

Vliv chudoby na vzdělávání

Jaroslav Müllner

*Tak jako přikázání „nezabiješ“ klade jasně meze, aby zajistilo hodnotu lidského života, musíme dnes říci „ne ekonomii vyřazování a nerovnosti“. Tato ekonomie zabíjí.
(Papež František, encyklika EVANGELII GAUDIUM.)*

Príspevek se zabývá problematikou chudoby ve vztahu ke vzdělávání. Zatímco v uplynulých staletích byly ve vyspělých zemích postupně vybudovány vzdělávací soustavy, které uspokojivě zajišťovaly dostupné a kvalitní vzdělání pro všechny vrstvy obyvatelstva, procházejí současné systémy určitou krizí. Na základě liberálních idejí byly vzdělávací soustavy v Evropě v posledních 20–30 letech reformovány, decentralizovány a silně odstátněny. Tyto procesy proběhly velmi intenzivně v tranzitních zemích a tedy i v ČR. Úspěšnost vzdělávání však poklesla a vzdělávací soustava v ČR se potýká s řadou problémů. Ty se významně projevují ve vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněných, tedy chudých rodin. Systém nepřináší chudým dětem vyšší a nové šance, ale naopak, spíše upevňuje špatné sociální postavení dětí podle statusu rodičů. Príspevek identifikuje strukturální rizika, které český vzdělávací systém obsahuje.

Vzdělání bývá považováno za klíčový prostředek k rozvoji společnosti, za nástroj, který slouží pokroku, odstranění bídy, nevědomosti, který umožňuje překonávat bariéry ve společnosti, přináší pokrok, sociální spravedlnost a rovné šance nastupujícím (a vzdělaným) generacím. Titul této stati se proto může čtenáři jevit jako zmatečný nebo obrácený. Několik staletí se o vzdělání přece hovoří ve zcela jiném duchu, jako o prostředku, který bídu odstraňuje a je základním předpokladem vytváření spravedlivé společnosti, ve které mají její příslušníci stejné šance být úspěšní a dosáhnout tak solidní životní úrovně a sociálního statusu.

Jako příklad za všechny může sloužit Jan Ámos Komenský. Ve svém spisu „Štěstí národa postavené za zrcadlo těm, kteří chtějí poznati, jsou-li šťastni a jak by se mohli šťastnými státi“ věnovaném Jiřímu Rákóczyemu, knížeti sedmihradskému, jako doporučení k reformám tehdy zaostalého území, které by Sedmihradsko pozvedly mezi rozvinuté země, doporučuje rozvoj vzdělání a uvádí mimo jiné: „Příčinou zanedbalosti všeobecného vzdělání je snad to, že nikdo dosud neukázal jeho nutnost tak průkazně, aby podnítil zájem o jeho pěstování.“ (Komenský, 1956).

Postupně se ve všech evropských státech prosadilo plošné všeobecné povinné vzdělání a byly vybudovány vzdělávací soustavy tuto službu zajišťující. Šlo o dlouhodobý proces, který probíhal v různých zemích odlišnými cestami, závisjícími na konkrétní historické situaci, kultuře, tradicích či náboženských souvislostech a který trval řádově staletí. Poněkud zjednodušeně lze říci, že v první polovině dvacátého století byly tyto procesy ve většině vyspělých zemí završeny a bylo dosaženo společného cíle, tj. byla až na drobné výjimky zajištěna dostupnost všech stupňů vzdělání včetně vysokoškolského pro prakticky všechny vrstvy společnosti a tím též relativně vysoká rovnost šancí nastupujících generací dosáhnout na respektované a lukrativní pozice na trhu práce a ve společnosti.

Svět se ovšem vyvíjel dále a systémy vzdělávání se opět staly terčem kritiky, která

zesílila v šedesátých letech 20. století. Od té doby se datuje nová vlna reformních snah ve vzdělávání, které se do realizační fáze dostaly zejména v následujícím, 21. století.

Transformace vzdělávacích soustav

Druhá polovina dvacátého století je označována za období nástupu globalizace, procesu, který bývá komentován a vysvětlován zejména z pozic ekonomických. Má však významné dopady i do ostatních oblastí života společnosti.

Primárními příčinami a projevy globalizace je uvolnění finančních trhů a toků financí, posilování nadnárodních korporací a jejich vlivu na dění ve světě. Následky však zasahují široké spektrum oblastí života společnosti včetně fungování státu: „Globalizace (včetně diseminace neoliberalismu) je změnou podmínek a způsobu státního řízení a intervencí při restrukturalizaci národních společenství a vzdělávání. Se všeobecnými změnami ve vzdělávání (mj. decentralizace a vstupování nebo posílení tržních mechanismů ve veřejném sektoru) v průběhu posledních dekád stát poústí (veřejné služby - pozn. autora) trhu. ... Tento nový způsob vlády (new mode of governance) je charakteristický deregulací, decentralizací, restrukturalizací, privatizací, zaváděním tržních prvků, zaváděním evaluačních mechanismů, iniciací autoevaluace, seberegulací a tzv. možností volby“ (Daun, 2010). Tyto parametry lze označit za klíčové při transformacích vzdělávacích soustav napříč Evropou. Jednotlivé země přistupovaly ke změnám s různou mírou obezřetnosti a realizovaly je s různou intenzitou, vycházejíce přitom zejména z domácích tradic a specifík vývoje vlastních vzdělávacích soustav.

