

Výběr základní školy v ČR a faktory, které jej ovlivňují*

JANA STRAKOVÁ, JAROSLAVA SIMONOVÁ**

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání,
Pedagogická fakulta UK v Praze

Primary School Choice in the Czech Republic and Related Factors

Abstract: The influence of family background on educational attainment in the Czech Republic is strong compared to other countries and there is great variation in the composition and academic performance of students between schools. Research to date has focused primarily on this issue in reference to multi-year gymnasia. This article concentrates on variation at the primary-school level, on which there are only limited empirical data available on the distribution of students. It looks at how important the choice of primary school by parents of preschool-age children is, how that choice is realized over time, and what parental characteristics influence their choice of school. The answers to these questions are obtained from an analysis of data from a questionnaire survey conducted in 2014 amongst a representative sample of 2008 parents of preschool-age children. The authors employ a logistic regression analysis and compare data for 2014 with data obtained in 2009 in a survey of parents with children who were of compulsory school age. These analyses reveal that there is currently universal support amongst parents for the right to choose between schools. The possibility to choose puts at an advantage those children whose parents have at least upper secondary education and live in large towns, who are able to effectively obtain information on the quality of schools, the potential effect of which is to reinforce existing educational inequalities.

Keywords: school choice, primary school, tracking, family background
Sociologický časopis / Czech Sociological Review, 2010, Vol. 51, No. 4: 587–606
DOI: <http://dx.doi.org/10.13060/00380288.2015.51.4.208>

* Text je výstupem řešení projektu GA ČR: Vztahy mezi dovednostmi, vzděláváním a výsledky na trhu práce: longitudinální studie (číslo P402/12/G130). Autorky tímto velmi děkují PhDr. Ing. Petru Soukupovi a RNDr. Blance Řehákové, CSc., za oponenturu modelů a jejich interpretace.

** Veškerou korespondenci posílejte na adresu: RNDr. Jana Straková, Ph.D., Mgr. Jaroslava Simonová, Ph.D., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta UK v Praze, Myslíkova 7, 110 00 Praha 1, e-mail: jana.strakova@pedf.cuni.cz, jaroslava.simonova@pedf.cuni.cz.

Mezinárodní výzkumy vědomostí a dovedností, které byly v České republice realizovány od poloviny devadesátých let minulého století, upozornily na vysokou míru diferenciací systému a s tím spojené vzdělanostní nerovnosti. Tato problematika je zmiňována nejčastěji v souvislosti s víceletými gymnázii, která v mezinárodním srovnání představují relativně brzkou diferenciaci vzdělávacích drah. Z výzkumů realizovaných převážně v anglosaských zemích [např. Gamoran, Mare 1989; Gamoran, Nystrand 1990; Gamoran 1992; Kerckhoff 1986; Slavin 1990; Hanushek, Woessman 2005] existují četné doklady o tom, že diferenciací vzdělávacích drah na základě kognitivních schopností žáků nezlepšuje celkové výsledky vzdělávání, ale zvyšuje rozdíly mezi žáky z výběrových a nevýběrových větví. Žáci ve výběrových větvích dosahují lepších výsledků, než by dosahovali v systému společného vzdělávání, a žáci v nevýběrových větvích naopak výsledků horších. Výzkumné studie dále ukazují, že rozdělování do výběrových a nevýběrových větví není spravedlivé: v nevýběrových větvích jsou zastoupeni žáci pocházející z rodin s nižším socioekonomickým statutem čteněji, než by odpovídalo jejich kognitivním schopnostem, ve výběrových větvích jsou naopak neúměrně zastoupeni žáci s příznivým rodinným zázemím. Studie ukazují, že rodiče, kterým na vzdělávání svých dětí záleží, jsou schopni pro ně zajistit výběrové studium i v situaci, kdy by k němu nebyly přijaty na základě testů kognitivních předpokladů. Výzkumy dále ukazují, že ve výběrových větvích mají žáci lepší podmínky ke vzdělání: lepší vybavení, lepší učitele, příznivější učební klima. To vše zvyšuje nespravedlivost diferencovaných systémů.

Rozdíly mezi školami a rozdílné vzdělávací šance žáků s odlišným rodinným zázemím však nejsou způsobeny pouze větvením vzdělávacích drah na základě kognitivních schopností, ale též různou kvalitou škol, které formálně odpovídají stejné vzdělávací dráze. Přesvědčivé doklady o horizontální diferenciaci v ČR na úrovni středního vzdělávání přinesli Katrňák, Simonová a Fónadová [2013], kteří ukázali růst sociální exkluzivity osmiletých gymnázií, nikoliv však z hlediska kognitivních předpokladů žáků, ale z hlediska sociální pozice jejich rodičů. Potvrdili tak předpoklady teorie efektivní udržované nerovnosti (*effectively maintained inequality – EMI*) [Lucas 2001], dle které se kvantitativní nerovnosti (např. dostupnost maturitního studia) sice snižují, ale zvyšují se nerovnosti kvalitativní (např. dostupnost maturitního vzdělávání na osmiletých gymnáziích).

V této stati se zaměřujeme na mechanismy diferenciací v primárním vzdělávání a faktory, které ji podmiňují. Diferenciaci na vstupu do povinného vzdělávání dosud nebyla věnována pozornost ze strany odborné ani široké veřejnosti a máme o ní málo poznatků. Existují přitom přesvědčivé doklady o tom, že čím časnější je diferenciací, tím větší je dopad rodinného zázemí na vzdělávací dráhu dítěte a následně také na spravedlivost vzdělávacího systému [např. OECD 2002].

Jedním z důležitých mechanismů diferenciací na vstupu do povinného

vzdělávání je volba školy.¹ V České republice si rodiče mohou vybrat školu, do které přihlásí dítě k plnění povinné školní docházky. Zároveň má ředitel spádové školy povinnost přednostně přijmout žáky s místem trvalého pobytu ve školském obvodu spádové školy. Možnost volby byla uzákoněna relativně brzy po zavedení demokracie a byla vnímána jako realizace nezadatelného práva rodičů vybrat si pro své děti takové vzdělání, které je dle Úmluvy o ochraně lidských práv a svobod v souladu s jejich vlastním filozofickým a náboženským přesvědčením [Evropský soud pro lidská práva 2002]. Zároveň byla považována za příležitost pro zlepšení kvality školy prostřednictvím emancipace rodičů.

V posledních letech se často setkáváme se zprávami o tom, že rodiče ve snaze zapsat dítě do vybrané školy podstupují nemalé oběti v podobě čekání ve frontách u zápisu od časných ranních hodin. Máme tedy řadu důvodů se domnívat, že volba školy hraje v životě rodin čím dál tím větší roli. Tento fenomén může potenciálně zvyšovat diferenciaci systému a přispívat k tomu, že se v českém vzdělávacím systému bude žákům s odlišným rodinným zázemím dostávat vzdělávání velmi různé kvality.

V situaci, kdy se od sebe jednotlivé školy odlišují svojí pověstí, obsahem vzdělávání i složením žáků, je důležité podrobněji se zabývat mechanismem výběru a zkoumat, jakým způsobem se žáci do škol rozdělují. Tedy učinit si představu o tom, jaké děti jakých rodičů primárně profitují ze skutečnosti, že v ČR je možno realizovat stále pestřejší výběr základní školy. Tato stať zkoumá dva okruhy otázek:

1. Jak rozšířená je volba školy obecně a volba školy s nějakým zaměřením na vstupu do povinného vzdělávání? Jak se změnila situace z hlediska výběru základní školy v posledních letech?
2. Jaké faktory na straně dítěte a na straně rodiče podmiňují výběr školy?

