
Kulturní cizinci a rekonstrukce školství

Lekce z irské zkušenosti pro střední Evropu?

DENIS O'SULLIVAN**

Pedagogická fakulta College Cork, Irsko

Cultural Strangers and Educational Reconstruction

Lessons from Irish Experience for Central Europe?

Abstract: Since the political changes in Central Europe in the last decade there has been an opening up of the policy-making process to outside ideas and personnel. In the Irish Republic from the 1960s onwards there has been a comparable development. In treating these non-native personnel as cultural strangers the intention is to stress their role in educational policy-making conceived as a cultural process. This is to make the target of analysis less the observable behaviour of the actors in the formation of educational policy and more the cultural forms which shape these behaviours albeit in a hidden fashion. The concept of policy paradigm, embodying linguistic, normative, epistemic and methodological dimensions, is used to give structure to these cultural forms. The cultural strangers selected to illuminate the Irish experience with non-native educationalists include an Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) sponsored survey team, an economist from the United States, two Canadian historians, and a specialist in religious studies from the U.S. In connecting with the Irish policy process their experiences reveal five patterns of intercultural contact: the challenging of doxic paradigms; the legitimation of native ideas; non-discursive performative influence on policy; politically-safe testing of public opinion; expanding the themes of policy debate. It is suggested that Central European educators could usefully examine the extent to which similar patterns of social and cultural interaction are beginning to form in Central Europe. Finally, it is argued that the experience of educational systems in Central Europe with cultural strangers has a relevance for cultural theorising.

Sociologický časopis, 1996, Vol. 32 (No. 2: 159-173)

V nejširším smyslu se pojem *kulturní cizinec* vztahuje na jakéhokoli jedince, který se ocitne v odloučení, zažije nepochopení, odcizení a nedostatek integrace v kulturním prostoru, v němž se právě nachází. V současné době častého cestování většiny lidí dříve nebo později zažije pocit kulturního odcizení téměř každý. Jako nejzřetelnější příklady slouží turisté, misionáři, emigranti a kolonisté. V naší práci používáme pojmu selektivněji, vztahuje se na zahraniční odborníky nebo zahraniční agentury ve školství, kterým přijeli pomoci svými analýzami a nabídkou programů vzdělávacího systému. *Kulturní cizinci* jsou v tomto případě výzkumnými pracovníky, kteří byli pozváni organizacemi či jedinci, aby poradili se specifickými aspekty domácího systému, anebo mezinárodní agentury přizvané většinou za účelem přispět k procesu utváření politické strategie. V rámci sociologické teorie, které je adresována, se jedná o řadu souvisejících kulturních procesů týkajících se setkání, sdělování, zamítnutí a modifikací kulturních forem a o je-

*) Tato práce vznikla za podpory grantu Arts Faculty Research Fund University College Cork.

**) Veškerou korespondenci zasílejte na adresu: Dr. Denis O'Sullivan, Education Department, University College, Cork, Ireland. Tel. + 353 21 27 68 71, ext. 2263, fax + 353 21 27 02 91.

jich vztahy se sociálními akcemi. Zvlášť zkoumáme protínání vzdělávacích teorií a školské praxe, jak je zprostředkováno kulturní politikou účastníků při procesu utváření politické strategie.

Po politických změnách ve střední Evropě poslední dekády se tento prostor otevřel vnějším myšlenkám i zahraničním odborníkům. V oblasti školství pracovníci odpovědní za formulování nových strategií a jejich prosazování navázali kontakty na všech liniích od vládních agentur, výzkumných institucí až po profesionální organizace a jednotlivé odborníky ze západní Evropy [Kotásek 1992]. Výsledky tohoto mezikulturního kontaktu najdeme ve zprávě Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj [Review... 1992] a dalších mezinárodních organizací [Report... 1992, A Survey... 1991-1993], ale dokládají to také četné konference, semináře, jednání na téma vzdělávání učitelů, výuka lidských práv či komparace školských systémů.

Srovnatelný vývoj byl zaznamenán od šedesátých let také v Irské republice. Nyní, když je možné zpětně určit, jakým způsobem ovlivnil přínos kulturních cizinců tvorbu politického procesu v Irsku, můžeme tak pomoci také při formulování politického procesu ve střední Evropě. Ačkoli jsou rozdíly mezi Irskem a zeměmi střední Evropy zřejmé, ať se to týká rozlohy, etnického složení, náboženské situace, jsou zde také společné rysy: zkušenost politického útlaču, osidlování, rozdělení země, okupace a odboj. Očekáváme, že tyto zkušenosti vedly k formování sociálních jevů, jako jsou např. národní sebeuvědomění, nativismus a kulturní izolace, které především ovlivňují přístup ke kulturním cizincům a vztah k cizím myšlenkám.

Máme v úmyslu zdůraznit roli kulturních cizinců při formulaci politiky vzdělávání koncipované jako kulturní proces. To proto, aby bylo méně důležité chování účastníků při formulaci vzdělávacích strategií a naopak byly zřetelné *kulturní formy*, které formují a jsou formovány tímto chováním, neboť nebývají tak zřetelné. Používám pojmu *paradigma politiky*, což dává strukturu těmto kulturním formám a poskytuje optiku ke studiu způsobů, jakým tyto formy čelí jedna druhé při interakci domorodého a cizího, jak jsou vtěleny ve vědomí a v řeči aktérů, kteří mají tyto strategie formulovat.

Paradigma politiky

Paradigmatem politiky jsou míněny ty kulturní soustavy, které vládou politickému procesu. Obsahují dimenze lingvistické, normativní, epistemické, empirické a metodologické. Reagují na to, jak je proces vzdělávání konceptualizován, tematizován a popisován, co má být vlastně definováno jako hlavní problém, jaká data bude vhodné použít, kdo je vlastně legitimně účastníkem a s jakým statutem, a jak je politický proces ustanoven, realizován a hodnocen.

Politická paradigma jsou silnými regulačními vlivy při vytváření a stanovení politiky. Jejich funkce tkví ve vymezení hranic pomocí termínů, témat, problémů, dat a informací o účastnících, které mohou být pojaty do systému a které nebudou brány v úvahu, je to kritický rys jejich regulační síly. Politická paradigma mohou nabýt statusu doxy (mínění) [Bourdieu 1977]. Je nesnadné je zpochybnit, protože jsou považována za shodná s limity normality a obecným smýšlením. Regulační síla paradigmatu je funkcí toho, jak slabě či silně jsou omezeny hranice dané charakterem a rozsahem kontrolovaných fenoménů, a kde v komunitě, která vytváří politiku, je paradigma dominantní. Při analýze změn poznanych pomocí paradigmat mohou být kvalitativní rozdíly zazname-

nány mezi nárůstem, změnami, zmenšením nebo přerušením (k podrobnější diskusi o pojmu paradigma politiky viz [O'Sullivan 1993]).

Mezi kulturní cizince, kteří se zabývali irským školstvím byli lidé z týmu podpořeného OECD, A. Dale Tussing, ekonom (USA), Donald H. Akenson a E. Brian Titley, historikové (Kanada) a Patrick Duffy, specialista na studia náboženství (USA). Zabývali se širokým spektrem problémů irského školství, vztahu školského systému k ekonomii, jeho financováním, otázkami rovnosti a spravedlnosti a rolí náboženství a církve (římskokatolické). V souvislosti s irskými zkušenostmi odhalili pět vzorců mezikulturního kontaktu týkajícího se zahraničních poradců, kteří svými analýzami měli vliv na formulování vzdělávací politiky.

