

CO JE ŠKOLNÍ ČEŠTINA - A DÁ SE TESTOVAT?

Ondřej HAUSENBLAS

Abstrakt

Připravované a pilotované státní testování žáků pátých a devátých ročníků v češtině není dostatečně odborně odůvodněné ani připravené. Přeměřování výkonu žáků nelze provádět dříve, než se ve školství vyjasní cíle a samo pojetí vyučovacího předmětu. Testování může vážně zkreslit vyučovací praxi i porozumění výuce ze strany žáků, jejich rodičů i učitelů. Cíle státního testování jsou vnitřně rozporné. Testy odvádějí pozornost od mnohem významnější linie: od péče o sám proces výuky a učení. Je třeba, aby se profesní veřejnost více zasazovala o vnitřní kvalitu vzdělávání a neustupovala povrchním ekonomickým a politickým zájmům.

Klíčová slova: státní testování, standard žákovy práce, český jazyk, vady testů, minimální úroveň, význam v kontextu, osvěta

WHAT IS SCHOOL CZECH - AND IS IT POSSIBLE TO TEST IT?

Abstrakt

The planned and presently piloted state tests in Czech language arts in the 5th and 9th form are not reasonably argued nor prepared. The measurement of the student's performance can not be practised before the goals of the school subject are delimited and the concept of education in mother tongue is settled. Testing can distort the understanding of education on the side of students, parents and teachers. The present goals of the state test project are inherently contradictory. The testing leads astray the attention of the public and of professionals from the process of teaching and learning. It is necessary that the professionals do not retreat face to face of the superficial economical and political interests.

Key words: state tests, student's standards, Czech language arts, errors of test items, minimum achievement, meaning in context, informing the public

Od podzimu 2011 se začíná ve školách vážně operovat státními testy - v páté a deváté třídě. Diskuse o tom, co se jimi dá a má zjistit, však od počátku nevedly nikam - ministerstvo vydávalo rozporné náznaky namísto jasné koncepce. A dosud není nic vyjasněno. V únoru byl záměr testování kritizován experty OECD - zejména proto, že se testy neopírají o žádný standard. Ten vzniká až návazně, tedy v opačném pořadí, než by bylo odborně obhajitelné. Mohli bychom samozřejmě doufat, že se testování změní prostě v průzkum stavu, na jehož základě se bude vyjednávat a ustalovat "standard" - tedy co vlastně je možné například ve zvládnutí mateřštiny a čtení očekávat v určitém stádiu rozvoje žáka. Takové pojetí však MŠMT nemělo a nemá, jinak by už dávno upustilo od testů celoplošných a potřebný výzkum a vývoj by pořídilo mnohem levněji a s menšími škodami na dětech.

Testy v té podobě, v jaké prošla pilotáž před Vánoci 2011 zjistí a vyradí jen to, jak neschopný a nespravedlivý je náš stát vůči vzdělávání dětí. Díky nim znovu uvidíme nanejvýš to, co se obecně ví dlouho: jak zúžené je školní a školské chápání toho, co to je "umět češtinu".

Jak vypadaly úlohy v pilotních testech, sice víme z analýzy, kterou zveřejnila Česká školní inspekce (ČŠI), ale proč tak vypadaly, neví možná nikdo, snad ani jejich tvůrci ne.

U povinných a celoplošných testů je důležité pamatovat na to, že svou úřední mocí vnukají veřejnosti (i školské) představu, co je ve výuce důležitého. A to i přesto, že o nich vysocí úředníci

mluví jako o testech minimálních znalostí atp. Sama myšlenka testovat něco minimálního je odborně sporná a u nás značně nejasná. Ale co je tím základním a důležitým ve výuce mateřštiny, když první z úloh pilotního testu pro žáky po devíti letech výuky zní:

1. Jakým slovním druhem je slovo NĚKTERÍ použité v následující větě?

Někteří z nich by pro slávu udělali cokoli.

