

MILADA RABUŠICOVÁ

ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST ŽÁKA V KONTEXTU VZDĚLANOSTNÍCH NEROVNOSTÍ

Příspěvek navazuje na stať *Otázky rovnosti a nerovnosti vzdělávacích příležitostí* publikovanou ve Sborníku prací filosofické fakulty brněnské university I 26, řada pedagogicko-psychologická, ročník 1992. Po přehledu různých koncepcí a teorií vyjadřujících se k tomuto tématu, jenž je obsahem zmíněné statě, předkládáme nyní výsledky výzkumu realizovaného na brněnských základních školách, který byl těmito koncepcemi a teoriemi inspirován.

Problematika školní úspěšnosti a vzdělanostních nerovností, což je spojení dvou fenoménů v české pedagogice možná poněkud méně frekventované, není jistě záležitost ryze pedagogická. Je užitečné ji vidět v širších souvislostech sociálních a ekonomických nerovností a v souvislostech životních šancí, kterých se jednotlivci v moderní společnosti dostává.

Koncept životních šancí představil ve společenských vědách Max Weber a posléze rozpracoval Ralph Dahrendorf (1981), který zdůraznil, že životní šance jsou možnosti individua vyplývající spíše z dané sociální struktury a daných sociálních rolí než náhodných projevů lidské vůle či rozmaru. Pojem životní šance dále rozšířil Anthony Giddens (1989), který je chápal jako šance, které mají jedinci k tomu, aby sdíleli společensky vytvořené ekonomické a kulturní statky existující ve společnosti.

Optiku životních šancí lze uplatnit v různých oblastech života jedince i společnosti. Jednou z nich je právě vzdělání. O vzdělání se v souvislosti s rozdělováním a získáváním životních šancí v moderní společnosti hovoří poměrně často. Je tomu tak proto, že expanze vzdělání bývá spojována s rozvojem demokracie a naopak rozvoj demokracie bývá podmiňován růstem vzdělanostních příležitostí a vzdělanosti obecně. Hodnota vzdělání je spatřována v tom, že poskytuje lidem příležitost rozvíjet jejich schopnosti a nadání, jež potom mohou uplatnit v profesi a v životě vůbec. Z hlediska teorie sociálních rolí a sociální stratifikace může vzdělání zmenšovat různá omezení vyplývající ze sociálních, ekonomických a kulturních charakteristik připsaného statusu a může tak přispět k nahrazování statusu připsaného statusem získaným. Vzdělání tedy může být

tím instrumentem, který v otevřené společnosti uvolňuje lidem cestu k získávání a uplatňování životních šancí a pomáhá mladým lidem nalézt si ve společnosti místo odpovídající jejich schopnostem. Řečeno jinak, podílí se na celkové sociální mobilitě a na procesech změn v sociální stratifikaci. Může pomáhat ovlivňovat nerovnoměrnosti v rozložení bohatství a moci ve společnosti a přispívat k tomu, aby se stávající rozložení prostě nereprodukovalo z generace na generaci.

Pedagogové, a speciálně ti, kteří se zabývají sociálními okolnostmi výchovy a vzdělávání, se v uvedeném kontextu musejí zajímat o to, jestli v moderní demokratické společnosti skutečně existuje princip rovných vzdělanostních příležitostí, které okolnosti, podmínky a vztahy ovlivňují vzdělávací dráhu individua, jeho vzdělanostní šance, co ovlivňuje úspěch dítěte ve škole, jeho školní výsledky, a tím jeho možnost postoupit na vzdělanostním žebříčku na další stupeň. Tyto otázky, domníváme se, jsou v současné době navýsost aktuální v naší společnosti. Jsou o to aktuálnější, o co méně jim bylo věnováno pozornosti dříve.

Potřeba věnovat se otázkám vzdělanostních nerovností v našich podmínkách, ať už jsou způsobeny čímkoli, je však dána nejen „výzkumným deficitem“ z minulosti, ale především současnou situací a blízkou budoucností. Očekává se totiž, že celková sociální transformace přinese zvětšení sociálních diferencí na jedné straně, ale také rozšíření životních šancí jednotlivců na straně druhé. Všechny tyto okolnosti se nám jeví jako přímá výzva pro pedagogiku a pedagogický výzkum. V intencích této výzvy jsme také koncipovali náš výzkum, jehož výsledky zde v zestručněné podobě přinášíme.

Za kritérium otevřenosti a demokratičnosti vzdělávacího systému bývá obecně považována možnost přístupu ke vzdělání ve všech jeho formálních stupních. Dosud základním předpokladem pro postup na vzdělanostním žebříčku je úspěšnost jedince na stupni předchozím. **Naší základní výzkumnou otázkou tedy bylo, co ovlivňuje školní úspěšnost dítěte a tím také jeho další vzdělávací dráhu.**

METODOLOGIE

Abychom našli odpověď, připravili jsme a uskutečnili empirický výzkum v brněnské populaci čtrnáctiletých žáků základních škol a studentů víceletých gymnázií, v němž jsme se zajímali o nejdůležitější okolnosti ovlivňující prospěch žáka ve škole a následně také o to, zda dítě navštěvuje základní školu či víceleté gymnázium.

