

Recenze

MANZON, M.

Comparative Education: The Construction of a Field

Hongkong: Springer, 2011, 295 s.

Centrum komparativních výzkumů vzdělávání (CERC) na Univerzitě v Hongkongu, ač relativně mladé (založeno 1995), patří dnes k prestižním pracovištím srovnávací pedagogiky ve světě. Produkuje významné publikace vydávané v edičních řadách teoretických a metodologických studií, monografických prací srovnávacích vývoj a proměny vzdělávání ve světových regionech, zejména v jihovýchodní Asii. Příznačné pro toto výzkumné pracoviště je také to, že vychovává mladé odborníky a vydává jejich disertace. Autorka recenzované publikace, Maria Manzonová, patří k této hongkongské „škole“ a její akademické komunitě. Již v průběhu svého doktorského studia se podílela na práci Světové rady společností srovnávací pedagogiky (WCCES) jako asistentka a spolueditorka zásadních publikací globálního významu.

Recenzovaná publikace, která je revidovanou verzí disertační práce, se svým významem řadí do základního fondu mezinárodní srovnávací pedagogiky. Její autorka získala nejen prestižní cenu Univerzity v Hongkongu, udělovanou každoročně pouze dvěma absolventům doktorského studia, ale její práce měla také ohlas u předních světových komparativistů jako Robert Cowen, Ervin Epstein, Vandra Masemannová, Mark Bray aj.

Srovnávací pedagogika: Konstruování oboru znovu otevírá podstatné metaoborové otázky, které si musí klást každý obor. Práce je především přínosem k teoretickému a metodologickému diskurzu. *Je srovnávací pedagogika oborem?* (Anglické *field* přesahuje význam českého termínu *obor*, poukazuje na výzkumné pole, v němž operuje více disciplín, v daném případě zejména pedagogika, historie, sociologie, politologie, kulturní antropologie a další.) Výzkumné pole srovnávací pedagogiky má multidisciplinární charakter, což je příznačné pro řadu oborů, které usilují o komplexnost reflexe složitých reálných fenoménů. S první otázkou souvisí druhá: *Co je to srovnávací pedagogika?* Táže se po identitě oboru, interpretaci jeho vývoje, stavu a perspektiv. Ač autorka neposkytuje univerzální odpověď ani na jednu z položených otázek, prostřednictvím souboru výzkumných metod zkoumá procesy intelektuálního a sociálního konstruování oboru a vyzývá oborovou komunitu k diskurzu.

Úvodní kapitola zkoumá procesy institucionalizace srovnávací pedagogiky jako akademického oboru. V historickém exkurzu revokuje debaty o podstatě srovnávací pedagogiky považované za disciplínu, quasi-disciplínu, či multidisciplinární obor, metodu nebo jen specificky orientovanou pedagogiku. Čím je tedy srovnávací pedagogika, která nemá ani epistemologické jádro nebo alespoň jeho jasné vymezení? V některých zemích, jak dokládá autorka, nemá srovnávací pedagogika oporu ani v institucionální legitimizaci oboru a ti, kdo se zabývají srovnávacími výzkumy či vystupují na konferencích, mají nezděděnou vágní pojem o oboru nebo se s ním neidentifikují. Proč se tedy v určitých zemích či centrech srovnávací pedagogika institucionalizovala, když má nejasné intelektuální pozadí? Při hledání odpovědí jde autorka do historie lokalit, v nichž se srovnávací pedagogika konstituovala. Analyzuje různá pojetí, charakteristické rysy a specifika srovnávací pedagogiky jako nezastupitelného oboru ve vědách o vzdělávání. Záměrem je doložit, že srovnávací pedagogika jako obor existuje, má svou vnitřní logiku a kognitivní kritéria. Svou legitimitu získává také díky sociálnímu diskurzu a reflexi sociální struktury, díky interakcím této struktury, intelektuálních aktivit a lidských činitelů (osobností). Své argumenty tedy autorka zakládá na testování dvou komponentů srovnávací pedagogiky, institucionálním a intelektuálním.

