

Veronika Rodová, Hana Horká, Kateřina Lojďová

Rozhovor s Vladimírou Spilkovou o školské reformě a podobách současné školy

V současné době roste kritika školy, učitelů i učitelské profese. Jaký je váš názor na postavení školy v dnešním světě?

Patřím k těm, kteří silně věří v důležitost školy a její význam pro rozvoj společnosti i jednotlivce nejen v dnešním světě, ale i v tom budoucím. Zde se odkazuji na futurologické přístupy, zejména metodu vytváření scénářů budoucnosti školství *Schooling for tomorrow*, a vyjadřuji svoji identifikaci se scénářem tzv. rescholarizace, tedy posilování funkcí školy. Do jaké míry je tento scénář dalšího vývoje realistický a pravděpodobný, by bylo otázkou hlubší analýzy.

Podle mého názoru je – a zejména v budoucnosti bude – klíčová sociální, socializační funkce školy. Školu považuji za důležitého hráče v podpoře soudržnosti společnosti, a naopak ve snižování exkluze jedinců i celých sociálních skupin. Školy a vzdělávací instituce obecně mohou výrazně ovlivnit v pozitivním i v negativním smyslu tzv. sociální kapitál. Ten je chápán jako rozsah a hloubka sociálních sítí, vzájemná důvěra, normy a hodnoty, které podporují spolupráci uvnitř skupiny i mezi nimi. Ze sociologického hlediska je třeba zdůraznit, že sociální kapitál je v současných pluralistických sociálně a etnicky heterogenních demokraciích považován za významnou hodnotu, o jejíž rozvoj je velmi žádoucí systematicky usilovat. Škola zde

má (měla by mít) nezastupitelnou roli. Odstranění selektivity a úsilí o kvalitní vzdělávání pro všechny žáky představuje zásadní výzvu pro české školství.

Škola má samozřejmě další důležité role a cíle, zejména v oblasti vzdělávání chápaného jako všestranná kultivace osobnosti. Výrazně se proměňující společenský kontext, civilizační a kulturní faktory přinášejí nové požadavky na pojetí a kvalitu vzdělání a nová očekávání směrem ke škole, jejím funkcím, cílům, obsahu a strategiím výuky. Vzdělávací instituce (a jejich aktéři) mohou reflektovat změny sociokulturního prostředí převážně reaktivně dílčími změnami tradičního kulturního modelu, event. rezistencí vůči novým nárokům a setrváváním na dosavadní identitě. Nebo mohou přijmout proměny společnosti (současné i perspektivní) jako kulturní výzvu a podílet se aktivně na konstrukci nového pojetí vzdělávání a modelu školy v intencích snahy o co nejkvalitnější kultivaci budoucích generací, s respektem k potřebám jednotlivců i společnosti.

Jak může současná škola takové náročné úkoly naplnit?

Tady vidím zásadní problém v současném stavu českého školství. Aby škola mohla naplnit v budoucnosti svůj význam a silnou roli, tj.



scénář posilování funkcí školy, aby mohla dostat změněným a zvyšujícím se nárokům a očekáváním, měla by být schopna se zásadně změnit, tedy zejména přijmout nové paradigma vzdělávání. Charakterizovat je v základních rysech by vyžadovalo samostatný text. Existuje však dostatek zdrojů zahraniční i domácí provenience, které ho přesvědčivě popisují. Nyní zde uvedu alespoň ve zkratce pár tezí, které považuji za důležité.

Východiskem pro nové paradigma vzdělávání ve škole je princip permanentního, celoživotního vzdělávání (bez časového a prostorového omezení) a s tím související potřeba vybavit žáky potřebnými kompetencemi pro další učení, pomoci jim v nalézání smyslu učení a probouzet v nich vnitřní motivaci k dalšímu vzdělávání a osobnímu růstu, podporovat autoregulaci a odpovědnost za vlastní učení. Z hlediska významu sociální funkce školy má důležitou roli rozvoj občanských, sociálních

a interpersonálních kompetencí a etických kvalit žáků.

