

Role rodiny a školy v reprodukci vzdělanostních nerovností*

Sociologický pohled na úlohu víceletých gymnázií ve světle výzkumu PISA 2000

PETR MATĚJŮ**

Sociologický ústav Akademie věd ČR a Anglo-americká vysoká škola, Praha

JANA STRAKOVÁ

Sociologický ústav Akademie věd ČR, Praha

The Role of the Family and the School in the Reproduction of Educational Inequalities

A Sociological Look at the Role of Multi-year Gymnasia in the Context
of the Results of the PISA 2000 Study

Abstract: International studies indicate that one of the biggest problems that educational policy in the majority of post-communist countries must confront is the very strong influence that social background has on the study results of students, their educational aspirations, and consequently even their chances of continuing in studies upon completion of secondary school. This paper addresses the causes behind the high degree of social selectivity in Czech basic and secondary school. The authors devote particular attention to the role of multi-year gymnasia, whose existence is often substantiated by the argument that there is a need to offer a special approach to the education of gifted children, regardless of their social background. This interpretation is countered by the viewpoint that actually the multi-year gymnasia merely bring about the early selection of students who are from families with higher levels of education and social status, and who – often owing to the direct influence of the parents – even at an early age aspire to attain a higher education. The results of the analyses of data from the PISA 2000 project appear to bear out the second interpretation and support the initial hypothesis that multi-year gymnasia are a very socially selective element in the Czech education system. The analyses genuinely confirm that multi-year gymnasia represent one of the main sources of variance between schools in tests of reading skills, and are so almost exclusively owing to their high social selectivity. At the same time, the analyses also confirmed that the educational aspirations of students at multi-year gymnasia are much higher than those of students at other schools, and that this is especially true for the group of students who obtained poorer results on the tests of reading skills. Consequently, by all

* Práce na této stati byly umožněny grantem od Grantové agentury České republiky č. 403/03/340 na projekt „Ekonomické, sociální a kulturní zdroje vzdělanostních nerovností a determinanty životního úspěchu: první fáze longitudinálního výzkumu“. Výzkum nerovností v přístupu k vyššímu vzdělání byl dále podpořen grantem od Nadace CERGE-EI v rámci programu Světové banky: Global Development Network.

** Veškerou korespondenci zasílejte na adresu: Doc. PhDr. Petr Matějů, PhD. / PhDr. Jana Straková, Sociologický ústav AV ČR, Jilská 1, 110 00 Praha 1, e-mail: mateju@soc.cas.cz, resp. strakova@soc.cas.cz

indications, the high level of support for multi-year gymnasia, especially among parents who themselves have attained a higher education, stems from the notion, verified in practice, that early placement of a child in this type of 'elite' school considerably increases a student's chances of gaining admission to a post-secondary school, even in the case where the student shows a weaker aptitude for study.

Sociologický časopis, 2003, Vol. 39, No. 5: 625–652

Průměrný počet let strávených ve škole se v dlouhodobé historické perspektivě postupně zvyšuje a rozdíl v počtu let školní docházky mezi nejnižší a nejvyšší vzdělávanými se postupně zmenšuje. I když se v průběhu posledních desetiletí vyrovnaly rozdíly mezi muži a ženami a dostupnost vyššího vzdělání se výrazně zvýšila ve všech vrstvách společnosti, ve většině vyspělých zemí zůstává stupeň dosaženého vzdělání silně ovlivněn sociálním původem. Nerovnosti v přístupu k vyššímu vzdělání proto zůstávají ve většině zemí stěžejním tématem vzdělávací politiky. Přes řadu společných rysů se vliv sociálního původu a rodinného zázemí na nejvyšší dosažené vzdělání a jeho kvalitu ukazuje být v jednotlivých systémech různě silný a projevuje se různou měrou v jednotlivých fázích vzdělávacího procesu. Navíc se těžiště nerovností v různých zemích různou měrou přesouvá ze stupně dosaženého vzdělání na jeho kvalitu.

Byla provedena řada analýz, které si kladly za cíl detailně popsat příčiny a mechanismy těchto vzdělanostních nerovností a navrhnout cesty k jejich odstranění. Tyto pokusy probíhaly na mezinárodní úrovni i v rámci vlastních výzkumných aktivit jednotlivých zemí. Přestože přinesly mnoho důležitých poznatků, na řadu otázek dosud neposkytly jednoznačné odpovědi. Nepodařilo se nalézt obecný model, který by dobře vysvětloval situaci v jednotlivých zemích se zřetelem k jejich vzdělávacím systémům a k jejich kulturním, sociálním a ekonomickým odlišnostem. Problematika výzkumu vzdělanostních nerovností tak zůstává stále aktuální, a to nejen v mezinárodní komunitě, ale i v České republice.

Jedním z faktorů, které jsou ve vztahu ke vzniku vzdělanostních nerovností nejčastěji sledovány, je selektivita vzdělávacích systémů, v jejímž důsledku často dochází ke vzniku nerovností vzdělávacích příležitostí. Argument, že selekce žáků, zejména uskutečňuje-li se v časném věku, je sociálně diskriminační a přispívá k reprodukci vzniku nerovností v pozdějších fázích životního cyklu, přiměl řadu zemí k tomu, že od diverzifikovaného systému přešly k systému jednotnému. Ve většině evropských zemí i zemí OECD nedochází v současné době k první selekci ve vzdělávacím systému dříve než ve 14 letech věku dětí [Education... 2002a, Key data 2002]. Největší výjimku v tomto smyslu tvoří Rakousko a Německo, kde dochází k první selekci již v 10 letech. Přestože se většina zemí v posledních letech vydala cestou odstranění selektivity, mechanismus toho, jak selektivita systému podporuje vznik a reprodukci sociálních nerovností, nebyl ještě přesvědčivě popsán a doložen.

Poznání v této oblasti významně posunul mezinárodní výzkum PISA [Pro-

gramme... 2000], který zjišťoval vědomosti a dovednosti patnáctiletých žáků v matematice, přírodovědných předmětech a mateřském jazyce a podrobně mapoval i rodinné zázemí žáků. V tomto výzkumu dosáhly nejlepších výsledků země, které se vyznačovaly malou selektivitou systému a malou sociální podmíněností výsledků žáků. Naopak mezi zeměmi, které dosáhly nadprůměrných výsledků, byly pouze dvě země (Rakousko a Belgie), které se vyznačovaly vysokou selektivitou systému a zároveň vysokou sociální podmíněností výsledků žáků.

Podle odborníků, kteří zpracovávali výsledky výzkumu PISA 2000 [Education... 2002a], je klíčovým činitelem, který určuje míru sociální podmíněnosti výsledků žáků, věk selekce. Čím jsou žáci mladší, tím více o jejich dalším osudu rozhodují rodiče, a nikoli jejich vlastní zájmy a schopnosti. Rodiče s vyšším socioekonomickým statusem mají větší zájem o to, aby jejich dítě navštěvovalo výběrovou školu, a jsou ochotni vynaložit více energie, aby bylo dítě do takové školy přijato. Rozdíly mezi žáky navštěvujícími „dobré školy“ a žáky navštěvujícími „špatné školy“ se během studia dále posilují díky faktu, že na dobrých školách dochází k ovlivnění dobrými a motivovanými žáky a na špatných školách je tomu naopak. Dobré školy mají zpravidla také lepší učitele a více finančních prostředků. Zdá se, že selektivní systém již pouhou existencí volby zvyšuje aspirace rodičů s vysokým sociálně-ekonomickým statusem a snižuje aspirace rodičů s nízkým sociálně-ekonomickým statusem. Všichni již jakoby předem vědí, kam v systému patří a co mohou od školy očekávat. Selektivní systémy umožňují školám a učitelům snadno se zbavit neprospívajícího žáka tím, že ho přeloží do „horší“ školy. Neselektivní systémy to zpravidla neumožňují, a tak je škola nucena vynaložit více energie na to, aby žák své studijní výsledky zlepšil. Heterogenní složení žáků nutí učitele k tomu, aby používali ve výuce takové metody, které berou ohled na individuální potřeby a možnosti jednotlivých žáků. Jiné studie však ukazují, že ani jednotná škola nemusí být zárukou odbourání sociálně podmíněných nerovností. Hodně záleží i na tom, jaké jsou vzdělávací programy a výukové metody, a do jaké míry se připouští přežívání méně otevřených forem selekce [viz například Education... 1997].

Jak ukážeme dále, český vzdělávací systém se ve všech srovnávacích studiích jeví jako vysoce selektivní. Z hlediska věku první selekce se zpravidla řadí hned za Rakousko a Německo s udávaným věkem 11 let, který vymezuje přechod žáků pátého ročníku na víceletá gymnázia. Tento údaj nicméně neukazuje skutečnost, že první přijímací zkoušky skládají české děti již v osmi letech, když se ucházejí o přijetí do jazykových škol. Kdybychom se odvinuli od této skutečnosti, neměla by Česká republika v porovnání věku první selekce konkurenci. Česká republika se rovněž vyznačuje vysokým procentem žáků vzdělávaných odděleně ve zvláštních školách¹.

Skutečnost, že český vzdělávací systém ve srovnání se vzdělávacími systémy vyspělých zemí svojí strukturou více přispívá ke vzniku velkých vzdělanostních nerovností, se opakovaně potvrdila v řadě výzkumů zaměřených na zjišťování vědo-

¹ Spolu s Nizozemskem je jedinou evropskou zemí, kde se více než 5% žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělává odděleně od většinové populace.

mostí a dovedností žáků. Ve výzkumu IEA TIMSS byla Česká republika zemí s největším rozdílem mezi žáky posledních ročníků gymnázií a středních odborných škol a učilišť [Straková, Tomášek, Palečková 1997]. Ve výzkumu PISA byla Česká republika opět jednou ze zemí, ve které byly shledány velké rozdíly ve vědomostech žáků jednotlivých škol na úrovni základní i střední školy a zároveň jejich velmi silná sociální podmíněnost [Straková a kol. 2002]. Psychologové dále soudí, že prvky podporující selektivitu nesou i metody výuky a přístup k žákům běžný na našich školách [např. Nováčková, 2001]. Frontální, akademicky orientovaná výuka nedovolí části žáků se ve škole uplatnit, zažít úspěch a má silný demotivační účinek zejména v souvislosti s tím, že se českým dětem dostává ve škole velmi malé individuální podpory a péče ze strany jejich učitelů [Straková a kol. 2002].