Mechanismy diferenciací vzdělávacích drah

Mezi teoriemi, které vysvětlují vznik vzdělanostních nerovností prostřednictvím diferenciací, mají v posledních letech dominantní postavení dva přístupy: teorie racionálního jednání (rational action theory – RAT) a teorie sociální a kulturní reprodukce Pierra Bourdieua. Teorie racionálního jednání, rozpracovaná zejména Goldthorpem a Breenem [Breen, Goldthorpe 1997; Goldthorpe 1998], staví na neoliberálním východisku, že rodiče se chovají jako racionální aktéři – vybírají mezi různými vzdělávacími alternativami, které jsou pro ně dostupné, na základě hodnocení nákladů a výnosů a na základě vnímané pravděpodob-

¹ Diferenciací zde rozumíme jak diferenciaci na základě kognitivních schopností (výběrové školy a třídy), tak diferenciaci na základě jakékoli nabídky a odezvy motivovaných rodičů na tuto nabídku. V nepřehledné situaci českého primárního vzdělávání je obtížné mezi těmito typy diferenciací rozlišit.

nosti více nebo méně úspěšných výsledků. Rodiče tedy svými volbami aktivně a vědomě přispívají k reprodukci vzdělanostních nerovností, a tedy v konečném důsledku i k reprodukci sociální stratifikace. Jejich primárním cílem je vyhnout se sestupné mobilitě, nikoliv nutně napomoci svému dítěti k postupu do vyšší společenské třídy. Jejich rozhodování ale není kulturně nezávislé: individuální rozhodování se vždy realizuje v daném sociálním kontextu [Hechter, Kanazawa 1997]. To pak vede k různým volbám v případě rodičů s různou úrovní dosaženého vzdělání. Pokud rodiče s nižším vzděláním vyhodnotí pravděpodobnost získání dobrých výsledků ve vyšším stupni vzdělávání jako příliš nízkou a/nebo příliš nákladnou, není z jejich hlediska racionální investovat do nejisté vzdělávací dráhy dítěte a volí pro něj nižší, ale spolehlivější a z hlediska budoucích nákladů levnější variantu vzdělávání [např. Raftery, Hout 1993]. RAT tedy uspokojivě vysvětluje způsob, jakým se jedinci při tvorbě školy rozhodují v daném sociálním kontextu, nicméně pro zasazení tohoto rozhodování do širšího sociálního kontextu je důležitá teorie sociální a kulturní reprodukce Pierra Bourdieu, vymezující hranice, v rámci kterých je racionální jednání aplikováno [Glaesser, Cooper 2014].

Dle Bourdieu [1983] je vzdělávací dráha utvářena rodinnými dispozicemi v kombinaci s uspořádáním vzdělávacího systému. Bourdieu tvrdí, že mechanismus reprodukce sociální nerovnosti je založen na efektivním přenosu výhodného společenského postavení z rodičů na potomky. Jako prostředek pro reprodukci sociálního statusu slouží různé formy kapitálu, jimiž rodiče vybavují své děti. Pro utváření vzdělanostních nerovností je důležitý zejména kulturní kapitál. Kulturní kapitál je úzce provázán s prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Tvoří ho znalosti, dovednosti a návyky, které se vytvářejí v průběhu dětství a které jsou určovány kulturním kapitálem jeho rodičů. Bourdieu upozorňuje, že školy a učitelé vytváření těchto nerovností podporují tím, že oceňují vlastnictví elitního kulturního kapitálu a nastavují standardy tak, že zvýhodňují děti ze střední a vyšší vrstvy a vylučují ostatní. Kulturní kapitál ovšem nedokáže vysvětlit nerovnosti vyčerpávajícím způsobem [např. Sullivan 2001], proto další modely zohledňují i aspirace rodičů a ekonomické zdroje [např. Barone 2006]. Na vytváření nerovností se může kromě kulturního kapitálu podílet i kapitál sociální. Ten je definován jako souhrn aktuálních a potenciálních zdrojů, které mohou být mobilizovány prostřednictvím členství aktérů v sociálních sítích a organizacích [Bourdieu 1986, cit. dle Anheier, Gerhards, Romo 1995]. I když teorie sociální a kulturní reprodukce z hlediska teoretického vysvětluje vznik vzdělanostních nerovností poměrně přesvědčivě, její empirické ověřování přináší nejednoznačné výsledky. Za jednu z příčin je považována různorodá operacionalizace základních pojmů teorie – zejména habitu a kulturního kapitálu a absence důkladného zohlednění jejich komplexní povahy a vzájemné propojenosti.

Existuje nicméně obecnější shoda na tom, že ekonomický, sociální a kulturní kapitál do jisté míry vzdělanostní nerovnosti vysvětluje. Lze doložit, že lépe situovaní rodiče majoritního etnika si obvykle vybírají častěji a volí kvalitnější

školy [Butler et al. 2013]. Navíc se ukazuje, že pokud si školy mohou vybrat, které žáky přijmou přednostně, volí spíše žáky z rodin s lepším socioekonomickým statutem [Burgess et al. 2011]. Tímto způsobem pak možnost výběru školy spíše přispívá ke zvyšování nerovnosti kvůli tomu, že dochází k rozdělování žáků do škol na základě jejich socioekonomického statusu nebo etnika, a stává se mechanismem, který podporuje výhody těch, kteří je měli na začátku díky tomu, že se narodili do rodin s lepším socioekonomickým zázemím [Echols, McPherson, Willms 1990]. Vzdělanostní a sociální podmíněnost rozdílů v přístupu matek k volbě základní školy potvrzuje i etnografická studie, kterou na Slovensku realizovali Kaščák a Betáková [2014].

Diferenciace v primárním vzdělávání v ČR

Diferenciace v primárním vzdělávání není v českém vzdělávacím systému ničím novým. Již v socialistickém školství existovaly zvláštní školy určené pro žáky s lehkou mentální retardací a školy a třídy s rozšířenou výukou rozmanitých předmětů. Ty zůstaly zachovány i po roce 1989. Školský zákon z roku 2004 přejmenoval zvláštní školy na základní školy praktické a provedl jejich formální zrovnoprávnění, tedy zvláštní školy již nejsou ve statistikách vykazovány, je nicméně možno sledovat počty žáků se zdravotním postižením a znevýhodněním vzdělávaných mimo hlavní vzdělávací proud.² Statistiky ukazují, že od roku 2004/2005 do roku 2012/2013 klesl podíl žáků vzdělávaných mimo hlavní vzdělávací proud ze 4,7 % na 3,9 % populace (což znamená pokles z 47 % na 43 % zdravotně postižených a znevýhodněných žáků vzdělávaných mimo hlavní vzdělávací proud). Nejrozšířenějším typem výběrových tříd v rámci povinného vzdělávání byly školy a třídy s rozšířenou výukou jazyků, do kterých byli žáci přijímáni na základě vstupního testování od 3. ročníku ZŠ. K nim se v pozdějších ročnících přidávaly další výběrové třídy, typicky v 5. ročníku třídy s rozšířenou výukou matematiky. Tyto třídy s rozšířenou výukou některého předmětu byly donedávna uváděny ve školských statistikách, naposledy ve školním roce 2010/2011, kdy je navštěvovalo 12 % žáků v povinném vzdělávání. Vzhledem k tomu, že kurikulární reforma poskytuje školám příležitosti nejen ke koncipování rozmanitých výběrových tříd v libovolném ročníku, ale též k výběrové profilaci celé školy, začalo být monitorování výběrových příležitostí obtížné a tyto přestaly být od školního roku 2011/2012 sledovány.

