

POKUS O TEORII NEPOŘÁDKU: ROZHOVOR SE STEPHENEM J. BALLEM

ATTEMPTING A THEORY OF UNTIDINESS: AN INTERVIEW WITH STEPHEN J. BALL

Rozhovor s profesorem Ballem proběhl 16. listopadu 2011 v průběhu jeho přednáškového pobytu na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity a vedli jej Milan Pol a Roman Švaříček.¹

Roman Švaříček (RŠ): *Výzkumně jste se proslavil tématem mikropolitiky školy. Toto téma jste spolu s dalšími kolegy vnesl do odborného diskurzu a velmi důkladně popsal. Téma zde muselo doslova ležet ladem po dlouhá léta. Jak jste je objevil?*

Stephen J. Ball (SJB): Jako u mnohého, co jsem kdy dělal, byl na začátku pocit nedostatečnosti dosavadní práce. Učil jsem kurz na téma organizace škol, a když jsem se poohlížel po dosavadní literatuře a výzkumech a připravoval práci pro studenty, měl jsem pocit, že existuje celá jedna dimenze života organizací a škol, která tam chybí. Že se o všem mluví z hlediska formalit a povrchových vlastností, kdežto spodní proudy života organizací, mezilidské vztahy, rivalita, soutěživost, nic takového tam není. Tak jsem se rozhodl, že se na věc podívám blíže a zkusím napsat knihu o těchto stránkách života organizací. Čerpal jsem zčásti z vlastních výzkumů a hledal jiné, podařilo se mi do těch věcí trochu proniknout. Ale původně šlo opravdu o ten dojem, že něco z analýzy organizace chybí.

RŠ: *Když jste o těchto tématech psal poprvé, neměl jste pocit, že popisujete něco tabuizovaného, o čem by se nemělo hovořit nablás, jako například ideologické boje mezi skupinami učitelů, že je to něco, co navíc nebývá tradičně spojováno s učením?*

SJB: Já bych řekl, že literatura, která do té doby existovala, se do značné míry vyznačovala tím, že o těchto věcech se má mlčet. I když si myslím, že zčásti

¹ Z anglického jazyka přeložil Jan Mattuš.

to bylo dáno způsobem, jakým výzkumníci a autoři přemýšleli o školách a jiných organizacích. Podceňovali význam společenského života škol. Já jsem se právě snažil ukázat, že tyto věci význam mají, i když nevypadaly dostatečně seriózně v tom smyslu, že se o nich snad jen vedou řeči a ideologické debaty. Pro mě ale bylo rozhodující, že když tu knihu četli učitelé, dávali mi za pravdu. Lidé si řekli, že tady mají mnohem realističtější obrázek o svém každodenním životě ve škole. Když ta kniha vyšla, byla to výrazná změna oproti dosavadní tradici zkoumání organizace škol, které bývalo mnohem formálnější, mnohem více se týkalo struktur, procesů a formálních vztahů, opravdu toho povrchu školství. Různí další badatelé pak převzali tuhle myšlenku do vlastního výzkumu a začalo se objevovat mnohem více studií v podobném stylu. Ale na mnoha místech, kam jezdím, lidé pořád odkazují na mou knihu, přeložena byla do několika jazyků, ohlas měl hlavně překlad do španělštiny – jmenuje se *La Micropolítica de la Escuela*² a velmi se čte ve Španělsku a Latinské Americe, takže kdykoli jedu do Latinské Ameriky, pořád kolem slyším *La Micropolítica de la Escuela* – ale pro mě je tohle už docela dávná minulost.

Milan Pol (MP): *Co vás přimělo přesunout svůj zájem ze školy do vyšších rovin, do roviny vzdělávací politiky?*

SJB: Mě zajímají různé momenty politiky. Škola je jedním z těchto momentů a já se často k úrovni školy vracím. Zrovna letos v květnu jsem ukončil jeden projekt, který byl zaměřen na to, jak školy politiku realizují, vlastně to byly případové studie čtyř anglických škol. Strávili jsme dva a půl roku tím, že jsme jezdili do těchto čtyř škol a sledovali, jak si počínají s celostátní politikou na lokální úrovni. Takže školu jsem úplně neopustil. A jsou různé aspekty této analýzy, které odrážejí mikropolitiku škol. Začaly mě zajímat i další momenty politiky – v tom smyslu, že politiku nechápu jako nějaký statický jev, nýbrž proces. Politika se posouvá časem a prostorem. A začaly mě zajímat i další prostory, v nichž se nějaká politika dělá. Po mikropolitice jsem provedl studii o zásadní vzdělávací reformě v Anglii. To byl zákon o vzdělávací reformě z roku 1988 (*Education Reform Act*). A zase jsem se díval do stávající literatury o analýze politiky a stejně jako u mikropolitiky škol jsem měl dojem, že tam cosi chybí, že zas je to všechno příliš strukturované, formální a organizované. Tak jsem si řekl, že si určím klíčové účastníky té politiky, půjdu za nimi, udělám rozhovory a budu s nimi mluvit o tom, jak ta politika

