

„Neprohraje už na startovní čáře“ Aktuální pohledy na vzdělávání v Hongkongu

Hongkong se v mezinárodních srovnávacích testech žákovských kompetencí pravidelně umísťuje spolu s dalšími „asijskými tygry“ na předních příčkách žebříčku. Například podle posledních dosud zveřejněných výsledků PISA 2012 se Hongkong umístil po Šanghaji a Singapuru na třetím místě v testu matematické a po Šanghaji na druhém místě v testu čtenářské gramotnosti žáků (OECD, 2014, s. 5). Studijní pobyt v Centru komparativních výzkumů vzdělávání (*Comparative Education Research Centre*, zkráceně CERC) Pedagogické fakulty Univerzity Hongkong mi umožnil lépe poznat tento (z hlediska výsledků v mezinárodních testech) úspěšný vzdělávací systém a „nahlédnout pod pokličku“ toho, co se za jeho úspěchy skrývá. Během měsíčního studijní stáže jsem hovořil s akademickými pracovníky, učiteli středních škol i soukromých doučovacích center, vládní úředníci zodpovědnou za oblast implementace kurikula i se studenty a rodiči, navštívil jsem *Hong Kong Institute of Education* zaměřený na přípravu budoucích učitelů a také soukromé doučovací centrum, které studenty připravuje na srovnávací zkoušky. Cílem této zprávy je představit hongkongský vzdělávací systém a zprostředkovat jak vybrané informace z odborné literatury, tak i názory a zkušenosti některých aktérů vzdělávacího systému, s nimiž jsem během svého pobytu mohl hovořit.

Kulturní a společenský kontext

Současný Hongkong představuje unikátní spojení východní i západní kultury, je multikulturním centrem světového obchodu a také jedním z nejhustěji zalidněných měst na světě. Britský vliv lze vystopovat do počátku 19. století, kdy byl Hongkong jednou z prosperujících britských kolonií a důležitou vstupní branou pro obchod s Čínou. Když mělo v roce 1997 dojít k ukončení smlouvy o pronájmu a území Hongkongu mělo být navráceno Číně, byly vyjednány zvláštní podmínky fungování a správy této oblasti. V současné době je Hongkong tzv. zvláštním administrativním regionem Čínské lidové republiky (Special Administrative Region, SAR) fungujícím na principu „jedna země, dva systémy“ s vysokou mírou autonomie. Ta se vztahuje víceméně na veškeré záležitosti (s výjimkou obranné politiky), tedy i na oblast vzdělávání. V asijských kulturách jsou obecně velmi ceněny vlastnosti jako snaha, úsilí, píle a vytrvalost, což se společně s některými čínskými tradicemi zachovalo i na tomto území. Zároveň však

142 více než 150 let pod britskou správou zanechalo v Hongkongu mnohé společenské a kulturní stopy a moderní společnost se neubránila importu některých západních tradic, konzumního způsobu života a materialistických hodnot.

Postavení angličtiny ve společnosti a vzdělávacím systému

V Hongkongu jsou v současnosti úředními jazyky pro písemný styk čínština a angličtina, v mluvené formě se hovoří kantonštinou (hongkongským dialektem čínštiny) a mandarínštinou (standardní čínštinou užívanou v pevninské Číně). Jazyková politika v historii oscilovala mezi snahou na jedné straně preferovat angličtinu, na straně druhé podporovat čínštinu. Angličtina si přitom ve společnosti zachovala vysokou prestiž a status. Je zajímavé, že po roce 1984 se vláda snažila prosadit užívání čínštiny a výuku v tomto jazyce namísto do té doby relativně dominantní angličtiny, avšak společnost (respektive rodiče žáků) upřednostňovala výuku v angličtině, protože ta slibovala větší úspěch na pracovním trhu (Bray & Koo, 2004, s. 145). Choi (2003) píše, že politika místní samosprávy po předání Hongkongu v roce 1997 prosazovala vzdělávání v mateřském jazyce, pouze asi stovka nejlepších škol s nejlepšími výsledky žáků měla dovoleno užívat ve výuce angličtinu. To ve skutečnosti vedlo k ještě větší elitizaci na základě úzké selekce nejlepších žáků do škol s angličtinou jako vyučovacím jazykem. Pod palbou kritiky veřejnosti se po roce 2010 přistoupilo k určitému „vyladování“ (*fine tuning*) a zmírňování této politiky restrikce užívání angličtiny jako vyučovacího jazyka. Jaké je postavení angličtiny v současné praxi, mi popsal K. Yung z University of Hong Kong, který se specializuje na výzkum výuky tohoto jazyka. Podle něj je angličtina sice deklarována jako druhý jazyk, avšak ve skutečnosti podle něj stojí někde mezi druhým a cizím jazykem. V dobrých školách totiž v angličtině sice běžně probíhá výuka, avšak studenti spolu anglicky běžně nehovoří (a to ani např. při diskusích nebo skupinové práci ve výuce), pro dorozumívání mezi sebou volí obvykle kantonštinu. Je podle něj sporné, zda je využívání angličtiny opravdu užitečné při získávání znalostí v určitém předmětu, navíc ani mnozí učitelé (např. dějepisu či zeměpisu) sami angličtinu dostatečně neovládají.

