1.2. Sociálně psychologický model sociální stratifikace[1]

Petr Matějů

Bez nadsázky lze říci, že žádný z teoreticky významných přístupů ke studiu sociální stratifikace neovlivnil výzkum vzdělanostních nerovností tak jako sociálně psychologický model sociální stratifikace. Dokazují to nejen údaje o počtu citací původních prací, reakcí a diskusí, které tyto práce vyvolaly, ale především zásadní přínos k teorii mezigenerační reprodukce nerovností vyvíjející se po dobu více než třiceti let v těsné vazbě na ojedinělý longitudinální výzkumný projekt (Wisconsin Longitudinal Study)[2] a na pokrok v metodologii analýz kauzálních struktur ve společenských vědách (strukturní modelování). Důraz, který autoři od samotného počátku kladli na roli vzdělání ve stratifikačním procesu a tudíž zejména na faktory působící na vzdělanostní dráhu jedince (měřené schopnosti, aspirace, rodina, sociálně významné okolí, škola), učinil ze sociálně psychologického modelu jeden ze základní zdrojů poučení pro další generace sociologů, kteří se rozhodli věnovat studiu vzdělanostních nerovností. Sociálně psychologický model sociální stratifikace též prokázal, že studium role vzdělání a vzdělanostních nerovností v sociální stratifikaci, má-li přinést skutečně robustní poznatky, se těžko obejde bez dat z longitudinálních výzkumných projektů, které umožňují sledovat působení jednotlivých faktorů v čase a v přirozených v kauzálních souvislostech. Právě důraz na *kauzalitu* a *longitudinální* data, činí sociálně psychologický model důležitým zdrojem inspirace zejména pro náš projekt, jehož hlavním cílem je identifikovat zdroje vzdělanostních nerovností v České republice v období transformace, pro kterou je charakteristická celková proměna stratifikačního systému. Proto jsme se rozhodli sociálně psychologickému modelu sociální stratifikace v této monografii věnovat samostatnou kapitolu.

Základní model procesu sociální stratifikace

Mezi sociology zabývajícími se sociální stratifikací panuje všeobecný konsensus v tom, že pro vývoj studia sociální stratifikace a role vzdělání ve mezigeneračním přenosu nerovností měl zásadní význam Blau-Duncanův model stratifikačního procesu (Blau a Duncan 1967). Přestože by se dnes tento model v jeho původní podobě (Diagram 1) nikdo neodvážil aplikovat na analýzu jakéhokoli reálného sociálního systému, není pochyb o tom, že Blau a Duncan svým modelem ukázali cestu, jíž bylo nezbytné se vydat, abychom se přiblížili pochopení procesů a mechanismů ovládajících alokaci jedinců v zaměstnaneckém systému. tj. mechanismů a procesů, jejichž „produkt" či konečný výsledek zobrazují mobilitní tabulky.[3] V podobě „path-analýzy", kterou předtím znala prakticky jen genetika, navíc dali sociologům do ruky metodu, která se později stala jedním z nejmocnějších nástrojů kvantitativní analýzy ve společenských vědách (strukturní modelování). Blau-Duncanův model byl však příliš jednoduchý na to, aby bylo možné jej přijmout jako konečné řešení. Ze stejného důvodu, tj. pro jeho jednoduchost, bylo ovšem obtížné tento model jednoduše vyvrátit. Proto byl hned na počátku pojmenován jako „základní" model ("baseline model") a byl to samotný Duncan se svými žáky, kdo jako první usiloval o jeho rozšíření.

Blau-Duncanův základní model byl ve skutečnosti hypotézou o převaze univerzalismu a merito-kratických principů nad askripcí. Parametry modelu byly pochopitelně interpretovány v intencích této hypotézy. Shrneme-li původní i některé pozdější interpretace modelu, můžeme říci, že základní poznatky, které model přinesl, byly následující:

---

[1] Předchozí verze této kapitoly byla publikována v Sociologickém casopise (Vol. 41, 2005, No. 1: 7–30)

[2] Vývoj tohoto projektu od jeho pocátku v roce 1957 do roku 2002 je popsán a zhodnocen v práci Sewell, Hauser, Springer and Hauser (20040.

[3] Studium zaměstnanecké mobility, které do té doby ovládalo stratifikační výzkum (viz například Glass 1956, Rogoff 1953, Lipset & Bendix 1959, aj.) nanejvýš vedlo ke zjištěním týkajících se „výsledku" stratifikačního procesu, tj. již dosažené zaměstnanecké pozice. Samotný proces stratifikace, tj. mechanismy a procesy, které dosažení určité zaměstnanecké pozice zprostředkovávají, byl však pochopitelně mimo dosah studia mobilitních tabulek.

a) V procesu dosahování zaměstnaneckého statusu hraje klíčovou roli vzdělání.

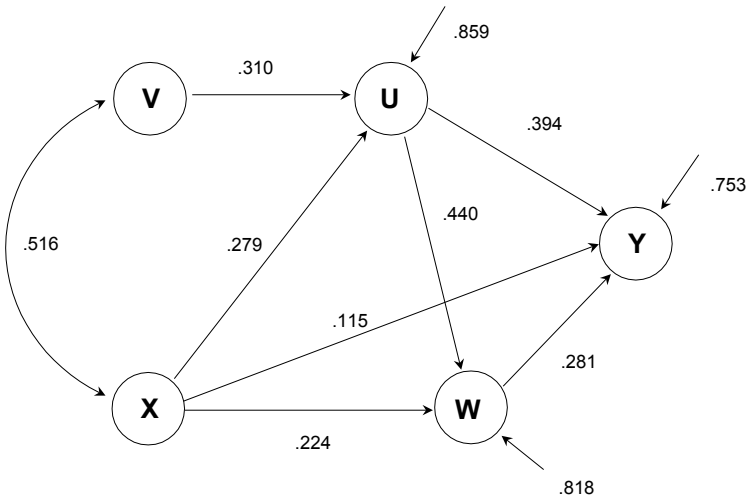
b) Dosažené vzdělání vysvětluje téměř veškerý efekt sociálního původu na zaměstnanecký status respondenta, tj. vliv sociálního původu se realizuje téměř výhradě prostřednictvím vzdělání.

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.

Rok po vydání "*The American Occupational Structure*" Duncan základní model interpretuje takto: „Bylo zjištěno, že vzdělání je mocným faktorem zmenšování nerovností v americkém stratifikačním systému, a to i přesto, že do značné míry zprostředkovává efekt sociálního původu na pozdější profesionální dráhu, tj. že slouží rovněž jako kanál mezigeneračního přenosu sociálního statusu" (Duncan 1968:21).

Duncan nebyl pochopitelně první, kdo přisoudil vzdělání klíčovou roli ve stratifikačním systému. Sorokin (1927, 1959) považoval vzdělání za hlavní kanál vertikální mobility, to znamená, že škola byla v jeho pojetí v prvé řadě institucí zajišťující efektivní sociální selekci a distribuci individuí do sociálních vrstev. Parson (1959) navíc považoval školu za instituci, ve které probíhá tzv. „pozdější socializace" ("adolescent socialization") zdůrazňující sociální normy a hodnoty, mezi nimi pak zejména hodnotu "výkonu" ("achievement"). Tím, že škola adolescenty vystavuje soutěži a dává jim pocítit důsledky neúspěchu, nejenže provádí potřebnou selekci, což je role školy zdůrazňovaná Sorokinem, ale současně jim vštěpuje normy a hodnoty, na kterých podle Parsonse stojí sociální systém moderní industriální společnosti.

Diagram 1
Základní model - Blau & Duncan 1967



V = vzdělání otce
X = zaměstnanecký status otce
U = dosažené vzdělání
W = zaměstnanecký status v prvním povolání
Y = zaměstnanecký status v době šetření

Blau-Duncanův základní model tedy v podstatě potvrdil hypotézy o klíčovém významu školy a školského systému a vzdělání jako „produktu" těchto institucí vyjádřené v pracích jejich předchůdců. Jeho význam pro další výzkum stratifikačního procesu tím ovšem nekončí. Pro vývoj modelů stratifikačního procesu měl rozhodující význam fakt, že vzdělání se v základním modelu skutečně ukázalo být klíčovým faktorem životního úspěchu, ale přitom se ukázalo, že není nezávislé na sociálním původu. Tím se vzdělání kvalifikovalo jako mediátor mezi sociálním původem a dosaženým zaměstnaneckým statusem. Zcela konsekventně se tedy objevila otázka, zda vzdělání

hraje roli mediátoru mezi sociálním původem proto, že distribuce vzdělání je podřízena askriptivním mechanismům (děti pocházející z rodin s vyšším sociálním statusem mají prostě vyšší šanci na dosažení vyššího vzdělání bez ohledu na další faktory), nebo proto, že vzdělávací systém je sociální institucí, ve které se sociální původ „zhodnocuje" pouze v rámci meritokratického kauzálního řetězu. Jinými slovy, pokud mají být zjištěné nerovnosti interpretovány v rámci ***meritokratická teze***, muselo by platit, že vazba mezi sociálním původem a dosaženým vzděláním je výhradně nepřímou vazbou, tj. je zprostředkována mentálními schopnostmi (měřenou inteligencí) a případně některými dalšími faktory, které jsou kompatibilní s univerzalismem a meritokratickým principem sociální selekce (výkon).

V poněkud zjednodušené formě je meritokratická teze formulována na samotném počátku diskuse k základnímu modelu zhruba takto: Pokud děti pocházející z rodin s vyšším statusem jsou *prokazatelně* vybaveny vyššími stupni mentálních schopností než děti pocházející z rodin z nižším statusem a škola *prokazatelně* provádí selekci výhradně na základě schopností a výkonu (závislého v prvé řadě na schopnostech a motivaci), lze stratifikační systém reprezentovaný v základním modelu skutečně považovat za meritokratický. [4]

Na tomto místě je třeba poznamenat, že naše sociologie stačila ještě vliv tohoto základního Blau-Duncanova modelu zaznamenat. Šafář (Šafář 1972) replikoval základní model na datech pocházejících z prvního československého stratifikačního výzkumu provedeného v roce 1967 pod vedením P. Machonina (Machonin a kol. 1969).[5] Historické okolnosti však vedly k tomu, že naše sociologie byla nucena se se světovou sociologií znovu rozejít právě ve chvíli, kdy Blau-Duncanův základní model začal být seriózně diskutován, modifikován a dále rozvíjen. Přitom hlavní směr rozvoje modelu vedl k podstatným modifikacím právě v těch jeho místech, kde selhávala jeho schopnost dobře diferencovat mezi askripcí a meritokratickou selekcí. Právě tato místa modelu jsou ovšem klíčová pro postižení rozdílů mezi zeměmi, které se s větším či menším úspěchem vyvíjely směrem k meritokratickému modelu sociální stratifikace (vyspělé země s tržními ekonomikami a pluralitním politickým systémem) a zeměmi, které se tomuto modelu nejprve vzdalovaly (země tzv. „reálného socialismu"), aby se k němu opět v období transformace začaly pomalu vracet.

