

VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM V NĚMECKU. TRENDY, KONTEXTOVÉ PODMÍNKY A METODOLOGICKÉ PROBLÉMY SROVNÁNÍ.

Botho VON KOPP

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Frankfurt am Main Bundesrepublik Deutschland

1. Metodologické problémy popisu vzdělávacího systému.

Studie nebo zprávy o vývoji vzdělávacího systému v cizí zemi mají - aniž by to muselo být explicitně řečeno (anebo autor si toho vždy byl vědom) - mnoho co dělat se srovnáním. Tato skutečnost "implicitního srovnání" (Leonhard Froese) poukazuje na to, že popisující nemůže vidět druhý systém jinak, než prismalem vlastních návyků vidění, zájmů, hodnot a kategorií. Podobné platí patrně i pro popis či analýzu vlastního systému, který má před-

stavit systém v cizí zemi. I zde se uplatňuje stálý, i když ne vždy vědomý mechanismus "implicitního srovnání". Vědomí o stálé prezenci takového "implicitního srovnání" je velmi důležité, zůstat na jeho úrovni by bylo ovšem neuspokojivé. Srovnání vzdělávacích systémů, pokud si činí nárok na vědeckost, se samozřejmě nemůže smířit se subjektivně laděným popisem, ale musí se snažit o objektivizaci - což neznamená, že se musí vzdát subjektivního soudu. Teorém implicitního srovnání ovšem znamená, že platí zásadně stejné metodologické požadavky jak pro explicitní srovnání, tak i pro studium cizího vzdělávacího systému. Zřejmě existuje mnoho rovin objektivizace: od pokusů podat popis podložený co nejvíce relevantními daty (při takovém induktivním přístupu vyvstává však vždy otázka, proč a která data byla vybrána), přes rovinu, na které autor pojmenuje čtenáři metateoretické, teoretické a metodologické principy, které zdůvodňují volbu dat, témat a metod dané studie a umožňují diskusi studie podle intersubjektivních kritérií. Nejvyšší rovinou pak je práce představující analýzu v přísném smyslu slova, která bází na systematizované teorii. Výběr daného přístupu záleží na intencích autora a kontextu jeho prezentace. V každém případě je v současné pedagogické srovnávací vědě v Německu konsensus o tom, že srovnání disponuje souborem "teorií různého dosahu" a velikou pluralitou přístupů různého původu. Přitom se během posledních desetiletí upevnila dominance sociologických a ekonomických teorií.

Německá pedagogická diskuse se dnes většinou vztahuje na tři hlavní proudy generelních teorií: "duchovědná pedagogika" ("geisteswissen - schaftliche Pädagogik" - např. H. Nohl, Th. Litt, W. Flitner) chce pomocí hermeneutické analýzy být zjistit historický smysl výchovy. Oproti tomu "racionalistická věda o výchově" (např. W. Brezinka) mří, pomocí metod verifikace a falzifikace, k lepší kontrole probíhajících nebo plánovaných pedagogických procesů a reforem. Konečně "kritická věda o výchově" (např. K. Mollenhauer) hledá v pedagogice inherentní legitimizaci a možnosti osvobození ze společenských a politických nátlaků. Typický současný trend se pokouší ne o výlučné prosazení jedné nebo druhé teorie a metodologie, ale o syntecké využití hermeneutiky, empirie a kritiky (např. W. Klafki, H. Blankertz, H. Roth).

Pluralita problémů, přístupů a teorií je zdůvodněná funkční a institucionální komplexností moderní společnosti. Jenom málo přístupů dnes vystupuje s nárokem představit obsáhle teorii společnosti v jejím celku, přitom být směrodatnou a i pro jednotlivé vědecké disciplíny, které se zabývají subsystémy společnosti. Jeden z takových pokusů je systémová teorie. Prakticky všechny přístupy v sociálních vědách dnes používají terminus "systém", když mluví o společnosti a jejích jednotlivých oblastech. Ovšemže míra reflexe a systematičnosti takového pojménování má velikou variabilitu. Diskuse kolem "systémové teorie" v dnešním Německu je o značné míry určena exegezí, respektive kritikou díla Niklase Luhmanna. Pravda, toto dílo je, ve vší své abstraktnosti a komplikovanosti, velmi vlivné v různých společenských vědách. Luhmann sám však použil metodologii na analýzu pedagogických jevů. Je ale

