

# Změny ve vztahu mezi poznáním a školskou politikou<sup>1</sup>

Stanislav Štech

Změny ve vzdělávání se v současnosti šíří po celém vyspělém světě. Na první pohled jsou důsledkem objektivních analýz výsledků, forem a způsobů řízení vzdělávacích systémů a tlaku na jejich větší společenský efekt a užitek.

Při bližším pohledu zaregistrujeme hlavní principy tohoto rychle se šířícího modelu otřásajícího staletými tradicemi školy jako instituce především kultivující a emancipující jedince uváděním do obecné kultury společnosti. Modelu, který prosazuje školu především jako přípravku na úspěch na trhu práce

## 1. Neoliberální model tzv. modernizace školy

Od dob deregulace kapitálu a umožnění jeho volného pohybu na konci 70. let minulého století a od uruguayského kola vyjednávání o clech a obchodu, které v r. 1986 vyústilo v GATS (uvolnění zábran pro volný pohyb kapitálu i v oblasti do té doby výlučně veřejných služeb: sociální péče, pošty, vzdělávání ad.) se myšlenkovým hegemonem v politice západního světa stal neoliberalismus. Ten věří, že „*vše, co je soukromé, je nutně dobré, a co je veřejné, je nutně špatné*“ (Apple, 2004, s. 81).

Pokud jde o vzdělávání, z mnoha reformních textů, politických deklamací mezinárodních organizací i z některých studií a esejů o edukaci (viz u nás NERV) vyplývají následující principy změny:

- reforma vzdělávání v podobě tzv. modernizace školy je zcela evidentní, potřebná a netřeba ji zvlášť dokládat
- cílem reformy je vyšší efektivnost, rentabilita a uplatnitelnost (absolventů, případně poznatků) ve společnosti, resp. na trhu práce
- vzorem má být pružné manažerské řízení školy jako podniku: když už veřejné zdroje « nejsou k dispozici », pak je třeba učinit ze škol dynamické podnikatelské subjekty
- nástrojem k tomu je zavedení procesu všudypřítomného hodnocení (všeho) vedoucího k průhlednému skládání účtů (akontabilita), někdy implicitně kriticky překládanému jako « vyšší odpovědnost ».

---

<sup>1</sup> Části tohoto textu byly publikovány již dříve v následujících publikacích:

- Štech, S.: *Edukace založená na důkazech – magická víra v pedagogickou účinnost? Magická víra v pedagogickou účinnost* in Ferencová J. (ed.): *Rozvoj a perspektivy pedagogiky a vzdelávania učitel'ov*. Katedra pedagogiky, Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešovská univerzita v Prešove, Metodicko pedagogické centrum v Bratislave, alokované pracovisko v Prešove, Prešov, 2009.

- Štech, S.: PISA – nástroj vzdělávací politiky nebo výzkumná metoda? *Orbis Scholae*, 2011, roč. 5, č. 1, s. 123–133, ISSN 1802-4637).

**Připodobnit školu světu soukromého podnikání** se samozřejmě odůvodňuje nutností být významně účinnější a rentabilnější než dosud. Za samozřejmost se považuje, že veřejné výdaje (synonymum plýtvání) musejí v budoucnu klesat (resp. nemohou stoupat tak, jak by bylo třeba). Objevuje se tak jakási nová generální linie: méně Státu, ale více výsledků za méně peněz.

**Masifikace**, maximální **prodloužení** školního vzdělávání a současně **tlak na snižování veřejných výdajů** do vzdělávání si proto náhle „vynucují“ **techniky řízení, které se osvědčily v soukromém podnikání**, např. v různých krizových situacích (analýzy trhu, marketing, změna portfolia výrobků a jejich přizpůsobení poptávce, zpružnění metod řízení apod.). Důraz je na **výkon, resp. na maximálně racionální a cílený**, tj. Krátkodobým požadavkům trhu přizpůsobený výkon. Efektivita (ve smyslu hospodárnosti, tj. poměru náklady vs. výnosy) musí být jasně doložitelná. Jinými slovy, **poznatky a dovednosti je třeba získávat účinněji, musí být široce zaměřené, s vysokým potenciálem pružného a okamžitého uplatnění v praktickém životě**. Současně je potřebná kvalita vyjádřená jako potřeba odstranit školní neúspěšnost vedoucí k sociálními vyloučení, protože to vyvolává nepřipustné vícenáklady. Z uvedeného plyne, že racionální manažerské řízení vzdělávání pro celou pedagogiku v nejširším slova smyslu musí být zavedeno na úrovni celých systémů.