Nové paradigma školního vzdělávání a tzv. kurikula budoucnosti lze zkratkovitě vyjádřit také v následující podobě: vědění nemá být zprostředkováváno jako statický produkt lidského myšlení (učivo, předmět), ale jako „energie“, jako dynamický proces poznávání a poznání, které se vyvíjí, proměňuje a doplňuje; učení je aktivní utváření, a ne pouze předávání hotových produktů; důraz je kladen na vzájemnou provázanost jednotlivých oblastí vědění a na relevantnost vědění získaného ve škole pro řešení problémů v běžném životě; na partnerství mezi učiteli a žáky a jejich rodiči, kteří spoluvytvářejí společenství třídy a školy, na partnerské vztahy mezi školou a obcí apod.

Přestože se dnes může zdát, že význam školy pomalu vymizí, mluvíte o její nezastupitelnosti. V čem spočívá její nenahraditelnost?

Pro mne osobně je vedle sociální role školy klíčová její kultivační funkce. Důraz na kultivační funkci školy považuji za důležitý apel na proměnu školy ve smyslu její humanizace, tedy aby se v duchu idejí Komenského škola stala dílnou lidskosti, která usiluje o duševní, mravní a tělesný rozvoj dětí/žáků/studentů s důrazem na sebeutváření a sebezdokonalování. Kultivaci dětské osobnosti ve škole chápu jako vzdělávání v nejširším významu tohoto slova, tedy jako uvádění do poznání, zprostředkovávání společenských hodnot a norem, jako kultivaci sociálních vztahů, a rozvíjení kognitivních, emocionálních, volních, mravních a estetických kvalit dítěte. V tomto pojetí je škola službou dítěti, pomocí v jeho vývoji, podporou na jeho vzdělávací cestě, je místem, které má vytvářet podnětné příležitosti k maximálnímu rozvoji potencialit, které v každém dítěti jsou.

Reforma českého školství, která nastala po roce 1989, představuje složitý, komplexní a dlouhodobý proces, v němž se některé momenty nedaly zcela předvídat. Zásadní změnu představovaly rámcové vzdělávací programy, které máme již více než deset let. V čem spatřujete jejich přínos?

Rámcové vzdělávací programy (RVP) jsem považovala a stále považuji za zásadní pozitivní zlom ve vývoji českého školství po roce 1989, za šanci ke skutečné proměně školního vzdělávání, a to jak z hlediska celkové filozofie, cílů a obsahu vzdělávání, tak také z hlediska metod a organizace výuky, z hlediska funkcí školy, redefinování jejího poslání, role učitele a jeho klíčových profesních kompetencí, potřebných ke kvalitnímu výkonu učitelské profese.

Hlavní přínos vidím v celkovém pojetí kurikulárních dokumentů – v překonání tradice závazných osnov s detailně a normativně vymezeným obsahem učiva doplněnými podrobnými metodickými příručkami a jednotnými učebnicemi, což vedlo k obrovské uniformitě školství. RVP vnímám jako důležitý nástroj k potřebné decentralizaci a podpoře rozmanitosti ve školství, neboť rámcově vymezuje klíčové cíle, obsah a očekávané výstupy žáků (oceňuji, že v případě RVP pro základní vzdělávání za delší časové

období, pouze po 3., 5. a 9. ročníku) a nechává dostatečný prostor pro dotváření a konkretizaci na úrovni školy – v autorsky koncipovaných školních vzdělávacích programech (ŠVP).

Dvouúrovňové participativní pojetí kurikula posiluje kompetence tam, kde se vzdělávání realizuje a kde by logicky měla být hlavní odpovědnost za jeho kvalitu. Posílení autonomie škol a učitelů tak vyjadřuje důvěru společnosti ve schopnosti škol a v profesionalitu učitelů.

