

K SOUČASNÝM PROBLÉMŮM ŠKOLSTVÍ A PEDAGOGIKY

PROBLEMATIKA SROVNÁVACÍ PEDAGOGIKY

Doc. dr. FRANTIŠEK SINGULE, CSc.,

Katedra pedagogiky filosofické fakulty KU

I. Ú v o d

Srovnávací pedagogika je jednou z nejmladších pedagogických disciplín, ale zároveň také jednou z těch, kterým je v současné době věnována největší pozornost. Ačkoli mezi pedagogickými komparativisty jsou stále ještě spory o základních metodologických otázkách, rok od roku stoupá v její oblasti počet publikací. Srovnávací pedagogika má své časopisy, byla založena společnost pro srovnávací pedagogiku, sdružující pedagogické komparativisty různých zemí,¹⁾ rozvinula se řada národních i mezinárodních institucí zabývajících se převážně srovnávacím studiem výchovy, srovnávací pedagogika se stala součástí studia pedagogiky na vysokých školách a je uznávána na řadě významných universit jako samostatná specializace v oblasti pedagogických věd. Velký zájem o srovnávací pedagogiku se v současné době projevuje zejména v Anglii, ve Spojených státech amerických, v Sovětském svazu, v Kanadě, v Německé spolkové republice a v Japonsku, je však rozvíjena i v dalších zemích, jako ve Švýcarsku, v Itálii, v Polsku, v Jugoslávii, v Německé demokratické republice, v latinskoamerických zemích atd.

Pátráme-li po tom, co vyvolalo v posledních letech takový zájem o srovnávací pedagogiku ve světě a rozvoj této disciplíny, vidíme, že je to především rozvoj mezinárodní spolupráce na poli výchovy po druhé světové válce, k němuž značně přispěla činnost UNESCO, potřeba správného využívání pedagogických zkušeností vyspělých zemí při budování výchovných systémů četných nově vznikajících států a také naléhavá nutnost překonat provincialismus i v oblasti výchovy a potřeba řešit problémy jednotlivých národních systémů výchovy s širším mezinárodním rozhledem. Byly to ovšem i badatelské úspěchy, kterých bylo ve srovnávací pedagogice zvláště v posledních letech dosaženo.

Nejnápadnějším znakem srovnávací pedagogiky, na kterém se shodují vcelku všichni její představitelé, je její specifický přístup ke studiu pedagogických problémů. Je jím studium a srovnávání výchovy v různých zemích, které má vést k rozšíření a prohloubení pedagogiky o takové poznatky o výchově, které jí tradiční pedagogické disciplíny nemohou poskytnout. K hlubšímu pochopení pojetí a úkolů současné srovnávací pedagogiky je třeba alespoň stručně projít etapy jejího dřívějšího vývoje, který už je poměrně dlouhý, i když hovoříme o srovnávací pedagogice jako o poměrně mladé pedagogické disciplíně.

¹⁾ The Comparative Education Society, založená v USA v r. 1955, v Evropě 1961. Hlavní časopisy: Comparative Education Review (New York) a International Review of Education (Hamburg), Comparative Education (Oxford).

II. Historie srovnávací pedagogiky

I když někteří autoři vidí počátky srovnávací pedagogiky mnohem dále, je za skutečného zakladatele této pedagogické disciplíny a také za původce jejího názvu považován Francouz *Marc-Antoine Jullien* (1775—1848). Základ srovnávací pedagogice dal svým nevelkým spisem *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, který vyšel v roce 1817 v Paříži a krátce předtím byl otiskován na pokračování v časopise *Journal d'éducation*. Spis obsahuje dvě kapitoly. V první je obecné zdůvodnění používání srovnávací metody v pedagogice a v druhé pak už konkrétní plán ke sbírání materiálu o školství v různých zemích. I když jde o spis tak starý a celkem nepatrný, byl už v něm dán srovnávací pedagogice nejen název, ale pozoruhodně vytčen i její cíl a metody.

Protože Marc-Antoine Jullien nejen vidí ve výchově základ společenského pokroku, ale zároveň ukazuje na přirozeně a obecně pociťovanou potřebu reformovat ji a zlepšit, dožaduje se, aby se pedagogika zařadila do skupiny pozitivních věd a aby v tomto duchu sledovala: 1. srovnávací analýzu výchovných fakt a 2. stanovení zákonů, jež výchovu řídí, což by mělo dovolovat nejen vykládat, ale i konstituovat základ normativní činnosti v oblasti výchovy, tj. výchovné politiky. Pro tuto reformu výchovy a zdokonalení pedagogiky pak žádá vytvořit zvláštní komisi pro otázky výchovy na mezinárodním základě, jež by sbírala, systematicky třídila a srovnávala materiály o výchovných institucích a metodách výchovy a vyučování v různých evropských státech, vydávat několikajazyčný publikační orgán a zřídit na základě takto získaných poznatků ústav pro vzdělání učitelů. Za sídlo instituce pro srovnávací pedagogiku navrhuje Švýcarsko a její působnost chtěl postupně rozšířit na všechny státy Evropy.

Historické podmínky, které vedly Marc-Antoina Julliena k myšlence srovnávací pedagogiky, tvořila jednak tehdejší situace v evropském školství, jednak i situace ve vývoji věd. Od počátku 19. století a někde už dříve se totiž tehdy silně rozvíjí iniciativa státních orgánů v oblasti školství, postupně se zavádí všeobecná školní docházka, buduje se systém elementárního vzdělání a začínají se proti dosavadní uniformitě církevního školství vyvíjet národní školské systémy. Tím vzniká nejen reálná báze pro srovnávání v oblasti výchovy, ale zjišťuje se i jeho užitečnost a potřeba. Z druhé strany tu pak zřejmě působil i příklad ostatních věd. Na rozhraní 18. a 19. století začíná také užívání srovnávací metody v řadě věd a na tomto základě se rozvíjejí jednotlivé srovnávací vědecké disciplíny.²⁾

Historická situace se odrazila i v pedagogických názorech a metodologickým přístupu Marc-Antoina Julliena k pedagogice. Ač původem jakobín, chápe úkoly v duchu Svaté aliance a výchovu se snaží reformovat proto, aby se s její pomocí dostali lidé k lepšímu, na náboženství a morálce založenému soužití z období revoluce a válek, do nichž přišli podle něho z nevědomosti, zanedbáním lidských povinností a rozrušením všech náboženských, mravních a společenských svazků. Jeho názory na vybudování pedagogické vědy jsou nesený

²⁾ 1795 W. v. Humboldt: *Plan einer vergleichenden Anthropologie*; J. W. Goethe: *Erster Entwurf einer allgemeinen Einleitung in die vergleichende Anatomie*; 1816 F. Bopp v Berlíně zavádí termín srovnávací jazykověda, 1816 vychází v Paříži od Noela a Laplace *Cours de littérature comparée*; 1826 zavádí na Sorbonně F. Villemain termín srovnávací literární věda.

tehdy vznikajícím pozitivismem. Pedagogiku chce studovat jednostranně jako přírodní vědu jen z empiricky zjištěných faktů, a i to jej pak přivádí k srovnávací metodě.

Jullienův spisek o srovnávací pedagogice, byť velmi pozoruhodný z hlediska současných snah pedagogických komparativistů, však ve své době zcela zapadl, nenalezl ohlasu a brzy byl zcela zapomenout. Sám autor se už ve svých dalších spisech k věci nevrací. Až v tomto století byl znovu objeven, je opět vydáván a hodnocen už z hlediska dneška.

Skutečná, značně široce založená činnost, považovaná běžně za faktický počátek pedagogického srovnávání, spadá zhruba do období mezi lety 1830 až 1870. Je to období označované v historii srovnávací pedagogiky jako období pedagogických cest. Tehdy už se skutečně vytvořily jednotlivé národní systémy výchovy a zvláště některé země dosahují v rozvíjení školství výrazných úspěchů a jsou ostatním vzorem. Pedagogové a organizátoři škol jednotlivých národů konají tehdy studijní cesty do cizích zemí, aby poznali tamní školství a využili pak získaných poznatků doma. Při svých cestách navštěvují různá výchovná zařízení, studují jejich dokumenty a diskutují o výchovných problémech s učiteli a správci škol. Výsledky svých cest pak shrnovali v obsáhlých zprávách, do nichž zařazovali i návrhy, jak by bylo možno získaných poznatků využít doma. Nešlo tu ovšem ještě o skutečnou srovnávací pedagogiku v dnešním jejím pojetí, protože srovnávání jednotlivých výchovných systémů (cizího a domácího) vznikala obvykle jen spontánně při sledování poměrů v navštívené zemi. Takové srovnávání nemělo ještě charakter vědecké metody, protože nemělo ani pevný systém, ani nehledalo hlubší příčiny zjištěných shod a rozdílů. Přesto však se toto období jeví současným představitelům srovnávací pedagogiky cenným a nutným v jejím vývoji. Zprávy z cest řady pedagogů tohoto období byly publikovány knižně, zaujímají často významné místo v pedagogické literatuře a měly i značný vliv na vývoj školství těchto národů.³⁾

Studijní cesty pedagogů a studium cizích výchovných systémů přímo na místě zůstaly trvalým jevem a mají významnou úlohu i v současné srovnávací pedagogice. Ale od druhé poloviny 19. století se dostává zájemcům o cizí výchovné systémy nové pomoci, která znamená pokrok i v tom smyslu, že už není nutno vždy za všemi informacemi o cizím školství namáhavě cestovat. Začínají se rozvíjet národní a později i mezinárodní instituce nazývané obvykle pedagogická muzea nebo pedagogické ústavy, které se systematicky zabývají sbíráním dokumentace o výchově a výchovných zařízeních ve vlastní zemi i v cizině, jež má sloužit informacím školské správy i potřebám vědeckých pracovníků a značně, čelí subjektivismu, který velmi často zasahoval výrazně do zpráv z pedagogických cest. Podnět k tomu vznikl podle Fr. Hilkeru (24:42) na světové výstavě v Londýně roku 1851, kde byla vedle expozice řemesel a průmyslu poprvé i expozice kulturní.⁴⁾

³⁾ Mezi nejvýznamnější představitele tohoto období pedagogických cest patří Francouz Victor Cousin (1792—1867), Němci A. H. Niemayer, C. A. Kruse a F. Thiersch (1784—1860), Angličani M. Arnold (1822—1888) a M. Sadler (1861—1943), Američani H. Mann (1796—1858) a H. Barnard (1811—1900), Rusové L. N. Tolstoj (1828—1910) a K. D. Ušinskij (1824—1870).

⁴⁾ Tak vzniká r. 1866 Office of Education ve Washingtoně, v Paříži bylo založeno r. 1879 Musée Pédagogique, dnes nazývané Institut Pédagogique National, v Curychu vznikla v r. 1874 stálá školská výstava, později nazvaná Pestalozzianum, v Londýně vznikl r. 1895 Office of Special Inquiries and Reports, v Rusku byl založen už r. 1864

Zvlášť veliký význam pro rozvoj srovnávací pedagogiky má vznik a činnost mezinárodních pedagogických organizací a institucí, které se také staly významnými středisky mezinárodní pedagogické dokumentace a pedagogicko-srovnávací práce. Je to především *Bureau International d'Education* v Ženevě, vzniklý z iniciativy Ed. Claparèda v roce 1925 za podpory Institutu J. J. Rousseaua. Od roku 1929 pracuje jako mezinárodní organizace a po druhé světové válce je ve spojení s UNESCO. Dále to byl *Institut International de Coopération Intellectuelle*, zřízený v roce 1925 francouzskou vládou pro potřeby tehdejší Společnosti národů. Do začátku druhé světové války spolupracovala s tímto institutem dokumentační centra ve čtyřiceti zemích, mezi nimi i Československa. Konečně v roce 1946 vzniká UNESCO jako instituce Organizace spojených národů, v jehož rozsáhlé činnosti má významné místo i pedagogicko-srovnávací studium výchovy v různých zemích světa. Tato studia konají speciálně vědecké ústavy této organizace zvláště v Paříži a v Hamburku.