Proto se objevuje řada doporučení, mezi nimiž ční schopnost jasně stanovit konkrétní cíle (každá škola musí výstupní cíl definovat), dovednost skromazďovat adekvátní informace (zpětná vazba), doporučení provádět mezinárodní srovnání dat a hlavně směřovat k **evaluaci „přidané hodnoty“ procesů vyučování/učení**.

Základem neoliberální „modernizace“ školy v posledních 20 letech je zvláštní **abstrakce**: sledované cíle jako by byly nezávislé na společenských, ekonomických a ideologických silách obklopujících školu, jako by se od nich dalo odhlížet. Abstrakce charakterizující převládající reformátorský diskurs má tendenci převést, **redukovat každý problém na pouhou technickou otázku**, na řídicí akt či neutrální ekonomický kalkul. Protože chybí shoda na neinstrumentálních cílech a hodnotách, na obsahu vzdělávání, stávají se „modernizace“ a další zdánlivě neutrální termíny **náhražkou za definování smyslu vzdělávání**. Manažerismus tak postupně nahrazuje humanismus jako srozumitelný a legitimní program vzdělávání existující v Evropě od renesance. A také se tím ospravedlňuje rostoucí počet a význam expertů na řízení, administrátorů, statistiků a hlavně ekonomických odborníků ve správě vzdělávacích záležitostí.

**Manažerismus** představuje dnes hlavní způsob, jak zdůvodnit význam (jakékoli) sociální instituce, a to proto, že se veřejnému mínění podařilo vnutit názor, že **se vše musí lépe racionalizovat podle účetnické logiky měření výkonů**.

## **2. Kult efektivnějšího vzdělávání – klíčové kritérium pedagogického výzkumu**

Konečnou **cílovou hodnotou** se v řeči modernizátorů jeví být **efektivnost, která nahrazuje** původní cílovou **hodnotu, kterou byla emancipace**, osvobození či rozvoj jedince díky vědění a poznání. Vzdělávání, které je vystaveno dosud nevídanému tlaku podnikatelských a politických kruhů, je nuceno akceptovat efektivnost a inovace jako klíčovou cílovou hodnotu.

Musíme však rozlišovat účinnost-hospodárnost (náklady vs. výnosy) od účinnosti-účelnosti jako přiléhavosti svému účelu, tedy jako míru, v jaké se dosahuje určitého kvalitativního účelu. První, ekonomický přístup považuje účinnost za vždycky změřitelnou a věří, že tak lze celý proces vzdělávání bezesbytku definovat pomocí měřitelných opatření, metod a technik, které jsou standardizované a reprodukovatelné. Ovšem za předpokladu, že školy a učitelé budou profesionalizováni, tj. vědecky hodnoceni a neustále kontrolováni ve své funkci producenta „přidané hodnoty“ (měří se už i přidaná hodnota, tzv. learning outcomes, tedy výsledků učení jedinců).

Uvedený vývoj vede k rozpracování podrobných nástrojů hodnocení, testování, srovnávání, sestavování žebříčků. Ve svém důsledku je pak kult účinnosti doprovázen nebyvalou byrokratizací pedagogiky. Všechny tyto aktivity se navíc stávají komoditami – produkce norem kvality, kritérií srovnávání, standardů dobré praxe apod. – na skutečném trhu obsazovaném soukromými firmami. Pozornost pak směřuje k dobrým nástrojům a technickým procedurám, a až příliš často nikoli k tomu, co se jimi má dosahovat.

Nejzávažnější je, že uvedený vzdělávací merkantilismus diskredituje jako obstarožní každou řeč zdůrazňující ne-zištné hodnoty kultury a rovnost všech před kulturním dědictvím. Tržní hodnoty (na trhu uplatnitelné kompetence) představují nové skryté kurikulum, jemuž jsou žáci vystaveni.

Základní agendou pedagogického výzkumu se tak stává neustálé zkvalitňování školy („school improvement“), byť většinou není doloženo, zda a co je nutno zlepšovat, kromě potřeby ušetřit prostředky. Typickým projevem této tendence jsou dvě výzkumná hnutí. Jednak tzv. „**school effectiveness research**“ (SER), tedy výzkumy školní efektivnosti. Jednak potřeba být zcela racionální a efektivní vyžaduje (a akceptuje) vzdělávací politiku a praxi založenou na tzv. pevných důkazech, pokud možno na kauzalitě, na empirickém výzkumu typu experimentu, na systematických přehledech výzkumů a meta-analýzách („**evidence-based research/education**“ – EBE/R).