(A) číslovkou

(B) přídavným jménem

(C) zájmenem

(D) příslovcem

Pak se (v různém pořadí a promíseně s úlohami na porozumění textu) počítají ještě předložky v souvětí, zkouší tvrdé a měkké i/y v koncovkách, určuje větný člen a hledá se člen několikanásobný, a nakonec mezi souvětími se zcela evidentně chybnou interpunkcí hledá ta bezchybná.

Ze sedmi úloh ověřujících čtenářskou gramotnost devátáka by o jeho kompetenci číst a chápat vypovídaly asi dvě: jedna se táže na žánr přečteného úryvku - odkud asi pochází (neptá se ovšem, podle čeho to žák poznává, takže výpovědní spolehlivost takové úlohy je nízká). V druhé úloze má žák identifikovat slova, která jsou pro přečtený úryvek klíčová. Ostatní úlohy jsou buď učebnicově odtržené od čtenářství (o jaký funkční styl se jedná), nebo počítají citoslovce, anebo jsou pochybně zadány: "Co vyplývá z uvedeného textu?" s nabídkami, které sice obsahují tvrzení, která obsahu textu buď protirečí, nebo se s ním nějak shodují, ale o *vyplývání* nijak nejde. A další taková jen jinak formuluje totéž: "Co lze z uvedeného textu vyvodit?" Ani zde se však žádná z nabídek netýká něčeho, co by se z textu mělo nebo muselo *vyvozovat* - totiž nějakých obecnějších závěrů, poučení, důsledků. Také víceméně sledují, zda se výrok shoduje, nebo neshoduje s tím, co text obsahuje.

Tyto lapsy mají patrně společný zdroj: snaha strojně, tzv. měřitelně testovat něco tak složitého, jako je ovládání mateřštiny nebo procesů čtení. Stručně celého záměru patrně schází poučení o tom, že i složité jevy nebo procesy se sice dají sledovat, ale že takové sledování nemůže být zneužíváno pro administrativní cíle (úspora výdajů za školy) ani pro politické cíle (roztřídění žákovské populace, regulace počtu studentů atp.). Monitorování a analýza úrovně toho, jak žáci zvládají důležité a složité dovednosti a jaké k tomu mají potřebné znalosti i postoje se dá provádět beze škod na dětech a na vzdělanosti národa jen tehdy, když opravdu slouží rozvoji žáka, přímo napomáhá jeho postupu vpřed krok za krokem - a nikoli až na konci ročníku, a tím méně na konci celého studia.

Další velké riziko (a vlastně smůla) je, že se se zavedením testů strhne pozornost vůči tomu, jak dalece děti zvládají mateřštinu, právě jen na testování, a zůstane zanedbáno sledování toho, jak by se dala zlepšovat výuka mateřštiny a čtení opravdu efektivně, co potřebují učitelé a školy pro zlepšení.

Nelze se vymlouvat na to, že v testech, jejichž ukvapenou přípravu zahájil ministr Dobeš, jde jen o první krok, nebo že se testuje jen "minimum". Jako první z kroků je to zrovna šlápnutí vedle - málo informovaná veřejnost, málo chápající politici, bezradní rodiče se budou v směsici číslic (průměrů, decilů a dalších kouzel statistiky) matlat v domnění, že se z testů něco o kvalitě výuky a učení dozvěděli, nebo dokonce že někdo smí na základě číslic rozhodovat o regulaci škol. Představovat si, že z krátkých a počítačově zjednodušených testů poznáme o výuce něco, co by učitel nevěděl a co se pak dá za půl roku napravit, jak to v roce 2011 tvrdil ministr J. Dobeš, je směšný laický omyl.

Že jde v testování o nějaké "minimum", to také není omluva: právě proto, že neproběhla dosud žádná diskuse a osvěta o tom, co ze zvládání mateřštiny se dá považovat za "minimum". Brát jako minimální zvládnutí mateřštiny jen minimální ovládnutí školní látky (například v 9. ročníku nechat žáky právě spočítat předložky v souvětí), to zkreslí představy nebo upevní mylné představy o tom, proč, čemu a jak vlastně se děti mají češtině ve škole učit. Právě upozorňování na dolní hranici nějakého zvládání přivede školy k péči o to, aby uspěly v „minimu“. To zbaví školy času a péče o vyšší úroveň zvládání, o skutečnou kvalitu.

