

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
FILOZOFICKÁ FAKULTA  
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

bakalářské kombinované studium  
2003 – 2009



Mgr. Radek Visinger

**Rozsah a zdroje nerovností v přístupu k celoživotnímu  
vzdělávání**

**Extent and origins of inequalities in the access to continuing education**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Praha 2009

**Vedoucí práce:** PhDr. Martin Kopecký, Ph.D.

P r o h l a š u j i ,

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

V Praze dne.....

## P o d ě k o v á n í

Rád bych poděkoval PhDr. Martinu Kopeckému, Ph.D. za odborné vedení mé práce, za tvůrčí volnost, kterou mi poskytl, a za podnětné připomínky, které přispěly k výsledné podobě mé práce.

# O b s a h

<b>Obsah</b> .....	<b>4</b>
<b>Resumé/Summary</b> .....	<b>5</b>
<b>Úvod</b> .....	<b>8</b>
<b>1. Různé koncepce rovnosti v oblasti vzdělávání</b> .....	<b>10</b>
<b>2. O svobodě a spravedlnosti aneb morální hodnocení nerovností ve vzdělávání</b> .....	<b>13</b>
2.1. Zdánlivá samozřejmost svobody.....	14
2.2. Trh jako nezajímavý pečovatel o vzdělanost.....	18
2.3. Hodnocení oprávněnosti redistribučních principů ve vzdělávání.....	27
2.4. Poznámky k měření nerovností v přístupu k celoživotnímu vzdělávání .....	38
<b>3. Sociologické modely vysvětlující roli vzdělání v procesu sociální mobility</b> .....	<b>40</b>
3.1. Wisconsinský sociálně-psychologický model a modernizační teorie.....	43
3.2. Teorie vzdělanostní reprodukce.....	45
3.3. Teorie racionálního jednání.....	54
3.4. Zeškolněná společnost.....	57
<b>4. Stinné stránky demokratizace vzdělání</b> .....	<b>69</b>
<b>5. Politické a právní dokumenty vztahující se ke vzdělávacím nerovnostem</b> .....	<b>74</b>
<b>6. Další vzdělávání a nerovnosti</b> .....	<b>80</b>
6.1. Další vzdělávání jako vynucená strategie.....	81
6.2. Nerovnost sociálních sítí.....	84
6.3. Determinanty a rozsah nerovností v účasti na dalším vzdělávání.....	86
6.4. Vyplatí se bojovat proti nerovnostem ve vzdělání? .....	96
<b>Závěr</b> .....	<b>100</b>
<b>Soupis bibliografických citací</b> .....	<b>103</b>
<b>Bibliografie</b> .....	<b>106</b>
<b>Příloha</b> .....	<b>111</b>
<b>Evidenční list knihovny</b> .....	<b>112</b>

## Resumé

Ve své práci se věnuji problému přetrvávajících vzdělanostních nerovností. Účast v celoživotním vzdělávání do značné míry předurčuje naše životní šance, proto je tak důležitá podpora rovnocenných vzdělávacích možností.

Po krátkém představení tématu probírám v první kapitole různé teoretické koncepty rovnosti. Jejich porovnání ukazuje, že představy o charakteru rovnosti v přístupu ke vzdělávání se mohou velmi lišit a jen stěží lze některý pohled zanedbat či odmítnout.

Rozhodnutí zahlazovat pomocí vzdělávání společenské nerovnosti musíme opřít o důkaz, že reprodukce či prohloubení těchto nerovností představuje nespravedlnost či diskriminaci v uplatňování individuálních sociálních práv. Není svobody bez reálně dostupné alternativy a právě tak není morálně ospravedlnitelné jakékoli znevýhodnění založené na jiných faktorech než je úroveň schopností a individuální úsilí. Dále upozorňuji na nešťastné důsledky rozšíření tržní orientace na oblast vzdělávání a analyzuji různé teoretické přístupy k přerozdělování ve prospěch zrovnoprávnění přístupu ke vzdělávání.

Třetí část rozebírá hlavní sociologické teorie, které vysvětlují genezi a pravděpodobnou reprodukci vzdělávacích nerovností. Pozornost je věnována teorii meritokracie, různým teoriím vzdělanostních reprodukcí a teorii racionální volby.

Přístup širokých mas k vyššímu stupni vzdělání nerovnosti neodstraní, jak ukazuje čtvrtá kapitola. Jakkoli žádoucí se demokratizace jeví, existují strukturální mechanismy schopné i v této situaci generovat nerovnosti nového druhu.

V následující kapitole se zmiňuji o formální rovnosti zaručené právním řádem. Zejména mezinárodní organizace (UNESCO, OECD, EU) aktivně prosazují koncept celoživotního učení, aniž by dostatečně vyjasnily funkce a cíle vzdělávání. Uvádím přehled nejdůležitějších právně nezávazných dokumentů, které se týkají rovného přístupu ke vzdělávání.

Jako student andragogiky jsem se v šesté části blíže zaměřil na nerovnosti v přístupu k dalšímu vzdělávání dospělých. Je další vzdělávání jen vynucenou strategií dospělých? Vyplatí se bojovat proti nerovnostem v účasti na dalším vzdělávání? Velmi významnou roli zde hraje zaměstnavatel. A konečně, výzkumy potvrdily, že uplatnění souvisí se sociální sítí, kterou si člověk dokáže vytvořit a udržovat.

Závěrečná část stručně shrnuje výsledky mé práce a nabízí náměty k diskusi.

**Klíčová slova:** nerovnost, přístup k celoživotnímu vzdělávání, demokratizace vzdělávání, další vzdělávání, spravedlnost, meritokracie, přerozdělování, sociální mobilita, odškolnění společnosti

## Summary

In my dissertation I deal with the problem of persistent educational inequalities. The participation in continuing education determine to a great extent one's life opportunities. That's why the promotion of equal educational opportunity is so important.

The decision made in order to reduce social inequalities by means of education should be based on an argument that reproduction or intensification of these inequalities constitutes unfairness or even discrimination in the use of individual social rights. There's no freedom when deprived of an available alternative and furthermore it isn't morally admissible to handicap however a person by admitting criteria different from degree of capacity and individual effort. Moreover I call attention to some fateful consequences of the extension of market strategy into the field of education and I analyze different theoretical approaches to redistribution in order to put everybody on an equal footing with the access to education.

In the third part I dissert upon principal sociological theories which try to explain the genesis and the probable reproduction of educational inequalities. I draw attention to the meritocracy principle, different theories of reproduction of educational structure and to the rational choice theory.

The free access of masses to the superior degree of education didn't remove inequalities as I argue in the fourth part. No matter how desirable the democratization appears, the structure dispose of implements able to create new ways of inequalities even in the democratic situation.

In the following part I mention the formal equality guaranteed by law. Especially international organizations (UNESCO, OECD, EU) promote the idea of lifelong learning without sufficiently defining the functions and objectives of education. I bring up a summary of the most important legally not binding documents concerning the equal access to education.

As a student of andragogy, I focused in the sixth part on inequalities in the access to further education. Does the further education represent only a forced strategy by adult people? Does it matter to combat inequalities in the access to the further education? Well,

the crucial role belongs to the employer. Eventually, some research confirmed that the success has something to do with a social network that somebody manages to create and maintain.

The final part resumes briefly the results of my work and offers some subjects to discuss.

**Key words:** inequality, access to continuing education, democratization of education, further education, fairness, meritocracy, redistribution, social mobility, deschooling of society

# Úvod

Vzdělání je alfou a omegou úspěšného života v současné společnosti. Jak roste jeho vliv na uskutečnění životních šancí a na celkovou kvalitu života, stoupá i zájem na tom, aby byl přístup ke vzdělání dosažitelný každému, kdo se učit chce. Sociální soudržnost společnosti závisí na úspěších v boji proti takovým nerovnostem šancí, jež jsou vyvolány jinými okolnostmi než schopností a vůlí se vzdělávat. I motivaci ke studiu ovšem ovlivňují pravidla a klima institucí, jež vychovávají, pečují nebo nabízejí vzdělání, takže požadavek stejných šancí pro všechny se stejnými schopnostmi a ambicemi by měl řešit rovněž „skrytý vliv“ institucí a neměřitelné faktory případných nerovností. Zápas proti nerovnostem v přístupu ke společensky ceněným statkům, jako je např. dobré vzdělání nebo nenarušené životní prostředí, se jeví stále zřetelněji jako zásadní spor o charakter naší společnosti, v níž se výrazně projevuje tlak na komercializaci všech oblastí společenského života.

První kapitola je věnována objasnění rozličných koncepcí rovnosti v oblasti vzdělávání a má poskytnout téměř vyčerpávající přehled základních teoretických přístupů k nerovnostem. Z východisek a podnětů vzešlých z těchto koncepcí vyplynula nutnost zabývat se vztahem rovnosti, svobody a spravedlnosti. V této práci chápu spravedlnost jako *ars aequi et boni*<sup>1</sup>. Rovnost a spravedlnost jsou tedy siamská dvojčata, přesněji řečeno některé nerovnosti lze odůvodněně pokládat za nespravedlivé. Vzdělání se všeobecně (a možná ne zcela správně) chápe jako prostředek k narovnání či zahlazení nerovností původu a k získání stejných šancí na životní úspěch. Právě z tohoto důvodu se obnažení vzdělávacích nerovností jeví tak pohoršlivé. *Garbage in, garbage out*. Nerovnost na vstupu spolehlivě zplodí začarovaný kruh dalších společenských nerovností (multiplikace nerovností). Druhá část této práce se tudíž zaměřuje především na morální hodnocení vzdělávacích nerovností a za tím účelem pátrá, do jaké míry lze rozdělení statků, jako je právě vzdělání, vzhledem k jejich funkci svěřit neosobním tržním principům. Kromě postoje nejdůležitějších teorií spravedlnosti k přerozdělování bude objasněna souvislost mezi svobodou realizovat životní šance prostřednictvím vzdělání a zdroji či prostředky, které k tomu máme v nestejně míře k dispozici.

Ve třetí kapitole rozebírám jednotlivé sociologické teorie, které vysvětlují původ vzdělanostních nerovností a jejich vztah k sociální mobilitě. Některé modely se přiklánějí k meritokratickému ideálu, jiné upozorňují na tendenci vzdělávacího systému reprodukovat či dokonce prohlubovat původní společenské znevýhodnění. Čtvrtá část mapuje stinné stránky

---

<sup>1</sup> lat. umění rovného a dobrého



poválečné demokratizace přístupu ke vzdělání a ukazuje, že samotné zvýšení strukturální mobility, tedy zpřístupnění vyššího vzdělání všem sociálním vrstvám, vytvořilo jen nové cesty nerovnosti. Formální svoboda uskutečnění vzdělávací dráhy tedy opět ke vzestupu nepostačuje, je třeba mít v zásobě i jiné zdroje.

Pátá část mé práce obrací pozornost na právní aspekty nerovností ve vzdělávání a zmiňuje některé důležité politické dokumenty, jež na národní i evropské úrovni vytyčují cíle a strategie ke zrovnoprávnění přístupu k celoživotnímu vzdělávání. Část šestá se zaměřuje na determinanty a rozsah nerovností v dalším vzdělávání a také na otázku relativní návratnosti investic do vzdělávání dospělých. Jde o klasická andragogická témata, např. do jaké míry je participace na dalším vzdělávání vynucenou strategií, jakou roli hrají při vzdělávání zaměstnavatelé apod. Závěr stručně shrnuje hlavní přínos práce a nabízí podněty k diskusi.

Životní rozvrh „škola – práce – důchod“ se koncem minulého století velmi rozvolnil a místo vzdělávání pro život nastoupila koncepce celoživotního vzdělávání (*lifelong education, formation permanente*), tj. vzdělávání po celý život. Podle Palána jde o „zásadní změnu pojetí celého vzdělávání, kdy všechny možnosti učení – ať v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo ně – jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami<sup>2</sup> a kdykoli během života.“ Ideu celoživotního vzdělávání prosazují mezinárodní organizace (např. UNESCO, OECD, EU) a velkou péči jí věnuje i řada vlád, aniž by byla uspokojivě vyřešena otázka, jaké funkce má nově pojatá vzdělávací myšlenka plnit a jaký význam přisoudit v dnešní době pojmu vzdělanost. Společnost poněkud nekriticky akceptuje nutnost permanentně se něco učit a zároveň přijímá nahodilost a nepředvídatelnost vzdělávacích potřeb. Zdá se, že původní představy o ideálu vzdělanosti dokonají svůj život paradoxně právě v éře celoživotního vzdělávání.

Vzdělávací instituce provádějí selekci (sociální „sítu“) a alokaci (umístění na další vzdělávací a profesní dráhu) a tyto postupy legitimizují principem „zásluhovosti“ (Havlík, Kot’a, 2002, s.82). Zásluhy se někdy velice obtížně měří, ale doložit můžeme fakt, že vzdělání působí jako faktor vzestupné sociální mobility u příslušníků různých vrstev v různé míře. Tato práce tedy vlastně řeší i otázku, zda sám požadavek celoživotního vzdělávání nepřispívá k prohlubování nerovností tím, že vytváří třídy privilegovaných konzumentů vzdělání a

---

<sup>2</sup> Myslí se tripartice formální, neformální a informální vzdělávání, kurikulární učení i sebeřízené učení (*self-directed learning*), *learning by doing* atd. Celoživotní vzdělávání zahrnuje předškolní péči, iniciační školské vzdělávání ve třech stupních a vzdělávání dospělých a seniorů (tj. další vzdělávání a náhradní školní vzdělávání).

ostrakizovaných outsiderů, kterým je donekonečna vtoukáno do hlavy, že nechut' k učení je životní prohrou.

K výběru tématu bakalářské práce mne přivedl zájem o politickou filozofii a sociologické explikace nerovností. Téma je zajímavé i svou souvislostí s oborem právních věd, který jsem nedávno absolvoval. Tato práce je výzvou k zamyšlení nad společností, ve které žijeme, studujeme a pracujeme, a také dobrou příležitostí ověřit si schopnost kritického úsudku a samostatné práce s odbornou literaturou. Snažil jsem se čerpat i z cizojazyčných zdrojů, pokud byly dostupné.

*„...První, čeho si přejeme, jest, aby tak plně a k plnému lidství mohl býti vzděláván ne nějaký jeden člověk nebo několik jich nebo mnoho, nýbrž všichni lidé vespolek i každý zvlášť, mladí i staří, bohatí i chudí, urození i neurození, mužové i ženy, zkrátka každý, komu se dostalo údělu narodit se člověkem, aby konečně jednou bylo celé lidské pokolení vzdělané po všech věkových stupních, stavech, pohlaví a národech...“*

(J. A. Komenský: Obecná porada o nápravě věcí lidských. III. svazek Pampaedia)

## 1. Různé koncepce rovnosti v oblasti vzdělávání

Koncept, s nímž budu v této stati pracovat, se obecně označuje jako „rovné vzdělávací příležitosti“ nebo „rovné šance na vzdělání“, angl. *equal educational opportunity*. Velmi stará a úctyhodná myšlenka, která vyvěrá z jakési základní pravdy o člověku, získala v kontextu vzdělání a sociální politiky postupně různé akcenty. Vývoj šel od minimálního společného jmenovatele, kterým je zpřístupnění vzdělání formou odstranění vnějších bariér (formální rovnost příležitostí), přes rovnost zacházení tj. podmínek vzdělávání, která klade důraz na dosažitelnost vzdělání stejné kvality, na přístup k rovnocennému vzdělání, až se posléze dospělo k úvahám o rovnosti výsledků, které zahrnují nejen vyrovnávání počátečních nerovností, ale rovněž opatření opírající se o tzv. pozitivní diskriminaci (*affirmative actions*). Řečeno anglickou terminologií: vývoj směřoval od *equality* k *equity*, od formální rovnosti k morálnímu hodnocení všech pozorovaných nerovností. Všechny uvedené pohledy na rovnost příležitostí považují alespoň některé společenské nerovnosti za nespravedlivé, a proto zároveň pokládají určitou míru přerozdělování za legitimní.

Předkládám ilustrativní přehled základních přístupů ke spravedlivé rovnosti v oblasti vzdělávání tak, jak jej popisuje odborná literatura naše i cizojazyčná.

Předpokládá	Připouští	Kritizuje	Doporučuje
<b>A: Nezájem o „spravedlnost systému“: libertariánské pozice</b>			
Původ, síly či příslušnost k určité skupině determinují práva. Svoboda může utrpět pouze nuceným přerozdělováním.	Reprodukce a udržování „přirozeného“ řádu a odlišnosti založené na férovém zisku.	Pokud vůbec, nerovnosti mezi lidmi stejného společenského statusu. Zásahy proti svobodě.	Stabilní řád, sdílení funkcí (kastovní společnost, stavy atd.) nebo systém založený na volnosti jednajících aktérů.
<b>B: Rovnost v přístupu nebo rovné příležitosti</b> <i>Equality of access or oportunity</i>			
Existenci talentu, potenciál nebo vrozené nadání. Tyto pak určují úroveň či „hranici“, které může jednotlivce dosáhnout.	Rozdíly ve výsledcích vzdělávaných pod podmínkou, že jsou úměrné jejich schopnostem na počátku. Existenci různých programů vzdělávání, které nemají stejnou hodnotu. Rozdíly v kvalitě poskytovaného vzdělání.	Fakt, že zásluhovost není jediným kritériem pro přístup k prestižním vzdělávacím programům. Sociálně-kulturní faktory mají vliv na vstupní test, který zařazuje studenta do určitého programu. Nedostatky v hodnocení, jejichž důsledkem dochází k tomu, že ze dvou studentů se srovnatelnými schopnostmi jeden uspěje, zatímco druhý nikoli.	Objektivní a vědecky podložené rozpoznávání talentů. Rovnost v přístupu ke kvalitnímu vzdělání pro žáky srovnatelných schopností nezávisle na jejich rodinném zázemí. Vyvážený vzdělávací systém, který umožňuje volbu a kde je výuka přizpůsobena schopnostem žáků. Podporu nadaných žáků pocházejících z nepodnětného prostředí (stipendia apod.).
<b>C: Rovnost podmínek (zacházení)</b> <i>Equality of treatment, equality of means</i>			
Každý je schopen získat základní vědomosti a dovednosti, což je hlavní přínos základního vzdělání.	Existenci vrozeného nadání, potenciálu a schopností. Rozdíly ve výsledcích studentů za předpokladu, že všem bylo poskytnuto vzdělání srovnatelné kvality.	Rozdíly ve výsledcích studentů, které jsou způsobeny rozdílnou úrovní a kvalitou výuky. Elitní školy, školy jako „ghetta“, dělení žáků do tříd podle schopností, selekce, vše, co explicitně, či implicitně způsobuje rozdíly v kvalitě poskytovaného vzdělání.	„Jednotnou školu“ či společné, nesegregované vzdělávání a především společný základ (standard) pro všechny žáky nižšího sekundárního stupně vzdělávání.
<b>D: Rovnost dosažených výsledků a školních úspěchů</b> <i>Equality of achievement or academic success</i>			
Každý může zvládnout „náročnější“ učení. Vlastnosti jednotlivce (kognitivní a afektivní) mohou být rozvíjeny. Existují různé učební styly studentů.	Rozdíly ve výsledcích studentů, ovšem každý musí získat základní dovednosti (kompetence).	Ideologii talentů. Negativní diskriminaci (včetně dělení žáků do tříd podle schopností či vzdělávacích programů, elitní školy, „ghetto“ školy apod.). Všechny	Rovnost výsledků v případě základních dovedností a kompetencí. Pozitivní diskriminaci, zvládající učení (mastery learning), formativní hodnocení a další podpůrné

		způsoby, kdy rozdíly v kvalitě výuky zvyšují počáteční nerovnosti.	mechanismy, jejichž cílem je snižovat počáteční rozdíly mezi studenty.
<b>E: Rovnost sociálního naplnění<sup>3</sup></b> <i>Equality of social fulfilment (social output)</i>			
Odlíšné individuální, motivační a kulturní charakteristiky, aniž by mezi nimi existovala jakákoli hierarchie.	Odlíšnosti v profilu výsledků.	Existenci jediného standardu pro vynikání (excellence). „Elitní kulturu“ a „subkulturu“.	Individualizovanou výuku.

Zdroje: body B, C, D jsou převzaty z publikace Matějů, Straková, J. a kol. (2006, s.25-26); body A a E jsou zpracovány z dokumentu Evropské komise „*Equity of the European educational systems*“ dostupného z adresy [http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200507/tout\\_eng17\\_05.pdf](http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200507/tout_eng17_05.pdf) (3.10.2008, s.15)

Rovnost v přístupu (B) lze spodobnit s odstraněním zákonných a jiných bariér v přístupu ke vzdělání, odstranění vícekolejnosti vzdělávajících institucí apod. Rovnosti má být dosaženo v tomto „minimalistickém“ pojetí jen tím, že se všem otevře cesta ke vzdělání.

Rovnost podmínek či zacházení (C) má za cíl zajistit férovost soutěžení o úspěch, tj. akceptuje nerovnosti pod podmínkou dodržení stejných pravidel a poskytnutí srovnatelné péče. Nerovnosti nejsou nespravedlivé, pokud se odvíjejí jen od schopností jedince a jeho vynaloženým úsilím. Rovnice „úroveň vzdělání = schopnosti + úsilí“ se označuje jako meritokratický (zásluhový) princip. Toto pojetí vnímá jako normální a spravedlivé nerovnosti mezi jednotlivci dané rozdíly v jejich schopnostech a inteligenci, nespravedlivé jsou však difference mezi sociálními skupinami definované faktory askriptivní povahy (pohlaví<sup>4</sup>, původ, rasa, bydliště atd.). Na první pohled se ukazuje vágnost základních pojmů a s tím spojené teoretické problémy. Jak definovat schopnosti (*abilities, endowment*) a úsilí (*effort*)? Co je jejich měřitelným indikátorem? Neovlivňuje motivaci sociální původ už v tom smyslu, že děti bohatších si mohou dovolit více riskovat, obětovat více času? Kritikové si všímají ideologických rysů meritokratické koncepce – zejména schopnosti zdůvodnit přetrvávající nerovnosti.

Zásadní kritice se podrobuje i snaha snižovat počáteční nerovnosti a dosáhnout rovnosti ve výsledcích (D). Už ne rovnost na startovní čáře, jako v předchozím pojetí, ale rovnost v cíli. Bell (Yu, 2003) mluví o *just meritocracy*, tj. o obohacení meritokratického principu o reflexi, do jaké míry srovnatelné prostředky, podmínky a normativy na studenta skutečně poskytují rovné příležitosti, zda se tyto vklady (*input*) efektivně promítají do výsledků vzdělávání. Coleman charakterizoval tuto změnu důrazu jako obrat od rovnosti škol

<sup>3</sup> Greger označuje tuto pozici jako rovnost aktualizace (Matějů, Straková, 2006, s.25)

<sup>4</sup> např. nerovné odměňování žen a mužů za tutéž práci

k rovnosti studentů (Hanushek, 1998)<sup>5</sup>. Nejedná se o komunisty podporovanou nivelizaci všech výstupů a myšlení, jde o to, aby každý žák dosáhl tzv. funkčního minima kompetencí, které mu otevře cestu k celoživotnímu učení, nastaví jeho zaměstnatelnost na rozumný standard a pomůže mu v základní orientaci ve světě. Funkční minimum nemá trvalý a objektivně daný obsah (snad kromě schopnosti číst, psát a provádět základní početní úkony), dnes by tam nepochybně patřily klíčové kompetence podporující kritické myšlení, počítačová gramotnost (na uživatelské úrovni), schopnost řídit auto apod. Důsledkem úsilí o vyrovnávání cílové úrovně účastníků vzdělávání bývají kontroverzní opatření pozitivní diskriminace, zaměřené na integraci a zvýhodnění na počátku silně znevýhodněných jednotlivců či skupin. Spravedlnosti bude dosaženo až tehdy, když všichni získají stejnou úroveň funkčního minima, která jim poskytnou stejné šance použít svého vzdělání k zaházení ostatních společenských nerovností.

Pro úplnost můžeme zmínit jiné klasifikace rovných příležitostí. Uvidíme, že se bez ohledu na odlišné označení přibližně překrývají s kategorizací uvedenou v tabulce. Požadavek odstranění zákonných bariér v přístupu ke vzdělání, který reaguje na vylučování lidí ze vzdělávání na základě faktorů askriptivní povahy, nazývá Nagel negativní interpretací rovných příležitostí a Swift mluví o tzv. minimálním pojetí rovnosti (2005, s.99-106). Tato úroveň zhruba odpovídá konceptu rovnosti v přístupu pod písm. B. Konvenční pojetí podle Swifta se blíží rovnosti podmínek (C), zatímco pojetí radikální (D) požaduje aktivní zmírňování důsledků rozdílného nadání, jež je samo pokládáno za nespravedlivé. Míra intervence může oscilovat podle názorů společnosti. Nagel radikální pojetí nazývá pozitivní interpretací rovných příležitostí (Matějů, Straková, 2006, s.26).

Hovořím-li o vzdělávacích nerovnostech, považuji za nezbytné diferencovat svůj přístup k nerovnostem podle funkcí, jež vzdělávací systém plní, tj. je třeba objasnit, se kterou sociální funkcí vzdělávání budeme asociovat studium nerovností. Stejný vzdělávací deficit či stejná výhoda podle mého názoru nepůsobí stejnoměrně na tržní uplatnění určité kvalifikace, na získání vysokého společenského statusu nebo na emancipaci jednotlivce. Na místech, kde probírám roli tržních principů ve vzdělávacích nerovnostech, míním spíše vliv trhu na profesní mobilitu, což souvisí s primárně kvalifikační funkcí vzdělávání, ve třetí části půjde o vliv vzdělání na celkovou sociální mobilitu.

---

<sup>5</sup> Jde o novou interpretaci Colemanovy rozsáhlé studie z roku 1966 *Equality of Educational Opportunity (Coleman Report)*.

## 2. O svobodě a spravedlnosti aneb morální hodnocení nerovností ve vzdělávání

Některé nerovnosti ve vzdělávacích příležitostech představují nespravedlnost už proto, že sám volný přístup ještě nezaručuje rovné šance každého uplatnit se ve společnosti na základě vzdělání, na něž má nepochybně právo. Každá taková nerovnost je diskriminující, tudíž *in concreto* rovněž morálně neospravedlnitelná. Budu zkoumat pohledy různých myšlenkových směrů politické filozofie (teorií spravedlnosti) na otázku, zda je či není vhodné anebo nutné reagovat na tyto nerovnosti zavedením kompenzačních přerozdělovacích mechanismů. Také se zaměřím na kritickou reflexi fungování tržního principu, který dnes téměř bezezbytku řídí další vzdělávání, a nejen že strukturální nerovnosti dosud nevyřešil, nadto ještě stávající asymetrie dále prohlubuje. Nechceme-li se stát účastníky všeobecného podvodu na příštích generacích, měli bychom jednak usilovněji hledat alternativy, v nichž by vzdělání figurovalo méně jako rychle se kazící zboží a více jako trvalejší hodnota a etická výzva, jednak přivolit nějaké otevřené koncepci vzdělávání dospělých doplněné rozumnou regulací tržních rozmarů.

### 2.1. Zdánlivá samozřejmost svobody

Podle vžitého vzorce se dnešní lidé často nekriticky opájejí představou, že jsou zcela svobodní a mají právo dělat a říkat, co chtějí. Žijí přece ve svobodné zemi. Mají ten dojem zejména proto, že svobodu hojně a dennodenně využívají (a zneužívají) k realizaci svých záměrů. Proto se jeví tak blankytná, samozřejmá, neproblematická. Bauman upozorňuje na povážlivé trhliny uvedeného axiomu. Zmíněný výrok totiž legitimizuje možnost hlásání bludů, neboť pravda ani moudrost projevu nejsou podmínkou realizace svobody slova. Rovněž k přípustnosti jednání se nevyžaduje, aby bylo smysluplné či užitečné. Asi největším problémem tohoto smýšlení je implicitní předpoklad, že pouhá absence vnějších zásahů (zákazů a sankcí) je vždy dostačující podmínkou svobodného jednání. Co víme určitě, že absence restrikcí musí stát jako nutná podmínka (*conditio sine qua non*) takového jednání. Bauman tedy uzavírá:

„K tomu, abychom něco dělali, potřebujeme zdroje. Úvodní výrok takové zdroje neslibuje, předpokládá ale – mylně – , že na nich nezáleží.“ (Bauman, 2003, s.10)

Úvodní teze nepodloženě a zcela automaticky předpokládá, že když „se všechno smí“, tak všichni skutečně říkají a dělají, co sami chtějí, neboť stačí, že jim nikdo nebrání. Člověk bývá nahlížen jako skutečný zdroj a strůjce vlastních myšlenek a činů (*self-made man*),

jenž je v prostoru svobody veden právě a jen svou vůlí a svým niterným přesvědčením. Jsou-li příčinou jednání jen vlastní pohnutky, pak není nespravedlivé činit dotyčnou osobu zodpovědnou za její životní situaci, jež se chápe jako důsledek předešlého záměrného individuálního jednání (Bauman, 2003, s.10). Víra v „přirozenou“ schopnost řídit vlastní osud se v podmínkách svobodné individualizované společnosti stala normou. Podle oné normy nese jednotlivec plnou odpovědnost za průběh svého života, třebaže o jeho směřování zdaleka nerozhodují jen osobní preference, ale ve velké míře také strukturální souvislosti.

„Odvrácenou stránku individualizace reprezentuje přesouvání veškeré odpovědnosti za průběh života na bedra jednotlivců. Potíže spojené se strukturálními problémy jsou chápány jako důsledky individuální neschopnosti a selhání. Jejich kontexty jsou přehlíženy. V této souvislosti se automaticky nabízí příklad problematiky nezaměstnanosti a požadavku celoživotního učení. Je člověk bez zaměstnání vždy bezezbytku odpovědný za svou obtížnou situaci? Jistěže ne. Přesto mu lze tuto představu poměrně snadno vsugerovat s odůvodněním, že se v minulosti málo učil a teď na sobě musí usilovně pracovat místo toho, aby něco požadoval od svého okolí.“ (Bauman, 2003, s.10)

Obraz člověka jako původce svého štěstí reflektují i právní řády západních zemí, které uznávají právo na sebeurčení jedince, tudíž nabízejí více legálních alternativ pro řešení určitých situací. Právo chrání autonomii svobodné vůle, tedy nikoli správnost či prospěšnost našich kroků na cestě k blaženosti, právo poskytuje lidem prostor jistoty pro jejich svobodná rozhodnutí. Právní paternalismus se zdá být z velké části překonaný.

Ve své pronikavé analýze Bauman dokazuje, že svoboda existuje výhradně jako sociální vztah a není tudíž v žádné společnosti samozřejmostí. Naopak, v průběhu historie se objevovala jen jako privilegium, propůjčované v té či oné míře mocnými níže postaveným. I dnes jde o atribut, jenž různým lidem náleží v různé míře. Svoboda dává smysl pouze jako protiklad jiného stavu, minulého či současného (Bauman, 2003, s.16). Autor si dále všimá, že míra individuálních svobod zákonitě vede k diferenciaci společenského postavení.

Téma rovnosti v přístupu ke vzdělání a jiným ceněným statkům nepochybně souvisí se sporem politických doktrín liberalismu a socialismu právě o pojem svobody. Liberalismus a koneckonců ani křesťanská sociální doktrína, ač nerovnosti mezi lidmi nepopírají, nespátřují v nich nespravedlnost. Rovnost šancí a „rovnost zbraní“ politicky tematizuje až socialismus. Ukažme podstatu sporu.

Pravá část politického spektra oslavuje formálně zaručenou možnost každého činit vše, co mu stát výslovně nezakazuje. Levice argumentuje tím, že nepříznivé postavení některých skupin znamená, že jejich příslušníci si reálně nemohou dovolit své svobody

využívat<sup>6</sup>. V tom však pravice nevidí problém, neboť, jak upřesňuje Cohen, podle ní nejde o deficit svobody jako takové, nýbrž o deficit individuálních schopností, tedy toho, co lidé mohou se svou svobodou udělat:

„Jste svobodni činit cokoli, v čem vám nikdo nebrání, hlásá pravice. Pokud si něco nemůžete dovolit, pak to neznamená, že vám v tomto ohledu schází svoboda, nýbrž schází vám prostředky, a tedy nejste daného kroku schopni.“ (Cohen, 2006, s.143)

Nesmírně zajímavý článek Jonathana Wolfa (1997, s.345-357) dokonce přináší názor, že levice a pravice užívají pojmu svoboda v jiném významu a tudíž obě mají zčásti pravdu a zčásti se svorně mýlí. Levici jde o svobodu jako reálně uskutečnitelnou možnost (*freedom*), zatímco pravice stejným slovem označuje pouhou přípustnost, dovolenost, volnost (*liberty*). K efektivní svobodě volnost sama nevede a volnost zase pro sebe nevyžaduje reálnou dostupnost zdrojů. Nabízí se otázka, kterou Cohen (2006, s.144) také klade: Proč by nám mělo záležet na přítomné volnosti, kterou sami nyní nemůžeme využít (naplnit), tj. když nám chybí reálná svoboda? Wolff sice nabízí určitá zdůvodnění, ale ze všech je nakonec patrné, že lidem záleží na volnosti toliko kvůli svobodě, ke které za jistých okolností vede. Argument, že si přítomné „nesvobodné“ volnosti mám cenit proto, že jednou možná získám schopnost jejího využití, neříká, proč si této možnosti cenit teď. A na budoucí volnosti mi záleží opět výhradně kvůli očekávání budoucí svobody.

Rád bych právě řečené poněkud doplnil a zasadil do dějinných souvislostí. Raymond Aron (1992) upozornil na fakt, že reálná a všeobecná dostupnost všech svobod (tj. ekonomická rovnost a rovnost výsledků) se neslučuje s demokratickým zřízením a je myslitelná jen v totalitní společnosti, která nivelizuje příjmy a spotřebu. To vyvolá nespokojenost a lidé začnou toužit po svobodě formální jakožto *liberty*, protože na ní se shodnou všichni. Je-li posléze v demokracii množství možností realitou, část lidí vzhledem ke své sociální příslušnosti začne docenovat reálné svobody a reklamovat jejich nedostatek. Dají-li státu do rukou příliš rozsáhlé kompetence, opět hrozí přechod k totalitě a tak stále dokola. Otázka zní: Je rovnost šancí v demokracii uskutečnitelná? Aron uvádí, že reálné a formální svobody lze do určité míry skloubit a uskutečnit zároveň. Swift dokonce upozorňuje, že rovnost už dnes málokdo chápe jako politický ideál (2005, s.94). Kdyby totiž platila všeobecně, museli bychom nastolit diktaturu, avšak je-li chápána jako *zrovnomoprávnění* některých sociálních skupin tj. jako rozumné snížení nespravedlivých nerovností, pak je

---

<sup>6</sup> Raymond Aron připomíná, že dichotomii svobod formálních a reálných zavedl už Marx, jenž požadoval pro každého faktické uskutečnění svobod formálních. (Aron, 1992)



v demokratickém prostředí uskutečnitelná. Stav všeobecné rovnosti se podobá utopické představě o plné zaměstnanosti nebo úplném zdraví.

Je-li pro liberály stěžejní hodnotou svoboda, pak dosavadní legitimace řady nerovností se stává stále obtížnější. Bauman ukázal, že spojnicí mezi systémovou reprodukcí, sociální integrací a individuálním jednáním je v moderní konzumní společnosti svoboda spotřebitele. Není asi třeba blíže objasňovat mechanismus bludného kruhu nerovností – nerovnost vyplývající ze sociálního a etnického původu, zpočátku snad ospravedlnitelná, nutně vede k nerovnostem ve spotřebě a v životním stylu, což v naší společnosti nevyhnutelně znamená nepříjemné omezení individuální svobody. Zkrátka, nemožnost tj. neuskutečnitelnost volby (a to ani z nedostatku prostředků) nelze s chladnou hlavou považovat za způsob uskutečnění volby, leda bychom akceptovali dialektickou jednotu protikladů (tj. ne-volba je také způsob realizace volby).

Ve starověkém Řecku se vzdělávání mohli účastnit jen svobodní občané (tj. s vyloučením žen, cizinců, o otrocích ani nemluvě) – všimněme si paralely s Baumanem: svobodní ne díky tomu, že „si mohli dělat, co chtěli“, ale svobodní díky své materiální zajištěnosti a osobní moci, která jim umožňovala zabývat se učením. Přestože svobodní občané tehdy tvořili ani polovinu obyvatel, z tehdejšího pohledu nebyla tak ostrá nerovnost nespravedlivá, protože ženy, cizinci a otroci neměli p r á v o se vzdělávat, společnost a kulturní kontext jim ho nepřiznávaly. Ač mnozí cizinci a některé ženy byli vlastně svobodní ve smyslu volnosti, neměli svobodu jakožto reálnou možnost. Svoboda byla diferencována podle kritérií, které dnes považujeme za nelegitimní, ale to neznamená, že dnes je míra reálně dosažitelných svobod distribuována spravedlivým či morálně akceptovatelným způsobem.

Kdy je tedy nerovnost svobody ve smyslu *freedom* nespravedlivá? Co činí z odlišnosti v lidských perspektivách nespravedlnost a sociální problém? Je zřejmé, že za tím stojí katalog sociálních práv, za jejichž prosazování stát převzal garanci – každý má právo na vzdělání a na svůj osobní rozvoj, ale k naplnění těchto práv se jaksi nedostává zdrojů. S nadsázkou se dá říci, že levicová doktrína vyrobila nerovnosti tím, že zavedla kategorii sociálních práv. A protože je liberálové dosud z ústavních zákonů nevyškrtli, pracujme s faktem, který mi připadá zřejmý: prokazatelně rozdílná dostupnost něčeho, nač má každý právo, zapříčiněná okolnostmi nezávislými na jeho svobodné vůli, není ospravedlnitelná poukazem na nedostatek prostředků a není spravedlivá.

Paul Hofseth (Naess, nedat., s.182) přirovnává přístup ke vzdělání k přístupu k nedotčené přírodě – nelze určit cenu za nedostupnost či promarnění těchto statků. Pro

některé vzdělané skupiny obyvatelstva by mohlo být velice výhodné, aby se některým jiným skupinám kvalitního vzdělání nedostalo. To není morálně v pořádku. I kdyby se spočetlo, že z hlediska očekávaných nákladů a výnosů se vyplatí osobě X zlomit ruku, nelze to učinit, protože osoba X má na ochranu své ruky právo.

## 2.2. Trh jako nezainteresovaný pečovatel o vzdělanost

Vládní politika sociálního státu obvykle sleduje redistribuci vytvořeného bohatství a mlčky připouští, že v zájmu dosažení větší rovnosti se musíme vzdát části ekonomické efektivity (Stiglitz, 1997, s.124). Ekonomická teorie v tom vidí falešné dilema a radí omezit cílené přerozdělování bohatství a namísto toho se věnovat tvorbě institucionálních předpokladů pro takový rozvoj tržního mechanismu, jenž by zabezpečil pověstnou rovnost šancí i případný společenský vzestup nezávisle na výchozích méně příznivých poměrech. V tomto modelu rovnost koreluje s efektivností a neprosazují se jedna na úkor druhé, nýbrž komplementárně. Přístup k dalšímu vzdělávání již dnes řídí jen trh (vyjma rekvalifikací, na něž stát přispívá), proto nechápu, proč nikde na světě trh zatím důsledky startovních nerovností ve vzdělávání neodstranil (pokud je dokonce neprohloubil). Znamená to snad, že nikde se dosud nepodařilo vytvořit pro trh ty správné institucionální předpoklady?

### EXKURZ: Vztah kvality a ekonomické efektivity vzdělávání

Rád bych uvedl příklad z odborné literatury, který dokumentuje, jak ošidné se může ukázat měření pedagogické účinnosti (kvality) vzdělávací akce analýzou nákladů a výnosů metodou ROI (*return on investment*). Vezměme dvě vzdělávací akce A a B, kterými se realizoval stejný vzdělávací cíl a které jej naplnily z 80%, respektive z 60%. Akce A je tedy přínosnější, efektivnější ve vztahu k výsledkům či dopadu. Pokud ale akce A trvala 5 dnů, zatímco akce B jen 3 dny, úroveň rentability bude vyšší u akce B, neboť  $80/5 = 16$ , zatímco  $60/3 = 20$  peněžních jednotek. Čistě ekonomický či mechanický pohled tak může kolidovat se strategickými zájmy a perspektivami organizace, promítnutými do plánu vzdělávání. Účetní metody hodnocení nelze paušálně zatracovat, ale rozhodně by nemělo jít o jediný či prvořadý nástroj evaluace firemního vzdělávání.

Ponechme problémy institucionální ekonomie příslušným odborníkům, protože si můžeme docela dobře vystačit s empirickými poznatky jiných společenskovedních disciplín. Pokud tržní mechanismus výborně plní svou alokační funkci při uspokojování řady reálných a aktuálních potřeb, ještě z toho přeci nelze usuzovat na stejnou úspěšnost v jiných oblastech.

„Vzdělanostní politiku nelze odvozovat pouze z aktuálních ekonomických potřeb společnosti a představy o rozvoji vzdělávání nemohou jednoduše vycházet z projekce existující kvalifikační a profesionální struktury do budoucna. Trh sám o sobě není schopen určit, jaké vzdělání bude

potřebné pro příští generace. Je třeba vytvořit dlouhodobou koncepci rozvoje vzdělanosti, která by zahrnovala také předpokládané budoucí změny nároků na vzdělání.“ (Šerák, 2007, s.33)

Vzhledem k nedostatku ekonomického vzdělání nemohu smysluplně rozhodnout otázku, zda trh opravdu dokáže problém strukturálních nerovností ve vzdělávacích příležitostech vyřešit, ale mohu blíže rozebrat argumenty, proč si myslím, že by otázku vzdělanosti národa trh řešit ani neměl. První dvě skupiny výtek mají moralistní základ, další dvě pak sdružují kritické poznámky současných sociologů a andragogů ohledně vztahu tržní poptávky po vzdělávání a vzdělávacích potřeb a ohledně rizik tržně měřeného růstu vzdělanosti.

