

ANITA TRNAVČEVIČ*

**INTERNACIONALIZACE, EVROPEIZACE, STANDARDIZACE
A KULTURA AUDITU VE VZDĚLÁVÁNÍ:
PODPORA INOVATIVNOSTI?**

**INTERNATIONALIZATION, EUROPEIZATION, STANDARDIZATION,
AND THE CULTURE OF AUDIT IN EDUCATION: ANY SUPPORT
TO INNOVATION?**

Úvod

V posledních desetiletích byly zaznamenány v oblasti vzdělávání ve školských systémech ve světě a ve Slovinsku významné změny, které můžeme označit pojmy jako deregulace školských systémů, decentralizace, dekoncentrace a svobodný výběr školy a způsobu vzdělávání dětí a mládeže. S tím je spojen taktéž jiný způsob financování, který je ve světě označován jako financování per capita (na žáka). Tyto procesy jsou spojeny s širokým konceptem marketizace sféry vzdělávání (Kenway, Bullen, 2001; Dehli, 1996).

Tento koncept není bezprostředně spojen pouze se soukromým školstvím, stejně tak může vést k privatizaci veřejného školství. Nástup trhu ve veřejném školství je spojen s očekávanou větší autonomií škol, s jiným způsobem řízení a s větší odpovědností škol ke společnosti, která z peněz daňových poplatníků stále ještě financuje veřejné školství. Whisty, Power, Halpin (1998) ale upozorňují, že mezi těmito koncepty a procesy neexistuje jednoduché lineární spojení, zvláště pak hovoří o tom, že „autonomie školy není nutně spojena s volným výběrem školy“ (Whisty, Power, Halpin, 1998, s. 4). Dle jejich názoru je zcela možné, že v systému existuje pouze jedno a ne druhé. Financování z veřejných – daňových prostředků totiž znamená, že stát chrání a bude ochraňovat určený stupeň regulativy a dohledu nad školským systémem a že za vložené prostředky očekává dosahování vytyčených cílů a účinné řízení jednotlivých institucí (škol) v systému. To by mělo ve svých důsledcích vést k účinnému a úspěšnému školskému systému.

Druhé široké spektrum rozprav v praxi školských systémů pak spojujeme s globalizačními procesy, internacionalizací vzdělávání a v důsledku také

* Anita Trnavčevič je odbornou asistentkou na univerzitě v Koperu a podílí se také na práci slovinského institutu pro vzdělávání vedoucích pracovníků škol (Šola za ravnatelje).

s požadavky, před které jsou školy postaveny – těmi jsou větší míra odpovědnosti, větší autonomie, začleňování do místních komunit a na systémové úrovni srovnatelnost s jinými zeměmi a s jejich školskými systémy. Dnešní mobilita, tak jak o ní hovoříme v oblasti pracovní síly a zaměstnávání nebo mobility (především) studentů, pedagogických pracovníků na fakultách a v jiných vzdělávacích institucích, je často příčinou a také důsledkem požadavku na zapojení škol nejen do místního, ale taktéž mezinárodního prostoru.

V mezinárodním měřítku se školy a školské systémy mezi sebou srovnávají, jednak na základě jednotlivých systémových částí, definovaných v národních školských politikách a zákonodárných dokumentech, tak také na základě účinků vzdělávání nebo – jednoduše řečeno – na základě výsledků vzdělávání. Zvláště tato část, srovnávání výsledků vzdělávání, specifické sjednocování standardů znalostí, dovedností a schopností, které představují svým způsobem podmínku pro mobilitu, je předmětem a cílem této rozpravy. Co znamená internacionalizace a standardizace ve školství, jakým způsobem se projevují, jaké pasti přinášejí a jakým způsobem můžeme v tomto rámci přemýšlet o inovaci, jsou otázky, které otevřu v tomto pojednání, ačkoliv na ně nebudu moci definitivně odpovědět, jelikož jejich komplexnost přesahuje možnosti jednoduchých a celistvých odpovědí.

