Genderová rovnost ve výsledcích: znevýhodňují české školy chlapce, nebo dívky?

Irena Smetáčková

Abstrakt

Článek diskutuje genderové rozdíly v žákovských výsledcích v českých základních a středních školách. Vzdělávací výsledky zahrnují jak školní prospěch, tak úspěšnost v externích didaktických testech. Mezi těmito údaji existuje nesoulad, a to zvláště v matematice, kde tradičně dívky v průměru dosahují lepších školních známek, zatímco chlapci dosahují vyšší průměrné úspěšnosti v testech. Tento rozpor je vysvětlován prostřednictvím konceptu genderové nerovnosti. Článek představuje a podrobně analyzuje dominantní interpretace na tomto poli, přičemž argumentuje pro neplatnost názoru, podle něhož školy znevýhodňují chlapce.

Klíčová slova: gender, rovnost, prospěch, didaktické testy, PISA, TIMMS, znevýhodnění.

Gender Equity in Achievements: Do Schools Disadvantage Boys or Girls?

Abstract

The article is focused on the gender gap in achievements at Czech primary and secondary schools. Educational outcomes include both grades and results in external didactic

tests. There is a substantial discrepancy between grades and tests, especially in mathematics – on average, girls achieve better grades but boys have better test results. This contradiction is explained by using the gender inequality concept. The article presents and analyzes the dominant interpretations in this field and argues against the approach saying that boys are disadvantaged at schools.

Key words: gender, equity, equality, grades, didactic tests, PISA, TIMMS, disadvantage.

Úvod

České školství je označováno za demokratické. Podle školského zákona je „vzdělávání založeno na zásadách rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana“ (§ 2, zákon č. 561/2004 Sb.). Školský zákon se opírá o Ústavu ČR a Listinu základních práv a svobod, která v článku 33 postuluje: „Každý má právo na vzdělání.“ Jak můžeme soudit z obou citací, české školství musí spravedlivě zacházet s dívkami a chlapci, tj. usilovat o genderovou rovnost. Zároveň ale oba dokumenty nedefinují rovnost zcela jednoznačně, takže není jasné, k čemu přesně by na tomto poli měla směřovat školská politika. V tomto článku proto předkládám a diskutuji existující pojetí rovnosti ve vzdělávání, přičemž je vztahuji ke konceptu genderové rovnosti. Konkrétně se pak zaměřuji na oblast vzdělávacích výsledků, v níž existuje určitý rozpor, který otevírá pole pro různé interpretace toho, zda a nakolik existuje v českých školách genderová rovnost.

1 Rovnost ve vzdělávání

Jak lze rozumět rovnému přístupu ke vzdělávání a právu na vzdělání, tedy pojmům, které jsou použity ve Školském zákoně a v Ústavě ČR? První pojem odkazuje k příležitosti vzdělávat se, tzn. že všichni lidé mají mít shodnou šanci do vzdělávacího systému vstoupit. Druhý pojem ovšem má širší význam – právo se netýká procesu, nýbrž výsledného penza znalostí a dovedností. Podle něho tedy všichni lidé mají mít možnost dosáhnout ve vzdělávání obdobného cíle. Z nesouladu mezi oběma pojmy vyplývá potřeba podrobněji definovat rovnost ve vzdělávání.

D. Greger (2006, 2010) namísto rovnosti užívá pojmy spravedlnost a spravedlivost, které lépe odráží rozdíl mezi anglickými „equity“ a „equality“. Zatímco equality, tedy spravedlnost představuje konečný stav, k němuž školství a celá společnost směřuje, equity, tedy spravedlivost zahrnuje konkrétní praktiky týkající se zacházení s žáky

a žákyněmi. E. Unterhalter (2009, s. 416) rozdíl mezi oběma pojmy přibližuje takto: „*Spravedlivost (equity) může být chápána jako spravedlnost (equality) proměněná v akci, proces navozující rovný a spravedlivý stav.*“ Je zřejmé, že pro účely školské politiky i pedagogické praxe je nutné oba pojmy konkretizovat tak, aby bylo jasné, co stav rovnosti obnáší a jakými nástroji k němu lze dospět.

Za velmi nosné je považováno členění, které rozlišuje tři pojetí rovnosti – rovnost v přístupu, rovnost v podmínkách a rovnost ve výsledcích (Coleman 1998, Greger 2010, Hutmacher a kol. 2001, Moreno Herrera 2004). Rovnost v přístupu znamená, že všichni lidé mají stejnou možnost vstoupit do školského systému nebo se alespoň o vstup ucházet. Rovnost v podmínkách znamená, že všem lidem je v rámci školského systému věnována stejná péče, ať už z materiálního, sociálního či didaktického hlediska. Rovnost ve výsledcích znamená, že všichni lidé dosahují stejné hloubky vzdělání. V tradičním přístupu k operacionalizaci těchto pojetí rovnosti, který konvenuje školské politice, můžeme identifikovat tendenci k upřednostňování formální a explicitní roviny. Tak se například rovnost v přístupu posuzuje podle toho, zda zákony zaručují všem skupinám obyvatelstva možnost vstoupit do studia, či se k němu přihlásit, nebo rovnost v podmínkách podle toho, zda se všechny skupiny obyvatelstva vzdělávají podle shodných kurikulárních dokumentů.

Jak ovšem již od 60. let 20. století ukazují četné sociologické výzkumy, i při zajištění formální rovnosti nemusí nastat rovnost faktická (např. Passeron, Bourdieu 1990, Coleman 1998). Proto je důležité uvažovat i o implicitní a neformální rovině, jejíž podstatu tvoří habitus a stereotypy, které ovlivňují jak fungování škol, tak i volby jednotlivců. Například rovnost v přístupu by neměla být vyvozována pouze z toho, že lidé mají možnost se ke studiu přihlásit, ale i z toho, zda skutečně tuto možnost využívají. V případě, že určitá kategorie osob tuto možnost nevyužívá (což lze chápat jako nerovnost ve výsledcích), je pravděpodobné, že školství zahrnuje určité systémové překážky. Z tohoto výkladu je patrné, že jednotlivá pojetí rovnosti nejsou na sobě nezávislá a netvoří ani lineární škálu, ale že jsou naopak propojena v komplexní síť, v níž jeden typ rovnosti je zjiřitelný a uskutečnitelný jedině prostřednictvím ostatních.

