

**Univerzita Karlova v Praze**

**Fakulta humanitních studií**

**Problematika analýzy sociálních souvislostí vzdělávání v  
České republice**

Bakalářská práce na téma: Strukturní průzkum důvodů studia na vysoké škole

Vypracoval: Jakub Mužík  
Vedoucí: doc. Ing. Karel Müller, Csc.  
Praha 2007

Prohlašuji, že jsem práci vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a souhlasím s jejím eventuálním zveřejněním v tištěné nebo elektronické podobě.

V Praze dne 10. 9. 2007 Jakub Mužík

## Obsah

<b>Předmluva</b> .....	1
<b>Úvod</b> .....	1
<b>Osnova</b> .....	2
<b>1. Racionalita lidského jednání</b> .....	3
1.1. Racionalita Maxe Webera.....	3
1.2. Talcott Parsons - jednání a norma.....	3
1.3. Komunikativní racionalita Jürgena Habermase.....	4
1.4. Racionalita založená na myšlence zdravého rozumu - definice Henryho A. Giroux.....	4
1.5. Racionalita založená na myšlence emancipace - definice Henryho A. Giroux.....	5
<b>2. Několik slov o problematice empirické verifikace sociologických teorií</b> .....	5
2.1. Paradigmatická struktura současné sociologie.....	5
2.2. Tvrdá a měkká data v počítači a v realitě.....	6
<b>3. Teoretické koncepce považované za relevantní v rámci současného českého výzkumu sociální stratifikace a mezigenerační transmise vzdělanostních nerovností Oddělení stratifikace SOÚ AV ČR</b> .....	8
3.1. Teorie reprodukce.....	8
3.1.1. Teorie sociální reprodukce.....	8
3.1.2. Teorie kulturní reprodukce.....	10
3.1.3. Reprodukce lingvistického kulturního kapitálu.....	12
3.1.4. Teorie racionálního jednání.....	14
3.2. Sociálně-psychologický model sociální stratifikace.....	15

<b>4. Teorie reprodukce, sociálně-psychologický model sociální stratifikace a jejich kritika</b> .....	20
4.1. Teorie reprodukce.....	20
4.1.1. Teorie sociální reprodukce.....	20
4.1.2. Teorie kulturní reprodukce.....	22
4.1.3. Reprodukce lingvistického kulturního kapitálu.....	22
4.1.4. Teorie racionálního jednání.....	23
4.2. Sociálně-psychologický model sociální stratifikace.....	23
<b>5. Kritická teorie vzdělávání Henryho A. Giroux</b> .....	25
5.1. Odpor jako projev dialektického vztahu mezi strukturou a činností.....	25
5.2. Nástin kritické teorie vzdělávání a jejího transformačního potenciálu.....	29
<b>6. Hlubší sociální porozumění, individuální vůle a sociální jednání ve výzkumech mezigenerační transmise vzdělanostních nerovností v České republice Oddělení stratifikace SOÚ AV ČR</b> .....	34
6.1. Tomáš Katrňák: <i>Odsouzení k manuální práci</i> .....	34
6.2. Vzdělanostní aspirace v současném českém sociologickém výzkumu.....	35
6.3. Petr Mařejů: Představy o životním úspěchu a vzdělanostní aspirace.....	36
6.4. Tomáš Katrňák: Faktory podmiňující vzdělanostní aspirace žáků devátých tříd základních škol v České republice.....	38
6.5. Sebereflexe, hlubší sociální porozumění a individuace záměrů jednání v dotaznících výzkumů PISA a PISA-L.....	41
<b>Závěr</b> .....	45
Literatura.....	47
Příloha: Dotazníky a shromážděná data výzkumů PISA a PISA-L (1 CD)	

## Předmluva

Od tzv. "Sametové" revoluce (1989) uplynulo již téměř dvacet let. Za tuto dobu učinila Česká republika mnoho kroků směrem k modernímu demokratickému uspořádání. Vzorem na této cestě nám jsou moderní západní demokracie, jako Spojené státy americké, Velká Británie, Německo, Francie apod.. Jedním z největších úkolů "nové doby" je pak rekonstrukce komunistického systému hospodaření a sociálního uspořádání tak, aby vyhovoval požadavkům současného kapitalistického systému. Vzhledem k tomu, že značná část současné populace zažila "na vlastní kůži" komunistický pokus o sociální nivelizaci, vzhledem k stoupajícímu významu, který vzdělávání přikládají nejširší sociální vrstvy, a vzhledem k logice kapitalistického uspořádání, která říká, že vyšší vzdělání vede téměř bez výjimky k zaujmutí vyššího místa ve společnosti, je jistě analýza role, kterou hraje vzdělání a vzdělávací proces jako takový v procesu sociální stratifikace, tak, jak k němu v současnosti v České republice dochází, jedním z předních transformačních témat. Bohužel se však zdá, že je zároveň jedním z témat, které je poměrně opomíjené. Rád bych proto v rámci této práce zhodnotil teoretický přístup současné české sociologické komunity zabývající se výzkumem na poli vzdělávání k tomuto problému a způsob, jakým dochází k formulaci empirických výzkumů, které by nám měly pomoci odpovědět na zásadní otázky ohledně konstituce naší společnosti. Klíčovou otázkou v rámci těchto analýz je pak problém mezigeneračního přenosu vzdělanostních nerovností. Tedy otázka, proč dochází k mezigeneračnímu přenosu vzdělanostních nerovností v rámci systému, jehož programovým cílem by mělo být tento proces co nejvíce oslabit.

## Úvod

Původním záměrem této práce bylo dokázat, že se momenty sebereflexe pozice kterou daný (dospívající) jedinec ve společnosti zaujímá, a z nich vycházející jistý druh hlubšího sociálního porozumění, které mu umožňuje nahlédnout strukturální okolnosti v nichž se nachází a které ovlivňují jeho záměry, významnou měrou podílí na vzrůstající individualitě záměrů jeho jednání, jeho snaze o vlastní emancipaci a tím pádem i na konstituci jeho vzdělanostních aspirací.

Ve snaze naplnit tento cíl jsem byl postaven před problém, jakým způsobem získat data, která by tuto teorii dostatečně podpořila. Veden důvěrou v zodpovědnost české "porevoluční" sociologie jsem se nejprve pokoušel nalézt tyto otázky v rámci průzkumů PISA, a to především v jejich nadstandartních komponentech v podobě výzkumů PISA-L, které proběhly v České republice poprvé v roce 2003 a které jsou snahou o založení longitudinálního výzkumu mezigenerační transmise vzdělanostních nerovností v České republice. Když jsem však otázky dotazníků výzkumu PISA-L prostudoval, začalo mi být jasné, že v nich žádná data, která by podpořila tuto hypotézu, nelze nalézt. To mě překvapilo a začal jsem pátrat, kdo vlastně stojí za jejich formulací. Nakonec jsem samozřejmě dospěl k Oddělení stratifikace SOÚ AV ČR. Abych tedy dobře pochopil záměr, který toto oddělení ve svých výzkumech sleduje (věřil jsem, že chyba je na mé straně a že problematika lidské sebereflexe, hlubšího sociálního

porozumění a individuální vůle je vyřešena nějakým jiným způsobem), pustil jsem se do četby několika publikací, které charakterizují výzkumné záměry (a již provedené výzkumy) tohoto oddělení. Po velmi důkladném studiu teoretických koncepcí a hypotéz, ze kterých tyto studie vycházejí jsem však dospěl k velmi překvapivému závěru, že tato výzkumná skupina nepřikládá momentům lidské sebereflexe, hlubšího sociálního porozumění a individuální vůle téměř žádný význam. Jinými slovy, výzkumy mezigenerační transmise vzdělanostních nerovností provedené doposud Oddělením stratifikace SOÚ AV ČR se zabývají analýzou kauzálních sociálních vztahů, zodpovědných za formulaci vzdělanostních aspirací dospívajících jedinců (občanů ČR), avšak nikde se netáží samotných sociálních aktérů, co stojí za jejich rozhodnutím nastoupit či nenastoupit nějakou vzdělávací dráhu, a pokud se sami pouští do analýzy zdrojů významu zodpovědných za tato rozhodnutí, činí tak opět pouze na základě analýzy kauzálních strukturních vztahů. Z toho vyplývá, že jejich názor (ne názor sociálního aktéra) se vlastně následně projevuje v aktech transformace. Troufám si říct, že takový přístup vlastně není ničím jiným, než procesem kulturní reprodukce vztahů dominance a nadvlády, které jsou charakteristické pro kapitalistické státní zřízení. Je totiž zřejmé, že Oddělení stratifikace SOÚ AV ČR je jedním z nemnoha výzkumných orgánů, které disponují dostatkem zdrojů potřebných ke skutečně plošnému výzkumu české mládeže, ať už za jakýmkoliv účelem. Dále je zřejmé, že pokud má nějaký výzkumný orgán vliv na vzdělávací politiku České republiky, je to právě Oddělení stratifikace SOÚ AV ČR. Tato fakta, kterým se ještě budu krátce věnovat v samotném závěru této práce, mě pak společně s vírou v nezanedbatelnou roli, kterou hrají momenty sebereflexe, hlubšího sociálního porozumění a individuální vůle při formulaci vzdělanostních aspirací dospívajícího jedince následně vedla k formulaci konečné hypotézy této práce:

*Sociologická studia jsou ovlivněna řešením dilematu mezi činností a strukturou; mnohé přístupy se přiklání k řešení strukturních okolností jednání, jiné se soustřeďují na porozumění bezprostřednímu kontextu jednání, některé se snaží obě hlediska propojit; obdobný problém se vyskytuje při sociologickém studiu vzdělávacích institucí. Ve své hypotéze chci doložit, že v současných interpretacích sociálních souvislostí českého vzdělávání není dostatečně doceněn kontext sebereflexe pozice, kterou daný jedinec ve společnosti zaujímá, jeho individuální vůle a individuálních záměrů jeho jednání.*

## **Osnova**

Abych co nejlépe naplnil tento cíl, budu postupovat následujícím způsobem. Nejprve představím čtenáři teoretické koncepcce považované současnou českou sociologickou komunitou zabývající se výzkumem sociální stratifikace a role, kterou v tomto procesu hraje dosažené vzdělání, vzdělávací proces a mezigenerační transmise vzdělanostních nerovností, za relevantní. Následně provedu s ohledem na hypotézu jejich kritiku, představím alternativní kritickou teorii vzdělávání a mezigenerační transmise vzdělanostních nerovností Henryho A. Giroux (Giroux navazuje na tzv. "Frankfurtskou školu", proto "kritická" teorie) a upozorním na její transformační potenciál. V závěru práce se pak pokusím na základě rozboru koncepcce longitudinálního výzkumu PISA-L obhájit výše uvedenou hypotézu.

Vzhledem k tomu, že úhelným kamenem této analýzy budou některé pojmy, které si žádají bližší vysvětlení, a vzhledem k tomu, že se po celou dobu budeme pohybovat "na tenkém ledě" problematiky empirické verifikace sociologických teorií, ponechme nyní na chvíli stranou hlavní záměr této práce a řekněme si něco více o pojmu racionalita a o možnostech empirické verifikace sociologických teorií.

## 1. Racionalita lidského jednání

### 1.1. Racionalita Maxe Webera

Racionální typ jednání je pro Maxe Webera klíčem k nalezení optimální metodologie porozumění motivační souvislosti a smyslu jednání. V textu *Soziologische Grundbegriffe* nám Weber předkládá známou typologii jednání takto: "Jako každé jednání, může být i sociální jednání (tj. jednání, jehož orientace je chápána jakožto očekávání jednajících vůči sobě navzájem) určeno: 1. účelově racionálně: prostřednictvím očekávání chování předmětů vnějšího světa a ostatních lidí a za využití těchto očekávání jakožto "podmínek" či "prostředků" pro vlastní racionální účely, o něž usilujeme a jež zvažujeme v podobě úspěchu; 2. hodnotově racionálně: prostřednictvím vědomé víry - etické, estetické, náboženské či jakékoliv jiné - v nepodmíněnou vlastní hodnotu určitého sebe-chování čistě jako takového, nezávisle na úspěchu; 3. afektivně, obzvláště emocionálně: prostřednictvím aktuálních afektů a citových stavů; 4. tradičně: prostřednictvím zažitých zvyklostí." (Weber, 1972, 12)

Pro naši analýzu jsou zásadní především první dva typy jednání, tedy jednání účelově racionální a hodnotově orientované. Účelově racionální jednání podle známé Habermasovy systematizace Weberovy typologie zohledňuje své prostředky, účely, hodnoty a důsledky; hodnotově racionální jednání pak pouze své prostředky, účely a hodnoty, ale již ne důsledky.

Za předpoklad pro pochopení západní racionality považuje Weber dějinný proces odkouzlení (popsání světa pozitivní vědou). Vodítkem pro zkoumání společenské racionality je mu pak právě koncept účelové racionality. Zatímco účel vede ke kauzalitě, hodnoty zakládají oblast etiky. Obě sféry se tak neodvolatelně ocitají v konfliktu.

### 1.2. Talcott Parsons - jednání a norma

Talcott Parsons spatřuje původ motivace lidského jednání ve vůli. Vychází tak sice z Weberovy intersubjektivní, ale zároveň se od něj i zásadním způsobem odlišuje. Voluntaristický náhled na jednání akcentující vnitřní motivace aktéra totiž nevyklučuje nutnost zohlednit též vnější limity jednání v podobě jeho normativních determinant. Parsons se tedy nepokouší analyzovat strukturu účelů, motivací či výchozích podmínek jednání jednotlivých sociálních aktérů, ale vždy vzájemnou souhru všech těchto jeho strukturních elementů. Tuto interakci podílející se na konstituci jednání je pak podle Parsonse vždy třeba chápat v určitém referenčním rámci. Referenčním rámcem jednání má Parsons na mysli celkovou souvislost dílčích znaků, do nichž je jednání zasazeno. Jinými slovy, referenční rámec jednání se týká "orientace" jednoho či více aktérů vzhledem k situaci, která aktéry zahrnuje.

### 1.3. Komunikativní racionalita Jürgena Habermase

Jürgen Habermas ve své práci neanalyzuje průběhy jednání a jeho vnitřní motivace (jako Weber), ani nepopisuje roli jednání v systémovém celku společnosti (jako strukturální funkcionalisté, např. Parsons), ale postuluje zcela novou formu ideálního jednání založenou na dohodnutých morálních normách - jednání komunikativní. Tímto krokem tedy vlastně spojuje jednání s komunikací a odkazuje se k Weberově analýze jednání jakožto nositele významu. Komunikativní jednání je samozřejmě také nositelem smyslu jakožto intence aktéra, ale tato intence se díky řeči stává zcela explicitní. Z tohoto hlediska je tedy řeč extenzí subjektivního smyslu.

Habermas nahlédl, že s každým řečovým aktem spojuje jeho původce určitý nárok. Nároky spjaté s konkrétní formou výpovědi Habermas nazývá nároky na platnost. Nároky na platnost "vznášejí aktéři spolu se svým řečovým jednáním tím, že se společně o něčem dorozumívají, a sice nároky na pravdivost, správnost a hodnověrnost, vždy podle toho, zda se vztahují k něčemu v objektivním světě (jakožto celek existujících věcí), v sociálním světě (jakožto celek legitimně uskutečňovaných interpersonálních vztahů v sociální skupině) nebo na něco ve vlastním subjektivním světě (jakožto celek privilegovaně přístupných prožitků). (Habermas, 1983, 68) Jinými slovy, každý účastník komunikativní interakce musí mít na jejím konci dobré důvody k tomu, aby byl ochoten souhlasit s dosaženým výsledkem. Řeč jako prostředek koordinace lidského soužití nutí sociální aktéry k takovému používání, jehož cílem je porozumění. Porozumění Habermas chápe jako dosažení ničím nerušené racionální shody. Sociální aktéři tedy v tomto případě sledují svým jednáním jen a pouze ilokuční cíle. Jazykové interakce zaměřené na společné porozumění Habermas označuje jako tzv. *komunikativní jednání*. Naopak interakce, kde přinejmenším jeden z aktérů svým jednáním sleduje cíle perlokuční, označuje jako jazykově zprostředkované *strategické jednání*.

Ilokučnímu používání řeči pak odpovídá specifický typ racionality, kterou Habermas nazývá racionalitou komunikativní. "Tento pojem s sebou nese konotace, které vposledku odkazují k centrální zkušenosti přirozeně jednotící, konsenzuálně založené síly argumentativní řeči, v níž různí účastníci překonávají svá zprvu pouze subjektivní stanoviska a díky spojení rozumově motivovaného přesvědčení se zároveň ujišťují o jednotě objektivního světa a intersubjektivitě svých životních souvislostí. (Habermas, 1981, 396)

### 1.4. Racionalita založená na myšlence zdravého rozumu - definice Henryho A. Giroux

Zdravý rozum je podle Giroux limitovaným módem vědomí, který je protikladný ve své podstatě a špatně vybavený k tomu, aby uchopil síly, které se podílí na jeho konstituci, nebo své vlastní efekty na konstituci sociální reality. Zdravý rozum reprezentuje oblast vědomí, která čerpá své zdroje významu z komplexu kontrastních subjektivních názorů na realitu aniž by tyto názory nějak kriticky hodnotila. Lidské jednání orientované racionalitou založenou na "zdravém rozumu" proto postrádá sebeuvědomění nezbytné k pochopení principů, které ho zakládají. Gramsci (který nazývá zdravý rozum "protikladným vědomím") dobře vystihuje podstatu zdravého rozumu



takto: "Aktivní jedinec (člen společnosti) sice vždy vykonává nějaké praktické aktivity, ale nemá žádnou jasnou teoretickou představu o smyslu těchto aktivit, která by mu umožňovala pochopit okolní svět do té míry, nakolik se sám prostřednictvím těchto aktivit podílí na jeho transformaci. Jeho teoretické vědomí může být samozřejmě z historického hlediska k těmto aktivitám v protikladu. Člověk by skoro mohl říct, že má dva druhy teoretického vědomí (nebo jedno protikladné); jedno, které se implicitně odráží ve všech jeho činnostech a které ho ve skutečnosti spojuje s ostatními lidmi v procesu praktické transformace skutečného světa; a jedno povrchně explicitní nebo slovesné, které je jeho dědictvím a které nekriticky přijímá."(Gramsci, 1971, 333)

### 1.5. Racionalita založená na myšlence emancipace - definice Henryho A. Giroux

Komunikativní racionalita Jürgena Habermase se dokázala oprostít od iluze objektivismu, avšak nepodařilo se jí objasnit, jakým způsobem se prosazuje vztah mezi mocí, normami a významem v rámci specifického socio-historického kontextu, ve smyslu konstituce sebeneporozumění a údržby modů strukturální dominance. Koncepce komunikativní racionality tedy neodpovídá na otázku, jak je možné, že sociální systém založený na vztazích nadvlády a útisku legitimizuje sám sebe skrze soubor významů a činností, které znemožňují vývoj otevřené, sebekritické komunity zvědavých jedinců.

Racionalita založená na myšlence emancipace se pak nezřídka důrazu klade na intencionalitu a význam, ale "pokouší se ve společnosti identifikovat významy a činnosti, které jsou zodpovědné za konstituci specifických hranic lidského myšlení a jednání".(Giroux, 2001, 190)

Sharp s Greenem dobře specifikují problematiku racionality založené na myšlence emancipace takto: "Správný pohled na věc by měl jedinci dovolit tázat se: "Za jakých historických podmínek se může člověk vymanit ze struktury determinace?" Z této perspektivy je člověk nahlížen jako aktivní činitel s vlastními záměry nacházející se v rámci určitého kontextu, který může tyto záměry znemožňovat, znesnadňovat, či deformovat. Aby si uvědomil svoji hodnotu jednatelova subjektu, který se pokouší mít pod kontrolou situaci, ve které se nachází, musí brát v úvahu vliv, který na tuto situaci mají ostatní jednotlivci, institucionalizované konsekvence jeho jednání a jednání druhých, sankce, které proti němu mohou být použity, a materiální okolnosti."(Sharp & Green, 1975, 124)

Emancipační racionalita je z tohoto pohledu založena na principech kritiky a akce. Zaměřuje se na kritiku omezování a útlaku a zároveň podporuje činnost (jednání), která si klade za cíl dosáhnout individuální svobody a blahobytu. Tento druh racionality je pojímán jako způsobilost ke kritickému myšlení, které si klade za cíl reflektovat a rekonstruovat svůj vlastní historický vývoj.(Giroux, 2001, 191)

## 2. Několik slov o problematice empirické verifikace sociologických teorií

### 2.1. Paradigmatická struktura současné sociologie

Dějiny sociologie jsou dějinami střídání teorií, směrů, škol a paradigmat. Pod pojmem sociologické paradigma lze rozumět určitý specifický pohled na společnost nebo

její podstatnou část, který zahrnuje výklad (teorii) společnosti nebo její části, který je obvykle vyjádřen v určitém specifickém jazyce (terminologii), vyplývá z určité specifické metodologie nebo naopak takovou metodologii zakládá.

Základní reálná, faktická sociologická paradigma lze samozřejmě typologizovat různě. Pro naše účely však postačí elementární výklad Philipa Jonese, který rozlišuje paradigma 1. naturalistické - společnost jako produkt striktně geneticky a environmentálně determinovaného chování lidí; 2. individualistické - společnost jako výslednice chování individuálně psychologicky disponovaných jedinců, 3. strukturálně konsenzuální - společnost jako struktura pravidel; 4. strukturálně konfliktní - společnost jako struktura nerovností; 5. interpretativní - společnost jako vlastní výtvar vlastní členů.

Paradigmatická struktura se dosti často zjednodušuje do dichotomické podoby, obvykle do kontrapozice paradigmatu pozitivistického a antipozitivistického. Na jednom pólu tak stojí všechny objektivistické koncepce vycházející z předpokladu "dané objektivní reality" (jíž může být sociální struktura, struktura sociálních institucí, ekonomická struktura, kulturní systém, normativní struktura atd.), která determinuje individuální i skupinové chování, jež se na tuto realitu nějak adaptuje, na druhém pólu pak interpretativní paradigma, které zdůrazňuje aktivní roli individua sociální skutečnost permanentně vytvářejícího a "konstruujícího" (někdy se proto mluví o konstruktivistickém paradigmatu).

Ačkoliv každé z paradigmat je obvykle většinou svých stoupenců, rozhodně alespoň v první vývojové fázi pokládáno za "jediné vědecké", v demokratických společnostech je obtížné prosadit jediné paradigma jako "univerzálně závazné", protože "vědecké": sociologická komunita reflektuje smysl lidského jednání, které je podmíněno hodnotovou ambivalencí ve společnosti, a z tohoto důvodu je existence více paradigmat pravdivým obrazem společnosti. Použití mimovědeckých prostředků je pak v demokratických společnostech doufejme z větší části vyloučeno.

