

Vzdělávání a školství ve světě

Jan Průcha

Základy mezinárodní komparace
vzdělávacích systémů

Vzdělávání a školství ve světě

Jan Průcha

**Základy mezinárodní komprace
vzdělávacích systémů**

KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Průcha, Jan

Vzdělávání a školství ve světě : základy
mezinárodní komparace vzdělávacích systémů /

Jan Průcha -- Vyd. 1. -- Praha : Portál, 1999.

-- 320 s.

ISBN 80-7178-290-4

37.013.74 * 37.0

* srovnávací pedagogika

* vzdělávací systémy -- země světa

* studie

Lektorovali: PhDr. Jana Hendrichová, prof. PhDr. Štefan Švec, CSc.

© Jan Průcha, 1999

Portál, s.r.o , Praha 1999

ISBN 80-7178-290-4

Obsah

Předmluva	9
Konstrukce knihy	9
Pojetí knihy	10
Poděkování	11
 Část první: Vědecké základy srovnávací pedagogiky	
1 Proč potřebujeme mezinárodní komparace vzdělávacích systémů	15
2 Srovnávací pedagogika: teorie a aktivity	21
2.1 Vývoj srovnávací pedagogiky	22
2.2 Teorie a metodologie srovnávací pedagogiky	29
2.3 Organizační struktury a informační báze	33
2.4 Terminologické potíže při komparaci vzdělávacích systémů	44
 Část druhá: Vzdělávací systémy: struktury a fungování	
3 Preprimární vzdělávání (předškolní výchova)	51
3.1 Instituce preprimárního vzdělávání	52
3.2 Pojetí preprimárního vzdělávání	57
3.3 Specifické rysy systémů preprimárního vzdělávání	58
3.4 Trendy a problémy preprimárního vzdělávání z pohledu mezinárodní komparace	62
4 Primární a základní vzdělávání	67
4.1 Struktury primárního a základního vzdělávání	69
4.2 Obsahy primárního a základního vzdělávání	73
4.3 Procesuální charakteristiky primárního a základního vzdělávání	80
4.4 Žáci z pohledu mezinárodní komparace	90
4.5 Učitelé z pohledu mezinárodní komparace	100

5	Vyšší sekundární vzdělávání	113
5.1	Současné typy vyššího sekundárního vzdělávání	115
5.2	Mezinárodní trendy ve vyšším sekundárním vzdělávání	122
5.3	Komparace kurikula ve vyšším sekundárním vzdělávání	130
5.4	Výsledky zemí ve vyšším sekundárním vzdělávání	134
6	Terciární a vysokoškolské vzdělávání: neuniverzitní a univerzitní	141
6.1	Terciární neuniverzitní vzdělávání	144
6.2	Terciární univerzitní vzdělávání	151
6.3	Dostupnost terciárního vysokoškolského vzdělávání	155
6.4	Lidské zdroje v terciárním vysokoškolském vzdělávání	163
7	Vzdělávání dospělých a distanční vzdělávání	177
7.1	Vzdělávání dospělých a související pojmy	178
7.2	Mezinárodní komparace vzdělávání dospělých	181
7.3	Distanční vzdělávání	185
 Třetí část: Trendy, problémy a perspektivy vzdělávání v mezinárodním kontextu		
8	Vzdělávání a sociální stratifikace	199
8.1	Problém „rovnost příležitostí k vzdělávání“	202
8.2	Vzdělávání a vliv sociálního původu	205
8.3	Elitní vzdělávání	211
9	Vzdělávání a trh práce	215
9.1	Přechod ze školy do práce	216
9.2	Nezaměstnanost a úroveň vzdělání	218
10	„Školní neúspěšnost“ v mezinárodní komparaci	225
10.1	Ukazatele školní neúspěšnosti v zemích Evropské unie a OECD	226
10.2	Školní neúspěšnost v sekundárním vzdělávání v USA	230
10.3	Nedokončování studia v terciárním vzdělávání	233

11 Rodiče a školy: problémy a trendy kooperace	237
11.1 Vliv rodičů na školy v různých zemích	238
11.2 Realita vztahů mezi rodiči a školami	244
12 Cizí jazyky v českém a evropském vzdělávání	251
12.1 Cizí jazyky v povinném vzdělávání: zahraniční situace	252
12.2 Cizí jazyky v českém vzdělávacím systému	254
12.3 Evropanství a diskutabilní problémy vzdělávání v cizích jazycích	260
13 Slovenská republika: stav vzdělávacího systému	273
13.1 Vývoj slovenského vzdělávacího systému po roce 1993	276
13.2 Vzdělávací výsledky slovenských žáků z pohledu mezinárodní evaluace	288
13.3 Prognózy vývoje slovenského školství	293
Úvaha na závěr	299
Příloha: Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání – ISCED 1997	303
Literatura	308
Rejstřík	316

Seznam definic

(1) Srovnávací pedagogika (<i>Comparative and International Education Society, USA</i>)	24
(2) Srovnávací pedagogika (Jůva, Liškař, 1982)	28
(3) Srovnávací pedagogika (Brickman, 1992)	29
(4) Srovnávací pedagogika (Noah, 1985)	29
(5) Srovnávací pedagogika (Theisen, Adams, 1990)	30
(6) Akademická a intervenční komparativní pedagogika (Schriewer, 1988)	30
(7) Míra účasti v preprimárním vzdělávání	54
(8) Délka preprimárního vzdělávání	55
(9) Vyšší sekundární vzdělávání	113
(10) Vzdělanost obyvatelstva	124
(11) Neuniverzitní terciární vzdělávání	144
(12) Vyšší odborná škola	146
(13) Vzdělávání dospělých	179
(14) Distanční vzdělávání	180
(15) Další vzdělávání a příprava dospělých	182
(16) Nízký vzdělávací výsledek	227

Seznam explorativních bloků

(1) Program studia srovnávací pedagogiky na univerzitě v Bostonu	36
(2) Evropský výzkum předškolní výchovy	64–65
(3) Charakter českého vzdělání ve srovnání s Evropou	73–74
(4) Velikost tříd jako faktor edukačního procesu	84–85
(5) Poznatky britských inspektorů o českých školách	88–89
(6) Interkulturní rozdíly ve vzdělávání	99–100
(7) Pracovní vytížení učitelů: mezinárodní komparace a české výzkumné nálezy	107–108
(8) Vzdělávací výsledky v českých a zahraničních středních školách	134–135
(9) Neuniverzitní vysoká škola v Československu v 20.–30. letech	146–147
(10) Selektivní opatření pro přijímání zahraničních studentů na univerzity v Norsku	161–162
(11) Problematické komparativní šetření o vzdělávání dospělých v zemích OECD	183–184
(12) Polská zkušenost s distančním vzděláváním	188
(13) Elitní univerzity ve Finsku a v Československu	212–214
(14) Je učňovská příprava ekonomicky výhodná?	222–223
(15) Školní neúspěšnost v americké <i>high school</i> : nedokončování studia	231–233
(16) Interkulturní rozdíly v angažovanosti rodičů	245
(17) Kvalifikovanost učitelů cizích jazyků v českých školách	267

Předmluva

Když jsem nedávno pročetl knihu českého historika Josefa Macka *Jagellonský věk v českých zemích* (1998), upoutal mě jeho výpočet úrovně vzdělanosti našich předků: Kolem roku 1500 působilo v českých a moravských městech na 600 veřejných a soukromých škol, které zabezpečovaly, že asi 10–20 % obyvatel měst bylo znalých čtení a psaní. Tím bylo tehdy české obyvatelstvo na stejně vynikající úrovni gramotnosti – jak to srovnává prof. Macek – jako obyvatelé Norimberku či jiných evropských měst.

Od té doby uběhlo pět století a dnes se česká vzdělanost stává u nás předmětem kritiky – ba dokonce někteří hlásají, že české školství a vzdělávání „zaostává za světem“. Je tomu skutečně tak? A máme nějaké způsoby – objektivní, vědecky založené – jimiž by se reálné vlastnosti českého vzdělávání daly vyhodnotit? Na to se snaží – kromě jiného – odpovědět tato kniha. Je určena ke třem hlavním účelům:

- Uvést do **vědeckých základů komparace vzdělávacích systémů**, tj. do srovnávací pedagogiky, a to nejen výkladem její teorie, ale především aplikací konkrétních metod analýzy vzdělávacích systémů, a také objasněním problémů a trendů vývoje vzdělávání v mezinárodním kontextu.
- Zhodnotit **vlastnosti současného českého vzdělávacího systému** na základě objektivního srovnávání se vzdělávacími systémy v zahraničí, především v nejvyspělejších zemích Evropy, v USA, Japonsku aj.
- Vytvořit **instruktivní text**, jenž by mohl být používán jako učebnice srovnávací pedagogiky pro studenty pedagogických oborů a sociálních věd, jako zdroj informací pro učitele a jiné pracovníky ve školství, i pro další zájemce.

