

XV. Světový kongres srovnávací pedagogiky

New Times, New voices. Comparative Perspectives for Education

Kongres pod názvem *Nové časy, nové hlasy. Srovnávací perspektivy pro vzdělávání* se konal ve dnech 23.–28. června 2013 v Buenos Aires. Hlavními organizátory byla Světová rada společností srovnávací pedagogiky (WCCES) a Argentinská společnost srovnávací pedagogiky (SEACE).

Kongresu se zúčastnilo 984 odborníků z 80 zemí světa. Početní převahu měli účastníci z Latinské Ameriky a Karibiku (54 %), nižší než na předchozích kongresech bylo zastoupení komparativistů z Evropy (14 %), Severní Ameriky (14 %) a Asie (10 %), zbývajících 6 % připadá na Afriku, Austrálii a Oceánii. Čtvrtina všech účastníků byla z hostitelské země. Složení účastníků ovlivnilo jednací jazyky kongresu, netradičně byly čtyři (kromě angličtiny také španělština, francouzština a – vzhledem k početné skupině účastníků z Brazílie – i portugalština). Jednání probíhalo v plénu, sekcích a diskusních panelech. Novinkou byly plenární *highlighted panels*, zaměřené na klíčové problémy globalizované srovnávací pedagogiky objasňované účastníky panelu z různých aspektů a vzdělávacích kontextů.

Hlavní téma konference *Nové časy, nové hlasy* lze číst mnoha způsoby – např. nové hlasy mohou být chápány geograficky, sociálně, kulturně či jako nová paradigmatata teorie a nové metody výzkumu. Konference výrazně odrážela **latinskoamerickou zkušenost**, prostor však dostaly perspektivy dalších kontinentů a kulturních okruhů a také alternativy k převažujícím teoretickým rámcům.

Vliv jihoamerického kontextu se projevil výrazně zastoupením vystupujících a přítomných účastníků, ale i myšlenkovými rámci. Živá je nedávná zkušenost vojenských diktatur, a v důsledku toho vyrovnávání se s problematikou přechodu k demokracii včetně souvisejících proměn školy. Je zde výrazná tradice levicového myšlení včetně teologie a pedagogiky osvobození, v současnosti jsou v některých zemích socialisticky orientované vlády. V některých zemích Latinské Ameriky (Chile) proběhly naopak neoliberaální reformy a stále se projevují jejich dopady na vzdělávání (např. školné na vysokých školách). Tematika vzdělávání jako veřejného statku proto byla velmi aktuální. Také v ulicích Buenos Aires jsme viděli graffiti a plakáty, které vyzývaly k politickým akcím na obranu veřejného a dostupného (vyššího) vzdělávání.

Problematika financování se dotýká nejen školství, ale přímo (srovnávací) pedagogiky – sociální vědy dnes nejsou při financování výzkumu prioritou, už vůbec není (státem) financován kritický výzkum. Hrozí ztráta svobody bádání, roste závislost badatelů na tom, jaké typy analýz a úrovně jsou sponzory financovány. Také šetření

PISA je vnímáno jako zdroj ohrožení, jako shromažďování dat o občanech (u šetření TALIS o učitelích).

Podnětná pro kritickou reflexi a rozvoj české srovnávací pedagogiky byla nejen plenární jednání, ale také jednání v tematických sekcích. Celkem bylo realizováno 300 dílčích, paralelně probíhajících jednání v **12 tematických sekcích**: 1. nové teoretické a metodologické přístupy ve SP; 2. SP v rozvojových zemích „Jihu“; 3. nové perspektivy vzdělávání na úrovni státu, vztah globální a lokální úrovně; 4. role aktérů a nové scénáře; 5. nové výzvy pro veřejné vzdělávání; 6. internacionalizace vzdělávání, akademické přístupy a veřejná politika; 7. diverzita a nové formy demokratizace vzdělávání; 8. hlasy univerzitních skupin; 9. nová éra pro kurikulum; 10. vzdělávání v situaci konfliktu a nejistoty; 11. vzdělávání dospělých, celoživotní a neformální učení a 12. nové formy komunikace v digitálním věku.

