



Dominik Dvořák, Karel Starý,  
Petr Urbánek, Martin Chvál,  
Eliška Walterová

---

# Česká základní škola

## Vícepřípadová studie

**Česká základní škola**

Vícepřípadová studie

**RNDr. Dominik Dvořák**

**PhDr. Karel Starý, Ph.D.**

**doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.**

**PhDr. Martin Chvál, Ph.D.**

**prof. PhDr. Eliška Walterová, CSc.**

---

Recenzovali:

prof. PhDr. Peter Gavora, CSc.

prof. PhDr. Milan Pol, CSc.

PhDr. Miroslav Klusák, CSc.

Výzkum proběhl a publikace vychází s finanční podporou MŠMT ČR v rámci projektu „Centrum základního výzkumu školního vzdělávání“ s registračním číslem LC06046.

Grafická úprava Jan Šerých

Sazba DTP Nakladatelství Karolinum

Vydání první

© Univerzita Karlova v Praze, 2010

© Dominik Dvořák, Karel Starý, Petr Urbánek, Martin Chvál,  
Eliška Walterová, 2010

ISBN 978-80-246-1896-8

ISBN 978-80-246-2371-9 (online : pdf)



Univerzita Karlova v Praze  
Nakladatelství Karolinum 2013

<http://www.cupress.cuni.cz>



# Obsah

<b>Úvod</b>	11
<b>Část I: Teorie a metodologie</b>	15
<b>1. Konceptuální rámec a volba výzkumné strategie</b>	17
1.1 Strategie vícepřípadové studie a rozlišení instituce–organizace	17
1.2 Institucionalismus jako teoretický rámec	18
1.2.1 Jakou roli má teoretický rámec v případové studii (v kvalitativním výzkumu)?	18
1.2.2 Instituce a organizace	19
1.2.3 Institucionalismus	21
1.2.4 Meze strukturální a vnitřní reformy školy	24
1.3 Česká základní škola	25
1.3.1 Málo nebo moc vzdělávání?	26
1.3.2 Vzdělávání v české škole a vícepřípadová studie	28
1.3.3 Česká základní škola v čase	30
1.4 Vybrané případové a vícepřípadové studie školy	32
1.4.1 Příklady zahraničních studií	32
1.4.2 České studie	35
1.5 Specifika vícepřípadové studie a našeho výzkumu	36
1.6 Závěr	38
<b>2. Cíle výzkumu a metody sběru dat</b>	39
2.1 Formování výzkumného týmu (osoby a obsazení)	39
2.2 Epistemologická východiska studie (konfese autorů)	41
2.2.1 Konstruktivismus versus realismus	41
2.3 Plán výzkumu (scénář)	44
2.3.1 Cíle studie	46
2.3.2 Konceptuální rámec	48

2.3.3	Výzkumné otázky	49
2.3.4	Výběr zkoumaných škol	51
2.4	Metody sběru dat	55
2.4.1	Pozorování	57
2.4.2	Dotazování	59
2.4.3	Shromažďování dokumentů a artefaktů ze školy	60
2.5	Zajištění kvality výzkumu	60
2.5.1	Účastnická validizace	60
2.5.2	Triangulace a řetězové dokladování	61
2.5.3	Další aspekty kvality šetření	62
2.6	Závěr	63
<b>3.</b>	<b>Zkušenosti z realizace terénního výzkumu</b>	<b>65</b>
3.1	Expozice: přípravná návštěva – zajištění vstupu do terénu	65
3.2	Kolize s realitou: vstup do terénu a shromažďování dat	67
3.2.1	Navázání kontaktu se sborem	67
3.2.2	Shromažďování dat	68
3.3	Krize: záplava dat a jejich analýza	78
3.3.1	Databáze vícepřípadové studie	78
3.3.2	Zpracování dat pro analýzu	79
3.4	Peripetie: interpretace dat	82
3.5	Rozuzlení: předložení výzkumných zjištění účastníkům	84
3.5.1	Průběh validizačního setkání	84
3.5.2	Etické otázky spojené s validizací	85
3.6	Závěr	88
<b>4.</b>	<b>Prezentace dat a možnosti zobecňování</b>	<b>89</b>
4.1	„Příběh“ jako zpráva o případu	90
4.2	Od jedinečných škol ke školnímu vzdělávání	93
4.3	Závěr	96
<b>Část II:</b>	<b>Příběhy škol</b>	<b>97</b>
<b>5.</b>	<b>Malá škola: Pilotní výzkum</b>	<b>99</b>
5.1	Škola, které hrozil zánik	99
5.2	Zřizovatel: partnerství z rozumu	101
5.3	Sbor: kolegiální prostředí	102
5.4	Žáci: „materiál“ je specifický, ale máme naše děti rádi	103
5.5	Výuka: za dveřmi třídy	105
5.6	Spokojenost se současným stavem	108
5.7	Závěr	109