Výsledky těchto reformních snah se pak v jednotlivých zemích dosti podstatně liší, ačkoliv jsou taženy společným jmenovatelem, ideologií neoliberalismu, jejíž postuláty v oblasti vzdělávání (a nejen tam) charakterizuje Stanislav Štech následovně: „vzdělání

je zboží, ... společnost je společnost individuů, ... méně státu, ... svobodná a odpovědná volba,“ (Štech, 2007, str. 329–330, kráceno), které ústí do utilitaristické koncepce vzdělávání.

S nebyvalou intenzitou proběhly systémové strukturální změny v tzv. tranzitních zemích, tedy v zemích střední a východní Evropy. Lze je charakterizovat následujícími postuláty:

- decentralizace a deregulace řízení
- (výkonové) financování vzdělávání
- strukturální reformy (destrukce socialistické školy)
- kurikulární (obsahové) reformy
- evaluace a hodnocení
- rozvoj vyššího, terciárního vzdělávání (Mitter, 2010).

Pomaleji, obezřetněji a nikoliv v tak krátkém čase a s takovou masivností proběhly a de facto probíhají dosud podobné změny ovšem i v ostatních evropských státech. Chápeme-li vzdělávání jako proces, který má svůj počátek - vstup, průběh aktivit - proces a závěr - výstup, můžeme základní trend reform charakterizovat jako decentralizaci vstupu a procesu, což zahrnuje mj. významné snížení role státu a státního dohledu nad těmito fázemi vzdělávání, a současně posílení dohledu, centralizaci, evaluaci na výstupu ze vzdělávání. To se projevuje například zaváděním tolik diskutovaných testů či státních maturit.

Zejména v tranzitních zemích rychlé a leckdy nedostatečně koordinované změny, realizované navíc s jistou dávkou „revolučního“ nadšení a tedy v extrémních polohách, vyvolaly během několika let výrazný pokles výkonnosti vzdělávacích systémů zejména v oblasti všeobecného vzdělání, později pak i v odborném. Nejde však o postkomunistické specifikum. Výsledky mezinárodního měření výsledků ve vzdělávání PISA (realizátorem je direktoriát vzdělávání OECD) v roce 2006 ukázaly zhoršení patnáctiletých žáků v oblasti čtení a přírodních věd v celé Evropě. Je však smutným faktem, že největší propad ve výsledcích mezinárodních výzkumů, jako je PISA či TIMSS (matematika, přírodní vědy), vykazují právě tranzitní země a mezi nimi „vyniká“ Česká republika, která

spadla z nejvyšších příček ve světě do šedého průměru až podprůměru.

Autonomie škol

Příčin tohoto vývoje je jistě celá řada, avšak vliv transformačních procesů je jistě jedním z nich. V posledních dvou desetiletích je již k dispozici dostatek statistických dat z evropských zdrojů, z nichž lze získat informace o intenzitě změn v období od přelomu století v jednotlivých zemích a porovnat tak rozsah změn v jednotlivých segmentech vzdělávání evropských zemí. Příkladem může být jeden z klíčových postulátů reformy, totiž zvyšování autonomie škol, které tak jsou posouvány do pozice samostatných subjektů po vzoru soukromých firem. Eurostat poskytuje dostatek indikátorů, které lze shrnout pod kategorií „autonomie školy“ a ohodnotit je číselnou mírou. Tak obdržíme porovnaní míry pedagogické autonomie škol (v české terminologii ISCED 1,2 je základní škola) v jednotlivých evropských vzdělávacích systémech podle přiřazené míry na svislé ose grafu č. 1.

Je zřejmé, že česká vzdělávací soustava patří mezi ty nejvíce decentralizované spolu s anglosaskými soustavami, kde je ovšem vysoká autonomie škol historickou tradicí. Když porovnáme míru personální autonomie škol, tj. rozsah kompetencí školy, tedy ředitele, učí zaměstnancům - učitelům, zjistíme, že tato je v Česku spolu se Slovenskem vůbec nejvyšší v Evropě (graf č. 2).

Zcela odlišnou metodikou dochází k prakticky stejným výsledkům zpráva OECD „Edu-

cation at a Glance 2012“, která zkoumá procentuální rozložení rozhodovacích pravomocí ve vzdělávacím systému v rovinách škola-region-centrum. Graf č. 3 plně potvrzuje, že český vzdělávací systém je v rámci evropských poměrů extrémně decentralizovaný, což má řadu závažných důsledků pro jeho praktické fungování, jak je popsáno níže.

Na tomto příkladu je ukázáno, že autonomie škol jakožto jeden z klíčových faktorů obecně prosazovaných liberálních transformačních strategií dosáhl v českém vzdělávacím systému až extrémních poloh. Současné grafy ukazují, že situace se během let prakticky nemění. Nejde však pouze o tento parametr. Reformy přinesly další změny, které v komplexní podobě měly vést k vyšší flexibilitě vzdělávací soustavy, která by tak měla snáze reagovat na rychle se měnící požadavky na vzdělání a trhu práce.

