

Jana Poláčková Vašátková  
Paweł Rudnicki et al.



## Proměny české a polské pohraniční školy

poskytující povinné vzdělávání  
po roce 1989

Univerzita Palackého v Olomouci  
Pedagogická fakulta

**Proměny  
české a polské  
pohraniční školy  
poskytující povinné vzdělávání  
po roce 1989**

Jana Poláchová Vašátková  
Pawel Rudnicki  
et al.

Olomouc 2015

Oponenti: doc. PaedDr. Vlasta Cabanová, Ph.D.  
PhDr. Zuzana Hrnčíříková, Ph.D.

Kolektiv autorů:

Jana Poláchová Vašátková (předmluva, kapitoly 1, 5)  
Pawel Rudnicki (kapitola 3; podkapitoly 5.4, 5.5, 5.6)  
Tomáš Bouda (podkapitola 2.2.2)  
Hana Cervinkova (podkapitoly 5.4)  
Miroslav Dopita (kapitola 4)  
Katarzyna Gawlicz (podkapitoly 5.4, 5.5, 5.6)  
Mirosława Nowak-Dziemianowicz (podkapitola 3.4)  
Jitka Plischke (podkapitoly 5.1, 5.2, 5.3)  
Michaela Prášilová (kapitola 2)  
Marcin Starnawski (kapitola 4)  
Pavla Vyhánková (podkapitoly 5.1, 5.2, 5.3)

Knih vznikla jako jeden z výstupů projektu „Proměny české a polské pohraniční školy poskytující povinné vzdělávání po r. 1989. Komparativní studie“ (7 AMB13PL021) řešeného v letech 2013–2014 ve spolupráci Univerzity Palackého v Olomouci s polským partnerem, kterým byla Dolnośląska Szkoła Wyższa ve Wrocławu.

1. vydání

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

© Jana Poláchová Vašátková, Pawel Rudnicki et al., 2015  
© Univerzita Palackého v Olomouci, 2015

**ISBN 978-80-244-4891-6 (print)**  
**ISBN 978-80-244-4892-3 (online : PDF)**

# Obsah

Předmluva .....	7
1 Konceptuální rámce a výzkumná strategie .....	11
1.1 Metodologický design projektu .....	16
1.1.1 Analýza dokumentů .....	18
1.1.2 Dotazníkové šetření.....	20
1.1.3 Vícepřípadové studie .....	23
2 Vývoj českého školství po roce 1989 s akcentem na etapu povinného vzdělávání .....	27
2.1 Směřování (novodobé) české vzdělávací politiky .....	29
2.1.1 Proměny regionálního školství a kurikula .....	32
2.1.2 Řízení a správa regionálního školství .....	41
2.1.3 Učitelé a jejich profesní rozvoj .....	47
2.2 Regionální podpora práce škol s akcentem na funkce základní školy .....	55
2.2.1 Olomoucký kraj .....	55
2.2.2 Moravskoslezský kraj.....	60
2.3 Shrnutí.....	68
3 Vývoj v polském školství po roce 1989 .....	69
3.1 Vybrané dimenze transformace a změn ve školství .....	70
3.2 Směřování (novodobé) polské vzdělávací politiky .....	82
3.2.1 Regionální a lokální koncepce vzdělávání .....	84
3.2.2 Vliv mezinárodních organizací .....	85
3.3 Klíčové změny v polském vzdělávání a nejnovější trendy .....	86
3.3.1 Profesní rozvoj učitelů.....	94
3.3.2 Evaluace práce školy .....	100
3.4 Sociální kompetence jako výsledek školního vzdělávání v kvalifikačních rámcích .....	102
3.4.1 Výsledky učení v sociálních kompetencích .....	105

4	Funkce školy pohledem představitelů škol na lokální úrovni .....	115
4.1	Funkce škol v Olomouckém a Moravskoslezském kraji .....	117
4.2	Funkce škol v Dolnoslezském vojvodství .....	120
4.3	Shrnutí .....	123
5	Příběhy aneb změna funkce škol v každodennosti .....	131
5.1	Jiný svět uprostřed sídliště .....	133
5.1.1	Individualizační funkce .....	133
5.1.2	Sociálně integrační funkce.....	135
5.1.3	Kulturační funkce .....	137
5.1.4	„Kam až se to bude vyvíjet?“ .....	138
5.2	Škola ve vesnickém společenství .....	142
5.2.1	Individualizační funkce.....	142
5.2.2	Sociálně integrační funkce.....	143
5.2.3	Kulturační funkce .....	144
5.2.4	Změna funkcí školy v měnícím se světě.....	145
5.3	Pohraniční škola .....	146
5.3.1	Individualizační funkce .....	147
5.3.2	Sociálně integrační funkce .....	149
5.3.3	(Ne)změny v izolaci pohraniční školy.....	150
5.4	Škola v procesu neustálé změny .....	152
5.4.1	Individualizační funkce .....	152
5.4.2	Sociálně integrační funkce.....	158
5.4.3	Kulturační funkce .....	160
5.4.4	Specifická funkce: funkce ekologická .....	162
5.4.5	Škola jako „výrobní podnik“? .....	163
5.5	Škola jako společenské centrum .....	169
5.5.1	Sociálně integrační funkce.....	170
5.5.2	Individualizační funkce .....	178
5.5.3	Kulturační funkce .....	180
5.5.4	Vesnická škola v měnícím se světě.....	183
5.6	Nestátní škola aneb „udělej si školu sám“ .....	185
5.6.1	Individualizační funkce.....	191
5.6.2	Sociálně integrační funkce.....	196
5.6.3	Kulturační funkce .....	202
5.6.4	Změna v práci pohraniční školy .....	205
5.7	Shrnutí.....	206

Literatura a další zdroje informací.....	209
Příloha 1	
Školský systém České republiky .....	227
Příloha 2	
Dotazník (česká verze) .....	228
Summary .....	237
Rejstřík.....	239
O autorech.....	241



