

Kapitola 1

Konceptuální a metodologické inovace v sociálněstratifikačním výzkumu vzdělanostních nerovností

nerovností v České republice po roce 1989 shrnuje dosavadní poznání o polistopadovém vývoji vzdělanostních nerovností. Protože není bez zajímavosti, do jaké míry se zformulovaným teoretickým konceptům podařilo zachytit, či dokonce předpovědět skutečný vývoj vzdělanostních nerovností, následuje kapitola sedmá *Jak vývoj vzdělanostních nerovností v českých zemích koresponduje s teoriemi vzdělanostních nerovností?* Konečně kapitola 8 *Analýza vzdělanostní mobility mezi léty 1906 až 2003* poskytuje novou analýzu vývoje mezigeneračního přenosu dosaženého vzdělání z rodičů na jejich potomky, a to pomocí mobilních tabulek a log-lineárních modelů. Z příloh, které doplňují text samotné knihy, upozorníme na nastínění debaty o konceptu strukturální a čistě mobility a dále na příspěvky P. Bergmannové a T. Katrňáka týkající se vybraných metodologických aspektů analýzy obsažené v této práci a publikované rovněž ve stati „Proměny v mezigeneračním přenosu dosaženého vzdělání v České republice v historické perspektivě“ (*Sociologický časopis* 2/2009).

Jednou z nejdůležitějších otázek, se kterou se výzkum vzdělanostní dimenze sociální stratifikace intenzivně potýká přinejmenším od druhé poloviny 20. století, je zásluhovost dosahování vzdělanostního statusu. Impulzem k jeho zkoumání nesporně byly hluboké společenské změny započaté v době průmyslové revoluce a zdynamizované po druhé světové válce. Značné sociální a ekonomické změny se promítly do chápání role vzdělání ve společnosti, o kterém se začalo uvažovat jako o mediátoru mezi schopnostmi a výsledným společenským postavením. Díky industrializaci, která měla za následek dlouhodobý přesun z primárního sektoru hospodářství (zemědělství, lesnictví, těžba) do sekundárního sektoru (průmysl) a ze sekundárního do terciárního sektoru (služby), poklesl počet nekvalifikovaných zemědělských a manuálních dělníků a vzrostl počet dělníků nemanuálních, dále odborníků, úředníků a manažerů. Souběžným doprovodným jevem byl posun v distribuci tří sčejných statusových atributů: vzdělání, povolání a příjmu – vše začalo být v mnohem větší míře determinováno výkonem (vzděláním) a méně již sociálním původem. Rostoucí poptávka po kvalifikované pracovní síle totiž vedla ke zvýšení dostupnosti vzdělání a díky růstu vzdělanostních příležitostí poklesl vliv sociálního původu na stupeň dosaženého vzdělání jedince [Treiman 1970].

Díky měření dostupnosti vzdělání a jeho role v procesu dosahování sociálního statusu bylo možné prosazovat takové politiky, které by podporovaly nejen zvyšování efektivity jednotlivých ekonomik, ale i sociální spravedlnost. Výzkum vzdělanostních nerovností si proto s sebou implicitně nese definici rovnosti a spravedlnosti v přístupu ke vzdělání. Rovnost v přístupu ke vzdělání je nejčastěji chápána jako rovnost v přístupu ke vzdělání srovnatelné kvality (tj. se stejnými podmínkami vzdělávání a stejnými pravidly pro dosažení úspěchu). Za takových okolností je výslednou nerovnost možno považovat za spravedlivou, protože je výsledkem odlišných individuálních schopností, úsilí a projeveného výkonu, tj. výsledný systém je možné označit za meritokratický. Blíže výklad současného pojetí spravedlnosti ve vzdělávání (angl. equity) podávají např. [Hutmacher, Cochrane Bottani 2001]. Rozdíl

sledek osobních dispozic, nikoli socializace či lepší nebo horší školy. V empirických analýzách však není snadno identifikovatelné, kde končí zátěž sociálního původu a otevírá se pole, v němž se již uplatňují pouze specifické schopnosti, nadání či talent.

1.1. Teoretické přístupy k vysvětlení vzniku a reprodukce vzdělanostních nerovností

Existuje poměrně široká paleta teorií, které vysvětlují, jak se vzdělanostní nerovnosti utvářejí a reprodukují. Ti autoři, kteří jsou nejčastěji označováni za stoupence teorie kulturní reprodukce, považují ustavené společenské nerovnosti za příčinu a motor následné školní selekce. Mechanismy, které podle těchto autorů zprostředkovávají reprodukci vzdělanostních nerovností, předstávají např. rozdílné způsoby komunikace, zejména stupeň její abstrakce [Bernstein 1975; Heath 1983], osvojování si *kontraškolní kultury* (angl. *counter school culture*) příslušníky dělnických vrstev [Willis 1977] či třídně determinovanou inklinaci k *ideologii úspěchu* (angl. *achievement ideology*) [MacLeod 1995]. Autoři, kteří jsou oproti tomu označováni za stoupence teorie sociální reprodukce, považují školu a školní selekci za příčinu společenské nerovnosti – jsou pro ně nástrojem státu sloužícím k socializaci dětí do tříd, z nichž pocházejí. Školy podle nich jednají např. v zájmu *ideologie státu* (fr. *idéologie d'état*) [Althusser 1970], podle *principu korespondence* (angl. *correspondence principle*) s kapitalistickým ekonomickým systémem [Jencks 1972; Bowles, Gintis 1976] nebo pouze posvěcují *intergenerační přenos hodnot*, specifických pro každou sociální třídu [Kohn 1977]. Obě tyto perspektivy, tj. kulturní i sociální reprodukci, spojuje důraz na lingvistické schopnosti a kulturní znalosti, které jsou ve škole transformovány do podoby osobních zásluh a jsou zároveň dominantním předpokladem úspěchu v ní [Bernstein 1975; Bourdieu, Passeron 1964; Bourdieu 1973]. V neposlední řadě je výsledek působení škol v kapitalistické společnosti možno vidět poněkud vyhraněnou optikou jakožto *pasivní konzumaci* společenského řádu, kterou je možné překonat pouze *odškolněním společnosti* [Illich 2000].

Zastavme se na chvíli u stěžejního pojmu teorie kulturní reprodukce – tzv. kulturního kapitálu. Problematika jeho přenosu je v sociologii zabývající se nerovnostmi v přístupu ke vzdělání široce reflektována a byla reflektována ještě dříve, než byl kulturní kapitál jako pojem definován a než se tato oblast sociologie ustavila empiricky. Britský sociolinguista Basil Bernstein [1975] například poukázal na odlišnou jazykovou vybavenost dětí pocházející

si podle něj v rodině osvojují jen tzv. omezený jazykový kód (užívání jednodušších nerozvinutých vět, malou slovní zásobu apod.), který jim oproti dětem pocházejícím ze středních či vyšších vrstev, disponujícím tzv. rozvinutým jazykovým kódem, znesnadňuje následné vzdělávání. Bernstein se domníval, že rozdílné lingvistické kódy reprodukují rozdíly mezi třídami a že tyto rozdíly mají tendenci se v čase spíše dále umocňovat, než aby se zmenšovaly. Zde dodejme, že přenos kulturního kapitálu neznamená v dnešním chápání tohoto pojmu pouze přenos lingvistického kódu, jak se domníval Bernstein, ale také přenos např. motivací a aspirací ke studiu. Stejně tak příznivější sociální kapitál dětí vzdělanějších rodičů (tedy jejich známosti, kontakty či konexe s „užitečnými“ lidmi) a jejich větší sebejistota (např. při příjímáních zkouškách) může vést k menšímu stresu a napětí, což těmto dětem usnadňuje výkon na jejich cestě za vzděláním. Zde se však již vydáváme poněkud jiným směrem, na kterém se nám nabízí otázka, do jaké míry je škola schopná suplovat motivační roli rodiny a do jaké míry by to vůbec činit měla. Jinými slovy, do jaké míry je škola vůbec schopna eliminovat „vstupní“ rozdíly v kulturním a sociálním kapitálu žáků. To jsou otázky, na které neexistují jednoznačné odpovědi.

Tohoto tématu se dotkl Pierre Bourdieu, který přišel s nejobecněji přijímanou koncepcí kulturního kapitálu. Označuje jím obecnámenost a zběhlost v dominantních kulturních kódech a praktikách (ve způsobu mluvy, estetických zálibách, způsobech sociální interakce). Na rozdíl od kulturních zdrojů, jejichž působnost je lokální, je v jeho chápání kulturní kapitál institucionalizovaný jako legitimní a cenné „platidlo“ na celospolečenském „trhu“. Zároveň není pouhým vedlejším produktem nebo odrazem třídní pozice, ale je aktivně nasazován při zaujímání postavení v rámci hierarchické sociální struktury, a působí tedy při reprodukci sociálních nerovností. Vliv kulturního kapitálu nabytého v dětství, tj. během rané socializace, je během vzdělávací dráhy konstantní v tom smyslu, že znamená trvalý náskok, který nemůže být dohnán těmi, kteří s ním svou vzdělávací dráhu nezačínali. Děti, které s ním do vzdělávacího procesu vstupují, ho ve škole vstřebávají mnohem rychleji a snadněji, a tak se nůžky mezi dětmi pocházejícími z různých sociálních prostředí ještě více rozvírají. Později akumulovaný kulturní kapitál je proto pouze následkem předchozí rané „kulturní“ socializace.