2 Gender a genderová rovnost

Dříve než přejdu k výkladu podob genderové rovnosti ve vzdělávání, v krátkosti se zastavím u pojmu gender. Gender představuje analytickou kategorii, která se vztahuje ke skutečnosti, že lidé jsou děleni na ženy a muže, přičemž rozdíly mezi nimi jsou považovány za větší, než jak odpovídá biologickému původu pohlaví. Gender lze tedy chápat jako kulturně podmíněný komplexní soubor charakteristik (např. vlastností, schopností, vzhledu, preferovaných aktivit, atributů životního stylu aj.), který je v určité společnosti spojován s obrazem ženy a s obrazem muže. Součástí genderu jsou takové

charakteristiky, které vznikají či se alespoň prohlubují v průběhu socializace a jejich spojení s biologickým pohlavím je relativně volné. Důkazem toho jsou kulturně-antropologické výzkumy, které ukazují, jak rozdílné jsou představy o ženách a mužích, ale také jejich reálné projevy v různých kulturách.

Obsah femininní a maskulinní role i způsob jejich projevení se učíme v rámci sociálních struktur, které jsou genderované. Gender se tedy neprojevuje pouze na individuální úrovni, ale má i svojí významnou interpersonální a institucionální dimenzi (Kimmel 2000). Proto je třeba o genderu uvažovat jako o organizačním principu společnosti. Genderové nerovnosti (tj. nerovné postavení žen a mužů) jsou nejvíce studovány z hlediska pracovního uplatnění, včetně finančního odměňování. Ovšem trh práce je bezprostředně propojený se vzdělávacím systémem, který připravuje dívky a chlapce na vstup na trh práce a do značné míry tedy odráží jeho genderovou strukturu. Na rozdíl od zahraničí, kde se genderové problematice ve vzdělávání věnuje jak výzkumně-teoretická, tak politická pozornost již od 80. let 20. století (Skelton a kol. 2006), v českém prostředí máme k dispozici jen několik málo výzkumných studií¹ (např. Jarkovská 2009, 2010, Smetáčková a kol. 2006) a téměř žádné politicko-odborné opatření². Povědomí odborné komunity o stavu poznání v této oblasti a konceptualizace genderové rovnosti ve vzdělávání je dosud na relativně nízké úrovni.

Ačkoliv výše uvedená typologie rovnosti ve vzdělávání je rozvíjena zejména v souvislosti s etnickým a socio-ekonomicko-kulturním původem, lze ji bezesbytku aplikovat i na ženy a muže. V následujících pasážích vyložím, co představuje rovnost v přístupu, v podmínkách a ve výsledcích z genderové perspektivy, a rovněž stručně naznačím, jak lze hodnotit stav genderové rovnosti v českém školství.

Genderovou rovnost v přístupu můžeme chápat jako stejné příležitosti pro dívky a chlapce vstupovat do vzdělávacího systému, respektive do jeho jednotlivých segmentů. Jedním aspektem přitom je zákonem zajištěná možnost obou skupin přihlásit se a být přijat ke studiu. V tomto smyslu české školství genderovou rovnost v přístupu ke vzdělání naplňuje, protože všechny dívky i chlapci mají formálně zaručenou možnost ucházet se o studium při splnění specifických podmínek, které však nejsou explicitně vázány na pohlaví. Ovšem druhým aspektem, který musíme brát rovněž v potaz, je reálný zájem obou skupin o studium a zároveň očekávání škol prezentované veřejnosti. V důsledku genderových stereotypů, které určitá povolání a studijní oblasti asociují úžeji s dívkami a jiné s chlapci, může docházet k nerovnoměrnému složení žákovské populace různých stupňů škol a oborových zaměření. V českém vzdělávacím systému existuje poměrně silná horizontální genderová segregace, zvláště na úrovni středního odborného školství, v jejímž důsledku jsou určité vzdělávací obory dominantně stu-

¹ Do výzkumných studií zahrnuji jen takové, které uplatňují genderovou perspektivu. Pouhé dělení zkoumaného souboru na ženy a muže a porovnávání jejich odpovědí nepředstavuje genderovou analýzu. Ta musí využívat gender jako analytickou, nikoliv pouze deskriptivní kategorii.

² Jedinou systémovou výjimku tvoří zahrnutí genderové nestereotypnosti mezi kritéria posuzování učebnic za účelem udělování schvalovacích doložek.

dovány dívkami a jiné chlapci a zároveň jsou tyto obory veřejností (včetně samotných studujících) vnímány jako obory typické a vhodné pro ženy či muže (Jarkovská a kol. 2010). To se týká například středních pedagogických a zdravotnických škol, kde výrazně převažují dívky, nebo středních průmyslových škol, kde naopak převažují chlapci.