Vzdělávací systém v Hongkongu

Hongkongský vzdělávací systém prošel ve 20. století mnohými zásadními změnami: v oblasti financování se vymanil z naprosté závislosti na privátních zdrojích a rozvínil se veřejný vzdělávací systém, na úrovni primární a nižší sekundární školy zajistil univerzální všeobecné vzdělávání, široce zpřístupnil a diverzifikoval vyšší sekundární stupeň vzdělávání a vznikly různé formy financování veřejných i privátních škol (Law, 2007). V současnosti existuje v Hongkongu několik kategorií škol. První jsou školy vládní (*government schools*), respektive vládou zřizované a plně financované,

případně školy vládou subvencované (tzv. *aided schools*), ale zřizované jinými organizacemi (tyto školy jsou povinny vyučovat vládou předepsané kurikulum a poskytují bezplatné vzdělávání). Do druhé kategorie spadají školy soukromé (*private*), mající vyšší míru autonomie zejména v oblasti kurikula. Kromě toho pak existují ještě školy mezinárodní (např. zřizované organizací *English Schools Foundation*), které jsou určeny především cizincům a jejich kurikulum je zpravidla zcela odlišné od místního, přejaté ze vzdělávacího systému domovské země (Education Bureau, 2015). Na úrovni sekundárního vzdělávání došlo před několika lety ke změně původní struktury systému $6 + 3 + 2 + 2 + 3^1$ inspirovaného britským modelem a nově byl zaveden systém $6 + 3 + 3 + 4$, který je podobný tomu v pevninské Číně.

Formální vzdělání hraje v moderních společnostech zásadní roli pro budoucí profesní uplatnění a výslednou pozici ve společenském žebříčku (Shin, 2015, s. 2) a tato teze jistě platí i v případě Hongkongu. Společenská atmosféra je zde extrémně kompetitivní a snaha získat co nejlepší, nejkvalitnější a nejprestižnější vzdělání se projevuje již od útlého věku.

Všechno to v podstatě pramení z konceptu „Neprohráj už na startovní čáře“. (...) Vlastně už poté, co se dítě začne trochu vyvíjet, řekněme ve dvou letech, tak už začíná být připravované na tenhle agresivní systém. Dr. A. Tse (Hong Kong Institute of Education)

Výše uvedené tvrzení mi pak nepřímo potvrdili i rodiče tříletého chlapce, se kterými jsem během stáže hovořil. Dle jejich slov museli svému synovi ve chvíli, kdy začal chodit, zajistit drahé zájmové vzdělávání, kroužek fotbalu a další aktivity, aby tak zvýšili jeho šance na přijetí do dobré mateřské školy, neboť ta je nezbytným předpokladem pro přijetí na dobrou primární školu. Zároveň si posteskli, že spolu s nájmem za malý byt tvoří výdaje na vzdělávání jednu z největších položek rodinného rozpočtu.

Vzdělávací reformy na začátku milénia

Připravit občany Hongkongu na výzvy globálního světa 21. století, tedy vštípit jim hodnoty celoživotního učení, zvýšit kvalitu vzdělávání, vytvořit rozmanitý vzdělávací systém poskytující inspirativní prostředí pro vzdělávání, to měly být ideové motivy vedoucí k realizaci vzdělávací reformy hongkongského systému na začátku milénia (Education Commission, 2000, s. 5). Ta zahrnovala nejen podstatné změny v kurikulu, ale dotkla se také celé struktury vzdělávacího systému či přípravy učitelů (blíže viz Cheng, 2009; Chan & Bray, 2014; a další). Místní výzkumníci, se kterými jsem měl možnost o reformách hovořit, zpravidla vnímali podstatu implementovaných změn a jejich směřování pozitivně, upozorňovali však i na některé problémy či překážky, na které implementace narazila.²

¹ To znamená šest let primární školy, tři roky nižší sekundární, tři vyšší sekundární, dva roky tzv. matrikulačního vzdělávání a tři roky nižšího stupně terciárního vzdělávání.

