

SOUŽITÍ Z ROZUMU NEBO NUTNOSTI? KE VZTAHŮM A SOUVISLOSTEM MEZI VĚDOU A VZDĚLÁVACÍ POLITIKOU

KAREL RÝDL

Abstrakt: Autor se věnuje terminologii, vývoji a podmínkám složitých vztahů mezi vědou a vzdělávací politikou, které jsou na sobě v současné době přímo existenčně závislé. Podrobně se zabývá příčinami vzájemných vztahů, které jsou často díky protichůdným zájmům antagonistické, přičemž ani jedna nemůže dnes bez druhé existovat, což autor dokazuje na řadě příkladů z praxe. Autor otevírá i otázky důvěry mezi oběma skupinami a přináší bližší charakteristiku čtyř možností využitelnosti výsledků vědy vzdělávací politikou. Závěrem autor dospívá k názoru, že obě skupiny mají jedinou perspektivu, navzájem se podporovat a spolupracovat a slevovat tak ze svých maximalistických představ.

Klíčová slova: pedagogické vědy, vzdělávací politika, využitelnost výsledků, maximalistické představy

Abstract: The author deals with terminology, development and conditions of complicated relations between science and educational policy which are at present wholly interdependent. He discusses in a detailed way the causes of their mutual relations: the author proves through a number of examples from practice that though they are often antagonistic due to conflicting interests, they cannot exist separately. Furthermore, he opens up the issue of trust between both parties and provides in-depth characteristics of four possible approaches to utilisation of scientific outcomes by educational policy. He comes to the conclusion that there is but one perspective for both parties: perspective of co-operation and mutual support which presumes that both parties give up on their maximalist expectations.

Key words: pedagogical science, educational policy, utilisation of outcomes, maximalist expectations

1 ÚVODEM

Každý jev, i když si jeho působení na nás uvědomujeme jen málo nebo vůbec ne, má svůj vývoj v čase, ve kterém my žijeme své životy. Hledáme-li potom z gno-seologických příčin informace o jevech jejich zkoumáním v izolované formě, můžeme získat o nich nepřesný či úplně falešný obraz. Teprve promyšleným a logicky uspořádaným zkoumáním souvislosti a vztahů mezi jednotlivými jevy získáváme přesnější představu o jejich smyslu a funkci. Takovým činnostem, při nichž hledáme poznatky pomocí předem vytýčených postupů, říkáme *věda*.

Věda či v našem případě vědy o výchově a vzdělávání produkují poznatky, které mohou při svém uplatnění v běžné životní praxi kvalitativně změnit podobu životů jednoho nebo až všech jedinců tvořících lidskou společnost.¹ Způsobům a formám prosazování a uplatňování poznatků věd o výchově a vzdělávání ve společenském životě se věnuje obor nazývaný *vzdělávací politika*. Tento obor si pod dojmem vlastní důležitosti, daným stále zřetelnějším a rozhodujícím vlivem výchovy a vzdělávání na rozvoj a organizaci celé společnosti, rozvíjí i vlastní teorii, která se snaží využívat vědecky získané poznatky z různých vědních disciplín pro hledání a formulování zákonitostí chování sledovaných jevů při jejich uplatňování ve společenském životě. Hovoříme potom o *teorii vzdělávací politiky*, která může uplatňováním vědeckých přístupů nabývat podoby seriózní vědní disciplíny. Nebere-li se při prosazování určitých jevů do praxe ohled na získané vědecké poznatky, riskují odpovědné skupiny lidí (zejména politici na různých úrovních rozhodovacích kompetencí) neúspěch a ztroskotání i dobře míněných představ a zájmů.

Na základě dosud uvedených skutečností lze, myslím, konstatovat velkou a možná rozhodující důležitost zkoumání souvislosti a vzájemných vztahů mezi pedagogickými vědami a vzdělávací politikou. Jevová podobnost těchto vztahů a souvislostí nabízí s jistou mírou nadsázky paralelu k podobě vztahů mezi lidmi, čímž zdůvodňuji také název tohoto příspěvku. Pokusím se tedy přiblížit se poznání vzájemných vztahů a souvislostí mezi vědami a vzdělávací politikou z hlediska přístupů známých z mezilidského partnerství, kde je důležité pro porozumění chování a jednání zainteresovaných jedinců zejména jejich motivace a cíle.²

2 PŘÍČINY TĚMĚŘ ANTAGONISTICKÝCH RYSŮ VE VZTAHU MEZI VĚDOU A VZDĚLÁVACÍ POLITIKOU

U každého partnerského vztahu lze v jeho vývoji rozpoznat problémová období, která mají různé příčiny a také rozličnou délku trvání. Většina aktérů partnerských