Globalizace a internacionalizace ve vzdělávání

O globalizačních procesech bylo v různých oblastech vědy napsáno již mnoho. Barrow, Didou-Aupetit a Mallea (2003, s. 1) tvrdí, že „slovo globalizace je obecně používáno tak, že jím postihujeme rozličné ekonomické, kulturní a politické trendy, které každý zvláště rozšiřují hranice sociálních systémů ve světě přes hranice národních států“. Beck (2003, s. 37) konstatuje, že „globalizace je s jistotou nejvíce užívaný – zneužívaný – a nejméně definovaný, zřejmě nejčastěji chybně interpretovaný, nejvíce zamlžený a politicky neúčinnější (úderný a sporný) pojem posledních a také budoucích let“. Barrow, Didou-Aupetit a Mallea (2003) spojují globalizaci s technologickými změnami, které dělají „svět malým“, a současně zmiňují, že o globalizaci nejčastěji hovoříme z ekonomického hlediska.

V oblasti vzdělávání Teicher (2004) pojednává o globalizaci a globálním, čímž míní, že oba pojmy používáme tehdy, kdy by je bylo možné zaměnit s pojmy, jako jsou světový, supranacionální, supraregionální apod. Beckman a Cooper (2004) odmítají celou tuto debatu na základě ideologického pohledu a domnívají se, že globalizace představuje vynucené prosazení neoliberální ideologie v celé transnacionální šíři, jehož důsledky jsou liberalizace a vzestup nové vlny manažerství, což se odráží také ve školských systémech. Různé akcenty a perspektivy v debatě o globalizaci a současně použití tohoto slova v každodenním životě nás přivádějí k přesvědčení, které zaznamenal Bauman (1998), když říká, že slovo globalizace si bere do úst každý člověk. Slovo globalizace je moderní, zázračný, kouzelný klíč, který putuje z ruky do ruky a otevírá dveře dnešním i budoucím tajemstvím. Globalizaci bychom neměli připisovat ani zázračnou ani kouzelnou moc, nýbrž bychom jí měli v každodenním životě a v každodenním používání připisovat

značnou nejasnost a určitým způsobem i nedefinovatelnost. Globalizace je tedy široký pojem, pod který můžeme „uklidit vše“.

V oblasti vzdělávání je možná operativnější a jasnější slovo „internacionalizace“ vzdělávání. Teicher (2004, s. 22) míní, že „v Evropě jsou často používány tři výrazy, které označují proces internacionalizace: internacionalizace, evropei-zace a globalizace, ačkoliv každý z těchto pojmů přistupuje k procesu internaci-onalizace s různým důrazem“. V oblasti vysokého školství Teicher (2004, s. 7) zjišťuje, že tyto pojmy označují trend odklonu od více méně uzavřených systémů vysokého školství k větší úloze nového způsobu přenosu vědomostí na dálku a že se tyto pojmy vztahují buď k měnícímu se okolí, které vytváří výzvy pro vysoké školství, nebo k výzvám, které vycházejí zevnitř. Současné také znamenají nárůst průchodnosti národních hranic, globalizace ve vysokém školství tedy dle jeho názoru znamená, že se národní hranice a systémy zamlžují a mohou zcela zaniknout. Evropei-zaci označuje jako regionálně (v evropském prostoru) definovanou variantu toho či onoho konceptu. Teicher zdůrazňuje ještě další element odlišující tyto koncepty.

O internacionalizaci často hovoříme v souvislosti s fyzickou mobilitou, spolu-prací mezi akademickými institucemi a vědecko-výzkumnou činností, globalizaci spojujeme se soutěží, konkurencí a transnacionálním vzděláváním a v neposlední řadě také s přenosem znalostí na komerčním základě, evropei-zaci pak spojujeme s mobilitou a spoluprací v evropském prostoru (v pozadí jsou pojmy jako „evrop-ská kultura“, „evropský vzdělávací prostor“ apod.). Teichler (2004) odmítá dile-ma, zda vůbec můžeme o těchto pojmech hovořit odděleně, mimo kontext, jako o jasně vymezených teoretických konceptech, jelikož jsou spolu těsně spojeny a navzájem propojeny.

Knight (2003) ve svém pojednání o internacionalizaci a globalizaci zdůrazňu-je, že globalizace je představována jako proces, který ovlivňuje internacionaliza-ci. Řečeno jinak, internacionalizace mění svět vzdělávání a globalizace mění svět internacionalizace. Taktéž se domnívá, že bylo vynaloženo mnoho sil na obranu internacionalizace vzdělávání a vyhýbání se používání výrazu globalizace vzdě-lávání. Různí autoři tudíž upozorňují, že pojmy globalizace a internacionalizace nejsou synonyma, ačkoliv jsou jiní, např. Webber (2004), kteří je takto používají.

