

XXVI. mezinárodní kongres CESE (The Comparative Education Society in Europe): Governing Educational Spaces

Freiburg/Breisgau, Německo, 10.–13. 6. 2014

Governance, ústřední koncept 24. kongresu Evropské společnosti srovnávací pedagogiky, je „hitem“ až svůdným zpěvem sirény (Cowen, 2014) současné komparativistiky, ale v češtině pro něj nemáme ustálený ekvivalent. Zatímco Pol (2007, s. 214) pro *school governance* používá překlad *správa školy*, Veselý (2013) mluví o *vládnutí*¹, přičemž chápe tento pojem jako blízký, avšak nikoli zaměnitelný s pojmem *polity* (v opozici k *politics* a *policy*). Štech (2011) dokonce považuje *governanci* už za *ovládání*, přičemž za tím asi stojí představa určité novoliberální formy *governance*, tedy spíš *governmentality*. Ostatně v některých vystoupeních na kongresu bylo přítomno napětí mezi neutrálním a hodnotícím používáním ústředního termínu, mezi chápáním *governance* jako analytického nástroje, anebo strategické, reformistické či normativní koncepce.

Konferenci hostil historický Freiburg (im Breisgau), který sám o sobě podával svědectví o dlouhodobých efektech určitého modelu *vládnutí*. V jihozápadním koutu Německa, prakticky až u hranic Francie a Švýcarska, bychom očekávali region významně ovlivněný románskou kulturou. Překvapivě se tu člověk mohl cítit jako doma. Bohaté město totiž ve 14. století nebylo spokojeno se svou tehdejší vrchností, a tak se vykoupilo a dobrovolně poddalo Habsburkům, kteří zde vládli takřka souvisle až do napoleonských válek. Celá staletí tak tato oblast patřila do stejné říše jako české země a byla důležitým opěrným bodem německých katolíků. Dnes² tu narážíme na mnoha místech na připomínky Marie Terezie, „císaře Josefa“ (nebo na „našeho“ Nepomuka na mnoha mostech). V neposlední řadě zde byly vytvořeny tereziánské vzdělávací instituce, včetně normální školy pro přípravu učitelů, od které vede historická tradice až k pedagogické univerzitě, která hostila konferenci.

Přestože ve městě existuje starobylá, velká a kvalitní Albert-Ludwigs-Universität s jedenácti fakultami,³ rozhodla se spolková země Bádensko-Würtembersko v šedesátých letech minulého století vytvořit (na základě starších institucí pro přípravu učitelů) samostatnou pedagogickou univerzitu – Pädagogische Hochschule Freiburg.

¹ „Vyjasnění kompetencí, odpovědností, formy výměny informací atd. a nastavení takových pravidel, která jsou nejpříznivější pro pedagogickou praxi“ (Veselý, 2013, s. 295).

² Památky byl ovšem obnoveny po té, co tři čtvrtiny města na konci roku 1944 zničil spojenecký nálet.

³ Neslavně se zapsala do dějin okolnostmi, za nichž se jejím rektorem po nástupu nacismu stal Martin Heidegger.

172 Dnes má tři fakulty (věd o výchově; společenských a kulturních věd; matematiky, přírodních věd a techniky), připravuje asi pět tisíc studentů v oborech tradičních i nových (například magisterský obor *média ve výchově*), vyniká např. v oblasti didaktiky angličtiny a úspěšně rozvíjí pedagogický výzkum.

Vlastní konference byla poněkud ovlivněna nečekaně tropickým počasím a následnými prudkými bouřkami, které komplikovaly dopravu v Německu a zabránily tak některým hostům dorazit. Paradoxně tak konferenci udal tón pohled britských srovnávacích pedagogů a sociologů vzdělávání (úvodní plenární přednášky pronesli Roger Dale z Bristolu a Jenny Ozga z Oxfordu), chyběl naopak „místní“ středoevropský pohled původně ohlášeného Herberta Altrichtera (Linz) a v panelu Ingrid Gogolin (Hamburg). V německém prostoru výzkum governance vychází víc z tradice právních a administrativních věd, a je proto zaměřen na nástroje a mechanismy, zatímco na kongresu převládal pohled anglosaské sociologie vzdělávání.