Kontrapozice "vědecké" a "nevědecké" sociologie tak byla v minulosti čistým ideologickým a mocenským produktem marxistické ideologie. Tato skutečnost je důležitá především proto, že paradigmatická struktura současné české sociologie dnes neodpovídá analogické strukturaci západní sociologie - naprostá většina sociologů se totiž k žádnému paradigmatu, škole či směru nehlásí. (Petrušek, 1993, 23) Praktičtí výzkumníci v éře socialismu pak tuto "situaci" obvykle řešili tak, že se drželi ideologicky neutrální scientistické verze "počítačové" sociologie pozitivistické provenience. Jak si ukážeme níže v tomto textu, odklon od tohoto způsobu výzkumu sociální reality nastává mezi českými sociology jen velmi pomalu.

## 2.2. Tvrdá a měkká data v počítači a v realitě

Podobně jako se rozlišují tvrdé a měkké jazyky (Nalimov, 1980), rozlišují se zcela běžně i tzv. tvrdá a měkká sociologická data. Toto rozlišení je provedeno pouze "intuitivně", bez explicitního uvedení principu dělení: tvrdými daty jsou sociálně-ekonomické a sociálně-demografické údaje, měkkými daty pak údaje o chování, vztazích a vědomí jednajících lidí. (Illner & Foret, 1980, 322) Proti rozlišení samotnému nelze mít námitek, protože vskutku jde o dvě paralelní řady skutečností. Nesmíme ale podlehnout sugesci (a to především *jazykové*), že tvrdá data jsou lepší, spolehlivější, validnější a

reliabilnější, zatímco měkká data jsou podezřelá svou vágností, neurčitostí, a proto jsou ve výzkumu co nejméně žádoucí.

Zde je casus belli mezi dvěma dnes v sociologii koexistujícími paradigmaty, paradigmatem statistickým a interpretativním. Počítač vyjadřuje tvrdý, dá se říci dokonce vůbec nejtvrdší jazyk, který však má vyjadřovat data měkká, poloměkká, polotvrdá i tvrdá. Převodem, přepisem či překladem dat do téhož jazyka počítače se však všechna data "ztvrdí" ať už to chceme či nikoliv. Dojde tedy k tomu, co Petrušek nazývá "durifikací" či "lapidizací" dat.(Petrušek, 1993, 92) Proces durifikace či lapidizace má v sociologii nedozírné následky, protože může dosti zásadně posunovat významy činností, aktů, zážitků atd., eventuálně je vůbec ze sféry empirického poznání vylučovat. Tvrdá data tedy tvoří pouze sociální pozadí toho, jak realitu žijeme, jak v ní jednáme, jak se v ní rozhodujeme, jaké vztahy v ní navazujeme, jak si uvědomujeme, co sami děláme a co dělají jiní, jak hodnotíme sebe a jiné, tedy jak vnímáme, cítíme, prožíváme všechna ta necitelně tvrdá sociální "data", jichž se nemůžeme zbýt nebo jichž se naopak zbýt nechceme.(Petrušek, 1993, 92)

Jestliže si vstup počítače do sociologie vynutil lapidizací dat, tedy akt, který vůbec nebyl řádně gnoseologicky a ontologicky reflektován, pak to ovšem znamená, že vznikla možnost manipulace s těmito daty uvnitř počítače podle nějakého programu. Program sám je ovšem lidským výtvořem a to znamená, že může, ale nemusí respektovat původní povahu lapidizovaných dat a může, ale nemusí s nimi manipulovat s ohledem na původní realitu, k níž se váží. Data do počítače vložená jsou spojována a rozpojována, jsou skládána v indexy a dekomponována do subznaků, jsou agregována do kohort a desagregována do subkategorií, tříděna a přetříděována atd.. Otázka zní, co se v průběhu takového procesu stane s realitou, "která, již tak zmrzačena lapidizační procedurou je nyní natažena na Prokrustovo lože počítačových manipulací".(Petrušek, 1993, 92)

Je třeba si uvědomit - a v tom je reálný smysl postulátu adekvátnosti, že z počítače vyjde vždycky něco, co vypadá smysluplně. Nemůže tomu být jinak, uvážíme-li, že na počátku jsou vždy relativně normální výpovědi zcela normálních lidí, které jsou zpracovány na základě logicky korektního programu. Do počítače však byly většinou vloženy *individuální* výpovědi, ale z počítače vystupují výpovědi o věkových kohortách, mobilních drahách, strukturální mobilitě, příjmových kategoriích apod.. *Ale odpovídá ontologicky něco těmto konstruktům?* Cílem této kapitoly není dokázat, že nikoliv, ale pouze upozornit na "lapidizační krok", který je pro takový druh analýzy nezbytným předpokladem.

Tento problém se následně velmi významně projevuje při výzkumech sociální mobility, jejichž elementárním prvkem jsou dnes s ohledem na aktuální státní zřízení většiny zemí, ve kterých vůbec probíhají nějaké sociologické výzkumy, výzkumy mezigenerační transmise vzdělanostních nerovností, které jsou také hlavním tématem této práce. Obecně se totiž přiznává, že neexistuje žádná teorie sociální mobility, která by byla více než pojmovým schématem, jež má znamenitý počátek u Sorokina v roce 1927.(Petrušek, 1993, 93) Z toho ale vyplývá, že výzkumy mobility jsou koncipovány v podstatě jen na bázi *zdravého rozumu*, a to tím spíše, že existující koncepce sociální mobility nejsou dokonce vázány nijak koherentně ani na existující teorie sociální struktury. *Neplatí* tedy, že z existujících teorií sociální mobility (ty neexistují) nebo sociální struktury (ty nejsou s mobilitou konzistentně svázány) jsou odvozeny hypotézy

pro výzkum mobility. Dále - výzkum mobility je důsledně založen na údajích o individuích a výpovědi o mobilitních procesech jsou *agregované výpovědi o individuálních mobilitních drahách*. Je lhostejné, jak jsou tyto výpovědi složité a jemné, podstatné je, že je nelze uvést do vztahu k žádné teorii sociální struktury, která o sociální struktuře předpokládá, že je víc než jen suma "nějak uspořádaných individuí". Ale co to tedy znamená jiného, než že se v mobilitních výzkumech nějak "čaruje", aniž se důsledně klade otázka po ontologickém krytí vyčarovaných dat?(Petrušek, 1993, 93)

### **3. Teoretické koncepce považované za relevantní v rámci současného českého výzkumu sociální stratifikace a mezigenerační transmise vzdělanostních nerovností Oddělení stratifikace SOÚ AV ČR**

V předchozích dvou kapitolách jsme tedy definovali některé pojmy, které budou zásadní pro naši další analýzu (různá vymezení pojmu racionalita) a nastínili určité problémy, které vznikají při snahách o empirickou verifikaci sociologických teorií. Podívejme se tedy nyní na teoretické koncepce, které se uplatňují ve výzkumech sociální stratifikace a mezigeneračního přenosu vzdělanostních nerovností prováděných v České republice. Abych splnil tento předpoklad, budu se v následujícím přehledu striktně držet teorií, které představuje jako relevantní v rámci takového výzkumu kniha *(Ne)rovné šance na vzdělání*, která reprezentuje přístup Oddělení stratifikace SOÚ AV ČR k výzkumu problematiky mezigenerační transmise vzdělanostních nerovností v ČR. Zde je ovšem třeba zdůraznit, že, slovy autorů: "Ne všechny však budou pro nás relevantním teoretickým východiskem pro popis české situace *na základě získaných dat*."(Greger, 2006, 38)(zvýraznil J.M.) Níže rozebrané výzkumy tedy pracují jen s některými z nich (konkrétně: teorie racionálního jednání, sociálně-psychologický model sociální stratifikace a teorie kulturní reprodukce). Avšak pro naše účely bude vhodné představit si všechny teorie, které autoři v teoretickém úvodu knihy čtenáři předkládají.

#### 3.1. Teorie reprodukce

##### 3.1.1. Teorie sociální reprodukce

Teorie sociální reprodukce reprezentují autoři radikální levice (neomarxisté), jakými jsou např. L. Althusser a S. Bowles spolu s H. Gintisem.

Louis Althusser se ve své práci pokouší najít odpověď na obtížnou otázku, jakým způsobem dochází k produkci pracovních sil tak, aby naplňovaly materiální a ideologické předpoklady nezbytné pro reprodukci kapitalistického systému produkce. Pro Althussera tento proces nezahrnuje pouhý "výcvik" pracovních sil s ohledem na dovednosti a kompetence nezbytné pro zapojení se do procesu produkce, ale zároveň zajišťuje, že pracovní síly (lidé) přijmou za své postoje, hodnoty a normy, které zajišťují požadovanou disciplínu a respekt nezbytný pro údržbu současných vztahů panujících v produkci. Althusser tedy věří, že údržba stávajícího systému produkce a dělby moci závisí jak na použití moci, tak na použití ideologie. Pro Althussera spočívá reprodukce vztahů produkce ve třech vzájemně propojených momentech: 1. v produkci hodnot, které

podporují vztahy panující v procesu produkce, 2. využití moci a ideologie pro podporu dominantních tříd ve všech důležitých sférách kontroly, 3. v produkci vědomostí a schopností relevantních pro určitý druh vykonávané práce.

Jako marxisté začínají Bowles a Gintis své analýzy silami a vztahy v produkci. Ve svém *Kapitálu Marx* píše: "Kapitalistický proces produkce ... produkuje nejenom nejrůznější druhy zboží, nejenom nadhodnotu, ale také produkuje a reprodukuje kapitalistický systém sám o sobě; na jedné straně kapitalistu, na druhé námezdního dělníka." (Marx, 1976, 724) Bowles s Gintisem využívají Marxovo základní východisko a ukazují, jak je americký vzdělávací systém podřízen procesu produkce a struktuře třídních vztahů ve Spojených Státech a jak je odráží. Tudíž naznačují, že "hlavní aspekty vzdělávací struktury mohou být pochopeny z hlediska potřeb systému, který poptává produkci armád zkušených pracovních sil, legitimizuje technokraticko-merokratické hledisko, posiluje rozdrobení skupin dělníků na skupiny s rozvrstveným postavením, a zvyká mládež na sociální vztahy dominance a podřízenosti v rámci ekonomického systému." (Bowles & Gintis, 1976, 56) Krátce řečeno, argumentují Bowles a Gintis, školy trénují bohaté k zaujetí místa na špici ekonomiky zatímco připravují chudé k přijetí jejich nízkého statutu v třídní struktuře. S ohledem na výše uvedená tvrzení zdůrazňují Bowles s Gintisem svůj "Princip korespondence", který upozorňuje na podobnost mezi sociálními vztahy produkce a individuálními interakcemi ve školách. "Zejména vztahy autority a kontroly mezi vedením školy a učiteli, učiteli a studenty, studenty samými a mezi studenty a jejich prací, která replikuje dělbu práce dominující na pracovištích." (Bowles & Gintis, 1976, 12) Bowles a Gintis argumentují tím, že jsou silné strukturální podobnosti vidět: 1. v organizaci moci a autority ve škole a na pracovišti; 2. v nedostatku kontroly osnov studenty a v nedostatku kontroly zaměstnanců nad obsahem jejich práce; 3. roli známek a ostatních odměn ve škole a roli mzdy jako vnějšího motivačního systému; 4. soutěži mezi studenty a specializací akademických předmětů a soutěži mezi dělníky a roztržtím charakteru práce. (Bowles & Gintis, 1976, 12) Krátce řečeno, sociální vztahy ve škole odrážejí sociální vztahy kapitalistického způsobu produkce; vzdělávací systém Spojených států skrze své institucionalizované vztahy "šije osobní představy, aspirace a sociálně-třídní sebeidentifikaci na míru společenským požadavkům na dělbu práce." (Bowles & Gintis, 1976, 129)

Avšak pokud se tyto podmínky vztahují na všechny studenty, jejich vliv nemůže vysvětlit reprodukci třídních vztahů. Efektivní vysvětlení musí označit způsoby, jakými vzdělávací systém nakládá se studenty rozdílně vzhledem k jejich společenskému původu. Aby dostáli tomuto úkolu, zpracovávají Bowles a Gintis faktory, které přispívají k socializačním rozdílům založeným na třídě. Začínají demonstrací toho, že jsou zásadní strukturální rozdíly mezi jednotlivými školami. Školy zodpovědné za výuku dětí pocházejících z dělnických tříd jsou více svázané pravidly a kladou důraz na normy a kontrolu chování. Naproti tomu školy zodpovědné za výuku dětí pocházejících z vyšších tříd nabízejí otevřenější přístup, který "upřednostňuje větší zapojení studenta, méně přímého dohledu, více volitelných předmětů a, celkově vzato, hodnotový systém zdůrazňující internalizované standardy kontroly." (Bowles & Gintis, 1976, 132)

Tyto variace odrážejí rozdílná očekávání učitelů, vedení školy a rodičů od dětí s rozdílným třídním původem. Rodiče pocházející z dělnické třídy například vědí z vlastního zaměstnání, že podrobení se autoritě je důležité pro dosažení úspěchu na

pracovišti; budou proto vyžadovat, aby školy vštěpovaly tento přístup svým žákům. Rodiče pocházející ze středních tříd, budou, reflektující svou vlastní pozici na poli společenské dělby práce, očekávat od škol, do kterých chodí jejich děti, větší otevřenost. (Bowles & Gintis, 1976, 132 - 133) Dokonce v rámci jedné školy, tvrdí Bowles a Gintis, zdůrazňují jednotlivé vzdělávací obory, které obsluhují rozdílné třídy studentů, různé hodnoty.

Podle Bowlese a Gintise je základní funkcí škol zajistit úspěšnou akumulaci kapitálu tím, že poskytnou zaměstnavatelům kvalifikované dělníky. Ale americký vzdělávací systém také funguje na ideologické úrovni tak, že propaguje názory a hodnoty požadované kapitalistickou společností. Děti dělníků navštěvují školy a jsou zařazovány do vzdělávacích programů, které zdůrazňují přizpůsobení se a poslušnost, a připravují je na podřadná zaměstnání. Naproti tomu synové a dcery elity jsou vybízeni ke studiu ve svém vlastním tempu, s uvolněným dozorem, k tomu, aby dělali svá vlastní rozhodnutí, internalizovali určité sociální normy, a to vše je vede do vedoucích pozic spíše, než do těch podřízených. Krátce řečeno, Bowles a Gintis tvrdí, že školy socializují studenty do zhruba stejných pozic třídní struktury, jaké zastávají jejich rodiče.

### 3.1.2. Teorie kulturní reprodukce

Teorie kulturní reprodukce vysvětlují přetrvávání sociální struktury z generace na generaci pomocí konceptu "kulturního kapitálu", který poprvé ve svém díle použil francouzský sociolog Pierre Bourdieu.

Bourdieu rozlišuje kapitál ekonomický, sociální a kulturní. Kulturní kapitál může mít tři formy: ztělesněnou (např. dispozice, schopnosti a kompetence jedince), objektivizovanou (objekty kulturní povahy, např. knihy, obrazy, hudební nástroje) a institucionalizovanou (akademické tituly, diplomy, vysvědčení apod.). Pro vysvětlení vzdělanostních nerovností je pak nejdůležitější ztělesněná forma kulturního kapitálu. Schopnosti a dovednosti jsou nejen vrozené, ale jejich rozvíjení a utváření také zajišťuje rodina. Studenti pocházející z vyšších tříd pak podle Bourdieho dědí podstatně odlišný kulturní kapitál než studenti pocházející z tříd dělnických. Děti, které čtou knihy, navštěvují muzea, koncerty, divadla a kina (nebo jednoduše vyrůstají v rodinách, kde jsou tyto aktivity rozšířeny) si osvojují zběhlost v dominantní kultuře, kterou vzdělávací systém automaticky očekává od studentů, kteří chtějí dosáhnout akademického vzdělání. Nabyté akademické schopnosti jsou potom proměněny zpět na ekonomický kapitál ziskem lepšího zaměstnání. Škola tedy sice reprodukuje sociální nerovnost, ale vzdělávací systém obchodem s akademickými hodnotami celý proces ještě legitimizuje.

Bourdieuho teorie obsahuje čtyři základní východiska. Za prvé, charakteristický kulturní kapitál je předáván v rámci každé třídy. Za druhé, škola systematicky zhodnocuje kulturní kapitál vyšších tříd a znehodnocuje kulturní kapitál tříd nižších. Za třetí, rozdílné úspěchy v akademickém vzdělání mají schopnost znovu přinášet majetek - trh práce hodnotí kladně hlavně vyšší akademické hodnoty, kterých dosahují zejména členové vyšších tříd. A konečně, škola celý proces legitimizuje "tím, že ukazuje tvorbu společenských hierarchií a jejich reprodukci tak, že se tyto procesy zdají být založeny na hierarchii "darů", zásluh, nebo schopností, které etabloují a schvalují samy sebe, nebo, krátce řečeno, tím, že konvertuje hierarchie společenské na hierarchie

akademické."(Bourdieu, 1977a, 496)

Avšak Bourdieho model není až tak jednoduchý. Například uznává, že konverze ekonomického kapitálu na kapitál kulturní není úplně dokonalá, a proto také "struktura distribuce kulturního kapitálu není úplně stejná jako struktura distribuce kapitálu ekonomického."(Bourdieu, 1977a, 507) Ekonomický kapitál je v horních patrech třídní struktury navíc, přestože jsou rodinné firmy na ústupu, stále přenášeny přímo na další generaci a význam kulturního kapitálu a dosaženého vzdělání je díky tomu odpovídajícím způsobem nižší. Bourdie také říká, že úspěch dětí na akademické půdě je více ovlivněn úrovní vzdělání dosaženého rodiči, než jejich postavením v zaměstnání. A tvrdí, že čím výše jedinec stoupá po žebříku vzdělání, tím méně je zvýhodňován či znevýhodňován kulturním kapitálem získaným v prostředí třídy, ze které pochází. Pro Bourdiea je sociálně-třídní pozadí tvořeno komplexním souborem faktorů, které samy sebe ovlivňují různými způsoby na různých úrovních vzdělávacího procesu. Giroux zachycuje podstatu Bourdieho argumentace když konstatuje, že "spíše než jako přímo provázané s mocí vládnoucí elity lze školy chápat jako část širšího sociálního vesmíru symbolických institucí, který spíše než aby nutil znevýhodněné jedince k poslušnosti a utlačoval je, důvtipně reprodukuje existující vztahy nadvlády skrze produkci a distribuci dominantní kultury, která tiše schvaluje, co to znamená být vzdělaný."(Giroux, 2001, 87)

K vysvětlení povahy kulturního kapitálu používá Bourdieu koncept habitusu, který definuje jako "systém trvalých proměnných dispozic, které integrují minulé zkušenosti, fungují v každé chvíli jako matrice vnímání, oceňování a jednání."(Bourdieu, 1977b, 82 - 83) Habitus "může být chápán jako subjektivní, ale ne individuální, systém internalizovaných struktur, schémat vnímání, představ a způsobů jednání společných všem členům určité skupiny nebo třídy."(Bourdieu, 1977b, 86) Jednoduše řečeno, habitus je tvořen stanovisky, názory a zkušenostmi lidí obývajících sociální svět, ve kterém jedinec žije. Toto seskupení hluboce internalizovaných hodnot definuje například přístup jedince ke vzdělání. Vzdělávací struktura, která si nejvíce váží kulturního kapitálu vyšších tříd, podporuje mezi studenty z dělnických tříd přesvědčení, že je nepravděpodobné aby dosáhli akademických úspěchů. Tudíž existuje vztah mezi objektivními šancemi a subjektivními aspiracemi, mezi institucionálními strukturami a kulturní praxí.

V aspiracích se odráží jedincův pohled na jeho vlastní možnosti vzestupu a jsou v nich internalizovány jeho objektivní možnosti. Aspirace však nejsou produktem racionální analýzy; spíše jsou přijímány v rámci habitusu daného jedince. Je mnohem méně pravděpodobné, že se silné ambice vyvinou u dítěte pocházejícího z nižších tříd a vyrůstajícího v prostředí, kde úspěch je vzácností, než u dítěte pocházejícího ze středních tříd, které vyrůstá v sociálním světě obydlím těmi, kdo to "dokázali" a kde je spojení mezi snahou a odměnou považováno za zaručené. "Habitus je zevšeobecňujícím zprostředkovatelem, který je zodpovědný za to, že je jedincova praktická činnost chápána jako "rozumná" a "zdůvodnitelná", aniž by k tomu byl nějaký explicitní důvod nebo by byla vedena nějakým signifikantním záměrem."(Bourdieu, 1977b, 79)

Habitus plodí postoje a chování, které umožňuje objektivním sociálním strukturám reprodukcii sebe samých. Struktury vzdělávacích a pracovních příležitostí jsou takové, že jedinci pocházející z nižších tříd mají jen malou šanci obsadit v zaměstnání odbornou nebo řídicí pozici. Tato skutečnost prosakuje až k chlapci pocházejícímu z nižších tříd (v případě dívky jsou její vyhlídky ještě bezúspěšnější), který se nachází v

habitusu tvořeném zkušenostmi a stanovisky jeho blízkých. Reaguje na tyto objektivní struktury ztrácí chlapec zájem o školu a rezignuje na zisk dobrého zaměstnání, čímž zároveň posiluje strukturu třídní nerovnosti. Bourdieu v zásadě postuluje kruhový vztah mezi strukturami a praxí, ve kterém objektivní struktury zajišťují produkci strukturovaných subjektivních dispozic, jejichž výsledkem je strukturované jednání, které zpětně zajišťuje reprodukci objektivních struktur.

V Bourdieho systému habitus funguje jako regulátor mezi jedinci a vnějším světem, mezi lidskou činností a sociální strukturou. Je pojítkem mezi jedinci a sociálním světem, ve kterém žijí. Jako koncepční spojnice mezi subjektivním vědomím a objektivními omezeními materiálního světa nutí habitus jedince přemýšlet a jednat určitými způsoby.

Prostřednictvím konceptů kulturního kapitálu a habitusu se Bourdieu snaží vysvětlit mezigenerační přenos sociálních nerovností a proč je tento proces tak ochotně akceptován vykořisťovateli stejně jako vykořisťovanými. Každý zavedený řád se stará o naturalizaci své vlastní libovůle. Současně zůstávají mechanismy kulturní a sociální reprodukce skryté, protože sociální praxe, která chrání politické a ekonomické zájmy dominantních tříd, probíhá nepovšimnuta, jako by tyto zájmy nebyly ničím jiným než jedinou přirozenou, racionální nebo možnou alternativou. A vzdělávací proces je rozhodující pro reprodukci a legitimizaci sociální nerovnosti.