² Reforma byla novou zkušeností i pro samotnou hongkongskou vládu, která, jak se vyjádřil prof. Law, zavedla „*drastické změny a (...) učí se společně s učiteli*“.

Mechanismy sociální alokace byly v tradičních asijských společnostech založeny na systému zkoušek, jejichž výsledky byly v konfuciánské tradici vnímány jako spravedlivý a dobrý indikátor osobních zásluh a schopností (Shin, 2015, s. 3). Jednou z deklarovaných reformních snah bylo úsilí toto historické dědictví upozadit, odklonit se od přílišné orientace vzdělávacích procesů na testy, biflování a dril, naopak nově měl být důraz kladen na porozumění a schopnost učit se v kontextu (Education Commission, 2000, s. 4). Prostřednictvím kurikulární reformy se měl změnit celkový styl výuky, která se měla orientovat na rozvoj kritického myšlení, učení v kontextu, aplikaci poznatků do praxe a získávání kompetencí.

... Takže jsem dostal nějakou zpětnou vazbu na konci roku a obecná shoda byla v tom, že bych měl více připravovat na testy. (...) Měli nějaké stížnosti na můj vyučovací styl... Měl bych prý pracovat s učebnicí. Měl bych pracovat hlavně s učebnicí a tam je více lekcí a... První část každé lekce je příprava na testy, konkrétní. A pro mě, já prostě nemůžu celou hodinu dělat jen přípravu na testy, myslím z učebnice. Sam (učitel)

Autor výše zmíněného výroku je učitelem anglického jazyka na místní střední škole. Tento Australan působící v Hongkongu již déle než deset let se dle svých slov ve výuce snažil uplatňovat komunikační přístup běžný v zemi jeho původu, což se však nesetkalo s přílišným pochopením ze strany ředitele ani kolegů angličtinářů (místních učitelů). Jeho zkušenosti spíše naznačují, že, podobně jako v kontextu naší kurikulární reformy, se postoje a přístupy konečných realizátorů zamýšlené reformy (tedy místních ředitelů a učitelů) mění spíše pozvolna. Dlouhodobá orientace celého systému na testy se totiž ukazuje jako hluboce zakořeněná.

Změna struktury vzdělávacího systému, o které jsem se zmiňoval výše, s sebou přinesla i redukci počtu závěrečných zkoušek z původních dvou (v 5. a 7. ročníku sekundární školy) na jednu (na konci sekundární školy v 6. ročníku). Profesor Bray mě v rozhovoru upozornil, že sice došlo k redukci počtu zkoušek, avšak nová závěrečná zkouška na konci střední školy Hong Kong Diploma of Secondary Education (HKDSE), která studenty opravňuje ucházet se o místo na univerzitě, je proti těm původním ještě důležitější (*high-stake*), takže v některých ohledech se tlak na studenty a jejich výkon u jediné zkoušky paradoxně mohl spíše zvýšit.

Do závěrečného hodnocení sice nově vstupuje i hodnocení ze školy (*school-based assessment*), které provádějí učitelé na základě znalosti osobnosti žáka a jeho dlouhodobých výkonů. Ve skutečnosti však například v předmětu „liberal studies“ (povinném a společném pro všechny) tvoří výsledky testů stále 80% celkového skóre (Chan & Bray, 2014, s. 368–369), které se posléze promítá do pořadí žáka v žebříčku úspěšnosti, a tedy i jeho šancí pro přijetí na univerzitu.

Vnitřní a vnější diferenciaci

V Hongkongu je sekundární škola jednotná, *branching* (tedy vnější diferenciaci na úrovni vzdělávacího systému) formálně neexistuje. K diferenciaci dochází v rámci

kurikula, povinně studenti absolvují čtyři základní předměty (matematiku, čínštinu, angličtinu a tzv. liberal studies), ke specializaci pak dochází prostřednictvím povinně volitelných předmětů (*electives*) různého zaměření. Odborné vzdělávání orientované na přímý vstup na pracovní trh ale v Hongkongu zpravidla nebývá první vzdělávací volbou žáků, neboť, jak píše Chan (2015), „... ve školách a rodinách je jasná preference ve prospěch určitých akademických (...) kvalifikací. (...) Média, rodiče i celá společnost se stali natolik zaměřeni na úzce vymezenou formu úspěchu, že cokoliv jiného [než studium na vysoké škole] je považováno za selhání.“ Problém nedostatku řemeslníků a kvalifikovaných manuálních pracovníků řeší hongkongská vláda snahou změnit negativní postoje žáků i jejich rodičů k odbornému vzdělávání, v roce 2014 ustanovila i speciální tým, který má za úkol zlepšit obraz odborného vzdělávání v očích veřejnosti.

