

EVALUACE JAKO DISKURZ. KOMUNIKACE A/VERSUS KONTROLA V NOVÉM MODELU ŠKOLNÍ INSPEKCE V POLSKU¹

EVALUATION AS A DISCOURSE. COMMUNICATION AND/OR CONTROL IN THE NEW MODEL OF SCHOOL INSPECTION IN POLAND

GRZEGORZ MAZURKIEWICZ, BARTŁOMIEJ WALCZAK

Abstrakt

V roce 2009 byl v Polsku zaveden nový systém školní evaluace, který se skládá ze dvou částí: z autoevaluace, na níž se podílí tým učitelů, a z externí evaluace realizované proškolenými inspektory. Tento způsob evaluace odráží jak angažované a autonomní sebehodnocení, tak nezaujaté externí hodnocení. Výsledný produkt, zpráva sepsaná skupinou inspektorů, je pak směsicí hlasů a zájmů, které jsou analyzovány na základě síťem nastavených standardů.

V rovině teoretického uvažování se naše zkoumání systému školní inspekce přibližuje proslavené analýze nemocniční dokumentace Harolda Garfinkela, která je nablížena jako výsledek vyjednávání mezi pacientem a nemocnicí (2007). Abychom mohli oddělit jednotlivé úrovně reinterpretovaných interpretací, a odlišit tak hlasy jednotlivých zainteresovaných skupin, které spolu často bývají v konfliktu (jedná se o skupiny učitelů, žáků, rodičů či zřizovatelů), museli jsme porozumět především diskurzivní rovině textu.

Následně jsme obrátili pozornost do budoucna, kde lze uvažovat o třech rozdílných scénářích (založených na multi-dimenzionální analýze), které mohou být popsány metaforami dozorce, průvodce a partnera. Tyto tři modely jsme pak testovali za využití dat získaných externí evaluací a post-evaluací.

Klíčová slova

evaluace, mocenské vztahy, autonomie, reflexe

Abstract

A new system of school evaluation was implemented in Poland in 2009. It consists of two elements: self-evaluation (conducted by teams of teachers) and external evaluation (conducted by inspectors trained in evaluation). This

¹ Z anglického textu přeložil Jiří Šalamoun.

way of evaluation reflects not only autonomous and engaged evaluation but also dissociated and unbiased external evaluation. Its final product – a report written by a team of inspectors – is a mixture of voices and interests analysed through several standards imposed by the state. On the theoretical level we treat the school inspections system in a way similar to Harold Garfinkel's famous analysis of hospital documentation as a consequence of negotiation between a patient and a hospital (2007). We had to understand above all the discursive level of the text to be able to highlight different layers of this re-interpreted auto-interpretation, in particular a differentiation of voices of diverse, and often conflicted groups (teachers, students and their parents and establishing entities). Then we paid attention to the future. For the future it is possible to consider three different scenarios (based on multidimensional analysis) that can be described through the metaphors of guard, guide and partner. We then tested these three models using data gathered in the external evaluation and post-evaluation.

Keywords

evaluation, power relations, autonomy, reflection

Úvod

Kvalita výuky byla a je předmětem vzrušených debat. Podobně silné emoce vyvolávají také pokusy o shora iniciovanou regulaci vzdělávacího systému či ovlivňování kvality vzdělávání. Jedním z nejvíce závažných a kontroverzních témat je pak participace byrokratického aparátu (resp. státu) na těchto procesech. Při analýze systémových řešení je však nutné uvědomit si, že jejich zavedení by bez přítomnosti určité formy byrokracie nebylo možné, neboť každá společnost musí mít nastaveny více či méně koherentní a systematické postupy, kterými je zajištěno naplnění jejích běžných potřeb a požadavků. Jednou z hlavních funkcí byrokratických struktur tak je reagovat na objevivší se potřeby a nastalé události. Při analýze státních iniciativ – zaměřených kupříkladu na vzdělávací reformy či systém školní inspekce – je pak nezbytné připustit, že kritika může být velmi snadno seslána na špatné hlavy. Je totiž nutné uvědomit si rozdíly mezi byrokratickými administrativními strukturami a strukturami, které činí proces demokratického rozhodování možný.

Na základě charakteristik byrokratických struktur lze usuzovat, že veškerá moc spočívá v rukou poměrně malého počtu lidí. Byrokratická struktura je složena ze šesti prvků – první tři se týkají vztahů mezi členy dané organizace (jedná se o centralizaci kontroly, diverzifikaci funkcí a udělování kvalifikací nezbytných pro vykonání konkrétních úkolů), zbylé tři se vztahují k zásadám, kterými je definován požadovaný způsob chování (zde lze hovořit o principu objektivity, preciznosti a diskrétnosti). Všechny tyto prvky je možné velmi snadno identifikovat také ve vzdělávacím systému (Stevens a kol., 2000). Zodpovědět otázku ohledně role centralizovaných iniciativ ve vzdělávání je přitom snazší při pochopení současných determinant sociální politiky (včetně vzdělávání) a uvědomění si konfliktu, jenž je dán rozdíly mezi byrokratickou a demokratickou kontrolou.

Při sledování změn ve vzdělání bychom mohli dojít k závěru, že autoři vzdělávacích reform posledních desetiletí opustili dříve dominantní přesvědčení, že je možné navrhnout jednu společnou cestu pro celkovou modernizaci veřejného vzdělávacího systému. Řešení je nyní naopak spatřováno ve změnách, které byrokracii decentralizují, neboť jsou založeny na soutěživosti jednotlivých vzdělávacích zařízení a možnosti volby na straně jejich klientů. Tato zvláštní komercializace vedla ke vzniku pseudotrů ve sféře, která je placena a zaštitěna státem. „Svobodná rozhodnutí“ rodičů se ovšem realizují v kontextu omezené školní autonomie. To vše spolu se stoupajícím počtem státních regulací zmnohonásobuje důraz kladený na akontabilitu škol (Whitty, 2001).

Mnoho zastánců školní autonomie a svobody rozhodování předpokládá, že se touto cestou podaří zvýšit míru zdravé soutěživosti, což se pozitivně odrazí v oblasti efektivity škol a schopnosti škol reagovat na nejrůznější specifické požadavky jejich klientů. Podobné iniciativy jsou tak chápány jednak jako protilek na neefektivnost byrokratizovaného školství, jednak jako příležitost pro žáky s (rozličnými) specifickými vzdělávacími potřebami, kteří tak mohou získat přístup ke vzdělání, jež bylo dříve privilegiem bohatých. Dnes se nicméně zdá, že sama autonomie nemůže vést k pozitivní změně ve školství, pokud není provázena politickými opatřeními zaměřenými na eliminaci sociálních a kulturních rozdílů. Nejslabší „hráči“, kteří nedisponují dostatečným sociálním a/nebo kulturním kapitálem, jsou totiž v situacích, kde je úspěch závislý na tvořivosti, podnikavosti a vynalézavosti, ještě více znevýhodněni. V důsledku této sociální atomizace, která je zapříčiněna mimo jiné také přítomností globálního trhu, se pak tradiční systémy sociální podpory oslabují a omezuje se jejich funkčnost (Whitty, 2001). Tato situace je obtížná pro ty, kdo se pokoušejí o obnovu vzdělávacího systému, včetně jeho podpůrných mechanismů (kam spadá také školní inspekce). Pro dosažení změny je proto zásadní najít odpovědi na otázky, jak by bylo možné obnovit sociální solidaritu, posílit sociální struktury, vdechnout nový život myšlence občanství, a současně s tím zajistit, aby se nástrojem této změny stalo vzdělání. Obsahem kritické úvahy pak není obviňování iniciátorů reformy, politiků či učitelů, ale především porozumění kontextu, v němž dochází ke vzniku konkrétních rozhodnutí a jejich následků.

