

Filozofická fakulta
Univerzity Karlovy v Praze
Katedra sociologie



Diplomová práce

Alena Šeredová

**Vzdělání jako statusotvorný symbol – jeho pojetí, vývoj,
distribuce a alokace ve společnosti**

**Education as a status symbol – its conception, development,
distribution and allocation in society**

Praha, 2012

Vedoucí práce: PhDr. Jana Duffková, CSc.

Ráda bych poděkovala PhDr. Janě Duffkové, CSc. za rady a pomoc při zpracování diplomové práce. Rovněž bych chtěla vděčně zmínit manžele Bartošovy, Mgr. Lenku Vlkovou a MUC. Kateřinu Kanisovou, kteří se mnou v průběhu měsíců vedli několik motivačních rozhovorů, díky kterým se mi podařilo tuto práci dokončit. Za milé a ochotné jednání ve fázi sběhu dat bych ráda vyjádřila díky Martině Ševčíkové a zaměstnancům Národní knihovny ČR. Největší poděkování pak patří mé rodině, bez jejíž podpory by bylo sepsání práce nemyslitelné.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 24.4 2012

.....
Alena Šeredová

Abstrakt:

Práce je teoreticko-empirického charakteru a jejím ústředním tématem je vzdělání – jeho pojetí, vývoj, distribuce a alokace ve společnosti, jeho stratifikační a statusotvorná společenská funkce. V teoretické části zkoumáme, jak sociologie toto široké téma pojímá. Z jakých různých pohledů na význam slova vzdělání pohlíží či jaké její subdisciplíny se na téma vzdělání a vzdělávání specializují a jak s ním pracují. Je zřejmé, že sociologie se jako věda multiparadigmatická neomezí na jednu teoretickou koncepci vzdělávání. Práce se tedy snaží o stručný přehled - jak historických, tak současných – sociologických úvah. Text práce by měl rozšířit sociologicko-teoretické znalosti o vzdělání.

V empirické výzkumné části analyzujeme vlastní dotazníkové šetření s názvem „Proces vzdělání a stratifikace“. Zaměřujeme se na vztahy vzdělání a životní spokojenosti, překvalifikovanosti, genderové horizontální segregace, postojů k vzdělávací politice státu, k životní úrovni, k pocitu vlastního štěstí, k práci ve vystudovaném oboru, studujeme i mnoho jiných souvislostí.

Klíčová slova:

vzdělání, sociologie vzdělání, vzdělanostní společnost, sociální status

Abstract:

The Thesis is of theoretical and empirical character, and its central theme is education - its conception, development, distribution and allocation in society, its social stratification and status-making function. In the theoretical part it examines how sociology conceives this broad topic: What are the different views on the meaning of education and which subdiscipline of sociology specialize in education and how to work with it. It is obvious that sociology as a multiparadigmatic science is not limited to one theoretical concept of education. The thesis attempts a brief summary of both historic and contemporary sociological considerations. The text of the thesis extends the socio-theoretical knowledge of education.

The empirical research analyzes an original survey: "The process of education and stratification." It focuses on the relationship of education and life happiness, the over-qualification, horizontal gender segregation, attitudes towards educational policy of the state, standard of living, sense of persons own happiness, work in the respondents' studying field and many other contexts.

Keywords:

education, sociology of education, educational society, social status

Obsah

1. Úvod.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
2. Vymezení základních pojmů	10
2.1 Pojetí výrazů vzdělání, vzdělávání, výchova.....	10
2.2 Koncept vzdělanostní společnosti.....	13
2.3 Funkce vzdělání	16
3. Sociologie vzdělání a výchovy	19
3.1 Různé koncepty sociologie vzdělání, sociologie výchovy a sociologie edukace	19
3.2 Historický přehled vývoje sociologie výchovy	23
3.3. Přehled vývoje české sociologie výchovy	29
3.4 Teoretické koncepty vzdělání v sociologii 2. poloviny 20. století	30
2.4.1 Sociologie vědění.....	37
4. Smysl a význam vzdělání v časové perspektivě	39
4.1 Vzdělání jako posvátné hájemství	39
4.2 Vzdělání jako nástroj sociální mobility	40
4.3 Třetí období – vzdělání jako placebo a sociální ústav poskytující péči „příliš mladým, příliš starým, příliš práceschopným“	45
5. Povaha vzdělání v sociologickém myšlení	50
5.1 Teoretické úvahy o vzdělání ve 20. století	50
5.2 Životní styl intelektuálů na přelomu tisíciletí.....	53
5.3 Vzdělání pod zorným úhlem genderu.....	57
5.3.1 Vzdělanostní struktury a nerovnosti z pohledu genderu.....	59
5.3.2 Interpersonální interakce ve škole a školní hodnocení v pohledu genderu	63
5.3.3 Obsah výuky ve školách z pohledu genderu.....	64
6. Vzdělání a sociální status.....	67
6.1 Vzdělání jako mediátor mezi schopnostmi a výsledným (společenským) postavením..	68
6.2 Dosahování vzdělání jako primární stratifikační proces.....	74

6.3 Inkonzistence statusů	74
6.4 Vývoj vzdělání v České republice	76
EMPIRICKÁ ČÁST	80
7. Souhrnné informace	80
7.1 Název	80
7.2 Termín.....	80
7.3 Cílová skupina, respondenti.....	80
7.4 Metody	80
7.5 návratnost:.....	80
7.6 Hypotézy	81
8. Výsledky a interpretace	81
9. Shrnutí výsledků	99
10. Závěr	101
Seznam použité literatury	103
Přílohy.....	Chyba! Záložka není definována.

1. Úvod

Má diplomová práce je **teoreticko-empirického charakteru** a jejím ústředním tématem je **vzdělání** – jeho pojetí, vývoj, distribuce a alokace ve společnosti, jeho stratifikační a statusotvorná společenská funkce. V teoretické části se podíváme se, jak sociologie toto široké téma pojímá. Z jakých různých pohledů na význam slova vzdělání pohlíží či jaké její subdisciplíny se na téma vzdělání a vzdělávání specializují a jak s ním pracují. Je zřejmé, že sociologie se jako věda multiparadigmatická neomezí na jednu teoretickou koncepci vzdělávání. Budeme se tedy snažit čtenářům nastínit stručný přehled - jak historických, tak současných – sociologických úvah. Text práce by měl rozšířit sociologicko-teoretické znalosti o vzdělání, měl by pomoci čtenáři k lepší orientaci v této stále diskutované problematice, měl by mu poskytnout základnu pro další rozšiřování poznatků a motivovat ho k jeho dalšímu samostatnému akademickému úsilí zaměřenému na toto téma. Sama toto téma pocit'ují jako velmi palčivé a doslova všudypřítomně hmatatelné. Vzdělání je stav, proces, politika, hodnota, názor i životní styl, s kterým souvisí veškeré naše jednání a uvažování ve společenském kontextu.

V první kapitole vymežíme **základní tematické pojmy**, dotkneme se i lingvistických a etymologických rozdílů slov vzdělání, vzdělávání a výchova. Budeme se snažit definovat různorodé, v běžném jazyku používané, pojmy popisují moderní společnost z pohledu vzdělání a praktikovaných vzdělávacích politik. Také popíšeme latentní a manifestní funkce vzdělání- z pohledu společnosti i jednotlivce.

V druhé kapitole nahlédneme pod pokličku **sociologie vzdělání a výchovy**. Nemaleý prostor budeme muset věnovat vysvětlení terminologických pojmů. Poskytneme historický přehled vývoje této sociologické subdisciplíny a blíže se seznámíme i s jejími českými představiteli a jejich koncepty. Detailněji se také budeme věnovat teoriím 2. poloviny 20. století, které dnes můžeme označit jako klasické - mnohé z nich posloužily jako odrazový můstek pro současné vědecké úsilí, ať již empirická bádání nebo teoretické myšlení.

V třetí kapitole se necháváme inspirovat knihou Jana Kellera a Lubora Tvrdeho **Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišť'ovna** a snažíme se stručně popsat stěžejní **smysl a význam vzdělání v časové perspektivě 20. století**.

Čtvrtá kapitola zmíní **teoretické úvahy sociologických klasiků o povaze a charakteru vzdělání** ve společnosti – jeho hlavních funkcích, vlastnostech, nástrahách apod. Podíváme se

na životní styl dnešních intelektuálů a stroze zmíníme hlavní tři body zájmu genderových analýz vzdělání.

Poslední pátá kapitola je věnována roli **vzdělání ve stratifikačním procesu**. Zajímá nás, do jaké míry můžeme vzdělání označit jako mediátor mezi schopnostmi a úspěchem, vývoj inkonzistence statusů v ČR či vzdělání jako statusotvorný faktor.

V empirické výzkumné části analyzujeme vlastní **dotazníkové šetření s názvem „Proces vzdělání a stratifikace“**. Zaměřujeme se na vztahy vzdělání a životní spokojenosti, překvalifikovanosti, genderové horizontální segregace, postojů k vzdělávací politice státu, k životní úrovni, k pocitu vlastního štěstí, k práci ve vystudovaném oboru, studujeme i mnoho jiných souvislostí.

TEORETICKÁ ČÁST

2. Vymezení základních pojmů

„Vzdělání není pouhým nashromážděním jednotlivých vědomostí, jako není těstem mouka, voda, sůl, kvasnice atd. dohromady naházené.“

Tomáš Garrigue Masaryk

2.1 Pojetí výrazů vzdělání, vzdělávání, výchova

Než se dostaneme k hlubším sociologickým úvahám, bude nezbytné objasnit několik obecných a také několik specificky sociologických pojmů. Samotný výraz vzdělání není tak triviální, jak by se na první pohled mohlo zdát. Před 22 lety v Sociologických aktualitách vyšel článek, který popisuje, jak multiparadigmaticky pojem vzdělání sociologové definují:

- „Vzdělání je záměrné **rozvíjení sebe sama a přeměna schopností aj. v kulturní a sociální kapitál**, sloužící k vzestupné mobilitě.
- Vzdělání je **řízený proces socializace**, vřazování jedince do profese a sociálních skupin.
- Vzdělání je **systém hodnot a norem**, jejichž osvojení spoluvytváří sociální prestiž, životní styl a sociální pozici ve společnosti. Vzdělání je určitá etiketa, nálepka, závislá na tom, jakou hodnotu daná společnost v konkrétním období vzdělání přisuzuje.
- Vzdělání je výchozím **impulsem pro vznik různých typů komunit**: žáků, učitelů apod.
- Vzdělání je **nátlakový systém** atd.¹

Ve Velkém sociologickém slovníku se pak statický pojem vzdělání nenachází, najdeme v něm ale slovo „**vzdělávání**“, které by mělo reflektovat **dynamický proces** odehrávající se před dosažením jistého stupně vzdělání. Vzdělávání je ve Velkém sociologickém slovníku charakterizováno jako „**proces získávání poznatků, schopností a dovedností** (souhrnně je můžeme označit jako vědomosti) **a prostředek nabytí kulturního kapitálu**. Vyústěním a jedním z předních cílů procesu vzdělávání je pak integrace do kultury dané společnosti a

¹PROKOP, Jiří. Sociologie výchovy a školy. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky a psychologie, 2001. 96 s. ISBN 80-7083-535-4. s.8.

participace na jejím rozvoji. **Úroveň kultury dané společnosti, v níž vzdělávání probíhá, je však také determinantou a rámcem působení vzdělanostního systému.** Ten je vystaven jak na nejrůznějších **vzdělávacích institucích (rodina, škola)**, tak na **sebevzdělávacích aktivitách jednotlivců**. Formální vzdělávání, které společnost nabízí svým členům a které je do určitého věku ze zákona povinné, poskytuje kvalifikaci k výkonu určité profese nebo je nezbytným předpokladem k jejímu získání. Zároveň je prostředkem nabytí společenské prestiže, která zpravidla roste s rostoucí úrovní vzdělání. Podstatný vliv na vzdělanostní aspirace člověka má jeho rodinné zázemí a vzdělanostní klima rodiny.²

Malá československá encyklopedie mezi vzděláváním jako dynamickým procesem a vzděláním jako statickým výsledkem nerozlišuje, podle jejího výkladu vzdělání je „proces a výsledek osvojování systematických poznatků a vědomostí ...“³ Dále v textu je pak zdůrazněno **úzké spojení mezi vzděláním a výchovou**. Ottův slovník naučný pak vzdělání (nikoli vzdělávání) chápe jako proces „rozvoje intelektuálních a mravních schopností člověka“⁴ a výsledek tohoto rozvoje pojmenovává jako vzdělanost.

Ze zahraničních slovníků a encyklopedií zmiňme francouzskou La Sociologie. Ta vzdělání chápe ve dvou smyslech. A to jako „dobré vychování“ a jako „národní vzdělávací systém“. Zde poprvé narážíme na rozdíl ve slovní zásobě mnoha cizích jazyků a češtiny. Nejen francouzština, ale ani angličtina nerozlišuje české výrazy výchova a vzdělání. V realitě tyto pojmy úzce souvisí, ale synonymní zajisté nejsou. V českém jazyce často hovoříme o tzv. výchovně – vzdělávacím systému. Encyklopedie Grand Larouse objasňuje heslo vzdělání (l'éducation) hned pěti způsoby:

- „Jako činnost vychovávající, formující a učící dítě, jedince;
- jako speciální metodu formující a vzdělávající mládež;
- jako výcvik jedincových vloh;
- jako soubor prostředků, díky kterým si společenské skupiny osvojují poznatky a vytváří názory, postoje;

² Velký sociologický slovník. Praha: Karolinum Praha, 1997. 598 s. Academia. ISBN 80-7184-164-1.

³ Kol. autorů Encyklopedického institutu Československé akademie věd pod vedením hlavní redakce Československé encyklopedie. Malá československá encyklopedie ČSAV, VI. svazek, písmeno Š-Ž. 1. vyd. Praha: Academia, 1987. 928 s. Dostupné na: <http://www.cotoje.cz/> [citace z 13. 3. 2012]

⁴ Ottův slovník naučný: Ilustrovaná encyklopedie obecných znalostí. Praha: J. Otto, 1888-1909. 28. sv. Dostupné na: <http://www.cotoje.cz/> [citace z 13. 3. 2012]

- jako znalost společenských zvyků, způsobů a slušného chování.“⁵

International Encyclopedia of the Social Sciences vysvětluje vzdělání jako institucionalizovanou podobu socializace. Přeloženo se podle ní jedná o „**základní lidskou činnost**. Lidé si předávají poznatky, sdílejí víry, vědomosti a dovednosti. Všechny sociální systémy, velké či malé, disponují možnostmi k učení a podílí se na předávání kultury a socializaci individua.“⁶

Dále je v rozsáhlém výkladu rozebíráno vzdělání jako stratifikační a socializační činitel, jeho psychologické, politické, profesní a ekonomické aspekty. Zmiňuje, že vzdělání podle některých teorií začíná již v prenatálním období jedince a jistě se jedná o celoživotní proces. Vzdělání podle International Encyclopedia of the Social Sciences v současnosti představuje zejména problém nerovnosti.

Etymologicky znamená české slovo vzdělání „činiti vyšším, lepším“ a obsahově se shoduje jak s původním významem českého slova výchova - „táhnout vzhůru, náležitě ohýbat nebo vytáhnout odněkud někam“, tak s latinským pojmem educatio tedy „vyvedení“.

Obsahová definice slova výchova prodělala od 19. st. změny. Tehdy se výchovou myslelo čistě plánovité a chtěné působení dospělých na vychovávané. Dnes se častěji setkáme s názorem, že i mimovýchovné faktory působí výchovně, tj. socializačně. Takto chápeme výchovu v širším slova smyslu. Také dnes víme, že výchova je druh sociální interakce a působení aktérů je tedy vzájemné. V užším pojetí pak výchova představuje druh pomoci, která individuu umožňuje orientaci v sociokulturním systému a jeho vnitřním rozvoji.

Pojmy vzdělání a výchova tedy nejsou přesně vymezeny ani v obecném, ani v odborném jazyce. Jejich rozlišení je výsledek německé (či středoevropské) filosofie. Některé jazyky používají pro oba obsahy tentýž výraz. V současnosti je zde mnoho koncepcí. V dnešním pojetí jsou častěji oba pojmy vnímány podobně. Například Jan Průcha v díle Moderní

⁵ International Encyclopedia of the Social Sciences. 2.vyd., Detroit: Macmillan Reference USA, 2008. Citováno podle: SIMONOVÁ, Natálie. Co vlastně znamená „vzdělání“, aneb stejně mu nikdo neunikne. Socioweb, č. 7, rok vyd. 2006. Dostupné z: http://www.socioweb.cz/upl/editorial/download/131_socioweb%207-06%20cely.pdf [citace z 12. 2. 2012]

⁶ SIMONOVÁ, Natálie. Co vlastně znamená „vzdělání“, aneb stejně mu nikdo neunikne. Socioweb, č. 7, rok vyd. 2006. Dostupné z: http://www.socioweb.cz/upl/editorial/download/131_socioweb%207-06%20cely.pdf [citace z 12. 2. 2012]

pedagogika z roku 1997 pro výrazy výchova a vzdělání uvádí jeden termín edukace. [Simonová, 2006] O sociologii výchovy a vzdělání více v třetí kapitole.

2.2 Koncept vzdělanostní společnosti

S tématem vzdělání se také váže řada přívlasků k podstatnému jméno společnost. Nezřídka slýcháme pojmy „znalostní společnost“, „vzdělanostní společnost“, „společnost vědění“, „informační společnost“, „společnost diplomů“ nebo také „učící se společnost“. Zkusme tyto názvy objasnit.

První tři sousloví odvozené od znalosti, vzdělání a vědění (society of knowledge, learning society, knowledgeable society) popisují v zásadě stejný koncept. Nazvěme si ho jednotně **koncept znalostní společnosti**.⁷ Ve znalostní společnosti je rozvoj a zdokonalování určeno tím, že se všichni lidé v průběhu života kontinuálně vzdělávají. **Celoživotní učení se stává součástí způsobu života, novým životním stylem.** Tento první důležitý aspekt znalostní společnosti akcentuje výraz učící se společnost. Zjednodušeně můžeme říci, že znalostní společnost je taková společnost, ve které se znalosti staly rozhodujícím faktorem pro charakter života. **Na znalostech a vzdělání jsou závislé všechny složky sociálního systému.**

Znalostní ekonomika je po ekonomice zemědělské a průmyslové třetím stádiem vývoje ekonomiky. **Ve znalostní ekonomice mají tvorba a používání znalostí dominantní podíl na tvorbě blahobytu.** Nejedná se pouze o rozšiřování existujících znalostí, ale především o efektivní používání a využití všech typů znalostí ve všech ekonomických aktivitách.

[Brinkley, 2006]. Vzdělání, vysoká kvalifikace, nové technologie, poznatky z výzkumu, moderní komunikace, to vše proniká do hospodářství a stává se zdrojem pro vyšší efektivitu práce a mezinárodní konkurenceschopnost států. Jako příklad mohou sloužit výrobky vyráběné z recyklovaného odpadu, které nejsou náročné na suroviny, ale k jejich výrobě je vyžadováno rozsáhlé know-how a technologie.

Do oblasti politické vzdělání a znalosti pronikají prostřednictvím lidí jakožto angažovaných občanů. Jejich vzdělání a schopnost získávat informace jim nabízí možnost odpovědně se rozhodovat, schopnost porozumět složitým společenským procesům a institucím. Vzdělání lidé si spíše utvoří vlastní názor a jsou méně manipulovatelní. Vzdělání tak posiluje rozvoj občanské společnosti, demokracie i politické kultury země. Vzdělání lidí

⁷ Václav Cílek s ironií navrhuje termín „chytrá společnost“. Toto pojetí je oficiální politikou EU a mnoha jiných států či mezinárodních politických organizací.

jsou méně sociálně deviantní, a tak se méně často ocitají v situaci, která by vyžadovala sociální pomoc státu – dávky, ústavní péče či jinou finanční či sociální výpomoc.

To, že vzdělání, vzdělávání či vzdělanost ovlivňují kulturu společnosti, není třeba zdůrazňovat. Lidé jsou strůjci kultury – lidé a jejich vzdělanostní výbava tvoří jazyk, vědu, umění, vztahy, rituály, historii, celé kulturní dědictví státu.

Vzdělávací instituce (zejm. školy) stojí před úkolem motivovat děti k dalšímu školnímu, ale i následnému vzdělávání, měly by je naučit odpovědnosti za své znalosti i za jejich získávání a uplatňování. V nynější globalizované postmoderní společnosti dochází k zrychlování toků informací a znalostí, trh práce se stává flexibilnější a neustále vznikají nové typy pracovních míst a pozic. Je nepravděpodobné, že jedinec stráví v jednom zaměstnání, nebo i v jednom profesním oboru celý život. Současná mladá generace by se měla vzdělávat pro povolání, která dnes ještě nemusí existovat, a tak ani profesní příprava pro ně není možná. Trend je flexibilita a tomu odpovídá i povaha znalostní moderní společnosti. **Jedinec se musí naučit přizpůsobovat rychle se měnícímu světu prostřednictvím osvojování, akumulování a aplikování nových a nových poznatků a informací.**

Miloslav Petrušek (* 1936) ve své knize Společnosti pozdní doby vymezuje společnost vědění jako každou společnost, která je na nějaké formě vědění založena. Společnosti se pak od sebe navzájem liší tím, jak je v nich vědění:

- produkováno (zda v ní např. existují vědní instituce);
- distribuováno (do jaké míry je vzdělávací systém zatížen nerovností);
- aplikováno (jak je např. uváděno do technické praxe, jakou má tato praxe úroveň atd.).

Petrušek se v eseji také zamýšlí nad rozdílem mezi společnostmi informační, v které informační technologie získávají stále větší mocenskou roli, a společnostmi vědění. Zatímco informaci považuje za něco pasivního, co zůstává v mysli jedince neinterpretováno, o vědění a znalostech se vyjadřuje jako o něčem, co posiluje člověka k výkonu intelektuální i manuální práce. V závěru zamyšlení pak autor nepřímou varuje před realitou moderní společnosti, kde modely společnosti vědění a informační společnosti splývají. [Petrušek, 2006]

Uveďme ještě citaci z díla Václava Havla (1936 – 2011), v které autor vysvětluje rozvolněný vztah mezi pravdou, informací a vzděláním: „K dnešní době patří prohlubující se propast mezi informací a pravdou. Jsme zahlceni informacemi a ty mají povahu jakéhosi chmýří,

kteře se volně přenáší z člověka na člověka, z počítače na počítač - avšak nemají v sobě žádnou existenciální závaznost. Zatímco pravda je to, za co ručíme, za co jsme ochotni a schopni něčím platit... Vážím si toho, když někdo mohl získat tzv. systematické vzdělání, což je to vzdělání, nad nímž se nejvíc dnes ohrnuje nos a které se zdá být téměř školometské, nepotřebné a formální. Ale je to cosi, co je velmi dobrým základem čehokoliv dalšího. Pak se člověk může stát Dumasem, Václavem Černým a profesorem Wichterlem, může se stát originálním myslitelem, třeba Ladislavem Klímou.“⁸

Budeme-li hledat v sociologických teoriích, **poprvé se s koncepcí vzdělanostní společnosti setkáme u Daniela Bella**, amerického sociologa, který pojem vzdělanostní společnost začal používat koncem padesátých let v rámci své teorie o nástupu postindustriální společnosti. Jeho teorie byla podnícena přesunem tržních aktivit ze sektoru průmyslu do sektoru služeb. Následně svůj zájem zacílil na úlohu vědění a znalostí v organizaci společnosti a roku 1966 vydal dílo *Reforming of General Education*, v kterém se zamýšlel nad ústřední rolí univerzit v postindustriální společnosti. Jakýsi základní kámen pro další úvahy o vzdělanostní společnosti položil vydáním knihy *The Coming of Post-Industrial Society* roku 1973. Toto dílo sklidilo velký úspěch.

V 60. letech 20. st. ale termín nezávisle na sobě použili ve svých publikacích ještě tři autoři. Američan **Robert Lane** (1922 – 2005) v roce 1966 označil společnost, ve které byly ideologie a předsudky vytlačeny vědou a poznáním, za společnost vědění (*knowledgeable society*). K tomuto názoru byl jistě inspirován poválečnou expanzí vzdělanosti díky zpřístupnění vysokoškolského vzdělání širším sociálním vrstvám. Druhým uživatelem výrazu byl, jak se sám nazývá, německo-americko-izraelský sociolog **Amitai Etzioni** (*1929) v r. 1968. A třetím pak rozený Rakušan, působící tou dobou v Americe - **Peter Drucker** (1909 – 2005). Ten výraz společnost vědění užívá roku 1969 ve svém díle *Age of Discontinuity*. Za širším zpopularizováním tohoto pojetí společnosti stojí například Niko Stehr (*1942), sociolog, který získal doktorát na University of Oregon a nyní působí na německé Zeppelin University. Niko Stehr propaguje myšlenku, že společnosti se samy pojmenovávají podle toho, jaké charakteristiky svých struktur a vztahů považují za nejpodstatnější. Tak vznikla pojmenování jako společnost páry, elektřiny, žárovky, automobilů a také vzdělání.

Jestliže sociální postavení jedince ve společnosti není dáno jen ekonomickým kapitálem, ale značnou míru vlivu na sociální status a prestiž získává i institucionalizovaný kulturní kapitál-

⁸ HAVEL, Václav. Exprezidenství je doživotní funkce, *Hospodářské noviny*, 15. 4. 2005.

tedy osvědčení, vysvědčení, certifikáty a univerzitní diplomy – takovou společnost nazýváme společností diplomů (credential society). V současné české společnosti se spíše obáváme opaku, tedy překvalifikovanosti a situace, kdy vysokoškolské absolutorium, maturitní zkouška, ukončení školení či kurzu žádnou jistotu a garanci pracovního uplatnění nezaručuje. Tedy situace, kdy se vliv získaného „diplomu“ na sociální status jedince zmenšuje.

2.3 Funkce vzdělání

Funkce vzdělání můžeme rozdělit na dvě větší skupiny. Za prvé na výkony, které slouží společenskému systému jako celku- tedy na **sociální funkce**. A za druhé na výkony sloužící individuu- tedy na **individuální funkce vzdělání**. Funkce orientované na společnost mohou, ale vždy nemusí být v souladu se zájmy jedince, ale i díky tomuto rozporu jedinec získává dovednosti uplatnitelné v sociálním jednání. Za sociální funkce vzdělání považujeme:

- „sociální reprodukční funkci;
- sociální legitimační funkci;
- sociální integrační funkci;
- sociální selekční funkci;
- sociální alokační funkci“⁹

Sociální reprodukční funkce má zabezpečit kontinuitu společenského systému, jeho struktury, statusů, přejímání rolí. Sociální role s sebou přináší oprávnění a povinnosti. Legitimita tohoto spojení a nerovnosti z něho vyplývající zajišťuje legitimační funkce vzdělání. Uznáme-li nerovnosti spravedlivými – například, že chudí jsou ti, kteří jsou neschopni pracovat nebo že vysokoškolského vzdělání dosahují ti nejnadanější – sociální řád pak reprodukuje mladším generacím. Schopnost vzdělání a výchovy včleňovat jedince do společenského systému (do formálních i neformálních skupin, vztahů, spolků, institucí,...) a budování jeho soudržnosti popisuje integrační funkce. Zde tato funkce popisuje i funkci socializační, která bývá v jiných koncepcích vyčleňována zvlášť. Vzdělávací systém také selektuje. Označuje úspěšné a neúspěšné jedince. Přisuzuje jim pracovní pozici, prestiž či status. Dle typu absolvovaného vzdělání je nám vybrána pozice ve společenském systému. Tato funkce vzdělání je selekční. S ní souvisí proces alokace vzdělání, tedy relativní šance příslušníků určité sociální vrstvy dosáhnout na daný typ vzdělání. „I když totiž bude distribuce vzdělání

⁹ HAVLÍK, Radomír; NOVOTNÁ, Marie; PROKOP, Jiří. Vybrané kapitoly ze sociologie výchovy a vzdělávání. 1.vyd. Praha: Karolinum, 1993. 66 s., s. 50.

ve společnosti stabilní (např. 50% středoškoláků každého populačního ročníku půjde na vysokou školu), nerovnosti v alokaci vzdělání, tj. relativní šance jednotlivých vrstev, že budou patřit mezi oněch 50%, se mohou v čase měnit. Jak se po nějakém čase v sociologické metodologii ukázalo, jedná se o dvě odlišná pojetí vzdělanostních nerovností. Do té doby se mělo za to, že právě zvyšující se podíl lidí, kteří dosahují stále vyššího vzdělání (tj. distribuce), znamená snižující se vzdělanostní nerovnosti.¹⁰

Individuální funkce nepůsobí na společenský systém, ale na osobnost jedince, jeho vnitřní život, motivaci, jednání, zkušenosti atd. Nejčastěji uváděné individuální funkce vzdělání jsou tyto:

- „funkce personalizační;
- funkce kvalifikační;
- vytváření časových struktur;
- vytváření koncepce dětství;
- odcizení výkonu;
- vytváření potřeby dalšího vzdělávání.¹¹

Jedním z hlavních cílů výchovně-vzdělávacího procesu je vytvoření individua jako celistvé osobnosti, která samostatně uvažuje a jedná zodpovědně. Tento aspekt vzdělání popisuje personalizační funkce. Kvalifikační funkce vyjadřuje schopnost vzdělávání naučit člověka specifickým znalostem a dovednostem, a tak získat určitou kvalifikaci potřebnou k vykonávání profese. Pomocí výchovných a vzdělávacích institucí je dítě učeno rozdílu mezi pracovním a volným časem, je mu vštěpován význam svobody a povinnosti – tyto procesy pojmenováváme jako vytváření časových struktur. Koncepce dětství jako svébytné sociální kategorie, pojetí dětství jako času nezralosti a přípravy na budoucí povolání začala být ve společnosti objevována až se vznikem obecné školní docházky. Tedy až se vznikem sociální instituce obecného školství v 18. st. Vzdělávací instituce školství vytvářela koncepci dětství. Zajímavou funkcí je odcizení výkonu, které se také odehrává ve formálních vzdělávacích

¹⁰ SIMONOVÁ, Natálie. Nerovnosti v přístupu ke vzdělání. Dostupné na:
<http://www.socioweb.cz/index.php?disp=temata&shw=171&lst=105> [citace z 14. 3. 2012]

¹¹ NEUMEISTER, Pavel. Studijní materiály, Lekce 3. Dostupné z:
www.pedagog.ic.cz/neumeister_dok/index.php?file=Lekce_3.doc [citace z 14. 3. 2012]

institucích - ve školách. Ačkoli je ve škole kladen velký důraz na výkon, dítěti není umožněno dosáhnout materiálních výsledků. Úspěšnost dítěte je vnímána jako jeden z předpokladů dalšího vzdělávání. Ve škole tedy materiální úspěch nepřichází, jsou jen dokazovány předpoklady pro materiální úspěch, který se odehraje v budoucnu.¹² S tímto jevem souvisí i funkce následující - vytváření vzdělanostních aspirací, tedy osobní poptávky po dalším vzdělávání.

¹² Karel černý ve své knize (ČERNÝ, Karel. Vzdělanostní společnost po česku? Rozhovory o životě a škole pro 21. století. 1.vyd. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2009. 213s. ISBN 978-80-7106-582-1.) říká: „Naopak o nemateriálním úspěchu se hovoří jako o jevu, který má být ve škole hojně poskytován s ohledem na jeho blahodárné dopady na osobnost žáka, resp. I na společnost:“ Škola však může dítěti dát zažít úspěch. Úspěch je velmi důležitá věc, člověk, který nedosáhne uznání od druhých – až již od rodičů, školy nebo kamarádů-, je životně hodně poškozený, protože ten pocit každý potřebuje. A je chyba, když si ho někdo musí dobývat drzostí nebo surovostí na spolužácích.“

3. Sociologie vzdělání a výchovy

„Vzdělání je schopnost porozumět druhým.“

Johann Wolfgang Goethe

3.1 Různé koncepty sociologie vzdělání, sociologie výchovy a sociologie edukace

Téma vzdělání je ve společenských vědách poměrně značně rozpracováno. Žádná z věd nezůstává ve svém snažení systematicky poznávat osamocena. Hojně se vzděláváním zabývali už klasikové a otcové oborů filosofie, sociologie, pedagogika či filosofie. Postupem času se zejména v 19. století vyvinuly jednotlivé vědní disciplíny, jejichž obsah není přesně vymezen. Každá z nich se dívá na problematiku vzdělání a výchovy jiným pohledem. Někteří sociální vědci tyto disciplíny chápou jako synonyma¹³, někteří mezi nimi činí významové rozdíly. Popisované termíny jsou sociologie výchovy, sociologie vzdělání, sociologie edukace, pedagogická sociologie, sociologická pedagogika, sociální pedagogika a snad i obor sociologická filosofie výchovy. Tento vývoj vzniku oborových subdisciplín lze připsat sbližování věd pedagogiky a sociologie. **Vzdělání a výchova je jednoznačně tématem hraničním, interdisciplinárním.** Stručně budeme definovat sociologii výchovy, vzdělání, edukace a sociální pedagogiku. Tyto tři vědní disciplíny nás z naší perspektivy zajímají nejvíce.