Selektivita českého vzdělávacího systému se projevuje v řadě aspektů. V této stati se zaměříme na problematiku víceletých gymnázií, o kterých se v této souvislosti hovoří jako o jednom z nejvýznamnějších zdrojů reprodukce sociálních nerovností v přístupu k vyššímu vzdělání. Provést solidní analýzu tohoto fenoménu je o to důležitější, že se jedná o téma, na které je velmi citlivá jak politická reprezentace, tak velká část české veřejnosti. Jsme přesvědčeni, že věcnému pohledu na tento problém brání zkratové závěry a nánosy mýtů a protichůdných politických prohlášení. Bez věcně správné analýzy však nebude možné formulovat účinnou vzdělávací politiku zaměřenou na velké a pravděpodobně rostoucí vzdělanostní nerovnosti v České republice.

Krátký historický exkurs

Víceletá gymnázia vstoupila do českého vzdělávacího systému po roce 1989 v návaznosti na tradici předválečného školství. Bylo na ně nahlíženo jako na instituci, která bude garantovat výchovu kvalitní elity a zajistí tak kontinuitu české vzdělanosti. Málokdo si v té době uvědomoval, že už v době První republiky považovali přední pedagogové víceletá gymnázia za přežitý typ zařízení vnášející do systému prvek segregace, který byl již tehdy považován za nežádoucí a odporující demokratickým principům a snaze všech národů po integraci. V období meziválečném a v období těsně po druhé světové válce považovali čeští pedagogičtí teoretici za hlavní úkol školské politiky nahradit segregaci diferenciací, která umožní každému žákovi plně rozvinout své schopnosti ve společnosti všech svých vrstevníků. Tento cíl, ve své době mimořádně pokrokový a v celosvětovém měřítku výjimečný, nicméně socialistický školský systém nenaplnil a místo diferencovaného vzdělání zohledňujícího individuální potřeby jednotlivých žáků zavedl jednotnou školu [Příhoda 1947].

Poptávka po víceletých gymnáziích se v průběhu 90. let postupně zvyšovala. Nejvyšší odchod dětí do víceletých gymnázií byl zaznamenán v letech 1997/1998, kdy žáci víceletých gymnázií tvořili více než 10 % populačního ročníku. Poté, co ministerstvo školství začalo počet míst ve víceletých gymnáziích regulovat, došlo opět k mírnému poklesu na přibližně 9 % populačního ročníku. Zhruba stejné procento

populačního ročníku odchází po skončení základní školy na gymnázium čtyřleté. Dostupnost čtyřletých gymnázií je vyšší než dostupnost gymnázií víceletých. V přijímacím řízení na čtyřletá gymnázia uspěje 65 % uchazečů, v přijímacím řízení na víceletá gymnázia pouze 45 %. Zájem o tento typ vzdělání i jeho dostupnost se liší v různě velkých obcích [Straková 2001]. Výzkumy vědomostí a dovedností žáků a podmínek výuky v různých oblastech vzdělávání opakovaně ukazují, že žáci víceletých gymnázií celkově dosahují lepších výsledků než žáci běžných základních škol. Nicméně 5–10 % jejich žáků nedosahuje ani výsledků, které odpovídají průměrným výsledkům celé populace [Straková a kol. 2002], což odporuje rozšířené představě, že na víceletých gymnáziích studují výlučně mimořádně nadané děti. Na víceletých gymnáziích jsou v naprosté většině používány stejné výukové metody jako na základních školách, převládá frontální výuka zaměřená na faktografii. Víceletá gymnázia dostávají od státu více peněz na jednoho žáka než základní školy, mají kvalifikovanější a lépe placené učitele, panuje zde bezpečnější prostředí než na základních školách [Straková 2001].

V průběhu 90. let si na odchod dětí na víceletá gymnázia začali stěžovat pedagogové ze základních škol. Argumentovali snížením úrovně žáků, snížením motivace a následným zhoršením výuky na základních školách. Tato skutečnost byla opakovaně zmiňována ve výročních zprávách České školní inspekce. Na závažnost této problematiky byli tvůrci české školské politiky upozorněni rovněž v souvislosti se zveřejněním zprávy examinatorů Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj v roce 1995. Úkolem examinatorů bylo podrobně se seznámit s českým vzdělávacím systémem a jeho fungováním a navrhnout doporučení k jeho zefektivnění. Examinátoři konstatovali značnou selektivitu českého vzdělávacího systému, v jejímž důsledku poměrně malá část populace dosahuje kvalitního všeobecného vzdělání. Jako řešení navrhovali zrušit víceletá gymnázia a zavést společný 2. stupeň základních škol, který by vnitřní diferenciací umožnil reagovat na odlišné vzdělávací potřeby jednotlivých žáků.

Proti existenci víceletých gymnázií uváděli examinatori následující důvody: Víceleté gymnázium konkuruje běžným základním školám a zbavuje je nadaných žáků. Vzhledem k tomu, že dobří učitelé vždy následují nadané děti, vzniká zde nebezpečí, že se základní škola stane jakousi druhořadou školou a bude následně transformována v instituci, která připravuje žáky pouze pro odborné vzdělávání. Víceleté gymnázium vnáší nerovnováhu do celého systému čtyřletého maturitního studia. V budoucnu bude zejména těžké udržet status čtyřletého gymnázia jako přípravky pro univerzitní studium, protože víceleté gymnázium se stane žádanější cestou k tomuto typu vzdělání. V situaci, kdy je ve školství nedostatek finančních prostředků, je problematické je koncentrovat ve školách, které vybírají děti pocházející z rodin společenské a ekonomické elity. Nadané děti mohou být odpovídajícím způsobem vzdělávány efektivněji a lépe diferenciací výuky na 2. stupni základní školy, což umožní všem žákům dosáhnout maximálního vzdělání odpovídajícího jejich schopnostem [Reviews... 1996].

V roce 1999 navštívili examinatori Českou republiku ještě jednou, aby posoudili, do jaké míry byla navrhovaná doporučení realizována. MŠMT doporučení o zru-

šení víceletých gymnázií neakceptovalo a dále setrvává na stanovisku, že víceletá gymnázia poskytují skupině nejnadanějších dětí vzdělání, které základní školy nejsou schopny realizovat. Stanovisko vychází z „implicitního a široce sdíleného přesvědčení, že nadprůměrné vzdělání je geneticky omezeno a že se intelektuální elitě na rozdíl od dřívější nivelizující politiky má dostat segregovaného náročnějšího vzdělání v co nejranějším věkovém období, jak tomu bylo v předválečné éře. Rovnoprávný přístup k vyšším úrovním vzdělání a sociální soudržnost nejsou dosud považovány za nezbytné principy české vzdělávací politiky“ [Priority... 1999].

K problematice víceletých gymnázií se vrátil o dva roky později Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha), který stanoviska examinatorů dále rozvinul. Deklaroval podstatné posílení druhého stupně základní školy, ke kterému dojde v důsledku postupného rušení šestiletých a osmiletých gymnázií. Do jejich prvních ročníků neměli být žáci přijímáni od roku 2002. Personální a prostorové kapacity využívané na víceletých gymnáziích pro nižší ročníky měly být přesunuty do čtyřletých vzdělávacích programů, kterými by v budoucnu mělo procházet asi 25 % populace. Dokument se rovněž vyjadřoval ke škodlivosti selekce: „Sociologové považují selekci dětí do víceletých gymnázií za sociálně nespravedlivou, protože se v ní více než skutečné intelektuální schopnosti dětí odrážejí zvýhodnění daná vzdělaností, ekonomickou a sociální pozicí rodiny, z níž děti pocházejí (tzv. kulturní kapitál)“ [Národní... 2001: 48]. Jedním z hlavních cílů vzdělávací politiky podle tohoto dokumentu je „zajištění skutečně *spravedlivého přístupu ke vzdělávacím příležitostem* tak, aby byly uspokojeny všechny vzdělávací potřeby společnosti, aby každý její člen měl možnost nejen si najít vlastní vzdělávací cestu, ale i později – v průběhu života – ji měnit. Znamená to svobodnou volbu vzdělávací cesty i instituce, přístup k potřebným informacím, především však vytvoření odpovídajících vzdělávacích příležitostí a forem pro všechny podle jejich schopností, požadavků i potřeb. Požadavek *spravedlivého poskytování vzdělávacích příležitostí* však znamená mnohem více než překonání materiálních překážek (např. systémem stipendií a podpor), tedy nerovnosti v ekonomickém postavení. Je nutné překonávat znevýhodnění dané rozdílnou socio-kulturní úrovní a uplatňovat odpovídající kompenzační mechanismy (vyrovnávací akce), aby vzdělávací systém jen dále nereprodukoval existující nerovnosti“ [Národní... 2001: 17]. Ačkoli program byl schválen vládou v únoru roku 2001, velká většina opatření, která navrhoval, nebyla dosud realizována, aniž se pokračovalo v odborně založené diskusi k hlavním problémům, které měly být tímto programem řešeny.

Navrhované opatření týkající se víceletých gymnázií narazilo na odpor českých vzdělavců a v důsledku toho od něj MŠMT záhy ustoupilo. Domníváme se, že jeden z důvodů, proč byla diskuse o tomto bodě programu spíše emotivní než věcná a proč ze správných závěrů o stavu věcí byly nakonec formulovány návrhy opatření na odstranění spíše důsledků než vlastních příčin tohoto stavu, což nakonec vedlo k jejich odmítnutí, byla skutečnost, že nebyl k dispozici dostatek kvalitních argumentů, které by dokládaly, jakou funkci víceletá gymnázia v systému vlastně plní a jaké jsou důsledky jejich existence. Tato stať si klade za cíl přispět k zaplnění

této mezery. Naše ambice tedy nejsou ani v rovině obecné teorie nerovností, ani si neklademe příliš vysoké metodologické cíle. Chceme, aby naše úvahy a výsledky naší analýzy byly srozumitelné zejména těm, kteří se budou muset touto otázkou zabývat v rovině vzdělávací politiky. Má-li se totiž diskuse k vývoji vzdělanostních nerovností v České republice pohnout z místa, je třeba se vydat více směry najednou, tj. jak k akademickým cílům, tak k formulaci problémů a v neposlední řadě i cílů vzdělávací politiky. Jakkoli mezi těmito strategiemi nemůže být zásadní diskrepance, závěry této stati by měly posloužit spíše k otevření věcné diskuse k tomuto problému a k formulaci cílů vzdělávací politiky v České republice. Česká sociologie zůstává právě zde hodně dlužna, aniž by však bylo možné říci, že v rozvoji teorie vzdělanostních nerovností je na tom o mnoho lépe.

