

**Petr Matějů, Jana Straková,
Arnošt Veselý (eds.)**

*Nerovnosti ve vzdělávání
(Od měření k řešení)*

Praha: Slon, 2010

Sedmnáct autorů se spojilo do dalšího kompendia věnovaného nerovnostem ve vzdělávání. Po rozsáhlé publikaci „(Ne)rovné šance na vzdělání“ (Academia 2006) pokračoval autorský tým – doplněný novými odborníky – v práci na recenzovaném textu. Vydání z roku 2010 jde dál než předchozí kniha.

Téměř 500 stran tetxu je rozděleno do tří částí. První je obecnějším vstupem do problematiky, s kapitolami „Nerovnosti ve vzdělávání – od konceptů k měření“ z pera Davida Gregera a „Vzdělávací systémy a reprodukce vzdělanostních nerovností“ od Arnošta Veselého a Petra Matějů. Druhá část „doplňuje empirické evidence o nerovnostech ve vzdělávání v České republice“. Znamená to, že jsou v ní kapitoly, které doplňují a rozšiřují empirická zjištění z předchozí publikace. Text Jany Strakové je věnován diferenciaci vzdělávacích výsledků v povinném vzdělávání a „přidané hodnotě víceletých gymnázií ve světle dostupných datových zdrojů“. Jana Trhlíková a Helena Úlovcová sledují „vliv rodinného zázemí na předčasné odchody ze vzdělávání a na dlouhodobou nezaměstnanost mladých lidí“ a pojednávají též o „specifikách vzdělávacích cest a uplatnění na trhu

práce absolventů učebních oborů“. Ivan Gabal s Karlem Čadou prezentují poznatky o „romských dětech v českém vzdělávacím systému“. Josef Basl zpracoval problematiku „diferenciace v počítačové gramotnosti a nerovností v přístupu k informačním technologiím“. Věra Czesaná pak „nerovnosti v účasti v dalším vzdělávání“ a Hana Žáčková „bariéry v účasti na dalším vzdělávání“. O další kapitoly ve druhé části se podělili ještě tito autoři: Petr Matějů nejprve s M. S. Smithem a J. Baslem analyzovali změny v determinaci vzdělanostních aspirací mezi roky 1989 a 2003, pak s týmiž spoluautory a navíc s P. Soukupem zpracovali výsledky výzkumu šancí na vysokoškolské vzdělání podle patnáctiletých žáků v ČR i v jiných zemích a naposledy ve druhé části spolu s T. Konečným, S. Weidnerovou a Hansem Vossensteynem porovnali „financování studia a vývoj nerovností v přístupu k vysokoškolskému vzdělávání v ČR a Nizozemsku“. Poslední dvě kapitoly ve druhé části jsou věnovány „přechodu mezi střední a vysokou školou a roli různých modelů přijímacího řízení“ (autoři T. Konečný, J. Basl a J. Mysliveček) a „působení primárních a sekundárních faktorů sociálního původu při přechodu na vysokou školu v ČR podle výsledků výzkumu PISA – L“ (N. Simonová a P. Soukup). Třetí část, rozsahem nejkratší, je věnována implikacím pro vzdělávací politiku. Tady jsou kapitoly dvě a postarali se o ně editoři publikace. J. Straková

a A. Veselý zpracovali „vzdělanostní nerovnosti a jejich řešení z pohledu aktérů“. Poslední kapitola (předchozí dvojice doplněná ještě P. Matějů) je explicitě věnována „doporučením pro vzdělávací politiku“.

Struktura knihy je nová. Nová jsou rovněž data ve druhé části a konečně i první část, vstupující do obrysů teroetického zaktovení zkoumané problematiky, je nová. Nová – a nejen ve vztahu k předchozí publikaci – je především část třetí. Není obvyklé, aby ve vědecky založené publikaci z peravětšinou domácích autorů našel čtenář text, který má podobu námětů a návrhů k implementaci zjištěných poznatků. To samo o sobě je nutné vyzdvihnout a ocenit. Stejně jako fakt prezentace řady významných empirických zjištění.