možno uvést nejméně dvě kritické námitky: instrumentální chápání společnosti (jak kritizoval J. Habermas), a velmi těžké hledání vztahu mezi abstraktním konstruktem teorií a konkrétními jevy a činy. Vedle systémové teorie měla svého času nemalý vliv na pedagogickou teorii v Německu kritická teorie Frankfurtské školy. Hlavně poskytla zdánlivě teoretickou nadstavbu pro de-traditionalizaci šedesátých a sedmdesátých let. Přispěla tím (většinou nepřímým svým vlivem na celou generaci studentů učitelského studia) k demokratické škole. Ve svém emancipačním patosu však občas - spíše než aby ujasnila - zastíňuje teoretické formulování a chápání některých základních pedagogických vztahů a situací. To se stalo například tam, kde byly jednostranně převzaty specifické prvky z komunikativního modelu Jürgena Habermase, podle kterých byl interpretován "komunikativní" vztah mezi učitelem a žákem (podle formálního lingvistického modelu zprávu vysílajícího na jedné straně a zprávu přijímajícího na druhé straně), jako zásadně rovný. V poslední době zesílil i v Německu přístup kulturně-srovnávací. Ukazuje důrazně, že závěry, které jsou plně kryté našimi (eurocentrickými) zkušenostmi i osvědčenou teorií, mohou v cizím kontextu ztratit jakoukoliv platnost nebo relevanci. Velmi zřetelná je tato skutečnost při pohledu na "exotické" kultury, platí ovšem generelně a umožňuje pochopení podmíněnosti strukturálních a funkčních variací vlastní kulturní oblasti. Momentálně jsou v Německu vlivné práce Clifforda Geertze, který používá pro kulturně-srovnávací přístup pojem "hustý popis". Ovšem výhoda tohoto přístupu, podle kterého požadované a nezbytné porozumění strukturám a akcím v jednotlivých kulturách teprve umožňuje přístup k relevantnímu srovnání, se ukazuje zároveň jako jeho problematika: porozumění je vázané na znalost experta té které kultury a odpovídající analýza je tím v neustálém nebezpečí být "vědeckou", to jest interpersonálně kontrolovatelnou, jenom pro "zasvěcence".

Chci se nyní ale vrátit na konkrétnější rovinu a udělat několik poznámek k následujícímu nástinu tendencí v německém vzdělávacím systému. Přitom chci mluvit o tom, které zásadní metodologické domněnky a rozhodnutí vedly k jednotlivým závěrům a do jaké míry jsou užitečné, respektive problematické pro srovnání.

Zdánlivě jsou popisy struktur neproblematické. Srovnání se v tom případě vztahuje na institucionální nebo nominální shodu. Ve skutečnosti ukazuje například podrobné srovnání času, který žáci tráví ve škole, že faktická délka školní docházky může v různých zemích se stejnou formální strukturou vykazovat značnou variaci. Toto srovnání lze rozšířit na čas výuky, na čas jiných se školou souvisejících aktivit atd. Chtěl bych v této souvislosti připomenout už starší studii Miroslava Cipra o japonské škole, kde právě reflektoval časový aspekt vzhledem k možnému srovnání vyučování matematiky v japonské a v československé škole. Dalším závažným problémem srovnání je, že se v podstatě stejné názvy - např. školské struktury, jednotlivých typů škol, učebních oborů atd. - nevztahují v detailu většinou na stejné věci. Například je nemožné náročně, a častokrát nemožné, být i jenom kvantitativně, srovnat do detailu jednotlivé školské stupně. I v Německu lze pozorovat hned několik takových zásadních technických problémů: například povinnost školní docházky

nejenomže není jednotná v Německu, ale existuje také (pro učně) "částečná školní docházka" (Teilzeitschulpflicht), která je pro mnoho zemí těžko srovnatelná.

Kromě takových "technických" problémů srovnatelnosti je třeba určit "tertium comparationis", určité kritérium, na které se analýza struktur vztahuje a podle které lze dospívat k závěrům o analyzované struktuře. Dalším problémem je srovnání celkových struktur. Školství je "relativně autonomním" společenským subsystémem. To znamená, že se školství sice nemůže izolovat od společenských funkcí, ale znamená to také, že tyto funkce zpracuje podle svých pravidel, typických pro jeho systémovou charakterizaci. Například tradiční německý školský systém svým rozdělením do tří proudů má mnoho co dělat se sociální diferenciací (i deficitem rovných šancí přístupu ke vzdělání). Nicméně nemůžeme odvodit míru např. rovnosti nebo nerovnosti přímo ze struktury školského systému, což lze zase ukázat srovnáním: o japonské škole - pozoruhodné svou schopností poskytnout 95% veškeré mládeže úplné středoškolské vzdělání - se říká, že na každém stupni (6 let základní, po třech letech nižší a vyšší střední škola) 30% žáků sice řádně postupuje (opakování ročníku se nepraktikuje), ale ve skutečnosti obsahovým požadavkům daného školského stupně nevyhovuje. Tito žáci odpadávají posléze (při každém postupu do vyššího stupně) do horších škol, které se ovšem navenek v rámci jednotného systému od jiných škol neliší. Takto viděno, zbývá už jenom zhruba třetina populačního ročníku, která nejenom má certifikát, ale je i způsobilá k případnému vysokoškolskému studiu. Toto číslo je v Japonsku překvapivě podobné podílu maturantů v Německu, přestože navenek se oba školské systémy liší radikálně. Přes strukturální rozdíly je základní funkce sociální a výkonnostní diferenciace v obou případech podobná: v německé škole je zabezpečená neustálým, průběžným výběrem, kdežto v japonském (formálně jednotném, ale fakticky silně diferencovaném) systému je dána koncentrací na několik málo bodů školské kariéry. Samozřejmě by jenom systematické srovnání hierarchie sociálních pozic (definované podle všeobecně platných kritérií jako plat, prestiž, atd.), korelované s jednotlivými školskými certifikáty, poskytlo objektivnější informace o sociálně-selektivní funkci toho či onoho školského systému. Ovšem: s odkazem na kulturně-srovnávací analýzu lze formulovat hypotézu, že v daném případě japonská škola neprodukuje sociální, ale ideologickou homogenitu.

