

SPRAVEDLIVOST ČESKÉHO ŠKOLSKÉHO SYSTÉMU V MEZINÁRODNÍM SROVNÁNÍ

DAVID GREGER

Abstrakt: Studie informuje o dílčím cíli 3 projektu Centra, který je věnován problematice spravedlnosti ve vzdělávání. V tomto textu představíme základní teoretický rámec spravedlnosti ve vzdělávání a dále pak popíšeme kvantitativní výzkum, jehož cílem je zjistit, jak žáci vnímají spravedlnost vlastní školy a vzdělávacího systému v pěti evropských zemích. Tento výzkum je významnou součástí řešení tohoto dílčího cíle, přinese nové empirické doklady o žákovské subjektivní percepci spravedlnosti školy a školského systému, ale není jediným výstupem řešení popisovaného dílčího cíle. Dalším, obecnějším a komplexnějším, úkolem je kriticky posoudit stav naplňování principu spravedlnosti ve školním vzdělávání v ČR, a to v komparaci s ostatními zeměmi Evropy.

Klíčová slova: spravedlnost ve vzdělávání, sociální soudržnost, rovnost příležitostí ke vzdělání, indikátory spravedlnosti vzdělávacích systémů, školský systém, srovnávací pedagogika

Abstract: The study discusses research strategy toward partial aim No. 3 of the project LC 06046 Centre for basic research on schooling. This study presents theoretical framework of equity in education and describes the research on pupils' feelings of being treated with justice in schools. The main task discussed in the study is to critically analyze the status of equity in Czech education in comparison with other European educational systems. The analysis of the educational policies and measures towards disadvantaged groups in European countries forms also important part of that task.

Key words: social justice, equity, equality of educational opportunity, educational system, fairness, pupils views, equity indicators, comparative education

Dílčí cíl 3 projektu Centra je věnován problematice spravedlnosti ve vzdělávání, která se opět dostává do popředí zájmu mezinárodních institucí i menších výzkumných týmů a jednotlivců. Důkazem rostoucího významu studia vzdělanostních nerovností a spravedlnosti ve vzdělávání je také nárůst odborné literatury věnované této problematice a především pak realizace mezinárodních výzkumných projektů významných institucí (OECD, Evropská komise, IEA aj.), jak ukážeme na některých příkladech dále v textu. Právě díky realizaci mezinárodních projektů zaměřených na srovnávání výsledků vzdělávání, jako je TIMSS, PISA, PIRLS, IALS aj., dochází stále častěji ke srovnávání kvality a spravedlnosti (*equity*) vzdělávacích systémů v různých zemích. V návaznosti na mezinárodní diskurs využijeme dostupných dat z mezinárodních šetření a dále vlastních, námi získaných, empirických dat k tomu, abychom posoudili stav

naplňování principu spravedlnosti v českém školství. Nebudeme hledat externí kritérium, které by nám umožňovalo stanovit hranici mezi spravedlivým a nespravedlivým školským systémem, neboť se domníváme, že takové kritérium ani není možné nalézt. Komparací vybraných aspektů školního vzdělávání s ostatními zeměmi však ukážeme na kritická místa naplňování principu spravedlnosti ve vzdělávání v českém kontextu. Přestože mnohé z charakteristik českého školského systému, které přispívají k nespravedlivosti výsledků vzdělávání, jako je např. raná selekce, již byly identifikovány, můžeme konstatovat, že tyto i nadále přetrvávají. Potřebnou se tak jeví analýza nástrojů vzdělávacích politik pro podporu spravedlnosti ve vzdělávání v různých zemích, která bude představovat další část řešení tohoto dílčího cíle. Třetí rovinu spravedlnosti ve vzdělávání představuje subjektivní žákovská percepce spravedlnosti ve škole a ve vzdělávacím systému, což bude hlavní téma rozsáhlého empirického šetření realizovaného v rámci tohoto dílčího cíle. Dílčí cíl 3 jsme formulovali následovně: „Kriticky posoudit stav naplňování principu spravedlnosti ve vzdělávání školskými systémy ve vybraných evropských zemích na základě dat z empirických výzkumů a navrhnout strategie v oblasti vzdělávání podporující sociální soudržnost ve společnosti.“

1. Spravedlnost v kontextu vzdělávání

Spravedlnost představuje nejen teoretický koncept, na jehož definici není snadné se shodnout, a proto existuje stále několik různých a často protichůdných teorií spravedlnosti a jejich následných revizí, ale spravedlnost také představuje každodenní zkušenost lidí, kdy se dva mnohdy neshodnou na hodnocení toho, zda je daný způsob jednání spravedlivý či nikoliv. Navíc se každý z nás již ocitl v situaci, kdy s námi bylo jednáno „v našich očích nespravedlivě“, a jak již uvedená formulace naznačuje, uvědomujeme si také onu subjektivní podmíněnost posouzení spravedlnosti. Zvláště citlivá je pak otázka spravedlivého (pře-)rozdělování veřejných statků, tedy otázka **distributivní spravedlnosti**. A zde je zřejmé, že nemůžeme vycházet pouze ze subjektivního chápání a posouzení spravedlnosti, a požadujeme spravedlnost platnou pro všechny, všeobecně přijatelnou (či aspoň většinou společnosti přijímanou), spravedlnost jako by „objektivní“, ba někteří dokonce požadují směřování k transcendentní Spravedlnosti s velkým „S“. Je to právě dynamické napětí mezi subjektivními pocity (ne)spravedlnosti a touhou po „Spravedlnosti“, které nás přivádí k neustálému hledání a znovunacházení spravedlivé společnosti.