#### 1) Emancipace volnou rukou trhu?

Zastánci liberálních konceptů sice nepopírají nerovnosti, ani to, že trh je reprodukuje, ale nepovažují tuto skutečnost za nespravedlnost. Tím ovšem nepřímou odmítají i emancipační funkci vzdělání. Pokud jsou totiž nerovnosti ospravedlnitelné, není zapotřebí vzděláváním nic napravovat. Naopak, vnějšími zásahy by došlo k omezení svobody. Liberálové by se tak poněkud paradoxně stavěli i proti různým sociálním hnutím, jež informační kampaní a vzděláváním veřejnosti chtějí sami sebe i společnost emancipovat, obohatit a rozvinout v nějakém směru (např. environmentální výchova, komunitní vzdělávání<sup>7</sup>, *gender studies*, *gay studies*). Tržně konformní cíle a formy vzdělávání většinou neslouží lidem k sebekultivaci a k překlenutí sociálních deficitů a duchovní zanedbanosti. Oblast vzdělávání dospělých se sice dynamicky rozvíjí, ale jen za cenu totální revize někdejších představ o něm.

„Místo představy emancipace je řídicím činitelem potřeba pěstovat především uživatelské znalosti a o uživatelskosti rozhoduje na prvním místě trh, z toho na prvním místě trh práce. Lidský potenciál je rozvíjen jako oblast lidských zdrojů. Původní představy o celoživotním vzdělávání jsou „přetaveny“ do výrazně odlišných podob. Sledujeme posuny od zájmu o skupiny k jednotlivcům, od osobní účasti k distančním formám, prosazují se vzdělávací projekty jako reakce na okamžité potřeby, vzdělávají se nejvíce vzdělanější.“ (Kopecký, 2007, s.44)

Vědomě se myšlenkově rozcházím s Friedrichem Hayekem<sup>8</sup>, neboť se domnívám, že emancipační funkci vzdělávání trh nikdy nezajistí, a to prostě proto, že úspěšnost plnění této

---

<sup>7</sup> V Anglii funguje systém tzv. *extended schools*, které se zaměřují na kulturně, sociálně či zdravotně znevýhodněné děti, nabízejí jim běžně nedostupné vzdělávací příležitosti a speciální služby a zapojením rodičů a sociálních partnerů vytvářejí podnětnou komunitu ke vzdělávání. V Praze působí např. ZŠ v Grafické ulici v Praze 5.

<sup>8</sup> Míním názory prezentované v knize *Právo, zákonodárství a svoboda. Nový výklad liberálních principů spravedlnosti a politické ekonomie*. 2.vyd., Praha: Academia 2004

konkrétní funkce není schopen svými prostředky měřit! Hodnotná je zde mimotržní složka daného statku. Emancipace primárně souvisí s jinými funkcemi vzdělávání než je funkce kvalifikační, ovšem trh vzdělání redukuje právě na tuto dimenzi, ta jediná se dá obratem prodat. I kdyby měl „zanedbaný“ jedinec dostatečnou koupěschopnost, těžko by mu komerční vzdělání poskytlo smysl, který hledá.

Při analýze rétorických figur modernity se na prvním místě právem ocitá ona tolikrát citovaná metafora neviditelné ruky trhu, což mne inspiruje k ironickému dovětku, že vzhledem k její dosavadní roli v oblasti vzdělávání, je nejen neviditelná – tudíž nikdo neví, kam ukazuje – , ale především slepá, neboť to neví sama.

## 2) Soutěživost, nebo spolupráce?

Základem našeho ekonomického systému je nepochybně volná konkurence a na žebříčku nejcennějších sociálních dovedností člověka vévodí soutěživost, dravost a podnikavost. K realizaci svého cíle musím nutně někoho jiného porazit, musí dojít ke konfrontaci, z níž někdo vyjde jako poražený. Moje pohnutky se odvíjejí od bezzásadového kalkulu ohledně jednání ostatních, to od nich vycházejí impulsy pro mou odpověď. Moje vlastní seberealizace se uskuteční jedině tehdy, když se neuskuteční seberealizace někoho jiného, tj. vždy na úkor někoho jiného. Thomas Hobbes tvrdil, že válka všech proti všem je člověku přirozená (*homo homini lupus*). Soutěžení je svorník sociální stratifikace, nepřihlíží ovšem ke vstupním nerovnostem soutěžících, a co je horší, neexistuje žádná reálná a demokratická alternativa k distribuci ceněných statků (jako je vzdělání) jinou cestou. Lidé musejí participovat, nebo se dobrovolně vzdát lukrativních pozic a výhod.

Na cestě k něčemu, co se všeobecně považuje za dobré, by mělo platit za morálně hodnotnější a zasloužilejší chtění „samo od sebe“, vnitřní pohnutky bez předem formulovaných nároků na odměnu, bez kalkulu. Evropská křesťanská tradice právem požaduje k morálnímu ocenění určitého jednání splynutí vůle k dobru a konání dobrého. Aby jednání bylo opravdu dobré, musí být jeho bezprostředním a jediným cílem vykonat dobro – jde o jednotu úmyslu a důsledků činu<sup>9</sup>. Dobro nesmí stát jako vedlejší, nechtěný produkt původně nekalých pohnutek.

Podstatu argumentu lze tedy shrnout tak, že motivace k soutěžení je motivací vnější a instrumentální (slouží jako prostředek k dosažení jiného cíle) a proto je morálně problematictější než vnitřní motivace ke vzdělání, která svou kvalitu čerpá z vnitřního

---

<sup>9</sup> V tak složitě strukturované realitě dnešního světa je docela dobře možné, že nekalé pohnutky nakonec vyvolají příznivé a žádoucí důsledky. Stejně tak ale platí, že někdy mohou mít dobré úmysly ještě horší následky, než jaké by měly ty špatné. Cesta do pekla bývá dlážděna dobrými úmysly.

prožívání vzdělání jako určité hodnoty (to je také jediným cílem). Jedině vnitřní motivace je hodna následování a může inspirovat, právě proto, že ušlechtilý cíl je z ní patrný a je chtěný. Illich v té souvislosti uvádí:

„Školní programy prahnou po rostoucím objemu vyučování. Přestože tento hlad vede k vyšší spotřebě vyučování, nikdy nepřináší radost z toho, že člověk něco pozná a ví jen sám kvůli sobě.“ (Illich, 2001, s.43)

Tržní prostředí předpokládá ochotu soutěžit o možnost se vzdělávat, morálně přijatelnější alternativou může být netržní participativní přístup, výchova ke kooperaci apod<sup>10</sup>. Výsledkem je pak životní styl, v němž se dosažení vlastní seberealizace odvíjí od seberealizace ostatních, vlastní růst je funkcí růstu druhých. Koneckonců, jak by asi vypadala komunikace tržně úspěšných s těmi poraženými? Často bývá problém domluvit se jen na pravidlech soutěže, natož pak řešit celospolečenské problémy. Většina má sklon převálcovat menšinu právě díky tomu, že přijímá za svou ústřední hodnotu soutěživost, tudíž prosazuje taková pravidla, která hrají do karet jen jí.

### 3) Záhada poptávky po vzdělání aneb výroba vzdělávacích potřeb

Ekonomové měří vzdělávací potřeby a rozvoj vzdělanosti velikostí efektivní poptávky po daném druhu služeb. Tato naivní dogmatika tvrdí, že uspokojení z určitého produktu je dokázáno již pouhým faktem jeho nabytí, bez ohledu na to, zda přináší radost nebo útrapy, a aniž by se braly v úvahu alternativní a mimotržní požitky, jež by mohl nabyvatel získat vlastními silami (Lane, 1993). Bauman ukazuje, jak se růst poptávky tautologicky prezentuje jako pokrok v uspokojování potřeb a rozebírá klasický a nešťastný sylogismus, založený na dvou falešných premisách: a) předpoklad, kterým se tržní distribuce legitimizuje, a sice, že „lidé kupují to, co potřebují, a že to kupují p r o t o, že to potřebují“ (2006, s.145); b) štěstí je výslednicí uspokojení potřeb (to bylo řadou autorit od Schopenhauera po Freuda popřeno). Uvedená tautologie ignoruje prvenství nabídky před poptávkou a fakt, že většina potřeb je průmyslovým produktem stejně jako statky sloužící k jejich saturaci, a předkládá tak chybný závěr, že další růst poptávky je nutný, žádoucí a morálně chvályhodný (Bauman, 2006, s.146). Poté bývá – opět tautologicky – tento závěr „potvrzován“ zvyšujícím se obratem vzdělanostního průmyslu a větší či delší participací.

Světová ekonomika řeší problém, jak uspokojit potřeby celých oblastí Afriky, přesto tvrdí, že potřebu lze změřit poptávkou. Vždyť poptávka na trhu představuje jen jeden

---

<sup>10</sup> Jako příklad alternativy protřžní orientace vysokého školství (Subotzky, 1999, s.401-440)

z možných projevů nějaké potřeby. Také v oblasti vzdělávání se nemusí pocíťovaná potřeba vůbec projevit ve formě poptávky, např. u neformálního a informálního učení, učení od známých či samostudia, nebo když se příslušný obor či forma studia vůbec nenabízí, nebo jej není nikdo ochoten učit, anebo zájemci nestačí jeho příjem k úhradě výuky atd. Na straně druhé se může konzumovat vzdělávací akce, aniž by se tím naplňovala reálně existující potřeba. Těžko říct, zda si vzdělavatelé, ale i lékaři či sociální pracovníci připouštějí, že svou prací mj. vytvářejí další poptávku po pečovatelské, jež poskytují, a to někdy dokonce rychleji, než se daří za tím účelem vybudovat nové servisní instituce.

Podle Illicha je naše společnost založená na institucionalizaci hodnot a spodobňuje zbožní produkci s poptávkou po zboží.

„Vzdělání je ve skutečnosti výchovou k potřebě určitého produktu a je zahrnuto v ceně výrobku. Škola je reklamní agenturou, která chce, aby člověk uvěřil tomu, že potřebuje společnost právě takovou, jaká je.“ (Illich, 2001, s.91)

Beneš připomíná, že není ani tak důležité, zda se učí každý, ale jestli se každý, kdo chce, učit může (2003, s.141). To platí bezpochyby všude tam, kde je zahájení vzdělávání opravdu dobrovolné, např. při vzdělávání seniorů. Jiná situace však panuje v dalším profesním vzdělávání, kde participace platí za nezbytnou podmínku (*conditio sine qua non*) nejen kariérního rozvoje, nýbrž i pouhého udržení si stávající pracovní pozice a potažmo sociálního statusu. Zatímco ještě před dvěma či třemi desetiletími bylo další vzdělávání nutností v podstatě jen při aspiracích na vyšší pozici v zaměstnání a společenský vzestup, dnes už se dospělí lidé musejí učit proto, aby zabránili vlastnímu sestupu ve všeobecné tahanici o to, kdo komu vezme práci.

„Jako nadále neúnosné se ukazuje tvrzení, že každý člověk by měl mít možnost vzdělávat se jakýmkoliv způsobem a dle svých potřeb. V novějších tezích je akcentována nutnost neustálého rozvoje jedince a individuální aktivity v rámci celoživotního učení tak nabývají charakteru nutnosti.“ (Šerák, 2007, s.31)

Tradiční vazby moderních institucí (rodina, sociální třída, klasicky pojatý podnik, církev) nahradil v naší době povětšinou neosobní a individualistický tržní mechanismus. Otázkou zůstává, nakolik je ona individualizace důsledkem svobodné volby a nakolik jde o strukturální záležitost (Kopecký, 2007, s.43). Sami řešíme složité životní okolnosti a mnoho dospělých lidí se neučí na základě vlastní volby, ale proto, že nemají na vybranou. Účast

v dalším vzdělávání je pak chápána jako nutné zlo či nepříjemná součást pracovních povinností.

#### 4) Revoluce rostoucích očekávání

Jak vlastně funguje internalizace norem hlásajících nutnost poptávat vzdělávací služby? Přispívá k ní samotné školní kurikulum (hlavně to skryté) a povaha spotřebního a technického světa. Všeobecné rozšíření velkých očekávání výstižně popsal již před časem Ivan Illich.

„Člověk, který ví, že se vyrábí vše, po čem je poptávka, brzy začne očekávat, že po všem, co se vyrábí, je poptávka. (...) Reformátoři vzdělávání slibují každé generaci žáků to nejnovější a nejlepší a veřejnost se ve škole učí požadovat právě to, co nabízejí. Jak propadlík, kterému se celý život předhazováno, o co přišel, když školu nedokončil, tak i absolvent vysoké školy, který je veden k pocitu méněcennosti vůči další absolventské generaci – ti všichni přesně znají své místo v rituálu rostoucího zklamání...“ (Illich, 2001, s.43-44)

Nevyhnutelným důsledkem této revoluce rostoucích očekávání je oprávněný pocit, že průměrnost znamená neúspěch. Průcha (2006, s.185) nepřímou upozorňuje na známý efekt hada požírajícího vlastní ocas, když snahu o co nejširší přístup ke vzdělání reprezentovaný vyšší poptávkou dává do souvislosti s uměle vyvolanou potřebou dále se vzdělávat.

„Jak se postupně větší a větší skupiny populace začleňují do vyššího sekundárního vzdělávání, stává se v mnoha profesích tato dosažená úroveň požadovaným standardem, a tím se šance lidí s nižší dosaženou úrovní vzdělání na získání pracovního místa snižují.“ (Průcha, 2006, s.185)

Empirické poznatky z praxe ukazují, že zpřístupnění vyšších článků vzdělávacího systému širokým skupinám populace slouží ideji rovnosti šancí možná ještě hůře, než kdyby zůstala řada tzv. „potřeb“ neuspokojena. Díky působení tržních sil se ze vzdělání stalo jen zboží jako každé jiné (komodifikace). Trh má hlavní podíl na neblahém paradoxu, že čím je vzdělání dostupnější, tím více ztrácí na hodnotě. Je to prosté: zvýšíte nabídku, cena klesne.

„Jedním z důsledků snah o co největší dostupnost vzdělání bude paradoxně i inflace jeho hodnoty. Vysokoškolský diplom nebo dokonce jenom maturita bude na trhu práce znamenat stále méně a bude zapotřebí stále vyšších vzdělanostních stupňů k získání šance na alespoň dočasné uplatnění. Tyto myšlenky se v modifikované podobě objevily již u Nietzscheho, později je rozvíjel např. Bourdieu (podvedená generace) a U. Beck.“ (Šerák, 2007, s.36-37)

Bourdieu měl na mysli nejzřetelnější příklad z nedávné minulosti. Od poloviny 50. let docházelo k ekonomické konjunktuře a k poslední vlně babyboomu, školský systém byl přeplněný a zkostnatělý a nová generace měla jen nepatrný vliv na směr společenského vývoje. Studentské hnutí 60. let si nakonec sice vydobylo vzdělávací reformy a demokratizaci poměrů a mladší generace získaly slušné vzdělání bez ohledu na původ, pohlaví atd., ale na této vlně se svezla jen první generace. Ta po získání kvalitního vzdělání vystřídala dosavadní elity na rozhodujících postech a vzhledem ke svému věku je na dlouhou dobu zablokovala (Beneš, 2003, s.92).

Nejen demografické faktory a politické projekty školských reformátorů, ale samotná tržní interakce může výrazně prohloubit mezigenerační nerovnosti a pocity křivdy. Chauvel uvádí příklad Francie: firmy v 60. letech projevovaly bombastické nadšení pro vysoce kvalifikované zaměstnance, přetahovaly se o ně a nadsazovaly nabídky. Jak se později ukázalo, šlo podle dnešního slovníku o jakousi vzdělanostní bublinu, která posléze praskla. Poptávka firem souvisela jen málo s jejich reálnými aktuálními potřebami, spíše byla nadmutá očekáváním budoucího nedostatku manažerů a nižších kádrů<sup>11</sup> a očekáváním ekonomického růstu. Přehnané naděje zmrazila v 70. letech recese a vedoucí pracovníci se mnohde stali nepotřební (Chauvel, 2002, s.139). Vidíme nejen nesoulad potřeb a poptávky, ale krátkozrakost trhu, který ze své podstaty neumí predikovat skutečnou budoucí potřebu, přesto nutí školy do servilního postavení.

S rostoucím očekáváním vůči hodnotě vzdělání velmi ostře kontrastuje jiný jev, na nějž bylo mnohokrát v literatuře upozorněno a jenž u řady dospělých dotváří pocit podvodu: vzdělání, ač stále nákladnější a ve větším objemu, přestalo již být zárukou vzestupné mobility, což některé autory stále znovu podněcuje k úvahám o rekonceptualizaci smyslu vzdělávání.

„Ukázalo se, že vzdělání je nutnou podmínkou, ale ne již zárukou úspěchu. Opět byla nastolena otázka, zda vzdělávání nemá mít i jinou funkci než kvalifikační, zda nemá dávat lidem nějaký smysl, nevztahující se k povolání.“ (Beneš, 2003, s.92)

Vzdělání neposkytuje ani jistotu pracovního uplatnění, ani vysoký profesní status, nepůsobí jako záruka vzestupné sociální mobility. Je to podmínka nutná, ale nikoli dostačující (Kopecký, 2007, s.41). Účastníci vzdělávání se snadno stávají obětí tržní volatility a jejich honba za certifikáty se nápadně podobá krysím dostihům. Neztrácejme ovšem ze zřetele dvě rozdílné věci, které lze působení volné ruky trhu připsat. S rostoucí „spotřebou“ sice dochází

---

<sup>11</sup> Klamné očekávání ohledně budoucího nedostatku a tudíž vyšší ceny lidských zdrojů se nakonec prodražilo více než kdyby firmy nabíraly pracovníky podle skutečných a aktuálních potřeb.



k devalvací hodnoty formálního vzdělávání, ale volný trh již předtím redukoval funkci vzdělávání na získání kvalifikace pro určité povolání. Jiné složky vzdělanosti totiž nelze ekonomizovat a jakoby tudíž ani nestálo za to je rozvíjet. Vzdělávací instituce se pružně transformovaly na zásobárnu kvalifikované pracovní síly.

Formální prokazatelnost účasti na dalším vzdělávání se odborně označuje jako credentialismus (z lat. *credere* = věřit). V praxi však nabývá tato možnost až rozměrů karikatury sebe sama. Tak není podivné, setkáme-li se při konkurzu na pozici uklízečky s dámou, která se ohání certifikátem z mopování.

„Bez dokladů o vzdělání šance na pracovním trhu klesají a blíží se nule. S příslušnými doklady se získávají jen oprávnění k účasti na rozdělování šancí na pracovní místa, nikoli však místa sama... Ukončené vzdělání už nepostačuje, musí k němu přistoupit i vystupování, známosti, vyjadřovací schopnosti...“ (Beck, 2004, s.138)

Jak lze v tržním prostředí čelit zvýšené konkurenci? Každý, kdo touží uspět, si musí tuto otázku položit. A většina z nich správně odpovídá: je třeba se vysoce specializovat, ovládat vědění, které ovládá jen hrstka konkurentů, a pečlivě své know-how střežit.

„Výhodu mají především lidé disponující pokročilými a co možná nejspecifičtějšími znalostmi. Takoví jedinci se na trhu práce platí zlatem. Opět se tedy vracíme k tomu, že vlastní investice do vědomostí se vyplatí tím více, čím specifičtější tyto vědomosti jsou.“ (Šerák, 2007, s.36)

Výsledkem takového pojetí vzdělanosti jsou špičkoví odborníci na mobilní telefony, tibetskou kuchyni nebo domovní rohožky, avšak neschopní poradit si s obyčejnou životní rutinou, nesoběstační a tudíž od rána do večera závislí na jiných odbornících, kterým tak poskytují tržní uplatnění, jako jsou psychoanalytici, poradci pro rodinu a manželství, poradci pro volný čas, trenéři, přírodní léčitelé, designéři, pojišťovací a reklamní agenti, ani nemluvě o šikovných řemeslnících. Prý to ani nemůže být jinak, neboť expert by z časových i jiných důvodů nedosáhl tak kvalitního výkonu, kdyby se měl „o všechno starat sám“. Nejenže se prostřednictvím trhu cíleně „vyrábějí“ nové potřeby (včetně vzdělávacích), rovněž obsah a forma vzdělávání a krajní specializace v souladu s tržním principem podporují závislost jedněch majitelů úzkých (a tudíž vzácných a drahých) znalostí na stejně úzce profilovaných znalostech jiných expertů. Bělohradský (2003) to trefně nazval společností kvalifikovaných idiotů.

Dovolím si obecnější komentář, kterým završím přehled argumentů kritizujících přepuštění vzdělávání čistě ekonomickým principům. Iluzi nekonečnosti ekonomického

růstu se daří konejšit přísunem dvou forem prostoru, kam trh ještě může expandovat: a) geografického, jehož rozmach byl vyvolán tlakem na liberalizaci světového obchodu, zrušení protekcionismu, globalizaci trhu a b) symbolického – jde o invazi trhu do všech oblastí života společnosti, tj. o nekontrolované rozšiřování „ziskového“ sektoru za pomoci totální redefinice celé řady sociálních institutů, které vzhledem ke svému společenskému významu dříve náležely do sektoru neziskového (např. zdravotní péče, vzdělávání, kultura a sport, důchodové zabezpečení, péče o životního prostředí, svépomocné aktivity a družstevnictví)<sup>12</sup>. Obě expanze navíc neznají mezí, takže se provozují komerční lety i do vesmíru (a časem snad i na Mars) a v Británii zase nedávno zprivatizovali školní inspekci! Keller vystihl podstatu problému na příkladu školního:

„Určitou část vědění lze bezprostředně ekonomizovat, přizpůsobit ji imperativům výtěžnosti. Vědění a vzdělání však nevzniklo kvůli kšeftu a mnohé jeho obsahy nelze redukovat na momentální potřeby trhu, aniž by nedošlo k trvalému poškození podstaty látky. Tuto tržně bezprostředně nepotřebnou vrstvu vzdělanosti, lze podřídit totalitě trhu alespoň zprostředkovaně. Tam, kde nelze ekonomizovat obsah, lze ekonomizovat alespoň formu předávaného vědění.“ (Keller, 2005, s.2)

Za velmi inspirativní považuji dílo jednoho z největších českých filozofů 20. století Josefa L. Fischera. Všiml si, že demokracie má tendenci ke „kapitalizaci“ (nadvládě kapitálové hmoty neboli statků nad tvořením i hodnotami), neboť statky se soustavně zpronevřují svému sociálnímu určení a tvoření je „vedeno v poplatnost statkům“, což nutně vede k sociálním krizím a kulturnímu úpadku. Fischerovo skladebné pojetí demokracie je založeno na „přirozené“ hierarchii sociálních funkcí, kde hospodářské zřetele stojí jako nezbytná podmínka, avšak nikoli smysl sociální existence.

„Jestliže se ukázalo, že statky nabývají svého sociálního významu teprve svým sociálním určením (...) a jestli v kapitalismu proti tomu byly zbaveny této své služebnosti, pak s uskutečňovanou jejich nadřazeností vůči všem ostatním sociálním činnostem došlo i k jejich osamostatnění, k jejich autonomisaci; staly se samoučelem, následkem toho stala se i výroba výrobou pro výrobu, ovládanou zřeteli krajní hospodářské vydatnosti. A hospodářská kvantita, symbolisovaná

---

<sup>12</sup> Trh redukuje funkce vzdělávání na okamžité kvalifikační výstupy. Další smutné příklady jsou trh s emisními povolenkami, byznys s biopotravinami, které se neekologicky převážejí přes půl Evropy, a – hlavní město Praha, jak píše Václav Havel (2008) v článku „Dozrál čas“: nejde jen o pokus zardousit malá a nezisková pražská divadla, je tu nadbíhání developerům, nekontrolovaný *urban sprawl* namísto důmyslného urbanismu („město se šíří jako rakovina do všech stran,... je to rozplzlá konzumní nicota pyšně pohrdající krajinou“), podřízení veškerého života turismu za cenu vyliďnění centra, stará předměstí chátrají zatímco se sbírají peníze na pořádání olympiády atd.

zkratkou peněžní jednotky, nastoupila jako svrchované kritérium hodnotící.“ (Fischer, 1996, s.129-130)

Trh manipuluje s původní, tradiční, „přirozenou“ sociální funkcí vzdělávání, podobně jako zpochybnil sociální význam soukromého vlastnictví. Vzdělání jednak nevzniklo kvůli „kšeftu“, jak podotkl Keller, jednak svojí podstatou nemůže sledovat (jen) tržní imperativy. S vlastní vzdělaností zacházíme velmi nekulturně a „nevzdělaně“, pokud ztrácíme ze zřetele na první pohled neupotřebitelnou substanci vědění.

Bělohradský (2003) zcela odlišil „kvalifikaci“ jako prodejný soukromý statek, podřízený tržní logice, a „vzdělání“ jakožto schopnost samostatně a svobodně myslet, jež chápe jako statek veřejný, k němuž musí mít každý občan rovný přístup. Zároveň objasňuje, proč je tržní redukce vzdělání na kvalifikaci dlouhodobě ekonomicky nevýhodná a postupně vede ke snížení kvality života. Předně, úzká funkční specializace je nejvýhodnější v podmínkách stabilního prostředí, nikoli za situace rostoucí entropie a nejistoty. V podmínkách rizikové společnosti je výhodou zachovat si mnoho nedokonalých obecných schopností. Autor tak staví do opozice tržní imperativ efektivity, který nám velí zbavit se všeho, co není nezbytné k dosažení momentálního cíle, a imperativ otevřenosti, tzn. zachovat si a pěstovat rozličné možnosti a kompetence.

„Stát musí hájit vzdělání před diktátem trhu jako hlavní zdroj (...) redundantních lidských kapacit (těch, které se snad jednou hodí). V tomto smyslu a v této své funkci je vzdělání veřejným statkem a musí být zajištěno státem jako protiváha tržní poptávky po pouhé kvalifikaci. (...)Zajišťování redundantních kapacit je nákladné, leží dlouho ladem, a proto je tu vždy riziko, že pod tlakem tržního účtování zisků a ztrát budou zrušeny. Taková účetnická racionalizace ničí ale schopnosti, bez kterých pozdní průmyslová společnost nepřežije.“ (Fischer, 1996, s.130)

### **2.3. Hodnocení oprávněnosti redistribučních principů ve vzdělávání**

Dostáváme se k morálnímu hodnocení nerovností a tedy k pojmu spravedlnost. Rozlišují se dvě zcela odlišná pojetí spravedlnosti: spravedlnost jako vlastnost lidského jednání a spravedlnost jako vlastnost stavu věcí (vztahů, poměrů). Rozlišovacím kritériem je existence původce (ne)spravedlnosti, přesněji řečeno přičitatelnost určitého stavu konkrétní osobě jakožto následku jejího svobodného jednání. Jako první toto rozlišení provedl již Aristoteles v *Etice Nikomachově*.

## 1) Spravedlnost komutativní (vyrovnávací, opravná, přičítavací)

Aristoteles si všímá dvojí podoby mechanismu komutativní spravedlnosti: tzv. směn dobrovolných (např. smluvní závazky a oprávnění) a nedobrovolných (kompenzace nespravedlivé nerovnosti plynoucí ze spáchaného bezpráví).

„Neboť spravedlnost, která rozdílí to, co jest společné, děje se vždy podle uvedené úměry – kdyby se totiž rozdělení dalo ze společných peněz, bude se díti v tom poměru, v jakém jsou vklady; a právo, tomuto právu protivné, jest proti úměře...“ (Aristoteles, 1996, s.196)

Komutativní spravedlnost se tedy zakládá na reciprocitě a ekvivalentu v tržních vztazích, nehledí na specifické vlastnosti subjektů a regulaci provádí soukromoprávní metodou. Hayek formuluje základní předpoklad liberální koncepce takto:

„... spravedlnost může být smysluplně připisována pouze lidskému jednání, a nikoli nějakému stavu věcí jako takovému bez vazby na otázku, zda byl nebo mohl být vědomě někým způsoben;“ (Hayek, 1993, s.61)

Pokud trh nějak rozdělil dobré statky tohoto světa mezi jednotlivé lidi, nemá žádného smyslu nazývat takovou distribuci spravedlivou či nespravedlivou, protože není výsledkem úmyslu nikoho konkrétního (Hayek, 1993, s.61). Hayek dále říká, že svoboda člověka je slučitelná pouze se zásahy artikulovanými v modu zákazu, ale nelze mu, krom několika výjimek, přikazovat, co má v určité situaci podniknout. Prvotním (výchozím) pojmem je nespravedlnost a pravidla správného chování mají jen bránit nesprávnému jednání, tudíž by měly být formulovány negativně.

Hayek tedy vztahuje pojem spravedlnosti pouze ke svobodnému jednotlivci, jenž se libovolně rozhoduje a svých znalostí využívá pro své vlastní účely. Tento ekonomický folklór vůbec neřeší, proč by stejné oprávnění nemohl mít při realizaci svých cílů stát, který může získat více informací než kterýkoli jednající jednatel (např. při snaze emancipovat nevzdělané), ale především ignoruje zjevný fakt, že pro menšinu vzdělaných elit bude velmi výhodné, když se většině kvalitního vzdělání ani nedostane.

Idea komutativní spravedlnosti zcela přirozeně ovládá právní úpravu závazkových vztahů a také civilní soudní řízení, jehož úkolem je narovnat narušenou rovnováhu vztahů mezi stranami. Zůstává ovšem velkou záhadou, proč bohatý člověk, který daruje část svého majetku chudému, nejedná nespravedlivě, když něco poskytuje bez ekvivalentního protiplnění a sám vytváří situaci, kdy druhý něco získal bez jakékoli zásluhy.

## 2) Spravedlnost distributivní (rozdělovací, sociální, zast. rozdílecí)

Distributivní spravedlnost nemá ani objektivní kritérium, ani původ v jednání konkrétní osoby. Jde především o zájem na spravedlivém uspořádání. Především Rawls a s ním mnozí jiní hledali její podstatu ve fiktivní společenské smlouvě, uzavřené zejména s cílem udržet stabilitu společenského řádu a sociální smír. Rozdělovací spravedlnost nutně přihlíží k vlastnostem subjektů. Jako dominující nástroj se využívají přerozdělovací mechanismy, kterými se napravuje či vyvažuje nespravedlivá nerovnováha ve společnosti<sup>13</sup>. Většinou se projevuje v požadavcích adresovaných veřejným korporacím, avšak někteří autoři se přimlouvají za přesun z rukou státu na bedra občanské společnosti. Sociální spravedlnost pojímá sama sebe jako korektiv tržního mechanismu, jež má zmírnit některé důsledky jeho působení – je tedy komplementární ve vztahu k vyrovnávací spravedlnosti.

EXKURZ: Sociální spravedlnost jako „spravedlivá loupežina“

Mikš ve svém článku kritizuje koncept sociální spravedlnosti a přirovnává jej k loupežníkovi Rumcajsovi, který v duchu těchto zásad spravuje les Řáholec.

„Sociální spravedlnost, tak jak je dnes chápána, je něco diametrálně odlišného od charity nebo solidarity, ať již křesťanské či čistě lidské. Zakládá se totiž především na nezadatelném právu obdarovávaných dostávat, než na morálních kvalitách a ochotě těch, kteří dávají. A také samozřejmě na vševědoucnosti a spravedlnosti toho, kdo přerozděluje.“

Cit. z: Mikš, F.: *O tzv. sociální spravedlnosti*. Proglas č.3/92, s.51

Já to vidím jinak. Otřesy rané fáze kapitalismu jasně ukázaly, že soukromá solidarita nevyřešila ani základní rozvojové problémy a jedině sociální politice státu a obcí se podařilo tak širokým vrstvám zajistit tak vysokou životní úroveň. Za druhé, morálním kvalitám a solidaritě nic a nikdo v realizaci nebrání, soukromé solidaritě se meze nekladou. Argument, že sociální redistributivní opatření snižují motivaci ke konání dobra, je naprosto falešný, protože solidarita je projevem tzv. vnitřní, nepodmíněné motivace, která nezávisí na vnějších stimulech. I kdyby pohnutky nebyly tak křišťálově ušlechtilé, jak předpokládá Mikš, stát může svou politiku realizovat mj. i finančním zvýhodněním či podporou soukromých solidárních aktivit. U řady štědrých soukromníků však nemůžeme předpokládat nezištnou pohnutku lásky k bližnímu, neboť pro ně je docela výhodné, když se někdo druhý trvale potácí na hranici chudoby bez naděje na sociální vzestup.

Elita si uvážlivě nadávkovanou solidaritou zajišťovala zachování statu quo, dosavadního společenského řádu, možnost dohledu a kontroly nad sociálně slabšími a snad i jejich vděčnost.

Argument vševědoucnosti je poněkud alibistický. O řadě sociálních jevů toho víme víc, než by mohl pojmout průměrný jednotlivec. Předstírat nedostatek znalostí s cílem ignorovat nespravedlivé nerovnosti je horší, než používat omezené a nedokonalé, avšak vědecky získané poznatky k tlumení takových nerovností.

Spravedlnost (míra) přerozdělování bude vždy věcí subjektivního posouzení. Co lze však namítat, když se rozhodnutí legitimizuje demokratickou většinou nebo je-li podepřené míněním expertů (*opinio communis doctorum*)? Snad jen to, že chudí by neměli volit.

<sup>13</sup> Přerozdělování (*redistribution*) není jediným nástrojem nastolování sociální spravedlnosti – dále se uplatňuje zejména demokratizace (zpřístupnění), decentralizace a uznání (*recognition*).

V následující tabulce jsem se pokusil systematicky shrnout to podstatné: souvislost mezi politickými idejemi, hodnotami, pojetím spravedlnosti a jejím právním vyjádřením.

Politická doktrína	Základní hodnota	Typ spravedlnosti	Převažující metoda právní regulace	Navazující směr myšlení
Liberalismus	VOLNOST (liberty)	Komutativní	Soukromoprávní	Individualismus
Socialismus	ROVNOST (equality)	Distributivní	Veřejnoprávní	Komunitarismus

Osobně nepokládám za nespravedlivé, když se někdo narodí do chudé rodiny, nebo s menším nadáním. Kdyby však vzdělávací nerovnosti nekladly tak naléhavě problém spravedlnosti, nevznikla by tato práce a mnohé jiné. Nespravedlivý může být způsob, jak společenské instituce přistupují k fakticky nerovným osobám. Nyní se pokusím nastínit, jak se na tento problém dívají jednotlivé směry politické filozofie.

#### A: Pravicový liberalismus (libertariánství – Nozick, Hayek)

V liberální tradici<sup>14</sup> se zdůrazňuje nevyhnutelnost a přirozenost společenských nerovností. Přerozdělování s cílem zmírnit nerovnosti se pak jeví jako omezení individuální svobody a z hlediska společnosti odstraňování její žádoucí různorodosti a mnohotvárnosti. Přirozený způsob distribuce všech statků představuje mechanismus neviditelné a volné ruky trhu, která podle klasické Smithovy představy nestranně vyvažuje divergentní zájmy a odpojuje veřejné blaho od lidských úmyslů, říká, že jedinci sobecky sledující své vlastní výhody tak přispívají k blahu celé společnosti. Je třeba se podřídit neosobním a nekontrolovatelným tržním procesům, chceme-li žít ve společnosti zároveň racionální a svobodné. Dobré instituce a lidské blaho či štěstí rezultují z lidské činnosti a nikoli z lidských úmyslů. Ani nejrozumnější člověk není tak moudrý, aby rozdělil společné statky lépe než jak to činí trh. Další poznámky viz. výše v textu, v oddílu o komutativní spravedlnosti.

Robert Nozick přišel s absolutisticky pojatou doktrínou „sebevlastnictví“ osoby<sup>15</sup>. Všechny statky (včetně vzdělání) má rozdělovat mechanismus neviditelné ruky a stát by měl být omezen jen na zajištění vynutitelnosti práva a bezpečnosti. Přerozdělování znamená násilný a nelegitimní zásah do svobodných tržních interakcí, neboť nutí jednu skupinu občanů pracovat ve prospěch jiných. Nozick (2005) říká, že když mám právo na sebe sama, mám nutně legitimní nárok na všechny plody své vlastní práce a mám také právo svobodně

<sup>14</sup> Hlavními teoretiky liberalismu byli Spinoza, Locke, Montesquieu, Bentham, Kant, Mill, v oblasti ekonomie Smith, von Mises, Hayek a Friedman.

<sup>15</sup> Robert Nozick [Internet Encyclopaedia of Philosophy, 2005]<http://www.iep.utm.edu/n/nozick.htm#SH2c> (23.11.2008) nebo příslušnou pasáž ve Swift (2005)

nakládat s plody své práce. Sociální stát je založen na ospravedlňování nucené práce. Přerozdělování jako takové plodí nespravedlnost.

Liberální ekonomové a politici vždy tvrdili, že jedině růst bohatství bohatých nakonec pozvedne úroveň a bohatství celé společnosti a že tudíž nerovná distribuce výnosů prospěje ve svém důsledku všem. To implikuje i domněnku, že růst vzdělání elit povede k celkovému vzrůstu vzdělanosti národa. Tomu však brání stejná vlastnost, která má být zdrojem efektivity systému – individuální sobectví. Úspěšní vítězové nemají zájem na svobodné interakci a konkurenci.

„Naděje, že se problém spravedlivého rozdělování zboží podaří obejít tím, že se ho bude produkovat nadbytek, vyprchala.“ (Illich, 2001, s.90)

V souvislosti se současným hnutím za zrovnoprávnění určitých skupin (feministky, sexuální a etnické menšiny, handicapovaní, imigranti) píší liberálové o „věřitelské mentalitě“, založené na strategii viktimizace. V jistém smyslu jsme ovšem všichni něčí „oběti“. Podstata sporu leží jinde – jde o odmítnutí staré myšlenky, že jednotný, totožný přístup aplikovaný na odlišné situace vede ke vzniku nerovností. Podle těchto autorů nelze dosáhnout skutečné rovnosti, tedy rozrůzněné, rozmanité, diferencované rovnosti. Přitom tvrdí, že právní rovnost nevyvolává uniformitu (stejnost), protože každý má přeci volnost užívat svých práv odlišným způsobem. Bauman by zde patrně namítl: Je volnost sama ale podmínkou dostačující?

## B: Utilitarismus

Jak známo, ústřední myšlenkou tohoto směru je snaha maximalizovat celkové dobro či globální užitek nebo minimalizovat celkové utrpení. K realizaci takového cíle je možno využít prakticky všech prostředků, jež k ní prokazatelně přispívají, včetně přerozdělování a pozitivní diskriminace. Zásahy do tržní ekonomiky a institucí se často zdůvodňovaly utilitaristicky – začal s tím vlastně Bismarck, kovaný potírač dělnického hnutí a skutečný tvůrce sociálního státu v jedné osobě. Povolil přerozdělování jen do té míry, aby to neohrozilo systémovou reprodukci. Utilitární motivace se nezakládá na humánních ohledech a živém zájmu o potřebné, nýbrž na konceptu externalit a snaze udržet sociální smír. V čistě tržním systému je totiž nutno vyrobené zboží a služby také někomu prodat – a existuje skutečný zájem na zachování schopnosti co největšího počtu lidí systematicky konzumovat.

V oblasti vzdělávání mají kompenzační mechanismy zachytit a udržet v systému talenty, jež by byly jinak pravděpodobně ztraceny. Edukační deficit by se pak projevil nárůstem sociálně-patologických jevů a nižší konkurenceschopností ekonomiky. Požadované

úspory v oblasti výchovy a vzdělávání by pak vlastně žádnými úsporami nebyly. Takřka neřešitelný problém však představuje vyčíslitelný důkaz, že přijatá opatření se společností skutečně vyplácí. Vždy lze mít pochybnosti o efektivitě redistribuce, tzn. že utilitární argumentace nemusí být přesvědčivá.

### C: Levicový liberalismus (Rawls, Walzer, Sen)

Americký filozof Rawls pojmenovává spravedlnost systému slovem *fairness* (férovost) a vnímá ji jako výsledek dohody mezi lidmi. Férová dohoda je podle Rawlse možná jen tehdy, když nikdo předem nezná svou budoucí pozici či osud, jen pak přivolí třem férovým pravidlům fungování společnosti, mezi nimiž je hierarchie<sup>16</sup>:

1. Princip svrchované rovnosti svobod a jejich antinomie (každý má rovné právo na co nejširší katalog svobod, jež je ještě slučitelný se stejnými svobodami druhých)
2. Férová rovnost příležitostí, tzn. rovnost přístupu k výhodám a funkcím
3. Princip diference, který připouští pouze takové nerovnosti, které vedou k maximálnímu zlepšení situace těch, kteří se mají nejhůře.

Princip diference ospravedlňuje redistribuci. V Rawlsově pojetí ovšem zahrnuje i určitou míru implementace vyrovnávacího principu. Rawlsovi jde o to, aby se vykompenzovaly náhodné a nezasloužené nerovnosti. Nadání je výsledkem genetické loterie a není jedincem nijak zasloužené. Proto není důvod jej zvláště odměňovat. Pokud nadaný i netalentovaný člověk využívají svých schopností stejnou měrou, vydávají ze sebe rovnocenné úsilí. To sice neznamená nivelizaci odměn a výhod, ale povinnost zvláštní péče o sociálně znevýhodněné tak, aby se mohli postavit na startovní čáru spolu s ostatními.

