

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

bakalářské prezenční studium
2006–2009

Lucie Šafírová

Celoživotní vzdělávání a jeho vliv na společenský status jedince

**Lifelong education and its influence on social status of the
individual**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2009

Vedoucí práce: PhDr. Martin Kopecký, PhD.
Konzultant práce: PhDr. Martin Kopecký, PhD.

Prohlašuji,

že tuto předloženou bakalářskou práci jsem vypracovala zcela samostatně a uvádím v ní všechny použité prameny a literaturu.

30. 7. 2009 Lucie Šafirová

Obsah

| | |
|---|----|
| 0. Úvod | 5 |
| 1. Sociální stratifikace | 7 |
| 1.1 Stratifikační hlediska | 8 |
| 1.2 Přístupy k sociální stratifikaci | 11 |
| 1.2.1 Karel Marx a jeho třídní společnost | 12 |
| 1.2.2 Jak vidí společnost Weber? | 14 |
| 1.2.3 Funkcionalismus a jeho vliv na stratifikaci | 17 |
| 1.2.4 Syntetický přístup a Gerhard Lenski | 19 |
| 1.2.5 Třídní analýza E. O. Wrighta | 20 |
| 1.2.6 Goldthorpův náhled na dělení společnosti | 22 |
| 1.2.7 Sociální stratifikace v současnosti | 24 |
| 2. Status, co jej ovlivňuje | 27 |
| 2.1 Paradoxy souvislosti statusu a vzdělávání | 30 |
| 3. Celoživotní vzdělávání v historickém kontextu | 33 |
| 3.1 Počátky pedagogického myšlení | 33 |
| 3.2 Současnost | 43 |
| 4. Role vzdělávání v stratifikačním procesu | 47 |
| 5. Závěr | 52 |
| 6. Soupis bibliografických citací | 53 |
| 7. Bibliografie | 57 |

Resumé:

Následující písemná práce na základě studia dostupné odborné literatury definuje sociální stratifikaci, popisuje její vývoj a jednotlivé pohledy na ni, dále charakterizuje pojem status a jednotlivé činitele, které na něj působí. V další části se pak snaží o exkurz do historického kontextu vzdělávání a detailněji rozebírá vzdělávání jako jeden ze stratifikačních faktorů. Na základě těchto analýz odhaluje určitou existenci souvislostí mezi vzděláváním a společenským statusem jednotlivce, kdy může působit jako nástroj vzestupné sociální mobility a zároveň potvrzuje tezi, že čím větší má vzdělávání vliv na společenské uspořádání, tím větší prostor je mu ve společnosti dáván.

On the basis of available specialized publications the following essay defines social stratification, describes its evolution and several views, then characterizes term status and individual effecting factors, in next part tries to take a discursion to historic context of education and describes education as one of the stratification element in detail. On the basis of these analyses discovers existence of connection between education and social status of the individual. Education could act as equipement of rising social mobility and also confirms thesis, that the more education has effects to social stratification, the more larger place obtains in society.

0. Úvod

Následující písemná práce nese název celoživotní vzdělávání a jeho vliv na společenský status jedince. Téma práce jsem si nezvolila náhodně. Domnívám se, že pojem celoživotní vzdělávání je v současné době velice aktuální, zároveň je pro mě jako studentku oboru andragogiky a personálního řízení velmi podstatný a zajímavý, stejně jako pojem společenský status, který se týká každého z nás.

V následující práci se snažím zjistit, zda mezi těmito pojmy neexistuje určitá souvislost. Hledám odpověď na otázku, zda celoživotní vzdělávání ovlivňuje společenský status jedince. Pokud zjistím, že je zde vzájemný vztah, a to předpokládám, pokusím se zjistit jaký a kdy a jak se projevuje. V mé práci se zároveň budu snažit potvrdit či vyvrátit hypotézu o tom, že pokud působí vzdělávání jako stratifikační činitel v určitém období silněji, je v této době patrný i velký rozmach zájmu o celoživotní vzdělávání. Podklady pro získání odpovědí mi poskytnou informace z odborných publikací, článků a studií.

Práce je rozdělena do dvou hlavních částí. V první budu sledovat vývoj stratifikace společnosti a tím pádem i proměňující se vlivy působící na status jedince, v druhé části se pak zaměřím na vývoj vzdělávání-především na vzdělávání dospělých a jeho vliv na společnost. Budu se snažit nalézt období, ve kterém má vzdělávání na stratifikaci společnosti významný vliv, věřím, že takové období naleznu a budu v něm detailněji sledovat, jak může celoživotní vzdělávání měnit status jedince ve společnosti.

Řazení jednotlivých kapitol má svou logiku, protože k tomu, abych se mohla věnovat jednomu z faktorů, které ovlivňují status- vzdělávání, musím znát širší kontext a neopomenout význam ani těch ostatních. Pokud bych rozepsala strukturu mé práce podrobněji, bude vypadat následovně: vymezení pojmu stratifikace, vývoj rozvrstvení společnosti, detailní popis stratifikačních přístupů v moderní době, pojem status, stručný přehled vývoje celoživotního vzdělávání v historickém kontextu a naposled je zařazena kapitola věnující se vzdělávání jako jednomu ze stratifikačních činitelů.

Ráda bych poděkovala mému vedoucímu práce a zároveň konzultantovi panu PhDr. Martinu Kopeckému, PhD., který mi poskytl mnoho cenných rad a připomínek.

Věřím, že tato práce bude zajímavá a přínosná.

1. Sociální stratifikace

Pojem sociální stratifikace označuje rozvrstvení společnosti na určité skupiny osob, které mají například shodný životní styl. Giddens popisuje stratifikaci jako „strukturovanou nerovnost mezi různými skupinami lidí“ (Giddens, 2003, s. 254). Slovo stratifikace sociologie převzala z geologie, kde strata označuje vrstvu zemské kůry. Jednotlivé straty jsou uspořádány za sebou. Tuto představu lze využít při optické představě uspořádání společnosti.

Sociologové se nemohou shodnout na tom, jak je společnost přesně stratifikovaná. V průběhu dějin k této problematice existovalo mnoho přístupů. Stručně nastíním vývoj do doby vzniku moderní společnosti, podrobněji rozeberu sociální stratifikaci v následujících obdobích a nejvíce bych se ráda zaměřila na společnost současnou.

Jedním z důvodů proč chci popisovat společnost moderní a postmoderní je ten, že právě v nich je mnohonásobně více patrná sociální mobilita umožňující mi sledovat, který ze stratifikačních faktorů na ni působí v daném období nejvíce.

Pojem sociální mobilita označuje pohyb členů společnosti z jednoho sociálního postavení do druhého. Tento pojem konceptuálně vymezil Pitirim A. Sorokin na začátku 20. let minulého století. Lze rozlišit několik typů sociální mobility a to z několika hledisek. Pokud sledujeme, jak se mění postavení jedince v průběhu jeho života, označíme ji jako intragenerační mobilitu. Srovnáme-li postavení jedince se sociálním postavením jeho rodiny, nazveme sociální mobilitu intergenerační (inter= z latiny, mezi, mezi generační postavení). Dále můžeme rozlišit sociální

mobilitu vertikální, ta označuje vzestup či sestup v socioekonomickém žebříčku. Mobilita však může být i horizontální (v některých publikacích označovaná jako laterální) a to tehdy, posune-li se jedinec v rámci jedné úrovně (například je přesunut v rámci firmy do jiné pobočky, nacházející se v jiném městě, jeho postavení však zůstává stejné.

„Vymezit systém sociální stratifikace určité společnosti je neobyčejně složité. Je obtížné stanovit faktory, které hrají v sociálním rozvrstvení tak velkou úlohu a ještě obtížnější je tyto faktory měřit. Zatímco například v případě majetku či příjmu lze společnost rozdělit poměrně jednoznačně, měření podílu na moci je mnohem komplikovanější. V případě prestiže pak vstupují do hry čistě subjektivní postoje, které nemusejí odpovídat objektivně naměřeným hodnotám podílu na majetku a na moci“ (Mucha, 2001)

1.1. Stratifikační hlediska

Pojem sociální stratifikace jsem popsala detailně v první kapitole. Nyní se podívám na jednotlivá možná stratifikační hlediska. Celkově Jandourek v úvodu do sociologie vyjmenovává čtyři systémy: hydraulický, založený na věku, feudální a kastovní. První z vyjmenovaných se neobjevuje v příliš mnoha publikacích. Základem dělení byla kontrola vodních zdrojů. Toto dělení bylo typické např. pro starý Egypt a Mezopotámii. Společnosti tohoto typu byly uspořádány následovně: kněží, byrokracie, obchodníci, rolnictvo. První dvě vrstvy byly uzavřené.

Systémy založené na věku jednotlivce byly rozvrstveny takto: gerontokracie- nejvyšší pozici zaujímal nejstarší muž, pod nimi byli

v hierarchii zastoupení ženatí muži, teprve pak následovali bojovníci a pasáci dobytka - obvykle mladí muži. Toto uspořádání je typické pro domorodé společnosti (příkladem mohou být domorodé africké pastevecké kmeny).

Pokud bych nevycházela pouze z Jandourkova dělení, ale například dle Giddense, kromě výše jmenovaných systémů, objevíme ještě společenský systém otrokářství, který je založen na závislosti mezi otrokem a jeho pánem. Jedna osoba (otrok) je zde majetkem osoby druhé (majitel). Majitelem mohl být panovník, stát či jednotlivec. Otrokem se člověk stal na základě toho, že byl zajat na válečné výpravě, stal se dlužníkem, nebo se narodil přímo do rodiny otroka. „Právní podmínky otroctví se v různých společnostech lišily. Někdy byli otroci prakticky úplně bezprávní, jindy se svým postavením blížili služebnictvu. Někteří byli vzdělaní a působili jako státní úředníci, jiní provozovali řemesla. Ve starém Římě, jehož vládnoucí vrstvy měly přezíravý postoj k obchodu, mohli někteří otroci získat značný majetek.“ (Mucha, 2001) Otrok se mohl ze svého postavení vykoupit, jinou šancí bylo získat svobodu od svého majitele. Otrokářství je dle mého názoru nejhorší společenský systém a je s podivem, že například v USA bylo zakázáno teprve ve druhé polovině 19. století.

Dalším typem společnosti, který bychom našli, je společnost kastovní, která je tvořena tzv. kastami. Termín kasta pochází z portugalského slova *casta*, jež znamená rasu nebo čistokrevnou skupinu. Kasta je zvláštní sociální vrstva, která je jasně ohraničená, velmi uzavřená a jedinec se stává jejím příslušníkem na základě toho, že se v ní narodil, navzájem jsou tyto vrstvy neproniknutelné. Každá kasta má svou specifickou společenskou funkci. Klasickým příkladem může být kastovní indický systém. Indové sami nemají žádný termín pro kastovní systém jako

celek, ale užívají řadu slov označujících jeho jednotlivé části, z nichž nejvýznamnější jsou varna a džátí. Jako varna se označují čtyři kategorie seřazené podle své společenské prestiže. Kasta kněží (brahmáni), bojovníků (kšatriové), kupců (vaišjové) a pracovníků (šúdrové). Pod těmito čtyřmi skupinami figurují nedotknutelní, jejichž postavení je ze všech nejnižší. Džátí jsou lokálně definované skupiny, v jejichž rámci se kasty konstituují. Příslušnost ke konkrétní kastě je obvykle utvrzována náboženskými i jinými společenskými rituály.

Feudální společnost je charakteristická stratifikací na základě vlastnění půdy a našli bychom ji například ve středověké Evropě. Jednotlivé vrstvy jsou poměrně uzavřené, ale existovaly omezené možnosti jak v společenské hierarchii postoupit (např. povýšení do šlechtického stavu). Na pomyslném nejvyšším hierarchickém stupni stojí král, za ním následuje vyšší a nižší šlechta, svobodní obyvatelé, nevolníci a otroci. Je dobré si uvědomit, že i když se při popisu tehdejší společnosti používá pojmu nižší a vyšší šlechta, ve skutečnosti byla šlechta dělena daleko více. „...šlechta nebyla sociální třídou, kterou by bylo možno pojmut jako celek, ale tvořila celou škálu majetkově i profesionálně odlišných skupin, které měly často diametrálně odlišnou kulturní úroveň.“ (Pešek, 1993, s. 25)

Dále bych ráda ještě popsala stavy. „...stavy označujeme skupiny sobě přibližně rovných jedinců, které vznikly především v monarchické feudální společnosti.“ (Jandourek, 2003, s. 98). Příslušníci těchto stavů podporovali své zájmy a privilegia a snažili se svá práva udržet před ostatními. Jednotlivé stavy měly vůči sobě navzájem různá práva a povinnosti. Pro ostatní nebyly úplně neproniknutelné. Člověk se do nich mohl dostat například v rámci povýšení do šlechtického stavu či uzavřením sňatku. Uspořádání stavů vypadalo obvykle následovně: šlechta,

duchovenstvo, třetí stav (ten byl tvořen měšťany, kupci a řemeslníky). Pokud bychom vzali v potaz české dějiny, tak si musíme uvědomit, že od dob husitských válek v zemském sněmu nebylo zařazeno duchovenstvo, takže uspořádání vypadalo trochu odlišně: páni a rytíři byli členové prvních dvou stavů, pak následovali měšťané.