V historické perspektivě (kapitola 1) je srovnávací pedagogika vnímána jako podobor pedagogiky (*education studies*), jako důsledek pragmatických a politických důvodů a iniciativ vyvolávajících diskurz mezi sociálními strukturami, lidskými činiteli a mocenskými vztahy mezi nimi. V ontogenetické perspektivě (kapitola 2) dokládá autorka emancipaci oboru a postupné získávání nezávislosti díky utváření vnitřní oborové struktury, rozvíjení specifického oborového diskurzu a produkci „kanonických“ textů prestižních autorů preferovanými metodami.

V kapitole 3 zkoumá autorka vývoj kurzů Srovnávací pedagogiky na univerzitách, formování profesních společností a publikování výstupů, díky nimž získává obor zřetelnější kontury. Podstatné je zde zdůraznění empirického základu srovnávací pedagogiky intervenující vůči národním a mezinárodním organizacím. Vyústěním autorčiných analýz je identifikace sociálně zakotveného vlivného oboru na národní, mezinárodní i globální úrovni. S oporou o Bourdieurovo pojetí zdůrazňuje potřebu redefinice intelektuálního, akademického oboru v oblasti silového vlivu, tedy vzhledem k moci. Autorka zde dochází k oprávněnému závěru, že teoretické definice nejsou jen a priori konceptuální abstrakcí, založenou na kognitivních kritériích, nýbrž spíše a posteriori definicemi založenými na souhrě epistemologických struktur a jejich interakcí s objektivními, sociálními strukturami i subjektivními dispozicemi aktérů a respektování jejich politických zájmů.

V kapitole 4 analyzuje autorka intelektuální kořeny a způsoby utváření poznatků, které srovnávací pedagogika produkuje. Tím si vytváří zázemí pro kapitolu 5, v níž se soustřeďuje na hledání rozdílů a odlišností od pedagogiky a příbuzných oborů.

Hutná závěrečná kapitola je shrnutím výsledků bádání a explanací klíčových faktorů konstruování srovnávací pedagogiky ve vztazích mezi epistemologickými a sociologickými doménami.

Výsledky analýzy umožnily autorce pokusit se o shrnující rámcovou definici, v níž charakterizuje obor srovnávací pedagogika jako „*interdisciplinární podobor pedagogiky*“ (*studii o vzdělávání*), *kteří systematicky zkoumá podobnosti a rozdíly mezi vzdělávacími systémy ve dvou nebo více národních či kulturních kontextech a jejich interakce s vnitřním a vnějším kontextem vzdělávání. Specifickým objektem jsou vzdělávací systémy zkoumané průřezově v kulturní (národní, regionální) perspektivě prostřednictvím systematického užívání komparativní metody, za účelem dosažení teoretického porozumění a budování teorie.* Tuto definici považuje autorka za „poziční“, mající výpovědní hodnotu pro autory, kteří zaujímají různě vlivné pozice v intelektuálním poli.

Tito autoři v interakci s intelektuální tradicí a kritérii, institucionálními požadavky a příležitostmi v širší struktuře sociálních vlivů si konkurují a snaží se v akademickém diskurzu definovat svůj obor. Ten je sociálně zakotvený v širších silových polích. Akademická srovnávací pedagogika je velmi citlivá na mezinárodní a národní sociální diskurzy o vzdělávání. Tyto diskurzy jsou filtrovány nejen institucionální politikou a trhem, ale také kognitivními a mikropolitickými zájmy, což může vést k jisté pragmatičnosti a účelovosti.

