

Stav a výhledy českého pedagogického výzkumu

Tomáš Janík

Institut výzkumu školního vzdělávání, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity

Abstrakt: Cílem přehledové studie je hodnotit stav českého pedagogického výzkumu a naznačit možné perspektivy jeho vývoje. Studie je rozvržena do tří částí. V první části je čtenář uveden do širšího kontextu problému, jímž je reforma (financování) vědy a výzkumu v České republice. Poukazuje se na upožďování pojmu „věda“ v současné diskusi, o sporech kolem základního a aplikovaného výzkumu, o marném (zdá se) úsilí obhájit institucionální financování výzkumu a o různých dočasně aktuálních metodikách hodnocení výzkumu a vývoje apod. V druhé části studie je rozbírán současný stav českého pedagogického výzkumu – ve zkratce jsou shrnuty závěry dřívějších analýz J. Průchy, J. Mareše, E. Walterové a analýz vypracovaných Centrem pedagogického výzkumu PdF MU. Ve třetí části studie jsou rozbírány výhledy českého pedagogického výzkumu. Přednostní pozornost je věnována jedné za všechny, a to tvorbě poznatkové základny věd o edukaci. Po rozboru povahy a předmětu vědění, které má výzkum produkovat, je prezentována diferenciací pojmů pedagogický výzkum a výzkum vzdělávání. V návaznosti na to jsou rozebírány relevantní disciplinární přístupy, předmětné oblasti a druhy výzkumných poznatků.

Klíčová slova: pedagogický výzkum, výzkum vzdělávání, poznatková základna, vědění

Úvodem aneb Jak hodnotit stav pedagogického výzkumu

Na počátku roku 2009, když jsem s potěšením přijímal objednávku na vypracování jednoho z plenárních referátů pro 17. ročník celostátní konference *České asociace pedagogického výzkumu*, jsem netušil, do jak ožehavé situace sebe sama uvrhnu. V průběhu přípravy referátu narůstaly mé obavy, že pokud ho přednesu tak, jak se mi situace českého pedagogického výzkumu na základě provedených analýz jeví, nevyzní referát dobře. Skutečnost, že jsem v den konání konference nedisponoval pozitivní bilancí, zajisté nadšení přítomného publika nevyvolala, stejně jako mé konstatování, že provedené analýzy nezakládají možnost prezentovat jakékoliv eufemismy a že jakýkoliv optimismus by byl opiem lidstva.

Tolik úvodem k nastavení onoho referátu a koneckonců i tohoto textu, jež je na něm založen. Vůči jeho kritickému, místy až skeptickému vyznění lze zajisté vznášet optimistické výhrady. Souhlasné i nesouhlasné reakce mohou zakládat navazující diskusi, která se může odehrávat buď formou stručnějších

poznámek na stránkách *Bulletinu České asociace pedagogického výzkumu*, nebo formou rozsáhlejších polemik na stránkách časopisu *Pedagogická orientace*.

Nyní pár slov ke zpracování problematiky a k jejímu rozvržení v rámci textu. Jestliže naše zakázka zní „analyzovat stav českého pedagogického výzkumu a jeho výhledy“, začneme zvažovat možnosti, jak takovou analýzu vyhotovit.

Jako racionálně smýšlející empiriky nás napadne, že by se tak mělo učinit na základě spolehlivých dat – a to např. obdobným způsobem, jako to učinil tým vedený Horstem Weishauptem v evaluační zprávě *Zur Situation der Bildungsforschung in Deutschland* (Weishaupt et al., 2008). Při pohledu do této zprávy zjistíme, že se autoři opírali o celou řadu různých databází obsahujících nepřeborné množství informací o výzkumu vzdělávání – např. *Forschungsinformation Sozialwissenschaften (FORIS)*, *Fachinformationssystem Bildung (FIS Bildung)*, *Datenreport Erziehungswissenschaft* (Tippelt et al., 2004; Tillmann et al., 2008) a další.

Napadne nás, že by se naše analýza mohla zpracovat obdobně, a začíná pátrání po českých databázích obsahujících nepřeborné množství informací o pedagogickém výzkumu. Zjistíme, že obdobné databáze u nás nejsou k dispozici, nicméně určité informace o českém pedagogickém výzkumu lze získat z *Informačního systému výzkumu, vývoje a inovací*, popř. z dalších zdrojů (viz např. Pol, Rabušicová a kol., 2003). Celkově jsme nuceni vyjádřit politování nad skutečností, že vědy o edukaci se u nás v rámci své sebereflexe příliš nezabývají problematikou poznatkové základny, o níž by bylo možné se při podobných analýzách opírat.

Vedle pokusů o systematické analýzy stavu výzkumu založené na spolehlivých datech se nelze zbavit pochybností, zda jsou tyto různé „mezivýpočty“ problematikou hodnou plenárního projednání na vrcholné konferenci vůdčí výzkumné asociace. Co když čtenář očekává spíše pronikavé vhledy a zasvěcené komentáře toho, jaké praktiky jsou v příslušné odborné komunitě zavedené, jak se proměňuje její chování pod vlivem různých dočasně aktuálních metodik hodnocení výzkumu a vývoje v roce . . . apod.

Přistoupíme-li na to, že publikum by si mohlo žádat právě to, ocitáme se najednou ve zcela jiné rovině. Je třeba vstoupit do role komentátora dění v odborné komunitě a počínat si jako Švejk, který vypráví různé historky o někom, aby na nich ilustroval, co se stalo, když . . . V daném případě je ovšem nezbytné udržet patřičnou míru taktu. Hrozí přirozeně nebezpečí, že se to nepodaří.

