

Legitimizace vzdělávacích reforem: Strategické dokumenty a konkurenční režimy vědění*

JITKA WIRTHOVÁ**

Fakulta sociálních věd, Univerzita Karlova, Praha

Legitimising Educational Reforms: Strategic Documents and Competing Knowledge Regimes

Abstract: The article focuses on knowledge regimes within the normative discourse of the reform of Czech educational curricula. Engaging with the relational ontology of ‘third-wave sociology of education’, the article presents a qualitative analysis of strategic documents that sheds light on the divergent systems of reasons for particular educational changes. The research traced legitimising (justifying and criticising) strategies in authorised documents (governmental organisations) and non-authorised (NGOs and transnational organisations) in the 2010–2017 period. These findings point to the existence of several significantly divergent knowledge ‘micro-regimes’ that produce various contradictions and tensions on the level of regimes, documents, and the meaning of ‘competent’ actors. The research tracked the different relationships between managerial, expert, revisionist, revising, and adaptation regimes. It demonstrated that contemporary Czech attempts to reach a consensus over the goals of education across society are paralysed by a number of contradictory legitimisations rather than one hegemonic discourse.

Keywords: legitimisation, knowledge regimes, educational reform, strategic documents, contradictions

Sociologický časopis / Czech Sociological Review, 2020, Vol. 56, No. 4: 491–521

<https://doi.org/10.13060/csr.2020.016>

Úvod

Od počátků modernity až do současnosti jsou reformy vzdělávání prakticky jednoduše považovány za klíčový mechanismus žádoucích sociálních změn. Díky rozvoji ekonomického a společenského uspořádání roste i kritika „tradičních“ forem vzdělávání a vznikají nové požadavky, které by lépe vyhovovaly zájmům

* Studie byla podpořena grantem GA UK č. 624218 a grantem SVV UK č. 260 596. Studie je přepracováním výzkumu, který byl prezentován na konferenci: Sociologické výzvy ve středoevropském kontextu 2017 na Ostravské univerzitě [Horáková 2018]. Děkuji anonymním recenzentům za konstruktivní kritiku a podnětné komentáře.

** Veškerou korespondenci posílejte na adresu Mgr. Jitka Wirthová, Institut sociologických studií, U Kříže 8, 158 00 Praha 5, e-mail: jitka.wirthova@fsv.cuni.cz.

určítým způsobem chápané nové společnosti a ideálu jak svobodného člověka a kompetentního občana, tak i zodpovědného pracovníka [Greger, Černý 2007]. Často má tyto všechny nové požadavky naplnit škola, jejímž úkolem je realizovat státem racionálně vytvořený vzdělávací projekt – kurikulum. Zkoumání sociálních praktik a strategií, které uspořádávají východiska současného pedagogického reformního diskurzu je klíčové pro porozumění fenoménu vlivu různých aktérů, kteří se prosazují do současné revize českých kurikulárních dokumentů. Důležitými otázkami z pohledu sociologie vzdělávání a vědění jsou: Jak jsou tyto vzdělávací revize legitimizovány? Jakými režimy vědění jsou tyto legitimizace umožňovány [Aasen, Prøitz, Sandberg 2014]? Manifestace určitých legitimizací je součástí jedné z významných praktik současných aktérů vzdělávacího diskurzu – tvorba určitého „strategického“ dokumentu [Cooren 2004; Freeman, Maybin 2011; Smith 2001]. Zde se systematizují argumenty, vytváří se relevantní patričné vědění, vytváří se kompetence a autorita prosazovat různé cíle, tedy způsoby, jimiž tyto dokumenty organizují a autorizují jednání [Aasen, Prøitz, Sandberg 2014; Levinson, Sutton, Winstead 2009; Taylor 2004]. Ovšem v současnosti mnoho výzkumů dokumentuje koexistenci značně divergentních vzdělávacích cílů i argumentací, které je mají ospravedlnit [Aasen, Prøitz, Sandberg 2014; Anagnostopoulos, Lingard, Sellar 2016; Kaščák, Pupala 2012a; Patriotta, Gond, Schultz 2011; Popkewitz 2000; Strouhal 2012; Tveit, Lundahl 2017; Zhao 2017].

Český vzdělávací diskurz je stále více rozrůžňován odlišným typem vědění, než je specificky pedagogické, a odlišnými aktéry přicházejícími čím dál tím více z externích sfér, než je úzce státně správní (transnacionální, podnikatelská, nevládní sféra a další) [Janík 2015]. V roce 2004 odstartovala v České republice na základě dlouhodobé mezinárodní i domácí kritiky vzdělávací reforma, kterou tvořilo především zavádění Rámcových vzdělávacích programů (RVP) [Tupý 2018]. Česká republika se tak zapojila do prakticky celosvětového trendu deregulace a decentralizace veřejných politik [Strouhal, Štech 2016]. Poměrně brzy se tento globální reformní proud stal předmětem bádání různých disciplín, zejména v zahraničí, kde k těmto změnám došlo dříve a kde disponovali zakořeněnější kritickou sociologií vzdělávání, zejména USA, Velká Británie, severské země, ale i Slovinsko a Slovensko [Apple 2005; Ball 2008; Čeplak 2012; Enroth 2014; Kaščák, Pupala 2012b; Lawn, Lingard 2002], než například u nás. Ovšem i u nás se již od počátku tato reforma setkávala s kritikou různého druhu, od konkrétních pedagogických problémů [Strouhal, Štech 2016; Štech 2013] po technické problémy spojené s implementací. Zatímco v zahraničí jsou nové nároky a jejich legitimizování živě sociologicky zkoumány [Anagnostopoulos, Lingard, Sellar 2016; Anderson, Donchik 2016; Skarpenes 2014; Tveit, Lundahl 2017], u nás sociologický pohled na to, jak vlastně vznikají různé vzdělávací normativy, které se prosazují do reformy kurikula, spíše chybí.

Znovuotevření RVP podstatným změnám v roce 2013 a nejnověji v roce 2016¹ bylo a je příležitostí pro mnoho aktérů účastnit se prosazování různých vzdělá-

¹ Revize kurikulárních dokumentů, kterou byl pověřen Národní ústav rozvoje vzdělá-

vacích cílů a spolu se způsobem ospravedlňování i určitých „racionalit“, které nutně nemusejí reprezentovat jednotný směr. Tento výzkum se nicméně nezaměřuje primárně na „opravdové“ záměry různých aktérů, ale na normativní modely světa, které se manifestují v jejich strategických dokumentech [Levinson, Sutton, Winstead 2009]. Skrze koncept režimů vědění [Aasen, Lingard, Sellar 2014] se výzkum snaží uchopit způsoby, jak jsou vzdělávací normativy legitimizovány. Koncept režimů vědění je pojmán relacionisticky, tedy sleduje různé vztahy závislosti na různých úrovních mezi cíli vzdělávání a společnostmi obecně, relevantními problémy a souvztažným relevantním řešením, smysluplným věděním a dalšími instancemi. Jde tedy o zkoumání toho, jak vznikají definice legitimních nároků (např. postulovaných jako „nároky doby“, „potřeby společnosti, ekonomiky, trhu práce“). Ze sociologického hlediska jde o zkoumání sociálně akceptované normativity (normativní základy argumentů) [Herzog 2016] imanentní různým režimům vědění přítomných v dokumentech strategického charakteru.

Ve vztahu ke konceptu režimů vědění a vzhledem k textuálnímu charakteru zkoumaného materiálu náleží výzkumný problém otázkám po užitých diskurzivních prostředcích, jimiž jsou myšleny způsoby zdůvodňování, ospravedlňování a kritizování v příslušných psaných textech a jejich sémantické sdružování, oponování, vylučování, tedy různé diskurzivní operace legitimizování, diskvalifikování, ignorování apod. [Herzog 2016; Macgilchrist 2016]. V teoretické části ukážu, jak určitý režim vědění krystalizuje jako asambláž druhů užívaného vědění ve vztahu k diskurzivním praktikám a jak takový režim určuje kompetence svých aktérů i publika.² Nejsou zde tedy zkoumáni aktéři a jejich „pravé“ zájmy a úmysly, ale vzorce legitimizací. Odpovědi na následující výzkumné otázky umožnily rozkrýt určité konkrétní režimy vědění, tenze a kontradikce mezi nimi i mezi jednotlivými vnitřními kategoriemi:

- Jakými diskurzivními prostředky je určován:
 - vztah vzdělávání a společnosti,
 - cíl vzdělávání a jakým způsobem je obhajován,
 - problém a jeho řešení – jaký je mezi nimi vztah?
- Jaké vědění je zdrojem obsahu i ospravedlňování výše uvedených kategorií, jaké vědění je požadováno jako smysluplné a oprávněné?

ní (NÚV), probíhala, až do jejího pozastavení v lednu 2019 ministrem Plagou, jako série podkladových studií k jednotlivým vzdělávacím oblastem. Již od počátku ale čelilo NÚV kritice za netransparentnost tohoto procesu, za výběr expertů do komisí k jednotlivým podkladovým studiím i jejich zveřejňování (např. Kulatý stůl SKAV a EDUin z roku 2018 *Revize RVP: Komu tím prospějeme?*). V současnosti je finální revize odsunuta do doby dokončení Strategie vzdělávání 2030+, jejíž přípravou je pověřena expertní komise vedená prof. A. Veselým. NÚV se stal součástí NPI (Národní pedagogický institut) při další vlně slučování pověřených kurikulárních ústavů dne 1. 1. 2020.

² V této perspektivě nejde o otázky po distribuci moci mezi aktéry, u kterých by byl předpokládán apriori boj o dominanci, ale vztahovou „ekologii“, která své aktéry, lokace, racionality a legitimacy teprve umožňuje [Abbott 2005].

V této práci ukazují, že v současné české debatě o revizi kurikula se nachází více divergentních režimů vědění, které mezi sebou vykazují v určitých bodech silné nekompatibility a které nelze bez značné interpretační násilnosti zařadit pod jeden dominantní, hegemonický diskurz. Cílem je ukázat vzorce legitimizací v různých režimech vědění manifestujících se v současnosti v normativním diskurzu různých strategických dokumentů, tedy ukázat, že normativy ve vzdělávání vznikají legitimizačními strategiemi a praktikami, a ne bezprostředními potřebami společnosti, doby, rozvoje či průmyslu apod. Na druhé straně, v současnosti jistě existují pokusy monopolizovat interpretace a definice, avšak nikdy k takové hegemonii nedochází úplně (nebo alespoň ne dlouhodobě a mimo lokální kontext, což pojem hegemonie předpokládá). Naopak problémy neplynou z uzurpování si klíčových definic (jakkoli jsou takové pokusy o uzurpaci závažné a problematické), nýbrž spíše z toho, že množství protichůdných legitimizací na sebe naráží a vzájemně se nekonzistentně propojují a spíše ochromují pokusy o společné vize [srov. Lindberg, Knutsson 2019].

Kvalitativní analýza legitimizačních prostředků přítomných ve strategických dokumentech (autorizované, neautorizované, transnacionální) [Levinson, Sutton, Winstead 2009], které se vyjádřily k revizi kurikulární reformy v České republice od roku 2010 do roku 2017, ukázala, jak koncept „režimů vědění“ [Aasen, Lingard, Sellar 2014] umožňuje rozlišenější uchopení diverzifikovaných vzdělávacích nároků a tenzí mezi nimi (mezi nároky, mezi jejich legitimizacemi a mezi kompetencemi a jednáním). Bude ukázáno na tenze mezi revizionistickým a expertním mikrorežimem (hodnoty × objektivní vědění), manažerským mikrorežimem a mikrorežimem přizpůsobení (plánování × neustálá změna) a v neposlední řadě na kontradikci mezi určitou definicí kompetentního aktéra a jeho možností jednat (učitelé jako neexperti).

V první části budou představena teoretická východiska, která čerpají zejména z tzv. relacionistické sociologie [Abbott 2016; Dépelteau 2018] a sociologie pedagogického vědění [Popkewitz, Diaz, Kirchgasser 2017]. Po pasáži, kde bude popsán kontext textového korpusu a metody analýzy, bude následovat analýza a interpretace kategorií různých režimů vědění, jejich specifické logiky a obsahu, jejich překryvů či tenzí. Závěr stati tvoří diskuse výsledků vzhledem k problémům současných vzdělávacích revizí a perspektiva možných dalších směrů výzkumu zejména ve vztahu ke kategorii kompetence k jednání.