Recenzovaná publikace má několik výrazných předností. Autorka ji založila na solidních teoretických základech a analýze rozsáhlé literatury (bibliografie uvádí více než 600 titulů), metodologické, filozofické, sociologické a komparativistické. Opírá se o literaturu publikovanou v angličtině, španělštině, francouzštině a čínštině. Využívá data z globálních výzkumných projektů organizovaných WCCES, dokumentujících institucionální historii srovnávací pedagogiky. Provádí kvalitativní metaanalýzu literatury zaměřené na metodologii srovnávací pedagogiky, agreguje termíny v geografickém kontextu 52 zemí (neopomíjí ani český kontext, práce českého původu publikované v angličtině jsou šestnáctkrát v různých souvislostech citovány). Cenné jsou v přílohách uvedené chronologické přehledy institucionálního vývoje srovnávací pedagogiky ve všech světových regionech, kvantitativní údaje o výuce srovnávací pedagogiky na univerzitách ve světě, nechybí ani strukturovaný přehled metaanalytických studií publikovaných v časopisech. Mimořádné heuristické úsilí umožnilo autorce z mozaiky „srovnávacích pedagogik“ rozvíjených v nejrůznějších institucionálních, intelektuálních, kulturních a geografických rámcích a v mezioborových interakcích vytvořit dílo, které představuje „globální otisk“ oboru.

K autentičnosti díla významným způsobem přispěly „praktické“ aktivity a zúčastněná pozorování autorky, která působila v sekretariátu WCCES, účastnila se na národních, regionálních a globálních fórech srovnávací pedagogiky, dále též intenzivní kontakty s významnými komparativisty navštěvujícími CERC, jakož i aktivní spolueditorický a spoluautorský podíl na vydání publikací iniciovaných WCCES a CERC (zejména historické studie o členských asociacích Světové rady, studie současného stavu srovnávací pedagogiky na univerzitách ve světě a mezinárodní encyklopedie osobností srovnávací pedagogiky).

Za pozoruhodné z metodologického hlediska považují využití analýz 33 polostrukturovaných interview s významnými komparativisty, kteří představují různé typy

152 asociací srovnávací pedagogiky a příslušnosti k různým geopolitickým, kulturním a jazykovým komunitám.

Diskursivní charakter publikace umožnil autorce kriticky nahlížet podřízenost srovnávací pedagogiky mocenským vlivům, přehlížejícím rozdíly kulturního kontextu a další faktory, které omezují žádoucí komplexnost oboru, aniž by připustila zjednodušující, dílčí a etnocentrické explanace.

Svými vývody autorka vyzývá k neredukcionistickému „čtení“ světa vzdělávání prostřednictvím osvětlování interakcí historickými silami, sociálními strukturami a individuálními biografiemi, hledání souvislostí s politickými a ekonomickými vlivy působícími na pedagogiku, na srovnávací pedagogiku zvláště. Ukazuje přesvědčivě, že kritická reflexe účelů a procesů, které konstituují obor, může přispět k hlubšímu pochopení pohybu v sociálních vědách, nejen ve srovnávací pedagogice.

Knihy Marie Manzonové není snadné čtení. Provokuje k nezjednodušující reflexi a teoretickému diskurzu, který je podstatným atributem vědních oborů a hybatelem rozvoje vědy, u nás v pedagogice dosud nepřiliš výrazně rozvíjeným.

Touto recenzí jsem chtěla upozornit nejen na zásadní publikaci ve srovnávací pedagogice, která se u nás jako akademický obor dosud nekonstituovala, ale i na práci badatelky, jež byla na začátku své profesní kariéry schopna vytvořit dílo srovnatelné s prestižními autory.

Knihu mohu vřele doporučit nejen odborníkům ve srovnávací pedagogice, ale všem, kdo se mohou podílet na oborovém a mezioborovém diskurzu, zejména doktorandům a mladým badatelům v pedagogických vědách.

Eliška Walterová
eliska.walterova@pedf.cuni.cz

MARSHALL, B.