Na reformě jste se aktivně podílela, navazovali jste na nějaké historické kontexty, či jste se inspirovali v zahraničí?

RVP a ŠVP vytvářejí podmínky pro „reformu zdola“, což je ověřená zahraniční zkušenost. Příkladem reformy, která staví na odpovědnosti školy samé, může být reforma francouzské primární a nižší sekundární školy z 90. let 20. století. V kurikulárních dokumentech je zdůrazněno: „Reforma bude úspěšná pouze tehdy, když bude mobilizovat každou školu, každého učitele, když bude konkretizována a modifikována podle místního kontextu do projektů jednotlivých škol, když bude na lokální úrovni přijata za svou všemi partnery vzdělávací politiky.“ (Les cycles a l'école primaire, 1991, s. 17; Le projet d'école, 1992)

Podporu principu reformy zdola najdeme i v naší tradici v podobě požadavku, známého z reformního hnutí 20.–30. let minulého století: namísto centrálně řízených experimentů nechat „vyrůstat reformu ze škol“. Do diskusí o školství a o podstatě jeho reformy se zapojily významné osobnosti vědeckého a kulturního života tehdejší doby, dokonce sám prezident T. G. Masaryk: „Zatím jsou školy jako velké nemocnice, ve kterých se všem pacientům podává v tutéž hodinu tatáž medicína [...]. Dobrá výchova a dobré učení má být co nejindividuálnější, v tom děláme řadu pokusů, ale já bych jich dělal ještě víc.“ (Kantová & Zinsmeister, 1938, 33–34)

Co je podle vás to nejpodstatnější, co reforma přinesla?

Za jeden z největších přínosů RVP pro základní vzdělávání považuji změnu v hierarchii cílů – namísto tradiční triády vědomosti,

dovednosti, návyky s důrazem na osvojování velkého množství poznatků vyvážený zřetel ke znalostem, dovednostem, postojům a hodnotám jako cílovým kategoriím vzdělávání. Deklarovaný odklon od přeceňování znalostí na úkor jiných hodnotných vzdělávacích cílů vítám jako žádoucí „koperníkovský“ obrat v nahlížení na kvalitu vzdělávání.

Na rozdíl od kritického postoje řady kolegů vnímám jako velmi pozitivní zařazení tzv. klíčových kompetencí mezi důležité cíle. Zaměření výuky (mimo jiné také) na rozvíjení kompetencí žáků, chápaných jako komplexní způsobilosti využitelné v životě a dalším vzdělávání, považuji pro český vzdělávací kontext za více než potřebné.

Přínos RVP vidím také v koncipování obsahu do širěji pojatých vzdělávacích oblastí umožňující i jiná pojetí strukturace, než je členění do tradičních učebních předmětů. Považuji za důležité, že toto pojetí podporuje propojování poznatků, lepší chápání vztahů a mezioborových souvislostí. Důraz na obsahovou integraci vyjadřuje také zařazení průřezových témat, což je důležitý trend v koncipování kurikula v zahraničí.

Nyní probíhá revize rámcových vzdělávacích programů. Co je jejím smyslem?

Na úvod upřímně „vyložím karty“, aby bylo jasné, z jaké pozice mluvím. Jsem odpůrcem nějaké výraznější revize RVP a vysvětlím proč. Ministerstvo školství se nepoučilo z chyb při zavádění kurikulární reformy, špatně komunikuje a nedostatečně vysvětluje změnu, pro jejíž přijetí je podstatná ochota a motivace ze strany ředitelů a učitelů tuto změnu pochopit, identifikovat se s ní a pak se snažit ji skutečně (nejen formálně) realizovat. Ani Národní ústav vzdělávání (NÚV), kterému byla revize zadána, zatím nepostupuje v této věci dobře.