První proud vede k tomu, že výzkum nakonec nemusí být popisující, objevený, umožňující porozumění. Hlavně musí ukazovat, „co funguje“ (what works), vyhledat nějakou tu „dobrou praxi“ odjinud. To pak učiníme vědeckým pomocí tzv. benchmarkingu. Co na tom, že bez hlubší analýzy kon-textu určitých procesů a dějů nerozumíme ani textu, tj. jejich smyslu. A jejich přenášení do jiného kontextu je sporné až nemožné. Efekt imitace druhých uklidňuje a navíc nás zařazuje identitně do komunity těch, kteří jsou progresivní, kteří již vědí, jak na to.

Druhý proud si popíšeme podrobněji, protože v sobě nese i inspirativní kritiku pedagogického výzkumu (nejen u nás).

### **3. Výzkum založený na důkazech – pozitiva a rizika**

Klást důraz na výzkum a edukaci založené na důkazech (EBR – Evidence-based research a EBE – Evidence-based education) je docela pochopitelné a s tímto požadavkem se může ztotožnit každý. Kdo by nechtěl lépe rozumět výchově a vzdělávání a na základě přesvědčivých argumentů zlepšit vzdělávací praxi? Na druhou stranu je však třeba podívat se

pod pokličku hnutí EBR/EBE. To je jednak **výsledkem ostré kritiky tradičního pedagogického výzkumu**, jednak výrazem ambice aplikovat na poli vzdělávání metody užívané v přírodních vědách a v medicíně.

Vezměme kritiku tradičního pedagogického výzkumu a posuďme její oprávněnost. Pedagogický výzkum vykazuje podle kritiků následující nedostatky:

- jde až příliš často o pseudo-výzkumy podobající se spíše politickým vyznáním víry či prezentaci ideologických názorů
- preference teorie a kvalitativní metodologie na úkor solidní empirické báze
- výzkumný design, metody, práce s daty jsou nejasné, jak pokud jde o výzkumné otázky, tak pokud jde o výzkumná data, jejich povahu, uspořádání atd.
- chybí tzv. kumulativní efekt (např. práce na stejné nebo blízké téma se navzájem ignorují, nejenže na sebe neodkazují, ale především neberou v potaz již existující nálezy či výsledky)
- výsledky pedagogického výzkumu jsou málo známy praktikům, jsou v tomto smyslu málo „produktivní“, protože se nedbá na jejich šíření.

Souhrnně lze hovořit o pocitu nedostatečné společenské užitečnosti a nízké vědecké rigoróznosti (Whitty 2006).

Je skutečností, že již mnohokrát v minulosti byl pedagogický výzkum kritizován, že nepřináší koherentní a přesvědčivá řešení aktuálních problémů (Hargreaves, 1996). A že výzkumné práce jsou jednak příliš vzdálené starostem a problémům praktiků, ale hlavně jsou ve svých závěrech rozporné či naopak tautologické a neschopné přinést konkrétní výsledky v krátkém horizontu (Berliner, 1992; Wittrock, 1992; Salomon, 2000; Štech, 2000). Zdá se, že dříve než akademická obec pedagogů a příbuzných vědních disciplín zareagovaly mezinárodní organizace a jejich administrátoři (např. OECD a jeho program CERI nebo Evropská komise a expertní skupiny jejích Direktorátů).

Hlavním argumentem příznivců EBR kritizujících tradiční pedagogický výzkum je, že dobrý výzkum a teorie se poznají podle toho, zda podstatným způsobem přispívají ke zlepšení pedagogické praxe a usnadňují rozhodování praktiků ve školách i školskopolitická rozhodnutí.

Hlavním odběratelem pedagogického výzkumu jsou v tomto chápání praktici, kteří musejí během své přípravy i praxe stavět na „neutrálních“ a „přesných“ výsledcích. Uvedený důraz uvedl do významného postavení tři (staro)nové žánry výzkumu v pedagogických vědách. Jsou jimi: systematické přehledy odborné literatury a primárních výzkumů (systematic reviews), různé podoby meta-analýz a tzv. znáhodněné experimenty pomocí standardizovaných metod (randomized controlled trials - RCT).

Určit vhodný typ výzkumu podle společenské objednávky, umět formulovat správnou výzkumnou otázku, zvolit adekvátní metodologii, vědět, kde a jak systematicky shromáždit data, kriticky je srovnat apod. – na tom ovšem není vůbec nic zvláštního a nového. Zdá se, že stačí jen dodržovat základní pravidla vědeckého zkoumání.

Ve skutečnosti ale problém neleží ani tak ve vlastním výběru metod a statistických procedur, jako spíše v absenci debaty o nich, v nedostatečně rozšířené a sdílené vědecké kultuře a v malé seberegulaci celé komunity odborníků v pedagogických vědách (např. pokud jde o sebekritiku a vzájemnou kontrolu). Bohužel, do značné míry, i když ne úplně, musíme souhlasit se Stephenem Gorardem, který odsuzuje některé pedagogické výzkumníky, kteří ignorují každou metodu zahrnující více či méně sofistikované používání měření, indikátorů, proměnných, výběrových vzorků a statistiky. Nejde ale jen o malé používání kvantitativní metodologie – vadí spíše obecný nedostatek rigoróznosti a metodologické kompetence (Gorard, 2001).