V současnosti jsou pod pojmem stavy přeneseně myšleni lidé stejných profesí- například lékaři, právníci atd.

Nyní se zaměřím na třídy. „Na rozdíl od jiných typů stratifikace nejsou třídy vymezeny náboženskými, ani zákonnými ustanoveními. Příslušnost k třídám není založena na dědičném postavení plynoucím ze zákonů či zvyklostí.“ (Giddens, 2003, s. 256). Hranice mezi nimi nejsou pevně dané. Příslušnost k určité vrstvě není člověku souzena od narození na celý život. Více než v jiných strukturách společnosti je zde patrná sociální mobilita. Třídy jsou rozděleny v zásadě na základě hmotných statků (kdo jaké vlastní a jak s nimi může nakládat). Určující je tedy do značné míry zaměstnání a majetkové poměry, které pak určují i životní styl. „ V západní společnosti lze rozlišit tři hlavní třídy: vyšší třída, kam patří například bankéři, top manažeři, střední třída, kde nalezneme úředníky, odborníky a dělnická třída je tvořena manuálně pracujícími. (Giddens 2003, s. 257) popisuje i třídu čtvrtou, kam řadí zemědělce.

1.2 Přístupy k sociální stratifikaci

Na to, jak je společnost uspořádána, existuje mnoho názorů, které jsou si navzájem inspirací či naopak možností se vůči sobě vymezit.

Svůj popis začnu u klasiků sociologie, kteří se tímto tématem zabývali, tedy Marxem a Weberem. Dále budu zmiňovat různé obecné přístupy vztahující se k popisu dělení společnosti, například funkcionalismem a jeho představitelem Parsonsem či syntetickou teoretickou linií, zastupovanou především názory Lenskiho, který za své předchůdce považuje Pareta a Sorokina. Dále se podívám na současné teoretické přístupy v mnohém se inspirující klasiky sociologie, zmíním především dvě hlavní osobnosti- Wrighta a Goldthropa.

Nemohu se věnovat všem představitelům a teoriím, protože jak již jsem zmínila na začátku, existuje jich velké množství, a hlavním důvodem zůstává to, že tato část práce nemá v úmyslu se hlouběji zabývat jednotlivými stratifikačními teoriemi, ale má za úkol pouze nastínit širší kontext společenského statusu jedince.

Na konci podkapitol týkající se Marxova Weberova přístupu uvedu krátké shrnutí. Učiním tak pro přehlednost, protože Marx a Weber jsou stěžejními autory, jejichž teze jsou základní a ostatní z nich často vycházejí.

1.2.1 Karel Marx a jeho třídní společnost

Karel Marx sám sebe za sociologa neoznačoval, v současnosti ho však v základních publikacích uvádějících do studia sociologie, nalezneme zařazeného mezi hlavními představiteli. Marxova tvorba je poměrně rozsáhlá, sahá od filosofie přes politologii až po ekonomii.

Ne všichni sociologové se sice shodnou v tom, které části Marxova teoretického díla lze považovat za sociologické, nejčastěji se však uvádí teorie odcizení, historický materialismus, teorie tříd, teorie sociální změny a teorie kapitalistické společnosti (Abercombie et al. in Šanderová 2004).

Já se zmíním jen o jeho myšlenkách, které se týkají rozvrstvení společnosti- tedy o teorii tříd. Jeho hlavní teze, je založená na konfliktualistickém pojetí společnosti, která spočívá v představě, že jednotlivé třídy ve společnosti jsou ve vzájemné opozici, boji. Jakákoli shoda není možná a právě díky neustálým konfliktům mezi třídami dochází k vývoji. Takovéto uspořádání je dle Marxe patrné i v historii: „Svobodní a otroci, patricijové a plebejové, pán a sluha, mistr cechu a tovaryš, zkráceně utlačovatel a utlačovaný stáli proti sobě v neustálé opozici,... vedli boj...“.
(Marx, 1972, s. 42)

Marx vychází z předpokladu, že ekonomické podmínky, v nichž člověk žije, formují způsob jeho jednání a uvažování. Velikost materiálních zdrojů a šance, které člověk na jejich základě má, determinují způsob jeho života, jeho myšlení a přístup k okolnímu světu. (Katrňák, 2005, s. 15).

Společnost na základě výše uvedených ekonomických podmínek dělí na dvě základní třídy- na ty, kteří vlastní výrobní prostředky a na ty, kteří je nemají a jsou odkázáni na svou pracovní sílu. První označuje za kapitalisty, druhé za proletáře. „... v každé době je převažující mínění vždy míněním vládnoucí třídy. Kapitalisté nejen že vlastní výrobní prostředky a mají moc nad dělníky, ale k zachování stávajícího stavu produkují ideologii, která ospravedlňuje jejich dominantní postavení ve společnosti. Materiální a mocenská nadvláda jedněch nad druhými znamená zároveň také ideologickou nadvládu“. (Katrňák, 2005, s. 17) Dle Marxe je proletariát vykořisťován a je nutné, aby došlo k revoluci a k vítězství třídy proletářů nad kapitalisty a došlo tak k nastolení beztřídní společnosti. Ideálem je vertikálně nestratifikovaná společnost.

Přesnou definici třídy, tak jak ji vidí Marx, bohužel nejde zaznamenat, protože ji nikde ve svém díle přesně nespecifikoval. Odborníci

mu často vytýkají, že tohoto pojmu užíval často různě. Příkladem může být to, že nejprve využíval dichotomický model třídy: vykořisťované a vykořisťovatele, ale v dalších publikacích pak pojem třída používá pro označení mnoha sociálních tříd a vrstev (buržoazie, střední třída, zemědělci, průmyslový proletariát atp.). „Nepoužíval tedy pojmu třída pouze jako analytického pojmu v rámci teorie společnosti, ale také jako popisného historického pojmu“ (Crompton, in Šanderová, 2004).

K tomu, abychom mohli ještě lépe pochopit Marxovo rozdělení společnosti na základě vlastnění výrobních prostředků, jak jsem uvedla výše, je dobré vysvětlit další dva pojmy, které v souvislosti se třídou“ používal. Jedná se o označení „třída o sobě“ a „třída pro sebe“. Třídou o sobě rozumí takové uskupení lidí, které má objektivně stejné životní podmínky, třídou pro sebe nazývá ty, kteří si uvědomují, že patří do určité skupiny a že jako skupina třída mají určité pravomoci a cíle, lidé ve třídě pro sebe mají takzvané třídní uvědomění.

Shrnutí: Marx viděl společnost jako třídy, které jsou rozděleny na základě přístupu k výrobním prostředkům. Třída mající výrobní prostředky-buržoazie vykořisťuje skupinu proletářů, která je nemá. Nutný je třídní boj, který umožní rovnou společnost.

1.2.2 Jak viděl společnost Weber?

Max Weber je jedním z významných představitelů sociologie. Sociální stratifikace sice není jeho nejdůležitějším tématem (zabýval se především, mocí, náboženstvím a byrokracií), ale přesto je vhodné se o ni zmínit, protože se odlišuje od teorie Marxovy a v budoucnu se jí nechávají inspirovat i další autoři.

Weberova charakteristika stratifikačních systémů je daleko komplikovanější než Marxova. Stratifikační systém je výsledkem vzájemných vztahů mezi hospodářským, sociálním a právním systémem. (Šanderová, 2004)

Max Weber rozlišuje třídy, stavy a strany. Třídy spojuje s existencí tržního hospodářství, stavy jsou typické spíše pro feudální společnost a strany pak v boji o moc zastupují buď nějakou třídu či stav.

„Při pojmovém vyjádření tří stratifikačních jednotek se Weber výslovně rozchází s Marxem, pro něhož je jedinou významnou jednotkou třída. Na druhou stranu Weber s Marxem souhlasí, že sociální nerovnost vytváří konflikty mezi jednotkami a že v moderním světě ztrácí třetí typ jednotky (stavy) význam vzhledem k třídám.“ (Harrington, 2006, s. 104). Aby bylo možné odlišit rozdíly či naopak pochopit shody s Marxem, popíší třídu, stav a stranu tak, jak je viděl Weber detailněji.

Třídu Weber definuje jako souhrn osob sdílejících stejné třídní postavení. Třídní postavení určuje šance lidí dosáhnout určitých životních podmínek a osobních životních zkušeností. ...“základním definičním znakem třídy je zdroj obživy“(Šanderová 2004, s. 53). Max Weber dělí třídy na vlastnické, výdělečné a sociální, podle druhu majetku, který jejich majitelům přináší zisk, a pokud majetek nemají, tak podle typu služeb, které člověk na trhu práce nabízí. Vlastnické třídy zahrnují ty, kteří vlastní nějaké statky, které jim přinášejí zisk. Tento typ třídy dále dělí na pozitivně privilegované- ti, kteří na základě toho, že vlastní například půdu, stroje nebo dobytek mají finanční příjem, negativně privilegované, tak označuje dlužníky, chudinu, ale i negativně privilegované stavy-otroky. Mezi pozitivně a negativně privilegovanými třídami leží třídy tzv. mezilehlé, kam zařazuje ty osoby, které mají příjmy z podnikání, ze vzdělání či dovedností.

Výdělečné třídy jsou definovány velmi podobně jako kategorie mezilehlé u tříd vlastnických, lze říci, že se téměř překrývají, protože jsou charakterizovány schopností uspět na trhu se statky a službami. Další dělení je shodné s výše uvedeným rozdělením třídy vlastnické - nalezneme zde kategorii privilegovaných (např. obchodníci, finančníci), mezilehlé (zemědělci, řemeslníci), deprivilegovaní (dělníci). Sociální třídy jsou skupiny lidí v podobném třídním postavení. „ V naší terminologii sociální třídy nejsou komunity, pouze představují možné a často se vyskytující základy pro sociální jednání. „ (Weber, 1978 in Katrňák, 2005). Sociální třída je popisem způsobu, jak lidé přistupují ke svým materiálním podmínkám v situaci, kdy jejich ekonomické interakce jsou regulovány racionálními pravidly ekonomického užitku.(Katrňák, 2005). Tyto třídy mohou být vůči sobě navzájem uzavřené, to nastává tehdy, pokud jsou společenské styky mezi třídami naprosto minimální. Weber rozděluje tyto třídy ještě na dělnickou třídu, maloburžoazii, nemajetnou inteligenci a odborníky a třídy privilegované v důsledku majetku a vzdělání. (Šanderová, 2004).

Stavy lze také označit jako statusové skupiny: vymezují míru společenské vážnosti a prestiže, jíž se většina jedinců těší či nikoli. (Harrington, 2006). Stavy jsou typické pro feudální společnosti nebo pro společnosti teokratické. Ti lidé, kteří jsou příslušníci stejného stavu, mají shodné stavovské postavení. Toto postavení bývá obvykle spjato s určitým společenským uznáním - prestiží, pojí se s určitým ustáleným typem chování a je dědičné. Statusové skupiny jsou oproti sociálním třídám reálnými sociálními skupinami, mají skupinovou strukturu a charakterizuje je sociální interakce mezi jejich členy. (Katrňák, 2005) Dle Webera je krajním případem stavu kasta.

Strany jsou chápány v širokém smyslu slova, určují jedince, kteří mají nebo nemají přístup k politickému centru společnosti a vlivu na její politiku (Harrington, 2005). Stranám se ve svých dílech věnuje Weber nejméně, představují organizované skupiny lidí, které si kladou za cíl ovlivňovat dění ve společnosti, získat určitou politickou moc. Weber přímo píše: Jejich akce je orientovaná směrem k získávání společenské moci. (Weber in Lipset, Bendix, 1966, s. 27, přeložila L. Š.). Často zastupují třídu či statusovou skupinu a jejich zájmy. Jednání stran je vždy účelově racionální- chtějí prosadit své zájmy.

Dohromady třídy, statkové skupiny - stavy a strany tvoří osy sociální stratifikace moderní společnosti.