V Hongkongu funguje neformální systém klasifikace veřejných sekundárních škol (tzv. *banding*), v jehož rámci jsou školy neoficiálně rozdělovány do jednotlivých kategorií podle skladby přijímaných žáků a jejich výsledků ve srovnávacích zkouškách na konci primární školy. Školy první kategorie (Band 1) mají žáky s nejlepšími výsledky, do škol třetí kategorie se pak zpravidla dostávají žáci s nejhorsími výsledky (Bray et al., 2014, s. 26). Jedním z cílů reformy byla snaha snížit efekt stigmatizace žáků pramenící z navštěvování školy určitého pásma. Pětistupňová klasifikace škol byla redukována na tři pásma, došlo k diverzifikaci kritérií pro přijímání žáků do sekundárních škol, což mělo zvýšit heterogenitu žakovské populace v jednotlivých školách (Li, 2006, s. 22–27). Přestože tato klasifikace škol není veřejná a ministerstvo ani školy nesmí informaci o svém zařazení do konkrétního pásma zveřejňovat, lze zařazení školy nepřímo odvodit z informací o míře úspěšnosti žáků při přihlašování se na vysoké školy. Rodiče tím získávají představu o tom, které školy spadají do které kategorie, a přirozeně mají snahu své dítě dostat do některé ze škol první, tedy nejlepší kategorie, jejíž navštěvování zajišťuje největší šance na úspěch u závěrečných zkoušek.

Diferenciace probíhá také v rámci jedné školy mezi žáky výkonově různých úrovní. Své zkušenosti s touto praxí se mnou sdílel Josef, učitel v nižší sekundární škole. Na konci každého ročníku podle něj dochází ke změnám ve složení tříd, přičemž kritériem při vytváření nových skupin je školní výkon jednotlivých žáků. Zároveň se vyjádřil v tom smyslu, že seskupování žáků do tříd podle výkonnosti je obecně přijímáno a rodiči i žáky vyžadováno. V našem kontextu je upozorňováno spíše na negativní efekty *ability groupingu* a dopady na spravedlivost ve vzdělávání, a to často na základě výsledků výzkumů ze západních zemí. Jak ale upozorňují Cheung a Rudowicz (2003, s. 242), „... výzkumné nálezy ze Západu (např. Spojených států, Spojeného království a Austrálie), přestože přesvědčivé a jednoznačné, nejsou jednoduše zobecnitelné na Východ kvůli rozdílům v kulturních a vzdělávacích kontextech“. Ve vlastní empirické studii tito autoři na vzorku 2720 hongkongských žáků 8. a 9. ročníku zkoumali efekty *ability groupingu* na akademický výkon (*academic performance*), sebevědomí (*self-esteem*), vnímanou osobní zdatnost (*self-efficacy*) a úzkostnost při testech (*test anxiety*). Jejich výsledky naznačují, že současná hong-

146 kongská praxe rozřazování studentů do výkonově podobných skupin nemá významně negativní vliv na jimi sledované závislé proměnné. To tito autoři přičítají zejména kulturním specifikům, tedy velkému významu, který je v čínské kultuře přikládán vzdělání, takže všichni studenti, ať segregovaní či ne, podléhají stejnému kulturnímu imperativu a snaží se dosáhnout co nejlepších výkonů. Lee a Manzon (2014, s. 831) pak doplňují, že navzdory nerovnému vlastnictví ekonomického, kulturního a sociálního kapitálu mají i hongkongští rodiče s nižším socioekonomickým statutem vysoké nároky a vysoká očekávání od svých dětí.

