

PEDAGOGICKÝ VÝZKUM V ZAHRANIČÍ: TRENDY, TÉMATA A METODOLOGIE V 90. LETECH

JAN PRŮCHA

Všeobecně se uznává, že „národní“ věda se nemůže úspěšně rozvíjet bez kontaktů se zahraniční vědou. Také v naší oblasti, to je v české pedagogické vědě a výzkumu, se neobejdeme bez informací o tom, jak se tato oblast vyvíjí v zahraničí. K tomu účelu jsem vypracoval analytický přehled o vývoji pedagogického výzkumu v posledním desetiletí, a to se zaměřením převážně na evropský výzkum, resp. výzkum v rámci OECD.

1. METODA ANALÝZY

Analytické přehledy nějaké výzkumné oblasti pracují obvykle s obsahovou analýzou souboru publikací reprezentujících příslušnou oblast. V důsledku značného rozsahu publikovaných prací se jejich výběr pro přehled většinou nestanovuje přesně z hlediska kvantitativního, ale řídí se spíše odbornou intuicí autorů, kteří jsou schopni vybrat reprezentativní práce pro danou oblast (např. Calderhead, 1995).

Pro daný přehled jsem chtěl použít nějaký objektivnější postup k výběru toho, co reprezentuje evropský pedagogický výzkum. Abych dosáhl co možná nejúplnějšího pokrytí pedagogického výzkumu v Evropě jak co do témat, tak co do zemí, analyzoval jsem dva soubory výzkumných prací:

(1) Jako reprezentativní soubor prací evropského pedagogického výzkumu 90. let jsem použil databázi **EUDISED - European Documentation and Information System**. Tento systém shromažďuje informace o probíhajících nebo ukončených projektech pedagogického výzkumu v 34 evropských zemích, včetně České republiky.¹ Databáze je přístupná ve dvou formách: Jednak v internetové prezentaci (<http://www.bdp.it/banche/eudifor.html>), jednak v knižní podobě jakožto ročenka **EUDISED European Educational Research Yearbook** (dále: **EERY**), s kterou jsem pracoval.

EERY je vydávána každoročně od roku 1993 a pokrývá v každém svazku zhruba 1800 - 2000 projektů. Poslední svazek **EERY** (1998) zahrnuje 1842 výzkumných projektů registrovaných za rok 1997/1998 v 17 evropských zemích. Všechny projekty jsou popsány anotacemi, klíčovými slovy a klasifikovány podle témat, zemí a autorů. Z toho důvodu je možno považovat **EERY** za relativně reprezentativní zdroj informací o evropském pedagogickém výzkumu. Databáze však není absolutně vyčerpávající a její spolehlivost je snižována zejména tím, že

¹ Data do systému **EUDISED** jsou dodávána národními informačními agenturami, v případě ČR je to Ústav pro informace ve vzdělávání, kde je za tuto činnost zodpovědná mgr. S. Brožová (1996).

některé země se v systému nezúčastňují (např. Švédsko, tedy země s rozvinutým pedagogickým výzkumem; rovněž není pokryto Rusko, o jehož současném pedagogickém výzkumu není téměř nic známo, ani např. Slovensko).

(2) Jako druhý zdroj informací jsem použil práce publikované v mezinárodních vědeckých časopisech *Educational Research and Evaluation*; *Learning and Instruction*; *European Journal of Psychology of Education*, a v bulletinu *Evropské asociace pedagogického výzkumu EERA Bulletin*. Tento soubor mi byl podkladem zejména pro zjištění trendů ve vývoji metodologie výzkumu.

2. VÝSLEDKY A DISKUSE

2.1. KTERÁ TĚMATA JSOU NEJVÝZNAMNĚJŠÍ VE VÝZKUMU 90. LET?

Pro jakékoli hodnocení výzkumu v zahraničí se samozřejmě jeví jako nejdůležitější otázka *Co je zkoumáno?* K tomu účelu jsem zjišťoval *distribuci témat podle obsahu*, tj. popis toho, která témata jsou nejvýznamněji zkoumána. Významnost je zde určována na základě počtu projektů v jednotlivých tematických okruzích. Z tohoto hlediska jsou nejvýznamnější témata výzkumu rozložena takto (při srovnání stavu v roce 1993 a 1997/98, v souborech 1903 a 1550 projektů EERY):