<b>6. Výběrová škola: Ať děláme, co děláme, neudržíme je tady</b>	111
6.1 Téma: odchody na víceletá gymnázia	112
6.2 Svoboda a konflikt priorit	116
6.3 Pedagogické řízení a vztahy ve škole	119
6.4 Podmínky pro vzdělávání	122
6.5 Pohled do tříd	124
6.6 Závěr	128
<b>7. Základní škola Horská:</b>	
<b>Prostředí stability aneb škola, odkud děti neodcházejí</b>	130
7.1 Stabilní podmínky řízení školy	130
7.2 Stabilita aktérů školy	134
7.3 „Ochranný deštník“	139
7.4 Závěr	141
<b>8. Základní škola Pestrá: Manažerská ekvilibristika</b>	143
8.1 Původ úspěchů: „velký třesk“?	144
8.2 Příznivý potenciál školy (a jak s ním naložit?)	145
8.3 Fungování školy aneb „všichni uspějeme“	148
8.4 Vedení lidí: citlivé téma	152
8.5 Závěr	155
<b>9. Předměstská škola: Všichni jsou spokojeni</b>	158
9.1 „Děti jsou, ale není místo“	159
9.2 Ředitel jako manažer, nikoli pedagog	165
9.3 „Přežít“ – kontinuita a stabilita jako vize školy	168
9.4 Máme rádi děti	169
9.5 První a druhý stupeň	172
9.6 Závěr	177
<b>Část III: Tematické analýzy</b>	179
<b>10. Učitelé a učitelské sbory</b>	181
10.1 Charakteristiky sborů základních škol	182
10.1.1 Kvalifikovanost sborů	182
10.1.2 Feminizace sborů	183
10.1.3 Věková struktura sborů	184
10.1.4 Konzistentnost, stabilita vs. dynamika sborů	187
10.2 Vztahy ve sborech	188
10.2.1 Učitelé o sboru	190
10.2.2 Sociální klima sborů	192
10.2.3 Sbory prvního vs. druhého stupně	197

10.3	Vedení škol a sbory	200
10.4	Přehled – šetřené základní školy a jejich sbory	202
10.5	Závěr	205
<b>11.</b>	<b>Žáci mluví o své škole</b>	<b>207</b>
11.1	Žáci o své škole: „Co my víme?“	208
11.2	Přechod z 1. na 2. stupeň ZŠ: „zbavení ochranných křídel“	209
11.3	Školní znalosti za hranicemi školy: „Škola základ života?“	211
11.4	Výuka je nuda: „Pořád se opakuje“ – „Nejlepší předmět je matika!“	212
11.5	Nejllepší učitel je „..., který hodně naučí!“	213
11.6	Žákovská samospráva jako instituce k řešení stížností: „Smrdí tácky v jídelně!“	215
11.7	V čem je potřeba školu změnit: „Já bych odvolala ředitele!“	216
11.8	O čem žáci mluvili málo: „Přečte nám akorát to, co je v té učebnici.“	218
11.9	Závěr	218
<b>12.</b>	<b>Výuka na základní škole očima výzkumníků, učitelů a žáků</b>	<b>220</b>
12.1	Analýza dat	221
12.2	Materiální podmínky pro výuku	223
12.2.1	Vybavení a výzdoba učeben	224
12.2.2	Používání didaktické techniky	225
12.2.3	Uspořádání učeben	227
12.3	Řízení třídy	229
12.3.1	Začátky vyučovacích hodin	229
12.3.2	Průběh vyučovací hodiny: problematické hospodaření s časem	230
12.4	Komunikace ve třídě	233
12.4.1	„Výchovná“ komunikace ve třídě – regulace chování žáků	233
12.4.2	Narušování výuky	233
12.4.3	Reakce učitele na rušivé chování žáků	235
12.4.4	„Výuková“ (akademická) komunikace	237
12.4.5	Zapojení žáků do práce	237
12.5	Vnitřní diferenciací výuky	238
12.6	Spolupráce (kooperace) žáků při výuce	239
12.6.1	Specifika spolupráce ve dvojici a ve skupinách	240
12.6.2	Složení skupin	240
12.7	Hodnocení ve výuce	242
12.7.1	Výsledky hodnocení	243
12.7.2	Zdroje hodnocení	243
12.7.3	Známkování	244
12.7.4	Sebehodnocení a vrstevnické hodnocení	245
12.7.5	Hodnocení chování	246
12.8	Závěr	247



