

Univerzita Karlova v Praze

Fakulta humanitních studií

Bakalářská práce

**Vzdělanostní úroveň společnosti ve vztahu k ekonomickým
předpokladům.**

Srovnání dvou typů společnosti podle dimenze tradicionalismus-sekularizace
dle kulturní mapy Ingleharta-Welzela (2005).

Vedoucí práce: Ing. Inna Čábelková, Phd.

Edinburgh 2011

Hana Burkoňová

Ráda bych velmi poděkovala Ing. Inně Čábelkové, PhD., vedoucí mé bakalářské práce, za její cenné a věcné rady i velkou trpělivost. Velký dík patří i mé rodině a příteli.

Obsah

Úvod	5
<i>Abstrakt</i>	5
<i>Specifikace výzkumného problému</i>	6
Teoretická část	12
1. Vzdělání	13
Teoretické zkoumání vzdělání	14
<i>Vzdělanostní společnost (knowledge society)</i>	14
<i>Kulturní a sociální kapitál</i>	15
<i>Lidský kapitál</i>	16
Formální vzdělávání a jeho srovnání	18
<i>Formální vzdělání</i>	18
<i>Mezinárodní srovnávání vzdělání</i>	19
ISCED	19
Zpráva o lidském rozvoji	20
Jak vypadá vzdělanost dnes?	21
<i>Šíření vzdělanosti</i>	21
<i>Informační společnost</i>	22
<i>Vysoké školství v České Republice dnes</i>	23
<i>Některá fakta o současné vzdělanosti méně rozvinutých zemí</i>	23
Gramotnost	23
Hrubý poměr zapsaných v rámci jednotlivých stupňů	24
Očekávaná a skutečná délka formálního studia	27
Ne/rovný přístup ke vzdělání mužů i žen	28
Vzdělání a ekonomie	29
HDP	29
Veřejné výdaje na vzdělání	30
Ekonomická nerovnost v distribuci příjmu	30
<i>Úroveň vzdělanosti jako výsledek nabídky a poptávky</i>	32
<i>Porovnání soukromých a veřejných nákladů a výnosů</i>	33
2. Kultura	35
Co je to kultura?	35
Počátky výzkumu lidských hodnot	36
<i>Kulturní dimenze Geerta Hofstedeho</i>	37
Světový výzkum hodnot (World Value Survey)	38
<i>Socioekonomický rozvoj a proměna hodnot</i>	40
<i>Kulturní dimenze tradicionalismu a racionalismu/sekularizace</i>	42
<i>Souvislost chudoby a preference tradičních hodnot zemí</i>	45
Empirická část	48
Výzkumná strategie	49
Techniky sběru dat a vzorek	49

Formulace hypotéz a hladina významnosti	50
Indikátory a operacionalizace	52
Analytické zpracování	59
<i>Kontrola absence multikolinearity</i>	62
Výsledky	63
<i>Vzdělanostní úroveň a veřejné výdaje do vzdělání</i>	68
<i>Vzdělanostní úroveň a HDP</i>	69
<i>Vzdělanostní úroveň a nerovnosti v příjmech</i>	71
Závěr a doporučení k dalšímu výzkumu	71
Omezení výzkumu	73
Data	73
<i>Přílohy</i>	76
Příloha 1 – Index Mundi	76
Příloha 2 – Index tradicionalismu	77
Příloha 3 - Data	81
Příloha 4 - Regresní analýzy	83
<i>Seznam použité literatury</i>	104
<i>Seznam použitých internetových a jiných zdrojů:</i>	106

Úvod

Abstrakt

V dnešním světě se vzdělanosti přikládá velký důraz a řada výzkumů se soustředí i na to, jaké ekonomické zdroje a jakým způsobem ji ovlivňují. Mnoho vědců je toho názoru, že při společenskovědních výzkumech nelze opomíjet kulturní prostředí, přičemž se při zkoumání kultury v posledních několika desetiletích klade velký důraz na studium lidských hodnot. Ústřední otázkou v této práci bude, zda-li se liší to, jakým způsobem spolu souvisí vzdělanostní úroveň a ekonomické faktory ve dvou odlišných typech kultur – v kulturách, kde ve společnosti převládají konzervativní a tradiční hodnoty a v kulturách protichůdných, kde společnost vyznává moderní a liberální postoje.

Specifikace výzkumného problému

V dnešním světě je vzdělanost právem chápána jako nezbytný základ moderní společnosti. Podpora vzdělání a odstraňování negramotnosti patří mezi hlavní „mety“ rozvojové činnosti v rámci Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj, jsou jedny z nejdůležitějších *Rozvojových cílů tisíciletí* OSN a souvisí tak i s dnes tolik diskutovanou *teorií trvale udržitelného rozvoje*, která podle Ivana Ryndy (2000) ve skutečnosti stála i na samotném počátku těchto mezinárodních úsilí - s rostoucí globalizací se totiž řada společenských, ale i přírodních vědců začíná ve 20. století zamýšlet nad tím, jakým způsobem v uzavřených systémech docílit udržování kvality života (Rynda, 2000, s. 10-16). Tato souvislost je patrná v samotné definici *trvale udržitelného rozvoje*: Tento stejný autor ji totiž vnímá jako „komplexní soubor strategií, které umožňují pomocí ekonomických nástrojů a technologií uspokojovat sociální potřeby lidí, materiální i duchovní, při plném respektování environmentálních limitů. Aby to bylo v globálním měřítku současného světa možné, je nutné nově redefinovat na lokální, regionální i globální úrovni, jejich instituce a procesy“ (Rynda, 2000, s. 12). Redefinice se podle něho na lokální úrovni týká především soběstačnosti a na úrovni globální se jedná o redefinici mezinárodních organizací, především OSN (Rynda, 2000, s. 10-16).

I přestože by někteří mohli problematiku těchto „environmentálních limitů“ - tedy otázku zda lze donekonečna čerpat zdroje či nikoli - a ještě přesněji otázku o „odpovědnosti vůči budoucím generacím vyjádřenou jak v čase tak prostoru“ (Rynda, 2000, s. 11) - bagatelizovat, na úrovni vzdělanosti, jakožto jednom z rozhodujících ukazatelů kvality života, se shodují vědci, politici i odborníci z mezinárodních organizací. V souladu s oficiálním vyjádřením Organizace spojených národů je tak „vzdělání nezbytné ke zlepšení kvality života a zajišťuje společenský i ekonomický rozvoj“ (Todaro, 2000, s. 326). Světová Banka potom chápe vzdělání jako „klíč k tvorbě, adaptaci a rozšiřování znalostí“, i přesto, že bylo „dosažení přístupu ke vzdělání rozmístěno nerovnoměrně, kde se chudším jen zřídka dostalo spravedlivého dílu“ (Todaro, 2000, s. 326).

Jistě nás také napadne, že úroveň vzdělanosti je často nižší v chudších oblastech světa. I já budu v této práci předpokládat, že mezi vlivy, které působí na úroveň vzdělanosti dané země patří zejména (ale nikoli *pouze*) faktory ekonomické. Podle dat sebraných prostřednictvím organizace UNESCO a sjednocených v rámci Zprávy o lidském rozvoji

(Human Development Report) v roce 2010 spadá 13 zemí (Mali, Afganistán, Burkina Faso, Niger, Guinea, Čad, Etiopie, Sierra Leone, Senegal, Benin, Mozambik, Středoafriická Republika a Pobřeží Slonoviny), ve kterých podíl gramotných nedosahuje ani polovina počtu obyvatel pod hranici 2000 dolarů, co se HDP na hlavu ročně týče. Pro srovnání, v České Republice bylo v roce 2010 naměřeno HDP 24 419 amerických dolarů na hlavu. Zároveň ČR patří do skupiny zemí s nejvyšší gramotností (tj. nad 97%). I proto se lze domnívat, že čím více finančních zdrojů má země k dispozici, tím větší možnosti má také, co se vzdělání týče, a toto může výrazně přispět i k tomu, že také její obyvatelé budou vzdělanější. Podobný typ vztahu, konkrétně pozitivní korelaci HDP na hlavu a gramotnosti (Příloha 1), kde HDP je nezávisle proměnnou, lze pozorovat i v rámci internetového projektu IndexMundi, jehož cílem je sjednocení dat a statistik mnoha oficiálních zdrojů. Bohužel však ve skutečnosti není vztah vzdělanosti a jejich ekonomických předpokladů takto jednoduše přímočarý.

Vztah vzdělanosti a finančních zdrojů také není pouze jednosměrný – zkušenost ukazuje, že čím vzdělanější budou obyvatelé, tím lépe se to bude projevovat i na ekonomické situaci země. V knize s názvem „*An Introduction to the Economics of Education*“ představuje Mark Blaug (1970) dosavadní výsledky výzkumů, co se přispívání vzdělanosti ve společnosti k ekonomickému růstu týče. Zajímavých výsledků dostali podle něho již prostřednictvím svého výzkumu v 60. letech Bowman a Anderson a prokázali souvislost mezi gramotností a hrubým národním důchodem jednak pro nejméně gramotné země světa, jednak pro země s nejvyššími mírami gramotnosti. Pokud země nedosahovali ani 40% gramotnosti populace, s největší pravděpodobností nebyl ani jejich hrubý národní důchod vyšší nežli 300 amerických dolarů na hlavu. Naopak byla-li gramotnost vyšší než 70%, téměř jistě měly země také hrubý národní důchod vyšší než 500 USD na hlavu (Blaug, 1970, s. 62-64). Zamyslíme-li se ale nad souvislostí ekonomických faktorů a vzdělanosti jen pouhým „selským rozumem“, jistě by nebylo cílem zmiňovaných mezinárodních organizací zvyšovat bez hlubšího významu vzdělanost ve světě, kdyby to jednotlivým zemím nepřinášelo vyšší prosperitu a světu jako celku snížení nežádoucí chudoby.

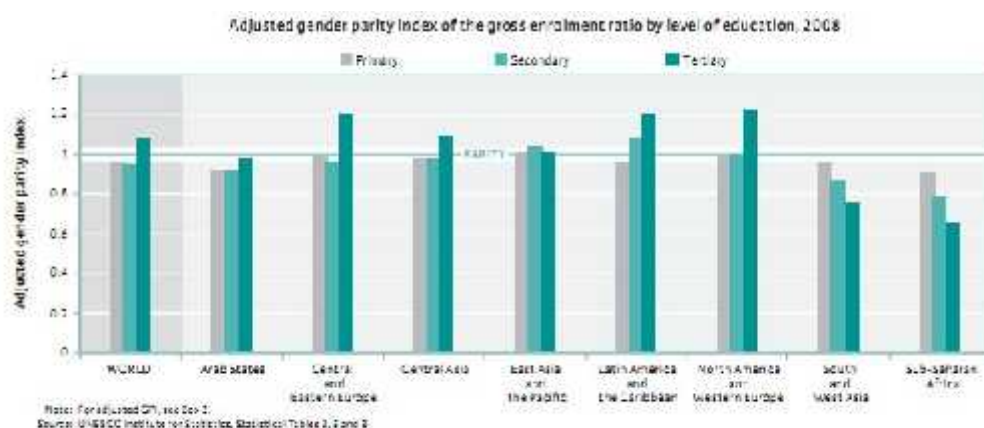
Já věřím, že, tento vztah mezi úrovní vzdělanosti a jejími ekonomickými předpoklady není pevně daný a že se různí v závislosti na kulturních faktorech, které odrážejí hodnoty společností vyznávané. To, zda-li se lidé spíše přiklánějí k podporování vzdělání anebo jej naopak nepovažují za příliš důležité, ačkoliv pro něj např. měli k dispozici relativní dostatek finančních zdrojů (otázka zůstává, zda-li takových zemí existuje mnoho), tak může vyplývat z

jejich rozličných motivací, pramenících mimojiné z kulturně daného nerovného postavení mužů a žen ve společnosti a s tím spojenými dalšími tradičními pohledy na život, které mají nejčastěji původ v náboženství. Jak vysvětluje Pierre Bourdieu (1993) ve své knize *The field of Cultural Production*, motivace a úspěchy dospívajícího člověka ve vzdělání se mohou lišit napříč kulturami. Každodenní zvyky a praktiky napomáhají mladým lidem neformálním způsobem vstřebávat kulturní hodnoty dané země. Mladí si osvojují tyto společenské hodnoty, přesvědčení a chování, což může mít dopad jejich zmíněné motivace a úspěch. Vliv zde navíc má i konfrontace s uměním, kterému jsou vystavováni doma a které jim přináší různé znalosti, dovednosti, vzdělání a jiné výhody – tedy jinými slovy tzv. kulturní kapitál – jež dospívajícím může pomoci otevřít dveře k úspěchům ve vzdělávacích systémech (Bourdieu, 1993).

Názor, že muž, jakožto „silnější pohlaví“, je zaopatřitel rodiny a žena pečuje doma o děti se objevuje ve všech společnostech tradičního rázu od nepaměti. Prosadil se v minulosti často kvůli náročným životním podmínkám lidí, což vedlo ke vzniku patrilineárních společností. Mimojiné i o podobném vzniku patrilinearární společnosti v Řecku hovoří například Fustel de Coulanges v knize s názvem *Antická Obec* (1998). Když se dále rozvíjela monoteistická náboženství, která později svým vlivem předčila všechny ostatní, doprovázel je i tento patrilinearismus. Jelikož naprostá většina dnešní světové civilizace je kulturně ovlivněna právě monoteistickými náboženstvími a patrilinearismem, a jelikož zdaleka ne všechny země prošly procesem modernizace (tento pojem popíšu lépe později v souladu s poznatky Ronalda Ingleharta a Christiana Welzela, 2005), názory o tom, že muži mají vyšší sociální postavení v mnoha zemích i v dnešní době přetrvávají. V některých zemích světa má i nadále žena zůstat doma a starat se o rodinu. Vzdělání, respektive vzdělání vyšší je pro ni v takovém postavení stále ještě nedostupné, někde nepotřebné až nežádoucí. Dokládají to i stále alarmující stavy týkající se propastí mezi postavením mužů a žen např. v arabských zemích, zemích jižní a západní Asie či v subsaharské Africe, což ostatně dosvědčují také oficiální mezinárodní statistiky těchto zemí o vzdělání a genderové nerovnosti: Jemen, Saudská Arábie, Irák, Súdán, Papua-Nová Guinea, Indonésie, Indie, Afgánistán, Haity, Guatemala, Mali, Niger a Čad – tedy země, kde monoteistická náboženství oficiálně převládají – jsou zároveň i zeměmi, které statisticky v souladu se Zprávou o lidském rozvoji vykazují největší nerovnosti v pohlaví (konkrétně měřené za pomoci tzv. *indexu nerovnosti pohlaví*) a zároveň spadají do skupiny, kde se i tato genderová nerovnost nejvíce projevuje na rozdíl ve vzdělanosti mužů a žen (měřené za pomoci indikátoru počtu absolventů středních škol jako poměru žen a mužů).

Naopak ve společnostech sekularizovaných, někdy také nazývaných „racionálními“, tedy ve společnostech, kde tradice, náboženství či úcta k autoritám již nehraje tak důležitou úlohu, může také vzdělání pro ženy hrát roli vyšší. Právě v takových společnostech je studium jedním z prostředků obecné seberealizace a vede k sebeprosazení i větší individualitě. V některých „sekularizovanějších oblastech“ jako je např. severní Amerika a západní Evropa je dokonce vysokoškolských studentek více než studentů (Obr. 1), a vyšší vzdělanost žen pak, jak tvrdí Michael Todaro (2006), ve vyspělých zemích vede i k poklesu porodnosti (Todaro, 2006, s. 348). Tímto směrem se v minulosti pohybovaly všechny (dnes moderní) společnosti, které prošly zároveň průmyslovou i společenskou revolucí – Anglií v 18. století počínaje. Není náhodou, že právě v těchto zemích vznikají první spolky ochránců a ochránkyň ženských práv.

Obr. 1 Index genderové parity v hrubém poměru zapsaných do jednotlivých vzdělávacích stupňů



(zdroj: Unesco, *Global Educational Digest*, 2010)

Takto podobně vnímají na základě rozsáhlé hodnotové studie Ronald Inglehart s Christianem Welzelem (2005) jednu ze dvou dimenzí socioekonomického modernizačního procesu – dimenzi *tradicionalismu-sekularizace* – kterou více přiblížím v této práci v její teoretické části.

S mezinárodním porovnáním vzdělání, co se motivací a následných úspěchů týče, se pojí výzkum autorů M. M. Chiu a B. W. Y. Chowové (2010), který se konkrétně týká dosažené čtenářské úrovně studentů různých zemí světa v závislosti na jejich osvojeném kulturním kapitálu, který má původ ve výchově. Její výsledky uveřejňují v článku s názvem

Culture, motivation and reading achievement: High school students in 41 countries (Chiu, Chow, 2010).

Odpovědi ze 193 841 dotazníků týkajících se četby, pochází od stejného počtu patnáctiletých studentů a studentek 41 zemí světa. Tato data byla sebrána v rámci organizace OECD prostřednictvím testů PISA (OECD, 2011), Programu pro mezinárodní ohodnocení studentů (Programme for International Student Assessment), kde studenti konkrétně zodpovídali otázky týkající se *čtenářské gramotnosti*. Tu OECD definuje jako „schopnost porozumění, reflexe a využití psaných textů, vedoucí k dosažení výsledků jednotlivců, rozvoji jejich znalostí a potenciálu a nakonec i k participaci ve společnosti“ (PISA, 2002). Pět zásadních vlastností, které byly předložením stanovených textů mladým zkoumány byla schopnost *získání informace, porozumění, interpretace, reflexe a evaluace textu, reflexe a evaluace formy textu* (OECD, Reading Literacy, 2003, s. 113).

Jakým způsobem je individuální kulturní kapitál spojen s motivacemi dospívajících k četbě – přičemž tuto motivaci definují za pomoci *zájmu, úsilí, vytrvalosti, vlastní efektivity studentů, jejich sebepojetím a jiných vnějších motivací* (tou je např. otázka, zda je četba užitečný nástroj pro získání lepšího zaměstnání, zda napomůže zvýšit finanční vyhlídky do budoucna atd.) – bylo ve výzkumu posuzováno využitím metody regresních analýz poznatky pak porovnávají na mezinárodní úrovni.

Autoři Chiu a Chowová (2010) prezentují výsledky, jež se týkají rozdílů v kulturních hodnotách takto: „Kulturní hodnoty určovaly souvislosti mezi pohlavím, motivacemi a dosaženým skóre ve čtenářském testu. Výsledky děvčat ve více maskulinních¹ společnostech byly horší nežli výsledky děvčat v zemích méně maskulinních. Také souvislost mezi vnějšími motivacemi a čtenářskými dovednostmi byla více negativní pro studenty z více maskulinních zemí. Souvislost mezi vnějšími motivacemi a čtenářskými dovednostmi byla více negativní pro dívky nežli pro chlapce. Kulturní hodnoty také určovaly souvislost mezi skutečností, zda byl dospívající vychovávan pouze jedním rodičem a mezi čtenářskými dovednostmi tohoto dospívajícího. Negativní souvislost mezi těmito dvěma faktory je nižší ve více kolektivistických² společnostech. Další regresní koeficienty nebyly prokázány“ (Chiu,

¹ Autoři pro tuto práci přebírají kulturní koncept Geerta H. Hofstedeho (2011), který maskulinní (mužskou) společnost chápe jako „společnost preferující výkony, heroismus, asertivitu, materiální ocenění úspěchu. Celkově jsou tyto společnosti soutěživější. Naopak feminní společnosti dávají přednost kooperaci, skromnosti, starosti o slabší, lepší kvalitě života. Tyto společnosti jsou celkově více orientované pro-konsenzuálním směrem“ (takováto charakteristika pochází z oficiálních webových stránek G. H. Hofstedeho). Mužské společnosti jsou častěji také, jak již dříve uvádí, spíše společnosti chudší, společnosti, kde ženy velmi málo obsazují technické pozice, spíše země katolické (mnohem více než protestantské), země, kde je např. větší výskyt úmrtí na silnicích jako důsledek rychlé jízdy řidičů (Hofstede, 1984, s. 177).

² Taktéž dimenze individualismu-kolektivismu je původně pojetím G. H. Hofstedeho: „Vrcholný bod této

Chow, 2010, odst. 5.2.3)

Načrtnutí takového výzkumu pomůže objasnit motivace, které mne k napsání této práce vedou: Budu se zde soustředit na to, zda-li a jak spolu v kontextu dvou odlišných kulturních prostředí souvisí vzdělanostní úroveň zemí s jejich ekonomickými předpoklady a zda-li bude tato souvislost v těchto dvou kulturních prostředích odlišná. Nejprve vymezím pojmy jako *vzdělanost*, resp. *formální vzdělání*, načrtnu vývoj konceptů *vzdělanostní společnost*, jež souvisí s *kulturním*, *sociálním* a *lidským kapitálem*. Neméně důležité bude *mezinárodní porovnávání formálních vzdělávacích systémů*, přiblížení *současného stavu vzdělanosti ve světě* a to, jaké *ekonomické faktory* ji nejvíce ovlivňují. Dále v této teoretické části přiblížím pojem *kultura*, jak k ní bylo v minulosti přistupováno, jak vývoj pokračoval, byla-li pozornost upřena na *výzkum hodnot* i to, jak bylo dospěno ke konceptu *teorie modernizace* Ronalda Ingleharta a Christiana Welzela, jejichž kulturní schéma bude v této práci hrát zásadní roli. V empirické části pak budu posuzovat, nakolik spolu ve dvou typech odlišných kultur (a následně i v obou kulturách dohromady) souvisí indikátory *vzdělanostní úrovně* a indikátory *ekonomické*, z čehož následně vyvodím závěr.

dimenze se nazývá individualismem a ten lze definovat jako *preferenci uvolněnějšího sociálního rámce, ve kterém se od jednotlivců očekává, že se o sebe a svou nejbližší rodinu postarají sami* (Hofstede, 2011). Opakem je *kolektivismus*, který reprezentuje preferenci pevnějšího společenského rámce, kde mohou jednotlivci očekávat od příbuzných anebo jiných členů vlastní komunity, že se o ně výměnou za bezpodmínečnou loajalitu postarají. To, kde se společnost v rámci této dimenze nachází se také odráží ve skutečnosti, zda-li její členové definují vlastní obraz spíše jako *Já* anebo *My*“ (taktéž charakteristika pocházející z oficiálních webových stránek autora).

Teoretická část

1. Vzdělání

Ve 20. století došlo ve světě k velkému rozšíření vzdělání. Oproti minulosti dnes již není jen výsadou bohatých a existuje celosvětová tendence jeho plného šíření i zkvalitňování - je to totiž právě vzdělání, které stojí na počátku celého socioekonomického rozvoje. Jak tvrdí Michael Todaro (2006), „i mnoho ekonomů je toho názoru, že jsou to právě lidské zdroje“ (zahrnující lidskou vzdělanost), „nikoli fyzický kapitál či zdroje přírodní, které tak výrazným způsobem určují tempo tohoto ekonomického a společenského rozvoje“ (Todaro, 2000, s. 326).

Vzdělání je nejen jednou z příčin, ale i produktem socioekonomického rozvoje a přináší s sebou zvýšení kvality života. Pro tento charakter jej lze, jak bylo naznačeno, zahrnout i do problematiky trvale udržitelného rozvoje: „Trvale udržitelný rozvoj je zorný úhel, korektiv, limitující faktor diktovaný přírodou a životem“ a „náleží k pojmům obecně známým nejen v environmentální obci, ale stále častěji citovaným a používaným ve školství a v souvislosti se vzděláním a osvětou“ (Rynda, 2000, s. 16). V době nárůstu globalizace, kdy se ze světa stává uzavřený systém se „tato problematika udržitelnosti objevuje ve sféře sociální, ekonomické, přírodní“ (Rynda, 2000, s. 11). V sociální rovině trvale udržitelného rozvoje „jde pochopitelně nejen o naplnění základních vitálních lidských potřeb, ale také o potřeby duchovní s plným respektem ke kulturním a civilizačním zvláštnostem a požadavkům“ (Rynda, 2000, s. 13). Podle tohoto autora vyjadřila také mimojiné Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj obavy o trvalou udržitelnost růstu (a v tomto případě růstu společenského produktu) již v zakládající listině v roce 1960 (Rynda, 2000, 10).

Pokud bychom chtěli vzdělání charakterizovat obecně, dnes bývá pojímáno jako „vědomá a řízená součást socializačního procesu, u nichž je zdůrazněna kognitivní složka (osvojené vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty, normy) nebo jako společenská instituce, tj. tradicí vytvořené a ustálené činnosti, jejichž fungování na všech úrovních (základní, středoškolské, vysokoškolské atd.) zajišťuje a kontroluje společnost. Praktické pojetí vzdělání vystupuje jako obsah, který je vkládán do kurikul jednotlivých školských organizací a předmětů a je zprostředkováno výukovými činnostmi“ (Kasíková, Vališová a kol., 2007, s. 59).

Vzdělání - ať již formální anebo neformální – a lidský proces poznávání obecně jsou

s rozvojem lidské civilizace spojeny odkakživa. Až teprve ve 20. století je na vzdělanost díky jejímu ohromnému nárůstu pohlíženo zcela novým způsobem a začíná se hovořit o tzv. „vzdělanostní společnosti“ (Kolesárová-Saková, 2008).

Teoretické zkoumání vzdělání

Vzdělanostní společnost (knowledge society)

Karolína Kolesárová-Saková načrtá v článku s názvem „vzdělanostní společnost“ (2008) stručný vývoj tohoto pojmu. Tvrdí, že ačkoliv je „vnímán jako zcela nový, spojený s nejnovějším vývojem lidské civilizace v druhé polovině dvacátého století a především s postindustriální společností“, můžeme přesto tvrdit, že celkově lze „vývoj člověka a lidské civilizace také vnímat jako vývoj, organizaci a využívání vědění“ a „tato změna“, parafrázuje Kolesárová-Saková Miloslava Petruska (2006), „vyplývá z proměny kapitálu. Vedle klasického kapitálu ztělesněného v materiálním vlastnictví, roste význam kapitálu kulturního a sociálního. Pro vzdělanostní společnost, její reprodukci a rozvoj, jsou klíčové procesy investování do vzdělání lidí, technologií a organizace kumulovaného poznání a využívání vědění“ (Kolesárová-Saková, 2008). Právě tento sociální, kulturní a nakonec i lidský kapitál hrají podle i mnoha dalších autorů v procesu vzdělávání velkou úlohu.

Tato autorka dále přibližuje, jak o vzdělanostní společnosti přemýšleli již např. A. Comte, pro kterého je univerzita jakousi „novou svatyní“ a pozitivističtí vědci by podle něho měli být novými duchovními, E. Durkheim, pro kterého škola znamená místo iniciačních rituálů a předávání hodnot, či Max Weber, který ve své době tvrdil, že vzdělání – i přestože není příliš praktického charakteru - je garantem pro zaujetí exkluzivní pozice ve společnosti. K diskuzi velmi přispěl Daniel Bell, který se v 70. letech 20. století zabývá vzdělaností společností v postindustriální epoše. Nejdůležitější je pro něho teoretické vzdělání se širokým kulturním základem a univerzita, plodící nový typ buržoazie, jež dá vzniknout novému expertnímu a bezproblémovému řízení společnosti. V 60. letech také český Radovan Richta vyvíjí koncept vystavěný na vzdělání a vědění jako výrobní síle. Vzdělání vytváří přidanou hodnotu, která má zcela novou kvalitu a jeho rozvoj je nedílnou součástí pro další vývoj společnosti (Kolesárová-Saková, 2008).

Kulturní a sociální kapitál

Kolesárová-Saková představuje také osobnosti, které se zabývali i těmito pojmy: Robert Reich rozděluje povolání budoucnosti do třech kategorií: 1. běžné výrobní služby, 2. osobní služby a 3. analytické služby. Poslední kategorie v sobě zahrnuje využívání symbolů a pro studující žáky takové budoucí zaměstnání znamená především nutnost rozvíjení abstrakce, nikoli paměti. „V podání Roberta Reicha není teoretické vzdělání doménou elity, ale naopak, je nástrojem ke konzervování ekonomického a sociálního statu quo a vysvětluje, proč se neustále prohlubují rozdíly mezi bohatými a chudými“ (Kolesárová-Saková, 2008). Společnost bude řízena symbolickými analytiky, pro které je důležitý jejich *sociální kapitál*, tedy kontakty a sociální pozice (Kolesárová-Saková, 2008). Nan Lin zase chápe sociální kapitál jako investice do sociálních vztahů, vedoucí k očekávanému zisku na trzích (Lin, 1999).

Kulturní kapitál potom – opět v souladu s výkladem Kolesárové-Sakové - obsahuje „disponibilní vědění, získanou kvalifikaci a dosažené vzdělání“ (Kolesárová-Saková, 2008). Patří sem mimoškolní faktory, které vedou k nerovnostem ještě před působením školy. V diskuzi o kulturním kapitálu a s ním spojenými příčinami reprodukce nerovností proti sobě stáli Pierre Bourdieu, který byl přesvědčen, že systém tlačí lidi do určitých pozic a že jsou to mimoškolní faktory kulturního kapitálu, jež vedou k nerovnostem, a Raymond Boudon, který byl toho názoru, že jedinci a jejich aktivita rozhodují o své vzdělávací strategii a to je to, co vede k nerovnostem. „Děti z bohatých rodin mají silnější časovou a kapitálovou základnu, rodiče si pro ně tak mohou dovolit riskantnější volby“ (Kolesárová-Saková, 2008).

Kulturní a sociální kapitál hrají velkou roli při rozhodování o *investicích* do vzdělání. Ty jsou silně spjaty s teorií o lidském kapitálu, jež byla rozvinuta v 2. polovině 20. století.

Lidský kapitál

Již Adam Smith podle Marka Blauga (1972) přemýšlel o tom, že „vzdělaný člověk má větší cenu“ (Blaug, 1972, s. 1). Problémem se zabýval mimo jiné i Alfred Marshall - v této podobě pojem lidského kapitálu nicméně nepřijal. Se Smithem nesouhlasil v tom směru, že by snad lidští činitelé produkce měli být kupováni a prodáváni jako stroje či jiné materiální faktory (Blaug, 1972, s. 1). Naštěstí podle autora nežijeme v otrokářské společnosti, kde by se náklady na údržbu člověka jakožto stroje rovnaly palivu, v tomto případě tedy nezbytné potravě (resp. byly by tím vyšší čím vyšší by byla majitelova potřeba vyšší úrovně vzdělanosti daného otroka) anebo kde by snad bylo možné člověka prodat (nikoliv tedy pouze jeho služby) na dobu neurčitou. Snad jen výpočet tohoto lidského kapitálu by mohl být v takovéto společnosti snazší (Blaug, 1972, s. 9-16). Podle Blauga, ale nakonec historie zkoumání lidského kapitálu nepřinesla stejně nic moc nového (Blaug, 1972, s. 6) a ten je tak v 70. letech stále ještě nejasným pojmem.

Přesuneme-li se na počátek 21. století, chápe již v českém prostředí Robert Holman (2002) – inspirující se definicí Garyho S. Beckera – lidský kapitál jako „nahromaděné znalosti lidí získané zejména studiem...vzdělání je investice, která slibuje výnos v podobě budoucího vyššího platu“ a „důležitým poznatkem je, že člověk, vykonávající práci vysoké kvalifikace, nenabízí pouze jeden, nýbrž dva výrobní faktory: práci a lidský kapitál. Jeho mzda obsahuje proto dva elementy, a to odměnu za práci samotnou (za fyzickou a duševní námahu) a navíc výnos z lidského kapitálu. Mzdové rozdíly mezi málo kvalifikovanými a více kvalifikovanými profesemi jsou tedy vlastně výnosy z lidského kapitálu - kapitálu, který má podobu (studiem nebo vyučením nahromaděných) znalostí a dovedností“ (Holman, 2002, kapitola 13).

Jak bylo řečeno, tento přístup pochází původně od Garyho S. Beckera, který jako jeden z prvních (v 60. letech 20. století) rovinul na základě předpokladu, že vzdělání je jednou z investic do budoucnosti, tuto teorii lidského kapitálu. Téma to bylo kontroverzní, nicméně prokázalo se jako životaschopné a velmi plodné.

