

UNIVERZITA PARDUBICE  
FAKULTA FILOZOFICKÁ

ROVNOST V PŘÍSTUPU KE VZDĚLÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE A  
VE ŠPANĚLSKU NA ÚROVNI PRIMÁRNÍHO A SEKUNDÁRNÍHO  
VZDĚLÁVÁNÍ (KOMPARACE)

SIMONA KŘEČKOVÁ

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2008

Univerzita Pardubice  
Fakulta filozofická  
Katedra sociálních věd  
Akademický rok: 2007/2008

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE (PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Simona KREČKOVÁ**

Studijní program: **B6703 Sociologie**

Studijní obor: **Sociologie**

Název tématu: **Rovnost v přístupu ke vzdělání v České republice a ve Španělsku na úrovni primárního a sekundárního vzdělávání (komparace).**

### Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

- 1) Uvedení do problematiky (základní principy vzdělávací politiky, sociální spravedlnost a pojem rovnost v sociálním konceptu)
- 2) Vymezení zkoumané oblasti (vzdělávací systém České republiky a Španělska, vymezení primární a sekundární úrovně vzdělávání)
- 3) Faktory ohrožující (omezující) rovnost přístupu ke vzdělání v České republice a ve Španělsku (socioekonomická situace rodiny žáka, etnická a kulturní odlišnost, zdravotní handicap aj.). Vlastní komparace
- 4) Způsoby eliminace těchto handicapů, podpora sociální spravedlnosti (opatření sociální a vzdělávací politiky v České republice a ve Španělsku)

Rozsah grafických prací:  
Rozsah pracovní zprávy:  
Forma zpracování bakalářské práce: **tiskřená/elektronická**  
Seznam odborné literatury:  
**Matějů,P.; Straková, J. (2006): (Ne)rovné šance na vzdělání. Praha: Academia**  
**Průcha, J. (2002): Moderní pedagogika. Praha: Portál**  
**Průcha, J. (2006): Srovnávací pedagogika - mezinárodní komparace vzdělávacích systémů. Praha: Portál**  
**<http://www.eunydice.org>**  
**<http://www.mec.es>**

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Adriana Sychrová**  
Katedra věd o výchově

Datum zadání bakalářské práce:

**30. dubna 2007**


Termín odevzdání bakalářské práce:

**31. března 2008**

prof. PhDr. Petr Vorel, CSc.  


děkan

L.S.

  
PhDr. Irena Ševčíková, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 30. listopadu 2007

## **Poděkování**

Děkuji především Mgr. Adrianě Sychrové za podporu a odbornou pomoc, kterou mi poskytla při zpracování této bakalářské práce, a za její cenné nápady a připomínky, kterými tuto práci obohatila.

Simona Křečková

## **Abstrakt**

Předmětem komparace je reálná podoba rovného přístupu ke vzdělání v České republice a ve Španělsku. Úvodní část práce nastiňuje teoretický kontext problematiky rovnosti ve vzdělávání, formuluje cíle a principy vzdělávací politiky na státní a evropské úrovni, vymezuje pojmy rovnost a spravedlnost v celospolečenských a vzdělávacích souvislostech. Definiuje různá pojetí rovnosti ve vzdělávání (rovnost šancí, podmínek a výsledků). Na základě komparace struktury českého a španělského vzdělávacího systému práce dále analyzuje nerovnosti přímo související s tímto uspořádáním a dále charakterizuje rozdílnou schopnost těchto systémů stávající nebo reálně hrozící nerovnosti eliminovat. Sledovanými faktory jsou zejména selektivita školské soustavy, vliv socioekonomické situace rodiny žáka na jeho vzdělávací dráhu a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Navzdory všem snahám vyplývajícím z probíhající transformace se českému školství stále nedaří dostatečně naplňovat princip rovnosti ve vzdělávání tak dobře a efektivně, jak je tomu v současné době v případě španělského vzdělávacího systému, který se v tomto směru jeví jako více spravedlivý, schopný přizpůsobovat své služby vzdělávacím potřebám všech žáků.

## **Klíčová slova**

rovnost, přístup ke vzdělání, vzdělávací politika, Česká republika, Španělsko

## **Title**

Equality in educational access in the Czech republic and Spain on the primary and secondary level (comparison)

## **Abstract**

The subject of comparison is an equal access to education in the Czech Republic and Spain. At the outset the paper introduces the theoretic concept of equality in education and forms the aims and principles of educational politics at the national and European level. There are also explained terms as an equality and justice, which are connected with the social and educational coherence. The paper defines various approaches to education (equality of opportunities, conditions and results). The paper further analyzes inequalities which are directly related to this form and are based on the comparison of the Czech and Spanish educational system. Furthermore, it characterizes different abilities of these systems to eliminate the current and possible inequalities. The selectiveness of educational scheme, the impact of socio-economical situation of the family on the student's educational career and on education of students with special needs are the most monitored factors. Despite all efforts (implying from the current transformation) the Czech educational system does not achieve the principle of equality in education as effectively as the Spanish educational system. The Spanish educational system appears to be more even and assimilates its services to students' educational needs.

## **Key words**

equality, educational access, education policy, Czech republic, Spain

## Obsah

<b>Seznam tabulek a grafů .....</b>	<b>7</b>
<b>Úvod .....</b>	<b>8</b>
<b>1 Vzdělávací politika, rovnost a spravedlnost v sociálním konceptu .....</b>	<b>10</b>
1.1 Vzdělávací politika a význam vzdělání.....	10
1.1.1 Principy vzdělávací politiky.....	11
1.1.2 Vzdělávací politika EU.....	13
1.2 Rovnost a spravedlnost .....	14
1.2.1 Rovnost a spravedlnost v sociálním konceptu.....	14
1.2.2 Rovnost v přístupu ke vzdělání .....	16
<b>2 Vzdělávací systém České republiky a Španělska .....</b>	<b>21</b>
2.1 Pravomoci, principy, legislativa .....	22
2.2 Charakteristika povinného vzdělávání .....	25
2.2.1 Edukační prostředí před zahájením povinné školní docházky - preprimární vzdělávání .....	25
2.2.2 Realizace povinné školní docházky.....	26
2.3 Charakteristika postobligatorního sekundárního vzdělávání.....	28
<b>3 Faktory ohrožující rovný přístup ke vzdělání a způsoby jejich eliminace v České republice a ve Španělsku .....</b>	<b>33</b>
3.1 Selektivita vzdělávací soustavy.....	33
3.2 Socioekonomická situace rodiny .....	37
3.3 Vzdělávání žáků se speciálními (specifickými) vzdělávacími potřebami.....	45
3.3.1 Vzdělávání dětí se zdravotním postižením ve speciálních školách.....	47
3.3.2 Vzdělávání dětí cizinců.....	51
3.3.3 Vzdělávání romských dětí.....	53
<b>Závěr.....</b>	<b>56</b>
<b>Seznam použité literatury .....</b>	<b>58</b>
<b>Seznam příloh.....</b>	<b>61</b>
<b>Přílohy .....</b>	<b>62</b>

## Seznam tabulek a grafů

<u>Tab. č. 1</u>	Národní ukazatele pro Českou republiku a Španělsko za rok 2006 (není-li uvedeno jinak) .....	24
<u>Tab. č. 2</u>	Podíl populace ve věku 20-24 let s dokončeným nejméně vyšším sekundárním vzděláním v % .....	31
<u>Tab. č. 3</u>	Podíl populace ve věku 25-64 let s dokončeným nejméně vyšším sekundárním vzděláním v % .....	31
<u>Tab. č. 4</u>	Žáci ve věku druhého stupně základní školy studující na gymnáziu – absolutní počet a podíl všech žáků ve věku druhého stupně v % .....	36
<u>Tab. č. 5</u>	Míra účasti na preprimárním vzdělávání podle věku v jednotlivých letech v % .....	42
<u>Graf č. 1</u>	Distribuce státních výdajů na jednotlivé úrovně vzdělávání v České republice a Španělsku v roce 2004 .....	25
<u>Graf č. 2</u>	Bodové výsledky testů žáků, jejichž matka dosáhla nejvýše základního (ISCED 1 a 2), vyššího sekundárního (ISCED 3) a terciárního (ISCED 5 a 6) vzdělání v jednotlivých předmětech .....	38
<u>Graf č. 3</u>	Bodové rozdíly ve výsledcích testů žáků, jejichž matka dosáhla nejvýše základního a terciárního vzdělání .....	39
<u>Graf č. 4</u>	Bodové výsledky testů žáků v jednotlivých předmětech podle profese rodičů .....	40
<u>Graf č. 5</u>	Bodové rozdíly ve výsledcích testů žáků podle profese rodičů .....	40
<u>Graf č. 6</u>	Sociální podpora vybraných skupin obyvatelstva a vybraných sociálních jevů (% všech výdajů na státní sociální podporu) v roce 2003....	44
<u>Graf č. 7</u>	Podíl žáků navštěvující speciální školy na úrovni ISCED 0-3 v jednotlivých školních rocích v % .....	48
<u>Graf č. 8</u>	Podíl žáků s postižením vzdělávaný v běžných a speciálních školách na úrovni ISCED 0-3 ve školním roce 2003/04 v % .....	49
<u>Graf č. 9</u>	Podíl cizinců na populaci v jednotlivých letech .....	51
<u>Graf č. 10</u>	Podíl cizinců v jednotlivých úrovních vzdělávání ve školním roce 2005/06 v %.....	52

## Úvod

Význam vzdělání v současné společnosti klade vysoké nároky nejen na jeho kvalitu, ale především na všeobecnou dostupnost. Zajištění rovného přístupu ke vzdělání patří mezi hlavní priority školství všech vyspělých států za účelem duševního a intelektuálního rozvoje obyvatelstva a posilování konkurenceschopnosti země.

Podnětem pro zvolení tohoto tématu mi byla účast na diskusi v semináři kurzu sociální politika, jejímž tématem byla selektivita českého vzdělávacího systému, konkrétně klady a zápory segregace žáků na gymnázia. Tehdy jsem jako absolventka osmiletého gymnázia byla přesvědčena o užitečnosti a nezbytnosti těchto institucí, protože umožňují plně rozvíjet intelektuální možnosti žáků, kteří splní přijímací řízení. Během diskuse však vyvstaly další aspekty celé problematiky, jež mě přiměly přehodnotit tehdejší stanovisko a podívat se na existenci gymnázií z diskriminačního hlediska a z hlediska spravedlivého přístupu ke vzdělání. Postupně jsem se začala zabývat také dalšími faktory, které ohrožují rovné šance na vzdělání a které vystavují Českou republiku vlně kritiky státních i mezinárodních institucí a organizací.

Dosud bylo vytvořeno mnoho prací, jež reflektují vzdělanostní nerovnosti v České republice, a v důsledku rostoucí spolupráce mezi jednotlivými zeměmi vznikají četné mezinárodní studie, zabývající se z různých hledisek komparací vzdělávacích systémů pro účely jejich případného zdokonalování. V souvislosti se svým studijním pobytem na španělské univerzitě a s tehdy připravovaným vystoupením na iberoamerikanistické konferenci s příspěvkem srovnávajícím vzdělávací systém České republiky a Španělska jsem se rozhodla podrobit širší analýze rovnost v přístupu ke vzdělání v těchto dvou zemích. Na základě rozboru několika vybraných významných ukazatelů ukáží, která země se lépe vypořádává s požadavkem „demokratického vzdělávání“ (stejně šance pro všechny) a svá zjištění podložím konkrétními čísly a daty, získanými převážně v mezinárodních databázích Evropské unie a OECD, z originálních oficiálních dokumentů českého a španělského ministerstva školství a z databáze statistických úřadů těchto dvou zemí.

Práce je strukturovaná do tří tématických celků. První z nich seznamuje čtenáře s teoretickým kontextem zkoumané problematiky. Předmětem druhé části je analýza vzdělávacích soustav, vymezení jednotlivých úrovní podle mezinárodní klasifikační normy a charakteristika vzdělávacích možností českých a španělských žáků a studentů



na těchto úrovních. Za významnou část práce považuji třetí kapitolu, která obsahuje rozbor a komparaci vybraných nerovností, konkrétně těch, které jsou způsobeny nebo ovlivněny selektivitou vzdělávací soustavy, socioekonomickou situací rodiny žáka, zdravotním handicapem, cizí státní příslušností a příslušností k etnické menšině. Sledován je vznik těchto nerovností, jejich existence a eliminace v České republice a ve Španělsku.

# 1 VZDĚLÁVACÍ POLITIKA, ROVNOST A SPRAVEDLNOST V SOCIÁLNÍM KONCEPTU

Dříve než zahájíme samotnou komparaci vzdělávacích systémů a souvisejících nerovností, zaměříme se na teoretický kontext celé problematiky, vysvětlíme význam vzdělání v současném světě, principy a cíle vzdělávací politiky a zasadíme je do kontextu „evropské vzdělávací politiky“. Vysvětlíme klíčové pojmy celé problematiky, tj. princip rovnosti a spravedlnosti ve společnosti, a blíže se zaměříme na rovnost v přístupu ke vzdělání. Uvedeme možná pojetí rovnosti, která různí autoři aplikují na oblast vzdělávání.

## 1.1 Vzdělávací politika a význam vzdělání

Vzdělávací politika (educational policy) jednotlivých evropských zemí představuje nezastupitelný nástroj realizace cílů vzdělávací a sociální oblasti, který se ukazuje jako nezbytný pro zabezpečení osobního rozvoje obyvatel, reprodukci morálních a kulturních hodnot, pro zajišťování intelektuální úrovně jedinců a tím i vyvážené úrovně zaměstnanosti a konkurenceschopnosti. Prostřednictvím legislativních opatření upravuje vzdělávací systém země a principy jeho fungování tak, aby efektivně plnil své funkce. Funkce vzdělávání mohou být nahlíženy a děleny z různých perspektiv.

Krebs (2005) uvádí možné rozdělení na *funkce ekonomické* a *sociálně kulturní*. První z nich považuje vzdělání za důležitý faktor, ovlivňující ekonomický růst tím, že působí na úroveň znalostí a kvalifikaci pracovníků. Práce se stává složitější, čímž se zvyšují požadavky na kvalitu pracovních sil. A nejen to. Vzdělání má rovněž významný vliv na postoj jedince k práci a rozvíjí v dnešní době stále častěji požadované vlastnosti, jako je invence, flexibilita, schopnost dále se vzdělávat.

Sociálně kulturní funkce vzdělání se podílejí na morálním, duševním a intelektuálním rozvoji člověka, utvářejí jeho hodnoty a postoje. Touto cestou vzdělání

určuje také morální klima ve společnosti. Působení sociálně kulturních funkcí vzdělání může mít zprostředkovaně i ekonomický dopad<sup>1</sup>.

Jednotlivé funkce vzdělání se navzájem prolínají v širším celospolečenském kontextu a významně se podílejí na úrovni ekonomického a duchovního rozvoje každé společnosti. Společnost, kterou vědeckotechnický vývoj přetransformoval na společnost znalostní, a která je založena výhradně na nabytých vědomostech a získaných schopnostech. Založena na vzdělání, na schopnostech a možnostech se vzdělávat.

Z předchozího vyplývá, že je velmi důležité, jakým způsobem dokáže vzdělávací politika uspokojit poptávku po vzdělání a jakou formou konkrétně vzdělávání uskutečňuje. Cílem vzdělávací politiky, která svou činností řídí a ovlivňuje školské a mimoškolské instituce, je poskytovat kvalitní vzdělání všem jedincům a především zajišťovat pro všechny rovnost podmínek při vstupu do vzdělávacího systému a při průchodu tímto systémem tak, aby každý dosáhl odpovídající úrovně vzdělání.

V současné době představuje vzdělávací politika rychle se rozvíjející interdisciplinární oblast vědecké teorie a praxe, na jejímž poli působí nejen pedagogičtí pracovníci, ale i ekonomové a sociologové [Průcha 1999; 197]. Nejvýznamnějším subjektem v oblasti vzdělávání je stát.

Dynamika vzdělávací politiky neustále transformuje vzdělávací systémy tak, aby co nejlépe korespondovaly s aktuálními potřebami společnosti a trhu práce. Formují se stále nové priority (a s nimi související plány a programy), které reagují na stávající situaci v zemi, v Evropě a ve světě. A nejen to. Vymezování těchto priorit by mělo odrážet rovněž předpokládaný vývoj budoucí situace ve vzdělávání (daný např. demografickým a ekonomickým vývojem země).

### **1.1.1 Principy vzdělávací politiky**

Každá vzdělávací politika vychází z určitých zásadních myšlenkových konceptů, které určují její podobu v rámci všech probíhajících změn. Můžeme je shrnout do čtyř principů, jejichž posilování je důležité pro efektivní fungování vzdělávacího systému:

#### ***1. Princip rovnosti příležitostí ke vzdělání***

---

<sup>1</sup> Blíže Krebs et al. 2005, s. 412-416

## **2. Princip celoživotního vzdělávání**

## **3. Princip individualizace a diferenciac**

## **4. Princip internacionalizace** [Brdek, Vychová 2004; 23-24]

Princip rovných šancí v přístupu ke vzdělání, který je ukotven v chartě lidských práv, formálně zajišťuje dostupnost vzdělání každému, a to na takové úrovni, která je v souladu s jeho individuálními intelektuálními vlohami, schopnostmi a také zájmy a ambicemi. S tím souvisí značná diferenciac vzdělávacích systémů, jejíž míra se v jednotlivých zemích liší a jejímž úkolem je pokrýt rozmanitou poptávku po vzdělávání a zabezpečit přizpůsobení vzdělávacího systému individuálním potřebám všech jedinců. Výrazná pozornost je při tom věnována znevýhodněným skupinám studentů, u nichž se dá z nějakého důvodu předpokládat omezená možnost či schopnost dosáhnout odpovídajícího stupně vzdělání. Jedná se především o jedince se zdravotním handicapem, jedince odlišné etnické příslušnosti a jedince pocházející ze sociálně a ekonomicky znevýhodněného prostředí. Později uvidíme, že princip rovných šancí ve vzdělávání lze interpretovat různými způsoby, což souvisí se samotným pojetím rovnosti a sociální spravedlnosti ve společnosti.