Pluralizované režimy vědění

V současné sociologii vzdělávání, kterou lze zařadit pod tzv. třetí vlnu [Wirthová 2019], roste nespokojenost jak s tradičními pozitivistickými, tak s tradičními kritickými přístupy. Autoři se vymezují vůči sporné povaze epistemologií určitých kritických výzkumů a vůči často neuvědomovaným teoretickým východiskům, která mohou být i kontraproduktivní. [Aasen, Prøitz, Sandberg 2014: 723; Izquierdo, Mínguez 2003: 22; Popkewitz 2000; Young 2008: 27]. Existuje několik

sociologických přístupů, které legitimizace vzdělávacích nároků uchopují jiným způsobem než skrze předpoklad jedné apriori dané logiky sociálního prostoru. Jejich východiska konvenují zejména v konceptu *pluralitních sémantických žánrů* jako určitých holistických významových struktur, které mohou koexistovat a vytvářet mezi sebou různé tenze, kontradikce a rozepře [Aasen, Prøitz, Sandberg 2014; Keller, Tvrdý 2008; Lyotard 1998; Meyer, Boyd 2001; Patriotta, Gond, Schultz 2011; Peters 2007; Popkewitz 2000; Taylor 2004; Tveit, Lundahl 2017].

Ačkoli se tyto přístupy vymezují vůči klasické kritické sociologii, stále se chápou jako *kritické* a *diskurz*, zejména ve strategických dokumentech, pro ně má silný ontologický význam [Cooren 2018; Lyotard 1998; Prior 2008], díky čemuž se nevzdávají zkoumání (ne)výhodných vztahů v tvorbě vědění. Často čerpají nějakým způsobem jak z evropského poststrukturalismu, tak z amerického pragmatismu. Tento přístup neuvažuje o žádné univerzální sociální logice apriori (ať už v podobě konsensuálního nebo kritického funkcionalismu), zkoumá především vztahy, které teprve umožňují nějaké logiky a objekty rozpoznat [Abbott 2016; Dépelteau 2018], přičemž povaha vzdělávacích normativů je dána jejich určitou lokací uvnitř vzdělávacího diskurzu [Decuyper, Simons 2016; Lyotard 1998].

Určité *režimy vědění* jsou tedy výsledkem různých vztahů závislostí mezi těmi, kteří jsou považováni za aktéry tohoto režimu, kdo tvoří publikum, jaké jsou relevantní problémy a smysluplná řešení. Režim vědění je konglomerát významů, porozumění, pravidel, vědění, norem, idejí, jehož konkrétní obsah se nedá definovat předem a poté jaksi nalézat v datech, ale naopak je výzkumnou otázkou. Je to volná kategorie, jejíž konkrétní obsah je zkoumán. Jsou-li režimy vědění zkoumány v manifestacích ve strategických dokumentech, pak objektem zkoumání jsou diskurzivní prostředky a praktiky ustavující takové vztahy závislosti, mezi které patří určité *systémy zdůvodňování* [Popkewitz 2000; Popkewitz, Diaz, Kirchgasser 2017], jež leží v základu jakéhokoli *vědění*. Tyto systémy uspořádávají reflexi i jednání, jejich zkoumání umožňuje vidět, jak zdůvodňování implicitně formulují určitou sociální teorii o tom, co je realita, co jsou objekty a subjekty a jaká je jejich povaha (například zodpovědný žák) a co je žádoucí vzdělávání. Režimy vědění „jednají“ skrze vepisování svých principů určitého sociálního řádu do organizace výzkumu a expertiz, do veřejných politik a do organizace pedagogické praxe [Popkewitz, Diaz, Kirchgasser 2017: 228].

Ovšem současný výzkum identifikuje režimy vědění, které směřují odlišným, divergentním směrem a osvětluje tak kontradikce a tenze ve vzdělávacích reformách [Aasen, Prøitz, Sandberg 2014: 723]. Ukazuje se, že nelze jednoznačně říci, který režim je hegemonní a „polyká“ či kolonizuje jiné režimy. Spíše se jedná o pluralitu, která je samozřejmě velmi problematická a nikoli prostá znevýhodňujících vztahů, ale pluralitní perspektiva alespoň umožňuje tyto problémy a tenze tematizovat. V hegemonickém uchopení by bylo nesmyslné o tenzích či rozepřích mluvit, jestliže by bylo vše ovládané jedním, hegemonním diskurzem.

Tenzím je zde tedy rozuměno jako určitým rozepřím mezi systémy zdůvodňování, které znemožňují shodu a jednotný směr různě legitimizovaných nároků [Lyotard 1998]. Jestliže chceme rozumět kontradikcím na různých úrov-

ních – mezi jednotlivými vzdělávacími požadavky a cíli (výchova k demokracii a kreativitě × přizpůsobení zaměstnavatelům), mezi identifikovaným problémem a jeho řešeními (nestálost, nepředvídatelnost, neustálá změna × pečlivý, dlouhodobý plán), mezi požadavky a hodnocením výsledků (žákovské kompetence a individualita × standardizované testy), je vhodnější sledovat režimy spíše *zvnitřku* – jak se odhalují pečlivou, ale otevřenou analýzou datových souborů. Kategorie v tomto výzkumu jsou pojímány tedy jako „prázdné“, neesencialistické – zkoumáno je, jakým obsahem jsou naplňovány a jaké vztahy závislosti jsou mezi nimi ustavovány.

Strategické dokumenty jako sociologická data

Různí aktéři se zajišťují v prostředí ve vztahu nejen k ostatním aktérům, ale také ve vztahu k dalším instancím (vědění, diskurzy, publika, mediální, komunikační prostředky aj.). Tato různá zajišťování směřují k vytvoření udržitelného prostředí (topologie i temporality) pro jejich aktivity [Abbott 2016]. Klíčovou praktikou takového zajišťování organizací je produkce dokumentů [Smith 2001], strategický dokument se pak stává principiálním artefaktem především ve vytváření veřejné politiky [Freeman, Maybin 2011]. Proto i různí aktéři, kteří si chtějí zajistit pozici pro svoje aktivity v prostředí prosazování vzdělávacích cílů, produkují různé dokumenty strategického charakteru. Jednotlivé dokumenty takového charakteru se ale liší nejen mezi jednotlivými aktéry či organizacemi, ale i uvnitř jednotlivých organizací. Odlišnosti v konkrétním účelu, v délce dokumentu, času stráveném jeho přípravou, v povaze připomínkového řízení (které je jiné u autorizovaných a u neautorizovaných dokumentů) jsou velmi variabilní. Je pochopitelné, že někteří aktéři se budou snažit své dokumenty v některých prvcích připodobnit autorizovaným dokumentům, a tak získat větší legitimitu svému strategickému textu. Například když dokumenty neziskových organizací implementují určité prvky správního připomínkového řízení nebo prvky akademického recenzování. Také míra intencionality obsahu je variabilní, dokumenty státní správy nemají většinou jednoho autora, obsah je sestavován na základě různých „vkladů“ a výsledkem může být i nezamýšlená nekoherence. V případě dokumentů jiných organizací může být intencionalita obsahu přímočařejší, ale neznamená to, že pak jakýmsi nutným výsledkem je vnitřní koherence. Ovšem ačkoli je jinak velmi důležitý, zde proces produkce strategických dokumentů přece jenom není předmětem výzkumu. Předmětem jsou systematizace legitimizací v takových dokumentech manifestované.

Strategické dokumenty svým charakterem vzniku, autorství, účelu, žánru i postavením mezi dalšími textuálními daty poskytují specifickou evidenci. Dokumenty strategického typu usilují o validní reprezentaci svého účelu, nejen věcného obsahu, enkódují budoucí legitimní jednání [Cooren 2004; Freeman, Maybin 2011; Prior 2008]. Ve strategickém dokumentu, i když variují ve výše ukázaných znacích, se artikulace ospravedlnění nějakého nároku projevuje hmatatelněji, ar-

gumentace je systematizována, lze zde přímo studovat určité legitimizační strategie, a tak rekonstruovat normativní model světa (příčinné typy vědění, definice reality, rozsah možného jednání, smysluplné cíle...), který se následně provazuje do sfér vlivu těchto dokumentů (v případě vzdělávacích dokumentů do jednání škol a dalších aktérů).

Taková data mají ovšem i své limity, tyto dokumenty nezachycují interakce s kritiky, alespoň ne přímé. Ačkoliv enkódují budoucí legitimní jednání a ohraničují jeho možnosti, nezachycují konkrétní reakce svého publika, čtení, recepci, užívání atd. Proto byly strategické dokumenty vybrány vzhledem k intertextualitě. Na strategické dokumenty se odkazují sami autoři v dalších svých dokumentech, jsou důležitou součástí strategie vytváření vědění, které má aspirace být bráno za dané; ale odkazují se na ně ve svých dokumentech i kritici či oponenti, takže takové dokumenty jsou významnou měrou stále „v oběhu“.³ Byly vybrány takové dokumenty, které byly jejich autory považovány za strategické a které také byly takto v diskurzu aktivní. Tedy výzkumným materiálem jsou dokumenty a jejich *systémy zdůvodňování* – tedy modely legitimního vzdělávání, které zahrnují různé obsahy, definující autorství, publikum, příčinné vědění aj., a proto takto pojatý může zodpovědět otázky po vzorcích režimů vědění a legitimizací.

Vzhledem k současnému zproblematizování jasně daného aktérství ve vzdělávací politice, kdy se v evropském prostoru stále častěji dokumentují nové netransparentní aktérské asambláže [Ball 2015; Menashy 2016], na což bylo v českém prostředí už také upozorněno [Janík 2015], byl výběr dokumentů veden několika podmínkami: (1) Výběr se intertextuálně neomezí pouze na dokumenty formální národní vzdělávací politiky, bude tedy respektovat produkci strategických dokumentů nejen u subjektů, jako je MŠMT či NÚV, ale zohlední ostatní vlivné entity, které se do českého diskurzu prosazují. Z toho vyplynulo zařazení jak domácí neziskové sféry, tak mezinárodních vlivných dokumentů. (2) Výběr bude sledovat významné milníky v české debatě o revizi kurikula od prvního významného externího kritického dokumentu [SKAV 2010] do relativního pozastavení revizí kurikula v roce 2017 [Tupý 2018]. Jde tedy o tematicky uzavřený textový soubor, který je tvořen strategickými dokumenty, jež se vyjadřovaly k možnosti, povaze a obsahu revize kurikulární reformy v České republice od roku 2010 do rezignace ministryně školství Kateřiny Valachové v roce 2017 (21. 6.).

Z důvodu pokrytí relevantních zdrojů, které by reprezentovaly vývoj v obsahování kurikulární revize z různých pozic a intertextuálně na sebe navazovaly, byly vybrány dokumenty autorizované i neautorizované, „domácí“ i transnacionální. Autory těchto dokumentů byly na jedné straně pověřené organizace vzdělávací politiky (MŠMT, NÚV), na druhé straně české neziskové organizace, které sice nejsou pověřenými tvůrci kurikula, ale jejich vliv na tuto tvorbu je znač-

³ Z tohoto hlediska je důležitý pojem „document career“ [Harper in Freeman, Maybin 2011].

ný (SKAV,⁴ Vzdělání přede-vším, EDUin⁵). Také jsou zastoupeni aktéři transnacionální (OSN, OECD), kteří vytvářejí velmi vlivné strategické dokumenty, na které je explicitně odkazováno v autorizovaných i neautorizovaných dokumentech a kteří tak významně tvarují legitimizace v debatách o revizi kurikula.