Sociální pedagogika je aplikované odvětví pedagogiky. I tento samotný obor má své užší a širší, modernější pojetí. K němu došli čeští vědci na konferenci Sociální pedagogika jako vědecká disciplína a společensky užitečná věda v Brně v roce 2000. Dospěli k závěru, že sociální pedagogika by se již neměla zabývat jen výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a raně dospělých. Ale měla by si klást širší cíle, zasahovat v oblasti prevence a edukace, cílit jak na ohroženou, tak na zasaženou populaci sociálně patologickými jevy, věnovat se vzdělávání tělesně či mentálně postižených.

Sociologie vzdělání se zabývá sociálními zřeteli vzdělání a učení. Někdy bývá označována jako součást sociologie výchovy, občas autoři volí celistvější výraz sociologie výchovy a vzdělání. Ve svém Přehledu pedagogiky z roku 2000 volí Jan Průcha výraz sociologie edukace. Je ale pravdou, že se mnozí odborníci s tímto termínem nesžili a nesouhlasí s ním. Pro porovnání si uvedme hlavní obsahové okruhy této sociologické

¹³ Ani Velký sociologický slovník z roku 1996 nedělá v pojmech rozdíl.

disciplíny, jak je vidí Průcha ve svém přehledu a jak je vidí autor publikace Sociologie výchovy a školy Jiří Prokop. Průchova kniha vyšla roku 2000, Prokopova 2001. Průchovy obsahové okruhy sociologie edukace:

- „Rovnost vzdělávacích příležitostí;
- Jazyková a sociální podmíněnost vzdělanosti;
- Vzdělanostní mobilita;
- Postoje ke vzdělání;
- Vztah rodiny – školy – komunity;
- Sociologie mládeže;
- Školní prostředí;
- Efekty vzdělávání;
- Interkulturní diference ve vzdělání.“¹⁴

Než si uvedeme Prokopův výklad, nejdříve se ve stručnosti zmíníme o jednotlivých Průchových okruzích.

Termín **rovnost vzdělávacích příležitostí** bývá dnes nahrazován pojmem spravedlnost, jelikož staré pojmenování je vnímáno spíše jako dogma, nepatřící do sociálních věd, ale spíše do politické sféry. Hlavní otázkou ale zůstává, proč je lidem lišícím se pohlavím, sociální třídou, rasou či etnikem zpřístupněno nebo zneprístupněno vzdělání určitého typu.

Druhý bod je vystavěn především na teorii sociologa z britských ostrovů Basila Bernsteina. Ta vyslovuje názor, že **příležitosti mladých lidí se vzdělávat nejsou dány jen individuálními předpoklady podání výkonu, ale i tím, jakou jazykovou kompetencí jsou vybaveni** – jaký z jazykových kódů jim je vlastní. Této teorii se budeme věnovat ve čtvrté kapitole.

Obsah tématu **vzdělanostní mobility** je širší. Zde si můžeme klást otázky, jak moc je vzdělání dítěte determinováno vzděláním jeho rodičů, jak přesně dochází k intergenerační vzdělanostní mobilitě, jaké jsou všeobecné společenské mobilní trendy atd.

¹⁴ PRŮCHA, Jan. Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru. 1.vyd. Praha: Portál, 2000. 269 s. ISBN 80-7178-399-4.

Výzkumy postojů ke vzdělání se pokoušejí odhalovat jaké stereotypy, vztahy, názory lidí různých sociálních, ekonomických, politických, etnických skupin mají a například i to, jaké postoje příslušníci těchto skupin svým dětem předávají a jaký to má vliv na jejich školní výkony a ambice. Patří sem různé modely chování, známým je model odloženého uspokojení. Podle tohoto vzorce vysokoškolsky vzdělaní rodiče preferují uspokojení (spotřebu) omezit a odložit na pozdější dobu ve prospěch dlouholetého vzdělávání svých dětí.

Vztah rodiny a školy je velmi ožehavým tématem, v České republice i na celém světě. Bez kooperací těchto dvou základních socializačních institucí nelze proces vzdělávání v žádané formě vůbec uskutečňovat.

Pod sociologií mládeže si představíme velkou množinu témat. Od různých patologií, deviací, závislostí, subkultur přes výzkumy věnované problematice volného času mládeže, po fenomén dobrovolnictví, skautingu, teorie mládí, problematice mezigeneračních vztahů, vztah ke vzdělání, hodnoty a normy vesnické či městské mládeže, vztahy mládeže mezi sebou a mnoho jiných předmětů zájmu.

Škola a školní prostředí je zkoumáno z mnoha úhlů. Z pohledu sociální patologie je často místem šikany a překvapivě i mobbingu v rámci učitelského sboru. Dále je zde zkoumaná sociální komunikace (formální i neformální; její výchovné efekty, forma, obsah, slang, styl,...) Do výzkumů týkajících se školního prostředí jsou samozřejmě ze sociologického pohledu zahrnuty i role učitelů, pomocných asistentů, ředitelů škol, atd. Samozřejmě i dynamice vztahů ve školní třídě a jiným školním skupinám je věnována sociologická pozornost.

Efekty vzdělání by měly popisovat důsledky školního i celoživotního vzdělání v životě individua i celé společnosti. Různé ekonomické a sociální šetření vypovídají o vlivu vzdělání na kariérní růst, spokojenost se životem, společenský status, kulturní a politickou orientaci. Zajímavé jsou i výzkumy působení masmédií nebo vzorce sexuálního chování pod zorným úhlem vzdělání.

Poslední obsahový okruh sociologie edukace je podle Průchy již hraničním tématem, o které jeví zájem také kulturní antropologie. (Tedy samozřejmě i v jiných oblastech je hodně prostoru pro třecí plochy. Jak jsme výše zmínili vzdělání je obsahem mnoha věd. Máloliterá společenská věda či subdisciplína stojí na poli vědního bádání osamocena.) **Interkulturní difference ve vzdělání** srovnává, jak je v kterém typu kultury vzdělání chápáno, jak probíhá,

jak je institucionálně zakotveno a třeba i to, jak se tyto rozdíly v různých společnostech projevují.

To jsme stručně vymezili a popsali sociologii edukace, jak ji chápe Jan Průcha. Nyní pro srovnání uvedeme okruhy bádání sociologie výchovy podle Jiřího Prokopa a na základě shod a rozdílů si uděláme obraz o podobnosti používaných názvů.

Jiří Prokop představuje tyto oblasti zájmu sociologie výchovy:

- „Výchova a ekonomický rozvoj;
- funkce školy;
- selekce a alokace;
- vztah mezi vzděláním a pracovními možnostmi;
- socializační problémy;
- sociologie vyučování, role učitele.“¹⁵

První okruh problematiky sociologie vzdělání se zajímá **o výchovu a vzdělání v politickém, ekonomickém a celkově politickém kontextu**. V makrostrukturním pohledu odpovídá na otázku, k čemu nám vzdělání vlastně je. Ukazatelé vývoje společnosti kladně korelují s ekonomickými výdaji na vzdělávání. Dle myšlenek koncepce vzdělanostní společnosti bychom odpověděli, že vzdělanost, s ní související pracovní kvalifikace a flexibilita, je základem blahobytné budoucnosti. V mikrosociologické rovině důvod pro růst investic do vzdělání je individuální poptávka jak po vysokoškolském vzdělání, tak po různých vzdělávacích kurzech.

Odvětví funkce školy představuje sociologickou analýzu společenských úkolů, které škola jakožto hlavní výchovně-vzdělávací instituce ve společnosti plní. Jejich správným plněním zajišťuje nejen svůj chod, ale i fungování jiných společenských subsystémů, např.: kulturního, zaměstnaneckého či politického subsystému.

Procesy výběru a přidělování pozic, neboli selekční a alokační funkce výchovně-vzdělávacího systému – ty jsou čtvrtým ze jmenovaných předmětů sociologie výchovy. První sociologické výzkumy na toto téma probíhaly v západním světě od poloviny šedesátých let

¹⁵ PROKOP, Jiří. Sociologie výchovy a školy. 1.vyd.. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky a psychologie, 2001. 96 s. ISBN 80-7083-535-4. s.12-13.

20. století. Měly za cíl zjistit, příslušníci jaké vrstvy jsou vzdělávacím systémem vybíráni jako nejvýkonnější a nejschopnější. Získávají nejlepší vzdělání a pak jsou jim následně na tomto základě přidělovány ty nejprestižnější posty ve společnosti. V souvislosti s tímto tématem se často hovoří o tzv. rovnosti šancí a její sociální podmíněnosti.

V polovině let 70. se objevil nový problém a to **vztah rozrůstajícího se výchovně-vzdělávacího systému s naopak zmenšujícím se pracovním trhem**. K tomuto stavu přispěla i ropná krize v letech 1973-1974. Iluze o vzdělání jako o záruce ekonomického rozvoje se pomalu rozplývala a náladu v západním světě rozladovala rostoucí míra nezaměstnanosti. Najednou nebylo samozřejmostí získat po absolvování školy náležité pracovní místo. Sociologie výchovy tedy prostřednictvím vzdělání zkoumá reprodukci sociálních nerovností.

Pomocí sociologie školní třídy, pracovní skupiny, ale i rodiny zkoumá sociologie výchovy různé škály problémů v socializaci dětí i dospělých. Podle této myšlenky tedy pod vědní disciplínu sociologie výchovy spadá i sociologie rodiny.

Jelikož náš stát aplikuje myšlenku základního vzdělání pro všechny a chce zajistit vysokou úroveň vyučování tak i role učitele je velmi významná. Jeho výběr, kvalifikace, jeho každodenní situace, vnímání společností a snižující se prestiž profese v souvislosti s feminizací základního a středního školství, jeho odměňování, učitelská praxe, její sdílení a metodika. To vše je námětem pro **sociologii vyučování a role učitele**.

To jsme stručně porovnali dva koncepty dvou pojmenování – sociologie edukace a sociologie výchovy. Vidíme, že v některých odvětvích se překrývají a jinde se naopak doplňují. Oba autoři uvádějí, že je zde ještě mnoho témat, kterými se sociologie ve vztahu ke vzdělání může zabývat. Pro terminologii mé diplomové práce jsme zvolili často užívaný výraz sociologie výchovy – chápeme ho jako termín nadřazený všem uvedeným konceptům.

2.2 Historický přehled vývoje sociologie výchovy

Jistě, i sociologie výchovy má svůj původ ve starověkém Řecku. Sokrates, Aristoteles i Platón byli učitelé a vzdělávání a výchově věnovali mnohé své filosofické úvahy a díla. **Za zakladatele sociologie výchovy jako moderní vědní disciplíny ale považujeme například Američany Lestera Franka Warda, Johna Deweye, za Francii Emila Durkheima a také německého sociologa Carla Weisse.**

Na **L. F. Warda** (1841 – 1913) a všechny jeho americké kolegy působilo **atypické americké prostředí**. Spojené státy se musely vypořádávat s rasovými a etnickými otázkami, s problémy

přistěhovalectví, kolonizace, s bouřlivým růstem měst či v Evropě ne tak rozšířenými sociálně-patologickými jevy. **Jedno z východisek těchto problémů vidí Ward právě ve výchově.** Sociologie má pomoci učitelům a vychovatelům poznávat sociální prostředí dětí, a tak nacházet efektivnější cesty socializace a integrace do společnosti.

Za významně činného zejména na poli institucionálním musíme pokládat pedagoga a sociologa **Johna Deweye** (1859 – 1952). Tento představitel pragmatismu a **popularizátor Komenského myšlenky „škola hrou“ (Deweyovo „učení prostřednictvím činnosti“)** se zasloužil o založení oborové společnosti National Society for Educational Sociology v roce 1923 a časopisu Journal of Educational Sociology roku 1928.

Klasik světové sociologie **Emil Durkheim** (1858 – 1917) pokládal jako jeden z prvních výchovu za funkci společnosti. **Výchova je podle něj společenský jev, díky němuž společnost neustále obnovuje podmínky své existence – jeho pohled je funkcionalistický.** „Společnost nejenže povýšila očekávaný typ člověka na hodnotu modelu, který se musí výchovou reprodukovat, ale je to sama společnost, která tento model konstruuje. Společnost formuluje výchovné ideály adekvátně svým potřebám. Tento model ale není dán dopředu v přirozenosti člověka. Model člověka, který se má uskutečnit v nás prostřednictvím výchovy, není člověk, jak ho utvořila příroda, ale člověk, kterého si společnost přeje.“¹⁶

Hlavní funkcí výchovy Durkheim rozumí formování sociální bytosti a to prostřednictvím projekce sociálních norem, hodnot, tradic, zvyklostí, stereotypů atd. **Společnost tedy neustále utváří a znovu a znovu reprodukuje společensky právě žádoucí model člověka.** Durkheimův koncept lidského individua je duální, hovoří o tzv. homo duplex – o bytosti na jedné straně individuální a jedinečné, na druhé straně pak i kolektivní a sociální. S tímto konceptem je spjat i jeho model socializace. Pro existenci a reprodukci společnosti je nutná jak dostatečná homogenita jejich členů, aby bylo možno udržet konsensus na základních společenských hodnotách, tak i určitá míra heterogenity jedinců, nutná pro společenskou kooperaci a dělbu práce.

Výchova a vzdělání by podle něj měly být definovány státem a stát by na jejich realizaci měl sám dohlížet. Durkheim se obával ovlivňování výchovy a vzdělání zájmy různých menšin či subkultur. Tyto Durkheimovy myšlenky o funkci výchovy při reprodukci společnosti na základě sdílených

¹⁶ PROKOP, Jiří. Sociologie výchovy a školy. 1.vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky a psychologie, 2001. 96 s. ISBN 80-7083-535-4. s. 10.

hodnot nazýváme směrem funkcionálním, konsensuálním. Vůči tomuto smýšlení o výchově se postavila škola kulturně kritická.

Škola kulturně kritická inspiraci nachází v pracích prostějovského rodáka a zakladatele moderní fenomenologie Edmunda Husserla (1859 – 1938), fenomenologa Maxe Schelera (1874 – 1928) anebo ve filosofii Wilhelma Diltheje (1833 – 1911), jednoho ze zakladatelů moderní pedagogiky a filosofie vzdělání. Představitelé kulturně kritického směru sociologie výchovy jsou přesvědčeni, že jestliže se podaří proměnit jednotlivce (ovlivnit jeho vlastní sociální vědomí), tak poté přispějeme ke změně celé společnosti. Mezi zástupce kritického směru řadíme zejména **Georga Simmela** (1858 – 1918), **Ferdinanda Tönniese** (1855 – 1936), **Floriana Znanieckého** (1882 – 1958), **Karla Mannheim** (1893 – 1947), a později **Helmutha Schelskeho** (1912 – 1984).

George Simmel, Mannheimův učitel působící na univerzitě v Berlíně a představitel formální sociologie, sociologii vymezil jako vědu zkoumající formy zespolečenštění, které se děje i prostřednictvím vzdělání a výchovy. Ve výchovně vzdělávacím systému, jako v dalších formách zespolečenštění hledal dominantní vztah podřízenosti a nadřazenosti.

V duchu **Tönniesova dělení** i kulturně kritický směr rozlišuje společenské uspořádání na pospolitost (Gemeinschaft) a společnost (Gesellschaft). **Socializaci a integraci dítěte do společnosti (Gesellschaft) pak považuje za zápas s anonymitou, s důsledky industrializace a zmasovění, za jakýsi střet s odcizujícími prvky.** Na druhé straně podle Simmela ale socializace také znamená obnovení tradic, zvyklostí, obyčejů a rituálů, které on pokládal za určující znaky přátelské pospolitosti.

Z teze, že proces vzdělání a výchovy stojí na sociologickém poznání, neboť se jedná o činnost v zásadě společenskou, vychází polský sociolog působící v USA **Florian Znaniecki**. Ve svém díle *Socjologia wychowania*, vycházejícím ve Varšavě v letech 1928-1930, píše zejména o sociálním prostředí, v němž se socializace dětí a mladých dospělých odehrává. Také se zabývá institucionální analýzou školy a sociologií učitele.

Karl Mannheim, sociolog maďarského původu, zakladatel sociologie vědění, přisuzuje zásadní roli v socializaci primárním skupinám, v kterých se odehrávají tzv. primární pocity – tedy intimita, důvěra, láska, péče atd. Má na mysli zejména rodinu. Navrhuje, aby se systém sekundárních skupin humanizoval (tedy naplnil primárními pocity).

Po druhé světové válce přichází s **liberálním pojetím výchovy** německý sociolog **Helmuth Schelsky**. Sociologii vymezil jako deskriptivní a diagnostickou vědu o sociálních aspektech a

funkcích výchovy a vzdělání. Dalším zástupcem koncepce liberálně – konformní výchovy je například **Anna Siemsenová** (1882-1951).

Siemsenová chápe výchovu jako „...proces přizpůsobení se společnosti, která pak umožňuje individuální růst. Cílem je svobodná lidská osobnost a svobodná společnost v budoucnosti.“¹⁷ Hovoří o krizi nejzásadnější výchovné skupiny – o krizi rodiny. Její sociálně-ekonomická funkce přechází na jiné instituce, zejména na sociální stát. Pro moderní výchovu je podle Siemsenové charakteristické že od sebe odděluje původně spjaté sféry socializace – hru a práci.

Dalším, ve své době (tedy v 50. a 60. letech 20. století) velmi uznávaným, myšlenkovým směrem sociologie výchovy je **strukturální funkcionalismus**. Inspirací mu byly funkcionalistické teorie Bronislawa Kaspara Malinowského (1884 – 1942), polského a britského sociologa, antropologa a etnografa. On sám navázal na již výše zmíněné Emila Durkheima a Wilhelma Diltheye. Strukturní funkcionalismus pojal výchovu jako:

- „Institucionalizované jednání orientované k dosažení společenských cílů;
- jednání zabezpečované ze společenských fondů;
- jednání zajišťované specializovanou profesní skupinou, která sama podléhá institucionálnímu výběru, výchově a organizaci.“¹⁸

Hlavní teze strukturní funkcionalismu, které uplatňoval při zkoumání a studiu výchovy a vzdělávání jsou tyto tři:

- Každá společnost si buduje svůj systém školství a tento výchovně-vzdělávací systém odpovídá svými rysy poměrům panujícím ve společnosti. Mění-li se společenské vztahy (ekonomické, politické, ...), mění se i systém školství. Je-li společnost stabilizovaná, je stabilizován i školský systém. Není-li a dojde-li ke školským reformám, mohou působit dysfunkčně a navodit i změnu celého společenského systému.
- Důraz je kladen na socializační a jednotící funkci školy. Ta má děti z různých sociálních, ekonomických a etnických skupin začlenit do převládající kultury

¹⁷ HAVLÍK Radomír; NOVOTNÁ Marie; PROKOP Jiří. Vybrané kapitoly ze sociologie výchovy a vzdělávání. 1.vyd. Praha: Karolinum, 1993. 66 s. S. 14.

¹⁸ HAVLÍK, Radomír; KOŤA, Jaroslav. Sociologie výchovy a školy. vyd.1. Praha: Portál, 2002. 184 s. ISBN 80-7178-635-7. s.18.

(enkulturalizovat) a začlenit do systému společenských rolí a pracovních pozic (socializovat).

- Velkého zájmu se dostalo mikrosociální analýze zejména malých třídních kolektivů, dále pak vztahům učitele a žáka či postojům žáka a jeho rodičů k instituci školy.

Prvnímu obsahovému bodu se věnoval **Orville Gilbert Brim** (1923 – 2003). Instituci školy zkoumal ze známějších autorů například **Willard Walter Waller** (1899 – 1945). Poslednímu tématu se věnoval čelní představitel strukturálního funkcionalismu **Talcott Parsons** (1902 – 1979).

Talcott Parsons ve své práci analyzuje školní třídu jako sociální systém - jako systém jednání, v němž probíhají různé formy osobních interakcí (mezi žákem a učitelem, mezi žáky navzájem atd.). Stěžejní pozornost Parsons věnoval internalizaci norem, hodnot, rituálů, zvyků (tedy prvků kulturního systému) do osobnostních systémů jedinců a následně do systému společenského (enkulturace) a také přerozdělování zdrojů a prostředků v závislosti se sociálním světem dospělých (socializace). Děti jsou k roli dospělých vychovávání ve škole nejen odborně, ale i společensky. Škola podněcuje v dětech společností žádané a očekávané vlastnosti – má tedy selekční a alokační funkci a tato selekce a alokace je prováděna internalizací hodnot a dalších kulturních prvků.

Samozřejmě se do konce 20. století objevilo mnoho koncepcí a směrů smýšlejících o vzdělání a výchově populace. Za nejrozšířenější a nejznámější bychom ale mohli považovat:

Marxistické pojetí sociologie výchovy;

- **frankfurtskou školu a tzv. kritickou vědu o výchově;**
- **interpretativní směry.**

Marxistickým směrům je společné třídní pojetí vzdělání a výchovy. Podle **Louise Althussera** (1918 – 1990), francouzského levicově smýšlejícího filosofa 60. a 70. let, učitele mnohých osobností – Michela Foucaulta (1926 – 1984) či Jacquesa Derridy (1930 – 2004) - je **výchovně-vzdělávací systém hlavním nástrojem ideologického státního aparátu**. Ten spolu s vládnoucími výrobními vztahy zajišťuje působení represivní státní moci na společnost.

Dalším zástupcem marxistických úvah o vzdělávání a výchově byl brazilský sociolog **Paulo Freire** (1921 – 1997). Ten jako obyvatel kolonizované Brazílie viděl ve výchově nástroj

„konstruování reality utištěných“. Odcizené bytí domorodců mělo být pomocí výchovy a vzdělání, které poskytují Portugalci, vnímáno jako normální stav. Klíčovou úlohu ve společenském uspořádání sehraje podle Freire výchova, která prolomí „kulturu mlčení“ a nahradí ji výchovný obrodný proces.

Teorie **frankfurtské školy** byla rovněž ovlivněna marxismem. Dalšími stěžejními myšlenkami se jí staly fenomenologie, psychoanalýza a existencialismus. Hlavními osobnostmi této školy byli **Max Horkheimer** (1895 – 1973), **Theodor Adorno** (1903 – 1969), **Erich Fromm** (1900 – 1980), **Jürgen Habermas** (*1929) či pro nás důležitý sociolog výchovy **Wolfgang Klafki** (*1927).

Jürgen Habermas mluví o osvobození společnosti od měšťanské morálky, církve, soukromníků, vrchnosti. Namísto panství přírody a vladaře nastupuje panství technologie, které je neodstranitelné. Kolem techniky se vytváří moc, ideologie a racionální jednání (jeho protiváhou je komunikativní osobní jednání). Cestu z tohoto stavu vidí Habermas v uvolnění řečových interakcí, osvobození komunikace a veřejných debat od norem institucionárního jednání. Také rozlišil tři typy poznání, trojí odvětví vědění na:

- technické (odpovídá empirickým a analytickým vědám);
- praktické (historicko-hermeneutickým);
- a emancipační (kritickým vědám – sociologii, politologii a ekonomii).¹⁹

Jedině kritické vědění a uvědomělé reflektování zkušenosti dává potenciál ke změně stavu společnosti. Právě výchova má podle frankfurtské školy naučit jedince kriticky myslet a svobodně argumentovat v rámci verbální komunikaci s druhými lidmi. Těmito schopnostmi je pak individuum schopno spoluurčovat osud nejen svůj, ale i celé společnosti.

Podle Klafki kritická věda stojí na kritice emancipace člověka. Sociologie výchovy vnímá jako vědní disciplínu, která je „bádání a vytváření teorií se zřetelem na objasnění problému seburčení, demokratizace, emancipace v demokratické perspektivě.“²⁰

¹⁹ HAVLÍK, Radomír; KOŤA, Jaroslav. Sociologie výchovy a školy. vyd.1. Praha: Portál, 2002. 184 s. ISBN 80-7178-635-7. s. 20.

²⁰ HAVLÍK Radomír; NOVOTNÁ Marie; PROKOP Jiří. Vybrané kapitoly ze sociologie výchovy a vzděláván. 1.vyd. Praha: Karolinum, 1993. 66 s. s.15.

Vliv **interpetativních směrů** je patrný nejen u teorie **Jurgerna Habermase**, ale i u koncepcí **Ervinga Goffmana** (1922 – 1982), **Harolda Garfinkela** (1917 – 2011), **Basila Bernsteina** (1924 – 2000) či **Pierra Bourdieua** (1930 – 2002). Více se těmito konceptům budeme věnovat v třetí kapitole.

3.3. Přehled vývoje české sociologie výchovy

Sociologie výchovy má v českých zemích hluboké kořeny. Již v roce 1883 první profesor pedagogiky na pražské univerzitě **Gustav Adolf Lindner** (1828 – 1887) vydal dílo, které svým obsahem spadá pod disciplínu sociologie výchovy. Publikace se jmenovala Pedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním. Lindnera tedy považujeme za prvního sociologa výchovy u nás.

I první profesor sociologie **Tomáš Garrigue Masaryk** (1850 – 1937) se problematice sociologie výchovy věnoval. Napsal řadu statí a přednášek na téma školství, výchovy či postavení studentstva v nově ustanovené československé společnosti.

Masaryk byl velkou inspirací pro svého následovatele **Břetislava Foustku** (1862-1947), který se zajímal zvláště o děti a mládež vyžadující speciální péči. Je autorem knihy K otázkám sebevraždy mládeže (1911) nebo například Ochrana dětství a mládí z roku 1913.

Velkou roli v sociologii výchovy první republiky hrála tzv. brněnská škola, jmenovitě především **Arnošt Inocenc Bláha** (1879 – 1960) a **Emanuel Chalupný** (1879 – 1958).

Bláha publikoval své četné články v Sociologické revue, kterou sám r. 1930 založil. K jeho monografiím z oblasti sociologie výchovy patří Sociologie dětství (1927), Problém lidové výchovy (1927), Sociologie (1937) či Dítě a prostředí (1933). Píše v nich mimo jiné, že vzdělávání a výchova je výsledkem spoluúčinnosti dvou faktorů - prostředí a dědičnosti. A právě sociologie je podle něj věda, která dokáže spolehlivě zkoumat sociální prostředí jedince a způsob jakým na něj působí. Je v zájmu pedagogiky se sociologií výchovy spolupracovat. Bláha se věnuje výchově a vzdělání v mnoho aspektech – byl taktéž významným autorem na poli sociologie rodiny.

Emanuel Chalupný se sociologii věnoval velmi systematicky a sociologii výchovy věnoval celý jeden svazek, v pořadí čtvrtý, v jeho rozměrném díle Sociologie (1921). Zabývá se v něm hlavně sociálními činiteli výchovy – rodiči, žákem samým, učiteli, institucí školy, ale i sebevzděláváním, mocí společnosti nad výchovou mladé generace, vztahem výchovy a

mravnosti, řeči, sociální organizaci. Také se snaží výchovu definovat a nahlíží na ni jako na kulturní výtvar. V jedné z kapitol se věnuje i výchově zvířat.

K žákům Emanuela Chalupného patřil **Jaroslav Šíma** (1914-1955), který roku 1938 publikoval dílo Sociologie výchovy, jediné soustavné knižní dílo o sociologii výchovy, které u nás před válkou vyšlo.

Mezi klasiky sociologie výchovy můžeme zařadit i **Karla Gallu** (1901-1985). Ten roku 1967 vydal knihu Úvod do sociologie výchovy, její vznik, vývoj a problematika, v níž se zaměřil detailně na historický vývoj disciplíny.

V 70. a 80. letech se na poli sociologie výchovy nejvíce prosadili **František Hájek** se svými Kapitoly ze sociologie výchovy (1975), v Olomouci působící **Jaroslav Čilhovský**, který je autorem Základů sociologie výchovy mládeže (1982) a **Blahoslav Krause**, jež v roce 1984 vydal taktéž monografii Sociologie výchovy.

V současné době se sociologickému zkoumání výchovy a vzdělání věnují například **Petr Matějů**, **Natalie Simonová** a **Petr Sak** ze Sociologického ústavu AV, **Jaroslav Kořa** z Filosofické fakulty UK, **Radomír Havlík** z Pedagogické fakulty UK, **Milada Rabušicová** a **Milan Pol** z Filosofické fakulty Masarykovy Univerzity nebo **Peter Ondrejko**, který vede samostatnou katedru sociologie výchovy na univerzitě v Pedagogické fakultě v Bratislavě.

3.4 Teoretické koncepty vzdělání v sociologii 2. poloviny 20. století

Na tomto místě bych se ráda detailněji věnovala sociologickým koncepcím 2. poloviny 20. století, které se staly důležitou inspirací pro další výzkumy a porozumění vzdělání v jeho společenských a společenskovedních konotacích. Hluběji pronikneme do úvah **Harolda Garfinkela** (1917 – 2011), **Ervinga Goffmana** (1922 – 1982), **Basila Bernsteina** (1924 – 2000) a **Pierra Bourdieua** (1930 – 2002). Jejich myšlenky považujeme za ty, které se jak do všeobecného sociologického myšlení, tak do konceptů sociologie výchovy (v celé její obsahové šíři) zapsaly nejvýrazněji.

Garfinkel byl představitel fenomenologické sociologické školy a svou teorii a techniky výzkumu označil jako **etnometodologii**. Ta se zaměřuje na **analýzu každodenních situací, sociálních interakcí a zejména na metody, které lidé používají, aby jim daly smysl a racionálnost**. Garfinkel sledoval, jak lidi vnímají a posuzují sdílené významy a snažil se svými experimenty narušovat jejich každodenní sociální rutinu. Kladl si otázky, jaká jsou pravidla vzájemných sociálních interakcí a kde se tyto normy berou. Pro nás jsou zajímavé

úvahy, které věnoval například školní třídě. Jak je vůbec možný školní řád, když žáci i učitelé mohou snadno mít rozdílné zájmy. Proč ve třídě nepanuje chaos a jak aktéři vzdělávacího procesu činí své jednání pro sebe navzájem srozumitelným? Zjednodušíme-li Garfinkelovu teorii, nejstěžejnějším bodem pro něj zůstává připsání smyslu jednání v sociální interakci. To se děje pomocí 3 základních vlastností sociálního jednání. A to:

- reflexivitou (popisem situace dostává smysl a význam);
- popsitelností, sdělitelností (smysl a řád je přítomen jen v tom, co je popsitelné, sdělitelné);
- indexialitou (interpretace či řečový akt je jednoznačně a konkrétně podmíněno situací, v které se odehrává).

Sociální interakce je tedy vnímána zejména jako jazyková, řečová, konverzační situace, ale není zde opomenuta ani role očekávání, které stojí ve všech sociálních situacích v pozadí (background expectation). Ve školním prostředí, jak jsme zmínili, může tedy často docházet ke konfliktům zájmů. Uvažme, že vztah učitele a žáků je asymetrický, a proto skýtá jistá specifika. Garfinkelovo základní řešení konfliktu zájmů – setrvání či vymanění se ze vztahu – není možné svobodně aplikovat. Vymanění se ze vztahu učitel – žák přináší absence ve škole a jedná-li se o povinnou školní docházku, tak i problémy s policií a rodiči. Garfinkel tedy navrhuje kompromis nebo tzv. proveditelný konsensus, kdy vlivnější jedinec na základě menšinového rozhodnutí prosadí svou. To už jsme ale u problému moci a na poli didaktiky.