Princip celoživotního vzdělávání souvisí se zmíněným vědeckotechnickým vývojem, v jehož důsledku nabyté znalosti rychle zastarávají a je potřeba neustále se učit novým věcem, neustále se vzdělávat. Koncept celoživotního učení v sobě zahrnuje vzdělávání od nejtějššího věku dítěte. Patří do něho „*všechny vzdělávací aktivity, které vedou ke zlepšování a zdokonalování znalostí, dovedností, zvyšování kvalifikace a osvojování nejnovějších poznatků po dobu celého života.*“ [Krebs 2005; 419]

Princip rovných šancí se prolíná s principem individualizace a diferenciac ve vzdělávání, jehož hlavním úkolem je zabezpečit individuální vzdělávání jedinců dle jejich vloh a schopností. K tomu je potřeba podporovat rozmanitost vzdělávacích subjektů, oborů a forem studia a oslabovat monopol státu ve vzdělávací politice (v mnoha evropských zemích se postupně prosazuje decentralizace ve vzdělávání).

V rámci principu internacionalizace má vzdělání napomáhat k toleranci a porozumění v multikulturním prostředí. Přibývá otázek řešených na mezinárodní úrovni a stále častěji se při jejich řešení využívá zkušeností z jiných zemí. Za tímto

účelem jsou prováděny rozsáhlé národní a mezinárodní výzkumy v oblasti vzdělávání a vznikají nadnárodní vzdělávací instituce, organizace a programy.

Na evropské úrovni jsou nejdůležitějšími institucemi zabývající se oblastí vzdělávání *OECD* (*Organisation for Economic Co-operation and Development*), *Evropská unie* a její orgány Evropská rada a Rada Evropské unie, *UNESCO* (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*). V roce 1975 bylo založeno *Evropské centrum pro rozvoj odborného školství (CEDE – FOP)*. Evropskou unií byla v roce 1981 zřízena informační síť *EURYDICE* (*Education Information Network in European Community*), jejíž součástí je rozsáhlá databáze *EURYBASE* (*The Information Database on Education Systems in Europe*). V duchu podpory mobility mladých lidí v rámci škol jednotlivých zemí za účelem jazykového a multikulturního vzdělávání byl založen např. program *Erasmus*.

### 1.1.2 Vzdělávací politika EU

Vzdělávání a s ním související rozvoj lidských zdrojů patří již po několik desítek let mezi hlavní priority Evropské unie. Lze ale hovořit o něčem, co bychom mohli nazvat evropskou vzdělávací politikou?

Vzdělávací systém každé členské země je chápán jako specifická součást národní politiky a kultury, veškeré kompetence v oblasti vzdělávání jsou proto ponechány v rukou jednotlivých vlád členských zemí. Tzv. evropská vzdělávací politika je pak tvořena na základě spolupráce členských zemí v duchu principu subsidiarity. Vzdělávací politika v Evropské unii patří do skupiny tzv. *doplňujících politik*, to znamená, že neexistuje jednotná centrálně řízená vzdělávací politika společná všem členským státům, můžeme zde však nalézt jisté trendy a doporučení jednotlivým zemím v této oblasti. Evropská unie zasahuje do vzdělávání členských států především formou finanční podpory, která je přisuzována jednotlivým zemím či regionům prostřednictvím strukturálních fondů (nejdůležitější *Evropský sociální fond* ESF) na základě společně přijatých cílů. Evropská unie věnuje pozornost otázkám vzdělávání řešeným na mezinárodní úrovni, jedná se např. o srovnatelnost kvalifikací, uznávání diplomů, podpora zaměstnanosti, adaptability absolventů škol, podpora multikulturality, rovného přístupu atd<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Více viz Europass: Vzdělávání v EU

Vznik jednotné vzdělávací politiky EU se do budoucna nepředpokládá, můžeme zde však sledovat, podobně jako v jiných oblastech evropské politiky, sjednocování základních mantinelů, vznik sdílených priorit a principů ve vzdělávání na pozadí snah o vytvoření znalostní společnosti a konkurenceschopnější unie. Společné trendy a principy se uplatňují ve všech zemích, ale míra jejich uplatňování a realizace je různá.

Vedle oficiálních smluv Evropské unie (Římská smlouva, Maastrichtská smlouva, Amsterodamská smlouva), které mimo jiné upravují v jisté míře také oblast vzdělávání, existuje celá řada dokumentů, v nichž členské země stanovují společná doporučení a cíle vzdělávací politiky. Jedná se o Bílé knihy, Zelené knihy, sdělení Evropské komise, memoranda aj. Jejich obsah není pro členské státy závazný, má pouze informativní nebo doporučující charakter. Jako příklad můžeme jmenovat *Zelenou knihu o evropské dimenzi ve vzdělávání* z roku 1993, Evropskou komisí byla v roce 1995 zpracována *Bílá kniha EU: Vyučování učení. Cesta k učící se společnosti* a v roce 1997 vydala Evropská komise dokument *Na cestě k Evropě vědění*<sup>3</sup>.

## 1.2 Rovnost a spravedlnost

Již jsme se seznámili s úlohou vzdělání v životě člověka a s cíly a principy vzdělávací politiky. Máme-li se věnovat spravedlivé distribuci vzdělání na základě principu rovných šancí, musíme se nejprve zamyslet nad samotným významem pojmů „sociální spravedlnost“, „rovnost“, „rovné šance“ v celospolečenském kontextu a vysvětlit různé možnosti nahlížení na aplikaci principu rovných šancí na oblast vzdělávání.

### 1.2.1 Rovnost a spravedlnost v sociálním konceptu

Nezbytnou podmínkou každé spravedlnosti (equity) jsou lidská práva. Od vyhlášení Všeobecné deklarace lidských práv v roce 1948 postupně dochází k upevnění postavení lidských práv v národních zákonodárstvích. Všeobecný požadavek spravedlnosti a rovnosti doprovází tvorbu každého právního řádu a je rovněž zakořeněn ve smýšlení lidí jako něco samozřejmého. I když nejsme schopni přesně definovat, co je a co není

---

<sup>3</sup> Více viz Europass: Vzdělávání v EU a dále Brdek, Vychová 2004, s. 32-35

spravedlivé, můžeme říci, že spravedlnost je pevně zakotvena v lidských hodnotách a v politické a sociální organizaci společnosti.

Krebs (2005) definuje z hlediska sociální politiky *sociální spravedlnost* jako spravedlnost spojenou s procesy rozdělování příjmů, bohatství a také životních příležitostí a předpokladů mezi občany, popř. skupiny občanů. Jindy bývá koncept sociální spravedlnosti redukován pouze na princip rovných příležitostí (equal opportunity), ale existují i jiná hlediska, podle nichž se dá sociální spravedlnost posuzovat (rovnost výsledků, výkonu atd.). Později tato hlediska podrobněji rozebereme v konkrétním kontextu vzdělávání.

Sociální spravedlnost je klíčovým principem sociální politiky (v tomto směru budeme považovat vzdělávací politiku za součást sociální politiky)<sup>4</sup>. Sociální politika ve svém nejširším významu formuje vztah jedince a sociálních podmínek jeho života prostřednictvím konkrétních opatření státu a jiných subjektů. Nejdůležitějším nástrojem sociální politiky k zabezpečení sociální spravedlnosti je *redistribuce*, jejíž cílem je zajistit každému důstojné podmínky života, zajistit rovné šance a přístup k veřejným statkům a institucím a regulovat konkurenci. Tímto způsobem sociální politika zmírňuje výchozí nerovnosti ve společnosti, jež jsou zapříčiněny objektivními sociálními podmínkami, které jedinec nemůže ovlivnit.

Pro označení státu, v němž sociální podmínky života člověka jsou věcí veřejnou a v němž se každému dostává určitého minima podpory a pomoci v nepříznivých životních situacích, se užívá označení *welfare state* (sociální stát). Není jednoduché stanovit ideální míru přerozdělování tak, aby zajistila efektivní fungování státu. Přílišná redistribuce nemotivuje jedince k práci a podnikání a naopak nízká míra redistribuce může ohrozit stabilitu společnosti a její rozvoj [Krebs 2005; 76-77, Potůček 1995; 35].

Jestliže úkolem sociální politiky je eliminovat nerovnosti ve společnosti, znamená to, že je redistribuce uskutečňována za účelem dosažení rovnosti? Není v zájmu žádné politiky nivelizovat podmínky života občanů. Jde především o to eliminovat ve společnosti nespravedlivé nerovnosti, tzn. nerovnosti založené na jiných faktorech než je vlastní úsilí a nadání člověka. V sociálně-politickém kontextu rovnost

---

<sup>4</sup> Při definování sociální spravedlnosti pracujeme se sociální politikou ve jejím nejširším pojetí, v němž zahrnuje politiku sociálního zabezpečení, rodinnou politiku, bytovou politiku, zdravotní politiku, politiku zaměstnanosti a vzdělávací politiku. V užším pojetí představují vzdělávací a sociální politika dvě nezávislé oblasti politické činnosti, přičemž první z nich může využívat principů druhé.

(equality) znamená, že „základní zájmy každé osoby se posuzují jako stejně závažné, že diskriminace mezi jedinci či skupinami je v souvislosti s těmito zájmy nepřijatelná“. [Potůček 1995; 42]. Proto musí být redistribuce nediskriminační. Stát musí rozdělovat všem stejně, musí zabezpečit každému občanovi určité existenční minimum a umožnit mu skutečně využívat formálně existující šance.

### **1.2.1 Rovnost v přístupu ke vzdělání**

Nyní máme dobrý teoretický základ k tomu, abychom objasnili problematiku rovnosti ve vzdělávání. Vezmeme-li v úvahu význam vzdělání a kvalifikace v životě člověka, principy vzdělávací a sociální politiky, koncepci sociální spravedlnosti a úlohu sociálního státu, podaří se nám poodhalit jádro rovného přístupu ke vzdělání.

Není pochyb o tom, že úroveň vzdělávání má klíčový dopad na rozvoj lidského kapitálu, růst ekonomiky a hospodářské konkurenceschopnosti. Dosažené vzdělání určuje výchozí pozici pro budoucí uplatnění jedince na trhu práce a prostřednictvím zaměstnání mu přiřazuje určitý sociální status a místo v hierarchii sociálních vrstev. V ideálním případě dosáhne jedinec takového vzdělání, které odpovídá jeho přirozenému nadání a úsilí; v realitě však navzdory snahám sociální a vzdělávací politiky můžeme stále spatřovat vliv dalších faktorů, omezujících přístup ke kvalitnímu vzdělání. Jedná-li se o faktory, které nemá jedinec ve své moci (socioekonomický status rodiny, národnost, náboženství, pohlaví, zdravotní stav atd.), vznikají rozdíly v dosaženém vzdělání založené na nerovných šancích, což představuje problém ohrožující samotný princip sociální spravedlnosti (a sociální soudržnosti společnosti). [Matějů, Straková 2006; 7]

Účast jedince na vzdělávání vyplývá v počáteční fázi z jeho práv i z jeho povinností. Ve všech vyspělých zemích existuje pojem ekvivalentní povinné školní docházky (compulsory education), pod kterým si můžeme představit soubor výchovných a vzdělávacích aktivit, jejichž cílem je osvojení klíčových kompetencí vzdělávanou osobou<sup>5</sup>. Škola aktivně podporuje osobní rozvoj, který přesahuje rámec

---

<sup>5</sup> Pojem klíčové kompetence (angl. key competences) definuje pedagogický slovník (Průcha, Mareš, Walterová; 2003) jako soubor požadavků na vzdělávání, zahrnující podstatné vědomosti, dovednosti, a schopnosti neverzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích. Nejsou vázány na jednotlivé předměty, nýbrž by měly být rozvíjeny jako součást obecného základního vzdělání. V České republice jsou klíčové kompetence vymezeny v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2004); ve Španělsku jsou ustaveny v zákonu Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990).



výchovy a vzdělávání v rodině. Školský systém by měl být koncipován tak, aby pomáhal talentovaným žákům rozvíjet jejich nadání a zároveň umožňoval i těm méně nadaným získat kvalitní vzdělání. Měl by rozvíjet pozitivní vztah k učení, posilovat motivaci žáků k dalšímu vzdělávání a poskytovat jim dostatečně rozmanité možnosti k uskutečňování tohoto postupu. Škola by měla seznamovat žáky s principy trhu práce v kontextu moderní doby a směřovat je k celoživotnímu učení.

Vzdělávací systémy musí zajišťovat velmi dobrou úroveň znalostí a dovedností a musí tuto úroveň spravedlivě a efektivně zvyšovat a přispívat tím ke zlepšování kvalifikace. S rozvojem znalostní společnosti můžeme pozorovat dva trendy ve vzdělávání:

- *rostoucí nároky na kvalitu,*
- *požadavek spravedlivé distribuce vzdělání*

Potůček označuje proces zajišťování rovného přístupu ke vzdělání jako *demokratizaci vzdělání* [Potůček 1995; 88]. Jak ji efektivně dosáhnout a udržet? Jaké nástroje použít k vyrovnání nespravedlivých nerovností a jak tyto nerovnosti rozeznat od nezájmu a nedostatku motivace se vzdělávat? Stojíme před jednou z nejdiskutovanějších otázek na poli politickém, ekonomickém a sociologickém.

### **Rovnost šancí, rovnost podmínek, rovnost výsledků**

Požadavek rovnosti ve vzdělávání není žádným nově vzniklým fenoménem dnešní doby. V 60. letech 20. století postavili úlohu vzdělání do centra pozornosti ekonomové studující determinanty individuálních příjmů a zdroje ekonomického růstu a započali tím sociologické a politické diskuse o úloze vzdělávacího systému v reprodukci ekonomické a sociální struktury společnosti [Matějů, Straková 2006; 8].

Jednou z významných postav, účastníci se dlouhodobě zmíněných probíhajících diskusí, byl americký profesor sociologie **James Coleman**, jehož studie odhaluje jak rozdíly mezi počátky školního vzdělávání v USA a ve Velké Británii, tak i značně diferencované výsledky vzdělávání související s etnickou příslušností. Colemanovy

objevy následně vyvolaly otázku, zda je dostačující zajistit **rovnost v přístupu** ke vzdělání, protože v jeho průběhu dále dochází k prohlubování počátečních nerovností<sup>6</sup>.

Někteří autoři zdůrazňují, že zajistí-li se všem stejné šance v přístupu ke vzdělání, odstraní se sice počáteční selekce a diskriminace, ale rozhodně se nezabrání nerovnostem vznikajícím v průběhu vzdělávání a nesrovnatelným výsledkům jednotlivých žáků. Proto je důležité poskytovat rovnocenné vzdělání, aby v jeho průběhu měli všichni žáci rovnocenné možnosti a šance uspět. Tito autoři požadují přísnou rovnost podmínek ve vzdělávání. Tato koncepce se nejvíce blíží **meritokratickému přístupu**, můžeme ji označit jako zásluhovou. Vychází z předpokladu, že je všem žákům umožněno studovat za naprosto stejných podmínek a za jediné přípustné nerovnosti pokládá ty, které jsou výsledkem nestejných schopností vzdělávaných, popř. různou mírou vynaloženého úsilí. Tento přístup je problematický z hlediska nesnadného vymezení a definování pojmů schopnost, nadání, snaha, které jsou určující pro „spravedlivé nerovnosti“ [Matějů, Straková 2006; 22].

Kritici meritokratického pojetí poukazují na existenci mnoho vnějších faktorů, ovlivňujících výkon žáků ve škole a znemožňujících zajištění rovných podmínek pro všechny (vliv rodinného zázemí, hodnotový systém a vzdělání rodičů atd.). Tyto faktory, které významně ovlivňují jedincovu motivaci a úsilí, je téměř nemožné odhalit. Proto se tito teoretici zaměřují více než na rovné podmínky na výsledky vzdělávání; požadují **rovnost výsledků**<sup>7</sup>. Vzdělávací systém by měl eliminovat počáteční nerovnosti a poskytnout všem žákům srovnatelné minimum základních dovedností. Připouští použití podpůrného mechanismu pozitivní diskriminace. Nerovnosti ve výsledcích přesahující rámec těchto dovedností nejsou považovány za nespravedlivé [Průcha 1999; 202].

Walterová ve své publikaci Úloha školy v rozvoji vzdělanosti uvádí vedle třech zmíněných způsobů pojetí spravedlnosti ve vzdělávání ještě dva další. Jsou jimi **„liberální pozice“** (paradoxně jsou charakteristické tím, že nevěnují otázce spravedlnosti žádnou pozornost) a **rovnost sociální aktualizace** (pohlíží na školu v celospolečenském kontextu, respektuje individuální odlišnosti, jež by měla zohledňovat individualizovaná výuka)<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> Blíže o výsledcích studie viz Průcha. J. 1999, s. 202

<sup>7</sup> Souhrn tohoto přístupu spolu s oběma předchozími viz příloha č. 1

<sup>8</sup> Blíže Walterová. E. 2004, s. 363-365

V průběhu druhé poloviny 20. století byl proveden nespočet výzkumů a analýz, monitorujících rozsah a charakter vzdělávacích nerovností v mnoha zemích světa, které daly vznik různým teoriím a prohloubeným koncepcím rovného přístupu ke vzdělání. Vyplývá z nich vážná skutečnost, že ať už je spravedlivý přístup ke vzdělání zajišťován na základě principu pozitivní diskriminace, demokraticky, nebo meritokraticky, reálně neexistuje vzdělávací systém schopný zajistit rovný přístup ke vzdělání [Potůček 1995; 88].

Na spravedlnost vzdělávacích systémů byl zaměřen výzkum *TIMSS* (Third International Mathematic and Science Study) z roku 1995. V letech 2000, 2003 a 2006 byly provedeny mezinárodní výzkumy *PISA* (Programme for International Student Assessment), sledující výsledky vzdělávání<sup>9</sup>.

### **Vliv sociálního prostředí a mezigenerační vzdělanostní mobilita**

Jednou z problematických otázek, které značně ovlivňují proces snižování nerovností, je tzv. *autoreprodukce vzdělání*. Dochází při ní k závislosti mezi vzdělávací dráhou jedince a úrovní dosaženého vzdělání jeho rodičů. Dítě rodičů se základním vzděláním spíše dosáhne této úrovně, než dítě vysokoškolsky vzdělaných rodičů, protože socioekonomické prostředí, v němž jedinec vyrůstá, má nezanedbatelný a mnohdy určující vliv na vzdělanostní aspirace a motivaci žáka. Tento fenomén má velmi negativní dopad na princip rovných šancí, kdy žáci z nedostatečně podnětného rodinného prostředí nedosahují srovnatelných výsledků jako jejich spolužáci z rodin, kde je vzdělání považováno za prioritu. Rozvoj talentů je omezen způsobem, který i sebelépe uspořádaný vzdělávací systém může jen těžko odstranit.