Decentralizovaný systém a faktory související s chudobou

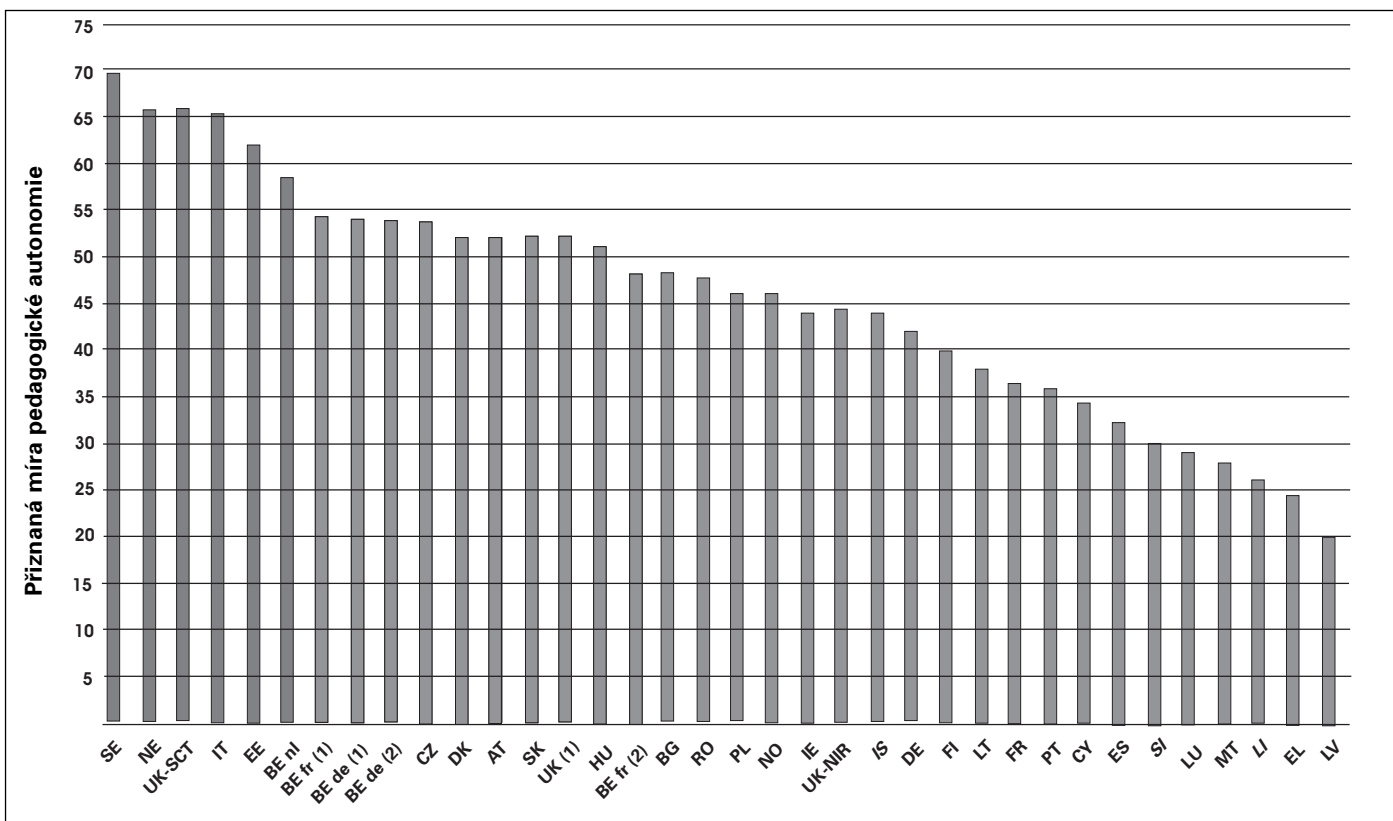
Parametry změn či parametry decentralizace nejsou tvořeny jen autonomií škol. Transformace přinesly ještě další změny, které lze také zahrnout do pojmu decentralizace systému a které mají významnou souvislost s kategorií chudoby obyvatel a tedy žáků a jejich rodin.

Financování vzdělávání

Patří sem zejména nový model financování, založený na výkonu instituce. Princip tzv.

