



Možnosti a limity síťování se zřetelem k pedagogickému výzkumu

ELIŠKA WALTEROVÁ

Abstrakt: *V posledních desetiletích je pojem síť/síťování jedním z nejfrekventovanějších. I když sociální fenomén síťování má hluboké historické kořeny, stal se viditelným a zkoumaným teprve nedávno. Zejména rozvinuté technologie umožňují extenzi sítí v prostoru a zrychlování v čase. Síťování jako činnost podporující sdílení poznání a spolupráci se stalo předmětem teorií a výzkumů, včetně síťování ve vědeckých komunitách. Tento článek je zaměřen jako úvod do problematiky síťování v českém pedagogickém výzkumu, dosud málo reflektovaného. Obsahuje výklad dvou hlavních teorií sítí, relační sociologie a teorie aktérů sítí, umožňující analyzovat heterogenní sítě s různými jednotkami a znaky, silnými a slabými uzly a konektivitou v různých kontextech. Pozornost je věnována příkladům reálně existujících sítí v komunitách pedagogického výzkumu, zvláště České asociaci pedagogického výzkumu. Uvažuje se o možnostech a limitech využití této sítě k neformální evaluaci a koordinaci českého pedagogického výzkumu.*

Klíčová slova: *síť, síťování, teorie sítí, aktéři, pedagogický výzkum, evaluace.*

ÚVOD

Žijeme ve světě sítí, svět je doslova přesítován. Ve všech jazycích stoupá frekvence slova *síť* a *síťování*, ovšem s různými sémantickými konotacemi.¹ Globální síť propojuje svět, síťování zasahuje všechny oblasti života společnosti. Každý z nás je součástí mnoha sítí. Síť propojuje svět lidí

a přírody, svět lidí a věcí. Umělé neuro-nové sítě napodobují lidský mozek, jsou schopné se učit a začínají porážet člověka, zatím jenom ve hře. Rozvinuté technologie umožňují propojovat svět reálný a virtuální. Do světa sítí se rodí nová generace (*app-generation*, termín použitý H. Gardnerem, srv. Walterová, 2015), jejímž vzděláváním se zabýváme. Ve světě sítí se otevírají netu-

¹ Slovo *síť* se vztahuje nejen k fyzicky existujícím předmětům a artefaktům (pavoučí síť, rybářská síť, ochranná síťovina), ale také k propojení složitých technických zařízení (počítačová síť, dopravní síť), soustavě institucí, organizací a služeb (bankovní síť, obchodní síť, síť škol ap.). Pojem síť v sociálním významu znamená navazování, udržování a rozvíjení kontaktů propojujících jednotlivce a skupiny, sdílejících informace, s potenciální možností interakce a spolupráce. Čeština má slova *síť* a *síťování*, odlišující stav a proces, angličtina má pro české slovo „síť“ dva výrazy – *net*, častěji označující konkrétní artefakt, a *network*, označující složitě technologické a sociální síť; *networking* odpovídá českému výrazu „síťování“.



šené, až fantastické perspektivy. Svět sítí ale skrývá také četná nebezpečí, kromě selhání technologií také ztráty identity či falešných identit, před kterými je třeba se chránit. Síťování je významným atributem vědy, vzdělávání i pedagogického výzkumu. Každý pedagog má bohaté zkušenosti ze síťování, avšak toto téma je v českém pedagogickém výzkumu dosud málo reflektované a teoreticky zpracované. Je záslužné, že organizátoři konference České asociace pedagogického výzkumu téma síťování otevřeli.² Tato studie, která představuje první vstup do problematiky síťování v českém pedagogickém výzkumu, se zaměří na síť jako sociální fenomén, seznámí s obecnými teoriemi sítí a specifiky síťování v pedagogickém výzkumu vzhledem k podmínkám jejich rozvoje, udržitelnosti a reálně existujícím typům s důrazem na jejich účel s příklady z mezinárodního i českého prostředí. Zvláštní pozornost bude věnovat České asociaci pedagogického výzkumu jako případu profesně zájmové síť, jejím možnostem a limitům využití k neformální evaluaci a koordinaci českého pedagogického výzkumu.

1. SÍŤOVÁNÍ JAKO SOCIÁLNÍ FENOMÉN

Síťování má hluboké kořeny v lidské civilizaci. Jako příklad lze uvést síť, kterou vytvořil v prvním století n. l. svatý Pavel z Tarsu, jehož zásluhou se začalo šířit křesťanství a postupně se stalo světovým nábo-

ženstvím. Pavel, považovaný za apoštola, ač nebyl Ježíšovým druhem, se po přijetí křesťanství připojil k misijním skupinám a začal kázat. Vykonal tři důležité mise (první na Kypr, druhou do Athén, Efezu a Miletu, třetí na řecké ostrovy, kdy se přes Athény obrátil do Jeruzaléma). Ve všech lokalitách, které navštívil, zakládal církevní obce. Obrátil na křesťanskou víru určitý počet lidí, ty předal do péče biskupů, kteří je měli vést, povzbuzovat a získávat další. On pokračoval na své cestě, ale svým duchovním spřízněncům psal listy, které se později staly součástí Nového zákona. Pro zakládání sítí měly zásadní význam osobní kontakty „tváří v tvář“, pro její udržitelnost a rozšiřování zejména kontakty prostřednictvím dopisů, což byla v dané době jediná možná forma komunikace na dálku. Existence sítí založené apoštolem Pavlem přetrvala jeho mučednickou smrt, prokázala nejen pevnost a odolnost v obtížných podmínkách, ale i schopnost dalšího rozšiřování.

Síťování jako navazování, udržování a rozvíjení kontaktů propojujících jednotlivce a skupiny lidí, sdílejících informace s potenciální možností interakce a spolupráce je fenomén, který procházel dějinami lidské civilizace a doznal značných proměn. Existence sítí v prostoru a zrychlování konektivity v čase nabylo na intenzitě zejména v posledních dekadách. Virtuální sociální sítě se vyznačují vysokou demokratičností a otevřeností přístupu každému, kdo má potřebu stát se součástí

² Studie je rozšířenou verzí úvodního plenárního referátu, předneseného na 24. konferenci ČAPV v Českých Budějovicích 15. 9. 2016.



sítě a disponuje příslušnými technickými prostředky.³ Existují ovšem také sítě, které umožňují přístup jen některým skupinám (sítě elitní, vědecké, zpravodajské, profesní ap.), či sítě aktivizující protestní skupiny (např. tzv. Arabské jaro bylo do značné míry dílem sociálních sítí využívajících mobilní technologie). Nebezpečí se skrývá na dezinformačních sítích a zejména na sítích teroristických skupin. Spolu s výhodami představuje existence sociálních sítí v současnosti také četná rizika, která jsou předmětem diskuse mezi odborníky i politiky.

Sítování je tradičním způsobem intelektuální komunikace a spolupráce. Středověcí učenci mezi sebou udržovali písemné kontakty, na univerzitách a v kláštrech, tehdejších centrech vzdělanosti a bádání, se setkávali učenci z různých zemí, předávali si poznatky a vedli disputace. Badatelé novověku a autoři vědeckých objevů začali zakládat vědecké společnosti, v nichž probíhala osobní setkávání, přednášky významných profesorů a badatelů, vytvářely se vědecké školy.