Otázky a hypotézy

O značné selektivité našeho školského systému svědčí řada výzkumů. Dosud zveřejněné analýzy z rozsáhlého srovnávacího projektu PISA, na kterém participovalo 27 zemí [Straková a kol. 2002] ukazují, že:

1. Část variance ve výsledcích testů čtenářských schopností (dále jen „výsledky testů“) všech patnáctiletých žáků, kterou lze vysvětlit rozdíly mezi jednotlivými školami, patří u nás k nejvyšším v zemích OECD (s 52 % jsme na 7. místě za Belgií, Německem, Maďarskem, Rakouskem, Polskem a Řeckem, průměr OECD činí 36 %).²
2. Vliv sociálně-ekonomického profilu školy (tj. průměrného sociálně ekonomického a kulturního statusu žáků školy) na výsledky v testech je u nás v relaci k ostatním zemím ještě vyšší: v tomto ohledu patříme ke čtyřem zemím s nejvyšší hodnotou (za Německem, Rakouskem a Belgií).³

První otázka, kterou si musíme položit, se týká „příspěvku“ víceletých gymnázií k celkové hladině rozdílů ve výsledcích testů mezi jednotlivými školami. Otázka tedy zní: *jakou část rozptylu ve výsledcích testů mezi jednotlivými školami lze připsat existenci víceletých gymnázií*. Jako minimalistickou lze vyslovit hypotézu, že variance mezi školami v měřených výsledcích testů, kterou lze připsat na vrub víceletých gymnázií, představuje statisticky významnou část celkové variance. Za realistickou však lze považovat hypotézu, podle které podíl celkové variance vysvětlené existencí víceletých gymnázií převyšuje podíl variance vysvětlené ostatními relevantními faktory.

Druhá otázka se týká *sociální selektivity* víceletých gymnázií a její úlohy ve vytváření rozdílů v měřených dovednostech žáků mezi jednotlivými školami. Odpovědět na tuto otázku vyžaduje analýzu ve třech krocích:

² OECD 2002, str. 49 a tabulka ke grafu 2.5.

³ OECD 2002, str. 51 a tabulka ke grafu 2.6

1. V první řadě je třeba ukázat, jak velký je vliv sociálně-ekonomického a kulturního statusu výchozí rodiny na výsledky v testech.
2. Dále je třeba zjistit, jaká část vlivu sociálního původu na výsledky testů se realizuje prostřednictvím víceletých gymnázií v důsledku jejich sociální selektivity. Pokud se jedná o rozhodující část vlivu, je splněna první podmínka pro to, aby víceletá gymnázia fungovala jako nástroj zajišťující mezigenerační transmissi vzdělanostních nerovností.
3. Neméně důležité je ovšem odpovědět na otázku, jak velkou část variance ve výsledcích testů způsobenou existencí víceletých gymnázií lze naopak považovat za „přidanou hodnotu“ školy (tj. do jaké míry jde o výsledek specifického přístupu školy a metod výuky). Pokud tato část variance bude statisticky významná a dostatečně velká a víceletá gymnázia budou dostatečně otevřena i dětem rodičů s nižším sociálně-ekonomickým a kulturním statutem, mohou být tyto školy chápány i jako nástroj umožňující vzestupnou vzdělanostní mobilitu. Tato hypotéza odpovídá populární představě, podle které jsou víceletá gymnázia pro „nadané a silně motivované děti“ bez ohledu na jejich původ a rodinné zázemí.

Dosavadní znalosti o fungování víceletých gymnázií nás vedou k formulaci následujících hypotéz:

- H1. Vliv sociálně-ekonomického a kulturního statusu výchozí rodiny na výsledky v testech je významný i po kontrole vlivu typu školy (základní škola, víceleté gymnázium) a dalších relevantních faktorů.
- H2. Víceletá gymnázia jsou hlavním zdrojem variance ve výsledcích v testech mezi školami.
- H3. Přidaná hodnota víceletých gymnázií je však velmi malá, tj. lepší výsledky v testech jsou v mnohem větší míře způsobeny příznivějším sociálním původem žáků víceletých gymnázií než tím, že by v průběhu studia na víceletém gymnáziu docházelo k rozvoji schopností žáků ve větší míře než na základní škole.

Třetí okruh otázek se týká vzdělanostních aspirací a role víceletých gymnázií v jejich uskutečňování. Nedávno provedená analýza vývoje nerovností v šancích na dosažení vysokoškolského vzdělání [Matějů, Řeháková a Simonová 2003] prokázala, že vliv sociálního původu na šanci vystudovat vysokou školu po roce 1989 se ve srovnání s předchozím obdobím zvětšil. Zdrojem těchto nerovností se přitom ukázala být spíše sociálně-ekonomická než sociálně-kulturní dimenze sociálního původu (zvětšil se efekt sociální třídy otce, zatímco vliv vzdělání otce zůstal stabilní). Růst nerovností byl způsoben zejména zhoršením relativních šancí dětí pocházejících z rodin méně kvalifikovaných manuálních pracovníků.⁴ To znamená, že růst nerov-

⁴ V nejmladší věkové skupině vstupující na vysoké školy po roce 1989, ve které byl zřetelný růst nerovností identifikován, tento sociální původ charakterizoval více než 30% respondentů.

Tabulka 1. Důvody pro přihlášení dítěte na víceleté gymnázium (procentuální podíl rodičů, kteří uvedli daný důvod jako nejdůležitější, PIRLS 2001)

Nejdůležitější důvod pro přihlášení dítěte na víceleté gymnázium	% rodičů
Nespokojenost se základní školou, do které dítě dochází	1,8
Bezpečnější prostředí víceletého gymnázia	0,7
Kvalitnější učitelé na víceletém gymnáziu	4,2
Lepší vybavení víceletého gymnázia	2,1
Po absolvování víceletého gymnázia lepší šance pro přijetí do dalšího studia	33,4
Lepší příležitost pro rozvoj nadání dítěte	21,4
Víceleté gymnázium umožní dítěti pobyt ve společnosti stejně nadaných dětí	5,6
Dobrá zkušenost se studiem starších sourozenců dítěte na víceletém gymnáziu	0,9
Snaha mít otázku přechodu na střední školu vyřešenu co nejdříve	4,1
Přání dítěte studovat na víceletém gymnáziu	25,8

Zdroj: PIRLS

ností v přístupu k vysokoškolskému vzdělání negativně zasáhl poměrně velký segment sociální struktury.⁵

Je velmi pravděpodobné, že na tomto vývoji se podílela i vysoká selektivita základního a středního školství, konkrétně velké rozdíly ve vzdělanostních aspiracích u žáků různých typů škol a následně i jejich různé šance na přijetí na vysokou školu. Ačkoli intuitivně se zdá být zřejmé, že tomu tak je, skutečný efekt typu školy na studijní plány nebyl zatím předmětem hlubších analýz. Výsledky nedávno provedeného šetření žáků základních škol a jejich rodičů (PIRLS 2001) však ukazují, že rodiče usilují o přijetí svých dětí na víceleté gymnázium v prvé řadě proto, že se domnívají, že tím zvýší pravděpodobnost jejich úspěchu v přijímacím řízení na vysokou školu. Tento důvod uvádí největší část (64,3 %) z rodičů žáků 4. ročníků, kteří se chystají přihlásit své dítě na víceleté gymnázium, přičemž pro 33,4 % je tento důvod nejdůležitější. Předpoklady dítěte a lepší příležitost k jejich rozvoji uvádí jako důvod pouze 40,2 % rodičů. Odpovědi rodičů uvádíme v tabulce 1.⁶

V tomto kontextu je tedy třeba se ptát, zda žáci víceletých gymnázií aspirují na studium na vysoké škole významně častěji než žáci jiných typů škol a to i po kon-

⁵ Sociální skupina, která zůstává pozadu (nequalifikovaní či nízko kvalifikovaní dělníci), představovala v roce 1994 zhruba 30 % ekonomicky aktivní populace mužů (otců).

⁶ Výzkum PIRLS zjišťoval čtenářskou gramotnost žáků 4. ročníků základních škol. K zmapování rodinného zázemí žáků používal žákovské a rodičovské dotazníky. Výzkumu se zúčastnilo celkem 3 220 žáků, kteří reprezentovali celou populaci žáků 4. ročníků základních škol. Rodičovské dotazníky vyplnilo celkem 84,8 % rodičů. 21,3 % rodičů uvedlo, že hodlá po absolvování 5. ročníku přihlásit své dítě na víceleté gymnázium.

trole vlivu sociálně-ekonomického a kulturního statusu výchozí rodiny a výsledků v testech. Neméně důležitá je otázka, zda existuje významný „kumulativní efekt“ sociálního původu a studia na víceletém gymnáziu na formování vzdělanostních aspirací a studijních plánů. Hypotézy pro analýzu odpovídající těmto otázkám mohou být formulovány následujícím způsobem:

- H4. Žáci víceletých gymnáziích aspirují na studium na vysoké škole mnohem častěji než žáci jiných typů škol, a to i po kontrole vlivu sociálně-ekonomického a kulturního statusu výchozí rodiny a výsledků v testech.
- H5. Kumulativní efekt sociálního původu a studia na víceletém gymnáziu na vzdělanostní aspirace je statisticky významný a velmi silný.
- H6. Víceletá gymnázia fungují jako nástroj vzestupné vzdělanostní mobility především v důsledku jejich sociálního složení, které vytváří příznivější klima pro formování postojů ke vzdělání a vzdělanostních aspirací.

