

Editorial

Vážené příznivkyňe a příznivci sociologie vzdělání, v letošním čísle Sociowebu, které jsme pro Vás o problematice vzdělanostních nerovností připravili, jsme naše příspěvky zarámovali dvěma, pro naši práci nadmíru inspirativními vědními obory: filosofií a ekonomikou. První příspěvek „Vzdělávání jako prostředek sociální kontroly“, který připravil Martin Kopecký z Filosofické fakulty UK v Praze, se zamýšlí nad vzděláváním jakožto moderním nástrojem kontroly příslušníků soudobých společností. Poukazuje na to, že z tohoto základního lidského práva se postupně stala povinnost, ba přímo závazek: k přizpůsobení, soutěživosti, mobilitě atd. Předem rozhodnuto je i o tom, co znamená být vhodně vzdělaný. Z naší práce věnované nerovnostem ve vzdělání se tyto dimenze úvah vytratily a proto jsem velmi ráda, že Vám mohu „filosofující“ úvahu M. Kopeckého nabídnout.

Druhým vědním oborem, který rámuje naše příspěvky, a zároveň určitým protipólem filozofického pohledu M. Kopeckého, je článek kolegů Vladimíra Benáčka z oddělení Ekonomické sociologie SOÚ AV ČR, v.v.i. a Tomáše Brzobohatého z Fakulty sociálních věd UK v Praze. V tomto případě se jedná o zjištění a zhodnocení míry, do jaké se český vzdělávací systém, konkrétně jeho středoškolský sektor, dokáže přizpůsobovat poptávce trhu práce. Autoři příspěvku sledovali strukturu absolventů středních a vyšších odborných škol, kterou porovnali s jejich výslednou zaměstnaností. Zjistili, že efektivita trhů středoškolského vzdělávání jak v Praze, tak v celé ČR, je značná: poptávka s nabídkou vzdělávání se přibližují rovnováze bez výraznějších zásahů veřejné správy.

Členové oddělení Sociologie vzdělání a stratifikace pro Vás připravili tři příspěvky. Jana Straková se zaměřila na to, jaký byl zjištěn rozdíl ve studijních výsledcích mezi žáky různých českých škol a zároveň jaké rozdíly byly zjištěny uvnitř těchto škol (měřeno mezi patnáctiletými žáky). Jak autorka uvádí, Česká republika patří mezi země, kde jsou rozdíly mezi jednotlivými školami nejvyšší a tyto rozdíly se navíc stále zvyšují. Další příspěvek, jehož autorem je Josef Basl, se zabývá počítačovou gramotností jakožto jedním ze zdrojů sociálních nerovností. Ukazuje, že podíl lidí, kteří „nikdy nepoužili počítač“, je v České republice ve srovnání s ostatními státy nadprůměrný a že rovněž dostupnost počítačů v českých školách je mírně podprůměrná. Celkově pak autor shrnuje, že v mezinárodním srovnání je rozsah nerovností způsobených nestejnou

dostupností počítačů v České republice nadprůměrný.

Poslední příspěvek, připravený ve spoluautorství Natalie Simonové a Petra Soukupa (z Fakulty sociálních věd UK v Praze), se pak věnuje srovnání nerovností v přístupu k vysokoškolskému vzdělání v České republice a ve Švýcarsku, Německu, Polsku a Švédsku. Výsledky ukázaly, že tento přístup je v ČR, Švýcarsku a Švédsku nejvíce ovlivněn vzděláním otce, zatímco v Polsku a Německu hraje zásadní roli to, do jaké sociální třídy otec patří. Co se týče velikosti nerovností v přístupu k terciárnímu vzdělání, ačkoli se šance na vstup na vysokou školu v ČR mezikohortně zvyšovala, zároveň se ukázalo, že v České republice jsou ze všech srovnávaných zemí nerovnosti v přístupu k vysokoškolskému vzdělání nejvyšší.

Za autorský kolektiv Martina Kopeckého, Vladimíra Benáčka, Tomáše Brzobohatého, Josefa Basla, Jany Strakové a Petra Soukupa Vám přeji příjemné chvíle nad zářijovým vydáním Sociowebu.

Natalie Simonová

natalie.simonova@soc.cas.cz

Editace tohoto vydání Sociowebu byla umožněna díky grantové podpoře projektu „Vzdělanostní mobilita a vzdělanostní nerovnosti v České republice mezi lety 1936 až 2004“ (GA ČR 403/06/1241).

Příští číslo Sociowebu se bude zabývat 15 lety národního i mezinárodně komparativního výzkumu českého parlamentu.

«Teorie pro všechny»

»

Kulturalistický přístup k třídní analýze a relační paradigma stratifikace

klíčová slova: kultura, nerovnosti, mobilita, sociální struktura

Sociální nerovnosti vznikají v rovinně materiální, sociální a kulturní. V třídní analýze se lze setkat Vzdělávání jako prostředek sociální kontroly¹

klíčová slova: vzdělávání, nerovnosti, teorie Slovo vzdělávání má pro veřejnost, odborníky na danou oblast i např. politiky téměř výhradně

¹ Práce na tomto článku byla umožněna díky grantové podpoře projektu „Vzdělanostní mobilita a vzdělanostní nerovnosti v České republice mezi lety 1936 až 2004“ (GA ČR 403/06/1241).

pozitivní významy. Uvědomujeme si, že vzdělávání je nutná a prospěšná činnost, která má – nebo by alespoň měla mít – sílu působit jako prostředek pozitivní transformace individuálních životů i života lidských společenství. Přesto si už na základě prosté osobní zkušenosti není těžké uvědomit, že oblast vzdělávání není „nevinnou záležitostí“ v tom smyslu, že by byla nedotčena mocenskými vztahy. Některé z politických stránek procesu vzdělávání jsou jednoduše identifikovatelné, na jiné je možné přijít až za pomoci zkoumavějšího a kritického pohledu (pro který můžeme použít termín sociologická imaginace), další lze účinně a v celé jejich šíři uchopit až za pomoci vědeckého přístupu.

Následující příspěvek se skládá ze dvou částí. První nastiňuje vybraná pojetí moci, která se rozvíjejí v sociálních vědách během druhé poloviny 20. století a která tematizují moc jako jev trvale přítomný v nejrůznějších prostředích nevýmaje oblasti každodenního života. Druhá část příspěvku ukazuje (záměrně poněkud vyostřeným způsobem) na vzdělávání jako jeden ze způsobů (sebe)kontroly příslušníků soudobých společností. Téma sociální kontroly a vzdělávání se dále vztahuje mj. k politikám mezinárodních organizací. Tyto politiky se promítají v praktických opatřeních států a mají proto své projevy v mikrosociální sféře.

Poslední třetina 20. století se v sociálních vědách a také v oblasti veřejného života nesla mj. ve znamení určité politizace oblastí, u nichž se do té doby nepředpokládalo, že by měly být brány jako politické, tzn. aby byly chápány jako sféry střetů různých zájmů. Přesněji řečeno, podoby těchto sfér byly „objeveny“ coby nesamozřejmé, sociálně konstruované, odvozené z dočasně (třeba i dlouhodobě) dominujících, avšak ne jediných možných interpretací skutečnosti. Výmluvným, ale zdaleka ne jediným příkladem je sféra genderových vztahů, významně spoluformovaná jazykem i konkrétními „jazyky“ – školy, médií, reklamy apod. V oblasti vědeckého výzkumu se koncem minulého století významněji prosazují přístupy jako je akční výzkum. Ten si klade za úkol nejenom skutečnost poznávat a vysvětlovat, ale také ji měnit, a to ve prospěch neprivilegovaných a často různým způsobem znevýhodněných skupin. Cílem poznání je pro něj emancipace. Je politický ve dvojím smyslu. Jednak v tom, že problematizuje existující praxi, když ukazuje na její političnost (všudypřítomnost nějaké formy moci), a jednak tím, že se status quo pokouší měnit.