Školský zákon z roku 2004 tedy zrušil formální diferenciaci vzdělávacích drah v primárním vzdělávání, ale otevřel cestu k tvorbě nekontrolované nabídky na úrovni jednotlivých škol. Základní školy nabízejí například speciální vzdělávání pro nadané žáky, bilingvní vzdělávání, Montessori třídy, matematické třídy,

² Absolventi základních škol praktických mohou pokračovat ve všech programech středního vzdělávání, což dříve nebylo možné.

třídy s rozšířenou výukou uměleckých předmětů a podobně. Žáci jsou do těchto speciálních tříd/škol zpravidla přijímáni na základě testů kognitivních schopností a návštěva výběrových tříd bývá často spojena s úhradou nadstandardních služeb (např. odborné výuky angličtiny, asistentky apod.). Tomuto fenoménu, který je v mezinárodním srovnání zcela unikátní, není v české pedagogické komunitě věnována pozornost, a co více, netěší se ani systematické pozornosti tvůrců vzdělávacích politik.³ Výběrové vzdělávací příležitosti nejsou vůbec monitorovány a diferenciací probíhá zcela živelným způsobem. Motivace škol nabízet specializované programy je podpořena rovněž skutečností, že školy jsou financovány podle počtu žáků. Kvalita školy je pak implicitně posuzována podle toho, do jaké míry je schopna oslovit motivované a vzdělané rodiče. Tvůrci vzdělávacích politik nedeklarují, že usilují o to, aby všechny školy poskytovaly srovnatelně kvalitní vzdělání, ale naopak posilují rodiče v přesvědčení, že je důležité umět si vybrat pro své dítě dobrou školu, a přicházejí s rozmanitými radami, jak toho docílit (navštívit školu, promluvit si s ředitelem, navštívit výuku v první třídě a podobně).

Díličí informaci o diferenciaci v systému primárního vzdělání v mezinárodním srovnání a jejím vývoji poskytují mezinárodní výzkumy vědomostí a dovedností TIMSS a PIRLS. V tomto srovnání se ČR z hlediska rozdílů ve výsledcích jednotlivých škol nachází mezi zúčastněnými zeměmi zhruba v průměru [Greger, Soukup 2014].⁴ Srovnání je však zkresleno skutečností, že do těchto výzkumů nejsou zapojeni žáci základních škol praktických, tedy lze předpokládat, že vzhledem k relativně vysokému podílu žáků vzdělávaných mimo hlavní vzdělávací proud je údaj pro ČR podhodnocen. Sledování vývoje od roku 1995, kdy proběhly první výzkumy matematické a přírodovědné gramotnosti TIMSS a čtenářské gramotnosti RLS, ukazuje, že rozdíly mezi školami jsou v čase relativně stabilní a vysvětlují zhruba 20 % rozdílů ve výsledcích žáků. Důležité je však zjištění, že rozdíly je možno vysokou měrou vysvětlit rodinným zázemím žáka, ale též (a zejména) rodinným zázemím spolužáků. V ČR tedy daleko více než v jiných zemích záleží na tom, do jaké třídy, respektive školy a s kým žák chodí [Greger, Soukup 2014].

³ Čestnou výjimkou byla iniciativa České školní inspekce, která poukázala na nezákonnost požadování úplaty ve veřejném školství. Školy nicméně obcházejí tuto zákonnou normu tím, že nadstandardní služby kvalifikují jako zájmové vzdělávání a na zaběhané praxi se nic nemění. Obce tyto služby vítají, neboť uspokojují poptávku rodičů, kterým záleží na kvalitním vzdělávání jejich dětí. Tyto praktiky podporuje i široká veřejnost, která sdílí přesvědčení, že diferencované vzdělávání je nejjistější cestou ke kvalitnímu vzdělávání pro všechny [STEM/MARK 2009].

⁴ Koeficient mezitřídní korelace, jenž udává podíl celkového rozptylu ve výsledcích žáků, který je možno vysvětlit rozptylem ve výsledcích jednotlivých škol.

Data, metody

Ke zkoumání volby školy a faktorů, které ji ovlivňují, byly použity kvantitativní výzkumné přístupy. Výzkum volby školy byl realizován v roce 2014 v rámci longitudinálního šetření CLoSE (Czech Longitudinal Study in Education), které sleduje kohortu předškolních dětí na přechodu z mateřské školy do povinného vzdělávání. Výběr dětí byl proveden dvoustupňově. Nejdříve bylo vybráno náhodně 95 mateřských škol z databáze mateřských škol v celé ČR. Následně byla v těchto školách vybrána náhodně jedna předškolní třída (v případě, že byly třídy diferencovány podle věku dětí) nebo předškoláci z různých tříd (v případě věkově heterogenního uspořádání). Rodičům předškoláků byly rozdány dotazníky, které zjišťovaly způsob výběru mateřské školy, spokojenost s mateřskou školou, okolnosti výběru školy, charakteristiky dítěte, případně okolnosti zvažování odkladu. Dotazníky vyplňovaly v 87 % případů matky dítěte. Sběr dat byl realizován tazateli agentury STEM/MARK. Datový soubor obsahuje údaje od 2008 rodičů. Návratnost činila 49,5 % (tedy dotazník vyplnila polovina z oslovených rodičů), výsledný soubor lze považovat za reprezentativní vzhledem k populaci rodičů předškoláků jak z hlediska velikosti obce,⁵ tak z hlediska vzdělanostní struktury.⁶ Výsledná data proto nebyla převážena. Následně byla u dětí, jejichž rodiče poskytli souhlas s diagnostikovaním dítěte a dalším sledováním (795 dětí), provedena diagnostika matematických dovedností a zrakové percepce.

K zodpovězení prvního okruhu výzkumných otázek je použito také srovnání s daty získanými v roce 2009 v rámci šetření *Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání* provedené agenturou STEM/MARK na zakázku MŠMT na kvótním výběru rodičů s dětmi v povinném vzdělávání. Složení respondentů z obou šetření uvádíme v tabulce 1.

Prostřednictvím logistické regrese je zjišťováno, jak se mezi roky 2009 a 2014 změnila realita výběru školy v závislosti na velikosti sídla a kulturním kapitálu (zde měřeno vzděláním rodičů a počtem knih v domácnosti).⁷ Závisle proměnnou tedy tvořil výběr školy (odpověď na otázku *Vybírali jste školu pro Vaše dítě? Ano/Ne*). Nezávisle proměnnou tvořilo nejvyšší dosažené vzdělání rodičů (*vyšší/nižší*), nejvyšší dosažené vzdělání rodičů (*maturitní*), počet knih v domácnosti (*více než 200 knih*) a velikost obce (*obec s počtem obyvatel minimálně 5000*).⁸

⁵ Srovnáno s daty ze Sčítání lidu, domů a bytů 2011.

⁶ Srovnáno s věkovou skupinou 30–44 let z výzkumu OECD PIAAC (2012).

⁷ Vzdělání rodičů bylo voleno pro svoji snadnou interpretaci a relativně nízký podíl chybějících údajů. Informace o povolání rodičů jsou k dispozici v obou datových souborech v odlišné (a vzájemně neporovnatelné) struktuře.

⁸ Jsme si vědomy toho, že výběr rodičů byl v obou šetřeních proveden odlišně, v obou případech se však jednalo o rodiče, kteří řešili výběr základní školy pro své dítě. Respondentům byly položeny stejné otázky. Domníváme se, že pro demonstraci časového trendu je možno uvedené srovnání použít, i když je zatíženo určitou chybou.