Bylo by třeba především vysvětlit, zda se počítá s tvorbou Státního programu vzdělávání, který je zakotven v zákoně, a jehož vznik by zásadně ovlivnil celý postup při revizi RVP. Mělo

by se také ujasnit, v jaké míře se bude vycházet z analýzy dosavadních zkušeností škol při implementaci RVP a tvorbě ŠVP, co a proč se jeví jako překonané, nadbytečné, problematické, co se naopak osvědčilo, co přináší vyšší kvalitu apod. Z tohoto hlediska MŠMT nešťastně poskytlo první informace o plánované revizi, čímž vyslalo signál, jak (ne)počítá se zapojením těch, jichž se změna bude nejvíc týkat. Opět to tedy vypadá na „inženýrský“ přístup v tak zásadní věci, což mi hodně vadí.

Z toho, co bylo představeno a co je publikováno na stránkách NÚV o podstatě revize a jejích cílech, si troufnu tvrdit, že nejde o dílčí revizi, ale že může naopak jít o zásadní proměnu RVP. Proti obecným argumentům ve prospěch revize nelze nic namítat (kurikulum je otevřený dokument, který musí po určité době reagovat na změny v jednotlivých oblastech lidského poznání i na měnící se potřeby a požadavky společnosti). Je logické, že nic nemůže být zafixované na věky.

Když jsem se ale začela do návrhu konkrétních změn, první, co mne napadlo, bylo, že to může být výrazné otočení kormidla v kurikulární politice, že to může být zásadní uhnutí z cesty, po které kurikulární reforma před léty vykročila. Proč si to myslím? Jako jeden z hlavních cílů revize je uveden úkol „nově, jednoznačně a závazně vymezit rozsah a obsah vzdělávání společný pro všechny [...] revidovat stávající obsah RVP, především cílové struktury, včetně očekávaných výstupů vzdělávání“. Dočteme se také o jinak koncipovaných klíčových kompetencích, ohrožena jsou i průřezová témata, které (jak jsem uvedla výše) považuji za přednosti kurikulární reformy, za důležité impulzy k proměně školního vzdělávání.

Příliš často je na můj vkus zdůrazňováno zaměření na výsledky učení a jejich měření, zejména testování. Zjišťování výsledků učení je plánováno na konci předškolního vzdělávání (považuji to za nevhodné), po 3., 5., 7. a 9. ročníku základního vzdělávání a v posledním

ročníku středního vzdělávání. Přílišnou orientaci na výsledky spojenou se standardizovanými testy považuji za nežádoucí návrat k přečeňování snadno hodnotitelných dimenzí vzdělávání a za opětovné posílení důrazu na znalosti.

Připadá mi nesmyslné, že návrh revize přichází v době, kdy jsou školy zahlceny dalšími podstatnými změnami, jako je například inkluze. Hodně učitelů a ředitelů je demotivováno permanentními a mnohdy nekonceptními změnami, jsou zahlceni administrativními činnostmi, navíc vzdělávací politika státu nevytváří školám podpůrné a motivační prostředí. Podle mého názoru určitě není vhodná doba pro další zásadní změnu. Příběh kurikulární reformy by měl být memento, poučením, neboť je příkladem nezvládnuté implementace, kdy decizní sféra nebyla schopna vytvořit pro úspěšnou realizaci kurikulární reformy dobré podmínky. Dá se říci, že učitelé byli bez přípravy hozeni do vody – a plavte, jak umíte!

Školní vzdělávací programy vznikaly za plného provozu, řada škol byla ze začátku pasivní, do poslední chvíle čekaly, zda zákon, nařizující povinnost vytvořit vlastní ŠVP, vůbec projde. Postupně většina škol více či méně ochotně přijímala tuto zásadní změnu a v různé úrovni kvality ŠVP vytvořila. A za této situace považuji za necitlivé vůči školám a velmi nevhodné zveřejnit další ze záměrů revize – upustit od principu, že každá škola musí mít svůj ŠVP – s argumentem, že jeho tvorba je náročná. Namísto toho by školám byly nabídnuty modelové ŠVP.