I přes zvyšující se kapacity škol a rostoucí životní úroveň se nedaří eliminovat nerovnosti studijních drah dětí z různých socioekonomických prostředí. Není účelné zajistit všem rovné šance k získání vzdělání a nezabývat se přitom otázkou, do jaké míry mají žáci z jednotlivých sociálních prostředí předpoklady tyto šance plně využít [Průcha 1999; 205].

Problematikou vlivu moderního vzdělávání na sociální nerovnosti se zabýval **Basil Bernstein** ve svém díle *Class, Codes and Culture*. Svou pozornost upínal ke způsobům komunikace příslušníků různých společenských vrstev a došel k závěru, že u

---

<sup>9</sup> Výsledky výzkumu dostupné na [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org), dále viz 3. kapitola této práce

dětí z nižších vrstev se v průběhu socializace rozvíjí jiný způsob vyjadřování a vnímání (tzv. jazykový kód), než u dětí z vyšších vrstev, což má později přímý vliv na jejich školní úspěšnost. Bernstein rozlišuje:

- **Omezené kódy:** typické pro děti nižších vrstev, komunikace spočívá na nevyslovených sdílených předpokladech (nutnost znát kontext a okolnosti řeči) a vyznačuje se jednoduchými větnými konstrukcemi, stavba vět a výběr slov jsou snadno předvídatelné.
- **Rozvinuté kódy:** typické pro děti z vyšších vrstev, komunikace je méně vázána na určitý kontext, využívá složitějších větných konstrukcí, umožňuje lépe vyjadřovat individuální názory a abstraktní představy.

Šance na úspěšnější vzdělávací dráhu mají podle Bernstaina děti disponující rozvinutým jazykovým kódem, který lépe koresponduje s akademickým prostředím školy [Giddens 1999; 398].

Autoreprodukcí vzdělání se dále zabývali P. Bourdieu a J. C. Passeron (v díle *La Réproduction*). Vliv sociálního prostředí na úroveň dosaženého vzdělání ve svém díle rozebírají P. M. Blau a O. D. Duncan. V obou případech se jedná o rozsáhlé teorie, jimiž se nebudeme v této práci dále zabývat.

Protipólem koncepce autoreprodukce vzdělání je *mezigenerační vzdělanostní mobilita*. Hovoříme o ní v případech, kdy děti dosáhnou odlišné úrovně vzdělání než jejich rodiče. V závislosti na povaze této odlišnosti rozlišujeme:

**a) mobilita sestupná** (dítě získá nižší úroveň vzdělání než jeho rodiče)

**b) mobilita vzestupná** (dítě získá vyšší úroveň vzdělání než jeho rodiče)

Snahou vzdělávacích systémů je maximálně podpořit vzestupnou vzdělávací mobilitu a zamezit mobilitě sestupné.

---

Vzdělávací politika každého evropského státu má svá specifika, obecně však o ní lze říci, že je realizována v duchu práva člověka na vzdělání a v duchu spravedlivé distribuce vzdělávacích šancí. Principem rovnosti ve vzdělávání se zabývají teoretikové již několik desetiletí, přičemž ho definují z různých hledisek. Četné teoretické a výzkumné práce přispívají k ukotvení tohoto principu v konkrétních jednotlivých vzdělávacích soustavách.

## 2 VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM ČESKÉ REPUBLIKY A ŠPANĚLSKA

V této kapitole si podrobněji přiblížíme vzdělávací systémy dvou evropských zemí, které jsou předmětem komparace. Nejprve se zaměříme na otázku legislativy a pravomocí zvláště v každé zemi a později charakterizujeme a porovnáme situaci na jednotlivých úrovních primárního a sekundárního vzdělávání v obou zemích. Vzhledem k rozsahu práce a šíři problematiky rovného přístupu na jednotlivých úrovních vzdělávání se budeme věnovat pouze úrovni primárního (a s ním souvisejícího preprimárního) a sekundárního vzdělávání; otázka přístupu k terciárnímu a dalšímu vzdělávání by vyžadovala samostatnou rozsáhlou studii.

Při deskripci a komparaci bylo využito dat publikovaných mezinárodní informační sítí o vzdělávání EURYDICE (při využití související databáze vzdělávacích systémů EURYBASE); dat OECD a Eurostat<sup>10</sup>.

Dále jsou použity informace z dokumentů MŠMT (Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky, 2007) a z publikace Jana Průchy *Vzdělávání a školství ve světě* (1999).

---

<sup>10</sup> Konkrétně se jedná o tyto zdroje informací: *National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms: Spain 2007, Czech Republic 2007* (dostupná pouze originální anglická verze); *Struktury systémů vzdělávání, odborné přípravy a vzdělávání dospělých v Evropě: Česká republika 2003, Španělsko 2003* (Structures of Education, Vocational Training and Adult Education Systems in Europe: Czech Republic, Spain – v případě Španělska není k dispozici novější verze dokumentu); *The Education System in Spain 2006/07*; *Organizace vzdělávací soustavy České republiky 2006/07* (The Education System in The Czech Republic); *Education at a Glance 2007: OECD indicators* (Pohled na školství v ukazatelích OECD).

## 2.1 Právomoci, principy, legislativa

### Česká republika

Důsledkem decentralizačních snah a v souvislosti se vstupem České republiky do Evropské unie prošla oblast vzdělávání v naší zemi v posledních letech řadou změn. Základní legislativa je ukotvena v Ústavě z roku 1992 a je dále rozvíjena ústavními zákony. 1. ledna 2005 vstoupil v platnost zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), který definuje hlavní zásady a cíle vzdělávání a výchovně vzdělávací soustavu (školy a školská zařízení), stanoví délku povinné školní docházky, upravuje právní postavení škol atd. Práva občanů na vzdělávání nejsou zakotvena v Ústavě, ale v Listině základních práv a svobod.

Hlavním řídicím orgánem v oblasti vzdělávání v České republice je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), které vypracovává strategické dokumenty a návrhy příslušných zákonů. Vedle MŠMT vykonávají státní správu v oblasti vzdělávání krajské úřady, obce a ředitelé škol.

- Kraje získaly pravomoci ve školství v roce 2003. Zřizují především střední školy a vyšší odborné školy. Každé dva roky zpracovávají dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v kraji, přičemž musí vycházet z dlouhodobého záměru České republiky, a každoročně vydává krajský úřad výroční zprávu o situaci v oblasti vzdělávání v kraji.
- Obce zřizují mateřské a základní školy.

Pro všechny školy je charakteristická právní subjektivita, která jim zaručuje jistou autonomii. Odpovědnost za kvalitu vzdělávání a za finanční řízení školy mají jejich ředitelé. Minimální velikost škol a minimální počet žáků ve třídě určuje zákon; nízký počet žáků často vede ke slučování a spojování škol.

Veřejně vysoké školy získaly autonomii ve všech oblastech řízení, naproti tomu státní vysoké školy mají omezenou autonomii - jsou zřizovány i financovány příslušnými ministerstvy<sup>11</sup>. Veřejné neuniverzitní školy jsou financovány vícezdrojově.

---

<sup>11</sup> V České republice existují v současné době dvě státní vysoké školy: Univerzita obrany a Policejní akademie (zřizovány Ministerstvem obrany a Ministerstvem vnitra)

Většinu prostředků (na mzdy zaměstnanců a učební pomůcky) přerozděluje MŠMT jednotlivým krajům podle počtu vzdělávaných osob a podle stanovených jednotkových výdajů (normativů). Ostatní výdaje hradí kraje nebo obce. Veřejné vysoké školy jsou z rozhodující části financovány přímo státem prostřednictvím MŠMT a k tomu hospodaří s vlastním majetkem. Soukromé a církevní neuniverzitní školy, které jsou v České republice zakládány od roku 1990, jsou dotovány podle normativů jako veřejné školy z rozpočtu MŠMT. K tomu mohou požadovat školné. Soukromé vysoké školy vznikají od roku 1998 a státní finance mohou získat pouze na obecně prospěšné programy.

### Španělsko

Španělský vzdělávací systém se v současné době nachází na sklonku rozsáhlé transformace, která byla vyvolána vytvořením Ústavy, definující Španělsko jako decentralizovaný stát. Ústava stanovuje základní legislativní principy vzdělávání a rozděluje pravomoci ve vzdělávání mezi stát, autonomní komunity a obce. Vedle Ústavy, která byla vyhlášena v roce 1978, v současnosti usměrňují vzdělávací systém také ústavní zákony, např. základní dokument o vzdělávání LOGSE (*Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*).

Celkovou organizaci vzdělávacího systému má na starosti Ministerstvo školství, kultury a sportu MECD (*Ministerio de educación, cultura y deportes*), které určuje minimální požadavky na vzdělávací zařízení, definuje minimální vzdělávací standardy a pravidla pro udělování titulů a řídí základní vzdělávání. Stát dále řeší otázku financování školských zařízení a odpovídá za činnost školní inspekce. Ze státních norem vychází vzdělávací politika jednotlivých regionálních vlád, které odpovídají za výkon a správu vzdělávacích systémů ve svých regionech. Na úrovni obcí působí Místní sdružení (*Corporaciones locales*), které spravují zařízení pro preprimární a primární vzdělávání a monitorují povinnou školní docházku. Spolupracují při tom se státem a autonomními komunitami.

V důsledku decentralizace získali autonomii všechny neuniverzitní veřejné školy a také *Centros privados concertados* (soukromá zařízení financovaná z veřejných zdrojů). Samy si tvoří vlastní model organizační a pedagogické správy a mají určitou autonomii v oblasti hospodaření. Vysoké školy mají autonomii v personální oblasti a v oblasti finanční a hospodářské správy.

Stejně jako v České republice můžeme i ve Španělsku rozlišit školy veřejné a školy soukromé. Veřejné školy spolu s *Centros concertados* jsou financovány z veřejných fondů převážně prostřednictvím Ministerstva školství, kultury a sportu a prostřednictvím školské správy v autonomních komunitách. Oba tyto typy vzdělávacích institucí na neuniverzitní úrovni vzdělávání poskytují bezplatné vzdělávání, přičemž rodiče hradí náklady na dopravu a stravování žáka, nákup pomůcek atd., v závislosti na výši rodinných příjmů. Vedle *Centros concertados* existují soukromé školy, tzv. *Centros no concertados*, které nejsou financovány z veřejných zdrojů a mohou si tak určovat školné.

Co se týče univerzitního vzdělávání, veřejné univerzity disponují s přidělenými prostředky, navrhují svůj rozpočet a mají hospodářskou a finanční autonomii stejně jako univerzity soukromé, které vlastní soukromá fyzická nebo právnická osoba.

---

Předtím než zahájíme rozbor vzdělávacích systémů České republiky a Španělska, uvedeme několik souhrnných ukazatelů, charakterizujících obě země

#### STATISTIKA

---

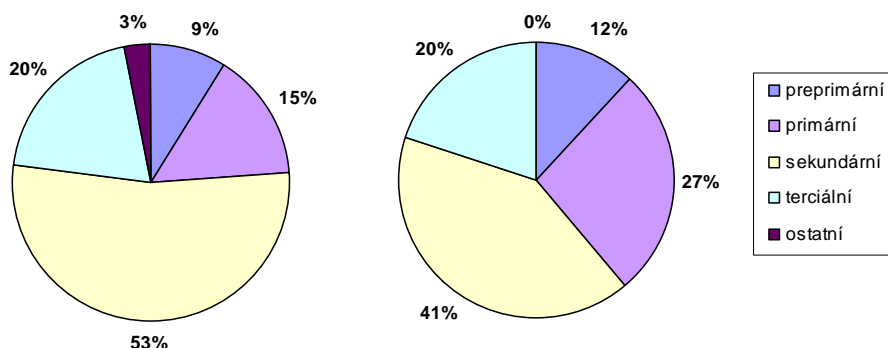
**Tab. č. 1:** Národní ukazatele pro Českou republiku a Španělsko za rok 2006 (není-li uvedeno jinak)

	Česká republika	Španělsko
Počet obyvatel	10 251 079	43 758 250
Podíl populace ve věku 0-14 let v %	14,6	14,5
Podíl populace cizinců v %	2,52	9,15
HPD na jednoho obyvatele v US\$	20 538	27 169
Celkové veřejné výdaje na vzdělávání: podíl HDP v % (2004)	4,37	4,25
Celkové veřejné výdaje na vzdělávání: podíl všech vládních výdajů v % (2004)	10	11
Podíl výdajů domácnosti věnovaných na vzdělávání v %	0,6	1,4

Zdroj: Eurostat



**Graf č. 1: Distribuce státních výdajů na jednotlivé úrovně vzdělávání v České republice (vlevo) a Španělsku (vpravo) v roce 2004**



Zdroj: UIS

## 2.2 Charakteristika povinného vzdělávání

V následující části se již zaměříme na deskripci a komparaci vzdělávacích systémů České republiky a Španělska z hlediska jejich strukturních složek<sup>12</sup>. Budeme přitom používat mezinárodní normu pro klasifikaci vzdělávání *ISCED* (International Standard Classification of Education) z roku 1997<sup>13</sup>, která má usnadnit mezinárodní srovnávání vzdělávacích systémů tím, že definuje jednotlivé úrovně vzdělávání podle věku, kdy do nich jedinec vstupuje, podle jejich délky a obsahu.

### 2.2.1 Edukační prostředí před zahájením povinné školní docházky - preprimární vzdělávání

Zabýváme-li se vzdělávací dráhou jedince, musíme začít na samé startovní. V kolika letech se na tuto čáru postaví, je značně individuální záležitost. Obecně však platí, že se tak děje ještě před započtím povinného vzdělávání. Samotný fakt, že český školský zákon z roku 2004 rozšiřuje bezplatnost vzdělávání ve veřejných školách o poslední rok předškolního vzdělávání, nás utvrzuje v tom, že spolu s požadavkem rovného přístupu

<sup>12</sup> Schémata vzdělávacích systémů viz příloha č. 2

<sup>13</sup> Norma byla vytvořena v roce 1978 (UNESCO). V roce 1997 byla přepracována a přijata jako ISCED 1997 na Generální konferenci UNESCO. Viz příloha č. 3

ke vzdělání stoupá význam výchovy a vzdělávání dítěte před jeho samotným vstupem do školy.

Preprimární čili předškolní vzdělávání (ISCED 0) představuje základní stavební kámen vzdělávací dráhy jedince. Je důležité z hlediska sociálního, intelektuálního, morálního a tělesného rozvoje dítěte a znamená vstup dítěte do vzdělávacího systému, jeho seznámení se světem školy. Napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do školy a rozvíjí u nich základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání (v dnešní době je preprimární vzdělávání považováno za součást celoživotního vzdělávání).

V České republice poskytují předškolní vzdělávání mateřské školy, které školský zákon nově ustavuje jako druh školy (dosud se jednalo o vzdělávací zařízení). Jsou určeny dětem ve věku od 3 do 6 let. Pro mladší děti obce zřizují jesle. Ve Španělsku probíhá preprimární vzdělávání ve dvou cyklech: předškolní výchova (Educación Preescolar) určená dětem od 0 do 3 let a dětské vzdělávání (Educación Infantil) pro děti od 3 do 6 let. Instituce poskytující preprimární vzdělávání jsou veřejné (escuelas infantiles) nebo soukromé (centros de educación infantil). České i španělské preprimární vzdělávání je organizováno podle školského modelu, tzn. že děti jsou rozděleny do tříd podle věku. Obsah vzdělávání je koncipován tak, aby dítě bylo co nejlépe připraveno na přechod do úrovně primárního vzdělávání.

Přestože je v obou zemích preprimární vzdělávání nepovinné, účastní se ho poměrně velká část předškoláků.

### **2.2.2 Realizace povinné školní docházky**

Úkolem povinného vzdělávání je poskytnout všem jedincům jednotnou úroveň základního vzdělání, která se však v různých zemích může lišit. Hlavní rozdíly jsou patrné v délce, struktuře a v obsahu vzdělávání. Ačkoli je v České republice délka povinného vzdělávání jiná než ve Španělsku, v případě obou zemí platí, že povinné vzdělávání sestává z úrovně primárního vzdělávání (ISCED 1) a nižšího (povinného) sekundárního vzdělávání (ISCED 2).

#### - Délka a struktura -

V **České republice** žáci navštěvují instituce povinného vzdělávání 9 let, od 6 do 15 let. Těmito institucemi rozumíme základní školy, které poskytují tzv. základní vzdělání, jehož délka je shodná s délkou povinného vzdělání, nebo víceletá gymnázia a osmileté konzervatoře. Základní školy mají dva stupně, které odpovídají rozdělení úrovní ISCED 1 (1. stupeň: 1. – 5. ročník) a ISCED 2 (2. stupeň: 6. – 9. ročník). Po ukončení prvního stupně mohou žáci plnit druhý stupeň na gymnáziu, které nabízí možnost poněkud náročnějšího vzdělávání žákům, které projdou přijímacím řízením<sup>14</sup>.

Na rozdíl od České republiky trvá povinné vzdělávání ve **Španělsku** 10 let, od 6 do 16 let. Na úrovni primárního vzdělávání (Educación Primaria) trvá šest let a je rozděleno do třech dvouletých cyklů. Úroveň sekundárního vzdělávání (Educación Secundaria Obligatoria) pak tvoří dva dvouleté cykly. Vzdělání poskytují colegios de educación primaria a institutos de educación secundaria, popř. konzervatoře (conservatorios) a integrované školy (centros integrados).

#### - Obsah a cíle -

Obsah povinného vzdělání je koncipován tak, aby všem žákům umožnil osvojit si znalosti a dovednosti v oblasti gramotnosti, komunikace, tvořivého myšlení, samostatnosti a spolupráce. Důraz je kladen na schopnosti uplatňovat nabyté znalosti, řešit problémy, uplatňovat svá práva a převzít zodpovědnost za své povinnosti. Povinné vzdělání má žáky připravit na další vzdělávání nebo na vstup do světa práce.

V **České republice** jsou cíle povinného vzdělávání definovány školským zákonem a jejich plnění zajišťují rámcové vzdělávací programy (upravují formu, délku a povinný obsah vzdělávání). V roce 2004 nabyl platnosti **Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání** (RVP ZV), který definuje devět základních vzdělávacích oblastí. Na jeho základě si školy vytváří vlastní vzdělávací programy od září 2005. Musí při tom dodržovat zařazení povinných předmětů a jejich hodinovou dotaci. Minimální počet vyučovacích hodin je v České republice 607 pro primární a okolo 700 pro sekundární vzdělávání (evropský podprůměr) ročně [Průcha 1999; 77]. Vedle

---

<sup>14</sup> Takto institucionálně ukotvená selektivita vzdělávacího systému na úrovni přechodu mezi primárním a sekundárním vzděláváním je v Evropě velmi neobvyklá. Výrazně ohrožuje rovný přístup ke vzdělání. Budeme se jí proto podrobně věnovat v kapitole č. 3

povinných předmětů mohou školy od sedmého ročníku zavádět volitelné předměty. Učební plán víceletých gymnázií a konzervatoří se od plánu základních škol liší.