Gary S. Becker (1975) v knize s názvem *Teorie lidského kapitálu* (poprvé byla publikována v roce 1964) tedy jako jeden z prvních vnímá vzdělání jako společenské a individuální investice, které se později lidem ve formě vyšších příjmů navrátí. Kromě formálního vzdělání mají „investiční aktivity do lidského kapitálu také podobu např. školení, zdravotní péče, migrace a informovanosti o cenách a příjmech. Liší se v dopadech na mzdu a spotřebu, množství, v jakém jsou obvykle investovány, výši návratnosti a míře, do jaké je vztah mezi investicí a návratnosti vůbec pozorován“ (Becker, 1975, s. 9). Karolína Kolesárová-Saková shrnuje Beckerovy rozdíly v investicích a návratnosti vzdělání slovy: „Investice do vzdělání začínají v rodině, pokračují ve škole a v současnosti investice do vzdělání pokračují v celoživotním vzdělání. Podle této teorie je chudoba vysvětlována jako důsledek nedostatku investice do vzdělání a neochoty k těmto investicím“ (Kolesárová-Saková, 2008).

Výzkum Beckera nahromadil mnoho detailních důkazů dosvědčujících ekonomickou důležitost lidského kapitálu a zejména vzdělání. Zřejmě nejdůležitějším závěrem je podle autora samého empirický důkaz o tom, že čím vzdělanější a zručnější lidé jsou, tím větší mají šanci na vyšší výděly. Také nezaměstnanost se vzděláním vysoce souvisí – většinou však negativně (Becker, 1975).

Becker měl i mnoho kritiků, jádrem jejichž argumentace bylo nejčastěji to, že „korelace mezi investicemi do lidského kapitálu a pozdějšími příjmy vděčí za své pozitivní výsledky jednak korelaci schopností studentů a investic do lidského kapitálu, jednak zaměření se na nejvýhodnější skupiny jako jsou mužští vysokoškolští absolventi bílé pleti, a zanedbávající ženy, osoby, jež studia zanechaly, příslušníky jiné etnicity či pouhé středoškoláky“ (Becker, 1975, s. 10). Tato Beckerova korelace je údajně slabá a „souvislost mezi vzděláním a ekonomickým rozvojem nebo mezi nerovností ve vzdělání a příjmu má být připsána důchodovému efektu ve vzdělání“ (Becker, 1975, s. 11). Jeho kritikové zkrátka chápou vzdělání jako pouhé spotřební zboží. I přesto dále tento autor předkládá mnoho dalších empirických důkazů, dále se věnuje i těmto opomíjeným skupinám, analyzuje soukromý i společenský užitek vzdělání a vztah s počátečními investicemi (Becker, 1975).

Takové názory oponentů však nejsou novinkou a jak ukazuje i Mark Blaug (1972), spor o podstatě lidského kapitálu a jeho důsledků se vede již delší mnohem dobu (Blaug, 1972). Na vzdělání i lidský kapitál se totiž lze dívat z více stran.

Blaug (1972) se na vzdělání nesnaží pohlížet zcela jen jako na investici, tak jako tomu je u Beckera, ale jako na investici *i* spotřebu – druhý protipól byl popsán především autory keynesiánské tradice. Jelikož John Maynard Keynes chápal vzdělanost pouze jako spotřebu, nemohla se nikdy ani projevit v ekonomickém růstu (Blaug, 1972). Blaug je však toho názoru, že při posuzování toho, *co je to lidský kapitál a co není* záleží vždy jen na našem zorném úhlu pohledu a tom, co považujeme za důležité. Lze jej totiž nazírat jako krátkodobé spotřební zboží, dlouhodobé spotřební zboží a kapitálové zboží: „Kdybychom měli dát nějakým způsobem dohromady tyto dvě složky, záleží jenom na tom, zda voliči usilují o oba tyto cíle anebo nikoliv - o vzdělání sama pro sebe a o vzdělání jako příspěvku budoucímu objemu výroby“ (Blaug, 1972, s. 21).

Kdybychom se tedy teoreticky rozhodli, že vzdělání kapitálovým statkem je a že zvyšuje budoucí produkt, povede naše cesta zpět k Beckerovi a jeho porovnávání soukromých a společenských nákladů a výdajů ze vzdělání. Některé mezinárodní statistiky o přínostnosti vzdělání ve společnosti a výše popsané rozvojové snahy nám spíše napomohou přiklonit se k názoru, že vzdělání je přidanou hodnotou, jež vede k vyššímu ekonomickému růstu.

Formální vzdělávání a jeho srovnání

Formální vzdělání

Jak vidíme, na vzdělanost lze pohlížet z více úhlů. Jistá definice pojmu byla sice představena v úvodu této kapitoli, nicméně je takováto vzdělanost například měřitelná? Ve vzdělanosti se odráží nespočet faktorů, jejichž silnější nebo slabší působení i působení jednoho nebo více z nich najednou způsobují, že danou společnost subjektivně v jeden okamžik vnímáme jako o něco „méně“, jindy „o něco více“ vzdělanou. Pro potřeby této práce se musím přiklonit k užší specifikaci pojmu vzdělání.

Jistě existuje velký rozdíl mezi obecnou vzdělaností společnosti, formálním (a neformálním) vzděláním či vzdělanostní úrovní. Zatímco první pojem, pojem *obecné vzdělanosti*, v sobě zahrnuje i neoficiální, často i reálně velmi těžko měřitelné údaje (např. údaje o samostudiu), *formální vzdělávání* lze vnímat jako „vzdělání, které se realizuje ve

vzdělávacích institucích, jejichž funkce, cíl, obsah, prostředky a způsoby hodnocení jsou definovány a legislativně vymezeny. Formální vzdělání zahrnuje na sebe navazující vzdělávací stupně a typy, které jsou určeny buď celé populaci (např. základní povinné vzdělání), nebo určitým skupinám (např. středoškolské a vysokoškolské studium). Absolvování tohoto vzdělávání je zpravidla potvrzeno certifikátem. Jeho výsledkem je určitý stupeň vzdělání“ (Palán, 2011). Neformální vzdělání je pak jeho opakem. Zde je třeba také podotknout, že stejný počet let formálního vzdělávání nemusí vždy nutně znamenat stejnou úroveň vzdělání. Jednak závisí na schopnostech studenta i na schopnostech učitele, jednak na materiálních podmínkách, tj. na dostupnosti škol, knih a obecně i přístupu ke vzdělání. Právě údaje o formálním vzdělání jsou pak pro tuto práci klíčové – napomohou v empirické části specifikovat, jak chápat *vzdělanostní úroveň*.

Mezinárodní srovnávání vzdělání

ISCED

Za účelem mezinárodního porovnání formálních vzdělávacích systémů a ještě přesněji „k usnadnění porovnávacích vzdělanostních statistik a indikátorů v různých státech na základě jednotné a mezinárodně shodné definice“ (UNESCO, ISCED, 2011), předsatvila organizace UNESCO normu s názvem *Mezinárodní klasifikace vzdělání* (International Standard Classification of Education). V mezinárodním kontextu pomáhá především sledovat rozdíly v dosažených stupních i v oblastech vzdělání.

Partnerské organizace jako je Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj, která si jako jeden ze svých cílů klade mimo jiné i shromažďování nejrůznějších statistik, popřípadě Eurostat, napomáhají prostřednictvím této normy organizaci UNESCO mapovat vzdělávací systémy po celém světě.

Poslední verze Mezinárodní klasifikace vzdělání pochází z roku 2011 (ISCED 2011), první data pro ni však budou k dispozici až v roce 2014. Aktuální dostupná data se vztahují k Mezinárodní klasifikaci vzdělání z roku 1997 (ISCED 1997). Zde jsou pravidla, klasifikační

hlediska i příklady pro jednotlivé vzdělávací stupně blíže charakterizována pod označeními ISCED 0 – ISCED 6 (statistiky OECD).

Zpráva o lidském rozvoji

Kromě mapování dosažených stupňů a oblastí vzdělání existuje mnoho dalších statistických indikátorů, pro která jsou data pravidelně mezinárodními organizacemi shromažďována. Již v úvodu jsem zmínila Zprávu o lidském rozvoji (Human Development Report), která si klade za cíl lidský rozvoj nejen mapovat, ale také přispívat k jeho neustálému růstu. Práce Amartyae Seny definuje v 90. letech tento *lidský rozvoj*³ jako „rozšiřování možností lidské volby, zlepšování lidských schopností, rozšiřování svobod, a toto vše dohromady umožňuje lidem prožít dlouhého a zdravého života, přístup ke vzdělání a přinese jim také slušnou životní úroveň, podíl na životě komunity i na rozhodnutích, které mohou ovlivňovat život těchto lidí“ (Sen, A., HDR, 2011).

Tato zpráva shromažďuje mezinárodní statistiky týkající se všech důležitých složek lidského rozvoje. Statistiky celosvětového rozsahu, které se týkají (nejen) vzdělanosti mají hluboký význam. Najdeme zde aktuální hodnoty pro gramotnost, průměrnou i očekávanou délku studia, poměr zapsaných na jednotlivé vzdělávací stupně, poměr mužů a žen, kteří absolvovali střední školu atd. Taková data pak mohou naznačit mnohé, co se socioekonomické situace země týče (např. o chudobě a nerovnostech se vzděláním spojenými).

³ Statisticky měřitelný *index lidského rozvoje* je pak v rámci Zprávy o lidském rozvoji prezentován jako složenina indikátorů *předpokládané délky života, průměrné a předpokládané délky studia, hrubého národního důchodu na hlavu*, týká se tedy oblasti zdraví, vzdělání a životní úrovně.

Jak vypadá vzdělanost dnes?

Šíření vzdělanosti

Ačkoliv je dnes stále velmi složité až nereálné dosáhnout takového rozvojového cíle tisíciletí (definovaného organizací OSN) jakým je „zajištění, aby do roku 2015 všechny děti – dívky i chlapci – byly schopné absolvovat základní školu v plném rozsahu“ (Oficiální seznam indikátorů MDGs, 2000), vzrostla světová vzdělanost za posledních 50 let neuvěřitelným způsobem.

Největší podíl na kvantitativním rozšiřování vzdělání v celosvětovém měřítku nese, jak bylo naznačeno, rozvojová spolupráce expandující zejména v 60. a 70. letech 20. století, na zkvalitňování vzdělání pak mnoho novodobých poznatků napříč disciplínami.

Dnes jsme si tak např. díky kognitivním poznatkům psychologů o inteligenci a jejím měření vědomi toho, jak poznamenává Giddens, že existují jisté vnější socioekonomické faktory, které ji mohou ovlivňovat (Giddens, 1999), že, jak zkoumal S. J. Gould (1995) v jejím případě nelze hovořit o dědičnosti, která by ji předurčovala neboť výše inteligence není daná a že existuje mnoho jejich druhů (S. J. Gould, 1995); Giddens také připomíná, že se obecně lidské IQ v čase zvyšuje (Giddens, 1999).

Takové poznatky nemají daleko ani k teorii Bernsteinových jazykových kódů: Podle autora této teorie Basila Bernsteina (1975) u studijních schopností dítěte velmi záleží na předchozím způsobu, jakým s ním doma bylo komunikováno, a kde „rozvinuté kódy“ (rozvinutý způsob komunikace) jsou pro následné úspěchy ve škole zásadní (Bernstein, 1975).

V neposlední řadě se pak na kvalitativním šíření vzdělanosti, obrovskou mírou podílejí politické snahy či nové technologie. Ještě nedávno byly pro Giddense „studijní banky“ jakousi nejasnou vizí budoucnosti (Giddens, 1999, s. 407), dnes už se ale blízké pojmy jako „open university“ či „elektronické zdroje“ stávají častou realitou. V této souvislosti, je také třeba připomenout – jak již opět naznačil Giddens – že vzdělání zejména v rozvinutých

zemích již neslouží pouze jako prostředek pro přípravu na budoucí povolání, ale je i cílem samotným (Giddens, 1999, s. 408).

Informační společnost

S novými technologiemi ve vzdělání souvisí i závěr výkladu o vzdělanostní společnosti Karolíny Kolesárové-Sakové, která tvrdí, že dnes žijeme ve vzdělanostní i informační době zároveň: „To, co by mělo charakterizovat vzdělanostní společnost“, uzavírá Kolesárová-Saková, „není postaveno na něčem zcela novém, co by lidstvo doposud neznalo. Spíše se jedná o kvantitativní posun určitých jevů. Např. před vzdělanostní společností získávalo vysokoškolské vzdělání do 10 % populace. Vzdělanostní společnost počítá s vysokoškolským vzděláním u více než poloviny populace. Obohacení vzdělání na zahraniční universitě bylo známe již ve středověku, ve vzdělanostní společnosti se to však stává součástí systému a každý evropský vysokoškolák by měl studovat alespoň jeden semestr v zahraničí“ (Kolesárová-Saková, 2008).

Co se „informační společnosti týče“, reprodukuje pak opět Miloslava Petruska (2006), který „informaci chápe jako určitý předstupeň vědění, jako surovou materii, z níž teprve dalším intelektuálním úsilím, myšlenkovými operacemi na určité metodologické úrovni dospíváme k poznatkům a k vědění“ (Kolesárová-Saková, 2008). Dodává, že důležitá je zde i kreativita, která ve spojení s vědění vytváří přidanou hodnotu a že pro Petruska jsou „informace formátovaná a strukturovaná data, která nefungují dotud, dokud nejsou aktivována, prakticky užita, a jejich existence je totálně závislá na existenci technologií, jimiž jsou tvořena nebo v nichž jsou uložena“ (Petrusek, 2006a). A výklad o informační společnosti uzavírá jeho slovy: „Společnost vědění a informační společnost sice původně není, alespoň konceptuálně, totéž, ale v realitě pozdně moderní společnosti oba modely nebezpečně splývají. Může se ukázat, že sama idea „společnosti vědění“ je těšínské jablíčko pro ty, kteří nevěří bezvýhradně v moc moderních informačních technologií a kteří jsou tradicionalisty nejen v oblasti dobra, mravnosti a krásy, ale i vědění“ (Petrusek, 2006a, s. 414). Podle Kolesárové-Sakové nicméně vzdělanostní společnost v posledních letech nezažívá kvalitativní změnu k lepšímu, ale právě naopak (Kolesárová-Saková, 2008).

Vysoké školství v České Republice dnes

K podobným závěrům o masovém šíření vzdělanosti dochází pro české prostředí i autoři Petr Pabian, Ladislav Prudký a Karel Šima v knize s názvem *České vysoké školství*, ti však tuto změnu chápou opět jako pozitivní. Přejímají koncepci Martina Trowa, který rozlišuje tři fáze terciálního vzdělání na elitní, masovou a univerzální (Pabian, Prudký, Šima, 2010). Konkrétně Pabián tvrdí, že „zatímco na počátku 90. let stálo české terciální vzdělání teprve na hranici mezi elitní a masovou fází (v roce 1991 to bylo 16,6%), v následujících patnácti letech se rychle posunovalo přes masovou fázi směrem k hranici univerzálního přístupu“ (Pabián, 2010, s. 23).

Některá fakta o současné vzdělanosti méně rozvinutých zemí

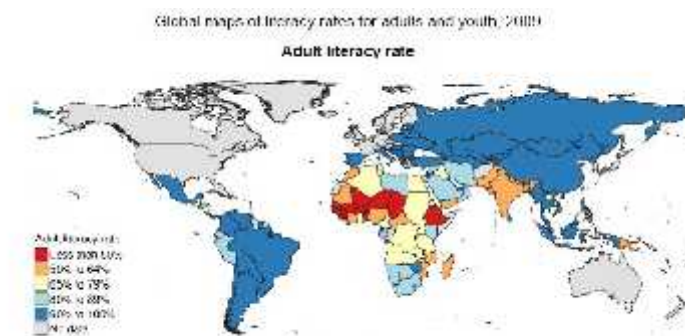
Gramotnost

Gramotnost je chápána jako „*lidská schopnost číst, psát a rozumět informacím*“ a „*je základní komponentou zdrojů lidského rozvoje*“ (Todaro, 2000, s. 331). Podobně, jako „*poměr světové populace starší 15ti let, která umí číst i zapsat krátké sdělení na úrovni každodenního života*“, definuje gramotnost i Zpráva o lidském rozvoji, jež data i definici přebírá od organizace UNESCO a sama je rozhodujícím zdrojem dat této práce.

Jak poukazuje Todaro (2000), během období od 60. let 20. století až do roku 1995 se celosvětovou negramotnost dospělých podařilo snížit z původních 60% až na 31% celkové populace. Po tomto období se má negramotnost opět spíše zvyšovat a to zejména z důvodu rostoucí populace méně rozvinutých oblastí světa (Todaro, 2000, s. 331). Oficiální zdroj při sběru těchto dat - Statistický Institut organizace UNESCO - spolupracující s projekty jako *Vzdělání pro všechny* a *Rozvojové cíle tisíciletí*, publikuje všechny výsledky každoročních sond v *Global Education Digest*. V roce 2009 byla podle této zprávy světová gramotnost lidí nad 15 let 83,7% (GED, 2009), což tedy znamená, že se i přes Todarovu prognózu v roce 2000 negramotnost sice pomalejším tempem, ale přesto snížila na 26,3%. Ženy jsou stále ještě v nevýhodě a negramotných je jich zhruba o 10% více než mužů. Celkově se ve světě

negramotnost týká v souladu se statistikami organizace UNESCO asi 800 milionů lidí (UNESCO, Adult and Youth Literacy, 2011). V roce 2000 byla oblastí s nejvyšší negramotností jižní Asie, kde ukazatelé stále ještě dosahovaly až 50%, dále pak arabské země a subsaharská Afrika se 43%. Ve východní Asii bylo v této době 16% negramotných. V Severní Americe (1%) a Evropě (2,5%) je pak negramotnost od 20. století stabilně nízká. V České Republice je podle posledních ukazatelů gramotnost vyšší než 97 % (Literacy, HDR, 2009). Současný stav světové gramotnosti také ukazuje obrázek 2

Obr. 2. Gramotnost dospělých ve světě



Obr.2 Současný stav gramotnosti světové populace starší 15ti let, která umí číst i zapsat krátké sdělení na úrovni každodenního života (zdroj: Adult and Youth Literacy, UNESCO)

Hlavním důvodem stále vysoké negramotnosti v méně rozvinutých zemích - tedy co se otázky o vstoupení či nevstoupení na základní školu týče - resp. otázky o jejím dokončení či nedokončení, jsou podle Todara (2000) náklady obětované příležitosti - tedy to, zda-li je to pro rodinu ekonomicky únosné – a to i v případě, že je pro žáky škola zdarma. V chudých oblastech světa se totiž velmi často stává, že je pro rodinu mnohem důležitější, aby dítě pomohlo s domácností a hospodařením, než aby získalo základní vzdělání – absence jeho pomocné síly je totiž pro rodinu závažnou ztrátou a je velmi těžko nahraditelná (Todaro, 2000, s. 336).

Hrubý poměr zapsaných v rámci jednotlivých stupňů

Vzdělanost se ve světě liší i co se týče toho, jak si jednotlivé země stojí v poměru primárního, sekundárního a terciálního vzdělání, tedy v poměru zapsaných studentů na

jednotlivé stupně. Zpráva o lidském rozvoji a Institut pro Statistiku organizace UNESCO - přesně *Combined gross enrolment ratio in education* - vymezují jako „složený hrubý poměr zapsaných studentů do vzdělávacích institucí“ a „jedná se o celkový počet zapsaných do daného stupně vzdělávání bez ohledu na věk, vyjádřený jako procento obyvatel, jež by svým věkem spadali do daného vzdělávací stupně (Combined Gross Enrollement Ratio, HDR, 2011). Mezi 60. a 90. lety došlo v Africe, Asii, Latinské Americe a na Blízkém Východě ke zvýšení zapsaných studentů do všech vzdělávacích stupňů ze 163 na 440 miliónů (Todaro, 2000, s. 329).

V zemích s nižším stupněm rozvoje nastává problém již se samotnou docházkou základní – a je tedy logické, že oblast vysokého školství je naprosté většině obyvatel velmi vzdáleným pojmem. Jak bylo popsáno výše, řada chudých rodin si často zápis dítěte do školy nakonec z ekonomických důvodů rozmyslí: V některých afrických zemích jako je např. Etiopie nedosahuje v roce 1995 počet zapsaných dětí na základní školu ani 70 % dané věkové skupiny (Todaro, 2000, s. 330).

TAB. 1. Hrubý poměr zapsaných na základní, střední a vysoké školy v jednotlivých zemích v letech 1980 a 1995

Country	Numbers Enrolled as a Percentage of Age Group					
	Primary		Secondary		Postsecondary	
	1980	1995	1980	1995	1980	1995
Low-income LDCs						
Bangladesh	81	92	18	19	3	4
Ethiopia	36	31	8	11	0	1
Haiti	76	n.a.	14	22	0	1
India	83	100	30	49	5	6
Sri Lanka	103	113	55	75	3	5
Tanzania	93	67	3	5	0	1
Middle-income LDCs						
Colombia	124	114	41	67	9	17
Guatemala	71	84	18	25	8	8
Mexico	120	115	49	50	14	14
Philippines	112	116	64	79	24	27
South Korea	110	101	78	101	15	52
Thailand	99	87	29	55	15	20
Developed countries	102	103	87	104	35	57

Sources: World Bank, *World Development Report, 1992 and 1995* (New York: Oxford University Press, 1992, 1995), annex tab. 20; World Bank, *1998 World Development Indicators* (New York: Oxford University Press, 1998), tab. 2.10.

(Zdroj: Todaro, 2000, s. 330).

Podle údajů organizace UNESCO z roku 2008 tvoří dohromady pouhých 15 zemí světa polovinu celkového počtu dětí, které jsou sice školního věku (do 15 let), nicméně do školy nechodí (EFA, 2011, s. 41). Těmito zeměmi jsou Nigérie, Pákistán, Indie, Etiopie, Bangladéš, Niger, Keňa, Jemen, Filipíny, Burkina Faso, Mozambik, Ghana, Brazílie, Thajsko a Jihoafrická Republika. Zde je třeba opět připomenout, že při takových statistikách hraje nesmírnou roli fakt, že velké procento žáků základní školu nedokončí. Toto je podle Todara velkým problémem zejména v jižní Americe, kde některé státy dosahují hodnot mezi 60 a 75% žáků, jež od studia upustí (Todaro, 2000, s. 330). Nižší procento nedokončení se v těchto zemích vyskytuje u středoškolského a vysokoškolského vzdělání. Autor také poznamenává, že se v některých chudých zemích jen velmi malému procentu obyvatel univerzitu vystudovat podaří: Tuto příležitost nemá mnoho lidí - a to jednak právě z důvodu, že velké množství žáků nedokončí ani první či druhý stupeň, jednak proto, že vysokoškolské vzdělání je zde pro obyvatele mnohonásobně dražší. Například v Etiopii se ke na univerzitu v roce 1995 zapsalo jen 1% obyvatel dané věkové skupiny (Todaro, 2000). I když může být studium hrazeno státem, jsou výdaje na jeden rok studenta vysoké školy v zemích jako Malajsie, Ghana, Jižní Korea, Uganda, Nigérie či Indie až 87.9krát vyšší nežli výdaje na jeden rok žáka školy základní. „V mnoha afrických zemích (Sierra Leone, Malawi, Keňa, Tanzánie) se poměr výdajů mezi terciálním a primárním vzděláním na jednoho žáka pohybuje až tak vysoko jako je 283:1“ (Todaro, 2000, s. 331). Náklady na 6% studentů, kteří mohou obdržet vysokoškolské vzdělání tak pojmu až 40% rozpočtu na vzdělání (Todaro, 2000, s. 332). Todaro vysvětluje tak malou vysokoškolskou účast i tím, že pakliže už chudý stát do vysokoškolského vzdělání investuje, je mnohem pravděpodobnější, že se k němu dostane spíše člověk z úřednické společenské vrstvy, tedy vrstvy vyšší, než-li dítě z rodiny chudé, kterých je tu však naprostá většina (Todaro, 2000, s. 346).

Tab. 2. Rozdělení veřejných zdrojů na vzdělání v závislosti na dané socioekonomické vrstvě.

TABLE 9.6 Share of Public Resources for Education Appropriated by Different Socioeconomic Groups, by Region

Region	Percentage in the Population			Percentage of Public School Resources			Ratio between Percentage of Resources and of Population		
	Manual Workers and Farmers	White-Collar Traders	White-Collar Workers	Manual Workers and Farmers	White-Collar Traders	White-Collar Workers	Manual Workers and Farmers	White-Collar Traders	White-Collar Workers
	Africa								
Anglophone	76	10	6	56	21	23	0.73	1.19	3.78
Francophone	78	10	6	44	21	36	0.58	1.15	5.93
Asia	50	32	10	34	38	28	0.50	1.19	2.79
Latin America	38	49	13	10	51	31	0.48	1.04	2.03
Middle East and North Africa	42	40	10	25	48	29	0.60	0.35	2.87
Members of the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD)	12	53	35	11	46	42	0.95	0.87	1.2

Source: Emmanuel Jamin, "The public substitution of education and health in developing countries: A review of equity and efficiency," World Bank Research Observer 1 (January 1986): vol. 3. Reprinted with permission.

(zdroj: Todaro, 2000, s. 346)

Za posledních 30 let došlo podle Zprávy o lidském rozvoji zhruba k 10% zvýšení celkového hrubého poměru zapsaných. Nejvyšších hodnot dosahují konstantně země jako Austrálie, Nový Zéland, USA, Kanada, Skandinávské země a Řecko, nejnižších potom Niger, Džibuty, Středoafriická Republika, Burkina Faso, Čad, Guinea-Bissau, Pobřeží Slonoviny, Pakistan, Papua Nová Guinea, Senegal a Súdán.

Očekávaná a skutečná délka formálního studia

Délka studia se v celosvětovém měřítku velmi různí. Zpráva o lidském rozvoji monitoruje i tento fakt a definuje indikátor tzv. „očekávané délky studia“ jako „počet let, které může dítě při vstupu do školy očekávat, jestliže se převládající způsob určování vstupu věkových skupin nezmění během života dítěte“. Ve skutečnosti se „průměrná doba studia“ (tj. opět Zprávou o lidském rozvoji definovaný indikátor, tentokrát jako „počet let, který v průměru absolvovali lidé dané země starší 25 let, pojícími se s dosaženými stupni vzdělání populace, jež byly převedeny na školní roky v závislosti na teoretické délce těchto „odstudovaných“ stupňů) od těchto cifer značně liší a to z několika důvodů, které již byly naznačeny: Ne všichni se rozhodnou studovat střední či dokonce vysokou školu. Mnoho žáků a studentů školu nedokončí a v mnoha zemích ani nemají šanci studium začít. Dokonce ani v

Austrálii, kde je očekávaná délka studia v roce 2010 nejdelší (20,5 let), se jeho průměrná hodnota (12 let) té očekávané zdaleka nepodobá. Například v Nigeru, pohlédneme-li na opačný konec řetězce s údaji, pak byla v roce 2010 očekávaná délka celkového studia pouhých 4,3 let a průměrná doba po kterou kdy v životě dospělí starší 25 let studovali byla dokonce jenom 1,4 roku. V České Republice je očekávaná délka studia podle posledních údajů 15,2 a průměrná délka studia 12,3 let, což si můžeme vykládat buď jako spolehlivost systému, který nám všem stejně zaručuje dlouhé roky studia anebo jako důsledek sociálně štědrého státu, který mladým občanům umožňuje oddalování vstupu do pracovního procesu.

Nebylo by správné na délku studia pohlížet jako na rozhodující ukazatel toho, zda je obyvatelstvo vzdělané či nikoliv. V řadě rozvinutých zemí totiž může být motivací studentů, jak bylo naznačeno, školství zdarma, vyhýbání se začlenění do pracovního procesu, a v tom případě tedy nemusí být kvalita či dosažené vědomosti a dovednosti jejich prioritou. Todaro pak poukazuje na důležitý fakt, že v řadě rozvojových zemí by byla dlouhá délka studia spíše kontraproduktivní a to jednak kvůli mnohonásobně vyšším veřejným výdajům, jednak proto, že se jedinci často díky studijním plánům aplikovaným z rozvinutých zemí, jež mohou sice býti kvalitní, avšak pro místní obyvatele naprosto postrádají aktuální praktičnost a jsou pro jejich potřeby nepoužitelné (Todaro, 2000, s. 342).

Ne/rovný přístup ke vzdělání mužů i žen

Při studování lidské vzdělanosti nelze opomenout její nerovné rozvrstvení jak v celosvětovém měřítku, tak na úrovni států samotných, což nás vede k otázce o nerovném přístupu k pohlaví. Zmínili jsme, že ještě dnes je na světě zhruba o 10% více negramotných žen nežli mužů. Co se přístupu ke středoškolskému vzdělání týče, rozdílly jsou podle Zprávy o lidském rozvoji podobné a stále markantní v mnoha rozvojových a arabských zemích. V Afgánistánu mělo v roce 2010 vystudováno střední školu pouhých 17 žen starších 25 let v poměru ke 100 mužů stejné věkové skupiny. Naopak paradoxně v Bruneji, která je taktéž muslimská, mělo střední školu vystudováno v témže roce 108 žen v poměru ke 100 mužům. V České republice je to 97 žen na 100 mužů (HDR, 2011h).

Nerovný přístup pramení z tradičního myšlení, kulturních návyků a chudoby, je však velmi žádoucí, aby byla tato propast mezi muži a ženami minimalizována: Todaro vzsvětluje, že celkový zisk z investování do ženského vzdělání nejen v rozvinutých zemích totiž vyšší nežli zisk ze vzdělání mužského. Ženská vzdělanost znamená nejen lepší pracovní sílu, ale i vyšší sňatečný věk, nižší porodnost, zlepšení zdravotních a výživových podmínek jejich dětí, což jsou vše palčivé otázky třetího světa. Pevnější zdraví dětí vede k celkovému pozdvyžení lidských zdrojů země. Jelikož jsou to spíše právě ženy, které jsou v některých zemích stále ještě odsouzeny k nemajetnosti a chudobě, vede otázka jejich vzdělanosti (vyšší než co se pouhé gramotnosti na nejnižší úrovni týče) k řešení otázek o mnoha zlepšeních a prolomení bezvýhodných situací (Todaro, 2000, s. 334).

Vzdělání a ekonomie

Ukazuje se tedy, že úroveň vzdělání je všude do jisté míry podmíněna ekonomicky. Zmínila jsem v úvodu, že nejchudší země světa jsou také země s nepříliš rozvinutým vzdělávacím systémem, s vysokou negramotností apod.

HDP

To, zdali se jedná o společnost bohatou či chudou nejlépe odráží výše HDP na hlavu - ta se ve světě velmi liší a konkrétní údaje lze nalézt například pomocí webové aplikace „Public data explorel“ (PDE IMF, 2011): Může se dnes pohybovat cca od 300 zhruba až do 88 000 amerických dolarů na hlavu za rok. Nejvyšších hodnot dosahoval právě s 88 tisíci americkými dolary v roce 2010 Katar, za ním pak následuje Lucembursko s více 81 tisícem amerických dolarů na hlavu (dále „USD per capita“); nejnižší pak ve stejném roce vykazují Demokratická Republika Kongo (329 USD per capita), Eritrea (683 USD per capita) či Afgánistán - 909 USD per capita (PDE IMF, 2011).

Veřejné výdaje na vzdělání

Řeč byla ale také o lidském kapitálu, a tom, že nahlížíme-li na vzdělání jako na investici, vede tato skutečnost k obecnému zvýšení národního produktu. Nejlépe lze investice do vzdělání mapovat ve formě veřejných výdajů. Koneckonců jsou to vlády, které jsou dnes chápány jako stěžejní zdroje těchto investic.

V mnoha zemích se investování do vzdělání stalo oblastí absorbující obrovské procento celkového rozpočtu. Todaro poukazuje, že od 60. let došlo ve světě k výraznému navýšení vládních výdajů do vzdělání, v některých rozvojových zemích v 70. letech dosahovalo procento výdajů na školství až 27% rozpočtu - vzhledem k chudobě některých zemí, to však nutně nemuselo znamenat mnoho peněz. V osmdesátých a devadesátých letech pak byly nuceny tyto země výdaje snížit a to jednak kvůli mezinárodním dluhům, jednak z důvodu stagnující ekonomiky (Todaro, 2000, s. 329). Česká Republika mezi lety 2000 a 2007 do vzdělání investuje, jak ukazují data Zprávy o lidském rozvoji, v průměru okolo 4,25 % celkového HDP, v roce 2010 pak 3,4%, což však stále v přepočtu znamená více než 12 % celkového rozpočtu (HDR, 2011i).