Konstrukce knihy

Struktura knihy je přizpůsobena k zmíněným účelům. Používám v ní prvky textové výstavby integrující charakteristiky odborné monografie i studijního

textu a které se osvědčily již v mé předchozí knize *Moderní pedagogika* (1997), jak soudím z ohlasů čtenářů:

- V knize soustavně spojuji **teoretický výklad** s rozбором a objasňováním **prakticky závažných problémů** – jako jsou např. důsledky odlišností v obsahu základního vzdělávání v různých zemích nebo jako je přístup k vysokoškolskému vzdělávání.
- Zařazuji **explorativní bloky** – oddíly textu, v nichž je určité téma či problém objasněno podrobněji nebo argumentováno na základě konkrétních výzkumů, školskopolitických opatření apod.
- **Statistické tabulky** jsou v knize tohoto zaměření nezbytné. Poskytují faktografický základ komparací a dokazování, ale v některých případech slouží i jako ilustrace toho, k jakým zkreslením mohou vést nevědecké interpretace kvantitativních dat při hodnocení vzdělávacích systémů.
- V knize zařazuji **terminologický výklad** jako zvláštní oddíl v kapitole 2 a zároveň soustavně objasňuji významy speciálních termínů u jednotlivých témat, kde také připojuji mezinárodní **anglické termíny**.

Pojetí knihy

Má autorská představa o tom, jak by tato kniha měla být pro čtenáře co nej-užitečnější, vedla ke skloubení tří obsahových celků:

(1) **Teorie a metodologie srovnávací pedagogiky**, jež je pojednána v úvodních kapitolách 1 a 2, má uvést čtenáře do vědeckých základů této disciplíny, a to včetně prakticky použitelných údajů o příslušných aktivitách, organizacích, časopisech a knihách aj., jež mohou být potřebné pro další studium.

(2) **Konkrétní komparace vzdělávacích systémů** tvoří jádro knihy (kap. 3–7). Vycházím ze situace, kdy v českých a zahraničních publikacích je již k dispozici řada popisů toho, jak vypadá „architektura“ vzdělávacích systémů v jednotlivých zemích. Nepovažuji proto za účelné tyto geograficky tříděné popisy opakovat, nýbrž volím jiný, u nás dosud neuplatňovaný přístup: Srovnávám jednotlivé úrovně vzdělávacích systémů ve světě, od předškolní výchovy až po vzdělávání dospělých; přitom se samozřejmě zaměřuji nejčastěji na srovnávání českého systému se systémy zemí OECD a Evropské unie.

Jako nejdůležitější metodologický princip uplatňuji pojetí, že **adekvátní komparace vzdělávání na mezinárodní úrovni musí být komplexní**, tj. je nutno srovnávat nejen kvantitativní ukazatele, ale i kvalitativní vlastnosti systémů, a nejen v synchronním, momentálním pohledu, nýbrž i v historické kontinuitě. Nelze např. objektivně zhodnotit, zda Česká republika má „hodně či málo“ studentů ve vysokoškolském sektoru vzdělávání ve srovnání

se zahraničím, jestliže bychom srovnávali – jak se to bohužel namnoze činí – jen údaj za jediný rok a nepřihlédli bychom k tendenci vývojových změn příslušného ukazatele v určitém časovém období, např. od roku 1989 do současnosti.

(3) Vedle vlastní komparace vzdělávacích systémů jsou neméně důležité také **trendy, problémy a perspektivy vzdělávání ve světě**, jež samozřejmě ovlivňují i rozvoj českého vzdělávání. Pojednal jsem ta témata (v kap. 8–12), jež jsou dnes pro nás zvláště relevantní (např. kooperace rodičů a školy nebo vztahy vzdělávání a trhu práce). K tomu připojuji kapitolu 13 o vzdělávacím systému Slovenska, protože informace o něm u nás chybějí, a přitom jsou potřebné a inspirující.

Poděkování

V této knize využívám svých zkušeností ze zahraničních studijních cest a z návštěv škol v mnoha evropských zemích a v USA a také ze své činnosti hostujícího profesora na několika univerzitách ve Finsku. Ve všech zemích jsem se vždy setkával s porozuměním a pomocí pro mé odborné zájmy, jak u kolegů ve výzkumných centrech, tak i ve školských úřadech a ministerstvech školství. Při zahraničních cestách jsem získával poznatky, z nichž výtežek předávám tímto českým čtenářům.

Chci poděkovat Ústavu pro informace ve vzdělávání v Praze, zvláště paní Mgr. S. Brožové a paní PhDr. J. Novotné, které mi poskytly některé publikace ústavu. Také děkuji paní A. Konopáskové (Výzkumný ústav odborného školství) za zprostředkování některých zahraničních informací o odborném vzdělávání.

Můj dík patří kolegům a přátelům na Slovensku za jejich pomoc při mé studijní návštěvě v Bratislavě v prosinci 1998. Odbornými informacemi mi pomohli pánové doc. PhDr. P. Gavora, CSc. (Pedagogická fakulta UK) a prof. PhDr. Š. Švec, CSc. (Filozofická fakulta UK) a dále – při mé návštěvě v Ústavu informací a prognóz školstva v Bratislavě – paní PhDr. M. Hrabinská a pan doc. PhDr. M. Beňo, CSc.

Děkuji rovněž posuzovatelům rukopisu – paní PhDr. Janě Hendrichové, vedoucí oddělení analýz a strategie MŠMT ČR, jež mi poskytla i konzultaci a některá nejnovější data o českém školství, a panu prof. PhDr. Štefanu Švecovi, CSc., z Filozofické fakulty Univerzity Komenského v Bratislavě. Nejenže pročetli rozsáhlý rukopis knihy v poměrně krátkém čase, ale uvedli k němu řadu dílčích připomínek, jejichž respektování vedlo k zpřesnění textu. Samozřejmě ne se všemi názory posuzovatelů jsem se mohl ztotožnit. Za výklady formulované v této knize odpovídám pouze sám.

J. P.

ČÁST PRVNÍ

Vědecké základy srovnávací pedagogiky

1 Proč potřebujeme mezinárodní komparace vzdělávacích systémů

Vzdělávání v současné civilizaci prochází mohutným rozvojem. Mluví se o *učící se společnosti (learning society)*, ve které nejen povinné školní vzdělávání, ale i veškeré další, formální a neformální vzdělávání nabývá stále větší závažnosti pro život lidí. Všechny vyspělé i méně rozvinuté země se podle svých ekonomických možností a kulturních orientací snaží vybudovat co nejdokonalější vzdělávací systémy jakožto nezbytný předpoklad k svému dalšímu rozvoji. Zvláštní ale je, že se přitom vyjevují – v mezinárodním pohledu – dva zcela protichůdné trendy:

- Na jedné straně existuje výrazné směřování k tomu, že **vzdělávání ve světě se globalizuje**. Podobně jako dochází ke stále silnější globalizaci (internacionalizaci) ve sféře ekonomické, tj. ke sbližování, propojování a integrování výroby, obchodu a spotřeby na mezinárodní úrovni, také ve sféře vzdělávání dochází k procesům sbližování a propojování na mezinárodní úrovni. Konkrétně se to projevuje tím, že do vzdělávací politiky v jednotlivých zemích, ale i do praxe škol pronikají některé společné způsoby uvažování a konkrétní inovace, které jsou zaváděny ve vzdělávání v jiných zemích. Vlády a školští politikové stále výrazněji usměrňují vývoj vlastního vzdělávacího systému na základě toho, že využívají poznatky o vývoji vzdělávacích systémů v jiných zemích. V současné době je to např. výrazná snaha, projevující se v mnoha zemích, zajišťovat, aby se vzdělávací systémy chovaly jakožto součást veřejných služeb, s respektováním potřeb klientů a s vykazováním kvality a *akontability* (zodpovědnosti za výsledky) svého fungování.
- Na druhé straně trvá situace, kdy **vzdělávací systémy ve světě jsou velmi specifické, jedinečné, vzájemně odlišné**. Tím máme na mysli to, že ve vzdělávacích systémech jednotlivých zemí – i těch zemí, které jsou si jinak velmi podobné svými ekonomickými či sociálními parametry – se

stále uchovává mnoho zvláštních, individuálních rysů. Vzdělávací systémy jsou totiž tak silně závislé na historických, kulturních, náboženských a jiných tradicích, že měnit jejich ustálená specifika je obtížné. Například zvláštností vzdělávání ve skandinávských zemích bylo donedávna to, že v nich – na rozdíl od ostatních zemí Evropy – zahajovaly děti povinnou školní docházku až ve věku 7 let.