Další kroky v rozvíjení modelu sociální stratifikace logicky směřovaly k testování meritokratické teze a do centra pozornosti dostává otázka distribuce vzdělání.[6] Již v roce 1967 zahajuje Duncan se svými žáky nový výzkumný projekt nazvaný "*Socioeconomic Background and Occupational Achievement: Extensions of a Basic Model*", jehož první produkt, publikovaný již v roce 1968 (Duncan 1968), dává jasně tušit, kterým směrem se bude základní model rozvíjet. Duncan si v návaznosti na práce zabývající se úlohou schopností a inteligence v sociální mobilitě (Anderson, Brown a Bowman 1952; Young a Gibson 1963; Burt 1961) klade otázku, jakou roli hraje inteligence v mezigenerační transmisi zaměstnaneckého statusu. Podle Duncana hraje inteligence ve stratifikačním procesu dvojí roli: podílí se na mezigenerační transmisi statusu a současně roli mezigenerační transmise statusu oslabuje. Na první pohled by se mohlo zdát, že se jedná o kontradiktorní předpoklad, umožňující výzkumníkovi prokázat platnost svých hypotéz bez ohledu

[4] Zde je treba zduraznit, že se jedná i meritokratickou interpretaci nerovností, které vznikají v dusledku rozdílu v mentálních schopnostech (napríklad IQ).

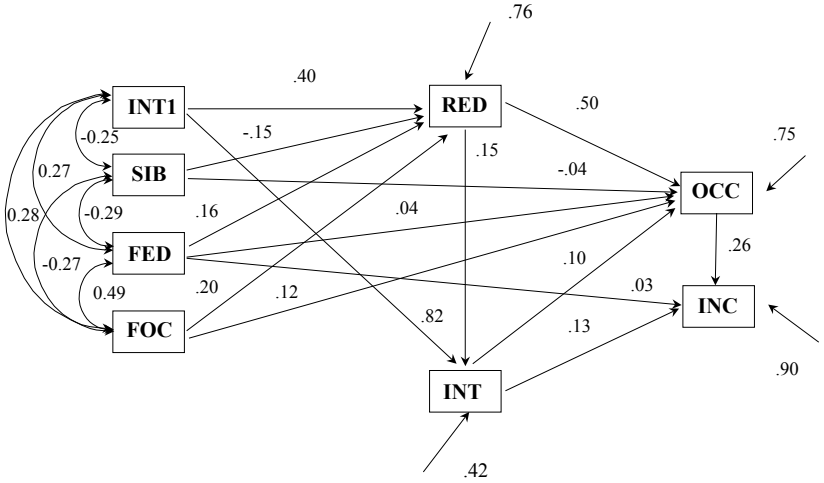
[5] K problémům spjatým s touto replikou a k otázce, zda Blau-Duncanův model byl nebo nebyl vhodnou reprezentací stratifikačního procesu v Československu na konci šedesátých let, jsem se vyslovil již dříve (Boguszak, Gabal a Matějů, 1990).

[6] Byla zde pochopitelně celá řada dalších vlivů, a to jak politických tak vědeckých. Pokud jde o politické vlivy na uvedenou orientaci, je třeba připomenout, že konec šedesátých let přináší zjevný neúspěch liberálně demokratické koalice v USA. Fakt, že speciální vládní programy určené pro zmírnění nerovností a o zvýšení vzestupné vzdělanostní mobility v podstatě selhávají, je argumentem pro konzervativní psychology ve prospěch teze o významnosti dědičnosti a genů pro životní úspěch. Pokud jde o vědecké impulsy, kromě sociologických prací zabývajících se otázkou třídních subkultur a socializací, o nichž bude řeč později, není možné opomenout rozsáhlou Colemanovu zprávu o nerovnostech ve vzdělanostních šancích (Coleman 1966).

na závěry, ke kterým dospěje. Tak tomu ovšem není. Tento zdánlivě kontradiktorní předpoklad, vtělen do analytického modelu (Diagram 2), umožnil Duncanovi nahlédnout do vzájemných vztahů mezi sociálním původem, měřenou inteligencí, dosaženým vzděláním, sociálním statusem a příjmem.

Diagram 2 reprodukuje Duncanův tzv. *rozšířený model*. Hypotéza, kterou jeho autor do tohoto modelu vložil, je zřetelná, aniž bychom museli specifikaci modelu obšírně diskutovat. Rozdíl mezi základním modelem a tímto jeho prvním rozšířením spočívá v prvé řadě v začlenění „rané" inteligence (INT1) a počtu sourozenců (SIB) jako dvou exogenních proměnných (nezávisle proměnných), a „pozdější" inteligence (INT) a příjmu (INC) jako dvou endogenních proměnných (závisle proměnných).[7]

Diagram 2
Rozšířený model - Duncan 1968



INT1 = raná inteligence
SIB = počet sourozenců
FED = vzdělání otce
FOC = povolání otce
RED = dosažené vzdělání
INT = později měřená inteligence
OCC = povolání v době šetření
INC = příjem v době šetření

Rozbor modelu a odhadnutých parametrů vedl Duncana na první pohled k nejednoznačnému závěru. Ukázalo se totiž, že „zahrnutí měřené inteligence do stratifikačního modelu předchozí diagnózu (založenou na základním modelu - pozn. autora) komplikuje i vyjasňuje" (Duncan 1968:8). Podíváme-li se však spolu s autorem na výsledky, snadno jeho postoj pochopíme. Model jako celek vyčerpává 42 % variance dosaženého vzdělání[8]. Z toho 16 % připadá na přímý vliv inteligence a dalších 14 % připadá na vliv sociálního původu realizujícího se prostřednictvím inteligence. Pouze 11 % variance připadá na přímý vliv sociálního původu. Závěr, ke kterému Duncan dochází, je tedy nakonec poměrně optimistický: inteligence sama o sobě vyčerpává více variance vzdělání než kombinace tří proměnných vyjadřujících sociální původ - pokud nebereme jejich vliv realizující se prostřednictvím inteligence. Pokud jde o roli inteligence ve zprostředkování mezi sociálním původem a dosaženým vzděláním, ukazuje se, že značná část vlivu sociálního původu se realizuje díky korelaci mezi sociálním původem a inteligencí, aniž bychom nyní rozebírali, zda se jedná o korelaci způsobenou dědičností nebo vlivem prostředí, či kombinací obou těchto faktorů.

[7]Vycházím zde z terminologie zavedené ve strukturním modelování. Blíže k tomuto problému viz (Matějů 1989).

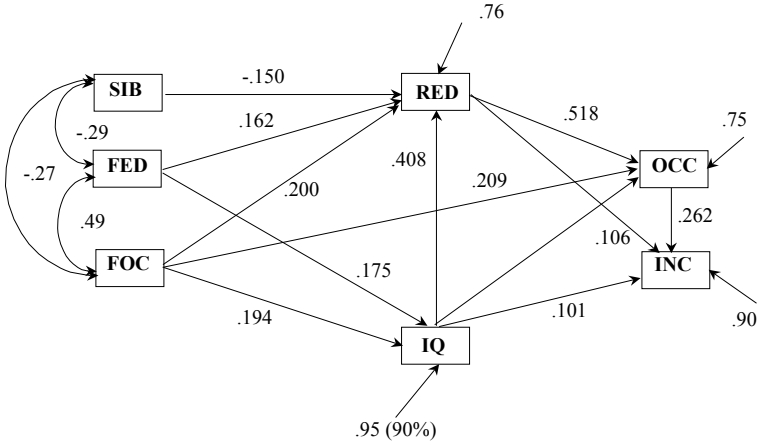
[8]K tomuto údaji dospějeme tak, že parametr vyjadřující residuální efekty působící na danou proměnnou (0.76) převedeme na residuální variance (0.76^2=0.58) . Doplněk do 1 (či do 100 %) pak představuje míru „determinace" této proměnné daným modelem. V našem případě tedy 42 % variance proměnné RED lze vysvětlit proměnnými zahrnutými do modelu.

Duncan z těchto výsledků usuzuje, že americký ideál rovnosti příležitostí se uskutečňuje přinejmenším tím, že postup školským systémem je podmíněn schopnostmi jedince přinejmenším stejně jako tím, z jaké rodiny pochází. Fakt, že byl identifikován vliv sociálního původu *nezávisle* na inteligenci podle Duncana ukazuje, že Spojené Státy sice nedosáhly ideálu „čisté meritokracie", nicméně, jak naznačují ostatní výsledky modelu, nejsou od toho ideálu příliš daleko.

Pozdější vývoj strukturního modelování poskytuje nové možnosti zjednodušení rozšířeného Duncanova modelu a jeho modifikace. Modifikace modelu, jejíž výsledek je zobrazen v Diagramu 3, si kladla pouze didaktické cíle, tj. zpřehlednit vztah mezi sociálním původem, inteligencí a vzděláním. Z modelu byly na základě testu významnosti vyloučeny nepodstatné vazby a místo dvou proměnných vyjadřujících inteligenci byla použita pouze jedna („pozdní" inteligence). Z výsledků modifikovaného modelu je zřejmé, že variance v inteligenci je pouze z 10 % určena sociálním původem definovaným stejnými proměnnými jako v původním Duncanově modelu (tj. vzděláním a zaměstnaneckým statusem otce). Přitom inteligence je evidentně nejsilnějším zdrojem vysvětlené variance dosaženého vzdělání (0.408). Celkové efekty sociálního původu (FED: 0.231, FOC: 0.276) rovněž nejsou zanedbatelné, ale pouze zhruba 30 % těchto efektů se realizuje prostřednictvím inteligence, tzn. že jejich přímé efekty jsou nižší (FED: 0.162, FOC: 0.200).