Dominujícím konceptem jednání kongresu byla *globalizace*, její důsledky a vliv na vzdělávací systémy a celoživotní učení. Plenární jednání byla zaměřena zejména na teoretické a metodologické problémy srovnávací pedagogiky a na analýzu fenoménu globalizace na různých úrovních vzdělávacích systémů. Pozornost vzbudil panel (M. Bray et al.) věnovaný revizi Delorovy zprávy *Učení je skryté bohatství* (1996), která byla v devadesátých letech minulého století u nás jedním z teoretických východisek transformace vzdělávání. Je považována za Světovou chartu vzdělávání pro 21. století a za paradigmatický rámec pro celoživotní učení. Silící kritické hlasy však jako její limity uvádějí zejména: 1. *eurocentrismus*, neoslovující vzdělávání v zemích světového „Jihu“; 2. obtížnou implementaci do praxe jako důsledek jistého utopismu vizí a 3. příliš obecný rámec vzdálený reálné vzdělávací praxi, včetně rámce kurikulárního. Bylo shodně konstatováno, jak v panelu, tak v navazujících sekcích, že kurikulum vyžaduje globální dimenzi a definici globálních cílů, transformovatelných však diverzifikovaně a vyváženě do národních kurikulárních konstruktů. Obtíže spojené s dosahováním žádoucí rovnováhy mezi globálním, národním a lokálním kurikulem jsou považovány za jeden z podstatných problémů revize Delorovy zprávy. Další důrazy jsou položeny na měnící se role, status a neo-profesionalismus učitelů, kteří se musí vyrovnávat s pluralitou současného světa, potřebou rozvinutých sociálních a interkulturních dovedností i s vlivem informačních technologií, které mění prostředí učení. Podstatnými, dosud pomíjenými, atributy je *učení vyrovnávat se (to cope) s hrozbami, nejistotami a riziky* současného světa i *učení sdílení na sociálních sítích*. Silná je potřeba vytvořit humanistickou protiváhu ekonomicky a technologicky prosazovaného vzdělávání podporovaného některými nadnárodními organizacemi, zejména pak Světovou bankou a regionálními ekonomickými uskupeními. Pracovní skupina připravuje nový klíčový dokument UNESCO, který by měl být v příštím roce postoupen do širší mezinárodní diskuse, a v roce 2015 se předpokládá přijetí nového, realističtějšího a výstižnějšího dokumentu, reflektujícího krizi dosud dominujícího modelu rozvoje s výhledem dlouhodobé perspektivy vzdělávání a učení. Skupina si je vědoma obtížnosti takového úkolu. Diskuse poukázala na úskalí tvorby dokumentu relevantního pro celý svět v situaci krize a nerovnoměrné rozvinutosti vzdělávání, nejednotné implementace vzdělávacích reforem sledujících odlišné politické cíle

154 a reflektujících rozdílné ideologie. Obrana veřejného vzdělávání se prolínala jedním kongresu.

Z obecnějšího pohledu zájem budily panely a semináře, které se zabývaly buď deskripcí obecného rámce fungování vzdělávání v současném globalizovaném světě, nebo hledáním abstraktnějších nástrojů – konceptů a teorií – pro hlubší porozumění probíhajícím procesům.

Vystoupení, spíše na popisné úrovni, upozorňovala např. na proměny charakteru mezinárodní spolupráce a pomoci v oblasti vzdělávání. Mimořádně se rozrůstá poskytování vzdělávacích služeb jiným zemím. V současném světě, který je multipolární, nastává výrazný vzestup zemí BRICS (Brazílie, Rusko, Indie a Čína, navíc Jižní [South] Afrika; u Ruska jde spíše o staronovou roli), které se stávají geopolitickými hráči a prostřednictvím zahraniční rozvojové pomoci sledují vlastní agendu. Objevují se i noví nadnárodní hráči (vládní a nevládní organizace) fungující jako zprostředkovatelé pomoci. Nicméně nejvýraznější aktéři jsou stále ještě spojeni se západními zeměmi. Finančně je dnes nejvýznamnějším dárcem mezinárodní pomoci ve vzdělávání Světová banka (WB), díky tomu působí také jako expert a zprostředkovatel znalostí. Působení WB je zakotveno v pojetí lidského kapitálu, zaměřuje se na propojení vzdělání a hospodářského růstu, při skepsi ke schopnosti státu poskytovat vzdělávací služby. OECD – původně „klub bohatých“ – je stále atraktivnější i pro země dříve rozvojové. Na vzdělávání se zaměřuje zhruba od roku 1980 a za tu dobu se stala významným aktérem, zejména díky hodnocení a benchmarkingu (PISA). Není donorem finančních prostředků, ale má velkou legitimitu díky strategii peer reviews.