Také ve **Španělsku** jsou minimální požadavky na vzdělávání vytyčeny na státní úrovni. Na jejich základě vymezuje každá autonomní komunita vlastní oficiální kurikulum<sup>15</sup>. Ministerstvo školství, kultury a sportu předepisuje základní kurikulum, uspořádané do šesti vzdělávacích oblastí, tvořící nejvíce 55%, resp. 65% z celkového vyučovacího času. Minimální počet vyučovacích hodin je 810 pro primární a 898 pro nižší sekundární vzdělávání (evropský nadprůměr) ročně<sup>16</sup>. Vyučovacím jazykem je španělština a v autonomních oblastech, které mají vlastní oficiální jazyk (katalánština, galicijština, valencijština, baškitština), probíhá výuka i v tomto jazyce.

Mezi vyučovanými předměty musí být povinně nabízeno náboženství, účast žáků však není povinná. Ve třetím ročníku sekundárního vzdělávání si žáci volí technologické nebo vědecko-humanitní zaměření a ve čtvrtém ročníku vybírají z technologického, přírodovědního a humanitního zaměření. Tento poslední ročník připravuje žáky na postobligatorní studium nebo na vstup na trh práce. Conservatorios a centros integrados (hudební a taneční školy) poskytují umělecké vzdělání.

#### - Organizace školního roku -

Školní rok v České republice začíná 1. září a končí 30. června, zatímco ve Španělsku se tato data v různých autonomních komunitách liší – pohybují se mezi 2. až 23. zářím a 13. až 30. červnem. Jedna vyučovací hodina trvá 45 minut v České republice a 60 minut ve Španělsku (výjimečně se může v jednotlivých autonomních komunitách lišit).

### **2.3 Charakteristika postobligatorního sekundárního vzdělávání**

Převážná většina žáků, kteří úspěšně získají povinné vzdělání, pokračuje v dalším vzdělávání na úrovni ISCED 3, tzn. na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání. Jedná se o nepovinné vzdělávání všeobecného nebo odborného, popř. profesního zaměření,

---

<sup>15</sup> Pedagogický slovník (Mareš et al.; 2003) definuje 3 významy pojmu kurikulum (angl. curriculum): 1) vzdělávací program, projekt, plán. 2) průběh studia a jeho obsah. 3) obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení. V textu pracujeme s prvními dvěma významy pojmu kurikulum.

<sup>16</sup> Eurydice: Summary sheets on education systems in Europe: Spain 2003, str. 2

kteřé má připravit absolventy na vstup do zaměstnání, nebo na vstup do úrovně terciárního vzdělávání. Konkrétní podoba poskytovaného vyššího sekundárního vzdělávání je v jednotlivých zemích velmi různorodá. V České republice i ve Španělsku mají žáci na výběr z několika různých forem vyššího sekundárního vzdělávání, které se liší formou, délkou, obsahem a také možnostmi dalšího uplatnění na trhu práce nebo na terciární úrovni vzdělávání.

V druhé polovině 20. století zažilo postobligatorní vzdělávání obrovský rozmach, vyvolaný ekonomickými potřebami a politickými vlivy poválečné Evropy. Rostly požadavky na úroveň vzdělání pracovní síly a v rámci politických ideologií se prosazovaly snahy zajistit rovné šance na vzdělání pro všechny. Zakládaly se nové instituce a rostl počet žáků v nich začleněných

V České republice se žáci s ukončenou povinnou školní docházkou mohou vzdělávat na gymnáziích, středních odborných školách, středních odborných učilištích a na konzervatořích. Vzdělání na jednotlivých typech škol je ukončené maturitní zkouškou (čtyřleté obory nebo dvouleté nástavbové studium pro žáky s výučním listem), odbornou zkouškou (tříleté obory) nebo absolutoriem (konzervatoře). Pouze obory zakončené maturitní zkouškou umožňují další studium na terciární úrovni vzdělávání.

#### - Všeobecné vzdělávání -

**Gymnázia**, poskytující všeobecné vzdělání v délce 4, 6 nebo 8 let (šestiletá a osmiletá gymnázia zasahují svým obsahem do povinného vzdělávání a jejich dva, resp. čtyři ročníky spadají do úrovně nižšího sekundárního vzdělávání) jsou zakončena maturitní zkouškou a připravují studenty výhradně na další studium. Nabízejí 12 různých zaměření.

Tomuto typu školy se svým obsahem podobá **španělské** dvouleté studium **Bachillerato**, které v rámci tří různých zaměření poskytuje relativně všeobecné vzdělání za účelem připravit studenty na studium na univerzitě nebo na specifickou vyšší profesní přípravu (výjimečně pro trh práce). Nabízejí ho školy sekundárního vzdělávání a úspěšní studenti získají titul Bachiller.

- Odborné/profesionální vzdělávání -

Odborné vzdělávání nabízejí v České republice **střední odborné školy**, které zajišťují čtyřleté obory zakončené maturitní zkouškou (student získá střední vzdělání s maturitní zkouškou) a jednoleté a dvouleté obory ukončené závěrečnou zkouškou (student získá střední vzdělání). Střední odborné školy nabízejí rovněž dvouleté nástavbové studium s maturitní zkouškou (ISCED 4) pro absolventy z **odborných učilišť**. Tito absolventi získali výuční list po třech letech odborné přípravy, který zahrnuje odborný výcvik na pracovištích. Střední odborná učiliště rovněž nabízejí nástavbové studium.

Ve Španělsku se profesionální vyšší sekundární vzdělávání nazývá **Formación Profesional Específica** (specifická profesionální příprava). Je rozděleno do dvou úrovní - střední úroveň pro studenty od 16 let trvá 1,5 až 2 roky a student získá certifikát Técnico a daném oboru, vyšší úroveň pro studenty od 18 let a patří již do vysokoškolského neuniverzitního vzdělávání. Obsah vzdělávání specifické profesionální přípravy je uspořádán do teoreticko-praktických modulů, které jsou přizpůsobeny příslušné kvalifikaci a také zahrnují praxi na pracovišti.

- Vzdělávání se zvláštním režimem -

V České republice i ve Španělsku existuje typ vyššího sekundárního vzdělávání se zvláštním režimem. V případě první země se jedná o šestileté nebo osmileté konzervatoře, které poskytují umělecké nebo umělecko-pedagogické vzdělání a které jsou zakončeny absolutoriem (dosahují úrovně ISCED 5) nebo maturitní zkouškou. V případě Španělska se jedná o studium jazyků, umění nebo vzdělávání vedoucí k titulu sportovní technik (titul Técnico Deportivo má stejnou váhu jako titul Técnico ve specifické profesionální přípravě).

---

Jak poukazuje Průcha (1999), dosud bylo provedeno mnoho mezinárodních komparací, popisujících strukturu školských systémů a míry účasti populace v jednotlivých úrovních nabízeného vzdělávání. Důležitější pro vyhodnocování úrovně vzdělanosti lidských zdrojů je však srovnávání obsahů a výsledků vzdělávání. Je potřeba srovnávat kurikula jednotlivých zemí, časovou dotaci vyučovaných předmětů a výsledky, které vznikají na základě těchto konkrétních obsahů vzdělávání. Jedná se o velice problematický požadavek z hlediska variability předepsaného kurikula během vyučování a z hlediska nestejně míry osvojování tohoto kurikula žáky.

Rozdíly v kurikulech České republiky a Španělska zde nebudeme podrobněji rozebírat, jedná se o velice rozsáhlé téma. Můžeme však porovnat úroveň vzdělanosti v těchto zemích, k čemuž nám poslouží některé z mezinárodních ukazatelů.

Jeden ze základních ukazatelů vzdělanosti v mezinárodním srovnávání má název **vzdělanost obyvatelstva** (educational attainment of the population) charakterizující strukturu obyvatelstva s určitou minimální dosaženou úrovní vzdělání. Tabulky č. 2 a č. 3 charakterizují vývoj úrovně vzdělanosti v České republice a ve Španělsku a pro představu je uveden průměrný údaj zemí Evropské unie.

## STATISTIKA

---

**Tab. č. 2:** Podíl populace ve věku 20-24 let s dokončeným nejméně vyšším sekundárním vzděláním v %

	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Česká republika	90.6	92.2	92.1	91.4	91.2	91.8
Španělsko	65.0	63.7	62.2	61.2	61.8	61.6
Průměr EU (27 zemí)	76.6	76.7	76.9	77.1	77.4	77,8

Pramen: Eurostat

**Tab. č. 3:** Podíl populace ve věku 25-64 let s dokončeným nejméně vyšším sekundárním vzděláním v %

	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Česká republika	86.3	87.9	88.5	89.1	89.9	90.3
Španělsko	40.4	41.7	43.2	45.0	48.5	49.4
Průměr EU (27 zemí)	64.9	65.8	67.0	68.3	69.3	70.0

Pramen: Eurostat

Z tabulek č. 2 a 3 je zřejmé, že Španělsko patří k zemím s nejnižší úrovní vzdělanosti z hlediska podílu osob s ukončeným vyšším sekundárním vzděláním. Mladší generace dosahuje lepších výsledků, to znamená, že se zde úroveň vzdělanosti postupně zvyšuje.

Česká republika se nachází na opačné straně vzdělanostního spektra, její výsledky dlouhodobě výrazně přesahují evropský průměr.

---

Struktura a charakter vzdělávacích soustav České republiky a Španělska vykazují některé odlišné rysy, které, jak uvidíme později, mají zásadní vliv na rovnost v přístupu ke vzdělání v těchto zemích. Diferenciace soustav na úrovni primárního a sekundárního vzdělávání a dostupnost preprimárního vzdělávání jsou charakteristiky, které nás budou blíže zajímat při komparaci vzdělanostních nerovností v následující kapitole.



### **3 Faktory ohrožující rovný přístup ke vzdělání a způsoby jejich eliminace v České republice a ve Španělsku**

Ve všech vyspělých zemích můžeme dnes díky rozsáhlé výzkumné činnosti v oblasti vzdělávání najít a popsat celou řadu faktorů, jež mohou mít fatální dopad na průběh vzdělávací dráhy jedince. Vzdělávací politika všech těchto zemí, tedy i Španělska a České republiky, proto věnuje zvláštní pozornost takovým skupinám žáků, u kterých se dá z nějakého důvodu předpokládat, že jejich přístup ke vzdělání bude těmito faktory negativně, ale i pozitivně ovlivněn.

S důrazem na lidská práva a v duchu principu sociální spravedlnosti, jenž jsou oporou stability a soudržnosti společnosti, jsou diskutována a realizována opatření, vedoucí k eliminaci existujících nebo reálně hrozících nerovností, s hlavním cílem zajistit pro všechny rovné šance na vzdělání. K tomu využívá vzdělávací soustava specifických nástrojů, které nacházejí oporu v legislativním zázemí vzdělávací politiky na poli jednotlivých škol, krajů, zemí i na poli nadnárodních institucí a organizací. Vznikají zákony, programy a další legislativní opatření, jejichž úkolem je pomoci znevýhodněným vyrovnat se s jejich handicapem a umožnit jim rovný přístup k takové úrovni vzdělání, která odpovídá jejich reálným možnostem, schopnostem a ambicím.

Budeme se zabývat nerovnostmi, které plynou ze samotného uspořádání českého a španělského vzdělávacího systému (selektivita vzdělávacích soustav), a souvisejícími nerovnostmi socioekonomickými. Předmětem komparace dále bude vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami (žáci a studenti se zdravotním postižením, děti cizinců, romští žáci).

#### **3.1 Selektivita vzdělávací soustavy**

Existují-li nějaké charakteristiky uspořádání vzdělávacího systému, které samy o sobě zapříčiňují nerovnosti vzdělávacích příležitostí, pak se jednoznačně jedná o míru selektivity příslušné soustavy. Selektivita může nabývat různých podob, vždy je však ve

svém principu zásadním ukazatelem vzdělanostních nerovností v zemi a to je důvod, proč se jí zabývají četné národní i mezinárodní výzkumy a analýzy. Na jejich základě pak můžeme určit, že Česká republika patří mezi země, kde selektivita vzdělávací soustavy představuje závažný problém na všech úrovních vzdělávání, zatímco Španělska se tento problém dotýká jen ve velmi malé míře.

### Česká republika

Český vzdělávací systém vykazuje vysokou míru selektivity, projevující se na všech úrovních vzdělávání a dotýkající se různých skupin žáků. Dochází zde k segregaci nadaných žáků na gymnázia a do škol a tříd s rozšířenou výukou některého předmětu, k vyčleňování žáků ze socioekonomicky znevýhodňujícího prostředí do zvláštních (nově praktických) škol a ve vysoké míře také k oddělenému vzdělávání postižených dětí ve speciálních školách.

V prvním případě zapříčiňuje sám vzdělávací systém vznik a prohlubování nerovností ve vzdělávání, a to již na úrovni povinného vzdělávání (k první selekci zde dochází již ve věku 11 let), čímž naprosto popírá všechny trendy spravedlivého a rovného vzdělávání. Vytváří nerovnosti tam, kde by nemusely vůbec existovat. Vedle toho nedokáže efektivně eliminovat nerovnosti stávající a často uplatňuje jednoduchý způsob vyčleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z hlavního proudu vzdělávání a jejich zařazování do oddělených speciálních a praktických škol.

Původně jednotný systém povinného vzdělávání byl v České republice přetransformován novelou školského zákona roku 1990. Došlo k zásadní institucionální diferenciaci, v níž hlavní roli hrála a dodnes hrají *víceletá gymnázia*. Do roku 1990 existovala pouze čtyřletá gymnázia, poskytující vyšší sekundární vzdělání žákům se splněnou povinnou školní docházkou. Zmíněná novela umožnila zakládání šestiletých a osmiletých gymnázií, které nabízejí vybraným žákům náročnější vzdělávání již na úrovni povinného vzdělávání. Ve věku 11 let, po ukončení prvního stupně základní školy (ISCED1), dochází u žáků k diferenciaci vzdělávacích drah<sup>17</sup>, v níž se promítají nejen jejich intelektuální schopnosti, ale také další faktory, jako je socioekonomická situace a vzdělanost rodiny, z níž pocházejí.

---

<sup>17</sup> Zatímco přechod mezi jednotlivými stupni základní školy je automatický, přechod na gymnázium je možný pouze po úspěšném absolvování přijímací zkoušky

Z hlediska principu individualizace a diferenciacce ve vzdělávání se může tento selektivní postup zdát jako přínosný, na druhou stranu ho však na základě našeho vymezení můžeme označit jako sociálně nespravedlivý a diskriminační. A to je fakt, kterého si všímají a který kritizují nejen české, ale i zahraniční či nadnárodní instituce a organizace.

Selektivita svou podstatou působí proti všem současným trendům ve vzdělávání, především proti snahám poskytovat všem rovnocenné šance na vzdělání. Její odpůrci poukazují na skutečnost, že v důsledku odlivu nadaných žáků na gymnázia dochází ke snížení úrovně žáků na základních školách a ke snížení jejich motivace k učení a k dalšímu vzdělávání. V České republice můžeme nalézt mnoho zastánců jednotného povinného vzdělávání z řad vědeckých pracovníků i široké veřejnosti, jejich snahy však nemají v praxi doposud významnější efekt. Například v dokumentu *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice Bílá kniha (2001)* jeho tvůrci proklamují postupné rušení víceletých vzdělávacích programů gymnázií. „Do jejich prvních ročníků by neměli být žáci přijímáni od roku 2002. Počínaje rokem 2005 tedy budou již všechny děti procházet devíti ročníky základní školy, zatímco dnes odchází v 5. a 7. ročníku do víceletých gymnázií přes 10 % žáků“ [MŠMT 2001; s. 28].

Tato vize nebyla naplněna a i do budoucna se zrušení víceletých gymnázií jeví jako těžko splnitelný úkol.

Podíváme-li se na konkrétní čísla, zjistíme, že podíl žáků přestupujících z druhého stupně ZŠ na gymnázia se pohybuje na úrovni:

- *cca 9% ze žáků 5. ročníků na osmiletá gymnázia*
- *cca 2% žáků ze 7. ročníků na šestiletá gymnázia.*

Počet žáků na gymnáziích v posledních pěti letech stoupá, výsledný podíl mírně překračuje hranici 10% podílu odchodů, stanovenou v dlouhodobém záměru České republiky. Ze současných cca 43 tisíc žáků by mělo do roku 2010 dojít ke snížení tohoto počtu alespoň o 10 tisíc žáků [MŠMT, 2007].

**Tab. č. 4: Žáci ve věku druhého stupně základní školy studující na gymnáziu – absolutní počet a podíl všech žáků ve věku druhého stupně v %**

	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07
Počet	42 360	41 841	42 115	42 447	43 048	42 901
Procenty %	9,44	9,30	9,51	9,75	10,16	10,90

Pramen: Eurydice, ÚIV

Walterová (2004) používá pro označení odděleného vzdělávání na gymnáziích či praktických školách pojmu *vnější diference* vzdělávacího systému (tracking, streaming). Pod toto označení spadají též školy poskytující rozšířenou výuku některého předmětu (diference na úrovni institucí) a školy rozdělující žáky do různých tříd na základě jejich schopností, např. do tříd s rozšířenou výukou některého předmětu (diference na úrovni jedné instituce). Žáci zařazení do těchto škol či tříd jsou vzdělávání odděleně po celou dobu vyučování. V České republice dochází k vyčleňování žáků do tříd s rozšířenou výukou některého předmětu již na úrovni primárního vzdělávání (ředitelé škol mohou diferencovat výuku ve škole zřízením těchto tříd od 3. ročníku, tzn. že k jisté segregaci dětí dochází ve věku 9 let).

Oproti tomu *vnitřní diference* (ability grouping, setting), při níž dochází k vytváření skupin žáků uvnitř třídy, jsou všichni vzdělávání společně v jedné třídě a k rozdělení dochází pouze při výuce určitého předmětu [Walterová 2004; 366-368].

### Španělsko

Ve Španělsku není vzdělávací systém na úrovni povinného vzdělávání diferencován. Všechny děti mají přístup ke stejným možnostem vzdělávání v rámci oficiálně předepsaných kurikulárních oblastí. To znamená, že na všechny žáky je kladen stejný stupeň očekávání, alespoň formálně. Jednotná očekávání od žáků aplikovaná v rozličných sociálních kontextech však vyvolávají značné napětí mezi pedagogy. Na druhou stranu je tímto způsobem uplatňován demokratický princip a dochází k jeho aplikaci na vzdělávací systém.