Níže v tomto textu nabízíme tři metafory, jimiž lze popsat specifické vztahy mezi školami a autoritami, kterým se zodpovídají. Každá z těchto metafor je vystavěna na jiné ideologické platformě a je provázána s jiným způsobem jednání a jeho důsledky.

Z této perspektivy se pak chceme pokusit ukázat, jakým způsobem se mohou různí aktéři školního života (nejčastěji však ředitelé a učitelé) podílet na diskusi, která se promítá do teorie i praxe vzdělávacích procesů a jejíž základy byly položeny při pokusech o rekonstruování systému, který hodnotí

kvalitu škol. Součástí programu modernizace školní inspekce, který je v Polsku zaváděn již od roku 2009², jsou také snahy o sjednocení místy protichůdných názorů a hodnot – zatímco samotné cíle, postupy a nástroje evaluace jsou totiž definovány velmi striktně, způsobům dosahování těchto cílů byla ponechána značná svoboda. Na počátku procesu změny stojí státem formulované standardy (označované jako požadavky) pro školy a další vzdělávací instituce. Tyto standardy přitom školám umožňují, aby si nastavily vlastní kritéria pro svoji činnost a vykonávaly ji v souladu se specifiky té které instituce³. Standardy tedy jasně vymezily požadované cíle a naznačily možné směry dalšího rozvoje škol, nebylo však možné, aby v sobě obsáhly veškerá možná témata vztahující se k povinnostem škol vůči jejich žákům a rodičům. Pokud proto chceme analyzovat, jak školy dosahují státem definovaných standardů, je v první řadě nutné věnovat pozornost klíčovému aspektům činnosti dané školy. Porozumění standardům a jejich roli v činnosti konkrétní školy je proto základní podmínkou úspěchu nového modelu školní inspekce a vzdělávacího systému.

Výše nastíněné změny lze chápat jako výsledek velice rozšířeného přesvědčení o nefunkčnosti předcházející formy školní inspekce – informace, které by umožnily porovnat jednotlivé školy, nebyly dostupné (stejně jako jakékoli jiné informace), značně roztržitý systém ztěžoval přijetí jakéhokoli rozhodnutí a jednotlivé instituce spolu nekomunikovaly, což v podstatě znemožnilo implementaci politických opatření školní inspekce do života škol. Přestože je resort školství řízen ministerstvem školství, kontakt mezi čelními představiteli vzdělávací politiky a samotnými školami je zprostředkován šestnácti regionálními úřady a jejich pobočkami. Kvalita škol nebyla (a do jisté míry stále není) hodnocena podle jednotných standardů či metodologie. Přestože hodnocení kvality škol bylo do určité míry převedeno do systému externí evaluace, současné snahy dávají systému školní inspekce do rukou kromě výsledků testů i jiné nástroje pro určení kvality škol. Celkově se však dá říci, že v současné době jsou dvěma základními metodami získávání dat o kvalitě jednotlivých škol právě výsledky testů a evaluace.

² Proměna polského systému školní inspekce začala roku 2008 a probíhá doposud; před začátkem reformy byl systém v nezměněném stavu od roku 1989. Jedním z nejdůležitějších vlivů, který umožnil tuto změnu, byly události z října 2009, kdy byly vytvořeny právní základy umožňující průběh celé reformy. Nové zákony rozdělily evaluaci do tří oblastí (evaluace, kontrola a podpora). V tomto textu se věnujeme pouze rovině evaluace škol a dalších vzdělávacích institucí.

³ V Polsku doposud neexistovaly žádné národní standardy vztahující se k práci škol.

Na základě nových nařízení je ustanoveno, že evaluace by měla být jak externí, tak interní. Evaluační proces přitom spočívá v zjišťování míry, do jaké jsou vzdělávací instituce schopny naplňovat stanovené standardy, a to v oblasti výsledků vzdělávání, vzdělávacích procesů, zajištění adekvátního prostředí vzdělávání a v rovině řízení škol. Základním cílem evaluace pak je rozvoj: a) jednotlivých škol, b) systému vzdělávání jakožto celku a c) způsobů řízení škol. Zatímco interní evaluace je prováděna týmy učitelů a ředitelů, externí evaluace je v kompetenci expertů přicházejících z vnějšku dané školy (kterým ovšem asistují učitelé). Data a výsledné zprávy jsou pak k dispozici na speciálním internetovém portálu⁴, což má napomoci při vytváření vzdělávací politiky, usnadnit škole rozhodovací procesy a zároveň zpřístupnit informace o škole těm, kteří o ně mají zájem.

Systém evaluace vzdělávání byl vytvořen se záměrem získat co nejkomplesnější informace o tom, jak se daná škola přibližuje státem definovaným standardům. Systém má být maximálně flexibilní, aby byl umožněn jeho další vývoj, aby bylo možné vyhodnotit jeho efekty a aby byl schopen přizpůsobit se specifickým potřebám a požadavkům (včetně požadavků místních úřadů). Vůbec poprvé v historii polského vzdělávání byly inspekory získané informace volně zpřístupněny. Důležité je také poznamenat, že při hodnocení kvality škol byly systematicky brány v potaz také názory rodičů, žáků a dalších partnerů školy.

Předpokládá se, že nový systém školní inspekce bude schopen flexibilně reagovat na měnící se okolnosti, které se mohou zobrazit jak v (re)formulaci standardů, tak při konstruování výzkumných nástrojů. Samotné standardy přitom podléhají konstantnímu hodnocení a jsou předmětem kritické diskuse, což by mělo vést k jejich nezbytným modifikacím. Za klíčovou determinantu kvality evaluačního procesu je považována participace všech zaměstnanců školy, a to po celý jeho průběh. Stejným faktorem ovlivňujícím úspěšné přijetí takto nastaveného evaluačního procesu do systému školní inspekce je schopnost přesvědčit zaměstnance škol, že tato forma evaluace napomáhá škole v neustálém procesu zkvalitňování její práce – tedy že má smysl, je bezpečná a samotnou školu nijak neohrožuje (Mazurkiewicz, Berdzyk, 2010).

Demokratická povaha evaluace je manifestována spoluúčastí všech osob, které se určitým způsobem podílejí na životě školy. Inspektoři jsou povinni domluvit se na průběhu evaluace se zástupci školy, jejími zaměstnanci, rodiči i samotnými žáky, v průběhu evaluace je pak nutné zajistit, aby všichni jmenovaní měli příležitost vyjádřit svůj názor, který inspektoři musí

⁴ Viz <http://www.npseo.pl>.

reflektovat. Polský systém školní inspekce předpokládá naprostou transparentnost výzkumných nástrojů, postupů, výsledků a také jejich implikací. Inspektoři musí zohledňovat specifčnost jednotlivých školských zařízení a brát v potaz kontext, ve kterém školy fungují. Právě skutečnost, že je systém evaluace škol založen na neustálém dialogu všech participujících aktérů, ospravedlňuje jeho analýzu v kontextu teorie diskurzu. Toto teoretické ukotvení daného fenoménu podle našeho názoru odráží dynamickou a procedurální podstatu celého systému.