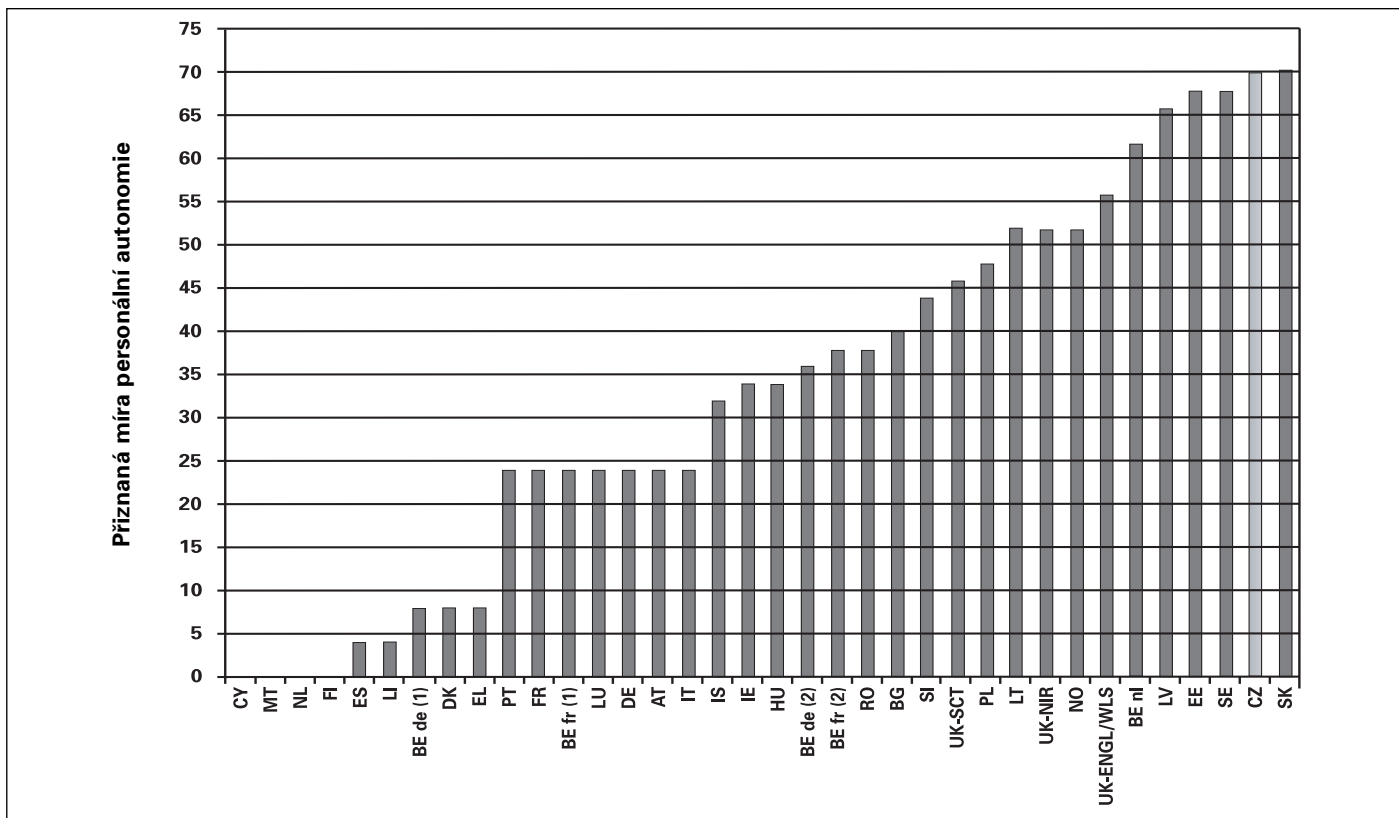
normativního financování per capita vedl k tomu, že „výkonem“ se dnes rozumí žák, student, stravovaný, ubytovaný atd. Instituce - školy jsou tak silně motivovány k tomu, aby získaly co nejvyšší počet žáků, studentů, což často vede ke snižování nároků na kvalitu absolventů. Tento model obecně nebere v úvahu rozdílnosti jednotlivých mikroregionů, sociální složení obyvatelstva a další specifika, přičemž vznikající disproporce řeší exekutiva prostřednictvím rozvojových programů, které využívá mimo jiné i pro financování specifických oblastí, což však v řadě případů nedostačuje. Celý systém vychází z primitivní pseudotřízní ideje, dle které se instituce ve snaze získat žáky bude chovat tak, aby jim poskytla co nejlepší vzdělání. Skutečnost je často jiná. Školy se s cílem získat co největší počet žáků chovají tak, že se snaží (čest těm, kteří tak nečiní) vytvořit jim „optimální“, což často znamená co nejpohodlnější podmínky, a rezignují na vysokou kvalitu a náročnost. Není pak nijak překvapující, že žáci ze sociokulturně problémového prostředí, kteří potřebují vzhledem ke svému nedostatečnému rodinnému zázemí nadstandardní individuální péči, se de facto na přání vlastních rodičů často soustřeďují do škol se speciálními vzdělávacími programy, protože tam mají v početně menších třídách lepší pedagogickou péči než v naplněných či přeplněných třídách běžných škol motivovaných finančně k naplnění kapacity. Jsou tam navíc mezi svými sociálními či etnickými vrstevníky, což jim vyhovuje. Že se tak mnohým z nich snižují šance na další stu-

Graf č. 1: Míra pedagogické autonomie ve vzdělávacích systémech EU (ISCED 1,2)



Zdroj zpracovaných dat: EURYDICE, 2008

Graf č. 2: Autonomie škol vůči pedagogickým pracovníkům (ISCED 1,2)



Pozn. U zemí CY, MT, NL, FI nejsou potřebná data k dispozici
Zdroj zpracovaných dat: EURYDICE, 2008

dium a obecně úspěšné uplatnění v životě, oni sami, ale ani jejich rodiče vesměs nedohlédnou. Chudoba je tak v daných regionech, skupinách a rodinách dále generačně upevňována a rozšiřována, neboť vzdělávací instituce se opravdu flexibilně, jak předpokládá neoliberální ideologie, přizpůsobuje místním podmínkám.

Omezení dostupnosti některých služeb

Dalším významným faktorem je postupné převádění dříve plošně realizovaných vzdělávacích a se vzděláváním souvisejících aktivit do oblasti fakultativního nadstandardu, který je zatěžován stále rostoucími platbami ze strany rodičů. Centrální dotace jsou pro tyto činnosti silně redukovány a možnosti financování ze strany zřizovatelů (obcí, krajů) případně škol velmi omezené. Patří sem například lekce plavání, lyžařské kursy, školy v přírodě, nákup učebnic a učebních pomůcek, ale také školní stravování, doprava do školy nebo internátní ubytování. Pro sociálně slabé rodiny jsou dnes mnohé z těchto aktivit nedostupné a Česko tak ztrácí některé dříve zcela běžné kompetence mladé generace, jako byla prakticky stoprocentní dovednost plavat. V denním tisku se lze dočíst, že významná část dětí v Praze (!) nevyužívá školní stravování, neboť si to rodiče žáka nemohou finančně dovolit, takže městské části vytvářejí speciální dotační programy, aby bylo možno této skupině žáků zajistit elementární výživu. Nedostupnost těchto „nadstandardů“ pak pochopitelně vytváří u žáků i jejich rodin silnou sociální deprivaci, což

mimo jiné vede k tomu, že sílí tendence umístit dítě do takové školy, kde se žáci s těmito handicapami vyskytují ve větším počtu, a naopak, ekonomicky silnější rodiny usilují o umístění dítěte tam, kde převažují jejich sociální vrstevníci. Systém tak spontánně přechází do struktury, která kopíruje sociální diferenciaci společnosti a zesiluje a upevňuje sociální handicap chudých rodin.