1. Narušování mínění (doxy)

To spočívá ve zpochybňování poznatků, pocitů a hodnot, jež jsou těžce rozpoznatelné, neboť jsou zakotveny v běžné praxi a normalizovaném chápání. V roli kulturního cizince mohou poradci očekávat nedůvěru, posměch a odpor. Projevy cizích paradigmat se mohou zdát pro část intelektuálního vedení ve srovnání s paradigmaty místními jako příznak „nepřítele za dveřmi“, preventivní akce je pak nutná pro to, aby místní paradigma nebylo vytlačeno ze svého doxického postavení.

2. Legitimování

Kulturní cizinci se postaví za myšlenky určitého okruhu lidí, jako jsou rodiče, učitelé, státní úředníci či dílčí skupiny v těchto společenstvích. Stávají se pak obhájci domácích interpretací a zaváděných předpisů, zvláště v případě dokazování důvěryhodnosti a hodnocení. Skupina místních navrhovatelů pak zajistí, aby myšlenky poradců dostaly maximální publicitu.

3. Nediskurzivní vliv

V tomto modelu jsou důsledky příspěvků kulturních cizinců značně necitlivé a nerespektující místní duchovní symboly a tradici, i když některé závěry se mohou jevit zvláště pro strategii jako oprávněné. Návrhy kulturních cizinců jsou uplatňovány více při politickém rozhodování než při veřejné diskusi. Jako ve známé pohádce, kde jde o objednání nových šatů než o prohlášení na veřejnosti, že král je nahý.

4. Politicky bezpečný průzkum veřejného mínění

Všechny kulturní systémy obsahují určitý počet problémů, které jsou politicky citlivé. Místní političtí tvůrci bývají váhaví při výzkumu veřejného mínění, jež by se týkalo určitého problému, v obavě, že pouhá zmínka o něm na veřejnosti by mohla naznačit jistý stupeň jejich podpory. Tam, kde však tuto myšlenku pronese kulturní cizinec, lze uskutečnit výzkum veřejného mínění, neboť se tak zároveň zachovává maximální odstup od daného problému. Nejedná se pouze o nadhození problému a sledování, kdo mu vyjádří podporu, dojde tak k distanci od odpovědnosti za vlastní ideu a za její zveřejnění.

5. Rozšiřování témat politické diskuse

Jedná se o příklad inovativnějšího příspěvku kulturních cizinců v diskusi o vzdělávání tím, že se rozšíří místní paradigmata. Běžně se očekává, že role oficiálních kulturních cizinců přispěje k domácí formulaci tvorby politiky návrhem nových možností řešit místní obtíže vážící se k administrativním strukturám, jednotlivým druhům škol, k osnovám a

metodikám. Kulturní cizinci mohou udělat více než jen sepsat alternativy řešení. Mohou přinést nová témata k diskusi o politice tím, že zdůrazní problémy, jež místní dosud nepoznali.

Znázorněním těchto vzorců kulturního kontaktu tímto souhrnem je možné zveličit činnost účastníků a dívat se na jejich sociální akci jako na tvořivou a ničím nezátíženou. Jedinci mají schopnost reagovat podle libosti na události a myšlenky tak, jak vznikají, stávají se tvůrci svého světa. To je však jen jedna stránka napětí mezi činností a kulturou, je představována tímto dualismem jako heuristická metoda, jež posunuje analýzy kulturních změn dopředu [Archer 1989]. Kulturní formy, v nichž účastníci operují a které ovlivňují jejich vlastní nejistoty nad modalitou akcí, budou objasněny dále podrobněji.

1. Narušování mínění (doxy)

Až do padesátých let našeho století církev dosti nekompromisně obhajovala princip moci v souvislosti s rolí státu při poskytování zdravotní a sociální péče a při vzdělávání občanů. Podle tohoto principu žádná větší organizace nemůže dělat to, co zvládne organizace menší či jedinec sám pro sebe. Účelem bylo uchránit občany toho, aby jejich potřeby formoval stát, aby byla podkopávána osobní iniciativa a aby vzrůst necitlivosti státní byrokracie nevedl k totalitnímu režimu. Papežská encyklika *Quadragesimo Anno*, vyhlášená v roce 1931, se stala přímým zdrojem tohoto odporu ke státnímu řízení a vedla k sociálním hnutím čtyřicátých let [White... 1980].

Církev uplatňovala svůj nárok na hlavní roli ve vzdělávání a vyšší pravomoc ve vztahu ke státu. Uznávala, že stát má určitá práva ve vzdělávání jako např. povinnost doplnit úsilí rodičů vzdělat své děti nebo postarat se o děti v případech, kde rodiče své povinnosti zanedbávají. Avšak tato práva státu byla „podřízena dřívějším nárokům církve a rodiny“ [Kavanagh 1966: 91]. Hlavní práva a povinnosti ve vzdělávání dětí byla přiznána rodičům. Z tohoto hlediska se práva a povinnosti rodičů a církve doplňovaly: „práva církve čerpají z nadpřirozeného řádu a práva rodiny z přirozeného a jsou v dokonalé harmonii... Rodinná práva jsou církví houževnatě hájena“ [Kavanagh 1966: 92]. Církevní stanovisko na roli církve, rodiny a státu v zabezpečování vzdělání a ve formulování vzdělávací politiky bylo vyjádřeno v člancích týkajících se vzdělání v irské ústavě z roku 1937 a bylo všeobecně přijato. V často citovaném projevu ministra školství Richarda Mulcahyho z roku 1956 vyplynulo, že ministr plně uznával prvenství církve při plánování vzdělávacích strategií, sám se označil jako „muž v montérkách“ (dungaree man), jehož úkolem je jen zmodernizovat vzdělávací prostředky, distancoval se od „jednoduchého přijetí nějakých smyšlených povinností filozofovat (...) ve věcech vzdělání“ [citováno v O'Connor 1986: 1].

Tento vliv předpisů vztahujících se k roli církve při vzdělávání reprezentuje v myslích irské populace mnoho rysů doxy ve smyslu Bourdieuvy koncepce.

Bourdieu [1977: 168] rozlišuje doxu a ortodoxii. Doxa je vztah k univerzalitě, o které se nediskutuje: „úhrn těchto mínění je implicitně těsněji postaven k tomu, co se zkoumá, což se ukazuje pouze retrospektivně, když se ona mínění mají prakticky odvolat“. To zahrnuje absolutizující formu legitimizací, „jelikož vůbec nebere na vědomí otázku legitimiti, jako výsledku soutěže a konfliktu mezi různými skupinami, které tvrdí, že samy legitimitu mají“.

Ortodoxie se naopak vztahuje k univerzu diskursu, k oblasti dostupných názorů a argumentů, ovšem způsobem, který definuje některé směry a myšlenky jako mylné či

nepravdivé. Když jsou meze doxy zatlačeny zpět a je odhalen její charakter libovolnosti, je nutné, aby ji systematizovali a racionalizovali ti, kteří si za ní stojí. Ortodoxie odpovídá na otázky, které se v případě doxy nekladou. Ortodoxie požaduje legitimování pozic i v tom případě, kdy to doxa nečiní.