Pro úvahy o tom, které okolnosti budou v daném problému hrát nejdůležitější roli, jsme hledali inspiraci v teoretických koncepcích a v již realizovaných výzkumných studiích zahraničních i našich, viz např. Bourdieu a Passeron (1990), Bernstein (1971), Bowles a Gintis (1976), Kohn (in Meijnen, 1991), Willis (in Giddens, 1989), Jencks (1972), Coleman (1966), Matějů (1991). Výsledkem těchto úvah byl předpoklad, že významnou roli sehrávají především různé charakteristiky rodinného prostředí (sociálně-ekonomický status rodičů,

jejich věk, počet sourozenců, péče o dítě v rodině a zájem rodičů o jeho výsledky ve škole), dále charakteristiky dítěte (pohlaví, inteligence, osobnostní charakteristiky a aspirace dále studovat) a konečně některé okolnosti školního prostředí (zvláště percepce žáka třídním učitelem).

Jako metodologický nástroj jsme zvolili metodu kauzálního modelování, konkrétně path analýzu, jež „umožňuje odkrývat strukturu a charakter kauzálních vztahů v přesně vymezeném systému sociálních skutečností, umožňuje kvantitativně hodnotit sílu kauzálních souvislostí a umožňuje testováním potvrzovat stupeň přiměřenosti modelu empirickým údajům a tím přispívat k jeho verifikaci“ (Schenk, 1981:400).

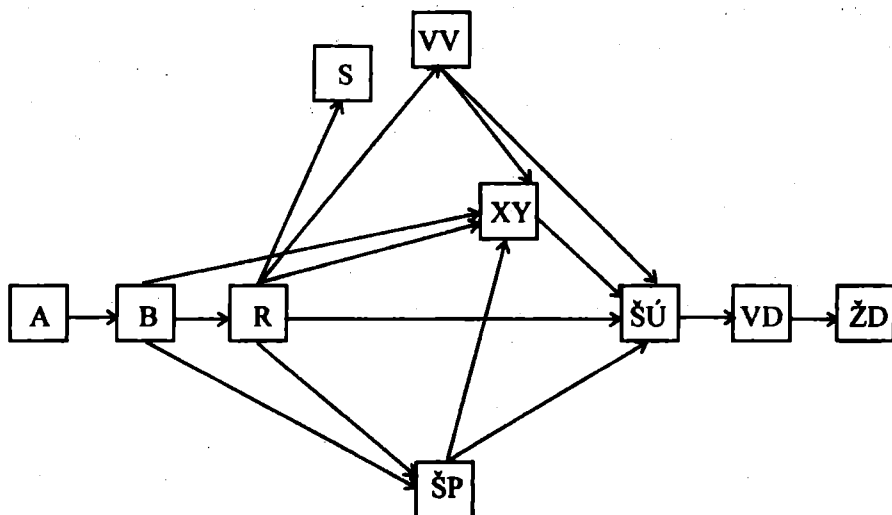
Výsledkem úvah o vlivech působících na školní úspěšnost, vzdělávací a posléze životní dráhu byl obecný model (Obr. 1), který předpokládá, že samotná rodina a veškeré její charakteristiky jsou ovlivňovány širším sociálním a ekonomickým prostředím, ve kterém se nacházejí, a dále tím, ke které sociální třídě členové rodiny přísluší. Z charakteristik rodiny, nejvíce snad ze socioekonomického statusu rodiny, potom vyplývají charakteristiky sousedství, tedy zcela konkrétního životního prostoru nejbližší ulice či čtvrti, v němž se členové rodiny, a tedy i děti pohybují a v němž si hledají své přátelské vztahy s vrstevníky.

V souhrnu potom jak příslušnost k sociální třídě, tak členství v určité rodině, spolu s charakteristikami sousedství, jež je podle názoru řady autorů pro životní způsob člověka velmi podstatné, a se vztahy mezi dítětem a jeho vrstevníky ovlivňují kvalitu osobnosti dítěte samotného. Ta je nejčastěji specifikována jako různé osobnostní vlastnosti, aspirace a vnitřní motivace dítěte a konečně také vrozená i získaná složka inteligence.

Další dimenzi tohoto modelu tvoří výchovné a vzdělávací podmínky ve škole, v nichž se rozhoduje o školní úspěšnosti či neúspěšnosti dítěte. Jedná se kvalitu učitelů, vybavení školy, náročnost kurikula, vztahy mezi učiteli a žáky, typ prosazované autority a celkové sociální klima ve škole. Z celého modelu je patrné, že se zdůrazňují především sociální okolnosti života jedince, jež se projevují v podmínkách daných pro existenci rodiny, ale také školy. Vychází se z předpokladu, že dítě navštěvuje ve svém sousedství nebo na základě výběru rodičů takovou školu, která svými charakteristikami odpovídá převládajícím normám, hodnotám a kultuře určité sociální třídy a určitého typu rodiny.