Nás však v tomto příspěvku inspiruje spíše oblast sociální teorie. Téma proměnlivých a ne vždy dobře rozpoznatelných (a tudíž současně nejlépe účinných podob moci) se zhusta vyskytuje u představitelů kritické teorie společnosti² a snad ještě intenzivněji se mu věnuje část postmodernistů, nejvýznamněji pak Michel Foucault. Foucault se zabývá celou řadou témat, mezi nimi otázkami jazyka a myšlení,

moci a (sebe)kontroly, přičemž ukazuje na pozoruhodné souvislosti mezi těmito fenomény.³ Jeho přístup je jedním z těch, které staví na myšlence, že pro pochopení sociálního života je nezbytné věnovat prvořadou pozornost problémům kultury. Podle Foucaulta existuje těsné sepětí mezi jazykem, věděním a mocí. Podoba užívání jazyka je současně podobou myšlení. Pomocí jazyka je konstruována skutečnost. Možnost určovat, jakým způsobem se o něčem mluví a přemýšlí (Foucault pro to používá pojem diskurz), představuje moc do značné míry kontrolovat prožívání, touhy a jednání. Moc má primárně neosobní povahu v tom smyslu, že se nenachází na jasně identifikovatelných místech a pod kontrolou konkrétních osob. Nejvýznamnější stránky moci nejsou jasně viditelné, spíše jsou rozptýlené v síti sociálních vztahů. Všichni nějakou moc uplatňují a současně čelí taktikám moci svého okolí. Podoby moci se proměňují v čase tím, jak se mění schémata myšlení a jazyka.

S provizorní výbavou předchozího odstavce lze nyní postoupit ke kritickému okomentování dominantního politického diskurzu pro oblast vzdělávání. To nám může pomoci dozvědět se něco důležitého o problému sociální kontroly v moderní společnosti.

Moderní společnost vždy ráda zdůrazňovala hodnotu svobody jednotlivce. Ideál hovoří o jednotlivci těšícím se celé řadě práv. Přístup k právům má zaručovat stav, v němž se dokážeme svobodně a zodpovědně rozhodovat. Tak můžeme naplňovat své individuální potřeby, seberealizovat se. Moderní společnost se současně ráda snaží prezentovat jako společnost výkonu. Foucaultova analýza ukazuje, že za zdánlivě osvobozujícím ideálem svobody a výkonu se ve skutečnosti skrývá kontrola, tlak na poslušnost a přizpůsobení se. Být platným členem společnosti posledních několika století znamená být předvídatelný, schopný podávat výkon a garantovat tuto schopnost. Kdo není připravený k výkonu, je nucen změnit své chování nebo je vyloučen na okraj společnosti.

Ačkoli sám Foucault nenabídl systematickou teorii vzdělávání v moderní společnosti a téma výkonu rozpracoval především ve vazbě na otázky tělesnosti a zdraví, řada autorů využívá jeho dílo k rozboru vzdělávacích politik států a mezinárodních organizací typu OECD a EU, jež se uplatňují v podmínkách neoliberálního kapitalismu. V té se trh vyznačuje stále silnější konkurencí a schopnost obstát v konkurenci se stává prvořadým úkolem. Také proto se vědění stává (strategickým) produkčním faktorem. Dostává se do ekonomických souvislostí, hraje roli zboží. Lidé jsou nuceni znovu a znovu obhajovat svou pozici na trhu práce (hovoří se o nich jako o zdrojích) a podle dominantního politického diskurzu jim v tom má pomoci celoživotní vzdělávání (učení). To samé platí o konkurenceschopnosti států a regionů. Celoživotní vzdělávání se dostalo na pořad dne, neboť je údajně přípravou na úspěšnou budoucnost. O prvořadém významu vzdělávání se hovoří na nejrůznějších fórech. Téma

² Vzhledem k omezenému rozsahu příspěvku není přínos kritické teorie blíže komentován, byť nabízí mnoho pozoruhodných myšlenek o sepětí rozumu a ovládání.

³ Výklad významné části Foucaultova díla nalezne čtenář např. v textu M. Vávry (2007).

zdůrazňují představitelé politického i ekonomického života a panuje o něm poměrně velká shoda. Zdánlivě se jedná o téma věcné a neideologické. Přesto cíle, k nimž je vzdělávání vztahováno, nejsou při bližším pohledu ani neutrální, ani samozřejmé. Ve skutečnosti mají politickou povahu.

Z práva na přístup ke vzdělávání se stává téměř povinnost neustále se vzdělávat, přizpůsobovat se. Závazkem je i připravenost k soutěživosti a mobilitě. Vhodně vzdělaný je ten, kdo je úspěšný, a být úspěšný předpokládá schopnost pružně se adaptovat v rychle se měnících podmínkách. Cíl adaptability je zmiňován také v doporučeních různých „nezávislých“ expertů k „nutným“ reformám terciárního vzdělávání v rámci boloňského procesu, jehož se účastní členské státy EU i další země.

Za povšimnutí stojí v této souvislosti silný tlak na přizpůsobování se určitým standardům. Jde o to dodržovat a umět přijmout za svá pravidla, která jsme sami nestanovili a která nemusejí vyhovovat našim potřebám. Řeč je o schopnosti (svobodně) se zařadit a mít zájem o splynutí s hlavním proudem. Implicitně i explicitně je touto cestou formulována představa o normálnosti. Za normálního je brán ten, kdo je standardizován, je předvídatelný. Kdo se neumí či nechce standardizovat,⁴ může být označen za „ohroženou skupinu“ nebo je mu snížen (symbolický) „rating“, ztrácí část své prestiže a slábnou šance na jeho úspěšný rozvoj.

Martin Kopecký
martin.kopecky@ff.cuni.cz

Literatura:

- Fejes, A. 2005. New wine in old skins: changing patterns in the governing of the adult learner in Sweden. *International Journal of Lifelong Education* 24/1, 71–86.
- Lauder, H., P. Brown, J. Dillabough, A. H. Halsey. 2006. Introduction: The Prospects for Education: Individualization, Globalization, and Social Change. In Lauder, H., P. Brown, J. Dillabough, A. H. Halsey (eds.). *Education, Globalization, and Social Change*, s. 1–70. Oxford: Oxford University Press.
- Olssen, M. 2006. Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. *International Journal of Lifelong Education* 25/3, 213–230.
- Vávra, M. 2007. Sociologické aspekty díla Michela Foucaulta. In Šubrt, J. (ed.). *Historická sociologie. Teorie dlouhodobých vývojových procesů*, s. 238–259. Plzeň: Aleš Čeněk.

»

Kvantifikace vlivu struktury ekonomiky na strukturu středního školství v Praze

klíčová slova: trh práce, nezaměstnanost, vzdělávání

Cílem tohoto výzkumu byla analýza vztahů mezi nabídkou a poptávkou na trhu práce v Praze a jejich specifika ve srovnání s celorepublikovým trhem. Jednalo se o dosti nekonvenční a ve výzkumu značně zanedbávaný pohled na problematiku „souladu“ mezi nabídkou a poptávkou na trhu práce, protože objekty našeho zkoumání byly struktury nových absolventů středních a vyšších odborných škol (včetně učňovských škol), které se porovnávaly se zaměstnaností v podnicích a organizacích. Pracovní hypotézou bylo porovnání jejich vzájemné závislosti v čase. Na jedné straně proto stála poptávka po nových pracovnících, která byla odvozena ze statistik zaměstnanosti podle 873 oborů pracovních specializací (resp. kvalifikací) ve třídění OKEČ. Na druhé straně byla poptávka konfrontována „produkcí“ těchto pracovníků, kterou dodávají na trh práce školy. Statistika vzdělávání v třídění KKOV jsou mnohem agregovanější, takže nakonec jsme museli pracovat jen s 28 obory nabídky a poptávky.