## Předmluva

Kniha, kterou právě otevíráte, vznikla jako výstup projektu „Proměny české a polské pohraniční školy poskytující povinné vzdělávání po r. 1989. Komparativní studie“ (7 AMB13PL021) řešeného v letech 2013–2014 na Univerzitě Palackého v Olomouci ve spolupráci s polským partnerem, jímž byla Dolnośląska Szkoła Wyższa ve Wroclavi. Záměrem tohoto projektu bylo analyzovat proměny českého a polského školství zajišťujícího povinné vzdělávání po roce 1989 se zaměřením na konkrétní příhraniční regiony a školy v těchto regionech. Počátečním bodem výzkumné spolupráce byla analýza podobností v nedávné historii a současnosti Polska a České republiky: změna společenského systému po roce 1989 a přechod od autoritářského socialismu k liberálně demokratické společnosti, vyrovnávání se s dědictvím v podobě dopadů totalitních režimů na další fungování společnosti po mnoho let. V obou zemích lze sledovat různé pojetí politicko-ekonomické transformace, stejně tak přetrvávající kulturní rozdíly mezi oběma zeměmi, jež se odrazily i v nárocích kladených na vzdělávání a školství (srov. Prokop, 2003; Walterová & Greger 2006; Janowski, 2007; Voda, 2008). Konec roku 1989 přináší české i polské společnosti příležitost přijmout jiné principy společenského uspořádání, a doprovodné hospodářské, kulturní, technologické aj. změny se pak promítají do vzdělávací sféry. Ta je současně konfrontována s již dříve zahájeným a dynamicky probíhajícím evropským vývojem v oblasti vzdělávání (srov. Kotásek, 2002). Pod těmito vlivy česká i polská společnost postupně přenášejí na školství stále větší odpovědnost za celkovou přípravu nastupujících generací na osobní i pracovní život. A přestože bývá na školství často pohlíženo „jako na nejkonzervativnější část společnosti“ (Kalous & Veselý, 2006, s. 6), proměňuje se pod tlakem těchto očekávání vzdělávací paradigma i pohled na funkce škol poskytujících povinné vzdělávání. Kurikulum škol tak pracuje s výchovně-vzdělávacími ideály, které jsou vždy ovlivňovány stavem společnosti, státu a hodnot. V rámci tohoto pohledu se škola jeví jako určitý nástroj reprodukce tradic, kultury a hodnot, nicméně právě v tomto ohledu již poněkud selhává. Napří-



klad nejkonzervativnější přístup předpokládá pasivní roli žáka, kterému jsou ze strany učitele předávány hotové poznatky, což se například v českém kontextu jeví jako překonané. Často se píše a hovoří o krizi školství a vzdělávání (srov. Apple, 2005, 2010; Liessmann, 2008, aj.). Dalšími tématy jsou otázka modernizace školství, změna pojetí školního vzdělávání atd. Jedním z úkolů škol je připravovat budoucí pracovníky pro svět ekonomiky budované na znalostech, tj. vést každého k iniciativě na trhu práce. Dále je kladen důraz na zapojení všech elementů (žáků, rodičů i učitelů) na vzdělávacím trhu (srov. Soares, 2011). Důsledkem je zavádění nových zásad do práce jednotlivých škol: participace aktérů školního života a zároveň participace školy na životě společnosti, systematická práce se zpětnou vazbou na různých úrovních apod. (srov. Revidovaná Evropská charta participace mladých lidí na místním a regionálním životě). Do vzdělávání v českých školách se dostávají nová témata, např. ochrana lidských práv, multikulturalita v nejširším slova smyslu (etnická, genderová, náboženská...), naopak méně pozornosti se oproti dřívějšímu věnuje ochraně obyvatelstva za mimořádných událostí. V rámci polského prostředí to konkrétně znamená zahrnutí takového kurikula, které bylo až dosud ignorováno, trivializováno nebo marginalizováno.

S přihlédnutím k situaci ve dvou středoevropských zemích, které prodělaly společenskou, kulturní a politickou transformaci v kontextu svého vstupu do Evropské unie a schengenského prostoru, byl při psaní projektové žádosti detekován potenciál pro komparativní výzkum. Projekt se tudíž zaměřil na analýzy vývoje i současného stavu na různých úrovních školských systémů: na národní, regionální i na úrovni konkrétních škol. Jádrem projektu spočívalo ve vybraných příhraničních regionech (Dolnoslezské vojvodství v Polsku a dva české regiony – Olomoucký, Moravskoslezský) tak, aby se jednalo alespoň o relativně srovnatelné oblasti v obou zemích. Originalitu projektu je možné odvodit nejen z hlediska výzkumného nebo metodologického, ale i praktického, neboť díky trans-border perspektivě získali učitelé zkoumaných škol a jejich ředitelé inspiraci pro další možnosti rozvoje své práce.

Poněvadž se projekt prvoplánově věnoval problematice funkcí škol poskytujících povinné vzdělávání v období po roce 1989 (až po rok 2014 včetně), je nejprve v úvodní kapitole z různých perspektiv představen konceptuální rámec nezbytný k jejich výzkumnému uchopení v tomto mezinárodním projektu.

Obsah druhé kapitoly objasňuje dynamiku proměn českého regionálního školství<sup>1</sup> s důrazem na specifika vývoje základního školství v kontextu společenských změn. Pozornost je věnována dopadům vzdělávací politiky a legislativních změn na řízení a správu školství na státní i regionální úrovni, na kurikulum, na učitelskou profesi i na poradenský systém. Následuje polský vstup skládající se ze dvou částí: v té první jsou představeny specifické rysy proměn polského vzdělávání z hlediska mnoha transformačních kategorií. V druhé části nazvané „Sociální kompetence jako výsledek školního vzdělávání v kvalifikačních rámcích“ jsou přiblíženy nejdůležitější změny, které se uskutečnily během posledních let ve směru přizpůsobení polského školství nárokům Evropské unie.

Čtvrtá kapitola této knihy představuje výsledky šetření realizovaného ve vybraných regionech v České republice i v Polsku prostřednictvím online dotazníku zadávaného v národních jazycích a zjišťujícího vnímání vybraných funkcí škol (a jejich případných změn) jejich představiteli.

Pátá kapitola pak přináší možnost více nahlédnout do interního života šesti konkrétních českých a polských škol (městských, venkovských a pohraničních), a umožňuje tak zachytit pojetí funkcí škol, což by nebylo možné při využití jiných přístupů než případové studie.