Otázka internacionalizace není spojena pouze s oblastí školství, ve které je možná v posledním desetiletí viditelnější díky Lisabonské a Boloňské deklaraci a zavádění ECTS (European Credit Transfer System), ale také, jiným způsobem, s oblastí předuniverzitního vzdělávání, kam směřují myšlenky o „europasu“ na úrovni profesního vzdělávání a řada mezinárodních styků a výměn mezi jednotlivými školami.

Po vzniku samostatného státu je ve Slovinsku mezinárodní spolupráce zvláště důležitá, přičemž existuje rozdíl mezi mezinárodní spoluprací před rokem 1992 a po něm, kdy je viditelný posun od individuální spolupráce k institucionální rovi-ně spolupráce a od bilaterální k multilaterální mezinárodní spolupráci. Slovinská legislativa – od Bílé knihy přes Zákon o organizaci a financování vzdělávání, Zákon o základní škole až po Zákon o vzdělávání dospělých – v jednotlivých

článcích vymezuje mezinárodní spolupráci, evropskou dimenzi ve vzdělávání, internacionalizaci a evropeizaci ve vzdělávání.

Evropeizace a standardizace vzdělávání

Vycházíme-li z Eichlerova (2004) vymezení, tzn. že evropeizace vzdělávání je regionálně ohraničená internacionalizace, hovoříme v oblasti předuniverzitního vzdělávání jednoduše o evropeizaci, která obsahuje totéž co internacionalizace, tj. mobilitu, spolupráci, přenos znalostí přes národní hranice do evropského prostoru a spojování škol ve společném evropském kulturním prostoru. Při vymezení evropeizace a evropské dimenze ve vzdělávání nacházíme mezi těmito pojmy podstatný rozdíl v tom, že evropská dimenze ve vzdělávání je těsně vázána na kurikulum a evropeizace na evropský trh znalostí a vstup na tento trh.

Jestliže je tedy evropská dimenze ve vzdělávání vázána na kurikulární dimenzi (pojem kurikula můžeme samozřejmě vymezovat velmi široce), poté nám evropeizace přináší a otevírá další dilemata a otázky. Jakým způsobem vstoupit na trh znalostí? Jak umožnit mobilitu středoškolským a vysokoškolským studentům a pedagogickým pracovníkům ve školách? A neposlední řadě, jak ukázat a vyjádřit, do jaké míry je efektivní a úspěšný školský systém, jednotlivé školy, žáci, středoškolští a vysokoškolští studenti a učitelé? Jak jsou zaměstnatelní naši středoškolští a vysokoškolští studenti? Na tyto a podobné otázky nemůžeme poskytnout ani přibližné odpovědi, jestliže jsme alespoň částečně nestandardizovali očekávané výsledky vzdělávacího procesu, tj. to, co je v literatuře označováno jako výstupy a kompetence, a jestliže současně tyto výsledky mezi sebou nesrovnáváme. Jakým způsobem náš středoškolák naplní část svého vzdělávacího programu na nějaké jiné škole, jestliže programy nejsou srovnatelné a jestliže se standardy mezi školami podstatně liší? Vnucuje se nám jednoduchá odpověď, že je to nemožné. Jak můžeme dnes vědět, koho zaměstnáme, jestliže je trh práce velmi dynamický a konkurence mezi kandidáty veliká? Jejich diplomy jsou sice platné, nás však zajímá, jaké znalosti a dovednosti ve skutečnosti mají. S jakou školou v Evropě by měli spolupracovat naši žáci, aby si byli podobní, nejen svým věkem, ale také svými znalostmi, vztahem k jednotlivým aktuálním otázkám atd.?