Působení vlivu rodiny, školního prostředí, vrstevníků, ale samozřejmě také kvalit samotného dítěte potom nalzáme jako rozhodující momenty jeho školní úspěšnosti, neboli jeho školních výkonů a výsledků. Od nich už potom vede přímá linka, tedy přímá souvislost, přímý vliv k vzdělávací dráze jednotlivce a k jeho životní dráze. V tomto modelu je zabudován předpoklad, že v moderní společnosti skutečně ten, kdo má vyšší a lepší vzdělání, jinými slovy kvalitnější a delší vzdělávací dráhu, má také větší šanci životní, má otevřenou životní dráhu. Nelze asi hovořit o „lepší životní dráze“, neboť bychom se museli ptát, co je to „lepší“, ale má jednoduše otevřeno více možností, jichž může, ale také nemusí využít.

Obr. 1: Obecný model



A = širší sociální a ekonomické prostředí

B = příslušnost k sociální třídě

R = rodina: SES rodiny
 kulturní kapitál
 řečové vzory
 typ rodiny
 rodinné vztahy
 aspirace rodičů
 typ oceňované práce
 vztah k autoritě

XY = žák/student: inteligence
 osobnost
 aspirace
 motivace

ŠÚ = školní úspěšnost (školní výkony
 a výsledky)

VD = vzdělávací dráha

ŽD = životní dráha

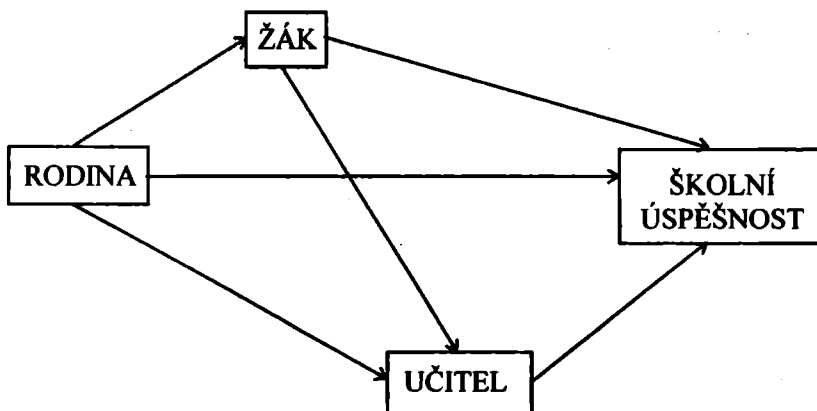
S = sousedství

VV = vrstevnické vztahy

ŠP = školní podmínky: kvalita učitelů
 kvalita (vybavení) školy
 kurikulum
 vztahy mezi učiteli a žáky
 sociální klima školy
 vztah k autoritě

Vzhledem k pochopitelné nemožnosti testovat tak rozsáhlý model, jsme se uchýlili k tomu, že jsme z uvedeného obecného modelu vybrali jen tu část, kterou je v našich silách na konkrétních datech ověřit. Vytvořili jsme tedy dva zúžené modely (model 2, model 3), které jsou výsekem uvedeného obecného hypotetického modelu. Z nich budeme dále v této studii analyzovat pouze model 2.

Obr. 2: Zúžený (testovaný) model 2



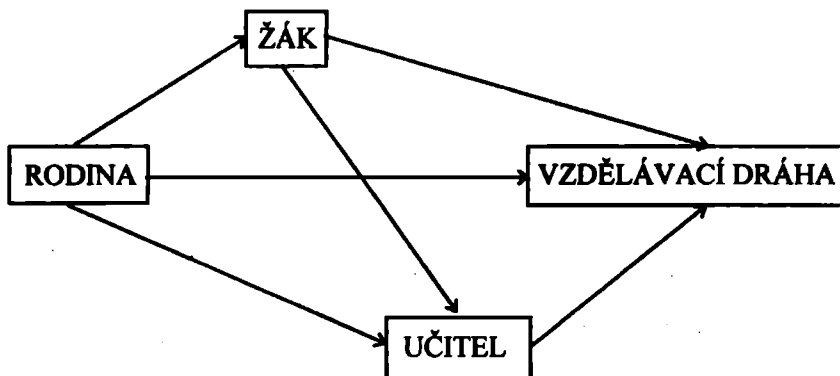
RODINA: vzdělání otce
vzdělání matky
zaměstnání otce
zaměstnání matky
věk otce
věk matky
typ rodiny
počet dětí v rodině
péče o dítě
zájem o výsledky ve škole

ŽÁK: vlastnosti osobnosti
inteligence
studijní aspirace
pohlaví

ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST: průměrný prospěch

UČITEL: hodnocení schopností žáka
hodnocení vlastností žáka
odhad průměrného prospěchu
doporučení dále studovat

Obr. 3: Zúžený (testovaný) model 3



RODINA: vzdělání otce
vzdělání matky
zaměstnání otce
zaměstnání matky
věk otce
věk matky
typ rodiny
počet dětí v rodině
péče o dítě
zájem o výsledky ve škole