Španělsko si zvolilo náročnější cestu všem přístupného jednotného povinného vzdělávání a stejně jako ostatní země s povinným vzděláváním neselektivního charakteru se musí vypořádat s postupným zvyšováním norem (standardů) pro všechny žáky dané věkové skupiny. To má negativní dopad na úspěšnost žáků na úrovni povinného vzdělávání a jejich účast na vyšším sekundárním vzdělávání.

I v dalších oblastech, jako je vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vykazuje španělský systém velmi nízkou míru selektivity. Jak uvidíme v kapitole 3.3., školám se na všech úrovních vzdělávání úspěšně daří uspokojovat vzdělávací potřeby většiny žáků se speciálními potřebami.

### **3.2 Socioekonomická situace rodiny**

Předchozí kapitola ilustruje fakt, že není fakticky možné dosáhnout rovného přístupu ke vzdělání za situace, kdy vzdělávací systém nabízí tolik různých vzdělávacích drah. Vysoká selektivita české vzdělávací soustavy dává žákům a jejich rodičům možnost volby, která odráží intelektové schopnosti a aspirace dítěte a spolu s nimi také hodnotovou orientaci a socioekonomickou situaci jeho rodiny. Důležitost, která je v rodinách s různým socioekonomickým statusem přikládána významu vzdělání, se liší, stejně tak, jako objem času, prostředků a úsilí, které jsou ochotny do vzdělávání svých dětí investovat. A to je fakt, který platí nejen v České republice, ale ve všech vyspělých zemích, tedy i ve Španělsku. Budeme se proto nyní zabývat otázkou, nakolik celkové dosažené vzdělání a úspěšnost dítěte ve škole závisí na sociálním a ekonomickém zázemí, v němž vyrůstá. Dále nás bude zajímat, jakým způsobem oba státy eliminují takto vzniklé nebo hrozící nerovnosti ať už přímo prostřednictvím výdajů na vzdělávání nebo nepřímo skrze státní sociální podporu a pomoc.

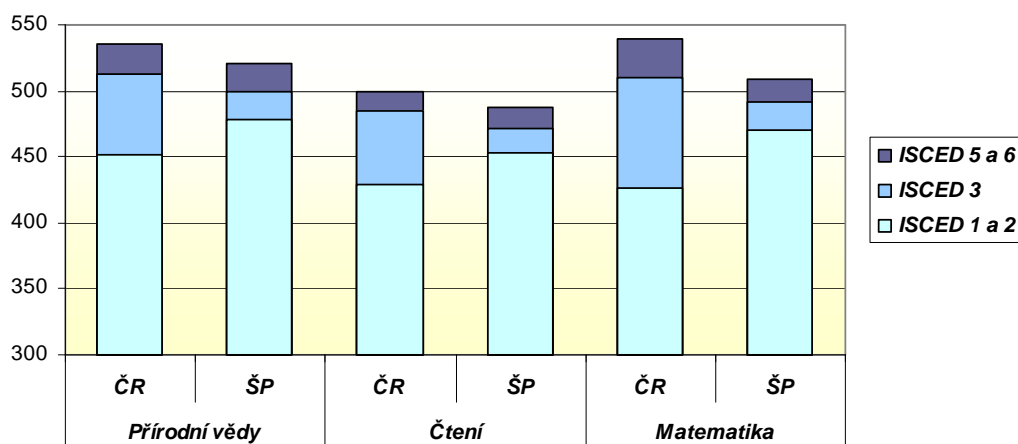
Obecně lze na základě dosud provedených mezinárodních výzkumů konstatovat, že čím více je vzdělávací systém selektivní, tím rozmanitější jsou dosažené výsledky žáků podle druhu školy a že dosažené vzdělání žáků závisí na socioekonomické situaci rodiny. Mezinárodní výzkumy PISA (2003, 2006) potvrzují, že Česká republika patří k zemím s nadprůměrnou nabídkou vzdělávacích oborů na sekundární úrovni, s největší diverzifikací dosažených výsledků žáků jednotlivých druhů škol a s největší závislostí výsledků na postavení rodičů. Španělský systém se v tomto směru naopak řadí mezi

nejspravedlivější, protože poskytuje jedny z nejvyrovnanějších výsledků všech žáků ve srovnání se zeměmi OECD a závislost na rodinném zázemí není na úrovni primárního a sekundárního vzdělávání významná.

Cílem výzkumů PISA je analýza úrovně gramotnosti patnáctiletých žáků v oblasti přírodních věd, čtení a matematiky. Podrobné výsledky výzkumu PISA jsou dostupné na webových stránkách OECD a na jejich základě si každá země zpracovává konkrétní publikace se zaměřením na nejžádanější či nejdiskutovanější oblasti vzdělávání.

S využitím nejnovějších dostupných údajů pro Českou republiku a Španělsko (PISA 2006)<sup>18</sup> můžeme porovnat výsledky žáků v souvislosti se vzděláním a profesí rodičů. Nejlépe srovnatelné jsou výsledky podle nejvyššího dosaženého vzdělání matky.

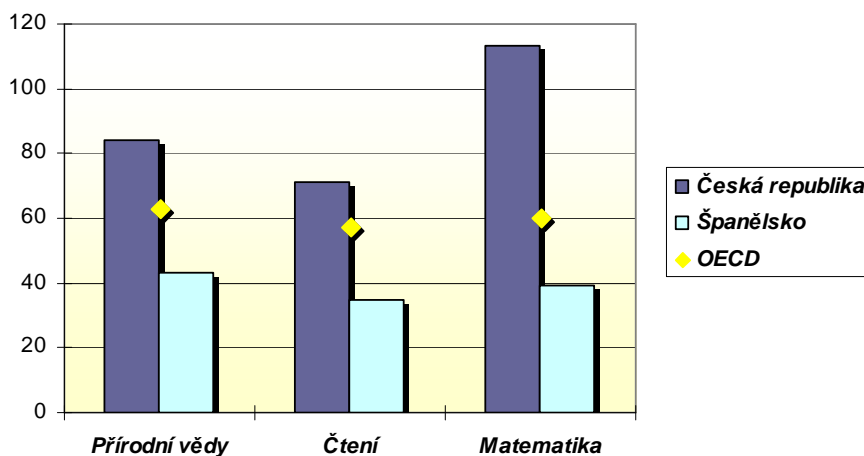
**Graf č. 2:** Bodové výsledky testů žáků, jejichž matka dosáhla nejvýše základního (ISCED 1 a 2), vyššího sekundárního (ISCED 3) a terciárního (ISCED 5 a 6) vzdělání v jednotlivých předmětech



Zdroj: OECD

<sup>18</sup> Podrobné výsledky k dispozici v OECD: Programme for International Student Assessment

**Graf č. 3: Bodové rozdíly ve výsledcích testů žáků, jejichž matka dosáhla nejvýše základního a terciárního vzdělání**



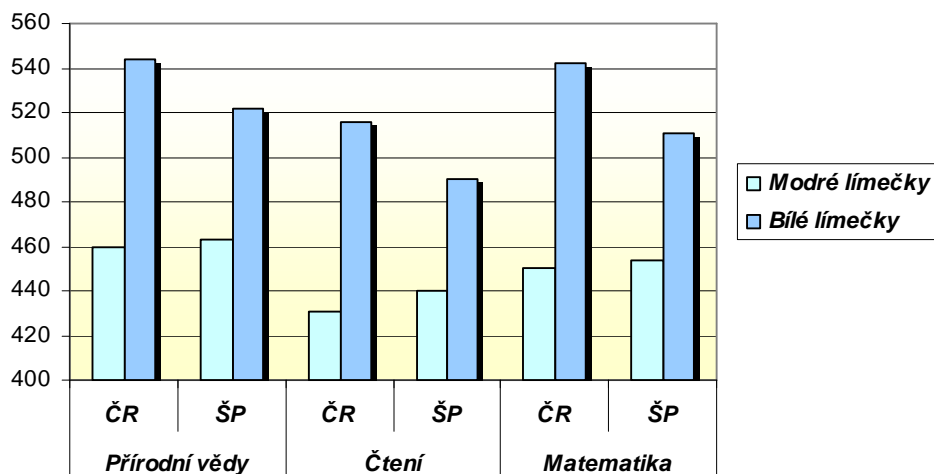
Zdroj: OECD

Porovnáme-li výsledky českých a španělských žáků bez ohledu na vzdělání rodičů, dostali bychom přibližně stejné hodnoty (cca 500 bodů v přírodních vědách, 470 bodů ve čtení a 490 bodů v matematice). Rozložení těchto výsledků je však velice nerovnoměrné. Čeští žáci, jejichž matka získala pouze základní vzdělání dosahují výrazně horších výsledků než žáci matky s vysokoškolským vzděláním. Rozdíl je nadprůměrný ve srovnání se zeměmi OECD, jeho průměrná hodnota činí 89 bodů (největší rozdíl je patrný ve znalostech matematiky - 112 bodů). Větší rozdíl je patrný na nižších úrovních vzdělání matky (ISCED 1 a 2 ve srovnání s ISCED 3) než na vyšší úrovni (ISCED 3 ve srovnání s ISCED 5 a 6). U španělských žáků můžeme také pozorovat jisté nerovnosti ve výsledcích, jejich míra je však dlouhodobě pod průměrem zemí OECD. Tyto rozdíly podle jednotlivých úrovní vzdělání matky se pohybují mezi 15 a 22 body a vezmeme-li v úvahu nejnižší a nejvyšší vzdělání matky, rozdíl činí průměrně 39 bodů.

Diversifikace dosažených výsledků odráží míru selektivity vzdělávacích systémů, kdy jednotné základní vzdělání a malá diferenciací vzdělávání na vyšší sekundární úrovni umožňují španělským žákům získávat jednotnější úroveň znalostí a dovedností, než český vysoce selektivní vzdělávací systém.

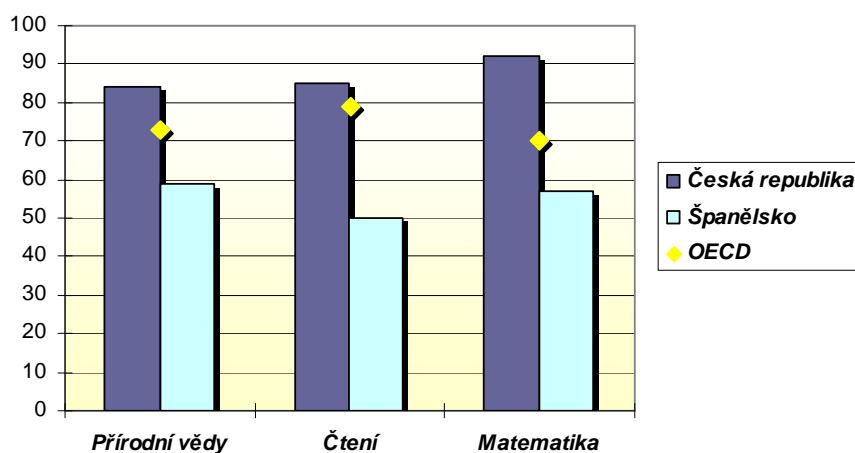
Pro možnost srovnávání závislosti výsledků žáků na zaměstnání rodičů byly všechny profese rozděleny na dvě skupiny – dělnické (profese „modrých límečků“) a manažerské (profese „bílých límečků“).

**Graf č. 4: Bodové výsledky testů žáků v jednotlivých předmětech podle profese rodičů**



Zdroj: OECD

**Graf č. 5: Bodové rozdíly ve výsledcích testů žáků podle profese rodičů**



Zdroj: OECD

Výsledky českých a španělských žáků opět vykazují stejný trend, který je řadí na opačné strany spektra rovnosti či nerovnosti výsledků. Čeští žáci, jejichž rodiče



vykonávají dělnické profese dosahují ve srovnání s těmi, jejichž rodiče vykonávají manažerské profese, rozdílu 84 až 92 bodů (nadprůměr OECD). U španělských žáků se tento rozdíl pohybuje mezi 50 a 59 body.

### **Eliminace socioekonomických nerovností**

#### - Bezplatné preprimární a povinné vzdělávání -

Rozvoj a zkvalitňování počátečního vzdělávání a jeho stoprocentní dostupnost – to jsou požadavky, jejichž splnění je určující pro vzdělanostní úroveň obyvatelstva země. Povinné vzdělávání v České republice i ve Španělsku je poskytováno zdarma, (s výjimkou soukromých, popř. církevních škol, které mohou požadovat školné). To znamená, že každé dítě ve věku 6 až 15, resp. 16 let má právo na bezplatné vyučování ve veřejných školách. Povinné vzdělávání je přístupné všem dětem příslušné věkové kategorie, čímž se jeho dostupnost stává nezávislou socioekonomické situaci rodiny. Absence poplatků má zabezpečit stoprocentní účast na povinném vzdělávání, což se v České republice i ve Španělsku úspěšně daří. Jediným kritériem pro umístování dětí do škol je místo bydliště.

Španělský školský zákon Organic Law z roku 2000 rozšířil možnost bezplatného vzdělávání na všechny děti, které nejsou občany Španělska; v České republice je vzdělávání cizích dětí, oprávněně pobývajících na našem území, upraveno novým školským zákonem, který jim od roku 2005 přiznává rovný přístup ke vzdělávání.

---

V souvislosti s bezplatným povinným vzděláváním však ve Španělsku vyvstává specifická otázka, do jaké míry je zajištěna **svobodná volba školy** pro dítě (do jaké míry je volba školy nezávislá na sociálních podmínkách rodiny). Svobodná volba školy je zaručena španělskou Ústavou, ale aby byla reálně možná a aby byly všechny školy stejně dostupné pro všechny rodiny, jsou téměř všechny soukromé školy plně dotovány z veřejných vládních zdrojů (tzv. centros concertados, viz kapitola 2.1). Důsledkem tohoto opatření dochází ke vzniku velké rozmanitosti ve složení jednotlivých tříd, kde vedle sebe studují děti z různých sociálních vrstev, příslušníci národnostních menšin a děti přistěhovalců. Tento stav nejen že klade nebývalé nároky na způsob vyučování (vyžaduje velkou míru individualizace), ale často také vede k rozhodnutí rodičů z vyšších sociálních vrstev přemístit děti do soukromých škol, které

si i přes všechny zákony často stanovují různá kritéria výběru přijímaných žáků, nebo zpoplatňují určité školní a mimoškolní aktivity, čímž prakticky znemožňují přístup dětí ze socioekonomicky znevýhodněných rodin.

---

Adaptace žáků na prostředí školy může být zpočátku obtížná. Důležitým faktorem, který ovlivňuje první měsíce a roky dítěte na základní škole, je jeho účast na **preprimárním vzdělávání**. Je vědecky dokázáno, že žáci, kteří se účastnili preprimárního vzdělávání, se lépe orientují v prostředí školy a dosahují lepších výsledků. Vznikají tak vzdělanostní nerovnosti, které jsou často reprodukovány na další úrovni vzdělávání. Česká i španělská vláda si je tohoto stavu vědoma a rozhodla proto o zavedení bezplatného preprimárního vzdělávání.

Ve Španělsku bylo předškolní vzdělávání ustaveno jako bezplatné pro děti ve věku 3-5 let v zákoně Organic Law on Quality in Education (LOCE) v roce 2002. České zákonodárství rozhodlo o zrušení poplatků ve školkách od roku 2005, a to v posledním ročníku před vstupem na základní školu. Výuka v prvních dvou ročnících mateřské školy zůstává zpoplatněna. Již nyní však můžeme pozorovat, že se účast žáků ve školkách i přes toto opatření nezvýšila<sup>19</sup>. Od školního roku 1998/99 jsou v rámci mateřských (základních) škol zřízeny **přípravné třídy** pro děti se sociálním znevýhodněním, prostřednictvím kterých je těmto dětem umožněna lepší adaptace na školní prostředí.

## STATISTIKA

**Tab. č. 5: Míra účasti na preprimárním vzdělávání podle věku v jednotlivých letech v %**

	2001/02		2002/03		2003/04		2004/05		2005/06	
	ČR	ŠP	ČR	ŠP	ČR	ŠP	ČR	ŠP	ČR	ŠP
<b>3 roky</b>	73,2	93	77,6	94,7	80,1	95,9	78,3	94,4	75,0	96
<b>4 roky</b>	92,4	100	92,4	99,5	94,4	100	95,0	99,1	90,4	96,9
<b>5 let</b>	95,6	100	96,7	100	96,2	100	95,9	100	93,3	99,3

Zdroj: ÚIV, MEC

<sup>19</sup> Bezplatné preprimární vzdělávání mělo motivovat především rodiče dětí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí, aby více umísťovali své děti do školky, ale žádaný efekt se v praxi neuskutečnil. To může být způsobeno všeobecným postojem těchto rodin ke vzdělávání, jehož změna by vyžadovala mnohem dalekosáhlejší opatření.

#### - Dotování mimoškolních (mimovýukových) výdajů v povinném vzdělávání -

Vedle bezplatného vzdělávání jsou žákům v České republice zdarma poskytovány učebnice schválené ministerstvem. Žáci posledních ročníků školky a prvních tříd základní školy dostávají ve stanoveném rozsahu i jiné školní potřeby. V letech 2006 a 2007 měli rodiče dětí nastupujících do první třídy nárok na tzv. pastelkovné, jednorázový příspěvek na zakoupení školních pomůcek (týká se nízkopříjmových rodin, které měli nárok na přídavek na dítě). Rodiče sami přispívají na kurzy konané mimo areál školy, na školu v přírodě, na stravování, které je však z části dotované, na školní družinu a různé zájmové kroužky. Žáci mají nárok na dotované stravování a zlevněné jízdné.