Existuje dilema, které se nám vnucuje při implicitních a explicitních požadavcích po mezinárodní srovnatelnosti a s ní spojené standardizaci: přináší s sebou standardizace skutečně jen to dobré nebo snad možná také to horší? Brenneis, Shore a Wright (2003) definují standardizaci jako násilné srovnání a unifikaci kritérií, diplomů, předmětů apod., které je spojeno s očekávanými efekty, lepšími výsledky, snazší mobilitou, lepším včleněním do evropského prostoru, což následně bude mít vliv na lepší a kvalitnější znalosti a kompetence (bude také hospodářství konkurenceschopnější?). A to vše samozřejmě způsobem, jímž je možné toho dosáhnout a dále rozvíjet.

Školské systémy v Evropě i ve světě se k sobě „přibližují“, stávají se podobnými v různých segmentech, jako např. délkou povinného vzdělávání, strukturou, organizací a především v základních principech, o které se opírají, a v procesech,

kteří v nich probíhají. Decentralizace, deregulace, větší reakce škol na okolí, jiná úloha rodičů, organizace a úloha ředitele ve škole a mnoho jiného, ukazují a vyjadřují toto specifické přibližování a vyšší srovnatelnost. V neposlední řadě ji ukazují také různá mezinárodní srovnávání znalostí, jako je např. TIMSS. Díky tomu, že decentralizace a podobné procesy sjednocené pod zastřešujícím pojmem marketizace ve školství s sebou nesou odklon od „státní kontroly“ a zvýšení odpovědnosti škol ke společnosti, znamenají nějakým způsobem snížení státního dohledu a větší autonomii škol, paradoxně se s požadavky po mezinárodní srovnatelnosti a standardizaci naopak státní kontrola zvyšuje. Ne tak, jak jsme to mohli v praxi sledovat v minulosti v podobě neustálého zasahování „státu“ do oblasti vzdělávání a školství, nýbrž s mezinárodně srovnatelnými výsledky a efekty očekávanými od škol, žáků, středoškolských a vysokoškolských studentů a tedy výchovně-vzdělávacích organizací. Apple (2004) pojednává o tomto specifickém paradoxu zvyšování a snižování moci státu a říká, že „je zajímavé, že moc federální vlády podstatně narostla díky zaměření pozornosti na měřitelné výsledky a záměrnou kontrolu nad důležitými rozhodnutími. ... Současně se úloha státu podstatně zmenšila s destruktivní chamtivostí vytvořenou ekonomicko-racionálními rozhodnutími“ (s. 617).

Tento paradox bychom mohli pojmenovat „recentralizací“, která znamená podstatnou změnu formy dohledu státu nad vzdělávacími institucemi v podmínkách deklarované větší autonomie škol.

Co je dobrá škola, již není pouze otázkou lokálního prostoru, ale širší mezinárodní jednoty, která se v místním prostoru projevuje ve výsledcích dosažených v různých oblastech. Znamky, měření, srovnávání, sdělování výsledků, skládání účtů, změny – to jsou ve školských systémech téměř imperativy. Na tom není nic špatného: kde a v jaké oblasti si ještě můžeme dovolit nemít přehled o průběhu, procesu, dění v praxi? Zdá se, že nikde. Otázky, které se nám nabízejí, jsou, jakým způsobem, jak často, s jakým cílem a co se získanými výsledky? Základním tématem je tedy dávání smyslu a ne smysluplnost našeho působení. Těmito tématy se příliš nezabýváme, i když kultura auditu, jež představuje neustálé prověřování a hodnocení efektivity a úspěšnosti, se stala součástí našeho každodenního a také školního života.

Kultura auditu – kultura neustálého prověřování a hodnocení

Stronach (2000) hovoří o „novém jazyku“, který je ve jménu efektivity zaváděn do školství a který je zaměřen na slova jako standardy, kontrola, efektivita, úspěšnost, a říká, že tento nový diskurz můžeme nahlížet jako kulturu auditu, „v níž byl Bůh zaměněn Efektivním, kde je Kvalita vytvořena pro relativní měřitelné stupně Efektivního s ohledem na Standardy, a kde se ukazuje, kde by Dobrá praxe mohla zvednout Standardy za pomoci Zlepšování“ (s. 28). Hovoříme tedy o kultuře, ve které se objevuje specifická „tyranie normy“ (Stronach, 1999), kterou autor dokládá příkladem vytváření klasifikačních tabulek škol. Strathern (2000) v pojednání o kultuře auditu hovoří o tyranii průhlednosti (transparent-

nosti). Neustálé prověřování a hodnocení výkonů a výsledků by prý mohlo dopomoci k vzestupu standardů, vyšší kvalitě a větší efektivitě školského systému jak na úrovni celku, tak i na úrovni jednotlivých škol a umožnilo tak transparentnost. Je tomu opravdu tak? Gorard a Taylor (2002) předložili výsledky svého výzkumu o tržních silách a standardech ve vzdělávání s jistou interpretační opatrností a kritičností. Omezili se na otázku, zda se standardy díky působení tržních sil zlepšily.