V této souvislosti je instruktivní Duncanova polemika se Sextonovou (Sexton 1961), která ve své práci tvrdila, že „Vzhledem k těsnému vztahu mezi IQ a sociálním původem se zdá, že používání IQ testů slouží destruktivně, neboť slouží jako cement fixující studenty k sociální třídě výchozí rodiny. IQ je tedy skvělým prostředkem ospravedlnění třídních nerovností." (Sexton 1961:51). Duncan na základě svých výsledků ironicky poznamenává: „Závěr Sextonové je polopravda, ne-li ještě méně než polopravda. Je to podivný cement, který dovoluje, aby značný podíl variance v dosažené pozici nebyl svázán se sociální třídou výchozí rodiny." (Duncan 1968:10).

Diagram 3
Možná modifikace Duncanova rozšířeného modelu (Matějů 1990)



INT = měřená inteligence
FED = vzdělání otce
FOC = povolání otce
SIB = počet sourozenců
RED = dosažené vzdělání
OCC = zaměstnanecký status v době šetření
INC = příjem v době šetření

Pokud jde o Duncana a jeho spolupracovníky, lze říci, že extenzi základního modelu viděli v prvé řadě v prověřování úlohy mentálních schopností (inteligence) a v experimentování s pozicí této proměnné v kauzálních modelech vysvětlujících dosažené vzdělání, případně dosažený zaměstnanecký status. I další práce (Duncan, Featherman a Duncan 1968; Duncan, Featherman a Duncan 1972) pokračovaly tímto směrem, avšak v zásadě jen precizovaly závěry obsažené v "Ability and

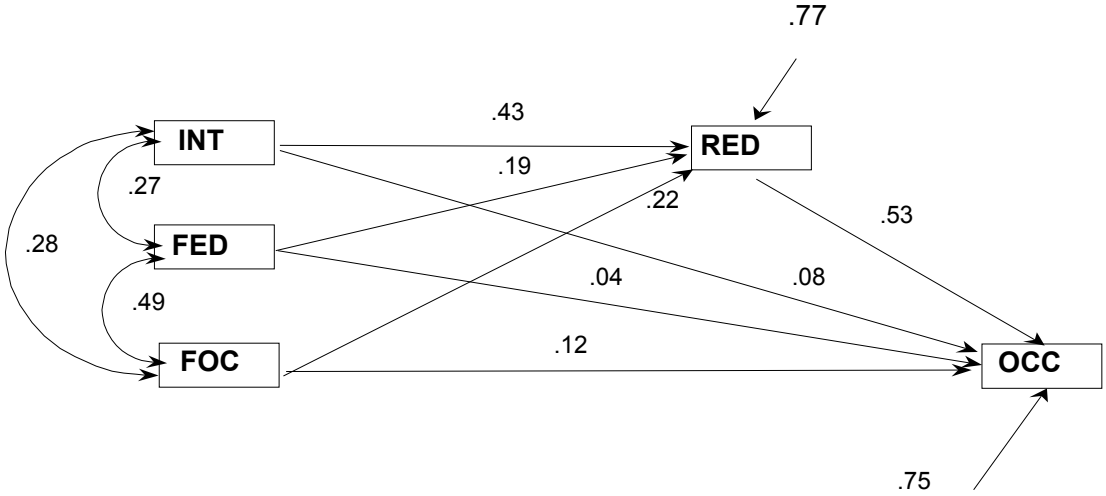
Achievement". Diagram 4, převzatý z jedné z těchto studií (Duncan, Featherman a Duncan 1972), je toho dokladem.

Vývoj sociálně psychologického modelu

Ve stejné době, kdy Duncan a Featherman precizují svůj rozšířený model, Robert M. Hauser, rovněž Duncanův žák, pracuje na projektu, jehož cílem je objasnit vztahy mezi sociálně ekonomickým původem, charakteristikami školy a školním úspěchem (Hauser 1971). Jako asistent W. Sewella je současně členem týmu, který do stratifikačního výzkumu a do extenze základního Duncanova modelu vnese další důležitý prvek, tj. *sociálně psychologické faktory*. Nebyla to tedy pouze shoda okolností, že o několik let později právě Sewell a Hauser měli největší zásluhu na rozvoji tzv. „*sociálně psychologického modelu sociální stratifikace*".

Zatímco Robert M. Hauser se ve své disertaci (Hauser 1971) koncentruje na roli školy a usiluje o nalezení osobnostních a zejména kontextuálních determinant školního úspěchu jako jednoho z kořenů, z nichž později vyrůstá profesní kariéra a zaměstnanecký status, William Sewell pokračuje ve svém studiu socializace (Sewell 1961, 1963) a orientuje se na úlohu aspirací, a tudíž na roli rodiny a toho, co nazývá „významným sociálním okolím" ("significant others"). Teoretické základy sociálně psychologického modelu sociální stratifikace, který později dostane pracovní název Wisconsinský model, klade dvojice autorů Sewell a Shah již v roce 1967 (Sewell a Shah, 1967), tedy ve stejnou dobu, kdy je publikován Blau-Duncanův základní model. Sewell a Shah v této své práci předkládají první verzi sociálně psychologického výkladu stratifikačního procesu. Ačkoli základy sociálně psychologického přístupu k sociální stratifikaci byly položeny již v řadě dřívějších prací (Parsons 1959, Sewell 1961, Kohn 1959, Rosen and D'Andrade 1959, Brim 1960, aj.), jejich systematická analýza v rámci výzkumu sociální stratifikace se prakticky odvíjí od této práce. Jsou zde poprvé formulovány hypotézy, které se později stanou předmětem testování na datech pocházejících z longitudinálního výzkumu žáků ve státě Wisconsin a data z toho výzkumu jsou zde rovněž poprvé použita pro ilustraci problému.

Diagram 4
Model Duncan - Featherman - Duncan 1969



INT = měřená inteligence
FED = vzdělání otce
FOC = zaměstnanecký status otce
RED = dosažené vzdělání
OCC = dosažený zaměstnanecký status

Sewell a Shah vycházejí ze závěrů, ke kterým do té doby dospěl stratifikační výzkum, zejména pak ze zjištění, že v procesu alokace jedinců na pozice v zaměstnaneckém systému hraje klíčovou roli vzdělání, jehož prostřednictvím se realizuje převážná většina efektu sociálního původu. Akceptují rovněž závěry, podle kterých úloha školy spočívá v tom, že třídí jedince podle rozdílů ve schopnostech a provádí jejich distribuci do vzdělávacích „kolejí" či drah, které rozvíjejí jejich

schopnosti a talenty. V tomto smyslu tedy Sewell a Shah akceptují to, co bylo zjištěno jejich předchůdci. Tvrdí ale, že tím se diferenciace vzdělanostních drah ještě nevysvětluje. Vedle schopností existují ještě další důležité faktory, které ovlivňují vzdělanostní dráhy. Jsou to jednak rozdíly v kvalitě předchozího vzdělání a nestejná dostupnost kvalitního vzdělání pro různé sociální skupiny,[9] rozdíly v motivacích, hodnotách a aspiracích a v neposlední řadě rozdíly v ochotě rodičů a významného sociálního okolí poskytnout nejen finanční, ale zejména psychickou podporu nezbytnou k maximálnímu rozvinutí talentových dispozic a formování aspirací a životních plánů.

Samotná analýza, o kterou Sewell a Shah opírali své argumenty, byla velmi jednoduchá. Postupovali tak, že mezi sociální původ a inteligenci na jedné straně a dosažené vzdělání na straně druhé položili proměnnou vyjadřující intenzitu vzdělanostních aspirací. Je více než zřejmé, že museli dojít k závěru, že tyto aspirace na sebe berou úlohu významného mediátoru vlivu sociálního původu. Tím prakticky jen ilustrovali platnost výchozí teze, podle které sociální původ a mentální schopnosti jsou v podstatě jen určitým potenciálem vzdělanostní i profesní dráhy, potenciálem, který se aktivuje prostřednictvím aspirací a životních plánů. Jde tedy v prvé řadě o to identifikovat skutečnou roli aspirací a životních plánů, dále pak jejich sociální podmíněnost a zdroje (rodinné klima, sociální okolí, vrstevníci, škola atd.). Ve svých bezprostředně následujících statích Sewell a Shah (1968a, 1968b) využívají dat z Wisconsinského panelu k analýze jednotlivých faktorů ovlivňujících formování vzdělanostních aspirací adolescentů. Jde jim především o to demonstrovat sociální rozdíly v tom, jaké vzdělanostní dráhy dětí očekávají jejich rodiče, sociální diferenciaci hodnot spojovaných se vzděláním, ukázat, jak se v tomto směru projevuje diskrepance mezi otcem a matkou v úrovni dosaženého vzdělání atd. Základní tezi, která je v těchto studiích z různých stran podporována, je možné vyjádřit asi takto: Po kontrole důležitých individuálních i kontextuálních charakteristik zůstává značná část rozdílů mezi sociálními třídami v aspiracích, a tudíž i v dosaženém vzdělání nevysvětlena. Proto, aniž by se popíral význam sociálních tříd, musí modely usilující o vysvětlení vzdělanostních nerovností zahrnout specifické proměnné vyjadřující vlivy rodinného prostředí a hodnotové orientace či aspirace.

Ačkoli modely, o něž se výše uvedení autoři opírali, byly velmi jednoduché a v podstatě ilustrativní, postupně připravovaly půdu pro specifikaci tzv. sociálně psychologického modelu sociální stratifikace, jehož vývoj začal v roce 1969 a trval až do roku 1983, kdy byla publikována jeho zatím finální verze (Hauser, Tsai a Sewell, 1983).