Vraťme se k uvedeným třem privilegovaným žánrům nového modelu vědeckosti (EBR).

(1) Opět na první pohled bychom mohli říci, že již mnoho desetiletí produkuje pedagogická věda *přehledové studie* zaměřené na konkrétní, dílčí téma nebo otázku. A že důraz na *systematic reviews* není ničím novým pod sluncem. Systematické přehledy ovšem, např. podle Ann Oakleyové (2000), syntetizují výsledky výzkumů explicitně, transparentně, tak, že je možné je podle přehledu zopakovat, a tedy i vyhodnotit jejich validitu. A to tak, že i primární data, o která se reportované výzkumy opírají, mohou být konkrétně ukázána. A navíc, výběr a kritéria zahrnutí nebo naopak vyloučení konkrétních výzkumů tvoří podstatnou charakteristiku systematického přehledu.

Naproti tomu tradiční přehledové studie jsou kritizovány, že sledují apriori vybranou či rozhodnutou logiku teoretické úvahy, pro niž se vybírají jen některé výzkumy jako ilustrace. Všímají si souladu či nesouladu mezi různými primárními výzkumy, a to velmi selektivně (nekontrolovatelně), vyprávěcím způsobem (brzy opouštějí data a výsledky ve prospěch jejich „převyprávění“), aniž by byla explicitně zmíněna cesta od primárního výzkumu k závěru v syntéze přehledové studie.

(2) Druhým žánrem jsou *meta-analýzy*, které slouží k shromáždění dat z již uskutečněných, srovnatelných, obvykle kvantitativních výzkumů. Jsou analyzovány **i jejich závěry a interpretace** a jednou z variant dalšího užití je sekundární analýza spočívající ve statistickém zpracování výsledků dílčích podskupin nebo v datových řezech na původně cizích datech z různých výzkumů. To **umožňuje klást další, dodatečné otázky nebo hypotézy velkým souborům původně cizích dat**. Politické užití meta-analýz je zjevné: díky srovnání podobných výzkumů z různých zemí a z různých období přijmout správné politické rozhodnutí (srv. např. meta-analýzy efektů raného vzdělávání vedoucí k podpoře investic do časné přípravy na školu, zejména v oblasti výuky jazyků; nebo meta-analýzu 120 studií kvality vyučování na vysokých školách Quality of Teaching pro IMHE/OECD).

(3) Konečně, třetím žánrem jsou z klinické medicíny přicházející tzv. *znáhodněné experimenty*. Původně právě ony byly vzorem pro EBR, tedy pro aplikaci tohoto prototypu vědeckého výzkumu i v jiných než v medicínských oblastech. Někdy jsou považovány za „zlaté pravidlo“ evaluace efektivnosti výzkumu ve všech oblastech a veřejné politiky vůbec. Obecně to však vedlo k preferenci přírodními vědami inspirovaných kvantitativních metod i v oblasti sociální.

Jaká jsou ovšem rizika prosazení EBR?

(1) Upevňuje se myšlenka, že hlavní funkcí výzkumu je nejen ovlivňovat, ale dokonce i řídit praxi. Obecně kultivační funkce (hledání správných otázek, ne odpovědí) výzkumu ustupuje do pozadí.

(2) Předpoklad kauzality jako hlavního kritéria kvalitního výzkumu je v pedagogických vědách naivní. Vede však k preferenci experimentálního výzkumu před všemi ostatními žánry.

(3) I v pedagogických vědách se prosazuje « inženýrský » model, v němž je výzkum považován za zdroj okamžitě použitelných technických řešení problémů. Technické a inovativní uvažování definitivně vítězí nad „vědou“.

(4) Verbálně se sice uznává právo na existenci základního teoretického výzkumu. Prakticky se však prostřednictvím vypisování a financování « žádoucích » témat, pomocí pravidel financování výzkumu a vědy obecně a kritérií hodnocení kvality eliminuje „politicky nežádoucí“ podoba výzkumu.

(5) Probíhá paradoxně umrtvení kritického myšlení, protože co není exaktně doloženo, neexistuje.

(6) Ignoruje se skutečnost, že praktik nebo školský politik nikdy nemůže z výzkumu získat všechny potřebné informace, které by mu umožnily, aby se rozhodl jaksi automaticky a bezbolestně.