Jejich zjištění je takové, že neexistuje jednoduchá odpověď. Přesto bychom očekávali – jestliže jsme přesně měřili efekty tržního fungování škol – že také zjistíme, jestli se standardy znalostí zvýšily, jestli žáci znají více a v lepší kvalitě. Za pomoci neustálého prověřování, měření a „opravování“ jsme však odpověď na tuto otázku nezískali. K čemu potom slouží standardy a standardizace, které přesto zavádíme a obhajujeme kvůli větší efektivitě škol, lepší srovnatelnosti a snadnější orientaci, kde se vlastně nacházíme a čeho jsme dosáhli? Ve školách měříme a hodnotíme, zkrátka evaluujeme naši práci, naše programy, naše zaměstnance, naše žáky, měříme a hodnotíme změny v okolí a neposledně také sami sebe jako jednotlivce. Děláme toto vše jen, jak se sám sebe ptá Stronach (1999, s. 183), kvůli „představení“, které je hybridní, neboť je sestaveno ze dvou základních diskurzů – ekonomického a vzdělávacího, mezi nimiž existuje jen slabá spojitost? Stronach (1999, s. 184) říká, že „máme diskurz se slabými spojitostmi mezi jeho jednotlivými částmi – vzděláváním a ekonomikou, prací a jednotou, morální panikou a politickou hysterií, diskurz plný chybných srovnání ... Tento diskurz má také pro vzdělávání jeden z mnoha efektů – „oslavu ekonomického člověka“ (Stronach, s. 185).

Také ve slovinském prostředí se můžeme setkat v politické rétorice s názory, které tvrdí, že vzdělávání musí být „podporou“ hospodářství – samozřejmě ne pouze teoretickou. Tato „podpora“ se projevuje v diskusích o učňovských školách, počtu zapsaných do učňovských a technických škol v porovnání s gymnázii a také, možná můžeme říci především, ve vysokém školství. „Měření“ výsledků pomocí autoevaluace, vnější evaluace, vytváření kritérií a standardů, kterými se školy vykazují a které jsou nejčastěji číselné, statistické, vykazované ročně, občas také za kratší časová období, a v mezinárodních srovnávání, jimiž jsou různá srovnávání znalostí, kterých se účastníme, toto zaměření všemožně potvrzují. Oslavujeme tedy také „ekonomického člověka“? Na tuto otázku neexistuje jednoduchá a jednoznačná odpověď. Brown a Lauder (1996, s. 1) se domnívají, že „kvalita národních systémů vzdělávání je chápána jako klíč k ekonomickému blahobytu“. Kenway, Bigum a Fitzclarence (1993, s. 105) ale zdůrazňují, že „ekonomická restrukturalizace je převládající diskurz, který formuje všechna politická rozhodnutí a korporativní management je převládající diskurz, který formuje všechny administrativní procesy“.

Veškerou komplexnost, která má daleko k lineárnímu vlivu „ekonomiky“ na „vzdělávání“, nemůžeme v tomto příspěvku postihnout a není to ani naším záměrem. Je však třeba zdůraznit důležitou provázanost „ekonomického“ a „vzdělávacího“ diskurzu v podmínkách globálních trhů a konkurence. Tuto spojitost můžeme

zaznamenat v každodenních diskusích o tom, jaké znalosti potřebují naši žáci a jak jsou tyto znalosti „užitečné“ pro hospodářství, ale také ve zdůrazňování významu inovativnosti jako kompetence, kterou rozvíjíme u žáků, středoškolských a vysokoškolských studentů proto, že právě ti úspěšní a inovativní budou zaměstnání, což v důsledcích znamená, že společnosti a ekonomiky budou konkurenceschopnější na mezinárodních a globálních trzích. Zůstává ale otázkou, v jakém vztahu jsou standardizace, kultura auditu a zdůrazňované požadavky ekonomiky na inovativnost zaměstnanců.