### 3.1.3. Reprodukce lingvistického kulturního kapitálu

Bourdieu zastává názor, že škola vyžaduje kulturní zdroje, kterými jsou vybaveni pouze někteří studenti. Basil Bernstein, ovlivněn Durkheimem a francouzským strukturalistickým hnutím, jde v některých ohledech z pohledu metodologické důslednosti daleko za Bourdieho tím, že analyzuje struktury a praxi a současně demonstruje, jaký je mezi nimi vztah.

Bernstein se pokouší odhalit, jak do vzdělávacího procesu zasahují odlišné vzorce jazyka, kterými disponují děti pocházející z různých sociálních vrstev. Aby naplnil tento cíl, nejprve sleduje, jak sociální třída ovlivňuje používání jazyka. Ve velmi komplexním důkazu tvrdí, že třídní příslušnost je zodpovědná za tvorbu charakteristických řečových vzorců internalizovaných skrze socializaci v rodině. Děti pocházející z dělnických tříd jsou orientované na "omezené" lingvistické kódy, zatímco děti pocházející ze středních tříd jsou orientované na kódy "otevřené". Lingvistickými kódy Bernstein nemyslí vnější projevy jazyka, jako je slovní zásoba či dialekt, ale spíše základní regulativní principy, které vládnu výběru a kombinaci různých syntaktických a lexikálních konstrukcí. (Atkinson, 1985, 66, 68, 74)

Lingvistické kódy, které mají svůj původ ve společenské dělbě práce, jsou odvozovány ze sociálních vztahů a rolí v rámci rodin. Zatímco odmítá přímý vztah mezi sociální třídou a lingvistickým kódem, Bernstein tvrdí, že děti pocházející z dělnických tříd vyrůstají v domácnostech, kde běžné okolnosti, vědomosti a hodnoty dávají vzniknout vzorcům řeči, ve kterých zůstávají implicitní významy závislé na kontextu (uzavřený kód). Naproti tomu rodiny středních tříd používají otevřené kódy aby bylo vyjádřeno unikátní stanovisko a zkušenost řečníka; významy jsou méně svázané s lokálními vztahy a lokální sociální strukturou a proto jsou jazykově lépe



uchopitelné.(Bernstein, 1977, 477) Karabel a Halsey ve svém úvodu ke sborníku *Power and Ideology in Education* vysvětlují, jak jsou generovány různé třídně-specifické formy komunikace takto: "Účastnění se rodinného a společenského života v rámci dělnické třídy, ve kterém jsou sociální vztahy založeny na sdíleném ztotožňování, očekávání a předpokladech, vede ke vzniku "uzavřeného kódu", protože řečník, který si je jist tím, že jeho posluchač považuje jeho záměry za jasné, má jen malou motivaci k tomu, aby své myšlenky upřesnil a učinil je jasnými a specifickými. Kultura středních tříd má naproti tomu tendenci používat "já" místo "my" a výsledná nejistota, zda budou významy srozumitelné pro posluchače, nutí řečníka volit mezi syntaktickými alternativami a různě obměňovat slovní zásobu, kterou používá. Výsledkem je vývoj "otevřeného kódu", orientovaného na komunikaci obsahující vysoce individuální významy."(Karabel & Halsey, 1977, 63)

Protože "jedním z důsledků třídního systému je omezení přístupu k otevřeným kódům,"(Bernstein, 1977, 478) a protože škola funguje v souladu se symbolickým řádem otevřených kódů, jsou děti pocházející z dělnických tříd jednoznačně znevýhodněny. "Naše školy nejsou vytvořeny pro tyto děti; proč by tedy měly být tyto děti úspěšné? Chtít po takovém dítěti, aby přešlo na otevřený kód, který předpokládá rozdílné vztahy mezi rolami a rozdílné systémy významů, může pro dítě znamenat matoucí a potencionálně nebezpečnou zkušenost."(Bernstein, 1977, 483) Konceptualizací sociální struktury jako systému třídní nerovnosti, sledováním implikací této struktury v jazyku a demonstračí způsobů, kterými školy oceňují otevřené kódy a ostatní lingvistické nástroje charakteristické pro vyšší třídy, předkládá Bernstein teorii, která se zaměřuje na vlivné mechanismy reprodukce.

Výzkum vzorců jazyka doma a ve škole Shirley Brice Heathové také zdůrazňuje důležitost lingvistického kulturního kapitálu. Zatímco Bernstein objasňuje vztah mezi vzděláváním, sociální třídou a jazykem v Británii, Heathová ve své citlivé etnografii vzdělávacího systému v americkém Piedmont Carolinas bere v potaz i vliv rasy. Heathová zkoumá způsoby, kterými je jazyk používán v Tracktonu (dělnická afro-americká komunita) a nedalekém Roadvillu (dělnická čtvrť obývaná bělochy). Odkrývá důležité lingvistické rozdíly mezi oběma sousedstvími, ale opravdový protiklad je ve vzorcích jazyka používaných těmito dvěma venkovskými komunitami a způsobu, kterým mluví obyvatelé města náležející ke střední třídě. Když mluví doma se svými dětmi, používají obyvatelé města, včetně učitelů, abstraktní zjišťující otázky. Skrze každodenní používání vzorců jazyka, které převládají v domácnostech, ve kterých žijí, se tyto děti středních tříd učí označovat a pojmenovávat předměty, identifikovat jejich vlastnosti a mluvit o souvislostech vytržených z kontextu: tedy přesně tak, jak je to vyžadováno od studentů ve školách. Děti pocházející z Tracktonu se učí jiným dovednostem. Jsou méně často tázány svými rodiči, kteří spíše používají rozkazovací způsob nebo konstatování. A otázky, které doma pokládají, v každém případě obvykle předpokládají srovnávací nebo analogickou spíše než specifickou informaci nesoucí odpověď. Výsledkem je, že černé děti pocházející z dělnických tříd obývajících Tracton nejsou socializovány tak, aby si poradily se vzorci jazyka používanými ve škole, a rychle upadají do šablon akademického neúspěchu. Bílé děti pocházející z dělnických tříd žijících v Roadvillu si vedou lépe v tom smyslu, že se u nich vyvíjí mnoho jazykových a poznávacích schopností požadovaných na základní škole. Ale nedaří se u nich rozvinout "integrativní typy

schopností nezbytné pro souvislé akademické úspěchy".(Heath, 2007, 343) Stejně jako jejich protějšci z Tracktonu, zůstává mnoho studentů z Roadvillu pozadu, procházejí školou v oparu selhání, nebo jsou všichni vyhozeni, pouze k tomu dochází o něco později.

Základní východisko je u Heathové stejně jako u Bernsteina: rozdíl mezi jazykem používaným doma a jazykem vyžadovaným ve škole je vážnou překážkou pro žáky, kteří jsou jiné barvy pleti než převládající populace nebo pocházejí z dělnických tříd. Stejně jako mnoho jiných mechanismů sociální reprodukce je lingvistická socializace neviditelnou překážkou, která zůstává nepovšimnuta. Znevýhodnění studenti obviňují z neúspěchu sami sebe, zatímco bohatší žáci považují svůj kulturní kapitál za samozřejmý a požívají za své úspěchy plné vážnosti.

#### 3.1.4. Teorie racionálního jednání

Dalším přístupem k analýze vzdělanostních nerovností a jejich přetrvávání v čase je Teorie racionálního jednání, která vychází z pozic metodologického individualismu a jejímiž tvůrci jsou John Goldthorpe a Richard Breen. John Goldthorpe si ve svém textu *Outline of a Theory of Social Mobility*(Goldthorpe, 2000, 230 - 258) uvědomuje rozpor, který panuje mezi strukturálním a kulturálním přístupem k analýze sociální stratifikace. Jeho řešení tohoto rozporu spočívá v tom, že se pokouší spojit působení dominantní ideologie orientované na úspěch s myšlenkou, že tato ideologie nemusí být široce a slepě přijímána, a to nejenom příslušníky vyšších tříd, ale i příslušníky tříd dělnických. Výsledkem tohoto postupu je pak tvrzení, že alternativní kulturní faktory interagují s dominantní ideologií orientovanou na úspěch tak, že odvádí pozornost příslušníků jednotlivých sociálních tříd od strategií vzestupné mobility ke strategiím, jejichž primárním cílem je především zabránit mobilitě sestupné. Goldthorpe dále tvrdí, že "výsledky empirických výzkumů jasně ukazují, že ... změny v absolutní mezigenerační sociální mobilitě silně odráží evoluci třídní struktury ..." (Goldthorpe, 2000, 238) Tuto evoluci Goldthorpe chápe jako v zásadě pozitivní ve smyslu jejího vlivu na sociální mobilitu, ale zároveň si uvědomuje, že ve skutečnosti je tento vliv poměrně slabý.

Racionalita jednání stojící za akty činnosti je podle Goldthorpa jakousi kombinací strukturálních determinant a momentu sebeuvědomění a touto racionalitou založené jednání se v procesu sociální stratifikace následně prosazuje při volbě vzdělávací dráhy studentem nebo jeho rodiči.

Aby tedy ukázali, proč podle jejich názoru dochází s ohledem na výše uvedené momenty k mezigenerační transmisi vzdělanostních nerovností, rozlišují Goldthorpe a Breen tzv. primární a sekundární efekty(Breen & Goldthorpe, 1997, 275 - 305), za pomoci kterých se pokouší vysvětlit původ vzdělanostních nerovností a důvody jejich přetrvávání v čase. Primární efekty vysvětlují rozdíly ve vzdělávacích výsledcích na nižších stupních vzdělávacího systému. Příkladem primárního efektu může být kulturní kapitál, který má vliv na dosažené vzdělání především v počátečních fázích vzdělávání, ale také faktory psychologické či genetické povahy. Hlavní důraz však autoři teorie kladou na efekty sekundární. Tyto efekty vstupují do hry v uzlových bodech vzdělávacího systému, kde dochází k prvnímu větvení vzdělávací dráhy a před žákem a jeho rodiči se otevírá možnost volby včetně volby formální vzdělávání opustit. Ačkoliv některé

vzdělávací dráhy mohou zůstat pro žáky z objektivních důvodů (např. známky) nepřístupné, většinou zůstává více alternativ, mezi kterými dítě a jeho rodiče volí, přičemž samozřejmě zvažují předpokládané náklady, rizika i výnosy daného rozhodnutí. Ve skutečnosti pak existují podle Golthorpa a Breena mezi příslušníky jednotlivých sociálních tříd velké rozdíly v hodnocení případných rizik a výnosů, přestože vyšší dosažené vzdělání přináší většinou spíše zisky než ztráty. Žáci srovnatelných schopností tak často volí různé vzdělávací dráhy v závislosti na jejich pozici ve stratifikačním systému. Aspirace žáků jsou utvářeny jejich rodinným zázemím a žáci pocházející z vyšších a středních tříd jsou povzbuzováni svými rodiči a významným sociálním okolím k ambicioznějším volbám, přestože jejich schopnosti a dosažené školní výsledky nemusí této volbě odpovídat. Rodiče těchto žáků přesto volí riziko možného neúspěchu, protože si uvědomují význam vzdělání, a ve snaze zabránit sestupné sociální mobilitě investují další prostředky, aby zajistili svým dětem postavení v rámci sociální struktury adekvátní jejich nynější pozici. Na druhou stranu pro rodiče patřící k dělnické třídě je možné riziko neúspěchu spojeno také s větší ekonomickou ztrátou, a tak často volí nižší nebo méně výběrovou vzdělávací dráhu. Racionální volba je tedy ovlivněna jak vzdělanostními aspiracemi, tak mírou a dostupností ekonomických prostředků. Pomocí těchto mechanismů pak vyvětluje teorie racionálního jednání poměrně malou sociální mobilitu ve většině vyspělých zemí.

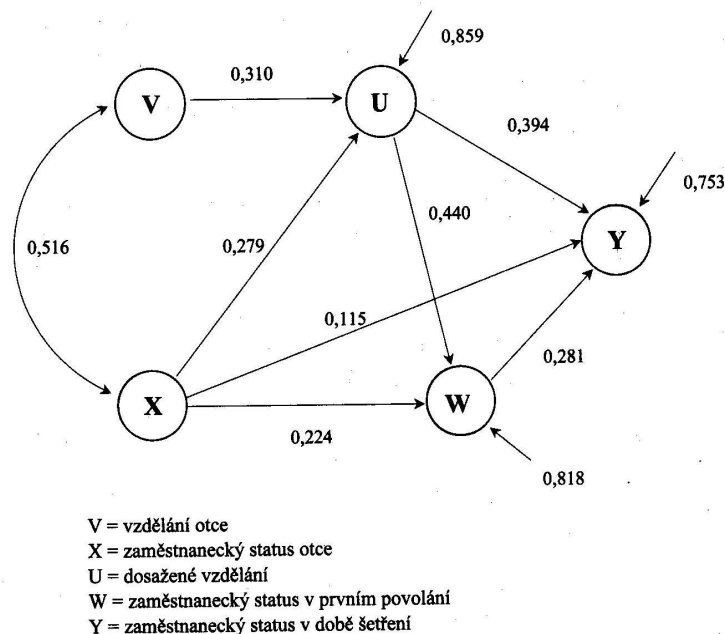
### 3.2. Sociálně-psychologický model sociální stratifikace

Jednou z nejvýznamnějších koncepcí kauzálně-deterministického přístupu k výzkumu sociální stratifikace je nesporně "sociálně-psychologický" model sociální stratifikace. Vzhledem k tomu, že tato teoretická koncepce významným způsobem ovlivňuje koncepci výzkumů mezigenerační transmise vzdělanostních nerovností prováděných Oddělením stratifikace SOÚ AV ČR, provedl jsem její interpretaci zcela v souladu s textem Petra Matějů "Sociálně-psychologický model sociální stratifikace", jehož aktuální verzi je možné najít v knize *(Ne)rovné šance na vzdělání* (stať vyšla již dříve v Sociologickém časopise).

V roce 1967 představili američtí sociologové P. M. Blau a O. D. Duncan, kteří připisují klíčovou roli v procesu dosahování sociálního statutu vzdělání, svůj "model stratifikačního procesu". S pomocí dat z mobilního zjistili, že v americké společnosti není dosažené vzdělání výrazně podmíněno rodinným zázemím a že tedy vzdělávací systém umožňuje zmenšování nerovností ve stratifikačním systému. Na základě těchto zjištění pak zformulovali tzv. modernizační teorii, která předpokládá, že s postupem modernizace či industrializace společnosti se bude vliv sociálního původu na dosažené vzdělání dále zmenšovat.

Blau-Duncanův model (obr. 1) byl tedy ve skutečnosti hypotézou o převaze univerzalizmu a meritokratických principů nad askripcí. Parametry modelu proto byly formulovány v rámci této hypotézy. Blau-Duncanův model však byl příliš jednoduchý na to, aby ho bylo možné považovat za konečné řešení, ale ze stejného důvodu jej nebylo možné ani jednoduše vyvrátit. Proto byl hned od začátku pojmenován jako základní model a prvními výzkumníky, kteří se snažili o jeho rozšíření, byli sami jeho autoři.

Obrázek 1.: Základní model, Blau-Duncan, 1967



Shrneme-li původní i některé pozdější interpretace modelu, lze říci, že základní poznatky, které model přinesl byly tyto: 1. V procesu dosahování zaměstnaneckého statutu hraje vzdělání klíčovou roli. 2. Dosažené vzdělání vysvětluje téměř veškerý efekt sociálního původu na zaměstnanecký status respondenta, tj. vliv významného sociálního okolí se realizuje téměř výhradně prostřednictvím vzdělání. 3. Protože vzdělání je do značné míry nezávislé na rodinném původu, má úsilí o dosažení vyššího vzdělání značný a nezávislý efekt na zaměstnanecký status respondenta. 4. Vzdělání nerovnosti ve stratifikačním systému zmenšuje, a to i přes to, že se do jisté míry samo podílí na jejich reprodukci.

Pro další vývoj modelů stratifikačního procesu pak měl rozhodující význam fakt, že vzdělání se v základním modelu skutečně ukázalo být klíčovým faktorem životního úspěchu, ale zároveň se ukázalo, že není nezávislé na sociálním původu. Tím se vlastně vzdělání kvalifikovalo jako mediátor mezi sociálním původem a dosaženým zaměstnaneckým statutem. V návaznosti na tuto interpretaci Blau-Duncanova modelu se objevila otázka, zda vzdělání hraje roli mediátoru mezi sociálním původem a dosaženým zaměstnaneckým statutem proto, že distribuce vzdělání je podřízena askriptivním mechanismům, nebo proto, že vzdělávací systém je sociální institucí, ve které se sociální původ zhodnocuje pouze v rámci meritokratického kauzálního řetězu. Tedy pokud jsou děti pocházející z rodin s vyšším sociálním statutem vybaveny prokazatelně vyšším stupněm mentálních schopností než děti pocházející z rodin s nižším statutem a škola prokazatelně provádí selekci výhradně na základě schopností a výkonu, lze stratifikační systém prezentovaný v základním modelu skutečně považovat za meritokratický.

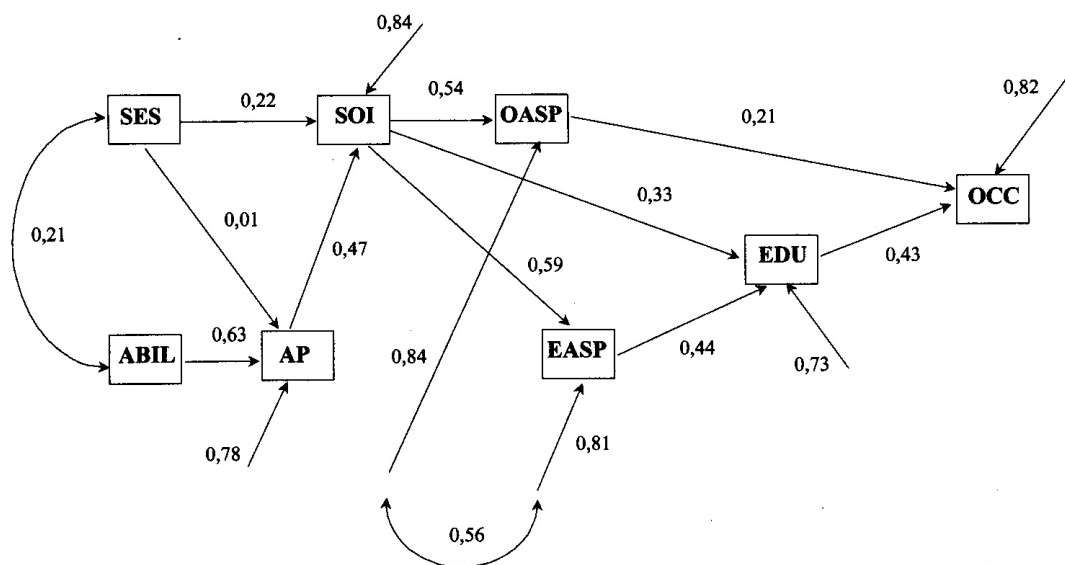
Další kroky v rozvíjení modelu proto logicky směřovaly k testování meritokratické teze. Autoři modelu si tedy v návaznosti na práce zabývající se úlohou inteligence v sociální mobilitě kladou otázku, jakou roli hraje inteligence v mezigenerační transmisi zaměstnaneckého statutu. Podle Duncana hraje inteligence dvojí roli: podílí se

na mezigenerační transmisi zaměstnaneckého statutu a zároveň tuto roli oslabuje. Tento zdánlivě kotradiktorní předpoklad, vtělený do analytického modelu pak umožnil Duncanovi nahlédnout do vzájemných vztahů mezi sociálním původem, měřenou inteligencí, dosaženým vzděláním, zaměstnaneckým statutem a příjmem.

Zatímco Duncan společně s Feathermanem precizují svůj rozšířený model sociální stratifikace, Sewell s Hauserem vnášejí do Duncanova modelu sociálně-psychologické faktory. V případě Roberta M. Hausera jde především o snahu objasnit vztahy mezi sociálně-ekonomickým původem, charakteristikami školy a školním úspěchem. William Sewell pak pokračuje ve svém studiu socializace a orientuje se na úlohu aspirací, a tudíž na roli rodiny a toho, co nazývá "významným sociálním okolím". Teoretické základy "sociálně-psychologického modelu" klade dvojice autorů Sewell a Shah již v roce 1967. Sewell a Shah v této své práci předkládají první verzi sociálně-psychologického výkladu stratifikačního procesu. Vycházejí sice ze závěrů, ke kterým do té doby došel výzkum stratifikačního procesu, ale tvrdí, že tyto závěry dostatečně nevysvětlují distribuci studentů do jednotlivých vzdělávacích drah. Sewell a Shah tvrdí, že existují ještě další faktory, které ovlivňují vzdělanostní dráhy. Jsou to rozdíly v kvalitě předchozího vzdělání a nestejná dostupnost kvalitního vzdělání pro různé sociální skupiny, rozdíly v motivacích, hodnotách a aspiracích a v neposlední řadě rozdíly v ochotě rodičů a významného sociálního okolí poskytnout nejen finanční, ale zejména psychickou podporu nezbytnou k maximálnímu rozvinutí talentových dispozic a formování aspirací a životních plánů. Při samotné analýze pak Sewell a Shah postupovali tak, že mezi sociální původ a inteligenci na straně jedné a dosažené vzdělání na straně druhé, položili proměnnou vyjadřující intenzitu vzdělanostních aspirací. Sewell a Shah zjistili, že tyto aspirace na sebe berou úlohu významného mediátoru vlivu sociálního původu a tedy potvrdili platnost své výchozí teze, podle které sociální původ a mentální schopnosti jsou v podstatě jen určitým potenciálem vzdělanostní i profesní dráhy, potenciálem, který se aktivuje prostřednictvím aspirací a životních plánů. Jde tedy v první řadě o to identifikovat skutečnou roli aspirací a životních plánů a analyzovat jejich sociální podmíněnost (rodinné klima, sociální okolí, vrstevníci, škola, atd.).

Modely, o které se výše uvedení autoři ve svých analýzách opírali, byly velmi jednoduché, postupně však vedly k vývoji tzv. sociálně-psychologického modelu sociální stratifikace, jehož vývoj začal v roce 1969 a trval až do roku 1983, kdy byla publikována jeho zatím finální verze. První formulace sociálně-psychologického modelu se objevuje v roce 1969 v práci autorů Sewella, Hallera a Portese. Tento model (obr. 2) je založen na argumentu, že mezi stratifikačními a intelektuálními "vstupy" na straně jedné (tj. sociální původ a mentální schopnosti) a stratifikačními "výstupy" (dosažené vzdělání, zaměstnanecký status) na straně druhé je třeba vložit sadu proměnných vyjadřujících sociálně-psychologické a behaviorální mechanismy. Konkrétně se model opírá o následující hypotézy: 1. Určité sociálně-strukturální a psychologické faktory (sociální původ, mentální schopnosti atd.) ovlivňují jak charakter působení "významného sociálního okolí" na adolescenta, tak jeho ohodnocení svých vlastních schopností. 2. Působení významného sociálního okolí a zřejmě i odhad vlastních schopností ovlivňují úroveň vzdělanostních a profesních aspirací. 3. Úroveň aspirací má zásadní vliv na dosažené vzdělání. 4. Vzdělání zásadním způsobem ovlivňuje dosažený zaměstnanecký status.