(7) Praktickým efektem nakonec je, že politická a školská decize má možnost financovat, propagovat a jinak podporovat jen takové výzkumy a studie, které odpovídají na uvedenou otázku-princeps (what works ?).

Nepřiměřený důraz na edukaci založenou na důkazech a tímto směrem výrazně orientované pedagogické myšlení může vést k posilování magické víry v absolutní pedagogickou racionalitu, zejména k přeceňování výzkumu vůbec, resp. k posunu jeho společenské funkce. Ten se stává technickým nástrojem k prosazení a zdůvodnění jednoznačně dokazatelných pravd. Není deformován jen vztah výzkum – pedagogická praxe. Problémem může být redukce podob pedagogického výzkumu na jednu či dvě kanonické formy (vznik pedagogické monokultury) a nakonec i triumf instrumentálního myšlení. „*Tomuto směru úvah, z něhož se pak odvíjí řízení, financování, kontrola školství, se výborně hodí „důkazy získané pedagogickým výzkumem“.* Poslouží úředníkům ve dvojím směru: a) jako postupy, které soudobá věda uznává jako postupy *lege artis*, b) jako normy, jimiž lze poměřovat dosažené výstupy. Skutečnost, že výchova a vzdělávání jsou složitě determinovanými, subtilními a dlouhodobějšími jevy, že staví na humanistických hodnotách, na výchovných a vzdělávacích cílech, prostě zaniká“ (Mareš, 2009).

Claude Lessard ke vzdělávání založenému na vědeckých důkazech říká: „*čím víc se snažíme vyhnat z pedagogických debat ideologii s tím, že každý „ideový“ odkaz považujeme za nelegitimní a snažíme se opřít vzdělávací politiku jen o vědecky „nezpochybnitelné“ výsledky, tím více vědu svazujeme se zvláštním druhem ideologie, která jen odmítá se za ideologii považovat ... Do ideologické léčky upadneme, když učení redukuje jen na měřitelné výstupy, učitelovu expertskost na míru jeho účinnosti vymezenou jen jako přidaná hodnota, a hodnotu vzdělání na jeho instrumentální užitek“* (Lessard, 2006).

#### **4. Místo vědců a výzkumníků experti a poradci**

Na první pohled není na zkoumání a následném prosazování efektivnosti škol a založení vzdělávací politiky na výzkumných důkazech nic špatného. Je však třeba provést důkladnou sémantickou analýzu užívaných pojmů. Jedním z nástrojů neoliberální governmentality (způsobu sociální správy, který předpokládá a současně tvaruje určitý způsob myšlení a mentálních struktur, srv. Kašćák, Pupala, 2011) je totiž, jak upozorňuje Liessmann, vznik newspeaku, novořeči (2008). Ta se stává nositelem (vehicle) způsobů myšlení, kterými se má zařídít, aby lidé vlastně bez hlubší kritické reflexe konali způsobem, který vyhovuje těm, co vládnou.<sup>2</sup>

Při bližším prozkoumání dvou uvedených pojmů si ale nelze nevšimnout proměny vztahu mezi výzkumem efektivní školy (vzdělávání) a politikou či praxí založenou na důkazech. Rochex upozorňuje, že došlo k posunům v pojetí vzdělávací politiky, ve společenských vědách a jejich výzkumu edukace, i ve vztahu mezi nimi: *„Politika (politics) se posunula od politických koncepcí (policy) k managementu a od skutečné vlády (government) k způsobům ovládnání (governance). Pojetí efektivnosti školní edukace jako technické otázky bylo upřednostněno před politickou debatou o vzdělávacích hodnotách a cílech. Nahrazení takové diskuse technickými otázkami popírá nebo podceňuje inherentní konflikty zájmů mezi jednotlivými sociálními aktéry nebo společenskými třídami, konflikty, které existují ve vzdělávací politice stejně tak jako v jiných společenských tématech“* (2006, s. 165).

Jeden z nejuvýraznějších příznivců tohoto posunu, R. Bennet, poměrně jasně demonstruje, že za jeho podporou „efektivního školství“ a vzdělávací politiky „podložené důkazy“ stojí mechanistická vize racionálního ekonomického aktéra. Veškerý společenský, kulturní i politický život je řízen především ekonomickou soutěží, imperativem konkurenceschopnosti a ideou „vykazatelnosti“, která se jeví jako zcela přirozená a nepřipouštějící diskusi.<sup>3</sup> *„Vykazatelnost se stala kritickou záležitostí, protože dnešní globalizovaná ekonomika způsobuje, že firmy mohou investovat kdekoli, kde vládne politická stabilita a kde je kvalifikovaná a výkonná pracovní síla ... Aby porazily své soupeře, musejí se usídlit v místech, která nabízejí nejlepší mix dovedností a produktivity ... vlády musejí neustále zvyšovat úroveň kvalifikace a produktivity vlastní pracovní síly. ... takové vlády musejí také zajistit, aby dnešní žáci a studenti dosáhli nejvyššího možného standardu výsledků vzdělání. A*