S ohledem na výše uvedené je studie rozvržena do tří částí. V *první části* je čtenář uveden do širšího kontextu problému, jímž je reforma vědy a výzkumu, která právě v ČR probíhá. Zmíníme se o upozadování pojmu „věda“ v současné diskusi, o sporech kolem základního a aplikovaného výzkumu, o marném (zdá se) úsilí obhájit institucionální financování výzkumu a o různých dočasně aktuálních metodikách hodnocení výzkumu a vývoje v tom či onom roce. Cílem této části studie je vyvolat pohoršení, znepokojení či zděšení, což jsou stavy adekvátní danému problému. V *druhé části* bude prezentován první příslib vyjádřený v názvu studie. Bude rozbírán současný stav českého pedagogického výzkumu. Ve zkratce budou shrnuty závěry dřívějších analýz J. Průchy, J. Mareše, E. Walterové a dále analýz vypracovaných Centrem pedagogického výzkumu PdF MU. V této části dojde také na několik avízovaných historek z dění v odborné komunitě. V *třetí části* studie bude prezentován druhý příslib vyjádřený v jeho názvu. Budou rozbírány výhledy českého pedagogického výzkumu. Přesněji řečeno, bude věnována pozornost jedné za všechny, a to tvorbě poznatkové základny věd o edukaci. Po rozboru povahy a předmětu vědění, které má náš výzkum produkovat, bude prezentována diferenciací pojmu *pedagogický výzkum* a *výzkum vzdělávání*. V návaznosti na to budou rozebírány relevantní předmětné oblasti výzkumu.

1 K širšímu kontextu problému aneb Reforma (financování) vědy a výzkumu v ČR

Co se týče vědy, výzkumu, vývoje a inovací, minulé prázdniny (2009) rozhodně nebyly okurkovou sezónou. Na programu dne byla vražda české vědy. O tom, jak vše probíhalo, je možno dozvědět se mnohé na webových stránkách *Akademie věd ČR*, o kterou zde šlo především. Leitmotivem diskuse, která se odehrávala mezi *Akademií věd* a *Radou vlády pro výzkum, vývoj a inovace*, je spor kolem základního a aplikovaného výzkumu.

Osobně si netroufám spekulovat, do jaké míry je záměrem vykonavatelů reformy přenastavit toky finančních prostředků pro výzkum a vývoj tak, aby se pod hlavičkou aplikovaného výzkumu a inovací posílily rozpočty privátních firem (srov. k tomu Zlatuška, 2009). Omezím se pouze na několik komentářů toho, co implementace této reformy vyvolává v české vědě, tj. v komunitách, které ji reprezentují.

Zatímco na začátku to vypadalo, že jde o reformu financování vědy a výzkumu, v navazujících strategických, koncepčních a implementačních materiálech (Ná-

rodní politika výzkumu, vývoje a inovací ČR na léta 2009–2015; Zelená kniha výzkumu, vývoje a inovací v ČR; Bílá kniha výzkumu, vývoje a inovací v ČR) je pojem věda důsledně nahrazován obratem výzkum, vývoj a inovace.

Z naznačeného je patrné, že jde o problém vztahu mezi základním a aplikovaným výzkumem. Zdá se, že vykonavatelé reformy nedoceňují význam základního výzkumu pro navazující aplikace. Přitom Roosveltův vědecký poradce Vannevar Bush již v roce 1945 vysvětloval, že „vědecký pokrok pramení ze svobodné aktivity a z práce svobodně myslí na svobodně zvoleném předmětu výzkumu; ze zvědavého zkoumání všeho neznámého“¹. V prostředí kontinentální Evropy toto chápání konvenuje s pojetím akademické svobody bádání.

Zdá se, že tyto hodnoty jsou dnes podřizovány diktátu ekonomického zisku v duchu bonmotu: „Věda dělá z peněz znalosti, inovace dělají ze znalostí peníze“. Z formulací v Bílé knize výzkumu, vývoje a inovací v ČR je dobře patrné, jaké preference jsou kterému typu výzkumu přisuzovány. Uvádí se zde např.: „Přestože je v hodnocení kladen důraz na výstupy využitelné v praktických aplikacích, jejich podíl na všech výsledcích je velmi malý, což se odráží v nedostatečné komercializaci nových poznatků v praxi“ (BK VaVaI, 2008, s. 13).

S tím souvisí další problém spočívající v marném (zdá se) úsilí uchránit institucionální financování výzkumu. V reakci na protesty Akademie věd vydala Rada vlády pro VaVaI dne 10. 7. 2009 tiskovou zprávu, v níž uvádí, že rozpočet AV výrazně naroste díky strukturálním fondům. Odkázala je tedy ke grantové podpoře. Ta má však povahu účelového financování. Přejít na účelové financování (granty) je spojen s rizikem likvidace institucionální základny výzkumu, která je na druhou stranu předpokladem pro získání účelového financování výzkumu.

Další problém je v tom, že finanční prostředky na výzkum mají být rozdělovány na základě Metodiky hodnocení výsledků výzkumu a vývoje v roce... Tato metodika se rok od roku mění, je tedy pouze dočasně aktuální, zato však retroaktivní. Má nepřiměřenou ambici být funkční napříč všemi různými obory. Vedle toho je nastavena tak, že zvýhodňuje výstupy aplikovaného výzkumu.

Závěrem této části si položíme otázku, zda je na tom všem vůbec něco pozitivního. Možná přece jen něco. Zdá se, že se začíná mobilizovat společenský

¹ Science The Endless Frontier: A Report to the President by Vannevar Bush, Director of the Office of Scientific Research and Development, July 1945. Washington: United States Government Printing Office, 1945.

duch vědeckých společností a odborných komunit. Současné dění je naplňuje novým politickým programem odvíjejícím se od snahy o sebezachování. Možná má potenciál revitalizovat vztahy mezi vědou a politikou, které jsou na bodě mrazu, přestože za sebou máme horké léto.

2 Ke stavu českého pedagogického výzkumu

Pracovníci pedagogického výzkumu výše prezentované spory spíše jen z povzdálí pozorují, neboť obor pedagogika nemá v *Akademii věd* své oddělení. Nicméně přesto se i náš obor k současné situaci kriticky vyjadřuje, viz k tomu např. úvodník Jaroslava Koti v čísle 1/09 časopisu *Pedagogika*.

Daná situace nepřímou vyzývá k tomu, abychom se zabývali reflexí fungování ČAPV ve vztahu k jejímu poslání, jímž je „zkvalitňování vzdělávacího procesu prostřednictvím pedagogického výzkumu“ (Stanovy ČAPV, II, 1, cit. podle Průchy 1993, s. 375). Součástí těchto reflexí jsou také analýzy a hodnocení stavu českého pedagogického výzkumu. Ty jsou realizovány průběžně od devadesátých let 20. stol. – z nejvýznamnějších vybíráme – SAV (1990), Průcha (1998), Mareš (2000), Walterová (2004). Jak lze shrnout závěry těchto analýz?