Obrázek 2.: Sociálně-psychologický model, Sewell-Haller-Portes, 1969



SES = sociálně-ekonomický původ  
 ABIL = mentální schopnosti (IQ)  
 AP = školní výsledky (známky)  
 SOI = významné sociální okolí  
 OASP = profesní aspirace  
 EASP = vzdělanostní aspirace  
 EDU = dosažené vzdělání  
 OCC = dosažený zaměstnanecký status

Při specifikaci tohoto modelu byly, tak jako ve většině případů, brány v potaz nejen vstupní teoretické předpoklady a hypotézy, ale rovněž omezení plynoucí z disponibilních dat. V souladu s autory lze model interpretovat následujícím způsobem: 1. Již dřívější modely a výzkumy prokázaly pozitivní korelaci mezi sociálně-ekonomickým původem (SES) a mentálními schopnostmi (ABIL). 2. Mentální schopnosti (ABIL) výrazně determinují školní výkon (AP). 3. Klíčovou proměnnou modelu je vliv významného sociálního okolí (SOI). Tento model staví rovněž hypotézu, podle které je působení významného sociálního okolí (SOI) výrazně ovlivňováno mentálními schopnostmi (ABIL). 4. Předchozí hypotéza se opírá o předpoklad, že ti, se kterými je adolescent v kontaktu, zakládají svá očekávání a povzbuzování zpravidla na prokázaných schopnostech adolescenta. To ovšem současně znamená, že efekt mentálních schopností na SOI je nepřímý, tj. realizuje se prostřednictvím školního výkonu, resp. školního úspěchu (AP). Od adolescenta se tedy očekává tím více, čím větší naději na jeho úspěch dávají aktuálně prokázané schopnosti, a to bez ohledu na sociálně-ekonomický původ. 5. Bez ohledu na výše uvedenou hypotézu nelze vyloučit, že existuje i přímý efekt sociálně-ekonomického původu na působení významného sociálního okolí. Toto přímé působení je konzistentní s tezí o tendenci k mezigenerační kontinuitě sociálně-ekonomického statusu. 6. Vliv sociálně-ekonomického původu na školní úspěch (tzn. předpoklad, že učitelé při hodnocení žáků zohledňují sociální původ) je, jak poznamenávají autoři modelu, sice neřídka diskutován, ale nebyl zatím dostatečně prokázán. Model tuto vazbu ovšem

připouští (SES->AP). 7. Vliv očekávání a podpory ze strany významného sociálního okolí (SOI) na kariéru adolescenta se realizuje v první řadě prostřednictvím formování jeho vzdělanostních a profesních aspirací (EASP, OASP). 8. Dosažené vzdělání je v první řadě určeno vzdělanostními aspiracemi a očekáváními ze strany významného sociálního okolí. Přímý efekt sociálního původu a mentálních schopností na dosažené vzdělání se neočekává. 9. Dosažený zaměstnanecký status je přímo ovlivněn pouze dosaženým vzděláním a profesními aspiracemi. Přímý vliv sociálního původu se opět nepředpokládá. Jednoduše řečeno, tento model postavil mezi sociální původ na straně jedné a dosažené vzdělání a zaměstnanecký status na straně druhé řadu zprostředkujících sociálně-psychologických a behaviorálních faktorů (očekávání, aspirace, výkon), které nakonec přímý vliv sociálního původu plně absorbují. Vzhledem k tomu, že parametry tohoto modelu byly odhadovány na podsouboru chlapců z farmářských rodin, bylo třeba jej upravit tak, aby odhad parametrů vyhovoval pro celou populaci. Revize modelu však nezměnila dosud učiněné hlavní závěry.

Další vývoj sociálně-psychologického modelu sociální stratifikace byl záležitostí spíše metodologickou. Jedním ze hlavních problémů původního modelu byl fakt, že dvě klíčové proměnné modelu - SES a SOI - byly pro analýzu definovány jako lineární indexy. Druhý problém pak spočíval v tom, že použití indexů, bez ohledu na to, zda váhy jednotlivých proměnných jsou určeny arbitrárně, nebo na základě předchozí aplikace faktorové analýzy, neumožňuje mít pod kontrolou chybu měření v původních indikátorech. Hauser proto provedl další revizi modelu a oba latentní konstrukty definoval uvnitř kauzálního modelu. Sociálně-ekonomický původ (SES) byl v modelu definován jako lineární kompozit čtyř přímo měřených proměnných (vzdělání otce, vzdělání matky, zaměstnanecký status otce a příjmy obou rodičů). Podobným způsobem byl definován konstrukt vyjadřující vliv významného sociálního okolí (SOI), jako lineární produkt tří proměnných (povzbuzování ze strany rodičů, povzbuzování ze strany učitelů, plány vrstevníků). Sociálně-psychologický model sociální stratifikace (dále jako tzv. Wisconsinský model podle lokace sociálních průzkumů, na kterých autoři model testovali) pak prošel dlouhou sérií menších změn, na jejichž konci se autoři vrátili k původnímu modelu Sewell-Haller-Portes (obr. 2.) a k zásadní a zároveň provokativní otázce úlohy mentálních schopností ve vývoji sociálních nerovností. V souvislosti s touto problematikou se pak opět objevuje otázka, zda jsou mentální schopnosti spíše produktem genetické dědičnosti, nebo prostředí, a zda meritokratický princip selekce opírající se o mentální schopnosti třídní rozdíly konzervuje, nebo naopak vede k jejich zmenšování. Sewell a Hauser pak na základě výsledků analýzy svého modelu formulují tento závěr: Celkový efekt mentálních schopností na dosažení vysokoškolského vzdělání je sice velký, ale 84% tohoto efektu se realizuje prostřednictvím intervenujících proměnných sociálně-psychologické povahy. Pokud jde o latentní proměnnou SOI, revidovaný model potvrzuje hypotézu vtělenou do původního modelu, tj. že adolescenti integrují očekávání z různých zdrojů v jeden relativně obecný vzorec. Hauser, který se předtím věnoval úloze školy v procesu stratifikace, si všimá zejména struktury determinací a efektů těchto očekávání. Jeho zjištění jsou následující: 1. Efekt sociálně-ekonomického původu na očekávání ze strany rodičů a na vzdělanostní plány vrstevníků je zhruba třikrát silnější než efekt původu na povzbuzování ze strany učitelů. Povzbuzování ze strany učitelů ovšem závisí mnohem více na školním úspěchu. 2. Vliv

mentálních schopností na všechny tři zdroje očekávání je přitom zhruba stejný, poněkud silnější vliv mentálních schopností na očekávání rodičů vysvětluje Hauser tím, že rodiče ve svých očekáváním berou v úvahu i ty aspekty mentálních schopností (jejich projevy), které se ve škole nemusí nutně projevovat. Jako závěr pak Hauser formuluje tvrzení, že učitelé svým působením reprezentují spíše "egalitární" faktor, zatímco rodiče a vrstevníci jsou spíše "konzervativními" faktory stratifikačního procesu, neboť ve svém působení reflektují ve větší míře sociálně-ekonomický původ.

#### **4. Teorie reprodukce, sociálně-psychologický model sociální stratifikace a jejich kritika**

Obecně řečeno, teorie reprodukce se tedy zabývají tím, jak školy naplňují zájmy dominantní společnosti. Narozdíl od liberálních a strukturálně-funkcionalistických přístupů však odmítají předpoklad, že školy jsou demokratické instituce zajišťující distribuci nestranně objektivizovaných vědomostí. Tyto teorie se zaměřují na to, jakým způsobem školy využívají své materiální a ideologické zdroje tak, aby reprodukovaly sociální vztahy potřebné k udržení sociální dělby práce nezbytné pro udržení současných vztahů v produkci. Jejich kritika, kterou v této části práce nastíním, spočívá v tom, že tyto teorie zůstávají situovány v rámci problematiky, která v zásadě podporuje logiku současného uspořádání místo toho, aby se pokoušela o nějakou změnu. Nejdůležitějším momentem této kritiky je pak fakt, že žádná z těchto teorií nebere v úvahu teoretický a praktický význam momentů sebereflexe pozice, kterou daný jedinec ve společnosti zastává, hlubšího sociálního porozumění strukturálním okolnostem ovlivňujícím jeho záměry, individuální vůli vedeného jednání a z nich vycházejícího "zápasu" jedince s oficiální/dominantní ideologií.

##### 4.1. Teorie reprodukce

###### 4.1.1. Teorie sociální reprodukce

Začněme naši kritiku teorií sociální reprodukce analýzou Althusserovy koncepce moci a ideologie. Althusser tvrdí, že vztah socio-ekonomické základny k institucím civilní společnosti nemůže být redukován na prostý determinismus ve smyslu příčina-následek. Místo toho Althusser vidí kořeny procesu legitimizace kapitalistických systémů v seberegulujících mechanismech státu, které zajišťuje represivní státní aparát za pomoci armády, policie, soudů a věznic a ideologický státní aparát za pomoci škol, rodin právní struktury, masmédií a jiných činitelů. Ačkoli tedy Althusser trvá na tom, že ve výsledku je ekonomická determinace nejsilnějším mechanismem reprodukce, daří se mu uniknout z ortodoxního pohledu na tuto problematiku. Školy chápe Althusser jako relativně autonomní instituce, které mají sice specifický vztah k ekonomickému systému, ale zároveň mají své vlastní praktiky a donucovací prostředky. Školy tedy fungují v rámci sociální struktury definované vztahy typickými pro kapitalistické systémy a ideologie, ale sociální vztahy a ideologie, které spojují školy s ekonomickým systémem představují hranice, které jsou modifikovány a někdy dokonce popírány širokým spektrem politických i sociálních činitelů. Zde by tedy v Althusserově pojetí bylo možné hledat



jakési momenty odporu, produkce nových vztahů a emancipace.

Podle Althussera však školy žádným způsobem nenapadají strukturální základ kapitalismu, ale naopak obecně vzato velmi dobře naplňují svou politickou funkci a vybavují studenty názory, které jsou kompatibilní s aktuálním způsobem dělby práce a pojmem občanství, tak jak je definováno dominantní ideologií. Althusserův přístup k problematice ideologie je tedy důležitý pro jeho analýzu moci a nadvlády. Althusserův pohled na roli ideologie je však natolik jednostranný, že je nemožné v rámci takového přístupu uchopit možnost existence ideologií, které jsou ve své podstatě v opozici vůči ideologii dominantní. Z toho vyplývá, že v rámci této teorie není možné na školy pohlížet jako na instituce, ve kterých se sice uplatňuje moment nadvlády, zároveň jsou však místem přizpůsobování se této nadvládě a především, konstituce odporu vůči ní. S pojmem ideologie je v této perspektivě nakládáno nedialekticky v mnoha ohledech. Za prvé, pojem ideologie je chápán z hlediska teorie nadvlády, která je prezentována takovým způsobem, že znehodnocuje jakýkoliv typ rezistence. Ideologie zde není chápána pouze jako negativní moment prožívané lidské zkušenosti. Její těžiště, tak jak ji představuje Althusser, spočívá v lidském nevědomí a tedy neuvědomělosti a je tím pádem imunní vůči jakékoliv kritice. Za druhé, pro Althussera je ideologie institucionálním médiem útlaku, které se zdá fungovat natolik dobře, že stát a jeho ideologický aparát jsou zde chápány jako byrokratická fantasie. Z tohoto pohledu se zdá, že ve školách se neprojeví ani sebemenší náznaky jednání vyznačujícího se odporem. Navíc se zdá, že Althusser nejenže nebere v potaz tento moment odporu vůči dominantní ideologii, ale navíc úplně eliminuje moment lidské činnosti. Místo toho jsou lidé v Althusserově redukcionistickém schématu degradováni na statické nositele rolí, předdefinovaných názorů a činitele pracující ve prospěch hegemonních ideologií, které mají "vypáleny" hluboko v podvědomí.

Althusser tedy využívá koncept ideologie k tomu, aby ukázal jakou roli hrají školy při prosazování zájmů dominantních tříd. Bowles s Gintisem postupují podobným směrem avšak využívají jiné teoretické principy. Místo toho, aby přečeňovali ideologickou roli státního aparátu, nabízejí nám svůj princip korespondence. Zatímco je však jejich teorie velmi přínosná co se týká identifikace specifických vztahů uplatňujících se v prostředí školní třídy, ústí nakonec v teorii sociální reprodukce, která je příliš zjednodušující a deterministická. Bowles s Gintisem opět ignorují důležité momenty lidského sebeuvědomění, ideologie a odporu, které se projevují v každém vzdělávacím systému. *Jinými slovy, dominantní kontrola je v tomto pohledu analyticky charakterizována způsobem, který nebere v potaz, že sociální struktury jako škola nebo zaměstnání jsou zároveň zprostředkovatelem i výsledkem reprodukčních praktik.* Bowles s Gintisem ignorují myšlenku, že struktura a činnost se navzájem předpokládají a ovlivňují a namísto toho propagují svůj princip korespondence, ve kterém se lidská subjektivita ztrácí pod tíhou strukturálních vztahů, které formují jak lidskou osobnost, tak vztahy na pracovišti. Co však zůstává v rámci teorie principu korespondence nepovšimnuto, je nejen možnost jakékoliv formy odporu jednotlivce vůči této strukturální determinaci, ale také množství komplexních procesů, díky kterým dochází ke konstituci subjektivních názorů různých jedinců v rámci dělnické třídy. Bowles a Gintis tedy chápou dělnickou třídu jako víceméně homogenní a ignorují schopnost různých ideologií a různých způsobů strukturální determinace konstituovat dělnickou třídu vyznačující se velkým množstvím

různých variací v názorech a postojích. Místo toho nabízejí obraz života dělnické třídy založený pouze na logice dominance. Bowles a Gintis neberou v potaz roli sebeuvědomění nebo ideologie a hrubě ignorují co se vlastně ve školách učí, stejně jako způsob, jakým jsou vědomosti zprostředkovávány buď za pomoci školní kultury nebo významů určených učiteli a studenty samotnými. Neposkytují ve svých analýzách žádné koncepce, s pomocí kterých by bylo možné odpovědět na otázku, jakým způsobem jsou vědomosti žáky nejen osvojovány, ale zároveň jak jsou v průběhu tohoto procesu transformovány a obohacovány.

#### 4.1.2. Teorie kulturní reprodukce

Hodnota práce Pierre Bourdieho spočívá především v jeho analýze kultury z hlediska politiky, výzkumech produkce dominantní kultury ve školách a jeho pokusu o vývoj teorie hlubinné psychologie, která částečně odpovídá na otázku, jakým způsobem se ovládnutí podílejí na údržbě mechanismů útlaku, jehož jsou sami obětí.

Avšak Bourdie ve svých analýzách pomíjí některé důležité otázky, např. nedbá předpokladu, že reflexivní způsoby uvažování mohou vyústit v sociální praktiky, které kvalitativně restrukturuje jedincovy dispozice nebo strukturu potřeb, tedy jeho habitus. Podobně jako Bowles s Gintisem Bourdieu představuje jednosměrný proces dominance, který má však na rozdíl od analýz teoretiků sociální reprodukce svůj základ v reprodukci kultury. Ve výsledku se pak zdá, že formy kultury dělnických tříd a jejich vědomosti jsou homogenní a jsou pouhou reflexí kulturního kapitálu dominantních tříd. *Bourdieu nebere v potaz kulturní produkci dělnických tříd a její vztah ke kulturní reprodukci skrze procesy odporu, syntézy a přizpůsobování se.* Nepředstavuje žádnou teoretickou koncepci, za pomoci které by se dařilo zachytit způsoby, jakými se formuje kulturní dominance a odpor vůči ní skrze komplexní styčné plochy jakými jsou rasa, pohlaví a třída. Bourdieho přístup tedy vylučuje jakoukoliv možnost konfliktu mezi jednotlivými sociálními třídami i v rámci jedné třídy. Pojmy jako odpor, různorodost a lidská činnost se zde ztrácejí v redukcionistickém pohledu na lidskou přirozenost a historii. Jednoduše řečeno, Bourdieu nebere v potaz, že kultura působí zároveň na strukturální a transformační úrovni. Tedy že zajišťuje jak reprodukci tak transformaci dominantního kulturního kapitálu.

Dalším problematickým bodem Bourdieho teorie je jeho jednostranný pohled na ideologii. Tedy, ačkoliv je jistě platná myšlenka, že školy jsou nositelkami dominantní ideologie, která je v nich předávána a přijímána studenty za svou, je třeba mít stále na paměti, že tato ideologie je zároveň vnucována studentům, kteří ji považují za protikladnou vzhledem ke svým zájmům a mohou se proto vůči ní prezentovat otevřeným nebo skrytým odporem. *Bourdieu tedy redukuje dynamiku ideologické dominance na proces transmise, ve kterém se ideologie zhmotňuje a je redukována na statickou strukturální kategorii.*

#### 4.1.3. Reprodukce lingvistického kulturního kapitálu

Práce Basila Bernsteina je částečně užitečná při identifikaci způsobů, za pomoci kterých jsou principy sociální kontroly zakódovány ve strukturálních nástrojích, které formují významy předávané školami a jinými sociálními institucemi. Zatímco však Bernstein

zdůrazňuje význam sémiotického přístupu k analýze strukturálních aspektů, které formují obsah předávaných vědomostí, sociální vztahy v rámci školní třídy a organizační strukturu každodenního života školy, nebere ve svých analýzách v potaz každodenní zkušenost tak, jak ji prožívají sami sociální aktéři. Tedy nebere v potaz, jakým způsobem různí studenti, učitelé a další vzdělávací pracovníci hledají zdroje významu v kódech, které ovlivňují jejich každodenní život. Bernstein tedy opět chápe studenty a učitele jako pasivní nositele určitých lingvistických kódů a nebere v úvahu, jakým způsobem se na udržování transmise kulturního kapitálu ve smyslu lingvistických kódů podílí stát a další mocné kapitalistické instituce.

#### 4.1.4. Teorie racionálního jednání

Z výše uvedeného přiblížení ke Goldthorpově teorii racionálního jednání vyplývá, že se John Goldthorpe pokouší překlenout rozpor mezi procesy sociální a kulturní reprodukce a momentem lidské invence a činnosti tak, že připisuje momentům lidské činnosti, konstituce alternativní kultury a aktům emancipace roli, která oslabuje vliv sociálně-ekonomických determinant na tvorbu vzdělanostních aspirací a životních cílů. Výsledkem této interakce je pak podle Golthorpa posun životních cílů nižších tříd na pole sebeobrany proti sestupné sociální mobilitě. Golthorpův pojem racionality se tedy spíše svým založením blíží pojmu zdravého rozumu, tak jak jej chápe Giroux. Budiž tento moment hlavním bodem kritiky Golthorpovy teorie. Pokud je totiž racionalita zakládající činnost a tedy následnou volbu vzdělávací dráhy daného studenta chápána tímto způsobem, neobsahuje moment vlastní sebereflexe. Goldthorpe sice uznává, že momenty svobodné lidské činnosti a kulturní produkce oslabují roli strukturálních determinant, nicméně zároveň se zdá, že podceňuje intelektuální schopnosti nižších tříd. Nepřikládá jim totiž schopnost hlubšího sociálního porozumění a degraduje jejich kulturu na pouhou alternativní formu kultury dominantní a to především ze dvou důvodů. 1. Zdá se, jakoby Golthorpe chápal tuto alternativní formu kultury pouze jako jakýsi výsledek nouze a dlouhodobé neschopnosti dělnických tříd bránit se vlivu kultury dominantní. 2. Ačkoli této alternativní kultuře a aktům činnosti, které zakládá, přikládá význam v tom smyslu, že oslabují roli strukturálních determinant při formulaci vzdělanostních aspirací a životních cílů, nebere v potaz jejich transformační potenciál. *Ve výsledku to tedy vypadá, že si sice příslušníci nižších tříd uvědomují pozici, kterou zastávají v rámci třídní struktury, ale že se toto sebeuvědomění projevuje pouze jako tichý souhlas se zavedeným společenským řádem a alternativní kultura je pouhou formou úniku před touto realitou, avšak nemá žádný transformačně-konstitutivní charakter.*

#### 4.2. Sociálně-psychologický model sociální stratifikace

Začneme kritiku sociálně-psychologického modelu sociální stratifikace slovy samotného Petra Maťejů. Maťejů naráží na problém, který je hlavním tématem této práce. Jde o základní spor, zda "socializační perspektiva" výkladu mezigenerační reprodukce sociálního statutu, zdůrazňující vliv charakteristik jednotlivce (měřené schopnosti, aspirace), jeho rodiny (sociální původ) a významného sociálního okolí (spolužáci, vrstevníci) na dosažené vzdělání a zaměstnanecký statut dostatečně reflektuje existenci

mechanismů, které omezují samotný rozvoj jeho vzdělanostních aspirací.

Mařejů dále upozorňuje na Goldthorpovu kritiku sociálně-psychologického modelu sociální stratifikace založenou na tvrzení, že relevantní teorie mezigenerační transmise vzdělanostních nerovností musí brát v úvahu mikrosociální kořeny makrosociálních "konstant". Z výše uvedeného přehledu teorií a jejich kritik pak vyplývá, že Goldthorpe chápe mikrosociální kořeny makrosociálních konstant jako projev racionality založené na logice zdravého rozumu. Pokusme se tedy nyní oprostít od tohoto pohledu a představit si "mikrosociální kořeny makrosociálních konstant" na základě racionality, která považuje za svůj hlavní záměr myšlenku emancipace. Hlavní rozdíl mezi pohledem zprostředkovaným racionalitou zdravého rozumu a pohledem zprostředkovaným racionalitou, která považuje za svůj hlavní záměr myšlenku emancipace, je pak fakt, že racionalita založená na zdravém rozumu není schopná vlastní sebereflexe. Racionální jednání tak jak jej chápe John Goldthorpe tedy není jednáním sebereflexivním.

