



Naplněné a nenaplněné výzvy pro český pedagogický výzkum

JAN PRŮCHA

Čtenáři, kteří se seznámí s tímto novým číslem *Pedagogiky*, budou jím jistě zaujati. Číslo má pestrý obsah, vyniká rozmanitostí metodologických přístupů, ale také žánrů. Má dvě odlišné složky: První z nich tvoří přehledová studie J. Mareše o výzkumu výukové komunikace a na ni navazující polemický příspěvek téhož autora a k němu odpověď skupiny brněnských výzkumníků. Druhou, neméně zajímavou složku představuje stať D. Denglerové k problematice vzdělávání romských dětí, filozoficko-politologický teoretický text J. Květiny a stať slovenské autorky S. Dobrocké k historii slovenského školství v době první Československé republiky. Stojí za to zamyslet se nad touto dosti neobvyklou skladbou příspěvků.

Přehledová stať J. Mareše *Zkoumání struktur ve výukové komunikaci* je skvělým artefaktem tohoto žánru. Mareš je u nás skutečným mistrem ve vytváření přehledových statí, nejen v praxi, ale i tím, že podal českým pedagogickým odborníkům zevrubné poučení o tomto žánru vědecké publikace (*Pedagogická orientace*, 2013, č. 4). V této nejnovější přehledové studii se zaměřuje na problematiku struktur vyskytujících se ve verbální komunikaci, jež se realizuje mezi učiteli a žáky ve výuce ve školních třídách. Autor podává – na základě českých a zahraničních publikací – vskutku fundovaný a podrobný popis vývoje teoretických názorů na struktury výukové komunikace a ukazuje, jak se měnily metodologické přístupy při jejich empirickém zkoumání.

V závěrech přehledové studie Mareš upozorňuje na některé problémy tohoto zkoumání (např. opomíjení skutečnosti, že výuková komunikace je determinována kulturními specifickými a že poznatky získané z tohoto poznání se nejvíe jako

trvale platné). Na tom však Mareš nekončí. Pravděpodobně se značným překvapením čtenář shledá, že Mareš rozvinul v samostatné stati ostrou polemiku s pojetím výzkumů výukové komunikace orientovaných na analýzu komunikační struktury IRF/IRE (tj. sled iniciace – replika – zpětná vazba, resp. iniciace – replika – evaluace), která je charakteristická pro komunikační akty mezi učiteli a žáky. Podle Mareše je to zjednodušující přístup, který neodráží bohatost výukové komunikace. Přitom zaměřuje ostří své polemiky proti té linii výzkumu, která je realizována skupinou v Ústavu pedagogických věd FF MU v Brně a reprezentována (kromě časopiseckých statí) v knize *Komunikace ve školní třídě* (2012) K. Šedové, R. Švaříčka a Z. Šalamounové.

Marešova polemická stať je napsána brilantně – ale stejně tak odpověď kritizovaných tří autorů. Nebudu zde reprodukovat argumenty obou polemizujících stran, jejich závažnost a oprávněnost posoudí každý čtenář sám. Uvedu jen svůj celkový názor. Zaprvé obdivuji, jak jsou kritizováni „mladí“ autoři schopni se nejen bránit, ale i vyvracet Marešovy kritické výhrady. A to na vysoké vědecké úrovni, což dokládá, jak se zvýšila odborná vybavenost mladší generace českých pedagogických výzkumníků. Před nějakými dvaceti lety by u nás takováto polemika asi neproběhla.

Zadruhé vnímám jako velmi pozitivní informaci v odpovědi Šedové et al., že rozvíjejí navazující projekt, v němž se zaměří na zkoumání **efektů výukové komunikace**, tj. na vztahy mezi komunikačním chováním a vzdělávacími výsledky žáků: „Naším záměrem je proto v budoucím reprezentativním vzorku žáků měřit vztah mezi zapojením do komunikace v konkrétním předmětu a výsledky žáků ve standardizovaných testech v témže předmětu.“ – To je po mém soudu přesně to, co je potřeba dělat, tedy nejen zjišťovat samotné výukové struktury (i se zohledněním Marešových návrhů), ale vysvětlovat, k čemu vlastně komunikace ve třídě vede, co způsobuje, jaké efekty vyvolává.

Toho čísla Pedagogiky obsahuje ještě tři další příspěvky. Stať D. Denglerové referuje o empirickém šetření, jež je zaměřeno na objasňování schopnosti kategorizování jako důležité mentální operace, a to u dětí na počátku školní docházky. Autorka přitom srovnává děti romské ze sociálně znevýhodněného prostředí a děti z běžného prostředí, a i když výsledky nejsou jednoznačné, jde o pozoruhodný výzkumný přístup. Stať slovenské autorky S. Dobrocké se zabývá málo prozkoumanou historickou přeměnou slovenského školství po první světové válce. Jak autorka objasňuje, šlo tehdy především o to, aby se školský systém na Slovensku vymanol z předchozího modelu maďarského a přizpůsobil se novému pojetí v rámci koncepce tzv. českoslovakismu. Je užitečné, že stať je opřena o původní prameny formující se vzdělávací politiky v Československé republice.