Společnost ale i jednotlivci se tak nacházejí na pomyslné cestě hledání a objevování spravedlnosti, byť pro řádné fungování společnosti je zapotřebí stanovit - a to vždy pro danou společnost a určitou epochu - normativní kritéria spravedlnosti na základě dosavadního poznání a obecné shody, podle kterých se v konkrétních případech stanoví, co je spravedlivé a co nikoliv. Tato kritéria však mohou být v různých společnostech odlišná. Jako příklad můžeme uvést českou společnost v období transformace po roce 1989, kdy cílem reformy bylo především posílit význam *zásluhového principu* v mechanismech distributivní spravedlnosti, byť princip *rovnosti* a princip *potřebnosti*, které jsou dalšími základními principy sociální spravedlnosti a kritérii přerozdělování,

zůstaly nadále zachovány.

Problematika spravedlnosti však překračuje hranice národních států a stále více vystupuje do popředí naléhavost hledání **globální spravedlnosti**, někdy také označované jako spravedlnost mezinárodní či transnacionální, která by byla základem uspořádání mezinárodních vztahů. V současné době je politickými filozofy akcentována především globální spravedlnost, a to s důrazem na boj proti globální chudobě a řešení globálních environmentálních problémů.

V kontextu těchto úvah je pak důležité si uvědomit dvě roviny spravedlnosti - „spravedlnost *per se*“ či „spravedlnost bez přívlastků“ a spravedlnost s přívlastkem, např. sociální a distributivní spravedlnost (*social and distributive justice*), které jsou především předmětem zájmu společenských věd. Problematiku spravedlnosti tedy musíme zasadit do širšího teoreticko-filosofického kontextu soudobých teorií spravedlnosti (*theories of justice*).

Jedná se o rozsáhlý diskurs, který vyvolala publikace Johna Rawlse *Teorie spravedlnosti* vydaná v roce 1971. Rawlsovo pojetí spravedlnosti jakožto férovosti rozpoutalo rozsáhlou diskusi nad vymezením spravedlnosti, do které svými pracemi přispěli např. R. Nozick, F.A. Hayek, M. Walzer, A. Sen, B. Barry, P. Van Parijs, A. Swift, aj. Vzhledem k rozsahu a složitosti diskursu spravedlnosti, který má své působiště především na poli morální a politické filosofie, není našim cílem se detailně zabývat jednotlivými teoretickými přístupy, ale z celého diskursu vybrat prvky inspirativní pro oblast vzdělávání. Jinými slovy, konceptualizovat pojem sociální spravedlnost v kontextu vzdělávání, jak jsme se o to již v jiné práci pokusili (Greger 2006a).

Problém spravedlnosti se navíc dotýká téměř všech oblastí života jedince a společnosti, ale v našem projektu se budeme zabývat otázkami spravedlnosti pouze v kontextu školního vzdělávání. Klíčovými subjekty tak pro nás jsou žáci a učitelé a kontextem úvah škola, ale i celý školský systém, jeho organizace, způsoby financování, výsledky vzdělávání apod. Proto budeme hovořit o **spravedlnosti ve vzdělávání** (*equity in education*). Od počátku zavádění povinné školní docházky a tedy i etatizace vzdělávání byly do školního vzdělávání vkládány velké naděje a školní docházka byla spojována s mnohými očekáváními. Na školu tak bylo nahlíženo jako na instituci, která přispěje k vyrovnávání sociálních rozdílů, neboť vzdělání mělo být přístupné všem a ne jen několika „vyvoleným“ z rodin, které si mohly dovolit platit vzdělávání svých dětí. Škola tak měla být institucí, jež měla k žákům přistupovat na základě jejich zásluh (meritokraticky) a nikoliv podle jejich sociálního původu, a měla tak zakládat rovnost šancí na životní úspěch pro všechny. V souladu s Rawlsovým tvrzením, že spravedlnost je základní ctností společenských institucí (podobně jako je základní ctností jedince pravda), tak můžeme očekávat i od školství a školy, že bude spravedlivá, což je také oprávněný požadavek veřejnosti.

Vzdělávání však není jen jedna z mnoha oblastí, kde je nutno uvažovat o spravedlnosti. Dle našeho názoru je oblastí zcela zásadní, neboť školu, narozdíl od mnoha jiných společenských institucí, navštěvovali všichni jedinci dané společnosti a navíc je to právě vzdělání (a zde máme na mysli především vzdělání formální), které je

považováno v moderních společnostech za legitimní ospravedlnění sociálních nerovností mezi lidmi, ať již jsou to příjmové nerovnosti, riziko nezaměstnanosti, aj. Přestože četné teorie, především pak teorie kulturní a sociální reprodukce zpochybňují chápání školy jako „neutrální instituce“, která rozděluje žáky pouze na základě jejich zásluh, byl to právě tento moment, který byl a je uváděn jako hlavní odůvodnění školy a povinné školní docházky. Dalším důvodem je socializace všech dětí školou již v jejich raném věku, kdy má škola významný vliv na morální vývoj dítěte, a zkušenost žáků se školou jako s více či méně „spravedlivým společenstvím“ pak ovlivňuje a formuje jejich pojetí spravedlnosti. Škola se tak stává místem pro výchovu ke spravedlnosti (Heidbrink 1997).

Navíc i česká veřejnost (podobně jako veřejnost v ostatních zemích) přikládá v otázkách spravedlnosti velkou váhu právě oblasti školství. V rámci výzkumu Evropský hodnotový systém prováděném v roce 1999 na reprezentativním výběrovém vzorku o rozsahu 1908 respondentů byla dotázaným položena také následující otázka: Co by měla společnost zajišťovat, aby byla považována za „spravedlivou“? Pro každý výrok měli respondenti říci, zda je pro ně důležitý nebo nedůležitý. 1 znamenala velmi důležitý, 5 znamenala ani trochu důležitý. Čtyři varianty důrazu na spravedlivou společnost a procentuální vyjádření podílu respondentů, kteří zvolili danou kategorii významnosti předkládáme v následující tabulce.