Jak Bourdieu poukazuje, vláda uplatňovaná ortodoxními pozicemi, potvrzuje některé pohledy na svět a druhé zamítá, zakrývá tak fakt jisté míry cenzury, která udržuje rozdíl „mezi světem věcí, které mohou být vyjádřeny, a tím pádem i myšleny, a světem věcí, které se berou za samozřejmé“ [Ibid.: 169-170].

Kde paradigma dosáhne postavení doxy, jak se zřejmě stalo v případě církve a její role v irském školství do padesátých let tohoto století, kdy chyběly jakékoli alternativy, doxa se tak stane ve vědomí hluboce strukturovanou.

Několik externích poradců, zejména Duffy, Titley a Akenson, napadli doxický charakter paradigmatu. Tito autoři si dovolili klást otázky po motivaci a zájmech, navrhovali různé interpretace role náboženství v irském školství, které nebyly součástí irské kultury.

V *Laickém učiteli* Patrick Duffy [1967] soudil, že role náboženství omezovala zaměstnanost a příležitosti k polepšení si laických učitelů. Argumentoval, že mezi učiteli existuje silná tendence odejít ze školství a mezi inteligentnějšími a progresivnějšími lidmi utíchal zájem o učitelské povolání. E. Brian Titley v *Církvi, státu a vedení školství v Irsku 1900-1944* [Titley 1983] argumentuje podobně, kritizuje systém za způsob, jakým ztěžuje rozvoj laického školství. Tím, že stát zanedbal budování sítě škol navazující na základní školství, a to až do šedesátých let, si ztížil pozici, neboť „církvi umožnilo obrovské bohatství a prostředky prakticky vybudovat monopol ve školství...“ [Ibid.: 155].

Daleko více konfrontační bylo tvrzení Akensona [1975] a Titleye [1983], kteří napsali, že role církve ve školství je donucovací, nedemokratická, autoritativní a manipulující. Pro Titleye existovaly jiné důvody, proč církev ovládá školství kromě hlášeného cíle záchranu duší. „Důvody jsou spojené s pokračující existencí církve jako instituce a se zachováním jejího vlivu na společnost“ [Titley 1983: 143]. Tento cíl církve realizuje zvyšováním počtu církevního personálu doma i v zahraničí tím, že vychovává laiky k neodporování církvi, a také si vytváří věrný kádr budoucích politiků, na které bude spolehnout v případě tvorby zákonů. Neexistenci diskuse o irském školství vysvětluje Akenson [1975: 108] tím, že irští laikové dali církvi „svolení k činnosti“, a dále vysvětluje, že „je to pochopitelné, vždyť většina irských mužů je produktem církevního školského systému a již od dětství jsou naočkováni přesně těmi myšlenkami, na kterých jsou založeny akce duchovních.“

Dalo se očekávat, že napadení doxického charakteru irského myšlení v otázkách o roli náboženství ve vzdělávání, vyvolá odpor. Pochybovat o jistotách života jakékoli sociální skupiny vede od opozice až k animozitě.

Překvapením je, že od šedesátých let dochází k podstatným změnám v postavení a veřejném chápání role církve v irském školství. Tyto změny jsou dosti obsáhlé a souvisí s početností nové reprezentace, představ o roli náboženství při kontrole vzdělávání a s ideologickým příklonem v sociální a vzdělávací problematice. Nyní je na základních a středních školách jen nepatrné procento duchovních na učitelských místech. Do církevních škol jsou stále častěji jmenováni laičtí ředitelé, duchovní v tomto povolání jsou spíše raritou. Církevní personál diskutuje o své roli v rámci vzdělávání a právě on je zdrojem progresivních myšlenek o vzdělávací politice v irském školství.

K tomu vedla řada okolností, které dosud nebyly plně analyzovány, ale pravděpodobně se jednalo o vlivy: sebereflexe ovlivněná klesajícím počtem duchovního personálu, úvahami nad deliberalizací Druhého vatikánského koncilu, radikalizované názory misio-nářů vracějících se z rozvojových zemí, kde byli ovlivněni teologií osvobození a zpolitizováním nerovnoprávnosti v těchto zemích.

Je to příkladem toho, jak stejný sociální fenomén vyvolá dvě diskursivní pole diskuse – reflektivní a praktičtější – jedná se o oblasti značně oddělené, vedené ve zřetelných sociálních arénách a sledující rozdílné cíle. Kulturní cizinci působili především v rámci reflektivní oblasti na roli církve při vzdělávání. Byli to akademici a zveřejnili své analýzy v akademických časopisech a orientovali se na tuto oblast kritiky. Naproti tomu se „domorodá“ diskuse zabývala více oblastí praktickou a podíleli se na ní lidé z přední linie diskusemi na konferencích, seminářích, ve veřejných projevech a v církevních publikacích, orientovali se na analýzu a formulování strategií ve vzdělávací praxi. Tato diskuse měla větší vliv na strukturování nového vědomí o postavení církve v irském školství.

To neznamená, že kulturní cizinci nic neovlivnili. Oni byli první, kdo pochybovali o nezpochybnitelném, oni vyslali první signál ke kosmopolitičtějšímu církevnímu intelektuálům, kteří pociťovali nutnost změny, a tak hledali možnosti změn ve své vlastní oblasti vlivu. Jestliže by to byl tento případ, ustanovilo by to formu kulturní kooptace, to je včlenění externích rysů do osobních kulturních premis, které, jestliže nejsou uvedeny v soulad, mohou být pociťovány jako konfrontační a ohrožující.

Tato interpretace vlivu kulturních cizinců nejspíše zveličuje domorodou odezvu. Církevní hierarchie formulující kulturu byla sama v oblasti myšlení tvarována hlavně praktickými poměry v církvi, stejně jako filozofy uvnitř církve s jejich modernistickými myšlenkami, jež se shodou okolností podobaly těm, jež kriticky formulovali kulturní cizinci.

Účast církve při kulturních změnách měla význam pro její stabilitu. Církevní personál udržel pod kontrolou tempo a směr kritických změn tím, že marginalizoval konfrontační pojetí kulturních cizinců. Touto cestou, narušením doxického paradigmatu, jež mohlo nastat také vlivem modernizace, bylo koordinováno s plným zapojením a iniciativou církve. Postata změn takto uchopená byla pro církev méně hrozivá.

2. Legitimování

V roce 1965 publikovala OECD zprávu o irském školství; tato studie poukazovala na otázky, jak jsou použity lidské a materiální zdroje ve školství, a nastínila odhad ekonomických požadavků na tyto zdroje do budoucna.