Oba tyto protichůdné trendy – globalizace či internacionalizace a současně uchovávání vlastních specifičností – jsou příznačné pro vývoj národních vzdělávacích systémů v současné epoše a představují kontury, v nichž je rozproštěno téma pojednané v této knize. A že je to téma navýsost důležité, vyplývá hlavně z toho, kdo a k jakým účelům potřebuje poznatky vztahující se ke zkoumání vzdělávacích systémů. Situaci lze stručně charakterizovat takto:

Od časů antiky – a možná i dříve – se lidé vždy zajímali o to, jak se vzdělávají jiné národy, jak toto vzdělávání organizují a k jakým účelům jej využívají. Můžeme o tom najít svědectví v líčeních různých cestovatelů, starověkých, středověkých i současných. Tento zájem je pochopitelný: Vyplývá z poznání – často i neuvědomovaného – že rozvoj lidské civilizace je výrazně určován tím, co a jak se lidé učí ve svých vzdělávacích institucích. Vzdělávací systémy jsou součástí kultury v obecném smyslu a kultura je – podle antropologa Roberta F. Murphyho (1998) – *mechanismus pro přežití ... je to matečná půda, na níž se kují naše osobnosti a osudy*.

Vskutku nemůže být pochyb, že i vzdělávací systémy v různých zemích určitým podílem „kují“ jak osobnosti jednotlivců, tak osudy celých národů – a proto se odjakživa projevuje o vzdělávání tak velký zájem. A na druhé straně je tento zájem motivován poznáním, že vzdělávání v rámci jedné země či regionu se rozvíjí a obohacuje z toho, co užitečného dokáže tato země rozpoznávat a přejímat ze vzdělávání realizovaného v jiných zemích.

Tento základní princip, tj. přebírání zkušeností a poznatků o vzdělávání, se v rostoucí míře výrazně uplatňuje v současné společnosti. Ta si ovšem pro tuto oblast vytvořila v průběhu minulých desetiletí speciální obor, s příslušnými atributy vědecké činnosti – srovnávací (komparativní) pedagogiku (viz kap. 2). Záběr a využití tohoto oboru jsou dnes tak široké, a prostoupené sociologickými, ekonomickými a politickými koncepcemi, že daný obor už se mnohdy ani s pedagogikou – v jejím klasickém, úzkém pojetí – nespojuje. Prostě existuje tu určitá zjišťující, analytická a hodnotící činnost, se svou infrastrukturou, institucemi a produkty, jež je nejvýstižněji nazývána **mezinárodní komparace vzdělávání/vzdělávacích systémů** (*international comparative education*) a která má interdisciplinární povahu. O této sféře činnosti, její potřebnosti a využitelnosti pro různé účely nyní pojednáme.¹

Kdo vlastně potřebuje mezinárodní komparace vzdělávání a k jakým účelům?

Jak nyní vysvětlíme, dnes už nemá opodstatnění tradiční představa, že srovnávací pedagogika je určena pouze či hlavně pedagogům – teoretikům. Naopak, uživateli produktů tohoto vědního oboru jsou dnes i pracovníci z jiných oblastí vědy, řízení, politiky a praxe:

- Jak je patrné z početných zahraničních aktivit a dokumentace, velmi potřebnými se jeví poznatky z této sféry pro odborníky v oblasti **vzdělávací politiky, plánování a řízení školství (školské administrativy)**. Jsou to tedy ti, kdo vytvářejí jednak strategické plány pro rozvoj vzdělávacího systému, jednak i krátkodobá rozhodnutí o jeho fungování, legislativní rámce činnosti vzdělávacích institucí a subjektů, jejich financování, kontrolu aj. (viz podrobněji in Kalous, 1997). Konkrétně řečeno jsou to jednak zvolení politici (členové parlamentu aj.), jednak státní úředníci ve školství, počínaje ministrem školství a nižšími úředníky ministerstva až po pracovníky regionálních, okresních a místních školských úřadů, inspekce a jiných institucí školské správy.

V současnosti se v jednotlivých zemích běžně uplatňují takové přístupy, kdy rozhodování ve sféře vzdělávací politiky jsou výrazně závislá i na stavu řešení příslušné problematiky v jiných zemích. Příkladem může být zavádění vzdělávacích standardů pro vyhodnocování toho, zda jsou ve vzdělávacím systému dosahovány ty cíle, které se vymezují v kurikulárních dokumentech. Dnes se asi nenajdou ve vyspělých zemích školští politici, kteří by neměli zájem o to, jak se vytvářejí a uplatňují vzdělávací standardy v jiných zemích, a jaké by tudíž bylo – na základě mezinárodní zkušenosti – optimální řešení v této oblasti pro vlastní vzdělávací systém.

Ostatně k těmto účelům je v současné době vytvářena mohutná organizační a výzkumná základna ze strany nadnárodních institucí, především OECD a Evropské unie. Tato základna produkuje četné poznatky v oblasti mezinárodní komparace vzdělávacích systémů, a to zejména prostřednictvím **mezinárodních indikátorů vzdělávání**, pokrývajících nyní i vzdělávací systém České republiky (viz podrobně in Průcha, 1997a, b). V souvislosti s tím je publikována velká řada dokumentů a výzkumných nálezů týkajících se komparace vzdělávacích systémů, evaluace jejich výstupů aj. (viz o informačních zdrojích v kap. 2.3). Jako příklad lze uvést publikaci *Pohled na školství*

¹ I když považujeme termín *mezinárodní komparace vzdělávacích systémů* za nejvýstižnější český výraz pro oblast vědy označovanou v zahraničí jako *international comparative education*, chceme respektovat u nás vžitou terminologii a v této knize budeme ve stejném významu používat také termín *srovnávací (komparativní) pedagogika*. – O významu těchto termínů viz kap. 2.

v *ukazatelích OECD* (1996), která umožňuje srovnávat téměř 50 ukazatelů vzdělávacích systémů zemí OECD, včetně České republiky.

- Druhou významnou skupinu uživatelů poznatků z komparace vzdělávacích systémů představují odborníci ve sféře **ekonomiky školství a vzdělávání**. V celém světě se dnes tito ekonomové zabývají problémy souvisejícími s vyhodnocováním **kvality a efektivnosti vzdělávacích systémů**. Ukazuje se přitom, že tyto parametry vzdělávacích systémů, resp. parametry jejich produktů, mají určité shodné vlastnosti ve všech zemích, bez ohledu na specifičnosti vzdělávacích institucí v té které zemi. Je zřejmé, že kategorii *efektivnost vzdělávání* nelze jednoduše uchopit a vysvětlovat pomocí jednoduchých kvantitativních vzorců, které postihují pouze vztahy mezi vynaloženými náklady a dosaženými cíli. Naopak, vysvětlení efektivnosti a kvality vzdělávání vyžaduje brát v úvahu velký počet determinant vstupů a procesů vzdělávání, jak je to dokládáno množstvím poznatků právě z oblasti mezinárodní komparace vzdělávacích systémů (podrobněji in Průcha, 1996, 1997a).

Z těchto důvodů se v posledních letech vytvářejí aktivity, projekty a publikace v oblasti ekonomiky vzdělávání, které na jedné straně jsou zajišťovány mezinárodními týmy odborníků a na druhé straně čerpají z poznatků o ekonomických parametrech vzdělávacích systémů v jednotlivých zemích a jejich srovnávání. Tak např. velké úsilí je zaměřováno na komparativní údaje týkající se *vstupu absolventů různých druhů škol na trh práce (transition from school to work)*. To je součástí speciální informační a výzkumné sítě INES v rámci projektu OECD, syčené četnými daty z komparativních analýz ekonomických ukazatelů vzdělávacích systémů (*Education at a Glance: OECD Indicators, 1996, 1997*) – viz o tom podrobněji v kap. 9.