Genderová rovnost v podmínkách představuje rovné zacházení s dívkami a chlapci v průběhu procesu vzdělávání. Oběma skupinám musí být věnována stejná péče, musí se vzdělávat ve stejném obsahu a prostřednictvím stejných materiálů. Podobně jako v případě přístupu ke vzdělávání i zde může existovat vnitřní rozpor při naplňování podmínek. Dívky a chlapci mohou být vystaveni stejným formálním okolnostem, např. mohou navštěvovat koedukované třídy a tedy být vyučováni stejnými učiteli/učitelkami, absolvovat stejné předměty a pracovat se stejnými učebnicemi. Přesto však mohou být vzdělávací obsahy či učitelský přístup ovlivněny genderovými stereotypy, a tím pádem stranit jedné skupině (tj. přístup k oběma skupinám je stejný, ale tento přístup sám o sobě vede k upřednostňování jedné z nich). Genderové nerovnosti tak mohou vznikat implicitně jako výsledek neuvědomovaného, ale přesto přítomného odlišného očekávání vůči chlapcům a dívkám, kterým disponují vyučující a šířejí i tvůrci kurikula či systému vzdělávání. Tato odlišnost způsobuje, že se v pedagogické komunikaci i pedagogickém hodnocení vytváří určité genderové vzorce, které dále prohlubují rozdíly mezi dívčí a chlapeckou žákovskou identitou³ (Francis 2000).

Genderová rovnost ve výsledcích předpokládá, že dívky a chlapci jako skupiny v průměru dosahují stejných vzdělávacích výsledků, ať již z hlediska osvojených znalostí a dovedností, nebo prospěchu. Východiskem tohoto pojetí rovnosti jsou dvě skutečnosti: a) dívky a chlapci mají obdobné dispozice pro vzdělávání, a proto mají při správném pedagogickém zacházení dospět k obdobným výsledkům, b) škola jako profesionální instituce je schopna a povinna dívky a chlapce rozvíjet tak, aby dosáhli srovnatelných výsledků. Při aplikaci genderově senzitivní výuky to lze dělat dokonce způsobem, který bude popírat rovnost v podmínkách, tzn. s dívkami a s chlapci lze pracovat rozdílně, pokud to směřuje k rozvinutí stejných schopností a ve stejné míře (Skelton a kol. 2006). Je-li dosaženo rovnosti ve výsledcích, ocitají se chlapci a dívky na stejné startovní čáře při přechodu na vyšší vzdělávací stupně a při vstupu na trh práce.

³ Zahraniční i české studie (např. Jarkovská 2010) například ukazují, že chlapci se v průměru více než dívky podílí na komunikaci s vyučujícími, tj. chlapecké promluvy nebo promluvy vyučujících mířících k chlapcům zaujímají ve výuce výrazně více prostoru. Ačkoliv část této komunikace je motivována snahou chlapce ukáznit nebo jejích nekázní předejít, posiluje se na jejím základě v chlapecké žákovské identitě pocit, že jsou relevantními aktéry školní reality (na rozdíl od dívek, které se častěji dostávají do pozice „neviditelných“).

3 Vzdělávací výsledky dívek a chlapců

Jak už bylo zmíněno výše, na rovnost ve výsledcích můžeme usuzovat z několika typů údajů – ze školního prospěchu či z externích didaktických testů, ale také z pocitu vlastní žákovské kompetence, ze vzdělávacích aspirací či z podílu úspěšně přijatých na určité typy navazujících škol (Hutmacher a kol. 2001). Ačkoliv je optimální rovnost hodnotit na základě indexu vytvořeného kombinací těchto a podobných charakteristik, je to kvůli nedostatku srovnatelných podkladů natolik pracné, že se obvykle přistupuje pouze k dvěma prvním kvantitativním proměnným (Moreno Herrera 2004). I v českém prostředí vidíme, že pokud některé studie pracují se vzdělávacími výsledky (ne nutně v rámci konceptu rovnosti ve výsledcích), pak se jedná právě nejčastěji o tyto dva údaje (Matějů, Straková 2006, 2010, Simonová 2012 aj.). Věnujme se proto v dalších pasážích shrnutí poznatků o genderových rozdílech v testech a ve školním prospěchu.

3.1 Výsledky v externích testech

Od druhé poloviny 90. let 20. století je v českém základním a středním školství používáno několik druhů externích testů, které směřují buď k monitorování úrovně školství (Sonda Maturant, PISA, TIMMS aj.), nebo ke zjišťování výsledků konkrétních žáků/yn a škol (většina testů společnosti Scio, Kalibro, CERMAT aj.). Jak mezinárodní, tak české projekty opakovaně dospívají k závěru, že průměrné výsledky dívek a chlapců se liší. Obecně můžeme shrnout, že dívky dosahují lepších výsledků ve čtení, zatímco chlapci v matematice a částečně v přírodovědné gramotnosti. V dalším textu se zaměříme na testování v rámci projektů PISA⁴ a TIMMS⁵, k nimž bylo publikováno nejvíce studií (např. Straková, Potužníková 2006, Simonová 2012) a které umožňují provádět porovnání napříč zeměmi i napříč časem.

Testy čtenářské gramotnosti PISA opakovaně ukazují, že průměrný výkon chlapců je signifikantně horší než průměrný výkon dívek. Větší úspěšnost dívek vykazují téměř všechny zúčastněné státy, přičemž v případě ČR dosahují rozdíly dokonce ještě vyšší hodnoty, než je v zemích OECD obvyklé (Palečková 2010). Čeští chlapci bývají tedy v porovnání s dívkami ve čtení výrazně slabší, a to ve všech testovaných letech. Velikost mezinárodního i českého rozdílu mezi dívkami a chlapci je napříč roky víceméně podobná.

⁴ Cílem projektu PISA je zjišťovat kompetence patnáctiletých žáků/yn ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti, sledovat jejich vývoj a provádět srovnání různých zemí. Jedná se o projekt organizovaný OECD, kterého se účastní přibližně 60 států, jejichž vzdělávací systémy nejsou specificky zohledňovány ani v organizaci testování, ani v obsahu testů. Česká republika se testování účastní od roku 2000, tj. zatím byly realizovány tři cykly v letech 2003, 2006 a 2009.

⁵ Projekt TIMMS je zaměřen na zjišťování úrovně znalostí a dovedností žáků/yn v matematice a v přírodovědných předmětech, a to ve 4. a 8. ročníku povinné školní docházky. Projekt organizuje Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání a účastní se ho více než 60 zemí (ČR od roku 1995).