První formulace tzv. sociálně psychologického modelu se objevuje v roce 1969 v práci autorů Sewell, Haller a Portes (1969). Autoři zde formulují to, co sami nazývají „logicky konzistentní sociálně psychologický model". Tento model je založen na argumentu, že mezi stratifikační a intelektuální „vstupy" na jedné straně (tj. sociální původ a mentální schopnosti) a stratifikační „výstupy" (dosažené vzdělání, zaměstnanecký status) na straně druhé je třeba vložit sadu proměnných vyjadřujících sociálně psychologické a behaviorální mechanismy. Konkrétně se model opírá o následující hypotézy:

a) určité sociálně strukturní a psychologické faktory (sociální původ, mentální schopnosti atd.) ovlivňují jak charakter působení „sociálně významného okolí" na adolescenta, tak ohodnocení svých vlastních schopností;

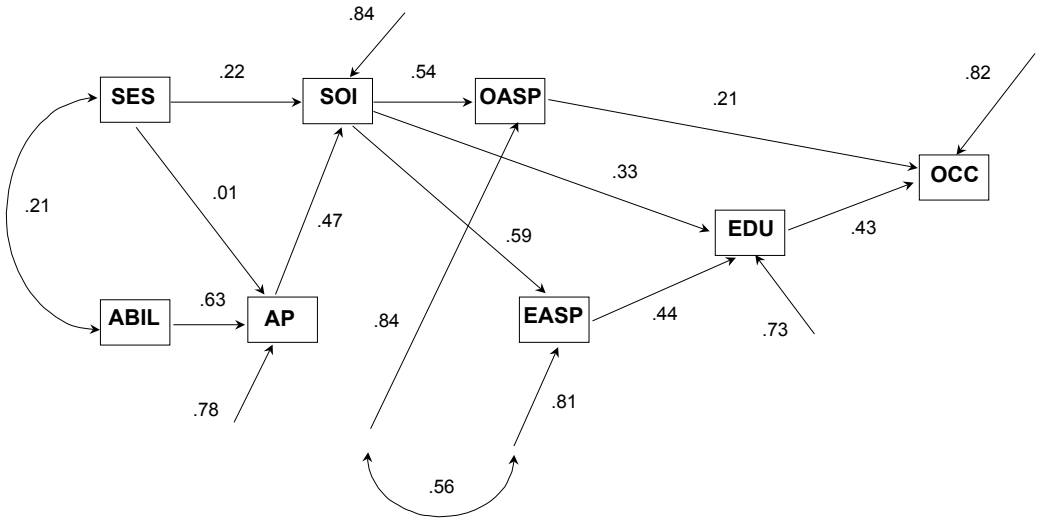
b) působení významného sociálního okolí a zřejmě i odhad vlastních schopností ovlivňují úroveň vzdělanostních a profesních aspirací;

c) úroveň aspirací má zásadní vliv na dosažené vzdělání;

d) vzdělání zásadním způsobem ovlivňuje dosažený zaměstnanecký status.

[9] Nesmíme zapomenout, že Sewell se dlouho zabýval životními šancemi dětí pocházejících ze zemědělských oblastí a z farmářských rodin. V této souvislosti je pak zřejmé, co má na mysli, když hovoří o *dostupnosti* kvalitního vzdělání.

Diagram 5
Sociálně psychologický model: Sewell - Haller - Portes 1969



Model, který podle těchto výchozích hypotéz Sewell, Haller a Portes specifikovali, je uveden v Diagramu 5. Při specifikaci tohoto modelu byly, tak jako ve většině případů, brány v úvahu nejen vstupní teoretické předpoklady a hypotézy, ale rovněž omezení plynoucí z disponibilních dat.[10]

V souladu s autory lze model „číst" následujícím způsobem:

a) Již dřívější výzkumy a modely prokázaly pozitivní korelaci mezi sociálně ekonomickým původem (SES) a mentálními schopnostmi (ABIL).

b) Mentální schopnosti (ABIL) výrazně determinují školní výkon (AP).

c) Klíčovou proměnnou modelu je vliv „významného sociálního okolí" (SOI).[11] Tento model staví rovněž hypotézu, podle které působení významného sociálního okolí (SOI) je výrazně ovlivňováno mentálními schopnostmi (ABIL).

d) Předchozí hypotéza se opírá o předpoklad, že ti, se kterými je adolescent v kontaktu, zakládají svá očekávání a povzbuzování zpravidla na prokázaných schopnostech adolescenta. To ovšem současně znamená, že efekt mentálních schopností na SOI je nepřímý, tj. realizuje se prostřednictvím školního výkonu, resp. školního úspěchu (AP). Od adolescenta se tedy očekává tím více, čím větší naději na jeho úspěch dávají aktuálně prokázané schopnosti, a to bez ohledu na sociálně ekonomický původ.

[10]V této studii není místo na další detaily, ale je třeba připomenout, že tzv. Wisconsinský panel, na jehož datech stál celý vývoj Wisconsinského modelu, nebyl založen jako panel pro stratifikační výzkum, ale jako v podstatě statistické šetření pro čistě administrativní účely (šetření bylo provedeno v roce 1957 na všech žácích posledních ročníků tzv. "high school" ve státě Wisconsin). Teprve po té, co Sewell získává data z tohoto šetření pro vlastní výzkumný projekt, dostává tento výchozí datový soubor charakter panelu, který je znovu „otevřen" v roce 1964 a je dále sledován až do roku 1972.

[11] Experimentální psychologický výzkum (Sherif 1953, Herriot 1963) již prokázal důležitost sociálního okolí v procesu formování vlastních aspirací. Proměnná SOI byla definována jako index složený ze tří znaků: a) odpověď na otázku, zda respondent (adolescent) pociťoval ze strany rodičů povzbuzování, pokud šlo o jeho či její plán studovat na vysoké škole; b) odpověď na otázku, zda respondent (adolescent) pociťoval ze strany učitelů povzbuzování, pokud šlo o jeho či její plán studovat na vysoké škole; c) plány nejbližších přátel studovat na vysoké škole.

e) Bez ohledu na výše uvedenou hypotézu nelze vyloučit, že existuje i přímý efekt sociálně ekonomického původu na působení významného sociálního okolí. Toto přímé působení je konzistentní s tezí o tendenci k mezigenerační kontinuitě sociálně ekonomického statusu.

f) Vliv sociálně ekonomického původu na školní úspěch (tzn. předpoklad, že učitelé při „známkování" zohledňují sociální původ) je, jak poznamenávají autoři modelu, sice nezřídka diskutován, ale nebyl zatím dostatečně prokázán. Model tuto vazbu ovšem připouští (SES → AP).

g) Vliv očekávání a podpory ze strany významného sociálního okolí (SOI) na kariéru adolescenta se realizuje v prvé řadě prostřednictvím formování jeho vzdělanostních a profesních aspirací (EASP, OASP).

h) Dosažení vzdělání je v prvé řadě určeno vzdělanostními aspiracemi a očekáváními ze strany významného sociálního okolí. Přímý efekt sociálního původu a mentálních schopností na dosažené vzdělání se neočekává.

i) Dosažený zaměstnanecký status je přímo ovlivněn pouze dosaženým vzděláním a profesními aspiracemi. Přímý vliv sociálního původu se opět nepředpokládá.

Jednoduše řečeno, tento model postavil mezi sociální původ na jedné straně a dosažené vzdělání a zaměstnanecký status na straně druhé řadu zprostředkujících sociálně psychologických a behaviorálních faktorů (očekávání, aspirace, výkon), které nakonec přímý vliv sociálního původu plně absorbují.

Takto specifikovaný model byl podroben testování. Zde je třeba uvést, že v tomto bodě bylo do modelu vneseno další podstatné omezení, neboť jeho parametry byly odhadovány na podsouboru chlapců pocházejících z rodin farmářů.

Pokud jde o výsledky, parametry modelu potvrdily všechny hlavní hypotézy, které stály u jeho zrodu. Důležité bylo především to, že žádná z vazeb, které v modelu nebyly považovány za relevantní a zdůvodnitelné v kontextu navrhované teorie, se neukázala být významnou. To platí zejména o efektech sociálně ekonomického původu (SES).

To, že model byl testován na velmi specifické populaci, bylo zásadní překážkou jeho zobecnění. Proto se pouze s ročním odstupem objevuje nová verze modelu. Autoři Sewell, Haller a Ohlendorf (1970) model modifikují (viz Diagram 6) a částečně i revidují hlavní závěry. Základní změna spočívá v tom, že odhad parametrů modelu na celé populaci (tj. na populaci s normální variancí v proměnné vyjadřující sociálně ekonomický původ) vedlo k mírnému oslabení role významného sociálního okolí. Revidovaný model navíc připouští přímý vliv schopností na SOI a objevují se v něm i přímé efekty školního úspěchu na vzdělanostní aspirace a dosažené vzdělání (tyto efekty byly v první verzi modelu považovány za zprostředkované přes SOI).

Revize modelu však nezměnila hlavní závěr. Autorský tým v mírně pozměněné sestavě opět dochází k závěru, že model poskytuje kauzální argument ve prospěch hypotézy, že sociální původ a mentální schopnosti působí na vzdělanostní a zaměstnaneckou kariéru prostřednictvím intervenujících mechanismů sociálně psychologické povahy. Tzv. sociálně psychologický model sociální stratifikace tak dostává obecnější dikci i věrohodnější empirickou argumentaci.

Pro další etapu vývoje modelů stratifikačního procesu je příznačné, že na čas ustupují do pozadí teoretické otázky a řeší se problémy spíše metodologické. Po zveřejnění modelu vyvinutého autorskou trojicí Sewell, Haller a Ohlendorf se vývoj modelů stratifikačního procesu ubírá dvěma směry. Jednak jsou specifikovány a testovány modely založené na sledování životních drah sourozenců. Paralelně s tím jsou metodologicky ověřovány hlavní závěry, k nimž dospěli Sewell, Haller a Ohlendorf. Jejich model byl sice považován za teoreticky velmi konzistentní, avšak po stránce metodologické byly formulovány vážné výhrady.

Modely opírající se o data o sourozencích vycházely z předpokladu, že efekt rodiny a sociálního původu lze spolehlivěji identifikovat jako tu část variance, která je „osudu" sourozenců společná (to znamená po kontrole jejich individuálních charakteristik). Tato větev vývoje modelů sociální stratifikace by ovšem vyžadovala samostatný rozbor, a to především proto, že ačkoli v mnoha směrech výzkum ubírající se tímto směrem přispěl k vyjasnění řady otázek kladených těmi, kteří se podíleli na rozvoji sociálně psychologického modelu sociální stratifikace, přinesl i řadu argumentů dávající za pravdu těm, kteří byli v opozici vůči sociálně psychologické interpretaci reprodukce nerovností (např. Olneck, Jencks atd.).