Ekonomická nerovnost v distribuci příjmu

Při studování nejen vzdělanosti, ale i jakéhokoli dalšího aspektu socioekonomického života společnosti se můžeme ptát na otázku, jak je to s rovnými možnostmi obyvatel. Jedná se o otázku distribuce, často palčivou ve společnostech nedemokratických a společnostech s vysokou mírou chudoby. Naopak ale vyšší míra nerovnosti nemusí vždy nutně znamenat, že se jedná o společnost extrémně chudou.

Jak na nerovnost pohlížet a existuje jenom „nerovnost špatná“? Milton Friedman se svoji ženou Rose ve své knize *Free to Choose* (1990) vyjadřují názor, že existují tři typy rovnosti: rovnost před Bohem, rovnost v možnostech a rovnost ve výsledcích. Zatímco první je svoji tematikou naprosto mimo naši diskusi, nad druhou a třetí je třeba se pozastavit. Podle Friedmanových je to právě rovnost v možnostech, která je základem svobodné společnosti a

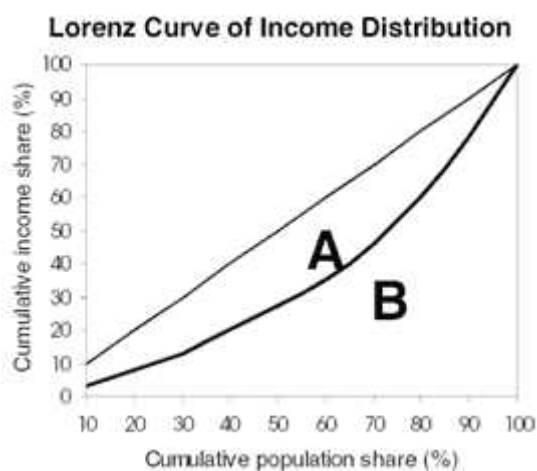
jejím protipólem je rovnost ve výsledcích, jež je základním kamenem společnosti nesvobodné (Friedman, M.; Friedmanová, R., 1990, s. 128-150).

Krutou realitou bohužel stále zůstává, že zdaleka ne všechny země světa se ani dnes nepyšní ústavami, vybudovanými na moderních principech lidských práv a svobod – v mnoha případech jsou za vznikem takových ústav právě ideologické důvody úzce související s rovností ve výsledcích.

Nejčastějším způsobem měření nerovnosti ve společnosti (k nelibosti Friedmanových) však stále zůstává metoda měření nerovnosti příjmů a bohatství: Je jím metoda tzv. *GINI indexu*, poprvé použita Corradem Ginim v roce 1912. Díky ní, se zde konkrétně můžeme ptát na otázku, zda-li existuje vysoká nerovnost distribuce příjmu, která by způsobila vysokou polarizaci možností přístupu ke vzdělání obyvatel.

Přiblížení koeficientu Gini Index můžeme nalézt například na webových stránkách Světové banky, která se také zabývá měřením nerovnosti: Tento koeficient se pohybuje mezi nulou, která značí úplnou rovnost distribuce příjmů, až k jedné, představující naprostou nerovnost – tento druhý případ by tak teoreicky znamenal, že jeden člověk má přístup ke 100% příjmů, zatímco zbytek obyvatel nemá příjem žádný. Gini Index je graficky znázorňován jako poměr mezi oblastí ohraničenou uhlopříčkou čtverce a tzv. Lorenzovou křivkou a oblastí pod touto křivkou (graf 1).

Graf 1. Lorenzova křivka při výpočtu Giniho koeficientu.



Zdroj: Světová banka, 2011a)

Jak ukazuje Zpráva o lidském rozvoji, Česká Republika podle tohoto ukazatele zaujímá velmi nízké pozice – její GINI index má hodnotu mezi 0,25 a 0,29 - což je v porovnání se zbytkem světa druhá nejnižší kategorie nerovnosti (o něco nižší Gini Index je pak již jen ve Skandinávii či Chile). GINI Index v USA pak např. v roce 2000 dosahoval hodnoty okolo 0,41, což jsou zhruba stejné nerovnostní poměry jako v Tunisku, Gabonu anebo v Číně. Nejvyšších hodnot GINI Indexu, podle údajů, které máme k dispozici, dosahovaly v roce 1995 dva jihoafrické státy Lesotho (0,63) a Svazijsko (0,60), v roce 2007 Bolivie (0,57), v roce 2007 mělo jednu z nejvyšších známých hodnot Thajsko (0,53).

Kritici vyčítají této metodě např. neschopnost lepšího popisu rozdělení příjmů v rámci minorit uvnitř většího společenského celku a používají např. tzv. Tailův index, ten však na druhou stranu nemá tak dobrou vysvětlovací povahu jako Gini Index. Existují ještě další metody měření nerovnosti (zejm. bohatství se týkající) ve společnosti, my se však v této práci spokojíme s daty GINI Indexu a to jednak proto, že - jak jsme již uvedli - je to metoda nejrozšířenější, jednak jej pro pozorování lidského rozvoje používá samotný HDR.

Úroveň vzdělanosti jako výsledek nabídky a poptávky

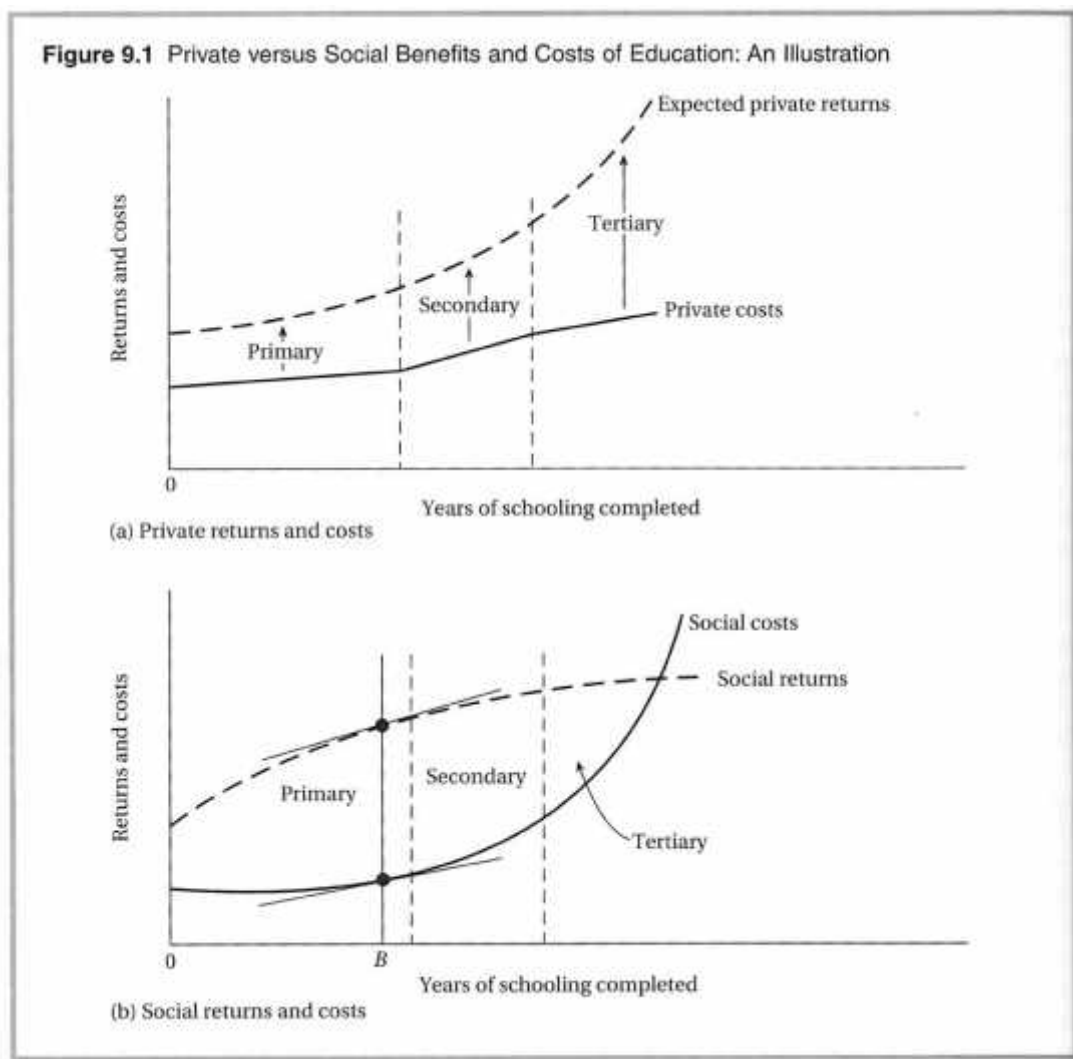
Todaro je také toho názoru, že úroveň vzdělanosti je ekonomicky ovlivňována ze dvou stran: ze strany vzdělání-poptávajících obyvatel a ze strany vzdělání-nabízejících, tady strany často značně politicky determinované.

Podle této teorie poptávající mění své preference týkající se vzdělání v závislosti na výši potencionálního budoucího příjmu z moderního odvětví (a v rozvojových zemích je právě tento faktor velkou motivací, neboť rozdíl platů v závislosti na vzdělání je tu obrovský), na pravděpodobnosti získání takového zaměstnání (a to souvisí se současnou úrovní nezaměstnanosti), na přímých soukromých výdajích i na nepřímých výdajích obětované příležitosti. Kromě toho tu také hrají roli ještě další socioekonomické proměnné jakými jsou pohlaví a tradice, o kterých již také byla řeč. Nabídka vzdělání pak vychází nejvíce ze zmíněné výše veřejných výdajů do vzdělání (Todaro, 2000, s. 336).

Porovnání soukromých a veřejných nákladů a výnosů

Todaro dále představuje přesvědčivý graf soukromých a veřejných výdajů do vzdělání a následných zisků z něho (graf 2).

Graf 2. Soukromé versus společenské výnosy a náklady na vzdělání.



(Zdroj: Todaro, 2000, s. 340)

Na tomto grafu si lze povšimnout několika důležitých bodů: Soukromé výdaje jsou sice na počátku vzdělávání, tedy na základním stupni, o něco vyšší, než by byly za stejných podmínek výdaje veřejné. Následně ale rostou mnohem mírněji, než kdyby bylo do stejného vzdělávání investováno z peněz veřejných. Návratnost (zisk) ze vzdělávání je zpočátku, tj. na

prvním stupni patrnější, pochází-li investice z veřejného rozpočtu. To se ale záhy změní, neboť tato veřejná výnosnost již na druhém stupni téměř stagnuje a nakonec, co se vysokoškolského studia týče, přesahují veřejné náklady budoucí možné zisky. Jiná je však situace se soukromým financováním, kde ačkoli se křivka soukromých výdajů jen mírně zvedá, od druhého stupně vzdělávání rostou zisky ze vzdělání financovaného soukromě zásadním způsobem (Todaro, 2000, s. 339).

Jedná se snad o recept na ideální školství, bez ohledu na socioekonomickou situaci země, kde veřejné financování bude praktikováno pouze na úrovni základních škol a střední i vysoké školy budou závislé na investicích soukromých? Jisté je, že i tato analýza potvrzuje výsledky Garyho S. Beckera o tom, že soukromé výdaje do vzdělání přinášejí do budoucna soukromé zisky (Becker, 1975).

Todaro věří, že alespoň, co se mnoha rozvojových zemích týče, je středoškolské a vysokoškolské vzdělání zbytečně a přehnaně subvencováno. Jednak potřebují lidé v zemědělských společnostech pro svůj úspěch často jiný typ vědomostí, než jim z rozvinutých zemí-aplikované osnovy nabízejí (častokrát pro ně nejpraktičtější informace pocházejí právě z dostačujícího základního stupně, ale chybí jim např. znalosti moderních metod v zemědělství), jednak by tyto špatně alokované zdroje mohly mnohem lépe posloužit v jiných sektorech, např. pro zajištění lepší zemědělské techniky, strojů, pro ošetření akutních problémů nezaměstnanosti nejchudších a čerstvě vystudovaných atp (Todaro, 2000, s. 342).

Dalším závažným důsledkem takovéto politiky nesprávné alokace, díky které převládají uměle vykonstruovaná nabídka vzdělávání i mylné předpoklady o tom, „že důležitý je počet let strávených ve škole“, je podle Todara obrovský nárůst nezaměstnanosti. Společnost sice produkuje vzdělanější obyvatele, jsou to však často obyvatelé, pro které neexistuje dostatečný počet pracovních míst a kteří se často raději uchýlí k nečinnosti či státním podporám, než aby vykonávali zaměstnání své kvalifikaci neodpovídající. Pro mnoho pozic také existují náročná výběrová řízení, ačkoli práce samotná později zdaleka nevyžaduje takové nároky. Někteří lidé se pak rozhodnou přijmout pozici nižší, zbytečně však pro ni trávili mnoho let studiem (Todaro, 2000, s. 342).

2. Kultura

Ještě v polovině 15. století neznamenal slovo kultura podle mezinárodního internetového etymologického slovníku nic jiného než „obdělávání půdy“ a jeho význam se tak od starověkého Říma, během jehož existence také latinské *cultura* znamená „zemědělství“ či „obdělávat“, popř. obrazněji „pečovat“ či „střežit“ (z lat. *colere*), takřka nezměnil. Teprve po roce 1500 se objevují významy jako „kultivace skrze vzdělání“, po roce 1805 pak „intelektuální stránka civilizace“, či „společné zvyky a výtvarnosti lidí“ roku 1867 (Etymologický slovník, 2011). Jako předmět zkoumání se kultura, jak naznačuje Murphy, do středu pozornosti antropologů i jiných vědců dostává zejména ve 20. století. Konceptů a definic kultury dnes existuje nespočet a jsou, jak bylo naznačeno, různého vědeckého charakteru (Murphy, 2004).

Co je to kultura?

Antropolog Leslie A. White podle Roberta Murphyho (2004) např. chápal v polovině 20. století kulturu jako „systém symbolů“, kde „symbol je jakýkoli znak obdařený obecným či abstraktním významem a znak je zase zrakovým či sluchovým podnětem, často zvuk či vizuální obraz, který znamená něco určitého“ (Murphy, 2004, s. 31). Zatímco červená barva na semaforu je *znakem* pro „stůj“, červená barva *obecně symbolizuje* jakýsi extrémismus, divokost a nezkrocenost. „Slovo *stůl* označuje typ nábytku, který je k dostání v mnoha tvarech a velikostech, a slovo *primát* označuje celý řád savců (což je ještě abstraktnější symbol než primát), do něhož patří lidé a lidoopi. Symboly tedy označují třídy věcí a jevů, a naše způsobilost symbolizovat je výsledkem našich schopností rozlišovat a zevšeobecňovat“ (Murphy, 2004, s. 31-32).

Sám Robert F. Murphy chápe kulturu jako „celistvý systém významů, hodnot a společenských norem, kterými se řídí členové dané společnosti a které prostřednictvím socializace předávají dalším generacím“ (Murphy, 2004, s. 32).

Ze sociologického hlediska vnímá Anthony Giddens kulturu jako produkt hodnot, k nimž se lidé hlásí (sem patří i abstraktní ideály), norem, které dodržují, a hmotných statků, které vyrábějí (Giddens, 1999). Podobně kulturu rozděluje i sociolog M. Petrusek na symbolickou, interaktivní, materiální (Petrusek, 2006b).

V souvislosti s úvahami o hodnotách ve společnosti a o kulturách obecně je možno připomenout velice komplexní a osobitou teorii francouzského sociologa a filozofa Pierra Bourdieuho, kterou popsal ve svém slavném díle *La Distinction*. Pojmy společnost a kultura jsou si tu velmi blízké: Společnost je podle Bourdieho symbolický vztahový prostor, prostor diferenciací o dvou různých principech: principu odlišnosti v kapitálu ekonomickém a kapitálu kulturním. Takovým způsobem pak vzniká jakýsi virtuální model společnosti s virtuálními třídami (nikoli však v Marxově smyslu), ve kterém mohou být jednotlivci v závislosti na své poloze předurčení k setkání, příbuznosti, sympatiím (Bourdieu, 1998). Inspirován Pascalem, popisuje Bourdieu polohu sebe sama jako jedince ve společnosti slovy: „svět mne obsahuje a pohlcuje jako jeden pouhý bod, já však obsahuji svět“ (Bourdieu, 1998, s. 20). Tento bod je podle něho je životní perspektivou, determinantem našeho vkusu. Způsob reprodukce této společnosti je dán vztahy mezi strategiemi rodin a specifickou logikou instituce vzdělání a vede k nerovnostem (Bourdieu, 1998).

Počátky výzkumu lidských hodnot

Od 70. let 20. století se ve společenských vědách objevuje stále více pojetí kultury, spojených s *lidskými hodnotami*, které později napomáhají mimojiné třídění a klasifikaci jednotlivých kulturních dimenzí. Nelze opomenout koncepty Milтона Rokeacha či H. Schwartze.

Sociální psycholog M. Rokeach (1973) provedl jako vůbec jeden z prvních výzkumy lidských hodnot. Své myšlenky formuloval v roce 1968 v knize s názvem *Beliefs, Attitudes, and Values*, v roce 1973 pak provedl výzkum hodnot samotný (tzv. Rokeach Value Survey). Následně publikuje v roce 1979 *The Nature of Human Values*, kde shromažďuje dosažené výsledky a vyvíjí koncept „instrumentálních“ a „terminálních hodnot“: *Instrumentální hodnoty* se vztahují k preferovaným náladám, jsou to hodnoty takové, kterých by se

dotazovaní lidé chtěli držet při dosahování svých cílů (veselost, láska, čistota, sebekontrola, způsobilost, odvaha, zdvořilost, čestnost, imaginace, nezávislost, schopnost usuzování, velkorysost, schopnost logicky přemýšlet, poslušnost, nápomocnost, zodpovědnost, odpuštění). *Terminální hodnoty* jsou hodnoty, ke kterým respondenti celoživotně směřují a které se různí jednak mezi lidmi samotnými, jednak mezi kulturami obecně (skutečné přátelství, zralá láska, respekt sama sebe, štěstí, vnitřní harmonie, rovnost, svoboda, rozkoš, společenské uznání, moudrost, spása, rodinné bezpečí, národní bezpečí, pocit naplnění, krása ve světě, mír ve světě, pohodlný život či život vzrušující) (Rokeach, 1979). Tyto poznatky Rokeacha byly široce aplikovány v řadě odvětví jako je psychologie, sociologie či marketing.

Jedním z autorů navazujících na Rokeachovu práci je Shalom H. Schwartz, taktéž sociální psycholog, který provedl výzkum na téma univerzálních hodnot i toho, jak si tyto hodnoty stojí v široké škále kontextů, např. v souvislosti se sociálním prostředím anebo chováním a volbami jedince (Schwartz, 1994, s. 15-45).

Kulturní dimenze Geerta Hofstedeho

Za skutečného zakladatele srovnávacího mezikulturního výzkumu je považován nizozemský sociální psycholog Geert Hofstede. Rozvinul první empirický model „dimenzí národní kultury“ a tím vyvinul i nové paradigma, které zohledňuje kulturní elementy v mezinárodní ekonomice, komunikaci i spolupráci. Později také rozvinul model kulturních organizací.

Hofstede (2011) člení kulturu za pomoci kulturních hodnot do pěti hlavních dimenzí:

1. *Rozestup moci ve společnosti (PDI)* odráží to, zda společnosti mají spíše tendenci moc a autoritu vnímat vždy jako legitimní, popř. nezměnitelnou anebo spíše jako něco, čehož změna je spíše v jejich vlastních rukou.
2. *Míra individualismu (IDV)* (versus kolektivismus) poukazuje do jaké míry je ve společnosti jsou běžnější názory jako např., že “každý je zodpovědný sám za sebe” anebo “je součástí větší skupiny”. Tato dimenze již byla zmíněna².
3. *Maskulinita versus femininita (MAS)* se týká rozlišení rolí mezi pohlavími. Více jsem se o této dimenzi zmínila již v úvodu¹.

4. *Index vyhýbání se nejasnému (UAI)* poukazuje na to, zda se členové dané kultury vůči nejasným, novým i rozmanitým věcem spíše striktně vyhraňují anebo zda je tolerantně přijímají. V prvním případě by spíše platilo množství tvrdých a nekompromisních zákonů, jedna pravda, jedno náboženství a projevovaly by se více emoce lidí. Naopak druhý typ společnosti – země s nižším *UAI* by byly liberálnější, s méně pravidly, s tolerantnějšími, flegmatictějšími a hloubavějšími lidmi.
5. *Dlouhodobá orientace (LTO)* v protikladu ke krátkodobé je poslední Hofstedovou dimenzí: Kultury spadající spíše do první skupiny jsou charakterizovány hodnotami jako jsou šetrnost a vytrvalost, opačná strana dimenze potom respektem k tradici, společenskými povinnostmi, a “krytím si vlastního obličeje” (Hofstede, 2011).

Jak je tedy vidět, na výzkum lidských hodnot při zkoumání kultur a společností je v současnosti kladen velký důraz. Porovnávání hodnotových rozdílů napříč lidskými kulturami má za sebou sice ne příliš dlouhou historii, avšak objem poznatků je již dnes velmi široký, což dokládá také světový výzkum hodnot.

Světový výzkum hodnot (World Value Survey)

Tento celosvětový výzkum hodnot probíhá od 80. let 20. století a jeho cílem je jednak zkoumání hodnot a přesvědčení co největšího počtu lidí, jež pocházejí z co nejrozmanitějších oblastí světa, jednak to, jakým způsobem se v průběhu času tyto hodnoty mění a jaký mají sociální a politický dopad. Prostřednictvím tohoto výzkumu je mimojiné měřena, monitorována a analyzována podpora demokracie, tolerance cizinců a etnických menšin, podpora rovnosti pohlaví, role náboženství a měnící se stupně religiozity, dopad globalizace, postoje vůči životnímu prostředí, práci, rodině, politice, národní identitě, kultuře, rozmanitosti, nejistotě a subjektivnímu blahobytu.

Na počátku celého výzkumu stála hypotéza o tom, zda ekonomické a technické změny transformují základní hodnoty a motivace obyvatel průmyslových zemí. První výzkumná sonda proběhla v rámci European Value Survey (EVS, 2011) v roce 1981 pod záštitou Jana Kerkhofse a Ruuda de Moora, dále pak výzkum pokračoval na nizozemské Tilburg University

- v této době se však stále značně omezoval pouze na rozvinuté země. O rozšíření výzkumu na celosvětovou úroveň se pak nejvíce zasadil Ronald Inglehart z Univerzity v Michiganu. Dnes je do výzkumu zapojeno mnoho společenských vědců z více jak stovky zemí světa (WVS, 2011a).

Již v první fázi zkoumání bylo zřejmé, že hlavní mezigenerační proměny se týkají základních hodnot spojených s politickým a ekonomickým životem, s náboženstvím, rozdíli mezi pohlavími, rodinnými i sexuálními normami: Zejména ve společnostech, které v nedávné době zažily náhlý ekonomický růst, se rozdíly v hodnotách generací prokázaly být jako značné. Pro hlubší porozumění i ověření výsledků se výzkum opakoval v letech 1990-1991 – a zde navíc bylo třeba zahrnout i společnosti různého stupně rozvoje. Ve třetí (1995-1997) a čtvrté (2005-2007) vlně výzkumu byla pozornost zaměřena především na pokrytí dříve opomíjených rozvojových oblastí jako je Afrika či Arabský svět a na otázky spojené s kulturními podmínkami nastolení demokracie. V dnešní době je objem sebraných dat v rámci World Value Survey tak veliký, že již pokrývají téměř 90 % světové populace.

Světový výzkum hodnot byl doposud velmi přínosný: Dal vzniknout významným publikacím, jejichž hlavními tématy jsou, jak bylo naznačeno, fakt, že lidské společnosti se liší právě na základě hodnot, které vyznávají, hypotézy, že se tyto hodnoty díky socioekonomickému vývoji mění, a poznatek, že jsou to právě naopak i tyto persistentní a dlouhopřetrvávající hodnoty, které tolik ovlivňují anebo uzurpují socioekonomický vývoj, popř. podněcují či umírňují rozmach i ústup religionizity.

I jiní autoři nezapojení primárně do výzkumu hodnot se shodují na tom, že je třeba je zohledňovat. Micheala P. Todaro, který se zabývá zejména ekonomickým rozvojem se zaměřením na chudší oblasti světa, je toho názoru, že „sociální vědci (ekonomové) nemohou hlásat univerzální pravdy, podobně jako je tomu u vědců přírodních... Ekonomické průzkumy a analýzy tak nemohou být zproštěny jejich institucionálních, sociálních a politických kontextů, zejména, když se člověk musí potýkat se sociálními problémy jako je hlad, chudoba a nemoc, jež tolik souží lidstvo. Je proto nezbytné, abychom si od počátku uvědomovali, že etické nebo normativní premisy hodnot o tom, co je a co není žádoucí, jsou ústředními charakteristikami ekonomické disciplíny. Samotná oblast a obecně i oblast ekonomického rozvoje a modernizace reprezentují implicitní a explicitní premisy hodnot o tom, jaké jsou žádoucí a dosahované cíle; je to to, co M. Ghandí kdysi nazval „realizací lidského potenciálu“ (Todaro, 2000, s. 11).

Socioekonomický rozvoj a proměna hodnot

Ronald Inglehart a Christian Welzel publikují v roce 2005 důležitou studii s názvem *Modernization, Cultural Change and Democracy. The Human Development Sequence*, která vznikla právě na základě poznatků ze Světového výzkumu hodnot.

V této publikaci přibližují svou teorii modernizace. Zavrhuji dosavadní nedostatečná stanoviska Marxova i Weberova, přestože jim za pravdu dávají v tom, že socioekonomický rozvoj plodí sociální, kulturní i politické změny. To vše dokazují analýzou zmíněného obrovského objemu dat týkajících se lidských hodnot, které byly posbírány v rámci národních výzkumů více než 80 zemí během téměř čtyř dekad (data mají vysvětlit 85% světové populace) - pouští se tak jakousi střední cestou mezi oběma autory.

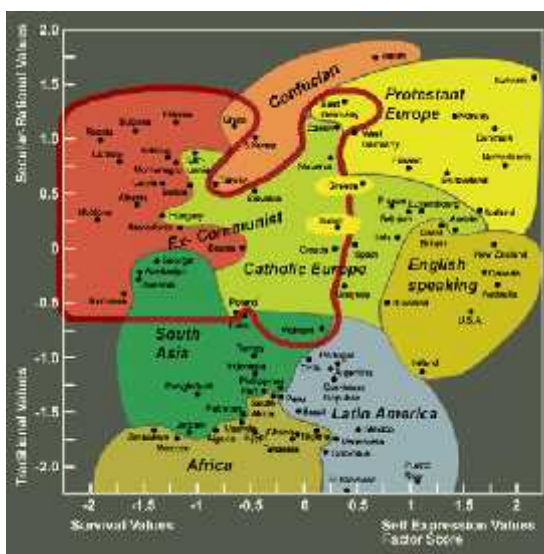
Jejich ústřední hypotézou je, že lidský rozvoj není lineárního charakteru, ale je ovlivňován ze dvou směrů: Industrializace vede k racionalizaci a sekularizaci společnosti, což následně plodí byrokratizaci a institucionalizaci. Rozvoj vědení a rozšiřování informací potom podněcuje individualismus, touhu po sebevyjádření, seberealizaci a svobodě volby. Socioekonomický rozvoj, hodnoty spojené se sebeprezentací a demokratické instituce jsou základem rozvoje, jakého je jenom lidstvo schopné (Inglehart, Welzel, 2005, s. 1)

Právě tato studie dokázala na základě rozsáhlého výzkumu zachytit kulturní hodnoty v čase, přiblížit tak znovu, co to vlastně kultura znamená, a v jistém smyslu je tak i schopna předpovědět vývoj těchto hodnot do budoucna - přestože se explicitnímu vyslovení tohoto faktu nahlas brání. Hans-Dieter Klingemann v úvodu studie rekapituluje, že „společenské vědy nemohou, jak víme, s žádnou platností skutečně tvrdit, že znají vývoj do budoucna“, nicméně také zdůrazňuje, že bychom „neměli výsledky této práce podceňovat“. Sám je totiž velmi dobře obeznámen s předešlými výzkumy a predikcemi autorů i jejich naplněním (Inglehart, Welzel, 2005, s. IX-X).

Studie, která má hluboké kořeny v předešlých studiích vycházejících z celoživotního bádání obou vědců, si nyní činí nemalé nároky – totiž stát se *univerzální teorií*, jejíž existence byla již dávno prohlášena za mrtvou. Hans-Dieter Klingemann tuto knihu považuje za přelomovou a věští jí „dlouhou historii citací“ (Inglehart, Welzel, 2005, s. X)

Stupeň socioekonomického rozvoje je definován za pomoci dvou dimenzí kulturních hodnot. První dimenze odráží rozdíl mezi společnostmi pro které je náboženství velmi důležité a těmi, pro které není. S touto dimenzí je úzce spjata celá škála názorových orientací. Společnosti tradičnější zdůrazňují důležitost pevných vztahů mezi rodiči a dětmi, úctu k autoritám spolu s nepochybnými normami a tradičními rodinnými hodnotami, odmítají rozvod, potrat, eutanasií a sebevraždu. Tyto společnosti se také vyznačují národním cítěním a nacionalistickými názory. Společnosti se sekularizovaně-rationálními hodnotami mají opačné preference. Druhá dimenze souvisí s přechodem od industriální společnosti k postindustriální, což přináší polarizaci mezi hodnotami týkajícími se „přežití“ a „sebevyjadřování“. Velké bohatství nahromaděné v rozvinutých společnostech během předchozích generací znamená, že velký díl populace dospěl do situace, kde považuje přežití za automatické. Takto se škála priorit posunula z důrazu na ekonomické podmínky či fyzického bezpečí až k důrazu na subjektivní blahobyt, sebevyjádření a kvalitu života (obr. 3).

Obr.3 Model socioekonomického-rozvoje Ingleharta a Welzela (2005)



Obr. 3. Inglehart-Welzelovo schéma socioekonomického rozvoje). První osa (x) přibližuje dimenzi ekonomickou: To, zda-li hodnoty obyvatel vycházejí spíše z jakéhosi ekonomického přežívání anebo naopak, zda-li obyvatelům hospodářská situace dostatečně umožňuje vlastní sebevyjádření, sebe prezentaci. Druhá osa (y) naznačuje, zda-li je kultura spíše tradičního rázu anebo rázu sekularizačně-rationálního. Mapa se rodila společně s celkovým Světovým výzkumem hodnot: v pěti vlnách od osmdesátých let dvacátého století až po rok 2006 (1981, 1990, 1995, 2000, 2006). Až 85 % světové populace je tak vysvětleno díky odpovědím respondentů, jež se do výzkumu zapojili. Díky tomuto dlouhodobému sběru dat a na základě pozorování změn v těchto hodnotách lze pak mapovat (a částečně i předpovídat) jisté socioekonomické transformační procesy. Některé společnosti se tak mohou stát např. více sekularizovanými, může se začít projevovat větší sebeuplatňování atd (Zdroj: Inglehart, Welzel, 2005, s. 63.)

Kulturní dimenze tradicionalismu a racionalismu/sekularizace

Studii Ingleharta a Welzela týkající se a modernizace (2005) předchází studie Ingleharta a Norrisové na téma sekularizace ve společnosti (2004). Obě publikace vycházejí z poznatků a dat Světového výzkumu hodnot a vzájemně se doplňují. Definice dimenze tradicionalismu-sekularizace/racionalismu s protipólem sekularismu a racionalismu byla blíže popsána již právě v této publikaci první, která se zabývá teorií sekularizace (Inglehart, Norrisová, 2004).

Po revizi rozmanitých dosavadních teorií sekularizace představují Inglehart s Norrisovou v knize s názvem *Sacred and Secular - Religion and Politics worldwide* (2004) vlastní teorii, kterou uvádějí slovy Starka a Finkeho: „To, co potřebujeme není žádná zjednodušená teorie o nevyhnutelném náboženském poklesu, ale teorii, která vysvětlí různost“ (Inglehart, Norrisová, 2004, s. 13).