Bourdieu tedy jinými slovy tvrdí, že jedinci vstupující do vzdělávacího systému disponují různým objemem kulturního kapitálu, který jim byl vtisknut v raném dětství, a to v závislosti na jejich sociálním původu. Výrazným nedostatkem vzdělávacích systémů je pak podle něj to, že tyto vstupní rozdíly v kulturním kapitálu nejsou v průběhu vzdělávací dráhy odstraněny, ale jsou ještě více umocňovány. Studenti s větším množstvím kulturního kapiti-

tálu jsou schopni lépe dekodovat skrytá pravidla „školní hry“, lépe se adaptují a dále rozvíjejí kulturní dovednosti a záliby, které škola vyžaduje. Takoví žáci pak snáze zvládají cestu vzdělávacím systémem až po jeho nejvyšší stupně a v konečném důsledku se tímto způsobem i umísťují v podobných sociálnětřídních pozicích jako jejich rodiče. „Slepota k sociálním nerovnostem dovoluje vysvětlovat veškeré nerovnosti ve společnosti, zejména nerovnosti vzdělanostní jako nerovnosti přirozené, vyvěrající z přirozeného nadání. Je totiž v logice školského systému, založeného na postulatů formální rovnosti všech zúčastněných, uznávat jen ty nerovnosti, které jsou důsledkem individuálních schopností a znalostí. Učitel zná jen žáky, kteří jsou si rovni ve svých právech a povinnostech, a rozlišuje je pouze na více a méně nadané. Nenahlíží na ně jako na příslušníky různých sociálních vrstev, a vidí tak pouze mezery ve znalostech, které nepřipisuje určitému sociálnímu původu“ [Bourdieu, Passeron 1964: 103].⁶

„Obecně se má za to, že vzdělávací systém je založen na soutěži, která formálně zajišťuje rovnost uchazečů, a že je tento systém dokonale spravedlivý. Díky tomu jsou ovšem přehlíženy skutečné kulturní nerovnosti. Zapomíná se na to, že předchozí privilegia jsou zde skrze formální rovnost nenápadně transformována ve výkonnost“ [Bourdieu, Passeron 1964: 104].⁷ Na místě je podle autorů Bourdieua a Passerona otázka, zda se vůbec může dít jinak. Vzdělávací systém má přece za úkol, vedle jiných funkcí, vybírat si ze studentů ty nejlepší. Kdybychom podle nich chtěli brát v úvahu i sociální privilegia jedněch a znevýhodnění druhých, tj. hodnotit studenty podle překážek, které museli v průběhu svého vzdělávání překonat, odsoudili bychom se podle nich buď k hodnocení v kategoriích, nebo ke kantovské etice.

To, co Bourdieu a Passeron nazývají hodnocením podle „pente de la courbe“, tedy podle sklonu (matematicky tzv. směrnice) křivky, by znamenalo hodnotit jednotlivce podle rozdílu mezi výchozím bodem (tj. sociálně podmíněnými vlohami) a dosaženým cílem (tj. školním úspěchem). Stejně výkony by byly považované za odlišné a naopak, ve snaze vyrovnat handicap jedněch a zvýhod-

6 V originále: „La cécité aux inégalités sociales condamne et autorise à expliquer toutes les inégalités, particulièrement en matière de réussite scolaire, comme inégalités naturelles, inégalités de dons. Pareille attitude est dans la logique d'un système qui, reposant sur le postulat de l'égalité formelle de tous les enseignants, condition de son fonctionnement, ne peut reconnaître d'autres inégalités que celles qui tiennent aux dons individuels. ... le professeur ne connaît que des enseignants égaux en droits et en devoirs ... c'est aux 'moins doués' qu'il s'adresse et non aux plus défavorisés par leur origine sociale“ [Bourdieu, Passeron 1964: 103].

7 V originále: „On comprend que ce système trouve son accomplissement dans le concours, qui assure parfaitement l'égalité formelle des candidats mais qui exclut par l'anonymat la prise en considération des inégalités réelles devant la culture. C'est oublier que l'égalité formelle qu'assure le concours ne fait que transformer le privilège en mérite puisqu'il permet à l'action de l'origine sociale de continuer à s'exercer,“

nění druhých. Jak autoři poznamenávají, tato hypotéza není úplně utopická. Vzdělávací politika bývalých socialistických států systematicky zvýhodňovala vstup na vysoké školy pro dělnické a rolnické potomky. „Ale úsilí o odstranění nerovnosti zůstává formální, pokud nejsou nerovnosti efektivně rušeny účinnými pedagogickými zásahy“ [Bourdieu, Passeron 1964: 105].⁸ Proto, jak autoři dodávají, se i v těchto zemích po počátečním zvýšení začal podíl dětí dělnicko-rolnického původu ve vysokoškolském vzdělávání opět snižovat.

1.2. Teoreticko-empirické přístupy k zachycení vývoje vzdělanostních nerovností

Výše zmíněné teoretické koncepce kulturní a sociální reprodukce jsou důležitým (i když nikoli dokonalým) nástrojem k vysvětlení vzniku a přenosu vzdělanostních nerovností. Nutným předpokladem identifikace mechanismů dosahování vzdělanostního statusu je však empirická analýza vzdělanostních nerovností – měření vzdělanostních nerovností v jednotlivých sociálních třídách, společnostech a v čase. Empirické přístupy k měření vzdělanostních nerovností se od druhé poloviny 20. století poměrně rychle vyvíjejí a zdokonalují – dodnes se jich v rámci sociologie vzdělání vystřídalalo hned několik. Z dnešního úhlu pohledu proto již můžeme na tomto poli bádání hovořit o vývoji. Jednotlivé způsoby měření na sebe navazují, každý následující přístup vychází z nedokonalostí přístupu předcházejícího a je navržen tak, aby jej korigoval. Automaticky to však neznamená, že by časově starší přístupy byly s uvedením nového opuštěny a nebyly sociálními vědci pro analýzu vzdělanostních nerovností již vůbec využívány.

S výsledky měření, které poskytují konkrétní analytické metody, jsou úzce spjaty teorie vysvětlující vývoj vzdělanostních nerovností. Mezi nejuznávanější a nezávadnější z nich patří teorie modernizační, teorie konfliktualistická a teorie maximálně udržované nerovnosti (angl. *maximally maintained inequality*, zkráceně MMI). Zastánci modernizační teorie tvrdí, že vliv sociálního původu na stupeň dosaženého vzdělání potomka v moderních industriálních společnostech klesá v čase, a to díky postupující modernizaci [Blau, Duncan 1967; Featherman, Hauser 1978; Treiman 1970]. Tato teorie v duchu funkcionalistické koncepce [např. Davis, Moore 1945] předpokládá, že proces industrializace vedl prostřednictvím změn v distribuci pracovních sil k radikální transformaci sociální struktury. Podle Blaua a Duncana [1967]

8 V originále: „Mais l'effort d'égalisation reste formel tant que les inégalités ne sont pas effectivement abolies par une action néo-déterministe“ [Bourdieu, Passeron 1964: 105].

byl díky tomu ovlivněn proces dosahování statusu ve smyslu rostoucího významu kvalifikace. Vyzdvihují význam vzdělání jako determinanty zaměstnaného statusu a z něj vyplývajícího příjmu. Základním problémem, který se pak snaží empiricky řešit, je to, jak je status, kterého jedinec dosáhl během své kariéry, ovlivněn statusy připsanými, tj. rodinným zázemím, etnikem, místem narození, typem společnosti apod. Dle Treimana, stoupence modernizační teorie, prošly ve 20. století industriální společnosti procesem značných sociálních a ekonomických změn, na základě kterých se zvýšila hodnota vzdělání a kvalifikace pro výkon zaměstnání a vzdělanostní nerovnosti se v čase postupně snižují. „Nejenže mění se trh práce vytváří zvýšenou poptávku po kvalifikovanějších zaměstnancích, ale ve více industrializovaných zemích se zvyšuje i dostupnost vzdělanostních příležitostí. Tyto národy mají rozsáhlejší vzdělávací systémy a jsou spíše schopné poskytovat studentům nezplopatněné vzdělání“ [Treiman 1970: 216].⁹

Konfliktualistická teorie (či teorie kulturní reprodukce) zastává názor, že vliv sociálního původu na dosažené vzdělání v čase klesá pouze na počátečních vzdělanostních přechodech (na úrovni primárního a určitého typu sekundárního vzdělání), protože je na nich dosaženo vysoké demokratizace [Collins 1971, 1979; Bourdieu 1973; De Graaf 1986]. Podle této koncepce vzdělání slouží jako nástroj vyšších sociálních skupin k udržení privilegií dominantance a vylučuje členy nižších sociálních vrstev ze žádaných a odměňovaných pozic v sociální struktuře. Stoupenci konfliktualistické teorie se tedy domnívají, že udržování privilegií vyšších vrstev se odehrává skrze kvalifikačně vyšší vzdělanostní stupně. Poslední ze jmenovaných, teorie tzv. maximálně udržované nerovnosti se domnívá, že vliv sociálního původu klesá v čase jen na těch vzdělanostních přechodech (tranzicích), na kterých došlo k nasycení poptávky privilegovaných společenských vrstev [Raftery, Hout 1993]. O této koncepci podrobně pojednáme v části 1.3.4.