Americký sociolog kanadského původu **Erving Goffman** byl v 60. a 70. letech považován za nejvýznamnějšího badatele v mikrosociologické sféře. Stejně jako Garfinkel se věnoval lidské každodennosti a jeho přístup je označován jako dramaturgický. Východiskem jeho koncepce je kontakt face to face, **sociální interakci pak považoval za sérii mikrodramat**. V těchto dramatech se aktéři snaží o prezentaci sebe sama a hlavním cílem je dosáhnout uznání, akceptace u svého interakčního partnera či u přihlížejících. Tento přístup tedy připodobňuje každodenní sociální život k divadlu. Jako se herci snaží prezentovat image, charakter své předepsané role, tak i lidé se interakce zúčastňují jen určitým dílem své osobnosti, dávají vyznít jen některým svým povahovým (nebo i fyzickým) rysům. Prezentované rysy se nám zdají být pro danou situaci výhodné. **Celý život se podle Goffmana tedy snažíme vyvolat dobrý dojem a při tom si zachovat svou vlastní identitu**. Ve výchovném systému ve vztahu mezi žáky a učiteli může být často pozorován například vzorec chování tzv. figura odčinění (reparation), která se uplatňuje v situaci, kdy je narušen řád ve skupině. Má 4 fáze:

- Výzva (provinilec je na přestupek proti řádu upozorněn, a hned na to vyrozuměn s tím, že účastníci komunikace si žádají návrat k původnímu řádu);
- Nabídka (provinilci je nabídnuta možnost nápravy, např. se narušení pořádku zlehčuje, provinilec se kaje, přiznává svou vinu, omlouvá se, hledá se jiný viník - například i mimo skupinu);
- Přijímání nabídky (odčinění poklesku je přijímáno jako dostatečné);
- Poděkování (provinilý je vděčný za prominutí účastníky komunikace).

Goffman klade důraz a upozorňuje na moment rizika v této figuře. Riziku se nemůžeme ani přes snahu vyhnout – jak je tomu v Parsonově výkladu této sociální interakce.

Basil Bernstein, anglický sociolinguista a sociolog, se věnoval zejména analýze vztahu vzdělání a společnosti. Jeho teorie vznikla v 70. letech má mnoho pokračovatelů a je podložena četnými empirickými daty. I přesto si dodnes nachází mnoho oponentů. Bernstein pokládá jazyk za hlavní prostředek socializace a jeho teorie vychází z tvrzení, že **jazyková kultura jedince (slovní zásoba, tempo, dikce, artikulace, styl vyjadřování, atd...) je determinována prostředím a tedy i sociální vrstvou původu** - tedy sociální vrstvou primární skupiny, v které si jedinec vštěpoval jazykové dovednosti. Těmito jazykovými dovednostmi pak vysvětluje alokaci vzdělání (tedy sociální původ vzdělávaných) i školní výsledky žáků. Ve svých teoriích vyčlenil tři sociální prostředí – prostředí rodiny, školy a zaměstnaneckého systému, v kterých se vytváří tzv. specifické jazykové kódy. Dále popisuje **vznik jazykových kódů** u dvou sociálních vrstev – u dělnické a střední třídy. Vyšší třídu nevyčleňuje, shledává ji v oblasti vzdělanosti a komunikaci velmi podobnou vrstvě střední.

Zaměstnání dělnické vrstvy charakterizuje jako jednotvárné a přesně vymezené. Práce nevyžaduje individuální přístup, vztahy na pracovišti jsou typické silnou solidaritou, tradicí, soudržností a vzájemností. Rodinné prostředí dělnické vrstvy je orientované na pozici (positional family). To znamená, že i zde v rodině jsou všechny pozice mezi sebou i navenek přesně vymezeny. Výchova dětí je založena více na příkazech, než na vysvětlování, dítěti je vštěpována jeho pozice v rodinné hierarchii, není vedeno k samostatnému myšlení, není povzbuzováno ve formulování vlastních názorů. Jeho individualita je potlačována. Pro dělnickou vrstvu je charakteristický **omezený jazykový kód (restricted code)**. Tento kód je sice vlastní dělníkům, ale v neformálních rozhovorech (s vrstevníky, v hostinci, atd....) je používám i příslušníky ostatních sociálních vrstev. V anglické gramatice Bernstein vyzníval častější používání parazitických slov, primitivní syntax, méně vedlejších vět,

více nedokončených vět, významně menší slovní zásobu či méně používaných adjektiv a adverbíí.

Naproti tomu zaměstnanci střední třídy jsou více nezávislí, podílejí se na rozhodnutí vedení nebo ze své pozice rozhodují sami. Vztahy v zaměstnání jsou volnější, flexibilnější, ne tolik ritualizované. Také se příslušníkům střední třídy dostává zpravidla vyššího vzdělání. Jejich rodina je rodina orientovaná na osobnost. Všichni členové, včetně dítěte jsou nabádáni více verbalizovat svoje názory, postoje, vysvětlovat svoje chování. Dítě je od malička vedeno k slovnímu popisu například svých budoucích záměrů, snah, cíl atd. Není trestáno za následky svých činů, ale za slovně vyjádřený špatný úmysl. Není vychovááno příkazy, ale zdůvodňovaným doporučením (Ne: Jez, protože jsem to řekla. Ale: Jez, protože je to zdravé. Obsahuje to...) Jazykový kód střední vrstvy Bernstein pojmenoval **elaborated code, tedy propracovaný či rozvinutý**. Vyznačuje se bohatou slovní zásobou, častějším používáním zájmena já, propracovanější a složitějším větným členěním, gramatickou správností, logičností, používáním vytríbených přívlastků a příslovečných určení.

Dle Bernsteina má používání těchto dvou popsaných jazykových kódů své významné sociální důsledky. Jeho teorie je také nazývána teorií jazykového deficitu. Ve škole panuje rozvinutý jazykový kód, a tak děti z dělnického prostředí jsou znevýhodňovány tím, že své mimoškolní zkušenosti musí transformovat do rozvinutého kódu. S tím si můžou v tak raném věku jen stěží poradit a je tak zapříčiňována jejich školní neúspěšnost.

Děti z dělnické třídy se mohou rozvinutému kódu naučit. I když jeho abstraktní slovník, založený na individuálních rozdílech, akcentující jemné nuance neodpovídá jejich životnímu stylu, nevyrůstá z kořenů jejich komunity. Není pro ně přirozený, ale je nutný, chtějí-li být úspěšnými a postupovat po stratifikačním řebříčku vzdělání vzhůru.

Pierre Bourdieu byl význačným francouzským sociologem a antropologem 2. poloviny 20. století. Mimo jiné oblasti se hojně zajímal o sociologii vzdělání a kultury, například o společenskou reprodukci dějící se právě pomocí těchto institucí. Na tomto místě bychom rádi blíže zmínili jeho teorii kapitálů.

Bourdieu rozlišil tři druhy kapitálu, počítáme-li kapitál symbolický, tak čtyři. A to kapitál: ekonomický, kulturní, sociální a symbolický. Sám kapitál definoval zrcadlově: „...vlastnictví různých druhů kapitálu (a jejich různého objemu) je to, co určuje pozici aktéra v sociální struktuře (v sociálním poli), v sociálním (a také fyzickém) prostoru. Dalo by se tak říci, že struktura distribuce forem kapitálu je vlastně bilancí mocenských vztahů, kdy

„struktura distribuce různých typů a sub-typů kapitálu v daný časový okamžik reprezentuje imanentní strukturu sociálního světa“.²¹ Jedincův kapitál tedy určuje jeho pozici v sociálním poli. Všichni aktéři ve všech sociálních polích pak vědomě či nevědomě rozehrávají mocenské souboje, jejichž cíl je jediný – získat společenské uznání či moc.

Ještě vysvětlíme, proč jsme **symbolický kapitál** vyčlenili do jiné sféry uvažování. Protože: „Aby něco mohlo být považováno za kapitál, musí to být v posledku převoditelné na kapitál symbolický, což je, dalo by se říci, kapitál odlišného řádu. Symbolický kapitál, to jest kapitál, který není rozpoznávaný jako kapitál, funguje tak, že aktér prostřednictvím něj získává „explicitní nebo praktické uznání“.²² Symbolický kapitál je založen na poznání a uznání druhých členů společnosti. Dnes jsou jím například mobilní telefony, rychlá auta nebo i velké svaly a štíhlá postava. Dříve to mohlo být vojenské vyznamenání, dobře rostlý kůň, plodná a krásná žena atd.

Ekonomický kapitál je kapitál v původním slova smyslu – jedná se o hmotný i nehmotný majetek (finance a vše co s tím souvisí).

Sociální kapitál je dán množstvím sociálních styků, známostí a kontaktů, které jedinec může využít ve svůj prospěch. Jedná se o jakousi záchrannou a pomocnou sociální síť, například okruh známých lékařů, instalatérů, policistů atd. Sociální kapitál se podle Bourdieua nejčastěji vytváří v prostředí vysokých škol, elitních klubů, v prostředí exkluzivních čtvrtí či přímo v urozených kruzích. Všechny tyto instituce existují právě pro posílení sociální exkluze, výjimečnosti svých členů. Pro nečleny je sociální kapitál nedostupný, členové vynakládají značné úsilí, aby jejich vzájemné svazky byly trvalé, a tak i neustále využitelné. Za tímto účelem neustále obnovují a oživují pocity vzájemného uznání, přátelství a prestiže. Spektrum událostí k tomu sloužících je velmi široké, od společných návštěv restaurací, společné sportování, podnikání výletů, návštěv večírků, konferencí až například po společné páchání

²¹ BOURDIEU, P. The Forms of Capital. Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. Ed. J. E. Richardson. New York: Greenwood. 1986. Citováno podle: RŮŽIČKA, Michal; VAŠÁT, Petr. Základní koncepty Pierra Bourdieua: pole – kapitál – habitus. Katedra Sociologie, FF ZČU v Plzni. Dostupné z: <http://antropologie.zcu.cz/zakladni-koncepty-pierra-bourdieu-pole-kapital-habitus>[citace z 20. 3. 2012]

²² BOURDIEU, P. The Forms of Capital. Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. Ed. J. E. Richardson. New York: Greenwood. 1986. Citováno podle: RŮŽIČKA, Michal; VAŠÁT, Petr. Základní koncepty Pierra Bourdieua: pole – kapitál – habitus. Katedra Sociologie, FF ZČU v Plzni. Dostupné z: <http://antropologie.zcu.cz/zakladni-koncepty-pierra-bourdieu-pole-kapital-habitus>[citace z 20. 3. 2012]

trestných činů. Tyto společenské akce se jim při budování sociálního kapitálu vyplácí, protože sociální kapitál má multiplikační charakter. Členové skupiny jsou strážci hranic mezi příslušníky skupiny a „cizáky“, vůči kterým se musí zjevně vymezit. Sociální kapitál je tedy také synonymem pro „dobré jméno“, „známé jméno“.²³ Příslušnost k jisté sociální skupině také zajišťuje participaci na symbolickém, kulturním (ve formě vědění, znalostí a kulturnosti) a nepřímo i ekonomickém kapitálu

Kulturní kapitál je specifickým znakem určité sociální vrstvy. Zahrnuje typ používaného jazyka, společenské zvyky, každodenní zvyklosti, rituály, tradice, shodné rysy trávení volného času, podobné používání symbolů, specifické postoje, vzdělanostní kořeny atd. Kulturní kapitál rodiny má podle Bourdieua vliv na reprodukci sociálního systému a ovlivňuje například také vzdělávací výsledky žáka. Bourdieuova koncepce je jednu z nejvlivnějších teorií výkladu reprodukce vzdělanostních a sociálních nerovností.

Bourdieu rozlišuje tři úrovně kulturního kapitálu:

- **Inkorporovaný** – tedy vtělený kapitál – vštípený primární socializací. Je vázán na konkrétní osobu a získáváme ho výchovou a vzděláváním. K tomuto druhu kulturního kapitálu se každý musí dopracovat sám, nelze ho koupit. Zahrnuje všechny naše schopnosti, znalosti, dovednosti, kulturní postoje, vkus, způsob mluvy či chování.
- **Objektivizovaný** – tedy kulturní kapitál v podobě předmětů. Jedná se o vlastnictví knih, hudebních nahrávek a nástrojů, not, uměleckých předmětů. V dnešní moderní

²³ Pierre Bourdieu byl jeden z prvních, který se k tématu sociálního kapitálu vyjádřil. Jiný společenský kontext má koncept sociálního kapitálu Jamese Colemana z roku 1988. Vychází z výzkumu, v kterém zkoumal vliv rodinného zázemí na prospěch studentů. Kvalitu tohoto prostředí určovat třemi proměnnými: finančním, lidským a sociálním kapitálem. Finanční kapitál je dán příjmy a celkovou solventností rodiny, zajišťuje přístup ke kvalitním studijním pomůckám a materiálům. Lidský kapitál představuje vzdělání rodičů, které chápal jako potenciál ke kognitivnímu rozvoji dítěte. Sociální kapitál pak má podle Colemana klíčovou roli a představuje ochotu a schopnost rodičů a bližšího okolí se s dítětem učit. Využívají-li rodiče své vzdělání jen v práci, dítě z něj nemá přímý užitek. Sociální kapitál rodiny je tedy dán vztahy mezi rodiči a dětmi, eventuálně i mezi dětmi a dalšími rodinnými příslušníky či rodinnými známými. Na rozdíl od Bourdieua Coleman chápe sociální kapitál jako veřejný statek, z něhož profitují nejen přímí účastníci vztahů, ale celá společnost. Není dán dědičně, ale je výsledkem aktivit rodičů, rodiny i širší komunity. Ti všichni mohou ovlivnit jeho vzdělanostní a sociální vzestup, aniž by záleželo na ekonomické situaci rodiny. U Bourdieua je sociální kapitál prvkem rozšiřující sociální nerovnost, zatímco u Colemana je prostředkem pro její zmenšování.

době nepochybně také nejmodernějších technologií, internetového připojení, mobilního telefonu, PC, atd.

- **Institucionalizovaný** – jedná se o veškeré doklady o dosažené kvalifikaci či vzdělání, které mohou svého majitele v určitých sociálních situacích privilegovat. Představme si školská vysvědčení, diplomy, nejrůznější certifikáty a osvědčení.

Škola nás vybavuje prvním a třetím typem kulturního kapitálu přímo a druhým nepřímo. Inkorporovaný kulturní kapitál může hrát významnou roli třídícího faktoru u školských přijímacích zkoušek. Jedinec disponující vyšším inkorporovaným kapitálem, přicházející z tradičně vzdělané rodiny, je zvýhodněn před žákem, který tímto kapitálem nedisponuje. Škola skrytě favorizuje žáky s přístupem ke kulturnímu kapitálu střední třídy. Ten je tedy pak snadno směněn za školní úspěšnost. Děti pocházející z dělnických rodin jsou diskriminovány, mají problémy se v této kultuře orientovat. Bourdieu poukazuje na to, že tyto děti jsou ve vzdělanostní dráze „eliminovány“ a popisuje 4 způsoby, kterými se tak děje:

- Vyřazením sebe sama (Žák s ohledem na svoje šance v systému, který ho diskriminuje, se sám svým postojem a rozhodnutím vyloučí z dalšího pokračování své vzdělanostní dráhy. Přestane se snažit.);
- Předvýběrem (Všichni žáci, bez ohledu na znevýhodnění studentů pocházejících z rodin s nižším statusem kulturního kapitálu, jsou hodnoceni stejně.);
- Vypovězením (Žáci s nižším statusem kulturního kapitálu jsou umístováni na méně výhodné pozice v rámci vzdělávacího systému (vlivem vnějších faktorů – místa jsou jim doporučována, nejsou tolik povzbuzováni atd.);
- Vyloučením (Žák ze znevýhodněné vrstvy není dál vzděláván, nepokračuje ve školní docházce.)

Bourdieu z této premisy vyvozuje závěr, že reprodukce vzdělání je vlastně sociální reprodukci neustále té samé nebo jen minimálně pozměněné třídní struktury společnosti.

Jiné pojetí sociálního kapitálu předkládá americký sociolog Mark Granovetter (*1943) a původem čínský sociolog Nan Lin (*1938). Ti sociální kapitál chápají jako síť vcelku náhodných kontaktů a známostí, v jejichž budování jsou úspěšnější vzdělání lidé. Granovetter sociální kapitál chápe jako rozvětvené sítě slabých vazeb. Z těchto sociálních vazeb podle něj až druhotně vznikají ekonomické vztahy zabezpečující přístup ke zdrojům ve společnosti. Lin jako potenciale využitelné kontakty, které jsou přístupné jen z vysokých vertikálně

stratifikačních pozic. Tyto kontakty by nám měly sloužit k získání zdrojů. Lin se se snažil vytvořit výzkumné paradigma, které by spojilo teorii s empirickým testováním. Jeho definice sociálního kapitálu je tedy empiricky měřitelná. **Absolvovaná škola tak nezvýhodňuje jen vědomostmi a kvalifikací, ale také styky a známostmi, které mohou její absolventi využívat.** [Keller, Tvrdý, 2008]

2.4.1 Sociologie vědění

Našeho tématu vzdělání se dotýká i **sociologická disciplína zabývající se věděním (poznáním) jako sociálním produktem**. Tedy jakousi sociální předurčeností myšlení a poznatků, vztahem mezi společností a poznáním. Je považována za součást sociologie kultury. Vychází z hypotézy, že **ideje jsou společensky podmíněny podobně jako lidé a že myšlení slouží k ospravedlnění určité sociální situace**. Plní funkci ideologie. Sociologie vědění se nezabývá jen zkoumáním ideologií, ale studuje sociální podmíněnost celé sféry lidského myšlení. Například to, jak a proč se liší vnímání času u neolitického rolníka a postmoderního člověka, jak bylo mateřství vnímáno ve starověku a jak ve 20. století, jak byla pojímána romantická láska v antickém Řecku a jak v období renesance. Předmětem zájmu sociologie vědění je také například vztah pravdy a vědy či postavení a funkce inteligence ve společnosti.

Termín sociologie vědění byl poprvé použit německým filosofem a sociologem **Maxem Schelerem** (1874 – 1928). Teorii pak detailněji rozvinul maďarský sociolog a sociální filosof **Karl Mannheimem** (1893 – 1947). Tento významný myslitel první poloviny 20. století působící v německém Heidelbergu je považován za zakladatele sociologie vědění. Dalším představitelem této vědní disciplíny je například Helmuth Plessner (1892- 1985), německý filosof a sociolog, čelný představitel filosofické antropologie či německý sociolog Theodor Geiger (1891 – 1952).

O hlavní myšlence sociologie vědění nechme promluvit jejího myšlenkového zakladatele Karla Mannheim, ten ve své knize *Ideologie und Utopi*, vydané v roce 1929 v Bonu píše: „Hlavní tezí sociologie vědění je, že existují způsoby myšlení, které nelze adekvátně pochopit dotud, dokud jejich společenský původ zůstává zastřen v temnotách. (...) Přísně vzato je ve skutečnosti nepřesné, řekne-li se, že jednotlivé individuum myslí. Spíše by bylo na místě upozornění, že individuum se účastní dalšího promýšlení toho, nač mysleli jiní lidé před ním. Ocitá se ve zděděné situaci s modely myšlení, které jsou této situaci přiměřené, a pokouší se

zdeděné způsoby reakce dále vypracovat či jiné přesunout na jejich místo, aby se mohlo adekvátně vypořádat s novými požadavky, které vyplývají ze změn a proměn situace.“²⁴

Autorská dvojice sociologů **Peter Berger** (*1929) a **Thomas Luckmann** (*1927) ve své knize *Sociology of Religion and Sociology of Knowledge* hlavní cíl sociologie vědění popisují takto: „**Úkolem sociologie vědění je analýza sociálních forem poznání, procesů, jimiž jedinci toto poznávání získávají a konečně institucionální organizace a sociální distribuce poznání.**“²⁵

²⁴ MANNHEIM, Karl. *Ideologie und Utopie*. Bonn, 1929. Český překlad: *Ideologie a utopie*. Přel. PROKOP, Dušan. 1.vyd. Bratislava: Archa, 1991. 357 s. ISBN 80-7115-022-3. Str.56 -57. Výňatek je citován v THOMPSON, Keneth. *Klíčové citace v sociologii, hlavní myslitelé, pojmy a témata*. 1.vyd. Brno: Barrister Principal, 2004. 268 s. ISBN 80-85947-68-4. s. 127.

²⁵ BERGER, Peter, LUCKMANN, Thomas. *Sociology of Religion and Sociology of Knowledge*. *Sociology and Social Research* 47.1963. S 417-427. Výňatek je citován v THOMPSON, Keneth. *Klíčové citace v sociologii, hlavní myslitelé, pojmy a témata*. 1.vyd. Brno: Barrister Principal, 2004. s.127.

4. Smysl a význam vzdělání v časové perspektivě

„Práce vyžaduje čím dál větší vzdělání, vzdělání čím dál větší práci.“

Gabriel Laub

V této části práce se necháme inspirovat knihou Jana Kellera a Libora Tvrdého, v které se zabírají mimo jiné smyslem a významem vzdělání v časové perspektivě posledních cca sta let. Svě úvahy publikovali roku 2008 v titulu *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Jak je patrné z názvu knihy, vydělují tři hlavní období, chcete-li tři stěžejní významy role vzdělání ve společnosti 20. století. Charakter toho, co je považováno za vzdělání a vzdělanost se významně změnil. Stejně tak očekávání a představy, k čemu má vzdělání vlastně složit, či kdo a na jaké úrovni, v jaké formě a kvalitě by ho měl nabývat. Zde se tyto tři éry výchovně-vzdělávacího systému pokusíme ve zkratce a jen orientačně popsat.

4.1 Vzdělání jako posvátné hájemství

První fáze byla dědictvím předcházejících staletí, její hluboké kořeny najdeme v prehistorických počátcích instituce vzdělávání. Samotné období můžeme vymezit první polovinou 20. století, končí až 2. světovou válkou. **Starověké a středověké vzdělání mělo výrazně „politický“ aspekt, oplývalo jím jen malé množství vyvolených, vytvářelo jakousi image politické elitě, zajišťovalo politickou moc, sloužilo potřebám a zájmům státu, typicky bylo užíváno k disciplinaci celé společnosti.** Škola byla pojímána jako jakýsi chrám, do kterého mohli vstoupit jen privilegovaní. Vývoj školství byl také úzce spjat s církevními institucemi, sama výuka byla považována za jednu z funkcí církve. Řády středověkých univerzit například nařizovaly studentům i profesorům účastnit se nejrůznějších církevních rituálů. Církev hlásala zásadu bezplatnosti vzdělání, jeho zpoplatnění by podle ní znamenalo svatokupectví. **Vzdělání bylo chápáno jako dar od boha.** Škola neměla předávat praktické znalosti a schopnosti, ale měla formovat studenty, vnuknout jim pevné zásady ve smyslu plnění cílů společnosti. Předávala vědění jako cosi cenného, posvátného a elitního. Učitelé jako představitelé instituce školství požívali mimořádné autority, profese učitele byla vnímána jako prestižní povolání. V období osvícenství se již školství neodvolává na boha, ale na rozum, kterému ale přisuzuje leccos z božích vlastností.

Škola je tedy chápána jako svatyně vědění a vzdělávání jako cesta ke spáse, ovšem dostat se mu má jen malé trošce vyvolených. Navíc ženy jsou do konce 19. století z vysokoškolského vzdělání zcela vyloučeny. Jen trivium – čtení, psaní, počítání – je na počátku 20. století zpřístupněno širokým masám, a to, jak Keller s Tvrdým píší, jen z důvodu

snadnější manipulace s lidmi. **Vzdělanci jsou pak určeni k tomu, aby se stali vůdčími osobnostmi společnosti.** Tento názor jasně zastával například francouzský pozitivista **August Comte** (1798 - 1857) ve 40. letech 19. století. Napsal, že vědci mají být vybíráni z duchovní elity národa, školeni postupně v přírodních vědách, aby pak mohli proniknout do vědění o společnosti (sociologii), a tak se stát nejvyššími autoritami, mocnými poradci ve věcech osobních i státních.

Model nejvíce se přibližující tomuto popisu zaznamenal **Max Weber** (1864 – 1920) v 5. kapitole svého díla *Wirtschaft und Gesellschaft* (1922). Jedná se o společnost staré Číny, kde měli vysoce postavení literáti monopol na správu země. Weber tuto situaci přirovnává k Německu před první světovou válkou, kde také mladému muži stačil vysokoškolský diplom k dobře placenému místu na císařském úřadě a k sňatku s dívkou z vyšších vrstev. Na počátku století lidé v zásadě nemuseli soupeřit na trhu práce. Absolvent maturitní zkoušky nebo dokonce univerzity měl své místo téměř celoživotně jisté.

Emil Durkheim (1858 – 1917), další ze sociologických klasiků, popisuje francouzské základní školství na přelomu století. Keller s Tvrdým tento popis označují za silně idealizovaný. Durkheim vzdělání charakterizuje jako reprodukci společenských hodnot, jejichž vštípení z asociální a egoistické osoby učiní morální osobnost. **Hlavním úkolem školy je pak disciplinovat. Vzdělávání je tedy jakási pojistka společenského soužití a jako na takovou je na ni stát povinen dbát.** Vše co má se vzděláním sebestatnější spojitost, musí být podřízeno státní moci.

4.2 Vzdělání jako nástroj sociální mobility

Druhé období začíná tzv. první vzdělanostní vlnou, která přichází po 2. světové válce a končí počátkem 70. let ropnou krizí. Konec 40. a počátek 50. let se vyvíjí ve znamení ekonomického pokroku, sílení středních vrstev, nástupu sociálního státu a s tím vším související tzv. společnosti zaměstnání. Tyto společenské podmínky vyústily ve všech vyspělých zemích do zvýšení poptávky po vzdělávání. Sociální benefity a hospodářská situace zapříčinily, že si i rodiče z nižších vrstev mohli dovolit podporovat své děti na studiích, a tím jim dopomoci posunout se na žebříčku sociálních pozic směrem nahoru. **Rozšíření vzdělání do všech sociálních vrstev společnosti bylo v 50. a 60. letech vnímáno jako významný demokratický počín a politické kroky k němu směřující byly veřejností velice kladně hodnoceny.**

V tomto společenském kontextu začínají vznikat úvahy sociologů o společnosti vzdělání.

Daniel Bell (1919 –2011) v díle *Příchod postindustriální společnosti* – myšlenkový konstrukt této společnosti je založen na empirických datech, podle kterých více a více lidí opouští průmysl a odchází pracovat do sektoru služeb – považuje vzdělání za ústřední faktor tvorby hodnot i veškeré myšlenkové a materiální produkce. Účast individua na tomto vědění pak bude určovat i jeho sociální status ve společnosti. Podle Bella vzdělanostní společnost umožňuje organizovat všechny společenské subsystemy, a tak má potenciál uklidnit dosud chaotický vývoj kapitalismu. Dokáže podle svých cílů usměrňovat individuální rozhodování a zabránit tak společenským patologiím. Plánování společenského vývoje má probíhat na bázi expertních podkladů a to ve všech sférách společenského zájmu - v ekonomice, zdravotnictví, vojenství atd. Podle Bella ve vzdělanostní společnosti mizí veškeré předsudky, dogmata a ideologie. Sociální nerovnost sice nevymizí, ale bude zcela jiného druhu. Rozdíly mezi socioekonomickými vrstvami obyvatelstva budou podmíněny tím, jakou roli budou jedinci či skupiny zastávat v produkci či distribuci vědění. A tato role bude čistě závislá na jejich pílí, vlohách, nadání a podaném výkonu. Elitou společnosti se stanou manažeři a lidé zaměstnáni v tvůrčích profesích, střed bude obsazen vědci a jakýsi spodek pyramidy zaplní odborní asistenti a technici. Soukromý ekonomický kapitál, kterým distribuoval donedávna málokdo, bude vyměněn za vzdělanostní kapitál, který je odvislý jen od podaného výkonu jedince. Tak se služby v oblasti školství, zdravotnictví, rekreace atd. stanou přístupné širším vrstvám společnosti. Nejdůležitější institucí se ve vzdělanostní společnosti stává škola a nahrazuje tak firmu či banku. Školy, univerzity a vědecká pracoviště mají za úkol distribuovat všeobecné teoretické vzdělání s širokým kulturním základem. Bell varuje před přílišnou specializací.

Vzdělanostní společnost překoná síly trhu a ekonomického řádu. Ty budou podřízeny politickým rozhodnutím, která budou udělována na čistě vědeckém, expertním základě. Moc založená na zisku bude vystřídána mocí založenou na vědění. Tento stav znamená konec třídní společnosti, protože vědění bude využíváno ve prospěch všech bez rozdílu. Ovšem ani Bell nechápal vzdělanostní společnost jako bezkonfliktní. Antagonismus mezi socioekonomickými třídami bude vystřídán rozpory mezi organizovanými odborníky a „obyčejnými občany“. Tyto nesváry ale nebudou mít tak výbojný a destruktivní charakter jako ty ekonomické. Je patrné, že dnešní společnost se od Bellových prognóz (eliminace tříd a veškerých ideologií) významně liší, těžko bychom hledali shodné rysy s realitou.

S přístupem nižších sociálních vrstev do výchovně vzdělávacího systému se otevírá nová téma četných výzkumů sociálních vědců – a to problematika nerovného přístupu ke

vzdělání. Nyní jen velmi zjednodušeně zmíníme hlavní směry a koncepce, kterými se výzkum vzdělanostních nerovností ubíral.

S wisconsinským modelem přichází v druhé polovině 60. let Peter Blau (1918 – 2002) a Otis Duncan (1921 – 2004), školu jako nástroj panství vidí francouzští sociologové Christian Baudelot (*1938) a Roger Establet (*1938). Pierre Bourdieu ve své knize La Reproduction (1973) školu nazývá institucí, která „naturalizuje sociální“, tedy vydává sociální nerovnosti za biologicky podmíněné. Tak se stává prostředkem mezigenerační statusové reprodukce – zvyhodňuje žáky pocházející z dominantní vrstvy. O povaze přetrvávání sociálních nerovností (způsobených z velké části vzdělanostními nerovnostmi) s Bourdieuem polemizuje Raymond Boudon (*1934). S principem „maximálně udržované nerovnosti“ přicházejí američtí výzkumníci Adrian Raftery (*1955) a Michael Hout (*1948) v roce 1993. Na ně navazuje Samuel Lucas v roce 2001 se svou teorií „nerovnosti udržované ve výsledku“. Nyní se krátce vraťme k jednotlivým badatelům.

Blau a Duncan ve svém díle *The American Occupation Structure*, vydaném v roce 1967, představují sociálně psychologický model vzdělanostní nerovnosti, jinak též nazývaný model wisconsinský. **Zastávají názor, že vlivem vzrůstající poptávky po kvalifikované a výkonné pracovní síle se bude vliv sociálního původu studentů snižovat.** Naopak jako významný faktor zdůrazňují osobní aspirace. Tvrdí, že bude-li motivování ze všech stran – tedy ze strany rodičů, širší komunity (prostředí) a učitelů – podporováno stejnou měrou, tak sociální nerovnosti ve vzdělávání se budou snižovat. Je ovšem otázkou, zda-li je taková podmínka v praxi reálná.

Badelot a Establet dávají větší vinu za předávání sociální nerovnosti samotné instituci školy. V knize *L'école capitaliste en France* vydané roku 1971 tvrdí, že **škola plánovitě připravuje své žáky na konformní přijetí svého sociálního osudu**, na přijetí různě zajímavých, prestižních a také různě finančně výnosných sociálních pozic. Vztah školy a dominantních sociálních struktur ve společnosti jsou podle nich velmi svázané. Jsou protagonisté názoru, že původ nerovnosti nevzniká odlišnou socializací žáků pod vlivem jejich odlišného širšího prostředí, ale tvrdí, že nerovnosti jsou dány samotnou školou. Díky tomu můžeme přelom 60. a 70. let označit za dobu vzniku tzv. „nové sociologie vzdělání“. Ta školu již nevnímá jako pokrokovou instituci nabízející rozkvět a rozvoj společnosti i osobnosti žáka, ale spíše jako místo, které žákům vnucuje kulturu vládnoucí třídy a mezigeneračně reprodukuje všechny její nerovnosti.

