

# Kritika testů jako hodnocení školního výkonu

Výtah z článku

**Kees Both:**

**Schulstandards und –tests. Internationale Kritik an unpädagogischen Leistungsmessungen.**

**Pädagogische Rundschau, 58, 2004, č. 2, s. 151-170.**

Zprávy o mezinárodních srovnávacích studiích školních výsledků do určité míry ovlivňují vzdělávací politiku jednotlivých zemí. Po jejich zveřejnění se obvykle více diskutuje o vyučovacích metodách a o metodách hodnocení žáků.

V současnosti se v mnoha zemích projevuje tendence formulovat

vzdělávací standardy. S tím souvisí i zavádění závazného systému testů. V některých zemích však jsou tyto metody nepedagogického hodnocení žáků v poslední době kritizovány. Například ve Walesu a v Severním Irsku bylo v roce 2001 zrušeno zveřejňování výsledků školních testů v novinách, protože to mělo negativní vedlejší účinky.

Ve Spojených státech se zhoršuje situace škol, které se snaží o komplexní vzdělávání žáků a chtějí žákům poskytnout prostor pro celkový rozvoj. Pedagogové varují před tím, aby standardy a testy dominovaly školnímu vzdělávání, i když je nezavrhují úplně.

## „Nizozemské poměry“

Výsledky mezinárodních srovnávacích studií výkonů žáků v matematice, v přírodních vědách, ve čtení a v dalších součástech výuky mateřského jazyka a v cizích jazycích často působí velký rozruch, a pokud některá země dopadne špatně, vedou někdy i k hledání účinných politických opatření, která by situaci zlepšila (viz rozsáhlé diskuse o studiích TIMMS a PISA v Německu). Běžně se argumentuje tím, že srovnávací studie mohou přispět k zajištění kvality ve školách. Potom se však musí vytvořit spojení mezi nimi a evaluačními údaji škol a jednotlivých tříd uvnitř těchto škol. Jaké jsou (nezamýšlené) vedlejší účinky tohoto postupu? Jaké s sebou přináší pasti? Vývoj v Nizozemsku probíhá jednoznačně směrem k testování, a proto by měl být podroben bližšímu zkoumání. Nizozemsko je ve světě vzdělávání známé především pro velký podíl „svobodných škol“ a značnou školní autonomii. Jiné tendence jsou méně vyhlášené, konkrétně formy centrálních testů ve spojení se školní inspekcí a jejich důsledky pro zpřísnění kontroly kvality. Tento systém má tři součásti (podle publikace nizozemské školní inspekce).

1. Centrální testy a klasifikace: (dosud nepovinný) závěrečný test Ústředního ústavu pro testování (*Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling – CITO*) prováděný na základní škole, který se také využívá jako nástroj pro určování kvality školy; povinné centrální testy na konci první a druhé fáze sekundárního stupně, které přispívají k závěrečnému posuzování každého předmětu z jedné poloviny (druhou polovinu tvoří hodnocení učitelů školy) – výsledky jsou publikovány v novinách.
2. Úlohou školní inspekce je posuzovat každou školu se zřetelem na nejdůležitější kvalitativní dimenze (nabídka vyučování, výsledky učení, školní klima atd.). Inspekce dále požaduje předkládání „výnosu“ vzdělávání pomocí uznávaných externích hodnocení výkonů. Údaje inspekce jsou veřejné. Výsledky mohou být podnětem pro plány na zlepšení.
3. Cílená práce na zlepšení školy, mj. na základě doporučení školní inspekce. Vykazují-li školy tři roky po sobě výsledky, které se o více než polovinu odchyľují od standardu, jímž je třídní průměr (stejného ročníku), pak vždy následuje prohloubená, podrobná inspekce. To se děje s úmyslem lépe analyzovat problémy a uzavřít se školou co možná nejkonkrétnější dohody týkající se další činnosti.

Tento model považují jeho nizozemští stoupenci za vydařené spojení objektivního měření výkonů, zajištění kvality školy a veřejného skládání účtů (úřadům, rodičům apod.). Na odpůrce působí spíše jako technokratický kontrolní model, jehož důsledky a vedlejší důsledky je třeba brát v úvahu.

