

K ZAHRANIČNÍM ZKUŠENOSTEM V OBLASTI VÝCHOVY Z HLEDISKA SROVNÁVACÍ PEDAGOGIKY

Karel RÝDL

Filozofická fakulta UK, Praha

Úvodem

Již více jak tři roky jsou vytvářeny s různou intenzitou podmínky pro život české společnosti v demokratických politických podmínkách řízení, umožňujících realizování liberálního modelu pluralitně světonázorově orientované společnosti, v níž jsou základní občanská práva každého jedince přinejmenším garantována a uznávána. S jejich prosazováním a vytvářením nutného prostoru pro jejich realizaci jsou již dosavadní zkušenosti méně lichotivé. Nedomnívám se ale, že veškerou vinu za nedostatky v oblasti prosazování občanských práv jednotlivců, za nedůsledné liberální prostředí pro existenci liberální společnosti a za řadu nedemokratických prvků v politickém řídicím mechanismu nově budované společnosti nesou právě politikové, právníci, ekonomové,

kteří zastávají zodpovědné funkce a místa v řídicích mechanismech společnosti. Velká část viny padá na nedostatečnou připravenost prostých občanů, nás všech, pro něž stále je pohodlnější kritizovat neoficiálně, nedůsledně poukazovat na problémy a prosazovat vlastní návrhy na jejich řešení, nevyužívat svého výsadního postavení občana, který je základem celého nového společenského systému, ba přímo páteří nové společnosti. Dosud jen při egoistických hlediscích rychlého zisku nebo alespoň návratnosti investic dokážeme prosazovat vlastní vůli, více méně opět nedemokratickými prostředky. Hluboko v nás vězí zbytky totalitního chápání role občana, prostého kývala s vlastním uzavřeným světem dvou životů: oficiálního a soukromého.

Nové podmínky společenské praxe umožňují se velmi rychle zbavit této společenské schizofrenie. Jedinou podmínkou je vlastně začít být aktivní vůči společnosti, vůči všem mechanismům řízení, manipulace, ovlivňování a vlastního rozvoje nebo omezování. V řadě vědeckých sociálně pedagogických a psychologických pojednáních již bylo o tomto tématu nesčetenkrát hovořeno: Co to znamená být aktivní? Jaké předpoklady musíme v sobě mít, abychom mohli být skutečně aktivní a nikoliv pouze aktivitu předstírali a vytvářeli tak pro sebe uspokojující, ale pro ostatní spoluobčany nebezpečné "potěmkinovské kulisy"?

Pokusím se ve svém příspěvku poukázat na některé problémy, které s aktivitou občana souvisí přímo. Jde o problematiku správného mechanismu výchovy a vzdělávání, jehož systém umožňuje (nikoliv pouze vytváří) občanům být aktivní ve využívání vlastních práv, ale i povinností. Stále více a častěji si kladu otázku o vztahu historického momentu časového horizontu a skutečných možností naplnění představ o systému určité sféry společenského života, v našem případě oblasti výchovy a vzdělávání, újeji chápané jako sféry školství. Již tři roky se snažíme úspěšně přešlapovat na místě v organizování nového demokratického a pluralitního systému školství. Nebo nelze zatím dále vzhledem k historické danosti postupit? Využili jsme dosud všech možností, které nám nové podmínky nabízely, nebo jsme se zatím drželi houževnatě nejpohodlnější cesty "slabě regulovaného samovývoje" a ostatní možnosti urychlení strukturálních změn a zejména změn kvalitativních jsme liknavě nevyužívali a ztratili tak navždy cenný a nevratný moment počátečního společenského nadšení všech, které vytváří nutnou dynamičnost postupu. Je-li pravda v prvním případě, můžeme být klidní, protože historická omezenost nám více neumožňuje a stane se jen to, co se má stát. Předpoklady jsme částečně vytvořili a nyní víme, že nelze nic urychlovat ani zpomalovat, vše plyne totiž v řádu vyšších věcí, v řádu chodu přírody, jejíž součástí je i lidská společnost. Občané jsou postupně zkldidňováni, jejich aktivita cílena do nepodstatných sfér a nastává tedy relativně klidný společenský vývoj.