- Mezinárodní komparace vzdělávacích systémů je užitečná pro některé analýzy v oblasti **sociálních věd, zejména v sociologii**. Když sociologové vysvětlují, jaké jsou důsledky vzdělanostní struktury populace pro sociální diferenciaci v určité společnosti, používají i data z mezinárodních komparací vzdělávání. Tak např. jsou dnes již dostatečně popsány závislosti mezi vzděláním lidí (tj. nejvyšší dosaženou úrovní vzdělání) a jejich profesní kvalifikací, zaměstnaneckým statutem, mzdovými a majetkovými rozdíly, životním stylem, mediálním chováním, politickými preferencemi aj. (viz in Průcha, 1997a).

Tyto různé *sociální efekty edukace* vyplývají do značné míry z produktů vzdělávacího systému. Přirozeně pak sociologové porovnávají tyto efekty vzdělávání mezi jednotlivými zeměmi. U nás např. Machonin, Tuček a kol. (1996) vyhodnocují empirická data z komparace vzdělanostní struktury obyvatelstva České republiky s jinými zeměmi. Tudíž: Mezinárodní komparace vzdělávacích systémů má svou důležitost i pro explanaci sociální diferenciace a dalších sociálních jevů (viz kap. 8).

- Je zcela evidentní, že vůbec nejširší skupinu uživatelů informací produkováných v mezinárodní komparaci vzdělávacích systémů představují ti, kdo jsou přímo s určitým vzdělávacím systémem spjati – tedy **učitelé a další pedagogičtí pracovníci ve školách a jiných vzdělávacích zařízeních, studenti učitelských oborů, výzkumní pracovníci ve sféře školství aj.** Tito všichni se mnohdy spontánně zajímají o to, jak fungují vzdělávací systémy v různých zemích, např. v souvislosti se stážemi v zahraničí nebo v rámci spolupráce se zahraniční školou aj. Vedle toho jsou poznatky z mezinárodní komparace vzdělávacích systémů součástí obsahu studia v **kurzech srovnávací pedagogiky** (pro studenty učitelství na pedagogických a jiných fakultách). Samozřejmě u teoretiků pedagogiky a výzkumných pracovníků ve sféře školství je (resp. měl by být) zájem o mezinárodní komparace vzdělávání přímou součástí profesní orientace – těžko si lze představit, že by např. český teoretik zabývající se otázkami kurikula školního vzdělávání mohl tyto otázky omezovat pouze na domácí půdu, bez znalosti a využívání poznatků z mezinárodního komparativního výzkumu kurikula ve školách různých zemí apod.
- Konečně nelze opomenout skutečnost, že mezinárodní komparace vzdělávacích systémů je významným informačním zdrojem pro **rodičovskou a širší veřejnost**. Je zřejmé, že veřejnost se stále intenzivněji zajímá o produkci a kvalitu vzdělávacího systému ve své zemi a při jeho hodnocení často používá odkazů na školství v zahraničí. V české veřejnosti je tento zájem znásoben i tím, že masová média prezentují poměrně často neobjektivní, o vědecké komparace neopřené zprávy, jimiž se snaží navozovat ve veřejném mínění představu o tom, jak je český vzdělávací systém „strnulý“, „tradiční“, „zaostávající za zahraničními systémy“.

Příkladem zájmu širší veřejnosti o zahraniční vzdělávací systémy a jejich komparaci s českým vzdělávacím systémem jsou zprávy a reakce na ně, které byly prezentovány v médiích z výzkumů IEA – *Mezinárodní asociace pro hodnocení vzdělávacích výsledků*. V těchto výzkumech se ukázalo nejen jaké jsou samotné vzdělávací výsledky českých žáků v některých předmětech (matematika, přírodovědné předměty aj.) ve srovnání s výsledky žáků řady jiných zemí, ale i některé vlastnosti fungování vzdělávacích systémů – viz kap. 5.4.

Souhrnně vyjádřeno: Poznatky z mezinárodní komparace vzdělávacích systémů jsou pro širší veřejnost důležité z toho důvodu, že ovlivňují postoje ke vzdělávání ve vlastní zemi. Umožňují vzdělávací systém **hodnotit** a – prostřednictvím volených politiků – jej také **ovlivňovat**.

Jak je z předchozího výkladu v této kapitole zřejmé, mezinárodní komparace vzdělávacích systémů nejsou zdaleka určeny „jen pro pedagogy“, jak to dosud bývá nahlíženo v souvislosti se srovnávací pedagogikou. Významnost a použitelnost mezinárodní komparace vzdělávacích systémů je mnohem širší a má své politické, ekonomické a sociální dopady. To ostatně souvisí s postavením školního vzdělávání v soudobé společnosti, které už přestalo být doménou záj-

mu jen klasické pedagogiky a je dnes polem multidisciplinárního zkoumání (podrobněji in Průcha, 1997a).

Samozřejmě platí, že historické kořeny a v současnosti i svou teoretickou bázi má mezinárodní komparace vzdělávacích systémů ve vědecké oblasti, tj. v srovnávací/komparativní pedagogice. Proto se na tuto oblast vědy zaměříme podrobněji v následující kapitole.

2 Srovnávací pedagogika: teorie a aktivity

Hned na počátku této kapitoly musíme učinit jasno v základních pojmech. Vyjdeme ze současné terminologie (anglické) používané v mezinárodní odborné komunikaci. Základním termínem je zde **comparative international education**. Jaký obsah vlastně tento termín pokrývá a který český termín je vhodným ekvivalentem k anglickému termínu? Situace je zde poněkud komplikovaná:

(1) Původně (počínaje již v minulém století) se termínem *éducation comparée* označovaly takové badatelské práce, které porovnávaly struktury školství jedné země (nejčastěji země autora provádějícího porovnání) se školstvím jiné země nebo několika zemí. To bylo označováno v jednotlivých jazycích vcelku shodně: anglicky *comparative education*, něm. *vergleichende Pädagogik*, španělsky *educación comparada*, rusky *сравнительная педагогика*. Odpovídající český termín byl srovnávací pedagogika. Pravděpodobně prvním, kdo do české pedagogické vědy zavedl tento termín, byl profesor Karlovy univerzity **Otakar Kádner**, který jej používal v knize *Základy obecné pedagogiky* již v roce 1925 (díl I, s. 98). Od té doby se s termínem *srovnávací pedagogika* – později též s variantou *komparativní pedagogika* – zacházelo v české pedagogické teorii bez problémů až donedávna.

(2) Od 60. let se mezinárodní terminologie v této části pedagogické vědy začala měnit pod vlivem toho, že se obsah této oblasti postupně rozšiřoval a překračoval hranice klasické školské pedagogiky. Nešlo už jen o porovnávání samotných vzdělávacích systémů (jak to vyjadřuje termín *comparative education*, tedy *srovnávací pedagogika*), ale vůbec o **deskripci a analýzy toho, jak fungují vzdělávací systémy ve světě, čím jsou determinovány a jaké mají produkty**. K označení této širší sféry teorie a výzkumu se začal uplatňovat – a dnes je ve světě zcela běžný – termín **comparative and international education**. Výrazným projevem této tendence bylo např. to, že v USA se prestižní vědecká společnost s názvem *Comparative Education Society* přejmenovala (od roku 1969) na *Comparative and International Education Society*.

Jenomže jak tento posun vyjádřit českým termínem? Jedna možnost je použít doslovný překlad a zavést termín **srovnávací (komparativní) a mezinárodní pedagogika**, jak jsme to učinili v jedné z předchozích prací (Průcha a Walterová, 1993). V tomto případě vzniká ale problém jak se vyhnout dvojznačnosti výrazu *mezinárodní pedagogika* – vždyť tento výraz může znamenat také obecně jakoukoliv pedagogiku prováděnou na mezinárodní úrovni. Abychom tuto dvojznačnost omezili, budeme celý pojem *srovnávací a mezinárodní pedagogika* podrobněji definovat. K tomu účelu je nezbytné objasnit nejprve historický vývoj této vědecké sféry, její cíle a metody, informační základnu atd. – což je předmětem dalšího výkladu.