<b>13. Škola se dívá sama na sebe: autoevaluace</b>	249
13.1 Data a cíle analýzy	249
13.2 Vlastní hodnocení školy není jen záležitost ředitele	251
13.3 Co je pro školy důležité	252
13.4 Škola směřuje ke zlepšení	252
13.5 Závěr	257
<b>14. Srovnávací analýza případů</b>	258
14.1 Kultura, nebo struktura?	258
14.2 Strukturní prvky vzdělávání	260
14.3 Velikost školy a boj o žáky	261
14.4 Na cestě k novému institucionálnímu řešení?	267
14.4.1 Mateřská škola jako součást základní školy?	267
14.4.2 Vliv víceletých gymnázií	269
14.5 První a druhý stupeň	270
14.5.1 Jeden sbor, nebo dva sbory	270
14.5.2 Dva přístupy k žákům	271
14.6 Ráno, dopoledne, odpoledne: družina, klub, kroužky	273
14.7 Závěr	275
<b>15. Pohled zpět a pohled dopředu</b>	276
15.1 Shrnutí vybraných zjištění	276
15.2 Perspektivy vícepřípadové studie	278
15.3 Závěr	280
<b>Přílohy</b>	281
Seznam zkratk	295
Literatura	296
Summary	304
Rejstřík	307



# Úvod

*Abychom věděli, jaké jsou školy, jaké mají silné a slabé stránky,  
musíme být schopni vidět, co se v nich děje,  
a musíme být schopni jasně a zřetelně říci ostatním,  
co jsme poznali.*

(E. W. Eisner, 1991)

Základní škola je jedním z pilířů sociální konstrukce společnosti a součástí života všech generací v období dětství a dospívání. Škola je specifickou kulturou, společenstvím dospělých a dospívajících. V ní žáci získávají znalosti a dovednosti, osvojují si vzorce chování a hodnoty, důležité pro osobnostní rozvoj a život ve společnosti.

V kontextu změn sociálních, ekonomických, kulturních a demografických se škola mění, mění se její žáci a učitelé. Jaké jsou současné české základní školy? V čem se liší a v čem jsou si podobné? Jak plní svou základní vzdělávací roli? To jsou otázky, na které hledá odpovědi tým Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v autentickém prostředí základních škol.

Výzkum je součástí projektu „Centrum základního výzkumu školního vzdělávání“, jehož záměrem je prohloubit poznání stavu a procesů, jež ve školním vzdělávání dnes probíhají. Poskytnout co možná nejkompaktnější a nejucelenější obrazy české školy, jejích aktérů, podmínek a faktorů, které ovlivňují fungování školy, je jedním z dílčích záměrů víceúrovňového výzkumu.

V této knize prezentujeme výsledky základního výzkumu, realizovaného formou vícepřípadové studie pěti základních škol v letech 2007–2009, tedy v období, kdy byla na základních školách zahájena implementace kurikulární reformy a realizace školních vzdělávacích programů. Studie je v českém kontextu nová zahrnutím žakovských pohledů, zaměřením na procesy vyučování-učení a tázáním po efektech působení základní školy jako celku. Ani výzkumná strategie vícepřípadové, převážně kvalitativní studie není v českém prostředí ani v mezinárodním kontextu běžná. Jedná se tedy o výzkum ojedinělý a průkopnický. Jeho cílem je porozumět škole jako instituci prostřednictvím popisu a zobecňující analýzy několika jedinečných případů škol jako organizací. Dalším specifkem je

synchronní, týmové provádění terénního výzkumu, kdy v jednotlivých případech jsou současně přítomni všichni výzkumníci a vedou průběžně diskuse o jeho průběhu, získaných datech a perspektivách případů. Všichni členové týmu poznávají všechny případy, stávají se tak důležitým „výzkumným nástrojem“ a překonávají limity osamělých badatelů.

