

## European Conference of Educational Research 2014 Past, Present and Future of Educational Research

Porto, 2.–5. 9. 2014

Konference letos proběhla ve znamení dvacátého výročí Evropské asociace pedagogického výzkumu (EERA) a pohledů zpět i do budoucnosti, prostor byl v této souvislosti věnován mimo jiné otázkám spojeným s uchováním paměti organizace EERA i celé evropské pedagogiky. Hostitelská země si pak letos připomínala čtyřicáté výročí přechodu k demokracii. Téma konference se tradičně promítlo do hlavních referátů, které byly ovšem uspořádány v souběžných párech, takže bylo nutné vybírat. Francouzská socioložka Agnès van Zanten se zabývala vývojem užívání výzkumných poznatků pro utváření vzdělávací politiky. Prezentovala čtyři různé možné pozice výzkumníka ve vztahu k praxi (důsledný akademik – kritický intelektuál ve veřejném prostoru – expert – politický aktivista nebo akční výzkumník) a jejich kladné stránky a rizika. Podobnou vyváženost bohužel nevnese do své prezentace portugalský plenární řečník António Nóvoa. Sice výstižně charakterizoval řadu problémů spojených se současným „neoliberálním“ modelem řízení a financování vědy v Evropě, ale jím nabízená řešení (představující do značné míry návrat do „akademického ráje“) se – jak upozornila následující diskuse – nejeví jako reálná, a ve vztahu k potřebám vzdělávací praxe možná ani žádoucí a odpovědná.

Nápadný je růst počtu tematických sítí pracujících v rámci EERA (v současnosti jich je 32). Na konferenci v Portu měla premiéru síť „Organizational Education“ (loni přibýly síť „Jazyk a vzdělávání“ a „Výzkum environmentálního vzdělávání a vzdělávání pro udržitelnost“, předloni síť zaměřená na uměleckovýchovnou oblast). Na druhou stranu se zřejmě pocítuje tím víc potřeba integrace, takže letos proběhla celá řada společných sezení organizovaných různými sítěmi. Účastnili jsme se sekcí o průnicích problematiky kurikula a řízení ve školství, resp. kurikula a didaktiky / procesů výuky, které byly velmi zdařilé (viz dále). Zkoušely se také nové způsoby organizace sekcí, např. „kulaté stoly“, kdy více odborníků vystoupí v rámci zasedání tematické sítě s referáty kratšími než běžný příspěvek.

V sekci zaměřené na kurikulum proběhlo dvoudílné sympozium při příležitosti vydání publikace *Balancing Curriculum Regulation and Freedom across Europe* (Kuiper & Berkvens, 2013) – celá publikace je dostupná na webu. Potvrzuje se tím již na minulé konferenci v Istanbulu patrný obnovený zájem o makroúroveň tvorby kurikula jako protiváhu tvorby kurikula ve škole.

Jako zásadní se jeví nalezení rovnováhy mezi centrální preskripcí a lokální autonomií. Velká reforma kurikula se nikdy netýká „jen“ kurikula, ale vyžaduje synchron-

ní změny na různých úrovních vzdělávacího systému. Při takové systémové transformaci trvá podle zkušeností 5–8 let, než dojde k opětovnému propojení a sladění klíčových systémových úrovní. Evaluace by se měly provádět i s tímto odstupem. Ve vývoji kurikula se stávají významnými hráči soukromé firmy a neziskové organizace (např. environmentální). Pro naši situaci je důležitá snaha o klasifikace kompetencí<sup>1</sup> potřebných pro tvorbu a využívání kurikula, pomáhá nám uvědomit si, že u nás se často dostalo učitelům a ředitelům podpory jen v oblasti generických – týmových a komunikativních „kurikulárních“ kompetencí. Zajímavé jsou i případové studie z postsovětského prostoru (Estonsko), protože zde můžeme sledovat obdobné procesy tranzice. Ukazuje se, že systémy mají různou hysterezi (paměť, závislost na předchozí cestě). Pokud se nové kurikulum jeví příliš složité (kompetence), učitelé se vrátí k tomu, co umějí (systém se resetuje do počátečního stavu). Jako alternativní cesta formulování vzdělávacích standardů byl zdůrazněn systém ukázek žákovských prací, které dokumentují, jak žáci naplňují očekávané cíle.

