

Švaříček, Roman

Konec pedagogiky : kritický esej

Studia paedagogica. 2013, vol. 18, iss. 2-3, pp. [55]-72

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2013-2-3-4>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/127300>

Access Date: 25. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

KONEC PEDAGOGIKY: KRITICKÝ ESEJ

THE END OF EDUCATIONAL SCIENCES: A CRITICAL ESSAY

ROMAN ŠVARÍČEK

Abstrakt

Kritický esej popisuje tři současné diskurzy, které natolik obrozují základní principy pedagogických věd, že lze s nadsázkou hovořit o konci pedagogiky. Koncem pedagogiky je myšleno nabrzení pedagogických konstant jinými prvky. Diskurz je pojímán jako určitý způsob vnímání skutečnosti v daném oboru a dané době, což se v první řadě projevuje v jazyce a ve druhé řadě v rámování debaty uvnitř daného oboru. Postupně analyzujeme tři diskurzy (diskurz evidence, praktického výzkumu a technologický diskurz) a detailně popisujeme jednotlivé koncepty a myšlenky, ze kterých jsou dané diskurzy vystavěny. V závěru shrnujeme vliv popsanych diskurzů a ukazujeme, jak mohou nahradit některé pedagogické koncepty, pokud nedojde ke konsolidaci oboru.

Klíčová slova

diskurz, pedagogika založená na důkazech, praktický výzkum, ICT

Abstract

This critical essay describes three contemporary discourses which threaten the essential principles of educational sciences to such a degree that it is possible to start talking about the end of educational sciences, albeit with a hint of exaggeration. The end of educational sciences is understood to herald a change in educational constants and their replacement with different elements. We understand discourse as a way of perception in a given field at a given time which is mirrored both in language and in the framing of debates in the field. We progressively analyse three discourses (evidence-based discourse, discourse of practical research and technological discourse) and describe in detail the individual concepts and thoughts from which the discourses stem. The essay concludes with a summary of influences of the described discourses and also with showing how the discourses can replace some educational concepts, if the field is not consolidated.

Keywords

discourse, evidence-based education, research for practise, ICT

Úvod

Následující kritický esej pojednává o třech diskurzích, které v současné době natolik ovlivňují podobu pedagogických věd, že dochází k proměně některých základních stavebních kamenů pedagogiky. Pedagogika již dlouhá léta znamená nebývalý rozkvět, a dokonce se podle některých stala nejrozpracovanější vědou o člověku (Wulf, 2003). Ruku v ruce s tímto rozvojem můžeme sledovat, jak se dříve neznámé oblasti prolínají s oborem pedagogiky a dle některých si jej podrobují. Paradoxně tak budeme v tomto textu hovořit o možném konci pedagogiky, neboť právě v rozkvětu oboru nalézáme jistá nebezpečí, o kterých bude řeč níže.

Nechceme poukazovat na to, že ekonomie či politika jsou inspirací pedagogům. Už samotné rozdělení na politiku, vědu, praxi či technologie je výsledkem jisté klasifikace, je to dle Foucaulta (2002) normativní pravidlo, které uvádí, co je a není v rámci jistého oboru možné činit či zkoumat. Kdybychom se věnovali tomu, jak politika ovlivňuje pedagogiku, neanalyzovali bychom sítě vztahů, které existují mezi jednotlivými tendencemi uvnitř disciplín. Proto se obracíme k diskurzům, jež vnímáme jako jednotky, které vyvěrají z rozmanitých myšlenek a které mohou prostupovat několik různých disciplín.

Diskurz vnímáme jako určitý způsob vnímání skutečnosti v daném oboru a v dané době, což se v první řadě projevuje v jazyce a ve druhé řadě v rámování debaty uvnitř daného oboru. Diskurz s sebou nese jen nové termíny (například politický diskurz přinesl termín akontabilita), ale také změnu na úrovni struktury. Diskurz s sebou totiž přináší normativní pravidla, která vymezují pole diskutovatelných témat a která jiná témata zakrývají: „Manifestní diskurz není ničím jiným než potlačenou přítomností toho, co neříká“ (Foucault, 2002, s. 41–42). Foucault upozornil na to, že diskurz stojí v pozadí jakékoliv promluvy, ale především popsal mocenský vliv diskurzu. Moc může být vykonávána dvojím způsobem: přímým, kdy určité mocenské centrum rozhoduje, přikazuje a sankcionalizuje (např. grantové agentury stanovující podmínky pro vědecký výzkum), nebo nepřímým jako v případě diskurzu. Diskurz nestanovuje seznam témat, o kterých není možné hovořit, jako je tomu v případě indoktrinace (Horvath, 1991), ale upřednostňuje určitá témata a jiná zamlčuje. Skrze analýzu toho, o čem se v určitém diskurzu hovoří, je možné nahlédnout i to, o čem se mlčí.

Diskurz je tedy mocenský nástroj formující jak samotné vyprávění, tak i jeho strukturní nastavení. Mocenská povaha diskurzu je pro nás velice zajímavá, a v další části se pokusíme na příkladech tří diskurzů ukázat, jak mohou vést k oslabení postavení disciplíny. Diskurz evidence, praktického výzkumu a technologický diskurz mohou vést k tomu, že pedagogové předají svoje výsadní zručnosti jiným oborům (normy bude určovat politická

sféra, náročnost kladená na metodologii ustoupí ve prospěch praktičnosti, technologové budou vybírat metody výuky), čímž dojde k vyprázdnění obsahového pole pedagogiky. Zmíněné diskurzy nabývají v pedagogickém poli na síle a odsunují tak z tohoto pole základní pedagogické tázání po otázkách výchovy: Co je to výchova a vzdělávání? A jak můžeme budovat pedagogiku jako vědu? Jak můžeme výchovu a vzdělávání zlepšovat?

V článku budeme postupovat analyticky, postupně popíšeme tři vlivné diskurzy proměňující současnou pedagogiku a u každého diskurzu popíšeme jednotlivé koncepty, na kterých je postaven. Přitom se však zdržíme zjednodušených tvrzení, jako například že politikové sledují výsledky mezinárodního testování PISA, ale nikoliv zájmy žáků.