Lze shrnout, že v průběhu tohoto projektu byl díky práci českých i polských kolegů v kontextu příslušného společenského prostředí analyzován vývoj školství/průběh transformace školství v České republice i v Polsku po roce 1989, což se stalo rámcem pro interpretaci všech nálezů. Byly rozšířeny poznatky dosud realizovaných základních výzkumů na národní úrovni: byla obohacena poznatková báze o specifika vybraných regionů a názory expertů ze škol poskytujících povinné vzdělávání v těchto třech příhraničních regionech. Výsledky dotazníkového šetření i poznatky případových studií dokládají specifické náhledy českých i polských expertů na podobu funkcí současné školy poskytující povinné vzdělávání. Doufáme, že četba této knihy vám přinese podněty k zamyšlení a inspiraci pro další práci.

Za celý řešitelský tým Jana Poláková Vašátková

---

<sup>1</sup> V současné době české regionální školství zahrnuje předškolní, primární, sekundární a neuniverzitní terciární vzdělávání (Průcha et al., 2009, s. 244). Pod pojmem „škola“ je v následujícím textu kapitoly míněna škola spadající do regionálního školství.



# 1 Konceptuální rámce a výzkumná strategie

V určitém společenském zřízení školy existují proto, aby systematicky pomáhaly předávat principy a hodnoty dané společnosti, spolupodílely se na žádoucím formování jedinců, na jejich přípravě na budoucí život, čímž přispívají nejen k rozvoji jednotlivců, ale i celé společnosti. Výchova a vzdělávání formalizované školským systémem je funkcí národních společností, které determinují i jeho formu a obsah (srov. Durkheim, 1956, s. 107). K analýze funkcí lze přistupovat na základě určení, zda se jedná o funkce pro stát (nebo obecně pro společnost), zřizovatele, školskou radu, rodinu či pro jedince. Alan (1974, s. 190) uvádí, že základní funkcí školského systému je příprava jedince na komplex společenských rolí, přičemž konkrétně uvádí role pracovní, profesionální a občanské. Příprava na výkon těchto rolí určuje i soubor funkcí, které školský systém plní, a to funkci profesionalizační, kulturní a ideovou, které lze rozlišit jen analyticky, nikoliv fakticky. Funkce profesionalizační souvisí s přípravou na výkon povolání a jejím efektem je vzdělanost. Funkce ideová souvisí podle Alana (ibid.) s formováním vědomí jedince, s tvorbou jeho hodnotového systému, názorového přesvědčení, zájmů apod. Tato funkce je výrazným integračním činitelem školského systému.

Funkce školy lze chápat jako naplňování potřeb společnosti (Pratte, 1987, s. 469; Walterová, 2009, aj.), zpravidla státu nebo určitých skupin obyvatel. Problematika funkcí školy či vzdělávacího systému<sup>2</sup> jako celku je již řadu desetiletí předmětem studia pedagogiky, sociologie a sociologie výchovy (srov. Durkheim, 1956; Parsons, 1959; Alan, 1974; Husén, Tuijnman & Halls, 1992; Havlík, Halászová & Prokop, 1996; Kraus,

<sup>2</sup> Při identifikaci přístupu ke škole jako k představiteli vzdělávacího (školského) systému je třeba sledovat jak rovinu funkcionalistického a strukturálně funkcionalistického přístupu (Parsons, 1959; Kron, 2012, aj.), který hovoří o funkcích, tak přístupu interpretativního, který používá spíše termínu role (např. Husén, Tuijnman & Halls, 1992, s. 78–81). Dále se v literatuře objevuje v tomto kontextu i pojem úloha či úkol školy (srov. Havlík, Halászová & Prokop, 1996, s. 93) a cíle školy (Kraus, 1999, s. 106), což je další termín poukazující na fakt, že škola je součástí vzdělávacího systému.

1999; Průcha, 2002; Walterová & Greger, 2006; Ballantine & Hammack, 2012, a další), ale také ekonomie nebo politologie. Neboť „...výchova je neobyčejně sociální věc jak ve svých zdrojích, tak ve svých funkcích...“ (Durkheim, 1996, s. 144).

Již na počátku 20. století lze nalézt funkcionalistický přístup ke vzdělávání a vzdělávacím institucím v pracích Durkheima (1956) aj. Rozpracovaná funkcionalistická teorie je spojována s Parsonsem (1959, s. 298–309), podle kterého základní a střední školy plní primárně socializační a alokační funkci ve společnosti. Prostřednictvím socializační funkce dochází k emancipaci dítěte od primárních emociálních pout v rodině a k internalizaci odpovídajících sociálních hodnot a norem, které jsou o stupeň vyšší, než předávala rodina. Ve funkci alokační dochází k rozlišení a přidělení pozic a rolí ve školní třídě v závislosti na ocenění školního úspěchu a z pohledu společnosti k výběru a rozdělení lidských zdrojů ve vztahu k systému života dospělých. Uvedené funkce škol vedou k socializaci individuí a přidělení jim rolí ve společnosti. Je třeba ale rovněž charakterizovat zdroje dilematu neboli rozporuplnosti funkcí škol. Uvedené lze doložit například kontrastem dvou vzájemně protichůdných funkcí: funkce socializační, která směřuje člověka do společenského života, k tomu, aby přijímal vzorce a hodnoty skupiny, do níž patří, a funkce emancipační, která směřuje k uvolnění člověka od všech omezení, jež může přemoci díky tomu, že bude rozvíjet potenciál svých sil, možnosti seberealizace a transgrese jako překonávání stávajících stavů za účelem vytvoření něčeho kvalitativně zcela nového. Mezi těmito funkcemi existuje rozpor, jehož překonání se zdá nemožné, protože každé narušení rovnováhy mezi nimi vede k určitým důsledkům. Vede-li proces výchovy nadměrně k socializaci, pak je důsledkem indoktrinace, vnučování určité ideologie jako jediné správné a absolutizace vzorců, norem a pravidel jednání. Pokud je naopak na prvním místě emancipace, chápána jako nepřítomnost pravidel chování, jakýchkoliv omezení, která se považují za ohrožení rozvoje, pak emancipace snižuje smysl veškerého vzdělávání, stává se jeho karikaturou a marginalizuje jeho význam. Existuje však přístup, v němž by se toto napětí minimalizovalo? Podle Nowak-Dziemianovic (členky projektového týmu) je řešením teorie dvou racionalit Kwaśnici (1987, s. 100), neboť existují dvě možné interpretace sporu o výchovu a vzdělávání, které koexistují vedle sebe a mohou se doplňovat. Současnou dobu lze charakterizovat jako epochu mnohoznač-