Podrobnosti výsledků této studie nejsou tak významné jako celkový přístup ke vzdělávání, použitá terminologie, položené otázky, jež definovaly problém. Všechny tyto prvky byly zhruba shodné s paradigmatem lidského kapitálu, který byl v té době v otázkách vzdělávání mezinárodně vlivný. Dělo se to formou ustanovení o „vhodných“ vzdělávacích stupních v rámci tržních vlivů – např. předpoklady zaměstnavatelů, praxe v konkurenčních zemích, zavedení teorie deficitu a přebytku ve vztahu k vzdělávacím kvalifikacím, a zvláště překvapivě ve vztahu k lidem s určitým stupněm úspěchu ve vzdělání, pozornost se věnovala ekonomice plánování osnov a kvantifikaci vzdělávacích jevů (propočítání nákladů, výstupů, vstupů a účastnických poměrů). Vzdělávání bylo celkově

považováno za investici do lidí jako zdroje energie, blahobytu a maximalizaci ekonomiky ve stejném smyslu, jako je investice do hmotného zařízení a nové technologie.

Tyto rysy se ovšem nenajdou ve *Zprávě školské rady o osnovách pro střední školy* z roku 1962, z toho roku, kdy byl ustanoven tým zpracovávající studii pro OECD. Tato zpráva školské rady operovala v rámci teocentrického paradigmatu. Koncipovala školství v rámci kulturního a náboženského sdělování, zdůraznila pomocný a doplňující vztah k rodině a církvi a prohlásila, že konečný cíl vzdělávání je celkový vývoj člověka – náboženský, morální, intelektuální a fyzický – za účelem spasení jejich duší. Specializovaná příprava k určité kvalifikaci či profesi byla od této vize všeobecného školství notně vzdálená. Zpráva ospravedlňovala množství praktických předmětů, jako je práce se dřevem nebo nauka o vedení domácnosti, a ospravedlňovala je pouze ve vztahu, jaký měly ke všeobecnému vzdělání.

Zpráva OECD spíše než myšlenky školské rady byla v souladu s ekonomickým plánováním, jehož počátek spadá do konce padesátých let. Během padesátých let bylo stále jasnější, že se Irsko dostává do ekonomické krize, tato doba je charakteristická ekonomickými a sociálními obtížemi, jež charakterizuje vysoká inflace, krize rozpočtu, pokles průmyslové i zemědělské výroby a masivní emigrace. Politický ohlas byl zaznamenán u státních úředníků a akademích poradců, nikoli u politiků. Následující nový směr ekonomického vývoje znamenal zahájení takových ekonomických změn, jež se přesunuly od ochranářství k volnému obchodu a podpoře zahraničních investorů, s hlavním zaměřením na dovoz. K podpoře těchto změn se ekonomové zavázali speciálním přístupem k „zabezpečení dostatečného přísunu personálu s požadovanými znalostmi a kvalifikací do všech odvětví průmyslu“ [*Programme for Economic...* 1958: 39] a slíbili, že „se bude věnovat zvláštní pozornost školství, vzdělávání a jiným formám ‚lidských investic‘“. [*Second Programme...* 1963: 17].

Zpráva OECD pracovala v rámci stejného lidského kapitálového paradigmatu, jaký užili irští ekonomové na konci padesátých let. Zkušenosti státní úředníci byli obeznámeni s celkovým záměrem OECD a jejich úvahy [O'Connor 1986, Bonel-Elliott 1994] jsou jednoznačné v uznání návrhu OECD z konference ve Washingtonu v roce 1961, že provedením průzkumu nasměrují celý projekt. Zpráva OECD nepůsobila jako zdroj paradigmatického prohlédnutí, ale jako způsob rozšíření a legitimování paradigmatické změny, která již nastala ve vlivném sektoru za podpory skupiny vytvářející politiku. Paradigma vzdělávací politiky zastávané částí vlády, jmenovitě ministerstvem financí a jeho ekonomickými poradci, nyní musela být přijata klíčovými sociálními skupinami, měly-li ony uskutečnit ekonomickou rekonstrukci. Účast OECD byla důležitým zdrojem legitimizace pro státní úředníky, politiky, učitele i rodiče při obhajobě nezbytnosti změny koncepce vzdělávací soustavy.

Tím, že role OECD jako podporovatele změn byla široce zveřejněna, došlo k vyloučení možných sporů či negativních účinků. Návaznost na OECD dala zprávě neutrální identitu. Pokud šlo o OECD, nezajímala se o studovaný problém ve smyslu irské analýzy. Od byrokratické organizace se očekává, že se bude chovat, jak se na byrokratickou instituci sluší včetně nestrannosti zbavené emocionálního přístupu k předmětu své analýzy. Odezva Národní průmyslové a ekonomické rady (National Industrial and Economic Council) jasně ukazuje na emocionální neutralitu zprávy OECD „Střízlivá a podrobná analýza faktů v *Investment in Education*, která zpochybnila veškeré sebeuspokojení s konvenčním vzděláváním, znemožnila výmluvy na úkor neznalosti relevant-

ních faktů, dala popud ke kritickému prozkoumání našeho školství ve všech jeho aspektech, které mohou tvořit základ k jeho trvalému zlepšování“ [Comments... 1966: 31].

Dalšími rysy byrokracie jsou odborné znalosti a specializace, a tak spojení na OECD znamenalo, že zpráva pro OECD byla považována za produkt odborných úřadů v jejich specializovaných oblastech výzkumu. Diskuse o ní nabude legitimity odkazem na expertizu výzkumného týmu, neboť ji nelze přehlédnout. Zkušeni státní úředníci uznali později, že zatímco oni věděli, jaké změny jsou nutné, „nestranná zpráva vyžadovala jednání ministerstva“ [O'Connor 1986: 20].

Významná paradigmatická změna nastala ve způsobu, jakým bylo školství konceptualizováno a jak se o něm od šedesátých let diskutovalo ve všech vrstvách. Zpráva OECD hrála distinktivní roli v přechodné době. Obsadila roli poctivého zprostředkovatele, navíc externího, přinesla byrokratickou charakteristiku odborných znalostí a emoční nestrannosti, a tím uspěla při rozšíření paradigmatu lidského kapitálu mimo doménu zkušených státních úředníků a jejich poradců právě u tvůrců politiky.

3. Nediskurzivní vliv

A. Dale Tussing, profesor ekonomie na Syracuské univerzitě v New Yorku, publikoval v roce 1978 *Irské výdaje ve školství – v minulosti, nyní a v budoucnosti* (Irish Educational Expenditures – Past, Present and Future), data byla podložena výzkumem provedeným během patnácti měsíců v letech 1975-1976, kdy pracoval jako hostující profesor ekonomie v Ekonomickém a sociálním institutu v Dublinu.

Tussing upozornil na rozsah a hloubku irského školského systému, na jeho vyšší rozvoj, než se soudilo vzhledem k irským příjmům, struktuře průmyslu a stupni urbanizace. Jeho výzkum jej vedl k závěru, že faktory, které umožnily takový stav vzdělání – spartánský duch škol, velké třídy, špatné placení učitelé, investice katolické církve, členové náboženských sekt vkládající svoje platy zpět do škol či poskytující své služby bez platu, stejně jako nízký vědecký a technický obsah osnov – postupně či úplně mizely, zanechávající Irsko s drahým školským systémem. Ukázal, že se veřejné výdaje na střední školy, upravené podle inflace, v období let 1974-1986 skoro zdvojnásobí a v tomto období výdaje na třetí stupeň dokonce více než zdvojnásobí. Tussing vyslovil obavu, že dokud nenastane krizová situace, nic se nezmění ani v rozpočtu, ani s přibývajícím počtem žáků. Dojde-li ke krizi, varoval, rodiče, zvláště chudí či znevýhodnění, budou tuto krizi pociťovat tím, že jejich děti budou sdílet přeplněné třídy, prozatimní třídy či dokonce nebudou mít možnost studovat pro nedostatek míst. Doporučil urychleně „diskusi o školských prioritách“ [Tussing 1978: 173].