Nebudeme se zabývat analýzou toho, jak různé ideologie ovlivňují pedagogiku. Jednak to velmi dobře činí jiní (viz Kaščák & Pupala, 2012) a jednak se domníváme, že některé konstrukty se prolínají několika ideologiemi napříč (např. ideu pedocentrismu lze spatřit jak u Elen Keyové, tak v alternativních školských teoriích či v neoliberalismu). Nebudeme se také zabývat vlivem dominantních národních států na pedagogiku a školu v jiných zemích, ačkoliv je zřejmé, že výchova a vzdělávání, stejně jako oblékání, náboženství, morálka, jazyk a další oblasti jsou ovlivňovány určitými centry kultury a ideologie.¹

Diskurz evidence

Prvním diskurzem, kterému budeme věnovat pozornost, je diskurz evidence či edukace založené na důkazech (*evidence-based*).² Tento pohled bývá označován jako „to, co funguje“ (*what works*). Počátky diskurzu evidence jsou spatřovány v lékařství ve třicátých a čtyřicátých letech 20. století, kdy v Anglii vycházejí první práce o znáhodněných kontrolovaných experimentech (*randomized controlled trials, RCT*)³. K plnému uplatnění této metody v lékařských vědách dochází v šedesátých a sedmdesátých letech, čímž nastává zásadní průlom ve zkoumání, na který posléze navazují jiné obory na konci dvacátého století. Oním průlomem je kontrola proměnných, které nejsou podstatné

¹ Clayton (1998) ilustruje, jak tato centra (USA, západní Evropa, Japonsko) formují kulturu v afrických zemích skrze „pedagogickou pomoc“ při zakládání univerzit v tamních zemích. Zkoumání vlivu těchto států a jejich ekonomik na jiné kultury se nebudeme v této stati věnovat.

² Tento koncept je i v české pedagogice podrobně popsán. Viz Dvořák (2005), Mareš (2009), Starý et al. (2012).

³ Více viz Hacking (1988).

pro dané měření, čehož je dosaženo laboratorním prostředím, kontrolní skupinou užívající placebo a reprezentativním vzorkem vzhledem k testovanému jevu. Kontrolované experimenty si nejen získávají popularitu, ale především se stávají normou pro výzkum v lékařství. Dalším milníkem bylo založení *The Cochrane Collaboration* v roce 1993, což je mezinárodní nezisková organizace dnes sdružující takřka třicet tisíc lidí ve více než sto zemích.⁴ Organizace od roku 1985 vydává systematické posudky mezinárodních výzkumů testujících léčebné postupy a posuzuje jejich vědeckou objektivitu, validitu a reliabilitu. Jedná se o iniciativu, která vychází od lékařů samých, a proto ji lze označit za změnu zesponu (*bottom-up*).

Rychlé celosvětové uznání výše uvedené instituce na mezinárodním poli vedlo k zakládání podobných institucí v jiných oborech, jako například *Campbell Collaboration* v roce 2000, která si klade za cíl stejným způsobem uvedeným výše expertně posuzovat výzkumy v oblasti výchovy a vzdělávání, kriminologie a sociální práce.⁵

Další iniciativy v pedagogice však byly výsledkem snahy politické sféry, díky čemuž byl diskurz evidence zaváděn shora (*top-down*). Příkladem bylo americké prohlášení *No Child Left Behind Act* (A Guide, 2004), které nejen zavedlo do školského systému testování se závažnými důsledky pro žáka, ale vyhlásilo požadavek na užívání vyučovacích metod založených na důkazech. Učitelé by měli sledovat výzkumy potvrzující kauzální vztahy mezi metodou a účinkem výuky na žáka, které budou v ideálním případě označeny nálepkou „příklady dobré praxe“, a využívat jejich poznatků k tomu, aby vyučovali kvalitně. Paralelně se objevují snahy mezinárodních organizací, které prostřednictvím doporučení tlačí k efektivnějšímu výzkumu založenému na objevování důkazů, jež budou sloužit politické sféře a praktikům (OECD, 2007). Pedagogický výzkum by už neměl být tak fragmentární, neobjektivní a neúčinný, ale měl by kumulovat poznatky pro vyučování založené na důkazech (Hargreaves, 1997).⁶

Diskurz evidence v sobě obsahuje dvě roviny: 1) hledání důkazu a 2) jeho implementaci v praxi. Hledání důkazu je postaveno na **konceptu kauzálního vztahu a na konceptu univerzálního zákona**.

Koncept kauzálního vztahu znamená, že je možné nalézt jasnou souvislost mezi zásahem lékaře (příčina) a uzdravením (účinek). Cílem kontrolovaných experimentů je objevit co nejtěsnější vztah mezi intervencí lékaře a vyléčením nemocného pacienta. Pokud bylo léčení úspěšné, můžeme ho-

⁴ Více viz <http://www.cochrane.org>.

⁵ Více viz <http://www.campbellcollaboration.org/>.

⁶ Nedomníváme se, že by dosavadní pedagogický výzkum nebyl kumulativní.

vořit o úspěšném a efektivním zásahu lékaře. Kauzalita běžná v přírodních vědách je však diametrálně odlišná od kauzality ve vědách sociálních. V sociálních vědách pracujeme s komplexnějšími jevy, které můžeme popsat pouze pomocí statistického zobecnění či na základě fuzzy zobecnění bez možnosti stanovit míru pravděpodobnosti výskytu daného jevu (viz Bassey, 2001). Není proto možné pracovat s fakty stejným způsobem, jako je tomu například ve fyzice.

Neopomenutelnou stránkou je i vztah vyučujícího a vyučovaného. Je vztah učitele a žáka totožný se vztahem lékaře a pacienta? Je výchova aplikováním léčebného postupu? Domníváme se, že na obě otázky musíme odpovědět záporně, neboť výchova v první řadě není snahou zbavit se negativního jevu (nemoci). V druhé řadě je v kauzálním modelu vymezeno to, jak by měla intervence vypadat, ale není definováno to hlavní, co v pedagogice řešíme odpradáвна: k čemu má výchova především sloužit. Kauzální model postihuje jen instrument, ale nikoliv cíl, obsah a smysl výchovy.

