

států přesvědčivě popsala již v minulosti řada autorů, mezi jiným Max Haller ve své knize *Class Structure in Europe* z roku 1990 (Armonk, N.Y.: M.E. Sharpe 1990). Závažnost tohoto problému se vynoří, podíváme-li se na strukturu literatury použité Kellerem. Kellerovy závěry reflektují strukturu použité literatury. K jiným závěrům by možná došel při vyšším zastoupení např. německé nebo skandinávské literatury. To není kritikou francouzské sociologie a toho, že autor je největším českým znalcem francouzské sociologické literatury, je to spíše výzva k argumentům opírajícím se o širší sociologické zdroje.

*Facit:* kniha je plna poukazů na souvislosti, které si často mainstreamová a nekritická sociologie neuvědomuje. Je bohatá sociologickou imaginací a neobvyklými pohledy a každý, kdo se snaží porozumět tomu, co se děje v západních společnostech, by si ji měl prostudovat. Nemusíme se vším, co Keller tvrdí, souhlasit, avšak o problémech, které jeho kniha otevřela, bychom měli přemýšlet a česká sociologie by o nich měla diskutovat.

Jiří Musil

**Petr Matějů, Jana Straková, Arnošt Veselý (eds.): Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení**

Praha, Sociologické nakladatelství (SLON) 2010, 495 s.

Objemná publikace, na které se kromě tří editorů podílelo čtrnáct nebo dokonce šestnáct autorů (M. L. Smith a H. Vottensteyn jsou napsáni pouze u kapitol), v podtitulu slibuje nacročit k řešení problému vzdělanostních nerovností a říci, kudy by se měla ubírat vzdělávací politika. Uvědomíme-li si například, že P. Matějů vedl skupinu připravující Bílou knihu terciárního vzdělávání a patří k expertům projektu Reforma terciárního vzdělávání, nejde v tomto případě o pouhé proklamace.

Nejprve k východiskům knihy. Vzdělání se ve společnosti těší vysokému symbolickému a materiálnímu ocenění, dosažené vzdělání se projevuje ve výši příjmů, způsobu života nebo spokojenosti. Zvyšování úrovně vzdělanosti je žádoucí nejen z individuálního, ale rovněž z celospolečenského pohledu. Spravedlnost ve vzdělávání je proto žádoucím cílem a rodinný původ by neměl ovlivňovat šance studentů na dosažení odpovídajícího vzdělání a pozice na trhu práce. Ty podle meritokratického principu, zajišťujícího legitimitu a efektivitu současné liberální společnosti, mají odrážet pouze předpoklady a úsilí jednotlivce. Vzdělávací politika by proto měla reflektovat poznatky odborníků o mechanismech reprodukce vzdělanostních nerovností a překážkách, které brání rovnému přístupu.

Kniha je rozdělena na tři části, přičemž těžiště spočívá ve druhé části se 13 kapitolami seznamujícími s výsledky (zejména) reprezentativních národních i mezinárodních šetření. První a třetí část pak zasazují analýzy do širšího teoretického a praktického rámce.

První část předkládá rozlišení rovnosti příležitostí na *rovnost přístupu*, *podmínek a výsledků*. V knize není upřednostněno jedno hledisko, pouze P. Matějů a A. Veselý tak explicitně činí pro systém terciárního vzdělávání. Zůstávají však u nepřliš konkrétní definice: „... budeme za spravedlivý (*equitable*) považovat takový systém, který zajišťuje, že vstup do terciárního vzdělávání (*access*), míra participace (*participation*) a jeho výsledky (*achievements*) závisejí pouze na vrozených schopnostech a studijním úsilí. ... aby získání vysokoškolského vzdělání nebylo ovlivněno takovými osobními a sociálními faktory, které by zakládaly nerovnost spočívající v diskriminaci...“ (s. 71). Z formulace může vyplývat, že český systém spravedlivý už je, protože přímo nediskriminuje, nebo že není – a pravděpodobně nikdy nebude –, protože se studující/absolventi různých oborů a úrovní vzdělání

od sebe liší. Vrozené schopnosti ani míru studijního úsilí dosud nikdo nedokázal dostatečně objektivně a efektivně sledovat. V knize se stopují subtilnější mechanismy reprodukce nerovností spojené jak s rodinným zázemím, tak s charakteristikami vzdělávacího systému. Opakovaně zaznívá důraz na potřebu budování systému monitorování – výběru konkrétních cílů a indikátorů kvality, důkladného sledování efektivity a spravedlivosti – avšak bez debaty o současném stavu institucí, které stát k tomuto účelu zřizuje.