Testing English. Formative and Summative Approaches to English Assessment
London: Continuum, 2011

Pojem kvalita patří v pedagogických textech v současnosti k velmi frekventovaným. Kvalitu vzdělávacího procesu ovlivňuje mimo jiné také školní hodnocení – efektivní hodnocení vede ke zvýšení učební aktivity žáků, a proto je třeba pohlížet na hodnocení jako na průběžně prováděnou přirozenou součást každé vyučovací hodiny. (Efektivní učení ve škole, 2005) Podle výzkumů považuje většina pedagogů hodnocení za jednu z nejobtížnějších složek své pedagogické činnosti (Slavík, 1999). Proto je potřeba ocenit, že osm kapitol recenzované publikace nabízí čtenářům, primárně učitelům mateřského jazyka, náhled na problematiku hodnocení v širokém kontextu.

Její autorka, Bethan Marshall, vyučuje na King's College London ve Velké Británii. V popředí jejího zájmu je vztah mezi hodnocením a učením. Kromě toho zkoumá souvislosti mezi filmem, televizí a rozvojem čtenářství. Byla zapojena do řady výzkumných projektů, které se týkaly hodnocení. Je spoluautorkou několika knih, například *Working Inside the Black Box* (2002) či *English Inside the Black Box* (2006).

Publikaci otevírá kapitola *English and The Art of Language* o chápání angličtiny v anglosaském prostředí. V českých RVP rozdělujeme mateřský jazyk do tří složek („vláken“): 1. komunikační a slohová výchova; 2. jazyková výchova a 3. literární výchova. Americké standardy používají pojem *English Language Arts and Literacy*, který obsahuje vlákna: 1. čtení; 2. psaní; 3. mluvený projev a 4. jazyk (Dvořák, 2012). Autorka publikace připomíná, že v angličtině by se učitelé neměli zaměřit jen na testování žáků, ale měli by dbát u žáků také na rozvíjení kreativity, pěstování vyjadřovacích schopností, interpretování slyšeného i mluveného textu a rozvíjení schopnosti myšlení. Výchova se cení více než znalosti.

V historickém exkurzu autorka připomíná náplň práce skupiny LATE (*The London Association of the Teachers of English*), která byla založena v roce 1947. Skupina pořádala konference na témata, která jsou aktuální v současné době také u nás – zda je angličtina (jako mateřština) jedním předmětem, či dvěma (konference v říjnu 1952). Vzpomeňme na výraznou diskusi o koncepci výuky českého jazyka a literatury. Tato diskuse probíhala na pokračování mezi P. Janouškem a J. Kostečkou. Další debaty se ve Velké Británii vedly okolo hodnocení esejí, zejména o reliabilitě a validitě. Vyústěním bylo vytvoření kritérií, která byla testována. Autorka uvádí příklady několika z nich: kvalita nápaditosti (počet, rozmanitost, hodnota nápadu); myšlenková provázanost; preciznost a celkový efekt. Kromě těchto kritérií se nezapomnělo na techniku vyjádření, interpunkci či rukopis. Nově byla stanovena dvě kritéria: „Pictorial quality“ (jednak použití vhodných slov, jednak vytvoření kompozice, která vhodně popisuje „obraz“) a „Creativeness“ (tvořivost, tj. vytvoření něčeho nového, originálního, individuálního). Podobné debaty o kritériálním hodnocení písemných projevů jsme u nás zaznamenali již několikrát, naposledy v souvislosti s hodnocením slohových prací u státních maturit. Kritérium kreativity/invenčnosti, které

154 dlouhodobě navrhuje J. Kostečka (2013), doposud v kritériích vytvořených Cermatem v konceptu nových maturit stále absentuje.

Jedna z kapitol je věnována hodnocení čtenářských dovedností a psaných textů. Bouřlivé diskuse, které se vedly v souvislosti se zaváděním celonárodního testování žáků ve Velké Británii po roce 1989, vyústily k vytvoření expertní skupiny zabývající se hodnocením – APP (Assessing Pupils' Profile). Vznikl projekt, který monitoroval pokrok žáků při zapojení prvků formativního hodnocení. Do projektu se zapojilo 77 škol.

