

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Fakulta humanitních studií

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Vzdělání v postindustriálních společnostech:**

Vzdělanostní nerovnosti

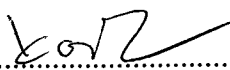
Jana Koziolová

Vedoucí práce: Doc. Ing. Karel Müller, CSc.

Praha 2006

Prohlašuji, že jsem práci vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a souhlasím s jejím eventuálním zveřejněním v tištěné nebo elektronické podobě.

V Praze dne 8. 5. 2005



.....

podpis

Děkuji Doc. Ing. Karlu Müllerovi, CSc. za čas, který mi věnoval při konzultacích. Jeho odborné rady mi byly velkým přínosem. Dále PhDr. Arnoštu Veselému, Ph.D. za poskytnutí materiálu a podnětné připomínky.

# Obsah

Úvod.....	6
1. Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi.....	8
1.1. Role vzdělání ve společnosti.....	8
1.2. Konkurenceschopnost a vzdělávání.....	9
1.3. Pojetí spravedlivosti a rovnosti.....	12
1.4. Tradice srovnávacího stratifikačního výzkumu.....	17
1.5. Přístupy k rovnosti a spravedlnosti v procesu vzdělávání.....	18
2. Vzdělanostní nerovnosti a vztah k vzdělávacímu systému.....	22
2.1. Sociální stratifikace a sociální mobilita.....	22
2.2. Vztah mezi nerovnostmi a organizací vzdělávacího systému.....	23
2.3. Vliv socioekonomického statusu.....	27
3. Úspěšnost versus neúspěšnost vzdělávacích systémů z hlediska vzdělávacích nerovností.....	29
3.1. Hodnocení vzdělávacích systémů na základě výzkumu PISA.....	29
3.2. Vzdělávací systémy Finska a České republiky.....	32
Vzdělávací systém České republiky.....	32
Vzdělávací systém Finska.....	34
3.3. Výsledky států z hlediska vzdělávacích nerovností.....	36
3.4. Co brání k reformě vzdělávacího systému?.....	45
3.5. Mylná představa o víceletých gymnáziích.....	48
4. Co dělá Česká republika s porovnání s Finskem špatně?.....	49
4.1 Případ Finska.....	49
4.2 Případ České republiky.....	51
5. Doporučení.....	51
Závěr.....	54
Příloha.....	55
Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání – ISCED.....	55
Seznam použité literatury:.....	56

## Přehled tabulek

Tabulka 1: Pět pojetí spravedlnosti .....	15
Tabulka 2: Sekundární školy ve vysoce stratifikovaných zemích .....	24
Tabulka 3: Seznam zemí z výzkumu PISA 2003 .....	30
Tabulka 4: Věk první selekce ve vzdělávacím systému .....	38
Tabulka 5: Podíl variace testu čtení (WLEREAD) vyčerpané školou a sociálním a kulturním původem (SESOPT) v zemích participujících na projektu PISA 2000 .....	42

## Přehled obrázků

Obrázek 1: Země ve výzkumu PISA 2003 .....	30
Obrázek 2: Vzdělávací systém České republiky .....	33
Obrázek 3: Vzdělávací systém Finska .....	35
Obrázek 4: Výsledky žáků v matematice a vliv socioekonomického zázemí .....	36
Obrázek 5: Výsledek v testu matematické gramotnosti a závislosti výsledku na rodinném zázemí žáků, PISA 2003 .....	37
Obrázek 6: Výsledky patnáctiletých žáků různých typů škol v testu čtenářské, matematické a přírodovědecké gramotnosti a řešení problémových úloh. ....	40
Obrázek 7: Rozdíly ve výsledcích žáků v matematice mezi školami a uvnitř škol .....	41
Obrázek 8: Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávání odděleně .....	44

# Úvod

Kvalitní vzdělání je základem úspěšné společnosti a jejího růstu. V každé zemi, stejně jako u nás se čas od času v médiích objeví diskuse o tom, zda vzdělávací systém by měl být reformován a jak jsou na tom v porovnání ostatní země. Tyto diskuse odrážejí důležitost vzdělávacího systému obecně a jeho relevantnost pro každého člena společnosti. Systém vzdělání vychází z dlouholeté tradice a zkušenosti a jen obtížně se mění. Přestože změny jsou obtížné, systém lze vylepšovat právě reformami. Tato práce se zabývá problematikou vzdělanostních nerovností v postindustriálních státech. V mnoha demokratických zemích se vzdělávací systémy vyznačují různou mírou nerovností.

První část *Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi* se věnuje teoretickému kontextu. První dvě kapitoly se snaží popsat roli vzdělání v dnešních společnostech, dále se snaží popsat teoretický základ, na kterém soudobé analýzy vzdělávacích nerovností stojí a zároveň, jak odlišné přístupy jsou dnes předmětem ověřování a testování. V konečných kapitolách první části jsou popsány jednotlivé nejdůležitější přístupy, teorie a koncepce vysvětlující vzdělanostní nerovnosti. Přehled hlavních teorií není samozřejmě úplný, jelikož to není cílem této práce.

V části *Vzdělanostní nerovnosti a vztah k vzdělávacímu systému* je první kapitola věnována vysvětlení pojmů sociální stratifikace, sociální mobilita a jakou roli hrají ve vzdělávacím procesu. V další kapitole je zvláštní pozornost věnována přístupu, který často bývá označován jako „institucionální zakotvenost vzdělanostních nerovností“. Tento přístup předpokládá, že stratifikační proces je pevně spojen se strukturou vzdělávacího systému. A v neposlední řadě se zabývá socioekonomickým statutem, a jeho vlivem na vzdělanostní nerovnosti.

Ve třetí části *Úspěšnost versus neúspěšnost vzdělávacích systémů z hlediska vzdělávacích nerovností* se zaměřuji na komparaci vzdělávacích systémů z výzkumu OECD PISA a kladu si za cíl na příkladu vzdělávacího systému České republiky vytyčit charakteristiky vzdělávacího systému, které přispívají k tvorbě vzdělanostních nerovností, a porovnat je na základě výsledků výzkumů PISA, abych dokázala selektivitu a neprostupnost vzdělávacího systému ČR. Na porovnání jsem se vybrala vzdělávací systém Finska, jenž ve výzkumu PISA co se týče výsledků dovedností a schopností žáků dopadl velmi dobře a co se týče vzdělanostních nerovností taktéž. Následně se snažím vysvětlit proč tyto charakteristiky,

které se v českém vzdělávacím systému vyskytují, jsou veřejností obhajovány a tyto obhajoby na základě nedávných studií vyvracím.

Čtvrtá část *Co dělá Česká republika s porovnání s Finskem špatně* se znovu zabývá případem Finska a popisuje podrobněji jeho spravedlivý systém vzdělávání a následně ho porovnává s Českou republikou.

V další části nazvané *Doporučení* přicházím s doporučením, která by vzdělávací systém České republiky mohla udělat více spravedlivějším. Tato předběžná doporučení by však před jejich realizací vyžadovala empirické ověření souvisejících dat.

# 1. Vzdelanostní nerovnosti v teoretické reflexi

Jakákoliv vyspělá země se v dnešní době potýká s nerovnostmi v šancích na vzdělání. I když vzdělávací systémy těchto států jsou odlišné, cíle vzdělávací politiky jsou značně podobné. Mezi tyto cíle patří rovný přístup ke vzdělání, zvyšování prostupnosti vzdělávacího systému a odstraňování tzv. slepých uliček, zvyšování kvality vzdělávání, otevírání terciárního systému většímu množství uchazečů, budování systému celoživotního vzdělávání a pružnější reakce vzdělávacího systému na potřeby společnosti a pracovního trhu. Požadavek rovného přístupu ke vzdělání je však považován za nejzákladnější.

## 1.1. Role vzdělání ve společnosti

Vzdělání hraje ve společnostech celou řadu rolí. Lidé ve školách získávají určité vědomosti a dovednosti ale také jsou implicitně i explicitně vedeni k hodnotám a postojům, které vycházejí z tradic myšlení, vedení a výchovy staré mnoha staletí či spíše tisíciletí. Školy napomáhají jedincům, aby se stali spokojenějšími a úspěšnými zaměstnanci, demokraticky smýšlejícími a kriticky nezávisle rozhodujícími občany a lepšími a oddanějšími rodiči. Školy ale rovněž poskytují absolventům certifikáty a diplomy, které jim zajišťují úspěšné kariéry po ekonomické stránce.

Lidé, co se týče vzdělání, se ovšem navzájem odlišují v délce studia, v kvalitě získaného vzdělání a jakými diplomy nakonec disponují. Úroveň dosaženého vzdělání pak podmiňuje další osobní vývoj i následnou kariéru, jelikož úspěšní studenti jsou zároveň aktivní zaměstnanci, kteří se vyznačují zpravidla vyššími příjmy, získávají lepší zaměstnání a nepotýkají se s tak vysokým rizikem nezaměstnanosti a sestupné sociální i zaměstnanecké mobility, jako jedinci s nižší úrovní vzdělávání.

Ve všech současných společnostech platí, že vyššího vzdělání dosahují ti, kdo mají bohatší a vzdělanější rodiče (SHAVIT, BLOSSFELD, 1993). Rodiče zajišťují pro své děti v průběhu jejich dětství a dospívání sociální, ekonomické a psychologické výhody, na kterých závisí délka i kvalita dosaženého vzdělání. Mezi tyto výhody či nevýhody patří kulturní normy určující způsob chování, jazykové a komunikační kódy, vkus, kontakty a známosti,



ambice a ctižádostivost a význam přikládány vzdělání. I přes radikální změny, které ve světě nastávají, tendence k mezigeneračnímu přenosu vzdělávacího, ekonomického a sociálního statusu v rodinách z jedné generace na druhou přetrvává.

Na druhou stranu, vzdělání není jen prostředek mezigeneračního přenosu stratifikační pozice. Naopak vzdělání mnohdy pomáhá zprostředkovat vzestupnou sociální mobilitu, tvrdou práci a schopnostmi a naopak působí, aby méně nadané děti z vyšších sociálních vrstev jen díky sociálnímu statusu svých rodičů nedosáhly stejné pozice (MARE, 1995)

Nerovnosti přetrvávají ze generace na generaci. Nicméně některé nové se objevují a jiné postupně mizí.

## 1.2. Konkurenceschopnost a vzdělávání

V mnoha moderních společnostech je vzdělání považováno za klíčový prostředek k zaměstnáním s vyšší prestiží, vyššími výděly, vyšší životní úrovní a kvality života. Vzdělání má nepochybně významné celospolečenské funkce. Jednak soukromé, kulturně materiální, které přispívají k vyšší kvalitě individuálního života, spotřeby a volného času, tak veřejné, které vytváří celkově příznivé klima pro práci a podnikání, sociální politiku.

V minulosti, díky značnému růstu nezaměstnanosti a omezenému ekonomickému růstu se začal řešit problém konkurenceschopnosti Evropy a zachování a průběžné rozvíjení životní úrovně svých občanů. Jediné možné východisko odborníci viděli v rozvoji vzdělávání a odborné přípravy (lidského kapitálu). „*Nejnovější studie (Coulombe, Tremblay, Marchand, 2004) dokonce naznačují, že v dlouhodobé perspektivě je návratnost investic do lidského kapitálu již větší než návratnost investic do fyzického kapitálu*“ (MATĚJŮ, STRAKOVÁ, 2005, str. 36).

Předpokladem konkurenceschopnosti na mezinárodním trhu je efektivní výroba nových vysoce jakostních zboží a služeb, uváděných rychle a levně na trh. Nejlepší budoucnost se nabízí těm společnostem, které jsou schopny nabídnout flexibilní a vyvážené spojení kvalifikovaných lidských zdrojů a vyspělé technologie rychle reagující na měnící se

okolnosti. Úkolem Evropy je snaha přizpůsobit ekonomickou, sociální, výrobní a kulturní strukturu tak, aby byla schopná změny. Všem zájemcům je třeba poskytnout takové šance na vzdělání, aby rizika na trhu práce byla co nejmenší. Je potřeba průběžná aktualizace znalostí a zvyšování kvalifikace v průběhu aktivního života jedince a jeho schopnost se přizpůsobit novým podmínkám, které s ekonomickými změnami úzce souvisejí.

V souvislosti s evropskou politikou je stále větší důraz kladen na kvalitu a spravedlivý přístup ke vzdělání, jako důležitou součást rozvoje jednotlivých států. V Bílé knize o vzdělávání a odborné přípravě nazvané „*Vyučování a učení. Cesta k učící se společnosti*“ (Teaching and Learning. Towards the Learning Society. White paper on Education and Training), kterou v roce 1995 publikovala Evropská unie, byly zmíněny důležité podmínky nového modelu růstu zaměstnanosti a rozvoje celých společností.

Základem Bílé knihy je „*zájem o mladého i dospělého obyvatele Evropy, který se musí přizpůsobovat měnícím se podmínkám zaměstnanosti a charakteru práce, jež jsou ovlivněny především třemi faktory: rozvojem informační společnosti, postupem internacionalizace, a pronikáním vědy a techniky do všech oblastí života. Tato skutečnost od každého člověka vyžaduje, aby soustavně, v průběhu celého života, hledal znalosti potřebné ve stále nových situacích a využíval příležitostí, které mu tyto znalosti nabízejí. Úkolem společnosti je přitom vytvářet takové podmínky vzdělávání a odborné přípravy, které občanům pomohou nové situace dobře zvládat*“ (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice- Bílá kniha, str.16).

V roce 1990 byla přijata Deklarace světové konference *Vzdělávání pro všechny* (EFA – Education for All, UNESCO 1990) v Jomtienu, kde je rozvedena myšlenka o základním vzdělání na globální úrovni. „*Sloužit základním vzdělávacím potřebám všech vyžaduje víc než se angažovat pro základní vzdělávání v jeho dosavadní podobě. Co potřebujeme, je rozšířený koncept a vize, která překonává současnou dostupnost zdrojů, současné institucionální struktury, současná kurikula, zavedené systémy předávání znalostí, přičemž je třeba využívat existujících příkladů nejlepší praxe*“ (Jomtienská deklarace, článek 2).

Dále Deklarace světové konference o speciálním vzdělávání v Salamance (UNESCO, 1994) se zasloužila o snahy transformovat školy hlavního proudu. Zdůrazňuje princip inkluze na základě individuálních zvláštností všech žáků, ne jen těch handicapovaných. „*Každé dítě*

*má unikátní charakteristiku, zájmy, schopnosti a vzdělávací potřeby. Pokud má právo na vzdělání vůbec něco znamenat, pak musí existovat takové vzdělávací systémy a musí být implementovány takové vzdělávací programy, které budou brát v úvahu širokou rozmanitost těchto charakteristik a potřeb. Princip inkluze implikuje, že .. běžné školy by měly vzdělávat všechny děti bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální a lingvistické nebo jiné podmínky. Běžné školy s inkluzivní orientací jsou nejefektivnějšími prostředky pro potlačování diskriminujících postojů, vznik vstřícných komunit, vytváření začleňující společnosti“ (Deklarace o speciálním vzdělávání v Salamance, článek 2).*

Tyto principy inkluze zajišťují spravedlivé vzdělávací příležitosti pro všechny a jsou brány za vhodné strategie škol zajišťující rozvoj všech žáků z různých skupin. Jejich snaha je zajistit optimální podmínky pro sociální a kognitivní rozvoj každého žáka a zajistit jeho vzdělávací úspěšnost. Za znevýhodněné různé skupiny jsou považovány např. děti z etnických či náboženských menšin, děti rodičů, které mění často své bydliště, děti osob hledajících azyl, talentovaní a nadaní žáci, dětí rodičů žijících pod stálým stresem aj. Pojetí inkluze vychází z jiných principů než dosavadní transmisivní model, kde se za cíl považuje respektování každého dítěte s jeho unikátními charakteristikami, zájmy, schopnostmi a potřebami vzdělání.

Problematikou inklusivního vzdělávání se odborníci zabývají i na více úrovních. (AINSCOW, 2001). Institucionální úroveň, kde se odborníci snaží najít řešení na otázku, jak zajistit vzdělání všech dětí a jak je začlenit do společných vzdělávacích institucí nebo skupin poskytující vzdělávání, aby nedošlo k vyloučení žádného dítěte ze vzdělávání.

Dále na procesuální úrovni, kdy otázka zní. *Jak zajistit podmínky a podporu aktivní účasti všech dětí ve vzdělávacím procesu, tj. nevylučovat fakticky žádné dítě tím, že by sice jeho účast fyzická ve vzdělávání zajištěna byla formálně, ale byla pouze pasivní, omezující jeho sociální a kognitivní rozvoj.* Na rezultativní úrovni se odborníci zabývají otázkou. *Jak zajistit dosahování cílů a efektů odpovídající jejich individuálním předpokladům a specifickým, tj. jak nevylučovat u žádného žáka být úspěšným..(GREGER, 2005).*

Poslední trendy vzdělávacích politik moderních států jsou snahy zajistit vzdělání všem svým občanům, aby posílili konkurenceschopnost národních ekonomik.

### 1.3. Pojetí spravedlivosti a rovnosti

Odborníci v oblasti vzdělávací politiky používají dva pojmy mezi kterými v češtině vládne jistý zmatek. Jedná se o anglické pojmy „equity“ a „equality“. Správný překlad v češtině zní *spravedlivost* a *rovnost*. V češtině dochází často k záměně těchto termínů, nebo se považují za synonyma, což je mnohdy zavádějící.

Součástí integrálního školského systému jsou určité nerovnosti, které jsou společností akceptovatelné, jedná se například o rozdíly v hodnocení (udělené známky), kdy se předpokládá, že žáci nebudou vynakládat stejné úsilí na splnění úkolu. Nebo jsou-li rozdíly mezi jednotlivci vzniklé na základě individuální motivace či inteligence, tyto nerovnosti jsou ve společnosti taktéž akceptovatelné. Ale pokud vznikají jednotlivé nerovnosti mezi skupinami lidí na základě jejich kulturního či etnického původu, rasy, pohlaví nebo geografické příslušnosti, jsou tyto nerovnosti společností považovány za nespravedlivé.