Matematické testy PISA a TIMMS ukazují opačný trend – průměrná úspěšnost chlapců je vyšší než úspěšnost dívek. V případě projektu PISA bývá tento rozdíl statisticky významný zhruba v polovině zúčastněných států OECD, ovšem vždy v několika zemích je to naopak, tj. dívky dosahují průměrně lepších výsledků než chlapci (v posledním projektu se jednalo o 5 zemí z 65 zúčastněných). V dlouhodobém horizontu se ukazuje, že genderové rozdíly v matematice patří k nehlubším a k nejrozšířenějším – vyskytují se ve většině sledovaných zemí, včetně České republiky, která náleží mezi země s největším rozdílem. Ačkoliv se tento rozdíl postupně lety mírně snižuje, a to zejména v zemích EU, zůstává i nadále na signifikantní úrovni⁶. Zatímco v roce 2003 i 2006 chlapci výrazně předčili dívky, v posledním testování v roce 2009 sice chlapecká úspěšnost byla vyšší, ovšem rozdíl nedosahoval statistické významnosti. Také podle projektu TIMMS se matematické výsledky dívek a chlapců ve většině zemí liší, a to ve prospěch chlapců. Jak ukazují analýzy Eurydice (2009), Česká republika patří k zemím s největšími genderovými rozdíly v testech. Tak tomu bylo v obou věkových skupinách v letech 1995 i 1999. V roce 2007 dosahovali chlapci lepších výsledků u mladší věkové skupiny, ale ve starší došlo k vyrovnání (Tomášek, 2008).

Testy přírodovědné gramotnosti PISA vykazují nejmenší rozdíly mezi dívkami a chlapci. Ve většině zemí chlapecké výkony mírně převyšují výkony dívčí, ovšem často nejde o staticky významný rozdíl, a rovněž existuje velké množství zemí, kde jsou výsledky shodné či naopak ve prospěch dívek. To je i případ České republiky, kde v posledním testování v roce 2009 dívky dosáhly mírně vyšší úspěšnosti, avšak bez statistické významnosti. Projekt TIMMS dospívá v přírodních vědách k jiným výsledkům. Ve všech sledovaných letech a v obou věkových skupinách dosahovali chlapci významně lepších výsledků než dívky. Rozpor mezi výsledky obou projektů vyplývá z koncepce testů a použité metodologie, a proto je sporné uvedené údaje používat k souhrnným genderovým analýzám. Navíc existuje značná variabilita v pojetí přírodovědných předmětů v jednotlivých zemích a celkově platí, že význam této oblasti pro budoucí studijní a pracovní uplatnění žáků/yní je nižší, a proto lze považovat za smysluplné věnovat větší pozornost právě čtenářské a matematické doméně.

Výsledky českých studujících se v uplynulých letech v porovnání s ostatními zúčastněnými zeměmi postupně zhoršují. Poslední testování PISA (2009) a TIMMS (2007) potvrdila pokles průměrných výsledků v obou projektech a ve všech třech doménách. Z genderového hlediska je na tomto obecném závěru podstatné, že zhoršené výkony nevykazují ve stejné míře chlapci a dívky. Nižší úspěšnost v porovnání s uplynulými lety je patrná zejména mezi chlapci. Například v testu čtenářské gramotnosti PISA do-

⁶ Pokud se výsledky v jednotlivých doménách a současně v různých zemích a v různých letech liší, nelze je vysvětlit jednoduchými tvrzeními o rozdílné míře akademického nadání dívek a chlapců nebo o plošně znevýhodňujícím přístupu škol k jedné ze skupin. Takové faktory by totiž musely působit na celosvětovou populaci (argument o vrozeném nadání) nebo dlouhodobě na úrovni celého státu (argument o celkovém nastavení školského systému). Jak ovšem vyplývá z heterogenity výsledků, ve hře jsou mnohem subtilnější příčiny – některé z nich budou rozvedeny dále.

šlo mezi lety 2000 a 2009 ke zhoršení chlapecké úspěšnosti o 17 bodů, zatímco dívčí úspěšnosti „jen“ o 6 bodů. V případě matematické gramotnosti PISA byl pokles mezi lety 2003 a 2009 o 29 bodů v případě chlapců a o 19 bodů v případě dívek. Stejně tak matematický test TIMMS ukázal výrazné zhoršení starších chlapců.

Prvoplánová interpretace těchto výsledků svádí k uspokojení z eliminace genderového rozdílu, jehož velikostí se ČR v minulých projektech řadila k zemím s největším tzv. gender gap (Eurydice 2009). Protože však není vyrovnávání genderového rozdílu vedeno zlepšováním výkonů slabší skupiny, nýbrž je způsobeno hlubším poklesem části populace, nelze to považovat za „lék“ na genderovou nerovnost. Navíc je důležité všimnout si role socio-ekonomicko-kulturního zázemí rodiny žáků a žákyň. Tento článek neposkytuje prostor pro obsáhlou analýzu (v případě zájmu odkazují na jiný text), nicméně lze naznačit, že ke zhoršení chlapců dochází zvláště v případě špatného rodinného zázemí. Skupina chlapců je z hlediska vlivu rodinného zázemí na školní výsledky heterogennější než skupina dívek a tento rozdíl se nadále zvětšuje (Simonová 2012, Matějů a kol. 2010). Pokud uvažujeme o povaze genderové socializace, která směřuje dívky spíše k akceptaci a interiorizaci vnějších pravidel, zatímco chlapce k nezávislosti na okolí (Francis 2000), pak nižší míra formální strukturovanosti školní výuky, která nastala v důsledku kurikulární reformy a proměny pedagogického diskursu, bude mít negativnější dopady na chlapce. V kontextu rozvolnění školní socializace se budou potýkat s potížemi zvláště ti chlapci, kteří pochází z rodin, kde není vzdělání silnou hodnotou a kde se malá pozornost věnuje porozumění a adaptaci na školní pravidla. Kombinace rozdílů v genderové socializaci, proměn ve školním vzdělávání a socio-kulturního zázemí rodiny způsobuje silný propad ve výsledcích části chlapců (u dívek se slabým rodinným zázemím jsou školní změny kompenzovány povahou genderové socializace).