Stručné shrnutí kritických připomínek k tomuto modelu:

1. Spojení pravidelných centrálních testů s evaluací měření individuálních výkonů a s posuzováním nutí učitele k tomu, aby vyučování zaměřovali na daný test a možná dokonce připravovali žáky na test s pomocí drilu a cvičení.
2. Producenti testů získávají neuvěřitelně silnou mocenskou pozici.
3. Klasifikace škol na základě jednotlivých statistických ukazatelů – při jejich velké rozdílnosti – povede prostřednictvím rodičů ke zvětšení sociálních rozdílů. „Dobré školy“ získají děti s většími šancemi, „špatné“ budou dále zaostávat.

### **Stručný popis negativních účinků**

1. Učitelé budou po dlouhou dobu důvěřovat více výsledkům testů než svému vlastnímu profesionálnímu úsudku o dětech, který spočívá v delších pozorováních a interakcích. Tato pozorování ještě nezaručují kvalitativně přiměřený úsudek, testy však ještě mnohem méně. Někteří odborníci se domnívají, že učitelé jsou tímto způsobem „zbavování profesionalizace“. V této souvislosti se často argumentuje tím, že silnější tlak zvnějšku prostřednictvím externích evaluačních metod je nutný, protože kvalita učitelů zdaleka neodpovídá požadavkům.
2. Dobří, kreativní učitelé a ředitelé ztrácejí motivaci a odcházejí ze školy. V *The Times Educational Supplement* byly v roce 2000 uveřejněny rozhovory s učiteli, kteří práci ve škole opustili a pracují v podnicích. Zdůvodňovali to hlavně tím, že stále zjišťovali, že škola je považována za podnik a učení žáků za produkt. Tato situace je pohoršovala, proto přece nezačali učit ve škole, aby vytvářeli produkty. Raději tedy nyní pracují rovnou ve skutečném podniku.
3. Učitelé stále méně přemýšlejí o své práci a učí se prostřednictvím reflexe práce a od svých kolegů. Místo toho se zaštiťují a zaujímají obrannou pozici, a tak se zároveň stávají vzájemnými „konkurenty“. Zhruba před patnácti lety se do práce učitelů vkládalo patrně příliš mnoho nekritické důvěry. Nyní je tomu obráceně. Vyučování bez důvěry však není možné. Externí kontrola v podobě inspekce se stala příliš mocnou. S přibývajícím transparentností práce učitelů před veřejností mizí důvěra v učitele i důvěra učitelů. Učitelé to pociťují a chovají podezření k integritě inspekce. Vzrůstá patologický strach učitelů před inspekcí a šíří se beznaděj, a to je pro dlouhodobé zlepšení škol kontraproduktivní. Učitelé ztrácejí motivaci a zájem o práci, vyhýbají se rizikům, a tak nedochází k rozvoji, nýbrž k ustrnutí. V naší nestabilní, dynamické společnosti jsou však záliba v experimentování a inovace nepostradatelné.
4. Velký tlak a vážné důsledky, které přinášejí špatné výsledky testů, vedou nezbytně k podvádění.
5. Učitelé zaujímají v mnoha případech negativní postoj vůči žákům, kteří dosahují v testech špatných výsledků, také proto, že později za to dostanou „vyúčtování“.
6. Rozhovor ve škole o žácích a o vyučování se zarážejícím způsobem zúžil. Již nejde o to, co se považuje za důležité pro školu, a o to, co žáci (často překvapivě a neočekávaně) objevují, nýbrž jen o co nejlepší výsledky v testech.
7. V amerických školách vedl systém centrálně prováděných testů k radikálním změnám v didaktice, které měly za následek větší jednotvárnost. Vše se soustřeďuje především na procvičování testů. V týdnech před testem, který se provádí v pravidelných intervalech, jsou nerelevantní předměty opomíjené a „neefektivní“ aktivity (exkurze, menší experimenty, diskuse o tom, čím se člověk zabývá, předcítání, čtení pro vlastní zábavu

apod.) se obětují. Jinak řečeno, běžný technokratický způsob zacházení s učebními standardy a jejich evaluací vede ke standardizaci obsahů a didaktických forem práce. Příkladem je zavedení povinné hodiny gramotnosti (*literacy-hour*) s přesným schématem vyučování v Anglii.