V roce 1990 pořádal *Ústav experimentálnej pedagogiky Slovenskej akadémie vied* seminář, jehož cílem bylo hodnotit výsledky vědecko-výzkumné činnosti za uplynulé období a načrtnout problémy a úlohy z hlediska demokratizace a zvyšování efektivnosti školství a pedagogiky (SAV, 1990, s. 3). Většina referátů byla zaměřena k perspektivám. Z těch, které se důrazněji vyjadřovaly ke stavu pedagogického výzkumu před rokem 1989, stojí za pozornost referát J. Průchy a referát J. Mareše.

Průcha (1990) identifikuje hlavní rozdíly mezi pedagogickým výzkumem v Československu a na Západě. Uvádí, že pedagogický výzkum na Západě má – na rozdíl od československého – tyto rysy: (1) širší obsahové pokrytí; (2) mnohostranný teoretický a metodologický pluralismus; (3) výrazná psychologizace; (4) stále větší internacionalizace; (5) neexistence ostré hranice mezi základním a aplikovaným pedagogickým výzkumem; (6) mnohem příznivější zajištění po stránce finanční, materiálně technické, inforatické a profesní vybavenosti.

Mareš (1990) ve svém zamyšlení nad československými výzkumy pedagogické komunikace a interakce mapuje kritické výhrady, které byly vůči těmto výzkumům v posledních 20 letech vznášeny. Vedle ideologické kritiky „zvenčí“, která výzkumy tlumila, nutila autory zaujímat obranný postoj, organizovat spo-

lupráci na neoficiálních základech a nespolehat příliš na oficiální publikační možnosti (s. 89), autor poukazuje na význam kritiky „zevnitř“, tj. z řad samotných autorů výzkumů, která byla poučenější, promyšlenější a orientovala autory k postupnému zdokonalování výzkumů.

Průcha (1998) ve své další přehledové studii analyzoval soubor 89 empirických výzkumů publikovaných v letech 1990–1997 v časopisech *Pedagogika*, *Pedagogická orientace* a ve sbornících ČAPV. Zaměřil se na nálezy o českém základním vzdělávání. Autor konstatuje, že české základní vzdělávání je z hlediska tematického empirickým výzkumem pokryto jednak nedostatečně, jednak nerovnoměrně. Chybějí výzkumy, které by se zabývaly edukačními procesy, obsahem vzdělávání (problémy kurikula), demografickými a ekonomickými charakteristikami edukačního prostředí. Většina empirických výzkumů se soustřeďuje na subjekty edukace, v tom především na učitele, mnohem méně na žáky. Pouze 14,1 % publikovaných výzkumů se vztahuje k primárnímu vzdělávání, 85,9 % výzkumů se vztahuje ke 2. stupni ZŠ. Nejčastěji aplikovanými metodami jsou metody dotazování – ad hoc vytvořené, nestandardizované dotazníky. Nevyužitou metodou je pozorování a experiment (s. 222–223).

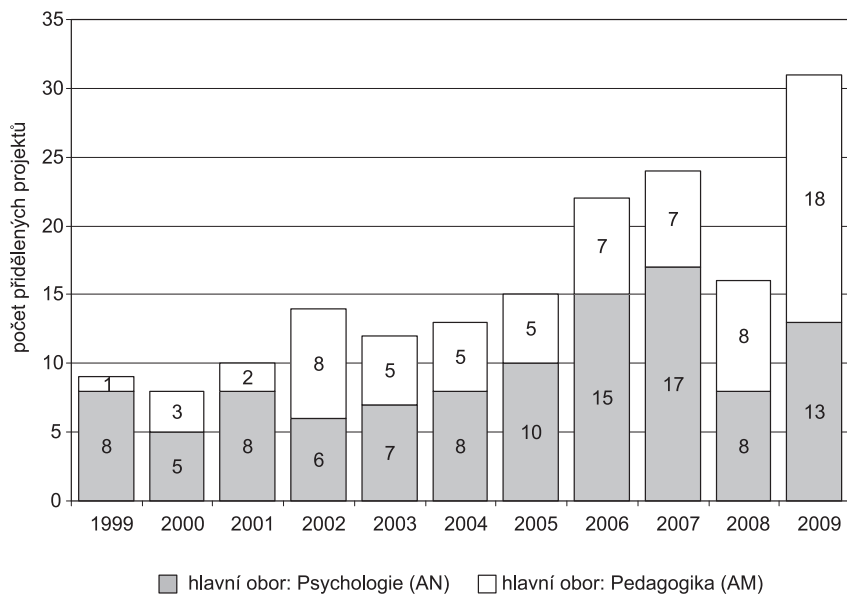
Mareš (2000) analyzoval soubor 105 pedagogicko-psychologických výzkumů publikovaných v časopise *Pedagogika* v letech 1951–2000. Autor ukazuje, že v období 1951–1968 bylo těžiště těchto výzkumů v psychologii vyučování a učení, méně v psychologii žáka a vůbec ne v psychologii učitele. V období 1969–1989 bylo těžiště výzkumů obdobné jako v předchozím období, vedle toho stoupl zájem o psychologii motivace, stoupl zájem o psychologii žáka i učitele, zvýšil se o rodinu žáka. Otevřely se pohledy na školní třídu. Byl patrný zájem o mezipohlavní rozdíly žáků, o rozdíly mezi žáky různých typů škol, o specifčnost vyučovacích předmětů. V letech 1990–2000 se na první místo dostává psychologie učitele spolu s nově pojímanou psychologií žáka. Důležité místo si drží proměňující se psychologie vyučování, kde se výrazně prosazuje psychologický pohled na učivo. Nově se přidává psychologie výchovy, zejména rodinné výchovy. Stoupá zájem o psychologii školní třídy, nově též o psychologické pohledy na školu jako svéráznou instituci.