Jako příspěvek k této diskusi Tussing doporučil, aby bylo školství považováno za „něco jako veřejné dobro“, s veřejnými i soukromými charakteristikami. Tam, kde jsou znevýhodnění individuální studenti formováním kulturním a sociálním modelem či zlepšením celoživotního příjmu, školství může být nazváno soukromým. Školství je veřejné dobro v tom smyslu, že politický, sociální a ekonomický život potřebuje určitý minimální vzdělávací standard, a za ten lze považovat povinnou školní docházku.

Tam, kde jsou prostředky omezené, Tussing navrhl vytvořit rezervy pro školství, které přece společnosti prospívá, a zvláště irské společnosti. Mínil tím zavedení poplatků a politiku financování, univerzitní studenti by platili formou půjček náklady na své vzdělání. Ve školách druhého stupně Tussing navrhl několik způsobů, jakými by měli být rodiče finančně zainteresováni na vzdělání svých dětí – zrušit ve školách všechny nebo

některé programy státního subvencování či považovat státní financování školství na této úrovni za osobní příjem, a tím pádem podléhající dani z příjmu. De facto by to znamenalo zrušení bezplatného školství zahájeného téměř o dekádu dříve, již v roce 1967.

Bezplatné školství bylo kulturní modlou, zrcadlily se v něm otevřenost a příležitosti, symbolizující nový směr vývoje irské společnosti, po jeho zahájení krátce po padesátém výročí povstání proti britské nadvládě v roce 1916. Navrhnout odstranění takové vymoženosti, jak se o to pokoušel Tussing, bylo doslova obrazoborecké. Jakkoli působivé byly Tussingovy argumenty, odstranění bezplatného školství znamenalo především ohrožení politiků.

Tussing později [1983] vzpomínal, že „ministři a státní úředníci odmítli v té době představu krize“, přesto souhlasili s klíčovými aspekty jeho analýzy, a možná i s jeho přístupem k řešení stoupajících nákladů na školství. Přinejmenším názor, že pro mnoho rodičů je bezplatné vzdělávání jejich dětí na druhém stupni velkou výhrou a že tito rodiče by přece mohli a budou muset přispívat na vzdělávání svých dětí, se jevilo jako důležitý faktor při odhadování možné politické odezvy na úspory ve financování škol na počátku osmdesátých let. Ministr školství převzal tyto iniciativy v roce 1982, aby snížil očekávané výdaje v následujícím roce o dvě procenta. Některé z podstatnějších finančních úspor měly být dosaženy na druhém stupni zvýšením poměru učitel – student asi o pět procent, společně se snížením stanoveného počtu učitelů a zavedením poplatků za školní dopravu pro studenty a snížení kapitálového rozpočtu [Economic... 1983]. Jak krize, kterou Tussing předpověděl, začala zatěžovat školy (snížení financí a personálu), začaly více spoléhat na dobrovolné příspěvky rodičů, které pokrývaly deficit. Tím bylo bezplatné školství de facto narušeno, sice nepřímě, jako důsledek omezení financí ze strany vlády než jako důsledek nějaké veřejné změny v poplatkové strategii středních škol.

O zrušení bezplatného školství bylo stále vyloučeno diskutovat na státní úrovni. Tussing možná podpořil ty, kteří plánovali nové strategie při zavádění úspor a narušení bezplatnosti středoškolského vzdělávání, ale neuspěl při usnadnění veřejné diskuse. Tussingův vliv byl skrytý, byl nediskursivní, jeho dopad na vzdělávací systém byl přesto podstatný. Praktickým důsledkem pro rodiče bylo: udržet děti na středních školách stálo nyní peníze.

Tento přímý vliv na praxi je bezprostřední ve svém dopadu, absence analýz, argumentace, sporů a důkazů, jež by byly důsledkem diskuse, nakonec spíše omezí kulturní změnu. Pojmy, rozdíly a principy ekonomiky vzdělávání, které se Tussing pokoušel zavést do debaty v Irsku, se nikdy nestaly součástí veřejné diskuse o financování středních škol. Je-li Tussingův vliv na střední školy spíše praktický než diskursivní, jak uvidíme v následující části, jeho myšlenky sledovaly opačný směr, pokud šlo o vysokoškolské vzdělání.

4. Politicky bezpečný průzkum veřejného mínění

I samotná identifikace s názorem ve veřejné diskusi může naznačit určitý stupeň podpory, i když jen tím, že na sebe strhne více pozornosti a vyloučí jiné latentní problémy. V souvislosti s vysokoškolským vzděláním *Irské výdaje na školství* (Irish Educational Expenditures) [Tussing 1978] zdůraznily politicky citlivé otázky, aniž by jakýkoliv místní orgán či jedinec za ně bral odpovědnost. To umožnilo projektantům vzdělávání uvést řadu možností a návrhů vztahujících se k financování školství a ke stupni a charakteru finanční podpory pro studenty, a přesto si od nich udržet odstup.

Projektanti využili úvahy a publikace poradních a konzultačních orgánů, jež byly nezávislé na státních projekcích, i když se členství v nich překrývalo. Témata a volby strategií tohoto konsensuálního náhledu byly jasně převzaty s Tussingových spisů a v té době byl tento fakt všemi účastníky diskuse uznáván.

Na příklad, rozdíl mezi soukromými a veřejnými aspekty funkcí a výhod vzdělávání si našel cestu do předlohy *Higher Education Authority to the Government*: „při vytváření politických strategií vztahujících se k podpoře studentů, by měly být vzaty v úvahu výhody, které studentům vznikají“ [*White Paper*... 1980: 79].

Důležitosti to nabylo zvláště při komunikaci s jiným poradenským orgánem, National Economic and Social Council (NESC). Tato rada „...navrhla, aby bylo znovu zváženo financování vysokoškolského vzdělání, a to z důvodů *regresivních distribučních implikací* v poskytování přednášek za poplatky, které by se rovnaly necelé čtvrtině celkového nákladu. I když rada uznává, že vyšší vzdělání přispívá k sociálnímu a ekonomickému rozvoji, věří, že by náklady měly být hrazeny více než nyní jejich příjemci, tedy těmi, kteří mají ze studia finanční přínos.“

Ve vládním *Programu postupu ve vzdělání* [*Programme for Action*... 1984] z roku 1984 nalezneme důmyslné použití těchto témat. Téma soukromého přínosu bylo včleněno do analýzy stejně jako nutnost uznat priority mezi nároky na financování různých stupňů vzdělávacího systému: „Tím, že se musí drasticky omezit množství peněz pro veškeré veřejné výdaje, je důležité rozvážit ustanovení pro vysokoškolské vzdělávání v poměru ke vzdělávání základnímu a střednímu, a zvláště k potřebám těch, kteří absolvují povinné vzdělávání (...) a stupeň, do kterého by měli jedinci, kteří získají ekonomické výhody z vysokoškolského vzdělání, sami platit buď během studia, či později.“ [Ibid.: 28]