Výrok	velmi důležitý	2	3	4	ani trochu důležitý
Zabránit velkým příjmovým nerovnostem	29,9%	26,3%	24,5%	13,2%	6,0%
Garantovat základní potřeby všem	52,9%	27,1%	14,1%	4,8%	1,0%
Oceňovat lidi za výsledky	65,2%	26,6%	6,2%	1,5%	0,5%
Rovný přístup ke vzdělání	79,4%	16,2%	3,3%	0,7%	0,4%

Zdroj: Spousta 1999

Z těchto dat je patrné, že z nabízených možností respondenti považují pro spravedlivou společnost za nejdůležitější rovný přístup ke vzdělání, a to i za důležitější z hlediska spravedlnosti než zajištění (garance) základních potřeb pro všechny. Můžeme se tedy právem domnívat, že budou-li považovat lidé vzdělávací systém za nespravedlivý, odrazí se to i v hodnocení společnosti jako celku.

Všimněme si však také využití slovního spojení „rovný přístup ke vzdělání“ ve formulaci čtvrtého výroku překládaného respondentům. Je to právě tento koncept – **rovnost příležitostí** ke vzdělávání, resp. rovnost šancí na vzdělání (*equality of educational opportunity*), který je považován za základní vyjádření myšlenky spravedlnosti ve

vzdělávání, přičemž na vývoji tohoto pojmu můžeme také ukázat, jak se historicky vyvíjel důraz na jednotlivé aspekty vzdělávání v souladu s požadavkem spravedlnosti. Spravedlnost ve vzdělávání byla (a i dnes je) chápána jako jistý druh rovnosti, ale otázka tkví v tom, jaké rovnosti máme na mysli. Či jak si položil otázku Amartya Sen: „Rovnost čeho? *Equality of what?*“. Nebo nahlíženo z druhé strany, jaké vzdělanostní nerovnosti považujeme za spravedlivé a které již za nespravedlivé. Rozlišujeme tak spravedlnost jako rovnost přístupu, rovnost podmínek nebo jistou rovnost výsledků vzdělávání (viz např. EGREES 2005, Grisay 1984, Meuret 2001).

Koncept „rovných příležitostí“ ke vzdělání nabýval v různých dobách a různých společnostech odlišných významů. Zatímco v rozvojových zemích stále není zajištěn přístup všech dětí ani k základnímu vzdělání, ve vyspělých státech řeší vzdělávací politiky především otázku rozšíření přístupu ke vzdělávání na úrovni terciéru. Také mezi vyspělými zeměmi můžeme sledovat historicky i aktuálně rozdíl v pojetí rovných příležitostí. Například J. S. Coleman (1966, 1990) upozorňuje na rozdíly mezi počátky školního vzdělávání v Evropě (Anglii) a v USA. V obou zemích je zavádění povinné školní docházky a rozvoj státem financovaného školského systému na počátku 19. století reakcí na požadavky industrializované společnosti a s ní spojenou změnu formy práce. Nicméně rozdíl autor vnímá především v odlišné sociální struktuře obou společností. Anglická společnost byla tradičně silně stratifikovaná, a to se promítlo také do jejího vzdělávacího systému, který od počátku byl vytvářen jako dvojkolejný, duální systém - zvláště školy pro nižší sociální vrstvy (*board schools*) a zvláště pro střední a vyšší společenské vrstvy (*voluntary schools*). Naopak v USA začalo být státní školství již brzy realizováno „formou jednotné školy (*common school*) přístupné dětem všech společenských vrstev.“ (Coleman 1990, s. 19). Mnozí autoři poukazují na skutečnost, že pouze zajištění přístupu k nějakému vzdělání (tzv. **rovnost v přístupu ke vzdělání** - *equality of access*) nestačí, protože spravedlivá rovnost příležitostí vyžaduje, aby všichni měli přístup k rovnocennému vzdělávání, ke vzdělávání srovnatelné kvality. Proto tito autoři odlišují od rovnosti v přístupu ke vzdělávání tzv. **rovnost podmínek vzdělávání** (*equality of treatment* – EGREES 2005, Demeuse aj. 2001; *l'égalité de traitement* - Grisay 1984; resp. *equality of means* – OECD 1993). Z uvedených příkladů by tedy mohl být příkladem rovnosti podmínek vzdělávání systém jednotné školy.

Rovnost podmínek akceptuje nerovnosti pokud jsou výsledkem závodu ve stejných podmínkách a při dodržení stejných pravidel. Akceptuje vzdělanostní nerovnosti pouze za předpokladu, že byla dodržena podmínka rovného zacházení a srovnatelné péče. Ta zahrnuje nejen srovnatelné materiální zázemí pro výuku (např. stejný normativ na žáka; srovnatelný počet a kvalita učebnic, počítačů a dalších didaktických prostředků; velikost tříd apod.), ale také další faktory, jako například sociální složení třídy (žáci z různých sociálních vrstev a různých kognitivních schopností v jedné třídě), srovnatelná kvalita učitelů aj. Podle tohoto pojetí rovnosti příležitostí jako vyrovnávání podmínek je zapotřebí poskytnout všem stejnou péči, ale jak ji který žák či student využije, je již pouze jeho zodpovědnost. Toto pojetí má nejbližší k **meritokratickému principu**, který za spravedlivé považuje všechny ty nerovnosti, které jsou způsobeny pouze schopnostmi jedince (*abilities, endowment*) a jeho vynaloženým úsilím (*effort*). Kritici meritokratického pojetí však poukazují na vágnost vymezení a identifikování

