

„VŠICHNI VĚDÍ, ŽE OPISOVAT SE NEMÁ, ALE STEJNĚ TO KAŽDÝ DĚLÁ.“ PEDAGOGICKÝ POHLED NA PARADOXY „FÉROVÉHO“ OPISOVÁNÍ

“EVERYBODY KNOWS THAT CHEATING IS WRONG, BUT EVERYONE DOES IT ANYWAY”: EDUCATIONAL PARADOXES OF FAIR CHEATING

LARS FONSECA

Abstrakt

Tato empirická studie ukazuje, že žáci a učitelé na zkoumané švédské střední škole považují kontrolu procedur při ověřování znalostí a udělování hodnocení za natolik neadekvátní, že zde existuje riziko neférovosti distribuce výsledného hodnocení. V tržně orientovaném a konkurenčně pojatém systému školství, který se řídí podle stanovených cílů a dosažených výsledků, se na známky často pohlížejí jako na nejlepší měřítko kvality vzdělávání. Znamky tak nabývají na významu pro jednotlivé žáky, učitele i školy. Nejhorší známka, která stále ještě znamená úspěšné hodnocení v předmětu, je obzvlášť důležitá a představuje jakousi tvrdou měnu vzdělanosti, neboť znamená hranici mezi neúspěchem a dosažením cíle. Data sebraná v diskusích o normách ukazují, že žáci i učitelé, diskutující odděleně, pohlížejí na opisování ve školách s tolerancí založenou na pojmu spravedlnosti a opisování vnímají jako způsob zajištění férovosti distribuce známek, přičemž obzvlášť tolerantně přistupují k opisování těch žáků, kteří by jinak riskovali hodnocení nedostatečně. Společensky sjednané normy explicitní zákazy y podvádění na školách žáci ani učitelé nerespektují a naopak některé formy podvodů podporují. Tato podvojná agenda, o níž všichni vědí, je pečlivě strážným tajemstvím, a proto také dochází k její reprodukci.

Klíčová slova

podvádění, střední škola, spravedlnost, norma, tržní orientace

Abstract

This empirical study shows that Swedish upper secondary students and teachers perceive the control of procedures for knowledge checks and grading so inadequate that the distribution of final assessment risks being unfair. In a market-oriented competitive school system, managed by objectives and results, grades tend to be regarded as the best measure of educational quality. Student grades thus become important for individual students,

teachers and schools. Particularly important as educational hard currency is the lowest acceptable grade level, that distinguishes failures from result-achievement. Data from discussions on norms indicate that students and teachers (all of whom discussed the matters separately) show a clear justice-based tolerance for school-cheating perceived as re-securing a fair distribution of grades. The teachers are particularly tolerant to cheating students who would risk failing grades had they not cheated. Explicit prohibitions of cheating are thereby outcompeted by negotiated social norms of justice that implicitly encourages some forms of cheating. The well-known double agenda is kept as a hidden truth and thereby reproduced.

Keywords

cheating, upper secondary school, justice, norm, market-orientation

Úvod

Spravedlnost je důležitým stavebním kamenem dobře fungující společnosti. Pokud jde o dobrou výchovu a vzdělávání, za integrální pilíř spravedlnosti považujeme meritokratické principy. V dobře fungující společnosti by životní příležitosti měly být distribuovány podle zásluh, takže můžeme říci, že spravedlivé hodnocení vědomostí žáků je klíčovým prvkem legitimizace spravedlivého vzdělávání. Učitelé v této perspektivě legitimitu vzdělávacího systému zosobňují, protože udílením známek a svým hodnocením pokládají základ pro distribuci životních příležitostí v budoucnu.¹

Když jeden z mých bývalých žáků na hodině psychologie na střední škole zničehonic prohlásil, že „opisovat může být správné, pokud máte tak špatného učitele, že vám připadá, že vás jen okrádá o čas“, zmohl jsem se nejprve pouze na teoretickou reflexi. Vzrušená debata, která ve třídě následovala, však ukázala, že podobné stanovisko sdílí také mnoho dalších žáků. Úvahy, kterými jsem se zabíral po skončení hodiny, mě dodnes pohánějí kupředu v zájmu o pochopení fenoménu opisování ve škole.

Opisování při vědomostních testech na středních školách se zdá být poměrně rozšířeným jevem. Ve výzkumech, které jsem realizoval mezi švédskými žáky třetích ročníků středních škol (jedná se o žáky ve věku 18 až 19 let), se 75–86 % z nich přiznalo, že na střední škole někdy opisovali. Takto značné množství opisujících žáků přitom dokládají také jiné studie (srov. např. Hult & Hult, 2003).

Také žáci, kteří se zúčastnili zde prezentovaného výzkumu, považují opisování za běžnou součást školního života. Například na otázku, zda je možné s ostatními žáky otevřeně mluvit o tom, že opisovali, někteří z nich reagovali:

¹ Ačkoli ve Švédsku existuje celostátní posuzování způsobů hodnocení, švédští učitelé v letech, kdy probíhal sběr dat, hodnotili žáky bez externí kontroly validity.

Žák J: *Ano, je to tak normální, že v tom někteří dokonce soutěží.*

Žák L: *Není to problém, žákům to nevadí, někteří se tím dokonce chlubí.*

Žák O: *Ano, je to možné, pro žáky to není žádná „ostuda“.*

Podle Durkheima (2002) je přirozenou reakcí na porušení společenských norem společenské pobouření. Z výše uvedených citací z diskuse však můžeme vyrozumět, že zkoumaní žáci opisování ve škole obecně nepovažují za vážné porušení normy.

V důsledku opisování se objevuje také další riziko – výsledné známky mohou ztratit vypovídající hodnotu. Správné hodnocení je přitom naprosto ústředním prvkem administrativní legitimacy vzdělávacího systému, což potvrzuje i formulace Švédské národní vzdělávací agentury: „Správné hodnocení je zásadní pro budoucnost žáků“ (Skolverket, 2004, s. 8). Opisování ve škole tedy znehodnocuje distribuci spravedlnosti při hodnocení.

Opisování ve škole lze považovat rovněž za překážku při naplňování poslání škol, jímž je předávání hodnot. Podle švédského kurikula je obecným cílem předávání demokratických hodnot. Za ústřední aspekt demokracie se přitom považuje to, jak žáci vnímají svůj vztah ke komunitě. Dělbá práce v moderní společnosti vyžaduje vzájemnou důvěru v to, že ostatní členové komunity vezmou díl zodpovědnosti za společné blaho na sebe (Parsons, 1977; Durkheim, 2002). Dá se tedy říct, že pro spravedlivou a dobře fungující společnost je typická vysoká míra sociálního kapitálu, který je definován jako „jednotící prvek v podobě závazných společenských norem důvěry a reciprocity, které umožňují či usnadňují takový druh spolupráce, na jakém stojí demokratická společnost“ (Peterson & Rothstein, 2001, předmluva).² Za cíl předávání hodnot tak lze chápat vytvoření základu pro růst sociálního kapitálu ve výše definovaném smyslu. Opisování přitom ohrožuje samotný základ, na němž sociální kapitál vzniká, což Davis, Drinan a Gallant (2009, s. 33) v kontextu školy popisují takto: „Opisování žáků je problém, protože může zkazit povahu jednotlivého žáka a v případě, že je systematické a rozšířené, může rozložit integritu vzdělávacího systému jako celku.“

Typickým znakem dobře fungující společnosti je, že obsahuje kolektivní kodexy týkající se spravedlnosti i dobra a zla (Durkheim, 2002). Školám je v moderních společnostech přisuzováno důležité socializační poslání, které s těmito hodnotovými otázkami souvisí. Jackson, Boostrom a Hansen (1993) vymezují, že škola stojí na třech základních společných předpokladech, jež jsou všechny založeny na vzájemné důvěře. Tyto předpoklady zní: 1. jednání školních aktérů je pravdivé, 2. obsah výuky je nezbytný a má svou hodnotu,

² Tedy ne ve smyslu Bourdieuho interpretace termínu *sociální kapitál*.