Shrnutí: Weber popsal tři možné pohledy na sociální nerovnost. Prvním hlediskem je nerovnost v oblasti ekonomického života, kdy poukazuje na rozdílnost možností jednotlivých osob na trhu. Takto vymezené skupiny nazývá třídy. Druhým faktorem, který ovlivňuje sociální nerovnost je odlišná prestiž jedinců ve společnosti, prestiž je výslednicí působení vzdělání, původu a životního stylu. Skupiny vymezené prestiží jsou nazývané stavy. Třetím faktorem rozdělující společnost je oblast veřejného a politického života. Lidé se seskupují dle různých názorů a zájmů, snaží se získat podíl na politické moci, tato uskupení v nejobecnějším smyslu lze nazvat politické strany. (Petrušek, 2009, 108)

1.2.3 Funkcionalismus a jeho vliv na stratifikaci

Talcott Parsons patří mezi nejvýznamnější (spolu s R. Mertonem) představitele funkcionalismu a tento směr se odráží i v jeho pojetí stratifikace. Společnost chápe jako určitý typ sociálního systému, který je

tvořen prvky, které jsou ve vzájemných vztazích a plní různé funkce (prvky rozumí určité subsystemy). Z analytického hlediska lze tento systém (společnost) rozdělit na fyzický systém (vzácnost zdrojů), kulturní systém (harmonická koexistence) a osobnostní systém (socializace, osvojení si rolí, statusů) (Petrušek, 2000). Uspořádání společnosti dělí Parsons dle toho, zda se jedná o společnost moderní či tradiční. Sociální struktura tradiční společnosti je založena na „předurčení“, moderní naopak na „úspěchu“. Předurčení v Parsonsově pojetí znamená, že se člověk v určité vrstvě narodil, dané postavení zdědil a byl vychován tak, aby jeho chování odpovídalo společenskému postavení, v němž se nacházel. Úspěchem označoval způsob, díky kterému se člověku v moderní společnosti dostane lepšího postavení, než v jakém se narodil. Netvrdí však, že by původ člověka nebyl důležitý, předurčení v podobě privilegovaného nebo naopak neprivilegovaného třídního zázemí je také patrné, ale moderní společnost umožňuje a podporuje sociální mobilitu. (Harrington, 2006). K tomu, aby jedinci chtěli dosahovat úspěchu, je důležitá motivace. Lidé si přejí získat lepší postavení, výhodnější status. „...podmínkou přežití systému je soustava odměn motivující osoby obsadit ty statusy, pro něž mají předpoklady.“ (Šanderová, 2004, s. 63). Podle funkcionalistů, je společnost založena na konsensu. Lidé se v tomto případě vzájemně shodují na tom, jak hodnotí jednotlivé pozice ve společnosti a jaká odměna by měla náležet jejím zástupcům. Stratifikační systém na základě toho, jak je určitá pozice pro fungování společnosti důležitá a jak je náročné získat kvalifikaci ji plnit, obsazuje dané pozice. Lidé jsou skrze odměny motivováni k tomu, aby chtěli takovéto pozice získat.

1.2.4 Syntetický přístup a Gerhard Lenski

V 60. letech 20. století americký sociolog Gerhard Lenski přišel s tezí, že nerovnost mezi lidmi v moderní společnosti je složena ze tří obecných dimenzí: majetkem (bohatství měřené velikostí příjmu), prestiží (sociální status měřený jako výkon určitého povolání), mocí (tedy schopnost ovládat a ovlivňovat druhé).

Lenski svou prací navazuje na Dahrendorfa (více viz Harrington) a Webera, nechává se také inspirovat Hegelem. Pokouší se vytvořit syntézu konfliktualistického a konsesuálního přístupu. Sám však těchto dvou termínů nepoužívá, a vymyslel dva nové pojmy: Konzervativní teze - pojetí tříd je nominalistické (spíše vrstvy), ve společnosti převládá konsensus, nerovnosti plodí pouze okrajové konflikty, stát a právo zajišťuje prospěch celé společnosti. Radikální antiteze - třída chápána realisticky, ve společnosti neustále probíhají boje o moc, prospěch je samozřejmě na straně usurpátora.

Společnosti se podle Lenského liší měrou přítomnosti konfliktu. Vytvořil teorii distribucí nerovnosti, v níž rozpracoval koncepci rozdělení vzácných statků, které zároveň určují postavení v rámci 4 statusových systémů. Rozlišení těchto systémů nazval dekompozicí statusu. Ekonomický status je určován privilegií (část nadvýrobku, kterou si individuum přivlastní), politický status mocí (která může být legitimní či legitimizovaná nebo získaná násilím), kritériem pro pracovní status je prestiž (jako úcta, kterou člověku prokazují ostatní) a v systému etnickém je to samozřejmě etnická příslušnost.

Celkový status je potom souhrnem všech dílčích statusů. Mohou ovšem nastat případy nevyrovnanosti postavení v rámci uvedených

systemů. Dále Lenski hovoří o tzv. inkonzistenci statusu. Lidé s inkonzistentním statusem se snaží o jeho vyrovnání, vytvářejí proto politická hnutí a vyvolávají konflikty (příkladem může být buržoazní revoluce).

Ve své teorii Lenski používá i termín třída, která pro něj představuje agregát osob zaujímajících stejnou pozici z hlediska síly (jejím zdrojem může být prakticky cokoli) nebo institucionalizované moci. Tato definice je velmi široká, třídu tedy v tomto smyslu může představovat i kasta, elita nebo statusová skupina.

Na Dahrendorfa navázal především další prací na již zmiňovaném konceptu sociabilní nesociability. Člověk je podle Lenského zaměřen na uspokojování základních potřeb, je veden svými zájmy, jedná podle zvyků a má neuspokojitelnou touhu po statcích a službách, kterých je omezené množství. Na druhou stranu člověk nepřežije bez kooperace s ostatními, je nucen se s nimi dělit - musí se chovat altruisticky.

1.2.5 Třídní analýza E. O. Wrighta

„Erik Olin Wright je představitelem strukturního marxismu a strukturního přístupu k sociálním třídám“ (Katrňák, 2005, s. 38). Dle Wrighta je třídní struktura vymezena výrobními vztahy, ale nemůže vycházet z původního Marxova návrhu, neboť kapitalismus byl v době Marxe odlišný od současného (Marx předpokládal zánik střední třídy, která se naopak v době působení Wrighta rozrostla).

V současné době jsou známé dvě verze třídních schémat, které v odborných publikacích můžeme najít pod označením Wright I., Wright II. (Šanderová 2004) Pro obě verze je společné, že v nich najdeme pozice, jenž nelze jednoznačně zařadit do sociálních tříd. Wright je označil jako

kontradiktorní. Důvodem je, že některé jejich charakteristiky odpovídají i jiným třídám.

Nyní se budu věnovat podrobnějšímu popisu prvního schématu. Nalezneme v něm 3 třídy rozdělené podle způsobů výroby (kapitalistický a řemeslný): buržoazii, maloburžoazii a dělnickou třídu. To co ovlivňuje Wrightovo první třídní schéma a určuje tak vztahy mezi jednotlivými třídami a kontradiktorními třídami, jsou beze sporu následující tři kritéria: moc nad výrobními prostředky, moc nad výrobní silou a moc nad investicemi a zdroji. (Katrňák, 2005). První třídní schéma se nelíbilo kritikům Wrighta, kteří tvrdili, že zde chybí prvek vykořisťování. Proto v druhém pojetí třídního schématu již „...vymezuje tři zdroje vykořisťování: vlastnictví výrobních prostředků, řídicí pozice a kvalifikace. Buržoazie disponuje všemi těmito zdroji, dělnická třída žádným z nich.“ (Šanderová, 2005, s. 119).

Dále zavádí nové pojmy: vícenásobné umístění v třídní struktuře, zprostředkované třídní postavení a třídní trajektorie. Vícenásobné umístění v třídní struktuře zohledňuje ty osoby mající například dvě zaměstnání (což v současnosti nebývá neobvyklé), které jsou v různém třídním postavení (například člověk pracující jako zaměstnanec firmy a zároveň soukromě podniká). Zprostředkované třídní postavení zohledňuje strukturu rodiny a zaměstnance státní správy. Ženy jsou „...v třídní struktuře umístěny zprostředkovaně v závislosti na třídním umístění svých manželů. „ (Šanderová, 2004, s. 116). U státních zaměstnanců Wright upozorňuje na to, že se nenachází v typickém vztahu kapitál- práce, ale stát-práce. Třídní trajektorií autor označuje proměnlivost postavení jednotlivce v čase.

1.2.6 Goldthorpův náhled na dělení společnosti

Goldthorpe sám sebe považoval za představitele nemarxistického třídního přístupu. Stejně jako Weber tvrdil, že jednotlivé třídy nemusí být nutně v antagonistickém postavení. Na druhou stranu však ve svém díle zmínil následující: "...pokud má třídní společnost skončit..., lze toho dosáhnout pouze nějakou formou konfliktu mezi třídami." (Goldthorpe 1987 in Šanderová 2004, s. 94) z čehož je patrné, že existovaly takové Marxovy teze, s nimiž souhlasil (Goldthorpe však jakoukoli spojitost s Marxem odmítá).

Ve Velké Británii se J. H. Goldthorpe od 60. let věnoval výzkumu sociální struktury společnosti. Jeho poznatky se dodnes používají v mezinárodních výzkumech třídní struktury. Goldthorpe operacionalizoval základní kategorie zaměstnání, které v odborné literatuře nalezneme pod označením EGP (počáteční písmena autorů této kvalifikace- Erikson, Goldthorp, Portocarero), ještě dříve byla nazývána jako CASMIN (zkratka projektu, v jehož rámci tuto kategorizaci připravil. Comparative Analysis of Social Mobility in Industrial Society).

Nyní popíši Goldthorpovo třídní schéma podrobněji. Hlavním východiskem pro sestavení tohoto schématu byla škála zaměstnání (zpracovával ji společně s Hopem), která jsou seřazena v podstatě podle prestiže. Goldthorp se ale vyhýbá tomu, aby používal pojem prestiž, a využívá značení společenská žádost. Tvrdí, že pokud mají lidé v rámci nějakého výzkumu seřadit jednotlivá povolání podle prestiže, nikdy si respondenti nedefinují pojem prestiž stejně, i přesto, že jim je sociolog na začátku vysvětlí. Obvykle jednají v závislosti na tom, co mají v podvědomí s prestiží spojeno. Často lidé kladou důraz na hmotné zabezpečení vyplývající z pozice zaměstnance, dále je patrné to, že jinak hodnotí prestiž

člověk z nižší vrstvy a jinak osoba z vrstvy nejvyšší. Dalším důvodem, proč Goldthorpe preferuje označení společenská žádost (society disereability) je, že výzkumníci nikdy nemohou předložit ke zhodnocení všechna existující zaměstnání a tak jsou nuceni vytvářet jednotlivé skupiny, do kterých zařazují typově podobná povolání. Toto zařazení však může být zavádějící, protože účastníci výzkumu by vytvořili kategorie jiné. Původně bylo vytvořeno schéma pouze sedmitřídní, které po průzkumu sociální mobility nejen v Británii, ale i Švédsku a Francii upravil na schéma devítitřídní. Později došlo opět k návratu k původnímu sedmitřídnímu schématu, které bylo časem nahrazeno schématem jedenáctitřídním, které obsahuje dílčí sedmi, pěti a třítrídní schémata, které se používá dodnes. Právě z důvodu, že je toto schéma stále aktuální, jsem se rozhodla věnovat mu více prostoru a pokusím se ho popsat detailněji. Čerpat budu především od autorů Šanderová a Katrňák, kteří se ve svých pracích rozboru Goldthorpeova díla věnují. (Šanderová, 2003, Katrňák 2005 , Katrňák 2004)

V následujícím textu (Goldthorpe in Katrňák 2005) je znázorněno jak Goldthorpe třídní schéma sestavoval. Tržní postavení je určováno zdrojem příjmu a jeho výší, typem pracovní smlouvy (zaměstnavatelé, zaměstnanci a samostatně výdělečně činní) a možností kariérního postupu. Dalším vlivem působící na postavení v třídní struktuře je i to, kolik má člověk podřízených a jaké autonomie v zaměstnání dosahuje. Sice se zdá být toto uspořádání hierarchické, ale není úplně, protože například u mezilehlých tříd nelze posoudit, která je výš či níž.