Publikace má tři části. První čtyři kapitoly jsou zaměřeny převážně metodologicky. Autoři detailně a promyšleně analyzují a pečlivě přehodnocují výzkumnou strategii a vymezují pojmovou strukturu s odkazy na domácí a relevantní zahraniční literaturu. Výzkum je začleněn do kontextu současných teorií a kvalitativních výzkumů, které byly provedeny v případových studiích českých základních škol jinými autory. Opomenuta není důležitá otázka formování výzkumného týmu, zdůvodnění výběru případů a zkušenosti z realizace terénního výzkumu, zpracování dat a prezentace výsledků. Předpokládáme, že tato část zaujme především odborníky a výzkumníky.

Jádro publikace tvoří zprávy o jednotlivých školách, „příběhy“ pěti základních škol v České republice. Jejich aktéry jsou reální žáci a učitelé, jejich společenství, vzájemné vztahy a hierarchické struktury, způsoby komunikace a interakcí, a zejména procesy, které v současnosti ve školách probíhají, jejich determinující faktory, působící uvnitř i vně školy i v prostoru mezi hranicemi školy a vnějším prostředím. Podat plastický obraz fungování škol umožnilo využití více zdrojů dat, k nimž patří především videozáznamy nebo pozorovací protokoly z výuky, rozhovory se žáky, učiteli a v některých případech i s rodiči, dotazníky, výroční zprávy, zprávy České školní inspekce, školní vzdělávací programy a v neposlední řadě i terénní poznámky výzkumníků.

Třetí část publikace (kapitola 10–13) je průřezem témat, která se ve výzkumu „vynořila“ jako významná. Zaměřuje se na učitelské sbory, pohledy žáků na školu, podmínky a prostředky, průběh a hodnocení výuky. Neopomíjí ani relativně nové a dosud málo prozkoumané téma autoevaluace školy.

V závěrečné kapitole se na základě srovnání jednotlivých případů vyvozují poznatky vztahující se k současnému modelu školy jako organizace v kontextu změn institucionálních a systémových. Zvláštní pozornost je věnována velikosti školy, rozdílům mezi prvním a druhým stupněm, odchodům žáků na víceletá gymnázia a krizi druhého stupně, v neposlední řadě také celodenní péči školy o žáky. S oporou o výsledky vícepřípadové studie jsou zpochybněna některá klišé a mýty o škole, formulovány výzvy pro vzdělávací politiku a perspektivní otázky dalšího výzkumu.

Domníváme se, že zejména druhá a třetí část může zaujmout učitele a ředitele českých základních škol a inspirovat je k reflexi situace na vlastní škole. Publikace jako celek není adresována jen odborníkům, ale také širší veřejnosti a studentům učitelství.

Rádi bychom poděkovali na tomto místě oběma recenzentům, profesorům Peteru Gavorovi a Milanu Polovi za zasvěcené posudky a inspiřující připomínky, jež umožnily zdokonalit finální verzi textu. Stejně tak děkujeme dr. Miroslavu Klusákovi, který nám poskytoval cenné postřehy již v době, kdy se rukopis teprve rodil.

Zvláštní dík patří všem žákům, učitelům a ředitelům pěti základních škol, jimž nemůžeme z důvodu přislíbené anonymity poděkovat konkrétněji, ale bez jejichž velké vstřícnosti by nebylo možné realizovat výzkum a veřejně prezentovat získaná data.

Čtenářům knihy přejeme, aby je putování do nitra české základní školy zaujalo podobně jako nás a aby tato cesta obohatila jejich poznání fenoménu všem zdánlivě známého a blízkého, avšak přesto zasluhujícího hlubší prozkoumání.

Za případné připomínky a komentáře předem děkujeme.

*Srpen 2010*

*Autoři*



# Část I:

## Teorie a metodologie





# 1. Konceptuální rámec a volba výzkumné strategie

Jak chápeme školu? Proč jsme se rozhodli použít pro výzkum školy poměrně časově i personálně náročnou a u nás prakticky nevyzkoušenou strategii vícepřípadové studie? Pokusíme se to osvětlit v této kapitole. Základní logiku naší argumentace tvoří korespondence mezi teoretickým východiskem a metodologickou strategií.