P. Matějů a A. Veselý odlišují dvě perspektivy teorií vzdělanostních nerovností, jejichž propojení je žádoucí a zároveň velmi obtížné: *alokační model*, který klade důraz na vliv strukturálních omezení a bariér vlastních sociálním institucím, a *socializační*, zaměřený na úroveň jednotlivce, jeho rodiny a sociálního okolí. Sledují dále z alokační perspektivy různé aspekty vzdělávacích systémů (diferenciace, stratifikace, standardizace) a jejich dopad na nerovnosti. Diferenciace ve vzdělávání (zjednodušeně různé typy vzdělávacích programů, viz s. 43–47) je prostředkem, který pomáhá reprodukovat nerovnosti, přesto má mnoho příznivců mezi pedagogy i širší veřejností, kteří zdůrazňují výhodnost rozlišování žáků podle schopností. K ospravedlnění diferenciace by podle autorů bylo potřeba dokázat přinejmenším větší efektivitu, přitom ani tento základní předpoklad nebyl jednoznačně potvrzen, na rozdíl od reprodukce rozdílů v úspěšnosti žáků odlišných vzdělávacích proudů v dalším vzdělávání a na trhu práce, která je opakovaně dokladována (i na českých datech). Různé vzdělávací programy s sebou přinášejí odlišné kurikulum, učitele, formu výuky, očekávání od studentů, a samy se stávají informací o historii konkrétního žáka a ovlivňují jeho pozdější vzdělávací výsledky. Zařazování žáků přitom nezávisí jen na studijních předpokladech, ale i na sociálním a kulturním postavení žáků, předchozí škole, lokalitě. Z odborného hlediska

je proto zcela nežádoucí raná diferenciace, velmi sporná je existence víceletých gymnázií (VG) a podle autorů i profesního vzdělávání na středním stupni.

Čtyři kapitoly se věnují především dětem a mladým, kteří nejsou školně úspěšní. Explicitně se zde setkáváme s problematikou sociálního vyloučení/exkluze a integračními nástroji (v poutavě napsané kapitole I. Gabala a K. Čady). I když připustíme, že školský systém má být soutěžní, ve které někdo musí (relativně) „vyhrát“ a druhý „prohrát“, musí nás zajímat rozdíl mezi těmito dvěma skupinami. J. Straková přináší důležité poznatky o tom, že se mezera mezi nimi v naměřených znalostech za poslední roky zvětšila, a to zejména kvůli zhoršení druhého stupně základních škol (ZŠ), a nikoli zlepšení nejlepších žáků. Zjištění navíc potvrzují závěry šetření PISA 2009, ve kterém narostl podíl českých žáků (zvláště chlapců) s nízkou úrovní čtenářské gramotnosti (téměř čtvrtina žáků) a zároveň snížil podíl nejlepších čtenářů (*PISA 2009 at a Glance*. Paris: OECD 2010). Zdá se, že aktivity zaměřené na snižování nerovností podstatně selhávají a narůstá počet mladých, kteří po dokončení povinné školní docházky zůstávají funkčně negramotní a mají negativní postoje vůči škole. Autorka varuje nejen před vnější, ale také skrytě probíhající diferenciací na „dobré“ a „špatné“ (zbytkové) školy, ke které dochází v rostoucí bitvě o žáka. Podle Strakové „zvyšující se diferenciace vede k poškozování těch nejslabších“ (s. 107). VG neslouží všem, ani nepomáhají mimořádně nadaným, ale poskytují *sociálně exkluzivní prostředí* dětem ze vzdělanějších a motivovanějších rodin. Přesto autorka nabádá k opatrnosti v diskusi o jejich rušení. Tomu by měla předcházet fáze vnitřní diferenciace na druhém stupni ZŠ prostřednictvím rozšíření nabídky výuky ve dvou stupních náročnosti (s. 432).