1 Zde narážíme na stále nevyřešený problém terminologický. V českém prostředí se velmi nepřesně a zavádějícím způsobem nahrazuje soubor věd o výchově a vzdělávání pojmem pedagogika (lépe někdy pedagogické vědy), což je pojem ve srovnání s chápáním tohoto pojmu v zahraničí velmi úzkým, který vymezuje již jen aplikaci a implementaci poznatků do společenské praxe (např. kontrasty mezi německými pojmy „Erziehungswissenschaft“ ve smyslu věda o výchově a „Pädagogik“ ve smyslu způsobů a forem aplikace „Erziehungswissenschaft“ do praxe. Anglické pojetí „Education“ na první pohled v sobě obsahuje obě v německém prostředí odlišné disciplíny, ale to je pravda pouze částečně, protože pro zpřesnění nebo bližší objasnění v kontextu se uplatňují ještě pojmy „pedagogy“ pro aplikaci v praxi a „educational sciences“ pro spíše teoretickou rovinu disciplíny. Celé je to ještě komplikováno ustáleným používáním pojmů „vzdělávací politika“ (proč ne „výchovná a vzdělávací politika“) v Německu „Bildungspolitik“ (a nikoliv např. „Erziehungspolitik“, což je podmíněno historickým vývojem uplatnění pojmů „Bildung“, byl a je stále chápán více jako projev uplatnění vnitřních schopností jedince, zatímco pojem „Erziehung“ je chápán ve smyslu převážně vnějšího tlaku na formování osobnosti. Proč tedy byl zvolen pojem s „bildung“ a nikoliv s „erziehung“ může mít řadu vysvětlení? V češtině platí tato hypotéza díky nevyřešenému vztahu pojmů „výchova“ a „vzdělání“ jen částečně.

2 V této souvislosti by bylo jistě zajímavé zkoumat u aktérů obou zainteresovaných skupin sociopsychologické vztahy uvnitř skupin a mezi nimi. Diskuse k této úvodní esaji by takové studie mohla vyvolat.

vztahů se smíří s trvalými činnostmi ve prospěch vztahu a respektují i programové návrhy a rady poradců a terapeutů, i když stav vzájemné harmonie soužití bývá spíše různě dlouho trvající výjimkou než pravidlem. Patří zřejmě k biologicky daným zákonitostem, že především harmonie a konflikt, krize a stabilita ve smyslu polarizovaném, patří k základním prvkům, z nichž je vyživován společný růst a rozvoj.

Podobně a přece i odlišně se nám jeví dosavadní vývoj vzájemného vztahu mezi vzdělávací politikou a vědou, přičemž nadále budeme pod pojmem vědou chápat jen vědami o výchově a vzdělávání, pokud nebude výslovně uvedeno jinak. Jejich vzájemný vztah lze zkoumat vývojově od doby, kdy se výchova a vzdělávání stalo předmětem společenského zájmu a potřeb, tedy ve smyslu „res politicum“, což pro současnou euroatlantskou civilizaci platí zhruba od poloviny 18. století. Tehdy se poprvé v širším měřítku začala uplatňovat možnost reformy organizace a podmínek života společnosti prostřednictvím změn v organizaci a podmínkách výchovy a vzdělávání. V dosavadním vývoji vztahu mezi vzdělávací politikou a vědou lze nalézt řadu problémových a konfliktních období, přičemž nejdůležitějšími z nich, která dosud ovlivňují současné a tím i budoucí podobu tohoto vztahu, jsou období konce 60. a začátku 70. let minulého století a potom desetiletí na přelomu 20. a 21. století. Základní otázkou vzájemného vztahu mezi vzdělávací politikou a vědou je dodnes nezodpovědná otázka, která zní: Je povinností vědy být službou vzdělávací politice, tedy pracovat tak, aby její poznatky zdůvodnily a osvětlily rozhodnutí vzdělávací politiky a také zabránily možným excesům a zneužitím? Jde tedy v personifikované formě tohoto vztahu o odpovědnost vědce vůči společnosti reprezentované v našem případě vzdělávacím politikem? Komu je vědec vlastně odpovědný, sám sobě nebo společnosti, která mu pro jeho konání vytváří podmínky? U politika je tato odpověď jasná, politik je zvolen k prosazení naší vůle a tím pádem je odpovědný za své konání a jednání svým voličům, tedy společnosti. Otázkou jen je, do jaké míry a jak společnost své právo na posouzení odpovědnosti politika využívá. Zcela typickou z hlediska myšlení vzdělávacího politika je konstatování A. Storma z Německa, který doporučil účastníkům mezinárodní konference v roce 2007, aby byl podporován jen takový výzkum, který bude moci vzdělávací politika dobře uskutečňovat.³

Odpověď na tuto základní otázku se zdá být jednoduchá, ve smyslu, samozřejmě, že by věda neměla sloužit vzdělávací politice ve smyslu minulých podob mezi teologií a filozofií ve středověku nebo např. pedagogikou a ideologií po druhé světové válce v zemích tzv. sovětského bloku.⁴ Oba výše uvedené příklady by měl čtenář vnímat především jako jistou formu provokace k přemýšlení a diskusi.

3 A. Storm je sekretářem Spolkového ministerstva pro vzdělání a výzkum (BMBF) a konference se pod názvem „Wissen für Handeln – Forschungsstrategien für eine evidenzbasierte Bildungspolitik“ konala ve Frankfurtu nad Mohanem ve dnech 28.-30. března 2007. Stormův referát je zveřejněn In: Pressemitteilung BMBF, 28. března 2007, č. 062/2007. Program konference lze prohlédnout na www.bmbf.de/de/7227.php.