Walterová (2004) provedla expertní šetření, v jehož rámci se k aktuálnímu stavu oboru pedagogika vyjadřovalo 49 jeho předních představitelů. Jako problémové se ukázaly následující oblasti: problémy teorie a metodologie (empirické výzkumy jsou málo rozvíjeny, témata jsou převážně tradiční, marginální, účelová, výzkumy fragmentární, chybí experiment, přeceňuje se význam

kvantitativních výzkumů, chybí strategie pedagogického výzkumu v ČR, pedagogický výzkum je nekoordinovaný, nemá stanoveny priority, nedostatečná je integrace psychologických a sociologických poznatků do pedagogických výzkumů atp.); vztah teorie a praxe (integrace výsledků empirických výzkumů se v teorii projevuje s velkým zpožděním atp.); pedagogická komunita a institucionální báze (absence akademického pracoviště – zmiňováno zrušení PÚ JAK ČSAV, velké rozdíly v úrovni pracovišť pedagogického výzkumu, nedostatečná výzkumná báze, malá kapacita výzkumných pracovníků, nekoordinovanost a absence centrální evidence pedagogických výzkumů, nedostatečné zajištění pedagogického výzkumu atp.).

Na výše prezentované svým způsobem navazují analýzy provedené v posledních letech *Centrem pedagogického výzkumu PdF MU*. První z nich byla zaměřena na projekty, které český pedagogický výzkum získal u *Grantové agentury České republiky* v letech 1999–2009. Zdrojem dat pro tuto analýzu byl *Informační systém VaVaI*. Z výsledků vybíráme (podrobněji viz Janík, Janko, 2009):

- V období 1999–2009 byl zaznamenán nárůst počtu přidělených grantů v oboru 4 – Společenské vědy, podobor 406 – Psychologie, pedagogika (Graf 1). V počátku sledovaného období bylo zastoupení grantů spadajících do kategorie AM (Pedagogika, školství) nevýrazné, postupně třetinové až poloviční.
- Tomu odpovídal i nárůst finančních prostředků (Graf 2). Celková výše finančních prostředků v letech 1999–2009 v podoboru 406 – Psychologie, pedagogika činí 204 283 tis. Kč, z toho na kategorii AM (Pedagogika, školství) připadlo 81 770 tis. Kč. Přidělené prostředky na jeden projekt byly v podoboru 406 – Psychologie, pedagogika v průměru 1 174 tis. Kč. V kategorii AM (Pedagogika, školství) připadlo na jeden projekt v průměru 1 185 tis. Kč.
- Nejčteněji zastoupenými příjemci grantů jsou vysoké školy, dále *Akademie věd ČR* následovaná kategorií ostatní. Lze konstatovat, že pedagogický výzkum podporovaný *Grantovou agenturou ČR* je výzkum realizovaný univerzitami, resortní výzkumná pracoviště (např. Výzkumný ústav pedagogický) mezi příjemci nefiguruje.
- Na základě obsahové analýzy anotací 87 projektů spadajících do kategorií *AM jako hlavní obor* a *AM jako vedlejší obor* byly projekty klasifikovány z hle-

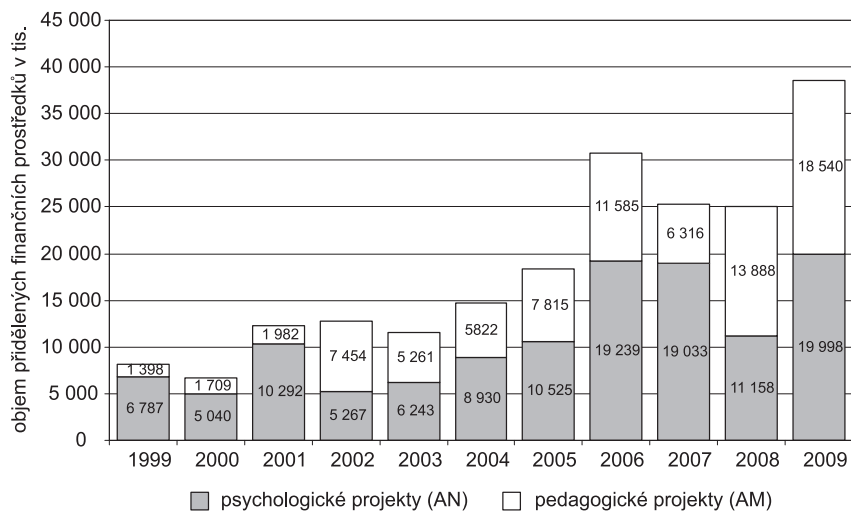


Obr. 1: Projekty přidělené v letech 1999–2009 v oboru 4 – Společenské vědy, podobor 406 – Psychologie a pedagogika (vlastní výpočty)

diska předmětu výzkumu, tj. toho, co v nich bylo zkoumáno.² Projekty byly klasifikovány na základě obecného modelu vzdělávacího procesu (Průcha, 1998), který rozlišuje: charakteristiky edukačního prostředí, charakteristiky vstupů (subjektů edukace a edukačních konstruktů), charakteristiky procesů, charakteristiky výstupů. Výsledky analýzy naznačují, že nejvíce zastoupeno je zkoumání charakteristik procesů, následuje zkoumání charakteristik subjektu. Spíše menší pozornost je věnována charakteristikám výstupů a charakteristikám edukačního prostředí.

S využitím *Informačního systému VaVaI* lze analyzovat i publikační výstupy navazané na projekty, jež jsou v tomto systému evidovány. Jsou zde k dispozici anotace publikačních výstupů, byť často neúplné. Nicméně analýza publikač-

² Metodologickou stránku projektů nebylo možné na základě údajů v *Informačním systému VaVaI* hodnotit.



Obr. 2: Finanční prostředky (v tis.) přidělené v letech 1999–2009 v oboru 4 – Společenské vědy, podobor 406 – Psychologie a pedagogika (vlastní výpočty)

ních výstupů dle *IS VaVaI* je spojena s řadou problémů: na mnohé projekty jsou navázány publikační výstupy, které s nimi věcně nesouvisejí, častá je duplicita publikací, problémem je fakt, že anotace publikačních výstupů jsou často neúplné a mnohdy nejsou výstižné (často je v nich obsaženo pouze to, co je již vyjádřeno v názvu publikace). Ovšem daleko závažnější je problém stojící mimo *IS VaVaI*, a sice že velké množství pedagogických výzkumů, zejména z počátku 21. století, bylo realizováno bez vazby na výzkumné záměry a projekty evidované v tomto systému. Použití *IS VaVaI* jako jediný zdroj informací znamená vyřadit tyto výzkumy z analyzovaného souboru.