3. vztahy mezi žáky a učiteli je možné charakterizovat termínem „fair-play“. Tyto základní prvky spravedlnosti jsou nezbytné, pokud má společnost považovat vzdělávací instituce za legitimní. Instituce „musejí být v souladu s etickými normami, jako jsou objektivita, nestrannost a rovnost před zákonem“ (Rothstein, 2005, s. 131). V době, kdy často dochází ke zpochybňování západních vzdělávacích systémů, je takováto legitimita obzvláště potřebná. Colquitt (2001) uvádí, že spravedlnost v organizaci lze analyticky rozdělit podle různých aspektů na čtyři druhy: procedurální spravedlnost, distributivní spravedlnost, interpersonální spravedlnost a informační spravedlnost. Ačkoli sami žáci středních škol opisování ve škole obecně nechápou jako porušování norem, můžeme nalézt několik závažných problémů, které s opisováním ve škole souvisejí. V tomto textu se pokusíme ukázat, že zjevnou a obecnou součástí těchto problémů je také otázka (ne)spravedlnosti.

Metodologie výzkumného šetření

Cílem této studie je prezentovat výsledky výzkumu, který se zabýval vztahem mezi spravedlností a opisováním ve škole. Tento cíl se pokusíme naplnit zodpovězením následujících výzkumných otázek: *Jak žáci a učitelé vnímají spravedlnost v souvislosti s opisováním ve škole? Jaké normy³ opisování ve škole a normy spravedlnosti můžeme identifikovat? Jak lze tyto normy opisování ve škole vysvětlit ve vztahu ke společenskému kontextu?* Opisování ve škole přitom definujeme jako úmyslné porušení pravidel žáky za účelem získání výhody ve škole. Tato definice se pojí se starším výzkumem, podle něhož se „termín opisování, kterým trpí vyučování, obvykle používá k označení situací, kdy dochází k určitému nečestnému chování v průběhu psaní testů“ (Jackson et al, 1993, s. 20). Praxe, jejíž součástí je opisování, je chápána jako komplexní jev skládající se z vědomostí a hodnot souvisejících s epistemologickými názory, testováním vědomostí, hodnocením, známkováním a sankcemi.

Data byla sesbírána prostřednictvím diskusí žáků a učitelů přípravného kurzu ke studiu společenských věd na univerzitě, který pořádala škola N⁴, na střední škole s dlouholetou tradicí ve středně velkém švédském městě. V letech, kdy jsme data shromažďovali, se přípravného kurzu na škole N

³ Koncept normy je chápán z hlediska, které vypracovali Baier a Svensson (2009) z Ústavu sociologie práva na univerzitě v Lundu, kteří uvádějí, že normy jsou „(a) imperativy, které jsou (b) sociálně reprodukovány a (c) představují pohled jedinců na to, co okolí očekává od jejich chování“ (tamtéž, s. 72).

⁴ Bližší informace o škole N či reference na programové dokumenty této školy byly důsledně odstraněny, aby nemohlo dojít k identifikaci školy.

zúčastnilo přibližně 700 žáků (z celkového počtu jejich přibližně 1000 žáků). Domníváme se, že tito žáci reprezentují socioekonomický průměr daného geografického regionu. Středoškolská docházka není ve Švédsku povinná, nicméně na střední školu nastupuje plných 99 % populace, přičemž kolem 75 % žáků ukončí tříleté středoškolské vzdělání úspěšně, což dokládá vystavení osvědčení o úspěšně absolvovaných předmětech.⁵ Okolo 60 % žáků, kteří v roce 2007/2008 ukončili přípravný kurz, pokračovalo během následujících tří let ve studiu na univerzitě. Někteří učitelé působící na škole N jsou také součástí pracovního týmu zodpovídajícího za výuku šesti hodin z přípravného kurzu. Věk těchto učitelů se pohybuje mezi 30 a 60 lety. Všichni mají profesní zkušenosti s přijímacími zkouškami na univerzitu. Data byla sesbírána z diskusí žáků na chatu a z diskusí učitelů, které se odehrály v průběhu schůzí učitelského sboru.

Základem pro výzkum norem žáků byly statisticky zpracované výsledky faktorové analýzy postojů žáků, kdy 93 žáků třetího ročníku v přípravném kurzu na střední škole N individuálně hodnotilo své postoje k 41 různým činnostem porušujícím normy či právní předpisy prostřednictvím dotazníků se škálovými položkami (od 1 – naprosto nepřijatelné – do 7 – plně přijatelné). Účelem této sondy bylo získat výchozí povědomí o postojích žáků k opisování ve škole coby k jednání, při němž dochází k porušování norem. Z faktorové analýzy kvantitativních dat vyplynuly tři statisticky rozdílné faktory⁶, které zařadily opisování do stejného clusteru s užíváním drog, krádežemi v obchodech, okrádáním osob, šmelinou, podvody a jízdou načerno.⁷

K interpretaci těchto tří rozdílných faktorů se ukázala jako vhodná Nucciho (2001) teorie domén, podle níž se společenské vědění analyticky dělí do tří rozdílných kvalitativních domén. Opisování, spolu s dalšími činnostmi z clusteru, je možné označit jako tzv. **konvenční** dilema, jež nelze snadno ohodnotit coby správné nebo špatné, spravedlivé nebo nespravedlivé či dobré nebo zlé, ale je třeba se nechat vést na kontextu závislými společenskými normami, o nichž se ve společnosti neustále vyjednává. Vyjednávání o tom, jak by měli jednotlivci jednat, je významnou součástí společenského života (Hydén, 2002). Společenský aspekt je tedy tím, co odlišuje společenské normy od postojů jednotlivců.

⁵ Pro získání úspěšného osvědčení je potřeba, aby žák úspěšně absolvoval alespoň 90 % předmětů daného studijního programu, a získal tak alespoň hodnocení označené G. Ke sběru empirických dat došlo v letech 2006–2010, kdy švédský systém používal čtyři stupně hodnocení, a to IG (nedostatečný), G (dostatečný), VG (dobrý) a MVG (výborný).

⁶ Kaiser-Meyer-Olkinova míra adekvátnosti výběru = 0,68 (za spodní limit adekvátnosti se považuje hodnota 0,60).

⁷ Cronbachovo α = 0,77.

Při interpretaci činností spadajících do druhých dvou faktorů extrahovaných ze statistiky se ukázalo, že činnosti spadají do zbývajících dvou domén z Nucciho teorie. Činnosti jako pití alkoholu před dosažením plnoletosti (ve Švédsku v 18 letech), pozdní příchody do školy a neuposlechnutí příkazů rodičů, jež patří do téhož clusteru, lze nejlépe chápat jako dilemata **osobní** domény, kde o jednání rozhodují osobní preference. Doménu označovanou jako **morální** naopak charakterizuje takové jednání, které bývá univerzálně chápáno coby správné nebo špatné bez ohledu na to, zda existují pravidla či příkazy autorit, jež by určovaly, jaké jednání je správné (Nucci, 2001). Do této domény patří cluster činností jako řízení pod vlivem alkoholu, výhrůžky násilím, úplata za sexuální služby a diskriminace.