1.3. Věcně-metodologické inovace v empirickém výzkumu vzdělanostních nerovností

V následujících kapitolách 1.3.1.-1.3.6. se pokusíme bohatý vývoj na poli empirického výzkumu vzdělanostních nerovností instruktivně uspořádat, demonstrovat klíčové zlomy v poznání a ve vývoji měřících nástrojů, jež jsou

k tomuto poznání používány. Protože výčet všech odborníků zabývajících se výzkumem vzdělanostních nerovností v rámci sociálněstratifikačního výzkumu by zdaleka přesáhl možnosti této práce, soustředíme se pouze na nej důležitější okamžiky v jeho nedlouhé historii, a sice na věcně-metodologické inovace ve zkoumání vzdělanostních nerovností. Najdeme mezi nimi poměrně ostré předěly jak z hlediska konceptního (model sociálně-psychologický, teorie *maximally maintained inequality* a teorie *effectively maintained inequality*, zkráceně EMI), tak statisticko-metodologického (základní model stratifikačního procesu, koncept alokace vzdělání a multinomiální tranzitivní model). Pro úplnost je nutné podotknout, že souboré empirické analýzy sociologie vzdělání se zaměřují pouze na měření a vysvětlování nerovností, přičemž otázkami spravedlnosti se v duchu Weberovy nehodnotící sociologie zabývají jen v náznamech a morální soudy přenechávají filozofům [viz Rawls 2001; Nozick 1974; Hayek 1994; nejnověji pak např. Swift 2003]. Implicitně se rovněž pracuje se skutečností, že ne všechny nerovnosti jsou způsobeny socializací: jistá část nerovností ve vzdělání je způsobena rozdílly ve vrozené inteligenci [Fraser 1995]. Vztah IQ a dědičnosti však není pro sociologický výzkum vzdělanostních nerovností dominantním problémem, spíše faktorem, kterému je připisován blíže neurčený podíl.

1.3.1. Základní model sociální stratifikace – P. Blau a O. D. Duncan

V šedesátých letech 20. století došlo k průlomům ve výzkumu sociální stratifikace díky zásadnímu důrazu na vzdělání, se kterým přicházejí P. Blau a O. D. Duncan [1967]. Vyšli z předpokladu, že proces industrializace vedl ke zvýšení hodnoty vzdělání a kvalifikace pro výkon zaměstnání a snažili se empiricky vyřešit, nakolik sociální původ stále ovlivňuje dosažený zaměstnanecký status. Sledovali proto závislost mezi sociálním původem, vzdělaním a začátkem kariéry a zkoumali jejich přímý a nepřímý vliv na zastávané zaměstnání. V jejich pojetí by askriptivní faktory neměly mít vliv žádný, případně by se měl tento vliv jako historický relikt zmenšovat a postupně zcela zaničnout. Významným metodologickým průlomem jejich zkoumání bylo použití *path* (pěšíkové) analýzy, která autorům umožnila rozložit korelaci mezi zaměstnáním syna a zaměstnáním otce do dílčích příčinných souvislostí zprostředkovaných intervujícími proměnnými (vzděláním otce, vzděláním syna a jeho příjmem). Základní otázky, které si Blau a Duncan položili, zněly: Jak a do jaké míry podmiňují okolnosti narození jedince jeho dosažený status? Jak status (jedno zda připsaný či získaný) v jedné fázi životního cyklu ovlivňuje vyhlídky na fázi následující? [sou horší šance některých skupin lidí na získání dobrého zaměstnání způsobeny jejich horším vzděláním nebo jinými faktory?

⁹ V originále: „Not only does the shifting labor market create increased demand for trained personnel, but educational opportunities tend to be more available in more industrialized countries. Such nations tend to have more extensive educational systems, and are more likely to make education available free of charge

Pro tento účel vyvinuli tzv. základní model determinace zaměstnanec-
kého statusu, sestávající z pěti základních standardizovaných proměnných:
1. dosaženého vzdělání otce; 2. statusu otceva zaměstnání; 3. dosaženého
vzdělání respondentů; 4. statusu respondentova prvního zaměstnání; 5.
statusu respondentova zaměstnání v roce 1962 (v době šetření). Zatímco
vzdělání bylo zařazeno do kategorie od 1 do 8 podle počtu let absolvované
školní docházky, status povolání byl označen socioekonomickým indexem
SEI v rozsahu od 0 do 96, který zkonstruoval Duncan takto: $SEI = 0,59 \times \text{pří-}$
 $\text{jem} + 0,55 \times \text{vzdělání} - 6,0$. Na teoretické úrovni totiž Duncan tvrdil, že za-
městnání je činností spojující vzdělání a příjem. Pomocí této rovnice předpo-
věďel socioekonomický status všech povolání své doby v USA a později z něj
byl odvozen Mezinárodní index socioekonomického statusu povolání ISEI
[Ganzeboom, De Graaf, Treiman 1992]. Metodou path analýzy a lineární re-
grese, tj. porovnáním koeficientů vyjadřujících vliv faktorů determinujících
dosažené vzdělání a porovnáním korelací mezi standardizovanými proměn-
nými (otcovým vzděláním, jeho zaměstnanecským statutem, respondentovým
vzděláním, statutem jeho prvního a současného zaměstnání, ale i velikostí
bydliště, rasou, počtem sourozenců atd.), autoři zjistili klesající efekt i odhad
relativní důležitosti askriptivních faktorů (sociálního původu) ve všech věko-
vých kohortách.¹⁰ Hlavní závěry autorů o dosahování zaměstnanecského sta-
tusu byly tyto:

1. Status respondentova současného zaměstnání je silněji ovlivněn naby-
tým vzděláním než jeho prvním zaměstnáním.
2. Vzdělání jedince je mnohem důležitějším vlivem (přímým i nepřímým)
působícím na dosažené zaměstnání než zaměstnání otce.
3. Vliv vzdělání na konečnou zaměstnanecskou pozici v posledních desetile-
tích vzrostl. Korelace mezi vzděláním a zaměstnanecským statutem je vý-
znamně vyšší pro respondenty než pro jejich otce ve všech zkoumaných
věkových kohortách.
4. Zaměstnanecský status syna závisí přímo na stupni jeho vzdělání a na ot-
cově zaměstnanecském statusu, ale jen nepřímo na otcově vzdělání.
5. Příjem respondentů závisí přímo na statusu jeho zaměstnání a dosaže-
ném vzdělání, ale jen nepřímo na otcově vzdělanostním a zaměstnanec-
kém statusu.

Blau-Duncanův model vysvětlil přesto jen velmi malou část závislé proměnné
(respondentova zaměstnání), což však pro autory neznamenal negativní vý-
sledek. Sami píší: „Sociologové si zřídka uvědomují, co by znamenalo žít ve

společnosti, kde by téměř dokonale vysvětlení závislé proměnné bylo dosa-
ženo studiem příčinných proměnných, jako např. zaměstnáním otce nebo
vzděláním respondenta. V takové společnosti by bylo samozřejmě pravda, že
někteří jsou odsouzeni k chudobě téměř od narození ... kvůli ekonomickému
statusu či povolání rodičů. Jiní by zase byli předurčení k blahobytu (bohat-
ství) či ke skromným poměrům. Nikoli vlastním úsilím, ale majetkem by mě-
nili směr osudu...“ [Blau, Duncan 1967: 174].¹¹ O problematice zvýhodnění či
znevýhodnění rodinným původem tvrdí: „Kdyby rodiče, kteří dosáhli určitého
sociálního statusu, nemohli tento využít k získání srovnatelného statusu pro
své děti, mohli bychom skutečně mít ‚rovné příležitosti‘. Ale nemohli bychom
mít rodinný systém – přinejmenším ne v dnešním smyslu slova. A tento mo-
del nebyl nepochopen ani v radikálních, zejména marxistických, ideologi-
ích“ [Blau, Duncan 1967: 205].¹²

Blau a Duncan celkově doložili jak historicky rostoucí průměrnou úro-
veň vzdělání (na úroveň střední školy), tak klesající vzdělanostní nerovnosti
(ovšem v pojetí distribučním, tj. dle rostoucího počtu vzdělaných jedinců bez
ohledu na to, z jakých vrstev pochází). Problém jejich způsobu empirického
ověřování spočíval jak v tom, že vzdělání v něm vystupovalo v podobě naku-
mulovaných roků školní docházky, tak především v tom, že používali metodu
lineární regrese neschopnou odhalit změny v alokaci vzdělání (tj. sociální
původ absolventů škol). Skutečnost byla totiž taková, že jimi zjištěný pokles
vlivu sociálního původu na stupeň dosaženého vzdělání jedince byl sice způ-
soben růstem vzdělanostních příležitostí, ale hlavně pak změnou principů
v alokaci vzdělání.

1.3.2. Sociálně-psychologický model – W. H. Sewell a R. M. Hauser

Zatímco Duncan se snažil svůj model dále zdokonalovat (na tzv. rozšířený
model), např. doplněním o proměnnou, jako je inteligence, příjem či počet
sourozenců [Duncan 1968; Duncan, Featherman, Duncan 1972], jak již na-
povídá sám název modelu sociálně-psychologického, jeho stěžejní invence

¹¹ V originále: „Sociologists ... seldom reflect on what it would mean to live in a society where nearly
perfect explanation of the dependent variable could be secured by studying causal variables like father's oc-
cupation or respondents education. In such a society it would indeed be true that some are destined to pov-
erty almost from birth ... by the economic status or occupation of their parents. Others, of course, would
be ‚destined‘ to affluence or to modest circumstances. By no effort of their own could their materially alter
the course of destiny...“ [Blau, Duncan 1967: 174].