Diskuse (více či méně intenzivní) o revizi kurikula se vedou prakticky od vzdělávací reformy z roku 2004. Prvním relativně vlivným externím kritickým dokumentem byla studie neziskové organizace SKAV *Kdy a jak měnit Kurikulum* z roku 2010, pod kterou jsou autorsky podepsaní Zděnek a Lucie Slejškovi ve spolupráci s mnoha dalšími členskými organizacemi.⁶ Autorita dokumentu byla definována jako „výsledek odborné debaty“ [SKAV 2000: 6]. Studie se vyjadřovala k do té doby chaotickému způsobu implementování různých návrhů na změnu kurikulárních dokumentů, které označila za nekoncepční. Argumentace, jak tedy správně kurikulum měnit, je z hlediska režimů vědění velmi zajímavá a ukazuje na některé klíčové tenze, které provázejí současné debaty o vzdělávání dodnes (zejména pojetí expertství a učitelé jako neexperti).

Jako reakci na vzrůstající kritiku i na základě mezinárodních závazků⁷ MŠMT v roce 2014 vydalo dokument *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Jde o koncepční dokument, který byl vytvořen různými expertními skupinami [Tupý 2018: 92, 117]. Tento materiál se snažil zhodnotit aktuální stav a vymezit priority, které by ale nesměřovaly k radikální přestavbě [MŠMT 2014: 3]. Již z úvodních odstavců je zřejmé, že dokument je zamýšlen jako odpověď, která vychází vstříc předchozím požadavkům, a ne jako vizionářský projekt. Právě stanovení priorit dalšího rozvoje bylo v předchozích kritických dokumentech požadováno nejvíce. Byl velmi citovaným a odkazovaným dokumentem⁸ i díky kampani EDUin: „Česko mluví o vzdělávání“ a objevoval se v argumentech a podnětech pro celkovou revizi kurikulární reformy, která započala v roce 2016.

V roce 2015 vznikl v Organizaci spojených národů dokument *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, který velmi významně zasáhl do mezinárodního i českého diskurzu o vzdělávacích reformách. Má formální status rezoluce a jeho ambicí je naplnění 17 strategických udržitelných cílů (SDGs), přičemž čtvrtý cíl se týká vzdělávání.⁹ Odkazuje se na něj jak OECD, která nyní své vzdělávací indikátory seskupuje podle strategických cílů OSN v *Education at a Glance 2016*, tak i v České republice ovlivnil vznik dokumentu z po-

⁴ Stálá konference asociací ve vzdělávání.

⁵ V následujícím textu jako: „VPV-EDUin“.

⁶ Kompletní seznam dalších partnerů v dokumentu.

⁷ V roce 2009 byl přijat ministry školství všech zemí EU dokument *Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě (ET 2020 – resp. Education and Training 2020)*.

⁸ V době recenzního řízení tohoto článku vydalo MŠMT nejen nový *Dlouhodobý záměr 2019–2023*, ale také od ledna 2019 pracuje nová expertní skupina na tvorbě *Strategie vzdělávací politiky ČR do 2030+*.

⁹ „Goal 4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all.“ [OSN 2015: 14]

věření Úřadu vlády: *Strategický rámec: Česká republika 2030*.¹⁰ Vzhledem k tomu, že propaguje extenzivní síťování nejrůznějších aktérů na nejrůznějších úrovních, společné vyměňování zkušeností, učení a dobré praxe, je objektem mnoha studií věnujících se nové globální governanci a fluidním strategickým partnerstvím ve vzdělávací politice [Lindberg, Knutsson 2019].

Naproti tomu dokument OECD je velmi specifický. *Education at a Glance* vychází každý rok od roku 1992¹¹ a reprezentuje zejména agregaci všech vzdělávacích dat z výzkumů podnikaných touto organizací (tedy testy PISA, TALIS, PIAAC) a dalších statistických dat, která shromažďuje od národních partnerů, což ho neřadí jednoznačně mezi strategické dokumenty. Ovšem obsahuje specifický teoretický rámec indikátorů a také „editorialy“¹² s velmi zajímavými legitimizacemi změn ve vzdělávacích systémech. Ze „surových dat“ se totiž konstruují indikátory, které se vztahují ke kvalitě a výkonu v kategoriích, jako jsou Výsledky a výnosy vzdělávání a učení, Finanční a lidské zdroje investované do vzdělávání, Přístup ke vzdělávání a účast na něm a Prostředí učení a organizace škol. Tyto indikátory pak umožňují porovnávat jednotlivé země vůči sobě navzájem. Díky této charakteristice a šíři datového souboru je tento dokument považován za jeden z nejdůležitějších nástrojů standardizace vzdělávacích politik na evropské i globální úrovni [Gorur 2015; Verger, Fontdevila, Parcerisa 2019]. Dokument za rok 2016 je hojně citován v českých dokumentech (VPV-EDUin, NÚV) a jsou jím obhajovány změny v současné reformě.

V roce 2016 byla zahájena tzv. „revize národního kurikula“. Tato revize měla být celková, a nikoli pouze částečná jako dosud, a po určitém kritickém bodě v roce 2017 probíhá dodnes. Jelikož mnoho aktérů kritizovalo nejasnost této nové započaté revize (např. EDUin), bylo v NÚV vydáno speciální číslo *Zprávy Oborové skupiny: „Proč revidovat kurikulární dokumenty?“* (27. června 2017) jako odpověď kritikům a jako základní představení této revize. Zde se konstatuje, že současné kurikulum definované v rámcových vzdělávacích programech (RVP) neplní svoji normativní, diagnostickou a evaluační ani informativní funkci [NÚV 2017]. Tímto prohlášením se vyšlo vstříc dlouhodobé kritice ze strany různých aktérů: vládních, nevládních a neziskových organizací, různých expertů

¹⁰ Tento dokument nebyl ještě publikován v době odchodu ministryně Valachové, není proto do korpusu zařazen. Ačkoli mnoho aktérů o jeho přípravě vědělo a byl v té době v připomínkovém řízení, nelze hovořit o jeho přítomnosti v debatách o revizi kurikula z hlediska explicitní citovanosti. Takto v diskurzu aktivní nebyl, a zda měly jeho přípravné podoby vliv na myšlení některých aktérů, nelze v tomto výzkumu zjišťovat.

¹¹ Zprávy za Českou republiku byly od roku 2003 zpracovávány v ročence *České školství v mezinárodním srovnání: Vybrané ukazatele publikace OECD Education at a Glance*, zpracovával jí tým Michaely Kleňhové až do roku 2015, kdy MŠMT vydávání této publikace zastavilo. Nejednalo se o pouhý překlad, ale o specifický výběr a doplnění dat za ČR i příslušnými interpretacemi.

¹² Kapitola „Foreword“ a „The Indicators and their Framework“ je každý rok stejná, naopak část „Editorial“ se každý rok mění a nese jiný název.

na vzdělávání, i transnacionálních organizací. Tento dokument měl informovat a přesvědčit o důležitosti a patřičnosti připravované revize kurikula širokou veřejností. Byl formálně distribuován pověřeným subjektům a byl prezentován na webových stránkách NÚV jako hlavní dokument vysvětlující cíle reformní práce institutu v sekci „koncepte revize RVP“.¹³ Protože to byl jediný materiál vydaný v tomto období, který veřejně formuloval cíle připravované revize, byl široce používán jako jediný zdroj jasných informací o záměrech NÚV. V tomto dokumentu lze sledovat různé typy vědění, jež čerpají z velmi variabilních zdrojů.

Do těchto debat začaly významně zasahovat především neziskové organizace či jejich seskupení. Nespokojenost s vývojem revize vedlo před volbami do Poslanecké sněmovny (podzim 2017) některé neziskové organizace, které se spojily do iniciativy Vzdělání přede-vším,¹⁴ k vytvoření strategického dokumentu *Problémy českého vzdělávání a návrhy jejich řešení*, jenž měl sloužit k přesvědčivému informování a ovlivnění politických aktérů. Organizace SKAV, EDUin a iniciativa Vzdělání přede-vším jsou určitým způsobem personálně i infrastrukturně provázány a tvoří sice heterogenní a volnou, ale velmi významnou skupinu-asambláž prosazující různé vzdělávací nároky. Tento dokument byl používán na schůzkách s politickými reprezentanty a měl přimět k akceptování priorit, na kterých se organizace shodly.¹⁵

Sledování vzorců referencí a vztahů mezi nimi

Jak již bylo poukázáno, sociologický pohled na legitimační diskurz nevychází z žádné verze mentalismu, vzhledem k relaciovým východiskům, význam legitimačních neležejí v myslích fyzických subjektů, není vlastnictvím subjektu, ale produktem sociálních interakcí. V případě textu – jako výzkumného materiálu – jde o jeho specifickou vlastnost, která způsobuje oddělení jeho významu od autorských intencí [Prior 2003: 111], význam legitimačních je produkt situovaný v něm. Z tohoto hlediska sociologická analýza nemůže nikdy odhalovat v textu „pravé“ významy jeho autorů. V (pouze) tomto ohledu je text autonomní [ibid.: 111]. Ovšem nejde o analýzu textu, kvůli textu samotnému – vzorce legitimačních režimů vědění vypovídají něco o sociálně akceptované normativitě ve vzdělávání jako takové – cílem tedy nejsou samotné texty, ale porozumění normativitě ve vzdělávání.

¹³ V květnu 2018 byl tento text převeden do sekce „související články“ a na jeho předchozí pozici stály tři „infografiky“ a další informace odvozené zejména z myšlenek tohoto speciálního čísla. V současnosti (březen 2020) se již nenachází mezi podkladovými materiály revize kurikula, ale mezi ostatními Zpravodaji Oborové skupiny. Současný stav viz: <http://www.nuv.cz/t/rrvp>.

¹⁴ Seznam organizací v dokumentu.

¹⁵ Ttisková zpráva EDUin z 29. srpna 2017: <https://www.eduin.cz/clanky/predstavujeme-iniciativu-vzdelavani-prede-vsım/>.

Ale i sledování a interpretace *významu* může zajít do sociologicky nepro-
niknutelných lingvistických analýz, současní badatelé proto – v návaznosti na
relacionistickou ontologii – dávají přednost zkoumání systémů a *vzorců referencí*
– *odkazů*, které lze sociologicky uchopit, tedy to, na co je odkazováno [Knutsson,
Lindberg 2017; Macgilchrist 2016; Prior 2003: 113–23]. Metodologicky se jedná
o zaměření na sociálně akceptovanou normativitu (normativní základy argumen-
tů) imanentní těmto dokumentům [Herzog 2016: 284]. Reference – odkazování na
to, „co by mělo být ve vzdělávání a proč“ – jsou zkoumány ne jako jednotlivé,
oddělené požadavky, ale ve vztahu k celkovému systému zdůvodňování mani-
festujícímu se v daném textu. Otázkou je, „jak jsou reference propojené v textu,
spíše než co znamenají v té nebo v té myslí“ [Prior 2003: 115], v jakých vztazích
(kontradiktorických, podporujících...) se jednotlivé legitimizace objevují, jak jsou
různé položky integrovány do normativního popisu toho a toho vzdělávacího
požadavku. Takto pojatá diskurzní analýza (sociological discourse analysis) na-
bízí možnost zaujmout reflexivní a informované stanovisko k různým normativ-
ním nárokům a jejich příslušným diskurzivním a mimodiskurzivním výrazům
[Herzog 2016: 286].

Prostřednictvím uvedené kvalitativní analýzy (provedené pomocí CAQDA)
byly sledovány segmenty argumentativního a normativního charakteru. Nejprve
bylo provedeno strukturální kódování: u segmentů, které byly identifikovány jako
vyjadřující se k pěti základním kategoriím vztahů: *vztah mezi společností a vzdělá-
váním, cíle projektu vzdělávání, problémy k řešení, řešení problémů, vědění pro vzdělávací
politiku*, byl identifikován specifický a různorodý obsah. Následná analýza dopl-
ňování otevřených subkódů, kdy se záměrně využívalo mnohočetného (multiple
coding) a opozičního (versus coding), umožnila všimnout si vztahů podporujících
se ale i neutralizujících se závislostí, tenzí a protichůdných směřování určitých
argumentů. Sekundární analýza sestávala ze zkoumání různých objevujících se
vzorců konstelací kategorií, které vedly k identifikaci mikrorežimů vědění užíva-
ných v daných strategických dokumentech. Textový soubor byl několikrát překó-
dován spolu s tvorbou nových subkódů i paralelních doplňkových in-vivo kódů,
nezařazených kontextových nebo deskriptivních kódů [Saldana 2009].