Při formulaci těchto názorů nebyl program tak přínosný a jasný jak NESC nebo Tussing. V části věnované financování vyššího vzdělávání je použito několika anonymních atributů jako např. „existuje argument“, „objevilo se několik důležitých principiálních otázek“, „musíme vzít v úvahu“ atd. Tím vláda neudělala nic, než jen uznala existenci zajímavých nápadů u tvůrců školských strategií. Možná si je vláda jistá, že může být hrdá na to, že bere v potaz poradenské orgány. Dosáhne tím toho nejlepšího z obou sfér. Citlivé problémy objevující se ve zprávách poradenských orgánů nemohou být označeny za cizí, jelikož byly podpořeny jako všeobecně uznávané také legitimními místními činiteli. Nemusí se na ně ovšem brát zřetel, jsou přece pouze doporučeními poradních orgánů. Tato vzájemná hra mezi kulturním cizincem, místním poradenským orgánem a vládou při vytváření a zveřejňování názorů na vzdělání umožňuje integraci politicky citlivých návrhů do diskuse o vzdělání bez politického rizika. Z hlediska vlády tak napomáhá bezpečnému průzkumu veřejného mínění. Je-li odezva veřejnosti k zavedení strategie pozitivní, vláda se může prokázat jako inovativní a proaktivní. Je-li však odezva negativní, vláda nápady jednoduše zavrhne, a to s vysvětlením, že se přece jedná o demokratické gesto, kdy nápady mohou přicházet i zdola nahoru.

5. Rozšiřování témat v politické diskusi

V následujících příspěvcích Tussing doplnil řadu sociologických témat o otázku spravedlnosti při distribuci omezených prostředků v irském školství, jako nejvýznamnější téma se ovšem ukázal problém třídní stratifikace.

Na sympoziu o *White Paper on Educational Development* Tussing poznamenal, že „hlavním problémem dotýkajícím se irského školství, o němž nebylo zmínky ve *White*

Paper a jež se výjimečně ve veřejné diskusi objevuje, je míra, do které struktura tohoto systému lidi rozděluje a odděluje, spíše než sjednocuje“. Poukázal z tohoto hlediska na třídní stratifikaci ve školství druhého stupně a upozornil na klientelu a finanční zajištění ve školách základních, ať v těch, v nichž se platí, i v těch bez poplatků, na různých středních školách, odborných i gymnaziálních. Ukázalo to jasnou manifestaci stratifikace ve středním školství s nepatrnými rozdíly mezi různými kategoriemi škol. Tussing později rozpracoval to, co považoval za důsledek tohoto rozdělení vzdělávacího systému při poskytování subvencí školám: „Musíme zpochybnit pokračující vysoké subvence placeným středním školám... Tato podpora, jíž stát dotuje školy a platy učitelů, přispívá k zachování elitářství a třídní stratifikace ve školském systému... Podle mého názoru není vhodné snižovat finance státním středním školám dříve, než k tomu dojde v placeném sektoru“ [Tussing 1983].

Tussingova argumentace a upozornění na problém sociální stratifikace a financování ve středním školství byla shodná se zájmy odborného školství. Tato část středních škol přitahovala neúměrný počet dětí dělníků a drobných zemědělců, a měla tudíž nižší postavení než gymnaziální střední školy, tradičně vedla žáky ke kvalifikované manuální práci, až do roku 1967 neumožňovala připravit studenty k maturitám, jež by umožnily vstup na univerzitu nebo do administrativy.

Tím, že představitelé odborného školství měli k dispozici tak významnou analýzu z akademického zdroje, značně posílilo jejich pozici, zvláště Irský svaz odborného školství. Argumentovali nestranností akademika, který objektivně prozkoumal školský systém a přišel k závěru, že by odbornému školství měla být věnována větší pozornost při financování. Již dříve psali výzkumíci o odborných školách a politikové jim vyjadřovali podporu, jejich rozšíření a investice do celého systému odborných škol, kritizovali jejich nižší postavení [viz Randles 1975]. Tussing zavedením tématu stratifikace a sociální spravedlnosti přispěl ostrou komparativní a morální dimenzí k analýze středního školství. I když tato témata již hrála význačnou roli v sociologické analýze irského školství [viz O'Sullivan 1989], Tussing dosáhl zvláštního úspěchu tím, že téma sociální stratifikace a spravedlnosti bylo přijato jako počátek formování další politiky. Jako ekonom Tussing vstoupil do diskuse s takovými myšlenkami, za něž by sociolog riskoval odmítnutí z ideologických důvodů. Nikdy před tím nebyla veřejná podpora odbornému školství spojena s takovou interpretací elitářské funkce školství a s takovými principy financování vzdělávání.

Jako kulturní cizinec, který může být snadno odmítnut, jako tomu bývalo v případech kritik role círve v irském školství, našel si Tussing místního patrona v odborném školství. Tato podpora jeho myšlenkám vedla odborné školství k tomu, že je prohlašovaly za své a zmírňovaly každé obvinění z cizího charakteru. To umožnilo, aby se jeho myšlenky staly součástí irské diskuse o vzdělávání. Mírné změny ve financování škol, které následovaly, byly zatím méně významné, ovšem otázka financování škol byla nyní nastolena jako závažné téma, o němž je třeba diskutovat z principu.

V čem Tussing uspěl, byla nová formulace toho, co se nyní mělo považovat za hlavní problém vzdělání. Nepřijal všeobecné existující znepokojení nad irským školstvím, on „odhalil“ nové zdroje sociální a morální úzkosti. Z tohoto hlediska můžeme říci, že Tussing vzdělávací problémy spíše „vytvořil“, než že se pokusil vyřešit ty, které byly kulturně predefinovány v irské společnosti.

Závěr

Již dříve jsem upozornil na fakt, že nebezpečí číhá ve zviditelnění interakce mezi cizími poradci a místními účastníky procesu formulování politiky, a tím i v přehánění důležitosti jednotlivcov vlivu na změnu kursu ve vzdělávacím procesu. To pramení z politického charakteru analýz, ve kterých se aktéři jeví jako neústupní, příliš kalkulující a jdoucí bezprostředně jen za svým. *V sociální analýze se za kontrastující sílu, omezující jedince v čase a prostoru, považuje sociální struktura. To, co je vedle lidského činitele postaveno v tomto případě, je však spíše struktura kultury.* Jsou to zvláště kulturní formy strategických paradigmat (a to spíše než kulturní produkty, jako je jazyk, náboženství, národ atd., které vytvářejí své bytostné rozpory vzdělání), které tvořivou kapacitu jedinců omezují. Zkoumáme-li spory, zápas o moc, spojenectví a beneficiáty, působící na této úrovni, mohlo by se říci, že co bylo vykonáno jako hlavní, byla analýza kulturní politiky změn ve školství. Prolnutí různých kultur interakcí cizích a místních účastníků diskuse nám poskytlo konkrétní příklady kulturních zdrojů, které jsou spojeny se zdoláváním rozmanitosti mocenských vztahů. A to včetně ovlivňování způsobu, jakým je vzdělávací proces konceptualizován, tematizován a pojmenován, co je identifikováno jako politická rozhodnutí a konstrukce diferencujících diskursů o vzdělávání. Jejich strukturalizace do formy paradigmat je důležitým dějištěm kulturního počínu, kterou jak jedinci jako sociální aktéři, tak i kolektivní části společnosti spolu s představiteli určitého světónázoru mohou posunout vlastním vnímáním a pochopením role vzdělávání dopředu.

