

PEDAGOGICKÝ VÝZKUM A TRANSFORMACE VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVY

Jiří KOTÁSEK

Pedagogická fakulta UK, Praha

Je mou příjemnou povinností uvítat vás na půdě Univerzity Karlovy a její Pedagogické fakulty, která si pokládá za čest být hostitelkou I. konference pedagogického výzkumu uspořádané Ústavem pedagogických a psychologických výzkumů a Českou asociací pedagogického výzkumu. Tato souvislost je na první pohled dána tím, že pořádající ÚPPV je součástí fakulty. Je zde však ještě hlubší historická vazba, kterou bych rád připomenul. Charakteristickým rysem vývoje českého učitelského hnutí a české pedagogiky ve 20. století bylo úsilí o školský pokrok, v němž vedle uplatňování reformních snah ve školách stál na předním místě požadavek institucionalizace pedagogického výzkumu a požadavek začlenění veškerého učitelského vzdělání do univerzity. Obojí se podařilo uskutečnit v letech bezprostředně po II. světové válce zřízením pedagogických fakult na univerzitách a založením resortního výzkumného pedagogického pracoviště, k němuž po založení Akademie věd přibyl i Pedagogický ústav J.A. Komenského. Další vývoj obou druhů institucí pěstujících pedagogické vědy byl značně složitý, vzájemně separátní a rozporuplný. Bude věcí historiků jej objektivně zhodnotit. Jestliže jsme se naší fakultě po roce 1989 rozhodli vybudovat výzkumné pedagogické a psychologické pracoviště obecného zaměření, chtěli jsme tím vyjádřit reálnou podporu principu kooperace a integrace pedagogického výzkumu a vzdělání učitelů i školských pedagogických odborníků na půdě univerzity, která jakožto nezávislá autonomní instituce může splnit představy našich předchůdců. Domníváme se, že je to nosná idea pro budoucnost a bude následována i jinými pedagogickými fakultami.

Je zde ještě druhá významná okolnost vašeho setkání v čase, kdy dochází k podstatnému faktickému omezování vládních výdajů na školství. S politováním jsme byli nuceni vzít na vědomí zrušení Pedagogického ústavu J.A. Komenského jako součásti Akademie věd České republiky, která se k problematice výzkumu školství, výchovy a vzdělání postavila velmi macešsky. Vaše shromáždění je dokladem toho, že obec těch, kteří se vědecky zabývají výchovou a vzděláváním, chce tento negativní čin státní administrativy do jisté míry nahradit těsnější spoluprací jednotlivců a pracovišť na bázi Asociace i České pedagogické společnosti, jejichž koordinace je vysoce žádoucí.

Tématem mého úvodního vystoupení, které bude následováno podrobnějšími a konkrétnějšími rozborů, je pedagogický výzkum a transformace vzdělávacího systému. Tak jak je dobrým zvykem v odborné komunikaci, ujasňme si východiska a pojmy, dříve než se pokusíme o náčrt vzájemného vztahu obou činností.

Kdykoliv se v posledních několika letech v naší části Evropy sešli ti, jimž osobní volba nebo životní osudy přidělily odpovědnost za veřejně poskytovanou výchovu a vzdělávání - tedy učitelé, vychovatelé, školští pracovníci i