Přiznám, že se mi to zdá až neuvěřitelné, silně nefér, když se tohle řekne školám po deseti letech, kdy na tvorbě ŠVP řada škol nechala obrovské množství práce. Chtít po nich novou investici času a energie, aby v intencích revize, jinak formulovaných cílů, změn ve vymezení obsahu a očekávaných výsledků, předělaly své ŠVP, považuji za nepředstavitelné, skoro až nemravné. A co se týče modelových ŠVP, dejme tomu, že před deseti lety by byly pro některé školy berličkou. Ale dneska? Dnes by podle mne znamenaly velký krok zpět.

Monitorování průběhu kurikulární reformy, vyhodnocování jejích efektů, návrh dílčích změn a jejich pilotní ověřování, průběžná podpora škol při implementaci ověřených změn, jsou bezesporu velmi důležité. Tento proces však musí být dobře připraven, být zahájen ve vhodný čas, musí být založen na důkladné analýze výchozího stavu, být široce diskutován, a hlavně musí být vytvořeny podmínky a podpůrné mechanismy pro školy.

Mluvíme o teoretickém zázemí a koncepčních otázkách kurikulární reformy. Jakou roli zde sehrává akademické prostředí, jak akademici ovlivňují kvalitu školy? Co si myslíte o propojení škol a pedagogických fakult?

Rámcový vzdělávací program zdůrazňuje, že pro dosahování stanovených cílů má rozhodující význam kvalita procesů učení – kvalitní komunikace mezi učitelem a žáky, školou a rodiči, učiteli navzájem, kvalitní sociální klima třídy i celé školy, aktivní metody a strategie výuky, vhodné způsoby hodnocení žáků apod. Jsem přesvědčena o tom, že klíčem k realizaci kurikulární reformy je nová didaktická koncepce výuky, na které by se měli akademici podílet rozhodným způsobem. Osobně však vidím značný dluh české pedagogiky ve výraznějším angažmá v transformaci vzdělávání po roce 1989, v přijetí větší spolu/odpovědnosti za kvalitu vzdělávání a budoucí vývoj školy v širších společenských kontextech. To znamená vedle vytváření teorií a modelů, argumentování různých přístupů a koncepcí, sledování a hodnocení reálně probíhajících změn věnovat pozornost, energii a čas také především podpoře uvádění nových idejí v život, ať už jde o konkrétní pomoc školské praxi či ovlivňování vzdělávací politiky.

Jak vnímáte neustále se rozšiřující nabídku vzdělávacích možností v rámci základního vzdělávání? Ovlivňuje tato skutečnost kvalitu vzdělávacích výsledků?

Přestože jsem zastáncem rozmanitosti ve školství a vítám existenci alternativních a inovačních škol, vnímám rozšíření nabídky vzdělávacích možností spíše jako určitý doplněk, který nepochybně má své místo v systému vzdělávání, neboť mimo jiné umožňuje rodičům svobodu volby vzdělávání pro své dítě na základě osobních představ o kvalitním vzdělávání. Z hlediska šíře záběru je role těchto škol limitovaná, byť představuje jistý inspirační potenciál pro hlavní vzdělávací proud. Vyjádřit se obecně a sumárně ke kvalitě vzdělávacích výsledků těchto škol považuji za téměř nemožné, byť si kvality řady těchto škol cením. Znam však také nekvalitní školy tohoto typu, které zdaleka nedosahují úrovně „běžných“ veřejných základních škol, tedy onoho hlavního proudu.