Podle autorů (Ne)rovných šancí na vzdělání je Goldthorpova teorie založená na racionalitě zdravého rozumu se sociálně-psychologickým modelem sociální stratifikace komplementární. Jádrem kritiky sociálně-psychologického modelu sociální stratifikace proto budiž fakt, že ačkoliv se jeho obhájci všemožně snaží (například myšlenkou jeho komplementarity s teorií racionálního jednání) vzbudit dojem, že moment lidské činnosti a invence je možné do modelu jaksi dodatečně dosadit, nečiní tak nikdy na základě teorie sociální stratifikace řídicí se emancipační racionalitou. Toto spojení sociálně-psychologického modelu sociální stratifikace s momenty svobodné lidské činnosti založené na racionalitě, která považuje za svůj hlavní zájem myšlenku emancipace totiž není možné, protože popírá vliv některých, pro sociálně-psychologický model sociální stratifikace elementárních, faktorů na proces mezigenerační transmise vzdělanostních nerovností. Jde zejména o faktory týkající se inteligence sledovaných jedinců. Bližší definice tohoto rozporu je uvedena níže v části práce definující kritickou teorii sociální stratifikace.

Obecně lze tedy říct, že sociálně-psychologický model sociální stratifikace je určitým teoretickým hybridem, který se pokouší spojit různé teorie a ověřit jejich platnost v praxi. *Kritika modelu pak spočívá především v tom, že ani jedna z teorií podílejících se na formulaci jeho faktorů nebere v potaz dialektický význam momentů svobodné lidské činnosti a teoretici hájící pozice, které tento model v současné sociologii zaujímá, se sice všemožně pokouší tyto momenty do modelu jaksi doplnit (například testováním jeho komplementarity s teorií racionálního jednání) avšak přes všechny tyto (marné) snahy model zůstává deterministickým konstruktem, který jen stěží vystihuje pravou podstatu sociální reality.* Deterministický charakter modelu totiž redukuje možnost využití teorií pracujících s racionalitou založenou na myšlence emancipace ve prospěch teorií, které vysvětlují "svobodnou" lidskou činnost na základě racionality pracující s myšlenkou zdravého rozumu. Je víc než jasné, že tento rozpor je nepřekonatelný a sociálně-psychologický model nejenže není schopen analyzovat tuto problematiku, ale jakákoliv teorie, která se pokouší vysvětlit momenty svobodné lidské činnosti a být zároveň komplementární se sociálně-psychologickým modelem sociální stratifikace je nutně deterministická.

## 5. Kritická teorie vzdělávání Henryho A. Giroux

### 5.1. Odpor jako projev dialektického vztahu mezi strukturou a činností

Na předchozích několika stranách jsme si ukázali, jakými slabinami se vyznačují teorie sociální a kulturní reprodukce a teorie racionálního jednání a jak se tyto slabiny následně projevují i při formulaci sociálně-psychologického modelu sociální stratifikace. V tomto místě tedy zanechám kritik a pokusím se nastínit, jakým způsobem chápe problematiku sociální stratifikace Henry A. Giroux.

Ať už se jedná o teorii sociální reprodukce, kulturní reprodukce, racionálního jednání či sociálně-psychologický model sociální stratifikace, shodují se výše uvedené kritiky vždy v několika bodech: *1. Výše uvedené teorie pomíjí moment lidské činnosti a přeceňují roli strukturálních determinantů při formování životních cílů daného jedince a při snaze o jejich dosažení, ať už se jedná o sociálně-ekonomické zázemí, kulturní kapitál, vzorce jazyka či volbu vzdělávací dráhy studentem či jeho rodiči. 2. Ačkoliv většina z nich rozebírá momenty ideologie a moci, nikdy se nepokouší uchopit je dialekticky a většinou obdobně chápe ideologii a moment dominance jako statickou strukturální kategorii. 3. Tyto teorie chápou moment racionality lidského jednání na základě poměrování vkladů a výnosů určitého druhu ("racionálního") jednání (viz. výše kapitola "Racionalita lidského jednání") a nepřikládají sociálním aktérům jistou schopnost hlubšího sociálního porozumění, ve smyslu identifikace objektivních struktur, významů a činností, které jsou zodpovědné za konstituci specifických hranic jejich myšlení a jednání.*

Tyto teorie tedy vlastně neberou v potaz procesy přizpůsobování se dominantním ideologiím a konstituce odporu vůči nim. Budiž tento moment objektem následující analýzy.

Koncept odporu je hodnotným teoretickým a ideologickým konstruktem, který nám umožňuje vhlédnout do vztahů, které existují mezi školami a širší společností. Ještě důležitější však je, že nám umožňuje nový pohled na chápání komplexních procesů v rámci kterých podřízené sociální skupiny zakouší selhání v průběhu vzdělávacího procesu, přivádí naši pozornost k novým teoretickým přístupům k tomuto problému a zároveň rekvifikuje kategorie kritické pedagogiky. (Giroux, 2001, 107) Teorie využívající koncept odporu pak představují novou (kritickou) teoretickou koncepci, kterou je možné uplatňovat v rámci výzkumu vzdělávání a reprodukce sociální stratifikace. Tato koncepce odmítá klasický výklad neúspěchu ve škole a opozičního chování žáků.

Koncept odporu redefinuje příčiny a významy opozičního chování tím, že říká, že toto chování má málo společného s logikou deviace, individuální patologie či vštípené bezmoci (a samozřejmě s genetickými faktory) a naopak má ve velké míře co do činění, aniž by ji však plně vyčerpávalo, s logikou morálky a politického pohoršení. (Giroux, 2001, 107).

Teoretický konstrukt odporu oslavuje dialektický smysl lidské činnosti, která nechápe dominanci ani jako proces, který by byl statický, ani jako proces, který by byl konečný. Koncept odporu nás nutí lépe uchopit komplexní způsoby, kterými lidé reagují na rozhraní mezi jejich vlastními prožitými zkušenostmi a strukturami dominance a omezení v rámci kterých prožívají své životy. Centrálními kategoriemi v rámci

problematiky odporu pak jsou intencionalita, sebeuvědomnění, soudnost, a podstata a hodnota nediskurzivního chování.

Zohlednění momentu odporu také dodává novou teoretickou hloubku Foucaultově myšlence, že moc uplatňují lidé, kteří se nacházejí v různých kontextech a je využívána k ovládnutí lidí, kteří se také nacházejí v různých kontextech, a tyto kontexty ovlivňují strukturu interakcí mezi dominancí a autonomií. Jde o to, že moc nemá nikdy jednodimenzionální podobu; projevuje se nejen v aktech dominance ale také v aktech odporu nebo dokonce v kreativním způsobu kulturní a sociální produkce, která probíhá mimo dosah autority dominantních vrstev. Proto nemůže být analýza chování podřízených sociálních skupin redukována pouze na momenty dominance a odporu. V chování podřízených sociálních skupin se zcela jasně objevují momenty kreativních a kulturních expresí, které jsou založeny na jiné logice, ať již existenční, náboženské nebo nějaké jiné. (Giroux, 2001, 108). *Prostřednictvím těchto způsobů chování a prostřednictvím kreativních aktů odporu pak dochází k letným kontaktům lidských bytostí s opravdovou svobodou.*

A konečně, v myšlence radikálního odporu je obsažena naděje na radikální transformaci - tedy myšlenka, která vlastně chybí v mnoha radikálních vzdělávacích teoriích, které se zdají být uvězněny v pasti Orwellovského pesimismu. (Giroux, 2001, 108)

Abychom však mohli pojem "odpor" logicky zdůvodnit, musíme předložit kritéria na základě kterých může být tento pojem definován jako základní kategorie analýzy vzdělávacích teorií. Podle Giroux musí být tento pojem chápán z perspektivy racionality, která považuje myšlenku emancipace za svůj hlavní zájem (viz. výše kapitola "Racionalita lidského jednání"). Pokud se tedy budeme pokoušet o jakoukoliv analýzu aktů odporu, musíme se hlavně tázat, jakým způsobem vyjadřují potřebu bojovat proti sociální struktuře dominance a podřízenosti. V některých aktech odporu se totiž celkem zřetelně zjevuje jejich radikální potenciál, avšak jiné mohou být pouhým projevem ztotožnění se s logikou dominance a destrukce. Koncept odporu tedy není možné využívat při analýze *libovolné* formy chování vyznačujícího se odporem. Naopak musí být chápán jako způsob přístupu, ve kterém je zároveň obsažena i jeho kritika a který si je v rámci analýzy vědom i svých vlastních zájmů. Opoziční chování musí být analyzováno tak, aby bylo jasné, zda je základem nějaké formy radikálního odporu a zda se v něm objevuje moment touhy po emancipaci. *Je třeba zdůraznit, že teoretický konstrukt odporu odmítá pozitivistickou myšlenku, že kategorizace a význam chování jsou totožné s výsledky jeho pozorování a doslovným záznamem jeho bezprostředních projevů.* Odpor musí být naopak nahlížen jako teoretický koncept, který spojuje výsledky takového pozorování se zájmy, které toto chování ztělesňuje.

Koncept odporu je také hodnotným pedagogickým principem. Jeho pedagogická hodnota pak spočívá především v tom, jakým způsobem situuje vztah mezi strukturou a lidskou činností a koncepty kultury a sebekonstituce v rámci nového přístupu k chápání problematiky vzdělávacího procesu. Koncept odporu odmítá myšlenku, že školy jsou pouhými výcvikovými středisky, politizuje chápání kultury a ukazuje potřebu analyzovat školní kulturu jako pohyblivý terén, na kterém probíhá ideologický zápas. Zároveň koncept odporu posouvá do centra naší pozornosti pedagogické mody, které se pokouší odhalit ideologické zájmy obsažené v rozmanitém systému významů předávaných školou;

zejména pak v rámci kurikula, ve způsobech výuky a v rámci procesů hodnocení (známkování).

Kritická teorie vzdělávání se tedy pokouší o způsob analýzy, která zachycuje dialektický vztah mezi kolektivními činiteli a specifickými historickými a lokálními podmínkami, ve kterých se nacházejí. Sociální třídy jsou v tomto pohledu chápány jednak jako činitelé působící v rámci širší společnosti, jednak jako její produkty. Na školy je v rámci kritické teorie vzdělávání nahlíženo jako na instituce, pro které jsou charakteristické momenty zápasu a přizpůsobování se. Školy tedy z pohledu kritické teorie vzdělávání nejsou pouhými agenty sociální či kulturní reprodukce, ale zároveň jsou také místem kde dochází k tvorbě a předávání emancipačních ideologií a praktik. Z tohoto důvodu přikládá kritická teorie vzdělávání velkou váhu radikální pedagogice, která vlastně zakládá naději na transformaci školství takovým způsobem, aby se stalo základem pro konstituci nové veřejné sféry. Koncept veřejné sféry (Habermas 1974) se tak stává nástrojem, s jehož pomocí můžeme analyzovat depolitizaci mas, stejně jako jejich případnou sebetransformaci ve smyslu sebeuvědomění a aktivního občanství. Z tohoto pohledu myšlenka veřejné sféry zdůrazňuje potřebu zapojení široké veřejnosti do snahy definovat a vytvořit opoziční veřejné sféry vtělené do institucí a reprezentující hodnoty a praktiky, které jsou v souladu s tzv. "občanskou odvahou" (Heller 1976). (Giroux, 2001, 116). Tato občanská odvaha je základním momentem procesu emancipace a je chápána jako pojem, který reprezentuje formy chování v rámci kterých jedinci přemýšlí nebo jednají tak, jakoby žili v reálné demokracii.

Pokusme se tedy nyní nastínit, jakým způsobem se kritická teorie vzdělávání chápe analýzy sociální stratifikace. Z výše uvedených definic odporu jako projevu touhy po emancipaci vyplývá, že pro uchopení procesu sociální stratifikace budou pro kritickou teorii vzdělávání zásadní především pojmy "kultura" a "ideologie". Než se však pokusíme ukázat, jak s těmito pojmy pracuje samotná kritická teorie vzdělávání, podívejme se nejprve krátce na to, jak k jejich analýze přistupují klasické sociologické teorie.

Z pohledu kulturalismu je pojem "kultura" chápán jako soubor idejí a praktik, ve kterém jsou integrovány specifické způsoby prožívání lidského života. (Giroux, 2001, 125) V tomto kontextu je kultura demokratizována a socializována skrze vzorce organizace a praxe, které tvoří základy sociálního života. Kulturalismus se pokouší uchopit analýzu historických subjektů, historie a kultury z pohledu procesu konstituce zkušenosti, který doprovází jakoukoliv lidskou činnost. Kulturalismus tedy zdůrazňuje význam lidské činnosti a zkušenosti a považuje je za základní pojmy nezbytné pro relevantní sociálně-třídní analýzu. Koncept třídy není z pohledu kulturalismu chápán jako abstraktní set externích determinací strukturovaný kolem ekonomických vztahů. Kulturalismus chápe pojem "třída" spíše jako sociální skupinu, která se vyznačuje určitou pravidelností ve svém jednání, myšlení a vnímání a vztahuje se k efektům společenské dělby práce určitým způsobem skrze soubor vztahů, který je nestejně a nerovně strukturován dominantními třídami a jejich kulturou. Takže třída, kultura a zkušenost jsou z pohledu kulturalismu nahlíženy v kontextu rozdílných zkušeností a struktur cítění, produkovaných různými sociálními skupinami. Podstata třídní dominance není v rámci tohoto přístupu chápána jako statické, jednodimenzionální uplatňování moci dominantními sociálními třídami, ale jako využití moci, které se uplatňuje na úrovni momentu sporu, který je hluboko zakořeňen ve specifických historických konfliktech. Ideologie je pak z

pozic kulturalismu nahlížena většinou jako centrálně činná síla konstituovaná prostřednictvím sdílených zkušeností a společných zájmů.(Giroux, 2001, 141)

Pro naši analýzu je podstatné především to, že kulturalismus využívá momenty lidské činnosti a konstituce zkušenosti jako referenční bod při analýze a vysvětlení původu jednotlivých událostí. V rámci kulturalistického přístupu je také přítomná myšlenka redukce teoretických kategorií na jejich prožívané souvislosti, tedy myšlenka sjednocení teoretických abstraktů s realitou a obrácení se zpět k lidské zkušenosti, tak, jak jí prožívají podřízené třídy.

V jádru strukturalistických teorií stojí myšlenka odmítnutí důležitosti lidského subjektu a významu sebeuvědomění a zkušenosti jako nejdůležitějších determinantů lidské historie. Strukturalistický argument spočívá v tvrzení, že lidská historie a sociální vztahy jsou definovány především materiálními praktikami, které reprezentují politické a ekonomické struktury. Moc je v tomto pojetí definována jako charakteristická vlastnost struktur, které nejen konstituují a kladou lidské chování, ale zároveň popírají jakýkoliv význam lidské činnosti.(Giroux, 2001, 129) Totalita komplexní strukturální determinace je z hlediska strukturalismu nepostřehnutelná, nevysvětlitelná a nezměnitelná na základě analýzy lidské zkušenosti a subjektivity. Takže sebeuvědomění není příčinou, nýbrž efektem této determinace. Proti kulturalistickému přístupu, v jehož rámci je obraz sociální reality charakterizován relativně autonomní kulturou, staví strukturalistická analýza myšlenku celistvosti a relativní autonomie založené na neredukovatelnosti některých vrstev společnosti. Koncept relativní autonomie je pak základním kamenem strukturalistických argumentů proti ekonomickému redukcionismu ortodoxního marxismu. Pokouší se spojit existenci specifických ekonomických, politických a ideologických struktur společnosti s klasickou marxistickou myšlenkou, že ekonomika je zásadním principem strukturace společnosti. Výsledkem této snahy je tvrzení, že konstituce moderních kapitalistických společností je sice stále primárně ovlivněna ekonomickými faktory, avšak jejich vliv lze považovat za deterministický pouze na té nejobecnější rovině. Takže odpověď na otázku, zda ekonomika, politika či ideologie ztělesňují dominantní protiklad mezi "vládnoucími" a "podřízenými" sociálními vrstvami čili hlavní sílu, která formuje vztahy dominance, bude vždy podmíněna specifickými historickými okolnostmi, které se projevují v daném čase na daném místě.(Giroux, 2001, 130)

Pojem "třída" chápe strukturalismus jako objektivní pozici danou postavením jedince v rámci sítě vlastnických vztahů. Strukturalismus odmítá chápat třídu jako intersubjektivní mód zkušenosti a nahrazuje myšlenku, že se jedinci podílí na tvorbě své vlastní historie myšlenkou třídního boje. Avšak pojem "boj" je v rámci tohoto pohledu chápán jako konstrukt označující konflikty, které vznikají v rámci sociálních procesů, které existují v objektivně antagonistických vztazích, na kterých je založena společenská dělba práce. Roli ideologie ve strukturalistickém přístupu pak nejlépe charakterizuje její definice, tak jak ji uvedl Louis Althusser. Pro Althussera jsou ideologie nedílnou součástí každé společnosti a zastávají roli mechanismů, které zajišťují jejich soudržnost. Ideologie v tomto pohledu reprezentuje "imaginární vztah jednotlivců k reálným podmínkám jejich existence".(Althusser, 1971, 153)

Tak by se tedy daly v krátkosti charakterizovat dva protikladné přístupy k chápání role, kterou hraje kultura a ideologie při konstituci vztahů dominance v lidské



společnosti. Girouxova kritická teorie vzdělávání pak v rámci obou přístupů nachází podnětné motivy pro svou analýzu avšak zároveň kritizuje jejich jednostranost.

V případě kulturalismu Giroux vyzdvihuje dialektický základ tohoto přístupu, avšak upozorňuje na přílišný důraz, který je v jeho rámci kladen na sebeuvědomění a zkušenost. Jde hlavně o to, že analytické koncepce vycházející z lidské zkušenosti a činnosti neberou v potaz, že ve skutečnosti opravdu existují strukturální determinanty, které se prosazují mimo sféru lidského sebeuvědomění. Struktury silně deterministického charakteru jako práce, rodina a stát kulturalismus často ignoruje. V rámci kulturalistického přístupu navíc existuje tendence zaměňovat pojmy "třída" a "kultura" a nakládat s nimi, jako by byly homogenní. Kulturalismus tedy definuje pohled na kulturu jako na prožívanou zkušenost, který zdůrazňuje význam lidské činnosti. Ale činí tak na úkor významu materiálních praktik a rozdílných úrovní specifičnosti jejich deterministických rolí.

Hlavním teoretickým nedostatkem strukturalistického přístupu k analýze společnosti je pak fakt, že konceptualizuje lidskou subjektivitu způsobem, který je své podstatě transhistorický a má univerzální charakter. Strukturalismus nebere v potaz význam historické konjunktury, v jejímž rámci lidé žijící v determinovaných sociálních vztazích nejenom reprodukuji stávající sociální řád, ale zároveň se vůči němu tvůrčím způsobem vymezují a podílejí se na jeho transformaci. Strukturalismus navíc neodpovídá na otázku, jakým způsobem se lidská činnost, kultura a zkušenost prosazuje v průběhu lidské historie v rámci různých socio-ekonomických podmínek. V těchto aktech se totiž odráží relativní autonomie praxe. Například pro Althussera jsou lidé "uzamčeni" ve formách a praktikách státního ideologického aparátu, které jsou nerozlišitelné od logiky dominance na které jsou založené. Strukturalismus tedy vysvětluje vztah dominance na základě ideologické logiky managementu. Takže podporuje přesocializovaný a mechanistický model rozvoje lidské společnosti, model, který redukuje lidskou osobnost na "obtisk" logiky kapitálu a jeho institucí.

## 5.2. Nástin kritické teorie vzdělávání a jejího transformačního potenciálu

Každá z výše uvedených koncepcí tedy trpí řadou teoretických nedostatků a proto jsou tyto koncepce jen zčásti využitelné pro konstituci kritické teorie ideologie, která by byla dobrým teoretickým základem pro radikální pedagogiku. Abychom načrtli teorii ideologie jako základ kritické teorie vzdělávání, musíme ji umístit v rámci teoretické perspektivy, která bere v potaz momenty lidské činnosti, existenčního zápasu a kritiky. Navíc je nezbytné definovat limity tohoto konceptu abychom zachovali jeho analytickou hodnotu a konkrétní způsoby aplikace.

Prvním krokem směrem k novému chápání pojmu "ideologie" musí být opuštění Althusseriánského přístupu, který říká, že ideologie existuje v rámci materiálního aparátu a má tedy materiální formu. Vztah mezi kulturou a ideologií nemůže být redukován na prostý dualismus idejí a materiálních forem, kterých nabývají. Na jednu stranu můžeme na ideologii nahlížet jako na soubor významů, které jsou vytvářeny a uchovávány prostřednictvím lidského chování a sebeuvědomění, v rámci aktuálního diskurzu a v prožívaných zkušenostech. Na druhou stranu je však ideologie konkretizována prostřednictvím nesčetných textů, materiálních praktik a forem. Rozdíl mezi ideologií a

materiálními formami kultury pak nabízí specifický způsob analýzy ideologie, který zajišťuje její užitečnost a využitelnost. Základem takové analýzy je tvrzení, že "ideologie se vyznačuje určitou specificitou, která ji spojuje se vztahy produkce, spotřeby a reprezentace významů a chování".(Giroux, 2001, 143)

Z této perspektivy ideologie odkazuje na procesy produkce, spotřeby a reprezentace idejí a chování, které mohou buď osvětlovat nebo naopak zkreslovat podstatu reality. Jako soubor významů a idejí mohou být ideologie ve své podstatě buď koherentní nebo protikladné, mohou se prosazovat na úrovni vědomí i nevědomí a existovat v rámci sféry kritického diskurzu stejně jako v rámci sféry diskurzu, který považuje prožívanou zkušenost a lidské chování ve sféře praxe za dané. Komplexivita takového konceptu ideologie je založena na myšlence, že i když je ideologie aktivním procesem, v jehož rámci probíhá produkce, spotřeba a reprezentace idejí, nemůže být tento proces redukován buď na sebeuvědomění nebo na sféru praktické činnosti, způsob porozumění nebo naopak na způsob mystifikace. Charakter tohoto konceptu ideologie je dialektický a jeho teoretická síla pramenní zároveň ze způsobu, jakým se vyhýbá redukcionismu, a zároveň ze způsobu, jakým spojuje zdánlivě protikladné momenty zmíněné výše. Význam a specificita konkrétní ideologie pak nemohou být vyčerpány jejím hodnocením z hlediska jejího vztahu k reprodukci či transformaci třídních vztahů, ale je třeba také identifikovat její konkrétní obsah a zhodnotit, zda je pravdivý. Dále je třeba si uvědomit, že ideologie jsou určitým způsobem lokalizovány v závislosti na konkrétních sociálně-historických podmínkách. Ideologie pracují na úrovni prožívané zkušenosti, na úrovni materiální reprezentace v závislosti na tom, jak jsou ztělesňovány kulturními artefakty, a na úrovni významů předávaných prostřednictvím materiálních praktik, tak, jak probíhají v rámci určitých historických, existenčních a třídních tradic.(Giroux, 2001, 145)

Podívejme se tedy nyní, jakým způsobem ideologie ovlivňuje proces reprodukce sociální stratifikace. Pro pochopení tohoto vztahu bude nezbytné analyzovat, jakým způsobem ideologie nutí jednat jednotlivce v souladu s étosem a praktikami dominantních vrstev společnosti, a naopak, jak je jimi využívána za účelem udržení tohoto stavu. Stejně důležité pak bude pochopit, jakým způsobem ideologie vytváří prostor pro sebereflexi a akty transformace.