Mezinárodní hnutí v lékařských vědách ukazuje, že je možné jednu chorobu léčit stejným způsobem napříč národními státy, když máme správné metody intervence. Virus ohrožující zdraví jednoho pacienta bude mít stejnou genetickou informaci jako tentýž virus na druhém konci světa. Tuto představu pojmenováváme jako **koncept univerzálního zákona**. V pedagogických vědách se opakovaně ukazuje, že kontext dané země, regionu a části města hraje zcela zásadní roli při výchově a vzdělávání. Příkladem naší teze může být více než 30 let starý ambiciózní projekt měření dopadu volby partikulárního pedagogického programu na výsledky žáků. Do studie bylo zahrnuto třináct různých pedagogických programů předškolního vzdělávání a sledoval se jejich vliv na děti. Prokázalo se, že významnější intervenující proměnná je lokální situace než fakt, že si škola zvolí určitý ideový koncept a s ním spojené pedagogické metody (House, Glass, McLean, & Walker, 1978). Výzkum testoval účinky třinácti různých programů předškolní výchovy na dvacet tisíc žáků v průběhu čtyř let. Variace výsledků v rámci jednoho programu realizovaného na různých školách byla daleko větší než mezi jednotlivými programy a žádný z programů nedosahoval stálých výsledků napříč odlišnými školami. Tři nejlépe hodnocené programy předškolní výuky vedly k dosažení jak vynikajících výsledků na určitých školách, tak také zcela podprůměrných výsledků na jiných školách v jiných městech. Metody výuky úspěšné v jednom městě se ukázaly být neúspěšné v městě jiném. Studie zaprvé ukázala, že vliv místních charakteristik na školu je daleko větší než ideový vliv daného vzdělávacího programu, a zadruhé přinesla zjištění, že zkoumání přímých efektů pedagogického konceptu je podmíněno více intervenujícími proměnnými, než kolik výzkumníci dokážou kontrolovat.

Druhá rovina diskurzu evidence je zaměřena na **implementaci** nalezeného kauzálního vysvětlení. Pedagogika založená na důkazech by dle definice

měla propojovat profesní zkušenost učitele s vnějšími důkazy získanými systematickým výzkumem. Učitelé by podle tohoto postoje měli aplikovat ve své profesi poznatky pocházející z prověřeného výzkumu (Davies, 1999, s. 117).

Ponechejme stranou, že preskriptivní koncept byl opuštěn ve druhé polovině dvacátého století, neboť se jedná o model nesmírně zjednodušující pedagogiku (Gage, 1978). Preskripce spočívá v tom, že vědci objektivně otestují nové metody. Následně je však učitelé implementují do své výuky a zcela transformují, čímž se objektivita preskripce ztrácí.

Kritické čtení diskurzu nám ukazuje, že důraz na důkazy zahaluje jinou stránku celého procesu, kterou je ideologická rovina. Nadřazenost je přiznána vědě a výzkumu, které by měly objevovat objektivní důkazy. Avšak pedagogika založená na důkazech nevychází jen z výsledků výzkumu, ale souběžně i z určité ideologie a hodnot, které mají často svůj původ mimo výchovu a vzdělávání. S prezentováním důkazu diskurz zpřítomňuje určitou ideologii, hodnoty a principy, které jsou diskurzem záměrně upozaděné. Domníváme se, že zde leží hlavní problém preskripce, neboť důkazy nejsou hodnotově neutrální a při implementaci důkazu dochází k naplňování těchto hodnot. Diskurz evidence nám sděluje, že bychom měli postupovat jako lékaři, kteří aplikují otestované metody při léčení nemocného za účelem obnovení zdraví jedince. Co ovšem ono zdraví metaforicky přenesené do pedagogiky znamená? Kognitivní, sociální, či osobnostní rozvoj jedince?

Pedagogika založená na důkazech podsouvá myšlenku, že implementace je jen technickou otázkou, ale opak je pravdou. Jedná se o **normativní diskurz**. Výchova a vzdělávání nejsou čistě technicko-didaktickou otázkou, ale jsou vždy spojeny s hodnotami a normami, je to působení s morálním obsahem (Pring, 2001). Diskurz evidence však požaduje, aby výsledky výzkumu byly více „transparentní“ (Hammersley, 2001), což znamená, aby každý mohl posoudit jejich efektivitu bez znalosti daného oboru, bez znalosti praxe. Pod záminkou čitelnosti zdůrazňuje diskurz evidence univerzální platnost kauzálního vysvětlení a zamlčuje normativní pozadí daného výkladu.

Diskurz praktického výzkumu

Diskurz praktického výzkumu můžeme do určité míry vnímat jako reakci na diskurz evidence. Podobu diskurzu nejlépe vysvětlíme na příkladu akčního výzkumu, na kterém si ukážeme jednotlivé koncepty tvořící rámec celého diskurzu. Akční výzkum obsahuje jak zavádění změny, tak výzkum dopadů této změny. Pokud probíhá nějaká změna, rozvoj či akce, ale bez souběžného systematického a vnitřně kritického empirického šetření dle základních pravidel akčního výzkumu (Gustavsen, 2003b), nejedná se o akční výzkum.

Západní věda se stala úspěšnou pro schopnost demarkace vědy a fikce. Tento epistemologický postoj spočívající v hledání neměnné pravdy, který postupně přecházel v mírnější pozici přibližování se realitě (Popper, 1997), je však z pohledu akčního výzkumu nepřijatelný. Nejen akční výzkumníci upozorňují na to, že poznatky v současné době vznikají v kontextu aplikace, v praxi (Gibbons et al., 1994), neboť akční výzkum vychází nikoliv z teoretických problémů, ale z praktické pocíťované nutnosti vyřešit daný problém (Nixon, 1987). Při řešení problému přímo v daném kontextu se generuje poznání, které je lokální, a jeho důsledkem je další rozvoj teoretického poznání. Věda již není autonomním prostorem odděleným jasnou hranicí od dalších oblastí, jako jsou společnost, kultura a především ekonomika. Dřívější jediný možný pohled na společnost prizmatem vědy se začíná proměňovat a dokonce otáčet: podívejme se pohledem společnosti na vědu: Jak nám pomáhá řešit naše problémy? Tento akcent se objevuje v akčním výzkumu, což nepochybně vede k jeho popularitě. Produkce vědění již není situována mezi akademickou sférou a trh, ale vzniká v prostoru za těmito kategoriemi, v novém prostoru vyrůstajícím z mnoha dílčích kontextů.⁷

S rozvojem akčního výzkumu (Elliott, 1978; Stenhouse, 1981; Whitehead, 1989) byla spojována velká očekávání, neboť tento typ výzkumu propojil rigorózní vědecký výzkum s praxí. Přestalo stačit, že vyučování je zkoumáno, ale začalo platit, že svoji práci musí zkoumat samotní učitelé (Stenhouse, 1981). Cílem akčního výzkumu je porozumět a zlepšit skutečný svět, a proto se akční výzkum odlišuje od tradičního zkoumání tím, že používá takové metodologické postupy, které zohledňují aplikaci a změnu (Robinson, 1993). Při pohledu zpět můžeme říci, že se očekávání ani zdaleka nenaplnila, ale přesto diskurz praktického výzkumu bytostně ovlivňuje pedagogiku.