4 Zde odkazují na článek: L. Novikov: Von der Forschung zur Bildungspolitik. In: Osteuropa (C.E.E.O.L. Německo), 1978, č. 12, s. 1082-1093, ve kterém se autor zamýšlí nad dopadem Brežněvova projevu na XXV. Sjezdu KSSS (Moskva, únor 1976), ve kterém zaznělo: „Scholastické teoretizování může naše pokrokové snahy jen brzdit. Pouze spojení s bezprostřední praxí může zvýšit efektivitu vědy“.

Ona základní a dosud nezodpověděná otázka je ovšem také produktem dosavadní hierarchické struktury organizace společnosti, kdy se nad schopnosti některých jedinců systémově myslit a na tomto základě objevovat, vynalézat a vytvářet vědu povýšila skupina jiných lidí, kteří získali různými cestami rozhodovací moc k organizování života jejich přítomné a budoucí společnosti, z čehož logicky vyplývalo, že vědci, chtějí-li být veřejně podporováni, musí přinášet takové podněty a návrhy, pomocí kterých se politici rozhodnou o uspořádání podmínek běžného života a také je dokáží v praxi prosadit, čímž si zajistí oblibu, uznání a tím i možnost dalšího setrvávání v mocenské pozici. Myslím, že by lépe bylo hledat odpovědi na otázky, které mohou znít: „Do jaké míry má být věda závislá na veřejné podpoře i když nepřináší bezprostřední okamžitě uplatnitelné výsledky?“ nebo „Je pro společnost důležitější věda, která přináší obsah, nebo politika, která přináší podmínky pro uskutečnění obsahu?“ Jsme u klasického problému s kolumbovým vejcem nebo gordickým uzlem, o kterém můžeme zřejmě donekonečna spekulovat a přinášet argumenty logické, historické nebo hermeneutické.

Myslím, že východiskem k odpovědi na výše uvedené otázky je současná podoba praxe, která nám zcela jasně sděluje, že oba partneři (věda a vzdělávací politika) již dnes nemohou žít jeden bez druhého, tedy nezávisle na sobě a oba musí slevovat ze svých ideálních představ o existenci podmínek pro vlastní existenci a rozvoj. Počátky takového poznání můžeme hledat v 60. letech minulého století v souvislosti s potřebou kvantitativního rozvoje školství a vzdělávání (tzv. první vlna evropských reforem ve vzdělávání), na kterou v 70. letech navázala tzv. druhá vlna evropských reforem, charakterizovaná hledáním kvalitativních úrovní v příliš rozběhnutém extenzivním rozvoji školství a vzdělávání vůbec.⁵ Po poměrně krátké fázi nadějí vzájemně ohleduplné spolupráce a sblížování se vědců a vzdělávacích politiků se ale rychle ukázalo, že protikladná očekávání obou zainteresovaných stran nelze v žádném případě naplnit. Příčinou „rozchodu“ byly opět předsudky o scholastické akademičnosti, nepraktičnosti, naivismu, hlouposti a neserióznosti při prosazování parciálních a partikulárních zájmů. Mezi oběma vlivnými skupinami (věda a vzdělávací politika) se začala projevovat nenávisť, která vedla téměř k přerušení jakýchkoliv kontaktů a spolupráce. Teprve v 90. letech minulého století lze pozorovat jisté snahy po oživení vzájemné spolupráce ze strany vzdělávací politiky které bylo pro vědu neočekávané a ani jedna strana nebyla na pozitivní spolupráci vlastně ani dobře připravena. Proto byla tato fáze charakteristická řadou verbálně dobře vybavených proklamací obecného charakteru.

5 Oba termíny (první a druhou vlnu evropských reforem) jsem si vymezil jako pomocné pro jistotu míru schematizace dosavadního vývoje. Tímto k nim otevírám diskusi). Obě vlny se po krátkém čase vzájemných antagonismů začaly propojovat, což funguje v evropském prostoru dodnes, bez ohledu na velmi rozdílný vývoj vzdělávání v jednotlivých zemích či regionech, které jsou ale stále více pod tlakem sociálně politickým a ekonomickým tlakem různých doporučení evropské komise, vyjadřujících žádoucí cestu k „evropské kvalitě“, podpořené bohatě dotovanými programy. Problémem ovšem do budoucna může být fakt, že řada zemí již je ve svém vývoji vzdělávací soustavy tak daleko, že jim řada evropských doporučení způsobuje vážné problémy a negativně ovlivňuje další iniciativu.

