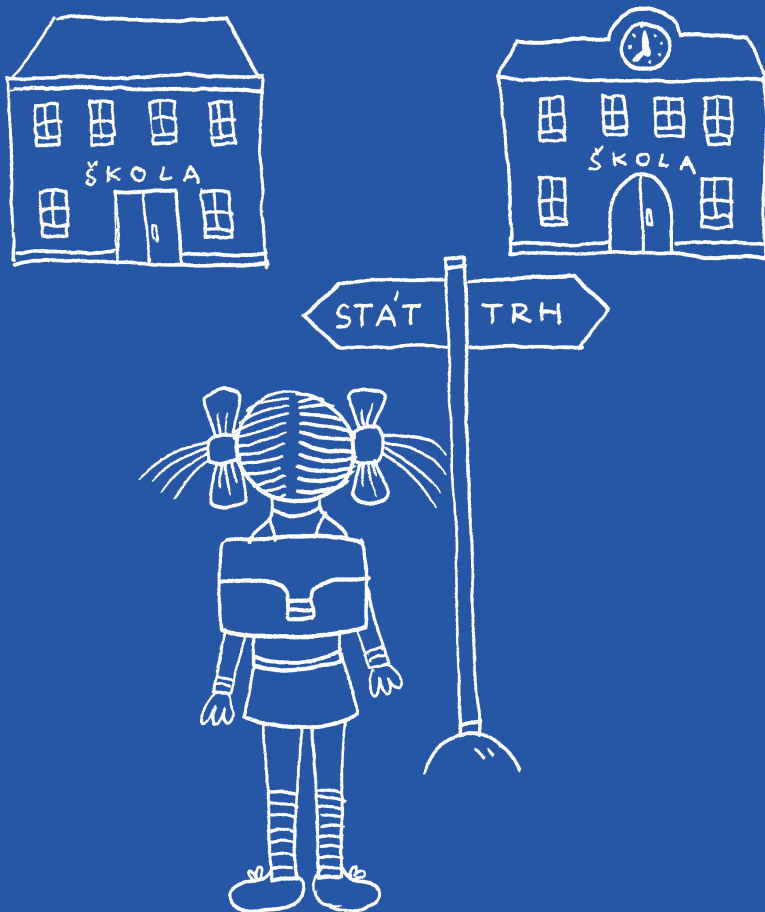




Vzdělání a trh

Sborník textů



Vzdělání a trh

Sborník textů

Vzdělání a trh
Sborník textů

Vydal: Liberální institut
Spálená 51, 110 00 Praha 1
jako svou 54. publikaci

Editor: Tereza Urbanová

Odborná korektura: Josef Šíma
Jazyková korektura: Zdeňka Grigarová a Tereza Urbanová
Sazba a grafická úprava:
Obálka:

ISBN 80-86389-31-6

Praha, Liberální institut 2003

Vychází v rámci projektu
„Efektivnost investování do lidského kapitálu“
(402/03/0128) financovaného Grantovou agenturou ČR.

Úvodní poznámka

Vzdělání a trh - jedno z témat, které vyvolává bouřlivé diskuse. Patří trh do vzdělání? Autoři sborníku (Petr Matějů z Institutu pro sociální a ekonomické analýzy, Josef Šíma z Liberálního institutu, Radim Valenčík z Vysoké školy finanční a správní) se domnívají, že nejenže do vzdělání patří, ale že bez využití jeho role nelze zajistit efektivnost vzdělávacích procesů, resp. efektivnost investic do lidského kapitálu. K tomu napsali a přeložili několik materiálů, které se zabývají rolí trhu v oblasti vzdělání z různých zorných úhlů. Sborník, který takto vznikl, byl připraven a vydán v rámci projektu „Efektivnost investování do lidského kapitálu“ (402/03/0128) financovaného Grantovou agenturou ČR.

Státní školství jako plánovaný chaos; <i>Josef Šíma</i>	8
Trh a vzdělání nemusejí jít proti sobě; <i>Petr Matějů</i>	11
Veřejné školství: dělání „vzdělání“; <i>Murray Rothbard</i>	14
Jak si nejlépe koupit vzdělání - princip přenesené ceny; <i>Radim Valenčík</i>	24
Vzdělání bez státu: Historie a současnost; <i>James Tooley</i>	27
Státní vzdělávání v Evropě; <i>Murray Rothbard</i>	36

Státní školství jako plánovaný chaos

Josef Šíma*

Na význam neregulovaných svobodných trhů, které dávají vzniknout cenám upozorňují ekonomové po desetiletí. Bez cen totiž není možné zajistit prosperující soužití mezi lidmi ve společnosti, která je větší než rodina či malá vesnice. V situaci, kdy se lidé neznají, totiž nelze bez cen zjistit, *co a jak moc* si ostatní lidé přejí, stejně jako nelze zjistit, co je jak vzácné. Nelze proto vyrábět smysluplné věci, a proto nevyhnutelně dochází k plýtvání, tj. k relativní chudobě. Ceny jsou očima výrobců i spotřebitelů. Bez cen (a nebo se špatnými cenami všeho druhu) jsou všichni účastníci trhů slepí. Každý sice něco kupuje a vyrábí, ale brzo zjišťuje, že vyplýval vzácné zdroje, že se mu něčeho důležitého nedostává, nebo že vyrobil, co nikdo nechce. Kdo nevěřil varování ekonomů ve 20. letech 20. století, že společnost bez vlastnictví, trhů, a tedy cen nemůže fungovat a musí zplodit jen „plánovaný chaos“ a chudobu, si snad význam předkládaných argumentů uvědomil ve frontě na banány či toaletní papír v dobách existence reálného socialismu, při pohledu na zchátralé městské čtvrti New Yorku po desetiletích zkázy způsobené regulací nájemného nebo při zápisu do pořadníku na operaci srdce v systému zestátněného zdravotního systému, který je typický pro evropské „státy blahobytu“. Kdyby jen lidé trochu tlumily své nadšení pro úplný či částečný (sektorový) socialismus v revolučních dobách a zamysleli se nad krátkým Misesovým článkem z roku 1920, mohlo se lidstvo vyvarovat tolika bídy a lidského utrpení!!

Velké části ekonomiky se po těchto zkušenostech vrátily ze světa chaosu generovaného státním plánováním do světa, kde se skutečně plánuje - podnikatelé usilují o dosažení zisků, jež vznikají tak, že jejich podnikatelské plány přinesou uspokojení ostatním lidem, spotřebitelům. Prosperita plynoucí z jednání založeného na takovémto plánování snad již nikoho nepřekvapuje.

Dokonce i řada politiků, kteří se hlásí k tržnímu hospodářství, tuto skutečnost pochopila a ve svých politických programech prosazují soukromé vlastnictví, jež umožní soukromé podnikání, které jako jediné může dát vzniknout smysluplným cenám, jež dají podnikatelům oči, a tedy výrobě smysl - jen tak se nebude plýtvat. Naneštěstí se ale snaha o tvorbu prosperity, jehož je neplýtvání *nutným* předpokladem, zcela zastavuje před některými sektory. Těm vědoví *školství*. Ve školství přetrvává „plánovaný chaos“ a veškeré diskuse o reformě se točí okolo otázky, zda tento plánovaný chaos platit nepřímou (prostřednictvím daní), nebo částečně přímo (formou školného za malou část tohoto chaosu, který vládne na vysokých školách). Zdroj tohoto chaosu - vzdělávací socialismus - však nikdo nezpochybňuje.

Proč je „vzdělávací systém“ plánovým chaosem

Nutnost boje proti chaosu ve školství se nám ukáže v celé nahotě, jakmile si jednou uvědomíme důvod existence školství. Vzdělávání, tj. nákup vzdělávacích služeb není samoučelný a není také bez nákladů. Náklady spojené s touto činností jsou lidé ochotni podstupovat, jelikož vzdělání představuje investici, v jejímž důsledku se jejich život zpříjemní, jelikož budou

* Josef Šíma působí v Liberálním institutu a přednáší ekonomii na VSE v Praze a na University of New York/Prague.

¹ Mises, Ludwig: *Economic Calculation In The Socialist Commonwealth*, Mises Institute, 1990 [1920]

moci získat více nejrůznějších věcí, které jim bez vzdělání zůstávají nedostupné. Ne každý pobyt v instituci, která si říká „vzdělávací“, ale představuje takovou *investici*, podobně jako ne každý nákup stroje představuje smysluplnou investici. A zde nastává klíčový okamžik. Jak poznat, jaká investice do vzdělání je skutečnou investicí, a nikoli plýtváním, a tedy jaké vzdělávací programy mají být „poskytovateli vzdělávacích služeb“ nabízeny a jaké vzdělání mají lidé nakupovat? Je velké množství pro mnoho lidí zajímavých oborů, které by potenciálně mohli studovat, ale jak poznat, kterému se věnovat, když si člověk musí vybrat, neboť na všechny mu nezbyvá čas či peníze? Očividně narážíme na principiální ekonomický problém, jak zvolit mezi dostupnými alternativami. Jak naložit se zdroji, které mají alternativní užití? Jinými slovy řečeno, jak poznat, zda postavit železniční koleje z oceli nebo ze zlata či z platiny? Odpověď na tuto otázku nám mohou dát *jedině* ceny. Pouze máme-li smysluplné ceny odrážející vzácnost, můžeme se vyvarovat plýtvání a nestavět koleje z platiny. Bez cen jsme slepi.

Zatímco v oblasti stavby kolejí jsme se díky cenám mohli vyhnout náhodnému tápání a něho plynoucímu plýtvání, vzdělávání zůstává pod tuhou státní regulací. Státní plánovací komise, která má v případě školství podobu ministerstva školství se všemi jeho odnožemi, kterému asistuje parlament, jenž rozhoduje o financování tohoto odvětví, se však neustále staví do role vševěda. Ten sice nezná, jaká je cena platiny a oceli, ale ví, jak mají vypadat koleje. Bez cen, které vzniknou v důsledku dobrovolné směny vlastnických titulů, však nikdo nemůže nic takového vědět. Proto školství všech úrovní trpí kalkulačním chaosem a socialismus v tomto sektoru způsobuje nehorázné plýtvání. „Vzdělávací instituce“ v tomto systému proto vůbec žádné vzdělání, které by někdo chtěl, poskytovat nemusí, neboť poskytované „vzdělávání“ může zosobňovat ohromně nákladný a neúčelný systém „kolejí z platiny“ nebo „kolejí ze zlata“. Celá tato záležitost je o to smutnější, že se zde nejedná o plýtvání *obyčejnými* zdroji, ale o plýtvání tím nejcennějším, co člověk má - jeho vlastním lidským kapitálem, jenž je původcem veškerého pokroku a je *jediným skutečně vzácným zdrojem*.²

Proč je chaos ve školství „nejhorším“ chaosem

Kromě toho, že bez cen a existence soukromého vlastnictví v oblasti vzdělávacího trhu, dochází k plýtvání s nejvzácnějším zdrojem, který existuje, nutnost působení trhu v této oblasti se zesiluje ještě z jednoho důvodu. Je to proto, že trhy fungují ve vzájemné provázanosti. Podívejme se na to, jakou podobu tato provázanost nabývá. Připomeňme si, že lidé se dle svých preferencí snaží uspokojit nejinenzijnější pociťovaná přání, tj. vytvářejí poptávku spotřebitelů na trhu (např. chtějí boty). Na tuto poptávku reagují výrobci, kteří se ji snaží uspokojit (např. vyrábějí boty). Aby tak mohli učinit, musí najmout výrobní faktory včetně lidské práce, tj. poptávají práci (např. nabízejí zaměstnání ševce). Tyto nabídky zvažují jednotliví lidé, kteří hledají zaměstnání, jež by jim umožnilo největší výdělek. Aby však mohli přijmout nabídku takového zaměstnání, musí mít jistou kvalifikaci (např. musí umět šít boty). Poptávají proto vzdělání, na což reagují firmy nabízející toto vzdělání, vzdělávací instituce. Máme tedy individuální lidské cíle, které dávají vzniknout poptávce po spotřebních statcích, jež dává vzniknout poptávce po práci a ta vede ke vzniku poptávky po vzdělávacích službách. Na tyto

² Viz excelentní práci Simon, Julian: *The Ultimate Resource II*, Princeton University Press, 1998.

poptávky reagují lidé, kteří dokáží takové poptávky uspokojovat, a objevuje se proto nabídka spotřebních statků, nabídka práce a nabídka vzdělávacích služeb. Každá nabídka s poptávkou tvoří trh, jenž dává vzniknout ceně na daném trhu - na trhu spotřebních statků, na trhu práce (mzda) a trhu se vzdělávacími službami. Skrze ceny zjišťují podnikatelé na těchto jednotlivých trzích, zda jejich podnikání je smysluplné (mají-li zisk), nebo zda jde o ryzí plýtvání (mají-li ztrátu). Všechny tyto trhy jsou provázané, neboť provádějí člověka od nevzdělanosti ke smysluplné produktivní činnosti a výrobě užitečných věcí. Tato pouť trvá řadu let a to je důvodem, proč je zde více než kde jinde potřeba koordinace - neplýtvání. Člověk se musí smysluplně vzdělat (na trhu se vzděláním), najít vhodné zaměstnání (na trhu práce) a dodávat smysluplné výrobky ostatním lidem (na trh finálních výrobků). Stráví-li totiž člověk 10 let studiem a výcvikem, který mu nebude k ničemu, neboť jej nenaučí vyrábět věci, kterých si ostatní cení, a jeho investice bude tedy chybná, je to daleko horší, než když v důsledku státního plánování byly vyrobeny vysavače, které nikdo nechtěl.

Je pikantní, že politici patrně pochopili význam tržní koordinace v poměrně nedůležité oblasti vysavačů, ale svým počínáním brání vzniku skutečných trhů v oblasti tak důležité, jako je vzdělávání. Patrně nechápou, že vzdělávání pracovní síly stojí u zrodu trhu vysavačů, a že tedy neumožnění vzniku trhu se vzděláváním vážně poškodí další trhy - trh práce i trh finálních výrobků, takže poté nebude moci fungovat žádný z těchto trhů a ani trh s vysavači. Pro nárůst blahobytu je nutný zcela odstátňený systém vzdělávání. (A to vůbec nemluvíme o důsledcích politického vlivu na vzdělávací systém. Pryč jsou sice doby sovětských tanků ve slibkách, ale propagandistické brožury EU v hodinách *Základů společenských věd* stále dokládají, jaký je skutečný význam státního školství pro politiky!)

Odstátňení, a nikoli školné

Na otázku *co učit, kdy učit, jak učit* nelze odpovědět bez existence trhů, cen a podnikatelů na trhu se vzděláním. Jen ceny nám mohou být očima, pomocí nichž zjistíme, jaké vzdělání má smysl a jak dlouho má trvat, abychom se mohli zároveň těšit z jiných radostí života. Čas a prostředky, které máme, musíme využít k našemu nejlepšímu uspokojení. Ceny nám jsou jediným vodítkem. Školné však není odpovědí na problémy školství, stejně jako placení za telefon nebylo řešením problémů plýtvání v monopolním Českém Telecomu kontrolovaném státem v 90. letech. Socialismus se svým plánovaným chaosem zmizí ze školství až poté, co zmizí vzdělávací „státní plánovací komise“, tj. ministerstvo školství se všemi svými odnožemi a veškeré státní regulace ničící podnikání v tomto odvětví. Pak také vznikne školné, ale jako přirozený produkt trhu, a nikoli jako nadekretovaná platba za státní monopolní kvazislужby. Namítá-li někdo, že ne každý by na tyto služby měl, pak je nutné připomenout, že tato skutečnost platí v každém odvětví. Vždy někdo na něco nemá. Vyvozovat z tohoto faktu závěr, že celé odvětví má být znárodněno a jeho služby poskytovány „zdarma“ všem, by poté bylo nutné pro všechna ostatní odvětví. Výsledkem by bylo něco ještě hrůznějšího, než byl reálný socialismus. A to snad už nikdo nemůže myslet vážně.