Některé „kritické analýzy“ současné situace byly založeny výrazně ideologicky, na apriorních tezích, a závěry byly předem deklarované a jasné. Mnohem korektněji a vyváženěji působila diskuse o limitech a alternativách velmi rozšířené neo-institucionální teorie světové kultury (*world culture*, představitelé John W. Meyer, Francisco Ramirez aj.) a je nutno říci, že takováto diskuse budila rovněž daleko větší zájem posluchačů. Účastníci diskuse o neoinstitucionalismu (Jürgen Schriewer, Gita Steiner-Khamsi, Barbara Schulte, Julia Resnik) uznávají, že jde o rozvinutou teorii, která umožňuje formulovat řadu explanací o vznikající světové společnosti a současně dokáže produkovat výzkumný program. K jejím klíčovým rysům patří uchopení světové společnosti v socio-konstruktivistickém pojetí jako jevu především kognitivní, symbolické povahy a přesvědčení o klíčové roli procesů difuze, které se v poslední době dále zrychlují. Přes nesporné úspěchy neoinstitucionalismu však ukazují výsledky komparativního výzkumu mnohem složitější obraz (viz též speciální číslo časopisu *Comparative education*, listopad 2012).

Například klíčový pojem izomorfismu vyžaduje podrobnější analýzu a rozlišení na izopraxismus (určití aktéři dělají totéž, přebírají politiku, ale nepřiznávají to – *silent borrowing*) a izonymismus (různí aktéři se hlásí k stejnému konceptu, ale dělají něco jiného). Podobně je třeba analyzovat možnou koexistenci povrchní izomorfie na úrovni ministerstev a jejich dokumentů, která však nepřetváří komplexní hlubší struktury školní praxe. Globální pohled je proto potřeba doplnit lokální analýzou, porozuměním z pohledu lokálních aktérů, popisem, jak je „cestující politika“ lokálně

adaptovaná a implementovaná. Aktivní účastníci konference dokládali uvedené teze konkrétními příklady, např. na rozboru reformy v Mongolsku dokumentovali složitou interakci globálního modelu řízení/governance s dědictvím socialismu (bonusy určené motivace pro nejlepší učitele byly v rovnostářství redistribuovány tak, aby každý ve škole dostal stejně apod.).

V oblasti kurikula se pozornost věnovala mj. specifikům **sekundární školy**, o které se domníváme, že u nás je v pedagogice méně tematizována než škola primární. Globální vzrůst podílu žáků v sekundárním vzdělávání přináší některé staré i nové problémy. Vysoký počet žáků pokračujících do sekundární školy je bohužel provázen nízkou mírou dokončování. Výzkum zaměřený do této oblasti řeší obecné otázky kvality a rovnosti (inkluzivity), ale také konkrétnější problémy tranzice mezi stupni vzdělávání, relevance obsahu a respektování větší diverzity žákovské populace. Řeší se dilemata, jaká je vhodná míra decentralizace (stanovení obsahu na úrovni národní, nebo lokální) i podílu všeobecného a technického vzdělávání.

V otázce přechodů mezi stupni vzdělávání se toto téma shoduje s problematikou studovanou intenzivně na našem pracovišti v ÚVRV. Právě s ohledem na kritickou roli tranzice byly v některých jihoamerických zemích redefinovány i cykly vzdělávání (Brazílie – přechod k systému základního vzdělávání, *ensino fundamental* 9 let; Uruguay: model 6 + 3). Jiné země uplatňují smíšený model (Mexiko: kurikulární a pedagogické integrace, ale administrativně rozdělené stupně školy).