Prvním konceptem akčního výzkumu je programové odmítnutí **rigorózního výzkumu**. Místo metodologických textů nalezneme v akčním výzkumu spíše ideologické zdůvodňování, proč je akční výzkum důležitý (Whitehead & McNiff, 2004), proč je nadřazený z morálního či epistemologického hlediska (Gustavsen, 2003a). Podle některých akční výzkum stále trpí „mesiášským komplexem“ (Frideres, 1992). Původně se očekávalo, že hlavním problémem akčního výzkumu bude nemožnost zobecnění, která vyřadí zajímavé výzkumy z celé debaty ve vědecké komunitě. V průběhu let se však ukázalo, že okrajové metody kvalitativního výzkumu, jako jsou například životní historie či životní příběh (Clandinin & Connelly, 1998), si vydobily rychle velké uznání, neboť dokázaly přinést relevantní závěry.

⁷Gibbons et al. (1994) tento prostor označují jako *agora*.

Mnoho autorů kritizuje akční výzkum proto, že nedodrží „klasické“ principy vědeckého bádání (ponechme stranou, existuje-li dnes něco takového). Výtka totiž nesměřuje ani tolik k tomu, že akční výzkumník nedodrží pravidla bádání, jako spíše k tomu, že ve výzkumných zprávách se jen ojediněle setkáváme s detailním popisem užití metodologie. Z toho si pak někteří autoři odvozují, že výzkumníci žádná pravidla nedrží.

Druhým konceptem akčního výzkumu je **vytváření vlastního světa** s vlastními tématy, která nerezonují s tématy řešenými ve vědecké komunitě, a často se akční výzkumníci zajímají o problémy, jež jsou zajímavé jen pro úzkou skupinu podobně smýšlejících jedinců. Nevýhodou zde není to, že akční výzkum zkoumá místní kontext, ale to, že se zabývá řešením otázek, které jsou zajímavé jen pro úzkou skupinu zúčastněných jedinců. Akční výzkum řeší specifická témata, která se nedaří spojit s obecně sdílenými problémy a otázkami. V kombinaci s výše řečeným se akčnímu výzkumu nedaří přesvědčit jeho čtenáře o tom, že se téma týká také jich a že se z výsledků již realizovaného výzkumu mohou poučit.

Dopadem výše řečeného je také způsob nakládání s výsledky výzkumu a především pak nepublikování výsledků. Akčnímu výzkumu chybí diskusní fórum, což ohrožuje pravdivost a platnost celého designu. Autoři akčních výzkumů nejsou často přesvědčeni o nutnosti publikovat výsledky svých výzkumů na širším vědeckém fóru (Levin, 2003) a zanedbávají diseminaci výsledků výzkumu. Levin (2003) působící jako lektor akčního výzkumu ukazuje, jak velké potíže mají výzkumníci s psaním textů. „Soukromý výzkum“ však není uznán jako výzkum, protože neprochází celou procedurou recenzních řízení a nestává se veřejným. Akční výzkumníci sice na svou obranu namítají, že v oblasti publikování je nadprodukce, ale bez otevřené kritiky a dialogu v dané komunitě, ať místní či mezinárodní, se z rozvojového projektu nestane výzkum.

S tím souvisí velmi malý počet časopisů zaměřených jen na akční výzkum. Publikované výzkumy jen zřídka vzbudí ohlas mimo úzce profilovaný okruh akčních výzkumníků (Greenwood, 2002). Akční výzkum v sobě skrývá tolik rozmanitých výzkumných strategií, že je obtížné hovořit o jednom akčním výzkumu, ale spíše o minimálně pěti různých tradicích (experimentální, induktivní, participativní, rozvojový, případové studie).⁸ Mnozí akční výzkumníci se distancují od vědy (viz Robinson, 1993), čímž znemožňují jakoukoliv debatu o přínosech akčního bádání. Pro čtenáře mimo komunitu akčních výzkumníků je tedy obtížné porovnávat rozdílné projekty a výzkumy, které navíc vycházejí z rozdílných tradic – možnost poučit se je proto omezená.

⁸ Dle Robinsonové (1993) se pod termín akční výzkum chybně řadí i takové experimentální postupy, které neobsahují žádnou změnu.

Třetím konceptem je **ideologická nadřazenost praxe nad teorií**, zcela opačně než u předchozího diskurzu evidence. Akční výzkum nenavazuje na tradiční teorie, nabízí jen vágní definice (Frideres, 1992) a nevytváří novou teorii. Kurt Lewin, jeden z otců zakladatelů akčního výzkumu, kritizoval výzkum organizací a navrhoval postupy, jak ovlivnit skupinovou dynamiku v organizaci. Zároveň však upozorňoval na nezbytnost provázání akce a teorie, což je ostatně dobře vidět i v jeho bonmotu „není nic praktičtějšího než dobře fungující teorie“ (Lewin, 1951, s. 169). Metodologie akčního výzkumu vyrůstá z pragmatismu: smyslem teorií je umožnit nám lépe se orientovat ve skutečném světě. Teorii proto nepoměřuje dle toho, jak dobře koresponduje s realitou, ale podle toho, jak nám pomáhá jednat.

Akční výzkum se tak silně vymezuje proti tradiční vědě, ze které vychází, a snaží se založit zcela novou disciplínu postavenou na nových teoriích a termínech. Důsledkem je opomíjení „starých dobrých“ teorií a vytváření ad hoc řešení bez opory v teoretickém poznání.

Akční výzkumníci zastávají názor, že každý výsledek výzkumu je jen dílčí, že neobjevujeme velkou teorii, ale že uživatelé těchto výsledků musí realizovat vlastní akci a vymyslet vlastní strategii při hledání způsobu aplikace výsledků akčního výzkumu na daný kontext. Všechny výsledky akčního výzkumu se tak stávají výchozími propozicemi nového zkoumání. Primární je pro porozumění danému jevu kontext, ucelený abstraktní pohled je daleko méně důležitý. I když se akční výzkum odvolává na hermeneutické principy, vesměs opomíjí dekontextualizované koncepty a tím se jeho přínos stává limitovaným. Přitom právě detailní poznání parciálního fenoménu, kterého je akční výzkum schopen, spojené s abstraktní teorií dokáže objasnit sociální svět nejlépe a předpovědět budoucí jevy.

Akční výzkum je zaměřen na porozumění danému výseku sociální reality a také na zavedení účinné změny v daném prostředí. Překvapivě však můžeme konstatovat, že akční výzkum zřídka využívá teorie z řízení a rozvoje organizací (Robinson, 1993). Zahrnutí teorie integrující danou oblast výzkumu se změnou v organizaci by zcela jistě zvýšilo kredit závěrečných zpráv.