Zástupcem tohoto smýšlení je i **Pierre Boudieu, který hlavní roli školy charakterizuje tím, že pro společensky nejprestižnější a nejvýše ohodnocované pracovní pozice nevybírání ty nejkompetentnější, ale ty nejlépe odpovídající kritériím dominantní skupiny.** Dovolil si i polemizovat s ve Francii dosud vlivným Durkheimovým názorem, že obsah socializačních procesů, který škola na žáky uplatňuje, je neutrální, či spíše ve vztahu k vládoucí třídě osvobozující. Naopak Bourdieu zdůrazňuje, že učitelé postavení této třídy svým počínáním legitimizují a navíc vzdělávací systém tak umí činit skrytě, a tak zvýhodňování nevypadá na první pohled jako zvýhodňování. **Výchovně vzdělávací systém tlačí žáky i proti jejich vůli do jim předem určených mocenských a sociálních pozic.**

Spor o příčinách přetrvávání sociálních nerovností s Bourdieuem vedl v 70. letech rovněž Francouz **Raymond Boudon.** Oba dva se na rozdíl od tvůrců wisconsinského modelu shodují, že sociální nerovnosti ve vzdělávání budou přetrvávat, rozcházejí se ale v názorech, proč se tomu tak děje. **Bourdieu tvrdí, že vyšší třídy staví kolem sebe kulturní bariéry a nepustí mezi své vlastní příslušníky nikoho, kdo by neoplýval stejným typem zděděného kulturního kapitálu.**

Naproti tomu Boudon má za své, že sami příslušníci nižších vrstev do vyšších pronikat nechtějí a to na základě svých vlastních logických úvah a propočtů. Jeho model vzdělanostní nerovnosti je silně ekonomizující a rovněž se nechal inspirovat teorií racionálního výběru.

Školský systém vidí jako trh a chování studenta připodobňuje k jednání konzumenta, který chce vylézt maximální zisk. Nižší vrstvy si podle něj dokáží spočítat, kolik by do vzdělání musely investovat (po stránce nejen ekonomické, ale i psychické a sociální) a celkově jaké všechny potřeby by po dlouhou dobu musely neuspokojovat. Berou v úvahu i fakt, že překonávání rozdílností v jejich přirozeném a školním prostředí se neodehraje bez mnohých investic a námahy. Studenti z nižších sociálních vrstev a zejména dívky se tedy více obávají školního neúspěchu. Zděděné kulturní kompetence podle Boudona škola zaměřuje za výkon žáků – z empirických šetření bylo zjištěno, že tak činí hlavně školy humanitního charakteru, kde je předpokládán velký kulturní rozhled, méně pak školy technické a přírodovědné. **Každý jedinec si tedy volí tu nejrentabilnější možnou cestu, ale pod vlivem svých (tedy i rodinných) možností. Je tedy časté, že i podprůměrní žáci ze střední třídy postupují dále ve své vzdělávací dráze, zatímco průměrní, ba i talentovaní žáci z dělnických rodin v dalším vzdělávání nepokračují.**

Od Bourdieua se Boudon výrazně liší ještě v jednom aspektu a to v tom, že instituci školy za reprodukci sociální nerovnosti neviní. Překážku spravedlivé výkonové společnosti (tedy takové, v které je sociální pozice čistě závislá na podané práci – výkonu) vidí v makrostrukturních tlacích. Tato myšlenka odpovídá francouzské realitě počátku 70. let, kdy se množství kvalifikovaných pracovních míst nezvyšovalo tak rychle jako jejich nabídka. Byl tu tedy značný převis kvalifikované pracovní síly, a v tom důsledku se při přijímání na nová pracovní místa začaly uplatňovat i jiné kvality než vysokoškolské diplomy, maturitní vysvědčení a jiná osvědčení o absolvovaném vzdělání – vlivu se dostalo i zděděným kulturním faktorům. Současní sociologové vzdělání jsou názoru, že sociální nerovnost by bylo možno eliminovat a meritokratické principy uplatnit jen za předpokladu, kdyby:

- škola byla schopna kompenzovat odlišnosti v primární socializaci žáků;
- společnost zajistila, aby pracovní kariéry odpovídaly ve škole prezentovanému výkonu studenta.

Američtí badatelé Raftery a Hout v roce 1993 přicházejí s teorií „maximálně udržované nerovnosti.“ Tato situace nastává zejména v počátcích demokratizace vzdělávacího systému, kdy vyšší a tedy i ekonomicky lépe situované třídy využívají nové nabídky rychleji a komplexněji než třídy nižší. Tento stav může být přechodný – tedy využívání nabídky se vyrovná, jakmile se vyšší třída maximálně saturuje v přístupu k nejvyšším formám vzdělání a k nejlépe hodnoceným sociálním pozicím. Až pak přijde řada na nižší třídy. Často se stane, že po saturaci vyšších vrstev dojde ke snížení požadavků na získání onoho vzdělání a tím se vlastně jeho hodnota devaluje. Praktikování principu „maximálně udržované nerovnosti“ může také delší dobu přetrvávat, a tím významně zvýšit vzdělanostní nerovnost. Tuto teorii dokládají i empirická data. Například ve Francii v akademickém roce 2000/2001 studovalo prestižní obory medicína a farmakologie 44 % potomků horních vrstev (rodiče byli vysokými řídicími pracovníky nebo vykonávali intelektuální profesi). Studenti z těchto poměrů rovněž tvořili 36,1 % studentů doktorandského studia. Na druhé straně na filosofických fakultách představovali jen 28% studentů [Keller, Tvrдый, 2008]. To dokládá i poznámka britského sociologa Thomase Humphryho Marshalla (1893 – 1981) z počátku 50. let. O charakteru a poslání školského vzdělání říká: „Ve skutečnosti se v 19. století pohlíželo na základní vzdělání pouze jako na prostředek poskytující kapitalistickým zaměstnavatelům

hodnotnější pracovníky a na vyšší vzdělání jako pouze jako na nástroj ke zvyšování moci národa v soupeření s jeho průmyslovými rivaly. [Marshall 1992:37]²⁶

4.3 Třetí období – vzdělání jako placebo a sociální ústav poskytující péči „příliš mladým, příliš starým, příliš práce schopným“

Třetí éru proměny společenského významu vzdělání popisuje Keller s Tvrdým jako období, ve kterém vzdělání zastává funkci jakési pojišťovny. Ve vyspělých západních zemích se tak stává od poloviny 70. let po současnost. **Proces globalizace a společnost sítí předefinovávají obsah tradičních povolání, vzniká množství nových profesí, ale také podstatně vzrůstá nezaměstnanost a pracovní smlouvy se stávají flexibilnějšími. Pružnost a přizpůsobivost a snadná rekvalifikovatelnost jsou pracovní vlastnosti požadované na prvních místech. Člověk za život vystřídá mnoho povolání.** Populace stárne, a tak na sociální stát doléhá velká tíha, nezvládá se o své občany zcela postarat. Všechny tři pilíře blahobytné společnosti – trh práce, rodina a sociální stát prožívají významné dynamické změny. Zásadní společenský význam velkých organizací a poválečná myšlenka reprodukce silné střední třídy jsou již zcela nereálné.

Pro toto období je charakteristický pokles váhy diplomu, efekt dominance, překvalifikovanost a také dekonverze. Tento pojem zavedl do sociálních věd v 90. letech francouzský sociolog **Robert Castels** (*1933). **Termín dekonverze zachycuje stav, kdy se v důsledku společenských změn nedostává pozic, které nabízejí možnost být sociálně užitečný a zároveň za to být příhodně veřejně uznáván.** Tedy lidem pracujícím v zájmu společnosti se nedostává přiměřené sociální prestiže. U nás je tento stav typický pro profesi učitelů na základních a středních školách.

Efekt dominance Raymond Boudon označuje jev, kdy při stejné úrovni dosaženého vzdělání zaujímají vyšší pracovní pozice potomci s vyšším sociálním původem, tedy podle Bourdieua s vyšším kulturním kapitálem nebo s více konexemi a známostmi v podobě kapitálu sociálního.

V postmoderní společnosti škola už nepůsobí jako sociální výtah, jako prostředek pro dosažení vyšších sociálních pozic, ale přeměňuje se v instituci, která nás má uchránit před sociálním poklesem.

²⁶ MARSHALL, T.H.. Citizenship and social class and other essays. 1.vyd. Cambridge: CUP. 1950. Citováno podle: KELLER, Jan; TVRDÝ, Lubor. Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna. 1.vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008. 183 s. ISBN 978-80-86429-78-6. s.56.

Ulrich Beck ve své knize *Riziková společnost* rozlišuje dva typy rizik – nezamýšlených důsledků jednání, vůči kterým se nelze žádným možným způsobem pojistit:

- sociálně selektivní rizika – bývají méně závažné a ohrožují jen některé sociální vrstvy;
- ohrožující všechny bez výjimky – tyto rizika bývají závažnější. Patří sem například ekologické či přírodní katastrofy.

Do druhé kategorie rizik, mající vliv na všechny sociální vrstvy bez výjimky spadají důsledky, které jsou vedlejšími vlivy rozšiřující se vzdělaností. **Ulrich Beck popisuje paradoxní stav, kdy ve společnosti dochází, jak k nárůstu, tak zároveň poklesu hodnoty vzdělanostního osvědčení. Bez osvědčení je šance na získání pracovní pozice zcela minimální (získání vzdělání má význam – hodnotu), samotné osvědčení je ale jen jakýmsi nárokem, nikoli jistotou získání odpovídající práce. Jeho hodnota tak klesá.**

Současný francouzský sociolog **Louis Chauvel** (*1967), který se ve svých pracích věnuje sociální struktuře a její mezigenerační reprodukci, o vzdělávání píše: „**Podstatné část ekonomické expanze třiceti slavných let po druhé světové válce byla uskutečněna populací s velmi nízkým stupněm vzdělání**, zatímco ekonomické zpomalení se dostavuje poté, co se vynořila generace výrazně vzdělanější. Neexistuje tedy bezprostřední vazba mezi ekonomickým růstem a mírou vzdělanosti populace [Chauvel, 2002].“²⁷

Můžeme s Chauvelem souhlasit s tím, že jednoznačný přímý vztah příčiny a následku mezi mírou vzdělání a ekonomickým růstem není, otázkou je, do jaké míry vzdělání ekonomickou prosperitou ovlivňuje nepřímo a jak například eliminuje jiné sociálně patologické společenské jevy. **Chauvel dále uvádí, že ekonomická hodnota vzdělání v posledních dvaceti letech v západním světě neustále klesá a dá se předpokládat, že i nadále bude.** Tvrdí, že absolventi vysokých škol se musí naučit přijímat pracovní místa, která by mohla ještě před pár lety odmítnout. Také své požadavky ohledně finančního ohodnocení budou muset držitelé diplomů redukovat – to se dá podle Chauvela prognózovat z empirických dat vypovídajících o francouzské populaci počátku třetího tisíciletí.

Vzdělanostním vývojem v České republice se budeme více zabývat v kapitole šest.

K Chauvelově tezi jen dodáme, že na našem území probíhal vývoj odlišně. Do poloviny 90.

²⁷ CHAUVEL, L. *Le Destin des générations. Structure sociale et cohortes en France au XXe siècle*. 1. vyd. Paris: Presses universitaires de France, 1998. ISBN 2-13-052710-8. Citováno podle: KELLER, Jan; TVRDÝ, Lubor. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008. 183 s. ISBN 978-80-86429-78-6. s. 68.

let 20. století byl nárůst počtu vysokoškoláků nízký a ani pak jeho strmost nedosáhla úrovně Francie a jiných západních zemí. Kopírovali-li bychom Chauvelovy úvahy největšího ohrožení by se v České republice měli obávat vysokoškoláci, kteří vystudovali ekonomicko-vědní obory, neboť ty rozšiřují počty svých absolventů nejblahosklonněji. Lidé absolvující vysokou školu ve druhé či třetí generaci od „exploze“ vzdělanostní společnosti v padesátých letech prostě nemohou očekávat stejné podmínky práce, stejnou návratnost svých vložených investic jako jejich vzdělání otcové či dědové.

Opět stojíme před paradoxní situací: stále více a více lidí se v současné době chce prostřednictvím vzdělání pojistit proti sociálním rizikům, avšak vzdělání je schopno je ochránit stále méně a méně. Je otázkou, zda-li je v možnostech školy se transformovat na instituci, která by poskytováním kvalitní výuky dokázala čelit stále se měnícím požadavkům pracovního trhu.

Jak si má sociální stát poradit s lidmi, kteří byli nuceni opustit velké organizace? Francouzský spisovatel a esejista **Pascal Bruckner** (*1948) nabízí myšlenku společnosti, v které má **vlastnictví vysokoškolského diplomu umožnit nastolení společenské situace před nástupem organizované modernity.** „Společnost má být opět složena z množství nezávislých jednotlivců, z nichž každý podniká víceméně samostatně a ve vlastní režii využívaje přitom vzdělanostního kapitálu, který si nosí neustále s sebou ve své hlavě a který se neustále snaží zhodnocovat.“²⁸

S novými termíny popisující situaci v oblasti vzdělávání v západních zemích 80. let přichází i francouzský sociolog **Gabriel Langouet**. Používá pojmy:

- **horizontální deklasování** – jedná se o formu nerovnosti, kdy potomci vyšší vrstvy získávají vyšší zaměstnanecké pozice při stejné úrovni získaného diplomu;
- **vertikální deklasování** – je jev, sociální situace, v které stejná úroveň diplomu zajišťuje na pracovním trhu méně a méně prestižní a finančně hodnocené místo. Frekventovanější termín je překvalifikovanost, je způsobena rychlejším tempem růstu míry vzdělanosti v populaci a ne tak strmým růstem nabídky kvalifikované práce.

²⁸BRUCKNER, P. Bieda prosperity. 1.vyd. Kalligram. ISBN 80-7149-611-1 Citováno podle: KELLER, Jan; TVRDÝ, Lubor. Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna. 1.vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008. 183 s. ISBN 978-80-86429-78-6. s. 63.

Dalším typickými znaky v třetím období vývoje vzdělání, jak je popisuje Keller s Tvrdým, je **tlak na marketizaci vzdělání, klientský systém vzdělávání a jev, kdy se vzdělání mění z žádaného cíle v pouhé médium**, prostředek existenčního zajištění.

Marketizaci vzdělání máme na mysli, jak píše Jaroslav Mužík: „... přesvědčení, že podřízenost vzdělávání trhu (a v nejvyšší míře může jít o plně privatizované školství) může být pro vzdělávací sektor (z hlediska nákladů i kvality výstupů) efektivnější než školství pracující „klasicky“, tj. bez tržních souvislostí. Ve vyspělém vysokém školství ve světě se marketizace projevuje tak, že školy se chovají marketingově – „mapují“ požadavky trhu, přizpůsobují jim své produkty a tyto produkty nabízejí. Dosáhnout dostatečnou odezvu na svou nabídku nutí vysokoškolské instituce používat marketingové nástroje. Cílem je pomoci řešit vzdělávací potřeby lidí, zejména zvýšit jejich hodnotu na trhu práce a celkově zvyšovat, ovlivňovat vzdělanostní úroveň obyvatelstva.“²⁹

Z ekonomického hlediska se poskytování vzdělání stává velmi výnosným podnikem. **Trh se vzděláním je velice specifickým prostorem a v posledních letech je investory velmi vyhledávaný.** V současnosti je na vzdělanostním trhu ročně investováno přes jeden tisíc milionů amerických dolarů [Hirtt, 2002].

Naproti těmto faktům stojí skutečnost, že „zezbožněním“ je vzdělání značně deformováno a to jak samotný obsah výuky a vzdělanostní profil absolventů škol, tak i jeho chápání veřejností. Za vzdělání je považováno něco, co se dá koupit, ne to, čeho musí člověk sám dosáhnout. S tímto konceptem je spojen i propagovaný klientský systém škol. Tedy systém, v kterém se žáci stávají zákazníky, nakupujícími, konzumenty, učitelé prodavači. Obě skupiny pak touží po ekonomickém zisku, hodnota vzdělání je počítána ekonomicky. Veškerá přidaná hodnota kulturního rozhledu, kultivovanosti, etiky a morálky se ztrácí.

Boudon hovoří také o jevu, který pojmenovává jako placebo efekt vzdělání. Množství lidí i počet let, které tráví ve školních škamnech, vzrůstá. Vzdělání se stalo jedním z pilířů sociálního státu. Střední i vysoké školy chrání své frekventanty zejména před nezaměstnaností. Fungování tohoto systému je založena na myšlence, že je lepší býti nezaměstnaný v mladém věku, kdy má člověk ještě možnost bydlet s rodiči a být jimi i

29 MUŽÍK, Jan. Marketing ve vzdělávání dospělých. 1. vyd. Praha: DAHA, 1998. 55 s. ISBN 80-902232-2-2. s 66-67. Dostupné na: <http://www.uklizeno.cz/docmuzik/index.php> [citováno 26. 3. 2012]

finančně podporován než v plné dospělosti, kdy se jeho potřeba nezávislosti a samostatnosti zvětšuje. **Škola tedy plní dvě sekundární funkce:**

- **Hlídat a pečovat o děti v raném věku**, aby jejich matky mohly být uvolněny pro pracovní trh;
- **Zabavit mládež a adolescenty**, aby příliš brzy nenastupovali na pracovní pozice. Ty je třeba strážit pro potřebnější starší absolventy škol.

Obě funkce a zvláště druhá jmenovaná mohou být společensky přijatelné, pouze věří-li společnost v to, že škola zajišťuje svou primární funkci, tedy funkci výchovně-vzdělávací. Uvedené funkce mají dopad jak na rodiče, kteří již dávno nepracují v domácím prostředí, a tak nemohou na své děti dohlížet, tak na učitele, jejichž role se proměňuje. Stávají se z nich v první řadě vychovatelé a sociální terapeuti, intelektuální a vyučovací dovednosti ustupují do pozadí. V neposlední řadě kladnou odezvu těchto změn zaznamenávají politici, kteří nemusí čelit kritice za vzrůstající nezaměstnanost mladých lidí. Mladí lidé jsou navíc nejživelnější sociální skupinou a jejich nespokojenost by mohla s velkou pravděpodobností vyústit ve zvýšenou kriminalitu, sociální nepokoje či protesty proti vládě. Boudon uvádí: „Pokud by se například ve Francii pronikavě neprodloužila během posledních několika desetiletí doba školní docházky a výrazně nepřibyl počet studentů, nebyly by zde pouze tři miliony nezaměstnaných, nýbrž plných devět milionů [Boudon,2001].“³⁰

³⁰BOUDON, R. The Origin of Values: Sociology and. Philosophy of Beliefs. 1.vyd. New Brunswick and London: Transaction. Publishers, 2001. Citováno podle: KELLER, Jan; TVRDÝ, Lubor. Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna. 1.vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008. 183 s. ISBN 978-80-86429-78-6. s. 56.

5. Povaha vzdělání v sociologickém myšlení

„Prvním krokem na cestě ke štěstí je vzdělání.“

Dalajlama

5.1 Teoretické úvahy o vzdělání ve 20. století

Jak Durkheim, tak i Comte vidí ve vzdělání jasně kladnou hodnotu, která pracuje jak pro blaho jedince, tak společnosti. Toto konsensuálně pojaté hledisko ale narazilo na protilehlé tendence. **V 19. století se rodí minimálně další dva pohledy na vzdělání.** Prvním je pohled **technokratický**, který vyjadřuje obavu, že vzdělání je nástrojem zvyšování čistě technické účinnosti našeho působení na druhé lidi a na přírodní prostředí. Druhý pohled, **liberálně-tržní** koncepci představuje David Labaree, ten na vzdělání pohlíží jako na zdroj individuálního a společenského zisku. Stoupenci kritické sociologie pak akcentují potenciál vzdělání stát se mocenským nástrojem úzké skupiny lidí či jednotlivce – nástrojem používaným k manipulaci a kontrole zbytku společnosti.

„V celých dějinách sociologie až do současnosti se tak střetává oslava vědění coby nástroje integrity a koheze společnosti a kritika vědění jakožto jednoho z mocných zdrojů nerovnosti a sociální polarity.“³¹ Podívejme se tedy na úvahy dalších sociologů o povaze vzdělání.

Karl Mannheim (1893 - 1947) si vrstvu inteligence představoval jako skupinu lidí, kteří jsou již typem vzdělání (vědění) určeni s nadhledem posoudit dílčí zájmy sociálních vrstev, překonat jejich protichůdnost, a tak z pozic expertů na základech vědecké analýzy, harmonizovat celou společnost. S touto koncepcí „die freischwebende Intelligenz“ přišel Mannheim ve 20. letech 20. století v rámci sociologie vědění, o té více v kapitole tři.

O dvacet let později obnovuje jeho myšlenku o vládě nestranného rozumu **James Burnham** (1905 – 1987), se svým **konceptem revoluce manažerů**. Burnham, americký filosof a politolog, se domnívá, že nová třída manažerů dokáže svým věděním a znalostmi vyřešit antagonismy mezi třídou vlastníků představující kapitál a třídou dělníků (zaměstnanců) představující práci. Manažeři mají své expertní vědění využívat vyváženě ve prospěch prvních i druhých. Znalosti mají sloužit společnosti bez jakýchkoli mocenských úmyslů, tedy nezištně a demokraticky. Stejně jako u Comta a Durkheima mají sloužit blahu a spokojenosti všech.

³¹ KELLER, Jan; TVRDÝ, Lubor. Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna. 1.vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008. 183 s. ISBN 978-80-86429-78-6. s. 34.

Komplexní výklad společnosti vzdělání poskytl až již zmíněný **Daniel Bell** (1919 – 2011) v knize *The Coming of Post-Industrial Society* v roce 1973. Navázal na Augusta Comta. Oba věří, že vědění může vyvolat společenské změny, že expertní znalosti překlenou společenské antagonismy, dogmata, ideologie, nastolí hodnotový konsensus. Oba preferují všeobecné vzdělání před úzce technickými dovednostmi. Společnost znalostí v budoucnu prý připustí jen takové nerovnosti, které jsou založeny na individuálních schopnostech.

K tématu vzdělání a vzdělanostní společnosti se ale ozývají i polemici a kritici.

Z nejznámějších budeme jmenovat **Roberta Kinga Mertona** (1910 – 2003), **Pierra Bourdieua** (1930 – 2002), **Michela Foucaulta** (1926 – 1984), **Jamese Colemanu** (1926 – 1995), **Zigmunta Baumana** (*1925), **Ulricha Becka** (*1944) a **Roberta Reicha** (*1946).

Merton se ve svých odborných textech zabírá popisem byrokratického intelektuála – experta, který má rozhodovací funkci a u nějž forma vítězí nad obsahem. Nesnaží se o porozumění problému, jeho vědění až slepě slouží organizaci, která ho zaplatí. Hlubší příčiny a důsledky jeho chování ho nezajímají, následuje pokynů. Nazývá ho „technikem vědění, který není schopen intelektuálního odstupe“. Takový jedinec je podle Mertona snadno využitelný pro promýšlení i praktikování nějakého zhoubného záměru organizace.

Dahrendorfovu myšlenku o „školených byrokatech jakožto žoldněřích správy, kteří střídavě dávají své síly k dispozici měnícím se vítězů třídních konfliktů“³² – tedy o typu lidí „kam vítr, tam plášt“, rozvíjí a zobecňuje Pierre Bourdieu, hovoří-li v 70. letech o příslušnících inteligence jako o vykonavatelích symbolického násilí.

Zhruba ve stejné době přichází s úvahami o vzdělání francouzský filosof a psycholog **Michel Foucault**. **Ve své kritické diskurzivní analýze označuje srůstání vzdělávacího systému a samotného vědění s mocenským systémem za nástroj sociální kontroly a disciplinace.** Ve své knize *Surveiller et punir* z roku 1975, česky vyšlo jako *Dohlížet a trestat* roku 2000, píše, že „... vedle toho ještě existuje třetí skupina procedur, skrze niž může být diskurs kontrolován: znemožnění /umožnění subjektům přístup do řádu diskursu. **Dá se říci, že školství představuje právě takový nástroj, tedy nástroj, jenž umožňuje nebo naopak zabraňuje určitému jedinci v přístupu k určitým typům diskursů, a to na základě**

³² KELLER, Jan; TVRDÝ, Lubor. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008. 183 s. ISBN 978-80-86429-78-6. s. 36.

sociálních rozdílů, protikladů a bojů [Foucault, 1975].³³ Diskurz Foucault velmi zjednodušeně definuje jako jistý způsob chápání a porozumění skutečnosti v určité epoše a oboru. Diskurz propůjčuje tomu, kdo jím vládne moc.

Coleman vidí jedince jako individuum maximalizující své zájmy v transakcích s druhými na základě vlastní racionální volby. Ve společnosti tak vznikají asymetrické vztahy. Tyto vztahy nerovnosti ve vzdělávání zkoumal ve svém výzkumu *The Equality of Educational Opportunity Study (EEOS)*, známém spíše jako *Colemanova studie* z roku 1966. Zkoumal v něm vliv pohlaví, rasy, etnicity, sociálně ekonomického původu a postojů ke vzdělání, kariérním cílům a rasové otázce na školní výsledky žáků. Otázkám podrobil žáky z prvních, třetích, šestých, devátých a dvanáctých tříd. Do analýzy zahrnul i výsledky dotazování učitelů a ředitelů škol. Colemanův sociální výzkum sloužil jako podklad pro budování vzdělávací politiky vládě USA, která si dala za cíl asymetrie a nerovnosti zjištěné Colemanem eliminovat na nejnižší možnou míru.

Zigmunt Bauman, polsko-britský sociolog židovského původu, překvapil popisem počínání vzdělanců a vůbec lidí disponujících věděním v průběhu holocaustu.

V souvislosti se vztahem vědění a stavu společnosti cituje Michaela Benedikta: "Sociální soudružnost je v rámci každého měřítka funkcí konsensu, sdíleného vědění, a bez neustálé interakce a doplňování o nejnovější informace taková soudržnost zásadním způsobem závisí na raném a přísném vzdělávání v kultuře – a na jejím zapamatování. Sociální flexibilita naopak závisí na komunikaci."³⁴

Zvláštní postavení zaujímá Ulrich Beck, ten většinu rizik a katastrof, které nás v moderní společnosti ohrožují, dává za vinu tzv. polovičatému vědění našich expertů.

Tyto úvahy uvádí v knize *Riziková společnost*, která vyšla v roce 1986. Technologie a vynálezy mají podle něj vedle očekávaných důsledků i důsledky nezamýšlené. Ty mohou snáze přebít i kladné vlivy. Beck analyzuje roli vědce a úředníka při produkci, zlehčování a „normování“ rizik moderní doby. Nebezpečnost polovičatého vědění nelze vyřešit návratem do nevědomosti, lze ho jen zmenšovat širší vědeckým poznáním a poznatky z jiných oborů. Moc expertů musí být vyvážena angažovaností občanské společnosti, jinak se běžný občan stane nadobro „rukojmím“ expertů – ať již vědců, úředníků, nebo politiků.

³³ KELLER, Jan; TVRDÝ, Lubor. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. 1.vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008. 183 s. ISBN 978-80-86429-78-6. s. 36.

³⁴ BAUMAN, Zygmunt. *Globalizace: Důsledky pro člověka*. 1.vyd. *Praha Mladá fronta*, 1999. ISBN 80-204-0817-7.

Ideu nekomplexního, polovičatého vědění rozvádí i americký ekonom Robert Reich v 90. letech. Ten vědění pokládá za základ pozice tzv. symbolických analytiků, kteří strnulé organizační vazby přetváří do podoby společnosti pružných a flexibilních sítí. Reich varuje před nezodpovědností a izolovaností těchto úspěšných vzdělaných lidí. Ti buď opouštějí svou zemi anebo se shlukují v městských čtvrtích, jakýchsi ghettech. Reich v *The Future of Success*, vydané roku 2000 uvádí, že se takto již ve Spojených státech běžně děje a symboličtí analytici – úspěšní a vzdělaní experti, nechávají čtyři pětiny „běžných občanů“ svému vlastnímu osudu.

Vzdělání není v úvahách společenských vědců pojímáno jako zdroj blahobytu a hodnotového konsensu pro všechny jak tomu bylo na přelomu 19. a 20. století. Vzdělanci už nejsou ochránci a vůdci společnosti, spíš v jejich osobnosti nalézáme potenciální zneužití vědění a znalostí. Tyto výtky mají spojitost i s v současnosti proklamovanou společností vzdělání. Mnozí myslitelé nahlíží skepticky na optimistické a všespásné vlastnosti propagované společností vzdělání. [Keller, Tvrдый, 2008]

5.2 Životní styl intelektuálů na přelomu tisíciletí

S novým tisíciletím se v sociologii objevuje termín **prekérní intelektuálové** a s nimi související **proces kaskáda prekarizace**. Jeho autorkami jsou **Anne a Marine Rambachovy** a poprvé ho použily ve své knize *Les Intellos précaires* vydané roku 2001. Na toto dobře přijaté dílo navázaly o 8 let později monografií *Les Nouveaux Intellos précaires*. Z českých sociologů se této problematice věnuje **Jan Keller**, a to zejména v jeho nejnovější knize *Tři sociální světy: Sociální struktura postindustriální společnosti*.

Výraz prekérní intelektuálové je terminus technicus pro vysokoškolsky vzdělaného člověka živícího se jako jakýsi „námezdní intelektuální pracovník“. Do práce za tak nevýhodných a nepřiměřených podmínek ho nutí celý společenský systém. Neustále žije ve strachu o své zaměstnání. Není zaměstnán na dobu neurčitou, ale pracuje jen na tzv. neplnohodnotný pracovní úvazek. Pod tím si představme několik prací jen na částečný úvazek, opakované smlouvy na dobu určitou, smlouvy o provedení práce či smlouvy o pracovní činnosti, práci na základě ústní dohody, ale i zaměstnávání „načerno“ bez smlouvy.

Ovšem postavení prekérních intelektuálů v sobě nese jen ekonomické nevýhody. K jejich společenské pozici patří i fakt, že velmi často nemohou vykonávat činnost, ke které mají vzdělání, zkušenosti či jiné předpoklady. Tak jsou deprimováni jak po stránce ekonomické (nízké mzdy), sociální (povolání nepřináší sociální prestiž ani uznání bližšího okolí) i

psychické (pocit nejistoty v práci sklouben s pocitem nenaplnění, nenalezení smyslu ve své práci).

Jan Keller parafrázuje studii partnerek Anne a Marine Rambachových, která popisuje životní styl překérních intelektuálů ve francouzské realitě prvního desetiletí 21. st. Ony samy se k této skupině také přiřazují a jejich kniha vznikla do značné míry díky kvalitativním rozhovorům s jejich bývalými vysokoškolskými spolužáky.

„Tito lidé s vysokoškolskými diplomy bydlí v bytech nejnižších kategorií, kde jediný pokoj slouží zároveň pro přespávání, jako pracovna i jako místnost na přijímání návštěv, popřípadě sídlo jejich skromné firmy. Živí se jako přispěvatelé do novin a časopisů, jako náhodní redaktoři různých sborníků, jsou najímání na drobné grafické a textové počítačové práce. Mnoho je jich zaměstnáno v nevládních a neziskových organizacích. Zbylí se věnují nekomerčním kulturním aktivitám. Pohybují se na samém okraji velkoměstského života. Z úsporných důvodů nevládní auto. Vyhýbají se lékaři i zubaři, často totiž nemají zdravotní pojištění. Na dovolenou většina z nich nejedí, a to jednak proto, že ji nemají placenou, jednak proto, že by kvůli ní mohli propást nějakou drobnou zakázku, což by jim pak chybělo v rozpočtu. Peníze, které si vydělávají, utrácejí netypickým způsobem. Hlavní položku v jejich výdajích představuje nákup knih a vybavení počítačů. Potřebují to ke svému skromnému životu a pro mnohé je to navíc jediný koníček. Něco utratí za drogy, něco za imitaci konzumu vyšších vrstev (např. jízda pařížským taxíkem z lepší restaurace pro ně představuje velký svátek).

Děti nemívají, neživili by je. Plánují, že si je jednou pořídí, toto rozhodnutí však stále odkládají. Kvůli instinktu přežití si osvojují ultraliberální ideje, zejména silný individualismus a nechuť k politické angažovanosti. Žijí v trvalém provizoriu. Pečlivě udržují vztahy s rodiči i prarodiči, jejichž pomoc bývá v době nouze tím jediným, nač mohou spoléhat.“³⁵

Je otázkou, nakolik je odpor těchto lidí k velkým organizacím, které nabízejí jistotu a vyšší plat, dán jejich svobodným a kreativním duchem, který by těžce nesl rutinní práci a pevnou pracovní dobu a nakolik je tento postoj jen jakási obranná reakce. V roli překérních intelektuálů se totiž často objevují lidé s menším sociálním kapitálem, kteří nedisponují takovým množstvím konexí a kontaktů, které by mohly po absolvování školy dát směr jejich

³⁵ KELLER, Jan; TVRDÝ, Lubor. Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna. 1.vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008. 183 s. ISBN 978-80-86429-78-6. s. 78.

profesní kariéře. O úspěchu a prosazení se ve svém oboru ale prekérní intelektuálové snít nepřestávají, chtějí těchto cílů dosáhnout, ale pomocí svých omezených prostředků.