„osobních zásluh“ jedince (*merit*), které vznáší řadu otazníků. Jak definujeme talent, nadání, schopnosti a především - dokážeme je adekvátně zjišťovat? Je hrubý či standardizovaný skór inteligenčního testu nebo úspěšnost v didaktickém testu indikátorem schopností? A jsou to snad pouze schopnosti žáka, co se odráží v jeho hodnocení ve škole a tedy školní úspěšnosti vůbec? Jsou testy inteligence kulturně nezatížené, nebo zvýhodňují příslušníky dominantní kultury? Mnohem více otázek však otevírá druhý člen meritokratické rovnice (vzdělávací výsledek = schopnosti + úsilí). Jak definujeme úsilí? Můžeme o úsilí, motivaci, zájmu a pílí hovořit jako o čistě osobních charakteristikách, nebo jsou ve velké míře spoluutvářeny a komunikovány sociálním prostředím? Jaký je vztah mezi motivací vnitřní a vnější a jak se každá z nich podílí na výsledku vzdělávání daného žáka? Nejsou tedy vzdělanostní nerovnosti ospravedlňované na základě osobního úsilí a zásluh spíše produktem vzdělávacích procesů (např. komunikované očekávání ze strany učitelů, ale i rodičů) a tak také sociálně podmíněné?

Kritici poukazují na to, že meritokracie založená na vágně definovaných konceptech schopností a úsilí je pouze ideologií, s jejíž pomocí můžeme snadno ospravedlnit přetrvávající nerovnosti. Tito autoři pak zdůrazňují, že cílem vzdělávání má být především snižování počátečních vzdělanostních nerovností mezi jednotlivými žáky. Koncept rovných příležitostí podle nich musí zajišťovat **rovnost výsledků** (*equality of achievement* resp. *equality of result, outcome, output*). D. Bell v práci *The Coming of Post-Industrial Society* popisuje vývoj konceptu rovných příležitostí a zdůrazňuje, že právě zaměření na výsledky bylo jeho vyvrcholením. Sociální spravedlnost by podle něj „neměla být chápána jako rovnost na startovní čáře, ale jako rovnost v cíli; ne rovnost příležitostí, ale rovnost výsledků.“ (Bell 1973, s. 428). Nejznámějším příkladem tohoto obratu je výzkum realizovaný pod vedením J. S. Colemana (1966), který při hledání odpovědi na otázku zda jsou poskytovány rovné příležitosti ke vzdělání (zpráva nese přímo název *Rovnost příležitosti ke vzdělání – Equality of Educational Opportunity*), zjišťoval nejen vstupy, ale také jejich efekt na výsledky vzdělávání. Jinými slovy, rovnost příležitosti můžeme hodnotit tak, že se zaměříme na to, zda jsou žákům poskytovány srovnatelné prostředky a podmínky (normativ na žáka, vybavení škol, kvalita učitelů, složení spolužáků podle jejich sociálního původu, atp. – tedy vstupy, to, co do školy vkládáme na počátku), ale také tak, že se zaměříme na výsledky žáků, na to, jak jsou tyto vklady efektivní v poskytování rovných příležitostí. Coleman využil také druhého způsobu, což bývá považováno za jeden z hlavních přínosů jeho studie. D. Bell (1973, s. 431) cituje starší Colemanovu práci, kde tento obrat popsals jako změnu důrazu, jako „obrat od rovnosti škol k rovnosti studentů“.

Při důrazu na rovnost výsledků nejde o totální negaci meritokracie¹, nejedná se o egalitarianismus, neboť i koncept rovnosti příležitostí s důrazem na výsledky vzdělávání nevylučuje existenci nerovností. Proto by bylo také přesnější hovořit spíše než o rovnosti výsledků o jejich vyrovnávání. Ve vzdělávací politice vyspělých zemí bývá tento požadavek formulován v podobě cílů, aby každý žák dosáhl určitého *funkčního*

1 D. Bell (1973) hovoří o potřebě redefinice meritokracie s přihlédnutím k rovnosti výsledků a nazývá ji „spravedlivou meritokracií“ (*just meritocracy*).

minima. Minima, jež by mu umožňovalo dále se vzdělávat v rámci celoživotního učení, realizovat vlastní zájmy a uplatnit se na trhu práce, aktivně se podílet na formování otevřené občanské společnosti, či obecněji, prožít plnohodnotný a smysluplný život. Důraz je kladen na základní dovednosti či klíčové kompetence, které má škola rozvíjet a které by si měl v rámci formálního vzdělávání osvojit **každý** žák. Pokud se dítěti nedaří tohoto „funkčního minima“ dosáhnout, je to především vnímáno jako chyba systému, neboť každý žák se může učit, ovšem potřebuje k tomu mnohdy jinou cestu. Zdůrazňování individuálních zvláštností a tedy i individuálních potřeb žáků vedlo k většímu důrazu na integraci či inkluzivní vzdělávání a k odklonu od rovnosti podmínek.

V této první části textu jsme tedy ve stručnosti naznačili rámeček vymezení pojmu spravedlnost ve vzdělávání v souvislostech ke spravedlnosti bez přívlastku. Je to pouze stručný úvod do problematiky, která vyžaduje hlubší oborově syntetizující přístup, a rozsáhlejší samostatné studie, které budou představovat jednu z fází řešení projektu. V poměru k ostatním částem tohoto textu je však otázce vymezení pojmu spravedlnost věnován větší prostor a to z důvodu, že dané téma ani pojmové vymezení v oboru pedagogika není obecně známé. V další části se přesuneme od roviny teoreticko-filosofické na pole pedagogické teorie a především k interdisciplinárnímu výzkumu spravedlnosti ve vzdělávání.