## 1.1 Strategie vícepřípadové studie a rozlišení instituce-organizace

Badatelé studující školu (příklady výzkumů popisujeme dále) docházejí k zdánlivě velmi odlišným závěrům. Například Pol a kol. (2005, s. 6) patří k výzkumníkům, kteří akcentují to, jak „je každá škola jedinečná“. Goodlad (1984) a jeho spolupracovníci byli naopak zaskočeni tím, jak jsou si školy podobné – přesněji řečeno tím, jak jsou na jedné straně například různé vztahy mezi těmi, kdo vzdělávají, avšak současně se moc neliší to, jak vzdělávají. Tento rozpor lze pojmenovat také tak, že školy se liší, avšak školní vzdělávání ne. Badatelé, jejichž pohled u nás zastupuje brněnská skupina (Pol a kol., op. cit.), se zajímají především o školu jako *organizaci*, zatímco Goodladův výzkum se snažil postihnout školu jako *instituci*. A právě tato distinkce se nám jeví jako nosné východisko pro další teoretické i metodologické úvahy.

Teoretickým rámcem pro naše pochopení školy je proto především pohled rozlišující mezi školou jako institucí a jednotlivými konkrétními organizacemi – fyzicky existujícími školami.<sup>1</sup> (Slovenská nebo anglická

---

1 Zajímavou otázkou pro další konceptuální práci je vztah pojmů scholarizace, schooling, český termín školní vzdělávání, resp. zda se jeho obsah kryje s představou školy jako instituce.

pedagogická terminologie by asi mluvily sevrěněji o vztahu *školovanie–škola*, resp. *schooling–school*).

Právě tomuto rozlišení podle našeho názoru vyhovuje metodologie vícepřípadové studie, v níž je pohled na školy jako konkrétní entity do určité míry instrumentální, má sloužit poznání obecnějšího sociálního jevu základního školního vzdělávání. V klasické případové studii jde především o porozumění danému případu (případ je často nějak mimořádný, jeho popis má hodnotu sám o sobě jako dokumentace této mimořádnosti, případová studie je proto často intrinzitní). Ve vícepřípadové studii je vždy případ studován s ohledem na ostatní případy (Stake, 2005, s. 3), v našem případě s ohledem na obecnější jev – instituci. Stále však platí, že instituci chceme nahlédnout prostřednictvím porozumění případům – jde především o studii toho, co nám pět konkrétních škol říká o podobě školního vzdělávání, i když metodologie nevyklučuje občasně použití jiných dat než jen bezprostředně se vztahujících k našim případům.<sup>2</sup>

## 1.2 Institucionalismus jako teoretický rámec

Dualita institucionálního a organizačního pohledu na školu není v českém prostředí neznámá. Práce Pola a kol. (2005, s. 48) ji zařazuje do kontextu dalších přístupů a pak představuje pojetí G. Berga (ibid., s. 189–201) jako jednoho z představitelů tohoto směru. Přesto se domníváme, že dosud nebyla její explanační síla vyčerpána a tato perspektiva tedy může být určitým obohacením českého pedagogického diskurzu. Než náš základní teoretický rámec blíže objasníme, dovolíme si krátkou odbočku.

### 1.2.1 Jakou roli má teoretický rámec v případové studii (v kvalitativním výzkumu)?

Někdy se setkáváme s představou o apriorní ateoretičnosti kvalitativního výzkumu (kam se případová studie většinou řadí). K „absolutnímu psaní“ se hlásí Pražská skupina školní etnografie (Pražská skupina školní etnografie, 2005, s. 14):

„Tak označujeme způsob, který se vyhýbá uvádění textu do relací k jiným: nejde nám o to začlenit naše údaje do nějakého širšího ostatního bádání, vyvrátit nebo potvrdit klasického nebo módního autora, směřovat text

2 Speciální variantou tohoto vztahu je poměr mezi národním kurikulárním rámcem a kurikulem určité školy – tedy vztah mezi RVP jako institucionálním rámcem a ŠVP jako případem.

k nějaké efektní negaci, k pointě navíc, již bychom se odlišovali od předchozích autorů. Relativní psaní vede k tomu, že se znalost reálného objektu postupně zamění za znalost znalostí o něm, teorie za metateorii.“

Toto stanovisko musíme brát velmi vážně (byť sami autoři připouštějí, že se přece jenom určitých teorií drží). Varuje nás před konstrukcí abstrahujících zobecnění – zvláště když pracujeme s kvalitativními, nereprezentativními daty. Domníváme se však, že v případě tak širokého tématu, jakým je škola, je vhodné provést výrazné zúžení výzkumné otázky právě prostřednictvím rozpracovaného konceptuálního rámce. Metodologové připomínají, že jít do terénu poučen neznamená ještě totéž jako přistupovat k výzkumu předem jednostranně zaměřen.