Je-li ovšem pravda v druhém případě, nelze zůstat klidným. Kdo je potom odpovědný za promrhání "historické" příležitosti, kterou nám záviděli a dodnes závidí vyspělé demokratické občanské společnosti, totiž možnost jedinečného vybudování skutečně demokratického a pluralitního systému výchovy a vzdělávání bez zbytečných byrokratických mechanismů a bez omezujícího vlivu politických stran a zájmových skupin. O tento model /jistě dostatečně idealizovaný, ale realizovatelný/ bojují řady občanských iniciativ již několik desítek let, ovšem vzhledem k silné stranickosti a politizaci celé sféry výchovy a vzdělávání na celém světě, s velmi malým efektem. Hlavním problémem totiž je, kdo bude zodpovědný za sféru školství: tradiční držitel monopolu - stát nebo občanská sdružení a občané sami. Pro diskutovanou tzv. civic society je tato druhá varianta jedinou možnou. V oblasti ekonomiky nebo kultury nám to již připadá zcela normální, ale pro oblast školství (které je samo o sobě součástí kultury) nejsme většinou ochotni tuto variantu odstranění státního monopolu v širší míře připustit. Nemáme ji totiž z minulosti zažitou ve vlastním vědomí. A navíc by to bylo pro nás nepohodlné, museli bychom totiž začít být aktivní ve sféře, kterou jsme danění sice financovali, ale nekontrolovali. Dále bychom museli realizovat svá rodičovská práva na výchovu vlastních dětí, která by nám stát částečně vrátil i s nutným dílem odpovědnosti.

Tento problém, totiž obavy z jisté anarchie po ztrátě většinového vlivu státu v oblasti školství a postupné připouštění zpolitizování školství, je dnes největší překážkou celé transformace československého a dnes již českého školství.

Uvedené problémy jsou ale nad síly školství a sféry výchovy a vzdělávání vůbec. Lze je řešit jen s pomocí širších společenských intervencí. Otázkou je, zda širší mechanismy chtějí tyto problémy řešit, pomoci tak demokratizaci a

pluralizaci školství, ale za cenu ztráty vlastního "příjemného a užitečného" vlivu v této citlivé sféře. Obávám se, že zájem je řešit tyto problémy polovičatě s cílem zachovat většinový vliv státu a udržet si stranickou mocenskou pozici v této sféře. Umožněny pak budou jen dílčí kroky, nedůslednost řešení se odrazí v rostoucí apatii občanů a dostaneme se na pozice rozvinutých demokratických společností, kde o práva občanů na svobodnou vzdělávací cestu a demokratickou výchovu již bojuje jen pár "pedagogických snilků a nadšenců", jejichž vliv je nepatrný a lze jej tedy pohodlně eliminovat a v období voleb zase využívat pro vlastní parciální cíle.

Dostávám se tedy k jádru příspěvku, totiž k využívání zahraničních zkušeností v oblasti výchovy a vzdělávání pro transformaci vlastního školského systému. Vzhledem k prostoru a vymezenému času se budu zabývat jen oblastí využívání zkušeností v rámci nestátních škol. Na několika příkladech uvedu pozitivní i negativní dopady realizace využívání zahraničních zkušeností v podmínkách domácích a pokusím se formulovat smysl působení srovnávací pedagogiky a její funkci v rámci využívání zahraničních zkušeností.

Možnosti a meze zahraničních zkušeností v nestátním školství

Abychom pochopili celou problematiku existence nestátních škol v zahraničních systémech, nestačí sledovat jejich větší či menší pedagogické odlišnosti (kvalitativní rozdíly), ale mnohem důležitější jsou právní a politické předpoklady jejich existence, které vytvářejí prostor pro vnitřní pedagogické kvality.

Je v pořádku, že byla legislativou umožněna existence i nestátních škol (zatím jen soukromých a církevních)¹⁾, vyhláškou upraveny státní příspěvky, ale to jsou jen politicko-právní předpoklady, které právě vytvářejí pro iniciativu občanů a sdružení. Myslím, že právě zde je slabé místo celé transformace školství v pluralitní fungující systém. Jedná se totiž o slabou aktivitu občanů pro využívání byť nedostatečných (což je věcí diskuse, představ) možností. Zatím máme v České republice oficiálně státem uznaných 13 nestátních mateřských škol, 28 základních škol, 272 středních škol a 22 speciálních škol (data k 1.9.1992).²⁾ Je to mnoho nebo málo? Myslím, že otázka kvantity je podružná, důležitá je otázka kvality škol. Zde jsou zahraniční zkušenosti a jejich inspirační role zcela funkční, protože i podmínky existence škol jsou velmi podobné a blízké. Kromě toho nelze přehlédnout fakt, že jsme se z hlediska vnější struktury již za tři roky dostali vzhledem k podílu nestátního školství v celém systému do nižšího evropského průměru. A zde nastává další problém se zahraničními zkušenostmi: totiž validita dat a statistických údajů. Protože o tomto problému referuje F. Morkes, omezím se jen na dodržení nutného hlediska srovnávací pedagogiky. Mají-li být sledované údaje skutečně validní, musíme studovat a poznat nejen jejich současnou podobu, ale i jeho vývoj a způsob utváření jeho obsahu. Nastávají dosud málo řešené problémy srovnávání terminologického. Vlastně platí, že pod pojmem "nestátní škola" (což není nikde ve světě oficiální termín, ale pouze funkční podpurný výraz pro velmi pestré skupiny škol s jiným zřizovatelem než je stát) se v různých zemích