Často problematické pro srovnání strukturálních dat je jejich interpretace. Chci uvést příklad z československé publikace vydané začátkem 90 let (publikovaná v angličtině a určená pro cizince). V ní se praví, že potenciál univerzitních studentů je velmi limitován skutečností, že "jenom 45%" populačního ročníku prochází školami kvalifikujícími ke vstupu na vysokou školu, což prý je výsledkem politiky minulého režimu, která argumentovala saturací ekonomie vysoce kvalifikovanými dělníky.

Zřejmě tu máme co dělat s interpretací, která, viděno z Německa, musí překvapit, protože tam navštěvuje odpovídající školy "jenom" 27%.

populačního ročníku. Citovaný text sice není vědeckou analýzou, ale i v těch jsou taková ohodnocení běžná. Požadavek na vědecké texty tedy je, že za všech okolností objasňují kritéria, podle kterých se kvantitativní údaj kvalifikuje jako malý, veliký, relevantní, irrelevantní atd.

Vzhledem k tomu, že v německém systému je silná korelace mezi absolvovaným typem školy a společenskou kariérou a že se navenek tradiční (a v mezinárodním měřítku už pomalu anachronistický) systém tří proudů školských forem sotva změnil, je plně oprávněné zkoumat změny a trendy pod tímto zorným úhlem. Navíc v celé diskusi pro a proti "Gesamtschule" silně dominovala právě tato tematika. Ovšem retrospektiva ukazuje, že se momentálně nacházíme na začátku nové fáze. Vznikají nové způsoby vidění a nové závažné problémy. Mohu o nich pojednat samozřejmě jenom velmi selektivně: po popisu strukturálních změn obrátím pozornost na užší německý a potom širší globální kontext trendů, které považuji za směrodatné. Už předešlá fáze školské expanze byla, nehledě k antagonismům "prvního", "druhé" a "třetího" světa, v podstatě globální záležitostí. Transnacionální identifikace paralelních trendů i dnes a možná dnes tím více, ve znamení pokračující globalizace, potvrzují mou domněnku, že faktory společenských změn jsou umístěny v daleko hlubších vrstvách než jsou roviny proklamovaných společenských řádů a politických modelů. Identifikace podmínek a faktorů těchto změn se mi zdá být nemožnou bez stálého použití právě (implicitní nebo explicitní) systémové a kulturně-

historické) srovnávací metody. Přitom je nutno přiznat, že sice zprávy o školství jiných zemí mají dlouhou tradici, ale srovnávací pedagogika jako věda je poměrně mladá a málo systematizovaná.

2. Strukturální data německého vzdělávacího systému.

V podstatě v Německu není pouze jeden vzdělávací systém, ale je jich tolik, kolik je spolkových zemí, kterých je dnes 16. Povinná školní docházka trvá většinou 9, ve dvou zemích (Berlín, Nordrhein-Westfalen) 10 let. V návaznosti na to existuje povinnost částečné školní docházky (v odborné škole a mimo odbornou výuku v závodě) pro tu mládež (učně), která nenavštěvuje dále celodenní školu.

Primární stupeň v západním Německu trvá 4 roky (v Berlíně 6 let). V návaznosti na tento stupeň se principiálně děti rozdělují do tří hlavních proudů diferencovaného systému: do "Hauptschule" (5-6 let), do "Realschule" (6 let) a do gymnázia (9 let). Integrovanou "Gesamtschule", která v sobě obsahuje všechny tři typy, ale přitom určitou integrací různých oborů a aktivit odkládá otevřené rozdělení do oddělených typů škol, navštívilo v roce 1989 jenom 6,2% všech studentů odpovídající věkové skupiny. Rozdíly jsou ovšem veliké, podle jednotlivých spolkových zemí: návštěvnost tohoto typu škol se pohybovala mezi 26,9% (v Berlíně) a zhruba 0,5% (v Baden-Württembersku a v Bavorsku).

Přechod od primární do diferencované sekundární školy je dnes méně prudký než byl dříve. Je to dáno zrušením přijímacích zkoušek při přechodu do gymnázia a částečným zavedením dvouleté fáze, ve které se kurikula jednotlivých typů do určité míry k sobě přiblížila, což má umožnit v pátém a šestém ročníku případnou pružnější korekci předběžného rozhodnutí o volbě sekundární školy. Tímto "orientačním stupněm" prochází dnes kolem 70% všech žáků. Maturita jako ukončení gymnázia (gymnaziálního stupně v "Gesamtschule") umožňuje vstup na vysokou školu bez další zkoušky. Současně zhruba 25% populačního ročníku maturuje na gymnáziu. Maturita na mnohých odborných sekundárních školách umožňuje vysokoškolské studium jenom ve stejném oboru.