Oprava, vize, řízení, expertiza, nebo přizpůsobení?

Z důvodu syntetičtějšího pohledu na režimy vědění jsou následující pasáže dě-
leny podle jednotlivých kategorií, a ne podle jednotlivých textů. V každé podka-
pitole se tedy čtenář dozví o této kategorii jako o hledisku, které je zpracováváno
různě v různých dokumentech, přičemž tato určitá různorodost uvnitř kategorie
vypovídá o současné podobě způsobu legitimizování vzdělávacích reforem.

Je nutné poznamenat, že se studované dokumenty nevěnovaly všem ka-
tegoriím rovnoměrně. Významným společným aspektem byla relativně nízká
přítomnost explicitního vysvětlování vztahu společnosti a vzdělávání, zatímco

Tabulka 1. Kategorie a jejich naplnění různým obsahem ve zkoumaných dokumentech (dokumenty jsou řazeny: autorizované, neautorizované, transnacionální)

Dokument / kategorie	Vztah společnosti –vzdělávání	Cíl projektu vzdělávání	Problémy k řešení	Řešení problémů	Vědění pro vzdělávací politiku
MŠMT. Strategie 2020	reforma si žádá	modernizovat systém	nedotažená reforma	hodnocení systému na všech úrovních	autorizované
NÚV. Proč revidovat kurikulární dokumenty	doba si žádá	přizpůsobení	nepřizpůsobení	plánování, přesun zodpovědnosti	autorizované i externí expertní
SKAV. Kdy a jak měnit kurikulum	vzdělávání si žádá	management změn	neexistující vize, cíle	plánování	interní i externí expertní
VPV-EDUin. Problémy českého vzdělávání a návrhy jejich řešení	budoucnost si žádá	modernizovat systém	zaostávání	hodnoty, kontrola	externí expertní
OSN. Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development	zhoršování stavu světa si žádá	udržitelný rozvoj	nerovnosti	inkluzivní vzdělávání	autorizované
OECD. Education at a Glance 2016	veřejná politika si žádá	udržitelný rozvoj (expl. OSN)	neefektivní vzdělávací systémy	mezinárodně srovnatelná data	interní, autorizované

největší pozornost byla věnována problémům a jejich nápravě. To je mimo jiné důvodem, proč nelze uvažovat o konsolidovaných režimech vědění, pro takovou interpretaci by bylo potřeba zkoumat i jiné druhy dokumentů a materiálů. Proto se ve výsledcích tohoto výzkumu hovoří o „mikrorežimech“. Ukázalo se, že v případě legitimizací revize kurikulární reformy lze hovořit o pluralitě režimů vědění nejen mezi různými dokumenty či druhy dokumentů (autorizované, neautorizované), což by nebylo nijak překvapivé, ale také o pluralitě režimů uvnitř jednotlivých dokumentů. Některé identifikované mikrorežimy byly přítomné ve více dokumentech, některé mikrorežimy se podporovaly nebo na sebe narážely uvnitř jednotlivých argumentací (Tabulka 1).

Vztah společnosti a vzdělávání: kdo vyžaduje reformu vzdělávání?

Ve všech dokumentech se tento vztah řešil explicitně velmi málo či zdrženlivě v porovnání s ostatními kategoriemi. Nicméně podstatným diskurzivním prostředkem bylo určení pozice vzdělání v kontinuu od zásadního nástroje *proměny světa* až po *pomocný prvek*, který má především ekonomický přínos. V rezoluci OSN, ačkoli se vyjadřuje k celkové nápravě světa skrze udržitelný rozvoj, je vzdělávání zdůvodněno svým globálním transformačním potenciálem, zatímco v českém autorizovaném dokumentu je zdůvodnění především ekonomické.

V těchto cílech a úkolech vytyčujeme mimořádně ambiciózní a transformační vizi. Představujeme si [...] Svět se spravedlivým a všeobecným přístupem ke kvalitnímu vzdělávání na všech úrovních, ke zdravotní péči a sociální ochraně, kde je zajištěna fyzická, duševní a sociální prosperita. [OSN 2015: 3]

Lidé s vyšším vzděláním se v současné společnosti uplatňují celkově lépe, mají výrazně vyšší příjmy, jsou mnohem méně ohroženi dlouhodobou nezaměstnaností a vykazují rovněž větší ekonomický přínos celé společnosti. [MŠMT 2014: 9]

Vzdělávání v českém dokumentu tedy může být jedním z pomocných systémů k dosahování ekonomických výhod, přičemž to, co bylo třeba dokázat odkazy na výzkumy pod čarou, je, že vzdělávání má také i „řadu neekonomických přínosů“ [ibid.: 9].

Vztah společnost–vzdělávání byl ale budován i jinými operacemi. Ve všech dokumentech bylo možné identifikovat odpověď na implicitní otázku: kdo (jaká entita) tedy vlastně reformu vzdělávání vyžaduje? Zajímavé bylo, že v žádném z dokumentů nebyla požadována změna přímo samotnými autory. Autorství požadavku bylo převáděno na jiné entity (vzdělávání, reforma, doba, svět, budoucnost). V neautorizovaných dokumentech, ale i transnacionálních byl požadavek orientován mnohem více do budoucnosti; změna vzdělávání je vyžadovaná *budoucí společností* v různých modifikacích, například že vzdělání může vyřešit výzvy budoucnosti [VPV-EDUin 2017]:

V české společnosti dorostla nová generace rodičů a téma vzdělávání se stává společenskou prioritou. V následujícím expertním dokumentu popisujeme aktuální stav a navrhneme možná řešení. Vize Česka jako státu s moderním vzdělávacím systémem má potenciál řešit mnoho zásadních aspektů naší budoucnosti najednou a stát se tak klíčovým bodem volebního programu. [VPV-EDUin: 2017: 1]

Společnost (nová generace rodičů) a její budoucnost potřebují prioritně moderní vzdělávací systém. Mimo jiné je zde patrný důraz na vlastní expertnost, a tedy kompetenci vyjádřit se k revizi reformy kurikula ve smyslu kompetence posoudit současný stav, a tedy práva navrhnout řešení. Je zřejmé, že toto vědění by mělo být součástí politického rozhodování. V jednom pohybu je tu definována důležitost změny, kompetence, problém i řešení. Podobně v transnacionálních dokumentech nežádali reformu sami autoři, ale argument byl vystaven tak, že to byly například potřeby efektivní vzdělávací politiky samotné, které vedly například OECD ke konstrukci vzdělávacích indikátorů [OECD 2016: 3].

Naopak v autorizovaných dokumentech byla patrná spíše přizpůsobivost momentálním kritikám či změnám, ať už byly definovány ve smyslu potřeb měnicího se světa (NÚV) nebo požadavků nedokončené reformy samé (MŠMT). V těchto dokumentech nebyla pozice pro roli vzdělávání širší než se přizpůsobit trendům či neustálé změně. Ačkoli v dokumentech jako *Strategie 2020* a *Zpravodaj Oborové skupiny* bylo explicitně tvrzeno, že chtějí nabídnout vize,¹⁶ tyto vize byly legitimizovány přizpůsobením se současnosti, nápravě minulých chyb, a nikoli budoucností:

Tvůrci vzdělávací politiky jsou v posledních letech stále naléhavěji vyzýváni k prověření východisek, na jejichž základě je v České republice organizováno vzdělávání, a k vymezení priorit dalšího rozvoje vzdělávacího systému. [MŠMT 2014: 1]

Reforma je tedy vyžadována na jedné straně budoucností (neautorizovaní a transnacionální dokumenty), na druhé straně současností (dobou obecně, NÚV) nebo kritikou („jsou naléhavěji vyzýváni“) či reformou samotnou (MŠMT).

Cíle projektu vzdělávání

Vymezení cíle bylo možné interpretovat podle osy: vytvořit cíle (vize) – opravit staré. Argumentace zejména v neautorizovaných dokumentech nesměřovala k přímé kritice cílů a vizí v těch autorizovaných. Spíše byly diskvalifikovány (neutralizovány) ty body, na které se jako na vize autorizované dokumenty odkazovaly. Oproti dokumentům MŠMT či NÚV, ve kterých se jedná o problém, že

¹⁶ Čtyři uvedené vize v dokumentu *Strategie 2020* jsou (zkráceně): osobnostní rozvoj, rozvoj a udržování sdílených hodnot, aktivní občanství a demokracie, pracovní uplatnění [MŠMT 2014: 8].

ještě nebyl splněn existující plán, nebyly ještě naplněny naplánované cíle, v dokumentu SKAV jde o to, že cíle a plán prostě chybí.

Z diskusí s odborníky i pedagogy vyplývá, že stále postrádáme konsenzuální vizi týkající se žádoucí podoby českého vzdělávání a že v odborné i laické veřejnosti panují velké nejasnosti a rozpory týkající se cílů reformy. [SKAV 2010: 11]

Zde se mimo jiné ukazuje, že pedagog není odborník, a bylo by možné – vzhledem k druhé části věty – říci, že je zařazován do laické veřejnosti.

Ovšem v tomto dokumentu se manifestoval především zajímavý posun vztahu závislosti mezi cíli a revizí. V dokumentu SKAV se musí definovat vzdělávací cíle, především aby se mohla naplánovat a tím provést reforma kurikula, reforma se provede pouze nezávislou revizí (expertním věděním) kurikula, revize se nedá dělat bez cílů a bez managementu změny, jak je patrné z tabulky v příloze D: „Klíčové kroky řízení změny: Analýza, Příprava, Plánování, Realizace, Vyhodnocení (Inspirováno: Russel-Jones, N. Management změny. Praha: Portál, 2006).“ [SKAV 2010: 29] Hlavním cílem je tedy zahájit efektivní management změn. Cílem projektu vzdělávání obecně je strategické vedení samo osobě – tomu napomohou dobře definované a sdílené obecné i konkrétní cíle vzdělávání. Cíle vzdělávání nejsou absolutní, ale jsou to pouze nástroje a kritéria pro změnu: cílem je *řídít změnu*.

Navíc v případech neautorizovaných, ale i transnacionálních dokumentů byly více často doplňovány i určitými hodnotovými výzvami:

Naše strategie má tři vize: vize 1: základem dobrého systému je trojúhelník „ředitel–učitel–kvalita“, vize 2: otevřít školu světu: potřebujeme svobodně dýchat!, vize 3: změny systému jsou vědomé, cílené a informované. [VPV-EDUin 2017: 3]

V těchto vizích a cílech se ukazuje kombinace hodnotové dimenze spolu s dimenzí plánovací a kontrolní. Kombinuje se zde otevřenost, svoboda, demokracie s kontrolou kvality:

Zaměřit se na kvalitu: CÍL: Kontrolovat kvalitu škol podle kritérií projektu Kvalitní škola České školní inspekce. PROČ: Je třeba zajistit, že peníze investované do zvýšených platů opravdu přináší výsledky v reálném životě škol. A to rozhodně nepoznáme jen podle výsledků testů a známek a počtu přijatých žáků na vysokou školu. [ibid.: 4]

Ačkoli se uznává reduktivní charakter kontroly skrze testy a známky, rozhodně to neznamena opouštění ideje kontroly kvality skrze objektivní data. Zde na sebe tak naráží argumentace *revizionistického* režimu (vize, hodnoty) a argumentů, které fungují v logice objektivních dat (neutrální), která je vlastní režimu *expertnímu* (zejména dokument OECD).

