Rabušicová, Milada

Hlavní témata, otázky a problémy vzdělávací politiky v moderní evropské společnosti v 60. až 90. letech 20. století

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. U, Řada pedagogická. 1998-1999, vol. 47-48, iss. U3-4, pp. [25]-41

ISBN 80-210-2310-4
ISSN 1211-6971

Stable URL (handle): https://hdl.handle.net/11222.digilib/104669
Access Date: 03. 12. 2024
Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

MUNI ARTS Masarykova univerzita Filozofická fakulta

Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University
digilib.phil.muni.cz

SBORNÍK PRACÍ FILOZOFICKÉ FAKULTY BRNĚNSKÉ UNIVERZITY
STUDIA MINORA FACULTATIS PHILOSOPHICAE UNIVERSITATIS BRUNENSIS
U 3–4, 1998–1999

MILADA RABUŠICOVÁ

HLAVNÍ TÉMATA, OTÁZKY A PROBLÉMY VZDĚLÁVACÍ POLITIKY V MODERNÍ EVROPSKÉ SPOLEČNOSTI V 60. AŽ 90. LETECH 20. STOLETÍ

Úvod

Přiblížili jsme se ke konci desetiletí, století a současně tisíciletí. To je pro mnohé vítanou příležitostí zamýšlet se nad tím, co nás v blízké či vzdálenější budoucnosti pravděpodobně očekává, mimo jiné i v oblasti výchovy a vzdělávání. S jistotou toho o budoucnosti můžeme říci jen velmi málo a logicky i naše možnosti se na budoucnost systematicky připravovat jsou omezené. Snad také proto se v současnosti jako jeden z nejdůležitějších cílů výchovy a vzdělávání obecně deklaruje „otevřenost mysli vůči novému", „připravenost na měnící se svět" či „celoživotní učení"[1]. A snad také proto jsou školy příležitostně centrem kritiky, že připravují své svěřence spíše na řešení včerejších problémů než na zvládání problémů současných a potenciálních problémů budoucnosti.

Pro mnohé je blížící se datový přelom vítanou příležitostí k rekapitulacím a k hodnocení minulých událostí a jevů. Pro nás může být takový pohled na nedávnou minulost moderní evropské společnosti, kam se usilujeme začlenit, paradoxně pohledem do blízké budoucnosti naší vlastní. O hlavních tématech, otázkách a problémech vzdělávací politiky evropských zemí od 60. let do současnosti lze tedy uvažovat z hlediska naší vzdělávací politiky: současné reálné i budoucí potenciální.

Tento příspěvek se pokouší identifikovat podstatná témata vzdělávací politiky, tak jak se v průběhu posledních desetiletí objevovala v evropských zemích. Vychází přitom převážně z publikace Schooling in Modern European Society

1 Sousloví „celoživotní učení" je snad v této souvislosti vhodnější než obvyklé označení „celoživotní vzdělávání", protože překračuje hranice formálních vzdělávacích institucí a navíc v sobě obsahuje vnitřní motivaci člověka dovídat se nové věci.

editorů Huséna, Tuijnmana a Hallse (1992), ale také z dalších pramenů (A Decade, 1997, Halls, 1990, Walterová, 1997)[2].

Témata evropské vzdělávací politiky

Jednotlivá témata školské politiky se vyskytovala v různých zemích s různou mírou intenzity a v různém čase. Přesto lze vysledovat jisté souvislosti, pravidelnosti a pravděpodobný přesun témat mezi jednotlivými zeměmi a jejich vzájemné ovlivňování. Jakmile se někde něco diskutuje a nějakým způsobem řeší, neboť to odpovídá aktuální společenské potřebě, lze očekávat, že ve chvíli, kdy se jiná země dostane do podobné situace, téma se objeví i tam.

Je nutno počítat také s terminologickými či obsahovými posuny. Například velké téma 60. let, problém „poskytování rovných vzdělávacích příležitostí" se v 90. letech vrací jako téma „sociálního vyloučení", a to především v souvislosti s úvahami o škole jako nástroji prevence nezaměstnanosti nebo naopak jako způsobu odpovídající profesní přípravy. Opačným příkladem může být téma „centralizace/decentralizace školského systému", které mělo a má jinou podobu v Anglii, kde tradičně funguje spíše decentralizovaný systém (rozhodovací pravomoci a finanční zdroje jsou přesunuty na úroveň školy, případně místa), než ve Francii, kde funguje vysoce centralizovaný způsob řízení školství, byť v obou případech pod stejným označením „decentralizační tendence".

Obecně lze říci, že školská politika se většinou chápe jako součást sociální politiky státu a jako taková je do značné míry závislá na obecném postoji vlády k sociálním programům.[3]

S těmito postoji se také mění dosti výrazně filozofie změn v oblasti výchovy, vzdělávání, ale také v oblasti všech výchovných a vzdělávacích institucí, především rodiny a školy.

60. léta

Jak se tvrdí v již zmíněné publikaci, měla Evropa zhruba do konce padesátých let jiné starosti než přímou péči o vzdělání. Podstatnější byly záležitosti ekonomické spojené s opětným oživováním hospodářství ve válkou postižených zemí, s přebudováním ekonomiky, s potřebou bydlení, s budováním komunikací apod. Nicméně baby boom, který v 50. letech nastal, vyvolal téma vzdělávání na počátku 60. let přinejmenším ve stejné intenzitě, jako téma zajištění bydlení

---

2 V tomto příspěvku si nečiním nárok na originální zpracování tématu, ale chápu jej spíše jako příležitost zprostředkovat a komentovat některé informace, jež nejsou v našem prostředí zcela běžně dostupné a jež mohou být podle mého soudu užitečnou pomůckou pro ty, kteří se zajímají o širší kontext evropského vzdělávání a školství.

3 Obecně můžeme hovořit o třech typech sociálního státu (welfare-state): o sociálně demokratickém (skandinávský typ), o korporativistickém (německý typ) a o liberálně konzervativním (americký typ).

pro rodiny v předcházejícím období. Vedle zvyšujících se počtů narozených dětí, je za důležitý impuls považováno také celkové ekonomické ozdravění. Spolu s lepšími životními podmínkami rodin totiž vzrůstal zájem rodičů o lepší vzdělání jejich dětí. Mimo jiné také proto, že mzda mladého dělníka jako příspěvek do rodinného rozpočtu přestala být tak významnou položkou, aby se kvůli ní mladý člověk musel rozhodovat spíše pro časnější vstup do zaměstnání než pro pokračování ve studiu. Rodiny si mohly dovolit podporovat své děti ve snaze studovat.