Riziko zkresení vyvolané tím, že vazba publikací na projekty mnohdy neexistuje nebo je volnější, vede autory analýz k rozhodnutí vyhledávat výzkumné zprávy přímo na stránkách časopisů a sborníků.

Nejinak tomu bylo v případě analýzy nálezů českého pedagogického výzkumu, kterou realizovalo *Centrum pedagogického výzkumu PdF MU* (Janík et al., 2009). Cílem této analýzy bylo přinést odpověď na otázku, jaké konkrétní poznatky o vybraných oblastech vzdělávání (kurikulum, výuka, klima školy,

učitelské vzdělávání) přinesl pedagogický výzkum v letech 2001–2008. Analyzovaný soubor představovalo 92 empirických studií uveřejněných v časopisech *Pedagogika* (2001–2008), *Pedagogická orientace* (2001–2008), *Orbis scholae* (2007–2008) a v dosud vydaných sbornících *České asociace pedagogického výzkumu* (2001–2007). Dále bylo doplňkově využito dalších dostupných pramenů (monografií, disertačních prací, konferenčních sborníků atp.).

Ukázalo se, že problematika vzdělávání je zkoumána téměř výhradně z pozic pedagogických/didaktických, menší je zastoupení studií reprezentující pozice psychologické, sociologické a jiné – je otázkou, do jaké míry je problematika vzdělávání pro jiné obory závažná. Pedagogický výzkum je stále spíše záležitostí jednotlivců než koordinovaných výzkumných týmů. Nepodává ucelený obraz o stavu (školního) vzdělávání; příznačné je nerovnoměrné rozložení výzkumné pozornosti. Problémy v metodologii výzkumů snižují jejich důvěryhodnost. Výzkumy kurikulárních dokumentů – etabluje se svébytný metodický přístup: obsahové analýzy, analýzy pojmové struktury, komparativní analýzy různých forem existence kurikula. Ve výzkumech výuky, klimatu a učitelského vzdělávání převažují dotazníky vlastní konstrukce, méně často interview, výjimečně pozorování. Při zpracování dat se téměř vůbec nepoužívají pokročilejší techniky statistického zpracování dat.

Potud pokusy o systematické analýzy stavu pedagogického výzkumu. Jaké další poznatky a postřehy o stavu českého pedagogického výzkumu lze čtenářům nabídnout? Snad jen pro oživení několik těch příslibných komentářů na okraj dění v naší výzkumné komunitě.

Jsou to komentáře na vrub nejmenovaných časopisů a sborníků, které se rozhodly, že budou příspěvky českých, slovenských, polských a dalších autorů publikovat v angličtině. A tak se stalo, že o problémech, o nichž se povrchně uvažovalo v češtině, se začalo ještě více povrchně uvažovat v angličtině. Složitější otázky si nebylo možné položit vůbec, neboť v cizím jazyce pro ně chyběly adekvátní výrazové prostředky, které by umožňovaly diferencovat nuance. Naštěstí se ukázalo, že amatérské hauzírování s komplikovanými např. psychologickými konstrukty typu „motivace“ dnes již nikoho nepohoršuje. Díky informační explozi se tyto texty k zasvěceným čtenářům vůbec nedostanou, což je možná jejich jediné štěstí. Ale kdo ví, co když přece jen...

Vedlejším efektem podivné módy publikovat kde co v angličtině může být ztráta kompetence přílehlavě označovat předmět vlastního bádání v mateřském jazyce. Liessmann (2008, s. 92) v této souvislosti cituje ze zápisu *Rady pro*

německojazyčnou terminologii, kde se upozorňuje na nebezpečí „ztráty domény jazyka“, tj. „ztráty schopnosti komunikovat ve vlastním jazyce na všech úrovních vědění, protože se nerozvíjejí potřebné odborné jazykové prostředky“.

Další komentáře jdou na vrub údajné emancipaci některých oborových didaktik, které se pokoušejí utvářet svoji identitu na základě „rozchodu“ s pedagogikou anebo se svým mateřským oborem. Necháávají si akreditovat *své vlastní* doktorské studijní programy, zakládají si *své vlastní* odborné časopisy. Postupem času začínají nenápadně rozvolňovat vazbu na pedagogiku anebo na svůj mateřský obor a rezignují na závazky, které vůči nim mají. Projevuje se to např. tím, že své výstupy v těchto oborech vůbec neprezentují. Vystačí si samy se sebou. Pozornému pozorovateli nicméně neunikne, že údajné posilování autonomie a identity oborové didaktiky je pouhým reklamním sloganem. Ve skutečnosti se zde realizuje *krok stranou* spočívající v budování vlastního chráněného prostoru. Problém je v tom, že se v něm identita nového oboru nemůže zdravě utvářet, neboť zde chybí partneři do diskuse.

3 K výhledům českého pedagogického výzkumu

Propracováváme se ke třetí části studie, kde mají být rozebírány výhledy, tj. perspektivy českého pedagogického výzkumu. Dovolíme si výklad zúžit pouze na jednu z perspektiv, a sice tu, o níž se domnívám, že je pro naši komunitu klíčová. Jde o perspektivu tvorby poznatkové základny věd o edukaci. Předkládáme zamýšlení nad povahou a předmětem pedagogického vědění a nad možným rozvrhem poznatkové základny věd o edukaci.

Pedagogické vědění vyrůstá z mnoha různých zdrojů. Vedle pedagogické vědy a výzkumu je jeho zdrojem také pedagogická praxe v tom nejširším slova smyslu. Pedagogické vědění lze chápat jako souhrn konceptualizovaného, teoretického i praktického poznání pedagogických problémů. Je sdílené a kolektivní. Právě prostřednictvím pedagogického vědění je možné porozumět smyslu pedagogické praxe a analyzovat ji s ohledem na její funkce a efekty.