Profese učitele

Učitelé v Hongkongu patří v současnosti k těm nejlépe placeným v rámci zemí OECD (průměrná mzda středoškolského učitele s patnáctiletou praxí je na úrovni 223 % HDP na hlavu, u nás je to cca 92 %, viz OECD, 2013, s. 96). Na druhou stranu je však vysoký plat vykoupen velkým pracovním vyčerpáním, vysokými nároky rodičů, velkým očekáváním ředitelů i žáků a z nich pramenícím stresem, napětím a vyčerpáním:

Na mě to bylo docela hodně, řekla bych. (...) Začínala jsem pracovat o půl osmé a školu jsem pak opouštěla v půl sedmé večer. (...) A pak jsem doma ještě musela opravovat písemky, řekla bych tak přinejmenším ještě dvě hodiny. Barbara (bývalá učitelka na střední škole)

Její slova o časové náročnosti profese učitele pak potvrzují i některé dosud provedené studie. Například podle zprávy *Komise pro práci učitelů* pracovali dotázaní pedagogičtí pracovníci v průměru 2607 hodin ročně, tedy při zohlednění svátků i školních prázdnin průměrně 50 hodin týdně. Téměř tři čtvrtiny tohoto času pak věnovali práci přímo související s výukou, zbylou čtvrtinu administrativním povinnostem, profesnímu rozvoji a komunikaci s rodiči (Committee on Teachers' Work, 2006, s. 16). Náročnost profese učitele je také nepřímo ovlivňována externími vlivy, například demografickým vývojem v Hongkongu, který je do značné míry podobný tomu ve vyspělých západních zemích. Podle Světové banky (World Bank, 2015) byla porodnost v Hongkongu (spolu s Makaem) nejnižší ze všech do analýzy zahrnutých států a dosahovala úrovně 1,1 dítěte na jednu ženu (versus 1,5 v ČR). Jako logický důsledek do škol nastupuje stále méně a méně žáků, což nepřímo působí na učitele a pracovní atmosféru ve školách:

Hodně škol je teď vystaveno tlaku, že je zavřou. (...) No, a to rozhodnutí, jestli tuhle zavřít, tamtu nechat otevřenou, to záleží na jejich výsledcích. (...) Aby se [školy] vyhnuly zavření, tak ředitel a taky učitelé musí tlačit své studenty až na hranici jejich možností – tím, že jim dávají více domácích úkolů, dávají více testů, dávají více zkoušek. Dr. A. Tse (Hong Kong Institute of Education)

Tlak na výkon se projevuje nejen ve školách neoficiálně zařazených ve třetím pásmu (tedy s „nejhoršími“ žáky), ale i v rámci pásma prvního, kdy školy navzá-

jem soupeří, aby jejich žáci dosahovali co nejlepších výsledků. Školy mohou díky obecně vysoké míře autonomie, které se v Hongkongu těší, například přizpůsobovat kurikulum a jeho náročnost. Josef, učitel jedné elitní školy, mi v rozhovoru popsal, jak vyučuje již dvanáctileté žáky v rámci předmětu „liberal studies“ složité pojmy typu „socializace“ či „sociální stratifikace“, aby jeho žáci byli již o „něco napřed“:

Hádám, že tomu stejně nerozumí, ale musí se to naučit nazpaměť. (...) Učím „liberal studies“, což je předmět až pro žáky na střední škole. (...) Ale [moje] škola je chce už připravit na střední, takže už na 2. stupni vytvořili předmět nazvaný „liberal studies“, takže šestáky učím nějakou zjednodušenou verzi materiálů z 1. ročníku střední. Josef (učitel na 2. stupni ZŠ)

Přechod do terciárního vzdělávání

Přestože se vysoká míra soutěživosti projevuje již na nižších úrovních vzdělávacího systému, nejostřejší a z hlediska studentů i jejich rodičů nejdůležitější „bitva“ se odehrává na přechodu mezi střední a vysokou školou. Na rozdíl od České republiky existuje v Hongkongu centralizovaný systém přijímání na vysoké školy, který je založen na výsledcích žáka v závěrečných „high-stakes“ zkouškách na konci střední školy (úspěšní absolventi získávají diplom HKDSE). Lepší výsledek pak znamená lepší pořadí žáka na listině uchazečů. Globálním trendem ve vyspělých společnostech se stala v posledních několika desetiletích masifikace terciárního vzdělávání, čemuž se nevyhnul ani Hongkong. Jung a Postiglione (2015) dokládají na statistických údajích Světové banky růst míry účasti na terciárním vzdělávání, který je v porovnání se západními společnostmi, kde masifikace probíhala pozvolněji, mnohem dynamičtější (v roce 2004 se jednalo o 31 % věkové kohorty 17–20letých, v roce 2012 už o 60 %). Navzdory kvantitativnímu růstu vzdělávacích příležitostí se však konkurenční boj na vstupu do terciárního vzdělávání příliš nezmírnil. Jak je to možné? Podle Junga a Postiglioneho (2015, s. 128, 132–133) sice došlo k nárůstu vzdělávacích příležitostí v terciárním sektoru, tento růst se ale realizoval zejména v nebakalářských vzdělávacích programech (tzv. *sub-degrees*) financovaných převážně z privátních zdrojů, zatímco objem nabídky bakalářských programů na univerzitách sponzorovaných z veřejných prostředků zůstal víceméně stabilní. Na některou z těchto osmi veřejných univerzit se dostane pouze necelá pětina populačního ročníku (Law, 2007, s. 93):