Otázkou ale je, co je spravedlivé? Na tom co je rovné, se lehce shodneme, ale na tom co je spravedlivé, se naše názory mohou velmi lišit. „*Můžeme říci, že koncept spravedlnosti je multidimenzionální. Hovoříme-li o nerovnostech, soustředíme se na kvantitativní nástroje měření, ale v případě spravedlivosti jde o morální hodnocení těchto nerovností, o jejich subjektivní posouzení*“ (GREGER, 2005, str.26).

Sociologie na nerovnosti ve vzdělání pohlíží dvěma různými pohledy. Koncept rovnosti šancí na jedné straně a koncept rovnosti ve výsledků na druhé, tj. rovnost v konečné distribuci vzdělání ve společnosti. Do začátku osmdesátých let nebyly tyto dva koncepty rozlišovány a byly spíše směřovány. V roce 1980 Robert Mare poukázal na jistou odlišnost. Zatímco termín rovných šancí vyzdvihuje relativní šance dětí s odlišným sociálním původem nebo jinou askriptivní charakteristikou na pravděpodobnost dosažení určité úrovně vzdělání, rovnost výsledků ukazuje především na celkové dosažené vzdělání, za předpokladu úspěšného dokončení předchozí úrovně, rovnost výsledku odkazuje především na celkové dosažené vzdělání ve společnosti.

*Distribuce dosaženého vzdělání ve společnosti se přibližuje ideálu rovnosti. Variace v dosaženém vzdělání v po sobě jdoucích kohortách soustavně klesá a zároveň narůstá průměrné vzdělání ve společnosti. Tento trend může být připsán vzdělanostní expanzi a rozmachu vzdělávacích příležitostí i v znevýhodněných sociálních skupinách, jako mezi*

ženami, etnickými skupinami a příslušníky chudších rodina a nižších tříd (MARE, 1995; SHAVIT, BOLSSFELD, 1993; BUCHMANN, 2003).

Ve všech moderních společnostech se prosazují ideály a hodnoty rovného přístupu ke vzdělávání. Je-li nemožné z ekonomických důvodů státu, aby nejvyššího vzdělání dosáhli všichni, pak imperativ rovnosti šancí v přístupu ke vzdělání znamená, aby byl umožněn přístup ke vzdělání všem vrstvám společnosti nehledě na jejich sociální či ekonomické zázemí, aby všichni měli stejné šance. Filosofii moderních společností je maximální efektivnost investic, které do vzdělání vkládají. Proto se snaží zajistit vzdělání těm nejnadanějším a nejmotivovanějším, bez ohledu na jejich socioekonomické charakteristiky výchozí rodiny. Ideálu rovnosti se chopili i samotní občané a nerovnosti ve vzdělanostních šancích se staly důležitým politickým tématem. Ale mnohé studie ukazují, že ačkoli se tomuto tématu vlády věnují už řadu let, vyššího vzdělání dosahují ve větší míře ti, jejichž rodiče sami dosáhli vyššího vzdělání. To znamená, že k ideálu rovnosti se společnosti blíží velmi pomalu. Ale zájem na prosazování myšlenky rovnosti šancí dokonce dlouhodobě v zemích západní Evropy narůstá. Někteří sociologové tvrdí, že jde o jeden z inherentních projevů modernizace (PARSONS, 1970).

V otevřené spravedlivé společnosti, kde jsou individuální práva chráněna a uznávána, se hledí na uspokojování vzdělávacích potřeb jednotlivých žáků. V těch společnostech, kde tyto potřeby nejsou naplněny dochází k popření práv.

O pojetí spravedlnosti se v literatuře intenzivně diskutuje (viz Hutmacher aj., 2001). Podle Demuse aj. (2001), kteří vycházejí z OECD (1993) a ze zprávy projektu podporovaného Evropskou komisí, na kterém spolupracovalo šest evropských universit (EC, 2003, s. 12-14) existuje pět základních interpretací, které mohou být využity ve vzdělávací politice i praxi.

### 1. Liberální přístup:

Kde se otázce spravedlnosti nevěnuje pozornost. Jde o liberální „přirozené“ postoje.

## 2. Spravedlivý přístup:

Mají všichni stejnou šanci postupu na každou úroveň v rámci vzdělávacího přístupu?

Tento přístup požaduje, aby rodinný a sociální původ neměl vliv na úspěch žáka ve škole. Jediné co má mít vliv na úspěch žáka, jsou jeho schopnosti či nadání. Zajištění přístupu k jakémukoliv vzdělání podle několika autorů nestačí, protože požadavek spravedlivé rovnosti ve vzdělání požaduje přístup pro všechny ke vzdělání stejné kvality. Proto se odlišuje od rovnosti v přístupu ke vzdělávání od rovnosti podmínek viz níže.

## 3. Spravedlnost z hlediska vzdělávacího prostředí neboli rovné podmínky:

Má každý jedinec stejné podmínky pro vzdělávání? Obecně se tato otázka rozumí takto. Mohou handicapovaní jedinci využívat stejných vzdělávacích podmínek? Konkrétněji zaměstnanců, kvality výukových prostředků a přístupu k nim? Příkladem rovnosti podmínek ve vzdělávání je systém všeobecné jednotné školy (*equality of treatment* – EC, 2003; DEMEUSE, CRAHAY, MONSEUR, 2001; *l'égalité de traitement* – GRISAY, 1984; resp. *equality of means* – OECD, 1993).

## 4. Spravedlnost z hlediska produkce neboli rovnost dosažených výsledků a školních úspěchů:

Prospívají žáci stejně, se stejnou úrovní znalostí, dovedností a kompetence? Přesněji řečeno, získají žáci z různých prostředí v průběhu vzdělávání či odborné přípravy víceméně shodných výsledků? Můžou všichni žáci získat v konečné fázi svého studia stejnou kvalifikaci, bez ohledu na jejich sociální původ či poměry? Tato péče o rovnost ve výkonech se snaží o snížení počátečních vzdělávacích nerovností mezi jednotlivými jedinci. „Vychází z ideálu rozdělovací spravedlnosti (CARHAY, 2000) a je nutně doprovázena s přáním zúžit rozdíl mezi dobře a špatně prospívajícími od počátku až do ukončení jejich vzdělávacího programu (BRESSOUX, 1993)“ (GREGER, 2006).

## 5. Spravedlnost ve využívání výsledků vzdělávání – sociální výstup:

Mají po opuštění vzdělávacího systému jedinci či jejich skupiny stejnou šanci využít získané znalosti a dovednosti v zaměstnání a ve společenském životě?

**Tabulka 1: Pět pojetí spravedlnosti**

Předpokládá	Připouští	Kritizuje	Doporučuje
<b>1. Nevěnuje pozornost spravedlivosti: „přirozené“ a „liberální“ („natural“ and „libertarian“ positions)</b>			
Narození, moc nebo příslušnost k určité skupině určuje práva jedince. Nucená redistribuce by mohla uškodit svobodě.	Reprodukce a zachování "přirozeného" uspořádání. Rozdíly ve výsledcích žáků jsou stejně tak přirozené a legitimní.	Snad nerovnosti ve skupinách vrstevníků. Intervence, které omezují svobodu.	Stabilní uspořádání, rozdělení funkcí (kastovní společnost, řády, atp.) nebo systém vystavený na svobodě aktérů.
<b>2. Rovnost v přístupu nebo rovné příležitosti (Equality of access or opportunity)</b>			
Existence talentu, potenciál nebo vrozené nadání. Tyto určují úroveň či "hranici", které může jednotlivec dosáhnout.	Rozdíly ve výsledcích žáků pod podmínkou, že jsou úměrné jejich schopnostem na počátku. Existenci různých programů vzdělávání, které nemají stejnou hodnotu. Rozdíly ve kvalitě poskytovaného vzdělání.	Fakt, že zásluhy (merit) nejsou jediným kritériem pro přístup k prestižním programům vzdělávání. Sociálně-kulturní faktory mají vliv na testování, které je podkladem k umístění studenta do určitého programu. Nedostky v hodnocení (testování), jejichž důsledkem dochází k tomu, že ze dvou studentů se srovnatelnými schopnostmi, jeden uspěje zatímco druhý nikoliv.	Objektivní a vědecky podložené rozpoznávání talentů. Rovnost v přístupu ke kvalitnímu vzdělání pro žáky srovnatelných schopností nezávisle na jejich rodinném zázemí. Vyvážený vzdělávací systém, který umožňuje volbu a kde je výuka přizpůsobena schopnostem žáků. Podpora nadaných žáků pocházejících z nepodnětného prostředí (stipendia apod.)
<b>3. Rovnost podmínek (Equality of treatment)</b>			
Každý je schopen získat základní kompetence (vědomosti a dovednosti), což je hlavní přínos základního vzdělání.	Existence vrozeného nadání, potenciálu a schopností. Rozdíly ve výsledcích žáků za předpokladu, že všem bylo poskytnuto vzdělání srovnatelné	Rozdíly ve výsledcích žáků, které jsou způsobeny rozdílnou úrovní a kvalitou výuky. Elitní školy, školy jako "ghetta", dělení žáků do tříd podle schopností,	"Jednotná škola" či , společné, nesegregované vzdělávání a především společný základ (standards) pro všechny žáky nižšího

	kvality.	selekce, vše co explicitně či implicitně způsobuje rozdíly ve kvalitě poskytovaného vzdělání.	sekundárního stupně vzdělávání.
<b>4. Rovnost dosažených výsledků a školních úspěchů</b> <b>(Equality of achievement or academic success)</b>			
Každý může zvládnout "náročnější" učení. Vlastnosti jednotlivce (kognitivní a afektivní) mohou být rozvíjeny. Existují různé učební styly žáků.	Rozdíly ve výsledcích žáků, ovšem každý musí získat základní dovednosti (kompetence).	Ideologie talentů. Negativní diskriminace (včetně dělení žáků do tříd podle schopností či vzdělávacích programů, elitní školy, „ghetto“ školy apod.), Všechny způsoby, kdy rozdíly ve kvalitě výuky zvyšují počáteční nerovnosti.	Rovnost výsledků v případě základních dovedností a kompetencí. Pozitivní diskriminace, zvládající učení ( <i>mastery learning</i> ), formativní hodnocení a další podpůrné mechanismy, jejichž cílem je snižovat počáteční rozdíly mezi žáky.
<b>5. Rovnost sociální aktualizace (sociální výstup)</b> <b>(Equality of actualization – social output)</b>			
Rozdíly v individuálních, motivačních a kulturních vlastnostech, mezi kterými neexistuje hierarchie. Žádná není nadřazená, či důležitější než jiná.	Rozdíly ve výsledcích - v jejich profilu.	Existence jednoho standardu ( <i>standard for excellence</i> ). "Elitní" kultura a "sub-kultura".	Vyučování přihlížející k individuálním rozdílům a potřebám žáků - individualizovaná výuka.

Pramen: EC – Equity of the European Educational Systems. s.13, (překlad Greger).

Vybudovat spravedlivý vzdělávací systém při narůstající různorodosti žáků, není snadný úkol, a navíc ho ztěžuje chybějící jasná představa jak by měl vypadat.

V předchozích řádcích jsem se snažila ukázat, co všechno musíme mít na mysli, když se snažíme definovat „rovnost příležitostí“. Dále bych se pokusila popsat některé principy užívané k obhajobě politik směřujících k vyrovnávání vzdělanostních nerovností.



**Rawlsova teorie spravedlnosti** je podle autora (RAWLS, 1971, 2001) výsledkem společenské dohody či dohody jednotlivců. Jen díky „závoji nevědomosti“ může vzniknout taková dohoda. „Závoj nevědomosti“ představuje nevědomost jedinců, kteří neví co nastane po uzavření dohody. Pouze nevědomost zajistí nejférovější podmínky pro obě strany. Jedinci neví, co nastane po rozhodnutí a nejsou ničím ve svém rozhodování ovlivněni. Jedinci podle Rawlse mají mít všeobecné právo na systém základních svobod, slučitelný pro všechny. Pokud existují nerovnosti (myslím tím ekonomické či sociální), musí být uspořádány s úřady a funkcemi, které jsou otevřeny všem podmínkám férové rovnosti příležitosti, a také musí být rozděleny, aby nejvíce prospívaly nejvíce znevýhodněným. Rawls tvrdí, že jedinci se budou snažit vytvořit takové podmínky, aby maximálně zvýhodňovali ty, co jsou na tom nejhůře a budou to činit ze strachu, že kdyby se někdy na takové pozici ocitli, aby měli zajištěné slušné existenční minimum. A co se týče myšlenky rovnosti, tak tu by si nezvolili z toho důvodu, že si chtějí zajistit cestu otevřenou k úspěchu, kdyby se náhodou na ně usmálo štěstí a patřili by v systému do vyšších vrstev. Takže podle Rawlse by se mělo co se vzdělání týče poskytovat více prostředků na vzdělání méně nadaných.

**Utilitarismus** je názor, že určité jednání je správné, jestliže jsou jeho důsledky (konsekvence) přinejmenším tak dobré, jako důsledky možného alternativního jednání. Jde o tzv. princip utility. Z cíle utilitarismu (maximalizace lidské blaženosti) plyne otázka, jak jednat, abychom jej dosáhli. Ve vzdělání bylo tohoto argumentu používáno k obhajobě politik pozitivní diskriminace. Například se v šedesátých letech 20. století prováděli kompenzační programy na snížení kriminality které, jak je patrné z historie nebyly moc efektivní

## **1.4. Tradice srovnávacího stratifikačního výzkumu**

Ačkoliv empirický výzkum mezigeneračního statusu začal už před téměř stoletím (PERRIN, 1904), je za zakladatele výzkumu stratifikací považován Pitirin Sorokin (1927). Až po druhé světové válce dochází ke skutečnému rozvoji studia sociální stratifikace. Tyto názory odborníků se rozdělují do několika generací, které se odlišují jednak důrazem na

studované otázky, tak metodologickými i empirickými nástroji používanými ve výzkumu a na důraz na aspekty sociální organizace společnosti, jež intervenují ve stratifikačním procesu.

První poválečná generace se zabývala otázkami mezigenerační zaměstnanecké mobility. Otázky jako v jaké míře a jakým způsobem se liší mobilitní režimy jednotlivých zemí nebo jaké jsou rozdíly v míře celkové mobility mezi industrializovanými a neindustrializovanými zeměmi, byly v centru jejich zájmu (LIPSET, BENDIX, 1959). Otázka souvislosti politických institucí a stratifikačních procesů se skoro vytratila v druhé generaci. Odborníci vzdělávací politiky mnohdy ve svých výzkumech volí pluralistický přístup z těchto teorií poválečného výzkumu (TREIMAN, GANZEBOOM, 1997). Výzkumníci z této generace se zabývali vzdělávacími institucemi a rodinným statutem (BLAU, DUNCAN, 1967). Politické instituce se na scéně stratifikačního výzkumu objevují zase v osmdesátých letech s rozvojem CASMIN projektu, kdy Erikson a Goldthorpe napsali knihu *The Constant Flux* (1992). Autoři přicházejí s názory, podle nichž mobilitní vzorce jsou podobné ve všech moderních společnostech a jejich jednotlivé variace je možné vysvětlit variacemi právních a politických institucí. Poslední generace se datuje od devadesátých let a zabývají se například výzkumem vzdělávacích generací (SHAVIT, MÜLLER, 1997), srovnávacím výzkumem modelů dosahování statusu (TREIMAN, GANZEBOOM, 1997), dopadu institucí trhu práce na zaměstnaneckou mobilitu (DI PRETE et al., 1997).

## 1.5. Přístupy k rovnosti a spravedlnosti v procesu vzdělávání

V průběhu 20. století vzniklo několik teorií a modelů, které se snaží objasnit mobilitní procesy a roli vzdělání v nich. Tyto teorie si kladou většinou stejné otázky a mnohdy docházejí k odlišným závěrům

V roce 1967 P. M. Blau a O. D. Duncan vydali práci „*The American Occupational Structure*“, kde předložili tzv. *základní model stratifikace* a zkoumali jakou roli v něm hraje vzdělání. Považují vzdělání za klíčové v procesu získávání sociálního statusu. A to i svým výzkumem ve Spojených státech potvrdili. Zjistili, že vzdělání pomáhá zmenšovat nerovnosti ve stratifikačním procesu, protože výsledky jedinců nebyly podmíněny jejich rodinným

zázemím. Díky těmto zjištěním formulovali tzv. *modernizační teorii*, ve které tvrdí, že s postupnou modernizací či industrializací vliv sociálního původu na dosažené vzdělání v čase klesá. Industrializace požaduje vysoce kvalifikované pracovní síly a klade důraz na efektivitu, a tím pádem vybírá pracovníky na základě jejich znalostí spíše, než na základě faktorů askriptivní povahy. Bude tedy převládat meritokratická<sup>1</sup> teze ve výběru. K potvrzení meritokratické teze museli doložit, že vzdělání závisí na schopnostech a inteligenci jedince, a tím pádem rozšířili svůj původní model o proměnnou odkazující k inteligenci žáka. Další rozšíření Blau-Duncanova základního modelu přibralo proměnnou „*významného sociálního okolí*“. Zasloužili se o něj R. M. Hauser a W. H. Sewellem. Ti přišli na to, že na dosažené vzdělání se podílí vzdělanostní aspirace, čímž mysleli sociální okolí a konkrétně rodinu, vrstevníky nebo učitelé ve škole. Na myšlenku těchto autorů navázalo řadu dalších a jejich práce vedli k utváření dalších proměnných psychologické povahy, a proto se označují jako *sociálně-psychologický model*, později *Wisconsinský model*, protože výzkum byl proveden na skupině středoškoláků z Wisconsinu a pracoval s longitudinálními daty. Autoři se snažili svými výzkumy prokázat, že děti z lépe situovaných rodin jsou vybaveni příznivějším prostředím, kde jsou lépe schopni rozvíjet své kognitivní schopnosti, a že tyto psychologické faktory, které ovlivňují dosažení vyššího vzdělání, jsou mnohem důležitější než vliv sociálně-ekonomických faktorů.