nosti, svobody a volby. Mnohoznačnost se týká toho, co Melosik (2013) nazývá kulturou hypermarketu ohledně koncepce významů a smyslů a také hodnot, jejichž tradiční systém se změnil a k našemu údivu se objevují ve stále nových, překvapivých konfiguracích. Svoboda je základní zásada tekuté modernity – týká se jak osudu jednotlivce, přijímaných rozhodnutí, strategie a kvality života, tak i osudu společnosti. Tím, co dnes jednotlivci umožňuje vyrovnat se jak s mnohoznačností, tak i se svobodou, je schopnost rozhodování. Neustálá volba, téměř v každé životní situaci, je spojena s odpovědností za tuto volbu. Jaké vzdělání může odpovídat nárokům takto vnímané skutečnosti a jak na ni lze pohlížet z úrovně školy?

Škola je natolik složitý, a přitom samozřejmý fenomén, že pro ni neexistuje nějaké jednotné a jednoduché vymezení (Průcha, 2005). Navíc v čase se s vývojem společnosti mění i očekávání, o jejichž naplnění mají školy usilovat. Aktuální proměnu těchto požadavků v novém miléniu analyzuje např. Townsend (2010). Školy by měly být schopny se přizpůsobovat měnícímu se prostředí a měnícím se potřebám žáků, rodičů, návazných škol, zaměstnanců a dalším klíčovým partnerům. Škola jako sociální instituce je účelově vytvořená k realizaci svého základního úkolu, tj. k zajišťování kvalitní a systematické edukace (Husén et al., 1992; Průcha, 2005, 2009, aj.). Od jiných institucí, které také realizují edukaci, školu odlišují specifické edukační funkce, pomocí kterých škola přispívá k celkovému rozvoji jednotlivce (funkce personalizační), je ochranným zařízením (funkce ochranná), je formovatelem lidských bytostí (funkce socializační), je nástrojem sociální politiky (funkce kvalifikační), je součástí životního prostředí (funkce ekologická) (Průcha, 2005, s. 390). Walterová (2001, s. 10–11) uvádí, že dochází ke změně transmisivního modelu školy, kdy konzervovala a ochraňovala kulturu a předávala ji novým generacím, vybavovala děti vědomostmi a seznamovala je s normami společnosti a kulturními vzorci. Naopak podle této autorky vzrůstá význam integrační a metodologicko-koordinační funkce a dochází k profilaci socializační funkce, neboť škola ztratila monopol na předávání znalostí a získala novou funkci managementu znalostí. Později Walterová (2008, s. 70–73) pojednává o výrazných změnách funkcí současné školy, které slouží k naplnění jejího výchovného a vzdělávacího poslání (např. etická, ochranná, kulturní a kulturně integrační, politická atd.) a ucelený přehled poskytuje v Pedagogické encyklopedii (Walterová, 2009).

Pohledy na konkretizaci funkcí tedy mohou být různé. Na funkce školy lze nahlížet skrze Delorsovy (1996, s. 20–21) pilíře vzdělávání – učit se poznávat, učit se žít společně s ostatními, učit se jednat, učit se být – a v závislosti na nich lze přiřadit funkce škola kvalifikační, socializační, integrační, personalizační. Uvedené funkce blíže specifikovala Vašutová (2006):

- Funkce kvalifikační znamená orientaci školy na výkon a znalosti žáků. Její součástí je jednak kognitivní rozvoj, který zaručuje, že škola „kvalifikuje“ žáky pro další studium, a to jak pro studium na škole vyššího stupně, tak pro studium v rámci celoživotního vzdělávání; ale také profesionalizační dimenze, která znamená, že škola „kvalifikuje“ žáky pro výkon povolání, v širším smyslu pro jejich zapojení se do světa práce.
- Funkce socializační deklaruje, že škola je místem sekundární socializace žáků, u žáků jsou formovány žádoucí postoje, budována hodnotová orientace a předávány vzory způsobů chování, žáci mají příležitost osvojit si různé sociální role apod.
- Funkce integrační znamená, že škola připravuje žáky pro osobní i veřejný život.
- Funkce personalizační znamená podporu individuality každého žáka, jeho rozvoj v samostatně jednajících osobnost.

Německý pedagog Kron (2012, s. 236–241) uvádí funkce kvalifikační, selektivní, alokační, integrační a legitimizační. Walterová & Starý (2006, s. 94) vnímají, že kromě kognitivní stránky (funkce profesionalizační) jsou také důležité funkce socializační a personalizační. V této souvislosti stoupá i význam sociálně integrační funkce školy, a to v celoživotním pojetí. Sociologie výchovy poskytuje další členění funkcí školy. Havlík, Halászová & Prokop (1996, s. 83–84) představují dvojí typologizaci. Z pohledu společnosti plní škola především funkci reprodukční, která se skládá ze tří dílčích funkcí: funkce kvalifikační (zaměřené na poskytování kvalifikace a pomoc při začleňování do pracovního procesu), funkce selektivní (škola jako distributor životních situací v dikci Parsonse) a funkce integrační (vedoucí k budování loajality ke státu). Tito autoři (ibid., s. 93–94) představují i další funkce: funkci personalizační, jež se zaměřuje na předávání znalostí a oceňování výkonu potřebného pro reálný svět; funkci socializační související se začleňováním žáků do vrstev-