Roger Dale zdůraznil, že srovnávací pedagogika (jako všechny sociální vědy) nemůže být nekritická. Specifický způsob kritičnosti se může ukázat na tom, co je „nekritické“ – tedy konstrukce vzorových případů k napodobování, čímž se obor stává normativní. Jinou, lepší cestou je „problematizování“ samozřejmého. Nestací konstatovat, že různí lidé (různé vzdělávací systémy) dělají stejné věci různě nebo dělají různé věci, ale je třeba dívat se, jaké důsledky to má pro různé dotčené skupiny. Dale na jedné straně vidí přístup, který je zaměřen na řešení taktických úkolů v rámci stávajícího rámce, čímž tento rámec nepřímo upevňuje. Kritický pohled naproti tomu vždy bere v úvahu celý kontext a problematizuje i rámec problému. (Vůči tomu ovšem v diskusi zazněla námitka, že i v rámci „na problém zaměřeného“ řešení každý odpovědný badatel bere v úvahu kontext, a naopak kritika systému může změnou rámce pouze vytvořit jiné problémy místo stávajících.) V této souvislosti bylo diskutováno i u nás známé rozlišení akademika a experta. Kritický postoj bývá automaticky spojován s levicí, ale může být i pravicový, jak ukazuje příklad amerických libertariánů. Kritika se nicméně vždy dělá ve jménu nějakého ideálu.

Srovnávací pedagogika má ve svých základech imperialismus 19. století, teorie modernizace 20. století a nyní v 21. století přibrala koncept globalizace (europeizace). Nekritickými pozicemi dnešní srovnávací pedagogiky jsou podle Dalea vágní koncepty globalizace, vytváření velkých databází (typicky mezinárodní výzkumy) a hledání souvislostí v nich, ale i neoinstitucionalismus. S tím souvisí politizace srovnávací pedagogiky, kdy se komparace používají k legitimizaci politických zásahů, komparace se stává nástrojem ne vědění, ale governance. Srovnávací pedagogika se tak ocitá na rozcestí, buď se stane jen nástrojem vládnutí/ovládání, anebo se intelektuálně obnoví prostřednictvím sofistikovanějšího teoretického myšlení a vědomí historických souvislostí.

V podobném duchu navázala Jenny Ozga, která poukazovala na to, jak funguje v této oblasti „politická práce“ (Ball et al., 2011) – mobilizace hodnot s cílem změny, nebo naopak posílení stávajících institucí. Změny v governanci souvisejí se změnami v pojetí vědění (knowledge) a opírají se o neoliberální obraz společnosti jako sítě

vytvářené a propojené tokem komparativních dat a znalostí. Globalizace a europeizace produkují nové vztahy mezi různými úrovněmi, na nichž probíhá vládnutí, jejich adekvátním popisem však nejsou „hezké“ hierarchické vnořené struktury, ale spíš chaos, jaký popisuje např. S. Ball a jeho spolupracovníci (Braun, Ball, & Maguire, 2011). Jde o struktury *post-byrokratické*: polycentrické, transnacionální, s velkou diverzitou (hybridních) aktérů, zahrnujících soukromou a veřejnou sféru. Governance vyžaduje a vytváří sítě expertů a konzultantů (často komerčně zainteresovaných) schopných překládat informace do „praktických znalostí“, obhajovat zájmy a řešit konflikty. Skutečnými aktéry ovládajícími vzdělávání se podle některých autorů stávají softwarové společnosti, které vytvářejí zdání transparentnosti a na datech založeného vládnutí.

