



Cheng, Yin Cheong (2019). *Paradigm shift in education. Toward the third wave of effectiveness*. London & New York: Routledge.

V současném světě je vzdělávání považováno za významnou politickou prioritu, je uznávanou hodnotou rozhodující pro budoucí rozvoj společnosti i životy jednotlivců. Obecná shoda převládá v tom, že je nezbytná změna vzdělávání jako odpověď na výzvy globalizace, ekonomické soutěže a na akcelerující rozvoj technologií pronikajících do oblastí společnosti i do transformace lokálních potřeb. Vzdělávání se stalo předmětem četných reforem, z nichž mnohé byly iniciovány mezinárodně, zejména organizacemi s globálním (UNESCO, OECD) či regionálně integrujícím dosahem (EU, Rada Evropy). Tyto reformy jsou v různých fázích implementace a prokazují rozdílnou míru úspěšnosti či neúspěšnosti. Některé země již přistoupily k revizi reforem, začaly plánovat nový cyklus a připravovat se na další vlnu rozvoje technologií umožňujících analýzu velkých dat, rozvoj umělé inteligence a pronikání virtuální reality do všech sfér civilizované společnosti, v níž se mění kulturní kód zásadním a bezprecedentním způsobem a s důsledky pro způsoby učení. Potřeba fundamentální změny dosavadních koncepcí modelů vzdělávání, cílů a praktik na všech úrovních vzdělávacích systémů se v tomto kontextu stává předmětem sílícího proudu teoreticky a analyticky orientovaných výzkumných projektů.

Připomeňme, že prameny tohoto proudu sahají do druhé poloviny 20. sto-

letí (Coombs, 1985) a jsou spojeny s kritikou transmisivní školy a teorií odškolštění společnosti (Jenckset al., 1972; Illich, 1971) s následnou vlnou reforem, zejména kurikulárních, a to převážně v rozvinutých zemích „Západu“. V 90. letech se objevují studie signalizující potřebu vzdělávací změny v souvislosti s novou civilizační vlnou a rozvojem informační společnosti a s konceptem společnosti vědění (Toffler & Tofflerová, 2001; Willke, 2000 aj.) Teorie systémové změny zdůraznila multidimenzionálnost, víceúrovňovost a roli aktérů (Ellsworth, 2001; Fullan, 2001; Hopkins, 2001) v propojení s teorií celoživotního učení jako zdroje prosperity společnosti a individuálního rozvoje. Zde se sluší připomenout u nás polozapomenutou Delorovu zprávu *Učení je skryté bohatství* (UNESCO, 1996) označovanou za globální chartu vzdělávání pro 21. století. O dvě dekády později do tohoto proudu vstupuje s pozoruhodnou publikací autor se zkušenostmi z kulturního prostředí s odlišnou vzdělávací tradicí, reflektující trendy a problémy vzdělávacích reforem v globálním rozměru a s jejich variabilitostí na národní a lokální úrovni vzdělávání.

Yin Cheong Cheng je profesor Pedagogické univerzity v Hong Kongu s dlouholetými zkušenostmi ve výzkumu a poradenství. Vedl Centrum výzkumu a rozvoje vzdělávání, byl prezidentem Světové asociace pedagogického výzkumu (WERA)



a Asijsko-pacifické asociace pedagogického výzkumu (APERA), členem významných grémií. Zabývá se dlouhodobě reformami, vzdělávací politikou a managementem vzdělávání. Jeho anglicky psané publikace byly přeloženy do čínštiny, španělštiny, thajštiny a perštiny. Publikoval také v ČR v časopise *Studia paedagogica*, kde je členem mezinárodní redakční rady. V posledních letech je frekventovaně zvaným řečníkem na mezinárodních konferencích věnovaných problémům vzdělávacích reforem.

Recenzovaná publikace je výstupem autorova dlouhodobého bádání, v němž svá zjištění a úvahy zakládá na studiu trendů ve vzdělávací politice, implementace vzdělávacích reforem a jejich reflexe v kontextu globalizace.

Současnou situaci vzdělávání ve světě Cheng charakterizuje jako třetí vlnu paradigmatické změny, která reflektuje globální trendy a národní specifika v globálním kontextu. Záměrem autora je vytvořit komplexní teoretický rámec využitelný v analýzách vzdělávacích politik a implementací vzdělávacích reforem jako východisko pro budoucí vzdělávací reformy, které budou mít dlouhodobý efekt na příští generace a budoucí společnost. V textu knihy odhaluje a vysvětluje dilemata vzdělávací politiky a praxe, mapuje vynořující se problémy a nové iniciativy, nabízí široký obraz současného vzdělávání s paletou možných perspektiv, které předkládá k diskusi a dalším analýzám.

Knihla je členěna do čtyř částí nazvaných následovně: 1. Paradigmatická změna, 2. Ke třetí vlně, 3. Autonomie školy, 4. Reforma pro budoucí efektivitu.

Teoreticky klíčová je první část, v níž autor rozlišuje tři vlny systémových reforem, které představují odlišná paradigmatata, liší se koncepty a cíli, praktikami i výstupy.