Tabulka 1. Složení respondentů v šetřeních CLoSE 2014 a MŠMT 2009

	CLoSE 2014		MŠMT 2009	
	N	%	N	%
nejvyšší dosažené vzdělání rodičů				
nejvýše SŠ bez maturity	364	18,3	138	35,9
SŠ s maturitou	910	45,7	182	47,4
VŠ	717	36,0	64	16,7
<i>celkem</i>	1991	100,0	384	100,0
velikost obce				
méně než 5000 obyvatel	730	37,6	143	37,3
5000–19 999 obyvatel	517	26,6	75	19,6
20 000–100 000/90 000* obyvatel	343	17,7	70	18,2
více než 100 000/90 000 obyvatel	349	18,0	95	24,8
<i>celkem</i>	1939	100,0	383	100,0

Poznámka: *Ve výzkumu CLoSE byla kategorie vymezena počtem obyvatel 100 000, ve výzkumu STEM/MARK byl dělicí počet obyvatel 90 000.

Proměnné byly voleny s cílem ověřit, zda je v souladu s teorií sociální a kulturní reprodukce volba doménou rodičů s vyšším sociálním a kulturním kapitálem z velkých měst, nebo zda je víceméně univerzální rodičovskou strategií, a jak se situace v tomto ohledu mění v čase.

Poté, co jsme v prvním stádiu analýz zjistily, že výběr školy je víceméně univerzální rodičovskou strategií, rozhodly jsme se orientovat na výběr školy se zaměřením. Věříme, že v situaci, kdy se výběr školy stává obecnou strategií, může právě výběr školy s nějakým zaměřením zřetelněji ukázat, jaké aspekty zde hrají roli.

Zároveň jsme si vědomy toho, že volba školy může mít mnoho různých podob, které nemohou být postiženy prostým sdělením, zda rodič vybíral školu, či nikoli. Rodiče mohou aktivně zjišťovat informace, navštěvovat školy, doptávat se odborníků. Abychom postihly strategie aktivnějších rodičů, respektive zjistily více o tom, jací rodiče to jsou, zaměřily jsme se v dalším kroku na výběr školy výběrové. K analýze byla i zde využita metoda logistické regrese. Při budování modelů jsme vycházely z teorie sociální a kulturní reprodukce a z teorie racionálního jednání. Jako závisle proměnná sloužil tedy výběr školy se zaměřením.⁹ Jako nezávislá proměnná charakterizující kulturní kapitál bylo použito nejvyšší dosažené vzdělání rodičů. Předpokládáme, že při výběru školy se zaměřením může hrát výraznější roli sociální kapitál, který jsme operacionalizovaly jako proměn-

⁹ Odpověď na otázku: *Vybírali jste pro své dítě školu s nějakým speciálním zaměřením?*

Tabulka 2. Proměnné vstupující do analýzy 2009, 2014

proměnná	rok 2009			rok 2014			popis
	N	Průměr	SD	N	Průměr	SD	
výběr	384	0,33	0,47	1703	0,63	0,48	rodiče vybírali základní školu pro dítě
VŠ	384	0,17	0,37	1991	0,36	0,48	alespoň jeden z rodičů dosáhl VŠ vzdělání
maturita	384	0,64	0,48	1991	0,82	0,39	alespoň jeden z rodičů složil maturitu
knihy	383	0,42	0,49	1988	0,49	0,50	v domácnosti je více než 200 knih
obec	383	0,63	0,48	1939	0,62	0,48	obec, ve které rodina žije, má nejméně 5000 obyvatel
výběr se zaměřením				1058	0,17	0,37	rodiče vybírali základní školu pro dítě s nějakým zaměřením
získávání informací				1060	0,35	0,48	rodiče aktivně získávali informace o škole
vnímané nadání				1953	0,20	0,40	rodiče věří, že jejich dítě má nějaké specifické nadání

nou charakterizující schopnost rodičů aktivně získávat informace od pracovníků škol (odpověď *ano* na jednu z následujících otázek: *Domluvili jste si návštěvu na nějaké základní škole i mimo den otevřených dveří? a Kontaktovali jste někoho z vedení školy či učitelů, abyste získali nějaké doplňující informace o základní škole?*). Dále byla jako vysvětlující proměnná zařazená proměnná charakterizující subjektivně vnímané nadání dítěte (odpověď *ano* na otázku: *Pozorujete u svého dítěte nějaké výjimečné nadání?*).¹⁰ Vycházely jsme z předpokladu teorie racionálního jednání, že větší péči by měli výběru věnovat rodiče, kteří považují své dítě za nadané a mají potřebu jeho nadání dále rozvíjet ve výběrové škole. Deskriptivní statistiky proměnných vstupujících do analýzy uvádíme v tabulce 2.

¹⁰ Uvedené informace byly k dispozici pouze v datovém souboru z roku 2014, nemohly být tedy zohledněny při sledování trendů.

Význam výběru základní školy

V tabulce 3 je uveden podíl respondentů, kteří považují výběr školy pro své dítě za důležitý, kteří fakticky vybírali školu pro své dítě a kteří vybírali školu se zaměřením. Kromě celkových údajů jsou uvedeny i údaje podle nejvyššího dosaženého vzdělání a podle velikosti obce.

Z tabulky je zřejmé, že v roce 2014 vybírali základní školu pro své dítě téměř dvě třetiny rodičů. Vnímání důležitosti výběru a jeho faktická realizace, jakož i volba školy se zaměřením rostou s dosaženým vzděláním a velikostí obce.

U sídel s počtem obyvatel minimálně 5000 je podíl rodičů, kteří vybírali školu, vyšší než podíl těch, kteří považují výběr školy za důležitý. To znamená, že část rodičů vybírá školu, přestože výběr školy nepovažuje za důležitý.

Zhruba 61 % rodičů připadá výběr základní školy důležitý (souhlasili s tvrzením *Mezi školami jsou velké rozdíly a rád/a bych vybral/a tu, kterou považuji za nejlepší*). Méně než 40 % rodičů se naopak domnívá, že *Školy jsou si podobné a na 1. stupni mají stejnou náplň*. 24 % rodičů uvedlo, že je pro ně výběr školy obtížný, neboť další školy jsou daleko a těžko dostupné. Pokud neuvažujeme tyto rodiče, vybírá školu pro své dítě 78 % rodičů. Tedy lze říci, že pouze pětina rodičů, kteří mají možnost výběru, školu pro své dítě nevybírá.

Z dalších analýz vyplynulo, že při výběru školy rodiče často volí velmi aktivní přístup: dvě třetiny těch, kteří vybírali školu, navštívily den otevřených dveří, desetina navštívila školu v jiném termínu, třetina rodičů se obrátila se svými otázkami na zaměstnance školy a dvě třetiny se doptávaly u rodičů stejně starých dětí.