8. Selekcce žáků probíhá podle systému normovaných testů (tzn. podle čísel) místo toho, aby se zjišťovalo, co umějí. To posiluje z pedagogického hlediska nežádoucí rivalitu.
9. Žáci si přisvojují velmi jednostrannou a dosti špatnou představu o inteligentním chování, které se projevuje dosažením dobrých výsledků při testech. Přitom lepší výsledky při testech ukazují více na návyk na situace při testování, než na lepší výkony v učení. Dobré výsledky při testech proto často nedávají žádnou platnou představu o tom, co žáci umějí, svědčí spíše o drilu, který je předpokladem úspěchu při testech tohoto druhu.

Absurdita nadměrného důrazu na výsledky testů vynikne na příkladu z jiného prostředí. Představte si, že se rozhodne, že nemocnice musí vykazovat lepší výkony, které se budou měřit testy. Všem pacientům se musí standardizovaným postupem, tj. přibližně ve stejnou dobu, změřit teplota. Krátce předtím jim ošetřující personál podá aspirin a chladné nápoje. Výsledkem je, že nikdo nemá horečku, a proto je kvalita dané nemocnice vynikající.

Jeden z odborníků na školní testy, jejichž výsledky podle něj připomínají spíše ligové tabulky, navrhuje, aby se tyto výsledky, mají-li být vůbec zveřejněny, umísťovaly v novinách tam, kam patří – na sportovní stránky.

## Demokratická kontrola?

Hrozí, že ve jménu demokratické kontroly se demokracie ve škole a kolem školy pohrbí. Začíná to tím, že experti na školský systém v zemi zjišťují, zda systém v poměru k investicím a ve srovnání s ostatními vyspělými zeměmi dostatečně „vynáší“. K tomu jsou pak zapotřebí celostátně platné normy, které jsou specifikované podle typů škol a podle různých stupňů vývoje žáků. Pomocí standardizovaných testů se pak mohou „objektivně“ porovnávat jednotlivci a školy na regionální, státní a mezinárodní úrovni. Kromě toho existuje systém sankcí pro školy, které neobstojí, a ty se musí stanovit „nestranným“ způsobem, tedy institucemi, které mají vůči školám určitý odstup. Věřící se, že se tak může dosáhnout větší spravedlnosti, tzn. stejných šancí na minimum dobrého vyučování pro všechny žáky. Nakonec jsou uvedeny odkazy na efektivní vzdělávání, které by mohlo přinést zlepšení. To vše ústí v logický důsledek. Základním předpokladem je demokracie, rozvoj školy, kvalita, zajištění kvality atd.

Někteří pedagogové se však vyslovují pro alternativní předpoklady:

- Pluralita škol jako bohatství – více definic toho, co je „dobrá škola“. V rámci jasné hlavní tendence ve školství, musejí dostat šanci uvnitř velkoryse definovaných všeobecných podmínek také „alternativní“ vize. To vytváří ve školském systému zdravé napětí.
- Místní kontrola se nesmí podkopávat. Vedle posudků expertů zvnějšku mají značný význam názory přímo zainteresovaných lidí – učitelů, rodičů, žáků a „odběratelů“ školy (škol vyššího stupně, zaměstnavatelů aj.), také pokud jde o cíle, obsah a způsoby práce. V tom také spočívá důležitý příklad demokratického života pro žáky.
- Při evaluaci je třeba použít různé typy pramenů. Důraz by se měl klást na standardy, které školy formulují samy, jsou srozumitelné pro všechny zainteresované a jsou také stabilní. Ty by se také měly testovat na lokální úrovni, nejdříve pomocí systematické interní evaluace. Přitom by se mělo především prokázat, co člověk skutečně zná – tak zvaná „autentická evaluace“. Tento postup by měl být doplněn tím, že nezávislá evaluační skupina z regionu zorganizuje na pozvání školy v pravidelných intervalech externí prověrku. Evaluace ze strany úřadů má v této situaci charakter doplňujícího pomocného posudku v rozpětí od flexibilních národních norem k prováděcím normám.