Vhodnost dělení faktorů a souvisejících vodítek jednání na tři skupiny podle Nucciho teorie domén se potvrdila, když toto dělení bylo prezentováno žákům rozdělených do skupin, které reprezentativně odpovídaly původní populaci respondentů.

Pokud na opisování coby činnost nenahlížíme ani jako na osobní, relativistickou volbu, ani jako na něco univerzálně špatného či správného, ale namísto toho jako na něco, co podléhá společenským normám, potřebujeme vytvořit výzkumné oblasti, ve kterých se jím budeme moci zabývat.

Empirická data v následujícím textu tvoří autentické diskuse z webových chatů ohniskových skupin žáků třetího ročníku v přípravném kurzu na škole N. V roce 2008 se diskusí anonymně účastnilo celkem 15 žáků ve třech různých ohniskových skupinách, z nichž každá trvala přibližně 75 minut. Data sestávají také z výňatků z diskusí mezi učiteli. První výsledky výzkumu byly dvakrát v roce 2009 prezentovány pracovnímu týmu 12 až 15 učitelů a prodiskutovány. Tyto jedenapůlhodinové diskuse byly nahrány a poté přepsány. Debaty žáků i učitelů o vhodném jednání s ohledem na opisování ve škole probíhaly odděleně.

Následující analýza norem ve shodě s Hydénovým (2002) metodologickým „modelem“ probíhá (a také ji představujeme) ve dvou fázích. Nejprve jsme v empirickém materiálu získaném z vyjednávání žáků o normách vyhledali konkrétní výrazy, kterými je podvodné jednání označováno jako adekvátní či přijatelné. Žákovské normy, které jsme identifikovali, byly prezentovány skupině učitelů, kteří pak debatovali o vhodném postupu v situaci, kdy dochází k opisování. Ve druhém kroku vysvětlujeme, jak se mohou tyto identifikované normy vztahovat k současným společenským praktikám.

Jak žáci vnímají opisování ve škole a (ne)spravedlnost

Z diskusí mezi žáky se jasně ukazuje, že ústředním aspektem toho, jak žáci vnímají opisování, je spravedlnost:

Žák S: *Myslím, že jediné, k čemu opisování vede, je nespravedlnost.*

Žák J: *Ale všichni mají stejné právo opisovat ... takže to není nespravedlivé.*

Žák L: *Ne, opisování není dobré ... a nikdo nemá právo opisovat ... není to dobré vůbec v ničem.*

Žák O: *Jak by mohlo být opisování opravdu spravedlivé a pro koho?*

Žák M: *Myslím, že kdysi má někdo problémy třeba ve švédštině, tak nemá větší právo opisovat než ten, kdo problémy nemá, i když někdo takový má možná větší potřebu opisovat.*

Otázka, jak žáci chápou spravedlnost při opisování, vyžaduje další analýzu, nicméně to, co se žákům na opisování zdá neférové, je ihned zřejmé:

Žák C: *Kdo se neučí, by neměl dostávat dobré známky.*

Žák A: *Ano, ten, kdo ve škole něco dělá, by za to měl být odměněný.*

Výše uvedená krátká diskuse je pro tento empirický materiál typická. Diskuse žáků o spravedlnosti a opisování se soustředí kolem rizika distributivní (ne)spravedlnosti při hodnocení. V meritokratickém vzdělávacím systému je výkon žáků poměrně ústředním třídícím mechanismem, a (dobré) známky tedy nutně představují omezený zdroj. Distributivní spravedlnost spočívá v tom, jak se mají distribuovat omezené statky i nároky.

Pokud si položíme otázku, zda je opisování vnímáno jako překážka spravedlivé distribuce známek, vidíme v diskusích žáků, že jeden faktor působí jako důležitější než ostatní:

Žák R: *Učitelé by byli rádi, kdyby u písemek nemuseli hlídat jako policajti ... ale přesně taková asi být musí.*

Žák O: *Souhlasím s R., to je asi potřeba, když se chcete opisování úplně zbavit.*

Žák L: *Někteří učitelé vědí, že se opisuje, tak proč s tím nic nedělají?*

Žák R: *Spousta učitelů je tak nejistých, že dávají najevo, že nemají dost velkou autoritu, aby se tomu mohli postavit.*

Je zjevné, že žáci vnímají fakt, že je učitelé během písemek nekontrolují dostatečně. Nejenže žákům vadí, že učitelé nezasahují ani při zjevném opisování, a jsou tím překvapeni, ale také vnímají učitele samotné jako součást struktury, která vede k opisování ve škole:

Žák L: (Učitele) *zajímá jenom jejich předmět a je jim jedno, že žáci mají tak moc práce, že musí opisovat.*

Žák T: *Ve všech předmětech se nedá stíbat ... někdy to prostě nejde ... takže si dovedu představit, že se opisuje ... žádná jiné řešení není, je lepší něco opsat než dostat nedostatečnou.*

Žáci vnímají opisování jako běžné a snadné. Dávají také najevo, že fungování školy jim nezajišťuje spravedlivé podmínky k tomu, aby mohli předvést své studijní výsledky na takové úrovni, jak by byli schopni, pokud by nebyli přetíženi prací. Vedle distributivní spravedlnosti je tedy druhou základní podmínkou legitimacy spravedlnosti organizace to, co nazýváme procedurální spravedlností (Colquitt, 2001). **Procedurální spravedlnost** znamená spravedlnost procesů při procesu hodnocení žáků. Rothstein (2005) přitom demonstruje, že vnímání procedurální spravedlnosti je základním kamenem chápání toho, co je dobře fungující společnost. Duplaga a Astani (2010) navíc dodávají, že procedurální spravedlnost je stejně důležitá pro to, jaká je představa žáků o spravedlnosti v procesech výchovy a vzdělávání. Jak jsme ukázali výše, žáci na zkoumané škole nepřipouštějí procedurální spravedlnost v situacích, kdy se píše písemky.

Teorie norem

Podle teorie norem dochází k tomu, že společenské normy regulují chování jednotlivce více, než činí pravidla či zákony (Hydén, 2002). Když nejsou procedurální regulace vnímány jako legitimní základ jednání jednotlivců, je třeba, aby lidské činy řídily něčím jiným. Společnost, v níž nejsou činy jednotlivce ničím řízeny, a jsou tedy nepředvídatelné, je dysfunkční (Durkheim, 2002).

Hydén (2002) uvádí, že normy jsou tvořeny třemi aspekty, jimiž jsou: 1) vůle a hodnoty jednotlivce, jeho pojetí dobra (toho, co je správné) a zla (toho, co je špatné), 2) znalosti jednotlivce a 3) systémové podmínky, které mohou být přirozené nebo kulturní (sociokulturní, ekonomické, technologické či politicko-správní). Norma v podobě společensky omluvitelného jednání (co by se mělo) se objevuje tehdy, kdy je vyjednávání mezi lidmi založeno na jejich vůli či hodnotách a vědomostech ohledně společně vnímaných jevů. Snaha nalézt normy v rámci oboru sociologie práva předpokládá, že jednotlivci spolu vyjednávají také o tom, jak se mají systémové podmínky interpretovat a následně uvádět do života.

Vyjednávání ohledně norem, jak jednat s ohledem na opisování, lze tedy chápat jako podmíněné systémovými podmínkami, které strukturálně rámcují možný manévrovací prostor. Normy dokážou propojit strukturální podmínky a autonomii jednajících. Teorie norem systémové podmínky chá-

pe jako částečně nereflektované a považované za dané těmi aktéry, kteří o normách vyjednávají (Hydén, 2002).