Současně se spolu s rozvíjející se ekonomikou začal zvyšovat zájem o obsazování pracovních míst vzdělanějšími pracovníky. Poprvé tak individuální požadavky mladých lidí a jejich rodičů na vzdělání korespondovaly se společenskou poptávkou po kvalifikované pracovní síle. Lze říci, že se zvýšila poptávka po kvalifikovaných špičkách v zaměstnanecké pyramidě, a ta měla být naplněna mladými lidmi s vyššími stupni vzdělání.

Konečně také vypuštění první umělé družice Země Sputniku v roce 1957 bývá považováno za zaznamenáníhodný impuls vedoucí ke změně v pohledu na vzdělání, zejména na jeho kvalitu a obsah. Pro Evropu bylo šokující, že tato událost byla ohlášena ze Sovětského svazu, nikoli z USA. Kritikové v Evropě, ale ještě více ve Spojených státech, se začali ptát, jak je možné, že takový potenciál vysoce vzdělaných a kvalifikovaných lidí, kterým se podařilo uskutečnit tento mimořádný krok rozvinuté vědy a techniky, není připravován na jejich školách a vědeckých pracovištích[4]. To přivodilo zájem o studium přírodovědných oborů, zejména matematiky a fyziky. V témže roce jako byl vypuštěn Sputnik, přijal americký kongres zákon o vzdělání pro národní obranu (National Defence Education Act), kterým byly uvolněny obrovské finanční prostředky na rozvoj školství, především na rozšiřování přírodovědných programů. Impulzem rozvoje školství jako zdroje talentů tedy v tomto případě nebyla světová ekonomická soutěž jako tomu bylo později v 80. letech, ale především otázky obrany státu.

60. léta tedy viděla v rozvoji školství a výzkumu hlavní motor intelektuálního a ekonomického rozvoje společnosti. Současně bylo vzdělání chápáno také jako motor rozvoje welfare-státu a společnosti jako takové. Vzdělání mělo být mediátorem umožňujícím sociální mobilitu obyvatelstva a mělo přispívat ke zlepšení jeho sociálních podmínek. Pro podporu a rozvoj formálního vzdělávání byl tedy přítomen jak ekonomický, tak sociální argument.

Navíc se objevila i myšlenka vzdělání jako „vysoce vratné investice" nejen z pohledu celku, ale také z pohledu jednotlivce. Jinými slovy, vyšší vzdělanost přináší vyšší prosperitu jednotlivci v jeho individuálním životě stejně jako společnosti, v níž žije. Jako příklad efektivního propojení vzdělání s ekonomikou vedoucí k individuální i společenské prosperitě se uváděl tzv. duální systém uč-

---

4 Vědomě zde ponechávám stranou širší společenské a vojensko-politické souvislosti této události.

ňovského školství[5] v Německu, který měl významně přispět k poválečnému ekonomickému zázraku této země. Evropští ekonomové obecně potvrzovali důležitost a smysluplnost podpory expanze vzdělávání.

Pomoc přišla i od pedagogické teorie. Američan Jerome S. Bruner[6] formuloval v roce 1960 podstatu postoje pedagogů ke vzdělání takto: „Vycházíme z hypotézy, že každé dítě se může v jakémkoli stadiu svého vývoje efektivně učit v nějaké intelektuálně laskavé formě kterémukoli předmětu". Tento pedagogický optimismus ve vztahu k institucionálnímu vzdělávání předznamenal celou další diskusi. V konfrontaci pedagogických a sociálních vědců a politiků s ekonomy vznikla myšlenka „lidského kapitálu"[7]. Do debaty přispěl např. laureát Nobelovy ceny za ekonomii Theodor Schultz stejně jako president Johnson svým výrokem z roku 1965 při podpisu zákona o základním a středním školství: „Chystáme se vychovávat je (neprivilegované) k tomu, aby se sami vymanili z chudoby".

Základní charakteristiku západoevropského školství 60. let lze shrnout do dvou bodů:

- *převážila koncepce vzdělání jako hlavního agenta sociálního a ekonomického rozvoje*
- *nastala kvantitativní expanze studentů, jež vyvolala následnou diskusi o rovnosti příležitostí na jedné straně a o kvalitě výstupů na straně druhé.*

První téma bylo předmětem diskuse na konferenci OECD[8] ve Washingtonu v roce 1961. Na jiné konferenci OECD v Kungalv ve Švédsku v témže roce se zase diskutovalo především o druhém tématu. Lionel Elvin, který konferenci řídil, ve své presidentské adrese prohlásil, že „dnes existuje tlak na evropské země, aby rozšiřovaly veřejné školství. Tento požadavek je dán lidskými právy stejně jako nezbytností ekonomického a sociálního rozvoje. Existují ale pochybnosti o tom, zda si přát příliš rapidní a příliš velké rozšíření. Nebude trpět kvalita našeho středního a vysokého školství? Není pochybností o tom, že přístup ke střednímu a vysokoškolskému vzdělání by měl být méně závislý na finanční a sociální situaci, ale na druhé straně jsou ve schopnostech naší populace, které byly odepřeny příležitosti skrze vzdělání, tak velké rezervy?"

---

5 Tzv. duální systém znamená propojení péče státu a podnikatelských subjektů (firmy, podnikatelské a obchodní komory a sdružení) v přípravě na dělnická povolání, přičemž stát zajišťuje všeobecnou a teoretickou část učňovské přípravy, zatímco podnikatelské subjekty část praktickou.

6 Jerome S. Bruner: The Process of Education. New York 1960.

7 Podstatu lidského kapitálu tvoří investice do lidských zdrojů s cílem zvýšit jejich produktivitu. Mezi investicemi do lidského kapitálu a investicemi do fyzického kapitálu existuje přímá analogie, nicméně existují rozdíly spočívající např. v tom, že lidský kapitál nelze prodat. Teorie lidského kapitálu, jejímž autorem je Garry Becker (Human Capital, 1964), tvoří základ mnoha významných směrů moderní ekonomie.

8 OECD (Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj) nahradila v roce 1960 původní OEEC (Organizaci pro evropskou ekonomickou spolupráci).

OECD jako nová progresivní organizace tak poprvé upozornila na problematičnost a komplexnost vztahů mezi vzděláním a sociální strukturou, jež byla do té doby chápána jako lineární a neproblematická. Poprvé se ozvala kritika jak akademických elitních středních škol, tak také současně všeobecně-vzdělávacích středních škol (tzv. comprehensive schools), které se podle švédského modelu začaly rozšiřovat v Evropě na konci 50. let. Rozpoutala se diskuse o selektivním a všeobecném vzdělání.