	1993	1997/98
- témata pedagogická a didaktická:	68,8%	75,1%
- témata pedagogickopsychologická:	11,8%	6,7%
- témata sociologická:	5,6%	6,5%
- témata ekonomická:	8,5%	5,1%
- témata řízení a administrativy školství:	5,3%	6,6%

Jak je patrné, podstatnou část pedagogického výzkumu 90. let v evropských zemích představují projekty zaměřené na pedagogické a didaktické záležitosti. Podrobnější analýzou této skupiny jsem zjistil, že jsou to zejména výzkumy týkající se

- **kurikula a obsahu vzdělávání**, s těmito nejfrekventovanějšími tématy:
 - obecné otázky kurikula; jádrové či základní kurikulum (*common core curriculum*); tvorba kurikula pro jednotlivé předměty (nejvíce: matematika, cizí jazyky, chemie, dějepis); analýza učebnic
- **vyučování, výcviku, přípravy** (*teaching and instruction*), s nejfrekventovanějšími tématy:
 - hodnocení výsledků vyučování; metody vyučování; příprava učitelů; vyučování jazyků; technické prostředky vyučování

- **učení**, s nejfrekventovanějšími tématy:

- učení zprostředkované počítačem; motivace k učení; styly učení; obtíže v učení.

2.2. JAKÉ TRENDY SE PROJEVUJÍ V PEDAGOGICKÉM VÝZKUMU 90. LET?

Období posledního desetiletí přineslo nepochybně určité změny v zaměření pedagogického výzkumu, které jsou stále významněji vyvolávány tlakem ze strany politiků a ekonomů:

- V rámci OECD se proklamuje jako oficiální strategie to, že priority témat pro pedagogický výzkum mají být vymezovány „tripartitně“, tj. za spoluúčasti výzkumníků, klientů a sponzorů, resp. těch, kdo výzkum financují. K tomu přistupuje požadavek na *akontabilitu* pedagogického výzkumu, tj. nutnost vykazovat výsledky a využitelnost výzkumu ve vztahu k vynaloženým nákladům a potřebám klientů - o podrobněji in Průcha (1997).
- V průběhu 90. let se zároveň konstatuje, že přetrvává „krize důvěry“ ve vztazích mezi pedagogickým výzkumem a vzdělávací politikou: Pramení hlavně z toho, že na jedné straně jsou pro výzkum vyčleňovány určité finanční sumy, ale na druhé straně výzkum se nedokázal zbavit určitých neduhů, které jsou vnímány a kritizovány nejen ze strany uživatelů, ale i samotnými vědci. Jde hlavně o tyto nedostatky (podle *Educational Research and Development*, 1995):

- *Fragmentárnost*. Výzkumy jsou často prováděny ve vzájemné izolaci, někdy se duplují a poskytují poznatky nekoherentní, rozdrobené a bez potřebné syntézy..

- *Irelevantnost*. Mnoho z toho, čím se zabývá výzkum, je shledáváno jako nevýznamné pro skupiny různých uživatelů.

- *Nedostatečná kvalita*. Část pedagogického výzkumu není schopna vyhovět požadavkům vědecké spolehlivosti, zejména podle kritérií validity a reliability.

- *Nízká využitelnost*. Nálezy z pedagogického výzkumu, a to jak klasického „kvantitativního“ typu, tak zejména kvalitativního typu, mají omezenou využitelnost v praxi. Příčina je shledávána nejen v obsahové irrelevantnosti a ve fragmentárnosti výzkumů, ale také v tom, že nálezy jsou špatně šířeny mezi uživatele, neboť používají takové formy komunikace, jež nejsou uzpůsobeny pro potřeby uživatelů.

To jsou však obecná konstatování; podívejme se nyní na konkrétní trendy, které jsme identifikovali v evropském pedagogickém výzkumu 90. let:

Z hlediska obsahového se nejvíce prosazovaly tyto nové trendy ve výzkumu:

- **Evaluace**: Hodnocení vzdělávacích výsledků žáků, škol, i výstupů národních vzdělávacích systémů; hodnocení vzdělávacích programů, kurikulárních projektů aj. (viz o zahraničních a českých evaluacích in Průcha, 1996).

Rozvinutost tohoto výzkumu je evidentní i ze zavedení nového časopisu *Educational Research and Evaluation* (od roku 1995).