V globální době se ve vědeckých komunitách výměna informací a vzájemná komunikace zrychluje a zjednodušuje pomocí pokročilých, stále se zdokonalujících technologií, které se staly součástí akademické kultury. Specifickým rysem vědec-

kých sítí je přijímání signálů nejen z okolního reálného světa, ale také vznik nových poznatků na vyšší úrovni abstrakce, mimo reálný čas a prostor, jejich kumulování a předávání v kritickém diskurzu. Ve vědeckých sítích lze spatřovat analogii s neuronovými sítěmi v možnosti vzniku nových vědomostí a dovedností špičkové úrovně. Ve vědeckých sítích se třídí poznatky, vznikají a rozvíjejí se teorie obohacující vědecké poznání světa a procesů jeho proměn. Diskurz je rozvíjen v různých, pro vědu typických formách, ve výzkumných týmech „tváří v tvář“, v publikacích, referencích a odkazech na jiné relevantní výzkumy a teorie. Publikace podléhají recenznímu řízení, které je důležitou formou vědecké komunikace rozvíjející diskurz. Podobně referáty na vědeckých konferencích jsou vybírány a zařazovány dle stanovených pravidel, jejich přednesení vyvolává diskusi v dané vědecké komunitě. Podstatným rysem vědeckých sítí je dodržování etických pravidel, obsažených v etických kodexech příslušných oborů.⁴ Jejich nedodržování je důvodem vyloučení ze sítě.⁵

2. TEORIE SÍTÍ

Ačkoli je sítování sociální fenomén s dlouhou historií, teorie sítí vznikají až ve druhé polovině 20. století a jejich apli-

³ Zprostředkování komunikace prostřednictvím mobilní techniky umožňuje vstupy do sociálních sítí globálně, a to i v lokalitách, kde není zaveden elektrický proud. Vybavení světové populace mobilními technologiemi již dosahuje téměř počtu, který odpovídá počtu lidí ve světě. Převažují chytré telefony (52 %) nad mobily starší generace (48 %) a jejich podíl má akcelerační tendenci zvyšování (OSN, 2015).

⁴ Etický kodex českého pedagogického výzkumu (www.capv.cz) byl přijat odbornou komunitou v roce 2013.

⁵ Obrana proti neetickému chování, plagiátorství a predátorským časopisům je součástí kultury vědecké sítě. Tomuto problému byla věnována konference ČAPV v roce 2015.



kace nabývají na frekvencovanosti v posledních několika dekádách. Obecné teorie sítí představují dva hlavní proudy, relační sociologie a teorie aktérů sítí. Podnětem pro formování teorií sítí byla reakce na funkcionalistické a strukturalistické teorie, ignorující kulturní kategorie, identifikující sociální struktury na základě sociálního postavení a sociálních vztahů, jako reflexe sociální stratifikace, odhlížející od kulturního porozumění a chování aktérů a měnících se významů v kulturních a intersubjektivních kontextech a interakcích.

Teorie sítí tedy vznikají jako aplikace strukturální analýzy identifikující sociální struktury na základě utváření sociálních vztahů. Za jednotky sociální struktury byly zprvu, od konce 70. let, považováni lidé, jednotlivci či skupiny; sociální struktura byla určována na základě vztahů mezi aktéry nebo také uzly (*nodes*). Na konci 80. let se výzkumy zaměřily na kulturní aspekty, ohniskem pozornosti se staly identity a diskurzivní praktiky. Empirické sítě byly chápány jako vztahové sítě, v nichž se významy diskurzivně ustávají v kulturních procesech a produktech. Ve výzkumech byly aplikovány kvalitativní metody, dnes již považované za tradiční, zejména případové studie se zakotvenou teorií, etnografická pozorování, rozhovory a analýzy dokumentů. V polovině 90. let se do centra pozornosti dostává otázka aktérství. Nejprve se pozornost zaměřuje na lidské aktéry a jejich skupinové abstrakce, postupně jsou mezi „uzly“ sítí zahrnuty i koncepty, kategorie a narativy (*non-human units*), které lidské aktéry mo-

hou ovlivňovat. V roce 1997 dostal tento sociologický proud pojmenování **relační sociologie**. Byla definována americkým sociologem Emirbayerem jako obor, který chápe „vztahy mezi jednotkami jako přirozené dynamické procesy spíše než jako statické vazby mezi inertními substancemi“ (Emirbayer, 1997, s. 289).

V dalších letech se vyprofilovaly dvě větve relační sociologie (viz Mützel, 2009). První vnímá kulturu a strukturu jako dvě oddělené jednotky, druhá kulturu a strukturu propojuje a síť chápe jako explicitně kulturní. Tuto druhou větev představuje americký sociolog Harrison White. Ve své studii *Identity and Control* (White, 1992, 2008) nasměrovává teorii sítí k dynamickému a kontextuálnímu modelu, který zdůrazňuje dualitu vzniku významu ve vztahovém kontextu a vlivu významu na utváření vztahů. Vychází z teze, že svět je sociálně chaotický a aktéři jej ovlivňují díky schopnosti spojovat vazby. Interakce mají diskurzivní charakter, příběhy vysílají mnohostranné vazby. V rámci síťových polí, označovaných jako domény (*netdom*), se ustávají sociální postavení. Vazby jsou dočasné, aktéři volí mezi různými netdomy. „Přepínání“ mezi netdomy umožňuje zapojení do reflexivního srovnávání a vytváření významu. Ústředním mechanismem pro vznik významu je přepínání založené na sociokulturních diskontinuitách, jehož pozorováním lze sledovat vznik a vývoj sociálních struktur. Sítě jsou tedy chápány jako kulturně utvářené procesy vznikající při komunikačních interakcích, v nichž se prolínají vztahy v síti s diskurzivními procesy a praktikami. Kultura



a struktura, jazyk a vztahová spojení spíše splývají, než aby tvořily dualitu kultury a struktury mezi autonomními subjekty.

Druhý významný a vlivný proud představuje teorie aktérů sítí (actor-network theory – ANT). Tato sociologická teorie vznikla v 80. letech ve francouzském Centru sociologických studií inovací.⁶ ANT formuloval její hlavní autor a uznávaný zakladatel Bruno Latour, sociolog vědy, spolu s Michelem Callonem, kulturním antropologem, ve spolupráci s americkým sociologem Johnem Lawem a dalšími. Původním záměrem bylo porozumět inovačním procesům a utváření poznatků ve vědě a technice. Na rozdíl od dalších poststrukturalistických teorií, založených na kvalitativních empirických metodách a studiu procesů v různých sociálních prostředcích a skupinách, teorie ANT se vyznačovala konceptem heterogenosti aktérů, specifickou terminologií a aplikací scientometrických metod, mapujících inovace ve vědě a technice. V tomto období bylo publikováno několik studií, kde lze nalézt příklady prvních explanací založených na analýze interakcí aktérů a sítí, i zásadní teoretickou publikaci (Latour, 1987). Od 90. let stoupá popularita ANT a její aplikace zprostředkovávají analýzy sítí v řadě dalších oborů, zejména v ekonomii, politologii, antropologii, kulturní geografii, genderových studiích, studiích ve zdravotnictví a dalších oborech, jejichž autory jsou sami zakladatelé i četní následovníci.