Výzva cizích badatelů k nové interpretaci role církve v irském školství měla všechny náznaky útoku na doxické paradigma. Nejenže poskytla jiný úhel pohledu tam, kde se uznával stávající za jediný možný, ale jeho přijetí bylo přesně to, co se dalo očekávat od těch, kteří narušují konvenční pravdy. Názory cizích badatelů byly prezentovány na akademické platformě, tím jakoby vyřazeny z všeobecné diskuse o školství, a zdálo se, že je potká marginální osud. O něco ostřejší interpretace však tvrdila, že to byla právě „hrozba“ kulturních cizinců, jež se stala impulsem pro církevní kruhy, aby přepracovaly roli církve ve školství. Řídit se logikou této interpretace je paradoxní. Jestliže kulturní cizinci přinutili církev, aby předefinovala svoji roli ve školství v souvislosti s vyčerpáním lidských zdrojů a sociálních a kulturních změn, jejich příspěvek byl nanejvýš konzervativní a stabilizující, nikoli rozvratný.

Můžeme říci, že kulturní cizinci rozšířením rekonceptualizace vzdělávacího procesu v podobě vývoje lidského kapitálu mimo malý prostor ekonomických projektantů v centrálním státním orgánu splnili kritickou legitimizační funkci. Zavedení nového postoje ke vzdělávání společně s vhodným slovníkem představuje významnou kulturní změnu, která posílila pravomoce skupiny, jakou byli projektanti strategií státních institucí, a posílil se vliv ekonomů v rámci vzdělávacího plánovacího procesu. Hlavní změna nastala v novém chápání veřejnosti, o čem školský proces vůbec je, a tak se mohlo dojít až k novému pojetí obsahu osnov, cílů vzdělávání a jeho patřičného vztahu ke společnosti.

Důsledkem Tussingových intervencí při financování irského školství bylo, že některé charakteristiky paradigmat (v tomto případě bezplatné školství) mohly nabýt symbolickou hodnotu v kultuře, která může dosáhnout dále než její instrumentální význam v sociálním systému. V takové situaci dochází s velkou pravděpodobností k neshodě mezi tím, o čem se diskutuje a mezi akcí, mezi tím, co je řečeno a co se skutečně dělá. Sociální změny postoupily vpřed, zatímco kulturní změny zaostaly. Snížením finan-

cí pro střední školy přinutilo rodiče přispívat na vzdělávání a tato spoluúčast se časem stala běžnou praxí. Bezplatné školství pomalu mizelo, ale zůstalo nezměněno jako význačný rys vzdělávacích strategií, a ačkoli nebylo akceptováno v praxi, stalo se jednou z možných voleb vzdělávací politiky.

Přijmout pasivní stanovisko navzdory kulturnímu omezování není nutné. Všichni příslušníci kultury mají relativní samostatnost. Mají dostatečný prostor mezi kulturně asimilovanými a vlastním tvořivým já, aby to dovolilo vytvořit a adoptovat sociální strategie zaměřené ke změně myšlení a postojů určitého směru. Díky Tussingovu doporučení strategie placeného vysokoškolského vzdělávání jsme našli způsob, jak zkoumat toleranci kulturního systému k myšlenkám, jež zprvu vedou k odporu, a to způsob, který nevede k tomu, že by se někdo musel politicky kompromitovat. Státní úředníci mohli předložit politicky citlivé návrhy Tussinga jako nezávislé a vlastně externí vůči místní kultuře. Tak mohli zveřejňovat citlivé téma prospěšnosti soukromého versus veřejného školství a tak vytvořit nové strategie, které jsou již na tomto rozlišení postaveny.

Materiální zájmy tak znovu ovlivnily kulturní změny v souvislosti s příspěvkem Tussingovy kritiky strukturalizace irského školského systému právě způsobem, jakým Tussing rozdělil a rozlišil studenty na základě sociální třídy. Další rozšíření záběru přinesla problematika středního odborného školství tím, že nastolila téma elit a třídní stratifikace. Úspěšné zavedení etických zájmů vyplývajících z nerovností usnadnilo financování toho sektoru, jenž se dostal do tísně pro neúnosný počet znevýhodněných žáků.

Bylo prospěšné získat poznatky cizích komentátorů a využít je při obhajobě nového chápání vzdělávacího procesu, tím se účastníci formulující nové strategie stali kulturními aktéry. Kulturní cizinci, kteří nabídli toto nové pojetí vzdělávání, s sebou přinesli charakteristický soubor kulturních zdrojů.

V terminologii Bourdieu [1990] zde poznáváme interakci mezi jedním habitem (na individuální i kolektivní úrovni) a druhým. Habitus definujeme jako kulturně utvářené poznávání, motivace a dispozice, Bourdieu přitom zdůrazňuje vliv historie na reakci lidí v situacích, v nichž se právě nacházejí. Tento důraz je důležitý pro vyváženost takové interpretace, která zdůrazňuje, že lidé mění řád věcí nezávisle na minulosti. Představa jejich světa je totiž záležitostí dohody mezi jedinci. Je důležité pochopit, že lidé jsou světem formováni a jsou i jeho tvůrci a že sociální interakcí kulturu produkují i reprodukují.

Sloučení relativizujícího vlivu kultury a lidského působení není jen otázkou dosažení rovnováhy mezi nimi. Účastníci kulturní změny mají nad ní někdy až překvapivou kontrolu. Za jiných okolností omezování kultury může určit formu následné změny.

I kulturně vnímaví účastníci změny mají v některých případech problém, aby plně rozpoznali to, s čím se právě setkávají při kulturní interakci, jež překračuje hranice. Tam, kde z ciziny přebírají poznatky, aby svůj systém zlepšili, a cizí poradci jsou vnímáni jako pokrokoví experti, je kulturní křížovatka jednosměrná. Na druhé straně nativismus či přání udržet status quo tuto křížovatku ruší a cizí vlivy vylučuje. V obou případech: při kolonizaci i nativismu se účastníci mohou uvidět v jiném světle – jako aktéři modernizace a liberalizace a jako ochránci kulturní čistoty, integrity odlišnosti.

Oproti Giddensovi [1984] se toto zakládá na rozlišení mezi odborností a informovaností (schopností poznávat) aktérů. Účastníci mohou jednat politicky tím, že podporují diskusi, oponují kritikám a vytvářejí aliance marginalizující negativa. Do té míry je jejich akce strategická a v rámci jejich sociální a interakční soustavy účelná. Avšak jejich

chápaní významu vlastních akcí v rámci motivace, omezení a následků možná nedosahuje dále než k znalosti předpisů potřebných k efektivní práci při konfrontaci s partikulárními problémy a společenskými situacemi, ať se jedná o ohrožení jejich legitimní pozice, o potřebu přesvědčit ostatní o oprávněnosti určitého postupu nebo o vypořádání se se škrtý ve financování školství.