odborníci různých vědních oborů, nebo jak jsme si u nás zvykli souhrnně, ale ne dosti přesně říkat "pedagogové" - pak nejčastějším námětem jejich rozprav byla reforma, transformace, nebo krásnějšími původními českými a slovenskými slovy obnova, či náprava s adjektivy školská, vzdělávací či pedagogická, a to ve všech různých významových odstínech těchto sousloví. Historicky vzato nejde v časté frekvenci tohoto shluku příbuzných významů o nic dobově specifického, co by v dřívějších obdobích či epochách zcela chybělo nebo bylo považováno za nepodstatné. Ba dokonce lze oprávněně tvrdit, že zakladatel moderní pedagogiky a didaktiky J. A. Komenský pojem výchovy a vzdělání nerozlučně a jednou provždy spojil s nápravou, reformou lidských věcí, tedy veškerého lidského společenství, v němž výchova má onu zcela zvláštní a pro kontinuitu generací klíčovou úlohu, sice spíše zanedbávanou, jak je bohužel zvykem, ale historicky velmi mocnou. Přesto však chceme tvrdit, že potřeba transformace školství je v tomto geografickém prostoru a jeho převratném čase, po zhroutilí jedné nereálné vize společnosti obzvláště naléhavá. Od obnovy vzdělávacího systému se totiž očekávají pronikavější důsledky než v dobách a zemích s relativní hospodářskou a politickou stabilitou. I když snahám o zásadní proměnu vzdělávacího systému jako součástí a důsledku velké transformace sociálně politické dáme za pravdu, musíme zároveň vyjádřit obavu, zda netrpělivost veřejnosti, publicistiky i odborných kruhů nás nezavádí do extrémního radikalismu, do nejzazší krajní polohy v pohybu historického kyvadla. Ilustrací tohoto přístupu může být tendence projevující se zejména v českém prostředí, vytvořit znovu vertikálně členěný školský systém s co nejrannější selekcí dětí do akademicky zaměřených středních škol. I když zmíněný cíl nebyl v oficiálních programech transformace školství v České republice veřejně deklarován a schválen, pohybuje se vývoj školské struktury proti proudu času, do předválečného Československa, tzn. ke znovuzřízení tzv. obecné školy a dalších škol "ne-obecných" tj. určených pro různé části populace, tedy škol měšťanských se staronovým názvem škol občanských a samozřejmě středního školství gymnaziálního typu pro vybranou, dnes školními kapacitami velmi omezenou část populace dětí a mládeže. Ahistoričnost těchto pokusů je zřejmá každému, kdo z dějin školství odvozuje "ideu" těchto škol vzniklých za zcela odlišných společenských a historických okolností. Taková školská architektura je však vážným ohrožením základního demokratického principu rovnosti šancí ve vzdělání a svobodné volby vzdělávací dráhy.

Ponecháme však otázku oprávněnosti a vhodnosti návratu k minulosti, radikálnosti či umírněnosti reformy stranou. Považujeme vzdělávací soustavy za nezbytnou adaptaci vzdělávání hospodářským, kulturním a politickým požadavkům současnosti a zároveň za predikci a vizi budoucnosti. Není myslitelná bez formulace nové hodnotové orientace výchovy, pojetí žáka - jedince, jeho práv a bez respektování humanistických principů.

Má-li být náprava všeho toho, co patří ke vzdělávání a životu škol, včetně jejich sociálních a ekonomických podmínek, skutečnou revitalizací, pak to vyžaduje vůli a akci, úsilí a jednání na nejrůznějších úrovních - u zákonodárných a výkonných orgánů moci, v politických a právních dimenzích, v rovině resortního centra, ale - a to zejména - v samotném školském terénu, u tzv. řadových účastníků vzdělávacího dění. Víme, že právě vlastní pedagogická

činnost, chování a jednání učitelů je u některých skupin zastánců a podnětovatelů reformy považováno za jádro vzdělávacích proměn (v ČR např. NEMES a reformní pedagogická hnutí pedocentrického a duchovního založení, např. Waldorfské školy). Vedle těchto činností či uvnitř nich samých musí probíhat jejich reflexe, porozumění jim, jejich uvědomování, pochopení, poznání, zobecnění, anebo ještě jinak jejich výzkum. Jestliže jsem tento první člen názvu svého referátu označil "pedagogický výzkum", měl jsem na mysli spíše veškerou reflexivní stránku pedagogického úsilí než to, co se tradičně a v úzkém slova smyslu považuje za výzkum v rámci vědního oboru pedagogika. Tím ovšem není nijak popřen rozdíl mezi obecnějším poznáním a vědeckým studiem na jedné straně a empiricko-experimentálním výzkumem na straně druhé.