V souvislosti s nedokončováním sekundární školy někteří řečníci zdůrazňovali roli chudoby (žáci nemají doma materiální podmínky pro přípravu do školy, musí pracovat, aby pomohli zlepšit ekonomickou situaci rodiny), výzkum v Uruguayi a Mexiku poukazuje na roli odcizení (*disengagement*), na potřebu kvalitnějšího dynamičtějšího, kontextualizovaného vzdělávání. Podle výpovědí žáků v mnoha sekundárních školách každý den odpadají hodiny, problémem je kázeň, učitelé nepoužívají ICT, v hodinách přírodovědných předmětů nikdy žáci nechodí do laboratoří, učitelé neorganizují žádné extrakurikulární aktivity, návštěvy kulturních akcí apod. (Výzkum *Que sucede en los liceos públicos hoy?* – Unicef 2011).

Při úvahách o koncepci sekundárního vzdělávání v Latinské Americe byl zdůrazněn vysoký podíl škol poskytujících technické vzdělávání v rozvinutých evropských zemích. Pokud jde způsoby provádění kurikulárních reform, je obdivován (i u nás dobře známý) model reformy z kanadského Ontaria: zdůrazňována je zaměřenost tamějších reform jen na omezený počet cílů, využití partnerství, horizontálního učení od škol, které dosáhly velké změny (kvalita podložená daty), transparentní postup zaměřený na budování kapacity – ne trestání problémových škol. Je zajímavé, že úvahy o reformě brazilské nižší střední školy se inspirovaly vedle tak známých jmen jako Freire nebo Gramsci také prací Čecha Karla Kosíka (citováno je portugalské vydání *Dialética do concreto* z roku 1976).

Jeden z „nových hlasů“, který byl na konferenci velmi výrazně zastoupen, byl hlas **sexuálních menšin** (LGBT – lesbické, gay, bisexuální a transgender studentky a studenti, popř. učitelé). Několik sezení v sekcích bylo věnováno různým aspektům problému, který je u nás dosud na okraji pozornosti pedagogického výzkumu i pra-

156 xe. Jednalo se např. o otázku klimatu ve školách ve vztahu k sexuálním menšinám i otázce homofobní šikany.

Na panelu věnovaném tematice LGBT vystupovali zástupci rozdílných kultur. Čínský výzkumník upozornil, že vzhledem k velikosti populace Číny i konzervativní odhad podílu sexuálních minorit v populaci ukazuje, že lidí s odlišnou sexuální orientací jsou v absolutních číslech desítky milionů. Vzhledem malému vlivu náboženství v čínské společnosti se nesetkávají s oficiálním odporem proti kurikulu sexuální výchovy, ale snahy konzervativních skupin se začínají objevovat. Výzkum problematiky homofobní šikany je v počátcích, zatím jde spíše o pilotní data.

Nám bližší je Slovinsko. Situace je popisována jako heteronormativní veřejný prostor, zákony nejsou diskriminující (alespoň v teorii) k jedincům, ale diskriminují LGBT páry a rodiny. Výzkumný zájem o tuto problematiku vyrůstá z praxe práce s klienty v různých podpůrných skupinách, dále se jedná o internetové ankety, ohniskové skupiny a individuální rozhovory. Výpovědi středoškoláků (zatím na malých vzorcích v rozsahu kolem $N = 100$) ukazují, že 97 % žáků nedostalo žádnou nebo jen velmi malou informaci o homosexualitě ve škole; často se setkává s homofobní šikanou 11 % respondentů, aspoň jednou cca 60 %. Výzkum se týká také LGBT učitelů, kteří většinou svou orientaci skrývají, protože se bojí netolerantního prostředí a zejména rodičů. Z podobných důvodů tito učitelé nemohou nebo nemají ambici být oporou pro žáky s menšinovou orientací, ale shodují se, že by téma mělo být součástí kurikula. Byly prezentovány i výsledky prvního výzkumu homofobní šikany, který byl proveden na národním reprezentativním vzorku, odpovědělo více než tisíc lidí s menšinovou sexualitou. Většinou odpovídali lidé s vyšším vzděláním, dvě třetiny z nich zažily šikanu.

Odlišná je situace v Nigérii, kde se v muslimské části uplatňuje přístup vycházející z islámského práva šaría, homosexualita je považována za přečin proti náboženství a zákonu. Jsou dokumentovány případy vyloučení studentů ze škol kvůli homosexuálnímu chování i případy homofobního násilí včetně vraždy středoškoláka jeho spolužáky kvůli sexuální orientaci. Ani učitelé a poradenští pracovníci nejsou připraveni pomáhat těmto žákům a studentům, ve výzkumné komunitě nejsou specialisté.