„Protože nerovnosti rodu a nadání nejsou zasloužené, musejí být tyto nerovnosti nějak kompenzovány. Máme-li se tedy ke všem lidem chovat stejně, má-li být zaručena opravdová rovnost příležitostí, pak se tedy podle tohoto principu musí společnost více starat o jedince, kteří se narodili do méně příznivých společenských pozic. Jde tu tedy o to, abychom – pokud možno – tyto náhodné rozdíly vyrovnali. Podle tohoto principu by se mělo vynakládat více prostředků na vzdělávání méně nadaných jedinců, alespoň po určitou dobu, třeba v prvních letech školní docházky.“ (Rawls, 1995, s.70)

Swift (2005, s.32-37) uvádí kritické námitky, především zpochybnění volby třech klíčových principů a hierarchie mezi nimi, Rawls údajně špatně posoudil ochotu většiny lidí riskovat, jde-li o jejich zájmy.

---

<sup>16</sup> Spravedlnost pak vyplývá z Rawlsova předpokladu, že většina lidí by z obavy o riziko vlastního pádu zvolila slušné existenční zaopatření nejslabších, ale zároveň by odmítla striktní ekonomickou rovnost a nivelizaci, protože by počítala s možností vlastního vzestupu.



Michael Walzer, americký politický filozof a stoupenec komunitarismu, kritizuje Rawlse za údajný nárok na universalismus, Rawlsův „závoj nevěděni“ se abstrahuje od reálných voleb, jež už lidé učinili, a hledá absolutní pravdy. Rawls také pracuje s jakýmsi primárním dobrem, které mají sdílet různé kultury. To Walzer popírá a tvrdí, že různé kultury a skupiny interpretují dobra odlišně a z těchto rozličných významů vyplývá i odlišná distribuce dober. Navazuje na hermeneutiku a podtrhává pluralitu kultur a významů. U subjektů předpokládá společně sdílené předporozumění spravedlnosti.

Základním pilířem Walzerovy teorie spravedlnosti je pojem *sféra*<sup>17</sup>.

„Sféra se vztahuje k sociálním významům rozdělených dober, které jsou v jejím rámci rozděleny, přičemž každá jednotlivá sféra zahrnuje takový typ dober/statků, mezi nimiž je ekvivalentní sociální význam.“ (Walzer In: Váně, nedat., s.19)

V moderní společnosti dochází paralelně k monopolizaci distribuce a držení klíčových statků (moc, kapitál, vědění) a k hromadění tzv. dominantních dober, která umožňují přelévání dober napříč různými sférami. Walzer kritizuje liberalismus za aplikaci tzv. jednoduché rovnosti, která k uskutečnění spravedlnosti žádá jen odstranění monopolů. To povede zase jen k postupné kumulaci dober v jedné ruce, pouze se přelívá a změní nositele. Walzer proto požaduje tzv. komplexní rovnost a s ní pevné hranice mezi sférami a jejich vzájemnou nepropustnost. Jednoduchá rovnost chce vyrovnat nerovnosti přímo a okamžitě, zatímco komplexní rovnost počítá s pozvolným „narovnáním“ poměrů tak, aby se účinně předešlo současné dominanci v mnoha sférách. Na kapitalismu je totiž nespravedlivé to, že např. za peníze si lze pořídit i statky, které náležejí do jiných sfér než byznys (kvalitnější vzdělání, zdravotnictví, životní prostředí atd.). Společnost musí definovat jasná pravidla rozdělení dober v rámci všech sfér, přičemž každá z nich vykazuje autonomní pravidla distribuce, jež nelze v jiných sférách použít. Kumulace statků uvnitř jedné sféry už není problémem, ale nesmí se připustit převoditelnost dober napříč sférami (Váně, nedat., s.20).

Podle Walzera ovšem seberegulační pravidla distribuce dober ani hranice mezi sférami nelze považovat za provždy dané a neměnné, nýbrž podléhají modifikacím. To vyvolalo rozsáhlou kritiku pro nejasnost vzájemného vztahu sfér a jejich možný nekontrolovatelný růst. Argumentuje se i tím, že stabilní sociální vztahy se dají pěstovat toliko v pevných mantinelech zřetelně vymezených sfér. Obnažuje se další slabé místo této teorie: nikde není záruka, že výrazné nerovnosti v jedné sféře neprosáknou u určité skupiny či jedince do dalších sfér. Walzer doufá, že neúspěch v jedné sféře bude v individuální rovině

---

<sup>17</sup> kupř. byznys, náboženství, umění, státní služba, vzdělání a výchova apod. Srov. Velek, J. (2000) *Interpretace a spravedlnost podle M. Walzera*. In: Walzer, M. *Interpretace a sociální kritika*. Praha: Filosofia, s.127-142

spravedlivě vyvážen úspěchem v jiné. O tom mnozí pochybují a upozorňují, že by se mohlo naopak plíživě dospět k institucionalizaci a legitimaci komplexní nerovnosti.

Indický ekonom Amartya Sen, nositel Nobelovy ceny, se ptá: *Rovnost v čem?* A odpovídá: ani ne tak v rovnosti statků, jako v reálné svobodě jich užívat. Rovnost má panovat v možnosti volby, kterou lidé považují za hodnotnou. Přerozdělování, tedy požadavek nerovné distribuce příjmů či statků lze oprávněně nastolit pouze tehdy, vede-li k rovné distribuci „Schopností“ (*capabilities*). Schopnosti<sup>18</sup> představují svobodu zvolit si uspokojivý životní způsob, zatímco statky jsou jen různě účinné prostředky uskutečnění této svobody (Sen, 1993). Rovnost výsledků není pro Sena nijak důležitá, mají-li jedinci rovné Schopnosti. Nejde mu o nerovnost v úhrnu statků, příjmů či výhod, nýbrž o distribuci toho, co tento „kapitál“ poskytuje či jakou potřebu naplňuje. Dále si všímá i nerovností v situaci relativního dostatku: být chudý v relativně majetném společenství zbavuje dotyčného funkční možnosti se prosadit (*functioning*), přestože má o dost vyšší příjem či zdroje než jiný člověk, jenž se velmi úspěšně prosazuje v nižších vrstvách.

„Mělo by být řečeno, že nerovnost je stejně možná v prostoru schopností a svobod dosahovat příležitostí jako v prostoru statků a blahobytu. Ve skutečnosti mohou navíc existovat jistá zdůraznění nerovností kvůli „spojení“ (i) důchodové nerovnosti a (ii) nerovnosti výhod při přeměňování důchodu ve schopnosti (dobře žít – R.V.). Oba tyto jevy dohromady zesilují problém nerovnosti z hlediska svobod dosahovat příležitostí. (...) Meziobní důchodová nerovnost v tržním výsledku může mít tendenci se zvyšovat tím, že se spojí s neschopností přeměňovat příjem na schopnosti.“ (Sen, 1993)

Sen kritizuje utilitarismus, neboť je prý nebezpečné poměřovat sociální optimum podle množství uspokojených tužeb, jelikož „vydědění“ natolik přivykli své nouzi, že už téměř po ničem netouží. Stát má odpovědnost za prosazování veřejného blaha, které ovšem není předem popsáno ve společenské smlouvě, jak tvrdí Rawls, ale je sociálním produktem. Na vzdělávání lze aplikovat pojem „mezní užitek“ z ekonomie blahobytu – nerovnost v účasti na vzdělávání není nespravedlivá v případech, kdy by měla účastníkovi vzhledem k jeho svobodně zvolené životní cestě přinášet jen klesající individuální užitek (Maric, 1996, s.104).

Němečtí autoři nedávno podrobili kritickému zkoumání ústřední konstitutivní princip sociálního řádu moderny – normativní princip výkonu či zásluh (meritokracii). Za nejdůležitější oblasti jeho působení lze označit vzdělávání, práci a hospodářský zisk.

---

<sup>18</sup> např. realistické šance užít se a zůstat zdravý, využívat svých občanských práv, schopnost číst, psát a počítat

„Spravedlnost výkonu“ chce rozdělit příjmy, výhody a funkce výlučně podle měřítek vědomostí a dovedností. Ukázalo se, že v praxi dnešní společnosti není a nemůže být v dosavadní definici naplněn. Předně, princip výkonu předpokládá aplikaci v oněch společenských sférách, kde si lidé konkurují a volně soutěží o určitý status (Neckel, Dröge, 2007, s.117). Stále zřetelněji se však prosazují dva trendy, jež klasickému pojetí výkonu, jímž se mj. dodnes legitimizují společenské nerovnosti, odporují.

Za prvé, v oblasti soutěžení se výkon ztotožňuje s úspěchem na trhu<sup>19</sup>, aniž by ve skutečnosti došlo k porovnávání individuálních výkonů. Buď se odměna paradoxně distribuuje podle sociálního původu či askriptivních faktorů (např. dědění), čili nikoli podle rozdílů ve výkonech, ale podle účasti na privilegovaném využívání příslušných struktur příležitostí, nebo dochází ke zjevně nepřiměřenému odměňování v důsledku strategie „vítěz bere vše“<sup>20</sup> nebo jiné výhody (např. přístup do médií). Výkonnostní přínosy jednotlivců lze v situaci krajní profesní specializace určit velmi obtížně, jde spíše o nahodilé řetězce inovací.

„Již polovina stávající soukromé majetkové držby je dnes získávání bez vynaložení nějakého výkonu, ať už jde o věcné hodnoty, peníze, akciový kapitál, a je rozdělována ještě mnohem nerovnoměrněji než třeba příjmy z práce.“ (Neckel, Dröge, 2007, s.121)

Na druhé straně se ovšem projevuje tendence vnášet imperativy výkonu do těch sociálních sfér, v nichž se donedávna při rozdělování uplatňoval princip potřeby či nároků (vzdělávání, sociální zabezpečení). Do těchto oblastí se zavádějí na výkon orientované prvky a požaduje se jakási „protislužba“ či ochotné prokázání výkonu, což ostře kontrastuje s osudem více než desetiny německých či francouzských zaměstnanců, kteří dlouhé roky vlivem nedostatku pracovních míst nemají možnost podávat v zaměstnání jakékoli výkony (Neckel, Dröge, 2007, s.118). Současný stát přeměňuje výkon v povinnost, která má provázet využívání všech jeho zařízení (Neckel, Dröge, 2007), např. vzdělávací instituce mají co nejvíce vyhovět momentálním požadavkům trhu a dodávat firmám lidské zdroje s momentálně žádanými vlastnostmi.

Ač čistě funkční rozdělení pozic a odměn právem naráží na odpor, výzkumy potvrzují, že výkon je ve společenském vědomí stále hodnocen jako legitimní princip rozdělování statků a příležitostí, který nejlépe odpovídá přesvědčením o tom, co je

---

<sup>19</sup> Tím dochází k delegitimizaci výkonů, které nepřinášejí zisk: veřejné služby, „nevýnosné“ vědy, občanská společnost. Na odměnu za výkon nemají právo ti, kteří včas nepřizpůsobili své „kvalifikační portfolio“ situaci na trhu.

<sup>20</sup> Globální trhy mají schopnost přeměnit minimální rozdíly ve výkonu v maximální rozdíly v ziscích, pokud vůbec konkrétní míra podávání výkonu hraje nějakou roli. S nástupem globalizace získali globální příležitosti jen *high potentials*, kteří jsou předmětem celosvětového boje o mozky. Jejich výkon se přitom objektivně příliš nemění.

spravedlivé (Neckel, Dröge, 2007, s.137). Výzkum Jennifer Hochschildové ukázal, že lidé všech příjmových skupin považují za primárně spravedlivý takový způsob rozdělování statků a příležitostí, který rovnovážně zohledňuje kritéria individuálních výsledků, ale i nákladů (úsilí)<sup>21</sup>. Princip výkonu si zaslouží prostor, neboť funguje jako kritická hráz proti legitimizaci distribuce podle askriptivních či stavovských zásad. Jenže trh, který rozhoduje o hodnotě výkonů, tak činí výhradně na základě obchodního úspěchu, tzn. neoceňuje výkony podle vynaloženého úsilí, ale jen podle výsledků (Neckel, Dröge, 2007, s.124).

„Trh tak není žádná meritokratická instituce, která odměňuje výkony samy o sobě. Rozděluje nikoli podle zásad spravedlnosti založené na výkonu, nýbrž podle nejvýhodnější nabídky, nejsilnější poptávky a nejlepších cen. Jestliže se však výkony realizují hlavně úspěchem na trhu, přičemž úspěchy na trhu se mohou dostavit i bez ohledu na výkon, neskýtá společnost trhu žádnou záruku, že budou materiální úspěchy odpovídat výkonnostním normám, které mají legitimizovat.“ (Neckel, Dröge, 2007, s.134)

Britský sociální filozof David Miller (1999, s.27, 131) ve své jazykově-analytické koncepci pojmu výkon předpokládá předinstitucionální legitimaci principu výkonu. Normativní jádro této koncepce spravedlnosti spočívá v požadavku ekvivalence mezi výkonem a „protislužbou“, přesněji řečeno: zakládá se na individuální způsobilosti k výkonu a na reciprocitě mezi hodnotou výkonu a vynaloženým úsilím.

Václav Havel se v článku Dozrál čas (LN, 31.5.2008) zamýšlí nad povahou či kulturou přerozdělování ve prospěch menšinových úkazů. Redistribuce podporuje duchovní bohatství společnosti, ale má i ryze praktický význam – záleží samozřejmě v čí prospěch a na úkor čeho se provádí.

„Zápas menších pražských divadel, galerií a podobných institucí o přežití není jen bojem o několik milionů. Je to víc. Je to zápas o smysl a charakter státu. Anebo nejsou snad stát, samospráva a vůbec různé způsoby lidského sdružování či organizované sebestrukturace společnosti charakterizovány mezi jiným i způsobem a mírou přerozdělování peněz jedněch ve prospěch druhých? (...) Způsob, důmyslnost, předvídavost a kultura tohoto přerozdělování zakládá identitu toho či onoho společenství, toho či onoho státu, té či oné politické síly.“ (Havel, 2008)

---

<sup>21</sup> Za posledních deset let v Německu rostly příjmy vrcholových manažerů 30x rychleji než mzdy odborných pracovníků, ale jejich náklady na výkon v podobě osobních rizik se nezvýšily, neboť jim odměny plynuly nezávisle na hospodářských výsledcích firmy. Naproti tomu hospodářská krize vždy znehodnotí akcie a vklady tj. výkony milionů podniků a šrádatelů. Srov. Neckel, Dröge (2007, s.122)

#### D: Analytický marxismus (Cohen, Roemer)

Klasičtí marxisté necítili nutnost formulovat teorii spravedlivého rozdělování nedostatkových statků, neboť doufali, že komunistická společnost bude oplývat nadbytkem (Hrubec In: Cohen, 2006, s.24). Analytičtí marxisté nedostatek reflektují a problémem spravedlivé (re)distribuce se zabývají. Cohen tvrdí, že spravedlivá společenská struktura nežádoucím nerovnostem sama nezabrání, protože kapitalismus dlouho odměňoval lidské sobectví, a proto k ní musí přistoupit spravedlivý étos, jež by přinesl změnu cítění a motivace lidí. Bohatší lidé si mohou *svobodně* vybrat, zda budou pracovat stejně nebo více a dělit se větší měrou s potřebnými anebo budou pracovat méně a méně přispívat chudým, a proto za tuto svou volbu nesou podle Cohena odpovědnost (Hrubec In: Cohen, 2006, s.26-27).

„Naopak ti, kteří odpovědnost za svoji špatnou situaci nenesou, neboli ti, kteří svou volbou nemohou zajistit ani to, aby měli dostatek potřebných sociálních statků sami pro sebe, potřebují od bohatších pomoc. Z toho vyplývá, že cílem zásad spravedlivého přerozdělování je podle Cohena zajistit, aby lidem byly zabezpečeny takové potřebné statky, jež si sami svou volbou zajistit nemohou.“ (Hrubec In: Cohen, 2006, s.27-28)

Cohen neobhajuje ani rovnost příležitostí, ani rovnost zdrojů (Dworkin), nýbrž rovnost v přístupu ke společenským službám a zdrojům (tedy i ke vzdělání), pokud si je lidé nemohou z důvodu nešťastných okolností zabezpečit sami. Některé skupiny oprávněně potřebují více zdrojů (kupř. handicapovaní), různé kulturní minority zase potřebují různé druhy zdrojů. Cílem přerozdělování je egalitářství orientované na otázku životního štěstí (Hrubec In: Cohen, 2006, s.28). Lidé si mají být rovni ve svých životních perspektivách. Vrozené rozdíly mezi nimi (např. v talentu) nejsou zasloužené, a jelikož vedou k rozdílným výkonům, měla by tato disparita být vyrovnána protisměrnou disparitou v odměňování. Cohen ale odmítá plánované hospodářství (Hrubec In: Cohen, 2006, s.28).

Ekonom Roemer zdůvodňuje nutnost redistribuce tak, že společnost musí zcela odstínit vliv pohlaví, rasy a společenské třídy na uplatnění – úroveň bohatství každého člověka musí odpovídat jedině jeho vlastnímu úsilí. V knize *Democracy, education and equality* dokonce tvrdí, že politický systém demokracie není ani v delším výhledu schopen zaručit, že životní šance se nebudou odvíjet od majetku a vzdělanostní úrovně rodičů (Munger, 2007). Při zavádění koncepce rovnosti příležitostí se nelze spolehnout jen na demokratizaci systému, protože rodiče (a voliči) chtějí pro své děti vždy více než mají ostatní, takže na rovnosti

nemají zájem<sup>22</sup>. Stávající nerovnosti by nemohla napravit žádná soukromá charita. Roemer propaguje státní politiku kompenzačních opatření (*affirmative actions*) ve prospěch znevýhodněných dětí, aby se dosáhlo rovnosti v distribuci příležitostí.

Závěrem jen stručně zopakuji, proč si myslím, že nerovnosti ve vzdělávání jsou nespravedlivé. Za prvé, silně omezují rozvoj talentů, protože samotná existence či výskyt talentu je nahodilá a nesouvisí tak s kulturním a vzdělanostním zázemím rodiny. Za druhé, nerovnosti ve vzdělávání jen multiplikuji jiné společenské nerovnosti, místo aby vzdělání sloužilo jako všeobecně uznávaný a férový nástroj tlumení nerovností. Nelze tak naplnit legitimní očekávání jednotlivců ve vzestupnou mobilitu prostřednictvím vzdělání, přestože vzdělávací soustavu povinně financuje každý, kdo má nějaký příjem. A účast na dalším vzdělávání zase do značné míry souvisí s úrovní počátečního vzdělání. Obecně bych mohl říci, že za nespravedlivé považuji ty nerovnosti, jež ve svých důsledcích přímo odporují sociální funkci vzdělávání a směřují proti sociálnímu určení či významu vzdělávání.

#### 2.4. Poznámky k měření nerovností v přístupu k celoživotnímu vzdělávání

Závěrem této kapitoly se stručně zmíním o indikátorech, kterými se v mezinárodních výzkumech měří spravedlnost (*equity*) vzdělávacího systému. Jde tedy spíše o metodologickou poznámku, neboť klíčovým procesem výzkumné práce sociologa i andragoga je operacionalizace zkoumané reality: jde o to, rozložit nesmírně složitý a komplexní sociální jev, jako je nerovnost v přístupu ke vzdělávání, na soubor takových indikátorů, které jsou způsobilé vypovídat to podstatné o povaze sledovaného jevu. Výzkumník musí přeložit sociální realitu do jazyka výzkumu, tj. vhodně redukovat informaci na faktory klíčové, s největší vypovídací hodnotou. Jde nám o pochopení příčin a povahy jevu: proč se děje právě toto a ne něco jiného?

Teoretický rámec výzkumu vzdělávacích nerovností by mohl vypadat takto:

Soustava indikátorů spravedlnosti vzdělávacího systému			
	Nerovnosti mezi jednotlivci	Nerovnosti mezi skupinami	Jedinci/skupiny pod prahem spravedlnosti
<b>A: Kontext vzdělávacích nerovností</b> A1: Individuální důsledky vzdělávání A2: Ekonomické a sociální nerovnosti A3: Kulturní zdroje A4: Aspirace a postřehy			
<b>B: Nerovnosti v procesu vzdělávání</b> B1: Rozsah (objem) dosaženého vzdělání B2: Kvalita dosaženého vzdělání			

<sup>22</sup> Rodiče porovnávají svou současnou spotřebu s lidským kapitálem svých potomků, tj. s jejich budoucí schopností spotřeby.

<b>C: Vnitřní příčiny - nerovnosti ve vzdělání</b> C1: Dovednosti a zkušenosti C2: Osobní rozvoj C3: Vzdělávací dráhy			
<b>D: Vnější příčiny - sociální a politické účinky vzdělávacích nerovností</b> D1: Vzdělání a sociální mobilita D2: Výhody vzdělání pro znevýhodněné D3: Kolektivní dopady nerovností			

Zdroj: dokument Evropské komise „*Equity of the European educational systems*“ dostupný na adrese [http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200507/tout\\_eng17\\_05.pdf](http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200507/tout_eng17_05.pdf) (3.10.2008, s.26)

Bude záležet na tom, která koncepce spravedlnosti je čtenáři blízká, neboť tento model se jeví jako politicky korektní. Meritokrat se zaměří na interindividuální rozdílnosti, nikoli na nerovnosti strukturální. Zastánce Rawlse bude přikládat větší důležitost zájmu o skupinové rozdíly a o sociální zvyky nejvzdělanějších skupin. Liberál bude patrně tímto výzkumným rámcem mírně šokován. V příloze této práce uvádím celý systém 29 konkrétních indikátorů (znaků), které se ve výzkumech zjišťují a umožňují tak učinit si závěr o míře spravedlnosti (*equity*) systému celoživotního vzdělávání v dané zemi.

Velmi často se můžeme setkat s komparativní metodou, která dává spravedlnost systému vzdělávání do souvislosti s jeho účinností či pedagogickou „vydatností“, tzn. zkoumá, do jaké míry vzdělávací soustava naplňuje své cíle, a výsledky mezistátně porovnává. Vědci vyvinuli několik škál pro testování úrovně funkční gramotnosti (*functional literacy*)<sup>23</sup> a exaktního myšlení. Tři tematicky odstíněné škály testují schopnosti dětí obvykle na konci povinné školní docházky (v cca. 15 letech): TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*), PISA (*Programme for International Student Assessment*) a PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*). Tyto stupnice umožňují zjistit rozdíly v zásadním bodě vzdělávací dráhy; rekonstruuji situaci, v níž se studenti rozhodují, zda a kde pokračovat ve vzdělávání. Pro komparativní výzkum výkonů dospělých se často užívá škála IALS (*International Adult Literacy Survey*).

Recentní výzkum vzdělávacích nerovností v průmyslových zemích<sup>24</sup> pomocí výše uvedených nástrojů přinesl několik obecných závěrů: a) nižší nerovnosti přibližně korespondují s celkovým vyšším standardem vzdělání, b) vzdělanostní nerovnosti mezi státy jsou v absolutních číslech dalekosáhlé, c) všechny průzkumy ukazují větší rozptyl v kategorii nižších výkonů než u výkonů vyšších, d) výsledky paralelní aplikace jednotlivých škál shodně

<sup>23</sup> Pojem gramotnost se v tomto kontextu užívá *largo sensu*, zahrnuje nespécifické kompetence umožňující orientaci v proměnlivém světě, jde o jakousi „gramotnost druhého řádu“.

<sup>24</sup> Micklewright, Schnepf, Brown, Waldmann (2001), za přispění UNESCO: do vzorku pojato typicky 150 škol v každé zemi, a 30 žáků z jedné školy. Blíže viz. Jenkins, Micklewright (2007, s.131).

ukazují země s nejvyššími a nejnižšími rozdíly, zatímco na data z jednoho zdroje se nelze plně spolehnout (Jenkins, Micklewright, 2007, s.143). Vzdělávací soustavy v některých zemích prokazatelně fungují účinněji než v jiných a lépe tak přispívají ke spravedlnosti celého systému. Adekvátní odpovědi v řadě států musí být orientace sil na ty nejvíce znevýhodněné (viz. bod c).

### **3. Sociologické modely vysvětlující roli vzdělání v procesu sociální mobility**

Sociologie tematizuje spravedlnost ve vzdělávání pomocí tří konceptů: sociální třídy<sup>25</sup>, sociální mobility a dosažené úrovně vzdělání. Sociologové příliš neřeší morální problém nespravedlnosti, nýbrž vztahují pojem spravedlnosti k sociální struktuře: studují třídní rozdíly v přístupu k moci, prestiži a vzdělání a měří míru a rozsah otevřenosti systému vůči sociálnímu vzestupu (vzestupná sociální mobilita). Je dobře známé, že v mezinárodním srovnání vykazuje ČR nízkou mezigenerační vzdělanostní mobilitu, tedy silnou korelaci mezi dosaženým vzděláním a vzdělanostní úrovní i sociálním postavením rodičů.

Možnost společenského vzestupu či sestupu na základě vlastního úsilí a péle je poměrně nová, vynořila se až v moderní době. Za feudalismu i ve stavovské společnosti byl téměř vyloučen přestup z jedné stratifikační vrstvy do jiné na základě vzdělání a dovedností. Status byl jednou provždy dán původem či později rodinným jménem a takřka neexistovala možnost vzestupné mobility. Z historického pohledu se jeví náš systém pokrokový a mnohoslibný, neboť přeci jen alespoň někomu reálně umožňuje zlepšení výchozích pozic a snížení sociálních nerovností.

Společnosti se od sebe liší mj. v tom, nakolik jsou jejich stratifikační systémy otevřené, resp. uzavřené, tzn. v jaké míře v nich dochází ke vzestupné mobilitě, jaké jsou šance vymanit se ze své sociální vrstvy a dosáhnout postupu na společensky cennější pozice. Věnujme chvíli pozornost samotnému pojmu sociální mobilita. Tím se rozumí zejména změna společenského statusu na základě přechodu (vzestupu či sestupu) do jiné stratifikační vrstvy – rozlišujeme tedy mobilitu vzestupnou a sestupnou. Lze však uvažovat i další typologie mobility. Z hlediska „předmětu“ můžeme rozlišit mobilitu vzdělanostní a sociálně-profesní (např. rekvalifikace), nebo též mobilitu prostorovou neboli migrační (stěhování za prací či za studiem). Sociolog zde pracuje převážně komparativní metodou, tudíž studuje

---

<sup>25</sup> Vývoji konceptu třídy a třídní stratifikace se zde nemohu věnovat, odkazuji na monografii brněnského sociologa Tomáše Katrňáka *Třídní analýza a sociální mobilita*, CDK 2005.



uvedené druhy mobility na základě porovnání různých generací (mobilita intergenerační), anebo se pohybuje uvnitř téže skupiny vrstevníků (mobilita intragenerační).

Podívejme se blíže na veličiny vzdělanostní mobility. Celková (hrubá) mobilita je součtem vzestupné a sestupné mobility, tzn. udává, kolik procent lidí prošlo mezi dvěma časovými okamžiky změnou vzdělanostního statusu směrem dolů (např. zanechání studia) i směrem vzhůru. Strukturální mobilita pramení ze strukturálních změn a vytváří se v důsledku nových vzdělávacích příležitostí, otevřením či rozšířením dodatečných vzdělávacích kanálů, ale sama o sobě nevypovídá nic o posunu vzdělávacího systému směrem k jeho větší (relativní) otevřenosti. Teprve proměny čisté (cirkulační) mobility, jež představuje rozdíl mezi celkovou a strukturální mobilitou, vypovídá o obdobích, kdy byl vzdělávací systém otevřenější či uzavřenější. Čistá mobilita nezávisí na strukturálních změnách, je očištěna od jejich vlivu (Matějů, Straková, 2006, s.81-82). Absolutní mobilita poskytuje absolutní údaj o posunech vzdělanostního statusu ve sledovaném období, kdežto relativní mobilita udává, o kolik se takový status vylepšil nebo poklesl vzhledem k šancím a možnostem dané skupiny vzdělávaných, tj. vzhledem k interakci s dalšími proměnnými.

Moderní společnost do značné míry odňala rodině moc reprodukovat sociální postavení a přenesla moc vytvářet sociální rozdíly a určovat mobilitní procesy na státní vzdělávací soustavu. Tento krok se legitimoval tak, že selekci bude škola provádět pouze na základě kritérií, o nichž se všeobecně soudí, že se vyskytují ve všech sociálních skupinách (inteligence, píle, zručnost) (Katrňák, 2004, s.22). I dnes však může být sporné, do jaké míry vzdělávací systém skutečně oslabuje vliv ekonomického kapitálu rodiny na sociální mobilitu.

Sociologové předpokládají tzv. institucionální zakotvenost vzdělanostních nerovností (*institutional embeddedness*), což znamená, že proces sociální stratifikace bezprostředně souvisí se strukturou vzdělávacího systému. Komparativní analýzou dospěla sociologie k formulaci následujících tří rysů, jež vyjasňují míru vzdělanostních nerovností v konkrétním státě:

- a) stratifikace vzdělávací soustavy, tj. její vnější diferenciaci na prestižní a zbytkové vzdělávací kanály a míra selektivnosti vzdělávacího systému
- b) standardizace vzdělávací soustavy, která umožňuje porovnání kvality a obsahu vzdělání za pomoci národně uznávaných standardů, které mají navenek velkou vypovídací hodnotu
- c) specializace učebních programů, modulů a typů škol, tj. míra specifické profesní přípravy (Matějů, Straková, 2006, s.39)

Vzhledem k tomu, že další vzdělávání má úzkou návaznost na odborné vzdělávání, můžeme citovat čtyři hlavní aspekty analýzy odborného vzdělávání z hlediska rovného přístupu ke vzdělání:

<b>Dimenze</b>	<b>Struktury, procesy a instituce</b>	<b>Hlavní indikátory</b>
<b>Účinnost</b>	- vazba na trh práce - provázanost s dalším vzděláváním - obsah vzdělávání	- míra nezaměstnanosti - podíl absolventů dále pokračujících ve studiu
<b>Propustnost</b>	- stratifikace vzdělávacího systému a možnost přestupu z jedné „koleje“ na jinou	- účast absolventů středního odborného vzdělávání v terciárním a v dalším vzdělávání
<b>Svoboda volby</b>	- mechanismus tvorby nabídky a poptávky po vzdělávání	- soulad mezi skutečným a preferovaným oborem studia
<b>Sociální spravedlnost</b>	- procesy alokace žáků do jednotlivých proudů	- korelace mezi sociálním původem a vzdělávacím proudem

Převzato z: Veselý, A. *Kdo a proč končí v učňovských oborech?* In: Matějů, Straková (2006, s.248), upravil R.V.

Účinnost systému označuje míru, v jaké odborné vzdělávání s úspěchem plní svou funkci, tj. přípravu kvalifikované pracovní síly a přípravu na další vzdělávání. Propustnost nám říká, do jaké míry je vstup do soustavy odborného vzdělávání nevratný a determinuje další vzdělávací možnosti. Svoboda volby odkazuje na fakt, že účast v odborném či dalším odborném vzdělávání nemusí být zcela dobrovolná, ale vynucená nedostatečnou nabídkou vzdělávání nebo požadavky zaměstnavatele. Sociální spravedlností míníme stupeň meritokracie vzdělávacího systému, tzn. zda je založen převážně na osobních kvalitách a motivaci, nebo zda, resp. v jaké míře vstupují mladí lidé do méně prestižních vzdělávacích kanálů podle svého socioekonomického statusu nebo kulturního kapitálu (Bourdieu).

Zájem sociologie o studium vzdělanostních nerovností narostl až po 2. světové válce. V Československu se průkopníkem výzkumu sociálních nerovností ve vzdělávání stal zakladatel brněnské sociologické školy a tvůrce koncepce tzv. sociologické pedagogiky Inocenc Arnošt Bláha (1879 – 1960). Ten si vedle vlivu duchovní a mravní úrovně rodiny všiml, jak silně školní úspěch souvisí s materiálním zajištěním rodiny.

Existují tři skupiny modelů či teorií, jež vysvětlují vliv vzdělanostních nerovností na sociální mobilitu. Patrně nejčastěji zmiňované a citované jsou modely sociálně-psychologické, založené především na individuálních charakteristikách a meritokratickém přístupu. Dále se často setkáváme s teoriemi reprodukce vzdělanostní, profesní a sociální struktury. Společnost se nereprodukuje jen ve smyslu demografickém, ale podle obecného poznání sociologů rovněž strukturálně. Jinak se autoři liší v tom, zda příčinou nerovností je vzdělanostní systém, jenž legitimizuje stávající socioekonomické rozdíly (popř. širší společenské prostředí), nebo vstupní kulturní odlišnosti, jež se při výuce obnaží a vedou k odlišnému prospěchu.

Teoretické sociální reprodukce tematizují nerovnosti podle sociálních tříd, zdůrazňují nerovnosti dané ekonomickým kapitálem a vycházejí zejména z levicového učení (neomarxisté aj.). Naproti tomu představitelé teorií kulturní reprodukce popisují různá kulturní prostředí, koncentrují pozornost na rozdíly v kulturním kapitálu a názorově se vesměs situují napravo. Práce Pierra Bourdieua leží někde mezi těmito skupinami koncepcí, neboť analyzují jak vliv rodiny a kultury, tak působení škol, objektivní strukturní nároky moderní společnosti, stejně jako subjektivní individuální dispozice k jednání (Katrňák, 2004, s.36). Třetí skupina sociologických modelů vzdělanostních nerovností se označuje jako teorie racionálního jednání, jež tvrdí, že vzdělávací nerovnosti mohou být v některých případech důsledkem racionální volby. Na závěr uvádím samostatný oddíl věnovaný Illichově ožehavému konceptu zeškolněné společnosti – i on se v otázce nerovností v podstatě kloní k teorii reprodukce, na vině je podle něj institucionalizované vzdělávání jako takové a technokratický étos.

Kromě uvedené typologie se v odborné literatuře objevují i jiná rozdělení: Kerckhoff (In: Katrňák, 2004) rozlišuje modely socializační a alokační podle toho, zda příčinou nerovností jsou vlastnosti jedince, jeho ambice a schopnosti, resp. na člověku nezávislé systémové bariéry. Model socializační se blíží konceptu kulturní reprodukce a zahrnuje sociálně-psychologické přístupy, zatímco alokační model má blízko k teorii sociální reprodukce.

„Socializační model chápe jedince jako relativně svobodného uvnitř sociálního systému: co chce a jak moc to chce ovlivňuje to, čeho dosáhne. Alokační model vidí naopak jedince jako relativně omezeného sociální strukturou: to, čeho dosáhne, je ovlivněno tím, co je mu dovoleno.“ (Kerckhoff In: Katrňák, 2004, s.35)

### 3.1. Wisconsinský sociálně-psychologický model a modernizační teorie

Po druhé světové válce se západní sociologie zaměřila na explanační teorie a modely s cílem objasnit roli vzdělání v procesu sociální mobility. V roce 1967 se zrodil klasický tzv. Blau-Duncanův základní model stratifikačního procesu<sup>26</sup>, který klade důraz na přirozené kauzální souvislosti a vychází z longitudinálních dat sebraných v letech 1957, 1964, 1975 a 1992. Na základě různých kritik byl model vícekrát modifikován a zpřesňován (Hauser, Sewell). Autoři si zde všimli, jak důležitou roli v dosahování životních cílů a tedy i v reprodukci nerovností hrají sociálně-psychologické faktory jako motivace, hodnoty,

---

<sup>26</sup> Blau, P.M. – Duncan, O.D. (1967) *The American occupational structure*. New York: Wiley (data pocházela z jednoho panelu studentů střední školy ve státě Wisconsin)

očekávání, schopnosti, výkon, inteligence aj.). Zároveň právě tito činitelé mají temporalitu změn odlišnou od tzv. strukturálních faktorů (politika, ekonomika, právo, instituce aj.). Abychom pochopili roli vzdělání v procesu reprodukce společenských nerovností, rozhodně nevystačíme s analýzou strukturálních vlivů. Pro tyto autory představují nepřímé a sofistikované sociálně-psychologické determinanty silnější faktor pro dosažení kvalitního vzdělání než přímé vlivy determinant socioekonomických.

Již původní model pracoval s hypotézou o převaze univerzalizmu a meritokratických principů nad askriptivními faktory. Matějů shrnuje klíčová zjištění Blau-Duncanova modelu takto:

- „a) V procesu dosahování zaměstnaneckého statusu hraje klíčovou roli vzdělání.
- b) Dosažené vzdělání vysvětluje téměř veškerý efekt sociálního původu na zaměstnanecký status respondenta, tj. vliv sociálního původu se realizuje téměř výhradně prostřednictvím vzdělání.
- c) Protože vzdělání je do značné míry nezávislé na rodinném původu, má úsilí o dosažení vyššího vzdělání značný a nezávislý efekt na zaměstnanecký status respondenta.“ (Matějů, Straková, 2006, s.42)

Vývoj samotného modelu lze dokumentovat postupným přidáváním a prověřováním validity nových proměnných. První zjištění vedla k formulaci tzv. modernizační teorie, jež předkládá tezi, že s postupující modernizací a industrializací se bude vliv sociálního původu na dosažené vzdělání postupně zmenšovat. Moderní průmysl bude lačnit po kvalifikovanější pracovní síle a bude požadovat vyšší a vyšší produktivitu práce, čímž provede selekci výhradně podle meritokratických hledisek (znalosti a výkon) a ne jako dříve podle faktorů askriptivní povahy. Aby otestoval platnost meritokratického východiska, zařadil Duncan mezi měřené proměnné inteligenci. Zjistil, že většinu variance (tzn. průměrného vzájemného rozptylu v distribuci proměnné) lze přičíst rozdílům v inteligenci, dokonce údajně vyčerpává více variance než souhrn tří proměnných vyjadřujících sociální původ. Ač ideálu čisté meritokracie dosud nebylo dosaženo, neboť trvá přímý vliv sociálního původu nezávisle na inteligenci, přesto se americký ideál rovnosti příležitostí naplňuje přinejmenším tím, že postup vzdělávacím systémem je podmíněn individuálními schopnostmi minimálně stejně jako tím, z jaké rodiny student pochází.

Hauser a Sewell do modelu doplňují index nazvaný „vliv významného sociálního okolí“, z jehož analýzy vyplývá, že vliv sociálního původu se neuskutečňuje přímo, nýbrž potřebné aspirace studentům zprostředkovávají očekávání učitelů, rodiny a blízkých vrstevníků (Matějů, Straková, 2006, s.43). Případné nerovnosti lze vysvětlit tím, že rodiny s vyšším sociálním statutem předávají a více rozvíjejí u svých dětí vedle kognitivních

schopností i vzdělanostní aspirace. Vlivy sociální stratifikace, genetických vloh a významného sociálního okolí se protínají, přičemž výsledný efekt souběžného působení těchto sil vede podle těchto autorů spíše ke zmenšování nerovností v přístupu ke kvalitnímu vzdělání než k jejich prohlubování. Revidovaný Blau-Duncanův koncept tak vyznívá relativně optimisticky.

### 3.2. Teorie vzdělanostní reprodukce

Soubor teorií vzdělanostní reprodukce předpokládá, v opozici k modernizační teorii, že stratifikační systém je v čase takřka neměnný, přesněji řečeno, mění se jen velmi pozvolna, a proto také vzdělanostní nerovnosti dlouho setrvávají na svých hodnotách, vykazují značnou stabilitu a reprodukují se z jedné generace na další podle sociálního postavení. Dále bylo zjištěno, že rodiny s vyšším statusem obvykle najdou způsob a prostředky, jak zajistit svým potomkům určité další výhody umožňující nebo usnadňující jim přímý intergenerační transfer profesního statutu i s nedostatkem odpovídajících schopností. Vyvolení a ne nutně nadaní tak obsazují ve stratifikační struktuře stejné pozice jako jejich rodiče, ne-li hned vyšší. Netýká se to zdaleka jen soukromého sektoru, je empiricky ověřitelné, že např. notářský úřad se u nás v podstatě dědí.

Vzdělanostní rozdíly se tedy podle této teorie v rozporu s očekáváním nezmenšují; mohou se však navíc prohlubovat, když předpokládáme celkovou „zakonzervovanost“ systému? Jde o prostou reprodukci bez rizika zhoršení nynějších možností vzestupu? Zvýšíme-li strukturní mobilitu, tj. otevřeme-li vzdělávací kanály většímu počtu zájemců, stejně tím vzdělanostní nerovnosti nesnížíme, protože nová místa se obsadí opět podle statusových kritérií. Někteří autoři (Raftery, Hout) na příkladu Irska dokonce formulovali koncept tzv. maximálně udržované nerovnosti<sup>27</sup>, který znamená, že míra vzdělanostních nerovností se nezmění až do chvíle, kdy bude zcela uspokojena poptávka ze strany vyšších statusových vrstev po daném stupni vzdělání (Matěju, Straková, 2006, s.35). Vzhledem k univerzální povinné školní docházce se maximálně udržovaná nerovnost projeví na školách středních a vysokých a v rámci dalšího vzdělávání.