Mezitím už došlo také k významnému vývoji v oblasti teorie srovnávací pedagogiky, což pak postupně vedlo i k ustavení srovnávací pedagogiky jako samostatné pedagogické disciplíny a ke vzniku významných pracovišť této pedagogické specializace, jejichž práce nabyly světové proslulosti.

Významným krokem v rozvoji teoretických základů srovnávací pedagogiky je zejména práce Angličana *Michaela Sadlera* (1861–1943), který je obvykle označován za skutečného zakladatele moderní srovnávací pedagogiky. Jeho přínos spočívá především v tom, že proti předcházejícímu období, kde docházelo ve zprávách z pedagogických cest jen k spontánnímu srovnávání a sami autoři těchto zpráv si nejsou vědomi, že rozvíjejí nějakou zvláštní pedagogickou disciplínu, a ani názvem srovnávací pedagogika nikde neoperují, M. Sadler uvědoměle používá srovnávací metody a považuje ji za metodologický základ svých studií o různých výchovných systémech. K rozvoji srovnávacích bádání v pedagogice přispěl také tím, že kriticky prozkoumal hodnotu a metody srovnávací pedagogiky.

V tomto rozboru dospěl M. Sadler k závěru, že srovnávací pedagogika má užitnou hodnotu pro reformu domácího výchovného systému, přitom se však staví proti pouhé imitaci a transplantaci cizích výchovných systémů na domácí poměry bez rozlišení rozdílů v kulturním pozadí. Praktickou cenu studia cizích výchovných systémů spatřuje především v tom, že dává lepší možnosti ke studiu a chápání vlastní výchovné soustavy. Srovnávací pedagogika se podle něho nemá ve své analýze omezovat jen na školní praxi, ale má v ní zahrnovat totalitu národní situace. Významná jsou v tom smyslu jeho slova: »Při studiu cizích výchovných systémů nesmíme zapomenout, že věci mimo školu ovlivňují výchovu více než věci ve školách a že první řídí a interpretují druhé. Národní školský systém je živá věc, je výsledek bojů, zapomenutých obtíží a bitev v minulosti.« (Viz: 21: 366; 20: 3.) Bez pochopení tohoto pozadí se mu zdá marná všechna snaha porozumět tomu, jak jsou školy organizovány k cílům, které sledují. Výchovný systém není podle něho možno vidět jednoduše jen v činnosti školské správy a v pouhém vyučování, ale je nutno jej chápat jako reziduum a krystalizaci dějin, tradice a zkušeností národa. Sadler se tedy už

Pedagogičeskij muzej vojenno-učebnych zavěděnij a v r. 1902 Kijevskij pedagogičeskij muzej, v Německu v r. 1914 Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. V tomto duchu vzniká v r. 1919 také v Československé republice Československý pedagogický ústav J. A. Komenského.

nespokojoval pouhým popisem působení výchovného systému, ale neustále se snažil rozumět a vykládat, proč jsou věci takové, jaké jsou, a ne jiné. K tomuto chápání dospěl Sadler jako vzdělaný historik, ale ještě neuměl náležitě ocenit i význam ekonomických sil a sociálních podmínek pro utváření výchovných systémů v jednotlivých zemích a při jejich srovnávání.

Na základě, který v podstatě vytvořil M. Sadler, rozvíjí pak srovnávací pedagogiku současná generace pedagogických komparativistů.⁵⁾ S jejich jmény jsou spojeny současné úspěchy srovnávací pedagogiky, ale i její nesplněné aspirace a teoretické problémy. Mezi nimi je především nejednota v tom, co vlastně představuje srovnávací pedagogika a jakých metod by se mělo používat při jejím rozvíjení. Rozdíly v pojetí srovnávací pedagogiky a jejích metod jsou u současných pedagogických komparativistů tak veliké, že komise, která měla na konferenci srovnávací pedagogiky v Hamburku v roce 1955 formulovat jednotnou definici srovnávací pedagogiky, nemohla svůj úkol splnit a dospěla k závěru, že »stanovení obecně uznávané definice by mohlo více uškodit než prospět« (57; 83). Tato situace ovšem není ničím překvapujícím a neobvyklým v současném stavu ve všech společenských vědách ve světě. Vyplyvá z výrazných rozdílů teoretického východiska představitelů těchto věd, spočívajícího především v jejich názorech na člověka a společnost a v jejich názorech gnoseologických.

III. Základní teoretické problémy srovnávací pedagogiky

a) Používání srovnávací metody

Za první z podstatných znaků své disciplíny považují všichni představitelé srovnávací pedagogiky systematické používání srovnávací metody, jak už se pro to vyslovovali připomenutí zakladatelé srovnávací pedagogiky M.-A. Jullien a M. Sadler. Svým požadavkem systematického používání srovnávací metody zdůrazňují ve své disciplíně požadavek srovnávací analýzy výchovných systémů a odmítají počítat k srovnávací pedagogice takové práce, které se omezují jen na popis výchovných systémů jedné nebo více cizích zemí, i když považují popis výchovných systémů v cizině za nezbytný základ svého bádání.

Zvláště někteří srovnávací pedagogové velmi ostře odlišují toto dvojí pojetí práce, považují je dokonce za zvláštní pedagogické disciplíny a označují je i zvláštními jmény. Tak např. F. Schneider za srovnávací pedagogiku považuje jen tu disciplínu, která provádí srovnávací analýzu, zatímco popisné práce zahrnuje do tzv. pedagogiky ciziny (Auslandspädagogik, foreign edu-

⁵⁾ Mezi nejvýznamnější současné představitele srovnávací pedagogiky patří L. I. Kandel, J. S. Brubacher, C. A. Andersen, G. Z. F. Bereday, W. W. Brickman, R. Ulich (v USA), N. Hans, J. A. Lauwerys, V. Mallinson, B. Holmes a E. J. King (v Anglii), F. Schneider a F. Hilker (v Německu), L. Volpicelli (v Itálii) a P. Rosselló (ve Švýcarsku). Jako nejvýznamnější centra komparativistické práce v pedagogice v současné době se kromě uvedených ústavů uvádějí: Institute of Education na universitě v Londýně, Teachers College na Kolumbijské universitě v New Yorku, Akademie pedagogických nauk v Moskvě, Centre International d'Études Pédagogiques v Sèvres, Musée Pédagogique v Paříži, Pädagogische Arbeitsstelle ve Wiesbadenu, Hochschule für internationale pädagogische Forschung ve Frankfurtu n. M., Deutsches pädagogisches Zentralinstitut v Berlíně (v NDR) a Institut pro srovnávací pedagogiku na universitě v Kyushu v Japonsku, na universitě v Chicagu aj.

cation). Přitom však připouští, že i v pedagogice ciziny je jisté (nesoustavné, spontánní) srovnávání, i když není mnohdy patrné na první pohled. Práce v pedagogice ciziny není možná bez srovnávání, právě tak jako srovnávací pedagogika není možná bez pedagogiky ciziny. Proto se ani Schneiderovi nezdá nakonec oprávněné stavět srovnávací pedagogiku a pedagogiku ciziny zcela proti sobě, neboť jedna druhou podpírá.

Jiní pedagogičtí komparativisté jsou v této otázce shovívavější, pravděpodobně proto, že ještě více oceňují souvislost popisu se srovnáváním, a také zřejmě proto, že si uvědomují současnou úroveň srovnávací analýzy v oblasti pedagogického bádání. Vždyť se běžně konstatuje, že se ke skutečné hlubší srovnávací analýze v pedagogice teprve směřuje a že velká část komparativistické práce v této oblasti má stále ještě značně popisný charakter. Představitelé těchto názorů jen zřídka používají vedle pojmu srovnávací pedagogika i pojmu pedagogika ciziny, ale i pak užívají obou pojmů vždy ve spojení s tím, že pedagogika ciziny je v bádání i při vyučování srovnávací pedagogice východiskem.

Velmi často se však termínu pedagogika ciziny neužívá a mluví se jen o zvláštních etapách srovnávací práce nebo o jejích stupních. Tomu odpovídá např. stanovisko významného představitele srovnávací pedagogiky ve Švýcarsku Pedra Rosselló, který rozlišuje srovnávací pedagogiku deskriptivní a explikativní. Deskriptivní srovnávací pedagogika podle něho směřuje k shromažďování dokumentů, k pozorování faktů a k zjišťování rozdílů a analogií mezi nimi. Explikativní srovnávací pedagogika má podle něho směřovat ke zkoumání příčin srovnávaných jevů a co možná i k předvídání jejich dalšího vývoje. Přitom je zřejmé, že obě pojetí P. Rosselló představují vlastně dvě základní etapy v pedagogicko-srovnávacím bádání, jež se ve srovnávací pedagogice nutně spojují a vzájemně doplňují.

Nově a zatím ojediněle se objevuje ještě třetí stanovisko k této otázce v srovnávací pedagogice u některých pedagogických komparativistů v USA. Ti se snaží do pojmu srovnávací pedagogiky vedle běžné problematiky zahrnout i tzv. mezinárodní výchovu (international education), jejímž hlavním cílem je výchova k vzájemnému porozumění mezi národy, a tedy vůbec už ne srovnávací analýza pedagogických jevů, i když má i v této oblasti srovnávání jistou úlohu. Je ovšem zcela jiné povahy než v běžném pojetí komparativistické práce v pedagogice. Pro celou takto rozšířenou oblast se navrhuje název *Educational Statesmanship* (výchovná politika). Toto pojetí se zdá většině pedagogických komparativistů nejméně vhodné vzhledem k tomu, že spojuje do jednoho celku oblasti značně nesourodé a nerozlišuje dost přesně teoretické zkoumání výchovy a praktickou výchovnou práci. Konečně je nutno namítnout i to, že nelze srovnávací pedagogiku zaměřovat jen na politiku, i když pro ni má pocho-pitelně značný význam.

A tak nejběžnějším stanoviskem srovnávacích pedagogů je názor uváděný na druhém místě. Toto stanovisko se jeví také nejrealnější, neboť nejen lépe odpovídá stavu pedagogického srovnávání, ale především vystihuje i postup srovnávací analýzy v pedagogice. Proto se také neujalo používání názvu pedagogika ciziny. Tam, kde se tohoto termínu ještě užívá, je to obvykle jen ve spojení s termínem srovnávací pedagogika.

b) Předmět pedagogického srovnávání

Mezi srovnávacími pedagogy jsou vedeny diskuse také o tom, co má být předmětem jejich srovnávání. Právě tak jako je evidentní v srovnávací pedagogice používání srovnávací metody, tak je od jejich počátků samozřejmým názorem jejich představitelů, že v ní jde o srovnávání pedagogických systémů různých národů nebo různých zemí. Komparativistická práce vede tedy pedagoga především k intenzivnímu zájmu o zahraniční výchovu a pedagogiku.

Ze samé podstaty srovnávací práce vyplývá nezbytnost plurality srovnávaných objektů. Tato pluralita je zde dána prostorovými nebo časovými rozdíly srovnávaných pedagogických jevů. Z těchto rozdílů vyplývají dva zásadní směry jejich srovnávání: vertikální a horizontální. Vertikální směr představuje srovnávání pedagogických jevů z různých etap vývoje výchovy jednoho národa. Od historického zpracování se vertikální srovnávací práce liší tím, že v ní nejde o sledování historické kontinuity, ale o dva nebo více odlišných okamžiků historického vývoje. Horizontální srovnávání sleduje vedle sebe existující výchovné systémy v přítomnosti nebo v minulosti. Zatímco se někteří pedagogičtí komparativisté omezují jen na studium současných systémů (např. Jullien a Kandel), jiní srovnávají všechny historické epochy (např. Ulich a Hans).

Z oblasti srovnávací pedagogiky se vylučuje všechno srovnávání pouze v pedagogice vlastní země, a to jak vertikální (např. srovnávání jednotlivých stadií vývoje jistého pedagogického jevu), tak horizontální (např. srovnávání různých škol, typů učitelů, metod, pedagogických teorií apod.), neboť tím by srovnávací pedagogika ztratila své hranice s obecnou pedagogikou. V těchto případech jde jen o použití srovnávací metody v obecné pedagogice jako metody bádání vedle jiných metod, jako je indukce, dedukce, analýza, syntéza, analogie, experiment a pozorování. Výjimečně se tu připouští do srovnávací pedagogiky srovnávání výchovných systémů jednoho národa, žije-li ve dvou státech, nebo jednoho státu, žije-li v něm dva národy s rozdílnou organizací výchovy (např. Kanada nebo Švýcarsko). (Viz 57; 90.)