Inovace – klíč k ekonomickému blahobytu?

Drejer (2003) pojednává o inovativnosti a učení v průmyslových organizacích a domnívá se, že můžeme hovořit o inovaci výrobků a také o inovativnosti jako „kompetenci“. Barrow, Didou-Aupetit a Mallea (2003, s. 129), zaznamenali ve své studii o vývoji nového trhu v rámci NAFTA, že inovativnost představuje jednu z politik, strategií a prioritní aktivitu. Smits a Kuhlman (2004) pojednávají o teorii inovace, inovačních systémech, procesech a inovačních politikách a s nimi spojených inovačních strategiích. Také International Bureau of Education (2004), které vedlo diskusi o podobách (scénářích) vzdělávání v jednadřicátém století, zdůrazňuje, že v měnících se podmínkách globalizace bude nutné pracovat inovativně a efektivně.

O inovaci tedy můžeme hovořit z pohledu strategií, cílů, procesů, ale také nástrojů a technik pro rozvoj a „zrychlování“ inovace. Přitom můžeme vycházet z psychologických, ekonomických, sociologických a jiných perspektiv. V oblasti vzdělávání nám pohled z různých stran ukáže, že diskuse o inovativnosti jsou ve vzdělávání spojeny s používáním informačně-komunikačních technologií, se změnami ve vyučovacím procesu a s podporou rozvoje inovativnosti jako kompetence jednotlivce.

Macdonald (1998) se domnívá, že výrazy změna a inovace se používají jako synonyma, inovace obvykle v kontextu technologie a termín změna šířeji a stále více v kontextu organizace. Dle jeho názoru oba výrazy spojujeme s pokrokem, čemuž tak vždy nemusí být, neboť změny a inovace nejsou inherentně dobré. Oba jsou ale důsledky procesů, které probíhají v organizaci, můžeme také říci v systému. Dle jeho názoru nepřijímáme příliš často jejich svým způsobem imanentní vlastnosti, jako je nevědomost, hledání nového, zvědavost a také zapomínání. Macdonald (1998, s. 41) také říká, že „nutnost řádu a kontroly negují důležitost tajemství a zvědavosti, nevědomost a zapomínání. Na jejich místě se pak často nachází sterilní prostředí dobré praxe, benchmarkingu, inovace, která, když je vytvořena, jako předepsaná vyprchá, protože dosáhne vytyčených bodů na mapě a protože má vliv a důsledky“.

Jestliže vycházíme z Macdonaldova pohledu na inovace a změny a přeneseme je do školského systému a škol, které jsou vystaveny standardizaci a měření, vede nás tento přenos k závěru, že standardizace a kultura auditu brzdí inovace ve školách a v jednotlivých školských systémech. Hledání dobré praxe a měření

výsledků, sledování dosahování standardů v různých oblastech, od znalostí až po systémy kvality, je tedy diskutabilní, nepodporuje-li inovativnost a změny, ale naopak tíhne k dosahování standardů. Částečně na to upozornil také Stronach, který v pojednání o systémech kvality a výsledcích TIMSS jako auditu kultury upozornil na nástrahy, jejichž nositelem je právě kultura:

„Kultura auditu nám poskytla docela nebezpečný redukcionismus, ve kterém je svět vzdělávání redukován na úroveň žáka, na dosažené cíle, agregované výsledky a školní výsledky. Na institucionální úrovni mohou být snadno holistické vzdělávací ambice zredukovány na seznamy škol seřazených na základě úspěchu, agregovaných výsledků a indikátorů úspěšnosti. A stejně tak národní systémy nebyly nijak méně normativně kondenzovány prostřednictvím mezinárodních srovnávacích testů, jako např. TIMSS, který zahájil pojetí vzdělávání jako globální soutěže. Existuje tedy nebezpečí, že kultura auditu zavede svůj vlastní obecný monetární měřicí systém, použiji-li Rappaportův výraz a zapomeneme ... že uniformita je zvláštnost a variabilita je pravidlo. A variabilita je to, v čem existují rozdíly a proto také naše identita“ (Stronach, 2000).

