitele aj.) se tak vracely stále na samý počátek.²³

Učitelé tak nestojí před dilematem: budu se měnit, nebo nebudu. Ve skutečnosti se rozhodují, které z mnoha různých změn a inovací, které jsou po nich současně žádány, budou realizovat. Například souběžně s kurikulární reformou probíhá v českém školství příklon k inkluzivnímu přístupu, takže po učitelích i v Malé škole je vyžadováno, aby se učili individualizovat výuku a pracovat se žáky s různými typy speciálních vzdělávacích potřeb, využívat asistenty žáka. Jiným pervazivním procesem je pronikání ICT do výuky i řízení školy. Také Moree konstatuje v jí studovaných školách plošné odmítání reformy navzdory vnímané potřebě změn: „Myšlenka byla dobrá, ale provedení hrozná.“ (Moree, 2013, s. 106)

²³ Poněkud překvapivě se ukazuje, že politická hyperaktivita v oblasti školství se nezdá být českou specialitou, ale je problémem dlouhodobým a známým i ve stabilizovaných systémech (Braun, Ball, & Maguire, 2011, s. 582).

Předpokládání aktéři reformy tak ve škole nejsou zapojeni do jednoho procesu změny, ale do mnoha najednou: „Nehraje se zde jedna hra, ale několik současně – s několika sadami pravidel, bez možnosti popsat nějaký omezený soubor faktorů, které by ve svém celku postihly situaci“ (Thomas, 2010, s. 578). Odmítnutí reformy narušující vlastní dlouhodobý rozvoj školy je pak známkou zdraví organizace, její resilience (Giles, 2006; Terhart, 2013). Ochota otevřeně přiznat pouze formální realizaci reformy v Malé škole může souviset s dlouhodobě budovaným raportem mezi výzkumníky a pilotní školou, ale také s celkovým velmi otevřeným klimatem školy a sebevědomím jejích aktérů, kteří prokázali své kvality při realizaci vlastního projektu změny.

Množství různých cílů školy a komplexnost vlivů na ni působících mohou být tak velké, že vzdělávací systémy jsou prakticky neřiditelné. „Dělejte všechno, nebo nedělejte nic, stejně nikdy nedosáhnete toho, oč vám jde. Přesto ke změnám dochází, a některé z těchto změn mohou být dokonce některými skupinami považovány za pozitivní!“ (Terhart, 2013, s. 490)

Pokud se vrátíme k naší klíčové otázce, která z obou teorií změny je vhodnějším výkladovým rámcem, příklad Malé školy naznačuje, že nelze porozumět proměně školy a výuky (ani tuto proměnu uskutečnit) bez zohlednění regionálního, národního a do jisté míry i globálního kontextu. Podle Goodlada (1984, s. xvi) by bylo hloupé popírat význam učitelů nebo ředitele pro kvalitu školy. Ale skoro stejně hloupé by bylo soustředit se jen na ně a nevnímat ostatní faktory. Dosáhnout podstatné změny v školním vzdělávání vyžaduje soustředit se na školu jako celek, ne pouze na učitele, ředitele, ministerstvo nebo na organizaci či vztahy mezi školou a komunitou, ale na tyto všechny faktory a mnohé další. Má smysl zkoumat je i odděleně, ale nesmíme zapomenout na to, že se vzájemně ovlivňují a společně působí (Bryk, 2010).

Pro kvalitu vzdělávání je na jedné straně klíčová kvalita úrovně, jež je žákovi nejbližší (tedy výuky), ale pak – paradoxně – také kvalita úrovně, která je mu nejdál, kvalita nastavení národního vzdělávacího systému jako celku. Podle Hopkinse (2007) je to velká ironie – prostředkem k tomu, aby se každá škola stala úžasnou školou, není úsilí o rozvoj jednotlivých učitelů a škol, ale (celo)systémová řešení. V našem konkrétním případě je možné, že národní systém neposkytuje škole klíčovou zpětnou vazbu, kterou by podle našeho názoru byly hodnověrné informace o výsledcích učení žáků, naopak inspekce generuje falešné signály utvrzující školu v jejím přesvědčení, že plně postačuje se s reformou vypořádat formálním vyhověním.

5 Závěr

Náš pilotní příklad lze považovat za kritický případ: sehraný tým s mimořádně příznivými ukazateli organizačního klimatu by predikoval ochotu k rychlým a podstatným inovacím (Norton, 2008, s. 249–250; Thapa et al., 2013). Skutečně jde o školu, která vykazuje ochotu ke změně a schopnost tuto změnu realizovat, včetně podstatných inovací výuky (dramatická výchova, finanční gramotnost, RWCT, zavádění ICT aj.), včetně naplňování některých cílů reformy (nakolik jim rozumíme). Přesto škola celostátní reformu jako celek explicitě odmítá a popírá její vliv na změny výuky (stejně jako respondenti ve výzkumu Strakové et al., 2013). Paradox verbálního odmítání reformy (viz též Moree, 2013) a současně realizace některých reformou zamýšlených změn ukazuje na zásadní problematičnost jazyka reformy, který vede k neporozumění s teorií (Štech, 2013) i praxí (Píšová et al., 2011).