Existují rozsáhlé studie<sup>28</sup> potvrzující domněnku, že vzdělávací instituce se nechovají jako nezávislé platformy, jež hodnotí výkon výlučně podle osobnostních předpokladů. V průběhu 20. století se ve většině evropských zemí neoslabil korelace mezi sociálním

---

<sup>27</sup> Raftery, A.E. – Hout, M. (1993) *Maximally maintained inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish education, 1921 – 1975*. *Sociology of Education* 66(1): s.41-62

<sup>28</sup> Např. Shavit, Y. – Blossfeld, H.P. (1993) *Persistent inequality. Changing educational attainment in thirteen countries*. Boulder – San Francisco – Oxford: Westview Press

původem a dosaženou formální kvalifikací; výjimky tvořilo Švédsko a Nizozemí<sup>29</sup>. Připomeňme znovu, v čem se různí autoři rozcházejí, pokud jde o prvotní příčinu vedoucí k systémové reprodukci:

„Spor mezi autory seřazenými na levo-pravém kontinuu<sup>30</sup> je o tom, zdali škola slouží státu k udržení předem definované sociální struktury, anebo zdali žáci pocházející z odlišných společenských vrstev mají odlišná jednání, která vyniknou právě ve škole. Jinými slovy a v obecné rovině řečeno, spor spočívá v tom, zdali instituce ovlivňují způsoby jednání nebo jednání podobu institucí.“ (Katrňák, 2004, s.37)

#### A: Teorie sociální reprodukce

V rámci teorie sociální reprodukce se tvrzená stabilita stratifikační struktury vysvětluje z levicových, neomarxistických pozic. Vzdělání se konzumuje výhradně na základě ekonomických potřeb, a proto nedosáhlo emancipačních cílů, které si od něj slibovali osvícenci a obrozenci. Vzdělávací instituce pouze selektují, ale přinášejí jen nepatrnou přidanou hodnotu, spíše jako vedlejší produkt. Jejich hlavním účelem však zůstává udržení kapitalistického stratifikačního řádu. Co zplodí takto pojatý vzdělávací systém? Za prvé, reprodukuje prostřednictvím vzdělávací péče společenské nerovnosti místo toho, aby je redukoval, za druhé, a to především: účinně ospravedlňuje a obhajuje existenci nerovností, a to jako výsledek školní socializace, během níž se nedospělá osoba dobrovolně ztotožňuje se svou pozicí ve stratifikační struktuře a na trhu práce, která je jí školou přisouzena na základě jejího sociálního původu. Úkolem školy je donutit žáka, aby přijal za své přesvědčení o nutnosti nerovností, aby takové uspořádání nekriticky pokládal za spravedlivé a legitimní, aby se vnitřně smířil se sociálním determinismem. Tyto domněnky byly potvrzeny v rozsáhlém americkém výzkumu<sup>31</sup>.

Tito autoři se rovněž vyjadřují ke schopnosti školství vnutit lidem drill, poslušnost vůči autoritám a kázeň. Nebýt této průpravy formou cukru a biče, nikdy by se u pracujících nedosáhlo takové poslušnosti a loajality vůči zaměstnavateli.

Althusser objasňuje mechanismus, kterým stát zabezpečuje, že každý bude dodržovat pravidla daná státními elitami, i kdyby to pro něj bylo nevýhodné (Matějů, Straková, 2006, s.35). Stát je za tím účelem vybaven represivními aparáty (policie, justiční systém, armáda) a

<sup>29</sup> Zdá se tedy, že síla sociálního zaopatření nehraje ve vztahu původu a vzdělanosti roli: Švédsko má silně rozvinutý sociální systém, Nizozemsko je naopak liberální a meritokratické.

<sup>30</sup> Katrňák bohužel blíže neobjasňuje, jaký smysl má jeho dichotomie „pravolevé kontinuum“. Nemyslím, že by tento model odpovídal tradičnímu dělení politického spektra. Pravolevou škálu institucí, kterou postuloval Illich, Katrňák rovněž nezmiňuje.

<sup>31</sup> Jencks, C. a kol. (1972) *Inequality. A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Harper Colophon Books

zejména ideologickými aparáty, které působí nenásilně, ba podprahově – nejdůležitější je veřejné školství, lze zmínit i církve, masmédia, politické vzdělávání, rodinné zázemí apod. Althusser chápe školu jako organizaci, která formuje ekonomické vztahy v kapitalismu a funguje jako zastřená instance sociálního dohledu, spodní vrstvy spíše kontroluje než vzdělává. Ve škole se dělník naučí vše potřebné k výkonu manuální práce a zároveň pochopí, že jinou cestu mu společnost ani nenabízí. Pochopí svůj vzdělávací deficit jako nevyhnutelnou danost (Katrňák, 2004, s.37). Jiní Francouzi, Baudelot a Establet, také považují školu za pouhý nástroj panství vládnoucí třídy. Podle jejich názoru není příčinou nerovností odlišné sociální či kulturní prostředí, v němž studenti vyrůstají, ale nerovnosti vytváří sama škola prostřednictvím mechanismů, jež zvýhodňují děti bohatších a diskriminují děti dělníků, jež poměruje měřítky dominantní kultury (Keller, Tvrđý, 2008, s.49).

Bowles a Gintis (2001) své původní radikální pojetí poněkud zjemnili a prezentují kauzalitu ekonomiky a vzdělávání jako vztah nepřímý, zabarvený dalšími proměnnými. Mezi reprodukcí sociálních nerovností a vzdělávacím systémem existuje tzv. princip korespondence (*correspondence principle*), který znamená podobnost vzdělanostní a profesní struktury a tudíž souvislost mezi nároky jednotlivých stupňů či forem vzdělanostní soustavy a podmínkami či převažujícími hodnotami dané sociální třídy. Škola v kontextu kapitalistické společnosti nerovnosti nejen vytváří a udržuje, ale také ospravedlňuje, neboť všem vštěpuje meritokratické uvažování, podle něhož si dělník i manažer své povolání zaslouží. Je to paradox: společnost se organizuje do tříd nerovně a nedemokraticky, ačkoliv podstatou legitimace takového uspořádání jsou individuální schopnosti a zásluhy, spjaté s rovností a demokratickým přístupem (Katrňák, 2004, s.39).

Kritikové vždy této teorii vytýkali, že vidí jedince jako zcela pasivní objekt a přeceňují síly školní socializace. Celkově však tento koncept obohatil sociologii vzdělávání o důležitý pojem skryté kurikulum (*hidden curriculum*). Analýza vzdělanostních nerovností se dnes stěží obejde bez studia skrytého kurikula určité instituce.

„Tímto termínem máme na mysli především širší souvislosti života školy, jako je klima a kultura školy, vztahy mezi učiteli a žáky, mezi školou, rodiči a širším sociálním okolím, hodnoty ve vzdělávání a jejich utváření, komunikovaná očekávání ze strany učitele apod. Nejedná se o formální kurikulární dokumenty či proklamované cíle vzdělávání, ale o každodenní fungování škol a vlastní proces socializace dítěte...“ (Matějů, Straková, 2006, s.36)

Posledním významným příspěvkem k těmto konceptům je práce Melvina Kohna (1977), jenž vidí příčinu reprodukce sociálních nerovností v podobnosti rodinných hodnot a

typu profese rodičů. Rodinné hodnoty, tj. i způsob výchovy dětí, určuje typ a povaha práce rodičů, ostatní proměnné můžeme zanedbat (např. aspirace rodičů, etnická, třídní a náboženská příslušnost, národnost, zkušenosti z rodiny původu). Hodnoty dělníků autor označuje jako konformita k vnější autoritě – celý den pracují v závislosti na příkazech a zákazech nadřízených, pod dohledem, práce sestává z rutinních a dílčích úkonů, plní zadání někoho jiného. Výchovná strategie bazíruje na dichotomii zákaz-příkaz, jde o strategii přinucení (*constraint*) a poslušnosti. Hodnoty vyšší třídy se zakládají na samostatném rozhodování (*self-direction*) a výchovná taktika operuje zejména s motivováním dětí ke správnému chování, s vedením a podporou (*support*). Kádry jsou odkázány na svobodné rozhodování, manipulují se symboly, nejsou tolik pod dohledem, ale nesou odpovědnost. Kohn tvrdí, že děti jsou připraveny na budoucí profesní dráhu již v rámci působení rodinných hodnot, a proto i odlišně přistupují ke vzdělávání (Katrňák, 2004, s.40-41). Škola žádá od dětí dělníků právě onu poslušnost, dochvilnost a upravenost, zatímco u dětí bohatších rodičů rozvíjí samostatné myšlení, motivaci k dalšímu učení a abstraktní myšlení. Za socializaci dětí směrem k podobnému typu povolání mohou tedy hodnoty rodičů generované povahou jejich práce a profesním statutem.

#### B: Bourdieu – kulturní kapitál a habitus

Významný francouzský filozof a sociolog Pierre Bourdieu vysvětluje reprodukci stratifikační struktury pomocí koncepce tzv. kulturního kapitálu. Bourdieu rozlišil tři formy kulturního kapitálu:

- a) institucionalizovanou – má podobu konkrétních diplomů, formálních kvalifikací, akademických titulů a rozličných osvědčení a certifikátů (*credentialismus*), jimiž se navenek vzdělání prokazuje,
- b) objektivizovanou – ta zahrnuje všechny předměty s kulturním významem, např. díla ve formě knih, obrazů, audiovizuálních nahrávek, hudební nástroje atd.
- c) vtělenou – tedy dovednosti, schopnosti, kompetence, charisma (Matějů, Straková, 2006, s.36).

Kulturní kapitál nám nikdo nezciží, má naopak sklon k reprodukci. Blíže to Bourdieu dokládá na pojmu *habitus* a integruje tak ve své koncepci poučení z teorií sociálního, resp. kulturního kapitálu. Podle něj není smysluplné uměle izolovat vliv struktury a individuálních předpokladů na reprodukci nerovností, neboť každé naše jednání obsahuje jak svobodnou volbu, tak prvek determinismu či latentního přinucení. Struktura na naše jednání působí tak, aby zpětně podpořilo její zachování. Habitus získáváme v rámci socializace; je sice trvalou



vlastností, ale neustále se konstituuje a dotváří v důsledku mobility i jiných sociálních rolí. Habitus zahrnuje veškerou zkušenost člověka, je to subjektivní obraz společenské pozice ve vědomí člověka; navenek se projevuje v postojích, motivaci a v jednání.

Bourdieu chápe vtělenou formu kulturního kapitálu jako rozhodující determinantu reprodukce nerovností vzdělávacím systémem. Nižší společenské třídy se liší od vyšších ve dvou aspektech: v objemu disponibilního kulturního kapitálu a ve strategii jeho předávání potomkům. Školní úspěšnost dětí je ovlivněna vrozenými schopnostmi jen velmi málo, spíše záleží na souběžném působení více kulturních a sociálních faktorů: značnou roli hrají jazykové dovednosti, kulturní vzorce chování, vztahově-postojové vlastnosti, úroveň vstupních znalostí, podpurné rodinné prostředí atd. Potomci výše postavených rodičů vstupují do školy lépe jazykově vybaveni a rovněž dovedou uchopit svět v pojmech dominantní kultury a za tuto přirozenou obeznamenost je škola automaticky odměňuje.

„Škola není kulturně neutrální a požadavky a cíle vzdělávání odpovídají hodnotám a modu chování typickému pro dominantní kulturu a společenskou třídu. Děti pocházející z nepodnětného rodinného zázemí s jiným systémem hodnot jsou pak školou označeny jako děti bez talentu a problémové děti, zatímco děti z vyšších získávají nálepkou nadaných či talentů.“ (Matějů, Straková, 2006, s.36)

Také Bourdieu si myslí, že škola selhává při pokusu redukovat vstupní sociální nerovnosti. Pro děti nižších vrstev zůstává beznadějně cizím prostředím s nezažitými normami a jiným způsobem hovoru. Škola ve svém „skrytém poselství“ jen umocňuje rozdílnou kulturní či hodnotovou orientaci. Kdo se necítil ve škole dobře a získal již v počátečním vzdělávání odpor k procesu učení a k pedagogům, ten se v dospělosti nebude ochoten dále vzdělávat a nebude u sebe identifikovat žádné vzdělávací potřeby. V dospělém věku se nejvíce vzdělávají ti nejvzdělanější, kteří zároveň pocházejí z dominantního kulturního prostředí. Nejenže škola vstupní nerovnosti nezahazuje, dále k nim sama přispívá tím, že latentně požaduje to, co explicitně neposkytuje (Katrňák, 2004, s.43).

### C: Teorie kulturní reprodukce

Basil Bernstein rozpracoval teorii tzv. jazykových kódů, což jsou formy jazyka příznačné pro určité společenské vrstvy či milieu. Jazykový kód si dítě osvojí dávno před vstupem do školského systému. Pro spodní vrstvy je typický omezený jazykový kód (*restricted code*), vyznačující se popisností a konkrétností, verbalizující situace a svět hmotných objektů a používaný v jednosměrné komunikaci příkazů a zákazů. Teprve rozvinutý jazykový kód

(*elaborated code*), obvyklý u vzdělaných rodin střední a vyšší vrstvy, umožňuje vyjádřit vysoce abstraktní vztahy a jevy a bývá nepostradatelný pro přesnost argumentace i vyjadřování a pro individualizaci smyslu výraziva. *In brevi*, rozdíly v obou kódech tkví zejména v logické struktuře větné stavby, v přesnosti vyjadřování, v celkovém způsobu komunikace, méně záleží na objemu slovní zásoby<sup>32</sup>.

Bernstein dále odlišuje statusově orientované rodiny, pro něž bývá typické užívání omezeného kódu, a osobnostně orientované, kde se více komunikuje s rozvinutým kódem. V rodině definované statusem zná každý své místo, hierarchie členů se určuje zejména podle věku a pohlaví. Od dětí se očekává především kázeň a respekt. U rodin orientovaných osobnostně se rozhoduje více demokraticky, dítěti se naslouchá, rodiče s ním debatují a snaží se jej přesvědčit.

Prostředí školy vyžaduje zvládnutí rozvinutého kódu, ačkoliv jej sama škola nerozvíjí – jen předpokládá jeho zažití v okamžiku zahájení školní docházky. Když si uvědomíme, že jazyk představuje klíčový nástroj socializace a transferu znalostí, pak školní úspěch závisí na rodinném prostředí a nerovnosti plynou již z rozdílů v kulturním zázemí žáků. Vliv hraje i místo bydliště a širší okolí. Jazykový kód symbolizuje sociální identitu dítěte a škola dítě pouze utvrzuje v přijetí jeho statusu i v akceptaci stávajících nerovností. Děti s omezeným kódem se jeví jako zaostalejší, dostávají se do kolize s akademickou kulturou školy, zatímco děti vybavené rozvinutým kódem lépe přesvědčí učitele a uspějí více se stejnými vědomosti. Ve škole jsou typicky děti dělníků znevýhodněny, neboť většinou se jim socializací připsal omezený jazykový kód; škola slouží jako článek kulturně předávané zaostalosti.

Odlišnosti v jazykové socializaci vidí jako příčinu reprodukce vzdělanostních nerovností i Shirley Brice Heath(ová). Její výzkumy neprokázaly vliv barvy pleti na školní úspěch, jde o problém odlišné kultury. Zjistila, že děti bílých i černých dělníků, ač jejich lingvistická socializace proběhla podle odlišných scénářů, mají zhruba stejné potíže ve škole. Permisivní strategii Afroameričanů nazvala učením se (*learning*): rodiče zajišťují jen základní materiální péči, jinak ponechávají dětem volnost v poznávání světa a na školu je nepřipravují. Restriktivní přístup bílých dělníků, označený slovem vyučování (*teaching*), děti omezuje, kontroluje, snaží se je formovat předškolní výchovou atd. (Katrňák, 2004, s.45) Přesto ani tyto děti neumějí pracovat s jazykem (např. artikulovat odpovědi na jevy abstraktně izolované od kontextu) tak, jak bezvýhradně požaduje škola, tj. způsobem charakteristickým pro střední třídy, z nichž se rekrutují pedagogičtí pracovníci.

---

<sup>32</sup> V raných pracích Bernstein odlišná užití jazyka pojmenovává jako formální řeč (odpovídá rozvinutému kódu) a veřejná řeč (kryje se s omezeným kódem).

Výzkumy ve Francii<sup>33</sup> však ukázaly, že školní úspěch arabských dětí z rodin se zhruba stejně nízkým ekonomickým a kulturním kapitálem dosti osciluje. Proto byl zaveden pojem mobilizační mýtus (*mythe mobilisateur*), jenž zahrnuje nemalou citovou, finanční, časovou a kulturní investici rodičů, kteří tento mýtus podporují, oproti těm, kteří na něj rezignovali, od dětí neočekávají školní úspěch a nezdůvodňují jim, proč je vzdělání důležité. Případ alžírských přistěhovalců patrně nelze zcela zobecnit – vzdělání dětí chápe cca. polovina rodin jako záruku prestiže v prostředí, kam se chtějí integrovat, a ty ostatní stále vnímají vzdělání jako hodnotu jim cizí. Tato koncepce naznačila, že pro vzdělanostní reprodukci je schopnost transmise (tj. ochota a zájem rodičů a okolí jejich kulturní kapitál předat dětem) mnohem důležitějším faktorem než vlastní objem kulturního kapitálu (Katrňák, 2004, s.70).

Paul Willis přichází s tezí, že strukturální reprodukce koření v tzv. kontraškolní kultuře dělnické třídy. Člověk rozhodně není v procesu transferu sociálních nerovností pasivním pozorovatelem, nýbrž reaguje aktivně podle své osobní interpretace školního prostředí. Na rozdíl od konformní většiny vzešlé ze středních tříd (a též Asiatů), která v procesu integrace přijme školní ideologii i nabízené prostředky k dosahování cílů, bílí Britové z dělnických rodin (*lads* = frajeři) v opačném procesu tzv. diferenciaci školu reinterpretovali a nakonec odmítnou jako nelegitimní. Podle Willise za tím stojí jejich prohlédnutí (*penetration*), tedy odhalení rozporu mezi meritokratickou ideologií a praxí selekce – tuto diskrepanci si uvědomí opravdu jen ti, pro něž je reprodukce nerovností nevýhodná. (Katrňák, 2004, s.47) Frajeři vzdělanostní selekci vykládají tak, že s konformním přístupem lepší pozici než rodiče získají jen zázrakem – sociální mobilitu jim podle vlastního přesvědčení nezajistí vzdělání, ale, pokud vůbec něco, tak známosti, geniální podnikatelský záměr nebo trestná činnost. Nejhorší je, že tito lidé ztotožňují školu a vzdělanost, což se podepisuje mj. i na nízké participaci na dalším vzdělávání.

„Frajeři postupně začnou definovat školu a celou vzdělávací soustavu jako systém sociální kontroly, což u nich nekonformní postoje ještě umocní. Pochopí, že jedním ze způsobů, jak být v opozici vůči organizaci, která vědění používá jako formu sociální kontroly, je odmítnout vzdělání obecně.“ (Katrňák, 2004, s.47)

Willisova teorie však nevysvětlila, proč mají mladí lidé pocházející ze stejně nepodnětného prostředí v nezanedbatelné míře různé postoje ke vzdělání a někdy i různé prospěch. Jay MacLeod tento problém řeší na základě vlivu odlišných vzdělanostních a profesních aspirací. Uvnitř jedné společenské vrstvy koexistují různé kulturně autonomní

---

<sup>33</sup> viz. např. Zéroulou (1988, s.447-470)

platformy, z nichž některé mohou vstřebat hodnoty dominantní kultury a jiné vytvářejí kulturu opoziční. Vnímání objektivních nároků struktury, tradované např. v ideologii úspěchu („americký sen“), silně zabarvuje kultura milieu, v němž člověk vyrůstal, a v menší míře také další proměnné (pohlaví, etnická příslušnost<sup>34</sup>, vrstevníci). Zevlouni, jak se sami nazvali, nemají velká očekávání ani ambice proto, že nevěří meritokratickému principu. Vlastní příčina reprodukce nerovností spočívá v postoji rodičů a vrstevníků: tam, kde tito lidé jasně dávají najevo, že jejich slabá sociální pozice pramení z jejich osobního deficitu (nedostatku schopností), vytvářejí podnětné prostředí, jež alespoň u jejich potomků zvyšuje šance na životní úspěch, a naopak tam, kde okolí prezentuje svou situaci jako křivdu a důsledek nespravedlivé struktury, vychovává i příští generaci k rezignaci, opozičnictví a k nevyhnutelné diskvalifikaci (Katrňák, 2004, s.50). Pro někoho tak ideologie úspěchu představuje bariéru rozvoje talentu, pro jiného, byť ze stejné čtvrti, silnou vnitřní motivaci k učení.

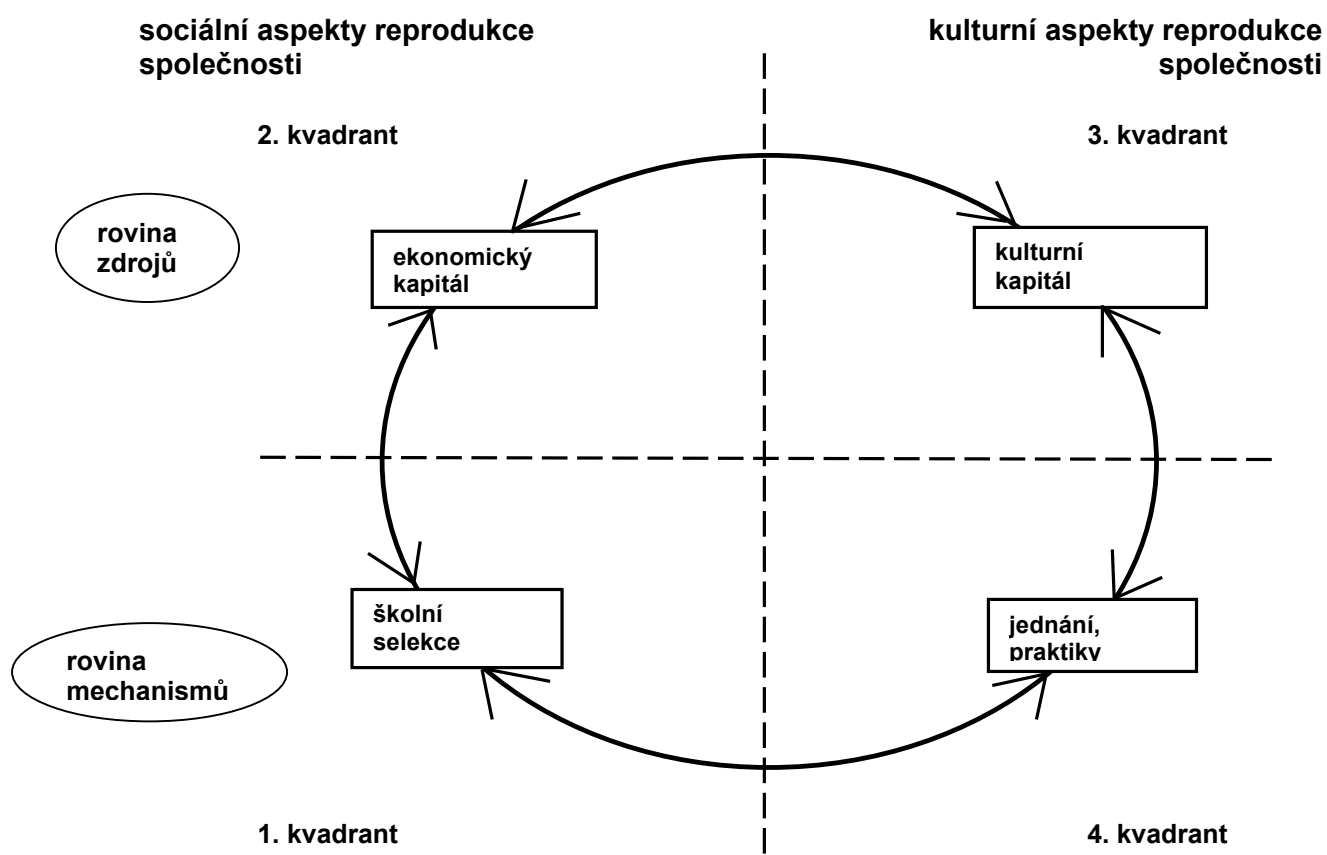
Buď má člověk naději, nebo sebeúctu. Chce-li hoch ze „špatné“ čtvrti vystudovat a uspět, má to objektivně mnohem obtížnější než hoch z dobré rodiny, ale navíc musí uvěřit tomu, že celé jeho sociální okolí, v němž vyrůstal, žije na okraji společnosti vlastní vinou, vinou individuálního selhání. Kdo tomu pod vlivem rodiny a známých neuvěří, neopájí se nadějami, přijme svůj úděl, který škola jen odborně posvětí, a hrdě dožívá jako disident vzdělání a dominantní kultury. Tato teorie vlastně kontruje teorii racionální volby (viz. níže, bod 3), neboť k další vzdělávací dráze se rozhodují i lidé z nižších vrstev, pokud s rodiči sdílejí přesvědčení o tom, že sociální mobilitu podmiňují především osobní dispozice, a to navzdory fatálním dopadům případného neúspěchu – ten by neznamenal jen citelnou ztrátu času, peněz a sebedůvěry, ale též ztrátu kulturní identity.

Pokusme se přínos teorií vzdělanostní reprodukce stručně shrnout. Pracujeme se čtyřmi či pěti činiteli: ekonomický kapitál, kulturní kapitál, školní selekce, vztahy rodičů a dětí ke škole., tzn. postoje a očekávání, resp. ambice a motivace. Jde o spojené nádoby, žádná z těchto proměnných sama o sobě nerovnosti nereprodukuje. Annette Lareau upozornila, že na rozdíl od ekonomického kapitálu se ten kulturní „nedědí“ a nepředává tak snadno. Takový proces vyžaduje úsilí, čas, ale také zapojení kapitálu ekonomického<sup>35</sup>, aby se vytvořilo správné podpůrné prostředí (Katrňák, 2004, s.69). Do výsledku se promítá nejen objem zdrojů, ale

<sup>34</sup> Různé kulturní ostrůvky v rámci jedné sociální třídy se liší i množstvím vzorů a mýtů vhodných k inspiraci – zatímco v USA černoši zastávají vysoké posty, i oficiální kandidát na prezidenta je tmavé pleti, pak podobné příběhy o dětech bílých dělníků či nezaměstnaných jsou velmi nedostatkové.

<sup>35</sup> Ekonomický kapitál není podmínkou dostačující, leč nutnou, k dosažení vyššího kulturního kapitálu i k jeho předávání: jde o konzumaci kulturních statků (kino, divadlo, galerie, hist. památky), pořízení knih, audiovizuálních děl, softwaru, artefaktů atd.

rovněž způsob, jak s ním škola, rodina i žák nakládají. Katrňák konstatuje, že do schématu procesu vzdělanostní reprodukce právem náleží jednání a praktiky rodiny a studenta vůči vzdělávacím institucím i vůči situacím učení se.



Převzato z publikace Katrňák (2004, s.71).

Empiricky mnohokrát prokázaný odlišný přístup rodičů ke vzdělávání shrnuli švýcarští autoři následujícím způsobem:

Vzdělávací styl	Rodina typu:	Profesní status rodičů	Podstata stylu
Smluvní	Spolek	Střední a vyšší kádry	Motivování, péče o samostatnost
Disciplinární	Tvrz	Dělníci, živnostníci, rolníci	Kontrola, instrumentální přístup
Mateřský	Družina	Matka má vyšší status než manžel	Dohled, zprostředkování

Annette Lareau charakterizuje vztah dělnické rodiny ke vzdělávacím institucím termínem *odloučení*, naproti tomu poměr rodin z vyšší střední třídy ke škole pojmenovala jako *spojení*. Hodnotová (ideologická) nepropojenost dělnické rodiny se školou jde ruku v ruce s přenosem odpovědnosti za vzdělání na profesionální pedagogy – rodiče nezasahují do kurikula, nechávají výchovu na škole a spolupracují jen sporadicky na plnění vzdělávacích úkolů. (Katrňák, 2004, s.70) Spojení rodiny a školy vyžaduje systematickou spolupráci, zájem

o dění ve škole, kontrolu a motivování – učitelé pak mají tendenci oceňovat proškolní přístup a dávají dětem více prostoru a šancí.

Co však stojí na počátku onoho bludného řetězce rozdílných vzdělávacích stylů, ambicí, přípravy a postojů? Je to rozdílné vnímání schopností dětí, podpořené rozdílnou interpretací role školy. Dělníci jsou přesvědčeni, že školní prospěch je měřítkem nadání jejich dětí, ale sami si o talentu svých dětí předem úsudek nedělají, plně to nechávají na akademické instituci! Zato vzdělanější (a bohužel někdy jen bohatí) lidé předpokládají, že jejich dítě je a priori nadané a školní prospěch je funkcí pilné a důsledné přípravy, takže pokud dítěti škola nejde, je to proto, že učení fláká (Katrňák, 2004, s.148).

EXKURZ: Katrňákův kvalitativní výzkum aneb o volně plovoucích zátkách

Jedinečný výzkum vzdělanostní reprodukce české dělnické rodiny z pera brněnského sociologa přinesl mj. tyto poznatky. Dělnickým dětem se ve škole nelíbí a jde jim zejména o výuční list a zahájení výdělečné činnosti, která jim poskytne samostatnost a pocit dospělosti. Děti z lépe situovaných rodin touží hlavně po společenském postavení a po prestižním povolání.

„Volný vztah mezi dělnickou rodinou a školou a soudržný vztah mezi vysokoškolsky vzdělanou rodinou a školou označují dva typy jednání vzhledem ke škole a vzdělání. Těmto typům lze rozumět jako dvěma odlišným životním strategiím. Dělnickou strategii označíme jako **materiální strategii**, strategii vysokoškoláků jako **statusovou strategii**. Za volným vztahem mezi dělnickou rodinou a školou se skrývá orientace dělníků na práci a peníze – na materiální stránku života. Soudržný vztah mezi vysokoškolsky vzdělanou rodinou a školou podmiňuje orientace vysokoškoláků na vzdělání a status – na společenské symboly svázané s prestiží.“ (Katrňák, 2004, s.150-151)

Katrňák použil znamenitou metaforu: dělnické děti jsou jako korkové zátky hozené do vody – dost lehké, aby se nepotopily, ale příliš lehké, aby šly proti proudu. Jsou na vše samy jako cizinci bez mapy a průvodce; nikdo jim neukazuje směr, ani nedefinuje cíl. Dělníci jsou „lokalisté“, za život potkají málo lidí, ale jejich vztahy jsou osobnější s těžištěm v rodině. Vysokoškoláci se definují jako kosmopolité, navazují řadu formálních vztahů s těžištěm mimo rodinu (v práci či škole).

Školy neprovádějí selekci náhodně, ale podle velikosti ekonomického a kulturního kapitálu. Zároveň však bohatí i znevýhodnění tvrdili, že výsledek vzdělanostní reprodukce pro ně nebyl předem dán a vše měli sami v rukou – odmítli tedy determinismus a přijali princip meritokracie. Některá milieu jsou vůči soc. nerovnostem rezistentní, jiné kulturně definují školu a spol. uspořádání tak, že více motivují k překonání nerovností učním.

Bližší viz. Katrňák (2004, s.108, 150, 156)

### 3.3. Teorie racionálního jednání

Boudon, po něm Goldthorpe a v Německu též Esser učinili další pokus, jak vysvětlit z pozic individualismu soustavné přetrvávání vzdělanostních nerovností a relativně nízkou sociální mobilitu ve většině zemí a za tím účelem rozlišili primární a sekundární efekty. Primární efekty nabízejí objasnění rozdílů ve výsledcích na nižších stupních vzdělávací soustavy, kde autoři předpokládají silný vliv faktorů genetických, ale i kulturního kapitálu. Podle nich jsou však mnohem důležitější sekundární efekty, spjaté s bifurkačními body

individuální vzdělávací dráhy, tj. s místy, kde se systém větví a dětem i rodičům se ve většině případů otevírá možnost svobodné volby. Ta zahrnuje nejen výběr instituce vyššího článku soustavy, ale i opuštění formálního vzdělávání a zapojení se do trhu práce. Zde vede Boudon spor s Bourdieuem o hlavní příčinu přetrvávání vzdělávacích nerovností. Autor pojímá vzdělávací systém jako trh vzdělávacích příležitostí a drah a předpokládá, že rozhodování probíhá na základě racionální volby, tzn. že jednající znají své cíle a mají i alternativní prostředky k jejich dosažení a tudíž pečlivě zvažují očekávané sociální, finanční i psychické náklady, rizika a výnosy. Boudon je přesvědčen, že i příslušníci nižší třídy si dokáží sami spočítat rizikovost své investice do vzdělání, a tedy jak velký sociální vzestup si budou moci dovolit (Keller, Tvrđý, 2008, s.50).

Boudon i Goldthorpe zjistili velké rozdíly ve vyhodnocení případných rizik a výhod mezi sociálními třídami, tzn. že studenti srovnatelných schopností a úspěchů často zvolí různé vzdělávací dráhy v závislosti na svém postavení ve stratifikační struktuře. Relativní náklady na vzdělání směrem k nižším vrstvám nelineárně narůstají, zatímco samotná vnitřní hodnota (*intrinsic value*) vzdělání logicky klesá, neboť se stává statusově bezcenné.

Volbu vzdělávání ovlivňují dva faktory: aspirace a objem dostupných finančních prostředků. Aspirace se formují převážně v rodinném prostředí a v interakci s některými vrstevníky. Je-li prostředí podnětné a hlavně majetné a potřebuje-li ke svému statusu diplom, povzbuzuje zákonitě k odvážnějším volbám, neboť zná význam vzdělání a neváhá obětovat značné prostředky, naproti tomu prostředí sociálně slabé zakalí i původně vysoké aspirace a inspiruje k opatrnější volbě vzdělávací dráhy, k „sázce na jistotu“, anebo dokonce k ukončení studia a zahájení výdělečné činnosti, neboť případný neúspěch by byl vykoupen obrovskou ekonomickou ztrátou. Bohatší studenti si mohou dovolit přistupovat ke studiu a volbě vzdělávací cesty s menší zodpovědností a více riskovat než jejich kolegové z chudších rodin. Z perspektivy chudého studenta je relativní zisk plynoucí z kvalitního vzdělání veliký, avšak relativní náklady jsou rovněž zvýšené, a proto i riziko neúspěchu (nikoli jeho pravděpodobnost) bude vyšší než pro lépe situované rodiny. Stejný závěr platí bez ohledu na úspěšnost studenta v oblasti primárních efektů. Rozmach a diferenciacie vzdělávacího systému poněkud oslabuje roli primárních efektů. Kulturní a třídě podmíněné bariéry se v zásadě dají prolomit, ale vlastní příčinou takto strukturovaných nerovností je percepce rizik s tím spojených, jež se oprávněně jeví jako nepřiměřená.

„Studenti ze skromnějšího prostředí (a zvláště dívky) přikládají ve svém rozhodování výrazně větší váhu riziku neúspěchu než očekávanému výnosu. Studenti bez materiálních problémů přesně opačně – menší váhu přikládají riziku i ceně času, jsou více ochotni ztratit pár let špatnou volbou.

Tito studenti „zkoušejí štěstí“ v náročných oborech – medicína, elitní školy – a jsou připraveni reorientovat se v případě neúspěchu směrem ke studiu méně riskantnímu, tedy ke studiu, které je naopak první volbou studentů ze skromnějšího prostředí.“ (Keller, 2005)

Literatura uvádí některé příklady. V USA klesl počet zdravotních sester v důsledku toho, že někdejší dvou- a tříleté studijní programy byly nahrazeny čtyřletým, kam se přestaly hlásit dívky z chudších rodin (Illich, 2001, s.76). Nejnověji se teorii racionálního výběru pokusili empiricky otestovat němečtí autoři Becker a Lauterbach (2004) ve studii *Bildung als Privileg?* A jeden příklad z českého prostředí: Veselý analyzuje naše odborné školství a uvádí, že studium v učebních oborech sice není „slepou uličkou“, je však příliš dlouhou oklikou na cestě k dobrému profesnímu uplatnění, že už je prakticky nemožné dohnat ty, kteří se vydali přímou cestou. Navíc ani pověstná startovní čára není pro všechny stejná, zvláště pro frekventanty učňovských oborů (In: Matějů, Straková, 2006, s.274). Rozhodnutí vstoupit do této větve vzdělávacího systému se pro mnohé stává nevratnou bariérou sociální mobility. A nelze nevidět i sociální důsledky takového rozhodnutí, např. nápadně zvýšenou incidenci sociálních patologií (zneužívání návykových látek, šikana a agrese, drobná kriminalita) – přitom se ukazuje, že tyto sklony nesouvisí s postojem k učení, ani s výsledky studia, ale téměř výhradně se specifickou kompozicí kolektivu a skrytým vlivem instituce.

Škola tedy nenese odpovědnost za produkci sociálních nerovností, ani za odlišné pojmání hodnoty vzdělání v rámci různých společenských vrstev či skupin a ani za odlišné vzdělávací ambice jejich příslušníků. Bohužel je zřejmé, že vzdělávací instituce nedokáží vzniklé nerovnosti snižovat, neřkuli průběžně vyrovnávat.

„Pokud by tak měla činit, musela by především posílit závislost další školní kariéry na předchozích studijních výsledcích. To znamená, že horší studenty z vyšších vrstev by měla odradit od pokračování ve studiu natolik rozhodně, jako studenty z vrstev nižších odrazuje od dalšího studia jejich kalkulace nákladů a rizik.“ (Keller, Tvrď, 2008, s.53)

Vzdělávací instituce by zřejmě musely být obdařeny výrazně větší mocí, aby účinně kompenzovaly nerovnosti vzešlé ze socializace a nahradily mechanismus subjektivního racionálního výběru neosobním meritokratickým systémem jakýchsi umístěnek udělovaných přesně podle studijních výsledků (Duru-Bellat, 2002, s.234).

Bohužel, samotná racionalita jednání nijak nesouvisí s jeho přijatelností či správností a jeví se jako morálně indiferentní. Řada studentů tmavé pleti pocítuje reálné nebezpečí v podobě skrytého i explicitního rasismu či šovinismu a u vědomí toho, že i když se vzdělávacím systémem úspěšně proklestí k diplomu, stejně nebude mít jejich vzdělání



rovnocennou hodnotu v konkurenci s bílými, rozhodnou se – naprosto racionálně – neprodlužovat vzdělávání a přijmout hůře placenou práci.

### 3.4. Zeškolněná společnost

Píšu-li o zdrojích nerovností v přístupu ke vzdělání, rád se obšírně vrátím k polemickému spisu Ivana Illicha (2001) *Odškolnění společnosti*, snad i proto, že v evropském myšlení se již dlouho nedostává utopických vizí. Je to podnětné čtení tak protkané zajímavým pletivem myšlenek, že budu častěji sahat k citacím a odkazům, abych vystihl hloubku a šíři jeho společenské kritiky. Illichova koncepce zeškolněné společnosti vysvětluje vzdělanostní nerovnosti z poněkud nezvyklého úhlu pohledu a v komplexních souvislostech, proto omezím pozornost na jeho reflexi stavu společnosti a vzdělávacího systému a vypustím méně významné pasáže prezentující návrhy řešení. Na závěr přednesu svůj komentář a kritické připomínky k tomuto dílu.

#### A: Spektrum institucí

Illich vidí zásadní společenský problém, tedy i otázku nerovností, jako důsledek synergického působení institucí moderní společnosti, především školy, vědy a ideologie růstu a spotřeby. Předkládá pravolevé spektrum moderních institucí, v němž rozlišuje instituce:

- a) Manipulativní – např. škola, armáda, sociální zabezpečení, justice a vězeňství, atd.
- b) Družné – např. infrastruktura a sítě, občanská vybavenost, trhy

Oba modelové typy se liší v účelu, způsobu vstupu a užití, v metodě regulace a v přidané hodnotě, kterou poskytují. Manipulativní instituce dnes zcela převládají, jsou určující pro povahu společnosti. Jejich úkolem je multiplikovat poptávku po službách, které nabízejí, legitimizovat existenci některých povolání a zastírat rozpor mezi procesem a podstatou – klasickou záminkou je terapeutická péče. V zeškolněné společnosti se i vedení válek a civilní represe zdůvodňují výchovnými hledisky (např. lekce demokracie). Manipulativní instituce představují svět danosti bez možností volby; klienty přijímají dvěma cestami, z nichž obě obsahují prvky donucení: buď jde o úřední či soudní příkaz, nebo je klient pro péči v nich vybrán (s.52). Formy manipulace sahají od agresivní reklamy, přes indoktrinaci, elektrické šoky, až po zbavení svobody a fyzickou agresi (s.53). Z těchto důvodů vyžadují jednosměrnou komunikaci a rigidní formy regulace, byrokratický přístup, a/nebo nějaké dogma. Nejčastěji se požaduje povinná spotřeba či povinná participace, např. nutnost bankovního konta nebo pohřební služby. Vzdělávací a jiné instituce pravé části spektra vyzývají k nucenému opakovanému použití a systematicky maří jiné cesty vedoucí k obdobným výsledkům (s.53).

Levý okraj tvoří méně nápadné entity, jež spíše živoří. Poskytují prostor k interakci lidí a ti je užívají dobrovolně a spontánně, aniž by je někdo o výhodnosti použití přesvědčoval. Také regulace se omezuje na odstranění překážek širokého přístupu a na zamezení zneužití. Jsou tu proto, že je lidé používají, a ne aby něco produkovaly (s.52). Na rozdíl od manipulativních, družné instituce nevytvářejí sociální či psychický návyk.

Na příkladu automobilové lobby se dá vysvětlit i problém škol. Jak automobilky vlastně manipulují preference a vkus veřejnosti? Záměnou potřeby mobility za poptávku po automobilu<sup>36</sup>. Školy stejným způsobem zneužívají přirozený sklon rozvíjet se a učit se a vytvářejí poptávku po vyučování (s.56). Potřebu mobility lze uspokojit více způsoby a navíc, výrobci aut implicitně produkují poptávku po silnicích, mostech, ropných polích a rafinériích, po tunelech, parkovištích, podchodech a nadchodech, po pojištění, leasingu, náhradních dílech a doplňcích, po sanaci ekologických škod atd., a konečně i poptávku po dalších službách manipulativních institucí (dopravní policie, soudy). To vše se prodává v jednom balení (s.55). Illich proto mluví o falešných veřejných potřebách, jako je dálnice<sup>37</sup> nebo školství. Poštu nebo telefon mají schopnost užívat všichni a služby jsou zároveň všem finančně dostupné, kdežto přidanou hodnotu dálnice oproti silnici využijí jen ti, co se chtějí a mohou přepravovat velmi rychle a komfortně na dlouhé vzdálenosti. Dálnice i školy se tváří, že jsou nenahraditelné a každému dostupné – budí dojem, že obří roční náklady jsou nezbytné k zajištění prostorové, resp. sociální mobility obyvatel (s.56).