*Teorie vzdělanostní reprodukce* vychází z myšlenky, že vzdělanostní nerovnosti jsou v čase docela stabilní. Tuto myšlenku potvrdil i výzkum, který proběhl ve 13 zemích (SHAVIT, BLOSSFELD, 1993). Více radikální formulace od autorů Raferty a Hout tvrdí, že privilegované vrstvy si udržují přednostní přístup k vyššímu vzdělávání a šance, že se jedinci s nižším statusem dostanou na pozice vyššího vzdělávání jsou velmi nízké, a dojde k tomu jen za předpokladu, že všichni z vyšších pozic už budou na vyšších stupních ve vzdělání. Této teorii se říká koncept „*maximálně udržované nerovnosti*“.

*Teorie sociální reprodukce* a její představitelé (neomarxisté) považují školu za nástroj kapitalistické společnosti k zajištění třídního řádu. Podle L. Althussera (1971) má škola připravit žáka na jeho budoucí pracovní pozici, která je už předem zajištěná svým třídním původem. A hlavní výstup ze školy představuje reprodukci sociálních nerovností.

---

<sup>1</sup> Meritokratický princip – za spravedlivé považuje nerovnosti, které jsou způsobeny pouze schopnostmi jedince (abilities, endowment) a jeho vynaloženým úsilím (effort) (GREGER 2005).

Naopak *teorie kulturní reprodukce* tvrdí, že schopnosti žáka a jeho dovednosti nejsou získané ale vrozené, a díky rodině a míře kulturního kapitálu dochází k zdokonalování jeho schopností a k následnému úspěchu či neúspěchu (BOURDIEU, PASSERON, 1977). Jde o kulturní vzorce chování, jazykové schopnosti, vztah k autoritě a ke škole, dosavadní znalosti a dovednosti, které si jedinec přinesl z rodinného zázemí a jejich následné zhodnocení školou. A pokud dítě bylo vychovávané v jiném kulturním prostředí, bude následně označeno za nezpůsobilé, problémové, protože škola taktéž není kulturně neutrální a parametry hodnocení ze kterých vychází, jsou kulturně ovlivněny.

K jednom z nejnovějších teorií je *teorie racionálního jednání*, vypracovaná Johnem Goldthorpem a Richardem Breenem. Jejich metoda vychází z pozic metodologického individualismu. Autoři rozlišují dvě úrovně, na kterých se pokoušejí vysvětlit sociální nerovnosti. Primární efekty (schopnosti, školní výkon) a sekundární efekty. Sekundární efekty jsou ty zásadnější, protože ovlivňují vzdělávací systém v té fázi, kdy se systém větví. Autor vychází z Boudonovy teorie reprodukce vzdělanostních nerovností, ve které se píše, že školní kariéra je sledem rozhodnutí, ve kterých sociální aktér vyhodnocuje a porovnává užitek, náklady a riziko plynoucí z volby té které vzdělávací dráhy, například z volby mezi pokračováním ve studiu nebo jeho opuštěním atd. (BOUDON, 1974). Goldthorpe vycházel z toho, „že pozornost musí být zaměřena spíše na sekundární než primární vlivy, pokud má být otázka změny či spíše absence změny, v třídních rozdílech za podmínek expanze vzdělávacího systému efektivně uchopena“ (GOLDTHORPE, 1996, str. 491). Děti z lépe zaopatřených rodin jsou svými rodiči více podporováni, protože jejich rodiče si uvědomují význam vzdělání, a protože pro své potomky chtějí zajistit adekvátní postavení. Na druhou stranu rodiče z dělnických tříd, si uvědomují ekonomickou ztrátu v případě neúspěchu svého potomka a, tak volí nižší vzdělávací dráhu. Racionální volba je tak ovlivněna jak vzdělávacími aspiracemi tak ekonomickými prostředky.

*Hypotéza socialistické teorie* se zaměřuje na vzdělanostní nerovnosti v bývalých komunistických státech, které se vyznačují odlišnými mechanismy a specifickými vztahy vznikající v autoritářských režimech a jejich specifických politik. A kde výše zmíněné teorie se svou všeobecnou platností nemůžou aspirovat. Autor této hypotézy je Matějů (1990a, 1991a, 1993). Autor přišel s myšlenkou, že reformy vzdělávacího systému a s nimi spojená politická opatření, jako zavedení kvótního systému při přijímacím řízení snížilo v počátku vliv rodinného původu, ale nedlouho poté, co si elita zařídila své výhody pro své potomky

došlo k opětovnému nárůstu vlivu sociálního původu. A nárůst vlivu sociálního původu se zvýšil až na úroveň před rokem 1948.

Druhou teorií zabývající se socialistickými státy je *teorie udržování statusu* od autorů Hanley a McKeever (1997), kteří tvrdili, že nerovnosti v alokaci vzdělání se nesnížily, a to díky schopnosti členů z elit z doby před komunismem. Ti dokázali přenést své statusy a privilegia na své děti do nového období, díky svému ve větší míře kulturnímu a také, ale ne tak markantně, sociálnímu kapitálu.

## 2. Vzdělanostní nerovnosti a vztah k vzdělávacímu systému

### 2.1. Sociální stratifikace a sociální mobilita

Termín sociální stratifikace odkazuje k dvou typů nerovností: *nerovnosti v životních podmínkách a nerovnosti v životních šancích*. První termín – *nerovnosti v životních podmínkách* – vysvětluje fakt, že v každé době a v každé společnosti se lidé vyznačovali různými sociálními, ekonomickými a kulturními zdroji. Odborníci, kteří se zabývají výzkumem těchto nerovností na ně nahlízejí jako na třídní nerovnosti pomocí třídní analýzy. A druhý termín – *nerovnosti v životních šancích* - odkazuje k faktu, že v každé společnosti se lidé od sebe navzájem odlišovali různými příležitostmi, kterými disponovali, aby změnili své postavení a nebo získali určité zdroje. Tyto nerovnosti v životních šancích odborníci indukují mírou sociální mobility, pomocí analýzy sociální mobility.

Sociální mobilita definovaná P.A. Sorokinem (1927), je definována jako „*transmise jedinců, sociálních objektů nebo hodnot z jedné sociální pozice do jiné a rozdělil ji na horizontální (transmise v rámci jedné úrovně) a vertikální (transmise z jedné úrovně do jiné)*.“ (SOROKIN, 1927). Co se týče vertikální sociální mobility, tak se dělí na vzestupnou a sestupnou, kdy podle toho na jakou oblast se orientujeme mluvíme o třídním, zaměstnaneckém, politickém, vzdělanostním, etickém, vzestupu či sestupu.

Ale společnost nemusí být prostupná, tím pádem hovoříme, že v ní sociální mobilita neexistuje. Tato třídní mobilita je definována jako nepropustná, rigidní. Děti se rodí do určité sociální pozice (třídy, kasty), a v ní zůstávají po celý svůj život bez šance na jakýkoliv společenský vzestup. Tyto třídní pozice jsou přidělovány na základě připsaných vlastností, jako je již zmíněný rodinný původ, zděděný majetek nebo na základě známostí, nepotismu. Na druhé straně existují společnosti s vysokou sociální mobilitou. Jednotlivé sociální pozice jsou k sobě velmi blízko, jsou snadno postupitelné, solidarita a sociální vazby existují ve všech stupních společnosti. Třídní pozice jsou připsány na základě osobních zásluh, péle, výkonu a dovedností.

Sociální mobilita zachycuje kariérní změny v třídní struktuře společnosti a na druhé straně stojí koncept třídní reprodukce, který předpokládá trvalost třídních nerovností z jedné generaci na druhou, kdy se dodržuje sociální řád.

Badatelé sociálních stratifikací považují vzdělávací systém za nedílnou část sociální mobility a reprodukce společnosti. Dělí se na dva tábory. Jedni, ti kteří se pokouší vysvětlit sociální mobilitu vidí ve vzdělávacím systému prvek redukce třídních nerovností. A ti druzí, kteří hledají příčiny reprodukce sociálních nerovností, vidí ve vzdělávacím systému příčinu posilující třídní nerovnosti.

## **2.2. Vztah mezi nerovnostmi a organizací vzdělávacího systému**

Mnoho odborníků na vzdělání připouští premisu, že vzdělání vytváří nebo redukuje vzdělávací nerovnosti na základě vzdělávacího systému ( ALLMENDINGER, 1989; SHAVIT, MÜLLER, 1998; KERCKHOFF, 1995).

Z předešlých výzkumů je patrné, že vzdělávací systémy jednotlivých států se vyznačují jistými odlišnostmi. Autoři Müller a Shavit, Kerckhoff, Buchman a jiní popisují přístup, kde předpokládají, „že stratifikační proces je pevně spojen se strukturou vzdělávacího systému. Na základě komparativních mezinárodních šetření pak autoři identifikovali tři základní charakteristiky vzdělávacích systémů, které vysvětlují míru vzdělávacích nerovností v jednotlivých zemích“ (GREGER, 2005, str. 39).

Jedná se o tři charakteristiky, ve kterých se jednotlivé vzdělávací systémy liší, a to stratifikace (*Educational Stratification*) (1), standardizace (*Educational Standardization*) (2) a míra specifické přípravy na povolání (*Vocational Specificity*) (3).

Kerckhoff si vybral pro popsání těchto charakteristik systémy čtyř států, které se v těchto dimenzích značně liší. Vzdělávací systém Německa, Velké Británie, Francie a Spojených států, aby demonstroval jak rozdíly v těchto dimenzích ovlivňují celkové procesy stratifikační struktury.

**Stratifikace** vzdělávacího systému představuje rozsah v jaké míře jednotlivý vzdělávací systém využívá různých proudů vzdělávání, které jsou definované jako vyšší, akademické, s vyšší prestiží a neakademické, zbytkové. Nejobvyklejším případem, na kterém se dobře ukazují rozdíly mezi typy vzdělání, je na úrovni vyšší sekundární školy. Například německý systém rozřídí studenty sekundární školy do Hauptschule, Realschule a Gymnasium nebo britský vzdělávací systém rozřídí své žáky do Secondary Modern, Comprehensive a Grammar school. Ve stratifikovaném vzdělávacím systému, programy, které jednotlivé sekundární školy nabízí, souvisí jen s omezenou nabídkou dalších vzdělávacích programů. Takže termín stratifikace odpovídá jak druhu vzdělávacího programu, tak jeho vazbě na budoucí možnosti v dalším vzdělávání. To lze názorně vysvětlit na našem vzdělávacím systému, děti, které studují na gymnáziích a své středoškolské vzdělání ukončí maturitou mají otevřenou cestu na terciální vzdělání. A naopak ti kteří, studují jen na učilištích (SOU) mají své šance na další vzdělání poměrně nízké.

Příklady selektivních vzdělávacích systémů vybraných států

**Tabulka 2: Sekundární školy ve vysoce stratifikovaných zemích**

STÁT					VĚK SELEKCE
Rakousko	Gymnasium*	Berufschule	Polytechnische Schule	Hauptschule	10
Česká republika	Gymnázium*	Základní škola*	Střední odborná škola Maturitní zkouška*	Střední odborné škola Závěrečná zkouška	11
Maďarsko	Gimnázium*	Altalanos Iskola* (základní škola)	Szakkozse – Piskola* (střední odborná škola)	Szakkunskkepzo Iskola (technická škola)	11
Nizozemí	VWO* (příprava na universitu)	HAVO* (vyšší sekundární škola)	VMBO (střední odborná škola)	PRO (základní)	12
Německo	Gymnasium*	Comprehensive*	Realschule	Hauptschule	10

\*úroveň vzdělání ve kterých je možné přejít na post-sekundární stupeň vzdělávání.

Zdroj: Buchmann, Claudia. „The Institutional Embeddedness and Occupational Expectations: A Comparative Study of 12 Countries“ 2005



Selektivní systémy nejsou jen selektivní na sekundární úrovni, ale také již na úrovni nižší. V českém vzdělávacím systému můžeme rozlišit vnější a vnitřní diferenciaci. Za vnější diferenciaci (*tracking/USA, streaming/VB*) se považuje vytváření homogenních skupin jedinců, kteří v těchto skupinkách tráví převážnou část výuky během všech vzdělávacích předmětů. Příkladem vnější diferenciaci v českém vzdělávacím systému jsou školy, které nabízí rozšířenou výuku některých předmětů např. matematiky, fyziky, cizích jazyků a také víceletá gymnázia představují tento typ. Vnitřní diferenciaci (*ability-grouping/USA, setting/UK*)<sup>2</sup> je utváření heterogenních skupin jedinců, kteří spolu tráví jen určitou část výuky, a jen pro některé předměty.

Hlavním kritériem, které určuje distinkci mezi vnější a vnitřní diferenciací je čas. Vnitřní diferenciaci je považována za efektivní způsob výuky. Učitel může flexibilně reagovat na potřeby jednotlivých žáků. Zato vnější diferenciaci podle některých výzkumů představuje zdroj „větších nerovností ve výsledcích žáků“ (GAMORAN, 1992; OAKES, 1988, 1994; SLAVIN, 1997). Z výzkumů dále vyšlo najevo, že vnější diferenciaci nevede k výraznému zlepšení žádné skupiny žáků, na rozdíl od vzdělávání žáků v nediferencovaných skupinách. „*Především u žáků, kteří nebyli přijati do výběrových škol (students in low and middle track) se ukazuje, že dosahují horších výsledků než kdyby byli vzdělávání nadále v heterogenních skupinách společně s „nadanejšími žáky“.* Pouze u skupiny žáků, kteří byli přijati do výběrových programů (v angličtině *students in high-track*), některé zahraniční výzkumy ukazují, že pro ně je vnější diferenciaci vhodnější k rozvoji jejich potencialit“ (GREGER, 2005, str. 421, přejato z LOVELESS 1999a, 1999b).

Dále kritici vnější diferenciaci poukazují na vytváření „*zcela nenormální společnosti, která může být docela dobře postižena ztrátou schopnosti komunikace, tolerance, pochopení pro jinak myslící, jinak jednající. Naučit se žít pospolu je smyslem integrace žáků nadaných i různým způsobem handicapovaných, stejně jako integrace jiných etnik a jazykově odlišných žáků s ostatní populací*“ (KALHOUS a OBST, 2002, s. 80). Celkově tedy odborníci zastávají názor, že vnější diferenciaci vytváří vzdělanostní nerovnosti, jako stigmatizaci žáků, psychologický vliv, a že by se od ní mělo odpustit nebo provádět vnější diferenciaci co nejpozději (GREGER, 2005).

---

<sup>2</sup> termíny užíli např. GAMORAN 1992, LOVELESS 1999a, IRESON a HALLAM 1999, HALLAM et. al. 2003.

Selektivita vzdělávacích systému prováděná v útlém věku jedinců, je považována za zdroj vzniku nerovností vzdělávacích příležitostí. Tento fakt přiměl řadu zemí změnit své vzdělávací politiky a přejít od diverzifikovaného systému k jednotnému. V mnoha evropských státech a v OECD státech nedochází k první selekci dříve jak 14 letech věku jedince (EDUCATION AT GLANCE 2002a, Key data 2002) kromě Rakouska a Německa kde selekce probíhá už v 10 letech věku dětí.

Další charakteristikou, která ovlivňuje míru vzdělávacích nerovností je **standardizace**. Standardizace vzdělávacího systému představuje úroveň srovnatelné kvality vzdělání v národní perspektivě. Za jednotlivé ukazatele se považují vzdělání učitelů, uniformita výstupních certifikátů, školní rozpočty. Standardizace je obecně vyšší, čím vyšší kontrolu má stát na vzdělávání. Podle Kerckhoffa je vzdělávací systém Francie vysoce standardizovaný, právě díky státní kontrole. Jestli větší centralizace představuje větší standardizaci, tak se předpokládá větší shoda v kurikulech pro studenty, kteří studují ve vysoce centralizovaných systémech. *„Čím vyšší je míra standardizace tím větší výpovědní hodnotu má získané vzdělání pro zaměstnavatele, neboť je národně srovnatelné“* (GREGER, 2005, str. 39).

Třetí charakteristika je **míra specifické přípravy na povolání**, představuje do jaké míry je vzdělávací systém specializován do různých programů a typů škol, které žáka připravují na určitou pracovní profesi. Kerckhoff považuje americký vzdělávací systém za všeobecný. Tituly, které žáci získávají nemají přímou vazbu k určitým povoláním, jsou spíše všeobecné. Kdežto vzdělávací systém v Německu disponuje vzdělávacími proudy, které rozdělují studenty do budoucích povolání. Čím jsou vzdělávací proudy více specifické tím pravděpodobně bude mladý člověk limitován určitou nabídkou zaměstnání.

Stratifikace a míra specifické přípravy na povolání spolu souvisí; vzdělávací systém, který disponuje speciálními proudy ve vzdělání bývá více stratifikovaný, protože v něm existují jasné hranice mezi akademickými a neakademickými proudy ve vzdělání a studenti proto navštěvují odlišné vzdělávací dráhy, na základě jejich vzdělávacích aspirací (BUCHMANN, 2005).