Hlavní příčinu tohoto obratu ovšem vidím v praxi významných proměn směřování vzdělávacích systémů, které byly spojeny s problémy vymezování kvality ve vzdělávání a školství vůbec. V podstatě se jednalo o to, jakým způsobem a v jaké míře bude umožněna kontrola kvality výstupu vzdělávacích systémů a stále více i jednotlivých kol, jejichž různorodost a zaměření se v podmínkách stále se prohlubující autonomie stávala pro efektivní řízení společnosti rizikovým faktorem. To byly problémy, na které chtěli vzdělávací politikové získat relevantní, nejlépe vědecky podložené poznatky. Byly o ně a dosud jsou žádány dvě skupiny vědců – expertů. Srovnávací pedagogové, z nichž se v 90. letech začala oddělovat skupina expertů zabývajících se teorií vzdělávací politiky, a skupina expertů sociologů, pohlížejících na roli a funkci vzdělávání z jiného úhlu pohledu než srovnávací pedagogové. Vliv těchto skupin je v současné době v různých zemích rozličný a lze již konstatovat, že jejich vliv se již projevuje i mezinárodně, zejména tam, kde významní jedinci nebo týmy s respektovaným vědeckým zázemím tvoří páteřní spolupracovníky vlivných mezinárodních organizací a institucí, ovlivňujících vzdělávací politiku z vysokého nadhledu, historicky, komparativně a sociálně politicky založeného.

Je asi jasné, že relevantní informace o výsledcích (výstupech) v jednotlivých úrovních vzdělávacích systémů jsou dnes téměř strategickými daty, které nejvíce ovlivňují vzdělávací politiku v její snaze efektivně zaměřovat organizaci a strukturu vzdělávacích systémů. Tím také ovšem vznikla vysoká potřeba mít dostatek vědecky orientovaných a podložených expertíz, čímž se obě dosud se spíše ignorující skupiny, tedy věda a vzdělávací politika, začaly k sobě zcela pragmaticky přibližovat. V tomto stavu vzájemně výhodné spolupráce se nacházíme i dnes. Zdvořily, ale přesto jednoznačně odtažitý vztah. A je jasné, že míra pragmatismu je omezoována zejména projevy lidského faktoru.⁶ Rezervy ve vztahu lze vidět na obou stranách, ze strany vědy je poukazováno na krátkozrakost vzdělávací politiky vůči chybně nastaveným rozhodnutím, na přílišnou důvěru v interpretace zjištěných dat a na malou míru logičnosti v rozhodovacích krocích z hlediska delší perspektivy. Ze strany vzdělávací politiky je zase poukazováno na přílišné časové ztráty při výzkumech a vědeckých operacích, na odtrženost od potřeb praxe a na určitou jednostrannost pohledu pouze z hlediska jedné vědní disciplíny.

Nabízí se tak otázka, zda je tato rozdílnost výhodou nebo nedostatkem? Použijeme-li opět paralelu z mezilidských vztahů, nelze asi jinak než takto charakterizovat stav harmonie mezi vědou a vzdělávací politikou. Obě strany jsou totiž ve své podstatě natolik rozdílné, že jejich rozdílnost přístupů k sledovaným jevům musí být diferencovaná a tím vlastně přirozená a logická. To pak ale není nic zvláštního a vůbec to již nelze označovat za deficitní projev. Prostě naše dosavadní úroveň poznání nás vede k tomu, abychom tento vzájemný vztah vědy a vzdělávací politiky chápali tak, že *musí zůstat* vzájemně odtažitým. Z toho ovšem vyplývá další složitá

6 Nejen u nás, ale i v jiných zemích lze zaznamenat případy, kdy názory a představy vzdělávací politikou „vyvolených“ expertů jsou jejich „nevyvolenými“ kolegy napadány a odsuzovány ne proto, že by byly společností škodící nebo vědecky špatně argumentované, ale pouze proto, že oni nejsou mezi „vyvolenými“ také, tedy prostá uražená ješitnost a nebo závist často rozhodují o podobě projevů a napětí mezi vědou a vzdělávací politikou.

otázka, která zní: Kde se potom ale přesně nachází různost (diference) mezi oběma partnery? Odpověď asi najdeme sledováním cílů a smyslu obou táborů. Hlavním cílem a smyslem, tedy prioritou, vzdělávací politiky je prosazování stáních zájmů. Vzdělávací politika zastupuje a brání zájmy určité politické strany nebo skupiny, přičemž ale neustále v době vlastní moci vstupuje do arény dalších kritických názorů a představ, přičemž řada z nich pochází také od vlastních voličů a příznivců.

„Dobrý“ vzdělávací politik (a mám na mysli i ženy, abych udržel text v genderově vyvážené rovině) tak získává potřebnou sílu mandátu rozhodnutí, která nejsou již čistě odborná, ale politická, vycházející v ideálním případě z výsledků vědeckých zkoumání (jak si přejí zástupci daných vědních oborů). Vlastní úspěch pak vzdělávací politika vidí v co možná nejkratším působení svého rozhodnutí ve společenské praxi. Je proto pochopitelné, i když s tím má věda jisté akceptační problémy, že vzdělávací politika neorientuje svá rozhodnutí primárně podle výsledků vědeckých zkoumání, ale podle hledisek přítomné politické opportunity, přičemž od vědy vyžaduje především technologické odpovědi na otázky, které si klade sama sobě.