## Dobré pro sociálně znevýhodněné děti?

Důležitá je také otázka sociální rovnosti, popř. sociální spravedlnosti. Zejména chudé rodiny by měly mít prospěch z vyšších požadavků na „výstup“ školy. Vyučování dětí ze znevýhodněných rodin je dnes v USA špatné nebo velmi špatné. Je to způsobeno tím, že od těchto dětí se očekává málo, a proto nejsou dostatečně stimulované. Standardizace a centrální byrokratická kontrola zvnějšku, však nejsou vhodnými prostředky pro změnu k lepšímu. Centralizace a standardizace vždy ve školách pro chudé děti převládaly. Je třeba nyní do „normálních“ (státních) škol v znevýhodněných městských částech zavést více svobody rozhodování. Prospěšnost tohoto kroku se již projevila v newyorských *Central Park East Elementary and Secondary Schools*, které jsou proslulé v USA i v zahraničí. Tyto školy a školy, které se z nich v New Yorku dále vyvinuly, mají několik společných charakteristických znaků: velkou angažovanost rodičů, týmové vyučování (*team teaching*) učitelů, účast žáků na utváření školního života a vyučování, malé a dobré společenství (školy se nesmějí příliš rozrůst, nebo je třeba vytvořit „školy ve škole“), vysoké intelektuální a ostatní standardy, které jsou pro každého srozumitelné a ze kterých se také skládají účty veřejnosti. Technokratická změna seshora je hrozbou, že podobné experimenty budou zničeny a zmařeny. Negativní vliv centrálních standardů a testů se projevuje zvláště u dětí ze sociálně a ekonomicky slabších rodin. U nejčastěji celostátně používaných standardizovaných testů jde o systém relativního měření, kde počet bodů udává, jaké místo (zařazení podle umístění v procentech) dítě zaujme v celku populace, ve kterém se tento test provádí. I když se žáci z nejnižšího sektoru (25 %) v testu z počtů umístí velmi dobře, přesto zůstanou „špatnými“ počtáři. Jde o systém vítězů a poražených. Ten, kdo se dobře umístí (ať žák nebo škola), tlačí druhé dolů.

Standardizování redukuje kvalitu a kvantitu toho, co se ve školách učí. Tento bezprostředně negativní účinek standardizace vyplynul z jedné vědecké studie o školách, v nichž tlak standardizovaných kontrol snížil rozsah a kvalitu obsahu vyučování, oslabil roli učitelů a znemožnil aktivní učení žáků.

Dlouhodobé účinky jsou ještě škodlivější. Standardizace vytváří dlouhodobou nerovnost a rozšiřuje propast mezi kvalitou vyučování poskytovaného žákům pocházejícím z chudých rodin a etnických menšin a kvalitou vyučování poskytovaného privilegovanějším žákům. Systém externích testů diskriminuje děti pocházející ze znevýhodněného prostředí. V praxi se již neblahý vliv testování projevilo například ve státě Texas, zvláště u žáků z afroamerického nebo latinského prostředí.

Školy pro žáky ze znevýhodněného prostředí se v USA nazývají „magnetické“ školy (*magnet schools*).<sup>1</sup> V těchto školách se kladl velký důraz na autentické a angažované vzdělávání. Školy však byly později též podrobeny režimu centralizovaného systému předepsaných pravidel a standardizovaných procedur kontroly kvality (monitoring). Jejich specifické kvality tím byly do značné míry ztraceny.

## Efektivnost vyučování

Podstatu celého systému učebních standardů a jejich kontroly tvoří podle názoru některých pedagogů základní stanovisko. Základní stanovisko znamená vůli racionálně ovládat naše okolí, včetně vývoje člověka a procesů mezi lidmi. Panuje názor, že „znát“ znamená tolik jako „umět předpovídat“ a „předpovídat“ tolik jako „moci ovládat“. Člověk chce mimo jiné umět předpovídat „výnos“ vzdělávacího procesu, i to, jak vyučování poslouží rozvoji dětí. Formulují se proto co nejpřesněji cílové výsledky, tak dalekosáhle, jak je to možné v měřitelné formě, krátkodobě i dlouhodobě (vyučovací hodiny, jednotlivé ročníky, celá

<sup>1</sup> Veřejná škola poskytující specializované kurikulum, často s vysokými akademickými standardy žákům představujícím průřez daným společenstvím. <http://dictionary.reference.com/search?q=magnet+school&r=67>

základní škola), zjistí se počáteční situace dětí a kontroluje se, zda se dosáhlo předpokládaných výsledků. Eventuálně se zjišťuje, jak vzdělávání přispělo k rozvoji dítěte, „přidanou hodnotou“ nebo „nadhodnotou“. Kvalita se musí vyjádřit kvantitou kvůli větší objektivitě, měření znamená vědomosti. Směřuje se k pokud možno univerzálně platným, vědecky zjištěným vyučovacím metodám, které fungují, zaručují předpokládané výsledky a měly by být všeobecně zavedeny. Jako vědecky legitimní platí v této souvislosti pouze empiricko-analytický postup, při němž platí jen měřitelné účinky. A tak se zdá, že se kruh uzavírá:

- Vycházíme z toho, že vědění znamená ovládnání umění předpovídat. Kromě toho můžeme v rámci tohoto postupu získat jisté poznatky (kvantifikace) jen měřením. Na základě obou těchto předpokladů se očekávaný „zisk“ formuluje pokud možno co nepřesněji.
- Na dosažení těchto cílů se pracuje pomocí metody, která předpokládané výsledky garantuje pokud možno co nejspolehlivěji.
- „Zisk“ se měří (diagnóza).
- Pro děti, které dobře neobstojí, se metodika eventuálně přístří.

Tato filozofie ovládnání povede k řadě redukcí.

- Cíle, které se dají těžko měřit nebo je třeba je učinit měřitelnými, se ocitají vně zorného pole. Pak je např. k dispozici nedostatečné množství peněz na to, aby se pro komplexní dovednosti vypracovaly vhodné evaluační nástroje nebo se brzy shledá, že zaměřené cíle jsou příliš vágní.
- Redukce vyučovacích metod na to, co slouží měřitelným cílům.
- Zdůrazňování přijatelných, přehledných modulů s krátkými učebními cykly na úkor delších učebních procesů, které se nedají modularizovat definicemi.

V diskusi o „efektivní škole“ její zastánci rádi poukazují při kritických dotazech na výzkum, který jim k tomu dává oprávnění. Zřídka přijde řeč na to, že se tyto jevy vyskytly v rámci jednoho zcela určitého způsobu přemýšlení o vzdělávání (sociálního inženýrství).

Tento systém má stejnou strukturu jako ruské matrojošky. Subsystem, který je kontrolován vyšším subsystemem, a sám opět vykonává kontrolu subsystemů uvnitř vlastní působnosti. Kvalita je primárně definována jako technická efektivita, za ní se však skrývá vize vzdělávání, v němž důležitou roli hrají sociální kontrola a přizpůsobování. Úřady a byrokratická vedení škol zde nacházejí ideální nástroje k zavádění směrnic a ke kontrole. Sehnat peníze na tento typ školních projektů je jednoduché. Učitelé jsou považováni v této celkové souvislosti především za techniky, kteří vykonávají pokyny pokud možno co nejpřesněji, a ne jako reflektující praktici, nebo „umělci vyučování“. Efektivní škola však neznamená automaticky totéž, co dobrá škola. To závisí na tom, co se pod těmito termíny rozumí. Školní činnost zaměřená na efektivitu reprezentuje jen určitý způsob nahlížení na školu. V jiném školním kontextu založeném na jiné vizi, se dají výzkumem odhalit další účinky vzdělávání, které se v rámci efektivních škol projevují málo nebo se neprojevují vůbec.

Jedním z vedlejších účinků výše popsaného trendu je fenomén „vypočítavého žáka“. Žáci stále slyší, že to nejdůležitější je, aby v testech dosáhli lepších výsledků. Proto vynalézají nejrůznější triky, aby v testech měli nejlepší možné výsledky při co nejmenším nasazení. Významný není obsah, do kterého by se člověk mohl ponořit, nebo ve kterém by mohl ztratit orientaci, nýbrž test. Zdá se, že vzdělávání je stále méně zaměřeno na to, aby člověk dobře obstál v normálním životě mimo školní kontext. Naopak se stále více zaměřuje na dobré fungování ve škole samotné – dosáhnout dobrých výsledků při testech, aby se při dalších testech mohlo dosáhnout ještě lepších výsledků. Školní atmosféra se kromě toho stále více orientuje na motivaci zvenčí. Uzavřené vzdělávací formy a přímé instrukce s měřitelnou zpětnou vazbou nejsou zavrženímhodné. Mohou být funkční jako fáze uvnitř „samostatně řízeného“ učení. Je však třeba se vyvarovat dalekosáhlého obsahového a didaktického ochuzení vyučování. Pedagogické vědy dnes kladou důraz na to, že vzdělávání znamená

(nebo by mělo znamenat) především to, že se člověku, který se učí, poskytuje osobní smysl, význam pro něho samého, také v interakci s ostatními.

