

Kapitola 1

Škola jako chrám

Téměř jsme zapomněli, že vzdělávání mívalo vždy v minulosti jiný účel než podporovat růst.

Alison Wolfová 2002: xiii

1.1 Klasické pojetí vědění

Není tomu historicky tak dávno, kdy škola bývala místem výjimečným a kdy to, co se v ní dělo, mělo v sobě nádech jakési posvátnosti. Vědění, které překračuje rámec elementárních každodenních pravd a všedních praktických dovedností, bylo odněpaměti považováno za výsadu jen nemnohých. Sloužilo jako cesta k poznání vyšších, běžně nedostupných pravd, jejichž odkrytí bylo nutným předpokladem a nástrojem k dosažení spásy duše.¹² Není nikterak náhodné, že dějiny evropského školství jsou úzce propojeny s dějinami církve. Jak konstatuje François Dubet v knize *Úpadek institucí* (Dubet 2002), církev vymyslela školu, protože jí k tomu vedl její misijní projekt univerzálního vlivu na duše věřících.¹³

Známý francouzský historik Jacques Le Goff (1999) popisuje úzké se-pětí celého života univerzit formujících se od 13. století s organizací církve a především s institucí papežství. Na počátku jsou příslušníci univerzit klerikové, místní biskup je považuje za své poddané, výuka je jednou z funkcí církve. Všichni příslušníci univerzity podléhají církevní jurisdikci. Univerzita má statutární práva, která jí dávají právo vydávat své vlastní zákony, účastnit se všech významných záležitostí země, které mají vykonávat. Statuta požadují, aby učitelé i studenti dodržovali stanovené církevní úkony, účastnili se některých procesí a plnili určené náboženské povinnosti. Na vyobrazeních z univerzitního prostředí vždy vystupuje do popředí úsilí o co nehlubší prostoupení sakrálního světa se světem profánních povolání. Součástí tohoto původního pojetí vzdělávání bylo, že církev opakovaně vyhlášovala zásadu bezplatnosti vzdělání. Vycházela přitom z názoru, že

¹² Příznačný je středověký výklad významu německého slova Bildung, tedy vzdělání. Podle Mistra Eckharta znamená Bildung přenos obrazů boha do lidské duše.

¹³ Myšlenku o moderní škole jakožto instituci, která vznikla laicizací náboženství, najdeme ve francouzské sociologii ovšem už u Pierra Bourdieua (Bourdieu, Passeron 1970: 80). Bourdieu připomíná rovněž poznámku Maxe Webera o tom, že učitelé jsou „malí proroci vydržování státem“ (tamtéž: 35).

vědění je darem od Boha a jako takové nemůže být prodáváno, neboť by to znamenalo hřích svatokupectví – simonie (Le Goff 1999: 89).

V této škole nešlo zdaleka jen o to, naučit žáky a studenty praktickým dovednostem, například v oblasti práva či medicíny. Mnohem důležitější bylo vštípit jim určité pevné ideje a sentimenty. Škola tak nese v sobě od počátku charakter nástroje formování lidí ve směru cílů a priorit, které jsou jí určovány zvenčí. Vždy, když měla škola tendenci působit jako autonomní instituce, která žije svým vlastním životem a řeší své vlastní problémy, bylo jí více či méně důrazně připomenuto, že její poslání je ve službě cílům, které neformuluje ona, nýbrž „společnost“ a její vyšší zájem.

I poté, co došlo k zesvětštění škol, podržela tato instituce něco z étosu náboženství. „Tento model zděděný od katolické církve, v němž kazatel zosobňuje posvátné, zatímco věřící na kolenu přijímá víru, byl přejat světovou školou: žáci, kterým se dostává emancipujícího vědění, jsou v pozici věrných, tváří v tvář svému mistrovi, který zosobňuje univerzum, rozum a velkou kulturu,“ konstatuje François Dubet v rozhovoru o proměnách vzdělání (Fournier, Iroger 2005: 234).

Ještě dlouho do 20. století zůstává škola chrámem v tom smyslu, že je místem předávání vědění jako něčeho vyššího, mimořádně cenného, výjimečného, tedy něčeho, co kvalitativně překračuje oblast pouhého všedního užítka a užívání. Tak tomu bylo i přesto, že už od druhé poloviny 18. století byl patrný vliv měšťanstva, jež usiluje posunout charakter vzdělávání směrem k hodnotám užitečnosti a blahobytu, hmatatelného zisku dosahovaného díky úspěšnosti v občanském povolání.¹⁴

Přes tyto sílící tlaky zůstává ideálem školy působit jako svatyně, jako místo, kde dochází ke zprostředkování základních hodnot, na nichž spočívá veškerá konstrukce řádu světa i pořádku ve společnosti. Ještě dlouho poté, co se obsah vyučování změnil ve směru k praktičtější využitelnosti, má být v procesu vzdělávání vštěpován žákům určitý ideál, jehož nositeli a strážci jsou jejich učitelé nadaní ve vztahu k zasvěcovaným novicům jakousi vyšší, mimořádnou a nezpochybnitelnou autoritou.

I když republikánská škola již nehovoří jako dříve církev o bohu, nýbrž zásadně o rozumu, onen rozum, na nějž se odvolává, si podržuje leccos z božských kvalit. Představuje univerzální, přímo z definice zcela nezpochybnitelnou hodnotu, povolanou k tomu, aby se právě v jejím světle měřily všechny danosti tohoto světa. Nezasvěcení získávají přístup k tomuto vyššímu principu jen za cenu dlouhé práce a náročné cesty odříkání. Jedná se

o vědění, jehož povaha je univerzální, je tedy povzneseno nad veškerou různost skupin, vrstev či tříd, nad pouhé soukromé zájmy, nad partikularismus zvyků a tradic (Dubet 2002: 27). Nejvyšším cílem republikánské školy je formovat univerzální individua, stojící nad zvláštními vírami a zvyky, schopná posuzovat je s určitým odstupem podle věcných a neměnných zásad kritického rozumu.

Společnost, jež je podle této představy řízena odněkud shora, ať již z vůle univerzálního boha, anebo skrze hodnoty vědy a rozumu, nemůže světit formování svých členů náhodě. Vytváří zvláštní útvar profesionálů pověřených tímto mimořádným úkolem. Zprostředkovat vědění je úlohou mistrů učitelů, je to projev jejich vyššího povolání k této činnosti. Ten, kdo provádí tuto kultivační práci na druhých, není jako ostatní. Nečerpá svoji legitimitu pouze z technik, které ovládá, a z praktického know-how. Hlavním zdrojem jeho autority je příslušnost k principům, jež jsou více či méně univerzální. Přímou charismatickou autoritu, již učitel v této fázi vývoje školy požívá, spočívá i po formálním zesvětštění předávaných obsahů stále na principu posvátného. Tak jako věřící poslouchá kněze, protože ten v jeho očích reprezentuje boha, právě tak poslouchá žák učitele, protože je v jeho očích ztělesněním rozumu. Podobně poslouchá pacient lékaře, protože ten v jeho očích ztělesňuje autoritu vědy. Jakkoliv odlišná je profesní náplň jejich činností, osoby kněze, lékaře i učitele reprezentují společné blaho, jež stojí nad všemi konkrétními a pouze dílčími zájmy. Jejich práce je jakýmsi vyšším posláním, nelze ji redukovat na pouhé řemeslo (Dubet 2002: 32).

1.2 Sociální distribuce vědění

Odvracenou stranou poměrů, v nichž škola je chápána jako svatyně vědění a vzdělávání jako cesta ke spáse, byla skutečnost, že vzdělání je v těchto podmínkách považováno za privilegium, které je vyhrazeno pouze pro malé skupinky vyvolených.¹⁵

Pouze elementární vzdělání je zpřístupněno širokým vrstvám, neboť znalost čtení a psaní funguje jako předpoklad jejich snadnější ovladatelnosti. Přístup k vyšším formám vzdělání zůstává vyhrazen pro příslušníky vrstev privilegovaných. Dostupnost vzdělání je navíc silně selektivní podle

¹⁵ V 80. letech 19. století v zemích, jako je Německo, Velká Británie, Itálie či Francie, navštěvovalo vysokou školu pouhé 1 % mužů každé věkové kohorty (a žádná žena). V předvečer druhé světové války tento podíl nepřekročil 2 %. Prudký nárůst počtu vysokoškolských studentů byl ve většině zemí nastartován teprve od konce 50. let 20. století (Wolf 2002: 171–173).

pohlaví, ženy nemají dlouho do 19. století v evropských zemích umožněn přístup na vysoké školy.¹⁶

Chápání vzdělání jako cesty ke spáse vytváří bariéru mezi hrstkou těch, kdo jsou vhodní a předurčení k tomu, aby byli zasvěceni do tajů vyššího vědění, a masou ostatních, pro které zůstává tato cesta k duchovní dokonalosti provždy uzavřena. Ti druzí jsou považováni za neschopné osvojit si vyšší pravdu a vůbec za nehodné takového dobrodíní. Takto chápané vědění má tedy silně elitářský charakter. Vzdělanci jsou předurčení k tomu, aby vedli a řídili všechny ty, kterým chybějí jejich mimořádné schopnosti.

V sociologii je tento přístup explicitně vyjádřen v učení pozitivismu Augusta Comta, a to zvláště v té podobě, v níž bylo formulováno ve čtyřicátých letech 19. století. Pozitivističtí vědci mají být pečlivě vybíráni z duchovní elity národa, mají být systematicky cvičeni ve svých rozumových schopnostech a postupně procházejí zasvěcením do tajů jednotlivých přírodních věd, než mohou konečně obsáhnout základy vědění o společnosti, což jim teprve umožní stát se nejvyšší duchovní autoritou. V této pozici získávají nárok rozhodovat nejen o všech podstatných otázkách uspořádání společnosti, ale mají právo jako poradci a duchovní pastýři řešit také osobní problémy všech řadových členů společnosti.

Bez ohledu na extrémnost podobných konstrukcí v každém případě platí, že po celé 19. století a ještě dlouho do století dvacátého zůstává přístup k vyššímu vzdělání omezen na členy privilegovaných vrstev. To mělo důsledky pro povahu předávaného vědění. V této fázi nebylo důležité, aby škola zprostředkovávala na prvním místě praktické znalosti, neboť samotné vlastnictví maturitního osvědčení, či dokonce vysokoškolského titulu společlivě zaručovalo svému držiteli privilegované postavení. Vzdělání lidé nemuseli mezi sebou soupeřit o uplatnění na trhu práce, protože ten byl vyhrazen v naprosté většině pro lidi bez vzdělání. Vzdělání je v těchto dobách podobně nepraktické jako jiné prvky ostentativního konzumu, jehož je v řadě případů součástí. Jedná se o konzum vyhrazený jen pro některé a dekonstrující jejich zásadní odlišnost od zbytku společnosti, od těch, kdo si daný statek nemohou dopřát.

Jak ukazuje Max Weber ve svých studiích ze sociologie náboženství, tomuto typu distribuce vzdělání a postavení vzdělanců ve společnosti se historicky nejvíce blížily poměry ve staré Číně, kde vzdělaná vrstva literátů měla monopol na výkon státní správy. Systematické a dlouhodobé vzdělávání, kterým museli títo lidé procházet, nebylo zaměřeno na získání praktických vědomostí.

Mělo charakter podrobné znalosti náboženských, filozofických a básnických textů. Jejich dlouhé studium prokládané množstvím zkoušek sloužilo jako teování toho, zda uchazeč je proniknut patřičnou úctou vůči tradici a je dostatečně loajální k nadřízeným. „Kolik zkoušek jste vykonali?“, tak zněla ve staré Číně nejpodstatnější otázka přijímacích pohovorů na místa státních úředníků. Zároveň se věřilo v magickou kvalifikaci úspěšných žadatelů.

Max Weber přirovnával tyto poměry k situaci v Německu před první světovou válkou, kdy univerzitní diplom plně dostačoval ke kariéře ve státních úřadech německého císařství a dával svým držitelům automaticky rok na důstojnou mzdu a pravidelný kariérní postup. Zároveň jim otevřel cestu ke sňatkům s dcerami pocházejícími z urozených vrstev, garantoval jim monopol na sociálně uznávané pozice a ve stáří jim zaručoval slušnou penzi. Max Weber se domníval, že byrokratické společnosti bude pokračovat, takže vzdělání v ní bude stále více sloužit k získání trvalých privilegií vaných pozic po vzoru staré Číny. Připouštěl ovšem, že dojde k jeho výrazní technizaci (Bendix 1962: 461).

V silně idealizované podobě popisuje fungování a poslání republikánské školy v této fázi vývoje vzdělanosti jeden ze zakladatelů francouzské sociologie Emile Durkheim. Činí tak ve svých úvahách o morální výchově a o vztahu vzdělávání a sociologie. Není náhodné, že v době vysoce selektivního přístupu k vyšším formám vzdělání se Durkheim koncem 19. a počátkem 20. století zabírá především fungováním základního školství.

Durkheimova pojednání o povaze republikánské školy jsou oslavou virálních společných hodnot a jejich neustálé reprodukce v procesu vzdělávání. Úkolem školy je disciplinovat člověka, který se rodí jako omezeně egoistický tvor. Prostřednictvím školy musí společnost co nejrychleji zbavit mrdého člověka jeho asociální povahy a učinit z něj bytost schopnou vést morální život (Durkheim 1968: 93). Tato vskutku pastorační činnost je vedením zároveň v zájmu celé společnosti i každého jejího člena jednotlivě. Pokud by nebyl asociální barbar v člověku kultivován, nepovzněl by se jedinec do stavu, kdy je ochoten a schopen umravňovat se v zájmu soužití s druhými lidmi. Býl by zmitán neomezenými tužbami, což by v něm ustavičně vilo pocit bezraděje z nemožnosti jejich naplnění. Společnost by pak nebyla možná, neboť odstředivé tendence neukázněných individuí by ji rozmetaly.

Protože vzdělání má tak enormní význam jak pro jednotlivce, tak pro společnost, musí stát se bdít a kontrolovat je. Vše, co se týká vzdělávání nad školstvím neustále musí státní moc jako garant tohoto soužití musí být v jisté míře podřízeno státnímu dohledu. Stát musí neustále dohazet nad výběrem, schopnostmi a činností učitelů vzhledem k nezastupitelné roli, kterou v procesu vzdělávání plní (Durkheim 1968: 49).

16 Za jakousi opožděnou karikaturu těchto poměrů může být považováno Německo, kde bylo ještě na samém konci 19. století na berlínské univerzitě možné, aby profesor historie Heinrich von Treitschke zakazoval ženám přístup na své šovinisticky zaměřené přednášky z pruských dějin.

V atmosféře morálního étosu, s nímž Durkheim popisuje poslání školy, vystupuje škola jako svatyně, ve které jsou žáci a studenti vedeni k tomu, aby se naučili uctívat jako zcela nejvyšší ze všech hodnot právě společnost, ve které žijí. Vzdělání tak v moderní společnosti naplňuje stejnou funkci, jakou v minulosti sebrávaly iniciační rituály. Teprve v jejích průběhu se vytváří u nezralého jedince skutečná osobnost, stává se z něj plnohodnotná sociální bytost (Durkheim 1968: 94).

Základní funkci vzdělávacího systému je vytvářet a šířit loajalitu jednotlivců vůči společnosti jakožto instanci, která je stvořila a postupně je formuje k obrazu svému. Božské rysy společnosti jsou podle Durkheima zcela evidentní a proces vzdělávání má v sobě rysy uctívání této vyšší formy reality, která zde byla před každým jednotlivcem a bude zde i po jeho odchodu. Vzdělávání tak představuje proces, kterým se zároveň reprodukuje nadindividuální společenské hodnoty a zároveň se jím každý jednotlivě povznáší ze stavu původního asociálního egoismu do vyššího stadia vědomého a dobrovolného ukázněného, bez něhož by pospolitý život nebyl možný.

Škola tím plní homogenizační funkci při vytváření hodnotové shody všech svých členů. V této rovině vštěpuje jednotlivcům loajalnost vůči celku, tedy pěstuje v nich vědomí, že kolektivní zájem je vyšší hodnotou ve srovnání se zájmy individuálními. Zároveň však škola plní také funkci diferenciací – v procesu dělby práce připravuje každého na jeho místo ve společnosti a činí tak v závislosti na jeho osobních vlohách a schopnostech. Systém vzdělávání umožňuje každému získat ve společnosti takové postavení, jaké si zaslouží.

Vzdělávací systém umožňuje důsledně optimalizovat vztah mezi individuálními kompetencemi jednotlivců a potřebami společnosti jako celku. Jednotlivý aktér a obecný systém jsou v dokonalé shodě, neboť to, co prospívá jedné straně, slouží ve stejné míře také druhé.¹⁷

Durkheim je ve svých úvahách o roli poznání a vzdělání ve společnosti o něco umírněnější, než byl Auguste Comte, když líčil fungování svého projektu pozitivistické církve. Zcela však sdílí se svým předchůdcem jeho výchozí diskusí o přirozené jednotě obecného zájmu společnosti jako celku a dílčích zájmů jejích jednotlivých členů. Škola jako státní instituce má u Durkheima v zásadě dosahovat stejných efektů a hrát stejnou roli, jakou měla v Comtově elitářské koncepci zajišťovat vláda sociologů. Má podřízovat jednaní každého jednotlivce těm hodnotám, jež vyrůstají přímo z lůna věčné,

nesmrtelné, vševědoucí, vysoce spravedlivé a zároveň nekonečně dobrotivé společnosti.

I když Durkheimův přístup k problematice vzdělání vychází zcela loajálně a naprosto důsledně jednak z jeho celkového pojetí společnosti, jednak z jeho koncepce dvojakosti povahy člověka, přesto byl zformován především vlivem poměrů své doby. Durkheim sdílí na počátku 20. století zcela nereflektované řady tehdy běžných představ o povaze vzdělání. Mnohé z nich byly zpolematizovány teprve v důsledku prudkého rozšíření vzdělání, k němuž dochází v řadě zemí po druhé světové válce.

Především je to předpoklad o tom, že prakticky jakékoliv získané vzdělání, bez ohledu na jeho konkrétní obsah, svého nositele jednoznačně zvyšuje a zvyšuje jeho šance v procesu dělby práce ve společnosti. Tento předpoklad ovšem platil bezesbytku právě jen v dobách, kdy vzdělání bylo omezeno pouze na hrstku příslušníků privilegované menšiny. Druhým předpokladem, z něhož Durkheim vychází, je představa o tom, že vzdělání formuje člověka optimálně z hlediska potřeb celé společnosti. Neexistuje tedy žádný rozpor mezi ambicemi jednotlivce a potřebami celku. A konečně třetí předpoklad se týkal toho, že vzdělání představuje univerzální kvalitu, jež mimořádně vlastnosti se projevují ve stejné míře bez ohledu například na regionální kontext, v němž se vyskytuje.

Všechny tyto předpoklady, jež platily právě jen v uvedené fázi vývoje společnosti a jejího systému vzdělávání, odvozuje Durkheim jakožto skvělý systematik z obecných propozic své sociologické teorie.

1.3 Spory o povahu vědění

V Comtově a Durkheimově koncepci představuje vědění a vzdělanost jednoduše pozitivní hodnotu, která nemůže fungovat jinak než ve prospěch celé společnosti i všech jejích členů. Toto optimistické stanovisko chápe rozvoj vzdělání zcela jednoznačně jako faktor pokroku a emancipace. Takové stanovisko může mít různé podoby podle toho, k čemu má vědění konkrétně sloužit. Vědění může být považováno za žádoucí proto, že je předpokladem a projevem účasti člověka na širší kultuře společnosti, v níž žije. Může být ovšem také považováno za nástroj zvyšování čistě technické účinnosti našeho působení na přírodu i na druhé lidi, tedy za hodnotu civilizační. Může na ně být pohlíženo jako na základní předpoklad a zdroj individuálního zisku, který je v pozitivním vztahu k blahobytu celé společnosti. Jak konstatuje David F. Labaree, tato základní stanoviska ohledně přínosu vědění úzce souvisí s hlavními tendencemi uvnitř liberálně tržní společnosti. Jde

¹⁷ Silný vliv Durkheimova myšlení přezival až do 60. let 20. století. V americké sociologii byl absorbován do Parsonsova strukturálního funkcionalismu. Právě v kontextu úvah o jednotě aktéra a systému se v 60. letech 20. století rodí koncept „hřidského kapitalu“, jenž považuje vzdělávání za investici, která je rentabilní jak pro individuuum, tak pro kolektivitu jako celek (Duru-Bellat, Van Zanten 2002: 72).

o napětí mezi veřejnoprávním charakterem demokracie a soukromoprávním charakterem tržních vztahů, mezi hodnotami individuální svobody a potřebami většinové kontroly, mezi politickou rovností a sociální nerovností (Labař 1997: 16).

Toto více či méně harmonizující pojetí nevyvolává ovšem všeobecný souhlas. Polemizují s ním stoupenci různých směrů kritické sociologie, kteří upozorňují na to, že vědění může být zneužito držiteli mocenských pozic, může být použito k manipulaci se zbytkem společnosti, k jejímu ovládnutí a kontrole. Právě technokratický diskurs již od dob Saint-Simona a Augusta Comta zastírá tyto tendence vizí jednotné společnosti, která má být stále racionálněji organizována, plánována a vědecky řízena.

V celých dějinách sociologie až do současnosti se tak střetává oslava vědění coby nástroje integrity a koheze společnosti a kritika vědění jakožto jednoho z mocných zdrojů nerovnosti a sociální polarizace.