Jejich teorie sekularizace je založená na existenčních jistotách a zahrnuje v sobě dva základní principy: „*Princip jistoty* spočívá v tvrzení, že se bohaté a chudé národy světa značně liší v míře udržitelného lidského rozvoje a socioekonomické nerovnosti a tedy i v základních životních podmínkách lidského bezpečí a náchylnosti k rizikům“ (Norrisová, Inglehart; 2004, s. 14). Opomeneme-li nečekané přírodní katastrofy, je pocit bezpečí chápán, jako velmi důležitý aspekt lidského blahobytu, a jeho absenci autoři chápou jako rozhodující faktor pro religiozitu ve společnosti. Jak bylo popsáno v nespočtu publikací OSN, tvrdí autoři, napomáhá pak proces industrializace a lidského rozvoje pozvednout rozvojové země z extrémní chudoby a markantním způsobem snižuje nejistotu i rizika přežití, jimž lidé v těchto zemích každodenně čelí (Norrisová, Inglehart; 2004, s. 14). Autoři zkrátka věří, že se skrze modernizaci míra bezpečí ve společnosti s velkou pravděpodobností zvýší a religiozita se tak může snížit.

Druhý princip, *princip kulturní tradice* předpokládá, že zvláštní pohledy na svět, jež byly původně spjaty s náboženskou tradicí, pomohly formovat národní kulturu směrem k přetrvávajícím zvykům a dodnes jsou tyto distingované hodnoty přenášeny na občany, „i přestože nikdy nohou do kostela, chrámu či mešity nevkročili“ (Norrisová, Inglehart; 2004, s. 17). I proto mají, jak tvrdí Norrisová, Švédové dodnes systém hodnot postavený na protestantismu, i když je jen 5% oficiálně věřících. K šíření těchto hodnot dnes již také

nedochází výhradně skrze církve, ale především prostřednictvím vzdělávacího systému a za pomoci masových médií. Důsledkem toho mimo jiné je, že i přestože se systém hodnot dříve v závislosti na vyznání lišil více, dnes jsou si na lokální úrovni hodnoty vyznání bližší než se domníváme – například holandské protestanti a holandské katolíci jsou si „podobnější“ než francouzští, italské či španělské katolíci. Autoři jsou tedy toho názoru, že se hodnoty systematicky liší na základě historické tradice, ale i podle toho, zda se jedná o hinduistickou, buddhistickou, konfucianskou, pravoslavnou či arabskou společnost, a to i u lidí žijících v těchto společnostech, jež žádnou víru neprojektují nebo se k žádné nehlásí (Inglehart, Norrisová, 2004, s. 17-18).

Samotné „měření sekularizace“ je samozřejmě obtížné a v minulosti se, tvrdí Inglehart s Norrisovou, takové snahy potýkali s řadou problémů. Především si dřívější studie pro malé objemy výchozích dat často protirečily. Metoda měření zbožnosti ve společnosti, kterou užívá Norrisová s Inglehartem má charakter trojího analytického přístupu a popisují ji následujícím způsobem:

Jednak výzkum provádějí *napříč národy*, tzn. vedle sebe tu pro porovnání existují společnosti jak chudé, tak bohaté, společnosti s různou mírou společenského rozvoje. Takový výzkum umožňuje i porovnávání dalších spojitostí mezi různými faktory společenského a ekonomického charakteru a konkrétní korelace mezi faktory je možné spatřovat na jakékoliv úrovni: Bohatství, proces urbanizace a vzdělání je nyní velmi těžké od sebe oddělit (Inglehart, Norrisová, 2004, s. 34).

Dlouhodobé trendy jsou další z analytických technik, která je omezena především dvěma faktory: Prvním z nich je omezenost geografických oblastí - až donedávna byly podobné výzkumy prováděny výhradně v rozvinutých zemích. Za druhé, modernizace znamená velmi pomalý proces přechodu z agrárních společností na společnosti industrializované a následně i přechod z industrializovaných společností na společnosti postprůmyslové. Autoři mají k dispozici data pouhého zlomku takových procesů na to, aby byli schopni zachytit dopady přesné.

Třetí technikou použitou při měření sekularizace jsou *mezigenerační analýzy*, jež mohou také pomoci osvětlit dlouhodobou kulturní změnu. I zde údajně vyvstává několik problémů, zejména neexistuje ve společnostech žádná jednotná tendence starších k vyšší religiozitě a ani zde není k dispozici dlouhodobá široká databáze, jež by potvrdila či vyvrátila,

zda sekularizace skutečně probíhá. Autoři zdůrazňují, že důležitá je kombinace těchto metod, která učiní výzkum celkově přesvědčivějším (Inglehart, Norrisová, 2004, s. 36).

Takovéto zkoumání procesu sekularizace vycházející z poznatků Světového výzkumu hodnot zásadním způsobem napomohlo charakterizovat celou dimenzi tradicionalismu-sekularizace, kterou ve své teorii socioekonomického rozvoje užívá Inglehart spolu s Welzelem.

Tato dimenze odráží rozdíl mezi společnostmi pro které je náboženství velmi důležité a těmi, pro které není. S touto dimenzí je úzce spjata celá škála názorových orientací. Společnosti tradičnější zdůrazňují důležitost pevných vztahů mezi rodiči a dětmi, úctu k autoritám spolu s nepochybnými normami a tradičními rodinnými hodnotami, odmítají rozvod, potrat, eutanasií a sebevraždu. Tyto společnosti se také vyznačují národním cítěním a nacionalistickými názory. Společnosti se sekularizovaně-rationálními hodnotami mají opačné preference (Tab. 3.).

TAB 3. Změna hodnot a přetrvávání kulturních

TABLE 2.3. *Correlates of Traditional versus Secular-Rational Values*

	Correlation with Traditional/Secular-Rational Values ^a
Traditional values emphasize the following	
(Secular-rational values emphasize the opposite::)	
Religion is very important in respondent's life.	.89
Respondent believes in Heaven.	.88
One of respondent's main goals in life has been to make his or her parents proud.	.81
Respondent believes in Hell.	.76
Respondent attends church regularly.	.75
Respondent has a great deal of confidence in the country's churches.	.72
Respondent gets comfort and strength from religion.	.71
Respondent describes self as "a religious person."	.66
Euthanasia is never justifiable.	.65
Work is very important in respondent's life.	.63
There should be stricter limits on selling foreign goods here.	.61
Suicide is never justifiable.	.60
Parents' duty is to do their best for their children even at the expense of their own well-being.	.57
Respondent seldom or never discusses politics.	.57
Respondent places self on right side of a left-right scale.	.57
Divorce is never justifiable.	.56
There are absolutely clear guidelines about good and evil.	.56
Expressing one's own preferences clearly is more important than understanding others' preferences.	.56
My country's environmental problems can be solved without any international agreements to handle them.	.53
If a woman earns more money than her husband, it's almost certain to cause problems.	.49
One must always love and respect one's parents regardless of their behavior.	.45
Family is very important in respondent's life.	.43
Respondent relatively favorable to having the army rule the country.	.41
Respondent favors having a relatively large number of children.	.40

^a The number shows how strongly each variable is correlated with the traditional/secular-rational values index. The original polarities vary; the statements show how each item relates to the traditional/secular-rational values index.

Source: Nation-level data from 65 societies surveyed in the 1990 and 1996 World Values Surveys.

tradic

(Zdroj: Inglehart, Welzel, 2005, s. 53).

Souvislost chudoby a preference tradičních hodnot zemí

Ve svém výzkumu sekularizace se Inglehart s Norrisovou (2004) soustředí i na otázku socioekonomického rozvoje a industrializace. Dochází k zajímavým závěrům o tom, jak se

projevují tradiční (a nebo naopak sekularizovaně-racionální) postoje ve společnostech homegenních či společnostech industrializovaných i k tomu, že převažující hodnoty společnosti úzce souvisí (v souladu s jejich prvotní hypotézou o tom, že míra sekularizace vychází z míry pocitu bezpečí) s demografickou situací země (Inglehart, Norrisová, 2004, s. 229-241).

Při zkoumání hypotézy o „teorii religiózního trhu strany nabídky“ (Inglehart, Norrisová, 2004, s. 229) docházejí k nečekaným závěrům o tom, že čím je větší homogenita společnosti, tím je větší náboženská tradice (a častější tradiční hodnoty) a také že vyšší regulace náboženských institucí ze strany výkonných orgánů znamená nakonec i vyšší religiozitu (Inglehart, Norrisová, 2004, s. 230). Existují jisté výjimky, které autoři postupují dalšímu zkoumání: např. vysoká religiozita a tradičnost u velké části americké společnosti. Nicméně nakonec uznávají, že vysoká religiozita je spíše aktuální v chudších oblastech: „V mnoha chudých společnostech, kde náboženství hraje ústřední úlohu, mají za cílem udržení moci a legitimacy autoritářská pravidla přímý zájem na řízení náboženských institucí“ (Inglehart, Norrisová, 2004, s. 230) a „Lidský rozvoj má tendenci generovat jak náboženskou toleranci, tak vymýlání náboženských hodnot. Není pochyb o tom, že instituce hrají roli udržovatele vitality náboženství, ale pokud je pravda to – jako se to děje v případě rozvinutých industrializovaných zemí - že obrovská část veřejnosti opouští kostely, původní teorie nabídky religiozity má jen velmi nízký dopad“ (tamtéž). Zrekapitulujeme-li to, pocit ohrožení vede k vyšší religiozitě a tradičním hodnotám, ty jsou také podněcovány tendencemi mocných řídit náboženský život (užší propojení politiky a náboženství) a faktem, že se jedná spíše o společnosti homogenní. Chudé společnosti mají často takovou podobu.

Druhým významným argumentem pro to, že spolu lidské hodnoty a socioekonomický rozvoj úzce souvisejí je teorie „dvou odlišných reprodukčních strategií společností“ (Inglehart, Norrisová, 2004, s. 233): Obyvatelé industrializovaných a vyspělých oblastí vykazují v průměru vyšší délky života, nižší hodnoty kojenecké úmrtnosti a nižší fertilitu nežli je tomu v oblastech méně rozvinutých (Inglehart, Norrisová, 2004, s. 232). Obyvatelé chudších oblastí se snaží své ztráty způsobené nízkou kvalitou života dohnat a vykazují vyšší porodnost. Pro takové cíle jsou v nich preferovány hodnoty tradiční, vyzdvihující rodinu a velký počet dětí, a zavrhovány hodnoty, které by je ohrožovaly: např. homosexualita anebo rozvod (Inglehart, Norrisová, 2004, s. 233-244).

Závěrem tito dva autoři dodávají, že industrializované a bohatší země mají sice tendenci být i společnostmi více sekularizovanými, což někoho může vést k názoru, že sekularizace nakonec v budoucnu převládne - nicméně rychlost nárůstu obyvatel chudých

oblastí světa, které zároveň upřednostňují hodnoty více tradiční způsobuje, že současný celosvětový stav lidských hodnot je spíše tradičního rázu, tradiční hodnoty převládají a není pak složité vysvětlit dnešní časté fundamentalistické tendence v nejrůznějších oblastech (Inglehart, Norrisová, 2004, s. 233-241).

Tento výzkum Norrisové a Ingleharta (2004) - sice i přes existenci mnoha výjimek – nakonec potvrzuje úzkou spojitost tradičních (a naopak i sekularizovaně-racionálních) lidských hodnot a socioekonomického rozvoje, potvrzuje, že chudší země jsou častěji i méně demokratické a tradiční.

V této teoretické části jsem tedy hovořila o tom, že je pro dosažení jisté vzdělanostní úrovně potřeba, aby země nebyla chudá, aby měli její obyvatelé pokud možno stejné příležitosti pro dostupnost vzdělanosti a že vlády také za účelem jejího zvýšení do vzdělanosti hodně investují. Představila jsem také názor, že chudší oblasti jsou často oblasti, kde lidé upřednostňují tradiční hodnoty. Ověřování hypotéz v následující části se tedy bude týkat toho, zda-li všechny tyto faktory skutečně hrají roli a zda-li hrají roli stejným či odlišným způsobem, podle toho, zda se jedná o sekularizovanější společnost (a v souvislosti s předešlým výkladem i o společnost bohatší) či společnost tradičnějších hodnot (a ty by podle teorie měly být i chudší).

Empirická část

Výzkumná strategie

Výzkumnou strategii, kterou v této práci použiji, bude metoda kvantitativní. Ve výzkumu je využívána řada kvantifikovaných dat a indikátorů, navíc se jedná o makrostudii a metoda kvalitativní by tak v tomto případě nebyla realizovatelná. Pro šíři tématu musíme také v případě techniky sběru dat a výběru vzorku zůstat odkázáni na zdroje, které již existují; využita budou data sekundární. Co se etických otázek týče, nehrají v tomto případě velkou roli, neboť nejsem konfrontována přímo s dotazovanými.

Techniky sběru dat a vzorek

Data pro charakteristiku kultur v závislosti na tom, zda-li její obyvatelé převážně vyznávají tradičnější hodnoty a názory – zda-li je pro ně například důležitý Bůh, rodina i autorita – či nikoliv, jsou převzána z výzkumů Světového výzkumu hodnot (World Value Survey) a můžeme je snadno nalézt na webových stránkách tohoto projektu. Všechna ostatní data, týkající se vzdělanosti a ekonomických činitelů budou převzata ze Zprávy o lidském rozvoji (Human Development Report), což je, jak jsem již uvedla, průzkum globálního rozsahu pod vedením organizace UNESCO, která zajišťuje sběr dat prostřednictvím národních průzkumů, sčítáním lidu atd. Zpráva o lidském rozvoji si klade za cíl mapovat a zkoumat lidský rozvoj a nejvíce spočívá v rozvoji oblastí jako je vzdělání, zdraví a životní úroveň.

V této práci budu tedy pracovat se dvěma různými skupinami zemí, definovanými podle Ingleharta a Welzela (2005): zeměmi s tradičními hodnotami a zeměmi s hodnotami sekularizovaně-rationálními. Nejprve bude třeba země do těchto dvou skupin rozčlenit a to sice v závislosti na jejich indexu tradicionalismu, opět definovaném Inglehartem a Welzelem (2005).

Světový výzkum hodnot, ze které hodnoty indexu pocházejí, probíhal do této doby v pěti vlnách: v roce 1981 (W1), 1990 (W2), 1995 (W3), 2000 (W4) a 2006 (W5). Již před realizací poslední vlny výzkumu v roce 2006, jak přibližují Inglehart s Welzelem (2005) jeho nebývalý rozsah, zahrnoval tento výzkum celkem 81 společností ze všech šesti kontinentů

světa, což znamená více než 85 % světové populace (Inglehart, Welzel, 2005, s. 48). Já se v této práci při výběru vzorku časově omezím na *poslední tři vlny*, tedy na to, jak si země „svými hodnotami“ stojí od roku 1995 a to sice z toho důvodu, že je třeba tuto práci nějakým způsobem časově vymežit. Domnívám se, že by statistické výsledky mohly být při větším časovém rozpětí více nahodilé. Na druhou stranu by bylo obtížnější tento časový interval zúžit ještě více a to z toho důvodu, že další data, která budu vzápětí užívat, jsou někdy minimálně 10 až 15 let stará. Některá data však pro tyto požadované země nejsou k dispozici vůbec a v takovém případě bude nejlepší zemi vyřadit úplně. Celkově budu mít pro tento výzkum po vyřazení odlehlých pozorování a zemí, pro která data neexistují vůbec, k dispozici vzorek 67 zemí, z toho 36 zemí bude tradičních a 31 sekularizovaně-rationálních.

Formulace hypotéz a hladina významnosti

V souladu s výkladem Jana Hendla je třeba hypotézy formulovat za pomoci hypotéz nulových a hypotéz alternativních: „Nulová hypotéza H_0 je tvrzení, které obvykle deklaruje "žádný rozdíl" (tj. jakýkoli nalezený rozdíl lze přičíst přirozené variabilitě dat)“ (Hendl, 2006, s. 176) a je to hypotéza, „kterou by výzkumník rád spíše zamítl“; (tamtéž) Naopak „alternativní hypotéza H_1 znamená situaci, kdy nulová hypotéza H_0 neplatí. Obvykle se vyjadřuje jako "existence difference" mezi skupinami nebo "existence závislosti" mezi proměnnými“ (tamtéž). Hendl dále poznamenává, že se nemusí vždy jednat o přesný logický opak i to, že dokud tento opak nedokážeme, „předpokládáme, že platí nulová hypotéza“ (Hendl, 2006, s. 177).

Já jsem si pro tuto práci zvolila dvě následující hypotézy:

1. Vzdělanostní úroveň je tím vyšší, čím je vyšší HDP na hlavu, čím jsou vyšší veřejné výdaje na vzdělání a zároveň, čím je nerovnost v příjmech nižší.

Teoretické úvahy, na jejichž základech formuluji tuto hypotézu jsem již blíže popsala v první části: Věřím, že pro dosažení jisté vzdělanostní úrovně obyvatel země je nezbytné, aby země nebyla chudá – v případě chudoby je např. pro obyvatele mnohem důležitější zajistit si nejprve obživu nežli vzdělání. Také by lidé měli mít stejnou možnost přístupu ke vzdělání, podmíněnou rovností: Ať už je v dané zemi např. vysoké školství soukromě či veřejně financováno, lidé musejí mít stejnou možnost přístupu k jeho financování – to může být samozřejmě zajištěno i formou půjčky. Vlády dnes také investují velké množství finančních zdrojů do vzdělání, mne bude tedy zajímat, zda tento fakt skutečně vzdělanostní úroveň, tak jak já ji zde definuji, pozitivně ovlicňovat.

2. Vzdělanostní úroveň v tradičních zemích více souvisí⁴ s ekonomickými faktory, nežli je tomu v případě sekularizovaně-rationálních zemí.

Jelikož, jak jsem objasnila v kapitole *Kultura* tradiční země stále ještě - v souladu s teorií modernizace Ingleharta a Welzela (2005) a teorií sekularizace Ingleharta a Norrisové (2004) - tendují k chudobě více nežli země sekularizovaně-rationální, a proto zde ovlivňují ekonomické faktory vzdělanostní úroveň nadále více. Zmínila jsem, že v chudých oblastech je prvotní zajistit obživu a pak až vzdělání. Zároveň ale Todaro (2000) tvrdí, že v chudých zemích mají obyvatelé stále ještě větší motivaci pro vzdělání neboť v poměru k bohatším zemím to zde znamená větší pravděpodobnost vyššího mnohem většího budoucího platu (Todaro, 2000). Já tedy předpokládám, že podaří-li se lidem v chudých oblastech zajistit si obživu a minimální materiální potřeby, každý další přírůstek bohatství společnosti, která i přesto zůstává v porovnání s jinými zeměmi chudá, znamená větší motivaci pro studium a tedy větší sepnutí vztahu ekonomických faktorů a vzdělanostní úrovně v kulturách tradičnějších. Podobně předpokládám i to, vyšší veřejné výdaje a nižší ekonomická nerovnost

⁴ „Souvislost“ definuje Miroslav Disman jako „přírůsek pravděpodobnosti uhodnout správně stav jedné proměnné poté, co jsme obdrželi informaci o stavu jiné proměnné (Disman, 1993, s. 196).

zde povede ke většímu sepejetí se vzdělanostní úrovni. V bohatších a rozvinutých zemích pak často studium ztrácí funkci o budoucí motivaci finanční a motivaci k lepšímu sociálnímu postavení, je často studiem samo pro sebe: Hovořila jsem o koncepci vzdělanostní a informační společnosti (Petrušek, 2006) moderního světa a o elitním masovém šíření vzdělanosti (Pabián, 2010) v něm.

Dále je také třeba určit hladinu významnosti alfa, která v tomto případě bude 0,05. Hladina α znamená „pravděpodobnost, že se zamítne nulová hypotéza, ačkoliv ona platí. Tato hladina odpovídá míře ochoty výzkumníka smířit se s výskytem této chyby“ (Hendl, 2006, s. 177).

Indikátory a operacionalizace

Pro hypotézy, které byly zvoleny výše je nyní třeba nejprve definovat indikátory a následně provést operacionalizaci, tzn. „rozložení“ hypotéz na hypotézy pracovní.

V souladu s předchozím výkladem budu v této práci vzdělanost dané země chápat jakožto *vzdělanostní úroveň obyvatel*⁵, dosaženou formálním vzděláváním. Bude se jednat o index sestavený na základě indikátorů využívaných v rámci projektu *Human Development Report*, Zprávy o lidském rozvoji (HDR, 2011a).

Tvůrci tohoto projektu představují sami jakýsi *vzdělanostní index* (HDR, 2011b), který také zároveň využívají jako jednu z komponent *indexu lidského rozvoje* (HDR, 2011c) a ten potom přibližuje zdravotní, vzdělanostní, ekonomickou situaci jednotlivých zemí.

Tento *vzdělanostní index* (HDR, 2011b) je založen na *gramotnosti osob starších 15ti let* (adult literacy rate, viz dále; HDR, 2011d), a *kombinovaném hrubém poměru zapsaných do*

⁵ V teoretické části jsem již vysvětlila, že existuje rozdíl mezi formálním a neformálním vzděláváním a navíc není pojem vzdělání totožný se vzdělanostní úrovní. Neformálně mohou lidé dosáhnout vzdělání např. samostudiem, jehož zahrnutí by však bylo mimo rozsah této práce. Formální vzdělání je institucionálního charakteru. Formální vzdělanostní úroveň může mít různou podobu i úroveň – uvedla jsem například, že existují mezinárodní směrnice ISCED, které definují a vymezují každý vzdělávací stupeň. Pro tuto práci jsem si však pro charakteristiku vzdělanostní úrovně daných zemí zvolila uvedené indikátory shromážděné ve Zprávě o lidském rozvoji (Human Development Report).

studia (combined gross enrolment in education, viz dále; HDR, 2011e). Takový index sice napomáhá přiblížit jaké procento negramotných v dané zemi žije a jaké procento obyvatel bylo zapsáno do kterého vzdělávacího stupně, nevypovídá však nic o dalších důležitých formálních charakteristikách vzdělanostní úrovně – např. o tom, jaké procento obyvatel studia zanechalo (respektive jaká je skutečná průměrná délka studia v letech v dané zemi oproti délce očekávané) a nevypovídá nic o rozdílném přístupu ke vzdělání mužů a žen, který je také nutné zohledňovat.

Z těchto důvodů bude mít formální vzdělanostní úroveň zemí v mojí práci podobu výslednice indikátorů o *gramotnosti dospělých* (HDR, 2011d), *kombinovaném hrubém poměru zapsaných do studia* (HDR, 2011e), *očekávané* (HDR, 2011f) a *průměrné délce formálního studia* (HDR, 2011g), a *poměru žen a mužů, kteří absolvovali středoškolské vzdělání* (tento indikátor je tedy spjat s ne/rovným přístupem mužů a žen ke vzdělání; (HDR, 2011h). Všechny tyto indikátory mohou, podle mého názoru mohou hrát, i když nestejnou, roli: Všechny se na formální vzdělanostní úrovni země podílejí a všechny mají institucionální charakter. Jedná se tedy o objektivně měřitelné údaje. Některé indikátory budou méně významné než jiné, nicméně je to právě pozdější analýza, která má jejich váhu pomoci poodhalit.

Indikátory v této práci použité nejsou složenými indexy a všechna data pro ně, jak jsem několikrát uvedla, nalezneme na webových stránkách Zprávy o lidském rozvoji (HDR, 2011). Vždy se snažím pracovat s hodnotami co nejaktuálnějšími, které jsou dostupné, ale nejsou starší 16 let (v roce 1995 byla provedena 3. vlna výzkumu hodnot, kterou jsem zde zvolila za nejstarší možnou a tedy za časový mezník):

- **Gramotnost** (Adult literacy rate; dále také „Lit“) je *poměr světové populace starší 15ti let, která umí číst i zapsat krátké sdělení na úrovni každodenního života.* (HDR, 2011d)
- **Kombinovaný hrubý poměr zapsaných do studia** (Combined gross enrolment ratio in education; dále také „CGERE“) je *poměr celkově zapsaných studentů pro daný stupeň vzdělání bez ohledu na věk, který je vyjádřen jako procento oficiálně známé části*

populace školního věku a stejného stupně vzdělání (HDR, 2011e).

- ***Předpokládaná délka studia*** (Expected years of schooling; dále také „EYS“) – je *běžný počet let ve škole, které může dítě (ve věku 7 let) při vstupu do 1. třídy očekávat za předpokladu, že se běžně zažitá délka studia pro daný věk nezmění po zbytek života dítěte* (HDR, 2011f).
- ***Průměrná délka studia*** (Mean years of schooling; dále také „MYS“) je *průměrná délka vzdělání dosažená lidmi věku 25 let a dále během jejich života. Je založená na dosažených stupních vzdělání populace převedených na počet let vzdělání, závisjících na délce každého stupně navštěvovaného vzdělání* (HDR, 2011g).
- ***Populace s alespoň středoškolským vzděláním, poměr žen a mužů*** (Population with at least secondary education; dále také „P2S“), je *procento lidí věku 25 let a výše, kteří dosáhli středoškolského anebo vyššího stupně vzdělání, a je vyjádřeno jako poměr mezi ženami a muži*. Laicky bychom tento indikátor lépe chápali jako poměr žen starších 25 let, které ve svém životě absolvovaly střední školu, a mužů starších 25 let, kteří ve svém životě absolvovali střední školu. Je-li indikátor větší než 1, znamená to tedy, že v populaci starší 25 let se vyskytuje větší počet žen než mužů se střední školou, je-li indikátor menší než 1, znamená to, že v této věkové kategorii dané země existuje více mužů se střední školou. Čím více se hodnota tohoto indikátoru blíží nule, tím menší mají v dané zemi ženy přístup ke studiu (HDR, 2011h).

Taktéž data k indikátorům ***ekonomických předpokladů vzdělání*** nalezneme na webových stránkách Zprávy o lidském rozvoji (HDR, 2011a):

- **Veřejné výdaje na vzdělání** (v % HDP, Expenditure on education) jsou *celkové veřejné výdaje na vzdělávání, vyjádřené jako poměr HDP* (HDR, 2011i).
- **HDP na hlavu za rok** (*GDP per capita in PPP terms; V amerických dolarech, zahrnující paritu kupní síly*) – Jedná se o *celkovou přidanou hodnotu vyrobenou domácí ekonomikou za rok plus daně z produkce (bez dotací)*, ty však nejsou nezahrnuté v hodnotě vývozu. V hodnotě tohoto indikátoru není zahrnuto ani opotřebení kapitálových aktiv či vyčerpání a znehodnocení přírodních zdrojů. Přidaná hodnota znamená čistý objem výroby průmyslu po sečtení veškeré výroby a po odečtení zprostředkovaných vkladů. HDP v amerických dolarech pak ve většině případů značí, že jeho hodnota byla převedena za pomoci průměrného oficiálního směnného kurzu Mezinárodním měnovým fondem. Hodnota je také vyjádřena v paritě kupní síly (PPP) v amerických dolarech, což znamená převedení na mezinárodní dolary za pomoci hodnot parity kupní síly. Mezinárodní dolar má stejnou paritu kupní síly HDP jako má americký dolar ve Spojených státech. V této práci využívám pro dané země vždy nejaktuálnější hodnotu HDP na hlavu (max. pocházející z roku 1995) (HDR, 2011j).
- **GINI koeficient** (Income Gini Coeficient) – měří nerovnost v distribuci příjmů, přičemž 0 značí celkovou rovnost a 1 celkovou nerovnost. Tento indikátor jsem si vybrala z toho důvodu, že má v otázce ekonomické nerovnosti obecný charakter. Data pocházejí byla opět sebrána v rámci organizace Unesco, zveřejněna ve Zprávě o lidském rozvoji a nejsou starší 16 let (HDR, 2011k).

Pro přihlédnutí k tomu, o jaký typ kultury se jedná přejímám Inglehart-Welzelův (2005) zavedený index tradicionalismu (WVS, 2011).

- ***Index tradicionalismu*** – pochází ze studie Světový výzkum hodnot a jeho sestavování bylo popsáno již v teoretické části: Byl vytvořen jako jakási výslednice převažujících konzervativních anebo liberálních názorů ve společnostech, kde byl průzkum prováděn. Tento index tradicionalismu také pomohl k popsání kulturních dimenzí *tradicionalismu* a *sekularismu-racionalismu*. Nabývá hodnot zhruba od -2 do 2, což znamená, že čím nižší je tato hodnota, tím tradičnějšího rázu země je. Je-li hodnota menší než nula, je země považována za tradiční, je-li hodnota větší než nula, je sekularizovaně-racionální. Blíže jsou tento výzkum, data i index tradicionalismu popsány v práci *Modernization, Cultural Change and Democracy* (Inglehart, Welzel, 2005) a v práci *Sacred and Secular* (Inglehart, Norrisová, 2004). Konkrétní hodnoty indexu tradicionalismu jsou k nahlédnutí v příloze 2 (Tab. 7) v závěrečné části.

Konkrétní data pro všechny indikátory jsou taktéž uvedena na závěr práce (Příloha 3).

Nyní je třeba provést operacionalizaci, což znamená zvolení pracovních hypotéz za pomoci výše uvedených indikátorů. Pro zjednodušení uvádím pracovní hypotézy uspořádané v následující tabulce (Tab. 4):

Tab. 4 Formulace pracovních hypotéz

V tradičních zemích platí, že	čím vyšší	jsou veřejné výdaje do vzdělání	tím vyšší je i gramotnost a tedy i vzdělanostní úroveň.
		je HDP na hlavu za rok	
	čím nižší	je nerovnost v distribuci příjmů vyjadřená jako hodnota koeficientu Gini	
	čím vyšší	jsou veřejné výdaje do vzdělání	tím vyšší je i kombinovaný hrubý poměr zapsaných do studia a tedy i vzdělanostní úroveň.
		je HDP na hlavu za rok	
	čím nižší	je nerovnost v distribuci příjmů vyjadřená jako hodnota koeficientu Gini	
	čím vyšší	jsou veřejné výdaje do vzdělání	tím vyšší je i předpokládaná délka studia a tedy i vzdělanostní úroveň.
		je HDP na hlavu za rok	
	čím nižší	je nerovnost v distribuci příjmů vyjadřená jako hodnota koeficientu Gini	
	čím vyšší	jsou veřejné výdaje do vzdělání	tím vyšší je i průměrná délka studia a tedy i vzdělanostní úroveň.
		je HDP na hlavu za rok	
	čím nižší	je nerovnost v distribuci příjmů vyjadřená jako hodnota koeficientu Gini	
čím vyšší	jsou veřejné výdaje do vzdělání	tím vyšší je i populace s alespoň středoškolským vzděláním (poměr žen a mužů) a tedy i vzdělanostní úroveň.	
	je HDP na hlavu za rok		
čím nižší	je nerovnost v distribuci příjmů vyjadřená jako hodnota koeficientu Gini		

Pokračování Tab. 4. Formulace pracovních hypotéz.

V sekularizovaně- racionálních zemích paltí, že	čím vyšší	jsou veřejné výdaje do vzdělání je HDP na hlavu za rok	tím vyšší je i gramotnost a tedy i vzdělanostní úroveň.
	čím nižší	je nerovnost v distribuci příjmů vyjadřená jako hodnota koeficientu Gini	
	čím vyšší	jsou veřejné výdaje do vzdělání je HDP na hlavu za rok	tím vyšší je i kombinovaný hrubý poměr zapsaných do studia a tedy i vzdělanostní úroveň.
	čím nižší	je nerovnost v distribuci příjmů vyjadřená jako hodnota koeficientu Gini	
	čím vyšší	jsou veřejné výdaje do vzdělání je HDP na hlavu za rok	tím vyšší je i předpokládaná délka studia a tedy i vzdělanostní úroveň.
	čím nižší	je nerovnost v distribuci příjmů vyjadřená jako hodnota koeficientu Gini	
	čím vyšší	jsou veřejné výdaje do vzdělání je HDP na hlavu za rok	tím vyšší je i průměrná délka studia a tedy i vzdělanostní úroveň.
	čím nižší	je nerovnost v distribuci příjmů vyjadřená jako hodnota koeficientu Gini	
	čím vyšší	jsou veřejné výdaje do vzdělání je HDP na hlavu za rok	tím vyšší je i populace s alespoň středoškolským vzděláním (poměr žen a mužů) a tedy i vzdělanostní úroveň.
	čím nižší	je nerovnost v distribuci příjmů vyjadřená jako hodnota koeficientu Gini	
	V tradičních společnostech je na ekonomických faktorech závislých více vzdělanostních indikátorů.		