Data, proměnné a metody analýzy

Komparativní část analýzy byla provedena na mezinárodním souboru z projektu PISA 2000 (*Programme for International Student Assessment*).⁷ Analýza role víceletých gymnázií byla provedena na českém souboru, ve kterém narozdíl od mezinárodního souboru zůstaly proměnné umožňující identifikovat jednotlivé typy škol. Cílem projektu PISA je pravidelně (v tříletých intervalech) monitorovat vědomosti a dovednosti žáků v mateřském jazyce, v matematice a v přírodovědných předmětech. První fáze výzkumu se uskutečnila v roce 2000 a věnovala zvýšenou pozornost oblasti mateřského jazyka, kde se zkoumala schopnost žáků pracovat s textem (čtenářská gramotnost). Do výzkumu se zapojily všechny členské země OECD s výjimkou Turecka a Číny, dále Rusko, Lotyšsko, Brazílie a Lichtenštejnsko. V rámci výzkumu řešili žáci po dobu 120 minut testové úlohy, které měly uzavřenou i otevřenou podobu, a vyplňovali šedesátiminutový dotazník zjišťující domácí zázemí žáků, podmínky a průběh výuky a vztah žáků ke škole a k testovaným předmětům. Součástí výzkumu byl rovněž dotazník pro ředitele škol, který se dotazoval na charakteristiky pedagogického sboru, výchovné a materiální problémy školy, kritéria pro hodnocení žáků a rozdělení zodpovědností a pravomocí.

Výzkum byl zaměřen na žáky narozené v kalendářním roce 1984, kteří se v českém vzdělávacím systému nacházeli zejména v 9. a v 10. ročníku školní docházky. Vzorek byl stratifikován podle typu škol (zvláštní školy, základní školy, učební obory a střední školy bez maturity, učební obory a střední odborné školy s maturitou, gymnázia čtyřletá, gymnázia víceletá). Výběr vzorku probíhal dvoustupňově: nejprve byly vybrány náhodně školy v každém stratu, následně byli ná-

⁷ Mezinárodní datový soubor z výzkumu PISA 2000 je volně ke stažení na adrese www.pisa.oecd.org. Dokumentace k souboru je rovněž volně ke stažení jako PDF soubor: <http://www1.oecd.org/publications/e-book/9602021E.PDF>

hodně vybraní žáci těchto škol. V ČR se výzkumu zúčastnilo celkem 5 365 žáků z 229 škol.

Úvodní srovnávací analýzu hlavních různých zdrojů variance ve výsledcích dosažených v testech čtenářských dovedností jsme uskutečnili pouze na vybraných zemích OECD. Pro analýzu role víceletých gymnázií v České republice jsme původní soubor všech patnáctiletých žáků⁸ redukovali pouze na ty žáky, kteří ještě nepřekročili hranici druhého stupně základního vzdělání (tj. ISCED=2). V analýze zůstali jen žáci ve věku 15 let, kteří navštěvovali buď základní školu, nebo odpovídající ročníky víceletých gymnázií (tj. z analýzy byli vyloučeni žáci víceletých gymnázií v desátém roce školní docházky a žáci zvláštních škol).⁹ Pro ověření vlivu zřizovatele školy byla v některých analýzách použita proměnná rozlišující školy na „státní“ a „soukromé“.

Sociální původ studentů byl definován tak, aby jednotlivé relevantní proměnné reprezentující sociální původ (vzdělání matky, vzdělání otce, sociálně-ekonomický status povolání otce, resp. matky a kulturní dimenze životního stylu rodiny)¹⁰ vstoupily do jediné syntetické proměnné optimalizující korelaci s příslušnou závisle proměnnou (výsledky v testech). Odhad faktorových skóreů (*factor score coefficients*) proměnné SESOPT byl proveden aplikací tzv. MIMIC modelu, který umožňuje stanovit regresní koeficienty určující endogenní latentní proměnnou strukturního modelu, o které se předpokládá, že působí na jednu nebo více závisle proměnných.¹¹ Model, kterým byly odhadnuty faktorové skóre, je uveden v diagramu 1 a příslušné koeficienty jsou v tabulce 2. Pro některé analýzy byla spojitá proměnná SESOPT převedením na kvintily transformována na kategorizovanou proměnnou (SESOPT5).

Pokud se v analýzách pracuje s výsledky žáků v testech, východiskem byla proměnná WLEREAD, která byla vytvořena jako vážený věrohodnostní odhad (*weighted likelihood estimate*) z položek testů.¹² Na některých místech se pracuje s kategorizovanou proměnnou READ5, která vznikla transformací WLEREAD na kvintily.

⁸ Tento soubor měl před vážením 5 365 případů, po vážení na celou populaci představoval 125 639 žáků.

⁹ Analytický soubor měl před vážením 2 105 případů, po vážení na celou populaci představoval 55 849 žáků, z toho 49 473 na základních školách a 6 375 na víceletých gymnáziích.

¹⁰ Vzdělání otce i matky bylo definováno klasifikací ISCED (celkem 6 stupňů), sociálně-ekonomický status rodiny byl definován pomocí mezinárodního indexu sociálně ekonomického statusu (ISEI) povolání otce (v případě, že v rodině nebyl otec, bylo použito povolání matky), kulturní dimenze životního stylu rodiny byla definována jako vážený odhad ze tří položek zjišťujících vybavení domácnosti předměty kulturní povahy (klasická literatura, poezie, umělecké předměty). Informace o proměnné CULTPOSS a o metodě jejího výpočtu viz OECD 2002b, str. 32.

¹¹ Vlastnosti MIMIC modelu popsali Jöreskog and Sörbom [1989, p. 142], různými metodami optimalizace faktorových skóreů latentní proměnné (tzv. svazek koeficientů, sheaf coefficient) se zabývá především práce P. Whitta [1986].

¹² Viz dokumentace k souboru [Manual 2002].

Vzdělanostní aspirace žáků byly zjišťovány následující otázkou: „*Jaké nejvyšší vzdělání bys chtěl(a) v budoucnu získat?*“. Tato proměnná byla aplikována buď v původní,¹³ nebo v transformované podobě identifikující ty žáky, kteří vyjádřili přání studovat na vysoké škole (0 = ne, 1 = ano). Velikost sídla byla kategorizována na pět skupin: do 3 tisíc, 3 až 15 tisíc, 15–100 tisíc, 100 tisíc až 1 milion, nad 1 milion obyvatel. Základní distribuční charakteristiky použitých proměnných jsou uvedeny v příloze (tabulka A1).

Výsledky analýzy

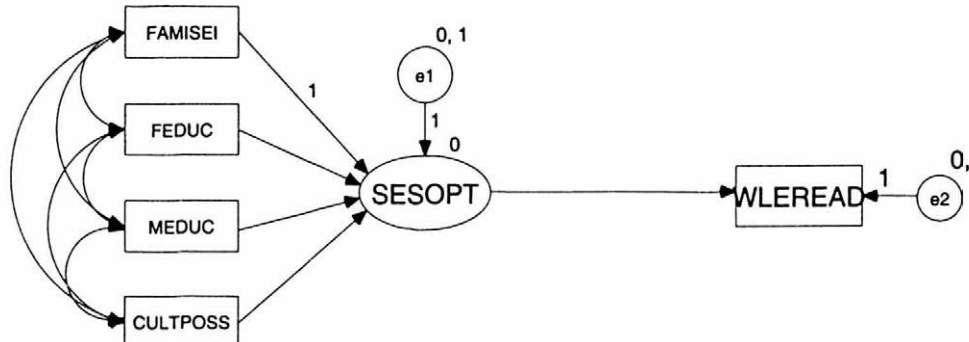
Ačkoli cílem této stati není mezinárodní srovnání, je třeba mít základní představu o rozsahu problému, kterému se budeme v naší analýze věnovat. K tomuto účelu jsme provedli srovnání zdrojů variance výsledků v testech čtenářské zdatnosti (proměnná WLEREAD) ve všech zemích, které participovaly na projektu PISA 2000. Jednoduchá vícerozměrná analýza rozptylu, jejíž výsledky jsou uvedeny v tabulce 3, ukazuje, že mezi porovnávanými zeměmi nejsou zásadní rozdíly v efektu sociálně-ekonomického a kulturního zázemí žáků (SESOPT), ale právě v efektu školy (rozdíly v testech čtenářské zdatnosti mezi jednotlivými školami). Rozdíly v efektu školy přitom zůstávají i po kontrole vlivu sociálně-ekonomického a kulturního zázemí žáků. Pokud jde o postavení České republiky v tomto srovnání, je evidentní, že vliv sociálně-ekonomického a kulturního zázemí žáků není u nás o mnoho vyšší než ve většině vyspělých zemí (zde jsme dokonce pod průměrem), což ovšem nelze říci o efektu školy, kde jsme nad průměrem (na 6. místě z jednatřiceti zemí). Tato naše pozice se nijak podstatně nemění ani po kontrole vlivu sociálně-ekonomického a kulturního statusu rodiny žáka.

Tato analýza je však spíše ilustrativní, neboť zahrnuje všechny patnáctileté žáky ve všech typech škol, bez ohledu na tzv. stupeň, což v případě České republiky znamená nejen žáky základních škol a víceletých gymnázií, ale také prvních ročníků klasických čtyřletých gymnázií, středních odborných škol, učňovských škol atd. Jedno se však zdá být již z tohoto výsledku patrné: v našem školském systému je ve srovnání se systémy v jiných zemích patrná silnější tendence nerovnosti ve vědomostech a dovednostech žáků způsobené jejich rozdílným rodinným zázemím spíše zvětšovat než působit na jejich zmenšování. Rozdíly mezi školami ve výsledcích v testech u nás patří k největším v zemích OECD bez ohledu na to, zda kontrolujeme vliv sociálně-ekonomického a kulturního zázemí žáků či nikoli.

Pokud jde o roli víceletých gymnázií v utváření sociální selektivity, na kterou se zde soustředíme, musíme v prvé řadě ukázat, jak na výsledky v testech (WLEREAD) a vzdělanostní aspirace (přání studovat na vysoké škole – VS_ASP) pů-

¹³ Kategorie odpovědí byly 1. základní škola; 2. střední odborné učiliště bez maturity nebo střední odborná škola bez maturity; 3. konzervatoř; 4. střední odborné učiliště s maturitou; 5. střední odborná škola s maturitou; 6. gymnázium; 7. vyšší odborná škola; 8. vysoká škola.