Rozhodně ale stojí za zamyšlení fakt rostoucí poptávky rodičů po „jiné“ nabídce vzdělávacích možností, která je trendem v posledních letech. O čem to svědčí? Kde jsou hlavní příčiny? Co rodiče hledají, co jim na současném systému základního školství vadí, co jim chybí? Jak na tento fenomén reaguje vzdělávací politika? Je to z hlediska jejich strategických zájmů dobré, žádoucí nebo je tomu naopak? Podle mého názoru je důležité hledat na dané otázky odpovědi, analyzovat tento trend, dosud u nás spíše neobvyklý na úrovni základního vzdělávání, uvažovat o důsledcích, které to pro budoucí vývoj českého základního školství může mít.

Dnes se často hovoří o kvalitě výuky a o kvalitách učitele, což je také jedna z priorit Strategie 2020¹. Jak podle vás vypadá kvalitní výuka?

Téma kvality, ať už se to týká kvality vzdělávání, školy, výuky či kvalitního učitele, patří dlouhodobě mezi priority mých odborných zájmů. A to jak z hlediska teorie a výzkumu, tak také/především z hlediska snah o ovlivnění

praxe, mých aktivit v oblasti podpory učitelů na jejich cestě ke zkvalitňování jejich práce se žáky.

Co si představuji pod pojmem kvalitní výuka ve škole (zužuji záměrně – v základní škole)? Východiskem k takovému uvažování jsou pro mne otázky co, proč, jak a s jakými výsledky se mají žáci ve škole učit, aby byli dobře připraveni pro budoucí život osobní, občanský a profesní. Co budou v budoucnosti potřebovat, co má smysl jim zprostředkovávat, jaké znalosti a dovednosti jsou z tohoto hlediska klíčové, k jakým hodnotám a postojům je vést?

Souhrnně řečeno, je pro mne kvalitní výuka především antropologicky, na dítě/žáka/studenta orientovaná výuka, je pro mne synonymem pro tzv. osobnostně rozvojové pojetí výuky. „Obrat k dítěti“, zvýšený zřetel k potřebám a možnostem jeho celostního rozvoje považuji za vůdčí princip, na kterém je postavena kvalitní výuka. Chápu ho jako opozitum k tzv. škole bez dítěte, která je zaměřena dominantně na obsah učiva. Souzním s J. Deweyem², který říká, že tradičně pojatá výuka, zaměřená pouze na předávání poznatků, je „nehumánním jednostranně intelektuálním výcvikem“ a s C. Rogersem³, podle něhož v takto chápaném vzdělávání „není

2 John Dewey (1859–1952), americký filozof, pedagog a psycholog, představitel filozofie pragmatismu. V pedagogice se kriticky vymezoval proti herbartismu. Dewey stavěl do centra výchovy dítě. Proto se věnoval dětské psychologii. Vyučovací proces chápal jako rozvíjení dětské zkušenosti, nikoliv jako předávání systematicky uspořádaných vědomostí. Základem poznávání je praktická činnost a experimentování, řešení problémových situací, což se stalo základem tzv. projektové výuky.

3 Carl Rogers (1902–1987) americký psycholog a terapeut, univerzitní profesor. Představitel humanistické psychologie, založené na *Person-centered approach* (na osobu zaměřenou terapii). Rozvíjel skupinovou terapii, je autorem teorie osobnosti, vycházející z pojmu „já“. Cílem terapie je podle něj nepodmíněné pozitivní sebepřijetí, založené na vzrůstání otevřenosti prožívání, na růstu existenciální kvality žití, na rostoucí důvěře v sebe a svůj organismus a na plnějším žití v přítomném okamžiku.

1 *Strategie vzdělávací politiky 2020*, schválená vládou v roce 2014, viz rubrika *Hovory o vzdělávací politice*.

místo pro celé lidi, ale jen pro jejich intelekt“.

V tomto pojetí je hlavním cílem výuky – obecněji řečeno – „starost o člověka“ v jeho celistvosti, ve všech jeho kvalitách. Silně věřím tomu, že ve výuce nemá jít jen o předávání znalostí, o kognitivní rozvoj, ale že je stejně důležité rozvíjet dovednosti, kultivovat postoje (k poznávání, přírodě, kultuře, lidem, k sobě apod.) a hodnoty.