2. Stav řešení v kontextu pedagogické teorie a výzkumu

Zatímco v zahraničí existují rozsáhlé monografie o spravedlivosti vzdělávacích systémů a o spravedlnosti ve vzdělávání, u nás bychom takové práce hledali jen obtížně. Snad jedinou monografickou publikací, která se zabývá spravedlností ve vzdělávání především ze sociologického hlediska je práce (Ne)rovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice (Matějů; Straková 2006). Spravedlnost ve vzdělávání tak představuje pro české pedagogy – ale i pro kolegy z příbuzných oborů společenských věd – relativně nové téma. To, že se problematice spravedlnosti nevěnovala dostatečná pozornost, je do jisté míry způsobeno také obdobím reálného socialismu, kdy pouze vládnoucí komunistická strana určovala, co je a co není spravedlivé. Otázka, jak definovat spravedlnost a jak hodnotit stav naplňování principu spravedlnosti v různých oblastech lidského života, včetně vzdělávání, tak byla tabuizována. Odpověď byla *a priori* dána – naše národní vzdělávací soustava je spravedlivá, neboť umožňuje dětem dělníků dosáhnout vyšších stupňů vzdělání a umožňuje jim se aktivně podílet na budování socialistické společnosti. Otázka spravedlnosti ve vzdělávání tak sehrávala důležitou roli v ideologii komunistických politických elit, které proklamovaly důraz na rovnost všech občanů v přístupu ke vzdělávání a ten se snažily zajistit pomocí různých mechanismů „aritmetické rovnosti“, kdy při přijímání uchazečů na vyšší stupně vzdělávání bylo bráno do úvahy také místo bydliště, národnost, pohlaví, či příslušnost k sociální třídě apod. Byla to snaha o odstranění vzdělanostních nerovností mezi skupinami lidí, které jsou založeny na faktorech askriptivní povahy, nicméně skutečné efekty těchto opatření nebyly otevřeně analyzovány. Některé nedávné sociologické

analýzy pak ukazují, že ve skutečnosti tyto systémy pozitivní diskriminace v Československu, ale ani v jiných zemích východního bloku, nevedly k reálnému snížení vzdělanostních nerovností (Simonová 2006).

Také filozofický diskurs o vymezení spravedlnosti, který vyvolal Rawls publikací své Teorie spravedlnosti v roce 1971, se do českého prostředí nepromítnul (Rawlsova Teorie spravedlnosti se dočkala překladu do českého jazyka až v roce 1995). Přestože příčin toho, proč spravedlnost ve vzdělávání není dodnes rozvinutou oblastí v pedagogické teorii a výzkumu může být vícero, zůstává skutečností, že dnes již je pouze na nás, abychom se zapojili do řešení této problematiky.

V mezinárodní výzkumné komunitě je spravedlnost ve vzdělávání zpravidla spojována s fungováním celých vzdělávacích systémů. Předmětem analýz pak byly především jednotlivá opatření vzdělávací politiky a jejich analýza z pozic různých koncepcí spravedlnosti a také v komparaci s přístupy k řešení daných problémů v jiných zemích. Součástí těchto analýz však byly rovněž výzkumy zjišťující, zda záměry vzdělávací politiky jsou skutečně naplňovány v praxi, čehož příkladem je již zmiňovaná Colemanova zpráva v USA ze 60. let 20. století. Již od této doby, jak jsme naznačili výše, byl kladen důraz na analýzu výsledků vzdělávání žáků, přesto však velký rozmach studií a analýz spravedlivosti různých školských systémů zaznamenáváme až od počátku 90. let 20. století.

To je spjato s rozmachem mezinárodních projektů zaměřených na srovnávání výsledků vzdělávání. Příkladem těchto studií je TIMSS (*Third International Mathematics and Science Study*), PISA (*Programme for International Student Assessment*) či IALS (*The International Adult Literacy Survey*). Zatímco ještě v 80. letech 20. stol. byl hlavním indikátorem vzdělanosti nejvyšší dosažený stupeň vzdělání (formální vzdělání), v 90. letech zaznamenáváme rostoucí důraz na přímé testování schopností, dovedností a kompetencí žáků i dospělé populace na národní úrovni, jež vyústilo také v mezinárodní projekty podobného zaměření. Takto získaná data pak nabízela nové možnosti pro analýzy spravedlivosti vzdělávacích systémů v různých zemích. Spravedlnost (*equity*) bývá v těchto studiích operacionalizována pomocí rozdílů v dosažených znalostech, dovednostech či kompetencích, tedy v měřených výsledcích žáků, mezi různými skupinami žáků. Z různých teoretických koncepcí spravedlivosti ve vzdělávání je tedy toto pojetí nejbliže spravedlivosti jako rovnosti výsledků.

Výsledek žáka dle rovnosti výsledků má záviset co nejméně na faktorech askriptivní povahy, které žák nemůže měnit (např. pohlaví, etnikum, region, ale v těchto studiích především sociálně-ekonomický status rodiny). V této logice pak platí, že čím větší jsou rozdíly v dosažených výsledcích žáků z různých kvintilů sociálně-ekonomického statusu, tím méně je systém spravedlivý apod. Asi nejčastěji uváděným grafem, který souhrnně prezentuje výsledky jednotlivých zemí ve výzkumu PISA, je dvojdimenzionální graf. Na jedné ose je nanesen průměrný skóre žáků v dané zemi (indikátor kvality) a na druhé ose je nanesen bodový rozdíl, který odpovídá jednotkové změně ekonomického, sociálního a kulturního statusu žákova rodinného zázemí (indikátor

spravedlivosti). Školské systémy, které vykazují nadprůměrné rozdíly mezi výsledky žáků s rozdílným rodinným zázemím (resp. podle pohlaví, regionu, národnosti apod.), jsou považovány za systémy, které vedou k menší spravedlivosti výsledků, tedy za systémy méně spravedlivé.