Diagram 1: MIMIC model pro sociálně ekonomický a kulturní status rodiny (SESOPT) optimalizovaný vůči dosaženým výsledkům v testech čtenářské schopnosti (WLERead)



Tabulka 2: Parametry MIMIC modelu pro výpočet hodnot proměnné SESOPT: nestandardizované (B) a standardizované (beta) regresní koeficienty.

a) Česká republika

Parametr	beta	B	standardní chyba
g11	0,297	1,000	-
g12	0,333	17,931	3,941
g13	0,345	19,191	3,355
g14	0,407	20,518	3,174
b21	0,428	0,845	0,109

b) Všechny země (spojený soubor)*

Parametr	beta	B	standardní chyba
g11	0,470	1,000	-
g12	0,187	4,728	0,258
g13	0,381	9,745	0,274
g14	0,368	13,218	0,362
b21	0,358	0,972	0,016

* Seznam všech zemí je uveden v tabulce 3.

Tabulka 3: Podíl variance výsledky testů čtení (WLERead) vyčerpané školou (SCHOOLID) a sociálním a kulturním původem (SESOPT)* v zemích participujících na projektu PISA 2000 (v % celkové variance)

Země	Škola	SESOPT	Škola po kontrole SESOPT
Maďarsko	56,1	47,3	34,4
Polsko	55,1	43,2	41,6
Lichtenštejnsko	53,0	85,1	40,3
Belgie	51,1	51,2	38,2
Německo	49,8	51,7	34,5
Česká Republika	48,3	44,2	33,5
Mexiko	47,8	52,7	29,8
Itálie	47,1	44,4	38,4
Francie	45,7	54,8	32,6
Rakousko	45,4	46,1	35,1
Řecko	43,8	52,6	32,8
Švýcarsko	42,3	56,5	28,6
Nizozemí	41,4	57,5	33,1
Brazílie	40,0	50,1	27,5
Portugalsko	35,0	45,9	23,6
Rusko	34,5	33,5	26,9
Lucembursko	32,1	65,2	15,8
Korea	30,6	44,0	24,3
Lotyšsko	28,8	38,0	22,5
USA	25,7	50,0	15,6
Spojené království	23,7	44,5	13,6
Austrálie	20,3	54,9	11,2
Španělsko	19,5	47,0	10,0
Irsko	17,6	48,9	12,1
Nový Zéland	17,5	55,2	12,3
Kanada	17,5	22,9	12,8
Dánsko	17,4	55,7	11,8
Norsko	13,3	53,0	10,6
Island	10,8	48,7	8,4
Finsko	10,8	43,9	9,7
Švédsko	10,3	48,0	6,9
Celkem**	33,3	49,6	23,5

* Proměnná SESOPT vypočtena z parametrů MIMIC modelu odhadnutých ze spojeného souboru všech zemí (viz schéma 1 a tabulka 2b).

** Nevážený průměr (tzv. country mean).

sobí sociálně-ekonomický a kulturní status výchozí rodiny (SESOPT). Neuškodí znovu připomenout, že od této chvíle se soustředujeme pouze na ty patnáctileté žáky, kteří ještě nepřekročili hranici povinné školní docházky, tj. jsou žáky osmé či deváté třídy základní školy nebo odpovídajících ročníků víceletého gymnázia. Jak jsme již uvedli, pouze takto definovaná populace může být základem skutečně porovnatelných výsledků.

Druhá otázka, kterou jsme si položili, se týkala podílu variance ve výsledcích v testech, kterou lze vysvětlit existencí víceletých gymnázií. Příslušná hypotéza zněla, že víceletá gymnázia jsou hlavním zdrojem variance ve výsledcích v testech mezi školami. Výsledky uvedené v tabulce 4 umožňují konstatovat, že víceletá gymnázia hrají roli, kterou jsme očekávali. Variance ve výsledcích v testech vysvětlená rozdíly mezi školami představuje 28% celkové variance, z čehož pouze necelá tři procenta lze přičíst rozdílu mezi velikostními kategoriemi sídel (SETSIZE). Jakmile však do analýzy vstoupí proměnná rozlišující mezi základními školami a víceletými gymnázii (VG), variance vysvětlené rozdíly mezi školami klesne na polovinu (z 25 na 13 procent).

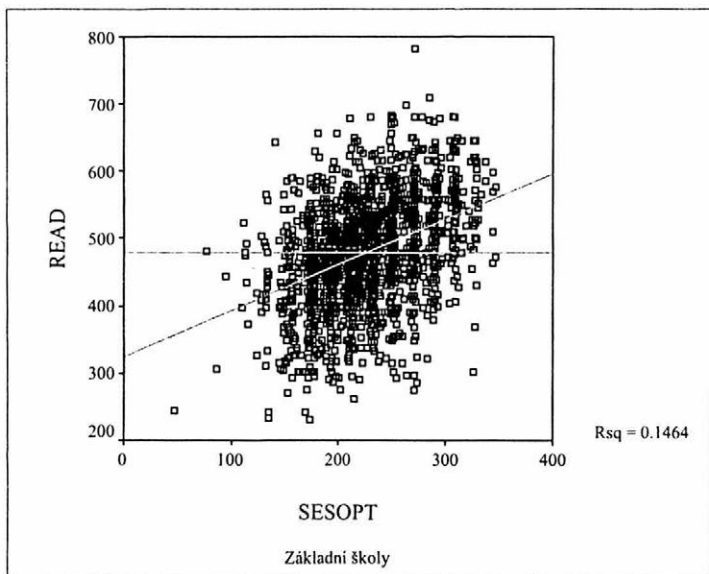
To znamená, že víceletá gymnázia skutečně představují jeden z hlavních zdrojů rozdílů v měřených dovednostech žáků mezi jednotlivými školami. V souladu s hypotézou o vysoké sociální selektivnosti víceletých gymnázií jako zřejmě domi-

Tabulka 4: Analýza rozptylu výsledků v testech

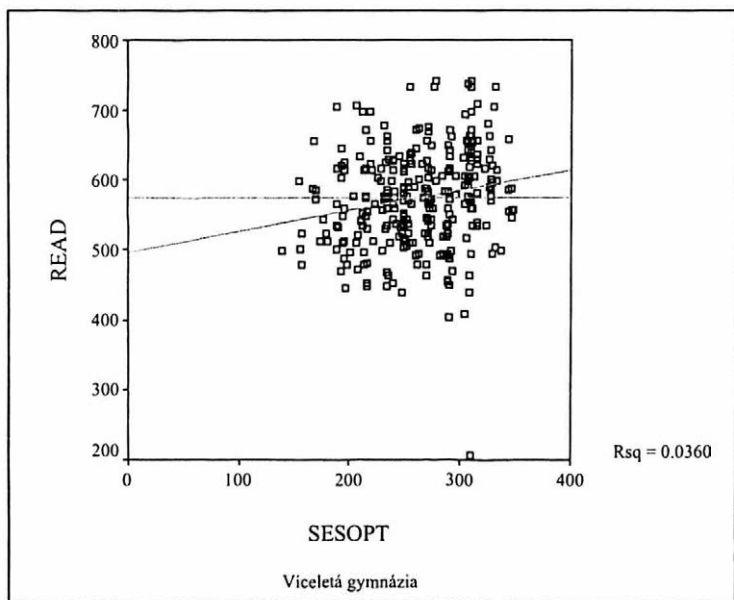
Model	Proměnné	SS _{tot}	SS _{mod}	SS ²	df	SS ² /SS _{tot} (%)	SS ² /SS _{mod} (%)
1		39 337	10 791	x	51 823	x	x
	SCHOOLID	x		10 791	106	27,43	100,00
2		39 337	10 791	x	51 823	x	x
	SETSIZE	x		1 074	4	2,73	9,95
	SCHOOLID	x		9 717	102	24,70	90,05
3		39 337	10 791	x	51 823	x	x
	SETSIZE	x		1 074	4	2,73	9,95
	VG	x		4 660	1	11,85	43,18
	SCHOOLID	x		5 057	101	12,86	46,86
4		39 337	12 997	x	51 823	x	x
	SETSIZE	x		1 074	4	2,73	8,26
	SESOPT5	x		5 165	4	13,13	39,74
	VG	x		2 854	1	7,25	21,96
	SCHOOLID	x		3 903	101	9,92	30,03

Poznámka: Celková variance a odpovídající stupně volnosti jsou po odečtení efektu konstanty (1242825, df=1). Součty čtverců (SS²) jsou součty čtverců tzv. I typu, tj. variance způsobená každým z efektů je počítána z variance, která zbývá po odčerpání variance způsobené proměnnými, které v modelu předchází.

Graf 1: Souvislost mezi výsledky v testech (WLEREAD) a sociálně-ekonomickým a kulturním statutem výchozí rodiny (SESOPT) - základní školy



Graf 2: Souvislost mezi výsledky v testech (WLEREAD) a sociálně-ekonomickým a kulturním statutem výchozí rodiny (SESOPT) - víceletá gymnázia



Tabulka 5. Regresní analýza závislosti výsledků v testech (WLEREAD) na sociálně-ekonomickém a kulturním statusu výchozí rodiny (SESOPT), průměrném sociálně-ekonomickém a kulturním statusu výchozí rodiny ve škole (SES_AG) pro hlavní typy škol

	Konstanta	B	SE	Beta	t	sig
Všechny školy	178,4		3,099		57,581	,000
SES_AG		,819	,016	,240	52,403	,000
SESOPT		,529	,008	,289	63,248	,000
Základní školy	257,3		3,547		72,548	,000
SES_AG		,387	,018	,107	21,592	,000
SESOPT		,589	,009	,330	66,646	,000
Víceletá gymnázia	382,3		17,517		21,826	,000
SES_AG		,481	,070	,092	6,866	,000
SESOPT		,243	,021	,157	11,781	,000

nantním faktoru vysvětlujícím výrazně větší úspěch jejich žáků v testech je i výsledek analýzy rozptylu uvedený v posledním bloku tabulky 4, ze kterého plyne, že po odčerpání variance způsobené sociálně-ekonomickým a kulturním statutem výchozí rodiny (SESOPT5), vliv variance vysvětlené existencí víceletých gymnázií podstatně klesne (z 13 na 7 procent). Ačkoli se zatím pohybujeme pouze v deskriptivní rovině analýzy, výše uvedené výsledky svědčí ve prospěch prvních tří hypotéz.