U vědy je to zcela odlišné. Věda byla tradičně osvobozena od tlaku k jednání a rozhodování ve prospěch nebo neprospěch celé nebo části společnosti a sama si tedy mohla určovat předmět svého zkoumání a způsoby zpracovávání zjištěných poznatků do systému vědění. Proto tolik lpí na kvalitě a technologické dokonalosti vlastní metodologie. Přesto je asi všem jasné, že by bylo chybné ohraničovat sobě navzájem vědu spojováním jen s objektivními poznatky a vzdělávací politiku spojováním jen s prosazováním moci a vlivu. Zcela zřetelně je to pozorovatelné a platí to u evaluace v oblasti vzdělávání. Věda zde poskytuje vzorové příklady pro politické diskuse a následná rozhodnutí a vzdělávací politika svým zájmem o dobré rozhodnutí poskytuje prostor pro uplatnění vědy a zároveň jsou tak obě oblasti na sobě závislé.

3 VLIV MEZINÁRODNÍCH ŠETŘENÍ PISA A TIMSS A DALŠÍCH JEVŮ NA VZTAH MEZI VĚDOU A VZDĚLÁVACÍ POLITIKOU

Na skutečnou podobu vztahu mezi vědou a vzdělávací politikou měly, mají a zřejmě i v budoucnu budou mít důsledky mezinárodních šetření, která periodicky probíhají po celém světě a výrazně odlišně určují orientaci vzdělávací politiky i témata vědy podle umístění jednotlivých zúčastněných zemí. V současné době jsme svědky jevu, kdy výsledky šetření PISA a dalších mezinárodních šetření vedly v četných zemích k prosazení oblasti vzdělávání a školství za „mega téma“ celospolečenské diskuse a vzdělávací politiku tak výrazně přiblížily k vědě (např. Německo), zatímco v jiných zemích prošly výsledky stejného šetření téměř bez veřejné odezvy (např. Finsko). Ale tato mezinárodní šetření nejsou jedinými příklady, které nyní ukázaly, že je to právě vzdělávací politika a nikoliv věda, která určuje, stanoví a rozhoduje o obsazích a tématech, která mají být podkladem pro tematizování, uvádění, prosazování nebo omezování příštích reforem vzdělávacího sektoru. Dalším takovým příkladem může být rozsáhlá, dlouhodobá a již nadnárodní diskuse

o míře selektivity a inkluze v rámci povinného vzdělávání, která se v různých zemích samozřejmě zaměřuje na místní (národní) problémy a specifika.⁷

V současnosti jsme svědky velké snahy obou „táborů“, tedy vědců a politiků vzdělávacího sektoru (a to nejen v České republice) přivlastnit si jistou míru zásluh na pozitivních výsledcích vyplývajících z interpretace výsledků mezinárodních šetření a zároveň poukázat na vinu druhého tábora při zdůvodňování relativně negativních výsledků stejných mezinárodních šetření. Negativní výsledky např. lze interpretovat jako důsledek rozsáhlých a nesystémových reforem v oblasti školství nebo jako důsledek strnulosti a nereformy vzdělávacího systému, záleží jen na tom, kdo a proč interpretuje. K tomu potom přistupuje již celkem „povinná“ snaha médií využít pokud možno „senzační“ odhalení interpretátorů k často zkratkovitým a zjednodušeným sdělením z důvodů pochopení problému veřejností, které je často smysl problému úplně jedno, což je v současné konzumním vzestupu pochopitelné, ale i smutné.

Vědeckost interpretace totiž nespočívá v množství argumentů získaných povrchním porovnáním získaných výsledků a počtu bodů, ale v pečlivém porovnávání proměny podstaty a vývoje sledovaného jevu do současnosti, kdy vykazuje určité zjištěné výsledky, které ovšem chápeme jen jako dílčí charakteristiky posuzovaného jevu. I drobný posun je potom třeba významnějším výsledkem než velký kupředu, který není ale zapříčiněn dalšími vnitřními reformami, ale je tím, že ostatní začaly stagnovat.

Ukázkovým příkladem podobných střetů interpretací je současná diskuse o zavádění tzv. prorodinného balíčku, který by měl umožnit vytvářet různé alternativní instituce k mateřským školám, ovšem na zcela odlišné podstatě. A právě tento fakt nutí představitele předškolní výchovy a další zastánce věd o výchově zatím velmi skromně poukázat na nutnost alespoň minimálních kvalifikačních úrovní pro zajištění odbornosti ve výchově předškolních dětí, a to zcela oprávněně, protože řada humanitních i společenskovedních disciplín poukázala na složitost porozumění chování a dalším projevům dětí v tak specificky náročném období jakým je dětství. Na druhé straně u politiků (nejen vzdělávacích) bylo prioritní potřebou zavedení takové možnosti snaha po co nejrychlejší řešení velmi tristního stavu v oblasti nedostatku míst v mateřských školách, což ovšem nevníklo vinou a liknavostí představitelů předškolní výchovy, ale spíše vinou neřešení situace politiky samosprávných orgánů v obcích a na krajích. Je potom pochopitelné, že se „útokem“ na obranu kvality předškolní výchovy cítí být dotčeni právě ti, kteří chtějí nějak „jednoduše“ a levně celý problém vyřešit.⁸

7 Tak např. v německých spolkových zemích, v České republice, Rakousku je tato reforma zaměřená na eliminaci rané vnější diferenciaci dětí do jednotlivých vzdělávacích proudů.