Představme si, že by se pro příštích pět let vyhlásilo moratorium na standardizované testy. Nač by se potom při posuzování škol mělo dávat pozor? Například na tyto kvalitativní indikátory:

- Druhy problémů a aktivit, ve kterých se žáci angažují. Zda jsou podněcováni k žasnutí a ke kladení otázek. Nejdůležitější intelektuální výkon, jaký člověk může podat, nespočívá v řešení problému, nýbrž v jeho formulování.
- Jsou žáci konfrontováni s více nebo s různými perspektivami? Umějí si s tím poradit, aniž by podleli zmatku?
- Přicházejí do styku s různými způsoby poznávání skutečnosti, které se vzájemně nevyklučují, nýbrž se vzájemně doplňují (věda, umění, filozofie aj.)?
- Vytvářejí se vztahy mezi tím, co se učí ve škole a světem mimo školu? Umí žáci použít to, co se naučili? Skutečně důležité závislé proměnné vzdělávání nejsou lokalizované ani ve třídách ani ve školních budovách, nýbrž mimo školu. Naše evaluační praktiky sotva dosahují na ony proměnné. Pravý výnos vzdělávání se nachází tam, kde žáci mohou dělat to, co sami dělat chtějí.

### **Přitažlivost čísel**

Můžeme se ptát, proč lidé přikládají tak velký význam měření a číslům. V moderní společnosti je měření velmi rozšířeným jevem, viz např. označení na obalech. Měření činí věci kontrolovatelné. Vyjadřovat kvalitu v číslech je však problematické. Ne vše se dá tímto způsobem zachytit. Důvody pro víru v čísla jsou podle některých vědců hlubší, než je vyjádřeno v postulátu „interaktivní kontrolovatelnosti“, jaká je běžná ve vědě, a také hlubší, než to odpovídá její praktické funkci pro společnost. Cenění čísel má především existenční dimenzi. V rychle se měnícím světě se lidé cítí nejistí, zažívají stres, musejí činit bezpočetná rozhodnutí na základě nedostatečných jistot, jejichž důsledky zůstávají v nedohlednu. V takové chaoticky zažité skutečnosti se pak najednou objeví číslo. Nic nedává větší jistotu než číslo. Přitom je nepodstatné, zda jsou čísla nebo měření přesná. Cítíme se jednoduše klidnější, když můžeme věřit, že existuje něco, co skýtá pevnou oporu, něco, s čím můžeme s jistotou počítat, něco, na co se můžeme upnout, když jdeme velkou rychlostí vstříc nejistým časům.

Snad proto mají rodiče a učitelé rádi, jsou-li výsledky dětí vyjádřené jednoduchým číslem. V jedné škole v Nizozemsku bylo každoročně mnoho rodičů nespokojeno s doporučeními, které jejich děti dostaly pro vyšší školu. Jakmile se začal používat závěrečný test Ústředního ústavu pro testování – CITO, nespokojenost téměř vymizela. Spolehlivost a validita čísla bývá v takových případech málokdy zpochybňována. Přesto je však žádoucí, aby učitelé prováděli v praxi svá (informovaná) evaluační pozorování spočívající na jasných údajích. Tato pozorování mohou být nesprávná a jsou subjektivní. Posuzování výsledků žáků učiteli může být rozporné, zavádějící nebo zaujaté. Nemělo by však být nahrazováno standardizovanými testy. Učitelé mohou používat ve třídě konkrétní standardy pro učení a rozvoj žáků, které se vztahují ke kvalitě myšlení, ke komunikaci myšlenek, k dovednostem provádět zkoumání, k interpersonální výměně zkušeností, k rozvoji vlastního zdravého obrazu, k rozvoji hodnot a k dovednostem sebehodnocení a k odpovídajícímu jednání. Jedná se o autentickou evaluaci, která je spojena s portfoliem.

### **Mnoho dětí je nevytížených**

Standardizované testy se opírají o způsob myšlení a způsob práce klasického pojmu inteligence. Tento „psychometrický model“ má tyto předpoklady.