Svoboda volby školy

Aby k procesu sociální homogenizace a „ghettoizaci“ vzdělávacího prostředí vůbec mohlo docházet, musí být splněna další klíčová podmínka, totiž svoboda volby školy ze strany žáka a jeho zákonných zástupců. Ta je v českém vzdělávacím systému zavedena v širokém rozsahu. Spádová veřejná škola je povinná přijmout žáka ze svého obvodu, avšak další volná kapacita je k dispozici zájemcům odkudkoliv. Není bez zajímavosti, že tato pro českou populaci zcela samozřejmá svoboda volby, která je zhusta považována za výdobytek sametové revoluce a za nápravu komunistického diktátu, není vůbec ve vzdělávacích systémech západních vyspělých demokracií běžnou věcí, samozřejmě pokud jde o veřejné školy. V Anglii, ve státech USA a dalších zemích platí přísná spádovost, tj. děti nastupují do těch škol, kam přísluší podle svého bydliště. Chtějí-li rodiče umístit své dítě jinam, nezbyvá jim často než hledat soukromou školu, což s sebou ovšem nese nemalé náklady, které si však nemůže většina rodin dovolit. Aniž bychom chtěli hodnotit výhody a nevýhody takového mo-

delu, je zřejmé, že do značné míry brání rozčlenění škol na základě sociálního postavení žáků a jejich rodin. Je ovšem pravda, že v některých zemích, například v Anglii, se pak tento faktor promítá do migrace obyvatelstva a dochází k soustředění sociálně blízkých skupin obyvatelstva do určitých městských čtvrtí a obytných zón. Vyspělé demokracie však hledají další cesty, jak zajistit na jedné straně srovnatelné podmínky pro vzdělávání a také vzdělávání dětí v sociálně i jinak rozmanitém prostředí. Příkladem může být afirmativní akce v New Yorku, kdy byly děti Afroameričanů rozvázeny rovnoměrně do škol na území NY tak, aby byly děti vzdělávány v prostředí sociálně a etnicky pestrém.

V českém systému je však preferována individuální svoboda volby, jak lze doložit na sdělení ministerstva školství: „Konstatujeme, že úroveň poskytovaného vzdělávání a nabytých vědomostí, dovedností a schopností se může lišit v jednotlivých školách. Zákonný zástupce žáka má proto právo zvolit pro žáka jakoukoliv základní školu, v níž je možné plnit povinnou školní docházku (§ 36 odst. 5 školského zákona)“ (MŠMT, 2008). Je zřejmé, že další aspekty jsou považovány za podružné, ačkoliv mají zásadní důsledky pro vývoj vzdělávací soustavy.

Volnočasové aktivity, dopravní dostupnost

Dalším významným faktorem, který v souvislosti se změnami vzdělávací soustavy snižuje šance dětí z chudých rodin, je rostoucí finanční náročnost vzdělávacích volnočasových aktivit, ať jde o aktivity kulturní a umě-

lecké (ZUŠ), technické (DDM) nebo sportovní. Ekonomické bariéry brání (jakkoliv některé cílené programy se tyto limity snaží omezovat) rozvoji mnohých mladých talentů, což v konečném důsledku znamená, že země nedokáže v plné míře využít lidský potenciál, který má k dispozici.

Pro sociálně slabé vrstvy obyvatelstva se stávají problémem i další faktory, jako je dopravní obslužnost regionů a vysoké náklady na dopravu do školy a případné ubytování v místě školy. Tím je omezen výběr vhodných oborů středního vzdělávání a budoucí pracovní kariéry.

Omezujícím faktorem může v některých regionech být i postupná privatizace zejména odborného vzdělávání. Lze zaznamenat signály, že některé na trhu práce perspektivní obory středního odborného vzdělávání, které jsou pro soukromý sektor lukrativní, například v oblasti služeb, nemusí být regionálně dopravně dostupné na veřejných školách bez školného, což omezuje šance dětí z chudých rodin takové vzdělání získat. Bohužel, souhrnné informace nejsou v této věci k dispozici.

Zde uvedené parametry transformace vzdělávání a některé jejich důsledky vedou k otázce, zda a jak se takto silně decentralizovaná vzdělávací soustava dokáže vyrovnat s cílem zajistit dostupnost vzdělávání a jeho srovnatelnou úroveň pro všechny děti ze všech sociálních vrstev, včetně žáků a studentů, kteří pocházejí ze sociálně a kulturně znevýhodněného prostředí, jejichž rodiny se potýkají s chudobou.

Problémové oblasti

Analytické studie a další dokumenty ministerstva školství se problémem chudoby

ve vztahu ke vzdělávacímu systému výslovně nezabývají, ale z dalších zdrojů lze relevantní informace získat.