Kapitoly zaměřené na vzdělávání romských žáků z vyloučených lokalit, učňovské školství, na uplatnění vyučených a mla-

dě nezaměstnané, kteří opustili předčasně vzdělávání, se vyjadřují k společensky závažným souvislostem současného vzdělávání. Čtenář obeznámený s problematikou nerovností nebude překvapen tím, že sledovaní romští žáci častěji přecházejí do praktických škol, dlouhodobě chybí ve výuce, mají špatný prospěch a snížené známky z chování, chybí jim podpora v rodinách i vyšší aspirace. Dlouhodobě nezaměstnaní mladí bez vzdělání či vyučení pocházejí častěji z rodin neúplných, s nižším vzděláním, více ohrožených nezaměstnaností, s menšími nároky na vzdělání dětí. Rozdíly v ochotě se dále vzdělávat u nich souvisí s rodičovskými očekáváními. Absolventi učňovských oborů nejsou po několika letech po absolvování příliš spokojeni s oborem a uplatněním, oproti maturantům jsou více ohroženi nezaměstnaností a méně finančně ohodnoceni.

Bohužel kapitoly na sebe nijak neodkazují. Je zřejmé, že mezi tématy jsou průniky, a na druhou stranu by bylo zajímavé ukázat rozdíly. Nabízí se srovnání situace vyučených s těmi, kteří opustili vzdělávání předčasně (nejen s maturanty), nebo podrobněji pojednat opakující se téma adaptace na školu a *protiškolních postojů* úzce provázané s neúspěchy, špatným prospěchem, chováním a emocemi (odpor, frustrace). Objevuje se zde otázka, kterou si autoři nekladou: nakolik výsledky špatných žáků odpovídají jejich reálným schopnostem a do jaké míry jsou důsledkem či výrazem rezignace na výkon, odporu vůči testování, hierarchiím? Lepší komunikace pedagogů s „neúspěšnými“ žáky a snaha o zlepšení jejich postoje ke škole i vzdělávání by měla být součástí vzdělávací politiky. Paradoxně vzhledem k diskusi v první části pak vyznívá zjištění I. Gabala a K. Čady, že nejlépe se slabšími (romskými) žáky dnes dokáží pracovat ne inkluzivní, ale „segregované“ školy, které přitahují profesionály se zájmem a uplatňují spektrum integračních nástrojů. Ukazuje se zde (skrytý) potenciál škol a odborníků, kteří na základě svých zkuše-

ností z práce se žáky a rodinami dokázali najít možné cesty z vyloučení.

Pět kapitol se zabývá opačným pólem, různými aspekty nerovností ve vyšším vzdělávání: vliv otevřenosti středního a vyššího vzdělání na formování aspirací, působení primárních a sekundárních faktorů v přechodu na VŠ nebo způsob přijímacího řízení a financování studia. Vzdělanostní aspirace na VŠ prodělaly v době mezi lety 1989 a 2003 velkou proměnu, došlo k jejich nárůstu, rodiče a ještě více žáci si stále naléhavěji uvědomují význam vzdělání pro životní úspěch. Aspirace na VŠ vzdělání byly u českých patnáctiletých žáků v roce 2003 silně (ale méně než v roce 1989) závislé na socioekonomickém zázemí a na měřených schopnostech. U stejných respondentů o tři roky později v době jejich možného vstupu na VŠ (druhá vlna PISA 2003-L) se potvrdilo, že na VŠ se hlásí především studenti s většími studijními dovednostmi; i po jejich zohlednění nicméně zůstal významný vliv sociálního zázemí a genderu (vyšší šance měly dívky a vyšší sociální status rodiny). Klíčový sekundární faktor pro vstup na VŠ – aspirace na VŠ v 15 letech – měl podobnou explanační sílu jako výše zmíněné primární faktory. Typ navštěvované střední školy aspirace dotvářel, gymnázia je významně podpořila (absolventi VG směřují na VŠ bez ohledu na dovednosti), učební obory naopak utlumovaly. Klíčem ke změně má být *zvyšování aspirací* v nižším věku u všech žáků a zvláště podpora žáků se studijními schopnostmi, kteří jsou znevýhodněni rodinným zázemím: „... české školy nehrají (neumí hrát) v procesu utváření vzdělanostních aspirací, a také v procesu přechodu na vysokou školu, téměř žádnou roli“ (s. 320). Takový systém, i když je bezplatný a přímo nediskriminuje, dává příliš mnoho prostoru rodinám, proto je žádoucí posílení pozice školy.