1.2.7 Sociální stratifikace v současnosti

Sociologové mají na současnou společnost různé názory. Pevně se neshodnou ani na tom, jak současnou společnost nazvat. Jedná se o společnost postmoderní? Vzdělanostní? Informační? Stejně jako existuje množství názorů na to, v jaké společnosti se vlastně nacházíme (Pongs, 2000) a jak ji pojmenovat, tak je problémem shodnout se na jedné teorii, která by přesně popsala, jak je dnešní společnost stratifikována. Existují ještě jednotlivé třídy? Která vrstva je nejširší? Co určuje, v jaké vrstvě společnosti se budeme nacházet? Každému se v souvislosti se soudobou sociální stratifikací vybaví množství otázek, na které je obtížné jednoznačně odpovědět. Proběhlo a probíhá množství kvantitativních i kvalitativních výzkumů, které se snaží potvrdit či naopak vyvrátit jednotlivé hypotézy o naší společnosti, snaží se ji analyzovat. Nejsem sociologem, pokusím se současnou společnost popsat na základě svých dosavadních znalostí ze studia sociologie a především se budu opírat o informace z odborných knih, které jsem načetla (viz bibliografie v závěru mé práce), citovat nebudu všechny autory a ani nebudu popisovat stratifikační teorii 21. století jen od jednoho autora. Budu se snažit nastínit několik tezí, jak je společnost přibližně stratifikována. Nebude se jednat o hlubší popis této tematiky, protože tím bych se do značné míry odchýlila od svého tématu. Tato podkapitola má sloužit především k tomu, abych si připravila informace, z kterých se budu snažit vycházet v kapitole závěrečné, kde se pokusím nalézt odpověď na otázku souvislosti vzdělávání a sociální stratifikace.

Česká společnost prošla velmi rychlým a dynamickým vývojem. „Koncem devadesátých let 20. století a na počátku 21. století se „...česká společnost značně změnila.“(Machonin, 2005, 181). Překonala totalitně byrokratické politické bariéry a příkazové ekonomiky, které byly zavedeny socialismem,

dále zvládla přechod na parlamentní demokratický systém a přešla na jiné tržní principy. To vše mělo samozřejmě vliv i na uspořádání společnosti. Machonin se domnívá, že takovéto změny pravděpodobně nelze zachytit jednorozměrným stratifikačním schématem, tak jako tomu bylo v minulosti.(Machonin, 2005, 183).

Takovéto změny měly samozřejmě vliv i na proměny společenské struktury – poklesl počet pracovníků v primárním a sekundárním sektoru a naopak se zvýšilo množství osob pracujících v terciální sféře, z čehož vyplývá i větší důraz kladený na vědomosti. Tyto změny popsal D. Bell (Petrušek, 2009, 171), který si uvědomil, že mají dalekosáhlé důsledky: dělnická třída, v minulosti označovaná za tradiční proletariát mizí, vzniká nová společenská třída profesionálů a „intelektuálů“ (tzn. rozhodující vliv mají lidé vzdělaní a profesionálně připravení) a třetí oblastí dopadu společenských změn jsou „tradiční“ kapitalisté, kteří sice úplně nemizí, ale nejsou již tolik vidět, protože jejich podniky jsou řízené profesionály, za což jsou profesionálové velmi dobře finančně ohodnoceni.

Giddense současnou společnost popisuje s využitím tříd, popisuje změny, které mezi třídami nastaly, oproti tomu jak je popisoval Marx. (více Giddense, 2003, 262).

Rozvrstvení současné společnosti dle tříd vypadá následovně: a) vyšší třída, b) střední třída, c) nižší třída (dělnická třída, obecně nižší vrstvy). Pokud bych od sebe chtěla jednotlivé vrstvy vymezit a určit, kde jsou mezi nimi hranice, jednalo by se o poměrně složitý úkol, protože existuje mnoho teorií a přístupů k tomu, jak co nejlépe odlišit dané třídy. (Šanderová, 2004, 135)

K vyšší třídě zařadíme poměrně malý počet jedinců a rodin, které vlastní značný majetek. Někteří sociologové se však domnívají, že tato ucelená kategorie mizí, protože dochází k tomu, že majitelé majetku nejsou jednotlivci, nadnárodní koncerny mají tisíce akcionářů, jejichž vliv na

vedení podniku je již minimální. Skutečnou moc nemají majitelé, ale výborní manažeři, kteří podniky řídí, ale nevlastní.(Giddense, 2005, 268).

Střední třída „...zahrnuje lidi pracující v mnoha různých typech zaměstnání... střední třídu v západní společnosti tvoří tři podskupiny....“ (Giddense, 2003, 265)

Stará střední třída je reprezentována drobnými podnikateli či živnostníky. Vyšší střední třída je složena hlavně z odborníků a pracovníků v řídicích funkcích. Někdy bývá označovaná jako tzv. servisní třída. Nižší střední třída „... zahrnuje nižší úředníky, učitele, zdravotní sestry a další skupiny.“(Giddense, 2003, 266).

Nižší třída zahrnuje manuální pracovníky. Stejně jako střední třída se dělí na vyšší a nižší kategorii. Vyšší je tvořena kvalifikovanými dělníky, kteří mají lepší pracovní podmínky a jsou lépe ohodnoceni na rozdíl od nekvalifikovaných pracovníků- ti jsou zástupci nižší dělnické třídy.

Zvláštní skupinou v současné společnosti je skupina označovaná jako „underclass“, kam spadají velmi znevýhodněné etnické menšiny, dlouhodobě nezaměstnaní.

2. Status, co jej ovlivňuje?

V následující kapitole bych se ráda věnovala pojmu status, vymezila, co toto označení znamená a co jej může ovlivňovat. Informace, které uvedu, jsou důležité proto, abych měla podklady k odpovědi na otázku, která prochází celou mou písemnou prací: Ovlivňuje celoživotní vzdělání status jedince ve společnosti?

Ve Weberově teorii se jako status označuje rozdílná úcta či prestiž, které se jednotlivé sociální skupiny těší. Rozdíly ve statusu jsou často nezávislé na třídní příslušnosti a „prestiž“ může být jak pozitivní, tak negativní.“ (Giddense, 2003, 260)

Soudobá sociologie označuje pojmem sociální status relativní sociální postavení jedinců ve společenské struktuře dané společnosti, ... „které je spojeno s určitými očekáváními, právy a povinnostmi. (Petrušek, 2009, 109)

Sociální status lze dělit na připsaný a získaný. Připsaný status je takový, který nemůžeme ovlivnit, získali jsme ho již při narození, patří mezi něj například pohlaví, barva pleti, náš věk atp. Status získaný označuje to, čeho jedinec v průběhu života dosáhl, příkladem může být vzdělání, zaměstnání.

Status ovlivňuje mnoho faktorů a jak je patrné z předchozí kapitoly, ne vždy byly v průběhu dějin tyto faktory shodné. S tím jak se měnila společnost a její uspořádání, měnilo se i to, co mělo vliv na status jedince ve společnosti. Hollingshead (1975) ve své publikaci popisuje čtyři základní činitele, které ovlivňují status člověka ve společnosti. The four factors used in the new index are: education, occupation, sex and marital status.“(Čtyři faktory používané v novém indexu jsou: vzdělání, povolání, pohlaví a rodinný stav). Hollingshead píše, že status lze označit za

multidimenzionální, „...social status is a multidimensional concept.“ Stejného názoru je většina současných sociologů. Miloslav Petrusek (2009) popisuje multidimenzionalitu statusu jako souhrn oblastí, ve kterých nemají lidé stejné sociální postavení, ale usilují o „...různé „vzácné statky“ současně a nemají rovné šance je získat.“ (Petrusek, 2009, s. 109). Mezi tyto oblasti patří:

- a) hmotné statky (v současné době vyjádřené příjmem, vlastnictvím a spotřebou)
- b) vzdělání (kvalifikace umožňující získat lépe placenou pozici)
- c) moc (vliv na rozhodování o veřejných věcech)
- d) prestiž (získání určitého respektu)
- e) životní styl (například trávení volného času, kulturní vyžití atp)

Většina výše uvedených oblastí se v současné době promítá do profese, kterou člověk vykonává. To znamená, že pokud známe profesi nějaké osoby, můžeme odhadnout, jak je na tom s ekonomickou situací, jaké má pravděpodobně vzdělání, jakou má moc a prestiž a jak asi vypadá její životní styl. Pokud jsou tedy všechny jednotlivé složky zhruba na stejné úrovni, ani jedna z nich není hluboko nebo naopak vysoko nad ostatními nazýváme status konzistentním. Existují však i takové statusy, kdy všechny složky ovlivňující status jedince nejsou na shodné úrovni. Klasickým příkladem může být například pracovní pozice učitele. (více se tomuto tématu věnuji v následující podkapitole) Učitel má sice poměrně vysokou prestiž, což je viditelné například v různých průzkumech veřejného mínění, kdy se učitelská profese objeví vždy spolu s lékaři na prvních místech v otázkách prestiže. Avšak jejich finanční ohodnocení je, jak všichni víme, velmi nízké. Tento jev nazýváme jako status inkonzistentní.

Používání konceptu statusové inkonsistence začíná v sociologii ve čtyřicátých letech, Benoit-Smullyan (1944) s odkazem na Weberův koncept třídy, statusu a strany argumentoval, že pozice jedince na těchto jednotlivých stratifikačních škálách nemusí být shodná. (Matějů, 2000). Statusovou konzistenci ale daleko více rozpracoval a zpopularizoval Gerhard Lenski, který vychází také z toho, že sociální status je tvořen více složkami. Lenski zavedl termín dekompozice statusu, který jsem vysvětlila již v kapitole 3.4, kde popisují Lenskiho přístup ke stratifikaci společnosti.

Statusová inkonzistence byla velmi častým jevem v období před rokem 1989, kdy vzdělání jako jeden z faktorů společenského statusu nehrálo podstatnou roli a člověk, který byl politicky angažovaný, mohl získat velmi vysoké pracovní pozice, aniž by měl odpovídající kvalifikaci. Naopak vrstva inteligence, která nesouhlasila s politikou té doby, byla hromadně „odsouvána“ na pracovní pozice, které neumožňovali mít jakoukoli moc, a jejich finanční ohodnocení bylo také velmi nízké. Statusovou inkonzistenci v období let 1993 až 2006 detailněji rozebírá J. Šafr v článku Multidimenzionální status a jeho inkonzistence v období 1993 – 2006 (6/2009). Současný vývoj statkové inkonsistence v České republice také popisuje Matějů v knize Nerovnost, spravedlnost a politika.

Jen velmi zřídka lze očekávat, že se mobilní jedinec bude pohybovat po všech uvažovaných sociálních žebříčcích. Podobně nereálné by bylo očekávat shodu této mobility z hlediska směru, rychlosti a načasování (Matějů, Vlachová, 2000).

Přestože se současné společnosti v mnoha ohledech radikálně proměňují, tendence k mezigeneračnímu přenosu vzdělávacího, sociálního i ekonomického statusu v rodinách z jedné generace na druhou přetrvává po

celé dvacáté století a ani ve století jednadvacátém se nezdá ustupovat. (Kreidl, 2008)

2.1 Paradoxy souvislosti statusu a vzdělání

(uvedeno na příkladu postavení učitele ve společnosti)

V následující kapitole zdůrazním, že přestože učitel musí dosáhnout vysokého vzdělání, jeho ekonomický status je nízký. Nebudu se snažit odpovědět na otázky proč tomu tak je. Tato podkapitola by měla sloužit jen jako ilustrace toho, že vysoké vzdělání nemusí nutně znamenat i vysoké postavení, jedná se tedy o příklad inkonsistence statusu, jehož definici jsem uvedla výše.

Důležitost učitelské profese ve společnosti je značná. Nejzřetelněji se projevuje zásadní a nepopíratelný význam učitelů v procesu vzdělávání a výchovy. Nejedná se však pouze o důležitost pro samotný proces vzdělávání, ale také v neposlední řadě o jejich nezastupitelnou úlohu v procesu socializace jedince do společnosti. V tomto procesu navazují pedagogičtí pracovníci na primární socializaci, která probíhá v okruhu nejbližších příbuzných (Havlík, 2007). Dle E. Durkheima je jednou z rolí učitele: “Rozvíjet a prohlubovat v žácích ty schopnosti a sklony, které společnost potřebuje, aby fungovala, a aby děti ve společnosti přežily.”(Prokop, 2005, s. 35).

Chceme-li se blíže zaměřit na postavení učitelů ve společnosti, může nám to činit jisté obtíže. Termín učitel je velmi obecný a označuje širší škálu pedagogických pracovníků, jejichž status se může lišit dle určitých aspektů. Postavení učitelů se rozlišuje nejen dle jejich působení v rozdílných

vzdělávacích cyklech, ale závisí také na geografickém místě pracoviště učitele. (Havlík, 2007)

Poměrně vysoká prestiž učitelské profese, která je obecně a dlouhodoběji ve společnosti pedagogům přisuzována (Havlík, 2007), má několik příčin. Ráda bych zde některé z nich v základním přehledu nastínila.