Výzkum si získává svoji vědeckost tím, že dodržuje určitá dohodnutá pravidla a že o výsledcích výzkumu diskutují samotní výzkumníci v otevřeném a poměrně kritickém prostoru, který bývá označován jako věda. Jak bylo ukázáno výše, akčnímu výzkumu se stále nedaří v tomto divergentním a otevřeném poli prosadit svůj hlas. A to také proto, že nedochází ke spolupráci v otevřeném dialogu (Elliott, 1978) praktikujícího učitele a výzkumníka zvenčí.

Diskurz praktického – akčního – výzkumu ohrožuje postavení pedagogiky tím, že oslabuje důraz na výzkum podle pravidel, výsledky takovýchto výzkumů nejsou zarámovány teoretickým pozadím a nejsou diskutovány na otevřeném odborném fóru.

Technologický diskurz

V textech zabývajících se technologiemi můžeme velmi často nalézt následující tezi: díky rozvoji ICT již učení není limitováno tradičním prostředím (Hsu et al., 2012). Teze zpravidla pokračuje tím, že internet a jiná moderní média podporují učení, které se nově může odehrávat kdekoliv, kdykoliv a v jakékoliv oblasti. Aspekt univerzality a netradičnosti zde působí jako reklamní tahák vyvolávající ve čtenáři velká očekávání: nyní budete mít k dispozici (magický) nástroj dosahující vždy skvělých výsledků.

Situace však není tak jednoduchá. Korelační studie vlivu počítačů na výsledky žáků shodně ukazují, že nejlepších výsledků nedosahují žáci, kteří využívající počítač ve škole denně, ale ti, kteří jej využívají pouze v omezené míře (méně než jednou denně).⁹ To je proti běžně přijímanému tvrzení, že více počítačů ve školách povede k lepším školním výsledkům žáků (Angrist & Lavy, 2002). Školství a mnohé pedagogy postihla počítačová slepota, která má za následek nekritické přijímání moderních technologií bez jakéhokoli (konzervativního) odstupu, což pokládáme za hlavní znak technologického diskurzu. Velká očekávání odborníků i veřejnosti od technologických prostředků se nenaplnila a slepotou je zastřena diskuse o příčinách neúspěchu. Již od padesátých let minulého století se cyklicky opakuje následující zdůvodňování: učitelé nikdy nevyužívají technologické novinky dostatečně, díky čemuž se nedostavuje měřitelný pokrok (Cuban, 1986). Vysvětlení se hledá v nedostatku peněz, odmítavém postoji učitelské obce a paralyzující byrokracii školských institucí. Za hlavního viníka je ale nakonec vždy označena nedokonalost stávající generace výukových ICT nástrojů, což umožňuje zahájení dalšího cyklu očekávání (a zklamání).

Moderní informační a komunikační technologie se staly nejenom součástí naší technologické společnosti, ale proměňují obsah a podobu výuky ve školách. Postman (1992) připodobňuje vztah člověka a počítače ke vztahu Fausta a ďábla: technologie nám mnohé přinášejí, ale něco nutně ztrácíme. Technologie nejsou neutrální, protože proměňují náš pohled na svět. Podle některých autorů jej především zjednodušují (Heidegger, 1955) a je otázkou, zdali v přetechnizovaném světě neubývá prostor pro jiné formy poznání (Ellul, 1964).

Požadavkem doby je, aby učitelé zapojovali počítače do výuky, a tento tlak stále sílí. Zastánci technologického diskurzu očekávají, že se škola stane místem, kde si žáci plně rozvinou počítačovou gramotnost. S rozvojem

⁹ Tito žáci také dosahují lepších výsledků než žáci bez přístupu k počítači. Viz např. Fuchs a Wossmann (2004).

informační společnosti (srov. Petrusek, 2006) pronikají moderní informační a komunikační technologie do všech oblastí lidského života a dovednosti využívat počítače již nepotřebuje jen úzká skupina populace. Nejsme tudíž v situaci, kdy bychom řešili otázku, zda využívat či nevyužívat počítače ve škole,¹⁰ ale na pořadu dne je otázka, **jakou roli** hrají tyto prostředky v nových didaktických situacích.

Zajímavá multivariační analýza výsledků mezinárodního testování PISA ukazuje, že přítomnost počítače v domácnosti je silně a statisticky pozitivně spojena s výkonem žáka v matematické části testu PISA (Fuchs & Wossmann, 2004). Žáci, kteří mají doma počítač, vykazují natolik lepší výsledky než žáci bez počítače v domácnosti, že se tento bodový rozdíl rovná jednomu roku školní docházky. Pokud však autoři dané studie do analýzy přidali další proměnné, zejména vzdělání rodičů a jejich povolání, přítomnost počítače v domácnosti je faktorem s nulovým vlivem. Výsledky tedy spíše ukazují, že žáci z lepšího socioekonomického zázemí mají více počítačů v domácnosti. Přítomnost počítače v domově žáka tedy nezaručuje jeho dobré studijní výsledky.

Vraťme se k již zmíněnému didaktickému způsobu využití ICT. Mnohé výzkumy přinášejí výsledky o tom, že e-learningové kurzy nemusejí být žádným přínosem, neboť jsou mnohdy jen digitální obdobou přihrádky v knihovně s kopiemi povinné četby (Švaříček & Zounek 2008). Klíčovým bodem je právě aktivní zapojení žáka a studenta, kdy se ICT stává pouhým prostředkem při tvorbě úkolu. Užití ICT tak není cílem výuky, ale je pouhým prostředkem výuky. Například když žáci místo hraní počítačových her ve výuce sami počítačové hry navrhnou, dochází k rozvoji jak kognitivní, tak sociální stránky jedince (Kafai, 1996). I v takovém případě je však nevyhnutelné, aby žáci vytvářející počítačové hry byli vedeni a motivováni učitelem, protože v opačném případě nejsou schopni vytvořit zábavnou a hrátelnou počítačovou hru a zklamání neúspěchem se takřka nic nenaučí (Hayes & Games, 2008).

Pedagogika má doslova parazitní vztah k moderním informačním a komunikačním prostředkům, neboť se opakovaně pokouší využít nástroje, které vznikly pro zcela jiné účely. Rádía, televize, počítače, mobilní telefony či tablety, původně určené pro sdělování informací, kancelářské účely či zábavu, jsou přeneseny do výchovně vzdělávacích oblastí s přesvědčením, že budou stejně dobře sloužit didaktickým cílům. Tento postoj není motivován ani tak snahou zlepšit výchovu či vzdělávání jako spíše snahou přisvojit si módní fenomén a parazitovat na jeho slávě.