8 Proto např. může mluvčí Ministerstva práce a sociálních věcí ČR sdělit obranný argument: „*Já jsem třeba do školky vůbec nechodil a nemohu říci, že by mně to ve škole poznamenalo.*“ (Lidové noviny 19. 3. 2009, s. 4), který je z hlediska logického úplně vedle, protože nejen že nebrání ani návrh na alternativní „sousedskou výpomoc“, ale navíc zcela zbytečně a neprofesionálně útočí na systém mateřských škol, který nikdo z jeho chlebovárců nezpochybnuje. Nabízí se potom otázka tohoto znění: „*Jaký smysl má potom odborná argumentace o respektování zajištění kvality ze strany vědců a lidí, kteří problému rozumějí, když opovrdí je jim zcela nesmyslně hloupá a navíc silně pohrdavé*“

Každý vztah má totiž své důsledky, tedy i vztah mezi pedagogickými vědami a vzdělávací politikou. Už z podstaty své existence a vlastního sebeuvědomění se z hlediska vědy jedná o získání a následnou obhajobu vlivu na velmi rozmanitou pedagogickou praxi. Ale něco takového věda vlastně nehledá, neboť jen pledování ve prospěch praktických relevancí ještě neznamena odpovědnost za praxi. V jisté míře závislosti se nachází i vzdělávací politika a sice tím, že pokud se vůbec snaží řešit problémy pomocí odpovědí vědy, tak vždy se snahou o levnost a rychlost uplatnění, a také tím, že velmi nerada respektuje fakt, že věda nejen odpovídá na současné problémy, ale klade i nové otázky a tím i problémy. Vzdělávací politika má totiž permanentní problém již jen s prosaditelností momentálně diskutovaných (tedy politiky akceptovaných) témat a problémů. Akceptování nových otázek a problémů by totiž mohlo zvyšovat nebezpečí ztráty vlivu nad situací v dané oblasti. Problémem je, že staré otázky nejsou uspokojivě řešeny a stále se vynořují jako východiska pro nové problémy.

4 JE NUTNÉ, ABY VZDĚLÁVACÍ POLITIKA VĚŘILA VĚDĚ A VÝZKUMU?

Zde se naskytá prostor pro pojednání o objektivnosti a nezávislosti vědy, která by měla produkovat pravdu, což je ovšem vzhledem k stálému vývoji poznání značný problém, zejména když se vzdělávací politika často zaštiťuje argumentem, že věda často v rychlém časovém sledu reviduje či odvolává vlastní výsledky a je tedy značně nejisté spoléhat na trvalou udržitelnost vědeckých závěrů.

Vychází-li přání vědy z předpokladu, že by vzdělávací politika měla přebírat jí generované výsledky, pak by měla vlastní nároky revidovat. Výsledky řady metaevaluačních šetření jsou totiž jednoznačné: Vzdělávací politika sotva využívá výsledků vědy a výzkumu přímo a jednoznačně, protože napřed musí tyto výsledky podrobit testování praktické upotřebitelnosti a pravdivosti. „Pravdivost“ je určena na základě dvou kritérií: kvalita výzkumu a konformita výsledků ve vztahu k vlastním očekáváním. Upotřebitelnost nebo užitečnost výsledků vědy je respektována jen tehdy, když výsledky vykazují vysoký stupeň pokud možno okamžitě uplatnitelnosti v běžné praxi, pro kterou se jeví jako silně relevantní.

Pravdivost a upotřebitelnost výsledků vědy ve prospěch vzdělávací politiky je dána také různými typy využitelnosti výsledků vědy ze strany vzdělávací politiky, které ovšem nejsou pro vědu nijak důležité a proto je téměř nezohledňuje. Pokud si vzdělávací politika ověřuje upotřebitelnost výsledků vědy, potom vlastně činí evaluační aktivity z hlediska různých typů využitelnosti výsledků ve svůj prospěch. Podobnými úvahami se zabývá také německá odbornice na evaluační procesy v oblasti vzdělávání M. Stamm (2003), která hovoří o čtyřech typech evaluace z hlediska

arogantní odpověď mluvčího politiků? Protože tento příklad je jedním z mnohých (dalším je např. snaha zavádět ministerstvem školství standard kvality výkonu profese učitele na straně jedné a zároveň předávat ke schválení novelu Zákona č. 563, která kvalitní přípravu učitele podkopává a zpochybňuje), pomíjím otázku, zda si dotyčný mluvčí položil otázku, o co přišel ve svém životě, když mateřskou školu nenavštěvoval?

využitelnosti výsledků vědy v praxi. Protože si myslím, že tyto čtyři typy jsou velmi vhodnou pomůckou pro porozumění vztahu mezi vědou a vzdělávací politikou, neboť tvoří jistou míru obsahu tohoto vzájemného vztahu, přiblížíme si v následující části textu jejich obsah a smysl.