Určujícími důvody pro vysoké hodnocení učitelské profese ve společnosti jsou vedle již výše zmíněného společenského významu učitelů také vysoké požadavky na odbornost a kvalifikovanost pedagogických pracovníků (Havlík, 2007). K tomuto výčtu bychom měli navíc zahrnout značnou psychickou náročnost tohoto povolání a vysoká očekávání společnosti. Zde je především důraz na morální kvality učitelů a značnou míru odpovědnosti. Nároky na osobní kvality učitelů mají samozřejmě své hranice: “Ve skutečnosti však mnohdy nemůže učitel tuto zodpovědnost za životy svých žáků ani naplnit, protože to, co se s lidskou bytostí stane, není určeno pouze školou“(Vališová, 2004, s. 134). K zvládnutí všech těchto aspektů pedagogické práce pedagogům napomáhá neustále se prohlubující příprava na povolání učitele (Váňová, 2004, s. 53), ale i další vzdělávání učitelů a rozsáhlá domácí příprava.

Dle prestiže přisuzované ve společnosti učitelské profesi můžeme usuzovat, že si společnost velmi dobře uvědomuje důležitost těchto pracovníků. Na druhou stranu je poněkud zarážejícím faktem nízké finanční ohodnocení učitelské profese. Disproporční postavení povolání, jenž se umísťuje na vysokém místě žebříčku dle prestiže, ale na žebříčcích sestavených dle finančních příjmů jsou časté i v mezinárodním srovnání v průmyslově vyspělých státech (Havlík, 2007). Nicméně je tato komparace velmi relativní, neboť v těchto průmyslově vyspělých státech je situace

poněkud odlišná: „...profese zařazované podle mezinárodní klasifikace mezi značně intelektuálně náročné mají zpravidla až několikanásobné platy vzhledem k průměrné hladině příjmů všech obyvatel“(Havlík,2007, s. 156). Podobná situace rozhodně nepanuje v České republice. Ze statistik za rok 2008 vyplývá následující: Průměrný učitelský plat se pohyboval dokonce pod hladinou průměrného platu v České republice (Tiskové zprávy 2009 UIV, dostupné na <http://www.uiv.cz/clanek/110/1627>).

3. Celoživotní vzdělávání v historickém kontextu

V následující kapitole bych ráda nastínila stručný vývoj celoživotního vzdělávání v českých zemích v jednotlivých historických obdobích. Charakter této kapitoly je uzpůsoben účelu, tedy seznámit čtenáře se základními a nejdůležitějšími etapami, jimiž prošlo vzdělávání ve vybraných historických stádiích. Mým cílem tedy nebylo podat zde vyčerpávající rozbor historického vývoje vzdělávání v určitých etapách- na tak omezeném prostoru by to ani nebylo možné, a také by to nemělo větší přínos k celkovému významu této kapitoly. Šlo mi především o utvoření jisté představy, jak společnost na vzdělání nahlížela, či jaké směry se v daných historických obdobích vyvíjely. Informace uvedené níže poté poslouží snáze se orientovat v následující kapitole, kde se budu snažit dát do souvislostí vývoj vzdělávání a společenské stratifikace. Zaměřím se především na období od 20. století, tak aby se shodovalo s dobou, v níž jsem sledovala vývoj a přístupy k sociální stratifikaci.

3.1 Počátky pedagogického myšlení

Základy pedagogického myšlení můžeme pozorovat již a v antickém Řecku, a sice jako součást filosofie a politiky. Později bylo i součástí teologie. Vzniklo jako reakce na problém, zda je možné zasáhnout do vývoje člověka tak, aby se z něho stal člověk hodnotnější a dokonalejší (Beneš, 2008)

V této době vznikají dva proudy, které se v různých podobách objevují v pedagogickém i andragogickém myšlení téměř dodnes. První

přístup zastupuje Sokrates, Platon, proudy humanistické a renesanční, dále pak alternativní metody. Spočívá v tom, že člověk se může stát dokonalým jen na základě své vlastní námahy. Pedagog v tomto případě člověka podporuje a pomáhá mu. Druhý přístup je reprezentován sofisty, anglickou a francouzskou pedagogikou a je založen na tom, že jedinec chce obstát ve společnosti. Zde pedagog člověka utváří. (Beneš, 2008)

Následující období středověku částečně vycházelo z antické tradice (například studium textů některých antických filosofů, či výuka trivium a quadrivium na univerzitách), avšak nelze hovořit o výraznější kontinuitě. Výjimku však tvoří křesťanská církev, kde přetrvala vcelku vysoká návaznost vzdělanosti na předchozí období. Je ale nutné poznamenat, že se objem vědění poněkud zmenšil, výsadní postavení v pěstování vzdělanosti zůstávalo křesťanské církvi. „Označení vzdělanec, zahrnující automaticky všechny gramotné lidi, se v raném středověku vztahuje výlučně ke klerikům, nevzdělanci byli všichni ostatní.“(Čornej, 1997, s. 81).

Dále bych se věnovala vývoji vzdělávání v českých zemích. První epochou, kdy jsou pozorovatelné změny v přístupu, praxi i obsahu vzdělávání v českých zemích je období nastupujícího vrcholného středověku, kdy se základy těchto změn objevují již nepatrně dříve. Dochází zde k částečnému narušení církevního monopolu na vzdělání a k rozšíření základních prvků gramotnosti do širšího okruhu obyvatelstva. Do této doby nebylo téměř možné získat nějaké vzdělání mimo církevní instituce (kláštery, školy při kapitulách, atd..). Církev si ještě na dlouho ve vzdělávání podržela rozhodující vliv. „Proces prohlubující se vzdělanosti a vzestup kulturní úrovně obyvatelstva, zejména rostoucí gramotnost, souvisely v českých zemích, stejně jako jinde v Evropě, se společenskými přeměnami, probíhajícími od 12. století a v našem prostředí vrcholícími na

konci 13. a počátku 14. věku.“(Čornej, 1992, s.141). Velká role zde patří vzniku měst, kdy vzdělanostní potřeby vyplývaly z každodenních potřeb obyvatel koncentrujících se na malém prostoru. Řemeslníci, obchodníci a mnozí další lidé žijící ve městech se potřebovali naučit přinejmenším základům čtení, psaní a počítání. Ke kulturní oblasti církevní, šlechtické a lidové (na vesnicích) přibyla oblast městská, která byla ryze prakticky zaměřena.

V důsledku společenských přeměn došlo i k prudkému rozvoji v oblasti školství. Sílicí potřebě vzdělávání již nestačily školy zřizované církevními institucemi a tak v době vlády Karla IV. vznikla vzdělávací síť, která přečkala v podstatě několik staletí. Ve městech se začal objevovat nový typ škol- tzv. školy partikulární, kde se učilo především latině a základům svobodných umění. Nadále platilo to, že děti ze šlechtických a bohatších rodin měly soukromé učitele.

Partikulární školy od roku 1348 patřily pod správu univerzity. Právě založení pražské univerzity bylo v dějinách českého školství mezníkem zásadního významu. Karel IV. založil tuto univerzitu z titulu panovníka a snažil se podporovat její mezinárodní charakter. Studenti zde mohli získat titul bakalář, mistr či doktor a vybrat si mohli ze čtyř fakult (artistické, lékařské, právnické, teologické). Studium na vysokém učení bylo otevřené každému muži, včetně těch z poddanské vrstvy. Mezi studenty pražské univerzity převažovali lidé z městského prostředí, ale nechyběli tu ani lidé vesnického či šlechtického původu (Čornej, 1992).

Výše zmiňovaný rozvoj vzdělanosti je velmi relativní. Nevztahoval se na společnost jako celek, ta zůstávala v drtivé většině naprosto negramotná.

Náznak slibného vývoje v předcházejícím období byl přerušen vypuknutím husitské revoluce v první polovině 15. století. „Dlouhotrvající války, prudké zvraty v politickém dění a tíživé hospodářské poměry obvykle nenapomáhají vytváření příznivé situace v oblasti výchovy a školství“ (Čornej, 1992, s. 193). Jan Hus vzdělávání podporoval, tvrdil, že je důležité pro pochopení božího zákona, ale existovali i radikální husitské proudy, které vzdělávání odmítali, tvrdili, že je neúčinné a že vede k namyšlenosti. „Prostý, negramotný, leč upřímně věřící člověk tak může být dokonalejším a statečnějším křesťanem než univerzitní mistr“ (Čornej, 2007, s. 287). Svůj názor demonstrovali tak, že ničili knihovny a pálili knihy.

Pražská univerzita neměla v této době také příliš lehké postavení. Po vydání Dekretu Kutnohorského (více viz Velké dějiny zemí koruny české-sv. V.) přerušila vztahy se světem, „kostnický koncil ji jako vysoké učení neuznával, neboť působila v kacířském duchu.“ (Čornej 1992, s. 194). Částečně byla nucena svůj provoz omezit a plně začala fungovat až od čtyřicátých let. Zhoršené postavení univerzity v mezinárodním měřítku v průběhu celého 15. století na ni nemělo fatální vliv. „Navzdory všem potížím si pražské vysoké učení udrželo poměrně slušnou úroveň“ (Čornej, 2007, s. 296). V této době česká a moravská katolická inteligence cestovala za vzděláváním do zahraničí (Vídeň, Krakov, Bologna).

V souvislosti s dalšími změnami probíhajícími ve společnosti (reformace s jejím důrazem na četbu náboženských textů, nastupující protireformace a vznik jezuitského školství, nástup zásad humanismu, atd....) a v hospodářství, spojenými navíc s doslova revoluční technickou novinkou - vynálezem knihtisku, získalo vzdělávání v 16. a 17. století mohutné impulsy pro svůj další rozvoj. Díky hospodářskému růstu

ve městech se v 16. století stala téměř samozřejmou potřebou znalost čtení, psaní, počítání a dokonce základů účetnictví. „Bez vzdělávání se pochopitelně neobešli příslušníci panských rodin, ani členové rytířského stavu, pokud si chtěli udržet významnější společenské postavení.“ (Čornej 1992, s. 243).

Stále větší důležitost byla kladena na znalost cizích jazyků. Latina sice zůstala tradičním jazykem vzdělavců, ale čím dál tím více se uplatňovala znalost němčiny, španělštiny a italštiny a to zejména u obchodníků, na habsburském dvoře a v katolicky orientovaných kruzích.

Rysy středověkého vzdělávacího systému zůstávali zachováni - členové panských a nejbohatších měšťanských rodin získávaly základní vědomosti od soukromých učitelů, ostatní zájemci o vzdělávání navštěvovali partikulární (městské) školy. Městské školy byly ... „především prostředkem světonázorové a etické kultivace jedince i společenských skupin.“ (Pešek, 1993, s. 38). Studenti těchto škol, zde měli najít své společenské zařazení a osvojit si model chování a jednání tomuto postavení odpovídající.

Zároveň však škola umožňovala mimořádně nadaným studentům, aby překročili své postavení a posunuli se výše na společenském žebříčku (v rámci měšťanské společnosti). Větší možnosti samozřejmě poskytovalo absolvování univerzity: „Pomocí univerzitního vzdělání začínají pak v druhé polovině 16. století pronikat neurození lidé i do některých nižších funkcí centrálních úřadů.“ (Pešek, 1993, s. 42).

Od poloviny 16. Století se stalo zvykem, že mladíci z českých zemí odcházeli studovat na vysoké školy mimo území Koruny české. „I když putování za vzděláním bylo charakteristické pro celý vrcholný a pozdní

středověk, humanismus a reformace dodaly této praxi nový a mocný impuls. Počet odcházejících z českého a moravského území studovat za hranice v porovnání s předchozím obdobím prudce vzrostl.“ (Čornej, 1992, s. 246). Došlo také k velkému rozmachu jezuitského školského systému, který se projevil i ve vysokém školství. Jezuité získali podporu krále Ferdinanda a založili vlastní vysoké učení.

V průběhu tohoto období se objevila zajímavá a poměrně svérázná forma dalšího vzdělávání. Tzv. kavalírské cesty. Mladí synové z bohatých panských či rytířských rodin cestovali na zahraniční univerzity, šlechtické či panovnické dvory. Poznávali tak Evropu a získávali tak kontakty pro své budoucí působení. (Bůžek, 2002).

Politické důsledky neúspěšného českého stavovského povstání proti Habsburkům na počátku třicetileté války měly dopad i na oblast vzdělávání. Vydáním Obnoveného zřízení zemského (Ferdinandem II. roku 1627) byla zahájena důsledná rekatolizace českých zemí. V Obnoveném zřízení zemském bylo vyhlášeno jako jediné povolené náboženství katolické vyznání. Z nekatolíků byla pouze svobodným obyvatelům poskytnuta možnost volby, zda na katolickou víru přestoupí, či opustí zemi. Stejně jako většina mistrů Karlovy univerzity se rozhodl velký myslitel 17. století Jan Ámos Komenský (1592-1670) odejít do exilu.