Podle počtu srovnávacích zemí rozlišuje Fernig konfrontaci dvou systémů výchovy (vlastního a cizího), srovnání jednoho národního systému s výchovou více zemí a tzv. globální přístup, zahrnující do srovnávacího pohledu celý svět. Schneider považuje zatím ještě globální přístup za nemožný, jiní se právě takového postupu dožadují (např. Andersen), Hikker k tomu radí, aby se při velkém počtu srovnávaných objektů hledala pomoc v tvoření typů.

Různé názory jsou i na to, které pedagogické jevy mohou být v srovnávací pedagogice srovnávány. Hernández tvrdí, že po této stránce jsou pro srovnávací pedagogiku možnosti prakticky neomezené, neboť podle něho je možno většinu pedagogických problémů podrobit srovnávacímu zkoumání. Povaha práce však vede pedagogické komparativisty k tomu, že si vybírají pro svá zkoumání především snadno srovnatelné konkrétní pedagogické jevy a většinou se vyhýbají teoretickým otázkám a abstraktním pojmům. Tak nejčastějším předmětem zájmu pedagogických komparativistů bývají školské systémy, školní administrativa, příprava učitelů, učební plány a osnovy, výchovné metody apod. Schneider prohlašuje, že je třeba srovnávacího studia i pokud jde o filosofii výchovy, a kritizuje v této souvislosti zejména úroveň anglosaské pedagogiky jako pouze empiricky odvozené z pedagogického jednání. Anglosaští pedago-

gové mu oponují a namítají často, že filosofii výchovy nelze srovnávat, ale jen logicky posuzovat, a že k srovnávání je tu možno dojít, až když se objeví v praktické podobě výchovného systému. (Viz 57 : 102.)

Jistá omezení v předmětu srovnávání jsou v srovnávací pedagogice podmiňována v současné době dosavadní nedokonalostí metod a měření, jež zachycují příslušné jevy u různých národů. Tak zejména Kandel poukazuje na to, že dnes není možno srovnávat náklady na výchovu, stav školní docházky, vztah mezi výchovou a životní úrovní apod., protože nám chybějí srovnatelné statistiky o těchto jevech v různých zemích. Stejně za nemožné považuje dnes podrobit srovnávacímu studiu kvalitu výchovy v jednotlivých zemích pro nedostatek měřicích technik výchovných a vyučovacích výsledků, použitelných v různých zemích a pro nepřesné vyjádření výchovných cílů. Přesto však se v posledních letech už počínají vyskytovat srovnávací práce i z těchto oblastí.

Přehled hlavních názorů na otázky předmětu srovnávání v srovnávací pedagogice ukazuje, že v této oblasti má tato disciplína vážné problémy, které komplikují otázku jejího předmětu, a tím i otázku přesného vymezení jejích hranic a jejího postavení jako vědecké disciplíny. V pracích současných pedagogických komparativistů je zejména vytčení hranice toho, kam až má jít v srovnávací pedagogice srovnávání pedagogických jevů a kde už je srovnávací postup jen metodou obecně pedagogického bádání, značně neurčitě a ne dost zásadně řešené, ať už jde o otázku rozlišení mezi srovnáváním horizontálním a vertikálním, nebo o hranici mezi srovnáváním ve vlastním výchovném systému a v cizích systémech nebo o hranici mezi srovnáváním v jednom výchovném systému a srovnáváním dvou nebo více systémů. Proto i z kritiky současného řešení těchto otázek v srovnávací pedagogice vycházejí nejčastější námitky proti ní jako vědecké disciplíně. Možnost a potřeba užívání srovnávací metody v pedagogickém bádání ovšem touto kritikou není nikde dotčena.

Neopodstatněným se jeví vylučovat z pedagogického bádání oblast filosofie výchovy. Námitka, že by ve zmíněné oblasti nešlo o srovnávání, ale o logické posuzování, neobstojí, protože podstatou srovnávací metody není pouhá juxtapozice konkrétních srovnávaných jevů, ale patří k ní především logický rozbor a posouzení, jehož je nutno použít při srovnávání kterýchkoliv pedagogických jevů, má-li dojít k jejich srovnávací analýze a má-li se dosáhnout cílů, které si srovnávací pedagogika vytyčuje. Kromě toho praktické pokusy o srovnávání teorií výchovy a jejich filosofii se ukazují pro rozvoj pedagogiky velmi užitečnými. Závažným požadavkem při srovnávání jakýchkoliv pedagogických jevů a pojmů přitom ovšem je, aby to, co se srovnává, bylo především srovnatelné, tj. aby z komplexu jejich vztahů bylo možno nalézt vyšší princip, tzv. *tertium comparationis*, jemuž by bylo možno podříditi všechny rozdíly, podobnosti a shody. Pro zdar srovnávací práce je velmi důležité, jak na to upozorňuje Schneider (57 : 83), aby *tertium comparationis* nebylo příliš rozsáhlé a neurčité.

Jinou otázkou je omezení předmětu srovnávání v srovnávací pedagogice, vyplývající ze současného nedostatku technických prostředků k získání srovnatelného materiálu z různých zemí. Z tohoto omezení nemohou vycházet zásadní námitky proti srovnávací pedagogice, i když i ono znamená vážné omezení v rozvíjení pedagogicko-srovnávacích studií a tím pedagogiky vůbec.

c) Hlavní pojetí současné srovnávací pedagogiky

Zásadní rozdíly mezi jednotlivými pedagogickými komparativisty v názorech na celkovou koncepci jejich disciplíny vyplývají nejen z toho, jak uplatňovat srovnávací metodu a co učinit předmětem srovnávacího studia v pedagogice, ale především z jejich zásadního přístupu k pedagogickým jevům a jejich výkladu. V tom smyslu je nutno předně ukázat na dvojí protikladné, v praxi se však nutně vzájemně doplňující pojetí srovnávací pedagogiky.

Intrapedagogická analýza. Jde tu především o koncepci srovnávací pedagogiky, jež se dívá na výchovu vlastně jako na autonomní společenský systém. V tomto duchu věnuje přímou pozornost pouze výchovným jevům a datům a hledá především korelace mezi nimi (např. mezi vyučovacími metodami a výsledky učení žáků, mezi variacemi učebních plánů a příčinami propadání žáků apod.). A. Anderson tu mluví o tzv. *intrapedagogické analýze*. Ta má v srovnávací pedagogice směřovat k identifikaci výchovných problémů a jejich předpokladů v jiných výchovných jevech a zkoumat je na základě zkušeností z různých zemí. Tím se získává především obraz o pohybu různých výchovných jevů a zjišťuje se odraz nové pedagogické praxe na jiné rysy školských systémů. Takový postup může nejen ukázat na shody a rozdíly v řešení běžných problémů v různých výchovných systémech, ale i naznačit mnohé nové problémy a otázky, a je jím možno provést i taxonomické uspořádání řady aspektů výchovných systémů. Příkladem takové práce je např. Dottrensův pokus využít srovnávacího studia pro řešení učebního plánu počáteční školy (viz 15). Do značné míry sem patří práce Pedra Rosselló, který staví na principu vzájemné závislosti pedagogických faktorů; podle něho každá školní reforma už v sobě obsahuje zárodek pro další změny ve školském systému. Na základě dlouhodobé registrace a srovnávacího studia pohybu jednotlivých výchovných jevů pak vypracovává teorii tzv. »výchovných proudů« (courants éducatifs), které se rýsují ve výchovném dění ve světě. Výchovným proudem rozumí homogenní soubor jevů pedagogického charakteru, jejichž význam se vzhledem k času a prostoru zvětšuje, stabilizuje nebo ubývá, až zmizí.⁶⁾

Pedagogicko-sociální analýza. Druhou, protikladnou koncepcí srovnávací pedagogiky je pojetí, které si především uvědomuje velmi těsný vztah různých rysů výchovných systémů k ostatním pedagogickým jevům. Je to stanovisko, které uvedl do srovnávací pedagogiky již M. Sadler a vyjádřil je slovy, že

⁶⁾ Jako hlavní proudy nebo tendence současné výchovy P. Rosselló označuje: období školských reforem, vzrůstající vliv státu na výchovu, zmasovění škol, stoupání nákladů na vyučování, krize ve středoškolském vzdělání, vznikající ze vzrůstu počtu žáků na těchto školách, škola paměti se změnila ve školu intelektuální a ta se mění ve školu praktické činnosti (vítězství pracovní školy), vývoj odborného a technického vyučování, změna vyučovacích technik ve vědu o vyučování (ve vzdělávání učitelů méně péče o naučení poznatků, jež mají učitelé předávat, a více péče o naučení metodám, jak je předávat). K dalším proudům počítá-používání moderní techniky ve vyučování, užívání národního jazyka ve vyučování, ulehčení přístupu dělnickým dětem ke všem stupňům vzdělání, přibývání pokusných škol, zvyšování sociální pomoci pro žáky a studenty, nový vzrůst zájmu o mravní výchovu. Vzájemná souvislost těchto proudů a korelace s jinými, obecnějšími tendencemi politického, sociálního, ekonomického, intelektuálního aj. charakteru může nám podle Rossella dovolit předpokládat existenci určitých principů kauzality a jejich znalost má umožnit vysvětlení výchovného dění a jeho vývoje a být oporou i při jeho plánování. Zde se uplatňuje další princip Rossellova přístupu k pedagogickým jevům — princip vzájemného ovlivňování školy a života (viz 53).

»věci mimo školu ovlivňují výchovu více než věci ve škole«. Tento postup předpokládá těsnou spolupráci pedagogiky s jinými vědami a snaží se zejména nalézt síly, které determinují řešení výchovných problémů a ukázat důsledky jistých výchovných řešení v dané společnosti.

Starší současná generace srovnávacích pedagogů, kteří se snaží přistupovat k výchovným jevům tímto způsobem, hledá zdůvodnění výchovné skutečnosti především v minulosti a opírá se přitom převážně o historii (např. L. I. Kandel, N. Hans, R. Ulich, F. Schneider aj.), zatímco mladší generace pedagogických komparativistů se v tomto směru opírá spíše o sociologii (např. C. A. Andersen, G. Z. F. Bereday, A. M. Kazamias, G. de Landsheere, J. Lauwerys aj.). Tato okolnost bývá také obvykle brána za základ třídění současných představitelů srovnávací pedagogiky na dva základní směry.

1. *Historicky orientované pojetí srovnávací pedagogiky* se snaží vidět celou síť okolností, v nichž se v minulosti vyvíjely v určité době a na určitém místě různé výchovné systémy, a tímto způsobem se pokouší vysvětlit zejména příčiny shod i typických zvláštností výchovných systémů v jednotlivých zemích a u jednotlivých národů. V tom smyslu např. R. Ulich charakterizuje srovnávací pedagogiku jako kombinaci historického a srovnávacího postupu, neboť tertium comparationis u západních národů, jejichž výchovné systémy se především pokouší studovat, spatřuje v sjednocujícím dědictví z minulosti, jež sahá přes středověk daleko do starověku.

Nejtypičtějším pro současné historicky orientované pedagogické komparativisty je snaha stanovit a analyzovat na základě srovnávání jednotlivých národních výchovných systémů tzv. hlavní faktory a hnací síly, tendence nebo determinanty vývoje v oblasti výchovy a pedagogiky s tím, že právě také ony jsou příčinou rozdílů i podobností srovnávaných systémů v různých zemích. V tom smyslu pak sami představitelé tohoto proudu často definují srovnávací pedagogiku jako disciplínu, jejímž předmětem je určovat »základní principy, které řídí vývoj všech národních systémů výchovy« (27 : 7). V tom směru se setkáváme v současné srovnávací pedagogice s řadou řešení a s různými definicemi činitelů ovlivňujících vývoj výchovy, jež nevyplývají jen z pozorování a srovnávání objektivních rysů různých výchovných systémů, ale mají kořeny i v různých světonázorových východiscích jejich autorů.