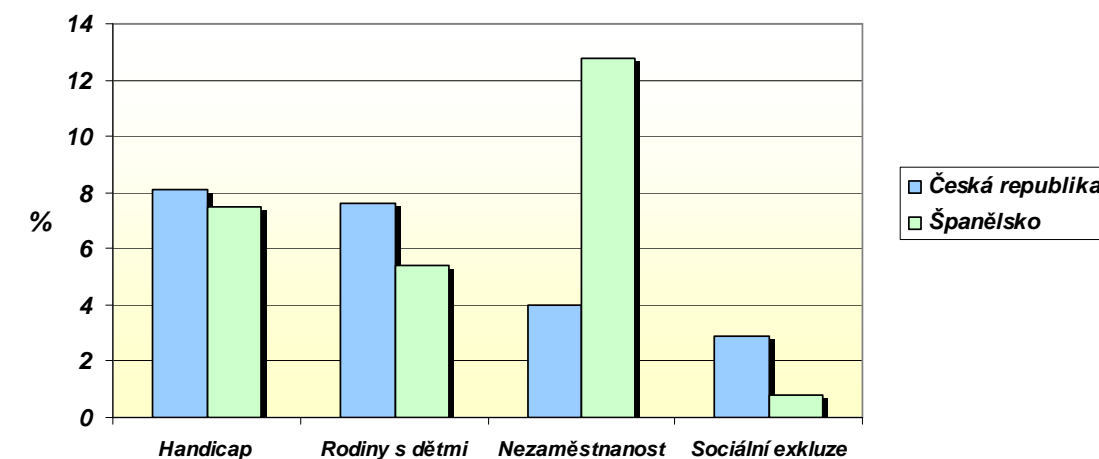
Ve Španělsku rodiče žáků hradí učební pomůcky, učebnice a služby se vzděláváním spojené (stravování, doprava). Řídící orgány ve španělském vzdělávání však hradí na úrovni povinného vzdělávání výdaje na stravování, nákup pomůcek a dopravu dětem z rodin s nízkými příjmy. Co se týče dalších výdajů na vzdělávací aktivity, které nejsou součástí kurikula, ty buď nejsou dotovány, nebo jsou dotovány jen v některých regionech. V některých autonomních komunitách místní vláda přispívá na tyto aktivity v rámci prosazování politiky sociální spravedlnosti. Existují stipendia, která podporují docházku do zájmových kroužků dětem ze socioekonomicky znevýhodněných rodin.

#### - Státní sociální podpora -

Vedle bezplatného povinného vzdělávání podporuje Česká republika a Španělsko vzdělanost svých obyvatel nepřímo prostřednictvím dávek sociální podpory, podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a prostřednictvím dotací speciálních programů pro znevýhodněné skupiny obyvatel.

Obě země garantují **sociální podporu** rodinám s dětmi, rodinám s postiženými dětmi a rodinám s nízkými příjmy. Graf č. 6 znázorňuje rozložení sociální podpory podle jednotlivých oblastí zájmu.

**Graf č. 6:** Sociální podpora vybraných skupin obyvatelstva a vybraných sociálních jevů (% všech výdajů na státní sociální podporu) v České republice a ve Španělsku, údaje za rok 2003



Zdroj: Eurostat

Španělsko patří v rámci celé Evropské unie k zemím s nejnižšími výdaji na sociální dávky a s nejnižší podporou rodin s dětmi. Systém finanční podpory žáků je zde více zaměřen na konkrétní potřeby ve vzdělávání. Funguje zde *rámcový systém státní podpory a finanční pomoci ve vzdělávání*, který zahrnuje:

- ✓ podporu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami,
- ✓ příspěvek pro velké rodiny s postiženými dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami,
- ✓ podporu doplňkových aktivit žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří jsou mimořádně nadaní.

Na úrovni povinného sekundárního vzdělávání byly ve Španělsku zavedeny tzv. *Programy sociálního zabezpečení (Social Guarantee programmes)*. Jsou určeny žákům, kteří ve škole dosahují horších výsledků než jejich vrstevníci. V rámci těchto programů se jim dostává zvýšené pozornosti pedagogů a mohou být vyučováni ve třídách s nižším počtem studentů. Převážná většina žáků v těchto programech pochází ze socioekonomicky znevýhodněných rodin. Obrovským nedostatkem těchto programů zůstává fakt, že jejich úspěšní absolventi nezískávají formálně uznatelný stupeň kvalifikace a tudíž nemohou pokračovat ve specifické profesní přípravě na úrovni

vyššího sekundárního vzdělávání. Dochází tak k ukončení jejich vzdělávací dráhy (žáci již nemají možnost si povinné vzdělání doplnit) a také jejich vstup na trh práce je vzhledem k nízké kvalifikaci omezen<sup>20</sup>.

### 3.3 Vzdělávání žáků se speciálními (specifickými) vzdělávacími potřebami

Znevýhodněným žákům a studentům se musí dostávat takového stupně specifické podpory, který jim umožní získat plnohodnotné vzdělání odpovídající jejich intelektuální výbavě, jejich nadání, ambicím a snaze. Jedním z nejdůležitějších úkolů vzdělávací soustavy je eliminace reálně existujících počátečních nerovností, vyvolaných zdravotním stavem, socioekonomickými a sociokulturními nerovnostmi, a zamezení jejich prohlubování. K tomu využívá vzdělávací soustava specifických nástrojů, které nacházejí oporu v legislativním zázemí vzdělávací politiky na poli jednotlivých škol, krajů, zemí i na poli nadnárodních institucí a organizací

V této souvislosti hovoříme o kategorii žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (children with special educational needs). Přesné vymezení obsahu tohoto pojmu je problematické, protože se v jednotlivých zemích a také v jednotlivých přístupech v rámci jedné země může lišit.

V České republice definuje školský zákon skupiny dětí a mládeže se speciálními vzdělávacími potřebami jako:

- *osoby se zdravotním postižením*, tj. s postižením mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým, s vadami řeči, se souběžným postižením více vadami, s autismem a s vývojovými poruchami učení nebo chování;
- *osoby zdravotně znevýhodněné*, a to v důsledku zdravotního oslabení, dlouhodobé nemoci nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení nebo chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání;
- *osoby se sociálním znevýhodněním*, za sociální znevýhodnění zákon považuje rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízenou ústavní výchovu nebo uloženou ochrannou

---

<sup>20</sup> Více viz OECD: Equity in education, thematic review: Spain 2006

výchovu, postavení azylanta a osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu;

- zákon nově vymezuje skupinou žáků *nadaných* resp. *mimořádně nadaných*.

Španělský školský zákon Ley Orgánica de Educación nahrazuje výraz „žáci se speciálními vzdělávacími potřebami“ (pupils with specific educational needs) označením „žáci se specifickými potřebami podpory ve vzdělávání“ (pupils with the specific need of educational support). Toto označení zahrnuje:

- *žáky se speciálními vzdělávacími potřebami* (zahrnuje děti s postižením a s poruchami chování),
- *žáky s vysokými intelektuálními schopnostmi*,
- žáky, jejichž speciální vzdělávací potřeby jsou důsledkem jejich *pozdní integrace do vzdělávacího systému* (zahrnuje občany cizích zemí).

Nadále budeme pracovat s pojmem žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v jeho nejširším smyslu tak, jak ho vymezuje český školský zákon.

Česká i španělská legislativa posuzuje a upravuje problematiku vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na nejvyšší úrovni jednotně, dokud to charakter opatření dovoluje; poté dochází k diversifikaci podle příslušného druhu znevýhodnění. Podobně budeme postupovat v průběhu následující komparace, kdy se nejprve zaměříme na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jako celek a poté podrobněji rozebereme situaci některých znevýhodněných skupin.

### **Společné trendy**

K hlavním trendům ve vzdělávání v této oblasti patří snahy integrovat co nejvíce znevýhodněných žáků do hlavního vzdělávacího proudu mezi jejich vrstevníky a zabránit tak jejich vyčleňování do speciálních škol a zařízení, individualizovat péči o žáky se specifickým znevýhodněním a vytvářet rozmanitou škálu vzdělávacích programů. Specifická opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami prošla v České republice i ve Španělsku složitým vývojem. V posledních cca 20 letech český i španělský vzdělávací systém zaznamenává shodné tendence směřující všeobecně:

- ke snižování počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávaných ve speciálních institucích a k jejich **integraci** do hlavního proudu vzdělávání (tzv. mainstream),
- ke zlepšení **diagnostikování** handicapů žáků a identifikaci konkrétních speciálních vzdělávacích potřeb (**diversifikace péče**),
- k vytváření **speciálních vzdělávacích programů** pro žáky se závažnými formami postižení,
- k **inovaci** vzdělávacích programů, k rozšiřování jejich nabídky,
- k zajištění **rovného přístupu** ke vzdělání bez ohledu na typ handicapu.

Tyto tendence kodifikuje v České republice školský zákon (2004) a ve Španělsku Ley Orgánica de Educación (2006). Zákony zaručují, že řídicí orgány ve vzdělávání poskytnou potřebné zdroje (lidské a materiální), které umožní žákům se speciálními vzdělávacími potřebami plně využít jejich intelektuální potenciál a které jim pomohou dosáhnout všeobecných cílů platných pro všechny žáky na příslušné úrovni vzdělávání. Komplexní přístup k těmto žákům by měl být zahájen v momentě, kdy jsou jejich speciální potřeby identifikovány, a to na základě principu inkluze. K dosažení těchto cílů musí mít řídicí orgány k dispozici učitele s odpovídající specializací a kvalifikované specialisty, stejně jako dostatek finančních prostředků a pomůcek pro znevýhodněné žáky.

Výchova a vzdělávání českých a španělských dětí se speciálními vzdělávacími potřebami může probíhat v běžných školách (ve školách hlavního vzdělávacího proudu) nebo ve speciálních školách, v závislosti na typu handicapu a uspořádání školského systému. Vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu se uskutečňuje formou:

- ✓ **individuální integrace** do běžných tříd, přičemž musí být zajištěna speciálně-pedagogická či psychologická péče,
- ✓ **skupinové integrace** do speciálních tříd, kdy se žáci mohou účastnit vyučování některých předmětů spolu s jejich vrstevníky v běžných třídách.

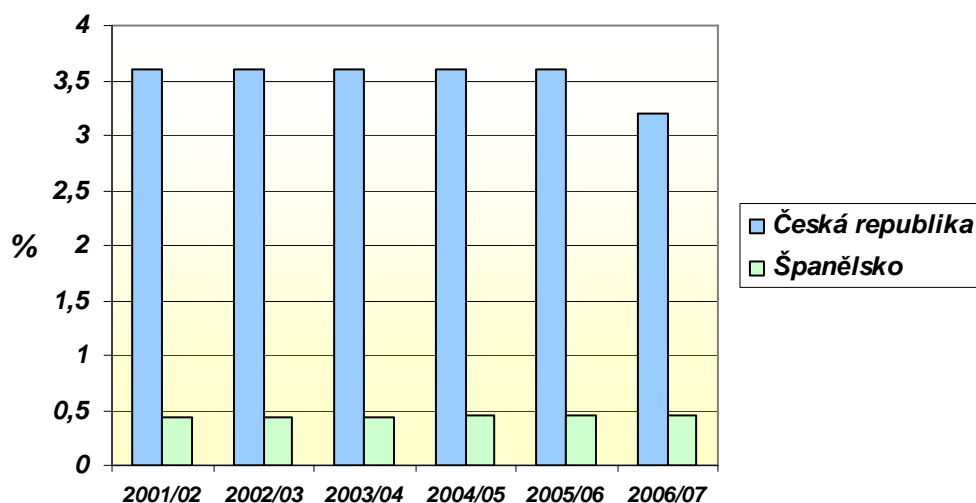
Vzdělávání v obou případech probíhá podle individuálního vzdělávacího plánu [Walterová 2004; 371].

### 3.3.1 Vzdělávání dětí se zdravotním postižením ve speciálních školách

„Systém speciálních škol je určen jako alternativa těm žákům, kteří se pro své zdravotní postižení nemohou vzdělávat v běžném vzdělávacím proudu nebo pro ty žáky, kterým z nějakého důvodu vzdělávání v běžném vzdělávacím proudu nevyhovuje“ [Bazalová 2006; 10]. Speciální školy, samostatně zřízené za účelem výchovy a výuky žáků s postižením, jsou trnem v oku všech zastánců spravedlivého přístupu ke vzdělání. Stejně jako v případě českých gymnázií zde dochází k vyloučení určité skupiny žáků mimo hlavní proud vzdělávání a k jejich izolaci do oddělených institucí, a to na všech úrovních vzdělávání.

Ptáme-li se, zda je na speciálních školách něco dobrého, existují racionální, přesto však ne plně přesvědčivé odpovědi. Výhody speciálního vzdělávání mohou být spatřovány ve vyučování žáků v homogenních skupinách pod vedením specialistů, na druhou stranu i žáci v takové skupině mají odlišné individuální potřeby. Žáci ve speciálních školách pracují v jednotlivých třídách podle upravených osnov a jsou na ně kladeny menší, ale navzájem srovnatelné požadavky (při integraci do běžných tříd mohou žáci zažívat pocit méněcennosti z důvodu nedostatečného zvládnání probírané látky). Žáci ve speciálních institucích nepocítují tolik odlišnost v důsledku svého postižení, ale za cenu neznalosti prostředí zdravých lidí, což je může znevýhodňovat při pozdější integraci do společnosti.

**Graf č. 7:** Podíl žáků navštěvující speciální školy na úrovni ISCED 0-3 v jednotlivých školních rocích v %



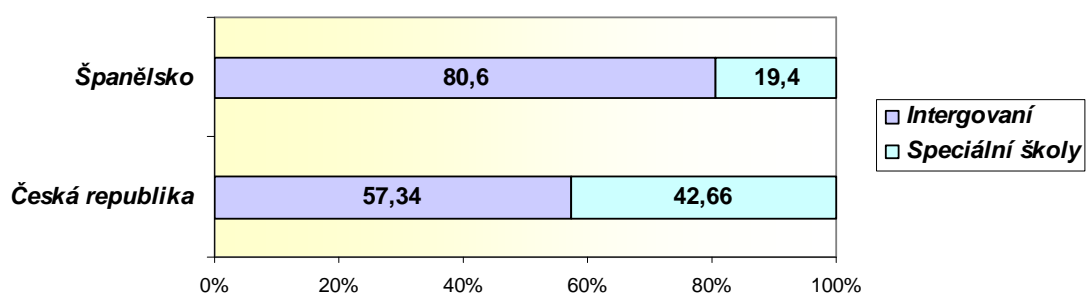
Zdroj: ÚIV, MEC



Španělský a český vzdělávací systém bychom mohli z hlediska míry segregace postižených žáků zařadit do dvou odlišných skupin:

- 1) První z nich usiluje o integraci maximálního počtu žáků, zaměřuje se na podpůrné služby ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Disponuje propracovaným systémem individualizované podpory postižených žáků a je tak schopen zajistit v běžných školách vzdělávání žáků s různým typem postižení, čímž brání jejich exkluzi.
- 2) Ve druhé skupině můžeme rovněž pozorovat integrační trendy, přesto je zde běžnější způsob vzdělávání postižených žáků odděleně ve speciálních školách, kde se jim dostává specifické kvalifikované podpory. Počet takto vzdělávaných žáků převyšuje počet integrovaných do hlavního proudu vzdělávání.

**Graf č. 8: Podíl žáků s postižením vzdělávaný v běžných\* a speciálních školách na úrovni ISCED 0-3 ve školním roce 2003/04 v %**



\* Zahrnuje žáky individuálně integrované do běžných tříd a žáky ve speciálních třídách běžných škol

Zdroj: ÚIV, MEC

V České republice byla míra zařazování postižených žáků do speciálních škol konstantní (mírně převyšující 3,5%) do roku 2005, kdy vešel v platnost nový školský zákon. Od roku 2005 se podíl segregovaný žáků pomalu snižuje. Podíl postižených žáků v populaci na úrovni ISCED 0 až ISCED 3 činil 7% všech žáků (necelé dvě třetiny z nich jsou vzdělávání v běžných školách). Integrovaní žáci ve školním roce 2003/04

zaujímalí 4,2% celé populace a do roku 2006/07 se tento podíl snížil na 2,7% populace všech žáků<sup>21</sup>.

Na území České republiky je zřízen velký počet speciálních škol, jejichž dostupnost je pro cílové skupiny dětí dobrá. Školy vzdělávají žáky podle individuálního vzdělávacího plánu, který má zabezpečit maximální rozvoj jejich osobního potenciálu. Základní vzdělávání trvá 10 až 14 let a musí být zahájeno nejpozději v 8 letech. Další vzdělávání nabízejí postiženým žákům odborná učiliště (3 roky) nebo praktické školy (1 až 2 roky). Vzdělávání musí být ukončeno do 20, resp. 26 let (vyšší hranice pro žáky s těžkým mentálním postižením).

Probíhající kurikulární reforma přinesla v oblasti speciálního vzdělávání změny, především v posílení individualizovaného a diferencovaného vzdělávání. Legislativní oporu má speciální vzdělávání v rámcových vzdělávacích programech<sup>22</sup>.

Ve **Španělsku** se daří dlouhodobě udržovat podíl žáků vzdělávaných na speciálních školách (přesný název je specifická speciální škola – escuela especial específica) pod hranicí 0,5 %. Vzhledem k velké rozloze Španělska a malému počtu speciálních škol jsou pro studenty s postižením zřizovány speciální třídy na běžných školách, jimž je věnována značná pozornost z hlediska vybavení, profesionálního přístupu speciálně vyškolených pedagogů a psychologů a z hlediska psychologického poradenství. Ve školním roce 2003/04 představovali postižení žáci 2,4 % populace žáků na úrovni ISCED 0 až ISCED 3 a z tohoto počtu se podařilo integrovat čtyři pětiny žáků. V průběhu dalších let podíl postižených žáků v populaci mírně klesá (ve školním roce 2005/06 činil 2,2 %) a mírně se snižuje i míra integrace (v tomtéž roce 77%)<sup>23</sup>.