Evaluace a diskurz

Slovo diskurz pochází z latinského slova *discursus*, jež znamená pohyb, šíření, pobíhání „tam a zpět“. Diskurzivnost pak znamená konstantní proměnu/proměnlivost významu mezi určitými subjekty, které spolu přímo nebo nepřímou interagují. Předpona *dis*, která se vyskytuje také v anglickém slově *discourse*, může být provázána i s negativními významy jako například zmizení (*disappearance*), nepořádek (*disarray*) atd.

Hayden White (2000, s. 176–177) k tomuto tématu dodává: „Tato proměnlivost, jak poukazuje diskurzivní praxe, může být stejně tak předlogická jako antilogická či dialektická. Předlogická proměnlivost může přispět k dekonstrukci již dříve konceptualizované zkušenosti, která se ustálila do formy esence [...]. Cílem předlogické proměnlivosti je vymezit pole zkušenosti pro následující logickou analýzu. Diskurz se tedy pohybuje ‚tam a zpátky‘ mezi již existující zakódovanou zkušeností a chaotickým uspořádáním určitých jevů, které se nenechávají začlenit do konvenčních kategorií ‚reality‘, ‚pravdy‘, nebo ‚možnosti‘. Také se pohybuje [...] mezi různými druhy kódování reality [...]. Ve zkratce se dá říci, že podstatou diskurzu je jeho schopnost plnit roli zprostředkovatele.“

Tato schopnost zprostředkovat význam se odehrává mezi dvěma objekty. Každý z těchto objektů disponuje sadou určitých predispozic, které ovlivňují, jak daný objekt vnímá ten který situační diskurz. Na základě svých predispozic si mohou objekty vybrat, které z nich uplatní v realitě. White (tamtéž) tento mechanismus označuje jako „prefiguraci pole zkušenosti“. Tato prefigurace pak ovlivňuje, které ze sady predispozic budou akcentovány v rámci naší vlastní konstrukce reality. Zpravidla se dá říci, že naše konstrukce reality nekoresponduje zcela přesně s naší zažitou zkušeností. Každá osoba, která se účastní situačního diskurzu, si vybírá jistý počet „fakt“ ze skupiny „událostí“. Pro Whitea jsou „události“ objektivní v tom smyslu, že se odehrávají v rovině nikdy nekončícího proudu externích jevů a nejsou interpretovány subjektem, zatímco „fakta“ jsou internalizována, a tudíž jsou nahlížena jako subjektivní.

Prefigurace pole zkušenosti může být odvozena jak od minulých zkušeností, tak od současných cílů a zvyklostí. Subjekty přitom přenášejí své zkušenosti a mohou se pokusit podřídit situační diskurz dosažení určitých cílů. V rámci osvojených strategií a interpretací jsou to právě potlačené faktory, které hrají klíčovou roli.

Jaké zkušenosti mohou přeměnit nastavený situační diskurz v kontextu externí evaluace? Odpověď se zdá být nasnadě – může to být předchozí byrokratická kariéra těch, co se evaluace účastní, nebo zažitá zvyklosti z dob nerovnoměrných mocenských vztahů mezi školní inspekcí a školou.

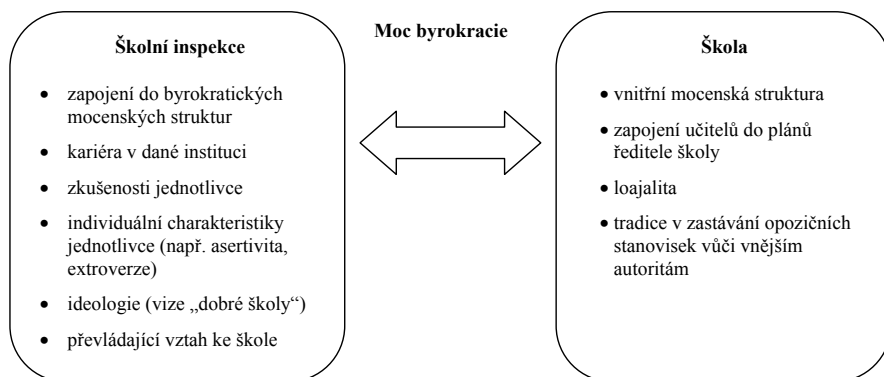
Faktory ovlivňující pole zkušeností inspektorů však nemusí pocházet pouze z byrokratického podhoubí. Svůj vliv mají také charakterové vlastnosti jednotlivce, a to jak v rovině psychologické (na niž se bude orientovat tento text), tak v rovině ideologické, jejíž obsahy jedinec zpravidla přijímá nevědomky. V našem případě může být ideologie vyjádřena vizí dobré školy, která je konfrontována s realitou, o níž vypovídají inspektoři. Ideologie v tomto případě funguje jako lupa – zvětšuje ty prvky, jež podporují vysněnou vizí, případně se proti jistým prvkům staví.

Prefigurace pole zkušenosti inspektorů je do jisté míry limitována standardizovanými metodologickými postupy a pevně danými evaluačními nástroji. Pevná epistemologická skořápka pak činí danou prefiguraci viditelnou, a to především v rámci navazování vztahů mezi školní inspekcí a školou při interpretaci výsledků evaluačního procesu.

Podobné faktory můžeme nalézt také na straně školy – jmenujme především školní hierarchii a byrokratické mocenské struktury, které podle Maxe Webera (2002) zahrnují i odosobnění vztahů a podřízení autonomie jedince cílům dané instituce. Škola na evaluaci reaguje obdobným způsobem, jakým se byrokratické instituce staví k externí hrozbě – pokouší se vybudovat relativně koherentní obraz sebe sama, který je v souladu s potřebami těch, co mají nad evaluací záštitu.

Následující schéma ukazuje seznam případných determinant, které mohou rozhodovat o tom, jaké vztahy budou mezi aktéry v byrokratických mocenských strukturách nastaveny. Můžeme tedy říci, že se jedná o faktory, které ovlivňují výše popsanou prefiguraci pole zkušenosti.

Schéma č. 1: Faktory, které ovlivňují prefiguraci pole zkušenosti v rámci byrokratických mocenských vztahů



Podobný proces byl popsán Haroldem Garfinkelem, který analyzoval nemocniční dokumentaci. „Zaměstnanec nemocnice sestavuje pacientovu zdravotní zprávu s ohledem na to, co je nebo by mohlo být potřeba, a často rekonstruuje průběh péče o pacienta tak, aby odůvodnil aktuální probíhající způsob léčby, jemuž je pacient vystaven“ (Garfinkel, 2007, s. 249). Garfinkel v tomto kontextu zdůrazňuje, že cílem nemocniční dokumentace není ani tak kompletovat informace o pacientovi, jako spíše nahromadit důkazy, které by ochránily nemocnici před možným napadením ze strany pacienta.

Skrytá moc

To, jaká je výsledná podoba diskurzu v procesu externí evaluace, je předmětem interakce dvou mocenských struktur. Tu první, již můžeme označit jako viditelnou byrokratickou strukturu, jsme diskutovali doposud. Jsou to právě mocenské vztahy mezi školní inspekcí a školou (ostatně stejně jako uvnitř obou těchto institucí), které znesnadňují uplatnění myšlenky autonomie v každodenní realitě – proces evaluace totiž na prvním místě slouží k naplňování byrokratických potřeb a až následně má vést k implementaci autonomie vytvářené danou institucí skrze její sebereflexi. Mocenské byrokratické vztahy jsou však v tomto případě viditelné, někdy dokonce až příliš. A právě proto, že se jedná o strukturu, jejíž existence je zcela uvědomovaná, má tendenci ustupovat opozici. Přestože tedy narušuje nezávislost jednotlivých aktérů zapojených do evaluačního procesu, nemusí tato struktura (nicméně může) ohrožovat autonomii institucí stojících *vně evaluačního procesu*.