Přestože tyto jednotlivé analýzy přinesly mnohá zajímavá zjištění a srovnání spravedlivosti školských systémů různých zemí, bylo zřejmé, že nepostihují spravedlnost ve vzdělávání v její celistvosti, ale porovnávají pouze její vybrané aspekty. Tak se mohlo dobře v některé zemi stát, že zatímco se výsledky žáků z odlišného rodinného zázemí ve srovnání s ostatními zeměmi liší jen nepatrně, rozdíly mezi dívkami a chlapci budou v tomtéž srovnání země nejzávažnější. Jednotliví autoři se tak shodli na tom, že pro porovnávání spravedlivosti vzdělávacích systémů je zapotřebí vyvinout rozsáhlejší sadu indikátorů spravedlivosti, které by braly do úvahy všechny základní aspekty spravedlnosti. Za účelem vyvinutí takové sady indikátorů spravedlnosti OECD iniciovala setkávání skupiny odborníků (*Ad hoc group on equity issue*) pod vedením W. Hutmachera, která měla za úkol navrhnout možné indikátory pro porovnání spravedlnosti vzdělávacích systémů různých zemí. Výsledkem práce skupiny byla publikace *In Pursuit of Equity in Education: Using international indicators to compare equity policies*. (Hutmacher aj. 2001; recenze viz. Simonová; Greger 2003), ve které jsou uvedena teoretická východiska (např. koncept spravedlnosti), návrh některých indikátorů spravedlnosti, mezinárodní srovnání spravedlnosti vzdělávacích systémů některých zemí a příklady a možnosti vzdělávacích politik pro snižování vzdělanostních nerovností. Na tento projekt pak navázala skupina EGREES (*European Group of Research on Equity of the Educational Systems*), která přizvala k této práci výzkumníky ze šesti evropských univerzit v rámci projektu podporovaného Evropskou komisí. V rámci tohoto projektu autoři navrhli 29 indikátorů spravedlivosti vzdělávacích systémů a pomocí nich provedli také srovnání jednotlivých zemí. Mnohé z doporučených indikátorů vycházely z dat mezinárodních projektů zaměřených na zjišťování výsledků vzdělávání (PISA, TIMSS, IALS aj.), z mezinárodních statistik (OECD indicators - Education at a Glance, Eurostat) a 6 z 29 indikátorů bylo nově navrženo na základě pilotního šetření v pěti zemích EU.

Členové týmu skupiny EGREES si kladli za cíl předložit ucelenou komparaci vzdělávacích systémů členských států EU. Výstupní monografie z projektu byla dokončena v roce 2003 (EC 2003), kdy EU měla stále 15 členských států, a také v její reedici z roku 2005 (EGREES 2005) ještě nebyla zahrnuta data za nově přistoupené státy EU. Autoři však zahrnuli data některých evropských států, které nejsou členy EU. Vzhledem k rozšíření EU o deset nových členských států se rozhodli někteří autoři skupiny EGREES dopočítat jednotlivé indikátory za nové členské státy EU a zároveň aktualizovat data u těch indikátorů, pro které již byly k dispozici aktuálnější datové soubory (např. PISA 2003). Také forma této aktualizované práce (Baye; Demeuse; Monseur; Goffin 2006) doznala dílčích změn především ve způsobu prezentace srovnání. Také autor tohoto příspěvku se účastní prací skupiny EGREES a podílí se nyní i na dalších studiích srovnávání spravedlivosti vzdělávacích systémů členských států EU. Tato spolupráce a další

společný projekt tak představují jádro řešení dílčího cíle 3, jak je uvedeme v následující části. Některé ze srovnávacích analýz byly v rámci řešení tohoto dílčího cíle již připraveny pro vydání v tomto roce (viz Greger 2006b, Greger 2006c).

3. Přístup k řešení cíle

Při řešení dílčího cíle navážeme na dva v současné době realizované projekty vztahující se ke spravedlnosti vzdělávacího systému. V projektu podporovaném GA AV ČR pod názvem „Percepce spravedlivosti vzdělávacího systému u žáků 8. ročníku povinné školní docházky a kritéria spravedlivosti jejich učitelů“ jsme na reprezentativním vzorku 1146 žáků ve věku 13-14 let (tedy 8. ročník povinné školní docházky) zjišťovali, jak žáci vnímají spravedlivost školy a vzdělávacího systému. Výzkum byl realizován formou dotazníku s uzavřenými i otevřenými otázkami. V rámci téhož výzkumu jsme také zjišťovali kritéria spravedlnosti učitelů těchto žáků (celkem 382 učitelů, návratnost 93 %). První analýzu žakovských dotazníků jsme již publikovali (Greger 2006c, 2006d), ale stále zůstává velká část získaných dat nevytěžená, a tak i v dalších analýzách chceme pokračovat především v první fázi řešení projektu tohoto dílčího cíle.

Uvedený výzkum byl také realizován v některých dalších zemích EU, konkrétně v Belgii, Francii, Španělsku, Itálii a ve Velké Británii, ovšem nereprezentativnost vzorku v těchto zemích výrazně omezuje možnosti komparace získaných dat (např. testování signifikance zjištěných rozdílů mezi jednotlivými zeměmi). Proto jsme také navázali na první studii projektem s názvem „Developing a sense of justice among disadvantaged students: the role of schools“, který finančně podpořila EK v rámci programu Socrates 6.1.2. a 6.2. V rámci tohoto projektu tak budeme sbírat nová data o spravedlnosti ve vzdělávání formou dotazníkového šetření, ovšem na větším vzorku (z každé země více než 3000 žáků) a vícetupňový náhodný výběr škol bude po vzoru rozsáhlých mezinárodních projektů (např. PISA) proveden podle jednotné metodiky a centrálně pro všechny zúčastněné země.