¹⁰ Investice do rozvoje informačních a komunikačních technologií jsou obrovské (Tech Tonic, 2004) a mnohdy převyšují finanční prostředky v jiných kapitolách ministerstev školství.

Za samozřejmé se potom pokládá, že povinností pedagogů je začlenit ICT tak, aby vše dobře fungovalo. Dokladem toho je zarputilá snaha výzkumníků ukázat, že využití určitého nástroje (např. mp3 přehrávače iPod) vede k vynikajícím výsledkům ve výuce. V takových výzkumech však postrádáme jak etnografický hustý popis situace, tak dodržení základních principů evaluačního šetření. Doposud tak máme k dispozici jen málo kvalitativních a kvantitativních výzkumů, které by ukazovaly, jak mohou být výše uvedené prostředky použity k rozvoji kognitivní a sociální stránky jedince. V kritice diskurzu evidence jsme poukázali na omezené možnosti kauzálních vysvětlení pedagogických jevů, což platí i zde. Zjednodušená praxe, že zkoumáme pouze jeden nový aspekt výuky (ICT) bez ohledu na teoreticky a výzkumně popsanou povahu učení a vyučování, vede k ukvapeným závěrům. Především proto postrádáme šetření zkoumající fungování ICT v pedagogickém ekosystému školní třídy.

Technologický diskurz je příkladem toho, kdy ideologická hodnota daného konceptu určuje to, jak s ním nakládáme. Praktické důsledky technologií ověřené empirickým výzkumem stojí až za ideologií. Podle Lipmana (1991) by měla výchova a vzdělávání stát na racionálně obhajitelném systému tvrzení, které by bylo možné argumentačně potvrdit či vyvrátit. V případě technologického diskurzu jsme však svědky toho, že moderní prostředky jsou obhajovány bez patřičných důkazů. V praxi pak paradoxně dochází k tomu, že učitelé využívají moderní technologie, ale učitelé i žáci s nimi pracují starými metodami.

Nebezpečí technologického diskurzu tkví především v tom, že dochází k rozpojení cílů a prostředků výchovy a vzdělávání a v okouzlení moderními technologiemi se pedagogové zabývají jen prostředky. Pedagogika není jen didaktika, ani jen filozofie výchovy, ale její silná stránka tkví zejména v propojení cílů a prostředků za účelem dosažení nejlepší možné výchovy a vzdělávání.

Závěr aneb O konsolidaci oboru a propojení odděleného

Pokusili jsme se analýzou výše uvedených tří diskurzů ukázat proměnu pedagogických věd, která s nadsázkou řečeno může vést k jejich konci. Už jen tím, že si povšimneme, jak dané diskurzy ovlivňují pedagogiku, „děláme“ filozofii výchovy a vzdělávání. Jedná se totiž o snahu učinit explicitním to, co je skryto v nereflétovaném používání jazyka. Netvrdíme, že pedagogika jako disciplína skončí, ale že se proměňují její podoby. Uvedené diskurzy se stávají mírou pro to, co je jedině pro pedagogiku podstatné, čímž dochází k proměně základních principů, na kterých pedagogika stojí. Analyzované diskurzy jsou pro pedagogiku nebezpečné v tom, že zaprvé svazují debatu uvnitř samotné disciplíny, zadruhé umožňují posuzovat výsledky výchovně-

vzdělávacích procesů skrze zjednodušenou optiku objektivních či praktických zpráv, zatřetí předepisují podobu pedagogického výzkumu a začtvrté oddělují cíl a metodu výuky. S tím také ztrácí svoji moc, neboť testovat výsledky budou statistikové, hodnotit kvalitu školy budou politikové a novináři, prodejci výpočetní techniky budou navrhnout výukové metody.

Analyzované diskurzy jsou pro pedagogiku nebezpečné svojí **jednoznačností**. Kdo by nechtěl efektivní výuku stojící na důkazech? Při analýze diskurzu evidence vidíme, jak jeho rétorika zavrhuje jiné alternativy, které nejsou podrobeny systematickému posouzení a komparaci. Copak může existovat nesystematické posuzování? ptá se Hammersley (2001). Díky diskurzu evidence již praktikující učitelé nemusejí číst výzkumy či odborné teoretické studie, ale plně postačují krátké „návody“.¹¹ Nejenže se zjednodušuje obsah, ale tímto způsobem různé organizace odnímají pedagogice výsledky její práce. O kvalitě výzkumů již tak nerozhoduje samotná pedagogická komunita (např. členové redakčních a výkonných rad pedagogických časopisů), ale členové nově vzniklých uskupení, jejichž cíle nejsou zcela jasné.

Mnozí kritikové poukazují na paradox mezi politickou snahou prosazovat pedagogiku založenou na důkazech a mezi opomíjením pedagogického výzkumu ze strany politické reprezentace (Berliner, 2002). Z našeho pohledu tak totiž může vypadat to, že politikové ignorují bazální pedagogické poznatky o vlivech na učení žáků, jako jsou například pozitivní efekty vnitřní diferenciací v jednotné škole, vysoké kvalifikovanosti učitelů, malého počtu žáků ve třídách či negativní dopady testů se závažnými důsledky pro žáka a jeho školu.

Diskurzy evidence a praktického výzkumu mají zásadní vliv na **transformaci epistemologie pedagogického výzkumu**, i když každý zcela jiným způsobem. Na jedné straně se zužuje široký pedagogický výzkum na testování kauzálních vztahů. Na druhé straně se pedagogika vzdává tradičního výzkumu ve snaze změnit svět, ale to se jí nedaří. Úkolem výzkumu není jen hledat odpovědi na technické otázky, má také jistou kulturní roli (Biesta, 2007). Smyslem výzkumu je nepochybně také nahlédnout vyučování a výchovu jiným způsobem, poskytnout jiný pohled na výchovu a vzdělávání z jiného teoretického úhlu. Ball (1993) v této myšlence pokračuje a říká, že smyslem vědy je přinést odlišný pohled, odlišný jazyk a odlišnou perspektivu, a zpochybnit běžný úzus či jít proti němu.

Parazitní vztah pedagogiky k moderním technologiím je důsledkem snahy přisvojit si do pedagogických věd nové fenomény spojené s lidskou činností. Domníváme se, že tato parazitní snaha nepřináší dobré plody, ba

¹¹ Viz například jedna z nedávných iniciativ MESH (<http://www.meshguides.org/>).

právě naopak. Čím více oblastí pedagogika kolonizuje, tím menší má moc, neboť dochází ke vzniku propasti mezi prostředky a cíli výchovy a vzdělávání. Technologický diskurz je pro pedagogiku nebezpečný tím, že proklamuje využívání techniky bez ohledu na obsah a cíl. Používáme powerpoint, protože je to svůdné, ale nevíme, jak jeho odrážková struktura poznamenává vyučování a učení.