² Jedná se o španělský překlad knihy *The Micro-Politics of the School: Towards a theory of school organization* [Mikropolitika školy: K teorii školní organizace školy], jejíž první anglické vydání vyšlo roku 1987. Kniha doposud nebyla vydána v českém jazyce.

vznikala – zase v tom smyslu, že se budu dívat na její spodní proudy. Mluvil jsem tedy s asi padesáti lidmi, kteří se v tom angažovali – politiky, státními zaměstnanci, lidmi z odborů a dalšími, kteří měli na věci svůj zájem nebo se jinak toho politického procesu účastnili – a zase jsem se snažil vyznat v čemsi, co vypadalo jako proces velmi neuspořádaný a nepořádný, přičemž jsem chtěl ten nepořádek zachovat. Chtěl jsem se vlastně pokusit o teorii nepořádku. Nechtěl jsem vyvíjet nebo aplikovat nějakou teorii, která by ten politický proces organizovala, dělala v ní pořádek. Já jsem se chtěl pokusit o soubor teoretických představ, které by zachytily a umožnily pochopit tu neuspořádanost. To jsem dělal řadu let a prováděl jsem mnoho dalších studií, které zkoumaly různé stránky politiky. A tak jsem v pozdější době studoval účast soukromých osob ve školské politice a prováděl rozhovory snad u všech větších soukromých vzdělávacích institucí v Anglii, s jednou výjimkou. V jedné se se mnou nechtěli bavit, ale všude jinde ano. Ještě později jsem dokončil studii o zapojení filantropů do politických procesů. A vždycky to byl stejný přístup, moje etnografické metody, ač jsem zkoumal velmi rozdílné momenty v politice.

ŘŠ: Pro mne je velice zajímavé sledovat, jak z výzkumu školy a učitelů přecházíte ke vzdělávací politice a ke globální vzdělávací politice. Zároveň však ukazujete, jak globální vzdělávací politika ovlivňuje jednotlivé učitele skrze například „teror performativity“, použijte-li váš koncept, koncentrování se na výkonnost. Není však orientace na výkon něco, co můžeme pozorovat již dlouhá léta? Například Lyotard ve své známé knize Postmoderní situace z roku 1975 varuje sféru výchovy a vzdělávání před orientací na výkonnost.

SJB: Ano, já myslím, že tady jde o věc nadřazenosti a intenzity zaměření na výkonnost. A historicky si myslím, že v různých obdobích – v anglosaských zemích každopádně – se dostávala výkonnost velmi do popředí. Tak například na počátku státního systému v Anglii v 19. století byl na výkonnost důraz obrovský, ba byl tu vztah mezi financováním a výkonností. Ve Spojených státech to bylo období 20. let minulého století, kdy bylo velmi důležité měřit výkonnost. Myslím, že po dobu od konce války do osmdesátých let byl význam výkonnosti menší. Více důrazu se kladlo na procesy ve třídě, školství bylo obklopeno různorodostí cílů, důležitější bylo sociální učení a celkový rozvoj dítěte. Teď jsme se ovšem přesunuli do období mnohdy až hyperintenzivního vztahu k výkonnosti, máme nové technologie měření, fungují nové systémy testů, nové statistické metody, nové role měření, výkonu a srovnávání na všech úrovních, neboť díky PISA tu dnes máme i mezinárodní srovnávání výkonnosti celých systémů. Máme systém benchmarkingu od Evropské komise, takže výkonnost se stala primární technologií politiky. Nejnebezpečnějším aspektem je přitom podle mě to, že spíš než že by politikové přímo určovali praxi, poznali moc a účinnost managementu výkon-

nosti. Můžou určovat praxi nepřímou, prostřednictvím ukazatelů výkonnosti, stanovených cílů, benchmarků, výstupních ukazatelů. Řekl bych, že v mnoha směrech je management výkonnosti až příliš nebezpečný na to, abychom dovoluvali politikům si s ním hrát. Oni každopádně vidí, jak je vlivný. Čím dál tím víc si myslím, že vzdělávací systém už je nasycen požadavky na výkonnost. I když samozřejmě uznávám, že pohyb tímhle směrem se v různých zemích liší, jde různými cestami a má různé závislosti, ale celkový trend, mezinárodně vzato, jde větší či menší rychlostí tímto směrem.