Trh a vzdělání nemusí jít proti sobě

Petr Matějů*

Nejen u nás, ale v celé Evropě se diskutuje na téma, zda trh do vzdělání patří či nepatří a pokud ano, v jaké míře. Nejvášnivější diskuse na toto téma se vedla na jaře ve Velké Británii, kde byla rozpoutána tzv. „Bílou knihou“, kterou Blair uvedl další krok zamýšlené reformy financování britských univerzit. Tato diskuse se vede i v rámci Evropské komise, jejíž experti jsou si vědomi smutné skutečnosti, že konkurenceschopnost evropského systému vysokého školství je ve srovnání s hlavním konkurentem (tj. Spojenými státy) stále slabá. Reformy systémů vysokého školství přitom v Evropě naráží na ohromný odpor nejen politiků, ale i významných představitelů akademické obce. Vše tedy nasvědčuje tomu, že tato diskuse bude pokračovat. Myslím, že nikdo z kompetentních účastníků diskuse nechce v Evropě instalovat americký model vysokého školství. Řada jeho prvků, jímž se Evropa brání, má však pozitivní vliv na konkurenceschopnost, bez které lze jen ztěží uvažovat o růstu výdajů na vysoké školství a výzkum z veřejných prostředků.

Diskuse se vede i u nás. Zatím však byla spíše duchem chudá. Zdá se, že se blýská na lepší časy. Náзор, podle kterého trh do vzdělání nepatří, nemá zastánce již jen mezi některými levicovými politiky, jejichž argumenty lze jen ztěží brát vážně, ale již i mezi významnými českými intelektuály, kteří se jistě o svůj názor budou ochotni bít. Svědčí o tom článek „*Je vzdělání na cestě stát se zbožím?*“ (Právo 1.9.2003), jehož autorem je Václav Bělohradský. Jeho argumentace vychází z poměrně striktního rozlišování kvalifikace a vzdělání: „*Člověk je kvalifikován, když je po něm poptávka na trhu práce, když je pro něj použití v jednom ze specializovaných sektorů, do nichž je společnost rozrůzněna. Vzdělání naopak je v programu ČSSD správně popsáno jako „schopnost samostatně a svobodně myslet,, což znamená zaprvé umět zpracovávat informace pomocí kategorií jako skutečné-zdánlivé, celek-část, vědomí-podvědomí, povrch-hlubka, vyšší-nižší, obecné-zvláštní, příčina-důsledek a zadruhé umět rozlišit mezi zvláštním kontextem informací - třeba zájmy těch, kdo je šíří - a jejich obecným smyslem.“*

Na první pohled se takové rozlišení možná zdá někomu líbivé. Položme si však otázku: Existují či neexistují profese, u nichž je na trhu poptávána schopnost samostatně a svobodně myslet, umět zpracovávat informace např. podle kategorií obecné-zvláštní či příčina-účinek, rozlišovat mezi zájmy těch, co šíří informace, a jejich obecným smyslem? Existují a každý člověk s průměrným rozhledem jich dokáže vyjmenovat desítku. Především však platí, že lidé v těchto profesích přibývá, a že stále více profesních činností získává rozměr, který V. Bělohradský vylučuje z trhu práce. Omyl, do kterého upadla jeho argumentace, lze nahlížet i z opačné strany: Existuje profese, pro jejíž výkon je nutné absolvovat vysokou školu, kde na příslušném profesním trhu nejsou poptávány schopnosti, které V. Bělohradský připisuje výlučně vzdělání? Těžko. Násilné rozlišení mezi kvalifikací a vzděláním podle toho, co je a co není poptáváno na profesních trzích, v dnešní společnosti prostě neobstojí.

Podobný omyl je obsažen v dalším protitržním argumentu V. Bělohradského: „*Globalizovaný trh práce tedy vyžaduje, abychom všichni byli kvalifikováni, použitelní v ně-*

* Autor působí v Institutu pro sociální a ekonomické analýzy.

jakém specializovaném odvětví, přijali jeho kód a cíle; řešení nepředvídaných krizí naopak vyžaduje, abychom byli vzdělaní, tedy měli co nejvíce různých schopností. Stát musí hájit vzdělání před diktátem trhu jako hlavní zdroj...“ . Jinými slovy, trh podle Bělohradského vyžaduje je pouze jednostrannou a jednoúčelovou specializací, zatímco stát je tím, co brání vzdělání jako něco, co je protiváhou této jednostrannosti. V. Bělohradský se zde vyjadřuje k něčemu, o čem má zřejmě jen povrchní představu. Trh vytváří konkurenční prostředí. A konkurenční prostředí nutí ekonomické subjekty přicházet s něčím novým, s inovacemi. To je hlavní cesta k dosažení zisku, nikoli jen úspora nákladů za každou cenu. Schopnost generovat a realizovat inovace je základní předpoklad tržního úspěchu a tato schopnost je něco zcela odlišného než jednostranná a jednoúčelová specializace.

Hovoří-li Václav Bělohradský o nebezpečí přílišné specializace (kvalifikace) ohrožující pěstování schopnosti samostatně a svobodně myslet (vzdělanost), je zarážející, že nechává stranou naprosto zásadní problémy českého vzdělávacího systému, k nimž nepochybně patří existence učňovských škol, kterými stále prochází okolo jedné čtvrtiny mladé generace (jejichž nezaměstnanost je hrozivá) a „frontální“ způsob výuky na základních a většině středních škol, který nevede k ničemu jinému než k pasivitě a intelektuální pohodlnosti. Pokud se máme vydat cestou pěstování schopnosti samostatně a svobodně myslet, pak je třeba v prvé řadě udělat něco s těmito relikty „sovětského“ modelu školství.

Ekonomika s trhem, o kterém hovoří Václav Bělohradský, se dnes - obrazně řečeno - stěhuje z Indie do Bangladéše či z čínských měst do provincií. Profesní trhy ve vyspělejší části světa poptávají to, co on sám nazývá *vzděláním*. A je to právě dramaticky rostoucí poptávka po univerzalitě, komplexnosti schopností a flexibilitě, což jsou atributy vzdělávání na většině moderních univerzit a což je přesně to, co nastavuje zrcadlo našemu vysokému školství. To totiž v řadě případů produkuje neužitečné „fachidioty“, kteří nenacházejí odpovídající uplatnění na trhu práce právě proto, že jsou rigidním vzdělávacím systémem připraveni příliš jednostranně. Stačí připomenout, že takzvaná „nová nezaměstnanost“ absolventů vysokých škol (podíl absolventů kteří ještě rok po absolvování pobírají podporu v nezaměstnanosti) vzrostla ze zcela zanedbatelného zlomku procenta ještě v roce 1996 na současných téměř deset procent. Profesní trhy požadují zkrátka více těch schopností, o nichž V. Bělohradský hovoří jako o vzdělání, než jim systém vysokoškolského vzdělání nezainteresovaný na výkonu dokáže nabídnout. Kdyby tyto schopnosti měli nebo alespoň studovali to, co trh práce dokáže zhodnotit, nebyli by nezaměstnaní.

Pokud by se V. Bělohradský díval na trh méně očima filozofa a ideologa a spíše očima analytika, nahlédl by, že tam, kde není působení tržního mechanismu kultivováno, ale naopak potlačováno, tam vtrhnou ničivé pseudotržní mechanismy. Viděl by, že naše veřejné vysoké školy maximalizují množství získávaných peněz honbou za počtem přijatých studentů a tlakem na ministerstvo školství, aby na přijaté studenty dalo prostředky. V těchto podmínkách pedagog není zainteresován na dlouhodobém uplatnění svých absolventů a nemá ani zpětnou vazbu, prostřednictvím které by si ověřoval, co z toho, co studentům předává, jsou schopni využít. Je hodnocen podle toho, jak vykazuje „náročnost“ studia. Nejjednodušší cestou k tomu je zvyšování paměťové zátěže. Znalost faktografie je současně nejlépe testovatelná a tudíž důraz na ni slouží k vykazání přísnosti u zkoušek. Vážnost předmětu je tak dána tím, co se student musí naučit (z hlediska předepsané literatury apod.). Studenti se snaží tomuto tlaku vyhovět.

Učí se nejen „biflovat“, ale i „vymazat“ to, co do krátkodobé paměti pro potřeby zkoušek uložili, aby si uvolnili místo pro další předmět. Není divu, že se ve všem stávají produktem jen na jedno použití, že nechovají úctu ke vzdělání jako takovému.

Vysoká škola by měla být zainteresována na dlouhodobé (celoživotní) uplatnitelnosti svých absolventů, na tom, aby byli schopni přicházet s novým a aby dokázali inovovat i své schopnosti. A pokud má být taková zainteresovanost účinná, musí být i finanční a musí vést ke konkurenci mezi vysokými školami, jinak vítězí pohodlnost. K tomu je nutné vytvořit informační a motivační můstek mezi požadavky profesních trhů a vysokoškolským vzdělávacím procesem. Jednostrannost a rigiditu produkují u nás dnes spíše vysoké školy, profesní trhy naopak požadují schopnost invence, nadhledu a rozhledu. Není tudíž nic špatného na tom, pokud by i veřejná vysoká škola byla dofinancována (nad rámec veřejně poskytnutých prostředků) odvodem z příjmu těch svých absolventů, kteří se dobře a dlouhodobě uplatní. Systémy tohoto financování ve světě již existují, přinášejí prokazatelné efekty a není důvod v jejich využití zaostávat.

Příspěvek Václava Bělohradského má narozdíl od útržkovitých výkřiků ministerských úředníků a některých politiků jednu základní přednost: vyjadřuje názor, se kterým lze vážně polemizovat a postupně kumulovat argumenty, ze kterých by mohl vzejít koncept tolik potřebné reformy našeho školství, od jeho půdy až po střechu.

Veřejné školství: dělání „vzdělání“

Murray Rothbard

Ještě před několika lety bylo v Americe pouze pár institucí, které byly považovány - hlavně sociálními demokraty - za posvátnější a nedotknutelnější než veřejné státní školství. To bylo ztělesněním údajného práva každého dítěte na vzdělání a bylo vyzdvihováno jako rozhodující prvek pro porozumění a harmonii mezi lidmi všech profesí a sociálních tříd.

Ruku v ruce s rozšiřováním veřejného vzdělání přicházely zákony o povinné školní docházce. Na rozdíl od dřívějších desetiletí, kdy pouze relativně malá část obyvatelstva navštěvovala vyšší školní ročníky, byla těmito zákony přinucena celá populace strávit velkou část nejlepších let svého života ve veřejných institucích. Zákony o povinné školní docházce lze proto považovat jednoduše za nevolnictví. Vždyť jaká jiná instituce než státní školy představuje tak všeobjímající systém vězení?

Částečným důvodem pro tuto tyranii vůči mládeži je mylný altruismus ze strany vzdělané střední třídy. Její příslušníci cítili, že dělníci neboli „nižší třída“ by měli mít stejné příležitosti ke vzdělání. No a když jsou rodiče neuvědomělí a vyhýbají se této jedinečné příležitosti, která se jim nabízí, potom je trocha toho donucení třeba - samozřejmě „pro jejich dobro“.

Základním omylem takového uvažování je nepochopení rozdílu mezi formálním vzděláním a vzděláním obecně. Vzdělávání je celoživotní proces studia a ten se neodehrává pouze ve škole, ale ve všech oblastech života - ať už si dítě hraje nebo když naslouchá rodičům a přátelům nebo když si čte noviny či pracuje. Formální vzdělávání je pouze malou součástí vzdělávacího procesu a je skutečně vhodné pouze pro formálnější výuku zejména v pokročilejších a systematictějších předmětech. Základní předměty - psaní, aritmetika a jejich odnože - mohou být stejně dobře vyučovány i mimo školu.

Je zde ještě další skutečnost. Jednou z nejvíce vyzdvihovaných hodnot lidstva je jeho rozmanitost - fakt, že každý člověk je individuální osobností s jedinečnými schopnostmi, zájmy a nadáním. Vynucené formální vzdělávání dětí, které pro ně nemají ani schopnosti, ani o ně neprojevují zájem, je zločinnou deformací duše a mysli dítěte. Amerika byla vybudována občany a vůdci, z nichž mnohým se dostalo velmi nízkého či vůbec žádného formálního vzdělání, a představa, že jedinec musí mít maturitu předtím, než začne pracovat a žít, je absurdností dnešní doby. Zrušme povinnou školní docházku a ponechme dětem jejich vlastní vůli. Tím se vrátíme zpět k národu produktivnějších, nadšenějších, tvořivějších a šťastnějších lidí. Je to právě nucení k povinnému masovému školství, které vytváří jak nespokojenost, tak i nikdy nekončící ochranu před „skutečným světem“.

Podíváme-li se kdekoli do historie veřejného školství a povinné školní docházky, najdeme u kořene ani ne tak mylný altruismus, jako spíše vědomou snahu vytvořit z lidí takovou masu, jakou si přály politické elity. Tvrdohlavé menšiny měly být donuceny splynout s většinovou masou. Všem občanům měly být neustále vštěpovány občanské povinnosti, které vždy zahrnovaly poslušnost státnímu aparátu. Ovšem, jestliže má být masa obyvatelstva vzdělávána ve státních školách, jak by se mohly státní školy nestat mocným nástrojem pro hlásání poslušnosti státním autoritám? Martin Luther, vůdce prvního moderního hnutí za povinné státní vzdělávání, sepsal důvody ve svém slavném dopise z roku 1524 vládcům Německa:

„Draží vládci, ...zastávám názor, že úřady jsou povinny nutit lidi, aby posílali své děti do školy. ...Jestliže vláda může nutit občany, kteří jsou schopni vojenské služby, nosit bodák a pušku, být vyzbrojeni a plnit jiné bojové povinnosti v době války, o co více má právo nařizovat lidem, aby posílali své děti do školy, protože v tomto případě bojujeme proti zlu, jehož cílem je tajně vyčerpat naše města a knížectví...“

Další velký zakladatel protestantství, Jan Kalvín, byl neméně zapáleným přívržencem masového veřejného školství, a to z podobných důvodů. Proto není překvapující, že první povinné školství v Americe bylo založeno kalvinistickými puritány v Massachusetts Bay - lidmi tak horlivými zavádět absolutistickou kalvinistickou teokracii v Novém světě. V červnu roku 1642, rok poté, co tato kolonie uzákonila první sbírku zákonů, zavedla první systém povinného vzdělávání v anglicky mluvícím světě. V zákoně bylo stanoveno:

„Vzdělání dětí je dobré jednak pro ně samotné a zároveň přináší prospěch celému společenství. Mnozí rodiče a páni jsou příliš shovívaví a nedbalí, pokud jde o povinnosti tohoto druhu. Nařizuje se, aby vybraní lidé z každého města sledovali své sousedy, aby si všímali, zda někdo z nich netrpí barbarstvím ve své rodině tím, že neusiluje o vzdělání svých dětí či učňů.“

Od pěti let později byl tento zákon následován zřízením veřejných škol.

Od začátku americké historie vládla tedy touha utvářet masy, učit je, a činit je tak poslušnými. V koloniální době sloužilo veřejné školství jako nástroj k potlačování různorodosti náboženských názorů, a stejně tak mělo vštípit vzpurným sluhům poslušnost vůči státu. Je typické, že např. při potlačování Quakerů státy Massachusetts a Connecticut zakázaly, aby tato opovrhovaná sekta zakládala své vlastní školy. Je rovněž stěžejní shoda okolností, že jediná opravdu svobodná kolonie v Nové Anglii - Rhode Island - byla jedinou v oblasti, jež veřejné školství postrádala.

Jedním z nejobvyklejších využití povinného školství bylo utlačování a ochromování národnostních a jazykových menšin či kolonizovaných národů. Mělo je přinutit opustit jejich vlastní jazyk a kulturu ve jménu jazyka a kultury vládnoucích skupin. Angličané v Irsku a Québeku, národy ve střední a východní Evropě i v Asii, všechny násilím nutily své národnostní menšiny navštěvovat veřejné školy vedené učiteli z řad většinové populace.