Zajímavá pro účastníky byla pochopitelně i situace v hostitelské zemi, která navíc ukazuje pomalost proměn kultury instituce. Vývoj charakterizoval prof. Francisco Sousa skrze tyto etapy:<sup>2</sup>

- (1) Do roku 1986 měla země typické centralizované kurikulum s podrobnými osnovami včetně časových dotací, často byly i doporučené metody výuky (méně již metody hodnocení).
- (2) Do roku 2000 se autonomie jeví jako výzva, nový zákon z roku 1986 otevřel prostor pro regionální adaptace a iniciativy, akademické diskuse připravovaly půdu tématy autonomie školy, škola jako učící se komunita apod. Učitelé se měli angažovat zejména v extrakurikulárních aktivitách a projektech komunitního vzdělávání. Autonomie kurikula byla součástí širší koncepce autonomie školy, ale byla učiteli považována za její málo důležitou součást. Kurikulární projekty byly považovány za „fikci“, která neodpovídá realitě. Souhrnně lze říci, že volání po autonomii bylo silné, ale u učitelů i ředitelů nacházelo jen slabý ohlas.
- (3) Od počátku 21. století lze mluvit o chápání autonomie jako protipólu akontability. Společnost se vrací k diskusi o tradici uniformity a centralismu zejména v základním vzdělávání. Důraz je na školní a třídní, ale i regionální kurikulární projekty. Současně je zaváděno hodnocení škol a učitelů. Některé výzkumné závěry té doby naznačují, že učitelé a ředitelé tvoří kurikula spíše proto, aby vyhověli legislativním požadavkům, než z vnitřní potřeby, jak ukazuje skutečnost, že mezi lety 2005–2010 podepsalo (jen) 24 škol kontrakt o autonomii.
- (4) V poslední době je autonomie chápána jako svoboda volit prostředky bez možnosti zpochybňovat cíle. Klíčovými slovy diskursu se stávají náročnost, excelence, předmětové znalosti, zaměření na základní předměty, měřitelné cíle. Dochází

<sup>1</sup> Hameyer, U., & Tulowitzki, P. (2013). Reflecting curriculum trends in Germany – A conceptual Framework for analysis. In W. Kuiper & J. Berkvens, J. (Eds.), *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe* (s. 81–97). CIDREE Yearbook 2013. Enschede, the Netherlands: SLO.

<sup>2</sup> Viz též Sousa, F. (2013). Portugal –The mirage of curricular autonomy. In W. Kuiper & J. Berkvens, J. (Eds.). *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe* (s. 189–210). CIDREE Yearbook 2013. Enschede, the Netherlands: SLO.

k rušení předchozích dokumentů, zavedeny jsou zkoušky na konci 4. a 6. ročníku. Jsou předepsány velmi podrobné cíle. Učitelé však mají velkou profesionální autonomii v oblasti organizace a metod výuky.

Tradičně byla velká pozornost věnována i duálnímu případu Anglie a Skotska, jejichž vzdělávací systémy se – přes odlišnou historickou tradici – sblíží. Anglické školy po zásadních změnách na konci osmdesátých let minulého století pracovaly v podmínkách silně centralizovaného systému se silnou regulací vstupů i výstupů, zatímco Skotsko tradičně uplatňovalo spíše slabou regulaci vstupů a silnější regulaci výstupů. V Anglii se od přelomového roku 1988 sice v několika krocích postupně uvolňovala regulace obsahů, ale současně se zvyšovaly požadavky na úroveň výstupů. Vzdělávací politika ve Skotsku nadále ponechává menší regulaci na vstupu, přesto nové národní rámce ovlivňují diskusi o vzdělávání. Silná regulace na výstupu je představena různými formami práce se statistickými daty, porovnávání škol a učitelů. Inspekce zůstává „high stake“ záležitostí, roste důraz na autoevaluaci.