Tak podle I. L. Kandela má srovnávací pedagogika předně objevovat »nehmatatelné a nedotknutelné kulturní faktory«, jež určují charakter výchovných systémů, působí jejich podobnosti a rozdíly a jsou základem jejich specifického řešení problémů, jež jsou jim společné s ostatními. Za rozhodující faktory ve výchovných systémech prohlašuje faktory sociální, ekonomické a kulturní, jež pak syntetizuje v ideji národa a národního charakteru, k jehož pochopení, a tedy i k pochopení národního výchovného systému je nutno podle něho poznat i historii národa a jeho tradici.

Na základě toho definuje srovnávací pedagogiku jako pokračování dějin pedagogiky do současnosti. Hlavní zájem při studiu určujících faktorů ve výchovném systému zaměřuje na složitý syntetický pojem »koncepte národa« nebo přímo na nacionalismus jako na historické pozadí aktuálních podmínek a poukazuje na něj jako na vliv, který inspiroval po půldruhé století výchovné systémy vyspělých zemí. Ukazuje, jak v 19. století vzniká nacionalismus, jak princip sebeurčení národů vniká i do pedagogiky a jak výchova od té doby je organizována především k národním zájmům. Prvním cílem

výchovy podle něho je dnes reprodukce typu a tento typ je závislý předně na zvláštním způsobu života národa, jež národ považuje za podstatný pro svou jistotu a stabilitu. Tím také Kandel podpírá a podtrhuje zásadu zdůrazňovanou ve srovnávací pedagogice, že není možno vzhledem k rozdílům v oblasti kultury prostě přejímat výchovné systémy z národa na národ. Národní charakter a způsob života nepovažuje za fixní, ale vidí v nich vedle obecných rysů působících z historie národa i měnlivé okolnosti a v duchu toho považuje v novějších spisech za správnější než národní charakter říkat »kulturní útvar«, »normativní standard« nebo »systém hodnot«, v čemž je nutno vidět i jistý vliv sociologie na jeho koncepci. Kandel vysoce zdůrazňuje význam srovnávací pedagogiky pro zlepšování výchovy v jednotlivých zemích a pro rozvíjení mezinárodního porozumění, a proto ji považuje dokonce za odvětví politiky.

Blízké Kandelovu řešení je pojetí anglického pedagogického komparativisty *N. Hanse*. V úvodu ke své práci zdůrazňuje Hans, že výchovné hodnoty různých národních systémů často nemohou být srovnávány matematickými metodami, ale jen studiem jejich historického vývoje a jejich funkce ve společenském životě národa může podle něho dát vhled do těchto hodnot a vést k jejich validnímu srovnávání. To přivádí Hanse k tezi, že národní systémy výchovy jsou především v nějších projevy národního charakteru a jako takové reprezentují národ stejně jako např. jeho konstituce nebo literatura. Domnívá se, že analýza faktorů, které historicky působily v tvoření charakteru různých národů, by mohla vést také k definici principů, jež jsou základem národních systémů výchovy. Národní charakter je pro něho komplexním výsledkem míšení ras, lingvistických adaptací, náboženských hnutí a zeměpisných a historických situací. Výchovný systém se mu tedy jeví nutně ovlivňován těmito faktory a zdá se mu na základě toho hluboce zakořeněn v minulosti.

Faktory, jež ovlivňují výchovné systémy, klasifikují na základě analogie mezi růstem národů a růstem individua na dvě skupiny. Jednu tvoří tzv. přírodní podmínky, k nimž patří rasa, jazyk a fyzikální i sociální prostředí (geografické a ekonomické faktory). Druhou skupinu označuje jako faktory duchovní, dělí ji na faktory náboženské a světské a podrobně mezi nimi rozebírá, vzhledem k výchovným systémům v Evropě, hlavní evropské náboženské tradice a pak humanismus, socialismus, nacionalismus a demokracii. Výchovné systémy se podle Hanse snaží adaptovat přirozeným podmínkám, jsou omezeny existující situací a více nebo méně odrážejí události historické minulosti nebo geografické přítomnosti. Pod vlivem druhé skupiny faktorů přijímá výchova aktivní roli a její cíl se utváří ve zděděné situaci podle určitého duchovního ideálu. Pod jejich vlivem se stává výchova za stavu, v němž byla funkcí národního charakteru, sama novým faktorem v jeho utváření. Tato nová tendence však se jeví Hansovi ještě příliš novou a slabou, aby mohla rozbít dědictví minulosti, a tak podle Hanse i »nejnemilosrdnější revoluční hnutí musí přizpůsobit své nové ideje existujícím historickým a geografickým situacím«.

Dále ukazuje Hans, že stejně tak, jako je národní minulost různých národů tvořena často faktory společnými mnoha národům, tak i jejich ideály budoucnosti bývají výsledkem univerzálních hnutí. To vede k tomu, že výchovné problémy v různých zemích jsou podobné, a principy, jež vedou k jejich řešení, mohou být srovnávány, ba dokonce identifikovány.

Mnohem širší výčet faktorů působících na vývoj pedagogické teorie i praxe než anglosaští komparativisté podává německý srovnávací pedagog *Fr. Schnei-*

der. V jeho pojetí se jako rozhodující faktory v uvedeném smyslu uvádějí: národní charakter, geografické prostředí, kultura, věda, filosofie, ekonomický život a politika, náboženství, historie, cizí vlivy a imanentní vývoj pedagogiky. Tyto faktory nazývá hnacími silami pedagogiky národů. Zvláštní důraz klade na mezinárodní vliv výchovy, který má zejména v současné době podle něho velký význam. Vliv teorie a praxe cizí výchovy nemá být ponechán náhodě, ale má být pečlivě sledován a orientován v soulase s domácí výchovnou situací, aby se přispělo k nezávislému a plodnému řešení domácích výchovných problémů. V duchu toho je podle něho hlavním úkolem srovnávací pedagogiky racionalizace vlivů cizí výchovy.

Velkou pozornost věnuje Schneider působení uvedených sil. Ukazuje předně, že všechny faktory nemají vždy stejnou roli, neboť podléhají historickým změnám. Jisté síly v určité době ustupují, jiné síly a nové přistupují. Zároveň ukazuje i na to, že se pedagogika rozvíjí v totalitě prostředí, v němž působí bezprostředně i zprostředkovaně různé síly v celkovém souhrnu → vzájemně se podporují, tlumí, probíhají vedle sebe nebo po sobě následují, přerušují se nebo překrývají. I pro tyto síly platí podle Schneidera »zákon kompozice sil«. Proto odmítá izolaci faktorů v srovnávací pedagogice jako něco umělého a nesprávného.

Při studiu hnacích sil ukazuje i na to, že nejde jen o studium utvářejících vlivů exogenních faktorů na pedagogické myšlení a pedagogickou skutečnost, ale i o obrácený poměr, např. i o to, v jaké míře různé výchovné systémy působily k vytváření nebo porušení rovnováhy mezi jednotlivými politickými, hospodářskými a mravními faktory, jež působí na zdravé nebo nezdravé složení společnosti. Srovnávací pedagogika se může podle něho místo na hnací faktory pedagogického vývoje obrátit na jeho následné jevy v pedagogickém i nepedagogickém prostoru (např. studium působení prodloužené školní docházky, pětidenního týdne, celotýdenní školy, zrušení malotřídek atd.).

Vcelku je z prací historicky orientovaných pedagogických komparativistů patrné metodologické východisko běžné v současné buržoazní vědě. Na jeho základě stanoví sice řadu tzv. faktorů a ukáží na některé jejich souvislosti, ale ignorujíce zákony historického materialismu, nemají možnost najít skutečný klíč k řešení otázky. Idealistické východisko nedovoluje Schneiderovi nalézt určující základní faktor celého dění a vede Hanse k tomu, že chápe jisté ideje jako trvalé reality, jež trvale ovlivňují proud historického vývoje nejen výchovy, ale i jiných společenských jevů. Kriticky je třeba v těchto pokusech posuzovat i pojem národa a národního charakteru jako příliš komplexní souhrn různorodých faktorů, jejichž hlubší analýza není obvykle podána. Použití těchto pojmů je tím problematičtější, že pojem národa je v různých zemích chápán značně odlišně, a uvedení autoři těmto jednostranným pojetím vesměs podléhají.

Na druhé straně však je nutno vidět v pracích uvedených komparativistů i výrazné dílčí úspěchy, jež stojí za povšimnutí i z hlediska marxistické pedagogiky. Jejich kvalita je založena především na bohatství faktického materiálu, na němž je založena jejich srovnávací analýza. Také se jim podařilo nalézt mnohé nové pozoruhodné aspekty ve vývoji pedagogických jevů tím, že použili ve svém srovnávacím studiu nových hledisek klasifikační analýzy a postavili pedagogické jevy do nových souvislostí s jinými společenskými jevy, v nichž nebyly dosud zkoumány (viz např. Hansovo zhodnocení náboženských tradic v evropských výchovných systémech, vliv

humanismu na vývoj evropského školství, vliv národních tradic na pojetí všeobecného vzdělání atd.). Správně poukazují také na některé společné problémy v různých výchovných systémech v současném světě, jež zřejmě vyplývají z obecnějších podmínek současné civilizace, než je konkrétní sociálně ekonomická základna, společenský řád a kulturní tradice jednotlivých zemí. Přitom však dokazují, jak správné řešení těchto problémů v jednotlivých zemích musí vycházet z jejich konkrétních podmínek. Tento závěr, který vyplynul z pokusů uvedených pedagogických komparativistů o určení determinant pedagogického dění, vyzdvihují jako zásadní směrnici pro studium a využívání pedagogických zkušeností ciziny. Využití tohoto závěru je jistě velmi aktuální i pro nás.

2. *Sociologicky orientované pojetí srovnávací pedagogiky.* Jednostranně historické východisko srovnávací pedagogiky kritizuje J. Lauwerys a ukazuje, že »výchovný systém je to, co je v každém okamžiku svých dějin nejen proto, že tak rostl, ale protože v tomto momentě odpovídá a je přízpůsobem s o c i á l n í m r e a l i t á m tohoto momentu« (43 : 72). Ke studiu výchovných systémů a působení sil, jež je ovlivňují, není možno podle něho přistupovat tak jako k jevům, jimž je nutno rozumět jen historicky, ale jako k s o c i á l n í m j e v ů m, jež je nutno chápat s o c i o l o g i c k y. To se pak stává základem druhého nejvýznamnějšího, sociologicky orientovaného proudu současné srovnávací pedagogiky. Jeho představitelé často kritizují stoupence historického pojetí pedagogické komparativistiky nejen proto, že prohlašují každý výchovný systém za zcela podmíněný a určený historicky, ale i proto, že v duchu své historické metodologie jsou vedeni také k tomu, aby každý výchovný systém chápali jako rozdílný od jiných a zcela jedinečný. Na základě tohoto východiska by podle kritiků historického pojetí byla srovnávací pedagogika zcela nemožná. »Jak by pak mohly být jednotlivé výchovné systémy srovnávány?« ptají se v duchu toho představitelé sociologické orientace v srovnávací pedagogice (37 : 389).

Představitelé sociologického pojetí srovnávací pedagogiky se soustřeďují převážně na tzv. i n t e n c i o n á l n í v ý c h o v u, uskutečňovanou především š k o l s k ý m s y s t é m e m (pomíjejí celkem spontánní výchovné působení prostředí) a zaujímají při tom obvykle tzv. f u n k c i o n á l n í s t a n o v i s k o. Sledují sice výchovné systémy a problémy a jejich řešení tak, jak se vynořují a vyvíjejí v souvislosti s jinými společenskými systémy, ale zkoumají především jejich funkci, přičemž se jim historický okamžik jejich průběhu a působení nejeví vždy jako podstatný. V tomto pojetí je u nich srovnávací metoda, stavějící vedle sebe výchovné jevy z různých konkrétních situací, vlastně jen jakousi náhradou experimentace.