3.2 Výsledky ve školním sumativním hodnocení

Školní známky jsou nejvíce užívanou informací o tom, jaké znalosti a dovednosti jednotliví žáci/kyně dosáhli. Jedná se tedy o údaj vypovídající o výsledcích vzdělávání, a proto se s ním v určité zkratce jako s výsledkem vzdělávání operuje. Výzkumů, které zjišťují pro svůj hlavní či vedlejší cíl školní prospěch, je celá řada. Patří mezi ně i projekty PISA a TIMMS a dále české projekty společností Scio, Kalibro i CERMAT⁷, přičemž všechny využívají školní prospěch v analýzách testových výsledků. Než však přejdeme

⁷ V rámci projektů bývají k testům připojeny podrobné dotazníky zjišťující různé pedagogické a socio-demografické charakteristiky, které dovolují následně dělat obsáhlé analýzy. Zatímco socio-ekonomicko-kulturnímu statusu rodin, podobně jako školnímu prospěchu či typu školy je v analýzách věnována značná pozornost, kritérium pohlaví, respektive gender je používáno jen pro jednoduché deskriptivní třídění. V českých částech projektů PISA a TIMMS nebývá podrobně analyzována kombinace vlivu pohlaví a dalších charakteristik. Pokud se takové analýzy objevují, pak se jedná o nesystematické sekundární analýzy (např. Straková, Potužníková 2006), které neprovádí jádrový tým a které nejsou součástí standardního souboru analýz u všech cyklů, tudíž i jejich dopad na školskou politiku je nižší.

k tomu, jak spolu výsledky v testech a ve školním hodnocení souvisí, musíme stručně charakterizovat výsledky samotného školního hodnocení.

Všechny projekty zjišťující známky dívek a chlapců v českých školách dospívají opakovaně k závěru, že dívky dosahují ve škole lepšího prospěchu než chlapci, a to na všech stupních škol a ve všech předmětech. Velmi průkazné jsou v tomto směru analýzy P. Matějů a J. Strakové (2006, 2010) využívající data z projektu PISA, které potvrzují, že dívky mají lepší průměrný prospěch než chlapci. Stejný závěr nabídl i výzkum zabývající se genderovými aspekty vzdělávání (Smetáčková a kol., 2006), který mapoval známky na vysvědčení chlapců a dívek v posledním ročníku základních a středních škol ($N_{ZŠ} = 1423$, $N_{SŠ} = 1225$). Z devíti hodnocených předmětů byly ve všech případech prokázány statisticky lepší známky dívek (jedinou výjimku tvořil zeměpis na středních školách). Například v závěrečných ročnících ZŠ byly průměrné známky v českém jazyce 2,16 u dívek a 2,78 u chlapců, v matematice 2,39 u dívek a 2,69 u chlapců (rozdíly byly statisticky signifikantní na hladině 0,01). Podobné nálezy vyplývají i z řady zahraničních výzkumů.

Jak je zřejmé, mezi školním prospěchem a výsledky v některých testech tedy existuje rozpor. Zatímco dívky jsou úspěšnější než chlapci ve školním hodnocení, v případě externích testů, zvláště matematických, dosahují naopak slabších výkonů. Jak ukazují analýzy týmu P. Matějů (2010), i v případě testů čtenářské a přírodovědné gramotnosti, kde je průměrná úspěšnost chlapců a dívek spíše srovnatelná či dokonce ve prospěch dívek, je školní prospěch dívek lepší, než by odpovídalo rozdílu v testových výsledcích.

4 Interpretace rozporů ve školních a testových výsledcích

Jak si lze uvedený rozpor mezi školním prospěchem a testovými výsledky vysvětlit? Často prezentovaná interpretace, kterou nacházíme jak u českých (např. Matějů, Straková 2006, Simonová 2010), tak zahraničních autorů/ek (např. Hodghetts 2008), vidí v rozporu projev znevýhodnění chlapců. Slabší školní prospěch navzdory lepším testovým výsledkům je vnímán jako nespravedlivý. Tento přístup zastává i společnost Scio, která v květnu 2012 zveřejnila výsledky svého testování na středních školách v porovnání se známkami a z nesouladu vysoudila, že „známkování na školách je k chlapcům nespravedlivé“ (www.scio.cz). Vůči takovým interpretacím lze vznést minimálně dvě výhrady. První se týká samotného vztahu testů a školního hodnocení, druhá se týká úzkého pojetí spravedlivosti, respektive rovnosti.

4.1 Test jako kotva?

Korelace mezi školními známkami a úspěšností v testech vychází z předpokladu, že obě formy hodnocení by měly měřit totéž. Při této úvaze je absence korelace nutně vnímána jako problém. Samotná výchozí úvaha však nemusí být platná. Některé testy jsou vázané na platné kurikulární dokumenty, a proto by se jejich obsah měl víceméně krýt s obsahem výuky na školách (např. testy CERMATu). Pro jiné testy (testy PISA, TIMMS, ale také Scio) však ukotvení v rámcových vzdělávacích programech a současně v charakteru výuky na školách není tak podstatné. Mezinárodní testy vycházejí z lokálního vzdělávacího kontextu jen velmi omezeně, za což jsou zejména testy PISA kritizovány (např. Kaščák, Pupala, 2011).