V oblasti výzkumu školních organizací se k zaměření na úspěšné školy nyní přidává nová tematika – výzkum neúspěšných škol. Nejde o absolutní výkon (low-performing), ale o školy, kde by žáci s ohledem na jejich socioekonomický původ měli mít lepší prospěch, než aktuálně vykazují (under-performing). Je zajímavé, že při hodnocení výsledků se bere v úvahu i podíl chlapců, protože ti jsou systematicky hodnoceni hůře. Na norské Univerzitě v Oslu se výzkum provádí komparativně se zaměřením na severské země. Předmětem zájmu je to, jak školy interagují s místní a národní úrovní (multi-level leadership) v podmínkách, kdy se tento region posouvá od sociálnědemokratického sociálního státu k sociálnědemokratickému tržnímu státu. Ve Finsku se stávají předmětem pozornosti rozdíly mezi školami a obcemi v situaci, kdy celkový výsledek klesá. Jedna z případových studií ukazuje ředitelku finské školy, která si uvědomuje, jak dochází v její škole k reprodukci sociální struktury, ráda by s tím něco udělala, ale nemá představu jak. Jako ozvěna naší situace se jeví uváděné zdůvodnění malých ambicí studentů: nízké požadavky, které kladou odborné školy u přijímacích zkoušek. Prezentovaná data o Norsku byla podána v kontextu aktuální situace srpna 2014, kdy došlo ke stávce 10 tisíc učitelů (důvod: požadavek přítomnosti 7,5 hodiny ve škole), takže 100 tisíc žáků našlo po prázdninách zavřené školy.

Dalším ze zajímavých a relativně nových (a komplementárních) témat, kterým se na konferenci věnovala značná pozornost, byl výzkum role elitního vzdělávání. Na jedné straně zde stojí země s dlouhou tradicí přiznaně elitních vzdělávacích institucí (Anglie, Skotsko – viz elitní soukromé školy, popř. Francie). Proti nim nám blízké Německo nemá konzistentní historickou tradici elitního vzdělávání (pokud za to nepovažujeme gymnázium). V Německu nejsou explicitně přiznané elitní školy, platí „fikce“ ekvivalentních vysvědčení/zkoušek z různých škol (jako u nás teze o „jedné“ maturitě). Ovšem *de facto* vždy existovaly elitní univerzity, elitní školy (jezuitská gymnázia). Zatím existují jen jednotlivé práce o internátních gymnáziích, privátních a mezinárodních školách apod., avšak od roku 2011 existuje výzkumná skupina „Mechanisms of Elite Formation in the German Educational System“, kte-

rá se zabývá stratifikací vzdělávacích institucí (exkluzivní školy, univerzity v rámci „Excellence Initiative“ apod.).

Jako úspěšné se jeví i další pokusy o dialog jak přes hranice dílčích disciplín pedagogiky, tak přes tradiční hranici mezi kontinentální didaktikou a anglosaským přístupem. S. Hopmann z Vídně ukazoval, jak v naší střeoevropské tradici je pedagogické řízení chápáno jako řešení/odstraňování diskrepancí („managing the gap“) mezi centrálně stanovenými plány (osnovami) a jejich lokální realizací. Proto otázky řízení školy nikdy nehrály významnou roli ani v teorii učiva, ani v didaktice. Tradiční institucionální kultura střeoevropské školy proto má dvě tváře: navenek prokazuje, že škola je pevně ukotvena v tom, co se po ní požaduje; dovnitř, směrem k učitelům a žákům definuje „přidanou“ hodnotu spočívající v kultivujícím působení (Bildung) jako plodu didaktického využití učitelovy pedagogické svobody. Tato kultura byla v posledních dvou staletích opakovaně zpochybňována, ale v podstatě přetrvala dodnes. Jak se však proměňuje nyní, se zavedením národního testování žáků i v německo-jazyčném prostoru? Klíčovou se stává otázka, či je to vina – komu je atribována odpovědnost za výsledky testů? Výsledky žáků ředitelé zpracovávají v rámci staré koncepce „gap management“: navenek vysvětlují, že to „není jejich vina“ (ale vliv rodiny apod.), dovnitř, s učiteli: co by se s tím mohlo dělat, a v každém případě zdůrazňují, že testy nejsou dobrým nebo celým obrazem toho, co škola dělá (nezachycují „Bildung“!).