„Při volbě mezi institucemi v pravé a levé části spektra není v sázce nic menšího než sama podstata lidského života. Člověk se musí rozhodnout, jestli chce být bohatý na věci, nebo bohatý na svobodu je používat. Musí volit mezi různými životními styly a odpovídajícími výrobními koncepcemi.“ (Illich, 2001, s.57)

## B: Technokratický a spotřební étos

Aristoteles v *Etice Nikomachově* odlišil tvoření (*poiésis*) a jednání (*praxis*). S rozvojem techniky člověk předal tvoření strojům a získal volný čas, jenž může naplnit jednáním i tvořením. Ruku v ruce s tím vznikla nezaměstnanost, tedy stav nečinnosti, kdy člověk nemá co tvořit a zároveň neví, jak má jednat. Škola ho jednání nenaučí, maximálně jej naučí ovládat stroje.

---

<sup>36</sup> Závislost na automobilové kultuře a „svobodu vpletenou do kol“ zevrubně a brilantně popsal Jan Keller v knize *Naše cesta do prvorob, aneb o povaze automobilové kultury* (1998).

<sup>37</sup> Je nutno odlišit silnici, jež zdarma slouží všem účelům a způsobům pohybu a dálnici jakožto soukromý revír, jež neprávem hradí celá veřejnost, přitom funguje v první řadě jako příslušenství soukromého vozu. Je rozdíl mezi rozvětvenou sítí přístupnou každému a sítí, jež umožňuje přístup jen do určitých oblastí a jen určitým osobám (s.55).

Technika neslouží vzdělávacím účelům z několika důvodů. První souvisí s mocí – technokraté ovládají vědění, jež instituce a trh učinily vzácným. Dochází ke korporativnímu utajování skutečností, jež slouží veřejnému blahu. Vědění se chápe jako předmět soukromého vlastnictví, byrokracie a profesní sdružení tají řadu klíčových skutečností, existují tisíce chráněných patentů a technologických postupů, média svévolně rozhodují, které informace a kdy zpřístupní a co zamlčí atd. Je jasné, že ochota jedněch učit druhé negarantuje svobodné učení všech. Kromě monopolu na formální kvalifikaci plánovaně působí technologie nedostatku – vyvíjejí se pouze nástroje produkující statky, které se všem staví na odív, ale dovolit si je může jen menšina, a jen menšina vzdělaných elit je umí a smí používat (s.106).

Druhým důvodem je neprozkoumatelnost moderní veteše. Průmysl obklopuje lidi předměty, jejichž fungování směji pochopit jen specialisté a průmyslový design vytváří svět věcí, které znemožňují vhléd do jejich podstaty. Životní prostředí vytvořené člověkem se tak stalo stejně nepochopitelným, jako je pro primitivní národy nepochopitelná příroda (s.69). Auto, motorový člun či zemědělské stroje dnes není možné svépomocně opravit, postavit dům vlastními silami představuje nadlidský výkon.

„Ti, kteří se hlásí k technokratickému étosu, považují za nutné, aby se technicky možné stalo také dostupným – přinejmenším pro několik málo lidí, ať už tito chtějí nebo ne. Na strádání a frustraci většiny jim nezáleží. (...) Je-li možná nadzvuková rychlost, pak je třeba tímto způsobem urychlit cestování několika málo lidí. Je-li představitelný let na Mars, pak je třeba nalézt důvod, aby se zdál také nutný.“ (Illich, 2001, s.106)

Společně se zkracující se periodicitou inovací se nutně zkracuje doba použitelnosti tj. upotřebitelnosti vědění, potažmo všech ostatních statků. Konzumní společnost je založena na pořizování nových statků s vestavěnou zastaralostí – nesmí totiž dojít k uspokojení potřeby, aniž by to nevyvolalo novou poptávku. Výchova jako technologický podnik uzpůsobuje člověka k životu v prostředí vědeckotechnického pokroku. Proč je stále dražší? Neustálé zastarávání vědění přijde draž, neboť stoupají náklady na přesvědčení konzumenta k další poptávce, tj. náklady na vzdělání spotřebitele. Po celém světě přitom náklady na vzdělání rostou rychleji než produktivita hospodářství (s.102)!<sup>38</sup>

### C: Charakteristické znaky zeškolněné společnosti

#### 1) Kontraproduktivnost a záměna procesu a podstaty

---

<sup>38</sup> Vzdělávání se vůbec stalo nejrychleji rostoucím trhem práce na světě, vzdělávací instituce představují pro společnost klíčového zaměstnavatele (s.46), dynamicky se zvyšuje i zaměstnanost v oblasti vzdělávání dospělých. Průmysl vědění se brzy zařadí mezi nejobjemnější odvětví národního hospodářství.

Illich vidí školský systém jako nucené začleňování do světa protisměrného vytváření hodnot. Po celém světě má podle něj škola antivzdělávací účinky, přesto je všude uznávána jako instituce, která se na vzdělávání specializuje. Cíle institucí zeškolněné společnosti soustavně odporují výsledkům jejich práce (s.90)<sup>39</sup>. Proč tedy školní vyučování nepodporuje ani učení, ani spravedlnost? Protože mísí učení s přidělováním sociálních rolí. To první znamená získání nové znalosti či dovednosti, kdežto postup ve vzdělání závisí na mínění, které si o nás utvořili druzí – pedagogové klasifikují (s.22).

Vzdělávací instituce učí zaměňovat průběh a podstatu, což vede k závěru, že více péče automaticky přináší lepší výsledky (s.15). Jde však jen o marný pokus učinit ctnostné chování produktem servisních organizací. Škola je první instituce z celé řady dalších, která studujícím vstřípí, aby akceptovali služby namísto hodnot.

„Studentům je systematicky vštěpováno, aby se spokojili s vyučováním namísto učení se, postupem na vyšší stupeň školy namísto vzdělání, s vysvědčením či diplomem namísto znalosti věci a se sebevědomým projevem namísto schopnosti říci něco nového.“ (Illich, 2001, s.15)

Hodnoty jako zdraví, bezpečí, spravedlnost a rovněž sociální emancipace a vzdělanost jsou nahlíženy jako výsledky práce institucí, jež byly za těmito účely zřízeny a jimž mají sloužit. Závěr sylogismu zní, že zkvalitnění těchto výsledků závisí na tom, kolik prostředků se institucím dá k dispozici (s.15). Zároveň však paradoxně pedagogové učinili zkušenost, že s rostoucími náklady na studium přibývá i potíží s učením<sup>40</sup> (s.42). Obyvatelé velkoměst, obklopení uměle vytvořeným prostředím<sup>41</sup>, snadno dojdou k závěru, že pro všechno, co potřebujeme, máme nebo budeme schopni vždy navrhnout nějakou instituci, a pokládají za samozřejmé, že příslušný proces vytváří hodnotu. A pojali rovněž zoufalý zvyk žádat cokoli, neboť si nedovedou představit nic, co by pro ně nemohly instituce udělat (s.88).

Illich je zastáncem neformalizovaného, nahodilého učení. Většinu věcí se prý člověk naučí (lépe) nezáměrně, bez učitelů a mimo školu než naprogramovaným poučováním, většina učení zkrátka není výsledkem vyučování. Nejlépe se člověk učí nápodobou a konáním (*learning by doing, on-the-job training*), odborné učení by mělo být výstupem z odborné činnosti,

---

<sup>39</sup> Např. rozvojová pomoc vytváří jen více zaostalosti a závislosti, tzv. plánování rodiny je ve skutečnosti rapidní pokles porodnosti, zmírnění jednoho druhu znečištění pravidelně zvýší nějaké jiné, armáda chrání svobodu a životy okupací a zabíjením a škola připravuje o iniciativu a ochotu se učit, případně produkuje propadlíky (s.19).

<sup>40</sup> Platnost tzv. Parkinsonova zákona – práce přibývá s množstvím prostředků, jež jsou k jejímu zvládnutí k dispozici – byla mnohokrát při vzdělávání ověřena.

<sup>41</sup> dokonce i stromy a parky jsou zřízeny uměle v rámci plánu nějaké instituce

nemělo by bojovat o čas s prací, ani zábavou (s.29). Pracovní vytížení versus čas na vzdělávání je falešné dilema.

## 2) Modernizace chudoby

Každá potřeba, na níž člověk najde institucionální odpověď, plodí nevyhnutelně novou třídu chudých a novou definici chudoby, neboť daná „péče“ se řadě lidí nedostává (s.16). Měřítko chudoby stanovují technokraté, jelikož společnost poptává vědecky vyvinuté zboží a vědění proto, že je manipulativními institucemi přesvědčena o existenci takové potřeby. Takto založená chudoba se jeví zcela rezistentní vůči neustálému přílivu peněz do institucí pro boj s „chudobou“, neboť vzhledem k explozi potřeb budou za rok dnešní chudí „potřebovat“ ještě mnohem více. Antiegalitářské vlivy dané rychlým zastaráváním ovšem ani rovnostářské školství nemůže vyrovnat, ba naopak, z každého dolaru nasypaného do vzdělávací soustavy dostanou chudí jen zlomek. Někteří jsou tak dále diskriminováni, ovšem za vyšší náklady (s.18). Cestu zeškolnění a modernizace chudoby nastoupila většina rozvojových i vyspělejších zemí – jejich občané se naučili bohatě myslet a chudě žít (s.19).

## 3) Monopol školy

Škola zotročuje systematicky a skrytě tím, že jí stát přiznal téměř výhradní funkci tvorby kritického úsudku (s.47). Místo aby vzdělávací systém prosadil rovnost příležitostí, získal monopol na jejich přidělování (s.22).

„Škola si přisvojuje peníze, lidi a ochotu, jež jsou pro vzdělání k dispozici, a zároveň brání dalším institucím převzít pedagogické úkoly. Školní vzdělání je považováno za nezbytný předpoklad pro život a vědění, a proto práce, volný čas, politika, život ve městě a dokonce i rodinný život závisí na školách, místo aby se staly prostředky vzdělávání a výchovy. Současně s tím se ovšem školy, stejně jako instituce na nich závislé, stávají nedostupnými.“ (Illich, 2001, s.19)

Pocit „vzácnosti“ učitelů se uměle navozuje a udržuje šířením credentialismu, jež spojuje pocit kvality s koncesí na vyučování. Licencování učitelé brání rovnému právu každého využívat své schopnosti učit se a učit druhé (s.29). Škola si tedy přisvojila nejen monopol na přidělování statusu, ale zároveň drží monopol na prostředky, kterých je zapotřebí k přeměně společnosti.

## 4) Mytologie, moderní náboženství a rituální charakter vzdělání

Škola zasvěcuje do mýtu o nikdy nekončící spotřebě služeb do té míry, že účast se všude stala povinností i nutností. Zaostálí jsou obětováni, neboť úspěšní účastníci se naučili

vinit za zlo tohoto světa ty, kteří se nemohou nebo nechtějí na rituální hře podílet (s.44). Cílem škol je vyvolat kladnou odezvu co nejvíce žáků ohledně pracovního zařazení, které se naučili očekávat. Nemohou být v životě zrazeni, říká Illich, ale pouze ošizeni, jelikož se naučili nahrazovat naději očekáváním (s.41).

Druhým mýtem, který škola reprodukuje, je představa, že všechny lidské hodnoty jsou kvantifikovatelné – včetně osobního růstu, fantazie apod. Takto vyškolení lidé už nestojí o neměřitelné a nevypočitatelné zkušenosti či prožitky. Vše, co se nedá změřit, jim připadá banální nebo nebezpečné a váží si jen měřitelných výsledků své práce. Snadno akceptují i jiné stupnice – měřítko rozvoje národů, spotřebitelský index jako měřítko spokojenosti, IQ atd. (s.42). Učení v pojetí Illicha je neměřitelným tvořením.

Mýtus o kurikulu, které škola prodává jako každé jiné moderní zboží, se projevuje tak, že inženýři vzdělání předem rozhodují co, kdy a jak se musí učit jiní; učitel funguje jako profesionální distributor. Mýtus o věčném pokroku, je-li přitom růst chápán jako nikdy nekončící potřeba služeb, nemůže nikdy ústit ve zralost. Přitakání trvalému kvantitativnímu růstu možnost organického vývoje vylučuje (s.44).

Vzdělávací ideologie má řadu společných znaků s náboženstvím: výše popsané mýty, paradigma (věda, sekularizace), obřady (např. imatrikulace, promoce) a rituály a také potenciální „nekonečnost“ – studentům se soustavně zdůrazňuje, že ještě nejsou hotovi, ne dost vzdělání, že škola jim nikdy dveře nezavře, že každému ještě dá šanci, jsou tu školy pomocné, vzdělávání dospělých (s.44). A konečně, vzdělávací soustava uspokojuje i poptávku po spáse. Spasení ale nelze ztotožnit s církví a tedy ani se školou, jak to učinil moderní stát, který dává chudým technologického věku plané sliby a nabízí prázdná očekávání, když všechny povinně podrobuje učebnímu plánu (s.21). Stát chrání náboženskou svobodu a svobodu přesvědčení, z čehož Illich dovozuje, že žádný rituál nesmí být povinný pro všechny (s.21). Ostatně, každý rituál stejně ztrácí svou moc, jakmile je rozpoznán a odhalen, a to se podle Illicha právě děje se školstvím (s.98).

##### 5) Sociální polarizace školní péčí a nové odcizení

Bohatí i chudí jsou svorně závislí na vzdělávacích institucích, neboť jsou podrobeni povinné a kompetitivní spotřebě služeb. Tím však rovnost končí. Národy se zařazují do mezinárodního kastovního systému podle objemu financí vynakládaných na vzdělávací systém a podle průměrného počtu let, který občané v soustavě škol tráví. Illich tvrdí, že škola nemůže odstranit znevýhodnění, neboť vzdělávací systém neumožní koncentrovat výhody na

sociálně znevýhodněné a ti pak i na stejně kvalitní škole dosahují horších výsledků<sup>42</sup> (s.18). Proškolní fanatismus vede k dvojímu vykořisťování: na vzdělání menšiny se vynakládá stále více veřejných prostředků a většina se školí v podřízenosti vůči vzdělanějším a smíruje se s důraznou sociální kontrolou (s.19).

Autor si všímá poměrně nového jevu, že všude na světě stanovují vysokoškolsky vzdělání lidé svou spotřebou měřítka životní úrovně celé společnosti<sup>43</sup> a bude-li chtít být někdo pokládán za civilizovaného, bude usilovat o životní styl vysokoškoláků (s.38). Zároveň vysoká škola studenty formuje tak, aby se cítili nejspokojenější ve společnosti kolegů.

Ač polovina lidstva nechodila do školy a další lidé ji pro nedostatek peněz nedokončili, přesto všichni podleli dojmu, že potřebují stále více vyučování. Víra, že blaho může přijít jen skrze školu a očekávání chudých, že jejich děti „to dokáží“, zbavuje tyto lidi sebeúcty (s.35).

„Všude děti vědí, že dostaly šanci – i když nestejnou – vyhrát v nucené loterii, ovšem předstíraná rovnost mezinárodních měřítek přidává k jejich původní chudobě další znevýhodnění, totiž to, že lidé, kteří školu nedokončí, mají pocit, že se tak stalo jejich vlastní vinou. Škola jim naočkovala víru v rostoucí očekávání, a tak jediný způsob, jak zdůvodnit svou rostoucí frustraci mimo školu, je akceptovat, že z milosti školy byli vykázáni pro vlastní zanedbání. Je jim odepřeno nebe, protože sice byli kdysi pokřtěni, ale nechodili řádně do kostela.“ (Illich, 2001, s.45)

Vzdělání se stává odcizené světu a naopak (s.31). Byl-li průmyslový dělník v Marxově pojetí odcizen své práci (*entfremdete Arbeit*), pak dnes musíme uznat existenci odcizení člověka od jeho učení, pokud je toto produktem znalostního průmyslu a člověk jen spotřebitel (s.95).

„Škola činí odcizení přípravou na život, odtrhuje vzdělání od reality a práci od kreativity. Tím, že škola učí nutnosti být poučován, připravuje žáky na odcizenou institucionalizaci života. Když člověk jednou tuto lekci dostane, ztrácí veškerou motivaci rozvíjet vlastní nezávislost, nepovažuje už odpovědnou interakci s druhými za zajímavou...“ (Illich, 2001, s.46)

## 6) Skrytý učební plán

---

<sup>42</sup> V USA desetina nejbohatších dostane desetkrát více veřejných prostředků než nejhudší desetina školní populace. Ač za 4 roky studia nasbírají studenti lokální vyšší školy a prestižní univerzity stejný počet kreditů, jsou si dobře vědomi rozdílné hodnoty svého vědomostního kapitálu (s.95). V Latinské Americe se vydá na jednoho absolventa univerzity 350krát až 1500krát více veřejných peněz než na vzdělání průměrného občana (s.20).

<sup>43</sup> V dřívějších dobách univerzita reálně uskutečňovala svobodu slova a vědění nepřeměňovala automaticky na bohatství. Středověký učenec byl často žebrákem. „Univerzita byla společenstvím akademického hledání a endemického neklidu.“ (s.39). Dnes univerzita tuto interakci neumožňuje, stala se chrámem procesu, který produkuje výuku a výzkum.

Podstatou skrytého učebního plánu škol je přesvědčit žáka, aby si cenil jen takového vzdělání, které přijímá z rukou profesionálů ve specializované instituci podle naprogramovaných osnov, aby spojoval společenský úspěch s množstvím spotřebovaného vědění a aby uvěřil, že učení *o světě* má větší hodnotu než učení *prostřednictvím světa* (s.95). Všechny moderní vzdělávací instituce na světě mají stejné skryté kurikulum a vzdělávací systémy se navzájem podobají. Další vzdělávání není závislé na politické ideologii, pro jakýkoli politický režim či jakkoli chudý stát je prvořadé docílit toho, aby si klient cenil institucionálního zboží více než třeba neodborné pomoci souseda. Škola není závislou proměnnou, nýbrž reprodukčním orgánem konzumní společnosti s neomezenou imunitou (s.65). Skrytý význam vzdělávání by se dal shrnout takto: jde o racionalizovaný iniciační rituál pro bohaté i chudé v konzumní a na růst orientované společnosti, který nepodporuje ani individuální učení, ani společenskou rovnost. Skrytou premisou zůstává utkvělé přesvědčení a všudypřítomný pocit, že druhými lze manipulovat pro jejich dobro.

„Naše uvažování o vzdělávacích institucích nás dovádí k zamyšlení nad současným pojetím člověka. Bytost, kterou škola potřebuje jako klienta, nemá dost nezávislosti ani motivace na to, aby vyrůstala samostatně.“ (Illich, 2001, s.85)

#### F: Komentář

Dodnes žijeme v zeškolněné společnosti, jak ji Illich načrtnul, ale je dobré mu přiznat, že některé trendy odškolnění vystihl a prorokoval: zrušení základní vojenské služby, reformy kurikula (rámcové vzdělávací programy), experimenty s domácím učením a především konkurenci pedagogů v podobě internetu či konkurenci lékařů v podobě alternativní medicíny. Některé prvky jím navrženého systému dnes díky internetu neregulovaně fungují, prestiž učitelského povolání trpí tím, že de facto již kantoři přišli o monopol na předávání vědění.

Je vůbec představitelná taková kultura, která ponechává plnou odpovědnost za vzdělání čistě na jednotlivci? Domnívám se, že Illich přeceňuje roli a dosah neformálního a informálního vzdělávání. Nesdílím vizi, že chirurgii si lze osvojit stejnou metodou jako mateřský jazyk. Řešení, která navrhuje, se týkají pouze dospělých, snad některých dospívajících, ale určitě ne dětí. Ty nejsou do určitého věku schopny postarat se samy o své vzdělání, tuto roli by museli převzít rodiče a dítě by bylo zcela odkázáno na nevratné rodičovské volby, jejichž důsledky by si zcela jistě odneslo do života. To by Illich zajisté odmítl.



V knize se opomíjí otázka vnitřní motivace k učení – tu autor u všech lidí předpokládá, stačí jen vymanit se z vlivu institucí. „Skutečnost, že se v bohatých státech člověk z vlastní iniciativy nic nenaučí, nedokazuje opak.“ (s.105) To je sice pravda, ale nikde v knize se nedokazuje, proč není třeba lidí zvláště k učení motivovat. Dokážu si představit, že řada lidí dá přednost „nejmenšímu odporu“ a pohodlné nevědomosti<sup>44</sup>.

Autor uvádí některé snadno zpochybnitelné příklady nebo nepřesvědčivé charakteristiky. Družené instituce jsou naprosto stejně návykové jako manipulativní (viz. potřeba mobilního telefonu) a rovněž nepozorují, že by měly sklon se samy omezovat (např. internet). Burzu bych rozhodně nezařadil mezi družené instituce. Rozumím pojmu falešné veřejné služby, ale s dálnicemi je to složitější. Jednak je hradí z velké části jejich uživatelé, jednak z nich mají prospěch i ti, kteří nevlastní automobil (např. autodoprava, nižší ceny a kratší dodací lhůty zboží).

Illich, podobně jako Freire, hodně vychází z reality rozvojového světa, kde působil. Když někdo hlásá ideu odškolnění, aby zabránil pokračující konvergenci rozvojové země k socio-ekonomickému systému Západu, má to jiný smysl než požadovat ve vyspělých zemích demontáž rozvinuté formy takového systému. Orientovat výrobu na určitý druh techniky není v praxi proveditelné právě proto, že každý nástroj sám o sobě efekt zeškolnění nevyvolá, záleží na tom, jak vhodně jej dokážeme použít. Zrušení profesních sdružení, autorských práv a korporativního utajování reality implikuje naprosto zásadní přestavbu společnosti a hraničí s utopií. Odškolnění v úzkém smyslu, patrně odůvodnitelné a postupně přijatelné, by si nutně vyžadovalo tisíce změn a reforem jiných institucí a pravidel, což nelze uskutečnit, je-li to vůbec uskutečnitelné, žádným společensky uznaným způsobem. Je to sice utopie, ale možná jen utopie s určitým datem.

---

Na závěr této části nabízím souborný přehled sociologických modelů vzdělanostních nerovností, spolu s autory a primární literaturou, v níž byly koncepce publikovány.

Modely:	Klíčový pojem	Autoři, originální práce a rok publikace
Sociálně- psychologický	Meritokracie, modernizační teorie	Blau, P.M. – Duncan, O.D. (1967) <i>The American occupational structure</i> . New York: Wiley
	Vliv významného sociálního okolí	Hauser, R. – Sewell, W. (1975) <i>Education, occupation and earnings: Achievement in the early career</i> . New York: Academic Press

---

<sup>44</sup> Jan Werich je autorem pozoruhodného aforismu: Kdo ví, je vyhnán z ráje blbosti.

Vzdělanostní reprodukce	Ideologický aparát státu	Althusser, L. (1971) <i>Ideology and ideological apparatuses (Notes towards an investigation)</i> In: <i>Lenin and Philosophy and other essays</i> . New York: Monthly Review Press
	Nástroj panství vládnoucích tříd	Baudelot, C. – Establet, R. (1971) <i>L'école capitaliste en France</i> . Paris: Maspéro
	Princip korespondence	Bowles, S. – Gintis, H. (1976) <i>Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life</i> . London: Routledge & Kegan Paul
	Třídní hodnoty a konformita	Kohn, M. (1977) <i>Class and conformity: A study in values. With reassessment</i> . Chicago: The University of Chicago Press
	Kulturní kapitál a habitus	Bourdieu, P. – Passeron, J.-C. (1970) <i>La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement</i> . Paris: Minuit
	Jazykové kódy	Bernstein, B. (1974) <i>Class, codes and control</i> . London: Routledge & Kegan Paul
	Lingvistická socializace	Heath, B.S. (1983) <i>Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms</i> . Cambridge: Cambridge University Press
	Kontraškolní kultura	Willis, P. (1977) <i>Learning to labour: How working class kids get working class jobs</i> . London: Saxon House
	Vzdělanostní aspirace	MacLeod, J. (1995) <i>Ain't no makin' it: Aspirations &amp; attainment in a low-income neighborhood</i> . Boulder: Westview Press
	Odškolnění společnosti	Illich, I. (1971) <i>Deschooling society</i> . New York: Harper & Row
Racionální volby	Metodologický individualismus	Boudon, R. (1973) <i>L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles</i> . Paris: Armand Colin
		Goldthorpe, J. (1996) <i>Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment</i> . <i>British Journal of Sociology</i> , vol. 47, s.481-505
	Situační logika	Esser, H. (1999) <i>Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band I.: Situationslogik und Handeln</i> . Frankfurt am Main: Campus Verlag

Dovolím si několik připomínek, které mě napadly při psaní tohoto resumé koncepcí, jež se snaží vysvětlit roli vzdělání při mobilitních procesech. Postrádám bližší zájem sociologů<sup>45</sup> o tu část reality, kterou nelze běžným výzkumem popsat, zejména proto, že respondenti nebudou říkat pravdu. Vzdělávací systém určitě v nějaké míře selhává při zmenšování sociálních nerovností a snaze o zrovnoprávnění, tzn. reprodukuje stávající nerovnosti, ale tím se přeci objasnění vzestupné sociální mobility nemusí vyčerpat. Pedagogicko-psychologická literatura (např. Průcha) vidí za profesní a životní úspěšností zejména individuální motivaci a kognitivní schopnosti (inteligence, paměť, imaginace), čímž

<sup>45</sup> Výjimkou je práce amerického sociologa Marka Granovettera *The Strength of weak ties* z roku 1973. Využití sociálních sítí k profesnímu a společenskému vzestupu bude předmětem oddílu 6.2. této práce.

do značné míry korigují význam školní selekce<sup>46</sup>. Rovnice „čím vyšší vzdělání, tím větší osobní úspěch“ platí snad na jiné, hodně vzdálené planetě.

Kvalitní vzdělání může někdy dokonce svést jeho nositele z cesty vedoucí k vyšším společenským pozicím, takže vzhledem ke vzestupné mobilitě působí vlastně protisměrně. Téměř tři čtvrtiny vysokoškoláků v ČR nikdy nepodnikaly a neuvažují o tom. Jejich poměrně rozšířenou obavu, že podnikání je příliš náročné a složité, ovšem většina méně vzdělaných (a tržně často úspěšnějších) lidí nesdílí. Různé vzdělanostní kategorie si zkrátka pod pojmem podnikání představují různě kvalifikovanou činnost (Keller, Tvrđý, 2008, s.94). Ve vztahu k činnosti, která otevírá cestu k mnohem vyšším příjmům než ve sféře veřejné, funguje vyšší vzdělání někdy kontraproduktivně, tedy jako brzda sociální mobility. Je ale pravdou, že většina absolventů svou neúčast v podnikání zdůvodňuje i jinými faktory.

Výteční pozorovatelé si již dávno povšimli, že úspěšní lidé v prestižních pozicích bývají nápadně často nejen narcističtí a bezcharakterní, což se dnes vlastně rezignovaně předpokládá, ale také nepřilíš vzdělaní a vychovaní. Vše nasvědčuje tomu, že talentovaný gauner udělá kariéru v jakémkoli režimu, neboť jeho jedinou opravdovou kvalifikací je sociální inteligence<sup>47</sup>. Ta mu umožňuje přeskočit pozice, v nichž se dá relativně objektivně změřit výkon – jinými slovy, nejzávažnějším důsledkem vyspělé sociální inteligence je schopnost ovlivnit systém tak, aby úplně ignoroval fakt, že dotyčná osoba vlastně vůbec nic neumí<sup>48</sup>. Řada úspěšných lidí, kteří získali kvalitní formální kvalifikaci, dosáhla úspěchu mimo výkon své profese, pokud ji vůbec kdy vykonávala.

Věc skrývá samozřejmě další proměnné. Někteří bezdomovci mají pozoruhodně rozvinutou sociální inteligenci, přesto zůstávají v kanálech. Také většina Rómů nezapře dobrou úroveň sociální inteligence, ovšem vzestupná sociální mobilita je u nich téměř nulová. Předpokládejme, že hledanou (a nedostatkovou) proměnnou je rozvinutá ekonomická racionalita. Dobrá, ale kupř. asijské komunity projevují vysokou úroveň ekonomické racionality a jejich děti se navíc dobře učí v českých školách. Musíme tedy počítat s kulturní odlišností jako bariérou sociální mobility, bez ohledu na schopnosti a

---

<sup>46</sup> Katriňákův sugestivní příměr „odsouzení k manuální práci“ není přiléhavý, neboť dělníci jsou ve své práci rozhodně subjektivně spokojenější než ve škole.

<sup>47</sup> Indikátorů je celá řada, ale obtížně se měří: schopnost upoutat na sebe žádanou pozornost, vystupovat sebevědomě a důvěryhodně za všech okolností, schopnost navodit a také udržet si užitečné konexe, schopnost jednat podle nepsaných norem, které stanovil někdo jiný, ochotu přizpůsobit se, být loajální, ale zároveň působit asertivně, schopnost předvídat jednání druhých a jejich motivy, imponovat a „dělat dojem“ atd.

<sup>48</sup> Zde se zase nabízí otázka, nakolik třeba podnikatel nebo politik vůbec potřebují kvalitní vzdělání. Nestačí, když se neschopní umějí vhodně obklopit (všeho) schopnými? Nestačí, že se ti, kteří něco umí, ochotně spokojují s rolí neviditelného služebníka?

vzdělání. Rómové zase doplácí na klasické rasové předsudky, které způsobují, že zcela stejné prohřešky společnost posuzuje dvojím metrem.<sup>49</sup>

Stejná schopnost, díky které se někteří lidé dokáží vyšvihnout na vysoká místa, jim ovšem slouží zároveň jako spolehlivá pojistka proti sestupu, což je možná ještě významnější. Počet společensky vysoce ceněných pozic je takřka taxativně omezen, takže na reprodukci nerovností se zákonitě musí podílet i fakt, že většina z uvolněných elit jen cestuje po horizontále, ale nikdy ne směrem dolů, i kdyby si to vzhledem k výsledkům své práce (a v souladu s principem meritokracie) plně zasloužily. A když už padák, tak zlatý! Existují dosud neuspokojivě popsané mechanismy konzervující sociální status, tak jako ve středověku zchudlý šlechtic díky „modré krvi“ nešel po žebrotě.

Je logické, že pokud ve skutečnosti hraje vzdělání v mobilitních procesech menší roli, než se dosud v podstatě svorně předpokládalo, pak nemůžeme očekávat, že bude bůhvíjak úspěšné v potírání nerovností. Dovolím si tedy předložit značně spekulativní tezi, že úroveň dosaženého vzdělání je pro mobilitu klíčová na všech pozicích, kde se dá relativně objektivně změřit výkon, avšak pro postup na nejvyšší a nejcennější posty nehraje vzdělání rozhodující roli. Pokud jste tedy bílý příslušník dominantní kultury, máte silně rozvinutou sociální inteligenci v kombinaci s dobrou ekonomickou racionalitou a zvládl jste bez větších obtíží nároky základní školy, k pronikavému vzestupu ve stratifikační struktuře žádné vyšší vzdělání nepotřebujete<sup>50</sup>. Nepřicházím s ničím novým, když říkám, že přidělování sociálního statusu v některých důležitých případech pramálo souvisí se školní selekcí.

„Škola není v žádném případě jedinou institucí, jež si činí nárok převádět informace, porozumění a vědění na vzorce chování, které jsou klíčem ke společenskému statusu a moci.“ (Illich, 2001, s.101)

Poslední poznámkou se oklikou vracím k Baumanovi. Občas se veřejnost dozví o zvláště křiklavém případě<sup>51</sup>, z něhož plyne, že některé rodiny neváhají (s úspěchem!) použít jakýchkoli prostředků, aby zajistili svým dětem stejné místo ve stratifikační struktuře, dokonce se nebojí ani rizika veřejného ostuzení. Důsledky různých úsluh ze známosti,

---

<sup>49</sup> Např. neoprávněné čerpání sociálních dávek se notoricky Rómům předhazuje jako kolektivní hřích, zatímco nad místopředsedou vlády a vzorným křesťanem se ve stejné věci přimhouří oči.

<sup>50</sup> Bývalý předseda české vlády Gross zosobňuje takový způsob vzestupné mobility, který si vystačí bez vzdělání, pouze s patentem na katapult do ministerského křesla. Díky němu přeskočil všechny ty kádry, jejichž funkce by zastávat nemohl (např. státní zástupce, probační úředník).

<sup>51</sup> Českou veřejnost šokoval v roce 2008 případ maturitní zkoušky studenta Martina Bartáka, smutný příběh zavánějící korupcí, který se zprostředkovaně dotkl desítek studentů i pedagogických pracovníků. Podrobnosti viz. Potůček, J.: *Maturita? Tatínek to zařídí*. Reflex, č.26/2008, dostupné na Internetu <http://www.reflex.cz/Clanek32816.html> (10.10.2008) a [http://www.tyden.cz/rubriky/domaci/skolstvi/podivna-maturita-skoncila-bez-trestu-zapomente\\_83983.html](http://www.tyden.cz/rubriky/domaci/skolstvi/podivna-maturita-skoncila-bez-trestu-zapomente_83983.html) (12.10.2008)

neformálního nátlaku či přímo korupčních praktik však bohužel sahají mnohem dál než leží zájmy dotyčných jednotlivců: ohrožují důvěru ve vzdělávací systém, dále odrazují ty poctivé nebo méně průbojné a podporují názor, že vzdělání není funkcí předvedených schopností, ale výsada určité sociální skupiny. Příznačné je, že celá veřejnost o problému ví, investigativní média o něm svobodně referují, svobodně se o něm točí hrané filmy<sup>52</sup>, ale k čemu je taková schizofrenní svoboda, když nedává k dispozici efektivní prostředky k potírání popsané praxe? Jedno vysvětlení mě napadá: každý rodič si přeci přeje, aby se jeho potomkům dařilo stejně nebo lépe než jemu, ale stratifikační schéma má podobu pyramidy, a proto nemeritokratické prostředky sociální mobility používají jen ti, kteří si je mohou dovolit, a ostatní k tomu mlčí, jelikož by se zachovali stejně, kdyby za tím účelem měli disponibilní zdroje.

#### 4. Stinné stránky demokratizace vzdělání

Keller a Tvrđý popisují proměnu představ o roli vzdělání a funkci škol (2008, s.23-24, 46). Nejprve se halilo vzdělávání do hávu posvátna, bylo výsadou vyvolených, kteří tak získali přístup k vyššímu a univerzálnímu poznání, jež překračuje všechny užitné dovednosti. Společnost je řízena shora skrze víru a později vědou a Rozumem. Škola se podobá svatyni, v níž se předávají základní hodnoty, vzdělání je cestou ke spáse a má značný politický rozměr. Absolventi automaticky získali společenský status, na ně se trh práce nevztahoval. Po druhé světové válce se naskytla politická vůle tlumit propastné sociální rozdíly, mj. proto, že vzdělávací nerovnosti stále více generovaly nerovnosti jiného druhu. Brány středních a vysokých škol se v euforii otevřely opravdu všem s nadějí, že širokým vrstvám poslouží jako výtah, který většinu z nich doveze do vyšších pater společnosti. Posléze se však pod vlivem různých faktorů (globalizace, změny trhu práce, technologická revoluce) ze vzdělávacích institucí staly pouhé pojišťovny proti sestupu, protože v nových podmínkách již není vzdělání garantem sociální mobility.

Metafora školy	Časové období	Ideál spásy	Úkol školy
Chrám	Do 2. sv. války	Vyšší pravdy, privilegované vědění	Přípravit elity na vedení národa
Výtah	50. až 70. léta 20. stol. (demokratizace)	Kolektivní vzestup, masová spotřeba	Obsadit volné pozice
Pojišťovna	Od 80. let 20. stol. (globalizace)	Jistota příjmu a zaměstnání	Naučit žít s nejistotou

<sup>52</sup> Např. film režiséra Tomáše Vorla *Gympl*, v kinech od podzimu 2007

Již v polovině 60. let však empirické výzkumy ze západní Evropy a USA<sup>53</sup> ukázaly, že přínos demokratizace rozhodně není proporcionální a že nerovnosti trvají. Meritokracii nadále válcoval princip „vyvolenosti“, jen se stal méně nápadným. Začala distinkce kvantitativní a kvalitativní demokratizace. Kvantitativní demokratizace znamená pouhé zpřístupnění vzdělávání dříve vyloučeným vrstvám (např. ženám, černochem, sociálně slabým), kvalitativní potom zaručuje stejné (rovnocenné) šance na úspěch všem bez ohledu na faktory askriptivní povahy. V průběhu tří desetiletí se skutečně objektivně projevila kvantitativní demokratizace, a to i v komunistických státech, ale vyrovnávání šancí mezi sociálními vrstvami postoupilo jen nepatrně. Objevily se dokonce požadavky na výrazně radikálnější formu demokratizace, ovšem za cenu nakročení směrem k nivelizaci odměňování. Kdyby se snížily současné extrémní rozdíly v distribuci odměn a moci na různých pozicích, které lze se stejným vzděláním obsadit, pak by tolik nevadilo, že šance příslušníků různých vrstev na jejich obsazení nejsou zcela stejné. Toto extrémně levicové pojetí nás ovšem oklikou přivádí k zásadní myšlence Duru-Bellatové: Obecné snížení sociálních nerovností mezi společenskými vrstvami přispěje k demokratizaci větším dílem než všechny představitelné reformy vzdělávacího systému (Duru-Bellat, 2002, s.198).

„Demokratizace školství, k níž dochází ve druhé polovině 20. století, podle naprosté většiny odborníků nevedla k odstranění tradičních nerovností v přístupu ke vzdělání, i když některé z nich mohla zmírnit. Zároveň však vedla ke vzniku nových forem nerovnosti, které přímo souvisí s rozšířením počtů absolventů středních a vysokých škol.“ (Keller, Tvrđý, 2008, s.53-54)

Podívejme se na tyto nové podoby nerovnosti blíže:

#### 1) Maximálně udržovaná nerovnost

V první fázi procesu demokratizace zákonitě dochází k tomu, že stávající elity pocítují potenciální konkurenci; kdosi jim dýchá na záda, mají ale dostatek času adekvátně reagovat. Disponují možnostmi, jak dříve a komplexněji využít nových příležitostí, mají vždy přinejmenším více informací. V této věci hraje důležitou roli další vzdělávání, které vlastně pomáhá výše situovaným lidem udržet si konkurenční výhodu před armádou nových absolventů. Zůstává otázkou, nakolik postupující demokratizace imanentní náskok vyšších vrstev odstraní a nakolik se nerovné poměry zakonzervují. Existují některé platformy, jež by mohly působit na zmenšení onoho náskoku, např. kariérové poradenství.

O koncepci maximálně udržované nerovnosti Houta a Rafteryho již padla zmínka u vzdělanostní reprodukce v části třetí. Tito autoři identifikovali statusově podmíněnou

---

<sup>53</sup> Bourdieu, P. – Passeron, J.-C. (1964) *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Minuit a Coleman, J. (1966) *Equality of educational opportunity*. Washington: Government printing office

zákonitost, jež nižším vrstvám vytváří nepřekonatelnou bariéru přístupu na pozice a vzdělávací dráhy, dokud nejsou bezezbytku uspokojeny ambice příslušníků vyšších vrstev. Teprve po zablokování přístupu přistoupí elity na širší demokratizaci vzdělávání. Zvýšení strukturální mobility tedy nevede ke snížení nerovností v distribuci ceněných funkcí a výhod.

## 2) Diferenciace vzdělávacích drah

Keller na číslech z Francie dokumentuje podivuhodný mechanismus: kdykoli se určitý obor či vzdělávací dráha zpřístupní všem a přestane být výsadou majetných, okamžitě se pro ně vymyslí a rezervuje nová a prestižnější forma či větev vzdělávání (Keller, Tvrdý, 2008, s.55). Argumentuje se zejména domnělým (někdy i reálným) poklesem úrovně terciárního vzdělávání a hledají se cesty a nabídky pro nadanější studenty, ovšem podle třídního klíče. Demokratizace vzdělání neodstranila sklon k elitářské diferenciaci. Vyloučit někoho můžete i tak, že ho ponecháte v systému a jeho vzdělávací větev pak podříznete či znehodnotíte.

Karl Meyer shrnuje tento fenomén na příkladu Německa. Podle něj demokratizace vlastně zvýšila nerovnost v přístupu ke kvalitnímu vzdělání, především pro ženy. Došlo k demokratizaci šancí, takže absolventi vyšších stupňů pocházejí ve větší míře z různých vrstev a prostředí, naproti tomu skupiny s nižším vzděláním ztratily svou sociální pestrost a ve své homogenitě se uzavírají. Jejich stigmatizace se přiosťřila. Zároveň platí, že mezi vzdělanějšími lidmi se sociální rozdíly spíše snižují, zatímco mezi vzdělanostními skupinami s nižšími stupni formální kvalifikace rozdíly vzrostly (In: Keller, Tvrdý, 2008, s.54-55). Stále více indicií potvrzuje podezření, že meritokratické vzdělávací instituce se nedokáží oprostit od diferenciaci na ty, jež vzdělání připravuje jen na výkonnou práci, a na privilegované, jimž vzdělání slouží k získání řídicí práce a zároveň společenského statusu.