Názornou představu o rozdílu mezi základními školami a víceletými gymnázii a o roli sociálně-ekonomického a kulturního statusu výchozí rodiny poskytují grafy 1 a 2. Závislost výsledků v testech na sociálně-ekonomickém a kulturním statusu výchozí rodiny na základních školách (graf 1, korelace 0.382) je větší než na víceletých gymnáziích (graf 2, korelace 0.189). Celkově nižší úroveň závislosti výsledků v testech na sociálním původu u žáků víceletých gymnázií však na první pohled může plynout z celkově větší koncentrace hodnot obou proměnných (WLEREAD a SESOPT) do vyšších úrovní. To samozřejmě snižuje společnou varianci obou proměnných.

Přísnější test vlivu sociálně-ekonomického a kulturního statusu výchozí rodiny jak na individuální rovině, tak na úrovni školy (průměrná hodnota této proměnné ve škole)¹⁴ byl proveden pomocí vícerozměrné regresní analýzy (tabulka 5). Vliv sociálně-ekonomického a kulturního statusu rodiny (SESOPT) je podle očekávání masivní. V souladu s výsledky předchozí analýzy se ukazuje, že je zhruba dvakrát silnější na základních školách (0.589/0.018) než na víceletých gymnáziích (0.243/0.021). Naopak efekt sociálního profilu školy (SES_AG, průměrná hodnota

¹⁴ Průměrná hodnota proměnné SESOPT na základních školách je 226.5 (std. chyba 0.217), na víceletých gymnáziích 261.5 (std. chyba 0.575). Rozdíl mezi průměry je statisticky významný na hladině menší než 0.001.

Tabulka 6. Podíly aspirujících na studium na vysoké škole ve skupinách definovaných kvintily sociálně-ekonomického a kulturního statusu výchozí rodiny (SESOPT) a výsledků v testech (WLEREAD). Procenta a adjustovaná residua.

Typ školy	SESOPT5 (kvintily SESOPT)					Celkem
	1	2	3	4	5	
Základní školy	19,6	27,3	42,2	53,4	74,6	42,9
	-52,9	-32,8	-1,5	21,0	68,3	
Víceletá gymnázia	86,0	75,5	82,0	90,1	99,2	91,3
	-3,4	-15,0	-10,7	-1,9	19,9	

Typ školy	READ5 (kvintily WLEREAD)					Celkem
	1	2	3	4	5	
Základní školy	13,0	31,2	48,1	70,3	81,3	42,9
	-73,9	-29,3	11,4	53,9	60,7	
Víceletá gymnázia	100,0	68,7	82,4	90,5	97,3	91,3
	2,4	-16,8	-10,9	-1,3	17,0	

Tabulka 7. Podíly studujících na víceletých gymnáziích v jednotlivých skupinách definovaných kvintily sociálně-ekonomického a kulturního statusu výchozí rodiny (SESOPT) a výsledků v testech (WLEREAD). Procenta a adjustovaná residua.

Proměnná	Kvintil					Celkem
	1	2	3	4	5	
SESOPT	3,0	6,6	8,5	15,7	23,6	11,9
	-31,0	-17,5	-11,7	12,8	44,9	
WLEREAD	0,7	4,5	12,3	20,6	44,0	11,9
	-9,3	-7,1	-1,7	3,2	16,4	

SESOPT ve škole) mnohem silnější na víceletých gymnáziích (0.481/0.070) než na základních školách (0.387/0.018). Uvedené výsledky tedy na první pohled podporují představu, podle které se na lepších výsledcích žáků víceletých gymnázií v testech podílí mimo jiné i „sociální klima“ plynoucí z celkově příznivějšího sociálního a kulturního původu žáků. Rozhodně však zatím nemůžeme říci, že „přidaná hodnota“ víceletých gymnázií je tak vysoká, jak se předpokládá, neboť lepší výsledky žáků víceletých gymnázií jsou do značné míry vysvětlitelné jejich vysokou selektivitou a tudíž sociální homogenitou škol a tříd.

Druhá sada hypotéz se týkala vzdělanostních aspirací a jejich utváření pod vlivem sociálně-ekonomického a kulturního statusu výchozí rodiny, studijních před-

Tabulka 8. Sociální složení studentů studujících na základních školách a víceletých gymnáziích podle skupin definovaných kvintily sociálně-ekonomického a kulturního statusu výchozí rodiny (SESOPT). Procenta a adjustovaná residua.

Typ školy	Kvintil SESOPT					Celkem
	1	2	3	4	5	
Základní školy	21,8	20,0	21,2	17,5	19,5	100,0
	6,7	4,0	2,7	-2,8	-9,9	
Víceletá gymnázia	5,1	10,2	14,3	24,5	45,9	100,0
	-6,7	-4,0	-2,7	2,8	9,9	

pokladů reprezentovaných výsledky v testech a typu školy. Výsledky analýzy uvedené v tabulce 6 potvrzují hypotézu, podle které:

a) aspirace na studium na vysoké škole jsou mnohem vyšší u žáků víceletých gymnázií než u žáků základních škol (43 % vs. 91%);

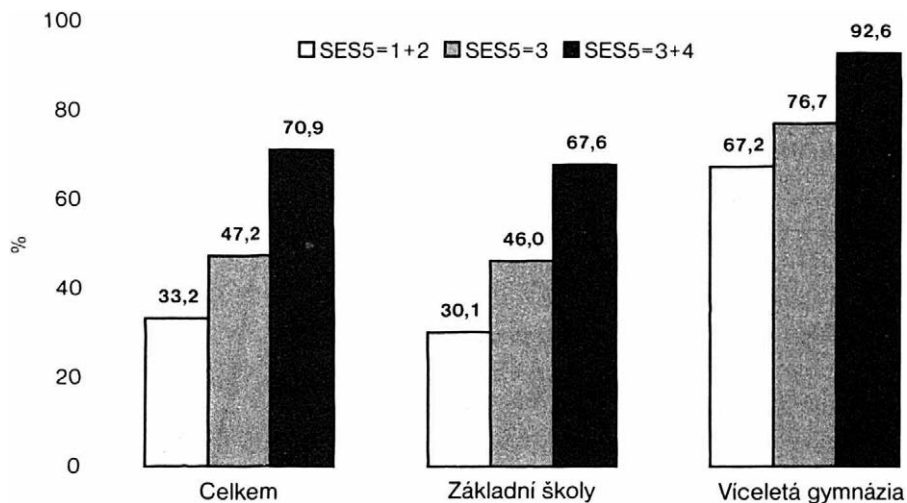
b) aspirace žáků víceletých gymnázií na studium na vysoké škole jsou ve srovnání se žáky základních škol mnohem méně závislé nejen na sociálně-ekonomickém a kulturním statusu výchozí rodiny, ale dokonce i na studijních předpokladech (Spearmanovy korelační koeficienty jsou 0,392 resp. 0,280 pro SESOPT5 a 0,479 resp. 0,255 pro READ5, stejnou informaci poskytují hodnoty adjustovaných residuů pro příslušná pole tabulky).

Za pozornost stojí v první řadě na první pohled pozitivní fakt, že žáci víceletých gymnázií pocházející z rodin s poměrně nepříznivými charakteristikami sociálně-ekonomického a kulturního statusu, kde vzdělanostní aspirace bývají zpravidla velmi nízké, aspirují na studium vysoké školy mnohem větší měrou než žáci základních škol. To by svědčilo o tom, že rodiče těchto dětí vnímají studium na víceletých gymnáziích jako účinnou strategii otevření vzdělanostních kariér a vzestupné mobility. Problém je ale v tom, že v důsledku velmi regulovaného, a tudíž velmi limitovaného počtu žáků víceletých gymnázií děti pocházející ze dvou nejnižších kvintilů sociálně-ekonomického a kulturního statusu tvoří jen 15 % žáků víceletých gymnázií, zatímco děti pocházející ze dvou nejvyšších kvintilů reprezentují 70 % žáků těchto škol (tabulka 8).

Dalším pozoruhodným výsledkem je zjištění, podle kterého se žáci víceletých gymnázií od žáků základních škol naprosto zásadně liší v závislosti aspirací na studium vysoké školy na studijních předpokladech.¹⁵ Je nasnadě, že i za těmito výsledky je skryt vliv sociálního původu. Vezmeme-li žáky, kteří dosáhli ve výsledcích tes-

¹⁵ Zde i dále v textu používáme pojem „studijní předpoklady“ pro výsledky v testech čtenářských dovedností. Jsme si vědomi, že tato paralela není z technického hlediska přesná. Na druhé straně lze na základě konstrukce testů studijních předpokladů předpokládat, že studijní předpoklady jsou poměrně dobře predikovány právě výsledky v testech čtenářských dovedností.

Graf 3. Žáci, kteří byli ve výsledcích testů průměrní (prostřední kvintil) a přitom aspirují na studium na vysoké škole podle sociálně ekonomického statusu rodiny (SESOPT5) a typu školy (v %).

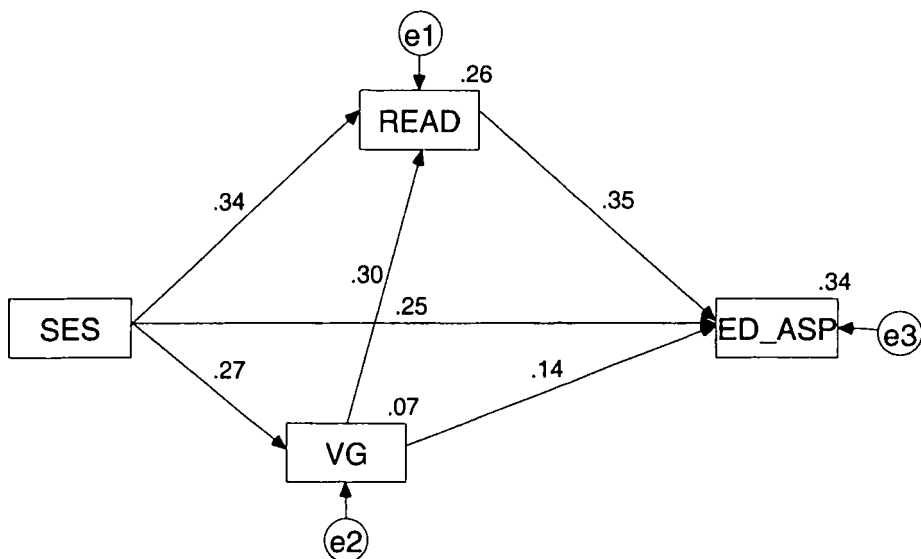


tů nadprůměrných výsledků (horní dva kvintily) a podíváme se na jejich aspirace studovat na vysoké škole podle sociálního původu (graf 3), zjistíme, že na základních školách je vliv sociálního původu na aspirace v této skupině mnohem větší než na víceletých gymnáziích. Výsledkem je, že nadané děti z rodin s nižším sociálním statusem, které zůstaly na základní škole, aspirují na studium z 57 %, zatímco stejně nadané děti ze stejných sociálních poměrů, které přešly na víceleté gymnázium, aspirují na studium vysoké školy z 88 %.