RŠ: V brzké době i Česká republika zavede standardizované testování v pátých a devátých třídách základní školy, navzdory tomu, že máme mnoho dokladů o nevhodnosti tohoto testování. Politikové však hovoří jinak, pro ně je zavedení testů krokem k uspokojení rodičů žáků. Jak si myslíte, že to promění vzdělávací systém v České republice?

SJB: Myslím, že ta změna přijde. V Anglii i jinde, ve Spojených státech, Austrálii i v některých zemích Dálného východu se projevují velmi výrazná negativa, která s sebou přinesla zaměření na výkonnost. Působí to velmi nepřímo prostředně na učitelkou praxi a na způsob, jakým učitelé přemýšlejí o tom, co dělají. Věci to skutečně dramaticky mění. Jedním ze společných negativ napříč systémy je, že to vede školy a učitele ke koncentraci úsilí na žáky, kteří mohou nejvýrazněji přispět ke zlepšení. Vede to tedy k systematické pozornosti věnované určitým žákům a k systematickému zanedbávání jiných. A násobí to sociální nerovnosti. Také to znamená enormní tlak na učitele. U většiny systémů, které uplatňují plošné standardizované testy, existuje vysoká míra stresu učitelů, častá zdravotní nezpůsobilost a je mnoho těch, kteří nechtějí pokračovat v profesi. Myslím, že tvůrci politiky si tato negativa neuvědomují.

MP: Od poloviny minulých dekad máme v českých školách nové, dvouúrovňové kurikulum. Centrálně poskytuje určitý rámec a od škol se očekává, že si vytvoří své vlastní, školní kurikulum. Tím se mimo jiné tak trochu nabourává tradiční struktura kurikula, neboť se klade větší důraz na mezipředmětové vztahy a na klíčové kompetence. Někteří kritikové tvrdí, že kurikulum se tak v důsledku vyprazdňuje či rozřezává. Jiní si myslí, že zvětší musíme to, co se ve škole odehrává, více kontrolovat, abychom předešli extrémům. Co si o tom myslíte?

SJB: V jistém smyslu tu máme politický protiklad mezi kontrolou výkonnosti a kontrolou kurikulární. Kontrola výkonnosti je nepřímá, stanovují se cíle nebo se provádějí měření a vzájemná srovnávání mezi institucemi, aniž by se zasahovalo do praxe. Ale kurikulum, vymezení kurikula, to je přímá kontrola, při níž lze skutečně do praxe zasahovat a praxi určovat tím, že utváříme její rámec. Za určitých okolností to jde velmi špatně dohromady, protože výkonnost má vliv na to, jak je organizováno kurikulum a jaké jsou jeho

priority. Jedním z následků je pak velice často zúžení kurikula tak, že se soustředí jen na věci, které se měří, a zanedbává věci, které se neměří. Obvykle to znamená soustředění na gramotnost, matematiku, technické dovednosti a přírodní vědy, kdežto humanitní obory, vystupování žáka, dramatická výchova a podobné věci jsou na okraji zájmu. Ale obojí jako by se zase po celém světě posouvalo – v řadě zemí se myslí na to, že je potřeba dělat testy i měnit kurikulum. Řekl bych, že to jde ruku v ruce s globálními vzdělávacími diskurzy kolem znalostní ekonomiky, přípravy žáků na jiný typ pracovního života. Mnohde dochází k určitému posunu od důrazu na vyučování a vědomosti k důrazu na učení se a dovednosti. Zase jsou to ale věci, které by se neměly nechávat ke stanovování politikům. Protože oni velmi často ani nevědí, co dělají, a zaseknou se v rétorice pojmů, jako je znalostní ekonomika, a pak se to snaží promítnout do toho, co se má dít ve školách. Přitom nemůžeme klást mnoho rovnítek mezi skutečnou ekonomiku a tyto rétorické ekonomiky, o nichž mluví Evropská komise a OECD. Kolem školství existuje momentálně dlouhá řada politických rozporů.