Šíře Komenského tvorby je opravdu rozsáhlá - zabýval se například teologií (byl biskupem Jednoty bratrské), filosofií, pedagogikou a dalšími vědami. Nejdůležitější je však Komenského přínos v oblasti pedagogiky. „Zásadní je první systematický pokus o efektivitu vyučování, zprostředkování vědění. Komenský je tedy zakladatelem moderního didaktického myšlení“ (Beneš, 2003, s. 36). Komenský zdůrazňoval úlohu celoživotního vzdělávání: „...vlastně první přichází s ideou celoživotního

vzdělávání“(Vymazal in Beneš 2002, s. 92) „...stanovil pro jednotlivá životní období dílčí cíle výchovy a vzdělávání a to včetně období mužného věku a ve stáří. V mužném věku se má dospělý člověk dále vzdělávat a být sám sobě učitelem, přičemž cílem je umět správně užívat nabyté moudrosti v celé životní činnosti.“(Škoda 1996, s. 19)

Důraz na vzdělávání byl u Komenského motivován nejen náboženským hlediskem, ale vycházel také z jeho pansofické představy a z přesvědčení o prospěšnosti vzdělaných lidí celému národu (Bělina, 1997). Mnohé z jeho myšlenek však nemohly být realizovány ve společenském prostředí 17. století a prosazují se až později.

Výše jsem již zmínila, že rekatolizační proces měl dopad i na Karlovu univerzitu. Roku 1622 byla univerzita svěřena jezuitům. Došlo ke spojení jezuitské vysoké školy v pražském Klementinu (existovala od poloviny 16. století) a Karlovy univerzity. Po sporech o vládu nad univerzitou mezi pražským arcibiskupem a jezuitou, kdy se dokonce načas Karolinum odpojilo, došlo k vytvoření roku 1654 Karlo-Ferdinandovy univerzity. (Čornejová, 1992). Vysoké učení ke konci 17. století bylo tedy ještě pod církevním „monopolem“, ale pozvolna začínalo hrát důležitější roli ve společnosti než v obdobích předcházejících.: „Díky zvýšení prestiže univerzitního vzdělání ve společnosti (hlavně právníckého směru) vznikla i nová vrstva - vysoce kvalifikované úřednictvo, byrokracie. Její příslušníci dosahovali vysokých státních i zemských úřadů a byli povyšováni do šlechtického stavu“(Čornejová 1992, s. 293).

Přelomovým stadiem pro pozici vzdělávání ve společnosti bylo období osvícenství, započaté již ke konci 17. století. Osvícenství je také

nazýváno „věkem rozumu“, protože právě důraz na lidský rozum je jeho nejcharakterističtější rysem. Současným působením několika vzájemně podmíněných a zároveň se doplňujících faktorů byl umožněn doposud nevidaný rozkvět vzdělanosti ve společnosti. Jedním z nich byl hospodářský růst. Vyžadoval totiž technický pokrok, který „byl neodlučně spjat s požadavkem svobodného vědeckého bádání, které... nutně podřývalo autoritu církve a zpochybňovalo tradiční uspořádání stavovské společnosti...“(Kučera 1997, s. 73).

Osvícenci ve vzdělanosti a racionalizaci viděli prostředek, jak čelit prohlubující se krizi společnosti. „Vytvořil se osobitý světový názor a životní kulturní styl, charakterizovaný jednoznačným dějinným optimismem, vírou ve „světlo zaplašující tmu“, v lidský rozum, osvobozený od předsudků, pověr a nevědomostí, ale především od tradičních autorit.“(Bělina, 1992, s. 11). Přesvědčení, že zdokonalování člověka i celé společnosti závisí do značné míry na vzdělání, patřilo k základním součástem osvícenské ideologie.“(Hlavačka aj., 1998). Z těchto důvodů požadovali rovný přístup ke vzdělání všem jedincům, neboť: „nevzdělanost považovali za největší překážku důstojného lidského života.“ (Kučera, 1997, s. 73).

Snahy realizovat osvícenské ideje byly podpořeny úsilím vytvořit souhrn veškerých tehdejších znalostí v různých encyklopediích (např. Diderotova Encyklopedie). Tento přístup ke vzdělávání v osvícenství položil: „silnější a trvalejší kořeny vzdělávání dospělých v českých zemích zrovna tak jako jinde v Evropě...“(Vymazal in Beneš 2002, s. 93) než tomu bylo u Komenského.

K naplnění osvícenských ideálů napomohla v českých zemích doba tzv. osvícenského absolutismu. Avšak je si nutné uvědomit, že různé

reformy, prováděné v osvícenském duchu nesledovaly pouze záměry osvícenců, ale především byly realizovány pro stále narůstající potřeby státu. „Školství bylo v habsburské monarchii zcela utilitárně využito k potřebám státu, a jako takové bylo státem řízeno, kontrolováno a reglementováno.“(Sušová, 2004, s. 101).

Počátky školských reforem můžeme sledovat již od vlády Marie Terezie. Císařovnou zavedená povinná školní docházka neměla jen zvyšovat vzdělanost obyvatel habsburské monarchie, sloužila spíše k: „...vštěpování základní kázně v útlém věku...“(Bělina, 2001, s. 259). Na reformy své matky navázal posléze její syn Josef II.: „Josefinismus byl v českých zemích tím společensko-politickým impulzem, který vytvořil sociální podmínky pro rozvoj vzdělanosti.“(Vymazal in Beneš 2002, s. 93).

Potřeba narůstajícího úřednického aparátu k řízení státu, byla hnacím motorem pro reformy provedené v 19. století. „Dlouhé 19. století přineslo obrat v hierarchii hodnot i v sociální stratifikaci“(Bláhová, 2004). V této době byl výrazně omezen vliv církve na školství a vzdělávání a: „Mezi lety 1867-1870 stát převzal plnou kontrolu nad školstvím, a tím i zodpovědnost za něj...“(Sušová, 2004, s. 103).

Jednotlivé školské a vzdělávací reformy však přinesly demokratizaci přístupu ke vzdělávání. Toto století je charakteristické i tím, že bylo umožněno se vzdělávat i stále většímu počtu žen, rozvíjelo se odborné školství a stále větší důraz byl kladen na studium jazyků.

Současně v souvislosti s rozvojem vzdělávání a zvýšením vzdělanosti ve společnosti, dochází k národnímu sebe uvědomování. „Lze říci, že první etapa českého národního obrození je spíše omezena na užší okruh vzdělanců a měšťanstva a jen postupně se rozšiřuje na širší sociální

okruhy..., kdežto etapa druhá nabývá již výraznější povahy národního hnutí měšťanstva a rolnictva...“ (Škoda, 1996, s. 30). V druhém období národního obrození vzešla nová inteligence právě z řad osvobozených sedláků, to bylo i důvodem vřelého vztahu k lidovým vrstvám a péče o jejich vzdělání. (Vymazal in Beneš2002).

V tomto období měl v souvislosti s rozšiřováním vzdělávání dospělých poměrně velký význam rozvoj novinářské činnosti, ochotnické divadlo, rozvoj hudebních sborů a také zakládání knihoven. Velkou úlohu v období národního obrození hrála samozřejmě čeština, proto bylo vzdělávání českého lidu natolik důležité. Třetí období národního obrození je charakteristické stále výraznější sociální diferenciací, která se projevuje v „...polarizaci průmyslové buržoazie a továrního dělnictva.“ (Škoda, 1996). S tím dále souvisí snahy dělnické třídy v 19. století, kdy dochází k působení různých osvětových spolků a také založení Dělnické akademie.(Pokorný, 2003).

Význam 19. století pro rozvoj vědy, vzdělanosti a vzdělávání je do této doby nevídaný. Oproštění myšlení od strnulých církevních dogmat a umožnění vzdělávat se širokým vrstvám obyvatel habsburské monarchie podává slibný základ pro kontinuální vývoj a daleko převratnější rozvoj všech lidských činností včetně oblasti vzdělávání ve 20. století.

Na vzdělávání jako společenský subsystém, jehož funkcí je udržování kulturních norem a je „funkčním imperativem“ celé společnosti, nahlízejí především zástupci z řad strukturálního funkcionalismu (např. Parsons). Dalším přístupem, který se objevuje ve vztahu ke vzdělávání je kritická teorie, její představitelé jsou inspirováni především Marxem. V souvislosti se vzděláváním upozorňují na sociální nespravedlnost, nerovnosti. Vzdělávání je v této době založené na „principu služební

podřízenosti“ (Prokop, 2005, s. 14). Další kritika vzdělávání se v druhé polovině dvacátého století objevuje v souvislosti s tím, že edukace je nastavena pro dominující skupinu ve společnosti a jedinci pocházející z nižších sociálních vrstev jsou do značné míry omezeni (příkladem může být dle Bernsteina využívání jazyka, který není pro nižší vrstvy typický a tím do značné míry stěžuje vzdělávání).

Ne všechny teorie ve dvacátém století jsou kritické, objevují se také pedocentrické teorie, které zdůrazňují, aby bylo dbáno na potřeby dítěte. Nejdůležitější je rozvoj vnitřních dispozic a schopností.(Prokop, 2005) Zastánci tohoto přístupu čerpali z myšlenek například Rousseau, Pestalozziho a Montessori.

Po druhé světové válce dochází ve vyspělých zemích k výrazným změnám celého systému vzdělávání. Již v padesátých letech 20. století radikálně narůstá nejprve počet lidí s maturitou, od přelomu padesátých a šedesátých let se pak celá vlna přelévá na školy vysoké.“ (Keller, 2008)

3.2 Současnost

V této kapitole bych ráda nastínila současnou situaci v České republice. Bude se jednat o obecný popis toho, jak vypadá vzdělanostní struktura, zaměřím se především na celoživotní vzdělávání a dále na jednotlivé strategie, které si Česká republika (v rámci EU) vytyčila do budoucna.

Současný vzdělávací systém v České republice popisovat nebudu, ale velmi dobře je zpracován v textech od P. Šťastnové¹

¹ stručné rozlišení pojmů dle Mgr. Šťastnové: **Celoživotní vzdělávání** (anglický termín lifelong learning), často také bývá užíván termín celoživotní učení pro

Nejprve bych ráda nahlédla do vzdělanostní struktury současné společnosti.

Národní vzdělávací fond ji popisuje následovně. Silnou stránkou populace ČR je skutečnost, že většina obyvatel získala alespoň střední úroveň vzdělání a pouze velmi malá část občanů zůstává bez odborné kvalifikace. Podíl obyvatel, kteří dosáhli pouze základní úrovně vzdělání nebo nemají ukončenou ani tuto úroveň v roce 2005 představoval kolem 10 %, zatímco v průměru EU to bylo téměř třikrát více (29 %). Nízký podíl osob se základním vzděláním v ČR souvisí s tradiční preferencí odborného vzdělávání a s členitou nabídkou vzdělávacích programů na střední úrovni, která zpřístupňuje studium zájemcům s různými studijními ambicemi.

Podíl obyvatel se středním vzděláním v ČR (76,8 % v roce 2006) patří mezi nejvyšší v Evropě. Navíc dochází k posunu vnitřní struktury studujících směrem k náročnějším vzdělávacím programům s maturitou. ČR již v současné době splňuje jeden ze stanovených Lisabonských cílů, aby do roku 2010 členské země EU zajistily, že alespoň 85 % mladé generace ve věku 22 let a 80 % dospělého obyvatelstva ve věku 25 – 64 let bude mít uzavřeno střední vzdělání.

Velmi nepříznivá situace je v ČR, pokud se týče podílu obyvatelstva, které dosáhlo terciární úrovně vzdělání. ČR se umísťuje hluboko pod průměrem EU, který byl 23 %, zatímco v ČR pouze 13 %. V budoucnu by

zdůraznění aktivní role učícího se jedince, lze charakterizovat jako kontinuální vzdělávací proces. Celoživotní vzdělávání představuje zásadní změnu v přístupu ke vzdělávání, kdy veškeré vzdělávání jak v rámci vzdělávacího systému, tak mimo něj, je chápáno jako jediný propojený celek, který umožňuje přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a umožňuje získání kvalifikace různými vzdělávacími cestami v průběhu celého života. Současně je nutné upozornit, že celoživotní vzdělávání nelze ztotožňovat se vzděláváním dospělých, které je jeho součástí, sice významnou, avšak pouze jednou částí celoživotního vzdělávání.