Musím bohužel konstatovat, že se naší pedagogice dosud nepodařilo překonat tradiční pojetí svého předmětu a metodologie ve smyslu normativní teorie učitelských činností založené mezi válkami. V období totalitního režimu bylo toto pojetí ještě zvýrazněno tím, že pedagogika se zabývala záměry a prostředky spíše ideologické indoktrinace, než výchovné interakce a komunikace. Těm, kdo sledovali vývoj západní pedagogiky (výstižnějším termínem je ovšem německé označení *Erziehungswissenschaft*, anglické *educational science*, či francouzské *les sciences de l'éducation*, tedy vlastně "věda" či spíše "vědy o výchově"), je evidentní, že pedagogickým výzkumem je nutno rozumět veškeré systematické a kontrolované pokusy o deskripci, explanaci a predikci výchovných jevů a procesů bez ohledu na to, zda jsou provozovány samotnou pedagogikou, didaktikou, nebo psychologii, sociologií, politikou, ekonomikou a jinými vědními obory, jakýmkoliv způsobem relevantními výchovným jevům (např. tedy i kybernetice a informatice). Je samozřejmě otevřen i filozofické reflexi a hermeneutickým přístupům. Pedagogický výzkum je tudíž multidisciplinární a stále více interdisciplinární či transdisciplinární, probíhající napříč různými vědeckými disciplínami, je "průřezový", nikoli monodisciplinární. Navíc jde o výzkum systémový zkoumající strukturální vazby a vazby nejrůznějších faktorů podmiňujících, ovlivňujících a určujících vlastní pedagogické procesy.

K novým pohledům na vzdělávací procesy výrazně přispěla didaktická technologie, která u nás pionýrsky ovlivnila postupnou metodologickou proměnu a více než kterákoli jiná oblast pedagogických věd se zasadila o propojení výzkumu jako reflexe a vývoje jako cílevědomého přetváření prostředků vzdělávání, k uplatnění inženýrských přístupů při konstrukci, designu vzdělávacích a výcvikových postupů.

Ať nyní ve veřejnosti, u politických představitelů a mezi členy jiných vědeckých komunit panuje jakkoliv skeptické mínění o stavu a možnostech pedagogického výzkumu, je nespornou mezinárodně uznanou a respektovanou skutečností, že reforma a inovace ve školství je bez soustavné výzkumné práce nemyslitelná a nereálná. O toto stanovisko se opírají tak renomované instituce jako je RE, ES a OECD. Paradoxně proto působí rozhodnutí likvidovat výzkumná pedagogická pracoviště a autoritativní prosazování názoru, že nám v této oblasti stačí zdravý rozum a klasická humanistická či exaktně pří-

rodovědná vzdělanost. Značí se v nich přezíravý postoj k vědeckému studiu celé vzdělávací sféry a předsudek nedůstojný členů vědecké komunity.

Vraťme se však znovu k otázce obnovy vzdělávací soustavy, kterou máme sklon chápat jako záležitost čistě domácí, která nemá souvislost s ostatním světem a k níž nám svět mimo naše hranice nemá co říci. Můžeme pak velmi snadno propadnout buď defétismu nebo naopak sebeuspokojení. Proto je namístě připomenout si celosvětový kontext našich snah a cílů. Od konce 60. let našeho století se v celosvětové diskusi o školství a reflexi jeho situace objevil pojem, nikoli pouze publicistický termín "vzdělávací krize". Vyjadřuje celkovou nedostatečnost vzdělávacího systému po kvantitativní i kvalitativní stránce vzhledem k potřebám. V tomto smyslu jej zavedl americký ekonom Ph. Coombs zabývající se systémovou problematikou vzdělávání. Svou "World Crisis of Education" po dvaceti letech zpracoval v nové aktuálnější verzi, nicméně však i zde svou diagnózu potvrdil. Od konce 60. let najdeme ve světové literatuře mnoho pokusů o zhodnocení světové situace ve vzdělání. Tyto pokusy si zaslouží naši pozornost, poněvadž umožňují uvědomit si přesněji svou domácí situaci a zároveň čerpat podněty k nápravným opatřením.

Měl jsem v dubnu letošního roku příležitost zúčastnit se pokusu o celosvětové posouzení vzdělávací krize a návrh cest k jejímu překonání reprezentanty 25 předních světových univerzit shromážděných na Newyorské univerzitě. (Šlo o slavné univerzity ve městech jako je Oxford, Paříž, Londýn, Florencie, Berlín, Bonn, Amsterdam, Edinburgh, Mexiko, Sao Paolo, Tel-Aviv, Istanbul, Peking, Petrohrad aj.). Rektori, prezidenti a děkani fakult zde s imponující zasláveností do problematiky celé vzdělávací soustavy se pokusili o diagnózu a terapii celé krizové sféry vzdělání. Pokusím se o stručnou reprodukci základních závěrů tohoto jednání, na němž zazněl i hlas z Prahy.