Tab. 4. Pracovní hypotézy

Pro každou z těchto pracovních hypotéz, až na poslední, se pokusím na hladině významnosti $p = 0,05$ zamítnout nulovou hypotézu H_0 o tom, že vztah mezi danými indikátory neexistuje. Hendl (2006) rekapituluje význam hodnoty p , jež odpovídá na otázku: "Jestliže nulová hypotéza platí, jaká je pravděpodobnost, že získáme právě vypočítanou hodnotu nebo ještě neobvyklejší hodnotu testovací statistiky?"... "Hodnota p tedy kvantifikuje pravděpodobnost realizace hodnoty testovací statistiky, pokud nulová hypotéza platí. Jestliže je malá, je zde doklad, že nulová hypotéza neplatí. Takže pravidlo pro volbu doporučení je

jednoduché: Jestliže p -hodnota je menší než hladina α nebo se jí rovná, data přinášejí evidenci pro zamítnutí H_0 . Jestliže p -hodnota je větší než α , H_0 se ponechává k dalšímu zkoumání“ (Hendl, 2006, s. 177).

Poslední pracovní hypotézu ověřím pouhým porovnáním počtu nezamýtnutých pracovních hypotéz.

Analytické zpracování

Pro analýzu dat jsem zvolila metodu regresní analýzy, jež pomůže potvrdit nebo nepotvrdit souvislosti mezi jednotlivými indikátory a tyto regresní analýzy provedu v programu Microsoft Office Excel 2003. Regresní analýza, neboli mnohonásobná regrese nám podle Ladislava Rabušiče (2004) umožňuje lepší statistické testování komplikovaného sociálního světa, kde působí mnoho faktorů a je „účinnou metodou pro analýzu vztahů mezi sadou nezávisle proměnných a jednou závisle proměnnou“ (Rabušič, 2004, internetový zdroj⁶).

Tento model lze popsat pomocí rovnice

$$Y = a_0 + a_1 X_1 + a_2 X_2 + e^7, \text{ kde}$$

Y je závisle proměnná, jejíž hodnoty se snažíme predikovat, a je konstanta, hodnoty b_1, b_2, b_3 , jsou regresní koeficienty a X_1, X_2, X_3 , jsou hodnoty nezávisle proměnné (Rabušič⁶, 2004) a e je tzv. reziduální hodnotu predikce, chybu predikce (Hendl, 2006, s. 268).

⁶ Rabušič, L. Mnohonásobná lineární regrese (2004)

http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:46IKSLFhygEJ:is.muni.cz/el/1423/podzim2004/SO_C418/multipl_regres_1.doc%3Ffakulta%3D1423%3Bodobi%3D2962%3Bkod%3DSOC418+multikolineari+VIF&cd=10&hl=cs&ct=clnk&gl=cz, poslední přístup 2.1.2012

Výhodou této metody je právě možnost zkoumání souvislosti mezi více proměnnými, nevýhodou je, že velmi citlivá na odlehlá pozorování. Bude nás zde zajímat především p-hodnota koeficientu, tedy to, zda-li nezávisle proměnné x mají na závisle proměnnou y vliv na statistické hladině významnosti 5%. V případě, že ano, budu moci přihlídnout k jejich koeficientu, popř. rozptylu.

Závisle proměnné zde musí být metrické a pakliže se mezi daty nachází odlehlá pozorování, je třeba je vyřadit.

Jak již bylo naznačeno, k analýze použiji program Excel: V sešitě o dvou listech budu mít na listu prvním k dispozici data pro 36 zemí tradičních. V druhém listě budou data pro 31 zemí sekularizovaně-rationálních. Takovéto rozčlenění na dva listy je důsledek rozdělení Inglehart-Welzelova schématu na dvě části pomocí pomyslné vodorovné dělicí čáry, která zde hraje čistě arbitrální úlohu: Tato dělicí čára od sebe odlišuje kultury tradiční a sekularizovaně-rationální a prochází bodem, kde index se index tradicionalismu rovná nule. Je přitom zřejmé, že kultury nelze v realitě takto přísně oddělovat.

Na prvním listě provedu nejprve 5 regresních analýz – v první analýze bude závisle proměnná 1. indikátor vzdělanosti – *gramotnost dospělých* - a nezávislé budou všechny uvedené indikátory ekonomické. Druhá regresní analýza bude mít za závisle proměnnou indikátor *kombinovaného hrubého poměru zapsaných do studia* a nezávisle proměnnými budou opět ekonomické faktory, atd. až po pátou analýzu, kde bude závisle proměnnou 5. vzdělanostní indikátor, tj. indikátor *populace s alespoň středoškolským vzděláním (poměr mužů a žen)* a nezávisle proměnnými budou ekonomické faktory:

Tyto regrese lze také popsat následujícími rovnicemi:

$$(1.) \text{Gramotnost}_{\text{TR}} = a_0 + a_1 \text{ veřejné výdaje} + a_2 \text{ HDP} + a_3 \text{ koeficient Gini} + e$$

$$(2.) \text{CGER}_{\text{TR}} = a_0 + a_1 \text{ veřejné výdaje} + a_2 \text{ HDP} + a_3 \text{ koeficient Gini} + e$$

$$(3.) \text{EYS}_{\text{TR}} = a_0 + a_1 \text{ veřejné výdaje} + a_2 \text{ HDP} + a_3 \text{ koeficient Gini} + e$$

$$(4.) \text{MYS}_{\text{TR}} = a_0 + a_1 \text{ veřejné výdaje} + a_2 \text{ HDP} + a_3 \text{ koeficient Gini} + e$$

$$(5.) P2E_{TR} = a_0 + a_1 \text{ veřejné výdaje} + a_2 \text{ HDP} + a_3 \text{ koeficient Gini} + e ,$$

kde CGER znamená *kombinovaný hrubý poměr zapsaných do studia*, EYS znamená *předpokládanou délka studia*, MYS *průměrnou délku studia*, P2E *populaci s alespoň středoškolským vzděláním (poměr žen a mužů)*, TR označuje tradiční kultury.

Obdobně toto vše v Excelu provedu i pro list druhý, který však bude obsahovat data zmíněných 31 zemí sekularizovaně-racionálních. Regrese lze opět vyjádřit za pomoci pěti rovnic:

$$(6.) \text{Gramotnost}_{SR} = a_0 + a_1 \text{ veřejné výdaje} + a_2 \text{ HDP} + a_3 \text{ koeficient Gini} + e$$

$$(7.) \text{CGER}_{SR} = a_0 + a_1 \text{ veřejné výdaje} + a_2 \text{ HDP} + a_3 \text{ koeficient Gini} + e$$

$$(8.) \text{EYS}_{SR} = a_0 + a_1 \text{ veřejné výdaje} + a_2 \text{ HDP} + a_3 \text{ koeficient Gini} + e$$

$$(9.) \text{MYS}_{SR} = a_0 + a_1 \text{ veřejné výdaje} + a_2 \text{ HDP} + a_3 \text{ koeficient Gini} + e$$

$$(10.) P2E_{SR} = a_0 + a_1 \text{ veřejné výdaje} + a_2 \text{ HDP} + a_3 \text{ koeficient Gini} + e ,$$

kde CGER opět znamená *kombinovaný hrubý poměr zapsaných do studia*, EYS znamená *předpokládanou délka studia*, MYS *průměrnou délku studia*, P2E *populaci s alespoň středoškolským vzděláním (poměr žen a mužů)*, SR označuje sekularizovaně-racionální kultury.

Následně vytvořím list třetí, se kterým budu postupovat velmi podobně, jen s tím rozdílem, že stejné regresní analýzy provedu pro sloučený vzorek všech zemí dohromady (celkem 67 zemí). Regresní analýzy lze opět zapsat s pomocí 5 rovnic:

$$(11.) \text{Gramotnost}_{ALL} = a_0 + a_1 \text{ veřejné výdaje} + a_2 \text{ HDP} + a_3 \text{ koeficient Gini} + e$$

$$(12.) \text{CGER}_{ALL} = a_0 + a_1 \text{ veřejné výdaje} + a_2 \text{ HDP} + a_3 \text{ koeficient Gini} + e$$

$$(13.) EYS_{ALL} = a_0 + a_1 \text{ veřejné výdaje} + a_2 \text{ HDP} + a_3 \text{ koeficient Gini} + e$$

$$(14.) MYS_{ALL} = a_0 + a_1 \text{ veřejné výdaje} + a_2 \text{ HDP} + a_3 \text{ koeficient Gini} + e$$

$$(15.) P2E_{ALL} = a_0 + a_1 \text{ veřejné výdaje} + a_2 \text{ HDP} + a_3 \text{ koeficient Gini} + e ,$$

kde CGER opět znamená *kombinovaný hrubý poměr zapsaných do studia*, EYS znamená *předpokládanou délku studia*, MYS *průměrnou délku studia*, P2E *populaci s alespoň středoškolským vzděláním (poměr žen a mužů)*, ALL označuje sloučení obou typů kultur dohromady.

Analyzovat tedy budu to, nakolik spolu které indikátory souvisí, jak se míra souvislosti mění v závislosti na typu kultury na hladině statistické významnosti a zda-li bude existovat markantní rozdíl mezi výsledky regresních analýz v celkovém vzorku a regresních analýz jednoho typu kultury. Postupně budu na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ moci buď přijímat zamítnut nulové hypotézy anebo ji ponechat dalšímu zkoumání.

Kontrola absence multikolinearity

Pro kontrolu absence multikolinearity musíme vždy pro dané vysvětlující proměnné vypočítat tzv. VIF (Variable Inflation Factor), který musí být menší než 5. Existence multikolinearity znamená vzájemnou nežádoucí korelaci mezi těmito proměnnými a znehodnotila by celý model. Rabušič (2004) ji vysvětluje slovy: „Pokud v datech existuje multikolinearita, výsledky regrese jsou nespolehlivé. Vysoká multikolinearita zvyšuje pravděpodobnost, že dobrý prediktor (= nezávisle proměnná) bude shledán statisticky nevýznamný a bude vyřazen z modelu“ (Rabušič, internetový zdroj⁶).

Pro každou vysvětlující proměnnou provedu regresi se dvěma zbylými vysvětlujícími proměnnými a dané r^2 použiji k výpočtu hodnoty VIF podle následujícího vzorce:

Jeho hodnotu dostaneme za pomoci následujícího vzorce:

$$\text{VIF} = 1/1-r^2$$

V první regresi bude závisle proměnná (V1) *veřejné výdaje*, a nezávisle proměnné *HDP na hlavu* (V2) a *koeficient Gini* (V3). Výsledný rozptyl r^2 použiji podle daného vzorce k výpočtu VIF první proměnné (VIF_{V1}).

V druhé regresi bude závisle proměnná (V2), nezávisle proměnné (V1) a (V3) a její rozptyl využiji k výpočtu VIF_{V2} .

Ve třetí regresi bude závisle proměnná (V3), nezávisle proměnné (V1) a (V2) a její rozptyl využiji k výpočtu VIF_{V3} .

Výsledky

Výsledky regresních analýz jsem sjednotila v následujících třech tabulkách (TAB. 5a, 5b, 5c). Ověření absence multikolinearity a hodnoty VIF pro jednotlivé vysvětlující proměnné jsem shrnula v tabulce 6. Konkrétní regresní analýzy jsou potom k nahlédnutí v příloze na konci práce (Příloha 4).

TAB. 5a. Výsledky analýz pro tradiční kultury

		Tradiční kultury		
		a	p	r ²
Gramotnost	Veřejné výdaje do vzdělání	-0,65	0,69	0,38
	HDP na hlavu za rok	0,00	0,00*	
	koeficientGINI	0,21	0,34	
Kombinovaný hrubý poměr zapsaných do studia	Veřejné výdaje do vzdělání	-0,74	0,56	0,53
	HDP na hlavu za rok	0,00	0,00*	
	koeficient GINI	0,25	0,15	
Očekávaná délka studia	Veřejné výdaje do vzdělání	-0,22	0,34	0,63
	HDP na hlavu za rok	0,00	0,00*	
	koeficientGINI	0,03	0,39	
Průměrná délka studia	Veřejné výdaje do vzdělání	-0,18	0,49	0,32
	HDP na hlavu za rok	0,00	0,00*	
	koeficient GINI	-0,03	0,40	
Populace s alespoň středoškolským vzděláním (poměr žen a mužů)	Veřejné výdaje do vzdělání	-0,03	0,23	0,33
	HDP na hlavu za rok	0,00	0,00*	
	koeficientGINI	0,01	0,13	

Tab. 5a. Výsledky regresních analýz pro tradiční kultury; **a** značí koeficient, **p** hladinu spolehlivosti a **r²** rozptyl. Jestliže je **p** menší nebo rovna hladině $\alpha = 0,05$ (v tabulce jsem toto barevně odlišila), data tak přinášejí evidenci pro zamítnutí nulových hypotéz H_0 .

* Tato hodnota se nerovná nule, pouze je velmi nízká a nule se blíží.

TAB. 5b. Výsledky analýz pro sekularizovaně-racionální kultury

		Sekularizovaně-racionální kultury		
		a	P	r ²
Gramotnost	Veřejné výdaje do vzdělání	0,03	0,76	0,11
	HDP na hlavu za rok	0,00	0,14	
	koeficientGINI	-0,03	0,17	
Kombinovaný hrubý poměr zapsaných do studia	Veřejné výdaje do vzdělání	-0,05	0,96	0,49
	HDP na hlavu za rok	0,00	0,00*	
	koeficient GINI	0,22	0,39	
Očekávaná délka studia	Veřejné výdaje do vzdělání	-0,03	0,88	0,45
	HDP na hlavu za rok	0,00	0,00*	
	koeficientGINI	0,04	0,39	
Průměrná délka studia	Veřejné výdaje do vzdělání	-0,08	0,60	0,16
	HDP na hlavu za rok	0,00	0,36	
	koeficient GINI	-0,06	0,11	
Populace s alespoň středoškolským vzděláním (poměr žen a mužů)	Veřejné výdaje do vzdělání	-0,01	0,59	0,05
	HDP na hlavu za rok	0,00	0,34	
	koeficientGINI	0,00	0,40	

Tab. 5b. Výsledky regresních analýz pro sekularizovaně-racionální kultury; **a** značí koeficient, **p** hladinu spolehlivosti a **r²** rozptyl. Jestliže je **p** menší nebo rovna hladině $\alpha = 0,05$ (v tabulce jsem toto barevně odlišila), data tak přinášejí evidenci pro zamítnutí nulových hypotéz H_0 .

* Tato hodnota se nerovná nule, pouze je velmi nízká a nule se blíží.

TAB. 5c. Výsledky analýz pro oba typy kultur dohromady

		Oba typy kultur po sloučení dohromady		
		a	P	r ²
Gramotnost	Veřejné výdaje do vzdělání	0,44	0,67	0,29
	HDP na hlavu za rok	0,00	0,00*	
	koeficientGINI	0,01	0,96	
Kombinovaný hrubý poměr zapsaných do studia	Veřejné výdaje do vzdělání	0,18	0,84	0,62
	HDP na hlavu za rok	0,00	0,00*	
	koeficient GINI	0,13	0,38	
Očekávaná délka studia	Veřejné výdaje do vzdělání	-0,02	0,90	0,61
	HDP na hlavu za rok	0,00	0,00*	
	koeficientGINI	0,01	0,71	
Průměrná délka studia	Veřejné výdaje do vzdělání	0,03	0,87	0,47
	HDP na hlavu za rok	0,00	0,00*	
	koeficient GINI	-0,07	0,02	
Populace s alespoň středoškolským vzděláním (poměr žen a mužů)	Veřejné výdaje do vzdělání	-0,01	0,40	0,18
	HDP na hlavu za rok	0,00	0,00*	
	koeficientGINI	0,00	0,15	

Tab. 5c. Výsledky regresních analýz pro sloučený vzorek zemí obou typů kultur; **a** značí koeficient, **p** hladinu spolehlivosti a **r²** rozptyl. Jestliže je **p** menší nebo rovna hladině $\alpha = 0,05$ (v tabulce jsem toto barevně odlišila), data tak přináší evidenci pro zamítnutí nulových hypotéz H_0 .

* Tato hodnota se nerovná nule, pouze je velmi nízká a nule se blíží.

TAB 6. Ověření absence multikolinearity

tradiční země	r^2_{V1}	0,01	VIF_{V1}	1,01
	r^2_{V2}	0,01	VIF_{V2}	1,01
	r^2_{V3}	0,00	VIF_{V3}	1,00
sekularizovaně- racionální země	r^2_{V1}	0,04	VIF_{V1}	1,04
	r^2_{V2}	0,14	VIF_{V2}	1,16
	r^2_{V3}	0,11	VIF_{V3}	1,12
oba typy kultur dohromady	r^2_{V1}	0,18	VIF_{V1}	1,20
	r^2_{V2}	0,32	VIF_{V2}	1,47
	r^2_{V3}	0,23	VIF_{V3}	1,31

Tab. 6. Výsledky kontroly absence multikolinearity. Každá hodnota VIF pro danou vysvětlující proměnnou je vypočítána za pomoci jejího rozptylu r^2 podle vzorce $VIF = 1/1-r^2$. Jak lze vidět, vysvětlující proměnné spolu nekorelují neboť hodnoty VIF jsou vždy menší než 5 a regresní analýzy tak můžeme považovat za spolehlivé.

Z výsledků těchto regresních analýz lze pozorovat několik skutečností. Nemusíme se sice obávat, že by zde existovala multikolinearita, nicméně ne všechny naše pracovní hypotézy se potvrdily, souvislost mezi indikátory byla potvrzena na dané hladině spolehlivosti jen v menšině případů (zejména s HDP) a ve většině případů tak nelze zamítnout nulové hypotézy, které jsou tak ponechány k dalšímu potenciaálnímu zkoumání.

Se vzdělanostní úrovní se nejvíce prokázala souvislost HDP na hlavu a to zejména v kulturách tradičních. Neznámá to však, že by vzdělanostní úroveň vůbec nesouvisela např. s veřejnými výdaji do vzdělání či nerovností v příjmech. Jen se, jak jsem již řekla, tato souvislost, nepodařila na dané hladině významnosti prokázat, respektive se nepodařilo nalézt více evidence pro zamítnutí nulových hypotéz o tom, že tyto vztahy skutečně neexistují, v takto navrhovaném výzkumu, o takto malém vzorku.

S HDP na hladině významnosti 5% v tradičních kulturách souvisí všech pět indikátorů vzdělanosti, zatímco v kulturách sekularizovaně-racionálních jsou to pouze, jak bylo řečeno, indikátory dva (kombinovaný hrubý poměr zapsaných do studia a očekávaná délka studia). Tento fakt však potvrzuje pracovní hypotézu poslední.

Vzdělanostní úroveň a veřejné výdaje do vzdělání

V této práci se na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$ nepodařil získat dostatek evidence pro zamítnutí nulové hypotézy o tom, že vzdělanostní úroveň nesouvisí s výší veřejných výdajů – nepodařil se získat ani pro tradiční, ani pro sekularizovaně-racionální a dokonce ani pro všechny kultury dohromady. Jak jsem však naznačila, neznámá to, že by nulová hypotéza platila a vztah neexistoval. Jistě by vlády do vzdělání neinvestovaly, pokud by to nepřinášelo žádný pozitivní výsledek.

Různé země světa v letech 1995-2008 do vzdělání investují zhruba mezi 1 až 17 % svého HDP. Podle údajů světové banky většina zemí, pro které máme dostupné údaje investuje do vzdělání do 20 % svého rozpočtu (WB, 2011b). Jak jsem již uvedla, je Todaro toho názoru, že nejvíce financí pohltí často terciální vzdělávání a zároveň, že soukromé investice často přináší i mnohem vyšší soukromé zisky plynoucí ze skutečnosti, že jsou lidé vzdělaní, nežli by bylo v případě porovnání společenských investic a společenských zisků (Todaro, 2000). Také jsem uvedla, že někde může možnost bezplatného vysokého školství pro většinu studentů znamenat oddálení vstupu do pracovního procesu a naznačila jsem, že kvantita neznámá vždy kvalitu. Pro všechny takovéto důvody, které mohou na první pohled snižovat významnost veřejných výdajů, spolu s důvody metodologickými (např. o tom, že je třeba většího vzorku, jinak definovat vzdělanostní úroveň) se zde může zdát, že veřejné výdaje nehrají ve vzdělávání roli. Takový závěr zde však potvrdit nelze, pro potvrzení takovéto (nulové) hypotézy nemáme dostatek evidence.

Todarův výklad (2000), v němž zmiňuje obecně menší veřejnou finanční nákladnost primárního stupně vzdělávání a větší pozitivní dopad na společnost nežli např. u stupně terciálního (Todaro, 2000), podporuje očekávání alespoň pozitivní souvislosti vztahu veřejných výdajů a gramotnosti, popřípadě veřejných výdajů a průměrné délky studia - a to zejména v tradičních zemích. I já jsem předpokádala, že v tradičních a chudších zemích budou pro gramotnost, jakožto výsledek absolvování základní školy (a to tedy souvisí i s průměrnou délkou studia), veřejné výdaje hrát větší roli než v případě zemí bohatších a sekularizovaných a to z několika důvodů: Např. velké procento rodičů bohatých zemí může

již pro primární vzdělávání využít soukromých institucí. Lidé v bohatších zemích disponují větším kapitálem a mají volbu více ve vlastních rukou. V sekularizovaně-rationálních společnostech, které jsou zároveň i společnosti rozvinuté, je v naprosté většině případů legislativně zakotvena povinná školní docházka a gramotnost dospělých je zde takřka samozřejmostí - je stabilně vysoká a nemusí tolik podléhat vlivu veřejných výdajů. Naopak jsem též zmínila, že v rozvojových zemích existuje, i přestože může být škola hrazena státem, vysoká míra zanechání studia na všech stupních (Todaro, 2000). Nic z toho nepodporuje názor o pevném sepjetí vzdělanosti a veřejných výdajů.

Jedním z nejdůležitých vysvětlení proč se souvislost nepodařila potvrdit ani pro jeden typ kultur, vysvětlení, které se nabízí a o kterém zatím nebyla řeč vůbec, může být míra korupce, popř. i míra přerozdělování, vedoucí ke snížení vlivu veřejných výdajů nejen na gramotnost, ale i na celkovou úroveň vzdělanosti. I toto je třeba ponechat dalšímu zkoumání a diskusi.

Vzdělanostní úroveň a HDP

V této práci se zdá, že HDP souvisí z ekonomických faktorů se vzdělanostní úrovní nejvíce. Ve společnostech tradičních se pak navíc ukazuje, že všechny indikátory vzdělanostní úrovně a HDP spolu pozitivně souvisí na hladině významnosti $\alpha = 0,05$, zatímco ve společnostech sekularizovaně-rationálních spolu s HDP pozitivně souvisí pouze hrubý poměr zapsaných do jednotlivých vzdělávacích stupňů a očekávaná délka studia. Stejně tak je tomu v případě všech zemí sloučených dohromady – také zde všechny indikátory vzdělanostní úrovně spolu s HDP na dané hladině významnosti α pozitivně souvisí. V tomto případě zde může roli hrát i fakt, že co se vzorku tradičních zemí týče, zařazeno jich bylo 36, zatímco sekularizovaně-rationálních pouze 31, stejně jako různé velikosti zemí, jejich homogenita atd.

V teorii modernizace Ingleharta a Welzel (2005) patří mezi důležité myšlenky fakt, že lidské hodnoty podněcují anebo naopak utlumují socioekonomický vývoj (modernizace je urychlována, převládají-li méně tradiční názory) a zároveň to, že socioekonomický vývoj mění lidské hodnoty, které vedou mimojiné nejen ke změnám společenským a ekonomickým, ale i institucionálním (Inglehart, Welzel, 2005).

V souvislosti s takovými myšlenkami jsme nuceni zamyslet se nad tím, co popisují i Inglehart s Welzelem (2005), a to sice jakým způsobem tradiční hodnoty způsobují to, že tento socioekonomický rozvoj podněcují anebo zpomalují (Inglehart, Welzel, 2005, s. 149-300). Poznatky těchto autorů mohou napomoci vysvětlit, proč se v zemích tradičních hodnot projevuje souvislost mezi HDP a indikátory vzdělanostní úrovně více: To, co hraje zásadní roli v rozvoji vzdělanosti je často právě nedostatek bohatství v málo rozvinutých zemích, kde zároveň lidé vyznávají tradičnější hodnoty, v zemích, kde ještě nedosáhly jakéhosi socioekonomického pocitu bezpečí, které podle Ingleharta a Norrisové vedou k šíření sekularizace (Inglehart, Norrisová, 2004).

Země rozvinuté a upřednostňující hodnoty sekularizovaně-rationální se nemusí ve vzdělanostní úrovni tolik HDP odrážet jednak proto, že s vysokým HDP již relativně vysoké úrovně vzdělanosti dosáhly, jednak proto, že v těchto společnostech existují i jiné motivace pro vzdělávání, například chápou vzdělání jako samo pro sebe. V bohatších společnostech nevyhází motivace ke studiu v naprosté většině z faktu, že by si po něm jedinci zvýšil individuální příjem, dokazuje to masové šíření vzdělanosti v moderních společnostech (Kolesárová-Saková, 2010 i Pabián, 2010). Ke vzdělání zde má díky bohatství přístup většina společnosti a je jen na ní, zda a z jakých důvodů se zde pro studium lidé rozhodnou. Vzdělání již nehraje výhradní roli ani při zaujetí vyšší sociální pozice (Kolesárová-Saková, 2010). Souvislost HDP na hlavu a poměru zapsaných do jednotlivých stupňů, resp. HDP na hlavu a očekávané délky studia podporuje hypotézu, že existence vzdělanostní společnosti (Kolesárová-Saková, 2010), založené na masovém terciálním vzdělávání (Pabián, 2010), je aktuální v industrializovaných zemích vyššího socioekonomického rozvoje.

HDP nemusí v sekularizovaně-rationálních zemích souviset s výší gramotnosti a nerovností přístupu mužů a žen ke studiu (i přestože nemáme dostatek evidence pro takové tvrzení) proto, že zatímco oba problémy (gramotnost a genderová nerovnost) byly v těchto společnostech často eliminovány na minimum, HDP na hlavu neustále roste. A v tradičních společnostech se tedy nabízí vysvětlení opačné.

Vzdělanostní úroveň a nerovnosti v příjmech

Ani v případě vztahu většiny indikátorů vzdělanostní úrovně a nerovnosti v příjmech se mi v této práci nepodařilo získat dostatek evidence pro zamítnutí odpovídajících nulových hypotéz. Výjimkou byla při sloučení všech kultur dohromady negativní souvislost mezi „průměrným počtem let studiem strávených“ a koeficientem Gini. Zde bylo možno zamítnout nulovou hypotézu na dané hladině významnosti.

Takový výsledek podporuje názor, že bez ohledu na výchozí kulturní prostředí, čím je nižší nerovnost distribuce příjmu ve společnosti, tím vyšší tendenci delšího studia mají v průměru lidé a naopak, studují-li v průměru lidé déle, vede to k nižší nerovnosti v distribuci příjmu. Někteří by tuto spojitost mohli interpretovat jako to, že egalitářské tendence vlád stojí za dlouhými roky vzdělávání obyvatel, pro které se pak vzdělání stává zároveň prostředkem oddálení vstupu do pracovního procesu (Todaro, 2000). Jiní mohou tomuto výsledku zase rozumět také jako rovné příležitosti pro přístup ke vzdělání ve společnosti - příležitosti, která vychází z eliminace ekonomických propastí mezi lidmi.

Takový výsledek však nebyl potvrzen ani pro samostatnou skupinu zemí tradičních, ani pro samostatnou skupinu zemí sekularizovaných, pouze při sloučení vzorku dohromady. Usuzuji tedy, že otázka zda-li lidé upřednostňují jeden typ hodnot nebo typ druhý nemá vliv na vztah ekonomické nerovnosti a průměrné délky studia.

Pro vztahy ostatních vzdělanostních indikátorů a koeficientu Gini nebylo nalezeno dostatek evidence, abych nulové hypotézy o jejich neexistenci na dané hladině spolehlivosti mohla zamítnout, ostatní vztahy se tedy nepotvrdily.

Závěr a doporučení k dalšímu výzkumu

V této práci se mi první hypotéza podařila ověřit pouze částečně. Vzdělanostní úroveň není tím vyšší, čím jsou zároveň vyšší veřejné výdaje do vzdělání, HDP na hlavu a čím je nižší ekonomická nerovnost (nerovnost v distribuci příjmů) ve společnosti. Poslední bod platil

pouze ve chvíli, kdy jsem regresní analýzy prováděla ve sloučené skupině obou kultur dohromady.

V souladu s uvedenými výsledky je také patrné, že platnost druhé hypotézy o tom, že se vztah úrovně vzdělanosti a ekonomických činitelů ve dvou typech kultur liší, zde můžeme do jisté míry potvrdit. Konkrétně je jediným ekonomickým činitelem, pro který toto tvrzení v mojí práci platí, HDP na hlavu. Vztah HDP se na rozdíl od kultur sekularizovaně-rationálních v kulturách tradičních potvrdil se všemi uvedenými vzdělanostními indikátory.

HDP na hlavu je v současné době obecně chápáno jako jeden z nečastěji užívaných nástrojů pro měření bohatství národů⁸. Do jisté míry lze potvrdit, že čím bohatší a sekularizovanější země bude, tím bude existovat volnější vztah mezi ekonomickými předpoklady a vzdělanostní úrovní - a to sice ve smyslu takovém, že se potvrdila souvislost s méně indikátory vzdělanostní úrovně ve společnostech sekularizovaně-rationálních. Toto přitakává teorii o vzdělanostní společnosti, kde cílem studujících již není jen finanční odměna (Petrušek, 2006) či studii o masovém šíření vzdělanosti ve vyspělých zemích jako je např. ČR (Pabián, 2010). Taktéž teorie socioekonomického rozvoje vnímá širší vzdělanost jako jednu ze svých komponent (Inglehart, Welzel, 2005).

V dopad lidských hodnot na všechny stránky života také věří Jan W. Van Deth a Elinor Scarborough, který ve své knize *The Impact of Values* tvrdí (1998), že „ekonomické výzkumy a analýzy nemohou být zproštěny svých institucionálních, sociálních a politických kontextů, zejména v takových momentech, kdy jsme konfrontováni s lidskými dilematy jako jsou např. hlad, chudoba a špatná zdravotní situace, jež souží tak veliké procento lidské populace... Je proto nezbytné, abychom od počátku rozpoznávali etické a normativní předpoklady s lidskými hodnotami spojené, které nám napoví co je a co není žádoucí či hlavní charakteristikou ekonomické disciplíny“ (Deth, J. W. V., Scarborough, E., 1998, s. 11).

V této práci se mi podařilo vztahy popsat jen částečně. Celková problematika by vyžadovala rozsáhlejší studii, kde by byl použit větší vzorek zemí, založení na existenci ještě většího objemu dat týkajících se lidských hodnot a lidského rozvoje.

⁸ I HDP má samozřejmě mnoho nedostatků: Např. nezahrnuje šedou ekonomiku, ekonomickou nerovnost ve společnosti, či znehodnocení přírodních zdrojů,

Přínosem by jistě byl i jiný analytický přístup, např. by mohl být zkoumán vztah indexu tradicionalismu se závislostí vzdělanostní úrovně a ekonomických předpokladů. I vzdělanostní úroveň je možno definovat jinak, například využitím mezinárodních standard ISCED (UNESCO, ISCED, 2011)

Omezení výzkumu

Co se možných chyb ve zpracování týče, je třeba připomenout, že hodnota statistické významnosti je pouze hodnota konvenčně zvolená. Stejně tak bych mohla pracovat např. s hladinou významnosti $\alpha = 0,1$ a výsledky by pak mohly být zcela odlišné. Nízké hodnoty p také nic nevykazují o síle vědecké evidence či důležitosti a praktičnosti.