---

<sup>2</sup> Zavedení obratu „politika založená na důkazech“ považuje Hammersley (2001) za příklad „rétorického násilí“. S tímto pojmem, říká, je od začátku zásadní problém. Jeho rétorické efekty diskreditují už předem jakoukoli kritickou opozici vůči němu. Kdo by byl proti jednání založenému na důkazech? Jedině nerozumný člověk. To pak umožňuje bez odporu mocensky prosadit jen určitou verzi „důkazů“, resp. politická opatření podpořená údajnými důkazy, uzavírá Hammersley. (Ostatně, tento jev jsme zažili nedávno v souvislosti s politicky předem rozhodnutou „jedinou správnou“ verzí „reformy“ terciárního vzdělávání formulovanou v tzv. Bílé knize. Podpůrná výzkumná šetření – srv. zejména on-line Výzkum názorů akademických pracovníků vysokých škol (SC&C, Závěrečná zpráva, 28.8.2009) a Stručný souhrn výsledků (Matějů, Fischer, 2009) – se ukázala jako neuvěřitelně chatrná a plná neodůvodněných a manipulujících interpretací (srv. Rendl, 2009, <http://iforum.cuni.cz/IFORUM-8304.html>).

<sup>3</sup> To je důležité, protože jakákoli kritika nebo odmítání se stávají projevy „nepřirozenosti“ a mohou být téměř automaticky označeny jako deviace nehodné respektu.

*školy musí být volány k odpovědnosti za tyto výsledky, mají-li být takové vysoké standardy dosaženy* (Bennet, 2006 podle Rochex, 2006, s. 165).

Ilustrujme uvedený vývoj na snad nejznámějším příkladu užití výzkumného nástroje (evidence) pro politické účely. Jde o šetření PISA? OECD již v r. 2001 uvádí, že „*program má hodnotit, do jaké míry jsou mladí patnáctiletí připraveni čelit výzvám znalostní společnosti*“ (s. 14). Zdůrazňuje tři principy. Politický účel – „*koncepce i metody evaluace mají umožnit vládám vyvodit z výsledků politická ponaučení*“; dále „*zaměření na znalosti a kompetence žáků v podobě, která je vhodná (pertinent) pro každodenní život*“ a konečně skutečnost, že program je společným dílem mnoha zemí „*opírajícím se o vysokou vědeckou expertnost mezinárodního konsorcia specialistů na hodnocení*“ (OECD, 2001, s. 18).

Uvedený záměr v zásadě potvrzuje Bennetovu ideu a jeho reduktivní pojetí vzdělávání, včetně školního. Ještě přímočařeji se k finalitě šetření PISA vyslovuje A.Schleicher, vedoucí oddělení indikátorů a analýz OECD. PISA je prý nástrojem nutné změny, která je razantní: „*cesta od pohodlného, do sebe zahleděného, na vstupy zaměřeného a s minimem důkazů pracujícího (evidence-light) přístupu k přístupu náročnému, respektujícímu vnější svět, zaměřenému na výsledky a opřenému o důkazy bude strmá. Čelit těmto výzvám bude stále důležitější, protože svět je lhostejnější k tradici a reputaci, nepromíjí slabost a ignoruje zvyklosti a obvyklé rutiny. Úspěšní budou jedinci a země, které se pohotově přizpůsobí, omezi své stesky a otevrou se změně*“ (in Fazekas et al., 2009, s. 12). Při pozorném čtení vidíme slovník, který znalosti a dovednosti zřetelně podřizuje vnější, nejčastěji ekonomické instrumentalitě (znalosti vhodné pro život) a z výsledků PISA šetření dělá přímý nástroj politického jednání. Přitom zdůrazňuje neutralitu - vědecká expertnost má zjevně působit jako sociálně, politicky i ekonomicky neutrální prvek, který jen potvrdí „přirozenou“ logiku uvažování spojenou s nástrojem. Situace je ke konci dekády podávána dokonce téměř v manichejském rozvrhu dobra čelícího zlu (typickém obvykle pro ideologie s totalitní ambicí). Ti, kteří by odmítali evaluační nástroje OECD, jsou asociováni s negativními nálepkami (pohodlní, do sebe zahledění, pracující bez důkazů). Budoucností je ale svět vzdělávání plný náročnosti, otevřenosti k vnějšímu světu<sup>4</sup>, jehož potřeby respektuje, orientovaný na výsledky a činící jen taková politická opatření, která jsou podložena důkazy. A proto je PISA nástrojem, který lze těžko kritizovat.

