Šťastný, V., Walterová, E., Xiaohu, Z. (2021). Školní vzdělávání v Číně. Praha: Karolinum.

Čtenářům se dostává do ruky další ze studií vycházejících v ediční řadě *Školní vzdělávání v zahraničí*, jež je záslužným počinem Pedagogické fakulty UK, konkrétně Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání. Tentokrát je studie věnovaná Číně a jejímu školství. Poprvé autoři překračují hranice Evropy a je tak jen logické, že se museli vypořádat s celou řadou výzev spojených se zcela jiným společenským, kulturním či historickým kontextem. Navíc, dovedu si představit, také s určitým kulturním šokem, což je obvyklý jev, kdykoli překračujeme hranice jedné kultury a vstupujeme do kultury jiné. V tomto ohledu dvěma českým autorům byl nápomocný čínský spoluautor, který mohl mnohé věci zprostředkovat a vysvětlit. Ostatně mít v autorském kolektivu spoluautora z dané popisované země je dobrým zvykem uplatňovaným v celé ediční řadě o školství v zahraničí.

O kulturním šoku mluvím záměrně, neboť sama jsem si jím v souvislosti s Čínskou lidovou republikou prošla. Strávila jsem tam dva pracovní roky v dobách, kdy Čína nastolila „politiku otevírání se světu", jejíž součástí bylo zvaní zahraničních lektorů a expertů, aby s procesem „otevírání se" obecně napomohli. Jednalo se o dobu, kdy se země vyrovnávala s následky kulturní revoluce, kdy realizovala obrovské množství zásadních ekonomických a sociálních reforem iniciovaných „velkým reformátorem" Deng Xiaopingem, včetně reforem školských.

S chutí jsem se tedy pustila do recenzování knížky vedena vidinou konfrontace svých zážitků a zkušeností z druhé poloviny osmdesátých let 20. století s aktuální situací druhého desetiletí 21. století. A nelituji toho. Je zřejmé, že mnoho se změnilo, něco ale zůstává (*guanxi*, tedy osobní vazby a známosti, snaha za žádnou cenu neztratit tvář, určitá nedůvěra vůči cizincům a vnějšímu světu vůbec apod.). Pojďme tedy společně projít jednotlivé kapitoly recenzované publikace.

Kvituji, že autoři začínají relativně rozsáhlou metodologickou kapitolou, v níž čtenáře seznamují se svými zdroji k dané případové studii, jež nebyly jen knižní – primární a sekundární, čínské a zahraniční –, ale k dispozici měli i vlastní empirická data opřená o studijní pobyty na významných akademických pracovištích v Pekingu, Šanghaji a Hongkongu. Kromě toho se jim podařilo navštívit několik škol a vést rozhovory s jejich vedením, učiteli, žáky i rodiči. To jistě nebylo snadné vzhledem k jazykové bariéře, která je dobře představitelná. Ostatně sami autoři důkladně popisují, s jakými obtížemi se setkávali a jak je překonávali. Kvituji také, že upozorňují na častou rozporuplnost jednotlivých zdrojů – čínských a zahraničních – v hodnocení kontroverzních témat čínského školství

a vzdělávací politiky. Myslím, že výraz „míra povolené kritiky“, který autoři v této souvislosti použili, je přesný a výstižný.

Již zmíněná odlišnost společenského, kulturního a historického kontextu se promítá do relativně rozsáhlé první kapitoly nazvané *Čína – několik pohledů na zemi*. Je opravdu potřebná, aby čtenář byl připraven na všechny následující informace o vzdělávací politice (2. kapitola) a vzdělávacím systému (3. kapitola). Ve druhé kapitole je zaznamenán vývoj vzdělávací politiky od 2. poloviny 20. století do současnosti, včetně jejích principů, způsobů financování, monitorování, ale také mezinárodního srovnání a pedagogického výzkumu. Z mnoha prezentovaných informací je velmi dobře patrné, že není „jedna Čína“.