Data

Při prvotním rozčleňování zemí do těchto dvou skupin (tradiční a sekularizované) bylo hned třeba několika dalších úprav z důvodu pozdější práce s dalšími daty.

Východní a Západní Německo je tak pro naše účely samozřejmě pouhé „Německo“ (a jejich index tradicionalismu je tak průběhem obou). Ačkoli máme v souladu s historií k dispozici dva irské indexy tradicionalismu, Severní Irsko v této práci musím bohužel opominout, resp. vnímat jej jako součást většího celku, neboť jeho data nestojí samostatně: Index tradicionalismu je sice mnohem bližší Irské Republice, avšak všechna ostatní data byla sebrána v rámci územně mnohem většího Spojeného království, jehož index tradicionalismu by tu při statistické analýze měl také „logicky převládnout“, a který je naopak kladný. A nakonec Nový Zéland - ačkoli byla v roce 2006 hodnota jeho indexu tradicionalismu 0,00 – v roce 1995 jím byla hodnota kladná (0,20) - a považujeme jej tedy za spíše sekularizovanou zemi nežli zemi tradiční.

Jak bylo naznačeno, mnoho zemí musí být pro nedostupnost dat ve Zprávě o lidském rozvoji z našeho výzkumu vyřazeno. Jakmile budou totiž země do dvou skupin rozčleněny, je třeba ke všem doplnit data pro gramotnost, kombinovaný hrubý poměr zapsaných, očekávanou a průměrnou délku studia, poměr populace s alespoň středoškolským vzděláním,

veřejné výdaje na vzdělání jako % z HDP, HDP na hlavu, a nerovnostní GINI koeficient (nanejvýše 15 let stará, přičemž čím novější údaje máme k dispozici, tím lépe).

Všechny indikátory pocházejí z této Zprávy o lidském rozvoji a důvody, proč byly takto zvoleny byly popsány výše: Co se vzdělání týče, jedná se o ukazatele institucionálního charakteru a nemá se ani jednat o žádný složený index. Nerovnost pohlaví ve vzdělání je vyjádřena pomocí poměru absolventů středních škol a nerovnost ekonomická, která by přístup mohla omezovat je vyjádřena Gini indexem. Gramotnost, hrubý poměr zapsaných do jednotlivých vzdělávacích stupňů, délka očekávaná a délka průměrná osvětlují další stránky vzdělanostní úrovně. Ekonomicky ji pak kromě nerovnosti může nejvíce ovlivňovat HDP na hlavu a veřejné výdaje do vzdělání.

Celkem muselo být pro nedostupnost některých dat v rámci HDR vyřazeno minimálně 20 zemí, ke kterým byl index tradicionalismu za posledních 15 let k dispozici: Týká se to např. některých zemí bývalé Jugoslávie – zde nejen kvůli nedostupnosti dat, ale také pro komplikovanost územně-kulturních, ekonomických a vzdělanostních faktorů. Některá data nebyla k dispozici ani pro méně rozvinuté země jako např. Burkina Fasso, Etiopie či Zambie. Také Čína a její součásti (Tchajwan a Hong Kong) museli být vyřazeny, neboť k dispozici nebyla všechna data.

V neposlední řadě musely být některé země vyřazeny, neboť se jednalo o odlehlá pozorování. Lucembursko (68000 USD per capita), Singapur (46000 USD per capita), Spojené Státy Americké (42000 USD per capita), Kanada (35000 USD per capita) a Irsko (36000 USD per capita) měli pro naše účely výrazně vyšší HDP. Navíc USA, Irsko a Kanada jsou definované jako země tradiční, jedná se o výjimky, které se vymykají teorii o chudých tradičních zemích a o kterých také mluví Inglehart s Norrisovou (2004) – tyto země mají výrazně vyšší HDP, i přestože jsou tradiční. Jordánsko pak mnohem vyšší (8,1) a Nigérie (0,9) naopak výrazně nižší výdaje do vzdělání. Navíc k těmto zemím neexistovaly všechny údaje.

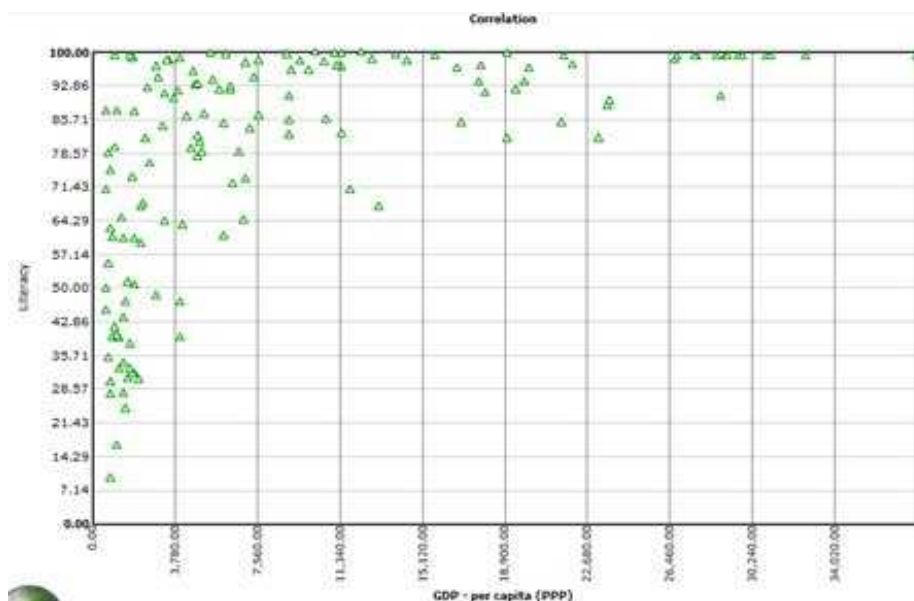
Závěrem tedy mám k dispozici dvě hlavní skupiny zemí: tradiční a sekularizovaně-racionální. První skupina obsahuje data pro 36 tradičních zemí a druhá data 31 zemí sekularizovaných (viz Příloha 3 - data). Výhodou používaných HDR dat tady je, že ke každému indikátoru lze relativně snadno nějaká nalézt. Nicméně v mnoha případech nejsou ke všem zemím Inglehart-Welzelova schématu dostupná v takovéto kombinaci indikátorů

všechna najenou, a po širším vyřazování může následovat odhalení velkých nepřesností. Spolehlivost výzkumu se tím může snižovat. Země často nejsou homogenní, jsou různě veliké atd., což také nepřispívá přesnosti.

Přílohy

Příloha 1 – Index Mundi

TAB 7. Pozitivní souvislost HDP a gramotnost



Graf. 3. Na tomto grafu lze pozorovat jistou pozitivní souvislost HDP na hlavu a gramotnosti.

(Zdroj: IndexMundi, 2011 (<http://www.indexmundi.com/g/correlation.aspx?v1=39&v2=67&y=2003&l=en>))

Příloha 2 – Index tradicionalismu

Tab. 7. Hodnoty indexu tradicionalismu pocházejících ze světového výzkumu hodnot (WVS, 2011)

nation & wave	Trad Rat values				
		Belarus 2	.93	BurkinaFas 5	-1.32
		Belarus 3	.67	Canada 1	-.52
Albania 3	.52	Belarus 4	.89	Canada 2	.07
Albania 4	.07	Belgium 1	.09	Canada 4	-.16
Algeria 4	-1.48	Belgium 2	.40	Canada 5	-.26
Andorra 5	.80	Belgium 4	.50	Chile 2	-1.10
Argentina 1	.00	Bosnia 3	.09	Chile 3	-.81
Argentina 2	-.46	Bosnia 4	.34	Chile 4	-.87
Argentina 3	-.60	Brazil 2	-.95	Chile 5	-.87
Argentina 4	-.95	Brazil 3	-1.29	China 2	1.79
Argentina 5	-.66	Brazil 5	-.98	China 3	.79
Armenia 3	.55	Britain 1	-.25	China 4	1.20
Australia 1	-.34	Britain 2	.08	China 5	.80
Australia 3	-.18	Britain 3	.08	Colombia 3	-1.71
Australia 5	.21	Britain 4	.29	Colombia 4	-1.67
Austria 2	.23	Britain 5	.06	Colombia 5	-1.87
Austria 4	.25	Bulgaria 2	1.28	Croatia 3	.72
Azerbaijan 3	-.14	Bulgaria 3	.90	Croatia 4	.08
Bangladesh 3	-1.24	Bulgaria 4	1.15	Cyprus 5	-.56
Bangladesh 4	-1.21	Bulgaria 5	1.13	Czech 2	1.24

Czech 3	1.07	France 4	.52	Iraq 5	- .40
Czech 4	1.23	France 5	.63	Ireland 1	- .92
Denmark 1	1.60	Galicia 3	- .04	Ireland 2	-1.10
Denmark 2	1.25	Georgia 3	- .04	Ireland 4	- .91
Denmark 4	1.16	Ghana 3	-1.66	Israel 4	.26
Domin. Rep 3	-1.05	Ghana 5	-1.94	Italy 1	.18
E Germany 2	1.06	Greece 4	.77	Italy 2	.11
E Germany 3	1.74	Guatemala 4	-1.70	Italy 4	.19
E Germany 5	1.46	Hong Kong 5	1.20	Italy 5	.13
E. Germany 4	1.44	Hungary 1	.17	Japan 1	1.41
Egypt 4	-1.69	Hungary 2	.46	Japan 2	1.62
Egypt 4	-1.61	Hungary 3	.79	Japan 3	1.79
El Salvador 4	-2.06	Hungary 4	.40	Japan 4	1.91
Estonia 2	1.30	Iceland 1	.01	Japan 5	1.96
Estonia 3	1.27	Iceland 2	.27	Jordan 3	-1.46
Estonia 4	1.27	Iceland 4	.44	Jordan 4	-1.61
Ethiopia 5	-.65	India 2	-.49	Kyrgyz 4	-.15
Finland 1	.63	India 3	-.54	Latvia 2	1.21
Finland 2	1.21	India 4	-.52	Latvia 3	1.33
Finland 3	.68	India 5	-.36	Latvia 4	.72
Finland 4	.84	Indonesia 4	-1.07	Lithuania 2	.68
Finland 5	.82	Indonesia 5	-.47	Lithuania 3	.96
France 1	.54	Iran 3	-1.40	Lithuania 4	.98
France 2	.38	Iran 4	-1.22	Luxemburg 4	.42

Macedonia 3	.31	Neth'lands 5	.71	Romania 2	.24
Macedonia 4	.12	N. Zealand 3	.20	Romania 3	.36
Malaysia 5	-.73	N. Zealand 5	.00	Romania 4	-.28
Mali 5	-1.25	Nigeria 2	-1.62	Romania 5	-.39
Malta 99	-1.53	Nigeria 3	-1.58	Russia 2	1.09
Mexico 1	-1.15	Nigeria 4	-1.53	Russia 3	.87
Mexico 2	-.30	Norway 1	.89	Russia 4	1.09
Mexico 3	-.81	Norway 2	1.17	Russia 5	.49
Mexico 4	-1.47	Norway 3	1.31	Rwanda 5	-1.57
Mexico 5	-1.47	Norway 5	1.39	S Africa 1	-.53
Moldova 3	.36	Pakistan 3	-1.39	S Africa 2	-.92
Moldova 4	.46	Pakistan 4	-1.42	S Africa 3	-1.26
Moldova 5	.47	Peru 3	-1.26	S Africa 5	-1.09
Montenegro 3	.58	Peru 4	-1.36	S Korea 1	1.08
Montenegro 4	.86	Philippines 3	-1.38	S Korea 2	1.11
Morocco 4	-1.64	Philippines 4	-1.21	S Korea 3	.96
Morocco 5	-1.32	Poland 2	-.81	S Korea 5	.61
Moscow 2	1.44	Poland 3	-.47	S.Africa 4	-1.12
N Ireland 1	-.78	Poland 4	-.43	S.Korea 4	1.13
N. Ireland 4	-.33	Poland 5	-.78	Saudi Arab. 4	-1.31
N.Ireland 2	-.86	Portugal 2	-.21	Serbia 3	.84
Neth'lands 1	.73	Portugal 4	-.90	Serbia 4	.65
Neth'lands 2	.77	Puerto Rico 3	-2.01	Serbia 5	.35
Neth'lands 4	.84	Puerto Rico 4	-2.07	Singapore	-.54

Slovakia 2	.75	Switzerland 2	.19	Uruguay 5	-.37
Slovakia 3	.41	Switzerland 3	.82	USA 1	-.83
Slovakia 4	.67	Switzerland 5	.74	USA 2	-.68
Slovenia 2	.64	Taiwan 3	.66	USA 3	-.89
Slovenia 3	.69	Taiwan 5	1.16	USA 4	-.52
Slovenia 4	.95	Tanzania 4	-1.84	USA 5	-.81
Slovenia 5	.73	Thailand 5	-.64	Venezuela 3	-1.82
Spain 1	-.26	Trinidad 5	-1.83	Venezuela 4	-1.60
Spain 2	-.06	Turkey 2	-.89	Vietnam 4	-.68
Spain 3	-.37	Turkey 3	-1.13	Vietnam 5	-.30
Spain 4	.12	Turkey 4	-.86	W Germany 1	.83
Spain 5	.09	Turkey 5	-.89	W Germany 2	1.23
Sweden 1	1.20	Uganda 1	-1.42	W Germany 3	1.55
Sweden 2	1.17	Ukraine 3	.84	W Germany 5	1.31
Sweden 3	1.49	Ukraine 4	.90	W.Germany 4	1.17
Sweden 4	1.67	Ukraine 5	.30	Zambia 5	-.77
Sweden 5	1.86	Uruguay 3	-.21	Zimbabwe 4	-1.50

Tab. 7. Hodnoty tradicionalismu pro jednotlivé země v pěti vlnách výzkumu V1 (1981), V2 (1990), V3 (1995), V4 (2000), V5 (2006). Je-li hodnota menší než nula, znamená to, že země vyznávají tradičnější hodnoty, je-li větší než nula, země jsou spíše sekularizovaně-racionální.

(Zdroj: WVS, 2011)

Příloha 3 - Data

TAB. 8a. Data pro tradiční země.

Trad. Countries (36)	traditional index	Adult literacy rate	CGERE	Expected years of schooling	Mean years of schooling	Population with at least secondary education, female/male ratio	Public expenditure on education (v % GDP) (V1)	GDP per capita (V2)	GINI (UN) (V3)
Algeria	-1,48	77,6	73,6	12,8	7,2	0,74	4,3	7421	35,3
Argentina	-0,66	97,8	88,6	15,5	9,3	1,04	4,9	13202	45,8
Azerbaijan	-0,14	99,5	66,2	13	10,2	0,94	2,8	8752	33,7
Bangladesh	-1,21	56,5	52,1	8,1	4,8	0,78	2,6	1286	31
Brazil	-0,98	90	87,2	13,8	7,2	1,05	5,2	9414	53,9
Colombia	-1,87	92,7	79	13,3	7,4	1,02	4,1	8136	58,5
Dominican Republic	-1,05	90,1	73,5	11,9	6,9	1,19	2,2	7658	48,8
Egypt	-1,65	66,4	76,4	11	6,5	0,71	3,7	5151	32,1
El Salvador	-2,06	82	74	12,1	7,7	0,87	3	6020	46,9
Georgia	-0,04	100	76,7	12,6	12,1	0,97	2,7	4335	41,3
Ghana	-1,94	67,3	56,5	9,7	7,1	0,41	5,4	1410	42,8
Guatemala	-1,7	74,5	70,5	10,6	4,1	0,74	3,2	4286	53,7
Chile	-0,87	96,9	82,5	14,5	9,7	0,97	3,4	13057	22,6
India	-0,36	68,3	61	10,3	4,4	0,53	3,2	2933	36,8
Indonesia	-0,47	92	68,2	12,7	5,7	0,78	3,5	3813	36,8
Iran (Islamic Republic of)	-1,22	82,3	73,2	14	7,2	0,68	5,5	10496	38,3
Kyrgyzstan	-0,15	99,2	76,4	12,5	9,3	1	5,9	2073	33,4
Malaysia	-0,73	92,5	70,3	12,6	9,5	0,91	4,1	12724	46,2
Mexico	-1,47	92,8	80,2	13,4	8,7	0,91	4,8	12429	51,7
Morocco	-1,32	58,2	61	10,5	4,4	0,55	5,7	4081	40,9
Pakistan	-1,42	54,2	39,3	6,8	4,9	0,5	2,8	2369	32,7
Peru	-1,36	89,6	88,1	13,8	9,6	0,82	2,5	7836	48
Philippines	-1,21	93,7	79,6	11,5	8,7	1,04	2,6	3216	44
Poland	-0,78	99,3	87,7	15,2	10	0,95	4,9	16705	34,2
Portugal	-0,9	95,8	88,8	15,5	8	1,02	5,3	21370	38,5
Romania	-0,39	97,7	79,2	14,8	10,6	0,93	4,4	10794	31,2
Rwanda	-1,57	70,7	67,6	11,1	3,3	0,92	4,1	1032	53,1
South Africa	-1,09	89,3	76,8	13,4	8,2	0,98	5,3	9333	57,8
Tanzania (United Republic of)	-1,84	73,2	57,3	5,3	5,1	0,61	6,8	1237	37,6
Thailand	-0,64	93,5	71,4	12,3	6,6	0,76	4,1	7260	53,6
Turkey	-0,89	88,7	71,1	11,8	6,5	0,58	2,9	11209	39,7
Uganda	-1,42	76,4	62,3	10,4	4,7	0,44	3,8	1105	44,3
Uruguay	-0,37	97,9	90,9	15,7	8,4	1,1	2,8	11977	42,4
Venezuela (Bolivarian Republic of)	-1,6	95,2	85,9	14,2	6,2	1,13	3,7	11190	43,5
Viet Nam	-0,3	90,3	62,3	10,4	5,5	0,88	5,3	2682	37,6
Zimbabwe	-1,5	92,6	54,4	9,2	7,2	0,79	4,6	5558	50,1

Tab 8a. Data pro tradiční země, které jsem ve výzkumu použila po vyřazení odlehlých pozorování a zemí, kde neexistovala data pro všechny indikátory najednou. (Zdroj: HDR, 2011a)

Tab. 8b. Data pro sekularizovaně-rationální země

Secular- rational Countries (31)	traditional index	Adult literacy rate	CGERE	Expected years of schooling	Mean years of schooling	Population with at least secondary education, female/male ratio	Public expenditure on education (v % GDP) (V1)	GDP per capita (V2)	GINI (UN) (V3)
Armenia	0,55	99,6	74,6	11,9	10,8	0,99	3	4794	30,9
Australia	0,21	99	114,2	20,5	12	0,98	4,7	34259	35,2
Austria	0,25	99	90,5	15	9,8	0,78	5,4	34673	29,1
Belgium	0,5	99	94,3	15,9	10,6	0,95	6,1	32395	33
Bulgaria	1,13	98,2	82,4	13,7	9,9	0,98	4,1	11456	45,3
Croatia	0,08	98,9	77,2	13,8	9	0,79	7,2	16338	33,7
Czech Republic	1,23	99	83,4	15,2	12,3	0,98	4,6	22098	25,4
Denmark	1,16	99	101,3	16,9	10,3	0,9	7,9	32252	24,7
Estonia	1,27	99,8	91,2	15,8	12	1	5	16132	30,1
Finland	0,82	99	101,4	17,1	10,3	1	5,9	30784	26,9
France	0,63	99	95,4	16,1	10,4	0,94	5,6	29578	32,7
Greece	0,77	97,4	101,6	16,5	10,5	0,9	4	26482	34,3
Hungary	0,4	98,9	90,2	15,3	11,7	0,96	5,2	16896	31,2
Israel	0,26	97,1	89,9	15,6	11,9	1,02	6,4	25474	39,2
Italy	0,13	99	91,8	16,3	9,7	0,91	4,3	26578	36
Japan	1,96	99	86,6	15,1	11,5	0,97	3,4	29692	24,9
Latvia	0,72	99,8	90,2	15,4	10,4	0,99	5	12847	35,7
Lithuania	0,98	99,7	92,3	16	10,9	0,96	4,7	15011	37,6
Moldova (Republic of)	0,47	99,4	71,6	12	9,7	0,93	8,3	2592	38
Netherlands	0,71	99	97,5	16,7	11,2	0,97	5,5	36358	30,9
New Zealand	0	99	107,5	19,7	12,5	0,98	6,2	24706	36,2
Norway	1,39	99	98,6	17,3	12,6	1	6,7	47676	25,8
Russia (Russian Federation)	0,49	99,6	81,9	14,1	8,8	0,95	3,9	13611	42,3
Serbia	0,35	97,8	79	13,7	10,2	0,87	4,7	9967	28,2
Slovakia	0,67	99	80,5	14,9	11,6	0,93	3,6	19202	25,8
Slovenia	0,73	99,7	92,8	16,7	9	0,72	5,2	24806	28,4
Spain	0,09	97,9	96,5	16,4	10,4	0,94	4,4	27066	34,7
Sweden	1,89	99	94,3	15,6	11,6	1,01	6,7	32314	25
Switzerland	0,74	99	82,7	15,5	10,3	0,84	5,3	4539	33,7
Ukraine	0,3	99,7	90	14,6	11,3	0,95	5,3	5737	27,5
United Kingdom	0,06	99	89,2	15,9	9,5	1,02	5,6	32147	36

Tab 8b. Data pro sekularizovaně-rationální země, které jsem ve výzkumu použila po vyřazení odlehlých pozorování a zemí, kde neexistovala data pro všechny indikátory najednou. Barevně odlišené jsou vyspělé země, pro které údaje nejsou dostupné, nicméně UNESCO v jejich případě počítá s gramotností vyšší než 99%.

(Zdroj: HDR, 2011a)

Příloha 4 - Regresní analýzy

A. Tradiční kultury

Tab. 9. Regresní analýza pro indikátor gramotnosti a indikátory ekonomické v tradičních kulturách

<i>Regression Statistics</i>	
Multiple R	0,61
R Square	0,38
Adjusted R Square	0,32
Standard Error	11,05
Observations	36

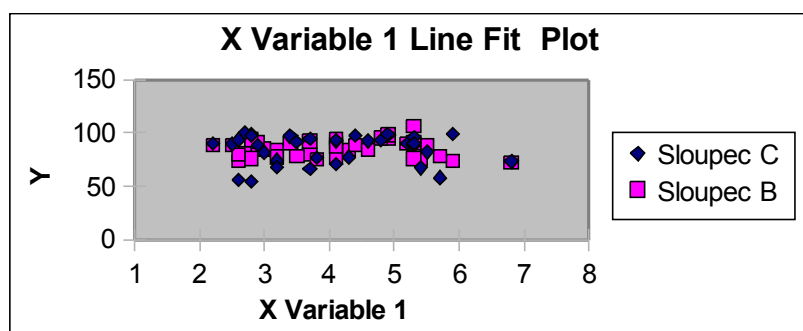
ANOVA

	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>Significance F</i>
Regression	3	2365,09	788,36	6,46	0
Residual	32	3903,89	122		
Total	35	6268,99			

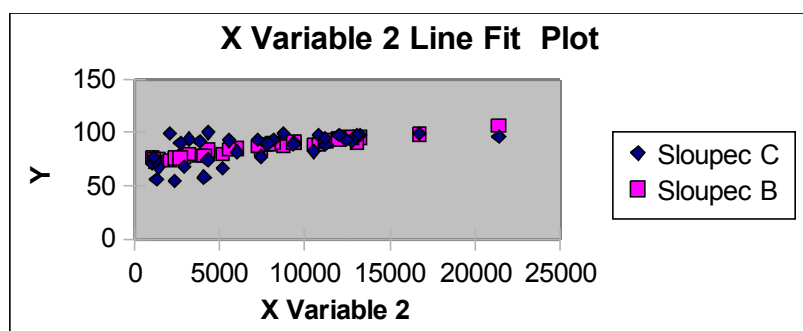
	<i>Coefficients</i>	<i>Standard Error</i>	<i>t Stat</i>	<i>P-value</i>	<i>Lower 95%</i>	<i>Upper 95%</i>	<i>Lower 95,0%</i>	<i>Upper 95,0%</i>
Intercept	67,09	11,43	5,87	0	43,81	90,38	43,81	90,38
X Variable 1	-0,65	1,61	-0,4	0,69	-3,92	2,63	-3,92	2,63
X Variable 2	0	0	4,31	0	0	0	0	0
X Variable 3	0,21	0,22	0,96	0,34	-0,24	0,66	-0,24	0,66

y = závisle proměnná (v tomto případě gramotnost), x = nezávisle proměnná, variable 1 = veřejné výdaje do vzdělání, variable 2 = HDP na hlavu za rok, variable 3 = koeficient Gini

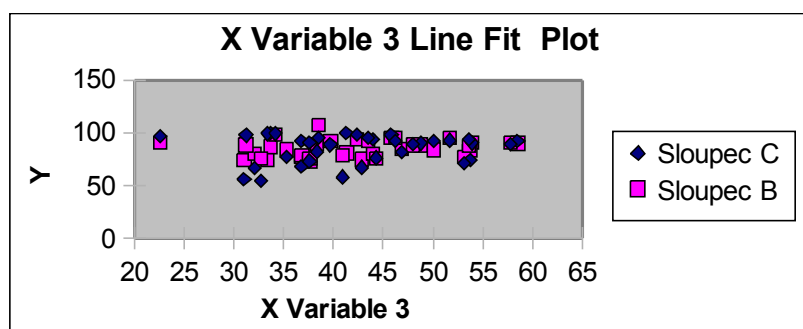
Graf 9a. Graf porovnání hodnot gramotnosti (y) a veřejných výdajů do vzdělání (x variable 1). Tradiční kultury.



Graf 9b. Graf porovnání hodnot gramotnosti (y) a HDP na hlavu (x variable 2). Tradiční kultury.



Graf 9c. Graf porovnání hodnot gramotnosti (y) a koeficientu Gini (x variable 3). Tradiční kultury.



Tab. 10. Regresní analýza pro indikátor kombinovaného hrubý poměr zapsaných do jednotlivých stupňů (CGER) a indikátory ekonomické v tradičních kulturách

<i>Regression Statistics</i>	
Multiple R	0,73
R Square	0,53
Adjusted R Square	0,48
Standard Error	8,59
Observations	36

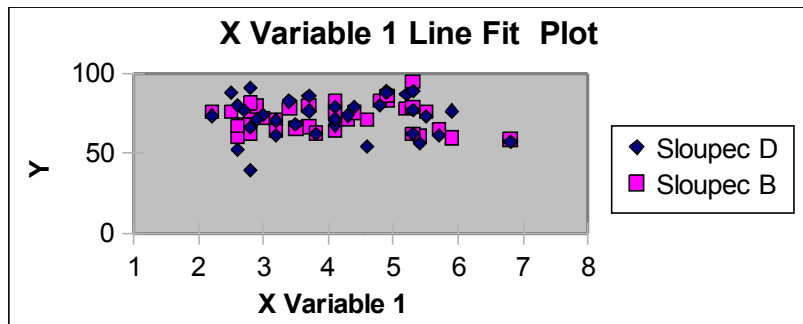
ANOVA

	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>Significance F</i>
Regression	3	2642,08	880,69	11,94	0
Residual	32	2359,59	73,74		
Total	35	5001,68			

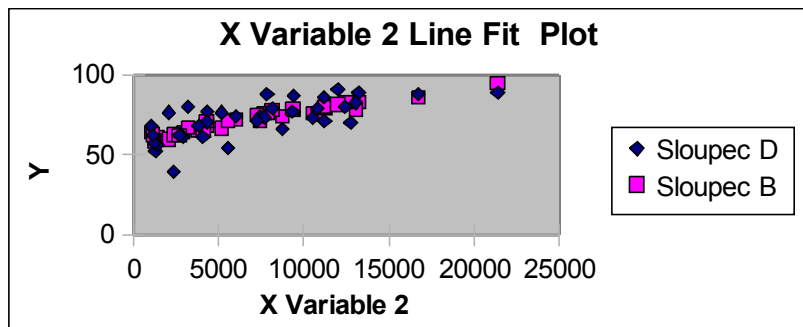
	<i>Coefficients</i>	<i>Standard Error</i>	<i>t Stat</i>	<i>P-value</i>	<i>Lower 95%</i>	<i>Upper 95%</i>	<i>Lower 95,0%</i>	<i>Upper 95,0%</i>
Intercept	52,09	8,89	5,86	0	33,99	70,2	33,99	70,2
X Variable 1	-0,74	1,25	-0,59	0,56	-3,29	1,81	-3,29	1,81
X Variable 2	0	0	5,81	0	0	0	0	0
X Variable 3	0,25	0,17	1,49	0,15	-0,09	0,6	-0,09	0,6

y = závisle proměnná (v tomto případě kombinovaný hrubý poměr zapsaných do studia), x = nezávisle proměnná, variable 1 = veřejné výdaje do vzdělání, variable 2 = HDP na hlavu za rok, variable 3 = koeficient Gini

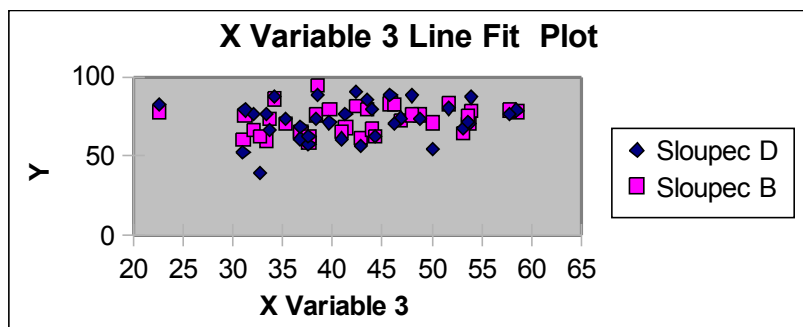
Graf 10a. Graf porovnání hodnot kombinovaného hrubého poměru zapsaných do studia (y) a veřejných výdajů do vzdělání (x variable 1). Tradiční kultury.



Graf 10b. Graf porovnání hodnot kombinovaného hrubého poměru zapsaných do studia (y) a HDP na hlavu (x variable 2). Tradiční kultury.



Graf 10c. Graf porovnání hodnot kombinovaného hrubého poměru zapsaných do studia (y) a koeficientu Gini (x variable 3). Tradiční kultury.