- Každý člověk má do určité míry soudržný celek dovedností v myšlení, který se nazývá inteligence.
- Lidská inteligence se dá změřit a vyjádřit jednoduchým číslem, tzv. inteligenčním kvocientem – IQ.
- IQ je značně stabilní a udává horní hranici intelektuálního vývoje dané osoby.

Tento psychometrický model je stále více kritizován. Především proto, že neexistuje něco takového jako inteligence osoby, nýbrž inteligence je považována za svazek mnohostranných možností, které se potenciálně vyskytují u všech lidí, ale u různých lidí v různé míře, popř. se u různých lidí mohou vyvíjet s různou intenzitou. Mluví se například o devíti několikanásobných inteligenčních parametrech. Vedle IQ nyní existuje také EQ jako míra pro emoční inteligenci. Kromě toho se zdá být stabilita, popř. předvídatost horní hranice učení menší. (Viz např. práce Feuersteina,<sup>2</sup> který se staví proti tomu, aby se vycházelo z jedné předem stanovené horní hranice možností, a na podporu svého tvrzení dosáhl pozoruhodných výsledků s dětmi s Downovým syndromem.) Dnešní praxe testů často působí na žáky negativně, zvláště na ty ze sociálně a ekonomicky slabšího prostředí. V rámci projektu Univerzity v Cambridge se zkoumalo, zda nové hypotézy o inteligenci a kognitivním vývoji mohou přinést údaje jiného druhu. V Anglii se v rámci testů pro národní kurikulum a publikování výsledků v novinách pokoušejí provádět srovnávání škol s mnoha „zaostávajícími žáky“ čestněji. Tito žáci téměř pokaždé dopadnou vinou své životní situace hůře a školy, kde je takových žáků hodně, se umístí na konci žebříčku. Odpovědné korigování zpracovávaných výsledků testů s přihlédnutím k sociálně-ekonomickým faktorům se zdá být nemožným úkolem. Proto se na základních a středních školách testují kognitivní dovednosti na začátku školního roku tak, aby se došlo k spravedlivému srovnání. Test pak musí sloužit jako základ pro předpověď úrovně, jaké se má dosáhnout na konci určité školní etapy (tedy za x let) se vstupem a zpracováním očekávaného přirozeného vývoje dítěte a s hodnotou přidanou školou (dosaženou přidanou hodnotou). Vychází se z toho, že se „konečná úroveň“ dá předpovědět. Žáci bývají na základě výsledků testů, především při vyučování na vyšším stupni, méně při vyučování na základní škole, rozdělováni podle způsobilosti do skupin s patřičnou doplňkovou podporou. Děti jsou fakticky definitivně zařazené na předem určenou úroveň. Očekávání učitelů ohledně schopností žáků se tomu ať už vědomě, nebo (častěji) nevědomě přizpůsobují. Pro tu část dětí, u které se dá předpokládat, že se bude nacházet pod předpovídanou úrovní, to může být příznivé. Mohou být dostatečně podporované. Ukazuje se však, že velká část dětí je v tomto uspořádání podporovaná málo a mohla by s větší podporou dosáhnout lepších výsledků. Děti jsou tedy tímto způsobem fakticky znevýhodněné a učitelé se nemohou zaměřit na zlepšení výsledků v učení.

Přemýšlí-li se o mnohotvárném a ne deterministickém (transformativním) pojetí inteligence, popř. učebního potenciálu, zcela jinak a jinak se s ním pracuje, učiní se pro děti a jejich různorodý učební potenciál více. Celoroční sledování chování deseti vyučujících, kteří pracovali transformativním způsobem, pomohlo nalézt určující parametry transformativní didaktiky, které se mají dále prověřovat v doplňkových studiích.

Pokud by se úsudky podobné těm, které byly získány v tomto projektu, dále prosazovaly, prokázalo by se, že s dnešní praxí celostátních standardizovaných testů nelze mnoho dokázat, protože jejich podstata je zastaralá.