Porušit normy znamená vzepřít se tomu, co daná skupina akceptuje. „Aby se pravidlo mohlo stát normou, musí být přijatelné pro členy skupiny“ (Horne, 2001, s. 21). Porušení norem vede ke společenskému pobouření a negativním sankcím vůči tomu, kdo normy porušil, za účelem opětovného nastolení společenského pořádku (Durkheim, 2002). Kulturně přijímané normy podléhají vyjednávání, a jsou tedy chápány jako neoddělitelné od jazyka, a tím tedy také pozorovatelné a uchopitelné rozumem. Ačkoli je možné normy zobrazit jen nepřímo, společný morální imperativ norem nám pomůže „nechat stranou extenzivní stopu komunikace mezi aktéry, již můžeme zkoumat“ (Finnemore & Sikkink, 1998, s. 892). Společenské limity normativně žádoucího jednání jsou určeny, sdíleny a sankcionovány pomocí jazyka.

Z dat získaných od žáků vyplývá, že žáci nepovažují procedury testování znalostí za spravedlivé, a proto tyto normy nejsou naplňovány v jednání. To, že pravidla zakazující opisování ve škole nejsou dodržována, však nutně neznamená, že jim žáci nerozumí: „*Myslím, že žádná jasná pravidla neexistují, ale i tak samozřejmě víme, že by se nemělo opisovat. Víme o tom už od ... nějakých sedmi let ... všichni vědí, že opisovat se nemá, ale stejně to všichni dělají.*“ (žák L)

Kde chybí obecně přijímané procedury a pravidla, tam dochází k vyjednávání o společenských normách a jejich utváření. Žáci, kteří ve škole opisují, tak nemusejí nutně porušovat společenské normy v situaci, kdy porušují pravidla zakazující opisování.

Opisování jako společensky tolerovaný korektiv vnímané nespravedlnosti

Je důležité, abychom se vyhnuli dogmatickým předpokladům, že podvodné jednání ve škole obsahuje etické či morální aspekty. Předložená data jasně ukazují, že žáci do probíhajících vyjednávání o adekvátním podvodném jednání ve škole zahrnují aspekty spravedlnosti. Žák A v debatě s dalšími pěti žáky píše: „*Mně brozně vadí ti, o kterých vím, že opisují. Štve mě, když dostanou stejné známky a nezaslouží si je. Ale většina z těch, kdo opisuje, stejně nakonec dostane při nejlepší dostatečnou, a kdo má lepší známky, určitě ti, co mají výbornou, ti všechno vědí a opisovat nepotřebují.*“

Ostatní debatující žáka A podporují. Zaprvé, žáci vnímají opisování, které vede k neodpovídajícímu hodnocení, jako nespravedlivé; zadruhé vnímají opisování, které vede k hodnocení dostatečně, jinak než opisování kvůli lepším známkám; a zatřetí se na takové „nadbytečné“ opisování dívají jako na něco zvláštního.

Když žák L tvrdí, že „*všichni vědí, že opisovat se nemá, ale stejně to všichni dělají*“, neznamená to, že by všem žákům bylo společensky přisouzeno stejné „právo“ na opisování. Většina žáků zjevně vnímá existenci oficiálních pravidel

zakazujících opisování ve škole, ale očekávání, že se jimi budou žáci skutečně řídit, se liší u různých **sociálně přisuzovaných žákovských rolí**.

Spolužáci přisuzují různým žákovským rolím odlišná práva na opisování. Právo na opisování ve škole je přímo ověřitelné v diskusích o společenských očekáváních, jaké by žáci s různými žákovskými rolemi měli vykazovat výsledky (pokud by nepodváděli). První takovou identifikovatelnou roli mají žáci, u nichž se očekávají problémy při plnění minimálních požadavků. Takoví žáci budou ve zbytku textu označováni jako **trosečníci**, což odvozujeme z předpokladů jejich spolužáků, že tito opisovat musí, aby uspěli v boji o přežití s živlem střední školy. Z pohledu norem žáků mají formální pravidla zakazující opisování malou podporu a naopak přístup k trosečníkům je k opisování, jak se zdá, málem vybízí: „*Ale ten, kdo má dyslexii nebo jiné problémy, by to nakonec nemusel zvládnout.*“ (žák D)

Norma pro podvodné jednání trosečníků je zjevně taková, že trosečníci by při vědomostních testech opisovat měli, pokud je to skutečně nezbytné ke splnění minimálních požadavků na dostatečné hodnocení, a s touto potřebou jsou někteří spolužáci snad i ochotni pomoci, což dokládá například žák R: „*Člověk může soucítit se spoustou těch, co jim dělá švédština problémy, a pomáhat jim, i když je to pro ně ve skutečnosti medvědí služba,*“ nebo žák L: „*Pomůžeš jim, protože oni by ti pomohli stejně, kdybys byl v jejich situaci.*“

Opisování v kontextu dalších dvou žákovských rolí je však zároveň vnímáno jako společensky nepřijatelné. **Talentovaní žáci**, kteří opisují, aby získali lepší známky, nejsou společensky tolerováni zaprvé proto, že to není považováno za nutnost, a zadruhé kvůli nebezpečí, že pokud tito získají ve společnosti vedoucí úlohu, pak nebudou mít relevantní znalosti: „*Nemůžeš opisovat, aby z tebe byl doktor, co kdybys měl někoho operovat a nevěděl bys, co máš dělat, protože jsi u testu opisoval?*“ (žák L)

Ani opisování žáků, kteří jsou **lenoši** a opisují proto, aby se nemuseli pilně učit, jejich spolužáci netolerují a považují je za nespravedlivé: „*Mně asi nejvíc vadí, když někdo opisuje tak, že v den, kdy se píše test, je schválně nemocný, a druhý den přijde a všech se ptá, jaké bylo zadání, nebo když se zkouší skupinově, tak je vždycky ve skupině s tím nejchytřejším ... jinak proti opisování nic nemám.*“ (žák M) Podobně reagují také žák L: „*Když někdo tabá věci z ostatních, to mě brozně stve.*“

Čtvrtá žákovská role vyjde najevo z jasného rozlišování mezi systematickým opisováním lenochů, kteří se ani nesnaží vyvinout nějaké úsilí, a **příležitostným** opisováním těch spolužáků, kteří se jinak pilně učí: „*Když se to stane jen někdy a jinak je to milý kluk, tak s tím nemám žádný problém.*“ (žák U) Podobně reaguje také žák Z: „*Ani já ne, ale když to někdo dělá pořád a prochází mu to, tak mi to docela vadí.*“ Dokonce i opisování těch, kdo tak činí jen příležitostně, musí být konstruováno jako potřebné, pokud má být spolužáky tolerováno coby férové jednání: „*Když se člověk musí do školy učit moc a musí si určit priority, pak může být opisování nástroj, jak to všechno zvládnout.*“ (žák L) Tento výrok také reprezen-

tuje to, jak žáci v roli příležitostných podvodníků legitimizují své vlastní opisování. Mezi žáky panuje obecná shoda, že život ve škole je tak náročný (nefér) a život mimo školu tak nepředvídatelný, že se každý může někdy dostat do situace, kdy lze opisování chápat jako dočasně nutné (a tedy féř) jednání.