nických a sociálních skupin, s předáváním hodnot platících ve školním prostředí, ale i ve společnosti jako celku, a funkci integrační spočívající v integraci včetně přijetí jedince do společnosti (tato funkce ale obsahuje i kritický pohled na stav společnosti). Podle Krause (1999) škola plní funkci socializační, personalizační, pečovatelskou (propojenou s funkcí personalizační a s potřebami zabezpečování zdraví a hygieny), rekreační (související s mimoškolní výchovou a vzděláváním), poradenskou, alokační, selektivní, motivační aj. (ibid., s. 106–109). S odvoláním na polské zkušenosti tento autor provazuje funkce školy s významem pro lokální prostředí a komunitu (ibid., s. 118–119). Havlík & Kořal (2007, s. 98–103) charakterizují funkce školy následovně: funkce výchovná či vzdělávací, kvalifikační, integrační, selektivní, ochranná, resocializační či nápravná (ve výčtu poslední dvě funkce souvisejí s rozpracováním funkce integrační). Ballentine & Hammack (2012, s. 29–30) představují poměrně odlišný přístup k funkcím školy. Rozlišují funkci socializační, funkci přenosu kultury, funkci sociální kontroly a osobnostního rozvoje, funkci výběru, výcviku a umístění jedinců ve společnosti (kterou autoři označují jako jednu z nejkontroverznějších funkcí, jelikož jejím prostřednictvím dochází rovněž k reprodukci sociální struktury, a tím i sociálních nerovností) a funkci změny a inovace (která souvisí se změnou technologií, a to jak pro žáky, tak učitele v prostředí školy a v obsahu výuky).

Naplňování funkcí škol je pevně propojeno se vzdělávací politikou, která by měla být konsenzuální, společností přijímaná a podporovaná. Změna politického vývoje středoevropských států ke konci 90. let 20. století se promítla i do transformace vzdělávacích, a tudíž i školských systémů (Halász, 1993; Birzea, 1996). Při deskripci a hodnocení transformačních procesů bývá Večerníkem (1998), Kalousem (2000) a dalšími upozorňováno, že nejmocnější teorií postkomunistické transformace je tzv. path dependency. Teorie poukazuje na sílu kontinuity společenského vývoje, na tíživost minulého dědictví, na iluzornost toho, že lze rázem a jednoduše přejít z jednoho režimu do druhého. Uvedené se nevztahuje jen na Českou republiku nebo Polsko, ale také na řadu jiných evropských zemí. Transformační procesy se mimo jiné projeví v decentralizaci školských systémů, což souvisí se zvýšením autonomie jednotlivých škol: v každém systému však v jiné míře a v jiné oblasti. Celkově ovšem změny umožňují ideovou pluralitu, různé podoby práce se zpětnou vazbou i rozmanité formy vnější a vnitřní akontability škol, participaci sociálních



partnerů na životě školy, optimální a komplexní rozvoj výchovy a vzdělávání jednotlivců, stejně jako dosažení vize o celoživotním učení. Rozsah autonomie škol, odrážející se jak ve výchovně-vzdělávací práci na úrovni každé jednotlivé školy, tak v oblasti vedení škol apod., má dopad na očekávání státu, potažmo společnosti vůči jejich práci. „Nové požadavky kladené na vzdělávání se promítly do změn struktury vzdělávacích systémů, role a akceptovaných funkcí školy jako sociální instituce, do cílů a obsahů vzdělávání i do postavení a činností aktérů školního vzdělávání a sociálních partnerů školy“ (Walterová & Greger, 2006, s. 13). Zdá se tedy logické, že spolu s nastíněnými změnami se mění i funkce škol.

Se záměrem ověřit tuto domněnku se projekt zaměřil na zjištění funkcí školy poskytující povinné vzdělávání v české a polské společnosti, ve vybraných příhraničních regionech (Moravskoslezském a Olomouckém kraji v České republice a Dolnoslezském vojvodství v Polsku) a v konkrétních školách.

Pro účely dvouletého projektu bylo v průběhu prvního roku jeho řešení vybráno pět klíčových funkcí školy tak, aby byly shodně vnímány z českého i polského hlediska, a tedy aby mohly být jejich projevy po operacionalizaci paralelně zkoumány v obou zemích. Po vytvoření teoretického fundamentu byly s oporou o pojetí funkcí dle Vašutové (2006) a na základě dohody řešitelského týmu vybrány následující funkce školy: **kvalifikační, sociálně integrační, kulturní, individualizační/personalizační a ekologická**. V další fázi řešení projektu byly tyto funkce dále zkoumány v různých kontextech s využitím různých přístupů a metod.

## 1.1 Metodologický design projektu

Otázky, na které byly hledány odpovědi v průběhu projektu „Proměny české a polské pohraniční školy poskytující povinné vzdělávání po r. 1989. Komparativní studie“, byly stanoveny následovně:

- Jak proces politické a ekonomické transformace spolu se sociodemografickými a kulturními změnami ovlivnil české a polské školství, vzdělávání ve vybraných regionech a vybraných školách? Jaká očekávání jsou kladena vůči školám v daných regionech?

- Jaké jsou a jak by měly být realizovány funkce školy jako činitele reprodukce stavu a nositele změn ve vybraných regionech?
- Jak školy reagují na politické (edukační) reformy, ekonomické tlaky, demografické a kulturní změny v regionu ve svém pojetí výchovy a vzdělávání?

Pro získání odpovědí byly zvoleny tři základní výzkumné postupy kombinující kvalitativní a kvantitativní přístupy a metody: analýza dokumentů, dotazník a vícepřípadová studie (jejich pořadí odpovídá výše uvedeným otázkám, k jejichž zodpovězení byly používány). Zmíněné postupy se zaměřovaly na sledování reprodukce stavu či aplikace inovací v povinném vzdělávání ve vybraných regionech, a to ve vazbě na kurikulum a specifické potřeby obyvatel v regionu (např. v rámci reakce na civilizační ohrožení se jedná o ochranu obyvatelstva za mimořádných událostí – povodně atd.). Základní jednotkou empirického výzkumu byly školy zajišťující povinné vzdělávání, eventuálně s přesahem do širšího okolí („learning community“) ve vybraných regionech. Po diskusi a shodě výzkumníků bylo stanoveno výše uvedených pět klíčových funkcí školy (**kvalifikační, sociálně integrační, kulturní, individualizační/ personalizační a ekologická**) tak, aby mohly být jejich projevy po operacionalizaci paralelně zkoumány v obou zemích. Bylo též dohodnuto, že se v případových studiích výzkumníci neomezí jen na sledování těchto funkcí, ale budou přístupni hledání projevů existence dalších možných funkcí.