Světová konference o vzdělání v roce 1967 ve Williamsburgu ve Virgiii nazvaná „Světová krize vzdělání" (v roce 1968 vyšla kniha stejného názvu „The World Crisis of Education"), které se zúčastnily všechny významné osobnosti pedagogického výzkumu, ministři školství i rektoři nejvýznamnějších univerzit, ale i filozofové a další intelektuálové, předznamenala krizi univerzit, která propukla v roce 1968. Ústředním tématem této konference byla nerovnováha mezi podporou vzdělání a požadavky na vzdělání ve vztahu ke vzdělávacím podmínkám, přípravě učitelů a lidským zdrojům. Otázka zněla: „jak vyhovět individuálním a společenským požadavkům za současné malé kapacity vzdělávacího systému tyto požadavky naplnit?". Dalším diskutovaným problémem byla zvětšující se propast mezi podmínkami pro vzdělání v bohatých a chudých zemích.

V závěrečné zprávě z konference se potom upozorňovalo na problémy, jako jsou rozvoj efektivity a kvality vzdělávacích programů a jejich přizpůsobování novým sociálním podmínkám za pomoci změny vzdělávací struktury a řízení školství, rapidně narůstající finanční náklady na školství a relevance stávajícího kurikula. Zcela nově se objevila myšlenka *neformálního a komunitního*[9] *vzdělávání* a jeho významu pro rozvoj individua.

Jak se posléze ukázalo, konference ve Williamsburgu předznamenala všechna podstatná témata evropské školské politiky 70. a 80. let. Byla zformulována takto:

- zajišťování rovných vzdělávacích příležitostí už nejen kvůli samotnému principu spravedlivé společnosti, ale hlavně kvůli zdroji pro vyhledání a využívání všech talentů a lidských zdrojů k ekonomickému rozvoji
- „zápisová exploze" do všech typů škol s tím, jak ji zvládnout organizačně při současném zajištění kvality
- koncepce středoškolského vzdělání s otázkou, zda má být nadále rozlišováno na akademickou větev (elitní výběrové školy) a praktickou přípravu k dělnickým povoláním (učňovské školy)

---

9 Komunitní vzdělávání je strukturovaný způsob, jak pomáhat lidem zlepšit jejich život prostřednictvím vzdělání, kultury a volného času. Chápe se jako příležitost pro občany a komunitní školy, organizace a instituce, aby se stali aktivními partnery při řešení otázek vzdělávání a problémů komunity. Je to proces, který spojuje členy komunity k tomu, aby identifikovali a propojili potřeby a zdroje komunity takovým způsobem, který pomůže lidem pozvednout úroveň jejich života v komunitě (Projekt komunitního vzdělávání ve střední a východní Evropě. Open Society Institute, 1997).

- program učňovských škol, který by připravoval na povolání, ale současně zajišťoval všeobecné vzdělání, jež je pro mnohé alespoň v prvních letech profesní přípravy ještě povinné
- zvyšování počtu absolventů středních škol s následným obrovským tlakem na přijetí na vysoké školy
- role terciárního vzdělávání v kontextu celoživotního vzdělávání.

Další, především kvantitativní rozvoj školských systémů, bez ohledu na tyto kontroverze, byl v 60. letech umožněn stále ještě převládajícím silným ekonomickým růstem. V tomto prostředí charakteristickém jakýmsi sociálním optimismem, vznikla na konci 60. let *idea učící se společnosti* (learning society), jež završuje myšlenku komunitního, neformálního a celoživotního vzdělání a má zhruba následující atributy:

- základní vzdělání představuje minimální podstatné standardy, vše další může jedinec získat později a nejen ve škole
- rovnost vzdělávacích a životních příležitostí
- podpora sociální mobility
- redistribuce proporce učení, práce a volného času v životním cyklu jedince
- celoživotní vzdělávání, což znamená pro všechny občany opakovanou příležitost přístupu ke vzdělání a kulturnímu dědictví
- tzv. druhá šance představovaná druhou vzdělávací cestou umožňující dosáhnout vzdělání jiným než standardním způsobem[10]
- neformální způsoby vzdělávání.

Myšlenka učící se společnosti se po delší době „ústupu ze scény" znovu objevuje v 90. letech dosti výrazně, a to především v kontextu rozvíjení občanské společnosti. Jako taková se prosazuje v současnosti i do našich širších debat o výchově a vzdělávání, povýtce však jen v rovině akademické.

Jak je vidět, téměř všechna témata 60. let se objevují v současnosti znovu a v některých případech začínají dokonce ve stejném bodě.

70. léta

Na přelomu 60. a 70. let se začaly k již existujícím problémům přidávat problémy další. Takové, které málokdo předvídal. Např. obrovský nárůst počtu studentů na vysokých školách, které, ve své naprosté většině neměly zavedený systém „numerus clausus", znamenal rapidní zhoršení podmínek ke studiu. To vedlo ke známým studentským bouřím, které byly předznamenány již v roce 1964 událostmi na univerzitě v Berkeley v Kalifornii, a které na evropských univerzitách naplno propukly v roce 1968.

---

10 Příkladem tzv. druhé vzdělávací cesty mohou být „Kollegs" v Německu, které umožňují pro absolventy učňovských nebo odborných škol neukončených maturitou dosáhnout maturity, jež jim otevře přístup na vysokou školu. Dalším příkladem mohou být „lidové akademie" v Dánsku, Norsku nebo v Rakousku, případně „otevřené univerzity" v Anglii i jinde.

Z rozporu mezi kvantitou a kvalitou na všech stupních škol se stal na počátku 70. let největší problém. Jako svým hlavním tématem se jím zabývala také konference OECD v Paříži v roce 1970. Ve srovnání s Washingtonem a Williamsburgem zde panovala podstatně méně optimistická nálada. Bylo konstatováno, že cíle stanovené před deseti lety nebyly dosaženy, že vyšší počet zapsaných studentů na středních a vysokých školách ani nezvýšil efektivitu ekonomiky, ani nepřispěl ke zrovnoprávnění příležitostí v takové míře, jak se očekávalo. Celý problém shrnul Ingvar Carlson (tehdejší ministr školství Švédska) tak, že „experti byli příliš optimističtí v očekávání toho, jakou roli může sehrát vzdělání jako nástroj dosažení rovnosti, sociálního pokroku a ekonomické prosperity".