Dvě stěžejní kapitoly se věnují projektům z oblasti hodnocení a hodnoticím technikám, které se v rámci popisovaných projektů osvědčily. Autorka vyzdvihuje zejména texty P. Blacka a D. Wiliama *Assessment and Classroom Learning; Inside the Black Box* a studii J. Drummond *Assessing Children's Learning*. Dále přibližuje tříletý projekt KMOFAP (*King's Medway Oxfordshire Formative Assessment Project*), který byl odstartován v roce 1999 a snažil se implementovat formativní prvky hodnocení do výuky. Do projektu se zapojili nejprve učitelé matematiky a přírodovědných jazyků a až později byl rozšířen o učitele anglického jazyka. Pro učitele vznikla příručka s názvem *Assessment for Learning: Putting it into practice* (2003). Za pozornost stojí především prvky formativního hodnocení, které se v projektu osvědčily: dotazování (questioning), ústní zpětná vazba (oral feedback), dialog mezi učitelem a žáky, vrstevnické hodnocení (peer assessment) a formativní užití sumativních testů. Vyzdvihována a vysoce ceněna je kvalita interakce mezi žáky a mezi žáky a vyučujícím. V ideálním případě by zpětná vazba měla být integrální součástí vyučovací hodiny. Velkou roli hraje podpůrné vyučování (scaffolding), tedy druh součinnosti učitele a žáka zaměřený na zvýšení schopnosti žáka řešit úkoly, které by sám nezvládl. V publikaci jsou nám představeny i příklady dobré praxe.

Autorka knihy považuje formativní hodnocení za důležité v procesu rozvíjení klíčových kompetencí. Jedna z kapitol cílí na rozvoj kompetence k učení. Je v ní představen projekt LHTL (*Learning how to Learn*), který proběhl v letech 2002–2006 na čtyřiceti školách a kterého se účastnili výzkumníci ze čtyř univerzit. Byl zvolen smíšený design, využity byly také videozáznamy vyučovacích hodin. Projekt se zaměřil především na to, jak školy a učitelé používají formativní hodnocení, aby u svých žáků rozvíjeli kompetenci k učení. Velká pozornost byla věnována autonomii žáků a tomu, jak jsou žáci povzbuzováni učitelem k práci. Část kapitoly se zaměřuje na zpracování videozáznamů. Z výpovědí některých učitelů, kteří zhlédli své videozáznamy, je zřejmé, že jsou velice dobrými reflektujícími praktiky – prohlubují a rozšiřují své kompetence zhodnocováním svých zkušeností – reflektují záznam a přemýšlí, co a jak příště vylepšit, aby dosáhli většího pokroku u svých žáků. Velký význam je v recenzované publikaci přikládán kritériálnímu hodnocení, sdílení kritérií ve třídě a zapojení žáků do jejich vytváření.

Ačkoli je větší prostor věnován formativnímu hodnocení, v publikaci autorka nabízí také pohled na projekt KOSAP (*King's Oxfordshire Summative Assessment Project*), který se zaměřil na testování čtrnáctiletých žáků v matematice a angličtině. V publikaci je blíže přiblížen sběr dat (zahrnoval testy, pozorování tříd, rozhovory

s učiteli, obsahovou analýzu poznámek učitelů, dotazování žáků apod.) a jejich další zpracování.

Zajímavou „odbočkou“ je diskutovaný problém plagiátorství. Pro učitele angličtiny nepředstavuje tento současný fenomén tak veliký problém; jelikož znají práci svých žáků velice dobře, nečiní jim obtíže odhalit, zda esej či jiná práce byla okopírována či vytvořena někým na zakázku. Dle mého názoru se zde ukazují pozitiva implementace formativního hodnocení do školní praxe.