Od těchto dvou výzkumně založených textů se výrazně odlišuje čistě teoretický text J. Květiny, v němž se diskutuje o koncepci neoliberalismu, a to ve vztahu k RVP českého gymnázia. Připouštím, že i tato stať si najde své čtenáře, pro mě jakožto pedagoga však zůstává absolutně nepřístupná v důsledku mysteriózní filozoficko-politologické soustavy termínů a výroků.



Většina textů, o nichž píšu, je v daném čísle *Pedagogiky* vzrušující četbou. Dokládá vědeckou vyspělost českého pedagogického výzkumu, a tedy i to, že určité výzvy na něj kladené v polistopadových letech jsou naplňovány. Avšak je to dostačující? Můžeme být s dosaženým stavem zcela spokojeni?

Já vidím kromě mnoha pozitivních stránek českého pedagogického výzkumu také některé dosud nenaplněvané výzvy pro jeho zdokonalování. Stručně je zde naznačím.

Především vidím jako výzvu pro pedagogické výzkumníky to, že by se měli zabývat nejen problémy vzdělávání v základním školství, nýbrž měli by zaměřit pozornost také na **další složky formálního (školního) vzdělávání**. Zatím je situace taková, že vysoce převažují výzkumy učitelů, žáků, výuky na základní škole (a to ještě většinou na jejím druhém stupni), ale téměř neexistují výzkumy týkající se vyššího sekundárního vzdělávání, tedy ve středních odborných školách, v institucích poskytujících vzdělávání s výučním listem, v gymnáziích čtyřletých a osmiletých. Přitom těmito druhy vzdělávacích institucí prochází kolem 90 % mládeže, o jejím vzdělávání však toho na základě výzkumu příliš nevíme.

Totéž se ale týká také významného sektoru **předškolního vzdělávání**. To zůstávalo dlouho nepovšimnuto pedagogickými výzkumníky, jako by nepředstavovalo dostatečně závažné vědecké téma. Teprve v posledních letech se tato situace poněkud zlepšuje, objevují se projekty a publikace s orientací na výzkum raného a předškolního vzdělávání ve smyslu koncepce ECEC (early childhood education and care), jež se uplatňuje již běžně v zahraničí. Ale celkově není u nás předškolní vzdělávání zkoumáno s takovou intenzitou, jakou vyžaduje jeho společenská závažnost.

Druhou nenaplněvanou výzvu vidím v tom, že česká pedagogická teorie a výzkum je zaměřena téměř výhradně na všeobecné vzdělávání, kdežto **odborné vzdělávání** opomíjí. Přitom je všeobecně známo a v politické a ekonomické úrovni zdůrazňováno, jak významnou roli má odborné vzdělávání pro rozvoj české společnosti. Přibývá hlasů z řad odborníků v průmyslu a v jiných odvětvích ekonomiky apelujících na to, jak potřebné je odborné vzdělávání, odborný výcvik atd. – ale česká pedagogika to nevnímá.

K této nenaplněné výzvě je vhodné připomenout, že v rámci NÚV (Národního ústavu pro vzdělávání) působí velice důležité pracoviště (dříve Národní ústav odborného vzdělávání, než byl v roce 2012 neuváženě zrušen a převeden do NÚV), které produkuje četné analýzy v oblasti odborného vzdělávání. Jsou to např. výzkumy potřeb zaměstnavatelů a připravenosti absolventů odborných škol, uplatnění absolventů škol na trhu práce, srovnávání stavu českého a evropského odborného vzdělávání a další. Tyto analýzy jsou metodologicky výborně zpracované, s četnými statistickými daty, a celkově podávají fundovaný vhled do stavu odborného vzdělávání v ČR. Ze strany české pedagogické teorie a výzkumu zůstávají ale nepovšimnuty, stěží bychom našli nějaké odkazy či citace na uvedené práce o odborném vzdělávání v běžném proudu české pedagogické literatury.



Třetí (a připouštím, že nejproblematičtější) nenaplněnou výzvu pro českou pedagogickou teorii a výzkum vidím v její **neangažovanosti v otázkách veřejného zájmu**. Mám tím na mysli to, že česká pedagogická věda skoro vůbec (výjimky jsou nepočtené) nezasahuje svým odborným hlasem k bouřlivě debatovaným otázkám, které jsou skoro denně prezentovány v médiích. Je to zejména záležitost inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo záležitost zavedení povinného předškolního vzdělávání pro všechny děti rok před zahájením primárního školního vzdělávání aj. Vyslovují se k tomu různí odborníci i laici, učitelé praktických a speciálních škol, poslanci a senátoři, ministryně školství i prezident republiky – ale česká pedagogická věda nikoli, ačkoli by k tomu měla být kompetentní.

Již v roce 1992 byl do stanov tehdy založené České asociace pedagogického výzkumu začleněn jako jeden z úkolů záměr přispívat k ovlivňování vzdělávací politiky svými názory a na výzkumných nálezech založenými argumenty. Bohužel, k tomu se nikdy nedospělo. Zde není prostor objasňovat, proč tato výzva zůstává nenaplněna. Ale že to závažná výzva pro nás, pedagogické odborníky, opravdu je, o tom jsem přesvědčen.