- S evaluací souvisí trend zaměřenosti na výzkum **efektivnosti škol**: V EERY jsou doloženy velké počty výzkumných projektů zabývajících se měřením kvality škol, kvality vyučování, kvality učitelovy práce aj. Také tato oblast má nový speciální časopis *School Effectiveness and School Improvement* (od roku 1990).
- **Mezinárodní komparace vzdělávání**: V 90. letech se silně rozvinuly komparace různých vlastností vzdělávacích systémů, a to především s pomocí indikátorů aplikovaných na země OECD a EU (viz podrobně in Průcha, 1999). S tím souvisí výzkumy zaměřené na **mezinárodní komparace vzdělávacích výsledků**, prováděné v rámci IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) - projekt TIMSS, RLS, aj.
- **Sociální, demografické a ekonomické prostředí vzdělávání**: Významně vzrostl počet prací zabývajících se partnerstvím školy - rodiny - komunity; problematikou rovnosti vzdělávacích příležitostí; vztahů mezi vzděláváním a světem práce, mezi úrovní dosaženého vzdělání a nezaměstnaností aj.
- **Multikulturalismus**: Jde o výzkumy označované termínem *multikulturní výchova* (*multicultural / intercultural education*), zabývající se zejména vytvářením pozitivních postojů u mladých lidí majoritní populace k etnickým a rasovým minoritám. V souvislosti s tím jsou prováděny výzkumy *evropské dimenze ve vzdělávání*.
- Konečně v pedagogickopsychologické oblasti se rozvinuly nové trendy ve **výzkumu učení**: Zkoumá se intenzivně zejména *autoregulované učení* (*self-regulated learning*), *styly a strategie učení*, *motivace k učení*, *učební prostředí* aj. - což ovšem bylo zkoumáno i v dřívějších letech (viz o tom Mareš, 1998). Vedle toho se však rozvinula nová výzkumná témata: *učení v pozdním věku* (*late life learning*); *učení ve specifických předmětech* (*domain-specific learning*), např. *učení v dějepise*, *učení při počátečním čtení* (*learning in beginning readers*); *učení z grafických reprezentací* (*learning from graphical representations*), *učení při práci* (*learning in work context*), *učení při vysokoškolském studiu* (*learning in higher education*) aj. Stále se pokračuje ve fenomenografickém výzkumu *chápaní smyslu učení u žáků* (*pupils' ideas of learning*).

Z hlediska struktury vzdělávacího systému lze také identifikovat určité trendy:

- Největší počet projektů je v 90. letech zaměřován na problematiku vztahující se k
 - **primární úrovni vzdělávání** (94 projektů v EERY 1997/98)
 - **vysokoškolské úrovni vzdělávání** (139 projektů)
 - **vzdělávání dospělých** (52 projektů)
- Patrný je také zvyšující se zájem o **preprimární úroveň vzdělávání** a vůbec o problematiku vývoje a vzdělávání v raném věku (*early childhood education*)

Tady je možno shledávat rozdíly oproti české situaci, kde výzkum vztahující se k primární a preprimární úrovni je velmi omezen - jak jsem zjistil, pokud jde o české základní vzdělávání, v jiné analýze (Průcha, 1998 a).

2.3. ZANEDBÁVANÁ A MÁLO ZKOUMANÁ TÉMATA

Pro objasnění trendů v zahraničním pedagogickém výzkumu 90. let považuji za užitečné zjišťovat nejen to, která témata jsou nejčastěji pokrývána výzkumem, ale i to, co výzkum opomíjí. Při tomto zjištění překvapuje, že *určitá témata všeobecně považovaná v 70. - 80. letech za významná, se v 90. letech ocitají stranou zájmu evropského pedagogického výzkumu*. Jsou to zejména:

- **Výzkum komunikace ve vyučování:** Jak známo, tento výzkum byl oprávněně považován za klíčovou problematiku pro objasnění procesualní stránky edukace v podmínkách školní třídy a nashromáždil jak v různých zemích, tak v Československu spoustu cenných poznatků (Mareš, Křivohlavý, 1995, aj.). Když se ale podíváme na zhruba 10 000 projektů registrovaných v EERY v průběhu 90. let, nenalezneme téměř žádné práce tohoto zaměření; pokud se přece jen několik projektů zabývá pedagogickou komunikací, pak je to např. ve vztahu k výcviku učitelských dovedností pro komunikaci s žáky nebo ke komunikaci jako prostředku vzdělávání v cizích jazycích, ale nikoliv přímo k verbální komunikaci mezi učiteli a žáky ve třídách.