¹² V originále: „If parents, having achieved a desirable status, can *ipso facto* do nothing to make compa-
rable achievement easier for their offspring, we may have ‚equal opportunity‘. But we will no longer have a
family system – at least not in the present understanding of the term. (This point has not been misunder-
stood in radical, particularly Marxist, ideologies.)“ [Blau, Duncan 1967: 205].

spočívala v zahrnutí sociálně-psychologických charakteristik do základního modelu Blau-Duncanova (tj. aspirací, motivací, hodnot, vlivu primárních skupin apod.). Počátky tohoto přístupu spadají do stejné doby, kdy byl publikován zmíněný model základní. Autoři modelu sociálně-psychologického ani tak nepolemizovali s pohledem na školní systém jakožto selektivní a třídní mechanismus vycházející ze schopností žáků, avšak upozorňovali na jeho limity a doplnili ho o další podstatné charakteristiky. Sewell a Shah [1967] a poté Sewell, Haller, Portes [1969] upozornili jednak na nedostupnost vzdělávání stejné kvality pro všechny, což následně ovlivňuje i možnosti pro další vzdělávací dráhu, jednak především na roli aspirací, kultivovanou zejména ve výchozí rodině. Podstatou sociálně-psychologického modelu byla snaha zachytit takový model reality, který by vysvětlil zejména velikost a roli třídních rozdílů v aspiracích (tj. jejich sociální podmíněnost), protože jejich značná část zůstávala nevysvětlena.

Tímto modelem byl mimo jiné odhalen přímý vliv schopností jedince (její/jeho IQ) na sílu vlivu významného okolí, což verifikovala i další, upravená verze modelu [Sewell, Haller, Ohlendorf 1970]. V ní se však podařilo odkrýt i přímé efekty školního úspěchu na vzdělanostní aspirace a dosažené vzdělání. Obecně řečeno, po obsahové stránce se modelem podařilo prokázat, že vzdělanostní a zaměstnanecká kariéra je sice ovlivněna sociálním původem a mentálními schopnostmi (což ukázal již model Blau-Duncanův), ale že tento vliv je zprostředkován mechanismy sociálně-psychologickými. Bližší popis vstupních hypotéz sociálně-psychologického modelu i výsledky jejich ověřování, stejně jako vývoj tohoto modelu jsou popsány v Matějů [2005], proto by bylo duplicitní je zde uvádět. Zájemci o tuto problematiku se v uvedeném textu seznámí rovněž s metodologickým zdokonalováním modelu, známým pod pojmem „Wisconsinský model“. Tento metodologicky a později i obsahově revidovaný sociálně-psychologický model [Sewell, Hauser 1972; Hauser, Tsai, Sewell 1983] se vypořádal jednak s problémem definice latentních proměnných, jednak s kontrolou nad chybami měření hlavních proměnných a korelace mezi nimi. Základním závěrem bylo zjištění, že vzdělávací systém v tehdejších USA je otevřený a přispívá ke snižování nerovnosti.

1.3.3. Koncept alokace vzdělání – Robert D. Mare

Výše popsané předchozí přístupy k analýze vzdělanostních nerovností však trpěly zásadní nevýhodou: používaly lineární regresní model determinace nejvyššího dosaženého vzdělání (tj. závislou proměnnou bylo nejvyšší dosažené vzdělání respondenta) a neznaly koncept relativních šancí v přístupu

1981] a jeho inovativní „tranzitivní“ přístup. R. Mareovi se podařilo teoreticky i metodologicky oddělit dvě odlišná pojetí vzdělanostních nerovností: nerovnosti v distribuci vzdělání (tj. disperzi v distribuci formálního vzdělání) a relativní šance potomků různých sociálních tříd na dosažení určitého stupně vzdělání (tzv. alokaci vzdělání). Jak jsme již vysvětlili výše, v metodologii výzkumu vzdělanostních nerovností se mělo dlouho za to, že právě zvyšující se podíl lidí, kteří dosahují stále vyšších stupňů vzdělání, indikuje klesající vzdělanostní nerovnosti [Blau, Duncan 1967; Featherman, Hauser 1978]. Mare [1981] však přišel s novým konceptem: jeho tzv. tranzitivní model odhaluje vliv sociálního původu na přechod (tranzici) z určitého stupně vzdělávacího procesu na stupeň následný. Je totiž zřejmé, že každý přechod je jinak důležitý, a proto na nich působí sociální původ s nestejnou intenzitou. V Mareově pojetí může být prostřednictvím tzv. *logistického modelu determinace pokračování ve studiu* dosažení určité úrovně vzdělání měřeno sadou pravděpodobností, které vyjadřují šance, že individuum bude pokračovat ve studiu až na tuto úroveň, ovšem pouze za předpokladu, že absolvoval úroveň předcházející. Takové rozčlenění vzdělávacího procesu na stupně oddělené jednotlivými přechody umožňuje analýzu trendů a odlišností na jednotlivých úrovních *bez ovlivnění celkovou proporcí* jedinců, kteří pokračují z jedné úrovně na druhou.

Podle Marea by modely analyzující změny ve vzdělanostních nerovnostech měly být specifikovány s ohledem na ten ze dvou výše uvedených konceptů, který chtějí vysvětlit (tj. distribuci či alokaci vzdělání). Ve vztahu ke zjištěním Blaua a Duncanova to znamená, jak dokázal Mare, že vliv sociálního původu na nejvyšší dosažené vzdělání může sice díky růstu vzdělanostních příležitostí skutečně klesat (tj. nahlížíme-li vzdělanostní nerovnosti optikou distribuce vzdělání), ale zároveň se efekt sociálního původu na šanci úspěšného překonání přechodu mezi jednotlivými stupni vzdělání měnit nemusí, nebo může dokonce růst. Mareova koncepce tranzitivních přechodů se proto stala standardním analytickým nástrojem zkoumání vzdělanostních nerovností v současné sociologii [Shavit, Blossfeld 1993].

Mare [1993] však rovněž upozornil na zranitelnost (a koneckonců i meze) dosavadního způsobu měření vlivu sociálního původu na vzdělanostní trajektorii jedince. Snažil se tímto směrem dále rozpracovat svou koncepci tranzitivních přechodů, protože právě tzv. neměřená heterogenita (angl. unmeasured heterogeneity) má za následek nižší naměřené efekty sociálního původu na pozdějších tranzicích. Zkoumáme-li tedy šance jedince na úspěšný přechod mezi dvěma úrovněmi vzdělávacího systému, je nám jasné, že jsou determinovány nejen nezávislými proměnnými, které jsme zařadili do vextrahovaného modelu reality, ale i faktovými faktory, o kterých jako

analytici nevíme nebo které nelze měřit. Tyto neměřené determinanty vzdělání (ambice, motivace, aspirace, ale i inteligence) nám mohou podle Marea změnit velikost napozorovaných efektů rodinného původu, a také způsob, jakým si vysvětlíme realizaci těchto efektů. To, co pak následně přepíšeme rozdílům v procesu získávání vzdělání, způsobila ve skutečnosti neměřená (nezpozorovaná) heterogenita. Mare ukázal pomocí několika modelů, jak velký může vliv heterogenity být a jak lze např. pomocí sourozeneckých údajů zlepšit odhady, které jinak působení heterogenity ignorují. Sourozenci totiž zpravidla neměřenou heterogenitu sdílejí.

Vzhledem k omezením daným dostupnými soubory dat obsahujícími zpravidla neúplné údaje o rodinném zázemí respondenta je však Mareho „sourozenecké“ řešení multikausalita obtížně aplikovatelné. Vliv sociálního původu v procesu dosažení vzdělání jedince je tak stále zkoumán především přes dokončené vzdělání otce a jeho socioekonomický status (vedle dalších individuálních charakteristik, jako je pohlaví, počet sourozenců, velikost bydliště apod.).

1.3.4. Maximálně udržovaná nerovnost – A. E. Raftery a M. Hout

Raftery a Hout [1993] si stanovili několik hypotéz, které jako celek nazvali *maximally maintained inequality*, tedy maximálně udržovaná nerovnost, zkráceně MMI. Podle MMI jsou třídní bariéry v dostupnosti vzdělání funkční a bídka a poptávka, a to na každé úrovni vzdělávacího systému. Autoři vyšli ze skutečnosti, že ačkoli bylo v r. 1967 v Irsku odstraněno školné a zavedeny byly také další rovnostářské reformy, efekt sociálního původu na zkoumané tranzice se v letech 1921 až 1975 mezikohortně nezměnil, pouze se snížily celkové rozdíly v dosaženém vzdělání mezi jednotlivými třídami. Tyto reformy tedy neměly žádný vliv na rovnost vzdělanostních příležitostí – odstranění školného samo o sobě příliš nezměnilo vzdělanostní nerovnosti. Došlo jen ke slabému nárůstu podílu synů navštěvujících výběrové střední školy, ovšem ze všech sociálních tříd, čímž se primárně vyšlo vstříc potomkům rychle rostoucí britské střední třídy. Odstranění školného tak bylo spíše větrem do plachet těm rodinám, které by daly své děti studovat za jakýchkoli okolností, ovšem nezlepšilo přístup ke střednímu vzdělání dětem z méně příznivého sociálního prostředí.