1. "Krise" vzdělávacího systému (u nás bychom spíše mluvili o "vážných nedostacích"), zejména však středního školství, které bezprostředně ovlivňuje vysoké školy, je globální. Z vystoupení účastníků však vyplynulo, její hloubka a dosah je v různých zemích různá a rovněž příčiny neuspokojivého stavu jsou podstatně odlišné. Je totiž problematické porovnávat školství v tak odlišných společenských podmínkách jaké představují stabilizované politické a ekonomické systémy západních zemí se situací bývalého "druhého světa" procházejícího radikální transformací a situací rozvojových zemí "třetího světa". Obecné - zdá se - je jen to, že vzdělávací potřeby jsou odsouvány či dokonce vědomě podceňovány. Důležité všude je to, aby univerzity pozvedly svůj hlas ve prospěch celého vzdělávacího systému z jiných než převládajících politických pozic (tj. z hlediska zájmů jednotlivých politických a zájmových skupin).
2. Radikální změny ve struktuře rodinného života nutí školy, aby převzaly nové role, zejména v oblasti sociální, pečovatelské a věnovaly svou pozornost každému jednotlivému dítěti. Tento požadavek je ovšem v ostrém protikladu k omezením, která přináší vládní politice úspory. (Zdá se, že

zejména v podmínkách střední a východní Evropy jde v současné době o zbožné přání).

3. Nedoceňuje se školství a vzdělání jako nástroj oživení ekonomiky a rozvoje lidských zdrojů. Zdá se, že celosvětově pokračuje skepse vůči makroekonomické hodnotě vzdělání, i když je ve vyspělých zemích prokázáno, že úroveň dosaženého vzdělání má podstatný vliv na životní úroveň jednotlivce (tedy v oblasti mikroekonomické). Vzdělávací systém musí i nadále reagovat na rychlé proměny struktury zaměstnanosti a požadavky pracovního trhu, např. nezaměstnanost lidí s nejnižší úrovní vzdělání.
4. Vlna celosvětového zájmu o soukromé školy odráží potřebu alternativního vzdělání ke zbyrokratizovanému státnímu a komunálnímu školství. To se však nesmí stát prostředkem k pouhému zdokonalení vzdělání pro bohaté.
5. Dosud neřešený je problém negativních důsledků televizního vysílání na děti a mládež. Dokáže škola svým vlivem paralyzovat záplavu násilí a konzumní reklamy? Převládá zatím hluboká skepse. Průnik informační technologie do škol je však považován za pozitivní a užitečný.
6. Ve školních osnovách by měl zůstat zachován humanistický obsah, který nesmí být potlačen prestižním pragmatismem současnosti. Jde o vzdělání zaměřené k potřebám člověka bez ohledu na jeho poslání, sociální status, původ, národnost atd. To však nijak neznamená podceňování přírodovědného poznání a technologických aplikací ve všeobecném vzdělání. Je naopak v zájmu univerzit podporovat kvalitu matematického, přírodovědného a ekologického vzdělání ve středních školách.
7. Za kardinální otázku reformy školství se považuje posílení spolupráce školy, rodiny a místního společenství. Předpokládá to větší autonomii škol při zachování náročných standardů vzdělání.
8. V oblasti vysokého školství, které se stává stále masovější, je nutno pokračovat v politice diverzifikace a zřizování neuniverzitního sektoru vysokého školství. Umožní se tím přístup k postsekundárnímu vzdělání stále většímu počtu mládeže, zároveň však si univerzity mohou zachovat svůj tradiční výběrový status a vazby vědy s výukou. Musí pokračovat úsilí o získání nových zdrojů financování vysokých škol, zejména spoluprací s průmyslem. Ten však nesmí mít rozhodující slovo při určování výzkumných a výukových priorit.
9. Nejvíce pozornosti představitelů univerzit vyvolala otázka postavení a vzdělávání učitelů. Projevila se naprosto převládající shoda o plné a nedělitelné odpovědnosti univerzit za vzdělávání učitelů všech školských stupňů, nikoli jen středních škol. Univerzity se musí zasazovat o důvěryhodnost učitelů jako členů obce intelektuálů. Jakékoliv podceňování a arogance vůči tomuto povolání poškozuje vzdělanost a škodí univerzitám. Naopak je nutné univerzity vyzvat k akci na posílení sociálního statusu a prestiže učitelstva. Ve vzdělávání učitelů na univerzitách se doporučuje,