Nejambicióznější pokus přívrženců veřejného školství získat kontrolu nad dětmi přišel z Oregonu na začátku 20. let. Stát Oregon, kterému už nestačila možnost vydávat licence soukromým školám, schválil 7. listopadu 1922 předpis, jímž postavil soukromé školy mimo zákon a přinutil všechny děti navštěvovat školy veřejné. To byl vrchol snů všech zastánců povinného vzdělání. Zákon byl naštěstí v roce 1925 prohlášen Nejvyšším soudem Spojených států za protiústavní. Nejvyšší soud stanovil, že „dítě není pouhým výtvozem státu“ a prohlásil, že zákon státu Oregon je v rozporu se „základní teorií svobody, na níž spočívají všechny vlády v Unii“. Fanatičtí zastánci veřejného školství se již nikdy více tak daleko neodvážili jít. Je však poučné zjistit, jaké síly stály za pokusem postavit konkurenci soukromých škol ve státě Oregon mimo zákon. Zastánci zákona *nebyli*, jak bychom očekávali, socialističtí učitelé či intelektuálové. Šířitelem byl *Ku-klux-klan*, později silný v severních státech, který toužil po rozbití katolického farního systému škol a po převychování všech dětí katolíků a přistěhovalců v neo-protestantském a „amerikanizujícím“ systému veřejného školství. Je důležité zdůraznit, že *Klan* se domníval, že takovýto zákon je nutný k udržení svobodných

institucí. Je také dobré zmínit, že tento velmi vychvalovaný „progresivní“ a „demokratický“ systém veřejných škol měl nejvášnivější příznivce v nejbogtějších vrstvách amerického života, mezi lidmi toužícími potlačit různost a rozmanitost v Americe.

Uniformita, nebo různorodost?

Zatímco současní zastánci státních škol již tak daleko jako *Ku-klux-klan* nejdou, je důležité si uvědomit, že samotná *podstata* veřejného školství vyžaduje nastolení uniformity a potlačení různorodosti a individuality ve vzdělávání.

V základech vládní byrokracie je totiž jednat podle určitých pravidel a aplikovat tato pravidla jednotným a důsledným způsobem. Kdyby se tak nedělo a rozhodnutí v jednotlivých případech byla ponechána na úředníkovi, pak by tento úředník mohl být obviněn, a právem, že nejedná s každým plátcem daní a občanem stejným způsobem. Mohl by být obviněn z diskriminace a ze zavádění určitých privilegií. Navíc vytvoření jednotných pravidel je pro úředníky administrativně výhodnější. Na rozdíl od soukromého podnikání, jehož účelem je zisk, se vládní úředník nezajímá ani o efektivnost, ani o to, aby obsloužil zákazníka co možná nejlépe. Nemá žádnou potřebu vytvářet zisk a je chráněn před možnou ztrátou. Úředník tak může brát (a také skutečně bere) touhy a požadavky svých zákazníků-spotřebitelů na lehkou váhu. Jeho hlavním zájmem je „nedělat vlny“ a toho dosahuje aplikací jednotných pravidel bez ohledu na to, jak neupotřebitelná mohou v jednotlivých případech být.

Školský úředník je postaven před množství důležitých a kontroverzních rozhodnutí týkajících se struktury formálního vzdělání v jeho působnosti. Musí rozhodnout: Mělo by školství být tradiční, nebo progresivní? Mělo by zdůrazňovat působení trhu, nebo socialistické myšlenky? Mělo by být konkurenční, nebo rovnostářské? Zaměřené na svobodná umění, či na praktické věci? Segregované, nebo integrované? Sexuální výchova: ano, či ne? Náboženské, či světské, nebo by se mělo nacházet někde mezi zmiňovanými póly? Jde o to, že ať již úředník rozhodne jakkoliv, a dokonce i když rozhodne podle přání většiny veřejností, bude zde vždy značný počet rodičů a dětí, kteří budou úplně připraveni o ten typ vzdělání, po němž touží.

S tím poroste i rozsah a intenzita konfliktů ve společnosti. Čím více totiž vládní rozhodnutí nahrazují rozhodnutí soukromá, tím větší je vzájemná nevraživost jednotlivých skupin, neboť každá z nich bude zoufale usilovat o to, aby ono jedno klíčové rozhodnutí v každé oblasti života bylo v jejich zájmu. Jinak je tomu na svobodném trhu. Kdyby vzdělání bylo přísně soukromé, pak by si každá skupina rodičů mohla zvolit svůj vlastní druh školy. Objevilo by se množství různých škol, které by vycházely vstříc různorodé struktuře vzdělávacích požadavků rodičů a dětí. Některé školy by experimentovaly s rovnostářstvím a vzděláním bez udělování známek; kladly důraz na přísné učení se předmětů a soutěživé hodnocení. Některé by byly světské, jiné nábožensky orientované; liberální či socialistické.

Vezměme si např. strukturu odvětví vydávání časopisů a knih v dnešní době a mějme při tom na paměti, že také časopisy a knihy jsou nesmírně důležitou formou vzdělání. Trh časopisů, jenž je v podstatě svobodný, obsahuje všechny druhy časopisů, které vyhovují vkusu a poptávce různých spotřebitelů. Najdeme časopisy liberální, konzervativní a všechny typy ideologických žurnálů. Jsou zde odborné publikace. A pak máme množství časopisů, které se věnují speciálním zájmům a koníčkům, jako jsou bridž, šachy, HI-FI apod. Podobná struktu-

ra se objevuje i na svobodném knižním trhu. Kdybychom zrušili veřejné školy, viděli bychom vedle svobodných a různorodých trhů časopisů a knih také obdobné „trhy se vzděláním“. Naproti tomu si představme, jaké by vznikly bitvy a konflikty, pokud by existoval jen jeden časopis pro každé město nebo stát. Měl by tento časopis být konzervativní, liberální nebo socialistický, kolik prostoru by se mělo věnovat krásné literatuře, bridži apod.? Tlaky a konflikty by byly velmi ostré a neexistovalo by žádné uspokojivé řešení, protože *jakékoliv* rozhodnutí by připravilo velké množství lidí o to, co chtějí a požadují. Požadavek liberálů se poté nejeví tak šokující, jak by se na první pohled mohlo zdát; žádají, aby školní systém byl tak svobodný a různorodý, jako je dnes většina dalších vzdělávacích médií.

Fungování byrokracie ve školství vždy vedlo k tomu, že stát vymezil vzdělávací okrsky, v nichž fungovala pouze jedna veřejná škola. Děti pak musely chodit do té školy, do níž měly nejbližší. Zatímco na svobodném trhu soukromého školství by většina dětí nepochybně navštěvovala školy blízko svých domovů, současný systém stanovuje monopolní postavení jedné školy v okrsku, a tím pádem vnucuje uniformitu. Znamená to také, že charakter každé školy je plně závislý na charakteru čtvrti, v níž se nachází. Veřejné školy nejsou v důsledku toho všechny stejné, ale jsou stejné pouze *v rámci* jednoho okresu. Složení žáků, financování každé školy a kvalita vzdělávání pak nutně závisí na hodnotách, bohatství a daňové bázi každé zeměpisné oblasti. Bohaté školní okrsky budou mít nevyhnutelně nákladnější a kvalitnější výuku, vyšší platy učitelů a lepší pracovní podmínky než oblasti chudší. Učitelé budou považovat lepší školy za prestižnější místa, a lepší učitelé proto budou tíhnout k lepším školním oblastem, zatímco ti slabší zůstanou v nižší příjmové oblasti. Fungování okrskových veřejných škol proto nutně ústí v popření samotného rovnostářského cíle, jenž je považován za cíl veřejného školského systému.

A co více, jestliže jsou rezidenční oblasti rasově segregovány, jak se často stává, pak je výsledkem povinných geografických monopolů povinná rasová segregace veřejných škol.

Zeměpisná povaha veřejného školského systému také vedla k násilné místní segregaci podle příjmů a následně podle rasy v celé zemi a zejména na předměstích. Jak každý ví, ve Spojených státech se od konce 2. světové války zvyšovala populace nikoliv ve vnitřních centrech měst, ale hlavně v přilehlých předměstských oblastech. Jakmile se nové a mladší rodiny přestěhovaly na předměstí, největším a stále rostoucím břemenem místních rozpočtů se staly platby za veřejné školství, které musely uspokojit mladou populaci s relativně vysokým podílem dětí na hlavu. Tyto školy byly bez rozdílu financovány ze zvyšujících se majetkových daní, jež z velké části dopadají na předměstské obyvatelstvo. To znamená, že čím bohatší předměstská rodina a čím dražší dům, tím větší bude daňový příspěvek pro místní školy. Jak se tudíž břemeno školských daní stále zvyšuje, tak se předměstské oblasti zoufale snaží podpořit příchod bohatých rezidentů a stavbu drahých domů a *odradit* příchod chudších občanů. Ve zkratce můžeme říci, že existuje určitá výše ceny domu, nad níž bude nová rodina v novém domě ve formě daně z nemovitostí platit více než částku potřebnou na vzdělání svých dětí. Rodiny v domech s nižší cenou nezaplatí na dani z nemovitostí dostatečnou částku, aby financovaly vzdělání svých dětí, a uvalí proto větší daňové břemeno na stávající obyvatelstvo na předměstí. V důsledku toho přijaly předměstské části přísné zákony o územním plánování, které zakazují výstavbu domů pod jistou minimální hranicí nákladů, a tím zadržují jakýkoliv příliv chudších občanů. Protože chudých čer-

nošských obyvatel je mnohem větší procento než chudých bělochů, zamezuje to v praxi černochům, aby se mohli přestěhovat na předměstí. A jelikož v posledních letech dochází rovněž k přesunu pracovních míst a průmyslu z center měst na předměstí, je výsledkem těchto zákonů zvyšující se tlak na nezaměstnanost černochů. Zrušení veřejných škol, a tím i zrušení vazby školství na daň z nemovitostí, by vedlo po dlouhé době k odstranění omezení stavby domů na předměstích, a tedy i k odstranění situace, kdy jsou předměstí oblastmi pouze pro vyšší střední bílou vrstvu.

Náklady a dotace

Samotná existence veřejného školského systému zahrnuje komplexní síť daní a dotací, jež jsou obtížně obhájitelné na jakémkoliv etickém základě. Rodiče, jejichž děti navštěvují školy soukromé, jsou zde nuceni nést dvojí náklady. Musí podporovat veřejné školy, ale zároveň platit vzdělávání svých dětí na školách soukromých. Pouze zjevný úpadek veřejného vzdělávacího systému ve velkých městech umožnil rozkvět soukromého školství. V případě vyššího školství, kde se úpadek neprojevil v celé své síle, soukromé školy s konkurencí daňově subvencovaného školství, kde se neplatí školné a učitelé mají vysoké platy financované z daní, prohrávají. Podobně protože veřejné školy jsou a musí být z principu světské, jsou věřící rodiče nuceni podporovat školství sekulární. Zatímco „odluka církve od státu“ je princip vznešený - je součástí liberálních principů požadujících oddělení všeho od státu - zde se nepochybně zachází příliš daleko v opačném směru. Věřící jsou totiž státem nuceni podporovat nevěřící.

Existence veřejných škol také znamená podporu rodin s dětmi rodinami bezdětnými. Dle jakého etického principu? V současné době, když už populační růst není populární, je vhodné povšimnout si prapodivného postojů levicových odpůrců nárůstu populace, kteří obhajují systém veřejného školství, jenž nejenom podporuje dotacemi rodiny s dětmi, ale činí tak dokonce v poměru k počtu dětí, které mají. Nemusíme popisovat celý rozsah současné antipopulační hysterie, abychom smysluplnost dotování rodin státem podle počtu dětí zpochybnili. Takový systém mimo jiné znamená, že chudí svobodní lidé a chudé bezdětné páry jsou nuceni podporovat bohaté rodiny s dětmi. Má to vůbec nějaký etický smysl?

V nedávných letech vyhlásily veřejné školy doktrínu „každé dítě má právo na vzdělání“. Náklady na poskytování takového práva tak musí krýt daňoví poplatníci. Tato doktrína ale pojem „právo“ zcela překrucuje. Pojem „právo“ ve filosofickém smyslu znamená cosi pevně spočívajícího v přirozenosti člověka a reality, něco, co může být ochraňováno a udržováno kdekoli a v kterékoliv době. „Právo“ na vlastnictví sebe sama, ochrany života a majetku člověka je zjevně tímto druhem práva. Můžeme je aplikovat na neandrtálce žijící v jeskyních, moderní Kalkatu nebo na současné Spojené státy. Takové právo není závislé na čase ani místě. „Právo na práci“ či na „tři jídla denně“ nebo na „dvanáctiletou školní docházku“ však nemůže být ve stejné kategorii, a tudíž stejně garantováno. Mohou takové možnosti existovat v době neandrtálců nebo i v moderní Kalkatě? Mluvit o „právu“ jako o něčem, co může být uplatňováno jen v moderních průmyslových podmínkách, znamená, že se vůbec nejedná o lidské ani přirozené právo. Navíc liberální právo na „vlastnictví sebe sama“ neznamená donucení jedné skupiny lidí poskytnout toto „právo“ skupině jiné. Každý člověk si může užívat práva vlastnictví sebe sama bez nutnosti donucení jiných. Ale

v případě „práva“ na vzdělání může být právo uplatnitelné jen při současném donucení jiných toto právo poskytnout. „Právo“ na vzdělání, na práci či tři jídla denně není proto součástí přirozenosti člověka, ale vyžaduje pro své naplnění existenci skupiny vykořisťovaných lidí, kteří jsou nuceni toto „právo“ poskytovat.

Navíc, jak jsme uvedli výše, formální docházka do školy představuje pouze malou část lidského vzdělávání. Jestliže každé dítě má „právo“ na vzdělání, proč nemá „právo“ na čtení novin a časopisů, a proto proč vláda nevybírání daně k tomu, aby poskytovala i veřejné časopisy zdarma pro všechny, kteří o ně stojí?

Profesor Milton Friedman, ekonom z University of Chicago, učinil významný krok a oddělil peněžní dotace jak ve vzdělávání, tak i v jiných oblastech od různých jiných aspektů vládních podpor. Bohužel sice přijímá myšlenku, že každé dítě by mělo dostat vzdělání za peníze daňových poplatníků, avšak ukazuje, že z toho ještě neplyne nutnost obhajoby existence veřejných škol: Je možné podporovat vzdělání každého dítěte pomocí dotací z daní bez existence veřejných škol? Ve Friedmanově nyní již slavném „kuponovém“ plánu by vláda dala každé rodině s dětmi poukázky, pomocí nichž by mohly platit školné v jakémkoliv škole dle svého výběru. Toto kuponové školství je sice pokračovatelem systému daňového financování, boří nicméně ohromnou monopolní, nevykonnou, diktátorskou byrokracií veřejného školství. Rodič by mohl poslat dítě do jakékoliv soukromé školy, kterou si vybere, což maximalizuje rozsah jeho výběru. Dítě může začít navštěvovat libovolnou školu - pokrokovou či tradiční, náboženskou nebo světskou, liberálně, či socialisticky zaměřenou - přesně podle výběru rodičů. Peněžní dotace by byla zcela oddělena od vládního zajišťování veřejného vzdělávacího systému.

I když by byl Friedmanův plán nesporně ohromným pokrokem oproti současnému systému, jelikož by umožnil větší výběr ze strany rodičů a případně i zrušení veřejného školství, liberálové zde stále nacházejí mnoho závažných problémů. Za prvé zde stále zůstává nemorálnost donucení při výběru daní za účelem podpory školství. Za druhé je zcela nevyhnutelné, že moc dotovat s sebou nese také moc ovládat a regulovat. Vláda se totiž nehodlá vzdát kuponů na podporu jakéhokoli typu škol. Proto by vláda proplácela kupony jen těm školám, které jsou certifikované a uznané státem, což ovšem znamená jejich detailní řízení ze strany státu, určování studijních osnov, metod, forem financování atp. Pravomoci státu v soukromém školství by tak mohly být paradoxně větší u kuponového školství, než je tomu nyní.

Ačkoliv od doby oregonského případu zastánci veřejného školství nikdy nešli tak daleko, aby soukromé školy zrušili, zůstávají tyto stále v různých směrech regulovány a omezeny. Každý stát například stanoví, že všichni žáci musí navštěvovat školu, která je certifikována, což nutí školy utvářet učební osnovy podle představ vlády. Aby byly uznány vládou jako školy soukromé, musí splnit zcela zbytečnou a nákladnou regulaci. A to nejen samotné školy, ale i učitelé, kteří musejí často projít množstvím nesmyslných „vzdělávacích“ seminářů, aby byli „uznání“ za způsobilé k výuce. Mnoho kvalitních soukromých škol dnes v podstatě funguje ilegálně, protože se odmítá podřídit často až absurdním vládním požadavkům. Snad vůbec největší nespravedlností ve většině států je neuznání rodičovské samovychovy dětí, neboť stát nesouhlasí s tím, že rodiče představují skutečně odpovídající „školu“. Přitom rodiče jsou často mnohem kvalifikovanější než jakákoliv vnější skupina lidí k posouzení schopnosti a individuálních potřeb výchovy dětí a k tomu také mohou nej-

lépe přizpůsobit způsoby vzdělávání. Žádné formální vzdělávání omezené do standardizovaných tříd nemůže tuto službu poskytnout.