Specifikem projektu byla **role výzkumníků v pozici kulturních cizinců** (Sullivan, 1996): Čechů v Polsku a Poláků v České republice. Jejich zapojení v průběhu řešení celého projektu (i přes dílčí jazykové bariéry) bylo velmi přínosné z následujících důvodů:

- narušili obvyklý kulturně zakotvený pohled, mínění (doxu) na školu, její funkce a vzdělávání v jednotlivých regionech,
- zapojili se do nediskurzivního vlivu na vytváření názoru na zavádění změn doložením analýz a výzkumných studií,
- mohli realizovat bezpečný průzkum mínění pracovníků ve školách, který by pro domácí vědce byl nerealizovatelný (mohli klást „naivní“, nesmyslné otázky, a tím bořit tradiční přístupy).

Toto specifikum činí projekt jedinečným, neboť tito „kulturní cizinci“ pracovali souběžně spolu s týmem výzkumníků z dané země, a přispívali tak mimo jiné i ke zvýšení kvality komparativistických počinů. S aplikací stejného metodologického designu v obou zemích byly využívány následující metody: obsahová analýza dokumentů vzdělávací politiky posledních dvaceti let, dotazníkové šetření směřující k identifikaci pojetí funkcí škol ve vybraných regionech a případové studie konkrétních českých a polských škol zajišťujících povinné vzdělávání v těchto regionech. S jejich využitím byly analyzovány různé úrovně školského systému (státní, regionální i lokální) s oporou o různé metodologické designy, které budou objasněny v následujících podkapitolách. Představené pořadí reflektuje sekvenční způsob řešení projektu i řazení hlavních kapitol této knihy.

### **1.1.1 Analýza dokumentů**

Změny ve společnosti vyvolávají v důsledku společenské podmíněnosti i změny ve vzdělávání. Dvě kapitoly se zabývají centrálními i lokálními změnami, jež jsou spojeny s transformací vzdělávacích, a tedy i školských systémů ve dvou specifických kontextech České republiky a Polska, a představují výsledky analýz akcentující etapu povinného vzdělávání. Zkoumány byly četné dokumenty vzdělávací a školské politiky na státní i regionálních úrovních v obou zemích. Tyto dokumenty charakterizují vybrané systémy jak v jejich základech, tak i v detailech v posledních třech dekadách. Analýzy byly realizovány se záměrem zodpovědět následující výzkumné otázky: Jak proces politické a ekonomické transformace spolu se sociodemografickými a kulturními změnami ovlivnil české a polské školství, vzdělávání ve vybraných regionech a vybraných školách? Jaká očekávání jsou kladena vůči školám v daných regionech?

Při analýze dokumentů vzdělávací politiky by měl výzkumný pracovník prokázat nejen zvědavost (kterou v době internetu, googlu a elektronických archivů musí neustále zdokonalovat), ale měl by také zlepšit svou schopnost je kriticky analyzovat. Řada těchto dokumentů je výsledkem konsenzu leckdy protichůdných zájmů. Při analýze právních a dalších dokumentů upozorňuje Rapleye (2010) na nutnost věnovat pozornost nejen tomu, co v nich je, ale také tomu, co neobsahují (rozšíření pohledu

analýzy např. o ideologický obsah). Mezery v dokumentech jsou někdy velmi výmluvné, tomuto aspektu bude v kontextu vzdělávání věnována zvláštní pozornost. Denzin & Lincoln (2009) při vymezování kvalitativního výzkumu přičklí výzkumníkovi roli pozorovatele skutečnosti. Ta se skládá ze:

Souborů interpretačních materiálních praxí, které činí svět viditelným. Tyto praxe mění svět. [...] kvalitativní výzkumníci, kteří studují věci v jejich přirozeném prostředí, se snaží pochopit smysl a interpretovat jevy [...] kvalitativní výzkumníci používají řadu vzájemně souvisejících postupů v naději, že se jim podaří díky tomu lépe pochopit předmět studia. (ibid., s. 22–23)

Přijatý postoj umožňuje mnohonásobně zvýšit šanci na to, aby popis změn, ke kterým ve vzdělávání došlo, byl co možná nejúplnější. Jednoduše řečeno, pro účely této analýzy přijali autoři roli brikolérů a tento text je jakousi mozaikou. Ve snaze popsat změny v českém a polském vzdělávacím systému byly aplikovány principy kritické analýzy diskurzu, ve kterém je rozšíření perspektivy analýzy klíčem k nejpravdivějšímu a nejkritičtějšímu přiblížení daného jevu. Vzniklé studie zahrnují rámcovou deskripci a analýzu vývoje společenského prostředí (v dimenzích: politické, ekonomické, demografické, kulturní a sociální, technologické), dále přehled legislativních proměn, proměn v řízení a financování školství, proměn kurikula a evaluace, vývoje pojetí učitelské profese, podpůrných systémů atd.

Analýzy například ukázaly, že realizace řady změn majících v obou zemích dopad i na funkce škol proběhla shodně po roce 2004 (kdy se obě země stávají součástí Evropské unie) a očekává se posun od lokálního k celoevropskému dopadu práce škol. Dalším významným milníkem jsou pro Polsko rok 1999 a pro Českou republiku rok 2005, kdy dochází k ucelenějším reformám školství. Vzniklý obraz je nevyhnutelně (i z důvodu rozsahu textu) neúplný a bylo by jistě přínosné podrobněji představené „střípky mozaiky“ rozvinout ve většině svých aspektů. Záměrem příslušných kapitol je nicméně ukázat a vymezit hlavní oblasti změn a trendy, které se v české i polské škole v kontextu těchto změn objevily a i nadále se v ní vyskytují, a poskytnout tak nezbytný širší kontext výsledkům dalších výzkumných počínů.