V prvních dekadách 21. století již představují silný, neortodoxní, vnitřně diferencovaný proud, k němuž se hlásí řada autorů aplikující ANT v sociálních vědách. Sami autoři této teorie hovoří o nástupnických projektech s odlišnými ohnisky zkoumaných problémů (srv. např. Law & Harrison, 1999). Pro rozvoj vědy a nových teorií nebyla příznačného kriticismu zbavena ani teorie ANT. Kritika se vztahovala především k heterogenosti aktérů, začlenění ne-lidských objektů do sítí a jejich propojování s lidskými aktéry, dále k ignorování existujících sociálních sítí a k nekonečnému relativismu. Odpovědí na kritiku se autoři ANT nevyhýbali, aktivně vstupovali do diskurzu a teorii prohlubovali a zpřesňovali. Už v 90. letech byla publikována studie, v níž se Bruno Latour vypořádává s mýty, dezinterpretacemi a metodologickými komplikacemi ANT (Latour, 1996).⁷ Autor poukazuje na tři významné zdroje ANT – v přirozeném světě, ve společnosti a v sémiotické konstrukci významů. Jejich zkoumání ve vzájemných vazbách považuje za originální přístup, který odpovídá posunům ve vědeckém zkoumání. Zásadní odpovědi na kritiku, ale také hlubší interpretace teorie aktérů sítí po třech dekadách její aplikace v řadě oborů přinesla publikace nazvaná příznačně *Přeskupování sociální. Úvod do teorie aktérů sítí* (Latour, 2005). Provází obdobím vzniku ANT a jejím složitým vývojem, v němž se pohled na společnost a sociální explanace zásadně odli-

⁶ Centre de Sociologie de l'Innovation na Ecole nationale supérieure des mines de Paris.

⁷ Studie byla převzata několika renomovanými filozofickými a sociologickými časopisy, publikována v několika jazycích, je dostupná na webu a často citována.



šily od předchozích funkcionalistických a strukturalistických teorií. Ukazuje, jak autoři ANT hledali alternativu, která by umožnila překonat propast mezi tím, jak si lidé utvářejí různé světy, a limitujícím repertoárem, kterým disponují sociální vědy k jejich výkladu. Autoři teorie a následovníci ji aplikovali v řadě oblastí, od managementu, marketingu a technologií přes umění, zdravotnictví a náboženství až k právu a politice. Vývoj a aplikace ANT byla doprovázena mnoha neporozuměními. Proto autor, s odstupem, nadhledem a zobecněními, knihu zamýšlí skromně jako úvod do jedné z verzí uvažování o společnosti a sociologii propojování a přeskupování, umožňující komplexnější pohled na dynamiku přetváření sociální dynamice reality současného světa.⁸

V čem tedy spočívá podstata teorie ANT a co nového, včetně kontroverzního, přinesla? Jak již uvedeno výše, podstatným (a také kontroverzním) rysem této teorie je vnímání heterogenosti sítě, do níž jsou zahrnováni různí aktéři (v terminologii autorů aktéři, aktanti, elementy, činitelé, agenti či hráči), což jsou nejen osoby, ale také nástroje, produkty, organizace nebo technologie. Každý aktér je považován pro sociální síť za důležitý. Jako příklad se uvádí situace v supermarketu, kdy síť zahrnuje nejen zákazníka a pokladní, ale také pokladnu, peníze, zboží a další atributy. Každý aktér může být komplexní síť, soubor činitelů nižší úrovně obecnosti, přesnost jejichž fungování, tzv. punktua-

lizace, je důležitá pro fungování celé sítě vyššího řádu. Na úrovni organizace či celé společnosti ovlivňují úspěšné fungování interakce v sítích heterogenních aktérů. Pokud některé prvky sítě nejsou funkční nebo jednají v protikladu k fungování celku, organizace či celý společenský řád se začne hroutit. Podstatné pro fungování komplexních sítí jsou produkty interakcí mezi aktéry na nižších úrovních (označované jako „znaky“), které jsou předávány (odesílány) v procesech překlada (translace) na vyšší úroveň. Vzestupné předávání je zpřesňováním znaků, opačným směrem se přesnost oslabuje, rozostřuje.

Podstatné pro výzkum sítí je stanovit relevantní kategorie, což se děje ex post, a to postupně od lokálních sítí k široké síti vztahů vyšší úrovně, umožňující komplexnější pohled na sociální strukturu. Síť je tedy stopou po pohybu aktérů, sociálně je produktem sítí. Teorie ANT neodkrývá kauzalitu, ale popisuje příběhy utváření spojení, tj. konstruování osob, skupin a společenství. Sociální teorie se utváří z reálně existujících sítí.

Srovnání obou výše popsaných teoretických proudů, relační sociologie a teorie sítí aktérů, přinesla švýcarská socioložka Sophie Mützelová (Mützel, 2009). Z jejího srovnání je zřejmé, že jde o dva epistemologicky odlišné přístupy, s rozdílnou historií, specifickou terminologií a postupy. Oba však pracují s otiskem sociální reality a generují empirická data. Zajímají se o konstrukci významu, o činnosti

⁸ Kniha se stala doslova vědeckým bestsellerem, je frekventovaně odkazovaná, dosáhla půl druhého tisíce citací, byla přeložena do více jazyků (do češtiny přeložena nebyla).



aktérů a způsoby jejich definice situace, sledují procesy spojování a rozpojování vazeb. Sociální realitu vnímají jako dynamickou a proměnlivou. Síť chápou jako kulturně konstituované procesy, výsledky diskurzivních praktik v různých sociálních kontextech. Konkrétní utváření vazeb v sítích je považováno za doménu aktérů v interakčním procesu. Každý člověk se rodí do systému vazeb, v němž řeší a formuje konkrétní spojení.

Specifikou teorie ANT, jak již uvedeno výše, je vysoká obecnost a reflektování heterogenosti sítě, zahrnující lidské aktéry i objekty, organizace či technologie, což přisuzuje této teorii potenciál vysoké míry objektivity a komplexnosti. Její nevýhodou je, že vyžaduje širokou škálu dokumentace. Při prezentaci je proto vhodné a potřebné využívat vizualizace, facilitující vhled do sítě a umožňující reflektovat její dynamiku. Relační sociologie vnímá ne-lidské aktéry odděleně, jen jako součásti sociálního života, ANT jim připisuje schopnost být nositeli příběhů a uznává možnost aktivní spoluúčasti sociální akce. V relační sociologii rozhodují výzkumníci, kdo a jaká spojení budou zahrnuta do analýzy, ANT interpretuje to, zda a jak aktéři spojení vytvářejí. V obou přístupech vizualizace pomáhá reflexi pohybu v sociální realitě.

Autorka komparace považuje oba přístupy za účinný nástroj komplexnějšího poznání sociální reality a možného vyloučení zkreslení výsledků. Uvažuje dokonce o možnosti sblížení obou přístupů a případném odkrytí výhod či nedostatků jiných teorií.

Dodejme, že zejména teorie ANT zahrnutím ne-lidských aktérů do analýzy sociálních sítí nabývá v současnosti i perspektivně na důležitosti a potřebnosti. Do života společnosti vstupují stále razantněji nová média, zdokonalující se moderní technologie, mobilní prostředky komunikace a složité softwary, které se stávají významnými aktéry sociálních interakcí. Lidští aktéři interagují s ne-lidskými, ti však jsou produkty kulturních procesů, nejen technologickými nástroji. Navíc propojování reálného světa s virtuálním se stává přirozenou součástí života společnosti, artefakty integrálními, neoddělitelnými komponenty činnosti lidí, jejich interakce mohou sociální život posilovat nebo limitovat.