Jeho přemýšlení o redukcionismu můžeme spojit s Macdonaldovou myšlenkou o sterilním prostředí, benchmarkingu a dobré praxi jako kontextu inovací a změn, které zabraňují rozdílnosti, odlišnosti, nestandardnosti a možná také změnám obecně. Chápeme-li kulturu auditu a standardizaci ve vzdělávacích systémech jako převládající filozofii, myšlení nebo kulturu, poté můžeme být skeptičtí ke všem deklarovaným tendencím po zlepšování, změně a inovaci. Avšak na druhé straně, spojujeme-li inovace s technickými změnami, můžeme říci, že ve školském systému pro ně zůstává stále ještě mnoho prázdného prostoru. Možná jsou to inovace v didaktice, metodice, užívání informačně-komunikačních technologií nebo inovace v podobě „nových předmětů“, které snad podporují inovativní chování u žáků?

Tento pohled nám nedává mnoho možností pro inovace a inovativnost ve vzdělávání při současném respektování „rámců“, které jsou stanoveny národně nebo si je vytváří škola sama jako svoji vlastní politiku. Tyto „rámece“ mohou být chápány jako Macdonaldův (1998) řád a kontrola realizovaná ve školském systému a školách nejrozličnějšími způsoby a prostředky, které se snadno mohou stát brzdami změn a inovací. Stejně tak jim můžeme brát jako nutný, v podstatě vítaný rámeček, který nám definuje zónu „svobody“ a tím i prostor pro inovace.

Místo závěru

S ohledem na to, že záměrem tohoto příspěvku bylo pojednání o aktuálních trendech v rámci internacionalizace, evropeizace, mezinárodních srovnávání a stále více zdůrazňované kultuře auditu, neexistuje žádný definitivní závěr. Diskuse je otevřená, pohledy jsou různé, školy jako politické instituce jsou do budoucna zapojeny do soutěže, konkurují jedna druhé, okolí konkuruje okolí, Slovinsko Evropě a světu.

Jestliže jsme kriticky vysvětlovali otázku internacionalizace skrze prizma standardizace, sjednocení, přibližování a svým způsobem také „unifikace“ školských

systemů (což je v rozporu s tržní logikou být jiný, zvláštní, unikátní, původní), ke kterým směřují také mezinárodní srovnávání a rozvíjející se kultura auditu, můžeme se na stejnou otázku podívat z jiného zorného úhlu. Jaká jsou pozitiva, která přinášejí zmiňovaná standardizace a srovnávání?

Školy nejsou izolované od svého okolí – svojí činností jsou okolím určeny a jsou také jeho součástí, proto je nemůžeme vyčlenit ani nikterak osamotit. V neposlední řadě nemůžeme nepřipustit, aby dělaly to, co by dle svého profesionálního zadání v podstatě rády dělaly a co dle své profesionální etiky soudí, že je správné. Školy, jak řekl Goddard ve své přednášce na univerzitě v Antverpách (duben 2004), jsou také politické instituce, které v komplexnosti vztahů vyjednávají, dohadují se a domlouvají o své práci a zaměření se skupinami jiných lidí. Jako takové jsou v širším okolí vystaveny vlivům a trendům, které také spoluvytvářejí.

Při všech srovnáváních a standardizacích tedy není otázkou, zda na ní mají školy spolupracovat, nýbrž je otázkou, co s výsledky a zjištěními vzdělávací politika a školy učiní, jaké zásahy se do školského systému nebo do některé z jeho částí provedou a nakolik jsou vůbec tyto zásahy důsledkem měření a zjišťování odchylek od vytyčených standardů. Již se nejedná o otázku, zda spolupracovat na srovnáváních, nýbrž o otázku, jaké jiné údaje a výsledky máme k dispozici vedle čísel a statistiky, jakou hodnotu představují a jakým způsobem je začleňujeme do procesu rozhodování. V tomto rámci se můžeme dívat na podporu inovativnosti v samotném vzdělávacím procesu z pohledu technologického, metodologického a didaktického a následně můžeme očekávat také „inovativní“ žáky, což je, jak bychom řekli v jazyce politiky, optimistický scénář budoucnosti škol a školských systémů.