Třetí kapitola je uvedena opět relativně rozsáhlým pohledem do historie čínského vzdělávání od císařské Číny až po současnost. Také zde můžeme najít užitečné informace pro porozumění současnosti, např. o roli zkoušek, jimiž dříve procházeli ti, kteří se chtěli stát císařskými úředníky – dnes jimi procházejí všichni, kteří chtějí studovat na středních a vysokých školách.

Třetí kapitola je dále strukturovaná do částí věnovaných jednotlivým stupňům vzdělávacího systému od preprimárního k vyššímu sekundárnímu. Zvláštní pozornost věnují autoři přechodům mezi vzdělávacími stupni, neboť celý systém je charakteristický tím, že žáci a studenti musejí procházet centrálně organizovanými zkouškami, které je směřují ke školám různé kvalitativní úrovně. Významné je to zejména, jak již bylo řečeno, na přechodu do vyššího sekundárního a terciárního vzdělávání. Specifické je také speciální školství, které existuje paralelně s hlavním vzdělávacím proudem, aniž by byly aplikovány inkluzivní postupy, jak je známe my v Evropě. Také postavení soukromých škol může pro nás působit rozporuplně. Už jen jejich samotná existence v systému socialistického školství je překvapivá. Navíc se nejedná jen o elitní školy, ale také o školy pro děti migrujících Číňanů. Migrace obyvatel z venkova za prací do měst je totiž jedním z velkých problémů nejen současnosti. Děti těchto venkovských pracovníků nemají snadný přístup do běžných škol, proto pro ně rodiče hledají alternativní řešení v podobě soukromých škol velmi různorodé kvality.

Ústředními aktéry kteréhokoli vzdělávacího systému jsou učitelé. Nejinak je tomu v Číně. Tam jsou sice v současné době relativně váženými postavami s dobrým společenským statusem, jejichž autorita, opět s oporou o historické kořeny konfuciánství, není dnes[1] zpochybňována, ale podmínky

[1] V souvislosti s postavením učitele ve společnosti je ovšem třeba upozornit na relativně krátký, ale významný exces spojený s kulturní revolucí v letech 1966–1976, kdy byli učitelé a další intelektuálové ostrakizováni Rudými gardami. Patřili do deváté, tzv. zapáchající kategorie, jež tvořila spodní příčku Maovy sociální struktury společnosti.

pro jejich práci nejsou snadné, zejména v odlehlých částech země. Také jejich kvalifikační příprava zdaleka neodpovídá našim evropským představám, alespoň co do získání plného vysokoškolského vzdělání. Autoři všechno toto a mnohé další precizně dokládají ve čtvrté kapitole.

V následujících dvou kapitolách (5. a 6.) se čtenář může dočíst o současném kurikulu a o externím a interním hodnocení – žáků i škol. Zde nepochybně českého čtenáře zaujmou pasáže o školních rituálech nastavených centrálně, v nichž ústřední roli hraje vztyčování a snímání čínské vlajky či striktně daný celodenní vzdělávací režim. Také popisovaná kultura učení a vyučování je značně odlišná od toho, co známe. Děti soutěží, učí se, že vlastní pílí a odhodláním mohou dosahovat lepších výsledků, avšak nečiní-li tak, nesou svou vinu. A to vše ve třídách s vysokými počty žáků a vysokými nároky učitelů. Ostatně jako dvě ze čtyř výzev současného vzdělávacího systému v Číně tyto okolnosti pojmenovává a detailně komentuje také čínský spoluautor Zhu Xiaohu této publikace v poslední kapitole. Označuje je jako přílišné *studijní zatížení žáků* a *potřebu zvyšovat kompetence žáků učit se samostatně*.

Čína, jak známo, není kulturně, jazykově a etnicky monotematická. A také je známo, že právě etnické menšiny tvoří bolavé místo čínské (nejen) vzdělávací politiky. Proto kapitola 7 věnovaná národnostním a etnickým menšinám ve školním vzdělávání má v knížce své důležité místo. Je z ní zřejmé, že existuje značná diskrepance mezi oficiálními doktrínami a realitou. V rámci „povolené kritiky" o nich hovoří i čínské zdroje, o něž se autoři publikace opírají. A krátká kapitola 8 o cizích jazycích a jazykovém vzdělávání to jen dokresluje.