Přehledně prezentoval proměny vývoje na průsečíku tematik (řízení) školství a kurikula v USA Jonathan Supovitz (University of Pennsylvania). Jako klíčové téma se dnes jeví „národní“ standardy (Common Core State Standards) – ve skutečnosti byly vyvinuty konsorciem guvernérů a státních úředníků, jsou zaměřeny na gramotnost a matematiku. Vyšly z analýzy náročnosti zahraničních kurikul a požadavků mezinárodních šetření, odvíjejí se od vstupních požadavků vysokých škol a zaměstnavatelů. Jsou dobrovolné, avšak v letech 2010–2011 je přijalo 45 z 50 států. Federální vláda je podporuje vývojem nástrojů pro hodnocení a prostřednictvím grantů jednotlivým státům. V rostoucí míře se kolem nich rozvíjí politická debata. Argumenty pro: tyto standardy jsou náročnější, vycházejí z nejnovějších poznatků o procesech učení (vývojová kontinuita), usnadňují *transfery* při mobilitě rodin žáků, zvyšují stabilitu v systému. Argumenty odpůrců tvrdí, že ve skutečnosti se jedná o nedovolené zasahování centrální vlády do tradiční pravomoci států a komunit, v decentralizovaném systému by bylo více prostoru pro různé názory na cíle vzdělávání. Obavy budí přílišná dominance některých aktérů, byznys (sponzoři projektu jako Microsoft) jen zneužívá vzdělávání pro své cíle. V současnosti je veřejnost spíše proti, zejména republikáni. Z původně odborné otázky se stává klíčové téma kulturních válek (cultural wars). J. Supovitz používá pro porozumění této diskusi analýzu twitterové komunikace, zaměřuje se na nejvlivnější jedince. Jako potenciálně obecné zdroje odporu proti standardům autor uvádí:

(1) Příliš rychlé zavádění (na druhou stranu u nás řada škol čekala do poslední chvíle, zda to přece jenom nebude zrušeno). (2) V některých státech USA jsou CCSS propojeny s hodnocením učitelů na základě přidané hodnoty.

V rámci sekce oborových didaktik byl pozoruhodný i blok o religionistickém vzdělávání, kde představili referující koncept religionistické gramotnosti, ze kterého vycházejí Spojené království, Norsko a Švédsko. Zajímavá byla i typologie různých způsobů religionistického vzdělávání, inspirativní pro naše podmínky, kde je zvykem postupovat v této oblasti jediným (tj. informativním) způsobem. K tomuto tématu se rozvinula bohatá diskuse, v níž se řešila otázka autenticity výuky, nebezpečí indoktrinace apod.

Z dalších zajímavých témat, která jsme na konferenci zaznamenali, uvádíme otázku dimenzionality výsledků mezinárodních šetření různých gramotností (resp. různých školních předmětů) získaných u stejných subjektů a jejich vztahu k obecným kognitivním faktorům (autoři příspěvku B. Eulen, H. Wendt a W. Bos). Při sběru dat v šetření PIRLS/TIMSS 2011 byla v Německu získána i data o kognitivních schopnostech respondentů (figurální a verbální subškála). Zjištění prezentovaná na konferenci spíše odporují hypotéze, že výsledky v didaktických testech měří jen obecné kognitivní charakteristiky jedince. Existují však i opačné výsledky jiných autorů, otázka si nepochybně zaslouží další sledování.

V sekci spravedlnost ve vzdělávání byly představovány příklady inkluze různých menšin a rizika a problémy s inkluzí spojená. Zaujala studie poukazující na různá očekávání a hodnocení úspěšnosti inkluze ze strany rodičů žáků, učitelů a vedení školy a naznačený metodický postup, jak rozdíly v očekáváních, resp. hodnocení efektů snižovat.

Portugalští organizátoři zvládli hlavní konferenci výborně, fakulta inženýrství poskytl prostorové podmínky s velkým počtem učeben soustředěných kolem travnatého atria. Přes stále rostoucí počet tematických sekcí, které navíc často pořádaly paralelně i několik sezení, se tak celý hlavní program odehrával v rámci jedné budovy. (Účastníci prekonference organizované v jiné části kampusu mohli mít odlišné zkušenosti.) Zastoupení českých pracovišť bylo silné, naši autoři byli nepřehlédnutelní i v posterové sekci.

Společenský program konference zdůraznil dva momenty: dvacáté výročí vzniku Evropské asociace pedagogického výzkumu a střídání v čele této asociace. Odcházejícímu prezidentovi Lejfu Moosovi bylo vyjádřeno uznání za výrazné zlepšení pravidel vnitřního chodu organizace a za rozvoj tematických sítí (které garantují jednotlivé sekce). Zde jsou jistě inspirace i pro práci naší České asociace pedagogického výzkumu. Byla zde také vyhlášena vítězka soutěže o nejlepší výzkumný článek mladého badatele za rok 2013 – Cora Lingling Xu studující na Univerzitě v Cambridge, která metodou víceřadové studie zkoumala důsledky migrace na identitu studentů přicházejících na univerzity v Hongkongu.

Poděkování: *Cesta na konferenci byla umožněna jednomu z autorů projektem GA ČR P407/12/2262 Proměny české školy: longitudinální studie změny instituce v podmínkách vzdělávací reformy.*