aby jejich odborná příprava byla co nejvíce spojena s výzkumnou prací a nebyla považována za záležitost speciálních, všeobecně informativních kursů. Specificky učitelské, pedagogické zaměření přípravy budoucích učitelů lze dosáhnout spojením výuky teoretických disciplín s reálnou pedagogickou praxí ve školách podle modelu klinické lékařské přípravy. Na pedagogické přípravě se proto musí podílet i praktici ze škol. Nekompromisně byl vysloven požadavek na učitelství jako "graduate profession", tj. na univerzitní vzdělání s možností získání akademické hodnosti rovnocenné jiným akademickým povoláním. Zvláštní pozornost vedení univerzit si zaslouží pedagogické fakulty, které spojují interdisciplinární výzkum školství a vzdělání s výukou budoucích učitelů, školských administrátorů a pedagogických odborníků.

10. Všeobecný souhlas získal názor na obnovení vazeb univerzit se středními školami, ať již formou účasti univerzit na tvorbě standardů, osnov a na výstupních zkušebních požadavcích, či přímým podílem na činnosti přidružených středních škol. Univerzity by stále měly sledovat vývoj celého vzdělávacího systému a zajistit si politický vliv na jeho vývoj. Do oblasti jejich zájmu patří nejen střední školy, ale i předškolní výchova, primární školy a vzdělávání dospělých. Univerzity by účastí na reformě vzdělávacího systému zvýšily svou prestiž, aniž by tím oslabilly odpovědnost za vědu a výuku.

Konference se vyznačovala výraznou názorovou shodou na úlohu univerzit ve vzdělávacích systémech a při vzdělávání učitelů. Představitelé světových univerzit projevíli nejen pochopení pro tyto otázky, ale i vysoký stupeň informovanosti a politické angažovanosti v pedagogické problematice, a to bez jakéhokoliv podceňování otázek výzkumu školství a výchovy i vzdělávání učitelstva.

Přejdeme nyní k závěrečné části našeho výkladu - vztahu mezi pedagogickým výzkumem a tím, co se v teorii managementu označuje za "decision-making", rozhodování, a to jak pokud jde o realizaci zásadních transformací, tak o dílčí pedagogické inovace.

Nedávný rozbor učiněný Radou Evropy na jednom ze seminářů o pedagogickém výzkumu v loňském roce dospěl k závěru, že vztah mezi transformací a výzkumem v evropských zemích vykazuje tři základní varianty:

1. Za příznivých podmínek výzkum vytváří poznatkový fond, databázi, kterou školská správa může využít při svém rozhodování o reformách a inovacích. Taková situace existuje v řadě evropských zemí, které po dlouhá léta udržují a podporují svou výzkumnou základnu, obvykle nejen na univerzitách, ale i mimo ně ve zvláštních institucích. Dlouholetým příkladem bylo Švédsko, které své reformy realizovalo po dlouho připravované experimentální fázi. Výuka probíhala zároveň paralelně s reformou.
2. Za méně příznivých podmínek jsou vzdělávací reformy zaváděny bez předcházejícího výzkumu a experimentace, ale při jejich realizaci se pečlivě monitoruje, sleduje a hodnotí vše, čeho je dosaženo. Ze zjištěných

dílčích výsledků se vyvozují závěry. Příkladem zde může být anglická reforma vyhlášená zákonem z roku 1988. Těžištěm zde je ověřování standardů dosažených žáky v několika věkových úrovních. Ze zjištění jsou vyvozovány důsledky pro obsah a postup výuky, další vzdělávání učitelů atd.

3. Při zcela nepříznivých podmínkách se změny vzdělávacího systému uskutečňují centrálním rozhodnutím s výrazně politickou motivací, bez předchozího zapojení výzkumu a vývoje i učitelstva. Nedochozí k myšlenkovému a názorovému kontaktu mezi školskými politiky, výzkumnou obcí a členy učitelského povolání. Dochází pak k častým změnám v koncepci reformy, organizačním nedůslednostem. Za příklad byly na semináři uváděny reformy v bývalých socialistických státech, kritika byla ale vznesena i vůči Francii.