Myslím si, že to souvisí i s efektem nálepkování – jsi z dobré univerzity, máš dobrou „náleпку“. (...) Takže lidi teď, kteří třeba absolvovali ne tak dobrou univerzitu [myšleno bakalářské studium], tak se budou ze všech sil snažit získat magistra na dobré univerzitě. (...) Každý se snaží dostat do těch tří nejlepších. (K. Yung, University of Hong Kong)

Z rozhovorů s místními vysokoškolskými studenty vyplynulo, že studium na některé z prestižních veřejných univerzit je vnímáno nejen jako záruka dobrého pracovního uplatnění, ale také jako levnější varianta v porovnání se studiem v nebakalářských programech, mezi zaměstnavateli stále vnímaných spíše jako méně hodnotné. A proč

148 vláda nesponzoruje více univerzit nebo studijních míst na veřejných univerzitách? Podle K. Yunga by to bylo problematické, protože hongkongská společnost je značně elitářská, a kdyby vláda poskytla více míst, došlo by k inflaci titulů a jejich znehodnocení. Profesor Bray pak v této otázce upozornil i na značné finanční náklady, které by otevření nových míst na univerzitách pro vládu představovalo.

Stínový vzdělávací systém

Kontext, ve kterém se rozhodování jednotlivých aktérů vzdělávacího systému odehrává, byl výše charakterizován jako značně kompetitivní. Mnozí studenti či jejich rodiče vnímají školní výuku a přípravu na závěrečné „high-stake“ zkoušky ve veřejných školách jako naprosto nedostatečné a ve snaze zvýšit své šance na úspěch na trhu poptávají různé typy a formy soukromého doučování, které má jejich potomky na zkoušky adekvátně připravit. Ve srovnání se západoevropskými zeměmi je rozsah „stínového vzdělávání“ (tedy různých typů a forem dodatečného soukromého doučování probíhajícího nad rámec výuky ve škole, viz Bray, 1999) obrovský. Například Bray et al. (2014, s. 29) zjistili, že téměř 72% hongkongských maturantů využilo v posledním roce studia nějakou formu soukromého doučování nad rámec školní výuky. Soukromý byznys s těmito službami pro studenty v Hongkongu prosperuje, a uspokojuje tak hladovou poptávku po vzdělání znamenajícím lepší budoucnost. Podle K. Yunga dochází i k situacím, kdy soukromí doučující říkají studentům: „Jestli chcete ušetřit peníze, že nebudete chodit na naše kurzy, tak stejně nakonec zaplatíte více, protože se dostanete jen do [placeného] nebakalářského programu.“

Někteří soukromí učitelé požívají v Hongkongu značné popularity srovnatelné u nás například se známými zpěváky či herci. Tito „tutor queens“ nebo „tutor kings“ jsou vyhledáváni nejen pro své znalosti a pedagogické dovednosti. Někteří se stylizují do role bohatých celebrit, jezdí v drahých autech a jsou idolem pro mnoho mladých hongkongských studentů, kteří touží po vzoru těchto učitelů vydělat mnoho peněz a mít závratnou kariéru. Ambiciózní rodiče přitom neváhají investovat značné sumy peněz do dodatečné placené přípravy svých dětí a zajistit jim tak místo na dobré univerzitě (Sharma, 2012; Yung, 2015, s. 98). Vysokou úspěšnost Hongkongu v rámci externích mezinárodních hodnocení kompetencí žáků tak nelze přisuzovat pouze formálnímu vzdělávacímu systému, neboť se na ní do značné míry podílí i vzdělávací systém stínový.

Závěrem

Jako externí pozorovatel si nekladu za cíl vyslovovat zobecňující arbitrární závěry, text je spíše stručným vhledem do některých problémů a témat souvisejících se vzděláváním v Hongkongu, který je pro výzkumníky z našeho civilizačního okruhu

z komparativního hlediska poměrně zajímavou oblastí s naprosto odlišným společenským a kulturním kontextem formujícím i podobu vzdělávacích fenoménů v něm se vyskytujících.