RŠ: Objevil jste během svého studia nějakou alternativu k náročným testům se závažnými důsledky pro žáka a jeho školu, něco, co by mohlo zároveň uspokojit rodiče, politiky i odborníky?

SJB: Já se domnívám, že zejména v zemích, jako je Anglie, Spojené státy a některé další, které se řídí těmito idejemi už dlouho, nic takového prakticky neexistuje. Že je dnes vlastně skoro nemožné o školství rozumně mluvit, mluvit o jiném smýšlení o školství. Ten diskurz – jak diskurz politický, tak vzrůstající měrou i profesní – je příliš pevně svázán pojmy standardů, výkonnosti a efektivity škol. Snaha formulovat jiné verze toho, k čemu by mělo být školství, je dnes téměř neuskutečnitelná. Diskurz kolem výkonnosti je tak mocný a nepřipouštějící alternativu, že všechno jiné zní jako nějaká nostalgické nebo romantika nebo prostě bláznovství. Ztratili jsme – každopádně aspoň v Anglii – veškerý pocit, že by bylo zapotřebí diskuse, která začne tím, k čemu tady školství vůbec je. Co od svého vzdělávacího systému chceme? Místo toho jde o to, že chceme vyšší standardy. Ale to nám ještě neříká, k čemu je tady školství. To nám říká, jak školství měříme. A jak měříme školství, se nám jaksi zaměnilo za to, k čemu školství je. Takže pro mě je velice těžké tu otázku zodpovědět, protože bych nejraději řekl, že jestli se do něčeho pustíme, chci začít někde jinde. Já chci začít od začátku. Chci začít znovu.

RŠ: To nás vede k filozofii výchovy a vzdělávání a k etice, což jsou podle mého názoru témata, která zde chybí, podobně jako když jste mluvil o tom, že mikropolitika školy byla tím tématem, které chybělo ve studiu školní organizace. Domnívám se, že to, co postrádáme dnes, je filozofická debata o základních otázkách výchovy a vzdělávání.

SJB: Přesně tak. Já myslím, že takhle to přesně je. Jenomže dnes se to bere tak, že školství má symbiotický vztah s ekonomikou. Školství se ekonomice čím dál víc přizpůsobuje, a to velmi nepromyšleným způsobem. Ztratili jsme veškerý smysl pro přemýšlení o tom, k čemu školství je, o jeho principech, hodnotách, o jeho etice. Ano, myslím, že máte naprostou pravdu.

ŘŠ: *Na druhé straně však od mnoha lidí slyšíme argument, že bez prosperující ekonomiky a bez toho, že školy slouží ekonomice, nemůžeme mít zdravý sociální systém, který například poskytuje podporu žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.*

SJB: Řekl bych, že je velice zajímavé, že se tu Evropská komise opět tak silně angažuje ve snaze identifikovat vztah mezi úrovněmi školství nebo vzdělávání a ekonomickou výkonností. Jenže teď, v tomto okamžiku, už v západní Evropě takový vztah neexistuje. Je to logické, protože západní ekonomiky už nerostou. Hlavně v posledních deseti letech došlo k velké expanzi vzdělávacích nabídek, umožnili jsme většímu množství studentů vysokoškolské vzdělání a zlepšili tím dosažené výsledky školství. A jak to souvisí s ekonomickým růstem? O školství nejde. Výkon finančního systému souvisí s bankami a banky souvisí s ekonomickým růstem, nikoli školy. Kdyby tu nějaký vztah byl, kam se poděl? V Británii jsme loni měli ekonomický růst 0,5 %. Kdyby existoval vztah mezi školstvím a ekonomickým růstem, jak to, že je to teď 0,5 %, když před třemi lety to bylo 2,5 %? Neprobíhá tu přitom o nic méně vzdělávání než tehdy.