Tento projekt však překračuje původní šetření nejen v rozsahu a kvalitě výběrového souboru, ale především pak jde dál v otázkách spravedlnosti ve vzdělávání. Na základě volných výpovědí žáků z předchozího šetření jsme formulovali modelové situace, kdy se žáci budou vyjadřovat k míře jejich spravedlivosti, což umožní lépe poznat jejich obecná kritéria spravedlnosti, ale především, jak je uplatňují při posuzování konkrétních situací. Důraz bude také kladen na názory na spravedlnost uspořádání společnosti i konkrétní zkušenosti žáků z života mimo školu, např. vztahy k přistěhovalcům, menšinám, participaci na politickém životě apod.

Další inovací pak je důraz na nejvíce znevýhodněné žáky ve vzdělávacím systému. Jde o žáky, kteří by se z různých důvodů nedostali do výběrového souboru a přitom jejich názory na spravedlnost mohou být velmi závažné pro naši teoretickou reflexi problému i vyhodnocení spravedlivosti školského systému jako celku. Nechceme opo-

menout ani tyto žáky, a proto kromě hlavního šetření rozšíříme sběr dat o jisté případy („*case studies*“), které vyžadují zvláštní pomoc při vyplnění dotazníku, případně bude muset být dotazník nahrazen rozhovorem s výzkumníkem (především u žáků s postižením zraku, aj.). V jiných případech pak bude zapotřebí například ve třídách pro žáky ze sociálně slabých rodin či žáky s poruchami učení předčítat dotazník a případně pomoci či reagovat na vzniklé dotazy. Přítomnost některého z členů výzkumného týmu při zadávání dotazníků je v tomto případě nutností. Cíleně tak chceme do těchto „zvláštních studií“ zahrnout i školy speciální nebo školy zřizované při výchovných ústavech mládeže v ČR.

Kromě dalšího vytyčování a interpretace dat získaných z projektu AV ČR a také kromě sběru nových dat a jejich následných interpretací v rámci druhého uvedeného projektu však chceme v rámci řešení tohoto cíle ještě obohatit sebrané analýzy o další rozměry. Půjde především o rozvíjení diskursu v oblasti vývoje indikátorů spravedlnosti ve vzdělávání a také o srovnávání spravedlivosti vzdělávacích systémů různých zemí. Součástí těchto srovnávacích studií bude analýza vybraných nástrojů vzdělávacích politik na podporu znevýhodněných skupin studentů, s vědomím toho, že v různých zemích jsou skupiny znevýhodněných žáků definovány odlišně (resp. žáky se specifickými vzdělávacími potřebami). V neposlední řadě pak obohatíme naše zjištění z kvantitativních dotazníkových šetření o kvalitativní sondy (hloubkové rozhovory a focus groups) do žákovského vnímání spravedlnosti a jeho představ o spravedlivé škole. Cílem bude hlouběji porozumět žákovskému laickému vědění o spravedlnosti ve vzdělávání a tomu, jak se tyto laické představy promítají do jednání žáků a jejich morálních soudů.

Pokud bychom měli vymezit přístup k řešení cíle obecněji bez výše uvedených konkrétních příkladů, mohli bychom říci, že v obecné rovině vymezíme pojem spravedlnost ve vzdělávání, a to v teoreticko-filosofickém kontextu soudobých teorií spravedlnosti, dále pak se zaměříme na analýzy vzdělávacích politik v mezinárodním srovnání a v empirické rovině budeme zkoumat především žákovské pojetí spravedlnosti a možnosti i meze výchovy ke spravedlnosti.

Časový plán – etapy řešení dílčího cíle 3

- 2006 – tvorba teoreticko-filosofického rámce, příprava mezinárodního dotazníkového šetření (výběr vzorku, překlad dotazníků, pilotáž), analýzy nevytěžených dat z předchozích výzkumů.
- 2007 – sběr dat o spravedlnosti ve školách (mezinárodní výzkum), zpracování dat z empirického výzkumu, interpretace, výzkumné zprávy, předání výsledků školám;
- 2008 – uspořádání mezinárodní konference na téma „Spravedlnost ve vzdělávání“; prezentace výsledků na mezinárodních konferencích a v odborných časopisech, analýza spravedlnosti českého vzdělávacího systému v mezinárodním srovnání.
- 2009–2010 – sběr kvalitativních dat (focus groups, rozhovory), jejich následná interpretace a publikování výzkumných zjištění; analýza vzdělávací politiky ČR

z hlediska spravedlnosti ve vzdělávání; závěrečná studie o spravedlnosti ve vzdělávání syntetizující všechny části řešení daného cíle.

4. Předpokládaný přínos řešení dílčího cíle

Jedním ze základních přínosů řešení dílčího cíle 7 bude zasazení koceptu „spravedlnost ve vzdělávání“ do teorií školního vzdělávání a šířeji pak do kontextu teorií pedagogických věd. Součástí konceptualizace pojmu bude také metodologická operacionalizace „spravedlnosti ve vzdělávání“, která ukáže na způsob hodnocení tak komplexních jevů, jakým je i „spravedlnost ve vzdělávání“, pomocí sady indikátorů. Dále pak považujeme za přínosné položení důrazu na zjišťování non-kognitivních výsledků vzdělávání (především postoje ke spravedlnosti a jejich formování ve škole), a to v období stále sílícího tlaku na testování a zjišťování výsledků vzdělávání, které jsou však chápány stále více zúženě jako měřitelné výsledky žáků v kognitivní oblasti. V rámci řešení dílčího cíle 3 se tak zaměřujeme především na výchovnou a socializační funkci školy. V rovině metodologické pak pedagogiku obohatíme o zkušenosti a teoretické zhodnocení kvantitativních empirických výzkumů mezinárodně-komparativního charakteru na rozsáhlém výběrovém souboru respondentů.