## 1.1.2 Dotazníkové šetření

Již před dvěma dekádami upozorňovali Kotásek et al. (2001, s. 41) na následující skutečnost:

Školy již jsou – a budou ještě více – vystaveny řadě změn, které se týkají obou velkých oblastí. Jsou to změny vnějšího postavení, místa školy ve vzdělávacím systému, jejího vztahu k ostatním úrovním systému i k okolní společnosti, jež jsou důsledkem získání určité autonomie. Je to vnitřní proměna školy, především proměna její funkce, prostředí a klimatu, kdy vzrůstá význam výchovné a socializační role školy, která je chápána jako rovnoprávné společenství vzájemně se učících partnerů, učitelů, žáků a jejich rodičů.

Záměrem dalších výzkumů tudíž bylo zjistit více o funkcích školy poskytující povinné vzdělávání jako činitele reprodukce stavu a nositele změn. Konkrétně byla hledána odpověď na otázku Jaká je a jaká měla by být funkce škol ve vybraných regionech?. Na základě teoretického rámce obohaceného o poznatky získané analýzou dokumentů byl vytvořen dotazník se 39 položkami včetně identifikačních tak, aby mohl být obsahově identický dotazník, avšak v různých jazykových mutacích administrován ve všech třech vybraných příhraničních regionech. Obsahová validita dotazníku byla ověřena v obou zemích na vzorku deseti respondentů a výsledný nástroj byl modifikován, srovnán v obou verzích a upraven v národních jazycích.

Dotazník se zaměřoval na ty funkce, o kterých se dají získat informace vzdáleným „online“ způsobem tak, aby bylo možné zjistit co největší šíři přístupů a minimalizovalo se tak získání uniformních odpovědí kvůli stylizování se respondentů do zjevně žádoucích odpovědí. Jednalo se tedy o následující tři funkce – kvalifikační, sociálně integrační a ekologickou. **Kvalifikační funkce** škol byla v dotazníku sledována devíti položkami zaměřenými na zjištění, zda kurikula škol zohledňují trh pracovních příležitostí a ekonomický charakter regionu, zda školy podporují/rozvíjejí práci žáků s informacemi a zda je akcentována osobní odpovědnost žáků za odvedenou práci. **Sociálně integrační funkce** byla v dotazníku sledována patnácti položkami zaměřenými na spolupráci školy s rodiči, komunitou, zájmovými, kulturními a sportovními organizacemi, dále pak na integraci žáků se zdravotním postižením, poruchami učení, ohrožených chudobou, z kulturních a jazykových menšin, cizinců

a nadaných žáků. Poslední tři položky sledovaly důraz kladený na sebehodnocení žáků ve výuce, na sebehodnocení jejich chování a na podporu žákovské angažovanosti. **Ekologická funkce** byla zkoumána prostřednictvím pěti položek. První sledovala zaměření škol na znalosti a dovednosti žáků potřebné při řešení událostí v případě živelních pohrom (povodní, vichřic atd.), další pak na jejich znalosti o životním prostředí a jeho ochraně, o prevenci obezity, o podpoře zdravého životního stylu a v neposlední řadě také o globálních problémech současného světa.

Jednotlivá tvrzení vztahující se k funkcím škol hodnotili respondenti na pětistupňových škálách a byli požádáni jak o hodnocení současného stavu funkcí škol v příhraničních regionech, tak o vyjádření svého názoru na „ideální stav“. Zejména sledování diskrepancí v těchto dvou odlišných rovinách pak umožní identifikovat doporučení pro případné změny v jednotlivých regionech.

Další položka dotazníku se týkala respondentova subjektivního hodnocení dopadu společenských změn na naplňování funkcí škol. Zbývající položky měly sociodemografický charakter. Týkaly se demografických údajů respondentů, jako jsou roky praxe ve školství, pohlaví respondentů, velikost sídla apod. Dotazník v českém jazyce je uveden v příloze č. 2 této knihy.

Bylo dohodnuto, že respondenty by měli být primárně ředitelé nebo jejich zástupci. Tito budou v dotazníkovém šetření postaveni do role expertů, protože se tak odpoutají od situace ve své škole a jejich manažerská zkušenost jim umožňuje bedlivě vnímat a hodnotit bližší okolí školy. Skrze své hodnocení praxe v okolí tak může respondent snížit frekvenci uvádění sociálně žádoucích odpovědí, může lépe eliminovat organizační slepotu a kriticko-reflektivně nahlédnout do dění. Vzhledem k průběžným poznatkům získaným při analýze dokumentů vzdělávací politiky (podrobněji viz kapitola třetí) a po konzultacích s českými i polskými vedoucími pracovníky škol bylo dohodnuto, že v obou zemích bude vedení jednotlivých škol (základních škol a víceletých gymnázií v České republice a škol podstawowych a gymnázií v Polsku) osloveno z pozice expertů. Že lze tyto pracovníky považovat za experty, se i tímto výzkumem potvrdilo, neboť například 61 % českých respondentů je ve vedoucí pozici 7 a více let a 50,8 % má praxi ve školství delší než 25 let. Dotazník byl zadáván v národních jazycích a skrze dvě národní webová rozhraní je

vyplnilo 73 respondentů z Dolnoslezského vojvodství a 165 respondentů z Olomouckého a Moravskoslezského kraje.

Dotazník byl distribuován online. Respondenti byli osloveni e-mailem s prosbou o participaci na výzkumu s odkazem na webové rozhraní, ve kterém elektronicky vyplňovali dotazník. E-mailové adresy byly získány z databází krajů. Reliabilita výzkumného vzorku byla ověřována koeficientem Cronbachovo alfa, který dosahoval hodnot reliabilitu potvrzujících.

Tabulka 1 Reliabilita dotazníku

Cronbachovo alfa				
Funkce školy	Česká republika		Polsko	
	„jak je to teď“ (A)	„jak by to mělo být“ (B)	„jak je to teď“ (A)	„jak by to mělo být“ (B)
Funkce kvalifikační	0,89780603	0,79969703	0,706288543	0,713410522
Funkce integrační	0,89723998	0,85809123	0,869678148	0,874776667
Funkce ekologická	0,80085546	0,76123816	0,692283910	0,755204082
Položky celkem	0,92357911	0,90584613	0,903589454	0,918659693
Za celý dotazník	0,838860449		0,844089944	

Statistická závislost mezi položkami „jak to je teď“ a „jak by to mělo být“ se potvrdila Cramerovým koeficientem korelace, jenž dosahoval hodnot mezi 0,2 a 0,41, což signalizuje nízkou až střední korelaci.