Tabulka 3. Výběr školy podle dosaženého vzdělání a velikosti obce, 2014

	Je důležité vybrat dobrou školu		Vybírali jsme školu		Vybírali jsme školu se zaměřením	
nejvyšší dosažené vzdělání rodičů	N	%	N	%	N	%
výuční list	137	48,2	150	52,4	13	9,0
maturita	453	59,1	473	61,3	72	15,7
vysokoškolské	430	68,7	447	70,7	91	20,4
<i>celkem</i>	1020	60,8	1070	63,3	176	16,6
velikost obce	N	%	N	%	N	%
méně než 5000	312	50,6	263	42,2	31	12,0
5000–100 000	468	64,6	540	73,8	81	15,4
více než 100 000	211	71,0	245	82,5	59	24,4
<i>celkem</i>	991	60,8	1048	63,3	171	16,6

Tabulka 4. Výběr školy, 2009, 2014

	model 1				model 2				model 3			
	B	S.E.	Sig.	Exp(B)	B	S.E.	Sig.	Exp(B)	B	S.E.	Sig.	Exp(B)
VŠ (ref. kategorie nižší než VŠ vzdělání)	0,227	0,120	0,058	1,255								
maturita (ref. kategorie nematuritní vzdělání)	0,317	0,133	0,017	1,374	0,383	0,129	0,003	1,466	0,409	0,129	0,002	1,505
obec s min. 5000 obyv. (ref. kategorie menší než 5000 obyv.)	1,298	0,102	0,000	3,662	1,322	0,101	0,000	3,751	0,531	0,239	0,026	1,701
rok 2014 (ref. kategorie 2009)	1,319	0,130	0,000	3,741	1,349	0,129	0,000	3,853	0,695	0,214	0,001	2,004
více než 200 knih (ref. kategorie 200 a méně)	0,237	0,109	0,029	1,267	0,304	0,103	0,003	1,356	0,305	0,103	0,003	1,356
obec * rok 2014									0,944	0,263	0,000	2,570
konstanta	-1,983	0,166	0,000	0,138	-2,032	0,164	0,000	0,131	-1,485	0,211	0,000	0,227
% správně zařazených případů				70,0				68,6				68,9
Nagelkerke				0,206				0,204				0,211

Trendy v realizaci výběru základní školy

Pro zjištění, jak se mění situace z hlediska výběru školy v posledních letech, byla provedena logistická regrese na datovém souboru obsahujícím data z šetření v roce 2009 a 2014. Vysvětlovaná proměnná byla *výběr školy*, tedy odpověď na otázku, zda rodiče vybírali školu pro své dítě. Jako nezávisle proměnné byly použity vysokoškolské vzdělání alespoň jednoho z rodičů (referenční kategorie nižší než vysokoškolské u obou rodičů), maturitní vzdělání alespoň jednoho z rodičů dítěte (referenční kategorie nižší než maturitní u obou rodičů), více než 200 knih v domácnosti (referenční kategorie 200 a méně knih) a velikost obce nejméně 5000 obyvatel (referenční kategorie méně než 5000 obyvatel). Vzdělání a počet knih v domácnosti jsme volily proto, abychom zjistily, zda je výběr školy podmíněn kulturním kapitálem. Velikost sídla nejméně 5000 obyvatel jsme volily proto, že tato velikost je hraniční z hlediska výskytu/dostupnosti více škol. V menších obcích bývá zpravidla jen jedna škola.

V tabulce 4 jsou uvedeny parametry tří modelů. V prvním modelu jsou zařazeny všechny výše uvedené proměnné bez interakcí. Všechny proměnné s výjimkou vysokoškolského vzdělání se ukázaly být statisticky významné na úrovni 0,05. Ve druhém modelu jsme tedy ponechaly všechny proměnné s výjimkou VŠ vzdělání. Z druhého modelu vyplývá, že rodiče s vybavenou knihovnou vybírají školu pro své dítě o třetinu častěji než rodiče s méně knihami a rodiče s maturitním vzděláním vybírají o polovinu častěji než rodiče se vzděláním nižším. Ještě významnějším faktorem je bydliště v obci s nejméně 5000 obyvateli. Zde je šance výběru téměř čtyřikrát vyšší než v malých obcích při kontrole vlivu vzdělání rodičů a počtu knih. Z modelu je ovšem zřejmé, že od roku 2009 do roku 2014 se situace významně změnila: v roce 2014 se výběr stal téměř čtyřikrát četnějším než v roce 2009.

Abychom zjistily, do jaké míry se stává výběr univerzálním, to znamená, do jaké míry vybírají školu pro své děti všichni, kteří mohou vybírat, zařadily jsme do třetího modelu ještě interakci velikosti obce s rokem sběru. Interakce s velikostí sídla se ukázala být statisticky významná a pozitivní. To znamená, že se význam velikosti místa bydliště z hlediska výběru školy zvyšuje. Výběr základní školy se s postupem času stává univerzálnějším: kdo má možnost a je schopen, vybírá.

Faktory ovlivňující volbu školy se zaměřením

Důležitým cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaké faktory na straně rodičů a dítěte rozhodují o tom, zda se rodiče budou ve výběru školy angažovat. Vzhledem k tomu, že první analýza ukázala, že výběr školy je obecně rozšířenou strategií, rozhodly jsme se podrobněji zkoumat výběr školy se zaměřením, který realizovala asi pětina rodičů. Jako vysvětlující proměnné jsme použily nejvyšší vzdělání rodičů (vysokoškolské – referenční kategorie méně než vysokoškolské, maturitní – referenční kategorie nižší než maturitní), velikost obce s minimálně

Tabulka 5. Výběr školy se zaměřením, 2014

	model 1				model 2			
	B	S.E.	Sig.	Exp(B)	B	S.E.	Sig.	Exp(B)
VŠ (ref. kategorie nižší než VŠ vzdělání)	0,175	0,197	0,375	1,191				
maturita (ref. kategorie nematuritní vzdělání)	0,637	0,338	0,060	1,890	0,671	0,321	0,037	1,957
obec s min. 5000 obyv. (ref. kategorie menší než 5000 obyv.)	0,458	0,220	0,037	1,580	0,488	0,218	0,025	1,630
více než 200 knih (ref. kategorie 200 a méně)	-0,161	0,197	0,413	0,851				
získávání informací	0,894	0,177	0,000	2,446	0,876	0,173	0,000	2,400
vnímané nadání	0,527	0,195	0,007	1,694	0,562	0,194	0,004	1,754
konstanta	-3,014	0,370	0,000	0,049	-3,074	0,367	0,000	0,046
% správně zařazených případů				83,0				83,0
Nagelkerke				0,08				0,08

5000 obyvateli (referenční kategorie méně než 5000 obyvatel), počet knih v domácnosti větší než 200 (referenční kategorie 200 a méně). Dále jsme zařadily schopnost rodičů orientovat se ve vzdělávacím systému a získávat informace, která zde slouží jako reprezentace sociálního kapitálu. Jako další nezávisle proměnnou jsme zařadily vnímané nadání dítěte.¹¹ Poslední dvě uvedené proměnné byly binomické (ano – 1, ne – 0). Parametry výsledného modelu jsou uvedeny v tabulce 5.

Z parametrů modelu 1 uvedeného v tabulce 5 vyplývá, že ani výběr školy se zaměřením není doménou vysokoškolsky vzdělaných rodičů: vysokoškolské vzdělání se ukázalo jako statisticky nevýznamné, stejně jako počet knih v domácnosti. V modelu 2 jsme obě tyto proměnné vypustily, všechny ostatní proměnné se projeví jako statisticky významné na hladině 0,05. Jako nejsilnější prediktor se projevil sociální kapitál, jako nejslabší velikost obce. Mezi jednotlivými faktory však nejsou velké rozdíly. Výsledek ukázal, že děti, které jsou svými rodiči vnímané jako nadané a které mají rodiče s vyšším sociálním a kulturním kapitálem, mají zhruba dvojnásobnou šanci, že pro ně rodiče budou vybírat školu se zaměřením, než děti, pro které toto neplatí. Na možnost výběru tedy doplácí děti z rodin s nižším kulturním a sociálním kapitálem, a to i tehdy, když se svým rodičům jeví jako nadané.

Diskuse a závěry

V posledních letech ztrácí výběr školy v České republice svoji elitní funkci. Školu nevybírají pro své děti pouze vysokoškolsky vzdělaní rodiče z velkých měst, ale všichni, kdo jen trochu mohou a jsou schopni výběr zajistit. Možnost výběru školy zvykdně děti rodičů s minimálně maturitním vzděláním ve větších městech a potenciálně může přispívat k posilování vzdělanostních nerovností.