Tab. 11. Regresní analýza pro indikátor předpokládané délky studia (v letech) a indikátorů ekonomických v tradičních kulturách

<i>Regression Statistics</i>	
Multiple R	0,79
R Square	0,63
Adjusted R Square	0,59
Standard Error	1,52

Observations 36

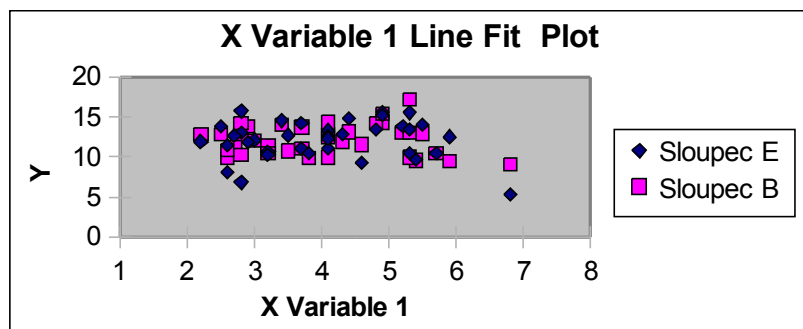
ANOVA

	Df	SS	MS	F	Significance F
Regression	3	126,35	42,12	18,12	0
Residual	32	74,39	2,32		
Total	35	200,74			

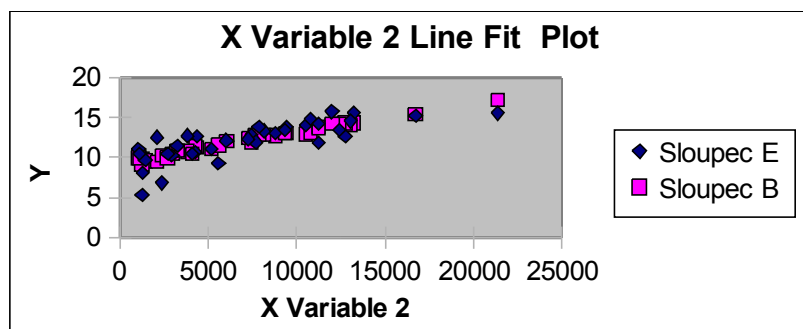
	Coefficients	Standard Error	t Stat	P-value	Lower 95%	Upper 95%	Lower 95,0%	Upper 95,0%
Intercept	9,05	1,58	5,74	0	5,84	12,27	5,84	12,27
X Variable 1	-0,22	0,22	-0,97	0,34	-0,67	0,24	-0,67	0,24
X Variable 2	0	0	7,32	0	0	0	0	0
X Variable 3	0,03	0,03	0,87	0,39	-0,04	0,09	-0,04	0,09

y = závisle proměnná (v tomto případě předpokládaná délka studia), x = nezávisle proměnná, variable 1 = veřejné výdaje do vzdělání, variable 2 = HDP na hlavu za rok, variable 3 = koeficient Gini

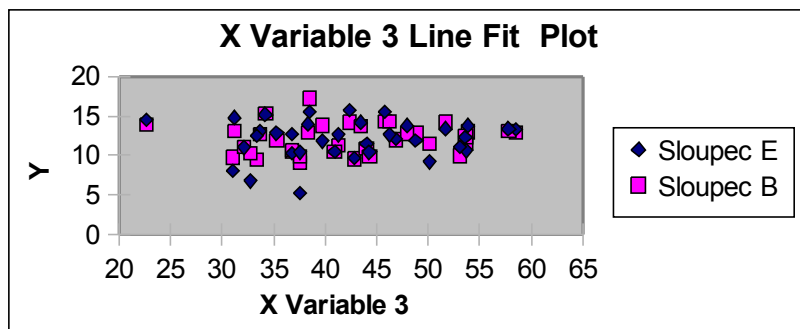
Graf 11a. Graf porovnání hodnot předpokládané délky studia (y) a veřejných výdajů (x variable 1). Tradiční kultury.



Graf 11b. Graf porovnání hodnot předpokládané délky studia (y) a HDP na hlavu (x variable 2). Tradiční kultury.



Graf 11c. Graf porovnání hodnot předpokládané délky studia (y) a koeficientu Gini (x variable 3). Tradiční kultury.



Tab. 12. Regresní analýza pro indikátor průměrné délky studia a indikátory ekonomické v tradičních kulturách

<i>Regression Statistics</i>	
Multiple R	0,56
R Square	0,32
Adjusted R Square	0,25
Standard Error	1,82
Observations	36

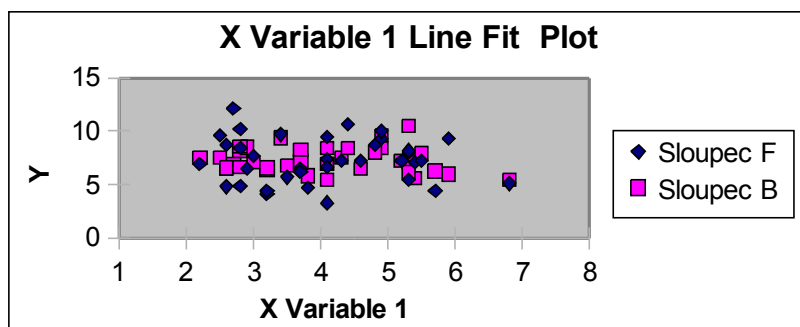
ANOVA

	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>Significance F</i>
Regression	3	49,43	16,48	4,96	0,01
Residual	32	106,38	3,32		
Total	35	155,81			

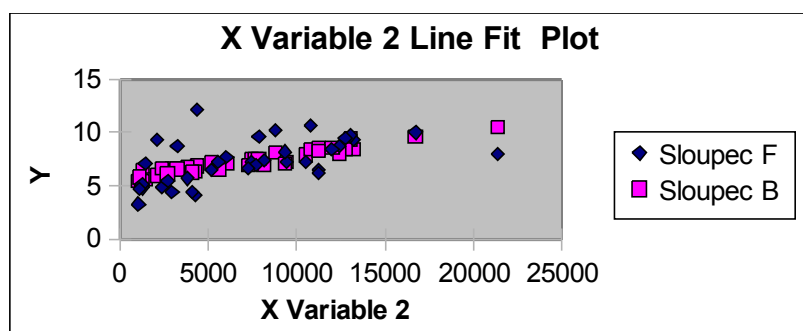
	<i>Coefficients</i>	<i>Standard Error</i>	<i>t Stat</i>	<i>P-value</i>	<i>Lower 95%</i>	<i>Upper 95%</i>	<i>Lower 95,0%</i>	<i>Upper 95,0%</i>
Intercept	7,61	1,89	4,03	0	3,77	11,46	3,77	11,46
X Variable 1	-0,18	0,27	-0,69	0,49	-0,72	0,36	-0,72	0,36
X Variable 2	0	0	3,73	0	0	0	0	0
X Variable 3	-0,03	0,04	-0,84	0,4	-0,1	0,04	-0,1	0,04

y = závisle proměnná (v tomto případě průměrná délka studia), x = nezávisle proměnná, variable 1 = veřejné výdaje do vzdělání, variable 2 = HDP na hlavu za rok, variable 3 = koeficient Gini

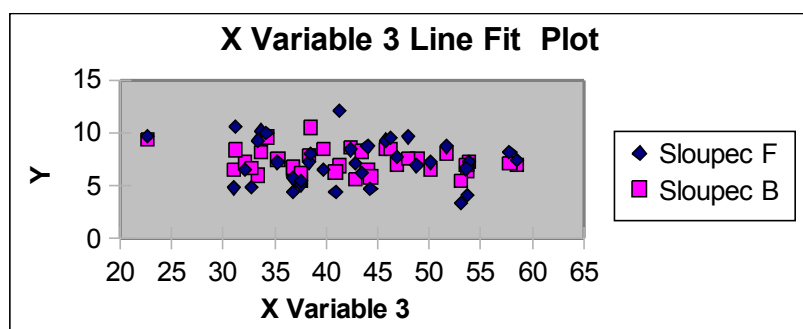
Graf 12a. Graf porovnání hodnot průměrné délky studia (y) a veřejných výdajů (x variable 1). Tradiční kultury.



Graf 12b. Graf porovnání hodnot průměrné délky studia (y) a HDP na hlavu (x variable 2). Tradiční kultury.



Graf 12c. Graf porovnání hodnot průměrné délky studia (y) a koeficientu Gini (x variable 3). Tradiční kultury.



Tab. 13. Regresní analýza pro indikátor počtu absolventů středních škol (poměru žen a mužů) a indikátory ekonomické v tradičních kulturách.

<i>Regression Statistics</i>	
Multiple R	0,57
R Square	0,33
Adjusted R Square	0,26
Standard Error	0,17
Observations	36

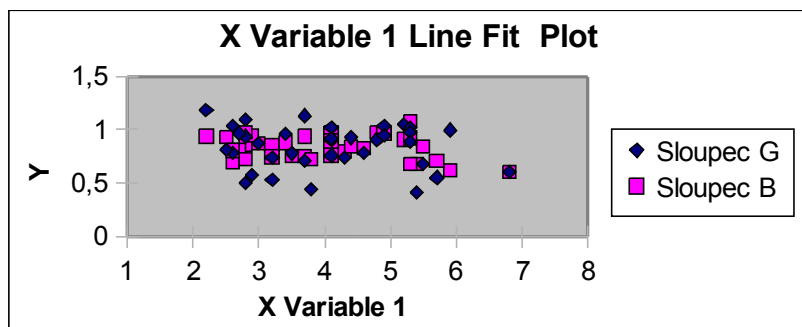
ANOVA

	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>Significance F</i>
Regression	3	0,47	0,16	5,17	0
Residual	32	0,96	0,03		
Total	35	1,43			

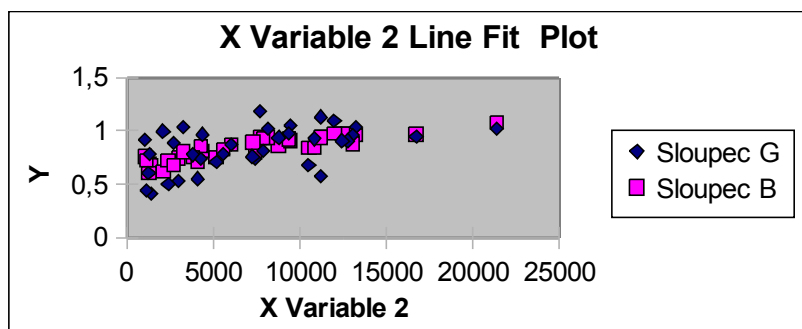
	<i>Coefficients</i>	<i>Standard Error</i>	<i>t Stat</i>	<i>P-value</i>	<i>Lower 95%</i>	<i>Upper 95%</i>	<i>Lower 95,0%</i>	<i>Upper 95,0%</i>
Intercept	0,59	0,18	3,27	0	0,22	0,95	0,22	0,95
X Variable 1	-0,03	0,03	-1,23	0,23	-0,08	0,02	-0,08	0,02
X Variable 2	0	0	3,54	0	0	0	0	0
X Variable 3	0,01	0	1,53	0,13	0	0,01	0	0,01

y = závisle proměnná (v tomto případě počet absolventů středních škol, poměr mezi ženami a muži), x = nezávisle proměnná, variable 1 = veřejné výdaje do vzdělání, variable 2 = HDP na hlavu za rok, variable 3 = koeficient Gini

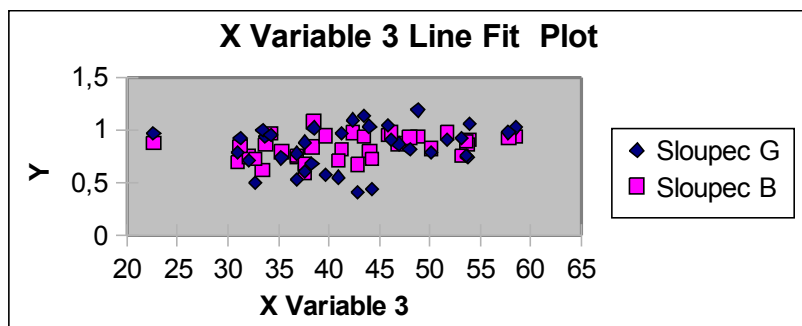
Graf 13a. Graf porovnání hodnot počtu absolventů středních škol – poměr žen a mužů (y) a veřejných výdajů (x variable 1). Tradiční kultury.



Graf 13b. Graf porovnání hodnot počtu absolventů středních škol – poměr žen a mužů (y) a HDP na hlavu (x variable 2). Tradiční kultury.



Graf 13c. Graf porovnání hodnot počtu absolventů středních škol – poměr žen a mužů (y) a koeficientu Gini (x variable 3). Tradiční kultury.



B. Kultury sekularizovaně-racionální

Tab. 14. Regresní analýza pro indikátor gramotnosti a indikátory ekonomické v sekularizovaně-racionálních kulturách.

Regression Statistics

Multiple R	0,33
R Square	0,11
Adjusted R Square	0,01
Standard Error	0,66
Observations	31

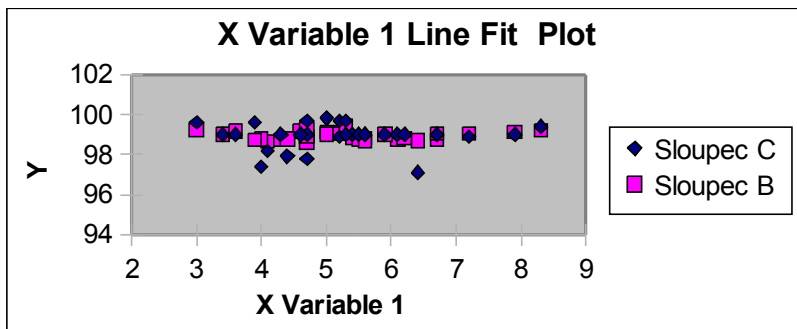
ANOVA

	Df	SS	MS	F	Significance F
Regression	3	1,42	0,47	1,1	0,36
Residual	27	11,61	0,43		
Total	30	13,04			

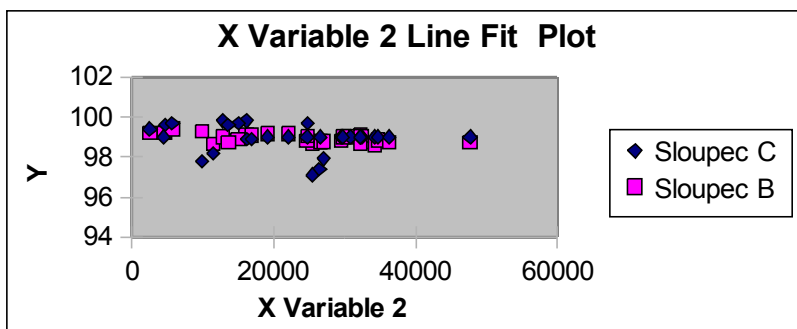
	Coefficients	Standard Error	t Stat	P-value	Lower 95%	Upper 95%	Lower 95,0%	Upper 95,0%
Intercept	100,27	1,01	98,87	0	98,19	102,35	98,19	102,35
X Variable 1	0,03	0,1	0,31	0,76	-0,17	0,23	-0,17	0,23
X Variable 2	0	0	-1,54	0,14	0	0	0	0
X Variable 3	-0,03	0,02	-1,4	0,17	-0,08	0,02	-0,08	0,02

y = závisle proměnná (v tomto případě gramotnost), x = nezávisle proměnná, variable 1 = veřejné výdaje do vzdělání, variable 2 = HDP na hlavu za rok, variable 3 = koeficient Gini

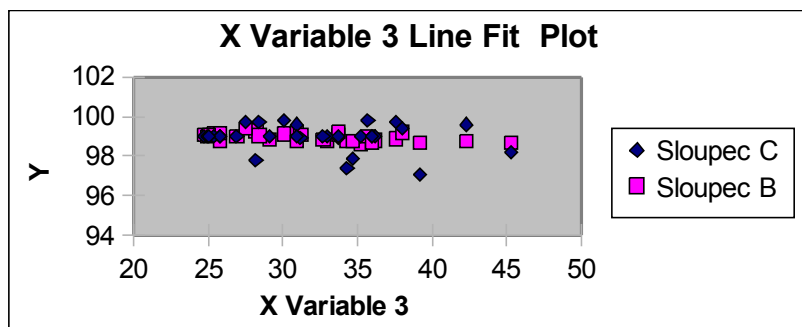
Graf 14a. Graf porovnání hodnot gramotnosti (y) a veřejných výdajů (x variable 1). Sekularizovaně-racionální kultury.



Graf 14b. Graf porovnání hodnot gramotnosti (y) a HDP na hlavu (x variable 2). Sekularizovaně-racionální kultury.



Graf 14c. Graf porovnání hodnot gramotnosti (y) a koeficientu Gini (x variable 3). Sekularizovaně-rationální kultury.



Tab. 15. Regresní analýza pro indikátor kombinovaného hrubého poměru zapsaných do jednotlivých stupňů (CGER) a indikátory ekonomické v sekularizovaně-rationálních kulturách

Regression Statistics	
Multiple R	0,7
R Square	0,49
Adjusted R Square	0,44
Standard Error	7,14
Observations	31

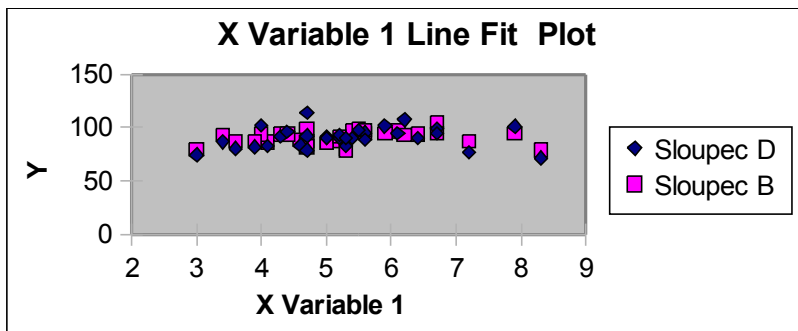
ANOVA

	df	SS	MS	F	Significance F
Regression	3	1333,68	444,56	8,72	0
Residual	27	1376,71	50,99		
Total	30	2710,39			

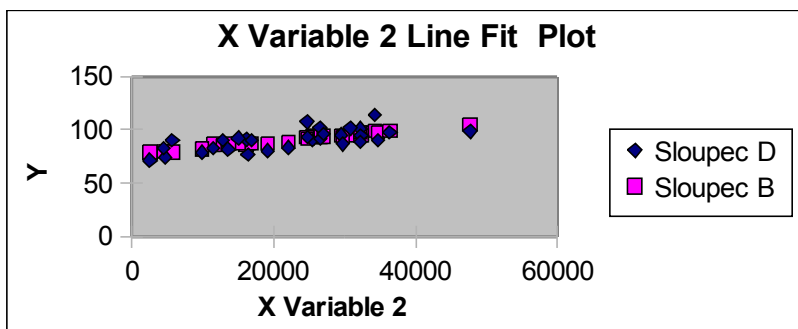
	Coefficients	Standard Error	t Stat	P-value	Lower 95%	Upper 95%	Lower 95,0%	Upper 95,0%
Intercept	69,51	11,04	6,3	0	46,86	92,17	46,86	92,17
X Variable 1	-0,05	1,06	-0,05	0,96	-2,24	2,13	-2,24	2,13
X Variable 2	0	0	4,97	0	0	0	0	0
X Variable 3	0,22	0,26	0,87	0,39	-0,31	0,75	-0,31	0,75

y = závisle proměnná (v tomto případě kombinovaný hrubý poměr zapsaných do studia), y= nezávisle proměnná, variable 1 = veřejné výdaje do vzdělání, variable 2 = HDP na hlavu za rok, variable 3 = koeficient Gini

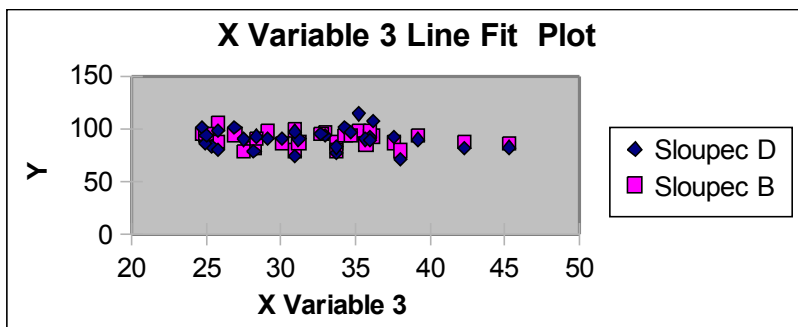
Graf 15a. Graf porovnání hodnot kombinovaného hrubého poměru zapsaných (y) a veřejných výdajů (x variable 1). Sekularizovaně-rationální kultury.



Graf 15b. Graf porovnání hodnot kombinovaného hrubého poměru zapsaných (y) a HDP na hlavu (x variable 2). Sekularizovaně-racionální kultury.



Graf 15c. Graf porovnání hodnot kombinovaného hrubého poměru zapsaných (y) a koeficientu Gini (x variable 3). Sekularizovaně-racionální kultury.



Tab. 16. Regresní analýza pro indikátor předpokládané délky studia (v letech) a indikátory ekonomické v sekularizovaně-racionálních kulturách.

<i>Regression Statistics</i>	
Multiple R	0,67
R Square	0,45
Adjusted R Square	0,39
Standard Error	1,39
Observations	31

ANOVA

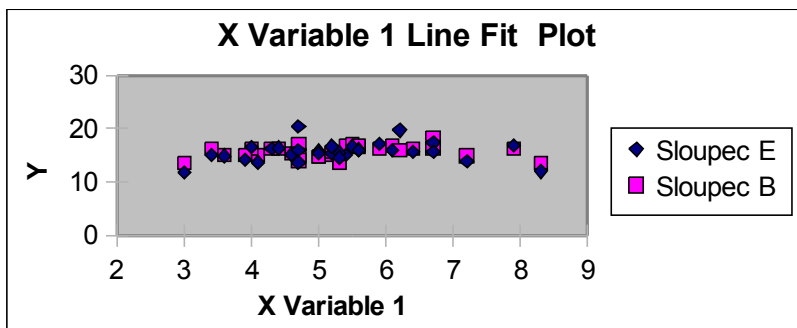
	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>Significance F</i>
Regression	3	42,4	14,13	7,35	0

Residual	27	51,92	1,92
Total	30	94,32	

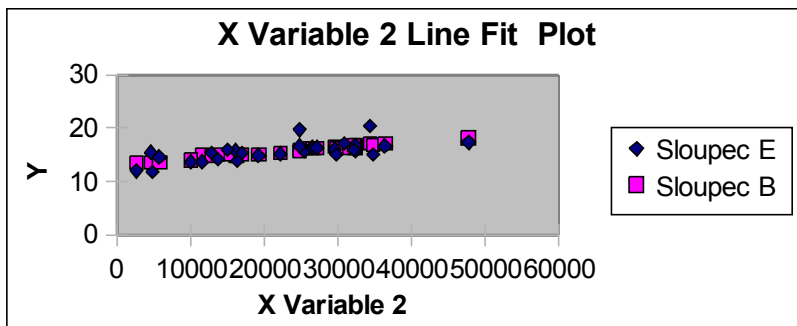
	Coefficients	Standard Error	t Stat	P-value	Lower 95%	Upper 95%	Lower 95,0%	Upper 95,0%
Intercept	11,85	2,14	5,53	0	7,45	16,25	7,45	16,25
X Variable 1	-0,03	0,21	-0,15	0,88	-0,46	0,39	-0,46	0,39
X Variable 2	0	0	4,59	0	0	0	0	0
X Variable 3	0,04	0,05	0,88	0,39	-0,06	0,15	-0,06	0,15

y = závisle proměnná (v tomto případě předpokládaná délka studia), x = nezávisle proměnná, variable 1 = veřejné výdaje do vzdělání, variable 2 = HDP na hlavu za rok, variable 3 = koeficient Gini

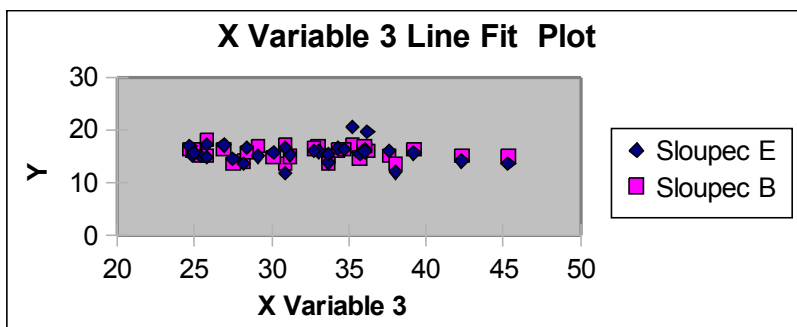
Graf 16a. Graf porovnání hodnot předpokládané délky studia (y) a veřejných výdajů (x variable 1). Sekularizovaně-rationální kultury.



Graf 16b. Graf porovnání hodnot předpokládané délky studia (y) a HDP na hlavu (x variable 2). Sekularizovaně-rationální kultury.



Graf 16c. Graf porovnání hodnot předpokládané délky studia (y) a koeficientu Gini (x variable 3). Sekularizovaně-rationální kultury.



Tab. 17. Regresní analýza pro indikátor průměrné délky studia a indikátory ekonomické v sekularizovaně-racionálních kulturách.

<i>Regression Statistics</i>	
Multiple R	0,4
R Square	0,16
Adjusted R Square	0,07
Standard Error	1,02
Observations	31

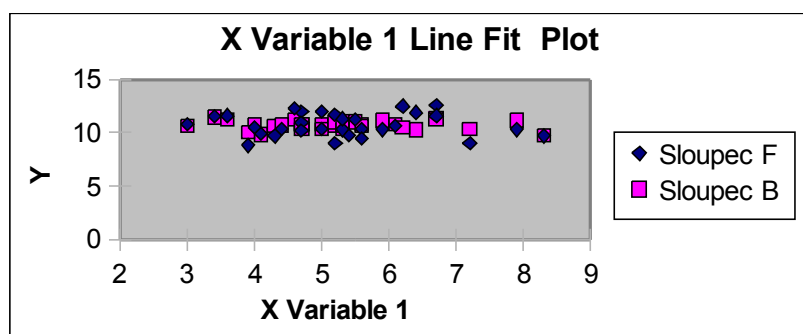
ANOVA

	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>Significance F</i>
Regression	3	5,36	1,79	1,72	0,19
Residual	27	28,09	1,04		
Total	30	33,45			

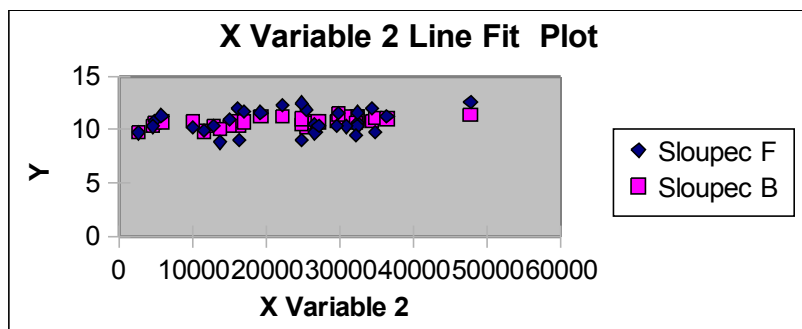
	<i>Coefficients</i>	<i>Standard Error</i>	<i>t Stat</i>	<i>P-value</i>	<i>Lower 95%</i>	<i>Upper 95%</i>	<i>Lower 95,0%</i>	<i>Upper 95,0%</i>
Intercept	12,75	1,58	8,09	0	9,52	15,99	9,52	15,99
X Variable 1	-0,08	0,15	-0,52	0,6	-0,39	0,23	-0,39	0,23
X Variable 2	0	0	0,93	0,36	0	0	0	0
X Variable 3	-0,06	0,04	-1,66	0,11	-0,14	0,01	-0,14	0,01

y = závisle proměnná (v tomto případě průměrná délka studia), x = nezávisle proměnná, variable 1 = veřejné výdaje do vzdělání, variable 2 = HDP na hlavu za rok, variable 3 = koeficient Gini

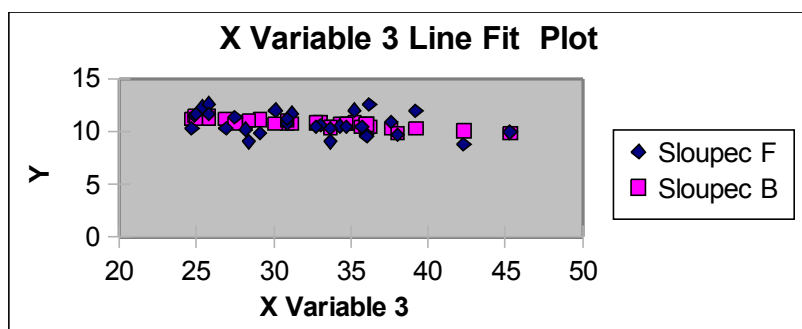
Graf 17a. Graf porovnání hodnot průměrné délky studia (y) a veřejných výdajů (x variable 1). Sekularizovaně-racionální kultury



Graf 17b. Graf porovnání hodnot průměrné délky studia (y) a HDP na hlavu (x variable 2). Sekularizovaně-racionální kultury



Graf 17c. Graf porovnání hodnot průměrné délky studia (y) a koeficientu Gini (x variable 3). Sekularizovaně-racionální kultury



Tab. 18. Regresní analýza pro indikátor počtu absolventů středních škol (poměr žen a mužů) a indikátory ekonomické v sekularizovaně-racionálních kulturách.

<i>Regression Statistics</i>	
Multiple R	0,22
R Square	0,05
Adjusted R Square	-0,05
Standard Error	0,07
Observations	31

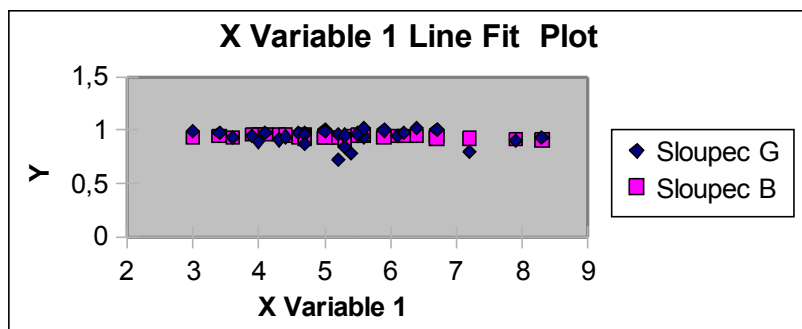
ANOVA

	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>Significance F</i>
Regression	3	0,01	0	0,48	0,7
Residual	27	0,15	0,01		
Total	30	0,15			

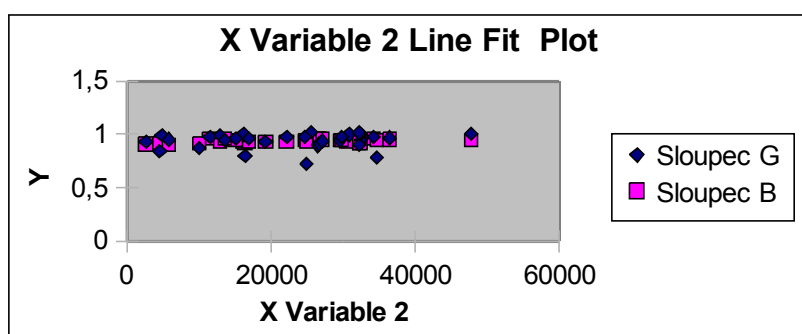
	<i>Coefficients</i>	<i>Standard Error</i>	<i>t Stat</i>	<i>P-value</i>	<i>Lower 95%</i>	<i>Upper 95%</i>	<i>Lower 95,0%</i>	<i>Upper 95,0%</i>
Intercept	0,87	0,11	7,64	0	0,64	1,1	0,64	1,1
X Variable 1	-0,01	0,01	-0,55	0,59	-0,03	0,02	-0,03	0,02
X Variable 2	0	0	0,96	0,34	0	0	0	0
X Variable 3	0	0	0,85	0,4	0	0,01	0	0,01

y = závisle proměnná (v tomto případě počet absolventů středních škol, poměr mezi ženami a muži), x = nezávisle proměnná, variable 1 = veřejné výdaje do vzdělání, variable 2 = HDP na hlavu za rok, variable 3 = koeficient Gini

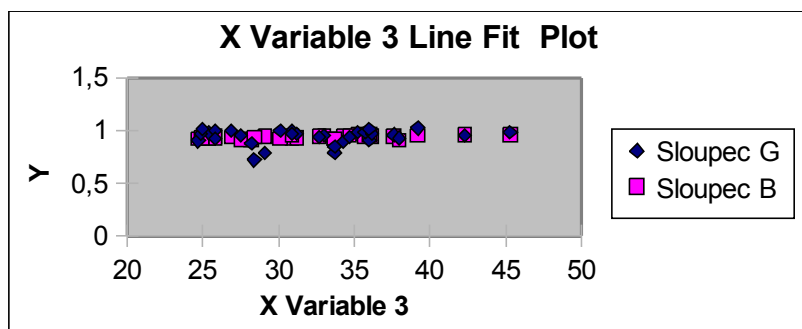
Graf 18a. Graf porovnání hodnot počtu absolventů středních škol (y) a veřejných výdajů (x variable 1). Sekularizovaně-racionální kultury.



Graf 18b. Graf porovnání hodnot počtu absolventů středních škol (y) a HDP na hlavu (x variable 2). Sekularizovaně-racionální kultury.