skrývají různé obsahy. Zobecnování je potom velmi složité a bez jasné terminologické analýzy vlastně bezcenné. První pokusy jsou již srovnávacími pedagogy u nás realizovány.³⁾

V souvislosti se slabou seriózní informační základnou občanů, zejména učitelů a rodičů (jistě existují světlé výjimky, což se projevuje v kvalitě zřizovaných nestátních škol) se nabízí velké možnosti srovnávací pedagogice, aby poskytovala ověřené a vědecky podložené informace, které by se měly stát silným konkurentem velkému množství subjektivně a emocionálně přibarvených informací, kolujících mezi občany.

V současné době jsou u nás velmi populární tzv. alternativní školy. Jejich chápání je značně rozdílné, od velmi širokého až po úzké vymezování obsahu pojmu.⁴⁾ V zahraničí se obvykle jedná o školy, které realizují j i n o u pedagogickou koncepci, a to bez ohledu na politicko-ideové zázemí nebo zřizovatele. Objevují se jak ve státním systému (Itálie, Francie, Dánsko), tak i v nestátním systému (Německo, USA, Nizozemí). Jejich smysl je v tom, že nabízejí pro určitou skupinu populace vhodnější formy výchovy a vzdělávání vzhledem ke kvalitám a potřebám této skupiny. Pracují v nich lidé, pro něž je tato činnost smyslem života. Lidé, kteří při prvních problémech neodcházejí jinam a neponechávají děti jejich osudu, ale spolu s ostatními bojují o zlepšení výchovy a prosazení vlastních představ. Za dobu své existence si tyto školy získaly již určité renomé a staly se v mnoha zemích běžnou součástí školských systémů, i když často právně nedostatečně chráněných.

Jaká je situace u nás? Pod alternativními školami jsou obvykle chápány všechny školy nestátního charakteru, přičemž jejich pedagogická kvalita a odlišnost nejsou prvořadým rozlišovacím znakem. Vzhledem k zahraničním zkušenostem a chápání smyslu alternativních škol jinde, mají nejbližší k obsahu pojmu právě školy, které u nás vznikají na základě realizace odlišné pedagogické koncepce (formy a metody) ve státním sektoru jako experimentální alternativní školy (např. Příbram, Ostrava, Olomouc, Písek) nebo jako alternativní vyučování v jednotlivých třídách státních škol (Písek, Obříství, Jilové u Prahy, Kroměříž, Praha, Brandýs n. Lab. apod.)

Pedagogický výzkum zaměřený na řešení problémů, které přicházejí z praxe, bude mít smysl jedině tehdy, když bude schopen odpovídat na objednávku praxe a poskytovat možné varianty řešení. Právě srovnávací pedagogika má v tomto ohledu velké možnosti, protože vlastní ověřené metodické postupy pro získávání seriózních informací, z nichž lze odvozovat doporučení pro praxi. V žádném případě ovšem nemůže srovnávací pedagogik tato doporučení realizovat. Funkce srovnávací pedagogiky je pouze servisní z hlediska poskytnutí informací a inspirační z hlediska možného využití těchto informací.

Nové úkoly srovnávací pedagogiky a jejího výzkumu v souvislosti se stavem postupu transformace školství v České republice vidím v následujících oblastech:

- a) poskytovat zásadní a ověřené analytické studie týkající se zejm. teorie a praxe legislativních opatření v zahraničí a jejich důsledků ve společnosti;⁵⁾

- b) Výzkum změn ve vztazích školy a společnosti v různých modelech demokratických společností. Zejm. jsou aktuální vztahy ekonomiky a vzdělání a problém vzdělání jako společenské hodnoty.
- c) Výzkum zkušeností vztahu rodiny a školy, zejm. formy vzájemné spolupráce a postupné otevření se školy svému okolí.
- d) Výzkum permanentních změn v obsahu vzdělání a kurikulu školy.
- e) Výzkum nových forem a metod v oblasti výchovy a vzdělávání, a to všech věkových skupin obyvatelstva.