Domníváme se, že není perspektivní připsat neúspěch reformy v Malé škole především učitelům nebo vedení školy a za mechanismus vedoucí ke zlepšení implementace považovat hlavně jejich další informování či motivování. Jako daleko plauzibilnější se nám zdá předpokládat, že dosáhnout změn v pojetí výuky, které by byly i ve studované škole nepochybně žádoucí, bude vyžadovat jak zásadní revizi reformy (včetně formální podoby jejích základních dokumentů), tak provedení dalších změn na všech úrovních vzdělávacího systému včetně podpory vysoce autonomním školám. Na potřebě *podpory* se ostatně shodují autoři z obou uvedených táborů (Levin, 2010; Straková et al., 2013) – liší se v otázce role *tlaku*. Dosavadní externí evaluace (inspekce) i podle našich zjištění přispívá k formální implementaci reformy, může to však být důsledek jejího zaměření na indikátory vstupů (vytvořené školní kurikulum) či procesů, nikoli na výstupy – výsledky učení.

Pilotní studie ukazuje, že pro vysvětlení procesů ve sledovaných školách je užitečné využít data o širších kontextech, jak to odpovídá Yinově (2009) pojetí případové studie. Jak zaznělo v redakčních připomínkách k textu, v longitudinální studii je vždy výzvou, jak oddělit důsledky spontánního vývoje zkoumaného případu od efektů vnější intervence a změn makrorámce obecně. Mohlo by k tomu přispět srovnání s proměnami dalších sledovaných škol.²⁴

²⁴ Zpráva o výzkumu v dalších čtyřech školách by měla být publikována formou monografie v tomto roce.

Poděkování

Děkujeme pracovníkům a žákům Malé školy za jejich otevřenost vůči výzkumníkům po celou dobu naší spolupráce; dále redakci Pedagogické orientace a oběma recenzentům za jejich připomínky.

Literatura

- Blatter, J., & Blume, T. (2008). In search of co-variance, causal mechanisms or congruence? Towards a plural understanding of case studies. *Swiss Political Science Review*, 14(2), 315–56.
- Blatter, J., & Haverland, M. (2012). *Designing case studies: Explanatory approaches in small-N research*. London: Palgrave Macmillan.
- Braun, A., Ball, S. J., & Maguire, M. (2011a). Policy enactments in schools introduction: Towards a toolbox for theory and research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 581–583.
- Braun, A., Ball, S. J., Maguire, M., & Hoskins, K. (2011b). Taking context seriously: Towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 585–596.
- Bruns, B., Filmer, D., & Petrinos, H. A. (2011). *Making schools work. New evidence on accountability reforms*. Washington, D.C.: World Bank.
- Bryk, A. S. (2010). Organizing schools for improvement. *Phi Delta Kappan*, 91(7), 23–30.
- Campbell, D. T. (1994). Foreword. In K. R. Yin, *Case study research: Design and methods* (s. ix–xi). Thousand Oaks: Sage.
- Drulák, P., Kořan, M., Karlas, J., Beneš, V., Tulmets, E., Strítecký, V., ... & Braun, M. (2008). *Jak zkoumat politiku*. Praha: Portál.
- Dvořák, D. (2012). Nový institucionalismus v pedagogice. *Studia paedagogica*, 17(2), 9–26.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., & Chvál, M. (2010a). Malá škola: případová studie vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 20(3) 5–23.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010b). *Česká základní škola: Vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum.
- Fenwick, T. (2011). Reading educational reform with Actor Network Theory: Fluid spaces, otherings, and ambivalences. *Educational Philosophy and Theory*, 43(S1), 114–134.
- Fullan, M. (2005). Tri-level solution. *Education Analyst*, 2005(winter), 4–5.
- Fullan, M. (2006a). *Change theory. A force for school improvement*. Jolimont: Centre for Strategic Education.
- Fullan, M. (2006b). The future of educational change: System thinkers in action. *Journal of Educational Change*, 7(3), 113–122.
- Giles, C. (2006). Sustaining secondary school visions over time: Resistance, resilience and educational reform. *Journal of Educational Change*, 7(3), 179–208.
- Goodlad, J. (1984). *Place called school*. New York: Mc Graw Hill.
- Goodson, I. F. (2004). Understanding curriculum change: Some warnings about restructuring initiatives. In F. Hernández & I. F. Goodson (Eds.), *Social geographies of educational change* (s. 15–27). Dordrecht: Kluwer.

- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school: Realizing the potential of system leadership*. Maidenhead: Open University Press / McGraw Hill.
- Janík, T. (2013). Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, 23(5), 634–663.
- Janík, T., & Pešková, K. (2012). Tvorba a výzkum školy a školského systému: uvedení do problematiky. In T. Janík & K. Pešková (Eds.), *Školní vzdělávání: podmínky, kurikulum, aktéři, procesy, výsledky* (s. 9–17). Brno: Masarykova univerzita.
- Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Píšová, M., & Slavík, J. (2011). Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení. *Pedagogická orientace*, 21(4), 375–415.
- Ježková, V., Dvořák, D., & Chapman, C. (2010). *Školní vzdělávání ve Velké Británii*. Praha: Karolinum.
- Kudrna, Z. (2014). Věční začátečníci. *Respekt*, č. 11, 10. března, s. 39.
- Levin, B. (2010). The challenge of large-scale literacy improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(4), 359–376.
- Moree, D. (2013). *Učitelé na vlnách transformace. Kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Praha: Karolinum.
- Norton, M. S. (2008). *Human resources administration for educational leaders*. Thousand Oaks: Sage.
- Píšová, M., Kostková, K., Janík, T., Doulík, P., Hajdušková, L., Knecht, P., ... & Vlček, P. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích. Případové studie tvorby kurikula*. Praha: VÚP.
- Pritchett, L. (2013). The World Bank and public sector management: What next? *International Review of Administrative Sciences*, 79(3), 413–419.
- Pritchett, L., Woolcock, M., & Andrews, M. (2010). *Capability traps? The mechanisms of persistent implementation failure. CGD Working Paper 234*. Washington: Center for Global Development.
- Rowan, B. (2002). The ecology of school improvement: Notes on the school improvement industry in the United States. *Journal of Educational Change*, 3(3–4), 283–314.
- Spilková, V. (Ed.). (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage.
- Stake, R. E., & Trumbull, D. J. (1982). Naturalistic generalizations. *Review Journal of Philosophy and Social Science*, 7(1–2), 1–12.
- Stanoev, M. (2013). Případová studie drogových kariér. In L. Gulová & R. Šíp (Eds.), *Výzkumné metody v pedagogické praxi* (s. 72–85). Praha: Grada.
- Straková, J. (2010). Postoje českých učitelů k hlavním prioritám vzdělávací politiky. In R. K. Váňová, *Učitel v současné škole* (s. 167–175). Praha: FF UK.
- Straková, J. (2013). Jak dál s kurikulární reformou. *Pedagogická orientace*, 23(5), 734–743.
- Straková, J., Spilková, V., Simonová, J., Friedleandaerová, H., & Hanzák, T. (2013). Názory učitelů základních škol na potřebu změn ve školním vzdělávání. *Orbis scholae*, 7(1), 79–100.
- Štech, S. (2013). Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*, 23(5), 615–633.
- Terhart, E. (2013). Teacher resistance against school reform: reflecting an inconvenient truth. *School leadership and management*, 33(5), 486–500.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.
- Thomas, G. (2010). Doing case study: Abduction not induction, phronesis not theory. *Qualitative Inquiry*, 16(7), 575–582.

- Urbánek, P. (2008). Klima učitelských sborů v případové studii základní školy. *Orbis scholae*, 2(3), 87–106.
- Urbánek, P., Dvořák, D., & Starý, K. (2014). Dynamika sociálního klimatu učitelských sborů v době reformy. *Orbis scholae*, 8(1), 65–78.
- Veselý, A. (2013). Vzdělávací reforma v Ontariu: kritické shrnutí a inspirace pro vzdělávací politiku v ČR. *Orbis scholae*, 7(1), 11–28.
- Yin, K. R. (2009). *Case study research* (4. vyd.). Thousand Oaks: Sage.

Autoři

RNDr. Dominik Dvořák, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Myslíkova 208/7, 110 00 Praha, e-mail: dominik.dvorak@pedf.cuni.cz

PhDr. Karel Starý, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Myslíkova 208/7, 110 00 Praha, e-mail: karel.stary@pedf.cuni.cz

doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Myslíkova 208/7, 110 00 Praha, e-mail: petr.urbanek@tul.cz

A small school revisited: School change in the time of reform

Abstract: The major reform of Czech schools has not achieved its goals according to several recent studies. This paper describes mechanisms of troubled enactment of the reform in one school. First, the method of congruence analysis is presented as a tool to link the case observations and theoretical models. Then, two rival theories of educational change are sketched. The empirical part of the paper describes the school's improvement over more than five years and the roles of different actors. The interaction between the processes of inner school development and the top-down mandated educational reform is discussed. A longitudinal qualitative case study of one comprehensive primary and lower secondary school is based mainly on interviews with school leadership, teachers and pupils, lesson observations and documentary analysis. The school with a record of successful improvement (*turnover*) has very skeptical attitude to the reform and implements it only formally. There is a striking difference between the school's vision and the national reform's discourse. The findings suggest that the theories stressing the plurality of actors involved in change and the necessary contribution of different system levels provide more plausible explanation of the reform's results.

Keywords: case study, longitudinal research, elementary school, change theory, congruence analysis