Z hlediska ekonomické racionality poptávka podniků by v tomto případě měla být primární a zůstává pak na nabídce (tj. na rodinách), aby se jí přizpůsobila. To není snadný úkol, protože mechanismus přizpůsobování měl několik kritérií rozložených v různém čase, čímž se stal pro empirickou analýzu značně složitý, jak vyplynulo z naší předchozí teoretické analýzy. Klíčovou otázkou naší práce bylo testovat na datech, zda mechanismus přizpůsobování mezi nabídkou a poptávkou byl efektivní. Opačným pohledem na totéž bylo zjišťování, zda některé momenty procesu přizpůsobování nepředstavují úzká místa, která vyvolávají neefektivitu. Pokud by důvodem k tomu byly nedokonalosti pracovních trhů, pak by to orgány společenské regulace měly znát a až pak se pokoušet o nápravu. Navíc bylo zkoumáno, k jakým posunům v uvedených závislostech na pracovních trzích došlo v období mezi roky 2003 a 2006.

Výše zmíněný výzkum se nemohl opírat o zkušenosti jiných studií. V rešerších odborné literatury jsme nenarazili na podobný výzkum ani u nás, ani v zahraničí, a tak v mnohém jsme museli postupovat v neznámém terénu a experimentovat s postupy, o jejichž přínosech jsme si nemohli udělat předem představu. Výsledek nás však příjemně překvapil, když jsme zjistili, že efektivita uvedeného přizpůsobovacího procesu je u nás na poměrně vysoké úrovni. Znamená to, že efektivita trhů středoškolského vzdělávání jak v Praze, tak na úrovni státu, je skutečně schopna generovat řešení bez výraznějších regulačních intervencí ze strany veřejné správy, kde poptávka s nabídkou vzdělávání směřují k rovnováze.

Praha je z hlediska struktury zaměstnanosti vysoce specifickým reprezentantem, který se výrazně liší od zbytku země. Aglomerace Prahy zaměstnává téměř dvojnásobek pracovníků, než kolik by odpovídalo počtu jejích obyvatel v pracovním věku a přirozené míře zaměstnanosti. Praha má totiž vysoký průměrný věk obyvatel a tudíž zaměstnanost jejího obyvatelstva je nižší, než je průměr za celou zemi. Platy v Praze jsou také výrazně vyšší než je průměr v Česku: 25 282 Kč měsíčně v Praze oproti 18 899 Kč ve

⁴ Neutrálně lze hovořit také o harmonizaci.

zbytku země na začátku roku 2007. Z toho důvodu je přirozené, že Praha přitahuje velké množství pracovníků z dalekého okolí, kteří dojíždějí buď denně nebo mají v Praze přechodné bydliště. Lze proto předpokládat, že i školy z celé republiky jsou poskytovateli vyškolené pracovní síly v Praze.

Vlastní testy závislosti nabídky nových mladých pracovníků na struktuře poptávky po pracovnících byly konstruovány následovně. Strukturu výstupů středního a vyššího odborného školství (například v počtech jejich absolventů) jsme prostřednictvím statistických (ekonometrických) testů závislosti konfrontovali se strukturou následujících vysvětlujících faktorů získaných teoretickou analýzou:

- Zaměstnanost, kterou jsme získali ze statistik ČSÚ z výkazů podnikové zaměstnanosti ke konci roku 2007 a 2003. Zaměstnanost jsme dále třídili na Prahu a ČR. Bylo to z toho důvodu, že Praha vzdělává lidi nejen pro zaměstnání na území vlastní Prahy, ale do značné míry pro celou Českou republiku.
- Závislosti, do jaké míry mohou být pražské a celorepublikové poptávky po středoškolském vzdělání mezi sebou provázány. Praha má výraznou absorpční kapacitu pro migrující pracovníky, kteří byli vzděláni mimo Prahu, čímž mimopražské vzdělávání může substituovat vzdělávání v Praze.
- Přidanou hodnotu měřenou jako produktivita práce na pracovníka. Je zřejmé, že změny v parametru efektivnosti výroby mohou mít jiný dopad na poptávku po pracovnících, než jak by vyplývalo z pouhého stavu zaměstnanosti daných oborů.
- Úroveň mzdy v oboru, která je jen volně korelována s úrovní produktivity práce. Tím jsme mohli zkoumat, jak je struktura středních škol ovlivňována mzdovými diferencemi mezi obory. Vyšší plat by měl signalizovat vyšší atraktivitu příslušného oboru a tím i vyšší (či rostoucí) stavy absolventů.
- Úroveň nezaměstnanosti. Pokud jistá pracovní odbornost trpí nadprůměrnou nezaměstnaností, je zřejmé, že v předchozích letech bylo vyškoleny neadekvátně vysoké množství pracovníků, na což by školy měly reagovat snižováním stavů studentů v příslušných oborech.
- Do jaké míry souvisí dynamika absolventů různých oborů s kvalifikací náročnými na lidský kapitál, vědu a informační technologie.

V provedených regresních analýzách vystupovaly jako vysvětlované (závislé) proměnné v první řadě **struktury absolventů**. Alternativně jsme ale také na této straně pracovali se **strukturou**

nově přijatých žáků, a to jak středních škol, tak **vyšších odborných škol**. Kvantifikovali jsme intenzitu jejich vývoje podle oborů v závislosti na výše uvedených šesti "vysvětlujících" faktorech.

Z praktických testů empirických dat vyplynulo, že logika reality pražského pracovního trhu a vzdělání je skutečně statisticky závislá na vývoji následujících faktorů v jejich oborové struktuře: **zaměstnanosti v Praze, zaměstnanosti v Česku, nezaměstnanosti v Praze, nezaměstnanosti v Česku, výši mzdy, přidané hodnotě a produktivitě práce**. Navíc se jako statisticky relevantní ukázala poněkud mírnější závislost na vývoji **zisků v oboru a výdajů na vědu a výzkum**.

Školy velmi dobře odrážejí stávající strukturu zaměstnanosti v Praze a dokáží až s překvapující efektivností reagovat na její změny. Jediný výsledek, který se vymykal všeobecně příznivým trendům v jejich intuitivním chápání představuje reakce škol na nezaměstnanost v Praze, kde byla zjištěna pozitivní závislost mezi počtem absolventů a mírou nezaměstnanosti. To by indikovalo paradox, že obory s vyšší lokální nezaměstnaností generují více absolventů, což však v případě Prahy mohlo mít i racionální vysvětlení. Dále jsme zjistili, že pražské školství žije převážně svým regionem, jehož potřebám se pružně přizpůsobuje. Vývoj zaměstnanosti ve zbytku země tudíž nepatří mezi jeho určující priority.

Pouze u dvou oborů vzdělávání byla zjištěna odchylka od reality spočívající v o 20 % nižší skutečné nabídce absolventů než jaká by odpovídala "teoreticky" očekávané nabídce. Tím se u nich indikoval podstav (tj. nedostatečná nabídka absolventů v relaci k zaměstnanosti). Jednalo se o obory „podnikání“ a „obchod“. U prvně uvedeného se jedná o značně heterogenní obor a jeho téměř poloviční „výkonnost“ mohla být způsobena chybami v agregaci. U oboru „obchod“ by mohl být zhruba čtvrtinový podstav vysvětlitelný tím, že zaměstnání v obchodu nemá specifické nároky na vzdělání a místa prodáváček se zaplňují i lidmi jen se základním vzděláním.

Na druhé straně jsme u tří oborů (z celkem 28 sledovaných oborů) odhalili existenci přebytků studentů. Nejvýznamnější byla téměř dvojnásobná nabídka absolventů v oboru „gastronomie, hotelnictví a cestovní ruch“. Na druhém místě byl se zhruba 50% „nadstavem“ obor „elektrotechnika, telekomunikace a výpočetní technika“. Posledním byl obor „ekonomika a administrativa“ se zhruba čtvrtinovým přebytkem. Všechny tři obory jsou nicméně obecně považovány za perspektivní a není v nich pocítován tlak ze strany nezaměstnanosti. Ve skutečnosti je zejména v elektrotechnice, telekomunikacích a výpočetní technice hlad po kvalitních absolventech, což je v konfliktu s naším zjištěním.