V souvislosti s informační explozí se od poloviny 20. století ukazuje, jak důležité je zabývat se otázkami produkce, komunikace a využívání vědění. Také pedagogika se začala vážněji zabývat procesem komunikace svého vědění od těch, kteří je produkují (výzkumníci), k těm, kteří je využívají v rámci svých profesních aktivit (praktikové). Dnes je zřejmé, že komunikace pedagogického vědění je spojena s celou řadou problémů:

- Jeden z nich spočívá v napětí mezi pravým věděním typu *epistémé* a kvazi-věděním typu *doxa* zahrnujícím domněnky, přesvědčení či víru.
- Další problém je ve vztahu mezi *věděním teoretickým (epistémé)* a *věděním praktickým (phronensis)* a také ve vztahu mezi zvládnutím *technologií (techné)* a *moudrostí jako věděním Dobra (areté)*.

Konkrétně vzato, problém spočívá v tom, že *teoretické vědění* se při komunikaci dostává do konkurence s mnoha jinými formami vědění – máme na mysli např. epizodicky ukotvené vědění typu: „*Já mám vnučku ve škole, takže dobře vím, jak to na těch pedagogických fakultách vypadá*“. *Teoretické vědění* má možná relativně vysoký status uvnitř odborné komunity, avšak v okamžiku, kdy opouští kontext svého původu a vzniků, jeho status oslabuje.

Ukazuje se, že vzdělávací politika i edukační praxe jsou spíše než *teoretickým věděním* ovlivňovány kvazivěděním typu *doxa*, popř. *věděním praktickým*, které zahrnuje akumulovanou moudrost a více či méně zobecněné klinické zkušenosti praktiků. Lze z toho vyvodit závěr, že pedagogický výzkum dosud není rozvinut do té míry, aby produkoval vědění využitelné při rozhodování (se) v širokém spektru pedagogických problémů? Nebo je to celé ještě o něco komplikovanější?

Problém vztahu mezi *teoretickým věděním* a *praktickým věděním* spočívá v tom, že obě tyto formy „*vykazují odlišné vzorce utváření, zdůvodňování a využívání a nemohou se vzájemně substituovat*“ (Terhart, 1993, s. 93). Hovoří se o principiální diferencí mezi *vědeckou pravdou* a *profesní využitelností* (Heid, 1989, s. 114). Zatímco *vědění teoretické* se vyznačuje svojí univerzálností a pravidelností, *vědění praktické* je typicky věděním klinickým vázaným na obeznámenost s určitými konkrétními případy.

Problém kulminuje v okamžiku, kdy se vědění stává podkladem pro rozhodování a jednání (tj. v praxi). Od profesionálů (vzdělávacích politiků, učitelů apod.) se očekává, že budou schopni v aktu rozhodování provést *kognitivní integraci* či *amalgamizaci vědění teoretického a vědění praktického*. Často jsme svědky toho, jak proces *kognitivní integrace* selhává.

Odlišnost dvou základních forem vědění – *praktického a teoretického* – ústí do potřeby rozlišení normativního a explikativního přístupu v pedagogice (resp. pedagogii) jako edukační praxi a v pedagogice (resp. edukologii) jako edukační teorii.

Další problém spočívá v tom, že pedagogické vědění je do jisté míry kulturně podmíněné. Edukace, výchova, vzdělávání, vyučování, učení – pokud bychom bez ohledu na kontext chápali uvedené kategorie výhradně jako „vědecké konstrukty o sobě“, nemohli bychom dostatečně citlivě zohlednit skutečnost, že v různých kulturách se tyto pedagogické aktivity vykládají a praktikují různě.

Přestože dnes již máme o různých problémech edukace k dispozici poměrně bohaté vědění pedagogické, psychologické a jiné, zdá se, že chybí odhodlání k syntéze tohoto vědění do smysluplnějších celků. Čím dynamičtější je nárůst vědění v určité disciplíně, tím naléhavější jsou snahy toto vědění dokumentovat, utřídit, syntetizovat a prezentovat je tak, aby bylo k dispozici v relativně systematizované podobě.

Tomuto požadavku vychází vstříc myšlenka *poznatkové základny věd o edukaci*. Shulman (1987, s. 4) chápe poznatkovou základnu (učitelství) jako „*kodifikovaný nebo kodifikovatelný agregát poznatků, dovedností, porozumění a technologie, etiky a dispozic, kolektivní zodpovědnosti – a současně způsobů, jak je reprezentovat a komunikovat*“.

Dovolujeme si nyní předložit návrh vztahující se ke koncepci *poznatkové základny věd o edukaci*. Ta by dle našeho názoru měla integrovat vědění různého druhu či povahy (*teoretické/praktické; resp. empirické propozice, morální propozice, konceptuální invence, příklady praxe, technologie apod.*) vztahující se k různým předmětným oblastem výzkumu (*edukace, škola, výuka, vyučování, učení, kurikulum, média apod.*) pocházející z různých vědních disciplín (*didaktika, pedagogika, psychologie, sociologie, historie, filozofie apod.*).

Na základě výše naznačeného rozlišení komponent *poznatkové základny* lze formulovat program a rozvrh vědeckých, výzkumných a dalších aktivit směřujících k její tvorbě. Na základě toho lze odvodit požadavky na jednotlivé druhy výzkumu (základní – aplikovaný, laboratorní – terénní apod.) a k nim vztahovaná paradigmatata a metodologie.

Nahlédněme nyní myšlenkou *poznatkové základny věd o edukaci* ze tří úhlů pohledu: (a) z hlediska vědních disciplín; (b) z hlediska předmětných oblastí; (c) z hlediska druhu výzkumných poznatků.

Co se týče úvah nad poznatkovou základnou z *hlediska vědních disciplín*, nutno předeslat poznámku k diferenciaci pojmů *pedagogický výzkum* a *výzkum vzdělávání*. Vedle pojmu *pedagogický výzkum* se prosazuje pojem *výzkum vzdělávání*. Mandl a Koppová (2005) vysvětlují, že *výzkum vzdělávání*:

- se zabývá problémy spojenými s předpoklady, procesy a výsledky vzdělávání – uvnitř i vně (vzdělávacích) institucí – a to v průběhu celé životní dráhy jedince
- není explicitně přiřazen žádnému oboru, vyznačuje se svým vlastním metodickým přístupem
- příspěvky k výzkumu vzdělávání tedy nelze očekávat pouze od pedagogiky, ale také od oborových didaktik, od psychologie, od sociologie a do jisté míry také od ekonomie (Mandl, Koppová, 2005, s. 1).