ŽÁK: vlastnosti osobnosti
inteligence
studijní aspirace
pohlaví

VZDĚLÁVACÍ DRÁHA

UČITEL: hodnocení schopností žáka
hodnocení vlastností žáka
odhad průměrného prospěchu
doporučení dále studovat

Smyslem všech našich dalších kroků bylo pokusit se na datech, která jsme získali vlastním terénním výzkumem, statistickým testováním ověřit platnost těchto modelů a jim odpovídajících hypotéz (zde pouze modelu 2). Jak je patrné z výčtu jednotlivých charakteristik v rámci proměnných RODINA, UČITEL, ŽÁK, jedná se o dosti složitý komplex vzájemně působících vlivů uvnitř každé z nich. Tyto vlivy jsme se pokusili odhalit pomocí dílčích modelů proměnných RODINA, UČITEL, ŽÁK, v nichž jsme jisté vztahy předpokládali a testovali. Do finálního modelu potom z těchto dílčích modelů vstupovaly pouze ty proměnné, které vůči závisle proměnné „školní úspěšnost“ prokázaly svůj vztah.

Data pro naši analýzu byla sebrána na brněnských základních školách a víceletých gymnáziích. Základní analytickou jednotkou byl žák/student.

Příslušné informace byly získány ze tří zdrojů: od třídních učitelů, žáků – studentů a ze záznamových listů dětí v rámci předepsané školní dokumentace.

Byl použit standardizovaný Cattelův dotazník HSPQ pro děti ve věku 14 let, dotazník pro třídní učitele, písemnou formou byly od dětí zjišťovány údaje o rodičích a sourozencích a polostandardizovaným rozhovorem s třídními učiteli informace o rodině žáka – studenta.

Sběr dat se uskutečnil v lednu – únoru 1994 na sedmi základních školách a dvou víceletých gymnáziích v Brně. Školy byly vybrány prostým náhodným výběrem z celkového počtu 82 základních škol a 9 víceletých gymnázií existujících ve školním roce 1993–94 v Brně, jež považujeme za základní soubor, k němuž je možno naše závěry vztahovat. Ve všech případech se jednalo o školy státní. Celkem bylo do výzkumu zahrnuto 18 osmých tříd ZŠ a 2 gymnaziální tercie (vždy všechny příslušné třídy existující na vybrané škole, tedy vyčerpávající zjišťování) o celkovém počtu 569 dětí ve věku 13 až 15 let. Do souboru byly zařazeny dvě tercie proto, že v posledních letech odchází v průběhu 5. až 7. třídy základní školy určitý počet dětí s nejlepšími školními výsledky na víceletá gymnázia. V době šetření se obvykle jednalo o tři až pět dětí ze třídy. Celkový poměr počtu žáků 8. třídy ZŠ a studentů tercií na víceletém gymnáziu v našem souboru této okolnosti odpovídal. Vycházel ze snahy dodržet přirozené rozložení dětí podle jejich školních výsledků v příslušném populačním ročníku. Studenti tercií, kterých je v našem souboru celkem 63 a kteří tvoří 11% z celého souboru, jsou věkově ekvivalentní žákům 8. tříd ZŠ.