Hlavní potíže s minimy

S minimem je ten problém, že prvky zvládání se v něm nutně objeví jako **izolované**, že tedy **ztrácejí smysl** pro žáka i pro učitele a pro věc samu. Přitom však je určité cílem výuky mateřštiny dovést žáky k schopnosti dorozumět se. Jednou ze složek dorozumívání je čtení. Na rozdíl od řečové produkce svádí k testování proto, že se opírá o fixovaný text.

Důsledkem nevyhnutelné primitivnosti a izolovanosti požadavků v státních testech bude u veřejnosti i ve školách posílení mylné představy, že hlavním úkolem je zvládnout nějaké „minimální“ čtení doslovné. Avšak hlavním úkolem výuky a výchovy ke čtení je to, abychom dokázali **mít z četby radost a poučení**. Právě tento postoj je to základní, bez čeho dobře číst nejde. Postoj lze zjišťovat, ale jen přibližně měřit, a testem zjistit už vůbec nejde. Z mezinárodních šetření OECD jsme se před časem dozvěděli, že české děti více než kdekoliv jinde nemají školu rády a že se v ní nudí. I když se za peníze z ESF u nás konečně rozběhly zkusmé snahy o zlepšení čtenářské gramotnosti a učitelé se už přece jenom více zajímají o povahu čtenářství (například v příručkách VÚP nebo ČŠI), dosud **se** vážně nedisktuje a téměř nic se neplánuje ohledně toho, jak ze školní výuky **odstranit zásadní nudu a otravnost**. Naučit děti základním dovednostem čtení s porozuměním a s myšlením i prožitkem není možné bez toho, aby pro ně četba byla po celou dobu školní docházky přitažlivá.

Konkrétní příklady

Mezi minimální prvky porozumění textu je porozumění na doslovné úrovni. Každý učitel na prvním stupni a mnozí i na druhém asi potvrdí, že opravdu je velké množství dětí, které čtenému textu porozumějí doslovně jen s obtížemi. To se dá zvládnout například "porozuměním slovům na základě jejich slovtvorné stavby". Jenomže:

a) Kdyby bylo doslovné porozumění součástí povinného testování, vznikal by dojem, že učitel má ve výuce pečovat nejvíce právě o doslovné porozumění. Cvičení v něm je užitečné, ale není to dostatečná ani účinná cesta: ve skutečnosti se děti dají získat a úspěšně vést k zvládnutí téhle základní úrovně jen tak, že ve třídě se **usiluje o čtení lepší, zábavnější, moudřejší** – tedy o čtení hlubší než doslovné. Právě kvůli radosti a přínosu z hlubšího porozumění se děti budou učit tomu těžkému kroku – doslovnému porozumění. Je jistě obtížné si představit, že by radost z četby mohla přijít ještě dřív, než se prokoušeme potížemi s porozuměním slovům a větám. Pokud však přichází potěšení z četby až za dlouhou dobu potíží, špatných výsledků a nudy, není divu, že většina dnešních dětí číst nechce. Jak se dá ve třídě vytvořit prostředí, v němž radost z četby převládá nad obtížemi s dekodováním psaného textu a s porozuměním významu slov a vět? Neměli bychom zapomenout na přirozenou kontinuitu vývoje dětského čtenářství: děti v předškolním věku většinou nečtou, a přesto mohou milovat četbu a knihy a věnovat se mnoha aktivitám s knihami, které ve škole přerostou v školní, ale přirozenou práci s textem.