Kazamias ukazuje, jak sociologicky orientovaní pedagogičtí komparativisté našli v pojmu funkce užitečný metodologický pojem. Výchovné instituce pro ně nejsou zajímavé už jen pro svou strukturu, ale především svou funkcí, neboť pouhý pohled na strukturu může být vzhledem k funkci často klamný (při rozdílnosti struktury může být funkce táž). Funkce se tu tedy stává potřebným *tertium comparationis*, a tím také základem srovnávacího přístupu. Funkční analýzu považují tedy pedagogové komparativisté se sociologickou orientací za spolehlivější než jiné postupy nejen k rozboru hodnoty výchovné instituce, ale i k posouzení jejího vztahu k ostatním společenským jevům, a její výsledky se jim tedy jeví užitečnějšími pro školské reformy. Vzhledem k tomu také Kazamias považuje za hlavní úkol srovnávací pedagogiky nalézt, jaká je funkce škol jako sociálních institucí v různých společnostech.

Sociologicky orientovaní pedagogičtí komparativisté pracují vždy s celým komplexem korelací, a to jak v oblasti pedagogických jevů samých, tak korelací mezi těmito jevy a ostatními rysy sociální struktury. Místo zdůraznění individuality různých společenských celků, z nichž jsou odvozována potřebná fakta, má při tom jít spíš o zdůraznění korelací, jež jdou přes hranice společenských celků odlehých ať už prostorově, nebo časově. Srovnávací analýza se tu opírá především o metodu kovariance, která odpovídá pedagogicko-srovnávacímu studiu nejen tím, že kovariační studium je vázáno také na soud o identitě nebo diferencii různých společenských jevů, ale i proto, že vychází z předpokladu, že sociální situace nejsou vytvářeny z náhodných dat, ale z fakt, jež spolu souvisejí logickým spojením nebo vnitřní shodou. Andersen ukazuje, že pedagogičtí komparativisté při tom sledují tři druhy korelací, jež představují zároveň tři kroky na cestě hlubšího srovnávání kvantitativních i kvalitativních dat o výchově. Je to identifikace struktur vztahů mezi různými aspekty výchovných systémů, dále rozvinutí typologie výchovných systémů a konečně vyvozování vztahů mezi různými výchovnými jevy a s nimi spojenými sociologickými, ekonomickými a jinými nepedagogickými jevy (např. urbanizace — problémy střední školy, příjmy rodičů — docházka dětí do školy apod.). (2:7.) Na jiném místě ukazuje též autor, že sociologicky orientovaná srovnávací pedagogika na základě toho řeší dvě sice různé, ale spolu související skupiny úkolů: jednak srovnává specifické rysy mnoha výchovných systémů světa a jednak usiluje o pochopení souvislostí mezi výchovou a společností (1:310—319).

Vedle předností sociologického pojetí srovnávací pedagogiky je nutno poukázat i na to, že tento přístup má i vážné potíže a problémy. Tak Kazamias upozorňuje na obtížnost nalezení příčinných výkladů při používání metody kovariance. Tato metoda ukazuje jen, že jisté rysy výchovy jsou s jinými společenskými rysy v korelaci (např. mění-li se X, mění se i Y, A se stane stane-li se B apod.). Taková korelace však ještě neznamená, že mezi jevy X a Y nebo A a B je kauzální vztah. Funkční analýza v srovnávací pedagogice pracuje běžně jen s izolovanými prvky výchovných systémů, jež nazývá »vedoucími proměnnými« a snaží se nalézat funkční korelace mezi těmito proměnnými a jinými proměnnými ať už v rámci výchovného systému nebo mimo něj. Analýza prvků výchovných systémů je jistě nutná pro pochopení práce výchovného systému a jeho institucí, ale není postačující, protože to, co je pravda o části systému, nemusí být pravda o něm jako o celku.

Andersen zase poukazuje na to, že srovnávací pedagogika nemá k svému rozboru funkce školského systému v dané společnosti potřebná data o skutečných výsledcích působení školy. Spolehlivě může operovat jen s počty žáků nebo studentů, kteří jistým školským systémem procházejí. To však říká velmi málo o skutečných výsledcích práce školy, jak by to bylo třeba k pedagogické analýze. Andersen proto považuje za vážné problémy srovnávací pedagogiky jednak identifikaci cílů nebo potencionálních produktů výchovy a měření jejich realizace v různých společnostech, jednak určení úlohy, kterou přitom má škola, a co je výsledkem působení jiných činitelů (např. společenské třídy, náboženství apod.). Ukazuje při tom, jak jen u některých výsledků výchovy jsme si jisti a můžeme se také o tom přesvědčit, že jde o výsledky působení školy (např. u znalosti aritmetiky), zatímco u jiných (např. při iniciativě, schopnosti chápat hudbu, při některých dovednostech) jsme nejisti, kolik tu přispěla škola, a nemáme zatím možnost to

nějak zjistit. Obtížně se také přesně určuje, zda školní systém skutečně přispívá (a v jaké míře) k dosahování cílů považovaných za nejdůležitější v dané společnosti.

Andersen dovozuje, že v každém působení výchovných institucí se setkáváme s jistými záměrnými a s jistými nezáměrnými nebo dokonce nežádoucími výsledky výchovy a ukazuje na nutnost rozlišovat v pedagogicko-srovnávacích studiích zřejmé (manifested) a latentní funkce výchovy. Zřejmé funkce zahrnují výsledky plánovaných cílů výchovy, ale mohou obsahovat i neanticipované výsledky, přičemž latentní funkce mohou být neméně významné a právě tak mnoho nebo zase málo žádaných, nebývají však běžně vůbec pozorovány. Za důležité považuje Andersen i to, aby se při zkoumání výchovy rozlišovaly její cíle a výsledky také podle tzv. »úrovně«. Tak např. cílem nejvyšší úrovně může být pozdvižení produktivity společnosti. Mezi studiemi ve škole a produktivitou v závodě však jsou zprostředkující cíle, jako aritmetická dovednost, znalost cizích jazyků, schopnost myšlení atd. To jsou cíle, popřípadě výsledky nižší úrovně a představují obecněji zřejmé funkce. Mezi cíli nižší a vyšší úrovně jsou různé vztahy (např. jistý cíl nižší úrovně může přispívat jednomu nebo také několika cílům konečným, jako je politická uvědomělost, produktivita aj.). Cíle nižší úrovně se mohou různě kombinovat a mohou se také vzájemně v různém stupni posilovat nebo tlumit. Andersen závěrem soudí, že srovnávací pedagogika nemůže projít tímto bludištěm prostředků a cílů ve všech směrech; bude se zaměřovat na souvislosti nejdůležitější pro výchovnou politiku nebo pro hodnocení výsledku práce škol. Nespokojí se s tím, že bude zkoumat jen cíle nižší úrovně nebo jen zřejmé (manifested) funkce (2:9).

Pozoruhodný je v tomto smyslu i příspěvek anglického pedagogického komparativisty E. J. Kinga, podle něhož je vyvrcholení srovnávací pedagogiky »ve výkladu a hodnocení dynamiky změn vyvolané interakcí technického a kulturního vývoje s existujícími výchovnými praktikami a názory« (39a:159), čehož má být využito nejen k zlepšení školských systémů, ale i k přeměně lidské společnosti. Srovnávací pedagogika se podle něho musí opírat o pronikové sociologické rozborů nebo o dlouhodobou praxi v ekonomické analýze nebo o psychologii a filosofii orientovanou na složité sociální a politické problémy. Důrazně při tom King odmítá zjednodušování badatelské praxe v srovnávací pedagogice tím, že by se hledalo její »zvědečtění« ve vyhledávání nějakých formulí nebo »teoretických konstrukcí« skoro matematického typu, jež by nám měly umožňovat »identifikovat«, »klasifikovat« a »předvídat«. Podobné pokusy podle něho nemohou dát v srovnávací pedagogice nikdy obraz celé složitosti sledovaného kontextu a zcela jistě ignorují dynamiku celé situace. Takovéto konstrukce sice podávají cenné informace v racionální uspořádání, ale nikdy nemohou samy přímo určit jakékoliv rozhodnutí. Ta v sobě zahrnují velmi spleť, i emocionálně zabarvené faktory, zřetele k hodnotám a složité postoje, jež nepatří do oblastí kalkulace a inertních dat« (39a:154) a jsou ovlivněna záměry lidí, jsou programem jisté politiky apod. Z těchto názorů, jež se opírají o filosofické práce A. N. Whiteheada, K. Mannheim a E. Cassirera, vyvozuje King těsnou spolupráci srovnávací pedagogiky se sesterskými vědami.

Využití hledisek, která do pedagogiky přinesla sociologie, umožňuje srovnávací pedagogice hlubší analýzu než je ta, k níž dospěli historicky orientovaní pedagogičtí komparativisté. Vážným problémem však tu stále zůstává získávání

spolehlivých dat pro naznačenou analýzu a kvalita tak široké analýzy samé. Obecně však se žádá, aby se v praxi obě stanoviska — historický i sociologický přístup k srovnávací pedagogice — vzájemně doplňovala. Rozbor pedagogických jevů v souvislosti s jinými společenskými jevy, jak se o něj pokoušejí obě naznačené koncepce komparativistické práce v pedagogice, se jeví velice plodným pro rozvoj pedagogiky i praktické výchovy v jednotlivých zemích, dává však srovnávací pedagogice výrazně interdisciplinární charakter a klade tím vysoké nároky na ty, kteří se zabývají srovnávací pedagogikou, na šíři jejich znalostí i na náročnost jejich spolupráce s jinými odborníky. Vážným problémem rozbíraných koncepcí je samozřejmě také základní filosofické východisko jejich představitelů, jež je namnoze ještě výrazně idealistické (např. N. Hans), i jejich ideologie, jež zvláště u některých je orientována spíše než objektivně vědeckými zájmy jednostrannými a omezenými politickými a náboženskými programy (např. u Schneidera náboženskou katolickou ideologií a politickou ideou »sjednocené Evropy«, u Kandela nekritickými protikomunistickými postoji apod.).

Na dialektickomaterialistickém filosofickém základě se rozvíjí srovnávací pedagogika v socialistických zemích, zejména v SSSR, ale i v NDR, v Polsku, v Jugoslávii a jinde. V SSSR je zejména rozvíjena v Akademii pedagogických věd a na největších sovětských universitách (Leningrad, Moskva), v NDR zvláště v Deutsches Pädagogischen Zentralinstitut v Berlíně, v Polsku zvláště na universitě ve Varšavě a v Jugoslávii na universitě v Záhřebu. Na uvedených vysokých školách jsou také zaváděny ve studijních plánech pedagogiky kursy srovnávací pedagogiky. Výsledkem těchto srovnávacích studií jsou zejména monografické studie o jednotlivých školských a pedagogických systémech v cizině, publikované v časopisech (zejména v Sovětské pedagogice) i separátně, ale i publikace podávající shrnující pohled na školský a výchovný systém v kapitalistických nebo socialistických zemích (viz bibliografie: 6, 40, 59, 58, 61, 63, 65).⁷⁾ Zvláště v sovětských pracích je pozornost převážně věnována vztahům výchovných systémů k sociálnímu, ekonomickému a politickému zřízení příslušných zemí. Německé práce sledují zase převážně politické aspekty výchovy v Německé spolkové republice.

d) Srovnávací metoda

Srovnávací metodou samou a její technikou v pedagogice se zabývají zejména němečtí pedagogičtí komparativisté. J. Derbolav považuje její použití v pedagogice za velmi významné doplnění dříve převážně používané historické metody v pedagogickém bádání a vidí v ní dokonce prostředek, s jehož pomocí bylo nejvíce rozšířeno zorné pole pedagogiky, prohlouben způsob její práce, vytvořeny nové možnosti kladení otázek a problémů a zvýšena hodnota výtěžků pedagogiky. Vznik srovnávací metody je mu také důkazem, že se pedagogika dostává od svého normativního charakteru »na stejnou úroveň jako jiné významné vědy« (16 : 63). Zde ovšem zřejmě Derbolav přehlíží přínos ex-

⁷⁾ Výčet prací patřících do oblasti srovnávací pedagogiky, publikovaných v socialistických zemích, nemůže být v bibliografii připojené k této studii úplný. Patřily by sem zejména ještě knižní práce Kottowského (Warszawa 1960), E. Dąbrowské (Warszawa 1963), Jadwigi Loria (Warszawa 1964), N. Čakarova (Sofia 1964), články Bernštejnovy, Malininovy, Sokolové, Michajlova a řady německých, polských aj. autorů.

perimentální pedagogiky, což vyplývá z jeho příslušnosti k proudu tzv. pedagogiky kultury.