3. SÍŤOVÁNÍ V PEDAGOGICKÉM VÝZKUMU S PŘÍKLADY

Specifickým případem síťování jako sociálního procesu je i pedagogický výzkum. Podporuje výměnu informací, komunikaci a spolupráci výzkumných týmů a institucí, vazby s pedagogickou praxí, spolupráci s decizní a exekutivní sférou školské politiky i s širší veřejností angažující se ve vzdělávání. Síťování umožňuje rozvoj věd o výchově a vzdělávání v intraoborovém i mezioborovém diskurzu. Představuje potenciální možnosti i reálné limity. Formální síť jsou regulovány nejen oborovými pravidly, ale také institucemi, grantovými agenturami, výzkumnými programy a projekty, které pro pedagogický výzkum vytvářejí omezený prostor v konkurenci s jinými obory. Otevřenější



jsou neformální sítě v pedagogické komunitě, avšak ty jsou méně pevné, se slabší konektivitou „uzlů“ a proměnlivostí aktérů (jak bude ilustrováno níže). Každý pedagogický výzkumník vstupuje do více sítí v různých rolích, např. jako *koordinátor*, určující směr spolupráce a koordinující aktivity v síti, jako *dveřník*, zprostředkovávající ostatním aktérům nové obsahy a otevírající nová témata, jako *reprezentant*, který zastupuje skupinu aktérů, jako *broker*, zprostředkovávající vnější kontakty skupiny aktérů sítě, nebo jako *stýčný důstojník*, který zajišťuje kontakty v širší skupině výzkumníků. Důvody vstupu do sítí mohou oscilovat mezi odborným zájmem, účelovostí či nutností a povinností. V pedagogickém výzkumu, podobně jako v jiných oborech, sítě představují určité typy. Rozlišovat je lze na základě různých kritérií klasifikace.

Mezi nejčastěji uváděné patří:

- *struktura* – má různé podoby (kruh, hvězdice, řetěz, strom či komplexní síť, kdy je každý prvek propojen s každým);
- *prostředek konektivity* – osobní kontakty aktérů (face-to-face) či kontakty zprostředkované technologiemi (on-line);
- *časový rámec* – krátkodobé (akční výzkumy, aplikace inovací ve výuce aj.), střednědobé (sítě vznikající při řešení víceletých projektů) a dlouhodobé (pro-

fesní asociace, výzkumné organizace a centra) sítě;

- *geolokace* – síť lokální, národní a mezinárodní;
- *„hustota“* – dle míry intenzity propojení aktérů ve výzkumném týmu, při spolupráci s partnerskými týmy, školami, učiteli ap.;
- *téma* – tematické sítě zabývající se výzkumy učitele, výzkumy školy, výzkumy výuky, výzkumy ICT ve vzdělávání, oborovými didaktikami apod.

Existující sítě v pedagogickém výzkumu jsou zpravidla kombinací více typů. Jejich kvalita a pevnost závisí zejména na infrastruktuře, koordinaci a dodržování pravidel aktéry, kteří tvoří „uzly“ sítí. Zásadním přínosem síťování v pedagogickém výzkumu je prohlubování spolupráce výzkumných týmů, metodologická kultivace, zlepšování kvality výsledků, především však obohacování poznatkové základny oboru a zvýšení vlivu výzkumu na praxi. Výzkumné sítě jsou platformou pro participativní diskurz, který, jak již zdůrazněno výše, je důležitý pro rozvoj vědních oborů.⁹ Síť využívaná v pedagogickém výzkumu plní informační, komunikační a kooperaci podporující funkce. Český pedagogický výzkum nemá integrovanou informační síť, jak je tomu v zemích s rozvinutou infrastrukturou

⁹ V zahraničním pedagogickém výzkumu se v posledním desetiletí analýza sítí stala také široce aplikovanou výzkumnou metodou, umožňující identifikovat např. dynamiku vztahů ve skupině žáků či učitelů, komunikační procesy ve třídě či proměny sítě škol. Například analýza školní sítě v Anglii a důsledky síťování pro efektivitu a zlepšování škol přinesla nejen pozoruhodné výsledky empirické analýzy, ale také vyústila v teoretický rámec, který autorům umožnil diskutovat dosavadní teoretické přístupy dominující v sociálních vědách (konstruktivismus, teorie sociálního kapitálu, Durkheimova sociologie a koncept nového sociálního hnutí), jejich silné a slabé stránky, a doložit teoretické možnosti analýzy sítí (podrobně Muijs, West & Ainscow, 2010).



pedagogického výzkumu.¹⁰ Jak známo, v současnosti výzkumníci využívají řadu informačních sítí koordinovaných mezinárodními organizacemi, zejména *World Data on Education* (UNESCO) přinášející základní data o vzdělávání ve světě, dále *Education at a Glance* (OECD), původně databáze členských zemí této „exkluzivní“ organizace rozšiřující se postupně i o data z některých dalších zemí, a integrovaná evropská informační síť EURYDICE, která produkuje nejen *Key Data on Education in Europe*, ale také popisy vzdělávacích systémů, tematické srovnávací studie, tematické bibliografie, glosáře a tezaury. Předností uvedených a řady dalších mezinárodních informačních sítí je každoroční aktualizace dat a standardizované metodologie jejich získávání a zpracování.

Pedagogickému výzkumu slouží také podpůrné síť pro výzkum, např. CESNET, usnadňující komunikaci a spolupráci výzkumných týmů ve všech vědních oborech, včetně pedagogiky, či evropská síť GÉANT pro výzkum a vzdělávání s hierarchickou architekturou od lokální po globální evropskou úroveň. Příkladem egocentrické sítě je *Research*

Gate, informující o nových publikacích a citacích v rámci tematických skupin, umožňující komunikaci a výměnu textů. Tato síť má vedle výhody zacílení na jednotlivé výzkumníky a jejich citace také své slabiny, zejména v tematickém zařazování publikací založeném na klíčových slovech. Jako příklad prudce se rozvíjející „mladé“ globální sítě lze uvést *Forum for International Networking in Education* (FINE).¹¹

Nové příležitosti k vytváření kooperačních sítí v českém pedagogickém výzkumu nabízejí např. projekty v rámci programu KONTAKT (GAČR), a to jak pro základní, tak pro aplikovaný výzkum. Limitujícím faktorem je soutěž projektů, přesně stanovená pravidla (bilaterální projekty spolupráce s vybranými zeměmi) a omezený časový rámec (2–3 roky). Řadu dalších příkladů i zkušeností s využitím sítí by mohl uvést každý aktér – příslušník komunity českého pedagogického výzkumu. Podívejme se blíže na tři příklady sítí, které jsou autorce tohoto příspěvku blízké a mohou být reflexí zkušenosti s využitím teoretického rámce ANT.

¹⁰ Tuto roli plnil relativně úspěšně Ústav informací ve vzdělávání, bohužel zrušený neuváženým zásahem jednoho ministra školství. Dezintegrace informační sítě je nejen technickou komplikací pro pedagogický výzkum, ale i limitujícím faktorem dalšího rozvoje a využívání informačních sítí, které ve světě tenduje k otevřenému přístupu a integraci informací spolu s vývojem specializovaných softwarů pro skupiny oborů a jednotlivé obory v rámci vědy jako celku.

¹¹ Tuto síť v roce 2007 založilo 21 doktorandů z amerických univerzit pod vedením dvou profesorů s cílem podpořit setkávání doktorandů z různých univerzit různých zemí. Skupina se rychle rozšiřovala, později se k ní připojila skupina U 21 složená z mladých začínajících výzkumníků a od roku 2015 se každoročně doktorandi a mladí výzkumníci setkávají na mezinárodních konferencích, zejména na konferencích Americké asociace pedagogického výzkumu (AERA). Síť funguje také on-line, vydává bulletin *Fine Times*, kde mj. informuje o programech doktorského studia a pracovních příležitostech v oboru. Dnes FINE oslovuje mnohatisícovou skupinu a stala se sítí globální.