## **Na cestě k sít'ové společnosti**

V Nizozemsku (ale i v jiných zemích) máme však co do činění se silným lobby pro zavádění vzdělávacích standardů, spojených s technokratickým kontrolním systémem. Na druhé straně stoupá počet lidí, kteří považují tento typ školní politiky za špatné dědictví společenské

<sup>2</sup> Feuerstein, R., Rand, Y. and Ryndas, J. (1988) Don't accept me as I am: Helping Retarded People to Excel, New York: Plenum Press.

formy, která se vytrácí, totiž průmyslové a byrokratické společnosti. Metaforou pro tuto společnost je výrobní pás s masovou výrobou, s jednotnou kontrolou kvality a dalekosáhlé rozdělování úkolů a racionalizace neboli standardizace. Tyto charakteristické znaky se najdou i ve škole. Školy mohou, jak se dříve myslelo a mnohde se stále ještě myslí, pomocí tohoto modelu produkovat žáky se specifickými znaky tak efektivně, jako kdysi Henry Ford vyráběl auta T-Ford, viz formy plánování vyučování, systém učební látky pro třídy jednoho ročníku, fragmentovaný přístup k učební látce, problémy s pomalými žáky v tomto systému. Mnoho škol zkouší prolomit hranice tohoto přístupu také proto, že se zdá, že se společnost včetně dětí mění. Dynamický pohled na vzdělávání a vývoj (popsaný výše) se lépe hodí do nové představy o společnosti, kterou lze charakterizovat jako *síťovou společnost*. Hierarchické struktury se stávají předmětem diskusí a společnost se dá stále méně řídit shora.

To je v souladu s trendem popsáním v tomto článku. Tady platí: Čím dále od školy člověk působí, tím výše je v hierarchii „usazen“, a tím více je nadšen centrálními testy. A obráceně: Čím více člověk o vyučování ví, to znamená, čím je blíže školní praxi, tím o ní přemýšlí kritičtěji a s většími nuancemi. Vzdělávání v síťové společnosti je také mnohem méně lineární, více se při něm přihlíží k silám fantazie a kreativity.

O rozvíjející se síťové společnosti se dá říci mnohem více. Tato budoucí perspektiva nám může pomoci, abychom dnešní problémy řešili sebevědomě, s humorem a fantazií a kladli kreativně odpor špatnému vývoji.

Pro dosažení těchto cílů se mohou vytvářet sítě stejně smýšlejících osob, škol a organizací.

## Co dělat?

Alfie Kohn poskytuje na konci své knihy<sup>3</sup> řadu rad pro činnost zaměřenou na lepší alternativy a proti škodlivým testům. Poslední a nejdále jdoucí rada zní: Bojkotujte testy. Poté uvádí přehled těchto akcí v USA, zvláště takových, které zorganizovali rodiče.

Píše, že člověk musí:

- hledat podporu rodičů, dalších jednotlivců a skupin v okolí školy;
- zůstat politicky nezávislý, ale zároveň být politicky uvědomělý, v žádném případě nesmí být politicky naivní;
- mít jasnou vizi, která se dá relativně jednoduše vysvětlit, a motivaci;
- využívat tisk.

Konkrétně se má člověk snažit, aby dobře rozlišil různé funkce testů. Testy pro mezinárodní srovnávání, jako jsou PISA a TIMMS, by neměly být spojovány se srovnáváním škol. Tyto testy mohou být podnětem pro opatření ke zlepšení školy, nejsou však zaměřeny právě na to, aby fungovaly na jiné úrovni. Srovnávání škol má téměř vždy negativní účinky a může na dlouhou dobu spíše zabránit zlepšení vzdělávání, než jej podpořit. Školy by si měly vybojovat přinejmenším dostatečně volný prostor pro vytvoření kontroly kvality svého vzdělávání způsobem, jaký se hodí k jejich koncepci „dobré školy“. A tyto postupy pedagogické evaluace mají probíhat systematicky a zahrnovat odpovědnost za to, jak učitelé systematicky podporují, posuzují a dokumentují vývoj jednotlivých dětí v týmu. ■

Článek, se kterým seznamuje tato příloha Zpravodaje, byl napsán v Nizozemsku a pro časopis *Pädagogische Rundschau* byl přeložen do němčiny. Obsahuje řadu odkazů na anglosaskou literaturu a citátů, často emotivních. Pro účely Zpravodaje byl zkrácen a většina citátů a odkazů byla převedena do normálního textu. V knihovně NÚOV je však pro zájemce k dispozici doslovný překlad v elektronické podobě a německý originál v papírové kopii.

<sup>3</sup> Kohn, Alfie: *The Case Against Standardized Testing: Raising the Scores, Ruining the Schools*. Heinemann, 2000. ISBN: 0325003254.