Když hovoří o podstatě srovnávání v pedagogice Hilker, uvádí čtyři konstitutivní znaky tohoto procesu. Jako první jmenuje *f e n o m e n o l o g i c k é v ý c h o d i s k o* každého srovnávání, jímž staví do popředí počáteční sbírání materiálu a široké znázornění fenomenů jako základ komparativistické práce. Dalším je požadavek *plurality srovnávaných objektů*, tedy ne popis jednoho výchovného systému, ale práce s několika systémy ať už časově, nebo prostorově vzdálenými. Třetím je *mu globalita pedagogické situace*, čímž zdůrazňuje, že je třeba vidět srovnávací rysy výchovy v souvislosti s jinými výchovnými jevy (např. vývoj žáka s působením učitele), ale i s jevy jiného druhu (např. pojem vzdělání ve vztahu k politickým, sociálním, kulturním a jiným činitelům). Posledním konstitutivním znakem srovnávání je *mu srovnatelnost fenomenů*.

Samo srovnávání definuje Hilker jako »vyhledávání shod, podobností a rozdílů mezi několika jevy danými skutečností a jejich hodnocení podle vytčeného hlediska« (26 : 101). V tom smyslu se mu jeví jako »spojení názorných, analytických a pořádacích myšlenkových činností« (25 : 482), v nichž největší význam má vždy činnost analytická a pořádací, neboť pouhý popis nebo juxtapozice pedagogických fenomenů by měly málo smyslu, kdyby se nepoužívalo nějakého kritéria pro posuzování jejich hodnot a vlastností. V tomto duchu charakterizuje srovnávání jako složitou myšlenkovou operaci, představující mnohonásobně osobní přibližování srovnávacího k objektu a jeho ustupování od něho. V průběhu srovnávacího procesu v pedagogice rozlišuje pak Hilker čtyři stupně nebo kroky srovnávání.

Prvním je popis, který představuje v práci pedagogického komparativisty shromažďování spolehlivého materiálu o dvou nebo více pedagogických systémech a jeho objektivní zachycení. Protože se pedagogické srovnávání často zaměřuje na veliký počet výchovných systémů, pedagogických teorií, učebních plánů apod., je často nutno ještě před dalším srovnáváním redukovat počet srovnávaných objektů na určitý menší počet typů, jež se pak stanou základem dalšího srovnávacího postupu.

V praxi srovnávací pedagogiky se popis srovnávaných pedagogických jevů opírá buď o bezprostřední pozorování, konaná v různých zemích, nebo o studium pedagogických dokumentů (zákonů, učebních plánů, zkušebních řádů apod.) nebo o studium literárních pramenů. Velmi často se kriticky ukazuje na některé srovnávací pedagogické práce, že se opírají převážně jen o sekundární prameny (referující literaturu), čímž trpí jejich kvalita.

K bezprostřednímu poznávání cizích výchovných systémů se v srovnávací pedagogice ustálily čtyři hlavní formy práce. Jsou to jednak dvoutýdenní až čtyřtýdenní *h r o m a d n é s t u d i j n í c e s t y*, jež se hodí zejména pro ty, kdo se začínají srovnávací pedagogikou zabývat (často je koná např. se svými studenty Institute of Education university v Londýně — v minulých letech podnikl dvě takové cesty také do Československa). Pak jsou to několikaměsíční *c e s t o v n í s e m i n á ř e* (Wanderseminar) a konečně *i n d i v i d u á l n í c e s t y*, konané většinou už zkušenými komparativisty, a tzv. *p o l n í s t u d i e* (Feldstudien, Field Study), při nichž navštíví jednu nebo více zemí větší skupina komparativistů, kteří tam studují široký kruh výchovných problémů zejména tak, že jednotlivci nebo skupiny si rozdělí při svých pozorováních úko-

ly.⁸⁾ Všechny tyto formy práce je nutno vždy dobře připravit, sestavit pro ně pracovní plán a vytknout jim jasný cíl. Komparativisté při nich nejen navštěvují různá výchovná zařízení, ale vedou i besedy s pedagogickými pracovníky, s pracovníky školské správy atd. a sledují při tom v zemi i jiné jevy než pedagogické. Všechna pozorování je třeba již během cesty denně protokolovat a při kolektivní práci často i společně prodiskutovat. Výsledky pozorování se pak shrnují do celkové zprávy o studijní cestě.

Jednou z metod, jak si opatřit potřebný materiál k srovnávacímu studiu, je také dotazník, popřípadě anketa, jichž velmi často používá zejména Bureau International d'Education v Ženevě. Poukazuje se však na značné nedostatky této metody (mezerovitost, náročnost na formulaci otázek i odpovědí, nebezpečí neoprávněných zobecnění). Také použití statistických údajů a statistických metod v srovnávací pedagogice se jeví značně problematickým. Ph. I. Idenburg (30) si ztěžuje zejména na obtížnost sjednocení národních statistik o školství.⁹⁾ Statistických údajů z jednotlivých zemí využívají zejména orgány UNESCO. Hlavní skupiny otázek, na něž se tato statistická šetření zaměřují, jsou stav výchovného aparátu (škol, učitelů a jiných sil), působení výchovného aparátu (počet a rozvrstvení žáků) a náklady na školství a výchovu.

Druhým stupněm nebo krokem komparativistické práce v pedagogice je podle Hilkeru interpretace popsaných pedagogických jevů (popřípadě typů). Jejím předpokladem je jistá analýza zachycených jevů a zjištění jejich vzájemných vztahů. Jen tak získáme obraz o jejich skutečném obsahu. Tak např. nelze prostě srovnávat počet žáků navštěvujících školu v různých zemích, neuvědomíme-li si jasně různé okolnosti, jež jsou s docházkou do školy v těch zemích spojeny (např. počátek školní docházky, školní systém, délka povinné školní docházky, kulturní a sociální poměry atd.). Podobně je tomu např. při srovnávání učebních plánů, principů školské správy, školních organizací apod.

Dalším stupněm je u Hilkeru juxta pozice považovaná za přechod k vlastnímu srovnání a spočívající v prostém postavení jednotlivých vzájemně si odpovídajících rysů srovnávaných systémů proti sobě. Z takto sestaveného seznamu pak už často i na první pohled vyniknou shody, podobnosti a rozdíly v těchto systémech. Tímto postupem dosáhl značných úspěchů P. Rosselló při studiu proudů v současné světové pedagogice (53, 54). Obvykle však pouhá vnější shoda, podoba nebo rozdílnost pedagogických jevů řekne ještě málo pro jejich vlastní poznání.

Toho v srovnávací pedagogice dosáhneme až tehdy, když srovnávané feno-

⁸⁾ V rámci takové polní studie navštívila v roce 1964 po dvakrát velká skupina amerických pedagogů, sdružených v Comparative Education Society, kromě jiných zemí i Československo.

⁹⁾ Při používání mezinárodních statistik poukazuje Idenburg zejména na tyto potíže: 1. pro řadu zemí nejsou k dispozici žádná čísla o výchově nebo jen nedostatečné údaje, v různých zemích jsou za důležité považovány různé věci; 2. značné rozdíly v definici a názvech běžných jevů; 3. v různých zemích je různě definováno statistické universum; 4. značné rozdíly v demografické, sociální a hospodářské struktuře a na tom spočívající společenské organizaci a zákonodárství v různých zemích; 5. značné potíže činí i problém kvality, po této stránce např. nelze srovnávat školu, učitele ani žáky různých zemí; 6. každá země používá vlastního třídění; 7. značné rozdíly měny, životní úrovně, kupní síly apod. O odstranění těchto potíží a dosažení větší srovnatelnosti výchovných systémů různých zemí usiluje UNESCO svým Recommendations Concerning the International Standardization of Educational Statistics z r. 1958 (30 : 338)

meny postavíme do vztahu k jistému nadřazenému pojmu nebo hodnotě. To představuje čtvrtý Hilkerův stupeň, nazývaný srovnáním (Komparation). Uvedené nadřazené pojmy nebo hodnoty — potřebné tertium comparationis v každém dobrém srovnání — se nabízejí často už v samých srovnávaných fenomenech, jestliže je dobře analyzujeme. Jde tu o postup zobecnění, při němž vylučujeme u srovnávaných jevů vše nepodstatné a individuální, až dospějeme k obecně platnému. Např. při srovnávání systému učitelského vzdělání je možno touto cestou dospět k jistým obecným cílům tohoto vzdělání, které sledují v jisté míře všechny srovnávané systémy, a to pak může být kritériem pro jejich hodnocení. Je však možno postupovat i obráceně, když se pokusíme analyzovat a objasnit obecně přijímaný pojem srovnáváním utvářejících jej rysů. Např. pojem školské organizace zkoumáme srovnáváním různých školských organizací; poznáme při tom řadu různých jejich rysů a jak jejich jednotlivé rysy souvisí v různých systémech s kulturními, politickými, sociálními a jinými podmínkami, a to vše nám dá nový vhled do pojmu školské organizace a vede popřípadě i k revizi dosud běžně používaného pojmu.¹⁰⁾

Často se poukazuje na to, že mnoho komparativistických prací v pedagogice nedosahuje naznačených nejvyšších stupňů srovnávacího postupu a shrnuje jen a popisuje bohatý materiál, který by vyžadoval teprve další hlubší srovnávací práci. To se týká zejména různých ročenek a sborníků, shrnujících materiál k různým pedagogickým otázkám z řady zemí. Přesto mají tyto práce pro rozvíjení pedagogiky značnou cenu. Jejich převážně popisná úroveň nevyplývá jen z toho, že sama technika srovnávání v pedagogice je velmi obtížná a v mnoha směrech ještě ne dost propracovaná. Mnohdy přispívá k tomu i to, že úplný materiál, potřebný k srovnání, je nepřístupný, prameny informací z různých zemí jsou různé kvality, vadí nejednota v používaných pojmech atd. Mnohé z pedagogicko-srovnávacích prací nemohou opustit popisnou úroveň už také proto, že jejich snaha o objektivitu a nestrannost je vede tak daleko, že se neodvážují registrovaná fakta hodnotit, aby snad nevybudily dojem, že straní některé ze soupeřících stran v současném světě. To se týká zejména pedagogicko-srovnávacích prací zpracovávaných v UNESCO, které následkem toho mají výrazný objektivisticko-popisný charakter. Tento rys snáze překonávají pedagogičtí komparativisté pracující zejména na různých universitních pracovištích srovnávací pedagogiky. Většina z nich také zmíněné přehnané objektivistické stanovisko odmítá, někteří z nich však zase snadno upadají do značně neobjektivního hodnocení výchovných systémů budovaných na ideologických základech jim cizích nebo dokonce nepřátelských. Schneider k tomu píše, že je dokonce vědecky nepřípustné stavět se při kritickém hodnocení do pózy neutrálního objektivního posuzování a hodnocení, neboť považuje takové hodnocení za nemožné. Proti subjektivnímu posuzování nelze podle něho nic namítat, je lidské, a tedy oprávněné. Žádá však, aby posuzovatel udal vždy také jasně své světonázorové stanovisko, z něhož při hodnocení vychází (57 : 132). Zdá se, že by alespoň takovéto řešení mělo být obecně v komparativistické práci v pedagogice požadováno.

¹⁰⁾ Těchto možností srovnávací pedagogiky se snaží využít někteří západoevropští pedagogičtí komparativisté pro šíření tzv. evropské ideje v rámci politického úsilí o integraci západní Evropy (viz např. F. Schneider, H. Bideau, A. Grabowski ve sborníku uvedeném v liter. pod č. 16).

e) Postavení srovnávací pedagogiky v systému věd a její význam

I v otázce postavení srovnávací pedagogiky mezi ostatními vědami jsou značné rozdíly v názorech jejích představitelů a i tu se samozřejmě odrážejí jejich filosofická a ideologická východiska. M. A. Jullien si srovnávací pedagogiku představoval jako »pozitivní vědu«, jejímž posláním je srovnávat fakta a na tom základě určovat jejich principy a příčiny. K tomuto pojetí se kloní i P. Ros-selló, když dokazuje, že se srovnávací pedagogika svým metodickým postupem blíží pedagogice experimentální. Naproti tomu jiní, zvláště němečtí představitelé, chápou srovnávací pedagogiku jako humanitní vědu, v níž se sledují především finální vztahy. N. Hans zase staví srovnávací pedagogiku uprostřed mezi humanitní a přírodní vědy, což jí podle něho dovoluje užívat jak principu, kauzality, tak brát současně v úvahu subjektivní jednání člověka a jeho finální zaměření. Všechny tyto názory na postavení srovnávací pedagogiky v systému věd vycházejí z třídění, které od sebe příkře odděluje a staví do metafyzického protikladu kauzální a finální přístup, jako by princip kauzality nebyl základním principem všech věd, přírodních i společenských. V dialektickomaterialistickém pojetí proto také žádné z nich neobstojí.