Kaskádou prekarizace pak autorky popisují situaci, kdy prekérní intelektuál, který získal pracovní zakázku a slíbil, že ji v šibeničním termínu kvalitně odvede, nabídne část práce jinému prekérnímu intelektuálovi, který je současně v ještě horší existenční situaci za podmínek o něco horších, než obdržel on sám. Pohybují se ve zcela deregulovaném světě. Navzájem si v tvrdé konkurenci srážejí odměnu za svou práci v rámci soutěže bez pravidel. Nejhůře placenou práci sami často předávají dalším subdodavatelům, kteří jsou na tom ještě hůře než oni.

Mnozí sociologové o tomto jevu píší, jako by se jednalo o produkt kapitalismu v postindustriální společnosti. Jiní namítají, že takovýto druh společenské šikany byl bohatě zažíván již za doby socialismu.

Prekérní intelektuálové se ale jako sociální skupina nechovají racionálně. Za prvé si navzájem zhoršují již tak špatné pracovní podmínky, protože nejsou nikde organizováni a nemohou nikde kolektivně vyjednávat. Odřekne-li někdo pracovní nabídku, v tvrdém konkurenčním prostředí se ihned najde někdo, kdo prvního zastoupí. A za druhé – jejich chování nahrává velkým organizacím, které sami v oblibě nemají a kterým se za žádnou cenu nechtějí upsat k trvalé, ale zato víceméně pojištěné spolupráci. Prekérní intelektuálové totiž představují vysoce kompetentní, přitom však levnou a poslušnou pracovní sílu. Toho zneužívají velké firmy a organizace proti svým vlastním zaměstnancům. Využívají práci externích prekérních intelektuálů, aby mohly zpřísnit podnikové normy a zbavit své zaměstnance některých jistot a benefitů.

Druhé pojmenování související s životním stylem vysokoškoláků přináší do všeobecného povědomí **David Brooks**, americký žurnalista (*1961). Ve své knize z roku 2000 *Bobos in Paradise: The New Upper Class and How They Got There* uvádí, že „v jeho zemi došlo ke zvláštnímu **zkřížení rebelantských a požitkářských postojů hippies šedesátých let s mentalitou yuppies osmdesátých let, tedy mladých vysokoškoláků orientovaných právě opačně – na výkon a profesní kariéru. Tak vznikli bobos – bohémská buržoazie.**“³⁶

³⁶ KELLER, Jan: Dobrodruzi každodennosti. Dostupné z: <http://www.novinky.cz/kultura/salon/245649-jan-keller-dobrodruzi-kazdodennosti.html> [citováno 27. 3. 2012]

Bobos své pracovní kariéře věnují velký zájem i čas. Ovšem hlavním cílem jejich života práce není. Chtějí prožívat něco neobyčejného, možná i transcendentního, něco co práci přesahuje. Ke své kariéře, tak i k majetku a bohatství přistupují s jistou dávkou odstupu. Brooks píše, že podle Bobos se sociální status jedince zjistí tak, „že celkovou hodnotu jedincova majetku vynásobíte jeho antimaterialistickými postoji.“³⁷

Bobos se stávají mocnými manažery velkých institucí, ale vůči vládní politice se staví kriticky. Na živobytí si vydělávají tím, že nabízejí své kreativní nápady, ale za žádnou cenu by se nechtěli někomu zaprodávat. Dále pokračuje sám Brooks: „Věří ve veřejné školství, své děti však posílají do škol soukromých. Věří v ideály rovnosti, nechtěli by se však vzdát svých výsad. Hladce se pohybují ve snobském prostředí a navzájem se ujišťují, že nejsou žádní snobové. Jsou tak trochu hippies, a tak trochu burzovní makléři. Uznávají vzdělanost, ale americká univerzitní města proměnili v podnikatelská centra. Někteří z nich sní o sociální spravedlnosti, přestože ve škole, kde studovali, platili takové školné, že by z něho rok mohli živit celou rwandskou vesnici.“³⁸

V knižní recenzi právě na český překlad knihy Davida Brookse Bobos: Nová americká elita a její styl, se novinář Michal Kašpárek (*1984) zamýšlí nad existencí bohémské buržoazie v České republice. Píše: „Bobos se v Česku objevili stejným způsobem jako v Americe, i když později: ročníky 1970 – 1985, které vyrostly na Kurtu Cobainovi a odporu k hodnotám 80. a 90. let („drž hubu a krok“ a „jak nemáš krokodýla a mercedes, jsi nula“) najednou koukají na svá bankovní konta a zjišťují, že ty divné vysokoškolské obory, před kterými je rodiče varovali, docela slušně nesou. Jenomže utrácet za okázalý luxus by bylo popřením vlastních hodnot – a proto hledají autenticitu. Mimochodem, čeští bobos se od těch amerických liší: Jsou daleko posedlejší „outdoorovou kulturou“. Brooks si sice všímá toho, kolik lidí chodí do práce v pohorkách, jenomže staleté turistické tradice a zároveň dostupnost kulturní krajiny za každým městem se v Česku projevují daleko výrazněji. Kolo a horolezecké vybavení jsou pro českého bobíka to, co pro amerického loftový byt a hybridní auto.“³⁹

³⁷ KELLER, Jan: Dobrodruzi každodennosti. Dostupné z: <http://www.novinky.cz/kultura/salon/245649-jan-keller-dobrodruzi-kazdodennosti.html> [citováno 27. 3. 2012]

³⁸ KELLER, Jan: Dobrodruzi každodennosti. Dostupné z: <http://www.novinky.cz/kultura/salon/245649-jan-keller-dobrodruzi-kazdodennosti.html> [citováno 27. 3. 2012]

³⁹ KAŠPÁREK, Michal. Deset let s buržoazními bohémy. Dostupné z: <http://psychologie.cz/deset-let-s-burzoaznimi-bohemy> [citace z 20.3.2012]

Tedy jak překerní intelektuálové, tak Bobos patří do světové i zdejší postmoderní společnosti. Obě tyto skupiny působí zejména v oblasti kulturní, zábavné, zážitkové a informační produkce. Zatímco Bobos své zaměstnání ve velkých organizacích využívají k individuálnímu zbohatnutí, překerní intelektuálové na volné noze se ocitají v deklasovaném ekonomickém i sociálním postavení. Obě skupiny dohromady vytváří pestrou paletu nabídky kvalifikované a vzdělané pracovní síly postmoderny.

5.3 Vzdělání pod zorným úhlem genderu

Od počátků vzniku sociologie jako samostatné vědy je vzdělání pojímáno jako významný stratifikační mechanismus umožňující vertikální sociální mobilitu směrem k sociálně výše hodnoceným společenským pozicím. Ve vzdělanostní společnosti by mělo zajišťovat kvalitnější životní podmínky individuí, ale také ekonomický růst a sociální soudržnost společnosti jako celku. Bližší sociologické analýzy posledních let ukazují, že vzdělání – tento „sociální výtah“, nástroj emancipace – funguje pro různé sociální skupiny odlišně. Rozdíl v závislosti na pohlaví jedince je patrný i v těch demokraticky nejrozvinutějších a ekonomicky nejbohatších společnostech. V této části práce si o vzdělání z hlediska genderu řekneme více. Zaměříme se na současný český školský systém. Největší částí budeme vycházet z monografie S genderem na trh sepsané kolektivem autorek z Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity – **Lucií Jarkovskou, Kateřinou Liškovou, Ivou Šmídovou** a dalšími. Druhým zdrojem bude stať Genderové aspekty českého školství, kterou také sepsaly výše jmenované Lucie Jarkovská a Ivou Šmídová.

Nejdříve je nutné si objasnit, co je to gender a jak ho autorky ve svých úvahách a analýzách pojímají. Etymologický původ slova pochází z latinského genus, generis a znamenalo i v angličtině původně rod, včetně rodu gramatického. **Slovo gender** se v sociálních vědách začalo používat až v 2. polovině 20. st. v souvislosti s ženským sociálním hnutím. Dnes přešlo do mnoha jazyků. **Označuje kulturně vytvořené rozdíly mezi muži a ženami. Tyto rozdíly jsou hluboce zapsány do naší osobnosti a ovlivňují vnímání naší každodenní sociální reality.** Do jaké míry jsou rozdíly mezi oběma pohlavími určeny biologickými či kulturně-sociálními faktory, je obsahem mnoha debat a vědeckých úvah.

„Součástí osobní identity je také identita genderová (užívá se také pojmu sexuální, či pohlavní identita). Určuje prožívání sebe sama jako ženy nebo muže. Toto prožívání je podle některých teorií vázáno výhradně na biologické pohlaví (psychoanalýza). Podle jiných teorií je genderová identita vysvětlována prostřednictvím sociálního učení. Genderovou identitu

jedinci získávají pozorováním a nápodobou chování dospělých jedinců téhož pohlaví (teorie sociálního učení).⁴⁰

Existuje mnoho teoretických ukotvení a konceptů genderu. Není tedy žádným komplexem vlastností, který bychom mohli připsat individuu. Americká socioložka **Iris Marion Young** (*1949) **hovoří o genderu jako o členství v seriální kolektivitě**. Toto členství je anonymní, bez určitelných hranic, pravidel, atributů, cílů či záměrů (na rozdíl od členství v sociální skupině). Young zmiňuje jakousi „jednotu v letu“, kterou charakterizuje pasivním sjednocením na základě rutinních praktik a zvyků a faktem, že členové seriálních kolektivit (v našem případě příslušníci určitého genderu) jsou orientováni kolem stejných sociálních institucí a struktur. Ty naše jednání na jedné straně omezují, ale také umožňují, nicméně ho ani nedefinují, ani determinují. [Young, 1997]

Nejčastěji, a i v české výzkumné praxi tomu tak je, se **sociální vědci přiklání k výkladu strukturnímu a interakčnímu**. Ty jsou spolu navíc vzájemně propojeny. Gender je vnímán jako princip, který se projevuje v každodenních vzájemných interakcích a který strukturuje život jedinců.

Interakční model vychází z analýz Westa a Zimmermana z roku 2008. Ti se zaměřují na tzv. „**dělání genderu**“ – na každodenní, ne konstantní a danou aktivitu jedince, kterou on sám potvrzuje či vyvrací příslušenství ke své pohlavní kategorii. West a Zimmerman rozlišují tři pojmy:

- Pohlaví – klasifikace jedinců jako žen a mužů na základě sociálně schválených biologických kritérií;
- Pohlavní kategorie – „zástupce pohlaví“ – lidé jsou do nich kategorizováni na základě jejich jednání v různých sociálních situacích a vztazích na základě normativních očekávání;
- Gender – není ho možno chápat jako neměnný status. Je to „dělání, aktivní předvádění, aktivita“ v každodenních interakcích. Jedná se o upevňování či o podlamování „své“ pohlavní kategorie.

⁴⁰ ROHLEROVÁ, Jitka. Gender a vliv genderu na vzdělávání. 2009. Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Dostupné z: <http://dspace.k.utb.cz/handle/10563/8030> [citace z 21. 3. 2012]

Strukturální přístup pak je inspirován úvahami Pierra Bourdieua o sociálním habitu.

Bourdieu tvrdí, že gender je součástí habitu, který formuje a orientuje naše jednání a rozhodování. „Genderový habitus strukturuje aspirace žen a mužů a informuje jejich praktický rozum, tedy jejich porozumění sociálnímu světu a tomu, co v něm mohou „rozumně“ očekávat. V tomto smyslu Bourdieu tvrdí, že „naděje se přizpůsobuje vyhlídkám, aspirace možnostem“ (Bourdieu 2000a: 57). Genderový habitus nás tedy vede ke genderově strukturovaným volbám, ačkoli neexistuje žádný formální systém příkazů a zákazů.“⁴¹

Zajímáme-li se o vliv genderu na vzdělávání, musíme rozlišit tři tematické okruhy. Anglická socioložka **Sara Delamont** (*1937) vyčleňuje:

- **Výzkum makroúrovni** zaměřující se na struktury a vzdělanostní nerovnosti: výzkum školských systémů, vliv společnosti na vzdělávání a naopak,
- **Výzkum interpersonálních interakcí a každodenního života jedinců**: vztahy ve třídě, osobní příběhy a zážitky žáků, vyučujících, vztahy v učitelském sboru, vztahy podřízenosti a nadřazenosti,...
- **Výzkum vzdělávacího obsahu**: osnovy, učebnice, kurikulum [Delamont, 1990].

5.3.1 Vzdělanostní struktury a nerovnosti z pohledu genderu

Nyní budeme mluvit zejména o současném českém školství. Je ale pravdou, že mnohé trendy jsou až na velmi malý počet výjimek patrné i v ostatních vyspělých zemích. To dokumentujeme citací z díla americké socioložky a politické ekonomky **Rity Kellyové** (*1953), **která hovoří o horizontální segregaci vzdělávání v její zemi**:

„ V sekundárním vzdělávání bylo ženám přiděleno všeobecné akademické vzdělání, příprava pro učitelské obory škol pro nejmenší děti a „ženské“ odborné vzdělávání zaměřené na pozice sekretářek a úřednic. Naproti tomu muži jsou nasměrováváni do technických odborných programů, které jsou blíže propojeny s měnící se strukturou zaměstnanosti. Ve vyšším vzdělávání dominují ženy v oblastech jako umění a humanitní vědy a v programech připravujících se na učitelské povolání. Muži dominují ve strojírenství, ekonomii a informatice.

⁴¹ JARKOVSKÁ, Lucie; LIŠKOVÁ, Kateřina; ŠMÍDOVÁ, Iva a kol. S genderem na trh: rozhodování o dalším vzdělání. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství; Brno: Masarykova univerzita, 2010. 220 s. ISBN 978-80-7419-030-8 (Sociologické nakladatelství), 978-80-210-5297-0 (Masarykova univerzita). s. 10.

Není divu, že role ženské pracovní síly tváří v tvář v ekonomice založené na počítačových technologiích snižuje. [Kelly, 1991:280-281]“⁴²Cena ženské práce se tak snižuje.

Abychom empiricky ilustrovali stav v českém školství, podívejme se na tabulky, které zachycují, kolik procent chlapců či dívek studovalo ten který obor v maturitních oborech středních škol ve školním roce 2006/2007.

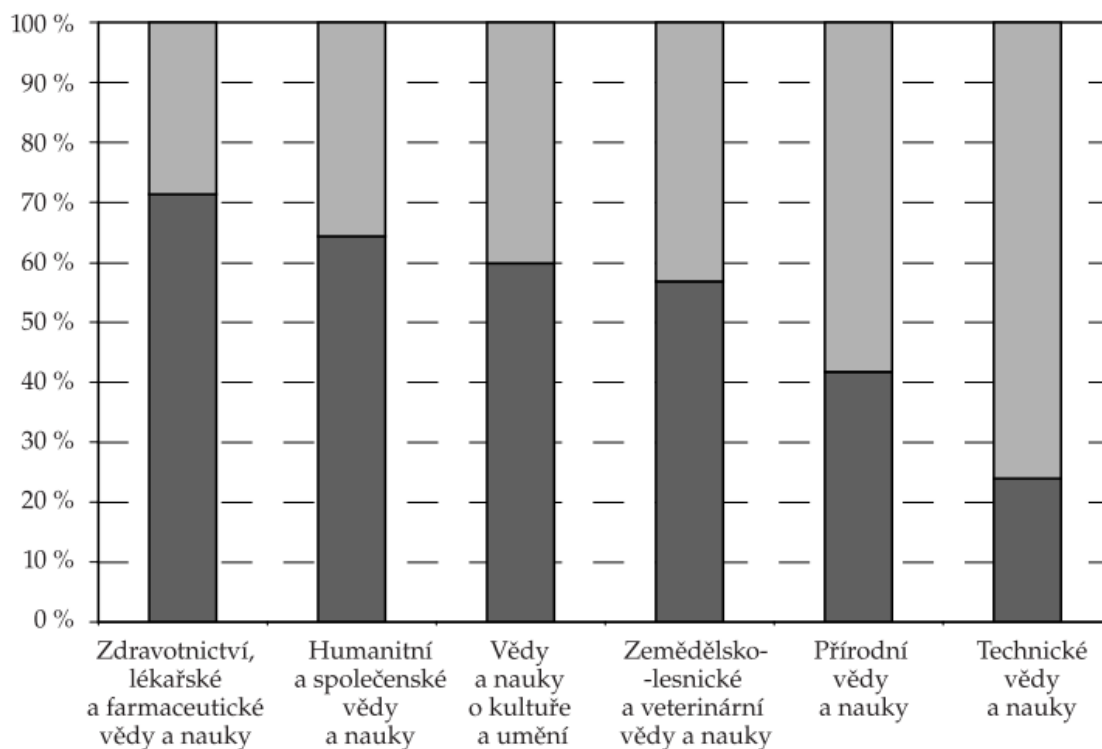
Obor	Počet procent studujících dívek	Obor	Počet procent studujících chlapců
Elektrotechnika, telekomunikační a výpočetní technika	2,1 %	Osobní a provozní služby	6,7 %
Strojírenství, strojírenská výroba	2,3 %	Pedagogika, učitelství, sociální péče	8,9 %
Stavebnictví, geodézie, kartografie	9,8 %	Zdravotnictví	11,1%

Zdroj: Školy a školská zařízení za školní rok 2006-2007, ČSÚ

Tabulka č. 1: Procenta chlapců a dívek studující vybrané maturitní obory ve šk.r. 2006/2007

Data ukazují, že stav, jak ho popisovala Rita Kelly v roce 1991, platí v českém školství i v roce 2006 a 2007. Podobné oborové rozdělení podle pohlaví je k vidění i na terciálním stupni vzdělávání. To dokládá graf č. 1.

⁴² JARKOVSKÁ, Lucie; LIŠKOVÁ, Kateřina. Genderové aspekty českého školství. Dostupné z: http://sreview.soc.cas.cz/uploads/02c86f73cf4e2848979710541c3a7261a8b6847d_513_2008-4JarkovskaLiskova.pdf [citace z 12. 3. 2012]



Zdroj: ÚIV.

Graf č. 1: Procentuální zastoupení chlapců a dívek podle studovaného vysokoškolského oboru. (světlejší – chlapci, tmavší – dívky)

Toto oborové rozdělení je obvykle vysvětlováno rozdílem vnímání ženské a mužské role. Ženám jsou sociálně připisovány vlastnosti jako milá, vnímavá, pečovatelská, emocionální, zatímco mužům naopak charakteru jako racionální, nezávislý, technicky zaměřený. Tyto stereotypy nemusí mít oprávněné kořeny. **Toto tradiční pojetí ženské a mužské psychiky vyústí v mechanismus, který ženám přisuzuje nižší status a podíl na moci.** Proti tomuto tvrzení bývá často argumentováno faktem, že dívky na rozdíl od chlapců končí častěji svou vzdělávací dráhu maturitní zkouškou než chlapci. Ti se čteněji musí spokojovat pouze s výučním listem. To by nahrávalo v získávání významnějšího sociálního statusu dívkám.

V sociální realitě tomu ale je tak, že chlapci pro dosažení určitého ekonomického příjmu stačí nižší vzdělání než dívky. Rovněž v oblasti sociální prestiže jsou dívky diskriminovány. S „typicky ženskými profesemi“ je spjat nižší sociální post. Nejde tedy o znevýhodňování dívek, ale diskriminaci celých „ženských oborů“, který vyžadují vyšší vzdělání, ale nabízejí nižší finanční ohodnocení. Vstup chlapců do těchto odvětví se pak jeví jako iracionální krok, pakliže oni za práci, pro kterou jsou kvalifikováni výučním listem, dostanou zapláceno více, než by dostali za práci, která vyžaduje maturitu či bakalářský diplom. Pierre Bourdieu tento

stav popisuje souslovím „handicapovaný běh“, při kterém struktura vzdáleností zůstává stejná.

Tuto situaci příkladně ilustruje společenský vývoj a vnímání profese učitele/ učitelky. Ta se našeho tématu vzdělání a sociologie vzdělání velmi silně dotýká, povězte si tedy o ní něco více.

Feminizace školství trvá ne více než padesát let. Učitelství je typickou ukázkou genderové dělby práce, jak ji popisuje americká filosofka Sandra Harding (*1935) ve svém konceptu genderového univerza. Celé 19. století a i první třetinu 20. století bylo povolání učitele společensky vnímáno jako velmi náročná a vyčerpávající pozici, kterou by nemohl zastávat nikdo, kdo se navíc stará o vlastní rodinu a domácnost. První ženy se mohly stát kantorkou, pouze pokud zůstaly svobodné a děti neměly. Pokud se tedy žena chtěla stát učitelkou, rodina jí byla překážkou. Dnes se mnohé dívky pro studium na pedagogických fakultách rozhodují proto, že zaměstnání učitelky vnímají jako lehce skloubitelné s jejich rodinou rolí a jako možnost širšího uplatnění jejich pečovatelských vloh. Tento popis odpovídá tzv. horizontální segregaci – tedy vyčleňování žen v rámci oborů. K pochopení tohoto mechanismu volby oboru školy napomáhá koncepce sociálního habitu Pierra Bourdieu. „Habitus je individuální dispozice jednat v souladu s předurčeným místem v sociální struktuře. V genderové struktuře muži aspirují na „mužské“ pozice, ženy na „ženské.“⁴³ Ovšem ve školství se můžeme setkat i s druhým typem segregace a to vertikálním.

Vertikální diferenciaci v učitelské profesi znamená jev, kdy jak s přibývajícím významností školy (ZŠ, SŠ, VŠ), tak s přibývajícím prestiží pozice ve škole (učitel, zástupce ředitele, ředitel) roste v personálním obsazení těchto pozic podíl mužů. Tabulka č. 2 dokládá stav na základních a středních školách v ČR v roce 2006. Data vypovídající o vysokých školách nebyla k dispozici, ale ze zkušeností předpokládáme, že vertikální diferenciaci ve školství významně podporují.

⁴³ JARKOVSKÁ, Lucie; LIŠKOVÁ, Kateřina; ŠMÍDOVÁ, Iva a kol. S genderem na trh: rozhodování o dalším vzdělání. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství; Brno: Masarykova univerzita, 2010. 220 s. ISBN 978-80-7419-030-8 (Sociologické nakladatelství), 978-80-210-5297-0 (Masarykova univerzita). s. 29.

Základní školy		Střední školy	
Profese	Podíl žen	Profese	Podíl žen
Učitelka	85%	Učitel/učitelka	67%
Zástupce/zástupkyně ředitele/ ředitelky	72%	Zástupce/zástupkyně ředitele/ředitelky	47%
Ředitelka/ředitelka	55%	Ředitelka/ředitelka	24%

Zdroj: ÚIV.

Tabulka č. 2: Zastoupení jednotlivých pracovních pozic na ZŠ a SŠ v roce 2006.

5.3.2 Interpersonální interakce ve škole a školní hodnocení v pohledu genderu

Sociální interakce během výuky z hlediska genderu nebyly zatím v českých školách zkoumány. Jarkovská a Lišková ale vyvozují, že není důvod domnívat se, že by závěry v našem prostředí měly být rozdílné od závěrů výzkumů, které byly prováděny v USA a západní Evropě. Tam, jak uvádí americká socioložka Susan Basow (*1947), bylo mnohokrát vyzorováno, že ačkoli vyučující vědomě popírají, že by se dívkám a chlapcům věnovali jinak, velmi často své chování vůči nim diferencují. Učitelé pokládají otázky častěji chlapcům, dávají jim kvalitnější zpětnou vazbu a obecně jsou s nimi častěji ve vzájemné interakci [Sadker, Sadker, 1994]. Chlapci bývají častěji chváleni za mentální a intelektuální výkony, jsou vnímáni jako více nadaní a občasný neúspěch je připisován jejich lehkovážnosti a neodpovědnosti.

U hodnocení dívek je situace komplikovanější. Dívky bývají chváleny za pilnost, dobré způsoby a upravený zevnějšek. I když dívky dosahují ve všech předmětech a na všech vzdělávacích stupních škol lepších známek než chlapci, jejich sebevědomí je menší než chlapecké. Děje se tak možná i právě proto, že hodnocení děvčat bývá samotnými učiteli znehodnocováno. Jejich dobrý výkon nepřisuzují nadání a intelektu, ale mají za „šprtání“ a píli. Tedy o jakési memorování bez hlubšího pochopení. Tato ambivalentní zpětná vazba dívkám narušuje obraz a vnímání sebe samé a jejich sebevědomí a sebehodnocení upadá. Tento jejich postoj ke své osobě pak ovlivňuje i rozhodnutí přijmout a setrvat na méně placené a méně sociálně oceňované pracovní pozici. V tomto případě můžeme vzdělávací systém označit za mechanismus genderové socializace, který se chová různě k chlapcům a různě k dívkám. Škola je tak institucí, která petrifikuje genderové nerovnosti. I když se může

z posledních empirických dat zdát, že škola dívky zvýhodňuje, není tomu tak. I přes to, že v posledních letech jsou to ony, které začínají dosahovat vyššího vzdělání a po celou dobu vzdělávacího procesu dostávají lepší známky, ambivalentní hodnocení vyučujících jim do kariérního života po škole vkládá velkou přítěž.

Tyto teorie zajisté nemůžeme vnímat jako zcela určující jedincovu budoucnost. Samozřejmě osobní životní dráhu ovlivňuje mnoho faktorů – od osobnostních předpokladů, přes rodinné zázemí až po vliv širšího prostředí. Identita jedince zažívající stereotypně genderové situace (například když jsou mužům připisovány vlastnosti předjímající vyšší status – aktivita, rozhodování, soutěživost a ženám naopak vlastnosti připisující status nižší – pasivita, konformita, reprodukce), nemusí být genderově standardní.

5.3.3 Obsah výuky ve školách z pohledu genderu

Genderové analýzy obsahu učebnic a výuky se v České republice zatím ve větším obsahu neprovedly. Budeme vycházet tedy z výzkumů, které se v Západním Německu uskutečňovaly od 70. let 20. století. Učebnice byly a dodnes jsou značně genderově stereotypní. Muži odcházejí do světa, ženy do domácnosti, konstatoval v roce 1995 kolínský sociolog Alphons Silbermann (1909 – 2000) ve svém výzkumu k „Obrazu ženy v německých čítankách“.

Téma je aktuální i dnes, ženské a mužské vzory v učebnicích jsou podřizovány typicky mužským a ženským rolím i v těch nejnovějších učebnicích. Německý pedagog Johannes Glötzner poznamenává: „Naše školní učebnice jsou zřejmě stvořeny za tím účelem, aby od generace ke generaci předávaly rolové vzory se všemi omezeními a s diskriminačními mechanismy... v učebnicích vystupuje ženské pohlaví, pokud vůbec, převážně jako hospodyňka a matka. Z asi 650 vyobrazených děvčat ve třinácti analyzovaných učebnicích matematiky jich přes 600 nosí sukénky, 200 má mašli ve vlasech a přes 70 copy.“⁴⁴

Glötznerovy závěry potvrzuje i výzkum oldenburgské vědkyně Rosemarie Nave-Herz (*1935), který konstatuje, že 75 % všech hlavních postav v německých učebnicích pro 9. a 10. třídu jsou muži či chlapci. A protože ženské vzory, pocházející z 19. století - jako selka, prادلena a děvečka byly ze školních textů odstraněny, podíl žen v učebnicích ještě poklesl. Nebyly totiž nahrazeny aktuálnějšími ženskými postavami. Tomuto stavu Nave-Herz částečně

44 Gender ve výchově a výuce: Co se v mládí naučíš. Odborné jednání v Bonnu o rolových typech ve školních učebnicích. Früh übt sich. Ein Expertenhearing in Bonn über Rollenbilder in Schulbüchern. In: Schramm, Hilde (ed.) 1981, Diesterweg, Frankfurt/Main, 101-102 (převzato z Der Spiegel, 2/1979). Překlad, krácení a komentář: Jana Valdřová. Dostupné na : http://www.eamos.cz/amos/kat_ger/modules/low/kurz_text.php?id_kap=6&kod_kurzu=kat_ger_6109 [citace z 20. 3. 2012]

připisuje vinu za to, že 12 – 14leté žákyně, hledající v době puberty vzory chování, nacházejí žalostnou nabídku vzorů pro identifikaci. Navíc celá třetina 12 – 14letých dívek, dotazovaných v šetření, lituje, že se nenarodily jako muži.

Zajímavý je i výzkum německé pedagožky Renate Rauch. Ta srovnávala 36 současných a poválečných učebnic angličtiny. Zjistila, že i v nich jsou dívky a ženy jako hlavní postavy poddimenzovány. Jsou-li na jednom obrázku znázorněni chlapci a dívky při spolupráci, pak platí běžné stereotypy. Dívky jsou podřizeny chlapcům, například dva chlapci diktují dívce text do psacího stroje nebo říkají dívce, co má nakoupit v obchodu.

Historik Bodo von Borries (*1943) píše, že v německých učebnicích dějepisu jsou ženám věnovány nejvýše tři procenta textu a dodává: „Automaticky dochází k asociování dějin s mužstvem. Ženy utvářejí dějiny přinejlepším v typicky ženských rolích jako Elizabeta Duryňská – pečovatelka a ošetřovatelka, nebo pruská královna Luisa – průvodkyně a pomocnice svého slabého chotě. Pokud z těchto rolí někdy vypadnou – jako Kleopatra nebo Marie Antoinette – pak ke zkáze mužů nebo také v podobě náhrady za muže, jako Jeanne d'Arc.“⁴⁵

Školní učebnice tedy petrifikují stereotypní genderové smýšlení. Pro chlapce jsou typické činnosti jako soutěže, rvačky, skákání přes kozu, hraní si s autíčky a letadly. Tyto aktivity ilustrují „předurčení“ chlapců pro výkon, konkurenci a cestu vpřed. Glötzner ve své obsahové genderové analýze považuje za symbolické, že při stoupaní do schodů jsou v učebnicích zobrazováni jen chlapci. Dívky přešlapují na jednom místě, skáčou přes švihadlo, navlékají korálky, s oblibou se točí v kole, chovají panenky a pomáhají mamince v domácnosti.

Pro ukázkou předvedme ilustraci z 20 let staré, v České republice ale dosud používané učebnice Haralda Seegera *Wer, wie, was* pro výuku němčiny na prvním stupni základních škol. Robotí rodinka na ní předvádí tradiční mužské a ženské role. Růžový robot představuje matku, která s úsměvem uklízí, modrý robot otce, který nejspíše něco spravuje. Dnes by v Německu taková učebnice z mnoha důvodů nedostala schvalovací doložku ministerstva školství.

⁴⁵ Gender ve výchově a výuce: Co se v mládí naučíš. Odborné jednání v Bonnu o rolových typech ve školních učebnicích. Früh übt sich. Ein Expertenhearing in Bonn über Rollenbilder in Schulbüchern. In: Schramm, Hilde (ed.) 1981, Diesterweg, Frankfurt/Main, 101-102 (převzato z *Der Spiegel*, 2/1979). Překlad, krácení a komentář: Jana Valdřová. Dostupné na: http://www.eamos.cz/amos/kat_ger/modules/low/kurz_text.php?id_kap=6&kod_kurzu=kat_ger_6109 [citace z 20. 3. 2012]



Zdroj: <http://www.eamos.cz>

Obrázek č. 1: Robotí rodinka

Zůstává tedy stále aktuální výzkumnou otázkou, do jaké míry je vzdělání na jedné straně nástrojem emancipace a na druhé straně pak prostředkem petrifikace sociálních a mezilidských vztahů. Ovšem k obecně platným sociologickým poznatkům můžeme připsat fakt, že vzdělávací systém je jeden z nejmocnějších genderových mechanismů ve společnosti. **Výzkumy od 70. let dodnes vykazují podobné závěry – obsahy učebnic a studijních materiálů vykazují známky stereotypní a konvenční genderové orientace.**

6. Vzdělání a sociální status

„Vzdělání přináší mladým lidem umírněnost, starým útěchu, chudým bohatství a bohatým ozdobu.“

Diogenés Ze Sinópy

V souvislosti se vzděláním a jeho možným společenským uplatněním si také klademe otázky, do jaké míry nám dosažené vzdělání zajistí sociální prestiž a sociální status. Do jaké objektivní, kalkulované míry se vyplatí studovat. Přinese nám vzdělání vyšší příjem, zaručí pracovní místo, zajistí společenské uznání a moc? Na tyto otázky se částečně budeme snažit odpovědět v této kapitole.