Zhruba 17 % rodičů se při výběru školy poohlíží po škole se speciálním zaměřením, nejčastěji se jedná o školu s rozšířenou výukou cizích jazyků. Při výběru školy se speciálním zaměřením je důležité vnímané nadání dítěte a charakteristiky rodičů – jejich nejvyšší dosažené vzdělání a sociální zdatnost.

Získaná data naznačují, že výběr školy nabývá podoby sociokulturního fenoménu, a to zejména u rodičů ve větších městech. Podíl rodičů, kteří vybírali školu, je vyšší než podíl těch, kteří považují výběr školy za důležitý. To tedy znamená, že školu vybírali i ti rodiče, kteří výběr za důležitý nepovažují. Domníváme se, že k tomuto jevu dochází na základě nepřímého tlaku okolí. Rodiče, kteří se při různých příležitostech setkávají s rodiči stejně starých dětí, vnímají, že

¹¹ Na samostatném modelu, do kterého jsme zařadily pouze děti, které absolvovaly diagnostiku, a jejich rodiče, jsme zkoumaly, zda jsou z hlediska teorie racionálního jednání důležité naměřené kognitivní vlastnosti dítěte. Tato proměnná ovšem mezi dětmi, jejichž rodiče pro ně vybírali a nevybírali běžnou či výběrovou školu, vůbec nerozlišovala.

v předškolním roce se volba školy stává tématem, které definuje hodnotu jejich rodičovství: pečující starostlivý rodič vybírá, ten, kdo nevybírá, tedy není dost dobrým rodičem. K tomuto pocitu přispívají kromě kontaktu s dalšími rodiči také články v tisku a pořady v televizi, které vytvářejí dojem, že výběr školy je něco, co dobrý rodič dělá. Jejich okolí, jak nejbližší, tak mediální, tak vytváří nepřímý tlak.

Hlavní obava, která je s výběrem školy spojována na základě zkušenosti ze zahraničí, se týká vyšších šancí dětí z rodin s vyšším socioekonomickým statutem na to, že rodiče pro ně budou vybírat školu a že pro ně budou schopni vybrat lepší školu. Tato obava je potvrzována řadou studií [např. Söderström, Uusitalo 2010]. Náš výzkum tuto obavu potvrdil také – vzdělání rodičů významně ovlivňuje šance dětí, že rodiče pro ně budou školu vybírat. Děti, jejichž rodiče mají nižší než maturitní vzdělání, mají poloviční šanci, že rodiče budou pro ně školu vybírat, a dvakrát menší šanci, že pro ně budou vybírat školu se zaměřením, než děti, jejichž rodiče mají vyšší vzdělání, přičemž vysokoškolské vzdělání se ukázalo jako statisticky nevýznamné. Tento fakt je pravděpodobně také důsledkem měnící se vzdělanostní struktury společnosti, respektive hloubky mezery mezi skupinami obyvatel dle nejvyššího dosaženého vzdělání. Zatímco na začátku tisíciletí byla od zbytku společnosti výrazněji oddělena skupina lidí s vysokoškolským vzděláním, v současnosti se začíná vůči ostatním významněji vymezovat skupina se středním vzděláním bez maturity a nižším.¹² Nižší šance dětí méně vzdělaných rodičů tedy potvrzují předpoklady teorie racionálního jednání, že rodiče svým přístupem k volbě školy přispívají k reprodukci sociální stratifikace. Potvrdil se i další z předpokladů této teorie: vnímané nadání dítěte, které z pohledu rodičů zvyšuje šance dítěte na úspěch, zvyšuje také šance na to, že rodiče pro něj budou vybírat školu se zaměřením, která je považována za akademicky efektivnější.

Naše výsledky nicméně přinesly i doklady o tom, že se na reprodukci sociálních nerovností v souladu s teorií sociální a kulturní reprodukce Pierra Bourdieu podílí i sociální a kulturní kapitál, kterým rodina disponuje. Děti z domácností s lépe vybavenou knihovnou jako jedním z ukazatelů kulturního kapitálu mají o třetinu větší šance, že jejich rodiče pro ně budou vybírat školu. Šance na výběr ovšem nemusí nutně souviset jenom s mírou vlastnictví jedné formy kulturního kapitálu, pro lepší porozumění by tedy bylo vhodné se v dalším výzkumu soustředit i na další formy kulturního kapitálu. To je důležité zvláště proto, že různé

¹² Lze to dokumentovat například úrovní zaměstnanosti či nezaměstnanosti dle ČSÚ [2015]: „V třídění podle stupně dosaženého vzdělání mají nízkou míru nezaměstnanosti trvale vysokoškoláci (2,7 %) a osoby s úplným středním vzděláním s maturitou (4,4 %). Vysoká míra nezaměstnanosti přetrvává ve skupině osob se základním vzděláním (24,3 %), nadprůměrná je i v početné skupině osob se středním vzděláním bez maturity vč. vyučených (7,2 %).“ Podobně ilustrativní je i medián hrubého měsíčního platu v platové sféře za 1. pololetí 2014 (základní a nedokončené – 12 779 Kč, střední bez maturity – 15 663 Kč, střední s maturitou – 23 969 Kč, vyšší odborné a bakalářské – 25 916 Kč, vysokoškolské – 28 437 Kč) [MPSV ČR 2015].

formy kulturního kapitálu mohou mít různou míru vlivu v prostředí s vyšším a nižším socioekonomickým statusem [Jæger 2011]. Ještě silnějším prediktorem výběru školy je sociální kapitál (schopnost rodičů orientovat se ve vzdělávacím systému), který zvyšuje šance dětí na výběr školy se zaměřením téměř 2,5krát.

Nejvyšší predikční schopnost má nicméně velikost sídla, která 4krát zvyšuje šance na výběr pro děti, které bydlí v lokalitě s počtem obyvatel větším než 5000, a víc než 1,5krát zvyšuje šance na výběr školy se zaměřením. Tento výsledek vyplývá z charakteru územního rozložení sítě škol – sídla s počtem obyvatel menším než 5000 mají v naprosté většině případů jenom jednu základní školu, což významně ovlivňuje motivaci rodičů vybírat školu, protože případná docházka do jiné než nejbližší školy je vázána na zajištění dopravy. Z tohoto pohledu je pochopitelné i relativní snížení šancí na volbu školy se zaměřením, které předpokládá motivovanější rodiče ochotné své děti do školy dopravovat. Zdá se tedy, že v České republice se zatím příliš neprojevuje tendence realizovat a také manifestovat svou příslušnost k místní komunitě také skrze volbu místní školy, kterou popisují zahraniční studie jako způsob konstrukce vlastní identity [např. Cucchiara, McNamara Horvat 2014]. Volba místní školy je také považována za jeden z průvodních jevů gentrifikace, kdy se pasivní mladá generace s konzumním životním stylem s dorůstáním svých dětí do věku školní docházky proměňuje v aktivní producenty městského životního prostoru prostřednictvím docházky svých dětí do místních škol a svým angažmá v nich [Billingham, McDonough Kimelberg 2013].

Při interpretaci výše uvedených poznatků však musíme mít na mysli, že model má relativně slabou predikční schopnost: nízká hodnota Nagelkerkeho r^2 ukazuje, že vysvětluje jen malou část rozptylu. Popisované tendence tedy nejsou příliš silné a/nebo jsou ovlivněny dalšími faktory, které jsme v našem výzkumu nebyly schopny zachytit.