Mezi pedagogickými komparativisty se diskutuje i o tom, jaký má vztah srovnávací pedagogika k ostatním pedagogickým disciplínám. Na jedné straně se tu vyhranil názor, že srovnávací pedagogika je jednou z dílčích pedagogických disciplín, jejíž existence je založena především na specifickém předmětu jejího bádání. Pro tento názor se vyslovuje především F. Schneider. Němečtí představitelé srovnávací pedagogiky tu srovnávací pedagogiku stavějí především vedle filosofie výchovy, historie pedagogiky a obecné pedagogiky, jež pro ně jsou vedle didaktiky a metodik tradiční základní pedagogické disciplíny v duchu jejich tradičního přístupu především z pozic pedagogiky kultury.

Často se však poukazuje i na to, že nelze chápat srovnávací pedagogiku jen jako dílčí pedagogickou disciplínu vzhledem k tomu, že se svým výzkumem zaměřuje na celou oblast pedagogické problematiky a že jí tudíž patří celá pedagogika (25 : 619). Její odlišnost od ostatních pedagogických věd je v tomto duchu dána jen jejími zásadně rozdílnými způsoby, jimiž řeší své úkoly, které není se svou výzbrojí schopna řešit žádná z uvedených pedagogických disciplín. Zejména v tomto pojetí vyniká pak nepřesnost hranic mezi srovnávací pedagogikou a uvedenými pedagogickými disciplínami, zejména obecnou pedagogikou nebo i historií pedagogiky, a tím vzniká podklad pro kritiky srovnávací pedagogiky k odmítání srovnávací pedagogiky jako pedagogické disciplíny vůbec, aniž by tím ovšem byla nějak dotčena vysoká hodnota srovnávací metody v současném pedagogickém bádání.

Pokusem odlišit srovnávací pedagogiku od ostatních pedagogických disciplín může být i poukaz na to, že srovnávací pedagogika není normativní vědou, za jakou je považována tradiční pedagogika. Jejím úkolem není budovat nějakou novou filosofii výchovy, vytvářet nějaké normy výchovy, formulovat něco nového »žádoucňho« (Seinsollendes) ve výchově. To se také vymyká možnostem její metody. Jejím úkolem je studium »jsoucňho« (Seiendes), analýza nejširší zkušenostní základny k vyvození správných pedagogických pojmů a k objevení zákonů v oblasti pedagogických jevů. V duchu toho zdůrazňuje Lauwerys, že si srovnávací pedagogika neklade požadavek studovat, které výchovné ideály mají být sledovány, ani nezkoumá kritéria, podle nichž má být hodnoceno to, co se

děje, ale studuje jen síly, jež určují výchovnou politiku. Přirovnává ji k navigaci, která také neříká, kam má letadlo nebo loď plout, ale informuje jen o směrech větru, proudech, skalách a mělčinách, jež je třeba vzít v úvahu, aby se šťastně doplulo do přístavu (43 : 65). Nechápe ji také jako vědu základní (jako např. fyziku), ale spíše podobnou medicíně, protože závisí na řadě abstraktnějších a obecnějších věd, z nichž uvádí zejména psychologii, sociologii, antropologii, historii, ekonomii a politickou vědu. Tak dochází k stanovisku, které vyjadřuje často také Kandel i jiní pedagogičtí komparativisté, když mluví o tzv. interdisciplinárním charakteru své disciplíny, vyžadující na základě toho také velmi široké vzdělání od svých pěstitelů, což je zároveň i jednou z příčin jejího obtížného rozvíjení.

Podobně poukazuje na nenormativní charakter srovnávací pedagogiky i Derbolav (16 : 63), který však při tom upozorňuje i na hranice srovnávací pedagogiky a srovnávací metody v pedagogice vůbec při zkoumání zákonitostí v oblasti pedagogických jevů. Zatímco např. srovnávací jazykověda, jež se stala vzorem všech srovnávacích disciplín studujících společenské jevy, dospěla k objevení zákonitostí jazyka, jež mají charakter přírodních zákonů, pracuje srovnávací pedagogika s tak komplexními jevy, že zákony, které objevuje, mají značně hypotetický charakter vzhledem k mnoha podmínkám, které působí při výchovném dění.

Přes rozmanitost metodologického pojetí různých svých představitelů sleduje srovnávací pedagogika se značným úspěchem velmi závažné teoretické i praktické cíle, neboť nejen prohlubuje vědecké poznání v oblasti pedagogických jevů, ale přináší i mnoho užítu praktické výchovné činnosti, ať už myslíme na řízení a reformy různých výchovných systémů a institucí nebo na výchovnou práci samu.

Tak se předně srovnávací pedagogika snaží objevovat faktory, síly a zákony, které působí v oblasti pedagogické skutečnosti, a tím umožňuje hlubší poznání základních pedagogických pojmů a důkladnější porozumění celému pedagogickému dění. Hodnota těchto poznatků je podepřena tím, že jsou odvozeny z pedagogické skutečnosti, a může být proto kdykoli zkontrolována jejich platnost. Šíře konkrétních jevů a induktivní postup, jež jsou základem srovnávací práce v pedagogice, je zárukou vysoké objektivnosti získaných poznatků, ale i ochranou před absolutizováním a přeceňováním jednotlivých názorů a řešení. Takové poznání je také základem větší jistoty v pedagogickém jednání. Subjektivní zkušenosti jsou tu prověřovány zkušenostmi jiných, a tím je nejen podepřena platnost přijatých závěrů, ale i jejich zdůvodnění, takže při jejich uplatnění už není sledována jen nějaká pedagogická móda, ale obecná zkušenost.

Srovnávací pedagogika nestuduje cizí výchovné teorie a praxi jen proto, aby dobré z nich bylo v domácím systému převzato a napodobeno. Jedním z významných výtěžků srovnávací pedagogiky totiž je, že výchovné instituce a výchovné systémy, i jejich jednotlivé rysy, nelze prostě transplantovat do jiných kulturních podmínek. Komparativistické studium, i když se silně zaměřuje na studium cizích výchovných systémů, má poskytovat především širší a hlubší pochopení domácích výchovných problémů na základě studia řešení podobných problémů u jiných národů, žijících v jiných podmínkách a stavějících na jiných kulturních tradicích. To má vést k získávání ochrany proti příliš jednoduchému a pohodlnému přejímání všeho, co se nabízí odjinud, a má rozvíjet kritický postoj k různým novým »objevům«, které obvykle zdaleka ne-

znamenají takovou revoluci ve výchově, jak bývají ve své módnosti svými nekritickými stoupenci prezentovány. Podceňovat nelze význam srovnávací pedagogiky ovšem ani při rozvíjení mezinárodní spolupráce, zejména na poli výchovy, i při praktickém uplatňování výchovy ke vzájemnému sblížení a porozumění mezi národy.

V duchu těchto cílů a výtěžků se stala srovnávací pedagogika nejen důležitou teoretickou disciplínou na mnoha universitách a různých jiných vědeckých pedagogických pracovištích, ale dostává se postupně i do učebních plánů studia pedagogiky, a to nejen specialistů, kteří ji mají dále teoreticky rozvíjet, ale i těch, kteří se připravují na praktickou práci v oblasti výchovy. Vedle užitečnosti studia srovnávací pedagogiky pro pracovníky v oblasti školské správy, kteří nejen řídí činnost výchovných zařízení, ale i prakticky organizují reformy výchovy, ukazuje se důležitost této disciplíny i při přípravě učitelů, neboť srovnávací studium různých výchovných systémů, jejich cílů a prostředků dává pevnější teoretický základ jejich pedagogickému vzdělání i pevnější stanovisko pro jejich pedagogické jednání.

IV. Z á v ě r

Přestože srovnávací pedagogika dosáhla takového rozšíření, k nám její vlivy teprve začínají pronikat, takže u nás dosud nebylo možno širě využívat jejich výtěžků, ač by i u nás byly nejen předpoklady k jejímu rozvíjení, ale především také značná potřeba, aby se tak dělo. Vyplývá to nejen ze stavu a možnosti naší pedagogické vědy a ze situace v našem školství, ale i z geografické polohy naší země a z našich kulturních a pedagogických tradic. Proto má být úkolem této studie nejen přinést zájemcům o tuto disciplínu obsáhlejší informaci o srovnávací pedagogice, ale dát i podnět k jejímu rozvíjení u nás.

K rozvíjení srovnávací pedagogiky u nás by bylo především třeba navázat živější kontakt s pedagogickým děním v ostatních zemích nejen prostřednictvím osobních styků, ale i vytvořením možnosti soustavného studia světové pedagogické literatury v našich knihovnách. Situace je u nás zatím taková, že ani v ústředních pedagogických knihovnách nelze získat ucelený obraz o pedagogické problematice ve světě za posledních dvacet let, což je stav nejen pro rozvíjení srovnávací pedagogiky, ale pro rozvíjení naší pedagogiky vůbec a našeho školství v duchu současných požadavků zcela neúnosný.

Prvním teoretickým úkolem na poli srovnávací pedagogiky by snad bylo úsilí o rozvíjení metodologie této disciplíny na základě dialektického a historického materialismu a rozvíjení vlastních komparativistických studií v oblasti nejnaléhavějších praktických i teoretických problémů naší pedagogiky (např. základní vzdělání, střední škola, odborné vzdělání, učitelské vzdělání, diferenciace výuky, výchova nadaných, vysoké školy aj.). Potřebným se jeví i zhodnocení naší tradice na poli komparativistické práce v pedagogice (práce Kádnerovy, Drtinovy aj.) a zhodnocení našeho postoje k cizím výchovným systémům a zahraničním pedagogickým teoriím v naší bezprostřední minulosti. Vážně je třeba promýšlet u nás i otázku studia srovnávací pedagogiky na našich vysokých školách, a to nejen při přípravě pracovníků pro teoretickou práci v oblasti pedagogiky, ale i v postgraduálním studiu inspektorů a ostatních pracovníků v oblasti školské správy a ve studiu učitelů. Rozvinutí komparativistické práce v oblasti pedagogiky by jistě přispělo k pozdvižení teoretické úrovně naší pedagogiky, přidalo by i na kvalitě našeho úsilí o rozvíjení reformy

našeho výchovného systému, pozvedlo by pedagogickou kulturu výchovných pracovníků a přispělo by i k hlubšímu propracování zejména naší novější historie pedagogiky, jež bez hlubšího srovnávacího přístupu stále trpí značnou deskriptivností a nedostatkem hlubšího historického výkladu na základě souvislostí se světovým děním. K dosažení těchto výsledků by ovšem bylo třeba, aby srovnávací pedagogika byla u nás rozvíjena na základě všech pozitivních výsledků, kterých bylo dosud dosaženo v pedagogicko-srovnávacím studiu v ostatních zemích, a aby se zájem o ni nezvrhl v pouhou povrchní módu, jak už se to stalo u nás několikrát s jinými »novinkami« v oblasti pedagogiky. Takový přístup by velmi ublížil nejen zdárné práci na poli srovnávací pedagogiky, ale i plodnému využití jejích výsledků v našem pedagogickém systému.