Ještě jednu skutečnost je zde nutno zmínit: Jak známo, anglický výraz *education* je sémanticky mnohoznačný a označuje (kromě jiného) jak *vzdělávání*, tak *pedagogiku*. V důsledku toho se dnes v mezinárodní komunikaci setkáváme s termínem *international education* také ve významu, vyjadřujícím různé prakticky zaměřené aktivity v oblasti vzdělávání, které provádí UNESCO, Rada Evropy aj. Tyto aktivity zahrnují široký repertoár programů podporujících výměnu a spolupráci studentů, učitelů, škol (TEMPUS, ERASMUS, LINGUA aj.), zaměřených na rozvoj mezinárodních škol a mezinárodních univerzit, na vzdělávání imigrantů a uprchlíků atd.¹

V tomto smyslu patří do *international education* také např. opatření pro vstup studentů z jedné země na vysoké školy v jiných zemích (viz publikaci *Za studiem do ciziny*, 1997). Jde tedy souhrnně o praktické programy a opatření, které mají nepochybně význam pro mezinárodní spolupráci v oblasti vzdělávání, nejde však o vědecké aktivity zaměřené na komparace vzdělávacích systémů, a proto se jimi v této knize nezabýváme.

2.1 Vývoj srovnávací pedagogiky

Počátky historického vývoje srovnávací pedagogiky ve světě kladou někteří odborníci (Brickman, 1989) již do období antického Řecka a Říma, kdy nalézáme písemné záznamy o výchově mládeže v různých zemích. Například řecký historiograf Xenofon, žák Sokratův, ve spise *Cyropaedia* (O Kýrově výchování, asi z roku 355 př. Kr., český překlad 1970) popisoval výchovu a vzdělávání ve společenství Peršanů a formuloval určitá srovnání s výchovou chlapců v tehdejší Spartě. Podobně Gaius Iulius Caesar ve svých *Zápisích o válce galské* (v 1. stol. př. Kr.) popisoval výchovné styly galských a germán-

¹ M. Váňová (1998) uplatňuje pro tuto oblast termín *internacionální pedagogika*, který však nepovažujeme za vhodný, neboť nejde o pedagogiku jako vědu. Zcela neadekvátní je pak termín *internacionální výchova* (jako ekvivalent anglického výrazu *international education*) navržený v české verzi *Evropského pedagogického tezauru* (*European Education Thesaurus*),

ských kmenů v kontextu jejich kultury a (mohli bychom v dnešních termínech říci) na základě etnografických pozorování.

Je jistě vzrušující dnes číst, že již před dvěma tisíci lety fungovala v praxi „mezinárodní pedagogika“ – jak to líčí Caesar o přípravě galských druidů:

Druidové jsou činní v bohoslužbě, obstarávají státní i soukromé oběti, vykládají náboženské otázky. K nim se mladí do učení jen hrnou... Druidská nauka má prý svůj původ v Británii a odtud byla přenesena do Galie. A proto podnes odcházívali do učení do Británie skoro vždycky ti, kdo se s ní chtějí obeznámit důkladněji... Učí prý se tam nazpaměť velikému počtu veršů. A tak někteří zůstávají na učení až dvacet let. (Gaius Iulius Caesar, Zápisky o válce galské. In: Válečné paměti. Praha, Svoboda 1972, s. 179.)

Také po celý středověk publikovali různí cestovatelé, obchodníci a diplomaté mnoho poznatků o školách a vzdělávání v různých zemích a někdy je porovnávali s poměry ve své domovině. Významnou roli jistě sehrávaly, a to i v českém prostředí, **poznatky ze studia na zahraničních univerzitách**. Vždyť Češi tehdy odcházeli studovat na řadu škol v zahraničí (Francie, Itálie, Německo aj.) a nepochybně přinášeli informace, které byly pro domácí prostředí užitečné. Ostatně i Karlova univerzita byla, jak známo, založena podle modelu univerzit v Paříži a Boloni.

I v pozdější cestopisné literatuře jsou obsaženy četné popisy škol a vzdělávání v různých zemích. Například český šlechtic Bedřich z Donína ve spise *Loretánská pouť* z roku 1607 (později vydáno jako *Cestopis Bedřicha Donína*, 1940) podal – vedle cestopisných pozorování – také jakýsi seznam italských vzdělávacích institucí (univerzit, akademií aj.), s údaji o jejich vybavení, profesorech, studentech, a dokonce někdy i o finančních nákladech.

Až do 19. století měly ovšem tyto poznatky o školství v zahraničí nesystematický a nevědecký charakter. Za skutečného zakladatele srovnávací pedagogiky je všeobecně považován francouzský osvícenec **Marc-Antoine Julien de Paris** (1775–1848), a to na základě své publikace *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée (Nárys a předběžné pohledy na práci o srovnávací pedagogice)* vydané v roce 1817 v Paříži. V této průkopnické studii vytyčil principy, jež se uplatňují ve srovnávací pedagogice dodnes: přesná dokumentace o školství v různých zemích, objektivní vyhodnocování rozdílů aj. Pozoruhodné je, že autor dokonce požadoval zadávání dotazníků o školství úřadům různých zemí, aby se tak shromažďovaly příslušné statistické a jiné informace. (Podrobněji o Jullienovi de Paris a jeho díle viz u Váňové, 1998.)

Ve 20. století nastal velký rozkvět srovnávací pedagogiky v Evropě a v USA, jak se to projevuje v dnešním stavu disciplíny (viz části 2.2 a 2.3). Začaly být zakládány vědecké asociace a ústavy pro dokumentaci a srovnávací výzkum vzdělávacích systémů. Velký význam mělo zřízení *BIE – Bureau international d'éducation* (Mezinárodní úřad pro vzdělávání, dnes též s anglickým názvem *IBE – International Bureau of Education*) v roce 1925 v Žene-

vě. Tato zprvu soukromá instituce, jejímž prvním ředitelem se stal Jean Piaget, je od 60. let pracovištěm UNESCO pro mezinárodní dokumentaci v oblasti vzdělávání.

Také v USA vznikaly od počátku století instituce pro srovnávací pedagogiku, z nichž nejvýznamnější působila od roku 1923 na *International Institute of Teachers College*, součásti Kolumbijské univerzity v New Yorku. Tento ústav organizoval studijní stáže pro zahraniční odborníky a přispíval tak k mezinárodní pedagogické spolupráci. Zde pobývali v 20. a 30. letech také čeští pedagogové, např. **Václav Příhoda** a **Jan Uher**, kteří pak přinášeli poznatky o progresivních rysech amerického školství (ale i o některých jeho negativních stránkách) do Československa.²

Po 2. světové válce se srovnávací pedagogika ve světě mohutně rozvinula, vznikaly četné vědecké společnosti, výzkumná a dokumentační centra, speciální časopisy. Popisy a komparace vzdělávacích systémů byly vydatně podporovány ze strany UNESCO, výrazně ovšem se zaměřením na rozvojové země, kde vzdělávání bylo a je často na velmi nízké úrovni a kde často bylo nutno vymýtit analfabetismus. Tento rozvoj se již odráží v současném stavu tohoto oboru ve světě (viz 2.3).

Souhrnně řečeno: Obor vědy nazývaný **srovnávací pedagogika** se stal ve světě uznávanou výzkumnou činností, s teoretickými a zároveň praktickými účely, jak to výstižně shrnuje deklarace o poslání tohoto oboru v *Comparative and International Education Society* (USA).

DEFINICE (1)

Posláním srovnávací a mezinárodní pedagogiky je objevování, vysvětlování, podporování a šíření znalostí o vzdělávacích systémech a o idejích a problémech vzdělávání ve světě.

Doposud jsme ve stručném přehledu sledovali vznik a vývoj srovnávací pedagogiky ve světě. Je nyní užitečné zabývat se také **vývojem srovnávací pedagogiky v českých zemích**, neboť tak lze přesněji zhodnotit její dnešní stav u nás.

Existují doklady o tom (uvádí je Singule, 1984), že tzv. tereziánské a pozdější rakouské školské reformy, jež výrazně ovlivňovaly školství v českých zemích koncem 18. století, byly zakládány i na informacích z „pedagogických průzkumných cest“, tedy z organizovaného získávání informací o školství

² Je příznačné pro tehdejší české pedagogy, kteří poznávali americké školství nejen teoreticky, ale také v praxi na konkrétních školách v USA, že zachovávali striktně vědecký, tj. kritický, přístup k americkému vzdělávání i pedagogickému výzkumu. Například V. Příhoda, který opakovaně ve 20. letech v USA studoval – a zároveň vyučoval na *Technical High School* v Chicagu – podrobil závažné kritice výsledky srovnávání inteligence u příslušníků různých národů, prováděného americkými výzkumníky (viz o tom podrobněji in Průcha, 1997a, s. 105–106).

v zahraničí. Také později, v 19. století a na počátku 20. století, se v českém prostředí objevovaly práce, které systematicky popisovaly školství v zahraničí. Uvedeme některé významné případy.

