

sítě, její procesy a vnitřní mechanismy k prosazování norem, aby bylo možné pochopit výsledky sítě a její vývoj.

Výše uvedené charakteristiky monocentrických a polycentrických systémů jsou značně zjednodušující a jenom obtížně lze označit nějaký systém za výhradně polycentrický nebo monocentrický. Nicméně některé prvky polycentrického systému založeného na sítích se objevují i v ČR, a proto je důležité se s tímto konceptem seznámit a důkladněji ho prozkoumat. Jako příklad vynořování polycentrického systému lze označit aktivity vlády ČR (realizované MŠMT) zaměřené na zlepšování rovných příležitostí prostřednictvím projektů ESF. V rámci projektů ESF vznikají řady sítí, do kterých se zapojují místní aktéři z řad škol a neziskového sektoru, vládní Agentura pro sociální začleňování a pracovníci přímo řízených organizací MŠMT. Je třeba si uvědomit, že mnohé z poznatků uvedených v předchozích kapitolách byly získány v kontextech odlišných od situace škol v České republice. Jde o riziko srovnávací pedagogiky, která přenáší pojmy mezi vzdělávacími systémy s různou tradicí veřejné správy. Například ve Spojených státech nejsou výjimkami sekundární školy s několika tisíci žáky, několika stovkami učitelů a se širokou škálou volitelných předmětů. Je na místě připomenout zajímavý postřeh Reynoldse et al. (2014): pokud se analyzují faktory přispívající k efektivitě vzdělávání, pak vlivy na úrovni třídy (výuky, učitele) se zdají být v různých kulturách relativně stejné, avšak faktory na úrovni školy se při srovnávání různých národních vzdělávacích systémů chovají odlišně. Při navrhování jakýchkoliv opatření je potřeba velké dávky opatrnosti, návrhy musí být relevantní pro konkrétní místní kontext: nelze například školám v chudších regionech s velkými sociálními problémy mechanicky doporučovat opatření, která byla účinná ve vilové čtvrti hlavního města.

Bylo by proto velmi žádoucí, aby případné celoplošné změny spočívající v implementaci zahraničních modelů byly vždy prováděny až po důkladném vyhodnocení pilotáže v menším měřítku, která ověří jejich realizovatelnost v různorodých národních podmínkách.

V českém vzdělávacím systému nemá sledování spravedlivosti ve vzdělávání dlouhou tradici ani solidní datovou základnu. Data o spravedlivosti jsou k dispozici především z mezinárodních šetření a začínají se používat pouze na úrovni státní vzdělávací politiky. Dosud s nimi prakticky nepracují nižší úrovně řízení školství – počínaje krajskými úřady přes zřizovatele ve městech a obcích až k ředitelům a jednotlivým učitelům. Srovnávání výsledků skupin žáků ve třídě, škole či kraji jako jeden ze způsobů monitorování spravedlivosti ve vzdělávání je dosud spíše výjimečným jevem než běžnou praktikou. Podobně výjimečné je zohlednění širšího sociálně-kulturního kontextu, ze kterého pochází žák či ve kterém pracuje škola.

Přesto je zde i za současných podmínek na úrovni každé školy značný prostor pro zlepšování. I tam, kde je obtížné (a možná i nežádoucí) porovnávat podmínky a výkony školy mezi sebou, lze sledovat vývoj (vlastní) školy. Stačí k tomu vytvářet např. časové řady z údajů, které škola běžně eviduje a které mohou indikovat nárůst či pokles nerovnosti mezi skupinami žáků, popř. dokladovat úspěšnost opatření, která škola přijímá na podporu ohrožených a neprosperujících žáků.

Doufáme, že kapitola přinášející informace o způsobech hodnocení spravedlivosti v zahraničních kontextech přispěje k poučenému výběru indikátorů, které budou v našem kontextu relevantní a dostupné. Bez důkladného monitoringu totiž jakákoli, byť dobře míněná opatření zůstávají pouze sázkou do loterie. Jak ale bylo naznačeno výše, monitoring sám o sobě nestačí. Ruku v ruce se sběrem dat bude nutné věnovat velké úsilí tomu, aby se jednotliví aktéři naučili získaná data používat ke zlepšování výsledků vzdělávání. Otevřenou otázkou zůstává, zda a nakolik má být součástí systému také určitý tlak na jednotlivé aktéry např. ve formě nějakých odměn nebo sankcí spojených s výsledky externí evaluace.