Nejdříve je nutné si krátce objasnit, co je to sociální status a jakými způsoby ho můžeme měřit. **Sociální status je pozice v sociální struktuře. Vymezuje práva a povinnosti jedince ve vztahu k ostatním a zároveň také formuje očekávání, která okolí má na držitele statusu v určitých situacích.** Rozlišujeme sociální status:

- Askriptivní – tedy vrozený, připsaný bez vlastního úsilí. Jedinec ho často nemůže ovlivnit, nebo jen málo. Máme na mysli například: věk, pohlaví či rasu.
- Získaný – je takový sociální status, která jedinec získal až v průběhu svého života a jehož získání mohl sám nějak aktivně ovlivnit. Například dosažené vzdělání, zaměstnání, rodinný stav atd.

Sociální status je možno vymezit pomocí několika vzájemně propojených ukazatelů, atributů. Proto bývá označována jako „syntetický či multidimenzionální status“. **Za hlavními atributy jsou nejčastěji považovány: nejvyšší dosažené vzdělání, příjem a prestiž vykonávaného povolání.**

Vztah mezi různými sociálními statusy vymezuje sociální role. Je mnoho přístupů k definování obsahu sociálního statusu, jaké složky ho určují a jak ho můžeme operacionalizovat. K mezinárodně používaným standardizovaným indikátorům vertikální stratifikace patří například index ISEI, EGP, SIOPS atd.

- Index ISEI - (The International Socio-Economic Index of Occupational Status), tedy mezinárodní socio-ekonomický index statusu povolání. Vychází z myšlenky škálování zaměstnání dle vzdělání a příjmu jedince. Robert Hauser (*1940) and David Featherman (*1946) [Featherman, Hauser 1976] ukázali, že v mezigeneračním mobilitním procesu je socioekonomický status přenášen spíše než prestiž. ISEI rodičů

je tedy považován za „lepší“ vysvětlující proměnnou, protože je silněji korelován se statusem dětí.

- EGP - (podle počátečních písmen tvůrců této klasifikace: Eriksona, Goldthorpa, Portocarera); ti tento ukazatel nazývají EGP klasifikací třídní pozice. Ti v roce 1979 definovali třídní pozici pomocí dvou kritérií. Pomocí:
 - postavení na trhu práce (market situation) – odlišuje mezi těmi, kteří jsou nuceni svou pracovní sílu prodávat a těmi, kteří si ji kupují. Diferencuje podle zdroje ekonomického příjmu – indikuje jeho velikost a možný budoucí růst.
 - postavení v zaměstnanecké struktuře (work situation) – odkazuje k zaměstnanecké hierarchii (k nižším, středním a vyšším pozicím v rámci pracovního výkonu). Má spojitost s pravomocemi, nezávislosti při rozhodování a mírou jeho podřízenosti či nadřízenosti v zaměstnání.

V EGP schématu se můžeme setkat se sedmi, devíti i jedenácti odlišných třídami. Dalšími indikátory jsou například:

- SIOPS – Standard International Occupational Prestige Scale, tedy standardní mezinárodní škála prestiže povolání;
- ISCO – International Standard Classification of Occupations
- SC – Social Class based on Occupation (dříve pod názvem RGSC – Registrar General's Social Classes)

6.1 Vzdělání jako mediátor mezi schopnostmi a výsledným (společenským) postavením

Vzdělání je tedy, jak jsme výše zmínili, jeden ze tří hlavních statusotvorných atributů. Jedná se o vzdělání, povolání a příjem. **Všechny tři statusotvorné dimenze jsou v moderní společnosti mnohem méně determinovány sociálním původem, ale naopak více ovlivňovány jedincovým výkonem (manifestováno v dosaženém stupni vzdělání) – tedy meritokratickým principem.**

Tato přeměna se odehrála zejména v první expanzní vzdělanostní vlně po 2. světové válce. Tehdy zároveň rostla poptávka po kvalifikovanější pracovní síle. Tedy příčinný stav hledejme spíše v opačném pořadí. Díky rostoucí poptávce po kvalifikované pracovní síle se zvýšila

nabídka, a tedy dostupnost vzdělání, což mělo za následek pokles vlivu sociálního původu na jeho získání. Nyní ale mluvíme o 50. a 60. letech zejména v USA a Západní Evropě.

Podíváme-li se ale na současnou situaci v České republice, zjistíme, že i když sociální otevřenost společnosti (často nazývaná také termíny: sociální mobilita, fluidita) roste, jelikož má k růstu jak ekonomické, tak politické podmínky. Tak i přes tento fakt je **determinace vzdělanostních aspirací** (a tedy i ve výsledku vzdělání dosažené, protože vlastní aspirace má na dosažené vzdělání velmi silný vliv) **u nás velmi silně dána sociálním původem**. Tento vliv je jedním z nejsilnějších v rámci zemí OECD.

Vraťme se k úvodu položené otázce, tedy do jaké míry vzdělání determinuje výši sociálního statusu. Této otázce se věnoval i americký psycholog a sociolog **C. A. Anderson**. Na počátku 60. let zjistil, že mobilitní procesy mohou působit i protichůdně. Tedy, že **synové s vyšším vzděláním než jejich otcové mohou na sociálním žebříčku sestoupit a naopak synové s nižším vzděláním než jejich otcové mohou svojí sociální pozici zvýšit**. Tento sociální jev nazýváme **Andersonův paradox**. Podíváme-li se na situaci ve Francii na počátku 90. let 20. st. zjistíme, že více jak 25 % populace ve věku od 30 do 60 let měla vyšší vzdělání než jejich otcové a zároveň stejnou anebo nižší sociální pozici. Na počátku let 80. bylo těchto lidí jen 12 %. Tuto situaci vysvětluje princip inflace hodnoty vzdělání.[Keller, Tvrđý, 2008]

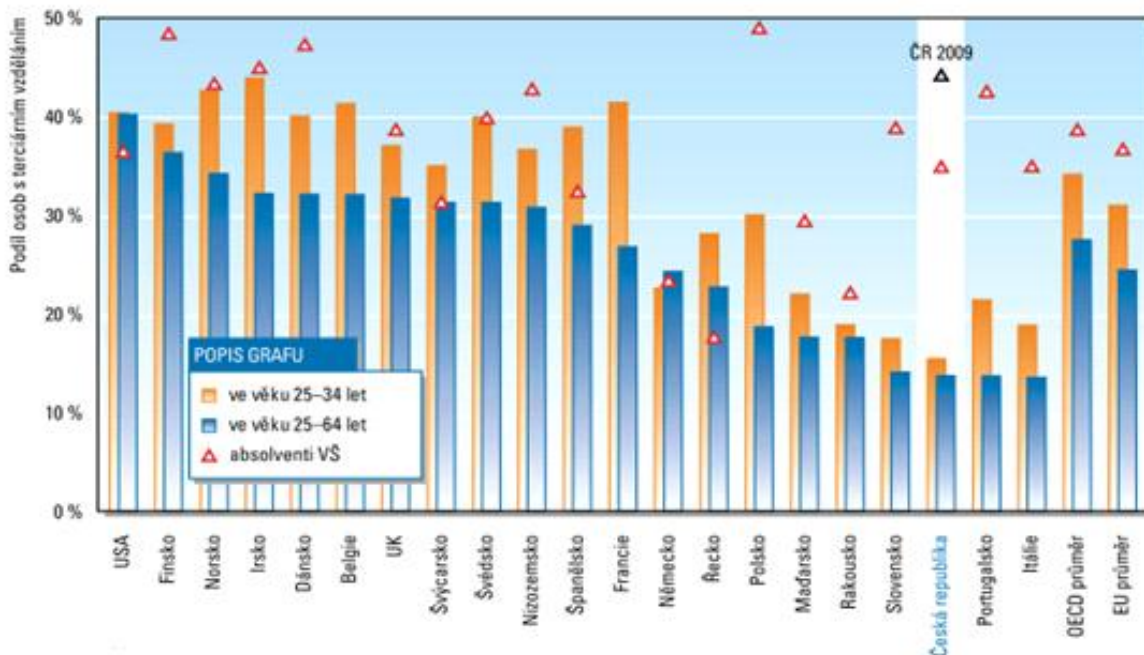
Hodnota vzdělání v průběhu 20. století klesala, a ani poslední desetiletí nevykazuje trend opačný. **V každém místě sociální hierarchie platí, že pokud si jedinci chtějí udržet svou sociální pozici, musí studovat déle než jejich rodiče. A protože lidé činí stejná rozhodnutí a ve škole zůstávají víc let, tak dochází k snížení sociální výnosnosti diplomů**. Hodnota vzdělání klesá a mluvíme o tzv. inflaci vzdělání. Jediné diplomy, které zůstávají inflace ušetřeny, jsou diplomy na nejvyšším vrcholku vzdělanostní hierarchie – tedy ty, které nelze žádným způsobem již předstihnout. Naopak nejvíce devalvovány jsou certifikáty, vysvědčení a osvědčení na nejnižším stupni vzdělanostní pyramidy. Například na počátku 80. let měl držitel maturitního vysvědčení šanci 1:2 na získání místa vyššího řídicího pracovníka. O dvacet let později má stejnou šanci na získání té samé pozice absolvent bakalářského programu. Jak by se dala tato inflace vzdělání zastavit? Existují dvě možná řešení:

- Vytváření nových, atraktivních a lépe ohodnocovaných pracovních míst – ve většině zemí, ale nabídka kvalifikovaných míst není zdaleka tak velká jako počet absolventů škol. Na vysokou školu odchází v současnosti více než polovina populačního ročníku a většina pracovních nabídek je určena pro místa nekvalifikovaná – pro dělníky a řadové zaměstnance.

- Růst požadavků na kvalifikovanost u již existujícího místa – zde by bylo nutno sledovat, zda-li s růstem požadavků na vzdělání roste i výše ohodnocení zaměstnance. Kdyby tomu tak nebylo, ze vzdělání by se stala jen vynucená strategie a sociální vzestup by negarantovalo v žádném případě.

Výsledkem inflace hodnoty vzdělání na trhu práce je stav, kdy lidé s vyšším vzděláním nejspolehlivěji najdou práci, připraví-li o ni někoho se vzděláním nižším. Tedy obsazením méně kvalifikovaných pracovních míst. Výnosnost diplomu také závisí na jiných charakteristikách – například na pohlaví. **Ačkoli jsou ženy na všech stupních vzdělanostní pyramidy úspěšnější (získávají lepší známky) a zároveň na vyšších vzdělanostních stupních i početněji zastoupené, na trhu práce je tomu jinak. Tam zastávají méně prestižní a podřízené pozice.**

Podíváme-li se na vzdělání jako na jakýsi systém pojištění před sociálními riziky, které dříve zajišťoval sociální stát (nezaměstnanost, chudoba, riziko sociálního poklesu), objevíme zde jiný princip fungování. Zatímco v klasických pojišťovacích systémech s růstem počtu pojištěných, stoupá jistota zajištění každého z nich, ve vzdělávacím systému přímá úměra neplatí. Naopak. Čím více lidí se rozhodne dále studovat, tím spíše jejich šance na získání dobrého místa klesá. Graf č. 2 nám pro zajímavost nabízí srovnání podílů terciárně vzdělaných dospělých lidí ve vybraných zemích OECD. Pozor na fakt, že graf rozlišuje mezi terciálním a vysokoškolským vzděláním. Do terciálního vzdělání započítáváme i vyšší odborné školy. Červený trojúhelník v grafu pak uvádí podíl vysokoškoláků z populace terciárně vzdělaných. Data jsou u roku 2007. Jen pro Českou republiku černý trojúhelník značí údaj z roku 2009.



Zdroj: Education at a Glance 2009, výpočty SVP

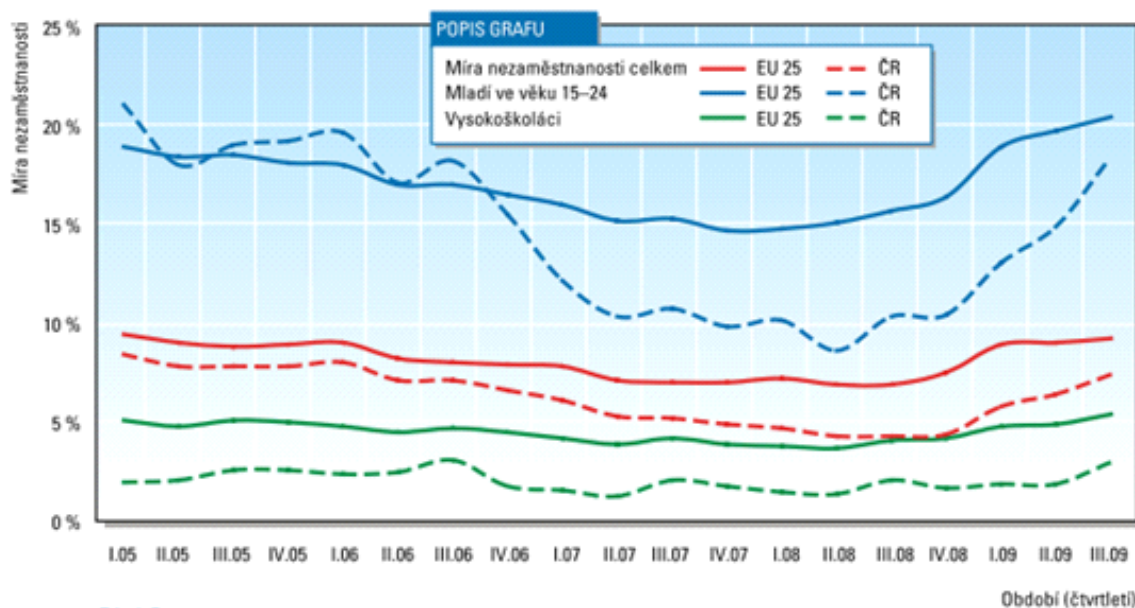
Graf č. 2: Podíl osob s terciálním a vysokoškolským vzděláním

A jak dosažené vzdělání ovlivňuje samotnou nezaměstnanost? Je obecně známo, že vysokoškoláci dosahují ze všech vzdělanostních skupin nejmenší nezaměstnanosti. Tato situace je ale ovlivňována i podílem vysokoškoláků v populaci té které země a také ekonomickou situací.

„Nepřekvapuje, že v roce 2009 nejen celkovou zaměstnatelnost pracovní síly, ale i vysokoškoláků výrazně ovlivnila probíhající ekonomická krize. V České republice se počet nezaměstnaných vysokoškoláků za poslední rok zvýšil z necelých 11 na 16 tisíc a míra jejich nezaměstnanosti ze 1,7 % na 2,3 % (jde o průměrné údaje za první tři čtvrtletí roku 2009 v porovnání se stejným obdobím roku 2008), což je ovšem ve srovnání s jinými zeměmi poměrně málo. V zemích Evropské unie se za poslední rok celková míra nezaměstnanosti zvýšila ze 7,0 % na 9,0 % a míra nezaměstnanosti vysokoškoláků z 3,9 % na 5,0 %; tempo jejího růstu je tedy u vysokoškoláků o něco málo vyšší. U nás to neplatí, protože celková nezaměstnanost se zatím zvyšuje zřetelně rychleji než nezaměstnanost vysokoškoláků.“⁴⁶

⁴⁶ KOUCKÝ, Jan, ZELENKA, Martin. Postavení vysokoškoláků a uplatnění absolventů vysokých škol na pracovním trhu 2009, Pedagogická fakulta UK, Středisko vzdělávací politiky, 2009. Praha. Dostupné na: www.strediskovzdelavacipolitiky.info/.../Absolventi%20VS%202009 [citace z 1. 4. 2012]

Bližší srovnání a zachycený vývoj celkové nezaměstnanosti, nezaměstnanosti mladých lidí a nezaměstnanosti vysokoškoláků v České republice a zemí EU nabízí graf č. 3:



Zdroj: Eurostat

Graf č. 3: Vývoj celkové nezaměstnanosti, nezaměstnanosti mladých lidí (15-24) a nezaměstnanosti vysokoškoláků v České republice a zemích EU

Při posuzování uplatnění vysokoškoláků na trhu práce se ale vedle zaměstnanosti uvádí i druhé kritérium a tím je kvalifikovanost práce. Tedy jaký podíl nabízených pracovních míst na trhu práce je vhodný pro vysokoškoláky. Největší podíl pracovních pozic vhodných pro vysokoškoláky lze v Evropě nalézt v Belgii, Nizozemsku, Lucembursku, Finsku nebo Švédsku. Česká republika je stále poměrně orientovaná na průmysl, který nevyžaduje tak vysokou kvalifikaci a za průměrem vyspělých zemí OECD zaostává. [Koucký, Zelenka, 2009]

Vzdělání se beze sporu stalo podmínkou pro získání kvalifikovaného pracovního místa. Rovněž platí, že čím je diplom vyšší, tím méně jsou mladí lidé ohroženi nezaměstnaností a tím rychleji získávají své první pracovní uplatnění. Nárůst počtu vysokoškoláků tyto jistoty ale oslabuje a z vysokoškolského vzdělání rozhodně nečiní záruku chránící před nezaměstnaností.

Nyní se podívejme na vztah vzdělání a výše mezd. S atraktivností místa, které nám vzdělání může zprostředkovat, souvisí i finanční ohodnocení. Rozdíl mezi platem zaměstnance se základním vzděláním a vysokoškolským vzděláním je velmi znatelný a je významný, i když

odečteme náklady za vzdělání a ušlou mzdu během studií. Podívejme se do tabulky, kde jsou zaznamenány výše mzdy podle vzdělanostní struktury v České republice, Švédsku a USA.

Průměrné měsíční hrubé mzdy podle vzdělání	Česká republika		Švédsko		USA	
	Mzda v Kč	k průměru	Mzda v SEK	k průměru	Mzda v USD	k průměru
Základní a nedokončené	17 801	65 %	21 159	87 %	1 759	55 %
Střední bez maturity	21 312	78 %	22 124	91 %	2 507	78 %
Střední s maturitou	27 278	100 %	22 272	92 %	2 907	90 %
Vyšší odborné a bakalářské	30 996	114 %	25 912	107 %	4 029	125 %
Magisterské a doktorské	47 945	176 %	30 627	126 %	5 313	165 %

Zdroj: ČSÚ, Statistics Sweden, US Census Bureau, výpočty SVP

Tabulka č. 3: Průměrné měsíční hrubé mzdy v ČR, Švédsku a USA podle vzdělanostní struktury

Z tabulky vyčteme, že například Švédsko patří mezi země s malou diferenciací mezd, jejich rozpětí je v porovnání s Českou republikou velmi malé. Platy jsou tam progresivně zdaněny. Mladí lidé nejsou ke studiu motivováni finančními aspekty. K rozhodnutí podat přihlášku nejvíc přispívá životní styl rodiny a celé švédské společnosti. Vysokoškolské vzdělání totiž nabízí kreativní, zajímavou práci, možnost cestovat a všeobecně poznávat a učit se nové věci. Absolvování univerzity je i součástí sociální prestiže a statusu.

Spojené státy jsou nám rozdělením mezd ve vzdělanostní struktuře podobné více. Lidé bez středoškolského vzdělání tam dostávají relativně nižší mzdy (vztaženo k průměru v ekonomicky aktivní populaci) než lidé se základním vzděláním v České republice. Stejně jak ve Švédsku, tak i v Americe je průměrný plat středoškoláka pod celostátním průměrem. U nás tomu tak není. Je to dáno zejména vyšším podílem vysokoškoláků ve švédské a americké společnosti. Vysoký počty vysokoškoláků zejména bakalářského stupně v USA v průměru snižují výši vysokoškolských příjmů. V ČR je podíl magistrů vyšší. Průměrná mzda vysokoškoláka je v české kotlině relativně vyšší než v USA. **V České republice mzda absolventa magisterského či doktorandského programu činí 176 % hrubé průměrné mzdy, ve Spojených státech 165 % hrubé průměrné mzdy.** [Koucký, Zelenka, 2009]

6.2 Dosahování vzdělání jako primární stratifikační proces

Stratifikační systém v České republice se za socialistické éry dlouhá desetileté formoval spíše pod vlivem kulturních a politických, než ekonomických nerovností. Značným vlivem ovšem také disponoval vzdělávací systém.

Stratifikační systém, tedy systém nabývání sociálního statusu, je úzce spjat s alokačním procesem, tedy s procesem přidělování zdrojů ve společnosti. V moderní společnosti 20. a 21. století největším faktorem přerozdělování a přidělování zdrojů je vzdělanostní politika. Její cíl závisí na ideologii doby – na čase a místě. V americko-evropském kulturním kontextu se jedná o rovnost příležitostí. **Příležitosti by lidem měli být nabízeny podle meritokratických zásad. V oblasti vzdělání by tedy výsledný vzdělanostní status člověka (jeho dosažené vzdělání) mělo záviset na osobnostních dispozicích, píli a talentu, nikoli na typu socializace či na kvalitě absolvované školy.**

Mezigenerační sociální mobilita je silně závislá na mezigenerační vzdělanostní mobilitě, tj. na přenosu vzdělanostního statutu ze starší generace na mladší. Vzdělanostní status (educational attainment) můžeme definovat jako nejvyšší dosažené formální vzdělání jedince. Vlastní vzdělanostní mobilita v odborné sociologické literatuře dělena na dvě složky:

- Kompetitivní složka – tedy výkonová, je určena na základě meritokratických principů.
- Sponzorovaná složka – tedy vyšší institucí, „někým“ uměle přidaná, dodaná. Jedná se například o preferenční body v přijímacích řízeních na vysoké školy v 70. letech.

6.3 Inkonzistence statusů

Jak jsme již výše zmínili, postavení v stratifikačním systému je dáno sociálním statutem. Sociální status můžeme chápat jako průsečík pozic v různých hierarchiích – v zaměstnanecké, rodinné, vzdělanostní, věkové, kulturní atd. V empirické praxi je většinou měřen jedním indikátorem (sociální prestiží povolání, pracovním zařazením atd.), ale nyní se podíváme na **sociální status z pohledu dvou dimenzí:**

- **Vertikální dimenze** – zachycuje pozice od nejnižšího sociálního postavení po nejvyšší, tato rovina popisuje sociální status tak, jak ho běžně vnímáme.
- **Horizontální dimenze** – zachycuje míru souladu jednotlivých statusových atributů, složek.

Tento multidimenzionální koncept statusu je velmi užitečný tím, že každému jedinci přisuzuje jeho individuální pozici. Na rozdíl od třídních pozic není příslušnost k němu dána kolektivně a umožňuje nám sledovat, jak podíly složek ovlivňují jedincovo vertikální postavení ve společnosti.

Rozšíření tohoto dvoudimenzionálního pojmání statusu se připisuje americkému sociologovi **Gerhardu Lenskimu** (*1924). Jeho původní pojetí sociálního statusu zahrnovalo **4 dílčí složky: příjem, profesi, vzdělání a etnikum**. První tři představují status získaný, etnikum statusu připsaný. Lenski také do sociologie zavedl pojmy inkonzistence či nevykrystalizovanost statusu. Tímto výrazem chce pojmenovat skutečnost, která nastane, nejsou-li pozice jednotlivých složek sociálního statusu stejné

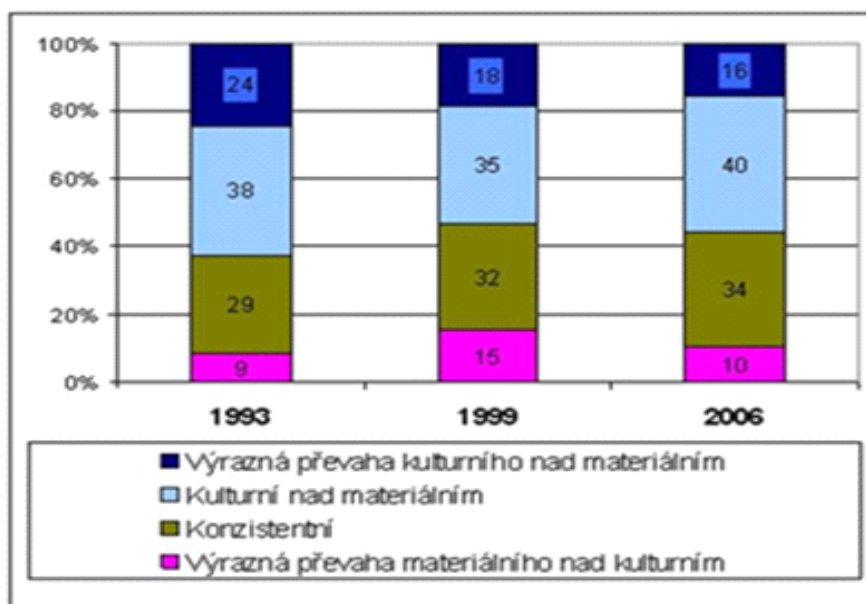
Tento Lenskiho koncept se ukázal jako velmi praktický pro popis stratifikačního systému socialistických zemí. Zde byla nevykrystalizovanost (tedy značné rozdíly v pozici) jednotlivých složek typická. V 60. letech byl ve výzkumech v ČSSR Lenskiho koncept rozšířen o rovinu moci a kulturnosti trávení volného času. Po dvaceti letech – v transformačním období – se tento model ukázal být užitečný pro popis dynamiky sociálních změn ve struktuře populace. **Porevoluční období totiž přináší významné změny v profesní struktuře, a tak během krátké doby může dojít ke vzniku statusové inkonzistence nebo naopak k jejímu snižování**. My se nyní detailněji podíváme na vývoj inkonzistence statusů v letech devadesátých a počátkem třetího tisíciletí. Machoninův model sociálního statusu, který byl použit v těchto výzkumech, měl pět dimenzí:

- Složitost práce;
- vzdělání respondenta;
- pozice v řízení;
- osobní příjem;
- kulturnost trávení volného času (tzv. vysokokulturní kapitál).

Těchto pět dimenzí je pak podrobena faktorové analýze a podle Machoninovy typologie rozděleno do dvou složek. Složky modelu jsou následující:

- **Kulturní** (složena z dimenzí složitost práce, vzdělání respondenta, kulturnost trávení volného času);
- **materiálně-mocenská** (skládající se z pozice v řízení a osobní příjem).

Vývoj podílu (tedy inkonzistence) těchto dvou složek mezi léty 1993 – 2006 popisuje graf č. 4.



Poznámka: konzistentní – úplná shoda kulturního a materiálního statusu, převaha (mírná) – rozdíl o jeden stupeň statusu, převaha výrazná – rozdíl o dva stupně

Zdroj: pro roky 1993, 1999 (Machonin 2005), pro rok 2006 data (Soudržnost 2006)

Graf č. 4: Inkonzistence sociálního statusu v letech 1993 - 2006

Můžeme si všimnout, že posilování statusové konzistence probíhá od počátku 90. let až po rok 2006. Proces je to pomalý a obecně můžeme říci, že v České republice má přibližně třetina ekonomicky aktivních obyvatel svůj sociální status vykrystalizovaný. Postupně se posiluje vazba mezi vzděláním a příjmem, a tedy i v našem modelu vidíme přimykání obou složek statusu: výkonové (materiálně-mocenské) vzdělanostně-kulturní. I pokles lidí s převažující materiální složkou je potvrzením procesu krystalizace sociálních statusů. **Posilování souladu mezi složkami statusu pomáhá vytvářet třídní model sociální stratifikace.** [Šafr, 2006]

6.4 Vývoj vzdělání v České republice

V této kapitole se budeme věnovat vývoji vzdělání a vzdělávacího systému na našem území v průběhu 20. století. Po celý čas je zde samozřejmě patrná úzká vazba na historický vývoj a měnící se politický systém českých zemí.

Na počátku 20. století, ještě v dobách rakousko-uherské monarchie se české země vyznačovali v rámci říše vysokou gramotností. Probíhalo rozšiřování již zavedené sítě základního a středního školství. Charakteristickým znakem bylo z dnešního pohledu velmi malé zastoupení žen v terciálním vzdělávání, i když formálně mohly ženy na univerzitách studovat již od roku 1879. Za první republiky bylo v Československu založeno **15 nových univerzit a technických vysokých škol.**

Za druhé světové války, tedy přesněji v době existence Protektorátu Čechy a Morava, v letech 1939-1945, byly vysoké školy uzavřeny, a tak došlo k přerušení vzdělanostních trajektorií. Studenti byli nuceni si univerzitní vzdělání složitě dodělat po válce. Rovněž byla zrušena výuka na mnoha středních školách [Simonová, 2009]. **Po únoru 1948 byly komunistickou stranou započaty školské reformy, které měly za cíl snížit vzdělanostní nerovnosti a celkově zvýhodnit dělnickou třídu ve vertikálně stratifikačním procesu.** To se v 50. letech doopravdy podařilo. Nevíme však, jestli bylo snížení nerovnosti v přístupu k sekundárnímu a terciálnímu vzdělání dáno komunistickými reformami (kvótní systém pro uchazeče dělnického původu či bezplatnost vzdělání na jakémkoli stupni atd.) či poválečnou vzdělanostní expanzí, která probíhala v celém vyspělém světě.

V 60. letech proces snižování nerovností ve vzdělání pokračoval – tedy až do roku 1968. V 70. letech, po utužení politických a společenských poměrů v důsledku okupace Československa vojsky Varšavské smlouvy, **se cílem vzdělávací politiky stalo rozpínání a rozvoj učňovského školství.** Od konce 70. let na učňovském oboru dalo získat i úplné střední vzdělání, tedy vzdělání ukončené maturitní zkouškou. **Ovšem na stoupající počet maturantů nestihlo reagovat terciální školství, jehož vývoj se dá v 70. a 80. letech označit za velmi pomalý a nedostačující. Tento trend** (stoupající počet absolventů středních škol a zmenšující se podíl maturantů nastupující na VŠ) **měl za výsledek sestupnou vzdělanostní mobilitu zejména v letech 80.** Tedy stav, kdy celá řada potomků nedosáhla ani stejné úrovně vzdělání, kterou se mohli prezentovat jejich rodiče. [Matějů, 1986]

Po roce 1989 se ve vzdělávacím systému odehrálo mnoho změn. Ze sociologického pohledu zdůrazněme postupně **vzrůstající roli vzdělání v procesu dosahování sociálního statusu.** Prokázáno bylo **zvýšení statusové konzistence** – tedy soulad materiálních a nemateriálních složek [Matějů, Kreidl, 2001], a také s tímto jevem související **zvyšování finanční návratnosti vzdělání** [Večerník, 2001]. K těmto pozitivním sociálním jevům došlo i přes počáteční nepříznivá zjištění sociálně stratifikačního výzkumu. Například i přes zjištění, že „nejvýhodnější společenské pozice jsou stále obsazeny týmiž lidmi“ [Treiman, Szelenyi,

1993] nebo že „otevírající se možnosti sociálního vzestupu nebyly po roce 1989 zdaleka výsledkem meritokratických principů“ [Večerník, Matějů, 1998]. Výzkumy z roku 2003 příznivě akcentují přeměnu třídní diferenciaci ve prospěch kvalifikovanější struktury pracovních sil a **zpevňující se pouto mezi vzděláním a příjmem** [Machonin, 2003]. Z těchto závěrů se dá vyvodit, že „klíčovým momentem pro mezigenerační sociální mobilitu je mobilita vzdělanostní“ [Tuček, 2003]. Zároveň ale Natálie Simonová ve své stati konstatuje, že v letech 1990-2003 nedošlo k výraznější proměně alokačního procesu vyššího vzdělání a tento proces – **mezigenerační kontinuitu vyššího vzdělání, považuje za stabilní** [Matějů, 1993; Simonová, 2003; Katrňák, 2005; Matějů, Řeháková, Simonová, 2007].