3.1 Vytváření sítí při řešení výzkumných projektů

Příkladem je projekt *Centrum základního výzkumu školního vzdělávání* (RECES), řešený v letech 2006–2010 a další přidáný rok 2011. Vzhledem k programu Center základního výzkumu (MŠMT) se jednalo o střednědobý projekt,¹² který založil partnerství dvou pracovišť pedagogického výzkumu, Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty UK v Praze a Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty MU v Brně. Výzkumné týmy obou pracovišť tvořily *jádro sítě*. Rámcová pravidla fungování sítě (časový rámec, podmínky řešení, kritéria hodnocení apod.) byla stanovena externě ministerstvem v Programu center základního výzkumu. Vnitřní pravidla stanovil koordinátor a subkoordinátoři, členové výzkumných týmů – aktéři sítě – pravidla důsledně dodržovali a podíleli se na jejich zpřesňování. V síti plnili důležité role *dveřníci* (z každého pracoviště jeden profesor), *koordinátoři* (hlavní koordinátor a koordinátor z partnerského pracoviště, subkoordinátoři dílčích témat) a *styční důstojníci*, zajišťující komunikaci v síti.

Podmínky existence a infrastruktury sítě (technické vybavení) zajistil grant MŠMT a navazující granty (GAČR a programu Comenius) spolu s institucemi (oběma pedagogickými fakultami), v nichž byly výzkumné týmy formálně zakotveny. V průběhu řešení byla infrastruktura opti-

malizována. Cílem bylo založit funkční síť pracovišť pedagogického výzkumu, rozvíjet konkrétní spolupráci se zahraničními pracovišti a zapojit doktorandy do výzkumu. Hlavním vědeckým cílem bylo prohloubit poznatkovou základnu školního vzdělávání v podmínkách sociální a kulturní změny a vyvodit závěry pro vzdělávací politiku a praxi. Výzkumné postupy obsahovaly analýzy sociálního kontextu a veřejných diskusí o školním vzdělávání, zpřesňování teoretických základů a metodologie, včetně ověřování nových výzkumných metod a technik v empirických a srovnávacích výzkumech. Podstatný byl intenzivní diskurz v jádru sítě, častá setkávání face-to-face a permanentní on-line komunikace.

Vlastní obsah tvořilo sedm témat (dílčích úkolů), koncepčně a metodologicky provázaných (transformace vzdělávání, školní vzdělávání v typologicky odlišných vzdělávacích systémech spravedlnost ve školním vzdělávání, vzdělávací potřeby pro 21. století, tvorba kurikula, potenciál změny v realitě školy, procesy vyučování a učení; v přidaném roce se zaměřil výzkum na přechod mezi 1. a 2. stupněm školního vzdělávání, navazující na předchozí témata výzkumu).

V průběhu řešení projektu se rozšiřovala výzkumná síť o partnery ze zahraničních pracovišť pedagogického výzkumu (z celkem 19 zemí EU), učitele a ředitele škol v ČR. Dále byla využita síť 1500 respondentů (veřejnost a rodiče), síť rozšířili doktorandi a studenti. Kromě „lidských“

¹² Program byl, bohužel, v roce 2011 ukončen, další možnosti oborových projektů nabízí sice grantové agentury, ale limitují pravidla a čas řešení na projekty krátkodobé.



aktérů se součástí sítě stali další, „ne-lidští“ aktéři (časopis, nakladatelství, administrativa fakult aj.), přispívající k úspěšnému fungování sítě.

O průběhu řešení a pohybu v síti byly publikovány průběžné zprávy (Walterová, 2007–2012). Produkty sítě v úhrnu představovalo 10 zásadních monografií, desítky článků v odborných časopisech, tři mezinárodní a sedm národních konferencí organizovaných jádrem sítě a další aktivní vstupy aktérů do mezinárodních sítí na konferencích (WCCES, CESE, ECER, EARLI a dalších).

Po skončení projektu zůstaly jako přidaná hodnota dlouhodobé efekty, mezi něž lze zahrnout zejména následující: část sítě zůstala funkční, vytvořila základ nebo přešla do jiných sítí; nový časopis *Orbis scholae* vychází stále (je zařazen do sítě SCOPUS a dalších); edice *Školní vzdělávání v zahraničí*, založená v projektu, pokračuje (dosud již bylo vydáno sedm svazků v nakladatelství Karolinum). Pokračuje a prohlubuje se výzkum ve čtyřech tématech v navazujících projektech. Přínosem metodologickým je rozšíření aplikace v projektu ověřovaných metod – videostudie a vícepřípadové studie – s metodami a technikami zpracování jimi získaných dat. Teoretické základy výzkumu školního vzdělávání obohatila aplikace teorie neoinstitucionalismu. Aktéři působící v jádru sítě vstoupili do navazujících a rozvojových projektů v rolích dveřníků a koordinátorů, aplikace výsled-

ků projektu se promítly do inovativních projektů a do spolupráce se školskou decizí a exekutivou (při hodnocení kurikulární reformy, testování žáků, hodnocení školy jako organizace, aj.).

3.2 Dlouhodobé mezinárodní sítě

Sítě s dlouhodobým časovým rámcem představují sítě vzdělávacích institucí, profesní organizace a mezinárodní programy podporující partnerství a spolupráci. Příkladem je *WCCES – World Council of Comparative Education Society*. Jádro sítě, založené v roce 1970, vytvořilo pět tehdy existujících společností srovnávací pedagogiky (americká, kanadská, japonská, korejská a evropská).¹³ Postupným rozšiřováním byla vytvořena globální síť, zasahující všechny světové regiony. V současné době zahrnuje čtyři desítky členských asociací. Specifikou této sítě je heterogenost aktérů – společností s rozdílným statutem. Jsou jimi společnosti s národní i regionální a subregionální působností, společnosti jazykové (frankofonní a vlámská) i sekce pedagogických společností.¹⁴ Strategické a specifické cíle sítě se vztahují k rozšiřování srovnávací pedagogiky do celého světa, ke zvyšování akademického statusu srovnávací pedagogiky, ke spolupráci na řešení podstatných problémů vzdělávání, k podpoře spolupráce komparativistů a výuky srovnávací pedagogiky ve světě.

¹³ Podrobněji o založení a vývoji WCCES se lze dočíst v publikaci vydané Světovou radou (Masemann, Bray & Manzoni, 2007).

¹⁴ Členem WCCES je od roku 1991 sekce srovnávací pedagogiky ČPds.



Jedním z cílů je i organizování vlastních projektů, jimiž jsou světové kongresy v různých částech světa. Řada publikací, které jsou výsledkem projektů WCCES, se zaměřily mj. na historii Světové rady a jejích členských asociací, na výuku srovnávací pedagogiky na univerzitách ve světě či na vzdělávání učitelů.¹⁵ Součástí sítě je bulletin a webový portál informující o aktivitách Světové rady a členských asociací. Tato síť je propojena s mezinárodními organizacemi aktivními v oblasti vzdělávání (UNESCO, Světová banka, Mezinárodní měnový fond, OECD), poskytuje jim odborné konzultace.

