

Recenze

Rovnost a kvalita ve vzdělávání: podpora znevýhodněných žáků a škol
ČŠI, 2012

Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools
OECD, 2012

K otázce spravedlivosti a kvality dnes existuje velké množství studií včetně analýz, které vycházejí z výzkumů výsledků vzdělávání projektu PISA. Tato srovnávací zpráva se podrobněji soustředí na několik zemí, které se zúčastnily projektu *Overcoming School Failure: Policies that Work* (2010–2011) a poskytly pro srovnávací zprávu podkladové studie. Byly to Rakousko, Kanada (Manitoba, Ontario, Québec a Yukon), Česká republika, Francie, Řecko, Irsko, Nizozemsko, Španělsko a Švédsko. Projekt a srovnávací zpráva (dále Zpráva) přitom navazovaly na studii *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education* (OECD, 2007).

Téma je mimořádně závažné: nerovnosti ve vzdělávání prohlubují s určitým časovým odstupem nerovnosti ve společnosti, tj. její dělení na bohaté a chudé; nerovnosti ve společnosti pak – pokud si vzdělávací politika nerovností dostatečně nevšímá – dále prohlubují nerovnosti ve vzdělávání. Je to začarovaný kruh. Časový odstup mezi identifikací zdánlivě nevýznamných souvislostí (např. školních výsledků a zázemí žáků) na straně jedné a postupným rozdělováním společnosti na straně druhé znamená riziko snížení kvality života všech. Pozdní náprava každého problému, který se nekontrolovaně rozvine, je obvykle obtížnější a dražší než jeho prevence. Pokud je smyslem vzdělávání zvyšování kvality života jedince i společnosti, pak se vzdělávací politika ignorující nerovnosti se svým smyslem míjí.

Dobré a důležité sdělení, uvedené hned v první větě předmluvy ke Zprávě, zní: Nejúspěšnějšími vzdělávacími systémy jsou ty, které kombinují důraz na spravedlivost s důrazem na kvalitu. Toto sdělení bychom mohli ještě zjednodušit: Systémy, v nichž žáci dosahují vynikajících výsledků, jsou zároveň systémy s vysokou úrovní spravedlivosti.

Smyslem této srovnávací zprávy pro Českou republiku by mělo být hlubší porozumění problematice nerovností, inspirace výzkumnými zjištěními, příklady dobré praxe i doporučeními zprávy – a přijetí opatření, která povedou ke zlepšení. Tento potenciál zprávy může být naplňován od úrovně systému, tedy tvůrci vzdělávací politiky, přes vzdělavatele učitelů až po úroveň školy – jejího vedení a vyučujících. Do jaké míry může být tento potenciál naplněn, jak je zpráva kvalitní a srozumitelná?

Zde je nejprve potřeba rozlišit mezi originálem a českým překladem. Těm, kdo si mohou vybrat, lze jednoznačně doporučit originál. Překlad místy rezignuje na pochopení předloženého textu, je často nepřesný a v důsledku toho nesrozumitelný, místy mění obsah vypouštěním nebo přidáváním něčeho, co zpráva neobsahuje.¹

V originále je problém v samotné definici „equity“. V kapitole Shrnutí je převzata definice „equity“ z publikace *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*: „Rovnost ve vzdělávání znamená, že osobní a společenské okolnosti, jako je pohlaví, etnický původ či rodinné zázemí, nepředstavují překážky při dosahování vzdělávacího potenciálu (spravedlnost), a že všichni jednotlivci získají alespoň základní minimální úroveň dovedností (inkluze).“ (Rovnost a kvalita ve vzdělávání, s. 2) Nicméně všichni jednotlivci zcela jistě nezískají alespoň základní minimální úroveň dovedností. Definice ignoruje část populace a je vlastně v rozporu s obvykle používanou definicí inkluze (viz níže).

„Equity“ je ve významných a často citovaných pracích (např. Wöbmann & Schütz, 2006) definována přímo jako zde použitá „fairness“ (spravedlivost). Neúspěch velkého procenta žáků ve škole – tedy právě fakt, že velké procento nedosahuje základní minimální úrovně dovedností – je prostě „pouhým“ projevem nedostatku spravedlivosti – toho, že nejsou odstraněny překážky bránící maximálnímu úspěchu. Naproti tomu inkluze je běžně chápána jako *proces* identifikace a naplňování potřeb všech žáků při společném vzdělávání, tedy například i těch, kteří pro mentální postižení základní minimální úrovně dovedností nedosáhnou (pokud tuto základní úroveň nebudeme stanovovat jako extrémně nízkou).