Ne všechno si ale v recenzované publikaci zaslouží ocenění. Kniha je především poznamenána jakýmsi chvatem při editaci. V každém případě je v ní poměrně hodně formálních nedostatků i chyb. Hned v obsahu lze nalézt dvě chyby v názvech kapitol: 10. kapitola podle nadpisu v obsahu prezentuje „VYSOKOKOŠKOLSKÉ vzdělání...“, 12. kapitola zase mate čtenáře názvem „Působení primárních a sekundárních faktorů sociálního původu při přechodu A vysokou školu v ČR...“. Na str. 84 se lze nejprve dočíst, že na výzkumu Thematic Review of Tertiary Education se podílelo 23 zemí, aby se o pár řádků dále čtenář dověděl, že se na něm podílelo 24 zemí. (V obou případech je odkaz

na stejný pramen.) Grafy jsou převedeny z barvy do černobílé podoby s ne příliš přehledným výsledkem (např. na str. 188 a dalších), nepřesnosti jsou i v textech o autorech – Petr Soukup se jistě rád dočetl, že byl spolueditorem s Hynkem Jeřábkem a Petrem Soukupem, na str. 204 a 206 jsou chyby v tabulkách atd. Jsou tu i ediční nejasnosti: tabulky a grafy jsou číslovány v rámci kapitol, odkazy po čarou na stránkách průběžně. Proč tomu tak je? Nejsou dotaženy vztahy mezi jednotlivými texty. Zdá se, že editoři rezignovali na vnitřní diskusi a ponechali na čtenáři, ať si vybere. V některých textech jsou poznatky či tvrzení popisující situaci odlišně, než jak je prezentováno v jiných textech. To ovšem může vést ke zpochybnění podaných shrnutí.

Jistá uspěchanost či dokonce povrchnost je patrná i v řadě tvrzení a uváděných poznatků a rovněž v práci s některými pojmy. Jak pojmové uchopení, tak některé argumenty jsou, řekl bych, „letmé“, jen z části propracované.

Uvedu několik příkladů při zacházení s pojmy diferenciacce a diverzifikace. Vymezení „diferenciacce“ je tu několik. Nejprve se jedná o pojmu samotném a ve vztahu ke vzdělávací politice (v části 2.3 a n. druhé kapitoly), aby se náhle v části věnované vysokoškolskému vzdělávání (v téže kapitole) objevila „diverzifikace“, následně v podobě „formální diverzifikace“ (str. 73, s vysvětlením, že určuje v zásadě počet stupňů terciárního

vzdělávání), přičemž „diverzifikace systému“ je vysvětlena jako „formální členění stupňů terciárního vzdělávání“. Autoři v další větě (stále str. 73) konstatují, že dochází k diferenciaci škol z hlediska kvality poskytovaného vzdělání, pověsti, „prestíže“ diplomů a úspěšnosti absolventů na trhu práce. Pak se hned dodává: „Problém spočívá v tom, že diverzifikace je podmínkou skutečné expanze vzdělávacích příležitostí na terciární úrovni...“ Na téže straně je použit termín „proces diverzifikace jako vznik různých cest (tracks), kterými jedinec může systémem terciárního vzdělávání projít...“ A aby byl zmatek dovršen, hned na str. 75 se uvádí: „Diskusi k roli expanze, diverzifikace a diferenciaci systému terciárního vzdělávání ... rozhodně nelze přeceňit, a to zejména v době, kdy se u nás ... uvažuje o výrazném rozšíření segmentu profesně orientovaných bakalářských studií..., jehož primárním cílem má být posílení diverzifikace terciárního vzdělávání v ČR...“ Nicméně např. v 5. kapitole se pojednává o „diferenciaci vzdělávacích drah“, a to na všech úrovních českého vzdělávacího systému (str. 130 a n.). To je ale zase odlišný přístup, než jak byl vysvětlen ve druhé (pojmové) kapitole. A ještě je možné dodat, že v první kapitole (je charakterizována jako přehled konceptů a možností měření nerovnosti ve vzdělávání) se výraz diferenciaci nebo diverzifikace ani jednou nevyskytuje a tudíž se vlastně k problému přistupuje hlavně