V první řadě se opakovaně ukazuje, že úspěšnost českých žáků a posléze také jejich dosažený stupeň vzdělání úzce souvisí s jejich rodinným zázemím, s úrovní vzdělání jejich rodičů a obecně se sociálním, kulturním a ekonomickým statutem rodiny, ve které vyrůstají. „Rozdíly ve výsledcích jednotlivých studentů ... souvisejí se socioekonomickým zázemím studentů“ (Kleskeň, Podpiera, 2010), uvádí ve své studii například agentura McKinsey. Podobná sdělení však lze nalézt v řadě publikací, které komentují výsledky českých žáků v mezinárodních studiích, jako je PISA.

„Česká republika byla v roce 2012 jednou z pěti zemí OECD s nejsilnějším vlivem socioekonomického zázemí na vzdělávací výsledky žáků a ve srovnání s rokem 2003 tento vliv zesílil, což může vypovídat o určitém nárůstu nerovnosti v oblasti vzdělávacích příležitostí. Česká republika se navíc řadí k zemím, kde mají žáci s podobným zázemím tendence shromažďovat se ve stejných školách a kde vzdělávací systém funguje spíše selektivně“ (Palečková, 2013, s. 6). Na jiném místě je konstatováno, že „rozdíly mezi školami jsou nadprůměrné“ (tamtéž s. 30) v rámci zemí OECD.

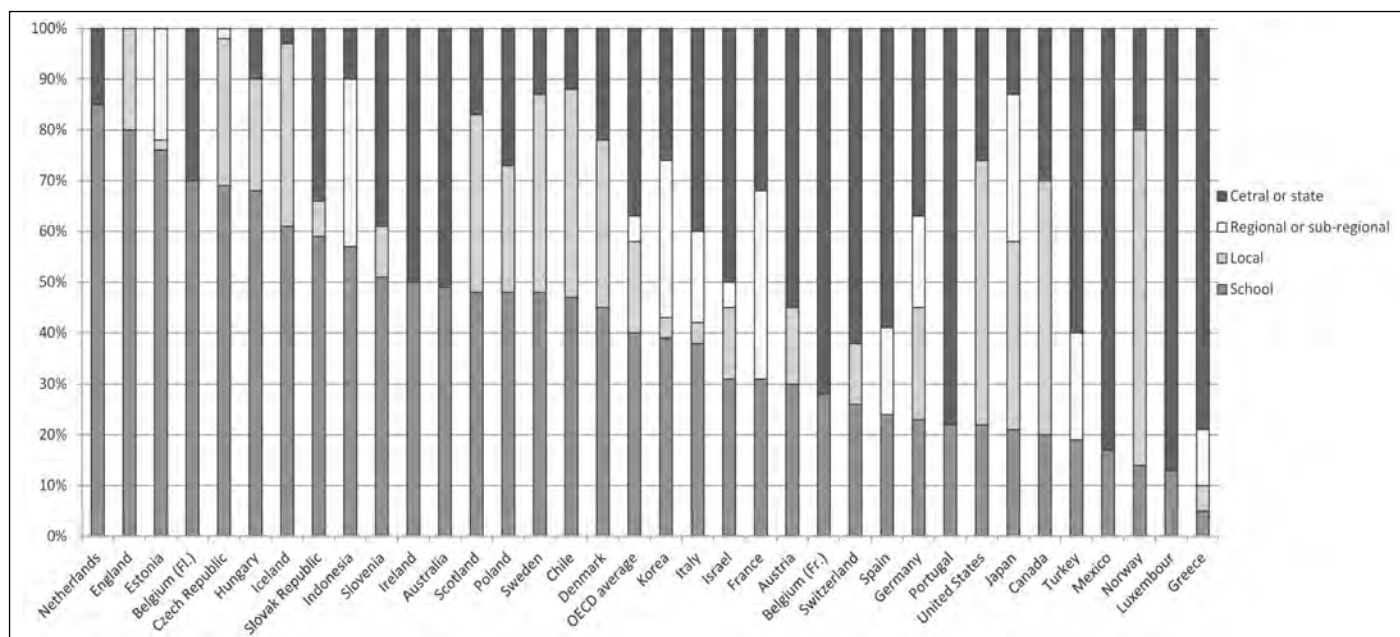
Z dalších zdrojů lze uvést konstatování České školní inspekce, která uvádí, že registruje „Problémy s realizací aktivit plánovaných ve školním vzdělávacím programu jako důsledek zhoršené ekonomické situace v regionu (např. sportovní a adaptační kurzy, zahraniční výjezdy)“ (Zatloukal 2013, s. 90) ve středním vzdělávání. Podobným signálem je zjištění, že

nejvyšší procentní podíl žáků středních škol opakujících ročník ve školním roce 2012/2013 je v Ústeckém kraji (4,2 %), dále v Libereckém (3,5 %), Karlovarském (3,4 %) a Moravskoslezském kraji (3,1 %) - (tamtéž s. 67), tedy v těch oblastech, kde jsou dlouhodobě zaznamenávány nejvyšší míry nezaměstnanosti a dalších jevů, vedoucích k sociálnímu vyloučení a chudobě.

Různí autoři tak nepřímo potvrzují, že český vzdělávací systém nedokáže zajistit, aby se žáci a studenti prostřednictvím vzdělávání dokázali vymanit ze svého sociálně problémového prostředí a postoupit do vyšší sociální vrstvy. Výše uvedené příklady svědčí spíše o tom, že systém se přizpůsobuje místním podmínkám a upevňuje (nízký) sociální status nastupující generace.