Prvý z obou názorů vychází z víry osvícenců, že všechny problémy, jaké jen mohou nastat, jsou vždy způsobeny v první řadě nedostatkem vědění. Stačí lidi vědomostně osvětit skrze kompetentní elitu a celá společnost bude fungovat jako seberegulační systém směřující zároveň k většímu pokroku i k vyšší stabilitě.

Toto stanovisko zdaleka neodeznělo spolu s představami Augusta Comta o poslání pozitivistické církve a jejich vzdělaných funkcionářů. Comte nastínil pouze nejsystematičtější ze všech představ o neomezené vládě mužů vědění, kteří používají svoji moc zásadně ve prospěch celé společnosti a v zájmu všech jejích skupin, od nejmocnějších až po ty nejokrajovější.

Zvláštní variaci na podobné téma představuje ve dvacátých letech 20. století myšlenka Karla Mannheima o vrstvě inteligence jako o skupině, která je přímo povahou svého vědění předurčena povznést se nad partiální zájmy jednotlivých společenských vrstev a překonat jejich omezenosti a vzájemné rozpory právě z pozic nestranné, přísně věcné vědecké expertizy.

Počátkem čtyřicátých let 20. století obnovuje v poněkud techničtějším pojetí Mannheimem tehdy už dávno opuštěnou představu o nestranné vládě mužů vědění James Burnham ve své koncepci revoluce manažerů. Nová třída odborníků, kteří řídí podniky, aniž vůči nim mají vlastnická práva, dokáže překonat zdánlivě nepřekonatelné třídní antagonismy mezi kapitálem a prací. Stačí jí k tomu expertní vědění, které rovnoměrně využívá ve prospěch jak majitelů, tak také zaměstnanců firem. Vědomosti jsou u Jamese Burnhama postaveny do služeb celé společnosti podobně nezištně a obětavě, jako tomu bylo už v případě Augusta Comta a později Emila Durkheima. Za slouženou odměnou je vyšší sociální status těch, kdo mají více vědomostí (ndstunňované) blaho všech.

Jak již bylo zmíněno, ucelený výklad teorie vzdělanosti společnosti podal teprve počátkem sedmdesátých let 20. století Daniel Bell. Na jeho vlivné a ve své době velmi oceňované knize je nejpodivuhodnější asi ta skutečnost, že jeho pojetí prakticky v ničem nepřekračuje polozapomenutý výklad podaný o více než sto let dříve Augustem Comtem. Je zde naprosto stejná myšlenka o tom, že čisté vědění poslouží od nynějška jako základ k reorganizaci celé společnosti a k jejímu sociálně zcela nestrannému vědeckému řízení. Stejně jako Auguste Comte také Daniel Bell upřednostňuje široké teoretické vědění před úzce technickými dovednostmi. Stejně jako on se domnívá, že expertní vědění má univerzální charakter schopný překlenout jakékoliv rozpory dílčích skupinových zájmů. Nástup éry vědění prý zatlačuje dosavadní nerovnosti a do budoucna připouští jen takové sociální rozdíly, které jsou založeny na odlišnosti individuálních schopností. Expertní analýzu chápe Bell, naprosto stejně jako několik generací před ním Comte, jako neutrální nástroj umožňující překonat iracionalitu ideologií a nahradit dílčí zájmy celospolečenským konsenzem.

Když Auguste Comte formuloval své utopické představy o budoucí harmonické společnosti založené na expertním vědění kompetentních odborníků, mohl být jeho názor ovlivněn skutečností, že vědění bylo v jeho době výrazně nedostatkovým statkem, vytvořilo ani osu ekonomického života, ani nehrálo výraznější úlohu v politickém uspořádání společnosti. Ještě i Emile Durkheim mohl o více než půl století později vcelku snadno žít v podobných představách o vědění, jež garantuje spolehlivou harmonii celku a dostatečnou odměnu každému jednotlivě. Také v jeho době byla účast na vyšším vzdělání stále ještě záležitostí republikánsky smýšlející politické a kulturní elity národa. V případě Daniela Bella však utopie přetrvává v situaci, kdy společnost již přešla do zcela odlišné fáze, vyznačující se zmasověným vzděláním. Předpoklady tradované z fáze první v ní rychle přestávají platit. Tato zkušenost nepřiměla Daniela Bella k tomu, aby kriticky přehodnotil představy staré více než sto let.

Tuto úlohu splnila řada badatelů, kteří z různých ideových východisek poukazovali prakticky po celé dvacáté století na možnosti zneužití vědění těmi, kdo kontrolují mocenské pozice, a na četná nebezpečí, jež se skrývají pod lákavou ideologií přísně nestranné vlády technokratů.

Jedna z prvních kritik nezodpovědnosti počínání technokratů je obsažena v Mertonově popisu byrokratického intelektuála.¹⁸ Je to odborník, v jehož rozhodování nehraje žádnou roli porozumění těm, o nichž se rozhoduje. Všechny

¹⁸ Mertonovy úvahy o byrokratickém intelektuálovi byly v knižní podobě publikovány roku 1949. V češtině je možno se s nimi seznámit v knize *Studie ze sociologické teorie* (Merton 2000).

své vědomosti nasazuje výhradně do služeb organizace, která ho platí. Není schopen distancovat se od problematických zadání, nezajímají ho důsledky, k nimž povedou rozhodnutí, pro která svědomitě připravuje podklady. Je dobře použitelný pro promýšlení jakkoliv zruďného projektu za předpokladu, že na tom má zájem jeho organizace. Není schopen intelektuálního odstupe, funguje jako pouhý technik vědění. Jistě není náhodné, že Mertonova kritika byrokratického intelektuála byla publikována jen několik málo let po skončení druhé světové války.

Spolu s kritikou dehumanizujících tendencí čistě odborného vědění je průběžně tematizována též kritika vědění jakožto zdroje manipulace ze strany držitelů moci. Můžeme sem zařadit například Dahrendorfovy úvahy z konce padesátých let 20. století o školených byrokratech jako o žoldněřích správě, kteří střídavě dávají své síly k dispozici měnícím se vítězům třídních konfliktů. Pierre Bourdieu později podobný typ úvah zobecňuje, když hovoří o příslušnicích vrstvy inteligence jako o vykonavatelích symbolického násilí, jež v moderní společnosti působí coby nástroj kontroly neméně spolehlivě, jako působilo fyzické násilí v dobách minulých. Bourdieu zde ostatně pouze pojmenovává a sociálně lokalizuje proces srůstání expertního vědění a moci, který analyzoval zhruba ve stejné době Michel Foucault.

Také kritika vědění jako zdroje nerovnosti a jako nástroje manipulace má celou řadu podob. Sahají od nehodnotícího způsobu, s nímž Max Weber při analýze konfucianismu ve staré Číně popisoval fungování úřednické vrstvy literátů, přes Colemanovy jemně kritické poznámky o podobě vzdělávání v asymetrické společnosti až po Baumanovo naturalistické líčení počínání špičkových techniků v průběhu holocaustu.¹⁹

V linii kritiků odvrácené strany společnosti, která spočívá na expertním vědění, zaujímá zvláštní pozici Ulrich Beck (1986). Skutečným původcem většiny rizik, která doprovázejí moderní společnost a zevnitř ji ohrožují, není nevědomost, nýbrž polovičaté vědění našich expertů. Jimi navržené technologie a vynálezy mívají kromě očekávaných výsledků také důsledky zcela nezemřelené, které mohou po čase vystoupit a více či méně zastínit sledované přínosy. V tomto kontextu Beck analyzuje úlohu úředníka a vědce při produkci těch nejnebezpečnějších rizik, při jejich bagatelizaci, ba přímo při jejich normování. Zhojbné důsledky polovičatého vědění nelze odstranit návratem k nevědomosti. Je nutno naše vědění korigovat s vědomím jeho širších a vzdálenějších dopadů, při čemž musí být moc expertů vyvážena mocí občanské společnosti. Jinak hrozí, že občan laik už navždy bude nedobrovolným rukojmím „kompetentních“ expertů, tedy úředníků, vědců, či dokonce politiků.

Motiv polovičatosti ve spojení s vědáním je přítomen také u Roberta Reicha (1995). Expertní vědění je podle něj základem pozice symbolických analytiků. Právě jejich zásluhou dochází k proměně strnulých organizačních forem do podoby pružných a adaptabilních sítí. Reich se ovšem obává ne zodpovědnosti úspěšných držitelů využitelného vědění. V procesu globalizace se stali natolik mobilní, že s vidinou vyššího zisku ochotně opouštějí vlastní zemi, a pokud se v ní ještě zdržují, uzavírají se do svých chráněných ghett vyhrazených jen pro vyvolené. Čtyři pětiny spoluobčanů, kteří jsou po stránce vědomostí disponováni hůře, tak symboličtí analytici ponechávají jejich vlastnímu osudu.²⁰

Sociologické koncepce osmdesátých (Beck) a devadesátých (Reich) let 20. století jsou už velmi vzdáleny nejen osvícenskému optimismu Augusta Comta, ale i postindustriálnímu optimismu Daniela Bella. Vědění už dávno není synonymem blaha pro všechny a zdrojem spontánního konsenzu. Vrstva vzdělanců už není automaticky ochránkyní veřejného zájmu, garantem pokroku a zárukou prosperity pro všechny. Polovičaté vědění může naopak všechny ohrožovat a znalosti symbolických analytiků nemusí kromě nich samotných nikomu dalšímu prospívat. Jen při velmi nekritickém pohledu lze ještě udržet obraz společnosti vzdělaní v jejím naivně osvícenském provedení. Hluboká ambivalentnost, jež je skryta přímo v povaze našeho vědění, dává prostor pro výrazně rozrůzněnější výklady toho, co lze rozumět pod termínem společnost vzdělaní.

1.4 Ambivalentnost vědění

Na své cestě od chrámu přes výtah k pojišťovně škola přenáší dvojnásobný charakter vědění a předává ho mezi generacemi. Od samého počátku je ve vzdělávání přítomen jak prvek přitakání, konformity a ztotožnění se s poměry, tak také potence pro rozvoj kritického myšlení a schopnost odstupe vůči vládnoucímu řádu.

Už v dobách, kdy škola působila jako chrám vědění, bylo vzdělávání chápáno jako cesta za odměnou, byť tato odměna ještě nebyla vyplácena trhem práce, jako je tomu dnes. To, co bude obsahem spásy, určuje objektům pedagogického působení od počátku někdo jiný než ony samy. Navíc je již v pojetí vzdělání jako cesty ke spásě důraz kladen na tuhou sebekontrolu toho, kdo je ke spasení veden. To ukazuje, že zde byla vždy snaha pohlížet

19 Blíže viz Max Weber (1920), James S. Coleman (1982), Zygmunt Bauman (2003).

20 V 90. letech 20. století již ve většině amerických velkoměst existovaly dva školské systémy – soukromý pro děti symbolických analytiků a veřejný pro děti pracovníků ve službách, pro potomky zbyvajících dělníků a pro děti nezaměstnaných (Reich 1995: 700).

na studenta jako na objekt a produkt technik systematické disciplinace. Nemají pravdu ti, kdo nostalgicky líčí klasické vzdělávání jakožto úsilí o rozvoj lidského ducha, svobodné vůle a jednání oproštěného od vnějších tlaků sociálních a přírodních.²¹

Škola měla vždy za úkol adaptovat studenty na právě převládající trendy ve společnosti. V tomto smyslu nebyla nikdy odtržena od života. Pouze převládající trendy se měnily. Když ještě škola působila navenek jako chrám vědění, byla v ní připravována pečlivě vybraná elita studentů na hladkou integraci do kultury a politiky národního státu v éře formování a rozvoje průmyslové společnosti. Ve fázi výtahu slouží škola a demokratizované vzdělání především k zaplnění pracovních míst ve veřejném sektoru, která byla masově vytvářena v rámci sociálního státu na přechodu od průmyslové k postindustriální společnosti. A konečně škola jako pojišťovna má naučit studenty žít se všudypřítomnou nejistotou, která je zcela záměrně a systematicky vytvářena v epoše globalizované ekonomiky služeb.

Už od dob Augusta Comta je proces vzdělávání prezentován jakožto proces, který slouží zároveň společnosti jako celku i jednotlivcům jako členům tohoto celku. To je nepochybně pravda. Ve všech třech fázích, o nichž zde uvažujeme, však vzdělávání plnilo poněkud jiné funkce z hlediska celku a jiné z hlediska individuí. V každé době tedy pro každého znamenalo něco jiného. Když ještě škola působila jako chrám, slibovala studentům cestu ke spáse, na kterou člověk nastoupí tím, že si osvojí vyšší, mimořádné, všem ostatním nedostupné vědění. Rozvoj osobnosti vzdělaných byl vykoupen tím, že většina společnosti zůstávala v neosvíceném stadiu, a tak byla připravena plnit pasivní úlohu těch, které je třeba vést. To, co se jedincům nabízel jako cesta ke spáse, mělo zároveň svůj výrazný mocenský aspekt – bylo jím zajištění kulturní a politické integrity celku, tedy průmyslové společnosti národního státu.

Škola v podobě výtahu plní podobné funkce jinými prostředky. Chce posílit kulturní identitu a politickou soudržnost společnosti v rámci rozsáhlé vlny modernizace, jež přichází záhy po druhé světové válce. Zajišťuje jí tím, že velkým skupinám obyvatelstva otevírá masové přístup k tomu, co bylo ve fázi přechodu vyhrazeno pouze pro příslušníky elity. Vycházelo se přitom z dnes stěží pochopitelné představy, podle níž výrazné rozšíření (francouzská sociologie užívá nepěkného termínu: masifikace) vzdělání nijak zpětně neovlivní ty předpoklady, které platily v dobách, kdy vzdělání mělo elitní

charakter. Kritérium spásy nabývá v této fázi nové podoby. Po demokratictí zaci vzdělání už spása nemůže být chápána jako účast jednotlivců na něčem vyšším, na něčem, co zůstává těm dole navždy odepráno. Ekvivalentem spásy se stává skupinový vzestup, tedy konkrétně participace všech na rafinované spotřebě, jež dříve byla dostupná jen úzké elitě.

Konečně k proměně školy v pojišťovnu dochází v době, kdy se výtah sociálního vzestupu zastavil a pro většinu studentů se stále naléhavějším cílem stává udržet se alespoň v tom patře, do kterého dojeli rodiče. Cílem společnosti je produkovat absolventy, kteří budou dynamicky rezonovat s rychle se měnícími potřebami trhu práce, tedy s imperativy, jež opět přicházejí z vnější společnosti, tentokrát z prostředí globální ekonomiky. Ideál spásy tak z hlediska většiny jednotlivců opět mění svůj charakter. Nyní spočívá v záchraně příjmu, který pobírali ještě nedávno jejich rodiče. Cílem se stává pobírat ho pokud možno i po celou příští sezonu. Škola a vzdělávání má k tomu dopomoci.

Cíle společnosti se mění a stejně tak se mění představy jejích členů o tom, v čem hledat spásu sebe sama a svého postavení. Dnes se pod všeobecným heslem vzdělanosti společnosti skrývá iluze, podle níž by škola měla současně plnit všechny úkoly, které se postupně navrstvily v průběhu celého narušeného procesu. Zůstává jí tradiční úkol poskytovat mimořádný osobnostní rozvoj těm, kdo pro to projevují dispozice. Kromě toho by měla zajistit pokud možno každému odpovídající sociální vzestup, tak aby se nikdo necítil diskriminován oproti druhým. A navíc by měla fungovat jako spolehlivá forma investice pro každého, kdo se rozhodl zúročit svůj vklad právě touto formou.²²

Příliš se nezkoumá, nakolik jsou zmíněné kulturní, sociální a ekonomické priority navzájem v souladu a zda je vůbec v silách školy naplňovat je všechny současně. Jak konstatuje francouzský sociolog Yves Crozet: Je něco jiného integrovat žáky a studenty do společné kultury, něco jiného umožnit každému být sebou samým, a něco úplně jiného formovat adaptabilní vstupy pro potřeby trhu práce (Crozet 2000: 145).

V této složitě situaci je příznačné, že právě škola je považována za nej slabší prvek společnosti vzdělání. Je obviňována z toho, že nedokáže všechna tato a ještě některá další očekávání naplňovat současně. V sedmdesátých letech 20. století, kdy se poprvé začalo o společnosti vzdělání hovořit, byla škola obviňována z toho, že reprodukuje systémy dominance, které existují vně školy a nezávisle na ní. Dnes, ve druhé vlně budování vzdělanosti společnosti, se stává naopak terčem kritiky za to, že není schopna integrovat absolventy do ekonomických struktur, které existují nezávisle na ní. V každém případě to vypadá, že nebyť školy a jejich chronických nedostatků, mohli jsme vlastně všichni žít ve společnosti vzdělání už dávno.

21 Kritika dnešního pojetí vzdělání jako způsobu, jak naučit člověka hospodařit sám se sebou, přehlíží, že už v klasickém konceptu vzdělání je obsažena představa, podle níž se má jedinec podřizovat požadavkům a tlakům, o nichž sám nerozhoduje, a toto podvolení si má zároveň vykládat jako akt svobody (Wittmer in: Fohmann 2007: 47–48).

1.5 Kam směřuje výuka?

Není naším cílem vyjadřovat se k otázkám, které náleží do působnosti pedagogiky, jakožto disciplíny zabývající se různými aspekty samotného procesu výuky a vzdělávání. Naše úvahy o povaze a směřování takzvané společnosti vzdělání a speciálně o vztazích mezi vzděláním a trhem práce však nemohou od otázky charakteru výuky zcela abstrahovat.

Inspirativní je v tomto ohledu nástin různých kultur vzdělávání, který předestírá Walter Leirman (1996). Rozlišuje celkem čtyři kultury vzdělávání, jež jsou současně přítomny ve vzdělávacím procesu a tvoří jeho rozhodující složky.

Kultura expertů má za cíl vychovávat racionálně uvažující odborníky, kteří jsou v kontaktu s exaktním vědeckým poznáním a díky tomu dokáží nalézat zcela nezaujatě a nestranně optimální řešení všech existujících problémů. Tito osvědčení experti vycházejí při řešení konkrétních otázek z obecných a univerzálně platných zákonů, jejichž znalost jim škola předává jako nejvyšší formu dosažitelného vědění. Klíčovým slovem tohoto pojetí vzdělávání je pravda.

Kultura inženýrská nemá tak vysoké teoretické ambice. Nespokulujeme o tom, zda univerzálně platné vědění vůbec existuje a zda je pro lidi dosažitelné. Její cíl je mnohem skromnější. Spokojuje se s praktickým vědáním nižší úrovně obecnosti, které je vcelku rutinně používáno při řešení každodenních problémů. Škola v tomto ohledu nesděljuje studentům nejvyšší pravdy, pěstuje u žáků spíše řemeslnou dovednost a technickou zdatnost. Příliš abstraktní a odtažitě rozumování jsou z tohoto pohledu jen ztrátou času, který lze využít jinak, praktičtěji a s větším bezprostředním přínosem. Klíčovým slovem tohoto přístupu je profesionalita.

Kultura prorocká vychází z vyšších hodnot, jejichž znalost a dodržování mají být žákům a studentům zprostředkovány. Učitel zde vystupuje v roli duchovního vůdce, jenž svým posluchačům zvěstuje poznání, bez něhož by zůstali neosvíceni. Tato výchova má morální charakter, ať již má podobu hledání společenského dobra, anebo slouží jako cesta k individuálnímu duchovnímu rozvoji. Nejvyšší hodnotou je zde morální pospolitosť.

Konečně **kultura komunikátorská** usiluje o zdokonalování dovedností, jež lidem umožňují řešit problémy v rámci vstřícného dialogu s druhými. Cílem je kultivovat v nich takové schopnosti, jež pomáhají buďto předcházet možným konfliktům, anebo je smírnou cestou zprostředkovávat. Cílem tohoto typu vzdělávání je výchova ke schopnosti aktivního, plnohodnotného a rovnocenného spoluzití všech aktérů každodenního života. Jako nejvyšší hodnota zde vystupuje schopnost empatie, vcítění se do druhých lidí a jejich problémů.

Autor poznamenává, že první dvě kultury vzdělávání mají něco společného, co je odlišuje od druhých dvou spřízněných kultur. Spojuje je motiv racionálního řešení objektivních problémů, které existují nezávisle na lidském chtění a které představují výzvu, jež přichází k lidské společnosti od někud zvnějšku. Druhé dvě kultury vzdělávání se naproti tomu zabývají samotnou lidskou společností s cílem kultivovat ji a prohlubovat její humánní charakter.

Takové pojetí je jistě legitimní a v zásadě vychází, byť to autor nikde nezaznamenává, z rozlišení civilizace a kultury, jak je v linii německé duchovnění tradice formuloval již Alfred Weber. Tím je také dáno, že první dvě vzdělanostní strategie vycházejí z předpokladu kumulativního charakteru získaného vědění, zatímco druhé dvě strategie se pohybují v mnohem méně přehledném prostoru různých kulturních významů a hodnot. Z hlediska úvah o hluboké dvojznačnosti lidského vědění lze v prvních dvou kulturních nalézt silné prvky disciplinujícího vědění, zatímco zbylé dvě kultury jsou výrazem lidských emancipačních aktivit.

Z hlediska našeho pojetí vývoje školy od chrámu vědění přes sociální výtah až po pojišťovnu proti rizikům se ovšem nabízí jiný pohled na Leirmanovu typologii. Vyniká v něm příbuznost kultury expertů a kultury prorocké na straně jedné a podobnost kultury inženýrské a kultury komunikátorské na straně druhé.