MP: *Někdo však může namítnout, že vaše uvažování nad ekonomickými cykly je krátkozraké, neboť cykly přicházejí a odcházejí, zatímco výchova a vzdělávání by měla mít na ekonomiku dlouhodobější dopad.*

SJB: Tento argument samozřejmě můžete vznést, ale já bych řekl, že průkazní materiál předkládaný experty, kteří identifikují a měří tento vztah, odkazuje někam jinam. Jim jde o něco jiného. Tvrdí, že existuje úzká souvislost mezi výkonností či úrovní účasti na vzdělávání a hospodářským růstem. Jestli se pak budou ptát, co jsou ti lidé zač, a budou do toho vnášet faktory ekonomických cyklů, byl bych moc rád, kdyby to vedlo dál a bylo to zabudováno do modelů, které se využijí v souvislosti se školstvím. A v určitém smyslu tu máme protichůdný účinek. Jedna z věcí, které se dějí v Británii a nepochybně i jinde, kde je recese, je růst nezaměstnanosti. Více studentů zůstává ve školách, protože tam je nějaká šance. Více lidí se hlásí na učitelství a je víc lidí na vysokých školách, takže by se zdálo, že je tu opačný vztah mezi výsledky ekonomiky a účastí na vzdělávání. Vytvářejí se tak pracovní místa pro statistiky a výzkumníky, kteří se dokáží uplatnit na mnoha pozicích souvisejících s rozvojem měřicích nástrojů a indikátorů vytvořených Evropskou komisí. A tak vznikají argumenty pro politiky, které pak oni mohou použít

ve vztahu ke vzdělávací politice. Stále jsem však nebyl přesvědčen těmi argumenty, které se pokoušejí spojit ekonomický růst se školou, nebo alespoň tím pokusem spojit je tak přímo, jak naznačujete.

MP: *Jak nablížíte současnou akademickou debatu o vztahu ekonomiky a vzdělávání?*

SJB: Myslím, že tato diskuse je do značné míry vymezena rámcem koncepce celoživotního učení Evropské unie. Takže ambice zahrnout sem také formální a neformální vzdělávání a informální učení má aspekty měřitelné vzdělávací činnosti, která pak může souviset s úrovní ekonomické výkonnosti nebo ekonomického růstu. Myslím si, že tyto věci nejsou neutrální. Podle mě mohou technologie – včetně výzkumných – doopravdy ovlivnit předmět svého výzkumu, mohou jej měnit. To je naše role, jak by řekl Foucault, role, kterou jako akademici a výzkumníci hrajeme, když přispíváme k řízení populace. My poskytujeme nástroje, koncepce, klasifikace, systémy, technologie, které umožňují státům ještě více řídit své obyvatele, a to stále sofistikovanějšími způsoby. Takže nejsme bez viny.

RŠ: *Jedna věc, na kterou bych se vás rád zeptal, je otázka vaší pozice jakožto autora. Navíc autora, který produkuje takové množství knih a odborných článků. Když čtu vaše texty, tak mi vaše pozice připadá blížká jednomu mottu Kurta Lewina, které zní: Není nic praktičtějšího než dobře fungující teorie. Domnívám se, že vaším cílem je pracovat na rozvíjení teorie, aniž byste nabízel rady učitelům, školám či dokonce politikům. Jak jste se k této pozici dopracoval?*

SJB: Zřejmě jsou tu dvě cesty, když o tom tak přemýšlím. Jedna souvisí s tím, co jsem již zmínil dříve, že problémem velmi často je, že každý příspěvek, doporučení, rada, to vše spadá pod současný diskurz, ale moje analýza tento diskurz často spíše destabilizuje, než by k němu přispívala. Takže já často chci začít jiným stanoviskem nebo aspoň pro jiné stanovisko vytvořit možnost, aniž bych nutně věděl, co by jím mohlo být. Tím druhým bodem, nebo druhou cestou, kterou mám na mysli v souvislosti s etikou své praxe, je to, že nechci říkat lidem, co si mají myslet. Chci jim poskytnout nástroje, aby mohli přemýšlet. Svou činnost chápu spíše jako úsilí o rozvoj teoretických a analytických nástrojů, které mohou lidé využít, aby narušili obvyklé postupy nebo mocenské vztahy, v jejichž rámci působí. Není to ani tak nabídka alternativních verzí těchto vztahů. A já si ani nemyslím, že bych v tom byl obzvláště dobrý. Snažím se držet toho, co mi jde. Ale je zajímavé, že existují normativy pro práci vědců a výzkumníků, že existují očekávání, co a jak máme dělat. Uvedu příklad knihy, kterou jsem napsal před pár lety: když jsem poslal text nakladateli, nebyla tam žádná závěrečná shrnující kapitola. Nakladatel mi řekl, že takovou kapitolu potřebuje, já povídám, že ji nemám. A oni, jestli tedy bych nemohl něco napsat. Tak jsem napsal krátký doslov

pod titulem Nedělat unáhlené závěry. A bylo to o ... problému závěrů. Myslím, že svět je velmi složitý, nesmírně složitý, a výzkum ho zjednodušuje. Každý výzkum je vskutku nedostatečný, dílčí a neúplný. Proto je třeba být velmi, velmi skromný a velmi opatrně něco prosazovat. Myslím, že výzkum se dopouští velké chyby vůči sobě samému a světu, když dospívá k příliš jasným závěrům, protože takové bývají obvykle chybné. Ale je tu tlak na to, abychom závěry dělali. A lidi se ptají: Co teď s tím? Co máme dělat? Myslím si, že tohle se výzkumu moc nedaří.