V nestratifikovaných vzdělávacích systémech s všeobecnými kurikuly vzdělávací systémy nabízejí studujícím až do pozdějšího věku značně otevřenou cestu k vzdělávacím a pracovním trajektoriím. Vzdělávací systém neovlivňuje možnosti studenta, student může trvat

na svém očekávání dosáhnout například akademického titulu a vysokého pracovního postu dokonce i když jeho očekávání nejsou realistické. Ale v systémech, kde jsou děti roztríděny již v ranném věku svého studia, pravděpodobnost postupu do vyšších akademických trajektorií je závislá na titulech, které dítě dosáhlo než na osobní volbě.

**Výzkum PISA** (Programme for International Student Assessment)<sup>3</sup> zjišťoval úroveň kompetencí patnáctiletých žáků ve třech důležitých oblastech vzdělávání: ve čtení, v matematice a přírodních vědách. Nejlepších výsledků dosáhli žáci ze zemí, které se vyznačovaly malou selektivitou systému a malým vlivem sociální podmíněnosti žáků. Odborníci, kteří se podíleli na tomto výzkumu, zjistili, že důležitým činitelem, který určuje míru sociální podmíněnosti výsledků žáků, je věk selekce. Pokud k selekci dochází v nízkém věku žáků, na osudu svých dětí se z velké části podílejí rodiče. Rodiče s vyšším vzděláním, a tím pádem vyšším sociálním postavením se z větší míry snaží, aby jejich děti navštěvovali výběrové školy a jsou schopni vynaložit více energie a prostředků pro to, aby jejich dítě bylo do takové školy přijato. *„Rozdíly mezi žáky navštěvujícími „dobré školy“ a žáky navštěvujícími „špatné školy“ se během studia dále posilují, díky faktu, že na dobrých školách dochází k ovlivnění dobrými a motivovanými žáky a na špatných školách je tomu naopak“* (MATEJŮ, STRAKOVÁ, 2003, str. 3). Možnost volby mezi jednotlivými školami vyplývá z existence selektivního systému a zvyšuje nebo snižuje jednotlivé aspirace rodičů. S tím, že rodiče s vysokým socioekonomickým statusem se vyznačují vyššími aspiracemi a rodiče s nižším socioekonomickým statusem nižšími aspiracemi, odůvodněné vlivem selektivního systému. Skoro jakoby všichni věděli co mohou očekávat a kam směřovat.

### 2.3. Vliv socioekonomického statusu

Posledním trendem vzdělávacích politik vyspělých států jsou různé reformy s cílem snížit vliv sociálního původu na dosažené vzdělání, ale jen s malými výjimkami, vztah mezi sociálním původem a dosaženým vzděláním zůstávají v podstatě stejné (SHAVIT, BLOSSFELD, 1993).

---

<sup>3</sup> PISA mezinárodní nejvýznamnější projekt v oblasti měření výsledků vzdělávání. Program a jeho výzkum je součástí Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) a je koordinován Australskou radou pro výzkumy ve vzdělávání (ACER). Přes 30 zemí je zahrnuto do výzkumu.

Bridwell a Friedkin (1988) vysvětlují tři teze proč podle nich k tomu dochází. Podle autorů jedinci disponují specifickými zvláštnostmi, které odpovídají určitým sociálním třídám ovlivňující dosažené vzdělání (1). Studenti z různých sociálních pozic disponují vyššími nebo menšími prostředky v přístupu ke vzdělání (2). Formální a neformální organizace škol může vytvářet lepší podmínky pro studenty s vyšším sociálním statutem. Tyto teze mohou do určité míry vysvětlovat vliv sociálního původu na dosažené vzdělání, ale odborníci se v dnešní době přiklánějí k jiným vysvětlením.

Socioekonomická úroveň rodiny jedince má velký vliv na jeho výsledky. Školy, které jedinci navštěvují, se liší v prostředcích, kterými disponují. Na úrovni sekundárních škol můžeme pozorovat spojení mezi socioekonomickým statutem a úrovní prostředků, kterými školy disponují, jako lepší, kvalifikovanější profesori, lepší vybavení, lepší nabídky akademicky zaměřených kurzů (BORMAN & SPRING 1984; OAKES et al., 1992)

Coleman (1988) popisuje tři druhy vlivu rodiny na vzdělávání svých potomků. Lidský kapitál (1) (human capital), finanční kapitál (2) (financial capital) a sociální kapitál (3) (social capital). 1 – zahrnuje zděděné schopnosti a vlastnosti rodičů. 2 - poskytuje studentům přístup k obohacujícím zkušenostem. 3 – kvalita a efektivnost spolupráce rodičů se školním personálem se zvyšuje s úrovní sociálního statusu rodiny. Školy poskytují různé příležitosti a rodiny mohou ovlivnit přístup svých dětí k těmto příležitostem a jejich vývoj.

Školy běžně roztrídí své žáky do skupinek na základě jejich schopností. Za určitých okolností vede toto třídění studentů k všeobecnému růstu vzdělanostní úrovně studentů (SLAVIN, 1990), ale většina výzkumů prokázalo, že to vede k rozdílům ve výsledcích studentů a už vůbec ne k průměrným vyšším výsledkům. Studenti ve skupinkách definovaných s vyššími schopnostmi získávají více, než studenti ze skupin s nižšími schopnostmi (BARR, DREEBEN, 1983) a tyto rozdíly mezi těmito dvěma póly se v průběhu procesu vzdělávání zvyšují.

V dřívějších dobách Walter Müller a jeho kolegové prováděli výzkum v devíti evropských zemích, aby zkoumali vztahy mezi proměnnými sociálním původem, dosaženým vzděláním a pozdější sociální pozicí. Výzkum prokázal nepatrný vliv sociálního původu na dosažené vzdělání nebo pracovní pozici, ale na druhou stranu došli k závěru, že vzdělávací systém značně ovlivňuje, jakou pracovní pozici jedinci dosáhnou (MÜLLER et al., 1989). Ale

na druhou stranu zase Müller a Karle (1993) prokázali, že odlišnosti, které se vyskytují v jednotlivých vzdělávacích systémech koreluje s různými výsledky dětí ve vzdělání z různých sociálních pozic.

Další výzkumy ukázaly, že sociální původ studentů ovlivňuje vzdělávací trajektorie. Obecně studenti pocházejících z vyšších sociálních tříd jsou zastoupeni v akademicky vyšších vzdělávacích dráhách, než studenti z nižších sociálních tříd (ALEXANDER, COOK, 1976; OAKES, 1985). Taktéž výzkumy z evropských zemí Francie (HOUNT, GARNIER, 1979) Izrael (SHAVIT, 1990) ukázaly silnou vazbu mezi sociálním původem a dosaženým vzděláním.

### **3. Úspěšnost versus neúspěšnost vzdělávacích systémů z hlediska vzdělávacích nerovností**

Cílem této kapitoly je objasnit, proč určité vzdělávací systémy vytvářejí větší vzdělávací nerovnosti, a proč jiné naopak dokážou poskytnout vzdělání rovnoměrně všem svým občanům.

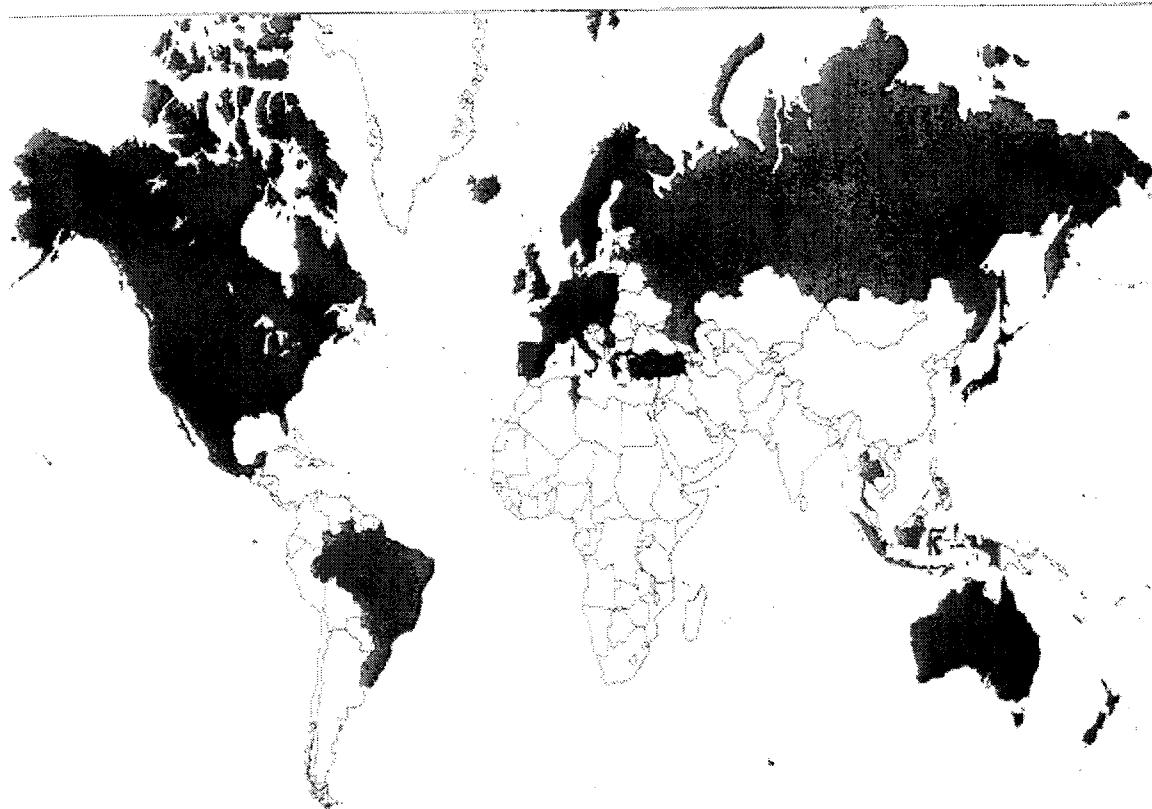
Proč jsou určité vzdělávací systémy úspěšnější a efektivnější než ostatní? Co ovlivňuje jejich úspěšnost či neúspěšnost? Co dělají státy s horšími výsledky špatně?

#### **3.1. Hodnocení vzdělávacích systémů na základě výzkumu PISA**

Výzkum PISA hodnotí výsledky žáků z jednotlivých zemí a na základě těchto výsledků formuluje důležité informace o úspěšnosti a efektivitě jejich vzdělávacích systémů. Konkrétně se zaměřuje na zjištění a porovnání výsledků patnáctiletých žáků, kteří se nacházejí na konci povinné školní docházky, či se k němu blíží, ve třech důležitých oblastech ve vzdělávání a to na čtenářskou gramotnost, matematickou gramotnost a přírodovědnou gramotnost. Součástí výzkumu je sledování tzv. mezipředmětové kompetence, která následně ovlivňuje úspěšnost žáků v dalším životě. Výzkum probíhá ve třech cyklech, kdy jednotlivé oblasti jsou v každé části cyklu probrány podrobněji, pro zajištění dostatečného množství materiálu a taktéž pro zajištění dostatečného monitorování výsledků v čase. Zatím se do

výzkumu PISA zapojilo 41 zemí, z nichž 30 jsou členskými zeměmi a 11 jsou země nečlenské.

**Obrázek 1: Země ve výzkumu PISA 2003**



Zdroj: Učení pro zítřek – Výsledky výzkumu OECD PISA 2003

**Tabulka 3: Seznam zemí z výzkumu PISA 2003**

Členské země OECD		Nečlenské země
Austrálie	Německo	Brazílie
Belgie	Nizozemsko	Hongkong
Česká republika	Norsko	Indonésie
Dánsko	Nový Zéland	Lichtenštejnsko
Finsko	Polsko	Lotyšsko
Francie	Portugalsko	Macao
Irsko	Rakousko	Rusko
Island	Řecko	Srbsko
Itálie	Slovensko	Thajsko
Japonsko	Španělsko	Tunisko
Kanada	Švédsko	Uruguay
Korea	Švýcarsko	
Lucembursko	Turecko	
Maďarsko	USA	
Mexiko	Velká Británie	

Zdroj: OECD PISA

Pro prezentaci výsledků byla užitá metoda vícerozměrného škálování<sup>4</sup>, která umožňuje stanovit obtížnost testových otázek a odhad možností testovaných žáků, které jsou potom zobrazitelné na jediné spojité škále reprezentující určitou oblast. Škály jsou vytvořeny tak, aby průměrné skóre zemí OECD byl 500 bodů a směrodatná odchylka 100 bodů. Umístění žáků na škále vyjadřuje obtížnost úkolů, které jsou schopni vyřešit.

„V tomto výzkumu dosáhly nejlepších výsledků země, které se vyznačují malou selektivitou systému a malou sociální podmíněností výsledků žáků. Naopak mezi zeměmi, které dosáhly nadprůměrných výsledků, byly pouze dvě země (Rakousko a Belgie), které se vyznačovaly vysokou selektivitou systému a zároveň vysokou sociální podmíněností výsledků žáků“ (MATĚJŮ, STRAKOVÁ, str.626).

Tabulka 1: Srovnání výsledků českých žáků v mezinárodním výzkumu PISA 2003 Zdroj OECD 2004a

Matematika		Čtenářská gramotnost		Přírodní vědy		Řešení problémů	
Země	Průměr	Země	Průměr	Země	Průměr	Země	Průměr
Finsko	544 ↑	Finsko	543 ↑	Finsko	548 ↑	Korea	550 ↑
Korea	542 ↑	Korea	534 ↑	Japonsko	548 ↑	Finsko	548 ↑
Nizozemsko	538 ↑	Kanada	528 ↑	Korea	538 -	Japonsko	547 ↑
Japonsko	534 ↑	Austrálie	525 ↑	Austrálie	525 -	Nový Zéland	533 ↑
Kanada	532 ↑	Nový Zéland	522 ↑	Nizozemsko	524 -	Austrálie	530 ↑
Belgie	529 -	Irsko	515 ↑	Česká republika	523 -	Kanada	529 ↑
Švýcarsko	527 -	Švédsko	514 ↑	Nový Zéland	521 -	Belgie	525 -
Austrálie	524 -	Nizozemsko	513 ↑	Kanada	519 -	Švýcarsko	521 -
Nový Zéland	523 -	Belgie	507 ↑	Švýcarsko	513 -	Nizozemsko	520 -
Česká republika	516 -	Norsko	500 -	Francie	511 -	Francie	519 -
Island	515 -	Švýcarsko	499 -	Belgie	509 ↓	Dánsko	517 -
Dánsko	514 -	Japonsko	498 -	Švédsko	506 ↓	Česká republika	516 -
Francie	511 -	Polsko	497 -	Irsko	505 ↓	Německo	513 -
Švédsko	509 -	Francie	496 -	Maďarsko	503 ↓	Švédsko	509 -
Rakousko	506 -	USA	495 -	Německo	502 ↓	Rakousko	506 -
Německo	503 -	Dánsko	492 -	Polsko	498 ↓	Island	505 -
Irsko	503 -	Island	492 -	Slovensko	495 ↓	Maďarsko	501 ↓
Slovensko	498 ↓	Německo	491 -	Island	495 ↓	Irsko	498 ↓
Norsko	495 ↓	Rakousko	491 -	USA	491 ↓	Lucembursko	494 ↓
Lucembursko	493 ↓	Česká republika	489 -	Rakousko	491 ↓	Slovensko	492 ↓
Polsko	490 ↓	Maďarsko	482 -	Španělsko	487 ↓	Norsko	490 ↓
Maďarsko	490 ↓	Španělsko	481 -	Itálie	486 ↓	Polsko	487 ↓
Španělsko	485 ↓	Lucembursko	479 -	Norsko	484 ↓	Španělsko	482 ↓
USA	483 ↓	Portugalsko	478 -	Lucembursko	483 ↓	USA	477 ↓
Portugalsko	466 ↓	Itálie	476 -	Řecko	481 ↓	Portugalsko	470 ↓
Itálie	466 ↓	Řecko	472 -	Dánsko	475 ↓	Itálie	469 ↓
Řecko	445 ↓	Slovensko	469 ↓	Portugalsko	468 ↓	Řecko	448 ↓
Turecko	423 ↓	Turecko	441 ↓	Turecko	434 ↓	Turecko	408 ↓
Mexiko	385 ↓	Mexiko	400 ↓	Mexiko	405 ↓	Mexiko	384 ↓

Průměrný výsledek země:

↑	je statisticky významně lepší než výsledek České republiky.
-	není statisticky významně rozdílný od výsledku České republiky.
↓	je statisticky významně horší než výsledek České republiky.

je nad průměrem zemí OECD	
není statisticky významně rozdílný od průměru zemí OECD	
je pod průměrem zemí OECD	

<sup>4</sup> Item Response Theory

## 3.2. Vzdělávací systémy Finska a České republiky

V následujících kapitolách bych se zaměřila na srovnání vzdělanostních nerovností ve státě s minimálními vzdělanostními nerovnosti, ve Finsku a situací u nás (vzdělávací systém České republiky je charakterizován velkými vzdělávacími nerovnostmi).

### Vzdělávací systém České republiky

Právo na vzdělání má podle Listiny základních práv a svobod každý občan. Vzdělání je financováno z veřejných rozpočtů (ze státního rozpočtu a z rozpočtů územních státních celků – krajů a obcí).

Dělení škol podle vzdělávacího stupně a typu vzdělávání.

Primární a nižší úroveň vzdělání podle klasifikace ISCED (1-2) zajišťuje **základní škola**. Délka studia je 9 let z toho prvních pět let představuje první stupeň a další čtyři druhý stupeň. Školní docházka je po dobu 9 let povinná. V pátém ročníku mohou žáci přestoupit na víceleté konkrétně osmileté **gymnázium** nebo v sedmém ročníku do šestiletého gymnázia, pokud uspějí v přijímacím řízení a pokračovat tam v plnění školní povinné docházky. Předpokladem pro vstup na střední školu je splnění povinné školní docházky a vyhovění podmínkám přijímacího řízení.