Žáci ve všech čtyřech žákovských rolích opisují v různé míře, a před soud společenského vyjednávání o normách tedy v podstatě staví ospravedlnění různých potřeb, proč opisovat, jež je typické pro danou roli. Žák v roli trosečníka tvrdí, že má následující potřebu opisovat: „*Udělal jsem to, protože jsem zřadání opravdu nerozuměl a měl jsem pocit, že na tom závisí to, jestli projdu nebo ne.*“ (žák X) Oproti tomu vysvětlení toho, proč opisoval žák v roli lenocha, je obvykle podobné tomuto: „*Nerad čtu a měl jsem hodně jiné práce, neměl jsem čas. Přečíst knížku mi trvá dlouho (...)* Našel jsem si o knížce nějaké informace na internetu a pak jsem zkopíroval recenze a odpovědi od ostatních. Připadlo mi to jako dobrý a snadný způsob, jak to mít za sebou.“ (žák Y) U žáků v roli talentovaných se opisování orientuje na potřebu dobrých známek, protože ty jsou vstupenkou do světlé budoucnosti: „*Je těžké mít na hodně věcí nějaký názor, například v recenzi na knížku. Pak je snadnější si přečíst analýzy, co napsali ostatní, vybrat z nich to, co zní dobře, a předstírat, že jsem s tím přišel sám ... to se může ukázat jako zásadní pro to, aby člověk dostal VG nebo MVG, protože je důležité mít vlastní názor.*“ (žák Q)

Žáci tedy považují opisování ve škole za ospravedlnitelné jednání tehdy, pokud je skutečně nezbytné a probíhá na společensky přijatelné úrovni. Zda jde o nutnost, se ověří ve vyjednáváních o normách, kde žáci obvykle dojdou k závěru, že talentovaní a líní žáci nemají přijatelnou potřebu opisovat, a tedy by opisovat neměli. Příležitostně opisující žáky, kteří mají potřebu opisovat jen zřídka, a trosečníky, u kterých se předpokládá, že mají potřebu opisovat poměrně často, bychom naopak měli při opisování tolerovat, pokud je to nutné.

Opisování by mělo (znovu)zajistit distribuci meritokratické spravedlnosti

Durkheimovu (2002) teorii společenského pobouření coby důsledku porušení normy můžeme interpretovat tak, že spolužáci tolerují opisování, pokud je potřebné k tomu, aby zajistilo výkon (tedy adekvátní známky) na společensky předpokládané úrovni. Společenský zákaz či povolení opisovat nejsou dané, nýbrž specificky souvisí s rolí. Žákovské normy pro opisování stanoví pro každou roli jasné podmínky, které vyplývají z očekávání spjatých s každou z rolí s tím, že opisování by nemělo být tolerováno, pokud má potenciál vyústit v inverzi distribuce hodnocení, jehož produkce je formálně účelem znalostních testů. Měla by být zachována spravedlivá hierarchie hodnocení žáků, o níž se předpokládá, že by nastala stejně tak bez opisování jako s ním, a každé opisování nad tento spravedlivý rámec plynoucí z pozice každého žáka vzbuzuje rozhořčení: „*Ten, od koho jsem to opsal, je trochu naštvaný na učitele, protože on dostal jenom dobře a já výborně.*“ (žák Q)

Této normy jsou si velmi dobře vědomi i žáci v roli trosečníků, když si volí „úroveň“, na níž budou opisovat: „*Myslím, že to ostatní nijak neovlivnilo, protože já jsem opisoval jenom tak, abych dostal dostatečnou.*“ (žák Y) Že žáci v roli trosečníků jsou ve skutečnosti tolerováni, i když se díky opisování dostanou na nezaslouženou, výhodnější úroveň v hierarchii hodnocení, lze chápat na základě toho, že známka IG není považována za spravedlivý výsledek vzhledem k energii investované do tříletého pobytu na střední škole.

Učiteléské debaty o férovém opisování

To, jak žáci vnímají nespravedlnost v oblasti opisování ve škole, se zakládá hlavně na riziku, které plyne z neférové distribuce známek. Příčiny distributivní nespravedlnosti jsou primárně chápány jako nedostatky procedurální spravedlnosti. Také u učitelů pramení společenské pobouření ohledně opisování z toho, jak vnímají rizika spojená s distributivní nespravedlností:

Učitel 10: *Když přijdou žáci z deváté třídy, divíme se, jak vůbec mohli projít.*

Učitel 5: *Ale to není nic zvláštního ... když škola dává spoustu nedostatečných, tak ji pak ukřižují za to, že je to špatná škola, zatímco ty, které dávají spoustu dostatečných ... dívejte, jak jsou dobří ... jenže vy víte, že ve skutečnosti je to naopak ... že to jsou nadhodnocené známky, ale to se nikdy nereflektuje.*

Učitel 4: *Ale i u nás je přece inflace známek!*

Učitel 5: *Ano, už to tak dopadá.*

Učitel 11: *Jednou jsem dostal (psaný) předávací protokol (od bývalého třídního učitele), ve kterém byly nereálné známky, a pak ty v oficiálním protokolu ... to si jeden říká, co to má znamenat?*

Učitel 4: *Ano, ale to je pak dostatečná mínus.⁸*

Učitel 11: *Přesně tak (směje se) ... ale je to možné takhle napsat. Tady máš oficiální zápis, že pět žáků dostalo nadhodnocenou známku ... to znamená, že takhle je ve skutečnosti hodnotíme.*

Učitel 6: *Ale může to taky záviset na tlaku shora. Někde to může být tak, že vám dají lepší plat za to, že máte tolik úspěšných žáků.*

Učitel 5: *Co si pak má člověk myslet?*

Učitel 7: *Musíte předstírat, že si myslíte, že je to dobrý učitel ... protože to pomáhá image školy.*

⁸ V manuálu švédského školního inspektorátu (Skolinspektionen, 2011) se uvádí, že pokud má žák získat hodnocení dostatečně, musí mít znalosti podle všech hodnotících kritérií na úrovni hodnocení dostatečně. Hodnocení dostatečně mínus tedy podle státních regulací není možné.

Učitel 10: *Take fajn, tak se bude podvádět, aby všichni dostali výbornou, a takový učitel bude skvělý ... pokud bych to měl říct s humorem.*

Z diskusí učitelů je jasné, že vnímají jako neférové spojení mezi známkami, které žáci dostávají, a konkurenčním porovnáváním jak jednotlivých učitelů, tak jednotlivých škol. Učitelé dávají najevo, že procedurální spravedlnost v oblasti známek považují za nefunkční a také že pocítují tlak, aby si velká část žáků udržela dobré výsledky, tedy známky. „Potřeba“ ochránit poměr mezi výsledky v hodnocení žáků je pro učitele zřejmě nejméně stejně důležitá jako snaha zajistit, aby známky skutečně odpovídaly dané hodnotě ve vztahu k hodnotícím kritériím. Opisování je chápáno jako faktor, který může významně ovlivnit jednak výslednou známku a jednak reputaci učitele či školy: „Ale když se to tak vezme ... kdyby se úplně zamezilo opisování a známky by se zhoršily, znamenalo by to, že jsou tu horší učitelé než jinde.“ (učitel 4) Pocit, který se objevil v diskusi, tedy že učitelé (na jiných školách) hodnotí své žáky lépe, než jak si zaslужují, lze nalézt i v jiných švédských studiích (Mickwitz, 2011).