„Bezplatné“ školy, ať již současné veřejné školy nebo školy kuponové, nejsou pochopitelně ve skutečnosti zcela zdarma. Někdo, tj. daňoví poplatníci, musí za vzdělávací systém platit. V důsledku oddělení vzdělávacích služeb od plateb za ně vstupuje do vzdělávacího systému příliš mnoho dětí (a to nemluvě o povinné školní docházce, která má stejný efekt) a dochází ke snížení zájmu dětí ve třídách o vzdělávání, za něž jejich rodiče nemusí platit. Výsledkem je, že velká skupina dětí, která nemá o vzdělání zájem nebo se k němu nehodí, by na tom byla lépe, kdyby zůstala doma nebo začala pracovat. Namísto toho je však zavřena do škol. Současná posedlost masovým školstvím vede k mase nespokojených a uvězněných dětí. Zároveň vzniká obecné povědomí, že každý musí absolvovat střední školu nebo dokonce školu vysokou, aby měl šanci najít práci. Spolu s tím začínají média stupňovat tlak na to, aby nedocházelo k propadávání studentů. Spoluovina na tomto vývoji leží i na bedrech soukromého sektoru, který raději než aby školil pracovní sílu ze svých prostředků přímo v práci, lobbuje za financování vzdělávání z kapes nešťastných daňových poplatníků. Jaký asi podíl na rozkvětu veřejného školství má vypočítavé jednání zaměstnavatelů, kteří se snaží přesunout toto břímě na daňové poplatníky?

Dalo by se očekávat, že takovéto školení bez finanční účasti zaměstnavatelů je vysoce nákladné, neefektivní a také i zdlouhavé. Existuje stále více a více důkazů o tom, že obrovské množství současné výuky není vůbec pro budoucí zaměstnání nezbytné. Arthur Stinchcombe se ptá:

„Existuje něco, co může střední škola člověka (kdyby se skutečně učil) naučit tak dobře, že by za to zaměstnavatelé manuálně pracujících byli ochotni platit? Obecně lze prohlásit, že nic. Ani fyzické schopnosti, ani spolehlivost, dvě hlavní vlastnosti, jež zaměstnavatel u manuálně pracujícího člověka ocení, nejsou školou dotčeny. Zaměstnavatelé, kteří hledají spolehlivé pracovníky, mohou požadovat maturitu jako záruku jisté disciplíny. Jinak si ale mohou sami vyškolit své pracovníky, a to dokonce lépe a levněji než střední školy.“

A jak dodává profesor Banfield, většina pracovních schopností je získávána až samotnou prací.

Relativní zbytečnost veřejného vzdělávacího systému pro školení manuálně pracujících lidí je prokázána ve skvělé studii v rámci projektu MIND, soukromého vzdělávacího institutu nyní fungujícího pod záštitou Corn Products Refining Company v Greenwich ve státě Connecticut. MIND si záměrně vybral odpadlíky ze středních škol, bez znalostí jakýchkoli praktických dovedností a během několika málo týdnů intenzivního výcviku je naučil základním dovednostem a psaní na stroji a našel jim práci ve firmách. Deset let veřejného školství naučilo tyto lidi méně než pár týdnů soukromého, prakticky orientovaného kursu! Dovolit mladým ukončit násilně vynucované studium a získat nezávislost a samostatnost má nevyčísitelný přínos, a to jak pro ně samotné, tak i pro celou společnost.

Existuje řada důkazů poukazující na souvislost mezi povinnou školní docházkou a rostoucím problémem kriminality mladistvých, a to hlavně mezi frustrovanými staršími dětmi. Arthur Stinchcombe objevil, že vzpurné a kriminální chování je „většinou reakcí na samotnou školu“. Britská Crowther Committee zjistila, že v roce 1947, po zvýšení nejnižšího možného věku odchodu z vzdělávacího systému ze čtrnácti na patnáct let, se okamžitě zvýšila kriminalita právě těchto znovu školou povinných čtrnáctiletých studentů.

Spoluodpovědnost za povinnou školní docházku a masové veřejné školství leží i na bedrech odborářů, kteří proto, aby snížili konkurenci na trhu práce ze strany mladých uchazečů, usilují o jejich návrat zpět do školních lavic, a to na co možná nejdéle. Jak odbory, tak i zaměstnavatelé tedy vyvíjejí silný tlak na zachování povinné školní docházky, a tím i na nezaměstnanost většiny mladé generace.

Wyšší vzdělání

S výjimkou důsledků povinné školní docházky můžeme všechny naše výhrady proti veřejným základním a středním školám použít i na vysoké školství, a to s jedním podstatným dodatkem. Je stále průkaznější, že v případě státem ovládaných vysokých škol jdou dotace většinou z kapes chudších, kteří takto platí výchovu bohatších. Pro tento závěr existují tři důvody: 1.) daně placené na financování škol nejsou „progresivní“, tj. bohatší neplatí vyšší procento, 2.) na vysokých školách se vzdělávají většinou studenti bohatších rodičů a ne chudších, 3.) absolventi vysokých škol budou v budoucnu pobírat vyšší příjmy než ti, kdo vysokou školu neabsolvují. Z toho důvodu můžeme říci, že prostřednictvím vysokých škol dochází k čisté redistribuci příjmů od chudších směrem k bohatším. Kde je v tomto případě nějaké etické zdůvodnění?

Profesoři Weisbrod a Hansen již ukázali na tento redistribuční efekt ve svých studiích veřejného vysokého školství ve Wisconsinu a Kalifornii. Zjistili například, že průměrný příjem rodin bez dětí na státních wisconsinských univerzitách byl v letech 1964-1965 6500 dolarů, zatímco průměrný příjem rodin s dětmi na University of Wisconsin byl 9700 dolarů. V Kalifornii byla tato čísla 7900 dolarů a 12000 dolarů a rozdíl dotací byl ještě vyšší díky menší progresivnosti zdanění v Kalifornii. Douglas Windham objevil stejný redistribuční efekt ve prospěch bohatších na úkor chudších ve státě Florida.

Kromě toho, že vlády vystavují soukromé univerzity finančním problémům tím, že vytvářejí nespravedlivou, daněmi dotovanou konkurenci, uplatňují také přísný dohled nad soukromými vysokými školami prostřednictvím různých norem a regulací. Například ve státě New York nemůže nikdo založit instituci, jež by nesla v názvu „college“ nebo „univerzita“, dokud nesloží 500 000 dolarů na účet státu New York. Zcela zřejmě je tato diskriminace zaměřena proti malým, chudším vzdělávacím zařízením, jimž efektivně zavírá dveře do vysokého školství. Rovněž regionální asociace vysokých škol může díky své moci udělovat „akreditaci“ zakázat činnost jakékoliv vysoké školy, která nesplňuje státem vyžadované kánony učebních osnov a financování. Tyto asociace například striktně odmítají akreditovat každou vysokou školu, jakkoliv excelentní může být její vyučování, která je ziskovou a nikoli všeobecně prospěšnou organizací. Protože soukromé vysoké školy mají daleko větší motivaci k větší efektivnosti a k lepším službám zákazníkům, mají tendenci být úspěšnější i v měřítku finančních ukazatelů. Zmíněná diskriminace tudíž dále zvyšuje ekonomické břemeno pro soukromé vysoké školy. Někdo by sice mohl namítnout, že regionální asociace jsou soukromé a ne veřejné. Ve skutečnosti však pracují ruku v ruce s federální vládou, která např. může odmítnout poskytnout obvyklá stipendia nebo vládní podporu (GI benefits) neakreditovaným univerzitám.

Státní diskriminace vůči soukromým školám (ale i dalším institucím) se nezastaví jen u akreditace a stipendií. Již samotná daňová struktura je velmi znevýhodňuje. Osvobozením obecně prospěšných organizací od daní z příjmu a uvalením vysokých daní na ziskové orga-

nizace ochromuje a potlačuje federální a státní vláda to, co by mohlo být nejefektivnější a nejlevnější formou soukromého vzdělávání. Liberálním řešením této nespravedlnosti není uvalit stejné daňové břemeno na obecně prospěšné vysoké školy, ale pomoci od něj školám soukromým. Liberální etika není pro stejné otroctví, ale pro stejnou svobodu.

Forma obecně prospěšné organizace je zpravidla špatným způsobem jak jakoukoliv organizaci řídit. Za prvé, ve srovnání se ziskovou firmou není veřejně prospěšná organizace ve skutečnosti nikým vlastněna. Členové správní rady nemohou úspěšným řízením sami dosáhnout zisku, a tak pro ně neexistuje žádný stimul k tomu, aby organizace byla efektivní nebo k tomu, aby sloužila řádně svým zákazníkům. Dokud vysoká škola nebo jiná organizace nevytváří závažné deficity, může dlouho přežívat a podávat nízké výkony. Protože členové správní rady nemohou mít zisk ze zlepšení služeb svým zákazníkům, mají tendenci nevěnovat se řízení naplno. Navíc jejich efektivnost omezují podmínky stanov jejich organizací. Členové správní rady vysoké školy například nesmějí pomoci své instituci tím, že by poskytli byt i část kampusu pro komerční účely, např. pro placené parkoviště.

Špatné služby zákazníkům se ještě zhoršují v případech současných veřejně prospěšných škol, kde studenti platí pouze malou část nákladů svého vzdělání a valná část je kryta z dotací či z příspěvků nadací. Typická tržní situace, kdy výrobci prodávají statek a spotřebitelé platí celou cenu, je pryč a oddělení služby od platby za ni tak vede k neuspokojivé situaci pro každého.

Navíc v situaci, kdy „spotřebiteli“ jsou ve skutečnosti nadace, vláda nebo bývalí absolventi, kteří platí největší část nákladů, se vysoké školy starají více o jejich zájmy než o zájmy a vzdělávání studentů. Jak uvádějí profesori Buchanan a Devletoglou:

„Vláda jako prostředník mezi univerzitami a jejich zákazníky (studenty) vytvořila situaci, ve které univerzity nemohou uspokojovat poptávku a čerpat zdroje přímo k naplňování preferencí studentů. Aby získaly zdroje, musí se přetahovat o peníze i s dalšími aktivitami financovanými z daní (ozbrojené síly, školy nižších stupňů, sociální programy atd.). Kvůli tomu se zapomíná na studenty a výsledné studentské nepokoje dávají vzniknout chaosu, který dnes vidíme. Zvyšující se závislost na vládní finanční pomoci, jak byla vtělena do instituce veřejného bezplatného vzdělávání, může být sama významným zdrojem současných nepokojů.“

Liberální recept

Liberální recept na řešení problémů našeho vzdělávacího chaosu můžeme jednoduše shrnout následovně. Zbavte vládu vlivu na vzdělávací systém. Vláda se pokouší indoktrinovat a formovat mládež pomocí veřejného vzdělávacího systému a vychovávat budoucí kádry politickými intervencemi a kontrolou vysokých škol. Zrušení povinné školní docházky by ukončilo roli škol jako poručníků a vězňů mládeže a otevřelo by cestu k nezávislosti a produktivní práci těch, kterým je lépe jinde než ve školách. Zrušení státních škol by ukončilo poškozování soukromého vlastnictví prostřednictvím daní a poskytlo by širokou škálu možností vzdělávání a uspokojování všech svobodně vyjádřených potřeb a přání nejrůznějších lidí. Zrušení státního školství by ukončilo nespravedlivé dotování ve prospěch velkých rodin, často směřující k horním vrstvám na úkor chudých. Šířící se zlo státní regulace a její snaha vychovat mládež podle vlastních ideologických představ by byly nahrazeny svobodnými a dobrovolnými rozhodnutími o potřebě vzdělání ve školách či mimo ně.

Z anglického originálu Murray Rothbard: For a New Liberty: The Libertarian Manifesto, kapitola 7 („Education“), Fox & Wilkes, 1996, přeložili Kateřina Kovalová a Radovan Votava. Zkrátil a redakčně upravil David Lipka.

Jak si nejlépe koupit vzdělání - princip přenesené ceny

Radim Valenčík*

Na první pohled se může zdát, že největší problém využití tržního mechanismu v oblasti vysokoškolského vzdělání je spojen s existencí bariéry rozpočtového omezení domácností - zájemci o studium z chudších rodin by si nemohli dovolit kvalitní studium zaplatit. A tak zástupci trhu hledají nějaký vhodný mechanismus půjček, odpůrci trhu argumentují tím, že působením tržního mechanismu v oblasti vzdělání by vedlo k sociální segregaci. Obě strany přitom poněkud zapomínají, že podmínkou fungování tržního mechanismu kdekoli a tedy i v oblasti poskytování vzdělávacích služeb je generování takových cen, které plní informační, motivační a alokační roli.

V řadě zemí, kde se vydali cestou „školného a půjček“, nedošlo příliš daleko právě proto, že si špatně vytýčili cíl. Šlo jim jen o to, aby prostřednictvím školného získali do oblasti vzdělání více prostředků a formou půjček otevřeli cestu ke studiu i zájemcům ze sociálně slabších rodin. Jenže bez ceny jako takové a bez fungování cenového mechanismu to prostě nejde.

Poučné jsou pokusy v zemích, kde se již delší dobu hledá způsob zdokonalení půjček na vzdělání (např. Austrálie, Velká Británie, Spojené státy). Zde narazili na řadu problémů. Především jde o to, že ten, kdo nemá dostatek prostředků, nemá čím ručit. Úrok z takové půjčky by byl příliš vysoký. Půjčky tohoto druhu by představovaly příliš velké riziko jak pro věřitele, tak pro dlužníka. A tak se došlo k následujícímu:

- Riziko dlužníka (toho, komu byly prostředky na vzdělání apod. poskytnuty), lze snížit, pokud bude splácet podle toho, jaké výše příjmu dosáhne, a to z částky přesahující určitou únosnou hranici (např. statisticky vyčíslenou průměrnou mzdou).

- Riziko věřitele lze snížit jeho rozložením na velký okruh (velké portfolio) dlužníků (od některých dostane více, od některých méně, v průměru dosáhne potřebného zhodnocení půjčky, resp. investované částky).

V této fázi se zdá, že jde o nalezení optimální podoby a optimálních parametrů podílově splácených půjček. Tím spíše, že praktické pokusy jít touto cestou, jsou již reálně uskutečňovány v různých zemích a v různých podmínkách (jedná se např. o tzv. australský systém HECS financování investic do vzdělání, pokusy o jeho zdokonalování, které jsou zkoušeny ve Velké Británii a dalších zemích, systém soukromých půjček nazvaný „MyRichUncle“, který se zrodil v USA apod.).

Postupně se ukázalo, že nejde ani tak o zdokonalování a modifikaci již známého principu (půjček), ale o využití nového principu, který lze nazvat princip přenesené ceny. Tento princip (pokud jej budeme aplikovat na oblast vysokoškolského vzdělání, i když lze uvažovat i o dalších aplikacích), lze ve stručnosti charakterizovat takto:

1. Prvotním věžitelem je samotná vysoká škola, tj. ten, kdo „prodává“ systém vzdělávacích služeb.

2. „Kupující“ (student, resp. po absolvování studia absolvent) „platí“ za poskytnutý systém služeb podle toho, co mu nabytí schopností prostřednictvím systému vzdělávacích služeb při-

* Autor působí na Vysoké škole finanční a správní.

nese - tj. odvádí ze svého příjmu po absolvování vysoké školy a po překročení určité hranice příjmu (jedno - či vícenásobku statisticky vyčíslené průměrné mzdy) určitou částku (např. 3-5 % z dosaženého příjmu) po předem stanovenou dobu (10-15 let), čímž je závazek vyrovnán (bez ohledu na to, kolik a kdy bylo reálně zaplacené).