Jsou-li studující testováni z toho, co je předmětem výuky, a hodnoceni na jejich škole, pak by logicky měly oba údaje vykazovat vysokou korelaci. Ovšem je-li test od výuky vzdálen, bude korelace mezi školním hodnocením a testem nižší, aniž by to znamenalo, že jedno z těchto hodnocení probíhá chybně. Před korelační analýzou by tedy mělo proběhnout obsahové porovnání testu s obsahem výuky a kritérii školního hodnocení. Pokud je obsahová shoda nízká a zároveň známky a testové výsledky příliš nekorelují, znamená to, že se děti ve škole učí nebo jsou hodnoceny za něco jiného či jiným způsobem, než na co se zaměřuje test.

Pokud jsou rozporů mezi známkami a testovými výsledky interpretovány jako nespravedlivé posuzování chlapeckých výkonů ve škole, znamená to, že test byl nadřazen nad kritéria školního hodnocení. Test je automaticky přijímán jako kotva, vůči níž je posuzována adekvátnost známek. Do značné míry v tom můžeme spatřovat „guvermentálnu stratégiu správy vzdelávania založenú na seba-prispôsobovacích a seba-reflektujúcich mechanizmoch, ktoré iniciuje samotná povaha testovania PISA“ (Kaščák, Pupala, 2011, s. 58).

4.2 Příliš úzké pojetí výsledků?

Druhý důvod, proč je problematické interpretovat neshodu mezi školním a testovým hodnocením jako nespravedlivé zacházení škol s chlapci, spočívá v přílišné redukci vzdělávacích výsledků. Na rovnost se usuzuje pouze ze známek na vysvědčení a z úspěšnosti v testech, ačkoliv vzdělávání může a má být popisováno i v dalších parametrech. Ty se týkají například podílu žáků a žákyn předčasně opouštějících vzdělávací systém, pocitu vlastní kompetence, vzdělávacích aspirací, úspěšnosti v přijetí na další stupně škol či uplatnění v pracovní sféře. Vedle těchto parametrů, které jsou zvláště relevantní na konci školských stupňů, je pro průběh vzdělávání také důležité, jaký postoj žáci a žákyně zaujímají k jednotlivým předmětům, jaký styl učení používají, jaká očekávání vůči dívkám a chlapcům mají vyučující a jak s nimi komunikují. Některé z těchto aspektů jsou v existujících analýzách brány do úvahy.

Například analýzy P. Matějů a J. Strakové (2006) i N. Simonové (2006) ukázaly, že rozdíly mezi českými dívkami a chlapci ve čtenářské gramotnosti v rámci projektu PISA souvisí s jejich postojem ke čtení – dívky čtou radši a více než chlapci a zároveň řeší čtenářské testy s vyšší úspěšností. V případě matematiky však taková souvislost neplatí – chlapci nemají k matematice o tolik lepší přístup, aby to vysvětlilo jejich lepší testové výsledky (do roku 2009). Výzkumný tým P. Matějů nabízí jako vysvětlení odlišný přístup chlapců a dívek k plnění školních požadavků (2010). Současné školy údajně kladou důraz na zvládání rutinních postupů a faktografických poznatků, v kterých uspívají se svými preferovanými učebními strategiemi spíše dívky, zatímco chlapci naopak nemají v takových úkolech možnost projevit své znalosti a dovednosti, což může způsobit pokles jejich motivace k dalšímu studiu. Jak je vidět z této ukázky, některé analýzy usilují o větší míru komplexnosti, nicméně výběr vysvětlujících proměnných není zcela systematický⁸. Jiné výzkumy (především výzkumy kvalitativní, upřednostňující pozorování v kombinaci s rozhovory) přitom naznačují, že žákovský pocit kompetence a učitelská očekávání vůči dívkám a chlapcům jsou klíčové faktory intervenující do vzdělávání a jeho výsledků (např. Francis 2000, Skelton 2006, Jarkovská 2009), bez nichž nemůžeme pochopit rozdílné výkony.

4.3 Kompetence a očekávání

Ve výše zmíněném českém výzkumu Genderové aspekty přechodu žáků/yn mezi vzdělávacími stupni (Smetáčková a kol. 2006), který zahrnoval rozsáhlý dotazník pro studující na konci základních a středních škol a dále rozhovory s vyučujícími, se mimo jiné zjišťovalo, jak kompetentní se studující cítí v jednotlivých předmětech. Ukázalo se, že korelace mezi známkami a pocitem kompetence v daných předmětech je relativně slabá. Navzdory lepším známkám se dívky v některých předmětech necítí tak jistě svými schopnostmi jako chlapci. Největší rozdíly byly zjištěny ve fyzice, matematice a zeměpisu, kde podstatně více chlapců než dívek zvolilo odpověď „předmět mi jde“ (např. v případě fyziky na ZŠ se jednalo o 38,9 % dívek, ale 58,2 % chlapců). Naopak výrazně menší pocit kompetence uváděli chlapci v českém jazyce (na ZŠ 67,6 % dívek a 39,6 % chlapců). To můžeme považovat za další nepřímé potvrzení toho, že hodnocení v českých školách neprobíhá transparentně, a proto nemůže být důvěryhodným zdrojem pro žákovské sebepoznání. Pokud by prospěch plnil zpětnovazební funkci, měly by dívky, které dosahují v průměru lepších známek než chlapci, dospívat k přesvědčení, že jsou lepšími studentkami než chlapci, a vyjadřovaly by pravděpodobně vyšší pocit kompetence.