Jinak je tomu ovšem se strukturou, která je pro sociální aktéry skrytá. Jedná se o strukturu založenou na vztahu moci a vědění, jež byla poprvé představena Michele Foucaultem v jeho knize *Dobližet a trestat* (Foucault, polské vydání 1993). Podle Foucaulta je kontrola prováděna disciplinační institucí, která ji zároveň využívá jako prvek potvrzující její existenci. Moc se tedy systematicky propojuje s vědáním, přičemž každá z těchto složek legitimizuje tu druhou (Rouse, 1994). Jako jeden z příkladů tohoto procesu bývá uváděna právě evaluace, „jež zastává klíčovou roli mezi dalšími procesy, které přetvářejí jednotlivce ve výsledek a objekt moci, stejně jako ve výsledek a objekt vědění“ (Foucault, 1993, s. 187). Dochází tak k propojení disciplíny a normalizace, navzájem se prostupujících produktů moci a vědění. K normalizaci založené na vědění může dojít díky disciplinaci, zatímco normalizace a trestání jednotlivců mají za následek posílení moci. Foucault tvrdí (tamtéž), že věda tak uvádí na scénu jistý druh operačního schématu, v jehož rámci jsou vytvářeny mocenské vztahy.

Na závěr se pak moc internalizuje – strážnice ve věži Panoptikonu může zůstat bez hlídače. Skutečnost, že lidé nepotřebují reálného hlídače, neboť jsou více než ochotni podřídit se byť jen jeho stínu, pak dokládá, jakou sílu má internalizace moci (Foucault sám tento proces nazývá mikrofyzika moci). To, co se v celém procesu zdá být klíčové, je naše ochota chápat vědu jako jedinou cestu poznání. Moc poznání je přitom důležitá z toho důvodu, že vytváří skryté mocenské vztahy, u nichž je oslabena jejich emanace, ale nikoli jejich esence. Současné vědění tak lze chápat jako ztělesnění Bourdieuovy myšlenky symbolického násilí (Bourdieu, Wacquant, 2001) – jedná se o skrytou strukturu, která však legitimizuje vztahy založené na dominanci.

V tomto bodě vystupuje na povrch zajímavý fenomén, který je provázán se snahou školní inspekce o dosažení vědeckých kvalit své činnosti. Školní inspekce jakožto byrokratická struktura prokazuje svou hodnotu skrze byrokratické mocenské vztahy, které jsou viditelné a do jisté míry napadnutelné. Je však nutné uvědomit si, že vztahy moci a vědění obsažené uvnitř byrokratických struktur nelze tak snadno reflektovat. Prefigurace pole zkušenosti, na níž závisí, jak jednotliví aktéři prožívají diskurz dané situace a jak jej dále reformulují, se nachází právě v oblasti této skryté moci. Internalizace těchto skrytých predispozic pak může vyústit v omezení míry autonomie v rámci evaluačního procesu i mimo něj. Tento proces můžeme velmi dobře sledovat v reakci škol na výsledky evaluace – zatímco hlasy zpochybňující metodologii evaluačního šetření či práci jednotlivých inspektorů často byly zaznamenány, spleť systém predispozic, které vycházejí z nastavených vzdělávacích standardů, a vytvářejí tak základní půdu pro evaluační procesy, nijak zkoumán či zpochybněn nebyl.

Vztahy mezi aktéry

V následující části tohoto textu se na základě tří metafor (dozorce, průvodce a partnera) pokusíme nastínit potenciální scénáře, v nichž je evaluace nahlížena jako dynamický situační diskurz. Na základě těchto metafor pak popíšeme dvě dimenze vztahů mezi školou a autoritami, kterým se škola zodpovídá. Tyto dimenze můžeme vymezit jako autonomii (s níž je neodmyslitelně spjata odpovědnost) a heterogenitu. Předložené metafory byly vytvořeny jakožto analytické nástroje, z čehož vyplývá, že jsou pouhým teoretickým modelem, zatímco reálné naplnění daného scénáře je situováno do jejich meziprostoru.

Metafora **dozorce** v sobě zobrazuje tradiční školní inspekci. Ta je v polštíně označována slovem „nadzór“, jehož etymologie odkazuje k významu kontrola či dozor nad něčím. Dozorce již předem zná řešení problému a je schopen si je vynutit, ať již pro dobro obecné či dobro pouze určité malé skupiny, kvůli upevnění jistých hodnot nebo ve snaze prosadit zájmy jednotlivců. Jedná se tedy o Foucaultova dozorce kontrolujícího společnost (Foucault, 1993).

Metafora dozorce je dobře vepsána do funkcionálního a strukturálního pojetí vzdělávání. Klasikové funkcionalismu, jako například Émile Durkheim, vnímají školu jako instituci zásadní pro proces socializace: „S každou další generací společnost čelí nové *tabula rasa*, na níž musí být vše vystavěno vždy zcela od začátku. Právě narozené egoistické a antisociální stvoření musí být přetvořeno v bytost, která je schopna vést morální a společenský život. Taková je úloha vzdělávání“ (podle Meighan, 1993, s. 259). Durkheimův manicheismus, který chápe člověka jako bloudícího mezi společenským *sacrum* a egoistickým *profanum*, spočívá v objektifikaci žáka. Nezůstává zde žádný prostor pro autonomii žákovského jednání a standardy, kterých se škola snaží dosáhnout, vycházejí z obecných společenských hodnot (v marxistické terminologii lze říci, že se jedná o standardy dominantní společenské třídy). Ústředním zájmem školy tedy je, slovy Parsonse, reprodukování určitého společenského vzorce (2009).

V tomto kontextu je tedy možné uvažovat o školní inspekci jako o vzdělávacím subsystému, jehož centrální úlohou je udržet kontinuitu nastavených standardů. Postava inspektora jakožto dozorce není hrozbou pouze z toho důvodu, že přímo omezuje autonomii školy, ale také kvůli své schopnosti vyvolat změny s následky vztahujícími se k celému vzdělávacímu systému. Na druhou stranu však poskytuje určitý, ze strany škol žádaný pocit bezpečí. Můžeme tedy říci, že dozorce omezuje autonomii svých podřízených do té míry, že je může až frustrovat či zcela demobilizovat, na druhou stranu jim však umožňuje zcela se zřeknout jakékoli odpovědnosti a žít v přesvědčení, že vše, co z jejich strany již mohlo být učiněno, reálně učiněno bylo.

Průvodce je osoba, která stejně jako dozorce zná cestu, ale jedná odlišně. Průvodce si nevynucuje řešení, pouze našeptává správné odpovědi. Každá „prohlídka“ potřebuje mít zkušeného průvodce, přestože se tak objevuje potenciální hrozba autoritářství, které může ústit až v rituál symbolického násilí (Bourdieu, Passeron, 2006; Bourdieu, Wacquant, 2001). Tento rituál může pramenit ze spojení (politické) moci a (akademického) vědění a ústit až v nový systém evaluace vzdělávacího systému; v jeho důsledku pak může škola nevědomky upouštět od svého požadavku autonomie.