Giroux věří, že koncept ideologie nemůže být lokalizován ani ve sféře vědomí (ortodoxní marxismus) ani ve sféře nevědomí (Althusser). Podle Giroux je třeba původ lidského jednání hledat v komplexních vztazích strukturovaných potřeb, ve zdravém rozumu a v kritickém sebeuvědomění. Ideologie pak hraje určitou roli ve všech těchto aspektech lidského jednání a myšlení. Takže styčnými body mezi ideologií a praktickou individuální zkušeností jsou sféry: 1. nevědomí a struktury potřeb, 2. zdravého rozumu a 3. kritického sebeuvědomění.

Pokud jde o sféru nevědomí a struktury potřeb, je třeba především analyzovat roli, jakou tato sféra hraje při strukturaci lidského chování, ať už "v zájmu" sociální či kulturní reprodukce nebo sebedeterminace. Chceme-li brát moment lidské činnosti vážně, musíme brát v potaz, do jaké míry objektivní historické a společenské síly zanechávají svůj ideologický obtisk na duši jednotlivce.(Giroux, 2001, 149) Všichni nově přijatí (zařazení, zapsaní...) studenti pochází z různých sociálních, ekonomických a historických podmínek. Tyto podmínky ztělesňují třídní, pohlavní a rasové zájmy, které následně formují jejich

potřeby a chování způsobem, kterému často sami nerozumí a který je často v protikladu s jejich vlastními zájmy. Proto se musí při práci s dětmi pocházejícími z dělnických tříd vzdělávací pracovníci snažit o transformaci sféry jejich sebeuvědomění a vytvářet (například v rámci školní třídy) sociální vztahy, které ztělesňují radikální potřeby studentů tak, aby docházelo k transformaci sféry sebeuvědomění na základě tvorby a analýzy těchto vztahů. Jenom tak se můžeme přiblížit správnému chápání potřeb těchto studentů a opravdovému významu nediskurzivních způsobů chování. Vzdělávací pracovníci by se také měli snažit pochopit logiku vztahů panujících mezi produkcí, transformací a hlavně reprodukcí kulturního kapitálu a ideologií. Studenti musí totiž nejprve chápat význam a hodnotu kulturního kapitálu a ideologie uplatňující se v prostředí, ze kterého vzešli, než jsou schopni kriticky zhodnotit své opravdové schopnosti. Systém potřeb převládajících v kapitalistické společnosti musí být tedy nejprve pochopen z pohledu svého historického vývoje a zájmů, které ztělesňuje a kterým slouží.

Zdravý rozum je podle Giroux limitovaným módem vědomí, který je protikladný ve své podstatě a špatně vybavený k tomu, aby uchopil síly, které se podílí na jeho konstituci, nebo své vlastní efekty na konstituci sociální reality. Narozdíl od ideologie, která existuje buď ve sféře nevědomí, nebo ve sféře vědomí, reprezentuje zdravý rozum oblast vědomí, která čerpá své zdroje významu z komplexu kontrastních subjektivních názorů na realitu. Ačkoli se význam lidské činnosti založené zdravým rozumem neztrácí, postrádá tato činnost sebeuvědomění nezbytně k vyrovnání se se subjektivními rozpory a k formulaci koherentní kritické perspektivy, skrze kterou by zdravý rozum mohl pochopit principy, podle kterých sám funguje. Tato definice zdravého rozumu pak z pohledu pedagogiky implikuje snahu uchopit typifikace a doprovodné sociální vztahy platné v rámci aktuálního vzdělávacího diskurzu a zbavit je jejich objektivního či takzvané přirozeného charakteru. Zdravý rozum tedy nesmí být chápán jako přirozený způsob přístupu k analýze a nesmí být považován za přirozený zdroj imperativů přítomných v jakékoliv ideologii.

Ideologická dimenze kritického myšlení funguje tak, že využívá holé historické a sociálně sedimentované hodnoty při konstituci vědomostí, sociálních vztahů a materiálních praktik. (Giroux, 2001, 154) Jinými slovy, zasazuje proces produkce vědomostí, včetně vědy, do normativního rámce, který tento proces spojuje se specifickými zájmy, které jsou jeho hnacím motorem. Snažit se oddělit vědu (jeden z procesů produkce vědomostí) od ideologie, znamená reprodukovat koncept ideologie, který je předmětem této kritiky, tedy koncept který chápe ideologii jako způsob mystifikace. Koncept antimonie mezi vědou a ideologií je ideologický sám o sobě, protože ignoruje, že veškeré vědomosti jsou produktem sociálních vztahů. (Aronowitz, 1980, 76) Abychom lokalizovali teorii ideologie ve sféře kritického vědomí, musíme ukázat jeho normativní bázi a aktivní roli lidských činitelů při jeho konstituci. Hodnota tohoto způsobu chápání ideologie se ukazuje při výzkumu konstitutivní role, kterou ideologie hraje při strukturaci a zprostředkování významů obsažených v artefaktech využívaných při vyučování (např. v učebnicích) a v sociálních vztazích, které panují v rámci školní třídy.

Aby bylo možné plně zachytit vztahy mezi činností a strukturou a následně je brát v potaz v rámci analýzy vzdělávacího systému, je třeba navrhnout teorii ideologie, která

nám umožňuje uchopit způsoby, jakými se různé významy zhmotňují v textech, filmech, knihách, způsobech oblékání apod.. V rámci strukturalistického přístupu jsou "znaky" synonymem vědomí a myšlenka, že znaky mohou být zároveň zprostředkovatelem i produktem vědomí, je zavržena. Ale i když je pravda, že symboly a znaky oslovují a situují jednotlivce, lidské bytosti, kterým jsou určeny, jsou víc než jen jejich odrazem v zrcadle. Lidé vždy nahlížíjí různé symboly a materiální praktiky v závislosti na jejich vlastním historickém kontextu a na základě jejich pohlaví, třídní a rasové příslušnosti apod..

Základním kamenem kritické teorie vzdělávání je pak myšlenka, že jedinci a sociální třídy jsou zároveň zprostředkovateli i produkty ideologického diskurzu a praktik, v jejichž rámci prožívají své životy. Giroux se vlastně pokouší představit teorii ideologie, která čerpá z pozic strukturalismu a kulturalismu *zároveň* a rozvinout ji s ohledem na praktickou pedagogickou činnost. Organizačními pojmy této analýzy jsou "reprodukce", "produkce" a "rekonstrukce".

*Reprodukce* jsou zde myšleny texty a sociální praktiky jejichž význam, vepsaný do specifických historických okolností, legitimizuje zájmy dominantních vrstev společnosti. Podle Giroux mohou být charakterizovány jako sociální praktiky a texty o pedagogice, a odkazují ke kategoriím myšlení, které jsou konstruovány takovým způsobem, aby legitimizovaly zájmy, které jsou součástí dominantních ideologií. Koncepce, konstrukce a produkce těchto textů má obvykle málo společného s kontextem, v jehož rámci dochází k jejich praktickému využití, a ve formě i obsahu těchto textů je skryta tendence chápat studenty i učitele jako pouhé materiální součásti (zdroje) vzdělávacího procesu. Abychom pochopili podstatu podobných stereotypů přítomných ve vzdělávacím systému, musíme je uchopit z pohledu sociálních vztahů, které jsou odpovědné za jejich konstituci. Tedy musíme se pokusit navrhnout teoretický přístup, který nám umožní nahlédnout, jakým způsobem sami studenti konstituují své subjektivní názory na základě četby takových textů.

Dostáváme se tak na pole *produkce* těchto názorů. Při analýze tohoto momentu je třeba nejprve pečlivě analyzovat množství různých ideologických diskurzů a subjektivních vlastností, které ovlivňují konstituci subjektivních názorů studentů různých ras a různého pohlaví pocházejících z různých společenských tříd. To vyžaduje věnovat zvýšenou pozornost jejich kulturnímu kapitálu a procesům, v rámci kterých se studenti opravdu podílí na produkci významů v závislosti na svém historickém, rodinném a třídním pozadí. Rozbor těchto ideologií a kulturních forem pak umožňuje učitelům odhalit vztahy, které dávají význam vědomostem získaným ve škole, a pochopit, jakým způsobem se uplatňují v procesech přizpůsobování se, odporu nebo aktivní změny. (Giroux, 2001, 160)

Procesy aktivní změny reprezentuje pojem "*rekonstrukce*" který posouvá naši teoretickou pozornost od procesů reprodukce a konstituce významů k procesům kritického přijetí a transformace. Takový způsob analýzy pak vyžaduje, aby byly zájmy, které se realizují prostřednictvím textů a sociálních praktik, nejenom identifikovány, ale aby byly zároveň rozebrány a přeformulovány za účelem vývoje sociálních vztahů a vědomostí, které slouží transformačním potřebám. Úkolem rekonstrukce není pouze "testovat" přítomnost dominantní ideologie nebo neúmyslné "podvrtné logiky" ve vědomostech a v sociálních vztazích. V rámci procesu rekonstrukce je zároveň třeba

osvojovat si užitečné materiální prvky a dovednosti a restrukturovat je takovým způsobem, aby se podílely na produkci nových ideologií a nové kolektivní zkušenosti. Jedině v takovém případě se nám podaří *spojit proces produkce s transformačními aktivitami*.

Z výše uvedených analýz tedy vyplývá, že v rámci kritické teorie vzdělávání je ideologie konstruktem, který je nezbytný pro pochopení produkce, transformace a spotřeby významů. Jako nástroj kritické analýzy proniká hluboko pod zjevné formy školních vědomostí a sociální praxe a pomáhá lokalizovat strukturující principy a myšlenky, které jsou prostředníkem mezi dominantními vrstvami společnosti a každodenní zkušeností studentů a učitelů. Jako politický konstrukt pak ideologie problematizuje lidské myšlení a konstituci významů a táže se, proč mají různí lidé různé možnosti v přístupu k materiálním a intelektuálním zdrojům které konstituují podmínky produkce, spotřeby a distribuce významů. Konstrukt ideologie navíc stojí za otázkou, proč některé ideologie přetrvávají v čase a čí zájmy ztělesňují. Jinými slovy, jak se ideologie projevují ve využití moci.

Uznáme-li, že ideologie jsou vždy produkovány, zprostředkovávány a přijímány v rámci určitých sociálních praktik organizovaných v rámci specifických sociálních systémů, které mají různé technologické zdroje, začne být jasné, že konstrukt ideologie odkrývá omezené avšak zásadní aspekty vztahů které charakterizují rozhraní mezi ideologií, kulturou a vzděláváním. Chceme-li pak zachytit podstatu vztahů mezi kulturou a ideologií, musíme opustit exkluzivní teoretickou perspektivu, jejíž jedinou oblastí zájmu je sféra lidského myšlení a brát v rámci naší analýzy v potaz materiální determinanty a principy, které stojí za konstitucí každodenní zkušenosti antagonistických sociálních tříd a skupin.

Abychom však mohli v podobných analýzách koncept kultury využívat, musíme se nejprve oprostít od jeho definic tak jak jsou formulovány mainstreamovým liberalismem a rozličnými marxistickými teoriemi. Koncept kultury musí být redefinován a využíván tak, aby odkazoval na koncepce kulturní a sociální reprodukce a produkce *zároveň*. Redefinice pojmu kultury je pak posledním zásadním krokem při formulaci kritické teorie vzdělávání.

Giroux redefinuje pojem kultury takto: "Kultura je konstituována vztahy mezi rozdílnými sociálními třídami a skupinami, které jsou svázány strukturálními silami a materiálními podmínkami a informovány škálou zkušeností částečně zprostředkovaných mocí, kterou disponují dominantní vrstvy společnosti." (Giroux, 2001, 163) Tato definice kultury obsahuje dva důležité momenty. Prvním z nich je existence svazujících materiálních podmínek, která je podmíněna asymetrickými principy a vztahy moci, které se objevují v kontextu různých sociálních tříd a skupin, a které jsou zodpovědné za jejich chápání a přijetí svého místa ve společnosti. Druhým důležitým momentem v rámci této definice kultury je důraz, který tato definice klade na vztah mezi kapitálem a dominantními vrstvami společnosti, které jím disponují a kulturou a zkušeností podřízených tříd. S ohledem na tyto dva momenty pak Giroux představuje kulturu jako produkt dialektického vztahu mezi mocí a konfliktem, který má svůj původ v zápasu s materiálními podmínkami a ve formách a obsazích praktické činnosti. Giroux tedy chápe kulturu jako kombinaci každodenní zkušenosti různých sociálních skupin a tříd a praktické činnosti, která je zakotvena ve vztazích vlastnictví, kontroly a údržby institucí a zdrojů. Takže

struktury, materiální praktiky a každodenní vztahy dané společnosti nepředstavují její kulturu, ale spíše soubor dominantních a druhotných kultur, které ztělesňují zájmy dominantních vrstev společnosti. Z tohoto pohledu se pak kultura jasně vymezuje vůči ideologii důrazem, který je v rámci její definice kladen na procesy produkce, reprodukce a rekonstrukce významů. Jednoduše řečeno, takto chápaný pojem kultury neznehodnocuje význam lidské činnosti (invence) ani myšlenku determinace; determinace a lidská činnost (invence) se v aktech definice třídních limitů navzájem předpokládají.

## **6. Hlubší sociální porozumění, individuální vůle a sociální jednání ve výzkumech mezigenerační transmise vzdělanostních nerovností v České republice Oddělení stratifikace SOÚ AV ČR**

V rámci této kapitoly přistoupím k obhajobě tvrzení, že v současných interpretacích sociálních souvislostí českého vzdělávání není dostatečně doceněn kontext sebereflexe pozice, kterou daný jedinec ve společnosti zaujímá, jeho individuální vůle a individuálních záměrů jeho jednání. Aby byla obhajoba mé hypotézy k soudobým českým sociologům provádějícím výzkumy mezigenerační transmise vzdělanostních nerovností spravedlivá, začnu tuto obhajobu jaksí "od konce" a podívám se nejprve na jeden z mála českých výzkumů, které se této problematice alespoň do určité míry věnují. Jedná se o knihu Tomáše Katrňáka *Odsouzení k manuální práci*.

### 6.1. Tomáš Katrňák: *Odsouzení k manuální práci*

Tomáš Katrňák se pouští do (u nás) ojedinělého projektu a pokouší se kvalitativní metodou (na základě dat získaných v rozhovorech) osvětlit příčiny mezigenerační transmise vzdělanostních nerovností v populaci brněnských dělníků. Mimo jiné se tedy pokouší kvalitativní metodou zjistit, co formuje vzdělanostní aspirace dětí pocházejících z těchto rodin.

Nehodlám se zde však podrobně zabývat charakteristikou Katrňákova výzkumu, pro naše účely postačí upozornit čtenáře na kapitulu 9.3., kde v samotném závěru své práce Katrňák upozorňuje na nutnost brát při analýzách mezigenerační transmise vzdělanostních nerovností v potaz reakci zkoumaných jedinců na objektivní struktury, v nichž prožívají své životy. Autor dále v jediné větě upozorňuje, že tyto reakce jsou do jisté míry nepochybně produktem reflexe společenského řádu zkoumanými jedinci, jak ukazuje Jay MacLeod ve své knize *Ain't no makin' it*. Katrňák tedy vlastně v závěru své práce upozorňuje na problém, který je ústředním tématem tohoto textu. S ohledem na svou interpretaci kvalitativních dat získaných v průběhu tohoto výzkumu pak Katrňák řeší roli, kterou hrají tyto aktivní procesy reflexe společenského řádu, sebereflexe pozice, kterou v jeho rámci daný jedinec zaujímá a procesy produkce alternativní kultury, hodnot, ideologií apod. v procesu mezigenerační transmise vzdělanostních nerovností takto: "V našem výzkumu dělníci a vysokoškoláci hovořili o důvodech svého jednání a nikoliv o příčinách (o tom by se sice dalo s úspěchem polemizovat, avšak tento problém není tématem této práce, J. M.). Dělníci zdroj svého neúspěchu neviděli ve svých malých šancích a ve školní selekci, i když na tyto okolnosti poukazovali, ale v sobě. O vzdělání nestáli, nikdo je k němu nemotivoval, tak o ně ani neusilovali. Školu a vzdělanostní

system nechápali jako mobilitní kanál, ale jako něco, co se nachází mimo jejich životní strategie, co je sice nutné, ale není nezbytné. Vysokoškoláci byli naopak motivováni ke školnímu úspěchu. Dělalí všechno pro to, aby dobré vzdělání získali, protože je měli spojené s prestižním povoláním a dobrým zaměstnaneckým statutem. Škola byla součástí jejich životních strategií a dobré vzdělání považovali za nepostradatelné.

Kdyby jednání bylo pouze výsledkem strukturálních rozdílů, nemohli bychom hovořit o odlišné definici vzdělání a odlišném přístupu ke škole podle sociálních vrstev. Jak dělníci, tak vysokoškoláci by ve stejné míře usilovali o vzdělání, ti první by ovšem končili v poli poražených, ti druhí by naopak tvořili skupinu vítězů. Strukturální bariéry by byly silnější než to, o co dělníci usilují. Dělníci a vysokoškoláci ovšem zdůrazňovali, že výsledek vzdělanostní reprodukce pro ně nebyl předem dán, byl nejistý a závisel na jejich úsilí a přístupu ke škole. Tento přístup nepramenil z rozdílné velikosti jejich ekonomického a kulturního kapitálu, ale z jejich rozdílné definice významu školy a vzdělání. Obě skupiny byly tedy vůči strukturálním nerovnostem do jisté míry kulturně autonomní, protože proměna definice školy, proměna jejich vztahu ke škole, by pro ně znamenala i proměnu průběhu a výsledné podoby jejich vzdělanostních nerovností."(Katrňák, 2004, 156)

Zdá se, že závěr Katrňákovy práce je jedním z mála široce přístupných textů, který danou problematiku alespoň zmiňuje. O rok později však vychází v publikaci *(Ne)rovné šance na vzdělání* autorova stať, která se pokouší identifikovat faktory podílející se na tvorbě vzdělanostních aspirací žáků devátých tříd základních škol v ČR, ve které již stejný autor tuto problematiku a její vliv na tvorbu vzdělanostních aspirací vůbec nezmiňuje. Naopak, začíná se pohybovat v rámci "českého mainstreamového přístupu" reprezentovaného především Oddělením stratifikace SOÚ AV ČR pod vedením Petra Matějů. V rámci této kapitoly se budu ještě touto Katrňákovou stať zabývat, nejprve se však pokusím představit čtenáři způsob, jakým se analýzy vzdělanostních aspirací chápe Petr Matějů a jeho kolektiv.

## 6.2. Vzdělanostní aspirace v současném českém sociologickém výzkumu

V předchozím textu jsme si ukázali, že jedním z nejdůležitějších faktorů, které rozhodují o stupni dosaženého vzdělání daného jedince v demokratických společnostech je jeho vlastní snaha a touha toto vzdělání získat - jeho vzdělanostní aspirace. Z hlediska sociologické analýzy je tento faktor velmi vděčný a je předmětem neustálého výzkumu. Není tedy velkým překvapením, že i současný český sociologický výzkum mezigenerační transmise vzdělanostních nerovností považuje za svou hlavní prioritu popsat faktory, které se největší měrou podílejí na tvorbě těchto aspirací. Podívejme se tedy nyní, jak se tohoto úkolu chápe Oddělení sociální stratifikace SOÚ AV ČR. Vodítkem nám budou dvě kapitoly knihy *(Ne)rovné šance na vzdělání*, konkrétně kapitola 2.1. "Představy o životním úspěchu a vzdělanostní aspirace", jejímž autorem je Petr Matějů a kapitola 2.2. "Faktory podmiňující vzdělanostní aspirace žáků devátých tříd základních škol v České republice", jejímž autorem je Tomáš Katrňák (který sice není zaměstnancem Oddělení sociální stratifikace SOÚ AV ČR, ale význačnou měrou se podílí na jeho výzkumné činnosti).

### 6.3. Petr Matějů: Představy o životním úspěchu a vzdělanostní aspirace

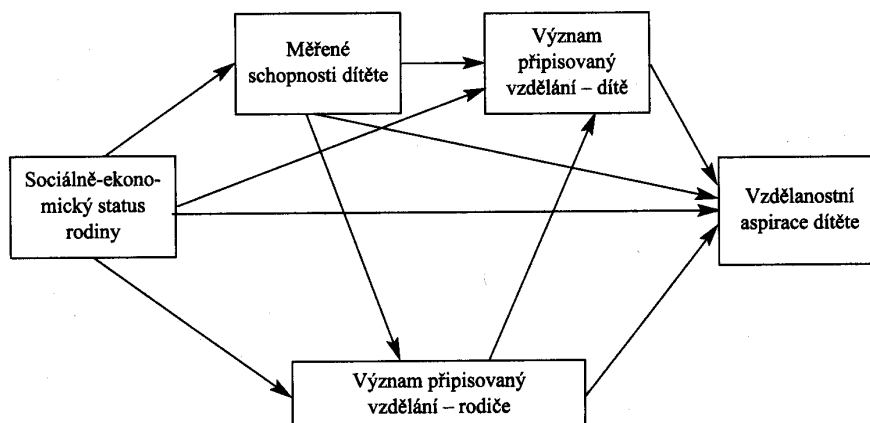
Hned v úvodu této stati Matějů píše: "Stále se vedou spory o to, jak velký je v moderních společnostech objektivní i subjektivní význam sociálních bariér, zda v mezigeneračním přenosu sociálně-ekonomického postavení působí tyto bariéry především přímo (objektivně existující překážky), nebo spíše skrytě (subjektivně stanovené hranice dosažitelnosti). S tím souvisí otázka, zda jde skutečně o sociální, či dokonce třídní bariéry, nebo spíše o výsledek působení schopností, motivací a dalších, spíše osobnostních rysů, a to tím více, čím větší měrou se ve společnosti prosazuje tzv. zásluhový (meritokratický) princip diferenciací." (Matějů, 2006, 147) Spojení obou hledisek pak Matějů nachází v sociálně-psychologickém modelu sociální stratifikace, který ve většině svých vědeckých statí představuje jako vodítko k pochopení procesů sociální stratifikace, mobility a mezigenerační transmise vzdělanostních nerovností. S ohledem na tuto svou teoretickou orientaci dále Matějů představuje způsob, jakým se chápe analýzy tvorby vzdělanostních aspirací a vzhledem ke své pozici vedoucího Oddělení stratifikace SOÚ AV ČR tedy vlastně zakládá určitou tradici těchto výzkumů u nás. "V rámci cílů, které si v této kapitole klademe, nás zvláště zajímá mezigenerační přenos významu, který je přikládán vzdělání. Proto si klademe otázku, do jaké míry se vzorce životního úspěchu a jim odpovídající význam přikládáný vzdělání formují v závislosti na sociálně-ekonomickém statusu výchozí rodiny (rodičů). To nám umožní lépe pochopit vliv rodiny na formování vzdělanostních aspirací dospívajících dětí v kontextu, ve kterém vzdělanostní aspirace u nás ještě nebyly studovány. Předpokládáme, že vliv širšího sociálního okolí (médiá, škola, vrstevníci atd.) na představy dětí o životním úspěchu je větší než přímý vliv vzorců úspěchu rodičů. Pokud ale jde o vzdělanostní aspirace, očekáváme, že zde bude vliv sociálního původu velmi významný. V souladu s předchozími analýzami (Matějů, Straková, 2005) očekáváme silný přímý vliv sociálně-ekonomického statusu výchozí rodiny na vzdělanostní aspirace dětí. Současně ale počítáme s velmi silným nepřímým vlivem, který souvisí s tím, že sociálně-ekonomický status rodičů působí na kognitivní schopnosti dětí i na význam připisovaný vzdělání jak u rodičů, tak u dětí. Vzájemné vazby mezi těmito faktory tvoří velmi významný nepřímý vliv sociálního původu na vzdělanostní aspirace." (Matějů, 2006, 151 - 152).