Východoněmecké zemské vlády, které vyšly z prvních voleb, se při transformaci školství orientovaly samozřejmě silně na příklady a tendence západoněmeckého systému. Částečně ale zavedly nové pojmenování a nechaly (kromě Brandenburska) původní délku školní docházky od primárního stupně až do maturity. Tato délka je momentálně v západním Německu a Brandenbursku 13 let, v ostatních východních zemích 12 let. Socialistická polytechnická a jednotná škola byla nahrazena systémem, který vede ke třem typům ukončení, to jest "Hauptschule", "Realschule" a gymnázium, i když ne v každé zemi se zavedly tyto názvy nebo odpovídající samostatné školy. Ve východních zemích vznikly následující systémy: v Sasku se ustálil systém dvou proudů, jednak s gymnáziem a jednak s "diferencovanou střední školou". Durynsko má "obecnou školu" ("Regelschule") se společnou školní docházkou až do šestého ročníku. Potom se žáci rozdělují do tří větví. Přitom o pokračování na gymnaziální větev se rozhoduje už v pátém ročníku. Sasko-Anhaltsko má podobný systém, jmenuje se ale "sekundární škola". Mecklenburg-Vorpommern zavedlo otevřeně členěný systém s oddělenými školami tří typů. Brandenbursko oproti tomu podporuje "Gesamtschule"; gymnázia, a výjimečně i reálné školy, mohou být zřízeny jenom na vyložené přání rodičů. Východní Berlín převzal systém západní části města.

Tabulka 1: Rozdělení žáků 7.-9. ročníku do všeobecně-vzdělávacích sekundárních škol, záp. Německo 1990 (v závorkách: 1960)

---> země typ školy	NSR záp.	Berlín	Hessensko	Bavorsko
Hauptschule	34,2 (63,9)	15,8 (45,8)	20,1 (59,9)	40,8 (67,1)
Realschule	28,8 (15,6)	20,9 (30,5)	29,1 (18,7)	30,6 (14,3)
Gymnasium	30,8 (20,5)	36,4 (23,7)	21,4 (35,1)	28,2 (18,6)
Integrierte Gesamtschule	6,2 (-)	26,9 (-)	15,7 (-)	0,4 (-)

Pramen: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Grund- und Strukturdaten, 1991/92, S. 10-11

Určitá korektura vznikne, když vezmeme v úvahu počty absolventů a ne žáků (tabulka 2). Počty typů certifikátů a počty absolventů odpovídajícího typu školy (v prameni se uvádí 21 hlavních typů všeobecně-vzdělávacích i odborných denních a večerních škol, ale chybí odborné školy v "duálním systému") nejsou totožné. Tak například jenom 21% těch, kteří ukončili školní docházku s certifikátem "Hauptschule", absolvovalo skutečně tento typ školy. Ostatní získali tento certifikát buď dodatečně, například ve večerní škole, v profesio-nální škole, anebo nedokončili řádně "Realschule" nebo gymnázium, získali ovšem při odchodu z některé z vyšších tříd certifikát ukončení "Hauptschule" (tabulka 2):

Tabulka 2: Mládež která ukončila školní docházku podle typu absolvování, záp. Německo 1990

	Hauptschule	Realschule	Všeobecná maturita	odborná maturita	Celkem
v číslech	231 859	283 919	199 818	74 901	790 497
v %	29,3%	35,9%	25,3%	9,5%	100%
absolvovalo v témže typu školy v %	21,8%	20,4%	21,1%	8,8%	

Pramen: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Grund- und Strukturdaten, 1991/92, S. 84-85

Podíváme-li se na celkový počet všech absolventů škol včetně vyučených v duálním systému a na jejich jednotlivé podíly, tak tato čísla již poskytují obraz, který je blízko skutečnému rozdělení žáků odpovídajícího populačního ročníku. Není však totožný, protože délka jednotlivých typů škol není stejná (tabulka 3):

Tabulka 3: Absolventi všech typů škol včetně duálního systému, záp. Německo 1990; v číslech (v tisících) a v procentech

	neukonč. Haupt- schule	"Haupt- schule"	"Real- schule"	Všeob. matu- rita	odbor. matu- rita	odb. školy v duálním systému	Celkem
v čísl.	53,6	199,9	284	199,8	74,9	556,8	1 369
v %	3,9	14,6	20,7	14,6	5,5	40,7	100

Pramen: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Grund- und Strukturdaten, 1991/92, S. 78-79.

I když se "Gesamtschule" v její původní podobě neprosadila, lze pozorovat tendenci, podle které se relativizuje tradiční trojčlenný školský systém. V některých spolkových zemích se diskutuje o zavedení dvoučlenného systému (podobného tomu, jak ho dnes najdeme v některých východních spolkových zemích). V něm by Hauptschule už neexistovala jako samostatný typ školy, zato určitá varianta nové "sekundární školy" by obsahovala různé školské proudy a vedle toho by dále existovala samostatná gymnázia. Jednoznačně je vidět trend devalvace Hauptschule (staví se proti tomu jenom konzervativní země Bavorsko a Baden-Württembersko). Dnes už jenom málo rodičů posílá děti do Hauptschule dobrovolně: tam chodí ti, kteří jinde neuspěli. Ještě před třiceti lety byla "Hauptschule" hlavním typem sekundárního školství pro většinu mládeže. Dnes klesl - zvláště v městských centrech jako např. Frankfurt, kde chodí už jenom 14% žáků sekundárních škol do Hauptschule (z toho je přes polovinu cizinců) - tento typ školy na úroveň tzv. "zbytkové školy" ("Restschule").

