

TERRA LIBERA

ČASOPIS HLÁSÍCÍ SE K TRADICI LAISSEZ FAIRE

červenec - srpen 2003 / ročník 4

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 negramotnost 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 náročnost, 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 osob

(pokračování na straně 2)

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 vyzdvihovalo 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 všeobíhající 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 vzdělání dětí, které pro ně nemají ani schopnosti, ani o ně neprojevují zájem, je zločinnou deformací duše a myslí 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 produktivnějším, nadšenějším, tvořivějším a šťastnějším lidí. Je to právě nucení

(pokračování na straně 5)

Vzdělání bez státu: Historie a současnost

(pokračování ze strany 1)

ních 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 vzdělávají, 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 sectělého 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 zkrslujícím 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 dosaho-

valy 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 nejspóradanější 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 zásahů 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 poskytnutého 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 niče-

ním knih, které shledaly kacírskými 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 nejnižší 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 negramotností a ve vzdělání zaostával za jinými zeměmi, jak se z mnoha konvenčních knih o historii, hlásajících významnost role státu ve vzdělávání, dovídáme. Odkud tyto 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 Newcastlešské komise, na které po 3 roky pracovalo 5 komisařů 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 směrodatný) 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 přiklání na stranu Forstera spíše než na stranu Newcastlešské komise, neboť existoval názor, že Newcastlešská 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. Newcastlešská 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 také 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.

Vraťme 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. Tremlenheere 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 dovolujeme 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 klade 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 žádná 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 stá-

tu, 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 nevydá. 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 kěbdu 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 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 *vysoký 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 % případech a v celé jedné třetině případů chyběl ředitel školy. (Tyto výsledky ovšem stále ještě pře-

ceňují 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 registrováni

„...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 případě 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 překáž-

kám, 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 povznáší lidi z chudoby, rea-

guje 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.

Zkrátal a redakčně upravil Dan Šťastný.

Veřejné školství: dělání „vzdělání“

(pokračování ze strany 1)

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 splýnout s většinou 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 vládcí, ...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 vyčerpát 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.“

O pět let později byl tento zákon následován zřízením veřejných škol.

Od začátku americké historie vládla tedy

touha utvářet masu, 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 Québecu, 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 výtvorem 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 zajít. 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. Šíritelem 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 nejbígotnějších 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) touhu 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 množstvím 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 zmínovanými póly? Jde o to, že ať již úředník rozhodne jakkoliv, a dokonce i když rozhodne podle přání většiny veřejnosti, 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 kon-

fliktů 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 struktura 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 většína 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 hodnotě, bohatství a daňové bázi každé zeměpisné oblasti. Bohatší 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 daní 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 hraniční nákladů, a tím zadržují jakýkoliv příliv chudších občanů. Protože chudých černošských obyvatel je mnohem větší procento než chudých bělochů, zamezuje to v praxi černošům, 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 černošů. 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 postoje 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 antipulační 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 vymoženosti 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 nevybírá 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 jakékoliv škole dle svého výběru. Toto kuponové školství je sice pokračovatelem systému daňového financování, boří nicméně ohromnou monopolní, nevýkonnou, 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 jakéhokoliv 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 nesmy-

slných „vzdělávacích“ seminářů, aby byli „uznáni“ 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 nejlépe přizpůsobit způsoby vzdělávání. Žádné formální vzdělávání omezené do standardizovaných tříd nemůže tuto službu poskytnout.

Bylo cílem *povinné* školní docházky vzdělání či potlačení menšin? Dobový úryvek z časopisu nám pomůže najít odpověď:

„*Nevzdělanci* starého světa našli rychlou a téměř volnou cestu do světa nového... Povede příliv cizinců k rozšíření nevdělanosti a neřesti, zločinu a nemoci mezi naše původní obyvatelstvo? Nebo jsme schopni nějakým způsobem se před hrozbou takové demoralizace ochránit, nebo dokonce tento nový prvek, který je nám takto vnučen a před nímž se nemůžeme jen tak uzavřít, nějak vylepšit, očistit a učinit přínosným?... Jejich vznikající generace je nutno učit stejným způsobem, jakým učíme naše vlastní děti. Říkáme „je nutno“, neboť v mnoha případech toho může být dosaženo pouze donucením. Příliš mnoho rodičů je nezpůsobilých k péči o jejich vlastní děti. Pokud by to bylo ponecháno na nich, mládež by byla vychovávána zahálčivým, zhyralým a povalečským mravům, které by z nich učinili ještě horší členy společnosti, než byli jejich rodiče... Děti je nutno shromáždit a nahnat do škol a ty, kteří by se tomuto plánu stavěli či jeho realizaci nějak omezovali, ať už jsou to rodiče dětí nebo jejich *duchovní*, je nutno hnát k odpovědnosti a potrestat.“

Časopis *Massachusetts Teacher*, 1851

„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 propadání 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 rozkvetu 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 zdoluhavé. 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 nevyčíslitelný 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 většíny mladé generace.

Vyšší 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 kanony 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 organizace 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 poskytl by i část campusu pro komerční účely, např. pro placené parkoviště.

Špatné služby zákazníkům se ještě zhoršují v případě 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 „spotřebitelé“ 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 profesoři Buchanan a Devletoglu:

„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.

Předplatné TL na rok 2003

*Jak se stát každý měsíc součástí
TERRA LIBERA?
Předplatte si zaslání časopisu
TERRA LIBERA.*

Všechna čísla roku 2002 a předplatné na rok 2003 získá ten, kdo daruje Liberálnímu institutu minimálně 250,- Kč na jeho činnost. Předplatné pouze na rok 2003 lze získat minimálně za 150,- Kč. Elektronické předplatné ve formátu pdf za polovinu!

Účet 55 94 61/0300
Standardní roční předplatné: 0,25 g zlata

e-gold účet: 131844
Více o e-gold na: www.libinst.cz

On-line archív
TERRA LIBERA
z let 2000, 2001 a 2002
dostupný na stránkách

www.libinst.cz

TERRA LIBERA
je vydávána společností TERRA LIBERA.
Jazyková korektura: Mírek Svoboda
Kontaktní adresa:

**TL, c/o Liberální institut,
Spálená 51, 110 00 Praha 1
E-mail: TL@libinst.cz**

Její vydávání není povoleno ani schváleno žádnou státní institucí.