Když bylo na školu ještě pohlíženo jako na svatyni vědění, měla ambice zprostředkovávat žákům a studentům poznání, jež se dotýkalo samotných základů bytí, ať již byly hledány cestou exaktních věd v oblasti univerzálně platných a neměnných zákonitostí přírody, anebo cestou odkrývání neměnně univerzálních morálních hodnot závazných pro chování každého člověka a zaručujících optimalizaci chodu společnosti. Pozitivismus Augusta Comta vycházel z pevné víry v to, že zákony a normy obojího typu mají identický charakter a lze se k nim dobrat podobným způsobem. Takové poznání ovšem bylo přístupné pouze nepočetné elitě, jejímž nejvyšším posláním bylo osvěcovat a vést ty, kdo byli po strance vědomostí hůře disponováni.

S tím, jak se vzdělání stává přístupné pro stále širší vrstvy společnosti a stále více se mění z možnosti v povinnost, ztrácí svůj esoterický charakter a stává se zároveň přístupnějším i přizemnějším. Opouští se jistá nepraktičnost a místy snad až samoúčelnost expertní i prorocké kultury vzdělávání. Namísto kultury expertů nastupuje technicky orientovaná kultura inženýrská, které nejde ani tak o hledání pravdy jako spíše o dosahování maximální účinnosti. Podobnou proměnou prochází také druhá větev vzdělávání, když na místo příliš vzletné kultury prorocké nastupuje mnohem praktičtější kultura komunikátorská. Ani zde už nejde o hledání nejvyšších principů, ale

o zcela pragmatické zvládnání běžných problémů spojených s rutinním chodem a každodenním provozem společnosti. Namísto osvíceného člověka nastupuje symbolický analytik, který v kultuře nevidí nástroj emancipace, ale pouze jednu z oblastí, ve které lze získané dovednosti používat k maximalizaci úspěchu vyjádřitelného penězi.

Naznačená proměna kultury vzdělávání nemusí být hodnocena jako její úpadek. Je to prostě jen jeden z aspektů cesty od heroičnosti ke všednosti, jak ji pod vlivem Friedricha Nietzscheho sociologicky zachycuje s mistrovskou výmluvností Max Weber. Při rozboru vztahů mezi systémem vzdělávání a trhem práce není našim úkolem nastoupenou cestu hodnotit. Soustředujeme se na analýzu toho, s čím vším se na této cestě setkali ti, kdo po ní šli před námi, a tedy s čím vším bychom na ní měli počítat také my.

Kapitola 2 Škola jako výtah

Tony Blair říká, že jeho prioritami jsou vzdělávání, vzdělávání, vzdělávání. Jsou to i mé priority, pouze v jiném pořadí.
premiér John Major ve volební kampani roku 1997

2.1 Ideologie vzdělanostní společnosti

Není náhodné, že první velká vlna úvah o společnosti vzdělání přichází právě v padesátých a šedesátých letech 20. století. Byla nesena jednak výrazným rozvojem vědy a techniky, dále prudkým poválečným ekonomickým růstem a přesunem ekonomických aktivit do sektoru služeb. Zároveň se tato první vlna důrazu na úlohu vzdělání pro prosperitu společnosti odehrává v podmínkách úspěšného nástupu sociálního státu, který postupuje v úzké symbióze se silícími novými středními vrstvami, jež jsou produktem fungující společnosti zaměstnání.

V této situaci dochází k prudkému vzestupu poptávky po vzdělání prakticky ve všech vyspělých zemích. V důsledku výrazného vzestupu reálného příjmu, lepšího sociálního zajištění, poměrně štedrých rodinných dávek a dalších sociálních výhod nebyly ani rodiny z nižších vrstev nuceny tak nálehavě jako dříve posílat své děti do práce co nejdříve ve snaze posílit příjem domácnosti. Masivní zlepšení podmínek bydlení a dopravy dávaly tehdy pocit všeobecného pokroku, který pro všechny zvyšuje v nebyvalé míře příležitosti ke vzestupu. V nové situaci si i rodiny z dosud skromného prostředí začaly přát posunout své děti na společenském žebříčku o několik stupínků výše.

Tomuto širšímu ekonomickému a sociálnímu kontextu odpovídají také představy o povaze, fungování a poslání vzdělanostní společnosti. Je příznačné, že tyto představy se v mnoha ohledech výrazně lišily, ba byly často přímo protikladné tomu, co je dnes spojováno s koncepcí vzdělanostní společnosti.

Jakýmsi manifestem první vlny vzdělanostní společnosti se stala již zmíněná a ve své době velice vlivná práce amerického sociologa Daniela Bella nazvaná *Příchod postindustriální společnosti* (1973).

Pod označením „postindustriální společnost“ rozumí autor takovou společnost, ve které se vědění stává ústředním produktivním faktorem, rozhoďujícím zdrojem tvorby hodnot a hlavním motorem hospodářského růstu. Především teoretické vědění považoval Bell za základní osu vývoje technologií a ekonomického růstu. Účast na tomto vědění bude určovat i celkovou podobu sociální stratifikace (Bell 1973: 112).

Podle Bella překonává vzdělanostní společnost dosavadní chaotický vývoj kapitalismu, neboť umožňuje řídit a organizovat celý sociální systém, předvídat budoucí změny a přímo je plánovat. Je to společnost, která důsledně a v zájmu veřejných priorit usměrňuje individuální rozhodování, jež by jinak vyústilo jen v sérii kontraproduktivních důsledků, podobně jako vzestup osobního automobilismu ústí do neřešitelných dopravních kongescí. Plánování na základě expertních podkladů, míní Daniel Bell, se proto bude rozvíjet ve všech oblastech počínaje sférou ekonomickou a sociální a oblastí vojenskou konče.

Bellova vize postindustriální společnosti vzdělání přisuzuje spíše podřízenou úlohu trhu, jenž bude muset respektovat sociální regulaci a kontrolo. Výrazně naopak vzrůstá role vlády, která na základě expertních doporučení stanoví závazné standardy odpovídající masové poptávce po vyšším vzdělání, po lepší zdravoti, po kvalitnější dopravě, dostupnější kultuře a rekreaci a v neposlední řadě i po lepším životním prostředí. Protože věk ideologií, tvrdí Daniel Bell počátkem sedmdesátých let, již nevratně pominul, je jen otázkou dalšího pokroku poznání v oblasti společenských věd, kdy se podaří najít spolehlivý klíč, podle něhož budou všechny tyto žádané služby distribuovány. „Zdá se mi jasné“, konstatuje, „že se dnes v Americe vzdalujeme od společnosti založené na tržním systému soukromých firem a směřujeme k systému, v kterém budou ta nejvýznamnější ekonomická rozhodování činěna na politické úrovni podle vědomě definovaných cílů a priorit“ (Bell 1973: 297).²²

Sociální nerovnost v postindustriální společnosti rozhodně zcela nevytlačí, postavení v rámci sociální hierarchie bude však přesně odpovídat významu jednotlivců a celých skupin z hlediska tvorby a předávání vědění. Vrcholek stratifikační pyramidy bude tvořen tvůrčí a manažerskou elitou, střední patra průměrnými vědeckými pracovníky a základna „proletariátem“ pomocných techniků a odborných asistentů (Bell 1973: 242).

Výrazné rozšíření vzdělanosti bylo v předstávách padesátých a šedesátých

let 20. století vnímáno jako zaručený prostředek dalekosáhlé demokratizace celé společnosti. Ani představa sociální struktury ve tvaru pyramidy ve vizi Daniela Bella tomu nikterak neprotiřekla. Všeobecně přístupné vědění demokratizuje společnost tam, kde ji vztahy založené na soukromém vlastnictví předtím tvrdě diferencovaly. Ve společnosti vzdělání je statusová nerovnost dána pouze odlišnými vlohami, pílí a podaným výkonem. Kdokoliv má přitom právě prostřednictvím vzdělání otevřen přístup nejen do středních vrstev, ale v zásadě až do těch nejvyšších pater elity. Dokonce i zcela vespod pyramidy se z dříve nekvalifikovaných dělníků stávají „dělníci vědění“, kteří jsou tak jako všichni ostatní účastni na vysoké míře úcty a prestiže, jíž se vědění v nové společnosti těší.

Vědecké řízení a organizace jsou dalším demokratizačním prvkem: zatímco soukromý kapitál privilegizoval dříve jen některé, na široce distribuovaných veřejných službách v oblasti zdraví, vzdělání a rekreace budou moci od nynějška participovat všichni. To, co v nedávné minulosti platilo pouze jako výsada pro nemnohé, se ve vzdělanostní společnosti služeb stává běžným standardem dostupným v zásadě pro každého (Bell 1973: 319). Vzniká tak nová forma široce sdíleného vlastnictví v podobě nároků na sociální zabezpečení, na lékařskou péči, na podporu v bydlení, což je odvozeno z nově definovaných sociálních práv. Nejpodstatnějším z těchto sociálních práv je právě všeobecný přístup ke vzdělání limitovaný pouze vlastním talentem a schopnostmi (Bell 1973: 363).

Jak již bylo zmíněno, v koncepci vzdělanostní společnosti Daniela Bella hrají základní roli nikoliv čistě technické a úzce specializované dovednosti, nýbrž teoretické vědění se široce kulturním základem. Právě produkci takového univerzálního vědění se mají věnovat univerzity a vědecká pracoviště. Díky tomuto teoretickému výkonu se stává škola nejvýznamnější institucí společnosti a nahrazuje v této funkci obchodní firmu a banku.²³

Společnost, ve které má ústřední význam vzdělání, není podle Daniela Bella myslitelná jinak než jako systém, v němž je definitivně překonána autonomie ekonomického řádu a chaotické síly trhu jsou důsledně podřízeny politickým rozhodnutím, jež vycházejí z expertní analýzy. Moc založená na výnosu z tržních transakcí je nahrazena mocí vycházející z vědění a upřednostňující veřejný prospěch před partikulárními zájmy vlastníků. Tento vývoj znamená zároveň konec třídního uspořádání, neboť vědění bude využíвано zásadně ve společném zájmu. Podobným způsobem překonává

²² „Právě tak jako byla obchodní firma klíčovou institucí minulých sto let díky své roli při organizování produkce masové vyráběného zboží, právě tak se univerzita – anebo nějaká jiná forma vědního ústavu – stane centrální institucí pro příštích sto let díky své roli zdroje inovací a vědění“ (Bell 1973: 344).

²³ Tuto myšlenku Bell opakovaně zdůrazňuje: „Vůbec poprvé jsme se stali národní společností, v níž jsou klíčová rozhodnutí, jež ovlivňují všechny části společnosti, činěna vládou spíše než trhem. Navíc se stáváme komunálními společnostmi, ve kterých množství skupin usiluje o ustavení svých sociálních práv – tedy svých nároků vůči společnosti – v rámci politického řádu“ (Bell 1973: 364).

univerzální vědění také skupinově podmíněné světové názory, což vede přirozeně ke konci všech ideologií.²⁴

Jak vidno, stěží bychom u Daniela Bella našli jedinou prognostickou myšlenku, která by se alespoň zčásti naplnila. Dnes převládající trendy jsou v příkrém rozporu se vším, co ve své vizi postindustriální společnosti prorokoval.

2.2 Demokratická vzdělání

Byť dnes působí více než třicet let staré vize Daniela Bella jako poněkud výstřední utopie, byly formulovány v době, která nesporně zažila první rozhodnou vlnu demokratické reformy ke vzdělání.²⁵

Jednalo se přitom o proces cílený a politicky prosazovaný. Byl podporován poválečným odhodláním snížit nebezpečné sociální rozdíly a tak posílit pocit sociální spravedlnosti. Vycházelo se přitom z uznání faktu, že škola a vzdělání není statek jako každý jiný. Nerovnosti ohledně vzdělání jsou mnohem závažnější než jiné druhy nerovností (např. v kvalitě bydlení, v trávení volného času a dovolené apod.), neboť je do značné míry ovlivňují. V četných politických debatách probíhajících na toto téma se již v průběhu padesátých let 20. století konstatuje, že právě školní úspěch představuje klíč k úspěchu ve společnosti.

Počáteční euforie z otevírání bran středních i vysokých škol potomkům všech sociálních vrstev byla v zemích typu Velké Británie či Francie již koncem padesátých a v průběhu šedesátých let 20. století nahrazena jistým rozčarováním. Školy se sice otevřely potomkům všech vrstev, nikoliv však proporcionálně vzhledem k jejich početnému zastoupení ve společnosti. Nezmezilo

²⁴ Při tom všem ovšem Bell nechápe společnost vědění jako zcela harmonický útvar. Připouští, že největší konflikty mezi dělníky a vlastníky v ní budou nahrazeny napětím mezi organizovanými odborníky a prostými občany. Toto napětí však nebude mít natolik radikální podobu jako klasické třídní rozpory (Bell 1973: 119).

²⁵ Padesátá a šedesátá léta 20. století znamenají rozhodný obrat v rozšíření středoškolské i vysoké školné vzdělanosti, jak o tom svědčí údaje pro Francii.

% populace s maturitou:		Počet vysokoškolských:	
1900	1 %	1950	129 000
1950	5 %	1964	308 000
1960	11 %	1980	861 000
1970	21 %	2000	2,2 mil.
1980	30 %		
1990	43 %		
2000	62 %		

Zdroj: Crozet (2000: 132).

tedy rozdělení na vyvolené a na ty druhé, známé z dob, kdy škola fungovala jako chrám vědění. Pouze se přeměnila podoba vyvolenosti. Výchah demokratické školství sociální nerovnost nezrušil, pouze ji učinil méně nápadnou.

Konkrétně Pierre Bourdieu a Jean-Claude Passeron v dnes již klasické studii z roku 1964 zjistili, že na přelomu padesátých a šedesátých let 20. století nastoupilo sice na francouzské vysoké školy nebývalé velké množství potomků z dělnických rodin, byl to však jen zlomek počtu studujících potomků z rodin podnikatelských a svobodných profesí.²⁶

Podobná zjištění vedla později k rozlišení tzv. kvantitativní a kvalitativní demokratické vzdělání. V prvním případě jde o to, že vzdělání se šíří v celé populaci, tedy stává se dostupné i vrstvám, které z něj byly dříve prakticky vyloučeny. V případě druhém se jedná o to, že příslušníci všech vrstev mají stejné šance dosáhnout jakéhokoliv typu vzdělání, jejich šance na úspěch tedy nejsou ovlivněny původem, pohlavím, etnickou příslušností apod.²⁷

I přesto, že v průběhu následujících dekád došlo ve vyspělých zemích k dalšímu významnému rozšíření vzdělání, řada údajů nasvědčuje tomu, že kvalitativní demokratická vzdělání, tedy vyrovnávání šancí potomků různých vrstev, tímto tempem ani zdaleka nepostupuje. Tento trend byl charakteristický po celý zbytek 20. století. Ve Francii mají kolem roku 2000 vysokoškolský diplom zhruba čtyři pětiny potomků z rodin horních řídicích pracovníků oproti méně než čtvrtině potomků dělnických rodin²⁸ (Duru-Bellat, Van Zanten 2002: 49).

²⁶ Bourdieu a Passeron v uvedeném práci zjistili, že ze 7 milionů rodin dělníků studuje přibližně 13 000 potomků, zatímco ze 760 000 rodin buržoazie studuje 60 000 potomků. Šance těch druhých mít dítě na studiu byly tedy čtyřicetkrát vyšší než šance rodin dělníků. Zatímco na tisíc dělníků připadali pouze dva studenti z dělnického prostředí, v prostřední řídicích kádru a svobodných profesí to bylo osmdesát studentů (Bourdieu, Passeron 1964). Jen o něco později dospívá ke srovnatelným závěrům v podobné studii realizované ve Spojených státech kolektiv badatelů pod vedením Jamese Colemana (Coleman 1966).

²⁷ Existuje ještě jiné a mnohem radikálnější pojetí demokratické vzdělání. I v případě kvalitativní demokratické vzdělání totiž stále existují velké rozdíly mezi pozicemi, jichž lze ve společnosti dosáhnout, byť všechny vrstvy mají stejné šance o ně usilovat. Radikální demokratické vzdělání by předpokládala, že různé pozice jsou odměňovány mnohem méně nerovně. Pak by nevedlo, pokud by šance různých vrstev na jejich dosažení nebyly stejné. Takového stavu však nemůže sama o sobě dosáhnout žádná reforma školství, jakkoliv radikálně by byla provedena (Duru-Bellat, Van Zanten 2002: 68). Jak konstatuje Duru-Bellat, jedinými zeměmi, v nichž byla pozorována výrazná demokratická školních kariér (Nizozemsko a Švédsko), jsou ty země, v nichž došlo k redukci sociálních nerovností a ke sblížení úrovně ekonomické jistoty různých vrstev. V důsledku toho se akteri při svých volbách dostávají do srovnatelných podmínek. Snížení sociální nerovnosti mezi různými skupinami obyvatel tak přispělo k demokratické většímu dílem než všechny reformy vzdělávání (Duru-Bellat 2002: 198).

²⁸ Také Raymond Boudon uvádí řadu extrémních příkladů nerovnosti v přístupu ke vzdělání ve Francii konce 20. století: V případě, že otec i matka jsou vysokoškoláci, pak 94 % jejich synů dosáhne alespoň maturity, je-li však otec rolníkem a oba dva rodiče mají jen základní vzdělání, pak maturitu získá jen 1 % mužských potomků. Z potomků pocházejících z rodin řídicích pracovníků s vysokoškolským vzděláním získávají symové magisterský diplom či doktorát v 57 %. V případě rodin řemeslníků a drobných obchodníků je to jen 5,3 %, v případě rodin dělníků pouze 1,7 % (Boudon in: Boudon 2001: 152).

2.3 Spory o povahu nerovnosti

Od samotného počátku poválečné demokratizace vzdělávací politiky se rozvíjí intenzivní bádání o tom, nakolik mohou profitovat z otevření přístupu na střední a vysoké školy potomci různých sociálních vrstev. Již v průběhu let šedesátých se v diskusi vyhranila zásadní stanoviska, která jsou zastávána v podstatě dodnes a jejichž stoupcem se v následujících dekáдах soustředili spíše jen na vylepšování metodologických nástrojů analýzy a na precizování svých argumentů.

První spor je veden o to, zda vůbec existuje něco jako nerovnost šancí na vzdělání, a pokud ano, zda se postupem doby prohlubuje, anebo spíše zmírňuje. Klasickým příkladem koncepce, jež konstatuje zmiřňování sociálních nerovností, je práce *The American Occupational Structure* (1967), jejíž autoři Peter M. Blau a Otis D. Duncan zastávají názor, že v podmínkách průmyslové společnosti se bude s růstem poptávky po výkonu vliv sociálního původu na dosažené vzdělání stále více stírat. Individuální schopnosti každého budou při výběru školy a poté při získání zaměstnání hrát do budoucna stále významnější roli ve srovnání se sociálním původem uchazečů.²⁹ Ve svém optimismu poněkud mírnější a metodologicky propracovanější verzi tohoto pohledu představuje takzvaný sociálně psychologický model známý také jako Wisconsinský model. Ten přisuzuje velkou úlohu při dosahování vzdělání především aspiracím žáků a studentů živěným jednak rodiči a širší komunitou, jednak jejich učiteli. Pokud by toto povzbuzování ke studiu vzrostlo ve všech vrstvách, rozdíl v dosaženém vzdělání by se mohl do budoucna, soudí autoři, zmiřňovat.³⁰

Naprostá většina odborné literatury nesehlí tento optimistický pohled, i když se její autoři výrazně liší v tom, kde hledat příčiny přetrvávajících nerovností. Na celé této debatě je poněkud paradoxní, že kritika nerovnosti v přístupu ke vzdělání přichází právě od šedesátých let 20. století a sílí

²⁹ Počínaje 90. léty 20. století však studie využívající sofistikovanější statistický aparát prokazují, že Blau s Duncanem příliš přecenili rozsah intergenerační mobility ve Spojených státech. Sociální původ hraje v USA mnohem vyšší roli pro úspěch či neúspěch potomků, než se dosud předpokládalo. To navíc v situaci, kdy v průběhu 80. a počátkem 90. let 20. století příjmové nerovnosti v USA výrazně narůstají (Bowles, Gintis 2005: 81).

³⁰ O vývoji tohoto modelu referuje P. Matějů ve stati Sociálně-psychologický model sociální stratifikace (Matějů, Straková 2006: 41–61). Bohužel si přitom nevěšmá myšlenkových zdrojů, z nichž Wisconsinský model vychází. Jeho autoři nebyli příliš původní, nechali se inspirovat takzvanou starou britskou školou sociologie vzdělávání. Již v roce 1964 položil například důraz na roli podpory a povzbuzování studentů ze strany rodičů britský badatel J. W. B. Douglas. Dokonce o více než deset let dříve, tedy v první polovině 50. let 20. století, zdůrazňoval známý teoretik první vlny modernizace psycholog David McClelland úlohu motivace k úspěšnosti pro výkon studentů. Podrobněji o vývoji britské sociologie vzdělávání viz Shain a Orzga (2001).

v dekáдах, kdy se vzdělávací systém přece jen oproti minulosti výrazně demokratizuje, byť se jedná především o demokratizaci kvantitativní.