RS: Ale určitě musíte slyšet blasy zejména z řad učitelské obce volající po správných řešeních, po radě, po kuchařské knize se správnými recepty na vyučování. Učitelé říkají, nedávejte nám nové teoretické či kritické náhledy na koncepty, jako je celoživotní učení, či kompetence, což je zrovna teď téma debaty v České republice, neboť kurikulární reforma je založena na klíčových kompetencích, a nevíme přesně, jak je definovat. Místo toho učitelé říkají, abychom jim poskytli návody, jak vyučovat klíčové kompetence.

SJB: Já bych řekl, že příkladem toho, jak by to mohlo jít, je rozšířit stávající mocenské vztahy v učitelském prostředí, kdy o sobě učitelé přemýšlejí jako o příjemcích užitečných poznatků o vzdělávání spíše než jako o tvůrcích. Můj názor je, že učitelé by měli být veřejnými intelektuály a zapojovat se do utváření dobrých vzdělávacích praktik, nikoli být jejich příjemci. Měli bychom je podpořit tím, že je naučíme analyzovat, zkoumat a dekonstruovat, a oni toho pak využijí v pozitivním smyslu v rámci své praxe. Odmítám existující mocenské vztahy, co mi síly stačí. A chci se spojit s učiteli jako intelektuály. Jedna z věcí, které dělám, když jsem zván přednášet učitelům, je, že učím učitele používat teorii. Mluvím s nimi prostřednictvím Foucaulta a Bourdieua. Nehodlám s nimi jednat tak, jako by to nemohli pochopit a zapojit se. Takže když mě lidé zvou, říkám – ano, velmi rád přijdu, ale nebudu mluvit jinak, než bych mluvil ke skupině studentů doktorského studia. Možná se to budu snažit vysvětlit různými způsoby a dávat jiné názorné příklady, ale nebudu mluvit jinak. Takže se v určitých ohledech snažím vytvořit různé druhy vztahů s učiteli. A moje zkušenost je velmi pozitivní. Jistěže někteří lidé občas nemají zájem a usínají, ale jiní jsou nadšení a plní energie.

RS: Nemyslíte si však, že je to trochu naivní myšlenka? Když jdeme do škol, vždy po nás učitelé chtějí jednoduchá řešení složitých problémů. A vy tvrdíte, že bychom propast mezi teorií a praxí měli uzavřít pozvednutím lidí z praxe na stejnou rovinu, jako je teorie. Myslíte si, že to skutečně někdy nastane?

SJB: Myslím, že pokud se neposuneme tímto směrem a nedospějeme k tomu, pak zredukujeme pedagogický výzkum na stejný proces technizace, jaký probíhá v jiných oblastech pedagogiky, jiných oblastech sociální praxe. Spíš než za praktikující intelektuály budeme za techniky, kteří umějí několik velmi zá-

kladních věcí, které však můžou provádět i lidé nízké kvalifikace. Takže svým způsobem přispíváme k vlastnímu konci. A znamená to vzdát se intelektuálního života ve prospěch určitého života technického, založeného na přijímání produkce. Je v tom tedy paradox. Já ale nechci jiným lidem říkat, jaký pedagogický výzkum mají dělat, a taky nechci, aby každý dělal takový výzkum jako já. Ale pokud jde o mě, nechci a asi ani nejsem schopen vstupovat do praxe tímto stylem. Chci klást stávající praxi mnohem zásadnější otázky, ne ji zlepšovat. Chci ji vlastně svým způsobem podkopávat.

RŠ: Existuje však celá oblast výzkumu, která se snaží spojit teorii s praxí či reflektovanou praxí spojit s teorií, a tato oblast nese jméno akční výzkum. Zastánci akčního výzkumu se pokoušejí propojit tyto dvě věci a nemůžeme si nevšimnout, jak velká očekávání byla vkládána do tohoto specifického způsobu výzkumu. Podle mého soudu, můžete mě však opravit, akční výzkum tato očekávání nesplnil. Proč?