Všechny dosud diskutované výsledky naznačují, že kumulativní efekt sociálního původu a studia na víceletém gymnáziu na vzdělanostní aspirace a tudíž i na pozdější šance na přijetí ke studiu na vysoké škole je velmi silný, rozhodně silnější než „vyrovňovací“ či „mobilitní“ efekt, který by se mohl výrazněji projevit pouze za předpokladu, že by víceletá gymnázia umožňovala studium dětem s velmi dobrými studijními předpoklady bez ohledu na jejich sociální původ.

První model (diagram 2) vyjadřuje hypotézu, podle které sociální status výchozí rodiny působí jak na výsledky v testech (SES → READ), tak na aspirace studovat vysokou školu (SES → ED_ASP). Je přirozené předpokládat, že sociální původ žáka má vliv na šanci studovat na víceletém gymnáziu (SES → VG), jehož přidaná hodnota spočívá jak v dalším formování aspirací (VG → ASP), tak zejména v rozvoji studijních předpokladů (VG → READ). Statisticky významné parametry tohoto modelu (viz tabulka A2 v příloze) potvrzují všechny tyto předpoklady. Znepokojující může být silný přímý efekt sociálně ekonomického statusu na přijetí na

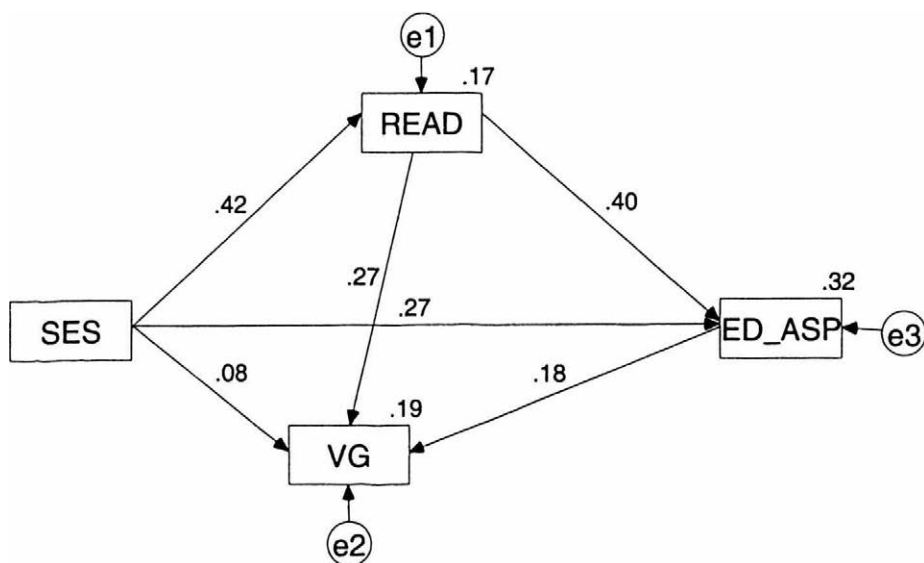
Diagram 2. Role víceletých gymnázií, model 1. Standardizované strukturní koeficienty (beta)



víceleté gymnázium (0.27), nicméně 93 % variance proměnné VG zůstává modelem nevyčerpáno, což by svědčilo ve prospěch otevřenosti těchto škol a jejich zřetelnému vlivu jak na výkon žáků v testech (0.30), tak na vzdělanostní aspirace (přímý efekt 0.145, celkový efekt 0.25).

Druhý model (diagram 3) představuje výrazně odlišnou hypotézu, podle které se studijní předpoklady formují v prvé řadě rodinným zázemím ($SES \rightarrow READ$) a stávají se jedním z hlavních zdrojů nerovností v šancích na přijetí na víceleté gymnázium ($SES \rightarrow READ \rightarrow VG$). Tento vliv sociálního původu je dále posilován přímým efektem sociálně-ekonomického původu na vzdělanostní aspirace ($SES \rightarrow ED_ASP$). Obě proměnné výrazně determinované sociálním původem ($READ \rightarrow ED_ASP$) posléze působí na šance studovat na víceletém gymnáziu ($READ \rightarrow VG$; $ED_ASP \rightarrow VG$). Centrální roli v tomto modelu tedy hrají aspirace na studium na vysoké škole, které jsou formovány jak přímo příznivým sociálním původem, tak příznivými studijními předpoklady. Podstatné je, že tento model zcela eliminuje vliv víceletých gymnázií jak na výsledky v testech, tak na vzdělanostní aspirace, tj. reprezentuje hypotézu o „nulové přidané hodnotě“ víceletých gymnázií, která – podle tohoto modelu – prakticky jen „přenáší“ vliv sociálního původu na budoucí vzdělávací dráhu. Tento model se od předchozího neliší celkovou vhodností, neboť oba modely jsou tzv. satureované ($df=0$). Rovněž celkové efekty sociálně ekonomického původu jsou u obou modelů stejné. Tento model samozřejmě zvyšuje celkovou determinaci šancí na studium na víceletém gymnáziu. Hlavní význam tohoto alternativního modelu však spočívá v tom, že reprezentuje teoretickou hypotézu o fungování víceletých gymnázií, která je diametrálně odlišná od převažujících představ o jejich roli.

Diagram 3. Role víceletých gymnázií, model 2. Standardizované strukturní koeficienty (beta)



Jak již bylo řečeno, ani jeden z modelů nelze odmítnout.¹⁶ Ačkoli parametry druhého modelu jsou celkově „ostřejší“, nemáme zatím žádnou „endogenní“¹⁷ empirickou evidenci, která by nám umožnila mezi nimi rozhodnout. Z tohoto hlediska se jeví jako velmi důležité výsledky z projektu PIRLS, podle nichž téměř dvě třetiny rodičů dávají své dítě na víceleté gymnázium proto, aby zvýšili jeho šance pro přijetí do dalšího studia. Protože neexistuje možnost výsledky z projektu PIRLS zahrnout do vstupní matice strukturního modelu, nelze než konstatovat, že tato otázka zůstane otevřena do doby, než budou k dispozici údaje z longitudinálního projektu, který jsme letos v návaznosti na šetření PISA 2003 zahájili.¹⁸ Data z výzkumu PIRLS uvedená v tabulce 1, podle kterých rodiče volí pro své děti víceletá gymnázia v první řadě proto, že tím usnadní jejich šance na přijetí na vysokou školu, naznačují, že druhý z modelů rozhodně není bez šancí na přijetí.

¹⁶ Na základě poměru věrohodnosti ani jiného kritéria nelze jednoznačně rozhodnout, kterému z modelů dát přednost.

¹⁷ Endogenní evidenci máme na mysli proměnné v daném datovém souboru, které by umožnily rozhodnout, který z modelů má blíže realitě.

¹⁸ Jedná se o projekt „Ekonomické, sociální a kulturní zdroje vzdělanostních nerovností a determinanty životního úspěchu: první fáze longitudinálního výzkumu“ podpořený Grantovou agenturou České republiky.

Závěry

Cílem této studie bylo přispět k objasnění úlohy, kterou hrají v našem vzdělávacím systému víceletá gymnázia. Soustředili jsme se zejména na otázku, do jaké míry fungují víceletá gymnázia jako nástroj vzestupné vzdělanostní mobility, respektive za jakých okolností by tak působit mohla. V této souvislosti jsme zjišťovali, jak studium víceletého gymnázia ovlivňuje rozvoj vědomostí a dovedností žáků a jejich aspirací na další vzdělání a jaké mechanismy působí na rozhodování o studiu dítěte na víceletém gymnáziu.

Výsledky potvrdily, že víceletá gymnázia jsou hlavním zdrojem variance ve výsledcích žáků jednotlivých škol na úrovni povinné školní docházky, přičemž tuto varianci je do značné míry možné připsat rozdílům mezi základními školami a víceletými gymnázii v sociálně-ekonomickém a kulturním statusu rodin žáků. Výsledky analýzy tedy nepodporují rozšířenou představu, podle které víceletá gymnázia významnou měrou přispívají k rozvoji schopností žáků. Rozdíly ve výsledcích žáků na konci povinné školní docházky (tedy u žáků víceletých gymnázií v polovině studia) do značné míry pouze odrážejí rozdíly, které mezi žáky existovaly již v době vstupu části z nich do víceletých gymnázií. Navíc se ukazuje, že tyto rozdíly, pokud je lze připsat působení víceletých gymnázií, jsou v rozhodující míře vysvětlitelné odlišným rodinným zázemím jejich žáků (vysoká homogenita). Přidaná hodnota víceletých gymnázií, která by šla za vliv jejich specifické sociální skladby, je tedy mnohem menší, než se všeobecně předpokládá. Tato zjištění do značné míry zpochybňují hlavní argument pro existenci víceletých gymnázií, podle kterého tyto školy slouží efektivnějšímu rozvoji vědomostí a dovedností nadaných dětí.