Učitel potřebuje mít ve výuce prostor a čas k tomu, aby nejprve budoval zážitek z četby - pomocí předčítání a poslechu krátkých textů, prací s texty plnými ilustrací, aktivitami, v nichž děti samy s textem zacházejí tvořivě, sdílejí své postřehy, dojmy a své vlastní úpravy textu nebo své vlastní texty - přestože není dosud jisté, zda správně pochopily každé místo ani celek. A jde o texty literatury krásné i naučné. Radost i poučení z četby musí nastávat od samého začátku, protože od toho je čtení na světě. Teprve kvůli tomuto pozitivnímu vztahu dítěte ke čtení pak stojí za to se textem probírat a prodírat pečlivě, všímat si detailů, odstínů a třeba i zásadních oprav svého původního neúplného pochopení.

b) Samo porozumění slovu se ovšem skládá i z dalších úkonů, nejen z postřehnutí jeho slovtvorné stavby. Šířeji vzato znamená rekonstrukce významu slova z jeho slovtvorné podoby to, že čtenář porozumí významu slova díky jeho podobnosti s jinými, známými slovy. Ale dále je tu např. porozumění významu slova z daného kontextu, také porozumění díky zkušenosti s tím, že krásná literatura může používat slov v jedinečných, přenesených významech, případně taky pouhé odhadování intuitivní. V tom vstupuje do hry žákova zkušenost s řečí i četbou a jeho podvědomí. Který z těch úkonů máme považovat za minimum? Nebo jsou všechny minimem? Budeme tvrdit, že minimální úrovní ve zvládnání je právě to, co se dá změřit na počítači?

Totíž už samým hledáním něčeho zdánlivě tak primitivního a "testovatelného", jako je význam slova, už se vzdalujeme od "pouhého minima" a dostáváme se právě **ke kontextům**. A ty už vůbec nejsou vhodné pro minimální testování, neboť k čtenářskému pohybu v kontextu už musíme mít před sebou celý (třebas krátký) smysluplný text. A čtenář si potřebuje vypěstovat jistou dovednost do něj proniknout - význam slova totiž nebude už jenom doslovný, ale vždycky, naprosto vždycky v přirozeném jazyce a řeči **význam slova bude upřesňován právě daným kontextem**. Vysvětlení slovíček ve slovníku je jenom zobecněním nad existujícími typickými kontexty. Avšak v řeči a textu takový význam slova, jak je formulovaný v té slovníkové definici, nikdy přesně neexistuje. Vždycky je specifikován situací, kontextem, záměrem, souhrou mezi čtenářem a autorem.

(Proto byla například chyba v testu z češtiny v státních maturitních testech, že tam kdosi chtěl po studentech, aby jako metaforu uvedli jen jeden z významů, které slovo v metafoře použité má – buď ten doslovný, nebo ten nový, vzniklý přenesením. Ale významem metafory je právě onen pohyb mezi oběma významy slova navzájem. Tuto souhru i nesouhlasnost obou významů čtenář vnímá, rozpoznává a užívá si jí – jakpak tohle kdo vytestuje? A přitom pro literaturu a její výuku nejsou metafory něčím nadstavbovým, nějakým bonusem, ale skutečně jedním ze základních kamenů. Jenomže proces porozumění metafoře je tak komplexní, že zjednodušit ho na testovou otázku a správné řešení popírá literaturu jako kulturní jev a popírá i sám smysl vzdělávání. Kdo chce ověřovat, zda žáci umějí zacházet s metaforami v textu, musí použít jiný přístup než mechanické testování.)

Příklad z pilotních testů pro 9. ročník (podzim 2011)¹ vypovídá dost o tom, jak tvůrci testů podcenili úskalí, jež tvorba textů představuje. Jednou z úloh následujících za úryvkem z textu J. Baňkové byla citace poslední věty z úryvku a zadání *Jaký význam má slovo ŠMYTEC ve větě „Ve vesmíru fungují tyhle zákony a šmytec“?*

Frazeologizované a řídké slovo *šmytec* samozřejmě neumožňuje, aby čtenář jeho význam vyvozoval z kontextu. Pokud obrát *a šmytec* neznáte, z této věty o něm vyvodíte jen velmi málo, a jen hodně nadaný čtenář něco vysoudí z jeho pozice na konci příhody a z jeho hláskové podoby - že totiž nejde o něco, co ve vesmíru funguje vedle zákonů (*tyhle zákony a řád, tyhle zákony a pořádek, a logika* atp.). Pokud obrát znáte, jste testováni právě z jeho znalosti, a nikoli z poznávání významu z kontextu.