Jak jsme viděli výše, žáci jsou pobouřeni a překvapeni, když se setkají s pasivním přístupem učitele k opisování. Tuto benevolenci učitelů lze částečně vysvětlit tak, že učitelé mají pocit nedostatečné podpory školy: „My učitelé potřebujeme být trochu pevní v kramflecích, když už máme žáka poslat na pranýř. Když třeba jasně vidím, že někdo opisuje, a on pak tvrdí, 'já nic', tak v dané situaci si můžu brát na suveréna, ale co se stane pak, když se do tobo vloží rodiče, televize a ředitel – nakonec se na pranýři ocitnu já. Myslím, že tenhle typ podpory nemám. Ani u národní vzdělávací agentury, ani u vedení školy, a to ve všech oblastech.“ (učitel 10)

Těto nejistoty a zranitelnosti, kterou učitelé na školách pocítují s ohledem na opisování, si přitom v diskusích jasně všimají dokonce také žáci:

Žák W: *Někteří učitelé se určitě bojí, protože dokonce i učitelé můžou být nervózní z tobo, že nemají věci pod kontrolou.*

Žák A: *Třeba si nejsou jistí, jestli daný žák opravdu opisuje, a možná vědí, že by to byla ostuda, kdyby z tobo obvinili někoho, kdo neopisuje.*

Žák W: *Přesně tak, A, protože to by ho urazili.*

Žák C: *Učitelům by se taky určitě nelíbilo, kdyby museli kontrolovat žákům ruce ... mě by asi docela urazilo, kdyby mi učitel řekl, at' mu ukážu, co mám v ruce ... teda jestli v nich nic nemám.*

Skutečností, že cena za zjišťování, zda žáci (či učitelé) jednají nečestně, může být značná kvůli časové náročnosti, omezení procesů výuky, ale především kvůli dopadům na kvalitu vztahů mezi školními aktéry, se již dříve zabývalo několik výzkumů, např. Jackson et al. (1993) či Nilsson, Eklöf a Ottosson (2005). Lze říci, že vzájemná nedůvěra a podezíravost působí škodlivě na růst sociálního kapitálu, což se děje také v situaci, kdy instituce a organizace

nejsou vnímány jako legitimní. Situace pak často může vést až k toleranci vůči začarovanému kruhu: „*Problém je, že podvodníci s sebou přinášejí další podvodníky. Když někdo opisuje, ostatní musí začít taky, jinak by dostali špatné známky a podvodník dobré.*“ (žák M)

Jak žáci, tak učitelé jednotně vnímají, že nedostatky procedurální spravedlnosti mohou v dlouhodobé perspektivě vést k nepřijatelným trhlinám v distributivní spravedlnosti, jež se jich samých budou týkat. Hlavně tento pohled bývá zdrojem společenského pobouření nad opisováním, stejně jako relativní tolerance reálné existence opisování ve škole. O žácích i o učitelích se dá říct, že chápou společensky tolerované opisování jako jakýsi zdroj obnovy vnímané distributivní spravedlnosti. Spravedlnost je chápána spíše ve smyslu spravedlivě udržovaných meritokratických hierarchií hodnocení než coby skutečné korelace mezi získanými známkami a jejich reálným obsahem.

Proč se hodnocení „nedostatečně“ dostává tak zvláštní pozornosti?

Ačkoli diskuse učitelů o opisování uvedené výše můžeme chápat jako poměrně technické a zaměřené na systém, ve vyjednávání učitelů o normách je přítomen zřejmý ohled na žáka. Učitelé sice mohou být do určité míry skeptičtí ohledně schopností konkrétního žáka podávat výkon na úrovni minimálních požadavků školy na úspěšné hodnocení, přesto se zdá, že u trosečníků jsou podvodné chování ochotni tolerovat ze soucitu, což dokumentuje například učitel 13: „*Mám dojem, že mi mnohem víc vadí, když se snaží podvodem dosáhnout na výbornou, než když nějaký zoufalec opisuje, aby dostal dostatečnou ... Není opisování jako opisování,*“ či učitel 7: „*Dovedu si představit, že když jde o dostatečnou, dochází k tomu často, a člověk si pak může myslet ... jo, to je dobré řešení, žák se tou dostatečnou zachránil.*“

Přestože výše citovaná diskuse obsahuje argumenty interpersonálního soucitu, ještě zjevnější jsou instrumentální argumenty poukazující na ostrou hranici mezi propadnutím a úspěšným absolvováním předmětu coby důvodu k tolerování opisování za účelem získání hodnocení dostatečně. Hranice pro získání známky dostatečně se zdá být zásadní pro žáky, učitele i jednotlivé školy, což komentuje například učitel 14: „*No, člověka s nedostatečnou je nutné motivovat, ty s výbornou ne ... Těžko si dovedu představit, že by mě měl předvolat (ředitel) a oznámil mi: „Máte tam trochu moc dobré známky.“*“ Náhled učitelů na vnímanou nedostatečnou organizační podporu, pokud jde o odhalování podvodů ve škole, vnímáme jako důsledek potřeby školy být atraktivní na školním trhu, kde je vystavena konkurenci a kde se plnění cílů měří známkami žáků.

Marketizace vzdělání

Už několik desetiletí procházejí západní společnosti transformací, kdy se vzdělávání začíná jasně orientovat na pravidla hry tržní ekonomiky, kde jim za vzory slouží podniky a firmy⁹ (Apple, 2006; Ball, 2007). V závěrečné části textu proto hodláme vyložit, jak tento vývoj ovlivňuje praktiky související s opisováním, jemuž jsme se doposud věnovali. Jinými slovy se pokusíme vysvětlit, jak může být v kontextu dnešní společenské praxe spočívající v rostoucí orientaci na tržní přístup v oblasti vzdělávání vysvětlena společenská norma, která stanovuje, že žáci by měli opisovat (a opisování by jim mělo být tolerováno), pokud je to společností skutečně vnímáno jako potřebné pro opětovné zajištění férové distribuce hodnocení.

Biesta (2006) v této souvislosti upozorňuje na to, že dochází k jasné re-interpretaci vzdělávacích procesů ve smyslu ekonomických transakcí, kdy jsou role školních aktérů stále více definovány jako obchodní vztahy. Žáci bývají často označováni za potenciální zákazníci, jejichž nároky mají učitelé a školy uspokojovat. Výchova a vzdělávání se tak stává komoditou, jež se má doručit a spotřebovat. Ve shodě s tímto pohledem škola N v roce 2011 ve své vizi označuje žáky a jejich rodiče za své nejvýznamnější zákazníky a pod hlavičkou *hodnoty* uvádí: „*Explicitní i implicitní potřeby, požadavky, přání i očekávání našich zákazníků budou pro náš provoz určující.*“

Zákazníci na trhu se vzděláním očekávají (dobré) známky

Naše data dokládají, že žáci (i učitelé) mají tendenci v oddělených skupinových diskusích hovořit o úspěších školy převážně s ohledem na známky. Jestliže známky představují primární potřebu zákazníků, a přitom nejsou vnímány tak, že nutně souvisejí se specifickým obsahem v podobě znalostí a dovedností, pak z instrumentální perspektivy lze opisování chápat jako relativně efektivní prostředek k dosažení tohoto cíle. Na výrok žáka J, tedy že „*opisování znamená dělat věci jinak, a přesto dosáhnout stejného výsledku*“, lze tedy snad částečně nahlížet jako na projev podnikavého ducha, kdy trh od žáků žádá, aby byli nezávislí, zodpovědní, tvořiví a produktivní individui.

⁹ Švédský školský systém byl v roce 1992 deregulován. Od té doby mohou vzdělávání poskytovat také soukromé školy coby aktéři na trhu se vzděláním na základě souhlasu švédského školního inspektorátu. Školní poukaz, který město uděluje každému žákovi, má vždy stejnou hodnotu bez ohledu na typ školy, který si daný žák vybere. V roce 2008 žáci navštěvující přípravný kurz na přijímací zkoušky na univerzitu humanitního zaměření v městském obvodu, kam spadá také škola N, vlastnili poukaz v hodnotě 7700 eur na rok. V roce 2008 navštěvovalo v městském obvodu školy N soukromé školy přibližně 16 % žáků středních škol.