Náš předpoklad, že volba školy se zaměřením bude zřetelněji ilustrovat fenomén volby školy, je pravděpodobně oprávněný jen do určité míry. Decentralizace ve spojení s kurikulární reformou vedla ke značnému rozrůznění nabídky škol, a proto je situace v českém vzdělávacím systému velmi nepřehledná. Rodiče v něm mohou naplňovat podobné představy v rámci škol, které se zřetelně profilují jako výběrové, i v rámci těch, které nabízejí speciální služby jako školy hlavního vzdělávacího proudu. Rozdíl mezi oběma skupinami škol je mnohdy nezřetelný a nutně se nemusí lišit ani kritéria pro přijímání žáků.

Omezení naší analýzy spočívá rovněž v práci s faktem výběru školy jako s dichotomickou proměnnou. Je zřejmé, že vybírání má u rodičů různou povahu, někteří mu věnují hodně času a úsilí, jiní se rozhodnou na základě nahodilých doporučení a neinvestují do něj žádnou práci. Na základě získaných informací se nám nicméně nepodařilo rozčlenit rodiče do podrobnějších kategorií. Realitu jsme tedy aproximovali pouze dvěma krajními přístupy.

Přes výše uvedená omezení ukazuje naše analýza poměrně přesvědčivě, že volba školy zvyšuje šance dětí s příznivým rodinným zázemím. Současné nastave-

ní vzdělávací politiky tak může v konečném důsledku vést ke zvýšení stratifikace, přičemž dopady na etnickou, socioekonomickou a akademickou stratifikaci se mohou lišit v závislosti na konkrétním nastavení podmínek umožňujících výběr a mohou být pro každou z výše zmíněných oblastí různé – vliv na socioekonomickou stratifikaci se může zásadně lišit od vlivu na etnickou nebo akademickou stratifikaci [Carlson 2014].

Příspěvek volby školy ke vzdělanostním nerovnostem lze snižovat promyšlenou vzdělávací politikou – různé přístupy k volbě školy mohou ovlivnit distribuci žáků do škol s převísem nabídky. Pokud jsou kritéria zápisu žáků do školy centrálně upravena tak, aby předcházela diferenciaci na základě socioekonomického statusu, nemusí být volba školy zásadní překážkou pro zvyšování spravedlivého přístupu ke vzdělávání [Archbald 2004]. V opačném případě může dojít k tomu, že do některých škol docházejí žáci z rodin s nízkými příjmy disproportčně vzhledem k demografickým charakteristikám území [Holme, Frankenberg, Diem, Welton 2013]. Spádovost (tedy „přidělení“ obvykle nejbližší školy) přitom zdaleka nemusí být nejvhodnějším řešením. V souvislosti s rezidenční stratifikací totiž může politika „nejbližší školy“ vést k reprodukci sociálního zvýhodnění či znevýhodnění a také k vytváření nového typu popularity (či nepopularity) škol, jehož vztah k výsledkům vzdělávání může být velmi nejasný [Hamnett, Butler 2011].

Přitom zodpovědnost za nerovné příležitosti ve vzdělávání není individuální, ale politická [Darby, Saatcioglu 2015]. Proto nelze argumentovat tím, že rodiče ze znevýhodněného prostředí mají stejné možnosti vybírat školu jako rodiče s vysokým vzděláním a dobrým kulturním a sociálním kapitálem a že záleží jenom na nich, zda této příležitosti využijí a školu pro své dítě vyberou.

Možnost výběru školy v primárním vzdělávání je v českém vzdělávacím systému považována za nezpochybnitelné právo rodičů. Debata o tom, jaké dopady má tato možnost na vzdělávací výsledky či na spravedlivý přístup ke vzdělávání, se prakticky nevede [srov. Alegre, Benito 2012]. Svobodná volba školy je často obhajována z meritokratických pozic: je přece správné, že děti z rodin, které vyvinuly větší úsilí (například získáváním informací, analytickým úsilím při srovnávání škol), mají větší šance, že jejich rodiče pro ně budou školu vybírat. Zastánci tohoto postoje bohužel nezohledňují druhé důležité východisko meritokracie: získaná „pozice“ by měla zohledňovat schopnosti a úsilí daného jedince, nikoliv jeho rodičů. V takové situaci je pak jako pozitivní označována skutečnost, že rodiče vůbec přihlašují své děti do škol veřejných zřizovatelů a neodcházejí do škol soukromých. Paradoxně je pak „příplatek“ za nadstandardní vzdělávání ve veřejných školách vnímán jako přijatelná cena za to, že děti těchto rodičů setrvávají ve veřejných školách.

Tato situace však zároveň vede k tomu, že vzdělání a motivování rodiče nepůsobí jako motor pro zlepšování veřejného školství jako celku. Lze se domnívat, že v případě, že by se jim v rámci veřejných škol nedostávalo speciálního zacházení, někteří z rodičů by možná volili soukromé školy, ale většina z nich by vyvíjela tlak na zlepšování veřejného školství. Zřizovatelé škol ani tvůrci vzdělá-

vací politiky nebudou aktivně usilovat o zlepšování veřejného školství jako celku, nebudou-li k tomu tlačeni voliči, tedy rodiči. Nyní je k iniciativě na tomto poli nic nemotivuje. Motivovaní rodiče dostávají speciální služby a rodiče, kteří se ve vzdělávacím systému méně orientují, mlčí. Buď posílají dítě do nejbližší školy, nebo provádějí výběr, jak nejlépe mohou, ale nejsou zpravidla ani dost poučení, ani dost sebevědomí na to, aby byli schopni vymáhat pro své děti kvalitnější služby. Výsledkem je čím dál tím více diferencovaný vzdělávací systém, ve kterém není vyvíjeno relevantní úsilí o to, aby se všechny základní školy zlepšovaly tak, aby poskytovaly všem dětem standardně kvalitní vzdělávání. Tedy aby nedocházelo k tomu, že děti, jejichž rodiče nebudou schopni se zorientovat v nabídce škol, byly z hlediska kvality poskytovaného vzdělávání znevýhodňovány. Tvůrci vzdělávací politiky by měli této skutečnosti věnovat zvýšenou pozornost. Diferenciace, ke které dochází v české primární škole, je v mezinárodním srovnání zcela nebývalá a pro společnost potenciálně velmi nebezpečná, neboť k ní dochází velice záhy. Navzdory všeobecně rozšířeným předpokladům nemusí důraz na rovnost příležitostí nutně vést k nižší kvalitě vzdělání. Jak v komparativní studii 19 zemí ukazuje Pfeffer [2014], vzdělávací systémy s nižším stupněm institucionální diferenciace se vyznačují vysokou úrovní kvality vzdělávání.

JANA STRAKOVÁ je absolventkou Matematicko-fyzikální fakulty UK a Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Působí v Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty UK. Zabývá se problematikou vzdělanostních nerovností a hodnocení výsledků vzdělávání.

JAROSLAVA SIMONOVÁ je absolventkou Přírodovědecké fakulty UK a Pedagogické fakulty UK. Působí v Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty UK. Zabývá se problematikou volby školy a aplikací výzkumných poznatků do vzdělávací politiky.

Literatura

- Alegre, M. A., R. Benito. 2012. „The Best School for My Child? Positions, Dispositions and Inequalities in School Choice in the City of Barcelona.“ *British Journal of Sociology of Education* 33 (6): 849–871, <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2012.686896>.
- Archbald, D. A. 2004. „School Choice, Magnet Schools, and the Liberation Model: An Empirical Study.“ *Sociology of Education* 77 (4): 283–310, <http://dx.doi.org/10.1177/003804070407700402>.
- Anheier, H. K., J. Gerhards, F. P. Romo. 1995. „Forms of Capital and Social Structure in Cultural Fields: Examining Bourdieu's Social Topography.“ *American Journal of Sociology* 100 (4): 859–903, <http://dx.doi.org/10.1086/230603>.
- Barone, C. 2006. „Cultural Capital, Ambition and the Explanation of Inequalities in Learning Outcomes: A Comparative Analysis.“ *Sociology* 40 (6): 1039–1058, <http://dx.doi.org/10.1177/0038038506069843>.