Kontroverzně vyznívá tvrzení N. Simonové a P. Soukupa o souvislosti sociálního postavení rodičů s výší IQ potomka a o ge-

netické podmíněnosti stojící za závislostí mezi sociálním původem a typem středních škol (s. 318). Zatímco J. Straková zmiňuje ve společnosti přetrvávající „... přesvědčení o silné biologické podmíněnosti studijních předpokladů“ (s. 95), Simonová se Soukupem dochází k závěru, že fakt dědičnosti inteligence se potvrzuje v datech, přestože nepracovali s IQ testy a lze jenom spekulovat, s jakou „socializovanou zodpovědností“ (s. 319) studenti k testům přistupovali.

Závěrečná část psaná méně akademicky obsahuje jistě diskutabilní návrhy, je ale jednoznačným přínosem. Vyjadřuje totiž komplexnost, vzájemnou provázanost a neexistenci jednoduchých řešení. Žádná reforma nemůže naplnit očekávání, pokud není přijímána těmi, kteří ji svými každodenními činy uvádí v chod, zde pedagogy, rodiči a žáky. Autoři prosazují zavést a zároveň personálně a finančně posílit jednotné ZŠ, ve kterých bude mít úsilí o snižování nerovnosti nejvyšší šanci na úspěch. Cílem je vytvořit sociálně heterogenní kolektivy, ve kterých se bude pečovat o rozvoj každého žáka, diagnostikovat předpoklady a potřeby žáků, nabízet kariérové poradenství. Navrhuje se informační kampaň, která přesvědčí veřejnost o přednostech takového systému. Učitelé by neměli usilovat primárně o spravedlivé hodnocení dětí, ale „měli by považovat za úkol pomoci každému se co nejvíce vyvíjet“ (s. 431). Tuto tezi shledávám problematickou nejméně ze dvou hledisek. Jednak je možné je číst jako *a priori* kritiku práce pedagogů, pro které je rozvoj dítěte tradičním cílem. Spor se vede o jeho význam: co považujeme za správný rozvoj osobnosti? Dále, spravedlivé hodnocení *výkonu* (nikoli dítěte) je prostředkem, jak pravdivě informovat žáka i rodiče o zvládnání nároků. Klást různé nároky a odlišně hodnotit sotva může být cestou ke stejným podmínkám a rovným příležitostem. Jako účelnější se mi jeví uvažovat o posílení autonomního hodnocení, které vtahuje do procesu hodnocení samot-

ného žáka (J. Slavík. „Autonomní a heretonomní pojetí školního hodnocení – aktuální problém pedagogické teorie a praxe.“ *Pedagogika* 53, 2003 (1): 5–25).

Míru stratifikovanosti a diferenciaci středního vzdělávání identifikují autoři jako zásadní pro determinaci aspirací ke studiu na VŠ. Ke zvýšení rovného přístupu k VŠ vzdělání je proto podle nich nutné změnit strukturu systému středního školství, potlačit odborné vzdělávání a prosazovat všeobecné vzdělání, omezit rozdíly mezi školami. Dnes, kdy na konci ZŠ mnoho žáků není odborně profilovaných, dochází k optimalizaci sítě škol (slučování) a velká část maturantů nastupuje na VŠ, jsou pro vážnou diskusi vhodné podmínky. Přesto by se nemělo zapomínat na argumenty pro zachování odborného vzdělávání a specifických dovedností (hrozba předčasných odchodů části studentů, příležitost ke zvýšení hodnoty práce a menších rozdílů mezi lidmi; s. 54).

Inspirující a poučné je uvedení příkladů nejen dobré praxe, ale i méně úspěšných, až varujících důsledků opatření, na nichž se zřetelně ukazuje obtížnost vyrovnávání sociálních nerovností a nezbytnost uvažovat ve vztazích (např. důraz na spádovost má význam jen v heterogenních komunitách, v segregovaných oblastech je dojíždění spíše možností, jak žáky podpořit).