Celkové změny probíhají (kromě na "Hauptschule") také na "Gesamtschule" a na gymnáziu. "Gesamtschule" byla původně myšlena jejími zastánci jako jediný regulérní typ školy, který měl nahradit tradiční trojčlenný systém. Tento systém však byl zachován a chtěl nechtěl se adaptoval na změněnou situaci a různé společenské požadavky. Vytvořil se systém, ve kterém si jednotlivé typy škol vzájemně konkurují. To neznamená, že všude je umožněna volná volba mezi všemi těmito typy, ale přesto v městských centrech i v některých spolkových zemích existuje veliká pluralita forem škol obohacená ještě o různé směry a větve. K této pluralitě přispěla i reforma vyššího stupně gymnázia, kde si žák volí z velkého množství kombinací oborů. Klíčovým faktorem této změny byla, vedle všeobecné pluralizace německé společnosti, expanze gymnázia. Jako masová škola už musela změnit koncepci elitní školy, která ještě začátkem 60tých let vedla jenom 6-8% populačního ročníku k více méně jednotné maturitě.

Diskuse minulých dvou desetiletí v západním Německu, týkající se školství a vzdělání, byla dominována tématy "Gesamtschule", nezaměstnanost učitelů, nezaměstnanost absolventů škol, přeplnění vysokých škol (respektive jejich problémy za podmínek finanční restrikce). Některé z těchto problémů se "vyřešily" samy od sebe, jako například nezaměstnanost učitelů: mnozí z těch, kteří byli obětí svého času opravdu dramatické nezaměstnanosti učitelů, mezitím buď přece našli uplatnění ve školství, anebo přešli do jiných oborů. Pod tlakem situace se zvýšila pružnost jak absolventů, tak i odběratelů kvalifikací oproti tradičnímu pohledu, který spojuje absolvování učitelského studia výlučně s představou - a nezdítkou i s nárokem - garantovaného uplatnění ve škole. Co se týče "Gesamtschule", její zastánci neprosadili tento typ školy ve větším měřítku, ale došlo k určitému sblížení různých typů škol a dnes patří "Gesamtschule" v mnoha spolkových zemích k etablovaným typům souboru škol. Diskuse kolem "Gesamtschule" sice neuhaslá, ale ztratila mnoho ostrosti a angažovanosti u těch, kteří se jí zúčastnili. K zmíněným "klasickým" tématům přišla v poslední době nová, především plán zkrátit dobu

maturitní školní docházky z 13 na 12 let. Mnohem závažnější ovšem je nová tematika, totiž rostoucí brutalizace mezi částí mládeže a v okruhu některých mládežnických subkultur.

3. Nacionální kontext.

Vzdělání hrálo v kontextu německé moderny při emancipaci měšťanstva klíčovou úlohu. To není nic výjimečného v evropském kontextu. Ovšem v Německu se tato emancipační funkce nespojila s politickým děním. Upevnila se legitimizace vzdělání jako vnitřní hodnota a stala se tím náhražkou politické emancipace. Pedagogika - a inteligence jako nositel vzdělanosti - na jedné straně, byly objektem nejvyšší idealizace, na druhé straně dehumanizace v reálném společenském životě zůstala mimo jejich zorný úhel. Jejich zásadní selhání se ukazuje nejenom v tom, že nebyly s to důrazně čelit nacismu, ale že naopak častokrát s ním koketovaly. Snad dodnes nejdiskutovanějším symbolem této zásadní ambivalence je Martin Heidegger. Na stejnou ambivalenci je ale možno poukázat i v oblasti pedagogiky, např. u E. Sprangera a W. Flitnera, kteří jsou prominentními zástupci tehdy dominující tzv. "duchovědní" pedagogiky ("geisteswissenschaftliche Pädagogik").

Po válce a určité restaurativní fázi v 50tých letech se tyto souvislosti staly objektem obširné (i když se občas kritizuje, že zdaleka nedostačující) tematizace a sebereflexe v intelektuální kultuře západního Německa (zatímco režim ve východním Německu od samého začátku hlásil rozchod s minulostí). O včasném nebo důkladném vypořádání se s minulostí ("Vergangenheitsbewältigung") v pedagogice však sotva může být řeč. Vcelku ale kriticky-demokratické myšlení a pluralizace našly cestu do značné míry i do německé školy. Není ovšem důvod tento vývoj idealizovat: i když překonání autoritářských struktur a ideologií je jednoznačně pozitivní, probíhal tento proces občas s typickou německou důsledností, a místo diktátu autoritářství se objevila občas tendence diktátu antiautoritářství - které případně vyústilo v pedagogickou nezávažnost a laissez-faire. Vcelku se západoněmecká škola (východoněmecká škola je zvláštní případ a není ještě dost dobře analyzována pod zorným úhlem aktuálních událostí) modernizovala tou měrou, jakou se přetvořila celá společnost do vydiferencovaného typu "konzumní společnosti" a skutečně se často mluví v souvislosti se změnami a s charakteristikou dnešní školy o "supermarketu vzdělávacích nabídek". Tato charakteristika ovšem nutí k přemýšlení nad tím, jaký bude osud školy v případné "postkonzumní společnosti" - a nemálo tendencí poukazuje na to, že vývoj jde právě tímto směrem.