z hlediska sociální spravedlnosti. (To přitom samo o sobě představuje velmi komplikovaný problém.) Dvojice pojmů diferenciaci a diverzifikace jsou zřejmě v české kotlině používány podle chuti, aniž by byl učiněn pokus o konsensus v jejich vymezování. Ostatně běžný slovník cizích slov je užívá jako synonyma. Pozoruhodné je také to, že ve věcném rejstříku recenzované publikace se pojem „diverzifikace“ nevyskytuje.

Možná právě tenhle volný přístup k zacházení s výchozími pojmy a vztahy mezi nimi je kořenem zvláštní rozpornosti ve výkladu diverzifikace terciárního vzdělávání tak, jak je prezentována ve shrnující kapitole. Autoři na jednom místě konstatují, že „diverzifikace ...zpravidla vede k růstu podílu studujících z rodin s nižším sociálně ekonomickým statusem“ (str. 448). Pak ale upozorňují na prohlubování sociálních nerovností v souvislosti s jedním z podstatných proudů diverzifikace terciárního vzdělávání, totiž s vytvářením „segmentu profesně připravujících vysokých škol“, když uvádějí (zase ale bez přesvědčivých dat), že do profesně zaměřených terciárních studií nastupují hlavně uchazeči z rodin s nižším socioekonomickým statusem. Má jít tedy o jiný druh diverzifikace či diferenciaci terciárního vzdělávání? Jak vlastně za těchto okolností rozumět „profesní přípravě“ na vysokých školách? To jsou otázky, které zůstávají v textu nezodpovězeny. Pak

i implementační váha poznatků, které s nimi operují, je sporná.

Co lze ale celé publikaci podle mého názoru především vytknout, je její pojetí vzdělávání téměř výhradně jako socioekonomické kategorie. Projevuje se to mnohokrát v tom, že se difference objasňují výhradně ekonomickými a s tradičním třídním statusovým pojetím spojenými indikacemi (např. když se na str. 237 pojednává „o významu vysokoškolských aspirací v kontextu životního úspěchu“: „Toto zjištění je možné snadno interpretovat s ohledem na strukturní změny ekonomických podmínek“.) Prostřednictvím ekonomicko-sociálního přístupu je vlastně objasňována celá prezentovaná problematika. Jelikož jsou předmětem zájmu míry nerovností, zajisté to k takovému přístupu svádí. Nicméně zúžit nerovnosti jen na tradiční socioekonomický – vlastně třídní – přístup neodpovídá současným pojetím sociální stratifikace. V něm patří zcela zřetelně výrazné místo takovým indikacím, jakými jsou životní styl, hodnotová a normativní „výbava“, či kultura v širším smyslu. (Při plnohodnotném respektu k Bourdieovu pojetí kapitálů, s využitím prací Di Maggio, nebo Lamonta a dalších). V této souvislosti je také pro texty v publikaci „Nerovnosti ve vzdělávání“ příznačné, že se téměř vůbec nevěnují socializaci. A když ano, tak stejně jako u pojetí vzdělávání, je to fakticky bez nahlédnutí do obsahu socializačních procesů. Respekt