Celkově je zřejmé, že pokud by se uvažovalo o reformách pražských středních a vyšších odborných škol, výsledkem by vůbec nemělo být zvýšení regulace jejich struktury z centra (například z magistrátu), ale jen opatření na zkvalitnění práce škol. Pokud by školy a uchazeči o práci dostávali včas kvalitní informace o

stávající situaci a očekávaném vývoji na dílčích trzích práce, jejich mechanismy pro generování vzdělávacích kapacit a pro výběr školy by se ještě dále zefektivnily. Optimismus z našich výsledků však rozhodně nesmí překročit hranice opatrnosti. Tento modelově založený výzkum je nutno považovat za první vykročení k analýzám uváděných vztahů. Jejich zkvalitnění je podmíněno získáním podrobnějších dat ohledně struktur vzdělání a kvalifikací a prověření mnohem delších časových řad.

Vladimír Benáček
vladimir.benacek@soc.cas.cz

Tomáš Brzobohatý
tomas.brzobohaty@gmail.com

»

Zvětšující se rozdíly mezi jednotlivými školami – výzva pro českou vzdělávací politiku

klíčová slova: vzdělávání, nerovnosti, vzdělanostní nerovnosti

Vědomosti a dovednosti nabyté ve školním věku a dosažené vzdělání jsou silnými prediktory pracovního uplatnění, příjmu a společenského zařazení. Tvůrci vzdělávacích politik vyspělých zemí se proto snaží docílit, aby žádné společenské skupiny nebyly v přístupu ke vzdělávání znevýhodněny a aby cesta ke vzdělávání zůstávala pro všechny otevřená v průběhu celého života. To vyžaduje zajistit, aby vzdělávací příležitosti nebyly ovlivněny takovými faktory, jako je pohlaví, socioekonomický status, národnost apod., které jedinec nemůže ovlivnit, a vybavit každého občana základními vědomostmi a dovednostmi, které mu umožní se vzdělávat v průběhu celého života.

Žáci ve speciálních a specializovaných školách a třídách

	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07
zdravotně postižení žáci ve spec. třídách	17,88%	16,86%	16,83%	17,10%	16,80%	17,71%	17,66%
žáci ve školách pro žáky se SVP	3,8%	3,8%	3,9%	3,9%	4,0%	3,5%	3,6%

Zdroj: Vývojová ročenka školství (www.uiv.cz)

Tyto cíle stojí v centru vzdělávacích politik (a nabývají na stále větším významu) zejména z těchto důvodů:

- Právo na vzdělávání je jedním ze základních lidských práv a je zakotveno ve většině ústav vyspělých zemí. Přístup k naplnění tohoto práva by měl být pro všechny občany stejný.
- Péče o vzdělání všech přináší nemalé finanční úspory na sociálních dávkách,

sociálních službách, zdravotních výdajích, snížené kriminalitě. Zároveň plné využití potenciálu každého jedince vede k vyšší ekonomické produktivitě celé společnosti.

- Nedostatečná integrace menšin a zvyšující se migrace ohrožují soudržnost společností, spravedlivé a inkluzivní vzdělání je jedním z klíčových nástrojů pro řešení tohoto problému.

Výzkumy ukazují, že největší význam při eliminaci vzdělanostních nerovností má předškolní a základní vzdělávání. Zejména u dětí se sociálním a kulturním znevýhodněním může kvalitní předškolní péče výrazně zlepšit přípravu na školní vzdělávání. Z hlediska spravedlivého přístupu je pak prioritní povinné vzdělávání, neboť zasahuje celou populaci.

Podíl rozdílu mezi jednotlivými školami na celkovém rozptylu výsledků

	2000	2003	2006
čtenářská gramotnost	43,5	43,2	59,1
matematická gramotnost	40,4	50,5	60,4
přírodovědná gramotnost	36,0	40,8	57,8

Zdroj: OECD PISA

Experti OECD (OECD 2007a) doporučují jako první krok vedoucí ke zmírnění vzdělanostních nerovností omezit časné rozdělování dětí do výběrových a nevýběrových škol, nerozdělovat děti na základě akademických výsledků a omezit výběr školy. To znamená vzdělávat děti co nejdéle společně a usilovat o to, aby se všem dětem ve všech školách dostávalo srovnatelného vzdělání, které umožní maximální rozvoj každého z nich. Do jaké míry se systému daří zajistit, aby se dětem dostávalo ve všech školách srovnatelného vzdělání, ukazuje koeficient mezitřídní korelace, který udává, jaký je podíl rozdílu mezi žáky jednotlivých škol a rozdílu mezi žáky uvnitř škol⁵. Výzkum OECD PISA poskytuje tento indikátor pro patnáctileté žáky (OECD 2007b) a poskytuje nejen aktuální srovnání vzdělávacích systémů, ale i informaci o časovém vývoji.

Česká republika patří mezi země, kde je tento koeficient nejvyšší (vyšší rozdíly vykazují pouze

Německo, Maďarsko a Nizozemsko). Alarmující je, že dochází k jeho kontinuálnímu zvyšování, a to ve všech testových oblastech. Znamená to, že rozdíly mezi výsledky jednotlivých škol jsou

⁵ Vysoká hodnota koeficientu ukazuje, že se jednotlivé školy od sebe co do výsledků žáků velmi liší a že naopak výsledky žáků uvnitř škol nevykazují velké rozdíly. V těchto systémech je důležité, jakou školu žák navštěvuje. Naopak v systémech s nízkým koeficientem mezitřídní korelace nejsou mezi školami rozdíly, jsou rozdíly mezi jednotlivými žáky v těchto školách. Zde není důležité, jakou školu žák navštěvuje.

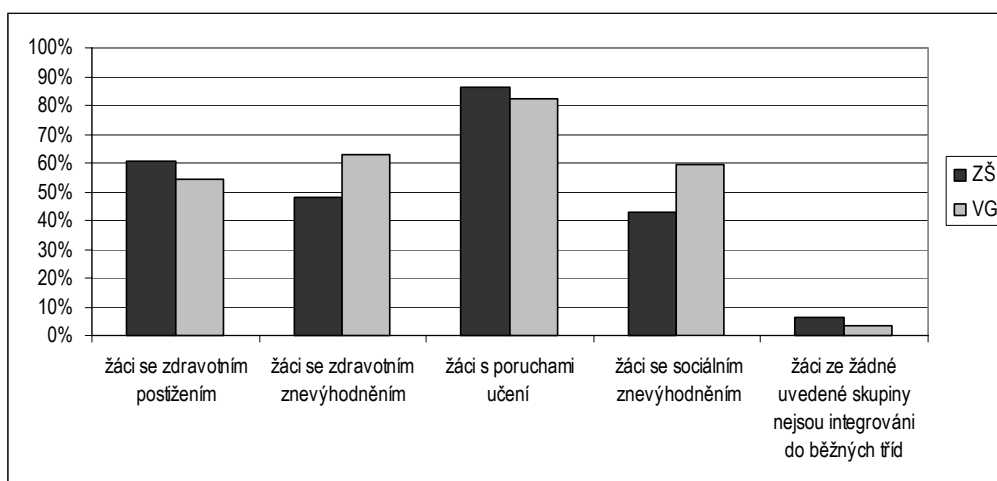
velké a že se stále zvyšují. K tomuto jevu dochází přesto, že Národní program rozvoje vzdělávání (Bílá kniha) stanovil v roce 2001 eliminaci vzdělanostních nerovností jako prioritní cíl vzdělávací politiky a mezi dílčí strategické cíle zařadil zrušení zvláštních škol, postupné zastavení víceletých gymnázií, zvýšení počtu disponibilních hodin (které umožní žákům individualizovat vzdělávací dráhu bez rozdělování do výběrových tříd a škol) a maximální integraci žáků do hlavního vzdělávacího proudu.

Žádný z těchto cílů se nepodařilo naplnit. Zvláštní

školy byly sice přejmenovány na základní školy praktické, plní však stejnou funkci jako dříve⁶. Mezi lety 2000 a 2007 nedošlo k zásadnímu poklesu podílu znevýhodněných žáků vzdělávaných odděleně od hlavního vzdělávacího proudu.