Jistě se shodneme v tom, že **znalost mnoha slov je nutná** k úspěšnému čtení. Žáci musejí k čtení a porozumění znát docela hodně různých slov a jejich významů. Jenomže znalost slovní zásoby v pozadí se nedá testovat izolovaným zjišťováním, zda žák zná právě tohle nebo tamto slůvko – vždy by to byl jen náhodný výběr testované znalosti. Slovo je řekněme 300.000, v literatuře pro děti se možná objevuje nějakých 10.000. **Péči školy o rozvoj znalosti slov u žáků musí stát zajišťovat jinak než testováním...** Politici a vládní úřady přistupují ke zlepšení vzdělávání často nevzdělaně, přinejmenším tomu nerozumějí. Podobně jako u znalosti slov to bude u zvládnutí dalších složek gramotnosti a u dalších předmětů. MŠMT si nezaslouží podporu ani ústupky, když postupuje neinformovaně a neprofesionálně.

K zjišťování dalších složek čtenářské gramotnosti se tvůrci pilotních textů z češtiny pro 9. ročníky postavili podobně omezeně. Poměrně složitou dovednost vysuzovat závěry z podaných informací jednak není možné zjišťovat tak, že žák podá jeden dva výkony (v 1-2 úlohách testu) - takové zjišťování nemá vypovídací hodnotu. Mnohem více o žákově vysuzování může vědět sám učitel, který se žákem pracuje dlouhodobě. Test svou izolovanou informací o žákově výkonu nijak nepomůže rozhodnout, zda žák potřebuje dopomoc (nehledě k tomu, že na konci 9. nebo i 5. ročníku je na pomoc pozdě...). To je významný nedostatek plošného testování - z číslic vygenerovaných nakonec nějakým statistickým softwarem se nic o kvalitě vzdělávání usoudit nedá, protože výkony vyžádané od žáka odporovaly tomu, co je skutečně potřebné pro opravdové čtení nebo pro ovládnutí mateřského jazyka.

Způsobem zadání úlohy a jejím zněním může být silně ovlivněn nejen výkon žáka, ale také i

1 <http://www.ceskaskola.cz/2012/02/analyza-testovani-v-5-9-rocnicich.html>
<http://www.csicr.cz/getattachment/6c99bc4c-5c5b-4359-8f26-55ea5859ba85>

samo chápání pojmů v oblasti čtenářských kompetencí ve veřejnosti - a to i veřejnosti odborné: V testu pro 9. ročník jsou dvě zadání podobného typu: *Co vyplývá z textu?* a *Co lze z uvedeného textu vyvodit?* - První požaduje jenom identifikování informace v textu vyslovené, ale nejde o skutečné "vyplývání z textu", spíše jen o jakési "Co můžeme s oporou v textu tvrdit?". Druhé zadání požaduje, aby žák buď za parafrází v nabídkách rozpoznal v textu citovanou 2. větu termodynamickou (nabídky (a) *Druhá termodynamická věta se zabývá tím, co se děje, když se setkají tělesa různých teplot*, (b) *Teplota nikdy nepřechází z tělesa na těleso*). Anebo aby se skutečně zamyslel na smyslem úryvku a porovnal ho s nabídkou (c) *Králík dobře vysvětluje zákony termodynamiky*. Bohužel, vyvozovat něco z textu neznamena ani, že žák rozpozná parafrázi zákona, ani že odmítne nabídku (c), která si navíc všimá věci spíše okrajové (králík na rozdíl od slípky tu nic neobjasňuje).