Jako čeští účastníci jsme se shodli, že chápeme kritiku, již jsou podrobováni výzkumníci zcela ponořeni do svých velkých datových souborů z mezinárodních šetření (*big data*) a nevnímající daleko komplexnější obraz vzdělávací reality, na druhou stranu ale na kongresu často vystupovali řečníci, kteří si při kritice neoliberální governance vystačili úplně bez dat nebo své teze dokládali jen historkami o tom, jak někdo někde dezinterpretoval výsledky PISA (*much talk, little evidence*). Je jasné, že jakmile se výzkumník v expertní roli přibližuje moci a penězům, nepochybně se zvyšuje riziko jeho korumpovatelnosti a ztráty nezávislosti. Na druhou stranu, pokud v roli expertů nevystupují vědci, pak ji zaujmou rádi jiní: u nás na jedné straně státní zaměstnanci, jejichž závislost na politickém zadání je ještě vyšší, na druhé straně nově nastupující komerční subjekty, které za příslušný obnos dodají expertizu na jakékoli téma.

Mnohé příspěvky v sekcích, které jsme měli možnost vidět, navazovaly na hlavní téma konference, takže např. byla velká pozornost věnována paradoxům nadějí a obav spojených s informačními technologiemi zejména z hlediska ovládnutí společnosti. Vystoupení zdůrazňovala, že se nepotvrzují techno-optimistická očekávání o automatických změnách k lepšímu, které přináší šíření ICT, ať už na úrovni školy, nebo širšího systému. Zaznívaly i dystopické vize univerzálně špehované společnosti, které se odvolávaly na např. na důsledky sběru „velkých dat“ o žácích, učitelích, školách apod.

Zsuzsa Millei šla ve svém příspěvku ještě dál a upozornila na rizika spojená s invazí neurověd do vzdělávání (mimo jiné díky svůdné přesvědčivosti obrázků mozku produkovaných zobrazovacími metodami). Tyto metody slibují/hrozí nejen poznávat, ale ovládat procesy v mozku žáka. Foucault považoval za cíl státu ovládnutí lidského těla, nyní se vstupuje dokonce do těla, vylepšuje se metabolismus mozku či genom. Někteří diskutéři přesto obhajovali i pozitivní a osvobozující efekty nových technologií a přístupů.

Tématem, které na konferenci rovněž rezonovalo a explicitně či implicitně se jej dotýkala řada příspěvků, byl trend pronikání soukromého sektoru do veřejného vzdělávání a s ním spojené implikace pro nerovnosti a spravedlnost ve vzdělávání. Například Laura Perry z australské Murdoch University (loni vystoupila i v Praze na odborném semináři Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání) se ve svém příspěvku

174 zabývala sekundárními školami v Austrálii a analyzovala některé dopady aktivně prosazované politiky volby školy (school choice). Ve svém výzkumu komparovala kurikula vybraných sekundárních škol, které klasifikovala podle průměrného socioekonomického statusu žáků, kteří danou školu navštěvují. Došla k závěru, že nabídka všeobecně vzdělávacích předmětů (academic curriculum), které jsou důležité pro přijetí na univerzitu, je nižší ve školách, kde se koncentrují žáci s nižším socioekonomickým statutem. Při absenci jednotné politiky, která by zaručovala všem žákům stejný přístup k akademickému kurikulu, je pak ideál spravedlnosti v australském vzdělávacím systému značně deformován.