Naopak ve významovém kontinuu se na pólu *opravy–revize* nacházely spíše autorizované dokumenty. Dokumenty NÚV a MŠMT zamýšlí opravovat, moder-

nizovat systém, srozumitelněji popsat vzdělávací cíle (ne je nově definovat). Explicitně stanovují, že nejde o odklon, ale o dotáhnutí reformy:

Revize kurikulárních dokumentů budou vycházet ze základních principů, na kterých byla založena kurikulární reforma na začátku 21. století. Ne všechny záměry se dosud podařilo „dotáhnout“ a ne všechny záměry se v praxi uplatnily, jak bylo zamýšleno. [NÚV 2017: 1]

Ve dvou případech se cíle tedy překrývaly, a to v podobě potřeby modernizace systému (MŠMT, VPV-EDUin) a v nároku udržitelného rozvoje u transnacionálních aktérů (OSN, OECD). Někdy se cíle stávaly prostředkem změny, tedy nestály samy za sebe, ale stávaly se podmínkou pro zahájení managementu změn (SKAV). Ani jeden z dokumentů ovšem neobsahoval kritiku existujících obecných cílů v kurikulárních dokumentech jako nesprávných. Buď chybí společné vize úplně (SKAV), nebo nejsou pouze dostatečně popsány (MŠMT). V textech neziskových organizací se tak více odkazovalo na požadavek, aby se na daných cílech vzdělávání ve společnosti aktéři shodli, ačkoli těmito aktéry měli být především odborníci a politici, zatímco učitelé a další byli součástí veřejnosti.

V kategorii *Cíle projektu vzdělávání* se tedy ukazovaly určité struktury zdůvodňování, které se různě podporovaly nebo neutralizovaly. V jednom typu případů byly cíle legitimizovány v *revizionistickém* režimu (nové vize, hodnoty, konsensus) a v dalším typu v režimu *revizním* (opravit vize, systém). V režimu *přízpusobení* se pohybovaly nejčastěji argumentace autorizovaných dokumentů, u nichž byl často tento režim podporován revizním. *Expertní* režim se ukázal jako více méně přítomný v argumentech všech dokumentů, ovšem nejvíce u SKAV a VPV-EDUin et al. a OECD. V dokumentu *Kdy a jak měnit kurikulum* (SKAV) se ale tento expertní režim silně napojoval na *manažerský* (řízení, plánování, efektivita); tato konstelace pak silně neutralizovala zamýšlené vizionářství, jelikož cíle, nad kterými by se měla shodnout společnost, byly podřízeny managementu změn.

Problémy a jejich řešení

Často první ospravedlňující operací všech zkoumaných dokumentů byl poukaz k hybateli či původci současných problémů. Argumenty ve všech dokumentech se shodly, že za to může doba v různých variantách: doba se mění, často rychle, někdy dokonce nepředvídatelně (MŠMT), a někdy se prostě bude měnit pořád (NÚV). Doba se mění buď velmi obecně: svět (OSN), společnost, či konkrétněji: technologie, trh práce, ekonomika (MŠMT, NÚV), veřejné politiky (OECD). Ovšem všechny dokumenty se také shodly, že musíme udělat něco nikoli s dobou, světem, ekonomikou či trhem práce, ale se vzděláváním. *Problémy* ve vzdělávání, které se tedy *mají řešit*, neleží v *podmínkách* vzdělávání, ale v jiných entitách, podle toho, co leželo v pozici cíle vzdělávání, jestli *přízpusobení* (NÚV), nebo *řízení* (SKAV), nebo *budoucnost* vzdělávání (OSN). Ve studovaných dokumentech se

ukázalo, že problémy způsobené „dobou“ mohou ležet ve vzdělávacím systému, v jeho řízení, v obsahu vzdělávání, v aktérech, ve financování, ve vědění nebo v cílech a vizích. Náprava, tedy řešení, pak ležela ve stejných entitách. Někdy ovšem proto, že problémy byly právě tímto řešením definovány a nikoli naopak [srov. Béland, Howlett 2016]. Navrhovaná řešení sama o sobě definovala problémy, které se mají řešit.

Vědění jako základní prostředek řešení problémů bylo nejvíce patrné v opravdňování v obou českých neautorizovaných dokumentech (SKAV, VPV-EDUin), ale zejména v dokumentu OECD. Tam například definování problému chybělo úplně, ale zato nabízené a vyvíjené indikátory byly legitimizovány jako univerzální řešení všech národních veřejně politických výzev. Navíc, tento text zavazuje organizaci produkovat indikátory kdekoli je to možné, a tedy produkovat další politické výzvy. Bude-li nějaká nová výzva uznána, OECD již bude mít připravený indikátor. Takový vzorec vztahu závislosti mezi indikátorem a problémem vylučuje definici problému, která je jiná než indikátor. Tím se vytváří určitý monopol na informace ve vzdělávání:

OECD bude pokračovat nejen v důsledném řešení těchto výzev a vypracovávání ukazatelů v oblastech, kde je to možné a slibné rozvíjet data, ale také ve vývoji v oblastech, kde je stále zapotřebí značné investice do koncepční práce. [OECD 2016: 3]

Každoročně představuje Education at a Glance nejšířší soubor indikátorů vzdělávání dostupných ve světě. [...] V budoucích vydáních zprávy budou rozvíjeny vyspělejší přístupy integrováním více ukazatelů do kompozitního indexu, aby odrážely různé aspekty cílů a globální ukazatele... [ibid.: 14¹⁷]

Zdá se, že napojením na agendu OSN se zdůvodňování stává určitou tautologií: OECD nabízí data těm národním politikám, které chtějí řešit nějakou svou výzvu – tu ale nakonec definuje znovu OECD tím, že poskytuje srovnávací indikátory, na základě kterých lze potřebu nějaké změny vůbec identifikovat (koncepční práce). OECD nabízí definice problému i jeho řešení.¹⁸ Je evidentní, že *konceptuální práce* ve strategických dokumentech má důsledky pro jednání. Podobně i v dokumentu VPV-EDUin splývalo definování problémů s užívaným vědění, vědění nesloužilo aktérům k formulaci problémů, ale ono samo, objektivně (bez zásahu prostředníka) říkalo, co je problém (více v oddíle *Vědění pro vzdělávací politiku*).

¹⁷ Kapitola „Editorial“ za rok 2016 nese název: „Measuring what counts in education: Monitoring for the Sustainable Development Goal for education“. Ve vydáních 2017: „Building for the future“, 2018: „Education’s promise to all“. V těchto názvech lze identifikovat určitý významový posun, ale ve zkoumaných dokumentech byl citován *Education at a Glance* za rok 2016.

¹⁸ Literatura popisující nejen tuto problematičnost OECD indikátorů ve vzdělávání (zejména PISA testování) je rozsáhlá. Pro obecný přehled problémů viz Štech [2011], specificky pro *Education at a Glance* viz Gorur [2015].

Ovšem v některých případech definice problému a jeho řešení nesplývaly v tautologii, ale naopak se argumentace dostávaly do určitého *rozporu*. Například v dokumentu NÚV, jehož název tvoří otázka „proč měnit kurikulum?“, tedy odpovídá apologetikou: přizpůsobit se světovému trendu. V roli autority, na kterou je odkazováno při obhajování onoho „proč?“, je situované Finsko, které je všeobecně považováno za ukázkou úspěšné vzdělávací politiky. Tato reference je integrována do zdůvodnění, že když reformu revidují i oni, tak Česká republika může také:

Podobný postup volí řada vyspělých zemí. Např. ve Finsku probíhá reforma kurikula všeobecného vzdělávání již od roku 2012 a v letošním roce by měla být ukončena. Irmeli Halinen, vedoucí oddělení pro tvorbu kurikula ve finském Vládním výboru pro vzdělávání, odpověděla na otázku „Proč měnit finské národní kurikulum, když finský vzdělávací systém obdivuje celá Evropa“? takto: „Proč tedy měnit systém, který funguje? Protože svět se mění a my se tomu musíme přizpůsobovat. Musíme svět chápat, abychom v něm mohli dobře žít. Školy žákům pomáhají v lepším chápání současného světa. Vzdělávací proces může a měl by být zábavný. Musí samozřejmě reagovat na změny v okolním světě. Škola má posilovat identitu žáků a zvyšovat jejich schopnost učit se. Základní hodnotou je jedinečnost každého žáka...“ I my si uvědomujeme, že je potřeba kurikulum stále přizpůsobovat současnému světu, jehož stálou charakteristikou je změna a kde učení nikdy nekončí. [NÚV 2017: 1]

Zajímavé v této citované pasáži jsou mimo jiné poukazy na zábavnost, *identitu* žáku, ale i nutnost učit se stále. Problémy k řešení jsou tedy charakteru nedostatečné přizpůsobivosti světovým trendům a době obecně. Cílem vzdělávání i řešením problémů je přizpůsobení a přenesení zodpovědnosti na žáky. Zde na sebe naráží *dimenze identity (jedinečnosti)* proti *přizpůsobení*. Vzdělávání má řešit především přizpůsobivost, a to takovým způsobem, aby to lidi individuálně naplňovalo, děti bavilo. V řešeních se zde také objevuje zajímavá tenze mezi výše konstatovanou *neustálou změnou* a řešením v podobě *dlouhodobého plánu* a pevně určených postupů [NÚV 2017: 1]. Je otázkou, zda lze dosáhnout přizpůsobení se neustálým změnám dlouhodobým plánem a stanovenými postupy. Dimenze přizpůsobení se mění době a pevného plánování je v určitém rozporu.

Navíc, podstatou problému s nedokončeností reformy a nepřizpůsobením se trendům je v textu NÚV to, že neumíme poznat, zda se žáci naučili to, co jsme zamýšleli; řešením je tedy efektivní způsob hodnocení žáků. Problém je definován tím, že ho neumíme rozpoznat. Tedy pravý opak diskurzivní kauzace v textu OECD – problém je jediné to, co umíme rozpoznat. Dokument NÚV je zaměřený mnohem více na žáka, na jeho výsledky a na jejich ověřování zejména pomocí testů a standardů a přehledu očekávaných výsledků¹⁹ ve srovnání s druhým autorizovaným dokumentem (MŠMT) a neautorizovanými dokumenty. Řešením je tedy především *hodnocení žákovského výkonu*.

¹⁹ V druhé kapitole *Zpravodaje*: „Hlavní charakteristiky návrhu pojetí revizí kurikulárních dokumentů“ se nacházejí tři body: Orientace na žáka, Ověřování dosažených výsledků učení a Učební činnosti žáků [NÚV 2017: 2].

Bylo by chybou se domnívat, že se revize RVP sama o sobě promítne do vzdělávací praxe škol. Je to pouze východisko – základ, který musí být provázen zejména následujícími podpůrnými systémy: Vyvinout systém standardizovaného sumativního hodnocení žáků v uzlových bodech vzdělávací dráhy, který umožní pravidelně hodnotit dosahování očekávaných výsledků učení a včas podchytit a zajistit podpůrná opatření žákům, kteří zaostávají. [ibid.: 15–16]

V tomto zdůvodnění prvek hodnocení umožňuje posouvat a zvyšovat kvalitu celého systému v souladu s přijatou koncepcí kurikulární reformy. Tedy nikoli pečlivé plánování a řízení změn a definování chybějících cílů a vizí (SKAV), ale hodnocení výkonu žáka.

Požadavek efektivního řízení jako řešení problémů se mnohem více objevoval v textech neziskových organizací než v textech závazných koncepčních dokumentů. Celkově byla kategorie problémů a jejich řešení naplňována obsahy reprezentovanými v manažerském režimu (zejména SKAV, méně NÚV), ale i problematicky v režimu přizpůsobení (NÚV), kde se cíle dostávaly do konfliktu s řešením problémů (přizpůsobení se změnám × pevný plán). Revizní režim operoval zejména v textu MŠMT, ačkoliv jinak obsahoval explicitní položky „vize“, zdůvodňování v něm přítomná odkazovala především k nápravě minulých chyb a opravě současných nedostatečností. Expertní režim se provazoval s revizionistickým v dokumentu VPV-EDUin, a jak ještě uvidíme, také značně problematicky. Naopak expertiza nabízená k použití v dokumentu OECD spolu s vizionářstvím v dokumentu OSN prezentovala bezprostředně vše v sebenavzájem se definujícím vztahu: cíle–problémy–řešení.