Takže situace, kdy v českém pedagogickém výzkumu nemáme vědecké nálezy o tom, jak učitelé a žáci spolu komunikují dnes, v současných třídách, je paralelní k situaci v zahraničí. A to je nepochybně škoda - vždyť co můžeme spolehlivě konstatovat o profilu a obsahu reálného učení a vyučování ve školách, jestliže tyto procesy exaktně nezachycujeme a neanalyzujeme?

- Druhou opomíjenou oblastí evropského i českého výzkumu jsou **alternativní školy, inovační formy výuky, soukromé a jiné nestátní školy**. V šetřených databázích nalézáme jen velmi sporadicky výzkumné projekty, které by se zabývaly např. analýzou rozdílů existujících mezi státními a soukromými či církevními školami z hlediska charakteru výuky, psychosociálního klimatu ve třídách a školách nebo vzdělávacích výsledků dosahovaných v různých druzích škol. Jeden z mála empirických výzkumů v této oblasti byl proveden ve Španělsku (Martin del Buey, Campo Mon, 1995/96) a týkal se toho, jak španělské děti ve věku 13-14 let vnímají klima (např. podporu ze strany učitelů, kooperaci mezi žáky aj.) jednak ve státních školách, jednak v soukromých školách. - Ve srovnání s touto situací má český výzkum rozdílů mezi státními a nestátními gymnázii (Hradecký, Byčkovský, 1995) unikátní postavení, jak po stránce faktových zjištění, tak po stránce metodologické.

- Jako nedostatečně empiricky zkoumaná se jeví také oblast tzv. **multikulturalismu**: Počet prací zabývajících se interkulturní / multikulturní výchovou sice významně vzrostl kvantitativně v průběhu 90. let, avšak jen málo z nich jsou výzkumy mířící k jádru problematiky: *Jak vlastně vznikají a formují se postoje a předsudky mladých lidí k příslušníkům jiných etnik a jak je toto formování*

ovlivňováno edukačními programy. Většina projektů jsou totiž jen návrhy programů multikulturní výchovy, ale nejsou zkoumány realizace a efekty těchto programů.²

-Totéž se týká tzv. **evropské dimenze ve vzdělávání**, kde se v zahraničí i u nás objevily četné práce o tom, jak začleňovat tuto dimenzi do kurikula, jak k tomu připravovat učitele apod., ale skutečný výzkum týkající se realizace evropské dimenze, jejích výsledků, je zřídka prováděn. Jednu z mála výjimek zde představuje empirický komparativní výzkum britských pracovníků (Field, et al., 1996/97) sledující, jaký vliv má evropská integrace na postoje učitelů. Zkoumaný vzorek zahrnoval 800 učitelů, vybraných ve 4 zemích (Británie, Německo, Švédsko, Polsko), kteří byli vyšetřeni dotazníkem. U nás byl proveden výzkum představ českých žáků a studentů o Evropě (Novotná, 1997).

2. 4. METODOLOGIE V ZAHRANIČNÍM PEDAGOGICKÉM VÝZKUMU

Samozřejmě přehled o pedagogickém výzkumu v Evropě 90. let nemůže opominout to, jaké metodologické přístupy a konkrétní metody se v něm uplatňují. Identifikoval jsem tyto trendy:

- Zesílil a častěji se uplatňuje **interdisciplinární přístup**: Vedle již dávno realizovaného *pedagogickopsychologického* přístupu se výrazně aplikuje přístup *sociopedagogický* a *ekonomickopedagogický*. To je zřetelné hlavně ve zkoumání vstupních determinant edukace (např. analýza tzv. vzdělanostní mobility ve vztahu k sociální diferenciaci společnosti) a výstupů edukace (např. uplatnění absolventů škol na trhu práce), kde jsou sociologické, demografické a ekonomické teorie a metody běžně uplatňovány.
- Nově se uplatňuje propojenost pedagogického uvažování s teoretickými koncepty **sociální a kulturní antropologie** a **psychologie interkulturních diferencí**: Dospělo se k poznání, že jevy edukace nelze adekvátně vysvětlovat, aniž by se braly do úvahy rozdíly mezi kulturami - např. výchovné styly rodin i učitelů jsou prokazatelně závislé na kulturních vzorcích určitých etnik, zemí, regionů apod. Tyto přístupy jsou v 90. letech aplikovány např. ve výzkumu vztahů rodiny a školy, i ve výzkumu učení žáků: Jak objasňuje M. Boekaertsová (1998), nálezy o učebních stylech a motivaci žáků svědčí o silné závislosti těchto psychologických procesů na kulturních faktorech. Z toho vyplývá nutnost změny: „Odborníci v pedagogickém výzkumu musí změnit svou orientaci tak, aby zahrnovala i sociálně kulturní aspekty, jež jsou typické u sociologů, antropologů a psychologů zaměřených na interkulturní difference.“ (s. 98)
- Pokud jde o základní paradigma pedagogického výzkumu, rozšířilo se využívání metod **kvalitativního výzkumu** jako je zejména zúčastněné pozorování, hloubkový rozhovor, autobiografie, případová studie aj. Stále ovšem tvoří většinu empirických výzkumů takové, jež jsou označovány