Rochex upozorňuje, že ekonomka A. Vinokurová dokládá, že techniky měření a vykazování jsou hlavními nástroji zavedení nového normativního – ryze tržního - modelu vzdělávání. „*Nejprve musí být zaveden trh; aby to bylo možné, musíme být vybaveni standardními nástroji umožňujícími normalizaci a měření kvality vzdělávacího zboží. Ustavení pracovního a vzdělávacího trhu – dnes nadnárodního – vyžaduje transparentnost a proto je na samém počátku zavedena technologie hodnocení, srovnatelnosti a certifikace*“ (Vinokur podle Rochex, 2006, s. 166).

---

<sup>4</sup> Aniz by bylo specifikováno, kdo nebo co se konkrétně vnějším světem myslí, jaké má specifické zájmy nebo motivy; neutrálně technický termín „stakeholder“ je vždy po ruce, aby nepříjemnou otázku zapudil.



Pokud jde o společenskovední badatele a vědce, je k nim v této souvislosti velmi kritický např. M. Thrupp (2001). Mají prý na novém vztahu mezi politikou a poznáním svůj díl viny. Sociologové, pedagogové a další, kteří se podíleli na výzkumu efektivnosti školního vzdělávání (SER) a legitimizovali zejména politiku založenou na důkazech, akceptovali velmi úzké a pragmatické hledisko, které edukaci nesmírně simplifikuje. Nejvíce jim však vyčítá, že se díky tomuto hledisku smířili s tím, že budou dělat hlavně (jen) „užitečný“ výzkum, tj. takový, jehož primárním účelem je pomáhat školským politikům a praktikům řešit jejich problémy. Ty jsou ovšem na úrovni politiky postaveny jinak, vyžadují jiné metody i jinou logiku postupu. S takovým přístupem pak sociální vědci nepozorovaně přijímají i normativní pozici politiků a praktiků. Z pozice kritiků se posouvají prostřednictvím diskurzu spojeného s nástroji měření a vykazování výsledků do role „expertů“ a politických „poradců“. Rochex v této souvislosti připomíná zásadní změnu pozice/vztahu výzkumníků a politiků. V 60. - 80. letech sociální vědci **kriticky analyzovali** viditelné i skryté procesy vzdělávání, instituci školy i mimovzdělávací mechanismy spojené s procesy sociální diferenciace a reprodukce (Rochex, 2006, s. 166). Dnes jako by se pedagogický výzkum bál překročit hranici politicky korektního konsenzu, který říká, že vzdělávací politiku **nelze radikálně kritizovat, ale pouze zefektivňovat**.<sup>5</sup>

Na uvedený vývoj ale doplácí i politika. Technické nástroje měření a porovnávání se stávají stále sofistikovanějšími a náročnějšími na porozumění. A tím i stále méně přístupnými laikům, politikům i učitelům. „*To umožňuje expertům ovládnout politický prostor a nahradit potřebnou politickou debatu expertním hlediskem a diskursem. Politici jsou stále více ovládnuti experty, kteří legitimizují určování problémů ve vzdělávání i způsoby jejich řešení. Lidé působící v politickém prostoru se často pokoušejí využívat výzkumníků, kteří se považují za experty, aby legitimizovali svou politiku. A dokonce, aby vysvětlili těm, kteří protestují, že se mýlí, a že nemají právo podílet se na debatě, protože věda je přece jediným neutrálním arbitrem stojícím nad všemi konflikty zájmů*“ (Rochex, cit.d., s. 167).

Popsaná situace ještě navíc vede k obrovským zjednodušením v pojetí vzdělávání a značně snižuje kvalitu interpretací dat získaných nákladnými a propracovanými postupy.

## 5. Závěr

Rozhodující změna paradigmatu v pedagogickém výzkumu se již odehrála. Finanční restrikce a neoliberální ideologie působí na zaměření, metody a interpretaci edukativní reality účinněji než explicitní ideologické tlaky. Je tomu tak proto, že se badatelům i aktérům vzdělávacího

---

<sup>5</sup> Pokud chování experta není vedeno přímo ochotou „vyhovět“ politickému zadání. I takovou zkušenost máme v souvislosti se snahou podložit naplánovanou „reformu“ terciárního vzdělávání důkazy. „Expertní“ analýza výzkumného dotazníku je plná grafů, statistických rozborů a odborných pojmů (Rabušic, 2009). Přesto neobjevila ignorování výsledků části položek, u dalších jejich nekorektní interpretaci vytržením z kontextu celého bloku a zejména chatrné vymezení kategorií „stoupenci reformy“ vs. „odpůrci reformy“ a následné interpretace podle apriorní (žádoucí) představy, nikoli podle dat (Rendl, 2009).

dění podařilo vnutit představu, že nová agenda, nástroje i interpretace jsou „přirozenou“ etapou pokroku ve výzkumu, a nelze jinak.