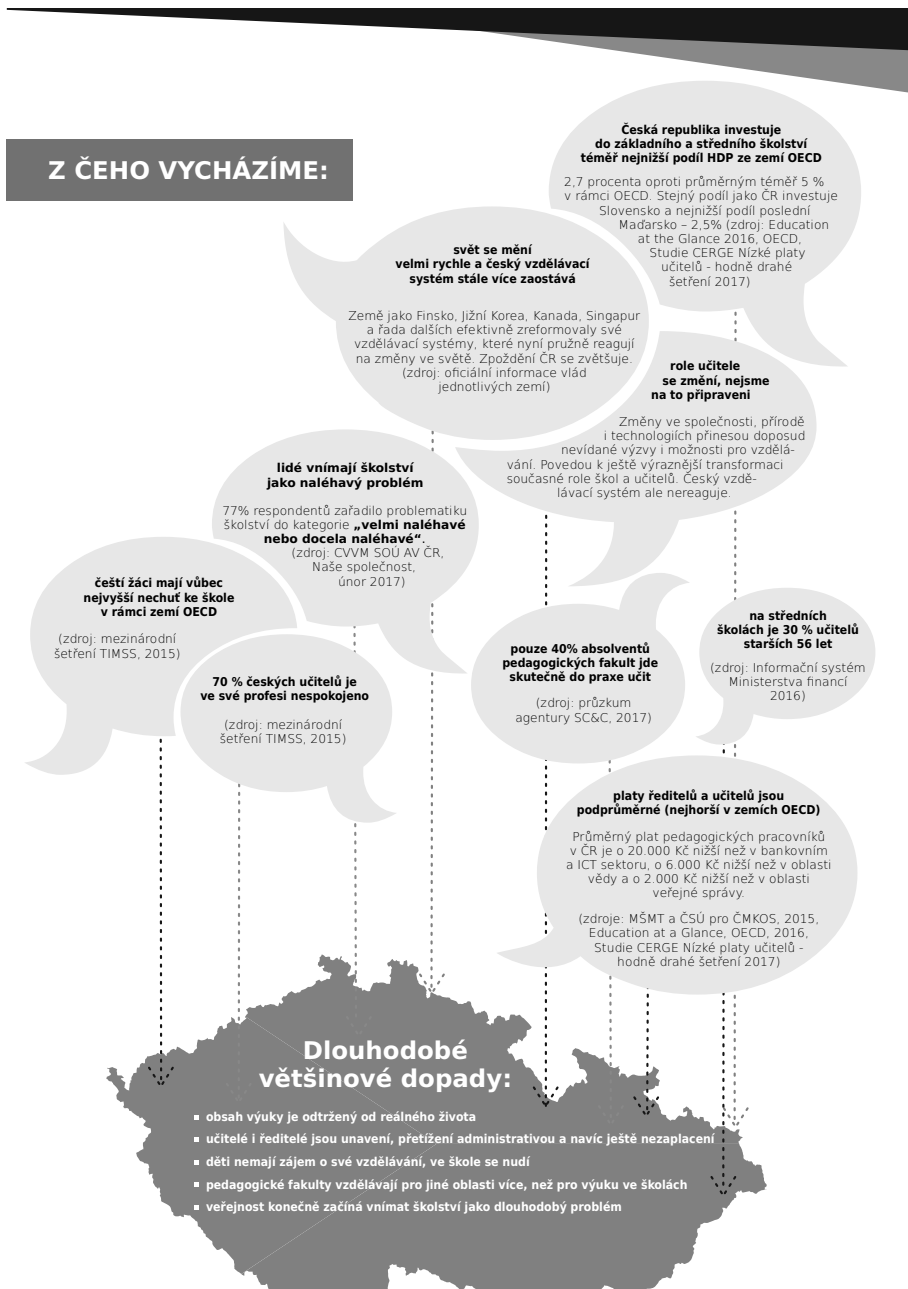
Vědění pro vzdělávací politiku

Zhodnocení aktuálního stavu (či evaluace, diagnostika a monitoring) bylo podmínkou všech zdárných řešení ve zde zkoumaných dokumentech. Vědět je podmínka všeho, ovšem jak „vědět“ získávalo ve studovaných dokumentech odlišné obsahy a odkazovalo k odlišným instancím (vlastní kompetentnost, definice problémů a řešení).

Důraz na *expertnost* ve smyslu odbornosti, objektivnosti a nezávislosti zdůrazňovaly především neautorizované dokumenty. Nejenže takové vědění požadovaly, ale explicitně se prezentovaly jako nositelé takového vědění. Například charakteristickým prvkem v dokumentu SKAV je důraz na expertnost v rovině legitimizace vlastní autority i v rovině žádoucího plánu na změnu kurikula.

Do značné míry je analýza současného stavu kurikula jedna z nejdůležitějších částí cyklu revize, protože právě ona určí, kam se celý proces bude ubírat. Metody, které při analýze zvolíme, předurčí, co nakonec zjistíme. Je proto naprosto nutné, aby analytická fáze byla provedena profesionálně, a to odborníky, kteří vládou vhodnými metodami. [SKAV 2010: 13]

Obrázek 1. Příklad grafického zpracování zdrojů dat



Zdroj: VPV-EDUin 2017: 2.

Odborné vědění je definováno jako nezávislé a *odborníci a jejich odborné vědění* jsou těmi nástroji, které mohou vyřešit problémy spjaté s reformou kurikula i definováním vzdělávacích cílů, tedy problémy, které tito odborníci definují těmito řešeními. Takovéto vědění získává seberefrenční status, je považováno za neutrální a umísťuje se vlastně nad jakékoli dostupné režimy vědění. V důrazu na nestranost a nezávislost se předpokládá, že expertiza, profesionalismus a odbornost přesně takové vlastnosti inherentně mají.

Zejména v dalším neautorizovaném dokumentu (VPV-EDUin) byla legitimita budována odkazem na expertnost, odbornost a nezávislost. Jak bylo poznamenáno výše, v tomto dokumentu argumentačně splývá dimenze vědění a definování problémů. Problémy ve vzdělávání jsou i graficky znázorněny jako „komiksové mluvící bubliny“, které jsou sdělovány nějakým výzkumem či daty. Data *mluví* sama, nepotřebují prostředníka (Obrázek 1).

V tomto dokumentu se nejčastěji odkazovalo ke kvantitativním analýzám mezinárodních srovnávacích dat. Společný jmenovatel, který je v těchto výzkumech identifikován, je *zaostávání*. Ovšem oproti dokumentu SKAV (kde cíli byly expertiza a řízení), má vědění v dokumentu VPV-EDUin napomoci budování hodnot:

Jsmo lidé, kteří pevně věří, že vzdělání je základní hodnotou společnosti, proto usilujeme o zachování zdravých principů v našem školství a zároveň o účinné změny ve stávajícím systému: jsme iniciativa VZDĚLÁVÁNÍ PŘEDE-VŠÍM a jsme připraveni napomoci systémovým změnám svojí odbornou expertizou. [ibid.: 7]

Znovu se zde objevuje již zmíněná tenze mezi hodnotami a objektivní expertizou.

Transnacionální i autorizované dokumenty se bez takového dokazování vlastní expertní kompetence obešly. Role vědění v dokumentu OSN neodkazovala k oprávněnosti dokumentu, ale k řešení světových problémů: šlo především o přístup k informacím, také často ve významovém spojení „věda, technologie, inovace“. Ačkoli takové vědění nebylo blíže specifikováno, proponovalo se ustavení online platformy, kde by se všechny informace měly agregovat.

Internetová platforma bude použita k vytvoření komplexního mapování informací o stávajících iniciativách, mechanismech a programech v oblasti vědy, technologie a inovací v rámci Organizace spojených národů a mimo ně. [OSN 2015: 30]

Ani v případě OECD nebylo třeba specificky vydělovat vlastní expertnost ze zdůvodňování a obhajovat ji „zvlášť“, bylo to jasné imanentně: definice cílů, problémy, řešení i vědění totiž splývaly v jeden seberefrenční systém.

EDITORIAL: Měření toho, co se počítá ve vzdělávání: Publikace Education at a Glance se vždy zaměřovala na shromažďování a podávání zpráv; ale nyní, ve službách cíle 4, mohou naše ukazatele přispět ke zlepšení životních podmínek a hospodářských výsledků v mnoha dalších zemích, pro mnoho dalších lidí... [OECD 2016: 14]

Data v tomto dokumentu určují vše: cíle, problémy, řešení i aktéry. Indikátory ukazují: ptají se i odpovídají, kladou problém i způsob jeho řešení. Ukazují národním vzdělávacím politikám jejich potřeby, i jak by je měly vyřešit. A vzhledem k tomu, že vytváří prakticky monopol na kvantitativní data o vzdělávání, jsou autonomní. Tím si indikátory získávají objektivitu, jsou univerzální a jediné. Nadpis editoriale jasně ukazuje, že jelikož lze měřit samozřejmě pouze to, co je počítatelné, pak to, co „se počítá“, je pouze to, co spočítat lze – co nelze spočítat (či změřit) se nemusí prostě ve vzdělávání brát v potaz. Je zřejmé, kdo nabídne nejvhodnější indikátory, jak *indikovat* postup v udržitelném rozvoji, kdo má jediný nejrozsáhlejší soubor vzdělávacích indikátorů na světě. Monopol na vědění vytváří vlastní poptávku i nabídku. Vědění OECD se stává automatickou součástí expertního režimu, který mohou využívat všichni.

Autorizované dokumenty nekladly tolik důraz na prokazování expertnosti svých autorů a svoji kompetenci logicky stavěly na legitimitě jiných autorizovaných dokumentů. Z užívaného relevantního vědění byly například v dokumentu MŠMT nepřekvapivě nejčastější odkazy na vlastní autorizované dokumenty vlastní organizace. Ovšem v dokumentu NÚV se odkazovalo i na externí neautorizované vědění, které zařazením do formálního koncepčního dokumentu získalo status vhodnosti k následování. Celá poslední strana tvoří citace epilogu z knihy Marzana a Heflebowera *Teaching and Assessing 21st Century Skills*.²⁰ Je to kniha, která staví své argumenty zejména na americkém modelu školství a jejím autorem je vedoucí výzkumný pracovník v coloradské firmě „Marzano Research“, která provádí školení a expertizy ve vzdělávání.²¹ V podkapitole tohoto epilogu „Přesun odpovědnosti“ se píše:

V 21. století však žáci budou muset odpovídat za své vlastní vzdělávání. Je třeba jim poskytnout jednoznačné vzdělávací cíle, tak aby velmi jasně pochopili, co se od nich očekává a jak bude demonstrování kompetentnosti vypadat. Budou muset být schopni měřit a zaznamenávat své vlastní výsledky v hodnocení a evaluovat svůj pokrok. Tím, že školy vyzvou a naučí žáky monitorovat a řídit vlastní vzdělávání, jim mohou pomoci k tomu, aby se stali zodpovědnějšími za své učení. [NÚV 2017: 4]

Obsah tohoto zdroje vědění implikuje skoro až absolutní přizpůsobivost pohybu doby a společnosti. Zde na sebe naráží dimenze *individuality* a dimenze *doby/společnosti* (která nařizuje úkoly). Pojem individualita zde získává zcela jiný význam [též Kaščák, Pupala 2012a].

Celkově lze sice říci, že expertní režim byl přítomen v legitimizačních operacích všech zde analyzovaných dokumentů, ovšem někde podporoval argumentace manažerského režimu (SKAV, OSN), někde se dostával do problému při

²⁰ Citováno v dokumentu jako: Marzano, Robert J. & Heflebower, Tammy. *Teaching and Assessing 21st Century Skills: The Classroom Strategies Series*. 1st Edition. ISBN-13: 978-0983351207.

²¹ Nyní: <https://www.marzanoresources.com/>.

obhajování hodnot v revizionistickém režimu (VPV-EDUin) a někde byl jediným a neproblematickým zdůvodňováním (OECD). Někde legitimizoval vlastní kompetenci (VPV-EDUin), někde byl pouze jedním z pomocných režimů, který mohl zdůvodnit potřebu přizpůsobení (NÚV).

Je třeba upozornit, že „expertní vědění“ ve všech zkoumaných dokumentech znamenalo mnohem méně akademické výzkumy tradičních disciplín ve vzdělávání (pedagogika, psychologie, sociologie²²) než „nezávislé, objektivní odborné analýzy“. Spíše se ukazovalo, že expertní vědění získává svoji legitimitu pro vzdělávací politiku tím, že není akademické, příliš lokální, příliš neaplikované. Legitimní vědění ve zde zkoumaných výzkumech je tvořeno jakousi „nad-vědou“: OECD ukazatele, „nezávislé“ expertní analýzy apod. Takto definované legitimní vědění se již ani nepotřebuje vázat na nějakou konkrétní disciplínu – je to čistá esence vědění, která může být využívána ve spojení s jakýmikoliv hodnotami (i svobody a demokracie).