- Billingham, C. M., S. McDonough Kimelberg. 2013. „Middle-class Parents, Urban Schooling, and the Shift from Consumption to Production of Urban Space.“ *Sociological Forum* 28 (1): 85–108, <http://dx.doi.org/10.1111/socf.12004>.
- Bourdieu, P. 1983. „The Field of Cultural Production, or: The Economic World Reversed.“ *Poetics* 12: 311–356, [http://dx.doi.org/10.1016/0304-422X\(83\)90012-8](http://dx.doi.org/10.1016/0304-422X(83)90012-8).
- Breen, R., J. H. Goldthorpe. 1997. „Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory.“ *Rationality and Society* 9 (3): 275–305, <http://dx.doi.org/10.1177/104346397009003002>.
- Burgess, S., E. Greaves, A. Vignoles, D. Wilson. 2011. „Parental Choice of Primary School in England: What Types of School Do Different Types of Family Really Have Available to Them?“ *Policy Studies* 32 (5): 531–547, <http://dx.doi.org/10.1080/01442872.2011.601215>.
- Butler, J. S., D. A. Carr, E. F. Toma, R. Zimmer. 2013. „Choice in a World of New School Types.“ *Journal of Policy Analysis and Management* 32 (4): 785–806, <http://dx.doi.org/10.1002/pam.21711>.
- Carlson, D. 2014. „School Choice and Educational Stratification.“ *The Policy Studies Journal* 42 (2): 269–304, <http://dx.doi.org/10.1111/psj.12059>.
- Cucchiara, M. B., E. McNamara Horvat. 2014. „Choosing Selves: The Salience of Parental Identity in the School Choice Proces.“ *Journal of Education Policy* 29 (4): 486–509, <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2013.849760>.
- ČSÚ. 2015. *Zaměstnanost a nezaměstnanost podle výsledků VŠPS – 1. čtvrtletí 2015* [online]. Praha: ČSÚ [cit. 5. 5. 2015]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/cris/zamestnanost-a-nezamestnanost-podle-vysledku-vsp-1-ctvrtleti-2015>.
- Darby, D., A. Saatcioglu. 2015. „Race, Inequality of Opportunity, and School Choice.“ *Theory and Research in Education* 13 (1): 56–86, <http://dx.doi.org/10.1177/1477878515572288>.
- Echols, F., A. McPherson, J. Willms. 1990. „Parental Choice in Scotland.“ *Journal of Educational Policy* 5 (3): 207–222, <http://dx.doi.org/10.1080/0268093900050301>.
- Evropský soud pro lidská práva. 2002. *Evropská úmluva o ochraně lidských práv* [online]. European Court of Human Rights, European Council [cit. 5. 5. 2015]. Dostupné z: http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_CES.pdf.
- Gamoran, A. 1992. „Synthesis of Research/Is Ability Grouping Equitable?“ *Educational Leadership* 50 (2): 11–17.
- Gamoran, A., D. R. Mare. 1989. „Secondary School Tracking and Educational Inequality: Compensation, Reinforcement, or Neutrality?“ *The American Journal of Sociology* 94 (5): 1146–1183, <http://dx.doi.org/10.1086/229114>.
- Gamoran, A., M. Nystrand. 1990. „Tracking, Instruction and Achievement.“ Příspěvek přednesený na konferenci *World Congress of the International Sociological Association*. Madrid, červen 1990.
- Glaeser, J., B. Cooper. 2014. „Using Rational Action Theory and Bourdieu’s Habitus Theory together to Account for Educational Decision-making in England and Germany.“ *Sociology* 48 (3): 463–481, <http://dx.doi.org/10.1177/0038038513490352>.
- Goldthorpe, J. H. 1998. „Rational Action Theory for Sociology.“ *British Journal of Sociology* 49 (2): 167–192, <http://dx.doi.org/10.2307/591308>.
- Greger, D., P. Soukup. 2014. *Rozdíly ve výsledcích jednotlivých škol a tříd na 1. stupni ZŠ a sociální podmíněnost dosažených výsledků žáků*. (Nepublikovaný rukopis).
- Hamnett, C., T. Butler. 2011. „‘Geography Matters’: The Role Distance Plays in Reproducing Educational Inequality in East London.“ *Transactions of the Institute of British Geographers* 36 (4): 479–500, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1475-5661.2011.00444.x>.
- Hanushek, E. A., L. Woessman. 2005. *Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries*. IfO Working Paper No. 1.

- Hechter, M., S. Kanazawa. 1997. „Sociological Rational Choice Theory.“ *Annual Review of Sociology* 23: 191–214, <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.soc.23.1.191>.
- Holme, J. J., E. Frankenberg, S. Diem, A. D. Welton. 2013. „School Choice in Suburbia: The Impact of Choice Policies on the Potential for Suburban Integration.“ *Journal of School Choice* 7 (2): 113–141, <http://dx.doi.org/10.1080/15582159.2013.789293>.
- Jæger, M. M. 2011. „Does Cultural Capital Really Affect Academic Achievement? New Evidence from Combined Sibling and Panel Data.“ *Sociology of Education* 84 (4): 281–298, <http://dx.doi.org/10.1177/0038040711417010>.
- Kaščák, O., E. Betáková. 2014. „Vzdelávanie a školovanie v ranom veku v sociálne diferencovanej perspektíve matiek.“ *Sociológia* 46: 5–24.
- Katrňák, T., N. Simonová, L. Fónadová. 2013. „Od diferenciace k diverzifikaci: test MMI a EMI v českém středním vzdělávání v první dekádě 21. století.“ *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 49 (4): 491–520.
- Kerckhoff, A. C. 1986. „Effect of Ability Grouping in British Secondary Schools.“ *American Sociological Review* 51: 842–858, <http://dx.doi.org/10.2307/2095371>.
- Lucas, S. R. 2001. „Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects.“ *The American Journal of Sociology* 106 (6): 1642–1690, <http://dx.doi.org/10.1086/321300>.
- MPVS ČR. 2014. *Informační systém o výdětku. 1. pololetí 2014. Platová sféra* [online]. Praha: TREXIMA, spol. s r.o. [cit. 5. 5. 2015]. Dostupné z: <http://www.ispv.cz/cz/Vysledky-setreni/Archiv/2014.aspx>.
- OECD. 2002. *Educational Policy Analysis*. Paris: OECD.
- Pfeffer, F. T. 2015. „Equality and Quality in Education. A Comparative Study of 19 Countries.“ *Social Science Research* 51: 350–368, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ssresearch.2014.09.004>.
- Raftery, A. E., M. Hout. 1993. „Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform and Opportunity in Irish Education, 1921–1975.“ *Sociology of Education* 66: 41–62, <http://dx.doi.org/10.2307/2112784>.
- Slavin, R. E. 1990. „Achievement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools: A Best-Evidence Synthesis.“ *Review of Educational Research* 60 (3): 471–499, <http://dx.doi.org/10.3102/00346543060003471>.
- Söderström, M., R. Uusitalo. 2010. „School Choice and Segregation: Evidence from an Admission Reform.“ *Scandinavian Journal of Economics* 112 (1): 55–76, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9442.2009.01594.x>.
- STEM/MARK. 2009. *Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání, část 2. Postoje rodičů a žáků ke vzdělávání*. Praha: STEM/MARK.
- Sullivan, A. 2001. „Cultural Capital and Educational Attainment.“ *Sociology* 35 (4): 893–912, <http://dx.doi.org/10.1177/0038038501035004006>.