Potenciální riziko spojené s implementací metafory průvodce do systému školní evaluace se vztahuje zejména k existenci tzv. černé skříňky (Luhmann, 1994) – k nedostatečné diskusi o cílech a prioritách škol (a stejně tak o diagnostických nástrojích, které by byly schopny určit míru, v níž se škola daným cílům přibližuje). Vztah mezi průvodcem a účastníkem prohlídky nabízí prostor, v němž je možné očekávat od průvodce pomoc, nebo si ji dokonce vyžádat, což je aktivita, která jednoznačně vede k upokojení potřeb účastníků. Autonomie je v tomto případě limitována v kontextu toho, zda můžeme zasáhnout do výběru našeho průvodce. Současně přitom platí, že za kvalitu prohlídky a spokojenost jejích účastníků je v první řadě odpovědný průvodce, nikoli sami účastníci.

Zcela odlišným způsobem je definován vztah **partnerů**. Evaluační systém založený na této metafoře podporuje otevřenost, demokracii a různorodost – přenesení této metafory do praxe je však velmi komplikované a může být i potenciálně nebezpečné, pokud jsou uvedené principy implementovány do nepříznivého prostředí. Obecně však můžeme říci, že partnerský vztah by měl přispět k celkovému rozvoji těch, kteří se na něm podílejí. Primárním cílem partnerů je vzájemně se od sebe učit a sdílet své vědomosti ve snaze dojít ke vzájemnému porozumění – nehledí se tak pouze na otázku efektivity. Partnerství vyžaduje otevřený dialog, jehož výsledky jsou sice nepředvídatelné, ale který nechává zaznít hlasy všech těch, kdo se ho účastní, a umožňuje tak nahlédnout diskutovaný obsah z mnoha rozdílných perspektiv. Zatímco objekt evaluace je přizván k aktivní účasti na celém procesu, evaluující nepředstírá, že disponuje veškerými vědomostmi a mocí. Metafora partnerského vztahu v procesu evaluace pak může vyústit ve dvě odlišné situace. Pro první z nich je příznačné napětí, nejistota a frustrace, které jsou následkem problémů a obtíží při procesu evaluace způsobených nedostatkem informací. Druhý scénář, který je vystavěn na schopnosti jednat ve vztahu partnerství, se vyznačuje zvyšující se kreativitou, inovacemi, podnikavostí a také pocitem smysluplnosti daného vztahu.

Právě poslední načrtnutý scénář je modelem, kterému se snaží přiblížit nový systém školní inspekce v Polsku, nicméně vzdálenost mezi teoretickým modelem a jeho reálnou implementací může být až nepředstavitelná. Jedním z mechanismů, který by mohl přispět k porozumění popsání scénáři

partnerského vztahu v procesu evaluace a přijetí jeho pozitiv, je právě veřejný diskurz (faktory, které jej mohou ovlivňovat, byly diskutovány výše). Konkrétní podoba veřejného diskurzu však závisí na zvolené metafoře (bez ohledu na to, zda se jedná o metaforu dozorce, průvodce nebo partnera), což vede k určitým důsledkům.

Odlíšnou dimenzi, skrze niž lze analyzovat důsledky přijetí určité metafory, můžeme sledovat na ose heterogenity, která vypovídá o schopnosti uplatňovat různorodá řešení. Tato dimenze souvisí s odlišným normativním systémem, který lze identifikovat v průběhu procesu evaluace. Na této ose se tedy pohybujeme mezi homogenitou a heterogenitou, od jednoho převládajícího normativního systému až po jejich různorodost.

Systém evaluace škol musí v této souvislosti především najít určitý soulad mezi dvěma protichůdnými tendencemi. První směřuje ke sjednocujícím opatřením a je manifestována mimo jiné homogenními vzdělávacími standardy, standardizací evaluačních metod či kontrolou přijetí jednotných doporučení. Druhá se opírá o názorové stanovisko, že realita je ve své komplexnosti sociálně konstruovaná i těmi nejmenšími sociálními skupinami a školní autonomie pak znamená v první řadě zachování heterogenity. Obě tyto tendence se přitom v realitě mohou vzájemně prolínat.

Metafory v optice analyzovaných dat

V rámci naší analýzy pracujeme s daty, která byla sesbírána samotnými inspektory v procesu evaluace, dále s interpretacemi těchto dat a také s výsledky autoevaluačních šetření realizovaných týmy učitelů a ředitelů škol. Stupně škol, které se výzkumu účastnily, a jejich početní zastoupení jsou zobrazeny v následující tabulce.

Tabulka č. 1: Stupně škol a jejich zastoupení

Stupeň školy	Počet realizovaných evaluací
První stupeň základní školy	245
Druhý stupeň základní školy	198
Střední odborné učiliště	27
Střední škola s maturitou	190
Celkem	660

Data získaná od školní inspekce byla sesbírána během externích evaluací škol, které v rámci jednotlivé školy trvaly vždy několik dní. V době vzniku tohoto textu se přitom evaluačního procesu zúčastnilo více než 600 polských škol. Data v průběhu evaluace byla sbírána jak pozorováním a analýzou dokumentů, tak skrze hloubkové rozhovory (přímými nebo po internetu) a ohniskové skupiny s řediteli škol, učiteli, nepedagogickými pracovníky, žáky, jejich rodiči či zřizovateli škol. Své názory k činnosti polských škol vyjádřilo do konce února 2011 přibližně padesát tisíc osob. Na základě těchto dat (a s přihlédnutím k autoevaluaci dané školy) pak inspektoři připravili zprávy o činnosti škol, které se taktéž staly zdrojem dat v našem výzkumném šetření. Součástí procesu evaluace je také anonymní anketa, v níž mohou učitelé a ředitelé komentovat práci inspektorů a samotný proces evaluace. V rámci této ankety se do února 2011 vyjádřilo více než 1300 osob, jejich komentáře a názory taktéž tvoří součást námi analyzovaných dat.

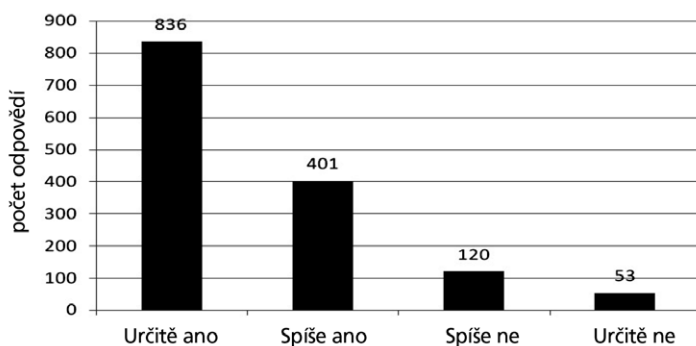
Při zkoumání orientovaném na vymezení vztahů mezi školou a školní inspekcí pracujeme s daty získanými po samotné evaluaci (můžeme hovořit o post-evaluaci). Pro analýzu zaměřenou na heterogenitu školy používáme data sesbíraná v průběhu evaluačního procesu.

Ačkoli analyzovaná data nebyla sesbírána specifickým nástrojem, který by byl zkonstruován přímo se záměrem zachytit a popsat vztah mezi školami a úřady, kterým školy podléhají (a to včetně školních inspektorů), některé odpovědi nás jasně odkazují k výše uvedeným metaforám.