Co tedy maximálně udržovaná nerovnost znamená? Říká, že podíly studentů, kteří prošli tranzicí, a poměry šancí (angl. odds ratios) mezi studenty s různým sociálním původem na daném vzdělanostním přechodu zůstávají mezikohortně stejné až do momentu, kdy jsou nucené se změnit kvůli roz-

k populačnímu nárůstu a přirozenému zvyšování životní úrovně (sociálního původu), protože z tohoto důvodu se zvyšuje podíl přijatých na střední a vysoké školy. Pak se podíly těch, kteří projdou příslušnými tranzicemi v závislosti na sociálním původu nemění. 2. když expanze zvyšuje počet přijatých rychleji, než roste sama poptávka. Tehdy dochází k redistribuci studijních míst mezi uchazeče různého sociálního původu a podíly těch, kteří prošli tranzicí a pocházejí ze všech sociálních tříd, se zvyšují, ale tak, aby poměry šancí „odds ratios“ mezi třídami zůstaly zachovány. 3. je-li poptávka po daném stupni vzdělání uspokojena od nejvyšších sociálních tříd, tj. jestliže podíl úspěšných (angl. transition rate) se v případě nejvyšších sociálních tříd blíží 100 %. Pak se poměry šancí snižují – asociace mezi sociálním původem a dosaženým vzděláním slábnou. Zároveň platí, že výsledná nižší nerovnost ve vzdělanostních příležitostech se objevuje pouze tehdy, pokud expanze není vyvážena jinak.

Toto vše tedy znamená, že maximálně udržovaná nerovnost je naplněna tehdy, pokud: 1. vyšší sociální třídy dosahují vyšší úspěšnosti v přechodu na vyšší vzdělanostní stupně; 2. celková míra participace na vzdělávání se nesnižuje; 3. zaměstnanecká strukturální mobilita upřednostňuje povolání s vyšší prestiží či s vyšším statusem. Důležitým zjištěním je dále tvrzení, že podíly těch, kteří projdou tranzicemi, i nerovnost mezi nimi (měřená „odds ratios“) zůstanou konstantní, pokud na jejich změnu nebude působit nárůst podílů přijatých studentů. S tím souvisí další důležitý závěr, a sice že vzdělanostní dimenze sociálního původu působí nejsilněji na přechodu mezi základní a střední školou, slabší je při dokončení střední školy a není signifikantní na přechodu mezi střední a vysokou školou, tj. vliv třídy je nejsilnější na prvních tranzicích. Ve světle tohoto shrnutí je pak snadné si dovodit, že expanze sekundárního vzdělání po 2. světové válce v Irsku snížila třídní rozdíly nikoli proto, že by třída ztratila svůj vliv při vstupu na střední školu, ale proto, že proces výběru studentů přestal být tak selektivní.

V neposlední řadě je třeba zmínit, že ačkoli MMI byla vystavěna na výsledcích analýzy irských dat, aplikace na dalších minimálně 13 zemích ukázala, že její platnost je s velkou pravděpodobností mnohem obecnější [Shavit, Blossfeld 1993]. K oblíbené teorii maximálně udržované nerovnosti mezi výzkumníky vzdělanostních nerovností přispělo i její dobré „načasování“ – v pravý okamžik nabídla odpověď na otázku, proč relativní nerovnosti v přístupu k vyššímu vzdělání (zachycené tranzitivním modelem, tj. přístupem, s nímž přišel Mare [1980]) neklesaly ani v době, kdy systémy terciárního vzdělání expandovaly. Důkaz o neklesajících nerovnostech lze kromě výše zmíněné práce Shavit, Blossfeld [1993] nalézt v dalších komparativních monografiích, např. Shavit, Gamoran, Arum [2007] či Becker, Hadjar [2009].

1.3.5. Multinomiální tranzitivní model – R. Breen a J. O. Jonsson

Jak jsme uvedli výše, z Mareho koncepce vyplynulo, jak silně by mohlo být zavádějíci soustředit svou pozornost pouze na výsledný (dosažený) stupeň vzdělání a ignorovat různý vliv sociálního původu na dílčích stupních vzděláváního systému, kterými student prochází [Mare 1981]. Breen a Jonsson [2000] však přišli se zásadní inovací Mareho tranzitivního modelu. Zohlednili v ní skutečnost, že vzdělávací systémy často obsahují i paralelní studijní větve na formálně stejné úrovni vzdělávání (u nás jsou to např. gymnaziální, střední odborná a učňovská studia s maturitou, která všechna formálně umožňují přechod na vysokou školu). Implicitním předpokladem Mareho modelu je totiž unilinearita průchodu vzdělávacím systémem. Breen a Jonsson poukázali na fakt, že všechna individua neprocházejí stejnou trajektorií, ale že existují paralelní studijní dráhy, které se liší svým zaměřením (např. odborné či akademické). V konečném důsledku tak determinují pravděpodobnost úspěchu na následných přechodech, kde se absolventi formálně stejně úrovně vzdělání nemusí vůbec sejit.

Breen a Jonsson proto nahradili Mareho logistický model modelem multinomiálním, který bere v potaz typ přechodů trajektorie. Podle zjištění Breena a Jonssona ovlivňuje cesta, kterou si student zvolil při průchodu školským systémem (tj. typ absolvovaných škol), pravděpodobnost úspěchu v dalších tranzicích, včetně pravděpodobnosti dokončení započaté školy. Podle autorů je multinomiální model robustní také při zjišťování „neměřené heterogenity“ (unmeasured heterogeneity). Pomocí svého modelu zjistili, že efekty třídního původu na pravděpodobnost úspěchu v první tranzici (přechod ze základní na střední školu) a druhé tranzici (dokončení střední školy) jsou vyšší, než ukázal Mare, a v přechodu na terciární stupeň vzdělání jsou tyto efekty podle nich naopak nižší.

Mareův model sekvenčních vzdělanostních přechodů byl také základem teorií vysvětlujících přetrvávající (a empiricky potvrzené) třídní rozdíly v procesu dosahování vzdělání [např. Shavit, Blossfeld 1993]. Bezesporu nejvýznamnější z nich je teoretický model aplikující na tento sociální jev teorii racionálního jednání (nebo také teorii racionální volby) (angl. rational choice nebo rational action theory, zkráceně RAT)¹³ a třídní teorii [Goldthorpe

1996; Breen, Goldthorpe 1997]. Tento tzv. relative risk aversion model (RRA) se zaměřuje na vzdělanostní rozhodnutí, přičemž se snaží ukázat, že snahu každého jednotlivce je dosáhnout takového stupně vzdělání, který mu/jí umožní setrvat v dosavadní společenské třídě, když už ne získat třídní postavení vyšší.

Relative risk aversion model zohledňuje i efekt různě náročných vzdělanostních alternativ (vzdělanostních oborů a větví), protože každá z nich představuje rozdílnou pravděpodobnost jejich úspěšného završení. Ačkoli autoři [Breen, Goldthorpe 1997] nazývají svůj koncept RRA modelem, jedná se ve skutečnosti o teoretické vysvětlení pravidelností v empirických nálezech rozdílných vzdělanostních aspirací podle sociálního původu. Neboli proč studující z vyšších sociálních tříd mají vyšší vzdělanostní aspirace a naopak. Jde tedy spíše o teorii, jejíž empirické ověřování bylo původně navrženo jakožto sled binárních logistických regresí. Protože však záleží pouze na povaze vzdělanostního přechodu, kolik kategorií musí závislá proměnná obsahovat (dvě či více), lze na rozdíl od regrese binární považovat multinomiální regresi za vývojově dokonalejší nástroj k testování relative risk aversion modelu, protože v téměř všech vzdělanostních systémech studenti přecházejí do vyšších pater vzdělanostního systému, které obsahují více než dva typy škol. Multinomiální regrese je schopna zachytit více kategorií, a tedy podrobnější informace o vzdělanostním přechodu (nikoli pouze to, zda student přešel/ne přešel o úroveň výše).

Empirické testování rational action theory vyústilo v používání právě Breen-Jonssonova multinomiálního tranzitivního modelu (redefinice a empirické testování relative risk aversion modelu je možné najít v Breen, Yaish [2006]). Protože z matematického hlediska je multinomiální regrese vlastně několik binárních regresí vedle sebe, relative risk aversion (RRA) model a rational action theory (RAT) se prolínají dvěma posledními konceptuálními a metodologickými fázemi vývoje zkoumání vzdělanostních nerovností, s tím, že RAT nabízí jedno z možných vysvětlení pozadí utváření vzdělanostních nerovností.

Teoretickým, nikoli však empirickým pokračováním Breen-Goldthorpeova modelu a relative risk aversion theory je v poslední době také koncepce primárních a sekundárních efektů v působení sociálního původu, která byla oprávněna z původního Boudonova pojetí [Boudon 1974]. Tento přístup se snaží oddělit rozdíly v šancích na vzdělání podle sociálního původu a studijních schopností (měřeno výší IQ) od třídě odlišných rozhodnutí o vzdělanostní dráze vyplývajících z individuálních aspirací a z reflexe reálných možností, které se jedincům v procesu dosahování sociálního statusu nabízejí. Pomocí konceptu primárních a sekundárních efektů a tzv. counterfactual analýzy.