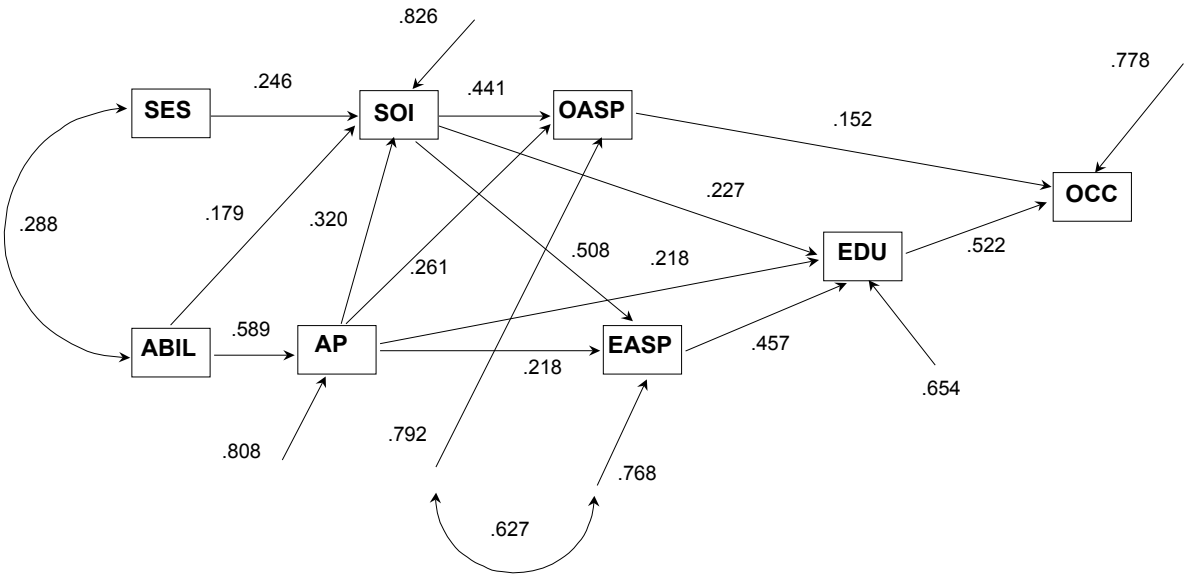
Vývoj tzv. „Wisconsinského modelu"

Pokud jde o další vývoj sociálně psychologického modelu sociální stratifikace, bylo již řečeno, že vlády se ujímá metodologicky zdatná generace žáků O. D. Duncana. Již v roce 1972 vychází Hauserova stať "Disaggregating a Social-Psychological Model of Educational Attainment" (Hauser 1972), která možná do značné míry odradila vysloveně teoreticky orientované stoupence sociálně psychologického modelu, ale zřetelně ukázala, kudy se vývoj v zájmu verifikace modelu bude dále ubírat.

Hauser otevřel a začal řešit jeden z hlavních problémů výchozího modelu, tj. fakt, že dvě klíčové proměnné modelu, tj. sociálně ekonomický původ (SES) a vliv významného sociálního okolí (SOI) byly pro analýzu definovány jako lineární indexy. Tím se přirozeně ztratila informace o jejich vnitřní struktuře, která může být variantní podle toho, jak je specifikován zbytek strukturního modelu. Metodologicky závažnější argument však spočíval v tom, že použití indexů, bez ohledu na to, zda váhy jednotlivých proměnných jsou určeny arbitrárně nebo na základě předchozí aplikace faktorové analýzy, neumožňuje mít pod kontrolou chybu měření v původních indikátorech. Hauser využil svých předchozích zkušeností z vývoje tzv. MIMIC modelu (Hauser a Goldberger 1971) a provedl revizi původního modelu. Tato revize spočívala v tom, že oba latentní konstrukty byly definovány „uvnitř" kauzálního modelu. Sociálně ekonomický původ (SES) byl v modelu definován jako lineární kompozit čtyř přímo měřených proměnných (vzdělání otce, vzdělání matky, zaměstnanecký status otce a příjmy obou rodičů). Podobným způsobem byl definován konstrukt vyjadřující vliv sociálně významného okolí (SOI), tj. jako lineární produkt tří proměnných (povzbuzování ze strany rodičů, povzbuzování ze strany učitelů, plány vrstevníků). Specifikaci revidovaného modelu zde z úsporných důvodů neuvádíme v grafické podobě. Princip definice latentních proměnných konstrukcí tzv. MIMIC modelu (multiple indicators - multiple causes) by však měl být zřejmý z Diagramu 8, kde reprodukujeme tu část pozdějšího tzv. Wisconsinského modelu, kde je definována latentní proměnná SOI.

Odhad parametrů revidovaného modelu nedopadl příliš ve prospěch Sewella a jeho spolupracovníků. Hauser však volí velmi opatrné formulace a tvrdí, že parametry revidovaného modelu sice příliš nepodporují hypotézu vtělenou do původního modelu, ale že není vyloučeno, že jeho specifikace nemusí být správná. Dochází totiž k závěru, že efekty, které Sewell z modelu vynechává nelze pro jejich signifikanci vynechat (zejména SES na EDUC), a naopak, že efekty, které v modelu byly obsaženy, se jeví být slabší než v původním modelu. Později se ukázalo, že opatrnost Hauserových formulací byla na místě. O několik let později, když byla k dispozici data z další vlny šetření, se potvrdilo jeho podezření, že model se může ještě dosti výrazně změnit tím, že budou identifikovány chyby měření hlavních proměnných.

Diagram 6
Sociálně psychologický model: Sewell - Haller - Ohlendorf 1970



Revize modelu však neměla pouze metodologický význam. Hauser dospěl aplikací MIMIC modelů i k některým věcně zajímavým závěrům, které vyplynuly z analýzy vnitřní struktury MIMIC modelů. Pokud jde o vnitřní strukturu sociálně ekonomického původu, model ukázal, že všechny uvedené komponenty mají zhruba stejný význam. Hauser tedy explicitně zpochybňuje platnost hypotéz, podle kterých ve stratifikačním procesu a mezigeneračním transferu nerovností dominuje některá z dimenzí sociálního původu, ať se jedná o příjem (Schiller 1970), vzdělání matky (Ellis a Lane 1963, Krauss 1964) nebo některé třídní aspekty povolání (Bowles 1972).

Pokud jde o latentní proměnnou „vliv významného sociálního okolí", kterou Hauser přejmenovává na „percepce očekávání od druhých" ("perceived others' expectations"), revize modelu potvrdila hypotézu vtělenou do původního modelu, tj. že adolescenti integrují očekávání z různých zdrojů v jeden relativně obecný vzorec. Hauser, který se předtím věnoval úloze školy ve stratifikačním procesu, si pochopitelně všímá zejména struktury determinací a efektů těchto očekávání. Jeho zjištění jsou instruktivní:

Efekt sociálně ekonomického původu na očekávání (povzbuzování) ze strany rodičů a na vzdělanostní plány vrstevníků je zhruba třikrát silnější než efekt původu na povzbuzování ze strany učitelů. Povzbuzování ze strany učitelů ovšem závisí mnohem více na školním úspěchu (známkách).

Vliv mentálních schopností na všechny tři zdroje očekávání je přitom zhruba stejný, poněkud silnější vliv mentálních schopností na očekávání rodičů Hauser vysvětluje tím, že rodiče ve svých očekáváních berou v úvahu i ty aspekty mentálních schopností (respektive jejich manifestace), které se ve škole nemusí nutně projevovat.

Jako závěr pak Hauser formuluje tvrzení, že učitelé svým působením reprezentují spíše „egalitární" faktor, zatímco rodiče a vrstevníci jsou spíše „konzervativními" faktory stratifikačního procesu, neboť ve svém působení reflektují ve větší míře sociálně ekonomický původ. Z hlediska vývoje vzdělanostních nerovností by tedy bylo žádoucí, konstatuje autor, aby na aspirace a dosažené vzdělání adolescentů měla větší vliv jejich percepce očekávání ze strany učitelů. V realitě je tomu ovšem naopak, očekávání učitelů hrají menší význam než očekávání ze strany rodičů a studijní plány vrstevníků.

Ve stejném roce, kdy Hauser publikuje první revizi Sewellova modelu, se objevuje druhá revize (Sewell a Hauser 1972), první z dlouhé série prací, ve kterých Hauser a Sewell postupně formují finální podobu sociálně psychologického modelu. Tato nová varianta revidovaného modelu využívá všech změn, které do modelu vnesl Hauser, navíc se v modelu objevuje jako závisle proměnná dosažený zaměstnanecký status a příjem. Ačkoli se tato práce díky Hauserovi opírá o značně sofistikovaný metodologický a matematický aparát, Sewellův vliv je patrný v tom, že je orientovaná spíše teoreticky a věcně než metodologicky. Ačkoli se jedná o práci publikovanou mimo renomovaná sociologická periodika (vyšla v American Journal of Agricultural Economics), lze ji považovat za jednu z nejlepších, pokud jde o formulaci hlavních východisek výstavby sociálně psychologického modelu i závěrů, které do té doby z jeho testování vyplynuly.

Autoři se zde vracejí k otázce úlohy mentálních schopností ve vývoji nerovností, což je v té době opět jedno z nejkontroverznějších témat americké sociologie. Na počátku sedmdesátých let se objevují práce znovu nastolující provokující otázku, kterou si nikoli bez smyslu pro sarkasmus v sociologii položil Young již v roce 1957 (Young 1957). Jedná se o problém, zda mentální schopnosti jsou spíše produktem genetické dědičnosti nebo prostředí a zda meritokratický princip selekce opírající se o mentální schopnosti petrifikuje třídní rozdíly, nebo naopak vede k jejich zmenšování (Herrnstein 1971, 1973, Husén 1969, 1972, Jensen 1972 aj.). Sewell a Hauser na základě výsledků analýzy svého modelu v této souvislosti formulují sociologicky relevantní závěry. Studium parametrů modelu totiž ukazuje, že celkový efekt mentálních schopností na dosažení vysokoškolského vzdělání je sice velký, ale že 84 % tohoto efektu se realizuje prostřednictvím intervenujících proměnných sociálně psychologické povahy.