Nemám v úmyslu zde dále rozvádět, jakým způsobem Petr Matějů s těmito předpoklady dále nakládá ve své analýze. Případného zájemce proto odkazuji na samotné *(Ne)rovné šance na vzdělání*.

Pokusím se nyní raději vyjádřit svými slovy, co vlastně Petr Matějů svým výzkumem faktorů, které se podílí na formulaci vzdělanostních aspirací, sleduje. Tedy: *Petr Matějů se ve své analýze pokouší odkrýt kauzální vztahy mezi formulací vzdělávacích aspirací, sociálně-ekonomickým statutem výchozí rodiny a "naměřenými schopnostmi" daného žáka. Pro ilustraci přikládám ještě model determinace vzdělanostních aspirací, který Matějů využívá pro své analýzy (obr. 1).*



Obrázek 1.: Blokové schéma hypotézy o kauzální determinaci vzdělanostních aspirací, Mařejů, 2006



Zde je namístě konečně nastínit hlavní kritiku tohoto přístupu, který se bohužel stává v české sociologii mainstreamovým (viz. výše). Pokud se zamyslíme nad výše uvedenými předpoklady ze kterých Mařejů vychází (ať už jde o hypotézy, které chce doložit, či o hypotézy, které již "doložil"), vidíme, že trpí stejnými teoretickými nedostatky, kterými se vyznačuje sociálně-psychologický model sociální stratifikace. Jednoduše řečeno, Petr Mařejů nejenže ve svých analýzách nebere v potaz roli sebereflexe zkoumaných jedinců, ale dokonce tento moment sebereflexe pozice, kterou ve společnosti daný jedinec zaujímá, vedoucí k rostoucí individuaci ve smyslu vymaňování se ze strukturálních bariér ovlivňujících jeho záměry, a procesy produkce alternativní kultury, hodnot, ideologií apod. nikde ve svých statích ani nezmiňuje, protože, jak jsme si ukázali výše, teoretický rámec, ve kterém se pohybuje, mu to ani neumožňuje. Posledním kontaktem Mařejů s touto problematikou bývají vždy úvody jeho vědeckých statí, ve kterých většinou odbývá problematiku rozporu mezi lidskou činností a strukturálními determinanty, ve kterých lidé žijí, informacemi typu: "Stále se vedou spory o to, jak velký je v moderních společnostech objektivní i subjektivní význam sociálních bariér, zda v mezigeneračním přenosu sociálně-ekonomického postavení působí tyto bariéry především přímo (objektivně existující překážky), nebo spíše skrytě (subjektivně stanovené hranice dosažitelnosti). S tím souvisí otázka, zda jde skutečně o sociální, či dokonce třídní bariéry, nebo spíše o výsledek působení schopností, motivací a dalších, spíše osobnostních rysů, a to tím více, čím větší měrou se ve společnosti prosazuje tzv. zásluhový (meritokratický) princip diferenciací." (Mařejů, 2006, 147) Následně však vždy formuluje deterministické modely, ve kterých není pro "motivaci a další, spíše osobnostní rysy" místo (tedy pokud vůbec lze v těchto pojmech hledat momenty sebereflexe pozice, kterou daný jedinec ve společnosti zaujímá, individuální vůle a jednání, procesy produkce alternativní kultury, hodnot, ideologií apod.). Za téměř nejzajímavější slabinu jeho analýz pak lze jistě považovat absenci jakékoliv teorie ideologie a jejího vlivu na mezigenerační transmisi vzdělanostních nerovností, případně pokusu o její empirickou verifikaci.

Řečeno jazykem filozofie, Petr Mařejů zkoumá imanentní vlastnosti sociální reality. Důležitý rozdíl mezi takovou teoretickou koncepcí a kritickou teorií vzdělávání pak spočívá v protikladu mezi imanentním a transcendentálním pojetím role sociálních

vztahů ve společnosti. Zdá se mi, že *Petr Mařejů spoléhá na platnost logického kroku, kterým situuje autonomní sféru specifické třídní kultury do vztahu o přímém a nepřímém vlivu sociálně-ekonomického statusu rodiny, ze které dospívající jedinec pochází, na formulaci jeho vzdělanostních aspirací. Zde je jasně vidět rozpor mezi imanetním a transcendentálním pohledem na povahu sociální reality. Z pohledu Petra Mařejů se dialektický vztah mezi kulturou a formulací vzdělávacích cílů jednotlivce vyčerpává v procesu kulturní reprodukce probíhající v rámci rodiny, protože, v souladu s teorií kulturní reprodukce, je z tohoto pohledu reprodukce kultury jednou z příčin petrifikace třídních rozdílů a nedochází k žádné kulturní produkci ve smyslu emancipace (transcendence).*

Jinými slovy, takový model nepředpokládá, že "dělník" může odmítat vzdělávání, protože se nechce zapojit do vztahu dominance jako *nadřazený*, jehož pozici přirozeně chápe jako nepřirozenou, ale jako *podřazený*, protože současný systém mu nenabízí žádnou jinou alternativu, a neučiní tak proto, že by *reprodukoval* pozici, kterou zaujímá jeho třída v rámci sociálního systému, ale proto, že pokud se *nechce* podílet na aktech dominance a nadvlády, nemá jinou možnost. Anebo naopak, že může nastoupit vzdělávací dráhu s myšlenkou na emancipaci bez ohledu na běžně přijímané definice životního úspěchu ve smyslu zisku ekonomických statků.

Smyslem této práce pak není dokázat, že nemá význam v rámci výzkumů mezigenerační transmise vzdělanostních nerovností zjišťovat charakter imanetních sociálních vztahů které se v této transmisi projevují, *ale že nelze zapomínat na transcendentální charakter této oblasti sociální reality.*

#### 6.4. Tomáš Katrňák: Faktory podmiňující vzdělanostní aspirace žáků devátých tříd základních škol v České republice

V předchozí kapitole jsem se pokusil charakterizovat současnou mainstreamovou koncepci výzkumu vzdělanostních aspirací v ČR. V této kapitole se tedy podíváme na konkrétní případ využití takové koncepce při analýze faktorů podmiňujících vzdělanostní aspirace žáků devátých tříd základních škol v České republice.

Je formulace vzdělanostních aspirací žáků devátých tříd základních škol v České republice ovlivněna spíše třídním a sociálně-ekonomickým postavením rodiny daného dospívajícího jedince, nebo působením sociálně-psychologických faktorů? To je otázka, kterou se v rámci svého výzkumu pokouší zodpovědět Tomáš Katrňák. Vliv třídního a sociálně-ekonomického postavení rodiny pak chápe ve světle Goldthorpyovy teorie racionálního jednání (viz. výše), roli sociálně-psychologických faktorů samozřejmě na základě tradice sociálně-psychologického modelu sociální stratifikace (viz. výše). Na základě výzkumů PISA Katrňák využívá pro následnou analýzu tato data: "Vysvětlujících proměnných, s nimiž vstoupíme do analýzy, je dvanáct. Jednak jsou to demografické proměnné - *pohlaví a věk žáka, typ rodiny*, ve které žák vyrůstá (neúplná a úplná), *matematické schopnosti žáka a velikost obce*, v níž žák žije. Dále jsou to proměnné charakterizující ekonomické a vzdělanostní zázemí žáka v rodině - *postavení rodičů v zaměstnání, nejvyšší dosažené vzdělání otce a nejvyšší dosažené vzdělání matky, velikost kulturního kapitálu v rodině, míra dostupnosti vzdělávacích zdrojů v rodině a význam, který rodiče kladou na vysokoškolské vzdělání* (obr. 1)."

Obrázek 1.: Vzdělanostní aspirace žáků 9. tříd a vysvětlující proměnné, Katrňák, 2006

Proměnná	N	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum	Popis
vzdělanostní aspirace	5 081	2,23	0,65	1	3	1 = bez maturity, 2 = maturita, 3 = vš
pohlaví	5 308	1,51	0,05	1	2	1 = dívka, 2 = chlapec
věk	5 186	15,4	0,40	14,4	17,3	věk v rocích a měsících
typ rodiny	4 456	1,85	0,36	1	2	1 = neúplná rodina, 2 = úplná rodina
postavení v zaměstnání	5 058	2,73	1,33	1	5	kvintily sociálně-ekonomického indexu rodičů
vzdělání otce	4 869	1,74	0,74	1	3	1 = bez maturity, 2 = maturita, 3 = vš
vzdělání matky	5 034	1,79	0,68	1	3	1 = bez maturity, 2 = maturita, 3 = vš
kulturní kapitál	5 162	1,89	0,84	1	3	1 = malý, 2 = střední, 3 = vysoký
vzdělávací zdroje	5 165	0,19	0,83	-4,30	0,68	vlastnictví vzdělávacích zdrojů v rodině
význam vš vzdělání	3 249	2,90	0,85	1	4	1 = zcela nedůležité, 2 = nepříliš důležité, 3 = docela důležité, 4 = zcela důležité
matematické schopnosti	5 176	2,69	1,33	1	5	kvintily výsledků testu matematických schopností
velikost obce	5 306	2,20	1,15	1	4	1 = do 5 000, 2 = 5 001–25 000, 3 = 25 001–90 000, 4 = 90 001+

Víme tedy, s jakými proměnnými výzkum pracuje a můžeme se podívat jakou metodou budou tato data (proměnné) vyhodnocena: *"Na podkladě odhadnutého ordinálního logitového modelu, který bude nejlépe reprodukovat naměřená data, budeme moci rozpoznat strukturu dat, identifikovat vliv jednotlivých nezávisle proměnných na závisle proměnnou při kontrole ostatních proměnných v modelu a ukázat, která z těchto proměnných nejvíce působí na vzdělanostní aspirace žáků."* (Katrňák, 2006, 182, srovnej s kapitolou "Několik slov o problematice empirické verifikace sociologických teorií")

Katrňák dále postupuje ve své analýze takto: nejprve odhadne model logistické regrese, který nejlépe reprodukuje naměřená data (obr. 2), a následně formuluje další čtyři modely, které pracují vždy pouze s určitou "množinou" faktorů, která nejlépe odpovídá teoretickým předpokladům daného druhu analýzy (obr. 3). V závěru pak porovnává, jakým způsobem ovlivní dosazení různých "množin" ostatních faktorů (tyto "množiny" faktorů jsou vždy definovány s ohledem na teorii, kterou ztělesňují) výstupy dílčího modelu navrženého jako empirická verifikace dané teorie.

Obrázek 2.: Odhadnuté modely ordinální logistické regrese pro vzdělanostní aspirace (bez maturity, maturita, vysoká škola), Katrňák, 2006

proměnná	model 1				model 2				model 3				model 4			
	b	z	p	e <sup>b</sup>	b	z	p	e <sup>b</sup>	b	z	p	e <sup>b</sup>	b	z	p	e <sup>b</sup>
chlapec	-0,58	-5,53	0,000	0,56	-0,57	-5,51	0,000	0,56	-0,57	-5,47	0,000	0,57	-0,57	-5,50	0,000	0,57
věk	0,10	0,73	0,466	1,11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
úplná rodina	0,57	3,55	0,000	1,77	0,57	3,54	0,000	1,76	0,56	3,54	0,000	1,76	0,51	3,23	0,001	1,66
zaměstnání (2)	0,25	1,57	0,116	1,29	0,25	1,56	0,118	1,29	-	-	-	-	0,28	1,75	0,080	1,33
zaměstnání (3)	0,40	2,54	0,011	1,49	0,40	2,54	0,011	1,49	-	-	-	-	0,42	2,69	0,007	1,53
zaměstnání (4)	0,68	3,87	0,000	1,97	0,67	3,85	0,000	1,96	-	-	-	-	0,72	4,12	0,000	2,05
zaměstnání (5)	0,55	2,53	0,012	1,73	0,55	2,54	0,011	1,74	-	-	-	-	0,61	2,83	0,005	1,84
otec maturita	0,23	1,96	0,050	1,26	0,23	1,97	0,049	1,26	0,31	2,71	0,007	1,37	0,26	2,17	0,030	1,30
otec vš	0,43	2,28	0,023	1,53	0,42	2,25	0,024	1,53	0,56	3,32	0,001	1,76	0,48	2,50	0,012	1,61
matka maturita	0,27	2,18	0,039	1,31	0,27	2,15	0,032	1,31	0,39	3,29	0,001	1,48	0,27	2,17	0,030	1,31
matka vš	0,69	3,49	0,000	2,00	0,69	3,50	0,000	2,00	0,91	4,91	0,000	2,50	0,72	3,64	0,000	2,05
kulturní kapitál (+)	0,27	2,09	0,037	1,30	0,27	2,10	0,036	1,31	0,29	2,28	0,022	1,33	0,28	2,20	0,028	1,32
kulturní kapitál (++)	0,45	3,51	0,000	1,57	0,45	3,51	0,000	1,57	0,47	3,72	0,000	1,61	0,46	3,59	0,000	1,59
vzdělávací zdroje	0,21	2,65	0,008	1,24	0,21	2,62	0,009	1,23	0,22	2,79	0,005	1,24	0,20	2,46	0,014	1,22
vš význam (+)	0,83	3,56	0,000	2,29	0,83	3,59	0,000	2,30	0,85	3,64	0,000	2,33	0,84	3,60	0,000	2,31
vš význam (++)	2,01	8,24	0,000	7,45	2,01	8,27	0,000	7,48	2,02	8,32	0,000	7,54	2,03	8,30	0,000	7,58
vš význam (+++)	2,76	10,47	0,000	15,82	2,77	10,48	0,000	15,89	2,79	10,58	0,000	16,23	2,77	10,47	0,000	15,94
matematika (2)	0,67	4,02	0,000	1,95	0,66	3,99	0,000	1,94	0,68	4,14	0,000	1,98	0,67	4,01	0,000	1,95
matematika (3)	1,01	6,24	0,000	2,74	1,00	6,20	0,000	2,71	1,01	6,35	0,000	2,76	1,00	6,25	0,000	2,71
matematika (4)	1,52	8,85	0,000	4,57	1,51	8,84	0,000	4,53	1,56	9,21	0,000	4,74	1,52	8,92	0,000	4,56
matematika (5)	2,02	9,93	0,000	7,50	2,01	9,91	0,000	7,43	2,03	10,11	0,000	7,64	2,03	10,01	0,000	7,62
malé město	0,19	1,52	0,127	1,21	0,20	1,58	0,114	1,22	0,23	1,85	0,065	1,26	-	-	-	-
střední město	0,28	1,91	0,056	1,33	0,29	1,93	0,054	1,33	0,31	2,11	0,035	1,36	-	-	-	-
velkoměsto	0,37	2,55	0,011	1,45	0,38	2,62	0,009	1,47	0,43	2,97	0,003	1,53	-	-	-	-
N			2 466			2 466		2 466		2 466		2 466			2 466	
D			3 415,39			3 416,08		3 435,28		3 435,28		3 427,46			3 427,46	
df			2 440			2 441		2 445		2 445		2 444			2 444	
log L			-1 707,70			-1 708,04		-1 717,64		-1 717,64		-1 713,79			-1 713,79	
model $\chi^2$			1 093,68			1 092,99		1 073,79		1 073,79		1 081,60			1 081,60	
df $\chi^2$			24			23		19		19		20			20	
BIC			-906			-913		-925		-925		-926			-926	

Poznámka: N označuje počet respondentů (standardizováno pro všechny modely). D (odchylka) indikuje vzdálenost odhadnutého modelu od saturovaného modelu (model, který obsahuje všechny varianty, jež strukturu dat ovlivňují). Tato statistika s ohledem na df (stupně volnosti, z anglického *degrees of freedom*), což je v tomto případě počet omezení, ukazuje, jak dobře odhadnutý model predikuje pozorovaná data. Log L je velikost přirozeného logaritmu vrcholu věrohodnostní funkce odhadnutého modelu. Model  $\chi^2$ , tj. poměr maximální věrohodnosti (*likelihood ratio*), indikuje s ohledem na df, což je v tomto případě počet proměnných, vzdálenost odhadnutého modelu od nulového modelu (modelu, u něhož všechny parametry s výjimkou konstanty jsou rovny 0). BIC je Bayesovské informační kritérium. Obecně platí, že čím nižší zápornou hodnotu má, tím lépe odhadnutý model reprodukuje pozorovaná data.

Obrázek 3.: Efekty koeficientů u vybraných modelů ordinální logistické regrese pro vzdělanostní aspirace (bez maturity, maturita, vysoká škola), Katrňák, 2006

proměnná	model A			model B			model C			model D			model E		
	b	p	e <sup>b</sup>	b	p	e <sup>b</sup>	b	p	e <sup>b</sup>	b	p	e <sup>b</sup>	b	p	e <sup>b</sup>
chlapec	-0,45	0,000	0,64	-0,48	0,000	0,62	-0,65	0,000	0,52	-0,50	0,000	0,60	-0,57	0,000	0,56
úplná rodina	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
zaměstnání (2)	0,55	0,000	<b>1,74</b>	0,32	0,036	<b>1,38</b>	-	-	-	-	-	-	0,28	0,085	<b>1,32</b>
zaměstnání (3)	0,99	0,000	<b>2,69</b>	0,59	0,000	<b>1,80</b>	-	-	-	-	-	-	0,41	0,011	<b>1,50</b>
zaměstnání (4)	1,56	0,000	<b>4,75</b>	0,83	0,000	<b>2,28</b>	-	-	-	-	-	-	0,71	0,000	<b>2,03</b>
zaměstnání (5)	1,93	0,000	<b>6,90</b>	0,80	0,000	<b>2,22</b>	-	-	-	-	-	-	0,62	0,004	<b>1,85</b>
otec maturita	-	-	-	0,33	0,003	1,39	-	-	-	-	-	-	0,26	0,030	<b>1,30</b>
otec vš	-	-	-	0,89	0,000	2,43	-	-	-	-	-	-	0,48	0,012	<b>1,61</b>
matka maturita	-	-	-	0,43	0,000	1,54	-	-	-	-	-	-	0,26	0,036	<b>1,30</b>
matka vš	-	-	-	0,85	0,000	2,34	-	-	-	-	-	-	0,70	0,000	<b>2,01</b>
kulturní kapitál (+)	-	-	-	0,35	0,003	1,42	-	-	-	-	-	-	0,27	0,032	<b>1,31</b>
kulturní kapitál (++)	-	-	-	0,56	0,000	1,75	-	-	-	-	-	-	0,45	0,000	<b>1,57</b>
vzdělávací zdroje	-	-	-	0,38	0,000	1,47	-	-	-	-	-	-	0,22	0,008	<b>1,24</b>
vš význam (+)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,00	0,000	2,70	0,85	0,000	<b>2,33</b>
vš význam (++)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2,35	0,000	10,4	2,03	0,000	<b>7,57</b>
vš význam (+++)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3,14	0,000	23,2	2,74	0,000	<b>15,5</b>
matematika (2)	-	-	-	-	-	-	0,79	0,000	<b>2,19</b>	0,68	0,000	<b>1,96</b>	0,67	0,000	<b>1,95</b>
matematika (3)	-	-	-	-	-	-	1,37	0,000	<b>3,93</b>	1,09	0,000	<b>2,99</b>	1,00	0,000	<b>2,73</b>
matematika (4)	-	-	-	-	-	-	2,14	0,000	<b>8,49</b>	1,73	0,000	<b>5,63</b>	1,52	0,000	<b>4,56</b>
matematika (5)	-	-	-	-	-	-	2,84	0,000	<b>17,1</b>	2,32	0,000	<b>10,2</b>	2,03	0,000	<b>7,57</b>

Myslím, že není nutné charakterizovat dílčí rozdíly mezi všemi těmito pěti modely, pro naše účely postačí charakteristika modelu B, modelu D a modelu E. Model B si klade za cíl znázornit čistý vliv třídního postavení rodiny, ze které dospívající jedinec pochází, na formulaci jeho vzdělanostních aspirací. Model D si klade za cíl znázornit čistý vliv sociálně-psychologických faktorů na formulaci vzdělanostních aspirací daného dospívajícího jedince. A konečně model E obsahuje všechny proměnné najednou, je tedy možné sledovat, jak se tyto dvě skupiny faktorů (třídní a sociálně-psychologické) navzájem ovlivňují a jaký vliv tedy mají na formulaci vzdělanostních aspirací daného dospívajícího jedince.

Vidíme, že tento výzkum dobře naplňuje (alespoň v rámci možností) své cíle. Opět však analyzuje pouze kauzální vztahy mezi různými faktory procesů formování vzdělanostních aspirací dospívajícími jedinci, aniž by zohledňoval: 1. co se vlastně podílí na jejich konstituci (sebereflexe, individuální vůle a zápas s dominantní ideologií); a 2. procesy aktivní změny, konstituce alternativní kultury, hodnot a ideologií. *Podobné analýzy pak vlastně samy napomáhají procesu mezigenerační transmise vzdělanostních nerovností, který je nepochybně částečně výsledkem interakce daného jedince a ideologického kontextu, ve kterém daný jedinec žije, tak, že zjednodušují sociální vztahy uplatňující se v procesech mezigenerační transmise vzdělanostních nerovností do podoby kauzálně-deterministických modelů.*

Jinými slovy, dítě pocházející z dělnické rodiny, nebo student sociologie, musí po přečtení takového výzkumu dojít k názoru, že se vliv kultury na formulaci vzdělávacích aspirací dospívajícího jedince prosazuje prostřednictvím rodiny na bázi mechanismů kulturní reprodukce a nedochází k žádné kulturní produkci ve smyslu emancipace (transcendence). Tedy že sociální systém lze ovlivňovat (např. nějakými praktickými zásahy - stavba škol, motivace dětí atd.), ale že sociální svět se sám nijak nevyvíjí.