M. Stamm (2003) formulovala následující čtyři typy vyhodnotitelnosti a využitelnosti výsledků vědy pro vzdělávací politiku: typ „blokádový“, typ „inovační“, typ „alibistický“ a typ „reaktivní“.⁹

- a) blokádový evaluační typ sice přináší a poskytuje významné a metodicky seriózní výsledky, ale jejich využitelnost je vzhledem k různým převážně politicky zabarveným východiskům sporná, takže bezprostřední uplatnitelnost nálezů a fakt je v praxi fakticky blokována;
- b) inovační evaluační typ tvoří vlastně protipól předchozímu typu, protože reprezentuje mnoho aspektů ideálního poměru mezi vědou a vzdělávací politikou, přičemž oba partneři společně kladou zásadní důraz na cílovost evaluace tak, aby byla jejich vzájemnou podporou naplněna oboustranná vysoká očekávání pomocí evaluačních procesů;
- c) alibistický evaluační typ. Alibistické evaluace vykazují jednoznačně potvrzující a závěrový charakter. Seriózní a metodologicky relevantní práce evaluátorů není důležitá, výsledky totiž hrají jen podřadnou roli a uplatnitelnost je zcela mimo hru. Důležité je, že projekt byl „nějak“ evaluován a může být uzavřen a odložen ad acta.
- d) Reaktivní evaluační typ obsahuje evaluace, které poskytují odpovědi na aktuální a potřebné otázky vzdělávací politiky a umožňují ukazovat jasné cesty k uplatnitelnosti řešení v praxi. Logicky proto vzdělávací politika vykazuje vysoký zájem na podpoře takových evaluačních procesů, jejichž výsledky lze rychle uplatnit v praxi, byť třeba jen krátkodobě a selektivně.

Tyto čtyři evaluační typy mají jednoho společného jmenovatele, kterým je míra zájmu na využitelnosti vzdělávací politiky, která se ovšem primárně orientuje nikoliv podle vědeckých závěrů a doporučení, ale mnohem silněji na základě politické oportunity a ideologické korektnosti. Proto vzdělávací politikové přebírají výsledky málokdy v takovém stavu, v jakém je poskytuje a nabízí věda, ale tak dlouho je interpretují a „ohýbají“, dokud neodpovídají jejich vlastním představám. Pro veřejnost potom stačí i to, že takto upravené výsledky vědy, např. jednotlivosti vytržené z kontextu, prosazení jiné hierarchizace argumentů apod., používají stejné pojmy, ovšem jejich obsah je již upraven a v určité potřebné míře stávající oportunity vzhledem k momentální možnosti uplatnitelnosti i zaměřen jinak než určovaly podmínky uplatnitelnosti ze strany vědy. Tím lze vysvětlit, proč prosazování využitelnosti v praxi sice následuje, ale ony rušící nežádoucí jevy jsou jednoduše negovány (typ alibistický), ignorovány (typ reaktivní) nebo blokovány (blokádový typ).

Jisté je, že vztah mezi vědou a vzdělávací politikou je velmi nejistým, nejasným

⁹ Názvy typů uvádím v uvozovkách proto, že i když odpovídají originálním názvům z knihy M. Stamm, přesto si myslím, že jde o názvy nepřesné a pracovní, které by bylo třeba ještě podrobit sémantické kritice.

a tím pádem také obtížným procesem. Myslím, že to platí především tehdy, když je vzájemný vztah spojován s různými scénáři očekávání zlepšených vztahových struktur, za které jsou činěny jako odpovědné jen pedagogické vědy. Že je nutné hledat nové koncepty spolupráce, je mimo diskusi. Fakticky ale je nutné, aby z hlediska funkce zůstaly pedagogické vědy nadále víceméně skeptické. To ovšem vyžaduje vzájemný respekt existujícím a z hlediska rolí obou „vynucených“ partnerů trvale diferenčním jevům mnohem více, než se snažit o povrchní harmonizaci vzájemných vztahů. Tyto difference jsou totiž minimalizovatelné jen tehdy, pokud oba partneři absolvují učební procesy tak, aby se dokázaly soustředit se na důležité zásadní problémy.

5 CO PRO SEBE MOHOU VĚDA A VZDĚLÁVACÍ POLITIKA UDĚLAT NAVZÁJEM?

Pro pedagogické vědy platí, aby nadále posilovala zájem vzdělávací politiky na upotřebitelnosti poskytovaných výsledků a musí tedy do jisté míry zohledňovat styl myšlení vzdělávacích politiků, má-li věda zájem na aplikaci vlastních výsledků v praxi. Je tedy méně smysluplné předkládat komplexní analýzy, protože takový materiál je obtížně zpracovatelný i když vzdělávací politikové projevují vůli, takový materiál aplikovat. Otázkou je také jistá míra přizpůsobivosti výsledků předkládaného materiálu vědou v duchu „common sense“, což ale vyžaduje jistou míru trivializace. Taková zjednodušování nesmí ale mít charakter snižování úrovně a kvality předkládaných výsledků, ale musí být spojeno jen a jen se změnou úrovně ve smyslu porozumění. Vysoká úroveň metodologie musí být i tak zaručena.