V mém pojetí kvalitní výuky je tedy důležitá rovnováha mezi těmito dimenzemi vzdělávání v intencích Delorovy⁴ formulace čtyř pilířů vzdělávání pro 21. století, kterým má škola věnovat stejnou pozornost: učit se poznávat (nástroje poznávání, kritické a nezávislé myšlení, zvědavost, pozornost); učit se jednat (životní dovednosti); učit se žít společně (respekt a úcta k druhým, tolerance k odlišnosti); učit se být (sebereflexe, autoregulace, odpovědnost).

Výše uvedeným cílům by mělo odpovídat smysluplné učivo, které podněcuje rozvoj žákovy osobnosti (po stránce sociální, emoční, volní, mravní) a je důležité i pro další poznávání a učení v různých oblastech vzdělávání. Kvalitní výuka podporuje u žáků chápání smyslu učení, a tím i jejich vnitřní motivaci. Vede je k hlubšímu porozumění, k chápání vztahů a souvislostí uvnitř jednotlivých vzdělávacích oblastí i v širších dimenzích přesahujících jejich hranice.

Podle čeho se ještě pozná, že je výuka kvalitní?

Důležitým znakem kvality je pro mne individualizace výuky, kterou chápu jako respekt

k potřebám a individuálním charakteristikám žáků, jako snahu o dosažení maxima v rozvoji každého žáka vzhledem k jeho možnostem. Z hlediska metod a forem výuky věřím v konstruktivistickou, badatelsky orientovanou výuku, v níž mají žáci prostor k hledání, zkoumání, objevování a konstruování poznání na základě vlastní činnosti, zkušeností, prožitků a osobních interpretací světa.

Kvalitu vidím také v kooperativní výuce, v podpoře rozmanitých forem spolupráce žáků v učení, při dosahování cílů výuky. Žáci se učí „efektivní spolupráci“, pomáhají si, radí se, učí se diskutovat, argumentovat, obhájit svůj názor, ale i umění vyslechnout druhého, přijmout jeho argumenty, korigovat původní názor apod.

Klíčovým – a stále ještě nedoceneným – faktorem kvalitní výuky je kultura sociálních vztahů ve třídě, nejen mezi učitelem a žáky, učitelem a rodiči, ale i péče o vztahy mezi žáky, založenými na vzájemném respektu a úctě. S tím jde ruku v ruce význam bezpečného sociálně emočního klimatu ve třídě. Mnohé výzkumy, např. I. Stuchlíkové (2007) či M. Havlínové (1994), poukazují na těsné propojení poznávacích a emočních procesů. Negativní emoce (zejména strach, úzkost, pocit ohrožení) někdy žáky doslova paralyzují, nejsou schopni se soustředit, přemýšlet, panikaří, „přepínají“ na nižší úrovně myšlení. Zvědavost, tvořivé myšlení, odvaha riskovat, to jsou fenomény, které táhnou intelektuální výkon a obecný rozvoj žáka nahoru. Kvalitní je pro mne výuka, při níž se žáci učí v bezpečném a radostném prostředí.

Důležitým znakem kvalitní výuky je formativní hodnocení žáků, které poskytuje žákům i rodičům průběžně zpětnou vazbu k procesu učení (nejen k jeho výsledkům). To znamená informace o tom, co už žák dobře umí, co například zvládá s pomocí učitele, kde má ještě problémy, na co je třeba se zaměřit, co konkrétně pro zlepšení udělat apod. Projevem kvalitní výuky z hlediska hodnocení je, že učitel zohledňuje individuální vztahovou normu, hodnotí žáky vzhledem k jejich předpokladům a možnostem