Literatura

- APPLE, W. M. Schooling, Markets, and an Audit Culture. *Educational Policy*, 2004, č. 18 (4), s. 614–621.
- BECK, U. *Kaj je globalizacija? Zmote globalizma – odgovori na globalizacijo*. Ljubljana: Krt, 2003.
- BECKMANN, A., COOPER, C. 'Globalisation', the New Managerialism and Education: Rethinking the Purpose of Education in Britain. *Journal for Critical Education Policy Studies* [online], 2004, č. 2(2). [cit. 2004–11–16]. Dostupný z <www.jceps.com>.
- BARROW, C. W., DIDOU-AUPETIT, S., MALLEA, J. *Globalization, Trade Liberalisation and Higher Education in North America: The Emergence of a New Market under NAFTA?* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003.
- BAUMAN, Z. *Globalization: The Human Consequences*. Cambridge: Polity Press in association with Blackwell, 1998.
- BRENNIS, D., SHORE, C., WRIGHT, S. *Audit Culture and the Politics of Accountability: The Price for Bureaucratic Peace?* Chicago: Anthropology in Action Association, 2003.
- BROWN, P., LAUDER, H. Education, globalization and economic development. *Journal of Education Policy*, 1996, č. 11 (1), s. 1–25.
- DEHLI, K. Between 'Market' and 'State'? Engendering Education Change in 1990s. *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, 1996, č. (17) 3, s. 363–376.
- DREJER, A. Innovation and learning. *International Journal of Innovation and Learning*, 2003, č. 1 (1), s. 9–24.

- GORARD, S., TAYLOR, C. Market Forces and Standards in Education: A Preliminary Consideration. *British Journal of Sociology of Education*, 2002, č. 23 (1), s. 5–18.
- Education in the twenty-first century*. International Bureau of Education. Prospects, 2004, č. XXIV (2).
- KENWAY, J., BULLEN, E. *Consuming Children: Education – Entertainment-Advertising*. Buckingham: Open University Press, 2001.
- KENWAY, J., BIGUM, C., FITZCLARENCE, L. Marketing education in the postmodern age. *Journal of Education Policy*, 1993, č. 8 (2), s. 105–122.
- KNIGHT, J. *Updating the Definition of Internationalization* [online]. 2003. [cit. 2005–03–14]. Dostupný z <www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News33/text001.htm>.
- MACDONALD, S. *Information for innovation*. New York: Oxford University Press, 1998.
- SMITS, R., KUHLMAN, S. The rise of systemic instruments in innovation policy. *International Journal of foresight and innovation policy*, 2004, č. 1 (1/2), s. 4–33.
- STRATHERN, M. The Tyranny of Transparency. *British Educational Research Journal*, 2000, č. 26 (3), s. 309–321.
- STRONACH, I. Quality is the Key, but Is Education the Lock? Turning Education around through Quality Procedures. In STRONACH, I., SIRCA, N. T., DIMC, N. *Ways Toward Quality in Education*. Ljubljana: Open Society Institute, National Leadership School, College of Management, 2000.
- STRONACH, I. Shouting Theatre in a Crowded fire: ‚Educational Effectiveness‘ as Cultural Performance. *Evaluation*, 1999, 5, č. 2, s. 173–193.
- TEICHLER, U. The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education. *Higher Education*, 2004, č. 48, s. 5–26.
- WHITTY, G., POWER, S., HALPIN, D. *Devolution and Choice in Education: The School, the State and the Market*. Buckingham: Open University Press, 1998.
- WEBBER, C. *Internationalization and Educators‘ Understanding of Issues in Educational Leadership* [online]. 2004. [cit. 2004–11–14]. Dostupný z <www.eurydice.org/Eurybase/Application/>..

SUMMARY

In her contribution the author writes about some of the complex problems of the globalization, internationalization, and europeization in schools and within educational systems. The terminological discussion about these terms in education is commented on and, especially, the consequences of these processes are observed. The article reflects on how the measurement of educational results and their international comparison leads to standardization, and how much the audit culture is based upon constant testing and evaluation of quality, efficiency, and success. Yet doubts are pronounced whether such processes really lead to useful innovations and changes boosting the progress of educational systems and its stakeholders. The very essence of education, that is to say, should be based on more than just the celebration of the “man of the economy”.