² Výjimkou jsou analýzy obsahu učebnic (zejména dějepisu, vlastivědy aj.) zjišťující, jak je v těchto textech vytvářen „obraz nepřítele“ pro žáky různých zemí - viz Průcha, 1998 b.

(nevhodně) jako **kvantitativní**, tj. orientované na exaktní měření a vysvětlování jevů, jejich vlastností atd. V 90. letech se již jasně ukázalo, že *mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem nelze vést ostrou hranici a vzájemně vylučování, nýbrž že oba přístupy - pokud jsou vskutku vědecky založeny - jsou komplementární, a proto se často v konkrétních výzkumech spojují*. Dobrým příkladem je tu výzkum provedený ve Švédsku (Lindblad, Prieto, 1998), týkající se toho, jak si žáci konstruují představy o svých učitelích: Jednak byla použita kvalitativní metoda hloubkového rozhovoru aplikovaná ve skupině 26 dospělých a zjišťující jejich „životní příběh“ (*life story*) ve vztahu k školnímu vzdělávání a k bývalým učitelům; jednak byla aplikována kvantitativní analýza odpovědí v strukturovaném dotazníku ve velké skupině 1205 žáků v 10 školách, zjišťující percepci učitelské kontroly na straně žáků.

- Mezi explorativními metodami má bezesporu nejčastější využívání **dotazník**, se všemi klady i (mnohdy závažnými) nedostatky - tedy situace je opět obdobná jak v zahraničním, tak v českém výzkumu (srov. Průcha, 1998 a). Avšak dosti obvyklé nyní je, že dotazník je pouze součástí **skupiny metod**, které jsou aplikovány - takže se dosahuje větší spolehlivosti a komplexnosti nálezů než při použití pouze samotného dotazníku. Jako příklad uvádím práci nizozemských odborníků (Aarnoutse, van Leeuwe, 1998), kteří při výzkumu vývoje dovednosti čtení u dětí pracovali (1) s longitudinální analýzou, (2) s testem pro porozumení čteného, (3) s dotazníkem měřícím postoje k čtení.
- Pozoruhodné je, že v 90. letech se intenzivně rozvinuly aplikace **statistického popisu a analýzy** v oblasti srovnávací pedagogiky, tedy kde to dosud nebylo příliš obvyklé. Tyto aplikace souvisejí s mezinárodními komparativními výzkumy vzdělávacích systémů pomocí kvantitativních indikátorů, vyvinutými jednak v OECD, jednak v EU (viz v českém překladu *Pohled na školství v ukazatelích OECD*, 1996, 1999). Tyto indikátory postihují i některé vlastnosti edukačních procesů, jež jinak zůstávají empirickým výzkumem zanedbávány - např. vliv velikosti tříd (v počtu žáků) na charakter a výsledky edukace, aj.
- K metodologickým záležitostem lze přiřadit i jeden praktický nástroj s mezinárodním uplatněním: Byla zavedena **Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání ISCED 1997** (*International Standard Classification of Education*, český překlad 1999). Je to taxonomie vypracovaná a schválená v UNESCO a závazná i pro Českou republiku. Vymezuje definičně jednotlivé úrovně vzdělávání tak, aby byly pokryty všechny variabilní druhy vzdělávacích systémů ve světě. Totéž se týká klasifikace nutné při srovnávání vzdělanosti obyvatelstva v různých zemích aj.