## 3) Vzdělání jako placebo

Postupující zmasovění přístupu ke vzdělání a poptávky po něm obnažuje stále více substituční charakter vzdělávání, opět zejména pro sociálně slabší. Střední a některé vysoké školy fungují ponejvíce jako součást sociální politiky: opticky snižují nezaměstnanost mladých, působí proti vzestupu radikalizace či sociálních patologií mládeže a prodlužují období, kdy člověka živí rodiče a sám nemá vlastní rodinu. Pro chudší lidi mohou být zajímavé už jen sociální výhody spojené se statusem studenta. Stále méně tu jde o kvalitní vzdělání a stále zřetelněji se prosazuje funkce školy jako družiny či obřího parkoviště pro odklizení přebytečné mládeže. I učitelé se tak mění v hlídače a terapeuty.

## 4) Efekt dominance neboli horizontální deklasování

O devalvací hodnoty diplomů a osvědčení v důsledku rozšíření přístupu ke vzdělání a o snížení jejich vypovídací (informativní) hodnoty již padla zmínka ve druhé části mé práce. Nebyl však domyšlen znepekující závěr: nestačí-li diplom v kapse, jaké schopnosti či vlastnosti skutečně rozhodují o obsazení vysokých pozic? Jak napsal Beck, prokázání příslušnosti k těm kruhům, jejichž privilegovanost měla být právě demokratizací odbourána (In: Keller, Tvrđý, 2008, s.59). Vysvědčení a diplomy je dodatečně třeba ještě nějak symbolicky „zhodnotit“. Sociologie se prozatím vyhýbá zevrubnému studiu rodinných strategií zhodnocování dokladů o vzdělání. Předpokládá se zvlášt' silná rasová nerovnost. Právě popsany jev znehodnocuje investici chudších rodin do vzdělávání.

„Termínem ‚efekt dominance‘ označuje Raymond Boudon skutečnost, že při stejné úrovni diplomu je návratnost studia v podobě zaujetí vyšší pozice tím vyšší, čím vyšší je sociální původ studenta. Se stejným diplomem hledají studenti skromnějšího původu práci obtížněji než studenti z vyšších vrstev.“ (Keller, Tvrđý, 2008, s.58)

Bohužel, horizontální deklasování dle původu je umocněno i dalšími faktory, z nichž nejkřiklavějším je pohlaví. Ač dlouhodobě dosahují dívky na všech stupních vzdělávací soustavy v průměru lepších výsledků než muži, jejich diplomy a certifikáty jim zajistí horší místa než stejné doklady o vzdělání v rukách mužů.

##### 5) Překvalifikovanost neboli vertikální deklasování

Individuální investici do vzdělání obecně znehodnocuje také skutečnost, že počet míst vyžadujících vysokou odbornost roste výrazně pomaleji než počet absolventů či celková vzdělanostní úroveň mladších generací, jež z demokratizace chtějí těžit. Růst poptávky po vzdělání neodpovídá reálné potřebě kvalifikací. Nabídková strana trhu práce a jiné strukturální podmínky způsobují, že kvalifikovaní lidé se musejí ve stále rostoucí míře spokojit s pracovním umístěním, které odpovídá nižšímu kvalifikačnímu stupni. Na místa, jež by bez potíží zastali maturanti, nastupují bakaláři, na pozice zvladatelné s výučním listem jsou přijímáni maturanti. Zároveň vzrůst počtu kvalifikovaných brzdí mezigenerační mobilitu, protože stejný diplom, který získali rodiče, umožňuje přístup jen k nižším pozicím, než jaké obsadili rodiče. Můžeme to nazvat snížením „sociální výnosnosti“ diplomů<sup>54</sup>. Pomyslný sociální výtah se zadrhl. Bystrým lidem ale netřeba dodávat, že bez vzdělání jejich šance na uplatnění klesnou na nulu.

---

<sup>54</sup> Srov. též Andersonův paradox podle práce Anderson, A.C. (1961) *A sceptical note on education and mobility*. In: *Education, economy and society*. London, New York: The Macmillan Press



Keller píše, že z čistě ekonomického pohledu tento vývoj poškozují úspěšného absolventa, protože jeho náklady na vlastní vzdělání neodpovídají výnosům, ale i celou společnost, neboť ta financuje náročné a dlouhé vzdělávání, které pak není užito a ohodnoceno (Keller, Tvrdý, 2008, s.60)<sup>55</sup>. Podobné popisy mě vedou k zamyšlení, zda vzdělání v dnešní společnosti opravdu nezískalo jiné funkce než jen kvalifikační a alokační, zda v něm skutečně lidé nehledají onen pověstný „vyšší smysl“, duchovní inspiraci, povznesení a kultivaci atd. Může, ale nemusí tomu tak být, poněvadž vzdělávací systém i politikové důsledně tají a zastírají právě popsane jevy.

V psychologické rovině se vertikální deklasování projevuje především krizí identity – absolventi se díky slušné formální kvalifikaci považují za příliš vzdělané, než aby přijali podřadné zaměstnání, ale zároveň zjišťují, že je jich příliš mnoho, než aby se všichni dostali na lukrativní pozice. Nepřímým důsledkem překvalifikovanosti bývá opět stav, kdy se v boji o vysoké posty stále více uplatňují nemeritokratická kritéria (kupř. správné konexe, korupce, loajalita, vystupování), jež nemají ukotvení v absolvovaném vzdělání. O tom, jak si opatřit vysoké postavení bez odpovídajících schopností byla již řeč v závěru třetí části této práce.

Na poklesu sociální výnosnosti diplomů se svorně podílejí studenti ze všech společenských vrstev a všichni (kromě majitelů těch nejvyšších diplomů) jí musí společně čelit stále delší dobou studia, stále vyššími certifikáty a dalším vzděláváním. Demokratizace přístupu ke vzdělání a v sociologických termínech tedy zvýšení strukturní mobility velmi pravděpodobně snižuje sociální nerovnosti v delší perspektivě, ovšem pouze při splnění alespoň jednoho z těchto předpokladů: a) ekonomika země a technologický pokrok dokáží vytvořit pro zvýšený počet absolventů odpovídající množství kvalifikovaných pracovních míst a/nebo b) u některých stávajících pracovních míst se provede *redesign*, zvýší se požadavky místa na kvalifikaci (za současného zvýšení odměny ovšem) a stávající zaměstnanec bude vystaven zdravé konkurenci nových uchazečů – není důvod, aby v nejistotě uplatnění žili jen profesně níže postavení.

## 6) Dvourychlostní společnost vzdělání

V zemích, kde díky zmasovění přístupu na vysoké školy vzrostly počty absolventů nejvýrazněji, došlo k tomu, že stále se prohlubující rozdíly mezi úspěšnými a neúspěšnými přestaly respektovat či sledovat „hranice vzdělanosti“, nýbrž mohou napříště procházet napříč jednotlivými vzdělanostními kategoriemi a rozdělovat tak jejich příslušníky na pomyslný A-tým a B-tým. Takto vznikají nerovnosti nejen v příjmech, ale pro subjektivní

---

<sup>55</sup> Z dat uvedených tamtéž lze odhadnout, že ve Francii dnes více než polovina bakalářů a přes 40% doktorandů nenajde na trhu uplatnění odpovídající jejich kvalifikačnímu stupni.

hodnocení práce hraje roli také nerovnost v pracovní autonomii a ve spolehlivosti statusu (tj. do jaké míry chrání před nezaměstnaností či sestupem). Při bližším zkoumání vyjde najevo i to, že členové A-týmu jsou imunní vůči agresivním tlakům trhu práce, stojí jakoby nad ním, neboť většinou disponují nějakou formou monopolu na výkon profese apod. Naopak členové „béčka“ mají někdy starost udržet se ve střední vrstvě, musejí tvrdě zápasit na trhu práce a vzít i místo, které vyžaduje nižší kvalifikaci než získali. Příslušníci B-týmu zajišťují rutinní chod společnost (typicky úředníci) a výrobu materiálních statků (typicky dělníci), kdežto A-tým (typicky řídicí pracovníci, špičkoví technici) manipuluje se symboly a s ideologií a rozhoduje o distribuci vyrobených statků.

Dubet a Martucelli (1998) navrhli typologii zaměstnanců, na níž lze pro ilustraci ukázat relativně vysoké rozdíly mezi vysokoškoláky.

		<b>A u t o n o m i e</b>			
		Silná		Slabá	
<b>P ř í j e m</b>	Vysoký	1	2	3	4
	Nízký	5	6	7	8
		Chráněný	Prekérní	Chráněný	Prekérní
		<b>S t a t u s</b>			

Zpracováno podle Keller, Tvrđý (2008, s.135)

Lidé s vysokoškolským vzděláním obsazují pozice 1, 2, 3, ale také 5 a 6, což je mimořádný rozptyl vzhledem k tomu, co se od takového typu vzdělání očekávalo. Keller a Tvrđý nedávno ověřovali dvourychlostní vzdělání v českém prostředí a došli k tomu, že do A-týmu (cca. pozice 1 a 3) se zařadilo jen 31% vysokoškolsky vzdělaných lidí, z klasických profesí typu lékař, právník či architekt to bylo 70%. Autoři těmito fakty zdůvodňují svá další zjištění: zhruba jen třetina vysokoškoláků se subjektivně považuje za úspěšné, přičemž však dvě třetiny absolventů vykazují ve všech třech ukazatelích (příjem, autonomie, jistota) nadprůměrné hodnoty vzhledem k celé naší populaci.

## 5. Politické a právní dokumenty vztahující se ke vzdělávacím nerovnostem

Dosud jsem se zabýval rovností z pohledu sociologie či věd o vzdělání, nyní stručně nastíním pohled práva na vzdělanostní nerovnosti. Předně, vzdělanost rozhodně nelze redukovat na „soukromý kapitál“, nýbrž jde o veřejný statek a podléhá tudíž veřejnoprávní regulaci. Základním dokumentem v našem právním řádu je Listina základních práv a svobod<sup>56</sup>. Zde se stanoví hmotněprávní aspekt rovnosti („Lidé jsou si navzájem rovni

<sup>56</sup> Ústavní zákon č. 2/1993 Sb.

v důstojnosti a v právech.“<sup>57</sup> a z ústavního pořádku vyplývá i procesní aspekt („*De similibus idem est iudicandum.*“)<sup>58</sup>. Tyto dvě stránky rovnosti tvoří formálně právní výměr pojmu spravedlnost, jenž lze shrnout takto: za rovných podmínek rovná práva a povinnosti (Boguszak, Čapek, Gerloch, 2001, s.261).

Právo na vzdělání je zaručeno všem, tzn. státním občanům i cizincům, a to bez jakékoli diskriminace na základě pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného přesvědčení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení<sup>59</sup>. Stát ani kdokoli jiný nemůže nikomu ve vzdělání bránit a stát má povinnost buď přímo vzdělání poskytnout, nebo zajistit (organizačně i jinak), aby odpovídající vzdělání poskytovaly i jiné instituce (Pavlíček, 2002, s.264). A dále, každý má právo na svobodnou volbu povolání a přípravu k němu, tedy mj. právo na výchovu či výcvik k povolání podle vlastní svobodné volby, ať již v průběhu školní docházky, nebo po v rámci zaměstnání nebo podnikání, popř. při rekvalifikaci na jiné povolání.

Jakou povahu však mají tato ústavně garantovaná práva? Napoví nám již jejich systematické zařazení do hlavy čtvrté, mezi hospodářská, sociální a kulturní práva, tedy tzv. třetí generaci lidských práv. Ve smyslu čl. 41 odst.1 Listiny se těchto práv lze domáhat pouze v mezích běžných zákonů, které tato ustanovení provádějí. To znamená, že právo na vzdělání se neopírá o bezprostředně vymahatelné ustanovení, ale mezi text Listiny a realizaci tohoto práva je třeba „vložit“ prováděcí zákonodárství (Pavlíček, 2002, s.264), které tak stanovuje meze výkonu práva na vzdělání. Zákonodárce však v této věci nemá bianco šek a nesmí zákonem negovat význam ústavně uznaných práv, nýbrž naopak, musí „šetřit jejich podstaty a smyslu“ (čl. 4 odst.4 Listiny).

Ještě volněji působí formulace čl. 33 odst.4: „Zákon stanoví, za jakých podmínek mají občané při studiu právo na pomoc státu.“ Jde sice o závazný pokyn legislativcům, ale nebude-li zákon vydán, žádná sankce z toho neplyne. Pomocí státu se rozumí stipendia a jiné finanční příspěvky, studentské půjčky, daňové úlevy, ubytování na kolejích, dotace na stravování a jiné služby apod. Toto ustanovení dopadá jen na státní občany ČR a vztahuje se na pojem studium, jenž je v prováděcích předpisech pojmem užším a speciálním ve vztahu k pojmu vzdělání. Listina vůbec tyto termíny nedefinuje, ale podle kontextu lze dovodit, že se míní zejména vzdělání v rámci škol. Z ústavního pořádku sice plyne, že každý má právo

---

<sup>57</sup> Srov. Hlava první, čl. 1, první věta Listiny

<sup>58</sup> Podobné případy mají být rozsuzovány obdobně.

<sup>59</sup> Srov. čl.33 odst.1 a čl.3 odst.1 Listiny

získávat vzdělání i jiným způsobem<sup>60</sup>, je ale omezen prováděcími předpisy, které stanovují monopol pedagogů ve výuce, povinnou školní docházku, obsah kurikula a další systémové bariéry, o nichž hovoří Illich. Zákony pojmají vzdělávání jako péči a představa absolutní volnosti v učení a v předávání vědění, ač by Listině patrně neodporovala (kromě povinné školní docházky), je našemu zákonodárství i tradici zcela cizí.

Veřejná podpora znevýhodněných skupin žáků a podpora vzdělávání dospělých pomocí systému přerozdělování je plně v souladu s naším ústavním pořádkem, záleží jen na politické úvaze zákonodárce. Příslušníci národnostních a etnických menšin mají právo na vzdělání v jejich jazyku (čl. 25 odst.2 Listiny).

Pro úplnost ještě upozorním na čl. 10 Ústavy ČR, který stanoví, že ratifikované a vyhlášené mezinárodní smlouvy mají přednost před zákonem, pokud se jejich ustanovení navzájem liší. Mezi nejvýznamnější mezinárodní smlouvy, které pojednávají o právu na vzdělání, se řadí:

Mezinárodní pakt o hospodářských, sociálních a kulturních právech (1966 – č. 120/1976 Sb.)

Úmluva o právech dítěte (1989 – č. 104/1991 Sb.)

Dodatkový protokol k Evropské úmluvě o ochraně lidských práv a základních svobod (1952 – č. 209/1992 Sb.)

Úmluva o boji proti diskriminaci v oblasti vzdělání (1960 – ratifikována 1962, dosud nevyhlášena)

Evropská sociální charta (1961 – č. 14/2000 Sb.m.s.)

Dále byly ratifikovány některé smlouvy pocházející z Mezinárodní organizace práce, např. Úmluva č.140 o placeném studijním volnu nebo Úmluva č.142 o poradenství pro volbu povolání a odborné výchově pro rozvoj lidských zdrojů.

Z mezinárodních smluv vyplývají povinnosti pouze státům, nikoli jednotlivcům, ale ti se většiny z nich (jsou-li tzv. *self-executing*) smějí dovolávat přímo. Smlouvy náš stát zpravidla zavazují k organizaci a financování vzdělávací soustavy, ale také systému odborné přípravy, které by byly svobodně přístupné všem. Vzdělávání má respektovat „objektivnost“, světonázorovou pluralitu a také přesvědčení a výchovné zásady rodičů. Stát je povinen pomáhat znevýhodněným skupinám postavit se na start spolu s ostatními.

Přerozdělování a některá další opatření však mohou narazit na meze práv ostatních subjektů. Jak potom v praxi řešit kolize uplatňovaných práv? Rozhodovací činnost soudů (např. Evropského soudu pro lidská práva) připouští tzv. dvojí rovnost. Soud diferencuje podle povahy subjektů a vztah mezi jejich divergujícími právy řeší interpolací distributivní

---

<sup>60</sup> Podle Úmluvy o boji proti diskriminaci v oblasti vzdělávání znamená pojem vzdělání různé druhy a stupně vzdělání, včetně dalšího vzdělávání, a zahrnuje přístup ke vzdělání, jeho úroveň a kvalitu, jakož i podmínky, za nichž vzdělávání zpřístupněno. Srov. Pavlíček (2002, s.264)

spravedlnosti<sup>61</sup>. Práva a svobody jsou zároveň hodnotami jakožto konečnými účely právní regulace, proto soud váží jejich význam v případech určitého druhu, aniž by směl na jednu nahlížet absolutně a zcela ji upřednostnit před konkurující (Boguszak, Čapek, Gerloch, 2001, s.264). Nelze tak anulovat sociální práva, ani zcela eliminovat působení tržních sil v oblasti vzdělávání.

Neméně důležitou úlohu v prosazování celoživotního vzdělávání a v boji proti vzdělanostním nerovnostem sehrávají mezinárodní i národní politické dokumenty, které nejsou právně závazné, ale působí silou přesvědčivosti a dá se z nich usuzovat na obsah budoucích legislativních projektů. Většinou jde o memoranda, doporučení, programová prohlášení, výstupy z konferencí a podobné dokumenty<sup>62</sup>, jejichž nerespektování může vést k vyvození politické odpovědnosti, ale tato možnost je vzhledem k obecnosti až vágnosti formulací spíše teoretická. Jen málokdy se objeví konkrétně stanovený cíl, např. Evropská komise si vytkla za cíl zvýšit průměrnou účast na dalším vzdělávání do roku 2010 na 12,5% (v roce to bylo 10,8%) a to mj. znamená zapojit do systému vzdělávání dospělých další 4 milióny lidí<sup>63</sup>; v Agendě pro budoucnost se zmiňuje návrh Mezinárodní komise pro vzdělání v 21.století, aby státy investovaly do systému celoživotního vzdělávání minimálně 6% HDP<sup>64</sup>.

Klíčovým dokumentem Evropských společenství se stala Bílá kniha o vzdělávání (*White paper on education and training*). Materiál uznává potřebu politického pohybu směrem k „učící se společnosti“ a poskytuje přehled o ekonomických a společenských faktorech, které nejvíce ovlivňují výchovu a vzdělávání. Největší přínos v otázce řešení nerovností a pracovní mobility vidím v návrhu na systém uznávání získaných znalostí a dovedností. Kniha hovoří o zřízení tzv. osobních indexů dovedností a otevírá prostor pro legislativní kroky k uznávání výsledků jakékoli formy učení. Za zmínku stojí i sdělení Komise Radě a Evropskému parlamentu „Účinnost a spravedlnost v evropských systémech vzdělávání a odborné přípravy“ ze září 2006, kde Komise opakuje odhodlání mj. i pomocí prostředků ze strukturálních fondů<sup>65</sup> podnítit mobilitu miliónů jednotlivců.

V roce 1997 se v Hamburku konala 5. konference UNESCO o vzdělávání dospělých, z níž vzešla tzv. Hamburská deklarace a také programový dokument Agenda pro

---

<sup>61</sup> V případě *Lingens versus Rakousko* ze dne 8. července 1986 soud dovodil, že chráněná sféra soukromí je užší a sféra svobody projevu a práva na informace ostatních je širší, jde-li o politického činitele, než kdyby se jednalo o obyčejného jednotlivce.

<sup>62</sup> Např. Jomtienská deklarace z roku 1990 (*World declaration on education for all*), zpráva Mezinárodní komise UNESCO pro vzdělávání v 21.století „Učení: poklad v nás“ (*Learning: The treasure within*) z roku 1996 (tzv. Delorsova zpráva), prohlášení ministrů školství států OECD „Celoživotní učení pro všechny“ (*Lifelong learning for all*) z roku 1996 atd.

<sup>63</sup> Sdělení Komise z 23.10.2006 „*Vzdělávání dospělých: Na vzdělávání není nikdy pozdě*“ KOM(2006) 614

<sup>64</sup> srov. bod 49, písm. b)

<sup>65</sup> Tento záměr konkretizuje zejména český Operační program *Rozvoj lidských zdrojů*.

budoucnost. Kromě formulace „nového“ práva dospělých na gramotnost, které se na rozdíl od práva na práci definuje výsledkem, přináší deklarace některé důležité teze, týkající se role státu v oblasti uspokojování vzdělávacích potřeb.

„Stát zůstává základním garantem zajištění práva na vzdělání pro všechny, zejména pro ty skupiny společnosti, které jsou nejvíce postihovány nedostatkem vzdělání - jako jsou národnostní a etnické menšiny - a pro vytvoření celkového strategického rámce vzdělávání dospělých. V rámci nového partnerství, které vzniká mezi veřejným, soukromým a komunálním sektorem, se mění úloha státu. Ten již není redukován na pouhé poskytování služeb, souvisejících se vzděláváním dospělých, ale přibírá také agendu související s poradenskou činností, financováním, monitoringem a vyhodnocováním. Vlády a jejich sociální partneři musí přijmout potřebná opatření k tomu, aby jednotlivcům při vyjadřování jejich potřeb a aspirací ve věci vzdělání a při získávání přístupu ke vzdělávacím příležitostem během života byla poskytována podpora.“ (Hamburská deklarace, UNESCO, 1997)

České vnitrostátní dokumenty ve snaze zajistit národní konkurenceschopnost na globálním trhu v zásadě přejímají všechna doporučení či recepty. O řešení vzdělanostních nerovností se téměř nezmiňují a pokud ano, jen velmi povšechně. Národní program rozvoje vzdělávání v ČR z roku 2001 (tzv. Bílá kniha) poskytuje jen málo vodítek pro praktické překonávání nerovností, ale alespoň se v rámci kapitoly o zásadách vzdělávací politiky ve dvou bodech hlásí k úkolům zajistit spravedlivý přístup ke vzdělávacím příležitostem:

„Zajištění skutečně *spravedlivého přístupu ke vzdělávacím příležitostem* tak, aby byly uspokojeny všechny vzdělávací potřeby společnosti, aby každý její člen měl možnost nejen si najít vlastní vzdělávací cestu, ale i později – v průběhu života – ji měnit. Znamená to svobodnou volbu vzdělávací cesty i instituce, přístup k potřebným informacím, především však vytvoření odpovídajících vzdělávacích příležitostí a forem pro všechny podle jejich schopností, požadavků i potřeb. Požadavek spravedlivého poskytování vzdělávacích příležitostí však znamená mnohem více než překonání materiálních překážek (např. systémem stipendií a podpor), tedy nerovnosti v ekonomickém postavení. Je nutné překonávat znevýhodnění dané rozdílnou sociokulturní úrovní a uplatňovat odpovídající kompenzační mechanismy (vyrovnávací akce), aby vzdělávací systém jen dále nereprodukoval existující nerovnosti.

*Maximální rozvíjení potenciálu každého jedince*, nejen určité preferované části populace. Znamená to omezení až odstranění selektivity: místo pouhého výběru studijně nejschopnějších a vylučování těch, kteří nestačí stanoveným požadavkům, poskytnout příležitost k maximálnímu rozvoji schopností všem bez rozdílu. Jde tedy o zásadní změnu orientace, o přizpůsobení vzdělávacího systému jedinci, o co největší možnou diferenciaci a individualizaci vzdělávání, o orientaci na osobnostní rozvoj. Z toho vyplývá nezbytnost diverzifikovat vzdělávací nabídku podle zájmu a

schopností a také uplatňovat různé styly učení podle typu nadání. Vedou k tomu i poslední poznatky o různých dimenzích lidské inteligence, na které selektivní systémy nebraly zřetel.“ (Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, 2001 – podtrhl R.V.)

Strategie rozvoje lidských zdrojů pro ČR z února 2003 považuje za těžiště a nutnou podmínku rovnoměrného rozvoje lidských zdrojů přístup k základním (funkčním) společným hodnotám, dovednostem a znalostem, vyjádřené termínem *gramotnost*: informační (aktivní práce s informacemi a znalost práce s ICT), občanská (právní povědomí, orientace na trhu práce, smysl pro demokracii a toleranci), ekonomická (schopnost racionálního výběru), jazyková (aktivně používat jeden cizí jazyk) a ekologická (orientace na udržitelný rozvoj). Soubor těchto kompetencí sice nikomu nedává konkurenční výhodu, ale zaručuje všem stejné startovní podmínky, stejnou naději na životní a pracovní úspěch.

Asi nejvýznamnější materiál na toto téma je Strategie celoživotního učení z roku 2007<sup>66</sup>. Nabízí řadu námětů na snižování nerovností šancí, především propaguje výraznější prostupnost vzdělávacího systému, přenositelnost vzdělávacích kreditů a dále široké možnosti uznávání znalostí a dovedností získaných i neformálními a informálními cestami. Pro předškolní vzdělávání a povinnou školní docházku se navrhuje implementovat koncept tzv. inkluzivní školy, která lépe odstraňuje individuální bariéry učení a rozvíjí všechny druhy talentů. Zmírnění nerovností má zajistit rozšíření nabídky vzdělávacích příležitostí na všech stupních, avšak v kombinaci se zvyšováním rozmanitosti nabídky. Dokument dále požaduje veřejnou podporu pro realizaci vzdělávání znevýhodněných skupin populace a také pro malé a střední podniky, jež budou více investovat do dalšího vzdělávání svých zaměstnanců nebo poskytnou své provozy k praktické výuce.

Závěrem bych ještě připomněl Memorandum o celoživotním učení vydané roku 2000 Evropskou komisí. I zde se hovoří především o všeobecném a permanentním přístupu k získávání a obnovování potřebných dovedností a o zajištění snadného přístupu ke kvalitním informacím a poradenství o příležitostech k učení v průběhu celého života. Koncept „všeživotního“ učení (*lifewide learning*) je jen doplněním časové dimenze vzdělávání o nové souvislosti a vzdělávací příležitosti. Nemohu se ubránit pocitu, že tento a jemu podobné politické dokumenty nepřinášejí žádné konkrétní vodítko, jak efektivně bojovat proti nerovným šancím ve vzdělání, a navíc vytvářejí prostor pro další růst „zanedbanosti“ těch znevýhodněných či manuálně pracujících oproti těm, kteří si mohou dovolit setřít rozdíl mezi prací, vzděláváním a zábavou. Největším problémem těchto dokumentů není

---

<sup>66</sup> Usnesení vlády ČR č.761 ze dne 11.července 2007: dokument je tedy závazný pouze pro oblast exekutivy a pojí se s politickou odpovědností vlády – měl by být doplněn implementačním dokumentem.

bezradnost ohledně dosahování vytčených bohulibých cílů, ale skrytá podpora jakési „kultury chudoby“, která se nezabývá „potřebností potřeb“ a také naznačuje, že nevzdělaní si své marginalizované postavení zaslouží, protože nebyli dostatečně odpovědní k sobě a celé společnosti. Mám za to, že dikce těchto politických deklarací reprodukuje kulturní postoje, které ve svém důsledku mohou vést k až ponižování určitých skupin lidí. Obzvláště nepřesvědčivě vyznívají pasáže, jež prezentují nutnost celoživotního vzdělávání jako právo a výhodu pro všechny.

## 6. Další vzdělávání a nerovnosti

Naděje vkládané do dalšího vzdělávání byly od počátku ambiciózní. Již mezi požadavky revoltujících studentů z roku 1968 figuroval neomezený přístup k dalšímu vzdělávání, jež mělo umožnit mnoha lidem dohnat jejich vzdělanostní deficity z dob minulých a osvobodit se od tlaku nadřízených, politiky, odborů, příbuzenstva, církvi atd. Podle těchto prvních představ mělo tedy zajistit účastníkům rozvoj schopnosti sebeřízení, vzestup osobní autonomie, emancipaci apod. Ani dnes nejsou očekávání strážlivější: v rovině osobní se očekává spolehlivá pojistka proti sestupu či nezaměstnanosti, v rovině společenské zase udržení či vzrůst konkurenceschopnosti země a v ideálním, tudíž nereálném případě také vyrovnání nerovností, jež vznikly nebo byly reprodukovány ve školském systému (Keller, Tvrđý, 2008, s.104).

Téměř všechny současné sociology můžeme podle jejich názoru na reálné fungování a dopady dalšího vzdělávání rozdělit na pesimistické a velmi pesimistické: další vzdělávání jako nástroj emancipace či rozvoje autonomie se dnes jeví jako špatný vtíp, příspěvek k demokratické kultuře společnosti je vzhledem ke stavu politického vzdělávání a občanské osvěty prachbídný a pojištění proti sestupu pojišťuje stále méně, takže další vzdělávání s největší pravděpodobností stávající nerovnosti dále posiluje.

Ani očekávání ekonomického přínosu celoživotního vzdělávání nelze naplnit beze zbytku. Chauvel se dokonce snaží dokázat, že široký přístup ke vzdělání a tedy vyšší vzdělanost populace ještě nezpřičiňuje ekonomický vzestup. Po druhé světové válce došlo v západní Evropě k enormnímu ekonomickému růstu díky práci velmi málo vzdělaných generací a věřilo se, že s nárůstem vzdělanosti dojde k ještě výraznějšímu růstu produktivity práce a celého hospodářství. Opak byl pravdou, s nástupem generace výrazně vzdělanější se dostavila v 70. letech recese (Chauvel, 2002, s.105) a znemožnila společenské využití „mozků“. Trh nebere v úvahu zkušenost, že intelektuální kapitál se ekonomicky zhodnocuje až v delším časovém horizontu.



Collins a také Wolfová doložili, že masový rozvoj vzdělanosti je důsledkem a nikoli příčinou ekonomické úspěšnosti země, neboť teprve pronikavý růst hospodářství vytvořil podmínky pro rozsáhlé investice do vzdělávací soustavy. Růst ekonomiky generuje vzdělání bez ohledu na to, zda vzdělání generuje růst (Keller, Tvrdý, 2008, s.147)<sup>67</sup>. Údaje Světové banky ukazují v mnoha zemích dokonce negativní korelaci mezi úrovní vzdělanosti a ekonomickým růstem. V této souvislosti vzniká otázka, kterou se zabývají některé komparativní mezinárodní výzkumy<sup>68</sup> (která však přesahuje možnosti této práce), a sice, zda dosud vysoký podíl dospělé populace s vyučením v zemích jako ČR, Německo nebo Švýcarsko v kombinaci s relativně nízkým počtem vysokoškolsky vzdělaných lidí činí danou společnost více či méně úspěšnou a její členy více či méně spokojené.

V tržní (nedirektivní) ekonomice nikdy nelze predikovat návratnost společenské investice do vzdělávání. Osobně si myslím, že výraznější zvýšení úrovně vzdělání v populaci obvykle opravdu v delším horizontu vede ke zvýšení ekonomické efektivity, ale zároveň je zřejmé, že vzdělanější společnost není schopna účinně zabránit krizím, excesům a tedy prohlubování původních asymetrií, protože tyto události dopadají na různé sociální skupiny různě.

### 6.1. Další vzdělávání jako vynucená strategie

Nejprve se zkusím zaměřit na individuální rovinu. Jakkoli se relativně znehodnocuje informativní a rozlišovací schopnost dokladů o vzdělání, stále jsou nezbytnou podmínkou (*conditio sine qua non*) sociální mobility a konkurenceschopnosti na trhu práce. Především střední vrstvy, ale i odborníci si uvědomují, že kromě dalšího vzdělávání nemají mnoho možností, jak si svou pozici podržet nebo ji dokonce posílit. V praxi snad pouze nejvyšší a nejprestižnější certifikáty (např. MBA) účinně chrání před sestupem. Vlivem překvalifikovanosti je zaměstnaným lidem jasné, že když nepřijmou veskrze iluzorní orientaci na vzestup prostřednictvím dalšího vzdělávání, tak jejich místa kvapem obsadí jiní. Podle Becka lidé na všech vzdělanostních úrovních čelí hrozbě nezaměstnanosti vynucenou účastí na dalším vzdělávání. Z někdejší ctnosti se stala norma, imperativ žádoucího jednání. Nutnost dále se vzdělávat se všeobecně prezentuje jako velká šance a možnost se vzdělávat jako přednost či výhoda. Je ale vůbec další vzdělávání dobrou investicí? Zdá se, že přes radikální redukci smyslu či funkce vzdělávání, zůstává toto tvrzení platné.

---

<sup>67</sup> Pův. díla: Collins, R. (1979) *The Credential society. An historical sociology of education and stratification*. New York, San Francisco, London: Academic Press a Wolf, A. (2002) *Does education matter?* London: Penguin Books

<sup>68</sup> viz. kupř. sérii *Education at a glance: OECD Indicators*

„Vzdělání se stává dobrou investicí ne proto, že by člověku zvýšilo příjem oproti tomu, kolik by pobíral, pokud by si vzdělanost nezvýšil, ale spíše proto, že zvedá příjem nad sumu, která by mu zůstala, pokud by druzí svoji vzdělanost zvýšili, zatímco on nikoliv. Ve skutečnosti se tak vzdělání stává defenzivním výdajem nutným k záchraně podílu z trhu.“ (Keller, Tvrdý, 2008, s.76)

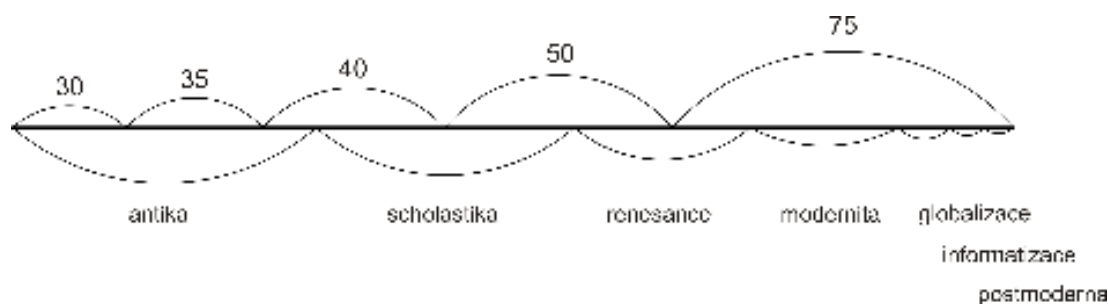
Vynucený příklon k celoživotnímu vzdělávání lze dát do souvislosti s „tercializací“ trhu práce, tj. výrazným mizením potřeby nekvalifikované práce a nástupem ekonomiky služeb. Tento proces vyvolal mj. výpadek pracovních míst nevyžadujících odbornou kvalifikaci a také dezintegraci dělnické třídy ve vyspělých státech, neboť třída dělníků, rolníků a pomáhajících profesí se podstatně ztenčila, ale zejména se vytratilo třídní vědomí (*class consciousness*). Ti, kteří se nejméně účastní dalšího vzdělávání, čelí zvyšujícímu se riziku nezaměstnanosti a sociální exkluze. V roce 2004 mělo 75 miliónů občanů EU nízkou kvalifikaci (32% pracovní síly), avšak do roku 2010 bude pouze 15% nově vytvořených pracovních míst vhodných pro osoby se základním vzděláním, zatímco 50% nových míst bude vyžadovat vysokoškolskou kvalifikaci<sup>69</sup>.

Kromě poptávky po vzdělání vytvářené strukturálními tlaky má ovšem růst nových potřeb zcela objektivní a reálnou základnu. Na rozdíl od minulých pokolení je dnešním lidem dáno do vínku stát se svědky zásadních společenských posunů, dospělí se dnes musejí vyrovnávat s pronikavými společenskými a technologickými změnami, jež se odehrávají v průběhu krátkého období, zatímco dříve si srovnatelné „dějinné“ zvraty mohly vyžádat celá staletí, nebo alespoň životy několika generací. Společnost klade požadavek učením získávat schopnost plnohodnotně žít v nové situaci. Zdá se, že většina lidí je schopna se naučit (především ve smyslu neintencionálního učení) všemu, co odpovídá životní rutině, a to dokonce s potěšením. *In brevi*, perioda převratných změn myšlení a vědění se v průběhu dějin zkracovala, až se scvrkla do horizontu desetiletí, ba roků, zatímco lidský život se ve vyspělé části světa neustále prodlužoval. Tento protisměrný efekt můžeme s trochou fantazie znázornit tak, jak ukazuje následující obrázek<sup>70</sup>.

---

<sup>69</sup> Průzkum pracovních sil v EU 2004 (*EU Labour Force Survey*), Eurostat; *Odborné vzdělávání a odborná příprava – klíč ke budoucnosti*, syntéza Maastrichtské studie provedená Evropským střediskem pro rozvoj odborného vzdělávání (CEDEFOP), Lucemburk, 2004

<sup>70</sup> Podle Knowles (1980, s.40-41) volně upravil autor a Bc. Pavel Kostka.



Vzdělání a především odborné kompetence patří v dnešní době mezi zboží podléhající rychlé zkáze. Použitelnost znalostí rychle pomíjí, vzdělání stárne, podléhá jakémusi zvláštnímu druhu inflace. I když si člověk zajistí kvalitní počáteční vzdělání, nevydrží bez problémů příliš dlouho zvládat požadavky světa práce (Beneš, 2007, s.7). Podle některých odhadů se použitelnost odborných znalostí v dnešní době počítá asi na tři roky (Straka In: Riegel, 2001, s.44); pak je zapotřebí vzdělání doplnit či aktualizovat.

Z pohledu andragogiky lze na příčiny morálního zastarávání kompetencí nahlížet trojí optikou: jedni v něm vidí zejména strukturální či systémovou záležitost, druzí spatřují příčinu v nedostatku péče o rozvoj lidských zdrojů a jiní vyčítají lidem nedostatečnou zodpovědnost k sobě samým či nedostatečnou reakci na tzv. kvalifikační erozi<sup>71</sup>. V praktické rovině se morální zastarávání vzdělání projevuje jako nesoulad mezi kvalifikovaností daného pracovního místa a aktuální kvalifikací (přesněji: stavem kompetencí) pracovníka, který post zastává. Materiálové, kapitálové a informační výrobní faktory podléhají fyzickému či jinému opotřebení – je otázka, zda se má firma ke zdrojům lidským chovat tak, jako by byly neomezeně recyklovatelné, pružné a nestárnoucí.

Podle mého názoru by nejlépe odpovídal ideji spravedlnosti stav, kdy by míra ochoty se dále pružně vzdělávat podle potřeb zaměstnavatele byla pracovníkovi kompenzována garancí zaměstnaneckého poměru a příjmu s odstupňovanou mírou závaznosti pro zaměstnavatele. Firmy do značné míry zneužívají oprávněných obav zaměstnanců a maskují to motivačními programy. Proč by obecným faktem rychlého zastarávání vědění měl trpět jen zaměstnanec a nikoli firma, která tohoto faktu tržně využívá? Příspěvek od zaměstnavatele je z tohoto pohledu pro pracovníka poměrně nevýhodnou alternativou – obsah učení diktuje chlebdárce, ale negarantuje jak dlouho, v jakém rozsahu a zda vůbec získané znalosti pracovník při zaměstnání zúročí a přitom každá odborná znalost stále rychleji morálně zastarává, takže využitelnost vzdělání u jiného zaměstnavatele bez doškolování zkrátka není

<sup>71</sup> Podle Palána (2002, s.171) se kvalifikační erozí rozumí postupná ztráta původní kvalifikace buď v důsledku zapomínání, ztráty pracovních návyků anebo rychlým vývojem oboru v kombinaci s chybějícím dalším vzděláváním, ale také v důsledku devalvace hodnoty dokladu o formálním vzdělávání, na místo něhož se prosazují kompetence spjaté s nároky daného pracovního místa.

příliš reálná. Kdo z dospělých se učit chce, ten se učit bude. Peníze na vzdělávání od zaměstnavatele podporují jedine „nezdravou“ defenzivní motivaci.

Jak upozornil Bourdieu, tvrdost dopadů vzdělávání jakožto vynucené strategie se bude lišit opět podle příslušnosti k sociální vrstvě. Příslušníci spodních vrstev musejí překonat více překážek a získají obvykle méně hodnotný diplom či certifikát než lépe situovaní. Případný neúspěch, který je u nich pravděpodobnější, budou vnímat bolestněji a prožívat jako životní katastrofu a krizi identity (Bourdieu, 1993, s.917an.). Když si vyvzdorujete v nepodnětném prostředí vzdělávací ambice, o to víc na vás dolehne společenská stigmatizace, měl jste přeci vytoužený cíl na dosah. Tragédii doplní rostoucí počet těch pracovních míst, kde pouze pod vlivem všeobecné překvalifikovanosti začnou požadovat formální kvalifikaci, na níž dotyčný nedosáhl.

## 6.2. Nerovnost sociálních sítí

Zatímco mnozí výzkumníci dávali vzdělanostní nerovnosti školní mládeže a absolventů do souvislosti s kulturním kapitálem a jeho použitím, u sociální a profesní mobility dospělých půjde daleko více o vliv tzv. sociálního kapitálu. V následující tabulce jsem se pokusil zachytit souvislost různých pojetí sociálního kapitálu s okolnostmi vzdělávání. Jde o modely, v praxi se vyskytují všechny strategie, ale jejich význam ve vztahu k mobilitě a nalézání vhodného pracovního uplatnění se mění.

Autor koncepce a klíčová publikace	Kritéria šance na úspěch	Historický kontext a role školy
Bourdieu, P. (1980) <i>Le capital social. Notes provisoires</i> . Actes de la recherche en sciences sociales, n°31 (janvier):2-3	připsaná elitní pozice, silné vazby	vzdělání jako privilegium, škola jako chrám
Coleman, J. (1988) <i>Social capital in the creation of human capital</i> . American journal of sociology, vol. 94: 95-120	podaný výkon, dopomoc rodiny	demokratizace vzdělání, meritokracie, škola jako výtah
Granovetter, M. (1973) <i>The strength of weak ties</i> . American journal of sociology, vol.78, n°6: 1360-1380	pozice, zvýhodnění skrze sociální síť (slabé vazby)	překvalifikovanost, trvající nerovnosti, škola jako pojišťovna

Bourdieu asocioval sociální kapitál s „dobrým jménem“ či „dobrou adresou“, vnímá jej jako schopnost vzdělaných elit pomocí vzájemného respektu a společných aktivit či rituálů množit své vlastní šance, vyniknout a zároveň schopnost vyloučit z tohoto elitního klubu „plebejce“. Investice do silných a trvalých vazeb se bohatě zúročí všem členům v podobě zaujetí řídicích pozic, jež není mnoho a téměř nikdo zvnějšku na ně nemůže dosáhnout. Sociální kapitál má podobu úzce skupinového privilegia a stávající nerovnosti umocňuje a kopíruje.