Pluralita mikrorežimů

Jak bylo naznačeno výše, nelze pojímat nálezy předloženého výzkumu jako fixované dlouhodobé režimy vědění, a to z důvodů malého rozsahu datového materiálu a relativní „krátkodobosti“ sledované diskuse kolem revize kurikulární reformy. V těchto strategických textech se ukazovaly režimy, v rámci kterých se různé obsahy patřičného a přesvědčivého zdůvodnění vytvářely. Jaké tedy jsou režimy vědění, které uspořádávají podobu srozumitelného, přesvědčivého, věrohodného a patřičného zdůvodnění vzdělávací reformy a které se manifestují ve zkoumaných dokumentech, ukazuje Tabulka 2.

Manažerský mikrorežim (řízení, plánování, efektivita): Vzdělávací proces musí být pečlivě naplánován a řízen, protože základním problémem je nedostatečná efektivita vzdělávacího systému, řešením je tedy nekompromisní implementace, nezávislá, bez rušivých vlivů. Tento režim projektuje do budoucnosti, pro projektanty je důležité inženýrské vědění – expertní, odborné. Odbornost je základem aktérské kvalifikace.

Expertní mikrorežim (nezávislá data): Ukazatele ukazují, nepotřebují prostředníka, fakta si žádají změny sama. Expertní vědění nestojí ve službě nikoho (neangažovanost) a zároveň mohou být použitelná pro všechno. Cílem je reprezentovat realitu – objektivně popsat. Přesná data nejsou kontaminována zájmy, jsou „čistá“.

²² Slovo sociolog bylo použito jednou ve smyslu odborníka ve veřejné oponentuře návrhů změn kurikula [SKAV 2010: 19], podruhé ve spojení „skutečného odborníka na public relations“, který má propagovat určité pojetí revize reformy [ibid.: 18]. Slovo psychologie se objevilo pouze ve tvaru „psychologové“, ve smyslu zainteresovaných aktérů a jednou ve smyslu odborníků [ibid.: 21].

Tabulka 2. Charakteristika mikrorežimů vědění užívaných v analyzovaných dokumentech

Mikrorežim	Vztah společnost–vzdělávání	Cíl projektu vzdělávání	Problémy k řešení	Řešení problémů	Vědění pro policy
Manažerský	řízení si žádá	plánovat	neefektivnost	řízení	expertní
Expertní	fakta si žádají	objektivně popsat	neexpertnost	expertiza	expertní
Revizionistický	společné hodnoty si žádají	vize, hodnoty	společenská neshoda	souhlas	expertní
Přizpůsobení	doba si žádá	přizpůsobení	zaostávání	přizpůsobení	jakékoli
Revizní	reforma si žádá	opravit	nedokončenost	oprava	jakékoli

Mikrorežim přizpůsobení (neustálá změna): Musíme se přizpůsobit době, světovým trendům, vývoji technologií, nárokům společnosti, pracovnímu trhu, potřebám zaměstnavatelů. Přizpůsobení je zdůvodňováno přítomností a minulostí. V přizpůsobení chybí budoucnost – neustále se budeme přizpůsobovat, celoživotní učení. Proto musí být za učení zodpovědné cílové skupiny.

Revizionistický mikrorežim (nové vize, hodnoty, konsensus): Vše je špatné a důkaz leží v objektivních datech. Tento režim zdůvodňuje neexistenci společných hodnot a směřuje do budoucnosti. Problémem je, že jsme se ještě neshodli na společných hodnotách, proto bude potřeba pracovat na konsenzu. Ovšem vizionáři jsou jenom někteří, jsou to ti, kteří prosazují expertně ty správné hodnoty.

Revizní mikrorežim (opravit vize, systém): Vše je dobře až na některé chyby v plánu a v řízení, základní cíle a vize jsou v pořádku, jenom se musí lépe, srozumitelněji popsat, plánovat a systém dobudovat, správné revize v mezích pokroku. Problémem je nedokončenost a nápravou je modernizace, vylepšení stávajícího systému. Vědění se hodí jakékoli, které pragmaticky umožní efektivní vylepšení.

Překryvy, tenze, neutralizace

Jak bylo popsáno v předchozí části, různé verze patřičného a přesvědčivého zdůvodnění ležely v různých mikrorežimech vědění a argumentace v těchto různých režimech způsobovala divergence, tenze a kontradikce v chápání revizí kurikula. Tenze, neutralizace i překryvy se ale objevovaly na různých úrovních (mezi jednotlivými mikrorežimy, mezi jednotlivými analytickými kategoriemi uvnitř dokumentů a mezi dokumenty, viz Tabulka 3).

Tabulka 3. Přítomnost zjištěných mikrorežimů v jednotlivých dokumentech

Dokument/kategorie	Vztah společenost -vzdělávání	Cíl projektu vzdělávání	Problémy k řešení	Řešení problémů	Vědění pro policy
MŠMT. <i>Strategie 2020</i>	revizní	revizní	revizní	revizní + manažerský	revizní + expertní
NÚV. <i>Proč revidovat kurikulární dokumenty?</i>	přizpůsobení	revizní + Přizpůsobení	přizpůsobení × manažerský	přizpůsobení × manažerský	přizpůsobení + expertní
SKAV. <i>Kdy a jak měnit kurikulum</i>	revizionistický	(manažerský + expertní) × revizionistický	manažerský	manažerský	expertní
VPV-EDUin. <i>Problémy českého vzdělávání a návrhy jejich řešení</i>	revizionistický	revizionistický × expertní	expertní	manažerský × revizionistický	expertní
OSN. <i>Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development</i>	revizionistický	revizionistický	revizionistický	revizionistický	expertní
OECD. <i>Education at a Glance 2016</i>	expertní (data helps)	expertní (policy advice)	expertní (conceptual work)	expertní (conceptual work)	expertní

V jednotlivých dokumentech tak bylo například přítomno několik mikrorežimů dohromady. V některých případech se tyto režimy uvnitř dokumentů podporovaly: revizní, manažerský, expertní (MŠMT); manažerský a expertní (SKAV) a revizní a mikrorežim přizpůsobení (NÚV). Celkově lze tedy říci že expertní režim byl schopný být „partnerem“ jakéhokoli dalšího režimu, avšak dostával se do konfliktu s mikrorežimem revizionistickým. Je-li totiž patřičné vědění postaveno na nekontaminované expertize a je-li vědění chápáno jako to, co produkují pouze odborníci (SKAV), či je-li chápáno jako nezávislá data (OECD), pak toto vědění nestačí ke zdůvodnění hodnot, jako je demokracie, svoboda (VPV-EDUin), individualita (NÚV), spravedlnost (OSN). Explicita zejména v neautorizovaných dokumentech dokazování autority nezávislým objektivním věděním kolidovala se zdůvodněním jejich vizí a tvořila tenzi mezi *revizionistickým* a *expertním* mikrorežimem. Naopak tenze mezi *manažerským režimem* a režimem *přizpůsobení* (plánování × neustálá změna) se týkala spíše zdůvodňování v autorizovaných dokumentech (více NÚV). Definuje-li se problém jako nedostatek přizpůsobení neustále se měnící době (která se měnit nepřestane), naráží to na definici řešení, které má být pečlivě naplánované a dlouhodobé. Přizpůsobení se neustále změně nelze naplánovat. To souvisí s tenzemi mezi *kategoriemi uvnitř dokumentů*: mezi *definicí problému* a *definicí jeho řešení* (NÚV, VPV-EDUin) a také s tenzí mezi cíli jako *individualita*, *identita* a *kreativita* žáků a řešením ve smyslu *systematického hodnocení* (MŠMT, více NÚV).

V případě transnacionálních dokumentů lze tvrdit, že zdůvodňování bylo bezprostředně expertní (OECD) anebo revizionistické (OSN). Zajímavé je, že manažerský a expertní typ režimu nebyl tolik patrný u autorizovaných dokumentů jako u jejich protiváhy, neautorizovaných. Intuitivní předpoklad, že neziskové dokumenty budou radikálním kritickým hlasem a budou ostrakizovány dominantním diskurzem státní správy se zde nepotvrdil. Oproti autorizovaným dokumentům byla díky neziskových dokumentů sice „progresivnější“, ovšem důrazem na objektivní expertnost se vyvazovala z pochybností o naprosté pravdivosti. Skladbou využívaných režimů se neautorizované dokumenty podobaly daleko více transnacionálním než autorizovaným dokumentům.

V jednom ohledu ale, jak jsme viděli ve všech dokumentech, aktérství vlastně neleželo přímo v jednotlivých organizacích, ty byly naopak v dokumentech situovány jako „poslové“ jiných entit, které něco vyžadovaly (doba, svět, společnost, reforma, veřejná politika, data). Aktéři, zejména učitelé, byli ve studovaných dokumentech jako spolutvůrci revizí vzdělávání prakticky neviditelní, ať už v roli cílových skupin revizí (MŠMT), nebo v roli laické veřejnosti (SKAV). Kontradikce mezi určitou definicí kompetentního aktéra a jeho možností jednat v případě učitelů (pouze jako těch, kteří něco učí, NÚV) prakticky *neutralizovala* jejich kompetenci zapojit se jako partneři do formulování revize reformy. Význam kompetentního učitele a kompetentního účastníka v debatě o revizích kurikulárních dokumentů se nepřekrýval.

Závěr

Cílem bylo ukázat, jak jsou různé divergence, tenze a kontradikce možné, a proto byly sledovány vzorce legitimizací v různých režimech vědění manifestujících se v současnosti v normativním diskurzu strategických dokumentů. *Kritické* se snažily být předložené intepretace v tom, že ukazují různé vzdělávací nároky a jejich zdůvodňování jako nesamozřejmé a neplynoucí z „inherentních“ potřeb abstraktních entit, jako je doba, společnost, technologie, trh práce apod.

Také bylo ukázáno na určité zproblematizování intuitivních rolí autorizovaných – tvořících aktérů a neautorizovaných – kritizujících aktérů. Ve studovaných dokumentech bylo patrné, že ti, co mají touhu a sílu prosazovat všeobecně sdílené definice vzdělávacích nároků, nejsou nutně pouze autorizovaní (pověřená vzdělávací politika). Dokumenty celkově nevytvářely dichotomii vládní/nevládní (autorizovaná/ neautorizovaná) vzdělávací politika, spíše „expertní“ proti „neexpertní“. Dokumenty, které se nejvíce odkazovaly na progresivní agendu (neautorizované a transnacionální), nabízejí jedny z nejrozsáhlejších a prakticky nenapadnutelných expertiz (především transnacionální organizace), které rozhodně nezůstávají lokální. Těmito expertizami si zajišťují „nezávislý“, „objektivní“ status, ačkoli se značně napojují na hodnotové dimenze.

Různé problematické vztahy na úrovni mikrorežimů i analytických kategorií neumožnily určit jeden dominantní režim, který by marginalizoval všechny ostatní, či uzavíral některé systémy zdůvodňování. Ukázalo se, že systémy jsou spíše problematicky otevřené, že současné české pokusy o celospolečenskou shodu na cílech vzdělávání jsou ochromovány spíše množstvím protichůdných legitimizací, které na sebe narážejí a vzájemně se problematicky propojují než jedním hegemonním diskurzem.

Tím, že tento výzkum uchopil současnou debatu o revizi kurikula v České republice na úrovni strategických dokumentů z perspektivy relacionistické sociologie, bylo možné zkoumat režimy vědění z vnitřku, prostřednictvím vztahů mezi systémy referencí. Bylo pak možné zkoumat tenze mezi různými nároky, mezi způsoby jejich ospravedlňování, mezi problémem a jeho řešením, mezi definicemi kompetencí různých aktérů, mezi možnostmi jednání, přičemž poslední dvojice problémů: *kompetence–jednání* je z hlediska budoucích výzkumů nejzajímavější. Je třeba ale zkoumat ještě i další praktiky a strategie prosazování vzdělávacích nároků, analyzovat další, nejen textuální data, abychom mohli dosáhnout jasnějšího a rozlišenějšího obrazu formování vzdělávacích nároků.