Současně vznikla pochybnost o vzdělání jako „dobré investici". Zpochybnění ekonomické návratnosti vedlo v úvahách k tomu, že se vzdělávání přesunovalo z roviny investic, společenských i individuálních, do roviny „spotřebního zboží", a jako takové bylo příliš drahé. Nastalo to, co nikdo před deseti lety neočekával: začala být zpochybňována škola jako sociální a vzdělávací instituce. Dotklo se to zejména střední školy v její formální podobě. Objevila se otázka, byť spíše hypotetická, zda by nebylo výhodnější, aby byla společnost „odškolená".[11]

Je ovšem dobré vědět, že kritika školy byla způsobena také dalšími okolnostmi. Poválečný baby boom si vyžádal strukturní změny ve školstvích evropských zemí vedoucí k zpřístupnění středních škol prakticky všem dětem. Rapidně tak vzrostl jejich počet. Avšak ve chvíli, kdy tyto reformy již byly v běhu, snížila se míra porodnosti, což následně vyvolalo velký tlak na školy, které musely začít bojovat o žáka a posléze i o středoškolského studenta.[12]

Celkově se vzdělávací systémy v pluralitních demokraciích dostaly do velkých problémů způsobených rozdílnými perspektivami a očekáváními, ekonomickou situací a demografickým vývojem. Hlavní výtky vůči školám pak byly následující:

1. Školy obecně připravují své žáky/studenty na řešení včerejších problémů a nikoli na zvládání problémů budoucích: takových, které budou v rozvinutých evropských zemích muset řešit dnešní děti až dospějí.
2. Školy již neučí explicitně etice: etika a morální výchova se staly součástí toho, co se nazývá „skryté kurikulum" (hidden curriculum).
3. Školy nedosahují ani těch tradičních cílů, které si samy pro sebe stanovily: dokonalé zvládnutí elementárních dovedností, získání základních znalostí a vytváření a posilování postojů obecně prověřených a požadovaných ev-

---

11 Debatu z počátku 70. let o tom, jaké výhody vlastně škola poskytuje a zda by to nebylo lepší bez ní vedli Peter Goodman, Ivan Illich a Christopher Jenks.

12 Příkladem může být situace v Německu, kde se najednou objevilo velké množství učitelů bez práce, kde se početně zmenšovaly školy a některé musely být uzavřeny. Nemohla se vedle sebe uživit Hauptschule, Realschule, Gymnasium a případně Gesamtschule. Důsledkem bylo, že dříve elitní gymnasia snižovala své standardy a brala prakticky všechny studenty. Přestala se odlišovat od všeobecné školy. Také se začala nazývat „Volksgymnasium (lidové gymnázium). V mnohém to připomíná situaci, která u nás nastala v 90. letech.

ropskou demokratickou kulturou, jako je konkrétně respekt k právům druhých, k potřebám a rozdílnostem ostatních lidí, smysl pro odpovědnost za komunitu, nenásilné formy aktivity, vlastní sebeřízení a hledání racionálního porozumění světu.

4. Školy jsou pedagogicky neúspěšné a marnotratné: částečně je tomu tak proto, že jsou vystaveny soutěži s moderní společností. Některé její prvky přímo zpochybňují to, čeho chce škola dosáhnout, nebo tomu vytvářejí překážky. Problémy vznikají, protože v moderní technologické a meritokratické společnosti existují tendence, které se kříží s ideou školy.
5. Školy jsou nudné, cizí a neoblíbené těmi, kteří do ní chodí: žáky/studenty i učiteli.
6. Školy jsou zatíženy mnoha úkoly, z nichž některé jsou ve vzájemném konfliktu a v konfliktu k základnímu cíli školy: kritikové říkají, že ve skutečnosti základním účelem školy je vybírat a rozčleňovat děti do zaměstnaneckých pozic a sociálních statusů, připravovat je na zaměstnání a učit je, jak ho mají získat, držet děti stranou ulice nebo mimo neutěšené domovy, testovat, hodnotit a předpovídat jejich rozvoj, „zchlazovat" jejich aspirace tak, aby byly součástí populace, která se bude hodit do omezených možností a ocenění dostupných ve společnosti.

Do škol vstoupila sociální patologie: škola se tak stala problémovou institucí, což naznačují indikátory jako záškoláctví, odchody učitelů z profese, počty dětí, které nemají rády školu, apod.

Přestože ne všechny tyto výtky jsou spravedlivé, reflektují pocity krize a frustrace. Východisko se proto výrazněji začalo hledat v pedagogických změnách a transformaci školy. Zesílil názor, že sociálních, ekonomických, politických a kulturních požadavků kladených na školu může být nejlépe dosaženo, pokud si škola povede dobře pedagogicky.

Rozvoj a reforma škol tedy měly začínat základními pedagogickými otázkami, jako je „jak dosáhnout toho, aby se děti staly odpovědnými osobami?", „jaké hodnoty chceme, aby děti vyznávaly?" a „jaké podmínky je proto třeba vytvořit?". Tyto otázky jsou primární, protože všechny ostatní, které obvykle bývají formulovány při snahách reformovat školský systém, pokusy o změnu spíše svazují. Jedná se o odvozené otázky typu: „jak zmenšit rozpor mezi požadavky trhu práce a nabídkou kvalifikovaných pracovních sil?", „jak by se mělo reagovat na vandalismus, juvenilní delikvenci či porušování školní disciplíny?", „jak zvládnout nedostatek vysoce kvalifikovaných tvůrčích osobností?" apod.

V 70. letech se projevily i osobní deziluze ze vzdělání, protože řada mladých lidí musela být odmítnuta vysokými školami a řada těch, kteří přece jen vystudovali, narazila na problém obtížného hledání místa odpovídajícímu jejich kvalifikaci (poptávka pracovního trhu začala pokulhávat za nabídkou). Vznikla „převzdělanost" na středoškolské a vysokoškolské úrovni.

Dále se prohluboval rozpor mezi převládajícím hierarchickým modelem řízení systému a požadavky studentů a rodičů na horizontální spolupráci ve školách (učitelé + studenti + rodiče), který se postupně stával relativně běžným prvkem kultury školy.

Celkově se, především díky změněné ekonomické situaci, změnil názor na roli školy. Ropné krize 70. let a z nich vyplývající konsekvence - růst cen, nezaměstnanost, ekonomická recese - se staly impulsem ke strukturálním změnám. Byla zpochybněna otázka prodlužování školní docházky[13] a především byl zpochybněn individuální a sociální benefit formálního vzdělání, a to i přesto, že až dosud panoval celkem solidní konsenzus o nutnosti vysokých investic do vzdělání. Nezaměstnanost se totiž začala ve větší míře dotýkat také mladých a vzdělaných lidí. Kritika se obrátila především vůči středním školám, jež v dostatečné míře nenaplňovaly předpoklady o spolupráci s dalšími, především zaměstnaneckými organizacemi a institucemi.