To umožňuje rozlišovat pedagogický výzkum vzdělávání, psychologický výzkum vzdělávání, sociologický výzkum vzdělávání, ekonomický výzkum vzdělávání, filozofický výzkum vzdělávání apod. Toto rozlišení vychází vstřícně skutečnosti, že pedagogické problémy mají svoji dimenzi filozofickou, psychologickou, sociologickou apod. Proto by měly být pohledy relevantních disciplín součástí poznatkové základny.

Co se týče úvah nad poznatkovou základnou z *hlediska předmětných oblastí*, přikládáme se k diferenciaci níže uvedených předmětných oblastí výzkumu (Kron, 2000 – upraveno T. Janíkem):

- *Výzkum edukace* – zkoumání celé oblasti výchovy a vzdělávání v makrosociální rovině.
- *Výzkum školy* – v makrosociální rovině věnuje pozornost vztahu školy k dalším institucím, ve kterých probíhá vyučování a učení, v mikrosociální rovině jde o objasňování školní reality.
- *Výzkum výuky* – zkoumání faktorů výuky v oblastech organizovaného vyučování a učení (v mikrosociální rovině).
- *Výzkum vyučování a učení* – zkoumání situací vyučování a učení ve všech organizacích i oblastech života.
- *Výzkum učení* – zkoumání individuálních procesů učení při organizovaném vyučování a učení.
- *Výzkum kurikula* – zkoumání kulturních obsahů a forem včetně jejich funkce v procesech učení a vyučování na všech úrovních.
- *Výzkum médií* – zkoumání technologií vyučování a učení, nositelů a zprostředkovatelů informací, včetně zkoumání jejich účinnosti na všech úrovních.

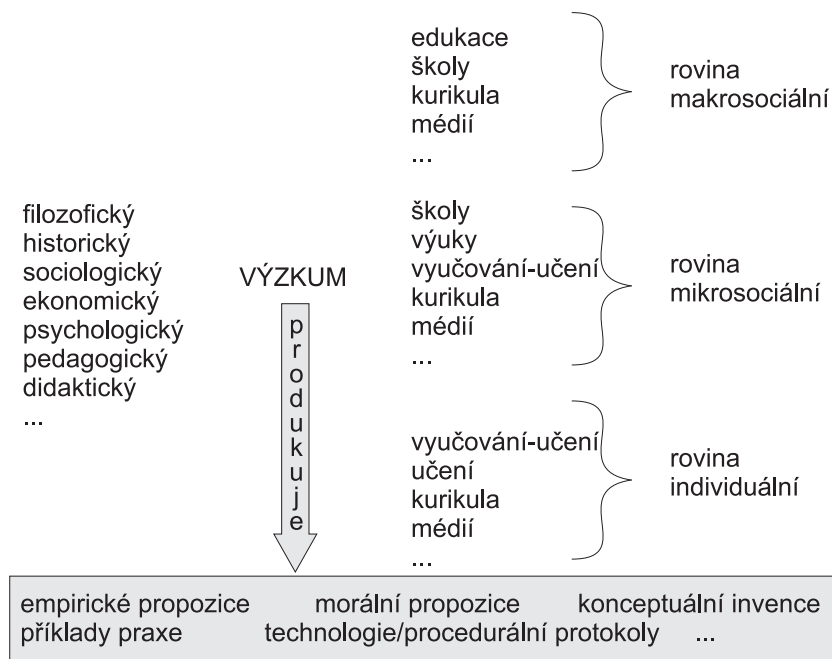
Co se týče úvah nad poznatkovou základnou z hlediska druhu výzkumných poznatků, vedle základního rozlišení na poznatky teoretické a poznatky praktické, jak bylo uvedeno výše, se přikláníme k níže uvedené diferenciaci (Shulman, 1987):

- *Empirické propozice (empirical propositions)* – generalizace odvozené přímo z empirických nálezů. Mají podobu tvrzení, že např. vyšší akademický výkon je spojen s využíváním kognitivní aktivizace žáků.
- *Morální propozice (moral propositions)* – normativní generalizace odvozené z hodnotových, etických či ideologických orientací. Často stojí v pozadí empirických analýz. Jedná se např. o nálezy výzkumů efektů učitelova očekávání, rovnosti a spravedlivosti vzdělávacích příležitostí apod.
- *Konceptuální invence, objasnění a kritiky (conceptual inventions, clarifications, and critiques)* – koncepty, které mohou být odvozeny z empirického výzkumu, nicméně je pro ně charakteristický větší odstup od dat. Jde např. o Carrollův model školního učení, o koncepty direct instruction nebo academic learning time. Konceptuální invence jsou aktem badatelovy imaginace, v níž se do obecnějších závěrů kombinuje teoretické porozumění, praktická moudrost a empirické zobecnění.
- *Příklady dobré či špatné praxe (exemplars of practice or malpractice)* – jedná se o popisy učitelů, tříd, škol apod. Nutně nevyžadují empirickou generalizovatelnost. Jsou prezentovány jako případy dokumentující, jak bylo vzdělávání zakoušeno určitými lidmi na určitém místě.
- *Technologie či procedurální protokoly (technologies or procedural protocols)* – systematické přístupy, v nichž jsou specifikovány žádoucí situace. Jedná se např. o zvládající učení (mastery learning) apod. Podobně jako konceptuální invence představují kombinaci empirického zobecnění, praktických zkušeností, použitelných případů a intuice designéra.

Souhrnem lze říci: Poznatková základna by měla být vytvářena prostřednictvím výzkumu realizovaného různými vědními disciplínami, zaměřeného na různé předmětné oblasti situované do různých rovin, přičemž by mělo být produkováno vědění různého typu (obr. 3).