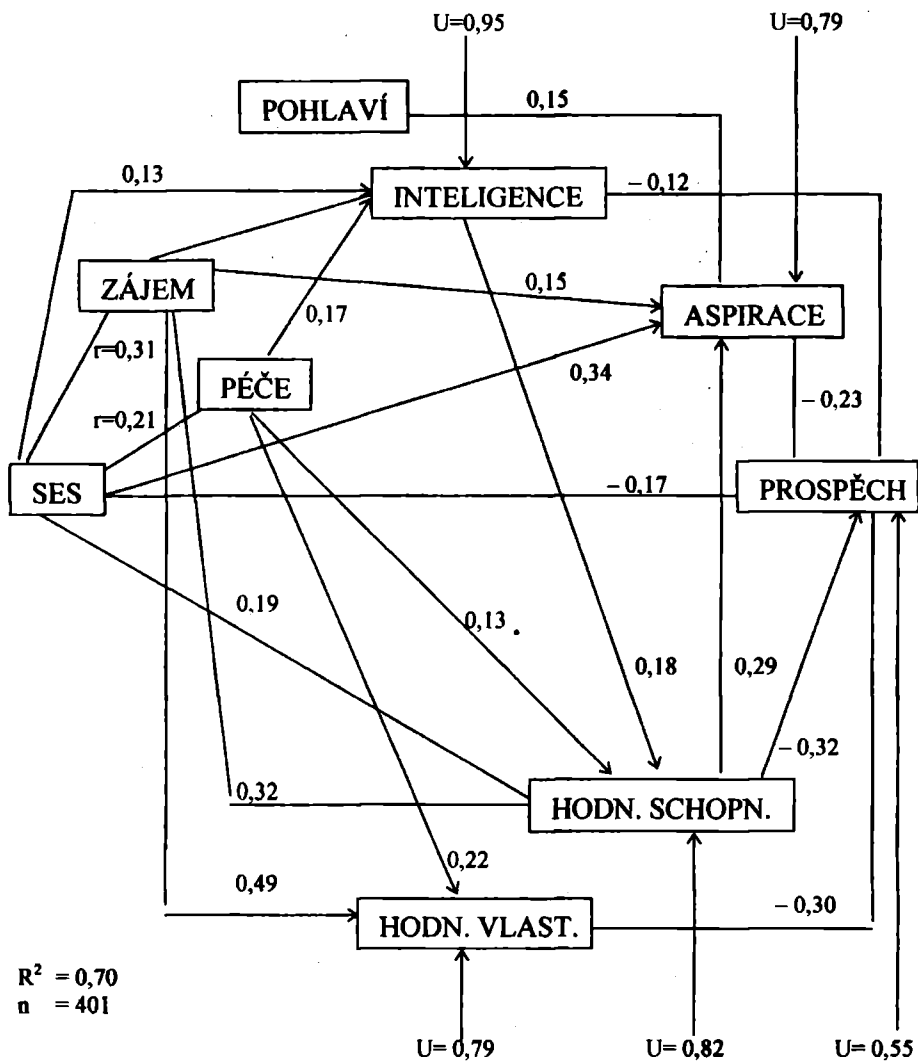
VÝSLEDKY

Vyústěním celé relativně složité analýzy hypotézami stanovených proměnných, které vstupovaly do našich dílčích modelů (RODINA, ŽÁK, UČITEL), je finální model, kde jako závisle proměnná figurovala školní úspěšnost (prospěch). Z finálního modelu jsme vypustili ty cesty, které se v path analýze neukázaly jako dostatečně vlivné (jestliže path koeficient měl hodnotu menší než 0,10).

Jako endogenní proměnná zde vystupuje socioekonomický status rodiny (SES), jak to odpovídá naší hypotéze o vlivu rodinného prostředí na úspěšnost dítěte ve škole. K němu se z dílčího modelu RODINA přidává ještě proměnná zájem rodičů o výsledky dítěte ve škole a péče, kterou rodiče dítěti věnují. Jak je z modelu patrné, i tyto faktory jsou SES ovlivněny ($r = 0,31$ pro zájem a $0,21$ pro péči). Spolu s SES potom dále prokazují svůj vliv jak na inteligenci dítěte, tak na jeho aspirace a hodnocení třídním učitelem. Znamená to tedy, že děti v našem souboru, které mají vzdělanější rodiče s vyšším profesním statutem, které navíc vyrůstají v rodinném prostředí, kde je jim věnována dostatečná péče a jejichž rodiče mají zájem o to, jak ve škole prospívají, mají současně také lepší

studijní výsledky. K tomu se přidává ještě lepší hodnocení dítěte ze strany třídních učitelů, neboť i zde, jak již bylo řečeno, je přímý vliv SES i zájmu a péče prokázán.

Obr. 4: Finální model



Z dílčího modelu ŽÁK v našem finálním modelu figurují proměnné pohlaví dítěte, naměřená krystalická inteligence a jeho studijní aspirace. Proměnná pohlaví v tomto modelu přímý vliv na prospěch nemá, ale ovlivňuje aspirace dítěte, a to tak, že dívky mají vyšší studijní aspirace než chlapci. Čím vyšší studijní aspirace žák má, tím lepší je také jeho prospěch. Totéž platí o vztahu mezi naměřenou inteligencí a školními výsledky. Zde je nutno znovu připomenout, že vliv inteligence dítěte na prospěch sice existuje, ale není tak vysoký ($p = -0,12$), jak by bylo lze očekávat. Inteligence dítěte ovšem působí také na to, jak hodnotí třídní učitel schopnosti žáka, konkrétně jeho schopnosti vyjadřovací, schopnost logického a matematického myšlení, schopnost přicházet s vlastními nápady a řešeními a konečně obecný kulturní rozhled. Děti s vyšší naměřenou krystalickou inteligencí mají hodnocení lepší.

A konečně dílčí model UČITEL přispěl do našeho finálního modelu proměnnými hodnocení vlastností a hodnocení schopností žáka třídním učitelem. V obou případech je vliv těchto proměnných na prospěch dítěte path analýzou prokázán ($p = -0,30$ u vlastností a $-0,32$ u schopností). Znamená to tedy, že čím lépe hodnotí učitel intelektuální schopnosti dítěte a čím pozitivněji hodnotí jeho vlastnosti typu svědomitost, pilnost, ukázněnost a smysl pro pořádek, tím lepší výsledky dítě ve škole má.

DISKUSE

Diskuse o výsledcích je vedena snahou upozornit především na ty skutečnosti, které mohou být, podle našeho soudu, užitečné pro vlastní pedagogickou práci učitelů a vedení škol.

Jedná se zejména o ty výsledky, které, obecně řečeno, dokumentují úzkou souvislost mezi rodinou, v níž dítě žije, a mezi jeho školní úspěšností. Musíme konstatovat, že vedle socioekonomického statusu rodiny je, podle našich analýz, pro úspěšnost dítěte ve škole důležité, jakou péči mu rodiče doma věnují a především jaký mají zájem o jeho školní práci. Pro učitele je tedy jistě užitečné vědět, z jakého širšího sociálního a rodinného zázemí dítě do školy přichází, jaká případná zvýhodnění či znevýhodnění si s sebou nese.