Graf 18c. Graf porovnání hodnot počtu absolventů středních škol (y) a koeficientu Gini (x variable 3). Sekularizovaně-racionální kultury



C. Obě skupiny kultur po sloučení dohromady

Tab. 19. Regresní analýza pro indikátor gramotnosti a indikátory ekonomické v obou kulturách dohromady

<i>Regression Statistics</i>	
Multiple R	0,54
R Square	0,29
Adjusted R Square	0,26
Standard Error	10,25

Observations 67

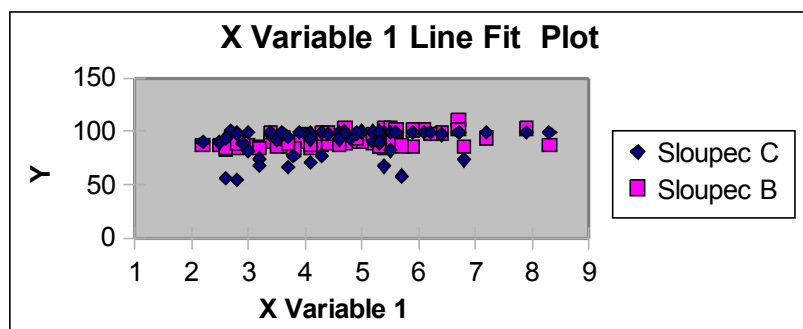
ANOVA

	df	SS	MS	F	Significance F
Regression	3	2723,41	907,8	8,65	0
Residual	63	6613,79	104,98		
Total	66	9337,21			

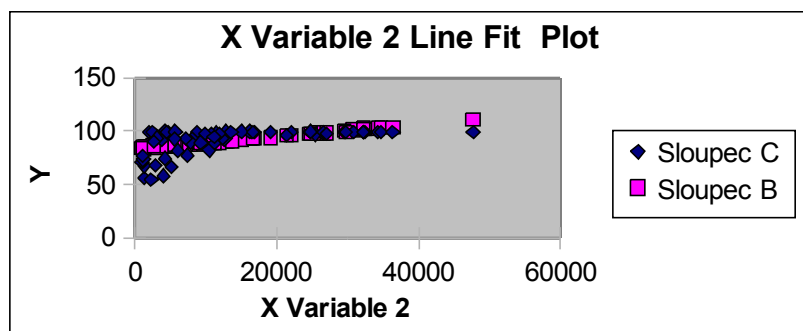
	Coefficients	Standard Error	t Stat	P-value	Lower 95%	Upper 95%	Lower 95,0%	Upper 95,0%
Intercept	81,4	8,66	9,4	0	64,09	98,71	64,09	98,71
X Variable 1	0,44	1,03	0,43	0,67	-1,62	2,5	-1,62	2,5
X Variable 2	0	0	4,05	0	0	0	0	0
X Variable 3	0,01	0,16	0,06	0,96	-0,32	0,34	-0,32	0,34

y = závisle proměnná (v tomto případě gramotnost), x = nezávisle proměnná, variable 1 = veřejné výdaje do vzdělání, variable 2 = HDP na hlavu za rok, variable 3 = koeficient Gini

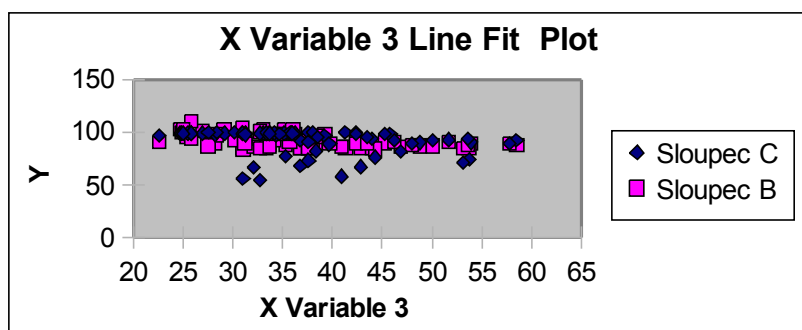
Graf 19a. Graf porovnání hodnot gramotnosti (y) a veřejných výdajů (x variable 1). Obě kultury dohromady.



Graf 19b. Graf porovnání hodnot gramotnosti (y) a HDP na hlavu (x variable 2). Obě kultury dohromady.



Graf 19c. Graf porovnání hodnot gramotnosti (y) a koeficientu Gini (x variable 1). Obě kultury dohromady.



Tab. 20. Regresní analýza pro indikátor kombinovaného hrubého poměru zapsaných do jednotlivých stupňů (CGER) a indikátory ekonomické v obou kulturách dohromady.

Regression Statistics	
Multiple R	0,79
R Square	0,62
Adjusted R Square	0,6
Standard Error	8,97
Observations	67

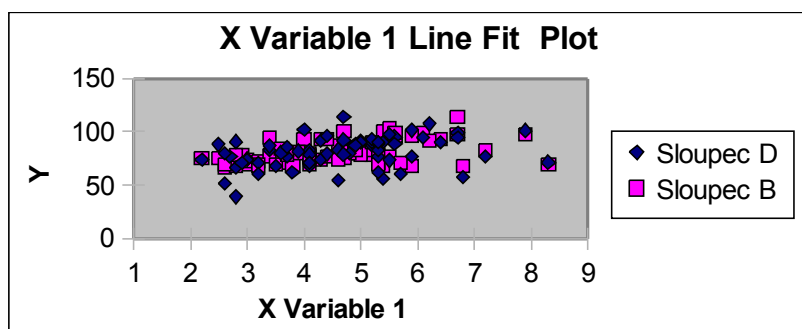
ANOVA

	df	SS	MS	F	Significance F
Regression	3	8141,19	2713,73	33,72	0
Residual	63	5070,12	80,48		
Total	66	13211,31			

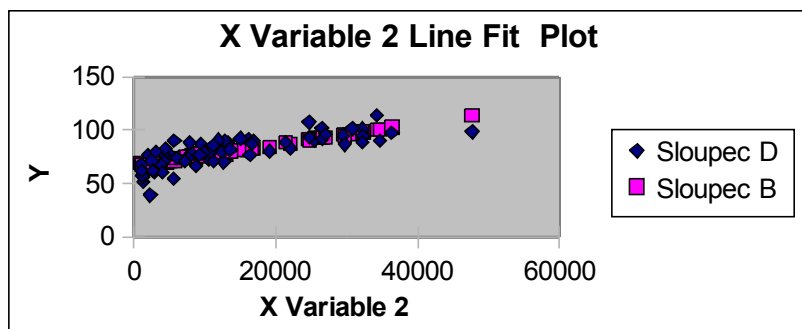
	Coefficients	Standard Error	t Stat	P-value	Lower 95%	Upper 95%	Lower 95,0%	Upper 95,0%
Intercept	60,59	7,59	7,99	0	45,43	75,75	45,43	75,75
X Variable 1	0,18	0,9	0,2	0,84	-1,62	1,99	-1,62	1,99
X Variable 2	0	0	8,6	0	0	0	0	0
X Variable 3	0,13	0,14	0,89	0,38	-0,16	0,42	-0,16	0,42

y = závisle proměnná (v tomto případě kombinovaný hrubý poměr zapsaných do studia), x = závisle proměnná, variable 1 = veřejné výdaje do vzdělání, variable 2 = HDP na hlavu za rok, variable 3 = koeficient Gini

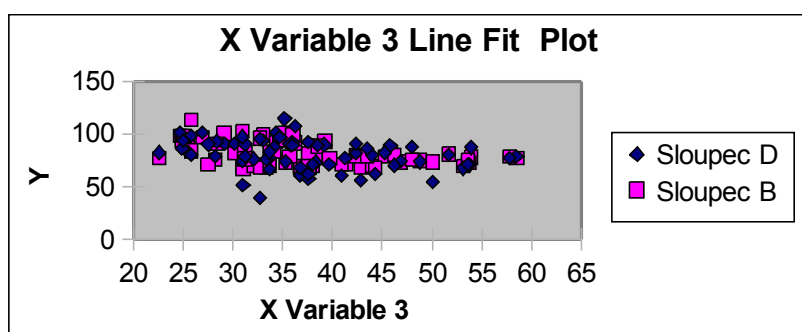
Graf 20a. Graf porovnání hodnot kombinovaného hrubého poměru zapsaných (y) a veřejných výdajů (x variable 1). Obě kultury dohromady.



Graf 20b. Graf porovnání hodnot kombinovaného hrubého poměru zapsaných (y) a HDP na hlavu (x variable 2). Obě kultury dohromady



Graf 20c. Graf porovnání hodnot kombinovaného hrubého poměru zapsaných (y) a koeficientu Gini (x variable 3). Obě kultury dohromady



Tab. 21. Regresní analýza pro indikátor předpokládané délky studia (v letech) a indikátory ekonomické v obou kulturách dohromady.

Regression Statistics	
Multiple R	0,78
R Square	0,61
Adjusted R Square	0,59
Standard Error	1,76
Observations	67

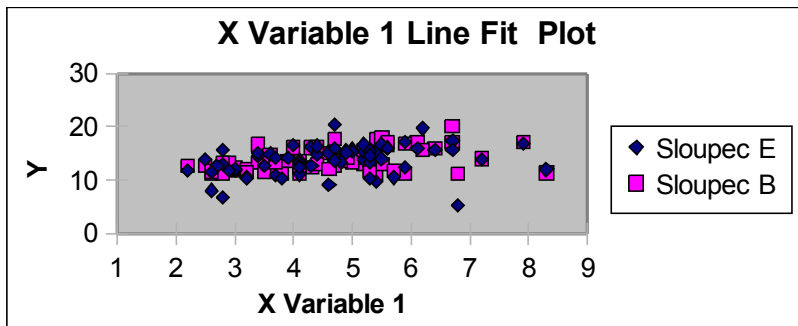
ANOVA

	df	SS	MS	F	Significance F
Regression	3	307,61	102,54	33,08	0
Residual	63	195,26	3,1		
Total	66	502,87			

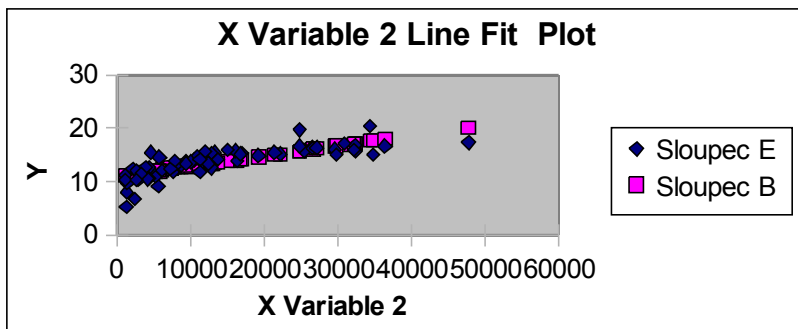
	Coefficients	Standard Error	t Stat	P-value	Lower 95%	Upper 95%	Lower 95,0%	Upper 95,0%
Intercept	10,63	1,49	7,14	0	7,66	13,61	7,66	13,61
X Variable 1	-0,02	0,18	-0,13	0,9	-0,38	0,33	-0,38	0,33
X Variable 2	0	0	8,44	0	0	0	0	0
X Variable 3	0,01	0,03	0,38	0,71	-0,05	0,07	-0,05	0,07

y = závisle proměnná (v tomto případě předpokládaná délka studia), x = nezávisle proměnná, variable 1 = veřejné výdaje do vzdělání, variable 2 = HDP na hlavu za rok, variable 3 = koeficient Gini

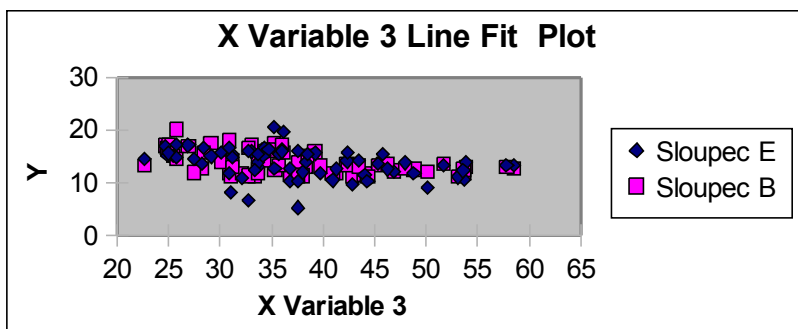
Graf 21a. Graf porovnání hodnot předpokládané délky studia (y) a veřejných výdajů (x variable 1). Obě kultury dohromady.



Graf 21b. Graf porovnání hodnot předpokládané délky studia (y) a HDP na hlavu (x variable 2). Obě kultury dohromady.



Graf 21c. Graf porovnání hodnot předpokládané délky studia (y) a koeficientu Gini (x variable 3). Obě kultury dohromady.



Tab. 22. Regresní analýza pro indikátor průměrné délky studia (v letech) a indikátory ekonomické v obou kulturách dohromady.

<i>Regression Statistics</i>	
Multiple R	0,68
R Square	0,47
Adjusted R Square	0,44
Standard Error	1,8
Observations	67

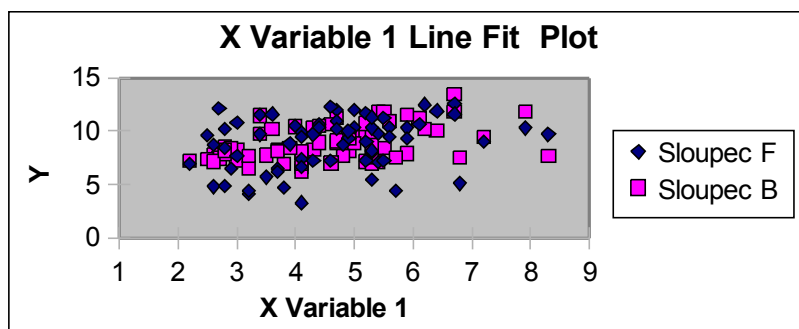
ANOVA

	df	SS	MS	F	Significance F
Regression	3	179,98	59,99	18,42	0
Residual	63	205,18	3,26		
Total	66	385,16			

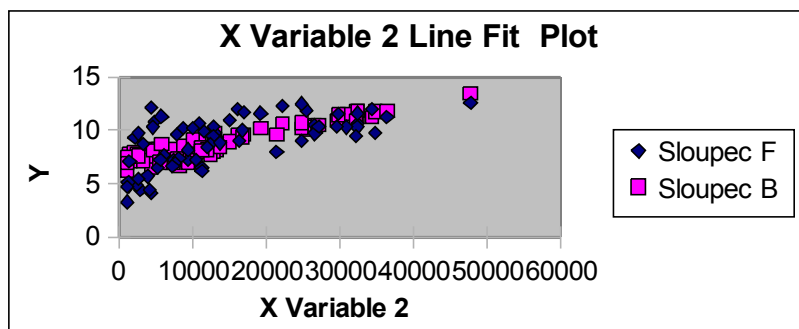
	Coefficients	Standard Error	t Stat	P-value	Lower 95%	Upper 95%	Lower 95,0%	Upper 95,0%
Intercept	9,9	1,53	6,49	0	6,85	12,95	6,85	12,95
X Variable 1	0,03	0,18	0,17	0,87	-0,33	0,39	-0,33	0,39
X Variable 2	0	0	4,58	0	0	0	0	0
X Variable 3	-0,07	0,03	-2,5	0,02	-0,13	-0,01	-0,13	-0,01

y = závisle proměnná (v tomto případě průměrná délka studia), x = nezávisle proměnná, variable 1 = veřejné výdaje do vzdělání, variable 2 = HDP na hlavu za rok, variable 3 = koeficient Gini.

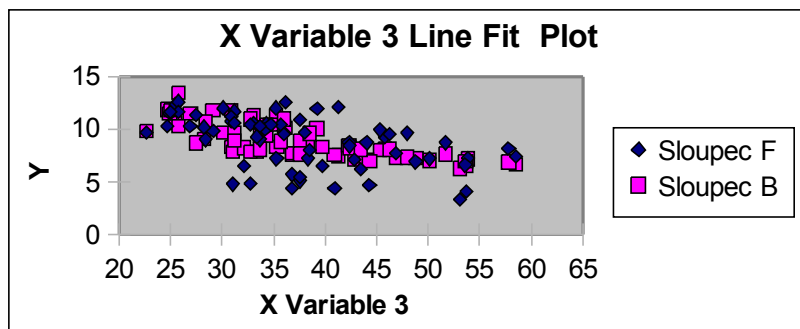
Graf 22a. Graf porovnání hodnot průměrné délky studia (y) a veřejných výdajů (x variable 1). Obě kultury dohromady



Graf 22b. Graf porovnání hodnot průměrné délky studia (y) a HDP na hlavu (x variable 2). Obě kultury dohromady



Graf 22c. Graf porovnání hodnot průměrné délky studia (y) a koeficientu Gini (x variable 3). Obě kultury dohromady



Tab. 23. Regresní analýza pro indikátor počtu absolventů středních škol (poměr žen a mužů) a indikátory ekonomické v obou kulturách dohromady.

Regression Statistics	
Multiple R	0,42
R Square	0,18
Adjusted R Square	0,14
Standard Error	0,15
Observations	67

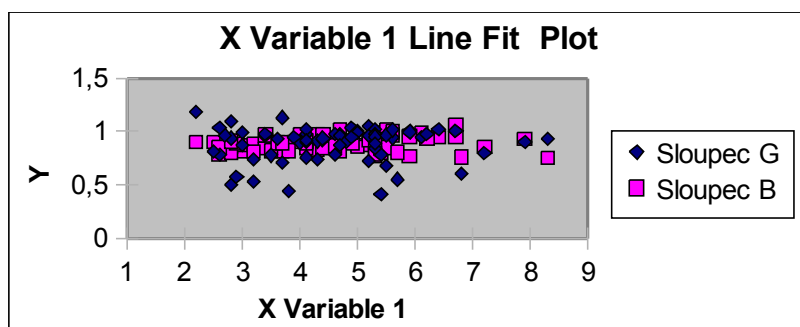
ANOVA

	df	SS	MS	F	Significance F
Regression	3	0,31	0,1	4,62	0,01
Residual	63	1,43	0,02		
Total	66	1,75			

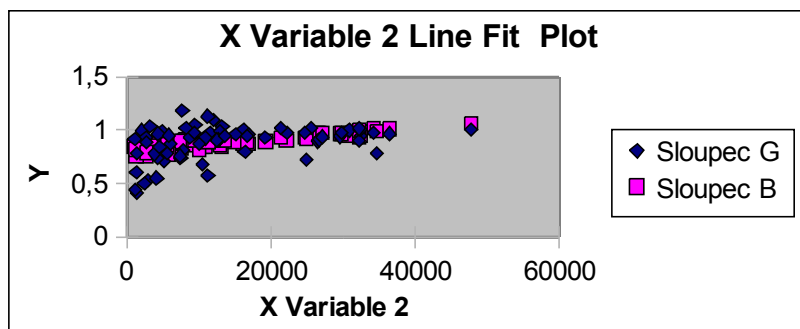
	Coefficients	Standard Error	t Stat	P-value	Lower 95%	Upper 95%	Lower 95,0%	Upper 95,0%
Intercept	0,71	0,13	5,54	0	0,45	0,96	0,45	0,96
X Variable 1	-0,01	0,02	-0,84	0,4	-0,04	0,02	-0,04	0,02
X Variable 2	0	0	3,69	0	0	0	0	0
X Variable 3	0	0	1,45	0,15	0	0,01	0	0,01

y = závisle proměnná (v tomto případě počet absolventů středních škol, x = nezávisle proměnná, poměr mezi ženami a muži), variable 1 = veřejné výdaje do vzdělání, variable 2 = HDP na hlavu za rok, variable 3 = koeficient Gini

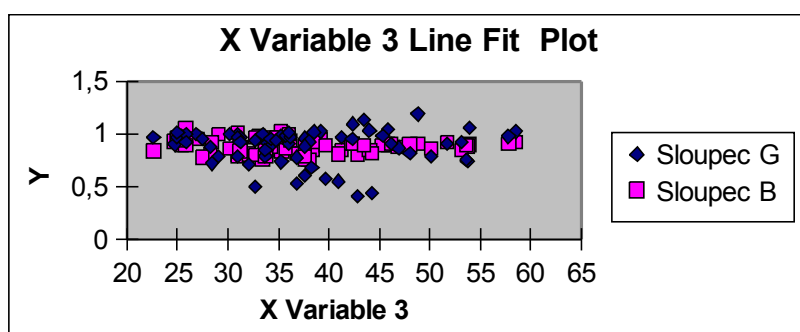
Graf 23a. Graf porovnání hodnot počtu absolventů středních škol (y) a veřejných výdajů (x variable 1). Obě kultury dohromady.



Graf 23b. Graf porovnání hodnot počtu absolventů středních škol (y) a HDP na hlavu (x variable 2). Obě kultury dohromady



Graf 20c. Graf porovnání hodnot počtu absolventů středních škol (y) a koeficientu Gini (x variable 3). Obě kultury dohromady



Seznam použité literatury

- BECKER, Gary, S. (1975): *Human capital. Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. New York: National Bureau of Economic Research. Second Edition.
- BERNSTEIN, Basil, B. (1975): *Class, Codes and Control: Towards A Theory Of Educational Transmissions*. London: Routledge and Kegan Paul. 3. vydání. 167 s.
- BLAUG, Michal. (1972): *An Introduction to the Economics of Education*. Harmondsworth: Penguin Books.
- BOURDIEU, Pierre (1993): *The field of cultural production. Essays on Art and Literature*. New York: Columbia University Press.
- BOURDIEU, Pierre (1998): *Teorie jednání*. Praha: Karolinum. 179 s. [ISBN 80-7184-518-3](#).
- COULANGES, Fustel de (1998). *Antická obec*. Praha: Sofis, Pastelka.
- DISMAN, Miroslav (1993): *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum. 374 s. ISBN 80-7066-822-9.
- FRIEDMAN, Milton; FRIEDMAN, Rose (1990): *Free to Choose*. Orlando: Harcourt. First Harvest edition. 338 s. ISBN-13: 978-0-15-633460-0.
- GIDDENS, Anthony (1999): *Sociologie*. Praha: Argo. Vydání 1., dotisk. 594 s. ISBN 80-7203-124-4.
- GOULD, Stephen, J. (1995): *Dinosaur in Haystack*. New York: Harmony Books.
- HENDL, Jan (2006): *Přehled statistických metod zpracování dat: analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál. 2. vydání. 583 s. ISBN 80-7367-123-9.
- HOFSTEDE, Geert (1984): *Culture's Consequences. International differences in Work-Related Values*. Newbury Park: Sage. ISBN 0-8039-1306-0 (pbk.).
- HOLMAN, Robert (2002). *Ekonomie*. Praha: Beck. Beckovi ekonomické učebnice (dostupné také z <http://moodle.fhs.cuni.cz/mod/data/view.php?id=132&rid=10104&filter=1>, poslední přístup 22.12.2011).
- CHIU, Ming Ming; CHOW, Bonnie Wing Yin (2010): *Culture, motivation, and reading achievement: High school students in 41 countries*. Nizozemí: Elsevier Science, 5.3. 2010. ISSN: 1041-6080.
- INGLEHART, Ronald; NORRIS, Pippa (2004): *Sacred and Secular. Religion and Politics Worldwide*. New York: Cambridge University Press. ISBN-13 978-0-521-54872-4
- INGLEHART, Ronald; WELZEL, Christian (2005). *Modernization, Cultural Change and Democracy. The Human Development Sequence*. New York: Cambridge University Press. ISBN 0-521-60971-2.
- KASÍKOVÁ, Hana; VALIŠOVÁ, Alena kol. (2007): *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada publishing a.s. (Dostupné také z http://books.google.co.uk/books?id=zTB4RInz-rgC&printsec=frontcover&hl=cs&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false, poslední přístup 22.12.2011).

- LIN, Nan (1999): *Building a Network Theory of Social Capital*. Aldine de Gruyter: in *Connections*, 22/1 (28 - 51). SSN: 14691930. (Dostupné také z <http://www.mendeley.com/research/building-network-theory-social-capital/#>)
- MURPHY, Robert, F. (2004): *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Praha: Sociologické nakladatelství. 2. vydání. 268 s.
- PETRUSEK, Miloslav (2006a): *Společnosti pozdní doby*. Praha: Slon.
- PRUDKÝ, Ladislav; PABIÁN, Petr; ŠIMA, Karel (2010). *České vysoké školství. Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989-2009*. Praha: Grada Publishing. 162 s. (Dostupné také z http://books.google.co.uk/books/about/%C4%8Cesk%C3%A9_vysok%C3%A9_%C5%A1kolstv%C3%A1D.html?id=MUUD-cUpBJoC&redir_esc=y, poslední přístup 22.12.2011).
- ROKEACH, Milton (1968): *Beliefs, attitudes, and values. A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ROKEACH, Milton (1979): *The Nature of Human Values*. New York: The Free Press.
- RYNDA, I. (2000): *Trvale udržitelný rozvoj a vzdělávání*. Praha: Dlouhá, Jana: in *Hledání odpovědí na výzvy současného světa*, s. 10–16, UK/CZP//Společnost pro trvale udržitelný život. (Dostupné také z http://www.czp.cuni.cz/projekty/konf_hledani/Sbornik/Rynda.htm, poslední přístup 22.11.2011).
- SCARBROUGH, Elinor; VAN DETH, Jan W. (1998): *The Impact of Values*. Oxford: Oxford University Press. 598 s. ISBN-13: 9780198294757.
- SCHWARTZ, Shalom, H. (1994): *Are There Universal Aspects in the Content and Structure of Values?* Blackwell Publishing Ltd: In *Journal of Social Issues*. 50/4 (19-45). ISSN: 00224537
- TODARO, Michael, P. (2000): *Economic Development*. Harlow: Pearson Education Limited. Seventh Edition. ISBN 0-201-64858-X.
- UNESCO (2009): *Global Education Digest 2009*. Montréal: UNESCO Institute for Statistics. ISBN: 978-92-9189-070-5 (Dostupné také z <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183249e.pdf>, poslední přístup 22.12.2011).
- UNESCO (2010): *Global Education Digest 2010*. Montréal: UNESCO Institute for Statistics. ISBN: 978-92-9189-088-0 (Dostupné také z http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/GED_2010_EN.pdf, poslední přístup 22.12.2011).
- UNESCO (2011): *EFA Global Monitoring Report*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 416 s. ISBN 978-92-3-104191-4. (Dostupné také z <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001907/190743e.pdf>, poslední přístup 31.12.2011)

Seznam použitých internetových a jiných zdrojů:

Zpráva o lidském rozvoji:

HDR, 2011. *Zpráva o lidském rozvoji*. <http://hdr.undp.org/en/> (poslední přístup 31.12.2011)

HDR 2011a. *Indikátory*. <http://hdrstats.undp.org/en/indicators/default.html> (poslední přístup 31.12.2011)

HDR, 2011b. *Vzdělanostní index*. <http://hdrstats.undp.org/en/indicators/103706.html> (poslední přístup 31.12.2011)

HDR, 2011c. *Index lidského rozvoje*. <http://hdrstats.undp.org/en/indicators/103106.html> a také na <http://hdr.undp.org/en/statistics/hdi/> (poslední přístup 31.12.2011)

HDR, 2011d. *Gramotnost dospělých*. <http://hdrstats.undp.org/en/indicators/101406.html> (poslední přístup 31.12.2011)

HDR, 2011e. *Kombinovaný hrubý poměr zapsaných do studia*. <http://hdrstats.undp.org/en/indicators/105906.html> (poslední přístup 31.12.2011)

HDR, 2011f. *Očekávaná délka studia*. <http://hdrstats.undp.org/en/indicators/69706.html> (poslední přístup 31.12.2011)

HDR, 2011g. *Průměrná délka studia*. <http://hdrstats.undp.org/en/indicators/103006.html> (poslední přístup 31.12.2011)

HDR, 2011h. *Populace s alespoň středoškolským vzděláním – poměr mužů a žen*. <http://hdrstats.undp.org/en/indicators/24806.html> (poslední přístup 31.12.2011)

HDR, 2011i. *Veřejné výdaje na vzdělání*. <http://hdrstats.undp.org/en/indicators/38006.html> (poslední přístup 31.12.2011)

HDR 2011j. *HDP na hlavu za rok*. <http://hdrstats.undp.org/en/indicators/20206.html> (poslední přístup 31.12.2011)

HDR, 2011k. *Koeficient Gini*. <http://hdrstats.undp.org/en/indicators/67106.html> (poslední přístup 31.12.2011)

HDR, 2011l. *Amartya Sen o cílech Human Development Report*. <http://hdr.undp.org/en/humandev/> (poslední přístup 31.12.2011)

Světový výzkum lidských hodnot:

WVS, 2011. *Světový výzkum hodnot a index tradicionalismu.*

http://www.worldvaluessurvey.org/wvs/articles/folder_published/article_base_54 (poslední přístup 31.12.2011)

WVS, 2011a. *Introduction to World Value Survey*, 2011

http://www.worldvaluessurvey.org/wvs/articles/folder_published/article_base_46 (poslední přístup 31.12.2011)

EVS, 2011. *European Value Survey*. <http://www.europeanvaluesstudy.eu> (poslední přístup 31.12.2011)

Mezinárodní organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj:

OECD, 2011. *Definice čtenářské gramotnosti na webových stránkách OECD.*

http://www.pisa.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32235979_1_1_1_1_1_1_1,00.html (poslední přístup 31.12.2011)

OECD, Reading literacy, 2003. *Bližší přiblížení programu výzkumu čtenářských dovedností PISA.*

<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/38/52/33707212.pdf> (poslední přístup 31.12.2011)

ISCED

UNESCO, ISCED, 2011. *International Standard Classification of Education.*

<http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx> (poslední přístup 31.12.2011)

OECD, Statistika, 2011. *Statistiky*. <http://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=1436> (poslední přístup 31.12.2011)

Hofstede, 2011. *Kulturní dimenze podle Hofstedeho*. <http://geert-hofstede.com/dimensions.html> (poslední přístup 31.12.2011)

MDGs, 2000. *Oficiální seznam indikátorů Rozvojových cílů tisíciletí OSN (MDGs)*, 2000.

<http://www.osn.cz/soubory/officialist2008-cze.pdf> (posl. Přístup 7.12.2011).

Index Mundi, 2011. <http://www.indexmundi.com/g/correlation.aspx?v1=39&v2=67&y=2003&l=en> (poslední přístup 31.12.2011)

Kolesárová-Saková, 2008, *Vzdělanostní společnost*. http://www.insoma.cz/fin_2.pdf (poslední přístup 31.12.2011)

Andragogický slovník, 2011. Heslo: „Formální vzdělání“ (PhDr. Zdeněk Palán, Ph.D.).

<http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/formalni-vzdelavani> (poslední přístup 31.12.2011)

Etymologický slovník, 2011 (Online Etymology Dictionary). Heslo: „Kultura“.

http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=culture&searchmode=none (poslední přístup 31.12.2011)

PDE IMF, 2011. *Public Data Explore!*, International Monetary Fund.

http://www.google.com/publicdata/explore?s=k3s92bru78li6_&ctype=l&strail=false&bcs=d&nسلم=h&met_y=ppppc#ctype=c&strail=false&bcs=d&nسلم=s&met_y=ppppc&scale_y=lin&ind_y=false&ccm=us&ifdim=country_group:001&hl=en&dl=en (poslední přístup 31.12.2011)

WB, 2011. *Světová banka o měření nerovnosti..*

<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTPOVERTY/EXTPA/0..contentMDK:20238991~menuPK:492138~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:430367,00.html> (poslední přístup 31.12.2011)

WB, 2011b. *Světová banka o veřejných výdajích jako procentu rozpočtu.* (poslední přístup

31.12.2011)<http://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.TOTL.GB.ZS/countries/1W?display=map>

Rabušič, 2004. *Ladislav Rabušič o mnohonásobné lineární regresi.*

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:46IKSLFhygEJ:is.muni.cz/el/1423/podzim2>

[004/SOC418/multipl_regres_1.doc%3Ffakulta%3D1423%3Bbobdobi%3D2962%3Bkod%3DSOC418](http://www.muni.cz/el/1423/podzim2004/SOC418/multipl_regres_1.doc%3Ffakulta%3D1423%3Bbobdobi%3D2962%3Bkod%3DSOC418)

[+multikolarita+-+VIF&cd=10&hl=cs&ct=clnk&gl=cz](http://www.muni.cz/el/1423/podzim2004/SOC418/multipl_regres_1.doc%3Ffakulta%3D1423%3Bbobdobi%3D2962%3Bkod%3DSOC418) (poslední přístup 31.12.2011)

Petrusek, 2006b. *Přednáška Prof. PhDr. Miloslava Petruska, csc.*, Fakulta humanitních studií, 18.12.2006.