V neposlední řadě výše analyzované diskurzy zasahují do podoby pedagogické debaty. Diskurzy velmi efektivně **zamlčují** jiná témata.¹² Jak jsme již uvedli, diskurz není nikdy neutrální, ale je symbolem moci a pravdy, neboť určuje, co je možné (dobrý výzkum využívá kontrolované experimenty) a co nikoliv (jiné metodologické přístupy). Diskurzivní formace umožňují hrát diskurzivní hry: diskurz je mocenský nástroj sloužící k upoutání mediální pozornosti a tím, že nastoluje jisté otázky, pomyslně „zakazuje“ klást otázky jiné. Zjednodušeně řečeno, diskutováním neoliberálních otázek současného (či spíše minulého) světa výchovy a vzdělávání sedáme na lep diskurzu, jenž zaplňuje prostor, který by jinak mohl být věnován základním otázkám.

Těmi jsou otázky spojující tři základní pedagogické konstanty: obsah, cíl a prostředky. Důležité je vědět, kdo jsme, kam míříme a jakým dopravním prostředkem jedeme. Koncentrovat se jen na jeden z těchto tří prvků, ať už to je na prostředek (technologický diskurz) či na cíl (filozofie výchovy), znamená krok zpět.

Stojíme na ramenou obrů, a proto můžeme vidět více než oni, byť jsme v porovnání s nimi trpaslíky. Toto přirovnání, které vidíme dnes a denně v mottu vyhledávače databáze Google Scholar, znamená, že bychom měli věnovat pozornost původu myšlenek, a také obrátit svoji pozornost do dějin myšlení, abychom nahlédli, jak „naše“ myšlenky vyrůstají z poznatků velikánů.

Domníváme se, že je nezbytné znovu zkoumat původ současných pedagogických myšlenek, nahlédnout jejich zakotvenost, ujasnit si cíle oboru a současně s tím uvažovat nad prostředky. Pedagogika si v prvé řadě potřebuje udělat pořádek, jakýsi velký jarní úklid, který by oprášil staré dobré texty, čímž by došlo k posílení její teoretické základny. Při úklidu se totiž ukazuje, které knihy přestály zkoušku času, a je třeba je dát na čelní místo v knihovně, a jaké knihy je nutné dát do sběru. Tento jarní úklid v současné nadprodukci považujeme za více než užitečný.

Existují otázky, na které nemůžeme odpovědět skrze vědecký výzkum, i kdybychom disponovali těmi nejmodernějšími technickými prostředky.

¹² Obsahové analýzy odborných pedagogických časopisů ukazují v novém tisíciletí například ojedinělý výskyt textů zabývajících se filozofií výchovy a vzdělávání (Goktas et al., 2012).

Tyto otázky musejí být odpovězeny na základě užití spekulativního rozumu, právě proto patří do pole disciplíny zvané filozofie výchovy a vzdělávání. Bez znalosti filozofie, a zejména jejích metodologických nástrojů nemůžeme správně definovat základní otázky pedagogiky, jakými jsou cíl výchovy, volba kurikula a tvorba nových teoretických konceptů. Právě poslední zmínovaná otázka by dnes neměla být opomenuta. Úlohou pedagogiky je formulovat jasně a zřetelně silné teoretické koncepty, které budou nabourávat zdravý rozum a budou přínosné pro výklad a pochopení jevů každodenního světa. Mnohé koncepty mají laický výklad (intelligence, motivace, vyučování, kázeň), ale ten je příliš vágní, pokud není zcela zavádějící. Smyslem pedagogické vědy je projasnit teoretické koncepty s důrazem na výzkumná zjištění a znovu a znovu je uvádět do širší debaty s dalšími vědními obory.

Jedna z nadějí upínaná k akčnímu výzkumu z pole pedagogických věd se vztahovala na problém teorie a praxe, a akční výzkum byl považován za ideálního kandidáta, který přemostí propast, jež mezi těmito oblastmi existuje (Nixon, 1987). Distinkce mezi teorií a praxí je ve své radikální podobě již dnes produktem dávné historie, neboť mnozí autoři zproblematizovali toto jednoznačné oddělení (Kant, Kierkegaard, Toulmin) a většina autorů dnes tvrdí, že oblast teorie a praxe je silně provázána (Nowotny, 2000). Domníváme se však, že nejde ani tolik o propast mezi dvěma oblastmi pedagogiky jako mezi těmi, kdo jsou tradičně považováni za teoretiky, a těmi, kdo jsou praktiky. Nemyslíme si, že existují nějaké bariéry mezi teorií a praxí, které by se měly bourat, ale že je nezbytně nutné **propojovat** teorii s výzkumem a praxí.

Ponechejme pedagogiku chvíli bez reforem, bez unáhlených reakcí na nové trendy. Pedagogika a veškeré výchovně vzdělávací instituce by měly mít možnost rozvíjet se samy, spontánně a s ohledem na své tradice, hodnoty a členy. Jedině tak bude název článku vyznívat jako nadsázka.

Poděkování

Tento článek vznikl v rámci projektu Učitel a žáci v dialogickém vyučování, jež je financován Grantovou agenturou České republiky (GA13-23578S). Autor děkuje za poskytnutou podporu. Dále autor děkuje dvěma anonymním recenzentům za jejich komentáře k předchozí verzi textu a Adéle Pavelkové za pomoc při vyhledávání textů.