Ke vzdělávacímu systému po roce 1989 jen ve stručnosti. Zvyšování počtu přijímaných studentů na vysoké školy nebylo nikterak rychlé. **Soukromé vysoké školy byly zavedeny až ve školním roce 1998/1999. Zlomový pro expanzi vzdělanostních příležitostí je až rok 2003. Za 4 roky vzniká 16 nových vysokých škol (jejich počet je nyní celkem 68) a školy stávající rozšiřují své kapacity. Rovněž střední školství expanduje** – jak kvalitativně, tak kvantitativně. Rovněž podíl maturantů po absolvování střední školy se zvyšuje – tedy počet absolventů oborů zakončených maturitní zkouškou. Těch bylo v roce 2002/2003 dvě třetiny a v roce 2006/2007 již tři čtvrtiny ze všech středoškoláků. Z výzkumů vzdělanostní nerovnosti poslední doby můžeme učinit také několik závěrů:

- **Česká republika je v mezinárodních srovnáních řazena do kategorie zemí s vysoce stratifikovaným vzdělávacím systémem** [Buchman, Park, 2005]. Studenti jsou tedy do jednotlivých vzdělávacích drah vybíráni v relativně nízkém věku.
- Pro české vysoké školství je rovněž typický **značný převis poptávky po vysokoškolském studiu nad nabídkou studijních míst** [Mysliveček, Basl, Konečný, 2010].
- **Úspěšný přechod ze střední na vysokou školu je v České republice na přelomu tisíciletí silně determinován socioekonomickým zázemím studentovy výchozí rodiny.** S ním souvisí i typ studované střední školy, přičemž absolventi gymnázií mají dlouhodobě vyšší pravděpodobnost uspět v přijímacích testech na VŠ než studenti středních odborných škol. Gymnazisté mají v průměru lepší socioekonomické zázemí [Mysliveček, Basl, Konečný, 2010].

- **Typ střední školy, kterou student absolvuje, spolu se socioekonomickým původem má velmi silný vliv na jeho vzdělanostní aspirace** [Buchman, Park, 2005]. Je dokonce jeden z nejsilnějších v zemích OECD [Matějů, Smith, Basl, 2008].

EMPIRICKÁ ČÁST

7. Souhrnné informace

7.1 Název:

Vzdělání a stratifikace – dotazníkové šetření

7.2 Termín:

- přípravná fáze, pilotáž: říjen – listopad 2011
- sběr dat: leden – březen 2012
- analýza dat, vypracování výzkumné zprávy: březen - duben 2012

7.3 Cílová skupina, respondenti:

- Celkem byl dotazník rozdán 200 respondentům. 110 dotazníků bylo distribuováno v tištěné formě, 90 prostřednictvím elektronické pošty.
- Respondenty kontaktované osobně můžeme blíže specifikovat. Jednalo se o 30 respondentů – studentů ze dvou pražských lékařských fakult, 25 respondentů – ekonomicky aktivních zaměstnanců Národní knihovny ČR, 25 respondentů - ekonomicky aktivních zaměstnanců Kolejí a menz UK, 30 dotazovaných bylo obyvateli seniorského domu v Nymburce – jednalo se o pobíratele starobního důchodu.
- Respondenty kontaktované pomocí elektronické pošty jsme identifikovali až zpětně. Více v kapitole výsledky a diskuze.

7.4 Metody:

Pilotáž: Pomocí ankety, data shromážděna díky aplikaci < <http://docs.google.com/>>

Vlastní výzkum: Dotazníkové šetření

- 110 dotazníků metodou PAPI (pen and paper interviewing)
- 90 poštovních dotazníků (použita elektronická pošta)
- Data byla zpracována v programu SPSS, tabulky v programu Microsoft Word Starter 2010

7.5 Návratnost:

- Ze 110 tištěných dotazníků se navrátilo 102 → návratnost: 92,7%
- Z 90 elektronicky zaslých dotazníků se navrátilo 80 (27 po opakovaném upomínání) → návratnost: 88,9%
- Celková návratnost: Z 200 se navrátilo 182 dotazníků → 91%.

7.6 Hypotézy:

- č. 1: Vzdělanější respondenti budou se svým životem spokojenější.
- č. 2: Vzdělanější respondenti budou spokojenější se svým zaměstnáním
- č. 3: Vystudované obory respondentů nebudeme moci rozdělit na typicky „ženské“ a „mužské“.
- č. 4: Vlastní zájem bude hlavní faktor při vybírání studovaného oboru.
- č. 5: Většina respondentů by si dnes vybrala stejný obor.
- č. 6: Většina lidí bude pracovat ve svém vystudovaném oboru.
- č. 7: Více jak polovina respondentů bude zastávat překvalifikované pracovní pozice.
- č. 8: Nezaměstnaní se budou díky pomoci úřadů práce dále vzdělávat a zvyšovat či rozšiřovat tak svoji kvalifikaci.“
- č. 9: Po ukončení školy se budou muži i ženy vzdělávat se stejně intenzitou.“
- č. 10: Respondenti nebudou souhlasit s výroky:
 - a) „Člověk se nejvíc naučí v praktickém životě, školy nejsou nutné.“
 - b) „Je jedno co studujete, hlavně, že máte diplom.“
 - c) „K dobrému pracovnímu místu stačí mít dobré známé (kontakty).“
 - d) „Studovat vysokou školu v ČR je ztráta času.“
 - e) „Soukromé střední školy mají vyšší odbornou úroveň než školy veřejné.“
 - f) „Soukromé vysoké školy mají vyšší odbornou úroveň než školy veřejné.“
- č. 11: Respondenti budou souhlasit s výroky:
 - a) „Maturita je nutná k tomu, aby se člověk slušně uživil.“
 - b) „Vyšší vzdělání znamená jistotu dobrého zaměstnání.“
 - c) „Vzdělání je nejjistější cestou k úspěchu v práci.“
 - d) „Vzdělání podporuje podnikatelskou aktivitu.“
 - e) „Za dobrým vzděláním se vyplatí jet i do zahraničí.“

8. Výsledky a interpretace

Respondenti:

Ze 182 analyzovaných dotazníků, bylo 56 % vyplněno ženami, 44% muži. Vzorek respondentů tedy můžeme považovat za vyvážený. Rozložení pohlaví odpovídá teorii o větší ochotě žen zúčastňovat se sociálně-vědních výzkumů.

Pohlaví	Muž	Žena
Počet	80	102
Procenta	44%	56%

Tabulka č. 4: Zastoupení mužů a žen ve vzorku:

Rozložení nejvýše dosaženého vzdělání v našem vzorku můžeme porovnat s rozložením v populaci ČR, jak ho popisuje Český statistický úřad ve „Výběrovém šetření pracovních sil“ z roku 2010. Vzdělání našich respondentů popisuje následující tabulka:

Popis kategorie	Počet muži	Procenta muži	Počet ženy	Procenta ženy	Počet celkem	Procenta
Základní	2	1,1%	1	0,5%	3	1,6%
Vyučen, středoškolské bez maturity	15	8,2%	14	7,7%	29	15,9%
Střední učiliště s maturitou	1	0,5%	4	2,2%	5	2,7%
Střední odborné s maturitou	19	10,4%	42	23,1%	61	33,5%
Gymnázium	15	8,2%	15	8,2%	30	16,5%
Vyšší odborná škola	9	4,9%	6	3,3%	15	8,2%
Vysokoškolské – bakalářské	3	1,6%	5	2,7%	8	4,4%
Vysokoškolské – magisterské	16	8,8%	13	7,1%	29	15,9%
Vysokoškolské – doktorské	0	0%	2	1,1%	2	1,1%
Celkem	80	44%	102	56%	182	100%

Tabulka č. 5: Struktura vzdělání respondentů

Zjednodušíme-li výše uvedenou tabulku a rozdělíme vzdělanostní stupně na primární, sekundární a terciální, dostaneme následující údaje o našem zkoumaném vzorku:“

- Nejvýše **primárního vzdělání** dosáhlo **1,6 %** dotazovaných.
- **Sekundárního vzdělání** dosáhlo **68, 6 %** dotazovaných.
- **Terciálního vzdělání** dosáhlo **29,6 %** dotazovaných.

Pro možnost porovnání stejný postup uplatníme na tabulku s daty ČSÚ.

	Celkem %
Základní vzdělání a bez vzdělání	16,6 %
Střední bez maturity	35,4 %
Střední s maturitou	34,2 %
Vysokoškolské	13,7 %

Zdroj: Český statistický úřad, Vzdělání obyvatelstva ČR ve věku 15 a více podle výsledků „Výběrového šetření pracovních sil“, rok 2010

Tabulka č. 6: Zastoupení vzdělanostních kategorií populací ČR

- Kategorie bez vzdělání a nejvýše dosažené **primárního vzdělání** jsme sloučili do jedné. Této kategorii odpovídá **16,6 %** populace.
- **Sekundárního vzdělání** dosahuje **69,6 %** populace.
- **Terciálního vzdělání** dosáhlo **13,7 %**.

Můžeme říci, že kategorie sekundárního vzdělání v našem vzorku a v populaci si procentuálně velmi přesně odpovídají. Zato kategorie primárního vzdělání je poddimenzovaná, přičemž respondenti bez vzdělání nebyli zaznamenáni žádní. To si můžeme vysvětlit dvěma způsoby. Za prvé, tato možnost nebyla v našem dotazníku vůbec předpokládána, a tedy ani nabídnuta. Za druhé, lidé bez vzdělání bývají těžko kontaktovatelní a můžeme s velkou pravděpodobností předpokládat, že v našem analyzovaném vzorku nebyli zastoupeni vůbec anebo zcela minimálně. U kategorie terciálního vzdělání se setkáváme s pojmovou obtíží. Vysokoškolské vzdělání nezahrnuje absolvování vyšší odborné školy, ale do kategorie terciálního vzdělání vyšší odborné školy patří. Budeme předpokládat, že u dat ČSÚ se terciální a vysokoškolské kategorie vzdělání překrývají. V našem výběru respondentů terciálního vzdělání dosáhlo 29,6%, tedy téměř třetina vzorku. V populaci je to pak necelých 14 %. Zastoupení vysokoškoláků je tedy v našem výzkumu téměř dvojnásobné než v populaci ČR. Tato naddimenzování se děje jednoznačně na úkor kategorie vzdělání primárního.

Informace o ekonomické aktivitě respondentů jsme získali z otázky B11. Odpovědi na tuto otázku jsme sloučili do 4 kategorií.

Název kategorie	Počet ženy	Procenta ženy	Počet muži	Procenta muži	Počet	Procenta
Ekonomicky pasivní I. – student	20	11,0%	19	10,5%	39	21,5%
Ekonomicky aktivní	65	35,7%	53	29,1%	118	64,8%
Ekonomicky pasivní II. – důchodce	17	9,3%	14	7,7%	31	17,0%
Ekonomicky pasivní III. – nezaměstnaný (nestuduje, není v důchodu)	0	0,0%	4	2,2%	4	2,2%
Celkem	102	56%	80	44%	182	100%

Tabulka č. 7: Ekonomická aktivita respondentů

Celkem je tedy v našem vzorku **59,3 % ekonomicky aktivních** respondentů a **40,7 % ekonomicky pasivních** respondentů.

Chceme-li tyto údaje porovnat s populací, poslední námi zjištěný údaj je ze 4. čtvrtletí roku 2008, kdy činil podíl ekonomicky aktivního obyvatelstva v ČR 48,1 %. V našem výzkumu je tedy o přibližně 20% více ekonomicky aktivních osob než by odpovídalo reálnému zastoupení v české populaci na konci roku 2008.

Zkoumaný vzorek je tedy průměrně „vzdělanější“ a „ekonomicky aktivnější“ než je populace ČR. Nyní se podívejme na jeho „stáří“.

Použijeme odpovědi na otázku C2, které jsme kategorizovali do následující tabulky:

Věková kategorie	Popis kategorie	Věkové rozpětí	Počet muži	% muži	Počet ženy	% ženy	Počet	%
1. kategorie	Mladá dospělost	18 – 26 let	20	11%	24	13,1%	44	24,2%
2. kategorie	Střední dospělost	27 – 45 let	24	13,1%	25	13,7%	49	26,9%
3. kategorie	Zralá dospělost	46 – 65 let	16	8,8%	44	24,1%	60	33,0%
4. kategorie	Seniorský věk	66 a více let	20	11%	9	4,9%	29	15,9%
Celkem			80	44%	102	56%	182	100%

Tabulka č. 8: Rozčlenění do věkových kategorií

Po porovnání s populací použijeme opět údaje z ČSÚ. Respektive jeho, vlastními výpočty upravená, data o věkové složení obyvatel k 31. 12. 2010. Ta by podle našeho kategorizování vypadala takto.

Věková kategorie	Popis kategorie	Věkové rozpětí	Počet	Procenta
1. kategorie	Mladá dospělost	18 – 26 let	1 241 801	12,4%
2. kategorie	Střední dospělost	27 – 45 let	2 912 529	29,0%

3. kategorie	Zralá dospělost	46 – 65 let	4 417 619	44,1%
4. kategorie	Seniorský věk	66 a více let	1 449 701	14,5%
Celkem			10 021 650	100%

Zdroj: Český statistický úřad, Věkové složení obyvatel k 31. 12. 2010.

Tabulka č. 9: Věkové složení obyvatel k 31. 12. 2010

Z porovnání obou tabulek vyplývá, že střední dospělost a seniorský věk jsou v našem výběru a v populaci zastoupeny přibližně shodně. Za to v našem výzkumu je mladá dospělost zastoupena hojněji, a to na úkor dospělosti zralé. Náš vzorek je tedy v průměru mladší než populace ČR.

Závěry našeho výzkumu na celou populaci ČR tedy vztahovat nebudeme. Náš vzorek je v průměru „mladší“, „vzdělanější“ a „ekonomicky aktivnější“. Závěry výzkumu ale i tak mohou posloužit k bližšímu poznání postojů, chování a struktury různých vzdělanostních či věkových skupin.

Kvalita života:

V této sekci jsme pomocí škály od jedné do sedmi chtěli zjistit spokojenost respondentů s jejich životem obecně a také s jeho jednotlivými složkami (s kvalitou bydlení, přáteli, osobním životem, se vztahy s partnerem / partnerkou, s prací/ zaměstnáním, dětmi, volným časem, se vztahy s okolím (sousedé apod.), se vztahy s příbuznými /širší rodinou, se zdravím, životní úrovní, s pocitem bezpečí). Druhá otázka se ptala, zda se respondent po uvážení všech okolností cítí šťasten.

Celkově jsou se svým životem více spokojeni muži (4,7) než ženy (4,0). Pro obě pohlaví hodnota na škále odpovídá 4,3 bodu – tedy přibližně na půlce cesty mezi hodnocením „velmi spokojen“ a „nespokojen“. Vztah „spokojenosti se životem“ a vzděláním můžeme označit jako přímo úměrný (vyjmeme-li z našich úvah pouhé 3 respondenty s primárním vzděláním, kteří nemůžeme vnímat jako charakteristické zástupce své kategorie). Jak terciálně vzdělaní muži, tak ženy hodnotí spokojenost se životem 5 body na škále, zatímco středoškoláci jen 4,4 body.

Z jednotlivých složek zmíníme jen ty, v jejichž hodnocení se vzdělanostní kategorie významně rozcházejí – numerický popis je zachycen v následující tabulce. Detailnější informace naleznete v příloze.

Spokojenost s:	Sekundárně vzdělání	Terciálně vzdělání
Kvalitou bydlení	3,3	5,3
Prací / zaměstnáním	3,7	4,8
Děťmi	6,7	3,8
Pocitem bezpečí	3,0	5,2

Tabulka č. 10: Spokojenost s kvalitou bydlení, zaměstnáním, dětmi, pocitem bezpečí

Tabulka zachycuje rozdíly průměrných hodnot hodnocení spokojenosti. Rozdílnost pociťování kvality bydlení můžeme přičíst rozdílné výši ekonomického kapitálu, který je respondentům jejich vzděláním poskytován. I když na druhé straně si musíme uvědomit, že hodnocení životní úrovně takové rozdíly nepřineslo. Zde se naskytá prostor pro úvahu, jak moc „ekonomicky“, či naopak „kulturně“ je pojem životní úroveň respondenty chápán. Kvalitu bydlení možná determinuje ekonomický rozměr více, a tak tato otázka může indikovat nespokojenost středoškoláků se svými příjmy a ekonomickým životním standardem.

Spokojenost v práci (v zaměstnání) je zajisté vzděláním ovlivněna. Může být způsobena postavením v řízení a vedení procesů na pracovišti. Vzdělanější lidé častěji zaujímají vedoucí pozici, ocitají se v nadřazeném postavení vůči méně vzdělaným, které tyto vztahy mohou naopak frustrovat. Popisovanou situaci by mohlo hodnocení spokojenosti popisovat.

Nejvýraznější rozdíl se ukázal při hodnocení „spokojenosti s dětmi“. Středoškoláci použili téměř vždy maximální kladné hodnocení, což je samo o sobě překvapivé. Naopak terciálně vzdělaní v průměru nedosáhli ani 4 bodů, tedy poloviny bodové škály. Vysvětlení můžeme hledat ve vyšších očekáváních vysokoškoláků, v jejich větších nárocích na své děti v nejrůznějších oblastech.

Překvapivý výsledek jsme dostali v evaluaci pocitu bezpečí. Středoškoláci se strachují o své bezpečí podstatně více než vysokoškoláci. Je otázkou, do jaké míry zde hraje vliv vzdělání například na ovlivnitelnost médií či na kriminalitu oblasti, v které respondenti bydlí. Bylo by zajímavé ověřit, jestli je to doopravdy vzdělání, co zmírňuje strach a také jakého charakteru tyto obavy jsou.

Z odpovědí na otázku A2 (o pocitu štěstí v životě) můžeme vyvodit stejné závěry jako z otázky A1. Tedy, že celkově se více šťastní cítí muži a že se vzrůstajícím vzděláním se zvyšuje i pocit respondentova štěstí. Závěry se tedy navzájem potvrzují – s vyšším vzděláním roste životní štěstí i spokojenost.

Vzdělání:

V otázce B2 vysokoškoláci odpovídali, jaký typ studia absolvovali (prezenční, distanční, či jiné – kombinované atd.). Z 39 odpovědí 29 navštěvovalo prezenční formu a 9 dálkovou formu studia. Nevíme již, kolik z 9 dálkových studentů mělo již zaměstnání ani jejich přibližný věk. Můžeme říci, že prezenční navštěvování vysoké školy je převažující forma studia.

	Muži	Ženy	Celkem
Denní (prezenční)	14	15	29
Dálkové (distanční)	5	4	9
Jiné (kombinované atd.)		1	1
Celkem	19	20	39

Tabulka č. 11: Formy vysokoškolského studia

Otázka B3 potvrzuje teorii Rity Kellyové, která hovoří o horizontální segregaci žen. Její úvahy popisují stav, kdy jsou ženy ve společnosti vzdělávány v typicky „ženských oborech“. Podívejme se, jaké obory se v našem vzorku vyprofilovaly jako pohlavně „uzavřené“. K tomu poslouží tabulka vybraných vystudovaných oborů respondentů – respondenty jsme roztřídili podle pohlaví.

Obor	Muži	Ženy	Celkem	Charakteristika oboru
architektura, stavebnictví, geodézie	9	2	11	Typicky „mužský“
softwarové systémy a informatika	15	1	16	Typicky „mužský“
společenské vědy, nauk a služby	1	23	24	Typicky „ženský“
ekonomické vědy a ekonomie	3	13	16	Typicky „ženský“
ekonomika a služby	2	12	14	Typicky „ženský“
lékařské vědy a zdravotnictví	13	8	21	„neutrální“

Tabulka č. 12: Struktura vystudovaných oborů respondentů

Náš vzorek respondentů tedy potvrzuje teorii o horizontální segregaci žen. Ostatně existují i obory, které jsou určeny typicky pro muže. Pravdou je, že tyto obory ale bývají lépe společensky i ekonomicky hodnocené. Označení „lékařské vědy a zdravotnictví“ za neutrální bere v úvahu skutečnost, že náš dotazník byl poskytnut vysokoškolským studentům medicíny. Povolání lékaře tedy za genderově neutrální označit můžeme. Kdybychom se ale podívali do sekundárního stupně vzdělávání ve zdravotnictví a lékařských vědách, ze zkušenosti můžeme říci, že bychom narazili na značnou segregaci žen, speciálně v povolání zdravotních sester.

Otázka B5 zjišťovala, jaký význam mají uvedené faktory (vlastní zájem, rodiče / rodinná tradice, příbuzní, známí (spolužáci, kamarádi), uplatnitelnost na trhu práce, regionální důvody (blízko do školy nebo do práce), prestiž oboru / školy, přijímací zkoušky na školu a jiné) pro rozhodnutí vybrat si studijní obor.

Dotazování na první místo shodně kladli dva faktory – vlastní zájem a uplatnitelnost na trhu práce. Přijímací zkoušky na školu se umístily na druhé pozici a třetí místo zaujímali rovněž dva činitele – prestiž školy a regionální důvody (blízko do školy nebo do práce). Bližší údaje v tabulce:

	Průměrná hodnota na škále- Muži	Průměrná hodnota na škále- Ženy	Průměrná hodnota na škále- Celkem
a) vlastní zájem	3,5	3,1	3,3
b) rodiče / rodinná tradice, příbuzní	2,0	2,5	2,3
c) známí (spolužáci, kamarádi)	1,3	1,9	1,6
d) uplatnitelnost na trhu práce	3,7	3,0	3,3
e) regionální důvody (blízko do školy nebo do práce)	2,5	3,1	2,8
f) prestiž oboru / školy	2,9	2,8	2,8
g) přijímací zkoušky na školu	3,3	3,2	3,2

Tabulka č. 13: Význam faktorů pro výběr školy

Podíváme-li se na odpovědi tříděné podle vzdělanostních kategorií, dozvíme se, že pro středoškoláky byl nejvýznamnějším faktorem - pro rozhodování o tom, jaký obor studovat –

přijímací zkoušky na školu (větší vliv měl pro ženy, než pro muže). Na druhé místo se shodně zařadily: vlastní zájem, regionální důvody a uplatnitelnost na trhu práce.

Pro vysokoškoláky (tedy terciálně vzdělané respondenty – vysokoškoláky a absolventy vyšších odborných škol) byl při rozhodování nejdůležitější vlastní zájem (více pro muže než ženy), následně uplatnitelnost na trhu práce (rovněž více pro muže než pro ženy) a na třetí pozici vybrali faktor přijímacích zkoušek. Větší závažnost mu přisuzují opět muži než ženy (u středoškoláků tomu bylo naopak). Detailnější hodnoty odpovědní opěr najdete v příloze.

V otázce B6 se ptáme, zda-li by si respondenti vybrali stejný obor i dnes. Odpovědi jsou zaznamenány v tabulce:

Ano		Ne		Nevím		
Muži	Ženy	Muži	Ženy	Muži	Ženy	
42	42	33	51	5	9	
84		84		14		182

Tabulka č. 14: Znovurozhodnutí o volbě oboru

Z rozhodnutých respondentů přesná polovina odpovídá kladně – ano i dnes bych si vybral/a stejný obor, polovina pak záporně – ne, dnes bych si vybral/a obor jiný.

V otázce B7 jsme pátrali po důvodech odpovědí. Přes polovinu respondentů tuto otevřenou otázku nezodpovědělo. Ze zaznamenaných důvodů, jako důvod pro znovu stejný výběr oboru se nejčastěji objevovaly důvody typu: práce mě baví, naplňuje, obohacuje. Důvody pro výběr jiného oboru byly: špatné finanční ohodnocení, malá nabídka pracovních míst, nebo že typ práce špatně odpovídá osobnostnímu typu respondenta (málo pracuje s lidmi, příliš duševně náročná práce atd.).

Otázka B8 si kladla za cíl zjistit, jaké obory lidé považují za perspektivní a dobře finančně ohodnocené, tedy jaké obory se dnes „vyplatí“ studovat. Za tři nejvýhodnější obory současnosti respondenti považují tyto:

Softwarové systémy a informatika, právní vědy, ekonomické vědy a ekonomie

Ženy do popředí řadí právní vědy, informatiku a elektrotechniku. Muži vedle softwarových systémů, informatiky a právní vědy vyzdvihují speciální technické obory.

V otázce B9 jsme zjišťovali, odkud by respondenti v případě potřeby čerpali informace o školství. Všichni respondenti nejčastěji uváděli zdroje v následujícím pořadí podle četnosti:

Televize, internet, rodina, příbuzní

Ženy na třetí místo kladly kolegy z práce. Odpovědi u všech vzdělanostních kategorií byly až na pár výjimek téměř totožné.

Otázka B10 byla otázkou projektivní. Ptali jsme se, co se respondentovi vybaví, řekne-li se vysokoškolské vzdělání. Celkem jsme získali 592 asociací. Ty jsme roztřídili na pozitivní, negativní a neutrální. Tabulka s četnostmi a typově nejvíce zastoupenými příklady asociací vypadá takto:

	Počet celkem	Nejčastěji uváděné příklady
Pozitivní asociace	158	Perspektivnější budoucnost (lepší uplatnění na trhu práce, prestiž), noví lidé (známí, přátelé, inspirativní učitelé), prohloubení odborných znalostí (oblastí zájmů,...),...
Negativní asociace	190	Málo času (žádný volný čas, málo zábavy), dřina (moc práce, příliš času tráveným čtením), stres (deprese, tlak, zmar),...
Neutrální asociace	244	Titul, vzdělávání (studium, učení, informace, znalosti), zkoušky (testy)

Tabulka č. 15: Asociace se souslovím „vysokoškolské vzdělání“

Z tabulky vyplývá, že sousloví vysokoškolské vzdělání vzbuzuje více negativních konotací. Ty jsou spojovány se studiem a učením samotným, ne tolik s vysokoškolským životním stylem či s lepšími vyhlídkami do budoucnosti. Naproti tomu nejčetnější pozitivní asociace je „perspektivnější budoucnost“. Zde je patrná teorie „nutnosti odložení uspokojování potřeb“ při náročnějším studiu. Náš vzorek respondentů dokládá, že v tomto rámci lidé skutečně přemýšlí.

Odovědi na otázku B11 jsme analyzovali jen z pohledu ekonomicky aktivních respondentů. Chtěli jsme zjistit, v jaké situaci se respondenti nachází ohledně jejich práce ve vystudovaném oboru. Situaci popisuje tato tabulka:

	Muži	Ženy	Celkem
Nemám vystudovaný obor (všeobecné vzdělání typ gymnázia, základní škola)	7	9	16
Ve vystudovaném oboru pracuji přímo	30	12	42
Pracuji v podobném oboru	7	23	30
Pracuji v jiném oboru	7	21	28
Celkem	51	65	116

Tabulka č. 16: Práce v oboru u ekonomicky aktivních respondentů

Ve vystudovaném nebo podobném oboru pracuje 72 ekonomicky aktivních respondentů, tedy 62%. V jiném oboru pak 28 respondentů (15,5 %). Podíváme-li se na třídění podle pohlaví, zjistíme, že v jiném oboru pracuje 3x více žen než mužů. Proč je tomu tak můžeme spatřovat například v náročnější rodinné roli matky, která ostatní zájmy žen může upozadovat.

Na důvody, proč ve vystudovaném oboru respondenti nepracují, jsme se ptali v otázce B12. V tabulce nalezneme četnosti jednotlivých odpovědí

	Muži			Ženy			Celkem					
		P	S	T		R	S	T		P	S	T
Ztratil/a jsem o vystudovaný obor zájem	7	3	3	1	21	10	8	3	28	13	11	4
Rodinné důvody (svatba, narození dítěte, péče o člena rodiny apod.)	15	12	13		25		18	7	40	2	31	7
Ekonomické důvody (špatně placené)	33	3	19	11	41	1	29	11	74	4	48	22
Regionální důvody (nutnost dojíždět za prací)	4		3	1	10		8	2	14		11	3
Nedostatek pracovních příležitostí	40	3	27	10	56	1	40	15	96	4	67	25

Jiné: Nevím	2		2		0				2		2	
Celkem	101				153				254			

Tabulka č. 17: Četnost důvodů, proč ve vystudovaném oboru respondenti nepracují

Muži i ženy shodně nejčastěji uvádějí jako argument radikální změny profesního oboru nedostatek pracovních příležitostí a ekonomické důvody. Na třetím místě rovněž shodně uvádějí rodinné důvody (svatba, narození dítěte, péče o člena rodiny apod.) – ovšem ženy čteněji než muži. To by mohlo potvrzovat naši teorii o „náročném roli matky“. Na druhou stranu jsou v našem vzorku ženy zastoupené čteněji a nevíme, co se v konkrétních případech pod odpovědí „rodinné důvody“ skrývá. Nemusí se jednat o mateřství, ale například o ztrátu manžellova zaměstnání, rozvod, péči o staré rodiče, smrt partnera atd.

V otázce B13 byli respondenti požádáni, aby na škále od 1 do 7 bodů (1 = velmi špatně, 7 = velmi dobře) určili, jak je škola „vybavila“ pro jejich (poslední) zaměstnání v udaných oblastech (teoretický základ pro profesi, speciální znalosti vztahující se k profesi, praxe získaná ještě na škole (při studiu), jazykové znalosti a uživatelská znalost práce s počítačem). Odpovědi jsou zaznamenány v tabulce:

	Muži				Ženy				Celkem			
		P(2)	S(50)	T(28)		P(1)	S(75)	T(26)		P(3)	S(125)	T(53)
a) teoretický základ pro mou současnou profesi	2,4	4	2,5	2,1	3,1	4	3,1	3,0	2,8	4	2,9	2,6
b) speciální znalosti vztahující se k mé současné profesi	4,8	2	4,1	6,2	3,5	3	4,3	6,0	4,8	2,3	4,2	6,2
c) praxe získaná	3,8	2	4,0	3,5	3,2	3	3,9	2,3	3,6	2,3	3,9	3,0

ještě na škole (při studiu)												
d) jazykové znalosti	3,2	1	2,3	5,0	3,9	2	3,5	5,3	3,6	2	3,0	5,2
e) uživatelská znalost práce s počítačem	3,4	2	3	4,1	3,8	3	3,5	4,5	3,6	2,3	3,3	4,4

Tabulka č. 18: Pocit „vybavenosti“ školou

Terciálně vzdělaní muži a ženy se shodují v tom, že je škola nejlépe vybavila speciálními znalostmi (s podivem se všichni cítí být špatně vybaveni teoretickým základem) pro svou práci. Na druhém místě vysokoškoláci kladně hodnotí jazykové znalosti, která jim škola poskytla. Za největší problém ve školní přípravě vidí opět jak muži, tak ženy nedostatečnou praxi poskytovanou školou. Na půlku cesty mezi špatnou a dobrou „vybaveností“ umístili respondenti s terciálním vzděláním své uživatelské schopnosti práce s počítačem.

Naproti tomu středoškoláci praxi získanou při studiu hodnotí průměrně 4 body na škály, tedy velmi vysoko. O malý kousek výše se umístily jen speciální znalosti potřebné k profesi. Nejhorše hodnocena byla vybavenost teoretickým základem a jazykové znalosti. V jejich hodnocení se ale lišili muži od žen. Středoškolsky vzdělané ženy se cítily být jazykovými schopnostmi vybaveny průměrně o 1,2 bodu na škále lépe. Je otázkou, proč je tomu tak. Snad je to dáno větším nadáním žen na jazyky či jejich větším sebevědomím na poli komunikace obecně v porovnání s muži.

Otázka B14 si kladla za cíl zjistit, do jaké míry je náš vzorek v zaměstnání překvalifikován (tedy zastává takové pracovní místo, na které by stačila nižší kvalifikace, nižší stupeň dosaženého vzdělání). Z následující tabulky vyplývá:

	Ženy	Muži	Celkem
Určitě ne	16	25	41
Spíše ne	10	17	27
„Ne“ (dohromady)	26	42	68

Spíše ano	55	18	73
Určitě ano	19	18	37
„Ano“ (dohromady)	64	36	110
	100	78	178

Tabulka č. 19: Překvalifikovanost

I kdyby byly použity váhy a naddimenzovanost žen by se srovnala, tak by bylo patrné, že stav překvalifikovanosti je častější u žen. Z dalších dat se dovídáme, že téměř dvě třetiny žen vysokoškolsky vzdělaných (67%) a čtvrtina středoškolsky vzdělaných (25%) uvádí, že by jim na vykonávanou pracovní pozici stačilo vzdělání o stupeň nižší. Pozice těchto žen můžeme označit za překvalifikované. Nejmenší překvalifikovanost udávají muži s terciálním vzděláním (jen 0,6 %). Není tedy možné říci, že s rostajícím vzděláním překvalifikovanost respondentů roste. Středoškoláci se v našem výzkumu označují za více překvalifikované než terciálně vzdělaní respondenti.

Z analýzy otázky B15 jsme vyloučili studenty a respondenty v důchodovém věku – i když je samozřejmě pravdou, že i ti se mohou dále ve svém volném čase vzdělávat a v 15% tak také sami uváděli. V následující tabulce jsou zaznamenány četnosti odpovědí 122 respondentů. Respondenti mohli uvádět více možností odpovědí.