V kapitole Shrnutí je dále uvedeno: „Nedostatek spravedlnosti a inkluze *podněcuje* neúspěch žáků ve škole.“ Podle definice inkluze jako stavu, kdy „všichni jednotlivci získají alespoň základní minimální úroveň dovedností“, je nedostatek inkluze už sám neúspěchem (neúspěchem pětiny populace), nikoli něčím, co tento neúspěch „podněcuje“. Zejména pro náš kontext se nehodí ani bezprostředně navazující pokračování: „nejviditelnějším důsledkem čehož je předčasný odchod ze školy – průměrně 20 % mladých lidí opouští školu před dokončením úplného středního

¹ Několik příkladů:

Již v kapitole Shrnutí je na straně 12 u předčasné selekce doporučeno „*omezení počtu předmětů* nebo doby, po kterou jsou žáci seskupováni podle schopností“; jde však o omezení počtu předmětů, ve kterých jsou žáci seskupováni podle schopností (a doby...). Na straně 14 je uvedeno: Školy a učitelé by měli využívat diagnostické nástroje a sumativní hodnocení k monitorování pokroku žáků a zajistit, aby získávali dobré znalosti a vědomosti. Originál uvádí na stejném místě *formativní* a sumativní hodnocení. Školy s nízkou úrovní výsledků (low performing schools) se v celém dokumentu překládají jako školy s nižší úrovní výuky; znevýhodněné školy se však mohou vyznačovat relativně vysokou přidanou hodnotou. Důsledná orientace na žáka je posunuta: *learning* se překládá jako vzdělávání, nikoli jako učení. Apel na propojování škol s rodiči a komunitami („Link schools with parents and communities“) je opakovaně překládán jako „*stanovit priority* propojení školy s rodiči a celou místní komunitou“. V části, kde se hovoří o komunikaci školy s rodiči znevýhodněných žáků, se v originále píše o vyvážení příznivých a nepříznivých zpráv: „Ensure balanced communication: Particularly for children of parents who are less familiar with the working of schools, their behaviour and achievements need to be relayed to parents in a balanced way. If the only information reaching home is bad news, there will be little chance of winning support from parents for the efforts being made at school.“ Text je přeložen následovně: „Zejména *odpovědnost* za chování a výsledky dětí, jejichž rodiče nejsou dobře obeznámeni s prací školy, je třeba rovnoměrně *převádět* na rodiče“.

vzdělání“, protože u nás k masivnímu opouštění středního vzdělávání nedochází; žáci do středního vzdělávání (zejména žáci opakující ročník) případně vůbec nenastoupí. Na druhé straně vzdělání žáků odkloněných od hlavního proudu nemá hodnotu, jakou by mohlo a mělo mít, i když z tohoto vzdělávání předčasně neodejdou.

Přes tyto problémy má Zpráva stále vysokou informační hodnotu. Přesvědčivě ukazuje, že důraz na spravedlivost se vyplácí společnosti i jednotlivcům, a to včetně vyrovnávání se s dopady krize. Ukazuje na stěžejní význam předškolního vzdělávání. Nositel Nobelovy ceny za ekonomiku James Heckman, jehož graf návratnosti investic do vzdělávání je ve zprávě publikován, se v této souvislosti zmiňuje o tom, že přes rostoucí množství důkazů o nezbytnosti investic do nejvýznamnějšího období tvorby lidského kapitálu – předškolního věku – většina vlád investuje obráceně: zaměřuje se na starší děti, mládež a dospělé (Cunha, Heckman, Lochner & Masterov, 2005).

Graf sděluje, že návratnost investic do vzdělávání s věkem klesá, přičemž pro znevýhodněné děti klesá strměji než pro děti vyrůstající v socioekonomicky příznivém prostředí.

V kapitole 1 uvádí srovnávací zpráva čtenáře do problematiky objasněním významu tématu (i v kontextu ekonomické krize), osvětluje v přehledných tabulkách a grafech situace jednotlivých zemí OECD, uvádí příklady dobré praxe na úrovni systémů jednotlivých zemí a zabývá se obecněji systémovými možnostmi zlepšení situace. Uvádí také doporučení realizovatelná na úrovni jednotlivých škol. Je zde také uveden přehled zjištění i doporučení, která jsou obsažena v následujících dvou kapitolách. Připomenuto je též důležité paradigma týkající se otázky, kdo nebo co selhává. Stručně řečeno, všechny děti se chtějí učit; selhává škola nebo systém.