Mezi témata aktuální u nás, avšak v Hongkongu spíše na okraji odborného a výzkumného zájmu, patří otázka vnitřní a vnější diferenciaci. V kontextu silně stratifikované společnosti zaměřené na efektivitu vzdělávání prostě převážily argumenty pro diferenciaci, která je ve společnosti široce přijímána, a dle slov prof. Braye nejsou ani ve vědecké komunitě slyšet významné hlasy volající například po další redukci již zmíněného třípásmového systému hodnocení škol na jedno či dvě. Přechod do terciárního vzdělávání se od situace u nás v důsledku zcela odlišného nastavení obou systémů také značně liší. Zatímco v České republice dochází k expanzi terciárního vzdělávání spíše na úrovni ISCED 6, tedy bakalářského stupně (viz např. Koucký & Zelenka, 2013), v Hongkongu masifikaci terciárního vzdělávání sytí především expanze nebakalářských studijních programů úrovně ISCED 5 a zatím k devalvaci hodnoty bakalářského titulu, zejména z úzkého okruhu prestižních univerzit, spíše nedochází. Jako negativní důsledek tohoto nastavení lze však vnímat prosperující stínový vzdělávací systém. U nás se soukromá placená příprava na přijímací zkoušky zdá být využívána především při zájmu o studium některých žádaných oborů či univerzit, kdežto v Hongkongu je tato strategie mnohem rozšířenější a studenti, respektive jejich rodiče, neváhají investovat prostředky, aby si „koupili“ lepší výsledky, a tedy i lepší budoucnost (Bray et al., 2014, s. 35).

Vzdělávací politika v Hongkongu klade důraz hlavně na kvalitu a efektivitu vzdělávání, což koneckonců vystihuje i deklarovaná vize hongkongského Education Bureau: „Naším studentům poskytujeme kvalitní školní vzdělávání, abychom plně rozvinuli jejich potenciál a připravili je na životní výzvy.“³ (Visions and missions, 2010) Zdá se, že tato snaha se odráží i ve výsledcích externích mezinárodních testů PISA. Zároveň však, a to pro mne byl jeden z nejzajímavějších poznatků, tento systém formálně vykazuje také relativně nízkou míru závislosti těchto výsledků na socioekonomickém statusu (např. OECD, 2014, s. 13), a to navzdory vysokým příjmovým nerovnostem ve společnosti (měřeným prostřednictvím GINI koeficientu, bližze viz Lee & Manzon, 2014). Tento zdánlivý paradox vysvětlují někteří dříve zmínění autoři (Cheung & Rudowicz, 2003; Lee & Manzon, 2014) kulturními specifiky hongkongské, potažmo asijských společností. Znalost v komparativní pedagogice tolik zdůrazňovaného kontextu (Bray, Adamson, & Mason, 2007) vrhá na zjištěné statistické údaje o výsledcích v mezinárodních testech jiné světlo, neboť tyto výsledky se jeví být vykoupené vysokou mírou stresu, soutěživostí, společenským tlakem, obavami ze selhání či prakticky žádným volným časem hongkongských žáků.

³ Autorův překlad originálního znění: „We provide quality school education for our students, to develop their potential to the full and to prepare them for the challenges in life.“

150 Poděkování

Můj studijní pobyt v Centru komparativních výzkumů vzdělávání v Hongkongu byl umožněn díky finanční podpoře z Fondu mobility UK a projektu Specifický vysokoškolský výzkum č. 22015-260228. Za poskytnutou podporu děkuji.