Shrnující závěr této vynikající studie je sice méně ortodoxní než závěry z prvních pokusů o formulaci sociálně psychologického modelu, avšak podpora výchozí teorii se zdá být věrohodnější. Autoři konstatují: „Z naší analýzy je zřejmé, že cesta k vyššímu zaměstnaneckému statusu vede přes vyšší vzdělání. Ukazuje se, že rodiny s vyšším statusem dokáží této cesty využít nejlépe, snad proto, že zajišťují jak geny tak stimulující prostředí, což jsou faktory, které vedou k vysokým kognitivním schopnostem, a tudíž i k lepšímu prospěchu ve škole. Dále, pozbuzování k dosažení vyššího vzdělání, jehož se dostává dětem v těchto rodinách, vede k jejich vyšším aspiracím, k vyššímu vzdělání, a tudíž i k vyššímu zaměstnaneckému statusu. Navíc, avšak s podstatně menší vahou, poskytují rodiny s vyšším statusem svým dětem některé další výhody, umožňující přímý mezigenerační transfer zaměstnaneckého statusu. Výsledky naší analýzy ale ukazují, že sociálně psychologické faktory, které ovlivňují dosažení vyššího vzdělání, jsou mnohem důležitější než přímé vlivy sociálně ekonomických faktorů.“ (Sewell a Hauser 1972: 859).

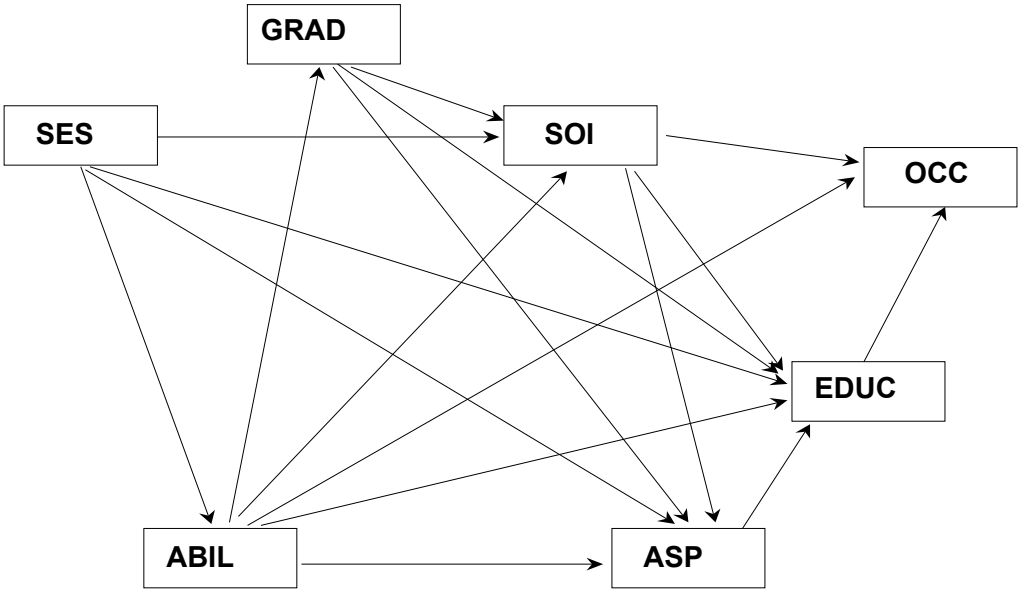
Zdálo by se, že vývoj modelu by zde mohl být uzavřen a výchozí teorie by s jistými modifikacemi mohla být přijata. Již jsme však upozornili na to, že Hauser při formulaci závěrů ze své první revize Sewellova modelu vyjádřil pochybnost nad tím, že by se jednalo o konečné řešení, a vyslovil hypotézu, že kontrola chyb měření v hlavních proměnných by mohla vést k podstatným změnám v modelu. V roce 1975 bylo uskutečněno další šetření na Wisconsinském panelu, které mimo jiné umožnilo na základě opakovaného zjišťování klíčových údajů postavit další verzi modelu, a to verzi zahrnující již zmíněnou kontrolu v chybách měření (Hauser, Tsai a Sewell 1983).

Po metodologické stránce základní změna modelu skutečně spočívala v zavedení kontroly nad chybami měření v rozhodujících proměnných. Hauser, Tsai a Sewell však k poslední revizi modelu přistupují i s novým pohledem na úlohu strukturního modelování, které do té doby výrazně pokročilo od pouhého nástroje k analýze dat k relativně konzistentnímu teoreticko-metodologickému principu testování komplexních hypotéz. Autoři konstatují, že původní Wisconsinský model byl stále rozšiřován o nové parametry na základě čistě empirických kritérií a že se vzdaloval svému základnímu poslání, tj. reprezentovat určitou komplexní teoretickou hypotézu. Kombinace těchto dvou hledisek nakonec vedla k rozhodnutí vrátit se k původní formulaci modelu (tj. k té formulaci, kterou nabídli Sewell, Haller a Ohlendorf) a testovat ji na

modelu, který by ovšem plně do sebe integroval do té doby ověřené principy definice latentních proměnných a navíc kontrolu nad chybami měření.

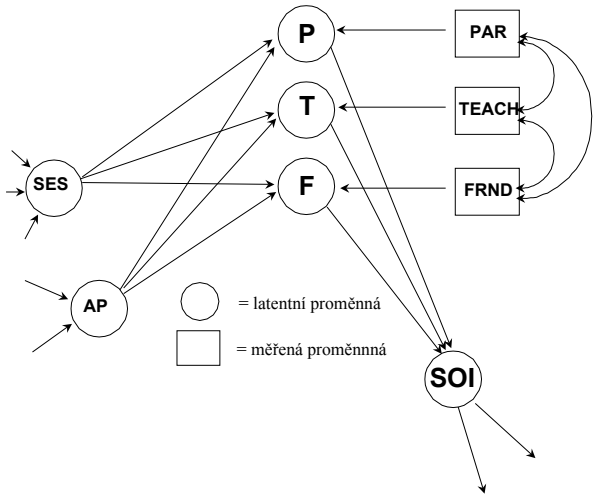
Testování modelu, který je ve schématické podobě znázorněn v Diagramu 7 a 8 dalo nakonec plnou satisfakci původní formulaci modelu. Autoři konstatovali, že SHO model (Sewell-Haller-Portes) je oprávněnou hypotézou výkladu sociální stratifikace v USA. Autoři se vrací k Blau-Duncanově formulaci a tvrdí, že většina efektu vzdělání na zaměstnanecký status neplyne z toho, že by vzdělání hrálo roli nástroje přenosu sociálně ekonomického statusu z generace na generaci, ale z toho, že v procesu získávání vzdělání působí sociálně psychologické procesy včetně těch, které jsou reprezentovány v modelu.

Diagram 7
Wisconsinský sociálně psychologický model: Sewell - Hauser
Pouze blokové schéma - bez modelů měření



SES = sociálně ekonomický původ
ABIL = mentální schopnosti
GRAD = školní úspěch (známky)
SOI = vliv významného sociálního okolí
ASP = aspirace (vzdělanostní i profesní)
EDUC = dosažené vzdělání
OCC = dosažený zaměstnanecký status

Diagram 8
Wisconsinský sociálně psychologický model: Sewell - Hauser
Partie modelu definující proměnnou „Vliv sociálně významného okolí"



SES = sociálně-ekonomický původ
AP = školní výkon
PAR = podpora rodičů v plánech pokračovat ve studiu
TEACH = podpora učitelů v plánech pokračovat ve studiu
FRND = vzdělanostní aspirace vrstevníků (přátel)
SOI = vliv významného sociálního okolí - syntetická proměnná

Kritická reflexe sociálně psychologického modelu

Revizí modelu z roku 1983 (Hauser, Tsai a Sewell, 1983) vývoj sociálně psychologického modelu sociální stratifikace zatím končí. Tato revize byla nejen návratem k původní kauzální hypotéze vtělené do modelu z roku 1970, ale rovněž reakcí na řadu pokusů model replikovat, vysvětlovat, dále rozšiřovat či podrobovat kritice. Jak uvádí Campbell (1983), Wisconsinský model patřil podle citačního indexu k nejdiskutovanějším produktům sociologie ve Spojených státech a jen první vlna článků z let 1969 až 1975 vyvolala více než 500 reakcí. Shrnutí kritiky modelu by si vyžádalo další stať. Zde se pokusím o načrtnutí jen základních problémů, na které kritikové tohoto modelu upozornili a to buď explicitně (Kerckhoff, 1972, Jencks et al. 1983, Campbell 1983, Eriskon a Goldthorpe 1992) nebo implicitně konstrukcí alternativního výkladového paradigmatu a odpovídajícího analytického modelu (například Goldthorpe 1996, Breen and Goldthorpe 1997).

Základní spor se z pochopitelných důvodů vedl a stále vede o to, zda „socializační perspektiva" výkladu mezigenerační reprodukce sociálního statusu zdůrazňující vliv charakteristik jednotlivce (měřené schopnosti, aspirace), jeho rodiny (sociální původ) a významného sociálního okolí (spolužáci, vrstevníci) na dosažené vzdělání a zaměstnanecký status, dostatečně reflektuje existenci mechanismů, které omezují samotný rozvoj aspirací a tudíž i životních plánů. Tyto mechanismy, zdůrazňované v rámci tzv. „alokační perspektivy" působí jako více či méně vnímané sociální (třídní) či etnické (rasové) bariéry dosažení vyššího vzdělání či postavení v zaměstnanecké struktuře. Alan Kerckhoff (1976), který jako první proti sobě postavil „socializační" a „alokační" paradigma, zdůraznil, že přes evidentní přínos sociálně psychologického modelu pro pochopení reprodukce nerovností, socializační paradigma nechává stranou pozornosti skutečnost, že lidé na různých stupních stratifikačního systému docela dobře vnímají, jaké možnosti se jim a jejich dětem *reálně* otevírají. Důležitou roli tedy hrají *očekávání*, která se přizpůsobují *reálnému světu,* což se promítá do aspirací. Kerckhoff s odvoláním na řadu studií, které vychází z třídní perspektivy reprodukce nerovností, uvádí, že aspirace a motivace adolescentů, které představují centrální výkladový princip socializačního modelu, významným způsobem ovlivňují očekávání toho, čeho jednou budou moci dosáhnout. Proto například socializační model nefunguje tak dobře pro populaci

černochů jako bělochů, což Kerckhoff vysvětluje tím, že bez ohledu na výsledky socializačního procesu vnější omezení snižují šance na získání vyššího vzdělání a zaměstnaneckého statusu. Ke stejnému závěru dochází na základě zjištění, podle kterého očekávání žáků devátých a desátých tříd amerických "*high schools*" predikují to, čeho později skutečně dosáhli (vzdělání, status) hůře, než jejich očekávání ve dvanáctém ročníku. To znamená, že u dětí s přibývajícím věkem slábne přesvědčení, že ve společnosti existují rovné šance v životě dosáhnout toho, čeho si člověk přeje dosáhnout. Jinými slovy, socializační model je podle většiny jeho kritiků sdílejících spíše „alokační perspektivu" málo citlivý na diskriminaci a třídní bariéry. To však ani podle těch nejradikálnějších kritiků nesnižuje význam socializačního modelu. Spíše to vede k opatrnosti aplikovat jej jako jediné paradigma na výklad mezigenerační reprodukce nerovností.