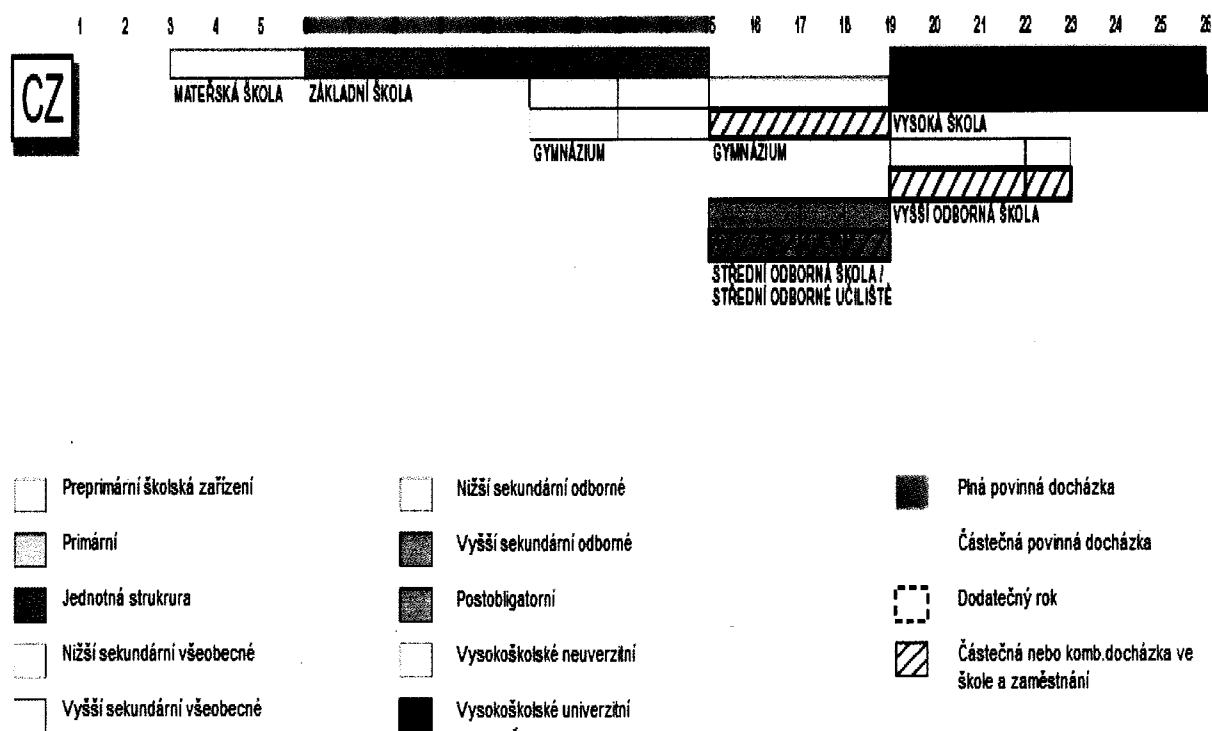
Vyšší sekundární vzdělání v klasifikaci ISCED (3) zajišťují **střední školy**, které jsou buď odborného typu nebo všeobecné. Odborné vzdělání je dvojího typu, buď střední odborné, zakončené závěrečnou zkouškou v klasifikaci ISCED 3C nebo úplné střední odborné, ukončené maturitní zkouškou v klasifikaci ISCED 3A. Všeobecné vzdělání je jen jednoho typu a je považováno za úplné střední, ukončené maturitní zkouškou, která umožňuje studentovi dále pokračovat v terciárním studiu. Také studenti, kteří absolvovali střední odborné vzdělání, ukončené závěrečnou zkouškou, mohou po absolvování nástavbového studia, pokud složili maturitní zkoušku, pokračovat v terciárním vzdělání.



Školy, které spadají pod terciární vzdělání jsou Vyšší odborné školy v klasifikaci ISCED 5B a vysoké školy ISCED 5A. **Vyšší odborné školy** poskytují studentům kvalifikované vzdělání pro odbornou činnost. Absolventi středních škol se hlásí na tento typ škol, který následně ukončují absolutoriem. Těmto školám se podobají konzervatoře svým způsobem závěrečné zkoušky, taktéž absolutoria. Vysoké školy mohou studenti absolvovat ve třech různých programech bakalářském, magisterském (oba ISCED 5A) a doktorandském (ISCED 5B).

Dále do vzdělávací soustavy spadají speciální školy (ISCED 2C) nebo pomocné školy (ISCED 1). Také základní umělecké školy jsou zařazeny do výchovně vzdělávací soustavy. Charakteristickým znakem českého vzdělávacího systému je, že devadesát pět procent absolventů základní školy pokračují v postobligatorním studiu. V českém školském systému prevládají odborné školy nad školami všeobecně vzdělávacími.

**Obrázek 2: Vzdělávací systém České republiky**



Zdroj: Eurydice

## Vzdělávací systém Finska

Mezi hlavní cíle vzdělávací politiky ve Finsku patří udržení vysoké a rozsáhlé úrovně vzdělanosti, podpora duchovního růstu národa, podpora iniciativy a podnikavosti, zdokonalovat kvalitu vzdělávání a výzkumu, rozšiřovat průmyslovou základnu a konsolidovat inovační proces, harmonizovat práci, vzdělávání a měnící se životní situace, rozvinout profesní dovednosti a zvýšit zaměstnanost (EUROPEAN COMMUNITIES, 1995).

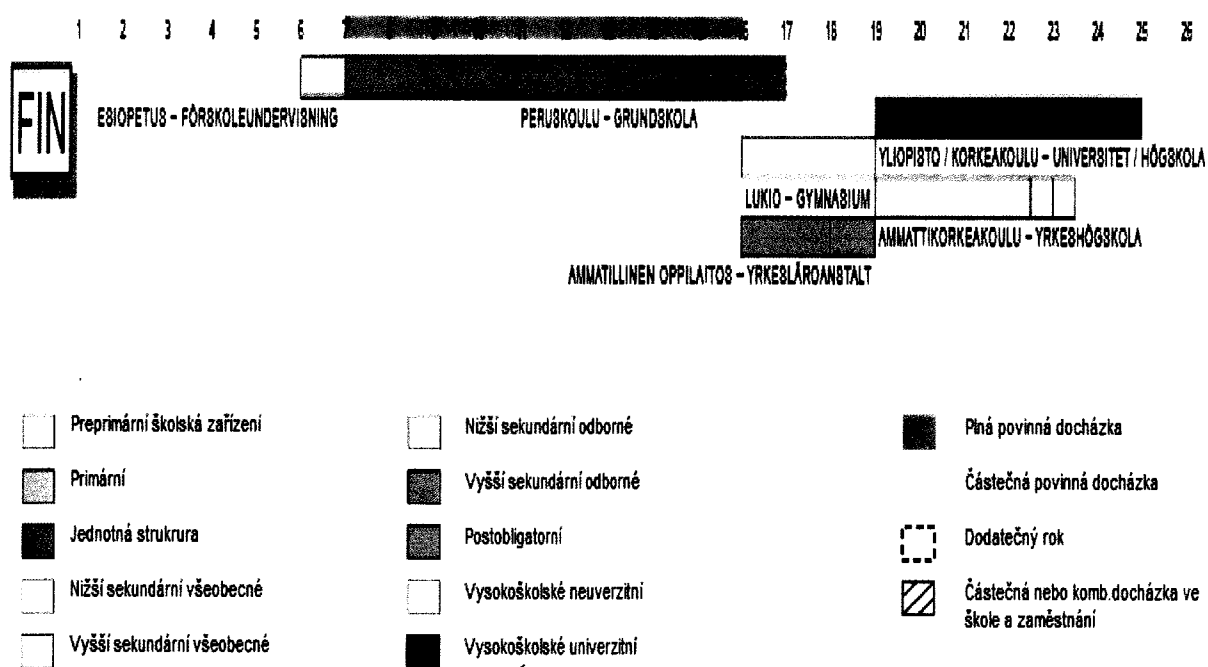
O jednotlivé pravomoci za poskytování vzdělávání, jeho výstavbu a financování se dělí stát a místní orgány. Univerzity jsou financovány přímo ze státního rozpočtu. Na všeobecně vzdělávacích školách se neplatí školné (ani výuka, učební pomůcky, stravování a doprava). Na sekundární úrovni si hradí jen pomůcky, a na terciární jsou studenti podporováni prostřednictvím stipendií.

Děti do šestého roku svého života mohou navštěvovat předškolní zařízení. Nabízí se jim mateřské školy/střediska denní péče (Päiväkoti/Daghem) a rodinná denní péče. Ačkoliv docházka do středisek denní péče pro děti ve věku 6-7 let není povinná, navštěvuje ji okolo 96% dětí.

Povinná školní docházka začíná pro děti ve věku 7 let, kde jsou děti všeobecně vzdělávány až do 16 let. **Peruskolu** (ISCED 1-2) trvá devět roků. Na této úrovni vzdělání dochází ke zvětšení spravedlnosti celého vzdělávacího systému Finska. Přejít mezi základním vzděláním do sekundárního, v tomto případě do vyššího sekundárního podle klasifikace ISCED 3, záleží na úrovni znalostí, kterou žák získal ve všeobecné škole, také v určitých případech na přijímacích zkouškách. Přístup na všeobecné vyšší sekundární školy je velmi kompetitivní a liší se na druhu a reputaci školy. Asi okolo 55% studentů pokračuje do všeobecných vyšších sekundárních škol (ISCED 3A), 37% jde do odborných vyšších sekundárních škol (ISCED 3B), a asi 3% žáků zůstávají v desátém ročníku všeobecné školy, který představuje jeden ze záchytných mechanismů finského vzdělávacího systému. Těmto žákům je nabídnutý jeden celý rok na vylepšení svých znalostí, pro následný vstup do sekundárního vzdělávání. A asi jen 5% z nich končí své vzdělávání na tomto stupni.

Jak všeobecné vyšší sekundární vzdělání, tak odborné vzdělání trvá okolo 3 let (muže trvat 2 až 4). Na konci vyššího sekundárního vzdělání studenti skládají imatrikulační zkoušku. Na základě této zkoušky následně podle svých výsledů pokračují na univerzity (ISCED 5A) nebo polytechnické vyšší odborné školy (ISCED 5B) (Ammattikorkeakoulu). Kde absolvují studium pro bakalářský titul (3 roky), nebo studium delší pro magisterský titul (5 roků). Před rokem 1988 studenti z odborných vyšších sekundárních škol nemohli pokračovat v universitním studiu, což se ale změnilo a teď platí opak. Teď i studenti z odborných vyšších sekundárních škol mohou pokračovat v terciárním vzdělávání (FINLAND COUNTRY NOTE – OECD 2005).

**Obrázek 3: Vzdělávací systém Finska**



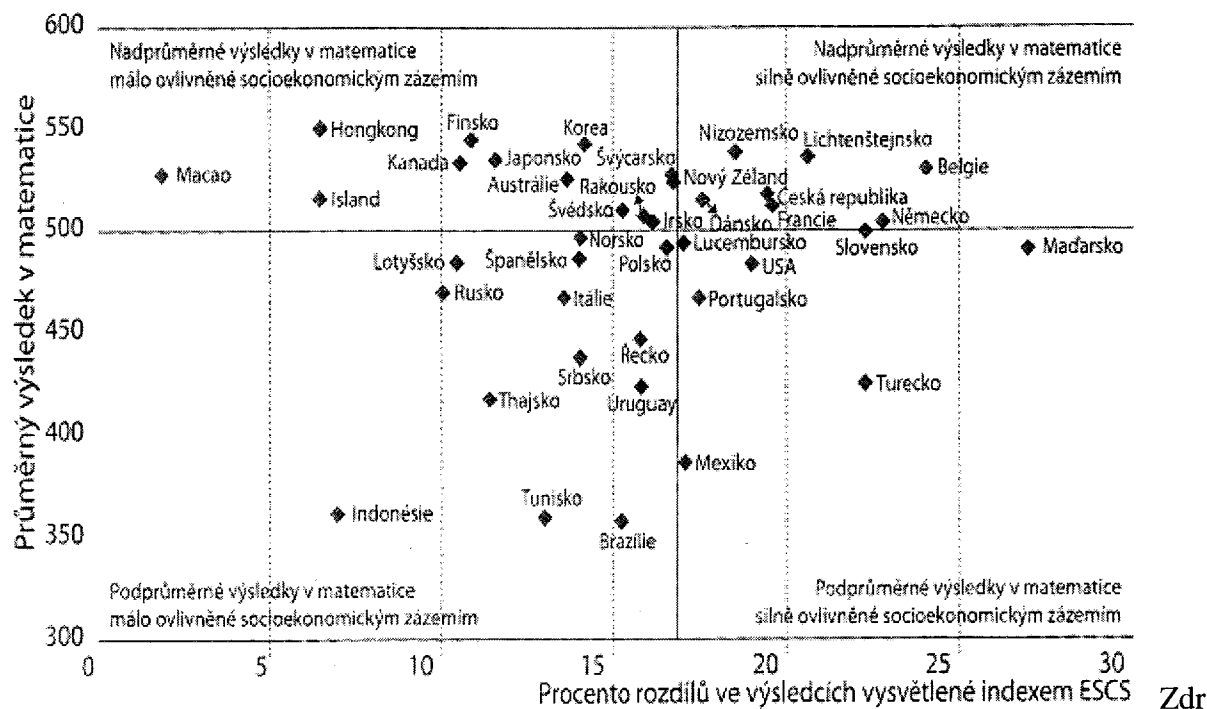
Zdroj: Eurydice

### 3.3. Výsledky států z hlediska vzdělávacích nerovností

Skandinávské státy jsou svými vzdělávacími systémy řazeny ke státům s nejmenšími vzdělanostními nerovnostmi<sup>5</sup>. Jedno z vysvětlení úspěšnosti vzdělávacího systému Finska v mezinárodním srovnání, je všeobecný souhlas, že finská vzdělávací politika má za jeden z hlavních cílů důležitost spravedlnosti ve vzdělávání (NYYSSÖLÄ, 2005). Na opačné straně škály vzdělanostních nerovností stojí např. Německo a Česká republika. Čím je to způsobeno?

Výzkum PISA prokázal že jedním z klíčových faktorů, který se podílí na vzdělanostních nerovnostech může být **vliv socioekonomického zázemí**. Na obrázcích jsou znázorněny průměrné výsledky žáků v matematice a čtenářské gramotnosti. Součástí výzkumu byl vytvořen index ekonomického, sociálního, a kulturního statusu (ESCS – zkráceně index socioekonomického zázemí), který zahrnuje HISEI, nejvyšší dosažené vzdělání rodičů převedené na roky školní docházky, index domácích vzdělávacích zdrojů, index kulturního bohatství rodiny a počet knih v domácnosti.

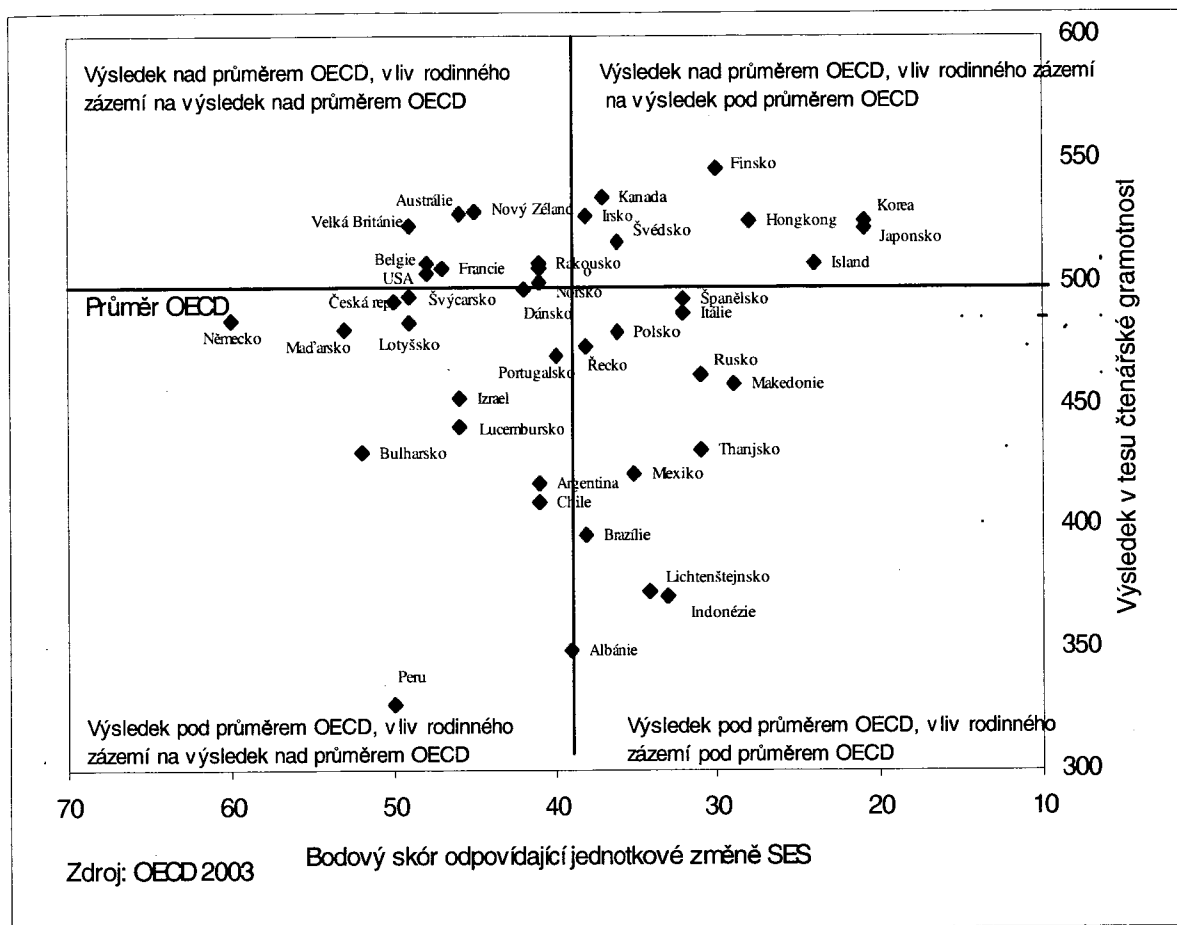
Obrázek 4: Výsledky žáků v matematice a vliv socioekonomického zázemí



oj: PISA 2003

<sup>5</sup> zjištění jenž je doloženo daty z publikace „Pisa Result of 2000“ a z „Equity of Education in Finland – Country Note“(2005)

**Obrázek 5: Výsledek v testu matematické gramotnosti a závislosti výsledku na rodinném zázemí žáků, PISA 2003**



Zdroj: PISA 2000

Na obrázku jsou znázorněny průměrné výsledky žáků jednotlivých zemí v matematice a na druhém v čtenářské gramotnosti (na svislé ose), společně se silou vztahu mezi socioekonomickým zázemím a výsledkem v matematice či čtenářské gramotnosti (na vodorovné ose). Síla uvedeného vztahu je vnímána jako indikátor rovnosti rozdělení vzdělávacích příležitostí, kdy úplná rovnost nastane, když se procento rozdílů vysvětlených indexem ESCS blíží nule. Z obou grafů je patrné, výsledky finských studentů jsou nejméně ovlivněny socioekonomickým statusem svých rodičů. Z grafu který vypovídá o matematické gramotnosti je patrné, že Hongkong, Finsko, Japonsko, Kanada jsou příklady zemí, které mají nadprůměrné výsledky žáků v matematice a současně je patrný podprůměrný vliv ekonomického, sociálního a kulturního statusu. A tím pádem můžeme říct, že zajišťují největší rovnost z hlediska socioekonomické podmíněnosti vzdělávacího systému. Česká

republika společně s Nizozemskem a Belgií patří k zemím s nadprůměrnými výsledky a silným vlivem socioekonomického zázemí na výsledky.