Celkově lze konstatovat, že ve vztahu ke vzdělání nahradila v polovině sedmdesátých let optimismus let šedesátých skepse. V této souvislosti se náklady na školství začaly jevit jako příliš vysoké. Otázky vzdělání se z prioritních míst posunuly na žebříčku zájmu vlád na příčky nižší, důsledkem čehož v průmyslově vyspělých zemích Evropy došlo k rozpočtovým škrtům nebo alespoň k úsporným opatřením ve školství. Obecně byla v rámci politických priorit zdůrazněna nutnost kontroly umísťování finančních zdrojů do různých oblastí národního rozvoje.

Na místo dřívějšího finančního optimismu tedy přišla tvrdá doktrína pedagogické *„accountability"* (skládání účtů, odpovědnosti za vynaložené zdroje, efektivity využívání vložených prostředků). S tím jsou ovšem spojeny otázky „komu má být škola odpovědná? a komu má skládat účty a v jaké podobě?". Jejich řešení souvisí s koncepcí *„konzumerismu"*, jež vznikla v 70. letech. Konzumentem může být rodič (zvláště jeho volební hlas) stejně jako vláda požadující kvalitu za vložené finance. Ve většině evropských zemí převládla politika „veřejné kontroly" školství, což znamená veřejný dohled na způsoby řešení problémů, na hodnocení výsledků a ztrát, ale také na individuální dohody mezi rodiči a učiteli školy.

S tématem „accountability" je úzce propojen další koncept, jímž *je „požadavek participace"* (spoluúčasti, zasahování a ovlivňování školy) týkající se všech aktérů pedagogického procesu: vlády, učitelů, rodičů, zájmových skupin, zaměstnavatelů, církve, žáků/studentů. Platím-li za nějakou službu, jsem zákazníkem. Jaké důsledky však z tohoto postavení pramení pro postoje žáků a rodičů? Jak nahradit pravděpodobnou pasivitu jiným postojem vůči škole – postojem participace?

Stejně jako v případě „konzumerismu", i v případě participace musela nutně vzniknout otázka, a nejprve se objevila ve Francii a v Německu, zda jsou to spíše rodiče nebo spíše vláda, kteří mají právo spolurozhodovat o vzdělávání. Do řešení tohoto problému se promítla politická situace Evropy. Pro rodiče jako hlavní konzumenty a participanty ve vzdělání hovořily konzervativní pravicově orientované vlády, konkrétně např. křesťanští demokraté v Německu a církevní strany v Holandsku, k vládě a posílení role státu ve školství se naopak přiklá-

---

13 Na počátku 70. let byla prodloužena povinná školní docházka ve Francii (na 10 roků) a ve Velké Británii (na 11roků).

něly levicové vlády reprezentující welfare-state sociálně demokratického typu, např. Itálie, Francie, Norsko, Švédsko.

Toto téma předznamenalo mimo jiné diskusi 80. let o možnostech širšího vstupu soukromého sektoru do školství.

80. léta

V 80. letech došlo k posunu od předchozího zájmu o otázky rovnosti, sociální změny a ekonomické návratnosti investic do školství k vlastním pedagogickým otázkám kvality a efektivity. Intervenční role sociálního státu začala být poměřována s možnostmi soukromých iniciativ pro zvyšování kvality školy a pro školní efektivitu. Byla přijata myšlenka, že největší význam pro další uplatnění absolventů mají vysoká *kvalita vzdělání*, tedy nejen „přítomnost v lavicích" po určitá léta, a *pedagogická efektivita* ve smyslu získaných znalostí, dovedností a schopností absolventů. Téma se posunulo od rovných vzdělávacích příležitostí k efektivitě a k optimalizaci vyučovacího procesu, včetně posilování řádu a disciplíny ve školách. Zkušenosti naznačovaly, že školská politika orientovaná primárně na zvyšování rovnosti příležitostí se skutečně může dostat do konfliktu s cílem zlepšování kvalitativních výstupů školského systému a s požadavky konzumentů vzdělání, jmenovitě trhu práce, ale také samotných studentů a jejich rodičů.

Podle M. W.Apple[14] byla „rovnost" předefinována. Už se nevztahovala ke skupinám znevýhodněných a utlačovaných, ale objevil se *požadavek garantování individuální volby v podmínkách volného trhu*, přičemž ona volba se neměla týkat jen nabídky státního školství, ale také soukromých škol jako konkurenční možnosti. Zjednodušeně by se dalo říci, že do škol a školských systémů evropských zemí byla vpuštěna idea tržního mechanismu a volné soutěže jako cesta, jež měla pomocí konkurence zajistit zvýšení kvality[15]. Objevil se důraz na „excelenci" (vynikající výsledky), přičemž vzdělávací neúspěch začal být znovu interpretován nikoli jako neúspěch systému, respektive vzdělávací politiky a pedagogické praxe, ale jako neúspěch samotného studenta, respektive jako výsledek tzv. biologického a ekonomického trhu.

Také mezinárodní hospodářská soutěž přispěla k tomu, že v dilematu mezi rovností příležitostí a principem meritokracie převládl spíše druhý přístup. Na místo konceptu všeobecného vzdělání pro všechny byla pozornost soustředěna na nejrůznější přístupy, které měly přispět ke zkvalitnění vyučování a vzdělání: rozvoj talentovaných studentů, privatizace škol a ustanovování souborů národních programů monitorujících vzdělávací výsledky studentů a škol. Konkrétním vyjádřením je například národní kurikulum a standardy ve Velké Británii, jež vstoupily v platnost v roce 1988. I v nadnárodním měřítku se dále

---

14 M. W. Apple: Redefining Equality: Authoritarian Populism and the Conservative Restoration. Teachers College Record, 1988.

15 Limity tohoto přístupu jsou známy. S některými máme možnost se reálně seznamovat v našich podmínkách jako s důsledky změn v prvních letech po roce 1989.

rozšiřovalo testování výsledků speciálně v přírodních vědách a v matematice v podobě studií IEA (International Education Achievement). Všechny tyto koncepty byly vyjádřením stejné politické orientace zaměřené na účinnost (výkonnost) a rentabilitu školských systémů.

V souvislosti s hnutími pedagogické efektivity a participace, která nebyla vždy jednoznačně vstřícně vítána učitelskou veřejností, se objevilo téma *„profesionalismu"* - hnutí učitelů za respektování jejich profese a za stejný profesní přístup k jejich povolání jako k jiným kvalifikovaným oborům podobného druhu, např. k profesi právnické či lékařské. Jednalo se jak o snahu prosadit svou profesní autonomii a vytvořit tak jakousi protiváhu „laickým" vstupům do pedagogického procesu, kterou participace rodičů a dalších sociálních partnerů školy implikovala, tak o snahu získat vyšší společenskou prestiž a ekonomické ohodnocení. Reakce vlád se pohybovala od zvýšené kontroly výkonu učitelů prostřednictvím vedení škol a školní inspekce až po skutečné rozšíření rozhodovací autonomie učitelů o tom, co a jak budou učit.