Rozhodujícím faktorem dalšího vývoje v Německu, a tím relevantním a bezprostředním kontextem i pro školu a vzdělávací systém, je sjednocení. Vcelku je tento proces ekonomicky, politicky a psychologicky o mnoho komplikovanější, než bylo politiky, kteří určili jeho průběh, předpokládáno nebo předstíráno. Dnes je například nepochybně jasné, že reálný průběh tohoto procesu působil jako katalyzátor nového nacionalismu. Sice rozhodně nebyl

nacionalismus otevřeně propagován oficiální německou politikou - ale také se mu nečelilo dost důrazně a on si mezitím razil cestu i do salónů. Symptomy zvratu jsou například dramatik Botho Strau, který balí své nostalgie po novém patriotismu do jazykově velmi vytříbených vět, ve kterých se ovšem hraje k obyčejnému nacionalismu jaksi ztrácí, a spisovatel Martin Walser, který stál kdysi blízko komunistům, který dnes koketuje s konzervativci (jako lék proti neonacismu žádá "detabuizaci" nacionálního), a který banalizuje útoky na cizince jako činy jednotlivců, s nimiž "99,99% německého obyvatelstva nemá nic společného". Ve skutečnosti právě řetězový charakter vzájemně bezprostředně nesouvisejících útoků na Turky a jiné národnosti ukazuje, že se v určité společenské skupině širší společenské ladění krystalizuje, radikalizuje a vybijí. Touto skupinou je určitá část mládeže. Nepřekvapuje, že podle průzkumu u obviněných z útoků na cizince v roce 1991, nemělo 28% ani práci, ani ve škole ukončenou kvalifikaci. Tento podíl deklasovaných ovšem klesl v roce 1992 na 15% a naznačuje, že násilí proti cizincům je čím dále tím více činem "zcela normálních mladých". Nicméně zůstává faktem, že jedno významné prostředí, ze kterého vychází otevřená brutalita a nesnášenlivost, jsou pravicově-nacistické skupiny "skinů". Ti, jak ukazuje studie bezpečnostní služby spolkové země Nordrhein-Westfalen, se skládají z 95% z žáků, respektive absolventů zvláštních škol a "Hauptschulen".

Jistě: vzhledem k tomu, že naprostá většina útoků a vražd posledních tří let jde na konto mladých lidí, kteří ještě částečně jsou ve školním věku, je oprávněné konstatovat, že i škola a výchovný systém vcelku mají zvýšenou a bezprostřední odpovědnost. Na to poukázal explicitně i spolkový prezident von Weizsäcker při smutečním obřadu obětí vražd v Solingenu. Na druhé straně je třeba diferencovat: současné problémy nevěží v stylu a praxi dnešní školy: ona rozhodně nepodporuje nacionální nesnášenlivost. Naopak, zvláště na primárním stupni lze často pozorovat, že velmi angažovaní učitelé se snaží aktivně čelit rasismu a integrovat do třídní skupiny děti nejrozličnějších národností a kulturního původu, což je ostatně i součástí kurikulů. Opravdovým problémem je oproti tomu slepota a bezmocnost školy vůči určité subkultuře frustrace a brutality mezi starší mládeží, a to zvláště té její části, která už je deklasovaná. O této subkultuře, ale i o problémech s drogami nebo o kriminalitě žáků, učitelé často ani nevědí, nebo se tomu vyhýbají. Je i dost riskantní se do těchto problémů vměšovat. Případně aktivní učitel nenachází žádnou podporu u představených, protože sice dopodrobna reglementovaná, ale dost úzce vymezená odpovědnost školy se vztahuje jenom na to, co souvisí s bezprostředním fungováním vyučování a základní disciplínou. Ukazuje se, že mnoho různých faktorů současné německé společnosti působí patogenně na mládež, a to zvláště na tu její část, která je problematická, a které chybí regulativ pozitivního vlivu rodiny nebo peer group. Za těchto okolností by vlastně škola měla mít - protože jenom ona se stýká systematicky s touto částí mládeže - korektivní, terapeutickou funkci a to zvláště v těch člancích školského systému, ve kterých deklasovaná mládež končí. Pravděpodobně by bylo přehnané říct, že mládežnické problémy v Německu jsou atributem německého členěného školského systému. To už vyplývá z výše uvedeného

tvrzení, že tato mládež není objevitelem, ale reproduktorem a zesilovačem společenských tendencí a problémů. Je ale faktem, že školy, kde se nejvíce koncentruje problematická část mládeže, totiž "Hauptschulen", jsou na tuto neobyčejně náročnou situaci nejméně připravené a nejhůře vybavené.