Literatura

1. Andersen, C. A., *Sociology in the Service of Comparative Education*. International Review of Education 1959, 3, 310—319.
2. Andersen, C. A., *Methodology of Comparative Education*. International Review of Education 1961, 1, 1—23.
3. *Annuaire international de l'éducation*. Paris, Genève 1954 a další.
4. Bereday, G. Z. F., *Schulreform in Frankreich und in Türkei*. Versuch einer systematischen Vergleichung. Bildung und Erziehung 1961, 226—243.
5. Bereday, G. Z. F., Lauwerys, J., *Yearbook of Education* 1961, 1962. New York a. London 1961, 1962.
6. Bernštejn, M. S., *Ob izučenniji zarubežnoj školy i pedagogiki*. Sovetskaja pedagogika 1960, 2, 45—55.
7. Brickman, W. W., *Comparative Education*. School and Society 1947, 5, 145—151.
8. Brickman, W. W., *The Theoretical Foundations of Comparative Education*. The Journal of Educational Sociology 1956, 3.
9. Brickman, W. W., *A Historical Introduction to Comparative Education*. Comparative Education Review 1960, 3.
10. Brickman, W. W., *Comparative Education*. Review of Educational Research 1964, 1, 44—61.
11. Brubacher, J. S., *Modern Philosophie of Education*. New York 1960.
12. Cramer, J. F., Browne, G. S. *Contemporary Education*. New York 1956.
13. Debesse, M., *Co je pedagogika porównawcza?* Kwartalnik pedagogiczny 1960, 1, 87—101.
14. Dottrens, R., *A Pedro Rosselló*. International Review of Education 1959, 3, 265—269.
15. Dottrens, R., *Pédagogie expérimentale, pédagogie comparée et plans d'études*. International Review of Education 1959, 3, 320—328.
16. Espe, H., *Die Bedeutung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft für Lehrerschaft und Schule*. Berlin-West 1956.
17. Fernig, L. R., *The Global Approach to Comparative Education*. International Review of Education 1959, 3, 343—355.
18. Fernig, L. R. — McDougall, J. F., *Pedagogika porównawcza i sytuacja oświaty w świecie współczesnym*. Kwartalnik pedagogiczny 1959, 3.
19. Hans, N., *The Historical Approach to Comparative Education*. International Review of Education 1959, 3, 299—309.
20. Hans, N., *Comparative Education*. London 1961. 3. vyd.
21. Hernadéz, L. F., *Le concept d'éducation comparée*. International Review of Education 1963, 3—4, 363—382.
22. Hessen, S., *Kritische Vergleichung des Schulwesens der anderen Kulturstaaten*. Handbuch der Pädagogik. Hrsg. H. Nohl u. L. Pallat. Langensalza 1928. Bd. IV, 421—514.
23. Hessen, S., *Struktura i treść szkoły współczesnej*. Wrocław 1959.
24. Hilker, F., *Vergleichende Pädagogik*. Bildung u. Erziehung 1957, 7, 385—408.
25. Hilker, F., *Zur theoretischen Grundlegung einer vergleichenden Pädagogik*. Bildung u. Erziehung 1957, 8 a 9, 488—491 a 614—620.
26. Hilker, F., *Vergleichende Pädagogik*. München 1962.

27. Hilker, F., *Neue Literatur zur ausländischen, internationalen und vergleichenden Pädagogik*. Bildung u. Erziehung 1964, 1, 70—74.
28. Hochleitner, R. D., *Utilizacón de la educacón comparada en al planeamiento integral de la educacón*. International Review of Education 1959, 3, 356—366.
29. Hughes, E. J., ed., *Education in World Perspective*. New York 1962.
30. Idenburg, Ph., *Die Bedeutung der Statistik für die vergleichende Erziehungswissenschaft*. International Review of Education 1959, 3, 329—342.
31. Jullien, M. A., *Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comperée*. Genève 1962.
32. Kandel, J. L., *Comparative Education*. Cambridge Mass. 1953.
33. Kandel, J. L., *The New Era in Education*. New York 1955.
34. Kandel, J. L., *Problems of Comparative Education*. International Review of Education 1956, 1, 1—13.
35. Kandel, J. L., *The Methodology of Comparative Education*. International Review of Education 1959, 3, 270—280.
36. Kandel, J. L., *Education Yearbook of the International Institute of the Teachers College Columbia University*, New York 1928—1934.
37. Kazamias, A. M., *History, Science and Comparative Education*. International Review of Education. 1963, 3—4, 383—398.
38. King, E. J., *World Perspectives in Education*. London 1962.
39. King, E. J., *Others Schools and Ours*. New York 1963. Revised edition.
- 39a King E. J., *The Purpose of Comparative Education*. Comparative Education 1965, 3, 147—159.
40. Kienitz, W., *Das Schulwesen sozialistischer Länder in Europa*. Berlin 1962.
41. Kneller, G. F., *The Prospects of Comparative Education*. International Review of Education 1963, 4, 396—406.
42. Landsheere, G. De., *Education comparée et dynamique culturelle*. Représ 1964, 3, 64—79.
43. Lauwerys, J., *Methoden der vergleichenden Pädagogik*. Bildung u. Erziehung 1958, 2, 65—77.
44. Lauwerys, J., *The Philosophical Approach to Comparative Education*. International Review of Education 1959, 3, 281—298.
45. *L'éducation comparée*. Revue Analytique de l'éducation. 1958. 2, 3—15.
46. *L'éducation dans le monde UNESCO*. Paris 1955, 1960, 1961.
47. *L'enseignement de l'éducation comparée*. Revue analytique de l'éducation. No. 4, 1963.
48. Maškova, Z. A., *O vospitanti učastichsja v stranach socialisma*. Moskva 1961.
49. Mallinson, V., *An Introduction to the Study of Comparative Education*. London 1957.
50. Monroe, W. S., ed., *Encyklopedia of Educational Research*. New York 1956.
51. Nawroczyński, B., *Pedagogika porównawcza*. Kwart. pedagogiczny 1962, 1, 29—47.
52. Orata, P. T., *Facts, Problems and Progress of Education in the World of Today*. International Review of Education 1960, 1, 10—20.
53. Rosselló, P., *Die vergleichende Pädagogik als Mittel zur Planung*. Bildung und Erziehung 1958, 11, 641—657.
54. Rosselló, P., *La teorie de las corrientes educativas*. La Habana 1960.
55. Sandiford, P., ed., *Comparative Education*. London 1918.
56. Schneider, F., *Triebkräfte der Pädagogik der Völker*. Salzburg 1957.
57. Schneider, F., *Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Heidelberg 1961.
58. Singule, F., *Směry současné buržoazní pedagogiky*. Praha 1962.
59. *Sistema obrazovanija v nekotorych kapitalističeskich stranach*. Moskva 1960.
60. Stenhouse, L. E., *Educational Decisions as Units of Study in an Explanatory Comparative Education*. International Review of Education 1962, 4, 412—419.
61. Suchodolski, B., *Zarys pedagogiki*. Warszawa 1962.
62. *The New York University's Annual Conference on Comparative Education*. New York April 1959. International Review of Education 1960, 1, 78—79.
63. Torborst, M. ed., *Schulentwicklung und Schulreform in einigen kapitalistischen Ländern Europas*, Berlin. 1962.
64. Ullich, R., *The Education of Nations*. Cambridge Mass. 1961.
65. *Vergleichende Pädagogik*. Berlin Jg. 1962, Folge 1.
66. Wołoszyn, S., *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*. Warszawa 1964.

Do redakce došlo v květnu 1965.

Франтишек Сингуле,
Проблематика сравнительной педагогики

Исходя из широкого обзора мировой сравнительной литературы, автор очерка анализирует методологические проблемы сравнительной педагогики, пытается ознакомить чехословацкую общественность с этой проблематикой и стремится путем этого анализа прийти к определенным выводам при решении проблемы сравнительного учения в педагогике.

Во вступительной части очерка описана вкратце история сравнительной педагогики. Ее развитие автор характеризует выступлением Марк-Антуана Жюльена, периодом педагогического странствования, основанием педагогических музеев и международных бюро педагогической информации и документации, работами М. Садлера и, наконец, работами современного поколения сравнительных педагогов.

В разделе, посвященном основным проблемам теории сравнительной педагогики, автор сначала анализирует способ применения сравнительного метода в педагогике и на основании этого объясняет понятия «Педагогика за рубежом» и «Сравнительная педагогика», «Описательная и объяснительная сравнительная педагогика» и «Воспитательная политика» (а также и «Воспитание в духе международного взаимопонимания»). Затем автор стремится ответить на вопрос, что является предметом сравнения в сравнительной педагогике, пытаясь при этом разграничить содержание и объем понятия «Сравнительная педагогика».

Центральной темой очерка является анализ и классификация основных видов понимания сравнительной педагогики в мире. Так например, автор делает, в частности, разницу между т. н. интрапедагогическим анализом и сравнительной педагогикой в историческом и социологическом понимании. Для более глубокого объяснения этого понятия автор пользуется работами П. Росселло, И. Л. Канделя, Н. Ганса, Фр. Шнайдера, Дж. Лоуэриса, Ц. А. Андерсена, А. М. Казаниаса и Э. Дж. Кинга. В заключение автор касается также и развития сравнительной педагогики в социалистических странах.

Затем автор переходит к анализу сущности и техники сравнительного метода в педагогике. Высоко оценивая его значение для научной работы в области педагогики, автор подвергает анализу отдельные ступени и этапы и критически оценивает возможности использования вопросника и статистических методов в сравнительной педагогике. В заключение дается анализ и оценка различных взглядов на роль сравнительной педагогики в системе наук и стремится постичь ее значение.

Закончивая свой очерк, автор рекомендует содействовать систематическому развитию сравнительной педагогики в Чехословакии и выдвигает основные задания для изучения сравнительной педагогики в своей стране. В этом духе автор настаивает на развитии методологии сравнительной педагогики на основе диалектического и исторического материализма и разветвлении собственных сравнительных изысканий в области наиболее неотложных практических и педагогических проблем чехословацкой педагогики. В связи с этим автор выдвигает требование включить изучение сравнительной педагогики в программу ВУЗ в Чехословакии.

František Singule
The Problems of Comparative Pedagogy

On the basis of a broad survey of world comparative literature the study deals with the methodological problems of comparative pedagogy, and aims at acquainting the Czechoslovak pedagogical public with the problems involved and arrive at certain conclusions in the analyses of a number of problems of comparative study in pedagogy.

The study brings, in the first place, a brief history of comparative pedagogy. Its development is characterised by the contribution of Marc-Antoine Jullien, the period of pedagogical travels, the establishment of pedagogical museums and international centres of pedagogical documentation, the works of M. Sadler and finally the works of the present generation of comparative educationists.

In the chapter devoted to the main theoretical problems of comparative pedagogy the author analyses first of all the way of applying the comparative method in pedagogy and thus comes to explaining the terms foreign pedagogy and comparative pedagogy, descriptive and explicative comparative pedagogy and educational policy (or even training for international understanding). Then he goes on to deal with the question of what is the object of comparison in comparative pedagogy and thereby tries to define roughly the content and extent of the term »comparative pedagogy«.

The core of the study is an analysis and classification of the main conceptions of present-day comparative pedagogy in the world. Here, the author distinguishes especially between the so-called intrapedagogical analysis on the one hand, and historically and sociologically conceived comparative pedagogy on the other hand. He endeavours to clarify this conception more profoundly especially in the works of P. Rosselló, I. L. Kandel, N. Hans, F. Schneider, J. Lauwerys, C. A. Andersen, A. M. Kazanias and E. J. King. In conclusion, he also refers to the development of comparative pedagogy in the socialist countries.

Then the author analyses the substance and the technique of the comparative method in pedagogy. He especially appraises its contribution to scientific work in pedagogy, analyses its individual stages and steps, and critically appreciates the possibilities of using the questionnaire and statistical methods in comparative pedagogy. Finally he analyses and evaluates various views on the position of comparative pedagogy in the system of sciences, and tries to give a true picture of its significance.

In conclusion of his study the author advocates consistent development of comparative pedagogy in Czechoslovakia and outlines the main tasks of comparative pedagogical studies in his country. In this respect he especially calls for developing the methodology of comparative pedagogy on the basis of dialectical and historical materialism, developing one's own comparative studies in the field of the most urgent practical and educational problems of Czechoslovak pedagogy, and an appraisal of domestic tradition in the field of comparative pedagogy. In this connection he voices the demand that comparative pedagogy should be studied at Czechoslovak universities.