Dalším z faktorů, který se podílí na vytváření vzdělanostních nerovností je **selektivita vzdělávacích systémů**. Podle výzkumníků z projektu PISA 2000 (OECD 2000a) je klíčovým činitelem, který určuje míru sociální podmíněnosti výsledků žáků, **věk selekce**. Čím jsou žáci mladší, tím více o jejich dalším osudu rozhodují rodiče a nikoliv jejich vlastní zájmy a schopnosti. Průměrný věk selekce většiny evropských zemí je 14 let (OECD 2002a, Key data, 2002), ale jsou i země, kdy k první selekci dochází už v 10 letech. Jedná se o vzdělávací systémy Německa a Rakouska. Samotná Česká republika se řadí ke státům s vysoce selektivním systémem, kdy k první selekci už dochází v 11 letech, kdy se ale opomíjí fakt, že první přijímací zkoušky do jazykových škol české děti skládají už v osmi letech, což by jinak znamenalo, že Česká republika by byla na prvním místě, co se selektivity týče.

**Tabulka 4: Věk první selekce ve vzdělávacím systému**

Země	Věk první selekce
Austrálie	—
Belgie (fr.)	12
Belgie (vl.)	12
Česká republika	11
Dánsko	16
Finsko	16
Francie	15
Irsko	15
Island	16
Itálie	14
Kanada	—
Lucembursko	13
Maďarsko	11
Mexiko	12
Německo	10
Nizozemsko	12
Norsko	16
Nový Zéland	—
Polsko	15
Portugalsko	15
Rakousko	10
Řecko	15
Španělsko	16
Spojené státy	—
Švédsko	16
Švýcarsko	15
Velká Británie	—

Zdroj: OECD PISA 2002

Jak je patrné z tabulky, ve vzdělávacím systému Finska dochází k první selekci až v 16 letech, a tím pádem nedochází k projevení vlivu aspirací svých rodičů, a tím pádem systém nevytváří vzdělávací nerovnosti, protože vzdělanější rodiče aspirují na vyšší vzdělání pro své potomky kdežto rodiče s nižším vzděláním nemají své aspirace tak vysoké (OECD, 2004c).

Tato selekce pochází ze struktury vzdělávacího systému. Ve Finsku všichni žáci počínaje rokem, ve kterém oslaví své 7. narozeniny, vstupují do všeobecné školy (Peruskoulu/Grundskola). Všeobecná škola poskytuje všeobecné vzdělání pro celou věkovou skupinu, aniž by musely platit, tudíž bezplatně. Je určena pro děti od 7 do 16 let a má 9 ročníků. Pro vstup do školy děti nemusí splnit žádné jiné požadavky, kromě věku. Všeobecná škola se dělí na nižší stupeň (ročníky 1-4, v klasifikaci ISCED<sup>6</sup> 1) a na vyšší stupeň (ročníky 7-9, v klasifikaci ISCED 2). Všichni žáci absolvují všeobecnou školu a jsou stejně kvalifikováni pro pokračování ve studiu na vyšší sekundární škole.

Kdežto vzdělávací systém v České republice, už v rámci povinné školní docházky roztrídíuje děti na lepší a horší, na zdatnější a méně zdatné. Za úkol si vytyčuje vyselektovat malou skupinku „těch nejlepších“ a poskytnout jim náročné akademické vzdělání. Ale ne jen struktura vzdělávacího systému přispívá k tomuto cíli, ale také obsah a metody vzdělávání a hodnocení žáků. Někteří žáci jsou v 11 letech přijímáni do víceletých gymnázií a někteří zůstávají na základních školách, což vytváří velké nerovnosti.

Dále analýzy z výzkumu PISA prokázaly, že část variace ve výsledcích testů čtenářských schopností všech patnáctiletých žáků, kterou lze vysvětlit **rozdíly mezi jednotlivými školami**, patří v České republice k nejvyšším v zemích OECD (s 52 % jsme na sedmém místě za Belgií, Německem, Maďarskem, Rakouskem, Polskem a Řeckem, průměr

---

<sup>6</sup> „Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání - ISCED (International Standard Classification of Education) byla vypracována a vydána UNESCO v roce 1976, aby sloužila "jako nástroj vhodný pro shromažďování, zpracování a zpřístupňování vzdělávacích statistik jak v jednotlivých zemích, tak v mezinárodním měřítku". Tato klasifikace byla pětímístná. První místo označovalo úroveň vzdělávání a další dvě místa skupinu vzdělávacích programů, resp. obory vzdělávání. Podrobnější třídění vzdělávacích programů bylo provedeno posledními kódy klasifikace. Klasifikace ISCED se již řadu let aktualizuje. V listopadu 1997 byly na Generální konferenci UNESCO v Paříži schváleny změny týkající se úrovně vzdělávání i oborů vzdělávání.

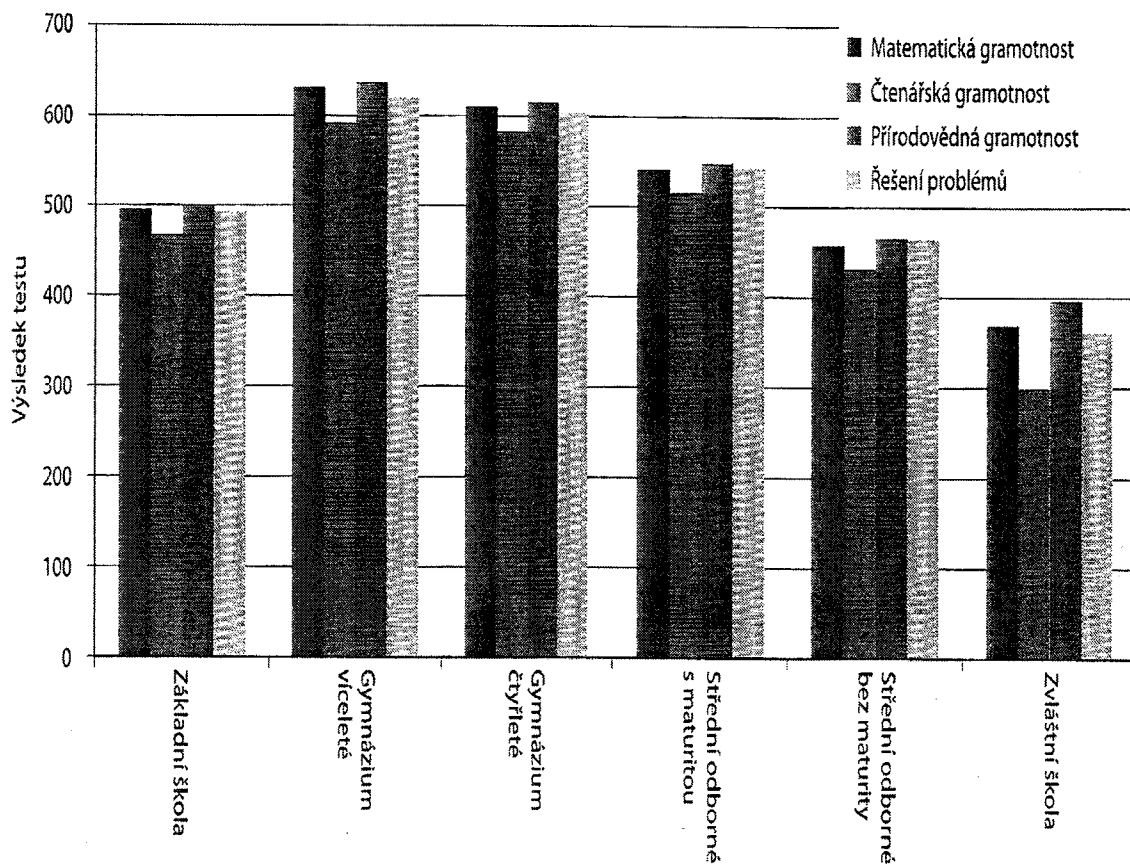
Klasifikace kmenových oborů vzdělávání byla vypracována tak, aby byla snáze převoditelná na mezinárodní standard ISCED 1997, zejména pokud se jedná o úrovně vzdělávání.

Klasifikace ISCED 1997 má 7 úrovní vzdělávání (0 až 6), které mohou mít vnitřní členění A až C.“  
Překlad ISCED 1997 vydal Ústav pro informace ve vzdělávání Praha v roce 1999.

OECD činí 36 %) (OECD 2002, str. 49). Taktéž výsledky z výzkumu IEA TIMSS ukázaly, že Česká republika je zemí s největším rozdílem mezi žáky posledních ročníků gymnázií a středních odborných škol a učilišť. Tento fakt vychází z našeho vzdělávacího systému.

Český vzdělávací systém středního vzdělávání je považován za velmi diverzifikovaný a mezi vědomostmi studentů jsou velké rozdíly. Díky nejednotnému systému struktury vzdělávání, žáci českých škol ve svých patnácti letech stojí před závažným rozhodnutím o své budoucí dráze, která se v průběhu velmi obtížně mění. Jednotlivé typy škol poskytují žákům odlišné specializované vzdělávání, jenž vede k rozdílu mezi vědomostmi a dovednostmi jejich absolventů.

**Obrázek 6: Výsledky patnáctiletých žáků různých typů škol v testu čtenářské, matematické a přírodovědecké gramotnosti a řešení problémových úloh.**

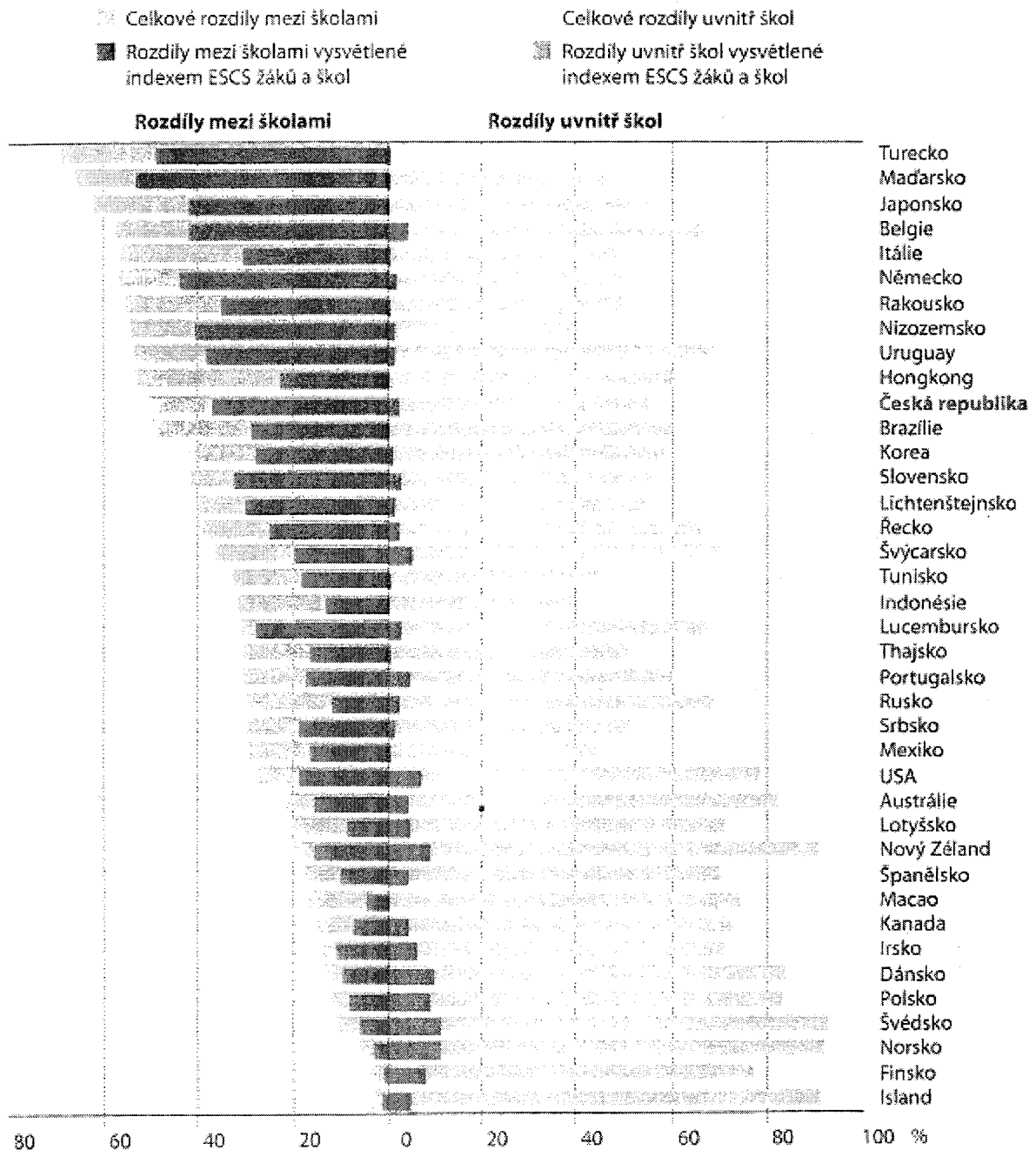


Zdroj: PISA 2003

Z grafu je vidět, že nejlepších výsledků dosahují žáci z gymnázií. Což vytváří nerovnosti ve vzdělávacím systému.



**Obrázek 7: Rozdíly ve výsledcích žáků v matematice mezi školami a uvnitř škol**



Zdroj: PISA 2003

V grafu je znázorněno, jak se v jednotlivých zemích liší matematická kompetence žáků. Celková délka sloupce (jak část od nuly vlevo, tak část od nuly vpravo) odpovídá rozdílu ve výsledcích žáků na celkové matematické škále. Pro každou zemi je sloupec rozdělen na dvě části, podle toho, jak velký podíl z celkových rozdílů zaujímají rozdíly mezi školami a rozdíly uvnitř jednotlivých škol. Země v grafu jsou seřazeny sestupně podle

velikosti rozdílů mezi školami. Z grafu je vidět, že všechny země mají velké rozdíly uvnitř škol, ale v mnoha zemích jsou velké rozdíly také mezi školami. Z grafu je patrné, že Finsko má malé rozdíly ve výsledcích žáků. Jak jsem se už zmínila výše, je to způsobeno jeho všeobecným jednotným systémem vzdělávání. Kdy žáci jsou všeobecně vzděláváni až do 16 let a individuálními přístupy kantorů.

Taktéž toto zjištění dokazuje analýza, kterou provedl Petr Matějů a Jana Straková. Ve své analýze provedli srovnání zdrojů variace výsledků v testech čtenářské zdatnosti ve všech zemích, které participovaly na projektu PISA 2000. „*Jednoduchá vícerozměrná analýza rozptylu ukazuje, že mezi porovnávanými zeměmi nejsou zásadní rozdíly v efektu sociálně-ekonomického a kulturního zázemí (SESOPT), ale právě v efektu školy (rozdíly v testech čtenářské zdatnosti mezi jednotlivými školami). Rozdíly v efektu školy přitom zůstávají i po kontrole vlivu sociálně-ekonomického a kulturního zázemí žáků. Pokud jde o postavení České republiky v tomto srovnání, je evidentní, že vliv sociálně-ekonomického a kulturních zázemí žáků není u nás o mnoho vyšší než ve většině vyspělých zemí (zde jsme dokonce pod průměrem), což ovšem nelze říct o efektu školy, kde jsme na průměrem (na šestém místě z jednatřiceti zemí)*“ (MATĚJŮ, STRAKOVÁ 2005, str. 204). Dále autoři poukazují na fakt, že tyto nerovnosti převážně vytváří existence víceletých gymnázií. Malá část populace se následně vzdělává ve všeobecných středních školách, protože se vzdělávají v odborných středních školách, které pokud si vyberou nematuritní obory, neumožňují další postup do terciárního vzdělání.