4. Globální změny kontextu školy a výchovy.

Globální kontext společenských podmínek vzdělávacího systému se během posledních let radikálně změnil. Poválečný vývoj se vyznačoval demokratizačním patosem, podle kterého nejenom existuje "základní lidské právo na vzdělání", ale podle kterého moderní společnost je zavázána realizaci tohoto práva aktivně zajistit. Tato základní myšlenka určila alfabetační kampaň ve třetím světě, stejně jako globální propagaci jednotných nebo integrovaných škol a expanzi středního a vysokého školství. Politologické a sociologické teorie navíc zdůraznily, že vzdělání je základní podmínkou pro fungování moderní společnosti a předpokladem být v ní kompetentním občanem. Teorie ekonomiky vzdělání poukázaly na individuální a celospolečenské zisky z investic do vzdělání. Tyto základní tendence byly v zásadě stejné, nehlédě na ideologické nebo mocenské bloky, ke kterým jednotlivé země patřily.

Expanze školství onoho období se z různých důvodů zastavila. Naopak se už objevují náznaky opačného trendu: Jak UNESCO nedávno hlásilo, klesla poprvé od konce války relativní návštěvnost škol (podíl dětí ve školním věku, které opravdu navštěvují školu) v mnoha zemích třetího světa. Kromě toho se všude objevují trendy rostoucích rozdílů a hierarchizací mezi elitním a marginálním školstvím. Souvisí to s tím, že nejenom ve východní Evropě se odehrálo něco jako revoluce, ale i v západních vysoce industrializovaných zemích lze pozorovat sice méně viditelný, ale nicméně zásadní zvrat. Můžeme jej označit bez velké nadsázky jako "konzervativní revoluci". Bazíruje na neoliberalistických a monetaristických teoriích a ovlivňuje přímo a nepřímo i vzdělávací systémy. V této ideologii je rozhodování o vzdělání ponecháno jednotlivci. Neexistují-li ovšem odpovídající rámcové podmínky svobodného rozhodování, nejde o nic jiného, než o legitimizaci politiky šetření, která přitom upevňuje existující privilegia.

Výsledkem globální (v daném smyslu:) "konzervativní revoluce" je pokračující polarizace mezi bohatými a chudými. Odehrává se mezi vrstvami ale i mezi státy. Měřeno těmi ukazateli, které jsou relevantní pro stanovení pozice v globálním hospodářství, HDP, růst industriální výroby, míra nezaměstnanosti, zadluženost, obchodní bilance, struktura industrie atd., se rozkol mezi bohatými a chudými zeměmi vcelku v posledních desetiletích ve většině případů nezmenšil, ale naopak zvětšil. I v jednotlivých zemích se prosadily závažné sociální posuny. Vzhledem ke Spojeným státům Reaganovské éry jeden americký autor mluví o "plutokratické revoluci, která může být srovnána jenom s tou z konce minulého století." V letech 1978 až 1988 vzrostly příjmy nejbohatší pětiny obyvatelstva (jí patří 44% všech příjmů) o 14%, oproti tomu se snížily příjmy nejchudší pětiny (která má podíl 4,6% na všech příjmech)

o 4,3%. Podobný trend se vyskytuje i v Německu, kde se ukazují symptomy tvoření tzv. "dvoutřetinové společnosti" a podíl "diváků přihlížejících za plotem na naši společnost žijící v blahobytu" bude dále stoupat. Současná globální hospodářská recese zajistí zřejmě negativní výsledky neoliberalistické politiky odbourávání role státu (to jest kontroly, ale i odpovědnosti a financování) ze sféry sociálních služeb i školství.

Souvislosti mezi vzdělávacím systémem a ekonomikou jsou zřejmě velice komplikované a navíc sporné. Tradiční teorie má za to, že industriálně a ekonomicky opožděné země posléze doženou vyvinuté země - nebo se jim alespoň přiblíží. To ovšem ve většině případů neodpovídá skutečnosti. Některé nové americké práce tuto skutečnost popisovaly v nové teorii růstu, ve které náskok se spíše zvětšuje. Teoretický protiútok vedl harvardský profesor R. J. Barro. I když obě strany disponují empirickým materiálem, diskuse není ukončená. V podstatě jde o oživení (možná teoreticky a metodicky vyvinutější) argumentace ze 60. let, ale zajímavé pro pedagogiku a politiku vzdělávání je, že rozhodující argument R. J. Barra hraje právě vzdělání: podle něho roste příjem v chudších zemích rychleji než v bohatých, ovšem za předpokladu, že bylo překročeno určité minimum školské (a hospodářské) infrastruktury. Barro zjistil, že v 98 zemích příjmy obyvatelstva rostly tím rychleji, čím lepší bylo školské vzdělání obyvatelstva. Tento růst má ovšem velmi nízký startovací bod, často se jedná o statistické hodnoty, které nemají vliv na konkrétní životní úroveň, a nemění nic na zmíněné celkové polarizaci, která má v chudších zemích daleko tvrdší následky než v bohatých. Například kupní síla příjmů v Brazílii před 50 lety byla čtyřikrát vyšší než dnes - za minimální mzdu stanovenou zákonem, bylo možno ještě v roce 1959 koupit 93 kilogramů masa, dnes už jenom 15 kilogramů. Všude - ale zvláště tam, kde milióny dospělých i dětí bojují o každodenní přežití a často tento boj prohrávají - vzdělání, respektive dobré a relevantní vzdělání, je čím dále tím méně garantovaným právem, ale stává se privilegiem.