Vypracování koncepce politického paradigmatu, jak bylo uvedeno v úvodu práce, ukazuje a pojmenovává skryté vlivy, které se projevují strukturováním na folii zřetelných interakcí, jež charakterizují politický proces. Protože to usnadňuje úroveň kulturního tázání, které proniká hlouběji, než je momentálně zřejmé, tím způsobem maximalizuje informovanost účastníků.

Tato práce chce ukázat, že pedagogičtí odborníci ze střední Evropy mohou získat nové poznatky právě z irské zkušenosti s kulturními cizinci. Mohli by zjistit, do jaké míry se podobné vzory sociální a kulturní interakce tvoří ve střední Evropě. V první řadě by to mělo pomoci identifikovat viditelnější politické procesy s tím spojené a připravit účastníky k aktivnějšímu vedení změny, která právě probíhá. Vzdělávací praxe by z toho měla těžit, ale nikoli tady skončit.

Některé z velkých problémů vztahujících se k působení člověka a jeho subjektivitě, k problematice kulturní produkce/reprodukce, strukturalizace a legitimacy, které řeší přední teoretici současnosti, jako je Habermas, Bourdieu a Giddens, se projevují i v kulturní dynamice vzdělávacích změn ve střední Evropě. Účast kulturních cizinců v tomto procesu pomáhá při krystalizaci některých problémů. Domnívám se, že právě střední Evropa je nyní laboratoří změn ve vzdělávání [Kotásek 1992], a argumentuji, že jeho relevance není omezena na vzdělávání či na sociální změnu. V celé práci jsem pokládal interakci mezi domorodými účastníky vzdělávacího procesu a kulturními cizinci za manifestaci hraničního přechodu mezi kulturami. Z toho důvodu má zkušenost školských systémů ve střední Evropě s kulturními cizinci relevanci pro teoretizování o kultuře, které ačkoli se zdá, že s tím nesouvisí, má univerzálnější význam, než jen zlepšit vzdělávací praxi.

Přeložily Michaela Fráterová a Jitka Stehliková

DENIS O'SULLIVAN je docentem na University College v Corku v Irsku. Zabývá se především sociologií vzdělávání. Jeho hlavní práce v tomto oboru jsou *Irish Educational Policy: Process and Substance* (Dublin, Institute of Public Administration 1989) a *Commitment, Educative Action and Adults* (Aldershot: Avebury 1993).

Literatura

- Akenson, D. H. 1975. *A Mirror to Kathleen's Face. Education in Independent Ireland, 1922-1960*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Archer, M. 1989. *Culture and Agency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bonell-Elliott, I. 1994. „Lessons from the Sixties: Reviewing Dr. Hillery's Educational Reform.“ *Irish Educational Studies* 13: 32-45.
- Bourdieu, P. 1977. *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. 1990. *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity Press.
- Comments on Investment in Education*. 1966. Dublin: National Industrial and Economic Council.
- O'Connor, S. 1986. *A Troubled Sky: Reflections on the Irish Educational Scene*. Dublin: Education Research Centre.

- Duffy, P. 1967. *The Lay Teacher*. Dublin: Fallons.
- Economic and Social Policy 1983: Economic Stability and Structural Change*. 1983. Dublin: National Economic and Social Council.
- Giddens, A. 1984. *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press.
- Investment in Education*. 1965. Report of the Survey Team appointed by the Minister for Education in October, 1962. Dublin: Stationery Office.
- Kavanagh, J. 1966. *Manual of Social Ethics*. Dublin: Gill.
- Kotásek, J. 1992. „Vision of Educational Development in the Post-Socialist Era.“ Keynote Address to World Congress of Comparative Education, Prague.
- Programme for Action in Education 1984-1987*. 1984. Dublin: Stationery Office.
- Programme for Economic Expansion*. 1958. Dublin: Stationary Office.
- Randles, E. 1975. *Post-Primary Education in Ireland 1957-1970*. Dublin: Veritas.
- Report of the Council of Education on the Curriculum of the Secondary School*. 1962. Dublin: Stationery Office.
- Report on the Contours of a Strategy for Renewing Czech Education*. 1992. Prague/The Hague: Hobeon Group.
- Review of Higher Education in the Czech and Slovak Federal Republic*. 1992. Paris: OECD.
- Second Programme for Economic Expansion*. 1963. Dublin: Stationery Office.
- O'Sullivan, D. 1989. „The Ideational Base of Irish Educational Policy.“ Pp. 219-274 in *Irish Educational Policy: Process and Substance*, ed. by D. G. Mulcahy and D. O'Sullivan. Dublin: Institute of Public Administration.
- O'Sullivan, D. 1993. „The Concept of Policy Paradigm. Elaboration and Illumination.“ *Journal of Educational Thought* 27: 246-272.
- A Survey Study into the Conditions, Problems and Policy of Education in Central Europe*. 1991-1993. Amsterdam: NESA.
- Titely, E. B. 1983. *Church, State and the Control of Schooling in Ireland 1900-1944*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Tussing, A. D. 1978. *Irish Educational Expenditures – Past, Present and Future*. Dublin: Economic and Social Research Institute.
- Tussing, A. D. 1981. „Accountability, Rationalisation and the White Paper on Educational Development.“ *Journal of the Statistical and Social Inquiry Society of Ireland* 24, Part III, 1980-1981.
- Tussing, A. D. 1983. „Irish Education Policy Reconsidered.“ Irish Vocational Education Association Annual Congress, Portlaoise, Ireland 17 May.
- White Paper on Educational Development*. 1980. Dublin: Stationery Office.
- Whyte, J. 1980. *Church and State in Modern Ireland*. Dublin: Gill and Macmillan.

XVII. Kongres Mezinárodní asociace politických věd (IPSA)

se bude konat 17-21. srpna 1997 v jihokorejském Soulu. Jeho ústředním tématem je „Konflikt a řád“ (Conflict and Order), dva dominantní aspekty politiky na konci tisíciletí, kdy se rozpadl dosavadní mezinárodní pořádek a vypukly konflikty na nejméně očekávaných místech.

Ústřední téma kongresu bude členěno do následujících okruhů, jimiž se bude zabývat 45 panelů:

- prospěšnost konfliktu a meze řádu
- morální řád a morální konflikt
- konflikty mezi státním a národnostním principem organizace společnosti
- institucionální konflikt a řád
- řešení konfliktů
- hledání světového pořádku

Konání kongresu v asijské zemi, mimo západní kulturní okruh, by mělo být současně podnětem k přezkoumání univerzalizmu současné politické vědy, jejích pojmů a přístupů. Těmto otázkám a stavu disciplíny obecně bude věnováno na kongresu několik panelů.

Návrhy na uspořádání panelů a na zařazení individuálních příspěvků do programu kongresu je nutné podat bez prodlení na adresu:

Dr. I. William Zartman, Paul H. Nitz
School of Advanced International Studies
Johns Hopkins University
1740 Massachusetts Avenue NW
Washington, DC 20036-1984, USA
e-mail: tsimmons@mail.jhuwash.jhu.edu

K návrhům příspěvků musí být připojen abstrakt o rozsahu 300 slov a také spojení na navrhovatele.