V rámci ankety následující po evaluaci odpovídali (nejen) učitelé a ředitelé škol na otázky, zda je inspektoři v průběhu procesu evaluace vedli ke vzájemné diskusi, zda měli pocit participace na evaluačním procesu a zda podle jejich názoru závěrečná evaluační zpráva obsahuje doporučení, která by mohla být škole nápomocná v jejím dalším rozvoji. Získané odpovědi jasně vypovídají o tom, že učitelé a ředitelé škol svůj vztah s inspektory vnímají jako partnerský.

Většina respondentů (86 %) zastává názor, že jim byl poskytnut dostatečný prostor pro diskusi, k níž byli v průběhu evaluace opakovaně vyzýváni (povahu této výzvy bohužel nejsme schopni nijak doložit), a že se závěry obsaženými v evaluační zprávě cítili inspirováni. Na tuto otázku odpovědělo celých 59 % respondentů „rozhodně ano“.

Graf č. 1: Inspirovali Vás inspektoři k diskusi o procesech, které se odehrávají ve Vaší škole?



Z celkového počtu 1410 učitelů a ředitelů, kteří odpověděli na tuto otázku, jich pouze 173 odpovědělo záporně, odpověď „rozhodně ne“ byla zvolena pouze 4 % respondentů. Skutečnost, že většina respondentů (88 %) odpověděla kladně, pro nás znamená potvrzení partnerského vztahu mezi učiteli a inspektory.

Z analýzy distribuce anketních odpovědí v uplynulém roce a půl vyplývá, že po skončení prvního evaluačního období došlo k nárůstu kladných odpovědí, jejichž podíl následně zůstal přibližně na stejné úrovni, což považujeme za zajímavý výsledek.

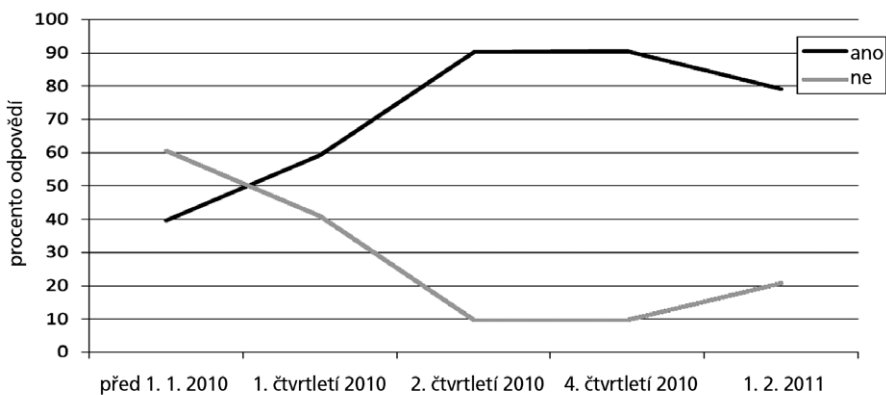
Tabulka č. 2: Časové rozložení odpovědí na otázku: Inspirovali Vás inspektoři k diskusi o procesech, které se odehrávají ve Vaší škole?

	do konce roku 2009		1. čtvrtletí 2010		2. čtvrtletí 2010		3. čtvrtletí 2010		4. čtvrtletí 2010		leden, únor 2011	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Určitě ano	14	6,8	27	29,0	184	64,1	15	93,8	289	58,9	151	61,6
Spíše ano	67	32,7	28	30,1	75	26,1	1	6,3	155	31,6	43	17,6
Spíše ne	68	33,2	30	32,3	11	3,8	0	0,0	32	6,5	22	9,0
Určitě ne	56	27,3	8	8,6	17	5,9	0	0,0	15	3,1	29	11,8
Celkem	205	100	93	100	287	100	16	100	491	100	245	100

Hodnocení práce inspektorů, které probíhalo do konce prosince 2009, je přitom spíše negativní než pozitivní, což může vysvětlovat počáteční odpor ke změnám demonstrovaný nižším počtem kladných odpovědí v prvním sle-

dovaném období. Poměr odpovědí se začal měnit od roku 2010 – v prvním čtvrtletí bylo zaznamenáno 59 % kladných odpovědí a méně než 41 % záporných. Ve druhém a čtvrtém čtvrtletí téhož roku můžeme sledovat velmi podobné výsledky (90 % a 91 % kladných odpovědí), data ze třetího čtvrtletí byla kvůli prázdninám a své nízké průkaznosti z analýzy vyloučena. V prvních měsících roku 2011 se procento kladných odpovědí snížilo na přibližně 79 %. Rozdíl 11 % v období mezi koncem roku 2010 a začátkem roku 2011 je zářející – podíl negativních odpovědí byl až 12 %, což je nejvíce od roku 2009. Můžeme však předpokládat, že tato změna je následkem masového nárůstu evaluace. Ačkoli to z předloženého grafu není jasně patrné, spolu s počtem realizovaných evaluací narůstá také počet proškolených inspektorů.

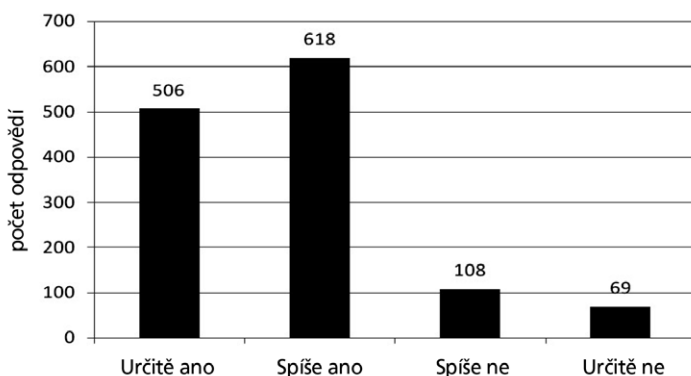
Graf č. 2: Časové rozložení odpovědí na otázku: **Inspirovali Vás inspektoři k diskusi o procesech, které se odehrávají ve Vaší škole? (Třetí čtvrtletí roku 2010 je vynecháno.)**



Metafora partnerství mezi školou a školní inspekcí byla dále posílena odpověďmi na otázky, které se týkaly prostoru poskytnutého učitelům ze strany školní inspekce. Otázka zněla, zda učitelé, v procesu evaluace často pasivní, měli šanci zapojit se do průběhu evaluačního procesu. Z výsledků vyplývá, že pocit možnosti participace na průběhu evaluačního procesu sdílí velké množství učitelů, což pro nás bylo značným překvapením. Celkem více než 86 % ředitelů a učitelů z evaluovaných škol se vyjádřilo v tom smyslu, že měli možnost zapojit se do procesu evaluace jejich školy (což je koneckonců základní podmínkou evaluace, která má mít pro všechny zúčastněné smysl). Toto procentuální zastoupení odpovědí chápeme také jako silný indikátor partnerského vztahu mezi školou a inspekcí v průběhu evaluace. Negativně

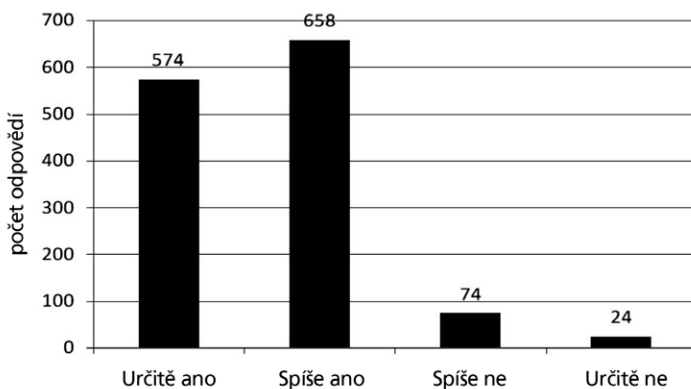
se k předloženému tvrzení vyjádřilo 14 % respondentů, přičemž odpověď „určitě ne“, která je na záporném pólu odpovědní škály, zvolilo necelých 5 % respondentů.