Termín chudoba je v textech z oblasti vzdělávání zřejmě pojmem nežádoucím, prakticky se s ním nesetkáme. Bývá ukrýván v širších pojmech, jako je sociální znevýhodnění, sociokulturní deprivace a podobně. Jedním z mála textů vážících se ke vzdělávání, který se k problému staví zcela otevřeně, je analýza problémů romských lokalit: „Chudoba a sociální vyloučení patří mezi aktuální problémy, které zasahují českou společnost“ (Gabal, 2006, s. 9), tvrzení ve své době jistě poněkud odvážné, leč zcela pravdivé. V této publikaci je chápáno „sociální vyloučení jako proces, v jehož rámci je jedinci, skupině jedinců či komunitě znesnadňován či zcela znemožňován přístup ke zdrojům, pozicím a příležitostem, které umožňují zapojení do sociálních, ekonomických a politických aktivit majoritní společnosti“ (str. 9, tamtéž). Že vzdělání je jedním z klíčových parametrů takového procesu, není myslím pochyb. Zmí-

Graf č. 3: Procentuální rozložení rozhodování na úrovni školní - místní (obec) - regionální (kraj) - celostátní (veřejné školy) - druhý stupeň ZŠ), 2011



Countries are ranked in descending order of the percentage of decisions taken at the school level.

Source: OECD, Table D 6. 1. See Annex 3 for notes (www.oecd.org/edu/eag2012).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/888932663872>

Zdroj: OECD, 2012

něná publikace může sloužit jako konkrétní (a pravděpodobně první svého druhu) analýza ukazující, jak souvisí postupně se šířící a koncentrující se chudoba se vzděláváním a jaký má přímý vliv na fungování vzdělávacích institucí v daných regionech. Konkrétně je zde identifikováno 333 (!) obcí s potenciálními sociálně vyloučenými lokalitami. Přitom se (s ohledem na zaměření publikace) soustřeďuje zejména na romské lokality. Také zde je mimo jiné konstatováno, že „české základní školství inklinuje k reprodukci vzdělanostního a sociálního původu“, a dále „školy s vyšším počtem romských žáků zaznamenávají odlišný odliv majoritních žáků, čímž postupně dochází k etnické homogenizaci škol“ (str. 53 a dále, tamtéž).

Výsledky Gabalovy analýzy vedly k dalším studiím, jako je například Analýza Ministerstva školství z roku 2008. Ta (ale i některé další) bohužel zužuje problém pouze na řešení vzdělávání Romů, což na jedné straně zneumožňuje obecnější závěry pro všechny chudobné a sociálně segregované a na straně druhé vytváří spolu s dalšími texty zřejmě nechtěnou představu, že chudoba a s ní související vzdělávací problémy se vlastně týkají pouze romského etnika. Nicméně i tato práce potvrzuje spontánní „ghettoizaci“ škol, jak je proces koncentrace sociálně slabých žáků do jednotlivých škol někdy nepřesně nazýván: „... nelze vyloučit, že dojde k faktické segregaci žáka z důvodu, že rodiče romských žáků budou preferovat tu školu, na kterou již docházejí děti jejich sousedů a známých“ (MŠMT, 2008, str. 13) a dále: „Obecně se dá konstatovat, že jestliže procento romských žáků na škole přesáhne hranici 30–40 %, neromští rodiče obvykle svoje děti z těchto škol odhlašují a romští naopak přihlašují“ (tamtéž).

Pokusy o řešení problémů ve vzdělávání Romů a obecně sociálně znevýhodněných žáků jsou známé, jde vesměs o speciální programy cílené na jednotlivé problémové oblasti, jde například o poskytování stipendií, služeb asistentů ve školách atd. Koncentrace problémů do oblastí sociálně vyloučených lokalit (viz například Gabal, 2009) však jasně ukazuje, že tento přístup nemůže být systémovým řešením, že zde chybí širší sociální pohled na příčiny těchto potíží. Ani dílčí regionální postupy, jako je například změna školských spádových obvodů, jak navrhuje Gabal (Gabal, 2006), nemůže situaci napravit, vždyť svobodná volba školy takové opatření prakticky neutralizuje.

Shromážděná zjištění a konstatování, která obsahují výše citované a mnohé další studie, však jasně ukazují, že český vzdělávací systém se s fenoménem chudoby a sociálního vyloučení nedokáže za stávající situace vypořádat a že jeho vnitřní parametry nejenže nepodporují pozitivní vývoj ve vzdělávání v této oblasti, ale dokonce negativní trendy upevňují, neboť systém v sobě má zabudovány incentive k přizpůsobení se škol okolním skutečnostem.

Závěr

Vzdělání je od dob renesance tradičně považováno za prostředek k povznesení obyva-

telstva na vyšší kulturní a sociální úroveň. Za tím účelem byly postupně budovány vzdělávací systémy ve vyspělých zemích, které postupně dokázaly tuto funkci uspokojivě plnit včetně zajištění rovného přístupu ke vzdělání všem vrstvám společnosti. Následkem transformačních aktivit na přelomu století došlo k podstatným změnám klíčových parametrů vzdělávacích soustav s cílem je decentralizovat a deregulovat a zavádět tržní prvky do jejich fungování až k případné privatizaci. Tyto procesy proběhly s velkou intenzitou zejména v tzv. tranzitních zemích a tedy také v České republice. Ta se rozsahem a důsledností jejich zavádění dostala na přední místo ve světě.