Další vzdělávání (anglický termín continuing education) je vzdělávací proces zaměřený na poskytování vzdělávání po absolvování určitého vzdělávacího stupně. Další vzdělávání se člení na další profesní vzdělávání, občanské vzdělávání a zájmové vzdělávání. Další vzdělávání bývá často zaměňováno termínem vzdělávání dospělých.

se měla situace pomalu zlepšovat v souvislosti se zvyšováním kapacit veřejných vysokých škol, rozvojem soukromých vysokých škol a vyšších odborných škol. Důležitý je rozvoj zejména kratších studijních programů, v jejichž nabídce i počtu absolventů mají ostatní vyspělé země před ČR výrazný náskok.(Czesaná, 2005)

Jak se v současnosti nahlíží na další vzdělávání? V konceptu celoživotního učení je další vzdělávání zatím méně rozvinutou částí. Vzdělávání dospělých na školách vedoucí k získání formálního stupně vzdělání, je většinou považováno za pokračování počátečního vzdělání. Přestože má toto vzdělávání velmi dlouhou tradici, jeho formy jsou málo flexibilní vůči potřebám dospělých osob a v důsledku toho není dostatečně využíváno k doplňování kvalifikace v průběhu pracovního života.

Účast dospělé populace ČR na dalším vzdělávání neodpovídá současným evropským trendům.

Profesní flexibilita pracovních sil je poměrně nízká, neboť i při přetrvávající vysoké míře nezaměstnanosti existuje vysoká neuspokojená poptávka po určitých kvalifikacích. Další vzdělávání by mohlo tyto handicapity do určité míry vyrovnat, pokud by v průběhu ekonomicky aktivního věku značná část populace doplňovala a rozvíjela potřebné znalosti a dovednosti.

Míra účasti na dalším vzdělávání má velmi často souvislost s úrovní počátečního vzdělání jednotlivce, neboť vyšší úroveň počátečního vzdělání na sebe nabaluje další vzdělávací formy v průběhu celého života. Platí to i pro rozdíly mezi zeměmi a ve většině států je tato skutečnost potvrzena. (Czesaná, 2005).

Rozvoj aktivit spojených s dalším vzděláváním je v posledních letech výrazně na vzestupu i u nás, přičemž další vzdělávání je

organizováno na několika úrovních či spíše několika různými typy jeho poskytovatelů (aktivity poskytované státem, podniky, vzdělávacími organizacemi, nadacemi a mezinárodními organizacemi). Mezi aktivity poskytované či organizované státem patří:

Kurzy pro doplnění základního vzdělání, kurzy pro získání vzdělání poskytovaného zvláštními školami a pomocnými školami, ostatní formy studia na středních, vyšších a vysokých školách (např. kombinované studium či distanční studium na vysokých školách, u středních škol večerní či dálkové studium), dále rekvalifikace, které jsou určeny ke změně kvalifikace účastníka, k získání nových znalostí a dovedností, které jedinci umožní uplatnit se na trhu práce. Účastníky rekvalifikačního vzdělávání jsou v absolutní většině osoby bez zaměstnání registrované na úřadech práce jako uchazeči o zaměstnání. Rekvalifikace lze dělit na specifické a nespecifické. (Šťastnová, 2002,s.19).

Aktivity poskytované podniky nebo organizacemi jsou například zaměstnanecké rekvalifikace – jde o rekvalifikace, které například organizují úřady práce, ale část těchto rekvalifikací je hrazena zaměstnavatelem nebo se také může jednat o vzdělávání v rámci podniku. Další typy aktivit v oblasti dalšího vzdělávání jsou ještě aktivity, které poskytují vzdělávací organizace, nadace a mezinárodní organizace. (Šťastnová , 2002,s. 19-20)

Nyní popíši jaké strategie v oblasti celoživotního vzdělávání má Česká republika do budoucna vytyčené a v jakých dokumentech je nalezneme.

Existuje velké množství dokumentů, které popisují, kterým směrem by se ČR v rámci oblasti celoživotního vzdělávání měla ubírat a čeho by měla dosáhnout.

Na úrovni České republiky je problematice celoživotního učení a dalšího vzdělávání věnována pozornost zejména v „Národním programu rozvoje vzdělávání – Bílá kniha“ a v dokumentu „Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ČR“, kde je zmiňována nutnost začlenění dalšího vzdělávání do systému vzdělávání v ČR. Existují však i další dokumenty, které se této problematice věnují, jsou to například: Strategie rozvoje lidských zdrojů (2003), Národní inovační strategie (2004), Strategie hospodářského růstu (2005), Národní lisabonský program 2005-2008 (Národní program reforem ČR) (2005). Více informací a přesný popis toho, co obsahují je uveden v materiálech NOZV. (Czesaná, 2006)

Z výše uvedeného je patrné, že „stále více lidí cítí potřebu participovat na dalším vzdělávání „...podíl nestátní nabídky vzdělávání dospělých prudce roste a mimo jiné se stává součástí personální politiky v organizacích“ (Beneš, 2008, s. 27). Česká republika je podporována v rozvoji dalšího vzdělávání ze strany Evropské unie.

V současnosti je na celoživotní vzdělávání kladen opravdu velký důraz a všichni si uvědomují, že pokud chtějí „jít s dobou“ je nezbytné, aby proces vzdělávání v rámci svého života nikdy definitivně neukončovali.

4. Role vzdělávání v stratifikačním procesu

V závěrečné kapitole budu částečně vycházet z výše uvedených poznatků. Bude mě zajímat, jak vzdělávání ovlivňuje uspořádání společnosti. Kdy působí jako stratifikační faktor silněji, kdy naopak jeho význam klesá.

Je však důležité si neustále uvědomovat, že vzdělávání je jen jeden z faktorů, které jsou stratifikačními činiteli a samotné nemůže ovlivnit problémy vycházející ze sociální stratifikace, protože je integrovanou součástí systému. (Ballantine, 2001, přeložila L. Š)

V průběhu dějin prošla společnost mnoha změnami a spolu s nimi docházelo k proměnám uspořádání společnosti. Vlivy, které působily na změny v stratifikaci, byly různé a jejich působení se v průběhu času měnilo. Z druhé kapitoly lze vyčíst, že v době tradiční se společnost příliš neměnila, její uspořádání bylo jasně dané, větší změny nastávají až s přechodem ke společnosti moderní. V této době má vliv, kde na společenském žebříčku člověk stojí to, jaký má vztah k výrobním prostředkům, později na významu nabývalo ekonomické postavení člověka, dále působila prestiž a podíl na moci. V období funkcionalismu bylo určující to, jak je člověk důležitý pro společnost a to jaký má talent. Později se kladl opět důraz na majetek, moc a prestiž. V současné době mají velký význam hmotné statky, vzdělání, moc, prestiž a mnohdy i životní styl. Teprve v dnešní době je jako jeden z činitelů stratifikace uvedeno přímo vzdělávání. Poukazuje to na to, že v současné době si společnost plně uvědomuje, že vzdělání je důležité a může ovlivnit to, v jaké společenské vrstvě se budeme nacházet. Přestože sociologové vzdělávání jako faktor stratifikace dříve konkrétně nejmenovali, neznamená to, že by nemělo vliv. Často se v souvislostech se společenským rozvrstvením objevuje prestiž, na kterou má vzdělávání bezesporu vliv. Vzdělávání nejenom dnes určuje, jakým směrem se bude pravděpodobně ubírat lidská pracovní dráha a s ní spojené další aspekty, jakou je právě prestiž. Ráda bych citovala několik autorů, kteří poukazují na význam vzdělávání pro stratifikaci společnosti. Autoři Keller a Tvrký popisují význam vzdělávání a jeho vývoj následovně: „...Nejprve působila

škola jako jakýsi chrám vědění, jako monumentální instituce dostupná pouze úzké elitě vyvolených.“ (Keller, 2008, s. 23). Od šedesátých let dvacátého století se podle nich vzdělávání stává jakýmsi výtahem, s jehož pomocí se mohou široké vrstvy obyvatel posunout v sociální struktuře i o několik stupňů výše. V poslední čtvrtině dvacátého století přirovnávají vzdělávání k pojišťovně, již nedokáže zaručit tak spolehlivý vzestup jako v letech minulých, ale na druhou stranu pomáhá vyvarovat se různým sociálním rizikům. (Keller, 2008).

R. Havlík charakterizuje postavení vzdělávání následovně „...existuje přece jen silná statistická souvislost mezi dosaženým vzděláním, stupněm složitosti práce a úrovni příjmu a životní úrovně. Všechny tyto charakteristiky patří k nejvýznamnějším ukazatelům (přidali bychom ještě moc a vliv) společenského statusu (postavení), a tím příslušnosti k společenským vrstvám, tzn. začlenění do sociální stratifikace. V historickém vývoji (s výkyvy a výjimkami potvrzující pravidlo) se vzdělání stalo také faktorem sociální mobility. Vzdělání vystupuje jako složka kvalifikace i životního stylu, které na určité úrovni otevírají dveře do vyšších vrstev. Není tedy jen ukazatelem statusu, ale také nástrojem, jak určitého statusu dosahovat, udržovat si ho, eventuálně zvyšovat.

P. Sak líčí ve své publikaci tři funkce vzdělávání v současné společnosti. Nazval je jako funkce mobilitní, kultivační a přípravnou. Kvůli prvně jmenované funkci toto členění popisují právě v této kapitole. Mobilitní funkce označuje význam vzdělávání v souvislosti s posunem jedince ve společenské stratifikaci v rámci jednotlivých vrstev. Vzdělání zde autor popisuje jako „... intergenerační výtah, kdy děti získávají výrazně vyšší vzdělání než jejich rodiče a v sociální struktuře společnosti se díky

tomuto vzdělání posunuly do vyšší vrstvy. Mnohagenerační zkušenost spojení vzdělání se zaujetím vyšší sociální pozice byla jednou z příčin vysoké prestiže vzdělání v české společnosti. (Sak, 2007, s. 118). Nyní jen stručně, co znamenají zbylé dvě funkce. Kultivační funkcí vzdělávání rozumí autor cestu, kterou jedinec absolvuje právě díky vzdělávání od základní biologické přirozenosti k sociálně nastavenému uspokojování potřeb a navozování potřeb vyšších. Přípravná funkce, pak znamená to, že vzdělávání má stále větší význam při přípravě na profesní život. (Sak,2007).

M. Kreidl se ve své práci věnuje vzdělanostním drahám v období socialismu a zdůrazňuje, že „...vzdělávání je klíčovou intervenující proměnnou v systému mezigeneračního transferu statusových privilegií.“ (Kreidl, 2008, s. 28). Poukazuje na to, že „... děti chudých a nevzdělaných budou chudými, protože budou stejně jako jejich rodiče málo vzdělané, zatímco děti bohatých a vzdělaných budou bohaté, protože budou mít otevřené dveře k vyššímu a kvalitnějšímu vzdělání.“ (Kreidl, 2008, s. 28). Sice existují určité výjimky, ale je zřetelné, že vzdělávání má opět velmi významnou roli. „...vzdělání nefunguje pouze jako kanál mezigeneračního přenosu stratifikační pozice, ale i jako nástroj vzestupné sociální mobility...“ (Kreidl, 2008)

V době socialismu se vzdělávací politika státu snažila vzdělanostní dráhy měnit, ten, kdo se jí znelíbil, měl velmi obtížné podmínky k získání vyššího vzdělání, přesto se ale potvrdilo, že ti, kteří pocházeli z rodin, kde byla vzdělanost prioritou, se byť i různými oklikami ke vzdělání stejně dostali. „Navzdory masivnímu, politicky a ideologicky motivovanému pokusu proměnit stratifikační řád společnosti, tak nakonec vidíme i v socialistických společnostech spíše přetrvávání obvyklých mobilityních vzorců: vzdělaní rodiče mají nadále vzdělané děti a nevzdělaní rodiče děti

méně vzdělané.“ (Kreidl, 2008, s. 29). Jednou z dalších socialistických odlišností týkajících se oblasti vzdělávání byl nárůst disproporcí mezi vzděláním a povoláním (nevyužitá kvalifikace u politicky neloajálních na jedné straně a obsazování vysokých postů lidmi s nízkou odbornou, ale dostačující politickou praxí. (Machonin, Tuček in Matějů, Vlachová 2000)

Vzdělávání do značné míry prohlubuje i nerovnosti ve společnosti. Více se k tomuto tématu vyjadřuje R. Havlík

„...výzkumy doložená skutečnost, vzdělávání je nadále také nástrojem k reprodukci a legitimizaci stávajících nerovností. Pokud bychom podnikli historický exkurz, stal by se přehlídkou o překonávání bariér a privilegií ve vzdělávání, ale i ukázkou snah bariéry a privilegia udržet, dát jim akceptovatelnou podobu, případně vybudovat bariéry nové.“ (Havlík, 2005, s. 84)

5. Závěr:

V mé písemné práci se mi podařilo nalézt odpovědi k otázkám, které jsem si kladla v úvodu. Zajímalo mě, zda existují souvislosti mezi celoživotním vzděláváním a společenským statusem jedince. Nejprve jsem podrobně rozebrala historický vývoj společenské stratifikace a jednotlivé přístupy k ní a zjistila, že faktory působící na postavení člověka ve společnosti jsou různé a v průběhu doby se proměňují, čím blíže se nacházíme k současnosti, tím více je patrný sílící vliv jednoho ze stratifikačních činitelů - vzdělávání. Domnívám se, že v dnešní době je pak působení vzdělávání nejsilnější, protože se od něj odvíjí další vlivy, které působí na status jedince, například pracovní pozice (člověk ji obvykle získá na základě své kvalifikace) a s ní spojená moc, od které se dále odvíjí finanční ohodnocení, ale je propojeno i se životním stylem. Vzdělávání tedy většinou pozitivně ovlivňuje vzestupnou sociální mobilitu, nalezneme však i takové případy, kdy souvislost mezi statusem a vzděláním jedince není jednoznačná, jedná se však spíše o výjimky, které jsem znázornila na příkladu postavení učitele. V další části se věnuji náhledu do historického kontextu vzdělávání, popis není detailní, posloužil mi však k tomu, abych mohla potvrdit moji počáteční hypotézu o tom, že vzdělávání je ve společnosti je nejrozvinutější právě tehdy, je-li i jako stratifikační činitel nejsilnější. Z historického exkurzu je patrné, že vzdělávání nemělo vždy silnou pozici, střídala se období, kdy bylo společností podporováno a naopak. Je zde však patrná určitá kontinuita, která poukazuje na to, že vzdělávání má ve společnosti čím dál tím větší význam. V současné společnosti má celoživotní vzdělávání obrovský a stále se rozvíjející prostor a já se na základě výše uvedených poznatků domnívám, že tomu tak bude i do budoucna.