¹³ V kontextu sociologie vzdělání jsou podle teorie racionální volby jedinci při průchodu vzdělávacím systémem vedeni snahou dosáhnout co nejvyššího vzdělání (výnosu) při co nejnižších nákladech. Výnosy a náklady však nejsou pro všechny sociální třídy stejné. Jde jednak o náklady spojené se studiem, které jsou v případě předčasného ukončení studia „dražší“ pro nižší sociální třídy, jednak o vnímání rizika sociálního sestupu při nedosažení křídlené úrovně vzdělání, které je ze strany vyšších sociálních tříd považováno za větší, a tu-

o které blíže pojednáme dále, je možné oba typy efektů sociálního původu od-
dělít, kvantifikovat a usnadnit tak porozumění mechanismu utváření vzdě-
lanostních nerovností [viz Erikson et al. 2005; Erikson 2007; Jackson et al.
2007; Kloosterman et al. 2009, u nás Simonová, Soukup 2010].

1.3.6. Nerovnost udržovaná ve výsledku – Samuel R. Lucas

Samuel R. Lucas svou teorií nazvanou *effectively maintained inequality* (EMI) reagoval na teorii maximálně udržované nerovnosti (MMI) a kritizoval její předpoklad, že nerovnosti na určité úrovni vzdělání jsou za situace univerzálního přístupu nulové [Lucas 2001]. Zdůraznil kvalitativní rozdíly na určité úrovni vzdělání (on sám se zaměřil především na terciární úroveň vzdělávání), způsobené selekcí do různých typů škol. V tomto ohledu může jeho teorie připomínat Breen-Jonssonovu kritiku Mareova předpokladu unilineárního průchodu vzdělávacím systémem. Ačkoli Lucasova výtka je platná pro každou úroveň vzdělávacího systému, aktuální je především jakožto varování před přehlížením doprovodného negativního důsledku expanze vysokoškolského vzdělání (jeho tzv. masifikace). I po dosažení saturace na tomto stupni vzdělávání totiž vcelku vážně hrozí, že nerovnosti v šancích na jeho dosažení jsou (budou) vystřídaný nerovnostmi v šancích na studium na univerzitách s lepší kvalitou výuky. Tzv. diferenciace vzdělávacích drah, která doprovází vzdělávací expanzi, tak sice na jedné straně přispívá k větší účasti jedinců pocházejících z nižších vrstev na vzdělávání, ovšem přináší s sebou i reálné nebezpečí, že tyto osoby budou mít přístup pouze do méně kvalitních škol, tj. diferenciace se změní v tzv. diverzifikaci [Brint, Karabel 1989].

Diferenciace s sebou totiž přináší nejen rozdíly v prestiži, selektivitě i materiálních zdrojích jednotlivých škol, ale v zemích s binárním systémem univerzitního vzdělávání (tj. studiem končícím buď titulem Bc., či studiem pokračujícím až k završení magisterského stupně) a placením školného s sebou nese i vyšší studijní náklady, tedy i relativně větší ztráty pro potomky nižších sociálních vrstev v případě jejich studijního neúspěchu. Lucas tvrdí, že studenti při svém rozhodování, zda pokračovat, či nepokračovat dále ve svém vzdělávání na vyšších stupních, berou v potaz zejména svůj poslední nejlepší výkon. Pak je třeba se vrátit k tomu, co říká teorie racionální volby [Goldthorpe 1996; Breen, Goldthorpe 1997] i teorie maximálně udržované nerovnosti [Raftery, Hout 1993], a sice, že studenti a jejich rodiny se o pokračování ve studiu rozhodují na základě poměrování nákladů a výnosů, které s ním poji. Skutečný náklad (v jednotkách užítku) je větší pro rodiny, které mají nižší příjmy a naopak. Lucas tak polemizuje se závěrem, ke kterému do-

a při saturaci blížící se 100 % vliv sociálního původu klesá. Dle Lucase nestačí pouze konstatovat, zda je vstup na danou úroveň vzdělávání *kvantitativně* univerzální, ale je třeba se rovněž zabývat otázkou, jaká je v závislosti na sociálním původu dostupnost *kvalitativně* srovnatelné úrovně.

Teorie *effectively maintained inequality* se tedy snaží spojit model po sobě jdoucích rozhodnutí s tím, kde se respondenti v rámci vzdělanostní stratifikace o přechod pokoušejí, tj. zkoumá pohyb studentů v rámci strati-
fikované vzdělanostní dráhy. S maximally maintained inequality se roz-
chází díky zohlednění skutečnosti, že ještě před vstupem na vysokou školu se rozhodnutí o další dráze, učiněné v posledním ročníku studia, liší v zá-
vislosti na sociálním původu. Rozhodnutí učiněná na nižších tranzicích to-
tíž „zřídí“ skutečný vliv sociálního původu na tranzicích vyšších. Vybere-li si potomek nižších vrstev na základě poměrování nákladů a výnosů „horší“ střední školu, která je pro další život „praktičtější“, je pak nejen pravděpodob-
nější, že při přechodu na školu vysokou nebude úspěšný, ale že i vliv sociál-
ního původu na danou tranzici bude nižší, a to zejména proto, že se o takový přechod vůbec nepokusí.

Teorie nerovnosti udržované ve výsledku (EMI) se tedy snaží spojit dva dominantní proudy výzkumu vzdělanostních nerovností: za prvé výzkum vzdělanostních přechodů (angl. educational transitions research), který říká, že vliv sociálního původu klesá směrem k vyšším tranzicím. V rámci tohoto názorového proudu pak existují dva směry, které se snaží vysvětlit, proč platí, že čím pozdější je tranzice, tím menší je vliv sociálního původu na ni: a) LCP (life-course perspective), který tvrdí, že jak se vztah rodičů a dětí v prů-
běhu dospívání mění, slábně i vliv rodičů na rozhodování dětí o pokračování ve vzdělávání; b) MMI, která tvrdí, že vliv sociálního původu klesá pouze na těch tranzicích, kde již je uspokojena poptávka vyšších vrstev. Druhým dominantním názorovým proudem pak je výzkum vzdělanostních drah (angl. education tracking research), který klade důraz na kvalitativní větvení vzdě-
lanostního systému. Jak již bylo řečeno výše, teorie *effectively maintained inequality* (EMI) se snaží o konvergenci obou těchto dominantních názoro-
vých proudů výzkumu vzdělanostních nerovností [Lucas 2001] s tím, že sku-
tečné snížení vzdělanostních nerovností je podle Lucase těžko zachytitelné právě kvůli kvalitativnímu větvení vzdělávacího systému, a to i na univer-
zálně dostupných úrovních.

Ve své poslední práci na téma nerovností v přístupu ke vzdělání se Lucas [2009] věnuje komparativní formální analýze a explanační síle teorie maxi-
málně udržované nerovnosti. Teorie nerovnosti udržované ve výsledku a RRA
modelu. Zajímavá ho, který z těchto konceptů je falzifikovatelný a který ni-
koli. Dle Lucase MMI falzifikovat nelze, zatímco RRA falzifikovat lze.

Kapitola 2

Jakým směrem se ubírají analýzy působení sociálního původu ve vzdělanostní trajektorii?

a je možné je zároveň považovat za vzájemně komplementární, což je patrné např. na tom, jak vysvětlují jednání vysokostatusových a středostatusových studentů v jejich studijních strategiích. Podle něj tak výzkumníci mohou opustit teorii MMI a napnout své úsilí směrem k empirickému testování RRA a EMI, což je zajímavým závěrem s ohledem na to, co jsme výše poznali o obecně oblíbené teorii MMI. Budoucí výzkum dle Lucase ukáže, která z těchto dvou teorií (či obě) vlastně platí.

Jak jsme ukázali výše, v šedesátých letech 20. století bylo empiricky doloženo, že vzdělání je sice klíčovým faktorem životního úspěchu, tj. že slouží jako meritokratický nástroj dosahování sociálního statusu, ale že je zároveň významně determinováno sociálním původem jedince [Duncan 1968]. V souladu se Sorokinovým tvrzením, že v moderních společnostech postupně přebírá selektivní funkci rodiny škola [Sorokin 1959: 188–189], je možné konstatovat, že se jedná o determinaci zčásti spravedlivou (tu, která se realizuje „přímo“ přes zděděné schopnosti) a z části nespravedlivou (je nejsporné, že ne všichni jedinci mají ke vzdělávání stejné sociokulturní podmínky, tj. stejný přístup). Faktory, které formují vzdělanostní trajektorii jedince, jsou však natolik různorodé, že je nejen není jednoduché pojmenovat, ale i u těch, u kterých to možné je, je velmi obtížné a často nemožné stanovit sílu jejich vlivu. To je případ nejen osobnostních charakteristik (např. mentálních schopností), ale i působení tzv. významných druhých (a z jejich součinnosti vzniklých ambicí a aspirací ke studiu), a charakteristik systémových, jako jsou společenské nerovnosti, struktura vzdělávacího systému apod.