Sociologové, kteří po dobu půl století diskutují o přetrvávajících nerovnostech v přístupu ke vzdělání, se liší už v názoru na to, zda vinu za tyto nerovnosti nese v první řadě samotná škola, anebo jsou podmíněny jinými faktory přicházejícími ze širšího společenského prostředí.

Podle prvního stanoviska škola nepůsobí v první řadě jako činitel individuálního vzestupu, nýbrž jako víceméně zastřená instance sociální kontroly, která slouží k reprodukci pozic horních vrstev. Škola nejenže připravuje své žáky a studenty na zaujetí různé atraktivních, různě ceněných a různě odměňovaných pozic. Zároveň je přivyká na konformní přijetí sociálního osudu, který jim dopředu určuje. Ve Francii se stali klasickými protagonisty tohoto náhledu Baudelot s Establetem, když v práci nazvané *L'école capitaliste en France* (1971) konstatovali existenci úzkého vztahu mezi fungováním školy a převládajícími sociálními poměry. Škola je podle nich jen nástrojem panství vládnoucích tříd.

Podle tohoto názoru nerovnost nevzniká v důsledku odlišného sociálního prostředí, v němž žijí žáci a studenti. Je produktem samotného vzdělávacího systému, který konstruuje takovou koncepci vědění, znalostí a inteligence, jež jistě žáky diskriminuje a jiné zvýhodňuje. S příchodem takzvané „nové sociologie vzdělání“ se pohled vyhraňuje ještě radikálněji: škola už není považována za faktor pokroku, ale za vysoce problematickou instituci, protože žákům a studentům vnucuje dominantní kulturu, aby reprodukovala poměry vládnoucí v třídní společnosti se všemi jejich nerovnostmi.

Jinou variantu tohoto „kritického myšlenkového proudu“ představuje koncepce Pierra Bourdieua, jež byla publikována v práci *La Reproduction* (1970). Hlavním posláním školy podle autora není předávání znalostí či kompetencí využitelných na trhu práce. Její hlavní funkcí je posilovat ideologickou dominanci. Škola není vázána na kapitalistické poměry tak úzce, jak soudili Baudelot s Establetem. Využívá své určité autonomie k tomu, aby potvrdzovala sociální nerovnosti, které primárně vznikají nezávisle na ní a mimo ni. Činí to tak, že „naturalizuje sociální“, tedy vydává sociálně vzniklé nerovnosti za nerovnosti dané přímo od přírody. **Škola tak nevybírá nejkompetentnější. Dává vyniknout těm, kdo nejlépe odpovídají kritériím dominantní skupiny.** Ve zřetelné polemice s Durkheimovým pojetím, které bylo ve francouzské pedagogice vlivné až do šedesátých let 20. století, Pierre Bourdieu konstatuje, že socializační obsahy, které škola žákům a studentům přenáší, nejsou zdaleka neutrální, nejsou osvobozující ani autonomní ve vztahu k dominantním třídám. Naopak, systém

formálního vzdělávání legitimizuje postavení těch, kdo pocházejí z vyšších vrstev, jako by byli zcela přirozeně právě oni nejvíce kompetentní k zaujetí těch nejlepších míst. Za clonou nestrannosti tak škola reprodukuje a legitimizuje jejich zděděná privilegia. Působení učitelů je hlavním nástrojem přeměny existujících mocenských vztahů v legitimní autoritu. Zároveň je škola při reprodukci mocenského řádu neobyčejně zvýhodněna tím, že tuto činnost dokáže dovedně zakrývat. Škola zvýhodňuje naprosto dokonale tím, že zvýhodnění nevypadají jako zvýhodnění (Bourdieu, Passeron 1970: 253).

Pierre Bourdieu tedy přiznává škole výrazně vyšší míru autonomie než Baudelot s Establetem. Zároveň se domnívá, že zásadní nerovnosti mezi studenty nejsou teprve dílem působení školy, nýbrž vznikají v mimoškolním prostředí. Mezi autory, kteří sdílejí toto stanovisko, se však rozvinul spor o to, jakou povahu vlastně ony mimoškolní faktory nerovnosti mají a jakým způsobem se transformují do nerovností školních výsledků.

V tomto sporu vynikají dvě odpovědi. Podle prvé z nich, k jejímž klasickým zastáncům patří právě Bourdieu, jsou nerovnosti mezi studenty především projevem fungování systému, který své členy tlačí i proti jejich vůli do určitých pozic. Zprostředkujícím prvkem mezi tlaky systému a osudy jednotlivců je takzvaný **kulturní kapitál**, jenž je předáván jako dědičný rodinného prostředí. Naopak podle stanoviska, jež rozpracoval v polemice s Pierrem Bourdieuem jiný francouzský sociolog Raymond Boudon, jsou existující nerovnosti v oblasti vzdělanosti v prvé řadě důsledkem individuálních voleb samotných aktérů, tedy žáků a jejich rodičů.

Spor mezi Pierrem Bourdieuem a Raymondem Boudonem není sporem o to, zda nerovnost potomků z různých sociálních vrstev ohledně přístupu ke vzdělání ustupuje. Oba se domnívají, že nerovnosti přetrvávají. Spor mezi nimi je veden o to, co je hlavní příčinou jejich přetrvávání. Pierre Bourdieu spatřuje tuto příčinu v povaze systému společnosti a v mechanismech její reprodukce, Raymond Boudon ji dává do souvislosti s volbou samotných aktérů a s logikou jejich rozhodování. Zatímco Bourdieu v zásadě tvrdí, že vládnoucí vrstvy nepouštějí mezi sebe ve výraznější míře potomky nižších vrstev a využívají k tomu existujících kulturních bariér, Boudon naopak trvá na tom, že sami příslušníci nižších vrstev si dokáží spočítat, jak velké investice do vzdělání, a tedy jak velký sociální vzestup si mohou dovolit.

Pierre Bourdieu statisticky prokázal různou úspěšnost studentů pocházejících z odlišného sociálního prostředí na různých typech škol podle míry jejich technizace, či naopak humanitní orientace (Bourdieu, Passeron 1964). Na základě těchto zjištění tvrdí, že rozhodující pro úspěch studenta ve škole není samotná výše sociálního postavení daná velikostí majetku rodičů, nýbrž vlastnosti sociálního prostředí, které s tímto postavením souvisí (např.

schopnost vyjadřovat se požadovaným způsobem, celkový styl vystupování, šíře kulturního rozhledu apod.). Tímto způsobem škola přeměňuje kulturní dědičtví po rodičích ve vlastní zásluhu potomků. Přitom široce chápaná kulturní kompetentnost nemůže být na rozdíl od dědičtví hmotného jednoduše kompenzována žádnými stipendii. Ze zjištění, že rodiny buržoazie odkazují svým potomkům i jiné dědičtví než jen hmotný majetek, odvodil později Bourdieu pojem „kulturního kapitálu“³¹.

Vyšší zděděná míra kultivace zvýhodňuje potomky vyšších vrstev při studiu především na tom typu škol, kde se vedle vrozené inteligence předpokládá též vyšší kulturní rozhled. Učitelé na těchto školách pocházejí v naprosté většině ze středních a vyšších vrstev. Proto lépe klasifikují, třebas i nevědomky, právě ty studenty, kteří byli socializováni do stejného kulturního prostředí, tedy kteří si nesou stejné kulturní dědičtví jako oni sami.

Výsvětlení vzdělanostních nerovností, jež podal Pierre Bourdieu, se pohybuje na poli čistě sociologickém v tom smyslu, že klade důraz na mocné vnější makrosociální tlaky, jež jsou určující pro způsob chování jednotlivců a jež výrazně ovlivňují úspěšnost jejich jednání. Kritici vytýkají tomuto přístupu jeho předpoklad, podle něhož systém je všemocný a dokáže formovat své členy zcela podle svých potřeb. Individua mají jen minimální možnost s těmito tlaky se vyrovnávat, či dokonce se jim vzepřít.³²

S podobnými výhradami přistoupil ke koncepci Pierra Bourdieua také Raymond Boudon.³³ Ve svém ekonomizujícím přístupu se nechal inspirovat teorií racionálního výběru. Vzdělávací systém pojímá jako „trh“, který nabízí

31 Bourdieu rozeznává tři formy kulturního kapitálu:

a) kapitál vtělený (např. schopnosti a dovednosti jednotlivce), b) kapitál objektivizovaný (např. ve formě knih a přístrojů), c) kapitál institucionalizovaný (vysokoškolské hodnosti, vědecké tituly apod.).

Pierre Bourdieu hovoří také o kapitálu sociálním v podobě neformálních sítí konexí a známostí, jež mohou být jednotlivci a celými rodinami podle potřeby mobilizovány. Jeho koncept sociálního kapitálu však není natolik propracovaný a ani s ním tak často nepracuje jako s konceptem kapitálu kulturního.

32 Méně kulturně a mnohem více biologicky orientovanou verzi o tlacích, jež se prosazují skrze rodinné prostředí, ve kterém student vyrůstá, představují koncepcce, podle kterých jsou rodinným prostředím přenášeny nikoliv osvojené dovednosti, ale biologicky daná výše inteligence a schopnosti. Společnost výkonnou předpokládá, že tato vrozená nerovnost bude respektována. Pro českého čtenáře je tento skrytý či otevřeně rasistický přístup dostupný v práci Charlese Murraye nazvané *Příliš mnoho dobra* (Murray 1998). Kromě toho existují četné teorie, které při vysvětlování vzdělanostních nerovností kládou důraz na socializační odlišnosti rodinného prostředí různých vrstev. Britský pedagog Basil Bernstein od konce 50. let 20. století zdůrazňoval různosti osvojeného řečového kódu, který používají potomci různých vrstev. Jiní badatelé v téže době či jen o něco později kladli důraz na odlišnost internalizovaných hodnot, na různou intenzitu touhy vyniknout, na psychickou podporu ze strany rodičů aj. Podrobněji viz Shain a Ozga (2001: 113).

33 S více než dvacetiletým zpožděním zopakoval Boudonova tvrzení jen v nepatrně pozmeněné podobě britský sociolog, analytik sociální struktury John H. Goldthorpe (1996). V Německu v téže době vysvětluje vzdělanostní nerovnosti s pomocí teorie racionální volby Hartmut Esser (1999). O empirické testování této teorie na případě vzdělanostních nerovností v Německu se pokoušejí Rolf Becker a Wolfgang Lauterbach spolu s dalšími autory v knize *Bildung als Privileg?* (2004).

určitý počet voleb, a chování studenta přirovnává k rozhodování konzumenta, jenž se snaží získat maximální profit ze své investice. Studenti se rozhodují pro pokračování právě v určitém typu studia na základě kalkulace nákladů a zisků.

V rovině sociální, finanční i psychologické zvažují budoucí výhody a nevýhody, plynoucí z možných voleb školy a studovaného oboru. Zároveň zvažují rizika spojená s různými typy studia (riziko neúspěchu ve škole, délka studia a náklady na ně, riziko nezaměstnanosti po škole aj.).

Při tomto zvažování jsou ovšem studenti i jejich rodiče determinováni sociálně, přisuzují odlišnou hodnotu a váhu různým výhodám a různým rizikům v závislosti na výši svého sociálního statusu. Například studium na univerzitě nepřináší stejný prospěch studentům z bohatých rodin jako těm z nižších vrstev. Pro ty druhé představuje univerzitní studium vyšší přínos v porovnání se sociální situací jejich rodičů. Zároveň studenti ze skromnějších poměrů (a zvláště dívky) přikládají ve svém rozhodování větší váhu riziku neúspěchu než očekávanému výnosu. Studenti bez materiálních problémů se chovají právě opačně – menší váhu přikládají riziku i ceně času, jsou více ochotni ztratit pár let špatnou volbou. Tito studenti „zkoušejí štěstí“ v náročných oborech – medicína, renomované školy – připravěni přeorientovat se v případě neúspěchu směrem ke studiu méně náročnému. Toto méně riskantní studium je naopak první volbou studentů ze sociálně skromnějšího prostředí.

Studenti pocházející z různého sociálního prostředí tedy činí volby mezi možnostmi nesterilně riskantními a nesterilně rentabilními. Na každé křížovce vzdělanostní dráhy žák a jeho rodina vybírají nejrentabilnější cestu právě z hlediska svých možností. Každý se rozhoduje podle svých vlastních zdrojů, svého měřítka úspěšnosti, své ochoty k rizikům. Výsledkem například je, že zatímco z výběrných žáků základní školy pokračují žáci ze všech vrstev ve studiu na střední škole, z žáků průměrných a podprůměrných pokračují výrazně častěji v dalším studiu žáci ze středních a vyšších vrstev, neboť riziko neúspěchu není pro ně tak vysoké jako pro potomky dělníků a zaměstnanců (Boudon et al. 2001: 156).

Vidíme, že v případě Boudonovy argumentace vystupuje v úvahách o vzdělanostních nerovnostech nových prvek, který v předchozích teoriích takto explicitně obsažen nebyl. Tento prvek spočívá ve zohlednění subjektivní dimenze v podobě různého očekávání a různě vysokých aspirací studentů z odlišného sociálního prostředí.³⁴ Náklady na vzdělání narůstají

vzhledem k nižším vrstvám. Nejen konkrétní náklady a výhody, ale také samotná hodnota vzdělání je různě vysoká podle sociálního prostředí. Nižší vrstvy oceňují význam vzdělání méně než vrstvy vyšší. To je jeden z důvodů, proč motivace studovat v průměru klesá s klesajícím sociálním původem. V různých vrstvách existuje různě silná představa o nezbytnosti školy pro úspěšnost v životě. Nejsilnější je právě tam, kde status je podminěn školním diplomem. Lidé s vyšším vzděláním proto více než lidé se vzděláním nižším působí na své potomky, aby si také pořídili vyšší vzdělání.

Podle Boudona samotná škola nenesie vinu ani za vytváření sociálních nerovností, ani za odlišné vnímání hodnoty vzdělání v různých vrstvách. Bohužel takové nerovnosti nedokáže ani vyrovnávat a snižovat. Pokud by tak měla činit, musela by především posílit závislost další školní kariéry na předchozích studijních výsledcích. To znamená, že horší studenti z vyšších vrstev by měla odradit od pokračování ve studiu natolik rozhodně, jako studenti z vrstev nižších odrazuje od dalšího studia jejich kalkul nákladů a rizik.

Sama škola však toho ve zmiřování nerovností příliš nedokáže. Mocnou překážkou na cestě ke společnosti založené na podaném výkonu jsou takzvané „strukturní tlaky“. Boudon tímto termínem označuje skutečnost, že počet míst vyžadujících vyšší kvalifikaci roste ve Francii výrazně pomaleji než počty vysoce kvalifikovaných absolventů. Výsledkem je, že v boji o pozice se uplatňují i jiné kvality než jen osvědčení o absolvování vzdělání.

Jak konstatuje přední francouzská odbornice na otázky vzdělanostní nerovnosti: Pokud by se skutečně měly uplatnit zásady meritokracie, bylo by zapotřebí nejen to, aby škola kompenzovala nerovnosti vyplývající ze socializace v odlišném rodinném prostředí. Dále by bylo třeba zařídit, aby kariéry odpovídaly školním výsledkům, tedy aby nejlepší studenti zaujímali nejvyšší pozice ve společnosti. Na to vše by však škola musela mít mnohem více moci, než aktuálně má (Duru-Bellat 2002: 234).

2.4 Nové cesty nerovnosti

Demokratizace školství, k níž dochází ve druhé polovině 20. století, podle naprosté většiny odborníků nevedla k odstranění tradičních nerovností

³⁴ Jiným vyjádřením koncepce kulturního kapitálu Pierra Bourdieu. Důležitější jsou však, podle Boudona, faktory sekundární, tedy třídně podmíněné ocenění zisků a nákladů, které ovlivňuje rozhodování o pokračování ve studiu, či o jeho zanechání, o volbě náročnější, anebo méně náročné vzdělanostní cesty apod.

došlo k tomu, že sociální distance mezi jednotlivými vzdělanostními skupinami se stala směrem nahoru nižší, směrem dolů ale naopak vyšší. To znamená, že privilegia akademiků, byť nepřestala existovat, se stala méně patrná. Ovšem stigmatizace těch s nízkým vzděláním je o to zřejmější (Meyer in: Zapf 1990: 673).

Široce koncipovaný mezinárodní výzkum vzdělanostních nerovností zahrnující třináct zemí ukázal, že i přesto, že přístup ke vzdělání se ve vyspělých zemích výrazně zvýšil, sociální nerovnost v přístupu k různým úrovním studia tím neklesla. Potomci vyšších vrstev se v procesu demokratizace vzdělání pouze přesunuli (s výjimkou Švédska a Nizozemska) do vyšších pater vzdělávacího systému.³⁵

Celý mechanismus funguje tak, že v situaci, kdy určitý obor či vzdělanostní dráha přestává být rezervován pro privilegované vrstvy, vytvoří se pro ně dříve nebo později nová a prestižnější forma studia. Modelovým případem v tomto ohledu je Francie. Více než 60 % Francouzů má dnes maturu. Mají však různé hodnotné typy maturitních osvědčení a je prokázáno, že tyto rozdíly varují podle sociálního původu.³⁶

Protože i studenti s méně hodnotnými maturitními diplomy pokračují často ve studiu na vysoké škole, vede to k úvahám o poklesu náročnosti vysoké školy a o poklesu kvality vysokoškolskú. Hovoří se v této souvislosti o studentech „polovzdělaných“, o „deklasované inteligenci“, dokonce o „lumpen-inteligenci“. Samotní studenti těchto oborů se cítí být podvedeni a nejednou mívají problémy se svojí identitou. Jsou příliš vzdělaní na to, aby akceptovali podřízené postavení v práci, zároveň je jich však příliš mnoho, než aby mohli všichni obsadit kvalifikovaná a řídicí místa (de Queiroz 1995: 122).

Výrazně čtenější zastoupení potomků z vyšších vrstev se zvyšuje s růstem prestiže studované školy a nejvyšší je pak v případě elitních vysokých škol. Čtyři z pěti studentů nejrenomovanějších takzvaných velkých škol (Polytechnika, École nationale d'administration, Hautes études commerciales, Écoles normales supérieures) pocházejí z horních vrstev (Duru-Bellat, Van Zanten 2002: 49).

Na medicíně a farmakologii studovali v roce 2000 ze 44 % potomci horních řídicích pracovníků a intelektuálních profesí. Studenti z tohoto prostředí jsou více zastoupeni i na přírodovědných fakultách. Naopak mezi

35 Podrobněji viz Shavit a Blossfeld (1993).

36 Antoine Prost v důkladné studii ukázala, že masifikace (či také demografizace) středoskolského vzdělání nebyla doprovázena jeho odpovídající demokratizací. Na regionu Orleans dokumentovala, že po první fázi demografizace nastoupilo od poloviny 60. let 20. století období stagnace, ba ústupu. Souviselo to právě s přechodem na diferencovanější strukturu vzdělávání na úrovni středních škol, kdy nejperspektivnější maturitní diplomy výrazně častěji získávají potomci vyšších vrstev (Prost 1992).

v přístupu ke vzdělání, i když některé z nich mohla zmírnit. Zároveň však vedla ke vzniku nových forem nerovnosti, které přímo souvisí s rozšířením počtů absolventů středních a vysokých škol.

Jen stručně se zmíníme o čtyřech typech takto nově vzniklých nerovností. Pojednáme postupně o takzvaném náskoku vyšších vrstev, o diferenciaci studijních drah, o vzdělání jako náhražce a o poklesu váhy diplomu při obsazování vysoce ceněných pozic. Všechny tyto nové formy nerovnosti mají již přímý vztah k otázce vzdělání jako pojistky před sociálními riziky.

Náskok vyšších vrstev

Zejména na počátku procesu rozšiřování vzdělanosti mohou narůstat nerovnosti mezi jednotlivými vrstvami v důsledku toho, že lépe situované vrstvy využijí nových možností v oblasti vzdělání dříve a úplněji než ti ostatní. Tento stav může být jen přechodný a dalším postupem demokratizace vzdělání může být překonán. Náskok vyšších vrstev však může nabyt stabilní podoby a žádný další nárůst vzdělanosti na tom již nic nezmění.

Náskok vyšších vrstev nejen při obsazování prominentních pozic v profesním životě, ale právě už v přístupu k nejvýše hodnoceným formám vzdělání považují američtí badatelé A. E. Raftery a M. Hout (1993) za důkaz fungování principu „maximálně udržované nerovnosti“. Pozice horních vrstev ve společnosti je natolik privilegovaná, že k šancím na vzdělání připouštějí ty ostatní teprve poté, co jsou plně uspokojeny jejich vlastní ambice. Souhlasí pak s rozšířením vzdělání na nižší vrstvy a dokonce jim dopřejí změkčené podmínky přístupu k němu.

Diferenciace studijních drah

Poté, co došlo k relativní demokratizaci přístupu na střední a vysoké školy, zesílily tendence rozdělit vzdělanostní dráhy na hodnotnější a méně hodnotné a ty první rezervovat ve větší míře pro potomky zvýhodněných vrstev než pro děti z ostatních rodin.