Podrobně se vztahem případové studie a teorie zabývá Yin (1994, s. 27–32). Popisuje oba směry: Na jedné straně je v kvalitativním výzkumu časté, že teorie stojí až na konci, na základě dat se teprve vyvíjí. Mnohdy však nelze ignorovat to, že „pro některá témata pravděpodobně existující práce poskytují bohatý teoretický rámec“ (Yin, 1994, s. 28). To je právě případ tématu škola jako instituce. Teoretický rámec vnáší tolik potřebné omezení, případně naznačuje způsob, jakým budou jednotlivá zjištění uváděna do souvislosti, aby vytvořila ucelený obraz (určuje argumentační logiku). Někdy je výhodné, když v konceptuálním rámci stojí vedle sebe alternativní či konkurenční pohledy. Práce výzkumníka se pak může zaměřit na přiřazování jednotlivých epizod k některé z alternativních explanací.

Stake (1995) si umí představit ateoretické deskriptivní studie. (Zde se asi projevují fenomenologická východiska kvalitativního výzkumu a požadavek zbavit se apriorních představ o případu.) Výhoda případové studie může podle něj ale také spočívat v její schopnosti modifikovat (příliš) abstraktní pravidla (Stake, 1995, s. 7) či obecné teorie velkého dosahu. To by mohla být naše cesta – ilustrovat, dodat plastický detail teoretickým schémátům popisujícím vzdělávání. Také Merriamová (1998, s. 44n.) obhájuje místo teoretického rámce v případové studii, neboť výzkumníkovy implicitní teorie vždy existují, proto je potřeba je reflektovat a popsat.

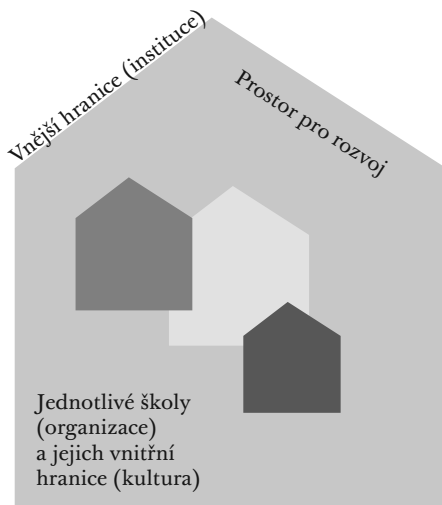
## 1.2.2 Instituce a organizace

Pokud čtenář přijal obhajobu teoretizování před případovým šetřením, můžeme se vrátit k našemu klíčovému konceptu. Rozlišení instituce a organizace je vlastní některým sociologům. Instituce je způsob, jak se věci

dělají, společností vyvinutý způsob řešení problémů; zatímco organizace je už tvořena konkrétními lidmi (Jandourek, 2001), byť je na svých konkrétních členech relativně nezávislá – lidé přicházejí a odcházejí, ale organizace zůstává.

V pojetí Berga (2006, s. 329) škola jako instituce (srov. Pol, 2007a, s. 12) znamená mandát, který dostává škola z venku a který představuje její vnější hranice, stanovený rámec pro každodenní práci školy. Tento mandát je však v podstatě dvojitý. Oficiální, „psaný“ je stanoven státem (nebo jiným zřizovatelem), zatímco nepsaná očekávání vůči škole má společnost. Berg tento rámec mapuje prostřednictvím analýzy dokumentů. Vnitřní kultura školy představuje vnitřní hranice. Zjišťuje se kulturní analýzou. Mezi těmito dvěma hranicemi leží prostor, který je třeba v procesu rozvoje školy objevit a využít. Berg uvádí i (čtyři) další pojetí rozvoje školy. Všem je společné to, že rozvoj školy je možno konceptualizovat jako řešení problému.

Také Manthey (2009) říká, že rozvoj školy vyžaduje tvořivé využívání „prázdného prostoru“. Například v oblasti kurikula je potřeba umět vidět tzv. nulové kurikulum (to, co v kurikulu chybí – Posner, 1992, s. 11). Tady však narážíme na paradox, že se od nás očekává popis toho, co ve škole je, ne toho, co v ní není, přestože právě toto nepřítomné – nevyužitý prostor, nulové kurikulum apod. – představují rozvojový potenciál. S tímto rozpořem se zkusíme vyrovnat zejména v závěrečné analýze našich dat.



**Obr. 1.1** Vztah instituce–organizace v případě školy podle G. Berga