4 Jacques Delors (1925) francouzský ekonom a politik, který byl v letech 1985–1995 předsedou Evropské komise. Jeho dlouhodobým politickým zájmem se stalo vzdělávání. Již v roce 1971 inicioval zákon, podle kterého měly francouzské firmy věnovat část zisků na vzdělávání svých zaměstnanců. V letech 1993–1996 předsedal Mezinárodní vzdělávací komisi, která pod jeho vedením v roce 1997 vydala dokument, *Učení je skryté bohatství: zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“*. Zde jsou formulovány čtyři základní typy učení jako pilíře rozvoje evropské společnosti.

a ve vztahu k vlastním předcházejícím výkonům. Vytváří podmínky k tomu, aby hodnocení dávalo perspektivu úspěchu všem žákům, aby vytvářelo příznivý vztah mezi prožitky úspěchu a neúspěchu. Pozitivní orientaci hodnocení, povzbuzování a oceňování snahy a úsilí, orientaci na úspěchy žáka a pokroky (co už umí, co zvládá, co se mu daří) považují za významný rys kvalitní výuky.

V kvalitní výuce je kladen důraz na autoregulaci, na autonomní učení, to znamená, že jsou žáci vedeni k sebereflexi, sebehodnocení a vzájemnému hodnocení. Musím přiznat, že jsem velmi kritická ke způsobům hodnocení žáků v současné škole. V českém školství je stále silně zakořeněna tradice hodnocení na základě srovnávání žáků navzájem a přeceňování hodnocení jednoduše měřitelných výsledků učení. Překonat tuto tradici a zkvalitnit způsoby hodnocení žáků představují silný apel směrem k současným učitelům.

Děkujeme za rozhovor, budeme v něm pokračovat. Tématu kvalitní výuky se budeme věnovat ve třetím čísle tohoto ročníku v rubrice *Hovory o vzdělávací politice*.

Literatura

- Delors, J. (ed.) (1996). *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International commission on education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO Publishing.
- Havlinová, M. (1994). *Úzkost ze zkoušení a školní dráha dítěte v režimu tradiční výuky*. Praha: Poradna pro podporu zdraví ve školách SZÚ.
- Kantová, A. & Zinsmeister, R. (1938). *Pokusné školy v demokracii*. Praha: SPN.
- Les cycles a l'école primaire*. (1991). Paris: Hachette.
- Le projet d'école*. (1992). Paris: Hachette.
- Stuchlíková, I. (2007). *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál.



Prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.

patří mezi nejvýraznější osobnosti současné

české pedagogiky. Významně přispěla k formulování teoretických východisek současného školství, zejména primární pedagogiky, podílela se na řadě reformních návrhů a dokumentů, svou prací významně přispěla k formulování teoretických východisek proměny školství, podílela se na řadě konkrétních reformních návrhů. V letech 1990 až 2016 působila na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, kde vedla katedru primární pedagogiky. V roce 2008 získala profesuru na Univerzitě Palackého v Olomouci. Nyní působí na Filozofické fakultě Univerzity Pardubice a v organizaci *Učitel naživo*. Je představitelkou humanistické, na dítě orientované pedagogiky, s důrazem na osobnostně rozvojové pojetí vzdělávání. Vedla řadu výzkumných projektů zaměřených na analýzu stavu českého školství v mezinárodním kontextu. K nejvýznamnějším patří *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu* (1999–2004) a *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání* (2007–2013). Spolupracuje s univerzitami v Portugalsku, Francii, Finsku, Nizozemí či Belgii, zapojila se do mezinárodních projektů *Erasmus* a *Comenius* dále např. *Identifying teacher quality – Toolbox for teacher reflection* (2006–2009) a *Primary school teacher education in thirteen TIMSS systems* (1999–2000). Je autorkou řady monografií, které vyšly například v Anglii, Francii, Kanadě, USA nebo v Německu. Spolupracuje s MŠMT, se školským výborem Parlamentu ČR apod. V roce 1998 rektor Univerzity Karlovy ocenil její zásluhy pamětní medailí.

Kontakt: vladimira.spilkova@email.cz