Základy k české srovnávací pedagogice v oblasti vysokého technického školství pokládala práce **Karla Františka Kořistky** *Der höhere polytechnische Unterricht in Deutschland, in der Schweiz, in Frankreich, Belgien und England* (1863). Tento pracovník polytechnického ústavu pražské univerzity podnikl v letech 1853–1862 několik výzkumných cest po evropských vysokých školách a své poznatky – jež přispěly k formování českého vysokého učení technického – publikoval v uvedeném spise.

Z dnešního pohledu je překvapující, že velmi rozsáhlé podklady k budování srovnávací pedagogiky u nás nalézáme již v první české pedagogické encyklopedii nazvané ***Stručný slovník paedagogický*** (1891–1909). Název byl nepatřičně skromný – nejednalo se totiž o žádné „stručné“ dílo, nýbrž o šesti-dílnou encyklopedii, která obsahuje také zhruba stovku poměrně rozsáhlých informativních statí o školství v zahraničí. Jsou mezi nimi popisy školství nejen ve většině evropských zemí, ale také v Argentině, Brazílii, USA, Japonsku, Austrálii, Jávě, Madagaskaru aj., a dokonce je popsáno i regionální školství (slezské, šlesvicko-holštýnské, slovinské aj.). V mnoha případech jsou tyto informace doprovázeny statistickou dokumentací, a také struktura statí překvapuje svou komplexností i dnes.

Tak např. ruské školství je popsáno z hledisek: *geografická a demografická situace země; historický přehled školství; současný stav školství (podle stupňů a druhů škol); odborné školství; soustava lidového školství (osvěta); správa školství; výdaje na školství; vzdělávání učitelů; společenské postavení a platy učitelů*. Je paradoxem, že v současné době takovéto podrobné informace o vzdělávacím systému v Rusku nemáme k dispozici.³

Pozoruhodnou událostí pro vývoj srovnávací pedagogiky nejen u nás, ale i v zahraničí, bylo vydávání časopisu *Slovanský paedagog*.⁴ Redigoval jej **Jan L. Mašek** (1828–1886), učitel na „hlavní škole“ v Čáslavi, později v Praze, který byl zaujat myšlenkou spolupráce učitelů slovanských národů, především na území Rakouska. Časopis, který vydával (bohužel jen dva ročníky, 1872–1874), byl patrně ve světě vůbec **prvním mezinárodním časopisem pro komparativní pedagogiku** – ovšem vědecký charakter ještě neměl.

³ Přesně tytéž charakteristiky se i dnes používají při mezinárodních komparacích vzdělávacích systémů, které publikuje Evropská unie či OECD. Jak je vidět, byla u nás před sto lety vynikající základna srovnávací pedagogiky jak po stránce faktografické, tak metodologické.

⁴ *Slovanský paedagog – Slavjanskij pedagog. List pro slovanské učitelstvo a přátele školství. Redaktor a vydavatel Jan L. Mašek. 1872–1874. Nakladatel J. Kittl v Praze.*

J. L. Mašek se zajímal i o školství odborné a za tím účelem cestoval do zahraničí, aby se s odbornými školami důkladně seznámil. Poznatky z průzkumných cest využil v knize *O vývoji průmyslového školství v Rakousku, v Německu, ve Švýcarsku, v Holandsku, v Belgii, ve Francii a na Rusi* (1882).

Překvapivě dnes působí to, že české odborné veřejnosti byly již před 1. světovou válkou zpřístupňovány důkladné informace o vzdělávacích systémech (či jejich složkách) nejen „velkých“ zemí, ale i početně malých a geograficky vzdálených národů.

Tak např. v knize *Finsko a finská otázka* podal český publicista H. Boczkowski (1911), působící v Plzni, podrobný popis o finských univerzitách doplněný statistickými údaji. Upozorňoval přitom na některé progresivní prvky jejich tehdejšího fungování, jako byl např. podíl studentů na plánování svého vzdělávání: *Co se týče učebního plánu, finské studentstvo požívá plné svobody. Universita nepostupuje v ničem násilně, nýbrž jen poskytuje rady a pokyny, jak nejlépe studovati... Ani na jedné fakultě, kromě medicinské, není povinných kursů. Obyčejně student sám sestaví si program a učební plán v universitě.* (Boczkowski, 1911, s. 49.)

„Zlatý věk“ české srovnávací pedagogiky nastal v období předmnichovské republiky, v letech 1918–1938. V této době se v souvislosti s neobyčejně plodným rozvojem českého a slovenského školství, pedagogické vědy a výzkumu, nebyvale zintenzivnil také zájem českých pedagogů o zahraniční školství. Byly vydány desítky knih, statí a zpráv o vzdělávacích systémech v řadě zemí. Zmíníme zde nejvýznamnější práce:

Systematická srovnávací pedagogika byla v 1. polovině tohoto století představována především obsáhlým dílem **Otakara Kádnera** *Vývoj a dnešní soustava školství* (díl I–IV, 1929–1938). Kádner působil jako profesor na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy, kde vedl Pedagogický seminář, tj. vědecké pracoviště té doby. Výsledkem jeho mnohaleté pilné práce byl rozsáhlý přehled vzdělávacích systémů v 35 zemích Evropy, v USA a Japonsku, vydaný postupně ve 4 svazcích. Jsou mezi nimi nejen „velké“ země, ale i malé státy jako Estonsko, Finsko, Portugalsko a další.

Vedle Kádnerova díla vznikaly v Československu před 2. světovou válkou knižní monografie popisující, i zčásti hodnotící a analyzující, vzdělávací systémy v jednotlivých zemích. Týkaly se zejména školství v USA – *Základy americké výchovy* (Uher, 1930); v Německu – *Německá škola v přerodu* (Mazel, 1922); v Bulharsku – *Jednotná škola bulharská* (Příhoda, 1934) aj. Silný zájem českých pedagogů byl tehdy zaměřován k americkému školství, v němž byly shledávány různé progresivní, ale i negativní rysy. O tom byla publikována řada knih a časopiseckých zpráv, většinou od těch českých odborníků, kteří v USA pobývali na studijních cestách a s tamějším školstvím se seznámili přímo (V. Příhoda, J. Uher, F. Pražák aj.).

Většina těchto prací byla ovšem jen deskripcemi vzdělávacích systémů či jejich součástí v jednotlivých cizích zemích. Avšak skutečnou **komparativní**

analýzu představil **A. Hrazdil** (1934) v knize *Střední školství v dvanácti státech evropských*. V této práci rozuměl termínem *střední škola* tehdejší gymnázia a reálky a ekvivalenty těchto škol v zahraničí. Hodnota Hrazdilovy práce spočívá v tom (a tím je příkladem i pro současnou srovnávací pedagogiku), že (1) popsal nejen strukturu systémů středního školství ve dvanácti zemích Evropy, ale také jejich kurikulární (obsahové) vlastnosti a legislativní uspořádání a (2) provedl kvantitativní srovnávací analýzu některých relevantních charakteristik systémů středního školství (např. porovnával počet středních škol v jednotlivých zemích ve vztahu k počtu obyvatel aj.).

Je jisté pozoruhodné, že při kvantitativní analýze podobných parametrů středního školství ve zkoumaných státech Evropy zjistil Hrazdil vždy obdobný obraz: Nejlepších hodnot dosahovaly obvykle vzdělávací systémy Německa, Francie, Rakouska. Střední školství v Československu se nacházelo svými parametry mírně nad celkovým průměrem srovnávaných zemí.⁵

Po 2. světové válce a zvláště od 60. let nastal ve světě bouřlivý rozvoj srovnávací pedagogiky (viz o současném stavu v části 2.3). Ne tak v Československu: Po nastolení totalitního režimu v roce 1948 byla srovnávací pedagogika – ze známých důvodů – **silně potlačována** do té míry, že jako vědecký obor se **přestala rozvíjet**. Namísto toho byla prosazována „kritika buržoazní pedagogiky“ (tehdy oficiální „vědecký“ termín), což byla v podstatě propagandistická, nevědecká dezinformace o školství a pedagogice na Západě. V 50.–80. letech vycházela u nás spousta statí a sborníků, které odsuzovaly nejen buržoazní pedagogiku celkově, ale zvlášť i srovnávací pedagogiku jakožto ideologicky zcela neslučitelnou se „socialistickou pedagogikou“.