Musím bohužel konstatovat, že náš vývoj po roce 1989 - přesto, že je zde mnoho důvodů pro jeho omluvu vzhledem ke specifickým politickým, hospodářským a státoprávním podmínkám - inklinuje spíše ke třetímu modelu. Politováníhodné je, že se v ČR vehementně prosazuje snaha o výlučné centrální rozhodování o dílčích školských záležitostech (např. osnovy obecné a nyní zdá se i tzv. občanské školy), aniž byla zásadně podrobena posouzení otázka školské struktury a sítě škol pro budoucí vývoj a tato koncepce zveřejněna. Zdá se, že jde o politiku "fait accompli", tak, aby legislativa byla postavena před hotový fakt. Dlouhodobý strategický plán, po němž volají zákonodárci a odborníci, je podceňován, stejně jako soustavné využívání pedagogického výzkumu.

Ve vztahu školské politiky a resortního řízení na jedné straně a výzkumnou práci ve školství na straně druhé je však nejen u nás, ale všude ve světě mnoho otevřených problémů. Jeden z nich je okolnost, že politici musí rozhodovat v rámci krátkodobé politické agendy, která je jim vymezena vládami a celkovou situací sociální a politickou. Výzkum naopak pracuje v dlouhodobé perspektivě a jen někdy je s to reagovat na bezprostřední potřeby, ale i pak jde spíše o střednědobou perspektivu. Obojí je těžké sladit a dochází proto ke vzájemnému nepochopení. To může být dále způsobeno i tím, že výsledky výzkumu nejsou vždy bezprostředně aplikovatelné při školském rozhodování, jsou často zatíženy odborným žargonem, protože výzkumníci je píšou pro jiné členy výzkumné obce spíše než pro školské administrátory a učitele. Velmi často není výzkum dostatečně citlivý na bezprostřední školské problémy a dokonce se jim záměrně vyhýbá.

Za základní otázku se považuje, zda má příslušná země dobře vybudovanou, racionální a hladce fungující soustavu faktografických a dokumentografických informací, a to jak národní, tak mezinárodní. Všechno nasvědčuje tomu, že to je jeden z kritických momentů jakékoli úspěšné spolupráce mezi řízením školství a jeho výzkumem. Dalším kritickým momentem je možnost začlenění učitelstva do rozhodování o školské politice i do pedagogického výzkumu. Stále více se prosazuje názor, že pedagogický výzkum nemá činit učitele pouhým objektem svého zkoumání, ale měl by se dívat z pozic učitelů, z pozic odpovídajících tomu, jak oni vidí svou činnost. Proto se také prosazuje

princip zařazování aktivního výzkumu a vývoje do akcí dalšího vzdělávání učitelů a do činnosti jednotlivých škol.

Z heslovitých poznámek, které jsou výsledkem úvah mezinárodních expertů, vyplývá, že se u nás objevila řada pozitivních rysů ve vazbě mezi řízením školství a výzkumem. Jde např. o vytvoření fondů pro stimulaci výzkumu a vývoje ve školství. Patří sem zdokonalení systému tzv. resortního výzkumu, fond dynamického rozvoje vysokých škol, program EXTRA, vytvoření grantových agentur vlády, Univerzity Karlovy, Akademie věd ČR. Zde je ovšem otázka do jaké míry se právě zde prosadí pedagogický výzkum jako výzkum spíše aplikovaný než základní ve vztahu k přírodovědeckým a medicínským oblastem. Pozitivní je, že školská výzkumná obec si již osvojila pohotovost v tvorbě projektů a vstupování do konkurence. Negativní je ovšem přílišná zdoluhavost procedur (rozhodnutí o přidělení grantu trvá téměř 1/2 roku, na realizaci zbývá krátká doba, protože již v říjnu, listopadu musí být projekt ukončen). Zcela otevřená je otázka publikování výsledků a jejich implementace.

Téma obnovy vzdělávacího systému a podílu výzkumu na ní je samozřejmě téměř nevyčerpatelné. Lze si přát, aby byly nalezeny cesty, jak překonat pokračující konflikty mezi zákonodárnou a resortní výkonnou sférou v oblasti zásadních rozhodnutí o školství a aby byl vytvořen nový dosud postrádaný vztah důvěry mezi pedagogickým výzkumem a školskou administrativou.