Jiné příspěvky se dotkly i u nás nepříliš akcentovaného tématu soukromého doučování jako stínového vzdělávacího systému. Yannis Roussakis nastínil problematickou situaci v Řecku, kde markantní převis poptávky po vysokoškolském vzdělání nad jeho nabídkou spolu s centrálně administrovaným systémem přijímání do terciárního vzdělávání vede k extenzivnímu využívání služeb „cram-schools“, poskytujících žákům za nemalé finanční obnosy speciální přípravné kurzy. To podle něj vede k upozadování kurikula (i toho skrytého) předávaného ve formálním vzdělávacím systému, důležitým se stává pouze učivo, které je předmětem přijímacích zkoušek. Studenti se pak uchylují k pragmatickému způsobu učení se ad hoc, které se navenek projevuje v častém „rituálním“ pálení knih a učebních materiálů poté, co uchazeč úspěšně složí přijímací zkoušky. Bohužel však ve svém příspěvku nenastínil možná východiska z této situace a omezil se spíše jen na kritiku vlády za její nečinnost.

Vedle těchto aktuálních (či jen módních) témat odezněla řada příspěvků, které se věnovaly tradičním tématům či přístupům srovnávací pedagogiky. Problematika přenášení vzdělávacích inovací mezi různými kulturními kontexty byla sledována na obtížích přenášení švýcarského modelu na kompetence orientovaného učňovského vzdělávání do Indie. Na jednu stranu je pochopitelně potřeba v novém kontextu dělat ústupky z původních představ, na druhou stranu je potřeba vymezit, co vlastně zůstalo z původní filozofie zachováno, aby vůbec mělo smysl říkat, že došlo k implementaci švýcarského modelu v Indii.

Dalším tradičním komparativistickým tématem je napětí mezi novými modely a závislostí na předchozí cestě, kde se za fasádou inovace jen reprodukuje staré institucionální modely. Pozoruhodné příspěvky s odlišným vyzněním se v této souvislosti týkaly Číny. Byl prezentován jak spíše normativní (oficiální) obraz tvrdící, že čínský způsob liberalizace mocenského rozložení odpovídá místnímu modelu „malých kroků“; ale též empirický výzkum čínských univerzit ukazující, že nově vzniklé výbory akademiků (profesorů) jako nástroj autonomie jsou jen zástěrkou a nadále v rozhodování hrají hlavní roli straničtí tajemníci. Moc tradičních byrokratických struktur byla kritizována i v souvislosti s organizací pedagogického výzkumu v Rusku.

V sekci věnované komparaci kurikul zkoumala Linda Chisholm tezi neoinstitucionalistů o konvergenci zamýšleného kurikula na příkladu *dějepis* ve dvou zemích, které se musely v poslední dekádě minulého století vypořádat se zásadní sociální

změnou – v Německu a Jižní Africe. Ke konvergenci jistě dochází na úrovni základních hodnot jako demokracie a lidská práva. V obou zemích nová kurikula přinášela obdobnou změnu pojetí předmětu s menším důrazem na faktografii a s větší prací s primárními prameny a zaměřením na interpretaci zdrojů (při tom žák musí ovšem také využít svých znalostí). Navíc šlo o radikální změnu ve smyslu obratu k výstupům (*Outcomes Based Education*). V Německu se zdá proces změny úspěšný, v Jižní Africe ne. V obou zemích je reforma kritizována, avšak zatímco v Jižní Africe kritika vedla k opuštění outcomes, v Německu nedošlo ke změně politiky. Za vysvětlení se považuje, že v Jižní Africe reforma předpokládala zdroje, které ve skutečnosti neexistovaly, např. z hlediska kvality učitelů.

Kromě sekcí uspořádaných kolem potenciálních „prostorů“ vládnutí/ovládání (věděni, školy, učitelé, žáci, mimoškolní vzdělávání) a sekce nových výzkumníků byly zařazeny i „průřezové“ sekce. Bohužel velkým zklamáním pro nás v této sekci byl blok věnovaný kritice projektů UNESCO, OECD a EU, který sestavili řečtí účastníci. Starší projekty UNESCO (jako Education for All z roku 2000) jistě vyžadují revizi, ale diskuse o projektech zohledňujících potřeby především rozvíjejících se zemí bez jejich účasti, založená pouze na názorech evropských účastníků nepodložených daty, mohla být vnímána jako nevhodná a zbytečná. Absenci dat nemohl nahradit ani teatrální přednes a další rétorické figury (to ostatně známe i z našeho prostředí). Stejně tak kritika výzkumu PISA se stává na podobných akcích konstantou, ovšem tak slabé argumenty, jaké zazněly v uvedeném bloku, přesvědčují snad jen ty, kdo už stejně jsou dávno přesvědčeni, že PISA je koncentrátem všeho zla.