Síť rozvíjená Světovou radou se vyznačuje otevřeností, ale slabší konektivitou uzlů, limitujícími a slabými stránkami sítě je převažující komunikace on-line, kolektivní členství heterogenních společností a slabší konektivita „uzlů“ na individuální úrovni aktérů sítě v některých regionech (např. ve střední a východní Evropě). Ke slabinám sítě patří nevyvážená úroveň odborného diskurzu a účast na kongresech, které umožňují živý dialog a komunikaci face-to-face. Polycentričnost sítě však umožňuje vytvářet silnější tematické a regionální „klastry“. Kromě tradičně dominantních center s rozvinutými regionálními sítěmi (západní Evropa, Severní Amerika) je zřetelná expanze a upevňování sítě v dalších regionech, zejména v jihovýchodní Asii, a zakládání nových asociací

srovnávací pedagogiky v zemích geopoliticky méně vlivných, což přispívá k větší globální vyváženosti a zpevňování sítě (podrobněji Walterová, 2015, s. 21–24), které umožňují setkávání kultur, interdisciplinární a mezinárodní diskurz v globální dimenzi.

3.3 Česká síť pedagogického výzkumu

V našem domácím prostředí představuje profesně zájmovou síť *Česká asociace pedagogického výzkumu*, již bude nyní věnována pozornost. Tato síť se rozvíjí dlouhodobě, sdružuje pedagogickou komunitu již čtvrtstoletí. Jádro sítě vytvořila v roce 1992 skupinka zakladatelů, kteří se stali dvěřníky a na určitou dobu i koordinátory sítě jako členové zakládajícího výboru. Tato síť vznikla v situaci anomie (Durkheimův koncept): byl zahájen proces transformace vzdělávacího systému, proměny vzdělávacích i vědeckých institucí, formovaly se nové skupiny a asociace výzkumníků a pedagogů. Ještě nedozněla jednostranná kritika ideologizace a normativnosti pedagogiky a decimace oboru v akademické infrastruktuře a viditelná generační propast ve výzkumné komunitě. V roce 1993 byla síť otevřena celé pedagogické komunitě (výzkumníkům, učitelům, administrátorům, redaktorům i studentům). Statutem byla stanovena pravidla

¹⁵ Místo konání kongresů cirkuluje, pokrývá geograficky všechny světadíly, tematika reflektuje globálně významné problémy. V roce 1992 se konal 8. světový kongres v Praze s hlavním tématem Demokracie a vzdělávání, poslední, 16. kongres proběhl v Pekingu, hlavním tématem byla Dialektika globálního a lokálního ve srovnávací pedagogice. K zajímavým a inspirativním projektům patří založení databáze kurzů srovnávací pedagogiky (CIECAP) či nový projekt „Významní srovnávací pedagogové ve světě“.



fungování a formulovány hlavní cíle: rozvíjení teorie, kultivace metodologie výzkumů, systematizace poznatků, spolupráce se vzdělávací politikou a praxí, rozvíjení doktorského studia a zlepšování materiálních podmínek. Současně ČAPV vstoupila do evropské sítě a stala se členem nově založené Evropské asociace pedagogického výzkumu (EERA). V dalších letech se postupně konkretizovaly a naplňovaly cíle, síť se rozšiřovala.

Hlavními skupinovými aktéry se stalo devět pedagogických fakult. Ty se vzhledem k cirkulaci stávají organizátory výročních konferencí (v současnosti již běží třetí cyklus). Fungování a kontinuitu činnosti síť koordinuje výbor asociace, v němž došlo ke generační výměně. Vzhledem k cirkulaci a proměně tematických dominant dochází k „přelévání hustoty“, určité zpevnování uzlů nastává vždy v okruhu blízkém organizátorům, slábnutí v mezikonferenčních obdobích. Pevnými „uzly“ kromě aktérů aktuálně působících ve výboru asociace zůstávají i po skončení funkčního období někteří bývalí předsedové asociace a další respektované osobnosti (nepočtená „elita“), profilující se jako dveřníci v určitých disciplínách a oblastech pedagogického výzkumu, kteří mají intenzivní neformální kontakty, vliv v komunitě a následovníky mezi mladšími výzkumníky a doktorandy.¹⁶ Komunikaci face-to-face v síti zajišťují zejména diskuse na konferencích, včetně diskusí neformálních.

On-line komunikaci v síti podporuje Bulletin ČAPV, který se stal informačním médiem a který plní do jisté míry i roli „styčného důstojníka“.

Nemalý podíl na zpevnování sítě mají i další ne-lidští aktéři, zejména odborné časopisy. Nejen, že se jejich počet rozšířil (v roce 1992 to byly pouze dva, *Pedagogika*, vycházející od roku 1951, a v roce 1991 nově založená *Pedagogická orientace*). Časopisům byly věnovány diskusní panely a analytické referáty na výročních konferencích, zavedeno oceňování nejlepších článků. Okruhy autorů a recenzentů odborných časopisů se rozšiřují a prolínají, redakce si nekonkurují, působí synergicky. Při jisté „dělbě práce“ a profilaci má i vícenásobné členství v redakčních radách pozitivní účinek. Novým trendem je vydávání anglických čísel, zamyšlené jako otevření vstupů do mezinárodních sítí. Efekty tohoto trendu dosud nebyly zhodnoceny, chybí např. analýza citací anglických příspěvků českými autory.

Přes posuny, zpevnování a rozšiřování sítě¹⁷ není český pedagogický výzkumu prost vnitřní kritické reflexe, prováděné aktéry samotnými. Kromě racionálně vedených diskusí na stránkách odborných časopisů, dosud nečetných, referáty hodnotící vývoj a stav českého pedagogického výzkumu zaznívají zejména na konferencích ČAPV, jsou publikovány ve sbornících i odborných časopisech (Průcha, 2002, 2012, 2015, 2016; Mareš, 2010; Walterová, 2004, 2010; Janík, 2010; Urbánek,

¹⁶ Identifikovat tuto skupinu vyžadovalo provést výzkumné šetření, podobně jako to provedli Finové (viz kap. 4 tohoto příspěvku).

¹⁷ Přehledné údaje obsahuje sborník vydaný ke dvaceti letí ČAPV (Urbánek & Wernerová, 2014, s. 7–40).

2012, aj.¹⁸). O vnitřním fungování sítě českého pedagogického výzkumu máme však dosud relativně málo evidencí. Co se děje ve výzkumné komunitě mezi konferencemi, jaké procesy posilují či oslabují konektivitu „uzlů“? Jak se vůbec utvářejí a vyvíjejí vztahy uvnitř komunity? Kdo jsou konkrétně těmi „dveřníky“ v síti? Jak otevřít tuto „černou skříňku“? Inspirací může být výzkum sítě finského pedagogického výzkumu, jemuž je věnována další část tohoto příspěvku.