Graf č. 3: Umožnili inspektoři učitelům participovat na procesu evaluace?



Možnost zapojit se do evaluačního procesu a diskutovat společně dění, které se na dané škole odehrává, pravděpodobně ovlivnila také přijetí závěrečné evaluační zprávy a její využití při definování cílů, kterých by škola v budoucnu chtěla dosáhnout.

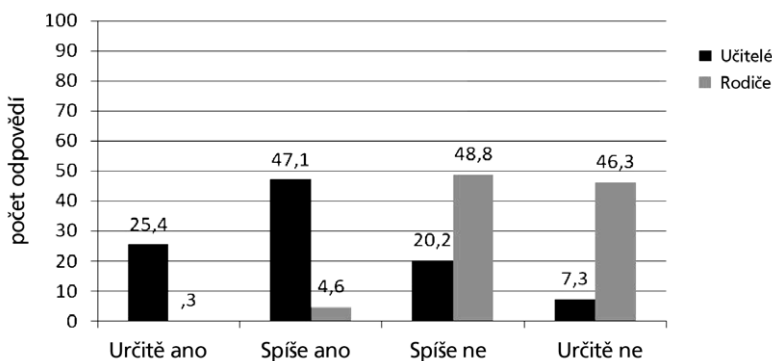
Graf č. 4: Pomohla Vám diskuse nad závěrečnou evaluační zprávou při definování cílů, kterých by Vaše škola chtěla v budoucnu dosáhnout?



Diskusi nad výsledky vyplývajícími z evaluační zprávy chápe jako přínosnou s ohledem na definování cílů dalšího rozvoje školy téměř 93 % respondentů, zatímco protikladně se vyjádřilo pouze 7 % respondentů, přičemž pouze 2 % respondentů se přiklonila ke zcela záporné odpovědi „určitě ne“.

Mohli bychom tedy říci, že vztahy mezi inspektory a školami nabývají partnerské povahy, a aktéři evaluačního procesu tak společně vytvářejí prostředí charakteristické autonomií a odpovědností. Nastavení, které bylo cílem reformy systému školní inspekce, se podařilo přenést do praxe škol. Současně bychom mohli předpokládat, že toto nastavení komunikace mezi školou a školní inspekcí by se mělo promítnout také do komunikace školy s dalšími institucemi. Proto jsme se rozhodli ověřit tuto hypotézu skrze identifikování míry, v níž jsou do rozhodovacích procesů školy vtaženi rodiče žáků. Odpovědi na tuto otázku však jasně demonstrují, že se setkáváme se dvěma zcela protichůdnými stanovisky. Zatímco většina učitelů se domnívá, že rodiče jsou do rozhodovacích procesů zapojeni, sami rodiče jsou zcela odlišného názoru. Tento stav tedy rozhodně nemůžeme chápat jako důkaz partnerských vztahů, které škola zaujímá vůči těm, s nimiž je v interakci.

Graf č. 5: Účastní se rodiče rozhodovacích procesů ve Vaší škole?



Je to právě tato rozdílnost názorů, která nám dává příležitost prozkoumat přístupy k heterogenitě ve škole. Protikladné odpovědi rodičů a učitelů v otázce jejich partnerského vztahu totiž lze chápat jako dobrý indikátor heterogenity. Partnerství mezi rodiči a školou je vyžadováno státem. Ale může vůbec být vzdělávací systém – a v neposlední řadě také evaluace – vůbec heterogenní?

Prosté srovnání odpovědí učitelů jakožto zástupců školy a rodičů jakožto aktérů mimoškolního prostředí nám tak naznačuje, jak rozdílné jsou názory obou zúčastněných stran. Zatímco 95 % učitelů zastává stanovisko, že rodiče mají vliv na rozhodovací procesy týkající se školy, mezi rodiči je tento názor zastoupen pouze 28 %. Z deseti rodičů si více než sedm není vědomo svého vlivu na rozhodnutí, která se ve škole uskutečňují, a až čtvrtina všech rodičů-respondentů se přiklonila k odpovědi na záporném pólu škály.

Míra vlivu na rozhodovací procesy, o níž rodiče vypovídají, se však značně liší v závislosti na konkrétní škole. V nejextrémnějších případech přesahuje poměr negativních odpovědí 90 %, avšak pouze v případě jedné školy se rodiče vyjádřili kladně.

Rodiče se do aktivit školy mohou zapojit především v rámci jejich vnějších záležitostí, o čemž svědčí výčet těchto aktivit uvedený řediteli škol. V předloženém výčtu, který je sestaven na základě výpovědí ředitelů účastnících se našeho výzkumného šetření, jsou jednotlivé aktivity, na nichž mohou participovat také rodiče, uvedeny od těch nejzastoupenějších po ty nejméně zastoupené:

1. Vliv na školní události: oslavy, výlety, konec školního roku.
2. Vliv na školní infrastrukturu: hledání možností, jak vylepšit například školní sportoviště, nákupy školních skříněk a podobného vybavení.
3. Sdělování názorů ohledně školního vzdělávacího a preventivního programu.
4. Domluva na podobě žákovského oblékání.
5. Organizace plánovaného kurikula a povinností učitelů.
6. Nabídka mimoškolních aktivit.
7. Výběr sponzora školy.
8. Hodnocení práce učitelů (jediná odpověď ze strany ředitelů).

Je patrné, že většina odpovědí se týká spíše méně důležitých rozhodnutí, která jsou v pravomoci školské rady a žákovského parlamentu, zatímco pouze jediný ředitel v dotazníku uvedl také možnou participaci rodičů v oblasti evaluace kvality práce školy.

Mohli bychom ještě dodat, že čím vyšší je stupeň vzdělávání, tím menší je možná participace rodičů na rozhodovacích procesech ve škole. Svého maxima dosahuje na základních školách, minima na středních odborných učilištích a středních školách s maturitou.

Jak se tato situace odráží v závěrečných zprávách školní inspekce? Lze konstatovat, že na školách s nízkou mírou participace rodičů byla zjištěna vysoká míra dosahování státem stanovených vzdělávacích standardů. Z deseti škol s největším poměrem rodičovských odpovědí vyjadřujících se o minimální možné míře jejich participace na aktivitách školy jich devět splňovalo standardy na nadstandardní úrovni a pouze jedna škola na úrovni průměrné.

Konfrontace obou těchto skutečností nám prozrazuje, že školní inspektoři jsou jen ve velmi omezené míře schopni vypořádat se s heterogenitou, která na školách panuje. Všechny obdobné situace (jako například zaznamenání rozdílných perspektiv aktérů školního života) vyvolávají úzkost a místo toho, aby byly vzaty v potaz, jsou spíše ignorovány. Rozdílné odpovědi učitelů a rodičů v otázce rodičovské participace na rozhodovacích procesech školy by v nás tedy místo tendence k jejich ignorování měly vyvolat otázku, jak by školy mohly svoji heterogenitu využít.