V této souvislosti je důležité povědomí učitelů o významu spolupráce mezi nimi a rodiči jejich žáků. Dále je to velmi dobrá znalost samotného dítěte, neboť se ukazuje, že čím menší přehled má učitel o jeho studijních výsledcích, o přfčinách jeho případných výukových či výchovných problémů ve škole, nebo naopak o jeho silných stránkách, s tím menší jistotou vstupuje do kontaktů s rodiči. K tomu se připojuje znalost sociálního a rodinného zázemí žáka. A konečně k intenzivní komunikaci a spolupráci s rodiči je nezbytná odborná připravenost učitelů pro jednání o výchovných a vzdělávacích otázkách v jejich obecnosti, ale především ve vztahu ke konkrétním školním situacím a konkrétním žákům s dospělými, s rodičovskou veřejností.

Za podstatnou pedagogickou implikaci našich závěrů považujeme to, že chceli škola jako významná vzdělávací a výchovná instituce poskytovat rovné vzdělanostní šance všem svým žákům, nemůže se k nim chovat stejně. Jinými slovy, vzdělanostní rovnosti se nelze přiblížit uniformitou přístupu. Na druhé straně ani mechanické zvýhodňování jedněch na úkor druhých, které tak dobře známe z minulosti např. ve formě upřednostňování dětí z dělnických rodin při přijímání na střední a vysoké školy a naplňování předepsaných kvót podle sociálního složení studentů, není řešením.

Škola svými vzdělávacími programy, ale především její učitelé, by měli velmi dobře diferencovat mezi jednotlivými žáky a nabízet jim různé, jejich vzdělanostnímu stavu, osobnostním a intelektuálním dispozicím a sociální situaci odpovídající možnosti. Je ovšem nasnadě, že by to neměla být diferenciace vnější, znesnadňující či dokonce znemožňující přechody mezi jednotlivými vzdělanostními drahami. Mělo by se spíše jednat o to, co se v pedagogice obvykle označuje jako diferencovaný a individualizovaný přístup k žákovi. Diferencovaný a individualizovaný přístup k žákům podle našeho soudu znamená v prvním kroku především rozpoznání předností i případných handicapů jednotlivých dětí. Dále stanovení optimálních přístupů po konzultaci jak s žákem, tak především s jeho rodiči a dalšími odborníky. A konečně systematickou pedagogickou práci na rozvíjení předností a kompenzaci znevýhodnění.

Naše vstupní úvahy vycházely mimo jiné z předpokladu, že pro utváření studijních aspirací dítěte a pro jeho úspěšnost ve škole je velmi významný způsob, jakým žáka percipují učitelé. Ukázalo se, že skutečně to, jak třídní učitelé hodnotí schopnosti a vlastnosti žáka, ovlivňuje jeho studijní aspirace i studijní výsledky. Na jedné straně jsme mohli konstatovat, že námi sledovaní učitelé skutečně dobře znali své žáky a že jejich schopnosti a vlastnosti hodnotili spíše pozitivně než negativně. Na druhé straně ovšem musíme respektovat zjištění, že toto hodnocení není založeno pouze na charakteristikách dítěte samotného, zvláště jeho inteligence, ale že se do něj promítají také charakteristiky rodiny, z níž dítě pochází. Že tedy učitelovo hodnocení ovlivňuje jak socioekonomický status rodiny, tak zvláště zájem rodičů o školní výsledky dítěte a péče, kterou dítěti doma věnují. Domníváme se, že je tím naznačeno jisté úskalí možné zaujatosti při posuzování žáka.

S otázkami vzdělanostních nerovností velmi úzce souvisí problematika tzv. vnější diferenciace žáků, jako naprosto aktuální a konkrétní projev změn v naší školské politice posledních let. Její diskutabilnost je evidentní a byla jedním z motivů, které nás vedly ke koncipování této práce. Do diskuse o její problematičnosti, neboť v jejím rámci se děti v mladším a středním školním věku rozdělují do tříd tzv. studijních a prakticky orientovaných, či přímo přecházejí na víceletá gymnázia a nastupují tak jinou vzdělanostní trajektorii, takže se vlastně dělí na „úspěšné“ a „méně úspěšné“, vstupuje totiž další argument. Jak výsledky naší práce jednoznačně ukázaly, sociální a rodinné zázemí dětí je významným faktorem ovlivňujícím jejich úspěšnost či neúspěšnost coby žáků. Je známo, že

rodina svůj vliv prokazuje především v prvních letech školní docházky. Nikoli ovšem proto, že by později rodinné zázemí přestalo na dítě působit, ale proto, že škola během těchto prvních let přirozeně ještě nemá dost časového prostoru případná znevýhodnění korigovat či kompenzovat. Podle závěrů Colemana (1974) lze počítat s tzv. relativní intenzitou dvou skupin vlivů: školních a rodinných. Školní vlivy, jelikož jsou přibližně stejné pro všechny, působí konvergentně, rodinné vlivy naopak, neboť jsou pro jednotlivé děti rozdílné, působí divergentně. Čím slabší jsou školní vlivy, tím silnější jsou vlivy sociální. Potvrzuje to např. také Helus, který říká, že „školní neúspěšnost dítěte na počátku jeho školní docházky je často důsledkem jeho společensko–kulturní determinace, jeho příslušnosti do určité sociální vrstvy, třídy, jeho nespravedlivého životního běhu. Tento nezasloužený neúspěch však tyto děti odsuzuje k dalším neúspěchům, k méně hodnotným výchovným a vzdělávacím příležitostem, stejně tak jako jiné děti prožívají na základě nezasloužených úspěchů výhody optimálních požitků výchovných a vzdělávacích“ (1979:21).