V předposlední kapitole se autorka snaží o komparaci anglosaských zemí v oblasti hodnocení. Zaměřila se na situaci ve Spojených státech amerických, v Austrálii a na Novém Zélandu. Zkušenosti ze všech výše zmiňovaných zemí hovoří o tom, že státní či národní vlády kladou větší důraz na reliabilitu testů, v pozadí však zůstává validita testů.

V závěrečné kapitole se autorka zamýšlí nad problémy a otázkami, které čekají na další výzkumy. Zmiňován je zejména systém národního testování, testování funkčních dovedností, především čtenářské a matematické gramotnosti, a problémy žáků v angličtině v rámci GCSE (*General Certificate of Secondary Education*). Z publikace vyplývá, že je velice důležité dbát na diagnostikování silných a slabých stránek žáků (což předpokládá dobrou znalost všech žáků), na sledování pokroku žáků a na provázanost cílů s národním kurikulem.

Ocenit je potřeba zejména široký kontext, do něhož je koncept formativního hodnocení zasazen. Za největší přínos publikace lze považovat specifickou strukturu některých kapitol. Kromě vlastního výkladu jsou v knize začleněny autentické výpovědi učitelů anglického jazyka při hloubkových rozhovorech. Učitelé v nich komentují vlastní zkušenosti se zaváděním formativního hodnocení do praxe, doporučují techniky, které se jim osvědčily. Cenné jsou výpovědi žáků, zejména o vrstevnickém hodnocení či kooperativním učení. Kromě toho žáci velice ocenili tzv. dílny psaní (žáci na základě komentářů od spolužáků a vyučujícího upravovali své verze psaného textu). Inspirativní jsou příklady dialogického vyučování, zejména v komparaci s dialogickým vyučováním popisovaném v publikaci českých autorů (Švaříček & Šed'ová, 2012).

V publikaci najdou mnoho podnětů učitelé mateřského jazyka. Jim publikace nabízí zkušenosti z britského prostředí v oblasti didaktiky mateřského jazyka a hodnocení. Text je psán čtivě, teorie, včetně historických exkurzů, je doplněna četnými ukázkami. Největší slabinou je dle mého názoru její struktura: o některých výzkumech (např. APP) se autorka zmiňuje v prvních kapitolách, blíže jsou však projekty přiblíženy až v závěrečných kapitolách, což místy znesnadňuje čtení. Přesto recenzovaná publikace otevírá mnohá témata, například koncepci didaktiky mateřského jazyka, otázky testování žáků či možnosti v oblasti formativního hodnocení.

Recenzovaná práce představuje cenný příspěvek k současné koncepci didaktiky mateřského jazyka a možnosti hodnocení, přináší nové myšlenky a rozšiřuje poznatkovou bázi ve výše uvedených oblastech. Zároveň by publikace mohla být zajímavým podnětem k porovnání didaktik mateřského jazyka v českém a anglosaském prostředí. Zvláště v současné době, v níž dochází k řadě posunů v oblasti oborových

- 156 didaktik, koncept didaktiky mateřského jazyka se modernizuje a do popředí se dostává komunikační složka, aktivní naslouchání či čtenářská gramotnost, by mohla zkušenost z anglosaského prostředí být cenným zdrojem inspirací.

Veronika Laufková
veronika.krabsova@pedf.cuni.cz

*Za cenné připomínky děkuji RNDr. Dominikovi Dvořákovi, Ph.D.,
a Mgr. Petru Najvarovi, Ph.D.*

Literatura

- Dvořák, D. (2012). *Od osnov ke standardům: proměny kurikulární teorie a praxe*. Praha: PedF UK.
- Efektivní učení ve škole*. (2005). Praha: Portál.
- Kostečka, J. (2013). Hodnocení slohových prací středoškoláků, včetně maturitních. *Český jazyk a literatura*, 63(3), 134–145.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál.
- Šed'ová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.