Praxe nastoluje otázku financování investic do vysokoškolského vzdělání v řadě aktuálních kontextů - jde o to, aby školy měly více peněz, o to, aby byl přístup ke studiu umožněn co nejširšímu okruhu zájemců, o to, aby si vysoké školy konkurovaly, o to, aby prostředky byly rozdělovány mezi vysoké školy podle jejich přínosu, o to, aby zájemce o studium byl vybaven dostatečnými informacemi, o to, co mu studium na té či oné škole přinese, o to, aby přístup ke vzdělání (včetně nezbytnosti platit vícenáklady spojené se studiem) byl co nejméně omezen majetkovými poměry zájemce o studium, o to, aby vysoké školy byly zainteresovány na kvalitě poskytovaného systému vzdělávacích služeb, o to, aby i zaměstnavatel absolventů vysoké školy získal informace, jakou úroveň má absolvent té či oné vysoké školy či oboru na té či oné vysoké škole, o to, aby do financování vysokoškolského vzdělání mohly vstoupit i zdroje ze sekundárního kapitálového trhu apod. Z hlediska konkrétních forem a parametrů úhrady studia se dostávají výše uvedené požadavky do řady rozporů. Princip přenesené ceny (s důrazem na uchování informačních, motivačních a alokačních funkcí ceny) umožňuje zabezpečit společný základ pro optimální naplnění všech výše uvedených požadavků.

Tento způsob splácení plní několik funkcí současně:

- Je to funkce investiční (úvěrová): Každý má přístup ke vzdělání nezávisle na tom, zda má či nemá prostředky na úhradu studia.

- Je to funkce solidární-pojišťovací: Úspěšnější absolventi zaplatí více než méně úspěšní (neúspěšní neplatí nic). Jedná se o určitou solidaritu méně a více úspěšných (neúspěšných) absolventů, o způsob jejich ochrany před rizikem i o rozptýlení rizika, které nese poskytovatel vzdělávacího servisu.

- Je to funkce ceny (resp. přenesené ceny): Vzdělávací zařízení je motivováno k co nejlepší kvalitě vzdělávacího servisu z hlediska uplatnění absolventa na profesních trzích a získává finanční prostředky podle toho, jak se jeho absolventi uplatňují na profesních trzích. Tj. tato „přenesená cena“ plní funkci ceny v oblasti zabezpečení alokační efektivnosti prostředků (a plní ji podstatně lépe, než by byla „skutečná cena“ v podobě předem předepsaného školného). Kromě motivační a alokační funkce plní ještě informační funkci. Splácení závazků může probíhat prostřednictvím centrálního evidenčního systému, který pro všechny účastníky systému (vysoké školy, uchazeče o studiu, firmy i finanční instituce) poskytuje v anonymní a vhodně agregované podobě informace o tom, jakou příjmovou perspektivu má vzdělání na té či oné vysoké škole v tom či onom oboru.

Všechny typy přenesené ceny (která má podobu určitého závazku) mohou být obchodovány na sekundárních kapitálových trzích. Rovněž tak mohou mít alternativu přímé úhrady, kterou je nutné chápat jako nominální a následné (sekundární) ocenění původně „nenominálního“ závazku. V obou případech pak na těchto sekundárních trzích vzniká nominální ocenění přenesené ceny.

Protože v realitě lze předpokládat možnost výběru splácení, znamenalo by to, že ti, co věří svým schopnostem být úspěšní, mohou dávat přednost úročenému závazku. I když v praxi mohou hrát roli i různé psychologické okolnosti, mj. neochota vystavovat se riziku - své vlast-

ní schopnosti i budoucnost se velmi obtížně odhadují. Konkurence mezi vzdělávacími zařízeními patrně povede k tomu, že každé se bude snažit ve vyvážené podobě nabídnout všechny z uvedených možností. (Např. banka může nabídnout studentovi přímou úhradu závazku a požadovat od něj splácení úročeného závazku podílovou formou.)

To znamená, že navrhovaný systém v sobě obsahuje možnost uplatnit ostatní formy zpětného splácení.

Přenesená cena se liší od „normální“ ceny následujícím:

1. Má více parametrů - výši příjmu, od které začíná odvod, procentuálně stanovená výše odvodu, doba splácení.

2. Nemá primární nominální hodnotu, teprve na kapitálových trzích může sekundárně vzniknout její nominální ocenění.

3. Je odvozena od ocenění produkce vysoké školy na profesních trzích (přenáší informaci o uplatnění této produkce a vytváří i potřebné motivace směřující ke zvýšení hodnoty produkce).

4. Alokuje prostředky ve prospěch těch vysokých škol, jejichž produkce se nejlépe uplatňuje na profesních trzích.

5. Vytváří „můstek“ mezi specifickým vztahem věřitel - dlužník, který vzniká při investování do lidských schopností (studentem/absolventem, který „kupuje“ systém vzdělávacích služeb a je současně dlužníkem, a vysokou školou, která je „prodávajícím“ a věřitelem současně), a kapitálovým trhem.

Ze stávajících systémů zpětného financování investic do vzdělání má k využití principu přenesené ceny nejbližší americký systém „MyRichUncle“ (viz www.myrichuncle.com). Pozoruhodné je, že tento produkt začal být připravován v roce 1999 a již v roce 2001 vstoupil na trh. Výsledky jsou velmi pozitivní a poučné.

Jakmile začneme pracovat s principem přenesené ceny, odpadají všechny námitky týkající se „technické realizovatelnosti“ plného uplatnění tržního mechanismu v oblasti vzdělání. Dlužno poznamenat, že objevení principu přenesené ceny vychází z poznatků ekonomické teorie, konkrétně pak z toho, v čem spočívají hlavní funkce ceny jako takové. Totiž z toho, že cena plní především funkci informační, alokační a motivační. Jedná se vlastně o zobecnění pojmu cena (při uchování všech funkcí, které cena plní) v oblasti, kde v důsledku specifického charakteru transakcí „normální“ cena nevzniká.

Z diskusí o způsobu financování vysokého školství, které probíhají ve světě i u nás, vyplývá ještě jeden zajímavý poznatek:

- Ti, co chápou roli trhu, nacházejí řešení, které je přijatelné i ze sociálních hledisek (dokonce eliminuje ty formy sociální diskriminace, které vytváří přidělový systém financování vzdělání).

- Ti, co považují trh za zdroj špatností, nenacházejí řešení současných problémů a postupně se z nich stávají nositelé katastrofických vizí.

Vzdělání bez státu: Historie a současnost

James Tooley

Existuje velmi rozšířený názor, že kvalitního vzdělání pro široké vrstvy obyvatelstva lze docílit pouze prostřednictvím státního školství. V této práci předkládám důkazy z Anglie a Walesu v devatenáctém století a Indie století jednadvacátého svědčící o tom, jak je tento názor neudržitelný.

Ještě než začneme slíbené důkazy zkoumat, je podstatné se zamyslet nad tím, zda v dnešní době vlády v rozvinutých zemích dosahují v poskytování kvalitního všeobecného vzdělání úspěchů. Odpověď na tuto první otázku je bohužel záporná. Například ve Spojeném království je ngramotnost běžná. Dokonce i po jedenácti letech povinné školní docházky má mnoho lidí problém vypořádat se s běžnými požadavky každodenního života, jako je čtení a počítání. Dle oficiálních statistických údajů přiznalo v Británii obtíže s psaním a hláskováním slov 40 % jednadvacetiletých obyvatel, téměř 30 % přiznalo problémy s počty a 20 % má problémy se čtením a psaním. K podobným výsledkům dospěl i nedávno prováděný průzkum v Kanadě, Německu, Holandsku, Polsku, Švýcarsku a Spojených státech - tedy ve státech s povinným systémem všeobecného vzdělávání. Jak napsal autor jedné studie, „asi jedna pětina populace“ těchto států „se pohybuje na samé hranici gramotnosti - neschopná, pro ná-zornost, si třeba přečíst a pochopit jízdní řád“.

Vlády neuspěly ani v otázce všeobecnosti vzdělávání. Jako příklad lze uvést typickou městskou školu v Americe, kde je v průměru při běžném vyučování překvapujících 10 % studentů nepřítomno. Ve školách v chudinských čtvrtích chybí běžně dokonce více než 12 % studentů. Míra absence u soukromých škol, nevyjímaje školy ve velmi chudých oblastech, je poloviční v porovnání s mírou zjištěnou u škol státních. Vzhledem k tomu, že ne každý student chybí právě 10 % vyučovacího času, potom 10% míra absence znamená, že někteří studenti stráví ve škole daleko méně času, než je požadováno. Situace ve Velké Británii je obdobná. Studie ukazují, že každý desátý mladý člověk v současnosti nechodí do školy, a že více než 30 % studentů chodí pravidelně nebo občas za školu. Tohle vše tedy účinnému systému všeobecného vzdělávání příliš nenasvědčuje.

Tato fakta ukazují, že snahy vlád o vytvoření systému kvalitního všeobecného vzdělávání se nenaplnily. Zákonné všeobecné státní vzdělávání neznamená ani to, že všichni do školy chodí, ani to, že všichni získávají skutečné vzdělání. Toto je první velmi významný poznatek, který je nutné si uvědomit.

Je zde však ještě druhá otázka: lze mít velmi kvalitní všeobecné vzdělávání bez státních zásahů? Historické důkazy z několika zemí - včetně Velké Británie, Spojených států a Austrálie - ukazují, že všeobecné vzdělávání se šířilo samo a rychle ještě dříve, než stát začal vzdělání zabezpečovat a zavedl povinnou školní docházku. Dostupná historická data se týkají hlavně výuky, měřené jako čas strávený ve škole, zatímco data o vzdělání v širším pojetí příliš dostupná nejsou. Dostupné jsou však informace o míře gramotnosti a mnoho osobních svědectví vypovídajících o kvalitě školství, které je možné k podpoře naší argumentace použít. Využití dat založených na čase stráveném ve škole je každopádně v případě devatenáctého století mnohem věrohodnější, než jak by se mohlo toto měřítko jevit dnes. Jestliže vzdělání není povinné, potom je využíváno jen tehdy, přináší-li těm, kdo se vzdě-

lávají, jistý prospěch. Proto bude stejný počet vyučovaných dnů v devatenáctém století, kdy školní docházka nebyla povinná, představovat větší rozsah poskytované výuky než dnes, kdy výuka povinná je.

Kdyby měl snad někdo pocit, že zmíněný jev v anglosaských zemích je v tomto směru nějak výjimečným, bylo by možné předložit mnoho důkazů o tom, že ve Francii a Německu rovněž úspěšně a ve velkém měřítku fungoval soukromý trh se vzděláváním, a to až do té doby, kdy jej stát začal potlačovat a nahrazovat svými aktivitami. Náš vlastní průzkum vzdělávání navíc ukazuje na vysoký počet studentů v soukromých školách v dnešních rozvojových zemích. K výsledkům tohoto průzkumu se dostaneme v poslední části této práce. Podívejme se však nejprve na historii vzdělávání v Anglii a Walesu.

Historická Anglie a Wales

Pokud si položíme otázku, co znamenalo „vzdělávání bez státu“ ve viktoriánské Anglii, mnoho čtenářů by se asi domnívalo, že vzdělávání pro pracující třídu existovalo jen ve velmi malé míře a že to, co existovalo, bylo na velmi nízké úrovni. Při jedné nedávné debatě zazněla z úst jednoho sečtělého člověka statistika uvádějící, že před počátkem vládních zásahů do vzdělávání v roce 1870 existovala „70% negramotnost“.

Kdyby to bylo skutečně tak špatné, potom by se mohlo zdát, že situace v Anglii a Walesu jistě nebude podporovat naše tvrzení o fungujícím všeobecném vzdělávání bez státu. Realita byla ovšem podstatně odlišná - a my se v následujícím textu dovíme, jak se historici k takovým zkreslujícím statistikám dobrali.

Mnoho světla do problematiky vzdělávání bez státu vnesla průkopnická práce E. G. Westa. Westova kniha z roku 1974 *Education and the State* [Vzdělání a stát], již poprvé publikoval *Institute of Economic Affairs* (IEA) v Londýně roku 1965, vzbudila v té době velký ohlas - a dokonce vedla k žalobě pro urážku na cti poté, co redaktor časopisu *New Statesman* otisknul recenzi této knihy, v níž osočil Westa ze zfalšování použitých dat. Případ se dostal k soudu a představitelé IEA zvítězili. V duchu dojemné a nezištné nevinnosti Anglie šedesátých let se spokojili s pouhou omluvou.

Pokud jde o rozsah poskytovaného vzdělání, West zastává názor, že dříve než stát začal masivně do vzdělávání v Anglii a Walesu v roce 1870 zasahovat prostřednictvím Forsterova zákona (*Forster Act*), míra školní docházky a míra gramotnosti dosahovaly 90 či více procent, a že státní zásahy zdaleka nebyly pro zajištění všeobecné docházky a gramotnosti potřebné a pouze podpořily proces, který se beztak již dlouhou dobu samostatně vyvíjel.

Namísto čerpání z prací o historii se West obrátil k původním zdrojům z devatenáctého století. Např. James Mill, otec Johna Stuarta Milla, v roce 1813 napsal:

„Z výsledků pozorování a zkoumání můžeme rozhodně hovořit o velmi rychlém pokroku, jakého se dostává lásce ke vzdělání mezi nižšími třídami v Anglii. Dokonce v oblasti okolo Londýna, v okruhu 50 mil, jež rozhodně nepatří mezi ty nejvzdělanější a nejspokřádanější části království, lze sotva nalézt obec, která by neměla cosi jako školu; a děti obojího pohlaví, které by nebyly více či méně vzdělávány ve čtení a psaní.“

Tato „láska ke vzdělání“ se tak u dělnické třídy projevovala již plných padesát sedm let před zavedením onoho zákona z roku 1870. A jak byly tyto školy financovány? Mill tvrdí: „Setkali jsme se s rodinami, které se po několik týdnů omezovaly v jídle a nejedly nic než

brambory, aby díky těmto těžko vydělaným penězům mohly každé své dítě poslat do školy.“ Podobný vývoj dnes vykazuje mnoho rozvojových ekonomik, kde je právě vzdělání dětí - nikoliv jiné spotřebitelské statky - prioritou jejich rodičů.

Nemusíme se však spokojovat s Millovým osobním svědectvím. Odhady prováděné pro parlamentní komisi z roku 1818 a 1834 ukazují, že se počet žáků ve školách zvýšil z 478 000 v roce 1818 na 1 294 000 v roce 1834 - a to vše „bez jakéhokoliv zásahu ze strany vlády či nějaké veřejné moci,“ jak uvedl Henry Brougham, whigovský státník, ve svém projevu v Senátu dne 21. května 1835.

Broughman byl tímto nárůstem vzdělávání tak nadšen, že hovořil o téměř „zdrucujícím závěru“, že při „takovém počtu škol a takových vzdělávacích prostředcích, vytvořených samotnými rodiči z jejich vlastních výdělků . by se z naší strany slušelo být velmi opatrní v otázce toho, jak zasahovat do systému, jemuž se samému o sobě tolik daří“. Jeho obavy spočívaly v tom, že kdyby rodiče z dělnických tříd byli přinuceni odvádět nové dávky a daně pro financování státní podpory školství (přičemž daňový systém byl silně „regresivní“, tvrdě dopadající právě převážně na dělnickou třídu - asi 60 % tehdejších daní připadalo na potraviny a tabák), rodiče by si pak jednoduše platit školné nemohli dovolit. Proto by soukromé školy mohly zaniknout a v konečném důsledku by nedošlo k čistému navýšení poskytovaného vzdělávání, ale pouze ke změně jeho struktury.

Počty žáků ve školách se i nadále zvyšovaly, až v roce 1851 dosáhly, dle údajů ze sčítání lidu, hodnoty 2 144 278 žáků denního studia, z nichž přes 85 % bylo ve školách soukromých, tedy školách, jejichž příjmy se skládaly výlučně ze školného či které byly provozovány za účelem finančního zisku. Je také nutno podotknout, že zbývajících asi 15 % připadalo na veřejné školy, za něž byly ovšem považovány všechny školy *jakýmkoli způsobem* podporované vládními subwencemi - které v tomto období byly obvykle spíše minimální. Zajímavé je, že soukromé školy byly v této době nejen oblíbenější a přinejmenším stejně efektivní ve zvyšování gramotnosti jako státem subvencované školy, ale - přepočteno na jednoho žáka - potřebovaly k tomu pouze zhruba dvě třetiny prostředků, které spotřebovávaly subvencované školy. Soukromé školy jsou dodnes mnohem efektivnější než školy veřejné - jsou provozovány s nižšími náklady, ale současně produkují srovnatelné nebo i lepší výsledky (tedy vzdělání) než školy veřejné.