**Tabulka 5: Podíl variace testu čtení (WLEREAD) vyčerpané školou a sociálním a kulturním původem (SESOPT) v zemích participujících na projektu PISA 2000**

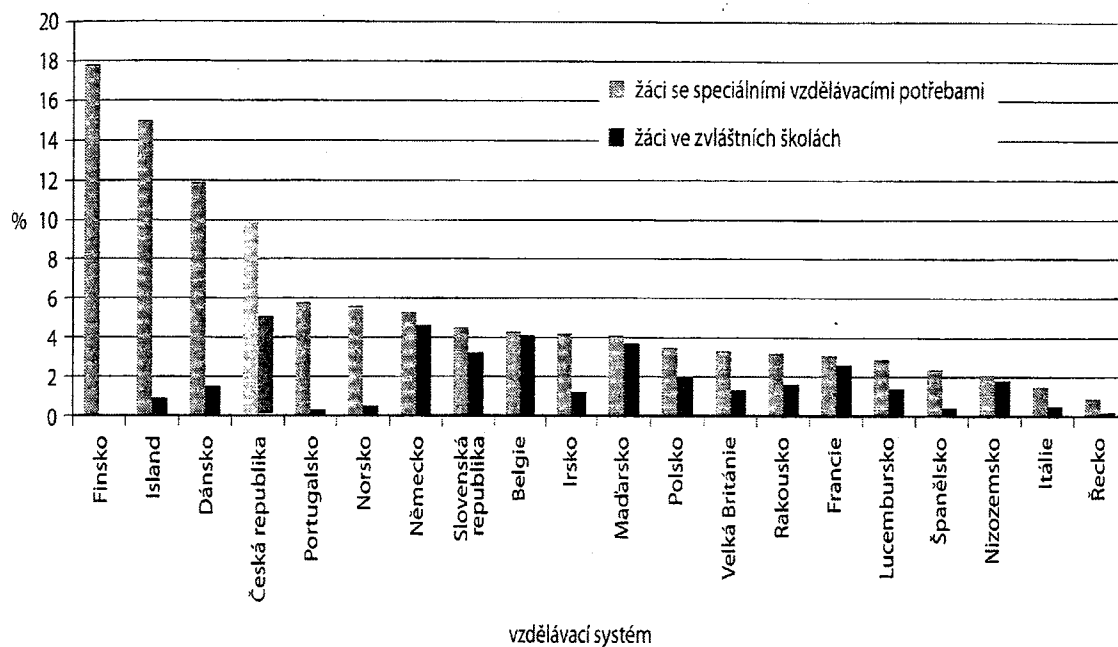
Země	Škola	SESOPT	Škola po kontrole SESOPT
Maďarsko	56,1	47,3	34,4
Polsko	55,1	43,2	41,6
Lichtenštejnsko	53,0	85,1	40,3
Belgie	51,1	51,2	38,2
Německo	49,8	51,7	34,5
<b>Česká republika</b>	<b>48,3</b>	<b>44,2</b>	<b>33,5</b>
Mexiko	47,8	52,7	29,8
Itálie	47,1	44,4	38,4
Francie	45,7	54,8	32,6
Rakousko	45,4	46,1	35,1
Řecko	43,8	52,6	32,8
Švýcarsko	42,3	56,5	28,6
Nizozemsko	41,4	57,5	33,1
Brazílie	40,0	50,1	27,5

Portugalsko	35,0	45,9	23,6
Rusko	34,5	33,5	26,9
Lucembursko	32,1	65,2	15,8
Korea	30,6	44,0	24,3
Lotyšsko	28,8	38,0	22,5
USA	25,7	50,0	15,6
Spojené království VB	23,7	44,5	13,6
Austrálie	20,3	54,9	11,2
Španělsko	19,5	47,0	10,0
Irsko	17,6	48,9	12,1
Nový Zéland	17,5	55,2	12,3
Kanada	17,5	22,9	12,8
Dánsko	17,4	55,7	11,8
Norsko	13,3	53,0	10,6
Island	10,8	48,7	8,4
<b>Finsko</b>	<b>10,8</b>	<b>43,9</b>	<b>9,7</b>
Švédsko	10,3	48,0	6,9
<b>Celkem</b>	<b>33,3</b>	<b>49,6</b>	<b>23,5</b>

Zdroj: Matějů, Straková. Nerovné šance na vzdělání.2006.

Dalším faktorem, který se podílí na vzniku vzdělanostních nerovností je **oddělení žáků se speciálními potřebami** vzdělávaných odděleně od většinové populace. V některých systémech jsou tito žáci umístěni ve zvláštních školách, jako například v České republice, a naopak v jiných systémech, jsou tito žáci integrováni do běžných škol a dostává se jim speciální péče v rámci vzdělávání v těchto školách. Segregace, jak tvrdí odborníci, má málo výhod, které by jí opravňovaly. Jako největší nevýhodu vidí skutečnost, že se žáci vzdělávají odděleně od svého přirozeného prostředí, což jim znemožňuje navázat přirozené sociální kontakty. A naopak, děti z běžných škol nemají šanci se naučit žít s vrstevníky, kteří jsou v jistých směrech „pomalejší“ nebo žijí s nějakým handicapem. Tato segregace také jedince znevýhodňuje při volbě další vzdělávací dráhy a na trhu práce. Česká republika patří k zemím s nejvyšším podílem žáků se speciálními potřebami vzdělávaných odděleně. I když nový školský zákon předpokládá přejmenování zvláštních škol na základní školy/třídy se speciálním programem a jejich spojování se základními školami. Toto sblížení může výrazně zlepšit snahu o integraci.

**Obrázek 8: Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávání odděleně**



Zdroj: Keydata 2002

Další riziko existence zvláštních škol ve vzdělávacím systému je, že do těchto škol mohou být umístováni žáci z minoritních skupin. Tak tomu je například u nás v případě Romů.

Naproti tomu ve Finsku se řídí myšlenkou, že vzdělání je pro každého povinné, dokonce i pro ty, kteří mají speciální požadavky. Vzdělávání žáků se speciálními požadavky probíhá ve všeobecných školách společně s ostatními žáky a každý je brán stejně se stejným respektem.

Pokud se zaměříme na srovnání vzdělanostních nerovností na základě přístupu, který je označován jako „**institucionální zakotvenost vzdělanostních nerovností**“ (institutional embeddedness) (MÜLLER, SHAVIT, 1998; KRECKHOFF, 2000; BUCHMANN, PARK, 2005). Tak podle uvedených autorů bychom český systém zařadili v této klasifikaci ve všech třech dimenzích na nejvyšší místa (selektivita, standardizace, míra specifické přípravy na povolání).

Jak jsem popsala výše, český vzdělávací systém je **vysoce selektivní**. Vybírání žáků už v osmi letech do škol s rozšířenou výukou, v jedenácti letech do víceletých gymnázií, a

také na úrovni středních škol máme tři samostatné málo přístupné vzdělávací dráhy. Míra specifické přípravy na povolání je taktéž velmi vysoká v porovnání s ostatními vzdělávacími systémy. V České republice je poměrně velké procento žáků, kteří si vybírají odborné dráhy, kde jsou připravováni pro specifické profese, taky vysoký počet programů odborného vzdělávání ukazuje na jejich úzkou zaměřenost. Jen malé procento žáků navštěvuje všeobecné středoškolské vzdělávání, a podle toho můžeme usoudit, že vzdělávací systém České republiky vykazuje vysokou míru specifické přípravy na povolání. Podle Kreckhoffových indikátorů, by jsme český vzdělávací systém považovali spíše za více standardizovaný. Existuje jednotná vysokoškolská příprava pedagogů, kurikula jsou jednotná, rozpočty škol také a jednotný systém výstupních certifikátů.

Kdybychom chtěli srovnání, mohli bychom český systém srovnat se vzdělávacím systémem v USA<sup>7</sup>. Americký vzdělávací systém je nápadně odlišný od českého vzdělávacího systému, ve všech dimenzích popsaných výše. Střední školy nemá stratifikované. Všeobecné školy poskytují spíše všeobecná kurikula. Ačkoliv ve školách existuje vnější diference, tak jsou spíše volněji definované. Rozdíl mezi vnější diferenciací a studiem určitých profilujících kurzů, není až tak velký (VANFFOSEN et al., 1987). Školy na terciární úrovni vzdělávání mají různé reputace, tak jako se vyznačují různou kvalitou poskytování vzdělání, ale většina z nich poskytují stejný rozsah vzdělání. Decentralizace škol na všech stupních omezuje možnost standardizace nabízeného vzdělání. Sice všechny školy nabízí stejné kurzy jako dějepis, biologii, literaturu atd., ale neexistuje koordinace mezi usnesení o obsahu v těchto kurzech. Jedině učebnice jsou voleny obvody či státem. Diplomy, které studenti získávají jsou velmi všeobecné málo vypovídající o schopnostech jedince. Vzdělávací systém USA je popisován jako systém s malými vzdělávacími nerovnostmi.

### **3.4. Co brání k reformě vzdělávacího systému?**

Proč když jsou nám známy tyto okolnosti vzdělávacích nerovností, nepřistoupí vláda k přeměně vzdělávacího systému po vzoru úspěšnějších států?

Nerovnosti ve vzdělávacích systémech jsou výsledkem dlouhodobých historických událostí, které byly ovlivněny politikou, ekonomikou, kulturou i geografickým vývojem. I

---

<sup>7</sup> pro srovnání jsem vybrala vzdělávací systém USA kvůli jasnějším rozdílům. Vzdělávací systém USA má ve všech dimenzích nejnižší hodnoty (Kreckhoff 2000)

přesto, že vzdělávací systémy moderních států organizují lidské zdroje pro budoucnost své země, do jejich hlavních nedostatků se počítá setrvačnost a zakořeněnost v minulosti.

Od doby kdy byla Česká republika upozorněna na nedostatky svého vzdělávacího systému, na jeho „zamrzlou“ dynamiku potřebnou k uspokojení rostoucích vzdělanostních aspirací obyvatelstva a posílení konkurence schopnosti České republiky, jak z řad zahraničních odborníků, tak z řad odborníků českých, uplynulo už pár let. Všechny naše vlády doposud podceňují strategický význam rozvoje vzdělávání a důležitost reforem vzdělávacího systému. Tento význam je taktéž podceňován z řad občanů. Většina populace je s úrovní vzdělávání spokojena, jak plyne z několika výzkumů veřejného mínění. Veřejnost oceňuje kázeň a pořádek, který v českých školách panuje a oceňuje množství vědomostí, které školy poskytují.

Skutečnost, že zakořeněné mínění české populace a rychlé změny ve společnosti vykazují problémy, které činí Českou republiku méně konkurenceschopnou, zatím není ještě společnosti známá.

I přes řadu výzkumů SIALS v roce 1998, RLS z 1995 TIMSS z 1995, TIMSS z 1999, CIVIC z 1999, PISA z 2000, PIRLS z 2001, PISA z 2003, PISA\_L, které byly v minulých letech provedeny, a které poskytují jasné důkazy o nedostacích v našem vzdělávacím systému, se u nás mnohdy jen zveřejňují pozitivní výsledky těchto projektů, zatímco negativní výsledky jsou politiky a příslušnými zájmovými skupinami zpochybňovány. Taktéž Bílá kniha některé nedostatky pojmenovala, avšak k iniciaci reformy školství to nestačilo.

Podle autorů Matějů a Strakové k tomu nedošlo díky vlivu politické reprezentace, která přesvědčila veřejnost, „že náš vzdělávací systém není třeba zásadním způsobem reformovat a že vzdělání které poskytuje, v zásadě odpovídá světovým standardům, a to jak z kvantitativních hlediska (příležitosti ke studiu), tak z hlediska kvality (připravenost na změny na trhu práce)“ (MATĚJŮ, STRAKOVÁ, 2005, str.5). Dále neochota institucí a orgánů, které hrají v rozvoji vzdělání klíčovou roli připustit, že vy vývoji ve vzdělávání jsme stále více pozadu. A poměrně slabá analytická část Bílé knihy.

Model českého vzdělávacího systému se vyznačuje tříděním studentů na základě jejich zdatnosti, na lepší a horší. Je podporován veřejností a považován za správný díky myšlence

„zachování české vzdělanosti“. Převážná část české populace se domnívá, že je zapotřebí tuto skupinku „těch nejlepších“ oddělit a poskytnout jim náročné akademické vzdělání.

Ale náš vzdělávací systém neumí, jak plyne z dosavadních výzkumů (MATĚJŮ, STRAKOVÁ, 2005) vybírat ty nejlepší a vzdělávat ty „nejlepší“, tak aby z nich vyrostla skutečná elita. Náš systém výběru žáků do elitních skupinek je omezený a jednostranný a metody vzdělávání nepodporují žáky ke kritickému myšlení a občanské angažovanosti.

### **Proč v České republice dochází k segregaci žáků se speciálními potřebami do zvláštních škol?**

Tyto zvláštní školy podle odborníků poskytují svým žákům kvalitnější pedagogy a přívětivější prostředí. Není na ně kladeno tolik požadavků, jako v základních školách, a tím pádem nejsou tak stresováni tlakem výuky, zaměřené na přípravu žáků k přijímacím řízením na střední školy.

### **Odůvodněnost víceletých gymnázií a selekce.**

Mnoho jedinců z řad českých vzdělavců odůvodňují existenci víceletých gymnázií z důvodů, že v nich vidí efektivní nástroj vzdělávání české elity, kde je žákům dopřáno výrazně efektivnější vzdělávání, a kde více nadaní žáci nemusí trpět kvůli pomalému tempu svých méně zdatných spolužáků a z jejich malé motivace, která se projevuje rušením ve výuce a kázeňskými výtržky. Poměrně nízký věk selekce žáků je odůvodněn faktem, že nadaní jedinci mají být co nejefektivněji vzděláváni už v útlém věku. Dále jsou víceletá gymnázia odůvodněna faktem, že připravují žáky velmi kvalitně na přijímací řízení na vysoké školy a celkově efektivněji rozvíjí dovednosti a vědomosti nadaných žáků.

### **Odůvodněnost středních odborných škol<sup>8</sup>**

Většina odborné veřejnosti sdílí přesvědčení, že učiliště představují vhodnou vzdělávací příležitost pro jedince, kteří se necítí na studium střední školy s maturitou. Nebo i vhodnou možností pro ty, kteří by chtěli ukončit své vzdělávání po základní škole, tak aspoň můžou získat výuční list a mít tak nějaké oprávnění pro své budoucí povolání. Vysoký podíl studijních míst na středních odborných školách, na úkor středních všeobecných škol, byl odůvodněn v socialismu společně s myšlenkou industrializmu, ale po roce 1989 již byl

---

<sup>8</sup> V tomto případě mám na mysli střední odborná učiliště (SOU) a střední odborné školy (SOŠ)

nastartován mechanismus tržní ekonomiky, předznamenávající dlouhodobý nárůst ceny lidského kapitálu a poptávky po něm.

### 3.5 Mylná představa o víceletých gymnáziích

Jak jsem se zmínila výše, existence víceletých gymnázií je v českém vzdělávacím systému odůvodněná argumentem, že představují metodu jak efektivně vzdělávat ty nejnadanější žáky české společnosti.

Tento argument byl ale vyvrácen prací Matějů a Strakové, kde autoři došli k závěru, že *„rozdíly ve výsledcích žáků na konci povinné školní docházky (tedy žáků u víceletých gymnázií v polovině studia) do značné míry pouze odrážejí rozdíly, které mezi žáky existovaly, již v době vstupu části z nich do víceletých gymnázií“* (MATĚJŮ, STRAKOVÁ, 2006, str. 215). Tyto rozdíly podle autorů vznikly odlišným rodinným zázemím žáků. Takže přidaná hodnota víceletých gymnázií je tedy mnohem menší, než česká veřejnost předpokládá.

Další argument existence gymnázií vychází z toho, že gymnázia dokážou vybrat ty nejtalentovanější žáky. Což je mylný předpoklad také.

Odborníci z výzkum PISA 2000 zjistili na základě výzkumu dovedností a vědomostí žáků, že se do gymnázií nedostanou jen ti nejtalentovanější žáci, ta „česká elita“. Celkově bylo prokázáno, že žáci z gymnázií dosahují lepších výsledků, ale také se mezi nimi najdou jedinci (asi 5-10 %), kteří nedosahují ani výsledků, které odpovídají průměrným výsledkům celé populace.

Jediným pozitivním vlivem gymnázií je, že podle výzkumů, žáci z víceletých gymnázií mají větší aspirace, než žáci ze základních škol, a že jejich aspirace jsou méně závislé na rodinném zázemí a jsou i u žáků se špatnými výsledky velmi vysoké. Tento fakt by mohl přispět k vzestupné tendenci vzdělaností mobility, kdyby se dostupnost studia na víceletých gymnáziích zvýšila, což je ale jen pouhý předpoklad.



## 4. Co dělá Česká republika s porovnání s Finskem špatně?

### 4.1 Příklad Finska

Finsko je sociálním státem, jenž má spravedlnost už ve své sociální politice, a tím pádem mnoho podpůrných mechanismů k podpoře spravedlivého vzdělávacího systému. Předchází bariérám ve vzdělání. Na úrovni základního povinného vzdělání (9 let studia) je všem žákům poskytováno stejné všeobecné vzdělání ve stejné míře. Základní škola podporuje mnoho mechanismů na podporu jedinců, při jejich případném neúspěchu. Tyto unikátní mechanismy byly vynalezeny v poměrně nedávné době v sedmdesátých letech, kdy vysoce diferenciovaný systém byl nahrazen všeobecným vzděláváním. Z výzkumu PISA bylo zjištěno, že největší zásluhu na spravedlnost finského systému má vysoká kvalita kantorů, všeobecná standardní kurikula, sloučení různých sociálních služeb státu, a celkový důraz na rovnost.