3. VÝZKUMNÝ POTENCIÁL ZEMÍ

Když objasňujeme vývoj zahraničního pedagogického výzkumu v 90. letech, mělo by nás zajímat také to, jaké postavení zaujímají jednotlivé země - a mezi nimi také Česká republika - v tomto výzkumu. Bohužel, k tomu nejsou k dispozici příslušné údaje. Pokud některá zjištění existují, jsou nespolehlivá či neúplná:

Kolik odborníků pracuje v pedagogickém výzkumu v evropských zemích?

- Ani v rámci šetření OECD se nepodařilo zajistit data o pracovnících pedagogického výzkumu: V publikaci *Education at A Glance: OECD Indicators 1994* (česky: *Pohled na školství v ukazatelích OECD*, 1996) je sice zahrnut indikátor P 41 *Pracovníci výzkumu a vývoje ve vzdělávání*, ale ten pokrývá jen šest západoevropských zemí a pouze z období 1990 - 92; dodatečně za ČR z roku 1994. Indikátor dokládá, že počet pracovníků pedagogického výzkumu činil ve V. Británii - 3322 osob, v Nizozemsku - 720, ve Finsku - 247, ve Švédsku - 236, v Rakousku - 160, v ČR - 478.³

Ovšem tento údaj není věrohodný, neboť např. pro ČR se udává, že z počtu 478 výzkumníků jich 436 pracuje na univerzitách, z čehož by vyplývalo, že pouze 42 jich pracuje mimo univerzity - to však neodpovídá skutečnosti, vzhledem k reálně vyššímu počtu pracovníků v rezortních ústavech MŠMT (VÚP, VÚOŠ, CSVŠ aj.).

Jak intenzivní je pedagogický výzkum v evropských zemích?

O intenzitě či produktivnosti pedagogického výzkumu v jednotlivých zemích nejsou k dispozici žádná spolehlivá data. Nepřímo můžeme na intenzitu výzkumu usuzovat z toho, kolik výzkumných projektů registruje databáze *EERY* v 90. letech. Vypočetl jsem souhrn počtu projektů z jednotlivých zemí v letech 1994/95 až 1997/98, jenž činí 7228 výzkumných projektů. V tomto souhrnu jsou podíly jednotlivých zemí rozloženy následovně:

V. Británie	2588 projektů
Rakousko	258
Německo	890
Švýcarsko	247
Francie	754
Itálie	213
Nizozemsko	533
Belgie	192
Finsko	503
Španělsko	153
Portugalsko	344
Norsko	77
Česká rep.	289
Polsko	77, atd.

³ Pracovníci pedagogického výzkumu jsou definováni takto: „Osoby zaměstnané ve vzdělávacím výzkumu a vývoji (přepočtený počet osob na plný roční úvazek)“ - *Pohled na školství v ukazatelích OECD*, 1996, s. 305.

Toto rozložení zčásti odpovídá realitě, jak vyplývá ze srovnání s počtem publikovaných výzkumných prací v mezinárodních časopisech. Počtem obyvatel malé země jako je Finsko a Portugalsko skutečně mají intenzivně rozvinutý pedagogický výzkum jak ukazuje tabulka. Na druhé straně jsou data EERY ne zcela spolehlivá, neboť udávané počty registrovaných projektů závisejí na tom, jak systematicky dodávají národní agentury data o projektech svých zemí do systému EUDISED - proto např. počet projektů udávaný pro Itálii či Španělsko je v dané tabulce nižší než reálný.

V případě České republiky se situace jeví poměrně příznivá, pokud jde o počet registrovaných projektů. Podívejme se však na naši situaci komplexněji.

4. ČESKÝ PEDAGOGICKÝ VÝZKUM VE SROVNÁNÍ SE ZAHRANIČNÍM

Je přirozené se ptát: *Jak si český pedagogický výzkum stojí ve srovnání se zahraničním výzkumem, zejména západoevropským?*

Situace v českém pedagogickém výzkumu po roce 1989 již byla několikrát kriticky hodnocena (např. Pelikán, 1996) a oprávněně se poukazovalo na některé závažné nedostatky. Na druhé straně se snad vůbec neberou na zřetel také pozitiva, jež v našem výzkumu bezesporu existují. Domnívám se, že je třeba skončit neustálé sebezpochybování, poukazování jen na vlastní nedostatky a nahradit je uvědomováním si svých schopností a kladů ve srovnání se zahraničím.

Tvrdím, že český pedagogický výzkum dosáhl v 90. letech určitých pozitiv, jichž bychom si měli být vědomi, a na jejich základě rozvíjíme vlastní tvořivost a originalitu. Která pozitiva zde existují?