V souvislosti s úrovní vzdělání je vhodné se ještě zmínit o tzv. „mamutí zprávě“, kterou připravila v roce 1861 *Newcastle Commission on Popular Education* [Newcastleská komise pro všeobecné vzdělání], založená v roce 1858. Její výsledky odhadovaly, že okolo 95 procent dětí chodí do školy po dobu šesti let. Ohledně financování vzdělávání je navíc z této zprávy zřejmé, že i ty (svým počtem menšinové) školy, které vůbec nějaké státní dotace dostávaly, získávaly dvě třetiny svých prostředků z nestátních zdrojů, zahrnujících rodičovské školné a církevní a charitativní příspěvky. Dokonce i mezi těmito nestátními zdroji byla *největší* část prostředků poskytována rodiči.

Kromě toho zveřejnila Newcastleská komise rovněž významnou skutečnost, že poměr vzdělávaných k populaci *jako celku* byl 1:7,7. Na základě této skutečnosti došla komise k následujícímu závěru:

„Dle našeho názoru je podíl dětí, které získávají vzdělání, na celkové populaci téměř tak vysoký, jak je jen možno rozumně očekávat. V Prusku, kde je škola povinná, je to 1 ze 6,27,.

v Holandsku je to 1 z 8,11; ve Francii 1 z 9. Přítomnost takové části populace ve škole znamená, že téměř každý získává po tu či onu dobu svého života nějaké školní vzdělání.“

Všechny tyto údaje se týkají samozřejmě pouze školního vzdělávání, a jak jsme již výše naznačili, je důležité nesměšovat školní výuku se vzděláváním, neboť samotná školní výuka může mít velice nízký, někdy třeba i záporný přínos ke vzdělání. Dostatek informací o míře gramotnosti v devatenáctém století nás však podporuje v závěru, že školní výuka měla v tomto období požadovaný vzdělávací efekt.

Pokud jde o roli státu v tomto procesu, vlády rozhodně v čele kampaně za šíření gramotnosti nestály. Naopak, *byly to vlády, které sledovaly šíření gramotnosti mezi nižšími třídami obyvatelstva s velkou nevolí*. Například Zákon o licencích [*Licensing Act*], schválený roku 1662, omezoval počet legálních tiskařů a pověřoval státní a církevní orgány cenzurováním a případným ničením knih, které shledaly kacířskými nebo pobuřujícími. Na základě tohoto zákona byl tiskař jménem Twyn v roce 1663 oběšen za zločin, který spáchal tím, že publikoval mj. výrok, že „posuzování spravedlnosti a její výkon je stejnou povinností občanů jako státních autorit“. Vědomy si toho, že takto drastická opatření vedla pouze k posílení odporu mezi poddanými, přešly vlády v osmnáctém století k poněkud rafinovanějším metodám, jak odradit obyvatelstvo od čtení - např. prostřednictvím inzertní daně, kolkové daně a spotřební daně na papír, dopadající na vydávání novin. Tyto daně byly zrušeny až v letech 1853, 1855 a 1861, tedy v období, kdy se soukromé školství nevidaně rozšiřovalo.

Snahám státu sabotovat šíření gramotnosti však ani prostí lidé nepodlehli. Vzdělání naopak náruživě vstřebávali, a tak na konci průmyslové revoluce, ve třicátých letech 18. století, bylo odhadováno, že dvě třetiny až tři čtvrtiny všech osob dělnické třídy již bylo gramotných. Je nutné zdůraznit, že jediným, čím se stát na této situaci podílel, byla jeho snaha růstu gramotnosti *zabránit*. Proč se o to stát snažil, je zřejmé. Odhaduje se, že knihy Thomase Paina *The Rights of Man* [Práva člověka] - kritizované Thomasem Malthusem za to, že údajně způsobuje „značnou spoušť v řadách nižších a středních vrstev“ - se prodalo jeden a půl milionu výtisků a radikálního pamfletu Williama Cobbetta *Address to the Journeymen and Labourers* [Proslov k řemeslníkům a dělníkům] se prodalo dvě stě tisíc kusů za pouhé dva měsíce.

James Mill v roce 1826 poznamenal, že i mezi těmi nejnižšími vrstvami je nyní gramotnost zcela běžná, a že čtení, psaní a počty jsou „běžnými požadavky kladenými dnes i na nejnížší vrstvy“.

Další dostupné statistické evidence zahrnují záznamy o vzdělání a kvalifikaci zločinců, záznamy o dětech v chudobinci, průzkumy gramotnosti pracujících a počty lidí podepisujících oddací listy. Na základě všech těchto různorodých zdrojů došel West ke zmíněnému závěru, že když v roce 1870 začaly působit státní školy, bylo již 93 % těch, kteří opouštěli školy, gramotných.

Tento obrázek předložený Westem - a nyní podporovaný mnoha dalšími - tedy neukazuje na národ, který by byl stížen masovou ngramotností a ve vzdělání zaostával za jinými zeměmi, jak se z mnoha konvenčních knih o historii, hlásajících významnost role státu ve vzdělávání, dovídáme. Odkud tito historici získali svá data, jsou-li údaje předkládané Westem pravdivé?

Zdá se, že jejich pramenem je samotný tvůrce onoho zákona z roku 1870. Když Forster v roce 1870 předložil svůj návrh zákona o vzdělávání do Parlamentu, překvapivě se v něm prakticky nezmiňoval o závěrech Newcastleké komise, na které po 3 roky pracovalo 5 komi-

sařů a 10 asistentů. Namísto toho se opřel o výsledky malého průzkumu, který provedli dva inspektoři během několika měsíců v roce 1869 ve čtyřech průmyslových městech - Liverpoolu, Manchesteru, Leedsu a Birminghamu. Například v Liverpoolu z odhadovaných 80 tisíc dětí školního věku, tvrdil Forster, „celých 20 tisíc nenavštěvuje vůbec žádnou školu, zatímco dalších nejméně 20 tisíc navštěvuje školu, kde nezískává vzdělání, které by k něčemu bylo“. Jinými slovy zde máme nejméně 25 % a (přijmeme-li názor na kvalitu vzdělání za směřodatný) možná až 50 % dětí, kterým se nedostává vzdělání.

Toto se na první pohled může zdát jako velký nesoulad s daty uváděnými Westem. Jak bylo neznačeno výše, mnoho pozdějších historiků se přiklánílo na stranu Forstera spíše než na stranu Newcastlovské komise, neboť existoval názor, že Newcastleská komise hledala fakta tak, aby vylíčila příznivý obrázek, který by ušetřil vládu od nepříjemného nárůstu výdajů na vzdělávání v budoucnosti. Pokud je snahou „dekonstruovat“ jedny statistické údaje, měla by být podobnému procesu podrobena v zájmu rovného zacházení i druhá data. Nebylo by potom například možné vznést proti Forsterovým inspektorům opačnou námitku: že chtěli vytvořit natolik „špatný obrázek“, aby byl jejich úřad pověřen rozšířením systému státního vzdělávání? Do diskuse na této úrovni se ovšem nemusíme pouštět, neboť existuje mnohem zřetelnější důkaz pro rozhodnutí sporu. Newcastleská komise zjistila, že děti navštěvují školu v průměru po dobu 5,7 let. Ale Forster si při kalkulaci svého údaje definoval školní docházku jako návštěvu školy dětmi školního věku po dobu 8 let, jinými slovy tedy od pěti do třinácti let věku. I kdybychom předpokládali, že průměrná délka docházky do školy se do doby, kdy Forster svůj průzkum prováděl, zvýšila z 5,7 na 6 let, i tak by tato skutečnost sama o sobě byla příčinou zásadní nesrovnalosti mezi těmito dvěma statistikami. Namísto Forsterem odhadovaných 80 tisíc dětí školního věku bychom nejspíše došli k nějakým 60 tisícům dětí (tj. šest osmin z 80 tisíc), které byly v tehdy obvyklém, *skutečném* školním věku. A to je přesně ten počet, který Forsterův průzkum ve školách nalezl! Chyba, které se Forster dopustil, je podobná tomu, co bychom získali, kdybychom v dnešní Anglii definovali věk, kdy dítě opouští školu, na 20 let, a potom tvrdili, že 25 % dětí ve školním věku vůbec do školy nechodí.

Zdroj této tolik populární, ale mylné představy o malém rozsahu vzdělávání v Anglii a Walesu před počátkem státních intervencí do školství je tedy velmi snadno nalezen - a argument, který z této představy vycházel, obdobně snadno vyvrácen.

Ti, kdo by chtěli intervence státu do vzdělávání v Anglii a Walesu nějak ospravedlnit, mají ovšem ještě další možnost. Tou je otázka kvality vzdělávání, které bylo v té době poskytováno. Ta byla jistě tím, co se na soukromém vzdělávání v devatenáctém století nelíbilo Johnu Stuartu Millovi. Ten napsal: „Je to *kvalita*, která tak nutně vyžaduje nápravu ze strany vlády. A je to požadavek, jehož realizace je velmi ohrožena všeobecnou apatií a ignorancí.“

Vezmeme-li však v úvahu chudobu viktoriánské Anglie, důkazy naopak ukazují, že kvalita vzdělávání až tak nízká nebyla. Rovněž je třeba pochybovat o často předkládaném tvrzení, že vládní inspekce vedly ke zvýšení kvality ve vzdělávání. Oficiální představa inspektorů o kvalitním vzdělávání původně znamenala takové vzdělávání, které kladlo nejvyšší důraz na duchovno a morálku. Byl to samozřejmě právě nedostatek morální a náboženské výchovy, pro něž byly některé školy považovány za naprosto bezcenné. Mnoho rodičů však mělo pocit, že tento druh vzdělávání je z velké části poskytován přímo v rodině nebo v nedělních školách.

Rozpor mezi požadavky veřejnosti na vzdělávání a tím, co chtějí vyučovat úřady, se stále

opakuje. Problém je mnohdy v otázkách náboženství a „morálky“. Vnitřními spory o vzdělávání v otázkách náboženství a morálky byly rozpolceny například Německo, Francie i Spojené státy. V dalších případech se rozpor týkal třeba užívaného jazyka nebo vyučovacích materiálů. Například ještě před reformací vznikaly v Německu soukromé školy uspokojující poptávku po vyučování v němčině spíše než v latině. Obdobně je tomu v Indii, již se budeme věnovat ve druhé části, kde se dnes mnoho rodičů obrací na soukromé školy právě kvůli výuce v angličtině, zatímco od veřejných škol se požaduje vyučovat v jednom z místních jazyků.

Vratme se však zpět k situaci v Anglii. Je třeba upozornit na skutečnost, že o inspektorech kritizujících soukromé školy bylo známo, že měli vůči těmto školám jisté předsudky. Například, H. S. Tremeneheer začátkem 50. let 19. stol. poznamenal, že vzdělání umožnilo lidem číst „pobuřující literaturu bez morální a intelektuální schopnosti odhalit její nevěrohodnost“. Byla to podle něj literatura, která „zjednodušovala zásady rovnosti před Bohem a před zákonem“ a povzbuzovala dělníky k antagonismu vůči jejich zaměstnavatelům. Vzhledem k takovýmto předsudkům bychom asi neměli brát zprávy inspektorů příliš vážně.

Všeobecně se tvrdí, že se stát nejenom musel podílet na financování a péči o vzdělávání, ale že základní součástí státních intervencí bylo zavedení povinné školní docházky. Pouze tímto způsobem mohlo prý být přiměřené vzdělání poskytováno všem. Je tento výklad podporován historickou skutečností?

Opět se zdá, že nikoliv. Předně, jak poznamenali historici, existovalo mnoho faktorů, které vedly k *pozitivnímu* postoji rodičů ke školnímu vzdělávání, a tento postoj se v průběhu devatenáctého století postupně rozšiřoval. Historik W. B. Stephens - paradoxně v rámci své práce, v níž se snaží dokázat, že donucení bylo *nutné* - se letmo zmiňuje o tom, že vzdělání přinášelo nejen ekonomický prospěch, ale rovněž prospěch politický a společenský. Lidé toužili stát se úctyhodnými v očích „místního duchovenstva a jiných“, stejně jako si přáli „naučit se číst pro vlastní radost a také pro schopnost komunikovat se vzdálenými příbuznými“. Mimoto, „jak se vzdělání *stalo pravidlem*, naprostí nevzdělanci byli stále více výjimkami, což byla situace, která *sama o sobě musela vytvářet tlak na přizpůsobení*“. Stephens dále tvrdí, že „od roku 1840 se vzdělávání stává stále společensky lákavějším a praktičtějším ve stále rostoucím množství zaměstnání“.

Historickou roli státu ve vzdělávání v Anglii a Walesu tak lze shrnout jednou památnou poznámkou E. G. Westa: „Když vláda v roce 1833 zahájila své působení na poli vzdělávání, převážně tak, že poskytovala dotace, bylo to, jako kdyby vyskočila do sedla koně, který již dávno cválá.“ A my si dovoluujeme tvrdit, že bez vlády by ten „kůň“ - tedy dobrovolná alternativa vzdělání - dále pokračoval ve cvalu.

Dnešní Indie

Takto popsanou situaci ve vzdělávání ve viktoriánské Anglii a Walesu lze srovnat s pozoruhodně podobným obrazem vzdělávání v dnešní Indii, kde podnikatelé ve vzdělávání uspokojují vzdělávací potřeby i těch nejchudších vrstev společnosti bez jakékoliv pomoci státu, či dokonce spíše navzdory všem překážkám, které jim při tom stát vytváří.

Zeptáte-li se lidí, jakou mají představu o vzdělávání v rozvojové zemi, jakou je Indie, nejčastěji se setkáte s odpovědí, že zde existuje pouze několik elitních škol určených pro ty nejbohatší. Skutečnost však nemůže být pravdě více vzdálena.

Každý, kdo navštíví chudinské čtvrti jakéhokoliv města v Indii, bude zaskočen obrovským množstvím soukromých škol - vyskytují se snad na každém rohu ulice. Mnoho z nich je součástí dobrovolných sdružení, v jejichž rámci sdílejí výukové materiály a vzájemně se podporují. Vytvoření těchto sdružení je pro ně výhodné i z toho důvodu, že jeho prostřednictvím mohou vyjednávat s vládními představiteli - neboť z jejich zkušenosti vyplývá, že stát kladl soukromým školám do cesty značné překážky.

Jednotlivé školy se liší ve velikosti (od desítek až po tisíce žáků) i výši školného (od 0,6 do 4,75 dolaru měsíčně). Velká většina soukromých škol však poskytuje značné množství stipendií - udělovaných těm nejchudším studentům. Není žádnou výjimkou, když je ve škole až 20 % žáků, kterým bylo školné touto cestou odpuštěno. A tak ačkoliv tyto školy jsou určeny pro chudé, ti nejchudší je mohou navštěvovat zdarma.

Ačkoliv indické zákony zakazují provozovat školy za účelem zisku (a žádá ze škol tak proto oficiálně nečiní), ve skutečnosti se nikdy nejedná o charitativní instituce, sponzorované příspěvky od filantropických dárců. Prakticky bez výjimky jsou tyto školy provozovány na *komerčním základě*, a to v tom smyslu, že si na sebe samy vydělávají. Prostředky ke svému provozu získávají výhradně ze školného, komerčních půjček či z prodeje zboží.

Značnou překážkou ve fungování soukromých škol je jejich uznání ze strany státu, které je podmínkou pro to, aby v nich mohli žáci skládat státem požadované zkoušky. Plným uznáním však disponuje jen dosti malá část soukromých škol. Tento problém se mnohdy zčásti řeší tak, že žáci skládají zkoušky ve školách, které jsou součástí zmíněných sdružení, a kterým se uznání ze strany státu dostalo. Přesto to pro rodiče dětí v soukromých školách bez uznání představuje vyšší, často až pětinasobné náklady na skládání zkoušek. Co se týče zákonných požadavků na získání uznání, nalezneme v jejich dlouhém seznamu asi tři, které činí soukromým školám obzvláštní potíže. Prvním z nich je předpis, že každá škola musí mít hřiště o rozloze minimálně 850 metrů čtverečních, což je pro mnoho soukromých škol, vzhledem k cenám a dostupnosti pozemků, zjevně mimo jejich možnosti. Dalším požadavkem je určitý podíl učitelů, kteří získali pedagogickou kvalifikaci na státních školách. Pedagogické vysoké školy však nabízejí vzdělání a certifikáty pouze pro výuku v místním jazyce, zatímco mnoho soukromých škol (aby uspokojily poptávku rodičů) nabízí výuku v angličtině. A tak ačkoliv danou kvalifikaci prakticky ani nelze získat, stát odmítá uznat školy, jejichž učitelé takovou kvalifikaci nemají! A nakonec je tu požadavek na vytvoření fondu ve výši 600 až 1200 dolarů v závislosti na velikosti školy a jejím stupni. Pro mnohé školy nepřekonatelným problémem takovou částku vůbec shromáždit, nemluvě o tom, že zákon školám nedovoluje tuto částku využívat k jejich provozu. Není nakonec žádnou výjimkou, že i když školy všechny zákonné podmínky splní, státní byrokracie jim stejně potvrzení nevydává. Mnoho soukromých škol proto o získání uznání ani neusiluje.