Metodologické kritice socializačního modelu, která by v souvislosti s vývojem strukturního modelování mohla vznést požadavky na důslednější ošetření chyb měření, a to zejména v konstrukci kompozitů měřících sociální status výchozí rodiny (SES), předešli autoři Wisconsinského modelu již v roce 1983, kdy revidovali nejen kauzální hypotézu, ale též model měření, do kterého v mnohem větší míře než v minulosti zahrnuli kontrolu nad chybami měření a korelace mezi nimi. To ocenili i kritici předchozích verzí modelu a konstatovali, že vliv sociálního původu (vysvětlená variance) se touto operací zvýšil (např. Campbell 1983). To jen dokazuje, že kritika sociálně psychologického modelu tak, jak byl vyvinut Sewellem a Hauserem, má-li být efektivní, je třeba aby zpochybnila samotná jeho teoretická *východiska*. Po metodologické stránce je model pravděpodobně velmi obtížně napadnutelný.

Implicitní kritika paradigmatu, ze kterého vychází sociálně psychologický model, má současné představitele zejména ve stoupencích teorie racionálního jednání, která si klade za cíl vysvětlit přetrvávající třídní nerovnosti v šancích na dosažení vyššího vzdělání v moderních industriálních společnostech. Hlavními představiteli této teorie John Goldthorpe (mimochodem dlouholetý kritik americké stratifikační školy) a Richard Breen (Goldthorpe 1996; Breen, Goldthorpe 1997). Přístup k reprodukci nerovností v procesu dosahování vzdělání a tudíž i sociálního statusu je součástí úsilí o teoreticky dobře zakotvené vysvětlení neměnných (empiricky doložených) a přetrvávajících *třídních* rozdílů v životních šancích.

Protože vzdělání hraje klíčovou roli v determinaci životních šancí jednotlivců, je třeba najít ověřitelné teoretické vysvětlení pro zjevnou stabilitu šancí v dosahování vysokoškolského vzdělání. Podle Goldthorpa však může být takové vysvětlení nalezeno jen ztěží, pokud nevezmeme v úvahu *mikro-sociální* kořeny *makro-sociálních* „konstant". Abychom porozuměli přetrvávajícím nerovnostem, musíme vzít v úvahu „pojem racionality" ("*notion of rationality"*) předpokládající, že sociální aktéři mají své cíle a alternativní prostředky k jejich dosažení. Při výběru z těchto prostředků poměřují náklady, rizika a výnosy a nejednají pouze podle sociálních nebo kulturních norem nebo hodnot typických pro třídu, ke které náleží (Goldthorpe 1996: 485). Fakticky se jedná o rozpracování Boudonovy teorie reprodukce vzdělanostních nerovností, která je založena na předpokladu, že školní kariéra je sledem rozhodnutí, ve kterých sociální aktér vyhodnocuje a porovnává užitek, náklady a riziko plynoucí z volby té které vzdělávací dráhy, např. z volby mezi pokračováním ve studiu nebo jeho opuštěním atd. (Boudon 1974). Goldthorpe akceptoval Boudonovo rozlišení mezi *„primárními"* vlivy (schopnostmi, školním výkonem) a *„sekundárními"* vlivy (faktory, které působí v té fázi, ve které se vzdělávací systém větví). Vyvinul teoretický a analytický přístup vycházející z toho, že „pozornost musí být zaměřena spíše na sekundární než primární vlivy, pokud má být otázka změny, či spíše absence změny, v třídních rozdílech za podmínek expanze vzdělávacího systému efektivně uchopena" (Goldthorpe 1996: 491).

Toto východisko je v souladu s dalším explicitním předpokladem, a sice, že expanze vzdělávacího systému vede ke slábnutí role primárních faktorů (selektivita založená na výkonu slábne s každou následnou tranzicí). To má za následek, že stále větší počet dětí usiluje ve svém vzdělávání o stále ambiciózněji cíle. Rozdíly mezi třídami při dosahování těchto cílů přetrvávají, protože u nich

nedošlo k téměř žádné změně ve způsobu vyhodnocování poměru mezi náklady a výnosy. Jinými slovy, ačkoli relativní zisk z dosažení vyššího vzdělání je optikou nižších tříd větší (protože je očekávána vzestupná mobilita), relativní náklady jsou také větší (prostředky vynaložené na vzdělání jsou měřeny výší rodinného příjmu) a větší je tudíž i riziko neúspěchu (buď v podobě zanechání studia nebo v podobě překážek při snaze získat jako absolvent adekvátní zaměstnání). Tento princip platí bez ohledu na to, jak zdatně si jedinec vede na poli primárních vlivů (schopností, skutečné školní výkonnosti).

Ani poměrně silná teorie racionálního jednání však sociálně psychologické paradigma a jemu odpovídající kauzální model nevyvrací. Opět jde o komplementární, nikoliv alternativní paradigmata. Pro ty, kteří naleznou v sociálně psychologickém modelu inspiraci, to znamená, že paralelně s jeho budováním a testováním by měli prozkoumávat třídně podmíněné vzorce rozhodování založené na percepci bariér, o kterých se rodiče i děti mohou domnívat, že sice mohou být překonatelné, ale rizika s tím spojená, mohou být příliš veliká.

Závěrem

Jistě lze položit otázku, jaký vztah mají úvahy o vývoji sociálně psychologického modelu k výzkumu sociální stratifikace v postkomunistické Evropě. Domnívám se, že informace o vývoji modelů, na jehož počátku stál Blau-Duncanův základní model je pro nás instruktivní především jako varování před přílišným optimismem. Představa, že data z jednoho či několika šetření poskytnou v relativně krátkém čase odpovědi na tak závažnou otázku, jakou je proměna hluboce deformovaného stratifikačního procesu v bývalých komunistických zemích, způsobená jak dlouhodobým úsilím komunistického režimu stratifikačním procesem manipulovat, tak sebezáchovným úsilím jedinců důsledky této manipulace minimalizovat, je možná lákavá, ale podle mého soudu nerealistická.

Z teoretického hlediska je vývoj sociálně psychologického modelu inspirativní především v tom, že ukazuje, jak závažnou roli hrají v dosahování cílů a tudíž i reprodukci nerovností sociálně psychologické faktory (aspirace, hodnoty, očekávání, schopnosti, výkon atd.). Přitom právě sociálně psychologické faktory mají temporalitu změny odlišnou od faktorů běžně nazývaných „strukturální" (politika, ekonomika, právo atd.). Například, hodnoty spojované se vzděláním, resp. jejich eroze, se staly součástí percepce sociálního systému několika generací. Stejně je tomu s hodnotou pracovního úsilí či výkonu, schopností atd. Z toho plyne, že nalezení odpovědi na otázky, jakou povahu má stratifikační systém v České republice a jak vypadá proces, který jej reprodukuje, se neobejde bez zahrnutí sociálně psychologických faktorů do analytických schémat a modelů.

Význam diskuse nad vývojem sociálně psychologického modelu sociální stratifikace ale rozhodně nespočívá v poskytnutí návodu jak postupovat při analýze stratifikace v naší měnící se společnosti. Tento postup by nepochybně vedl ke zklamání na samotném počátku, neboť pravděpodobně neplatí řada elementární předpokladů aplikace tohoto modelu v té podobě, jak byl vyvinut pro Spojené státy. Rozbor hlavních modelů měl však za cíl ukázat, že analýza stratifikace se pravděpodobně ani u nás neobejde bez studia subtilnějších rovin sociální reality, jakkoli se naše spolecnost nachází ve fázi formování spíše robustnejších „třídních" dimenzí sociální diferenciace.

Literatura

Anderson, C.A., J.C.Brown, and M.J.Bowman. 1952. "Intelligence and later occupational mobility." *Journal of Political Economy* 60: 218-239.

Blau, P.M. and O.D. Duncan. 1967. "The American Occupational Structure." *New York: Wiley*.

Boguszak, M., I. Gabal a P. Matějů. 1990. "Ke koncepcím vývoje sociální struktury v ČSSR." *Sociologický časopis*, Vol. 26 (1990), pp. 168-186.

Bowles, S. 1972. "Schooling and inequality from generation to generation." *Journal of Political Economy*.

Breen, R., J. Goldthorpe. 1997. "Explaining educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory". *Rationality and Society*, 9(3): 275-305.

Brim, O.G. 1960. "Personality Development as Role-Learning." Pp. 127-159 in: *Personality Development in Children.*, ed. by I.Iscoe and H.Stevenson. Austin: University of Texas Press.

Burt, C. 1961. "Intelligence and social mobility." *British Journal of Statist.Psychol* 14: 3-24.

Campbell R.T. 1968. "Status Attainment Research: End of the Beginning or Beginning of the End?" *Sociology of Education* 56: 47-62.

Coleman, J.S et al. 1966. "Equality of Educational Opportunity." *Supplemental Appendix. Washington: U.S. Governmental Printing Office.*

Duncan, O.D. 1968. "Ability and Achievement." *Eugenics Quarterly* 15: 1-11.