#### 6.5. Sebereflexe, hlubší sociální porozumění a individuace záměrů jednání v dotaznících výzkumů PISA a PISA-L

PISA (Programme for International Student Assessment) je mezinárodní výzkum, jehož cílem je porovnat výsledky patnáctiletých žáků v různých oblastech vzdělávání. V roce 2000 se uskutečnil výzkum v oblastech čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti, v roce 2003 přibyla oblast řešení problémů. Šetření PISA se provádí testovou formou a rozsáhlými doprovodnými žákovskými a školními dotazníky. V testu jsou jak úlohy s výběrem odpovědi, tak úlohy s tvorbou odpovědi. Na jeho vypracování měli žáci celkem 120 minut. V příloženém dotazníku poskytovali informace o sobě a o prostředí, ve kterém žijí, o svých názorech a postojích v souvislosti se školou a výukou apod.. Ředitelé škol pak vyplňovali dotazník, který shromažďoval základní informace o škole, pedagogickém sboru, výchovných a vzdělávacích postupech atd. Šetření se dlouhodobě účastní především země OECD, v roce 2003 to bylo celkem 30 zemí této organizace. Dále se účastnilo 11 partnerských zemí, takže celková účast v tomto roce dosáhla více než čtvrt milionu žáků z 41 zemí. Počet účastníků z Velké Británie byl však natolik malý, že bylo nutné tuto zemi z mezinárodního srovnání vypustit.

V roce 2003 zahájilo Oddělení stratifikace SOÚ AV ČR ve spolupráci s dalšími institucemi v České Republice současně s výzkumem PISA také projekt PISA-L (PISA-

Longitudinal). Výzkum PISA-L je koncipován jako longitudinální a skupinu respondentů tvořili v roce 2003 nejen patnáctiletí žáci ze základních a středních škol, ale také jejich rodiče. Dotazník pro rodiče je zaměřen na ekonomické, sociální a kulturní stránky sociálního původu žáka (profese, příjmy, životní úroveň, kulturní aktivity, sociální kontakty atd.), na mobilitní dráhu rodičů, a jejich hodnotové orientace a jejich představy o budoucnosti dítěte. Dotazník žáka zrcadlovým způsobem zjišťuje hodnotové orientace a životní plány tak, aby bylo možné zjistit míru mezigeneračního transferu hodnot a vzorců životního úspěchu. Data získaná v rámci PISA-L je možno podrobit komparaci s vybranými zeměmi, které realizují podobný projekt (např. Dánsko, Kanada).

V rámci výzkumů PISA-L bylo dotazováno celkem 9 838 žáků, kteří se v květnu 2003 zúčastnili výzkumu matematické, čtenářské a přírodovědné gramotnosti PISA. Výběr byl proveden dvoustupňově. Nejprve bylo vybráno 251 škol z databáze všech základních a středních škol v České republice, následně byli náhodně vybíráni žáci narození v roce 1987 (což odpovídalo požadavkům mezinárodního výzkumu). Na základních školách byl vzorek žáků narozených v roce 1987 doplněn o žáky navštěvující 9. ročník a narozené v jiném kalendářním roce tak, aby byl získán vzorek reprezentativní za celý 9. ročník (a odpovídající ročníky víceletých gymnázií). Rodičovské dotazníky vyplnilo 7019 respondentů (návrstnost 72%). Matky testovaných žáků tvořily 83% respondentů, otcové 13% respondentů. Data byla převážena tak, aby vzdělanostní složení respondentů odpovídalo vzdělanostnímu složení odpovídající věkové kategorie.

"Hlavním cílem projektu (PISA-L) je identifikovat hlavní zdroje reprodukce nerovností v České republice a vysvětlit princip jejich fungování tak, aby bylo možné výsledků projektu postupně využít nejen v akademické diskusi na toto stále závažnější společenskovední téma, ale i při formulování hlavních cílů a nástrojů vzdělávací, sociální a hospodářské politiky. Zatímco hlavní zdroje vzdělanostních nerovností bude možné posoudit již v průběhu první etapy projektu, k otevření prostoru pro analýzu hospodářské a sociální politiky dojde přirozeně až v jeho dalších fázích. Na konci první fáze projektu tedy bude možné přispět k formulování strategií rozvoje vzdělání, vzdělanostní politiky a reformy vzdělávacího systému, včetně jeho financování. Výsledky výzkumu však budou využitelné i pro ověření řady konkrétních hypotéz týkajících se uplatnitelnosti absolventů různých stupňů, oborů a typů vzdělávání na trhu práce a existujících bariér na cestě k větší flexibilitě pracovní síly a učící se společnosti." (Hlavní cíle výzkumného projektu PISA-L, Matějů, Řeháková, Simonová) Tolik tedy samotní autoři projektu k jeho nejdůležitějším cílům.

V předchozích kapitolách jsme si ukázali, 1. způsob, jakým se analýzy mezigenerační transmise vzdělanostních nerovností chápe tato výzkumná skupina (občas s pomocí externích spolupracovníků jako je Tomáš Katňák) a 2. že tato skupina je i autorem (případně spoluautorem, vezmeme-li v úvahu i ostatní instituce na výzkumu participující) samotných dotazníkových otázek, které mají za úkol zajistit data potřebná k takovému druhu analýzy.

Již z povahy výzkumu PISA (ne PISA-L!) je jasné, že tento výzkum, zaměřený hlavně na srovnání kognitivních schopností žáků, poskytuje především data demografického charakteru. Bohužel, pročteme-li pozorně otázky dotazníků PISA-L (viz. příloha této práce), vidíme, že jsou koncipovány především s ohledem na následné využití dat, která byla jejich prostřednictvím shromážděna, tedy s ohledem na možnost jejich

dosazení do různých kauzálně-deterministických modelů které si kladou za cíl najít odpověď na otázku, co je příčinou mezigenerační transmise vzdělanostních nerovností v České republice. Není samozřejmě možné kritizovat logiku, podle které metodologie empirické verifikace sociologické hypotézy musí odpovídat jejím teoretickým předpokladům. Není tedy možné kritizovat konstituci samotných otázek, protože ta zcela dokonale odpovídá logice následného zpracování dat, která nám odpovědi na tyto otázky poskytnou. Proto si myslím, že je zbytečné se zde pouštět se do detailního rozboru těchto dotazníků za účelem jejich kritiky s ohledem na absenci otázek pátrajících po vlivu individuální sebereflexe, vůle, "souboje" daného jednotlivce s dominantní ideologií, kulturní produkce atd.. na proces mezigenerační transmise vzdělanostních nerovností, když je jasné, že tyto otázky nejsou za tímto účelem koncipovány. Není ani mým cílem kritizovat jejich vypovídací schopnosti s ohledem na výše uvedný druh analýzy, pro kterou byly "stvořeny". Nelze totiž zpochybňovat hodnotu velké většiny statistických výzkumů, které je možné na základě odpovědí na tyto otázky provést. Nehodlám ani tvrdit, že výše zmíněné kauzálně-deterministické modely povahu těchto procesů vůbec nevystihují. Pouze bych rád v rámci této kapitoly upozornil na *absenci jakýchkoliv otázek výzkumu PISA-L, které by se alespoň dotýkaly momentů sebereflexe, vymezení se vůči dominantní ideologii a aktů transformace na úrovni žité kultury. Bohužel většina otázek, které jsou alespoň do jisté míry takto orientovány, se jaksi bojí vykročit za hranice kauzality*. Pro ilustraci se podívejme na dvě otázky ze žakovského dotazníku výzkumu PISA-L.

Q24 Do jaké míry souhlasíš s následujícími tvrzeními o sobě?

(Zaškrtni jeden čtvereček v každém řádku.)

Rozhodně souhlasím, Souhlasím, Nesouhlasím, Rozhodně nesouhlasím

- a) Mám pocit, že jsem minimálně stejně hodnotný člověk jako lidé v mém okolí. .... 1 2 3 4
- b) Mám pocit, že mám řadu dobrých vlastností. .... 1 2 3 4
- c) Celkově se mi zdá, že se mi moc nedaří. .... 1 2 3 4
- d) Jsem schopen (schopna) dělat věci stejně dobře jako většina ostatních lidí. .... 1 2 3 4
- e) Zdá se mi, že není mnoho věcí, na které bych mohl(a) být pyšný(á). .... 1 2 3 4
- f) Občas mívám pocit, že jsem úplně k ničemu. .... 1 2 3 4

Vztah této otázky k formulaci vzdělanostních aspirací dospívajícím jedincem je jasný. Vychází z logiky, že čím vyšší má respondent mínění o svých schopnostech, tím je pravděpodobnější že u něj dojde k formulaci vyšších vzdělanostních aspirací. S touto logikou nezbývá než souhlasit. Ovšem podobné otázky zcela neberou v úvahu možnost,

že respondent, který na otázku odpovídá, má určitou osobnost a že je pravděpodobné, že si alespoň nějakým způsobem uvědomuje, proč zastává stanovisko, které v otázce označí. *Troufám si tvrdit, že roli, kterou hraje tento moment hlubšího sociálního porozumění a sebereflexe pozice, kterou daný (odpovídající) jedinec ve společnosti zastává není možné následně odvozovat z kauzálně-deterministických modelů sociálních vztahů uplatňujících se v procesu mezigenerační transmise vzdělanostních nerovností, ale že relevantní odpovědi na takovou otázku je schopen pouze sociální aktér (dospívající jedinec) sám.* Zdá se, že autoři otázek spoléhají na to, že tyto momenty dostatečně vysvětlí otázka která následuje:

Q25 Do jaké míry souhlasíš s následujícími tvrzeními o sobě?

(Zaškrtni jeden čtvereček v každém řádku.)

Rozhodně souhlasím, Souhlasím, Nesouhlasím, Rozhodně nesouhlasím

a) Někdy mám pocit, že mě životem pořád někdo postrkuje. .... 1 2 3 4

b) Moje budoucnost je do značné míry v mých rukou. .... 1 2 3 4

c) Některé mé problémy jsou neřešitelné. .... 1 2 3 4

d) Proto, abych změnil(a) mnoho důležitých věcí ve svém životě, nemohu téměř nic udělat. .... 1 2 3 4

e) Tváří v tvář svým životním problémům se často cítím bezmocný(á). .... 1 2 3 4

f) Nemám v podstatě žádný vliv na to, co se mi přihodí. .... 1 2 3 4

g) Dokážu dosáhnout téměř všeho, pro co se rozhodnu. .... 1 2 3 4

Vidíme, že již z formulace této otázky vyplývá, že se tato otázka nepokouší zachytit vliv *kritického myšlení respondenta*, na jeho mínění o sobě, ale opět pouze vliv strukturálních determinantů a možnost, že si jejich existenci respondent sice uvědomuje, ale následně z ní nevyvozuje žádné závěry, které by ovlivňovaly volbu jeho vzdělávací dráhy prostřednictvím formulace jeho vzdělanostních aspirací. Pro ilustraci si představme, že respondent odpoví na otázku Q24 v tom smyslu, že rozhodně souhlasí s tvrzením, že má pocit, že je minimálně stejně hodnotný člověk jako lidé v jeho okolí; a na otázku Q25, že dosáhne téměř všeho, pro co se rozhodne. Pokud tedy zůstává názor, že je minimálně stejně hodnotný člověk jako lidé v jeho okolí a že dosáhne téměř všeho, pro co se rozhodne, ale přesto nezvolí vzdělávací dráhu vedoucí k vyššímu vzdělání, otázka zní, *stojí za tímto rozhodnutím mechanismy reprodukce vzdělanostních nerovností (ať již*



*reprodukce kulturní či sociální, založená na socializaci v rámci rodiny, vlivu významného sociálního okolí nebo principu korespondence), nebo nějaký jiný vliv? Pokud budeme považovat respondentovo hodnocení svých vlastních schopností za reálné (to samozřejmě nemusí být pravda, nicméně by nebylo obtížné na základě statistických metod takovou skupinu respondentů definovat) a pokud vyloučíme různé materiální faktory (úmrtí, nedostatek ekonomických zdrojů atd.), nebudou nám kauzálně deterministické modely (tak jak dochází v současné době k jejich formulaci v rámci výzkumu mezigenerační transmise vzdělanostních nerovností v ČR) na tuto otázku schopné poskytnout jinou odpověď, než že jde o výsledek procesů reprodukce.*

Zásadní námitkou proti této hypotéze by mohlo být tvrzení, že vzhledem ke svému longitudinálně-statistickému charakteru, je takový druh výzkumu schopen zodpovídat otázky týkající se svobodné lidské vůle, sebereflexe a dialektického vztahu mezi kulturou a jedincem pouze na základě komparativního srovnání výsledků těchto výzkumů v čase. Zatím proto není možné z metodologických důvodů zahrnout tyto momenty do analýzy faktorů podílejících se na formulaci vzdělanostních aspirací dospívajícími jedinci, protože longitudinální výzkum má za sebou zatím pouze svou první fázi, tedy pouze jedno šetření.

Tato námitka je však relevantní jen zčásti a velmi dobře vystihuje charakter rozporu který je zásadní pro povahu celé této práce. *Jde o to, že komparativní srovnání názorů na životní cíle a vzdělanostních aspirací dospívajících jedinců v čase (tedy jinými slovy porovnání dvou či více sad výsledků longitudinálního šetření s ohledem na dobu jejich sběru) vystihuje nanejvýš změnu, k níž potencionálně došlo, avšak důvody této změny konstitutivního charakteru (ať již v dobrém či špatném slova smyslu) zůstávají nenávratně ztraceny v propadlišti času. Tyto důvody pak nelze zpětně rekonstruovat za pomoci kauzálně-deterministických modelů aniž bychom disponovali nějakými alternativními výzkumy, které zachycují jejich opravdový charakter.*

## **Závěr**

V současné době se zdá, že vzdělávací teorie, která by se měla podílet na formulaci zcela zásadních otázek ohledně vzdělávání, prakticky vymizela z odborné světové "mainstreamové" literatury zabývající se touto problematikou, protože většina intelektuálů a vědců se vzdala naděje na to, že by školy mohly být transformovány na instituce zprostředkující alternativní kritické vzdělávání. Většina výzkumných pracovníků naopak tiše připouští nebo dokonce otevřeně uznává předpoklad, že by se téměř všechny charakteristiky vzdělávacího procesu měly řídit požadavky ekonomického systému tak, aby vzdělávání zajišťovalo stálý přísun kvalifikovaných pracovních sil. Bohužel se zdá, že v České republice panuje velmi obdobná situace. *Ve chvíli, kdy máme možnost opravdu transformovat naše školství alespoň do jisté míry nezávisle na dominantní ideologii bychom se neměli nechat spoutat tzv. "světově uznávanými" postupy, které nepřinášejí nic nového a ve svém důsledku se podílí na procesu reprodukce, který se vlastně pokouší nějakým způsobem uchopit. Myslím, že bez pevného, skutečně vědeckého, teoretického základu v podstatě takové výzkumy téměř postrádají smysl. Naopak, jejich nekonečné interpretace ve světle teorií kulturní reprodukce apod. dokonce přispívají k zakonzervování českého školství v tom stavu, ve kterém se zrovna nachází.*

Pozorný čtenář jistě ví, že nebylo cílem této práce zdiskreditovat současný český výzkum sociálních vztahů ve vzdělávání. Nelze jistě zpochybňovat hodnotu statistických dat a rozhodně není mým cílem tvrdit, že nám tato data a jejich následná analýza za pomoci kauzálně-deterministických modelů není schopná poskytnout důležité informace o našem vzdělávacím systému. Doufám však, že se mi v rámci této práce podařilo čtenáře upozornit na jednostranný charakter takových analýz. Jak již bylo řečeno výše, pokud nebudeme věnovat dostatečnou pozornost individuálním záměrům různých sociálních aktérů a pokud nevezmeme v úvahu možnost, že si uvědomují jakou pozici ve společnosti vlastně zastávají, nepodaří se nám nikdy dobrat pravých důvodů, které je motivují k volbě různých vzdělávacích drah. Jinými slovy statistický přístup k takovému výzkumu odhaluje pouze jednu stranu mince této problematiky tím, že zachycuje, jak se tyto důvody prakticky projevují a jak dochází k jejich proměnám v čase, ale nejsou schopny zodpovědět otázku, co za nimi vlastně stojí.

Mnoho teorií mezigeneračního přenosu vzdělanostních nerovností (ať již strukturalistických, kulturalistických atd..) se shoduje v jedné věci: pokud se snažíme o určitou transformaci vzdělávacího procesu s ohledem na oslabení mezigenerační transmise vzdělanostních nerovností, jako nejučinnější se ukazuje působení vzdělávacích pracovníků v rámci školní třídy, protože nevyžaduje institucionální transformaci a zároveň pro ni vlastně připravuje půdu. Takovému působení pak musí předcházet relevantní teoretická průprava (vzdělání).

Produkce materiálů, které by naplňovaly tento cíl jistě není záměrem Oddělení stratifikace SOÚ AV ČR. Je však třeba si uvědomit, že jejich produkce může z výzkumů tohoto oddělení vycházet, a navíc, že pedagog, který přistupuje k výkonu svého povolání zodpovědně a uvědomuje si svůj vlastní transformační potenciál, může na výsledných hypotézách těchto výzkumů (po jejich přečtení) zakládat svou transformační aktivitu.

Výše v této práci jsem se pokusil odhalit nejdůležitější slabinu předkládaných kauzálně-deterministických modelů navržených za účelem analýzy faktorů podílejících se na formulaci vzdělanostních aspirací dospívajícím jedincem. Jádrem mé kritiky bylo tvrzení, že v souladu s Bourdieuhovo teorií kulturní reprodukce redukuje tyto modely dialektickou dynamiku mezitřídních vztahů do statických strukturálních kategorií. Výsledkem tohoto kroku je fakt, že z něj vycházející přístup k analýze sociálních vztahů ve vzdělávání nepředstavuje téměř žádný základ pro teorii radikální pedagogiky, jejímž cílem by bylo rozvíjet ve studentech kritické formy myšlení a sebeuvědomění. Jedině tak se nám totiž může podařit oslabit proces mezigenerační transmise vzdělanostních nerovností. Cílem rodičů a učitelů by tedy neměla být snaha slepě motivovat děti k tomu, aby dosáhli co nejvyššího stupně vzdělání (jak by se mohlo zdát po přečtení výše zmíněných výzkumů), ale snaha motivovat je k tomu, aby si uvědomily, na jakých základech stojí naše současná společnost a aby byly schopné si v ní nalézt místo, které není v rozporu s jejich chápáním své vlastní společenské hodnoty.

## Literatura

- Althusser, L., *Lenin and Philosophy, and Other Essays*, New York 1971
- Aronowitz, S., *Science and Ideology*, ve sborníku *Current Perspectives in Social Theory*, Vol. 1, No. 1, Westport 1980
- Atkinson, P., *Language, Structure and Reproduction*, London 1985
- Berger, P., L., & Luckmann, T., *Sociální konstrukce reality*, Brno 1999
- Bernstein, B., *Social Class, Language, and Socialization* ve sborníku *Power and Ideology in Education*, New York 1977
- Bourdieu, P., *Cultural Reproduction and Social Reproduction*, ve sborníku *Power and Ideology in Education*, New York 1977a
- Outline of a Theory of Practice*, Cambridge 1977b
- Teorie jednání*, Praha 1998
- Bowles, S., & Gintis, H., *Schooling in Capitalistic America*, New York 1976
- Breen, R., & Golthorpe, J. H., *Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory.*, *Rationality and Society*, Vol. 9, No. 3, 1997
- Dahrendorf, R., *Úvahy o revoluci v Evropě*, Praha 1991
- Disman, M., *Jak se vyrábí sociologická znalost*, Praha 1993
- Giddens, A., *Důsledky modernity*, Praha 2003
- Giroux, H., A., *Theory and Resistance in Education*, Westport 2001
- Goldthorpe, J., H., *On Sociology. Numbers, Narratives, and the Integration of Research and Theory.*, Oxford 2000
- Gramsci, A., *Selections from Prison Notebooks*, ed. a překl. Quinten Hoare & Geoffrey Smith, New York 1971
- Greger, D., *Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi*, ve sborníku *(Ne)rovné šance na vzdělání*, Praha 2006
- Habermas, J., *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*, Frankfurt a. M. 1983

- Theorie des kommunikativen Handelns*, Band I. Frankfurt a. M. 1981
- Strukturální přeměna veřejnosti*, Praha 2000
- Heath, S., B., *Ways with Words*, New York 2007
- Heller, A., *Marx's Theory of Revolution and the Revolution in Everyday Life.*, ve sborníku *The Humanization of Socialism: Writings of the Budapest School*, London 1976
- Illner, M., & Foret, M., *Sociální ukazatele. Metodologie, zdroje, užití.*, Praha 1980
- Karabel, J., & Halsey A. H., *Educational Research: A Review and an Interpretation*, ve sborníku *Power and Ideology in Education*, New York 1977
- Katrňák, T., *Odsouzení k manuální práci*, Praha 2004
- Faktory podmiňující vzdělanostní aspirace žáků devátých tříd základních škol v České republice*, ve sborníku *(Ne)rovné šance na vzdělání*, Praha 2006
- Marx, K., *Capital*, Harmondsworth 1976
- Mařejů, P., *Sociálně-psychologický model sociální stratifikace*, ve sborníku *(Ne)rovné šance na vzdělání*, Praha 2006a
- Představy o životním úspěchu a vzdělanostní aspirace*, ve sborníku *(Ne)rovné šance na vzdělání*, Praha 2006b
- MacLeod, J., *Aint' no makin' it*, Boulder 1995
- Martinec, L., et. al., *Motivace, aspirace, učení*, Praha 2006
- Nalimov, V., V., *Verojatosnaja model jazyka. O sootnošenii jestěstvennych a isskustvennych jazykov.*, Moskva 1979
- Nohejl, M., *Jednání, diskurz, kritika; myslet společnost*, Praha 2007
- Petrusek, M., *Teorie a metoda v moderní sociologii*, Praha 1993
- Sharp, R., & Green, A., *Education and Social Control*, Boston & London 1975
- Šubrt, J., et. al., *Soudobá sociologie I. (Teoretické koncepce a jejich autoři)*, Praha 2007 (sborník)
- Weber, M., *Wirtschaft und Gesellschaft*, Tübingen 1972