5. Závěr.

Na závěr je třeba zdůraznit, že nechci vůbec moralizovat nebo ideologizovat, když zdůrazňuji jako jedno hlavní a i pro pedagogiku závažné charakteristikum nové éry, rostoucí polarizaci mezi privilegovanými a neprivilegovanými. Zdá se mi však, že se podle všech dostupných dat jedná o diagnózu, která může být vítána anebo kritizována, která by ale neměla být ignorována. Zmínil jsem se na začátku svých úvah o "implicitním srovnání". Rozhodně nechci a ani nemůžu zde přejít na rovinu explicitního srovnání, ale chtěl bych udělat na závěr osobní "srovnávací" poznámku. Německé školství je velice "konzervativní" v tom smyslu, že odolalo všem trendům, které vedly ve většině zemí k vytvoření typu "comprehensive school" nebo "jednotné školy". Německá škola se v posledních desetiletích vnitřně velice změnila, přesto má tato "odolnost" možná symbolický charakter. Oproti tomu se mi jevilo přihlášené se k pokrokovosti školy v Československu vždy jako kontrast a přednost.

I když toto přiznání bylo často také součástí určitého národního mýtu a občas nekryté ideologizace, bylo hybnou silou při vytvoření pozoruhodné vzdělávací infrastruktury a vysokého stupně vzdělanosti. Na jejich vybudování se podílely snaha o rovnoprávné postavení v rakouské monarchii, výkony při výstavbě první republiky a - přes všechny nedostatky a deformace - období socialistického režimu. Čelíme momentálně všichni určitým krizovým jevům, rozhodně ale politice šetření, která má sice v různých zemích různé dimenze a výsledky, která ale všude ohrožuje dosažené úspěchy. Za tyto potenciálně ohrožené úspěchy považují rozhodně onu českou vzdělávací infrastrukturu a demokratizační změny v německé škole.

Poznámky:

1. Josef Leonard Bla : Modelle pädagogischer Theoriebildung.
II. svazek: Pädagogik zwischen Ideologie und Wissenschaft.
Stuttgart, 1978, s. 12.
2. Např. N. Luhmann/K.-E. Schorr: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.
3. Clifford Geertz: "Thick description. Toward an Interpretative Theory of Culture. In: Clifford Geertz: The Interpretation of Cultures. New York 1973, s. 3 - 30.
4. Poměrně letmé srovnání ukazuje, že japonské děti tráví ve škole během prvních devíti let 14.490 hodin, německé děti jenom 9.450 hodin. Co se týká počtu školských dnů během školního roku, lze uvést jako zvláště extrémní příklad znovu Japonsko, které má 240 dní a Spojené Státy které vykazují 180 dnů. Viz: Botho von Kopp: Japaneine Erziehungsgesellschaft. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung. 1987, Heft 2, S. 265 a: Botho von Kopp: Zeit für Schule: Japan. Köln, Wien, 1990, s. 90.
5. Miroslav Cipro: Pohled na japonskou školu. Praha, 1973.
6. Zvláště problematické jsou hranice mezi středním a vysokým školstvím, ale i mezi typy vysokých škol: Botho von Kopp: Probleme der Hochschulzulassung im internationalen Vergleich. In: L. Hegedüs, B. von Kopp, G. Schmidt: Hochschulstudium und Berufseingliederung in sozialistischen Staaten. Studien über Kriterien eines internationalen Vergleichs. Köln, Wien, 1982, bes. s.18 - 29.
7. Higher Education in the Czech and Slovak Federal Republic (Short version of the report by Czecho-Slovak researchers.) Prague, Bratislava, Febr. 1992.
8. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Grund- und Strukturdaten. 1991/92, s. 10 - 11.

9. A. Rang: Spranger und Flitner 1933. In: W. Keim (Hrsg.): Pädogen und Pädagogik im Nationalsozialismus - Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft. Frankfurt, Bern usw. 1988. s. 76.
10. Der Spiegel, 1993, Nr. 25, s. 16.
11. Frankfurter Rundschau 29. 8. 1991, srov. také: "Children Without Hope". In: Time (international edition), 1. 10. 1990, str. 52 - 60 a: Gabriel Garceles: "Is the Objective of Literacy for All by the Year 2000 Statistically Plausible?" In: Comparative Education Review, 1990, č. 1, s. 18.
12. Ken Jones: Right Turn. The Conservative Revolution in Education. London, 1989.
13. Der Spiegel, 1990, Nr. 44, str. 22 - 28 a dpa ze dne 2. 12. 1990.
14. Podle studie Institut für Konsum-, Markt- und Absatzforschung. München: In: Wirtschaftswoche, 1990, Nr. 51, S. 43 und 56.
15. Wirtschaftswoche, 14. 12. 1990, Nr. 51, S. 43 und 56. Podle studie Institut für Konsum-, Markt- und Absatzforschung v Mnichově tvoří v roce 1990 podíl těchto skupin, to je, nezaměstnaných, závislých na sociální podpoře a důchodců s měsíčním příjmem nižším než 1000 marek, 20% obyvatelstva, Ibid. s. 56.
16. Wirtschaftswoche, 1992, Nr. 34, str. 39.
17. Frankfurter Rundschau, 5. 6. 1990.