Dalšími prvky jsou vysoká úroveň zainteresovanosti a obliba v čtení, povzbuzované jak školami tak knihovny, komunikace mezi rodiči a kantory o sociálních problémech a kulturních událostech, zaměření rovnoměrného rozdělení v základních školách, malé rozdíly mezi školami v kvalitě, a také rovné příležitosti ke vzdělání, důkladná příprava kantorů, flexibilita učebního plánu, „volné ruce“ kantorů a četná podpora pro jednotlivé školy (VALIJARVI et al., 2002).

Jedním z konkrétních postupů vzdělávacího systému Finska v boji proti vzdělanostním nerovnostem je sám kantor, který je zodpovědný za včasné rozpoznání žákova neúspěchu a poté individuální podpory z jeho strany nebo podpory v malých skupinkách s ostatními žáky, kteří taktéž mají problémy, před výukou nebo po výuce.

Další možnost představují asistenti učitele, někdy nazývaní školní asistenti. Nemají sice stejné pedagogické vzdělání jako kantoři, ale strávili aspoň rok v terciálním vzdělávání. Školní asistent je k dispozici studentům po celou výuku, někdy sedí přímo vedle studenta a zodpovídá mu přímé dotazy a povzbuzuje ho pokud u něj upadá motivace, a nebo pracuje s malou skupinou studentů po výuce. Vždy pracuje pod dozorem kantora.

Třetí možností představují kantoři se speciálním výcvikem. Jsou to kantoři, kteří mají výcvik na všeobecnou přípravu, plus jeden rok přípravy na speciální potřeby žáků. Pracují s žáky individuálně, a také ve skupinkách a specializují se na matematiku a finštinu.

Další možnost představují multi-disciplinární týmy, které se zaměřují na širší sociální problémy. Týmy jsou složené z kantorů, z kantorů se speciálními dovednostmi, školních poradců a psychologů, sociálních pracovníků a zastupitelů ze zdravotní sféry. Tento tým řeší širší problémy, které se netýkají jen školy.

Dalším prvkem přispívajícím k dobrým podmínkám vzdělávacího systému je, že školy nejsou velké, nanejvýš tak 300 žáků. Také třídy jsou poměrně malé 15-20 žáků. Dále finský systém se vyznačuje velkou stabilitou žáků a kantorů. Ani žáci ani kantoři nějak často nemění školy. Většina škol se snaží udržet profesora po celou dobu studia žáků, 6 a více let. Žáci se nějak výrazně nestěhují, převážně proto, že stát zajišťuje dobré bydlení. Tato stabilita přispívá k vzájemnému poznání studenta a kantora a vede k lepšímu a dřívějšímu rozpoznání vyskytujících se problému.

Dobrá příprava kantorů taktéž přispívá ke kvalitě finského vzdělávacího systému. Nekvalifikovaných kantorů je 13 %, a vyskytují se převážně v rurálních oblastech. Vzdělávací programy pro kantory jsou velmi populární a hlásí se na ně hodně zájemců, ale dostanou se do nich jen ti nejlepší.

Dále podpora sociálního státu taktéž velmi přispívá. Všeobecný zdravotní systém, poskytování veřejných bytů, obědy zdarma, granty od státu.

Jedním „sympatickým“ záchytným bodem ve finském vzdělávacím systému, je existence desátého ročníku v rámci všeobecné školy, kdy žákům kteří nedisponují dostatečnými dovednostmi a vědomostmi na postup do vyššího sekundárního vzdělávání, je dána druhá šance.

Tyto a mnohé jiné mechanismy přispívají k spravedlivému vzdělávacímu systému Finska.

## 4.2 Příklad České republiky

Na základě popisu České republiky, který je uveden výše je zřejmé, že její vzdělávací systém postrádá tyto metody. Nevychází vstříc k individuálním potřebám žáků. Je založen na principu vyučování, kde vše v něm směřuje k tomu, aby vyseletoval skupiny těch nejlepších žáků a poskytl jim náročné vzdělání. Celkově vzdělávací systém České republiky je zaměřen na faktické a teoretické poznatky a nácvik rutinních dovedností. Nevede ke kultivaci obecnějších dovedností jako logickému myšlení, komunikační schopnosti a argumentační schopnosti, strategie řešení problémů, spolupráci atd.

Selektuje žáky a to už při vstupu do povinné školní docházky, a dále v průběhu ní a neposkytuje tak všeobecné vzdělání na stejné úrovni všem dětem a vytváří nerovnosti. Vzdělání žáků a studentů se vyznačuje velkou variací v jejich dovednostech a vědomostech. Už v patnácti letech žáci provádějí závažná rozhodnutí o své budoucí kariéře, kterou v budoucnu jen obtížně mění. V České republice po základní škole opouští vzdělávání okolo 8 % jedinců, kteří následně představují nejrizikovější skupinu na trhu. Tomuto problému taktéž vzdělávací systém ČR nevěnuje pozornost. Ani přístup kantorů se nedá srovnávat, jejich hlavní úkol je připravit žáky na přijímací zkoušky, neuplatňují individuální přístupy. Třídy jsou průměru po 30 žácích, kde vyučuje jen jeden kantor, školy nedisponují asistenty ani jinými pomocníky při výuce. Neexistují opatření, která by podporovala motivaci problémových žáků v základních školách, spíše se přistupuje k jejich vyloučení do škol zvláštních. A v neposlední řadě nedostatečná nabídka terciálního vzdělávání, která způsobuje malé procento lidí vzdělávaných v terciálním vzdělávání.

## 5. Doporučení

Oblast vzdělanostních nerovností zahrnuje široké spektrum témat, které jsou aktuální a je potřeba jim věnovat pozornost.

*„Vzdělání je chápáno jako nástroj budoucí ekonomické prosperity, jako hybná síla rozvoje, jako nutná podmínka přenosu kulturních hodnot a sociálních rolí, strážce demokratických hodnot, předpoklad sociální soudržnosti či základ individuálního úspěchu“* (KALOUS, 2006).

Postupné zvyšování vzdělanosti celé společnosti, pěstování vědomí důležitosti vzdělání, vyhledávání studijních talentů a probuzení zájmů o studium všemi žáky bez ohledu na jejich sociální původ, je cesta, kterou se vydaly všechny vyspělé země světa. Tuto strategii volí i země, které se do skupiny vyspělých zemí teprve chtějí dostat. Česká republika pokud chce jít stejným směrem, a chce být schopná ostatním zemím konkurovat, musí v rámci vzdělávacího systému vytvořit takové prostředí, které bude k dosažení maximálního vzdělání motivovat všechny, kdo k němu mají prokazatelné předpoklady, a uchazečům o vzdělání odstranit z cesty k jeho získání případné bariéry. Výsledky všech výzkumů ale dokazují, že zatím Česká republika jde opačným směrem.

Reformy vzdělávacího systému v demokratických zemích představují komplexní proces, začínající od filosofie změny, pokračující přes formulování cílů, konkrétních strategií a končící u jejich realizací. Vzdělávací reformy se netýkají jen jedné části společnosti, vždy se jedná o komplexní změny. „*Podmínkou úspěšné reformy je i zapojení výzkumu a využívání jeho výsledků*“ (KALOUS, 2006).

Největší problém situace v České republice je, že většina populace si ani neuvědomuje tyto nedostatky vzdělávacího systému. A proto bych první krok směřovala k osvětě o neudržitelnosti současného stavu školství, který vyšel najevo ve výzkumech z posledních dob. Přivést veřejnost k povědomí o selektivnosti vzdělávacího systému a předvést jim příklady o tom, jak vzdělávací systémy fungují ve světě. Vyvést je z omylu o gymnáziích jako školách pro „elitní skupiny“, jenž nezajišťují vysokou kvalitu, jak veřejnost předpokládá. Přesvědčit veřejnost a také politiky, že současné nastavení vzdělávacího systému již neodpovídá požadavkům doby a že v mezinárodním srovnání je již překonané.

Ve všech vyspělých evropských státech se klade důraz na realizaci celoživotního vzdělávání a učící se společnosti, kde všichni lidé mají možnost se učit a chtějí se učit. A k tomuto trendu bych se taky přiklonila. K tomu je potřeba zajistit rovné podmínky příležitostí ke vzdělávání pro všechny. Zavedením hlavně všeobecné povinné základní školy, dopřát všem stejně kvalitní vzdělání, aby všichni měli stejné šance k sekundárnímu akademickému vzdělávání. Tím pádem by se mohl zvýšit počet studentů studujících ve všeobecně vzdělávacích programech, a tím pádem by se usnadnil přístup k různým typům terciálního vzdělávání. Na vyšším sekundárním stupni vzdělání by se měla zabezpečit maximální propustnost mezi jednotlivými typy studia a umožnit tak studentům korigovat svá

rozhodnutí a získat srovnatelné šance na vstup do terciárního vzdělání. Taktéž bych se přiklonila k rozšiřování kapacit terciárního vzdělání, protože jak už bylo výše zmíněno v České republice se vzdělává jen asi 12% z celkové populace (průměr v zemích OECD je 29%).

Tyto doporučení jsou jen návrhy, jak by formování vzdělávacího systému České republiky mohlo fungovat. Jejich provedení by vyžadovalo rozsáhlejší empirickou studii.

## Závěr

Cílem této práce bylo přispět k objasnění tématu vzdělanostních nerovností v postindustriálních státech. Soustředila jsem se na porovnání vzdělávacích systémů České republiky, jako státu s velkými vzdělávacími nerovnostmi a vzdělávacího systému Finska, zastupující skupinu států s velmi nízkými vzdělávacími nerovnostmi.

Na základě výzkumů těchto nerovností vzniklo od počátku 2. poloviny 20. století až po dnešek množství teorií, kterými se práce popisuje v prvních kapitolách. Dále se podrobněji zaměřuje na přístup, který předpokládá, že vzdělanostní nerovnosti jsou spojeny se strukturami vzdělávacích systémů. Na základě výzkumu OECD PISA se pokouší vytyčit jednotlivé prvky, které ve vzdělanostních nerovnostech hrají velkou roli. Zaměřuje se na dva konkrétní vzdělávací systémy Finska a České republiky, které ve výzkumu PISA, co se vzdělávacích nerovností týče, stojí na opačných pólech v hodnocení. Nejprve popisuje negativní charakteristiky českého vzdělávacího systému, a poté se zaměřuje na pozitivní charakteristiky vzdělávacího systému Finska. Na základě zjištěných charakteristik se pokouší doporučit následná opatření, která by vzdělanostní nerovnosti v České republice mohly zlepšit.

# Příloha

## Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání – ISCED

(International Standard Classification of Education)

### Informativní přehled kódového značení úrovní vzdělávání podle ISCED 1997

#### kód úroveň vzdělání

- 0 preprimární vzdělávání (bez vzdělání)**
- 1 primární vzdělávání**
- 2 nižší sekundární vzdělávání**
  - 2A - stupeň, ze kterého je možné přejít na vyšší vzdělávání
  - 2B - přípravný stupeň pro pracovní trh
  - 2C - stupeň směřující na pracovní trh
- 3 vyšší sekundární vzdělávání**
  - 3A - stupeň, ze kterého je možné přejít na vyšší vzdělávání
  - 3B - přípravný stupeň pro pracovní trh
  - 3C - stupeň směřující na pracovní trh
- 4 postsekundární vzdělávání nižší než terciární**
  - 4A - stupeň, ze kterého je možné přejít na vyšší vzdělávání
  - 4B - prakticky zaměřené studium
- 5 první stupeň terciárního vzdělávání**
  - 5A - stupeň, ze kterého je možné přejít na vyšší vzdělávání
  - 5B - prakticky zaměřené studium
- 6 druhý stupeň terciárního vzdělávání**

Zdroj: Český statistický úřad

## Seznam použité literatury:

- BUCHMANN, CLAUDIA.** „*The Institutional Embeddedness of Educational and Occupational Expectations: A Comparative Study of 12 Countries*“ Paper prepared for presentation at meeting of the Research Committee on Stratification (RC28) of the International Sociological Association in Los Angeles. Los Angeles, CA. International Sociological Association, 2005.
- EURYDICE.** *Klíčové údaje o školství v Evropské unii.* Praha. Ústav pro informace ve vzdělání, 1998, 185s., ISBN 80-211-0297-7.
- GRÉGR, DAVID.** *Spravedlivý přístup ke vzdělání: Inkluze nebo Exkluze.* In **ELIŠKA WALTEROVÁ** a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti.* 1. a 2. díl.  
Dostupné na: [www.pedf.cuni.cz/uvr](http://www.pedf.cuni.cz/uvr)
- KATRŇÁK, TOMÁŠ.** *Třídní analýza a sociální mobilita.* 1. vyd. Brno. Centrum pro studium demokracie a kultury, 2005, 211s., ISBN 80-7325-067-5.
- MATĚJŮ, P.; STRAKOVÁ, J.** *Role rodiny a školy v reprodukci vzdělanostních nerovností. Sociologický pohled na úlohu víceletých gymnázií ve světle výzkumů PISA 2000.* Praha. Sociologický časopis, 2003b, roč. 39, č. 5, s. 625-652.
- MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J.** „*Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*“. 1 vyd. Praha. Academia, 2006, s. 411, ISBN 80-200-1400-4.
- MATĚJŮ, P.; STRAKOVÁ, J.** *Role víceletých gymnázií v reprodukci vzdělanostních nerovností.* In *Vyšší vzdělání jen pro elitu? Rozsah a zdroje nerovností v přístupu k vyššímu vzdělání v České republice.* Praha. ISEA, 2003a, s. 65-83.



**MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A VZDĚLÁVÁNÍ.** *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha.* Praha. Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001, 98s., ISBN 80-211-0372-8.

**MÜLLER, WALTER AND YOSSI SHAVIT.** „*The Institutional Embeddedness of the Stratification Proces: A komparative study of Qualifications and Occupations in Thirteenth Countires*“ Pp. 1-48 in *From Schoul to Work: A Komparative Study of Educational Qualifiactions and Occupational Destinations.* Edited by Yossi Shavit and Walter Miller. Oxford. Oxford University Press, 1998.

**MÜLLER, KAREL.** *Industriální změna, ekonomický růst a sociální změna.* 1 vyd. Praha. Sociologické nakladatelství, 2002, 225s., ISBN 80-86429-07-5.

**KRECKHOFF, C. ALLAN.** *Educationa and Socila Stratification in Comparative Perspektive. Sociology of Education,* Vol 74. Extra Issue: Current of Thought: Sociology of Education at the Dan of the 21st Century, 2001, 3-18p.

Dostupné na :

<http://links.jstor.org/sici?sici=0038-0407%282001%2974%3C3%3AEASSPI%3E2.0.CO%3B2-G>

**KRECKHOFF, C. ALLAN.** *Institutional Arrangements and Stratification Processes in Industrial Societies.* *Annu. Rev. Social.* Vol 15. 1995, 323-47p.

Dostupné na [www.annualreviews.org/aronline](http://www.annualreviews.org/aronline)

**OECD.** *Programme for International Student Assessment.* Paris. OECD, 2000b.

**OECD.** *Knowledge and skills for life: first results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000.* Paris. OECD, c2001, 322s., ISBN 92-64-19671-4.

**OECD.** *Equity of Education, Thematic rewiev. Finlad – coutry note.* Helsinky. OECD, 2005.

**OECD.** *Education an Glance. Paris. OECD, 2002.*

**OECD.** *Vzdělání a sociální spravedlnost v zemích OECD.* Z nag.přeložil LUBOMÍR KOTAČKA. Praha. Učitel'ské noviny - Gnosis, 1998d, 140s., ISBN 80-238-2306-X.

**PALEČKOVÁ, JANA; TOMÁŠEK, VLADISLAV.** *Učení pro zítřek: výsledky výzkumu OECD PISA 2003.* 1 vyd. Praha. Ústav pro informace v vzdělávání, 2005, 98s., ISBN 80-211-0500-3.

**PRŮCHA, JAN.** *Školství ve Finsku.* Praha. Ústav školských inf. Při min.školství, 1975, 102s.

**PRŮCHA, JAN.** *Moderní pedagogika.* 3, přepr. a aktualiz. vyd. Praha. Portál, 2005, 481s., ISBN 80-7367-047-X.

**PRŮCHA, JAN.** *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů.* 1.vyd. Praha. Portál, 1999, 319s., ISBN 80-7178-290-4.

**SIMONOVÁ, NATALIE; MATĚJŮ, PETR; NICHOLAS BARR a kol.** *České vysoké školství na křižovatce: investiční přístup k financování studia na vysoké škole v sociologické reflexi.* Praha. Sociologický ústav Akademie věd, 2005, 263s., ISBN 80-7330-072-9.

**SHAVIT, YOSSI; WALTER MÜLLER.** *Vocational Secondary Education: Where diversion where safety net?.* Europa Societies.Taylor and Francis Ltd. Vol. 2, 2000, 29-50p., ISSN 1461-6696

**STRAKOVÁ, JANA a kol.** *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD.* Praha. Ústav pro informace ve vzdělání, 2002, 111s., ISBN 80-211-0411-2.

*Školství na křižovatce: výroční zpráva o stavu a rozvoji výchovně vzdělávací soustavy v letech 1997-1998.* Praha. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Ústav pro informace ve vzdělání, 1998, 283s., ISBN 80-211-0305-1.

*Školství v pohybu: výroční zpráva o stavu a rozvoji výchovně vzdělávací soustavy v letech 1995-1996.* Praha. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Ústav pro informace ve vzdělání, 1996, 136s., ISBN 80-238-0163-5.

Internetové zdroje:

[www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)

[www.ec.europa.eu/index\\_en.htm](http://www.ec.europa.eu/index_en.htm)

[www.oecd.org](http://www.oecd.org)