SJB: Domnívám se, že je to proto, že se příliš zredukoval, příliš se dnes zaměřuje na akci nebo praxi bez teorie. A tak začal vytvářet nové návody na dost jednoduché úrovni. Kdybych takto fungoval se svými studenty, pak by se buď zvýšil jejich výkon v matematice, nebo by vzniklo jiné klima ve třídě. Myslím, že akční výzkum musí brát v úvahu teorii stejně jako každý jiný. Je třeba se zabývat ontologií a epistemologií i otázkami výkladu. Ale tyto věci jsou dnes dost mimo, výzkum se mnohem více soustředí na velmi triviální aspekty praxe a myslím, že to je důvod, proč nakonec selhává. Protože to do jisté míry znamenalo, že akční výzkumník, učitel, si neměl co odnést z této zkušenosti – kromě jednoho praktického příkladu: dobře, tak tohle bych mohl spravit. A co získali dál? Nic přenositelného. Nestali se z nich výzkumníci. A to bude důvod, proč to odeznívá.

RŠ: A ještě zde máme další vztekající typ výzkumu, který bývá pojmenován různě, například jako výzkum založený na důkazech (evidence based research). Není však tento typ výzkumu ještě horší, protože v něm nejsou dodrženy podmínky klasické vědy, jako je interní a externí validita či standardizované postupy. Někdo vybere určitý příklad a řekne, toto je nejlepší praxe a tento případ bychom měli aplikovat v jiné škole, jiném městě, či dokonce na jiném kontinentu. Přitom však nevíme, jestli objevená metoda výuky bude fungovat jinde nebo za pět let.

SJB: Jsem skutečně skeptický, z mnoha důvodů. V některých výzkumech založených na důkazech se aplikuje velice pečlivý technický přístup, například slučování mnoha výzkumných studií a snaha získat obecně platné sdělení, což obvykle zahrnuje filtrování a prosévání mnoha studií na základě určitých kritérií důslednosti a validity. Na mém pracovišti, Institutu výchovy a vzdělávání, je oddělení, které se na toto zaměřuje, a jednou z prvních oblastí, kterou zpracovávalo, bylo vedení v podnikání a ve škole. Mám pocit, že našli

800 studií na téma vedení škol, na které chtěli aplikovat svá kritéria. Najednou zbylo použitelných studií jen 26, protože jen tolik jich splňovalo vstupní podmínky, a nakonec byla závěrečná zpráva založena snad na čtyřech studiích, protože pouze tyto splňovaly kritéria pro validní a reliabilní výzkumné studie. Velmi často se mi zdá, že v těchto případech upozaduje technologie syntézy hlavní myšlenku nebo hodnotu výzkumu. Můj další důvod ke skepsi se ani tak nevztahuje k praxi, i když i ta hraje určitou roli, ale k politice založené na důkazech. Myslím, že dobrým příkladem je otázka výběru školy. Mám za to, že v mezinárodním měřítku pravděpodobně existuje mnohem víc výzkumů na téma výběru školy než na jakékoli jiné politické téma v rámci celého školství. Existují tisíce studií o výběru školy po celém světě. A možná 98 % z nich dochází ke stejným závěrům, že rodiče ze středních tříd si mnohem více vybírají než rodiče z dělnických vrstev, rodiče ze středních tříd mají více zdrojů a kapitálu a umějí operativněji volit školu než rodiče z dělnických vrstev. Výběr vede k sociální segregaci, separaci a nerovnosti. Přestanou kvůli tomu politikové prosazovat výběr školy? Ne, to není jejich věc. Důkazy jsou v této oblasti jasné a mají velký význam, ale politiky nezajímají. Takže jsem opravdu skeptický v celé této věci včetně toho, k čemu praxe nebo politika založená na důkazech je. Je to otevřený systém, v němž můžete přesvědčovat praktika, politika, tvůrce politiky, že to či ono je správný nebo ještě lepší způsob, jak co dělat. A nezdá se, že by to fungovalo.