Řízení podle cílů a výsledků

Úspěchy v systémových podmínkách tržní ekonomiky vedou k zisku. Aby byl růst viditelný, investice a zisky by měly být měřitelné. Vzdělávání je stále více tržně orientované, a je pro ně tedy společensko-historicky „přirozené“, že si osvojuje pohled zaměřený na cíle a výsledky vědomostních výkonů. Tzv. „nové řízení veřejného sektoru“ znamená, že aktivity ve veřejném sektoru se částečně přizpůsobily tržním mechanismům s cílem co nejlepšího využití společného daňového základu. Ústředními prvky nového řízení je skládání účtů v rámci organizací, řízení založené na cílech a odpovědnost za výsledky.

Podle Biesty (2006) rozvoj nového řízení veřejného sektoru znamená, že vzdělávací systémy lze v celosvětovém měřítku popisovat v termínech očekávaných výsledků a požadavků na lepší výkon. Požadavky často detailně určují předem stanovené výsledky a jsou navrženy tak, aby byly aplikovatelné na jednotlivce, skupiny i celé státy. Znamky jsou tedy, ve společnosti orientované na nové řízení, považovány za operacionalizované měřítko znalostí a jako takovým je jim dnes v kontextu systému vzdělávání přisuzována zásadní role. Někteří učitelé v našem vzorku si všímají, že s tím technicky souvisí redukce znalostí a riziko, že dojde k ještě větší instrumentalizaci školních aktivit: „*Všichni se na známky brozně upínají a žáci chtějí známku už za to, že otevrou pusou a řeknou nějakou větu ... zatímco by mělo jít o výsledek komplexního hodnocení.*“ (učitel 7)

Také onen obrovský důraz na hranici mezi hodnocením stupni nedostatečně a dostatečně bychom měli chápat na základě orientace na výsledky. V systému řízení zaměřeném na cíle a výsledky je jasné vymezení hranice mezi úspěchem a neúspěchem nezbytné.

Žáci nejsou jediní, kdo chápou hodnocení stupněm nedostatečně jako selhání. Vedení školy N si určilo, že „*poměr úspěšných absolventů musí být nejméně 92 %*“. Dopad těchto pravidel prikazujících určité rozložení výsledků je jasně zřetelný i v našich datech, kde se argumenty jak žáků, tak učitelů ohledně podvodného jednání soustředí na cíl, že známka dostatečně by měla být „jakýmkoli způsobem“ dosažitelná pro každého žáka. Když dojde k dosažení tohoto cíle, ode všech se očekává, že budou spokojeni.

Fixní spodní hranice přijatelného výsledku, který určuje hodnocení dostatečně, je přitom v souvislosti s opisováním vnímána obzvláště problematicky: „*Opisování bychom snad omežili, kdybychom zrušili hodnocení nedostatečně, tak-*

¹⁰ V roce 1994 došlo ve Švédsku ke změně hodnocení z relativního systému orientovaného na normální distribuci hodnocení odpovídajícímu Gaussově křivce se škálou od 1 (nejhorší známka) do 5 (nejlepší známka) na systém orientovaný na dosažení cílů s hodnocením založeným na kritériích.

že by neexistovala latka, přes kterou je nutné se dostat. Žáci by nepotřebovali opisovat, kdyby všdycky dostali dvojku podle starého systému.¹⁰ Kdybyste dostali dvojku, tak by to bylo OK, pořád byste mohli školu dokončit atd. Ale dnes je to tak, že vám nepovolí projít. A škola má taky své cíle, kam my, učitelé, musíme naše žáky dostat.“ (učitel 4)

Vzhledem k tomu, že se řízení vzdělání orientuje podle cílů a výsledků, stalo se i hodnocení stupněm dostatečně absolutní tvrdou měnou vzdělání. Úspěšné ukončení školy se pro žáky, učitele i jednotlivé školy stalo technickým cílem jako takovým.

Paradoxy opisování

Skutečnost, že žáci i učitelé v oddělených diskusích vnímají některé formy opisování ve škole coby tolerovatelné, může být oprávněně považována za paradoxní. Jako nejparadoxnější se pak může jevit to, že školní aktéři, kteří jsou pod tlakem vedoucím k toleranci podvodného jednání, současně cítí, že otevřená konfrontace paradoxů, jež je tak zjevně znepokojují, musí nadále zůstat tabu.

V tržní ekonomice jsou informace o hodnotě určité komodity zásadní. Ve vzdělávacím prostředí orientovaném na cíle a výsledky je víra ve spravedlivé a přesné hodnocení jedním ze základních stavebních kamenů pro udržení legitimacy školy coby společenského konstruktů. Pokud však žáci i učitelé zjevně nedůvěřují procedurám a výsledkům v praxi hodnocení, pak je legitimita meritokratického udělování známek ve vzdělávacím systému silně oslabena – v případě, že by tedy tyto problémy byly zveřejněny. Podle teorie nového institucionalismu (Deephouse & Suchman, 2008) ovšem organizace, která čelí konkurenci, navenek projevuje svou legitimitu, ačkoli jejím členům je jasné, že některé její činnosti odporují navenek deklarovaným principům.¹¹

Postupy školy N vůči podvodům nařizují, aby každý učitel, který někoho přistihne při opisování, tento přestupek nahlásil třídnímu učiteli, řediteli školy a rodičům žáka (v případě, že se jedná o žáka mladšího 18 let). Ve školním roce 2010/2011 bylo řediteli školy N nahlášeno celkem osm případů, kdy žáci opisovali. Rozpor mezi tím, jak učitelé (i žáci) vnímají opisování jako cosi všudyprítomného, a reálně uskutečněným formálním sankcím se v diskusích objevuje jako dobře známý jev, který učitelům nezbyvá než tolerovat: „*I když věřím, že žákům a učitelům jde o totéž, pokud jde o to, co ví veřejnost, a platí to i pro žáky. Taký mají svou pravdu navenek a skrytou agendu tak jako my. Navzájem to o sobě víme a udržujeme tak jakousi rovnováhu teroru, protože kdybyste dovolili, aby*

¹¹ Strategie školy N vůči opisování (přijata v roce 2005) uvádí, že škola N „*prosazuje demokratického ducha a systém hodnot založený na poctivosti a zodpovědnosti. Staví se proti jakýmkoli formám podvodného chování a nestandardním postupům. Za své znalosti obdrží každý takovou známku, jakou si zaslouží.*“

se pravda dostala ven, tak potom nevíme, co by se stalo, jak by to na obě strany dopadlo a znevýhodnilo je.“ (učitel 7) Na otázku, zda věří, že i vedení školy N ví o této podvojně agendě tolerovaného opisování ve škole, tentýž učitel odpověděl: „*Ano, myslím si, že tomu systému pomáhají.*“

Účel výchovy a vzdělávání na Západě bývá často popisován jako dvojí: předávání znalostí a rozvíjení osobnosti. V tržně orientovaném vzdělávacím systému lze snadněji nalézt legitimitu pro měřitelné hodnoty, jako jsou známky, než pro neuchopitelné hodnoty, jako jsou etika a morálka (Nussbaum, 2010). Důraz na měřitelnost také znamená riziko, že úkol škol rozvíjet osobnost žáků, jak je to zakotveno v kurikulu, bude mít menší prioritu, nebo že se podstatným způsobem promění v momentě, kdy začne podléhat technicistním kritériím. Ve škole řídicí se tržními mechanismy stanovující cíle a výsledky je pedagogický manévrovací prostor silně podmíněn převládajícím očekáváním, že bude produkovat měřitelné výsledky v podobě hodnocení (alespoň) stupněm dostatečně. V situaci, kdy se o spravedlnosti v souvislosti s opisováním vyjednává z pozice tržní logiky, se však vytrácí možnost zabývat se opisováním jakožto interpersonálním etickým či morálním dilematem.