Velké množství příspěvků bylo teoretických, epistemologických či (meta)ontologických, a to i tam, kde se vztahovaly k „praktickým“ tématům, např. vzdělávání Romů a dalších menšin. Celému kongresu (a typicky symposiím věnovaným jubileím časopisů *Comparative Education* a *European Education*) dominovaly otázky spojené s identitou oboru. Pokud bychom mohli přijmout výše uvedené dělení oboru, pak zde mělo přednost „akademické porozumění“ (Cowen, 2014) před snahou o řešení problémů (která však může být motivováno velmi dílčím zájmem nebo velmi omezeným chápáním složité vzdělávací reality).

Zajímavý byl pohled některých zahraničních komparativistů na Českou republiku a problémy aktuální nejen u nás, ale i v zahraničí. Americký výzkumník William New srovnával situaci Romů a přístupy k jejich vzdělávání a integraci u nás a v Bulharsku. Situace se obou státech značně liší, zejména v otázce romštiny a jejího užívání romskou komunitou. Správně podotkl, že v České republice je romština na ústupu a Romové hovoří převážně určitým etnolektem češtiny, zatímco v Bulharsku si tato komunita svůj původní jazyk udržela. V návaznosti na to kritizoval nízkou rozlišovací schopnost celoevropských strategií integrace, které v mnoha případech neberou na zřetel lokální specifika a odlišné aspekty situace Romů. Jako řešení v obou zemích vidí jejich integraci a společné vzdělávání ve školách spolu s ostatními žáky.

Naši zemi zastupovali na kongresu tři účastníci z pražského Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání. Dominik Dvořák vystoupil s příspěvkem o vlivu nestátních a nadnárodních aktérů na procesy změny v českých základních školách, Zuzana Svo-

176 bodová a Vít Štastný pak srovnávali integraci imigrantů v českém a francouzském vzdělávání.⁴

Kongres byl německými hostiteli velmi pečlivě připraven a doprovázel ho příjemný společenský program. Bohužel nebyla příležitost k návštěvě škol, což by nás vzhledem k řadě změn probíhajících v německém vzdělávání nepochybně velmi lákalo.

Poděkování: *Cesta na konferenci byla umožněna jednomu z autorů projektem GA ČR P407/12/2262 Proměny české školy: longitudinální studie změny instituce v podmínkách vzdělávací reformy.*

Literatura

- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., & Hoskins, K. (2011). Policy actors: doing policy work in schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 625–639.
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., & Hoskins, K. (2011). Policy subjects and policy actors in schools: some necessary but insufficient analyses. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 611–624.
- Cowen, R. (2014). Comparative Education: stones, silences, and siren songs. *Comparative Education*, 50(1) 3–14.
- Pol, M. (2007). Škola vedená, řízená a spravovaná. *Pedagogika*, 57(2), 213–225.
- Štech, S. (2011). PISA – nástroj vzdělávací politiky nebo výzkumná metoda? *Orbis scholae*, 5(1), 123–133.
- Veselý, A. (2013). Vzdělávací politika: rozdílná vymezení, předpoklady a implikace. *Pedagogická orientace*, 23(3), 279–297.

Dominik Dvořák, Vít Štastný
 dominik.dvorak@pedf.cuni.cz
 vit.stastny@pedf.cuni.cz

⁴ Spoluautory prvního příspěvku byli Karel Starý a Petr Urbánek, kteří se však konferenci fyzicky neúčastnili.