	Četnost odpovědí-Muži			Četnost odpovědí-Ženy			Četnost odpovědí-Celkem					
		P(2)	S(50)	T(28)		P(1)	S(75)	T(26)		P(3)	S(12)	T(5)
Ve vzdělání dál nepokračuji	20	2	18		29	1	20	8	49	3	38	8
Navštěvuji kurzy, které mi hradí zaměstnavatel	35		20	15	18		9	9	53		29	24
Navštěvuji kurzy, které si hradím sám/a	21		8	13	22		12	10	43		20	26
Studuji VOŠ, VŠ (distanční/kombino	12		9	3	6		5	1	18		14	4

vané....)

Tabulka č. 20: Celoživotní vzdělávání

Z tabulky vyčteme, že v dalším vzdělávání nepokračuje 49, tedy 40,2% zkoumaných respondentů (20 mužů a 29 žen). Muži jsou ti, kteří jsou v dalším vzdělávání po ukončení školy aktivnější. Procentuálně jich ve své vzdělávací dráze pokračuje více a jejich vzdělávací aktivity jsou také četnější – častěji navštěvují kurzy a současně i častěji studují při zaměstnání. Z tabulky vidíme, že jsou to také muži, kterým je jejich další vzdělání financováno ze strany zaměstnavatele. Tento údaj si můžeme vysvětlit různě. Buď jsou muži v prosazování svých zájmů u zaměstnavatele asertivnější, schopnější, a tím jsou ve svých požadavcích častěji úspěšnější anebo jsou to muži, kteří jsou ze strany zaměstnavatelů více motivováni a pobízeni k dalšímu vzdělávacímu a kvalifikačnímu růstu. Důvodů, proč ženy v celoživotním vzdělávání zaostávají za muži, může být několik – například méně volného času v důsledku péče o své blízké, nízká motivace k dalšímu vzdělávání od zaměstnavatelů či nenabízení takových výhodných perspektiv vázajících se k nově nabyté kvalifikaci jako je tomu u mužů.

V otázce B16 jsme se 49 respondentů, kteří v dalším vzdělávání nepokračují, ptali, z jakého důvodu se takto rozhodli. Je s podivem, že i přes rekvalifikační kurzy, které nabízejí úřady práce, všichni nezaměstnaní v našem vzorku uvedli, že se dále již nevzdělávají, a to z důvodů finančních (kurzy jsou úřady práce hrazeny). Pro detailnější vhled do problematiky se podívejme na následující tabulku:

Důvody dalšího nevzdělávání	Muži	Ženy	Celkem
Časové důvody	18	20	38
Finanční důvody	13	15	28
Nedostatek příležitostí		3	3
Nepotřebuji to			
Nejsem studijní typ / učení mě nikdy nebavilo	2	14	16
	33	52	85

Tabulka č. 21: Důvody nevzdělávání

Nejhojněji tedy muži i ženy udávali časové důvody a na druhém místě důvody finanční. Ženy ve 14 případech rovněž uvedly, že učení je nikdy nebavilo a že se nepovažují za „studijní

typy“. Tento důvod muži zvolili pouze dvakrát. Jestli je to z důvodu nižšího sebevědomí žen v akademické oblasti či nedostatku zájmu o vzdělání obecně se můžeme jen domnívat.

Otázka B17 postupně předkládala respondentům 22 výroků z oblasti vzdělávání. Respondenti měli na sedmibodové škále (1 = naprosto nesouhlasím, 2 = spíše nesouhlasím, 3 = ani souhlasím, ani nesouhlasím, 4 = spíše souhlasím, 5 = naprosto souhlasím, 9 = nemám názor) vyznačit, do jaké míry s tvrzením souhlasí či nikoli. Zde uvedeme jen některé z analyzovaných vztahů. Hlubší informace jsou k nalezení v příloze.

1) „Člověk se nejvíc naučí v praktickém životě, školy nejsou nutné.“

Průměrně respondenti svůj souhlas s výrokem vyznačili na 2,7 bodu na škále. Tedy téměř uprostřed mezi póly souhlasím a nesouhlasím. Terciálně vzdělaní respondenti s výrokem souhlasí méně než sekundárně vzdělaní. Tedy můžeme říci, že vzdělanější lidé přisuzují roli školy v životě člověka významnější vliv.

2) „Je jedno co studujete, hlavně, že máte diplom.“

Respondenti s výrokem spíše nesouhlasí- shodně středoškoláci i terciálně vzdělaní respondenti. Velký rozdíl v akceptaci výroku je u žen a mužů terciálně vzdělaných - muži výrazně nesouhlasí, zatímco ženy s výrokem spíše souhlasí.

3) „K dobrému pracovnímu místu stačí mít dobré známé (kontakty).“

Respondenti, bez ohledu na jejich dosažené vzdělání a pohlaví, s tvrzením spíše nesouhlasí. Respondenti si tedy nemyslí, že sociální kapitál je nezbytný pro získání dobré společenské pozice, prostor tedy dávají i schopnostem jedince.

4) „Kdo chce pracovat, tak si práci vždycky najde.“

Respondenti, bez ohledu na jejich dosažené vzdělání a pohlaví, s tvrzením spíše souhlasí. Respondenti píli a pracovitosti při získávání pracovního místa přisuzují poměrně podstatnou roli.

5) „Maturita je nutná k tomu, aby se člověk slušně uživil.“

Respondenti, bez ohledu na jejich dosažené vzdělání a pohlaví, s tvrzením naprosto souhlasí. Můžeme říci, že středoškolské vzdělání s maturitou je respondenty vnímáno jako nutná podmínka pro získání slušné životní úrovně.

6) „Na vzdělání nezáleží, záleží na tom, jestli člověk umí pracovat.“

S tímto tvrzením respondenti naprosto nesouhlasí, domnívají se tedy, že na vzdělání záleží.

7) „Pokud člověk získá vzdělání, nemusí se obávat, že nenajde práci.“

Respondenti se vzděláním jako s pojistkou před nezaměstnaností příliš nepočítají. S tvrzením spíše nesouhlasí.

8) „Soukromé střední školy mají vyšší odbornou úroveň než školy veřejné.“

9) „Soukromé vysoké školy mají vyšší odbornou úroveň než školy veřejné.“

S těmito dvěma výroky respondenti naprosto nesouhlasí. Můžeme říci, že jak střední, tak vysoké státní školství si u veřejnosti udržuje prestiž vyšší než školství soukromé, které je často vnímáno jako instituce, kde si můžeme vzdělání „koupit“.

10) „Studovat vysokou školu v ČR je ztráta času.“

S tímto výrokem respondenti naprosto nesouhlasí. Vysokoškoláci ještě o něco méně než středoškoláci. Vysokoškolské vzdělání si udržuje stále svůj kredit a je vnímáno jako hodnota.

11) „V dnešní společnosti chybí více profesionalita než vzdělání.“

Na tuto otázku nejvíce respondentů nedovedlo vyjádřit svůj názor, celkem 20. Důvod může být nejasné vnímání slova profesionalita, tedy špatně a mlhavě dané zadání dotazu. Ze získaných údajů můžeme říci, že ani respondenti, kteří se rozhodli odpovědět, nemají nikterak vyhraněný názor. Průměrně se uchylují ke střední hodnotě škály, která odkazuje k názoru „ani nesouhlasím, ani souhlasím“.

12) „V naší společnosti se lze dobře uživit i bez vysoké školy.“

S výrokem respondenti spíše nesouhlasí- bez rozdílu pohlaví a vzdělání.

13) „V současné době není možné dělat kariéru bez vysokoškolského diplomu.“

Respondenti na toto tvrzení nemají jasný názor. S tvrzením ovšem více souhlasí vysokoškoláci než středoškoláci. Více muži než ženy.

14) „Většina lidí by měla mít vysokoškolské vzdělání.“

S tímto výrokem respondenti spíše nesouhlasí. Více vysokoškoláci než středoškoláci. To může být způsobeno tím, že vysokoškoláci soudí, že by jejich společenská pozice neměla být zpřístupněna každému, a tak si chtějí udržet své výlučné postavení.

15) „Vysoce vzdělaní lidé tvoří elitu národa.“

S tímto výrokem respondenti spíše souhlasí. Vysokoškoláci pak naprosto souhlasí, ženy výrazněji než muži.

16) „Vysoká škola bude stále více zárukou vyššího příjmu.“

Respondenti se jasně k výroku nevyjádřili, cítí se být nerozhodnutí. Vysokoškoláci s ním ale na rozdíl od středoškoláků spíše nesouhlasí. Může to být dáno jejich vlastními reálnými či spíše pesimisticky laděnými vyhlídkami do budoucnosti.

17) „Vysoká škola chrání člověka před chudobou.“

Všichni respondenti s tímto výrokem spíše nesouhlasí. Opět se potvrzuje hypotéza, že lidé vzdělání jako pojistku před chudobou a nízkým životním standardem nepocítují.

18) „Vysokou školu si mohou dovolit jen ti, co na to mají peníze.“

Všichni respondenti s tímto tvrzením spíše nesouhlasí. I přes aktuální diskuze o zavedení vysokoškolského školného respondenti uvádí, že vysokou školu si mohou dovolit i méně majetní lidé.

19) „Vyšší vzdělání znamená jistotu dobrého zaměstnání.“

Respondenti s tímto výrokem spíše nesouhlasí. Opět v tomto příkladě vidíme, že absolvování vyššího vzdělání není chápáno jako jakákoli sociální pojistka- pojistka vysokého příjmu či dobrého zaměstnání.

20) „Vzdělání je nejjistější cestou k úspěchu v práci.“

S tímto výrokem respondenti spíše souvisí. Získá-li člověk pracovní místo, pak mu vzdělání poslouží k pracovnímu úspěchu. Ovšem podle respondentů samotné pracovní nezajistí.

21) „Vzdělání podporuje podnikatelskou aktivitu.“

Terciálně vzdělání respondenti spíše souhlasí, sekundárně vzdělání se cítí být nerozhodnutí. Výrazně více souhlasí ale všichni muži- v porovnání se ženami. Může to být způsobeno větším zastoupením mužů v podnikatelském sektoru. Respondenti odpovídají podle zkušenost se svými známými.

22) „Za dobrým vzděláním se vyplatí jet i do zahraničí.“

S tímto výrokem naprosto souhlasí všichni respondenti bez ohledu na stupeň vzdělání či pohlaví.

9. Shrnutí výsledků

Zde je prostor pro stručné shrnutí našich v úvodu vytyčených hypotéz. Většinu jsme již zmínili v části interpretace výsledků. Nyní tedy velmi stručně.

Hypotéza č. 1: vzdělanější respondenti budou se svým životem spokojenější i hypotéza č. 2: vzdělanější respondenti budou spokojenější se svým zaměstnáním, nebyla vyvrácena.

Hypotéza č. 3: vystudované obory respondentů nebudeme moci rozdělit na typicky „ženské“ a „mužské“ byla vyvrácena, obory jsme takto mohly bezpečně rozřídít.

Hypotéza č. 4: vlastní zájem bude hlavní faktor při vybírání studovaného oboru, nebyla vyvrácena.

Hypotéza č. 5: většina respondentů by si dnes vybrala stejný obor, vyvrácena byla.

Hypotéza č. 6: většina lidí bude pracovat ve svém vystudovaném oboru., vyvrácena nebyla.

Hypotéza č. 7: více jak polovina respondentů bude zastávat překvalifikované pracovní pozice, nebyla vyvrácena.

Hypotéza č. 8: nezaměstnaní se budou díky pomoci úřadů práce dále vzdělávat a zvyšovat či rozšiřovat tak svoji kvalifikaci, byla vyvrácena.

Hypotéza č. 9: po ukončení školy se budou muži i ženy vzdělávat se stejně intenzitou, byla vyvrácena.

Hypotéza č. 10: respondenti nebudou souhlasit s výroky:..., respektive její dílčí části:

- a) „Člověk se nejvíc naučí v praktickém životě, školy nejsou nutné.“ – nebyla vyvrácena;
- b) „Je jedno co studujete, hlavně, že máte diplom.“ – nebyla vyvrácena;
- c) „K dobrému pracovnímu místu stačí mít dobré známé (kontakty).“ - nebyla vyvrácena;
- d) „Studovat vysokou školu v ČR je ztráta času.“ – nebyla vyvrácena.
- e) „Soukromé střední školy mají vyšší odbornou úroveň než školy veřejné.“ - nebyla vyvrácena.
- f) „Soukromé vysoké školy mají vyšší odbornou úroveň než školy veřejné.“ – nebyla vyvrácena.

Hypotéza č. 11: respondenti budou souhlasit s výroky:..., respektive její dílčí části:

- a) „Maturita je nutná k tomu, aby se člověk slušně uživil.“, nebyla vyvrácena;
- b) „Vyšší vzdělání znamená jistotu dobrého zaměstnání.“; byla vyvrácena;
- c) „Vzdělání je nejjistější cestou k úspěchu v práci.“, nebyla vyvrácena;
- d) „Vzdělání podporuje podnikatelskou aktivitu.“, nebyla vyvrácena;
- e) „Za dobrým vzděláním se vyplatí jet i do zahraničí.“, nebyla vyvrácena.

10. Závěr

Přínosy a hlavní výsledky této práce musíme rozdělit do dvou kategorií. V teoretické části jsme prostřednictvím práce s odbornou literaturou shrnuli teoretické sociologické koncepce vzdělání, nastínili poznatky, které byly již objeveny a pokusili se poskytnout přehled o dílčích tématech jednotlivých kapitol – týkající se genderu, vzdělanostních nerovností, nabývání socioekonomických statusů, teorií vzdělanostní společnosti, sociologie vědění, životního stylu intelektuálů a dalších. Výsledný text měl posloužit k lepší orientaci a k motivaci k dalšímu akademickému bádání v tak širokém tématu, jakým vzdělání dozajista je.

Ve výzkumné empirické části jsme oslovili dvě stovky respondentů. I když výsledky šetření nemůžeme zobecňovat na celou populaci ČR, i tak nám odpovědi poskytly mnohé informace o důvodech chování, postoje orientaci, životní spokojenosti a struktuře vzdělanostních vrstev. Z analyzovaných odpovědí bychom zdůraznili tyto hlavní závěry:

- Terciálně vzdělaní respondenti jsou se svým životem spokojenější a celkově se označují za šťastnější než respondenti s nejvýše dosaženým středoškolským vzděláním. Také jejich spokojenost v zaměstnání, s kvalitou bydlení, s osobním životem je vyšší, rovněž se cítí bezpečněji.
- Vystudované obory našich respondentů jsme mohli roztřídit na typicky „ženské“ a typicky „mužské“, což potvrzuje teorii Rity Kellyové z roku 1991 o horizontální segregaci žen. Typicky „ženské“ obory bývají ty méně ekonomicky a společensky oceňované.
- Nejdůležitější faktory při rozhodování o výběru školy byly u našich respondentů „vlastní zájem“ a „uplatnitelnost na trhu práce“.
- Polovina respondentů, kteří se cítili být rozhodnutí, odpověděla, že by si i dnes vybrala stejný obor studia. Druhá polovina nikoli.
- Za nejperspektivnější školské obory respondenti považují softwarové systémy a elektroniku, právní vědy, ekonomické vědy a ekonomii.
- Respondenti by v případě potřeby čerpali informace o školství (tedy z velké části o vzdělávání) z televize, internetu, od rodiny či od příbuzných.
- Slosloví „vysokoškolské vzdělání“ u respondentů vzbouzelo nejčastěji neutrální konotace. Negativních bylo více než pozitivních.
- Ve vystudovaném nebo podobném oboru pracuje 62% ekonomicky aktivních respondentů. V jiném oboru pracuje více žen než mužů.

- Terciálně i sekundárně vzdělaní respondenti se cítí být ze školních lavic nejlépe vybaveni speciálními znalostmi, příslušících jejich oboru.
- Největší překvalifikovanost udávají středoškolsky vzdělané muži, nejmenší terciálně vzdělaní muži.
- Po absolvování školy se dále čteněji a intenzivněji vzdělávají v našem vzorku muži. Ženy jako důvod nepokračování v celoživotním vzdělání uvádějí časové a finanční důvody.

To by byly hlavní výsledky a zjištění mé diplomové práce. Věřím, že přispěly k porozumění chování, postojům a struktuře různě vzdělanostně vybavených jedinců a sociálních skupin – toto byl její stěžejní cíl.

Seznam použité literatury

Použité zdroje:

ALAN, Josef. Společnost, vzdělání, jedinec. Kapitoly ze sociologie vzdělání. 1.vyd. Praha: Nakladatelství Svoboda. 1974. 232 s.

Analýza vzdělávací politiky, vzdělávání a odbornost. 1.vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. 150s. ISBN 80-211-0399-X.

BOURDIEU Pierre; PASSERON, Jean-Claude. Reproduction in Education, Society and Culture. 2.vyd. London: SAGE Publications Ltd, 1990. 254 s. ISBN 0-8039-8320-4.

ČABANOVÁ Bohumila; kol. autorů. Mechanismy sociální soudržnosti, stratifikace a role sociálního státu, Svazek II. Dílčí studie. 1.vyd.Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2004. 224 s. ISBN 80-86552-86-1.

ČERNÝ, Karel. Vzdělanostní společnost počesku? Rozhovory o životě a škole pro 21. století. 1.vyd. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2009. 213s. ISBN 978-80-7106-582-1.

České vzdělání a Evropa. 1.vyd. Praha: ÚIV, vydavatelství Tauris, 1999. 88 s. ISBN 80-211-0312-4.

Český stát a vzdělanost, příspěvky přednesené na konferenci „Role státu v transformující se české společnosti“ konané 6. a 7. září v Lužanech. 1.vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum. 2002. 359 s. ISBN 80-246-0491-4.

Ein Expertenhearing in Bonn über Rollenbilder in Schulbüchern. In: Schramm, Hilde (ed.) 1981, Diesterweg, Frankfurt/Main, 101-102 (převzato z Der Spiegel, 2/1979). Překlad, krácení a komentář: Jana Valdřová. Dostupné z:
http://www.eamos.cz/amos/kat_ger/modules/low/kurz_text.php?id_kap=6&kod_kurzu=kat_ger_6109

GALLA, Karel. Úvod do sociologie výchovy: její vznik, vývoj a problematika. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967. 176 s.

Gender ve výchově a výuce: Co se v mládí naučíš. Odborné jednání v Bonnu o rolových typech ve školních učebnicích. Früh übt sich. Ein Expertenhearing in Bonn über Rollenbilder in Schulbüchern. In: Schramm, Hilde (ed.) 1981, Diesterweg, Frankfurt/Main, 101-102 (převzato z Der Spiegel, 2/1979). Překlad, krácení a komentář: Jana Valdřová. Dostupné na :
http://www.eamos.cz/amos/kat_ger/modules/low/kurz_text.php?id_kap=6&kod_kurzu=kat_g

er_6109 [citace z 20. 3. 2012]

GOTTLICHOVÁ, Marcela; SOUKALOVÁ, Radomila. Současná role vysoké školy při formování občanské společnosti. 1. vyd. Zlín: VeRBuM, 2010. 80 s. ISBN 978-80-87500-00-2.

HALSEY, A. H.; LAUDER, Hugh; BROWN, Phillip; WELLS, Amy Stuart. Education, Culture, Economy, and Society. 2.vyd. Oxford: Oxford University Press, 2007. 819 s. ISBN 978-0-19-878187-5.

HAVLÍK Radomír; NOVOTNÁ Marie; PROKOP Jiří. Vybrané kapitoly ze sociologie výchovy a vzdělávání. 1.vyd. Praha: Karolinum, 1993. 66 s.

HAVLÍK, Radomír; KOŤA, Jaroslav. Sociologie výchovy a školy. vyd.1. Praha: Portál, 2002. 184 s. ISBN 80-7178-635-7.

HOLÝ, Dalibor. Konference o Evropské socio-ekonomické klasifikaci (ESeC). 2006. Český statistický úřad, Praha. Dostupné z: panda.hyperlink.cz/cestapdf/pdf06c3/holy.pdf [citace z 2. 3. 2012]

HRABA, Joseph; MULLICK, Rehan; VEČERNÍK, Jiří; McCUTCHEON, Allan. Vzdělání, ekonomická zkušenost a reformy v České republice: podpora, nebo obavy? Dostupné z: http://sreview.soc.cas.cz/uploads/0f1eb741bf79cdfd6a3fc42683a67305663d84b8_368_415HRABA.pdf [citace z 2. 3. 2012]

<http://www.novinky.cz/kultura/salon/245649-jan-keller-dobrodruzi-kazdodennosti.html> [citace z 26. 3. 2012]

HUBÍK, Stanislav. Sociologie vědění, základní koncepce a paradigmata. 1. vyd, Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 1999. 224 s. ISBN 80-85850-58-3.

ILLICH, Ivan. Odškolnění společnosti: (polemický spis). 1.vyd. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2001. 109 s. ISBN 80-85850-96-6.

Internetové zdroje – odborné články:

JARKOVSKÁ, Lucie; LIŠKOVÁ, Kateřina. Genderové aspekty českého školství. Dostupné z: http://sreview.soc.cas.cz/uploads/02c86f73cf4e2848979710541c3a7261a8b6847d_513_2008-4JarkovskaLiskova.pdf [citace z 12. 3. 2012]

JARKOVSKÁ, Lucie; LIŠKOVÁ, Kateřina; ŠMÍDOVÁ, Iva a kol. S genderem na trh:

rozhodování o dalším vzdělání. 1.vyd. Praha: Sociologické nakladatelství; Brno: Masarykova univerzita, 2010. 220 s. ISBN 978-80-7419-030-8 (Sociologické nakladatelství), 978-80-210-5297-0 (Masarykova univerzita).

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

KELLER, Jan. Vzestup a pád středních vrstev. 1.vyd. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), edice Studie, 2000. 123s. ISBN 80-85850-95-8.

KELLER, Jan: Dobrodruzi každodennosti. Dostupné z:

<http://www.novinky.cz/kultura/salon/245649-jan-keller-dobrodruzi-kazdodennosti.html>
[citováno 27. 3. 2012]

KELLER, Jan; TVRDÝ, Lubor. Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna. 1.vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008. 183 s. ISBN 978-80-86429-78-6.

KONEČNÝ, Tomáš; BASL, Josef; MYSLIVEČEK, Jan. Přejít mezi střední a vysokou školou a role různých modelů přijímacích řízení. Dostupné z:

http://sreview.soc.cas.cz/uploads/51514a4a61f7e498a99a515bf90f34de3d258183_KONECNYBASLMYSLIVECEKSc2010-1.pdf [citace z 2. 3. 2012]

KOUCKÝ, Jan, ZELENKA, Martin. Postavení vysokoškoláků a uplatnění absolventů vysokých škol na pracovním trhu 2009, Pedagogická fakulta UK, Středisko vzdělávací politiky, 2009. Praha. Dostupné na :

www.strediskovzdelavacipolitiky.info/.../Absolventi%20VS%202009.. [citace z 26. 3. 2012]

KOUCKÝ, Jan, ZELENKA, Martin. Postavení vysokoškoláků a uplatnění absolventů vysokých škol na pracovním trhu 2009, Pedagogická fakulta UK, Středisko vzdělávací politiky, 2009. Praha. Dostupné na:

www.strediskovzdelavacipolitiky.info/.../Absolventi%20VS%202009 [citace z 1. 4. 2012]

KREIDL, Martin, HOŠKOVÁ, Lucie. Strategie měření socioekonomického statusu a zdraví v sociologických publikacích. Dostupné na : archiv.soc.cas.cz/download/660/DaV08_2_pp131-154.pdf [citace z 26.3.2012]

KREIDL, Martin. Cesty ke vzdělání: vzdělanostní dráhy a vzdělanostní nerovnosti v socialismu. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2008. 323 s. ISBN 978-80-7043-678-3.

KREJČOVÁ, Lenka. Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících. 1.vyd. Praha: Grada

Publishing, a.s., 2011. 232 s. ISBN 978-80-247-3474-3.

MASARYK, Tomáš Garrigue. Jak pracovat?: přednášky z roku 1898. 8. vyd. Praha: Čin, 1947. 82 s.

MATĚJŮ, Petr (vedoucí projektu)... [et al.]. Bílá kniha terciárního vzdělávání. 1.vyd. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009. 74 s. ISBN 978-80-254-4519-8.

MATĚJŮ, Petr; KONEČNÝ, Tomáš; WEIDNEROVÁ, Simona; VOSENSTEYN, Hans. Financování studia a vývoj v nerovnostech v přístupu k vysokoškolskému vzdělávání v České republice a Nizozemsku. Dostupné z:

http://sreview.soc.cas.cz/uploads/a3cfbb693e42ea4491bb18005af05b432e1189d8_MatejuetalSC2009-5.pdf [citace z 2. 3. 2012]

MATĚJŮ, Petr; SMITH, Michael; BASL, Josef. Rozdílné mechanismy – stejné nerovnosti. Změny v determinaci vzdělanostních aspirací mezi roky 1989 a 2003. Dostupné z:

http://sreview.soc.cas.cz/uploads/be060391e2f0342550cd46200b4070680203c2a1_514_2008-2Mateju.pdf [citace z 2. 3. 2012]

MATĚJŮ, Petr; STRAKOVÁ, Jana et al. (Ne)rovné šance na vzdělání, vzdělanostní nerovnosti v České Republice. 1.vyd. Praha: Nakladatelství Academia, 2006. 411s. ISBN 80-200-1400-4.

MATĚJŮ, Petr; STRAKOVÁ, Jana; VESELÝ Arnošt (eds.). Nerovnosti ve vzdělávání, Od měření k řešení. 1.vyd. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010. 495 s. ISBN 978-80-7419-032-2.

MERTL, Jan, VYCHOVÁ, Helena, Úloha vzdělání a zdraví v ekonomickém rozvoji: teoretická analýza a její aplikace v podmínkách ČR, 1.vyd. Praha: Národohospodářský ústav Josefa Hlávky, 2007. 171 s. ISBN 80-86729-32-X.

Metodická pomůcka pro autory českých učebnic pro ZŠ, Gender ve výchově a výuce: Co se v mládí naučíš. Odborné jednání v Bonnu o rolových typech ve školních učebnicích. Dostupné na:

http://www.eamos.cz/amos/kat_ger/modules/low/kurz_text.php?id_kap=6&kod_kurzu=kat_ger_6109[citace z 30. 3. 2012]

MUŽÍK, Jan. Marketing ve vzdělávání dospělých. 1. vyd. Praha: DAHA, 1998. 55 s. ISBN 80-902232-2-2. s 66-67. Dostupné na: <http://www.uklizeno.cz/docmuzik/index.php> [citováno 26. 3. 2012]

- NEUMEISTER, Pavel. Studijní materiály, Lekce 3. Dostupné z:
www.pedagog.ic.cz/neumeister_dok/index.php?file=Lekce_3.doc [citace z 14. 3. 2012]
- ONDREJKOVIČ, Peter. Úvod do sociológie výchovy: teoretické základy sociológie výchovy a mládeže. 1. vyd. Bratislava: Veda. 1995. 224 s. ISBN 80-224-0445-4.
- PETRUSEK, Miloslav. Společnosti pozdní doby. 1.vyd. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2006. 459 s. ISBN 80-86429-63-6.
- PROKOP, Jiří. Sociologie výchovy a školy. 1.vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky a psychologie, 2001. 96 s. ISBN 80-7083-535-4.
- PRUDKÝ, Libor a kol. Inventura hodnot, Výsledky sociologických výzkumů hodnot ve společnosti České republiky. 1.vyd. Praha: Academia, 2009. 341s. ISBN 978-80-200-1751-2.
- PRUDKÝ, Libor; PABIAN, Petr; ŠÍMA, Karel. České vysoké školství: na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989-2009. 1.vyd. Praha: Grada, 2010. 162 s. ISBN 978-80-247-3009-7.
- PRŮCHA, Jan. Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru. 1.vyd. Praha: Portál, 2000. 269 s. ISBN 80-7178-399-4.
- RABUŠICOVÁ, Milada. Gramotnost: staré téma v novém pohledu. 1.vyd.. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta: Georgetown, 2002. 199 s. ISBN 80-210-2858-0.
- ROHLEROVÁ, Jitka. Gender a vliv genderu na vzdělávání, 2009, Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Dostupné z: <http://dspace.k.utb.cz/handle/10563/8030> [citace z 26. 3. 2012]
- RŮŽIČKA, Michal; VAŠÁT, Petr. Základní koncepty Pierra Bourdieu: pole – kapitál – habitus. Katedra Sociologie, FF ZČU v Plzni. Dostupné z: <http://antropologie.zcu.cz/zakladni-koncepty-pierra-bourdieu-pole-kapital-habitus> [citace z 20. 3. 2012]
- SIMONOVÁ, Natalie. Co vlastně znamená „vzdělání“, aneb stejně mu nikdo neunikne. Socioweb, č. 7, rok vyd. 2006. Dostupné z:
http://www.socioweb.cz/upl/editorial/download/131_socioweb%207-06%20cely.pdf [citace z 12. 2. 2012]
- SIMONOVÁ, Natalie. Co vlastně znamená vzdělání, aneb stejně mu nikdo neunikne. Socioweb, č. 7, rok vyd. 2006. Dostupné z:
http://www.socioweb.cz/upl/editorial/download/131_socioweb%207-06%20cely.pdf [citace

z 12. 2. 2012]

SIMONOVÁ, Natalie. Proměny v mezigeneračním přenosu dosaženého vzdělání v České republice v historické perspektivě. Dostupné z:

http://sreview.soc.cas.cz/uploads/451d9c8a1aa6a0406b35eac9bd25058e1a5679e0_SimonovaSoukupSC2009-5.pdf [citace z 2. 3. 2012]

SIMONOVÁ, Natalie; KATRŇÁK, Tomáš. Empirické přístupy v sociálně stratifikačním výzkumu vzdělanostních nerovností. Dostupné z:

http://sreview.soc.cas.cz/uploads/cd70024b296efc202dcf6eae35762ed0f1168084_515_2008-4SimonovaKatrnak.pdf [citace z 2. 3. 2012]

SIMONOVÁ, Natalie; SOUKUP, Petr. Determinanty přechodu na vysokou školu v České republice. Socioweb, č. 6, rok vyd. 2009. Dostupné z:

http://www.socioweb.cz/upl/editorial/download/167_socioweb_06_09.pdf [citace z 2. 3. 2012]

STRAKOVÁ, Jana. Přidaná hodnota studia na víceletých gymnáziích ve světle dostupných datových zdrojů. Přidaná hodnota studia na víceletých gymnáziích ve světle dostupných datových zdrojů. Dostupné z:

http://sreview.soc.cas.cz/uploads/5301a482048f24216ed10329bc0948c43f224d54_Strakova.pdf [citace z 2. 3. 2012]

ŠAFR, Jiří. Nové a alternativní přístupy k měření vertikální struktury. SDA Info VII. (1/2005): 12-14. Dostupné na: spravedlnost.wz.cz/Safr_Mereni_SS.pdf

ŠAFR, Jiří. Zájmové kroužky a oddíly jako zdroj sociálního kapitálu. Socioweb, č. 4, rok vyd. 2010. Dostupné z:

http://www.socioweb.cz/upl/editorial/download/178_soc.web.4%202010.pdf [citace z 2. 3. 2012]

ŠÍMA, Jaroslav. Sociologie výchovy. 1.vyd.Praha: Československá grafická Unie a.s., 1938. 232 s.

THOMPSON, Keneth. Klíčové citace v sociologii, hlavní myslitelé, pojmy a témata. 1.vyd. Brno: Barrister Principal, 2004. 268 s. ISBN 80-85947-68-4.

TVRDÝ, Lubor; KELLER, Jan; ŘEHÁK, Jan a kol. Dotazník: GAČR- Systém vzdělání a trh práce. Dostupné z: http://knowledge.vsb.cz/sborniky/dotaznik_130306.pdf [citace z 2. 3. 2012]

Velký sociologický slovník. Praha: Karolinum Praha, 1997. 598 s. Academia. ISBN 80-7184-164-1.

ZELENKA, Martin. Přejchod absolventů škol ze vzdělávání na pracovní trh. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta 2008, 99 s. ISBN 978-80-7290-372-6

Webové stránky:

<http://www.cotoje.cz/> [citace z 12. 3. 2012]

<http://knowledge.vsb.cz/> [citace z 14. 3. 2012]

http://sociologie.topsid.com/index.php?war=sociologie_vzdelavani [citace z 12. 3. 2012]