První vlnu reforem (od konce 80. let) charakterizuje jako *hnutí za efektivní vzdělávání*, zaměřené na procesy učení a vyučování, vnitřní řízení a efektivitu institucí vzhledem k dosahování plánovaných cílů vzdělávání a kurikula. Tato vlna probíhala v relativně stabilizované společnosti, nepřekonala transmisivní model, učení bylo chápáno jako předávání znalostí, hlavními „dodavateli“ znalostí byli učitelé.

Druhou vlnu reforem charakterizuje jako *hnutí za kvalitu vzdělávání* v komercializované konzumní společnosti, v níž vzdělávací instituce mají uspokojovat potřeby trhu, očekávání mnohočetných stakeholderů a vykazovat efektivitu učení plněním roli služby klientům.

Paradigma diametrálně odlišné třetí vlny reforem označuje autor jako *hnutí za světovou úroveň vzdělávání pro budoucnost*. Jeho cílem má být dosažení standardu udržitelného rozvoje v globální budoucnosti, klíčovými charakteristikami jsou celoživotní učení a prosperita společnosti v globálním světě s rozvinutými technologiemi. Obsah vzdělání má respektovat globální, lokální a individuální dimenzi potřeb. Role vzdělávacích institucí je facilitační, proces učení je rozvíjen kontextualizované mnohočetné inteligence (inteligence technologické, ekonomické, sociální, politické, kulturní a učební). V kurikulárních reformách má být zvlášt-



ní pozornost zaměřena na kontextové myšlení a *integrované učení*. Koncept integrovaného učení zahrnuje nejen integraci obsahu, ale také integraci pedagogickou, chápanou jako integraci metod a kognitivních aktivit, a integraci žáků s různými studijními předpoklady a učebními styly. Autorem navržený rámec pro klasifikaci integrovaného učení může být využit pro identifikaci problematických míst v kurikulárních reformách a napomoci při plánování kurikula a jeho realizaci v praxi.

Druhá část knihy, která se vztahuje ke třetí vlně paradigmatické změny, se zaměřuje na problémy aplikace nového paradigmatu na národní úrovni a na úrovni školy. Autor navrhuje typologický rámec pro změnu tradičního národního paradigmatu, diskutuje možnosti přesahů a problémy včleňování do globálního kontextu. Dotýká se fundamentálních konceptů, jako je národní identita, občanství, multikulturalita, socializace a osobní rozvoj. V ohnisku pozornosti je *škola* jako multifunkční instituce s komplexem rolí, které plní na individuální, lokální, národní i globální úrovni. Autor poukazuje zejména na důsledky nového paradigmatu pro učitele, na komplikovanost, náročnost a zodpovědnost učitelů v období globalizace a žádoucí „žákocentrické“ výuky. Srovnává rozdílné modely koncipování a hodnocení efektivity učitelovy práce v předchozích paradigmatických rámcích s modely typologicky odlišnými ve třetí vlně paradigmatické změny. Předkládá také rámcový model využitelný pro hodnocení přípravy učitelů a hodnocení efektivity učitelovy činnosti ve škole.

Třetí část je zaměřena na kruciólní problémy míry a charakteru *autonomie školy*, což zasluhuje naši zvýšenou pozornost vzhledem k tomu, že v mezinárodním srovnání patří ČR k zemím s vysokou mírou této autonomie. Autor se zde soustřeďuje nejprve na vnitřní charakteristiky autonomního fungování školy vzhledem k řízení a vedení lidí, autoevaluaci a iniciaci inovací v rámci školy jako organizace. Podstatná část textu je věnovaná analýze autonomie školy v Hong Kongu s odkazy na výzkumný projekt a empirická data dokládající přednosti a limity autonomního řízení školy (school-based management) podporovaného ve druhé vlně paradigmatické změny. Dále, se zřetelem k širšímu mezinárodnímu kontextu a s využitím dat mezinárodních šetření PISA a TALIS, identifikoval autor důsledky vysoké autonomie škol: nízkou autoritu centrální vzdělávací politiky, nekonzistentnost kulturní a sociální role školy, izolovanost iniciativ a inovací, problémy mobility žáků mezi školami, omezené interakce mezi školami a zejména značné rozdíly mezi školami ve výsledcích žáků. Autor deklaruje potřebu rekonceptualizace autonomie školy a potřebu nové strategie jejího výzkumu. Doporučuje zabývat se interakcemi mezi národním rámcem (cíli, obsahem, funkcemi školy) a specifiky jeho naplňování jednotlivými školami v rozdílných podmínkách a stylech vedení s důrazem na funkční, strukturální a kulturní dimenzi.

Ve čtvrté části autor mapuje nové trendy ve vzdělávacích reformách a ilustruje je příklady dopadů reforem. Přehledně uvá-



dí devět trendů (tabulka na s. 218 publikace) na čtyřech úrovních: makro, mezo, lokální a operační. Výčet zahrnuje následující trendy: Rekonstrukce národní vize a cílů vzdělávání, Restrukturizace školského systému, Marketizace, privatizace a diverzifikace vzdělávání, Spolupráce školy s rodiči a komunitou, Zajišťování kvality, standardizace a kontabilita, Profesní rozvoj učitelů a ředitelů, Paradigmatické změny v kurikulu, ve vyučování a učení, Nové technologie a IT ve vzdělávání. Tyto trendy působí globálně a jsou fakticky součástí všech systémových reforem probíhajících v řadě zemí v 21. století.