Vedle již zmiňovaných ústředních témat vzdělávacích reforem v evropských státech, jakými byly požadavek rovnosti vzdělávacích příležitostí a současně snaha vyjít vstříc zvyšující se hospodářské soutěži na mezinárodním trhu, se ve druhé polovině 80. let objevilo také téma *„sociální poptávky"*. Ve zprávě OECD o vzdělávání v Holandsku[16] to bylo obecně vyjádřeno takto: „Jestliže před dveřmi jakéhokoli typu školy stojí dostatečně kvalifikovaný občan, musí být vpuštěn. A je odpovědností příslušných vládních autorit tento jeho požadavek předvídat".

Požadavku rozšíření vzdělání vyšlo vstříc především prodloužení všeobecné povinné školní docházky pro vzrůstající počet dětí příslušného věku, k němuž v evropských zemích v minulých desetiletích došlo. V zájmu umístění velkého množství dětí povinných školní docházkou muselo dojít také ke strukturním změnám školských systémů. Jedním z řešení bylo zavedení všeobecné základní školy, v níž děti setrvávaly delší dobu než v systému paralelních vzdělávacích drah. Prodloužení školní docházky nenastalo jen směrem k vyššímu věku dětí, ale objevilo se prodloužení i směrem k nižšímu věku, neboť mnohde docházelo k postupnému propojování školy s mateřskou školou.[17]

Sociální poptávka se přirozeně týká také osob se speciálními výchovnými a vzdělávacími potřebami. Obecně převládl postoj, že bez ohledu na fyzické nebo mentální handicapy jim má být, při zajištění příslušné specializované péče, v co největší možné míře zajištěna integrace do běžného školního prostředí. Vycházelo se z filozofie, že neexistuje cosi jako „normální" dítě, neboť každé dítě je svým způsobem zvláštní a každé vyžaduje vzdělání podle svých potřeb a možností. Předpokládalo se, že pojem „speciální pedagogika" pro svou pejorativní konotaci vymizí z pedagogických slovníků.

---

16 OECD: Reviews of National Policy for Education: The Netherlands. 1990.

17 Významně se zvýšily počty dětí v mateřských školách, jež se začaly vedle sociální péče orientovat také na elementární vzdělávání. V některých zemích (Belgie, Dánsko, Francie, Irsko, Holandsko, Španělsko) se procento dětí zapsaných v posledním roce před vstupem do školy do mateřských škol pohybuje kolem 95%.

Další skupiny obyvatelstva, které by mohly stát před oněmi vzdělávacími branami a mít potíž s jejich otevřením, jako jsou lidé z venkova či skupiny občanů s nižšími příjmy, již nebyly považovány za tak velký problém, protože existoval systém vyrovnávání rozdílů půjčkami, stipendii i možnostmi ubytování.

Problém vzdělávací nabídky odpovídající sociální poptávce se tedy přesouval do vyšších stupňů vzdělávacího systému, především na úroveň terciárního vzdělávání.

V souvislosti s důrazem na kvalitu vzdělávacích výstupů se nutně musela znovu oživit myšlenka *elitářství ve vzdělání*, a to především v podobě zájmu o rozvoj talentů a budování specializovaných škol pro ně. Přestože tato myšlenka byla v některých evropských zemích (např. ve Švýcarsku či Holandsku) hodnocena jako nedemokratická, stále více se upozorňovalo na to, že všechny děti, talentované stejně jako „pomalejší", mají právo na speciální péči a že idea „všichni jsou si rovni a mohou dosáhnout stejné úrovně", jež převládla v 60. a 70. letech, byla falešná. Jak ovšem dosáhnout toho, aby podpora talentů současně neznamenala znevýhodnění ostatních, zůstává sporné. Jedním z možných řešení je snad obohacená a rozšířená nabídka vzdělávacích programů ve stávajícím rámci školy.

Za práci s talenty byl v západoevropských zemích často oceňován Sovětský svaz a jeho satelitní země, kde existoval systém matematických a přírodovědných olympiád, systém specializovaných škol a tříd zaměřených především na rozšířenou výuku matematiky a přírodních věd či sportu, baletu apod. Nicméně toto oceňování šlo vždy ruku v ruce s uvědoměním si jeho limitů: „nechejme se inspirovat, ale potom musíme být připraveni politickým a ekonomickým zájmům obětovat rovnost".

Stále komplikovanější vztahy mezi formálním vzdělávacím systémem a světem práce, mezi nabídkou škol a poptávkou po kvalifikované pracovní síle, byly pravděpodobně jedním z impulzů, které v 80. letech vedly k odklonu vlád od snah regulovat tyto vztahy na centrální úrovni. Místo toho mělo rozvoj škol a korespondenci jejich nabídky s požadavky místního trhu zajišťovat *decentralizované rozhodování a plánování v místě*. Tím se přirozeně posílila autonomie škol, ale s ní se současně zvýšila potřeba vysoce kvalitního školského managementu a užší spolupráce školy se sociálními partnery. Paralelně s decentralizací a autonomií škol se prosazovala tendence rozšířit možnosti rodičů jako partnerů školy do školy vstupovat a ovlivňovat ji. V řadě evropských zemí se mechanismem, který měl rodičům toto zajistit a současně zprostředkovaně ovlivnit kvalitu školy, stala tzv. *„rodičovská volba"* (parental choice, school choice), tedy právo rodičů umístit své dítě na školu podle svého uvážení nikoli podle administrativní příslušnosti k určitému školnímu obvodu. Je třeba říci, že i v zemích, kde se princip rodičovské volby do školského systému neprosadil, jsou rodiče nahlíženi významněji než dříve jako podstatní, potřební a vlivní partneři školy.[18]

---

18 Koncepci „rodičovské volby" vidí mnozí jako relativně složitý a kontroverzní fenomén, který může přinášet celou řadu negativních konsekvencí. Jeho důkladná analýza by byla samostatným tématem.