Český vzdělávací systém je tak nebývale decentralizován. Autonomie škol je velmi vysoká, v oblasti personální nejvyšší v Evropě. Je zaveden systém výkonového financování, takže škola je existenčně závislá na počtu žáků. Je v maximální možné míře aplikována svoboda volby školy, což v souvislosti s dalšími procesy, jako je privatizace některých segmentů vzdělávání, se snižováním objemu bezplatně poskytovaných služeb a dalšími sociálními faktory, jako je koncentrace chudých rodin do sociálně vyloučených lokalit nebo spontánní koncentrace žáků z chudých rodin v jednotlivých školách a naopak odliv žáků ze středních vrstev z takových škol, vede k velkým rozdílům ve výsledcích žáků a tedy k různé kvalitě vzdělávání v jednotlivých školách. Synergie těchto trendů je obzvlášť nepříznivá pro děti žijící v prostředí sociálního znevýhodnění, tedy v chudobě. Systém totiž de facto petrifikuje sociální postavení žáků dle statusu jejich rodičů. Jeho vysoká flexibilita nevede k pozitivním reakcím a pozdvižení těchto chudých dětí k vyšším sociálním pozicím, jak přepokládá neolibérální ideologie, ale vyvíjí se opačným směrem. Přizpůsobuje proces vzdělávání sociokulturně deprivovaným žákům a jejich rodičům. Tak dochází k postupné stratifikaci vzdělávacího systému na půdorysu sociální struktury obyvatelstva se všemi negativními důsledky. Tento proces je navíc umocňován existencí silného segmentu soukromého školství, které se těší ve světě unikátní finanční podpoře státu, asymetrickými strukturami typu víceletých gymnázií, zanedbatelnými kompetencemi státu v oblasti regulace vzdělávacího systému a dalšími dílčími faktory.

Během posledních let se ukázalo, že adresné, „bodové“ programy zaměřené na řešení jednotlivých problémů nepřinášejí očekávaný efekt, naopak, přes vynaložení nemalých prostředků se situace i ve vazbě na probíhající ekonomickou krizi spíše zhoršuje. Chudoba se stále více jeví tím faktorem, který se bez ohledu na mnohé pozitivní aktivity a snahu exekutivy věc řešit stává jedním z určujících hybatelů a iniciátorů změn v práci škol a tedy celého vzdělávacího systému, faktorem, který sráží výkonnost vzdělávací soustavy a tedy i vzdělanost a šance nastupujících generací směřem dolů.

Zastavení tohoto trendu si zřejmě vyžaduje přistoupení k systémovým změnám, které

nejdou jednoduché a bezesporné, některé mohou vyvolat silnou negativní společenskou odezvu. Školství je totiž politikum, a to prvního řádu. Je proto třeba hledat řešení, která budou politicky průchodná. A to nebude vůbec jednoduché.

Literatura:

- EURYDICE. *Autonomie a odpovědnost učitelů v Evropě*. Brussels - Praha: ÚIV, 2008. ISBN 978-92-79-09583-2
- EURYDICE. *Autonomie škol v Evropě - politická a realizační opatření*. Brussels - Praha: ÚIV, 2008. ISBN 978-92-79-08822-3
- GABAL, I., *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*, GAC, Praha, 2006, dostupné na www.mpsv.cz
- GABAL, I., *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*, GAC, Praha, 2009, dostupné na www.mpsv.cz
- GREGER, D., NAJVAR, P., (ed.), DAUN, H., MITTER, W., *Educational Change in the Global Context*. Orbis scholae, volume 4, number 2, Praha, Charles University in Prague / Faculty of Education, Masaryk University / Faculty of Education, 2010. ISSN 1802-4637
- KLESKEŇ, B., PODPIERA, R. *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. Praha: McKinsey & Company, 2010
- KOMENSKÝ, J. A., *Gentium salutis reparator - Posel míru a blaha národů*. Praha: SPN, 1956.
- MŠMT ČR. *Analýza možností desegregace romských žáků, včetně prevence segregace romských žáků*, Praha, 2008, dostupné na www.msmt.cz
- OECD. *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. Paris: OECD publishing, 2012. ISBN 978-92-64-17715-4
- ŠTECH, S., *Profesionalita učitele v neolibérální době - Esej o paradoxní situaci učitelství*. In: Pedagogika 4/2007, str. 326-337, roč. LVII. Praha: PedF UK, 2007, ISSN 0031-3815
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění posledních předpisů.
- PALEČKOVÁ, J. a kol.: *Hlavní zjištění PISA 2012*, Praha: ČŠI, 2013, ISBN 978-80-905632-0-9
- ZATLOUKAL, T. a kol.: *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2012/2013*, Praha: ČŠI, 2013.

Autor působí v Kanceláři Senátu PČR.

Projekt „Vzdělávání zaměstnanců se zdravotním postižením“, v jehož rámci podnikatelské subjekty mohou prostřednictvím speciální internetové stránky www.vzdelavani-ozp.cz podat žádost o úhradu nákladů na vzdělávání svých zaměstnanců z řad OZP či OZZ zaměřené na zvýšení jejich pracovních dovedností a kompetencí, realizuje Fond dalšího vzdělávání, příspěvková organizace MPSV. Cílem projektu, spolufinancovaného z ESF prostřednictvím OP Lidské zdroje a zaměstnanost, jež potrvá do srpna 2015, je zvýšit pracovní kompetence a dovednosti osob se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním a jejich konkurenceschopnost na trhu práce, a to tak, aby zaměstnavatelé mohli efektivně využít jejich pracovní potenciál. Jde tedy o podporu zaměstnanců z řad OZP či OZZ i jejich zaměstnavatelů.

Více informací o projektu naleznete na www.vzdelavani-ozp.cz