Německý sociolog Karl Ulrich Meyer shrnuje důsledky expanze vzdělání pro svoji zemi v uplynulých desetiletích takto: Za prvé vzrostla nerovnost v přístupu k dobrému vzdělání. Především pro ženy zbývají méně hodnotné vzdělanostní dráhy. Za druhé se zvýšila sociální různorodost ve složení skupin s vyšším vzděláním. Dříve exkluzivní vzdělanostní skupiny jako studenti gymnázií či univerzit se staly otevřenějšími. Tato „demokratizace šancí“ byla vykoupena tím, že skupiny s nižší úrovní vzdělání se staly homogennějšími. Tyto znevýhodněné skupiny se sociálně uzavírají. A konečně za třetí

studenty filozofických fakult je jich méně než 28 %. Studenti z nejvyšších sociálních vrstev převládají ve Francii také v nejdělnějších formách studia, ve studiu postgraduálním. Ve školním roce 2000/2001 obsadili potomci horních řídicích pracovníků a intelektuálních profesí (v celé populaci ekonomicky aktivních je jich jen něco přes 7 %) plných 36,1 % míst studentů doktorského studia³⁷ (Merle 2002: 70–72).

Demokratizace vzdělání tak neodstraňuje prastarou tendenci privilegovat vzdělanostně potomky horních vrstev. Již Baudelot s Establetem (1975) při analýze fungování základního školství upozorňují na skutečnost, že škola, která si říká jednotná, rovná a meritokratická, dělí studenty na ty, kdo budou v budoucnu řídit, a na ty, pro které zbude jen práce výkonná.

Brzy po druhé světové válce, ještě před první vlnou demokratizace školství, významný britský sociolog T. H. Marshall kriticky konstatoval: „Ve skutečnosti se v 19. století pohlíželo na základní vzdělání pouze jako na prostředek poskytující kapitalistickým zaměstnavatelům hodnotnější pracovníky a na vyšší vzdělání pouze jako na nástroj ke zvyšování moci národa v soupeření s jeho průmyslovými rivaly“ (Marshall 1992: 37). Tendence k diferenciaci studijních drah neznamená nic jiného, než že tento prastarý trend přetrvává i v epoše relativní demokratizace přístupu ke vzdělání. Získává jen nové a poněkud zastřešenější podoby.³⁸

Vzdělání jako práce

Rozšíření přístupu ke vzdělání na stále větší masy studentů nemusí být motivováno pouze snahou dát co největšímu počtu lidí příležitost k uplatnění v rámci stále náročnější a vysoce kvalifikované společnosti vzdělání. Množství lidí, kteří tráví řadu let ve školních lavicích, má řadu dalších a jen v jistém smyslu pozitivních efektů. Pokud by se například ve Francii protnikavě neprodoužila během posledních několika desetiletí doba školní docházky a výrazně nepřibyl počet studentů, nebyly by zde pouze tři miliony nezaměstnaných, nýbrž plných devět milionů (Nemo in: Boudon 2001: 102).

Školství v tomto ohledu vlastně představuje další pilíř sociálního státu, je to mimořádně nákladný a velmi těžkopádný aparát „sociálního ošetření nezaměstnanosti“. Střední a stále více i vysoká škola se mění v obrovské

parkoviště pro mládež, která by jinak zůstala bezprizorní. Celý systém je založen na předpokladu, že je méně vážné, pokud člověk nemá práci v době, kdy je ještě živěn svojí rodinou, než když by byl vyloučen z trhu práce ve fázi, když již on sám musí rodinu živit.

Podle citovaného autora tak škola plní stále více úlohu školní družiny. Plní přitom dvě základní funkce: má hlídat děti a mládež, aby jejich matky mohly jít pracovat, a zároveň se má postarat o to, aby mladí lidé nenastupovali na trh práce příliš brzy. Stát věnuje stovkám tisíc mladých lidí přesně tolik administrativních a materiálních zdrojů, kolik je nezbytné pro to, aby se mohli zapsat na studium a byli udržováni mezi čtyřmi zdmi posluchačů. Vybavuje je statusem, který jim dává jistá sociální práva a přitom je drží stranou trhu práce. Je pochopitelné, že taková instituce je určena spíše pro potomky z nižších kruhů než pro děti privilegovaných vrstev.

Škola nemůže zajistit svoji novou funkci školní družiny pro mládež jinak, než když všichni věří, že stále ještě zajišťuje svoji funkci původní, tedy výchovu a vzdělávání nastupující generace. Zmíněný autor se přitom domnívá, že je škoda, že tato změna funkce nemalé části školského systému je zapírána. Pokud by se věc přiznala otevřeně, možná by mohla škola sloužit jako školní družina mnohem příjemněji, laciněji a předešším – účinněji.

Z přeměny školy na školní družinu plynou určité výhody jak pro učitele, tak pro rodiče a zejména pak pro politiky. K výhodám pro učitele patří to, že zvyšují svoji potřebnost pro společnost hlídáním dorostu po stále delší dobu. Výhodou pro rodiče je, že škola děti zabaví, když oni musejí být v práci. Protože ve společnosti zaměstnání a velkých organizací se už do mácnost dávno nekrýje se živností, nemají rodiče doma děti jak a čím zaměstnat. Výhoda pro politiky je evidentní. Politici mohou být kritizováni za vysokou míru nezaměstnanosti, mnohem méně za neschopnost škol skutečně vzdělávat mladou generaci.

Poté, co se školy otevřely nejširším vrstvám, jsou v nich stále více potřební strážci, nikoliv učitelé. Odtud kompletní změna kritérií pro výběr učitelů: vyzádují se poradenské a psychopedagogické schopnosti, zvládnání technik animace, orientace v sociálních problémech, kompetentnost tváří v tvář rostoucí delikvenci a násilí. Teprve na druhém místě zůstávají kvality intelektuální, protože ty nejsou tím nejdůležitějším, co vyzáduje hladké fungování systému školství (Nemo in: Boudon 2001: 111).

Ani ředitelé škol už nejsou tak často vybíráni z řad profesorů, kteří toho dosáhli nejvíce po stránce odborné a pedagogické. Stále častěji se jimi stávají profesionálové na řízení, schopní administrátoři bez jakéhokoliv vztahu ke vzdělávání, specialisté na sociální asistenci, v některých případech dokonce odborníci na delikvenci a na sociálně problémové čtvrti. To vše je

³⁷ Nejúčtějšími diplomy jsou ty, jejichž získání je nejobtížnější a trvá nejdéle. Proto se pro velký počet studentů očekávaná užitečnost diplomů vzdaluje a stává se stále více nejistou (Crozet 2000: 144).

³⁸ Pierre Bourdieu k tomu poznamenává: Škola dnes vylučuje tak jako vždycky v minulosti. Dnes to však činí tak, že ve svém prostředí ponechává ty, které vylučuje. Spokojuje se tím, že je přesunuje do vzdělanostních drah více či méně znehodnocených. Tím vytváří efekt jakéhosi „vnitřního vyloučení“. Ti, kdo jsou jeho obětí, neustále kolísají mezi záchvaty víry, že jim škola pomůže, a naprostou rezignací, mezi úzkostlivým podřízením a bezmocnou revoloutou (Bourdieu 1993: 921).

důkazem toho, že mladí mají být především ohlédáni, nikoliv vzdělávání. Vývoj vzdělávacího systému v posledních letech nesleduje na prvním místě produktivní schopnosti, chce především zabránit nepořádku.³⁹

Výsledkem je, že na bakalářském stupni vysokých škol jsou pravidlem přeplněné posluchárny pro 500 a více studentů, kde začínající asistenti vyučují obsah svých doktorských prací. Nevadí, že nic jiného neumějí, protože zde nejde ani tak o vědění, jako právě jen o zaparkování mladých. „Bakalářské stupně univerzity tak dnes připomínají obří tankery unášené proudem, kterým nikdo neudává kurz a které žádný přístav nečeká“ (Nemo in: Boudon 2001: 115).⁴⁰

Pokles váhy diplomu

Nové cesty nerovnosti, jež vznikají jako vedlejší dopady relativní demokratizace přístupu ke vzdělání, mají konečně také podobu poklesu či ztráty váhy diplomů, a to zejména při obsazování atraktivních a lukrativních pozic.⁴¹

Termínem „efekt dominance“ označuje Raymond Boudon skutečnost, že při stejné úrovni diplomu je návratnost studia v podobě zaujetí vyšší pozice tím vyšší, čím vyšší je sociální původ studenta. Se stejným diplomem hledají studenti skromnějšího původu práci obtížněji než studenti z vyšších vrstev. Mnohem častěji nalézají pracovní místa méně atraktivní a hůře placená.

Skutečnost, že potomci vyšších vrstev přednostně obsazují při stejné úrovni vzdělání vyšší pozice, odkazuje na úlohu sociálního kapitálu, tedy na roli konexí a známostí, jež potomky z vyšších vrstev zvýhodňují oproti všem ostatním v soupeření o nejvíce odměňující pozice.

Osvědčení o dosaženém vzdělání je zajiště podstatným faktorem při hledání práce. Se stejným diplomem je však nalezení dobrého zaměstnání závislé ještě na rodinných a přátelských vztazích. Tyto rodinné strategie zhodnocení diplomů, o nichž toho mnoho nevíme, jsou ve hře již od prvých kroků na trhu práce a jejich význam i formy se velmi liší podle sociální příslušnosti absolventů škol (Bouffartigue 2004: 169).

³⁹ Feminizace učitelských sborů je pro autora dalším důkazem toho, že škola se stala náhradou za rodinné prostředí, kde ženy umějí mnohem lépe než muži děti hlídat, zabavit, udržovat je v čistotě a starat se o to, aby byly hodné a nezlabilý.

⁴⁰ Podobně Louis Chauvel varuje před nebezpečím vytvoření „amerického systému vzdělávání“, kde především střední vzdělání pro nejchudší část populace plní funkci hlídáního prostoru pro problémovou mládež (Chauvel 2002: 109).

⁴¹ Kromě toho platí, že ve společnosti, kde osvědčení o vzdělání je stále rozšířenější, se školní diplom stává stále méně „informativní“ pro zaměstnavatele. Ti pak mohou více oceňovat jiné kvality než ty, jež zprostředkují škola. To je však jiná otázka. Jedná se při ní o nahrazování vzdělání kompetencemi, nikoliv o vliv sítí známých a protekcí při obsazování pracovních míst.

Nevíme toho sice mnoho o konkrétních mechanismech rodinných strategií zhodnocování diplomů, jisté však je, že ve Francii v roce 1990 byla šance zaujmout pozici řídicího pracovníka u absolventů krátkého, dvouletého vysokoškolského studia zhruba 74% pro potomky řídicích pracovníků, ale pouze 61% pro studenty z dělnických rodin. To nasvědčuje tomu, že sociální původ intervenuje při hledání práce skrze síť známostí (Duru-Bellat, Van Zanten 2002: 59). Vazba mezi úrovní dosaženého vzdělání a sociální pozicí tedy není ani zdaleka automatická. Jde nejen o to, že příslušníci různých sociálních vrstev dosahují při stejné výši vzdělání různě vysokých pozic, ale navíc dokáží příslušníci vyšších vrstev lépe zabezpečit svého potomka i bez diplomu.

To ale znamená, že s postupným rozšiřováním vzdělání na stále širší vrstvy hrají při uplatnění na trhu práce stále větší roli právě ty faktory, které mají se samotným vzděláním jen málo společného. Jak konstatoval již před dvaceti lety Ulrich Beck, samotný doklad o vzdělání nestačí, je zapotřebí zapůsobit správným vystupováním, správně se vyjadřovat, mít ty správné styky a konexe, prokázat dostatečnou loajalitu vůči prostředí. V jádru to znamená prokázat příslušnost k těm kruhům, jejichž privilegovanost měla být právě demokratizací vzdělání odbourána (Beck 1986: 138).

Opět se dostáváme k bariéram, na něž naráží úsilí o demokratizaci společnosti prostřednictvím rozšířeného přístupu ke vzdělání. Existence těchto bariér do jisté míry zpochybňuje již po půl století tradovaná hesla o vzdělanostní společnosti jako o společnosti meritokratické, tedy takové, kde postavení každého je dáno jen výší jeho výkonu. Pokud by skutečně mělo dojít k naplnění zásad meritokracie, bylo by zapotřebí nejen to, aby škola kompenzovala nerovnosti vyplývající ze socializace v nerovných sociálních podmínkách. Zároveň by bylo třeba zabránit náskoku potomků vyšších vrstev při obsazování zvláště výhodných pozic, to znamená zařadit, aby profesní kariéry odpovídaly dosaženým školním výsledkům, tedy aby nejlepší studenti zaujímali nejvyšší pozice ve společnosti.⁴² Zároveň by bylo třeba působit proti diferenciaci studijních drah, která již dopředu předznamenává životní šance absolventů. A konečně by bylo třeba zabránit poklesu váhy diplomu zejména při obsazování vysoce ceněných pozic. Je zřejmé, že samotná škola, byť by byla výuka a učitelé sebekvalitnější, těchto změn dosáhnout nemůže. V době úpadku institucí, o němž hovoří například François Dubet (2002), je pro ni tento úkol ještě nedosažitelnější, než byl kdykoliv dříve.

⁴² Proti tomuto argumentu existuje ovšem pádná námitka. Pokud zůstává vzdělání, jež školy poskytují, vzdáleno potřebám praxe, pak není důvod, aby ti, kdo jsou za osvojení těchto vzdělanostních obsahů klasifikováni nejlépe, zastávali v praktickém životě nejlepší pozice. Nejlepší známky nejsou nutně vysvětlitelné o nejlepších schopnostech z hlediska požadavků trhu práce.

2.5 Vertikální deklasování

Mezi vedlejší, nikým neplánované a nezamýšlené důsledky rozšíření přístupu ke vzdělání patří otevření nových cest nerovnosti. Jedna z nich má podobu nárůstu vyšších vrstev, které mohou využívat nových možností dříve a úplněji než vrstvy střední a nižší. Tato forma nerovnosti, kdy při stejné úrovni diplomu potomci vyšších vrstev přednostně obsazují na trhu práce vyšší pozice, bývá také nazývána „horizontálním deklasováním“ (Langouet 2001).

Fenomén horizontálního deklasování se týká, podobně jako pokles váhy diplomu, nikoliv již pouze nerovnosti v rámci samotného systému vzdělávání, ale přímo ve vztahu k trhu práce. Náskok vyšších vrstev při obsazení atraktivních pracovních pozic zpochybňuje teze o čistě zásluhovém charakteru společnosti vzdělání. Potomkům nižších a středních vrstev se v důsledku tohoto jevu vyplácí stejná investice do vzdělání v průměru méně než potomkům vrstev vyšších.

Investice do vzdělání znehodnocuje ovšem také jev, který lze nazvat „vertikálním deklasováním“ a který spočívá v tom, že stejná úroveň diplomu zajišťuje na trhu práce pozice stále méně prestižní a stále méně odměňované. Jedná se o takzvanou překvalifikovanost uchazečů. Tento jev je důsledkem skutečnosti, že úroveň požadované kvalifikace neroste stejným tempem jako úroveň vzdělání mladých lidí.

Překvalifikovanost uchazeče o práci znamená, že absolvent určitého stupně vzdělávacího systému se uchází o práci, která by mohla být vykonávána právě tak dobře uchazečem s kvalifikací nižší. Taková situace pochopitelně z čistě ekonomického hlediska absolventa poškozuje, neboť investoval do svého vzdělání neúměrně tomu, jaký je nyní jeho výnos. Na takovou situaci ovšem doplácí (opět z čistě ekonomického hlediska) také celá společnost, neboť financuje náročné vzdělávání, které pak v ekonomickém životě není přiměřeně využito a oceněno.

Z hlediska sociologického překvalifikovanost znamená, že nejsou naplněna očekávání, jež společnost u svých členů ohledně možností a hodnoty vzdělání vyvolává právě ve fázi, kdy škola má sloužit jako sociální výtah. Vzdělanostní výtah se v případě masové překvalifikovanosti výrazně opožďuje za výtahem socioprofesioním. Jak ukazují následující čísla, překvalifikovanost se v zemích typu Francie stala již ke konci 20. století jevem skutečně masovým a dále se rychle šíří.

Údaje obsažené v tabulce vypovídají již o vzdělání z hlediska pojištění svých nositelů, konkrétně o klesající míře spolehlivosti této pojistky pro absolventy škol všech stupňů právě ve společnosti, kde vzdělání posloužilo předchozím generacím jako sociální výtah.

Tabulka 2.1 Překvalifikovanost ve Francii

Typ diplomu	Podíl překvalifikovaných rok 1986	rok 1995
Velké školy a postgraduální studium	18,8 %	39,2 %
Magisterské studium	6,6 %	18,9 %
Bakalářské studium	31,5 %	47,8 %
Maturita všeobecná	15,5 %	27,1 %
Maturita odborná	9,4 %	22,1 %
Vyučení s maturitou	29,3 %	31,5 %
Populace celkem	15,2 %	21,5 %

Zdroj: Forgeot a Gautié (1997), upraveno autory.

V případě nejprestižnějších forem studia (takzvané velké školy a postgraduální studium) se během uvedených deseti let podíl překvalifikovaných uchazečů na trhu práce více než zdvojnásobil. V případě magisterského studia se dokonce ztrojnásobil a v případě studia bakalářského, od něhož se slibovala a stále ještě slibuje zvláště dobrá uplatnitelnost v praxi, dosáhla již překvalifikovanost uchazečů téměř padesáti procent. To v podstatě znamená, že polovina absolventů bakalářského studia nastupuje na místa maturantů. Také maturanti se všeobecným i odborným vzděláním zaujímají ovšem stále častěji pozice, které jejich kvalifikaci nevyžadují. Dobrou ilustrací jsou maturantky na místech pokladních v supermarketech, jak je vzpomíná Pierre Bourdieu. Pouze v případě vyučených s maturitou proces překvalifikovanosti nijak výrazně za uvedenou dobu nepokročil. Nicméně tři z deseti kvalifikovaných dělníků i tak nastupují na místa, která jejich kvalifikovanost nepotřebují.⁴³

Problémy spojené s překvalifikovaností nás ovšem již uvádějí do kontextu společnosti, v níž by škola měla plnit funkci pojišťovny. Z hlediska překvalifikovaných uchazečů o místo na trhu práce se vzdělání jeví jako pojišťka, která je sice stále více znehodnocována v tom, že již nezaručuje to, co garantovala dříve, zároveň však vcelku spolehlivě pomáhá udržovat odstup vůči těm, kdo vzdělání podobné úrovně nedosáhli. Vzdělání, které mělo původně sloužit k sociálnímu vzestupu, naplňuje tento cíl stále méně. Pořád však chrání před sociálním sestupem v porovnání s těmi, kdo si ho nepořídili. Z optimistického ducha, který doprovázel první vlnu budování společnosti vzdělání, tak toho sice příliš nezbyvá, na nezbytnosti snažit se pořídit vzdělání co nejvyššího stupně se tím však nic nemění.

43 O základní literaturě zabývající se měrou překvalifikovanosti ve Velké Británii viz podrobněji Wolf (2002: 51–53).

Kapitola 3

Škola jako pojišťovna

Univerzity jsou zařízení, která umožňují nově přichozím o pár let odsunout okamžik pravdy, jenž nastane tvář v tvář tvrdé realitě pracovního trhu.

Zygmunt Bauman 2004: 156

3.1 Proměna společnosti a vzdělání

Přibližně od poloviny sedmdesátých let 20. století dochází k citelným posunům v charakteru a fungování vyspělých společností. Výrazná vlna globalizace ekonomiky, jež v posledních dvou dekáдах 20. století prudce zesiluje, klade nebývalé nároky na konkurenceschopnost firem. Přechod především velkých firem k síťovému uspořádání podstatně proměňuje charakter trhu práce a požadavky na pracovní sílu. Prudký nárůst nezaměstnanosti v posledních čtvrtině 20. století a rozvoj flexibilizovaných forem pracovních kontraktů prohlubují potíže pojistných systémů sociálních států.

Ze tří pilířů poválečné společnosti blahobytu (trh práce, sociální stát, rodina) nezůstává ušetřen žádný. Souběžný proces stárnutí populace dále zvyšuje krizi sociálního zabezpečení.⁴⁴

Prohlubující se potíže sociálního státu v době globalizace mají výrazné dopady na sociální strukturu vyspělých zemí. Končí období poválečných snů o společnosti jediné masivní střední vrstvy, která se bude reprodukovat a početně slíit v sociálně zajišťujícím prostředí velkých formálních organizací. Postupující zeštíhlování těchto organizací a jejich přechod na sítě naopak přímo v základu ohrožují představu o společnosti spolehlivě integrované na bázi všem dostupného plnohodnotného zaměstnaneckého poměru spojeného s dostatečným pojištěním proti sociálním rizikům.

Opět se tak na scéně objevuje hrozba dekonverze.⁴⁵ Lidé uvolnění z dosavadních vazeb nemají požadované vlastnosti, aby se mohli plnohodnotně

uplatnit v nově vznikající produkční a společenské struktuře. Trh práce, který vyřešil sociální otázku 19. století jednoduše tím, že z potomků proletářů i drobných podnikatelů učinil zaměstnance velkých formálních organizací, není v podmínkách globální konkurence schopen absorbovat všechny ty, kdo odcházejí ze „zeštíhlených“ organizací.