To vše bylo provázeno zvýšenou snahou centra monitorovat kvalitu školy, její efektivitu a hodnotit a srovnávat vzdělávací výsledky žáků a studentů. Jinými slovy, při existujícím principu decentralizace, subsidiarity a autonomie škol šlo o to, zachovat si jistou míru centrální kontroly nikoli nad pedagogickým procesem, ale nad pedagogickými výsledky.[19]

Za podstatná témata 80. let, která nejvíce přitahovala pozornost odborníků i laické veřejnosti, jsou vedle již zmíněných považována tato:

- *zvyšující se náklady ve školství a současně omezování finančních prostředků vkládaných do škol, což vedlo k nutným úsporným opatřením a k problémům vnitřního rozdělování (převládající snaha zvýšit platy učitelům znamenala současně škrty v rozpočtech na stavbu škol, na jejich modernizaci, vybavení, na učebnice a učební materiál)*
- *problémy disciplíny ve školách a negativismu žáků a studentů vůči škole*
- *údajné snižování vzdělávacích standardů.*

90. léta

Co z témat předchozích desetiletí plyne pro 90. léta a současnost? Reakce jsou, jak se zdá, mnohem různorodější. V zásadě je patrná jak *linie návratu k sociálním myšlenkám 60. let,* byť možná pod jiným označením (rovnost, sociální vyloučení, partnerství, participace, učící se společnost jako součást občanské společnosti, komunitní vzdělávání, výchova k občanství, demokracii, evropanství, ekologie, globální výchova, multikulturalismus), tak na straně druhé *linie upřednostňující liberální koncepci volného trhu* i ve školství a dalších sférách sociální politiky (parental choice, soukromé školy, specializované školy pro nadané, decentralismus, profesionalismus, testování).

Pravděpodobně nejvýraznějším tématem evropského školství zůstává již od konce 2. světové války téma rovnosti vzdělávacích příležitostí[20] a meritokratické tendence (pod různými názvy, s různými impulzy, s různými řešeními).

Vlastně již před válkou se toto téma objevilo v podobě diskuse o elitním nebo naopak všeobecně dostupném středoškolském vzdělání vedené především z pedagogických pozic[21]. V 50. letech se rozvíjelo jako téma rozšíření přístupu ke

---

19 Konkrétním projevem této snahy je již zmíněné Národní kurikulum ve Velké Británii.

20 Rovnost vzdělávacích příležitostí má několik aspektů, jež autoři různým způsobem zaznamenávají. Jedním z nich jsou faktory způsobující nerovnosti v rovině individuální a sociální. O dalších vzdělávacích nerovnostech se obvykle uvažuje jako o rozdílech mezi jednotlivými školními třídami a školami a konečně poslední se týkají nerovností v efektivitě působení učitelů. Speciální oblast potom tvoří nerovnost vzdělávacích příležitostí podle pohlaví. Bývalé státy socialistického bloku byly vždy považovány za země, jež se nejvíce přiblížily k rovným vzdělávacím příležitostem pro chlapce a dívky a jež mají v tomto ohledu co nabídnout ostatním evropským zemím.

21 U nás reprezentoval tyto snahy především Václav Příhoda se svou myšlenkou jednotné vnitřně diferencované střední školy ve 30. letech.

vzdělání všem, v 60. letech jako téma rovnosti vzdělávacích šancí, v 70. letech jako potenciální zdroj ekonomického růstu, v 80. letech potom jako tzv. sociální inženýrství a v současnosti opět jako téma sociálního vyloučení a limitů afirmativní akce (pozitivní diskriminace). Sociální inženýrství skrze vzdělání, ačkoli je dnes spíše odmítáno, neboť jeho postupy se ukázaly jako málo účinné, mělo být jakousi snahou o prolomení „deprivačního kruhu", v němž se pohybují určité skupiny obyvatelstva. Důvody neúspěchu shrnuje britský sociolog A. H. Halsey tak, že liberální politika nerozpoznala, že hlavními determinantami vzdělávacích výsledků nejsou ředitelé škol, ale sociální situace žáka, není to kurikulum, ale motivace a není to formální přístup ke vzdělání, ale podpora rodiny a komunity.

90. léta jsou obdobím snah o *sjednocování Evropy*, jež se díky politickým změnám v zemích bývalého socialistického bloku dotýkají významně i našeho školství. Tyto snahy byly předznamenány Jednotným evropským zákonem, který vstoupil v platnost v roce 1987 a který vytvořil formální rámec pro provádění společných akcí v oblasti vzdělávání v zemích Evropského společenství. Následná Rezoluce Rady Evropských společenství z roku 1988 potom zavázala jednotlivé členské státy EU k podpoře evropské dimenze ve vzdělávání, což znamená rozvíjení vědomí evropské identity a pospolitosti a osvojování znalostí a dovedností důležitých pro život v Evropě.[22] Pro případnou integraci České republiky a dalších zemí je významná Maastrichtská smlouva z roku 1991, která se k vzdělávání pro sjednocenou Evropu také vyjadřuje. Na pořad dne se tedy dostávají témata, jako jsou vzájemné akademické a studijní výměny, vzájemné uznávání diplomů, což znamená především vyrovnávání obsahu, kvality a vzdělávacích standardů na jednotlivých stupních škol, orientace na výuku cizích jazyků, evropská a multikulturní témata v kurikulu, příprava učitelů, ale také úvahy o řízení škol, o možnostech vstupu sociálních partnerů do komunikace se školou, vyrovnávání vládních rozpočtů na školství a srovnávání kvantitativních ukazatelů školství a vzdělanostní struktury obyvatelstva.

Smysluplnou představu o prioritách, kterými jsou v posledních deseti letech vedeny změny ve školských systémech zemí Evropské unie, může poskytnout přehledová publikace o reformách v povinném vzdělávání v zemích Evropského společenství v letech 1984-94 (A Decade, 1997), v níž jsou cíle školských reforem shrnuty takto:

1. *Zajistit rovnost vzdělávacích příležitostí.* V zájmu omezení sociálního vyloučení (na základě sociálním, ekonomickém, zdravotním, sexuálním, etnickém, věkovém a dalším) a realizace pozitivní diskriminace, kdykoli a kdekoli je to třeba.
2. *Poskytovat celé populaci základní vzdělání.* Rozdíly jsou v tom, co se myslí základním vzděláním. Obvyklá je tendence k prodlužování povinné školní docházky a k rozšiřování vzdělávacích obsahů.

---

[22] Podle Walterová, E., Ježková, V.: Vzdělávání v zemích Evropské unie. PdF UK, Centrum evropských studií, Praha 1997.