Moje „procházka" jednotlivými kapitolami recenzované publikace končí u kapitoly deváté. Ta je zacílena na pojmenování výzev pro školní vzdělávání v Číně. A jak již bylo řečeno, napsal ji kolega Zhu Xiaohu. O dvou z těchto výzev byla již řeč. Pominu-li další o využívání ICT pro efektivní vyučování, kterou dobře známe i z našeho domácího prostředí, zůstává poslední, ale nejdůležitější: *nerovnoměrný rozvoj vzdělávání*. Ano, to je přesné. Čína je obrovská, různorodá, nerovnoměrná. To vše se samozřejmě propisuje do obrovských rozdílů v dostupnosti a kvalitě vzdělávání v různých regionech Číny. Ostatně již od 80. let minulého století byla reforma čínského vzdělávacího systému rozčleněna podle vyspělosti jednotlivých provincií a okresů do třístupňové strategie.[2]

Ještě jednou se musím vrátit k mé staré zkušenosti,[3] neboť ta se pohybovala

[2] Detailněji tuto strategii na příkladu povinné školní docházky popisuje Rabušicová, M. (1989). Současné problémy čínského školství. *Pedagogika*, *39*(5), 577–582.

[3] Pro případné zájemce doporučuji k přečtení Rabušic, L. (1986). Čína je podivuhodná země. Brno: *Universitas. Revue Univerzity J. E. Purkyně v Brně*, č. 6, s. 44-54.

v extrémech od chudoby k bohatství, od negramotnosti k vysoké vzdělanosti, od ignorance k oceňování kultury, od podvolení k nezávislosti (opatrné), od ošklivosti ke kráse, od špíny k čistotě… Tak bych mohla pokračovat, ale raději svou recenzi uzavírám doporučením čtenářům časopisu *Pedagogika* (nejen): přečtěte si tuto publikaci, je velmi čtivá a poučná, neboť skvěle informuje a věci nezjednodušuje.

prof. PhDr. Milada Rabušicová, Ph.D.
Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd;
e-mail: milada@phil.muni.cz

Kendíková, J. (2020). *Vademecum asistenta pedagoga.* 2. vyd. Praha: Pasparta.

Publikace Jitky Kendíkové *Vademecum asistenta pedagoga*, vydaná v roce 2020 jako 2., aktualizované vydání, se věnuje stále aktuálnímu tématu, kterým je role asistenta pedagoga v procesu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dnes představuje asistent pedagoga nedílnou součást vzdělávacího procesu ve školách mateřských, základních, ale také středních. Přesto však zůstává zejména mezi laickou veřejností mnoho nejasností týkajících se dané problematiky. Autorka publikace si klade za cíl tuto oblast čtenářům komplexně přiblížit a poskytnout odpovědi na některé otázky, které jsou kladeny společností.

Podle tematických okruhů je kniha rozdělena na jednotlivé části, které jsou pro přehlednost označeny písmeny latinské abecedy. Závěrem nalezneme seznam literatury.

V první kapitole, kapitole A, autorka specifikuje typy asistentů, se kterými se v českém prostředí setkáváme – asistent pedagoga a osobní asistent, případně školní asistent. Je zde charakterizováno legislativní ukotvení, základní činnosti a náplň práce, s důrazem na rozlišení jednotlivých typů.

Kapitola D popisuje jednotlivé diagnózy, se kterými se asistent pedagoga může v průběhu své práce a činnosti setkat. Autorka při jejich výčtu čerpala z dotazníkového šetření, kterého se zúčastnili asistenti pedagoga ze škol v Praze 1. Nejčastěji uváděnými diagnózami, které jsou zde obecně charakterizovány, jsou Downův syndrom, poruchy autistického spektra, lehká mozková dysfunkce, ADD, ADHD, specifické poruchy učení a chování, tělesné postižení, zrakové postižení, lehká mentální retardace, vývojová dysfázie, kombinované vady a mutismus.

Následující kapitola se věnuje splnění kvalifikačních předpokladů pro výkon práce asistenta pedagoga, včetně dalších vzdělávacích kurzů. Je zde uveden také stručný přehled institucí věnujících se dané problematice.