Do speciálních škol je umísťována pouze malá část postižených žáků. Tyto školy pracují se stejnými obecnými cíly vzdělávání jako běžné školy a přizpůsobují učební plány takovým způsobem, aby žáci těchto cílů dosáhli. Žáci jsou vzděláváni podle individuálních vzdělávacích plánů. Speciální školy poskytují dvě úrovně vzdělání: základní pro žáky ve věku 6 až 16 let a střední pro studenty ve věku 16 až 19 let. V závislosti na typu postižení může být tato věková hranice zvýšena maximálně na 21

---

<sup>21</sup> ÚIV: Statistické informace

<sup>22</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (VÚP 2007) obsahuje přílohu upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, program pro střední a těžký stupeň postižení je v současné době uváděn do praxe, jeho konečná verze má být zveřejněna do června 2008

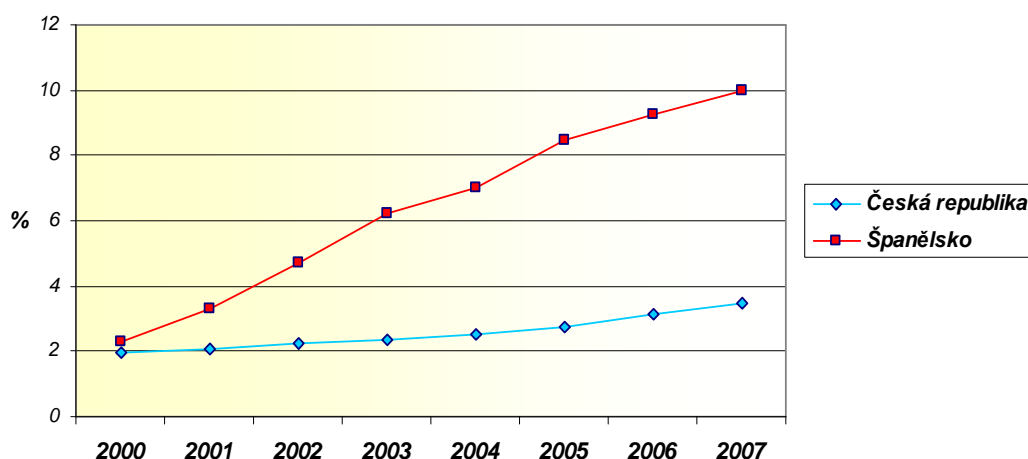
<sup>23</sup> MEC: Estadísticas de la educación

let. Vzdělávání zajišťují speciální pedagogové (Maestros) se zaměřením speciální pedagogika a speciální personál poskytující podporu a poradenství. V jednotlivých autonomních oblastech se početnost tohoto personálu liší.

### 3.3.2 Vzdělávání dětí cizinců

Děti cizinců nejsou v České republice ani ve Španělsku posuzovány jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, přesto problematiku jejich vzdělávání najdeme ve většině případů v této kategorii (mohou spadat do cílové skupiny žáků ze sociálně a kulturně znevýhodňujícího prostředí, či do skupiny žáků integrovaných do vzdělávacího systému ve vyšším věku než je běžné).

**Graf č. 9: Podílu cizinců na populaci v jednotlivých letech**



Zdroj: ČSÚ, INE

Českou společnost lze z hlediska národnostního složení označit za relativně homogenní a uzavřenou; počet cizinců zde od 2. poloviny 90. let pozvolna stoupá a spolu s ním se postupně vyvíjí integrační politika. V roce 2007 žilo na území České republiky 356 014 cizinců (v roce 1995 to bylo 159 207 cizinců), což představuje 3,5% všech obyvatel, a jejich děti vzdělávané v českých školách zaujímají cca 1% školní populace<sup>24</sup>.

Španělsko zažilo v posledních 15 letech nejrychlejší nárůst počtu cizinců ze všech evropských zemí. Od roku 1995, kdy žilo na území Španělska půl milionu

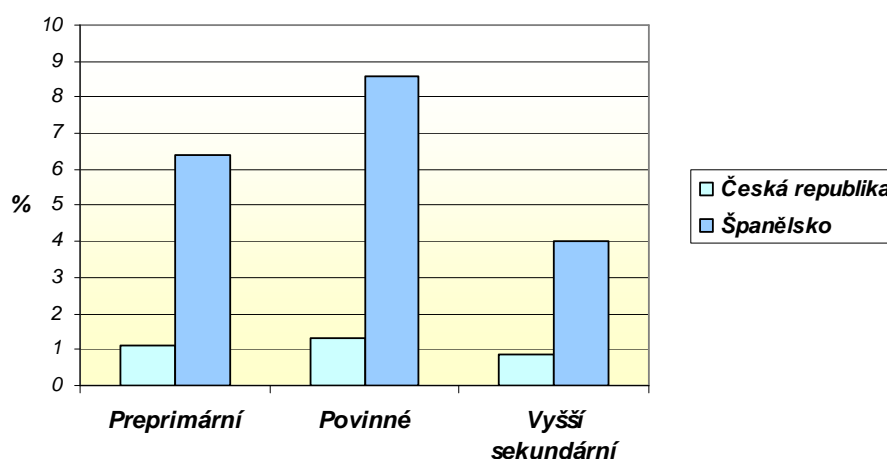
<sup>24</sup> Český statistický úřad, Ústav pro informace ve vzdělávání

cizinců, tento počet rapidně stoupal a v roce 2007 se vyšplhal na neuvěřitelných 4 519 554 cizinců, kteří zaujímají 10 % španělské populace<sup>25</sup>. Veškerá politická opatření zde vznikala pod velkým tlakem rychlého populačního růstu, který kladl velké nároky mimo jiné na oblast vzdělávání.

V České republice i ve Španělsku mají cizinci (osoby, které nejsou státními občany těchto zemí a pobývají oprávněně na jejich území) rovnocenný přístup ke vzdělávání jako ostatní občané, alespoň formálně. Vzdělávací systém se musí vypořádat s obtížemi, které vyplývají z odlišné státní příslušnosti žáků. Patří mezi ně především:

- neznalost jazyka, která představuje handicap pro vzdělávané žáky a způsobuje obtíže při komunikaci školy s rodiči
- různá úroveň dosaženého vzdělání dětí stejného věku
- postoje žáků majoritní společnosti, nedostatek tolerance, neznalost a neuznání cizích kultur
- absence systematických opatření ve vzdělávání dětí cizinců ve školách, nepropracovaná metodika pro práci s dětmi.

**Graf č. 10:** Podíl cizinců v jednotlivých úrovních vzdělávání ve školním roce 2005/06 v %



Zdroj: ÚIV, MEC

<sup>25</sup> Ministerio de educación y ciencia

S mohutným přílivem dětí cizinců do španělských škol přijímaly jednotlivé autonomní oblasti různá integrační opatření v závislosti na koncentraci cizinců na daném území. V oblastech s největší koncentrací (Andalusie, Madrid) byly zřizovány speciální „přijímací“ či „uvítací“ třídy (aulas de transición, aulas de bienvenidos), které pomáhají žákům s adaptací na prostředí běžných tříd. V různých oblastech potom mohou být děti cizinců vzdělávány v nižším ročníku (o jeden až dva roky) než žáci stejného věku. Žáci mohou studovat podle individuálních vzdělávacích plánů a mohou se zapojit do kompenzačních vzdělávacích programů pro sociokulturně znevýhodněné žáky.

Jednotlivé instituce zavádějí multikulturní výchovu. V roce 2006 zahájilo ministerstvo školství MEC činnost informačního střediska se zaměřením na kulturní rozmanitost ve vzdělávání (Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación)<sup>26</sup>.

V českých školách jsou žáci také vzdělávány podle individuálních vzdělávacích plánů a účastní se bezplatné výuky českého jazyka (musí zajistit příslušný krajský úřad). Školy podporují rozvoj znalostí cizích žáků o zemi jejich původu a kultuře a obecně zařazují do vzdělávání prvky multikulturalismu. Zajišťují výchovné poradenství pro cizince a podporují jejich zapojení do mimoškolních aktivit. Ministerstvo školství MŠMT vyhlašuje a dotuje každoročně projekty v oblasti multikulturní výchovy a podpory výuky českého jazyka a výzkumy situace cizinců na českých školách.

### 3.3.3 Vzdělávání romských dětí

Další ohroženou skupinou z hlediska sociokulturního znevýhodnění v přístupu ke vzdělávání jsou příslušníci různých etnických skupin, především romského etnika<sup>27</sup>. Jejich postavení vyplývá z všeobecného uznání jejich práv. Česká legislativa uznává kolektivní práva romských občanů, hovoříme zde proto o Romech jako o *národnostní menšině*. Zásadní problém spočívá ve vymezení, kdo k této menšině náleží, protože „Romové“ je „*souhrnný název pro příslušníky národnostní menšiny, který se k tomuto označení hlásí*“ [Šišková 2001; 124]. Oproti tomu ve Španělsku jsou všichni Romové (gitanos) považováni za příslušníky španělského národa - nemají žádná specifická kolektivní práva a romština nemá status samostatného jazyka. Obecně se k jejich

---

<sup>26</sup> Více viz OECD: Equity in education, thematic review: Spain 2006

<sup>27</sup> Jedná se o nejpočetnější etnickou skupinu v Evropě

označení nepoužívá pojmu národnostní, ale *etnická menšina*<sup>28</sup>. Vzdělávání Romů představuje v obou zemích specifický problém, který pramení z odlišné jazykové výbavy, ze sociálních a kulturních návyků, a často nízké životní úrovně. Tito žáci často ukončují vzdělávání předčasně a jen velmi malé procento jich pokračuje v postobligatorním vzdělávání.

V České republice je situace složitější z hlediska tradice vyčleňovat méně úspěšné žáky do *praktických* (dříve zvláštních)<sup>29</sup> škol. Jedná se o typ speciální vzdělávací instituce určený pro žáky s nízkou úrovní rozumových schopností (především pro žáky s lehkým mentálním postižením), ale ve většině případů zde končí žáci s poruchami chování a romští žáci. Často zde dochází k segregaci na základě etnické příslušnosti již na začátku jejich vzdělávací dráhy<sup>30</sup> a jejich šance na rovnocenné vzdělávání jsou tak znehodnocovány a možnosti dosáhnout vyšších úrovní vzdělání oslabeny. Jak poukazují autoři dokumentu **Společné memorandum o sociálním začleňování** (2004), vyvolává tato situace nejen v české veřejnosti, ale také na mezinárodním poli rozsáhlé diskuse o správnosti vyčleňování žáků mimo hlavní proud vzdělávání a to především z hlediska dodržování lidských práv a uplatňování principu rovných šancí ve vzdělávání (diskriminace).

V rámci vyrovnávacích a integračních snah byla na základních a středních školách zřízena funkce *romského asistenta* pedagoga<sup>31</sup>, který pomáhá předcházet adaptačním a výchovně-vzdělávacím potížím romských žáků a jejich případné neúspěšnosti ve škole. Snaží se pozitivně motivovat žáky a jejich rodiče ke vzdělávání [Šotolová 2000; 36-45]. Tuto možnost integrace však školy využívají jen minimálně, protože práci asistenta musí hradit ze svého rozpočtu.

Důležitým mezníkem ve vzdělávání Romů ve zvláštních (praktických) školách se možná stane rozhodnutí Velkého senátu Evropského soudu pro lidská práva (Štrasburk) ze dne 13. listopadu 2007, které uznalo, že v případě přeřazení osmnácti romských žáků, jež podali na Českou republiku žalobu z důvodu „neoprávněného

---

<sup>28</sup> Označení odráží nejen právní postavení Romů, ale také pocit sounáležitosti se španělským národem (většina Romů se považuje za Španěly a až na druhém místě za Romy)

<sup>29</sup> Nový školský zákon (2004) zrušil název zvláštní škola, instituce jako taková zůstala zachována

<sup>30</sup> Škola podává návrh na přeřazení dítěte, následuje odborný posudek speciálního pedagoga, který potvrdí důvody pro přeřazení, konečné slovo mají rodiče žáka

<sup>31</sup> Tuto funkci prosadila a zavedla Mgr. Helena Balabánová, která, jak uvedla ve svém příspěvku na semináři Vzdělávání romských dětí v České republice (17.3.2008, Poslanecká sněmovna ČR), se nechala inspirovat Velkou Británií, kde funkce romského asistenta existuje již několik let.

přeřazení do zvláštní školy“, došlo ze strany České republiky k diskriminaci a porušení práva na vzdělání. Jaký dopad bude mít tento rozsudek na budoucnost vzdělávání menšin, lze zatím jen těžko odhadnout. Rozhodně bude zapotřebí učinit patřičné kroky pro to, aby se zmíněný rozsudek nestal precedentem pro tisíce dalších podobných žalob proti České republice<sup>32</sup>.

Ačkoli jsou ve **Španělsku** jazykové a kulturní rozdíly menší (španělská kultura přejímá od romské mnoho prvků, a to nejen hudebních a tanečních), stále je zde romská menšina ohrožena sociálním vyloučením. Romové jsou vzděláváni ve školách hlavního proudu a pro eliminaci možných nerovností ve vzdělávání jednotlivé autonomní oblasti realizují různé akční plány, podporující romskou integraci. Ministerstvo školství zřídilo speciální vzdělávací výbor pro rozvoj Romů (Comisión de Educación para el Desarrollo del Pueblo Gitano), který vydává didaktické materiály o romské kultuře, organizuje kurzy multikulturalismu a pořádá základní a doškolovací kurzy pro pedagogy a ostatní osoby, které aktivně zasahují do romské oblasti. Romové se mohou účastnit kompenzačních vzdělávacích programů, které pomáhají předcházet školním neúspěchům<sup>33</sup>.

---

Realizace principu rovných šancí ve vzdělávání vychází v České republice a ve Španělsku především z uspořádání vzdělávací soustavy. Míra její selektivity ovlivňuje vzdělávací dráhu jedince, určuje závislost výsledků žáka na druhu školy a na socioekonomické situaci jeho rodiny. Z provedené komparace je zřejmé, že český vzdělávací systém nedokáže plně uspokojovat vzdělávací potřeby všech jedinců, především těch se zdravotním či kulturním handicapem. Španělský systém se v tomto ohledu jeví jako více spravedlivý a přizpůsobivý individuálním potřebám všech žáků.

---

<sup>32</sup> Stěžejní část rozsudku (originální anglická verze) viz příloha č. 4

<sup>33</sup> Více viz Eurybase: The Education System in Spain 2006/07

## Závěr

Význam vzdělání v současné znalostní společnosti sebou přináší rostoucí nároky na kvalitu vzdělávání a především jeho dostupnost. Požadavek rovného přístupu ke vzdělání patří mezi priority vzdělávací politiky každé vyspělé země. Je založen na principu rovných šancí, který formálně zajišťuje každému dostupnost takové úrovně vzdělání, která odpovídá jeho specifickým intelektuálním vlohám, schopnostem, zájmu a ambicím. Cílem vzdělávací politiky je mimo jiné vytvářet taková legislativní opatření, která posilují tento princip a ukotvují ho ve vzdělávací soustavě tak, aby co nejlépe korespondoval s aktuálními potřebami společnosti a trhu práce a efektivně reagoval nejen na současný, ale také na předpokládaný budoucí vývoj situace ve vzdělávání. Evropská unie přispívá ke sjednocování základních mantinelů vzdělávacích politik členských zemí a definuje sdílené principy a priority ve vzdělávání.

Rovnost v přístupu ke vzdělání vychází z všeobecné představy rovnosti a spravedlnosti tak, jak je ukotvena v lidských hodnotách a v sociálním a politickém uspořádání společnosti. Problematika rovnosti ve vzdělávání se od druhé poloviny 20. století stala předmětem mnoha výzkumných a teoretických analýz, které definují princip rovnosti z různých hledisek.

Na základě provedené analýzy můžeme konstatovat, že vzdělávací systémy České republiky a Španělska vykazují z hlediska jejich struktury některé odlišné rysy, jenž mají zásadní vliv na míru naplňování principu rovnosti v přístupu ke vzdělání v praxi. Z provedené komparace vybraných ukazatelů je zřejmé, že selektivita vzdělávacích soustav je základním určujícím faktorem ovlivňujícím vzdělanostní nerovnosti, jenž jsou v případě České republiky do značné míry posilovány a reprodukovány a v případě Španělska spíše úspěšně eliminovány. Tento fakt se projevuje při porovnávání závislosti dosažených výsledků na socioekonomickém postavení rodiny žáka a při srovnávání míry vyčleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných mimo hlavní proud vzdělávání. Specifický problém představuje v České republice vzdělávání romských žáků, které je pouhou součástí interdisciplinární problematiky integrace této minority do většinové společnosti. Španělské školství se naopak ve velké míře potýká s masivním přílivem cizinců, jejichž vzdělávání patří mezi priority tamější vzdělávací politiky.



Otázkou do budoucna zůstává, do jaké míry se české školství vypořádá s rostoucí vlnou kritiky z řad státních i mezinárodních institucí a organizací, vyvolanou stávajícími nerovnostmi v přístupu ke vzdělání. Nechá se Česká republika při zlepšování současného stavu inspirovat situací v jiném evropském státě? Španělsko je dobrým příkladem země, jíž se podařilo nalézt způsob, jak efektivně a spravedlivě poskytovat odpovídající vzdělání prakticky všem svým obyvatelům.

Jisté je, že není možné zkoumat problematiku vzdělávání bez znalosti širšího politického, sociologického a kulturního kontextu, který je však velice dynamický a proměňuje se rychleji než příslušná legislativa. Rovněž není možné postihnout všechny aspekty zkoumané problematiky v plné šíři. Některé z nich se mohou v budoucnu stát podnětem k realizaci podrobnějších analýz a sociologických výzkumů. Konkrétně vzdělávání romských žáků v souvislosti s jejich odlišným postavením v české a španělské společnosti se pravděpodobně stane předmětem navazující diplomové práce.

## Seznam použité literatury

### Publikace

1. BRDEK, M., VYCHOVÁ, H. *Evropská vzdělávací politika: Programy, principy a cíle*. 1. vyd. Praha: ASPI Publishing, 2004. 171 s. ISBN 80-86395-96-0.
2. BAZALOVÁ, B. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. 2006. 188 s. ISBN 80-210-3971-X.
3. GIDDENS, A. *Sociologie*. 1. vyd. Praha: ARGO, 1999. 594 s. ISBN 80-7203-124-4.
4. KREBS, V., et al. *Sociální politika*. 3. přeprac. vyd. Praha: ASPI Publishing, 2005. 502 s. ISBN 80-7357-050-5.
5. MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J., et al. *(Ne)rovné šance na vzdělání : Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. 1. vyd. Praha: Academia, 2006. 411 s. ISBN 80-200-1400-4.
6. MPSV. *Společné memorandum o sociálním začleňování*. 1. vyd. Praha: Gratis, 2004. 64 s. ISBN 80-86552-81-0.
7. POTŮČEK, M. *Sociální politika*. 1. vyd. Praha: SLON. 1995. 142 s. ISBN 80-85850-01-X
8. PRŮCHA, J. *Srovnávací pedagogika: Mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 263 s. ISBN 80-7367-155-7.
9. PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě: Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 319 s. ISBN 80-7178-290-4.
10. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. 328 s. ISBN 80-7178-772-8.
11. ŠIŠKOVÁ, T. *Menšiny a migranti v ČR: My a oni v multikulturní společnosti 21. století*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 188 s. ISBN 80-7178-648-9.
12. ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. 1. vyd. Praha: Grada. 2000. 95 s. ISBN 80-7169-528-9.
13. ÚIV. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice : Bílá kniha*. Praha : Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.
14. WALTEROVÁ, E., et al. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 1. vyd. Brno: Paido, 2004. 2 sv. (295, 301-502 s.). ISBN 80-7315-083-2.