3. *Zvyšovat stabilitu a současně sociální změnu.* Může vypadat jako kontradikce, ale chápe se komplementárně. Na jedné straně základní školy mají předávat vědomosti s ohledem na kulturní a historické dědictví země a lidskost obecně, na straně druhé mají posilovat inovace a sociální mobilitu skrze kvalitní vzdělání a výsledky. Spojení se vidí v tom, že bez dobrých základů převzatých z minulosti nelze stavět dobrou budoucnost.
4. *Připravit děti na jejich dospělost a pracovní život, volný čas, na život v rodině a ve společnosti.* Důležité je tento úkol nezužovat jen na pracovní život, i když historické kořeny tohoto jevu jsou pochopitelné (rozvoj industriální společnosti, v níž základní školy primárně připravovaly pracovní síly). Více se dnes zdůrazňuje úkol připravit občana demokratické společnosti a jedince, který kvalitně prožívá svůj rodinný život a volný čas.
5. *Motivovat k pokračování v učení a k připravenosti na měnící se svět.* Jedná se nejen o pokračování ve studiu, ale i o neformální celoživotní vzdělávání a zvídavost, tvořivost a otevřenost.
6. *Zajistit dětem ve škole dobrý život.* Dosud nezmiňovaný cíl, v němž se zdůrazňuje ohled na přítomný život dítěte, neboť škola není jen přípravou na dospělost či budoucnost, ale musí vycházet vstříc také aktuálním potřebám dítěte a pomáhat mu řešit jeho problémy.

Prakticky ve všech zemích Evropské Unie jsou cíle povinného vzdělávání velmi podobné, což mimo jiné naznačuje platnost konvergentní teorie[23] používané některými autory v interpretacích školských změn v Evropě. Odlišnosti lze nalézt spíše jen v akcentech na jednotlivé cíle a rozdílných formulacích. To ovšem neznamená, že snadno a rychle vznikne cosi jako „evropská škola" bez specifik daných tradicemi a kulturními, sociálními a ekonomickými odlišnostmi jednotlivých regionů.

Pokusíme-li se o pohled do budoucnosti, můžeme se opět opřít o publikaci Vzdělávání v moderní evropské společnosti (Husén, Tuijnman, Halls, 1992), v níž se hovoří o třech skupinách úkolů, které stojí před evropským školním vzděláváním v současnosti a které bude třeba řešit i pro budoucnost. Jsou jimi:

1. Úkoly spojené s nově se utvářejícím sociálním, ekonomickým a technologickým (informačním) rámcem, v němž se školy ocitají. Jedná se o měnící se situaci a podmínky v oblasti společenských změn, jako jsou urbanizace, migrace, etnické složení obyvatelstva, globální ekonomika a trh pracovních sil, nezaměstnanost, nové prostředky komunikace, informační zdroje, přírodní zdroje, životní prostředí a globalita ekologických problémů.
2. Úkoly týkající se cílů vzdělávání. Jedná se o otázky kvality versus kvantity, elitního vzdělání versus všeobecného vzdělání, rovnosti vzdělávacích

---

23 Teorie konvergence (Halls, 1990) je založena na argumentu, že kulturní a technologické změny formovaly výchovné systémy do podobného nebo stejného základu. Jako příklady konvergentního vývoje se uvádějí např. centralizační tendence v řízení školských systémů, harmonizace vzdělávacích obsahů, uvádění nových předmětů (sociologie, psychologie, ekonomie, informatika, design), ekvivalentní kvalifikace apod. Ukazuje se jako obzvláště relevantní pro průmyslově vyspělé země.

příležitostí, centrálního stanovování kurikula, všeobecnosti a specializovanosti vzdělávacích obsahů, poměru formálního a neformálního vzdělávání.

3. Úkoly související se způsoby dosahování cílů vyplývajících z měnícího se společenského rámce existence školy, jako jsou způsoby a formy učitelské přípravy, postgraduální učitelské vzdělávání, hodnocení kvality školy, řízení školy, organizace života školy, způsoby financování, uspořádání školského systému, komunikace se sociálními partnery školy, jejich participace na řízení a kontrole školy v místě.

Formulace těchto tří skupin úkolů je, jak je vidět, značně široká a v podstatě v nějaké podobě zahrnuje všechna témata školního vzdělávání, kterými evropské školství prošlo v minulých desetiletích, ale které současně budou muset být řešeny v nových podmínkách přelomu tisíciletí.

Závěr

Říká se, že budoucnost nemůžeme předpovědět, ale můžeme si ji vymyslet. Vývoj náhledů na vzdělávání a především na roli školy v posledních desetiletích v Evropě naznačuje, že cíle, které můžeme pro výchovu a vzdělávání stanovovat a očekávat jejich naplnění, jsou více limitovány, než byly na počátku v optimistických 60. letech. Ať budeme vymýšlet jakoukoli budoucnost, vždy to bude znamenat, že nejlépe na ni budou připraveny děti a mladí lidé tehdy, pokud se budou chtít dozvídat nové věci i v budoucnu, poté co opustí školu. Tuto zvídavost by však měla škola probouzet už nyní, a to může jen za předpokladu, že do ní budou chodit děti rády už dnes. Základní vzdělání totiž v konceptu „učící se společnosti", který se opakovaně dnes dostává na scénu, hraje mimořádně důležitou roli, protože má poskytovat všem standardy podstatné pro „celoživotní zvídavost" a má zajišťovat nebo alespoň přispívat k rovnosti vzdělávacích a životních šancí.

Většina témat vzdělávací politiky, tak jak se objevovala, diskutovala, rozvíjela, ale také zavrhovala v Evropě v posledních desetiletích, může být chápána jako způsoby, jakými se lze v konkrétní společenské situaci s aktuálními i budoucími cíli výchovy a vzdělávání vyrovnávat.

Literatura

A Decade of Reforms at Compulsory Education Level in the European Union (1984-94).

EURYDICE, The Information Nerwork on Education in Europe, Brusel 1997.

Halls, W., D. (Ed): Comparative Education. Contemporary Issues and Trends. Jessica Kingsley Publishers, Unesco, 1990.

Husén, T., Tuijnman, A., Halls, W.D. (ed): Schooling in Modern European Society. A Report of the Academia Europaea. Pergamon Press, Oxford 1992.

Walterová, E., Ježková, V.: Vzdělávání v zemích Evropské unie. Pedagogická fakulta UK, Centrum evropských studií, Praha 1997.

MAIN TOPICS, QUESTIONS AND PROBLEMS OF EDUCATIONAL POLICY IN MODERN EUROPEAN SOCIETY FROM 60'S TO 90'S OF 20TH CENTURY

The end of this Century is a good occasion to give an overview of the main topics of educational policy in the past fifty years in modern European societies. For the Czech situation it could also be a good view to near future because of the process of transferring such topics from one society to another.

The article points at the main educational characteristics and topics from the sixties through the nineties as, i.e. education as an agent of social and economic change, equal educational opportunities, social exclusion, idea of a learning society, educational accountability, partnership in education, elitism in education and so on. The basic context of such concepts and their changes during the time are discussed.