Také úloha „Co vyplývá z uvedeného textu?“ si zřejmě „nevidí do úst“ - nabídka (C) *Slepice jsou často chytřejší, než se zdá* je sice patrně správnou odpovědí, ale ona z textu nevyplývá - je tam jen obsaženo takové tvrzení a uveden případ jediné takové slepice. Taková úloha a k ní zvolený úryvek pěkně ukazuje, že pro primitivní testy "minima" se zjišťování dovednosti vysuzovat prostě nehodí - text, z něhož něco opravdu vyplývá, z něhož se dá něco vysoudit, bude vždy spíše na vyšší rovině dovedností než na "minimu".

Ve snaze zachytit nějakou minimální rovinu zvládnání poměrně složitého úkonu vysuzování se tak tvůrci úlohy zapletli do vlastních sítí. Nachytávat "propadlíky" je riskantní lov.

Kde hledat minima?

Minimem v dovednostech čtení, které bychom mohli hledat, tedy asi nebude znalost slovíček. A co tedy? Snad nějaké **převyprávění** krátkého příběhu? V tom ovšem jde vždy zase jednak o pochopení slov v kontextu, a jejich nahrazení rovněž vhodnými slovy, a jednak o **výběr toho, co je v textu důležitého**. Ovšem to silně závisí na individuálním pochopení smyslu textu, na čtenářovu rozpoznání, pochopení a přijetí či odmítnutí autorského záměru. To ovšem nejsou žádné minimální testovatelné úkony. Jsou sice nutné i na velmi začátečnické úrovni, u menších dětí stejně jako u větších, jenomže nejsou ani snadno, ani jednoznačně testovatelné - **vyhodnocovat se u nich dá cesta, kterou se ubírá ten, kdo chce pochopit text**, ale nikoli "správný konec" té cesty. Pro monitorování postupu žáka po cestě zlepšování čtenářských kompetencí nejsou testy vhodným nástrojem. Je možné dávat dětem číst texty s úlohami, nad jejichž řešením pak učitel musí **dál se žáky pracovat**, ale tyto odpovědi není třeba jednoznačně vyhodnocovat jako správné a nesprávné - spíše je třeba v nich **najít a pojmenovat míru zvládnání** té které dovednosti nebo znalosti. Rozpoznat, které jednotlivé kroky nebo dovednosti žáka už se projevily, které ještě potřebují zlepšení - ovšem vždy v kontextu všech ostatních vědomostí a dovedností. Čtení se nerozvíjí nácvikem jednotlivých výmků a shybů, ale celým souvislým čtením, včetně sdílení o četbě a včetně vlastního žákovského psaní založeného na četbě. Cílem takové práce je vyvíjet spolu se žákem jeho zlepšení, nikoli jen určit, jestli je žák na spodní nebo horní hranici své čtenářské výkonnosti.

Možná, že minimální porozumění by znamenalo **najít v jednoduchém textu hlavní prvky: kdo tam jedná, co udělal a kde to bylo**. To je asi prastará gramota, o stupínek vyšší než pouhé přeslabikování větiček. Ovšem pokud tohle bude v „minimálních testech“ - zase bude těžké rozhodnout, v kterém ročníku by to mělo být dosaženo. Možná je to věc druhé třídy, kde je dovednost najít hlavní složky příběhu dominantním cílem učení - poznat, o kom příběh je a co se s ním stalo... Jak bude působit takové testování v pátém ročníku, v devátém? Tam už mají žáci číst složitější texty, kvůli zajímavějším účelům, s vlastními pohledy. A státní moc u nich bude draze a závazně přeměřovat, zda umějí to, co druháci? A učitelé potřebují vidět, co se s žáky v páté a deváté třídě a v mezidobí rovněž dá při čtení dělat rozvíjecího, nikoli jen "přeměřovacího".

Co s chabou čtenářskou gramotností?