Řešením všech těchto potíží se má stát právě vzdělanostní společnost. Koncem 20. století se po jejím nástupu volá stejně hlasitě, jako tomu bylo po druhé světové válce. Většinou přitom uniká, že nyní má být společnost vzdělání odpovědí na úplně jiný typ problémů, než jaké měla pomoci řešit v padesátých a šedesátých letech. V polovině 20. století měla být nástrojem masového sociálního vzestupu nižších vrstev do nové střední třídy zaměstnanců velkých organizací. Nyní, kdy jsou nové střední třídy ohroženy změnami v organizaci práce a proměnami celé ekonomiky, má vzdělání posloužit jako (staronová) strategie úniku před hrozícím individuálním propadem.⁴⁶ Vzdělání, které dříve sloužilo jako opora skupinové naděje, se plynule a nepozorovaně proměňuje v jakousi individuální pojistku. Všem těm, kdo byli uvolněni ze struktur organizované modernity, má umožnit integrovat se v radikálně nových podmínkách rodící se společnosti síti. Důraz na to, že každý se má stát podnikatelem se svým vzděláním, „slouží k tomu, aby se při stále horších výhledech na zaměstnání a na příjem středním vrstvám alespoň lichotilo řečmi o možnostech podnikatelského vzestupu pro každého“ (Lohmann 2002: 93–94). Už přitom nejde o více demokracie jako v letech šedesátých. Jedná se výhradně o lacinější provoz.

V novém prostředí ekonomiky síti má vlastnictví vysokoškolského diplomu umožnit nastolit jakousi analogii s dobou před nástupem organizované modernity. **Společnost má být opět složena z množství nezávislých jednotlivců, z nichž každý podniká víceméně samostatně a ve vlastní režii využívaje přitom vzdělanostního kapitálu, který si nosí neustále s sebou ve své hlavě a který se ustavičně snaží zhodnotovat.**⁴⁷ Tato staronová konstelace by mohla hrát úlohu při zeštíhlování sociálního státu, který přece ani v omezeně liberální modernitě 19. století neexistoval. Bývalí zaměstnanci proměnění

⁴⁶ Přinejmenším od poloviny 20. století vzrostl význam školního úspěchu pro potomky starých středních vrstev, tedy drobných a středních podnikatelů. Konkurence velkých organizací ohrožovala rodné majetky a snižovala jejich význam při přenosu sociálního statusu. Nyní, o půl století později, se do podobné situace dostávají potomci nových středních vrstev, tedy zaměstnanci velkých organizací. Jsou ohroženi v důsledku ústupu významu velkých organizací a poklesu role placeného zaměstnání při přenosu sociálního statusu. Proto opět vymyká význam diplomů, které se mají stát pro potomky „organizace“ hlavní zárukou udržení pozice na trhu práce.

⁴⁷ Podle Pascalea Brucknera se od každého začíná vyžadovat, aby se změnil v jakousi obdobu společnosti s ručením omezeným, aby sám sebe považoval za ekonomickou jednotku a snažil se sám sebe co nejvýhodněji prodávat, protože lidské já se v těchto podmínkách stává zbožím jako cokoliv jiného, je tedy stejně jako cokoliv jiného podřízeno zákonu nabídky a poptávky (Bruckner 2002: 158).

⁴⁴ Podrobnější literatura o širších souvislostech krize sociálního státu viz Keller (2005).

⁴⁵ Francouzský sociolog Robert Castel (1995) používá tento termín pro označení situace, kdy se v důsledku určitých změn ve společnosti nedostává pozic, s nimiž je spojována sociální užitečnost a veřejné uznání. Vznůstá počet lidí, kteří se stávají z hlediska společnosti přebytečnými a nenalézají v ní vzhledem ke své situaci potřebnou oporu. Jejich existence vyvolává „sociální otázku“.

v drobné podnikatele s vlastním věděním by sociálnímu státu ulehčili jednak v tom, že by byli údajně odolnější vůči hrozbě nezaměstnanosti, ale také v tom, že by si sami hradili náklady na všechny své rekvalifikace.⁴⁸

Nová vize společnosti vzdělání je tak ve všech bodech zcela protikladná vizi původní, jak ji formuloval ve svých úvahách o postindustriální společnosti Daniel Bell. Namísto Bellova důrazu na široké, univerzálně orientované, teoretické věděni jsou preferovány praktické dovednosti pružně se měnící podle momentálních požadavků trhu práce. Takové věděni rozhodně nemá sloužit řízení či dokonce plánování vývoje společnosti, jak si představoval Daniel Bell.

Namísto toho, aby pomáhalo usměrňovat živelné a chaotické chování trhu, má se jakýmkoliv tržním výkyvům plýmule a bez reptání podřizovat. V opačném případě je držitel věděni trestán sociálním sestupem a škola je obviněna z odtržení od praxe. Vzdělání tedy už nemá sloužit k rekonstrukci společnosti podle priorit veřejného zájmu, nýbrž výhodně jen jako strategie jednotlivců, kteří se snaží podnikat se svým věděním v ostré konkurenci s druhými v situaci, kdy jim v obavě před sociálním pádem nic jiného nezbývá.

Heslo společnosti vzdělání, které již půl století zní naprosto stejně, zakrývá tu skutečnost, že v nové verzi vzdělanostní společnosti se vlastně ani tak nejedná o samotné vzdělání, a už vůbec v ní nejde o společnost.⁴⁹ Jedná se spíše o nouzovou strategii individuální ochrany v situaci, kdy všechny dosavadní pojištění udržení individuálního statusu a zajištění jsou vřazovány a přestávají fungovat.

⁴⁸ Jak konstatuje německý badatel Dieter Kirchofer, koncept podnikatele s vlastním věděním je založen na pojetí kvalifikované pracovní síly jakožto autonomního, na rizika připraveného, nezávislého a suverénního individua, které samostatně řídí jednoduchou i rozšířenou reprodukci své pracovní síly a svých kompetencí, samo organizuje proces své proměny na zboží. Tento koncept má několik složek: Pracovník sám vykonává kontrolu nad svou prací. Vedle ho k tomu výrazná redukce regulujících struktur v rámci organizace. Sám kontroluje kvalitu své práce, využítí pracovního času i míru kooperace s druhými. Sám odpovídá za ekonomické zhodnocení svých kompetencí. To, zda bude v budoucnu ještě prodáván, anebo už ne, je jen jeho problémem. V tomto smyslu je každý donucen sám a na vlastní náklady uskutečňovat prostou i rozšířenou reprodukci svých kompetencí. Je nucen sám oceňovat budoucí potřebu kompetencí a nést veškerá rizika svého tržního zhodnocování. Tato rizika se týkají i organizace svého vlastního vzdělávání. Část jeho pracovní síly je zaměřena na to, aby sám sebe představoval potenciálním zájemcem v příhodném světě, a tímto způsobem napomáhal své přeměně ve zboží. Individuum je jakožto podnikatel donuceno přizpůsobit i svůj každodenní život požadavkům ziskové sféry. Jeho každodennost musí být natolik flexibilní, aby to odpovídalo potřebám trhu. Také soukromí je zcela podřízeno ziskové činnosti (Kirchofer in: Lohmann 2002: 73).

⁴⁹ Koncem 70. let 20. století většina průmyslových zemí dosáhla úrovně výdajů na veřejné vzdělávání kolem 7 % HDP. V průběhu posledních dvaceti let se tato úroveň (s výjimkou skandinávských zemí) snížila na zhruba 5,5 % HDP či na ještě méně. V praxi to znamená, že školní budovy jsou zanedbanější než jiné budovy, učitelé jsou hůře placeni než lidé se stovnatelným vzděláním, vyučovací pomůcky ve školách jsou zastaralé vzhledem k současným standardům. Nedostatek zdrojů nutí školy obracet se na soukromé sponzory, což zpětně zvyšuje tlaky na kompetici a na přizpůsobování škol požadavkům trhu (Hirtt in: Lohmann 2002: 18).

Svým dílem se na tomto procesu podílely vedlejší důsledky samotné demokratizace vzdělání. Spolu s tím, jak vzdělání přestává být elitní záležitostí, roste tlak na to, aby vzdělaný člověk dokazoval svoje kvality ještě i něčím dalším než jen tím, že dosáhl tak jako mnoho dalších formálně uznaného diplomu. Od vzdělání se začíná, na rozdíl od minulosti, vyžadovat bezprostředně praktický přínos a právě použitelnost na trhu práce se má stát testem této přínosnosti. Smysl vzdělání je od nynějška spatřován především v tom, že umožňuje jednotlivcům flexibilně se přizpůsobovat nepředvídatelným změnám a stále novým požadavkům světa práce.⁵⁰

Kritici upozorňují na to, že vzdělání se tak postupně mění z cíle v pouhý prostředek, a to jak pro jednotlivce, tak také pro společnost. Z hlediska jednotlivce jde stále méně o konkrétní kulturní obsahy vzdělání, důležitá je jeho momentální upotřebitelnost jako zdroje existenčního zajištění. Z hlediska imperativů ekonomiky se stává samo provozování vzdělanostních institucí jen novou a mimořádně atraktivní příležitostí pro tvorbu zisku a právě této mimokulturní prioritě má být cele podřízeno. „Pro kapitál musí být neúnosná situace, kdy celá oblast společnosti působí mimo trh a mimo zbožní oběh. Liberalizace školství znamená způsob, jak proniknout na specifický druh trhu, na němž je celosvětově investováno více než jeden tisíc miliard dolarů ročně“ (Hirtt in: Lohmann 2002: 15).

Tlak na marketizaci vzdělávání má tedy dvojí podobu. Získané vzdělání jako záruka úspěšnosti na trhu práce vede k rozvoji „byznysu pro školy“, který má podobu tlaků na charakter vzdělávání a na vzdělanostní profil absolventů. Jde o sérii reforem, díky kterým by školy měly lépe odpovídat na potřeby zaměstnavatelů ohledně profilu pracovní síly. Druhý tlak má podobu „byznysu ve školách“. Zde jde o reprezentaci zájmů rostoucího sektoru soukromých společností, které chtějí mít nárok na provizi ze služeb poskytovaných státem v oblasti vzdělávání⁵¹ (Hutcher in: Lohmann 2002: 109).

⁵⁰ „Diplomy už nepředstavují hodnotu samu o sobě, od jejich držitelů se vyžaduje, aby vykazovali schopnost mobilizovat své věděni podle momentálního zadání. Firma vystupuje jako ta nejkompetentnější instituce pro zhodnocení kompetencí. Kompetence jsou zvláštní formou vlastnictví, je to vlastnictví vysoce nestabilní a provizorní v důsledku závislosti na rychlé se měnící kontexty (Crozet 2000: 143). Přesun od širšího vzdělání k pragmatické kompetentnosti podrobuje kritice rovněž Manfred Fuhrmann (2004). V této souvislosti kritizuje testy typu PISA, které, podle jeho názoru, měří právě kompetence, takže nemožno zjišťovat hlubší vzdělanostní deficit. Tyto testy naopak opomíjejí tisíce let evropské kulturní tradice, ať již v oblasti náboženství, filozofie, literatury či umění. Zaměřují se výhradně na zjišťování schopnosti slibujících ekonomických úspěchů. Nemějí tedy skutečné vzdělání, nýbrž sugerují, co by mělo být za vzdělání považováno (Fuhrmann 2004: 222). Jürgen Habermas považuje snahu odvrátit školský systém od zprostředkování hlubšího vzdělání a propojit ho co nejúžeji se systémem zaměstnání za další projev snahy ekonomického subsystému kolonizovat životní svět (Habermas 1995/2: 545).
⁵¹ Soukromý byznys promíká do této oblasti nejprůběžnějšími způsoby. Ve Velké Británii například došlo k privatizaci školní inspekce. Firma Ofsted (Office for Standards in Education) provozuje na ziskové bázi

Na obou frontách tak vznikají nová ohniska konfliktů. V rovině vzdělání jako individuální strategie na trhu práce jde o konflikt mezi ideálem vzdělání jako nástroje kultivace člověka a čistě instrumentálně pojatým vzděláním jako zdrojem obživy. Kulturnost obecně zahrnuje také nárok na jistou míru neuzitečnosti, což je v přímém rozporu s instrumentálně pojatým vzděláváním, které je redukováno na otázku rentability. Do rozporu se zde dostávají nároky ekonomiky s požadavky vyvěrajícími z ducha kultury. Vytvoření nového trhu se vzděláním v oblasti, která tradičně patřila státu jako provozovateli veřejných služeb v oblasti vzdělanosti, vytváří jiný typ konfliktu, a sice konflikt mezi ekonomickým a politickým. Pro byznys je hlavním problémem, jak přeměnit poskytování vzdělání v prodej zboží, na němž lze vydělat. Pro vlády je však oblast vzdělání příliš významná, než aby ji mohly jednoduše přenechat trhu. Vláda musí zajistit takové fungování školského systému, které uspokojí obecné potřeby reprodukce budoucích dělníků, občanů a rodin, tedy nejen pouze specifické zájmy soukromého sektoru, jenž chce z poskytování vzdělání profitovat (Hutcher in: Lohmann 2002: 114).

Na tomto vysoce konfliktním půdorysu se odehrává přeměna škol z instituce zajišťující sociální vzestup velkým skupinám lidí v instituci, která by měla šťastnější jednotlivce ochránit před sociálním sestupem. Instituce, která, jak dokládají výzkumy přetrvávající nerovnosti v přístupu ke vzdělání, dosud nezačala fungovat jako spolehlivý sociální výtah, má od nynějška působit jako pojišťovna chránící ty, jimž se podaří vzdělání si pořídit. Vzniká otázka, nakolik účinně může škola jako pojišťovna působit.

3.2 Společnost rizik a vzdělání jako pojistka

Ve své dnes již klasické práci o společnosti rizik (Beck 1986) konstatuje známý německý sociolog, že přechod od třídní společnosti ke společnosti rizikové mimo jiné znamená, že společnost, v níž na prvním místě mezi všemi

hodnotami stála rovnost, se mění ve společnost, ve které zaujímá místo centrální priority hodnota bezpečí. Nejde už ani tak o to, dosáhnout něčeho dobrého a vysoce žádoucího, spíše jde o to, zabránit tomu nejhoršímu. Tyto myšlenky přesně vystihují charakter druhé vlny vzdělanostní společnosti, kdy škola se proměňuje z výtahu v pojišťovnu.⁵²

Ulrich Beck se, jak známo, zabývá v prvé řadě produkcí rizik ekologických a technologických, jimiž moderní společnost ohrožuje přímo zevnitř sebe samu. Není však problém aplikovat jeho pojetí i na jiný typ rizik, jež jsou rovněž vytvářena zcela běžným a rutinním fungováním společnosti. Nejvyšší riziko pro každého, kdo si chce za pomoci vzdělání zvýšit svoji sociální pozici, plyne z faktu, že stejnou strategii jako on používá velké množství druhých lidí. Vyjádřeno ještě jinak: Právě ona fáze, v níž vzdělání sloužilo jako sociální výtah, vytvořila podmínky, které přinejmenším znesnadňují, pokud přímo nebrání tomu, aby vzdělání svého nositele spolehlivě pojišťovalo.

Lze tedy v této fázi rozlišit dvoji význam termínu „riziko“. Ve významu, který používá od počátku sedmdesátých let Raymond Boudon, jsou rizika vztážena k individuálnímu rozhodování zájemců o studium. Jako rizika v jejich úvahách vystupují nejen náklady spojené se studiem, ale také možnost, že přes vynaložení všech těchto nákladů bud nedosáhnou zamýšleného vzdělání, anebo jim nepřinese to, co si od něho slibovali.

Ve významu odvozeném od Beckova pojetí **rizikové společnosti** riziko znamená, že vyvážení dobra pro členy společnosti vede k vedlejším efektům, které tyto členy zároveň ohrožují. Tato rizika jsou při zbežném pohledu neviditelná, laici je mohou nanejvýše tušit, jedině odborníci jsou schopni je v celé závažnosti odhalit. Vůči takovým rizikům se nelze spolehlivě pojištit žádnými známými a odzkoušenými způsoby. A konečně, některá z těchto rizik působí sociálně selektivně, tedy ohrožují v různé míře různé vrstvy společnosti, zatímco jiná – a zpravidla ta závažnější – ohrožují bez výjimky všechny. Právě takový charakter mají, podle našeho názoru, rizika, jež jsou vedlejším důsledkem rozšiřování vzdělanosti.

Vyjádřeno ještě stručněji, Raymond Boudon se zabýval ve fázi, kdy škola působila jako víceméně spolehlivý sociální výtah, především rizikem toho, že školu nedokončí a do výtahu sociálního vzestupu se již nevejdou. Koncepte rizikové společnosti Ulricha Becka nám umožňuje sledovat riziko toho,

⁵² Dochází k proměně významu vzdělání, jež stále více přestává působit jako prostředek relativně zajištěného vzestupu a mění se v nezbytnou ochranu před sociálním sestupem. Spolu s tím se proměňuje i význam školy a význam toho být žákem. Využitelnost vzdělání a kvalifikace je zatížena mnoha nejistotami – školní diplomy a certifikáty jsou degradovány na povinné vstupenky opravňující k účasti v příštím kole na kolotoči výběru (Rauschenbach in: Beck 1994: 103).

že v důsledku úspěšnosti velkého počtu druhých mne samotného studium nepojistí natolik, jak jsem si sliboval. Výťah vzdělanosti mne sice vyveze až do vysokých pater, nenajdu v nich však to, co ještě poměrně nedávno bylo k nalezení dokonce i v patrech nižších. Dosažené vzdělání mne proto s velkou pravděpodobností nepojistí v takové míře, v jaké pojišťovalo ostatní ještě poměrně nedávno.

V rizikové společnosti tak, podle Ulricha Becka, dochází paradoxně zároveň k nárůstu i k poklesu hodnoty vzdělanostních osvědčení. Bez takového osvědčení klesají šance získat zaměstnání až někam k nule. V tomto smyslu doklad o vzdělání svoji hodnotu zvyšuje. Samo o sobě je však toto osvědčení jen papírem dosvědčujícím nárok na pracovní místo, nikoliv oprávněním takové místo získat. Jeho šance zajistit pracovní místo je stále menší a v tomto smyslu svoji hodnotu ztrácí (Beck 1986: 138).

Příčiny této poněkud absurdní situace je nutno zkoumat v mezigeneračním pohledu. Jak na francouzském příkladu ukázal Louis Chauvel (2002), školská exploze, k níž došlo v padesátých a šedesátých letech 20. století, historicky zcela bezprecedentním způsobem zvýhodnila generaci narozenou ve druhé polovině třicátých a ve čtyřicátých letech. Školní exploze vedla k vysokému nárůstu podílu řídicích pracovníků právě v této generaci. Tito lidé pakablokovali velkou část vyšších pozic na dalších minimálně třicet let, což výrazně snížilo šance těch, kdo se narodili v generacích následujících, bez ohledu na to, že také oni si vzdělání pořídili.

Louis Chauvel se navíc snaží ukázat, že vzdělanostní společnost nebyla příčinou ekonomického vzestupu. Podle jeho názoru tomu bylo spíše naopak. Ekonomický vzestup dosažený za méně vzdělaných generací ve dvou dekádách po druhé světové válce vyvolal přílišná očekávání ohledně vzdělaných lidí. Výrazně vzdělanější společnost však zažila ekonomický pokles a absolvování škol se zhoršila jejich pozice.⁵³

Konkrétně generace konce třicátých a čtyřicátých let 20. století byla první, která mohla v konkurenci o pracovní místa postavit proti zkušenostem generací předchozích své výrazně vyšší školské diplomy. Velké naštření firem pro vzdělané pracovníky tehdy nezáviselo jen na aktuálních potřebách firem, ale také na přehnaných očekáváních budoucího ekonomického růstu, a to zvláště v sektoru služeb. V atmosféře hrozícího budoucího nedostatku řídicích pracovníků bylo zapotřebí stůj co stůj přilákat mladé absolventy škol vhodnými nástupními podmínkami. Jinak by o ně firma mohla přijít

53 Podstatná část expanze třicetiletých let po druhé světové válce byla uskutečněna populací s velmi nízkým stupněm vzdělání, zatímco ekonomické zpomalení se dostavuje poté, co se vynořila generace výrazně vzdělanější. Neexistuje tedy bezprostřední vazba mezi ekonomickým růstem a mírou vzdělanosti populace (Chauvel 2002: 105).

a musela by je pak později získávat za ještě vyšší cenu. Z toho vyplynula výrazná expanze středních a horních vrstev zaměstnanců během několika málo let. Když se pak od sedmdesátých let dostavilo ekonomické zpomalení, bylo třeba revidovat hypotézy o růstu. Obava z nedostatku řídicích pracovníků byla vystřídaná konstatováním jejich nadbytku jako důsledku předchozího předimenzovaného náboru⁵⁴ (Chauvel 2002: 139).

Vzdělanostní výťah, který tak bezchybně zavezl do vyšších sociálních pater generaci konce třicátých a čtyřicátých let, vyváží ke stále vyšším dílomům stále větší část populace i nadále. Četné studie zabývající se vzdělanostními nerovnostmi zkoumají, nakolik sociálně spravedlivě vyváží lidi z různých vrstev k jejich titulům. Víceméně automaticky se přitom předpokládá, že odměna čekající ve vyšších vzdělanostních patrech je i pro následující generace stejně lákavá, jako byla pro ty, kteří byli vyvezeni nejdříve.

Realita je však jiná. Když přicházejí na trh práce lidé narození kolem roku 1955, velká část atraktivních míst je již obsazena vzdělanou generací čtyřicátých let. Navíc od poloviny let sedmdesátých začíná výrazně zpomalení růstu ekonomiky. Tyto ročníky musejí čekat zhruba do roku 2005, až starší odejdou do penze, a přitom musejí doufat, že ekonomika poroste opět rychleji. I tak se s vyšším diplomem dostávají většinou k horším pozicím.