Závěrem

Stalo se již tradicí, že cílem plenárních referátů na konferencích *České asociace pedagogického výzkumu* a na ně navazujících studií bývá právě analýza pro-



Obr. 3: Výzkum a poznatková základna věd o edukaci

blémů, hodnocení stavu a naznačení perspektiv pedagogického výzkumu v naší zemi. Nejinak tomu bylo v tomto případě. Pointa výše uvedeného je prostá. Vše, co zde bylo zmíněno, lze pochopit jako výzvu pro Českou asociaci pedagogického výzkumu a odbornou pedagogickou komunitu vůbec. Aktivity ČAPV se zaměřují zejména na uspořádání výročních konferencí. Vícekrát prezentovaná myšlenka, že se ČAPV bude více angažovat v oblasti plánování a koordinace pedagogického výzkumu na celostátní úrovni, zůstává nenaplněna. Možná proto, že je za stávajících podmínek až příliš ambiciózní. Uvítáme, pokud tato konstatování vyvolají nesouhlasné reakce a případné polemiky.

Studie je upravenou verzí jednoho z hlavních referátů přednesených na 17. výroční konferenci České asociace pedagogického výzkumu, která se konala ve dnech 9.–10. 9. 2009 na Pedagogické fakultě

Ostravské univerzity v Ostravě. Dikce referátu je zachována. Studie byla zpracována v souvislosti s řešením projektu LC06046 Centrum základního výzkumu školního vzdělávání.

Literatura

- Bílá kniha výzkumu, vývoje a inovací v ČR. Praha: Slon, 2008.
- Fachinformationssystem Bildung (FIS Bildung). Databáze.
- Forschungsinformation Sozialwissenschaften (FORIS). Databáze.
- HEID, H. Über die praktische Belanglosigkeit pädagogisch bedeutsamer Forschungsergebnisse. In KÖNIG, E., ZEDLER, P. (ed.) *Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern*. Weinheim: Beltz, 1989, s. 111–124.
- JANÍK, T., JANÍKOVÁ, M., JANKO, T., KNECHT, P., NAJVAR, P., NAJVAROVÁ, V., ŠEBESTOVÁ, S., VLČKOVÁ, K. *Kurikulum – výuka – školní klima – učitelské vzdělávání: Analýza názorů českého pedagogického výzkumu (2001–2008)*. Brno: Masarykova univerzita, 2009.
- JANÍK, T., JANKO, T. Projekty pedagogického a psychologického výzkumu podpořené Grantovou agenturou České republiky v letech 1999–2009. In NAJVAROVÁ, V., KNECHT, P. (ed.) *Bulletin Centra pedagogického výzkumu PdF MU 2009*. Brno: MU, 2009, s. 75–86.
- KRON, F. W. *Grundwissen Didaktik*. München/Basel: Reinhardt, 2000.
- LIESSMANN, K. P. *Teorie nevzdělanosti: Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia, 2008.
- MANDL, H., KOPF, B. (ed.) *Impulse für die Bildungsforschung: Stand und Perspektiven*. Berlin: Akademie Verlag, 2005, s. 145–157.
- MAREŠ, J. Pedagogicko-psychologické práce publikované v časopise *Pedagogika* v letech 1951 až 2000. *Pedagogika*, 2000, roč. 50, č. 4, s. 365–405.
- MAREŠ, J. Zamyšlení nad československými výzkumy pedagogické interakce a komunikace. In *Súčasný stav a perspektivy pedagogického výzkumu*. Bratislava: Ústav experimentálnej pedagogiky SAV, 1990, s. 85–104.
- POL, M., RABUŠICOVÁ, M. a kol. *Grantové nabídky a české školy*. Praha: Národní vzdělávací fond, 2003.
- PRŮCHA, J. České základní vzdělávání: Nálezy pedagogického výzkumu. *Pedagogika*, 1998, roč. 48, č. 3, s. 212–242.
- PRŮCHA, J. Pedagogický výzkum v ČSFR a na Západě: Diference a nové orientace. In *Súčasný stav a perspektivy pedagogického výzkumu*. Bratislava: Ústav experimentálnej pedagogiky SAV, 1990, s. 7–18.
- PRŮCHA, J. Stav a úkoly pedagogického výzkumu v České republice. *Pedagogika*, 1993, roč. 43, č. 4, s. 371–377.
- SAV. *Súčasný stav a perspektivy pedagogického výzkumu*. Bratislava: Ústav experimentálnej pedagogiky SAV, 1990.
- SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching. Foundations of the new Reform. *Harvard Educational Review*, 1987, roč. 57, č. 1, s. 1–22.
- TERHART, E. Lehrerwissen: Aufbau, Genese, Funktion. *Forum Lehrerfortbildung*, 1993, č. 24–25, s. 94–101.

- TIPPELT, R., RAUSCHENBACH, T., WEISHAUP, H. (ed.) *Datenreport Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004.
- TILLMANN, K-J., RAUSCHENBACH, T., TIPPELT, R., WEISHAUP, H. (ed.) *Datenreport Erziehungswissenschaft*. Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2008.
- WALTEROVÁ, E. Česká pedagogika: reflexe oboru v expertním šetření. In WALTEROVÁ, E. (ed.) *Česká pedagogika: proměny a výzvy*. Praha: PedF UK, 2004, s. 7–20.
- WEISHAUP, H., KRAUL, M., BÖHM-KASPER, C., SCHULZECK, U., ZÜGENRÜCKER, I. *Zur Situation der Bildungsforschung in Deutschland*. Berlin: BMBF, 2008.
- ZLATUŠKA, J. Jak zabít vědu a výzkum. *A2*, 2009, č. 17.

Autor

doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed., Institut výzkumu školního vzdělávání,
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail:
tjanik@ped.muni.cz

Current States and Perspectives of Czech Educational Research

Abstract: The aim of the review study is to evaluate the current state of Czech educational research and to offer possibilities of its further development. The paper has three parts. In the first part, the author presents the context of the topic: the current changes in the financing of research and development in the Czech Republic; the avoiding of the term (social) science is discussed along with the issue of institutional financing of research and the various presently up-to-date methodologies of quality assessment in research. In the second part, the author analyses the current state of Czech educational research – previous analyses of J. Průcha, J. Mareš and E. Walterová and those carried out by the Educational Research Centre are briefly summarised. In the third part, possibilities of further development of Czech educational research are offered. Developing a knowledge base of educational sciences is used as an example. First the nature and subject of knowledge that is produced by research is analysed, then the difference between pedagogical research and research in education is discussed. Towards the end, relevant approaches are discussed along with research areas and types of knowledge acquired by research.

Key words: educational research, knowledge base, knowing