Vít Štastný
vit.stastny@pedf.cuni.cz

Literatura

- Bray, M. (1999). *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (Eds.). (2007). *Comparative education research: Approaches and methods*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre.
- Bray, M., & Koo, R. (2004). Language and education. In M. Bray & R. Koo (Eds.), *Education and society in Hong Kong and Macao: Comparative perspectives on continuity and change* (s. 141–158). Hong Kong: Kluwer Academic Publishers.
- Bray, M., Zhan, S., Lykins, C., Wang, D., & Kwo, O. (2014). Differentiated demand for private supplementary tutoring: Patterns and implications in Hong Kong secondary education. *Economics of Education Review*, 38, 24–37.
- Committee on Teachers' Work. (2006). *Final report of the Committee on Teachers' Work*. Dostupné z <http://www.legco.gov.hk/yr06-07/english/panels/ed/papers/ed0212cb2-1041-6-e.pdf>
- Education Bureau. (2015). *Hong Kong: the facts. Education*. Hong Kong: Information Services Department, Education Bureau. Dostupné z <http://www.gov.hk/en/about/abouthk/fact sheets/docs/education.pdf>
- Education Commission. (2000). *Learning for life, learning through life: Reform proposals for the education system in Hong Kong*. Hong Kong: Education Commission. Dostupné z <http://www.e-c.edu.hk/eng/reform/annex/Edu-reform-eng.pdf>
- Chan, B. (2015, 12. listopadu). You don't have to wear a suit and work in an office to make a good living, in Hong Kong or elsewhere. *South China Morning Post*. Dostupné z <http://www.scmp.com/comment/insight-opinion/article/1878125/you-dont-have-wear-suit-and-work-office-make-good-living>
- Chan, C., & Bray, M. (2014). Marketized private tutoring as a supplement to regular schooling: Liberal Studies and the shadow sector in Hong Kong secondary education. *Journal of Curriculum Studies*, 46(3), 361–388.
- Cheng, Y. (2009). Hong Kong educational reforms in the last decade: reform syndrome and new developments. *International Journal of Educational Management*, 23(1), 65–86.
- Cheung, C. K., & Rudowicz, E. (2003). Academic outcomes of ability grouping among junior high school students in Hong Kong. *The Journal of Educational Research*, 96(4), 241–254.
- Choi, P. K. (2003). "The best students will learn English": ultra-utilitarianism and linguistic imperialism in education in post-1997 Hong Kong. *Journal Education Policy*, 18(6), 673–694.
- Jung, J., & Postiglione, G. A. (2015). From massification towards the post-massification of higher education in Hong Kong. In J. Ch. Shin, G. A. Postiglione, & F. Huang (Eds.), *Mass Higher Education Development in East Asia* (s. 119–136). Cham: Springer International Publishing.
- Koucký, J., & Zelenka, M. (2013). Kontext a důsledky vzdělávací expanze. Proměny českého školství, úrovně vzdělání, sociálních nerovností, gramotnosti a uplatnění absolventů. In J. Straková & A. Veselý (Eds.), *Předpoklady úspěchu v práci a v životě. Výsledky mezinárodního výzkumu dospělých OECD PIAAC* (s. 195–222). Praha: Dům zahraniční spolupráce.

- Law, W. (2007). Schooling in Hong Kong. In G. Postiglione & J. Tan (Eds.), *Going to school in East Asia* (s. 86–121). Westport: Greenwood Publishing.
- Lee, W. O., & Manzon, M. (2014). The issue of equity and quality of education in Hong Kong. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(4), 823–833.
- Li, A. (Ed.). (2006). *Progress report on the education reform (4)*. Hong Kong: Education commission. Dostupné z [http://www.e-c.edu.hk/eng/reform/Progress%20Report%20\(Eng\)%202006.pdf](http://www.e-c.edu.hk/eng/reform/Progress%20Report%20(Eng)%202006.pdf)
- OECD. (2013). *PISA 2012 results: What makes schools successful?* Paris: OECD Publishing. Dostupné z <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-IV.pdf>
- OECD. (2014). *PISA 2012 results in focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Paris: OECD Publishing. Dostupné z <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
- Sharma, Y. (2012, 27. listopadu). Meet the „tutor kings and queens“. *BBC*. Dostupné z <http://www.bbc.com/news/business-20085558>
- Shin, J. (2015). Mass higher education and its challenges for rapidly growing East Asian higher education. In J. Shin, G. Postiglione, & F. Huang (Eds.), *Mass higher education development in East Asia* (s. 1–23). Cham: Springer.
- Visions and missions. (2010, 7. prosince). *Education Bureau*. Dostupné z <http://www.edb.gov.hk/en/about-edb/info/vision/index.html>
- World Bank. (2015). *Fertility rate, total (births per woman)*. Dostupné z http://data.worldbank.org/indicator/SP.DYN.TFRT.IN?order=wbapi_data_value_2013+wbapi_data_value+wbapi_data_value-last&sort=asc
- Yung, K. (2015). Ethical dilemmas in shadow education research: Lessons from a qualitative study of learners' experiences in lecture-type tutoring in Hong Kong. In M. Bray, O. Kwo, & B. Jokić (Eds.), *Researching private supplementary tutoring: Methodological lessons from diverse cultures* (s. 97–115). Hong Kong: Comparative Education Research Centre (CERC), The University of Hong Kong.