Aspirace žáků studujících na víceletých gymnáziích jsou ve srovnání s aspiracemi žáků základních škol méně závislé na rodinném zázemí a jsou i u žáků se špatnými výsledky velmi vysoké. Zjišťujeme tedy, že zatímco víceletá gymnázia ve srovnání se základními školami nemají zvýšený vliv na výkon žáků v testech zjišťujících jejich dovednosti, studijní aspirace žáků víceletých gymnázií jsou zřetelně větší. Analýza nám však neříká, zda se aspirace žáků formovaly v průběhu studia na víceletém gymnáziu, či zda si je žáci do gymnázia už přinesli, respektive zda tyto aspirace byly právě příčinou, proč se žáci ke studiu víceletého gymnázia rozhodli.

Možnost tohoto výkladu role víceletých gymnázií jsme se pokusili ukázat v poslední části analýzy. I když naše výsledky podporují hypotézu, že aspirace jsou určující již pro rozhodnutí o studiu dítěte na víceletém gymnáziu, nemohou ji přesvědčivě dokázat. Statisticky robustnější odpověď na otázku, který z navržených modelů je blíže realitě, nebude možné poskytnout, aniž máme k dispozici data longitudinálního projektu, který by ukázal rozhodování v jeho procesu a nikoli pouze ve výsledcích. Letos zahájený longitudinální projekt tato data poskytne nejdříve v roce 2005. Přesto lze na základě provedené analýzy problém víceletých gymnázií a jejich role v reprodukci vzdělanostních nerovností otevřít s větší oporou v empirickém materiálu, jehož hodnota je nepoměrně vyšší než dosud využívané zdroje informací.

Bez ohledu na nezodpovězené otázky týkající se mechanismů rozhodování, ukazují výsledky této práce poměrně přesvědčivě, že víceletá gymnázia nepůsobí jako nástroj vzestupné vzdělanostní mobility, jak se všeobecně předpokládá, ale spíše přispívají k mezigenerační reprodukci vzdělanostních nerovností. Na víceletých gymnáziích sice byla shledána podstatně menší závislost aspirací na rodinném zázemí i na výsledcích žáků, z této skutečnosti však profituje velmi málo žáků, neboť zastoupení žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí je na víceletých gymnáziích velmi malé.

Je však možné předpokládat, že kdyby se dostupnost studia na víceletém gymnáziu výrazně zvýšila a víceletá gymnázia by se otevřela pro žáky ze sociálně a kulturně znevýhodněného prostředí, mohl by tento typ školy působit jako nástroj vzestupné vzdělanostní mobility tím, že by u těchto žáků pozitivně ovlivňoval jejich aspirace na další vzdělání. Tento krok však v sobě skrývá mnohá nebezpečí. Naše analýza ověřila, že studium na víceletém gymnáziu jeho žákům z hlediska rozvoje jejich vědomostí a dovedností ani neškodí, ani neprospívá, ale neříká nic o tom, zda odchod žáků na víceletá gymnázia škodí či prospívá žákům, kteří zůstali na základních školách. Rozhodnutí o otevření víceletých gymnázií většímu množství žáků by musela předcházet důkladná analýza dopadů, které má odchod žáků s lepším rodinným zázemím, a tedy i s vyšší úrovní vědomostí a dovedností na žáky, kteří zůstávají na základních školách, a seriózní odhad důsledků, které by mělo zvýšení počtu odcházejících žáků.

PETR MATĚJŮ je vedoucím oddělení Sociální stratifikace Sociologického ústavu AV ČR a prorektorem pro výzkum Anglo-americké univerzity v Praze. Jeho výzkum je zaměřen na sociální nerovnosti, stratifikaci a mobilitu. V současné době vede projekt „Ekonomické, sociální a kulturní zdroje vzdělanostních nerovností a determinanty životního úspěchu: první fáze longitudinálního výzkumu“, jehož hlavním cílem je vytvořit panel pro longitudinální výzkum zdrojů vzdělanostních nerovností v ČR navazující na mezinárodní projekt PISA 2003.

JANA STRAKOVÁ pracuje v oddělení Sociální stratifikace Sociologického ústavu AV ČR. Specializuje se na srovnávací studium vzdělávacích systémů a efektů vzdělávací politiky. V uplynulých deseti letech koordinovala účast České republiky ve většině mezinárodních komparativních výzkumů dovedností žáků a studentů. V současné době se podílí na vedení projektu „Ekonomické, sociální a kulturní zdroje vzdělanostních nerovností a determinanty životního úspěchu: první fáze longitudinálního výzkumu“, který navazuje na mezinárodní projekt PISA 2003.

Literatura

Education and Equity in the OECD countries 1997. Paris: OECD.

Education Policy Analysis 2002. Paris: OECD.

Key data of Education in Europe 2002. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Manual for the PISA 2000 Database 2002. Paris: OECD.

Matějů, P., B. Řeháková, N. Simonová 2003. „Transition to University under Communism and after its demise The role of socio-economic background in the transition between secondary and tertiary education in the Czech Republic 1948–1998“. *Sociologický časopis – Czech Sociological Review*, Vol. 39: 301–324.

Národní program rozvoje vzdělávání 2001. Praha: MŠMT.

Nováčková, J. 2001. *Mýty ve vzdělávání*. Kroměříž: Spirála.

Priority pro českou vzdělávací politiku 1999. Praha: ÚIV.

Programme for International Student Assessment 2000. Paris: OECD.

Příhoda, V. 1947. *Problém psychologické variace pro školskou soustavu*. Zvláštní otisk z věstníku České akademie věd a umění, ročník LVI (1947).

Reviews of National Policies for Education Czech Republic 1996. Paris: OECD.

Statistická ročenka školství 2001/2002. Praha: ÚIV.

Straková, J. 2001. „O víceletých gymnáziích kolují škodlivé mýty“. *Lidové noviny*, 16. 3. 2001

Straková, J. a kol. 2002. *Vědomosti a dovednosti pro život*. Praha: ÚIV.

Straková, J., V. Tomášek, J. Palečková 1997. *Třetí mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělávání – Souhrnné výsledky žáků středních škol 1997*. Praha: VÚP.

Vývojová ročenka školství 2001. Praha: ÚIV.

Whitt, H. P. 1986. The Sheaf Coefficient: A Simplified and Expanded Approach. *Social Science Research*, 15: 174–189.

Příloha

Tabulka A1: Distribuce hlavních proměnných

		Základní školy	Víceletá gymnázia	Celkem
Celkem	N	45 259	6 372	51 389
	%	88,1	11,9	100,0
Sociální třída rodiny (sociální třída otce, pokud není k dispozici, třída matky)				
Nekvalif. dělník	řádková %	93,2	6,8	100,0
	sloupcová %	24,7	13,2	23,3
Kvalifik. dělník	řádková %	93,0	7,0	100,0
	sloupcová %	35,4	19,8	33,6
Rutinní neman.	řádková %	77,8	22,2	100,0
	sloupcová %	9,1	19,2	10,3
Odborník	řádková %	82,7	17,3	100,0
	sloupcová %	30,8	47,8	32,8
Celkem	řádková %	88,1	11,9	100,0
	sloupcová %	100,0	100,0	100,0
Kvintily SESOPT				
1. kvintil	řádková %	96,9	3,1	100,0
	sloupcová %	21,9	5,1	19,9
2. kvintil	řádková %	93,3	6,7	100,0
	sloupcová %	19,4	10,3	18,3
3. kvintil	řádková %	91,4	8,6	100,0
	sloupcová %	20,8	14,4	20,0
4. kvintil	řádková %	84,2	15,8	100,0
	sloupcová %	17,9	24,8	18,7
5. kvintil	řádková %	76,6	23,4	100,0
	sloupcová %	20,1	45,4	23,1
Celkem	řádková %	88,1	11,9	100,0
	sloupcová %	100,0	100,0	100

Tabulka A1 (pokračování):

		Základní školy	Víceletá gymnázia	Celkem
Kvintily WLEREAD				
1. kvintil	řádková %	99,5	0,5	100,0
	sloupcová %	24,9	1,0	22,0
2. kvintil	řádková %	96,6	3,4	100,0
	sloupcová %	25,2	6,6	23,0
3. kvintil	řádková %	90,6	9,4	100,0
	sloupcová %	20,6	15,9	20,1
4. kvintil	řádková %	83,4	16,6	100,0
	sloupcová %	17,4	25,5	13,3
5. kvintil	řádková %	63,3	36,7	100,0
	sloupcová %	11,9	51,0	16,6
Celkem	řádková %	88,1	11,9	100,0
	sloupcová %	100,0	100,0	100,0
VS_ASP (aspirující na studium na vysoké škole)				
1 = ano	řádková %	77,6	22,4	100,0
	sloupcová %	42,9	91,3	48,7
WLEREAD	průměr	478,4	574,2	489,8
	St. odchylka	82,9	69,8	87,1
SESOPT	průměr	226,51	261,5	230,68
	St. odchylka	46,4	45,1	47,6

Tabulka A2. Vybrané parametry strukturálních modelů 1 a 2

Model 1 (Diagram 2)

Efekt	Standardizovaný	Nestandardizovaný	SE	ČR
Přímý				
SES → VG	0,270	0,002	0,00	12,373
SES → READ	0,336	0,617	0,037	16,567
SES → ED_ASP	0,252	0,003	0,000	12,229
READ → ED_ASP	0,347	0,002	0,000	16,190
VG → READ	0,301	73,868	4,974	14,852
VG → ED_ASP	0,145	0,202	0,028	7,162
Celkový				
SES → VG	0,270	0,002	x	x
SES → READ	0,418	0,767	x	x
SES → ED_ASP	0,436	0,005	x	x
VG → ED_ASP	0,250	0,348		

RSQ: GV=0,073, READ=0,259, ED_ASP=0,338

Model 2 (Diagram 3)

Efekt	Standardizovaný	Nestandardizovaný	SE	ČR
Přímý				
SES → VG	0,081	0,001	0,000	3,447
SES → READ	0,418	0,767	0,038	20,258
SES → ED_ASP	0,271	0,003	0,000	13,147
READ → ED_ASP	0,396	0,002	0,000	19,246
READ → VG	0,268	0,001	0,000	10,293
ED_ASP → VG	0,177	0,127	0,018	7,162
Celkový				
SES → VG	0,270	0,002	x	x
SES → READ	0,418	0,767	x	x
SES → ED_ASP	0,436	0,005	x	x
VG → ED_ASP	0,000	0,000		

RSQ: GV=0,189, READ=0,174, ED_ASP=0,320