Faktory socializační poprvé empiricky uchořili Sewell a Shah [1967] a Sewell, Haller, Portes [1969], kteří vedle sociálního původu a mentálních schopností zařadili do tzv. sociálně-psychologického modelu proměnné významné sociální okolí a vzdělanostní a profesní aspirace. Na základě jejich modelů bylo zřetelné, že aspirace na sebe berou úlohu prostředníka mezi sociálním původem a dosaženým vzděláním. Postupným vyladováním sociálně-psychologického modelu [např. Hauser, Tsai, Sewell 1983] se pak sice potvrdila skutečnost, že proměnné jako významné sociální okolí a vzdělanostní aspirace zprostředkovávají převážnou část působení sociálního původu a mentálních schopností na dosažené vzdělání (model vysvětlil 68 % variance), nicméně i tak se nepodařilo velkou část jeho variance vysvětlit (32 %). Její zbývající část totiž připadá na procesy, které probíhají natolik nezřetelně, že dodnes neexistuje přesná, obecně přijímaná představa o mecha-

Mezi nejnovější pokusy jak ještě „precizněji“ uchopit rozkrývání mechanismu utváření vzdělanostních nerovností patří snaha rozložit vliv sociálního původu na působení tzv. primárních a sekundárních efektů. Tato koncepcce není z teoretického hlediska nová – v roce 1974 s ní přišel Boudon a oba typy efektů definoval. V jeho pojetí, které je i v současných přístupech zachováno, jsou primární efekty chápány jako ty, které se realizují v asociaci mezi sociálním původem a školními výsledky jedince (tj. jedná se jak o genetický přenos inteligence a studijních předpokladů, tak o materiální podmínky či sociokulturní faktory, které působí na výkonnost), sekundární faktory pak ovlivňují rozhodnutí studentů o jejich další vzdělávací dráze (na konkrétním vzdělanostním přechodu), při využití jemu/jí dostupných zdrojů [Boudon 1974: 29–30]. Tato rozhodnutí, nezávislá na dosahovaných studijních výsledcích, jsou determinována sociálním původem a rovněž mohou být ovlivněna rodiči, spolužáky, školou, stejně jako společenskými poměry, tj. strukturálními (třídními) omezeními. Při jejich rekonstrukci je vedle sociálně-psychologických vlivů třeba brát v úvahu i alokační společenské mechanismy, na základě kterých individuální aspirace reflektují reálné možnosti, které se jedinci ve společnosti nabízejí [Kerckhoff 1976]. Primární efekty zde tedy zachycují, jak se sociální původ promítá do studijního výkonu, zatímco sekundární efekty zachycují to, do jaké míry studenti s příznivějším sociálním původem volí ambicióznější studijní dráhy, tj. jaká rozhodnutí ohledně své další vzdělávací dráhy studenti volí na základě svých studijních výsledků (zde vstupují do hry aspirace, ambice apod.). Sekundární efekty si tedy můžeme představit například jako působení internalizovaných hodnot příkládaných v rodině dosažení co nejvyššího vzdělání, či jak se domnívají zastánci teorie racionálního jednání, jako důsledek poměřování nákladů a výnosů spojených s procesem překonávání vzdělanostních přechodů [viz například Goldthorpe 1996; Breen,

Goldthorpe 1997]. Působení obou typů efektů sociálního původu, tj. primárních i sekundárních, bylo již několikrát empiricky doloženo, a dokonce i kvantitativně vymezeno. Erikson et al. [2005] prokázali, že primární efekty bývají zpravidla silnější než efekty sekundární, které však působení efektů primárních významně posilují a výsledné třídní rozdíly umocňují. Autoři tuto skutečnost doložili tak, že mezi IQ a úspěchem v tranzici naměřili slabší asociaci než mezi výsledky ve školních testech umožňujících přechod na další vzdělávací stupeň a úspěchem v tomto přechodu. Tento jev je důsledkem skutečnosti, že potomci s příznivějším sociálním původem se o svém dalším vzdělávání rozhodují ambiciózněji, volí si náročnější cíle, a to i za předpokladu, že nemají lepší studijní výsledky než jedinci pocházející z méně příznivého sociálního či vzdělanostního pro-

středí.¹⁴ Závěr autorů Erikson et al. [2005] se ukázal být dostatečně přesvědčivý i přesto, že odhad asociace mezi výsledky v testech a úspěchem v tranzici zahrnuje i tzv. anticipující (předjímající) rozhodnutí (angl. anticipatory decisions), kdy vytyčení si žádaného cíle (např. získání vysokoškolského vzdělání) ovlivňuje i jedincovu průběžnou výkonnost a volbu vzdělávací dráhy. V této souvislosti formulují Jackson et al. [2007] obecné pravidlo, že studenti, kteří mají špatné studijní výsledky, budou mít nízkou pravděpodobnost přechodu na „akademičtější“¹⁵ střední školu a na školu vysokou. Naopak studenti s výbornými výsledky budou mít tuto pravděpodobnost značnou, a to téměř bez ohledu na svůj třídní původ. Žáci s průměrnými výsledky jsou pak právě tou skupinou, ve které mají sekundární faktory největší vliv [Jackson et al. 2007].

Kromě již výše zmíněných socializačních faktorů (působení významných druhých na formování hodnot spojovaných se vzděláním, formování vysokých vzdělanostních aspirací či vyšší sebejistoty v dosahování náročnějších cílů apod.) lze vysvětlit takového mechanismu spatřovat rovněž ve faktorech strukturálních, tj. v tom, jaká omezení systém klade konkrétním sociálním třídám. Jejich překonání může být sice možné, nicméně v souladu s racionálním rozhodováním vede jedince k poměřování nákladů a výnosů, jež nejsou pro všechny třídy totožné [Goldthorpe 1996; Breen, Goldthorpe 1997]. Zatímco pro vyšší sociální třídy nepředstavují ztráty z případného studijního neúspěchu zásadní překážku v rozhodování zda studovat či ne, pro nižší sociální třídy jsou ztráty po nedokonalém vzdělávací dráhy relativně „dražší“ (riziko spojené s neúspěchem je vyšší), a takové rozhodování je proto vedeno snahou se případným následkům neúspěchu předem vyhnout či je alespoň výrazně snížit.

Z výše řečeného vyplývá, že není možné jednoznačně říci, zda jsou sekundární efekty (tj. ty, které ovlivňují rozhodnutí studentů o jejich další vzdělávací dráze) závislé více na faktorech socializačních či na faktorech makrosociálních. Nicméně je patrné, že případné úvahy o rovnosti v přístupu ke vzdělání nemohou brát v úvahu pouze faktory primární, tj. rozdíly v šancích na vzdělání dle sociálního původu, studijních schopností (IQ) či odlišné socializace, ale že je třeba pozornost zaměřit také na třídně odlišná rozhodnutí o vzdělávací dráze vyplývající z individuálních aspirací a z reflexe či přinejmenším percepce reálných možností, které se jedinci v procesu dosahování sociálního statusu nabízejí. Za oběma typy vlivů, primárních a sekun-

14 V českých podmínkách je tato skutečnost demonstrována v Simonová, Soukup [2010] na příkladu studentů různých typů středních škol, zejména na relativně vysoké pravděpodobnosti vstupu na vysokou školu mezi studenty víceletých gymnázií dosahujících vůbec nejnižších skóre funkcí gramotnosti.

15 Stupeň „akademičtější“ střední školy je možné si nejlépe představit pomocí kontinua, kde na jedné straně leží střední odborná učiliště bez maturity jako nejméně akademické školy a na straně druhé gymnázia, jakožto školy nejvíce nejvíce akademické. Akademičtější střední školy máme tedy na mysli míru, do jaké vzdělávací instituce připravují své studenty pro další akademickou dráhu, zejména studium na vysoké škole.

dárních, se skrývají odlišné kauzální mechanismy, byť se zcela jistě vzájemně propojují. Proto, jak již bylo řečeno výše, je posledním trendem ve výzkumu vzdělanostních nerovností snaha rozložit působení sociálního původu na primární a sekundární efekty. Empirické analýzy vedené takovou snahou, tj. dekomponující třídní nerovnosti na primární a sekundární faktory, ukázaly, že například ve Velké Británii mají na vstupu do středního vzdělávání zakončeného tzv. A-level zkouškou primární faktory zhruba třikrát silnější vliv než faktory sekundární [Erikson et al. 2005]. Stejně tak byl pomocí tohoto konceptu blíže popsán vývoj vzdělanostních nerovností ve Švédsku, kde – jak zjistila analýza – sociální nerovnost v tranzici ze základní na střední školu mezi lety 1969 až 1990 poklesla díky oslabení primárních efektů, avšak na přechodu mezi střední a vysokou školou mezi lety 1973 až 1983 vzrostla díky oběma typům efektů. Sekundární efekty zároveň způsobovaly zhruba třetinu až dvě třetiny celkových nerovností v přístupu na vysokou školu [Erikson 2007]. Podle další analýzy byl ve Velké Británii zjištěn nárůst váhy sekundárních faktorů mezi lety 1995 až 2001, avšak jejich pokles mezi lety 1974 až 2001 [Jackson et al. 2007]. V Nizozemí pak se síla vlivu sekundárních efektů na vstupu do středního vzdělávání mezi lety 1965 a 1999 nezměnila, přičemž síla efektů primárních mírně fluktovala a v daném období se zvýšila z 53 na 58 % celkového vlivu sociálního původu [Kloosterman et al. 2009].

Ačkoli je jisté, že primární a sekundární faktory jsou ve svém působení vzájemně propojené, i po zohlednění třídní determinace sekundárních faktorů zůstává mechanismus dosahování vzdělání vysvětlen neúplně. Vzorci individuálního jednání jsou totiž (a možná naštěstí) natolik složité, že je nelze vysvětlit jen socializačními a třídními vlivy. Zároveň se vyvíjejí a mění rodinné vztahy i životní podmínky a dynamičnost celého mechanismu komplikuje zkoumání vzdělanostních nerovností. Koncept primárních a sekundárních faktorů však přinejmenším dovoluje odhalovat jemnější dimenze rozhodování o vzdělanostní dráze. Význam jejich identifikace a stanovení síly jejich vlivu spočívá nejen v detailnějším popisu působení sociálního původu, ale dále také v efektivnějším zacílení praktické vzdělávací politiky, což je snem snad každého empirického sociologa zabývajícího se vzděláním.