Florian Znaniecki před 80 lety ve své *Sociologii vzdělávání* prohlásil: „Vystává otázka, zda je dobré školu nadále udržovat v podobě uzavřené instituce, jakožto specifické prostředí, v němž jsou mladí lidé vystavováni pouze těm vlivům, které poskytuje školní struktura, a žádným jiným. Vzhledem k tomu, že mimoškolní vlivy nemohou být nikdy zcela vyloučeny, měly by být zapojeny do školních aktivit za účelem řádného řízení školního vzdělávání. Měly by být předvídaný, jejich následky by měly být zkoumány a měly by být řízeny tak, aby byly co nejvíce v souladu se stanovenými cíli školy“ (2001, s. 10). Bylo této heterogenity opravdu dosaženo? A čí hlas je reprodukován v situačním diskurzu? Zdá se, že doposud převládá perspektiva zastávaná vzdělávacími institucemi. Nemůžeme tedy hovořit o heterogenitě, pokud evaluace odráží názory pouze jedné z mnoha zúčastněných stran.

Závěr

V rámci uvažování nad tím, jak by bylo možné efektivněji využívat dostupné informace a data ze školního prostředí v procesu dalšího rozvoje škol, je často zdůrazňována nutnost zvýšení pocitu odpovědnosti u osob, které rozhodují o každodenní školní realitě. Aby to bylo možné, musí tyto osoby jedit v atmosféře důvěry a intelektuální svobody, mít právo rozhodovat se o cílech, ke kterým budou směřovat, a vybrat si vlastní cestu, jak jich dosáhnou. Domníváme se, že nutným předpokladem navození a udržení takovéto atmosféry je nastavení z dlouhodobého hlediska funkčních partnerských vztahů a schopnost využít pro dosažení stanovených cílů rozdílné perspektivy těch, kteří se podílejí na životě školy. Výsledky naší analýzy jsou bohužel spíše alarmující: identifikovali jsme slabiny partnerského vztahu mezi školou a školní inspekcí (můžeme zde hovořit o určitém „spojenectví“ profesionálů), přetrvávající exkluzi ostatních skupin, které by se na životě školy měly v určitém smyslu podílet (v našem případě rodičů), a v neposlední řadě pak neschopnost škol vypořádat se s názory, které přicházejí odjinud než zevnitř školy, ale jež se k ní přesto úzce vztahují (což je dokumentováno ignorováním těchto informací v závěrečných evaluačních zprávách).

Z porovnání kvantitativních dat vyplývá, že ačkoli se polský systém školní inspekce zdánlivě přibližuje ideálnímu partnerskému modelu, není otevřen názorové heterogenitě a soustředí se pouze na hlasy profesionálů. Skutečnost, že do situačního diskurzu nemohou proniknout názory rodičů, lze chápat jako velmi znepokojivý indikátor, a to zejména s ohledem na to, že primární hodnotou evaluačního systému má být jeho demokratičnost. Je proto nutné mít tento problém na paměti a neopomínat brát v úvahu perspektivu všech aktérů zapojených do života školy, zejména pokud chceme opustit Foucaultův koncept školy jakožto disciplinační instituce.

Mluví školy opravdu za sebe? Z výsledků dotazování, které následovalo po samotné evaluaci (post-evaluace), vyplývá, že v současné době není zpochybňována validita evaluačních procesů ani státem definovaných standardů. Z názorů ředitelů a učitelů, kteří se zúčastnili externí evaluace, se dá usoudit, že přijali systém hodnot propagující partnerství, zapojení všech aktérů a náhled na školní inspekci jakožto instituci, která škole pomáhá v rámci jejího dalšího rozvoje – avšak pouze v rovině teoretické. V každodenní realitě školního života tyto hodnoty doposud nejsou pevně ukotveny. Zůstává proto otázkou, zda tato situace může v současnosti u učitelů či ředitelů vyvolat pocit větší odpovědnosti za to, co se ve škole odehrává. *Veritas temporis filia est* – odpověď však budeme znát až na základě další zkušenosti.

Literatura

- BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. *Reprodukcia. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: PWN, 2006.
- BOURDIEU, P., WACQUANT, L. *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2001.
- FOUCAULT, M. *Nadzorować i karać*. Warszawa: Aletheia-Spacja, 1993.
- GARFINKEL, H. *Studia z etnometodologii*. Warszawa: PWN, 2007.
- KORPOROWICZ, L. Interakcyjna misja ewaluacji. In MAZURKIEWICZ, G. (ed.). *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2010.
- LUHMANN, N. *Teoria polityczna państwa bezpieczeństwa socjalnego*. Warszawa: PWN, 1994.
- MAZURKIEWICZ, G., BERDZIK, J. Modernizowanie nadzoru pedagogicznego: Ewaluacja jako podstawowa strategia rozwoju edukacji. In MAZURKIEWICZ, G. (ed.). *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2010.
- MEIGHAN, R. *Socjologia edukacji*. Toruń: Wydawnictwo UMK, 1993.
- PARSONS, T. *System społeczny*. Kraków: Nomos, 2009.
- ROUSE, J. Power/Knowledge. In GUTTIN, W. G. *The Cambridge Companion to Foucault*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

- STEVENS Jr., E., WOOD, G., SHEEHAN, J. *Justice, Ideology, Education. An Introduction to the Social Foundation of Education*. New York: McGrawHill, 2000.
- WEBER, M. *Gospodarka i społeczeństwo*. Warszawa: PWN, 2002.
- WHITE, H. *Proza historyczna*. Kraków: Universitas, 2000.
- WHITTY, G. Vultures and Third Way: Recovering Mannheim's Legacy for Today. In DEMAINÉ, J. W. (ed.). *Sociology of Education Today*. New York: Palgrave, 2001.
- ZNANIECKI, F. *Socjologia wychowania*. Warszawa: PWN, 2001.

O autorech

GRZEGORZ MAZURKIEWICZ, Ph.D., přednáší sociologii na Ústavu managementu a sociální komunikace na Jagelonské univerzitě. Je řešitelem projektu zaměřeného na transformaci systému školní inspekce. Stál v čele nejrůznějších projektů, které se snažily podporovat školy ve znevýhodněných regionech, zaměřovaly se na rozvoj školy a zkoumaly specifika školní autoevaluace. Mezi jeho výzkumné zájmy patří problematika vedení, vzdělávací politika, kvalita v procesech vzdělávání a učení, profesní rozvoj učitelů a interkulturní vzdělávání.

Kontakt: grzegorz@expedition.org.pl

BARTŁOMIEJ WALCZAK, Ph.D., je sociolog a kulturní antropolog. Pracuje jako odborný asistent na Institutu aplikovaných sociálních věd na Varšavské univerzitě a na Varšavské hospodářské univerzitě. Mezi jeho výzkumné zájmy patří sociologie vzdělávání, epistemologie a etika sociálních věd.

Kontakt: b.walczak@uw.edu.pl

About the authors

GRZEGORZ MAZURKIEWICZ lectures on Sociology at the Department of Management and Social Communication of the Jagiellonian University. He is a leader of a project focused on transformation of the school supervision system. He has led a variety projects in support of schools from disadvantaged regions focusing on school development and has investigated specific issues of school self-evaluation. His research interests are focused on leadership, educational policy, the quality of the process of teaching and learning, teachers' professional development, and intercultural education.

Contact address: grzegorz@expedition.org.pl

BARTŁOMIEJ WALCZAK is a sociologist and cultural anthropologist. He is an assistant professor at the Institute of Applied Social Sciences of the University of Warsaw and at the Warsaw University of Life Sciences. His research interests include sociology of education, epistemology and ethics in social sciences.

Contact address: b.walczak@uw.edu.pl