Literatura

- A Guide to Education and No Child Left Behind.* (2004). Washington: U. S. Department of Education.
- Andrews, R., Robinson, A., & Torgerson, C. (2004). Introduction. In R. Andrews (Ed.), *The Impact of ICT on Literacy Education* (s. 1–33). New York: RoutledgeFalmer.
- Angrist, J., & Lavy, V. (2002). New Evidence on Classroom Computers and Pupil Learning. *Economic Journal*, 112(482), 735–765.
- Ball, S. J. (1993). Education policy, power relations and teachers' work. *British Journal of Educational Studies*, 41(2), 106–121.
- Bassey, M. (2001). A Solution to the Problem of Generalisation in Educational Research: fuzzy prediction. *Oxford Review of Education*, 27(1), 5–22.
- Berliner, D. C. (2002). Educational Research: The Hardest Science of All. *Educational Researcher*, 31(8), 18–20.
- Biesta, G. (2007). Why “What Works” Won't Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22.
- Clandinin, J. D., & Connelly, M. F. (1998). Stories to Live by: Narrative Understanding of School Reform. *Curriculum Inquiry*, 28(2), 149–164.
- Clayton, T. (1998). Beyond Mystification: Reconnecting World-System Theory for Comparative Education. *Comparative Education Review*, 42(4), 479–496.
- Cuban, L. (1986). *Teachers and Machines: The Classroom Use of Technology Since 1920*. New York: Teachers College Press.
- Davies, P. (1999). What is Evidence-Based Education? *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108–121.
- Dvořák, D. (2005). Na „důkazech“ založená praxe. *Učitelské listy*, 13(1), 8.
- Edmonds, R. (1981). The Last Obstacle to Equity in Education: Social Class. *Theory into Practice*, 20(4), 269–272.
- Elliott, J. (1978). What is action research? *Journal of Curriculum Studies*, 10(4), 355–357.
- Ellul, J. (1964). *The technological society*. New York: Alfred A. Knopf.
- Foucault, M. (2002). *Archeologie vědění*. Praha: Herrmann a synové.
- Frideres, J. (1992). Participatory Research: An Illusionary Perspective. In J. Frideres (Ed.), *A world of communities: Participatory research perspectives* (s. 7–13). North York: Captus University Publications.
- Fuchs, T., & Wossmann, L. (2004). Computers and student learning: bivariate and multivariate evidence on the availability and use of computers at home and at school. *Brussels Economic Review*, 47(3/4), 359–386.
- Gage, N. L. (1978). *The Scientific Basis of the Art of Teaching*. New York: Teachers College Press.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage Publications.
- Goktas, Y., Hasancebi, F., Varisoglu, B., Akcay, A., Bayrak, N., Baran, M., & Sozbilir, M. (2012). Trends in Educational Research in Turkey: A Content Analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 455–459.
- Greenwood, D. J. (2002). Action research: Unfulfilled promises and unmet challenges. *Concepts and Transformation*, 7(2), 117–140.

- Gustavsen, B. (2003a). Action research and the problem of the single case. *Concepts and Transformation*, 8(1), 93–99.
- Gustavsen, B. (2003b). New forms of knowledge production and the role of action research. *Action Research*, 1(2), 152–164.
- Hacking, I. (1988). Telepathy: Origins of Randomization in Experimental Design. *Isis, A Special Issue on Artifact and Experiment*, 79(3), 427–451.
- Hammersley, M. (2001). On ‘Systematic’ Reviews of Research Literatures: A ‘Narrative’ Response to Evans and Benefield. *British Educational Research Journal*, 27(5), 543–554.
- Hargreaves, D. (1997). In Defence of Evidence-Based Teaching. *British Educational Research Journal*, 23(4), 405–419.
- Hayes, E. R., & Games, I. A. (2008). Making Computer Games and Design Thinking. A Review of Current Software and Strategies. *Games and Culture*, 3(3/4), 309–322.
- Heidegger, M. (1955). The question concerning technology. In J. Gray (Ed.), *Martin Heidegger: Basic writings* (s. 287–317). New York: Harper & Row Publishers.
- Horvath, A. (1991). The Practice of Theory. In B. Spiecker & R. Straughan (Eds.), *Freedom and Indoctrination in Education: international perspectives* (s. 51–57). London: Cassell.
- House, E. R., Glass, G. V., McLean, L. D., & Walker, D. F. (1978). No Simple Answer: Critique of the Follow Through Evaluation. *Harvard Educational Review*, 48(2), 128–160.
- Hsu, Y. C., Ho, H. N. J., Tsai, C. C., Hwang, G. J., Chu, H. C., Wang, C. Y., & Chen, N. S. (2012). Research Trends in Technology-based Learning from 2000 to 2009: A content Analysis of Publications in Selected Journals. *Educational Technology & Society*, 15(2), 354–370.
- Kafai, Y. B. (1996). Gender Differences in Children’s Constructions of Video Games. In P. Greenfield & R. Cocking (Eds.), *Interacting with Video* (s. 39–66). Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Kaščík, O., & Pupala, B. (2012). *Škola zlatých golierov*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Levin, M. (2003). Action research and the research community. *Concepts and Transformation*, 8(3), 275–280.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: selected theoretical papers*. New York: Harper and Brothers.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. New York: Cambridge University Press.
- Mareš, J. (2009). Edukace založená na důkazech: inspirace pro pedagogický výzkum i školní praxi. *Pedagogika*, 59(3), 232–258.
- Nixon, J. (1987). The Teacher as Researcher: Contradictions and Continuities. *Peabody Journal of Education*, 64(2), 20–32.
- Nowotny, H. (2000). The Production of Knowledge beyond the Academy and the Market: A Reply to Dominique Pestre. *Science Technology Society*, 5(2), 183–194.
- OECD (2007). *Evidence in Education: Linking Research and Policy. Knowledge Management*. OECD Publishing.
- Petrusek, M. (2006). *Společnosti pozdní doby*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Popper, K. R. (1997). *Logika vědeckého bádání*. Praha: OIKOYMENH.
- Postman, N. (1992). *Technopoly*. New York: Alfred A. Knopf.
- Pring, R. (2001). Education as a Moral Practice. *Journal of Moral Education*, 30(2), 101–112.
- Robinson, V. M. (1993). Current Controversies in Action Research. *Public Administration Quarterly*, 17(3), 263–290.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: SAGE.

- Starý, K., Dvořák, D., Greger, D., & Duschinská, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů: Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum.
- Stenhouse, L. (1981). What Counts as Research? *British Journal of Educational Studies*, 29(2), 103–114.
- Švaříček, R., & Zounek, J. (2008). E-learning ve vysokoškolské výuce pohledem empirického výzkumu. *SPFFBU U 13*, 13(1), 101–126.
- Tech Tonic: Towards a New Literacy of Technology*. (2004). A Critique of Current Technology Education Standards. Dostupné z: http://www.allianceforchildhood.org/sites/allianceforchildhood.org/files/file/pdf/projects/computers/pdf_files/tech_tonic.pdf
- Whitehead, J. (1989). Creating a Living Educational Theory from Questions of the Kind, „How Do I Improve My Practice?“ *Cambridge Journal of Education*, 19(1), 41–52.
- Whitehead, J., & McNiff, J. (2004). *Ontological, epistemological and methodological commitments in practitioner-research*. Paper presented at the BERA 2004.
- Wulf, Ch. (2003). *Educational Science*. Mnichov, Berlín: Waxmann.

Kontakt na autora

Roman Švaříček

Ústav pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity

E-mail: svaricek@phil.muni.cz

Corresponding author

Roman Švaříček

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University

E-mail: svaricek@phil.muni.cz