4. ANALÝZA SÍTĚ PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU: INSPIRACE Z FINSKA

Jak uvedeno výše, vytváření sítí je důležitým atributem rozvoje vědních oborů. Popis a analýza těchto sítí umožňují porozumět vnitřní oborové struktuře, sociálním vztahům a procesům v oborové komunitě, které nejsou explicitně dokumentované a zachycené ve formální organizační struktuře či v evaluaci produktů vědecké činnosti. Analýzu sítě pedagogického výzkumu ve Finsku, kde má tento výzkum dlouhou historickou tradici a kontinuitu a je intenzivně rozvíjený a mezinárodně oceňovaný (srv. Průcha, 2015, s. 117–122), provedli Tuire Palonen a Erno Lehtinen, profesori Pedagogické fakulty Univerzity v Turku. Zaměřili se na finskou komunitu pedagogického výzkumu s cílem zviditelnit prostřednictvím analýzy sítě vztahy mezi výzkumníky a dílčími komunitami ve finském pedagogickém výzkumu jako celku, porozumět vnitřním vztahům v této

síti a podpořit evaluaci pedagogického výzkumu novými poznatky o participaci a neformální komunikaci, překračující limity formálního hodnocení založeného na kvantitativních datech o počtu publikací a citací. Teoretická východiska, metodologii výzkumu a výsledky analýzy publikovali a diskutovali ve studii *Výzkum neviditelných vědeckých komunit: Studie vztahů v sítích komunity pedagogického výzkumu* (Palonen & Lehtinen, 2001). Autoři přinášejí doklady o tom, že tvorba vědeckých znalostí je mnohem bohatší a komplexnější, a také více intuitivní a sociálně ukotvený proces, který přesahuje standardní výsledky a produkty vědecké práce a jejich formální hodnocení. Pro multiparadigmatický obor, kterým pedagogika je, považují analýzu neformálních vztahů a komunikace v oborové komunitě za důležitou pro evaluaci vývoje teorií, výzkumných procedur a metod a pro vědecký diskurz, v němž se formují nová výzkumná témata a postupy. Formální a neformální evaluaci sociální sítě pedagogického výzkumu vidí autoři jako komplementární a synergii podporující, zahrnující nejen explozivně stoupající počty časopisů, knih a konferencí, ale zachycující význam „živé“ sítě, tedy i takových forem komunikace, jako jsou publikované přehledové studie, metaanalýzy, recenze a diskuse, i diskuse neformální v komunitních subkulturách.

Autoři výzkumu aplikovali model sociální analýzy sítí, který umožnil identifikovat strukturu sociálních interakcí na úrovni disciplín, fakult i finského pedagogického

¹⁸ Některé z nich byly přetištěny v již zmíněném sborníku (Urbánek & Wernerová, 2014, s. 43–97).



výzkumu jako celku. Zdrojem analýzy byl a) dotazník zadáný všem profesorům a docentům osmi pedagogických fakult (N104); b) doplňující údaje o aktérech získané z dokumentace (postavení na fakultě, odborné profily, specializace, publikace v zahraničních časopisech); c) údaje o citacích knih a článků v odborných časopisech vydaných v posledních pěti letech¹⁹). Analýza dat byla provedena prostřednictvím standardizovaného softwaru UCINET.²⁰ Analýza se zaměřila na hustotu, centralitu a centralizaci sítě na individuální rovině i na úrovni celé sítě.

Z výsledků analýzy zaslouží pozornost zejména následující:

- finský pedagogický výzkum je fragmentovaný, soudržnost oborové komunity je relativně slabá;
- síť je rozptýlená, nemá společné centrum;
- výrazné jsou rozdíly mezi oficiální a neformální evaluací uvnitř sítě;
- značné rozdíly byly zjištěny mezi organizační a vědeckou „elitou“;
- pouze deset aktérů s nejvyšším počtem publikací má ústřední postavení v celé komunitě (jsou považováni za „hvězdy“), zatímco deset pracuje zcela v izolaci;
- na úrovni fakult je nejsilnější soudržnost v rámci jednotlivých disciplín, mezioborově je slabší;

- slabé vzájemné vazby mají obecná pedagogika a obecná didaktika, slabé jsou i jejich vazby s jinými disciplínami, včetně oborových didaktik; vůbec spolu nespolečupracují oborová didaktika jazyků a matematiky;
- mezi vnitřně nejsoudržnější obory patří preprimární pedagogika, primární pedagogika a speciální pedagogika;
- nejvýraznější vnitřní vazby a vliv na ostatní disciplíny v rámci fakult i v celé komunitě mají tři skupiny výzkumníků, kteří se zabývají výzkumy učení, výzkumy učitele a vyučování, sociologií vzdělávání.²¹

Analýza sociální sítě ve finském pedagogickém výzkumu je příkladem možnosti, jak přistupovat k jeho hodnocení a nepřímou i k informální koordinaci jinak, než umožňuje limitované formální hodnocení výstupů. Odkrývá sociální konstrukci sítě a nepřímou odkazuje na její epistemologická specifika. Ukazuje možnost evaluace z různých perspektiv, které jsou důležité, jak konstatují autoři, zejména v době vzdělávacích reforem a inovací, kdy role „dveřníků“ je podstatná. Dodejme, že uvedený výzkum může být inspirací i pro evaluaci a neformální koordinaci českého pedagogického výzkumu.

¹⁹ Distribuci dotazníků zaštila Finská akademie, návratnost byla 84%. Seznam publikací vydaných v posledních pěti letech zahrnoval 920 titulů, z toho 501 knih a 419 článků publikovaných ve Finsku.

²⁰ Pro každý případ (aktéra) byly vytvořeny tři matice: informační, kooperační a citační. Popis postupu analýzy je podrobněji vysvětlen a dokumentován v dané studii (Palonen & Lehtinen, 2001, s. 499–508).

²¹ Tyto obory mají ve Finsku dlouholetou tradici, pro pedagogický výzkum je charakteristická silná psychologická a sociologická orientace, výzkumy učení a vyučování jsou oceňovány mezinárodně (srv. Průcha, 2015, s. 118–119).



ZÁVĚREČNÁ ROZVAHA S VÝZVOU

Sítování, sociální fenomén s dlouhou historií, se v posledních desetiletích síťí s akcelerující extenzitou v globálním prostoru a zasahuje všechny sféry společnosti. Je neodmyslitelnou součástí vědy a výzkumné činnosti. Také v pedagogickém výzkumu je reálným jevem. Každý výzkumník, výzkumný tým a instituce vstupuje do mnoha sítí s různými cíli a funkcemi. Má nepochybně bohaté vlastní zkušenosti s fungováním sítí poskytujících informace, které umožňují příležitosti ke spolupráci.

Tento příspěvek byl zamýšlen jako úvodní vstup do problematiky sítování, která dosud v českém pedagogickém výzkumu nebyla patřičně a s teoretickou oporou reflektována. Zaměřil se na sítování ve výzkumných týmech a komunitách (nikoli na metody analýzy sítí ve vzdělávací realitě a učících se skupinách, využívané pedagogickým výzkumem v zahraničí, ty zmiňuje jen okrajově), jeho možnosti a limity. Seznámil s vývojem dvou teorií sítí, relační sociologií a teorií sítí aktérů, které – ač s odlišnou epistemologií a terminologií – vnímají síť jako kulturně konstituované procesy, výsledky diskurzivních praktik v různých sociálních kontextech, v nichž se utvářejí sociální vazby a významy v diskurzivních interakcích. Zvláštní pozornost byla věnována teorii sítí aktérů, která pracuje s heterogenními aktéry a zahrnuje do sítí kromě lidských aktérů také objekty, organizace, nástroje a technologie reflektující současnou realitu života společnosti a výzkumných komunit. Jejich fungování je technologiemi a různými médii stále

více ovlivňováno. Pohledem teorie aktérů bylo nahlíženo na vybrané příklady existujících sítí v pedagogickém výzkumu a poukázáno na možnosti a limity pevnosti sítě, podmínky a efekty fungování v procesu vývoje sítě. Příklad ČAPV jako profesní zájmové dlouhodobě se vyvíjející sítě naznačuje potřebu prohloubení kritické reflexe a získání evidencí o vztazích a procesech, které probíhají uvnitř výzkumné komunity. Analýza sítě pedagogického výzkumu ve Finsku může být inspirací pro obdobnou analýzu „neviditelné“ sítě v českém prostředí. Kritická reflexe sítě pedagogického výzkumu nabízí jiné perspektivy než dosavadní přístupy založené na hodnocení publikačních výstupů a citací, témat či výzkumných metod. Představuje pro nás nový a realističtější přístup k autoevaluaci a obraně proti fragmentaci a roztržitosti pedagogického výzkumu. Vnitřní oborová struktura a sociální vztahy mezi aktéry v síti jsou důležité pro zvyšování kapacity oboru a neformální vědecký diskurz, který je komplementární s diskurzem formálně vedeným na stránkách časopisů a v konferenčních referátech.