(1) Český pedagogický výzkum má dnes k dispozici **vyspělou informační základnu o našem vzdělávacím systému**: To, co dnes produkuje Ústav pro informace ve vzdělávání, není samozřejmostí ve všech zemích Západu. Zejména máme spolehlivé a podrobné statistiky o různých parametrech českého školství (publikované v ročenkách *Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele 1997/98*, a další), a to i v historickém vývoji (*Vývojová ročenka školství v České republice*, 1997 aj.).

(2) Máme k dispozici **četné a pohotové informace o zahraničních vzdělávacích systémech** (zejména *Pohled na školství v ukazatelích OECD*, 1996, a *Ročenka Evropské unie*, 1998), vydávané rovněž v ÚIV. Vedle toho máme vytvořeny systematické přehledy o zahraničních vzdělávacích systémech (např. Ježková a kol., 1996, aj.), o vzdělávací politice v zemích OECD a EU (např. *Správa a řízení školství v Evropě*, 1997) a četné další.

(3) Úporně pracujeme na tom, abychom byli na světové úrovni i pokud jde o **terminologii našeho oboru**. Vytvořili jsme v oblasti pedagogiky slovníky, jak překladové (Mareš, Gavora, 1999), tak výkladové (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, 1998), jež jsou rovnocenné se zahraničními nebo lepší.

(4) Vypracovali jsme **příručky o metodách pedagogického výzkumu** (Pelikán, 1998; Průcha, 1995; Gavora, 1996 - překlad ze slovenštiny), takže mladí adepti oboru mají k dispozici našim potřebám uzpůsobené návody pro výzkumnou práci. Můžeme v českém výzkumu také těžit z toho, že bez jazykové bariéry jsou nám přístupné slovenské práce - nejnověji např. *Metodológia vied o výchove* (Švec a kol., 1998).

(5) Pracovníci našeho pedagogického výzkumu mají svou vlastní, od roku 1992 fungující profesní organizaci - **Českou asociaci pedagogického výzkumu** - s každoročními celostátními konferencemi a publikovanými sborníky, na nichž se zúčastňují pracovníci ze všech 9 pedagogických fakult v ČR a další odborníci.

(6) V průběhu 90. let jsme vytvořili **desítky empirických výzkumů**, někdy s originální metodikou (např. o učitelích - Šimoník, 1994, nebo o žácích - Kraus, 1998, a mnohé další). Vznikly u nás i **výzkumy zapojené do mezinárodních projektů**, např. evropský výzkum historického vědomí středoškoláků (Klíma a kol., 1998), mezinárodní výzkum profesionálních činností učitelů (Kurelová, 1997), a jiné.

(7) Za nejcennější pozitivum našeho oboru však považuji **specifický myšlenkový potenciál českých odborníků v pedagogickém výzkumu**: Jsme tradičně velmi otevření pokud jde o chápání a přejímání zahraničních stimulů teoretických a metodologických (o tom svědčí řada prací v časopise *Pedagogika* a některé knižní práce). Jsme ale - na rozdíl od typického zaměření západoevropských a zvláště amerických kolegů - mnohem univerzálnější a dialektičtější. Naše založení nás vede k tomu posuzovat jevy edukační reality v komplexním pohledu, zejména v kulturněhistorických a systémových souvislostech. Je nám samozřejmostí chápat edukační procesy, jejich determinanty, subjekty atd. v kontextu historických, kulturních a sociálních podmínek - tedy to, co teprve nedávno objevili, resp. stále objevují např. v USA na základě tzv. školy Vygotského.

To, že pracujeme často v méně příznivých okolnostech - pokud jde o materiální a finanční vybavenost - a přitom jsme schopni sledovat světový vývoj v našem oboru, vyrovnávat se s ním, svědčí o našich kvalitách. Soudím proto, že v současné době, kdy se hodnoty národní identity a suverenity dostávají v rozbourané Evropě do určitého stavu rozkolísanosti, je užitečné i v českém pedagogickém výzkumu nejen poukazovat na naše nedostatky (jež zajisté existují), ale s patřičným sebevědomím stavět i na našich nesporných kladech a úspěších.

LITERATURA

Aarnoutse, C., van Leeuwe, J.: *Relation Between Reading Comprehension, Vocabulary, Reading Pleasure, and Reading Frequency*. Educational Research and Evaluation, 4, 1998, č. 2, s. 143 - 166.