Podstatná část textu se vztahuje k typologii dilemat, která autor identifikoval následovně: 1. *orientační* dilemata mezi globalizací a lokalizací; 2. *paradigmatická* dilemata mezi první, druhou a třetí vlnou reforem; 3. *finanční* dilemata mezi veřejným zájmem a privatizací; 4. dilemata *zdrojů* mezi paralelními iniciativami; 5. *znalostní* dilemata mezi plánováním a implementací reformy; 6. *politická* dilemata mezi četnými stakeholdery; 7. *funkční* dilemata mezi centrální platformou vzdělávací reformy a managementem školy. Typologie dilemat podle autorova přesvědčení napomáhá porozumět dynamice reformy a její úspěšnosti či neúspěšnosti.

Hutná závěrečná kapitola je případovou studií analyzující systémové reformy v Hong Kongu, v níž se autor pokusil o aplikaci své obecně formulované teorie, prezentované v předcházejících kapitolách, na případu, který je mu výzkumně nejbližší. Výsledky ukazují, že současný stav není povzbuzující, spíše se prohloubily problé-

my a zviditelnily nedostatky reformy, jejíž desetiletá implementace přinesla v řadě ohledů zhoršení kvality a efektivity vzdělávání, mj. i disgustaci učitelů a odchody z profese, nespokojenost stakeholderů a rodičů, čtenější odchody dětí do zahraničních škol, zvýšení nedůvěry veřejnosti vůči legitimitě autorit. Špatně nastavenou reformu neváhá autor přirovnat k zakládání domácích tavicích pecí v Číně v době Velkého skoku. Lze to interpretovat i tak, že kosmetické úpravy a ad hoc přijímaná rozhodnutí nejsou adekvátní potřebám systémové změny vzdělávání v globální době. Kapitola uzavírá autor konstatováním, že finance a podpora soutěživosti mezi školami není univerzální lék. Rozhodující jsou školy a učitelé doprovázející žáky na jejich vzdělávací a životní dráze.

Autor konstatuje, že vzdělávací reformy v dalších zemích regionu i ve světě se vyznačovaly/vyznačují podobnými rysy jako reforma v Hong Kongu. Jeho implikace pro budoucnost zdůrazňuje potřebu revize následovně:

1. provést **kritickou analýzu reformy**, včetně její ceny a důsledků (úspěchy a nedostatky);
2. **rekonstruovat strategii reformy**, přebudovat její poznatkovou bázi legitimitní pro debatu a změnu vzdělávací politiky;
3. stabilizovat **veřejné mínění a etiku aktérů**, bez níž nemá reforma budoucnost;
4. **obnovit důvěru a partnerství** se stakeholdery, dosáhnout konsenzu autorit, sponzorů, ředitelů a učitelů, rodičů a místní komunity;



5. **zajistit legitimitu vzdělávací politiky** u klíčových aktérů;
6. **revidovat mechanismus rozhodování** a vytvořit plán podstatný pro proveditelnost reformy.

Knihu profesora Chenga považují za originální pokus konstruovat systematickou a globálně aplikovatelnou teorii paradigmatické změny vzdělávání, komplexně využitelnou zejména při přípravě strategií budoucí vzdělávací politiky. Teorie paradigmatické změny podstatně přispívá k hlubšímu poro-

zumění vzdělávacím reformám, jejich koncepčnímu potenciálu i implementačním neúspěchům, argumentovaně zdůrazňuje potřebu systematické analýzy současného stavu pro budoucnost a nový cyklus reform. Text není snadným čtením, integruje do teorie nové pojmy a perspektivní modely, nabízí alternativy a je výzvou k diskusi. Knihu lze doporučit zejména expertům podílejícím se na přípravě strategických linií vzdělávacích reform, tvůrcům vzdělávací politiky, výzkumníkům a akademikům.

LITERATURA

- Coombs, P. H. (1985). *The world crises in education: The view from the eighties*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teacher's College Press.
- Ellsworth, J. B. (2001). *Surviving change*. Syracuse, New York: Syracuse University.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London, New York: Routledge Falmer.
- Illich, J. (1971, česky 2001). *Odškolsnění společnosti*. Praha: SLON.
- Jencks, C. S. et al. (1972). *Inequality. A Reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Book.
- Toffler, A., & Tofflerová, H. (2001). *Nová civilizace: třetí vlna a její důsledky*. Praha: Dokořán.
- UNESCO (1996, česky 1997). *Učení je skryté bohatství*. (Delorsova zpráva). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Willke, H. (2000). *Společnost vědění*. In A. Pongs, *V jaké společnosti vlastně žijeme?* Praha: ISV.

prof. PhDr. Eliška Walterová, CSc.

Ústav rozvoje výzkumu a vzdělávání, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy;

e-mail: eliska.walterova@pedf.cuni.cz