Posláním ČAPV, které bylo formulováno již při zakládání asociace (ČAPV, 1993) a zdůrazňováno vícekrát v kritických reflexích, je iniciovat a podporovat aktivity posilující rozvoj pedagogického výzkumu monitorováním jeho profilu a kvality i hodnocením jeho stavu a zabývat se jeho neformální koordinací. Proč se tedy nepokusit o analýzu českého pedagogického výzkumu z jiné perspektivy a neprovést jeho síťovou analýzu? Kdo jiný by měl iniciovat takový projekt než sami příslušníci



komunity sdružení v České asociaci pedagogického výzkumu? Výzkum aktuální sítě českého pedagogického výzkumu by mohl napomoci nejen evaluaci, ale také zřetelnějšímu směru jejího dalšího vývoje

a dynamice institucionálních, technologických a koncepčních proměn oboru. Konkretizace a specifikace již přesahuje záměr a rozsah této studie, je však součástí výzvy adresované aktérům této sítě.

LITERATURA

- ČAPV (1993) *Pedagogický výzkum a transformace české školy*. Sborník z 1. konference České asociace pedagogického výzkumu. Praha: ČAPV a ÚPPV PedF UK.
- Emirbayer, M. (1997). Manifesto for a relational sociology. *American Journal of Sociology*, 104(2), 281–317.
- Janík, T. (2010). Stav a výhledy českého pedagogického výzkumu. *Pedagogická orientace*, 20(2), 5–22.
- Latour, B. (1987). *Science in action: how to follow scientists and engineers through society*. Milton Keynes: Open University Press.
- Latour, B. (1996) On action-network theory. A few clarification plus more than a few complication. *Sociale Welt*, 47(4), 369–381. Dostupné z www.cours.fse.ulaval.ca/edc-65804/latour-clarification.pdf nebo www.nettime.org/Lists-Archives/nettime-/9801/msg.000html
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social. Introduction to action-network theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Law, J. (Ed.), (1986). *Power, action and belief. A new sociology of knowledge*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Law, J., & Hassard, J. (1999). *Actor network theory and after*. Oxford England Malden, Massachusetts: Blackwell.
- Mareš, J. (2010). Publikování výsledků výzkumu a vykazování výsledků výzkumu na českých vysokých školách. *Pedagogika*, 60(3–4), 148–151.
- Masemann, V., Bray, M., & Manzon, M. (2007). *Common interests, uncommon goals. histories of the world council of comparative education societies and its members*. Hong Kong: Springer.
- Muijs, D., West, M., & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5–26.
- Mützel, S. (2009). Networks as culturally constituted processes. *Current Sociology*, 57, 871–887.
- Palonen, T., & Lehtinen, E. (2001) Exploring invisible scientific communities. Studying networking relations within an educational research community. A Finnish Case. *Higher Education*, 42, 493–513.
- Průcha, J. (2002). Deset let České asociace pedagogického výzkumu: Bilance a výhledy. In *Výzkum školy a učitele*. Sborník 10. výroční konference ČAPV. Praha: PedF UK [CDR].



- Průcha, J. (2012). Jak a proč jsme vytvořili ČAPV. In P. Urbánek & J. Wernerová (Eds.), *Kam směřuje český pedagogický výzkum? Dvacetiletí České asociace pedagogického výzkumu* (92–97). ČAPV: Liberec.
- Průcha, J. (2015). *Školní vzdělávání ve Finsku*. Praha: Karolinum.
- Průcha, J. (2016). Naplněné a nenaplněné výzvy pro český pedagogický výzkum. *Pedagogika*, 66(3), 245–248.
- Rýdl, K. (1998) Smysl a vliv reformních idejí alternativního pedagogického hnutí v České republice v 90. letech. *Pedagogika*, 48(4), 380–386.
- Rýdl, K. (2009). Soužití z rozumu nebo nutnosti? Ke vztahům a souvislostem mezi vědou a vzdělávací politikou. *Orbis scholae*, 3(3), 119–130.
- Štech, S. (2000). Křivá huba, nebo křivé zrcadlo? (O hříchu podvodných interpretací). *Pedagogika*, 50(2), 117–120.
- UNESCO (2015) *Human Development Report. Work for Human Development*. Paris: UN Development Programme.
- Urbánek, P. (2012). Český pedagogický výzkum a česká asociace pedagogického výzkumu. In P. Urbánek & J. Wernerová (Eds.), *Kam směřuje český pedagogický výzkum. Dvacetiletí České asociace pedagogického výzkumu*. Liberec: Česká asociace pedagogického výzkumu.
- Urbánek, P., & Wernerová, J. (Eds.) (2014). *Kam směřuje český pedagogický výzkum? Dvacetiletí České asociace pedagogického výzkumu*. Liberec: Česká asociace pedagogického výzkumu.
- Walterová, E. (2004). Česká pedagogika: Reflexe oboru v expertním šetření. In *Česká pedagogika: Proměny a výzvy* (7–20). Praha: PedF UK.
- Walterová, E. (2010). Jak se dělá pedagogický výzkum v Česku? Podmínky, instituce, lidé. In *Kam směřuje současný pedagogický výzkum*. Sborník příspěvků.18. celostátní konference ČAPV. Liberec: TU a ČAPV [CD-ROM].
- Walterová, E. (2015). Recenze publikace H. Gardnera a K. Davisové „The app-generation“. *Pedagogika*, 65(3), 333–341.
- Walterová, E. (2007–2012). Zprávy o řešení projektu Centra základního výzkumu školního vzdělávání. *Orbis scholae*, vždy č. 1 v daném ročníku.
- Walterová, E. (2015). Proměny srovnávací pedagogiky v globální perspektivě. In D. Greger (Ed.), *Srovnávací pedagogika: Proměny a výzvy* (13–38). Praha: PedF UK.
- White, H. C. (1992) *Identity and control. A structural theory of social action*. Princeton: Princeton University Press.
- White, H. C. (2008) *Identity and control. How social formation emerge*. Princeton: Princeton University Press.

Prof. PhDr. Eliška Walterová, CSc.,
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání;
e-mail: eliska.walterova@pedf.cuni.cz



WALTEROVÁ, E. The Possibilities and Limits of Networking, Particularly in Educational Research

The concept of network and networking has become very popular, even though despite its deep historical roots, the social phenomenon of networking has only been identified and examined in recent decades. Meanwhile, advances in information technology have made it possible for networks to be enlarged in space and accelerated in time. Networking as an activity encouraging the sharing of knowledge and cooperation has become the subject of theories and research, including networks in scientific communities. The article introduces the subject of networking in the field of educational research, where it is still somewhat neglected in the Czech environment. The author explains two main theories, the relational sociological and the actor network theory, and shows how these make it possible to analyse heterogenic networks with different units and signs, strong and weak knots and connectivity in different contexts. Attention is then devoted to examples of real existing networks of different types in the educational research community, particularly the Czech Association of Educational Research. The possibilities and limits of use of this network for informal evaluation and coordination of the education research are reconsidered and challenged.

Keywords: *network, networking, theory of networks, actors, educational research, evaluation.*