Výstižně to ilustruje následující tvrzení z vysokoškolské učebnice pedagogiky vydané Filozofickou fakultou Univerzity Karlovy: *V kapitalistických zemích se srovnávací pedagogika stává často nástrojem k šíření modelu buržoazního školství ... a vedoucích kapitalistických mocností do ostatního světa* (Z. Kolář aj., 1983, s. 98).

Není divu, že u nás srovnávací pedagogika po několika desetiletích stagnovala. Přesto vznikaly i před rokem 1990 některé pozoruhodné – a v leccem i dnes příkladné – práce, na něž je užitečné upozornit.

V roce 1967 vyšla v edici vědeckých studií ČSAV práce **V. Pařízka** *Pedagogické problémy vzdělávacích soustav*. Tuto publikaci je možno považovat u nás za první (a bohužel až dosud ničím lepším nenahrazenou) **vědeckou práci o teorii srovnávací pedagogiky**. Součástí Pařízkovy práce je sice také deskripce vzdělávacích systémů ve čtyřech vybraných zemích (SSSR, USA, Anglie a Wales, Kamerun), avšak hlavní část knihy je zaměřena na výklad o srovnávací metodologii,

⁵ Je nutno brát v úvahu, že vzdělávací systém Československa 30. let se vyznačoval velkými rozdíly z hlediska *regionálního*: Nejrozvinutější bylo školství v českých zemích, méně na Slovensku a značně zaostalé bylo na Podkarpatské Rusi (součástí tehdejší ČSR). Například podle Hrazdilových údajů bylo ve školním roce 1931/32 v Čechách a na Moravě celkem 241 středních škol, kdežto na Slovensku jen 48 a v Podkarpatské Rusi 9 středních škol.

o předmětu srovnávací pedagogiky, o trendech charakterizujících soudobý vývoj vzdělávání ve světě. Protože práce vyšla v období relativně liberálnějšího politického ovzduší, je překvapivě nepoznamenána nevědeckými deformacemi charakteristickými pro mnohé československé pedagogické publikace před rokem 1990.

V 70. letech byly ve Státním pedagogickém nakladatelství vydány dvě monografické práce **M. Cipra**: *Pohled na americkou školu* (1970) a *Pohled na japonskou školu* (1973). Obě tyto Ciprovy knihy jsou samozřejmě poplatny soudobé marxistické ideologii, ale jejich faktografická hodnota byla značná.

Je nutno zdůraznit, že československá odborná veřejnost nezůstávala zcela bez informací o vzdělávacích systémech ve světě ani v letech socialismu a tehdy bující „kritiky buržoazní pedagogiky“. Zásahu na tom má *Ústav školských informací* (po roce 1990 přebudovaný na *Ústav pro informace ve vzdělávání*), který publikoval od roku 1973 dvě ediční řady informativních svazků:

(A) *Školství v socialistických zemích* (20 svazků, 1973–1988);

(B) *Školství v zahraničí* (tj. v nesocialistických zemích, 35 svazků, 1974–1991).

Tyto edice poskytovaly systematické informace o vzdělávacích systémech zemí Evropy, Kanady, USA, Mexika, zemí Latinské Ameriky, Austrálie, Japonska aj. Monografické svazky obou edicí popisovaly jednotlivé stupně a druhy škol, školní kurikula i pedagogický výzkum.

Konečně je nutno zmínit jedno důležité – z dnešního pohledu kontroverzní – dílo vzniklé u nás před rokem 1990: *Úvod do srovnávací pedagogiky* **V. Jůvy** a **Č. Liškaře** (1982). Jde o rozsáhlou práci schválenou ministerstvem školství jako vysokoškolská učebnice pro studenty učitelských oborů. Na jedné straně jde o dílo, které podávalo poměrně systematický teoretický výklad srovnávací pedagogiky s rozsáhlým souborem faktických informací. Pojetí, které v knize objasnili Jůva a Liškař, je z vědeckého hlediska v souladu s přístupy uplatňovanými v zahraniční teorii a metodologii srovnávací pedagogiky: Autoři zdůrazňují, že vzdělávací systémy je možno adekvátně popsat a srovnávat pouze v kontextu jejich determinant ekonomických, politických, historických a jiných. Je tedy uplatňován **komplexní přístup**, což zároveň vyžaduje aplikaci interdisciplinárních procedur. Dobře je to zřetelné v definici formulované Jůvou a Liškařem (1982, s. 10):

DEFINICE (2)

Srovnávací pedagogika studuje výchovně-vzdělávací soustavy jako konkrétně historicky určené modely výchovy a vzdělávání v určité společnosti a vzájemně je srovnává vcelku i v jednotlivých dílčích ukazatelích. Tyto výchovně-vzdělávací soustavy poznává a interpretuje s přihlédnutím k základním podmínkám ekonomickým, sociálně-politickým, ideologickým i kulturním i se zřetelem k dosažitelným tradicím.

Na druhé straně je toto dílo silně poplatné ideologii své doby. Neobjektivně v něm byly zdůrazňovány přednosti vzdělávacích systémů v socialistických zemích a nedostatky vzdělávání v kapitalistických zemích, zejména „třídní povaha kapitalistického školství“ apod. Také pramenný fond díla je zkreslen, např. významná Pa-

řízkova (1967) práce o teorii srovnávací pedagogiky není vůbec využita, dokonce ani zmíněna. Vcelku však – odhlédnuto od ideologického balastu – přinášela kniha Jůvy a Liškaře základní popisy struktury školství v různých zemích a zhodnocení trendů, které vývoj vzdělávání v mezinárodním kontextu určovaly.

Po listopadu 1989 se otevřel volný prostor i pro českou srovnávací pedagogiku. V souvislosti s transformací českého školství se projevil nebývalý zájem o informace o zahraničním školství (viz přehled a analýzu in Průcha a Walterová, 1993). Ale to již bude předmětem podrobnějšího výkladu o současném stavu srovnávací pedagogiky v dalších částech této kapitoly.

2.2 Teorie a metodologie srovnávací pedagogiky

V současnosti je srovnávací pedagogika ve světě na vysokém stupni rozvoje – z hlediska svého rozšíření, produkce i využívání. Než tento stav popíšeme, podívejme se nejprve, jak je příslušná disciplína vymezována ve svém zaměření. Použijeme některé relevantní definice.

Významný americký komparativista W. W. Brickman (1992) definoval srovnávací pedagogiku (podle našeho názoru dosud nejvýstižněji) takto:

DEFINICE (3)

Srovnávací pedagogika je analýza vzdělávacích systémů a problémů ve dvou či více zemích, a to v kontextu jejich historických, socioekonomických, politických, kulturních, náboženských a jiných významných faktorů. Srovnávací pedagogika je interdisciplinární oblast výzkumu, která čerpá ze sociologie a ekonomie vzdělávacích procesů, z poznatků o jejich historickém vývoji a o současné vzdělávací politice.

Jak Brickman, tak jiní čelní představitelé srovnávací pedagogiky zdůrazňují, že tato oblast vědy má dvojí charakter: na jedné straně je teoretickou disciplínou, na druhé straně má výrazně aplikační, k praxi zaměřené poslání. Výstižně to vyjadřuje jiná definice, jejímž autorem je H. J. Noah (1985), rovněž významný badatel v oboru:

DEFINICE (4)

Srovnávací pedagogika používá data z jedné nebo více zemí či regionů:

- a) k popisu vzdělávacích systémů, jejich fungování a produktů,
 - b) k pomoci pro rozvoj vzdělávacích institucí a vzdělávací praxe,
 - c) k objasňování vztahů mezi vzděláváním a společností,
 - d) k formulování trendů vývoje vzdělávání platných obecně pro více zemí.
-

V těchto (a podobných dalších) definicích se odráží skutečnost, která je vyjadřována právě termínem *srovnávací a mezinárodní pedagogika*: V posledních letech se dospělo k tomu, že srovnávací pedagogikou se rozumí nejen komparace vzdělávacích systémů, ale jakékoliv **popisy, dokumentace a analýzy zprostředkující poznatky o vzdělávacím systému jedné země do jiné země** (do jiných zemí). Vlastní komparace při tom být uplatněna může, nebo nemusí. Pro tento obor činnosti se začal používat termín *mezinárodní pedagogika* (*international comparative education*), ale často je označován i původním termínem *srovnávací (komparativní) pedagogika* (*comparative education*). Uvedme např. definici Theisena a Adamse (1990, s. 286):

DEFINICE (5)

Srovnávací pedagogika obsahuje výzkumné aktivity zaměřené na podrobné dokumentování různých národních vzdělávacích systémů v termínech organizační struktury, cílů edukace a edukačního procesu.