Coleman naopak tvrdí, že sociální kapitál je veřejný statek přístupný na základě podaného výkonu – veřejný proto, že z něj má prospěch jak jedinec, tak celá společnost. Podstata sociálního kapitálu spočívá v podnětném prostředí, především v pomoci rodiny a bližšího okolí, v rodinných vztazích. Sociální kapitál otevírá cestu k redukci společenských nerovností, na majetkových poměrech sociální kapitál závisí jen málo.

Marc Granovetter pojmenoval aktuální mobilitní strategii v rizikové společnosti pomocí slabých vazeb v rámci tzv. sociální sítě. Výše sociálního kapitálu tkví buď v mohutnosti takové sítě, a/nebo, jak doplňují Lin a Keller (2008, s.115an.), v zahrnutí velmi mocných a vlivných osob do této sítě. Sociální kapitál se buduje pomocí funkčních, ale víceméně náhodných kontaktů a vzdálených známostí, které vnášejí do těchto povrchních vztahů životně důležité informace. Co je vlastně na škole cennější ve vztahu k pozdějšímu uplatnění: předané znalosti, nebo získané konexe? Je zřejmé, že absolventi prestižnějších škol či vzdělávacích větví mají mnohem větší šanci vybudovat si včas dostatečně širokou síť než absolventi méně atraktivních oborů.

Granovetter tedy obhajoval význam slabých pout, málo závazných, přelétavých a v podstatě instrumentálních vztahů – podle něj nás pěstování výlučně silných vazeb<sup>72</sup> v úzkém kruhu blízkých osob a dobrých přátel izoluje od odlišného a vzdálenějšího sociálního okolí, odkud mohou vzejít cenné podněty, inovace a inspirace. Úzké skupiny založené na sdíleném vědění a hodnotách sice projevují větší vůli svému členu pomoci, ale mají k tomu méně prostředků, neboli nízký sociální kapitál. Naopak vydatnější zdroj sociálního kapitálu plyne ze sféry volných vazeb. Z jeho výzkumů je patrné, že neformální kanály při hledání zaměstnání zpravidla vedou k nalezení kvalitnějšího místa než ostatní (formální) způsoby, ale nepodařilo se mu prokázat, že by pozice obsazené uplatněním silných vazeb vykazovaly horší znaky (výše odměny, osobní uspokojení) než pozice dosažené pomocí slabých vazeb a naopak.

Čím širší je síť, tím více možností při hledání práce, nicméně úroveň mzdy a spokojenosti s takto získanou pozicí neroste lineárně s mohutností sítě. Sociologové proto doplnili tento koncept o vertikální dimenzi. Slabé vazby fungují jako výťah či pojistka jen tehdy, spojují-li nás s výše situovanými lidmi (Keller, Tvrdý, 2008, s.116). Největší výhodu by taková síť logicky zprostředkovala nižším vrstvám, ale taková konstelace je samozřejmě vzhledem ke vzdělání a dosavadní profesní dráze nejméně pravděpodobná. Směrem k vrcholu sociální pyramidy naopak roste při zvyšování mobility význam silných vazeb, protože většina slabých už může vést jedině k nižším instancím. Nakonec se ukazuje, že ani

---

<sup>72</sup> Sílu vztahu autor měří emoční intenzitou, mírou vzájemné důvěry, množstvím společně tráveného času a povahou vzájemných úsluh.

povaha či intenzita vzájemných pout, ani rozlehlost sociální sítě nehrají rozhodující roli při zaujímání postů – klíčová je přítomnost osob s vyšším postavením, ochotných poskytnout zájemci některé z následujících zvýhodnění:

- a) informaci o volném místě – obvykle není zájemci k dispozici včas
- b) doporučení, přímluvu – přímluvce sám nerozhoduje, ale rozhodující osoba mu důvěřuje
- c) protekci – zájemce má silnou a přímou vazbu na toho, kdo rozhoduje
- d) zprostředkovat úplatek či jinou podobnou výhodu.

At' už platí domněnky o rozdílném vlivu strategií slabých a silných vazeb či nikoli, pro nižší vrstvy (bez ohledu na dosaženou formální kvalifikaci) bývá obtížnější sehnat v rámci svých sítí osobu, schopnou pomoci jim na přeplněném trhu ke statusově vyšší pozici. Výzkum Kellera a Tvrdeho z roku 2006<sup>73</sup> nicméně ukázal, že sociálních sítí využívají všechny vzdělanostní kategorie, nejméně pak vysokoškoláci. Nejvíce se však taková neformální strategie vyplatila středoškolákům, nejmenší „výtečnost sítě“ měli podle očekávání osoby s nejnižším vzděláním. Také se neprokázalo, že by vzdělanější lidé získali schopnost v průběhu své kariéry rozšiřovat sociální sítě více než lidé méně vzdělaní. Nepotvrdila se ani hypotéza, že vzdělanější lidé svých sítí využívají především k postupu díky protekci, zatímco lidé s nižším stupněm vzdělání hlavně k záchraně před sestupem – všechny vzdělanostní kategorie tedy využívají sociálních sítí k oběma účelům přibližně ve stejné míře (Keller, Tvrdý, 2008, s.119-123).

Ve světle těchto zjištění, možná poněkud překvapivých, mohu uzavřít, že různě situovaní lidé mají rovné šance na přístup k sociálnímu kapitálu, ale liší se v efektivitě svých sítí, a je lhostejno, zda v nich dominují silné či slabé vazby. Funkční nerovnost sociálních sítí různě bohatých a různě vzdělaných lidí dotváří faktor mocenské nerovnosti. Pool popsal mechanismus, podle něž lidé žijící ve velké sociální nejistotě sami spoléhají pouze na podporu, která se jim dostává v rámci silných vazeb. Znevýhodnění jsou tak odkázáni na uzavřený kruh bližních. Osoby v jistějším postavení mohou dle své libosti využívat a pěstovat slabé vazby a dokonce si mezi nimi vybírat (Keller, Tvrdý, 2008, s.105).

### **6.3. Determinanty a rozsah nerovností v účasti na dalším vzdělávání**

Jak vlastně vypadá další vzdělávání v praxi? Prohlubuje stávající nerovnosti nebo nabízí skutečnou šanci je překonat? Systém dalšího vzdělávání představuje pestrý, košatý a rozrůzněný soubor vzdělávacích aktivit, forem a institucí různého zaměření a různých kvalit,

---

<sup>73</sup> Společný projekt konsorcia Vysoká škola báňská-Technická univerzita Ostrava, Ostravská univerzita a společnost SC&C „Změny na trhu práce a perspektivy vzdělanosti v České republice“

proto se tak obtížně analyzuje. Odborná literatura tradičně zkoumá některé proměnné, u nichž se předpokládá vliv na účast v dalším vzdělávání – jsou to faktory askriptivní (pohlaví, věk, etnikum), socioekonomické (třídní příslušnost, úroveň počátečního vzdělání, podnikatel/zaměstnanec, politika zaměstnavatele), sociálně-geografické (město/venkov), psychologické (obavy z návratu do školních lavic, životní styl), politické (politické vzdělávání, sociální a vzdělávací politika) aj.

Obavy sociologů bohužel potvrzují rozsáhlé empirické výzkumy z nedávné doby; vezměme za příklad recentní výzkum německých autorů K. Schömanna a J. Leschkeové<sup>74</sup> (In: Becker, Lauterbach, 2004, s.353-391). Bilance zjištěných nerovností je zdrcující vizitkou vyspělé společnosti. Z možností dalšího vzdělávání mají prospěch především muži, kteří mj. v počátečním vzdělávání dosahovali na všech stupních vzdělávací soustavy v průměru o něco horších výsledků než ženy, zatímco např. ženy s více než jedním dítětem se ho prakticky neúčastní. Další vzdělávání je pravidelně zaměřeno spíše na kvalifikovanější než méně kvalifikované, kteří by vzdělání potřebovali nejvíce, aby neztratili konkurenceschopnost, a dále na mladší lidi spíše než na ty starší, přičemž kritická hranice je 45 let věku. Imigrantům se další vzdělávání takřka uzavírá ve prospěch rodilých Němců a rasové či kulturní nerovnosti se tak jen dále prohlubují. Existuje i značný rozdíl v šancích se dále vzdělávat podle velikosti zaměstnavatele: do vzdělávání se zapojují ponejvíce pracovníci velkých podniků (nad 200 zaměstnanců) a z nich zase nejvíce ti, kteří zastávají vyšší posty mezi vedoucími pracovníky a pobírají vyšší mzdy (Keller, Tvrdý, 2008, s.104).

Podle této skepticky vyznívající studie slouží další vzdělávání zejména privilegovaným skupinám k dalšímu zvýšení jejich výhod a podle autorů postupně dochází k rozsáhlé segmentaci společnosti na vzdělanostní elity, které mají přístup k dalšímu vzdělání automaticky rezervován, a na dělníky či pracovníky odvádějící výkonnou práci, pro které další vzdělávání tak, jak je nastaveno, nepředstavuje dobrou investici. Z výzkumu také vyplynulo, že míru účasti v dalším vzdělávání ovlivňuje sociální pozice dokonce více než faktor pohlaví (Keller, Tvrdý, 2008, s.104). Další vzdělávání reprodukuje nerovnosti diferenciací rentability výstupů podle třídního klíče. Kvalifikovaní mladší muži v řídicích funkcích středních a velkých firem se dalšího vzdělávání v takové míře účastní ne proto, že by měli dosud nejlepší školní prospěch anebo největší touhu po vědění, ale proto, že jim osobně se takto koncipované vzdělávání vyplatí nejvíce a mají největší šanci jej uplatnit jako statusovou pojistku. Taková praxe odporuje původním představám o významu, funkci a smyslu dalšího vzdělávání.

---

<sup>74</sup> Příspěvek: *Lebenslanges Lernen und Soziale Inklusion – der Markt alleine wird's nicht richten.*

Robert Castel dochází k ještě pesimističtějšímu závěru: další vzdělávání a permanentní rekvalifikace v rámci podniku fungují jako nástroj selekce starých a neadaptibilních pracovníků, jako nástroj, jenž systematicky vyřazuje ty, kteří již nejsou recyklovatelní (Keller, Tvrdý, 2008, s.104). Z takového pohledu se další vzdělávání jeví jako jedna z nových forem vykořisťování a účast na vzdělávání delimituje nové sociální třídy. Pojďme se podívat na konkrétní údaje z výzkumů provedených v České republice, abychom získali alespoň hrubou představu o oprávněnosti takového tvrzení.

#### A: Vliv počáteční kvalifikace

Již na několika místech této práce jsem zmiňoval fakt, že úroveň počátečního vzdělání do značné míry předurčuje zapojení člověka do dalšího vzdělávání. Rozdíl v participaci na dalším vzdělávání mezi osobami s nízkou a nejvyšší kvalifikací dosahuje v EU asi trojnásobku, v ČR mnohem více, cca. pětinasobku (Czesaná et al., 2005, s.11). Mezi lidmi se základním a vysokoškolským vzděláním tak zeje obrovská propast. Kurzů neformálního vzdělávání se středoškoláci a osoby se základním vzděláním účastní sice méně než vysokoškoláci, ale v rámci EU odpovídá jejich účast průměru. Zato ve sféře informálního vzdělávání jsou mezi vzdělanostními skupinami hluboké diference: rozdíl v míře sebevzdělávání mezi nejvíce a nejméně kvalifikovanými lidmi dosahuje v ČR 46% (v EU je to průměrně 36%) (Czesaná et al., 2005, s.12).

Kellerova studie (2006) předkládá závěry, podle nichž na další vzdělávání pomýšlejí jen dva z deseti lidí, kteří nemají maturitu, méně než polovina středoškoláků s maturitou, kdežto mezi vysokoškoláky se účastní dalšího vzdělávání dva ze tří (Keller, Tvrdý, 2008, s.105). Kvalifikovaným lidem zaměstnavatelé ochotněji přispívají na další rozvoj: skoro třem čtvrtinám vysokoškoláků, ale jen necelé polovině lidí s nejnižším vzděláním.

Nadějí budoucnosti se mají stát mladí, ekonomicky aktivní lidé, ochotní rozvíjet inovační potenciál. Následující tabulka ukazuje míru účasti zaměstnané populace mezi 20 a 29 lety podle úrovně počátečního vzdělání.

Počet hodin věnovaných ročně na další vzdělávání v průměru na:	Nejvyšší dosažené vzdělání				
	Základní	Vyučen	Maturita	Terciární	Celkem
Celou populaci	4,9	4,3	15,1	31,1	11,6
Populaci, která se vzdělávání účastní	45,9	35,7	54,6	72,8	53,7
Podíl mladé populace v dalším vzdělávání:	Základní	Vyučen	Maturita	Terciární	Celkem
S účastí v posledním roce	12,1%	12,3%	28,4%	43,7%	22,4%
S vyšší než průměrnou účastí (nad 12 hodin)	7,2%	9,0%	22,5%	36,9%	17,4%
S účastí v posledních 4 týdnech	x	x	6,5%	19,1%	5,5%

Pozn.: „x“ .... Počet případů příliš nízký pro výpočet požadované hodnoty  
Zdroj: Úlovcová, H. (2003, s.60)

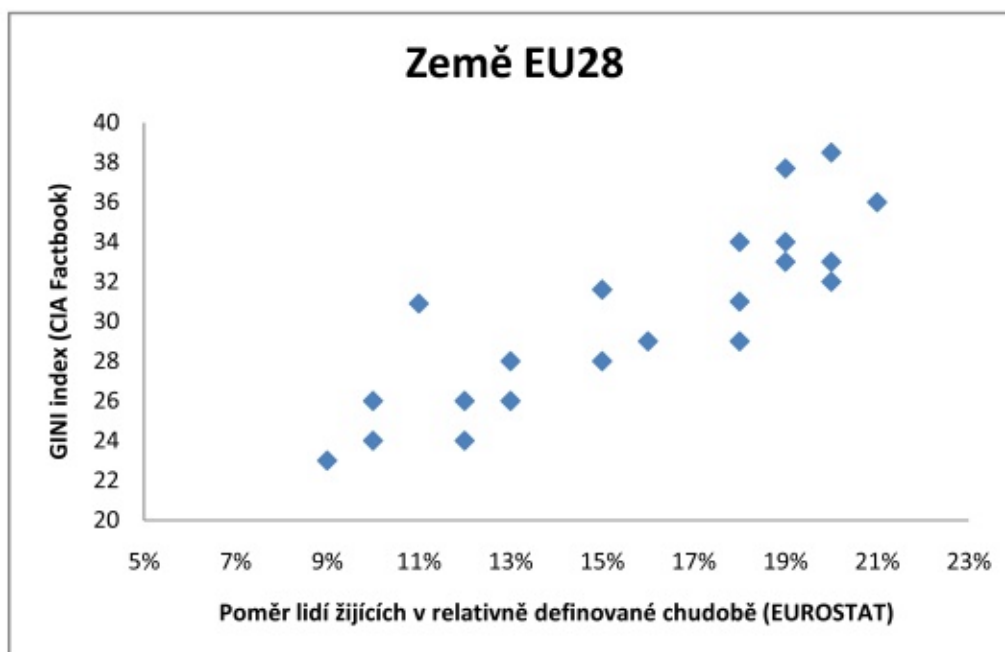


Výzkum účasti mladé populace přinesl několik cenných zjištění:

- a) „skupiny populace vyšší vzdělanostní úrovně mají tendenci k významně vyšší účasti na aktivitách dalšího vzdělávání, a to jak co do podílu populace, tak i co do rozsahu této účasti (buď ve formě zvýšené frekvence účasti, nebo účasti na delších kurzech, případně zapojením do dlouhodobých vzdělávacích aktivit). Charakter účasti na dalším vzdělávání tak zcela zřejmě má tendenci posilovat rozdíly mezi jednotlivými vzdělanostními skupinami populace.“
- b) „... rozdíly pravděpodobně narůstají nikoli pouze mezi jednotlivými vzdělanostními skupinami populace, ale i uvnitř těchto skupin. Význam tohoto jevu pro danou vzdělanostní kategorii jako celek však závisí i na velikosti podílu účastníků se populace.“
- c) „... pokud jde o účast na dalším vzdělávání, chovají se skupiny osob s nejvýše základním vzděláním a vyučených prakticky shodně.“ (Úlovcová, 2003, s.60-61)

#### B: Nerovnosti plynoucí z ekonomického postavení

Z makroekonomického pohledu je Česká republika velmi rovnostářskou zemí, dokonce nám patří 5. místo na světě, hned za skandinávskými státy<sup>75</sup>. Rozptyl příjmů v populaci a tudíž míru nerovnosti v příjmech<sup>76</sup> udává tzv. Giniho index<sup>77</sup>, který dosahuje hodnot od 0 (perfektní rovnost tzn. všichni občané mají naprosto stejný příjem) do 1 (absolutní nerovnost tj. veškerý příjem náleží jen jedné osobě, ostatní nemají žádný příjem). Čím vyšší je Giniho index, tím větší je průměrný rozdíl mezi příjmy jednotlivých občanů a tím vyšší je rozdíl mezi příjmovým mediánem a hodnotou průměrné mzdy. Na následujícím grafu je dobře vidět, že Giniho koeficient narůstá v přímé korelaci s počtem osob žijících v chudobě. Největší rovnost příjmů panuje ve Švédsku (G = 23%), druhé je podle metodiky Eurostatu a CIA právě Česko (cca. desetina chudých a G = 26%).



<sup>75</sup> Podle C  
<sup>76</sup> Počítají  
a všechny  
<sup>77</sup> Výpočet  
Variabilit

Zdroj: Swarz, J. jr.: *Statistická chudoba aneb Kdo je dnes doopravdy chudý?* Parlamentní zpravodaj 9/2008, nebo (online) <http://www.virtually.cz/?art=17286> (3.11.2008)

Vliv rozevírajících se sociálních nůžek na účast v dalším vzdělávání není ze statistik nijak zřejmý: ČR nebo Maďarsko jsou poměrně egalitářské země, přesto míra participace dospělých na vzdělávání zůstává daleko za evropským průměrem: 29%, resp. 12% (průměr EU 25 = 42% populace ve věku 25-64). Odborná literatura analyzuje pomocí Giniho indexu i samotné vzdělanostní nerovnosti v různých zemích světa<sup>78</sup>. Možná bude užitečné opustit úroveň makroanalýzy a pokusit se popsat individuální nerovnosti v příležitostech dané sociálními poměry. Mohlo by nám pomoci třeba pochopení ztráty motivace k dalšímu vzdělání, tzn. kolika dospělým a z jakých vzdělanostních skupin brání nedostatek peněz ve vzdělávání. Následující tabulka uvádí důvody, jež respondenty odrazují od účasti v dalším vzdělávání (důvody, pro které nepokračují ve vzdělávání). Respondenti mohli zatrhnout i více motivů zároveň. V tabulce figurují podíly kladných odpovědí podle vzdělanostních kategorií.

Důvod	Bez maturity	Maturita	Vysoká škola	Celkem
<b>Nepotřebuji to</b>	48,9%	48,0%	42,5%	47,5%
<b>Časové důvody</b>	23,4%	36,6%	47,0%	31,8%
<b>Učení mě nebavilo</b>	33,7%	15,2%	1,6%	22,1%
<b>Nedostatek příležitosti</b>	8,2%	14,0%	10,6%	10,5%
<b>Finanční důvody</b>	9,4%	12,8%	7,3%	48,9%
<b>Ztratil/a jsem zájem</b>	9,9%	10,6%	4,9%	23,4%

Zdroj: Keller, Tvrđý (2008, s.106)

Více než pětinu respondentů (třetinu těch, kteří nemají maturitu) odradila neoblíbenost učení – otázkou je, zda jejich závěr vypovídá o vztahu k situaci učení (a tedy i k tzv. sebeřízenému učení), nebo spíše o vztahu k procesu vyučování a tedy o odporu ke vzdělávací instituci a jejím pravidlům. Finanční důvody ovšem nejsou pro žádnou vzdělanostní kategorii rozhodujícím důvodem pro ukončení vzdělávání a zahájení výdělečné činnosti a navíc u všech skupin uvádí tento důvod přibližně stejný podíl dotázaných.

Idea celoživotního vzdělávání staví mj. na předpokladu zásluhovosti tzn. pracovní příjem roste přesně podle rostoucí náročnosti vykonávané práce a stejně tak roste i potřeba dalšího vzdělávání. K tomu bych vznesl připomínku – neměla by potřeba vzdělávání souviset spíše s nutností napravit situaci obtížně zaměstnatelných osob, které díky strukturálním

<sup>78</sup> Odkazují na článek *A New Dataset on Inequality in Education: Gini and Theil Indices of Schooling for 140 Countries, 1960-2000* dostupný na: <http://www33.brinkster.com/yanwang2/EducGini-revised10-25-02.pdf> (18.11.2008)

důvodům nemohou v práci podávat žádný výkon? Tabulka ukazuje souvislost mezi výší příjmů a účastí mladé aktivní populace (mezi 20 a 29 lety) v dalším vzdělávání.

Počet hodin věnovaných ročně na další vzdělávání v průměru na:	Čistý měsíční příjem (v tis. Kč)					
	pod 7	7 až 8	8 až 10	10 až 13	13 až 15	15 až 18
Celou populaci	6,6	8,9	8,9	12,4	18,2	25,4
Populaci, která se vzdělávání účastní	45,8	45	52,4	47,9	58,6	69,8
Podíl mladé populace v dalším vzdělávání	pod 7	7 až 8	8 až 10	10 až 13	13 až 15	15 až 18
S účastí v posledním roce	14,4%	21,7%	17,0%	26,9%	31,1%	37,2%
S vyšší než průměrnou účastí (nad 12 hod)	11,1%	14,7%	14,7%	20,1%	26,5%	33,9%
S účastí v posledních 4 týdnech	4,4%	5,6%	4,2%	5,1%	7,7%	7,7%

Pozn.: do srovnání byli zahrnuti jen mladí lidé, kteří v rozhodném období pracovali alespoň 38 hodin týdně  
Zdroj: Úlovcová, H. (2003, s.62)

Tato studie potvrdila, že nesoulad mezi počáteční kvalifikací zaměstnance a profesním profilem pracovního místa, které nyní zastává, není dostatečnou motivací pro zvýšený zájem o další vzdělávání, které tak vlastně neplní funkci nástroje, jímž mladý člověk přizpůsobuje svou kvalifikaci požadavkům a nárokům svého zaměstnání. Vyšší příjmové skupiny jsou však lépe motivovány i k dalšímu vzdělávání. Celkově lze uzavřít, že jak míra participace, tak intenzita vzdělávacích aktivit, pravidelně rostou spolu s příjmem, který pracovník pobírá (Úlovcová, 2003, s.63).

Jiná česká studie sleduje korelaci mezi účastí na dalším vzdělávání a subjektivní výpovědí o vlastní finanční situaci. Ti, kteří sami hodnotí svou finanční situaci nejhůře, se v porovnání se skupinou, jejíž finanční situace je velmi dobrá, účastní formálního vzdělávání jen z jedné čtvrtiny, neformálního z 37% a informálního vzdělávání jen z 30%. Autoři nakonec formulují spekulativní hypotézu, že se zhoršující se životní úrovní respondentů vazba mezi vzděláváním a finanční situací slábne (Czesaná et al., 2005, s.19-20).

#### C: Nerovnosti založené na pohlaví

Keller píše (2008, s.106), že ženy drží s muži v dalším vzdělávání krok jen za cenu toho, že si častěji než muži samy vzdělávací aktivity financují; zaměstnavatelé s mnohem větší ochotou přispívají na vzdělávací kurzy mužům, kteří zároveň obsazují vyšší pozice. Ženy svému osobnímu rozvoji obětují mnohem více než muži, když uvážíme, že současně za stejnou práci dostávají v průměru zhruba jen dvě třetiny toho, co vydělá muž. Meritokratické ideály berou za své, ženy mají na všech úrovních vzdělávací soustavy v průměru o něco lepší výsledky než muži. Studie Úlovcové a kol. (2003) zkoumala mj. výši prostředků vynaložených na další vzdělávání ekonomicky aktivní mladé populace za poslední rok podle pohlaví – zde jsou některé výsledky:

Průměrná částka (v Kč) vynaložená:	Muži	Ženy
Jedincem na další vzdělávání	1.200	1.440
Těmi, kteří se dalšího vzdělávání skutečně účastnili	4.540	3.900

Podíl účastníků se populace, která na své další vzdělávání vynaložila určitou částku ze svých soukromých zdrojů	45,2%	62,9%
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------	-------

Zdroj: Úlovcová, H. (2003, s.66)

Tato data vyžadují komentář, neboť zdánlivě vyvracejí učiněné závěry. Rozdíly jsou dány odlišným zastoupením obou pohlaví mezi těmi, kdo se skutečně účastnili, vůči celé populaci. Ženy, které se vzdělávání skutečně účastní, investují v úhrnném vyjádření částku menší než muži, ale při přepočtu průměru na celou populaci je částka vynaložená jedincem vyšší než u mužů. Ženy nadto ve větší míře investují své soukromé finanční prostředky (Úlovcová, 2003, s.66).

Specifická situace panuje v případě účasti na rekvalifikacích. Ženy jsou ochotnější než muži řešit svou nezaměstnanost pomocí vzdělávání. V období let 2002 až 2004 byla zaznamenána až o třetinu vyšší účast žen na rekvalifikacích. Ženy se projevují jako přizpůsobivější, ale do dat se mohla promítnout i věková struktura a ekonomické faktory (kupř. u mužů vyšší podpora v nezaměstnanosti vzhledem k vyšší hladině výdělků). Tabulka uvádí míru účasti evidovaných uchazečů o zaměstnání na rekvalifikacích, a to podle pohlaví.

Rok	Muži	Ženy
2002	7,0%	10,5%
2003	7,9%	12,0%
2004	8,1%	11,9%

Zdroj: *Analýza vývoje zaměstnanosti*, materiál MPSV, 2004 a vlastní výpočty autorů studie Czesaná, V., Matoušková, Z., Vymazal, J. (2005)

Ve věkové kategorii 20 až 29 let nejsou mezi oběma pohlavími signifikantní rozdíly, pokud jde o průměrný počet hodin věnovaných dalšímu vzdělávání. Vezmeme-li pouze míru účasti samotnou (tj. bez rozlišení rozsahu této účasti), příslušná studie konstatuje, že určitý rozdíl zde existuje, a to ve prospěch mírně vyšší účasti žen (Úlovcová, 2003, s.59).

V části čtvrté, v šestém oddílu bylo pojednáno o rodícím se dvourychlostním efektu vzdělání, což vede k rozdělení na A-tým a B-tým. Je zajímavé podívat se na tabulku udávající nerovné zastoupení mužů a žen v obou pomyslných týmech. Ženy pronikají do elitního týmu jen skrze několik prestižních profesí (právničky, lékařky, architektky), ve skupině manažerů a špičkových techniků zcela dominují muži. Do B-týmu naopak spadají nejvíce typicky feminizované činnosti (např. školství, sociální péče) (Keller, Tvrđý, 2008, s.154).

	Muž	Žena
<b>Tým A</b>	69,1%	30,9%
<b>Tým B</b>	39,7%	60,3%
<b>Celkem</b>	48,7%	51,3%

Zdroj: Keller, Tvrđý (2008, s.153)

#### D: Mezigenerační nerovnosti: statický a dynamický pohled

Nejprve malé vysvětlení: za statickou perspektivu mezigeneračních nerovností pokládám rozdíly ve vzdělanostních příležitostech mezi různými věkovými kategoriemi, zjištěné a vztažené k určitému časovému okamžiku, naproti tomu dynamický pohled zachycuje vzdělávací šance po sobě jdoucích generací a porovnává je. Celá čtvrtá kapitola mé práce byla kupř. věnována právě oněm „podvedeným generacím“, o nichž se zmiňoval již Bourdieu, generacím, které nemohly plně profitovat z demokratizace vyššího vzdělávání. Na tomto místě se tedy soustředím jen na statický pohled tj. komparaci vzdělávacích příležitostí podle věkových skupin.

Závislost účasti v dalším vzdělávání na věku je o něco nižší než vztah k počáteční kvalifikaci. Třebaže z některých čísel (např. pro neformální a informální vzdělávání) nevyplývá, že by vyšší věk znamenal automaticky silné znevýhodnění, u největší vzdělanostní skupiny (tj. středoškoláků – asi 77% populace mezi 25 a 64 lety věku) právě vyšší věk spolehlivě odrazuje od formálního terciárního vzdělávání. Na tomto stupni působí přijímací řízení až příliš selektivně v neprospěch osob s delším odstupem od počátečního vzdělání a znamená tak určitou bariéru na vstupu. Své vzdělání si na VOŠ nebo na vysoké škole s odstupem doplňuje jen 1,1% Čechů, v zemích EU je to průměrně pětkrát více osob v této skupině (Czesaná et al., 2005, s.12).

„Klesající míra účasti na formálním vzdělávání s přibývajícím věkem je spojena s klesající individuální návratností investic do vzdělávání. Obnovený zájem o formální vzdělávání v nejvyšších věkových skupinách lze přičítat syndromu tzv. prázdného hnízda, kdy tyto lidé žijí již bez dětí a ve formálním vzdělávání mohou vidět smysluplnou náplň volného času.“ (Czesaná et al., 2005, s.19)

Následující tabulka uvádí míru závislosti účasti na dalším vzdělávání na vybraných charakteristikách populace v České republice. Z hodnot kontingenčního koeficientu (0 až 1) vyčteme, že nejvyšší dosažené vzdělání a finanční situace ovlivňuje účast na dalším vzdělávání více u lidí zaměstnaných než u nezaměstnaných a naopak faktory jako věk a pohlaví působí silněji v případě vzdělávání nezaměstnaných než u zaměstnaných.

	Zaměstnaní	Nezaměstnaní
Pohlaví	0,005	0,041
Věk	0,054	0,090
Finanční situace	0,142	0,076
Dosažená úroveň vzdělání	0,327	0,293

Zdroj: Czesaná et al. (2005, s.20)

U mladé aktivní populace, tj. ve věku od 20 do 29 let včetně, je podle zjištění výzkumníků mezi věkem respondenta a počtem hodin, které věnuje dalšímu vzdělávání, jen zanedbatelný vztah. Celkově je ale účast na dalším vzdělávání u mladých lidí překvapivě nízká. Považujeme-li další vzdělávání (mladé aktivní generace zvláště) za zdroj budoucí prosperity, pak vzhledem k údajům z následující tabulky jde alespoň prozatím o zdroj nepatrného významu. Je tomu tak zřejmě proto, že čeští zaměstnavatelé mají tendenci zařazovat do kurzů a školení spíše zaměstnance s praxí a nikoli čerstvé absolventy škol.

Počet hodin kurzů za poslední rok	Počet účastníků	Podíl
Neúčastnil(a) se	1591	78,5%
Nejvýše 10 hodin	87	4,3%
Více než 10, až do 20 hodin	81	4,0%
Více než 20, až do 40 hodin	94	4,6%
Více než 40, až do 80 hodin	78	3,8%
Více než 80, až do 140 hodin	58	2,9%
Více než 140 hodin	37	1,8%
<b>Celkem</b>	<b>2026</b>	<b>100,0%</b>

Zdroj: : Úlovcová (2003, s.58)

Ještě poznámka ke vzdělávání seniorů: kromě zvláštních didaktických postupů s důrazem na adaptivní kompetence starých lidí<sup>79</sup> se vzdělávání seniorů, na rozdíl od profesně aktivní populace, vyznačuje v podstatě naprostou svobodou výběru formy a obsahu vzdělávání. Naopak výrazně se zvyšuje finanční bariéra dostupnosti a nepochybně také znevýhodnění v oblasti informovanosti o vzdělávací nabídce a fyzické dostupnosti vzdělávacích akcí. Předpokladem vzdělávání seniorů je zejména dobrá sociální politika a zároveň zapojení starších lidí do těchto aktivit je tou nejlepší sociální politikou.

E: Rozdíly dané postavením na trhu práce

Další vzdělávání, či obecněji vzdělávání dospělých se od počátečního vzdělávání zásadně liší aktivní rolí zaměstnavatele, a to v mnoha ohledech: identifikace vzdělávacích potřeb, určení obsahu učení v návaznosti na činnost a možnosti firmy, spolufinancování, motivační programy apod. Tabulka ukazuje obvyklé přístupy českých zaměstnavatelů k podpoře dalšího vzdělávání lidských zdrojů.

Přístup zaměstnavatele – zaměstnavatel...	A
vzdělávání zaměstnanců podporuje a zohledňuje je	16,7%
je ochoten na vzdělávání připlatit nebo zaměstnance uvolnit	18,6%
vzdělávání vítá, ale mimo pracovní dobu, a nefinancuje	21,7%
se o další vzdělávání zaměstnanců nijak nezajímá	42,9%

Pozn.: A... podíl mladých zaměstnanců od 20 do 29 let, jichž se tento přístup týká

Zdroj: Úlovcová (2003, s.67)

<sup>79</sup> Blíže k tématu viz. Palán, Z. (2002, s.178).

Intuitivně víme o existenci vztahu mezi velikostí zaměstnavatele a jeho zainteresovaností na rozvoji lidských zdrojů. Souvislost mezi dalším vzděláváním a velikostí zaměstnavatele není přímá a zcela zřetelná. Malé firmy nemají dost financí na podporu vzdělávání, ale jejich pracovníci obvykle vykonávají celou škálou činností a potřebují si tedy často doplňovat svůj profesní profil. Velké firmy vynakládají na vzdělávání mnohem více prostředků, ale hodně záleží na firemní kultuře (liší se firmy domácí a zahraniční) a na hospodářském odvětví, v němž firma působí. Každopádně hrají zaměstnavatelé důležitou roli v procesu motivace zaměstnance k dalšímu vzdělávání. Následující tabulka dokumentuje, že mezi vzděláváním a velikostí firmy sice neexistuje jednoduchá zákonitost, přesto nalézáme trend k vyšší účasti zaměstnanců větších subjektů. Pokud jde o intenzitu (rozsah) vzdělávání, nejvyšší hodnoty nacházíme u středně velkých zaměstnavatelů, takže nemusí platit, že s růstem účasti roste i rozsah výuky.

Počet hodin věnovaných ročně na další vzdělávání v průměru na:	Velikost zaměstnavatele podle počtu zaměstnanců						
	1–10	11–25	26–50	51–100	101–500	501–1000	více
Celou populaci	7,6	9,2	18,2	12	14,9	9,1	15,5
Populaci, která se vzdělávání účastní	47,6	49,4	69,3	56,4	55,6	36,2	47,7
Podíl mladé populace v dalším vzdělávání	1–10	11–25	26–50	51–100	101–500	501–1000	více
S účastí v posledním roce	15,9%	19,1%	26,5%	22,1%	26,4%	26,4%	34,3%
S vyšší než průměrnou účastí (nad 12 hod)	11,6%	14,1%	22,9%	19,2%	21,2%	20,6%	25,2%
S účastí v posledních 4 týdnech	4,4%	5,0%	6,5%	6,4%	5,4%	6,2%	7,0%

Zdroj: Úlovcová (2003, s.64)

Míru účasti v dalším vzdělávání ovlivňuje typ pracovního úvazku: zaměstnanci pracující na částečný úvazek se častěji účastní formálního vzdělávání, naopak zaměstnanci na plný úvazek mají lepší možnosti využít neformálního vzdělávání (17% ku 12% účastníků), což můžeme vnímat jako projev selektivního přístupu zaměstnavatele, ale spíše však ten, kdo se již vzdělává v nějaké profesionální instituci, nepocit'uje potřebu nebo nemá čas vzdělávat se ještě jiným způsobem.

Profesní a ekonomické postavení<sup>80</sup> se rovněž promítá do ochoty se vzdělávat. Nejvíce se neformálně vzdělávají zaměstnanci. Sebezaměstnaní zase logicky dávají přednost pružnějšímu samostudiu. Nezaměstnaní se v ČR svým chováním podobají ekonomicky neaktivním.

„Sebezaměstnaní se vzhledem k průměrným mírám účasti zaměstnaných na vzdělávání vyznačují tím, že se v menší, pouze poloviční míře účastní formálního vzdělávání (0,5% oproti 1%),

<sup>80</sup> Míním 4 kategorie: zaměstnanec, sebezaměstnaný (typicky podnikatelé), nezaměstnaný a ekonomicky neaktivní (typicky důchodci a ženy v domácnosti).



méně se účastní i neformálního vzdělávání (13% versus 17%) (...) Naopak informálně se vzdělávají výrazně ve větší míře. Třetina sebezaměstnaných se vzdělává touto formou, zatímco v případě zaměstnaných jako celku pouze čtvrtina.“ (Czesaná et al., 2005, s.13)

Aktivní politika nezaměstnanosti v ČR selhává, pokud si klade za cíl rychle začlenit nezaměstnané na trh práce. Nezaměstnaní projevují malý zájem o rekvalifikace a také o sebevzdělávání (pouze 13,2% v ČR oproti 31,8% v průměru EU 25), takže se s vlastním přispěním stávají obtížně zaměstnatelnými. Ale na vině jsou rovněž finanční a organizačně-kapacitní potíže, např. intenzita a rozsah rekvalifikačních kurzů rozhodně nejsou dostačující, chceme-li přeškolit lidi na jinou profesi. U nás jsou rekvalifikace dvakrát delší než kurzy pro zaměstnané (tj. průměrně 102 hodin ročně), zatímco v celé EU 25 bývají třikrát delší než zaměstnanecké kurzy (tj. 210 hodin za rok) (Czesaná et al., 2005, s.13-14).

#### F: Vliv regionálních činitelů na účast v dalším vzdělávání

Vzdělávací příležitosti se nedostávají všem ve stejné míře a závisí to také na velikosti a povaze místa bydliště. Velká města vytvářejí pestřejší nabídku dalšího vzdělávání, naopak odlehlé venkovské oblasti obvykle zaostávají – je však třeba vzít v úvahu nejen specifickou kompozici tamních obyvatel, ale také rozvoj technologií usnadňujících např. různé formy sebevzdělávání. V Evropě mají lidé na venkově i ve městě téměř srovnatelné podmínky pro realizaci dalšího vzdělávání<sup>81</sup>, v ČR jsou navzdory velké hustotě i rovnoměrnosti osídlení podstatně větší rozdíly a obyvatelé venkovských oblastí mají přístup ke vzdělání zvláště ztížen (Czesaná et al., 2005, s.16).

V Praze se tradičně koncentrují kvalifikačně náročné segmenty trhu práce, přesto se nezdá, že by u mladé populace existoval nějak silný vztah mezi působištěm a účastí v dalším vzdělávání. Jediné statisticky významné odchylky od celorepublikového průměru představuje v pozitivním směru Praha a Liberecký kraj, v negativním směru pak Ústecký kraj a Jihomoravský kraj (Úlovcová, 2003, 61-62). Z těchto zjištění lze vyvodit závěr, že mobilita populace většinou dostává potřebám a že překryje případné regionální a lokální rozdíly v nabídce vzdělávání.

#### 6.4. Vyplatí se bojovat proti nerovnostem ve vzdělání?

Společnost považuje počáteční vzdělání za veřejný statek a tomu odpovídá péče a finanční prostředky, které věnuje na činnost vzdělávacího systému. Ale co další vzdělávání? Vyplatí se do něj investovat veřejné prostředky? Můžeme zcela zprivatizovat odpovědnost za

---

<sup>81</sup> To logicky neplatí u států s neobvykle nerovnoměrným osídlením (Finsko) nebo s velkým podílem venkovských oblastí (Irsko).



vlastní uplatnitelnost a osobnostní rozvoj, nebo vzdělávání dospělých pojmout jako veřejný statek a navrhnout politiku či alespoň koncepci vzdělávání dospělých, což v praxi znamená vzhledem k dlouhodobější návratnosti mj. dlouhodobé plánování investic na národní i místní úrovni. OECD a Evropská komise trvale podporují druhou cestu – argumentují především utilitárně a ve svých četných dokumentech se snaží dokázat, že veřejná podpora dalšího vzdělávání pozitivně ovlivňuje ekonomickou kondici země a snižuje veřejné výdaje v jiných oblastech.

„Politiky vzdělávání a odborné přípravy mohou mít značný pozitivní dopad na hospodářské a sociální výsledky, jakož i na udržitelný rozvoj a sociální soudržnost, ale nerovnost ve vzdělávání a odborné přípravě má také obrovské skryté náklady, které se stěží objeví ve veřejných účetních systémech. Ve Spojených státech představují průměrné hrubé náklady na život člověka, který v 18 letech předčasně opustil střední školu, přibližně 450 000 dolarů (350 000 EUR). To zahrnuje daňové ztráty, zvýšenou potřebu zdravotní péče<sup>82</sup> a podpory z veřejných zdrojů, jakož i náklady spojené s vyšší mírou zločinnosti a kriminality. Pokud by ve Spojeném království složilo o 1 % více pracujících zkoušky po skončení střední školy tzv. *A levels*, spíše než by byli nekvalifikovaní, znamenalo by to pro Spojené království přínos ve výši přibližně 665 milionů liber za rok prostřednictvím nižší kriminality a zvýšeného potenciálu výdělku.“ (Sdělení Komise Radě a EP č.481 ze dne 8.9.2006, odst.5)

Výzkumy provedené pro OECD<sup>83</sup> potvrdily rostoucí význam investic do dalšího vzdělávání a tedy i názor, že úspory v oblasti vzdělávání dospělých se jako úspory vlastně neprojeví.