Vedle výše popsaného soukromého vzdělávacího sektoru mají rodiče samozřejmě možnost ke vzdělávání svých dětí využívat státních škol. Ty jsou dostupné jak v chudinských čtvrtích, tak mimo města, jsou zdarma a v mnohých z nich je k obědu podávána zdarma rýže. Můžeme se tedy ptát, proč rodiče dávají raději přednost školám soukromým, které jakkoliv mohou být levné, rozhodně nejsou zadarmo.

Nedávný průzkum (*Public Report on Basic Education in India - PROBE* [Veřejné zpráva o základním vzdělání v Indii], publikováno v roce 1999 na Oxfordské universitě) identifikoval

val dvě okolnosti, které způsobují větší atraktivnost soukromých škol oproti školám státním: špatné fungování státních škol a finanční dostupnost škol soukromých.

Nejčastějším projevem špatného fungování státních škol je nejen *vyšší počet žáků na jednoho učitele*, ale (což je zejména znepokojující) též *nízká úroveň výukových aktivit*. Ze všech neohlášených návštěv školních zařízení, které pracovníci provádějící zmíněný průzkum učinili, probíhala vůbec nějaká „výuka“ v pouhých 53 % případů a v celé jedné třetině případů chyběl ředitel školy. (Tyto výsledky ovšem stále ještě *přeceňují* úroveň výuky, neboť zahrnují pouze školy, které nebyly ten den zrovna uzavřeny. Pracovníci dále navštěvovali školy uprostřed vyučovacího času, kdy je nejpravděpodobnější, že výuka bude probíhat.) Vyskytly se případy opilých či spících pedagogů a ředitelů, kteří využívali žáky k výkonu domácích prací. I v dobře vybavených školách byly registrovány

„nečinní učitelé, oddávající se různým radovánkám jako pití čaje, čtení komiksů či požívání burských oříšků, pokud zrovna jen tak neposedávali. Obecně lze říci, že výuka je redukována na minimum, a to jak časově, tak ve smyslu úsilí ze strany pedagogů. A tento trend se netýká nějaké menšiny nezodpovědných učitelů - stává se životním stylem této profese.“

Taková situace ve státních školách jen potvrzuje, co je příčinou problémů ve státních školách: zásadní nedostatek odpovědnosti. Takovými problémy totiž soukromé školy netrpí. Tentýž výzkum totiž vykázal podstatně vyšší úroveň výukové aktivity na soukromých školách, přestože učitelé pracují ve shodném prostředí, a dokonce za nižší plat. Jak shrnuje studie:

„V soukromé škole se učitelé zodpovídají manažerovi (který je může propustit) a skrze něj rodičům (kteří mohou přestat děti do dané školy posílat). Ve státní škole je toto spojení mnohem slabší, neboť zde učitelé mají stálá místa a jejich platy a povýšení neodvisí od jejich skutečného výkonu. Tento kontrast je velmi zřetelně vnímán drtivou většinou rodičů.“

V důsledku toho není překvapením, že tentýž výzkum vykázal podstatně vyšší úroveň výukové aktivity na soukromých školách ve srovnání se školami státními, přestože učitelé pracují ve shodném prostředí a za nižší plat. Navzdory prakticky stejným metodám výuky byl zjištěn podstatný rozdíl v pozornosti, která je žákům věnována:

„Žákům prvních ročníků, kteří jsou často ve státních školách velmi opomíjeni, se dostává v soukromých školách značné pozornosti, snad z toho důvodu, že učitelé na soukromých školách se snaží udržet si své „klienty“, a vědí, že zanedbávaný prvňáček by mohl lehce ze školy odejít.“

Dále byl v soukromých školách zjištěn daleko příznivější počet žáků na jednoho učitele - v průměru 25 žáků na učitele oproti 50 žákům na učitele ve státních školách. V neposlední řadě se rozdíl projevuje i v počtu přítomných žáků - v soukromých školách bylo v průměru přítomno 84 % zapsaných žáků, zatímco ve školách státních to bylo pouze 69 %.

Taková situace neexistuje pouze v Indii. Podobný obrázek bychom našli i v případech jiných rozvojových zemí (stejně jako jsme ho našli při zkoumání historického vývoje Anglie a Walesu). V mnoha rozvojových zemích je soukromý trh vzdělávání dokonce ještě větší.

Závěr

Mnoho předložených důkazů a ilustrací z viktoriánské Anglie a Walesu ukazuje, že bylo dosaženo prakticky plošného vzdělávání ještě předtím, než se stát začal do vzdělávání vůbec vměšovat. Z historie je zřejmé, že důsledkem státních intervencí bylo omezení toho, co předtím úspěšně vzkvétalo.

V současné Indii se státnímu vzdělávacímu sektoru jednoznačně nedaří uspokojovat potřeby ani těch nejchudších lidí. Soukromé školy vznikly, aby tato prázdná místa zaplnily, a to navzdory všem překážkám, které jim v tom stát klade do cesty. Tím, co je v Indii i jinde na světě udržuje v lepším stavu než školy státní (a co je *vždy* v lepším stavu udržovat bude), je jejich *odpovědnost*. Soukromé školy musí pečovat o to, aby rodiče chtěli být jejich zákazníky.

Vzdělávání tedy není něco, co by nám musel poskytovat stát, ani něco, co bychom měli od státu chtít. Chceme-li vzdělávací systém, který povznášá lidi z chudoby, reaguje na jejich potřeby a je úspěšný a inovativní, musíme konečně uvolnit prostor ve vzdělávání soukromému sektoru.

Z anglického originálu James Tooley: „Education in the Voluntary City“ z knihy David T. Beito, Peter Gordon, Alexander Tabarrok (ed.): The Voluntary City, Independent Institute, 2002 přeložila Lucie Ponocná. Zkrátil a redakčně upravil Dan Šťastný.

Státní vzdělávání v Evropě

Murray Rothbard

Historie vývoje povinného vzdělávání je historií státu, který na sebe převzal rodičovskou kontrolu nad dětmi. Stát se snažil nastolit uniformitu a rovnost a potlačit individuální rozvoj jednotlivce. Stejně tak usiloval o vyvinutí metod potlačování vlastního uvažování a nezávislého myšlení dětí.

Počátky

Není potřeba trávit dlouhou dobu studiem systému vzdělávání ve starověkém Řecku a Římě. V Athénách dal původní způsob povinného státního vzdělávání vzniknout systému dobrovolnému. Na druhou stranu ve Spartě, kde byl starověký model moderního totalitarismu, byl stát organizován jako jeden ohromný vojenský tábor a děti byly „zajaty“ státem a vzdělávány v kasárnách k dosažení ideálu státní poslušnosti. Sparta tak dovedla povinný systém k absolutnímu logickému závěru, jímž byla úplná státní kontrola nad „celým dítětem“, jednotnost a vzdělání v pasivní poslušnosti ke státním nařízením. Nejvýznamnějším následkem tohoto systému bylo, že se stal ideálem pro Platóna, který učinil tento vzdělávací systém základem svého ideálního státu, což deklaroval ve svých dílech *Republika* a *Zákony*. Platonova „Utopie“ byla prvním modelem pro pozdější despotismus - důraz byl kladen na povinné vzdělávání a poslušnost, byl zde „komunismus“ dětí mezi elitami a lhaní zde bylo považováno za vhodný nástroj státu ke vštěpování ideologie lidem.

Ve středověku se problém povinného státního vzdělávání v Evropě nevyskytoval. Výuka probíhala v církevních školách a univerzitách, v soukromých školách a bratrských školách. První moderní hnutí za povinné státní vzdělávání vycházelo přímo z reformace. Hlavní silou byl Martin Luther. Luther opakovaně apeloval na jednotlivé komunity, aby založily veřejné školy a učinily docházku povinnou. Ve svém slavném dopise německým vladařům z roku 1524 Luther použil etatická východiska a vyvodil etatické závěry:

„Drazí vládci, ...zastávám názor, že úřady jsou povinny nutit lidi, aby posílali své děti do školy. ...Jestliže vláda může nutit občany, kteří jsou schopni vojenské služby, nosit bodák a pušku, být vyzbrojeni a plnit jiné bojové povinnosti v době války, o co více má právo nařizovat lidem, aby posílali své děti do školy, protože v tomto případě bojujeme proti zlu, jehož cílem je tajně vyčerpat naše města a knížectví...“¹

V tomto duchovním boji nemluvil Luther o „dábloví“ a válce proti němu jen tak bezdůvodně. Pro něj byla tato válka velmi reálná.

Výsledkem Lutherova naléhání bylo založení první moderní veřejné školy v německém státě Gotha v roce 1524 a následně roku 1527 v Durinsku. Luther sám založil saský školní plán, který se později stal státním vzdělávacím systémem pro většinu protestantských států Německa. Tento plán byl poprvé použit v roce 1528 v Sasku, a to díky nařízení sepsanému Lutherovým následovníkem Melanchtonem, který zřídil státní školy v každém městě a vesnici. První povinný státní systém v moderním světě byl založen v roce 1559 vévodou

¹ Citace z Perrin, John William: *The History of Compulsory Education in New England*, 1896.

Christopherem, kurfiřtem z Wurtemburgu. Docházka byla povinná, uchovávaly se záznamy o docházce a záškolákům byly ukládány pokuty. Ostatní německé státy tento příklad brzy následovaly.

Co se stalo duchovním posláním Lutherova volání po povinném státním vzdělávání? Obecně se má za to, že odráželo demokratický duch reformistů a jejich touhu, aby každý byl seznámen s Biblií. Tvrdí se, že to bylo proto, aby si každý mohl sám Biblii vyložit.² Pravda je však poněkud jiná. Reformátoři podporovali povinný systém pro všechny s cílem vštípit celé populaci své náboženství jako nezbytnou pomoc při účinné „válce s ďáblem“ a jeho pomocníky. Pro Luthera tito pomocníci představovali početnou skupinu: nejen Židy, katolíky a nevěřící, ale také všechny ostatní protestantské sekty. Lutherovým politickým ideálem byl absolutní stát vedený luteránskými principy a duchovními. Základní zásadou bylo, že Bible, jak ji vykládal Luther, byla výhradním průvodcem ve všech věcech. Tvrdil, že zákon přířkne nepravým prorokům trest smrti a že je povinností státu vykonat vůli boží. Povinností státu je donutit ty, kteří byli luteránskou církví exkomunikováni, obrátit se zpět na víru. Spasení vně luteránské církve neexistuje, a je tedy nejen povinností státu přesvědčit všechny, aby se stali luterány, ale je to i jeho cílem. Jak řekl velký historik Lord Acton o Lutherovi:

Obrana náboženství se stala. nejen povinností státu, ale i cílem jeho institucí. Jeho činnost spočívá pouze v donucení těch, kteří stáli mimo luteránskou církev.³

Luther zdůrazňoval teorii pasivní poslušnosti, podle které žádné pohnutky nebo provokace nemohou ospravedlnit revoltu proti státu. V roce 1530 řekl: „Povinností křesťanů je snážet zlo. Žádné porušení přísahy či povinnosti nemůže zbavit císaře jeho práva na bezpodmínečnou poslušnost jeho poddaných.“ Tímto doufal, že přiměje knížata, aby přijala luteránství na svých panstvích. Luther byl zcela přesvědčen, že moc státu má být použita s nejvyšší přísností proti všem, kteří odmítli na luteránství přejít. Požadoval, aby veškeré trestné činy byly co nej přísněji potrestány. Hlavním důvodem pro uplatnění této přísnosti mělo samozřejmě být nejvyšší provinění - odmítnutí luteránství. Stát musí vymýtit chyby a nesmí tolerovat ani kacířství ani kacíře. Žádný světský vladař nesmí dovolit svým poddaným, aby se rozdělovali kvůli kázání rozdílných doktrín.

Shrnutí: „S kacíři se diskutuje, ale jsou odsouzeni bez vyslyšení a umírají v plamenech.“

Toto byl cíl počáteční síly stojící za prvním povinným státním školním systémem v západním světě a duch, ve kterém vznikl. Ve snaze o zavedení povinné školní docházky v Německu Lutherovi zdatně sekundoval Melancthon.

Melancthon byl přesvědčen, že všechny sekty musí být odstraněny mečem a že každý člověk, který by přišel s novými náboženskými názory, by měl být potrestán smrtí. Tento trest je třeba použít proti jakkoli malé odchylce od protestantského učení. Všichni kromě luteránů měli být co nejusilovněji stíháni.

Luteránský vliv na politický a vzdělávací život Západu a obzvláště Německa byl nesmírný. Poprvé zazněl požadavek povinné školní docházky a vznikly první německé školy. Kromě toho byly luteránům vštípeny myšlenky poslušnosti vůči státu a nutnosti pronásledování všech jinověrců. Lord Acton k tomu poznamenává, že Luther „vtiskl svému hnutí prvek politické zá-

² Například srov. Cremin, Lawrence A.: *The American Common School: An Historic Conception*, Columbia University, 1951, str. 84.

³ Srov. Lord Acton, John: „The Protestant Theory of Persecution“ v jeho *Essays on Freedom and Power*, The Free Press, 1948, str. 88-127.

vislosti a zvyk pasivní poslušnosti vůči státu, jež trvají dodnes⁴. Lutherův vliv na politiku a podobu povinného vzdělávání je trefně shrnut následovně:

Trvalá pozitivní hodnota Lutherova vyhlášení z roku 1524 nespočívá ani tolik v jeho přímém vlivu, ale v jeho posvátném spojení mezi národním náboženstvím a vzdělávacími povinnostmi jednotlivce a státu v protestantském Německu. To nepochybně vytvořilo zdravé veřejné mínění nakloněné principu povinné školní docházky, která se tak stala lépe přijatelnou v Prusku a mnohem později v Anglii.

Kromě Luthera měl silný vliv na zavádění povinné školní docházky v moderním světě další velký reformátor Jan Kalvín. Kalvín přijel roku 1536 do Ženevy, v době, kdy toto město povstalo proti Vévodovi Savojskému a katolické církvi. Poté byl jmenován pastorem a vládcem města. V této pozici setrval do roku 1564. V Ženevě Kalvín založil řadu veřejných škol, ve kterých byla povinná školní docházka. Co vedlo Kalvína k založení státního školního systému? U zrodu jeho projektu stálo šíření kalvinismu a poslušnost teokratickému despotismu. Kalvín v sobě spojoval politického diktátora a náboženského učitele. Usiloval jen o šíření svého učení a svůj vliv. Svoboda či právo pro něj nic neznamenal. Kalvínovo učení tvrdí, že podpora kalvinismu je cílem státu a že v sobě obsahuje udržování čistoty učení a důslednou střizlivost chování lidí. Pouze úzká skupina lidí patří mezi „vyvolené“ (v jejichž čele stojí Kalvín), zbytek tvoří masy hříšníků, které je třeba utlačit pomocí meče a jimž musí panovník vštípit kalvinistickou víru. Nevyslovoval se pro zabíjení všech kacířů. Katolíkům a Židům mělo být umožněno žít, ale všichni protestanti kromě kalvinistů měli být zabiti. V některých případech ale změnil stanovisko a obhajoval i pro katolíky nejtvrdší potrestání.

Kalvín také zarputile zastával názor, že lidé mají povinnost poslouchat vládce bez ohledu na formu vlády. Vláda je vyvolena k tomu, dokud zůstává kalvinistickou vládou, aby vykonávala cokoli bez možnosti lidí proti ní protestovat. Nejen že je třeba zabít všechny kacíře, ale stejný trest musí dopadnout na všechny, kdo popírají spravedlnost tohoto trestu. Kalvínovi pokračovatelé, jako například Beza, byli stejně zarputilými zastánci vymýcení kacířů.