Odkud vzniká v žákyních a žácích pocit, že se jim v předmětu daří či nedaří? Jen výjimečně je hlavním zdrojem jejich zcela autonomní vnitřní pocit, který by vyplýval

⁸ Zdá se, že výběr sledovaných proměnných je často veden snadností jejich sběru, srov. Hutmacher a kol. 2001, Moreno Hererra 2004.

z řešení úkolů nezávisle na reakcích z okolí. Naopak, zásadní vliv má hodnocení od vyučujících, rodičů či vrstevnických skupin. Školní hodnocení probíhá nejen formálně a explicitně (klasifikace či slovní hodnocení), ale také v implicitní rovině prostřednictvím průběžných komentářů. Vyučující žákovské výkony hodnotí formálními nástroji a zároveň jim ke stejným či dalším výkonům nabízí neformální vyjádření (tj. verbální nebo neverbální hodnotící komentáře). Negen je formální hodnocení může být vnitřně nekonzistentní, ale navíc mohou existovat rozpory mezi formálním a neformálním hodnocením. Velkou roli neformálního hodnocení ze strany vyučujících (eventuálně i rodičů a vrstevníků) naznačují i další šetření (např. Skelton, 2006), která jasně ukazují, že mezi sebehodnocením a prospěchem, eventuálně i oblíbeností předmětu neexistuje kauzální souvislost.

Jak ukazují zahraniční (např. Francis, 2000) i české studie (Jarkovská, 2009, Smetáčková, 2006), do neformálního a implicitního školního hodnocení se promítají učitelské představy o tom, že dívky a chlapci se ve vztahu ke škole od sebe bazálně liší v tom, co je zajímavé, pro které domény mají zvýšené nadání, jaké kognitivní styly a styly učení dominantně využívají a jaký typ sociálních vazeb s vyučujícími a s vrstevníky preferují. Vyučující tyto rozdíly nevnímají na úrovni všech jednotlivců (naopak zdůrazňují jedinečnost každého dítěte), nicméně při pohledu na skupiny s uvedenými odlišnostmi operují. Pod vlivem genderového řádu, který stojí na genderové polarizaci, androcentrismu a biologickém esencialismu, se tyto odlišnosti v dispozicích, stejně jako existence pohlaví coby vsudypřítomného třídícího kritéria, jeví přirozené (dané od přírody), a proto nezměnitelné. Uvažované odlišnosti v dispozicích se otiskují do obvyklých (průměrných) projevů dívek a chlapců, čímž se stvrzuje existence jejich odlišností. Zásadní úlohu v tomto uzavřeném kruhu hrají učitelské představy a očekávání – protože vyučující předpokládají odlišnosti mezi dívkami a chlapci, chovají se k nim způsobem, který při dlouhodobém působení tyto odlišnosti skutečně vytvoří⁹.

Ve výše prezentovaném výzkumu uvedla více než polovina žáků/yní na ZŠ a téměř třetina na SŠ, že pocítují od svého okolí specifické očekávání v závislosti na tom, zda jsou dívky či chlapci (tj. v případě opačného pohlaví by jim okolí povolovalo odlišné projevy či je podporovalo). Velká část očekávání je přitom spojena právě se školou. Dívky i chlapci se shodovali, že od dívek jsou očekávány lepší známky ve všech předmětech jako výsledek jejich úsilí a od chlapců se čeká nadání a zájem v určitém oboru, nejčastěji technickém. Navíc až 3/4 studujících na ZŠ a 2/3 na SŠ uvedly, že alespoň v některých předmětech vnímají odlišný přístup vyučujících vázaný na gender.

Rozhovory s vyučujícími pak potvrdily, že považují dívky a chlapce za skupiny s nadáním na jiné předměty (jazykové předměty a estetické předměty vidí jako bližší dívkám, zatímco fyziku, matematiku a výpočetní techniku jako bližší chlapcům) a s od-

⁹ Psychologické studie ukazují, že mezi dívkami a chlapci v předškolním věku není žádný rozdíl v intelektových dispozicích pro matematiku (s výjimkou prostorové představivosti), ovšem v průběhu základní školy se rozdíly začínou budovat, a to silně ve spojitosti s oblibou matematiky a s pocitem podpory vlastní kompetence ze strany okolí (Skelton a kol., 2006).

lišným typem učení (chlapci preferují logické myšlení, dívky pamětní učení). Zejména z druhého rozdílu pak vyplývají zlehčující komentáře o dívčích výsledcích typu: „Holky se to nadřou.“ Podobnou bagatelizaci akademických výkonů založenou na genderových stereotypích potvrzují i zahraniční výzkumy (např. Jarkovská, 2009, Skelton a kol., 2006; Francis, 2000).

Závěr

Rovnost je v demokratickém školství klíčovými hodnotami. Jak bylo ukázáno, existuje několik pojetí toho, co přesně stav rovnosti znamená. Politika genderové rovnosti ve vzdělávání bývá zjednodušeně chápána jako otevřený přístup dívek a chlapců do školského systému a eventuálně jako poskytování shodných formálních podmínek během jejich vzdělávání. Neformální a implicitní dimenze (tj. vliv genderových stereotypů na uvažování studujících a vyučujících) v přístupu a v podmínkách nejsou téměř vůbec tematizovány, stejně jako rovnost ve výsledcích. Pokud je pozornost vzdělávacím výsledkům dívek a chlapců věnována pozornost (výhradně se jedná o analýzy pro vědecké, nikoliv politické účely), pak se jimi míní školní prospěch a výsledky v externích didaktických testech, aniž by byly systematicky zasazovány do kontextu dalších parametrů, které se vztahují buď přímo k charakteristikám na výstupu ze vzdělávání, nebo k procesu, který ve výsledky ústí.