Závěr

Je důležité mít na paměti, že normy jsou imperativy jednání, a pro konkrétní jednání tedy představují možnost, nikoli určující danost. Společenské struktury normy a chování neovlivňují kauzálně deterministicky, v žádném případě je však nelze považovat ani za neutrální (Lundqvist, 1984). V této studii jsme se pokusili ukázat, že dnešní společenské podmínky v podobě tržně orientovaného řízení škol zaměřeného na cíle a výsledky interagují s procesy vytváření norem spravedlnosti podvodného jednání ve škole. Na spontánní komentář vyslovený žákem na chodbě, že „*opisování je vlastně tak trochu zodpovědné, alespoň někdy*“, lze pohlížet jako na normu, jak ji vnímají žáci i učitelé.

V situaci, kdy vidíme, že žáci, učitelé, a dokonce i vedení školy vědí, co se odehrává, ale zároveň proti opisování nepodnikají účinné kroky, mohou školní aktéři vnímat opisování jako implicitně legitimní. Takovéto „podvojně účetnictví“ však může vést ke vzniku určitého bludného kruhu, v němž na sebe žáci a učitelé budou pohlížet zároveň jako na spojence i protivníky ve strategické hře. Časté opisování snižuje důvěru v procedurální i distributivní spravedlnost a větší nedůvěra představuje východisko pro další pokračování podvodného jednání.

Tyto závěry otevírají cestu dalším studiím orientujícím se na opisování ve škole – zejména pak studiím, které budou více hodnotově pedagogicky orientované. Naše analýza zachycuje edukační realitu v podmínkách, kdy je pro učitele obtížné udržet si morální vztah se svými žáky, namísto aby se sta-

li byrokraty. Tuto situaci přitom, slovy Forsberga a Wallina (2006), můžeme charakterizovat jako kontraproduktivní tlak a interpretovat jako zásadní rozpor mezi jednotlivými hodnotami kurikula. Názor, že dochází k omezování výchovy a vzdělávání, zastává také Giroux (2002), který konstatuje, že pokud se součástí jazyka reformy školství stanou otázky zodpovědnosti za výsledek, není překvapivé, že dojde k odklonu od širších úvah o etice, poctivosti a spravedlnosti. Tento úkol výchovy a vzdělávání nacházíme v pohledu na opisování z perspektivy výchovy k hodnotám: „Každému, kdo se zblízka podívá na to, co se odehrává ve třídách, začne být brzy jasné, že naše školy toho dělají mnohem víc, než že jen předávají nezbytné znalosti žákům, kteří je navštěvují. (...) Také ovlivňují to, jak žáci nahlížejí na sebe samé i na ostatní. Ovlivňují, jak si ceníme vzdělání a jak o ně usilujeme, a vytvářejí základy pro celoživotní návyky způsobu myšlení i jednání.“ (Jackson et al., 1993, s. xxi)

Jestliže jsou základní hodnoty, jak je definuje kurikulum, v podstatě výrazem žádoucí a dobré společnosti, pak by měly být jevy, které jsou vnímány coby hrozba vůči těmto hodnotám, považovány za špatné a nežádoucí. Z široké perspektivy výchovy k hodnotám lze předpokládat, že hodnoty jsou vždy získané a naučené, ať už vědomě či nereflektovaně. Zůstává tedy otázkou, zda praxe, kdy je v procesu vzdělávání opisování tiše tolerováno, pomáhá vytvářet takovou společnost, kterou bychom mohli považovat za dobrou a spravedlivou.

Literatura

- Apple, M. W. (2006). *Educating the "right" way: Markets, standards, God, and inequality*. New York: Routledge.
- Baier, M., & Svensson, M. (2009). *Om normer*. Malmö: Liber.
- Ball, S. J. (2007). *Education Plc. Understanding private sector participation in public sector education*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 386–400. Dostupné z: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11419799>
- Davis, S. F., Drinan, P. F., & Gallant, T. B. (2009). *Cheating in school: what we know and what we can do*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Deephouse, D. L., & Suchman, M. C. (2008). Legitimacy in organizational institutionalism. In R. Greenwood, C. Oliver, K. Sahlin, & R. Suddaby (Eds.), *The SAGE handbook of organizational institutionalism* (s. 49–77). Thousand Oaks: Sage.
- Duplaga, E. A., & Astani, M. (2010). An Exploratory Study of Student Perceptions of Which Classroom Policies Are Fairest. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 8(1), 9–33. Dostupné z: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4609.2009.00241.x/full>
- Durkheim, E. (2002). *Moral education*. Mineola: Dover Publications.

- Finnemore, M., & Sikkink, K. (1998). International norm dynamics and political change. *International Organization*, 52(4), 887–917. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/2601361>
- Forsberg, E., & Wallin, E. (2006). Bokslut. In E. Forsberg & E. Wallin (Eds.), *Skolans kontrollregim – ett kontraproduktivt system för styrning* (s. 172–183). Stockholm: HLS förlag.
- Giroux, H. (2002). *The corporate war against higher education*. Dostupné z: http://www.henry-giroux.com/online_articles/corporate_war.htm
- Horne, C. (2001). Sociological perspectives on the emergence of norms. In M. Hechter & K.-D. Opp (Eds.), *Social norms* (s. 3–34). New York: Russell Sage Foundation.
- Hult, Å., & Hult, H. (2003). *Att fuska och plagiera: ett sätt att leva eller ett sätt att överleva?* Linköping: Centrum för undervisning och lärande (CUL), Linköping university.
- Hydén, H. (2002). *Normvetenskap*. Lund: Sociologiska institutionen, Lund university.
- Jackson, P. W., Boostrom, R. E., & Hansen, D. T. (1993). *The moral life of schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lundqvist, L. (1984). Aktörer och strukturer. *Statsvetenskaplig tidskrift*, 87(1), 1–21. Dostupné z: <http://nile.lub.lu.se/ojs/index.php/st/article/view/3392>
- Mickwitz, L. (2011). *Rätt betyg för vem? Betygsättning som institutionaliserad praktik*. Stockholm: Stockholm university.
- Nilsson, L.-E., Eklöf, A., & Ottosson, T. (2005). “I was just helping her understand”: *Malignant positioning as cheaters and the conflict between student culture and academic tradition in disciplinary hearings*. Paper presented at The 8th World Conference on Computers in Education. South Africa: Cape Town.
- Nucci, L. P. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit – why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Parsons, T. (1977). *Social systems and the evolution of action theory*. New York: Free Press Cooperation.
- Petersson, O., & Rothstein, B. (2001). In R. D. Putnam, *Den ensamme bowlaren* (s. 7–12). Stockholm: SNS förlag.
- Rothstein, B. (2005). *Social traps and the problem of trust*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skolinspektionen (2011). Betyg i gymnasieskolan. Kvalitetsgranskning. Rapport 2011:4. Dostupné z: <http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/betygsattningengymII/kvalgr-betyggy2-samf.pdf>
- Skolverket (2004). *Handlingsplan för en rättssäker och likvärdig betygsättning*. Dnr 00-2004-556. Dostupné z: http://www.skolverket.se/contect/1/c4/07/76/Handlingsplan_betygsattning.pdf

Kontakt na autora

Lars Fonseca
Pedagogická fakulta Linného univerzity ve Švédsku
E-mail: lars.fonseca@lnu.se

Corresponding author

Lars Fonseca
School of Education, Linnaeus University, Sweden
E-mail: lars.fonseca@lnu.se

Text z angličtiny přeložil Tomáš Kačer.