Neméně důležitý přínos pak bude představovat také rozsáhlá analýza vzdělávací politiky ČR a dalších členských států EU z hlediska spravedlnosti ve vzdělávání a rovnosti šancí na vzdělání. Ta bude vycházet jak ze sekundárních analýz dat z mezinárodních šetření, tak i z analýz námi získaných dat v rámci řešení dílčího cíle (s využitím kvantitativních i kvalitativních výzkumných metod). Cílem analýzy vzdělávací politiky však bude vykročit za rámec pouhé deskripce současného stavu, a to až k navržení nástrojů vzdělávací politiky. Pokusíme se tedy formulovat doporučení pro rozvoj národních politik vzdělávání v oblasti spravedlnosti a sociální soudržnosti, především pak doporučení pro vzdělávací politiku v ČR.

5. Shrnutí a závěry

Studie vymezuje a charakterizuje dílčí cíl 3 projektu Centra základního výzkumu školního vzdělávání, jehož cílem je kriticky posoudit stav naplňování principu spravedlnosti ve vzdělávání školskými systémy ve vybraných evropských zemích na základě dat z empirických výzkumů a navrhnout strategie v oblasti vzdělávání podporující sociální soudržnost ve společnosti.

V úvodu studie jsme učinili exkurz do teoreticko-filosofických souvislostí pojmu spravedlnost, které jsou východiskem pro vymezení pojmu v kontextu školního vzdělávání a také v kontextu pedagogických teorií. Dále jsme popsali základní záměr i metodologické přístupy připravovaných empirických výzkumů, které budou nedílnou součástí řešení tohoto dílčího cíle. V závěru studie jsme pak představili některé základní přínosy pro rozvoj oboru pedagogika i pro rozšíření poznatkové báze o českém

školním vzdělávání, kterých chceme řešením tohoto dílčího cíle dosát.

Hlavním cílem této studie je podat základní informaci o tom, čemu se budeme v následujících pěti letech věnovat v rámci řešení tohoto dílčího cíle. Smyslem tohoto sdělení pak je vybídnout kolegy i další zájemce (například z řad studentů či učitelů), kteří mají o tuto problematiku zájem, k užší spolupráci.

Literatura

- BAYE, A.; DEMEUSE, M.; MONSEUR, CH.; GOFFIN, CH. *A Set of Indicators to Measure Equity in 25 European Union Education Systems*. Liege : Université de Liege, 2006.
- BAYE, A.; GORARD, S.; SMITH, E. *Feelings of justice at school: Results of a survey among 8th graders in Europe*. Paper presented at the AERA 2005 Conference, in Montréal, April 11–15, 2005.
- BELL, D. *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. New York : Basic Books, 1973.
- EC 2003
- EGREES. *Equity in European Educational Systems: A Set of indicators*. Liege : University of Liege, 2005 (2nd edition).
- GREGER, D. Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha : Academia, 2006a, s. 21–40.
- GREGER, D. Spravedlivost vzdělávacích systémů členských států EU. In GREGER, D.; JEŽKOVÁ, V. *Školní vzdělávání: Zahraniční trendy a inspirace*. Praha : Karolinum, 2006b. (v tisku)
- GREGER, D. Spravedlivost Evropských školských systémů očima žáků. In GREGER, D.; JEŽKOVÁ, V. *Školní vzdělávání: Zahraniční trendy a inspirace*. Praha : Karolinum, 2006c. (v tisku)
- GREGER, D. Spravedlivost školy a vzdělávacího systému očima žáků [CD ROM]. In *Sborník ČAPV 2006*. Plzeň : PedF, 2006d.
- GREGER, D. Koncept spravedlivosti a diferenciacie žáků. In WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 2. díl*. Brno : PAIDO, 2004, s. 362–370.
- Key Data on Education in Europe 2005*. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2005.
- MEURET, D. School Equity as a Matter of Justice. In *In Pursuit of Equity in Education: Using international indicators to compare equity policies*. Dordrecht : Kluwer, 2001a. s. 93–111.
- MEURET, D. A System of Equity Indicators for Educational Systems. In *In Pursuit of Equity in Education: Using international indicators to compare equity policies*. Dordrecht : Kluwer, 2001b. s. 133–164.
- SMITH, E.; GORARD, S. Pupils' views on equity in schools. *Compare*, 2006, roč. 36, č. 1, s. 41–56.
- COLEMAN, J.S. et al. *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC : US Government Printing Office, 1966.
- EGREES. *Equity in European Educational Systems: A Set of indicators*. Liege : Uni-

- versity of Liege, 2005 (2nd edition).
- HAAHR, J.H.; NIELSEN, T.K.; HANSEN, M.E.; JAKOBSEN, S.T. *Explaining Student Performance. Evidence from the international PISA, TIMSS and PIRLS surveys*. Danish Technological Institute, 2005.
- HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. Praha : Portál, 1997.
- HUTMACHER, W.; COCHRANE, D.; BOTTANI, N. (Eds.) *In Pursuit of Equity in Education: Using international indicators to compare equity policies*. Dordrecht : Kluwer, 2001.
- PALEČKOVÁ, J.; TOMÁŠEK, V. *Učení pro zítřek: Výsledky výzkumu OECD PISA 2003*. Praha : ÚIV, 2005.
- SIMONOVÁ, N. *Vzdělanostní nerovnosti a vzdělanostní mobilita v období socialismu*. In *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha : Academia, 2006a, s. 62–91.
- SPOUSTA, J. *Spravedlnost*. 1999. Dostupné na WWW: <http://www.scac.cz/EVS/web_a/spravedlnost/sprspol>. vstup 10. 11. 2006.