„Veřejné a soukromé přínosy zahrnují vyšší zaměstnatelnost, zvýšenou produktivitu a kvalitnější zaměstnanost, jakož i nižší výdaje na podpory v nezaměstnanosti, sociální dávky a předčasné důchody, ale také zvýšenou společenskou návratnost z hlediska lepší občanské angažovanosti, lepšího zdravotního stavu, nižšího výskytu trestné činnosti a většího osobního blahobytu a seberealizace.“ (Sdělení Komise č.614 ze dne 23.10.2006)

Také další výzkumy<sup>84</sup> ukazují, že rovnoměrná distribuce dovedností napříč všemi sociálními skupinami obyvatel má silnější pozitivní dopad na celkovou hospodářskou výkonnost. V těchto výzkumech se však pracuje s tzv. klíčovými dovednostmi, s celkovou sociální gramotností dospělé populace, přesto vyznívají v opačném duchu než výsledky

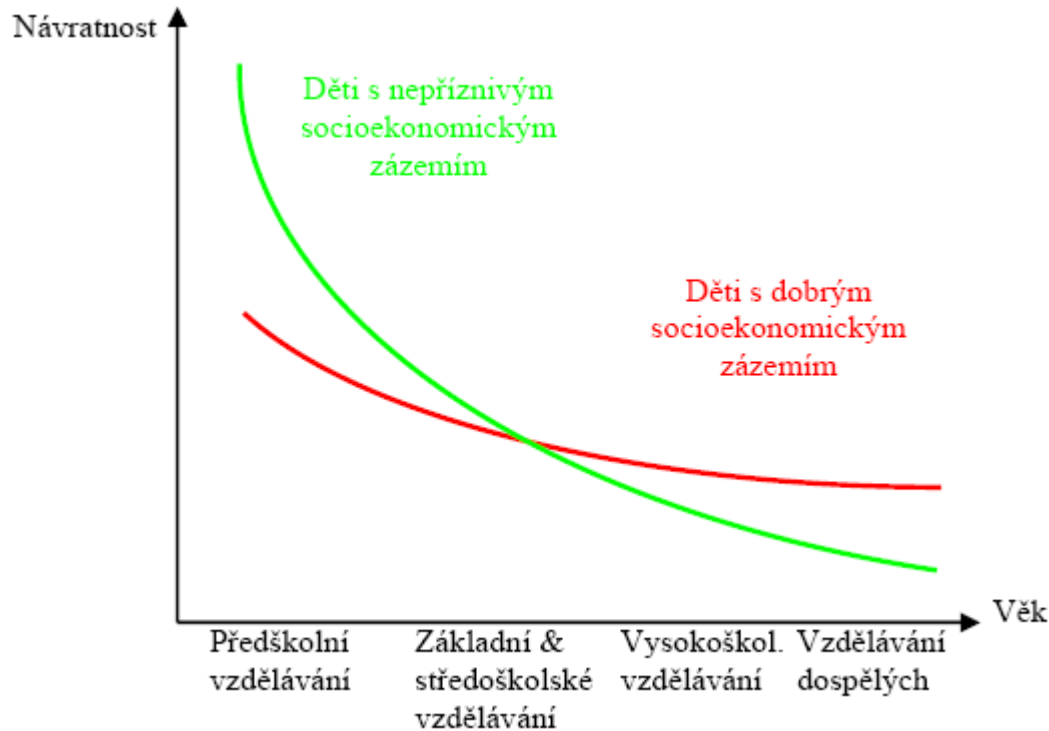
---

<sup>82</sup> Výzkumy provedené u starší dospělé populace ukazují, že ti, kdo se učí, jsou celkově zdravější a v lepší kondici a spotřebovávají méně léků i zdravotní péče. Blíže k tomu např. Schuller, T. – Preston, J. – Hammond, C. – Brassett-Grundy, A. – Bynner, J. (2004) *The Benefits of Learning*. London: University of London Press

<sup>83</sup> Podpora vzdělávání dospělých (*Promoting Adult Learning*), OECD (2005)

<sup>84</sup> Coulombe, S. – Tremblay, J.F. – Marchand, S. (2004) *International Adult Literacy Survey, Literacy Scores, Human Capital and Growth across Fourteen OECD Countries*. Ottawa: Statistics Canada

Collinse a Wolfové (viz. výše). Recentní přístupy diferencují návratnost veřejných investic do vzdělávání jednak podle socioekonomického zázemí a jednak podle úrovní kontinua celoživotního vzdělávání a zároveň zohledňují vývoj rentability investice v čase, jak to ukazuje následující graf.



Zdroj: Cunha, F. et al. (2006, s.697); upraveno: *European Expert Network on Economics of Education (EENEE)*

Největší návratnost se projevuje u předškolního vzdělávání, kde lze také napravit řadu vstupních znevýhodnění, avšak vzdělávání dospělých se prozatím vyplácí méně a navíc se v něm odrážejí sociální nerovnosti. Návratnost investic do vzdělávání znevýhodněných účastníků je zřetelně nižší než pro lidi s dobrým socioekonomickým zázemím, neboť jejich účast je vzhledem k potřebě mizivá. EU sází na hypotézu, že podaří-li se odstranit vliv vstupních nerovností a účast těchto skupin výrazně zvýšit, znatelně se sníží veřejné výdaje v jiných oblastech a vzroste tak rentabilita investice. Jinak, podle komparativních analýz provedených v rámci členů OECD je v České republice nejvyšší relativní návratnost investice do vysokoškolského studia a činí 29% (Matějů, 2008).

Problém politických dokumentů OECD a EU spočívá podle mého názoru v částečně tautologickém zdůvodňování synergie či vzájemného posilování účinnosti<sup>85</sup> a spravedlnosti<sup>86</sup>

<sup>85</sup> „Účinnost zahrnuje vztah mezi vstupy a výstupy v daném procesu. Systémy jsou účinné, pokud vstupy přináší maximální výstupy. Relativní účinnost se ve vzdělávacích systémech obvykle měří pomocí výsledků testů a zkoušek, zatímco jejich účinnost ve vztahu k širší společnosti a ekonomice se měří prostřednictvím míry návratnosti u jednotlivců a společnosti jako celku.“

systemu vzdělávání dospělých. V praxi ne vždy imperativy efektivity a *equity* (férovosti) působí stejnosměrně. Zvýšení participace snad zvýší návratnost investic, ale bezplatné terciární školství a další vzdělávání hrazené zaměstnavatelem nebo veřejnými institucemi ještě neznamena, že došlo k posílení spravedlnosti systému. Příslušné sdělení Komise na jiném místě připouští, že úspěšnost veřejných programů vzdělávání dospělých při zlepšování šancí znevýhodněných osob na získání zaměstnání byla všeobecně nízká<sup>87</sup> – totéž lze říci o rentabilitě investice.

---

<sup>86</sup> „Spravedlností se rozumí míra, ve které mohou jednotlivci využívat vzdělávání a odborné přípravy, pokud jde o příležitost, přístup, zacházení a výsledky. Spravedlivé systémy zaručují, že jsou výsledky vzdělávání a odborné přípravy nezávislé na sociálně ekonomickém zázemí a dalších faktorech, které vedou k znevýhodnění ve vzdělávání, a že zacházení odpovídá specifickým vzdělávacím potřebám jednotlivců. Nerovnost ve vztahu k pohlaví, příslušnosti k etnické menšině, zdravotnímu postižení atd. není hlavním tématem tohoto dokumentu, ale je důležitá v případě, že přispívá k celkovému sociálně ekonomickému znevýhodnění.“

<sup>87</sup> Sdělení Komise Radě a EP: „*Účinnost a spravedlnost v evropských systémech vzdělávání a odborné přípravy*“ {SEK(2006) 1096} KOM(2006) 481 ze dne 8.9.2006, odst. 27

## Závěr

Nastal čas stručně shrnout to podstatné. Myšlenka celoživotního vzdělávání je sice trochu módní, ale o to více implicitně zavazuje k určitému chování. Moje práce na mnoha místech ukázala, že vzdělávání po celý život je relativně výhodnou investicí, přestože princip zásluhovosti (meritokracie), na nějž se odvolává a jímž se legitimizuje, funguje v praxi spíše jako doplněk jiných mechanismů. Ani pro společnost jako celek není příliš výhodné rezignovat na podporu celoživotního vzdělávání, ať už vědění slouží jen k udržení či zvýšení kvalifikace nebo má plnit i jiné funkce.

Vědění je úzce spojeno s mocí, vědění je moc! Otázka zní: *qui bono?* Komu ku prospěchu? Zatím se zdá, že souvisí-li vědění s technokratickým étosem, vede k rozsáhlé společenské manipulaci. Určitě nelze ztotožňovat nárůst vědění a pokrok. Růst vědění se osamostatnil a žije si svým vlastním životem, aniž by se dal vysledovat příspěvek ke kvalitě našich životů. S vidinou vyšší výtěžnosti krmíme zdravé býložravce moučkou z mrtvých zvířat, a nejenže to nijak nezvyšuje kvalitu života lidí ani zvířat, ještě nezodpovědně riskujeme vlastní zdraví (Syřiště In: Beneš, 2002, s.71).

„Vědění (jeho konstrukce a předávání) je pak vždy svázáno se zájmy a mocí jednotlivců i skupin, a tím pádem s nerovnostmi. Zacházení s ním má své nezamýšlené důsledky.“ (Kopecký, 2007, s.40)

Vzorec nerovností v nové znalostní společnosti může tedy vypadat takto:

Moc → vědění → větší moc

Někteří autoři si myslí, že situace je těhotná sociálním konfliktem, že v horizontu dvou tří desetiletí narostou důsledky vzdělanostních nerovností (např. efekt mizející práce) do té míry, že bude hrozit konflikt vzdělaných meritokratických elit a nedostatečně motivovaných vrstev pracovníků.

„Zcela reálné je nebezpečí vypuknutí nového sociálního konfliktu, v jehož průběhu bude dělící čára vedena mezi těmi, kteří mají a nemají přístup k požadovanému vzdělání. Již dnes se objevuje problém, jak do budoucna zajistit důstojnost, postavení a uznání neznalostních (převážně manuálních) pracovníků.“ (Šerák, 2007, s.36)

Uznávám, že v české společnosti možná 10 až 15% lidí zažívá denně pocit zbytečnosti – společnost jim dává zřetelně najevo, že se bez nich obejde a znamenají jen zátěž, protože jsou předem označeni za nevzdělavatelé a na trhu neuplatnitelné. Pro

nezaměstnané není dostatek pracovních míst a ekonomicky neaktivní zase zaostávají ve spotřebě. Připouštím, že mohou vzniknout nové třídy vzdělaných elit, polovzdělanců a nevzdělaných, ale většina z příslušníků nebude hájit zájmy své „třídy“, nýbrž vlastní prospěch a bude toužit po postupu do třídy vzdělanější. Už dnes totiž takovou stratifikaci pokládá většina lidí za spravedlivou, protože, patrně i vlivem neznalosti, téměř všichni předpokládají funkčnost principu zásluhovosti a dosud věří, že jejich úspěch i neúspěch se odvíjí od vlastní péle a schopností. Je to kolektivní mýtus šířený školou i těmi úspěšnými, avšak užitečný mýtus, který snižuje riziko konfliktu vzdělanostních skupin na minimum.

Budeme-li ochotni zacházet se vzděláním podle jeho původního sociálního určení a účelu, musíme omezit protržní orientaci či kupeckou logiku vzdělávacích institucí. Samozřejmě tím vyvoláme spor o definici sociálního určení vzdělávání: kontrola nebo učení? A když učení, tak spíše „nesystémovému“ kritickému vědomí nebo technicko-spotřebitelské konformitě? Tady vznikají první hranice nerovností – vzdělávací instituce totiž aplikují obojí, ale selektivně: na jedny mají bič, na druhé vějíčku. Jde vlastně o interní diferenciaci funkcí vzdělávací instituce, ovšem nikoli podle kritérií zásluhovosti, nýbrž do značné míry podle askriptivních faktorů. Každému, co jeho jest. Dalo by se říct, že racionální instituce jen volí adekvátní prostředky, které na určité skupiny údajně „zabírají“ lépe než prostředky jiné (bič X marcipán). Pak musíme vznést námitku nelegitimnosti.

Z mezinárodních právních a politických dokumentů vyplývá pro stát pozitivní povinnost založit spravedlivý vzdělávací systém a prosazovat rovné šance všech, kteří si prostřednictvím vzdělání chtějí zlepšit sociální a profesní status. Vzdělání je pojímáno jako veřejný statek a veřejné sociální právo, jehož modality výkonu mají záviset právě jen na schopnostech a talentu. Přeloženo do „baumanovské“ mluvy, veřejná moc by měla zajistit všem přibližně stejnou míru svobody uplatnit vlastní nadání a rozvíjet se podle svého uvážení. Demokratizace vzdělávání (tj. rovnost v přístupu) je sice obecně žádoucí a také nutnou podmínkou naplňování rovnosti vzdělávacích příležitostí, ale sama o sobě nikoli podmínkou dostačující k připsání odpovídajícího a legitimně očekávaného statusu.

Odhlédneme-li od morálního hodnocení vzdělávacích nerovností (tzn. od problému nespravedlnosti nerovností), důsledky pro jednotlivce nemusejí znamenat tragédii. Kvalitní vzdělání ještě majiteli nezaručuje životní spokojenost a štěstí. Mnozí objektivně znevýhodnění lidé nevnímají školní neúspěch jako křivdu nebo životní prohru. Je tomu tak proto, že potřebu vzdělání nepocítují, je jim oktrojovaná zvnějšku, proto ani uspokojování takové „potřeby“ nebude přinášet pocit uspokojení a naplnění. Bohužel tímto přístupem vylévají s vaničkou i dítě, protože odporem k instituci a určité formě předávání vědění

odsuzují nebo relativizují ideu a smysl vzdělanosti. Navíc se ukazuje, že dnes již pouhé zvládnání životní rutiny vyžaduje alespoň občasně učení se novým věcem a postupům.

Nejprve jsem ukázal, že rovnost jako sociální konstrukt připouští několik různých výkladů, které nemusejí stát nutně v opozici, ale můžeme je pojmout jako nabalování dalších vrstev na společné jádro. Druhá kapitola nabízí cesty, jak dospět k rozhodnutí o spravedlivém (žádoucím) uspořádání v oblasti vzdělávání. Bylo zapotřebí ujasnit, které nerovnosti a z jakých důvodů lze považovat za nespravedlivé a morálně nepřijatelné. Snažil jsem se přesvědčit o výhodách interpolace distributivní spravedlnosti ve sféře péče o vzdělanost. Po této poněkud normativně zaměřené pasáži následuje část empirická, shrnující sociologické explanační teorie o původu vzdělávacích nerovností a o jejich vlivu na sociální a profesní mobilitu. Na výsledné podobě mobilitního procesu má podle mého názoru vzdělání značný podíl, ale menší, než se všeobecně předpokládá. V rámci faktoru vzdělání se nejvíce projevuje tendence vzdělávacího systému reprodukovat a někdy i prohlubovat stávající nerovnosti, ale silně působí i princip meritokracie a výsledek zabarvuje i způsob svobodné volby vzdělávacích drah a forem.

V jakých směrech se dá na moji práci navázat? Jaké podněty k dalšímu bádání přináší? Jaké otázky nastoluje nebo vyzdvihuje? V první řadě otázku, jak velký vliv má doopravdy vzdělání na životní úspěch a na přidělování statusu. Za druhé: není v současné situaci vhodný čas na opětné promyšlení problému vzdělávacích cílů a funkcí vzdělání? Myslím, že rozhodně ano, protože věřím, že seberealizace člověka by měla mít teleologický charakter. Dále je tu problém motivace ke vzdělání – jednak etický (jaký je vztah motivace vnitřní a vnější?), jednak praktický (lze dodáním vnějších stimulů dosáhnout výraznější rovnosti šancí?) Zajímavé je i vydělování extrémně nadaných dětí, pro které se žádá zvláštní přístup stejně jako pro děti, jež škola spíše označuje za nejméně nadané. Sám bych byl zvědavý, jak by dopadla debata na právě uvedená témata, které jsem vzhledem k rozsahu a zaměření své práce musel zanedbat.

Tato bakalářská práce řešila, jak nestejně a nerovnoprávně je ve společnosti distribuováno vzdělání. Na závěr si dovoluji kritické vyznění odlehčit trefným postřehem Jana Wericha:

„Jediné, co je na světě distribuováno spravedlivě, je lidský rozum. Nikdo si nestěžuje, že jej má málo.“

## Soupis bibliografických citací :

Aristoteles (1937) *Nikomachova etika*. Praha: Laichter, s.105 In: David, R. (1996) *Politologie. Základy společenských věd*. 2.vyd., Olomouc: FIN, s.196

Beck, U. (2004) *Riziková společnost*. Praha: Slon, s.138

Beneš, M. (2003) *Andragogika – teoretické základy*. Praha: Eurolex Bohemia, s.92

Bauman, Z. (2003) *Svoboda*. Praha: Argo, s.10

Bauman, Z. (2006) *Úvahy o postmoderní době*. 2.vyd., Praha: SLON, s.145

Cohen, G.A. (2006) *Iluze liberální spravedlnosti*. Praha: Filosofía, s.143

Czesaná, V. – Matoušková, Z. – Vymazal, J. (2005) *Nerovnosti v účasti dospělých na dalším vzdělávání*. Working Paper 1/2005 (online)  
[http://www.nvf.cz/publikace/pdf\\_publicace/observator/cz/working\\_paper1\\_2005.pdf](http://www.nvf.cz/publikace/pdf_publicace/observator/cz/working_paper1_2005.pdf)  
(15.10.2008), v dokumentu s.19

Czesaná, V. – Matoušková, Z. – Vymazal, J. (2005) *Nerovnosti v účasti dospělých na dalším vzdělávání*. Working Paper 1/2005 (online)  
[http://www.nvf.cz/publikace/pdf\\_publicace/observator/cz/working\\_paper1\\_2005.pdf](http://www.nvf.cz/publikace/pdf_publicace/observator/cz/working_paper1_2005.pdf)  
(15.10.2008), v dokumentu s.13

Fischer, J.L. (1932) *Demokracie: Zrcadlo naší doby, Abeceda skoro filosofická*. Praha: Orbis In: David, R. (1996) *Politologie. Základy společenských věd*. 2.vyd., Olomouc: FIN, s.129-130

Hamburská deklarace, UNESCO, 1997 (online) [www.varianty.cz/download/doc/books/13.pdf](http://www.varianty.cz/download/doc/books/13.pdf)  
(13.11.2008), v dokumentu bod 8, s.2

Hayek, F.A. (1993) *Principy liberálního společenského řádu*. (přel. T. Ježek), Praha: Prostor, s.61

Illich, I. (2001) *Odškolení společnosti*. Praha: SLON, s.43

Illich, I. (2001) *Odškolení společnosti*. Praha: SLON, s.91

Illich, I. (2001) *Odškolení společnosti*. Praha: SLON, s.43-44

Illich, I. (2001) *Odškolení společnosti*. Praha: SLON, s.90

Illich, I. (2001) *Odškolení společnosti*. Praha: SLON, s.57

Illich, I. (2001) *Odškolení společnosti*. Praha: SLON, s.106

Illich, I. (2001) *Odškolení společnosti*. Praha: SLON, s.15

Illich, I. (2001) *Odškolení společnosti*. Praha: SLON, s.19

Illich, I. (2001) *Odškolení společnosti*. Praha: SLON, s.45

Illich, I. (2001) *Odškolení společnosti*. Praha: SLON, s.46

Illich, I. (2001) *Odškolení společnosti*. Praha: SLON, s.85

- Illich, I. (2001) *Odškolení společnosti*. Praha: SLON, s.101
- Katrňák, T. (2004) *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: SLON, s.47
- Katrňák, T. (2004) *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: SLON, s.150-151
- Keller, J. (2005) *Výpalné za vzdělání*. Tenze – studentské noviny pro sociálně-kritické myšlení, [http://www.linxxnet.de/lavka/cz\\_dokumente/1117815745.pdf](http://www.linxxnet.de/lavka/cz_dokumente/1117815745.pdf) (5.10.2008), v dok. s.2
- Keller, J. – Tvrđý, L. (2008) *Vzdělanostní společnost? Chrám, výťah a pojišťovna*. Praha: SLON, s.53
- Keller, J. – Tvrđý, L. (2008) *Vzdělanostní společnost? Chrám, výťah a pojišťovna*. Praha: SLON, s.53-54
- Keller, J. – Tvrđý, L. (2008) *Vzdělanostní společnost? Chrám, výťah a pojišťovna*. Praha: SLON, s.58
- Keller, J. – Tvrđý, L. (2008) *Vzdělanostní společnost? Chrám, výťah a pojišťovna*. Praha: SLON, s.76
- Kerckhoff, C.A. (1976) *The Status attainment process: socialization or allocation?* Social Forces 55, n°2, s.369  
In: Katrňák, T. (2004) *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: SLON, s.35
- Komenský, J.A. (1992) *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. 1. vyd. Praha : Svoboda První úplný český překlad. ISBN 80-205-0224
- Kopecký, M. (2007) *Společnost vědění jako společnost nerovností a rizik*. In: Pirohová, I. (ed.) *Úloha andragogiky v společnosti založené na vědomostech*. Zborník příspěvků ze slovensko-české vědecké konference. Prešov, s.44
- Kopecký, M. (2007) *Společnost vědění jako společnost nerovností a rizik*. In: Pirohová, I. (ed.) *Úloha andragogiky v společnosti založené na vědomostech*. Zborník příspěvků ze slovensko-české vědecké konference. Prešov, s.40
- Matějů, P. – Straková, J. (2006) *(Ne)rovné šance na vzdělání*. Praha: Academia, s.42
- Matějů, P. – Straková, J. (2006) *(Ne)rovné šance na vzdělání*. Praha: Academia, s.36
- Mikš, F. (1992) *O tzv. sociální spravedlnosti*. Proglas č.3/92, s.51
- Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, 2001 (online)  
<http://www.msmt.cz/files/pdf/bilakniha.pdf> (13.11.2008), v dokumentu s.14
- Neckel, S. – Dröge, K. (2007) *Zásliby a jejich cena: výkon v tržní společnosti*. In: Honneth, A. (ed.) *Zbavovat se svéprávnosti. Paradoxy současného kapitalismu*. Praha: Filosofía, s.121
- Neckel, S. – Dröge, K. (2007) *Zásliby a jejich cena: výkon v tržní společnosti*. In: Honneth, A. (ed.) *Zbavovat se svéprávnosti. Paradoxy současného kapitalismu*. Praha: Filosofía, s.134
- Palán, Z. (2002) *Základy andragogiky*. Praha: VŠJAK  
[http://ufoun.eu/2/2.rocnik/texty/Zaklady\\_andragogiky.pdf](http://ufoun.eu/2/2.rocnik/texty/Zaklady_andragogiky.pdf) (5.10.2008), v dokumentu s.22
- Průcha, J. (2006) *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál, s.185
- Rawls, J. (1995) *Teorie spravedlnosti*. Praha: Victoria Publishing, s.70



Sdělení Komise Radě a EP: „Účinnost a spravedlnost v evropských systémech vzdělávání a odborné přípravy“ {SEK(2006) 1096} KOM(2006) 481 ze dne 8.9.2006, odst.5

Sdělení Komise: „Vzdělávání dospělých: Na vzdělávání není nikdy pozdě“ KOM(2006) 614 ze dne 23.10.2006

Sen, A. (1993) *Trhy a svobody: Úspěchy a omezení tržního mechanismu při dosahování svobod jednotlivce*. Oxford Economic Papers, New Series, Vol. 45, No. 4 (Oct., 1993), s.519-541. Překlad Pavla Chalupníčka dostupný na <http://pavel.chalupnicek.googlepages.com/sen.pdf> (18.11.2008)

Šerák, M. (2007) *Dva pohledy na realitu znalostní společnosti*. In. Pirohová, I. (ed.) Úloha andragogiky v společnosti založené na vedomostiach. Zborník príspevkov zo slovensko-českej vedeckej konferencie. Prešov s.33

Šerák, M. (2007) *Dva pohledy na realitu znalostní společnosti*. In. Pirohová, I. (ed.) Úloha andragogiky v společnosti založené na vedomostiach. Zborník príspevkov zo slovensko-českej vedeckej konferencie. Prešov, s.31

Šerák, M. (2007) *Dva pohledy na realitu znalostní společnosti*. In. Pirohová, I. (ed.) Úloha andragogiky v společnosti založené na vedomostiach. Zborník príspevkov zo slovensko-českej vedeckej konferencie. Prešov, s.36-37

Šerák, M. (2007) *Dva pohledy na realitu znalostní společnosti*. In. Pirohová, I. (ed.) Úloha andragogiky v společnosti založené na vedomostiach. Zborník príspevkov zo slovensko-českej vedeckej konferencie. Prešov, s.36

Úlovcová, H. a kol. (2003) *Přístup mladých lidí ke vzdělávání a jejich profesní uplatnění*. Praha: NÚOV, s.60-61

Walzer, M. (1994) *Sphären der Gerechtigkeit. Plädoyer für Pluralität und Gleichheit*. Frankfurt am Main: Campus Verlag, s.36 In: Váně, J. (nedatováno) *Nakolik je reiterativní univerzalizmus Michaela Walzera skutečně univerzalistickým a co umožňuje dobře uspořádanou politickou obec?*, Working paper N° 08-05, s.19 viz. [www.kss.zcu.cz](http://www.kss.zcu.cz) (23.10. 2008)

## Bibliografie

- A New Dataset on Inequality in Education: Gini and Theil Indices of Schooling for 140 Countries, 1960-2000* dostupný na: <http://www33.brinkster.com/yanwang2/EducGini-revised10-25-02.pdf> (18.11.2008)
- Aron, R. (1992) *Esej o svobodách*. Bratislava: Archa, 216s, ISBN 80-7115-030-4
- Bauman, Z. (2003) *Svoboda*. Praha: Argo, 126s, ISBN 80-7203-432-4
- Bauman, Z. (2006) *Úvahy o postmoderní době*. 2.vyd., Praha: SLON, 165s, ISBN 80-86429-11-3
- Beck, U. (2004) *Riziková společnost*. Praha: SLON, 431s, ISBN 80-86429-32-6
- Becker, R., Lauterbach, W. (2004) *Bildung aus Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 445s, ISBN 3-531-14259-3
- Bělohradský, V. (2003) *Je vzdělání na cestě stát se zbožím?*  
<http://www.multiweb.cz/hawkmoon/vzdelani.htm> (17.11.2008)
- Beneš, M. (2001) *Andragogika – filozofie-věda*. 2. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 124s, ISBN 80-86432-03-3
- Beneš, M. (2003) *Andragogika – teoretické základy*. Praha: Eurolex Bohemia, 216s, ISBN 80-86432-23-8
- Beneš, M. a kol. (2002) *Idea vzdělávání v současné společnosti*. Praha: Eurolex Bohemia, 110s, ISBN 80-86432-40-8
- Boguszak, J., Čapek, J., Gerloch, A. (2001) *Teorie práva*. Praha: Eurolex Bohemia, 324s, ISBN 80-86432-13-0
- Bourdieu, P. (1993) *La misère du monde*. Paris: Editions du Seuil, 947s, ISBN 2020196743
- Bowles, S. – Gintis, H. (2001) *Education in capitalist America. Revisited*.  
[http://www.santafe.edu/~bowles/schooling\\_revisited.pdf](http://www.santafe.edu/~bowles/schooling_revisited.pdf) (12.10.2008)
- Chauvel, L. (2002) *Le destin des générations. Structure sociale et cohortes en France au XXème siècle*. Paris: PUF, 301s, ISBN 2130527108
- Cohen, G.A. (2006) *Iluze liberální spravedlnosti*. Praha: Filosofia, 182s, ISBN 80-7007-234-2
- Cunha, F. et al. (2006) *Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation*. Handbook of the Economics in Education. Vol n°1
- Czesaná, V., Matoušková, Z., Vymazal, J. (2005) *Nerovnosti v účasti dospělých na dalším vzdělávání*. Working Paper 1/2005  
[http://www.nvf.cz/publikace/pdf\\_publicace/observator/cz/working\\_paper1\\_2005.pdf](http://www.nvf.cz/publikace/pdf_publicace/observator/cz/working_paper1_2005.pdf) (15.10.2008)

Daniel, C. – Le Clainche, C. (2000) *Mesurer les inégalités: de la contribution des indicateurs aux débats sur les interprétations*. Paris: DREES, coll. MIRE, ISBN 2-11-091730-X

David, R. (1996) *Politologie. Základy společenských věd*. Olomouc: FIN, 376s, ISBN 80-7182-030-X

Dubet, F. – Martucelli, M. (1998) *Dans quelle société vivons-nous?* Paris: Seuil, 322s, ISBN 2-02-032996-4

Duru-Bellat, M. (2002) *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris: PUF, 296s, ISBN 2-13-052693-4

*Education at a Glance*. OECD 2007

<http://www.ntua.gr/posdep/concrete/OECD/2007-occdreport.pdf> (8.11.2008)

*Equity of the European educational systems*. dokument Evropské Komise

[http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200507/tout\\_eng17\\_05.pdf](http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200507/tout_eng17_05.pdf) (3.10.2008)

*Evaluation of Eurostat education, training and skills data sources*. European Centre for the development of vocational training, 2008

[http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/510/5185\\_en.pdf](http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/510/5185_en.pdf) (17.11.2008)

Giddens, A. (2003) *Sociologie*. Praha: Argo, 596s, ISBN 80-7203-124-4

Hanushek, E.A. (1998) *Conclusions and Controversies about the Effectiveness of School Resources*.

Economic Policy Review. <http://newyorkfed.org/research/epr/98v04n1/9803hanu.pdf> (5.11.2008)

Havel, V.: *Dozrál čas*. Lidové noviny 31. května 2008, viz. [http://www.lidovky.cz/dozral-cas-cs2-/ln\\_nazory.asp?c=A080531\\_133117\\_ln\\_nazory\\_nev](http://www.lidovky.cz/dozral-cas-cs2-/ln_nazory.asp?c=A080531_133117_ln_nazory_nev) (14.11.2008)

Hayek, F.A. (2004) *Právo, zákonodárství a svoboda. Nový výklad liberálních principů spravedlnosti a politické ekonomie*. 2.vyd., Praha: Academia, 415s, ISBN 80-200-0241-3

Hayek, F.A. (1993) *Principy liberálního společenského řádu*. (přel. T. Ježek), Praha: Prostor, ISBN neuveden

Havlík, R. – Kot'ra, J. (2002) *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 184s, ISBN 80-7178-635-7

Honneth, A. (2007) *Zbavovat se svéprávnosti. Paradoxy současného kapitalismu*. Praha: Filosofia, 330s, ISBN 978-80-7007-269-1

Illich, I. (2001) *Odskolnění společnosti*. Praha: SLON, 109s, ISBN 80-85850-96-6

Jenkins, S. P. – Micklewright, J. (2007) *Inequality and poverty Re-examined*. Oxford University Press, 304s, ISBN 0-19-921812-9

Katrňák, T. (2004) *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: SLON, 190s, ISBN 80-86429-29-6

- Keller, J. (2005) *Výpalné za vzdělání*. Tenze – studentské noviny pro sociálně-kritické myšlení [http://www.linxxnet.de/lavka/cz\\_dokumente/1117815745.pdf](http://www.linxxnet.de/lavka/cz_dokumente/1117815745.pdf) (5.10.2008)
- Keller, J., Tvrđý, L. (2008) *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: SLON, 183s, ISBN 978-80-86429-78-6
- Knowles, M. S. (1980) *Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy, Revised and Updated*. 2. vyd., Chicago, 355s, ISBN 0-439-56728-9
- Komenský, J.A. (1992) *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. 1. vyd. Praha : Svoboda. 595s, ISBN 80-205-0224
- Kopecký, M. (2007) *Společnost vědění jako společnost nerovností a rizik*. In: Pirohová, I. (ed.) *Úloha andragogiky v společnosti založené na vědomostech*. Zborník príspevkov zo slovensko-českej vedeckej konferencie. Prešov. ISBN 978-80-8068
- La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*. OECD, 2000  
<http://www.oecd.org/dataoecd/24/62/39438013.pdf> (3.9.2008)
- Lane, R.E: *Why Riches don't always bring Happiness?* The Guardian, 9.8.1993
- Maric, M. (1996) *Egalité et équité: l'enjeu de la liberté. Amartya Sen face à John Rawls et à l'économie normative*. Revue française d'économie, Volume XI, n°3, ISSN 0769-0479
- Matějů, P. sdělení pro tisk: „České studenty drží na škole rodiče. Stát moc nepomáhá.“  
<http://aktualne.centrum.cz/finance/penize-a-investice/clanek.phtml?id=622531>  
(19.11.2008)
- Matějů, P – Straková, J. (2006) *(Ne)rovné šance na vzdělání*. Praha: Academia, 412s, ISBN 80-200-1400-4
- Munger, M. *Book review*. Public Choice (2007) 132:251–254  
<http://www.springerlink.com/content/b64214x10g642081/fulltext.pdf> (27.11.2008)
- Miller, D. (1999) *Principles of social justice*. Cambridge, Mass. Harvard university Press, 352s, ISBN 0674706285
- Naess, A. (rok vydání neuveden) *Ekologie, pospolitost a životní styl*. Bratislava: Abies, 318s, ISBN 80-88699-09-6
- Palán, Z. (2002) *Základy andragogiky*. Praha: VŠJAK  
[http://ufoun.eu/2/2.rocnik/texty/Zaklady\\_andragogiky.pdf](http://ufoun.eu/2/2.rocnik/texty/Zaklady_andragogiky.pdf) (5.10.2008)
- Pavliček, V. a kol. (2002) *Ústava a ústavní řád České republiky. Komentář. 2.díl: Práva a svobody*. Praha: Linde, 1168s, ISBN 80-7201-391-2
- Potůček, J.: *Maturita? Tatínek to zařídí*. Reflex, č.26/2008 (online)  
<http://www.reflex.cz/Clanek32816.html> (10.10.2008)
- Průcha, J. (2006) *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál, 264s, ISBN 80-7367-155-7

Rawls, J. (1995) *Teorie spravedlnosti*. Praha: Victoria Publishing, 361s, ISBN 80-85605 -89-9

Robert Nozick [Internet Encyclopaedia of Philosophy, 2005]  
<http://www.iep.utm.edu/n/nozick.htm#SH2c> (23.11.2008)

Sdělení Komise z 23.10.2006 „*Vzdělávání dospělých: Na vzdělávání není nikdy pozdě*“ KOM(2006) 614 nebo [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives\\_en.html#measuring](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.html#measuring) (29.10.2008)

Sdělení Komise Radě a EP: „*Účinnost a spravedlnost v evropských systémech vzdělávání a odborné přípravy*“ {SEK(2006) 1096} KOM(2006) 481 ze dne 8.9.2006  
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:219E:0300:0306:CS:PDF> (29.10.2008)

Sen, A. (1993) *Trhy a svobody: Úspěchy a omezení tržního mechanismu při dosahování svobod jednotlivce*. Oxford Economic Papers, New Series, Vol. 45, No. 4 (Oct., 1993), s.519-541. Překlad Pavel Chalupníček dostupný na <http://pavel.chalupnicek.googlepages.com/sen.pdf> (18.11.2008)

Stieglitz, J.E. (1997) *Ekonomie veřejného sektoru*. Praha: Grada, 661s, ISBN 8071694541

Straka, J. (2001) *Životní styly v globální vesnici*. In: Riegel, K. a kol. *Vybrané psychologické problémy globalizace a transformace*. Praha: Psychologický ústav FF UK, ISBN 80-902945-2-9

Subotzky, G. (1999) *Alternatives to the entrepreneurial university: New modes of knowledge production in community service programs*. Higher Education 38: s.401–440  
<http://www.springerlink.com/content/j146287q8702541m/fulltext.pdf> (17.11.2008)

Swarz, J. jr.: *Statistická chudoba aneb Kdo je dnes doopravdy chudý?* Parlamentní zpravodaj 9/2008, nebo <http://www.virtually.cz/?art=17286> (3.11.2008)

Swift, A. (2005) *Politická filozofie: Základní otázky moderní politikologie*. Praha: Portál, 200s, ISBN 80-7178-859-7

Šerák, M. (2007) *Dva pohledy na realitu znalostní společnosti*. In: Pirohová, I. (ed.) *Úloha andragogiky v společnosti založené na vedomostích*. Zborník príspevkov zo slovensko-českej vedeckej konferencie. Prešov. ISBN 978-80-8068

Úlovcová, H. a kol. (2003) *Přístup mladých lidí ke vzdělávání a jejich profesní uplatnění*. Praha: NÚOV (online) <http://www.nuov.cz/> (15.10.2008)

*Usnesení Vlády ČR č.761 ze dne 11.července 2007.*  
[http://www.msmt.cz/uploads/Strategie\\_CZU\\_schvaleno\\_vladou.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_CZU_schvaleno_vladou.pdf) (19.11.2008)

Váně, J. (2007) *Proměny spravedlnosti*. Plzeň: Aleš Čeněk, 174s, ISBN 987-80-7380-6

Váně, J. (nedatováno) *Nakolik je reiterativní univerzalizmus Michaela Walzera skutečně univerzalistickým a co umožňuje dobře uspořádanou politickou obec?*, Working paper N° 08-05, s.19  
[www.kss.zcu.cz](http://www.kss.zcu.cz) (23.10. 2008)

Večerník, J. (1995) *Staré a nové ekonomické nerovnosti: případ českých zemí*. Sociologický časopis, Vol. 31, No. 3, s.321-334, ISSN 0038-0288

Walzer, M. (2000) *Interpretace a sociální kritika*. Praha: Filosofia, 151s, ISBN 80-7007-126-5

Wolff, J. (1997) *Freedom, Liberty and Property*. Critical Review 11(3), ISSN 0891-3811

Yu, S. (2003) *On meritocracy and equality*. [http://ocw.mit.edu/NR/rdonlyres/Urban-Studies-and-Planning/11-020Fall2003/866B9791-5848-4329-A269-876A33F73672/0/bell\\_paper.pdf](http://ocw.mit.edu/NR/rdonlyres/Urban-Studies-and-Planning/11-020Fall2003/866B9791-5848-4329-A269-876A33F73672/0/bell_paper.pdf) (5.11.2008)

Zéroulou, Z. (1988) *La réussite scolaire des enfants d'immigrés: l'apport d'une approche en termes de mobilisation*. Revue française de sociologie. 29, n°3, ISSN 0035-2969

[http://www.tyden.cz/rubriky/domaci/skolstvi/podivna-maturita-skoncila-bez-trestu-zapomente\\_83983.html](http://www.tyden.cz/rubriky/domaci/skolstvi/podivna-maturita-skoncila-bez-trestu-zapomente_83983.html) (12.10.2008)

[www.varianty.cz/download/doc/books/13.pdf](http://www.varianty.cz/download/doc/books/13.pdf) (13.11.2008)

<http://www.msmt.cz/files/pdf/bilakniha.pdf> (13.11.2008)

[http://www.esfcr.cz/files/clanky/1291/Strategie\\_RLZ.pdf](http://www.esfcr.cz/files/clanky/1291/Strategie_RLZ.pdf) (13.11.2008)

# Příloha

## „Soubor 29 indikátorů k měření spravedlnosti (equity) vzdělávacích systémů evropských zemí<sup>88</sup>“

### **A: Kontext vzdělávacích nerovností**

#### **1. Individuální důsledky vzdělávání**

1. Ekonomické výhody vzdělání
2. Sociální výhody vzdělání

#### **2. Ekonomické a sociální nerovnosti**

1. Nerovnosti příjmů a chudoba
2. Nerovnosti v hmotném zabezpečení

#### **3. Kulturní zdroje**

1. Stupeň vzdělání dospělých
2. Kulturní zdroje 15-letých studentů
3. Kulturní využití 15-letých studentů

#### **4. Aspirace a postřehy**

1. Profesní aspirace 15-letých studentů
2. Kritéria spravedlnosti podle názoru studentů
3. Všeobecné názory studentů na spravedlnost

### **B. Nerovnosti v procesu vzdělávání**

#### **1. Rozsah (objem) dosaženého vzdělání**

1. Nerovnosti ve vyhlídkách doby vzdělávání
2. Nerovnosti ve výdajích na vzdělání

#### **2. Kvalita dosaženého vzdělání**

1. Vnímání podpory ze strany učitelů podle 15-letých studentů
2. Vnímání kázeňského klimatu podle 15-letých studentů
3. Odlišné zacházení
4. Dojmy studentů ohledně spravedlivého zacházení s nimi samými

### **C: Nerovnosti ve vzdělání**

#### **1. Dovednosti a zkušenosti**

1. Nerovnosti v dovednostech na konci povinné školní docházky
2. Slabý a excelentní školní prospěch

#### **2. Osobní rozvoj**

1. Občanské vědomosti studentů

#### **3. Vzdělávací dráhy**

1. Nerovnosti vzdělávacích drah

### **D. Sociální a politické účinky vzdělávacích nerovností**

#### **1. Vzdělání a sociální mobilita**

1. Profesní očekávání podle úrovně vzdělání
2. Vliv sociálního původu na profesní status

#### **2. Výhody vzdělání pro znevýhodněné**

1. Příspěvek nejvzdělanějších nejvíce znevýhodněným

#### **3. Kolektivní dopady nerovností**

1. Hodnocení spravedlnosti vzdělávacího systému ze strany studentů
2. Očekávání studentů vůči vzdělávacímu systému
3. Pocity studentů ohledně spravedlnosti vzdělávacího systému
4. Tolerance / netolerance
5. Socio-politická participace
6. Důvěra v instituce

---

<sup>88</sup> Podle dokumentu Evropské komise „*Equity of the European educational systems*“ dostupného z adresy [http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200507/tout\\_eng17\\_05.pdf](http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200507/tout_eng17_05.pdf) (3.10.2008, s.31an.)