V kapitole 2, která se týká systémových překážek spravedlivosti, je pro nás zvláště významná (a méně známá) argumentace týkající se odstranění opakování ročníku. Náklady jsou vysoké a trvalé, zatímco přínosy jsou nepatrné a mají krátkou životnost. K tomu lze dodat, že při inkluzivním vzdělávání, kdy je u každého žáka průběžně zjišťována jeho situace a na základě ní je navrhována reedukace a jsou formulovány nové cíle, nemá opakování ročníku žádnou logiku. Předčasné rozdělování žáků do vzdělávacích směrů podle školního výkonu není pro nás téma nové, a i když argumenty jsou zde tradičně silné, dopad této části studie na domácí vzdělávací politiku lze očekávat jen s určitou dávkou optimismu. Za pozornost stojí také různé varianty podpory heterogenity školní populace při současném zachování možnosti výběru školy – patří sem například vouchery pro znevýhodněné žáky. V této kapitole je také doporučeno financování podle vzorce zohledňujícího potřeby žáků v dané škole, který bere v úvahu skutečnost, že náklady na výuku znevýhodněných žáků jsou vyšší. Zpráva v této kapitole také navrhuje opatření směřující ke „zrovnoprávnění“ akademických a odborných směrů ve vyšším sekundárním vzdělávání. Zaujme také námět smluv na praktické vzdělávání při akademickém programu a alternativní směry, které zahrnují kombinaci práce, praktické výuky a studia.

Kapitola 3 se věnuje tzv. znevýhodněným školám, které jsou definovány jako školy s vysokým procentem znevýhodněných žáků. V České republice existuje silná závis-

162 lost výsledků na sociálním zázemí žáka a jeho spolužáků; proto je celá tato kapitola pro nás velmi relevantní a inspirovat se jí můžeme na úrovni škol, a to nejen škol znevýhodněných. K systémovým sdělením patří informace, že zlepšení úrovně výuky má větší dopad než některé praktiky náročné na výši zdrojů, jako jsou např. menší třídy. Doporučení na úrovni systému a doporučení týkající se znevýhodněných škol speciálně jmenují podporu řízení škol, zaměstnání a udržení vysoce kvalitních učitelů v těchto školách a nabídku prostředí pro domácí přípravu všem dětem, zejména těm, které odpovídající zázemí doma nemají.

Doporučení v této kapitole realizovatelná na úrovni školy mají obecnou platnost: Důležité jsou vztahy mezi žáky a mezi žáky a učiteli, rozvoj pozitivní atmosféry ve třídách je prioritou. Teze o tom, že žáci, jejichž učitelé používají pozitivní praktiky, mají méně kázeňských problémů než žáci, kteří jsou učitelem trestáni častěji, připomene českému učiteli program Respektovat a být respektován. Prostor musí napomáhat učení. Každý žák má dostávat individuální podporu podle potřeby. Učitelé očekávají a stimulují úspěch („high expectations“), využívají formativní i sumativní hodnocení, případně využívají sumativní hodnocení formativně. Zapojují všechny rodiče – lze dodat, že dobré školy u nás například využívají trojstranné konzultace dítě–rodič–učitel, kde se uplatňuje a rozvíjí sebehodnocení dítěte. Hodnocení slouží učení, nikoli kontrole (přeformulováno recenzentkou).

Pavla Polechová
p.polechova@volny.cz

Literatura

- Cunha, F. J., Heckman, J., Lochner, L., & Masterov, D. V. (2005). *Interpreting the Evidence of Life-Cycle Skill Formation* (IZA Discussion Paper Series, No. 1575). Bonn, Germany: Institute for the Study of Labour.
- Rovnost a kvalita ve vzdělávání: Podpora znevýhodněných žáků a škol. (2012). OECD. Dostupné z <http://www.csicr.cz/getattachment/2dc3e27a-c68b-4a81-808a-76656860f1cf>.
- Wößmann, L., & Schütz, G. (2006). *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*. Dostupné z <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/eenee.pdf>.