MP: *Co je podle vás největší dnešní výzvou pedagogického výzkumu?*

SJB: Chtělo by se mi říct, že musíme v jistém smyslu nově objevit svou roli jako výzkumníků. Myslím, že pedagogický výzkum svým způsobem zabloudil. Zčásti proto, že je uzavřen do bariér těchto nových diskurzů o politicky a prakticky orientovaném výzkumu. Zčásti také proto, že v pedagogickém výzkumu nastala tak vysoká míra různorodosti a fragmentace, že je společenství pedagogického výzkumu velmi roztrženo. Soustředili jsme se příliš na úzká témata, takže se zkoumá vzdělávání v matematice nebo se zkoumá školská politika, genderová tematika nebo vedení škol, a začali jsme lpět na svých tématech a přestali jsme si být vědomi významu své praxe v obecnějším smyslu. A zase tu jde o naše teoretické a filozofické principy. Zdá se mi, že výzvou pro pedagogický výzkum v nejbližší budoucnosti může být samo jeho přežití a to, zdali vůbec dokážeme zdůvodnit svoji pokračující existenci a zda státy budou ochotny platit pedagogický výzkum jinak než tak úzce, jak se to zdá užitečné jim. Asi potřebujeme zaujmout své publikum jinak. Nevím, ale možná je přežití naší největší výzvou.

MP: *Dovolte mi poslední otázku. O čem bude vaše příští kniha?*

SJB: Teď píšu knihu o Michelu Foucaultovi, je to součást řady o sociálních teoriích a vzdělávání. V této sérii už existuje kniha o Freudovi a vzdělávání a Marxovi a vzdělávání, přibude ještě Bourdieu a vzdělávání a Deleuze a vzdělávání, takže teď píšu o Foucaultovi. Celá ta řada má za cíl ukázat spojitost autora nebo výzkumníka s teoretikem. Nejde o vysvětlování Foucaulta, jde o ukázkou souvislostí, spojitostí a práce s Foucaultem. Musím říct, že mě to opravdu baví. Je to zase trochu jiné psaní a umožňuje mi přemýšlet o tom, jak jsem čerpal z Foucaulta, a přemýšlet o tom, jak jinak by z Foucaulta šlo čerpat. Momentálně pracuji na druhé kapitole, jmenuje se Přepišme dějiny vzdělávací politiky, a já navrhuji na základě některých Foucaultových děl, abychom přepsali dějiny vzdělávací politiky jako dějiny krve. O tom teď píšu: vzdělávací politika, dějiny vzdělávací politiky jsou dějiny krvavé.

RŠ, MP: *Děkujeme vám za rozhovor.*

O Stephenu J. Ballovi

Prof. STEPHEN J. BALL působí jako profesor sociologie výchovy na Institutu výchovy a vzdělávání Univerzity v Londýně. Zabývá se zejména analýzou vzdělávací politiky, vztahy mezi vzděláváním, vzdělávací politikou a sociálními třídami. Ball je autorem a spoluautorem mnoha konceptů, které jsou hojně citovány odborníky v řadě zemí. Jedná se například o mikropolitiku školy, teror performativity, cykly ve vzdělávací politice, proměny diskurzu, filantropie ve vzdělávání či vzdělávací trh. Jeho metodologický přístup vychází z etnografie a zahrnuje použití sociologických teorií a metod při analýze vztahu vzdělávacího trhu a sociální třídy, aplikaci metod dekonstruktivní a kritické teorie na koncepty celoživotního učení a privatizace školy a uplatnění teoretického přínosu Foucaulta, Bourdieua a Bernsteina při analýzách výchovy a vzdělávání. Od osmdesátých let publikuje velké množství článků a knih, mezi jinými například *The Micro-Politics of the School: Towards a theory of school organization* (1987), *Education Reform: A Critical and Post-Structural Approach* (1994), *The Education Debate: Politics and Policy in the 21st Century* (2008).

About Stephen J. Ball

STEPHEN J. BALL is a professor of Sociology of Education at the Institute of Education, University of London, United Kingdom. His main areas of interest are education policy analysis and the relationship between education, education policy and social classes. Professor Ball is author and co-author of numerous concepts frequently cited by experts in many countries. These include micro-politics of the school, terror of performativity, cycles in educational policy, changes in discourse, philanthropy in education and the education market. His methodological approach is based in ethnography and includes the use of sociological theories and methods in the analysis of the education market and social class, the application of methods of deconstructive and critical theory to concepts of lifelong learning and privatization of schools, and the application of the theoretical benefits of Foucault, Bourdieu and Bernstein for the analysing of education. Since the 1980s he has published a large number of articles and books, such as *The Micro-Politics of the School: Towards a theory of school organization* (1987), *Education Reform: A Critical and Post-Structural Approach* (1994) and *The Education Debate: Politics and Policy in the 21st Century* (2008).