Do jisté míry konkurenčním výkladem je tradice kritického přístupu, která zasazuje vzdělanostní nerovnost do širšího kontextu mocenských nerovností (např. R. Collins, M. Young, P. Bourdieu, J. Keller). Dlíčí argumenty sice lze v textech vysledovat (viz např. s. 54, 69, 421), nejsou ale jejich východiskem. Nabízí se úvaha, že od školství si nelze slibovat kompenzování neduhů společnosti, bude vždy součástí obecnější situace a vývoje společnosti. Je proto na místě klást otázky po (nezamýšlených) důsledcích reform, proměnách obsahu a významu vzdělání a diplomů. Nepovede diferenciaci vyššího vzdělávání k přetrvávání nerovností, jak se ukazuje u vyšších odbor-

ných škol (viz s. 73)? Proč v době rozšiřování studijních příležitostí pro sociálně slabší eskaluje diskuse o zavádění finanční spoluúčasti studentů na veřejných institucích? Obavy, že místo sociálního výtahu bude vyšší vzdělání (nedostatečnou) pojistkou proti sociálnímu sestupu fungující hlavně jako sociální uzavírka vylučující ty, kteří ho nedosáhli, jsou už dnes vysoce aktuální. Úspěch knihy, která kriticky popisuje pronikání mechanistické a tržní logiky do školství, aniž by vedla k rozvoji individuality a vzdělanosti, svědčí o tom, že i u nás si tato debata nachází své místo (P. K. Liessman. *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia 2008).

Ani recenzovaná mnohastranková publikace tak téma vzdělanostních nerovností nevyčerpává. S jistotou se přesto většina kapitol zařadí mezi povinnou četbu každého, kdo se jimi hodlá zabývat – ať už na autory bude navazovat, či se vůči nim vymezovat. Lze ji doporučit i širší veřejnosti se zájmem o empirické studie a/nebo náhled aktuálního stavu sociologické expertízy na poli vzdělání.

Kateřina Vojtíšková

**Martin Ouředníček, Jana Temelová, Lucie Pospíšilová (eds.): *Atlas sociálně prostorové diferenciacie České republiky / Atlas of Socio-spatial Differentiation of the Czech Republic***  
Praha, Karolinum 2011, 137 s.

V nakladatelství Univerzity Karlovy v Praze vyšlo v tomto roce pozoruhodné dílo, kterým editorský kolektiv z katedry sociální geografie a regionálního rozvoje Přírodovědecké fakulty UK v Praze představuje odborné veřejnosti široký okruh proměn české společnosti po roce 1989. A to formou atlasu, který prezentuje průřezové klíčová témata sociální stratifikace české společnosti v kontextu změn její prostorové organizace v transformačním období – *Atlasu*

*sociálně prostorové diferenciacie České republiky / Atlas of Socio-spatial Differentiation of the Czech Republic*. Jak vyplývá z názvu, má atlas podobu dvoujazyčného díla, což ho činí přístupným pro čtenáře a badatele i mimo český kontext. Tento výrazný vědecký počín je výsledkem dlouholeté práce členů editorského kolektivu a dalších autorů v oblasti sociální a ekonomické geografie. Jejich dosavadní odborné publikace jsou geografické komunitě nejen v České republice, ale i v zahraničí dostatečně známy a jsou jí respektovány. Při konstrukci map a přípravě výkladového textu k nim byly využity mnohé výsledky z jejich předchozích prací.

Každý atlas stojí na datech, jejichž kvalita je pro obsah rozhodující. V případě posuzovaného atlasu využili autoři poměrně širokou paletu dat. Od těch, která zachycují pohyby české společnosti v intercenzálním období let 1991 a 2001, až po ta novější, charakterizující její vývoj po roce 2001. Na rozdíl od jiných analytických prací podobného územního rozsahu je vývoj většiny ukazatelů představen až do úrovně obcí. Atlas je rozdělen do třinácti tematicky vzájemně provázaných kapitol, které mapují proměny sociálních a člověkem vytvořených nebo ovlivněných segmentů životního prostředí České republiky v období po roce 1989. Každá kapitola je vnitřně strukturována do několika mapových listů, většinou v měřítku 1 : 1 000 000, doplněných komentářem podávajícím základní informace o sledovaném jevu a odkazy na literaturu. Na konec každé z kapitol je umístěna metodika umožňující porozumět konstrukci map, textu, grafů a tabulek. Jak bylo uvedeno hned v úvodu, atlas má svým obsahem ambici navazovat na předchozí atlasová díla z dob ještě před rokem 1989, například *Atlas obyvatelstva Československé socialistické republiky* (Praha: Geografický ústav ČSAV, Federální statistický úřad 1986) nebo *Atlas ze sčítání lidu, domů a bytů: Česká socialistická republika* (Praha: Geografický ústav Československé akademie věd 1984).