Výsledky vědy musí být upotřebitelné v dané době a musí odpovídat požadavkům, pokud mají být uplatnitelná, tak uvažují vzdělávací politikové. Jinak se vzdělávací politika musí mnohem silněji snažit prokázat nutnou dávku trpělivosti a odvahy, aby mohla jít cestou respektování výsledků vědy a výzkumu a to i za cenu pohledů netrpělivé veřejnosti a politické opozice čekající trpělivě na každou malou chybičku. To, co je tedy vnímáno za úspěch vědeckých nálezů a jak musí být výsledky vědy použity, je podmíněno dlouhodobým procesem akceptace politiky a veřejností a nestačí jen uspokojení vědců z toho, že výsledky byly vzdělávacím politikům pouze předloženy. Povinností vzdělávacích politiků by mělo být velmi zevrubné studium vědou předložených výsledků a nikoliv se jen omezit na četbu posledního odstavce závěru nebo dokonce závěrečného resumé, co je pro aplikaci z celého souboru výsledků momentálně nejužitečnější.

Pro oba partnery tedy i nadále platí, aby jejich vzájemná výměna zkušeností byla stále prohlubována, ovšem při respektování jasných odlišných rolí obou partnerů. Ani vzdělávací politika nesmí delegovat odpovědnost na vědu a ani věda se nemůže stále schovávat pod poklop neutrální pozice expertů a distancovat se od odpovědnosti za možné důsledky vlastních závěrů a výsledků.

Z hlediska výše u vedených výpovědí by mělo jasně vyplynout, že problém snahy vzdělávací politiky, aby věda zintenzívnila svoji práci v duchu potřeb vzdělávací politiky, není zcela relevantní, pokud by nešlo jen a jen o zintenzívnění v oblas-

ti lepší srozumitelnosti výsledky vědy z důvodů minimalizování nepochopení ze strany vzdělávací politiky, což by mohlo vést i k zneužívání výsledků vědy např. vytrháváním z kontextu. Na druhé straně je problematický i názor po vyšším a širším vzájemném odstupu, třeba jen z prostého důvodu, že vědecké závěry musí být posuzovány ještě politickými grémii jednotlivých stran, než budou aplikovány v praxi, což může být jedním z velkých argumentů pro skepticky se chovající vědu v míře uvědomování si vlastní odpovědnosti za využití předložených výsledků.

6 ZÁVĚREM

Vzájemný vztah vědy a vzdělávací politiky by neměl být postaven na odtažitém chování obou partnerů z důvodů preference pouze vlastní role, ale měl by vycházet z permanentní vzájemné komunikace zdůrazňující vážnost obecného zájmu. Tedy nikoliv vzájemnou nevraživost, ale jistou míru rozumu. Z toho vyplývá, že autor se jednoznačně staví za odpověď na titulní otázku v duchu: Soužití z nutnosti nesmí mít přednost před soužitím z rozumu.

Nejlepší vzdělávací politikou je podpora výchovy, vzdělávání, výzkumu a vědy. Tato podpora ovšem nesmí narušovat či jinak omezovat svobodu vědeckého výzkumu v duchu podpory pouze těch výzkumů, které povedou k očekávaných nebo vyžadovaným výsledkům.

Vzdělávací politika může své úkoly a výzvy ze strany veřejnosti naplnit jen tehdy, když bude vycházet ze seriózních a nezmanipulovaných výsledků vědeckého výzkumu. Takové výsledky ovšem potřebují nejen morální podporu, ale především materiální podporu, vyjádřenou v umožnění vedení výzkumu v nejefektivněji možných podmínkách.

Autor si je vědom vysoké míry kontroverznosti úvah a tvrzení, které tento text obsahuje. Učinil tak pro to, aby byl učiněn pokus o zahájení odborné diskuse na řadu naznačených otázek a problémů.

LITERATURA

- Kalous, J.; Štoček, J.; Veselý, A. (ed.). *Educational Policy Studies in the Czech Republic*. Plzeň: Aleš Čeněk, s.r.o, 2007.
- Kalous, J.; Veselý, A. (eds.). *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006.
- Kalous, J.; Veselý, A. (eds.). *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu*. Praha: Karolinum, 2006.
- Kalous, J.; Veselý, A. (eds.). *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006.
- Kulaté stoly ke vzdělávací politice /listopad 2005 – červen 2008/*. Praha: SKAV, 2008.
- Novikov, L. Von der Forschung zur Bildungspolitik. *Osteuropa*, 1978, č. 12, s. 1082-1093.
- Pedagogický výzkum a vzdělávací politika. Vytváření mostů*. Praha: PedF UK, 1997. (Access to Documents '97).

Potůček, M. a kol. *Veřejná politika*. Praha: SLON, 2005.

Stamm, M. *Evaluation und ihre Folgen für die Bildung – eine unterschätzte pädagogische Herausforderung*. Münster: Waxmann, 2003.

Storm, A. Forschen für eine gute Bildungspolitik. *Pressemitteilung BMBF Berlin*, 28. 3. 2007, č. 062/2007, s. 1.