Srovnávací pedagogika může významně přispět ke zvýšení kvality transformace našeho školství, zejm. její vnější strukturální stránky, která by ale měla být závislá na míře kvalitativních změn, protože je nesmí omezovat, ale vytvářet pro ně dostatečný, svobodný prostor. Proto by bez ohledu na dosud platnou strukturu měl být hlavní zřetel legislativy zaměřen na vytvoření prostoru pro iniciativu zdola. Přinejmenším by legislativa neměla této iniciativě bránit. To ovšem předpokládá, že iniciativa dole skutečně je. Výsledky výzkumů srovnávacích pedagogů ji mohou jen obohatit a vhodně inspiračně podněcovat. V tomto ohledu by měla být spolupráce pedagogické teorie a praxe maximálně těsná. Dobrým příkladem může být dosavadní činnost NEMES a PAU.

Závěrem

Možnosti zahraničních zkušeností jsou zejména v jejich inspirační a informační rovině. Jejich využití musí být velmi opatrné vzhledem k odlišným vývojovým podmínkám. Poznáním chyb a nedostatků v zahraničí lze u nás ušetřit množství energie a pokoušet se řešit vlastní problémy vlastními postupy, ovšem se znalostí zahraničních zkušeností, abychom věděli o úskalích, možných způsobech řešení i hranicích využitelnosti.

Meze zahraničních zkušeností jsou dány jejich mechanickou nepřenosností. Ta sice může krátkou dobu úspěšně působit, ale vždy s podmínkou přizpůsobení se okolí a místním specifičností. Další mezí zahraničních zkušeností je jejich gnozeologická podmíněnost, protože nikdy nevíme, zda výsledky zkoumání jsou relevantní, validní a do jaké míry byl výsledek analýzy ovlivněn subjektivními faktory (zkušenosti a cíle expertních skupin).

Funkce srovnávací pedagogiky se jeví jako informativní a inspirační, v žádném případě ne realizační. I v zahraničí, kde je srovnávací pedagogika značně rozpracována a diferencována do řady oborů, plní pouze ty funkce, které můžeme označit jako servisní. Zda jsou využívány mocenskými skupinami a iniciativami, které realizují vlastní podobu školství, je již problémem těchto skupin. Srovnávací pedagogiku může jejich přístup uspokojovat nebo znepokojovat, ale v žádném případě nemůže jejich činnost přebírat. Její povinnost je, aby byla vědecky na takové úrovni, která neumožňuje žádné spekulace o její společenské zbytečnosti.

Poznámky:

¹V zahraničí jsou církevní školy chápány právně jako školy soukromé. Bliž viz: K. Rýdl: Školy státní, nestátní... Učitelské noviny, 94, 1991, č.34, s. 9.

²Vycházím z oficiálních statistik ÚIV Praha v publikacích: Soukromé školy v Čechách, Soukromé školy v Praze, Soukromé školy na Moravě a ve Slezsku, Církevní školy v České republice, které zpracoval v roce 1992 R. Smolka.

³Např. J. Průcha: Alternativní školy v západní Evropě. Praha, ÚIV 1991. K. Rýdl: Reformně pedagogické a alternativní školy ve světě. VV nezávislá revue, I, 1990, č.2, s.40-43. O. Šteffl: Alternativní školy v Československu. VV nezávislá revue, I, 1990, č.5, s. 94-97.

⁴V zahraničí existují v podstatě tři skupiny odborníků. První chápe alternativní školy z hlediska latinského základu slova "alter" jako všechny školy, které existují a jsou si navzájem alternativní. Druhá skupina chápe pod pojmem alternativní školy jen ty školy, které vznikly na základě nespokojenosti společnosti s úrovní masových (státních) škol, zejm. v 60. a 70. letech. Třetí skupina se vytvořila v zemích s bývalým totalitním zřízením, kde jsou pod pojmem alternativní školy chápány všechny školy mimo státní sektor, bez ohledu na jejich pedagogickou odlišnost a kvalitu.

⁵Výzkum probíhá v rámci grantu MŠMT ČR, jehož výsledky budou známy počátkem roku 1994.