A jak jsou vnímány **perspektivy srovnávací pedagogiky** jako celku a srovnávacích studií vzdělávacích systémů? Tyto otázky byly diskutovány účastníky v početně zastoupeném plenárním panelu renomovaných komparativistů z univerzit v USA, kde má srovnávací pedagogika dlouholetou tradici. Reprezentanty severoamerických pohledů byli Aaron Benavot (University Albany), Stephen Klies (University of Maryland), David Baker (Pennsylvania University), Gita Steiner Khamsi (Teacher College, Columbia University), kteří patří k protagonistům srovnávací pedagogiky ve světovém měřítku. Současnost považují účastníci panelu za novou velkou éru srovnávací pedagogiky. Dřívější období srovnávacích studií, popisujících a analyzujících vzdělávací systémy, byla obrácena spíše do historie. Ukázalo se, že je ale třeba zabývat se perspektivami a rozvojem vzdělávání v *transnacionální perspektivě* (G. Steiner Khamsi), opomenuto by nemělo být také studium chování vzdělávacích systémů a vzdělávací politiky v globální perspektivě. Velkou výzvou je privatizace a pronikání byznysu do

veřejného vzdělávání. Diskuse panelistů vyzněla kriticky vůči globální, neoliberální vzdělávací politice, která je závislá na zdrojích poskytovaných globálními hráči, především Světovou bankou a privátními skupinami z podnikatelského prostředí. Tito aktéři prosazují svůj vliv od osmdesátých let minulého století, generují globální vzdělávací politiku a ovlivňují nejen všechny stupně formálního vzdělávání, ale také předškolní vzdělávání a formy celoživotního učení. Vzhledem k nedostatku financí národních vlád funguje globální mechanismus distribuce financí, které shromažďují a rozdělují banky na základě jimi zadávaných expertiz, v nichž jsou využívány metody srovnávací pedagogiky. Banky podléhají vlivným think tankům. Podporují unifikované testování, které v rozdílných etnických a kulturních prostředích neposkytuje adekvátní doklady o stavu a rozvoji znalostí (*knowledge*) a fungování vzdělávací praxe. Důsledkem je reprodukce či posilování nerovností. Pojetí globální vzdělávací politiky přesahuje kritizovaný přístup výše zmíněných dominantních hráčů. Zdůrazňuje hodnotu vzdělávání jako sociální instituce, potenciál dynamizovat masy jako *nástroj transformace společnosti* (Baker). Veřejné vzdělávání, které bylo v 18. a 19. století nástrojem sociální stratifikace, přispělo výrazně k demografické tranzici. V současnosti jsme svědky *druhé demografické tranzice*, která mění strukturu společnosti. Od druhé poloviny 20. století se vzdělávání stává *nástrojem sociální spravedlnosti* a škola, dříve reprodukcující instituce, se mění na sociálně konstruktivní instituci. Pronikání byznysu do vzdělávání je cizorodý a ohrožující prvek, podporovaný však vládami, které dávají přednost soukromým subjektům a agenturám, jež ovládají vzdělávací instituce, včetně tvorby učebnic či vývoje testů. Vlády začínají dokonce kalkulovat se vzděláváním jako s komoditou mezinárodního obchodu. Účastníci a diskutanti se vyjadřovali zejména ke kardinální otázce, zda vzdělávání může změnit společnost. Závěr panelu vyzněl poněkud rozpačitě a v neshodě protagonistů panelu. Zatímco D. Baker vyjádřil spíše skeptický postoj, S. Klies optimisticky potenciál proměny společnosti ve vzdělávání obhajoval. G. Steiner Khamsi zdůraznila, že vzdělávání se nevztahuje jen ke škole, ale také k dalším institucím, a zodpovědnost má proto celá společnost a její občanské složky. Problém funkcí a cílů vzdělávání bude i nadále podstatnou součástí diskurzu ve srovnávací pedagogice na globální, regionální i národní úrovni. Zůstává otevřenou výzvou k seriózní diskusi i pro českou (srovnávací) pedagogiku.