Rychlá šetření ÚIV ukazují, že velká část základních škol i víceletých gymnázií integraci znevýhodněných žáků dokonce vůbec neumožňuje.

Podíl ředitelů, kteří odpověděli kladně na otázku „Umožňujete integraci následujících skupin žáků do běžných tříd?“



Zdroj: ÚIV, 1. rychlá šetření 2008

⁶ Zvláštní školy byly opakovaně kritizovány jako instituce umožňující odklon romských žáků mimo hlavní vzdělávací proud. Vzhledem k absenci evidence romských žáků v českém vzdělávacím systému jsou k dispozici pouze expertní odhady a přibližné údaje, nicméně odborníci se shodují, že se situace romských žáků v českém vzdělávacím systému spíše zhoršuje než zlepšuje. Zpráva Ligy lidských práv z roku 2007 (Kopal 2007) udává, že v České republice je 70 % romských žáků vzděláváno mimo hlavní vzdělávací proud. Poslední empirická studie zaměřená na vzdělávání romských žáků (GAC 2008) odhaduje podíl žáků vzdělávaných podle vzdělávacího programu Zvláštní škola na 40 %. Tato studie ovšem nezohledňuje skutečnost, že řada romských žáků je přeřazována v základních školách či třídách s převažujícím zastoupením romských žáků.

Stejně jako nedošlo k zásadní změně v míře integrace znevýhodněných, nedošlo ani k eliminaci škol výběrových. Víceletá gymnázia zůstala v systému zachována stejně jako školy/třídy nabízející rozšířenou výuku vybraných předmětů.

Žáci ve výběrových třídách ZŠ a ve víceletých gymnáziích

	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07
podíl žáků ve třídách ZŠ s rozšířenou výukou		9,37%	9,76%	10,33%	10,85%	12,80%	10,87%
podíl žáků ve víceletých gymnáziích	10,3%	10,0%	10,2%	10,3%	10,3%	9,3%	9,0%

Zdroj: Vývojová ročenka školství (www.uiv.cz)

Nově vznikají školy/třídy pro nadané, ty však nejsou ve statistických ročenkách evidovány. Disponibilní hodiny jsou školami v mnoha případech využívány nikoli k zohlednění různorodých potřeb žáků školy, ale k profilaci celé školy. Rychlá šetření ÚIV uvádějí, že výběrové třídy má 20 % ZŠ, z toho 8 % na 1. stupni. Na 2 % ZŠ dělají děti přijímací zkoušky již do 1. třídy.

Jednotlivé školy (a jednotlivé typy škol) se významně odlišují nejen ve výsledcích svých žáků, ale i v sociálním složení žáků. Český vzdělávací systém, kromě toho, že uchovává rozdělování žáků do výběrových a nevýběrových tříd a škol, také podporuje volbu školy. Této skutečnosti využívají zejména rodiče s vysokým sociálněekonomickým statusem, aby zajistili svým dětem již od útlého věku výběrové vzdělání.

V mezinárodním srovnání patří ČR k zemím, ve kterých hraje bydliště žáka malou úlohu při volbě školy. Volbu školy posiluje i populační

pokles, který vede ke zvýšené soutěži škol o žáka.

Vzdělávací systémy volí k odstranění nerovností mezi školami velmi rozmanité cesty. Mezi nejčastější patří rušení výběrových škol na úrovni povinného vzdělávání, rušení institutu školní zralosti a vzdělávání všech dětí s lehkým mentálním postižením v hlavním vzdělávacím proudu, omezení volby školy/ zvýhodňování volby spádové školy (např. ve Švédsku rodiče, kteří volí pro své dítě jinou než spádovou školu, musí platit dopravu), eliminace přijímacích zkoušek (při přechodu žáků volba losem), potlačování soutěže mezi školami ve prospěch spolupráce mezi nimi (společné podpůrné služby sousedících škol).

Podíl škol vzdělávajících patnáctileté žáky, jejichž ředitelé odpověděli, že bydliště hraje při přijímání žáka do jejich školy důležitou úlohu

země	podíl škol
Belgie	2,4%
Maďarsko	3,9%
Mexiko	9,9%
Nizozemsko	10,3%
Itálie	11,3%
Slovensko	19,3%
Japonsko	20,1%
Česká republika	21,0%
Korea	22,6%
Rakousko	25,0%
Turecko	35,3%
Austrálie	41,5%
Irsko	42,0%
Lucembursko	42,3%
Nový Zéland	49,3%
Dánsko	55,5%
Portugalsko	56,8%
Švédsko	57,3%
Velká Británie	60,6%
Německo	64,8%
Španělsko	67,9%
Řecko	71,3%
Finsko	75,2%
Kanada	77,6%
Norsko	78,7%
Švýcarsko	80,1%
Spojené státy	81,1%
Polsko	81,8%
Island	93,7%

Zdroj: PISA 2006

Na vzdělávání heterogenní populace jsou učitelé ovšem systematicky připravováni a jsou jim k dispozici rozmanité podpůrné služby ve škole i mimo ni. Vezme-li česká vzdělávací politika úkol eliminovat vzdělanostní nerovnosti stanovený v Bílé knize vážně, čeká ji ještě mnoho práce.

Jana Straková
jana.strakova@soc.cas.cz

Literatura:

- Gac 2008. *Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže*.
<http://www.nros.cz/analiza-postoju-a-vzdelavacich-potreb-romskych-deti-a-mladeze>.
 Kopal, J. 2007. *Stigmata - Segregovaná výuka Romů ve školách střední a východní Evropy*. Evropské centrum pro práva Romů a Liga lidských práv: Brno.
 OECD. 2007a. *No More Failures – Ten Steps to Equity in Education*. Paris: OECD.
 OECD. 2007b. *PISA 2006. Volume 2: Data*. OECD: Paris.

»

Význam počítačové gramotnosti a možnosti jejího zjišťování v rámci mezinárodního výzkumu PISA⁷

klíčová slova: vzdělávání, nerovnosti, vzdělanostní nerovnosti

Úvod

K tomu, aby mohli lidé úspěšně čelit výzvám současného světa, je stále častěji třeba, aby disponovali širokou škálou kompetencí. Narůstá například počet lidí, kteří (zejména při studiu a při výkonu pracovních činností) potřebují alespoň minimální znalost práce s počítačem. Nejen od dnešních absolventů středních nebo vysokých škol se tedy očekává, že disponují znalostmi a dovednostmi, které bývají označovány jako „počítačová gramotnost“. V sociologickém kontextu je možné počítačovou gramotnost vnímat jako jeden ze zdrojů sociálních nerovností. Dostupnost počítačových technologií představuje v tomto smyslu významný faktor ovlivňující reprodukci nerovností týkajících se oblasti počítačové gramotnosti, jak upozorňuje např. Selwyn (2002).

Počítačová gramotnost

Ačkoli neexistuje jednoznačná definice pojmu počítačová gramotnost, je možné identifikovat několik hlavních aspektů, které jsou společné pro různé přístupy. Je možné konstatovat, že počítačová gramotnost zahrnuje znalosti a dovednosti v používání počítače a příslušných periférií (např. tiskárna, skener) jako pracovního nástroje pro vytváření jednoduchých multimediálních dokumentů, pro vyhledávání informací a v rámci síťového prostředí (např. posílání a příjem e-mailů). Předpokládá tedy využívání jak hardwarových tak softwarových nástrojů (Vymětal et al. 2005: 22). V širším smyslu je počítačová gramotnost často brána jako synonymum k pojmu informační gramotnost, který zahrnuje práci se všemi nástroji informačních a komunikačních technologií (dále jen ICT), tedy nikoli jen s počítačem (McLeod 1994).

Již několik let se vedou diskuse o nerovnostech v přístupu k počítačům (Angus et al. 2004). Používá se pojmu „digitální rozdělení“⁸, který vyjadřuje „mezeru“ mezi těmi, kteří mají přístup k digitálním technologiím, a těmi, kteří přístup nemají. Koncept digitálního rozdělení je také často zmiňován v souvislosti s možnými riziky sociálního vyloučení (např. Van Dijk, Hacker 2003).

Servon poukazuje na mladé lidi jako na skupinu, která může nejvíce ztrácet, když není „připojena“, a nejvíce získávat, když přístupem k ICT disponuje. Na jedné straně budou podle něho „nepřipojení“ potenciálně „odříznuti“ od

⁷ Práce na tomto článku byla možná díky grantové podpoře projektu „Vzdělanostní mobilita a vzdělanostní nerovnosti v České republice mezi lety 1936 až 2004“ (GA ČR 403/06/1241).

⁸ Z anglického „digital divide“.

dalších příležitostí, které se v souvislosti s ICT nabízí (např. vzdělání, zaměstnání), a na druhé straně ti, kteří budou „připojeni“, získají lepší přístup k informacím, vyššímu vzdělání nebo lépe placené práci (Servon 2002).

Údaje o znalostech a dovednostech práce s ICT Úroveň ICT znalostí a dovedností v České republice ve srovnání s jinými státy je možné ilustrovat na základě šetření realizovaného Eurostatem v roce 2006. Z hlediska terminologie výzkum (Eurostat 2006) používá pojmy digitální gramotnost a e-dovednosti⁹, které svým zaměřením odpovídají termínu počítačová gramotnost. V rámci výzkumu, který sledoval vzorek osob ve věku nad 16 let, byla vyšší úroveň ICT znalostí a dovedností zjištěna u mladších respondentů a u osob s vyšším dosaženým vzděláním. Zatímco tyto skutečnosti nejsou překvapivé, za zmínku stojí fakt, že podíl lidí, kteří „nikdy nepoužili počítač“ je v České republice ve srovnání s ostatními státy nadprůměrný. Když se od dospělé populace posuneme k patnáctiletým žákům, zjistíme, že OECD (2005, 2006) i EU (EC 2006) sledují dostupnost počítačů ve školách. K dispozici jsou například údaje o tom, kolik žáků v průměru připadá na jeden počítač nebo kolik počítačů je k dispozici na 100 žáků (ÚIV 2006). Ačkoli i údaje o dostupnosti počítačů ve školách jsou pro Českou republiku mírně podprůměrné, výraznější rozdíl je možné sledovat v dostupnosti počítačů doma. Platí, že dostupnost počítače doma silně souvisí s úrovní socioekonomického zázemí rodiny. V mezinárodním srovnání je rozsah těchto nerovností v České republice nadprůměrný (OECD 2005).

Zjišťování počítačové gramotnosti

Jak již bylo zmíněno, neexistuje jedna obecně používaná definice počítačové gramotnosti. Tato skutečnost pravděpodobně podporuje různé způsoby empirického zjišťování počítačové gramotnosti. Podle Slámové (2007) je možné se setkat se dvěma základními způsoby měření úrovně počítačové gramotnosti. První možnost spočívá v testování skutečných počítačových dovedností a znalostí, kdy respondent pracuje přímo na počítači. Druhý přístup je založen na deklarování počítačových dovedností a znalostí - buď s odkazem na poskytnutý přehled aktivit (tzv. přístup založený na předchozí zkušenosti) nebo formou otevřeného sebehodnocení (tzv. samo-hodnotící přístup). Ačkoli je zřejmé, že druhý způsob zjišťování je méně objektivní, většina dosavadních údajů byla, nejen v České republice, získána tímto způsobem (Slámová 2007).

Mezinárodní výzkum OECD PISA se zaměřuje na testování tří oblastí - čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti - patnáctiletých žáků a šetření probíhá každé tři roky. Dosud byly realizovány tři cykly (v letech 2000, 2003 a 2006). V rámci výzkumu žáci vyplňují testový sešit a žakovský dotazník, který zjišťuje zejména informace o socioekonomickém zázemí rodiny. Samostatný kratší dotazník je věnován problematice ICT.

V rámci projektu PISA žáci svou počítačovou gramotnost deklarují. V roce 2006 odpovídali na otázku „Jak zvládáš následující činnosti na počítači?“ a vyjadřovali se k 16 položkám (možné odpovědi: Zvládnou to sám/sama; Zvládnou to s cizí pomocí; Víím, co to znamená, ale neumím to; Nevím, co to znamená). Všechny položky byly rozděleny do dvou skupin - internetové úlohy (např. Připojování souborů k e-mailovým zprávám; Psaní a posílání e-mailů) a náročnější úlohy¹⁰ (např. Používání programu pro vyhledávání a odstraňování počítačových virů; Upravování digitálních fotografií nebo jiných obrázků). V návaznosti na dvě baterie položek vznikly dvě spojitě standardizované proměnné¹¹ a každému respondentovi byla spočítána hodnota obou indexů. Obě proměnné je v rámci případné analýzy možné použít pro vyjádření počítačové gramotnosti žáků.

Závěrečná diskuse

Bylo by možné namítnout, že nemá smysl analyzovat počítačovou gramotnost, která byla měřena pouze jako deklarovaná. Důvod, proč lze provést analýzu s využitím datového souboru PISA, souvisí s výzkumem společnosti STEM/MARK (STEM/MARK 2005), který byl realizován jako zakázka pro Ministerstvo informatiky ČR v roce 2005 v souvislosti s Národním programem počítačové gramotnosti. Aspekty, na které se šetření zaměřilo, korespondují s těmi, které pokryl výzkum PISA v roce 2006. Ačkoli byla většina respondentů STEM/MARK dotazována telefonicky (15 000 osob ve věku 18-60 let; 500 osob ve věku 15-17 let a 500 osob ve věku 61+) a jejich počítačové znalosti a dovednosti zjišťovány jako deklarované, součástí výzkumu byla kontrolní skupina čítající 500 respondentů, kteří se zúčastnili přímého testování u počítače. Podle publikovaných výsledků (Peterka 2005; STEM/MARK 2005) nebyly mezi deklarovanými a testovanými znalostmi a dovednostmi práce s počítačem zjištěny významné rozdíly. V kontextu tohoto závěru lze s proměnnými, které vznikly v rámci výzkumu PISA 2006, legitimně analyticky pracovat.

Josef Basl

josef.basl@soc.cas.cz

Literatura:

- Angus, L., I. Snyder, W. Sutherland-Smith. 2004. „ICT and Educational (Dis)advantage: Families, Computers and Contemporary Social and Educational Inequalities.“ *British Journal of Sociology of Education* 25 (1): 3-18.
- EC 2006. *Information and Communications Technologies (ICTs) in Schools*. [online] Brussels: European Commission, Information Society and Media DG. [cit. 21. 2. 2007] Dostupné z <http://europa.eu/information_society>.

¹⁰ Internet tasks a high-level tasks.

¹¹ „Jistota v internetových úlohách“ (confidence in internet tasks) a „jistota v náročnějších úlohách“ (confidence in high-level tasks).

⁹ Z anglického „digital literacy“ a „e-skills“.

Eurostat. 2006. „How skilled are European in using computers and the Internet?“ *Statistics in focus* 17/2006.

McLeod, R. 1994. *Information Systems Concepts*. New York: McMillan.

OECD 2005. *Are Students Ready for a Technology-Rich World? What PISA Studies Tell Us*. Paris: OECD.

OECD. 2006. *Education at a Glance, 2006*. Paris: OECD.

Peterka, J. Jak se měří informační gramotnost? [online] Digiweb, 11. 4. 2005. [cit. 21. 2. 2008] Dostupné z <<http://digiweb.ihned.cz>>.

Selwyn, N. 2002. „Rethinking the digital divide in adult education.“ *Adults Learning*. 13 (10): 12-16.

Servon, L.J. 2002. *Bridging the Digital Divide*. Oxford: Blackwell.

Slámová, H. 2007. Měření počítačové gramotnosti. [online] *Státní informační a komunikační politika: Kapitola VIII - Gramotnost*. 13. 3. 2007. [cit. 26. 5. 2008] Dostupné z <<http://joomla.slamow.com/content/view/95/75/>>.

STEM/MARK.

2005. *Výzkum informační gramotnosti*.

[online] Digiweb. [cit. 7. 2. 2007] Dostupné z <<http://www.digilogin.cz>>.

ÚIV. 2006. *České školství v mezinárodním srovnání. Stručné seznámení s vybranými ukazateli*

publikace OECD *Education at a Glance 2006*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2006.

Van Dijk, J., K, Hacker. 2003. „The Digital Divide as a Complex and Dynamic Phenomenon.“ *The Information Society* 19: 315-326.

Vymětal, J., A. Diačiková, M. Váchová. 2005. *Informační a znalostní management v praxi*. Praha: LexisNexis CZ.

»

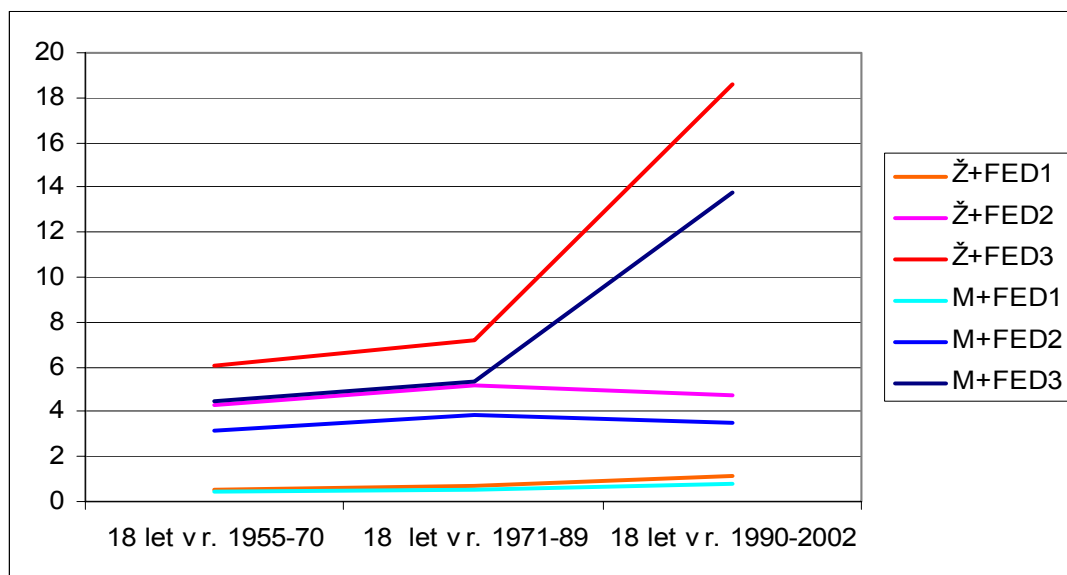
Srovnání nerovností při přechodu na vysokou školu v České republice, Švýcarsku, Německu, Polsku a Švédsku¹²

klíčová slova: vzdělávání, nerovnosti, vzdělanostní nerovnosti

¹² Práce na tomto článku byla umožněna díky grantové podpoře projektu „Vzdělanostní mobilita a vzdělanostní nerovnosti v České republice mezi lety 1936 až 2004“ (GA ČR 403/06/1241).

V tomto článku se pokusíme shrnout naše zjištění vycházející z komparativní analýzy vzdělanostních nerovností, působících mezi sekundární a terciární úrovní vzdělávacího systému. Analýzu jsme založili na mezinárodním srovnání českého případu s Německem, Polskem, Švédskem a Švýcarskem a sledovali jsme aktuální trendy v přenosu vzdělanostního statusu rodiny v těchto zemích mezi lety 1955 až 2002. Jednotlivé státy jsme zvolili kvůli očekávání zajímavých vzájemných odlišností. S využitím logitových a log-lineárních modelů jsme na datech ESS 2004 zjišťovali vliv vzdělání¹³ a třídního postavení otce¹⁴ a vliv pohlaví a věkové kohorty respondenta na jeho úspěšnost v přechodu mezi středním a terciárním vzděláním. Nejvíce nás zajímalo, zda se po roce 1989 vzdělanostní nerovnosti snižují či zvyšují, a jakým faktorem je daný trend způsoben, a rovněž to, která z komparovaných zemí je ČR nejvíce podobná.

Graf 1. Šance na úspěch v přechodu mezi základní a střední školou s maturitou dle pohlaví dítěte a vzdělání otce v ČR



Protože zásadní vliv na vstup na vysokou školu má již selekce na přechodu mezi základní a střední školou s maturitou, zkoumali jsme nejdříve situaci na tomto „mezíníku“ (graf 1). Zjistili jsme, že postupem času se zde šance na úspěšný přechod zvyšují, vyšší šance mají ženy a osoby, které mají vzdělanější otce. Vliv vzdělání otce je zde výrazný: poměr šancí dítěte otce s vysokou školou (FED3) oproti dítěti, které má otce středoškoláka (FED2) je 3,5násobný, oproti dítěti s otcem bez maturity (FED1) však již 10-ti násobný! Je tedy zřejmé, že prvotní selekce, která následně „zředí“ vliv sociálního původu na vyšších vzdělanostních přechodech,

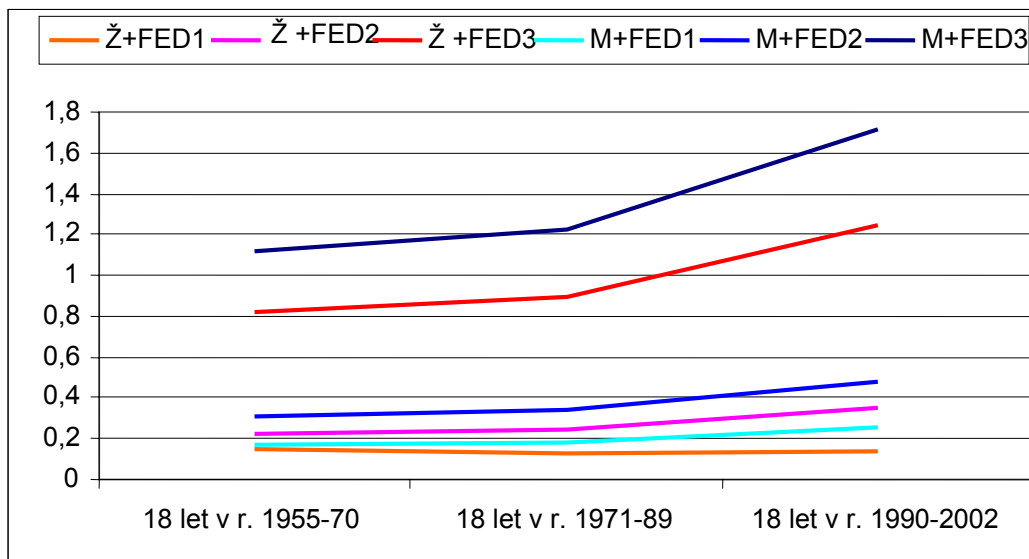
¹³ V analýze jsme použili pouze údaj o vzdělání otce bez údaje o vzdělání matky, protože údaj o vzdělání matky není v datech ESS, stejně jako ve většině ostatních výzkumů, obsažen.

¹⁴ Třídní postavení otce bylo měřeno pomocí obecně užívané třídní klasifikace EGP. Jedná se o vícedimenzionální indikátor, založený na povolání, ekonomickém statusu a počtu podřízených pracovníků.

se odehrává v 15 letech, tj. na přechodu mezi základní a střední školou.

Zachycení vývoje nerovností v přístupu k terciárnímu vzdělání v České republice a dalších komparovaných zemích jsme provedli pomocí modelu předpokládajícího, že šance na přechod mezi střední a vysokou školou se mezikohortně proměňovala, vliv vzdělání otce však byl mezikohortně stabilní a taktéž rozdíly mezi muži a ženami zůstávaly zhruba konstantní. Tento model se osvědčil více než model, který tvrdí, že vliv vzdělání otce se mezi kohortami lišil, a že vazba mezi pohlavím respondenta a jeho úspěchem v přechodu na VŠ se mezikohortně měnila. Tento model se rovněž ukázal být vhodnější než model zachycující vazbu mezi třídním postavením otce (EGP) a úspěšností dítěte při vstupu do terciéry, z čehož bylo možné vyvodit, že vzdělání otce má v ČR v reprodukci vzdělání větší důležitost než EGP otce. Takové zjištění je ostatně v souladu s výsledky předchozích analýz.

Graf 2. Šance na vstup na vysokou školu podle pohlaví respondenta a vzdělání otce v ČR



Na základě modelu zachycujícího reprodukci vysokoškolského vzdělání v ČR (graf 2) bylo možné konstatovat, že proměnná „vzdělání otce“ měla na úspěch respondenta pozitivní vliv: rozdíl v šancích mezi potomky otců s vysokoškolským vzděláním a potomky otců s neúplným středním vzděláním (tj. bez maturity) byl téměř sedminásobný, vůči dětem otců s úplným středním vzděláním (maturitou) pak zhruba čtyřnásobný. Muži mají šanci na přechod na vysokou školu 1,4-krát vyšší než ženy a co se týče časového vývoje, lze konstatovat, že šance na vstup na vysokou školu v ČR se mezikohortně zvyšovala. Vliv třídního postavení otce na úspěch dítěte v tomto přechodu se ukázal být nižší než vliv jeho vzdělání. Proměnná „třída otce“ má však na úspěch respondenta stále pozitivní vliv - čím výše byl otec respondenta zařazen na škále EGP, tím vyšší šanci mělo jeho dítě na úspěšný přechod na vysokou školu.

Modelování reprodukce terciárního vzdělání v jednotlivých zemích (graf 3) odhalilo, že zemí, která je ČR ve způsobu reprodukce vzdělanostního statusu nejvíce podobná, je Švýcarsko. I zde šance na úspěch v přechodu na vysokou školu mezikohortně roste, vliv vzdělání otce je rovněž vysoký a muži mají šance na vstup na VŠ vyšší než ženy, a to v podobném poměru, jako v ČR. Stejně jako v ČR i ve Švýcarsku je vysokoškolské vzdělání tradičně chápáno jako elitní vzdělání, což determinuje vzdělanostní nerovnosti na této úrovni. Rovněž šance potomků otců s nižším středním či nižším vzděláním vůči potomkům otců se vzděláním terciárním jsou vedle ČR ve Švýcarsku druhé nejmenší. Vliv vzdělání otce se v ČR ukázal být ze všech analyzovaných zemí nejvyšší. Nejmenší nerovnosti se nám podle očekávání potvrdily ve Švédsku, kde je poměr šancí mezi potomky obou zmíněných vzdělanostních skupin nejmenší. Švédsko je rovněž zemí odlišnou od ČR, Švýcarska a Německa: na rozdíl od nich zde došlo k poklesu šancí mezi první a druhou kohortou (od druhé kohorty se šance různých vzdělanostních skupin nemění). Švédsko společně s Polskem jsou rovněž jedinými

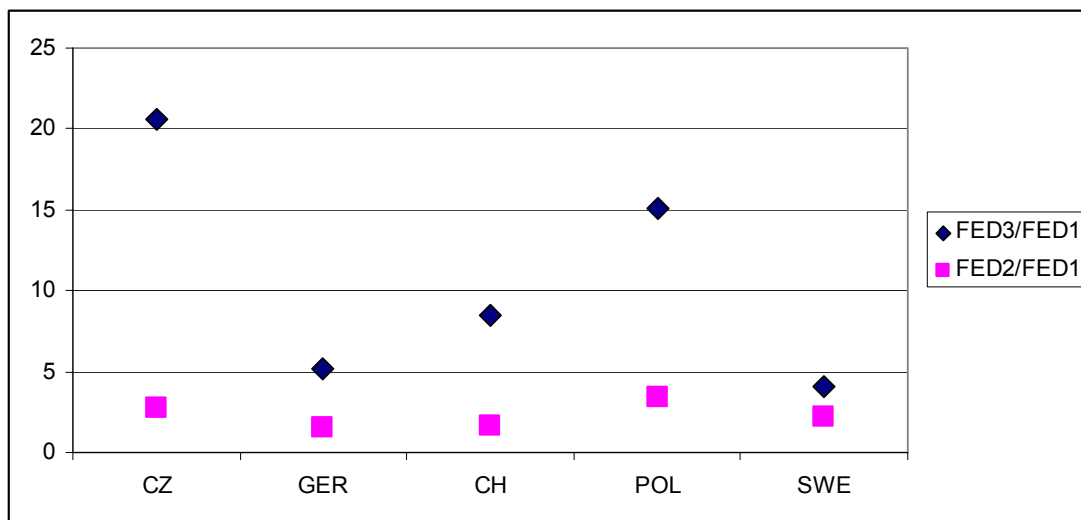
zeměmi, kde mají muži vyšší šance na přechod na VŠ než ženy, ve všech ostatních analyzovaných státech je tomu naopak. Polsko je pak specifické zejména tím, že vliv vzdělání otce byl v čase proměnlivý, i tím, že EGP (tj.

třídní postavení) otce se zdá být v této zemi, a rovněž také v Německu,

důležitější než jeho vzdělání. Vypadá to tedy, že zatímco v České republice, Švýcarsku a Švédsku dochází k přenosu kulturního kapitálu skrze vzdělání (tj. funguje zde tradiční kanál vzdělání otce - vzdělání dítěte), v Polsku a Německu se tak děje nikoliv skrze vzdělání, ale skrze vazbu profese - vzdělání.

Celkově tedy naše zjištění ukazují, že přístup k vysokoškolskému vzdělání je v ČR v současné době ze všech analyzovaných zemí nejvíce determinován kulturní složkou sociálního původu (vzděláním otce). Dalo by se říci, že česká tradice, tedy zásadní vliv vzdělanostního klimatu rodiny na vzdělání potomků, nebyla stále ještě změněna. Z historického hlediska byly české země vždy rovnostářskou a do značné míry nivelizovanou společností, a vzdělání bylo proto spíše věcí kultury než dosahování vyšší životní úrovně (v materiálním smyslu).

Graf 3. Poměry šancí při vstupu na VŠ pro 3 vzdělanostní kategorie otce (terciární vzdělání vs. vyšší střední a terciární vzdělání vs. nižší střední nebo nižší)



Zároveň situace naznačuje, že v českých poměrech je pojetí terciárního vzdělávání stále elitní (hovoříme o období do r. 2002 – za poslední 5 let totiž vysoké školství i zde značně expanduje). Analýza rovněž hovoří ve prospěch teorie, že nerovnosti se v ČR mezikohortně snižují díky nasycování poptávky vyšších vrstev.

Nesmíme však rovněž opomenout otázku, zda snížení nerovností na úrovni terciéru nejde na vrub takové diferenciaci, která dělí vysoké školy na méně a více kvalitní a tudíž problém nerovností posouvá pouze o úroveň výš. Poslední analýzy však i přes toto riziko indikují, že expanze terciéru vede spíše k inkluzi (tj. vtáhnutí do systému i osob z nižších vrstev) než diverzifikaci.

Natalie Simonová
Natalie.simonova@soc.cas.cz

Petr Soukup
Soukup@fsv.cuni.cz

« Vydává Sociologický ústav AV ČR, v.v.i., dne 1. 9. 2008 » « Šéfredaktorka: Marta Kolářová »
 « Redakční rada: Daniel Čermák, Radka Dudová, Yana Leontiyeva, Pat Lyons, Lukáš Novotný, Petra Rakušanová, Natalie Simonová, Eva Soukupová, Petr Sunega, Iva Štohanzlová » « Technická redaktorka: Michaela Vojtková » « Adresa: SOCIOWEB, Sociologický ústav AV ČR, v.v.i., Jilská 1, 110 00 Praha 1, tel./fax: +420 222 221 662, e-mail: socioweb@soc.cas.cz » « ISSN 1214-1720 »

« © Sociologický ústav AV ČR, v.v.i., Praha »