

---

---

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
FILOZOFICKÁ FAKULTA  
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

bakalářské kombinované studium 2004-2007

Marta Gašparínová

**Vzdělávání a sociální nerovnosti**

**Social inequalities**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2007

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Martin Kopecký, Ph.D.  
Oponent bakalářské práce: .....  
Datum obhajoby: .....  
Výsledek obhajoby: .....

**P r o h l a š u j i,**

že tuto předloženou bakalářskou práci jsem vypracoval/a zcela samostatně a uvádím v ní veškeré prameny, které jsem použil/a.

12.června 2007, Marta Gašparínová

## Obsah:

0	Úvod.....	4
1	Význam vzdělávání v dnešní společnosti.....	7
1.1	Vymezení základních pojmů.....	8
1.2	Vzdělávací politika Evropské unie – celoživotní vzdělávání a s ním spojené vzdělávání dospělých.....	10
1.3	Vzdělávací politika v ČR.....	12
2	Rovné šance na vzdělávání.....	15
2.1	Vymezení pojmu “rovnost příležitostí”.....	15
2.2	Vzdělanostní nerovnosti z hlediska sociologie.....	20
3	Situace v ČR.....	27
3.1	Vývoj vzdělanostní struktury.....	27
3.2	Vývoj nerovností v přístupu k středoškolskému vzdělání.....	31
3.3	Vývoj nerovností v přístupu k vysokoškolskému vzdělání.....	32
3.4	Vzdělanostní reprodukce dělníků.....	37
3.5	Účast dospělých v jednotlivých stupních formálního vzdělávání v ČR	39
3.5.1	Účast dospělých ve studiu na středních školách.....	40
3.5.2	Účast dospělých ve studiu na vysokých školách.....	41
4	Závěr.....	44

### **Seznam tabulek:**

Tabulka 1: Úspěšnost uchazečů o studium (přijetí/přihlášení v %).....	36
Tabulka 2: Předcházející pokusy o přijetí na VŠ a studium oboru, který nebyl předmětem volby podle aktuálních oborů studia (údaje v %) .....	37

### **Seznam grafů:**

Graf 1: Vývoj vzdělanostní struktury české populace podle desetiletých věkových kohort za posledních sto let .....	27
Graf 2: Vzdělanostní struktura české populace podle vzdělání otce v letech 1992 a 1999 .....	38
Graf 3: Míra úspěšnosti uchazečů o distanční a kombinované studium o denní studium na vysokých školách [%].....	41

## 0 Úvod

V současné době je oblast vzdělávání předmětem velikého zájmu. Vzdělání nám otevírá větší možnost společenského uplatnění a získání vyšší životní úrovně. Výše dosaženého vzdělání nám umožňuje získat zaměstnání s vyšší prestiží a vyššími výdělky, které nám umožní dosáhnout vyšší kvality života s vyšší životní úrovní. Už méně je pro mnohé z nás přijatelná myšlenka, že pouhé vzdělání dosažené během naší školní docházky svým rozsahem a obsahem v dnešní době nestačí a ti, kteří se neúčastní dalšího vzdělávání, jsou méně adaptabilní než jejich stejně staří kolegové, kteří se i nadále v průběhu svého kariérního života vzdělávají.

To, jestli si každý jedinec skutečně uvědomí, jaké jsou nároky současného trhu práce a v jaké míře a jakým způsobem se sám zapojí do dalšího vzdělávání, dozajista závisí na mnoha faktorech, ty vnitřní jsou spíše subjektivní a vychází z jeho rodinného prostředí, výchovy, postojů, ale i úrovně dosaženého vzdělání. Za vnější faktory pak můžeme považovat požadavky zaměstnavatelů, organizace práce nebo např. existenci stimulů do dalšího vzdělávání.

Proto jsem si za téma své bakalářské práce vybrala problém vzdělávání a sociálních nerovností. Chtěla jsem zjistit, zda je u nás skutečně možné, aby si každý člověk své vzdělání kdykoli doplnil nebo zvýšil. Také mě zajímalo, jak moc je náš vzdělávací systém otevřený a spravedlivý nebo které části populace je vyšší vzdělání odepřeno. Cílem mé práce bylo popření nebo naopak potvrzení mé domněnky, že vzdělávací systém u nás prostupný není a nahrává pouze dětem z lépe situovaných rodin. Společenské prostředí, z kterého děti pocházejí, je ovlivňuje po celý jejich život, je pro ně velice namáhavé se z tohoto vlivu vymanit.

Změny vzdělávacího systému, které se v průběhu posledních let objevily, nebyly vždy ku prospěchu věci. Mám na mysli např. postupnou degradaci hodnoty maturitní zkoušky v naší společnosti. Nárůst středních odborných škol vedl k postupnému potlačování učňovských oborů atd. Bohužel, díky tomuto trendu u nás upadá tradice řemesel jako taková, a vlastní výpovědní hodnota již zmiňované maturitní zkoušky klesá. Zajisté to není jen vina vzdělávacího systému, svůj podíl viny vidím také v rodičích, kteří se snaží své děti „dotlačit“ na střední školy za každou cenu, i když

je jasné, že na ni nestačí. Na druhou stranu je tu také problematika financování našeho školství, kdy každá střední škola o své žáky doslova bojuje, protože ti jim zajistí dostatečný finanční příjem, a to i za cenu postupné degradace znalostí a neúměrné snažení se o udržení prospěchu i u takových studentů, kteří by za jiných okolností museli střední školu opustit.

Sama pracuji v oblasti školství a vzdělávání dospělých již několik let, trendy ve společnosti sleduji, a proto jsem se pokusila celou tuto oblast zmapovat ve své práci.

Hned v úvodní kapitole jsem se zaměřila na význam vzdělávání v dnešní společnosti, a to v rámci vzdělávací politiky Evropské unie, s ohledem k významu celoživotního vzdělávání a vymezení základních pojmů, které se k dané problematice pojí. Z výzkumů, které byly v této oblasti provedeny, jsem si ověřila svoji domněnku o malém zájmu mladých lidí v dalším studiu.

Ve druhé kapitole jsem se snažila osvětlit pojem „rovnost příležitostí“ a nastínit vzdělávací politiku v České republice. Současně jsem se zabývala vzdělanostními nerovnostmi z hlediska sociologie.

Třetí kapitolu jsem věnovala situaci v České republice, a to z hlediska vývoje vzdělanostní struktury a vývoje nerovností v přístupu ke středoškolskému a vysokoškolskému vzdělání. Současně jsem se zabývala vzdělanostní reprodukcí v dělnických rodinách.

Protože pracuji jako lektorka a práci s dospělými se věnuji přes deset let, zajímala mě také účast dospělých v jednotlivých stupních formálního vzdělávání, a to na středních i vysokých školách.

V závěru své práce jsem se pokusila shrnout danou problematiku v nerovnostech ve vzdělávání z hlediska prostupnosti i sociálních nerovností. Zaměřila jsem se na kritiku českého vzdělávacího systému, jemuž se, mimo jiné, vytýká také nadměrná selektivita žáků již na základních školách.

Zmínila jsem se také o konceptu celoživotního učení, který je u nás ještě stále opomíjen, ale který je nesmírně důležitý pro další

vývoj vzdělávací politiky u nás. Myšlenku celoživotního vzdělávání můžeme ve skutečnosti objevit už u Komenského. V jeho „Vševýchově“ najdeme myšlenku kontinuity vzdělávání „od kolébky do hrobu“, aby tak celé pokolení bylo učiněno vzdělaným, každý věk je určen k učení... (Palán, 2006, s.26)

Bohužel, v mnoha případech to ještě pořád není v naší společnosti možné, protože náš vzdělávací systém je poměrně uzavřený. Navíc ještě stále se objevuje názor, že vzdělání získané ve škole je pro život dostačující.

Tuto práci jsem napsala s laskavým a trpělivým vedením PhDr. Martina Kopeckého, PhD., kterému tímto děkuji. Jeho připomínky byly inspirující a velmi mi napomohly k sesbírání odborných informací, které jsem potom mohla ve své práci použít.

## 1 Význam vzdělávání v dnešní společnosti

Národní vzdělávací fond vydal v roce 2005 studii zaměřenou na analýzu nerovnosti v účasti dospělé populace na dalším vzdělávání, kde se mimo jiné dočteme, že zaostávání části české dospělé populace (25-34 let) za svými evropskými vrstevníky je mnohem výraznější než u jiných věkových skupin.

„Ve formálním vzdělávání na školách dále studuje pouze 4% české mladé dospělé populace. To může souviset se skutečností, že profesní specializaci lze v českém vzdělávacím systému získat již na střední škole, tj. ve věku 20 let. Na druhé straně však, v rámci počáteční přípravy na povolání, dosáhne pouze nízké procento mladých lidí vysokoškolského vzdělání.“ ( Czesaná, Matoušková, Vymazal, 2005, s.11)

Naskytá se otázka, co je tou bariérou bránící mladým lidem ke vstupu do terciárního vzdělávání. Vždyť v současné době již většina z nich splňuje podmínku maturitní zkoušky. Je to tedy časová náročnost studia nebo finanční zátěž, která i přes neplacení školného není nezanedbatelná?

Podle stejné studie se mladí lidé nezapojují ani do neformálního vzdělávání, a dokonce i sebevzdělávání mladých lidí je na velmi nízké úrovni. To mohu sama potvrdit ze své praxe, neboť s těmito lidmi pracuji a setkávám se s nimi na pomaturitním studiu jazyků. Nejenom já, ale i moji kolegové pozorujeme v průběhu let na rostoucí nezáměr mladých lidí o dění kolem sebe. Jejich všeobecný rozhled a zájem o další studium je rok od roku nižší, velice často se setkávám s názory, že maturita pro začátek stačí. Mladí dospělí dávají jednoznačně přednost volnému času před dalším sebezdokonalováním a sledováním pokroku v jejich zvoleném oboru. Jen nepatrná část z nich má jasnou představu o svém dalším životě, o tom, čemu by se chtěli nadále věnovat. A jen málo z nich si připustí, že ona maturita opravdu k uplatnění na trhu práce nestačí.

Je také ale možné, že současná nabídka možností vzdělávání není dostatečně pestrá a pro mladé lidi málo zajímavá.

## 1.1 Vymezení základních pojmů

Ujasněme si tedy nejprve několik základních pojmů, o kterých jsem se zmínila:

Pojem vzdělání můžeme chápat jako ukončený proces vzdělávání nebo úroveň dosažených vědomostí.

Vzdělávání je podle Palána proces uvědomělého a cílevědomého zprostředkování a aktivního utváření a osvojování soustavy vědeckých a technických vědomostí, intelektuálních a praktických dovedností a lidských zkušeností. (Palán, 2002, s.237)

„Pojem vzdělávání se obecně v pedagogické teorii chápe jako proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů aj., typicky realizovaný prostřednictvím školního vyučování.“ (Průcha, 2000, s.15)

Protože pojem „vzdělávání“ je velice často slučován s pojmem „výchova“, termíny jsou spolu úzce svázány a ve vzdělávacím procesu se dají těžko oddělit, začal se v pedagogické praxi zavádět pojem „edukační prostředí“. Je to prostředí, ve kterém probíhají edukační procesy (edukace). Toto učební prostředí je utvářeno fyzikálními podmínkami, např. vybavení školní třídy a psychosociálními vztahy zúčastněných subjektů ( tj. vztahy mezi spolužáky ve třídě.) Je nasnadě, že prostředí třídy velice ovlivňuje školní úspěšnost žáků, a proto by nemělo být zanedbáváno.

„Pedagogové ovšem znají ještě jiný význam pojmu „prostředí“: rozumí jím okolí, **souhrn vnějších podmínek** (sociálních, ekonomických, demografických, etnických aj.), v nichž je lokalizována a funguje určitá škola. Tak se rozlišuje zejména „městské prostředí“, „venkovské prostředí“, „průmyslové prostředí“, „zemědělské prostředí“ aj. Uznává se, že edukační procesy probíhající ve škole jsou ovlivňovány různými vnějšími faktory příznačnými pro danou lokalitu.“ (Průcha, 2002, s.70, zvýrazněno v originále)

Je tedy jasné, že „edukační prostředí“ je komplexní povahy, neboť je vytvářen různorodými složkami. Tradiční pedagogika se hlavně soustřeďuje na školní edukační prostředí.

Zde se nám naskytá otázka dostupnosti určitého stupně vzdělání pro určitou část populace, ale i toho, zda je vzdělávací systém otevřený a spravedlivý. Touto otázkou se budu zabývat dále ve své práci.

Další pojmy se týkají vzdělávání dospělých.

Formální vzdělávání dospělých je „... institucionalizované, které vede k získání stupně vzdělání a je ukončeno výučním listem, vysvědčením nebo diplomem. Opakem formálního vzdělávání je *vzdělávání neformální*.“ (Palán, 2002, s.65)

Neformální vzdělávání dospělých „... nevede k ucelenému školskému vzdělání. Realizuje se mimo formální vzdělávací systém... je zaměřené na určité skupiny populace a organizují je různé instituce...“ (Palán, 2006, s.132)

Informální vzdělávání je vzdělávání prostřednictvím každodenního života, z prostředí, z kontaktů mezi vrstevníky, sledováním TV apod. „... je neorganizované, nesystematické a institucionálně nekoordinované.“ (Palán, 2002, s.83)

Další vzdělávání je, podle výkladového slovníku, „...vzdělávací proces zaměřený na poskytování vzdělávání po absolvování určitého školského vzdělávacího stupně.“ (Palán, 2002, s.36)

Další profesní vzdělávání je součástí dalšího vzdělávání a je také součástí profesního vzdělávání. „Označuje všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života, po skončení *odborného vzdělávání a přípravy* na povolání ve školském systému.“ (Palán, 2002, s.36)

Podle Palána je jedním z hlavních problémů dalšího vzdělávání u nás nedostatečná identifikace vzdělávacích potřeb spolu s nedostatečnou vazbou na měnící se kvalifikační požadavky jednotlivých profesí.

Dalším problémem, který v této oblasti existuje, jak tvrdí Palán, je absolutní nekoordinovanost vzdělávacích programů, chybí jejich provázanost, neexistuje žádný informační systém pro vzdělávací instituce k rozvíjení kooperace. Tento systém by mohly

využívat i zaměstnavatelé a potencionální budoucí dospělí studenti. Neexistuje kontrola kvality. Jen málokterá vzdělávací instituce uvádí i kvalifikační standard, kterého by mělo být po absolvování dosaženo. Ani samotné vzdělávací instituce nejsou nijak motivovány ke zvýšení kvality vzdělávacího procesu.

Další profesní vzdělávání se zase muselo vypořádat s tržním prostředím, se změnami podmínek fungování podniků a s tím se změnami nároků na kvalifikace zaměstnanců. Podnikové vzdělávací struktury se musely znovu vytvořit, díky nejasnosti vlastních vzdělávacích cílů se snižovala jeho efektivita. (Palán, Rýznar, 2000, s.17- 19)

Přitom je jasné, že dostupnost dalšího vzdělávání a odborné přípravy má velký vliv na zvyšování kvalifikace. Dnes víme, že pokud chceme zmírnit sociální a ekonomický propad zaviněný u dospělého nedostatkem dovedností a kompetencí, musíme brát v úvahu nejen nerovnosti v dosaženém vzdělání, ale musíme se i snažit rozvíjet obecné schopnosti, které člověka na učení připraví a umožní mu lépe se přizpůsobovat novým podmínkám.

## **1.2 Vzdělávací politika Evropské unie – celoživotní vzdělávání a s ním spojené vzdělávání dospělých**

Podle dokumentu *Účinnosti a spravedlnosti v evropských systémech vzdělávání a odborné přípravy*, se problém trvale vysoké nezaměstnanosti mladých lidí v EU stává stále vážnějším problémem díky stárnutí naší populace. „Nově příchozí na trh práce s nízkou úrovní dosaženého vzdělání čelí největšímu riziku nezaměstnanosti ... přechod z prostředí školy do světa práce je rozhodující. ... Klíčem ke zvýšení vzdělávání a odborné přípravy... je přístup studentů k terciálnímu vzdělávání. Členské státy by měly rozvinout pružné a jasné možnosti, jak po absolvování odborného vzdělávání pokračovat ve studiu a pak v zaměstnání.“ (*Účinnost a spravedlnost v evropských systémech vzdělávání a odborné přípravy*, 2006, s.9)

Právě s ohledem na stárnutí populace jsou lepší příležitosti ke vzdělávání dospělých důležité ve vztahu k spravedlnosti, ale také kvůli tomu, že umožní do vzdělávání znovu zapojit osoby s nízkou kvalifikací a tak jim pomoci lépe se přizpůsobit měnícím se podmínkám pracovního trhu.

Unie vidí ve vzdělání cestu k řešení světových problémů, jako je řešení sociálních problémů, nezaměstnanosti nebo vylučování menšin u rozhodování i k přístupu ke vzdělání. Jejím cílem je , aby se do roku 2010 celých 12,5% dospělé populace účastnilo některé z forem celoživotního vzdělávání. (Účinnost a spravedlnost v evropských systémech vzdělávání a odborné přípravy, 2006, s.9)

Významným zvratem ve vývoji vzdělávání byla Maastrichtská smlouva. „Její článek 126 uznává vzdělávání jako jednu ze specifických oblastí, spadajících do kompetence EU.“ (Palán, Rýznar, 2000, s.9) Zde se také objevuje pojem celoživotního učení, s důrazem na úroveň zaměstnanosti a s tím související další vzdělávání a rekvalifikační vzdělávání. „CU představuje všechny možnosti učení – ať v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo ně – jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života.“ (Palán, 2002, s.28)

„Evropská rada v závěrech **Lisabonského summitu** zdůraznila, že konfrontace EU s důsledky globalizace a znalostmi tržní ekonomiky vyžaduje nejen radikální transformaci evropské ekonomiky, ale rovněž modernizaci sociálních systémů a vzdělávání. ... Politická opatření se proto zaměřují na zvýšení vzdělanostní úrovně populace, zintenzivnění výzkumu a vývoje a inovací a podporu využití informačních a komunikačních technologií. Tři základní pilíře rozvoje **Evropského prostoru znalostí** (European Knowledge Area) jako klíčové součásti Lisabonské strategie tedy představují aktivity v oblastech vzdělávání, inovací a výzkumu.“ (Lidské zdroje v ČR, 2003, s.13, zvýrazněno v originále)

Myslím si, že národní strategie celoživotního vzdělávání je velice důležitá součást vzdělávací politiky, protože investice do vzdělávání i odborné přípravy mají dlouhodobější návratnost, a proto se musí řešit nejen na místní, ale i vnitrostátní úrovni.

„Pouze vzdělávací politiky však problém znevýhodnění ve vzdělávání nevyřeší. Jedná se o kombinaci osobních, sociálních, kulturních a ekonomických okolností, které omezují vzdělávání. Mezioborové přístupy jsou důležité, aby propojily politiky

vzdělávání a odborné přípravy s politikami, které se týkají zaměstnanosti, hospodářství, sociálního začlenění, zdraví, spravedlnosti, bydlení a sociálních služeb. Uvedené politiky by měly být také navrhovány tak, aby vyrovnaly regionální rozdíly ve vzdělávání a odborné přípravě.“ (Účinnost a spravedlnost v evropských systémech vzdělávání a odborné přípravy, 2006, s.4)

Je tedy jasné, že Evropě na vzdělávání svých občanů záleží, je jen na nich samotných, jak tyto možnosti využijí. Koncepce celoživotního učení je koncepcí novou, ještě stále jsme si nezvykli na nutnost prohlubovat si a zvyšovat si svoji kvalifikaci, sebezdokonalovat se tak, abychom byli na trhu práce uplatnitelnými. Situace v ČR tomu dost nahrává.

### **1.3 Vzdělávací politika v ČR**

Z dějin vzdělávání dospělých se dozvídáme, že teprve po vzniku samostatného československého státu se dostává vzdělávání dospělých poprvé legislativní i finanční podpory, což mělo za následek rozmach nových typů vzdělávání, např. lidových škol, které se zaměřily na všeobecně vzdělávací činnost, ale i na rekvalifikace. Objevila se snaha po koordinaci vzdělávání dospělých, na níž se hlavní měrou podílel Masarykův lidovýchovný ústav. V roce 1918 byl také přijat první a doposud jediný zákon ke vzdělávání dospělých. (Beneš, 2003, s.29)

Velký důraz se kladl na osvětu. V roce 1925 vznikl Masarykův lidovýchovný ústav. Stát rozšířil a přetvořil soustavu vyšších lidových škol, které poskytovaly systematické lidové vzdělání na úrovni měšťanské nebo střední školy, a to pro nemajetné zdarma. Placené byly pouze kurzy odborné a praktické. Peníze na všeobecné vzdělání a provoz těchto institucí poskytoval stát. Svoje vzdělávací instituce měly také všechny významné politické organizace, v Ústřední škole dělnické a Ústřední škole družstevní se začalo rozvíjet vzdělávání odborné, existovaly i školy pro nezaměstnané, které musel navštěvovat každý, kdo pobíral podporu v nezaměstnanosti. Vedle těchto institucí existovala celá řada organizací sportovních nebo kulturních.

Osvětová činnost byla ukončena válkou. Po roce 1948 byla celá tradice lidového vzdělávání rozvrácena a začal se budovat systém nový, zcela podřízený komunistické straně. Zájmové

vzdělávání bylo centrálně řízeno a zařazeno do organizací sdružených v Národní frontě.

Počátky podnikového vzdělávání spadají do 60. let, kdy dochází k jistému uvolnění v celé oblasti vzdělávacích aktivit. V této době se začínají formovat i univerzitní pracoviště zaměřená na studium a výzkum vzdělávání dospělých. Opouští se od pojmu osvěta a nastupuje výchova a vzdělávání dospělých.

Celý vzdělávací systém se rozpadl v roce 1989, byla zrušena celá řada vzdělávacích institucí včetně Osvětového ústavu, zanikla mnohá zařízení v mimoškolské i v podnikové sféře. Díky změně společenského systému se však ukázala naléhavá potřeba zvyšování kvalifikace a rekvalifikace pracovníků i nezaměstnaných, které vedlo k postupnému obnovení zájmu o vzdělávání dospělých. (Vymazal, 2002, s.97-102)

Podle Palána je v současné době vzdělávání dospělých součástí personální politiky v organizacích, kde je zaměřeno na získávání profesních kvalifikací a kompetencí, nebo je součástí nabídky různých vzdělávacích organizací a stává se tedy „zbožím“, které je součástí komerčního trhu.

Domnívám se, že vzhledem k mnoha nevyřešeným otázkám vzdělávání dospělých, jako je např. absence legislativy, je u nás situace taková, že vzdělávat může prakticky kdokoli kohokoli, otázkou zůstává kvalita poskytovaných služeb a možnosti využití případně získaného certifikátu. Zaměstnavatelé v poslední době upřednostňují právě ty adepty, kteří se mohou příslušným certifikátem prokázat.

„Zvyšující se počet certifikátů snižuje jejich „tržní hodnotu“... podporuje se kredencialismus. (Zde se uplatňuje známá pravda, že nadbytek signálů ničí signál).“ (Palán, 2002, s. 26)

Na základě analýz a hodnocení vývoje českého školství a celé sféry vzdělávání po roce 1989, byl usnesením vlády ČR v roce 2001 přijat Národní program rozvoje vzdělávání. Jednou z klíčových oblastí byla realizace celoživotního učení pro všechny a přizpůsobení vzdělávacích a studijních programů potřebám života ve společnosti znalostí. Hlavní důraz kladl na prostupnost

vzdělávacích systémů a rovnost přístupu ke vzdělání tak, aby kdokoli mohl kdykoli navázat na ukončený stupeň vzdělání.

Hned v úvodu zprávy se dočteme, že jedním z cílů, na které se vzdělávací soustava zaměří, je posilování soudržnosti společnosti. „Vzdělávací soustava je jednou z nejvýznamnějších integrujících sil, a to nejenom předáváním sdílených hodnot a společných tradic, ale především zajištěním *rovného přístupu ke vzdělání*, vyrovnáním nerovností sociálního a kulturního prostředí i všech znevýhodněných daných zdravotními, etnickými či specificky regionálními důvody a podporu demokratických a tolerantních postojů ke všem členům společnosti bez rozdílu.“ (Národní program rozvoje vzdělávání, 2001, s.14)

Další možností vzdělávání dospělých u nás je rekvalifikační vzdělávání. „Pod pojmem rekvalifikace se rozumí taková **změna dosavadní kvalifikace** uchazeče o zaměstnání, (příp.zaměstnance), kterou získá nové znalosti a dovednosti, umožňující jeho pracovní uplatnění v jiném vhodném zaměstnání (profesi).“ (Palán, 2002, s.40, zvýrazněno v originále).

Rekvalifikace je jediná nároková součást dalšího profesního vzdělávání, tvoří jedno z opatření aktivní politiky zaměstnanosti a absolventi většinou rychle naleznou nové pracovní uplatnění. „Ačkoliv se v posledních letech podařilo počty účastníků rekvalifikačního vzdělávání zvyšovat, prochází jím jen asi 5% uchazečů o zaměstnání, zatímco většina jich pasivně pobírá podpory v nezaměstnanosti, což je negativní jak z hlediska státu, tak i z hlediska uchazečů o zaměstnání. (Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, 2001, s.83)

Je opravdu možné si v naší společnosti kdykoli doplnit vzdělání, či zvýšit svoji kvalifikaci? Je náš vzdělávací systém přístupný všem společenským třídám? Odpovědi na tyto otázky se pokusím nalézt v následujících kapitolách.

## 2 Rovné šance na vzdělávání

“Problém rovnosti je problém sociální, kulturní a ekonomický, není to jen problém vzdělávání. Svou roli hrají kulturní a sociální normy, politické zájmy a aktivita nátlakových skupin. Samotná vzdělávací politika nedokáže takový problém vyřešit. Sociální nerovnost existující mimo vzdělávací systém zjevně přispívá k nerovnosti ve vzdělávání, která se projevuje v dostupnosti, v příležitostech, při výuce a ve výsledcích a také v důsledcích dosaženého vzdělání a získaných znalostí.” (Vzdělávání a odbornost, 2001, s.92)

### 2.1 Vymezení pojmu “rovnost příležitostí”

Sociologie chápe nerovnost dvěma tradičními způsoby, buď jako nezbytný důsledek společenského života, nebo jako důsledek jejího určitého uspořádání. Nerovnost tak může být chápána jako přirozenost nebo jako nespravedlnost.

Např. v tradiční konzervativní společnosti se o rovnosti vůbec nemluví, protože je plně akceptována svoboda jedince a různorodost společnosti, která je založena na individuálním a rodinném vlastnictví. Svoboda je neoddělitelně spojena s přirozeně existující diferenciací a rozmanitými příležitostmi.

Liberálové dokonce považují nerovnost z hlediska fungování společnosti za nutnou a ve spontánně vznikajícím řádu za zcela přirozenou. Nerovnosti totiž podle liberálů regulují poptávku a nabídku trhu sociálních rolí a jsou odrazem rozdílného významu sociálních rolí pro společnost na straně jedné a na straně druhé pak rozdílným výskytem osob vhodných pro jejich výkon. (Mareš, 1999, s.17,18)

Vzdělání takové je často vnímáno jako prostředek ke zrovnoprávnění. Dosažené vzdělání by všem mělo dát stejnou šanci stát se úspěšným. Ale často tomu tak není, školský systém v dnešní podobě má řadu kritiků, kteří říkají, že vzdělání v dnešní době sociální nerovnosti naopak ještě prohlubuje.

Asi nejmarkantnější nerovností je nerovnost v příjmech, ty jsou dány sociální pozicí, ale mohou se jevit i jako nerovnosti dané etnickou příslušností, pohlavím či věkem a profesí. Tato nerovnost

jde ruku v ruce s nerovností ve spotřebě a životním stylu, příjmy se přeci mohou podílet na zvyšování lidského kapitálu vlastníka a osob na něm závislých. Navíc, vysoký příjem pomůže usnadnit rozhodování v mnoha životních situacích, např. i k výběru školy.

A netýká se to jen výběru soukromé či státní školy, ale jedná se i o vybavení jednotlivých škol a různou úroveň vyučujících, o atmosféru ve škole, spolupráci s rodiči apod. (Mareš, 1999, s.27-28 )

Podle mého názoru by vzdělávací politika měla mít rovnost jako prioritu, z toho pro ni plynou úkoly do budoucna, jako např. vysoká kvalita vyššího sekundárního vzdělávání pro všechny nebo přizpůsobení se potřebám jednotlivců, to znamená vytvoření pestrého a otevřeného vzdělávacího systému. V pozadí by nemělo zůstat ani správné rozdělování prostředků, při kterém by se nemělo zapomínat ani na znevýhodněné skupiny, protože jedinci s nižším vzděláním se účastní odborné přípravy dospělých méně často.

Vhodnou finanční podporou handicapovaných žáků a běžných místních škol, které je ke studiu přijmou, bychom se měli snažit o jejich značnou integraci. O prospěšnosti této integrace snad není v dnešní době pochyb. (Vzdělávání a odbornost, 2001, s.94)

Koncept „rovných příležitostí“ nabýval v různých dobách a společnostech také rozličných významů.

V encyklopedii sociologie a vzdělání se samotný pojem “rovnost” vysvětluje několika významy. Odborná veřejnost vidí rovnost ve vztahu ke školnímu financování, výdajům, přístupu ke kurikulu, dělení žáků při vyučování, v sociální mobilitě i ve vzdělávací politice.

Každý z těchto přístupů zahrnuje jeden rozměr v široké škále vztahu školy a sociální nerovnosti. Jencks (1972) říká, že nejvýznamnější výzkum prováděný sociology vzdělávání v uplynulých 50 letech zkoumal, jak školy zachovávají nebo snižují sociální nerovnosti. Velká část výzkumu byla zaměřena to, jak školy modifikují efekt socioekonomického statusu na dosažené vysokoškolské vzdělání, říkali, že škola dozajista může snížit negativní vliv sociálního původu na dosažené vzdělání tím, že zvýší vzdělávací a profesní aspirace a zvýší svůj příjem.

Oponenti tohoto výzkumu namítali, že se nebere v úvahu forma skrytého kurikula, neformální organizace školy a vliv pohlaví a rasy při vyučování. (podle Levinson, 2002, s.241, vlastní překlad)

V této encyklopedii se také objevují názory Colemana (1990), kde zastává názor, že vzdělávací rovnosti mají pět typických oblastí, které se odrazily ve výzkumu. Hned na jeho úvodu byl prokázán vliv nerovných investic do škol, který se odrážel ve vzdělávacích nerovnostech, měřítkem byly náklady vynaložené na jednoho studenta, počet studentů na jednoho učitele, množství odborných knih v knihovně školy, vybavení laboratoří a kvalifikace učitelů.

Všeobecně se má za to, že studijní výsledky studentů z jedné školy, kteří mají stejné podmínky ke vzdělání a stejný sociální původ, by měly být stejné, jinak to může být přičítáno právě nerovným vzdělávacím podmínkám té které školy.

Klima ve škole je také důležitou oblastí vzdělávacích nerovností. Výzkum prokázal, že školy se silnou akademickou tradicí mají pozitivní vliv na aspirace studentů. Toto klima se měří celkovým socioekonomickým statusem studentů, hlavními vzdělávacími cíli školy, studentskou kulturou a nároky učitelů na studenty.

Opomenout bychom neměli ani další aspekty jako jsou bariéry a privilegia v přístupu ke vzdělání podle pohlaví, rasové a etnické příslušnosti, sociokulturních specifik i regionální dostupnosti nebo rozdílné diference v úrovni.

Je přitom jasné, že jednotlivé aspekty se vzájemně prolínají, např. etnické se sociálně kulturními a ekonomickými. (Havlík, Kot'a, 2002, s.92)

“Mnozí autoři poukazují na skutečnost, že pouze zajištění přístupu k nějakému vzdělání (tzv. **rovnost v přístupu ke vzdělání** – *equality of access*) nestačí, protože spravedlivá rovnost příležitostí vyžaduje, aby všichni měli přístup k rovnocennému vzdělávání, ke vzdělávání srovnatelné kvality. Proto tito autoři odlišují od rovnosti v přístupu ke vzdělání tzv. **rovnost podmínek vzdělávání**. (Matějů, Straková, 2006, s.22, zvládnutě v originále)

Tato rovnost podmínek akceptuje nerovnosti, pokud byly dodrženy podmínky rovného zacházení a srovnatelné péče. Pak už je na žákovi samotném, jak těchto možností využije. Toto pojetí má blízko k meritokratickému principu, jehož kritici však poukazují na to, že nelze vycházet pouze z talentu, schopností a úsilí jedince, je nutné vycházet i ze sociokulturního prostředí a mnoha dalších aspektů.

Podle nich koncept rovných příležitostí musí zajišťovat rovnost výsledků. To byla také velká změna a obrat ve výzkumu.

“Nejznámějším příkladem tohoto obratu je výzkum realizovaný pod vedením J.S. Colemana (1966), který při hledání odpovědi na otázku, zda jsou poskytovány rovné příležitosti ke vzdělání (zpráva nese přímo název “Rovnost příležitostí ke vzdělání” – *Equality of Educational Opportunity*), zjišťoval nejen vstupy, ale také jejich efekt na výsledky vzdělávání.” (Matějů, Straková, tamtéž, s.23).

Jaké důvody nás vlastně vedou k tomu, abychom se zabývali rovností ve vzdělávání? Víme, že vzdělávání je záležitost politická, sociální i ekonomická, existuje řada studií o tom, jak jsou investice do vzdělávání výhodné pro jedince i pro podniky, jedinci vzdělání přinese osobní prospěch, podnikům vyšší produktivitu a zisk.

V *Analýze vzdělávací politiky*, kterou vydal Ústav pro informace ve vzdělávání v roce 2001, se dočteme, že politickou otázkou zůstává, jak učinit vzdělávání a odbornou přípravu a výhody z nich plynoucí dostupné co nejširšímu okruhu osob, včetně handicapovaných i jinak znevýhodněných jedinců, etnických skupin, či sociálně-slabším vrstvám. Nerovnost ve vzdělávání má totiž tendenci odrážet právě sociální nerovnosti.

„Oslabení tradičních sociálních vazeb přenáší na vzdělávání a na školy další úlohy. Vezmeme-li jako příklad rodinu, pak v posledních 30 letech docházelo k jejich častějšímu rozpadu a přibývalo rodin neúplných. U takových rodin je riziko propadu po společenském žebříčku vysoké. Pak roste důležitost školy jako instituce, která tmelí komunitu, a samotné výuce je přisouzena závažná role společné zkušenosti všech dětí. Škola plní i významnou úlohu při vytváření vztahů ve společnosti a při budování sociálního kapitálu, zejména tam, kde došlo k oslabení

tradičních sociálních struktur.“ ( *Vzdělávání a odbornost*, 2001, s.75)

Zároveň je to však škola, kdo by měl reagovat na změny ve společnosti. V tzv. Bílé knize je proměně školy také věnována určitá pozornost.

„Proměna tradiční školy, jejímž hlavním úkolem se stává vytvořit pevné základy pro celoživotní učení, vybavit žáky nezbytnými nástroji, aby to uměli, a motivovat je k němu. Škola musí usilovat o to, aby vzdělání mělo pro všechny žáky smysl a osobní význam. To vyžaduje nejen *změny obsahu vzdělávání, metod a forem výuky*, ale i *změnu klimatu a prostředí školy*, které se projeví na více úrovních: v charakteru vztahu mezi učitelem a žákem, který by měl být založen na partnerství a vzájemném respektu, v důrazu na výchovnou funkci školy a rozvíjení interpersonálních a sociálních vztahů, v rozšíření příležitostí k aktivní a tvořivé činnosti, v utváření školní komunity jako modelu demokratické společnosti. Logicky to vede i k rozšíření funkce školy i pro zájmové činnosti a volný čas a k nabídce vzdělávání i pro další uživatele.“ (Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, 2001, s.18)

Je nutné si připustit, že ve společnosti orientované na znalosti nabývá významu právě lidský kapitál, protože nová pracovní místa budou vyžadovat vysokou kvalifikaci. V současné době však ještě pořád přibývá míst s nízkou produktivitou, což by v budoucnu mohlo mít také vliv na nerovnosti vyplývající z nedostatečné kvalifikace. (*Vzdělávání a odbornost*, 2001, s.75)

Myslím, že i tady má škola své rezervy. Možná, že by pro začátek stačilo obnovit školy s celodenním provozem, kde by odpoledne bylo věnováno právě mimoškolní činnosti, která by měla být pro žáky pestrá a „barevná“. Děti by se tu nenásilnou formou naučily spoustu nových dovedností, ověřily by si své schopnosti a dovednosti, naučily by se toleranci, snad by se tu také naučily mít tu „svoji“ školu skutečně rády, zlepšily by se vztahy mezi dětmi a učiteli, ale i mezi školou a rodiči. Je mi jasné, že v současné době je to spíše utopie nebo myšlenka realizovatelná někde v alternativních školách, nicméně si skutečně myslím, že rezervy tady určitě jsou.

## 2.2 Vzdelanostní nerovnosti z hlediska sociologie

“V 60. letech 20. století P.M. Blau a O.D. Duncan (1967) publikovali práci *The American Occupational Structure*, ve které předkládají tzv. **základní model stratifikačního procesu** a zabývají se tím, jakou roli v něm sehrává vzdělání. Autoři přisuzují vzdělání klíčovou roli v procesu dosahování sociálního statusu. S pomocí dat z mobilního šetření Duncan a Blau nejen potvrdili, že vzdělání je stěžejním faktorem životního úspěchu, ale navíc zjistili, že v americké společnosti není dosažené vzdělání výrazně podmíněno rodinným zázemím a že tedy vzdělávací systém umožňuje zmenšování nerovností ve stratifikačním systému.” (Matějů, Straková, 2006, s.31, zvýrazněno v originále)

R.M. Hauser a W.H. Sewell k tomuto základnímu modelu ještě připojili vliv sociálního okolí, ve kterém se jedinec nachází, a vytvořili sociálně-psychologický model. Chtěli poukázat na to, že rodiče z vyšších sociálních vrstev vytvářejí pro své děti příznivější prostředí, ve kterých rozvíjejí jejich dovednosti a schopnosti, a tím je lépe připraví na školní docházku. Tyto děti také mívají silnější ambice a vzdelanostní aspirace, což je ve výsledném efektu dovede k získání lépe placeného místa a získání vyššího statusu ve společnosti. Tyto psychologické faktory jsou, podle výzkumů, důležitější než sociálně-ekonomické faktory.

Protikladnými teoriemi vůči tomuto sociálně – psychologickému modelu, v pohledu na povahu nerovností, jsou *teorie vzdelanostní reprodukce*. Ty považují stratifikační systém za stabilní, podle výzkumů má sociální původ vliv na dosažený stupeň vzdělání, rodiče se vždy snaží svým dětem zajistit takovou úroveň, které dosáhli sami, nebo ještě vyšší. Nové studijní možnosti využijí vždy nejprve děti z rodin s vyšším sociálně-ekonomickým statutem.

V rámci teorií vzdelanostní reprodukce také můžeme rozlišit různé přístupy na základě toho, čím vysvětlují stabilitu stratifikačního systému. Rozlišujeme teorie sociální reprodukce a teorii kulturní reprodukce.

Neomarxisté S. Bowles a H. Gintis jsou zastánci *teorie sociální reprodukce*. Ve vzdělávacím systému vidí nástroj společnosti k udržení jejího třídního řádu. Podle nich je moderní vzdělávání odpovědí na ekonomické potřeby kapitalismu. Školy vštěpují vzdělávání potřebné k začlenění do kapitalistické

ekonomiky, kladou důraz na kázeň a úctu k autoritám. Svými hierarchickými vztahy tak škola předjímá situaci na pracovišti.

Školy legitimizují nerovnosti a místo toho, aby se soustředily na všestranný rozvoj člověka, tak ho učí technické dovednosti, potřebné k vykonávání práce, žáky z nižších společenských vrstev učí poslušnosti, protože budou vykonávat nekvalifikovanou práci, naopak žáky z vyšších vrstev vede k samostatnosti. Díky tomu tak nerovnosti ve společnosti reprodukuje v čase. (Giddens, 2000, s.399)

Je samozřejmé, že i oni nachází ve školském systému nějaká pozitiva, jako např. odstranění negramotnosti, ale v podstatě jim jde o to, že se mladí lidé ve škole smířují se svým osudem. Někteří z nich jsou školou motivováni k úspěchu, ale někteří jsou od studia odrazeni a končí v hůře placených zaměstnáních.

„Důležitým konceptem, který však z teorií sociální reprodukce vzešel, je *skryté kurikulum*. Tímto termínem máme na mysli především širší souvislosti života školy, jako je klima a kultura školy, vztahy mezi učiteli a žáky, mezi školou, rodiči a širším sociálním okolím, hodnoty ve vzdělávání a jejich utváření, komunikovaná očekávání ze strany učitele apod. Nejedná se o formální kurikulární dokumenty či proklamované cíle vzdělávání, ale o každodenní fungování škol a vlastní proces socializace dítěte, které jsou důležité prvky analýzy vzdělanostních nerovností vycházejících z pozic sociální reprodukce.“ (Matějů, Straková, s.36)

*Teorie kulturní reprodukce* vysvětluje přetrvávání sociální struktury díky “kulturnímu kapitálu”. „Kulturní kapitál je dovednost, která plyne z kulturní kvality prostředí, v němž člověk vyrůstá. Je to um, který si člověk osvojil, jsou to znalosti, které zde získal...“ (Katrňák, 2004, s. 41)

Arnošt Veselý se ve své stati *Lidský, sociální a kulturní kapitál ve vzdělávání* zmiňuje o Bourdieově teorii kulturního kapitálu, který zde nabývá tří forem a sice individuální, objektivizované a institucionalizované.

**Individuální kulturní kapitál** je jakousi kulturní kompetencí, jsou to podle něj všechny dovednosti a formy vědění, které je člověk schopen si osvojit v průběhu života, je to

dlouhodobá záležitost, která je nepřenositelná, nedá se koupit. Aby člověk mohl tímto kapitálem nakládat, musí si ho nejprve osvojit.

**Objektivizovaný kulturní kapitál** představuje materiální objekty, knihy, obrazy, nástroje apod., v tomto smyslu je tedy přenosný, dá se koupit, ale člověk musí mít přístup k individuálnímu kulturnímu kapitálu, aby toho dokázal využít.

**Institucionalizovaný kulturní kapitál** je zastoupen všemi doklady, diplomy apod., které dokazují, jaký vzdělávací stupeň člověk absolvoval. Díky tomuto kapitálu je možno stanovit směnnou hodnotu člověka na trhu práce. (Veselý, 2006, s.14,15, zvýrazněno v originále)

Děti z vyšších společenských vrstev mají vyšší úroveň kulturního kapitálu, kterou jim zajistí rodiče svojí výchovou. Tím také vytváří předpoklad toho, aby jejich děti lépe obstály ve škole a zvládly požadavky, které na ně škola bude klást.

Katrňák se ve své knize zmiňuje o Bourdieově teorii, která říká, že děti z vyšších společenských vrstev, jsou díky prostředí, ve kterém vyrostly, více obeznámeny s dominantní kulturou, vyznají se v ní a orientují se v jejích pojmech.

Bourdieu říká, že pomocí školy se přenášejí sociální a ekonomické rozdíly mezi lidmi z generace na generaci, zmiňuje se o „skrytém poselství“ škol, které ovlivňuje hodnoty, postoje a zvyky, které si lidé osvojují, umocňuje rozdílnou kulturní orientaci a hodnotová měřítko, což následně omezuje jedněm jejich šance na úspěch a druhým snadný postup.

Stejně jako Bernstein se Bourdieu zabývá používáním jazyka, způsobu hovoru i chováním dětí z nižších vrstev. Děti z vyšších vrstev používají „správný“ jazyk, mají více znalostí o kultuře, ve které žijí, a ještě před nástupem do školy jsou tyto děti lépe jazykově vybaveny, a proto se tyto děti jeví jako nadanější a schopnější. (Veselý, 2006, s.16)

Je pochopitelné, že děti z nižších vrstev pak ve škole zažívají de facto střet kultur a jejich způsob života a chování je od ostatních ještě více oddaluje.

„... škola znevýhodňuje ty, kteří mají nízký objem kulturního kapitálu..., ale také jej transformuje do podoby osobních zásluh. Protože úspěch ve vzdělávání se promítá ve zvýšeném kulturním, sociálním a ekonomickém kapitálu ( a lze jej transformovat na jiné typy kapitálu), dochází k neustálé reprodukci nerovnoměrného rozdělování kapitálů a reprodukci struktury sociálního prostoru.“ (Veselý A.,s.16)

Hovoříme-li o jazykových kódech, které analyzoval B.Bernstein (1974), máme na mysli jazykový kód omezený, typický pro nižší sociální třídu, rodina používá omezených výrazových prostředků a tím dítě dostatečně nepřipraví na školní docházku. Tyto omezené kódy jsou daleko vhodnější pro sdělování praktických zkušeností než k probírání abstraktních pojmů, procesů či vztahů.

Rodina z vyšší sociální třídy naopak s dětmi hovoří více, používá rozvětvená souvětí, snaží se dětem vše vysvětlit, díky tomu jsou děti pak ve školách úspěšnější. Tady hovoříme o jazykovém kódu rozvinutém.

Děti s omezenými kódy se obtížně vyrovnávají s neemocionálním a abstraktním jazykem výuky a obecnými principy školní disciplíny. Mnohé z toho, co učitelé říkají, je pak pro ně nesrozumitelné. Bohužel, škola není kulturně neutrální a její požadavky a cíle odpovídají vždy hodnotám dominantní vyšší třídy- děti z nižších vrstev jsou tak v nevýhodě.

Kód, který si dítě přináší do školy, symbolizuje jeho sociální identitu, spojuje ho s jeho příbuznými, s jeho prostředím, dítě si postupně tento kód převádí na vztahy, ty mu vytváří psychologickou realitu a tato realita je upevňována, kdykoli dítě mluví. Škola je pak jakýmsi utvrzovatelem jeho statusu, utvrzovatelem sociální nerovnosti. ( Giddens, 2000, s.398 )

“Vzdělanostní rozdíly jsou pak především rozdíly sociální. Škola uděluje tituly, které na celý život odlišují jejich nositele od těch, kteří je nezískali. Předurčuje tak jedny ke společenskému úspěchu a druhé sociálně diskvalifikuje.”

“...v moderních společnostech se moc vytvářet sociální rozdíly mezi lidmi přemístila na kolektivitu jiného řádu, na stát a

organizace, které spravuje – na školy. ... stát začal selektovat populaci prostřednictvím školy, na podkladě inteligence, individuálních schopností a píce, o nichž se má za to, že jdou napříč všemi sociálními vrstvami.” (Katrňák, 2004, s.21, 22)

I Ivan Illich svoji teorii založil na podobných principech. Podle něj škola vede děti ke slepé pasivní konzumaci – tedy k nekritickému přijímání existujícího společenského řádu a to svým důrazem na kázeň. Lidé se svými rolami smiřují, možná právě proto, že je škola prostřednictvím svého „skrytého poselství“ učí poznat svoje místo a klidně na něm sedět. Škola učí jen to, co společnost schvaluje a vyžaduje. Tím vlastně škola utvrzuje nerovnosti a vede ke smíření se s daným stavem. Illich tak kritizuje moderní ekonomický vývoj, kdy lidé ztratili schopnosti samostatného jednání a ztrácejí své tradiční dovednosti. (Giddens, 2000, s.400)

Dalším konceptem je koncept “ maximálně udržované nerovnosti”, který říká, že privilegované sociální vrstvy mají dostatečné možnosti, aby si udržely přednostní přístup k vysokoškolskému vzdělání, a tak šance skupin s nízkým statusem mohou růst jen za předpokladu, že bude uspokojena poptávka ve vyšších vrstvách.

Nejnovější teorií je *teorie racionálního jednání*, vypracovaná v roce 1997 J.Golthorpem a R. Breenem. Tato teorie je “... v podstatě rozpracováním Boudonovy teorie reprodukce vzdělanostních reprodukcí. Ta je založena na předpokladu, že školní kariéra je sledem rozhodnutí, ve kterých sociální aktér vyhodnocuje a porovnává užitek, náklady a riziko plynoucí z volby té které vzdělávací dráhy, např. z volby mezi pokračováním ve studiu nebo jeho opuštěním atd. (Boudon 1974).” (Matějů, Řeháková, Simonová, 2003, s.26)

Objevují se zde primární a sekundární efekty, jež vysvětlují vzdělanostní nerovnosti. Matějů a Straková píší o tom, že Goldthorpe a Breen primárními efekty vysvětlují rozdíly ve vzdělávacích výsledcích na nižších stupních školského systému. Jedním z příkladů primárního efektu může být kulturní kapitál, který má také vliv na dosažené školní výsledky.

Sekundární efekty nastupují při klíčových bodech vzdělávacího systému, kdy rodiče a děti stojí před rozhodnutím, na kterou školu dál postoupit, či rovnou odejít z formálního vzdělávání. Zde hodně záleží na aspiraci žáků i podpory rodičů. Velkou váhu při tomto rozhodování má posouzení rizika neúspěchu či posouzení ekonomické ztráty nebo zisku. Celkové zvážení všech aspektů pak může, v konečné fázi rozhodování, vést ke snížení aspirací a opatrnější volbě. To může v některých případech znamenat i ukončení studia a začátek výdělků. Těmito mechanismy se vysvětluje teorie racionálního jednání. (Matějů, Straková, 2006, s.37)

Těmito mechanismům dává za pravdu i Katrňákova analýza o vzdělanostní reprodukci v rodinách dělníků a vysokoškoláků. Obě skupiny mají odlišné životní strategie, pro rodiny dělnické je to „strategie materiální“, pro níž je charakteristická orientace na manuální práci a ekonomický příjem, pro rodiny vysokoškolské je to „strategie statusová“, charakteristická orientací na vzdělání a status.

„**Shrneme-li hlavní koncepce**, je jejich společným znakem konstatování vazby výchovy a vzdělávání na společenskou nerovnost, na stratifikaci, popřípadě třídní strukturu.

Teorie meritokracie (zvláště strukturní funkcionalismus) tvrdí, že přístup k vyššímu vzdělání a statusu závisí na schopnostech a výkonu (...), askriptivní charakteristiky (...) ustupují do pozadí.

Teorie odmítající představy o reálnosti rovných šancí na vzdělání a sociální vzestup (radikální teorie výchovy; teorie „odškolení“; „skrytého kurikula“), které školský systém popisují jako legitimizaci sociálních nerovností.

Teorie třídní podmíněnosti výchovy a vzdělávání (marxismus; radikální sociologie), které vycházejí z toho, že jak otevřené, tak zvláště skryté kurikulum i kritéria přístupu ke vzdělání jsou určovány třídními vztahy ve společnosti a místem v těchto vztazích.

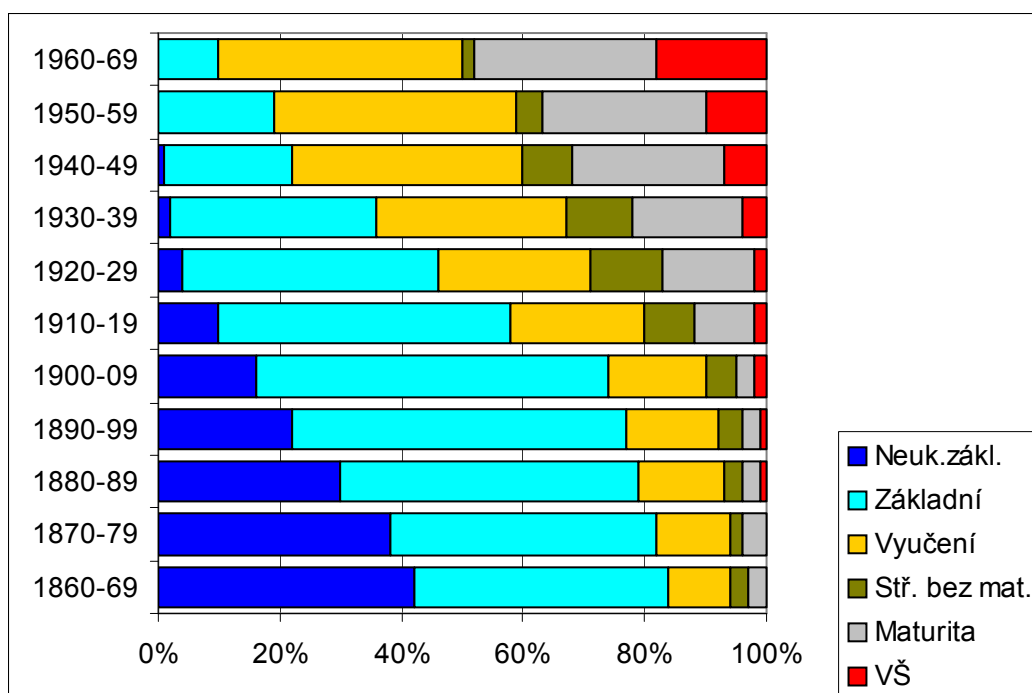
Teorie nerovnosti přístupu ke vzdělání plynoucí z povahy kultury, jazyka a komunikace (kulturní kapitál; jazykové kódy).“  
(Havlík, Kořa, 2002, s.93, zvýrazněno v originále)

### 3 Situace v ČR

#### 3.1 Vývoj vzdělanostní struktury

Vzdělanostní struktura populace závisí hlavně na dlouhodobých důsledcích postupných změn vzdělávacího systému. Proto jsou pro její utváření důležité historické trendy té které země.

“Na základě údajů, které máme k dispozici z velkých sociologických šetření o mobilitě [Data 1984] a [Data 1993], můžeme na mnohatisícovém souboru populace vysledovat, jak se od sedmdesátých let minulého století měnila vzdělanostní struktura populace v českých zemích.



**Graf 1: Vývoj vzdělanostní struktury české populace podle desetiletých věkových kohort za posledních sto let**

(Machonín, Tuček, a kol., 1996, s.43)

Zatímco v minulém století šlo především o postupné snižování podílu neúplného základního vzdělání, na začátku století roste podíl vyučených. V období první republiky začíná nárůst středoškolského a vysokoškolského vzdělání, zatímco podíl vyučenců spíše stagnuje. Změny ve vzdělanostní úrovni žen byly ve srovnání s muži zpožděny zhruba o jednu generaci. Okupace Československa a politický převrat v roce 1948 částečně ovlivnily

do té doby více méně spojený a patrně okolnímu světu odpovídající vývoj vzdělanostní struktury (viz ročníky 1930-39 a 1940-49). Extenzivní industrializace, která charakterizovala hospodářství v padesátých letech, vyžadovala vyučené dělníky ve strojírenských oborech. Tím byl nastartován proces radikálnějších kvalitativních změn ve vzdělanostní struktuře, který díky své setrvačnosti vlastně určuje současnou vzdělanostní strukturu dospělé populace.“ (Machonín, Tuček, a kol., 1996, s.43-44)

Vazba mezi dosaženým vzděláním a kvalifikací a poté i zařazením na určité pracovní místo určitě existuje. V této souvislosti nám jde především o to, zda pravidla obsazování pracovních míst vedou k využití dosaženého vzdělání a kvalifikace, ale také o to zda kvalifikační předpoklady populace odpovídají potřebám pracovního trhu. Je jisté, že v období před rokem 1989 tomu tak dozajista nebylo, vzhledem k plánovitému řízení celé společnosti, což mělo za následek nevyužívání získané kvalifikace nebo obsazování míst lidmi bez dostatečné kvalifikace. Výsledkem byla postupná ztráta prestiže vzdělání a malý rozdíl mezi příjmy v jednotlivých odvětvích národního hospodářství.

Jaká tedy byla situace vzdělanostní nerovnosti a vzdělanostní mobility v období socialismu?

Nerovnosti v přístupu ke vzdělání jsou vždy výsledkem dlouhodobých historických procesů, ve kterých jsou důležité nejenom kulturní vzorce, ale i ekonomické a politické vlivy. Jedná se zejména o vzdělávací politiku země a situaci na pracovním trhu. Jejich hlavní charakteristikou pak je setrvačnost a zakořeněnost v minulosti.

Proto, chceme-li pochopit vzdělanostní nerovnosti a jejich vývoj po roce 1989, musíme si osvětlit školské systémy z období socialismu. Toto období bylo velice specifické. Jednou z ideologií komunistů bylo odstranění znevýhodnění nižších sociálních vrstev v přístupu ke studiu, což mělo být zajištěno plánovitým zastoupením všech sociálních tříd jak na středních, tak i na vysokých školách. Nová vrstva inteligence se měla vytvořit z řad dělníků a rolníků.

Celé socialistické školství bylo nastaveno tak, aby vyhovovalo ideám komunistické strany a jejího hospodářského

plánování. Vše bylo do detailů naplánováno a spočítáno. Plánovaly se počty studentů na středních školách, učňovských školách, plánovaly se i budoucí lokality pracoviště, každý předem věděl, jakou šanci na přijetí ke studiu na střední školu má. To záleželo nejenom na oblasti, ve které byla škola umístěna, ale hlavně na loajalitě rodičů, jejich posudku, zaměstnání a dalších okolnostech. Přednost většinou dostaly právě děti z dělnických rodin. Vzdělávání bylo poskytováno zdarma, zrušeny byly všechny soukromé školy.

„V roce 1975 byla dokonce zavedena povinná desetiletá školní docházka, což implikovalo povinné studium na škole střední. Na konci 80.let bylo v tranzici na střední školu úspěšných 96% žáků, což znamenalo v podstatě uspokojenou poptávku po středním vzdělání(Kreidl 2001).“ (Mansfeldová, Tuček, 2002, s.204)

„Přes veškeré tyto kroky však nebylo v socialistickém Československu, stejně jako v ostatních zemích východního bloku, docíleno dlouhodobého snížení hladiny nerovností v přístupu ke vzdělání. Vliv sociálního původu na celkové dosažené vzdělání jednotlivců se sice snížil, a to v důsledku snížení nerovností na úrovni středoškolského vzdělání a narovnání šancí mezi muži a ženami, avšak nerovnosti v alokaci vzdělání zůstaly stabilní, zvláště pak na vyšších stupních ( Boguszak, Matějů, Peschar, 1990“; Hanley, McKeever, 1997; Kreidl,2001).“ (Matějů, Straková, 2006, s.63)

I přes to všechno musíme dodat, že celkovým výsledkem vzdělávacího systému byl nárůst průměrné délky studia, rozšíření středoškolského studia, zavedení večerních škol a možnosti dálkového studia na středních i vysokých školách a také zrovnoprávnění žen a jejich možnosti studia.

Je zarážející, že se v socialistických státech nepodařilo dlouhodobě zmenšit vzdělanostní výhody spojené s vyšším sociálním statusem a nerovnosti v přístupu ke vzdělání. Na to se pokouší nalézt odpovědi několik teorií, zvláště pak hypotéza socialistické transformace a teorie udržování statusu.

Hypotéza socialistické transformace tvrdí, že „... vliv rodinného původu na vzdělání dětí sice bezprostředně po nastolení komunistického režimu poklesl, ale nedlouho po počáteční redukci efektů sociálního původu, způsobené zavedením kvót, došlo

v socialistických státech k jejich opětovnému nárůstu. Jakmile totiž nová elita upevnila svá privilegia a převzala kontrolu nad vzdělávacím systémem, snažila se přijmout taková opatření, která by zajistila jejím dětem vzdělanostní výhody, a to bez ohledu na jejich nadání.“ (Matějů, Straková, 2006, s.66)

Teorie udržování statusu tvrdí, že „...nikoliv nová elita, ale členové elity předkomunistické (především dvou velkých skupin: administrativních kádrů a odborníků) si dokázali udržet své privilegované postavení i v nově nastoleném režimu. Nasazením svého sociálního a kulturního kapitálu zabezpečili patřičné vzdělání svých dětí.“ (Matějů, Straková, 2006, s.66-67)

Po roce 1968 se na nerovnostech ve vzdělání podílela také politická selekce. Ti, jejichž rodiče byli členy KSČ, měli mnohem větší šanci studium.

Stejně na tom byly děti odborníků a úředníků, i ty měly mnohem více možností ke studiu, což nasvědčuje tomu, že velkou roli tady sehrála distribuce kulturního kapitálu. Navíc v této době nastala veliká poptávka po kvalifikované pracovní síle.

Po roce 1989 bylo opět provedeno několik reforem vzdělávacího systému. Jednou z nich bylo znovuzavedení víceletých gymnázií. Úspěšnost přijetí na tento typ školy je okolo 45% a je nejnižší v rámci celé vzdělávací soustavy. Také se začaly rozvíjet střední odborné školy a gymnázia, do hry vstoupil i soukromý sektor, který začal do školství pronikat. Díky nárůstu maturitních oborů opadl zájem o učňovské obory. To vše mělo za následek zvýšený počet maturantů a tím i zvýšený počet uchazečů o studium na vysoké škole. (Simonová, 2002, s.204)

Na příkladu víceletých gymnázií je možno si ukázat, že žáci prochází první selekcí již na nižším stupni základní školy. Domnívám se tedy, že kolem věku 11 let dítěte rozhoduje o jeho úspěchu v přijímacím řízení mnohem více jeho sociální původ než vrozené schopnosti.

V poslední době byl vyvíjen poměrně silný tlak na zrušení těchto víceletých gymnázií. Často uváděným důvodem byla především zmiňovaná reprodukce vzdělanostních nerovností, odliv

nadaných žáků z druhého stupně základních škol, což má za následek jejich časnou izolaci od ostatních společenských vrstev.

### **3.2 Vývoj nerovností v přístupu k středoškolskému vzdělání**

Způsob dosažení středoškolského vzdělání se v průběhu let několikrát změnil, protože se často měnil celý vzdělávací systém.

V roce 1953 se sjednotila národní škola, prvních pět ročníků, a osmiletá střední škola, popřípadě, ve spojení s gymnáziem, jedenáctiletá střední škola. V roce 1960 byla ustanovena devítiletá povinná školní docházka, na základní školu navazovala střední všeobecná škola, která nahrazovala poslední tři ročníky dřívější jedenáctileté školy. Jedinou možností, jak se dostat na vysokou školu byla maturita, kterou mohl student složit nejprve jen na gymnáziu, či na střední odborné škole nebo v učňovských oborech s maturitou, které byly zavedeny v 70. letech.

V roce 1975 byla zavedena povinná desetiletá školní docházka, což v praxi znamenalo, že žák musel minimálně dva roky pokračovat na některém z dalších stupňů, mohl si vybrat i učební obor bez maturity, který byl tříletý. Očekávalo se, že se tak zvýší úroveň dosaženého vzdělání, protože na další školu museli jít i takoví žáci, kteří by jinak na školu nešli.

Výsledkem takovéto expanze středního školství bylo, že na konci 80. let bylo 96% žáků v přechodu na některou střední školu. To znamenalo, že poptávka po středním vzdělání byla uspokojena. Co se nevyřešilo byla otázka struktury středního školství a poptávka po určitém typu středoškolského vzdělání. Jak bylo zjištěno sociologickým výzkumem v 80. letech, většina žáků přecházela na učební obory. I nadále se udržel vliv sociálního původu na volbu střední školy, děti z nižších vrstev se hlásily více na učňovské školy a děti z vyšších vrstev na školy střední. Svou roli zde také sehrála malá informovanost o možnostech budoucího povolání a vliv rodičů, kteří se často obávali neúspěchu dětí na středních všeobecných školách či gymnáziích – nekonkrétní vzdělání a nemožnost uplatnění na pracovním poli. (Simonová, 2002, s.204)

„To potvrzuje i analýza Matějů a Řehákové (1992), kteří zkoumali vztah mezi mentálními schopnostmi (IQ), sociálním

původem a studijními aspiracemi. Zjistili, že přímý efekt sociálního původu na vzdělanostní aspirace byl v roce 1989 u žáků osmých ročníků základních škol přinejmenším tak silný jako přímý efekt IQ. K tomu mohla přispět zřejmě i skutečnost, že dlouhodobý nedostatek míst na středních odborných školách a gymnáziích snížil vzdělanostní aspirace, a to v první řadě u nižších vrstev. ... Vliv sociálního původu a inteligence byl silným zdrojem vzdělanostních aspirací pro obě pohlaví, ale silnějším u chlapců. Co se týče mentálních schopností, chlapci potřebovali významně vyšší IQ k tomu, aby měli stejné aspirace jako dívky, protože dívky aspirovaly na střední školu mnohem častěji než chlapci. ... Při kontrole IQ a pohlaví dítěte se ukázalo, že dítě s vyšším vzdělanostním statutem aspiruje na střední školu signifikantně častěji.“ (Matějů, Straková, 2006, s.70)

Celkově bychom mohli konstatovat, že v období socialistické společnosti u nás sice došlo ke snížení vzdělanostních nerovností na úrovni středních škol, ale je otázkou, zda tomu nebylo částečně také kvůli narůstajícímu počtu přibývajících možností studia.

### **3.3 Vývoj nerovností v přístupu k vysokoškolskému vzdělání**

Také vysoké školy prošly značnými změnami po roce 1948. Ztratily svoji autonomii a musely se podřídit pokynům ministerstva školství a stranických sekretariátů. Stranické orgány zasahovaly do personální politiky škol i vědecké práce, kde se zabývaly otázkami řízení a její organizace. Vysoké školy byly určeny pro ty nejschopnější příznivce strany pocházející z dělnické třídy. Tyto snahy byly nejmarkantnější v 50. letech, tehdy byly školy zbavovány od třídně a politicky nevyhovujících lidí.

Všechna normalizační opatření měla svůj dopad. Např. se omezila směrná čísla pro nově přijímané studenty, kteří byli posuzováni ne podle studijních předpokladů, ale podle vhodnosti studia vzhledem k politickým postojům rodičů. To se nejvíce projevovalo na oborech pedagogických a žurnalistice.

Zpočátku se tedy zdálo, že šance na studium se vyrovnávají, ale nestalo se tak. Napomáhalo tomu několik faktorů. Jednou z možných příčin byla naprostá absence finanční motivace. Rozdíl platů byl minimální a nemotivoval ke zvýšení kvalifikace. Vyšší

vzdělání tedy nezajistilo automaticky vyšší životní úroveň. Navíc ti, kteří si na vzdělání zakládali, se k němu dokázali dostat, dokázali obejít oficiální překážky, měli dostatečné sociální konexe.

„Matějů a Řeháková (1992a), kteří měřili přímý efekt sociálního původu (vzdělání rodičů) na vyjádřené vzdělanostní aspirace, zjistili, že tyto aspirace působily mnohem silněji při rozhodování zda si udělat maturitu nebo se vyučit než při plánech na přechod k vysoké škole, kde byl přímý efekt vzdělanostního původu nižší. Při volbě střední školy byly tyto aspirace silnější u dívek, zatímco přechod na vysokou školu plánovali 1,7krát častěji chlapci.“ (Matějů, Straková, 2006, s.72)

S jistotou můžeme tvrdit, že přístup k vyššímu vzdělání byl více méně ovlivněn mocenskou pozicí rodičů, tedy politickém a sociálním kapitálu rodiny, ale záleželo i na poměrech, které na konkrétní vysoké škole panovaly. Navíc musíme brát v úvahu i možnost „obejít“ všechna tato různá nařízení.

Přesto všechno počet studentů vysokých škol stoupal i když ne tak hodně jako v sektoru sekundárním. Analýzou dat z roku 1978 se ukázalo, „... že za nejpodstatnější rysy demokratizace vzdělání v bývalém Československu lze považovat vyrovnávání vzdělanostních šancí v rovině sociálního původu, mezi muži a ženami a mezi jedinci pocházejícími z měst a venkova. Jinými slovy, závislost dosaženého vzdělání na sociálním původu (vzdělání otce, pohlaví, místě narození) se zmenšila. Proces zmenšování těchto nerovností byl intenzivnější v populaci žen než v populaci mužů a spíše na Slovensku než v českých zemích.“ ( Matějů, Straková, 2006, s 73)

Jaké tedy byly hlavní rysy systému vysokého školství?

V sociologických textech *Strukturální determinace růstu nerovností*, kterou vydal Sociologický ústav v roce 2003 se dočteme, že bylo především silně centralizované, byrokraticky řízené, diplomy a osvědčení měly větší váhu než znalosti a dovednosti, velký důraz se kladl na technické vzdělání, což mělo za následek zúženou nabídku studia humanitních oborů.

Také tu chyběla možnost studia kratšího bakalářského programu, což omezovalo mobilitu studentů mezi obory a školami. Financování vysokých škol bylo závislé na státu.

„...současný stav terciárního segmentu vzdělání je logickým důsledkem řady institucionálních reforem terciárního vzdělání, rozličných politických zásahů a vývoje právních předpisů jak v socialistickém Československu, tak v polistopadové České republice.“ (Matějů, Řeháková, Simonová, 2003, s.23)

Pokud oba dva systémy spolu porovnáme, můžeme si také zodpovědět otázku, jak velký vliv měly tyto systémy na utváření nerovností v přístupu k vysokoškolskému vzdělání.

Jednou z největších změn byla proměna ekonomické návratnosti vysokoškolského vzdělání, což vedlo ke zlepšení pozice vzdělání mezi subjektivně vnímanými determinanty životního úspěchu. Vysokoškolské vzdělání začalo být oceňováno, což mělo za následek nárůst aspirace studentů v terciárním sektoru.

„Rostoucí *ekonomická i sociální hodnota* vzdělání projevující se v příjmové diferenciaci a v příznivém vývoji vztahů mezi vzděláním, prestiží, sociálním statutem a subjektivní percepcí sociálního postavení (Matějů, Kreidl 2001) staví do stále ostřejšího světla omezenou nabídku vzdělanostních příležitostí, která je jednou z příčin velkých nerovností v přístupu k vysokoškolskému vzdělání mezi sociálními třídami.“ (Matějů, Řeháková, Simonová, 2003, s.23)

V roce 1990 byl přijat nový vysokoškolský zákon, který navrátil vysokým školám určitou svobodu. Odstranil politickou kontrolu a omezil vliv státu, školy opět mohly samy rozhodnout o náplni výuky i částečně ovlivnit samotné financování. Přesto zůstala celá řada nevyřešených problémů. Zvláště se jednalo o pomalý „rozjezd“ bakalářských programů nebo nedorozumění otázky soukromých vysokých škol. Nevyřešené financování vysokých škol vedlo k tomu, že už v roce 1994 se vysoké školy potýkaly s finanční krizí – počet studentů rostl, ale tomu neodpovídal růst dotací.

„Snahy uskutečnit důslednější reformu financování vysokého školství kulminovaly v roce 2002, kdy byl Parlamentem ČR předložen návrh zákona o financování vysokého školství.

Základním cílem tohoto návrhu bylo změnit systém financování vysokého školství tak, aby vysoké školy mohly lépe uspokojovat rostoucí poptávku po terciárním vzdělání (tomu mělo napomoci zavedení školného) a přitom zabránit vzniku nových sociálních a ekonomických bariér přístupu k terciárnímu školství (zavedení půjček a systému sociálních dávek pro studenty vysokých škol z rodin s nízkými příjmy). Tento návrh nebyl v parlamentu přijat. Hlavním argumentem byla obava z toho, že by školné zvýšilo nerovnost v přístupu k terciárnímu vzdělání.“ (Matějů, Straková, 2006, s.290)

A přitom i v dokumentu *Účinnost a spravedlnost v evropských systémech vzdělávání a odborné přípravy* se jasně mluví o tom, že ve skutečnosti se obecně „bezplatný“ systém vysokoškolského studia, tedy studia, které plně hradí stát, „...nezakládá na pravdě, protože rozhodujícím faktorem pro studium je socioekonomické zázemí. Množství důkazů potvrzuje, že vysokoškolské vzdělání má pro ty, kteří ho získali, obvykle vysokou míru návratnosti, kterou nelze zcela vyvážit progresivním zdaněním. ... Samozřejmě, že zavedení školného bez doprovodné podpory pro nejchudší studenty by mohlo ještě zhoršit nespravedlnost v přístupu k vysokoškolskému vzdělávání. ... Důkazy z Austrálie a USA prokazují, že školné v kombinaci s cílenou finanční podporou zvyšuje počet studentů, aniž by mělo negativní dopad na spravedlnost.“ (Účinnost a spravedlnost v evropských systémech vzdělávání a odborné přípravy, 2006, s.8)

Připomeňme si nyní ve stručnosti několik základních záměrů, které jsou utvářeny v terciárním sektoru vzdělávání tak, jak je předložila vláda ČR v tzv. Bílé knize:

„Hlavním záměrem je vytvořit bohatě diverzifikovaný terciární sektor vzdělávání, s dostatečnou kapacitou, v maximální míře prostupný, umožňující změnu nebo pokračování ve studiu – v každém věku a v každé době. ... V souladu s jedním z hlavních cílů vzdělávací politiky vlády ČR je potřeba umožnit do roku 2005 polovině populačního ročníku 19letých, aby mohla nastoupit do některého z typů terciárního vzdělávání. Bude přitom zajištěn rovný a v maximální míře otevřený přístup ke vzdělání, vylučující diskriminaci z jakéhokoliv důvodu.

V souladu se světovým trendem bude zdůrazňován koncept celoživotního učení, k jehož rozvoji je nutná rozmanitá a prostupná

struktura nejen terciárního sektoru, ale celého vzdělávacího systému, nabízející moderní formy studia s využitím informačních a komunikačních technologií.“ (Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, 2001, s.63)

Jak se daří tyto záměry plnit si můžeme částečně ukázat na výsledcích analýzy, která byla provedena v Sociologickém ústavu v květnu 2004. Zmiňuje se o ní Josef Basl ve stati *Kdo studuje na vysoké škole* (in Matějů, Straková s.342 –364)

Na datech Uchazeč 2004 (podzimní verze) je možné ukázat, jaký převis poptávky je po vysokoškolském studiu nad jeho nabídkou.

Z následující tabulky jasně vyplývá, že dlouhodobý úspěch mají uchazeči o technické obory a po nich uchazeči o studium zemědělsko – lesnických a veterinárních oborů. Nejnižší úspěšnost je tradičně mezi uchazeči o studium práv a uměleckých oborů.

Skupiny oborů	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2004/05
Přírodní vědy	37	32	32	46	54	65
Technické obory	64	68	68	76	76	85
Zemědělsko-lesnické a veterinární obory	33	44	44	33	59	73
Zdravotnictví, lékařské a farmaceutické obory	35	36	36	33	38	40
Ekonomické obory	26	32	32	43	50	58
Humanitní a společenskovední obory	19	21	21	27	31	41
Právní obory	15	18	18	21	25	20
Pedagogika, učitelství a sociální péče	29	29	29	33	39	44
Umělecké obory	14	29	29	19	20	32
<b>Celkem</b>	<b>42</b>	<b>45</b>	<b>45</b>	<b>53</b>	<b>56</b>	<b>63</b>

Tabulka 1: Úspěšnost uchazečů o studium (přijetí/přihlášení v %)

Zdroj: *Uchazeč 2004 (podzim)*, ÚIV  
(Basl, 2006, s.345)

Studenti byli také dotázáni, zda mohli studovat obor, o který měli skutečně zájem, a kolik mají za sebou předchozích neúspěšných pokusů.

18% studentů připustilo, že současný obor studují jenom proto, že nemohli studovat obor, o který by měli skutečný zájem.

23,5% studentů uvedlo, že mají za sebou již neúspěšný pokus o přijetí na VŠ.

Zaměření	Mají za sebou úspěšný pokus o přijetí na jiný obor	Nemohou studovat tam, kde by chtěli
Přírodovědné	8,3	7,7
Technické	17,2	15,0
Zemědělské	27,0	26,8
Lékařské	14,6	11,8
Ekonomické	31,4	26,1
Humanitní + společenské	30,6	18,7
Právnícké	9,5	8,0
Pedagogické	32,1	25,0
<b>Průměr</b>	<b>23,5</b>	<b>18,3</b>

Tabulka 2: Předcházející pokusy o přijetí na VŠ a studium oboru, který nebyl předmětem volby podle aktuálních oborů studia (údaje v %)

Zdroj: výzkum *Studium na vysoké škole 2004*  
(Basl, 2006, s.345)

Závěrem si připomeňme, že „...“ ačkoli se počet studentů na vysokých školách v letech 1989 – 2001 zvýšil, nabídka vzdělávacích příležitostí byla přesto nízká a nestačila pokrýt strmě rostoucí poptávku po terciárním vzdělání ... díky intenzivně rostoucímu počtu maturantů a nahromaděné neuspokojené poptávce se stal přechod ze střední na vysokou školu nejkritičtější momentem vzdělávací dráhy mladých lidí.“ (Matějů, Straková, s.304)

### 3.4 Vzdělanostní reprodukce dělníků

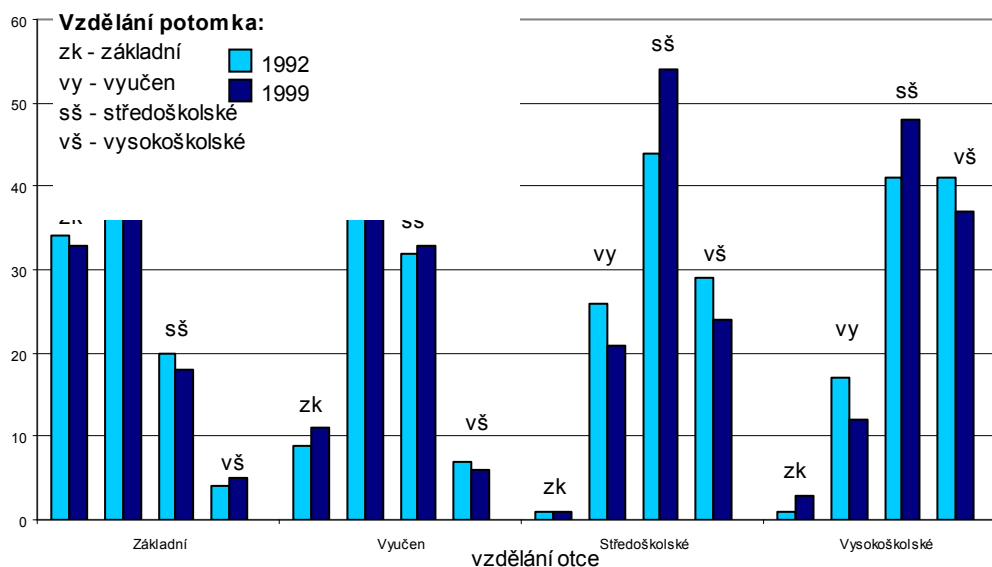
Prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá, má vliv na celý jeho život. Jak je možné, že děti z lépe společensky postavených rodin si svůj životní způsob udrží i v dospělosti, kdy se osamostatní nebo založí své vlastní rodiny a děti z hůře postavených rodin mají naopak v dospělosti stejné problémy jako jejich rodiče – potýkají se nízkým vzděláním a ekonomickými problémy?

„Tato kontinuita sociálního uspořádání společnosti v čase platila pro tradiční společnosti a platí rovněž pro společnosti současné. ... Dříve to bylo postavení celé rodiny vyjádřené ekonomickým kapitálem, co se předávalo z potomka na potomka, dnes je to škola, kde se provádí selekce, z níž jako vítězové vychází potomci lépe sociálně situovaných rodičů a v poli poražených se

ocitají děti z hůře sociálně postavených rodin.“ (Katrňák, 2004, s.33)

„Jestliže děti ze střední třídy získávají pracovní místa pro tuto třídu typická, těžko říci, proč se s tím jiní smiřují. Jestliže děti z dělnické třídy nastupují na místa typická pro dělnickou třídu, těžko říci, proč si to nechají líbit.“ ( Willis 1977 in Thompson 2002, s.153)

Z následujícího grafu můžeme vyčíst, že šance dosáhnout vysokoškolského vzdělání v české společnosti v roce 1999 u dítěte dělnického otce téměř šestkrát menší než u dítěte, jehož otec byl vysokoškolák.



**Graf 2: Vzdělanostní struktura české populace podle vzdělání otce v letech 1992 a 1999**  
(Katrňák, 2004, s.24)

Jak už bylo dříve naznačeno, součástí mezigenerační reprodukce sociálních nerovností v moderních společnostech je škola. To ona upřednostňuje nadané žáky, které také oceňuje a tím vlastně provádí jejich selekci.

„Problémem přitom není, že by děti z nižších sociálních vrstev neměly takové nadání jako děti lépe společensky postavených rodičů, problémem je, že to jsou právě děti z nižších sociálních vrstev, které škola podle svých standardů označuje jako děti bez talentu, nadání, schopností a píce, čímž odděluje sociálně

výše postavené od sociálně níže postavených, a zavádí tak obdobné sociální hranice, jaké kdysi existovaly v tradiční společnosti.“ (Katrňák, 2004 s.24)

Mezi dělníky a školou je podle Katrňáka tzv. volný vztah, zatímco mezi vysokoškoly a školou soudružný. Tyto termíny vystihují rozdíl ve strategiích, které příslušníci jednotlivých tříd volí pro dosažení svých cílů – dělníci materiální, vysokoškoláci statusovou strategií. Dělníci nepovažovali vzdělání za důležité pro jejich budoucí život, důležitý byl finanční příjem, ten vnímali jako synonymum vlastní suverenity a dospělosti. Vysokoškoláci naopak úspěch ve škole považovali za důležitý, motivací pro získání co nejvyššího vzdělání jim bylo získání sociálního statusu, jejich strategií bylo heslo „co se člověk naučí, nikdo mu už nesebere“, peníze zde nehrály velkou roli. V úvahu je třeba také brát úlohu vysokoškolsky vzdělaných rodičů, kteří své děti ve studiu podporovali a vedli.

### **3.5 Účast dospělých v jednotlivých stupních formálního vzdělávání v ČR**

Ukončený stupeň formálního vzdělávání je velice důležitý pro další uplatnění na trhu práce. To proto, že u nás ještě neexistují mechanismy uznávání neformálního vzdělávání nebo informálního učení. Dospělí tak mají možnost získat formální vzdělání prostřednictvím forem studia, které umožňují skloubit zaměstnání a vzdělávání.

Podmínky pro další vzdělávání jsou částečně stanoveny v Zákoníku práce, zde se rozlišují dva způsoby studia – prohloubení kvalifikace – to je považováno za výkon práce a zaměstnanci příluší mzda, pokud však zaměstnanec získá pouze předpoklady nezbytné pro řádný výkon práce, jedná se o překážku ze strany zaměstnance. Úlevy ani hmotné zabezpečení nemají právní podklad. Záleží tedy vždy na domluvě a na individuálním rozhodnutí zaměstnavatele.(Czesaná, Matoušková, Vymazal, 2005, s.25)

Bohužel, možností dalšího vzdělávání využívají zejména osoby s vysokou kvalifikací a naopak, velké skupiny pracovníků s nízkou kvalifikací nebo absolventů odborného školství bez maturity se dále nevzdělávají. Tím se ještě více prohlubují značné rozdíly v možnostech pracovního uplatnění jednotlivců. Dále se

ukázalo, že intenzitu dalšího vzdělávání v rozhodující míře ovlivňuje druh profese a odvětví ekonomické činnosti. Pokud se týče forem vzdělávání, výzkumy ukázaly, že více než 76 tisíc pracujících účastníků dalšího vzdělávání absolvovalo vzdělávací programy přímo ve škole nebo specializovaném vzdělávacím zařízení, kde je obvykle přítomen vyučující a jeden nebo více studentů. Z uvedených výzkumů také vyplynulo, že počet mužů, kteří absolvovali při zaměstnání takový typ studia, který umožňuje zvýšit si stupeň vzdělání, byl téměř shodný s počtem žen. Rozdíl je pouze v tom, že muži častěji absolvují vysokoškolské a doktorantské studium, zatímco ženy častěji studují vzdělávací programy na úrovni středních škol. (Lidské zdroje v ČR, 2003, s.94, 96)

Sama ze své zkušenosti mohu potvrdit, že skloubit práci a studium je velice obtížné, a nedokážu si představit, že bych si toto studium mohla dovolit, pokud bych byla někde zaměstnaná. Jelikož pracuji jako OSVČ, jednalo se pouze o finanční a časovou náročnost, odpadlo dohadování se zaměstnavatelem o uvolnění či vybírání dovolené. I tady vidím jednu z příčin malé angažovanosti dospělých na dalším studiu.

### **3.5.1 Účast dospělých ve studiu na středních školách**

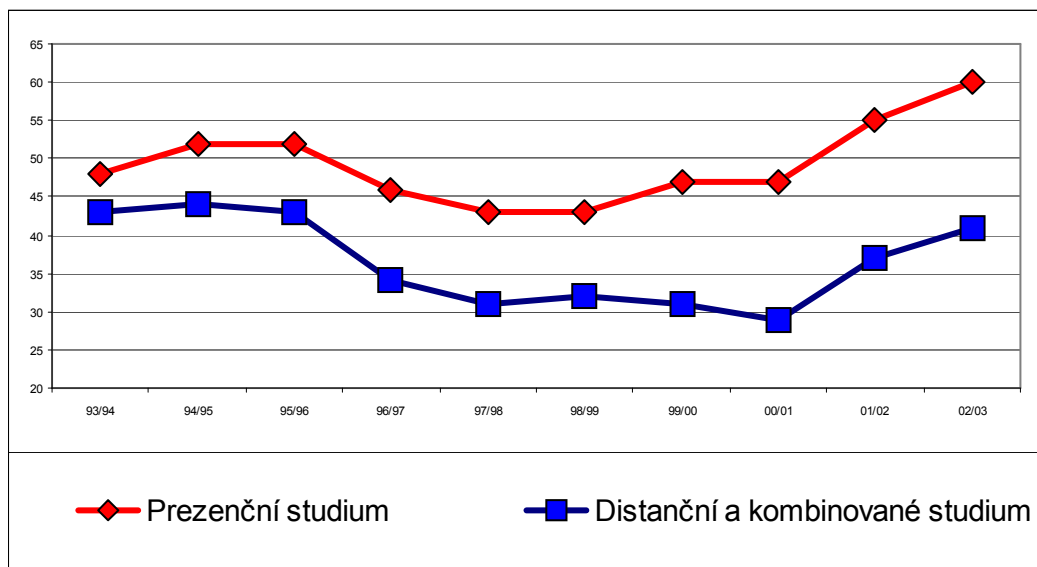
Ze studie NVF vyplývá, že se počet studujících dospělých v letech 1998 – 2001 snížil. Jedním z důvodů může být snížení počtu těch, kteří by o tento typ studia měli opravdu zájem, investice do vzdělání se jim ještě stačí vrátit.

Další možností je lepší fungování systému poradenství, kdy si dospělí doplní odlišný obor, nejedná se tedy o dosažení vyššího stupně vzdělání. A nakonec je tu možnost zvyšujícího se počtu podnikatelů, kteří mají pouze základní vzdělání. U některých činnostech je možné nahradit kvalifikaci i absolvováním rekvalifikačního kurzu.

Se změnami počtu studujících došlo i ke změnám ve struktuře, kdy se zvyšoval podíl studujících na odborných školách. Středního vzdělávání se účastní hlavně ti, kteří dosáhli pouze základního vzdělání a nebo lidé, kteří sice mají ukončené středoškolské vzdělání, ale rádi by změnili obor.

### 3.5.2 Účast dospělých ve studiu na vysokých školách

Je potěšující, že zájem o dálkové a kombinované studium roste, míra úspěšnosti uchazečů je však velmi nízká. Jak ilustruje následující graf, míra úspěšnosti je značně rozkolísaná, dochází k prohlubování rozdílu mezi denním studiem na jedné straně a dálkovým a kombinovaným studiem na straně druhé.



**Graf 3: Míra úspěšnosti uchazečů o distanční a kombinované studium a o denní studium na vysokých školách [%]**

Zdroj: Vývojová ročenka školství v České republice 1989/90 – 2002/3, ÚIV. Tab.B7.3.5

(Nerovnosti v účasti dospělých na dalším vzdělávání, 2005, s.31)

Je ale potěšující, že o doplnění formálního vzdělání prostřednictvím dalšího vzdělávání se pokouší stále více lidí, což je důkazem toho, že si lidé uvědomují důležitost vzdělání.

V závěrečném shrnutí zprávy NVF o nerovnostech v účasti dospělých na dalším vzdělávání se, bohužel, také dočteme, že:

„Míra participace na dalším vzdělávání je v České republice velmi nízká ve srovnání s většinou evropských zemích. Česká dospělá populace se méně účastní zejména formálního vzdělávání na školách a věnuje málo času sebevzdělávání. Rozdíly mezi sociálními skupinami jsou v ČR také většinou výraznější než v ostatních evropských zemích. Znevýhodněné skupiny nezaměstnaných a nízkokvalifikovaných osob, které mají obecně

horší přístup ke vzdělávání, se v České republice celkově propadají ještě níže.

... Rozdíly v přístupu ke vzdělávání jsou **závislé na věku**, přičemž ve vyšších věkových skupinách se účast na vzdělávání snižuje. ... Mladá populace v ČR má ve srovnání se zeměmi EU horší přístup k vzdělání a k získání terciární úrovně vzdělání.

... Zájem o dálkové a kombinované studium na **vysokých školách** (VŠ) je značný, míra úspěšnosti uchazečů je však velmi nízká, nižší než míra úspěšnosti u denního studia (VŠ) a zejména u studia VOŠ. Kapacita vysokých škol pro zájemce o dálkové a kombinované studium se ve sledovaném období každoročně zvyšovala a mezi roky 1993 – 2003 vzrostla třikrát. ... Z hlediska oborové struktury tudíž se výrazně zvýšil zejména podíl těch, kteří se vzdělávají v ekonomických studijních programech a naopak výrazně snížil podíl studujících společenských věd. (Czesaná, Matoušková, Vymazal, 2005, s.35-38, zvýrazněno v originále)

Zpráva nadále poukazuje i na zhoršený přístup obyvatelstva k dalšímu vzdělávání na venkově a také rozdíly z hlediska přístupu k rekvalifikacím, kde se rozdíly projevují zejména z hlediska věku, pohlaví, ale i úrovně dosaženého vzdělání. V této oblasti tvoří velký předěl maturitní zkouška. Právě osoby, které mají maturitu nebo ukončili vysokou školu, k rekvalifikacím přistupuje mnohem aktivněji.

Vztah Čechů k sebevzdělávání si můžeme ukázat i na počtu uživatelů internetu v ČR. Mě osobně zaujal článek z MF Dnes ve kterém se dočteme, že: „Každý druhý Čech zná internet stále jenom z vyprávění, novin nebo televize. Zkušenost lidí s prací prostřednictvím globální sítě se rok od roku zvyšuje, zcela nedotčených je podle průzkumu agentury Markent 53 procent populace. Každého sedmého obyvatele pak sít' vůbec nezajímá. Více než třetina lidí přiznává, že s internetem se na vlastní kůži nikdy nesetkali.“ (Každý druhý Čech je nedotčený internetem, 12.4.2007)

Je pravdou, že si musíme uvědomit, kdo tvoří tu pomyslnou 53% hranici. Je jisté, že i tady se používání sítě bude odvíjet od věku uživatele, mladí lidé používají internet velice často, zatímco

senioři mají obvykle potíže osvojit si práci s počítačem a často o to ani vůbec nestojí.

Jak si dále přečteme v již zmiňovaném článku, velký vliv na používání internetu má také vzdělání a příjem domácnosti. „Ve využívání internetu podle vzdělání je nejviditelnější rozdíl mezi lidmi s vysokoškolským a základním vzděláním. Z první skupiny síť využívá 93 %, z druhé pouze 20.“ ( tamtéž)

Z těchto údajů je evidentní, že aktivní přístup ke vzdělávání je opravdu většinou podmíněn právě úrovní dosaženého vzdělání každého jednotlivce. Ani sebelepší nabídka kurzů dalšího vzdělávání, přístupná všem ve městech i na venkově, v jakékoliv formě, nemůže splnit cíle, které si předsevzala, pokud lidé sami nepřehodnotí svůj vztah k celoživotnímu vzdělávání a nebudou oni sami chtít se na něm **aktivně** podílet.

## 4 Závěr

Ve své práci jsem se snažila nastínit postavení vzdělávání v naší společnosti. Zaměřila jsem se na nerovnosti ve vzdělávání z hlediska prostupnosti i sociálních nerovností. Došla jsem k závěru, že tolik uznávaná, a dokonce i v ústavě proklamovaná rovnost v přístupu ke vzdělání u nás prozatím není.

V době, kdy se tolik hovoří o konceptu učící se společnosti, celoživotním vzdělávání, nutnosti být schopný se přizpůsobovat měnícím se podmínkám na trhu práce a kdy lidský kapitál je jedním z důležitých předpokladů budoucího rozvoje národů, se naše společnost motá v „začarovaném kruhu“ neustálých diskuzí o změnách našeho školství. Tyto diskuze navíc prohlubuje nestálost naší politické scény a navíc, tradice a předsudky, které jsou v naší společnosti hluboce zakořeněny, také nenapomáhají změnám, které by naše společnost potřebovala.

Kéž by naše vláda byla natolik prozíravá, že by nejenom o nutných změnách koncepcí diskutovala, ale skutečně si vzdělání vzala za svou prioritu a podnikla důležité kroky k uskutečnění všech pozitivních změn alespoň na takové úrovni, jakou naznačoval *Národní program rozvoje vzdělávání ČR*, přijatý v roce 2001 nebo *Strategie rozvoje lidských zdrojů* z roku 2003, která byla zpracována pod záštitou NVF.

Co se vlastně dává českému školství za vinu? Sice se neustále snaží o změny, ale tyto změny stále zaostávají za změnami ve společnosti.

Jaroslav Kalous píše: „Český vzdělávací systém je založen na *principu vylučování*: vše v něm směřuje k tomu, aby vydělil skupinu těch skutečně nejlepších a těm poskytl náročné akademické vzdělání. Začíná to již při vstupu na základní školu – více než 5% dětí posíláme rovnou do speciálních škol, kde jsou na ně kladeny nižší nároky, současně jsou však tyto děti ochuzeny o podněty, které mají jejich vrstevníci v běžných školách.“ (in Matějů, Straková, s.374)

Dále se dozvíme, že selekce žáků pokračuje ve třetí, páté a nakonec sedmé třídě. Nejdůležitější třídění probíhá ve třídě deváté, kde se děti rozhodují, na které škole budou pokračovat. Ti, kteří se

rozhodnou pro odborné školy nebo učiliště pak v budoucnu mají velké problémy dostat se na vysokou školu, protože většinou neobstojí v přijímacím řízení.

V tradiční škole není prostor pro individuální přístup, na to doplácí především děti ze sociálně slabších rodin, škola je nemotivuje k učení a dětem se ani ve škole moc nelíbí. Naopak děti z „lepších rodin“ velice často přechází na školy výběrové a tím se rozděluje sociální složení žáků ve třídách.

„Český vzdělávací systém musíme nadále považovat za uzavřený, zvláště vzhledem k omezenému přístupu ke všeobecnému středoškolskému a následně vysokoškolskému vzdělání. V rozsahu a charakteru vzdělanostních nerovností je vliv minulosti zpravidla větší než vliv aktuální vzdělávací politiky, jejíž důsledky se projeví až s příslušným zpožděním. Vzdělávací nerovnosti se prohlubují, neboť nejsou splněny podmínky realizovatelnosti skutečných vzdělávacích reforem.“ (Kalous, s.376, in Matějů, Straková)

„Lze tvrdit, že v ČR bohužel **neexistuje komplexní dlouhodobá vzdělávací politika**. Tvorba strategií by měla vycházet z analýzy a prognózování vzdělávacích potřeb jako celku, bohužel celkovou analýzou vzdělávacího systému a následnou tvorbou možných scénářů se v ČR nikdo nezabývá. Přestože vláda deklaruje **vzdělávání jako jednu ze svých priorit**, v ČR se objevují především **krátkodobé a střednědobé koncepce vzdělávání** (Dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy pro ČR a pro kraje, Strategie rozvoje terciárního vzdělávání), které jsou sice v daném časovém horizontu dostačující, ale nelze s nimi řešit koncepční problémy vzdělávacího systému.“ (Hulík, 2006, s.96, zvýrazněno v originále)

Myslím, že toto je pádný důkaz toho, jak je velice nešťastné spojení vzdělávací politiky a politiky jako takové. Každá vláda přichází se svým řešením a reaguje jen na „své“ volební období, každá změna změn předcházejících jen ubírá na čase a aktualizaci všech zamýšlených změn. Na konci nekonečných diskuzí je jen prohlášení, „že změny jsou nezbytné“.

Sama pracuji ve školství od roku 1985 a s malou pauzou se vzdělávání dětí a dospělých věnuji po celou dobu. Nejprve jsem pracovala na základní škole, od roku 1995 se věnuji vzdělávání dospělých. Za své praxe jsem vystřídala jak státní, tak i soukromé instituce, nakonec jsem zůstala pracovat jako OSVČ, takže si myslím, že určité zkušenosti k posouzení všech změn, které nastaly nebo mají nastat, mám. Mým oborem jsou překlady a převážně výuka anglického jazyka. Jazyková oblast je jedna z těch, o kterých se mluví neustále, v poslední době v souladu se státními maturitami. Hodnocení připravovaného konceptu mi nepřísluší, ale z praxe mohu říci, že je tam mnoho věcí nedořešených a na samém konci to budou právě studenti, kteří na tyto nejasnosti doplatí.

Myslím, že jazyková výuka je právě jednou z oblastí, kde se velice jasně ukazují nerovnosti v přístupu ke vzdělávání. Na střední škole jsou velké rozdíly v jazykové vybavenosti přicházejících studentů v prvních ročnících. Rozdíly mezi jednotlivými základními školami jsou obrovské, jazyková vybavenost dětí z výběrových škol je naprosto odlišná od „zbylých“ základních škol, chybí provázanost a možnost návaznosti, studenti se buď vrací opět na začátek nebo naopak začínají s obtížnější látkou a základy jim chybí. Tyto problémy jdou s nimi až k maturitě, kde mají velké potíže jazyk aktivně použít. Na pomaturitním studiu, kam pak někteří z nich nastoupí, se znovu musí učit naprostým základům, protože jejich znalost je pro navazující výuku nedostačující. Výsledkem tohoto procesu je, že studenti mají za sebou třeba i osm let studia jazyka, ale stále se pohybují na úrovni začátečníků nebo mírně pokročilých. Jen nepatrné procento z nich je schopno jazyk aktivně používat, nebo dokonce v cizím jazyce studovat a číst.

Nemusím zdůrazňovat, že z tohoto nepatrného zlomku studentů je převážná část z rodin s lepším socio-ekonomickým statusem, naopak pro děti z nižších sociálních skupin je výuka cizích jazyků velice obtížná a představuje často velice složitý problém - na výuku ve škole nestačí, hodiny je nebaví, protože většině toho, co tam slyší nerozumí, a na doučování chybí chuť nebo finanční prostředky rodičů.

Evropská unie doporučuje státům, aby pro ně politiky zaměřené na posílení účinnosti a spravedlnosti školních systémů byly stejně důležité jako opatření, která mají změnit kulturní vnímání vysokoškolského vzdělávání. Žáci by měli být cíleně informováni o možnostech a výhodách plynoucích

z vysokoškolského vzdělání během návštěv, poradenských programů a celoživotního poradenství, ale především v rodinách a to od útlého věku. Tady je zdůrazněn i význam předškolní výchovy. (Účinnost a spravedlnost v evropských systémech vzdělávání a odborné přípravy, 2006, s.8)

Chtěla bych uvěřit, že dát občanům možnost najít si svoji vlastní cestu ke vzdělání v průběhu celého jejich života podle jejich vlastních potřeb a schopností ji korigovat a doplňovat, bylo skutečným přáním všech, kteří se podíleli na tvorbě *Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR*, známého také pod názvem Bílá kniha.

„Nerovnosti, ať již jsou materiálního, sociálního nebo fyzického charakteru nebo vyplývají z etnických či jiných rozdílů, budou kompenzovány takovými mechanismy, které omezí jejich důsledky. Cílem je umožnit populaci v celé její šíři a v průběhu celého života stát se účastníkem vzdělávání, kdykoli to pocítí jako potřebné, s cílem připravit ji pro celoživotní učení. S tímto záměrem bude rozšířena vertikální i horizontální prostupnost všech stupňů a druhů škol soustavy a bude zajištěno propojení s dalšími součástmi vzdělávací soustavy tak, aby každý mohl pokračovat ve svém vzdělávání tam, kde přestal, a nemusel se vracet nebo začínat znovu od začátku z formálních nebo organizačních důvodů.“ ( *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR*, 2001, s. 89)

Ať každý sám posoudí, čeho se v dané oblasti dosáhlo a co z toho bylo naplněno. Mně samotné to přišlo jako krásná vize, která však hluboce zaostává za realitou. A na mém vlastním kariérním příběhu bych mohla dokázat, jak složitá a těžká je cesta za vzděláním za účelem doplnění si kvalifikace v systému našeho formálního terciárního vzdělávání. Sama na sobě jsem si vyzkoušela prostupnost našeho vzdělávacího systému, uznávání kvalifikací i možnosti požadovanou kvalifikaci si doplnit. Domnívám se, že by náš terciární vzdělávací systém měl být mnohem pružnější a variabilnější, aby tak mohl reagovat na většinu změn, které s sebou moderní doba přináší.

„V moderní „společnosti znalostí“ již nelze školství založit na pevných direktivních kurikulech (žáci / studenti musí umět předepsané věci). Musí být vytvořena nová flexibilní kurikula, která budou respektovat princip celoživotního učení a bude v nich kladen

důraz na vytváření a prohlubování **schopnosti učit se a pracovat s informacemi.**“ (Hulík, 2006, s.98, zvýrazněno v originále)

Myslím si a i z předcházejících fakt a skutečností, které jsem ve své práci použila, je otázka vzdělávání u nás ještě pořád podceňována a odsouvána na okraj skutečného zájmu nejenom našich politiků, ale celé společnosti. Bude ještě dlouho trvat, než se podaří změnit postoj ke znalostem, vědění, ke škole jako takové a k jejím pedagogům. Čeká nás dlouhá a pro mnohé bolestná cesta překonávání všech nástrah a překážek v oblasti školství, protože to je oblast, která se bytostně dotýká skutečně nás všech.

Smutné konstatování v zemi učitele národů J.A. Komenského, z jehož myšlenek bychom měli čerpat i dnes.

## **Resume**

Education is very important part of our life these days and it has been integral part of our working career in a few last years. I have been working in a field of education for many years so that is why I have been interested in possibilities of studying in our society.

The aim of this work was to prove or disprove the idea of educational inequalities in our educational system. I wanted to show how schools can determinate student achievement and social mobility through the roles of transmission of knowledge and culture, socialization, and occupational preparations.

I think schools cannot be expected to compensate for social inequalities in the large society, or to transform society and eliminate these inequalities, but they still have the ability to lessen the influence of race, gender, etc., they can also create opportunities for students to utilize their cognitive abilities and talents to become upwardly mobile. Unfortunately this does not happen in the Czech Republic according my point of view.

The European Union also lay the big stress on lifelong learning, unfortunately, our educational system still prohibitive people to continue on studying anytime they wanted. It seems to me that our school education system is not open for everybody and it is not equal to all of us. It will take a long time to improve it.

### **Soupis bibliografických citací:**

Basl, J. Kdo studuje na vysoké škole? Sociální profil studentů prvních ročníků vysokých škol. In Matějů, P., Straková, J. et al. (Ne)rovné šance na vzdělání, 1.vyd. Praha: Academia 2006, 411s. ISBN 80-200-1400-4

Czesaná V., Matoušková Z., Vymazal J. Nerovnosti v účasti dospělých na dalším vzdělávání, Working paper NOZV-NVF č.1/2005, ISSN 1801-5476

Giddens, A. Sociologie ( z angl. orig. přel. Jan Jařab). 1.vyd. Praha: Argo, 1999, 595s. ISBN 80-7203-124-4

Havlík, R., Kořa, J. Sociologie výchovy a škola, 1.vyd. Praha: Portál, 2002, 174s. ISBN 80-7178-635-7

Hulík, V. Analýza a prognózování vzdělávacích potřeb. In Kalous, J., Veselý, A. Vybrané problémy vzdělávací politiky, Praha: Nakladatelství Karolinum, 2006, 159s. ISBN 80-246-1262-3

Kalous, J. Výsledky výzkumu jako výzvy pro vzdělávací politiku. In Matějů, P., Straková, J. et al. (Ne)rovné šance na vzdělání, 1.vyd. Praha: Academia 2006, 411s. ISBN 80-200-1400-4

Katrňák, T. Odsouzení k manuální práci: Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině 1.vyd. Praha: Sociologické nakladatelství (Slon), 2004, 190s. ISBN 80-86429-29-6

Levinson, D. L. Education and Sociology An Encyclopedia, RoutledgeFalmer, New York London, Published in 2002, ISBN 0-815-31615-1

Lidské zdroje v České republice, Národní vzdělávací fond, 2003, 239 s. ISBN 80-86728-06-4

Machonin, P., Tuček, M. a kol. Česká společnost v transformaci. K proměnám sociální struktury, 1.vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1996, ISBN 80-85850-17-6

Mareš, P. Sociologie nerovnosti a chudoba, 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999, 248s. ISBN 80-85850-61-3

Matějů P., Straková, J. et al. (Ne)rovné šance na vzdělávání, Vzdělanostní nerovnosti v ČR, 1.vyd., Praha: Academia 2006, 411s. ISBN 80-200-1400-4

Matějů, P., Řeháková, B., Simonová, N. Strukturální determinace růstu nerovností. Strukturální reformy a dostupnost vysokoškolského vzdělání v ČR, Sociologické texty, Sociologický ústav AV ČR 2003

Mladá fronta DNES, Každý druhý Čech je nedotčený internetem, Praha: MAFRA, a. s. 12.04.2007, ISSN 1210-1168

Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, Bílá kniha, MŠMT ,Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris, Praha 2001, ISBN 80-211-0372-8

Palán, Z. Lidské zdroje: Výkladový slovník. 1.vyd. Praha: Academia, 2002, 180s. ISBN 80-200-0950-7

Palán, Z., Rýznar, L. Vzdělávání dospělých a Evropa, 1.vyd. Hradec Králové: Gaudeamus 2000, 127s. ISBN 80-7041-879-6

Průcha, J. Přehled pedagogiky, Úvod do studia oboru 1.vydání, Praha: Portál 2000, 269s. ISBN 80-7178-399-4

Simonová, N. Vliv nerovnoměrného vývoje vzdělanostního systému na vzdělanostní nerovnosti po roce 1989 v ČR. In Mansfeldová, Z., Tuček, M. Současná česká společnost, Sociologická studie Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2002,

Thompson, K. Klíčové citace v sociologii: Hlavní myslitelé, pojmy a témata ( z angl. orig. přel. Jiří Ogrocký). 1.vyd. Brno: Barrister&Principal 2001, ISBN 80-85947-68-4

Veselý, A. Lidský, sociální a kulturní kapitál ve vzdělávání. In Kalous, J., Veselý A. Vybrané problémy vzdělávací politiky, Praha: Nakladatelství Karolinum, 2006, 159s. ISBN 80-246-1262-3

Vymazal, J., 2002. České vzdělávání dospělých ve světle tradice a při pohledu do budoucnosti. In Beneš, M. a kol., Idea vzdělávání v současné společnosti, 1.vyd. Praha: Europlex Bohemia, 2002, 110s. ISBN 80-86432-40-8

Vzdělávání a odbornost, Analýza vzdělávací politiky. Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha, 2001, ISBN 80-211-0399 - X

Gilarová, P. Vzdělání jako zdroj a reprodukce sociálních nerovností

[www.plus-research.cz](http://www.plus-research.cz) 12.04.2007, 18:20

Účinnost a spravedlnost v evropských systémech vzdělávání a odborné přípravy, Brusel 2006

<http://svp.pedf.cuni.cz> 12.04.2007, 19:55

## Evidenční list knihovny

---

Bakalářské práce se půjčují  
pouze prezenčně!

---

UŽIVATEL

potvrzuje svým podpisem, že pokud tuto bakalářskou práci

**Gašparínová, M.: *Vzdělávání a sociální nerovnosti***

využije ke své práci, uvede ji v seznamu literatury a bude ji řádně  
citovat jako jakýkoli jiný pramen.

Jméno uživatele, bydliště	Katedra (pracoviště)	Název textu, v němž bude zapůjčena práce využita	Datum, podpis