Všechny podrobnější výsledky jsou představeny ve čtvrté kapitole. Na tomto místě je ale vhodné (se všemi limity, které komparace v tomto případě přináší) upozornit na dvě zjištění. Prvním z nich je závěr, že respondenti ve všech třech regionech obou zemí usuzují, že by ve větší míře měla být realizována funkce kvalifikační. Jeví se tedy jako velmi relevantní ptát se: pokud školy vnímají rezervy v naplňování kvalifikační funkce, co je tedy to, co aktuálně znemožňuje věnovat více času a energie přípravě žáků na další studium, na jejich povolání? Druhým zajímavým zjištěním je to, že z pohledu respondentů mají změny ve školství rozdílné

efekty na naplňování funkcí škol. V polském kontextu se jedná o jednoznačně o pozitivní dopady změn zahájených v roce 1999, zatímco čeští respondenti změny implementované po roce 2005 vnímají nejednoznačně. Proto se třetí pilíř výzkumného designu opírá o sledování těchto fenoménů prostřednictvím případových studií, které je objasní hlouběji a v konkrétním kontextu.

### 1.1.3 Vícepřípadové studie

Případová studie je výzkumná strategie užívaná „v situacích, kdy se ptáme, jak nebo proč se dějí určité současné jevy (události), nad kterými máme jenom omezenou nebo vůbec žádnou kontrolu a jako výzkumníci jejich existenci ovlivňujeme minimálně“ (Švaříček, Šedová, 2007, s. 101). Škola je „relativně izolovaná instituce, která má své vlastní způsoby jednání, své vlastní hodnoty a normy, svoje vlastní prostředí, které ji dosti významně odlišují od jiných společenských institucí“ (Prokop, 1996, s. 5). Proto byl vybrán design instrumentální případové studie, kterou ve svých teoriích interpretuje Stake (1995) v podobě vícepřípadové (multicase) studie škol vybraných regionů. Jednotlivé případy byly tvořeny podle určitého jednotícího schématu, čímž vznikly elementární možnosti k zobecňování získaných informací (které tak mají jinou váhu než jen jeden izolovaný případ nebo několik případů popsanych úplně odlišně). Všechny vycházely z teoreticko-konceptuálního rámce česko-polského vnímání funkcí škol, který obsahoval cíle studií, baterii otázek korigujících obsah studií, charakterizoval hlavní metody a zásady pro zajištění kvality studií (srov. Maxwell, 2005, s. 5, in Dvořák et al., 2010, s. 45). Cílem studií bylo identifikovat, zda a jak školy naplňují vybrané funkce a také jak školy reagují na politické (edukační) reformy, ekonomické tlaky, demografické a kulturní změny v regionu ve svém pojetí výchovy a vzdělávání.

Případové studie umožnily zaměřit se na ty funkce, které jsou jiným způsobem jen obtížně zachytitelné, neboť např. položkové zpracování individualizační funkce v dotazníku by mohlo implikovat sociálně žádoucí odpovědi. Kvalitativní design tak umožnil prozkoumat vybrané funkce hlouběji a charakterizovat je v určitém kontextu. Konkrétně se tedy stu-



die zaměřily na následující funkce: **individualizační**, **sociálně integrační** a **kulturační** (podrobněji viz úvod páté kapitoly).

Jako hlavní metoda pro sběr informací byl nakonec zvolen rozhovor, a to rozhovor se zaměstnanci školy. Záměrem také bylo realizovat rozhovory se žáky a pracovat s konkrétními dokumenty škol, což se ovšem na polské straně ukázalo s ohledem na platný legislativní rámec nemožné. Na polské straně bylo nutno i pro samotný vstup výzkumníků do školy získat písemné svolení ze strany místních samosprávních orgánů, které svolily k realizaci výzkumů jen za využití ústních výpovědí dospělých. Proto se příběhy škol prezentované v páté kapitole knihy neopírají o data z jiných zdrojů. Rozhovory byly prováděny buď s jednotlivci nebo v malých skupinách čítajících dvě až tři osoby, vždy za přítomnosti „**kulturního cizince**“, tedy zahraničního výzkumníka. Ten mohl klást leckdy naivní otázky, neboť jako cizinec potřeboval řadu detailů dovysvětlit, a dotazování tak více rozkrývali drobné nuance svých výpovědí.

Výzkumníci využívající případové studie jsou obecně považováni za hlavní zdroj i limit kvality studií (srov. např. Miovský, 2006). Specifičnost v tomto textu popisovaných studií spočívá v pestrosti profesního zázemí mezinárodního výzkumného týmu. Všichni členové mohou být považováni za experty na funkce školy, ale jejich odbornost je různého druhu. V týmu byli výzkumníci z oboru pedagogiky, andragogiky, sociologie, kulturní antropologie, lidé mající přímou zkušenost s prací v tomto typu škol a s fungováním těchto institucí i zkušenost zprostředkovanou skrze role rodičů nebo členů školských rad.

Rozhovory byly většinou nahrávány a poté přepisovány, v případě odepření souhlasu s nahráváním byly pořizovány průběžné zápisy. Transkripty byly poté analyzovány pomocí otevřeného kódování za účelem identifikace kategorií týkajících se specifických aspektů funkcí, a to nejprve v národních týmech, následně byla zjištění konfrontována mezinárodně.

Závěry vícepřípadových studií ukazují, že se školy ve všech regionech musí vyrovnávat s neoliberálními tlaky vyúsťujícími mimo jiné v nárůst administrativních požadavků kladených především na pracovníky vedení škol, v potřebu akceptace marketingové filozofie řízení školy v důsledku „konkurence na trhu vzdělávání“. Identifikována byla i poměrně zásadní proměna pojetí funkcí škol. Ve všech zkoumaných školách v obou zemích narůstá význam výchovy, odpovědnost za výchovu dětí je přesouvána