Klíčovým úkolem dneška spíše je přesvědčit nejen veřejnost a odborníky z jiných oblastí, že nezávislý pedagogický výzkum je ve veřejném zájmu a opuštění postoje „dávlova advokáta“ je jeho smrt. Zdá se, že se to týká i řady kolegů a koneckonců i nás samotných.

### **Literatura:**

Apple, Michael W. : *Educating the 'Right' Way: Markets, Standards, God, and Inequality*. New York, Routledge 2001.

Apple, M.W.: *The State and the Politics of Education*. New York, Routledge 2003.

Apple, M.W.: Entretien de Francois Tochon avec Michael W. Apple. *Recherche et Formation*, 47, 2004, s. 79-87 (Rozhovor s M. Applem).

Berliner, D.C.: Telling the Stories of Educational Psychology. *Educational Psychologist*, 27, 1992, 2, s. 143-162.

Fazekas, K.; Kollo, J. & Varga, J. (Eds.): *Green book for the renewal of Public Education in Hungary*. Ecostat, Budapešť [online] [cit. 11. října 2009]. Dostupné na WWW: <<http://econ.core.hu/kiadvany/>>.

Gorard, S.: *Quantitative Methods in Educational Research*. London: Continuum 2001.

Hammersley, M. *Some questions about evidence-based practice in education*. Paper presented at the Annual meeting of the British Educational Research Association. Leeds 2001.

Hargreaves, D.H.: *Teaching as a Research-Based Profession: possibilities and prospects*. (Annual Lecture). London: Teacher Training Agency, 1996.

Kaščák, O.; Pupala, B.: PISA v kritickej perspektíve. *Orbis Scholae*, 2011, roč. 5, č. 1, s. 53-70.

Lessard, Claude: Le débat américain sur la certification des enseignants et le piège d'une politique éducative evidence-based. *Revue Française de Pédagogie*, 2006, n. 154, s. 1-13.

Liessmann, K. *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Praha : Academia, 2009.

Mareš, J.: Edukace založená na důkazech: inspirace pro pedagogický výzkum i školní praxi. *Pedagogika*, 59, 2009, .

Matějů, P.; Fischer, J., *Výzkum akademických pracovníků vysokých škol. Stručný souhrn výsledků*. Praha: MŠMT, 2009 [online] [cit. 12. ledna 2011]. Dostupné na WWW: <[www.msmt.cz/.../Vyzkum\\_akademickyh\\_pracovnikuVS\\_Strucny\\_souhrn\\_vysledku.pdf](http://www.msmt.cz/.../Vyzkum_akademickyh_pracovnikuVS_Strucny_souhrn_vysledku.pdf)>.

- Normand, R.: *Le mouvement de la school effectiveness et sa critique dans le monde anglosaxon*. Brusel: Université libre de Bruxelles, 2003.
- Oakley, A.: *Experiments in Knowing: Gender and Method in the Social Sciences*. Cambridge: Polity Press 2000.
- Rendl, M.: *Co vyplývá z výsledků výzkumu akademických pracovníků*. Praha, UK v Praze 2009 [online] [cit. 13. ledna 2011]. Dostupné na WWW: <<http://iforum.cuni.cz/IFORUM-8305-version1.pdf>>.
- Rochex, J.-Y.: Social, Methodological, and Theoretical Issues Regarding Assessment: Lessons From a Secondary Analysis of PISA 2000 Literacy Tests. *Review of Research in Education*, 2006, roč. 30, s. 163 – 212.
- Salomon, G.: Netradiční úvahy o podstatě a poslání současné pedagogické psychologie. *Pedagogika*, 50, 2000, 2, s. x-144.
- Štech, Stanislav: Komentář k Salomonově textu „Netradiční úvahy o podstatě a poslání současné pedagogické psychologie“. *Pedagogika*, 50, 2000, 2, s.145-152.
- Thrupp, M.: Recent school effectiveness counter-critiques: Problems and possibilities. *British Educational Research Journal*, 2001, roč. 27, s. 443 – 457.
- Whitty G.: Educational research and education policy making: is conflict inevitable? *British Educational Research Journal*, vol. 32, 2006, n° 2, p. 159-176.
- Wittrock, M.C.: An Empowering Conception of Educational Psychology. *Educational Psychologist*, 27, 1992, 2, s. 129-142.