Duncan, O.D. and D.L. Featherman. 1972. "Psychological and Cultural Factors in the Process of Occupational Achievement." *Social Science Research* 1972, pp. 121-145.

Duncan, O.D., A.O. Haller and A. Portes. 1968. "Peer Influences on Aspirations: A Reinterpretation." *American Journal of Sociology* 74: 119-137

Duncan, O.D., D.L. Featherman and B. Duncan. 1968. "Socioeconomic Background and Occupational Achievement: Extensions of a Basic Model, Final Report." Washington, D.C.: U.S. *Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education, Bureau of Research.*

Duncan, O.D., D.L. Featherman and B. Duncan. 1972. "Socioecenomic Background and Achievement." *New York: Seminar Press*.

Ellis, R. and W.C. Lane. (1963). "Structural supports for upward mobility." *American Sociological Review* 28: 743-756.

Glass, D.V. (ed.). 1956. "Social Mobility in Britain." *Glencoe: Free Press.*

Goldthorpe, J. 1996. "Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differential in educational attainment". *British Journal of Sociology* 47(5): 481-505

Hauser, R.M. 1971. "Socioeconomic Background and Educational Performance. " Washington,D.C.: *The Arnold & Caroline Rose Monograph Series in Sociology.*

Hauser, R.M. and A.S. Goldberger. 1971. "The treatment of unobservable variables in path analysis." Pp. 81-117 in *Sociological Methodology*, ed. by H. Costner. San Francisco: Jossey-Bass.

Hauser, R.M. and D.L. Featherman. 1977. "The Process of Stratification. Trends and Analyses. " *New York: Academic Press*.

Hauser, R.M. and R.S. Wong. 1987. "Sibling Resemblance and Inter-Sibling Effects in Educational Attainment. " *UW-Madison, CDE Working Paper 87-4.*

Hauser, R.M. and W.H. Sewell. 1976. "On The Effects of Families and Family Structure on Achievements. " *UW-Madison, CDE working paper* 76-32.

Hauser, R.M. and W.H. Sewell. 1984. "Family Effects in Simple Models of Education, Occupational Status and Earnings: Findings from the Wisconsin and Kalamazoo Studies. " *UW-Madison, CDE Working Paper,* 84-29.

Hauser, R.M. and W.H. Sewell. 1985. “Birth Order and Educational Attainment in Full Sibships.” *American Educational Research Journal* 22: 1-23.

Hauser, R.M. and W.H. Sewell. 1986. “Family Effects in Simple Models of Education, Occupational Status, and Earnings: Findings from the Wisconsin and Kalamazoo Studies.” *Journal of Labor Economics* 4: 83-115.

Hauser, R.M., S.L. Tsai and W.H. Sewell. 1983. “A Model of Stratification with Response Error in Social and Psychological Variables.” *Sociology of Education* 56: 20-46.

Hauser, R.M., W.H. Sewell and B.R. Clarridge. 1982. “The Influence of Family Structure on Socioeconomic Achievement: A Progress Report. “ *UW-Madison, CDE working paper* 82-59.

Hauser,R.M. 1972. “Disaggregating a Social-Psychological Model of Educational Attainment.” *Social Science Research* 1972, Vol. 1, pp.159-188.

Herriot, R.E. 1963. “Some social determinants of educational aspirations.” *Harvard Educational Review* 33:157-177.

Herrnstein, R. J. 1971. “IQ”. *Atlantic Monthly* 228, No. 3, September 1971, pp.44-64.

Herrnstein, R. J. 1973. “IQ in the Meritocracy. “ *Boston and Toronto: Little, Brown & Co.*

Husén, T. 1969. “Talent, Opportunity and career: A Twenty-Six Year Follow-up of 1500 Individuals. “ *Stockholm: Almquist & Wiksell*.

Husén, T. 1972. “Social Background and Educational Career: Research Perspectives on Equality of Educational Opportunity. “ *Paris: OECD*.

Jencks, C, J. Crouse and P. Mueser. 1983. "The Wisconsin Model of Status Attainment: A National Replication with Improved Measures of Ability and Aspirations," *Sociology of Educ*ation (January 1983), pp. 3-19.

Jencks, C. et. al.1972. *Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America.* New York: Harper Colophon Books.

Jencks, C.. et. al. 1979. “Who Gets Ahead? The Determinants of Economic Success in America. “ *New York: Basic Books*.

Jensen, A. R. 1972. “Genetics and Education. “ *London: Methuen*.

Kerckhoff, A.C.1976. “The Status Attainment Process: Socialization or Allocation?” *Social Forces* 55: 368-381.

Kluegel, J.R., R. Singleton and C.E. Starnes. 1977. “Subjective Class Identification: A Multiple Indicator Approach.” *American Sociological Review* 42: 599-611.

Kohn, M.I., K.M. Slomczinski and C. Schoenbach. 1987. “Social Stratification and the Transmission of Values in the Family: A Cross-National Assessment.” *Sociological Forum* 1: 73-101

Kohn, M.L. 1959. “Social Class and Parental Values.” *American Journal of Sociology*, 64:337-351.

Krauss, I. 1964. “Sources of educational aspirations among working-class youth.” *American Sociological Review* 29:867-879.

Lipset, S.M. and R.Bendix. 1959. “Social Mobility in Industrial Society. “*Berkeley: University of California Press.*

Machonin. P. a kol. 1969. „Československá společnost. Sociologická analýza sociální stratifikace.“ *Bratislava: Epocha*.

Matějů, P. 1989. „Metoda strukturního modelování. Přehled základních problémů.“ *Sociologický časopis* 25: 399-418.

Matějů, P. 1990. “Stratification System and Economy in the Period of Transition. Economic aspects of “de-stratification” in former socialist countries - the case of Czechoslovakia. “ *Referát prezentovaný a distribuovaný na semináři “Central and Eastern Europe in Transition: Economic Sociology in Comparative Perspective”, Inter-University Center, Dubrovnik, 1990*.

Matějů, P. Recenzní stať “Robert Erikson and John H. Goldthorpe: The Constant Flux. A Study of Class Mobility in Industrial Societies. “ *Sociologický èasopis*, 28 (1992), No. 5, pp. 685-698.

Olneck, M. and J. Crouse. 1979. “The IQ Meritocracy Reconsidered: Cognitive Skill and Adult Success in the United States.” *American Journal of Education* 1979, pp.1-31

Olneck, M.R. and D.B. Bills. 1980. “What Makes Sammy Run? An Empirical Assessment of the Bowles-Gintis Correspondence Theory.” *American Journal of Education* 1980, pp.27-61.

Parsons, T. 1959. “The school class as a social system: some of its functions in American society.” *Harvard Educational Review* 29: 297-318.

Rogoff, N. 1953. “Recent Trends in Occupational Mobility. “ *Glencoe: Free Press*.

Rosen B.B a R. D’Andrade. 1959. “The Psychological Origins of Achievement Motivation.” *Sociometry* 22: 185-218.

Sewell, W.H and R.M. Hauser. 1975. “Education, Occupation & Earnings. “ *New York: Academic Press.*

Sewell, W.H. 1961. “Social Class and Childhood Personality.” *Sociometry* 24: 340-356.

Sewell, W.H. 1963. “Some Recent Developments in Socialization Theory and Reseach”. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science.* Philadelphia, Vol. 349 (1963), pp. 163-181.

Sewell, W.H. and R.M. Hauser. 1972. “Causes and Consequences of Higher Education: Models of the Status Attainment Process.” *American Journal of Agricultural Economics* 54: 851-861.

Sewell, W.H. and R.M.Hauser. 1980. “The Wisconsin Longitudinal Study of Social and Psychological Factors in Aspirations and Achievements.” Pp. 59-99 in: *Research in Sociology of Education and Socialization*. JAI Press Inc., 1980, Vol. 1.

Sewell, W.H. and V.P. Shah. 1967. “Socioeconomic Status, Inteligence, and the Attainment of Higher Education.” *Sociology of Education* 40: 1-23.

Sewell, W.H. and V.P. Shah. 1968a. “Social Class, Parental Encouragement, and Educational Aspirations.” *American Journal of Sociology* 73: 559-572.

Sewell, W.H. and V.P. Shah. 1968b. “Parents’ Education and Children’s Educational Aspirations and Achievements.” *American Sociological Review* 33: 191-209.

Sewell, W.H., A.O. Haller and A. Portes. 1969. “The Educational and Early Occupational Attainment Process.” *American Sociological Review* 34: 82-92.

Sewell, W.H., A.O. Haller and and G.W. Ohlendorf. 1970. “The Educational and Early Occupational Status Attainment Process: Replication and Revision.” *American Sociological Review* 35: 1014-1027.

Sewell, W.H., R.M. Hauser, K.W. Springer and T. Hauser. 2004. “As We Age: A Review of the Wisconsin Longitudinal Study, 1957 - 2001.“ K.T. Leicht (ed.): Research in Social Stratification and Mobility, Volume 20 (2004), pp. 3-114.

Sexton, Patricia, C. 1961. “Education and Income: Inequality of Opportunity in Our Public Schools. “ *New York: Viking Press*.

Sherif, M. 1935. “A study of some social factors in perception”. *Archives of Psychology Number* 187.

Schiller, B. 1970. “Opportunity Stratification.” *American Journal of Sociology* 76: 426-442.

Sorokin, P. 1927. “Social Mobility. “ *New York: Harper and Brothers*.

Sorokin, P. 1959. “Social and Cultural Mobility. “*New York: Free Press.*

Šafář, Z. 1972. “Model komplexní determinace profesionálního postavení.” Pp. 277-308 in.: *Sociální a profesionální mobilita pracujícího obyvatelstva ČSSR*. Bratislava: ČSVUP.

Turner, R.H. 1960. “Sponsored and contest mobility and the school system.” *American Sociologial Review* 25: 855-867.

Winsborough, H.H. 1988. “The Wisconsin Survey: Wisconsin’s Continual, OMNIBUS, National Survey. “ *UW-Madison, CED Working Papers* 88-16.

Young, M. 1957. “The Rise of Meritocracy. “ *London: Penguin*.

Young, M. and J.Gibson. 1963. “In search of an explanation of social mobility.” *British Journal of Statist.Psychol* 16:27-36.