Ve světle této redukce je problematické interpretovat horší známky chlapců v českých školách oproti jejich lepším či shodným výsledkům v matematických a přírodovědných testech jako projev nerovnosti. Taková interpretace je sporná kvůli jejím třem předpokladům: 1) školní hodnocení a testy ověřují stejný obsah a zároveň testy jsou považovány za objektivnější, a proto mohou sloužit jako kotva, vůči níž je školní prospěch poměřován, 2) vzdělávací výsledky představují pouze kvantifikovatelné údaje, a tedy není třeba například uvažovat o prolínání formálního a neformálního hodnocení, z nichž vznikají pocity kompetence vykazující jiný trend než známky, 3) vzdělávací systém je na okolí nezávislým segmentem, a proto rovnost ve vzdělávání nemusí zohledňovat rovnost v uplatnění vzdělání (jinými slovy dochází ke znevýhodňování chlapců, pokud jejich horší školní výsledky v dospělosti ústí v jejich lepší sociální a pracovní postavení?). Ani jeden z těchto předpokladů není v tomto krajním pojetí pravdivý.

Školství představuje velmi komplexní systém, v němž hledání a nacházení přímocárných kauzálních vazeb není účelné a nevede k porozumění toho, jak ve školství vznikají nerovnosti a tedy ani jakými postupy lze rovnost mezi různými skupinami studujících posilovat. K odpovědi na otázku, zda v českém školství existuje genderová rovnost (rovnost v přístupu, v podmínkách a ve výsledcích) je třeba využívat větší škálu údajů, než které poskytují projekty testování, včetně jejich přidružených dotazníkových šetření. Bohužel ale k otázkám učitelských genderových očekávání, genderového zatížení

žákovské identity či genderových vzorců v učebních stylech a školní motivaci nabízí české pedagogické výzkumy dosud poměrně málo evidence.

Literatura

- COLEMAN, J. S. *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press, 1994. ISBN 0-674-31225-2.
- EURYDICE. *Genderové rozdíly ve výsledcích vzdělávání: Opatření a situace v Evropě*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. ISBN 978-92-9201-130-7.
- FRANCIS, B. *Boys, Girls and Achievement*. London: Routledge Falmer, 2000. ISBN 0-415-23163-9.
- GREGER, D. Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J. (eds.) *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006, s. 21–40. ISBN 80-200-1400-4.
- GREGER, D. Nerovnosti ve vzdělávání – od konceptů k měření. In STRAKOVÁ, J., MATĚJŮ, P., VESELÝ, A. (ed.) *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: Slon, 2010. ISBN 978-80-7419-032-2.
- HODGETTS, K. Underperformance or ‚getting it right‘? Constructions of gender and achievement in the Australian inquiry into boys' education. *British Journal of Sociology of Education*, 2008, 29, 5, s. 465–477. ISSN 0142-5692.
- HUTMACHER, W., COCHRANE, D., BOTTANI, N. (Eds.) *In Pursuit of Equity in Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2001. ISBN 978-0-7923-6988-2.
- JARKOVSKÁ, L., LIŠKOVÁ, K., ŠMÍDOVÁ, I. *S genderem na trh. Rozhodování o dalším vzdělávání patnáctiletých*. Praha: Slon, 2010. ISBN 978-80-7419-030-8.
- JARKOVSKÁ, L. Školní třída pod genderovou lupou. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 2009, 45, 4, s. 727–752. ISSN 0038-0288.
- KAŠČÁK, O., PUPALA, B. PISA v kritické perspektivě. *Orbis Scholae*, 2011, 5, 1, s. 53–70. ISSN 1802-4637.
- KIMMEL, M. S. *The gendered society*. New York: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-539902-8.
- MATĚJŮ, Petr, STRAKOVÁ, Jana (eds.) *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1400-4.
- MORENO HERRERA, L., FRANCIA, G. (Eds.) *Educational Policies – Implications for equity, equality and equivalence*. Reports from the Department of Education, Örebro University, 2004.
- PASSERON, J.-C., BOURDIEU, P. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage, 1990. ISBN 978-0-8039-8320-5.
- PALEČKOVÁ J., TOMÁŠEK V. *Posun ve znalostech čtrnáctiletých žáků v matematice a přírodních vědách*. Praha: ÚIV, 2001. 80-211-0385-X.
- PALEČKOVÁ J., TOMÁŠEK V., BASL J. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: umíme ještě číst?* Praha: ÚIV, 2010. ISBN 978-80-211-0608-6.
- SKELTON, C., FRANCIS, B., SMULYAN, L. (eds.) *The SAGE Handbook of Gender and Education*. London: Sage, 2006. ISBN 978-1-4129-0792-7.
- SMETÁČKOVÁ, I. (ed.) *Genderové aspekty přechodu žáků a žákyň mezi vzdělávacími stupni. Závěrečná zpráva z výzkumu*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2006. Dostupné na: www.soc.cas.cz
- STRAKOVÁ, J., MATĚJŮ, P., VESELÝ, A. (eds.) *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: Slon, 2010. ISBN 978-80-7419-032-2.
- STRAKOVÁ, J., POTUŽNÍKOVÁ, E. Rozdíly ve vědomostech a dovednostech českých chlapců a děvčat na základě zjištění mezinárodních výzkumů. *Sociologický časopis*, 2006, 42, 4, s. 701–717. ISSN 0038-0288.

SIMONOVÁ, N. *Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti. Vývoj od počátku 20. století do současnosti*. Praha: Slon, 2012. ISBN 978-80-7419-070-4.

TOMÁŠEK, V. a kol. *Výzkum TIMSS 2007 – Obstojí čeští žáci v mezinárodní konkurenci?* ÚIV, Praha: ÚIV, 2008.

UNTERHALTER, Elain What is Equity in Education? Reflections from the Capability Approach. *Studies in Philosophy and Education*, 2009, 28, 5, s. 415–424. ISSN 0039-3746.

Za stejné výsledky dostávají dívky na středních školách lepší známky. Přístupné z: <http://www.novinky.cz/veda-skoly/268224-za-stejne-vysledky-dostavaji-divky-na-strednich-skolach-lepsi-znamky.html> (10.8.2012)

Kontakt na autorku:

PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D.

Katedra psychologie

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

Myslíkova 7

110 00 Praha 1

e-mail: irena.smetackova@pedf.cuni.cz