Kongresu se za českou srovnávací pedagogiku zúčastnili pouze dva pracovníci, oba z ÚVRV PedF UK. Eliška Walterová se aktivně zúčastnila 3. sekce a přednesla referát *Re-reading educational policy in transformed post-socialist Central European countries* se zaměřením na měnící se roli státu. Obsahem byla také kritická analýza vzdělávací politiky s identifikací „hlasů“ usilujících o redefinici cílů, mechanismů a nástrojů vzdělávací politiky. Prezentace vyvolala diskusi o roli státu a nadnárodních institucí EU ve vzdělávací politice a o vzrůstající diverzitě vzdělávacích systémů zemí, které zahájily transformaci v obdobné situaci a podobnosti vzdělávacích modelů. Příspěvek zaujal nepochybně i proto, že dané země jsou v současnosti spíše na okraji zájmu srovnávací a mezinárodní pedagogiky a znalost vzdělávacího kontextu v odborné komparativní komunitě není příliš hluboká. V sekci zaměřené na proble-

158 matiku kurikula vystoupil s příspěvkem Dominik Dvořák, který se věnoval analýze historických institucionálních a kurikulárních vlivů na výsledky českých žáků v oblasti čtenářské gramotnosti ve středoevropské perspektivě. Účastníci sekce reagovali v diskusi na rozdílné přijetí výsledků šetření PISA v Německu a České republice a diskutovali o relevanci koncepce mezinárodních šetření pro národní vzdělávací politiky a jejich perspektivy.

Čtenáře s hlubším zájmem o srovnávací pedagogiku odkazujeme na stále funkční a doplňovanou webovou stránku kongresu (dostupné z www.wcces2013.com).

V rámci konference proběhla, jak je zvykem, řada zajímavých neformálních setkání a diskusí, které přispěly k obohacení odborné i kulturní zkušenosti. Vzhledem k tomu, že zasedání konference probíhalo v prostorách Ekonomické fakulty Univerzity Buenos Aires, kde současně probíhala výuka, měli účastníci možnost pozorovat prostředí, kulturu a všední život této vysoké školy. Bohužel se organizátorům nepodařilo zajistit návštěvy škol, které bývají součástí doprovodného programu. Avšak vzhledem ke značné vzdálenosti od ubytování k místu jednání přišli účastníci více do kontaktu s hostitelským městem, rytmem jeho života a kulturou všedních dnů. Argentina, alespoň z pohledu návštěvníků metropole, se jeví jako vysoce kulturní, prudce se rozvíjející země aspirující na roli perspektivního regionálního i významného globálního hráče.

Kongresu předcházelo celodenní zasedání exekutivy WCCES, na němž bylo zhodnoceno tříleté období mezi kongresy a projednána pracovní agenda. Projednány byly zprávy deseti stálých výborů, za zmínku stojí to, že se připravuje *Etický kodex srovnávací a mezinárodní pedagogiky* a posiluje se *spolupráce s UNESCO*, jehož asociovaným členem je WCCES od roku 1972. Důležitým bodem jednání byla volba nového prezidenta WCCES. V tajné volbě byl na zvláštním zasedání 25. 6. zvolen profesor *Carlos Torres* z University of California, Los Angeles. Ve svém inauguračním projevu zdůraznil význam a perspektivní potřebu rozvíjet srovnávací pedagogiku jako obor globálního významu a vyslovil některé své programové záměry, mezi jinými získání dalších členských asociací do WCCES, zakládání společností srovnávací pedagogiky tam, kde ještě nejsou vytvořeny, a vyslovil přání vytvořit společný publikační výstup s regulérní účastí všech členských asociací. Pro konání příštího světového kongresu v roce 2016 byla vybrána Pekingská univerzita a jako hlavní organizátor Čínská společnost srovnávací pedagogiky.

Činnost WCCES mezi kongresy, zprávy o přípravě příštího kongresu, avíza konferencí členských asociací, informace o publikacích a další aktuality lze sledovat průběžně na inovovaných stránkách Světové rady (dostupné z www.wcces.com).

Eliška Walterová, Dominik Dvořák
eliska.walterova@pedf.cuni.cz
dominik.dvorak@pedf.cuni.cz