Dochází-li tedy již v průběhu základní povinné školní docházky, a to dokonce již po třetí, čtvrté či páté třídě základní školy, k vnější diferenciaci, prohlubují se tím nerovnosti ve vzdělávacích příležitostech. Při výběru „studijních typů“ pro gymnázia se totiž dostávají ke slovu ve větší míře různá zvláštní pramenění z rodinného zázemí. Dokladem mohou být mimo jiné naše zjištění o vzdělanostním a profesním složení rodičů studentů tercií víceletého gymnázia ve srovnání s rodiči stejně starých žáků základní školy.

Vycházíme-li z obecně respektované premisy, že míru otevřenosti a demokratičnosti školského systému lze hodnotit podle toho, jaké vzdělanostní šance nabízí všem dětem, dospívajícím a mladým lidem, nezbyvá než konstatovat, že nově zavedená vnější diferenciaci k demokratičnosti a otevřenosti českého školského systému nepřispívá. Spíše naopak. Zatěžuje jej tím, že některým dětem předčasně jejich vzdělávací dráhu uzavírá nebo je alespoň přesouvá na méně výhodnou trajektorii. Vnější diferenciaci totiž vychází z principu meritokracie, který je založen na výkonu, a opomíjí skutečnost, že školní výsledky jsou právě v prvních letech školní docházky výrazně ovlivněny rodinným prostředím (kromě socioekonomického statusu rodiny ještě mírou sociálního a kulturního kapitálu). Že ve skutečnosti jsou školní výsledky „školními“ jen do určité míry, protože se v nich sčítají vědomosti, dovednosti, návyky a kulturní bohatství, které si přináší dítě z rodiny. Rozdělování dětí v raných fázích školní dráhy na „talentované ke studiu“ a na „netaletované“ tak v sobě nese příliš velkou zátěž (nebo také výhodu) rodičovského dědictví. Škola si tak vlastně ulehčuje svou situaci, neboť velmi záhy rezignuje na svou povinnost kultivovat pokud možno všechny do té míry, do které jsou schopni. Ovšem rozhodnutí o tom, kdo a do jaké míry je schopen tohoto rozvoje, přichází dříve, než je možné skutečně v plné míře odhalit všechny potenciální možnosti v osobnosti každého žáka skryté. Tímto konstatováním nechceme v žádném případě obhajovat jakýsi neuskutečnitelný princip rovnostářství za každou cenu. Jsme si velmi dobře vě-

domi faktu, že míra nadání, talentu a inteligence je prostě lidem nadělena různým dílem. Chceme tímto jenom poukázat na skutečnost, že škola by měla o všech těchto skutečnostech vědět a jisté skupiny dětí neznevýhodňovat nebo naopak neupřednostňovat tím, že je rozdělí předčasně do určitých vzdělanostních drah. Nejen, že to upírá dítěti právo na optimální vývoj, ale současně jej to a priori determinuje.

Rozhodně se nedomníváme, že by znevýhodňování určité části dětí jejich rozdělováním do skupin studijních a nestudijních formou specializovaných tříd v rámci jedné školy nebo formou víceletých gymnázií, bylo skutečně uvědomovaným záměrem pedagogů a školských administrátorů. Myšlenkou, která je k tomu vede, je jistě pozitivní úmysl poskytovat dětem co nejlepší vzdělání. Nicméně, konsekvence, které z tohoto dělení vyplývají, naznačují spíše opak. Výsledky studijních tříd nejsou podle vyjádření učitelů o tolik lepší, aby opravňovaly propad, ke kterému dochází ve třídách nestudijních. Jestliže navíc víme, že děti z méně podnětného rodinného prostředí jsou převážně soustředěny v druhém typu tříd, respektive ve třídách, jež jsou tvořeny „zbytkem“ těch, kteří neodešli na víceletá gymnázia, musíme na základě všech našich výsledků, jakož i empirických poznatků žel konstatovat, že česká škola momentálně funguje spíše jako instituce legitimizující stávající sociální nerovnosti místo toho, aby vytvářela prostor pro rovné vzdělávací příležitosti.