Toto pojetí se výrazně projevilo např. na VIII. světovém kongresu srovnávací pedagogiky (Praha, 8.–14. 7. 1992), kde jen velmi malá část referátů obsahovala skutečné komparace, kdežto většina přinášela popis vzdělávacích systémů, jejich určitých parametrů apod. v některé zemi či zemích.

Proč se ale toto pojetí, tj. deskripce vzdělávacích systémů, stalo tak rozšířeným a využívaným?

Jak jsme již zmínili, deskripce vzdělávacích systémů má důležitou **intervenční funkci** – tj. zprostředkovává poznatky o vzdělávání v jedné zemi do jiných zemí. Tím ovlivňuje vzdělávací politiku a vzdělávací praxi země (zemí), do níž jsou informace přinášeny. A protože tato intervenční funkce má významné ekonomické aspekty a efekty (jednotlivé země se obohacují poznáním o progresu vzdělávání v jiných zemích), je příslušným aktivitám věnována značná pozornost. Výstižně to vyjadřuje koncepce, kterou zastává německý komparativista J. Schriewer (1988) z Humboldtovy univerzity v Berlíně. Odlišuje akademickou a intervenční komparativní pedagogiku, jak to ukazuje následující definice:

DEFINICE (6)

1. *Academic comparative education* (akademická komparativní pedagogika) – teoretické zkoumání používající komparativní metodu při objasňování vzdělávacích systémů, jak se provádí na vysokoškolských a jiných vědeckých pracovištích srovnávací pedagogiky.
 2. *Interventionist comparative education* (intervenční komparativní pedagogika) – analýzy zahraničních vzdělávacích systémů, které jsou zaměřeny na praktické využívání poznatků, podle zásady „učit se ze zkušeností jiných“.
-

Samozřejmě zde vystává jeden problém: Jak jsme výše uvedli, dnes je srovnávací pedagogika vymezována natolik široce, že je chápána i jakožto informování, resp. dokumentování, o vzdělávacích systémech v zahraničí – srov. pojetí Theisena a Adamse (1990). To znamená, že do této oblasti spadají i různé statistiky a jiné popisné údaje o školství v zahraničí. Vzniká otázka, **zda tyto různé deskripce patří do srovnávací pedagogiky jakožto vědeckého oboru, či zda stojí mimo něj.**

Touto otázkou se zabýval již Pařízek (1967). I když v 60. letech nebyla ještě statistika a dokumentace o školství na mezinárodní úrovni zdaleka tak rozvinutá, jako je dnes, přece jen i tehdy vyvstávala otázka o předmětu srovnávací pedagogiky a o roli, kterou má empirický (zejména kvantitativní) popis vzdělávacích systémů. V této věci zastával Pařízek (1967, s. 16) dosti striktní stanovisko: *Má-li mít srovnávací studium teoretický význam, nemůže se omezit na pouhou deskripci výchovné reality. Výlučně empirické pojetí by tak znamenalo zúžení pedagogického pohledu, protože ten by se omezoval na popis jevů a z předmětu zkoumání by zmizely pedagogické ideje a teorie... To je také pojetí, jež se uskutečňuje v některých publikacích UNESCO, které jen shromažďují a katalogizují informace k některé dílčí otázce (např. zda se učební osnovy vydávají centrálně nebo místními orgány).*

Dnes bychom se s tímto pojetím, které zdůrazňovalo roli pedagogické teorie v oblasti srovnávací pedagogiky, kdežto pro empirickou bázi srovnávání vymezovalo spíše roli pomocnou, nemohli ztotožnit. Prostě je vývojem vědy překonané:

(1) Jednak proto, že při srovnávání vzdělávacích systémů již **nemá pedagogická teorie výlučné postavení, nýbrž je propojena s teoriemi a explanacemi ekonomickými, sociologickými a také z kulturní antropologie, demografie, právní vědy aj.** Současná vědecká komparace vzdělávacích systémů – i když je označována termínem „srovnávací (komparativní) pedagogika“ – je multidisciplinární oblast, která je sycena i z jiných věd než prioritně z klasické pedagogiky.

(2) Jednak také proto, že empirická data o vzdělávacích systémech **nemají roli pouhé dokumentace, ale jsou vybavena explanatorní silou** (v závislosti ovšem na věrohodnosti dat). V současných letech vyvíjí decizní politická sféra v zemích Evropské unie, v USA a jinde velký tlak na to, aby se výzkum vzdělávacích systémů zaměřoval na produkování takových poznatků, které nemají jen teoretickou povahu, ale vysvětlují konkrétní praktické záležitosti. A toho nelze dosáhnout bez empirických dat – viz o tom podrobněji v publikaci *Pedagogický výzkum a vzdělávací politika – vytváření mostů* (Průcha, 1997b).

Nedávno se touto záležitostí, tj. využíváním empirických kvantitativních dat pro mezinárodní komparace vzdělávacích systémů, zabýval profesor **T. N. Postlethwaite** (1995). Tento vědec, působící na univerzitě v Hamburku, byl jedním ze zakladatelů měření vzdělávacích výsledků na mezinárodní úrovni (v projektech IEA). Vysvětluje, že má-li být srovnávací pedagogika exa-

ktní vědou, musí pracovat s **empirickým přístupem sociálních věd**. Podle metodiky sociálních věd musí **vybírat a analyzovat data a na jejich základě vysvětlovat příčiny rozdílů mezi vzdělávacími systémy**: *Teorie pedagogiky se v minulosti opírala ve velké míře o spekulace... Nyní je však potřebné využívat empirický přístup sociálních věd. I když „uvažování u zeleného stolu“ může být užitečné pro účely vytváření postulátů nebo pro interpretaci výsledků, je nezbytné shromažďovat data, protože bez nich a bez jejich analyzování by nebylo možno kontrolovat teoretické spekulace, zda jsou realistické, či nikoliv.* (Postlethwaite, 1995, s. 17.)

* * *

Nyní můžeme zformulovat **základní principy metodologie srovnávací pedagogiky**, které také uplatňujeme při konkrétních analýzách v této knize:

1. Na jedné straně existuje srovnávací pedagogika jakožto multidisciplinární oblast vědy, která pracuje s metodami komparace a vyvíjí **teoretický výklad** o srovnávaných jevech edukační reality. Za hlavní cíl tu lze považovat **objasňování obecných problémů fungování a tendencí vývoje vzdělávacích systémů v mezinárodním kontextu**.

2. Na druhé straně stojí **empirická deskripce a komparace**, tj. dokumentace konkrétních vlastností vzdělávacích systémů, které poskytují materiál pro srovnávací analýzy. Bez této datové základny by byla jakákoli srovnávací analýza neuskutečnitelná. Avšak empirická deskripce vzdělávacích systémů má sama o sobě přínos v tom, že podněcuje různé aktivity teoretického charakteru: zejména popisované rozdílnosti vzdělávacích systémů vedly k tomu, že byla vytvořena klasifikace *ISCED (International Standard Classification of Education – Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání)*, byla zpřesňována a sjednocována terminologie pro popis vzdělávacích systémů, byl vytvořen evaluační systém indikátorů pro hodnocení vzdělávacích systémů aj.

3. V empirické komparaci vzdělávacích systémů se aplikují jak kvantitativní procedury, tak kvalitativní metody, jež jsou běžné v sociálních vědách. V současné době ovšem převládají a jeví se efektivnějšími kvantitativní (statistické) postupy, protože umožňují přesněji a komplexněji vyhodnocovat při mezinárodním srovnávání vzdělávací systémy na základě modelu *contexts* $\Rightarrow$ *processes* $\Rightarrow$ *products* (kontexty $\Rightarrow$ procesy $\Rightarrow$ produkty). To znamená, že pomocí statistických ukazatelů mohou být popsány a srovnávány nejen vlastnosti vzdělávacích systémů **statické**, relativně trvalé, ale také **procesuální**. Například v přístupu OECD se operuje s více než 600 dílčími parametry umožňujícími srovnávat vzdělávací systémy jednotlivých zemí – samozřejmě za předpokladu, že tyto země dodávají spolehlivá data.⁶

4. Při provádění konkrétních komparativních analýz je nezbytný **komplexní přístup**. Ten spočívá hlavně ve dvou procedurách: