

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
FILOZOFICKÁ FAKULTA  
KATEDRA SOCIOLOGIE

STUDIJNÍ PROGRAM SOCIOLOGIE - STUDIJNÍ OBOR SOCIOLOGIE

VÝVOJ VZDĚLANOSTNÍ MOBILITY V ČESKÉ  
REPUBLICCE V HISTORICKÉ A KOMPARATIVNÍ  
PERSPEKTIVĚ

THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL  
MOBILITY IN THE CZECH REPUBLIC  
IN HISTORICAL AND COMPARATIVE  
PERSPECTIVES

DISERTAČNÍ PRÁCE

AUTOR: PHDR. NATALIE SIMONOVÁ  
ŠKOLITEL: PROF. PHDR. PETR MATĚJŮ, PH.D.

2010

## PROHLÁŠENÍ

*Prohlašuji, že jsem tuto disertační práci vypracovala samostatně a že jsem použila pouze citovanou literaturu. Dále prohlašuji, že pasáže, které jsou převzaty ze statí či kapitol publikovaných ve spoluautorství, jsou pouze mým vlastním dílem (seznam všech použitých již publikovaných prací je uveden v příloze IX.5.).*

V Praze dne 23. 3. 2010

*Natalie Simonová*  
Natalie Simonová

## PODĚKOVÁNÍ

Hlavní dík patří Grantové agentuře České republiky za udělení a finanční podporu projektu „Vzdělanostní mobilita a vzdělanostní nerovnosti v České republice mezi lety 1936 až 2004“ (GA ČR 403/06/1241). Nemenší poděkování patří také mému školiteli prof. PhDr. Petrovi Matějů, Ph. D. za vedení této disertační práce a ochotnou a trpělivou pomoc při psaní jejích dílčích částí – v současné době již publikovaných textů či textů v tisku. Ráda bych zároveň vyjádřila svůj dík anonymním recenzentům několika časopiseckých statí a kapitol v monografiích, z nichž tato disertační práce sestává - za jejich cenné kritické postřehy a připomínky.

## ABSTRAKT

Současný sociologický pohled na vzdělanostní nerovnosti se vyznačuje stále větším důrazem na relativní šance k uskutečnění vzdělanostních přechodů. Tím je však zcela eliminován vliv strukturálních kontextů, které tyto šance ustavují. Je sice usnadněno mezinárodní srovnání a pochopení tzv. „mobilitních režimů“, ale vývoj mobility jako takové zůstává na okraji zájmu o interpretaci. Přitom právě historická období vyznačující se hlubokými sociálními změnami vyvolávají více či méně masivní mobilitní pohyby, které dávají „mobilitním režimům“ reálný smysl. Chybějící poznatky o vývoji vzdělanostní mobility brání pochopit, proč jsou i přes měnící se společenskou situaci naměřené relativní nerovnosti v České republice v dlouhodobé perspektivě stabilní. Bez znalosti strukturálních kontextů jen těžko pochopíme, co se na poli nerovností v přístupu ke vzdělání odehrávalo a odehrává. Tato disertační práce si proto klade za cíl vysvětlit vývoj vzdělanostní reprodukce v českých zemích mezi lety 1906–2003 z pohledu vzdělanostní mobility. Analýzou identifikované mobilitní trendy v přenosu vzdělanostního statusu z generace rodičů na generaci jejich dětí jsou zde prezentovány v kontextu dosavadních zjištění o měnících se relativních vzdělanostních šancích, a rovněž v kontextu historickém. Analýza je založena na sledování mezigenerační reprodukce dosaženého vzdělání, tj. vzdělanostní mobility, na dvou vzdělanostních přechodech mezi třemi vzdělanostními stupni (vzděláním bez maturity, s maturitou a vzděláním vysokoškolským). Pomocí mobilitních tabulek a jejich log-lineární analýzy bylo v této práci možné blíže vysvětlit, jakými mobilitními procesy je utvářena dlouhodobě dokládána stabilní hladina nerovností, stejně jako i konkrétní relativní šance na přechod mezi dvěma hlavními úrovněmi vzdělání. Práce tak vyplňuje mezeru v poznání dlouhodobého vývoje vzdělanostní struktury v českých zemích (resp. Československu) a poskytuje informaci o typických mobilitních drahách a odlišných mobilitních vzorcích v obdobích před r. 1948, mezi lety 1948 a 1989, a po roce 1989. Díky znalosti těchto strukturálních kontextů je umožněno lépe pochopit, co se na poli nerovností v přístupu ke vzdělání v českých zemích odehrávalo a v současné době odehrává, a vysvětlit rovněž jedno z dominantních zjištění analýzy, a sice že se v české společnosti vzdělanostní status rodiny přenáší z rodičů na děti podle stále stejného vzorce.

klíčová slova: přístup ke vzdělání, vzdělanostní mobilita, vzdělanostní nerovnosti

## ABSTRACT

Current sociological approach to educational inequalities increasingly focuses on relative chances to educational transitions. Thus, the impact of structural contexts, establishing these chances, is completely eliminated. International comparison and the understanding of “mobility regimes” is facilitated, but mobility development as such remains on the margins of interpretational interest. However, periods of deep social changes give rise to more or less massive mobility movements, which give a realistic meaning to “mobility regimes”. The missing knowledge about the development of educational mobility prevents the understanding of why, despite the changing social situation, the measured relative inequalities in the long-term perspective in the Czech Republic remain stable. Without the knowledge of structural contexts, we will hardly understand inequalities in access to education. The aim of this dissertation is then to explain educational reproduction in the Czech Lands between 1906 and 2003 from the perspective of educational mobility. Mobility trends in the intergenerational transmission of educational status identified in an analysis are presented in the context of findings on odds ratios in education and in a historical context. The analysis is based on observations of the intergenerational transmission of educational status, i.e. educational mobility, in two educational transitions between three educational levels (secondary education without school-leaving exam, secondary education with school-leaving exam, and university education). Mobility tables and their log-linear analysis are used to help explain what mobility processes shape the educational inequalities that have proved stable over the long term and also odds ratios between the main levels of education. The article helps fill in the gap in knowledge about the long-term development of the educational structure in the historical Czech Lands and Czechoslovakia and provides information about typical mobility trajectories and varying mobility patterns in periods before 1948, between 1948 and 1989, and after 1989. An understanding of these structural contexts helps clarify what occurred in the past and what is occurring now in the area of unequal access to education and to explain one of the main findings from the analysis – that in Czech society the transmission of a family’s educational status from one generation to the next continuously follows the same patterns.

Keywords: access to education, educational mobility, educational inequality

## OBSAH

PROHLÁŠENÍ .....	2
PODĚKOVÁNÍ .....	3
ABSTRAKT, klíčová slova .....	4
ABSTRACT, Keywords .....	5
OBSAH .....	6
ÚVOD .....	9
<b>I. KONCEPTUÁLNÍ A METODOLOGICKÉ INOVACE V SOCIÁLNĚ STRATIFIKAČNÍM VÝZKUMU VZDĚLANOSTNÍCH NEROVNOSTÍ .....</b>	<b>15</b>
<b>I.1. Teoretické a empirické přístupy k vysvětlení vzniku a reprodukce         vzdělanostních nerovností .....</b>	<b>16</b>
<b>I.2. Základní model sociální stratifikace – Blau a Duncan .....</b>	<b>18</b>
<b>I.3. Sociálně-psychologický model – Sewell a Hauser .....</b>	<b>20</b>
<b>I.4. Koncept alokace vzdělání – Robert Mare .....</b>	<b>21</b>
<b>I.5. Maximálně udržovaná nerovnost – Raftery a Hout .....</b>	<b>23</b>
<b>I.6. Multinomiální tranzitivní model – Breen a Jonsson .....</b>	<b>25</b>
<b>I.7. Nerovnost udržovaná ve výsledku – Samuel Lucas .....</b>	<b>26</b>
<b>II. JAKÝM SMĚREM SE UBÍRAJÍ ANALÝZY PŮSOBNÍ SOCIÁLNÍHO PŮVODU VE VZDĚLANOSTNÍ TRAJEKTORII? .....</b>	<b>28</b>
<b>II.1. Nejnovější diskuse v soudobé metodologii výzkumu vzdělanostních         nerovností .....</b>	<b>31</b>
<b>III. VÝVOJ VZDĚLANOSTNÍCH NEROVNOSTÍ A VZDĚLANOSTNÍ MOBILITY V ČESKÝCH ZEMÍCH OD POČÁTKU 20. STOLETÍ DO PÁDU SOCIALISMU .....</b>	<b>33</b>
<b>III.1. Hlavní trendy v českém vzdělávacím systému na pozadí historicko-         politického vývoje .....</b>	<b>34</b>

<b>III.2. Vzdělanostní nerovnosti v kontextu socialistické</b>	
<b>vzdělávací politiky .....</b>	<b>38</b>
<i>III.2.1. Teorie vzdělanostních nerovností socialistických zemí .....</i>	<i>40</i>
<i>III.2.2. Základní rysy socialistického vzdělávacího systému .....</i>	<i>41</i>
<i>III.2.3. Vývoj nerovností v přístupu ke středoškolskému vzdělání .....</i>	<i>43</i>
<i>III.2.4. Vývoj nerovností v přístupu k vysokoškolskému vzdělání .....</i>	<i>48</i>
<i>III.2.5. Zasazení do komparativního rámce .....</i>	<i>52</i>
<i>III.2.6. Shrnutí poznatků o vývoji nerovností</i>	
<i>do roku 1989 v bodech .....</i>	<i>56</i>
<b>IV. VÝVOJ VZDĚLANOSTNÍCH NEROVNOSTÍ V ČESKÉ REPUBLICE PO ROCE 1989 .....</b>	<b>59</b>
<b>V. JAK VÝVOJ VZDĚLANOSTNÍCH NEROVNOSTÍ V ČESKÝCH ZEMÍCH KORESPONDUJE</b>	
<b>S TEORIEMI VZDĚLANOSTNÍCH NEROVNOSTÍ? .....</b>	<b>64</b>
<b>VI. ANALÝZA VZDĚLANOSTNÍ MOBILITY MEZI LETY 1906 AŽ 2003 .....</b>	<b>67</b>
<b>VI.1. Výzkumné otázky, data a metodologie .....</b>	<b>68</b>
<b>VI.2. Výsledky analýzy .....</b>	<b>74</b>
<i>VI.2.1. Proměny vzdělanostní struktury (marginálních četností) .....</i>	<i>74</i>
<i>VI.2.2. Analýza mobilitních pohybů .....</i>	<i>79</i>
<i>VI.2.3. Analýza relativní mobility .....</i>	<i>86</i>
<b>VI.3. Shrnutí výsledků mobilitní analýzy .....</b>	<b>89</b>
<b>VII. ZÁVĚR .....</b>	<b>93</b>
<b>VIII. LITERATURA .....</b>	<b>95</b>

<b>IX. PŘÍLOHY .....</b>	<b>108</b>
<b>IX.1. Příspěvek k diskusi nad konceptem strukturní a čisté mobility .....</b>	<b>108</b>
<b>IX.2. Příspěvky k anonymnímu posudku obdržnému ke stati „Proměny     v mezigeneračním přenosu dosaženého vzdělání v České republice     v historické perspektivě“ .....</b>	<b>114</b>
<i>IX.2.1. Datový soubor získaný spojením dat z několika výběrových šetření         a jeho analýza (PhDr. Pavla Bergmannová) .....</i>	<i>114</i>
<i>IX.2.2. Historické proměny vzdělávacího systému versus proměny šancí         na dosažené vzdělání (Doc. PhDr. Tomáš Katrňák, PhD.) .....</i>	<i>117</i>
<b>IX.3. Syntax pro výpočet mobilitních pohybů z programu SPSS .....</b>	<b>120</b>
<b>IX.4. Syntax pro výpočet log-lineárních modelů z programu LEM .....</b>	<b>127</b>
<b>IX.5. Seznam již publikovaných textů, na základě kterých     disertační práce vznikla .....</b>	<b>131</b>



## ÚVOD

V každé společnosti působí mechanismy, umožňující lidem stoupat ve společenské hierarchii – ve výkonových společnostech jsou založeny především na dosaženém vzdělání a s jeho pomocí získaném zaměstnání a příjmu. Tyto tři složky bývají proto ve vzájemném, větším či menším souladu. Dosažené vzdělání jedince tak představuje nástroj k rozbití zděděných výhod či nevýhod sociálního původu, a rovnost šancí na vstupu do každé z úrovní vzdělávacího systému je indikátorem míry otevřenosti společnosti a její „výkonové“ povahy. V českých zemích dochází po roce 1989 (ve srovnání s pozdním socialismem, který se vyznačoval vysokou mírou statusové inkonsistence) ke zpevňování vazeb mezi těmito třemi statusovými dimenzemi a celá společnost se vzdaluje byrokratické koordinaci a přibližuje zásluhovému systému [Matějů, Kreidl 2001].

Česká produkce z oblasti sociologie vzdělání se může již řadu let chlubit velkým množstvím původních studií věnujících se problematice vzdělanostních nerovností. Díky tomu je již delší dobu empiricky doloženo, že ačkoliv formálně nic nebrání tomu, aby se procesu vzdělávání účastnil každý bez ohledu na svůj sociální původ, a to až po nejvyšší patra vzdělávacího systému, poměry šancí jasně hovoří o stabilním znevýhodnění nižších sociálních vrstev [např. Matějů 1993; Simonová 2003, 2008; Matějů, Řeháková, Simonová 2007; Simonová, Soukup 2009a, 2010]. Je tedy zřejmé, že ani bezplatnost vzdělávání, ani pozitivní diskriminace (uplatňovaná za minulého režimu) automaticky nezajistí rovný přístup ke vzdělání stejné kvantity a kvality pro všechny sociální vrstvy. Zásadním problémem českého vzdělávání je vysoká závislost dosaženého vzdělání jedince na vzdělání a socio-ekonomickém postavení jeho/jejích rodičů, tj. nízká prostupnost třídních hranic. I přes téměř univerzální účast populace na sekundárním vzdělávání (dle posledního Sčítání lidu z r. 2001 má v populaci 25-29letých pouze základní vzdělání jen 6 % obyvatel ČR) nelze přehlédnout, že značná část jeho absolventů končí s neúplným středním vzděláním (podle stejného cenzu je to stále 49 % mužů a 38 % žen ve věku 25-29 let), což ve valné většině takových případů znamená nejen definitivní konec vzdělávací dráhy, ale rovněž horší uplatnitelnost na trhu práce (tj. vysoké riziko nezaměstnanosti), a také pozdější nízkou ochotu zapojit se do procesu celoživotního vzdělávání.

Stejně tak je nepřehlédnutelné, že systém vysokého školství se i přes expanzi vzdělávacích příležitostí v posledních několika letech zásadně podílí na mezigenerační reprodukci dosaženého vzdělání, a tedy i reprodukci sociálních vrstev (tříd). Ačkoli tato reprodukce je zčásti spravedlivá (uvažujeme-li v intencích vrozených studijních dispozic či individuálního úsilí), je více než na místě se ptát, do jaké míry a jakým způsobem dochází k tomu, že jedinci se stejnými studijními schopnostmi nevolí stejné vzdělávací dráhy a nedosahují stejného vzdělání. Zde pak nastupuje sociologie vzdělání a výzkum vzdělanostních nerovností, kterým nejde o nic jiného než identifikovat velikost a zdroje sociálních, kulturních a ekonomických bariér tak, aby bylo prostřednictvím vzdělávací politiky možné účinně prosazovat rovnější a spravedlivější přístup ke vzdělání, tj. pokud možno stejné šance všech sociálních skupin (vrstev, tříd) k dosažení co nejvyššího možného vzdělání.

Nástrojem soudobé sociologické metodologie v diagnostice vzdělanostních nerovností je téměř výhradně technická statistika, kdy jsou nerovnosti měřeny pomocí šancí (odds) a jejich poměrů (odds ratios) [Mare 1981]. Tento přístup vyžaduje očistit vzestupné a sestupné mobilitní pohyby od marginálních četností a poskytuje informaci o relativních nerovnostech. I když se v současné době v sociálně-stratifikačním výzkumu odehrává návrat k mobilitním analýzám (a tedy i mobilitním tabulkám) [srov. Ganzeboom, Treiman, Ultee 1991; Treiman, Ganzeboom 2000], v českém prostředí problematika vzdělanostní mobility zkoumána není, což vytváří značnou mezeru bránící ucelenému poznání dlouhodobého vývoje českého vzdělanostního a stratifikačního systému. Až na několik dílčích analýz mapujících období socialismu [Boguszak, Matějů, Peschar 1990; Tuček 1996], zde chybí jak poznatky o vývoji vzdělanostní mobility po roce 1989, tak analýzy srovnávající toto období s předchozími etapami, tedy v komparativní perspektivě. Zmíněným přístupem se ztrácí informace o procesech, kterými bylo konkrétní hladiny nerovností v přístupu ke vzdělání dosaženo (stejných nerovností je možné dosáhnout různými mechanismy) a o tom, jak masivními vzestupy a sestupy stratifikační systém v daném období prošel. Mobilitní úhel pohledu vlastně znamená jít proti současnému relativizujícímu trendu a zabývat se specifickými lokálními strukturálními kontexty. Navíc - základní pohled na vzdělanostní nerovnosti vždy byl a bude takový, který odpovídá životní zkušenosti jednotlivých generací (tedy jejich vlastní) a který je srozumitelný i tvůrcům konkrétních politik (policy makers). Proto je kromě odpovědí na dosud nezodpovězené otázky považován za neméně důležitý i fakt,

že pohled skrze mezigenerační mobilitu upřednostňuje optiku životní zkušenosti oproti optice sofistikovaných statistických výstupů.

Nejen z tohoto důvodu oba zmíněné přístupy (mobilitní i technicko-statistický) spoluutvářejí ucelený obraz reprodukce vzdělanostních nerovností. V české sociologii chybějící poznatky o vývoji vzdělanostní mobility pak pomohou vysvětlit například to, proč i přes diametrálně odlišnou společenskou situaci (socialismus, kapitalismus) jsou naměřené relativní nerovnosti v dlouhodobé perspektivě v ČR stejné. Lze totiž oprávněně předpokládat, že navzdory neměnným šancím se období před r. 1948, mezi lety 1948 a 1989 a období po roce 1989 vyznačovala a vyznačují svými typickými mobilitními drahami a navzájem odlišnými mobilitními vzorci. Ve všech těchto obdobích politické, kulturní a hospodářské poměry determinovaly podobu stratifikačního systému. V této souvislosti proto vyvstávají dvě klíčové otázky: jak se od sebe tyto mobilitní režimy (předsocialistický, socialistický a postsocialistický) liší? A stává se český vzdělávací systém a nepřímo celá česká společnost čím dále otevřenější či uzavřenější? V předložené disertační práci proto navazuji na analýzy vzdělanostních nerovností v České republice, které již řadu let prokazují neměnnost nerovností v přístupu k vyššímu vzdělání [např. Matějů 1993; Simonová 2003; Katrňák 2005; Matějů, Řeháková, Simonová 2007] a kladu si otázku, zda procesy skrývající se za navenek stabilní hladinou nerovností zůstávají stále stejné či pokud se mění, pak jakým způsobem.

S ohledem na snahu současné české sociologie získat odpověď na to, zda se po roce 1989 proměnily mechanismy selekce a distribuce individuí do sociálních pozic, je nezbytné začít pátrat od jádra stratifikačních procesů, a sice od nejdůležitějších institucí: od rodiny a školy. Rodina je první institucí, která determinuje budoucí kariéru jedince (směřuje ho a ovlivňuje), škola však následně tento vliv přebírá, rozhodnutí rodiny o budoucím směřování potomka prověřuje a popřípadě mění. Podle Pitirima A. Sorokina síla vlivu školy závisí na síle vlivu rodiny a naopak. Ve výsledku má škola moc umožnit či znemožnit sociální vzestup, tj. rozhoduje o (ne)dosažení vyššího společenského postavení. Eliminací postupu vzdělávacím systémem je způsobena i eliminace dosažení vyšších sociálních pozic [Sorokin 1959: 188-189]. Protože mechanismus umísťování ve stratifikačním systému se daří obejít pouze výjimečně (např. nabytím velkého množství peněz), lze říci, že nejefektivnějším nástrojem ovlivňování alokačních procesů je vzdělanostní politika. Způsob dosahování rovnosti příležitostí, kterou se vzdělanostní

politiky zaštiťují, závisí na politické ideologii dané doby a místa a s ní kolísá i intenzita a způsob odstraňování bariér v přístupu k vyššímu vzdělání (zejména méně příznivého sociálního původu).

Ze sociálně-vědního hlediska se tak mění poměr vzdělanostní mobility kompetitivní (angl. contest mobility), jež je výsledkem výkonu, a mobility sponzorované (angl. sponsored mobility), jež je výsledkem uplatňování zvláštních kritérií [Turner 1960]. Zatímco kompetitivní mobilita vychází z volné soutěže, sponzorovaná mobilita je založena na protěžování/ vyvažování handicapů, vyplývajících z určitých charakteristik (např. z dělnického původu, pohlaví, z národnosti či rasy). Podobná praxe, konkrétně vyrovnávání handicapu dětí pocházejících z méně podnětného prostředí dělnických a rolnických rodin, byla uplatňována v socialistických zemích před rokem 1989 prostřednictvím tzv. preferenčních bodů<sup>1</sup> při přijímacích zkouškách na vysokou školu. Jak však bude na příkladu České republiky ukázáno níže, tato praxe neměla na výslednou výši vzdělanostních nerovností významnější vliv. Ostatně stejný osud měly reformy i jinde – např. v Číně měla na rostoucí rovnost ve vzdělanostních příležitostech největší vliv expanze vzdělávacího systému, nikoli zvýhodňování určitých sociálních tříd na úkor jiných [Deng, Treiman 1997; Zhou, Moen, Tuma 1998]. Ke stejnému závěru dospěli např. i Theodore P. Gerber a Michael Hout [1995], kteří odhalili přetrvávající úroveň nerovností v dosahování vzdělání v Rusku, či Paul Nieuwbeerta a Susanne Rijken [1996], kteří analyzovali výsledky komunistických destratifikačních politik v Bulharsku, České republice, Maďarsku, Polsku a na Slovensku.

Vrátíme-li se k otázce, co se dělo ve vzdělanostní struktuře v českých zemích v průběhu 20. století a na prahu století jednadvacátého – zda se měnily trendy v přenosu vzdělanostního statusu z generace na generaci –, musíme obrátit svou pozornost k procesům vzdělanostní mobility a k jejich proměně. Lze totiž předpokládat, že se změnou poměru kompetitivní a sponzorované mobility se ve zmíněném období měnily i samotné mobilitní trendy. Cílem této disertační práce je proto odpovědět na otázku, jak

---

<sup>1</sup> „Centrálně stanovený bodový systém v přijímání na vysoké školy platil v první polovině 70. let. Uchazeč o vysokoškolské studium mohl podle tohoto systému získat maximálně 240 bodů. Body se mu přidělovaly za výsledky středoškolského studia (100 bodů) a za výsledek přijímací zkoušky (obvykle po 50 bodech za každý zkušební předmět). Zbývajících 40 bodů se považovalo za tzv. preferenční body. Dvacet bodů mohl dostat uchazeč za svůj dělnický nebo rolnický původ, dvacet bodů se mohlo přidělit jako tzv. územní zvýhodnění (obvykle se těchto 20 bodů dělilo na 10 bodů za bydliště v přesně vyjmenované lokalitě a na 10 bodů za příslib závodního nebo krajského stipendia)“ [Morkeš 1999b: 28].

se v průběhu 20. století proměňoval vliv vzdělanostního statusu<sup>2</sup> rodičů na dosažené vzdělání dětí, a také to, co nás zajímá aktuálně – k jaké změně došlo v tomto ohledu po roce 1989. Jinými slovy řečeno, zda a popřípadě jak se v české populaci měnily vzdělanostní mobilitní vzorce. Zatím stále platilo, že se víceméně reprodukovala vzdělanostní struktura předchozích generací a že z probíhající expanze vzdělání těžili zejména potomci vyšších vzdělanostních kategorií (takový vývoj je ostatně plně v souladu s teorií maximálně udržované nerovnosti [viz Raftery, Hout 1993 a části I.5. a V. této práce]). Výzkumné otázky, na něž předložená analýza hledá odpovědi, jsou proto následující: jak se mezi lety 1906 až 2003 vyvíjela vzdělanostní mobilita? Stal se vzdělávací systém po nastolení socialismu otevřenější či uzavřenější než byl před nástupem komunistického režimu? Kdo z hlediska mobility na socialistickém systému „vydělal“ a kdo „prodělal“? Lze z hlediska vzdělanostní mobility považovat celé období socialismu za jednolitě nebo v něm lze identifikovat různé fáze charakteristické odlišnými mobilitními vzorci? Proměnil se po roce 1989 trend mezigeneračního přenosu dosaženého vzdělání? Je stupeň dosaženého vzdělání alokovan mezi jednotlivými vzdělanostními kategoriemi stále stejně či po roce 1989 došlo k výraznější proměně alokačního procesu? Posiluje se či oslabuje mezigenerační kontinuita vyššího vzdělání?<sup>3</sup>

Předtím, než přejdu k samotné analýze, která je jádrem této disertační práce, se v části *I. Konceptuální a metodologické inovace ve vývoji vzdělanostních nerovností* budu zabývat hlavními přelomovými body ve zkoumání vzdělanostních nerovností, a to jak v rovině věcné (konceptuální), tak metodologické. Kapitola se zaměřuje na ty autory a jejich koncepce, jejichž přínos znamenal ve své době zásadní inovaci, posunující analýzu i vědění v oblasti výzkumu vzdělanostních nerovností významně vpřed. V další části s názvem *Jakým směrem se ubírají analýzy působení sociálního původu ve vzdělanostní trajektorii?* se věnuji tomu, co se ukazuje být nejnovějším trendem ve

---

<sup>2</sup> Vzdělanostním statutem je zde myšleno formálně dosažený stupeň vzdělání (v anglickém překladu mu odpovídá pojem *educational attainment* [definici tohoto pojmu je možné nalézt např. v Bills 2007]).

<sup>3</sup> Rostoucí absolutní či relativní vzdělanostní úroveň populace nemusí vést ke snižování nerovností v přístupu ke vzdělání v jejich alokačním pojetí [srov. Mare 1981]. Ačkoli nabídka studijních příležitostí roste, nerovnosti klesat nemusí, protože poptávka musí být uspokojována od nejvyšších společenských vrstev směrem dolů. O tomto principu pojednává mimo jiné obecně přijímaná teorie maximálně udržované nerovnosti [Raftery, Hout 1993]. Protože se v průběhu let spolu s měnícím se počtem vzdělanostních příležitostí mění i velikost sociálních tříd a vzdělanostních kategorií, není ani tak důležité, kolika procenty populace je určitý stupeň vzdělání dosažen, jako to, komu (tj. potomkům kterých sociálních vrstev či vzdělanostních kategorií) jsou tyto vzdělanostní příležitosti poskytnuty. V alokačním pojetí jde tedy o relace mezi třídami (či jinak definovanými sociálními skupinami).

výzkumu vzdělanostních nerovností, a sice rozlišení primárních a sekundárních efektů ve vlivu sociálního původu na vzdělanostní dráhu jedince. Část *III. Vývoj vzdělanostních nerovností a vzdělanostní mobility v českých zemích od počátku 20. století do pádu socialismu* poskytuje jak dobový kontext celého zmíněného období, tak charakteristiky socialistické vzdělávací politiky a v neposlední řadě též vývoj nerovností v přístupu ke středoškolskému a vysokoškolskému vzdělání. Na tuto část navazuje kapitola *IV. Vývoj vzdělanostních nerovností v České republice po roce 1989*, shrnující dosavadní poznání o polistopadovém vývoji vzdělanostních nerovností.

Protože není bez zajímavosti, do jaké míry se zformulovaným teoretickým koncepcím podařilo zachytit či dokonce předpovědět skutečný vývoj vzdělanostních nerovností, následuje část nazvaná *Jak vývoj vzdělanostních nerovností v českých zemích koresponduje s teoriemi vzdělanostních nerovností?* Konečně kapitola *VI. Analýza vzdělanostní mobility mezi lety 1906 až 2003* poskytuje novou analýzu vývoje mezigeneračního přenosu dosaženého vzdělání z rodičů na děti, a to pomocí mobilitních tabulek a log-lineárních modelů. Z příloh, které doplňují text samotné disertační práce, bych ráda upozornila zejména na příspěvky P. Bergmannové a T. Katrňáka, které reagují na kritické výhrady jednoho z anonymních recenzentů k analýze obsažené v této disertační práci a publikované ve stati „Proměny v mezigeneračním přenosu dosaženého vzdělání v České republice v historické perspektivě“ (*Sociologický časopis* 2/ 2009). Přílohy byly k disertační práci připojeny z toho důvodu, že zmíněná analýza tvoří její stěžejní část a v posudku obsažené výhrady jsem shledala za přínosné a zajímavé opatřit protiargumenty od dalších odborníků v oblasti sociologie vzdělání.

## I. KONCEPTUÁLNÍ A METODOLOGICKÉ INOVACE V SOCIÁLNĚ STRATIFIKAČNÍM VÝZKUMU VZDĚLANOSTNÍCH NEROVNOSTÍ

Jednou z nejdůležitějších otázek, se kterou se výzkum vzdělanostní dimenze sociální stratifikace intenzivně potýká přinejmenším od druhé poloviny 20. století, je zásluhovost dosahování vzdělanostního statusu. Impulzem k jeho zkoumání nesporně byly hluboké společenské změny započaté v době průmyslové revoluce a zdynamizované po druhé světové válce. Značné sociální a ekonomické změny se promítly do chápání role vzdělání ve společnosti, o kterém se začalo uvažovat jako o mediátoru mezi schopnostmi a výsledným společenským postavením. Díky industrializaci, která měla za následek dlouhodobý přesun z primárního sektoru hospodářství (zemědělství, lesnictví, těžba) do sekundárního sektoru (průmysl), a ze sekundárního do terciárního sektoru (služby), poklesl počet nekvalifikovaných zemědělských a manuálních dělníků a vzrostl počet dělníků nemanuálních, dále odborníků, úředníků a manažerů. Souběžným doprovodným jevem byl posun v distribuci tří stěžejních statusových atributů: vzdělání, povolání a příjmu – vše začalo být v mnohem větší míře determinováno výkonem (vzděláním) a méně již sociálním původem. Rostoucí poptávka po kvalifikované pracovní síle totiž vedla ke zvýšení dostupnosti vzdělání a díky růstu vzdělanostních příležitostí poklesl vliv sociálního původu na stupeň dosaženého vzdělání jedince [Treiman 1970].

Díky měření dostupnosti vzdělání a jeho role v procesu dosahování sociálního statusu bylo možné prosazovat takové politiky, které by podporovaly nejen zvyšování efektivity jednotlivých ekonomik, ale i sociální spravedlnost. Výzkum vzdělanostních nerovností si proto s sebou implicitně nese definici rovnosti a spravedlnosti v přístupu ke vzdělání. Rovnost v přístupu ke vzdělání je nejčastěji chápána jako rovnost v přístupu ke vzdělání srovnatelné kvality (tj. se stejnými podmínkami vzdělávání a stejnými pravidly pro dosažení úspěchu). Za takových okolností je výslednou nerovnost možno považovat za spravedlivou, protože je výsledkem odlišných individuálních schopností, úsilí a projeveného výkonu, tj. výsledný systém je možné označit za meritokratický (bližší výklad současného pojetí spravedlnosti ve vzdělávání podávají např. [Hutmacher, Cochrane, Bottani 2001]. Rozdíly ve studijních výsledcích jsou tak omezeny na nutné minimum, jakožto důsledek osobních dispozic, nikoli socializace či lepší/ horší navštěvované školy. V empirických analýzách však není tak snadno identifikovatelné,

kde končí zátěž sociálního původu a otevírá se pole, v němž se již uplatňují pouze specifické schopnosti, nadání či talent.

### **I.1. Teoretické a empirické přístupy k vysvětlení vzniku a reprodukce vzdělanostních nerovností**

Existuje poměrně široká paleta teorií, které vysvětlují, jak se vzdělanostní nerovnosti utvářejí a reprodukují. Ti autoři, kteří jsou nejčastěji označováni za stoupence teorie kulturní reprodukce, považují ustavené společenské nerovnosti za příčinu i motor následné školní selekce. Mechanismy, které podle těchto autorů zprostředkovávají reprodukci vzdělanostních nerovností, představují např. rozdílné způsoby komunikace, zejména stupeň její abstrakce [Bernstein 1975; Heath 1983], osvojování si *kontraškolní kultury* příslušníky dělnických vrstev [Willis 1977] či třídně determinovanou inklinaci k ideologii úspěchu [MacLeod 1995]. Autoři, kteří jsou oproti tomu označováni za stoupence teorie sociální reprodukce, považují školu a školní selekci za příčinu společenské nerovnosti – jsou pro ně nástrojem státu sloužícím k socializaci dětí do tříd, z nichž pocházejí. Školy podle nich jednají např. v zájmu *ideologie státu* [Althusser 1971], podle *principu korespondence* s kapitalistickým ekonomickým systémem [Jencks 1972; Bowles, Gintis 1976] nebo pouze posvěcují *intergenerační přenos hodnot*, specifických pro každou sociální třídu [Kohn 1977]. Obě tyto perspektivy, tj. kulturní i sociální reprodukce, spojuje důraz na lingvistické schopnosti a kulturní znalosti, které jsou ve škole transformovány do podoby osobních zásluh a jsou zároveň dominantním předpokladem úspěchu v ní [Bourdieu, Passeron 1964; Bourdieu 1973]. V neposlední řadě je výsledek působení škol v kapitalistické společnosti možno vidět poněkud vyhrocenou optikou jakožto *pasivní konzumaci* společenského řádu, kterou je možné překonat pouze *odškolněním společnosti* [Illich 2000].

Všechny tyto teoretické koncepce jsou důležitým (i když nikoli dokonalým) nástrojem vysvětlení **vzniku a reprodukce** vzdělanostních nerovností. Nutným předpokladem identifikace mechanismů dosahování vzdělanostního statusu je však empirická analýza vzdělanostních nerovností – měření vzdělanostních nerovností v jednotlivých sociálních třídách, společnostech a v čase. Empirické přístupy k měření vzdělanostních nerovností se od druhé poloviny 20. století poměrně rychle vyvíjejí a zdokonalují – dodnes se jich v rámci sociologie vzdělání vystřídal hned několik. Z dnešního úhlu pohledu proto již



můžeme hovořit o vývoji na tomto poli bádání. Jednotlivé způsoby měření na sebe navazují, každý následující přístup vychází z nedokonalostí přístupu předcházejícího a je navržen tak, aby jej korigoval. Automaticky to však neznamená, že by časově starší přístupy byly s uvedením nového opuštěny a nebyly sociálními vědci pro analýzu vzdělanostních nerovností již vůbec využívány.

S výsledky měření, které poskytují konkrétní analytické metody, jsou úzce spjaty teorie vysvětlující **vývoj** vzdělanostních nerovností. Mezi nejuznávanější a nejzásadnější z nich patří teorie modernizační, teorie konfliktualistická a teorie maximálně udržované nerovnosti. Zastánci modernizační teorie tvrdí, že vliv sociálního původu na stupeň dosaženého vzdělání potomka v moderních industriálních společnostech klesá v čase a to díky postupující modernizaci [Blau, Duncan 1967; Featherman, Hauser 1978; Treiman 1970]. Konfliktualistická teorie (či teorie kulturní reprodukce) zastává názor, že tento vliv klesá pouze na počátečních vzdělanostních přechodech (tranzicích), protože je na nich dosaženo vysoké demokratizace [Collins 1971, 1979; Bourdieu 1973; De Graaf 1986]. Oproti tomu teorie tzv. „maximálně udržované“ nerovnosti se domnívá, že vliv sociálního původu klesá jen na těch vzdělanostních přechodech (tranzicích), na kterých došlo k nasycení poptávky privilegovaných společenských vrstev [Raftery, Hout 1993].

V následující části textu se pokusím bohatý vývoj na poli výzkumu vzdělanostních nerovností instruktivně uspořádat, demonstrovat klíčové zlomy v poznání a ve vývoji měřicích nástrojů, jež jsou k tomuto poznání používány. Protože výčet všech odborníků zabývajících se výzkumem vzdělanostních nerovností v rámci sociálně-stratifikačního výzkumu by zdaleka přesáhl možnosti této práce, budu se soustředit pouze na nejdůležitější okamžiky v jeho nedlouhé historii, a sice na věcně-metodologické inovace ve zkoumání vzdělanostních nerovností. Najdeme mezi nimi poměrně ostré předěly jak z hlediska koncepčního (model sociálně-psychologický, MMI a EMI), tak statisticko-metodologického (základní model stratifikačního procesu, koncept alokace vzdělání a multinomiální tranzitivní model). Pro úplnost je nutné podotknout, že soudobé empirické analýzy sociologie vzdělání se zaměřují pouze na měření a vysvětlování nerovností, přičemž otázkami spravedlnosti se v duchu Weberovy nehodnotící sociologie zabývají jen v náznacích a morální soudy přenechávají filozofům [viz Rawls 2001; Nozick 1974; Hayek 1994; nejnověji pak např. Swift 2003]. Implicitně se rovněž pracuje se skutečností, že ne všechny nerovnosti jsou způsobeny socializací: jistá část

nerovností ve vzdělání je způsobena rozdíly ve vrozené inteligenci [Fraser 1995]. Vztah IQ a dědičnosti však není pro sociologický výzkum vzdělanostních nerovností dominantním problémem, spíše faktorem, kterému je implicitně připisován blíže neurčený podíl.

## **I.2. Základní model sociální stratifikace - Blau a Duncan**

V šedesátých letech 20. století došlo k průlomům ve výzkumu sociální stratifikace díky zásadnímu důrazu na vzdělání, se kterým přišli P. Blau a O. D. Duncan [1967]. Vyšli z předpokladu, že proces industrializace vedl ke zvýšení hodnoty vzdělání a kvalifikace pro výkon zaměstnání a snažili se empiricky vyřešit, nakolik sociální původ stále ovlivňuje dosažený zaměstnanecký status. Sledovali proto závislost mezi sociálním původem, vzděláním a začátkem kariéry a zkoumali jejich přímý a nepřímý vliv na zastávané zaměstnání. V jejich pojetí by askriptivní faktory neměly mít vliv žádný, případně by se měl tento vliv jako historický relikv zmenšovat a postupně zcela zaniknout. Významným metodologickým průlomem jejich zkoumání bylo použití path (pěšinkové) analýzy, která autorům umožnila rozložit korelaci mezi zaměstnáním syna a zaměstnáním otce do dílčích příčinných souvislostí zprostředkovaných intervenujícími proměnnými (vzděláním otce, vzděláním syna a jeho příjmem). Základní otázky, které si Blau a Duncan položili, zněly: Jak a do jaké míry podmiňují okolnosti narození jedince jeho dosažený status? Jak status (jedno zda připsaný či získaný) v jedné fázi životního cyklu ovlivňuje vyhlídky na fázi následující? Jsou horší šance některých skupin lidí na získání dobrého zaměstnání způsobeny jejich horším vzděláním nebo jinými faktory?

Pro tento účel vyvinuli tzv. „základní“ model determinace zaměstnaneckého statusu, sestávající z pěti základních standardizovaných proměnných: 1. dosaženého vzdělání otce; 2. statusu otcova zaměstnání; 3. dosaženého vzdělání respondenta; 4. statusu respondentova prvního zaměstnání; 5. statusu respondentova zaměstnání v roce 1962 (v době šetření). Zatímco vzdělání bylo zařazeno do kategorie od 1 do 8 podle počtu let absolvované školní docházky, status povolání byl označen socioekonomickým indexem SEI v rozsahu od 0 do 96, který zkonstruoval Duncan takto:  $SEI = 0,59 * \text{příjem} + 0,55 * \text{vzdělání} - 6,0$ . Na teoretické úrovni totiž Duncan tvrdil, že zaměstnání je činností spojující vzdělání a příjem. Pomocí této rovnice předpověděl socioekonomický status

všech povolání své doby v USA a později z něj byl odvozen Mezinárodní index socioekonomického statusu povolání ISEI [Ganzeboom, De Graaf, Treiman 1992]. Metodou path analýzy a lineární regrese, tj. porovnáním koeficientů vyjadřujících vliv faktorů determinujících dosažené vzdělání a porovnáním korelací mezi standardizovanými proměnnými (otcovým vzděláním, jeho zaměstnaneckým statusem, respondentovým vzděláním, statusem jeho prvního a současného zaměstnání, ale i velikostí bydliště, rasou, počtem sourozenců atd.), autoři zjistili klesající efekt i odhad relativní důležitosti askriptivních faktorů (sociálního původu) ve všech věkových kohortách.<sup>4</sup> Hlavní závěry autorů o dosahování zaměstnaneckého statusu byly tyto:

1. Status respondentova současného zaměstnání je silněji ovlivněn nabytým vzděláním než jeho prvním zaměstnáním.
2. Vzdělání jedince je mnohem důležitějším vlivem (přímým i nepřímým) působícím na dosažené zaměstnání než zaměstnání otce.
3. Vliv vzdělání na konečnou zaměstnaneckou pozici v posledních desetiletích vzrostl. Korelace mezi vzděláním a zaměstnaneckým statusem je významně vyšší pro respondenty než pro jejich otce ve všech zkoumaných věkových kohortách.
4. Zaměstnanecký status syna závisí přímo na stupni jeho vzdělání a na otcově zaměstnaneckém statusu, ale jen nepřímo na otcově dosaženém vzdělání.
5. Příjem respondenta závisí přímo na statusu jeho zaměstnání a dosaženém vzdělání, ale jen nepřímo na otcově vzdělání a zaměstnaneckém statusu.

Blau–Duncanův model vysvětlil přesto jen velmi malou část závisle proměnné (respondentova zaměstnání), což však pro autory neznamenal negativní výsledek. Sami píší: „Sociologové si zřídka uvědomují, co by znamenalo žít ve společnosti, kde by téměř dokonalé vysvětlení závisle proměnné bylo dosaženo studiem příčinných proměnných, jako např. zaměstnáním otce nebo vzděláním respondenta. V takové společnosti by bylo samozřejmě pravda, že někteří jsou odsouzeni k chudobě téměř od narození ... kvůli ekonomickému statusu či povolání rodičů. Jiní by zase byli předurčení k blahobytu (bohatství) či ke slušným poměrům. Nikoli vlastním úsilím, ale

---

<sup>4</sup> Grafické znázornění těchto vztahů zprostředkovává Matějů [2005].

majetkem by měnili směr osudu...“ [Blau, Duncan 1967: 174].<sup>5</sup> O problematice zvýhodnění či znevýhodnění rodinným původem tvrdí: „Kdyby rodiče, kteří dosáhli určitého sociálního statusu, nemohli tento využít k získání srovnatelného statusu pro své děti, mohli bychom skutečně mít ‚rovné příležitosti‘. Ale nemohli bychom mít rodinný systém – přinejmenším ne v dnešním smyslu slova. A tento moment nebyl nepochopen ani v radikálních, zejména marxistických, ideologiích“ [Blau, Duncan 1967: 205].<sup>6</sup>

Blau a Duncan tedy celkově doložili jak historicky rostoucí průměrnou úroveň vzdělání (na úroveň střední školy), tak klesající vzdělanostní nerovnosti (ovšem v pojetí distribučním, tj. dle rostoucího počtu vzdělaných jedinců bez ohledu na to, z jakých vrstev pochází). Problém jejich způsobu empirického ověřování spočíval jak v tom, že vzdělání v něm vystupovalo v podobě nakumulovaných roků školní docházky, tak především v tom, že používali metodu lineární regrese neschopnou odhalit změny v alokaci vzdělání (tj. sociální původ absolventů škol). Skutečnost byla totiž taková, že jimi zjištěný pokles vlivu sociálního původu na stupeň dosaženého vzdělání jedince byl sice způsoben růstem vzdělanostních příležitostí, ale hlavně pak změnou principů v alokaci vzdělání.

### I.3. Sociálně-psychologický model - Sewell a Hauser

Zatímco Duncan se snažil svůj model dále zdokonalovat (na tzv. rozšířený model), např. o proměnnou inteligence, příjem či počet sourozenců [Duncan 1968; Duncan, Featherman, Duncan 1972], jak již napovídá sám název modelu sociálně-psychologického, jeho stěžejní invence spočívala v zahrnutí sociálně-psychologických charakteristik do základního modelu Blau–Duncanova (tj. aspirací, motivací, hodnot, vlivu primárních skupin apod.). Počátky tohoto přístupu spadají do stejné doby, kdy byl

---

<sup>5</sup> V originále: „Sociologists .... seldom reflect on what it would mean to live in a society where nearly perfect explanation of the dependent variable could be secured by studying causal variables like father’s occupation or respondents education. In such a society it would indeed be true that some are destined to poverty almost from birth ... by the economic status or occupation of their parents. Others, of course, would be ‚destined‘ to affluence or to modest circumstances. By no effort of their own could their materially alter the course of destiny...“ [Blau, Duncan 1967: 174].

<sup>6</sup> V originále: „If parents, having achieved a desirable status, can *ipso facto* do nothing to make comparable achievement easier for their offspring, we may have “equal opportunity”. But we will no longer have a family system – at least not in the present understanding of the term. (This point has not been misunderstood in radical, particularly Marxist, ideologies.)“ [Blau, Duncan 1967: 205].

publikován zmíněný model základní. Autoři modelu sociálně-psychologického ani tak nepolemizovali s pohledem na školní systém jakožto selektivní a třídící mechanismus vycházející ze schopností žáků, avšak upozorňovali na jeho limity a doplnili ho o další podstatné charakteristiky. Sewell a Shah [1967] a poté Sewell, Haller, Portes [1969] upozornili jednak na nedostupnost vzdělávání stejné kvality pro všechny, což následně ovlivňuje i možnosti pro další vzdělávací dráhu, jednak především na roli aspirací, kultivovanou zejména ve výchozí rodině. Podstatou sociálně-psychologického modelu byla snaha zachytit takový model reality, který by vysvětlil zejména velikost a roli třídních rozdílů v aspiracích (tj. jejich sociální podmíněnost), protože jejich značná část zůstávala nevysvětlena.

Tímto modelem byl mimo jiné odhalen přímý vliv schopností jedince (její/jeho IQ) na sílu vlivu významného okolí, což verifikovala i další, upravená verze modelu [Sewell, Haller, Ohlendorf 1970]. V ní se však podařilo odkrýt i přímé efekty školního úspěchu na vzdělanostní aspirace a dosažené vzdělání. Obecně řečeno, po obsahové stránce se modelem podařilo prokázat, že vzdělanostní a zaměstnanecká kariéra je sice ovlivněna sociálním původem a mentálními schopnostmi (což ukázal již model Blau–Duncanův), ale že tento vliv je zprostředkován mechanismy sociálně-psychologickými. Bližší popis vstupních hypotéz sociálně-psychologického modelu i výsledky jejich ověřování, stejně jako vývoj tohoto modelu jsou popsány v Matějů [2005], proto by bylo duplicitní je zde uvádět. Zájemci o tuto problematiku se v uvedeném textu seznámí rovněž s metodologickým zdokonalováním modelu, známým pod pojmem „Wisconsinický model“. Tento metodologicky a později i obsahově revidovaný sociálně-psychologický model [Sewell, Hauser 1972; Hauser, Tsai, Sewell 1983] se vypořádal jednak s problémem definice latentních proměnných, jednak s kontrolou nad chybami měření hlavních proměnných a korelace mezi nimi. Základním závěrem bylo zjištění, že vzdělávací systém v tehdejších USA je otevřený a přispívá ke snižování nerovností.

#### **I.4. Koncept alokace vzdělání - Robert Mare**

Výše popsané předchozí přístupy však trpěly zásadní nevýhodou: používaly lineární regresní model determinace nejvyššího dosaženého vzdělání (tj. závislou proměnnou bylo nejvyšší dosažené vzdělání respondenta) a neznaly koncept relativních šancí v přístupu ke vzdělání. Průlomem byla v tomto ohledu až práce R. Marea [Mare 1980,

1981] a jeho inovativního „tranzitivního“ přístupu. R. Mareovi se podařilo teoreticky i metodologicky oddělit dvě odlišná pojetí vzdělanostních nerovností: nerovnosti v distribuci vzdělání (tj. disperzi v distribuci formálního vzdělání) a relativní šance potomků různých sociálních tříd na dosažení určitého stupně vzdělání (tzv. alokaci vzdělání). Jak jsme již vysvětlili výše, v metodologii výzkumu vzdělanostních nerovností se mělo dlouho za to, že právě zvyšující se podíl lidí, kteří dosahují stále vyšších stupňů vzdělání, indikuje klesající vzdělanostní nerovnosti [Blau, Duncan 1967; Featherman, Hauser 1978]. Mare [1981] však přišel s novým konceptem: jeho tzv. tranzitivní model odhaluje vliv sociálního původu na přechod (tranzici) z určitého stupně vzdělávacího procesu na stupeň následný. Je totiž zřejmé, že každý přechod je jinak důležitý, a proto na nich působí sociální původ s nestejnou intenzitou. V Mareově pojetí může být prostřednictvím logistického modelu determinace pokračování ve studiu dosažení určité úrovně vzdělání měřeno sadou pravděpodobností, které vyjadřují šance, že individuum bude pokračovat ve studiu až na tuto úroveň, ovšem pouze za předpokladu, že absolvoval úroveň předcházející. Takové rozčlenění vzdělávacího procesu na stupně oddělené jednotlivými přechody umožňuje analýzu trendů a odlišností na jednotlivých úrovních *bez ovlivnění celkovou proporcí jedinců*, kteří pokračují z jedné úrovně na druhou.

Podle Marea by modely analyzující změny ve vzdělanostních nerovnostech měly být specifikovány s ohledem na ten ze dvou výše uvedených konceptů, který chtějí vysvětlit (tj. distribuci či alokaci vzdělání). Ve vztahu ke zjištěním Blaua a Duncana to znamená, jak dokázal Mare, že vliv sociálního původu na nejvyšší dosažené vzdělání může sice díky růstu vzdělanostních příležitostí skutečně klesat (tj. nahlížíme-li vzdělanostní nerovnosti optikou distribuce vzdělání), ale zároveň se efekt sociálního původu na šanci úspěšného překonání přechodu mezi jednotlivými stupni vzdělání měnit nemusí, nebo může dokonce růst. Mareova koncepce tranzitivních přechodů se proto stala standardním analytickým nástrojem zkoumání vzdělanostních nerovností v současné sociologii [Shavit, Blossfeld 1993].

Mare [1993] však rovněž upozornil na zranitelnost (a koneckonců i meze) dosavadního způsobu měření vlivu sociálního původu na vzdělanostní trajektorii jedince. Snažil se tímto směrem dále rozpracovat svou koncepci tranzitivních přechodů, protože právě nepozorovaná heterogenita („unmeasured heterogeneity“) má za následek nižší naměřené efekty sociálního původu na pozdějších tranzicích. Zkoumáme-li tedy šance

jedince na úspěšný přechod mezi dvěma úrovněmi vzdělávacího systému, je nám jasné, že jsou determinovány nejen nezávislými proměnnými, které jsme zařadili do vyextrahovaného modelu reality, ale i takovými faktory, o kterých jako analytici nevíme nebo které nelze měřit. Tyto neměřené determinanty vzdělání (ambice, motivace, aspirace, ale i inteligence) nám mohou podle Marea změnit velikost napozorovaných efektů rodinného původu, a také způsob, jakým si vysvětlíme realizaci těchto efektů. To, co pak následně připíšeme rozdílům v procesu získávání vzdělání, způsobila ve skutečnosti tzv. nepozorovaná heterogenita („unobserved heterogeneity“). Mare ukázal pomocí několika modelů, jak velký může vliv heterogenity být a jak lze např. pomocí sourozeneckých údajů zlepšit odhady, které jinak působení heterogenity ignorují. Sourozenci totiž zpravidla „nepozorovanou heterogenitu“ sdílejí.

Vzhledem k omezením daným dostupnými soubory dat obsahujícími zpravidla neúplné údaje o rodinném zázemí respondenta je však Mareho „sourozenecké“ řešení multikauzality obtížně aplikovatelné. Vliv sociálního původu v procesu dosahování vzdělání jedince je tak stále zkoumán především přes dokončené vzdělání otce a jeho socioekonomický status (vedle dalších individuálních charakteristik, jako je pohlaví, počet sourozenců, velikost bydliště apod.).

### **I.5. Maximálně udržovaná nerovnost – Raftery a Hout**

Raftery a Hout [1993] si stanovili několik hypotéz, které jako celek nazvali „maximally maintained inequality“ (MMI). Podle MMI jsou třídní bariéry v dostupnosti vzdělání funkcí nabídky a poptávky, a to na každé úrovni vzdělávacího systému. Autoři vyšli ze skutečnosti, že ačkoli bylo v r. 1967 v Irsku odstraněno školné a zavedeny byly také další rovnostářské reformy, efekt sociálního původu na zkoumané tranzice se v letech 1921 až 1975 mezikohortně nezměnil, pouze se snížily celkové rozdíly v dosaženém vzdělání mezi jednotlivými třídami. Tyto reformy tedy neměly žádný vliv na rovnost vzdělanostních příležitostí – odstranění školného samo o sobě příliš nezměnilo vzdělanostní nerovnosti. Došlo jen ke slabému nárůstu podílu synů navštěvujících výběrové střední školy, ovšem ze všech sociálních tříd, čímž se primárně vyšlo vstříc potomkům rychle rostoucí britské střední třídy. Odstranění školného tak bylo spíše větrem do plachet těm rodinám, které by daly své děti studovat za jakýchkoli okolností,

ovšem nezlepšilo přístup ke střednímu vzdělání dětem z méně příznivého sociálního prostředí.

Co tedy MMI znamená? Říká, že podíly studentů, kteří prošli tranzicí, a poměry šancí („odds ratios“) mezi studenty s různým sociálním původem na daném vzdělanostním přechodu zůstávají mezikohortně stejné až do momentu, kdy jsou nucené se změnit kvůli rostoucímu počtu přijatých studentů. Toto platí: 1. Za předpokladu, že dochází k populačnímu nárůstu a přirozenému zvyšování životní úrovně (sociálního původu), protože z tohoto důvodu se zvyšuje podíl přijatých na střední a vysoké školy. Pak se podíly těch, kteří projdou příslušnými tranzicemi v závislosti na sociálním původu nemění. 2. Když expanze zvyšuje počet přijatých rychleji než roste sama poptávka. Tehdy dochází k redistribuci studijních míst mezi uchazeče různého sociálního původu a podíly těch, kteří prošli tranzicí a pocházejí ze všech sociálních tříd, se zvyšují, ale tak, aby poměry šancí „odds ratios“ mezi třídami zůstaly zachovány. 3. Je-li poptávka po daném stupni vzdělání uspokojena od nejvyšších sociálních tříd, tj. jestliže podíl úspěšných (angl. „transition rate“) se v případě nejvyšších sociálních tříd blíží 100 %. Pak se poměry šancí snižují – asociace mezi sociálním původem a dosaženým vzděláním slábne. Zároveň platí, že výsledná nižší nerovnost ve vzdělanostních příležitostech se objevuje pouze tehdy, pokud expanze není vyvážena jinak.

Toto vše tedy znamená, že MMI je naplněna tehdy, pokud: 1) vyšší sociální třídy dosahují vyšší úspěšnosti v přechodu na vyšší vzdělanostní stupně; 2) celková míra participace na vzdělávání se nesnižuje; 3) zaměstnanecká strukturní mobilita upřednostňuje povolání s vyšší prestiží či s vyšším statusem. Důležitým zjištěním je dále tvrzení, že podíly těch, kteří projdou tranzicemi i nerovnost mezi nimi (měřeno „odds ratios“) zůstanou konstantní, pokud na jejich změnu nebude působit nárůst podílů přijatých studentů. S tím souvisí další důležitý závěr, a sice že vzdělanostní dimenze sociálního původu působí nejsilněji na přechodu mezi základní a střední školou, slabší je při dokončení střední školy a není signifikantní na přechodu mezi střední a vysokou školou, tj. vliv třídy je nejsilnější na prvních tranzicích. Ve světle tohoto shrnutí je pak snadné si dovodit, že expanze sekundárního vzdělání po 2. světové válce v Irsku snížila třídní rozdíly nikoli proto, že by třída ztratila svůj vliv při vstupu na střední školu, ale proto, že proces výběru studentů přestal být tak selektivní. V neposlední řadě je třeba zmínit, že ačkoli MMI byla vystavěna na výsledcích analýzy irských dat, její aplikace



na dalších minimálně 13 zemích ukázala, že její platnost je s velkou pravděpodobností mnohem obecnější [Shavit, Blossfeld 1993].

### **I.6. Multinomiální tranzitivní model – Breen a Jonsson**

Jak jsem uvedla výše, z Mareho koncepce vyplynulo, jak silně by mohlo být zavádějící soustředit svou pozornost pouze na výsledný (dosažený) stupeň vzdělání a ignorovat různý vliv sociálního původu na dílčích stupních vzdělávacího systému, kterými student prochází [Mare 1981]. Breen a Jonsson [Breen, Jonsson 2000] však přišli se zásadní inovací Mareho tranzitivního modelu. Zohlednili v ní skutečnost, že vzdělávací systémy často obsahují i paralelní typy studia na formálně stejné úrovni vzdělávání (u nás jsou to např. gymnaziální, střední odborná a učňovská studia s maturitou, která všechna formálně umožňují přechod na vysokou školu). Implicitním předpokladem Mareho modelu je totiž unilinearita průchodu vzdělávacím systémem. Breen a Jonsson poukázali na fakt, že všechna individua neprochází stejnou trajektorií, ale že existují paralelní studijní dráhy, které se liší svým zaměřením (př. odborné či akademické). V konečném důsledku tak determinují pravděpodobnost úspěchu na následných přechodech, kde se absolventi formálně stejné úrovně vzdělání nemusí vůbec sejít.

Breen a Jonsson proto nahradili Mareho logistický model modelem multinomiálním, který bere v potaz typ předchozí trajektorie. Podle zjištění Breena a Jonssona ovlivňuje cesta, kterou si student zvolil při průchodu školním systémem (tj. typ absolvovaných škol), pravděpodobnost úspěchu v dalších tranzicích, včetně pravděpodobnosti dokončení započaté školy. Podle autorů je multinomiální model robustní také při zjišťování nepozorované heterogenity („unmeasured heterogeneity“). Pomocí svého modelu zjistili, že efekty třídního původu na pravděpodobnost úspěchu v první tranzici (přechod ze základní na střední školu) a druhé tranzici (dokončení střední školy) jsou vyšší, než ukázal Mare, a v přechodu na terciární stupeň vzdělání jsou tyto efekty podle nich naopak nižší.

## I.7. Nerovnost udržovaná ve výsledku – Samuel Lucas

Samuel Lucas svou teorií nazvanou „effectively maintained inequality“ (EMI) reagoval na teorii MMI a kritizoval její předpoklad, že nerovnosti na určité úrovni vzdělání jsou za situace univerzálního přístupu nulové [Lucas 2001]. Zdůraznil kvalitativní rozdíly na té samé úrovni vzdělání (on sám se zaměřil především na terciární úroveň vzdělávání), způsobené selekcí do různých typů škol. V tomto ohledu může jeho teorie připomínat Breen–Jonssonovu kritiku Mareova předpokladu unilineárního průchodu vzdělávacím systémem. Ačkoli Lucasova výtka je platná pro každou úroveň vzdělávacího systému, aktuální je především jakožto varování před přehlížením doprovodného negativního důsledku expanze vysokoškolského vzdělání (jeho tzv. masifikace). I po dosažení saturace na tomto stupni vzdělávání totiž vcelku vážně hrozí, že nerovnosti v šancích na jeho dosažení jsou (budou) vystřídány nerovnostmi v šancích na studium na „kvalitnějších“ univerzitách. Tzv. diferenciací vzdělanostních drah, která doprovází vzdělanostní expanzi, tak sice na jedné straně přispívá k větší účasti jedinců pocházejících z nižších vrstev, ovšem přináší s sebou i reálné nebezpečí, že tyto osoby budou mít přístup pouze do méně kvalitních škol, tj. diferenciací se změni v diverzifikaci [Brint, Karabel 1989].

Diferenciací s sebou totiž přináší nejen rozdíly v prestiži, selektivitě i materiálních zdrojích jednotlivých škol, ale v zemích s binárním systémem univerzitního vzdělávání (tj. studiem končícím buď titulem Bc., či studiem pokračujícím až k završení magisterského stupně) a placením školného s sebou nese i vyšší studijní náklady, tedy i relativně větší ztráty pro potomky nižších sociálních vrstev v případě jejich studijního neúspěchu. Lucas tvrdí, že studenti při svém rozhodování, zda pokračovat, či nepokračovat dále ve svém vzdělávání na vyšších stupních, berou v potaz zejména svůj poslední nejlepší výkon. Pak je třeba se vrátit k tomu, co říká teorie racionální volby [Goldthorpe 1996; Breen, Goldthorpe 1997] i teorie MMI, a sice, že studenti a jejich rodiny se o pokračování ve studiu rozhodují na základě poměrování nákladů a výnosů, které se s ním pojí. Skutečný náklad (v jednotkách užitku) je větší pro rodiny, které mají nižší příjmy a naopak. Lucas tak polemizuje se závěrem, ke kterému došel Mare i autoři teorie MMI, a sice že při vstupu na vyšší stupně vzdělání a při saturaci blížící se 100 % vliv sociálního původu klesá. Dle Lucase nestačí pouze konstatovat, zda je vstup na danou úroveň vzdělávání *kvantitativně* univerzální, ale je třeba se rovněž zabývat

otázkou, jaká je v závislosti na sociálním původu dostupnost *kvalitativně* srovnatelné úrovně.

EMI se tedy snaží spojit model po sobě jdoucích rozhodnutí s tím, kde se respondenti v rámci vzdělanostní stratifikace o přechod pokouší, tj. zkoumá pohyb studentů v rámci stratifikované vzdělanostní dráhy. S MMI se rozchází díky zohlednění skutečnosti, že ještě před vstupem na vysokou školu se rozhodnutí o další dráze, učiněné v posledním ročníku studia, liší v závislosti na sociálním původu. Rozhodnutí učiněná na nižších tranzicích totiž „zřídí“ skutečný vliv sociálního původu na tranzicích vyšších. Vybere-li si potomek nižších vrstev na základě poměrování nákladů a výnosů „horší“ střední školu, která je pro další život „praktičtější“, je pak nejen pravděpodobnější, že při přechodu na školu vysokou nebude úspěšný, ale že i vliv sociálního původu na danou tranzici bude nižší, a to zejména proto, že se o takový přechod vůbec nepokusí. EMI se tedy snaží spojit dva dominantní proudy výzkumu vzdělanostních nerovností: 1) výzkum vzdělanostních přechodů (angl. „educational transitions research“), který říká, že vliv sociálního původu klesá směrem k vyšším tranzicím. V rámci tohoto názorového proudu pak existují dva směry, které se snaží vysvětlit, proč platí, že čím pozdější je tranzice, tím menší je vliv sociálního původu na ní: a) LCP (life-course changes), který tvrdí, že jak se vztah rodičů a dětí s jejich dospíváním mění, slábne i vliv rodičů na rozhodování dětí o pokračování ve vzdělávání; b) MMI. 2) Druhým dominantním názorovým proudem pak je výzkum vzdělávacích drah (angl. education tracking research), který klade důraz na kvalitativní větvení vzdělanostního systému. Jak již bylo řečeno výše, EMI se snaží o konvergenci obou těchto dominantních názorových proudů výzkumu vzdělanostních nerovností [Lucas 2001].

## II. Jakým směrem se ubírají analýzy působení sociálního původu ve vzdělanostní trajektorii?

Jak jsem ukázala výše, v šedesátých letech 20. století bylo empiricky doloženo, že vzdělání je sice klíčovým faktorem životního úspěchu, tj. že slouží jako meritokratický nástroj dosahování sociálního statusu, ale že je zároveň významně determinováno sociálním původem jedince [Duncan 1968]. V souladu se Sorokinovým tvrzením, že v moderních společnostech postupně přebírá selektivní funkci rodiny škola [Sorokin 1959: 188-189], je možné konstatovat, že se jedná o determinaci zčásti spravedlivou (tu, která se realizuje „přímo“ přes zděděné schopnosti) a zčásti nespravedlivou (je nesporné, že ne všichni jedinci mají ke vzdělávání stejné socio-kulturní podmínky, tj. stejný přístup). Faktory, které formují vzdělanostní trajektorii jedince, jsou však natolik různorodé, že je nejen není jednoduché pojmenovat, ale i u těch, u kterých to možné je, je velmi obtížné a často nemožné stanovit sílu jejich vlivu. To je případ nejen osobnostních charakteristik, jako jsou aspirace a motivace ke studiu, ale i působení „významných druhých“ a charakteristik systémových, jako jsou společenské nerovnosti, struktura vzdělávacího systému apod.

Faktory socializační poprvé empiricky uchopili Sewell a Shah [1967] a Sewell, Haller, Portes [1969], kteří vedle sociálního původu a mentálních schopností zařadili do tzv. „sociálně-psychologického modelu“ proměnné *významné sociální okolí a vzdělanostní a profesní aspirace*. Na základě jejich modelů bylo zřetelné, že aspirace na sebe berou úlohu prostředníka mezi sociálním původem a dosaženým vzděláním. Postupným vyladováním sociálně-psychologického modelu [např. Hauser, Tsai, Sewell 1983] se pak sice potvrdila skutečnost, že proměnné jako významné sociální okolí a vzdělanostní aspirace zprostředkovávají převážnou část působení sociálního původu a mentálních schopností na dosažené vzdělání (model vysvětlil 68 % variance), nicméně i tak se nepodařilo velkou část jeho variance vysvětlit (32 %). Zbývající variance totiž připadá na procesy, které probíhají natolik nezřetelně, že dodnes neexistuje přesná, obecně přijímaná představa o mechanismech utváření vzdělanostních nerovností.

Nejnovejším trendem ve výzkumu vzdělanostních nerovností je snaha rozložit vliv sociálního původu na působení efektů primárních a efektů sekundárních. Zatímco primární vlivy se realizují v asociaci mezi sociálním původem a školními výsledky jedince (tj. jedná se jak o genetický přenos inteligence a studijních předpokladů, tak o

materiální podmínky či socio-kulturní faktory, které působí na výkonnost), sekundární faktory ovlivňují rozhodnutí studenta o jeho další vzdělávací dráze (na konkrétním vzdělanostním přechodu), při využití jemu/ jí dostupných zdrojů [Boudon 1974: 29-30]. Tato rozhodnutí, nezávislá na dosahovaných studijních výsledcích, jsou determinována sociálním původem rovněž - mohou být ovlivněna rodiči, spolužáky, školou, stejně jako společenskými poměry, tj. strukturními (třídními) omezeními. Při jejich rekonstrukci je vedle sociálně-psychologických vlivů třeba brát v úvahu i alokační společenské mechanismy, na základě kterých individuální aspirace reflektují reálné možnosti, které se jedinci ve společnosti nabízejí [Kerckhoff 1976]. Sekundární efekty si tedy můžeme představit např. jako působení internalizovaných hodnot přikládaných v rodině dosažení co nejvyššího vzdělání, či jak se domnívají zastánci teorie racionálního jednání, jako důsledek poměrování nákladů a výnosů spojených s procesem překonávání vzdělanostních přechodů [viz např. Goldthorpe 1996; Breen, Goldthorpe 1997].

Působení obou typů efektů sociálního původu, tj. primárních i sekundárních, bylo již několikrát empiricky prokázáno, a dokonce i kvantitativně vymezeno. Jak prokázali Erikson et al. [2005], primární efekty bývají zpravidla silnější než efekty sekundární; ty však působení efektů primárních významně posilují a výsledné třídní rozdíly umocňují. Autoři tuto skutečnost doložili tak, že mezi IQ a úspěchem v tranzici naměřili slabší asociaci než mezi výsledky v testech a úspěchem v tranzici. Tento jev je důsledkem skutečnosti, že potomci s příznivějším sociálním původem se o svém dalším vzdělávání rozhodují ambiciózněji, volí si náročnější cíle, a to i za předpokladu, že nemají lepší studijní výsledky než jedinci pocházející z méně příznivého sociálního/ vzdělanostního prostředí.<sup>7</sup> Závěr autorů Erikson et al. [2005] se ukázal být dostatečně přesvědčivý i přesto, že odhad asociace mezi výsledky v testech a úspěchem v tranzici zahrnuje i tzv. anticipující (předjímající) rozhodnutí (angl. anticipatory decisions), kdy vytyčení si žádaného cíle (např. získání vysokoškolského vzdělání) ovlivňuje i jedincovu průběžnou výkonnost a volbu vzdělávací dráhy. V této souvislosti formulují Jackson et al. [2007] obecné pravidlo, že studenti, kteří mají špatné studijní výsledky, budou mít

---

<sup>7</sup> V českých podmínkách je tato skutečnost demonstrována v Simonová, Soukup [2010] na případu studentů různých typů středních škol, zejména na relativně vysoké pravděpodobnosti vstupu na vysokou školu mezi studenty víceletých gymnázií dosahujících vůbec nejnižších skóre funkční gramotnosti.

nízkou pravděpodobnost přechodu na „akademičtější“<sup>8</sup> střední školu a na školu vysokou. Naopak studenti s výbornými výsledky budou mít tuto pravděpodobnost značnou a to téměř bez ohledu na svůj třídní původ. Žáci s průměrnými výsledky jsou pak právě tou skupinou, ve které mají sekundární faktory největší vliv [Jackson et al. 2007].

Kromě již výše zmíněných socializačních faktorů (působení významných druhých na formování hodnot spojovaných se vzděláním, formování vysokých vzdělanostních aspirací či vyšší sebejistoty v dosahování náročnějších cílů apod.) lze vysvětlení takového mechanismu spatřovat rovněž ve faktorech strukturních, tj. v tom, jaká omezení systém klade konkrétním sociálním třídám. Jejich překonání může být sice možné, nicméně v souladu s racionálním rozhodováním vede jedince k poměřování nákladů a výnosů, jež nejsou pro všechny třídy totožné [Goldthorpe 1996; Breen, Goldthorpe 1997]. Zatímco pro vyšší sociální třídy nepředstavují ztráty z případného studijního neúspěchu zásadní překážku v rozhodování zda studovat, pro nižší sociální třídy jsou takové ztráty relativně „dražší“ (riziko spojené s neúspěchem je vyšší), a takové rozhodování je proto vedeno snahou o vyhnutí se či o výrazné snížení následků neúspěchu.

Z výše řečeného vyplývá, že není možné jednoznačně říci, zda jsou sekundární efekty závislé více na faktorech socializačních či na faktorech makrosociálních. Nicméně je patrné, že případné úvahy o rovnosti v přístupu ke vzdělání nemohou brát v úvahu pouze faktory primární, tj. rozdíly v šancích na vzdělání dle sociálního původu, studijních schopností (IQ) či odlišné socializace, ale že je třeba pozornost zaměřit také na třídně odlišná rozhodnutí o vzdělávací dráze vyplývající z individuálních aspirací a z reflexe či přinejmenším percepce reálných možností, které se jedinci v procesu dosahování sociálního statusu nabízejí. Za oběma typy vlivů, primárních a sekundárních, se skrývají odlišné kauzální mechanismy, byť se zcela jistě vzájemně prostupují. Posledním trendem ve výzkumu vzdělanostních nerovností je proto snaha rozložit působení sociálního původu na primární a sekundární efekty. Analýzy dekomponující třídní nerovnosti na primární a sekundární faktory ukázaly, že ve Velké

---

<sup>8</sup> Stupeň „akademičnosti“ střední školy je možné si nejlépe představit pomocí kontinua, na jehož jednom pólu leží střední odborná učiliště bez maturity jako nejméně akademické školy a na protilehlém pólu

Británii na vstupu do středního vzdělání zakončeného tzv. A-level zkouškou mají primární faktory zhruba třikrát silnější vliv než faktory sekundární [Erikson et al. 2005]. Stejně tak bylo možné pomocí tohoto konceptu blíže popsat vývoj vzdělanostních nerovností např. ve Švédsku, kde sociální nerovnost v tranzici ze základní na střední školu mezi lety 1969 a 1990 poklesla díky oslabení primárních efektů, avšak na přechodu mezi střední na vysokou školu mezi lety 1973 až 1983 vzrostla díky oběma typům efektů, přičemž sekundární efekty způsobovaly zhruba třetinu až dvě třetiny celkových nerovností v přístupu na vysokou školu [Erikson 2007]. Ve Velké Británii pak byl zjištěn nárůst váhy sekundárních faktorů mezi lety 1995 až 2001, avšak jejich pokles mezi lety 1974 až 2001 [Jackson et al. 2007]. V Nizozemí pak se síla vlivu sekundárních efektů na vstupu do středního vzdělávání mezi lety 1965 a 1999 nezměnila, přičemž síla efektů primárních mírně fluktovala a v daném období se zvýšila z 53 na 58 % celkového vlivu sociálního původu [Kloosterman et al. 2009].

Ačkoli je jisté, že primární a sekundární faktory jsou ve svém působení vzájemně propojené, i po zohlednění třídní determinace sekundárních faktorů zůstává mechanismus dosahování vzdělání vysvětlen neúplně. Vzorce individuálního jednání jsou natolik složité, že je nelze vysvětlit jen socializačními a třídními vlivy. Rodinné vztahy se, stejně jako společenské podmínky, vyvíjí a mění se i životní podmínky. Koncept primárních a sekundárních faktorů však dovoluje odhalovat jemnější dimenze rozhodování o vzdělanostní dráze. Význam jejich rozlišení spočívá nejen v detailnějším popisu působení sociálního původu, ale dále také v efektivnějším zacílení praktické vzdělávací politiky.

## **II.1. Nejnovější diskuse v soudobé metodologii výzkumu vzdělanostních nerovností**

Nerovnosti v přístupu ke vzdělání představují sociální jev, o jehož působení (téměř) každý ví a který se (téměř) každá společnost snaží omezit na minimum. Způsob jejich měření prošel značným vývojem a je ovlivněn snahou mnoha badatelů o nalezení co nejdokonalejších analytických nástrojů. V historii dosavadních empirických koncepcí výzkumu vzdělanostních nerovností je možné vymezit tři zásadní inovace

---

gymnázia, jakožto školy nejvíce akademické. Akademičností střední školy máme tedy na mysli míru, do jaké vzdělávací instituce připravuje své studenty pro další akademickou dráhu, zejména na vysoké škole.

metodologické (základní model stratifikačního procesu, koncept alokace vzdělání a multinomiální tranzitivní model) a tři zásadní inovace interpretační, ovšem úzce spjaté s vývojem kvantitativních metod používaných v analýze vzdělanostních nerovností (model sociálně-psychologický, MMI a EMI). V soudobém směřování se nejnověji uplatňuje také dekompozice vlivu sociálního původu na primární a sekundární efekty a nasazení tzv. counterfactual analýzy.

Současným metodologickým standardem je snaha rozlišovat rozdílné úrovně kvality vzdělávání v různých vzdělávacích větvích, což umožnila metoda multinomiálního modelu vzdělanostních přechodů. Nejnovější diskuse se však odvíjí od popření samotného jejího matematického základu - argumentace některých vědců stojí na tvrzení, že dosavadní předpoklad spojovaný s poměry šancí, které jsou výstupem této metody - tj. jejich necitlivost vůči proměnám marginálních četností - je ve skutečnosti nepodložený [např. Ringen 2000]. Diskuse na toto téma proběhla např. na jarním zasedání sekce RC 28 Mezinárodní sociologické asociace (ISA), která proběhla v roce 2007 v Brně, nevedla však k názorovému konsenzu. Na jejím základě vznikla stať publikovaná na stránkách Czech Sociological Review [Hellevik 2007] shrnující protiargumenty vůči insenzitivě poměrů šancí ke strukturálním početním změnám. O půl roku dříve tamtéž vyšla stať jednoho z iniciátorů zmíněné diskuse, založená na téže argumentaci [Ringen 2006]. Autoři těchto prací tvrdí, že dlouhodobě publikované výsledky o stabilitě ať již sociálních či vzdělanostních nerovností nemají ve skutečnosti opodstatnění. Protože se jedná o relativně odvážné zpochybnění v současné době používané metodologie výzkumu sociálních a vzdělanostních nerovností, nelze než se těšit na to, jakým směrem se výzkum sociální stratifikace v budoucnosti vydá. Pro tuto disertační práci však vyznění zmíněné diskuse není důležité - je v ní použita standardně uznávaná metodologie výzkumu vzdělanostních nerovností, vycházející z konceptu tzv. absolutní a relativní mobility.



### III. VÝVOJ VZDĚLANOSTNÍCH NEROVNOSTÍ A VZDĚLANOSTNÍ MOBILITY V ČESKÝCH ZEMÍCH OD POČÁTKU 20. STOLETÍ DO PÁDU SOCIALISMU

Nerovnosti v přístupu ke vzdělání jsou výsledkem dlouhodobých historických procesů, ve kterých hraje významnou roli nejen politika (zejména vzdělávací), ale také kultura (zejména kulturní vzorce), ekonomika (především trh práce) a pochopitelně též demografický vývoj. Ačkoli vzdělávací systémy moderních společností formují lidské zdroje pro *budoucí* vývoj společnosti, k jejich hlavním charakteristikám patří setrvačnost a zakořeněnost v *minulosti*. Proto je v rozsahu a charakteru vzdělanostních nerovností vliv minulosti zpravidla větší než vliv aktuální vzdělávací politiky, jejíž důsledky se projeví až s příslušným zpožděním.

Je-li naším hlavním cílem porozumět vzdělanostním nerovnostem a jejich vývoji po roce 1989, musíme se vrátit k období, ve kterém procházely školským systémem minimálně dvě předchozí generace. Období reálného socialismu, kdy tyto generace procházely vzdělávacím systémem, bylo navíc z hlediska vývoje nerovností v přístupu ke vzdělání specifické tím, jak ambiciózní cíle si politické elity kladly (odstranění nerovností). V České republice nicméně nikdy nedošlo k tak masivním přelivům sociálních tříd na jednotlivých vzdělanostních stupních jako např. v Rusku v době Stalínovy Kulturní revoluce či Chruščovových reforem [Gerber, Hout 1995] či v Číně za Kulturní revoluce v letech 1966-1977 [Zhou, Moen, Tuma 1998]. Omezování vzdělanostních příležitostí jedněch a pozitivní diskriminace druhých měly sice v ČR za následek jisté snížení socioekonomických nerovností při vstupu na vysoké školy v 50. a 60. letech, ty však začaly během 70. a 80. let opět narůstat. Právě v té době se sekundární a terciární sektor vzdělávání začaly nerovnoměrně kvantitativně rozvíjet. I když se počet studentů vysokých škol postupně zvyšoval, přesto nerostl tak významně, jako počet maturantů. Každá věková kohorta tak sice měla více příležitostí ke studiu (poklesl vliv sociálního původu na dosažené vzdělání), ale ty nebyly alokovány jinak než předtím [např. Nieuwbeerta, Rijken 1996; Matějů 1991]. V dlouhodobé perspektivě se nezměnilo ani vzájemné relativní postavení jednotlivých tříd: relace synů a dcer dělníků k synům a dcerám pocházejícím z nejvyšších vrstev zůstala stejná. Nárazová účinnost socialistických opatření nebyla ve Východním bloku ničím výjimečným. Např. i v Číně po výše zmíněném snížení začaly v letech 1978-94 nerovnosti opět narůstat [Zhou, Moen, Tuma 1998]. Podobně i ve Švédsku, kde došlo na počátku 60. let k reformám vzdělávacího systému, nebylo možné připsat pokles asociace mezi

sociálním původem a vzděláním potomka právě těmto reformám, protože k poklesu došlo již před jejich nastolením [Jonsson 1993].

### **III.1. Hlavní trendy v českém vzdělávacím systému na pozadí historicko-politického vývoje**

Historický vývoj a měnící se politický systém v českých zemích bezesporu měly a mají úzkou vazbu na vývoj a podobu vzdělávacího systému. Protože časový záběr předložené analýzy je poměrně široký (období 1906–2003), o podstatných procesech ovlivňujících školský systém v jednotlivých kohortách, vytvořených a použitých v analýze, se zde nyní zmíním (přehledně viz též tabulka 1). Analyzované období započalo před vznikem samostatného Československa (v roce 1918), kdy se české země vyvíjely pod západoevropským vlivem a díky velkorysým školským reformám z dob Rakousko-Uherské monarchie (1867-1918) patřily již ve 2. polovině 19. století k evropským oblastem s nejvyšší gramotností – fungovala zde rozsáhlá síť základního školství a navazující síť praktického a klasického středního vzdělání. Povinná osmiletá školní docházka byla v českých zemích zavedena již v roce 1869. Češi se během dalšího vývoje stali nejvzdělanější populací z východoevropských národů a setřely se také rozdíl mezi českou a německou společností, které byly již na počátku 20. století naprosto zanedbatelné [Urban 1991]. Od r. 1869 a 1882, kdy došlo k rozdělení pražské techniky a Karlo-Ferdinandovy university na české a německé části, bylo již možné absolvovat celé studium v českém jazyce. Z vyššího vzdělání však zatím těžili jen muži - první dívčí gymnázium (Minerva) připravující na univerzitní studium bylo založeno r. 1890, a proto na tehdejších vysokých školách mohly ženy studovat až od roku 1897. První doktorát pak získala česká žena r. 1901 a mezi absolventy vysokých škol s technickým zaměřením se ženy zařadily od r. 1921.

V době mezi oběma světovými válkami (za tzv. První republiky) bylo Československo vysoce industrializovaným a kulturně rozvinutým evropským státem s hlubokými demokratickými tradicemi. V této době byl rozšířen a reformován dosavadní systém primárního školství, byly založeny nové univerzity a technické vysoké školy (celkem 15). V r. 1938 po Mnichovské dohodě Československo přišlo o území osídlená Němci a tak 33 % území českých zemí bylo ztraceno (pro ilustraci: v r. 1880 Němci tvořili 35,8 % obyvatelstva, v r. 1937 to bylo 29,3 %). V letech 1939–1945, kdy byly české

země pod nadvládou nacistického Německa (za tzv. Protektorátu Čechy a Morava), byly uzavřeny vysoké školy (tj. v té době došlo k přerušení vzdělanostních trajektorií) a byla zrušena i řada škol středních.

Po tzv. únorovém převratu v roce 1948 byl nastolen komunistický režim a započala se éra „budování socialismu“, která se vyznačovala především zásadní redistribucí ekonomických zdrojů a přechodem od „rovnosti příležitostí“ k „rovnosti podmínek“. Rovnostářská politika byla doprovázena politickou kontrolou - nejen nad ekonomickými, ale i vzdělávacími institucemi. Vzdělanostní reformy byly explicitně motivovány snížením nerovností v přístupu ke vzdělání a nejdůležitějšími nástroji byly v tomto ohledu vzdělání poskytované zdarma na všech úrovních a tzv. kvótní systém (tj. politická kontrola nad distribucí vzdělávacích míst). Ještě ani dnes není však možné jednoznačně rozhodnout, zda v té době klesající nerovnosti v přístupu k sekundárnímu a terciárnímu vzdělání a rovněž vzestupná vzdělanostní mobilita byly způsobeny nastolenými rovnostářskými reformami (vzděláním poskytovaným zdarma na všech úrovních, kvótním systémem přihlížejícím k sociálnímu původu uchazeče o studium apod.) či ve vyspělém světě všeobecně probíhající poválečnou vzdělanostní expanzí [srov. Nieuwbeerta, Rijken 1996].

V průběhu 60. let 20. století docházelo k uvolňování politických poměrů, doprovázenému i snižováním vzdělanostních nerovností. Tento proces byl ukončen okupací vojsky Varšavské smlouvy (1968), po níž následovalo utužení politické i společenské atmosféry (období tzv. normalizace). Československo se tak na počátku 70. let dostalo do fáze ekonomické stagnace, která se ještě prohloubila během let osmdesátých. Značná nivelizace příjmů a snížení významu vzdělání v jejich utváření přispívalo ke ztrátě motivace studovat a započalo se rovněž období do té doby bezprecedentního zpomalení vývoje českého vzdělávacího systému, které trvalo po celá 70. a 80. léta. V roce 1975 byla zavedena povinná desetiletá školní docházka, znamenající povinný vstup na střední školu. Zásadní důraz ve vzdělávání byl v tomto období kladen na rozvoj učňovského školství (zakončeného vzděláním bez maturity), poskytujícího od konce 70. let i úplné střední vzdělání s maturitou. Během 70. a 80. let se v českém vzdělávacím systému začal projevovat velmi pomalý vývoj terciárního sektoru školství, jehož kapacita začala značně zaostávat za nárůstem absolventů

sekundárního sektoru.<sup>9</sup> Proto se v tomto období začala prosazovat sestupná vzdělanostní mobilita, kdy řada potomků dosahovala nižšího vzdělání než jejich rodiče [Matějů 1986].

Po 17. listopadu 1989 skončila v Československu vláda KSČ a v r. 1993 vznikla samostatná Česká republika. V důsledku změny politického režimu se po roce 1989 začalo postupně ukazovat, že role vzdělání nabývá v procesu dosahování sociálního statusu na významu. Prokázáno bylo jak zvýšení statusové konzistence [Matějů, Kreidl 2001], tak i zvyšování finanční návratnosti vzdělání [Chase 1998; Večerník 2001].<sup>10</sup> K těmto pozitivním jevům došlo nakonec i přes počáteční zjištění stratifikačního výzkumu, že „nejvýhodnější společenské pozice jsou stále obsazeny týmiž lidmi“ [Treiman, Széleányi 1993: 165] a že „otevřící se možnosti sociálního vzestupu nebyly po roce 1989 zdaleka výsledkem meritokratických principů“ [Večerník, Matějů 1998]. Poslední zjištění výzkumu v oblasti sociální stratifikace dokládají přeměnu třídní diferenciace ve prospěch kvalifikovanější struktury pracovních sil a zpevňující se vazby mezi vzděláním a příjmem [Machonin 2003] a vedou k závěru, že „klíčovým momentem pro mezigenerační sociální mobilitu je mobilita vzdělanostní“ [Tuček 2003: 350]. Předložená práce na toto zjištění navazuje a vychází z předpokladu, že zásadním ukazatelem v pátrání po rostoucí, neměnné či klesající zásluhovosti sociálního systému české společnosti je identifikace trendů v přenosu vzdělanostního statusu, tj. vzdělanostní mobilita.

---

<sup>9</sup> Vývoj poměru mezi počtem maturantů a počtem studentů zapsaných na vysoké školy během socialismu je zachycen v textu [Simonová 2002: 203, graf 2]. Z něj je patrná stagnace podílu maturantů vstupujících na vysoké školy od poloviny sedmdesátých let a jeho strmý pokles od počátku osmdesátých let. Tento pokles byl způsoben zejména zanedbatelným nárůstem počtu míst na vysokých školách a naopak značným nárůstem počtu maturantů ve stejné době, zejména díky zavedení učňovských maturitních oborů [Simonová 2002: 202, graf 1].

<sup>10</sup> Transformace na kapitalistický ekonomický systém však nevedla k většímu průlomu v liberalizaci zejména vysokého školství, které je stále pod silnou politickou kontrolou - ve srovnání např. s Polskem má rozvoj českého vysokého školství zhruba desetileté zpoždění [Simonová, Antonowicz 2006].

**Tabulka 1. Vliv historického vývoje a politického statusu českých zemí na podobu českého vzdělávacího systému mezi lety 1906 až 2003**

<b>Kohorta</b>	<b>1888-1920 1906-1938</b>	<b>1921-1926 1939-1944</b>	<b>1931-1950 1945-1948</b>	<b>1931-1950 1949-1968</b>	<b>1951-1971 1969-1989</b>	<b>1972-1985 1990-2003</b>
<b>Politický status</b>	<b>1867-1918</b> Rakousko-Uherská monarchie  <b>1918-1938</b> První republika	<b>1938-1939</b> Druhá republika  <b>1939-1945</b> Protectorát Čechy a Morava	<b>1945-1960</b> Československá republika	<b>1960-1990</b> Československá socialistická republika (ČSSR)		<b>1990-1992</b> Česká a Slovenská federativní republika (ČSFR);  <b>od r. 1993</b> Česká republika
<b>Historický kontext</b>	<b>1914-1918</b> 1. světová válka  <b>1929</b> Hospodářská krize	<b>od r. 1938</b> okupace Československa nacistickým Německem  <b>1939-1945</b> 2. světová válka	<b>1948</b> Vítězný únor, nastolení socialismu	<b>1967-68</b> Pražské jaro;  <b>1968</b> invaze vojsk zemí Varšavského paktu	Normalizace  ekonomická stagnace	<b>17.11. 1989</b> Sametová revoluce  transformace na kapitalistické ekonomické zřízení
<b>Dominantní rysy vzdělávacího systému</b>	vysoká gramotnost, vzdělanostní expanze, nízké zapojení žen do vzdělávacího procesu	uzavření univerzit, zrušení řady středních škol	znovuotevření vysokých škol, prudký rozvoj vědy a umění	rovnostářství, vzdělání na všech úrovních zdarma, kvótní systém, elitní vysoké školství	důraz na učňovské školství, sestupná vzdělanostní mobilita	zvýšení návratnosti vzdělání, pomalá liberalizace vysokého školství  stabilní nerovnosti v přístupu k vyššímu vzdělání
			klesající nerovnosti v přístupu k sekundárnímu a terciárnímu vzdělání, vzestupná vzdělanostní mobilita			

### III.2. Vzdělanostní nerovnosti v kontextu socialistické vzdělávací politiky

Jak již bylo řečeno výše, součástí oficiální ideologie české komunistické politické elity, podobně jako v jiných socialistických zemích, byla snaha odstranit znevýhodnění nižších sociálních vrstev v přístupu ke studiu, způsobené méně motivujícím rodinným prostředím. V konečném důsledku tak mělo být docíleno tzv. rovného přístupu ke vzdělání *ve výsledku*, tedy zastoupení všech sociálních tříd v systému středního a zejména vysokého školství ve stejném poměru, v jakém byly tyto třídy zastoupeny ve společnosti. Socialistické vlády se domnívaly, že se jim takto podaří dosáhnout takové demokratizace vzdělání, která zajistí „dostupnost všech forem vzdělání všem obyvatelům bez ohledu na jejich sociální rozvrstvení“ [Historická statistická...1985: 39]. Proměna vzdělávacího systému byla tímto prostřednictvím zaměřena i na transformaci sociální struktury – kromě odstranění tříd bylo významným cílem vytvoření nové vrstvy inteligence z řad dělníků a zemědělců tím, že jim byl usnadněn přístup k vyššímu vzdělání.

Stejně jako v každé společnosti, i socialistické školství bylo nastaveno tak, aby vyhovovalo požadavkům hospodářským a ideologickým. Z důrazu na těžký průmysl vycházela orientace vzdělávací soustavy na technické a učňovské obory, centrální plánování se promítalo do plánování počtu studentů, jejich specializací a lokalit jejich budoucího pracoviště. Dominantním rysem socialistického školského systému byla snaha odstranit vliv ekonomických zdrojů na proces vzdělávání – z tohoto důvodu bylo vzdělání na všech úrovních poskytováno zcela zdarma (bylo zrušeno školné a soukromé školy). Při přijímacím řízení na vyšší stupně vzdělávací soustavy byly kromě zaměstnání a politické loajality rodičů brány v úvahu i další charakteristiky (místo bydliště, národnost atd.). 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; Matějů 1993; Hanley, McKeever 1997; Kreidl 2001].

Příčiny rezistence systému vůči redistribuci vzdělávacích příležitostí jsou vysvětlovány různě, například jako důsledek toho, že pozitivní diskriminace nebyla vlastně nikdy

rigorózně dodržována, narušena korupcí a „kupčením“ s výjimkami. Odvážnější verze uvádí, že vládnoucí garnitura prozřela a záhy diskriminační zásahy opustila kvůli jejich neblahým dopadům na ekonomiku. Imunní vůči těmto zásahům bylo zejména vysokoškolské vzdělání - především v tradičním denním studiu (na rozdíl od večerního a dálkového) se nadále silně uplatňovala intergenerační reprodukce vzdělání a tradiční proces přenosu vzdělanostních aspirací a kulturního kapitálu. Velká závislost vzdělanostní trajektorie dětí na sociálním statusu jejich rodičů byla umocněna všeobecným vyvyšováním manuálních profesí a příjmovou nivelizací jakožto politickými nástroji komunistické ideologie. Tím, že zmenšování příjmové diference vedlo k poklesu či eliminaci významu vzdělání v procesu dosahování sociálního statusu, nejevila statusově inkonzistentní (tj. vzhledem k dosaženému stupni vzdělání a typu zaměstnání relativně bohatá) dělnická třída zájem o studium, které se finančně jednoduše nevyplácelo. Ukázalo se zkrátka, že systém pozitivní diskriminace je neúčinný, jestliže nejde ruku v ruce s individuálními aspiracemi. Byrokratická opatření kontrolující sociální původ studentů byla sice tím nejjednodušším způsobem, který se k regulaci nabízel, byl však krátkozraký s ohledem na složitou povahu sociální reprodukce.

Navzdory tomu, co bylo řečeno výše o stabilních nerovnostech v alokaci vzdělání však nelze přehlédnout, že objektivním výsledkem celkového poválečného vývoje a unifikace vzdělávacího systému v bývalém Československu byl nárůst průměrné délky studia, demokratizace a rozšíření středního školství, zavedení večerního a dálkového studia pro výdělečně činné (na středních a vysokých školách) a zrovnoprávnění (až zvýhodnění) žen. Největším kamenem úrazu se však stal pomalý růst vzdělávacích příležitostí, který byl jednou z příčin přetrvávající redistribuce studijních míst. Empirické důkazy z vybraných socialistických a kapitalistických zemí podávají Shavit, Blossfeld [1993]. Výsledky analýz založených na podobných proměnných a shodném statistickém modelu je přivedly k závěru, že reformy vzdělávacích systémů nevedly k redukci vlivu sociálního původu na jakýkoliv ze vzdělanostních přechodů (tedy přechodů z jedné úrovně vzdělávacího systému na další, např. ze středního na vysoké školství). Společnými trendy, které byly silné a univerzální ve všech zemích, jak socialistických, tak kapitalistických, a které vyplývají z mezikohortních srovnání, jsou expanze vzdělávacích systémů a nárůst průměrné úrovně dosaženého vzdělání.

### *III.2.1. Teorie vzdělanostních nerovností socialistických zemí*

Proč se v socialistických státech nepodařilo dlouhodobě zmenšit vzdělanostní výhody spojené s vyšším sociálním statusem a nerovnosti v přístupu ke vzdělání, zvláště na vyšších stupních, zůstaly stejné? Mezi teoriemi, které se snaží na tuto otázku odpovědět, se nejvíce prosadily dvě: *hypotéza socialistické transformace* a *teorie udržování statusu*. Hypotéza socialistické transformace (někdy též nazývaná teorie socialistického přechodu nebo také teorie negativní selekce, angl. *counterselection theory*) tvrdí, že po počáteční redukci vlivu efektů sociálního původu, způsobené zavedením kvót, došlo v socialistických státech k jeho opětovnému nárůstu [Matějů 1990a, 1991, 1993]. 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, ať už byly nadané či ne. Pomocí negativní selekce se zbavovala členů a potomků elity předkomunistické a pozitivní selekcí se snažila vytvořit „novou třídu“, jak ji nazval Djilas [1957]. K růstu vlivu sociálního původu proto došlo v pozdějších letech socialistických režimů. Podstatným tvrzením Matějů je, že za určitý počáteční pokles či možná pouze za stabilitu vzdělanostních nerovností bylo zapláceno velmi silnou sestupnou vzdělanostní mobilitou a stagnací mobility vzestupné [Matějů 1986]. Autor hypotézy socialistické transformace zároveň hovoří o tom, že český školský systém byl zdevastován, poklesla kvalita vzdělání a jeho produktivního potenciálu [Matějů 1990b, 1991].

Konkurenční teorie týkající se socialistických zemí, teorie udržování statusu [Hanley, McKeever 1997] naopak tvrdí, že to byli členové předkomunistické elity (především dvou velkých skupin: administrativních kádrů a odborníků), kteří si dokázali udržet své privilegované postavení ve společnosti a úspěšně ho využít i za nově nastoleného režimu pro zabezpečení patřičného vzdělání svých dětí. Tohoto cíle dosáhli využitím svého sociálního a kulturního kapitálu. Nerovnosti v alokaci vzdělání tudíž za socialismu nepoklesly díky schopnosti členů předkomunistické elity zachovat si a využít svá privilegia i v komunistickém období. Teorie udržování statusu je v podstatě aplikací již dříve zmíněné teorie kulturní reprodukce na socialistické státy, protože i podle této teorie dochází prostřednictvím reprodukce kulturního kapitálu (vzdělání) k intergenerační reprodukci sociálního statusu. V socialistickém Československu došlo podle Hanleyho [2001] k tomu, že reformy vzdělávacího systému zaváděné po roce 1948 snížily nerovnosti v alokaci vzdělání v sekundárním, ale ne v terciárním sektoru



vzdělání. Tato redukce vlivu sociálního původu vzešla z rychlé expanze školského systému a ne z diskriminace na základě sociálního původu nebo politických postojů. Selekcí na základě politických kritérií považuje Hanley za patrnou až po roce 1968. Ti, kteří byli po sovětské invazi ve věku studia na střední škole a jejichž otec byl členem KSČ, měli větší šanci projít tranzicí z primárního do sekundárního sektoru, ale ne do sektoru terciárního. Hanley navíc tvrdí, že vědci dosud přeceňovali míru, do jaké byly vzdělanostní příležitosti ve státně socialistických společnostech jako bylo Československo alokovány podle takových politických kritérií, jako byl „třídní původ“. Kvótní opatření podle něj pouze zanedbatelně změnila třídní složení studentů středních a vysokých škol, protože v Československu právě probíhala značná expanze vzdělávacího systému.

### ***III.2.2. Základní rysy socialistického vzdělávacího systému***

Již v dubnu roku 1948 bylo schváleno ambiciózní národní sociální pojištění vypracované sociálně-demokratickými experty, které se v následujících letech stalo nedílnou součástí centrálního plánování. Bylo univerzalistické a poskytovalo ochranu dětem, matkám a starým lidem pro případ nemoci, invalidity, stáří, ztráty živitele atd. [Kalinová 1996]. Pro nás je však důležité především to, že toto sociální pojištění poskytovalo vedle výše zmíněných jistot také zdravotní péči a vzdělání zdarma. Celý systém byl nastaven tak, aby byl co nejvíce dotován a přenesl břemeno financování téměř výlučně na stát. Také struktura školství a jeho institucí odpovídala snaze poskytnout všem stejnou kvalitu a v povinné školní docházce také kvantitu vzdělání. Od roku 1960 byly pro žáky základních a středních škol plně hrazeny i učebnice a školní pomůcky, vedle toho se navíc studentům středních a vysokých škol vyplácela sociální a prospěchová stipendia. Náklady na tato stipendia se např. mezi lety 1960/61 a 1982/83 zvýšily z 222 milionů na 463 milionů Kčs [Historická statistická...1985]. Největší podíl z této částky připadal na vysokoškolská stipendia, která pobíral téměř každý druhý vysokoškolák. Snaha vyrovnávat rozdíly mezi různými skupinami obyvatel se odehrávala také na národnostní úrovni: „Dynamika výstavby škol a růstu počtu studentů, zejména na středních a vysokých školách, byla ve Slovenské socialistické republice v celém období vyšší s ohledem na nutnost a snahu vyrovnat úroveň vzdělanosti v obou republikách“ [Historická statistická...1985: 40].

V přepočtu na tisíc obyvatel činil počet studentů středních odborných a odborných škol včetně studia při zaměstnání v roce 1960 v ČSR 17,5 a v SSR 17,2 studentů. V roce 1983 to bylo v ČSR 18,6, ale v SSR již 19,1 studentů. Na vysokých školách se počet posluchačů denního studia československé státní příslušnosti v přepočtu na tisíc obyvatel zvýšil v ČSR ze 4,7 v roce 1960 na 8,9 v roce 1983, v SSR ale z 5,1 na 10,4 posluchačů. Tento trend byl zjištěn také několika empirickými výzkumy, které sledovaly vývoj distribuce vzdělání a vývoj šancí na vzdělání mužů a žen v obou republikách. V polovině šedesátých let například ženy na Slovensku získávaly středoškolské vzdělání častěji než ženy v českých zemích a české ženy zároveň častěji než čeští muži. Ženy narozené v letech 1944 až 1963 dosahovaly ve výzkumných datech z roku 1978 úplného středoškolského vzdělání ve 30 % v ČSR a ve 46 % v SSR, u mužů činil tento podíl 28 % v ČSR a 30 % v SSR. V případě vysokoškolského vzdělání probíhal téměř shodný vývoj, ve kterém nejen muži, ale i ženy na Slovensku získávali toto vzdělání častěji než muži v ČSR [Matějů 1986a].

Ruku v ruce s tímto trendem šla skutečnost, že dosažení vysokého vzdělání a kvalifikace nebylo v socialistické společnosti spojeno s odpovídající pozicí ve společnosti a už vůbec nezaručovalo vysokou životní úroveň. Matějů [1986b] například na datovém souboru z roku 1978 zjistil, že vzdělání vyčerpávalo pouze 12 % variance mzdy mužů (13 % společně s věkem) a pouze 8 % v případě, že do analýzy vstoupilo i pohlaví. Kalinová k problému oceňování vzdělání a postavení vrstvy inteligence po roce 1948 poznamenala, že nejenže mělo Československo větší stupeň nivelizace příjmů než ostatní socialistické státy, ale také obecný postoj k inteligenci byl horší než kdekoli jinde v sovětském bloku. Toho si všimli i členové sovětské delegace, kteří navštívili Československo v roce 1953, a poznamenali, že s takovým „sektářstvím“ ve vztahu k inteligenci se v žádné jiné zemi neseťkali [Kalinová 1967].

Jak se takový vývoj podepsal na sociální struktuře? Autoři zabývající se procesem dosahování statusu před rokem 1968 nemají na tuto věc jednotný názor. Zatímco Machonin a Petrušek [1991] se domnívají, že před rokem 1968 v Československu převládla vzdělanostní a výkonová vertikální diferenciaci sociální struktury, Boguszak, Gabal a Matějů [1990] tvrdí, že významné pozice byly zastávány vesměs lidmi bez potřebné kvalifikace. Polemizují tak s názorem, že socio-ekonomické nerovnosti sledovaly stratifikační koncept sociální struktury a že určující osy diferenciaci byly navzájem konzistentní. Svě tvrzení doložili výzkumem z roku 1972, ve kterém bylo

zjištěno, že 64 % generálních ředitelů podniků, 55 % technických a odborných náměstků a 61 % vedoucích velkých oddělení nesplňovalo formální požadavky na vzdělání a praxi. Navíc se podle tohoto výzkumu ukázalo, že 38 % generálních ředitelů, 30 % jejich náměstků a 34 % vedoucích oddělení nemělo ani maturitu. Potřebnou kvalifikaci tito lidé získávali až a posteriori, aby tak zpětně legitimizovali zastávané funkce.

### *III.2.3. Vývoj nerovností v přístupu ke středoškolskému vzdělání*

Cesta k získání středoškolského vzdělání se měnila několikrát a středoškolské vzdělání měnilo rovněž svůj charakter. Školský zákon z roku 1953 sjednotil národní školu (tj. prvních pět postupných ročníků) a střední školu v tzv. osmiletou střední školu. Pokud byla spojena s gymnáziem, tvořila druhý typ, tzv. jedenáctiletou střední školu. Ta v prvních osmi letech poskytovala základní vzdělání v rámci osmileté školní docházky a v posledních třech letech úplné střední vzdělání v rámci výběrového studia ukončeného maturitou. Po ustavení devítileté školní docházky (školským zákonem z roku 1960) navazovaly na základní školu tzv. střední všeobecně vzdělávací školy, které nahradily poslední tři ročníky dřívější jedenáctileté střední školy [Historická statistická...1985]. Vzdělání po dosažení maturity tedy trvalo nejdříve 8 + 3 roků (celkem 11 let), po roce 1960 9 + 3 roků (celkem 12 let) a po roce 1968 9 + 4 roků (celkem 13 let). V dalších letech to pak bylo opět 12 let.

Maturitu, oprávnění ke vstupu na vysokou školu, bylo možno získat nejprve pouze na gymnáziu či v maturitním studiu na střední odborné nebo odborné škole (či jak bylo vysvětleno výše, na jedenáctileté střední škole nebo střední všeobecně vzdělávací škole), později i v učňovských oborech s maturitou, vzniklých na počátku sedmdesátých let. Díky nově zřízené desetileté školní docházce (od roku 1976) musel žák po osmi letech základní školy pokračovat minimálně dvěma lety na některém z dalších stupňů, tzn. v učebním oboru tříletém (bez maturity) nebo čtyřletém (ukončeném maturitou), či na čtyřletých středních odborných školách nebo čtyřletých gymnáziích. Tím se zvýšila pravděpodobnost, že úroveň dosaženého vzdělání bude vyšší u těch žáků, kteří by na další školu bezprostředně po ukončení povinné základní docházky vůbec nenastoupili. Víceletá gymnázia (do té doby rozdělená na dva čtyřleté cykly) byla zrušena a studium se v roce 1968 sjednotilo na čtyřleté (tj. zůstal zachován vyšší, tzv. vědecký

gymnaziální cyklus). Střední odborné a odborné školy vyučovaly obory technické, umělecké (konzervatoře), zdravotnické atd. Nejvíce maturantů produkovaly právě střední odborné a odborné školy.

Výsledkem mohutné expanze středního školství po druhé světové válce byla skutečnost, že na konci 80. let bylo v přechodu na střední školu úspěšných 96 % žáků, což znamenalo v podstatě uspokojenou poptávku po středním vzdělání. Zvláště uvědomíme-li si, že toto číslo udává procento bezprostředních přechodů po dokončení základní školy a nezahrnuje přechody odložené. Co se však nevyřešilo byl problém struktury středního školství a poptávky po určitém typu středoškolského vzdělání. Většina žáků totiž přecházela do učebních oborů (bez maturity). Například ve školním roce 1983/84 činil podíl absolventů základních škol přijatých do učení 60,2 % [Historická statistická...1985]. Tato volba střední školy byla navíc ve většině případů jediná a konečná. Jen minimální procento studentů střední školu v průběhu studia změnilo nebo jí zcela zanechalo. Jinou kapitolou je studium druhé střední školy. Kreidl uvádí, že 10 % absolventů středních škol šlo studovat druhou střední školu. Autor se tímto zjištěním zároveň snaží vyvracet představu, že absolvování učebního oboru znamenalo definitivní konec vzdělávací dráhy. Podle něj 12 % učňů neskončilo po vyučení svou vzdělávací dráhu, ale šlo studovat dále, zpravidla střední odbornou školu, ať již bezprostředně po vyučení či s několikaletou přestávkou. Autor dodává, že toto vzdělávání bylo ve velké míře vzděláváním komunistických kádrů. Učni, kteří vstoupili do KSČ několikanásobně zvýšili svoji šanci na dosažení maturity a tím i na pozdější kariérní postup [Kreidl 2002].

Vliv sociálního původu na volbu střední školy v socialistickém Československu nezmizel. Vzdělanostní expanze sice eliminovala socioekonomické výhody při vstupu do středního školství jako takového, výrazně snížila vzdělanostní reprodukci a zmenšila tak rozdíl ve vzdělanostních trajektoriích mezi dětmi z nižších a vyšších statusových skupin, ale strukturace středního školství přispívala k mezigenerační reprodukci vzdělání. Kreidl [2001] modeloval vliv, jaký měla rodina na šanci překonat tranzici na učňovskou, odbornou a akademickou střední školu a zjistil, že i přes expanzi systému se zvyšovaly šance dětí z vyšších tříd na studium na prestižnějších školách, zatímco děti z tříd nižších byly odkázány na neúplné střední vzdělání, které jim následně neumožnilo pokračovat ve studiu na univerzitě. Nižší vrstvy, potomci zemědělců a ženy začaly plnit spíše učňovské školy, zatímco děti z vyšších vrstev školy odborné a gymnázia. Potomci

vysokostatusových rodin se mezi lety 1948-1953 rekrutovali ve 33 % v případě mužů a 19 % v případě žen na střední odborné školy a pouze v 7 % v případě mužů a 4 % v případě žen na učební obor. Zbytek navštěvoval gymnázia. Oproti tomu děti z nízkostatusových a zemědělských rodin se na akademických středních školách vyskytovaly ve všech kohortách v necelých 10 % případech.

Analýza provedená na datech pocházejících z výzkumu Třídní a sociální struktura v roce 1984 byla zaměřena na zjištění vývoje nerovností v přístupu ke vzdělání na dvou hlavních vzdělanostních přechodech a vývoj celkového vlivu sociálního původu na dosažené vzdělání [Matějů 1991a, 1993]. Co se týče přechodu mezi základní a střední školou, ukázalo se bohužel, že úspěch ve vzdělanostních přechodech závisí na sociálním původu a efekt sociálního původu směrem k vyšším stupňům vzdělání v Československu neklesá. Pro muže se nezvýšila ani pravděpodobnost přechodu na střední a vysokou školu. Vzdělávací příležitosti žen oproti tomu rostly, ale ani pro ně nebylo možné přijmout hypotézu, že by se snižoval efekt sociálního původu směrem k vyšším vzdělanostním přechodům. V boji o střední vzdělání si udržely nejvýhodnější pozice děti „byrokratů“ a byly na tom dokonce lépe než potomci odborníků. Ti nad nimi sice zvítězili ve druhém přechodu (tj. na vysokou školu), ale vzhledem k tomu, že druhý přechod byl otevřen pouze těm, kteří prošli přechodem prvním (k maturitě), měly děti byrokratů navrch. Rovněž vliv vzdělání rodičů na přechod na odborné a akademické střední školy zůstal nezměněn. Propast mezi městem a venkovem však zmizela na konci šedesátých let a osmdesátá léta přinesla odstranění nerovností mezi muži a ženami. O něco starší studie [Matějů 1986a] doložila vyrovnání šancí mezi muži a ženami podstatně dříve, již v průběhu let padesátých. Ovšem studenti i studentky z nižších tříd a venkova měli po celou dobu velmi nízkou šanci dostat se na gymnázium (méně než 10 %).

Co se týče uplatňování politických kritérií v přijímacím řízení na střední školy, Kreidl [2001] došel k závěru, že tato diskriminace měla dopad na snížení sociálně-ekonomických nerovností v přístupu k učňovskému a střednímu odbornému vzdělání, neměla však dopad na statusové rozdíly v přístupu na gymnázia. Oproti tomu Matějů [1993] tvrdí, že politická loajalita byla sledována na gymnáziích, která byla potenciální vstupní branou na vysoké školy, ale nehrála roli na učňovských či středních průmyslových školách. Tato nová nerovnost, založená na politické loajalitě rodičů, byla historicky proměnlivá. V období ortodoxního komunismu zvýhodňovala vzdělanostní

šance dětí, jejichž rodiče disponovali politickým kapitálem (mezi lety 1948-1953; 1970-1974), v období relativní politické liberalizace (šedesátá léta) je zase naopak znevýhodňovala. Přesný mechanismus působení rodičovského členství v KSČ na vzdělávací šance jejich dětí při přechodu mezi základní a střední školou, tj. zda se jednalo o sociální nebo politický kapitál, se nepodařilo zjistit. Vstup na druhou střední školu byl však členstvím rodičů v KSČ ovlivněn silně. Neznamenal zároveň druhou šanci pro děti z politicky diskriminovaných rodin, které nemohly projít vzdělávacím systémem standardní cestou a využily by tak po vyučení možnosti dostat se na školu, na kterou bezprostředně po základním vzdělání nastoupit nemohly.

Dalším, velmi silným vlivem, který působil na volbu střední školy v ČSSR, byl mechanismus tzv. „autoselekce“. Potomci nižších vrstev řídí totiž zpravidla svou volbu vzdělání volbou zaměstnání, do čehož se negativně promítá jejich nízká informovanost o jednotlivých profesích. To pak vede k nižšímu dosaženému vzdělání. Tyto děti mají zpravidla také nízkou schopnost odhadnout svůj potenciál, nemají dostatečně definované zájmy a jsou značně závislé na stereotypech výběru zaměstnání. Za socialismu byl tento mechanismus ještě umocněn platovou nivelizací, tedy tím, že náklady na studium nebyly vynahrazeny ničím jiným než kulturní hodnotou vzdělání, případně vyšší společenskou prestiží (přestože škály prestiže povolání zaznamenávaly svá socialistická specifika - vysoké oceňování manuálních profesí oproti intelektuálním). Dalším důvodem, proč byla míra autoselekce taková, jaká byla, je skutečnost, že na vysokou školu byli přijímáni především studenti ze středních všeobecných škol (gymnází). Volba takové školy však u rodičů s nižším či nízkým vzděláním vzbuzovala strach z následného neúspěšného přechodu na vysokou školu – nekonkrétní všeobecné vzdělání („po této škole nebude naše dítě nic umět“) bylo značně nejistou investicí, která se raději nekonala. Oproti tomu pro vyšší sociální vrstvy bývá podstoupení této nejistoty menším rizikem než riziko sociálního sestupu [Goldthorpe 1996].

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 zřejmě mohla přispět i skutečnost, že dlouhodobý nedostatek míst na středních odborných školách a gymnáziích snížil vzdělanostní aspirace, a to v první řadě u nižších vrstev.

V roce 1989 na střední školu aspirovalo pouze okolo 50 % žáků osmých tříd, z toho jen 44 % chlapců. 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. S růstem inteligence tento vliv však klesal. Například podprůměrně inteligentní dívky měly 8x větší šanci, že budou aspirovat na střední školu než stejně inteligentní chlapci, nadprůměrně inteligentní dívky pak již jen 2x. Při kontrole IQ a pohlaví dítěte se ukázalo, že dítě z rodiny s vyšším vzdělanostním statutem aspiruje na střední školu signifikantně častěji.

U nadprůměrně inteligentních dětí pak byl sledován přímý efekt sociálního původu na vzdělanostní aspirace. Silnější byl v případě aspirací omezených na úplné středoškolské vzdělání (maturitu) než v případě aspirací na dosažení vysokoškolského vzdělání. Odpověď na otázku, do jaké míry jsou mentální schopnosti dítěte predikovány nejdůležitějšími charakteristikami sociálního původu, tj. vzděláním otce, vzděláním matky a socioekonomickým statutem otce, přinesla zajímavé zjištění – vliv těchto faktorů vysvětloval pouze 13 % variance IQ. Vzdělání matky mělo přitom na mentální schopnosti dítěte mnohem větší vliv než vzdělání otce.

Chceme-li shrnout celkový vývoj nerovností v přístupu ke středoškolskému vzdělání mezi lety 1948 až 1989, můžeme konstatovat, že ke skutečnému snížení vzdělanostních nerovností na úrovni středního školství podle řady studií došlo. Toto snížení však bylo spíše důsledkem expanze vzdělávacích příležitostí. Socialistická pozitivně diskriminační opatření byla účinná jen nárazově. Tento závěr nahrává oběma teoriím zabývajícím se vývojem nerovností v přístupu ke vzdělání v socialistických zemích. To, že vliv vzdělání rodičů při přechodu na střední odborné školy a gymnázia neklesal potvrzuje teorii udržení statusu. Zároveň se v souladu s teorií socialistické transformace snížily nerovnosti v přístupu ke střednímu vzdělání v 50. letech. Podle Kreidla [2001] jsou tyto zdánlivě protichůdné názory obou teorií způsobené tím, že ani jedna nebrala v potaz většící se vzdělávací systém.

### *III.2.4. Vývoj nerovností v přístupu k vysokoškolskému vzdělání*

Po roce 1948 prodělaly vysoké školy výrazné změny. Tou nejvýznamnější byl konec respektování vysokých škol jako autonomních korporací a jejich podřízení směrnicím a pokynům ministerstva školství a stranických sekretariátů. Na samotných vysokých školách tzv. akční výbory Národní fronty v zimním semestru 1948/49 prověřovaly a vylučovaly politické a ideové odpůrce z řad profesorů i studentů. Výsledkem toho bylo, že například na Univerzitě Karlově byla vyloučena čtvrtina studentů, kteří byli označeni za „nelojální, politicky nespolehlivé a třídně nevyhovující“. Podobnou činnost na vysokých školách vykonávala tzv. studentokracie, která rozhodovala nejen o osudech studentských kolegů, ale i učitelů [Svatoš 1999]. Posílit ideologický vliv na studenty a chod a řízení vysokých škol měly i katedry marxismu-leninismu, zřízené v roce 1952, ovšem paradoxně zrušené jako „pravicové“ v letech normalizace. Do činnosti vysokých škol zasahovaly centrální stranické orgány v otázkách ideologických, personálních a v otázkách řízení a organizace vědecké práce kateder [Morkes 1999a].

Socialistické vysoké školy v ČSSR byly podle znění zákona ze dne 18. května 1950 o vysokých školách určeny „těm nejschopnějším synům a dcerám pracujícího lidu“ [Svatoš 1999]. Snaha o jejich naplnění z řad dělnické třídy probíhala kromě prověrek a přijímacího řízení i přes „Státní kurzy pro přípravu pracujících na vysoké školy“. Tyto kurzy sloužily jako jedno až dvouleté intenzivní vyrovnávací kurzy připravující mladé dělníky a zemědělce pro studium na vysoké škole. Jejich absolventi nastupovali na vysoké školy bez přijímacího řízení a po vystudování měli utvářet novou vrstvu inteligence, „pocházející z pracujícího lidu, třídně a ideologicky s ním spjatou, která by zaujala vedoucí místa na důležitých úsecích hospodářského a veřejného života“ [Morkes 2000]. Právě tato masivní snaha o rekrutaci studentů vysokých škol z nižších vrstev a očištění vysokých škol od třídně a politicky nevhodných lidí, která byla nejintenzivnější v padesátých letech, by mohla vysvětlovat krátkodobé snížení nerovností v přístupu ke vzdělání, o kterém hovoří teorie socialistické transformace.

I normalizační opatření měla dalekosáhlé dopady. Opět se obrodil profesorský stav (z řad zdravého politického jádra) a zároveň se výrazně omezila směrná čísla pro nově přijímané studenty na některých studijních oborech či celých fakultách. Byl to důsledek zvýšeného, až absolutního posuzování politické vhodnosti uchazečů o studium (šlo přitom o posuzování jejich vhodnosti studovat vzhledem k politickým postojům a



názorům rodičů), která nejvíce pronikla na pedagogické obory a žurnalistiku. Vhodnost uchazeče pro vysokoškolské studium byla posuzována nejen střední školou, ale v některých případech také okresními a krajskými stranickými sekretariáty. To, jak byla normalizační opatření na jednotlivých fakultách realizována, se sice značně lišilo ve své tvrdosti i rychlosti, ale politický cíl „očisty vysokých škol“ byl v podstatě splněn [Morkeš 2002].

Je proto více než s podivem, že navzdory všem ideologickým intervencím a snahám o kontrolu sociálního původu a politické loajality studentů nedošlo za socialismu k významnějším změnám ve vzdělanostních nerovnostech při vstupu na vysoké školy [Matějů 1991a, 1993], ačkoli se zpočátku zdálo, že relativní šance na získání vysokoškolského vzdělání podléhaly demokratizačnímu trendu [Matějů 1986a]. Lze odvozovat, že svou roli sehrálo několik faktorů. Mzdová nivelizace nemotivovala nižší vrstvy k pokračování ve studiu na vyšších stupních, protože toto studium nepřinášelo finanční benefit a nebylo tedy strategií k dosažení životního úspěchu. Naopak vrstvy, které si tradičně na vzdělání zakládají, disponovali potřebnými sociálními konexemi a kulturním kapitálem a dokázali oficiální překážky obejít [na toto téma viz např. Kusá 1995]. Dále, vysoké školy a jejich představitelé měli možnost být různě důslední ve sledování politické a třídní „vhodnosti“ uchazečů a mohli si ideologická kritéria vysvětlovat způsobem, který jim byl „milejší“. Překvapivá je totiž například skutečnost, že neexistovaly jednotné přijímací formuláře se standardizovanými otázkami na sociální původ a politické vyznání, a to nejen mezi jednotlivými roky, ale ani v jednom roce v rámci jedné univerzity (tj. lišily se mezi fakultami). Vedle těchto možných vysvětlení stabilních nerovností je třeba vzít také v úvahu, že na všech oborech nebylo možné uplatňovat diskriminační hlediska stejně striktně, protože určité obory vyžadují specifické schopnosti (např. obory technicky a matematicky zaměřené).

Jak jsem již zmínila výše v části III.2.3., Matějů a Řeháková [1992], kteří měřili přímý efekt sociálního původu (vzdělání rodičů) na vyjádřené vzdělanostní aspirace zjistili, že tyto aspirace působily mnohem silněji při rozhodování o tom, 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 1,7-krát častěji chlapci. Jak poznamenali Adamski a Bialecki [1981] na příkladu Polska, volba typu střední školy ustavila autoselekcí takovou distribuci sociálního původu, která byla následně mezi střední a

vysokou školou méně markantní. Docházelo tak k určitému plýtvání lidským kapitálem, který byl způsoben nízkými aspiracemi nadprůměrně inteligentních žáků z rodin s horším vzdělanostním původem.

Do jaké míry se tedy podařilo oslabit volnou soutěž založenou na aspiracích, schopnostech a skutečných znalostech? Příjmová nivelizace sice zajistila zmenšení vlivu ekonomické dimenze sociálního původu, odstranit vliv kulturních zdrojů (kulturního kapitálu rodiny, aspirací atd.) se však nepodařilo. Administrativní zásahy do přijímacího řízení daly navíc průchod uplatňování „sekundární selekce“ [Matějů 1993]. Dosažený počet bodů u přijímacího řízení skutečně nebyl jediným rozhodujícím kritériem přijímacího řízení na vysoké školy. Z celkových možných 240 bodů mohlo 100 bodů připadnout na výsledky středoškolského studia, 100 bodů za výsledek přijímací zkoušky a 40 tzv. preferenčních bodů (20 za dělnický nebo rolnický původ a 20 bodů za územní zvýhodnění). Kromě toho byl u přijímacích zkoušek přítomen jeden člověk za „stranu“. Centrálně stanovený bodový systém však platil pouze v první polovině sedmdesátých let a i ten bylo možné různými praktikami obejít [Morkes 1999b]. Bohužel nejsou dostupná žádná statistická data, která by nám umožnila analyzovat, jak skutečně fungovaly přijímací procedury a shora řízená politika přijímání na vysoké školy v období socialismu. Jak bylo zmíněno výše, za důsledek této selekce lze nepřímou vyvozovat například to, že poklesla kvalita vzdělání a jeho produktivního potenciálu, spolu s následným poklesem prestiže vzdělání a nízkým odměňováním kvalifikovaných profesí [Matějů 1990b, 1991a].

Zde se však pohybujeme spíše v rovině dohadů. Že redistributivní model demokratizace vzdělání fungující pod mocenským monopolem jedné strany eliminoval soutěž a přiděloval studijní místa na základě nemeritokratických kritérií, je jistě do určité míry pravdivé. Víme, že přístup k vyššímu vzdělání byl závislý na politickém a sociálním kapitálu rodiny (mocenské pozici rodičů, jejich neformálních sítích atd.). Není však jednoduché kvantifikovat, do jaké míry skutečně docházelo k neadekvátnímu přidělování studijních míst a následně ke snižování kvality celého vzdělávacího systému. Rozsah shora řízených administrativních zásahů při přijímání na školy je téměř nemožné procentuálně odhadnout. Je třeba rozlišovat poměry, které panovaly na různých studijních oborech – někde bylo možné uplatňovat nevýkonové kritérium, jinde ne (na oborech vyžadujících náročné specifické schopnosti). Dnes pouze víme, že takové zásahy byly uplatňovány, ale v jaké míře, jakým způsobem a kde, to nejspíše

nikdy nezjistíme. V neposlední řadě je také třeba vzít v úvahu, že všechny výše zmíněné intervence podléhaly i během čtyřiceti let socialismu proměnám a kolísaly ve své rigiditě. Že bylo možné nejrůznějšími způsoby taková „nařízení“ obejít není ani třeba zmiňovat.

Nesporný byl početní nárůst studentů vysokých škol, ačkoli tento sektor školství neexpandoval tak významně, jako sektor sekundární. Nůžky mezi oběma úrovněmi vzdělání se začaly rozevírat zejména od začátku osmdesátých let. Čísla vyjadřující distribuci vzdělání je však třeba rovněž posuzovat v relativních dimenzích, tedy odhlédnutím od početních proměn systému. Log-lineární analýza dat pocházejících z výzkumu Transformace sociální struktury z roku 1978 ukázala, 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 a místě narození se trvale zmenšovala. Proces zmenšování těchto nerovností byl intenzivnější v populaci žen než v populaci mužů a spíše na Slovensku než v českých zemích. Relativní šance mužů na dosažení úplného středního vzdělání rostly do konce padesátých let a později se zvyšovaly již jen na dosažení neúplného středního vzdělání. Ženám se oproti tomu v průběhu padesátých let výrazně zvýšily šance k získání úplného středního a zejména pak vysokoškolského vzdělání.

Jaké konkrétní procesy však stojí za tímto zjištěním? Z hlediska pohybu po pomyslném vzdělanostním žebříčku rostla v ČSR trvale pouze sestupná mobilita, způsobená zpomalením dynamiky vývoje vzdělávacích příležitostí na středních a vysokých školách. Konkrétněji řečeno, posilovaly se ty mobilitní vzorce, které měly za následek přechod od úplného středního či vysokoškolského vzdělání v generaci otců na neúplné střední vzdělání, tedy vyučení, v generaci synů [Matějů 1986a]. Tuto skutečnost je možno označit za nejvýraznější negativní trend socialistického zřízení v oblasti vzdělávání. V SSR se oproti tomu zvyšovala zejména mobilita vzestupná, spolu s plynulým poklesem závislosti vzdělání syna na vzdělání otce, která v ČSR spíše stagnovala.

### *III.2.5. Zasazení do komparativního rámce*

Jak vyplynulo z předchozího výkladu, nerovnosti v přístupu ke vzdělání se měly dle oficiálních proklamací v socialistických zemích snižovat a to nejen ve srovnání s předsocialistickou minulostí, ale i ve srovnání s kapitalistickými státy. Dostupná empirická evidence zabývající se vzdělanostními nerovnostmi v Československu a jiných zemích východního bloku však nedoložila, že by se tyto nerovnosti skutečně dlouhodoběji snížily. Je třeba zdůraznit, že výsledné nerovnosti nehovořily v neprospěch socialistických zemí, pouze nakonec nebyly z dlouhodobější perspektivy o nic menší než na západě. Protože otázku, zda a jaký měly reformy efekt, je možné vyřešit pouze komparací se státy, kde taková opatření nebyla uplatňována, věnovaly se studie zabývající se vývojem nerovností v přístupu ke vzdělání v socialistických státech nejen časovému, ale i mezinárodnímu srovnání.

Mnoho světla do sporu mezi stoupenci různých hypotéz nevněsly ani spíše ojedinělé mezinárodní komparace. Ty totiž postupně dokládaly jak zanedbatelné rozdíly mezi „východem“ a „západem“ [např. Boguszak, Matějů, Peschar 1990; Meyer, Tuma, Zagórski 1979], tak nižší nerovnosti na východě [např. Haller, Mach 1984; Pohoski, Pontinen, Zagórski 1978] či nižší nerovnosti na západě [např. Mach, Peschar 1990]. Zkoumání čisté vzdělanostní mobility pak nevykázalo (až na mladší kohorty) žádné rozdíly např. mezi Polskem a Nizozemím, i když v Polsku byla zaznamenána vyšší fluidita [Peschar, Popping, Mach 1986].

Boguszak, Matějů a Peschar [1990], kteří se zaměřili na analýzu vývoje vzdělanostní mobility zjistili, že muži v ČSSR a v Maďarsku měli nižší šance na dosažení vyšších stupňů vzdělání (úplného středního a vysokého) než muži v Nizozemí. V ČSSR byla tato šance 2,7-krát nižší u středního vzdělání a 2,6-krát nižší pro vysokoškolské vzdělání než v Nizozemí. Relativní šance žen byly v zemích socialistických rovněž menší, i když ne tolikrát. Celková mobilita mužů však rostla ve všech zemích, kromě Čech. Dokonce i na Slovensku a to výrazně. V českých zemích rostla u mužů mobilita sestupná, která nebyla vyvážena mobilitou vzestupnou. Hlavní vysvětlení tohoto jevu vyplývá ze skutečnosti, že socialistické země kladly velký důraz na rozvoj těžkého průmyslu, což byl jeden z hlavních důvodů, proč podporovaly učňovské obory, do kterých byli rekrutováni především muži. Zatímco v socialistických státech se ženy více vzdělávaly

na úkor mužů, protože obsazovaly zaměstnání vyžadující úplné střední vzdělání, v Nizozemí participovala na expanzi vzdělávacích příležitostí obě pohlaví.

Srovnání stejných zemí (Československa, Nizozemí a Maďarska), zaměřené na odlišnost zdrojů vzdělanostních nerovností v nich, se snažilo odpovědět na otázku, zda rovnostářská politika socialistických zemí dokázala prostřednictvím redistribuce vzdělávacích příležitostí a jiných zdrojů přinést pozitivní změnu v mezigenerační transmisi vzdělání. Ukázalo se, že přímý efekt socioekonomického statusu na dosažené vzdělání nebyl v socialistických zemích slabší a naopak vliv kulturního kapitálu byl v nich silnější. Testován byl rovněž předpoklad, zda se v socialistických státech efekt sociálního původu v mnohem větší míře realizoval prostřednictvím kulturního kapitálu. To se však rovněž nepotvrdilo, protože kulturní kapitál hrál důležitou roli ve všech zemích bez rozdílu [Matějů 1990a, 1991b]. Bližší srovnání Československa a Nizozemí z pohledu kulturních a ekonomických zdrojů nerovností ukázalo, že v Nizozemí je vzdělání dítěte silně determinováno socioekonomickým statusem rodiny, ale přímý nezávislý vliv finančních zdrojů je velmi nízký. Přímý čistý vliv socioekonomického statusu byl nižší v Československu, ale překvapivě se zde prokázal relativně silný a nezávislý přímý vliv ekonomických zdrojů rodiny. Oproti tomu vliv kulturních zdrojů v procesu utváření nerovností v přístupu ke vzdělání prokázán nebyl [Matějů, Peschar 1990]. Ačkoli data neumožnila bližší interpretaci tohoto překvapivého výsledku, zdá se pravděpodobné, zvláště dnes s odstupem řady let, že za utvářením těchto nerovností se neskrývaly zdroje ekonomické jako takové, ale že tyto zdroje uplatňovaly svůj nezanedbatelný vliv skrze zastávané mocenské pozice rodičů.

Některé studie však přesto ukazují [např. Mach, Peschar 1990], že v předsocialistických věkových kohortách byla asociace mezi zaměstnáním otce a vzděláním syna vyšší než v kohortách socialistických, což by podporovalo argument, že toto zřízení mělo pozitivní vliv na vývoj vzdělanostních nerovností. Trvá však spor o to, zda lze počáteční redukci vlivu sociálního původu připsat rychlé expanzi školského systému jako přímému důsledku všeobecné poválečné industrializace [Boguszak, Matějů, Peschar 1990; Nieuwbeerta, Rijken 1996; Hanley 2001], či kvótním zásahům při přijímání na střední a vysoké školy [Matějů 1986a]. Nejsilnějšími argumenty proti hypotéze o pozitivním vlivu socialistické vzdělávací politiky je zdá se to, že největší efekt měl všeobecný nárůst úrovně vzdělání a zdynamizovaná industrializace, jak v zemích východních, tak

západních. Proto byly v některých komparacích, např. Polska a Nizozemí zjištěny podobné vzorce socio-ekonomické reprodukce [Mach, Peschar 1990].

To, co se má za skutečně prokázané, je to, že po druhé světové válce a nastolení socialismu došlo k výraznému růstu průměrného vzdělání, nárůstu závislosti zaměstnání na dosaženém vzdělání a celkovému zvýšení významu vzdělání, rovnosti v přístupu k němu a větší zásluhovosti (to vše jak na východě, tak na západě). V socialistických státech si v přístupu ke vzdělání nižší vrstvy polepsily hlavně těsně po válce. Protože se však v sedmdesátých letech nerovnosti opět zvýšily [Matějů 1993; Wong 1998; Hanley 2001; Simonová 2003], ukázalo se, že dlouhodobější regulace alokace statusu a nerovnosti nebyl státní socialismus schopen. Ačkoli jednoznačná podpora či zamítnutí skutečných efektů socialistického zřízení na závislost sociálního původu a vzdělání potomků chybí a jednotlivé studie dokazují dílčí a časově omezené změny, zdá se, že z dlouhodobějšího hlediska se vždy jednalo pouze o krátkodobý efekt, závislý na aktuální sociální politice a celkovém politickém kurzu. Nejednalo se tedy o rovnoměrný vývoj směrem k větší rovnosti šancí a spravedlnosti ústící v nižší hladinu nerovností než jaká panovala v západních zemích, ale šlo o krátkodobé výkyvy bez dlouhodobějšího efektu.

Nedořešenou otázkou zůstává, zda i přes víceméně stejnou hladinu nerovností v obou typech socio-politických systémů byl způsob jejich utváření stejný. Byly faktory, které mají na svědomí reprodukci vzdělanostních nerovností, stejné na východě i na západě? Jaká je struktura determinace těchto nerovností? Pátrání po zdrojích nerovností zatím ukázalo, že rozdíly mezi socialistickými a kapitalistickými zeměmi existují přinejmenším v tom, že ve východních zemích došlo k oslabení vlivu skutečných schopností a posílení vlivu sociálního a kulturního kapitálu v alokaci vzdělání. Vzdělání sice stále ještě bylo hodnotou a normou pro dosažení společenské prestiže a úspěchu, ovšem jeho význam slábl a tvář v tvář prohlášením „kdo nepracuje rukama, ten nepracuje“ získávalo studium (přinejmenším pro některé společenské vrstvy) nádech zbytečného a nevýnosného „koníčku“. Do jaké míry se ovšem proces dosahování vzdělání a společenského statusu překrýval s meritokratickými principy tehdy a do jaké dnes, je blíže nekvantifikovatelné.

Pomineme-li vliv nejednotné metodologie, klasifikace proměnných (zvláště zaměstnání otce) a různorodosti datových souborů, lze vyvodit několik obecnějších závěrů

týkajících se vývoje přístupu ke vzdělání v České republice v posledních padesáti letech. Veškerá empirická evidence se shoduje v tom, že socialismus jednoznačně přinesl větší rovnost mužů a žen v tranzici na střední a vysokou školu. Socioekonomická nerovnost se po počátečním snížení v 50. a 60. letech již dále neměnila či začala dokonce opět narůstat (během 70. a 80. let), takže celková hladina nerovností zůstala více méně stabilní. Navíc s tím, jak se zvyšoval počet lidí s úplným středním vzděláním, tedy potenciálních vysokoškolských studentů, a neměnil se podíl přijatých ke studiu, se snížila pravděpodobnost vstupu na vysokou školu. Distribuce vzdělání pro každou kohortu se tak sice zvyšovala (poklesl vliv sociálního původu na dosažené vzdělání), avšak alokace vzdělání podle sociálního původu se neměnila [např. Nieuwbeerta, Rijken 1996; Matějů 1991a].

Z analýzy provedené na datech z roku 1984 (Třídní a sociální struktura) vyplynulo, že vliv sociálního původu ani vzdělání otce na nejvyšší dosažené vzdělání ani na pravděpodobnost úspěchu v jednotlivých přechodech v dlouhodobé perspektivě neklesal, po určitém poklesu nerovností na počátku socialismu naopak nastal znovu růst nerovností. Vzájemné relativní postavení jednotlivých tříd se v dlouhodobé perspektivě rovněž nezměnilo. Ženy získaly výhodu nad muži, Slováci nad Čechy a venkov poněkud vyhrál nad městem. Ale jinak, řečeno slovy Matějů [1991a, 1993], nikdo v průběhu sledovaných čtyřiceti let příliš nezískal a nikdo o nic moc nepřišel.

Expanzi vzdělávacího systému považují za dominantní příčinu rostoucí rovnosti ve vzdělávacích příležitostech v socialistických státech i Nieuwbeerta a Rijken [1996]. Analyzovali výsledky komunistických destratifikačních politik v Bulharsku, České republice, Maďarsku, Polsku a na Slovensku mezi lety 1940 až 1979. Tvrdí, že pokud budeme považovat pokles vlivu vzdělání rodičů, jejich statusu a členství ve straně na dosažené vzdělání synů za úspěch tehdejších státně řízených politik a ne za výsledek expanzí vzdělávacích systémů, pak můžeme tvrdit, že socialistické režimy opravdu uspěly ve snižování vzdělanostních nerovností. Stabilita či určité snížení vzdělanostních nerovností v socialistických státech byly podle nich způsobeny působením dvou protichůdných trendů: konstantním či mírně rostoucím vlivem sociálního původu a expanzí vzdělávacích příležitostí, která tento vliv zase snižovala.

V této souvislosti není od věci připomenout závěr Roberta Eriksona a Johna H. Goldthorpa, týkající se sociální mobility v socialistických státech: „Zatímco naše

výsledky a jejich interpretace by mohly podpořit tvrzení, že socialistické režimy byly schopné ovlivnit sociální fluiditu, netvrdí zároveň, že vznikl její specifický státně-socialistický vzorec<sup>11</sup> [Erikson, Goldthorpe 1992: 177].

### **III.2.6. Shrnutí poznatků o vývoji vzdělanostních nerovností do roku 1989 v bodech**

1. nebylo docíleno dlouhodobého snížení hladiny nerovností v přístupu ke vzdělání, zvláště na vyšších stupních [Boguszak, Matějů, Peschar 1990; Matějů 1993; Hanley, McKeever 1997];
2. podle hypotézy socialistické transformace došlo v padesátých a šedesátých letech k poklesu nerovností, od sedmdesátých let se začaly opět zvyšovat [Matějů 1990a, 1991a, 1993];
3. za určitý pokles vzdělanostních nerovností bylo zapláceno velmi silnou sestupnou vzdělanostní mobilitou a stagnací mobility vzestupné [Matějů 1986a];
4. podle teorie udržování statusu [Hanley 2001] snížily reformy vzdělávacího systému zaváděné po roce 1948 nerovnosti v alokaci vzdělání v sekundárním, nikoli v terciárním sektoru vzdělání. Politická selekce se projevila až po roce 1968;
5. reformy vzdělávacích systémů nevedly k redukci vlivu sociálního původu na jakýkoli ze vzdělanostních přechodů [Shavit, Blossfeld 1993];
6. nerovnosti v přístupu ke vzdělání, zvláště na vyšších stupních, zůstaly stejné;
7. pro muže se nezvýšila ani pravděpodobnost přechodu na střední a vysokou školu. Vzdělanostní příležitosti žen oproti tomu rostly, ale ani pro ně nebylo možné přijmout hypotézu, že by se snižoval efekt sociálního původu směrem k vyšším přechodům [Matějů 1991a, 1993];
8. dle Kreidla [2001] osmdesátá léta přinesla odstranění nerovností mezi muži a ženami. Matějů [1986a] však doložil vyrovnání šancí mezi muži a ženami podstatně dříve, již v průběhu let padesátých;

---

<sup>11</sup> V originále: „While the results and interpretations that we have presented could lend support to the claim that state socialist regimes have been able to influence fluidity, they do not suggest that, as a consequence, a *distinctive* state socialist pattern emerges.“ [Erikson, Goldthorpe 1992: 177].



9. ke skutečnému snížení vzdělanostních nerovností na úrovni středního školství došlo. Toto snížení však bylo spíše důsledkem expanze vzdělávacích příležitostí. Socialistická pozitivně diskriminační opatření byla účinná jen nárazově (v letech 1948-1953 a 1970-1974);
10. za socialismu nedošlo k významnějším změnám ve vzdělanostních nerovnostech při vstupu na vysoké školy [Matějů 1991a, 1993], ačkoli se zpočátku zdálo, že relativní šance na získání vysokoškolského vzdělání podléhaly demokratizačnímu trendu [Matějů 1986a];
11. při volbě střední školy byly aspirace silnější u dívek, zatímco přechod na vysokou školu plánovali 1,7x častěji chlapci [Matějů, Řeháková 1992];
12. relativní šance mužů na dosažení úplného středního vzdělání rostly do konce padesátých let a později se zvyšovaly již jen šance na dosažení neúplného středního vzdělání. Ženám se oproti tomu v průběhu padesátých let výrazně zvýšily šance k získání úplného středního a zejména pak vysokoškolského vzdělání;
13. v ČSR trvale rostla pouze sestupná mobilita, způsobená zpomalením dynamiky vývoje vzdělanostních příležitostí na středních a vysokých školách. Posilovaly se ty mobilitní vzorce, které měly za následek přechod od úplného středního či vysokoškolského vzdělání v generaci otců na neúplné střední vzdělání, tedy vyučení, v generaci synů [Matějů 1986a];
14. celková mobilita mužů však rostla ve všech zemích, kromě Čech. V českých zemích rostla u mužů mobilita sestupná, která nebyla vyvážena mobilitou vzestupnou [Boguszak, Matějů a Peschar 1990];
15. trvá spor o to, zda lze počáteční redukci vlivu sociálního původu připsat rychlé expanzi školského systému jako přímému důsledku všeobecné poválečné industrializace [Boguszak, Matějů, Peschar 1990; Nieuwbeerta, Rijken 1996; Hanley 2001], či kvótním zásahům při přijímání na střední [Kreidl 2002] a vysoké školy [Matějů 1986a];
16. v socialistických státech si v přístupu ke vzdělání nižší vrstvy polepšily hlavně těsně po válce. V sedmdesátých letech se však nerovnosti opět zvýšily [Matějů 1993; Wong 1998; Hanley 2001; Simonová 2003];

17. socialismus jednoznačně přinesl větší rovnost mužů a žen v tranzici na střední a vysokou školu. Socioekonomická nerovnost se po počátečním snížení v 50. a 60. letech již dále neměnila či začala dokonce opět narůstat (během 70. a 80. let);
18. vliv vzdělání otce na pravděpodobnost úspěchu v jednotlivých přechodech v dlouhodobé perspektivě neklesal, po určitém poklesu nerovností na počátku socialismu naopak nastal znovu růst nerovností. Relativní postavení jednotlivých tříd se v dlouhodobé perspektivě rovněž nezměnilo, relace synů a dcer dělníků k synům a dcerám pocházejícím z nejvyšších vrstev zůstala stejná.

#### IV. VÝVOJ VZDĚLANOSTNÍCH NEROVNOSTÍ V ČESKÉ REPUBLICE PO ROCE 1989

Se znalostí o vývoji vzdělanostních nerovností za socialismu a s nastalou změnou politického režimu po roce 1989 je nasnadě se tázat, co se s efektem sociálního původu na vzdělanostní trajektorii jedince stalo poté? Na základní východisko upozorňuje teorie efektivně udržované nerovnosti (EMI), a sice že tam, kde není přístup k dané úrovni vzdělání univerzální, nerovnosti působí (v tom se shoduje s teorií maximálně udržované nerovnosti - MMI), a boj se nevede v rovině kvalitativní (tj. vzdělání jaké kvality zde získat), ale v rovině kvantitativní (tj. prostě ho získat), což je (zatím) případ akademického středního a vysokoškolského vzdělání (nejen) v České republice.<sup>12</sup>

Po opuštění centrálně plánované ekonomiky výrazně vzrostly jak vzdělanostní aspirace, tak možnosti studia na středních a vysokých školách. Současná vyšší poptávka po vyšším vzdělání je důsledkem rostoucí ekonomické návratnosti vzdělání a příjmových nerovností, které působí jako stimul pro získávání co nejvyššího vzdělání. Vysoké školství však neprošlo „masifikační“ proměnou, na kterou již od počátku 90. let poukazují examinační OECD. Tradiční studium se podle nich musí, v souladu s požadavky znalostní společnosti, přeměnit z elitní na masovou záležitost – je tedy třeba zavést ne-universitní typ vysokoškolského studia, tj. rozlišovat nejrůznější typy bakalářského studia [Čerych 2002]. Současně vyvstává problém financování vysokého školství, jehož vícezdrojovou formu považují někteří autoři (i politici) za nejlepší cestu k další expanzi vzdělávacích systémů a rozvoji konkurenceschopnosti ekonomiky [Barr 2005]. V zavedení školného na lukrativních oborech (jako jsou např. ekonomie a právo) však někteří jiní autoři vidí nový způsob reprodukce vládnoucích vrstev [Tomusk 2000].

V souvislosti s probíhající expanzí vzdělanostních příležitostí se na základě dosud provedených analýz (jak mobility, tak analýz poměrů šancí) mapujících porevoluční vývoj zdá, že k poklesu vzdělanostní reprodukce<sup>13</sup> zatím příliš razantně nedochází.

---

<sup>12</sup> Podrobný výklad legislativních změn v systému vysokoškolského vzdělávání v České republice a jejich kvalitativních a kvantitativních dopadů poskytují Matějů, Simonová [2003] a Simonová, Antonowicz [2006].

<sup>13</sup> Vzdělanostní reprodukci míním mezigenerační přenos úrovně dosaženého vzdělání v rodině. K reprodukci vzdělání dochází prostřednictvím mezigenerační transmise kulturních kódů (ať již prostřednictvím ne-osvojování si vysoké kultury, dostupnosti literatury v původní rodině atp.), dále prostřednictvím finančních zdrojů rodiny, jejího sociálního kapitálu, ale samozřejmě také prostřednictvím jedincových aspirací, studijních schopností a zděděné inteligence. Vzdělanostní reprodukce je rovněž

Analýza Matějů, Řehákové a Simonové [2007] identifikovala rostoucí celkové nerovnosti v přístupu k terciárnímu vzdělání,<sup>14</sup> avšak o něco dříve Simonová [2003] zjistila, že celkové nerovnosti se zdají být neměnné či mírně klesající, a k obdobnému závěru došel i Katrňák [2004]. Poslední provedená analýza na toto téma ukázala, že po roce 1989 vzdělanostní reprodukce slábne pro obě pohlaví a všechny sociální třídy [Simonová, Soukup 2009a].

Dle posledních dostupných analýz se také nezdá, že by ve srovnání s obdobím socialismu po roce 1989 docházelo ke změně té dimenze sociálního původu, která má za následek reprodukci vzdělanostních nerovností – a sice vzděláním rodičů, zejména otce. V České republice, stejně jako např. v Polsku, byly až do konce socialismu hlavní vzdělanostní přechody více ovlivněné vzděláním rodičů než sociální třídou otce [Heyns, Bialecki 1993; Matějů 1993]. V souladu s tímto zjištěním analýza Simonové [2003], zachycující dvě předrevoluční a jednu porevoluční kohortu, indikovala, že po roce 1989 pokračuje rozhodující vliv vzdělání otce, zatímco jeho třídní zařazení nevykazuje mezikohortní změny a celkové nerovnosti v přístupu k vysokoškolskému vzdělání jsou v porovnání se 70. a 80. lety stabilní či spíše klesají [Simonová 2003]. Největší se pak v mezikohortním srovnání tyto nerovnosti jevíly mezi lety 1970 až 1989. Zatímco v letech 1948 až 1969 se s každým dalším rokem vzdělání otce (při kontrole dalších proměnných, tj. třídního postavení otce a pohlaví respondenta) šance, že uchazeč projde vzdělanostní tranzicí ze střední na vysokou školu zvýšila 1,17-krát, v letech 1970 až 1989 zvyšoval každý dodatečný rok vzdělání otce tuto šanci 1,24-krát. Pro „polistopadovou“ generaci, jdoucí na vysokou školu v letech 1990 až 1999, se ovšem vliv vzdělání otce vrátil opět na hladinu let 1948 až 1969. Vliv pohlaví se mezikohortně posouval směrem k postupnému zvýhodňování žen: jejich šance na úspěšný přechod mezi střední a vysokou školou byla na konci devadesátých let 1,6-krát vyšší než šance mužů.

Jiná z dostupných analýz, používající odlišný soubor dat i analytickou metodu, však ukázala, že po roce 1989 se vliv vzdělání rodičů nezměnil, zato však dramaticky stoupl vliv otcovy třídy [Matějů, Řeháková, Simonová 2007]. Došlo tak k výraznému poklesu

---

umocněna větvením vzdělávacího systému, kdy platí, že časná selekce dětí do více a méně akademických škol umocňuje vliv sociálního původu.

relativních šancí dětí nekvalifikovaných a polokvalifikovaných<sup>15</sup> dělníků ve srovnání s potomky ostatních sociálních tříd. Poměr šancí dětí z rodin manuálních dělníků se na vstupu na vysokou školu v porovnání s dětmi z rodin odborníků po roce 1989 snížil z 0,37 na 0,26, což znamená, že šance potomků manuálních dělníků byly v období 1990-1999 3,8-krát nižší než šance potomků odborníků, zatímco před rokem 1989 byly nižší zhruba 2,7-krát. To, že po roce 1989 nerovnosti rostou díky stoupajícímu vlivu socio-ekonomické dimenze sociálního původu však neznámá, že by děti pocházející z různých vzdělanostních skupin měly stejný přístup k vyššímu vzdělání, vliv vzdělání rodičů se pouze nezměnil. Poměr šancí mezi těmi, jejichž otec dosáhl terciárního vzdělání a těmi, jejichž otec nedosáhl výše než na vzdělání bez maturity byl mezi lety 1948 a 1999 konstantní: šance první skupiny byly 4,7-krát vyšší než šance potomků otců maximálně vyučených (bez maturity). Poměr mezi potomky těch, kteří dosáhli maturity a těch, jejichž otcové měli terciární vzdělání byl ve zmíněném období rovněž konstantní, ale nižší: šance první skupiny byly 2,2-krát menší.

Nejnovější, dosud poslední analýza provedená na podobné téma však ukázala, že šance na vstup na vysokou školu, stejně jako šance na úspěšný přechod mezi základní a střední školou s maturitou, se v ČR v období 1955-2002 mezikohortně zvyšovala – ve srovnání s kohortou dosahující 18ti let v období 1971-1989 je šance vstupu na vysokou školu po roce 1989 1,5x vyšší [Simonová, Soukup 2009a,b]. Tato analýza dále prokázala, že faktor vzdělání otce má v ČR v mezigenerační reprodukci vzdělání větší důležitost než jeho EGP, a že vliv vzdělání otce byl mezi lety 1955-2002 mezikohortně stabilní. Rozdíl v šancích na dosažení vysokoškolského vzdělání mezi potomky otců s vysokoškolským vzděláním a potomky otců s neúplným středním vzděláním (tj. bez maturity) byl téměř sedminásobný, vůči dětem otců s úplným středním vzděláním (maturitou) pak zhruba čtyřnásobný. Rozdíly mezi muži a ženami zůstávaly po celé sledované období zhruba konstantní, s tím, že muži měli šance na přechod na vysokou školu 1,4-krát vyšší než ženy. Protože zmíněná analýza je komparativní (srovnává ČR se Švýcarskem, Německem, Polskem a Švédskem), došla i k některým zajímavým

---

<sup>14</sup> Odlišnost výsledku této analýzy může být zapříčiněna odlišnými datovými zdroji a použitou jinou analytickou metodou.

<sup>15</sup> Třídní pozice otce (v době, kdy bylo respondentovi 16 let) byla klasifikována takto: 1. polokvalifikovaní a nekvalifikovaní dělníci a zemědělci, 2. kvalifikovaní dělníci, 3. rutinní nemanuální zaměstnanci, 4. odborníci, včetně osob samostatně výdělečně činných. Šlo o redukovanou verzi standardního EGP třídního schématu.

mezinárodním zjištěním, např. k tomu, že vliv vzdělání otce se v ČR ukázal být ze všech analyzovaných zemí nejvyšší, či že státem, který se ČR podobá ve způsobu reprodukce vzdělanostního statusu nejvíce, je Švýcarsko.<sup>16</sup> Co se týče přenosu kulturního kapitálu, zatímco v České republice, Švýcarsku a Švédsku dochází k jeho přenosu skrze vzdělání (tj. funguje zde tradiční kanál vzdělání otce - vzdělání dítěte), v Polsku a Německu se tak děje nikoliv skrze vzdělání, ale skrze vazbu profese – vzdělání.

Jak podložila další z nejnovějších analýz [Simonová, Soukup 2010], krizovým bodem vzdělanostní trajektorie českých studentů byl a stále je výběr střední školy. Rozhodování o směru vzdělanostní trajektorie v České republice probíhá velmi záhy (v 15 letech věku žáka i dříve, např. při přechodu na víceletá gymnázia) a tedy pod značným vlivem rodičů (sociálního původu). Na základě zmíněné analýzy se potvrzuje, že hodnoty spojené se vzděláním, které rodiče do svých dětí od útlého věku vkládají, podstatně determinují jejich úspěšnost v přechodu na akademičtější typ střední školy a následně na školu vysokou. V analýze se prokázalo, že v situaci, kdy potomci různých sociálních tříd dosahují stejného výkonu v testech studijních dovedností a vykazují stejné aspirace ke studiu na vysoké škole, dosahují přesto velmi odlišných pravděpodobností přechodu na vysokou školu, a sice v závislosti na typu střední školy, na které absolvovali své středoškolské studium. Při stejných dovednostech a shodném sociálním postavení rodiny panuje propastný rozdíl v pravděpodobnosti přechodu na vysokou školu mezi absolventy středních odborných učilišť a ostatních typů středních škol, a to dokonce i po fixaci aspirací. V analýze tak bylo např. doloženo, že studenti víceletých gymnázií, nejprestižnějšího typu střední školy v ČR, se i za stavu vůbec nejnižších studijních kompetencí vyznačují zhruba 90% pravděpodobností přechodu na vysokou školu.

Dalším obecným trendem, který byl nastartován změnou ekonomické návratnosti vzdělání a posílením role vzdělání pro životní úspěch po roce 1989, je výrazný nárůst vzdělanostních aspirací. Role sociálního původu v utváření aspirací a tedy v procesu dosahování vzdělání prošla, spolu se společenskou transformací, významnou proměnou.

---

<sup>16</sup> I zde šance na úspěch v tranzici na vysokou školu mezikohortně roste, vliv vzdělání otce je rovněž vysoký a muži mají šance na překonání tranzice vyšší než ženy, a to v podobném poměru, jako v ČR [Simonová, Soukup 2009a,b].

A to bez ohledu na to, že celkový vliv sociálního původu na vzdělanostní aspirace se nezměnil. Jak se ukázalo, zatímco před rokem 1989 byl efekt sociálního původu na utváření vzdělanostních aspirací patnáctiletých žáků spíše přímý, v roce 2003 byl spíše nepřímý [viz Matějů, Smith, Basl 2008]. To znamená, že zatímco před rokem 1989 měl socioekonomický status rodičů (za velmi malého vlivu příjmu) vliv povětšinou nezprostředkovaný dalšími proměnnými, v roce 2003 je působení sociálního původu na aspirace zprostředkováno schopnostmi dítěte a vnímanou hodnotou vzdělání pro životní úspěch z pohledu dětí i jejich rodičů (vliv významu, který děti přisuzují vzdělání, se oproti roku 1989 zdvojnásobil, u rodičů byla změna spíše malá). Samotný vliv sociálního původu na aspirace zprostředkovaný schopnostmi se zvýšil z 18 % celkového vlivu na 49 %. Z genderového hlediska je možné poukázat na to, že vzdělanostní aspirace českých chlapců se více utvářejí pod vlivem schopností, kdežto u dívek hrají silnější roli hodnoty rodičů. Na druhou stranu rodiny s vyšším sociálním statutem vystavují silnějšímu tlaku k dosažení vyššího vzdělání chlapce (syny) než dívky (dcery).

Další analýza vzdělanostních aspirací, se zabývá otázkou, jakým způsobem působí struktura sekundárního systému vzdělávání na vzdělanostní aspirace adolescentů [Matějů, Smith, Soukup, Basl 2007]. Za tímto účelem autoři provedli komparativní analýzu v rámci zemí OECD a na základě jejich výsledků vyslovili názor, že čím více je systém sekundárního vzdělávání stratifikován, tím silnější efekt na vzdělanostní aspirace má socio-ekonomický původ studenta, a to i při kontrole jeho schopností. Rovněž se na základě jimi provedené analýzy nepotvrdilo, že by více stratifikované systémy zvyšovaly míru realismu žáků v jejich vzdělanostních aspiracích.

Celkově je tedy možné porevoluční vývoj z hlediska nerovností v přístupu ke vzdělání shrnout tak, že dle posledních dostupných analýz *pomalou dochází k poklesu vzdělanostní reprodukce*, i když zatím ne příliš razantně. Stejně jako před rokem 1989 je dominantní dimenzí sociálního původu, zapříčiňující reprodukci vzdělanostních nerovností, vzdělání rodičů (zejména otce). Vliv vzdělanostního klimatu rodiny se projevuje již při volbě střední školy a tato volba má podstatný vliv na další pokračování ve studiu, zejména na vstup na vysokou školu a její úspěšné dokončení.

## V. JAK VÝVOJ VZDĚLANOSTNÍCH NEROVNOSTÍ V ČESKÝCH ZEMÍCH KORESPONDUJE S TEORIEMI VZDĚLANOSTNÍCH NEROVNOSTÍ?

Na tomto místě zhodnotíme vývoj vzdělanostních nerovností v českých zemích z hlediska jeho (ne-)souladu s teoretickými koncepcemi. Z dostupných teorií se jako první nabízí teorie modernizační [Blau, Duncan 1967; Treiman 1970; Featherman, Hauser 1978], predikující, že vzdělanostní nerovnosti budou v čase klesat. Navzdory expanzi vzdělanostních příležitostí (zejména po 2. světové válce) však na slova teorie modernizace nedošlo. I když se v českých zemích, stejně jako v celém Východním bloku a západních státech všeobecně zvýšila formální vzdělanost a poklesla asociace mezi sociálním původem respondenta a nabytými roky vzdělání, efekt sociálního původu na pozdějších tranzicích se nezměnil. Jak již bylo zmíněno výše, ani socialistické snahy o eliminaci třídních nerovností neměly trvalejší efekt. Docházelo pouze ke krátkodobým snížením nerovností, jako např. v padesátých letech v Československu, kdy se projevila jednak masivní snaha o rekrutaci studentů vysokých škol z nižších vrstev (z řad mladých dělníků a zemědělců), jednak snaha o očištění vysokých škol od třídně a politicky nevhodných lidí. Důkaz a vysvětlení tohoto jevu viz *teorie socialistické transformace* [Matějů 1991a, 1993].

To, jak je možné, že se během socialismu na úrovni středoškolského vzdělávání nerovnosti snížily, ale na vstupu na vysokou školu zůstaly přesto nezměněné, vysvětluje *teorie Maximally maintained inequality - MMI* [Raftery, Hout 1993]. Její autoři ukázali, že zvyšující se podíly studentů procházejících určitou tranzicí mohou mít za následek větší rovnost na tomto vzdělanostním přechodu, ale zároveň způsobí konstantní či zvyšující se nerovnost na přechodu následném, pokud nedojde k odpovídajícímu navýšení vzdělanostních příležitostí i tam. V českých zemích tak došlo po roce 1971 díky expanzi úplného středního vzdělání (s maturitou) k významnému početnímu nárůstu studijních míst, který nejenže vyrovnal „přirozený“ populační nárůst a vzestupnou intergenerační sociální mobilitu, ale snížil i nerovnosti v přístupu k tomuto vzdělání. Touto tranzicí tak procházelo i stále větší množství dětí z nízko-statusových rodin, zároveň však narůstal také počet uchazečů o vysokoškolské studium. Vzhledem k tomu, že expanze na vysokoškolské úrovni nebyla tak velká jako na úrovni středního školství, těmi, kdo na přechodu mezi střední a vysokou školou byli méně úspěšní, byli uchazeči z nízko-statusových rodin. Efekt sociálního původu na tranzici mezi střední a vysokou školou se tak díky těmto procesům vrátil v sedmdesátých letech v českých



zemích na svou předsocialistickou úroveň [Matějů 1993; Simonová 2003]. Jak tvrdí teorie MMI, proces snižování nerovnosti může být zcela převrácen, jestliže díky vzrůstajícímu počtu uchazečů roste selektivita na odpovídající úrovni vzdělávacího systému.

To, zda tento stav po roce 1989 stále trvá, tj. tlak uchazečů na vstup na vysokou školu je stejný, či zda tento roste nebo dochází k oslabení kritérií selekce, tj. vliv sociálního původu klesá a je možné hovořit o saturaci vyšších vrstev (jak o tom hovoří MMI), se zatím nepodařilo jednoznačně prokázat. Dosavadní výsledky totiž v závislosti na datech a použité analytické metodě ukázaly rozporuplné výsledky, buď stabilitu [Simonová 2003] nebo nárůst nerovností [Matějů, Řeháková, Simonová 2007]. Co však plynule přetrvává i po roce 1989 je mechanismus, na který upozorňuje a jehož ignorování vyčítá teorii MMI *teorie Effectively maintained inequality - EMI* [Lucas 2001]. Tento proces je snadno pozorovatelný na úrovni českého středního školství, a má pak téměř absolutní vliv na úspěšnost v následné tranzici na vysokou školu. Na úrovni středoškolského vzdělání se boj již nevede o to, jak středoškolské vzdělání vůbec získat, protože přístup k němu je univerzální, ale o to, jakou jeho kvalitu obdrží, tj. na kterou střední školu být přijat. Teorie EMI tedy vytýká MMI názor, dle kterého jsou nerovnosti na určité úrovni vzdělání za situace univerzálního přístupu nulové. EMI zdůrazňuje kvalitativní rozdíly na té samé úrovni vzdělání, způsobené selekcí do různých typů škol. V České republice jsou jimi: 1) učňovské školy, které poskytují povětšinou střední vzdělání bez maturity, manuální dovednosti a neumožňují svým absolventům vstup na vysokou školu; 2) střední odborné školy, které poskytují úplné střední vzdělání, předávají mix odborných a akademických dovedností a umožňují svým absolventům vstup na vysokou školu; 3) gymnázia (akademické střední školy), které poskytují všeobecné akademické vzdělání a připravují své absolventy pro studium na vysoké škole/ univerzitě.

Je zřejmé, že socio-ekonomicky lépe postavené rodiny se v situaci takto strukturovaného středního školství snaží pro své děti zvolit třetí, případně druhou cestu, zajišťující jim následný přechod na vysokou školu a dosažení co nejvyššího vzdělání. Tento proces a jeho přežívání za socialismu zdokumentovala *teorie trajectory maintenance* [Hanley, McKeever 1997]. Lze se však oprávněně domnívat, že stejný princip funguje i na terciární úrovni vzdělávacího systému. V České republice sice ještě neexistují žebříčky univerzit tak, jak je zvykem např. v USA, v obecném povědomí se však tuší, které školy jsou dobré a které horší, což je patrné např. z počtu podaných

příhlášek a procenta úspěšnosti uchazečů. V reakci na teorii EMI, která ukázala, že i na pozdějších tranzicích může díky kvalitativním rozdílům mezi školami vliv sociálního původu vzrůst, je třeba mít do budoucna na zřeteli např. statusové složení studentů lepších a horších univerzit, jakožto pravděpodobný důsledek masifikace a diversifikace vysokého školství.

Zatím se však vliv sociálního původu v českém školství nejsilněji uplatňuje při volbě střední školy, případně již dříve při volbě specializovaných tříd/ vzdělávacích větví na škole základní. Jak již bylo řečeno výše, vliv sociálního původu v přechodu na vysokou školu je tím již „zředěný“, a situace se jeví tak, jak tvrdí oba směry tranzitivního výzkumu (MMI či Life-course hypothesis): vliv sociálního původu napříč tranzicemi klesá, jednak díky předcházející selekci a jednak díky skutečnosti, že starší studenti jsou méně závislí na výchozích podmínkách (jak materiálně, tak svou hodnotovou orientací). V českých podmínkách tak zatím platí, že vliv sociálního původu je větší na vstupu na střední školu než na školu vysokou, ovšem jak ukázala EMI, nemusí to být vždy pravda a situace může být i opačná. Vstoupí-li do hry stupeň diferenciací jednotlivých úrovní vzdělávacího systému, pak by došlo i na předpověď teorie konfliktu [Collins 1971, 1979; Bourdieu 1973; De Graaf 1986], podle které vliv sociálního původu na stupeň dosaženého vzdělání klesá pouze na počátečních vzdělanostních přechodech.

## VI. ANALÝZA VZDĚLANOSTNÍ MOBILITY MEZI LETY 1906 AŽ 2003

Z dosud provedených mobilitních analýz v České republice vyplývá, že stabilní či mírně klesající vzdělanostní nerovnosti za socialismu byly vykoupeny velmi silnou sestupnou vzdělanostní mobilitou a stagnací mobility vzestupné. Výhodu získaly ženy nad muži, Slováci nad Čechy a venkov nad městem, jinak ovšem prostřednictvím socialistických intervencí do vzdělávacího systému žádná sociální skupina či třída příliš nezískala a žádná příliš neztratila [Matějů 1986a]. Polistopadové analýzy pak ukázaly, že u dvou nejmladších generací se postupně zvyšuje autoreprodukce terciárně vzdělané populace a že se rovněž snižuje podíl dětí, které dosahují vyššího vzdělání než jejich otcové [Tuček 1996, 2003]. Tuček uvádí, že sice stabilně narůstal podíl potomků vstupujících do terciárního vzdělávání z rodin maturantů, že však zároveň šance na vstup do terciéru u dětí rodičů s nižším vzděláním klesly na minimum. Toto zjištění je v souladu s jinou (nikoli mobilitní) analýzou, která dospěla k závěru, že po roce 1989 došlo k výraznému poklesu relativních šancí dětí nekvalifikovaných a polokvalifikovaných dělníků ve srovnání s potomky ostatních sociálních tříd [Matějů, Řeháková, Simonová 2003, 2007]. Vyjdeme-li z těchto poznatků o dlouhodobě stabilních či mírně rostoucích nerovnostech, objevuje se otázka, jaké mobilitní procesy za naměřenými hladinami nerovností v různých politických režimech, jimiž Česká republika prošla, probíhaly a zformovaly je.

Ještě než přistoupíme k samotné analýze, bude dobré zmínit se alespoň v krátkosti o tom, jaký význam má zjišťování vzdělanostní mobility pro výzkum vzdělanostních nerovností. Skutečnost, že se generace za generací stávají stále vzdělanější, je pro každého zřetelná. Méně zřejmé je však to, že celkový růst vzdělanostní úrovně již nutně nemusí vést ke snižování nerovností v přístupu ke vzdělání. Obecně samozřejmě platí, že v období dynamického růstu vzdělanostní úrovně se nerovnosti v přístupu ke vzdělání odstraňují snadněji právě díky rostoucí nabídce vzdělávacích příležitostí, zatímco v období pomalého růstu či stagnace ani poměrně velká administrativně řízená redistribuce příležitostí, vyvolávající sestupnou mobilitu, nedokáže zabránit růstu nerovností. Soudobé analýzy vzdělanostních nerovností však zpravidla abstrahují od toho, jak se mění distribuce vzdělání ve společnosti a informace o nerovnostech jsou prezentovány v podobě relativních šancí (odds) a jejich poměrů (odds ratios). Tlak na stručnost akademických sdělení v rámci odborných statí a příliš velký (byť z teoretického hlediska nepochybně oprávněný) důraz na relativní šance v maximální

míře „očištěné“ od vlivu vzdělanostních struktur a jejich historických proměn vede k tomu, že je často podceněn význam informací o procesech, prostřednictvím kterých bylo zjištěné hladiny nerovností dosaženo, tedy o tom, jak masivními vzestupy a sestupy vzdělávací systém ve zkoumaném období prošel, ve kterých skupinách a vzdělanostních kategoriích se tak stalo apod.

Prakticky stejné hladiny nerovností lze totiž dosáhnout buď sestupnou nebo vzestupnou mobilitou, ale z hlediska životní zkušenosti lidí je podstatný rozdíl v tom, zda rovnost šancí vznikla především jako důsledek omezování přístupu k vyššímu vzdělání jedincům vysokoškolsky vzdělaných rodičů, nebo naopak masivním otevíráním vyšších stupňů vzdělání pro jedince, jejichž rodiče nedosáhli ani středního vzdělání. Proto je nezbytné, aby analýza vzdělanostní mobility odpovídala i na otázku, které z těchto procesů stojí za zjištěnými hladinami vzdělanostních nerovností v určitém období. Právě s pomocí poznatků o vzdělanostní mobilitě dokážeme vysvětlit, proč navzdory intervencím do vzdělávacího systému zůstaly naměřené relativní nerovnosti za socialismu nezměněné a proč jsou více méně stabilní i po roce 1989. Naším cílem je v první řadě pochopit vliv strukturálních kontextů, které formovaly šance dětí různě vzdělaných rodičů na uskutečnění nejdůležitějších vzdělanostních přechodů.

## **VI.1. Výzkumné otázky, data a metodologie**

Jak vyplynulo z předchozího výkladu, české sociologii se doposud podařilo nashromáždit řadu zjištění o reprodukci nerovností v přístupu ke vzdělání (sekundárnímu i terciárnímu) v českých zemích. Cílem této části je na nových datech ověřit a aktualizovat dosavadní zjištění o vývoji vzdělanostních nerovností v období 1906 až 2003 skrz optiku vzdělanostní mobility. Bez znalostí o ní totiž jen těžko pochopíme, co se na poli nerovností v přístupu ke vzdělání odehrávalo. Protože na základě výše uvedených výsledků dosavadních analýz lze konstatovat, že po pádu socialismu nedochází k významnější dynamizaci vzdělávacího systému (hovořím zde o období do roku 2003), která by vedla k výraznějšímu snížení vzdělanostních nerovností, je na místě se ptát, jak se po roce 1989 proměnil trend mezigeneračního přenosu dosaženého vzdělání. Získáme tak mj. odpověď na otázku, jak masivními vzestupy či sestupy ve zkoumaných obdobích systém vzdělávání prošel a jak se v tomto ohledu liší od předcházejících období. Dále bude možné zjistit, jak je mezi jednotlivými

vzdělanostními kategoriemi alokovan stupeň dosaženého vzdělání a zda posiluje či oslabuje mezigenerační kontinuita vyššího vzdělání. Ke konkrétněji vymezeným otázkám patří například to, zda lze dnes, na počátku kapitalismu, stále pozorovat rostoucí vzdělanostní mobilitu žen, stejně jako tomu bylo v období socialismu. Dále rovněž to, jak se mobilitní vzorce liší mezi oběma pohlavími. A zajdeme-li ještě dále – pokud by byla v nejmladším období (tj. po roce 1989) zjištěna vysoká intergenerační vzdělanostní mobilita, byla by schopna snížit vzdělanostní nerovnosti?

Na tyto „mobilitní“ otázky, tj. zda se v jednotlivých obdobích zlepšilo či zhoršilo dosažené vzdělání potomků ve srovnání s jejich rodiči, se pokusím odpovědět pomocí analýzy provedené na souboru dat vytvořeném sloučením devíti dílčích šetření,<sup>17</sup> provedených mimo jiné s cílem zachytit právě vzdělanostní a socioprofesionální mobilitu.<sup>18</sup> Byly jimi TSS (Transformace sociální struktury) 1978 (10 789 případů), TSS 1984 (11 724 případů) a TSS 1991 (1 843 případů),<sup>19</sup> dále Sociální stratifikace ve východní Evropě po roce 1989 (Social Stratification in Eastern Europe, SSEE) 1993 (5 229 případů),<sup>20</sup> ISSP (International Social Survey Programme) 1997 (1 062 případů), ISSP

---

<sup>17</sup> Autorka si je vědoma možných problémů, které mohou při spojování souborů dat nastat (blíže k tomuto problému viz příloha IX.2.1.). V analýze jsou použity váhy, které v jednotlivých souborech ošetřily jejich různou návratnost (tj. ošetřily reprezentativitu pro jednotlivé roky sběru dat). Pro srovnatelnost byla upravena (opět vahami) velikost jednotlivých souborů dat tak, aby je bylo možné rozumně sloučit, tj. aby byl omezen zkreslující vliv různých velikostí dílčích souborů dat. Výsledky analýz na vážených i nevážených datech nicméně poskytly věcně srovnatelné výsledky. Navíc – protože se v log-lineárních modelech vše počítá poměrově (tj. závěry jsou vyvozovány z analýzy relativních trendů), případné narušení reprezentativity spojeného souboru výsledky nemůže vychýlit. Hlavním cílem je dostatečné zastoupení jednotlivých kohort vstupujících do analýzy a to, aby byly sebrány náhodným výběrem. To je v datech, jejichž analýza byla provedena, splněno.

<sup>18</sup> Všechny soubory dat z těchto reprezentativních dotazníkových šetření jsou dostupné v Sociologickém datovém archivu Sociologického ústavu AV ČR, v.v.i., <http://archiv.soc.cas.cz>.

<sup>19</sup> Tyto tři výzkumy byly zaměřeny na výzkum sociálního postavení jedince a jeho domácnosti. Podrobně zachytily vzdělanostní, socioprofesionální a prostorovou inter a intragenerační mobilitu a každý z nich měl navíc i své specifické zaměření. TSS '78 tak zjišťoval i aktivity mimopracovního času, demografické a sociální složení domácnosti, její příjem a vybavenost, bytovou situaci či spotřební chování. Cílová populace se pohybovala mezi 15 a 69-ti lety a sebráno bylo celkem 17432 dotazníků (počet za celé ČSSR). TSS '84 se věnovalo i názorům a postojům k rodinným hodnotám, sociálním rozdílům, životním podmínkám a vědeckotechnickému pokroku. Cílová populace měla 15 a více let, odpovědělo 18829 respondentů a bylo dosaženo úctyhodné návratnosti 98 %. TSS '91 bylo kromě problematiky sociálních nerovností zaměřeno i na přechod společnosti k pluralitní demokracii a trhu, na sociální změny politické, ekonomické a mocenské, změny v životním stylu, v hodnotovém systému a na trhu práce. Dotazována byla populace 18-ti letá a starší, sebráno bylo 2 849 dotazníků s návratností 65 %. Všechny tři výzkumy používaly shodné postupy při výběru domácností (stratifikovaný náhodný výběr) a pracovaly s téměř shodnými oporami výběru.

<sup>20</sup> Sociální stratifikace ve východní Evropě po roce 1989 (SSEE 1993) bylo rozsáhlé mezinárodní výzkumné šetření provedené v šesti zemích střední a východní Evropy (Bulharsko, Česká republika, Maďarsko, Polsko, Rusko, Slovensko). Cílem tohoto šetření bylo podrobné studium sociální stratifikace a

1999 (1 814 případů),<sup>21</sup> SIALS (Secondary International Adult Literacy Survey) 1998 (2 874 případů),<sup>22</sup> ESS (European Social Survey) 2004 (2 745 případů),<sup>23</sup> a Soudržnost 2005 (3 245 případů).<sup>24</sup> Výsledný soubor čítal 41 325 případů. Vytvořením šesti věkových kohort bylo pokryto dlouhé období sahající od počátku 20. století přes období socialismu až po rok 2003. Komparace mezi sledovanými obdobími byla založena na porovnání mobilitních trendů kohort tak, aby kopírovaly rozhodující společenské změny. Použity byly proměnné: vzdělání otce, vzdělání matky a vzdělání respondenta<sup>25</sup> (kódováno do kategorií bez maturity, s maturitou a vysokoškolské), pohlaví respondenta a kohorta (celkem 6, narozených v období 1888–1985 a dosahujících 18 let v období

---

jejích změn po roce 1989, se zvláštním zřetelem k životním drahám a změnám v disponibilních kapitálech (kulturním, politickém a ekonomickém). Výběr byl proveden jako náhodný a reprezentativní na dospělé populaci jednotlivých zemí, velikost vzorků se pohybovala okolo 5 tisíc respondentů v každé zemi, v ČR to bylo 5 621 případů (návrstnost dosáhla 65 %).

<sup>21</sup> Mezinárodní program sociálního výzkumu ISSP (International Social Survey Programme) je realizován od roku 1984, Česká republika se ho účastní od roku 1991. Každý rok je v několika desítkách zemí prováděno šetření na určité téma, témata se zároveň po určité době opakují, aby byla umožněna nejen mezinárodní, ale i časová komparace. Moduly použité v této analýze se nazývaly Pracovní orientace II. (z roku 1997) a Sociální nerovnosti III. (z roku 1999).

<sup>22</sup> Výzkum SIALS (Second International Adult Literacy Survey), provedený v roce 1998, byl druhou vlnou Mezinárodního výzkumu gramotnosti dospělých (IALS), uskutečněného v roce 1994. Snaha porozumět funkční gramotnosti dospělé populace ve vyspělých zemích byla ve druhé vlně rozšířena o dalších sedmáct zemí, mezi nimiž se nacházela i Česká republika. V České republice se s pomocí výsledků prověřovalo, jak dosažená úroveň funkční gramotnosti dospělých koresponduje s formálním vzděláním, do jaké míry je nízká úroveň funkční gramotnosti určitých skupin populace zdrojem napětí na trhu práce či jak efektivní jsou nejrůznější kurzy a vzdělávací programy pro dospělé. Velikost výběrového souboru činila po 67 %-ní návratnosti 3 132 respondentů.

<sup>23</sup> European Social Survey (ESS, Evropský sociální výzkum) je mezinárodním šetřením opakujícím se každé dva roky ve více než 30 zemích světa. Poprvé se šetření uskutečnilo v roce 2002, podruhé v roce 2004, potřetí v roce 2006 a zatím naposledy v roce 2008 (česká data z tohoto roku zatím nejsou kvůli zpoždění dostupná). V různých zemích účastnících se ESS se používá různých variant pravděpodobnostních výběrů. Je třeba zmínit, že v provedené mobilitní analýze byla použita původní česká data, tj. nikoli český soubor upravený pro účely spojení s mezinárodním souborem dat. Důvodem toho byla skutečnost, že v mezinárodním souboru je kvůli použití klasifikace ISCED v proměnné „vzdělání“ (respondenta i rodičů) setřeno rozdíl mezi středním vzděláním bez maturity a s maturitou, což je však rozlišení pro český vzdělávací systém zásadní.

<sup>24</sup> Výzkum Sociální a kulturní soudržnost 2006 bylo rozsáhlé šetření sociální struktury a stratifikace spojené s výzkumem reflexe soudržnosti. Výzkum byl proveden agenturou STEM na náhodně vybraném reprezentativním vzorku obyvatelstva ve věku 18 a více let, v počtu 3 476 respondentů. Nejednalo se však o striktně náhodný výběr, nýbrž o výběr počítačem náhodně vygenerovaných adres z databáze STEM. Sběr dat probíhal ve třech vlnách: na podzim 2005 a v zimě a v létě roku 2006.

<sup>25</sup> Respondenti, jejichž současné ekonomické postavení znělo „student“, měli již maturitu a zároveň dosáhli věku dvaceti a více let, byli zařazeni do kategorie „vzdělání vysokoškolské“. Pracovalo se tedy s předpokladem, že vysokou školu s velkou pravděpodobností dokončí. Způsobů, jak řešit hranice mezi jednotlivými vzdělanostními skupinami, je jistě více. Protože jsou však vysokoškolští studenti specifickou skupinou, která se od respondentů, kteří po složení maturity přecházejí rovnou na trh práce, liší, byl zvolený postup vyhodnocen jako nejméně zkreslující. Vzhledem k vysokému počtu studujících při zaměstnání za socialismu byla zavržena i možnost vymezení cílové populace na pouze ekonomicky aktivní.

1906–2003). Mobilitní pohyby mezi vzděláním dětí a jejich rodičů byly sledovány mezi kategoriemi vzdělání bez maturity, vzdělání s maturitou a vzdělání vysokoškolské, tj. na dvou vzdělanostních přechodech.

Analýza absolutní mobility (založená na mobilitních tabulkách) a relativní mobility (založená na log-lineárních modelech) byla provedena separátně jak pro vzdělání respondenta (s rozlišením pohlaví) v závislosti na vzdělání vzdělanějšího z rodičů (mohl/a jím být otec či matka), tak i pro vzdělání synů v závislosti na vzdělání otců a pro vzdělání dcer v závislosti na vzdělání matek.<sup>26</sup> Důvodem pro sledování vzdělanostní mobility separátně pro obě pohlaví byla snaha zjistit, jak se v zemi, kde byly uplatňovány specifické politiky pro obě pohlaví (s cílem zrovnoprávnit ženy), nakonec tyto snahy ve skutečnosti projevily. Cílem takové analýzy mezigenerační mobility bylo tedy porovnat, jak si vůči sobě v průběhu analyzovaného období stála obě pohlaví a jak se měnily jejich mobilitní vzorce vůči sobě navzájem. Separátní analýza nebyla v této práci použita pro závěry o populaci jako takové, ale pouze pro porovnání obou pohlaví mezi sebou. Kromě toho byla provedena rovněž analýza přenosu dosaženého vzdělání mezi respondentem a vzdělanějším z jeho rodičů s cílem zachytit přenos vzdělanostního kapitálu v rodině obecně.

Celková analýza byla provedena jednak pomocí výpočtu mobilitních posunů ve vzdělanostní struktuře, tj. pomocí výpočtu celkové, strukturní a čisté mobility, jednak pomocí log-lineárních modelů, které eliminují vliv marginálních četností, tj. to, jak se kapacita vzdělávacího systému kvantitativně mění. Diagnostika základních typů mezigenerační mobility je jediným způsobem schopným odhalit vnitřní procesy, probíhající ve vzdělanostní struktuře a utvářející hladinu vzdělanostních nerovností v jednotlivých věkových kohortách. Celková (pozorovaná, hrubá) mobilita je definována jako podíl respondentů, kteří ve srovnání s rodičem prošli změnou vzdělanostního statusu, ať již směrem nahoru, či směrem dolů. Její velikost je výsledkem odečtení případů na diagonále kontingenční tabulky (tj. stabilních respondentů, tedy těch, jejichž vzdělanostní status je stejný jako status jejich rodičů) od 100 %, a proto ji tvoří sestupně a vzestupně mobilní jedinci. Další typ mobility, tzv.

---

<sup>26</sup> Cílem této kohortní analýzy mezigenerační mobility bylo porovnat, jak si vůči sobě v průběhu analyzovaného období stála obě pohlaví, jak se měnily jejich mobilitní vzorce vůči sobě navzájem.

strukturní (vynucená) mobilita je vyvolána vznikem nových vzdělávacích příležitostí. Je vypočítána sečtením absolutních hodnot rozdílů mezi marginálními četnostmi (sloupcovými a řádkovými procenty) a vydělením tohoto součtu dvěma. Nevypovídá však nic o posunu vzdělávacího systému směrem k jeho větší otevřenosti, ačkoli její dynamika může k demokratizaci systému samozřejmě výrazně napomoci. Mobilita čistá (cirkulační, výměnná) představuje rozdíl mezi celkovou a strukturní mobilitou – z jejich proměn lze odvodit, ve kterém období byl vzdělávací systém otevřenější a ve kterém uzavřenější. Čistá mobilita by tedy měla být nezávislá na strukturálních změnách (jak však bude blíže vysvětleno v příloze IX.1., věnované strukturní a čisté mobilitě, není tento předpoklad dostatečně metodologicky ospravedlněn).<sup>27</sup>

Log-lineární modely, které slouží k analýze kontingenčních tabulek s více než dvěma proměnnými (tj. zjišťují asociaci mezi více než dvěma znaky), podložily deskriptivní mobilitní analýzu rigorózním statistickým testem, schopným abstrahovat od početního vývoje vzdělávacího systému. Tj. pomohly prokázat, že závěry o vývoji mobilitních procesů platí i v případě úplného vyloučení vlivu marginálních distribucí, tedy toho, jak se s postupem času početně vyvíjel vzdělávací systém a absolventi jeho jednotlivých úrovní. Na základě určitých předpokladů byla modelována struktura dat obsažená v jednotlivých mobilitních tabulkách. Pomocí modelu, který nejlépe odpovídal datům, bylo pak možné interpretovat vztahy v tabulce identifikované, tj. rozhodnout, které z asociací a z interakcí se signifikantně liší od nuly, a tak zjistit, které parametry významně přispívají ke vztahům v dané tabulce. Cílem je najít model co nejlepší (aby četnosti odhadnuté modelem co nejvíce odpovídaly četnostem skutečným) a zároveň co nejušpornější (aby obsahoval co nejméně parametrů). V tomto případě šlo o to nalézt model, který by co nejlépe popsal vztah mezi vzděláním rodičů a vzděláním jejich potomků (respondentů) v jednotlivých historických obdobích (v jim odpovídajících věkových kohortách).

---

Z tohoto důvodu jsem zjišťovala posuny mezi matkami a jejich dcerami a mezi otci a jejich syny a srovnávala tyto posuny mezi sebou.

<sup>27</sup> Diskuze, která v sociologické obci na téma konceptu strukturní a čisté mobility proběhla, se snažila poukázat na jejich omezení, daná především neodstraněným vlivem marginálních četností [např. Duncan 1966; Breen 1985; Goldthorpe 1980]. Autorka se však domnívá, že jsou-li strukturní a čistá mobilita doplněny analýzou eliminující vliv marginálních četností, v tomto případě log-lineárními modely poskytují informaci, která není problematická. Naopak dobře ilustrují mechanismy ve vzdělanostní struktuře, probíhající a skrývající se za naměřenými hladinami nerovností. Blíže k tomuto problému viz příloha IX.1.



Srovnání jednotlivých modelů<sup>28</sup> bylo provedeno podle pravidel statistické inference na základě statistiky  $L^2$  (maximum likelihood Chi-square)<sup>29</sup>, příslušných stupňů volnosti a kritéria BIC<sup>30</sup>. Při hodnocení jednotlivých modelů lze také přihlídnout ke statistice delta neboli indexu nepodobnosti<sup>31</sup> (tabulka 2, 3 a 4). Nejprve byl testován **model podmíněné nezávislosti** označený jako (RL, CL)<sup>32</sup>. Model podmíněné nezávislosti znamená, že R a C jsou na sobě nezávislé při každé hodnotě L. Dále byl uvažován **model konstantní fluidity** (RC, RL, CL), tj. model, ve kterém není přítomna interakce třetího řádu. Dle tohoto modelu by musel být vztah mezi vzděláním rodičů a vzděláním potomků neměnný podle třetí, časové proměnné. Nakonec byl otestován **log-multiplikativní model** (log-multiplicative layer effect model) [Xie 1992]. Tento model nejlépe vystihl strukturu, která je v datech obsažena. Model log-multiplikativní předpokládá, že  $\lambda_{ij}^{RC} + \lambda_{ijk}^{RCL} = \psi_{ij} \Phi_k$ . Výraz  $\lambda_{ij}^{RC}$  značí interakci druhého řádu mezi proměnnými R a C, výraz  $\lambda_{ijk}^{RCL}$  značí interakci třetího řádu mezi proměnnými R, C a L,  $\psi_{ij}$  popisují celkovou asociaci mezi R a C (tedy bez ohledu na L) a  $\Phi_k$  indikují odchylky v asociaci mezi R a C v k-té vrstvě L (v našem případě v k-té kohortě). Log-multiplikativní model tedy specifikuje interakce druhého řádu mezi R a C a interakce třetího řádu mezi R, C a L jako log-multiplikativní součin dvou faktorů: celkové asociace druhého řádu mezi R a C a deviačního parametru pro k-tou vrstvu (kohortu). To vše znamená, že podle modelu log-multiplikativního existuje souvislost mezi vzděláním rodičů a jejich potomků a tato souvislost se v průběhu času (kohort) mění. Změnu mezi kohortami (tedy trend mezi jednotlivými kohortami) v podobě odchylek v asociaci ukazuje parametr  $\Phi_k$ , zatímco koeficient  $\psi_{ij}$  představuje pouze celkovou asociaci mezi vzděláním rodičů a jejich dětí bez časového rozlišení na věkové kohorty.

Protože logika a postup předložené analýzy jsou obdobné logice a postupu analýzy obsažené v již dříve publikované práci [Simonová 2006], je na místě zmínit zde také

---

<sup>28</sup> Pro nalezení optimálního modelu byl využit software LEM [Vermunt 1997]. Tento program je poskytován jako freeware na internetové adrese <http://www.uvt.nl/faculteiten/fsw/organisatie/departementen/mto/software2.html>.

<sup>29</sup> Hodnota  $L^2$ , tedy poměru maximální věrohodnosti, by měla být co nejmenší, při  $\text{sig} > 0,05$ .

<sup>30</sup> Statistika BIC je koeficientem vhodnosti modelu nezávislým na velikosti souboru. Nejlepší model je ten, který má nejnižší BIC (může být i záporné).

<sup>31</sup> Index nepodobnosti delta (index of dissimilarity)  $\Delta = \sum \text{abs}(n_i - m_i) / (2N)$ , kde  $n_i$  jsou pozorované četnosti,  $m_i$  jsou četnosti odhadnuté modelem, N je celkový počet pozorování. Viz manuál k programu LEM, str. 74.

hlavní metodologické odlišnosti obou mobilitních analýz. Jsou to především tyto: 1) změna datové báze,<sup>33</sup> 2) použití nové váhy eliminující nestejně velikosti spojených souborů dat, 3) změna periodizace dějin (tedy věkových kohort),<sup>34</sup> 4) nahrazení dříve použité jedné vazby nezohledňující pohlaví potomka („vzdělanější z rodičů – potomek“) dvěma vazbami („vzdělanější z rodičů – dcera“ a „vzdělanější z rodičů – syn“).<sup>35</sup> Právě z rozlišení pohlaví potomka pak vyvstalo zásadní zjištění pro vysvětlení vývoje mezigeneračního přenosu dosaženého vzdělání po roce 1989. Z výše uvedených důvodů představuje předložená analýza nejen zpřesnění diagnostiky vývoje před rokem 1989, ale její záběr je rovněž rozšířen o období 1990–2003 a o další vztah mezi vzděláním rodičů a jejich potomků.

## VI.2. Výsledky analýzy

### VI.2.1. *Proměny vzdělanostní struktury (marginálních četností)*

Protože pro tuto analýzu je zásadní porovnání vzdělanostní mobility mezi oběma pohlavími, podíváme se nejdříve na historický vývoj vzdělanostní struktury žen a mužů. Na počátku sledovaného období byly ženy podstatně méně formálně vzdělané než muži. I přes jejich následnou výraznou vzestupnou vzdělanostní mobilitu se jejich vzdělanostní úroveň (populace žen jako celku, tj. napříč všemi generacemi) ještě ani v roce 2005 nevyrovnala vzdělanostní úrovni mužů (graf 1). Zatímco v populaci českých mužů dosahuje vysokoškolského vzdělání 12 % osob, v populaci žen je to

---

<sup>32</sup> R označuje proměnnou řádkovou, C proměnnou sloupcovou a L vrstvu (třetí dimenzi tabulky).

<sup>33</sup> Pro zachycení vzdělanostní mobility po roce 1989 bylo nutné najít soubory dat, ve kterých byli dotázáni jedinci vstupující na vysoké školy v tomto období. Jako vhodné se ukázaly čtyři soubory dat, obsahující všechny potřebné proměnné: ISSP 1997 (1 062 případů), ISSP 1999 (1 814 případů), ESS 2004 (2 745 případů) a Soudržnost 2005 (3 245 případů), celkově 8866 respondentů.

<sup>34</sup> Nová periodizace českých dějin byla vytvořena ve spolupráci s prof. Janem Křenem z Institutu mezinárodních studií Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy v Praze. Na jejím základě jsou použity takto vymezené věkové kohorty: 1906–1938, 1939–1944, 1945–1948, 1949–1968, 1969–1989, 1990–2003, zatímco v již dříve publikované mobilitní analýze [Simonová 2006] byly použity následující kohorty: 1906–1938, 1939–1948, 1949–1958, 1959–1968, 1969–1978, 1979–1995.

<sup>35</sup> Na základě námítky prof. Harryho Ganzebooma, kterou v reakci na můj příspěvek vznesl na konferenci European Consortium for Sociological Research (ECSR) v roce 2006 v Praze, že pro adekvátní identifikaci přenosu vzdělanostního statusu v rodině je třeba při sledování vlivu vzdělanějšího z rodičů rozlišit pohlaví respondenta, jsem nově rozlišila mobilitní pohyb „vzdělanější z rodičů – dcera“ a „vzdělanější z rodičů – syn“.

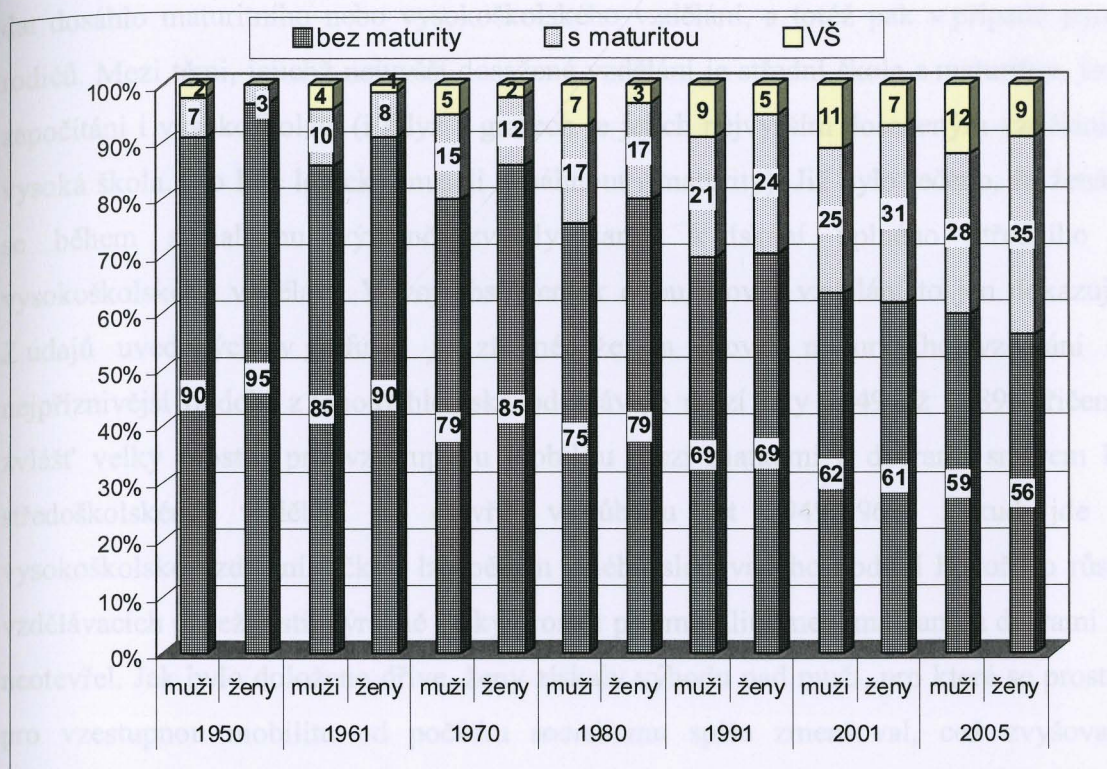
zatím jen 9 %. I když ženy mají již delší dobu náskok v podílu osob s úplným středním vzděláním (v roce 2005 to bylo 35 % žen ku 28 % mužů), se základním vzděláním jich končí o 11 % více (25 % žen oproti 14 % mužů) a se středním vzděláním bez maturity naopak o 14 % méně (31 % žen ku 45 % mužů).<sup>36</sup> Budeme-li vzdělanostní úroveň obou pohlaví posuzovat zejména podle podílu vysokoškolsky vzdělaných osob, dospějeme k závěru, že vzdělanostní úroveň populace žen ještě v roce 2005 zaostávala za vzdělanostní úrovní mužů. Přitom na úrovni úplného středního vzdělání sice jasně vedou ženy, avšak na úrovni alespoň nějakého středního vzdělání opět muži (73 % mužů vedle 66 % žen).<sup>37</sup> V této souvislosti je ovšem třeba se zmínit o tom, že v nejmladší generaci české populace (do věku 34 let včetně) se situace již převrátila; ženy vykazují vyšší podíl vysokoškolsky vzdělaných osob než muži. Od 35. roku života je však situace znovu opačná, přičemž nejvyšší rozdíl v podílu vysokoškolsky vzdělaných osob působí v nejvyšší věkové kategorii 65 a více let [Genderové statistiky 2008]. V současné době se tedy převrátil poměr obou pohlaví nejen mezi studenty vysokých škol (v roce 2007/2008 činil 54 % žen a 46 % mužů), ale již i mezi jejich absolventy (56 % žen a 44 % mužů), [Kleňhová 2007].

---

<sup>36</sup> Tato čísla se v grafu 1 skrývají pod kategorií „vzdělání bez maturity“, která vznikla jejich součtem.

<sup>37</sup> Tyto hodnoty tvoří část kategorií „bez maturity“ a „s maturitou“.

**Graf 1. Vývoj dosaženého vzdělání mužů a žen mezi lety 1950 a 2005**



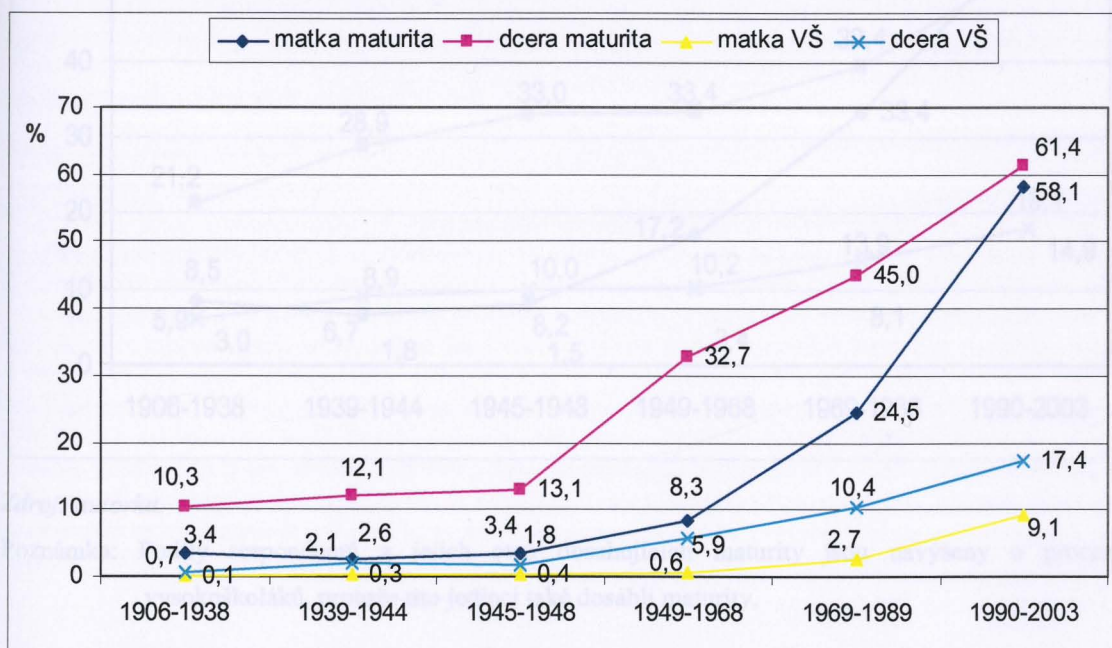
Zdroj: ČSÚ (Sčítání lidu a VŠPS).

Poznámka: Dopočet do 100 % tvoří osoby s nezjištěným vzděláním, osoby bez vzdělání či osoby s nezařaditelnou školou.

Dalším nepostradatelným kontextem k pochopení mobilitních trendů je znalost vývoje vzdělanostních struktur během analyzovaného období. Navzdory tomu, že procentuální vyjádření osob dosahujících určitého vzdělání není samo o sobě dostačující, pro vytvoření co nejúplnějšího obrazu o mechanismech, které se za mobilitními pohyby skrývají, je nepostradatelné. Vývoj vzdělanostní struktury totiž v první řadě určuje velikost „prostoru“, který je pro mobilitu vymezen změnou vzdělanostních struktur (mobilita vyvolaná strukturálními změnami, často nazývaná „strukturální mobilitou“). Vzhledem k tomu, že data použitá k mobilitním analýzám jen výjimečně zachycují vzdělanostní strukturu rodičů reprezentativně (retrospektivní data nevypovídají o starších generacích nikdy uspokojivě a to jednak z důvodů demografických – diferencované natality a mortality, tak důvodů vývojových – v mladších kohortách se lidé vzdělávají déle apod.), je možné s jistotou opatrně porovnávat jen posuny ve vzdělanostní struktuře rodičů a jejich potomků.

Grafy 2 a 3 zobrazují, kolik procent respondentů (synů, dcer) v analyzovaném souboru dat dosáhlo maturitního nebo vysokoškolského vzdělání, a totéž pak v případě jejich rodičů. Mezi těmi, jejichž nejvyšší dosažené vzdělání je střední škola s maturitou, jsou započítáni i vysokoškoláci (i když v grafech je jejich nejvyšším dosaženým vzděláním vysoká škola, tito lidé logicky museli dosáhnout i maturity). Již bylo řečeno, že ženám se během socialismu výrazně zvýšily šance k získání úplného středního a vysokoškolského vzdělání. Vývoj absolventek obou úrovní vzdělání to jen dokazuje. Z údajů uvedených v grafu 2 je zřejmé, že na úrovni maturitního vzdělání se nejpriznivější období z tohoto hlediska odehrávalo mezi lety 1949 až 1989, přičemž zvláště velký prostor pro vzestupnou mobilitu mezi matkami a dcerami směrem ke středoškolskému vzdělání se otevřel v průběhu let 1949-1968. Pokud jde o vysokoškolské vzdělání, ačkoli lze během celého sledovaného období hovořit o růstu vzdělávacích příležitostí, výrazně velký prostor pro mobilitu mezi matkami a dcerami se neotevřel. Jak bylo doloženo dříve, ženy získaly výhodu nad muži, pro které se prostor pro vzestupnou mobilitu od počátku socialismu spíše zmenšoval, což zvyšovalo pravděpodobnost sestupné mobility mezi otcem a synem (graf 3).

**Graf 2. Vývoj vzdělanostních struktur v jednotlivých kohortách z hlediska matek a jejich dcer (údaje jsou v %)**

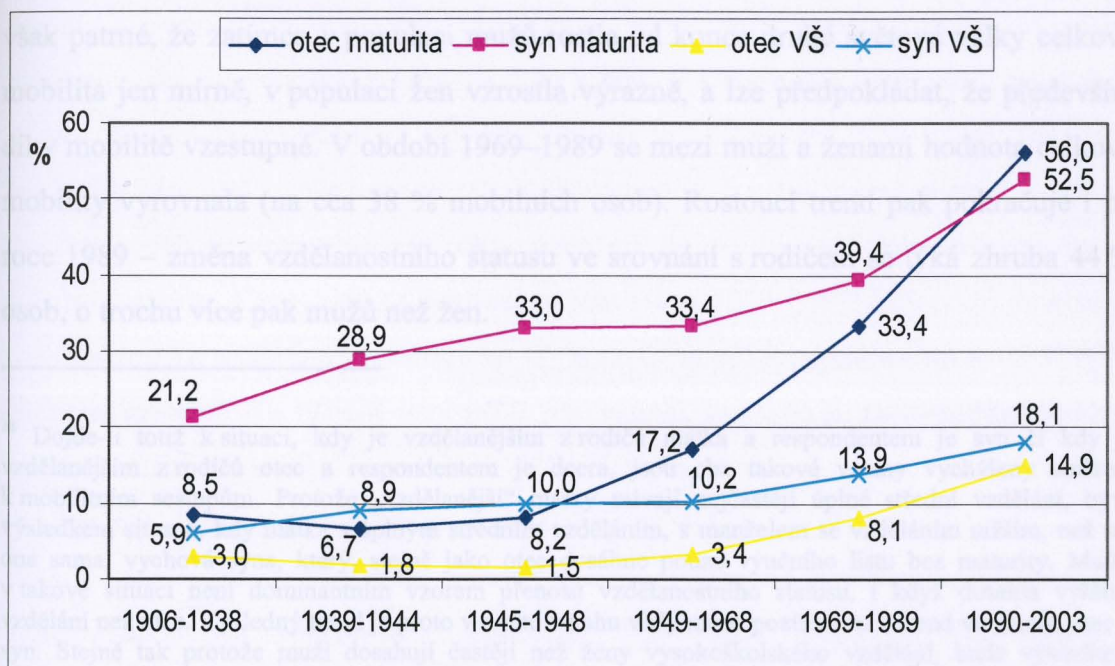


Zdroj: autorka.

Poznámka: Podíly respondentek a jejich matek dosahujících maturity jsou navýšeny o procenta vysokoškolaček, protože tyto ženy také dosáhly maturity.

Při vyhodnocování informace z těchto grafů pak je třeba mít na paměti skutečnost, na kterou upozornil již Duncan (1966: 62) v rámci rozboru metodologických problémů při zkoumání mezigenerační zaměstnanecké mobility (podrobněji viz příloha IX.1. této práce), a sice že prezentované vzdělanostní struktury vyjádřené podíly osob s jednotlivými vzdělanostními statusy, tj. jsoucí výsledkem mobilitních tabulek rodič-potomek, matka-dcera atd., nezobrazují skutečný vzdělanostní stav dvou generací v určitém konkrétním časovém období. I když jsou totiž potomci dotazováni na základě reprezentativního sběru dat zohledňujícího vzdělanostní strukturu populace v daném okamžiku šetření, pak distribuce potomků dle vzdělání jejich rodičů nereprezentuje vzdělanostní strukturu rodičů v předchozím období. Grafy 2 a 3 jsou proto uvozeny grafem 1, který zachycuje skutečný (tj. na základě Sčítání lidu zjištěný) vývoj vzdělanosti české populace ve vybraných letech.

**Graf 3. Vývoj vzdělanostních struktur v jednotlivých kohortách z hlediska otců a jejich synů (údaje jsou v %)**



Zdroj: autorka.

Poznámka: Podíly respondentů a jejich otců dosahujících maturity jsou navýšeny o procento vysokoškoláků, protože tito jedinci také dosáhli maturity.

## VI.2.2. Analýza mobilitních pohybů

Vzhledem k tomu, že konečné vzdělání jedince významně ovlivňuje ten z rodičů, který je v dané rodině vzdělanější, ať již je to otec či matka, byl do analýzy zaveden také vztah „vzdělanější z rodičů – dcera“ a „vzdělanější z rodičů – syn“. Vedle zjišťování vzdělanostních posunů v obou skupinách pohlaví zvlášť („syn – otec“, „dcera – matka“) tak analýza ukazuje rovněž přenos vzdělanostního statusu rodiny zvlášť na dcery a zvlášť na syny. Protože trendy v těchto podskupinách se liší od trendů charakterizovaných shodným pohlavím rodiče i respondenta, je třeba si pro pochopení rozdílu ve výsledcích uvědomit vliv rozdílných vzdělanostních struktur matek a otců.<sup>38</sup>

Přejdeme-li k samotným mobilitním trendům, na základě výpočtu celkové mobility (tabulka 2) je možné konstatovat, že v průběhu 20. století se český vzdělávací systém jako celek vyznačoval vzdělanostní mobilitou nabývající na intenzitě jak v populaci mužů, tak i žen. To znamená, že stále větší podíl osob dosahoval jiného vzdělání, než jakého dosáhli rodiče (buď vyššího nebo nižšího). Z hodnot uvedených v tabulce 2 je však patrné, že zatímco v populaci mužů rostla od konce druhé světové války celková mobilita jen mírně, v populaci žen vzrostla výrazně, a lze předpokládat, že především díky mobilitě vzestupné. V období 1969–1989 se mezi muži a ženami hodnota celkové mobility vyrovnala (na cca 38 % mobilních osob). Rostoucí trend pak pokračuje i po roce 1989 – změna vzdělanostního statusu ve srovnání s rodičem se týká zhruba 44 % osob, o trochu více pak mužů než žen.

---

<sup>38</sup> Dojde-li totiž k situaci, kdy je vzdělanějším z rodičů matka a respondentem je syn či kdy je vzdělanějším z rodičů otec a respondentem je dcera, jsou oba takové vztahy vychýleny směrem k mobilitním sestupům. Protože „vzdělanější“ matky mívají nejčastěji úplné střední vzdělání, bývá výsledkem situace, kdy matka s úplným středním vzděláním, s manželem se vzděláním nižším, než má ona sama, vychovává syna, který, stejně jako otec dosáhne pouze výučního listu bez maturity. Matka v takové situaci není dominantním vzorem přenosu vzdělanostního statusu, i když dosáhla vyššího vzdělání než otec. Výsledný trend je proto v tomto vztahu vždy méně pozitivní než trend ve vztahu otec – syn. Stejně tak protože muži dosahují častěji než ženy vysokoškolského vzdělání, bude výsledkem přenosu vzdělání na dceru situace, kdy otec s úplným středním vzděláním či s vysokoškolským diplomem vychovává dceru, která takového vzdělání nedosáhne. Populace nastupujících žen je totiž sice stále vzdělanější než populace jejich matek, ve srovnání se vzdělanějším z rodičů (což je většinou otec) však dosahují vzdělání nižšího.

**Tabulka 2. Celková mobilita mezi lety 1906–2003**

	1888–1920 1906–1938	1921–1926 1939–1944	1927–1930 1945–1948	1931–1950 1949–1968	1951–1971 1969–1989	1972–1985 1990–2003
<b>Rodič – dcera</b>	8,5	13,2	13,2	30,6	38,7	41,0
<b>Rodič – syn</b>	18,5	28,7	31,9	33,4	38,4	46,7
<b>Matka – dcera</b>	7,4	12,9	13,3	31,4	38,8	42,6
<b>Otec – syn</b>	18,5	29,1	32,0	33,6	38,3	44,1

*Zdroj: autorka.*

Poznámka: jedná se o vazby vzdělání respondenta (dcery a syna) v závislosti na vzdělání vzdělanějšího z rodičů, vzdělání synů v závislosti na vzdělání otců a vzdělání dcer v závislosti na vzdělání matek (v %).

Protože celková mobilita je utvářena složkou mobility strukturní a mobility čisté, je třeba se podívat na to, jak se obě z nich vyvíjely (tabulka 3 na s. 81 a tabulka 4 na s. 82), a rovněž na to, která z nich byla ve kterém období dominantní (tabulka 5 na s. 83). Změny v nabídce vzdělávacích příležitostí, umocněné demografickým vývojem, zachycuje mobilita strukturní (tabulka 3 na s. 81). Vzdělávacím systémem „vynucené“ změny dosaženého vzdělání ve srovnání s rodiči se až do roku 1968 týkaly stále více žen a do roku 1948 stále více mužů. S přihlédnutím k velmi mírně rostoucí celkové mobilitě mužů po roce 1948 výsledky naznačují, že rozvoj vzdělanostních příležitostí mužům v období 1949–1989 (a zejména během etapy 1969–1989, kdy podíl mobilních osob poklesl ze strukturních důvodů ze 17 % na 6 %) příliš nepřál a vedl spíše k jejich sestupné mobilitě. To ostatně není příliš překvapivé, uvážíme-li, že kvalifikační důraz byl za socialismu kladen zejména na učňovské obory potřebné pro těžký průmysl a strojírenství. Naproti tomu ženám rozvoj vzdělanostních příležitostí přál až do roku 1989, i když po roce 1968 došlo k jeho určitému zpomalení. Už bylo řečeno výše, že dlouhodobě silným vzdělanostním segmentem žen je úplné střední vzdělání – lze tedy usuzovat na jejich silnou vzestupnou vzdělanostní mobilitu v období 1949–1989.

Strukturální změny nevedly ve vzdělávacím systému k vyšší mobilitě mužů ani po roce 1989 – ve srovnání s předcházející etapou se po roce 1989 mnoho nezměnilo, a lze proto říci, že strukturní mobilita mužů stagnovala po celé období 1969–2003. K útlumu došlo i v populaci žen – mezi lety 1990 a 2003 měnilo vzdělanostní status ve srovnání se svou matkou již jen 9 % žen (pokles z 21 %). V této souvislosti jsme se dostali



k otázce, zda se za zpomalením rozvoje vzdělanostních příležitostí, tj. za poklesem strukturální mobility, neskrývalo „naražení“ na kapacitní strop – ani střední, ani vysoké školy se nemohou rozrůstat donekonečna, jsou-li předem dány jejich zdroje a kapacity. Stejně tak je možné se domnívat, že populační exploze sedmdesátých let musela následně pohlcovat (obsadit) rostoucí vzdělanostní příležitosti devadesátých let.

**Tabulka 3. Strukturální mobilita mezi lety 1906–2003**

	1888–1920 1906–1938	1921–1926 1939–1944	1927–1930 1945–1948	1931–1950 1949–1968	1951–1971 1969–1989	1972–1985 1990–2003
<b>Rodič – dcera</b>	1,65	5,15	4,6	14,8	7,1	6,1
<b>Rodič – syn</b>	14,6	21,45	25,4	14,85	5,1	14,5
<b>Matka – dcera</b>	6,1	10,5	10,4	25,3	20,75	9,45
<b>Otec – syn</b>	14,85	22,6	26,1	17,05	6,2	5,15

*Zdroj: autorka.*

Poznámka: jedná se o vazby vzdělání respondenta (dcery a syna) v závislosti na vzdělání vzdělanějšího z rodičů, vzdělání synů v závislosti na vzdělání otců a vzdělání dcer v závislosti na vzdělání matek (v %).

Protože rozvoj vzdělanostních příležitostí napomáhá ke snižování vzdělanostních nerovností, podívejme se na vývoj čisté (výměnné) mobility, která indikuje skutečné otevírání či uzavírání vzdělávacího systému (tabulka 4 na s. 82). Její proměny ukazují, že dynamičtější se po celé 20. století v rámci vzdělávacího systému pohybovali muži než ženy. Z porovnání tabulek 3 a 4 je rovněž patrné, že struktura vzdělávacího systému přestala mít v tomto období na mobilitní pohyby větší vliv. Během let 1969–1989 se zdvojnásobil podíl mužů měnících vzdělanostní status ve srovnání se svým otcem, tj. třetina mužů dosáhla jiného vzdělání než jejich otec, a to z jiných než strukturálních důvodů. Jak však ukážou grafy zachycující vzestupnou a sestupnou mobilitu (graf 4 a 5), došlo v populaci mužů v tomto období k nárůstu mobility sestupné a k poklesu mobility vzestupné, jejich čistá mobilita byla proto způsobena zejména dosažením nižšího vzdělání, než jakého dosáhl jejich otec. Toto zjištění je ostatně v souladu s již dříve získanými výsledky [Matějů 1986a; Simonová 2008]. Ve stejném období se pak ztrojnásobil podíl žen měnících vzdělanostní status ve srovnání se svou matkou – opět s přihlédnutím k vývoji strukturální mobility se zdá, že ženy mezi lety 1969–1989 obsazovaly ve vzdělávacím systému místa, která neobsadili muži (ti byli směřováni do

učebních oborů a střední úplné vzdělání tak „zbylo“ pro ženy, které jim navíc bylo lépe oborově přizpůsobeno). Porovnáme-li „čisté“ mobilitní pohyby obou pohlaví po roce 1989, jsou velmi podobné. Ve srovnání s otcem změnilo svůj vzdělanostní status 39 % mužů, ve srovnání s matkou 33 % žen.

Mezi lety 1990–2003 měly na mezigenerační pohyby v dosaženém vzdělání již strukturální změny zanedbatelný vliv. Rostoucí celková mobilita začala být determinována čistou mobilitou, tj. zintenzivnily se ty mezigenerační vzdělanostní posuny, které byly způsobovány jinými procesy než strukturálními změnami. Vzhledem k vývoji velikosti vzestupné a sestupné mobility se však nezdá, že by se dělo něco více než pokračování předchozího trendu. Protože v obdobích předcházejících etapou 1990–2003 se zvyšovala vzdělanostní úroveň populace, tj. vzdělanostní úroveň budoucích rodičů se zvyšovala, pak se při neměnnosti vzdělávacích příležitostí, a tedy i při stabilitě vzestupné mobility musela logicky zvyšovat sestupná mobilita, což se také stalo, jak je patrné z grafu 5. To však zároveň znamená, že významněji nedocházelo ani ke zvyšování dosaženého vzdělání v rodinách s nízkým vzdělanostním statutem. Tento proces pak rovněž vyústil ve stabilitu šancí na vzdělání.

**Tabulka 4. Čistá mobilita mezi lety 1906–2003**

	1888–1920 1906–1938	1921–1926 1939–1944	1927–1930 1945–1948	1931–1950 1949–1968	1951–1971 1969–1989	1972–1985 1990–2003
<b>Rodič – dcera</b>	6,85	8,05	8,6	15,8	31,6	34,9
<b>Rodič – syn</b>	3,9	7,25	6,5	18,55	33,3	32,2
<b>Matka – dcera</b>	1,3	2,4	2,9	6,1	18,05	33,15
<b>Otec – syn</b>	3,65	6,5	5,9	16,55	32,1	38,95

*Zdroj: autorka.*

Poznámka: jedná se o vazby vzdělání respondenta (dcery a syna) v závislosti na vzdělání vzdělanějšího z rodičů, vzdělání synů v závislosti na vzdělání otců a vzdělání dcer v závislosti na vzdělání matek (v %).

Výše popsané úvahy ilustruje také poměr strukturální a čisté mobility (tabulka 5). Z něj je patrné, že do roku 1948 v případě mužů a do roku 1968 v případě žen tvořila větší část pohybů mobilita vycházející z početní expanze vzdělávacích příležitostí. V následném období se ženy (1969–1989) i muži (1949–1968) začali ve vzdělávacím systému mezigeneračně pohybovat stejně tak z důvodů strukturálních, jako z důvodů na těchto

početních změnách nezávislých (poměr obou typů mobility je roven jedné). V období 1969–1989 muži měnili svůj vzdělanostní status zejména prostřednictvím čisté mobility a tento trend u nich pokračuje i po roce 1989, zatímco u žen takový proces započal až po roce 1989.

**Tabulka 5. Poměr strukturní a čisté mobility mezi lety 1906–2003**

	1888–1920 1906–1938	1921–1926 1939–1944	1927–1930 1945–1948	1931–1950 1949–1968	1951–1971 1969–1989	1972–1985 1990–2003
<b>Rodič – dcera</b>	0,24	0,64	0,53	0,94	0,22	0,17
<b>Rodič – syn</b>	3,74	2,96	3,91	0,8	0,15	0,45
<b>Matka – dcera</b>	4,69	4,38	3,59	4,15	1,15	0,29
<b>Otec – syn</b>	4,07	3,48	4,42	1,03	0,19	0,13

*Zdroj: autorka.*

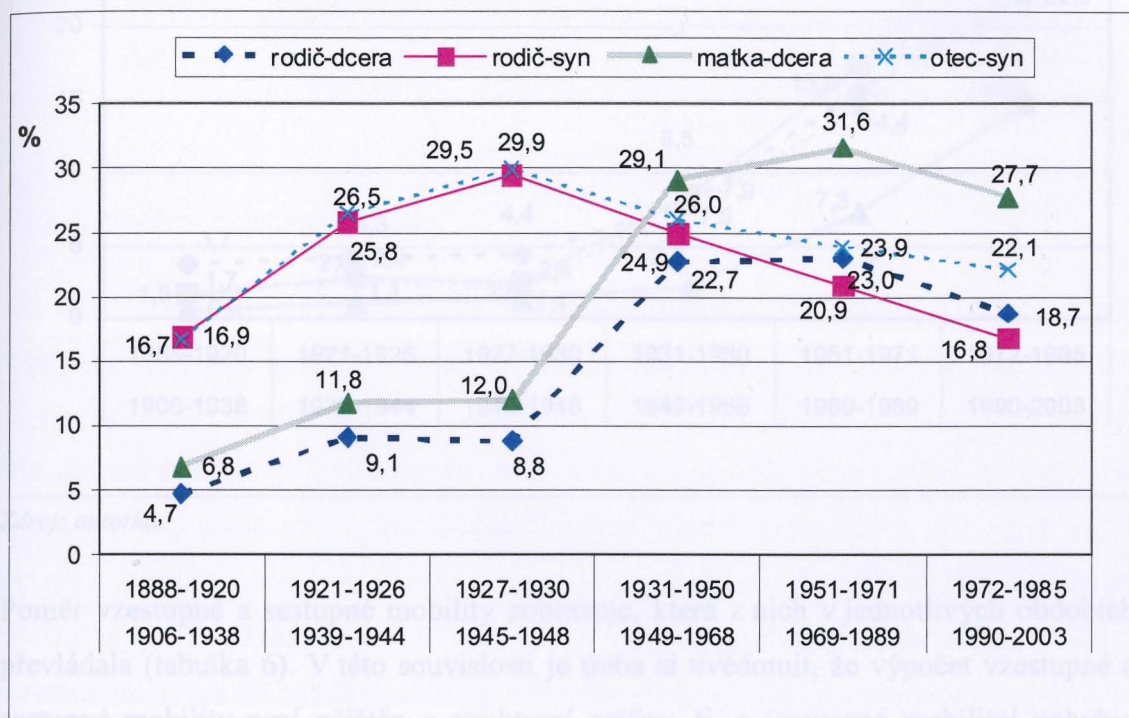
Poznámka: jedná se o vazby vzdělání respondenta (dcery a syna) v závislosti na vzdělání vzdělanějšího z rodičů, vzdělání synů v závislosti na vzdělání otců a vzdělání dcer v závislosti na vzdělání matek (v %).

Z velikosti čisté mobility jako takové nelze však usuzovat, zda se jednalo o dosažení vyššího či nižšího vzdělání dětí v porovnání s jejich rodiči. Vývoj obou typů celkové mobility, tj. jak vzestupné, tak i sestupné, zachycují grafy 4 a 5 (viz s. 84 a s. 85). Z jejich mezikohortního vývoje je patrné, že podíl vzestupně mobilních žen rostl po celé sledované období až do roku 1989. Po roce 1989 již podíl žen, které dosáhly vyššího vzdělání než jejich matka, nevzrostl. Stagnace jejich vzestupné mobility byla s největší pravděpodobností způsobena trvalým zvyšováním vzdělanostní úrovně žen, zejména na úrovni úplného středního vzdělání, a příliš pomalým rozvojem vzdělanostních příležitostí, zejména vysokoškolských, v období 1990–2003. Jsou-li ženy-matky stále vzdělanější, pak se nárůst vzestupné vzdělanostní mobility jejich dcer musí čím dál tím více zpomalovat, neroste-li zároveň kapacita systému, umožňující jim vzestupnou mobilitu, tj. růst není možný donekonečna, je-li kapacita studijních míst limitována.

Poněkud méně optimistický scénář je však možné poskytnout pro populaci mužů. Pokles jejich vzestupné vzdělanostní mobility, který započal již v období 1949–1968 a který pokračoval až do posledního roku zachyceného naší analýzou (do roku 2003), nebyl zcela jistě způsoben uspokojenou poptávkou po vyšším vzdělání v generacích jejich otců. S odvoláním na výše uvedená zjištění, týkající se zejména čisté mobility, je

možné konstatovat, že důvodem takového poklesu bylo obsazování vznikajících vzdělanostních příležitostí více ženami než muži, a to jak na úrovni vysokého školství, tak zejména úplného středního vzdělání. K tomuto přesunu vedl nerovnoměrný růst vzdělávacích příležitostí pro obě pohlaví, kdy muži byli směřováni do učňovských oborů s maturitou, zatímco oborová struktura úplného středního vzdělávání více vyhovovala ženám.

**Graf 4. Vzestupná vzdělanostní mobilita**

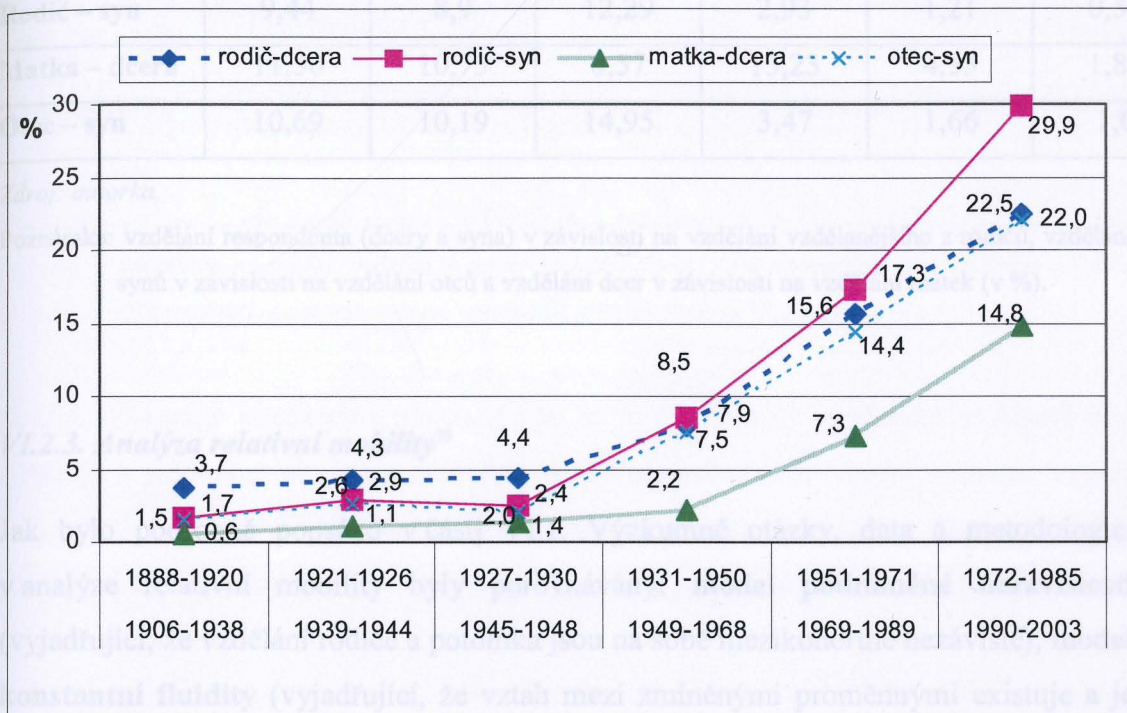


Zdroj: autorka.

Mezi lety 1990–2003 vzestupná vzdělanostní mobilita mužů stále klesala, zatímco výrazně vylétla nahoru jejich sestupná mobilita (graf 5 na s. 00). Trvalé zvyšování podílu sestupně mobilních jedinců (zejména během let 1969–2003 v populaci žen a o něco dříve a ve větší míře v populaci mužů) bylo s největší pravděpodobností způsobeno zpomalením růstu vzdělanostních příležitostí, nikoli rostoucími nerovnostmi v přístupu ke vzdělání. Je však zřejmé, že podíl sestupně mobilních jedinců v tomto období výrazně narostl, což s ohledem na výši strukturální a čisté mobility naznačuje, že zvýšení vzdělanostní úrovně potomků méně vzdělaných rodičů bylo vykoupeno uvolněním těchto míst potomky vzdělanějších rodičů a jejich sestupnou mobilitou. Nárůst sestupné mobility po roce 1989, zejména v mužské části populace, je, jak bylo

popsáno výše, důsledkem předchozího nerovnoměrného růstu vzdělanostní úrovně obou pohlaví a rovněž nepříliš rostoucím počtem nových vzdělanostních příležitostí.

**Graf 5. Sestupná vzdělanostní mobilita**



Zdroj: autorka.

Poměr vzestupné a sestupné mobility zobrazuje, která z nich v jednotlivých obdobích převládala (tabulka 6). V této souvislosti je třeba si uvědomit, že výpočet vzestupné a sestupné mobility není očištěn o strukturální změny, tj. o vynucené mobilitní pohyby. Tabulka 6 ukazuje, že trend, kdy děti končily s vyšším vzděláním než jejich rodiče, trvá u žen po celé sledované období (1916–2003), u mužů však jen do roku 1989. Jak vyplynulo také z poměru strukturální a čisté mobility, na vynucených mobilitních pohybech nezávislé změny vzdělanostního statusu probíhaly v mužské populaci v průběhu let 1969–2003. Zároveň však stále více přibývalo sestupně mobilních mužů, až se mezi lety 1990–2003 vyrovnala vzestupná mobilita sestupné mobilitě (poměr je roven jedné).

**Tabulka 6. Poměr vzestupné a sestupné mobility mezi lety 1906–2003**

	1888–1920 1906–1938	1921–1926 1939–1944	1927–1930 1945–1948	1931–1950 1949–1968	1951–1971 1969–1989	1972–1985 1990–2003
<b>Rodič — dcera</b>	1,26	2,12	2,0	2,87	1,47	0,83
<b>Rodič – syn</b>	9,44	8,9	12,29	2,93	1,21	0,56
<b>Matka – dcera</b>	11,50	10,73	8,57	13,23	4,33	1,87
<b>Otec – syn</b>	10,69	10,19	14,95	3,47	1,66	1,0

*Zdroj: autorka.*

Poznámka: vzdělání respondenta (dcery a syna) v závislosti na vzdělání vzdělanějšího z rodičů, vzdělání synů v závislosti na vzdělání otců a vzdělání dcer v závislosti na vzdělání matek (v %).

### ***VI.2.3. Analýza relativní mobility<sup>39</sup>***

Jak bylo podrobně popsáno v části VI.1. Výzkumné otázky, data a metodologie, v analýze relativní mobility byly porovnávány: **model podmíněné nezávislosti** (vyjadřující, že vzdělání rodiče a potomka jsou na sobě mezikohortně nezávislé), **model konstantní fluidity** (vyjadřující, že vztah mezi zmíněnými proměnnými existuje a je mezikohortně neměnný) a **log-multiplikativní model** (vyjadřující, že daný vztah existuje a mezikohortně se mění). Strukturu dat ve všech čtyřech případech nejlépe vystihl log-multiplikativní model (tabulka 7). V něm je každá kontingenční (mobilitní) tabulka odvozena od tabulky první (je jejím násobkem).<sup>40</sup> Jak je z porovnání modelů ve všech případech patrné, model nejlépe vyhovuje datům za muže, méně odpovídá ženám a nejméně vyhovuje vztahu „vzdělanější rodič – potomek“.

<sup>39</sup> Autorka by ráda vyjádřila své poděkování RNDr. Blance Řehákové, CSc. a PhDr. Tomáši Katrňákovi, PhD. za konzultace a rady při zpracování této části.

<sup>40</sup> Ve snaze najít nejhodnější model k vystižení vztahu mezi rodiči a jejich potomky jsem se ve spolupráci s PhDr. Ing. Petrem Soukupem snažila ověřovat i platnost jiných modelů. Stejně jako v případě mobilitní analýzy provedené pro knihu *Nerovné šance ve vzdělání* [Simonová 2006] se ukázalo, že modelem, který nejlépe vystihuje asociaci mezi matkou – dcerou, otcem – synem, vzdělanějším z rodičů – synem a vzdělanějším z rodičů – dcerou, je model log-multiplikativní.

**Tabulka 7. Statistiky log-multiplikativního modelu<sup>41</sup>**

Model	Popis	L <sup>2</sup>	df	sig.	BIC	Delta
RK DK (RD) <sub>x</sub>	Log-multiplikativní model	57,3	15	0,000	-91,9	0,0111
RK SK (RS) <sub>x</sub>	Log-multiplikativní model	14,7	15	0,4721	-132,5	0,0060
MK DK (MD) <sub>x</sub>	Log-multiplikativní model	31,4	15	0,0079	-117,5	0,0048
OK SK (OS) <sub>x</sub>	Log-multiplikativní model	14,9	15	0,4581	-131,8	0,0066

Zdroj: autorka.

Poznámka: jedná se o vztah mezi vzděláním matky (M), vzděláním dcery (D) a kohortou (K), vztah mezi vzděláním otce (O), vzděláním syna (S) a kohortou (K) a vzděláním vzdělanějšího z rodičů (R), vzděláním potomka (dcery a syna) (D a S) a kohortou (K).

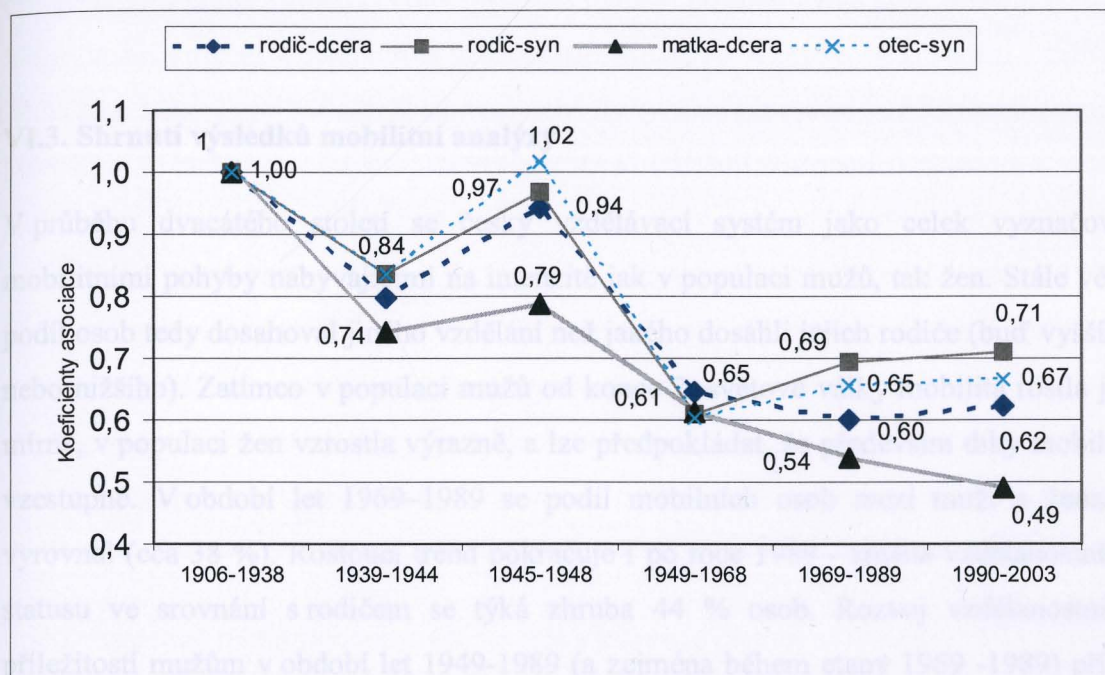
Graf 6 zobrazuje koeficienty asociace ( $\Phi_k$ ,  $k = 1, \dots, 6$ ) mezi vzděláním vzdělanějšího z rodičů a jeho potomka v jednotlivých věkových kohortách, včetně rozlišení vztahu mezi matkou a dcerou a otcem a synem. Koeficient  $\Phi_1$  je ve všech třech případech roven jedné, další koeficienty charakterizují změnu v asociaci mezi vzděláním rodičů a jejich potomků v mezigenerační vzdělanostní mobilitě v dalších kohortách vzhledem ke kohortě první. Analýza asociací odhalila, že vztah mezi vzděláním rodičů a jejich potomků existuje a že se tento vztah mezi jednotlivými kohortami liší. Jak ukazuje graf 6 (viz s. 00), zmíněná závislost během prvních čtyřiceti let 20. století (přesněji do roku 1939) ve všech modelovaných případech oslabovala. Mezi lety 1945–1948, kdy se zřejmě završila řada válkou přerušovaných vzdělanostních trajektorií, tato asociace výrazně vylétla vzhůru (tj. platilo, že čím vzdělanější je rodič, tím pravděpodobněji získá vyšší vzdělání i jeho potomek a naopak).<sup>42</sup> Ke strmému pádu této závislosti pak došlo v následném období pokračujícím do roku 1968. Docházelo tak k oslabování mezigenerační vzdělanostní reprodukce a děti ve stále větší míře dosahovaly rozdílného vzdělání v porovnání se svými rodiči (to však neříká, zda vyššího či nižšího). Od počátku sedmdesátých let pak zůstala asociace ve všech vztazích s výjimkou vztahu matka – dcera, tj. s výjimkou přenosu vzdělání matky na vzdělání dcery, více či méně stabilní. Od roku 1948 tedy trvale dochází k oslabování vzdělanostní reprodukce pouze

<sup>41</sup> Signifikance je důležitějším statistickým kritériem než BIC; delta by měla dosahovat hodnot nižších než 0,01.

<sup>42</sup> Není proto bohužel pravda, co jsem uvedla v kapitole v knize *Nerovné šance*, a sice, že asociace mezi vzděláním otců a synů a asociace mezi vzdělanějším z rodičů a jejich potomkem klesala trvale od počátku 20. století až do roku 1968.

v populaci žen, v populaci mužů tento trend od roku 1969 stagnuje a pokračuje takto i po roce 1989.

**Graf 6. Koefficienty asociací**



Zdroj: autorka.

Poznámka: jedná se o vztah mezi vzděláním matky (M), vzděláním dcery (D) a kohortou (K), vztah mezi vzděláním otce (O), vzděláním syna (S) a kohortou (K) a vzděláním vzdělanějšího z rodičů (R), vzděláním potomka (dcery a syna) (D a S) a kohortou (K).

Z porovnání vztahů „vzdělanější z rodičů – dcera“ a „vzdělanější z rodičů – syn“ se vztahy „otec – syn“ a „matka – dcera“ vyplývá zajímavé zjištění. Zatímco trendy asociace pro vztahy „vzdělanější z rodičů – syn“ a „otec – syn“ se vzájemně neliší (oba jsou v podstatě stabilní), v případě žen je tomu naopak. Asociace v přenosu vzdělanostního statusu z matky na dceru od konce druhé světové války trvale klesá. Je-li však analyzován vztah mezi dosaženým vzděláním vzdělanějšího z rodičů a dosaženým vzděláním dcery, je tento vztah neměnný.<sup>43</sup> Nelze proto než konstatovat, že zhruba od počátku sedmdesátých let se *vzdělanostní status v českých rodinách*

<sup>43</sup> Jinými slovy řečeno, v porovnání se svými matkami jsou ženy sice stále vzdělanější, v porovnání se vzdělanějším z rodičů (jak je popsáno výše, je to častěji otec s vysokoškolským vzděláním) však kopírují vzdělanostní status rodiny. Protože existuje mezera ve vzdělanosti žen na vysokoškolské úrovni, působí vliv otců respondentek tak, že udržuje vzdělanostní status rodiny, avšak mezigeneračně vzdělání žen zvyšuje (měřeno vztahem matka – dcera).



*reprodukuje shodným způsobem – a sice převážně přes vzdělání toho z rodičů, který dosáhl vyššího vzdělanostního statusu.* Mechanismus reprodukce vzdělanostních nerovností je tedy takový, že nejvyšší dosažené vzdělání v rodině (měřené vzděláním vzdělanějšího rodiče) přímo determinuje výsledné vzdělání potomka.

### **VI.3. Shrnutí výsledků mobilitní analýzy**

V průběhu dvacátého století se český vzdělávací systém jako celek vyznačoval mobilitními pohyby nabývajícími na intenzitě jak v populaci mužů, tak žen. Stále větší podíl osob tedy dosahoval jiného vzdělání než jakého dosáhli jejich rodiče (buď vyššího nebo nižšího). Zatímco v populaci mužů od konce 2. světové války mobilita rostla jen mírně, v populaci žen vzrostla výrazně, a lze předpokládat, že především díky mobilitě vzestupné. V období let 1969–1989 se podíl mobilních osob mezi muži a ženami vyrovnal (cca 38 %). Rostoucí trend pokračuje i po roce 1989 - změna vzdělanostního statusu ve srovnání s rodičem se týká zhruba 44 % osob. Rozvoj vzdělanostních příležitostí mužům v období let 1949-1989 (a zejména během etapy 1969 -1989) příliš nepřál a vedl spíše k jejich sestupné mobilitě. Oproti tomu ženám rozvoj příležitostí přál až do roku 1989, i když po roce 1968 došlo k jeho určitému zpomalení. Protože dlouhodobě silným vzdělanostním segmentem žen je úplné střední vzdělání, lze usuzovat na jejich silnou vzestupnou vzdělanostní mobilitu v období 1949-1989.

Strukturální změny ve vzdělávacím systému nevedly k vyšší mobilitě mužů ani po roce 1989 - ve srovnání s etapou předcházející se po roce 1989 mnoho nezměnilo a strukturální mobilita mužů tedy stagnovala po celé období 1969–2003. K útlumu došlo i v populaci žen – mezi lety 1990 a 2003 měnilo vzdělanostní status ve srovnání se svou matkou již jen 9 % žen (pokles z předrevolučních 21 %). V této souvislosti jsme se dostali k otázce, zda se za zpomalením rozvoje vzdělanostních příležitostí, tj. za poklesem strukturální mobility, neskryvalo „naražení“ na kapacitní strop – ani střední, ani vysoké školy nemohou růst donekonečna, jsou-li předem dány jejich zdroje a kapacity. Dynamičtěji se po celé dvacáté století v rámci vzdělávacího systému pohybovali muži než ženy. Během let 1969–1989 se zdvojnásobil podíl mužů měnících vzdělanostní status ve srovnání se svým otcem, tj. třetina mužů dosáhla jiného vzdělání než jejich otec – avšak stalo se tak díky nárůstu mobility sestupné a poklesu mobility vzestupné. Ve stejném období se ztrojnásobil podíl žen měnících vzdělanostní status ve srovnání se svou

matkou – ženy mezi lety 1969–1989 obsazovaly ve vzdělávacím systému místa, která muži neobsadili (byli směřováni do učebních oborů a střední úplné vzdělání tak „zbylo“ pro ženy, oborově je jim navíc lépe přizpůsobeno).

Porovnáme-li „čisté“ mobilitní pohyby obou pohlaví po roce 1989, jsou velmi podobné. Ve srovnání s otcem změnilo svůj vzdělanostní status 39 % mužů, ve srovnání s matkou 33 % žen. Mezi lety 1990–2003 se zintenzívnily ty mezigenerační vzdělanostní posuny, které byly způsobovány jinými procesy než strukturálními změnami. Vzhledem k vývoji velikosti vzestupné a sestupné mobility se však nezdá, že by se dělo něco více, než pokračování předchozího trendu. Tj. protože v obdobích předcházejících etapu 1990–2003 se zvyšovala vzdělanostní úroveň populace, tj. vzdělanostní úroveň budoucích rodičů se zvyšovala, pak se při neměnnosti vzdělávacích příležitostí a tedy i stability vzestupné mobility musela logicky zvyšovat sestupná mobilita. Což však také znamená, že významněji nedocházelo ani ke zvyšování dosaženého vzdělání v rodinách s nízkým vzdělanostním statutem. Tento proces rovněž vyústil ve stabilitu šancí na vzdělání.

Podíl vzestupně mobilních žen rostl po celé sledované období až do roku 1989. Po roce 1989 již podíl žen, které by dosáhly vyššího vzdělání než jejich matka, nevzrostl. Stagnace jejich vzestupné mobility byla s největší pravděpodobností způsobena trvalým zvyšováním vzdělanostní úrovně žen, zejména na úrovni úplného středního vzdělání, a příliš pomalým rozvojem vzdělanostních příležitostí v období 1990–2003. Jsou-li ženy-matky stále vzdělanější, pak se nárůst vzestupné vzdělanostní mobility jejich dcer musí čím dál tím více zpomalovat, neroste-li zároveň kapacita systému umožňující jim vzestupnou mobilitu (růst není možný donekonečna, je-li kapacita studijních míst limitována). Poněkud méně optimistický scénář je možné vyslovit v případě populace mužů. Pokles vzestupné mobility, který započal již v období 1949–1968, a který pokračoval až do posledního roku zachyceného analýzou (roku 2003), nebyl zcela jistě způsoben uspokojenou poptávkou po vyšším vzdělání v generacích otců. Důvodem takového poklesu bylo spíše obsazování otevírajících se vzdělanostních příležitostí více ženami než muži, a to jak na úrovni vysokého školství, tak zejména úplného středního vzdělání. K tomuto přesunu vedl nerovnoměrný růst vzdělávacích příležitostí pro obě pohlaví, kdy muži byli směřováni do učňovských oborů s maturitou, kdežto oborová struktura úplného středního vzdělávání více vyhovovala ženám.

Mezi lety 1990–2003 vzestupná vzdělanostní mobilita mužů stále klesala, zatímco výrazně vylétla nahoru jejich mobilita sestupná. Trvalé zvyšování podílu sestupně mobilních jedinců (zejména během let 1969–2003 v populaci žen a o něco dříve a ve větší míře v populaci mužů) bylo s největší pravděpodobností způsobeno zpomalením růstu vzdělanostních příležitostí, nikoli rostoucími nerovnostmi v přístupu ke vzdělání. Zvýšení vzdělanostní úrovně potomků méně vzdělaných rodičů bylo vykoupeno uvolněním těchto míst potomky rodičů vzdělanějších a jejich sestupnou mobilitou. Nárůst sestupné mobility po roce 1989, zejména v mužské části populace, je důsledkem nerovnoměrného růstu vzdělanostní úrovně populace a počtu nových vzdělanostních příležitostí. Trend, kdy děti končily s vyšším vzděláním než jejich rodiče, trval u žen po celé sledované období (tj. 1916 až 2003), u mužů však jen do roku 1989. Mezi lety 1990–2003 se u nich vyrovnala vzestupná mobilita mobilitě sestupné (poměr je roven jedné).

Analýza asociací odhalila, že vztah mezi vzděláním rodičů a jejich potomků existuje, a že tento vztah během prvních 40 let dvacátého století (přesněji do roku 1939) oslaboval. Mezi lety 1945–1948, kdy se zřejmě završila řada válkou přerušovaných vzdělanostních trajektorií, se pak tato asociace výrazně posílila (tj. platilo, že čím vzdělanější je rodič, tím pravděpodobněji získá vyšší vzdělání i jeho potomek a naopak). K výraznému oslabení této závislosti pak došlo v následném období do roku 1968. Docházelo tak k oslabování mezigenerační vzdělanostní reprodukce a děti ve stále větší míře dosahovaly rozdílného vzdělání v porovnání se svými rodiči (to však neříká, zda vyššího či nižšího). Od počátku sedmdesátých let pak zůstala asociace ve všech vztazích, s výjimkou vztahu matka-dcera, tj. s výjimkou přenosu vzdělání matky na vzdělání dcery, více či méně stabilní.

Z porovnání vztahů „vzdělanější z rodičů-dcera“ a „vzdělanější z rodičů-syn“ se vztahy „otec-syn“ a „matka-dcera“ vyplývá zajímavé zjištění. Zatímco trendy asociace pro vztahy „vzdělanější z rodičů-syn“ a „otec-syn“ se totiž vzájemně neliší (oba jsou v podstatě stabilní), v případě žen je tomu naopak. Asociace v přenosu vzdělanostního statusu z matky na dceru od konce druhé světové války trvale klesá. Je-li však analyzován vztah mezi dosaženým vzděláním vzdělanějšího z rodičů a dosaženým vzděláním dcery, je tento vztah neměnný. Nelze proto než konstatovat, že zhruba od počátku sedmdesátých let se vzdělanostní status v českých rodinách reprodukuje shodným způsobem – a sice převážně přes vzdělání toho z rodičů, který dosáhl vyššího

vzdělanostního statusu. Mechanismus reprodukce vzdělanostních nerovností je tedy takový, že nejvyšší dosažené vzdělání v rodině (měřené vzděláním více vzdělaného rodiče) přímo determinuje výsledné vzdělání potomka (ať dívky či chlapce).

## VII. ZÁVĚR

Mobilitní analýza mezigenerační reprodukce dosaženého vzdělání v českých zemích ukázala, že během celého 20. století trvale narůstal podíl osob, dosahujících vyššího vzdělání, než jakého dosáhli jejich rodiče (v populaci mužů se tento proces po roce 1989 zastavil). Dělo se tak zejména díky početním proměnám vzdělanostních příležitostí, což není nijak překvapující – zejména po druhé světové válce začaly vzdělávací systémy v celém vyspělém světě razantně expandovat. Ačkoli během celého analyzovaného období stále převládala vzestupná mobilita nad sestupnou mobilitou, nelze přehlédnout výrazné utlumení tohoto trendu ve věkové kohortě 1969–1989 a jeho trvání až do roku 2003. Příčiny je možné spatřovat jak ve zpomalení rozvoje vzdělanostních příležitostí (došlo k výraznému poklesu strukturální mobility, zejména u mužů), tak v oslabení role vzdělání coby nástroje životního úspěchu během socialismu [Matějů, Tuček, Rezler 1991] a určité setrvačnosti tohoto trendu i po jeho pádu. Toto vysvětlení je ostatně v souladu se zjištěními dokládajícími tradiční českou determinaci aspirací k vyššímu vzdělání vzdělanostním kapitálem výchozí rodiny.<sup>44</sup>

Vznikající vzdělanostní příležitosti byly v období 1969–1989 obsazovány více ženami než muži, a to zejména na úrovni úplného středního vzdělání. Oborová struktura úplného středního vzdělávání více vyhovovala ženám, zatímco muži byli směřováni do učňovských oborů. Po roce 1989 byl nárůst čisté mobility způsoben rostoucí sestupnou mobilitou. Rozvoj vzdělávacího systému totiž stejně jako v poslední fázi socialismu stagnoval, navíc začala mírně klesat i vzestupná mobilita. Přibývajícím počtem stále vzdělanějších rodičů nebyl dostatečně vyvážen nárůstem vzdělávacích příležitostí pro jejich děti – začala proto narůstat sestupná mobilita. Podíl vzestupné mobility mužů se v období 1990–2003 vyrovnal sestupné mobilitě (22 % z nich dosahovalo vyššího vzdělání než jejich otec, stejný podíl však vzdělání nižšího), u žen byla vzestupná mobilita v poměru k sestupné mobilitě vůbec nejmenší v historii (28 % žen dosahovalo vyššího vzdělání než jejich matka, naopak 15 % nižšího vzdělání).

---

<sup>44</sup> Tento mechanismus byl za socialismu ještě umocněn nízkou ekonomickou návratností vzdělání, kdy studium nevedlo k vyšším příjmům, a tak nemotivovalo nižší sociální vrstvy k časovým a finančním investicím do dalšího vzdělávání. V současné době však platí, že vysokoškolsky vzdělaná populace má v průměru o 80 % vyšší mzdu než populace lidí s úplným středním vzděláním [Procházková 2006].

Nárůst sestupné mobility mohl být v letech 1990–2003 způsoben malým počtem míst na vysokých školách. Neznamená to popření expanze systému po roce 1989. Nebylo však tak výrazné, jak by se mohlo na první pohled zdát. Soukromé vysoké školy byly zavedeny až v roce 1998/1999, a proto se ve vývoji, který tato analýza zachycuje, významnější nárůst studentů vysokých škol nemohl odrazit. Lze však opodstatněně předpokládat, že se situace za posledních pět let, kdy razantně narostl počet absolventů středních škol s maturitou a studentů vysokých škol, promítne do mobility procesů. Ještě v roce 2002 bylo totiž mezi dospělými ve věku 25–64 let 43 % osob bez maturity (a maturitu mělo 33 % dospělých). Započítáme-li i osoby mající jen základní vzdělání, je takových lidí dokonce 55 %. Ve stejném roce byl podíl lidí s vysokoškolským vzděláním 12 % a stejný byl překvapivě i mezi lidmi ve věku 25–34 let [Procházková 2006: 105]. Je velmi pravděpodobné, že se tento trend po roce 2003 začal měnit, zejména díky dynamické expanzi vzdělávacích příležitostí v tomto období. Zatímco ještě v roce 2002/2003 tvořili absolventi maturitního studia dvě třetiny všech studentů středních škol, v roce 2006/2007 to již byly tři čtvrtiny. Výrazný byl rovněž nárůst počtu vysokých škol, jichž v roce 2002/2003 existovalo 52, v roce 2006/2007 však již 68, přičemž zároveň rostly kapacity stávajících vysokých škol.

Výsledky předložené mobility analýzy však zároveň nepotvrdily, že by se mechanismus přenosu vzdělanostního statusu z rodičů na děti od počátku 70. let 20. století do roku 2003 výrazněji změnil. U žen sice stále dochází k oslabování reprodukce vzdělání mezi matkami a dcerami, avšak situace zůstává stabilní mezi dcerami a vzdělanějším z jejich rodičů. Naopak v populaci mužů se po roce 1989 nedějí žádné změny – muži dosahují ve srovnání se svými otci stále stejné průměrné úrovně vzdělání, tj. mezigenerační kontinuita vyššího vzdělání je stále víceméně stejná. Pokud se týká mechanismu mezigeneračního přenosu dosaženého vzdělání, situace se jeví tak, že dominantním vzorem je dlouhodobě rodič s vyšším dosaženým vzděláním. Zároveň je možné konstatovat, že mezigenerační kontinuita vyššího vzdělání byla v období 1990–2003 spíše stabilní a že vzhledem k již dříve doložené stabilitě relativních šancí [Matějů 1993; Simonová 2003; Katrňák 2004; Matějů, Řeháková, Simonová 2007] nedošlo v tomto období ani k výraznější proměně alokačního procesu.

## VIII. LITERATURA

- Adamski, W., I. Bialecki. 1981. „Selection at School and Access to Higher Education in Poland“. *European Journal of Education* 1: 209-223.
- Althusser, L. 1971. „Ideology and Ideological Apparatuses (Notes towards an Investigation)“. Pp. 127–187 in *Lenin and Philosophy and Other Essays*. New York, London: Monthly Review.
- Barr, N. 2005. „Financování vysokého školství z hlediska ekonomické teorie“. Pp. 19–39 in N. Simonová (ed.). *České vysoké školství na křižovatce. Investiční přístup k financování studia na vysoké škole v sociologické reflexi*. Praha: SOÚ AV ČR.
- Bernstein, B. 1975. *Class, Codes, and Control*. London: Routledge.
- Bills, D. B. 2007. „Educational Attainment“. Pp. 1333–1336 in G. Ritzer (ed.). *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*. Volume III, D–E. Malden: Blackwell.
- Bishop, Y. M. M., S. E. Fienberg, P. W. Holland. 1975. *Discrete Multivariate Analysis: Theory and Practice*. Cambridge: MIT Press.
- Blau, P. M., O. D. Duncan. 1967. *The American Occupational Structure*. New York, London, Sydney: John Wiley & Sons.
- Boguszak, M., I. Gabal, P. Matějů. 1990. „Ke koncepcím vývoje sociální struktury v ČSSR“. *Sociologický časopis* 2: 168 - 186.
- Boguszak, M., P. Matějů, J. L. Peschar. 1990. „Family Effect on Educational Attainment in Czechoslovakia, the Netherlands and Hungary“. Pp. 211 - 262 in J. Peschar (ed.). *Social Reproduction in Eastern and Western Europe: Comparative Analyses on Czechoslovakia, Hungary, the Netherlands and Poland*. Nijmegen: Institute for Applied Social Science, Prague: Institute of Sociology, Czechoslovak Academy of Sciences.
- Boudon, R. 1974. *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York: Willey.
- Bourdieu, P. 1973. „Cultural Reproduction and Social Reproduction“. Pp. 71–112 in R. Brown (ed.). *Knowledge, Education and Cultural Change*. London: Tavistock.

- Bourdieu, P., J. C. Passeron. 1964. *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Les éditions de minuit.
- Bowles, S., H. Gintis. 1976. *Schooling in Capitalist America*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Breen, R. 1985. „A Framework for Comparative Analyses of Social Mobility.“ *Sociology* 19 (1): 93–107.
- Breen, R., J. H. Goldthorpe. 1997. „Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory.“ *Rationality and Society* 9 (3): 275–305.
- Breen, R., J. O. Jonsson. 2000. „Analyzing Educational Careers: A Multinomial Transition Model.“ *American Sociological Review* 65 (5): 754–772.
- Brint, S., J. Karabel (eds.). 1989. *The Diverted Dream: Community Colleges and the Promise of Educational Opportunity in America, 1900–1985*. New York: Oxford University Press.
- Collins, R. 1971. „Functional and Conflict Theories of Educational Stratification“. *American Sociological Review* 36: 1002 - 1019.
- Collins, R. 1979. *The Credential Society: A Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic.
- Čerych, L. 2002. „Higher Education Reform in the Czech Republic: A Personal Testimony Regarding the Impact of Foreign Advisers.“ *Higher Education in Europe* 1-2: 111–121.
- Český statistický úřad. 2008. *Genderové statistiky* [online]. Praha: Český statistický úřad [cit. 16. 4. 2009]. Dostupné z: [http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/gender\\_vzdelani](http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/gender_vzdelani).
- De Graaf, P. M. 1986. „The Impact of Financial and Cultural Resources on Educational Attainment in the Netherlands“. *Sociology of Education* 59: 237 - 246.
- Deng, Z., D. J. Treiman. 1997. „The Impact of the Cultural Revolution on Trends in Educational Attainment in the People’s Republic of China“. *American Journal of Sociology* 103 (2): 391–428.



- Djilas, M. 1957. *The New Class: an Analysis of the Communist System*. New York: Praeger.
- Duncan, O. D. 1966. „Methodological Issues in the Analysis of Social Mobility“. Pp. 51–97 in N. J. Smelser, S. M. Lipset (eds.). *Social Structure and Mobility in Economic Development*. Chicago: Aldine Press.
- Duncan, O. D. 1968. „Ability and Achievement“. *Eugenics Quarterly* 15: 1–11.
- Duncan, O. D., D. L. Featherman, B. Duncan. 1972. *Socioeconomic Background and Achievement*. New York: Seminar Press.
- Erikson, R. 2007. „Social Selection in Stockholm Schools: Primary and Secondary Effects on the Transition to Upper Secondary Education“. Pp. 58-77 in S. Scherer, R. Pollak, G. Otte, M. Gangl (eds.). *From Origin to Destination. Trends and Mechanisms in Social Stratification Research*. Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Erikson, R., J. H. Goldthorpe. 1992. *The Constant Flux. A Study of Class Mobility in Industrial Societies*. Oxford: Clarendon Press.
- Erikson, R., J. H. Goldthorpe, M. Jackson, M. Yaish, D. R. Cox. 2005. „On Class Differentials in Educational Attainment“. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 27: 9730-33.
- Featherman, D. L., R. M. Hauser. 1978. *Opportunity and Change*. New York: Academic Press.
- Fraser, S. (ed.). 1995. *The Bell Curve Wars: Race, Intelligence and the Future of America*. New York: Basic Books.
- Ganzeboom, H. B. G., P. M. De Graaf, D. J. Treiman. 1992. „A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status.“ *Social Science Research* 21: 1–56.
- Ganzeboom, H. B. G., D. J. Treiman, W. C. Ultee. 1991. „Comparative Intergenerational Stratification Research: Three Generations and Beyond“. *Annual Review of Sociology* 17: 277–302.
- Gerber, T. P., M. Hout. 1995. „Educational Stratification in Russia during the Soviet Period“. *American Journal of Sociology* 101 (3): 611–660.

- Goldthorpe, J. 1996. „Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: the Case of Persisting Differential in Educational Attainment.“ *British Journal of Sociology* 47 (5): 481–505.
- Goldthorpe, J. H. 1980. *Social Mobility and Class Structure in Modern Britain*. Oxford: Clarendon Press.
- Goodman, L. A. 1978. *Analyzing Qualitative/ Categorical Data*. London: Addison-Wesley.
- Goodman, L. A. 1981. „Three elementary views of log-linear models for the analysis of cross-classification having ordered categories“. Pp. 193-239 in S. Leinhardt (ed.). *Sociological Methodology*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Goodman, L. A. 1979. „Multiplicative models for the analysis of occupational mobility tables and other kinds of cross-classification tables“. *American Journal of Sociology* 84: 804-819.
- Goodman, L. A. 1984. *The Analysis of Cross-Classified Data Having Ordered Categories*. Cambridge: Harvard University Press.
- Haller, M., B. W. Mach. 1984. „Structural Changes and Mobility in a Capitalist and a Socialist Society: Comparison of Men in Austria and Poland.“ Pp. 43-107 in M. Niessen, J. Peschar, Ch. Kourilsky (eds.). *International Comparative Research: Social Structure and Public Institutions in Eastern and Western Europe*. Oxford: Pergamon Press.
- Hanley, E. 2001. „Centrally Administred Mobility Reconsidered: The Political Dimension of Educational Stratification in State-Socialist Czechoslovakia“. *Sociology of Education* 74: 25 - 43.
- Hanley, E., M. McKeever. 1997. „The Persistence of Educational Inequalities in State-Socialist Hungary: Trajectory Maintenance versus Counterselection“. *Sociology of Education* 70: 1 - 18.
- Hauser, R. M. 1980. „Some exploratory methods for modeling mobility tables and other cross-classified data“. Pp. 413-58 in K. F. Schuessler (ed.), *Sociological Methodology*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Hauser, R. M., S. L. Tsai, W. H. Sewell. 1983. „A Model of Stratification with Response Error in Social and Psychological Variables.“ *Sociology of Education* 56 (1): 20–46.
- Hayek, F. A. 1994. *Právo, zákonodárství a svoboda*. Praha: Academia.
- Heath, B. S. 1983. *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hellevik, O. 2007. „Margin Insensitivity and Analysis of Educational Inequality.“ *Czech Sociological Review* 43 (6): 1095–1119.
- Heyns, B., I. Bialecki. 1993. „Educational Inequalities in Postwar Poland“. Pp. 303-335 in Y. Shavit, H. P. Blossfeld (eds.). *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder, CO, San Francisco, Oxford: Westview Press.
- *Historická statistická ročenka ČSSR*. 1985. Praha: SNTL.
- Hutmacher, W., D. Cochrane, N. Bottani. 2001. *In Pursuit of Equity in Education: Using International Indicators to Compare Equity Policies*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Chase, R. S. 1998. „Markets for Communist Human Capital: Returns to Education and Experience in the Czech Republic and Slovakia“. *Industrial and Labor Relations Review* 51 (3): 401–423.
- Illich, I. 2000. *Odškolnění společnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Jackson, M., R. Erikson, J. H. Goldthorpe, M. Yaish. 2007. „Primary and Secondary Effects in Class Differentials in Educational Attainment“. *Acta Sociologica* 50 (3): 211-229.
- Jencks, Ch. 1972. *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- Jonsson, J. O. 1993. „Persisting Inequalities in Sweden“. Pp. 101–131 in Y. Shavit, H. P. Blossfeld (eds.). *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder, San Francisco, Oxford: Westview Press.

- Kahl, Joseph A. 1957. *The American Class Structure*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kalinová, L. 1967. „Příspěvek k historickému výzkumu mobility československých dělníků po roce 1948“. *Přehled 3/ 1967*. Praha: Ústav marxismu-leninismu pro vysoké školy.
- Kalinová, L. 1996. „A Contribution to the Social History of Czechoslovakia 1945-1989“. *Czech Sociological Review 2*: 223 - 236.
- Katrňák, T. 2004. *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Katrňák, T. 2005. *Třídní analýza a sociální mobilita*. Brno: CDK.
- Kerckhoff, A. C. 1976. „The Status Attainment Process: Socialization or Allocation?“. *Social Forces 55 (2)*: 368–381.
- Kleňhová, M. 2007. *Ukazatele hodnotící přístup, účast a výstupy z terciárního vzdělávání aneb Kolik vlastně máme studentů – hodně nebo málo?* Praha: ÚIV – Divize Nakladatelství Tauris.
- Kloosterman, R., S. Ruiter, P. M. De Graaf, G. Kraaykamp. 2009. „Parental Education, Children’s Performance and the Transition to Higher Secondary Education: Trends in Primary and Secondary Effects over Five Dutch School Cohorts (1965-99)“. *British Journal of Sociology 2*: 377-398.
- Kreidl, M. 2001. „The Role of Political, Social and Cultural Capital in Secondary School Selection in Socialist Czechoslovakia, 1948–1989“. *Sociological Papers*. Prague: Institute of Sociology, Academy of Sciences of the Czech Republic.
- Kreidl, M. 2002. „Sponzorovaná vzdělanostní mobilita v socialistickém Československu – problém dalšího vzdělávání učňů v letech 1948-1989“. Pp. 175–195 in Z. Mansfeldová, M. Tuček (eds.). *Současná česká společnost. Sociologické studie*. Praha: SOÚ AV ČR.
- Kohn, M. L. 1977. *Class and Conformity: A Study in Values. With Reassessment*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kusá, Z. 1995. „Buržoázny pôvod - neprekonateľná stigma? O erozívnej sile sociálnych sietí v komunistickom období“. *Biograf 3*.

- Lucas, S. R. 2001. „Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects“. *American Journal of Sociology* 106 (6): 1642–1690.
- Machonin, P. 2003. „Proměny sociálního rozvrstvení.“ Pp. 211–220 in M. Tuček (ed.). *Dynamika české společnosti a osudy lidí na přelomu tisíciletí*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Machonin, P., M. Petrušek. 1991. „Ještě jednou ke koncepcím vývoje sociální struktury v Československu“. *Sociologický časopis* 1: 90–96.
- Mach, B. W., J. L. Peschar. 1990. “On the Changing Role of Education in Social Reproduction in Different Socio-Political Systems. A Comparative Analysis between Poland and the Netherlands”. Pp. 125-148 in J. L. Peschar (ed.). *Social Reproduction in Eastern and Western Europe*. Nijmegen: Institute for Applied Social Science, Prague: Institute of Sociology, Czechoslovak Academy of Sciences.
- MacLeod, J. 1995. *Ain't No Makin' It: Aspirations & Attainment in a Low-Income Neighbourhood*. Boulder: Westview Press.
- Mare, Robert D. 1980. „Social Background and School Continuation Decisions“. *Journal of the American Statistical Association* 75 (370): 295–305.
- Mare, Robert D. 1981. „Change and Stability in Educational Stratification“. *American Sociological Review* 46 (1): 72–87.
- Mare, Robert D. 1993. „Educational Stratification on Observed and Unobserved Components of Family Background“. Pp. 351–379 in Y. Shavit, H. P. Blossfeld (eds.). *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder, San Francisco, Oxford: Westview Press.
- Matějů, P. 1986a. „Demokratizace vzdělání a reprodukce vzdělanostní struktury v ČSSR ve světle mobilitních dat.“ *Sociologický časopis* 17 (2): 131–152.
- Matějů, P. 1986b. ”Vzdělání – mzda – životní úroveň“. *Sociologický časopis* 6: 599 - 614.
- Matějů, P. 1990a. “Family Effect on Educational Attainment in Czechoslovakia, the Netherlands and Hungary”. Pp. 187-210 in J. L. Peschar (ed.). *Social Reproduction in Eastern and Western Europe*. Nijmegen: Institute for Applied

Social Science, Prague: Institute of Sociology, Czechoslovak Academy of Sciences.

- Matějů P. 1990b. „Role vzdělání a kvalifikace ve výkonové společnosti”. *Sociologický časopis* 4:290 - 296.
- Matějů, P. 1991a. „Kdo získal a kdo ztratil v socialistické redistribuci”. *Sociologický časopis* 1: 13 - 37.
- Matějů, P. 1991b. „Vzdělanostní stratifikace v Československu v komparativní perspektivě”. *Sociologický časopis* 3: 319-345.
- Matějů, P. 1993. „Who Won and Who Lost in a Socialist Redistribution in Czechoslovakia?”. Pp. 251–271 in Y. Shavit, H. P. Blossfeld (eds.). *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder, CO, San Francisco, Oxford: Westview Press.
- Matějů, P. 2005. „Ke kořenům sociálně psychologického modelu sociální stratifikace: Otis Dudley Duncan a William Hamilton Sewell“. *Sociologický časopis* 41 (1): 7–30.
- Matějů, P., M. Kreidl. 2001. „Rebuilding Status Consistency in a Post-Communist Society. The Czech Republic, 1991–97“. *Innovation* 14 (1): 17–34.
- Matějů, P., J. L. Peschar. 1990. „Family Background and Educational Attainment in Czechoslovakia and the Netherlands“. Pp. 121–149 in M. Haller (ed.). *Class Structure in Europe*. New York, London: M. E. Sharpe.
- Matějů, P., B. Řeháková. 1992. „Úloha mentálních schopností a sociálního původu ve formování vzdělanostních aspirací“. *Sociologický časopis* 5: 613-635.
- Matějů, P., B. Řeháková, N. Simonová. 2003. „Transition to University under Communism and after Its Demise: The Role of Socio-economic Background in the Transition between Secondary and Tertiary Education in the Czech Republic 1948–1998“. *Czech Sociological Review* 39 (3): 301–324.
- Matějů, P., B. Řeháková, N. Simonová. 2007. „The Czech Republic: Structural Growth of Inequality in Access to Higher Education“. Pp. 374–399 in Y. Shavit, R. Arum, A. Gamoran (eds.). *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*. Stanford: Stanford University Press.

- Matějů, P., N. Simonová 2003. „Czech Higher Education Still at the Crossroads”. *Czech Sociological Review* 3: 393 – 410.
- Matějů, P., M. Tuček, L. Rezler. 1991. *Rodina '89: Zdroje vzdělanostních nerovností*. Pracovní texty/ Working Papers 91: 7. Praha: SOÚ AV ČR.
- Matějů, P., M. Smith, J. Basl. 2008. „Rozdílné mechanismy – stejné nerovnosti. Změny v determinaci vzdělanostních aspirací mezi roky 1989 a 2003“. *Sociologický časopis* 2: 371-399.
- Matějů, P., M. Smith, P. Soukup, J. Basl. 2007. „Determination of College Expectations in OECD Countries: The Role of Individual and Structural Factors”. *Czech Sociological Review* 6: 1121–1148.
- Meyer, J. W., N. B. Tuma, K. Zagórski. 1979. „Education and Occupational Mobility: A Comparison of Polish and American Men“. *American Journal of Sociology* 84: 978-986.
- Morkes, F. 1999a. „Léta nadějí, iluzí i zklamání. Poznámky k proměnám vysokých škol v letech 1945-1953“. Pp. 21-37 in *Věda v Československu v letech 1945-1953. Sborník z konference* (Praha, 18-19.11. 1998). Praha: Karolinum.
- Morkes, F. 1999b. „O školství vážně i nevážně aneb Pravdivě o zajímavostech, které v dějinách nenajdete.“ Školství (zvláštní vydání).
- Morkes, F. 2000. „Změny v postavení a řízení vysokých škol“. Pp. 53-65 in *Věda v Československu v letech 1953-1963. Sborník z konference* (Praha, 23-24.11. 1999). Praha: Výzkumné centrum pro dějiny vědy, Ústav pro soudobé dějiny AV ČR.
- Morkes, F. 2002. „Vysoké školy v letech normalizace“. Pp. 61-73 in *Věda v Československu v období normalizace 1970-1975. Sborník z konference* (Praha, 21-22.11. 2001). Praha: Výzkumné centrum pro dějiny vědy, Ústav pro soudobé dějiny AV ČR.
- Nieuwbeerta, P., S. Rijken. 1996. „Educational Expansion and Educational Reproduction in Eastern Europe, 1940–1979“. *Czech Sociological Review* 4 (2): 187–210.
- Nozick, R. 1974. *Anarchy, State and Utopia*. New York: Basic Books.

- Peschar, J. L., R. Popping, B. W. Mach. 1986. „Educational Mobility in Poland and the Netherlands“. *Netherlands Journal of Education* 1: 119-139.
- Pohoski, M., S. Pontinen, K. Zagórski. 1978. „Social Mobility and Socio-economic Achievement“. Pp. 147-182 in E. Allardt, W. Wesolowski (eds.). *Social Structure and Change. Finland and Poland: Comparative Perspective*. Warszawa: Polish Scientific Publishers.
- Powers, D. A., Y. Xie. 2000. *Statistical Methods for Categorical Data Analysis*. London: Academic Press.
- Procházková, I. 2006. „Vzdělávací systém České republiky v mezinárodním srovnání.“ Pp. 92–117 in P. Matějů, J. Straková (eds.). *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.
- Raftery, A. E., M. Hout. 1993. „Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921–75“. *Sociology of Education* 66 (1): 41–62.
- Rawls, J. 2001. *Justice as Fairness: A Restatement*. Cambridge, MA, London: Harvard University Press.
- Ringen, S. 2000. „Inequality and Its Measurement.“ *Acta Sociologica* 43 (1): 1–14.
- Ringen, S. 2006. „The Truth about Class Inequality.“ *Czech Sociological Review* 42 (3): 475–491.
- Sewell, W. H., R. M. Hauser. 1972. „Causes and Consequences of Higher Education: Models of the Status Attainment Process.“ *American Journal of Agricultural Economics* 54: 851–861.
- Sewell, W. H., A. O. Haller, A. Portes. 1969. „The Educational and Early Occupational Attainment Process“. *American Sociological Review* 34 (1): 82–92.
- Sewell, W. H., A. O. Haller, G. W. Ohlendorf. 1970. „The Educational and Early Occupational Status Attainment Process: Replication and Revision.“ *American Sociological Review* 35 (6): 1014–1027.
- Sewell, W. H., V. P. Shah. 1967. „Socioeconomic Status, Intelligence, and the Attainment of Higher Education.“ *Sociology of Education* 40 (1): 1–23.



- Shavit, Y., H. P. Blossfeld. 1993. *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder, San Francisco, Oxford: Westview Press.
- Simonová, N. 2002. „Vliv nerovnoměrného vývoje vzdělanostního systému na vzdělanostní nerovnosti po r. 1989 v ČR.“ Pp. 196–215 in Z. Mansfeldová, M. Tuček (eds.). *Současná česká společnost. Sociologické studie*. Praha: SOÚ AV ČR.
- Simonová, N. 2003. „The Evolution of Educational Inequalities in the Czech Republic after 1989“. *British Journal of Sociology of Education* 24 (4): 469–483.
- Simonová, N. 2006. „Vzdělanostní nerovnosti a vzdělanostní mobilita v období socialismu“. Pp. 62–91 in P. Matějů, J. Straková (eds.). *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.
- Simonová, N. 2008. „Educational Inequalities and Educational Mobility under Socialism in the Czech Republic“. *The Sociological Review* 56 (3): 429–453.
- Simonová, N., D. Antonowicz. 2006. „Czech and Polish Higher Education – from Bureaucracy towards Market Competition“. *Czech Sociological Review* 3: 517-536.
- Simonová, N., P. Soukup. 2009a. „Reproduction of educational inequality in the Czech Republic after the Velvet Revolution in the European Context“. Pp. 133–151 in R. Becker, A. Hadjar (eds.). *Expected and Unexpected Consequences of the Educational Expansion in Europe and USA*. Stuttgart, Wien, Bern: Haupt.
- Simonová, N., P. Soukup. 2009b. „Reprodukce vzdělanostních nerovností v České republice po sametové revoluci v evropském kontextu“. *Sociologický časopis* 5: 935–965.
- Simonová, N., P. Soukup. 2010. „Působení primárních a sekundárních faktorů sociálního původu při přechodu na vysokou školu v ČR: výsledky výzkumu PISA-L“. In P. Matějů, J. Straková, A. Veselý (eds.). *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: Slon (v tisku).

- Sobel, M. E. 1983. „Structural mobility, circulation mobility and the analysis of occupational mobility: a conceptual mismatch“. *American Sociological Review* 48: 721-727.
- Sobel, M. E., M. Hout, O. D. Duncan. 1985. “Exchange, structure, and symmetry in occupational mobility”. *American Journal of Sociology* 91 (2): 359-372.
- Sorokin, P. A. 1959. „Mechanisms of Social Testing, Selection, and Distribution of Individuals within Different Social Strata“. Pp. 182–211 in P. A. Sorokin. *Social and Cultural Mobility*. Glencoe: Free Press.
- Svatoš, M. 1999. „Studentokracie - mýtus nebo realita?“. Pp. 287–296 in *Věda v Československu v letech 1945-1953. Sborník z konference* (Praha, 18-19. listopadu 1998). Praha: Karolinum.
- Swift, A. 2003. *How Not to Be a Hypocrite: School Choice for the Morally Perplexed Parent*. London: Routledge.
- Tomusk, V. 2000. „Reproduction of the State Nobility in Eastern Europe: Past Patterns and New Practices“. *British Journal of Sociology of Education* 2: 269–282.
- Treiman, D. J. 1970. „Industrialization and Social Stratification“. Pp. 207–234 in E. O. Laumann (ed.). *Social Stratification: Research and Theory for the 1970s*. Indianapolis, New York: The Bobbs-Merrill Company.
- Treiman, D. J., H. B. G. Ganzeboom. 2000. „The Fourth Generation of Comparative Stratification Research“. Pp. 123-150 in M. S. R. Quah, A. Sales (eds.). *The International Handbook of Sociology*. London: Sage.
- Treiman D. J., I. Szelényi. 1993. „Social Stratification in Eastern Europe after 1989“. Pp. 163–178 in *Transformation Processes in Eastern Europe. Workshop Proceedings*, NWO-SSCW, The Hague.
- Tuček, M. 1996. „Vzdělání a kvalifikace“. Pp. 39–54 in P. Machonin, M. Tuček (eds.). *Česká společnost v transformaci*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Tuček, M. 2003. „Mezigenerační vzdělanostní mobilita.“ Pp. 350–370 in M. Tuček (ed.). *Dynamika české společnosti a osudy lidí na přelomu tisíciletí*. Praha: Sociologické nakladatelství.

- Turner, R. H. 1960. „Sponsored and Contest Mobility and the School System“. *American Sociological Review* 25 (6): 855–867.
- Urban, O. 1991. *České a slovenské dějiny do roku 1918*. Praha: Svoboda.
- Večerník, J. 2001. „Earnings Disparities in the Czech Republic: Evidence of the Past Decade and Cross-National Comparison. “ *Working Paper No. 373* [online]. Michigan: The William Davidson Institute, University of Michigan Business School. Dostupné z: <<http://www.wdi.umich.edu/files/Publications/WorkingPapers/wp373.pdf>>.
- Večerník, J., P. Matějů. 1998. *Zpráva o vývoji české společnosti 1989–1999*. Praha: Academia.
- Vermunt, J. 1997. *LEM: A General Program for the Analysis of Categorical Data*. Tilburg: Tilburg University. Freeware dostupný na: <http://www.uvt.nl/faculteiten/fsw/organisatie/departementen/mto/software2.html>
- Willis, P. 1977. *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Farnborough: Saxon House.
- Wong, Raymond Sin-Kwok. 1998. „Multidimensional Influences of Family Environment in Education. The Case of Socialist Czechoslovakia“. *Sociology of Education* 71: 1 – 22.
- Xie, Yu. 1992. „The Log-Multiplicative Layer Effect Model for Comparing Mobility Tables“. *American Sociological Review* 3: 380-395.
- Zhou, X., P. Moen, N. B. Tuma. 1998. „Educational Stratification in Urban China: 1949–94“. *Sociology of Education* 71 (3): 199–222.

## IX. PŘÍLOHY

### IX.1. Příspěvek k diskusi nad konceptem strukturální a čisté mobility<sup>45</sup>

Jak bylo blíže popsáno v části VI.1. Výzkumné otázky, data a metodologie, v úvahách o vzdělanostní, ale i sociální či zaměstnanecké mobilitě se užívá několika konceptů mobilitních pohybů. Zatímco však koncept celkové mobility (a jejích typů vzestupné a sestupné mobility) nevyvolává metodologické diskuse, poněkud jiná situace panuje v případě mobility čisté a strukturální. Základní pochybnosti jsou vedeny úvahami nad tím, zda je skutečně spolehlivě statisticky prokázáno, že strukturální mobilita odráží nárůst nových vzdělávacích (třídních, zaměstnaneckých) pozic v analyzované struktuře a dále zda je stejně tak nesporné, že čistá (cirkulační, výměnná) mobilita je nezávislá na strukturálních změnách a indikuje skutečné otevírání či uzavírání příslušné vzdělanostní (sociální, zaměstnanecké) struktury.

Debaty na toto téma se odvíjí již od 60. let 20. století. Duncan [1966] v textu věnovaném metodologickým otázkám sociální mobility, zejména tomu, jaký vztah může mít zaměstnanecká mobilita ke změnám v zaměstnanecké struktuře, upozornil nejprve na to, co je třeba mít při zkoumání mobility na zřeteli, a sice že „distribuce otců v populaci pracovních sil v daném časovém okamžiku není, a z povahy věci ani nemůže být, distribucí pracovní síly v určitém předcházejícím časovém okamžiku“ [Duncan 1966: 52]. To vyplývá jednak z toho, že otcové se navzájem liší počtem svých synů (od nuly do blíže neurčené horní hranice) a jednak z toho, že se liší věkem, kdy se stali otci, tj. otec může být o 20 (či dokonce méně) let starší než jeho syn, ale stejně tak starší o 50 i více let. Nelze zároveň předpokládat, tak jak to učinil např. Kahl [1957], že generace otců zachycená v určitém okamžiku (např. v roce 1920) bude v populaci pracovních sil nahrazena s příslušným časovým odstupem generací jejich synů zachycených v jiném okamžiku (např. v roce 1950). Nevíme totiž například, kdy k „nahrazení“ dochází, kým jsou příslušníci pracovních sil nahrazeni, zda je otec nahrazen v době, kdy jeho syn vstupuje na pracovní trh, v době, kdy otec pracovní trh opouští či tehdy, když syn

---

<sup>45</sup> Na myslí nemám počáteční metodologické debaty o tom, jak nejlépe početně vyjádřit strukturální a čistou mobilitu, tj. jak je kvantitativně oddělit. Tyto diskuse shrnuje v českém prostředí Tomáš Katrňák v knize *Třídní analýza a sociální mobilita*, na str. 148-152 (CDK 2005), proto by bylo duplicitní je zde popisovat znovu. Na tomto místě se jedná o následné debaty týkající se konceptuální problematičnosti obou typů mobility – zda je vůbec možné mobilitu na tyto dvě složky dělit, a to jak z důvodů metodologických, tak obsahových.

dosáhne věku, kdy se on sám narodil svému otci atd. Jak vyplývá z dalšího Duncanova výkladu, ke zkreslení může docházet rovněž intrakohortními změnami v zaměstnaneckém (v případě této disertační práce vzdělanostním) statusu, který je deklarován v okamžiku šetření, který se však může následně změnit a výsledná intergenerační mobilita je pak ve skutečnosti jiná než ta, která je zjištěna na základě daného mobilitního šetření [srov. Duncan 1966: 62].

Znamenají výše zmíněné komplikace při použití konvenční mobilitní analýzy to, že je tato metoda zkoumání intergenerační transformace struktur (zaměstnaneckých, vzdělanostních, sociálních) nevhodná? Dle Duncana tomu tak není, ačkoli je třeba, abychom byli z výše uvedených důvodů obezřetní. Veškeré změny – ať již čisté posuny nebo celková mobilita – jsou podmíněny intrakohortními změnami, které je třeba zahrnout do interpretace výsledků. Zároveň je nutné vycházet z faktu, že základem je vždy populace potomků, která poskytuje informaci o jejich výchozích podmínkách, nikoli o „generaci“ rodičů. Duncan též zdůrazňuje, že mezigenerační mobilitní analýza nemůže být nahrazena analýzou regresní, zkoumající závislost dosaženého statusu potomků na jejich sociálním původu. Ačkoli se totiž regresní vztah (závislost) v čase měnit nemusí (je stabilní), i za situace konstantní závislosti může docházet ke změnám mobilitních vzorců. K tomuto stavu koneckonců došlo k českých podmínkách, kdy - jak jsme doložili v této disertační práci – se za situace dlouhodobě stabilní hladiny nerovností mobilitní vzorce prokazatelně změnily několikrát.

Debaty okolo oprávněnosti používání konceptů strukturní a čisté mobility, vycházející z postřehů, které zformuloval Duncan [1966], kulminovaly v 80. letech 20. století. Šlo jednak o důsledek námitek čistě metodologických (stále se spolehlivě nedařilo početně oddělit oba typy mobilitních pohybů), jednak o důsledek námitek konceptuálních (je vůbec možné zjistit, jaké procesy stojí za konkrétními mobilitními přesuny?). Sobel [1983] systematizuje dosavadní argumenty obhajující rozdělení mobilitních pohybů na strukturu a výměnu a navrhuje zcela opustit jejich používání. V další práci však Sobel et al. [1985] poznamenávají, že Sobel [1983] nebral v úvahu definici výměny (čisté mobility) jakožto stejných početních přesunů mezi dvěma kategoriemi a ukazují, že při dodržení určitých podmínek je rozlišení na strukturní čistou mobilitu slučitelné s log-lineárním modelováním.

Snažili se tak navázat na koncepty, zabývající se implementací strukturní a čisté (výměnné) mobility do log-lineárního modelování<sup>46</sup> a vyvinuli nový koncept rozlišující mezi reciproční (angl. reciprocated) a nereciproční (angl. unreciprocated) mobilitou a vybudovali tzv. model kvazisymetrie (model of quasi symmetry, QS), jehož parametry představují jak výměnu, tak strukturu. Jak autoři sami specifikují, vyjádřeno konkrétně, jestliže výměnná (či reciproční) mobilita je výsledkem stejných početních přesunů mezi dvěma kategoriemi a zároveň jestliže strukturní mobilita představuje efekt heterogenity marginálií, která působí rovnoměrně na všechny kategorie původu, pak (při platnosti QS modelu či jeho speciálního případu) platí, že existuje soulad mezi parametry modelu a koncepty strukturní a čisté mobility. Tento soulad lze navíc využít k vyvinutí parametrických indexů strukturní mobility. V opačném případě – tj. při neprokázání platnosti modelu QS pak lze usuzovat pouze na částečnou souvislost mezi koncepty struktury a výměny a parametry jakéhokoli multiplikativního modelu.

Protože distribuce kategorií původu (angl. origin) se nemůže rovnat žádné skutečné distribuci (Sobel et al. konkrétně uvádí distribuci pracovní síly) v jakémkoli konkrétním okamžiku v minulosti, autoři ztotožňují strukturní mobilitu s heterogenitou marginálií. Opírají se zároveň o předpoklad, že strukturní mobilita je efektem, který působí shodně (ve stejné míře) na všechny kategorie původu. Čistá mobilita je výsledkem stejných mobilitních pohybů mezi dvěma kategoriemi. Sobel et al. odmítají tu definici, kdy je čistá mobilita chápána jako veškerá mobilita, která se děje nad (mimo) mobilitu strukturní (opačnou optikou odmítají tedy i to, že by strukturní mobilita byla reziduem, které zbude po očištění od výměny). Kromě toho připomínají, že čistá mobilita nemůže být ztotožňována s asociací mezi původem (origin) a destinací (destination), jak předtím mimo jiné ukázal Sobel [1983].

Autoři ve svém modelu quasi symetrie předpokládají, že tento model platí tehdy, když: 1) strukturní mobilita je svázána s marginální heterogenitou symetrickou asociací a zároveň 2) pokud i výměna (za předpokladu absence strukturní či nereciproční mobility) implikuje model symetrie. Model quasiasymetrie je tedy konstruován jakožto obsahující izomorfní parametry (tj. parametry, na které jsou kladeny stejné podmínky) ve vztahu ke strukturní i čisté mobilitě. Autoři ověřovali, zda model quasiasymetrie sedí na

---

<sup>46</sup> Neztotožňujme s autory, kteří rozvíjeli metodologii log-lineárního modelování v rámci studia mobilitních procesů, jako byli např. Goodman [1979], Hauser [1980] a další.

empirickou mobilitní tabulku. Pokud by tomu tak bylo, pak by čistá a strukturální mobilita dostačovaly k popisu mobilitních pohybů. Pokud by tomu tak nebylo, tj. pokud by se asociace ukázala být nesymetrickou, pak by platil alternativní koncept nereciproční mobility.

Sobel et al. modelovali strukturální mobilitu jako faktor, který zvyšuje nebo snižuje šance na konkrétní destinaci v mobilitní tabulce a který je podmíněn omezením, kdy jsou šance, bez ohledu na kategorie původu (origin), měněny stejným proporcionálním faktorem. Výměnná mobilita se oproti tomu vztahuje k dvojicím kategorií a ke kombinacím kategorií původu a destinace. Výměnná mobilita závisí jak na homogenně působících marginálních efektech, tak na efektech symetrické asociace. Na základě modelování empirických dat autoři ukázali, že **strukturální mobilita není pouze reziduem výměnné mobility a výměnná mobilita není pouze jednoduchým reziduem mobility strukturální**. Zároveň dodávají, že za určitých specifických okolností mohou strukturální a výměnná mobilita popsat veškerou mobilitu odehrávající se v tabulce. To se stane tehdy, pokud asociace mezi kategoriemi původu a destinace je symetrická, tj. tehdy, když data odpovídají modelu quasisymetrie.

Pro nás z toho vyplývá, že nelze říci, že by strukturální a čistá mobilita beze zbytku vysvětlovaly dění v mobilitní tabulce. Ve snaze aplikovat tento závěr na analýzu prezentovanou v předložené disertační práci lze teoretickou úvahou dojít k tomu, že pokud se na datech použitých v této analýze ukázal být nejlepším log-multiplikativní model, nabízí se otázka, zda tento model vyjadřuje symetrickou asociaci? Odpověď zní, že bohužel ne a analogicky tak lze odvodit, že strukturální a čistá mobilita prezentované v této práci beze zbytku neodráží vztahy v mobilitních tabulkách (bohužel nelze kvantifikovat, nakolik ano). Při platnosti log-multiplikativního modelu by tedy další úsilí mohlo vést ke snaze aplikovat symetrickou variantu tohoto modelu, porovnat ho s původním modelem log-multiplikativním a tímto způsobem zjistit, který model vyhovuje analyzovaným datům lépe. Toto úsilí může být předmětem dalších budoucích analýz.

Do jaké míry tedy platí, že čistá a strukturální mobilita společně vyčerpávají dění v mobilitní tabulce? Na to je obtížné odpovědět. Goldthorpe [1980] tvrdí, že toto rozlišení implikuje deterministické dělení lidí na ty, kdo byli mezigeneračně mobilní díky proměně struktury a ty, kteří byli mobilní díky svému vlastnímu úsilí. Je však vůbec

možné poznat, z jakého důvodu byl jedinec mezigeneračně mobilní? Podle Goldthorpa to nelze a je více než pravděpodobné, že jedincovy mobilitní pohyby ovlivňují jak struktura pozic, tak vlastní úsilí zároveň. Navrhuje proto tyto koncepty nahradit koncepty mobility absolutní a relativní. Absolutní mobilita pak procentuálně vyjadřuje celkovou mobilitu jedince, tj. intergenerační či intragenerační změnu v příslušnosti do jednotlivých kategorií (např. třídních, zaměstnaneckých, vzdělanostních), přičemž odráží jak vlivy strukturní, tak zvyšování jedincových mobilitních šancí z jiných než strukturních důvodů. Relativní mobilita oproti tomu vyjadřuje nerovnost šancí jednotlivých sociálních kategorií vůči sobě navzájem, tj. z jejich změn lze usuzovat na snižování či zvyšování sociálních (zaměstnaneckých, vzdělanostních atd.) nerovností.

Relativní mobilita je vyjadřována prostřednictvím tzv. poměrů šancí (angl. odds ratios), kdy šance jedné kategorie (třídní, zaměstnanecké, vzdělanostní atd.) na vzestup jsou vztaženy k šanci<sup>47</sup> kategorie jiné, buď jsou vůči ní vyšší nebo nižší či nezměněné. Kompatibilita obou těchto typů mobility spočívá v tom, že společně dokáží identifikovat nejružnější situace. Může např. docházet k četným mobilitním posunům mezi kategoriemi, což by mohlo vést k dedukci, že se výrazně změnily i nerovnosti. Relativní mobilita však může ukázat, že i navzdory značným přesunům mezi kategoriemi se nerovnosti v dosahování různých pozic měnit nemusí. Důkazem takového procesu je ostatně i vývoj v českých zemích, jak demonstrují výsledky prezentované v této disertační práci. Pomocí konceptu relativní mobility pak lze snadno mapovat i vývoj nerovností v čase či mezi společnostmi.

Zatímco Sobel et al. [1985] Goldthorpovu kritiku čisté a strukturní mobility do značné míry odmítají, Breen [1985] je jejím stoupencem. Kromě toho, že ve své stati systematizuje námitky proti rozlišování strukturní a čisté mobility do tří hlavních skupin,<sup>48</sup> vyvíjí především metodologický rámec pro komparativní mobilitní analýzy, kdy stanovení rozptylu celkové mobility v jednotlivých společnostech může být dále následováno rozložením na složky rozptylu sdíleného (mezi společnostmi) a specifického pro každou z nich. Zároveň je pak možné určit i důležitost absolutní a relativní mobility v každé ze zkoumaných společností. Tento postup dovoluje podle

---

<sup>47</sup> Šance vyjadřuje podíl dvou pravděpodobností.



Breena [1985] přímočaré otestování Lipset-Zetterbergovy a Featherman-Jones-Hauserovy hypotézy mobilitních režimů.

Na závěr této pasáže týkající se problematiky mobilitní analýzy dodejme, že po vášnivých statisticko-konceptuálních debatách odehrávajících se v sociologické metodologii zhruba od 60. let 20. století po několik desetiletí, se v průběhu 90. let ustálilo diagnostikování mobilitních procesů prostřednictvím poměrů šancí coby výsledků log-lineárního a log-multiplikativního modelování. Tzv. čtvrtá generace sociálně-mobilitních výzkumníků se však již vrací k využití tradičních mobilitních tabulek, tj. k analýze absolutní mobility, a oba přístupy – relativní i absolutní, se tak v současné době vzájemně doplňují [Ganzeboom, Treiman, Ultee 1991; Treiman, Ganzeboom 2000].

---

<sup>48</sup> V originálním Breenově textu jsou definovány tři problémy spojené s konceptem strukturální (a nepřímé) mobility a její operacionalizace (str. 95-96). Tyto námitky popisuje Katrňák [2005: 158-159], proto je zbytečné je zde popisovat znovu.

## **IX.2. Příspěvky k anonymnímu recenznímu posudku obdržnému ke stati „Proměny v mezigeneračním přenosu dosaženého vzdělání v České republice v historické perspektivě“**

Protože jádrem této disertační práce je analýza, otištěná před nějakým časem v *Sociologickém časopise* 2009, Vol. 45, No. 2: 291-313, považuji za přínosné na tomto místě reagovat na jeden z anonymních recenzních posudků obdržných ke zmíněné stati. V souvislosti s kritickými argumenty obsaženými v posudku jsem oslovila dva odborníky zabývající se sociologií vzdělání, kteří mi ke hlavním námitkám v něm obsaženým poskytli svá vyjádření.

### ***IX.2.1. Datový soubor získaný spojením dat z několika výběrových šetření a jeho analýza (PhDr. Pavla Bergmannová)***

Ad námitka anonymního recenzenta: *„I když nápad propojit data z různých výběrových šetření a získat tak početnější věkové kohorty, které jsou pak předmětem mobilitních analýz, je nepochybně přínosný, autor(ka) nijak nediskutuje jejich reprezentativitu či validitu pro řešený problém. .... Data o vzdělanostních strukturách - např. v generačním řezu, což by bylo navýsost vhodné vzhledem ke komparování kohort, by mu (jí) mohly dobře posloužit v diskusi o reprezentativitě kumulovaných dat z výběrových šetření.“*

Spojený datový soubor obsahuje informaci od celkem 41 325 respondentů. Vznikl-li spojením 9 dílčích datových souborů, které měly reprezentovat celou Českou republiku, nabízí se otázka, jak je to s jeho vypovídací schopností po spojení dat. Vyjdeme z úvahy, že jednotlivé zdrojové datové soubory jsou reprezentativní pro Českou republiku. V každém souboru zvlášť lze tedy provést srovnávací analýzu mezi jednotlivými věkovými kohortami. Kohorty jsou voleny tak, aby analýza vypovídala o životní situaci respondenta v roce, kdy mu bylo 18 let, tedy přibližně v době, kdy respondent po dosažení maturity mohl volit pokračování studia na vysoké škole. My sice nemůžeme zjistit, jakou variantu respondent upřednostňoval, nicméně víme, jaký byl výsledek přechodu do terciárního vzdělávání – zda skutečně vysokou školu vystudoval či ne.

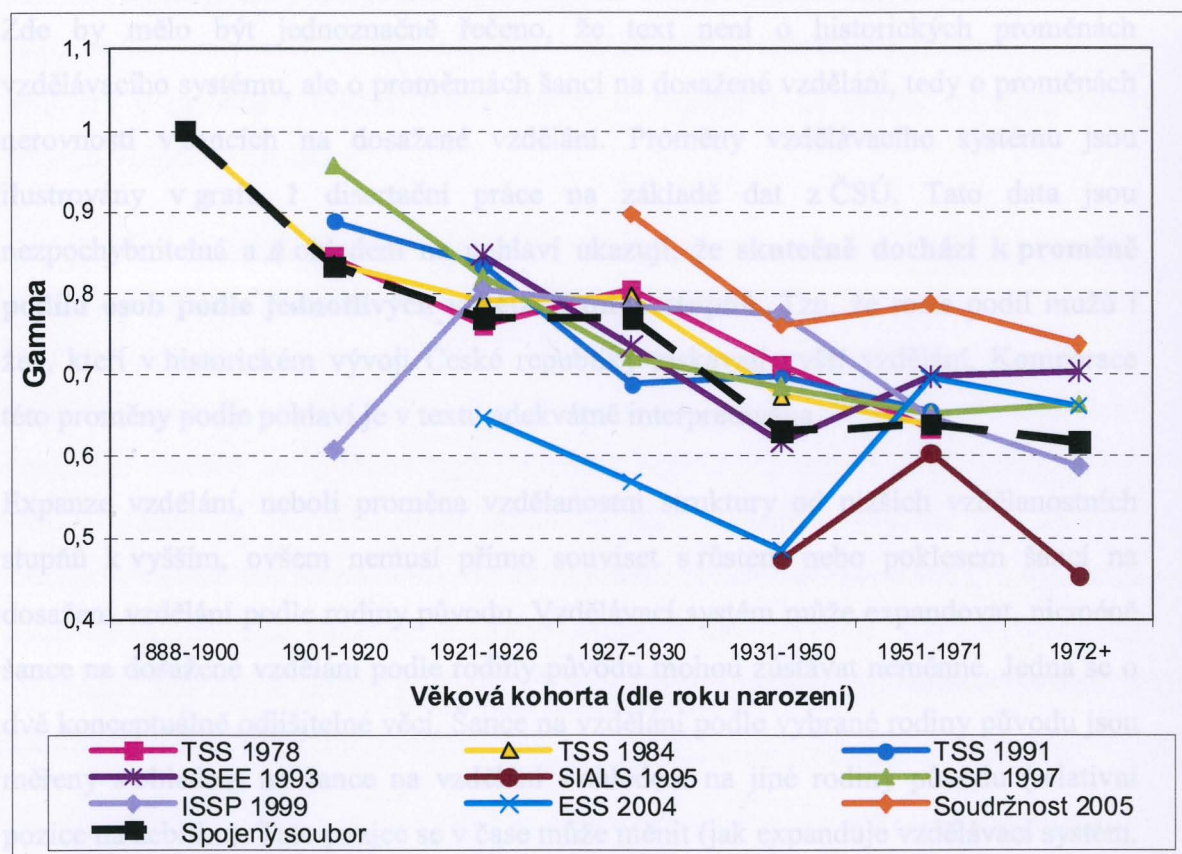
Výsledkem analýzy provedené na jednotlivých datových souborech je tedy informace o srovnání respondentů z jednotlivých věkových kohort. Jednotlivé věkové kohorty jsou v jednotlivých datových souborech zastoupeny takovým počtem respondentů, který odpovídá početnímu zastoupení příslušné věkové kohorty v cílové populaci. Přičemž některé věkové kohorty – konkrétně nejmladší a nejstarší – mohou být ve výběrovém souboru zastoupeny méně. Nejstarší věkové kohorty již nejsou v cílové populaci zastoupeny stejně velkým množstvím jedinců a nejmladší věkové kohorty ještě nejsou zcela zaplněny. Například data TSS z roku 1978 nemohou obsahovat údaje o dvacetiletých lidech narozených po roce 1958. Naopak mnohé použité datové soubory neposkytují informace o obyvatelích ze starších věkových kohort.

V situaci, kdy máme několik datových souborů a v každém z nich zvláště můžeme provést srovnávací analýzu mezi shodně definovanými věkovými kohortami, můžeme dále postupovat dvěma způsoby. Za prvé můžeme všechny analýzy provést paralelně, položit vedle sebe jednotlivé výstupy a dodatečně se pokusit o syntézu dílčích výsledků. Ovšem uvážíme-li počet datových souborů, věkových kohort a ještě pohled rozlišený dle pohlaví respondenta, znamenalo by to syntézu řádově 120 dílčích analýz. Odhlédneme-li od nesmírné pracnosti takového postupu, výsledná informace by vypovídala spíše o srovnání datových souborů než o celkovém trendu pozorovatelném ve sledované populaci. Za druhé můžeme zvolit postup, který zvolila doktorandka ve své disertační práci – sloučit datové soubory a provést analýzu na všech datech najednou. Je zřejmé, že tento postup umožňuje mnohem elegantněji vytěžit informaci obsaženou v dostupných datech. Spíše než na srovnání datových souborů (které by mohlo být zajímavé spíše z metodologického hlediska) se při tomto postupu můžeme soustředit na samotnou vývojovou a srovnávací analýzu.

Pro ověření předpokladu, že sloučený datový soubor nemá sníženou vypovídací hodnotu ve srovnání s jednotlivými svými podsoubory se podívejme například na srovnání koeficientu Gamma. Koeficient Gamma je v tomto případě vypočítán z tabulky srovnávající dosažené vzdělání respondenta se vzděláním toho rodiče, který dosáhl vyššího vzdělání. Pro každou věkovou kohortu je spočítán koeficient Gamma zvláště. Můžeme tedy hodnotit vývoj těsnosti vztahu mezi vzděláním rodičů a vzděláním respondenta v každém souboru zvláště. V grafu 7 vidíme toto srovnání vývoje koeficientů Gamma mezi jednotlivými zdrojovými soubory a vidíme také vývoj koeficientu Gamma ve spojeném datovém souboru. Pohled na graf říká, že mezi

použitými datovými zdroji nelze pozorovat zásadní odchylky, snad až na dva případy – data ESS 2004 a SIALS 1995. Ostatní datové soubory vykazují jednoznačně shodný trend – míra těsnosti vztahu mezi vzděláním respondenta a vzděláním jeho rodičů v čase klesá. Stejný trend potom vykazuje i spojený datový soubor. Jistě by stálo za úvahu a šetření, co stojí za odlišným průběhem koeficientu Gamma ve dvou zmíněných souborech.

**Graf 7. Průběh hodnot koeficientu Gamma v závislosti na věkové kohortě - srovnání mezi jednotlivými soubory a ve spojeném souboru**



Zdroj: P. Bergmannová

Je třeba zdůraznit, že spojení datových souborů umožňuje také zde zvolený předmět analýzy. Pokud vezmeme extrémní protipříklad, jistě by podobná analýza nebyla možná při zjišťování spokojenosti se současnou životní situací. V takovém případě by odpovědi respondentů byly zatíženy dobou sběru dat. V situaci zjišťování dosaženého vzdělání tento problém odpadá. Závěrem lze konstatovat, že sloučením dílčích datových zdrojů se nesnížila vypovídací schopnost výsledného datového souboru v situaci, kdy je sledován vztah mezi vzděláním respondenta a jeho rodičů.

### *IX.2.2. Historické proměny vzdělávacího systému versus proměny šancí na dosažené vzdělání (Doc. PhDr. Tomáš Katrňák, PhD.)*

Ad námitka anonymního recenzenta: „*Myslím, že zásadní problém textu spočívá v tom, že svým záběrem se pokouší pokrýt nejen otázku proměn mezigeneračního přenosu, ale také otázku vzdělávacího systému v souvislostech s historickými proměnami české společnosti za posledních 100 let..... Myslím, že existuje rozsáhlý datový materiál přinejmenším z ČSÚ, který by podobně jako v případě mezigenerační mobility ilustroval proměny vzdělanostních struktur.*“

Zde by mělo být jednoznačně řečeno, že text není o historických proměnách vzdělávacího systému, ale o proměnných šancích na dosažené vzdělání, tedy o proměnách nerovností v šancích na dosažené vzdělání. Proměny vzdělávacího systému jsou ilustrovány v grafu 1 disertační práce na základě dat z ČSÚ. Tato data jsou nezpochybnitelná a s ohledem na pohlaví ukazují, že **skutečně dochází k proměně podílu osob podle jednotlivých vzdělanostních stupňů**. Tzn. že roste podíl mužů i žen, kteří v historickém vývoji České republiky získávají vyšší vzdělání. Komparace této proměny podle pohlaví je v textu adekvátně interpretována.

Expanze vzdělání, neboli proměna vzdělanostní struktury od nižších vzdělanostních stupňů k vyšším, ovšem nemusí přímo souviset s růstem nebo poklesem šancí na dosažení vzdělání podle rodiny původu. Vzdělávací systém může expandovat, nicméně šance na dosažení vzdělání podle rodiny původu mohou zůstat neměnné. Jedná se o dvě konceptuálně odlišitelné věci. Šance na vzdělání podle vybrané rodiny původu jsou měřeny s ohledem na šance na vzdělání s ohledem na jiné rodiny původu (relativní pozice na žebříku). Tato pozice se v čase může měnit (jak expanduje vzdělávací systém, potomci získávají vyšší vzdělání než jejich rodiče), nicméně s ohledem na postaveních jiných potomků může zůstat stejná.

Tedy vzdělávací systém v čase expanduje, nicméně protože se mění (zvyšuje) vzdělání všech potomků ze všech sociálních tříd stejným způsobem, relativní vzdálenosti mezi nimi se nemění. Tím se nemění ani jejich relativní šance na dosažení vyššího nebo nižšího vzdělanostního stupně s ohledem na jejich vzdělanostní původ. Dobře to ilustruje alegorie vedle sebe jedoucích eskalátorů: potomci jedou na dvou eskalátorech vedle sebe stejnou rychlostí (mění se jejich pozice v čase s ohledem na původní pozici –

to odpovídá expanzi vzdělávacího systému), nicméně protože jedou stejnou rychlostí, relativní vzdálenost mezi nimi se nemění (šance na vyšší vzdělání u nich zůstávají stejné jako byly mezi jejich rodinami původu) – to mapují log-lineární modely. Pokud by jeden z nich jel rychleji, efekty zkoumané v log-lineárních modelech v podobě poměrů šancí by to indikovaly.

Data z ČSÚ k prokázání tohoto nelze použít, protože v nich nejsou spárované vzdělanostní stupně rodičů a jejich potomků. Tato data ukazují pouze vzdělanostní struktury (podíl lidí s jednotlivými vzdělanostními stupni v čase). Provést to, co navrhuje oponent, tedy udělat graf 1 pro nejmladší kohorty je možné, ale taková analýza ukáže pouze v intenzivnější míře expanzi vzdělávacího systému (proměnu vzdělanostní struktury u nejmladší věkové kohorty) v čase. Neodpoví na otázku po růstu nebo poklesu vzdělávacích šancí.

V současném sociálně stratifikačním výzkumu jsou šance a poměry šancí považovány za nástroj měření „čistých“ nerovností. Poměry šancí se počítají z jádra mobility tabulky, což znamená, že jejich velikost neovlivňují ani marginální četnosti, ani celkový počet respondentů v mobility tabulce [Powers, Xie 2000]. Jsou také základem log-lineárního modelování a všech typů logistické regrese [Goodman 1978, 1981, 1984; Bishop, Fienberg, Holland 1975], které se jako statistické nástroje pro analýzu kategorizovaných dat od poloviny 70. let minulého století v sociálně vědním výzkumu používají. Cílem této techniky je ukázat strukturu dat – vzorec, který se v datech vyskytuje, analyzovat efekty jednotlivých proměnných, které tento vzorec utvářejí, a identifikovat sílu vztahu mezi nimi.

Otázka, zdali absolutní nebo relativní analýza je vhodnější pro indikaci mobility, není jednoznačně zodpověditelná. Záleží vždy na zaměření výzkumu a výzkumné otázce. Relativní mobilita je upřednostňována, zajímá-li nás nerovnost šancí. Jelikož však absolutní mobilita v sobě zahrnuje i koncept relativní mobility, je zvykem v sociálně-stratifikačním výzkumu používat oba koncepty dohromady. V tomto ohledu tato práce není výjimkou. Čtenář v ní najde data analyzovaná jak v absolutní, tak relativní rovině.

Poslední, ale ne nejmenší věcí v textu je interpretace zjištění. V datech se jedná o rozdíly mezi věkovými kohortami, které jsou adekvátně interpretovány. Nejedná o rozdíly mezi lety, tedy o efekty roků/ období na nerovnosti v šancích na dosažené

vzdělání. Z tohoto důvodu je adekvátní interpretovat výsledky jako kohortní difference (kohorty reprezentující trh práce/ populaci v letech sběru dat, nicméně mající 20 let/ nebo narodivší se ve zcela jiné době, v níž ovšem na trhu práce byly i jiné kohorty. Zkrátka nejedná se o efekt doby (20. století) na proměnu šancí na dosažení vzdělání podle rodinného původu, ale o efekt <sup>skupiny</sup> věkových kohort. Výsledky jsou mezikohortní rozdíly a nikoliv časové rozdíly/ rozdíly mezi roky.

### IX.3. Syntax pro výpočet mobilitních pohybů z programu SPSS

GET

```
FILE='D:\Dokumenty\mobilita_do_soucasnosti\data\SIALS\SIALSCW3_pracovni.SAV'.
```

```
ADD FILES /FILE=*
```

```
/FILE='D:\Dokumenty\mobilita_do_soucasnosti\data\SSEE\czrgpint_pracovni.sav'.
```

```
EXECUTE.
```

```
ADD FILES /FILE=*
```

```
/FILE='D:\Dokumenty\mobilita_do_soucasnosti\data\TSS78\tss78_pracovni.sav'.
```

```
EXECUTE.
```

```
ADD FILES /FILE=*
```

```
/FILE='D:\Dokumenty\mobilita_do_soucasnosti\data\TSS84\tss84tr1_pracovni.sav'.
```

```
EXECUTE.
```

```
ADD FILES /FILE=*
```

```
/FILE='D:\Dokumenty\mobilita_do_soucasnosti\data\TSS91\0126_pracovni.sav'.
```

```
EXECUTE.
```

```
ADD FILES /FILE=*
```

```
/FILE='D:\Dokumenty\mobilita_do_soucasnosti\data\ISSP1999\i99cz_c_pracovni.sav'.
```

```
EXECUTE.
```

```
ADD FILES /FILE=*
```

```
/FILE='D:\Dokumenty\mobilita_do_soucasnosti\data\ISSP1997\i97cz_c_pracovni.sav'.
```

```
EXECUTE.
```

```
ADD FILES /FILE=*
```

```
/FILE='D:\Dokumenty\mobilita_do_soucasnosti\data\Ess2004\ess2004cz_pracovni.SAV'.
```

```
EXECUTE.
```

```
ADD FILES /FILE=*
```

```
/FILE='D:\Dokumenty\mobilita_do_soucasnosti\data\Soudrznost2005\Koheze_fin_0828_pracovni.SAV'.
```

```
EXECUTE.
```

\*vazeni spolecne nazvanou vahou.

```
weight by wx.
```

```
show weight.
```

```
val lab source 1 "sials" 2 "ssee" 3 "tss78" 4 "tss84" 5 "tss91" 6 "issp99" 7 "issp97" 8 "ess2004" 9 "soudrznost2005".
```



fre source.

\*zakladni deskriptivni udaje o spojenem souboru.

fre rok\_nar pohlavi.

get file='C:\Dokumenty\_ustav\mobilita\_do\_soucasnosti\data\spoj\_data\_souc\_mobilita.sav'.

compute rok\_nar2=rok\_nar+1900.

fre rok\_nar2.

\*vytvoreni spolecnych kohort dle roku narozeni.

\*periodizace ceskych dejin vytvorena na zaklade konzultace u profesora Jana Krena z FSV UK.

if (rok\_nar2 ge 1888 and rok\_nar2 le 1900) koh\_nar=1.

if (rok\_nar2 ge 1901 and rok\_nar2 le 1920) koh\_nar=2.

if (rok\_nar2 ge 1921 and rok\_nar2 le 1926) koh\_nar=3.

if (rok\_nar2 ge 1927 and rok\_nar2 le 1930) koh\_nar=4.

if (rok\_nar2 ge 1931 and rok\_nar2 le 1950) koh\_nar=5.

if (rok\_nar2 ge 1951 and rok\_nar2 le 1971) koh\_nar=6.

if (rok\_nar2 gt 1972) koh\_nar=7.

exe.

var lab koh\_nar "kohorty dle roku narozeni".

val lab koh\_nar 1 "1888-1900" 2 "1901-1920" 3 "1921-1926" 4 "1927-1930" 5 "1931-1950" 6  
"1951-1971" 7 "1972+".

fre koh\_nar.

\*roky, kdy respondenti dovršili 18-ti let.

compute vek\_18=rok\_nar2+18.

recode vek\_18 (1906 thru 1918=1) (1919 thru 1938=2) (1939 thru 1944=3) (1945 thru 1948=4)  
(1949 thru 1968=5) (1969 thru 1989=6) (1990 thru hi=7) (else=sysmis).

var lab vek\_18 'roky, kdy resp. dovršili 18 let'.

value labels vek\_18 1 '1906 az 1918' 2 '1919 az 1938' 3 '1939 az 1944' 4 '1945 az 1948' 5 '1949  
az 1968' 6 '1969 az 1989' 7 '1990 a vice' .

fre vek\_18.

\*pro kontrolu je nutne srovnat frekvence po pripojeni dalsich 2 souboru ISSP podle nove  
periodizace s frekvencemi na starem souboru.

\*zjistime tak, zda pripady nove pripojenych souboru nevychylily prilis cetnosti.

\*get file='D:\Dokumenty\mobilita\_do\_soucasnosti\data\spoj\_data\_souc\_mobilita.sav'.

\*cross koh\_nar by rok\_nar2/cells=count column.

\*distribuce vzdelani v souboru.

fre vzdresp3 vzdma3 vzdot3 vzdnej3.

cross koh\_nar by vzdresp3

/statistics= chisq cc gamma corr

/cells=count column row total asresid.

cross koh\_nar by vzdma3

/statistics= chisq cc gamma corr

/cells=count column row asresid.

cross koh\_nar by vzdot3

/statistics= chisq cc gamma corr

/cells=count column row asresid.

cross koh\_nar by vzdnej3

/statistics= chisq cc gamma corr

/cells=count column row asresid.

\*vzdelanostni mobilita nejvyse vzdelany rodic-dcera.

temporary.

select if (pohlavi=2).

cross vzdnej3 by vzdresp3 by koh\_nar

/cells=row column.

\*/statistics= chisq cc gamma corr.

\*/cells=count column row total asresid.

compute vzdmob\_n=-9.

\*stabilni.

if (vzdresp3=vzdnej3) vzdmob\_n=0.

\*vzestupne mobilni.

if (vzdresp3 gt vzdnej3) vzdmob\_n=1.

\*sestupne mobilni.

if (vzdresp3 lt vzdnej3) vzdmob\_n=-1.

fre vzdmob\_n.

\*vzdelanostni mobilita nejvyse vzdelany rodic-syn.

temporary.

select if (pohlavi=1).

cross vzdnej3 by vzdresp3 by koh\_nar

/cells=row column.

\*/statistics= chisq cc gamma corr.

\*/cells=count column row total asresid.

compute vzdmob\_n=-9.

\*stabilni.

if (vzdresp3=vzdnej3) vzdmob\_n=0.

\*vzestupne mobilni.

if (vzdresp3 gt vzdnej3) vzdmob\_n=1.

\*sestupne mobilni.

if (vzdresp3 lt vzdnej3) vzdmob\_n=-1.

fre vzdmob\_n.

\*vzdelanostni mobilita otec-respondent syn.

temporary.

select if (pohlavi=1).

cross vzd3 by vzdresp3 by koh\_nar

/cells=row column.

\*/statistics= chisq cc gamma corr.

\*/cells=count column row asresid.

compute vzdmob\_o=-9.

\*stabilni.

if (vzdresp3=vzd3) vzdmob\_o=0.

\*vzestupne mobilni.

if (vzdresp3 gt vzd3) vzdmob\_o=1.

\*sestupně mobilni.

if (vzdresp3 lt vzd3) vzdmob\_o=-1.

fre vzdmob\_o.

\*vzdelanostni mobilita matka-respondent dcera.

temporary.

select if (pohlavi=2).

cross vzdma3 by vzdresp3 by koh\_nar

/cells=row column.

\*/statistics= chisq cc gamma corr.

\*/cells=count column row asresid.

compute vzdmob\_m=-9.

\*stabilni.

if (vzdresp3=vzdma3) vzdmob\_m=0.

\*vzestupne mobilni.

if (vzdresp3 gt vzdma3) vzdmob\_m=1.

\*sestupne mobilni.

if (vzdresp3 lt vzdma3) vzdmob\_m=-1.

fre vzdmob\_m.

mis val vzdmob\_n vzdmob\_o vzdmob\_m (-9).

\*frekvence mobilitnich pohybu podle kohort.

fre vzdmob\_n vzdmob\_o vzdmob\_m.

cross vzdmob\_n by koh\_nar

/statistics= chisq cc gamma corr

/cells=count column row asresid.

temporary.

select if (pohlavi=2).

cross vzdmob\_m by koh\_nar

/statistics= chisq cc gamma corr

/cells=count column row asresid.

temporary.

select if (pohlavi=1).

cross vzdmob\_o by koh\_nar

/statistics= chisq cc gamma corr

/cells=count column row asresid.

\*pro vypocet strukturni mobility za cely soubor.

```
cross vzdnej3 by vzdresp3
```

```
/statistics= chisq cc gamma corr
```

```
/cells=total.
```

```
*/cells=count column row total asresid.
```

temporary.

```
select if (pohlavi=2).
```

```
cross vzdma3 by vzdresp3
```

```
/statistics= chisq cc gamma corr
```

```
/cells=count column row asresid.
```

temporary.

```
select if (pohlavi=1).
```

```
cross vzdot3 by vzdresp3
```

```
/statistics= chisq cc gamma corr
```

```
/cells=count column row asresid.
```

\*excelovske soubory-pomery sancí.

```
cross vzdnej3 by vzdresp3 by koh_nar
```

```
/cells=count row.
```

temporary.

```
select if (pohlavi=1).
```

```
cross vzdot3 by vzdresp3 by koh_nar
```

```
/cells=count row.
```

temporary.

```
select if (pohlavi=2).
```

```
cross vzdma3 by vzdresp3 by koh_nar
```

```
/cells=count row.
```

\*vystup pro tabulku promen marginalnich cetnosti po kohortach.

```
cross vzdma3 vzdot3 by koh_nar
```

```
/cells=column.
```

temporary.

```

select if (pohlavi=2).
cross vzdresp3 by koh_nar
/cells=column.
temporary.
select if (pohlavi=1).
cross vzdresp3 by koh_nar
/cells=column.

save outfile='D:\Dokumenty\mobilita_do_soucasnosti\data\spoj_data_souc_mobilita.sav'
/keep=source rok_nar rok_nar2 vek koh_nar vek_18 pohlavi vzdresp3 vzdma3 vzdnej3 student
vzdot3 vzdmob_n vzdmob_o vzdmob_m wx.

```

```

get file ='D:\Dokumenty\mobilita_do_soucasnosti\data\spoj_data_souc_mobilita.sav'.

```

```
*wei off.
```

```
*prevazeni vysledneho souboru tak, aby vsechny dilci soubory mely stejnou velikost, stejný
pocet pripadu.
```

```

if source=1   wns=  4591.693187 /    2874.326698.
if source=2   wns=  4591.693187 /    5229.208044.
if source=3   wns=  4591.693187 /     10789.
if source=4   wns=  4591.693187 /     11724.
if source=5   wns=  4591.693187 /      1843.
if source=6   wns=  4591.693187 /     1814.
if source=7   wns=  4591.693187 /     1062.
if source=8   wns=  4591.693187 /    2744.699.
if source=9   wns=  4591.693187 /   3245.004939.

```

```
exe.
```

```
compute wfinal=wns*wx.
```

```
exe.
```

```
fre source.
```

```
save outfile='D:\Dokumenty\mobilita_do_soucasnosti\data\spoj_data_souc_mobilita2.sav'.
```

#### IX.4. Syntax pro výpočet log-lineárních modelů z programu LEM

\*multiplikativni efekt matka-dcera 6 kohort, prvni dve jsou  
sloucene.

man 3

dim 6 3 3

lab C O D

mod {CO CD spe(OD,1a,C,b)}

dat [

1940 125 15

10 17 4

0 2 0

1522 170 32

16 16 7

0 3 2

1153 140 18

17 17 5

0 1 3

5202 1887 325

164 296 135

4 18 25

2986 1398 262

373 685 286

11 59 99

250 150 35

115 268 91

12 20 54

]

\*multiplikativni efekt otec-syn 6 kohort, prvni dve jsou sloucene do jedne.

man 3

dim 6 3 3

lab C O D

mod {CO CD spe(OD,1a,C,b)}

dat [

1350 190 80

16 19 17

2 9 16

970 258 98

25 41 27

4 8 15

674 218 73

17 27 24

0 4 14

4197 1210 446

405 372 181

48 81 116

2648 755 252

579 534 311

85 135 225

292 101 30

128 179 79

24 57 59

]

\*multiplikativni efekt rodic-potomek dcera 6 kohort, prvni dve kohorty jsou sloucene do jedne.

man 3



```
dim 6 3 3
lab C O D
mod {CO CD spe(OD,1a,C,b)}
```

```
dat [
2021 90 6
59 42 10
10 15 3
```

```
1547 130 23
51 42 12
7 20 6
```

```
1145 103 12
48 50 7
3 9 7
```

```
4987 1491 199
478 602 178
37 135 113
```

```
2693 1024 146
657 895 266
71 249 241
```

```
220 90 22
139 288 75
24 63 84
```

```
]
```

\*multiplikativni efekt rodic-potomek syn 6 kohort, prvni dve kohorty jsou sloucene do jedne..

```
man 3
dim 6 3 3
lab C O D
mod {CO CD spe(OD,1a,C,b)}
```

```
dat [  
1375 192 80  
18 21 18  
2 10 16  
  
994 257 95  
31 45 29  
4 8 16  
  
687 220 73  
20 30 24  
0 5 14  
  
4305 1189 429  
478 422 200  
52 91 124  
  
2608 644 201  
725 642 349  
98 161 251  
  
246 63 15  
185 206 87  
35 74 71  
]
```

## IX.5. Seznam publikovaných textů, s jejichž využitím disertační práce vznikla

- Simonová, N. 2002. „Vliv nerovnoměrného vývoje vzdělanostního systému na vzdělanostní nerovnosti po r. 1989 v ČR“. Pp. 196 – 215 in *Současná česká společnost. Sociologické studie* ed. by Mansfeldová, Z., M. Tuček. Praha: SoÚ AV ČR.
- Simonová, N. 2002. „The Influence of Family Origin on the Evolution of Educational Inequalities in the Czech Republic after 1989“. In *Sociological Papers*. Prague: Institute of Sociology, Academy of Sciences of the Czech Republic.
- Simonová, N. 2003. „The Evolution of Educational Inequalities in the Czech Republic after 1989“. *British Journal of Sociology of Education* 4: 469 – 483.
- Simonová, N., D. Antonowicz. 2006. „Czech and Polish Higher Education – from Bureaucracy towards Market Competition“. *Czech Sociological Review* 3: 517-536.
- Simonová, N. 2006. „Vzdělanostní nerovnosti a vzdělanostní mobilita v období socialismu“. Pp. 62-91 in P. Matějů, J. Straková (eds.). *Nerovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.
- Simonová, N. 2007. „Vzdělanostní reprodukce v České republice od roku 1916 do současnosti: mobilitní pohled“. Pp. 27-42 in P. Mareš, O. Hofírek (eds.). *Sociální reprodukce a integrace: ideály a meze*. Brno: IIPS FSS MU.
- Simonová, N. 2008. „Educational Inequalities and Educational Mobility under Socialism in the Czech Republic“. *The Sociological Review* 56, 3: 429-453.
- Simonová, N., T. Katriňák. 2008. „Empirické přístupy v sociálně stratifikačním výzkumu vzdělanostních nerovností“. *Sociologický časopis* 4: 725-743.
- Simonová, N., P. Soukup. 2008. „Evolution and determination of educational inequalities between 1955 and 2002 in the Czech Republic in the European context“. *Sociological Studies* 08: 3. Praha: Sociologický ústav AV ČR, v.v.i.
- Simonová, N. 2009. „Proměny v mezigeneračním přenosu dosaženého vzdělání v České republice v historické perspektivě“. *Sociologický časopis* 2: 291-313.
- Simonová, N., P. Soukup. 2009a. „Reproduction of educational inequality in the Czech Republic after the Velvet Revolution in the European context“. Pp. 133-151 in *Expected and Unexpected Consequences of the Educational Expansion in Europe and USA*, ed. by Becker, R., A. Hadjar. Stuttgart, Wien, Bern: Haupt.

- Simonová, N., P. Soukup. 2009b. „Reprodukce vzdělanostních nerovností v České republice po sametové revoluci v evropském kontextu“. *Sociologický časopis* 5.
- Simonová, N., P. Soukup. 2010. „Působení primárních a sekundárních faktorů sociálního původu při přechodu na vysokou školu v ČR: výsledky výzkumu PISA-L“. In: P. Matějů, J. Straková, A. Veselý (eds.). *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: Slon (v tisku).