Kalvínův vliv na západní svět byl větší než Lutherův, jelikož Kalvín za využití usilovné propagandy učinil z Ženevy evropské centrum šíření svých myšlenek. Lidé z celé Evropy přijížděli do Ženevy studovat do Kalvínových škol a četli jeho traktáty. Výsledkem bylo rozšíření kalvinistického vlivu po celé Evropě.

S tím jak kalvinisté získávali vliv po celé Evropě, propagovali zakládání státních škol s povinnou docházkou. V roce 1560 jedna kalvinistická sekta - hugenoti - poslala královi memorandum s žádostí o zavedení univerzálního povinného vzdělání. Byli však odmítnuti. V roce 1571 ale královna Jeane D'Albret z Navarrského panství zřídila pod kalvinistickým vlivem povinné základní vzdělání v části Francie. Kalvinistické Holandsko zavedlo povinné státní školy v roce 1609.

John Knox, který dobyl Skotsko pro svou presbyteriánskou církev, byl kalvinista, přestože došel ke mnoha názorům nezávisle. Založil církev, ve které navazoval na kalvinistické předpoklady, a vyhlásil trest smrti pro katolíky. Knox se pokusil v 60. letech 15. století založit vše-

⁴ Ibid. str. 94.

obecné povinné vzdělávání ve Skotsku, ale jeho pokus nevyšel. Tento systém obhajoval ve své *Knize disciplíny*, ve které volal po založení veřejných škol v každém skotském městě.

Jedním z nejdalekosáhlejších vlivů kalvinistické tradice je její vliv na historii vzdělávání ve Spojených státech. Vliv kalvinistů měl silnou odezvu mezi anglickými puritány a byl to právě jejich vliv, který přispěl k založení veřejných škol a povinného vzdělávání v Nové Anglii, odkud se nakonec rozšířilo po celých Spojených státech.

Prusko

Je sotva náhodou, že nejznámější despotický stát v Evropě - Prusko - byl první, který měl národní systém povinného vzdělávání, a že původní inspirací, jak jsme již viděli, byl Luther a jeho doktrína o poslušnosti ke státnímu absolutismu. Jak uvedl Twentymán: „státní zásahy do vzdělání jdou ruku v ruce s růstem pruského státu.“

Německé vzdělávání (stejně tak jako většina ostatních institucí a vývoj civilizace), byl zcela přerušen Třicetiletou válkou v první polovině 17. století. Ke konci války přistoupily některé vlády k zavedení povinné školní docházky pod hrozbou uvěznění dětí. První krok byl učiněn ve státě Gotha v roce 1643, následován Heildesheimem v roce 1663, Pruskem v roce 1669 a Calembergem v roce 1681.⁵

Prusko začalo nabývat na síle a dominanci v počátcích 18. století za vlády prvního krále Bedřicha Viléma I. Ten vášnivě věřil v rodičovský despotismus a ctnosti monarchistického absolutismu. Jeden z jeho hlavních požadavků byl: zvětšit pruskou armádu, která byla založena na železné disciplíně a stala se díky tomu slavnou v celé Evropě. Ve veřejné správě král Bedřich Vilém vymyslel státní službu, jež posloužila jako centralizující motor, který přerostl ve slavnou pruskou autokratickou byrokracii. V obchodním světě zavedl restriktce, regulace a také dotace obchodu a podnikání.

Byl to král Bedřich Vilém I, kdo založil pruský povinný systém, jenž byl prvním národním systémem v Evropě. V roce 1717 nařídil povinnou docházku všech dětí ve státních školách a v pozdějších zákonech pokračoval s podporou budování dalších škol tohoto typu. Je patřičné, že královy osobní postoje byly podobné s jeho horlivou propagací despotismu a militarismu. Jak řekl Cailfon Hayes: „Bral své království jako školní třídu a jako dychtivý učitel nemilosrdně trestal nezbedníky.“

Tyto metody převzal jeho syn Bedřich Veliký, který dále uplatňoval principy povinné školní docházky ve státních školách a ustanovil vzkvétající národní systém pomocí *Landschulreglement* z roku 1763. Jaké byly cíle, které vedly Bedřicha Viléma? Opět vášnivá víra v absolutní despotismus, přestože to bylo považováno za osvícené. Bedřich řekl: „Kníže je národu tím, čím je hlava muži, je jeho povinností vidět, myslet a jednat za celou společnost.“ Byl velmi nadšen pro armádu, utrácel za ní ve velkém veřejné prostředky a vyžadoval neustálý dril a nejpřísnější disciplínu.

Moderní pruský despotismus vyvstal jako přímý důsledek zničující porážky způsobené Napoleonem. V roce 1807 se začal pruský stát reorganizovat a vybavovat pro budoucí vítězství. Pod vládou krále Bedřicha Viléma byl velmi posílen absolutní stát. Jeho slavný ministr

⁵ Srov. Barnard, Howard C.: *National Education in Europe*, New York, 1854.

von Stein začal rušením polonáboženských soukromých škol a začlenil celý vzdělávací systém pod ministerstvo vnitra. Ministerstvo v roce 1810 nařídilo nutnost státních zkoušek a akreditační učitelů. V roce 1812 byly obnoveny školní závěrečné zkoušky jako nutný požadavek pro děti opouštějící státní školy. Na venkově a ve městech byl zřízen důmyslný byrokratický systém a na školy začali dohlížet úředníci. Je také zajímavé, že to byl tento reorganizovaný systém, který první začal podporovat novou „progresivní“ Pestalozzovu filosofii výuky.

Ruku v ruce s povinným školním systémem došlo k oživení a velkému rozmachu armády, a to konkrétně k zavedení všeobecné vojenské služby.

Bedřich Vilém III. pokračoval po válkách v reorganizaci. V roce 1834 posílil státní školní systém tím, že se všichni mladí uchazeči o zaměstnání museli zapsat do učebních oborů. Ustanovil maturitu jako povinnou pro uchazeče o práci ve státních službách a univerzitní studenty. Tímto měl pruský stát efektivní kontrolu nad nastupující generací učenců a dalších profesionálů.

Tento despotický pruský systém se stal inspirujícím modelem pro vzdělance ve Spojených státech, kteří řídili systém veřejného školství a byli odpovědní za jeho rozšíření. Například Calvin E. Stowe, jeden z prominentních amerických vzdělanců té doby, napsal zprávu o pruském systému a velebil jeho převzetí Spojenými státy. Stowe chválil Prusko za to, že ačkoli bylo absolutní monarchií Bedřicha Viléma III., bylo nejvzdělanější zemí světa. Nebyly zde pouze veřejné školy pro základní a vyšší stupeň, pro předuniverzitní studenty a pro ty, kteří se chystali nastoupit do práce, ale také 1700 učitelských seminářů pro trénink budoucích státních učitelů. Navíc zde vládly přísné zákony, které zavazovaly rodiče, aby posílali své děti do školy. Děti musely navštěvovat školu ve věku od 7 do 14 let, žádné omluvy nebyly povoleny s výjimkou těch dětí, které byly fyzicky neschopné a nebo retardované. Rodiče záškoláků byli varováni a nakonec potrestáni pokutou nebo občanskou nezpůsobilostí a v krajním případě jim bylo dítě odebráno, vzděláno a vychováno místními úřady. Náboženství se vyučovalo na školách ve shodě s náboženstvím daného místa, ale nebylo povinné. Přesto bylo nutné absolvovat alespoň nějaké náboženské vzdělání doma nebo v kostele. Navíc ministr školství musel být protestant.

Začaly být povolovány soukromé školy, ale byly nuceny mít stejné standardy výuky jako školy státní a díky tomu a také díky požadavkům na maturitní zkoušku byl stát schopen kontrolovat všechny školy v zemi.

Stowe cítil, že pruské metody zajišťování univerzality a uniformity docházky jsou obdivuhodné. Obdivoval také to, že pruský stát uplatňuje jednotnost jazyka. Stowe tvrdil, že rodiče nemají právo zbavit své děti sjednocujícího vlivu národního jazyka a „zbavovat je tím tak jejich práva vykonávat všechnu službu státu, kterou jsou schopny poskytnout“.

Systém povinného státního vzdělávání byl používán jako nebezpečná zbraň v ruce vlády k upřednostňování některých jazyků a ke zničení jazyků několika národních a lingvistických skupin uvnitř země. Toto se týkalo obzvláště střední a východní Evropy. Vládnoucí stát vnucoval svůj oficiální jazyk a kulturu svým poddaným, kteří měli svůj vlastní jazyk a kulturu. Výsledkem byla tedy pouze hořkost. Pokud by systém vzdělávání byl dobrovolný, takový problém by nenastal. Zajímavost tohoto aspektu povinného vzdělání zdůraznil ekonom Ludwig von Mises:

Hlavním nástrojem nuceného odnárodňování a asimilace je vzdělání. V jazykově smíše-

ných územích se tento systém přeměnil v hrozivou zbraň v rukách vlád rozhodnutých změnit jazykovou věrnost svých poddaných. Filantropové a pedagogové, kteří obhajovali veřejné vzdělávání nepředvíдали, jaká vlna nenávisti a odporu vzejde z tohoto nařízení.⁶

Pruský vzdělávací systém se rozšířil do zbytku Německa v rámci přeměny Německa na národní stát. Kromě toho posílil předpis z roku 1872 absolutní kontrolu státu nad školami proti jakékoliv intervenci ze strany katolické církve. Duch, který vytvořil německý povinný systém, je hezky zachycen v následujícím úryvku:

Pražáklad německého vzdělávání spočívá v tom, že je založeno na národním principu. Kultura je velkým kapitálem německého národa. Základním rysem německého vzdělávání je: vzdělání ke státu, vzdělání pro stát, vzdělání státem. Volksschule je přímým výsledkem národního principu usilujícím o národní jednotu. Stát je našim nejvyšším cílem.⁷

Dalším ukazatelem vývoje, který byl nastoupen v prvním a nejvýznamnějším z povinných školních systémů Prusku a Německu, je odhalen v knize esejů napsané předními německými profesory vymezujícími oficiální německou pozici v 1. světové válce.⁸ V této práci Ernst Troeltsch charakterizoval Německo jako převážně militantní národ značně oddaný armádě a monarchii. Pro vzdělání platí následující:

Organizace škol je obdobou armády. Státní škola odpovídá státní armádě. Oba systémy byly uvedeny v život během prvního velkého vzrmachu německého státu proti Napoleonovi. Když Fichte uvažoval způsoby a prostředky vzkríšení německého státu, zatímco země vzdychala pod napoleonskou nadvládou, doporučil zapuštění německé kultury mezi lid prostřednictvím vytvoření národních základních škol, k čemuž ho inspiroval Pestalozzi. Tento program byl přijat i jinými německými státy a v posledním století se pak rozvinul v jednotný školní systém. Toto se tedy stalo skutečným faktorem formujícím německého ducha. Systém školství obsahuje demokratický a státně-socialistický prvek tak, jak Fichte zamýšlel.⁹

Francie

Univerzální povinné vzdělávání, stejně tak jako povinná vojenská služba, byly zavedeny ve Francii kvůli Francouzské revoluci. Revoluční ústava z roku 1791 nařídila povinnou základní výuku pro všechny. Vláda nejprve nemohla tyto principy uvést v platnost, i když dělala, co mohla. V roce 1793 bylo stanoveno, že francouzština se stane základním jazykem republiky - jediným a nedílným. Něco málo bylo uděláno před příchodem Napoleona. Ten ustanovil jednotné státní vzdělávání. Všechny školy, ať už veřejné nebo soukromé byly pod úplnou kontrolou národní vlády. Dominantou celého systému byla Francouzská univerzita, která byla zřízená proto, aby zajistila jednotnost a kontrolu nad celým francouzským vzdělávacím systémem. Její vedení jmenoval Napoleon. Nikdo nemohl otevřít novou školu nebo veřejně vyučovat, aniž by měl licenci oficiální univerzity. V zákoně z roku 1806 Napoleon ustanovil mo-

⁶ Mises, Ludwig von: *Omnipotent Government: The Rise of the Total State and Total War*, Spring Hills [1944], Libertarian Press, 1985, str. 82-83.

⁷ de Hovre, Franz: *German and English Education, A Comparative Study*, Constable, 1917.

⁸ *Modern Germany, In Relation to the Great War*, W.W., Whitlock, tran., New York, 1916.

⁹ Troeltsch, Ernest: „The Spirit of German Kultur“, *Modern Germany*, str. 72-73. Viz také Clay, Alexander H.: *Compulsory Continuation Schools in Germany*, Londýn, 1910.

nopol státu na vzdělávání. Učitelé veřejných škol museli projít školami řízenými státem. Všechny tyto školy byly řízeny tak, aby základem vyučování byly principy loajality k hlavě státu a poslušnosti k orgánům univerzity. Díky nedostatku zdrojů se však nemohl systém veřejných škol rozšířit všude. Ke konci Napoleonovy éry navštěvovala méně než polovina francouzských dětí veřejné školy, zbytek většinou školy katolické. Soukromé školy byly ovládnuty státem a musely učit patriotismu v zájmu vládců.

V období Restaurace byl Napoleonův systém z velké části odstraněn a vzdělávání ve Francii se stalo záležitostí převážně katolické církve. Po revoluci v roce 1830 začal ministr Guizot obnovovat státní moc. To se dělo na základě zákona z roku 1833. Docházka byla povinná. Soukromé školy byly ponechány nedotčené s výjimkou požadavku, aby všechny vzdělávací instituce vyučovaly „vnitřnímu a sociálnímu smíru“. Naprostá svoboda pro soukromé školy byla znovu obnovena Fallouxovým zákonem schváleným v roce 1850 Louismem Napoleonem.

S výjimkou revolučních a napoleonských období zůstalo vzdělávání ve Francii bez zásahů a to až do druhé poloviny 19. století. Stejně jako pro pruský útlak a absolutismus byla velkou hybnou silou porážka Napoleonem, tak i pro francouzský útlak a despotismus bylo inspirací vítězství nad Pruskem v roce 1871. Pruská vítězství byla chápána jako vítězství pruské armády a pruských učitelů. Francie vedena touhou po odplatě proto „popruštila“ své vlastní instituce. Zákony z let 1882 a 1889 zavedly univerzální vojenskou brannou povinnost dle pruského modelu.

Vůdcem nové politiky byl ministr Jules Ferry. Ferry byl hlavním zastáncem nové politiky agresivního imperialismu a koloniálního dobývání. Tyto agrese se odehrávaly v severní a střední Africe a v Indočíně.

Požadavky na povinné vzdělávání vzešly z cíle vojenské odplaty. Vlivný politik Gambetta prohlásil: „pruský učitel vyhrál poslední válku a francouzský vyhraje tu příští.“ Toto nakonec vedlo k rozšíření školního systému na každé francouzské dítě a k výchově k občanství. Také zde bylo požadováno, aby se francouzskému dítěti vstřípilo republikánství a imunita vůči vábení k obnovení monarchie. Výsledkem byla série Ferryho zákonů z let 1881 a 1882, která nastolila povinné vzdělávání ve Francii. Soukromé školy zůstaly svobodné, ale byly velmi omezovaly nucením rušením jezuitského řádu a jeho vytlačení z Francie. Mnoho soukromých škol ve Francii bylo provozováno právě jezuity. Navíc zákony zrušily mnoho klášterních řádů, které nebyly formálně uznávány státem, a zakázaly jejich členům vést školy. Docházka v některých školách byla povinná pro všechny děti ve věku mezi 6 - 13 roky.

Účelem nového režimu bylo zcela vytlačit soukromé školy, jelikož ty, které nebyly terčem antikatelických zákonů, se musely podřídit vyhlášce, která praví: „soukromé školy nemohou být zakládány bez licence ministerstva a mohou být na jeho příkaz zavřeny.“ Soukromé střední školy byly víceméně ochromeny Wallreck-Rousseovými a Combsovými zákony z roku 1901 a 1904, které potlačovaly všechny náboženské střední školy ve Francii.

*Rothbard, Murray: Education: Free&Compulsory, Mises Institute, 1999, str. 19-30.
Přeložila: Petra Hubálková*