- Boekaerts, M.: *Do Culturally Rooted Self-Construals Affect Students Conceptualization of Control Over Learning?* Educational Psychologist, 33, 1998, 2/3, 87 - 108.
- Brožová, S.: *Mezinárodní spolupráce v oblasti informací o pedagogickém výzkumu*. In: Pedagogická evaluace v podmínkách současné české školy. ČAPV a Ped. fak. UP, Olomouc 1996, s. 39 - 42.
- Calderhead, J. (Ed.): *Educational Research in Europe*. Clevedon, Multilingual Matters 1994.
- Educational Research and Development: Trends, Issues and Challenges*. Paris, OECD 1995.
- Field, J., et al.: *Adult Education and the European Dimension*. Projekt 18047, EERY 1996/97, s. 125.
- Fraser, B.J., et al.: *Syntheses of Educational Productivity Research*. International Journal of Educational Research, 11, 1987, č. 2 (Special Issue).
- Gavora, P.: *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno, Paido 1996.
- Hradecký, V., Byčkovský, P.: *Srovnávací analýza výsledků vzdělávání na státních a nestátních gymnáziích, I. část*. Praha, Česká školní inspekce 1995.
- Ježková, V. a kol.: *Vzdělávací systémy v zahraničí*. Praha, Karolinum 1996.
- Klíma, B.: *Mládež a dějiny - srovnávací výzkum historického vědomí středoškolků*. Učitel'ské noviny, 1998, č. 26, s. 19.
- Kraus, B.: *Jakými problémy žije současná středoškolská mládež*. In: VI. konference České asociace pedagogického výzkumu, Sborník příspěvků z konference. České Budějovice, Pedagogická fak. JČU 1998, s. 193 - 198.
- Kurelová, M.: *Analýza profesionálních činností učitelů - příprava k mezinárodní komparaci*. In: *Výchova a vzdělávání v českých zemích na prahu třetího tisíciletí*. Plzeň, ČAPV a Ped. fak. ZČU 1997, s. 167 - 176.
- Lindblad, S., Prieto, H.P.: *Conceptions of Teachers from their Students' Point of View: Experiences from Swedish Lower and Upper Secondary Schools*. EERA Bulletin, 1, č. 2, 1998, s. 15 - 23.
- Mareš, J.: *Styly učení žáků a studentů*. Praha, Portál 1998.
- Mareš, J., Křivohlavý, J.: *Komunikace ve škole*. Brno, CDVU MU 1995.
- Mareš, J., Gavora, P.: *Anglicko-český pedagogický slovník*. Praha, Portál 1999.
- Martin del Buey, F., Campo Mon, M.A.: *Perceptions of the Social Climate in School: Differences between Public and Private Schools*. Projekt 15954, EERY 1995/96, s. 104.
- Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání ISCED 1997*. Praha, ÚIV 1999.
- Pelikán, J.: *Některé úvahy o dalších cestách české pedagogiky*. Pedagogika, 46, 1996, č. 4, s. 309 - 317.
- Pelikán, J.: *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha, Karolinum

1998.

Pohled na školství v ukazatelích OECD. Praha, ÚIV 1996, 1999.

Průcha, J.: *Pedagogický výzkum: Uvedení do teorie a praxe.* Praha, Karolinum 1995.

Průcha, J.: *Pedagogická evaluace: Hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků.* Brno, CDVU MU 1996.

Průcha, J.: *Pedagogický výzkum a vzdělávací politika: Vytváření mostů.* Praha, ÚIV 1997.

Průcha, J.: *České základní vzdělávání: nálezy pedagogického výzkumu.* Pedagogika, 48, 1998 a, č. 3, s. 212 - 242.

Průcha, J.: *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média.* Brno, Paido 1998.

Průcha, J.: *Školství a vzdělávání ve světě: Základy srovnávací pedagogiky.* Praha, Portál 1999.

Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník.* Praha, Portál 1995, 2. rozšířené vyd. 1998.

Šimoník, O.: *Začínající učitel.* Brno, Masarykova univerzita 1994.

Švec, Š. a kol.: *Metodológia vied o výchove.* Bratislava, IRIS 1998.

AUTOR – KONTAKT:

Prof. PhDr. Jan Průcha, DrSc.,

Varnsdorfská 333

190 00 Praha 9