k fázím sociálního učení a socializačního procesu by mohl být dalším klíčem pro poznávání i interpretací diferencí, a to jak v případě možnosti přístupu ke vzdělávání, tak v případě samotné diferenciací vzdělávacích a výchovných procesů. Procesuální váha diferencí zůstává stranou zájmu. Téměř vždy je také pomíjen atribut vzdělávání, který se pojí s výchovou, či obecněji se sociálním učením. Nejčastěji je vzdělávání v publikaci chápáno jako technologický proces, jako cosi, co lze vysvětlit ze sebe sama, a ovšem jako zdroj pro rozvoj sociálního a ekonomického postavení. Otázky jsou obvykle kladeny pouze ohledně stupně vzdělávání a ne jeho obsahu. Nanejvýš jsou to otázky po dopadu vzdělání na uplatnění na trhu práce a na postup na socioekonomickém žebříčku. Nepadne ani slovo o vzdělání jako o zdroji a také projevu úrovně kultury. Dovolím si v této souvislosti připomenout, že šetření mezi generacemi (uskutečnili jsme ho v roce 2008 na reprezentativních souborech za ČR u kohorty lidí mezi 30 až 34 roky a jejich rodičů) přineslo zřetelné důkazy o kvalitě a váze přenosu hodnot, norem a kulturního kapitálu mezi generacemi především v souvislosti s kvalitou komunikace a vztahů mezi dětmi a rodiči. A to křížem přes úroveň vzdělání rodičů i ISCO. Ze zcela odlišného úhlu pohledu připomenu podstatné úspěchy v podpoře vystoupení z úrovně původní rodiny (či dokonce z existence mimo

rodinu) u studentů internátní školy Open Gate v Babicích u Říčan, zaměřené v první řadě na pomoc sociálně, ekonomicky a kulturně hendikepovaných dětí s dobrými osobnostními dispozicemi ke vzdělávání.

Jako jeden z mnoha příkladů tohoto zjednodušeného, převážně ekonomokratického přístupu k problematice vzdělávání a nerovnosti v něm může posloužit i poznámka (na str. 447) o „akademické“ orientaci bakalářského stupně studia jako chybné. Protože se neuvažuje s humanizační a výchovnou funkcí vzdělávání, platnou samozřejmě i u terciárního vzdělávání, je to závěr logický. Poznatky např. z výuky v bakalářském studiu na některých humanitních fakultách ale ukazují, že uplatnění absolventů právě „akademicky“ zaměřeného bakalářského studia je velmi vysoké. Právě proto, že jsou dobře vybaveni schopností učit se novému, tvořivě reagovat, zvládnou nezbytnou technologii profese prostřednictvím školení v krátkém čase po nástupu do zaměstnání. (Tímto školením procházejí tak jako tak i absolventi „profesně“ orientovaného studia.) Samozřejmě, že to neplatí u všech profesí. Nicméně profesní příprava za situace trvalých inovačních procesů, rychlých profesních změn a požadavků na pracovníky, častých změn v životní dráze,

vysoké flexibility a dalších charakteristik zaměstnání v postmoderní době, vyžaduje minimálně rovnováhu mezi „akademickou“ a „profesní“ orientací, tak jak jsou v textu publikace chápány.

Za takto nastavených přístupů je otázka, do jaké míry zjištěné nerovnosti při vstupu do vzdělávacího procesu i nerovnosti další odpovídají skutečnosti, nebo jsou odrazem použitých kritérií.

Publikace P. Matějů, J. Strakové, A. Veselého a dalších čtrnácti odborníků „Nerovnosti ve vzdělávání. (Od měření k řešení)“ je cenná a nepochybně hodná pozornosti. Zároveň však vyžaduje od čtenářů, aby soustavně pamatovali na to, že vzdělávání a přístupy k němu jsou vždy procesy zahrnující sociální, ekonomické a kulturně–humanistické dimenze poznávání, výchovy a uplatňování získaného poznání. Cílem vzdělávání je rozvoj osobností, kultury a také ekonomických dimenzí života. Zjednodušená akcentace kterékoliv z těchto dimenzí bez respektu k ostatním obsahuje metodologická a věcná rizika, která mohou ohrožovat cestu k poznání. A tudíž i k dobré praxi. Platí to, i kdyby byla o opaku přesvědčena většina odborníků z „vyspělých“ zemí.

Libor Prudký