My sice tušíme, že je u nás dost žáků, kteří v deváté třídě nezvládají hladké načtení doslovného významu nepřliš složitého textu. Jenomže tyhle propady vzdělanosti se nesmějí

kontrolovat pomocí celostátního testu! Kvůli menšině zanedbaných bychom postihli plošným testem ty žáky, kteří už dávno mají na víc. Už odpor gymnazijních maturantů k intelektově nedostačivým testům maturitní generálky to jasně ukázal. A to není maličkost. Test musí mít určitou **oprávněnou prestiž**, nikoli jen mocenskou, k tomu, aby do něj vláda směla vkládat státní peníze, aby se jeho výsledky směly brát vážně, a aby právě nestrhával školy k výuce malichernostem nebo primitivnostem. V plošném provedení totiž dobré testy ani existovat nemohou, v moudrosti jim brání právě to, že často a u mnoha žáků budou narážet na nesrovnatelné rozdíly. K nespolehlivosti a ke zkreslování žene celostátní testy jejich závaznost, plošnost, vynucenost - a také neinformovanost a omezenost jejich vyhodnocovatelů.

U „dobešovských“ testů je navíc problém to, že přijdou **v závěrečném období studia** (5., 9. ročník ZŠ), že se svými minimálními požadavky vstoupí velmi **direktivně** do výuky a programu škol - ať se o nich prohlásí cokoliv, přesto budou státní, úřední, závazné, půjde z nich strach. A navíc dobří mezi učiteli cítí zodpovědnost a soucit právě vůči žákům slabým. A ti budou testováním „odhaleni a potrestáni“ spolu se školou a učitelem.

O masové zjištění a označení slabých nám – rozumným vzdělavatelům – přece vůbec nejde. Jde nám o to, **aby školy uměly účinně pomáhat všem k zlepšení**. Slabým i nadaným, a **včas**, nikoli až dodatečně. **Když stát nepomáhá škole, učitelé a žáci dosahovat kvalitního vzdělávání v průběhu učení, během roku a během let docházky, nemá žádné právo si na konci období přeměřovat výsledky** – jediné, co by takové testy ukázaly, a to na úkor žákova rozvoje, by byla právě neschopnost státu starat se o vzdělávání, případně snaha státu a vlády diskriminovat některé a protežovat jiné žáky.

Co můžeme jako odborná veřejnost dělat?

a) Nahlas a co nejveřejněji **vyzrazovat, že současné trendy v oblasti testování jsou nekvalifikované** a zcestné. Když nejsou dost jasně stanoveny cíle takové akce, je nebezpečí, že se cílem stane něčí výdělek za tvorbu, tisk a rozvoz textů a za jejich zpracování. Že jiné a případně tytéž zjištěné skupiny budou čerpat moc nad školami z rozdělování peněz podle výsledků testů a že další a případně tytéž skupiny budou vnášet svou ideologii do vzdělávací politiky a systému (například se u moci budou držet prosazovatelé některé omezené koncepce výchovy).

b) Rozborem a zveřejněním možných úloh pro takové testy máme včas **ukazovat učitelům i rodičům-voličům, jak pochybné a zhoubné jsou testové úlohy v plošném testování**, včetně pokusů o „minimální“ úroveň zvládnutí.

c) Bylo by možné **vytvořit parodie na státní testy**, které by se patrně hodně shodovaly s jejich dnešní reálnou podobou, ovšem byly by zasazeny v kontextu svých zhoubných důsledků a ty by byly zesměšňovány.

d) Bylo by asi načase **spojovat různé asociace a skupiny** vzdělavatelů i rodičů do hnutí, která se budou ozývat, protestovat, navrhopvat opravy. Protože ignorovat hlas několika odborníků umí MŠMT velmi dobře. Spojování občanů už se částečně děje, například v internetové výzvě rodičů a učitelů k legálnímu bojkotu státních testů, v peticích proti pokaženým maturitním zkouškám atp.

Je potřeba soustavně informovat veřejnost co nejdříve a nejsrozumitelněji o podstatě omylů, zbavovat veřejnost i sebe nereflektovaných předsudků a víry v různá ta „přece“ („přece stát musí nějak zkontrolovat, jak se žáci učili“ atp.) a nahrazovat nepoučenost informovaností.

Kontakt

PhDr. Ondřej Hausenblas
Pedagogická fakulta UK v Praze
M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

hausen@ecn.cz