Téma vzdělanostních nerovností je, zdá se, nikdy a nikde nekončícím příběhem. Můžeme se s ním setkávat v různých podobách, v různých částech světa, v různé míře vyhraněnosti a v různých interpretacích. Je tomu tak pravděpodobně proto, že, jak se shoduje většina autorů, absolutní rovnosti obecně ani rovnosti vzdělanostní v praxi nelze dosáhnout. Důvody jsou nasnadě a spočívají především v komplikovanosti různých vlivů sociálního prostředí moderní společnosti, ale i v komplikovanosti nás samotných. Proto tedy namísto o faktické rovnosti hovoříme raději o rovných příležitostech, neboť ty jsou snad spíše dosažitelné.

Existují pouze kroky ve školské a sociální politice jednotlivých zemí, kterými se lze k ideálu rovných vzdělávacích a potažmo životních šancí přibližovat či naopak od něj vzdalovat. Jinými slovy, tyto kroky mohou vytvářet prostor, aby jedinec svých šancí mohl skutečně využít, nebo naopak mohou, ať už záměrně či neuvědoměle, pro využívání těchto příležitostí vytvářet různé překážky.

Podstatné podle našeho názoru je, aby existence vzdělanostních nerovností nebyla chápána pouze jako vděčné téma pro pedagogy, sociology a jiné vědce, ale aby byla uvědomována a brána v potaz při zcela konkrétních rozhodováních o školské politice, a to jak na úrovni každé školy, tak na úrovni školských orgánů a institucí.

V našich podmínkách, kdy se nová konzistentní školská politika teprve tvoří, mohou závěry studií o faktických příčinách i důsledcích vzdělanostních nerovností v českém prostředí poskytovat podstatné a užitečné informace.

Tato studie se pokusila jednu takovou informaci na téma školní úspěšnosti a vzdělávacích drah v souvislostech se vzdělanostními nerovnostmi u nás přinést.

SCHOOL SUCCESS OF PUPILS IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL INEQUALITIES

This paper tries to connect two important concepts, the concept of school success and the concept of educational opportunities. So far, it has not been a very frequent approach in Czech educational research. To answer basic question about conditions which influence child's school achievement and his/her further educational carrier, the author carried out research among fourteen-year-old children in primary schools and junior high schools in Brno in 1994. It was assumed that the most important role would be played by conditions of the family (SES of parents, their age, number of siblings, the type of family care, and interest of parents in school achievement of the child), as well as by characteristics of the child (his/her gender, intelligence, personal traits and study aspirations), and also by some circumstances of the school environment (especially perception of the child by a class teacher).

Causal modeling, namely path analysis, was chosen as the main method of data analysis of all relevant variables. Through SPSS statistical operations (using mainly regressions) the final path model of determinants of the school success of the child was achieved (see figure 4). This model and other results are discussed in the context of contemporary school conditions and politics of the Czech republic.

LITERATURA

- Bernstein, B.: *A Critique of the Concept of Compensatory Education*. In: *Class, Codes and Control*, Vol. 1. Routledge and Kegan Paul, London, 1971.
- Bourdieu, P., Passeron, J.: *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage Publications, London, 1990.
- Bowles, S., Gintis, H.: *Schooling in Capitalist America*. London, Routledge and Kegan Paul, 1976.
- Cattell, R. B., Cattell, M. D. L.: *Osobnostní dotazník pro mládež HSPQ*, II. přepracované vydání. Psychodiagnostické a didaktické testy, Bratislava, 1986.
- Coleman, J. A. et al.: *Equality of Educational Opportunity*. Department of Education, Washington D. C.: U. S. Government Printing Office, 1966.
- Coleman, J.: *The Concept of Equality of Educational Opportunity*. In: Miller, L. P., Gordon E. W. (ed): *Equality of Educational Opportunity*. A Handbook for Research. AMS Press, Inc., New York, 1974.
- Coleman J. S.: *Social Capital in the Creation of Human Capital*. *American Journal of Sociology*, Vol. 94, Supplement, 1988.
- Dahrendorf, R.: *Life Chances*. The University of Chicago Press, Chicago, 1979.
- Giddens, A.: *Sociology*. Polity Press, 1989.
- Helus, Z., Hrabal ml., V., Kulič, V., Mareš, J.: *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. SPN, Praha, 1979.
- Jencks, C. et al.: *Inequality. A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America*. Basic Books, Inc., Publishers NY, London, 1972.
- Matějů, P.: *Kdo získal a kdo ztratil v socialistické redistribuci*. Sociologický časopis, č. 1, roč. 27, SÚ ČSAV, Praha, 1991.
- Matějů, P.: *Vzdělanostní stratifikace v Československu v komparativní perspektivě*. Sociologický časopis, XXVII, č. 3, 1991.
- Meijnen, G. W.: *Cultural Capital and Learning Progress*. *International Journal of Educational Research*. Comparing Opportunity. Further Research on Educational Opportunity. Vol.15, No 1, Pergamon Press, Oxford, New York, 1991.

- R a b u š i c o v á , M . : *Otázky rovnosti a nerovnosti vzdělávacích příležitostí*. In: Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity. Řada pedagogicko-psychologická, I 26, Masarykova univerzita, Brno, 1992.
- S c h e n k , J . : *Metodologické problémy modelovania v sociologickom bádani*. Pravda, Bratislava, 1981.