15. RADA EVROPY. EVROPSKÝ SOUD PRO LIDSKÁ PRÁVA. VELKÝ SENÁT. Case of D.H. and others v. the Czech republic. Judgement. Štrasburk. 2007. Nepublikovaný text MŠMT

### **Internetové zdroje**

16. CZSO. *Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání – ISCED* [online] 2007 [cit. 2007-13-03]. Dostupný z WWW: <[http://www.czso.cz/csu/klasifik.nsf/i/mezinarodni\\_standardni\\_klasifikace\\_vzdelavani\\_isced\\_](http://www.czso.cz/csu/klasifik.nsf/i/mezinarodni_standardni_klasifikace_vzdelavani_isced_)>
17. CZSO (Český statistický úřad) [online] [cit. 2008-02]. Dostupný z WWW: <<http://www.czso.cz>>
18. EUROPASS ČESKÁ REPUBLIKA. *Vzdělávání v EU*. [online] [cit. 2007-12-20]. Dostupný z WWW: <<http://www.europass.cz/index.php?page=eu>>
19. EUROSTAT. *Population and Social Conditions* [online] [cit. 2008-02]. Dostupný z WWW: <[http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?\\_pageid=0,1136184,0\\_45572595&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=0,1136184,0_45572595&_dad=portal&_schema=PORTAL)>
20. EURYDICE. *Summary sheets on education systems in Europe : Spain* [online]. 2000 [cit. 2007-11-01]. Dostupný z WWW: <[http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/eurypres-spa-misc-t05.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/eurypres-spa-misc-t05.pdf)>.
21. EURYDICE. *National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms: Spain* [online]. European Commission, 2007 [cit. 2008-01-13]. Dostupný z WWW: <[http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/047DN/047\\_ES\\_EN.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/047DN/047_ES_EN.pdf)>.
22. EURYDICE. *National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms: Czech republic* [online] 2007 [cit. 2008-05-01]. Dostupný z WWW: <[http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/047DN/047\\_CZ\\_EN.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/047DN/047_CZ_EN.pdf)>
23. EURYDICE. *Struktury systémů vzdělávání, profesní přípravy a vzdělávání dospělých v Evropě: Španělsko* [online] 2003 [cit. 2007-11-02]. Dostupný z WWW: <[http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/041DN/041\\_ES\\_CS.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/041DN/041_ES_CS.pdf)>
24. EURYDICE. *Struktury systémů vzdělávání, odborné přípravy a vzdělávání dospělých v Evropě: Česká republika* [online] 2003 [cit. 2007-11-15]. Dostupný z WWW: <[http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/041DN/041\\_CZ\\_CS.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/041DN/041_CZ_CS.pdf)>
25. EURYDICE. *The Education System in Spain 2006/07* [online] [cit. 2007-11-15]. Dostupný z WWW: <[http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0\\_integral/ES\\_EN.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/ES_EN.pdf)>

26. EURYDICE. *Organizace vzdělávací soustavy České republiky 2006/07* [online] [cit. 2007-11-18]. Dostupný z WWW: <[http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0\\_integral/CZ\\_CS.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/CZ_CS.pdf)>
27. INE (Instituto Nacional de Estadística). *Demografía y población* [online] [cit. 2008-02] Dostupný z WWW: <[http://www.ine.es/inebmenu/mnu\\_cifraspob.htm](http://www.ine.es/inebmenu/mnu_cifraspob.htm)>
28. MEC (Ministerio de Educación y ciencia). *Estadísticas de la educación* [online] [cit. 2008-01] Dostupný z WWW: <<http://www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=31&area=estadisticas>>
29. MŠMT. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*. [online] 2007 [cit. 2007-11-02]. Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-msmt-2007>>
30. OECD. *Education at a Glance 2007: OECD indicators*. Pierre Bourdieu a Jean-Claude Passeron 2007 [cit. 2007-12-08]. Dostupný z WWW: <<http://www.oecd.org/dataoecd>>
31. OECD. *Equity in education: thematic review: Spain* [online] 2006 [cit. 2007-12-27]. Dostupný z WWW: <<http://www.oecd.org/dataoecd/41/39/36361409.pdf>>
32. OECD. Programme for International Student Assessment (PISA) [online] [cit. 2008-14-02]. Dostupné na WWW: <<http://www.pisa.oecd.org>>
33. OECD: *Statistics, Data and Indicators* [online] [cit. 2007-02] Dostupný z WWW: <[http://www.oecd.org/topicstatsportal/0,3398,en\\_2825\\_495609\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/topicstatsportal/0,3398,en_2825_495609_1_1_1_1_1,00.html)>
34. UNESCO. *International Standard Classification of Education I S C E D 1997* [online] 1997 [cit. 2007-16-03]. Dostupný z WWW: <[http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced\\_1997.htm](http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm)>
35. UNESCO. Institute for Statistics (UIS). Data centre [online] [cit. 2007-13-03] Dostupný z WWW: <[http://www.uis.unesco.org/ev.php?ID=2867\\_201&ID2=DO\\_TOPIC](http://www.uis.unesco.org/ev.php?ID=2867_201&ID2=DO_TOPIC)>
36. ÚIV (Ústav pro informace ve vzdělávání). *Statistické informace* [online] [cit. 2008-02] Dostupný z WWW: <<http://www.uiv.cz/rubrika/91>>
37. VÚP. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1.7.2007)* [online] 2007 [cit. 2008-03-02]. Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>>

## Seznam příloh

### 1. Různá pojetí spravedlnosti ve vzdělávání

Zdroj: Matějů, P., Straková, J. et al, (Ne)rovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice, 2006; s. 25-26

### 2. Organizace vzdělávací soustavy České republiky a Španělska ve školním roce 2006/07

Zdroj: CZ: Organizace vzdělávací soustavy České republiky 2006/07, EURYDICE  
ES: The Education System in Spain 2006/07, EURYDICE

### 3. Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání – ISCED

- Levels of education at a glance

Zdroj: International Standard Classification of Education ISCED, UNESCO, 2007

- Informativní přehled kódového značení úrovní vzdělávání podle ISCED 1997

Zdroj: Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání – ISCED, CZSO, 2007

### 4. Case of D.H. and others v. the Czech republic. Judgement

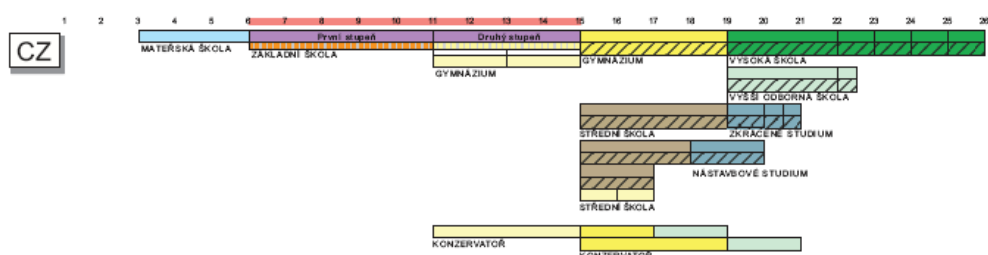
Zdroj: Case of D.H. and others v. the Czech republic. Judgement. Rada Evropy, 2007. s. 1-2, 72-73. (Neoficiální český překlad rozsudku je k dispozici na webu ministerstva spravedlnosti

<<http://portal.justice.cz/ms/ms.aspx?j=33&o=23&k=390&d=201083>>)

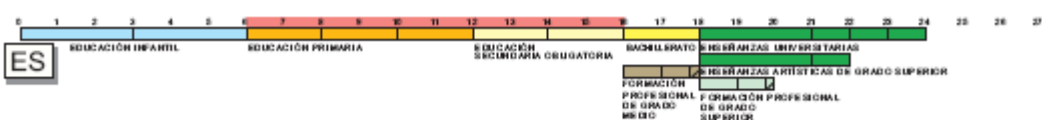
## Příloha č. 1: Různá pojetí spravedlnosti ve vzdělávání

Předpokládá	Připouští	Kritizuje	Doporučuje
<b>Rovnost v přístupu nebo rovné příležitosti</b> <i>(Equality of access or opportunity)</i>			
Existenci talentu, potenciál nebo vrozené nadání. Tyto určují úroveň či „hranici“, které může jednotlivec dosáhnout.	Rozdíly ve výsledcích žáků pod podmínkou, že jsou úměrné jejich schopnostem na počátku. Existenci různých programů vzdělávání, které nemají stejnou hodnotu. Rozdíly v kvalitě poskytovaného vzdělání.	Fakt, že zásluhy (merit) nejsou jediným kritériem pro přístup k prestižním programům vzdělávání. Sociálně-kulturní faktory mají vliv na testování, které je podkladem k umístění studenta do určitého programu. Nedostatků v hodnocení (testování), jejichž důsledkem dochází k tomu, že ze dvou studentů se srovnatelnými schopnostmi jeden uspěje, zatímco druhý nikoliv.	Objektivní a vědecky podložené rozpoznávání talentů. Rovnost v přístupu ke kvalitnímu vzdělání pro žáky srovnatelných schopností nezávisle na jejich rodinném zázemí. Vyvážený vzdělávací systém, který umožňuje volbu a kde je výuka přizpůsobena schopnostem žáků. Podporu nadaných žáků pocházejících z nepodnětného prostředí (stipendia apod.).
<b>Rovnost podmínek</b> <i>(Equality of treatment)</i>			
Každý je schopen získat základní kompetence (vědomosti a dovednosti), což je hlavní přínos základního vzdělání	Existenci vrozeného nadání, potenciálu a schopností. Rozdíly ve výsledcích žáků za předpokladu, že všem bylo poskytnuto vzdělání srovnatelné kvality.	Rozdíly ve výsledcích žáků, které jsou způsobeny rozdílnou úrovní a kvalitou výuky. Elitní školy, školy jako „ghetta“, dělení žáků do tříd podle schopností, selekce, vše, co explicitně, či implicitně způsobuje rozdíly v kvalitě poskytovaného vzdělání.	„Jednotnou školu“ či společné, nesegregované vzdělávání a především společný základ (standard) pro všechny žáky nižšího sekundárního stupně vzdělávání.
<b>Rovnost dosažených výsledků a školních úspěchů</b> <i>(Equality of achievement or academic success)</i>			
Každý může zvládnout „náročnější“ učení. Vlastnosti jednotlivce (kognitivní a afektivní) mohou být rozvíjeny. Existují různé učební styly žáků.	Rozdíly ve výsledcích žáků, ovšem každý musí získat základní dovednosti (kompetence).	Ideologii talentů. Negativní diskriminaci (včetně dělení žáků do tříd podle schopností či vzdělávacích programů, elitní školy, „ghetto“ školy apod.). Všechny způsoby, kdy rozdíly v kvalitě výuky zvyšují počáteční nerovnosti.	Rovnost výsledků v případě základních dovedností a kompetencí. Pozitivní diskriminaci, zvládající učení (mastery learning), formativní hodnocení a další podpůrné mechanismy, jejichž cílem je snižovat počáteční rozdíly mezi žáky.

## Příloha č. 2: Organizace vzdělávací soustavy České republiky a Španělska ve školním roce 2006/07



Preprimární vzdělávání – ISCED 0 (mimo působnost ministerstva školství)	Preprimární vzdělávání – ISCED 0 (v působnosti ministerstva školství)
Primární vzdělávání – ISCED 1	Jednotná struktura – ISCED 1 + ISCED 2 (není institucionálně členěno)
Nižší sekundární všeobecné – ISCED 2 (včetně předprofesního)	Nižší sekundární odborné – ISCED 2
Vyšší sekundární všeobecné – ISCED 3	Vyšší sekundární odborné – ISCED 3
Postsekundární neterciární – ISCED 4	
Terciární vzdělávání – ISCED 5A	Terciární vzdělávání – ISCED 5B
Zařazení na úrovni ISCED:  ISCED 0  ISCED 1  ISCED 2	
Povinné vzdělávání s plnou školní docházkou	Povinné vzdělávání s částečnou školní docházkou
Jiné než denní formy vzdělávání, kombinovaná (alternativní) příprava ve škole a na pracovišti	Dodatečný rok
	-/n/- Povinná praxe + její délka
	>> Studium v zahraničí



Pre-primary education – ISCED 0 (for which the Ministry of Education is not responsible)	Pre-primary – ISCED 0 (for which the Ministry of Education is responsible)
Primary – ISCED 1	Single structure – ISCED 1 + ISCED 2 (no institutional distinction between ISCED 1 and 2)
Lower secondary general – ISCED 2 (including pre-vocational)	Lower secondary vocational – ISCED 2
Upper secondary general – ISCED 3	Upper secondary vocational – ISCED 3
Post-secondary non-tertiary – ISCED 4	
Tertiary education – ISCED 5A	Tertiary education – ISCED 5B
Allocation to the ISCED levels:  ISCED 0  ISCED 1  ISCED 2	
Compulsory full-time education	Compulsory part-time education
Part-time or combined school and workplace courses	Additional year
-/n/- Compulsory work experience + its duration	>> Study abroad

### Příloha č. 3: Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání – ISCED

#### Levels of education at a glance

How to determine the level of a programme				
Proxy criteria for contents		Name of the level	Code	Complementary
Main criteria	Subsidiary criteria			dimensions
Educational properties, School or centre-based, Minimum age Upper age limit	Staff qualification	Pre-primary education	0	None
Beginning of systematic apprenticeship of reading, writing and mathematics	Entry into the nationally designated primary institutions or programmes, Start of compulsory education	Primary education First stage of basic education	1	None
Subject presentation, Full implementation of basic skills and foundation for lifelong learning	Entry after some 6 years of primary education, End of the cycle after 9 years since the beginning of primary education, End of compulsory education, Several teachers conduct classes in their field of specialization	Lower secondary education Second stage of basic education	2	Type of subsequent education or destination, Programme orientation
Typical entrance qualification, Minimum entrance requirement		(Upper) secondary education	3	Type of subsequent education or destination, Programme orientation, Cumulative duration since the beginning of ISCED level 3
Entrance requirement, Content, Age, Duration		Post-secondary non tertiary education	4	Type of subsequent education or destination, Cumulative duration since the beginning of ISCED level 3, Programme orientation
Minimum entrance requirement, Type of certification obtained, Duration		First stage of tertiary education (not leading directly to an advanced research qualification)	5	Type of programmes, Cumulative theoretical duration at tertiary, National degree and qualification structure
Research oriented content, Submission of thesis or dissertation	Prepare graduates for faculty and research posts	Second stage of tertiary education (leading to an advanced research qualification)	6	None



## Informativní přehled kódového značení úrovní vzdělávání podle ISCED 1997

KÓD	ÚROVEŇ VZDĚLÁNÍ
<b>0</b>	<b>Preprimární vzdělávání (bez vzdělání)</b>
<b>1</b>	<b>Primární vzdělávání</b>
<b>2</b>	<b>Nižší sekundární vzdělávání</b> 2A - stupeň, ze kterého je možné přejít na vyšší vzdělávání 2B - přípravný stupeň pro pracovní trh 2C - stupeň směřující na pracovní trh
<b>3</b>	<b>Vyšší sekundární vzdělávání</b> 3A - stupeň, ze kterého je možné přejít na vyšší vzdělávání 3B - přípravný stupeň pro pracovní trh 3C - stupeň směřující na pracovní trh
<b>4</b>	<b>Postsekundární vzdělávání nižší než terciární</b> 4A - stupeň, ze kterého je možné přejít na vyšší vzdělávání 4B - prakticky zaměřené studium
<b>5</b>	<b>První stupeň terciárního vzdělávání</b> 5A - stupeň, ze kterého je možné přejít na vyšší vzdělávání 5B - prakticky zaměřené studium
<b>6</b>	<b>Druhý stupeň terciárního vzdělávání</b>

## **Příloha č. 4: Case of D.H. and others v. the Czech republic. Judgement**

### **PROCEDURE**

1. The case originated in an application (no. 57325/00) against the Czech Republic lodged with the Court on 18 April 2000 under Article 34 of the Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms (“the Convention”) by eighteen Czech nationals (“the applicants”), whose details are set out in the annex to this judgment (“the Annex”).

2. The applicants were represented before the Court by the European Roma Rights Centre based in Budapest, Lord Lester of Herne Hill, Q.C, Mr J. Goldston, of the New York Bar, and Mr D. Strupek, a lawyer practising in the Czech Republic. The Czech Government (“the Government”) were represented by their Agent, Mr V.A. Schorm.

3. The applicants alleged, *inter alia*, that they had been discriminated against in the enjoyment of their right to education on account of their race or ethnic origin.

4. The application was allocated to the Second Section of the Court (Rule 52 § 1 of the Rules of Court). Within that Section, the Chamber that would consider the case (Article 27 § 1 of the Convention) was constituted as provided in Rule 26 § 1.

5. By a decision of 1 March 2005, following a hearing on admissibility and the merits (Rule 54 § 3), the Chamber declared the application partly admissible.

6. On 7 February 2006 a Chamber of that Section composed of the following judges: Mr J.-P. Costa, President, Mr A.B. Baka, Mr I. Cabral Barreto, Mr K. Jungwiert, Mr V. Butkevych, Ms A. Mularoni and Ms D. Jočienė, judges, and also of Mrs S. Dollé, Section Registrar, delivered a judgment in which it held by six votes to one that there had been no violation of Article 14 of the Convention, read in conjunction with Article 2 of Protocol No. 1.

7. On 5 May 2006 the applicants requested the referral of their case to the Grand Chamber in accordance with Article 43 of the Convention. On 3 July 2006 a panel of the Grand Chamber granted their request.

(...)

### **FOR THESE REASONS, THE COURT**

1. *Dismisses* unanimously the Government's preliminary objection;
2. *Holds* by thirteen votes to four that there has been a violation of Article 14 read in conjunction with Article 2 of Protocol No. 1;
3. *Holds* by thirteen votes to four

(a) that the respondent State is to pay the applicants, within three months, the following amounts together with any tax that may be chargeable:

(i) to each of the eighteen applicants EUR 4,000 (four thousand euros) in respect of non-pecuniary damage, to be converted into the currency of the respondent State at the rate applicable on the date of payment;

(ii) jointly, to all the applicants, EUR 10,000 (ten thousand euros) in respect of costs and expenses, to be converted into the currency of the respondent State at the rate applicable on the date of payment;

(b) that from the expiry of the above-mentioned three months until settlement simple interest shall be payable on the above amounts at a rate equal to the marginal lending rate of the European Central Bank during the default period plus three percentage points;

(...)