Situace je nakonec obrácená, než jak to slibovala ideologie vzdělanostní společnosti: předchozí přehnaný nábor a pokles hodnoty diplomu, jenž je všemi firmami nyní očekáván, vybízí k tomu, aby se s dalším nábořem počkalo. Absolventi vysokých škol jsou dnes lacinější, než byli včera, a zítřka budou ještě lacinější, než jsou dnes. Vstupovat na trh s diplomy je méně výhodné a pro nalezení zaměstnání je třeba smířit se s nižšími nároky ohledně platy a akceptovat pracovní místa, která držitelé téhož diplomu mohli ještě před několika lety klidně odmítnout (Chauvel 2002: 142).

Když se zmiňuje o šancích těch, kdo se narodili od šedesátých let 20. století, Louis Chauvel hovoří přímo o obětované generaci. Obětovali je reformátoři školství, kteří rozhodli, že během pouhých deseti let dojde k expanzi vzdělání. Tito lidé rozhodli také o tom, že po několik dalších desetiletí budou příležitosti pro ostatní stagnovat⁵⁵ (tamtéž: 143).

54 V České republice k podobné situaci zatím velkoplošně nemohlo dojít, protože nárůst počtu vysokoškolských studentů byl do poloviny 90. let 20. století velice nízký a ani poté, co došlo od druhé poloviny devadesátých let k jeho urychlení, nedosažují nárůst lidí s vysokoškolským diplomem tempa zemí typu Francie. Nepravděpodobnější je u nás podobný vývoj zatím v oblasti ekonomických věd, které rozšiřují počty studentů ze všech nejvelkoryseji. Stálo by proto za podrobnější analýzou, v jaké míře obsazují příslušníci kohorty mladých manažerů řídicí místa v soukromých firmách a státních podnicích.

55 Je zajiště užitečné nechat růst úroveň vzdělání. Avšak učinit tak naráz je škodlivé pro potomky, jakož i pro předchozí generaci, která mohla proti diplomům postavit jen svá odpracovaná léta (Chauvel 2002: 144).

Takto tedy rámcově vypadá situace, kdy vzdělání lidí ve druhé a třetí generaci automaticky očekávají, že přínos vzdělání bude pro ně stovnatelný s přínosem pro generaci první vlny vzdělanosti, kterou v jejich ambicích nikdo předchozí neohrožoval. Vzdělanostní společenost by tedy fungovala před rozšířením vzdělanosti a po něm výrazně odlišně i v případě, že by mezitím nedošlo k ekonomické globalizaci, ke krizi sociálního státu a k výrazným proměnám trhu práce ve směru ke větší flexibilizaci práce a k rozvoji méně hodnotných (dílních, dočasných apod.) pracovních kontraktů.

Souběh prudkého rozšíření vzdělání s výraznými proměnami ekonomických a sociálních parametrů nakonec vede k paradoxnímu důsledku: stále více lidí se chce skrze vzdělání pojistit proti sociálním rizikům, proti kterým vzdělání pojišťuje stále méně. V této situaci je škola vyzývána, aby z kvalitní svou činnost. I když jistě určité rezervy v tomto ohledu má, otázka zůstává, zda škola může zkvalitnit svoji činnost natolik, aby to vyrušilo jak důsledky zmasovění vzdělání, tak důsledky proměn trhu práce, které samotná škola nijak ovlivnit nemůže.

3.3 Mezery v pojištění

Pokud má vzdělání působit jako solidní pojišťovna, pak je na místě ptát se, v jakém ohledu by vlastně mělo své nositele pojišťovat. V zásadě by mělo chránit před sociálními riziky, proti kterým bude stále méně zajišťovat slabnoucí sociální stát. Jedná se především o riziko nezaměstnanosti, riziko chudoby a riziko sociálního poklesu.

Hodnotu diplomu tedy můžeme posuzovat ze tří komplementárních hledisek: nakolik zvyšuje šance získat zaměstnání, nakolik ovlivňuje výši platu a do jaké míry zajišťuje absolventům škol určitý sociální status, tedy postavení ve společnosti.

Vzdělání a nezaměstnanost

Je známou skutečností a všeobecně přijímanou banalitou, že zejména vysokoškoláci jsou mnohem méně ohroženi nezaměstnaností než lidé s nižším vzděláním. Otázkou však je, nakolik je tato skutečnost dána ekonomickou vyspělostí země a nakolik je podmíněna nízkým podílem vzdělaných osob v populaci. V zemích s vysokým počtem vysokoškoláků může spolehlivost vzdělání jako pojistky proti nezaměstnanosti slábnout, být se jedná o vyspělou ekonomiku.

Příkladem může být opět Francie, kde krize zaměstnání nejprve postihla nejméně kvalifikované a relativně ušetřila ty, kdo měli diplom vyšší než maturitní. Tak to vcelku fungovalo až do počátku devadesátých let 20. století. Ovšem už od poloviny let osmdesátých a zejména pak v letech devadesátých nezaměstnanost vysokoškoláků ve Francii výrazně narůstá⁵⁶ (Duru-Bellat, Van Zanten 2002: 56).

Vzdělání se bezesporu stalo nezbytnou podmínkou k získání rostoucí části pracovních míst a v tomto smyslu chrání proti nezaměstnanosti v porovnání s těmi, kdo je ve srovnatelné míře nemají. Kromě toho platí, že čím je diplom vyšší, tím méně jsou mladí lidé ohroženi nezaměstnaností a tím rychleji své první zaměstnání získávají.⁵⁷ Pět let po ukončení školy získávají zaměstnání tři ze čtyř absolventů středních škol a devět z deseti vysokoškoláků (Crozet 2000: 136).

Nárůst počtů vysokoškoláků však tuto pojistku postupně oslabuje. Jak ukazuje naše příloha č. 5, lze skutečně dokázat, že s růstem podílu vysokoškoláků v zemi přestává vysokoškolácký diplom působit jako záruka chránící absolventy před nezaměstnaností.

Navíc vysokoškolácký diplom v rostoucí míře nezaručuje ani dostatečně atraktivní pracovní místo. Při nástupu do zaměstnání vysokoškoláci stále častěji pobírají jen nízké platy a nejednou mívají status pomocných pracovníků, například právě v oblasti vzdělávání. To u nich vytváří silné rozčarování, které kontrastuje s očekáváními, jež v nich byla živena po dobu univerzitních studií. Potíže bývají tím větší, čím skromnější je sociální původ a čím je řidší síť známostí a konexí⁵⁸ (Cacouault 1995: 68).

Vzdělání a příjem

S atraktivností pozic, jež vzdělání zprostředkuje, souvisí také výše příjmu, který absolventům škol zajišťuje. Také zde je výrazný rozdíl mezi vysokoškoláky a lidmi s nízkou úrovní vzdělání. Tento rozdíl zůstává znatelný

⁵⁶ I když magisterské studium stále nabízí ochranu proti nezaměstnanosti, od počátku 90. let 20. století mají vysokoškoláci stále větší potíže na trhu práce, odkud vytlačují maturanty. Maturanti jsou přitom stále častěji zatřazováni na podřízené pozice (Duru-Bellat, Van Zanten 2002: 64).

⁵⁷ To ovšem neznamená, že nejvyšší dosažené formální vzdělání zajišťuje před nezaměstnaností absolventů než u absolventů práv či ekonomických věd a dokonce vyšší než u absolventů filozofických fakult (Duru-Bellat 2002: 58). Jednou z kategorií, jejichž situace se v poslední době výrazně znehodnocuje, jsou držitelé doktorátů z přírodních věd, tedy právě ta kategorie, jejíž nárůst je velmi rychlý (Duru-Bellat, Van Zanten 2002: 65).

⁵⁸ Ještě pesimističtější je v této otázce směr do budoucna Robert Castel: Pro mladé se vyžaduje stále vyšší kvalifikace, jež je má zabezpečit před nezaměstnaností. Je zde ovšem riziko, že to nepovede ke snížení míry nezaměstnanosti, ale pouze ke zvýšení úrovně kvalifikace nezaměstnaných (Castel 1995: 654).

a rentabilita vzdělání se potvrzuje i v případě, kdy z příjmů vysokoškoláků odečteme náklady na vzdělání a ušlou mzdu po čas studia.

Konkrétně ve Francii mají držitelé magisterských diplomů na počátku své kariéry v současné době plat přibližně dvakrát vyšší než lidé bez těchto diplomů. S postupem kariéry pak tento rozdíl dále narůstá (Crozet 2000: 136).

Dlouhodobý trend je však také v tomto případě mnohem méně příznivý a vývoj platů vysokoškoláků dosvědčuje postupný pokles výnosnosti diplomů. Tento pokles je dnes ve Francii z jedné třetiny dán větším zploděním hierarchie platů a ze zbylých dvou třetin je způsoben intenzivnější konkurencí v důsledku zvýšeného počtu držitelů diplomů (Duru-Bellat, Van Zanten 2002: 64).

Vzdělání a status

Složitější je odpověď na otázku, zda a do jaké míry zaručuje vzdělání svým držitelům vyšší sociální status, než jaký mají lidé s nižším vzděláním. Do odpovědi zde vstupují generační souvislosti a spolu s nimi celkový vývoj ekonomiky. Upozorňuje na to takzvaný Andersonův paradox.

Již počátkem šedesátých let 20. století americký badatel C. A. Anderson (1961) zjistil, že synové s vyšším vzděláním, než jaké měl jejich otec, nejsou chráněni před sestupnou mobilitou v podobě hůře placeného místa. A naopak, synové se vzděláním nižším, než bylo otcovo, mohou projít vzestupnou mobilitou. Podobně údajně INSEE pro Francii ukazuje, že v roce 1993 více než čtvrtina lidí v této zemi ve věku 30 až 60 let měla sice vyšší vzdělání než jejich otcové, zaujímali však přitom nižší anebo stejnou sociální pozici. O deset let dříve bylo těchto lidí dvakrát méně.

Zároven se ovšem ukazuje že vzdělanější synové v průměru častěji zvýší své postavení ve srovnání s otcem než synové méně vzdělaní, a synové méně vzdělaní v porovnání s otcem projdou sestupnou mobilitou častěji než synové v porovnání s otcem vzdělanější. Z toho plyne, že ten, kdo chce vylepšit svoji pozici oproti pozici otcově, musí usilovat o vyšší diplom, než jaký měli rodiče, a to přesto, že takový diplom nezaručuje zlepšení pozice automaticky (Forsé in: Boudon 2001: 180).

V této logice je zároveň skryt princip inflace hodnoty vzdělání. Na každé úrovni sociální hierarchie totiž platí, že ti, kdo chtějí udržet svoji pozici, musejí studovat déle. Protože i druzí činí stejné rozhodnutí, výsledkem je snížení sociální výnosnosti diplomu. Stejný diplom, jaký měli rodiče, dává přístup k pozicím nižším, než jaké zaujali rodiče. Výjimkou jsou diplomy na samém vrcholku hierarchie, které již nemohou být předstíženy jinými (Forsé in: Boudon 2001: 181).

Na nižších stupních hierarchie vzdělání jsou projevy jeho inflace naopak nejcitelnější. Výrazný nárůst počtu bakalářských studijních oborů ve Francii umožnil, aby více studentů ze skromných sociálních poměrů na tento diplom snadněji dosáhlo. Současně sociální výnosnost bakalářského studia poměrně výrazně poklesla. Jestliže v roce 1982 obsadilo 32 % absolventů nadprůměrné sociální pozice, v roce 1997 to bylo už jen 22 % absolventů (Forsé in: Boudon 2001: 184). Maturanti měli až do generace narozené roku 1967 šanci jedna ku dvěma, že získají místo horního řídicího pracovníka, či alespoň zprostředkující profese. Dnes mají takto velkou šanci bakaláři⁵⁹ (Duru-Bellat 2002: 162).

Proces inflace vzdělání by se pochopitelně zbrzdil a možná i docela zastavil, pokud by ekonomika země vytvářela nové, atraktivnější a lépe odměňované pracovní pozice přinejmenším stejně rychle, jako chrlí vzdělávací systém své absolventy.⁶⁰ Řada francouzských sociologů ovšem konstatuje, že počty pracovních míst vyzadujících vyšší vzdělání rostou v této zemi již řadu desetiletí pomaleji než počty absolventů s příslušným vzděláním. Ve Francii dnes odchází studovat na vysoké školy více než polovina každého populačního ročníku. Přitom většina pracovních míst nabízených na trhu práce jsou stále místa dělníků a řadových zaměstnanců⁶¹ (Bouffartigue 2004: 32).

Se zpomalováním tempa ekonomického růstu se tak diplom stává stále více nezbytným pro nalezení zaměstnání, přitom však stále méně dostač-

⁵⁹ Na postupující inflaci vzdělání se podílejí studenti ze všech sociálních vrstev. Rodiny z nižších vrstev vidí ve vzdělání téměř magický prostředek k získání žádaného profesního statusu. Rodiny ze středních vrstev spíše zisk něčeho, s čím budou moci obohodovat na trhu práce. Obě vrstvy ale sdílejí představy, podle níž jediné stále delší vzdělávání a vyšší titul postačí k realizaci jejich (jakkoliv rozdílných) aspirací (Hirschhorn in: Boudon 2001: 87).

⁶⁰ Existuje ovšem i jiný způsob, jak zvýšit poptávku po absolventech škol, aniž by přitom ekonomika vytvářela rychlým tempem nové pracovní příležitosti. Ide o to, že mohou narůst požadavky na vyšší kvalifikaci u již existujících pracovních příležitostí. V tomto případě by ovšem bylo třeba případ od případu sledovat, zda s růstem požadavků na kvalifikovanost roste také výše odměny pracovníka. V případech, kdy tomu tak není, získává pojem vzdělanosti společnosti zcela jiný smysl, než jaký je s ním běžně spojován. Vzdělání pak totiž přestává garantovat sociální vzestup, přestává fungovat jako pojistka a stává se vynucenou strategií.

⁶¹ Mezi 60. a 80. léty 20. století vzrostl podíl řídicích pracovníků ve Francii z 5 % na 8 %, zatímco podíl bakalářů mezi mladými absolventy v průběhu této doby vzrostl z 10 % na 30 %. V roce 1993 opustilo francouzské vysoké školy s příslušným diplomem 160 000 absolventů, zatímco v témže roce bylo přijato za řídicí pracovníky na úrovni odpovídající tomuto diplomu 77 000 lidí mladších 28 let (Duru-Bellat, Van Zanten 2002: 64). Pro Německo konstatoval podobné rozzevirání nůžek mezi počty absolventů vysokých škol a počty nově vytvářených vysoce kvalifikovaných pracovních příležitostí Ulrich Beck již v polovině 80. let 20. století (Beck 1986: 240). Podobně Richard Sennett předpovídá, že v roce 2010 bude mít ve Spojených státech ve věkové kategorii pětadvacetiletých více než 40 % lidí absolvovanou čtyřletou vysokou školu a přes 60 % alespoň dvouletou vysokou školu. Přitom jen každé páté pracovní místo v USA bude tou dobou vyžadovat vysokoškolskou kvalifikaci (Sennett 1998: 89).

jičím pro udržení statusu a životní úrovně předchozích generací⁶² (Crozet 2000: 194). Výsledkem je skutečnost, že lidé s vyšším vzděláním nalézají práci nejspolehlivěji tehdy, když o ni připraví ty, kdo mají vzdělání o něco nižší.

V míře, v jaké zaostává počet vytvářených kvalifikovaných míst za počtem absolventů škol, mají tyto absolventi tendenci obsazovat méně kvalifikovaná místa, vytlačovat z nich a sociálně degradovat ty, kdo na nich dříve mohli pracovat i při nižším vzdělání⁶³ (Boltanski, Chiapello 1999: 321).

Výnosnost diplomů nezávisí ovšem jen na jejich četnosti a na stavu trhu práce, ale na řadě sociálních charakteristik, mezi nimi na pohlaví uchazečů. Přestože dívky jsou na všech stupních vzdělávacího systému úspěšnější než chlapi (dosahují v průměru lepších známek, méně často opakují ročník apod.), v zaměstnání tomu bývá naopak (ženy obsazují častěji než muži podřízené a hůře placené pozice). Samotný nárůst počtu absolventek škol na tomto faktu nic nemění, byť jejich počty již po několik desetiletí přesahují počty absolventů mužů. Znevýhodnění žen na trhu práce je přitom komplexním jevem, který je z jedné strany živěn větším vytížením žen při péči o rodinu a domácnost, ze strany druhé šovinistickým principem, podle něhož byznys se dělá především mezi muži.

Jak jsme naznačili, heslo vzdělanostní společnosti opět ožívá v době, kdy je v důsledku proměn světového ekonomického uspořádání a v důsledku prohlubujících se potíží sociálního státu hledán nový systém pojištění proti sociálním rizikům. Škola má fungovat jako pojišťovna v situaci, kdy dosaďadní pojistky přestávají jedna po druhé fungovat. Zároveň má heslo společnosti vzdělání krýt ústup ze solidárního typu pojištění, jenž tvořil jádro instituce sociálního státu, a přechod na pojištění matematické, které je založeno na individuálním pojistném odváděním do soukromých společností a fondů.

Klasické systémy pojištění ovšem fungují tak, že s růstem počtu pojištěných stoupá jistota zajištěnosti každého z nich. Vzdělání jako pojistka takto nefunguje. V případě vzdělání se, z důvodů uvedených výše, musejí investice každého neustále zvyšovat, aniž by tím rostla spolehlivost pojištění. Ta

62 Jinými slovy vyjadřuje stejný poznatek François Dubet: Je třeba získávat diplomy stále vyšší a studovat stále déle, aby mohl člověk zaujmout místo, které bylo ještě před několika lety dostupné mnohem snadněji. Produkce diplomů je mnohem rychlejší než vytváření míst pro kvalifikované (Dubet 1998: 185). Výsledkem jsou maturantky pracující u pokladen supermarketů, jak o nich hovořil Pierre Bourdieu. O drammatizaci tohoto trendu referuje nejnověji Gilles Lipovetsky: Zatímco úroveň vzdělání stoupá, stávají se svědky prudkého rozmachu nekvalifikované práce. Dnes tyto „drobné fušky“ představují zhruba čtvrtinu všech pracovních příležitostí ve Francii. Je o ně malý zájem, jsou špatně placeny, jsou jen nárazově, a přesto bývají dobré i pro lidi s diplomem (Lipovetsky 2006: 154).

63 Příslušníci věkové kohorty 1967 měli při pouhé maturitě ve věku 30 let 54% pravděpodobnost, že zůstanou jen dělníky či řadovými zaměstnanci. U kohorty 1972 činí toto riziko u maturantů už 64%. V nířnadě bakalářů stejné riziko stouplu mezi uvedenými lety z 29% na 41% (Chauvel 2002: 124).

naopak spíše klesá. Škola jako pojišťovna tedy funguje velmi neekonomicky, aniž by to jakkoliv souviselo s tím, co jí bývá ze strany ekonomů běžně a zcela rutinně vytýkáno.⁶⁴

3.4 Pojistka, anebo vynucená strategie?

„Bez maturity dnes člověk nemá nic, a s maturitou také ne!“ Taková je reakce francouzských středoškolků na otázku po jejich dalších perspektivách. Právě v době, kdy velká většina mladých a jejich rodin investuje do vzdělání, jim jeho přísliby stále více unikají (Bouffartigue 2004: 167).

Všeobecně se připouští, že významný počet účastníků městské dopravy tvoří takzvaní vynucení uživatelé. Jsou to lidé, kteří jsou na dopravu odkázáni v důsledku toho, že vzdálenosti mezi centry měst a periferií, stejně jako mezi obytnými, nákupními a rekreačními zónami města se neustále prodlužují. Vzniká otázka, zda v případě vzdělanostních služeb nejsme svědky podobného jevu.

Řada badatelů odpovídá na tuto otázku kladně: Studenti požadují stále více vzdělání a shromažďují školní tituly stále četnější, protože, i když je každý diplom znehodnocován, zůstává nicméně nezbytný k tomu, aby zcela nevypadli z konkurence. Ti nejméně diplomovaní, ti „na konci řady“ mohou být nejsnadněji vyloučeni z trhu práce (Duru-Bellat, Van Zanten 2002: 65).

Pouze nejvyšší vysokoškolské diplomy ještě relativně chrání před překazací a před sociálním deklasováním. Držitelé nejvyšších diplomů jsou v naprosté většině ve věku třiceti let středními či vyššími řídicími pracovníky, ať již patří mezi potomky řídicích pracovníků, anebo dělníků (Bouffartigue 2004: 167).

Pro kohorty narozené v letech 1940 až 1955 nebylo žádnou tragédií přerušit školu předčasně ve věku čtrnácti či patnácti let. V době jejich mládí to nevedlo nutně k sociální exkluzi. Dokázali se tehdy (tedy v letech 1955 až 1970) uplatnit ve výrobním sféře bez přílišných problémů. Naopak, pro následující generaci platí, že i po absolvování povinné školní docházky ve věku šestnácti, ba i osmnácti let, zanechat dalšího studia znamená v devadesátiprocentech případů tvrdý boj o místa a velkou nejistotu, zda a kdy na trh práce vůbec proniknou (Chauvel 2002: 109).

64 V dokumentu vypracovaném Konfederací britského průmyslu a předloženém v roce 2000 se například na adresu britských škol uvádí: „Existuje stále se rozšiřující propast mezi dovednostmi, které zaměstnavatelé očekávají od svých zaměstnanců, a dovednostmi, jimiž školy vybavují své studenty.“ Kvůli kontrolu výuky a vzdělávání není odpovídající. Je třeba zajistit, aby školy zhodnocovaly peníze a aby hlavní položky nákladů, z nichž nevyvážnamější jsou náklady na učitele, byly přísně kontrolovány (Hutcher in: Lohmann 2002: 111).

