

Editorial: Babylónský efekt a jeho dopad na vzdělávání

Již při letném pohledu na názvy textů v tomto čísle *Pedagogické orientace* vynikne tematická pestrost jeho obsahu. Přitom všechna uvedená témata legitimně patří do okruhu zájmu pedagogické teorie a s ní spjatých výzkumů a mají tedy své místo v soustavě pedagogického vědění. Jejich rozmanitost ovšem nepřímou vypovídá o jedné z pedagogických rozporností naší doby: bohatá vnitřní rozrůzněnost, sama o sobě podnětná, se může stát znepokojivým problémem, přestoupí-li určitou míru. Mám tím na mysli stav, kdy se rozmanitost, nezbytná pro zdravý rozvoj jakéhokoliv živého systému, mění v nepřehledný, nevladatelný, a tedy vlastně ne-systémový chaos.

Systémový přístup, kdysi celosvětově chytlavé téma, není v dnešním pedagogickém diskurzu u nás populární. Ke škodě věci. Mluvíme-li totiž o systémovém přístupu, vyjadřujeme tím přirozenou lidskou potřebu se v něčem vyznat, dorozumět se o tom a do nutné míry to zvládat na podkladě společné součinnosti. Systémový přístup vyžaduje strukturaci dílčích složek (idejí, pojmů, metod, poznatků) do logicky zdůvodněných a hierarchických celků. Ty mohou propojovat teorii s praxí na podkladě empiricky zakotvených a teoreticky osvětlených postupů. Cílem systémového přístupu je vytvářet a udržovat *společenství myslí* (srov. Davidson, 1991¹): společenství osob, které sdílejí určitý jazyk, s ním příslušné znalosti, pravidla i způsoby poznávání a současně též určitou kulturu jednání a spolupráce. Ve vzdělávání bychom do společenství myslí měli zařadit i žáky. Proto je rozumné zohlednit ještě jednu skupinu: *profesní společenství*. To je sjednoceno zodpovědností za svou práci; učitelé všech stupňů a typů škol sdílejí zodpovědnost za kulturně, a tedy i historicky podmíněnou kvalitu či hodnotu jednání ve vzdělávací oblasti.

Existence profesního společenství je závislá na systémovém přístupu. Bez něj totiž nelze dost dobře zdůvodňovat profesní jednání, dorozumět se o něm a ospravedlňovat jeho odbornou (*lege artis*) kvalitu. Budiž připomenuto, že u nás každá snaha o systémový přístup je bezmála hrdinským výkonem. K pochopení tohoto tvrzení je vhodné připomenout historické souvislosti. V průběhu porevolučních 90. let minulého století se u nás rychle vytratil strnulý a dožívající, nicméně do té doby jednotící ideový systém marxistické pedagogiky ve prospěch pestré škály různých ideových hledisek, přístupů a metodických rámců inspirovaných zejména anglicky psanou pedagogickou literaturou nesoustavně posbíranou z mnoha různých zdrojů. Systém financování založený na krátkodobých projektech, neexistence národního badatelského centra s dostatečně silnou odbornou autoritou, separátnost programů fakult vzdělávacích učitele i decentralizace vzdělávacích programů spolu s chaotickým systémem dalšího vzdělávání učitelů přispívala k fragmentaci myšlenkového zázemí pedagogiky. Jak bylo předznamenáno, obsahová pestrost sama o sobě je pozitivním jevem, stává se však problematickou, jestliže vede k rozpadu komunikace v příslušném kulturním

¹ Davidson, D. (1991). Three varieties of knowledge. *Royal Institute of Philosophy Supplement*, 30, 153–166.

poli – důsledkem je totiž babylónský efekt, dobře známý z biblického Starého zákona: nikdo se s nikým nedomluví o tom, co jak dělat a proč to dělat.

Babylónský efekt je zhoubný pro utváření profesního společenství, protože ničí anebo přinejmenším zpochybňuje jeho klíčový tmelící faktor: společný odborný jazyk užívaný jako nástroj pro součinnost a pro zdůvodňování soudů o profesním výkonu. V těchto soudech by se členové profesní komunity měli do potřebné míry shodovat anebo se dobře dorozumět o neshodách – jinak se ztrácí odborný smysl profese jako specializovaného kulturního pole. Spolu s tím se ovšem vytrácí i šance na smysluplné propojování pedagogické teorie s praxí, protože teorie není v uvedeném smyslu nic jiného než zvláštní druh jazyka pro společnou reflexi a explikaci vzdělávací reality – jazyka, který je v této realitě zakotven prostřednictvím empirického výzkumu. Proto nutným předpokladem pro překonávání zhoubných vlivů babylónského efektu v českém národním vzdělávání je systematické rozvíjení empiricky zakotveného a teoreticky propracovaného odborného jazyka profese.

V tomto kontextu zároveň vyniká klíčová polarita hodnot na ose *profesionalita* vs. *neprofesionalita*. O závažnosti této polarity se lze nyní snadno přesvědčit v diskusích o neformálním vzdělávání učitelů. V nich se nároky na systémový přístup a s ním spjatou profesionalitu záměrně či nezáměrně zamlčují anebo bagatelizují. Klíčový problém, se týká zpětné vazby v systému – tj. jeho průběžné reflexe a hodnocení. Nejpropracovanější a v současné společnosti nejuznávanějším způsobem systémové zpětné vazby je výzkum. Přičemž výzkum ztrácí informační kvalitu, není-li zasazen do rámce odpovídající teorie. V chaotickém ne-systémovém prostředí jsou ovšem teorie málo platné, protože se vytratila schopnost dorozumění a s ním spojené spolupráce. Výzkum tím ztrácí pro praxi smysl a jeho hodnota se zužuje na ryze akademickou cenu RIVového bodu. Spolu s tím nenápadně, ale o to hůř ve společenství praktiků upadá schopnost s porozuměním analyticky reflektovat a *lege artis* hodnotit kvalitu profesních výkonů. Místo toho je vnitřní *profesionální* hodnocení nahrazeno vnějším *byrokratickým* hodnocením – z profesionála se tak stává úředník bezprostředně řízený státní mašinerií a kontrolovaný mezinárodními testy.

Pokud tento příběh laskavému čtenáři něco připomíná, nemusí to být náhoda. Výše zmíněné vlivy vedoucí k babylónskému efektu bývají leckdy oslavovány ve jménu profesionální svobody učitelů. Jejím atributem má být, mimo jiné, bezbřehá legalizace neformálního vzdělávání. Reálně však tyto snahy postupně dále oslabují šance k systémovému přístupu a směřují k proměně učitelské profese v úřednické zaměstnání. Vedou totiž k rozpadu odborného společenství myslí, ke komunikační izolaci jednotlivých učitelů anebo jejich skupin a v konečném důsledku k odmítnutí vysokoškolského statusu učitelství. Jedinou podnětnou alternativou postavenou proti této vizi, dosti pochmurné pro budoucnost české pedagogiky, je budovat pracoviště s dostatečnou odbornou autoritou, která by podpořila utváření společné poznatkové báze a umožňovala tedy i splavnou a především funkční odbornou komunikaci mezi teorií a praxí napříč různými institucemi ve vzdělávacím prostoru.

Jan Slavík