2.1. Nejnovější diskuse v soudobé metodologii výzkumu vzdělanostních nerovností

Jak jsme blíže popsali v kapitole 1, dosavadní empirické koncepte výzkumu vzdělanostních nerovností je možné rozčlenit na tři zásadní inovace meto-

a multinomiální tranzitivní model) a tři zásadní inovace konceptuální, ovšem úzce spjaté s vývojem kvantitativních metod používaných v analýze vzdělanostních nerovností (model sociálně-psychologický, teorii maximálně udržované nerovnosti – MMI a teorii nerovnosti udržované ve výsledku – EMI).

Nejnovější „inovací“ je pak snaha rozložit působení sociálního původu na primární a sekundární efekty, jak jsme přiblížili výše. Při pokusu o definování obou typů efektů se výzkumníci potýkají se základním problémem, a sice se závislostí studijního výkonu na sociálním původu žáků (studentů) a tím, jakou vzdělávací dráhu si studenti volí v závislosti na svém sociálním původu za situace (stavu) stejného studijního výkonu. Zpravidla totiž platí, že studenti s příznivějším sociálním původem mají ambicióznější studijní plány než studenti s původem méně příznivým, a to i za situace stejných studijních výsledků. Vystává tedy otázka, proč tomu tak je? Nástrojem k identifikaci a měření síly vlivu obou typů efektů je tzv. counterfactual analýza. Zde nelze přímo říci, že by se jednalo o metodologickou inovaci. Tato analýza je stále založena na osvědčené binární logistické regresi [Mare 1993], provedené pro každou jednotlivou sociální třídu (či každou dílčí skupinu definovanou studijním výkonem), a dále na numerické integraci. V každém případě je však možné považovat ji za inovaci konceptuální, protože se jedná o svébytný způsob pohledu na vzdělanostní nerovnosti, který od sebe odděluje dvě úrovně jejich formování (primární a sekundární), tj. jde o snahu myšlenkově propojit faktory genetické, sociokulturní a studijní s cílem vysvětlit pozadí utváření vzdělanostních nerovností.

Na jakém metodologickém řešení je counterfactual analýza založena? Již jsme zmínili, že v ní jde o to oddělit a samostatně modelovat dvě úrovně formování vzdělanostních nerovností: jednak úspěch v přechodu na navazující stupeň vzdělání v závislosti na třídním původu a potom úspěch v přechodu na navazující stupeň vzdělání v závislosti na předchozím studijním výkonu. Následně pak pomocí numerické integrace identifikovat relativní důležitost (váhu) primárních a sekundárních efektů. V první fázi analýzy jde tedy o to oddělit závislost studijního výkonu na sociálním původu od závislosti následných vzdělanostních rozhodnutí na sociálním původu (za situace stejných studijních výsledků) a další fáze analýzy se snaží kvantifikovat a stanovit podíl (relativní důležitost) primárních a sekundárních efektů na utváření třídních nerovností v přístupu ke vzdělání.

Counterfactual analýza k tomu využívá hypotetickou „intervenci“, kdy jsou pro jednu skupinu studentů odhadnuty podíly úspěšného přechodu na návažný vzdělanostní stupeň, avšak s tím, že jsou do její rovnice dosazeny studijní výsledky druhé skupiny studentů (totéž je pak vypočítáno naopak, tj. druhá skupina studentů je do rovnice dosazena s výsledky první skupiny).

Neboli distribuce studijních výsledků dosažená skupinou studentů pocházejících z určité sociální třídy je kombinována s distribucí rozhodnutí o dalším vzdělávání učiněných studenty pocházejícími z jiné sociální třídy [strov. Erikson et al. 2005 nebo Jackson et al. 2007]. Původní metoda, kterou do výzkumu vzdělanostních nerovností uvedli Erikson a Jonsson [1996] byla tedy ještě dále rozvinuta [viz Erikson et al. 2005], a to právě tím, že je za pomoci procedury numerické integrace schopna stanovit váhu primárních a sekundárních faktorů.

Metoda counterfactual analýzy tak reflektuje skutečnost, kdy studenti s různým sociálním původem mají v závislosti na něm i různé studijní výsledky a poté i různou úspěšnost v přechodu na další vzdělávací stupeň. Právě toto autoři označují jakožto tzv. primární faktory (efekty) – situaci, kdy se sociální původ promítá do dosažených studijních výsledků, tj. jeho vliv se na vzdělanostním přechodu realizuje prostřednictvím genetických dispozic (např. IQ) i dispozic získaných výchovou (aspiracemi, ambicemi atd.). Sekundární faktory pak zachycují stav, kdy navzdory stejným dosaženým studijním výsledkům se studenti s různým sociálním původem rozhodují o své další vzdělávací dráze odlišně – zpravidla samozřejmě tak, že studenti s příznivějším sociálním původem volí náročnější akademickou dráhu než studenti pocházející z nižších vrstev. Sekundární efekty tak v podstatné míře posilují primární efekty a jejich analýza nastoluje otázku, do jaké míry konkrétní vzdělávací systém otevírá a ukazuje studentům další studijní příležitosti a do jaké míry rovněž v mladých lidech pěstuje vzdělanostní ambice, to vše bez vazby na jejich sociální původ.

Pokusíme-li se shrnout v současné době používané metodologický aparát k výzkumu vzdělanostních nerovností, pak je standardem snaha rozlišovat rozdílné úrovně kvality vzdělávání v různých vzdělávacích větvích, což umožnila metoda multinomiálního modelu vzdělanostních přechodů. Jednoduchá či multinomiální regrese jsou používány též v posledních pokusech o prokázání teorie effectively maintained inequality. Tyto analýzy se věnují konkrétně například tomu, jakou stratifikační roli hraje horizontální diferenciací vysokoškolského vzdělávání [Gerber, Cheung 2008], rozdílným v dosaženém vzdělání a příjmu mezi absolventy univerzit a veřejných a soukromých vysokých škol v Izraeli [Shwed, Shavit 2006], vlivu rodičů na zaměření studia jejich dětí v Holandsku [Werfhorst, de Graaf, Kraaykamp 2001] a Británii [Werfhorst, Sullivan, Cheung 2003] či možným důvodům klesajících třídních nerovností v procesu dosahování vzdělání v osmi evropských zemích [Breen et al. 2009]. V neposlední řadě je možné zmínit formální analýzy pokoušející se zjistit, která ze dvou předmetných teorií (relative risk

ního původu na dosažené vzdělání dětí platí – a tím i nasměrovat budoucí výzkum [Lucas 2009].

Jedna z posledních diskusí se také odvíjí od popření samotného matematického základu současné statistické metodologie používané ve výzkumu (nejen) sociálních a vzdělanostních nerovností – metody multinomiálních modelů vzdělanostních přechodů. Argumentace některých vědců stojí na tvrzení, že dosavadní předpoklad spojovaný s poměry šancí, které jsou výstupem této metody – tj. jejich necitlivost vůči proměnam marginálních četností – je ve skutečnosti vědecky nepodložený [např. Ringen 2000]. To je zajímavé tvrzení již proto, že s předpokladem insenzitivity poměrů šancí ke změnám marginálních četností se ve statistické metodologii pracuje již dlouhou dobu – jmenujme například článek Fredericka Mostellera [1968: 3–4], či knihu autorů Bishopa, Fiensberga a Hollanda [1975: 14], ve kterých autoři dokazují, že tzv. cross product ratio (či jinak odds ratio, tj. poměr šancí) je invariantní vzhledem k násobení řádků a sloupců (tj. změně marginálií). S tím ostatně souhlasí i Ringen [2006: 487]. Namítá však, že to platí pouze za určitých podmínek, a nikoli obecně, s čímž nelze nesouhlasit. Diskuse na toto téma proběhla např. na jarním zasedání sekce RC 28 (Research Committee) Mezinárodní sociologické asociace (International Sociological Association) v roce 2007 v Brně, nevedla však k názorovému konsenzu. Na jejím základě vznikla stať s názvem „Margin Insensitivity and Analysis of Educational Inequality“ publikovaná na stránkách Czech Sociological Review [Hellevik 2007] shrnující profiargumenty vůči insenzitivitě poměrů šancí ke strukturálním početním změnám. O půl roku dříve tamtéž vyšla stať jednoho z iniciátorů zmíněné diskuse, založená na téže argumentaci [Ringen 2006]. Autoři těchto prací tvrdí, že dlouhodobě publikované výsledky o stabilitě ať již sociálních či vzdělanostních nerovností nemají ve skutečnosti metodologickou oporu.

Protože se jedná o relativně odvážné zpochybnění v současné době obecně používané metodologie výzkumu sociálních a vzdělanostních nerovností, nelze se těšit na to, jakým směrem se výzkum sociální stratifikace v budoucnosti vydá. Pro analýzu obsaženou v této práci (kap. 8) však vyznění zmíněné diskuse není zatím důležité – je v ní použita dosud standardně uznávaná metodologie výzkumu vzdělanostních nerovností, vycházející z konceptu tzv. absolutní a relativní mobility.