JITKA WIRTHOVÁ je doktorandkou na katedře sociologie Institutu sociologických studií Univerzity Karlovy. Ve svém výzkumu se zaměřuje na formování vzdělávacích normativů, jejich reflexi ve společnosti a na jejich současné posuny a transformace. Zabývá se sociologií vzdělávání, vědění a idejí.

Literatura

- Aasen, P., T. Prøitz, N. Sandberg. 2014. „Knowledge Regimes and Contradictions in Education Reforms.“ *Educational Policy* 28 (5): 718–738, <https://doi.org/10.1177/0895904813475710>.
- Abbott, A. 2005. *Ecologies and Fields* [online]. Chicago. Dostupné z: <http://home.uchicago.edu/aabbott/Papers/BOURD.pdf>.
- Abbott, A. 2016. *Processual Sociology*. Chicago: The University of Chicago Press, <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226336763.001.0001>.
- Anagnostopoulos, D., B. Lingard, S. Sellar. 2016. „Argumentation in Educational Policy Disputes: Competing Visions of Quality and Equity.“ *Theory Into Practice* 55 (4): 342–351, <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1208071>.
- Anderson, G., L. Donchik. 2016. „Privatizing Schooling and Policy Making: The American Legislative Exchange Council and New Political and Discursive Strategies of Educational Governance.“ *Educational Policy* 30 (2): 322–364, <https://doi.org/10.1177/0895904814528794>.
- Apple, M. W. 2005. „Doing Things the ‘Right’ Way: Legitimizing Educational Inequalities in Conservative Times.“ *Educational Review* 57 (3): 271–293, <https://doi.org/10.1080/00131910500149002>.
- Ball, S. 2008. „New Philanthropy, New Networks and New Governance in Education.“ *Political Studies* 56 (4): 747–765, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2008.00722.x>.
- Ball, S. 2015. „Policy Actors/Policy Subjects.“ *Journal of Education Policy* 30 (4): 467–467, <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1038454>.
- Béland, D., M. Howlett. 2016. „How Solutions Chase Problems: Instrument Constituencies in the Policy Process.“ *Governance* 29 (3): 393–409, <https://doi.org/10.1111/gove.12179>.
- Cooren, F. 2004. „Textual Agency: How Texts Do Things in Organizational Settings.“ *Organization* 11 (3): 373–393, <https://doi.org/10.1177/1350508404041998>.
- Cooren, F. 2018. „Materializing Communication: Making the Case for a Relational Ontology.“ *Journal of Communication* 68 (2): 278–288, <https://doi.org/10.1093/joc/jqx014>.
- Čeplak, M. 2012. „The Individualisation of Responsibility and School Achievement.“ *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 48 (6): 1093–1114.
- Decuyper, M., M. Simons. 2016. „Relational Thinking in Education: Topology, Sociomaterial Studies, and Figures.“ *Pedagogy, Culture and Society* 24 (3): 371–386, <https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1166150>.
- Dépelteau, F. (ed.). 2018. *The Palgrave Handbook of Relational Sociology*. Cham: Palgrave Macmillan, <https://doi.org/10.1007/978-3-319-66005-9>.
- Enroth, H. 2014. „Governance: The Art of Governing after Governmentality.“ *European Journal of Social Theory* 17 (1): 60–76, <https://doi.org/10.1177/1368431013491818>.
- Freeman, R., J. Maybin. 2011. „Documents, Practices and Policy.“ *Evidence and Policy* 7 (2): 155–170, <https://doi.org/10.1332/174426411X579207>.
- Gorur, R. 2015. „Producing Calculable Worlds: Education at a Glance.“ *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 36 (4): 578–595, <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.974942>.
- Greger, D., K. Černý. 2007. „Společnost vědění a kurikulum budoucnosti.“ *Orbis Scholae* 2 (1): 21–39, <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.147>.
- Herzog, B. 2016. „Discourse Analysis as Immanent Critique: Possibilities and Limits of Normative Critique in Empirical Discourse Studies.“ *Discourse & Society* 27 (3): 278–292, <https://doi.org/10.1177/0957926516630897>.

- Horáková, N. (ed.). 2018. *Sociologické výzvy ve středoevropském kontextu: 8. česko-slovenské sociologické dny v Ostavě 15. 11. 2017*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Izquierdo, H. M., A. Mínguez. 2003. „Sociological Theory of Education in the Dialectical Perspective.“ Pp. 21–41 in C. Torres, A. Antikainen (eds.). *Handbook on Sociology of Education: An International Assessment of New Research and Theory*. Lanham: Rowman and Littlefield.
- Janík, T. 2015. „Škola na kruhovém objezdu aneb když se to vezme kolem a kolem...“ *Pedagogická orientace* 25 (5): 727–732.
- Kašćák, O., B. Pupalá. 2012a. „Deti medzi emancipáciou a sociálnou využitelnosťou: Nová sociológia detstva a „našepkaná emancipácia.“ *Sociální studia* 9 (2): 13–29, <https://doi.org/10.5817/SOC2012-2-13>.
- Kašćák, O., B. Pupalá. 2012b. *Škola zlatých golierov: Vzdelávanie v ére neoliberalizmu*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Keller, J., L. Tvrdý. 2008. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Knutsson, B., J. Lindberg. 2017. „Studying ‘the Political’ in International Aid to Education: Methodological Considerations.“ *Comparative Education Review* 61 (4): 701–725, <https://doi.org/10.1086/693924>.
- Lawn, M., B. Lingard. 2002. „Constructing a European Policy Space in Educational Governance: The Role of Transnational Policy Actors.“ *European Educational Research Journal* 1 (2): 290–307, <https://doi.org/10.2304/eerj.2002.1.2.6>.
- Levinson, B. A. U., M. Sutton, T. Winstead. 2009. „Education Policy as a Practice of Power Theoretical Tools, Ethnographic Methods, Democratic Options.“ *Educational Policy* 23 (6): 767–795, <https://doi.org/10.1177/0895904808320676>.
- Lindberg, J., B. Knutsson. 2019. „On the Absent Ground of Transnational Partnerships in Education: A Post-Foundational Intervention.“ *Globalisation, Societies and Education* 17 (4): 432–444, <https://doi.org/10.1080/14767724.2019.1583090>.
- Lyotard, J.-F. 1998. *Rozepře*. Praha: Filosofia.
- Macgilchrist, F. 2016. „Fissures in the Discourse-Scape: Critique, Rationality and Validity in Post-Foundational Approaches to CDS.“ *Discourse & Society* 27 (3): 262–277, <https://doi.org/10.1177/0957926516630902>.
- Menashy, F. 2016. „Understanding the Roles of Non-State Actors in Global Governance: Evidence from the Global Partnership for Education.“ *Journal of Education Policy* 31 (1): 98–118, <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1093176>.
- Meyer, H.-D., L. W. Boyd. 2001. *Education Between State, Markets, and Civil Society. Comparative Perspectives*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, <https://doi.org/10.4324/9781410602114>.
- Patriotta, G., J. Gond, F. Schultz. 2011. „Maintaining Legitimacy: Controversies, Orders of Worth, and Public Justifications.“ *Journal of Management Studies* 48 (8): 1804–1836. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2010.00990.x>.
- Peters, M. 2007. „Kinds of Thinking, Styles of Reasoning.“ *Educational Philosophy and Theory* 39 (4): 350–363, <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00344.x>.
- Popkewitz, T. 2000. „The Denial of Change in Educational Change: Systems of Ideas in the Construction of National Policy and Evaluation.“ *Educational Researcher* 29 (1): 17–29, <https://doi.org/10.3102/0013189X029001017>.
- Popkewitz, T., J. Diaz, C. Kirchgasser. 2017. *A Political Sociology of Educational Knowledge: Studies of Exclusions and Difference*. New York: Routledge, <https://doi.org/10.4324/9781315528533>.
- Prior, L. 2003. *Using Documents in Social Research*. London: SAGE, <https://doi.org/10.4135/9780857020222>.

- Prior, L. 2008. „Repositioning Documents in Social Research.“ *Sociology* 42 (5): 821–836, <https://doi.org/10.1177/0038038508094564>.
- Saldana, J. 2009. *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: SAGE.
- Skarpenes, O. 2014. „Education and the Demand for Emancipation.“ *Scandinavian Journal of Educational Research* 58 (6): 713–733, <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.840677>.
- Smith, D. 2001. „Texts and the Ontology of Organizations and Institutions.“ *Studies in Cultures, Organizations & Societies* 7 (2): 159–198, <https://doi.org/10.1080/10245280108523557>.
- Strouhal, M. 2012. „K problematice antinomičnosti pedagogických diskurzů.“ *E-pedagogium* 2012 (3): 123–133, <https://doi.org/10.5507/epd.2012.041>.
- Strouhal, M., S. Štech. 2016. *Vzdělávání a dnešek*. Praha: Karolinum.
- Štech, S. 2013. „Když je kurikulární reforma evidence-less.“ *Pedagogická orientace* 23 (5): 615–633, <https://doi.org/10.5817/PedOr2013-5-615>.
- Taylor, S. 2004. „Researching Educational Policy and Change in ‘New Times’: Using Critical Discourse Analysis.“ *Journal of Education Policy* 19 (4): 433–451, <https://doi.org/10.1080/0268093042000227483>.
- Tupý, J. 2018. *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice: Historicko-analytický pohled na přípravu kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v letech 1989–2017*. Brno: Masarykova univerzita, <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8998-2018>.
- Tveit, S., C. Lundahl. 2018. „New Modes of Policy Legitimation in Education: (Mis)using Comparative Data to Effectuate Assessment Reform.“ *European Educational Research Journal* 17 (5): 631–655, <https://doi.org/10.1177/1474904117728846>.
- Verger, A., C. Fontdevila, L. Parcerisa. 2019. „Reforming Governance through Policy Instruments: How and to What Extent Standards, Tests and Accountability in Education Spread Worldwide.“ *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 40 (2): 248–270, <https://doi.org/10.1080/01596306.2019.1569882>.
- Wirthová, J. 2019. „Třetí vlna sociologie vzdělávání: Kritický přístup pro globalizovaný i partikularizovaný svět.“ *Sociální studia* 16 (1): 165–184.
- Young, M. 2008. *Bringing Knowledge Back in: From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*. Oxon: Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780203073667>.
- Zhao, W. 2017. „Untangling the Reasoning of China’s National Teacher Training Curriculum: Confucian Thesis, Modern Epistemology, and Difference.“ Pp. 193–207 in T. Popkewitz, J. Diaz, C. Kirchgasser (eds.). *A Political Sociology of Educational Knowledge: Studies in Exclusion and Difference*. New York: Routledge, <https://doi.org/10.4324/9781315528533-13>.

Analyzované dokumenty

- MŠMT. 2014. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. 52 str. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf.
- NÚV. 2017. „Proč revidovat kurikulární dokumenty?“ *Zpravodaj Oborové skupiny* [online] číslo 14/léto 2017. 4 str. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z: http://www.nuv.cz/file/806_1_1/.
- OECD. 2016. *Education at a Glance 2016: OECD Indicators* [online]. 508 str. Paris: OECD. Dostupné z: <https://doi.org/10.187/eag-2016-en>.
- OSN. 2015. *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development* [online]. A/RES/70/1. 35 str. Dostupné z: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E.

- SKAV. 2010. *Kdy a jak měnit kurikulum* [online]. 30 str. Praha: Stálá konference asociací ve vzdělávání. Dostupné z: https://www.eduin.cz/wp-content/uploads/311/Obsah_a_cile_vzdelavani/SKAV_kdy_a_jak_menit_kurikulum.pdf.
- VPV-EDUin. 2017. *Problémy českého vzdělávání a návrhy jejich řešení* [online]. 7 str. Praha: EDUin, o. p. s., – Vzdělání je i naše věc. Dostupné z: https://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2017/08/EDUIN_TEXT_VOLBY_2017-1.pdf.