6. Soupis bibliografických citací

BALLANTINE, Jeanne H.(2001). *The Sociology of Education, A systematic analysis*, New Jersey: Prentice Hall, 2001, s.479, ISBN: 0-13-025974-8

BĚLINA, Pavel (1992). *Hlava první; druhá-II/5, IV/4; hlava čtvrtá-I/3, III/4; hlava šestá-III/1; hlava sedmá.* In BĚLINA, Pavel (ed.). *Dějiny zemí Koruny české II.*, Praha: Paseka, 1992, s. 309, ISBN: 80-85192-30-6

BĚLINA, Pavel (1997). *Hlava první-I,III, IV, V; hlava druhá-I, II, IV; hlava třetí-I, II, IV, V.* In BĚLINA, Pavel a j.. *Dějiny evropské civilizace II.*, Praha, Litomyšl:Paseka, 1997, s. 322, ISBN: 80-7185-100-0

BĚLINA, Pavel, KAŠE, Jiří, KUČERA, Jan P. (2001). *Velké dějiny zemí koruny české, sv.X*, Praha, Litomyšl:Paseka, 2001, s. 767, ISBN:80-7185-384-4

BENDIX, Reinhard, and LIPSET, Seymour Martin.(1966) *Class, status and power: social stratification in*

BENEŠ, Milan. (2008). *Andragogika*, Praha: Portál, 2008, s.135, ISBN:80-86432-23-8

BENEŠ, Milan.(2002). *Idea vzdělávání v současné společnosti*, Praha : Eurolex Bohemia, 2002, ISBN: 80-86432-40-8

BENEŠ, Milan.(2003) *.Andragogika- Teoretické základy*, Praha : Eurolex Bohemia, 2003, s. 216, ISBN: 80-86432-23-8

BLÁHOVÁ, Kateřina,(2004). *Vzdělání a osvěta v českém 19. Století.* In BLÁHOVÁ Kateřina, PETRBOK, Václav(ed.).*Vzdělání a osvěta v české kultuře 19.století*, Praha : UČL AV ČR, 2004, s. 479, ISBN 80-85788-43-2

BŮŽEK, Václav, et al. (2002). *Věk urozených: šlechta v českých zemích na prahu novověku*, Praha, Litomyšl: Paseka, 2002, s. 413, ISBN 80-7185-417-4

- CZESANÁ, MATOUŠKOVÁ, HAVLÍČKOVÁ,. (2006).*Další vzdělávání v ČR*, Praha : NOZV,2006, s. 36.
- CZESANÁ, MATOUŠKOVÁ, VYMAZAL. (2005). *Nerovnosti v účasti dospělých na dalším vzdělávání*. Praha : NOZV, 2005, s.52, ISSN 1801-5476
- ČORNEJ, Petr (1992).*Hlava čtvrtá-I,II/2-IV/5; hlava pátá; hlava šestá-I, II/1-II/3, III/1,IV*. In ČORNEJ, Petr (ed.). *Dějiny zemí Koruny české I.*, Praha, Litomyšl: Paseka, 1992, s. 303, ISBN: 80-85192-29-2
- ČORNEJ, Petr (1997). *Hlava první-VIII/6; hlava druhá I/5; hlava čtvrtá*. In ČORNEJ, Petr, URBAN, Jan (ed.). *Dějiny evropské civilizace I.*, Praha, Litomyšl:Paseka, 1997, s. 367, ISBN:80-7185-099-3
- ČORNEJ, Petr, BARTLOVÁ, Milena (2007). *Velké dějiny zemí koruny české*,sv. VI., Praha,Litomyšl :Paseka, 2007, s. 839, ISBN:978-80-7185-873-7
- ČORNEJOVÁ, Ivana (1992). *Hlava šestá-II/4-II/7; III/2-III/3; hlava sedmá*. In ČORNEJ, Petr (ed.). *Dějiny zemí Koruny české I.*, Praha, Litomyšl: Paseka, 1992, s. 303, ISBN: 80-85192-29-2
- HARRINGTON, Austin a kol.(2006). *Moderní sociální teorie*, Praha : Portál, 2006, 455s., ISBN: 80-73-67-093-3
- HAVLÍK, Radomír, KOŤA, Jaroslav (2007). *Sociologie výchovy a školy*, Praha:Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-327-7
- HLAVAČKA, Milan (1998). *Hlava první-V/1-5; hlava druhá-VI/1-15*. In BĚLINA, Pavel, aj. *Dějiny Prahy II.*, Praha, Litomyšl: 1998, s. 565, ISBN: 80-7185-143-4
- HOLLINGSHEAD,A.,B.(1975) *.Four factor index of social status*. New Haven : Yale University, 1975, (unpublished working papers)
- JANDOUREK, Jan,(2003). *Úvod do sociologie*, Praha : Portál, 2003, s.232 ISBN 80-7178-749-3
- KATRŇÁK, Tomáš (2005). *Třídní analýza a sociální mobilita*, Brno:CSDK, 2005, s.211, ISBN:80-7325-067-5
- KATRŇÁK, Tomáš. *Jsou třídy na úsvitu jednadvacátého století definitivně pohřbené? Třídní versus anti-třídní teorie a analýza*. *Politologický časopis*

11, 2004, 1, 52-71. (pdf)dostupné na
<http://fss.muni.cz/~katrnak/articles.htm>

KELLER, Jan, TVRDÝ, Lubor (2008). *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*, Praha:Slon, 2008, s. 183, ISBN: 978-80-86429-78-6

komparative perspective. London : Routledge and Kegan Paul Ltd., 1966,. 677 s.

KREIDL, Martin. (2008). *Cesty ke vzdělání*, Plzeň : Západočeská univerzita v Plzni, 2008, ISBN: 978-80-7043-678-3

KUČERA, Jan P. (1997). *Hlava první-II; hlava druhá-III; hlava třetí-III; hlava čtvrtá-I; hlava pátá-III; hlava šestá-III/2*. In BĚLINA, Pavel (ed.). *Dějiny evropské civilizace II.*, Praha, Litomyšl:Paseka, 1997, s. 322, ISBN: 80-7185-100-0

MACHONIN, Pavel. (2005) .*Česká společnost a sociologické poznání*, Praha : ISV, 2005, ISBN: 80-86642-39-9

MATĚJŮ, Petr, VLACHOVÁ, Klára, a kol.(2000).*Nerovnost, spravedlnost, politika*,Praha:Slon, 2000, s.401, ISBN:80-85850-82-6

MUCHA, Ivan.(2001) .*Texty ze sociologie*. Pelhřimov : Nakladatelství 999, 2001,220 s. ISBN 80-86391-04-3,

PEŠEK, Jiří.(1993). *Měšťanská vzdělanost a kultura v předbělohorských Čechách 1547-1620*, Praha : Karolinum, 1993, 166 s., ISBN: 80-7066-789-3

PETRUSEK, Miloslav(ed).(2000). *Sociologické školy, směry, paradigmata*, Praha:Slon, 2000, s.258, ISBN:80-85850-81-8

PETRUSEK, Miloslav.(2009). *Základy sociologie*, Praha:AVS, 2009, s.189, ISBN:978-80-87207-02-4

POKORNÝ, Jiří.(2003).*Lidová výchova na přelomu 19. a 20. století*, Praha:Karolinum,2003, s.243, ISBN80-246-0508-2

PONGS, Armin.(2000). *V jaké společnosti vlastně žijeme?*, Praha : ISV, 2000, s. 268, ISBN: 80-85866-59-5

PROKOP, Jiří,(2005). *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20.století*, Praha:Karolinum, 2005, s.289, ISBN 80-246-1008-6

SAK, Petr.: (2007).*Člověk a vzdělání v informační společnosti*, Praha : Portál, 2007, 296 s. ISBN : 978-80-7367-230-0

SUŠOVÁ, Veronika, (2004). *Školství jako nástroj státní propagandy*. In BLÁHOVÁ Kateřina, PETRBOK, Václav (ed.).*Vzdělání a osvěta v české kultuře 19.století*, Praha : UČL AV ČR, 2004, s. 479, ISBN 80-85788-43-2

ŠAFR, Jan. (2009).*Multidimenzionální status a jeho inkonzistence v období 1993 – 2006*, Socioweb (online časopis). červen 2009, rubrika Teorie pro všechny, dostupné z

<http://www.socioweb.cz/index.php?disp=teorie&shw=406&lst=117>

ŠANDEROVÁ, Jadwiga (2004), *Sociální stratifikace, problém, vybrané teorie a výzkum*, Praha:Karolinum, 2004, s. 172, ISBN:80-246-0025-0

ŠKODA, Kamil. (1996). *Kapitoly z dějin andragogiky*, Praha : Karolinum, 1996, 137 s. ISBN: 80-7184-326-1

ŠŤASTNOVÁ, Pavlína.(2002).*Pojetí celoživotního vzdělávání-teoretická studie*, 2002(nepublikované pracovní texty) dostupné na

<http://www.uiv.cz/soubor/490>

VALIŠOVÁ, Alena a kol.(2004).*Historie a perspektivy didaktického myšlení*, Praha : Karolinum, 2004, 440 s., ISBN: 80-246-0914-2

VÁŇOVÁ, Miroslava. (2004). *Strukturální reforma učitelského vzdělávání v Německu- možná inspirace pro přípravu učitelů u nás* In VALIŠOVÁ, Alena a kol., Praha : Karolinum, 2004, s.440, ISBN 80-246-0914-2

7. Bibliografie

BAUMAN, Zygmunt, *Úvahy o postmoderní době*, Praha: Slon, 2002, s.165, ISBN:80-86429-11-3

BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*, Praha:Portál, 1998, s.247, ISBN 80-7178-216-5

CUIN CH.H.,GRESLE Francois., *Dějiny sociologie*, Praha : SLON, 2008, 265 s.,ISBN: 978-80-86429-33-5

KOPECKÝ, Martin, *Sociální hnutí a vzdělávání dospělých*, Praha: Eurolex Bohemia, 2004, s. 131, ISBN: 80-86432-96-3

MATĚJŮ, Petr, STRAKOVÁ Jana a kol.,*Nerovné šance na vzdělání*, Praha : Academia, 2006, 411 s., ISBN: 80-200-1400-4

PETRUSEK, Miloslav, *Společnost pozdní doby*,Praha:Portál, 2006, s. 459, ISBN:80-86429-63-6

REICHEL, Jiří. *Kapitoly systematické sociologie*, Praha: Grada, 2008, s. 240, ISBN: 978-80-247-2594-9

Bakalářské práce se půjčují pouze prezenčně!

UŽIVATEL

potvrzuje svým podpisem, že pokud tuto bakalářskou práci

Šafirová, L.: Celoživotní vzdělávání a jeho vliv na společenský status jedince, využije ve svém textu, uvede ji v seznamu literatury a bude ji řádně citovat jako jakýkoli jiný pramen.

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