Vynucenou strategií se stává orientace na další zvyšování vzdělání především pro příslušníky středních vrstev. Velká část této sociální kategorie je téměř naprosto závislá na vzdělanostních institucích kvůli zvýšení, či alespoň udržení své sociální pozice. Na rozdíl od zajištěné elity, i na rozdíl od nižších a zčásti rezignovaných vrstev, pro potomky středních vrstev představuje školní úspěch základní otázku sociálního přežití. Na rozdíl od vrstev horních nemají možnost ochránit své potomky před sociálním pádem v případě školního neúspěchu.

Jak pro Francii ukázal Louis Chauvel, ve srovnání s člověkem narozeným v roce 1945 a vybaveným diplomem pro zaujetí střední či vyšší zaměstnanecké pozice ten, kdo se narodil v roce 1955, musí čekat v průměru o deset let déle, aby obsadil stejnou pozici. I když jejich diplomy jsou v průměru vyšší, než byly v generaci jejich rodičů, nemožou od nich očekávat zaručenou integraci do středních vrstev, jako to zažili oni, ale spíše jen hodně nejistou pojistku proti návratu do vrstev nižších (Chauvel 2002: 122).

Jako kdyby se naplňovala prorocká slova Lestera Thurowa pronesená počátkem sedmdesátých let 20. století: Spolu s tím, jak vzrůstá nabídka vzdělané práce, jednotlivci shledávají, že musejí zvyšovat svoji vzdělanostní úroveň jednoduše proto, aby ubránili své současné příjmy. Jestliže tak neučiní, udělají to druzí. Vzdělání se stává dobrou investicí ne proto, že by člověku zvýšilo příjem oproti tomu, kolik by pobíral, pokud by si vzdělanost nezvyšil, ale spíše proto, že zvedá příjem nad sumu, která by mu zůstala, pokud by druzí svoji vzdělanost zvýšili, zatímco on nikoliv. Ve skutečnosti se tak vzdělání stává defenzivním výdajem nutným k záchraně podílu z trhu. Čím početnější je třída vzdělané práce a čím rychleji její počet narůstá, tím nezbytnějším imperativem se tyto defenzivní výdaje do vzdělání stávají.⁶⁵

Proto se v zemích, jež prošly fází zmasovění vzdělání, stává soupeření o diplomy tím urputnější, čím méně si toho uchazeči mohou od vzdělání jednotlivých úrovní slibovat. Jak konstatuje Ulrich Beck, vzdělání je vždy úzce spojeno se selekcí a vyznává od jednotlivce orientaci na vzestup dokonce i tam, kde se „vzestup skrze vzdělání“ stává iluzorní a vzdělání se mění jen v nezbytný obranný prostředek proti sestupu⁶⁶ (Beck 1994: 47).

Vzdělání jako vynucená strategie vyšších a zejména středních vrstev má však vážné dopady také na vrstvy nižší. V jedné ze svých pozdních prací

se jim věnuje Pierre Bourdieu: Studenti pocházející z kulturně znevýhodněných vrstev mají šanci získat po dlouhém studiu plném obětí nejspíše tak některý z nejméně hodnotných diplomů. A pokud ve studiu neuspějí, což je právě v jejich případě nejpravděpodobnější, pak jsou odsouzeni k sociálnímu vyloučení ještě mnohem více stigmatizujícím a totálnějším, než jaké znali v minulosti. Je více stigmatizující proto, že zdánlivě měli šanci, kterou nevyužili, ale také proto, že studium se stále více stává součástí sociální identity. Je totálnějším proto, že stále více narůstá podíl míst na trhu práce, pro která je vyžadován příslušný školní diplom. V důsledku těchto okolností je školní neúspěch stále více prožíván jako životní katastrofa i ve vrstvách, které ještě nedávno nebyly zvyklé a nemusely školy studovat. Vzdělání se právě pro tyto vrstvy mění v příslib zaslíbené země, kterou vidí kdesi na horizontu, ale která se jim vzdaluje tím rychleji, čím více k ní směřují (Bourdieu 1993: 917).

3.5 Nejistota jako osud

Ještě dříve se věřilo, že absolvování vysoké školy člověku zaručuje přístup k dobře placeným a perspektivním pracovním místům. Naopak na toho, kdo si vzdělání nepořídí, čekají na trhu práce jen druhořadé příležitosti. Tato víra začíná být postupně opouštěna a počátkem 21. století vychází v Paříži kniha s dříve nepřehledným názvem *Prekérní intelektuálové* (Rambach, Rambach 2001). Pojednává o rostoucím počtu absolventů vysokých škol, kteří se v životě protloukají ze dne na den a nemají výhledy na to, že se jejich situace kdy zlepší. Nejistá práce a nejistá budoucnost se jim staly osudem i přesto, že úspěšně studovali a mohou se pochlubit často atraktivními vysokoškolskými diplomy.⁶⁷

Jedná se vesměs o mladé lidi ve věku pětadvacet až pětatřicet let, kteří obvykle pocházejí z dobře situovaných rodin. Na trh práce ovšem začali nastupovat až po skončení třiceti tučných poválečných let. Dobrá místa byla v té době již z velké části obsazena. Zbyly na ně jen krátkodobé a jednorázové pracovní kontrakty. Často jich kombinují více, aby se vůbec užívali. Za prací se musejí neustále přemísťovat, stali se jakýmisi sezonními dělníky na poli inteligence.

⁶⁷ Problém přebytkových intelektuálů není zcela nový. Již před první světovou válkou upozorňoval Robert Michels na existenci vysokoškolsky vzdělaných lidí, kteří se cítí být nadbyteční, protože se už nevěší do státních služeb. Tito lidé, konstatuje Michels, mají sklony radikalizovat se a tvoří potenciální jádro revolučních hnutí (Michels 1911: 157). V případě dnešních „prekérních intelektuálů“ nic nenasazuje, že by se takovou cestou chtěli vydat. To platí i pro subkulturu českých prekérních vysokoškoláků, která je navíc prozratím výrazně méně početná, než jako je tomu v zemích typu Německa či Francie.

⁶⁵ Tento názor formuloval Lester Thurow v článku Education and Social Policy uveřejněném v časopise *The Public Interest*, 28/1972: 79. Citováno dle Daniela Bella (1973: 414-415).

⁶⁶ Naprosto stejnou tendenci konstatuje Marie Duménil-Bellat: Vzdělání je tím selektivnější a kompetitivnější, čím jsou studenti početnější, tedy čím více je demokratizováno. Ještě více vzdělání na tom nic ne-

Nejistota jejich práce je doprovázena skrovností sociálního zajištění. Protloukají se na vlastní pěst. Předpisy o sociálním zabezpečení na ně nepamatují. Ani oni sami nevědí, kde by se měli o sociální dávky či podporu ucházet. I když často živoří, neobracejí se na sociální pracovníky a vyhýbají se úřadům práce, protože vyrůstali v předstevě, že tyto instituce jsou zde jen pro ty neschopné. Aby se aspoň nějak uživil, pohybuje se na samém okraji legálního trhu práce a nejednou dělají práci načerno.

Autorky knihy získaly pro svou analýzu potřebné údaje jednoduše tak, že obešly velký počet svých spolužáků z vysoké školy a navštívily známé, kteří se tak jako ony protloukají den ze dne coby námezdní intelektuální pracovníci. Tito lidé s vysokoškolskými diplomy bydlí v bytech nejnižších kategorií, kde jediný pokoj slouží zároveň pro přespávání, jako pracovna i jako místnost na přijímání návštěv, popřípadě sídlo jejich skromné firmy. Živí se jako příspěvatele do novin a časopisů, jako náhodní redaktoři různých sborníků, jsou najímáni na drobné grafické a textové počítačové práce. Mnoho je jich zaměstnáno v nevládních a neziskových organizacích. Zbylí se věnují nekomerčním kulturním aktivitám.

Pohybují se na samém okraji velkoměstského života. Z úsporných důvodů nevlastní auto. Vyhýbají se lékařům i zubařům, často totiž nemají zdravotní pojištění. Na dovolenou většina z nich nejede, a to jednak proto, že ji nemají placenou, jednak proto, že by kvůli ní mohli propást nějakou drobnou zakázku, což by jim pak chybělo v rozpočtu. Peníze, které si vydělávají utrácejí netypickým způsobem. Hlavní položku v jejich výdajích představuje nákup knih a vybavení počítačů. Potřebují to ke svému skromnému živobytí a pro mnohé je to navíc jediný koníček. Něco utratí za drogy, něco za imitaci konzumu vyšších vrstev (např. jízdá pařížským taxikem z lepší restaurace pro ně představuje velký svátek).

Děti nemávají, neuživil by je. Plánují, že si je jednou pořídí, toto rozhodnutí však stále odkládají. Žijí v trvalém provizoriu. Pečlivě udržují vztahy s rodiči i prarodiči, jejichž pomoc bývá v době nouze tím jediným, nač mohou spoléhat.

Autorky zmíněné studie samozřejmě zjišťovaly, nakolik je životní způsob překerních intelektuálů jejich vlastní volbou a do jaké míry se jedná o sociální osud, pro který se sami nerozhodli.

Nebývá vůbec jednoduché to zjistit. Většina těchto lidí se vyjadřuje veřejně nelichotivě o velkých organizacích a zaměstnání v nich by považovali téměř za formu nevolnictví. Chtějí žít na volné noze a mají odpor k pevné pracovní době a zaměstnanecké kázně. To neznamená, že by byli líní a nedisciplinovaní. Pokud nějakou zakázku získají, pracují ve dne v noci, mnozí z nich jsou ve své činnosti vyloženě perfekcionista. Jsou však ochotni dělat

jen to, co je baví. Odmítají například ucházet se o místa středoškolských profesorů, protože tuto práci považují za příliš rutinní a ve školách na předměstích velkoměst dokonce za poněkud nebezpečnou.

Není však úplně jasné, nakolik je jejich odpor k organizacím a k zaměstnanecké kariéře jen obrannou reakcí. Často se jedná o lidi, kteří prostě neměli dostatek kontaktů a známostí k tomu, aby u některého z velkých zaměstnavatelů nastartovali profesní kariéru. Vidiny kariéry se ostatně nezřikají. Sní o tom, že ji jednou zrealizují i se svými omezenými prostředky.

Na trhu práce přeplněném lidmi s vysokoškolskými diplomy jim však pro nezávislé živobytí nezbyvá příliš prostoru. Žijí proto ve stálém stresu a často prožívají hlubokou depresi. Ti, kdo jim čas od času nějakou práci zadají, vědomě kalkulují se slabostí jejich pozice a s nouzí, ve které žijí. Firmy využívají jejich schopností a kreativity a zadávají jim dočasné kontrakty, aniž by si tyto kriticky smýšlející lidi natrvalo usadily ve svých strukturách. Zaměstnávají je často jen na základě ústní dohody, nejednou načerno a platí je vyloženě špatně.

Využívají je zároveň proti svým zaměstnancům, kteří jsou zvyklí na určitě zaměstnanecké jistoty a na standardní odměnu za práci. Překerní intelektuálové tak působí jako ti, kdo firmám umožňují přitvrzovat normy a zbavovat své vlastní zaměstnance dosavadních jistot. Tím paradoxně slouží zájmům právě těch organizací, které mají tyto intelektuálové tak málo v lásce.

Život překerních intelektuálů se podobá džungli. Aby získali od zadavatelů aspoň nějakou práci, vedou tvrdý konkurenční boj s kolegy, kteří jsou na tom stejně mizerně jako oni. Přetahují si zakázky a srážejí si ceny za svou práci v soutěži bez jakýchkoliv pravidel. Navzájem si nedůvěřují, protože vědí, že každý z nich může uspět jediné na úkor druhého. Kdykoliv se někdo z nich vzbouří proti špatným pracovním podmínkám, okamžitě na jeho místo ochotně nastupuje někdo jiný, jemuž tak alespoň na okamžik svítla naděje. Pohybují se prostě ve stoprocentně liberalizovaném prostředí a sami nesou všechny důsledky, které vyplývají z naprosté flexibilizace a deregulace trhu práce.

Využívají druhých lidí, kteří jsou ve stejné situaci jako oni, k vylepšení svého údělu. Jakmile se na ně obrátí nějaký zadavatel se zakázkou – obvykle špatně placenou a přitom v daném čase obtížně zvládnutelnou – použijí své kolegy. Přenechají jim nejobtížnější část úkolu za podmínky ještě o něco horších, než jaké získali oni sami. Vzniká tak jakási kaskáda překariéze: každý se snaží přenést tu nejpracnější a nejméně placenou práci na někoho, kdo je na tom momentálně ještě hůře než on sám, takže nemůže dost dobře odmítnout.

Ve střídavém návalu práce a depresí jim nezbývá příliš času přemýšlet o tom, nakolik absurdní je jejich životní situace. Bývají velice aktivní v protestních hnutích, kde bojují za práva nejrůznějších menšin. Aktivně vystupují za práva imigrantů, hájí zájmy homosexuálů, angažují se ve feministických hnutích i ve hnutích mírových. Nejsou však schopni vzájemné solidarity sami mezi sebou a ani by je nenapadlo uvažovat o založení hnutí, které by si kladlo za cíl zlepšit pracovní a životní podmínky, ve kterých žijí. Sami si tak zhoršují výhledy do budoucna. To jim nebrání ve snění o velkém úspěchu, který jednou prostě musí přijít.

Druhá část

VZDĚLÁNÍ A TRH PRÁCE V ČR

Proměny charakteru vědění a jejich důsledky, jimž jsme se věnovali v první části knihy, se týkají těch společností, které se již od poloviny 20. století pokoušejí snížit sociální nerovnosti prostřednictvím zmasovění vzdělání.

To nebyl případ Československa. Jako země socialistického tábora jsme se účastnili sociálního experimentu, jehož cílem bylo snížit nerovnosti zcela jiným a na první pohled mnohem radikálnějším způsobem. Zatímco na Západě měl výtah vzdělanostní společnosti vyvézt maximum lidí do atraktivních a dobře odměňovaných pozic, na Východě měla být nerovnost snížena naopak tím, že různé pozice budou odměňovány mnohem méně nerovně. Výsokoškolské vzdělání zde nezajišťovalo ani zdaleka takový statusový vzestup a prestiž jako na Západě, nezajišťovalo ani vysoký příjem, ani vyšší životní úroveň ve srovnání s řadou činností, jež žádne vyšší vzdělání nevyžadovaly. Řečeno jednoduše: v zemích reálného socialismu škola přestala být chrámem, ale nestala se výtahem. Výsokoškolské vzdělání zůstávalo omezeno na výrazně menší podíl populace, než tomu bylo v ekonomicky vyspělých zemích.

Jestliže ani nejvyšší vzdělání neotevíralo v těchto podmínkách cestu k privilegovaným pozicím, nemá příliš smyslu zabývat se otázkou nerovností v přístupu ke vzdělání za reálného socialismu. Takové bádání může posloužit ideologickým zájmům poukazem na neupřímnost tehdejších elit, které vrstvu inteligence často zpochybňovaly, přitom se však snažily zajistit co nejvyšší formální vzdělání pro své vlastní potomky. K otázkám reprodukce mocenských a sociálních nerovností v tehdejší době nám však takové bádání nic podstatného neřekne.

Mnohem významnější pro dnešní situaci je fakt, že vzdělávací politika minulého režimu, která poměrně výrazně omezovala podíl vysokoškoláků (nikoliv však středoškoláků) v populaci, nám jako svůj vedlejší a zcela nezamýšlený důsledek odkázala jedinečnou situaci – žádná generace nezablokovala těm ostatním na řadu desetiletí přístup k nejlépe oceňovaným pozicím, tak jako to udělala například ve Francii generace konce třicátých a čtyřicátých let, jež jako první prošla procesem demografizace, tedy masového rozšíření vzdělání. Jsme tak v situaci, kdy můžeme použít školu jako sociální výtah, a zároveň víme, k jakým důsledkům taková strategie vede z hlediska vzdělání jako pojistky.

Teprve po roce 1989 začíná u nás vysokoškolské vzdělání fungovat jako prostředek k získání atraktivních pozic a příjmová diferenciací podle výše vzdělání se zvyšuje. Jestliže v této situaci zároveň výrazně narůstá nerovnost v přístupu ke vzdělání (Matějů, Straková 2006), pak je to pochopitelně mnohem závažnější než v dobách, kdy vzdělání napůl své držitele zvýhodňovalo, napůl stigmatizovalo.

Kapitola 4

Vzdělání jako pojistka na trhu práce

Dovednosti, které potřebujete k „flexibilizaci“ sebe sama, v zásadě nevyžadují dlouhodobé a systematické vzdělávání. Tím je ovšem velmi postramocena tržní hodnota akademického titulu.
Zygmunt Bauman 2004: 157

Poměrně výrazný nárůst v odměňování vzdělání v kombinaci s relativně pomalým nárůstem počtu vysokoškoláků vytváří zcela ojedinělou situaci. Vzdělání by dnes u nás mělo své nositele pojišťovat v míře, kterou západní země poznaly snad jen v prvé vlně demokratizace vzdělání, tedy někdy počátkem šedesátých let 20. století. Tehdy vedl nárůst vzdělanosti k masovému vzestupu populace do vcelku blahobytně žijících středních vrstev. Právě tehdy se zdály být zcela nezvratně a ve velkém potvrzeny představy o možnostech vzdělání, tak jak byly tradovány ještě z dob, kdy vysokoškolský diplom byl elitním vlastnictvím nemnohých.

Právě z této doby se dodnes traduje řada představ o tom, nakolik vzdělání svého nositele zvýhodňuje, nakolik ho sociálně vyzvedává a nakolik ho pojišťuje před případnými sociálními riziky.

Podle prvého z těchto předpokladů získané vzdělání (především samozřejmě vysokoškolské) svého nositele dalekosáhle imunizuje před rizikem nezaměstnanosti a garantuje mu jak vysoký příjem, tak také privilegovanou sociální pozici. Nakolik je tento předpoklad splněn dnes u nás, to budeme zkoumat v kapitole č. 4.

Podle druhého předpokladu je pro uplatnění člověka na trhu práce rozhodující a směrodatný obsah vědění, jehož se mu v průběhu vzdělávání dostalo. Pozice, kterou ve společnosti získává, je závislá na kvalitě a potřebnosti tohoto vědění. Tento předpoklad podrobíme zkoumání v kapitole č. 5.

A konečně třetí předpoklad spočívá v tom, že vzdělání představuje jakousi univerzální kvalitu, která všechny své nositele pojišťuje ve srovnatelné míře. Hranice mezi úspěšnými a méně úspěšnými se tak budou stále více překrývat s hranicí mezi těmi, kdo investovali do svého vzdělání, a těmi ostatními. Jak je tomu ve skutečnosti, to budeme zkoumat v kapitole č. 6.

Argumentace obsažená v této druhé části knihy je empiricky podložena především údaji, které pocházejí z výzkumů realizovaných v rámci grantu **Změny na trhu práce a perspektivy vzdělanosti v České republice**. Řešitelský tým společnosti SC&C, tvořený doc. RNDr. Janem Řehákem, Mgr. Janou Hamanovou a Mgr. Naděždou Vojnovičovou, se podílel významnou měrou na designu výzkumu, na realizaci skupinových rozhovorů (focus groups) i na návrhu dotazníku. Společnost SC&C rovněž provedla sběr dat.

Bližší informace o metodologickém designu výzkumu obsahuje příloha č. 6.

Celý projekt společnosti vzdělání je postaven na předpokladu, že s přechodem ekonomiky z industriální fáze do fáze služeb prudce vzrůstá význam vzdělání jak pro celkový výkon ekonomiky země v konkurenci s druhými zeměmi, tak také pro každého člena společnosti jednotlivě. Česká republika má aspirace jít cestou společnosti vzdělání a tím zvyšovat svoji ekonomickou konkurenceschopnost. Zároveň jsou u nás vysokoškolsky vzdělání lidé zastoupeni v populaci zatím stále ještě výrazně méně než v zemích, které již po řadu desetiletí procházejí procesem demokratizace vzdělání. V této jedinečné situaci by tedy mělo u nás vysokoškolské vzdělání pojišťovat své držitele s velkou spolehlivostí, a to jak s ohledem na riziko nezaměstnanosti, tak také s ohledem na vyšší platu i sociálního statusu.

Dříve nežli se dostaneme k odpovědi na tyto otázky, pokusme se přiblížit, jak vlastně vypadají vysokoškolsky vzdělání lidé v České republice, jaké jsou jejich hodnoty a preference, jejich postoje i jejich obavy.

4.1 Proč lidé studují a proč pracují

Podle čistě ekonomického pohledu, který bývá v koncepcích společnosti vzdělání často přítomen, studují lidé především proto, že ve vzdělání spatřují výhodnou investici a v pracovním uplatnění vidí v prvé řadě příležitost, jak tuto dlouhodobou investici finančně co nejvýnosněji zúročit.

Ve skutečnosti může mít motivace ke studiu mnoho různých podob a finanční přínos nemusí mezi nimi figurovat na prvním místě. Jak v návaznosti na Weberovu koncepci jednáni konstatuje François Dubet (1998), žáci a studenti nemusí být ke studiu motivováni pouze účelově racionálně („studují proto, že je to dobrá investice“). Mohou být ke studiu motivováni též hodnotami tradice („studují proto, že studovali i moji rodiče“) anebo hodnotově

racionálně („studuji proto, že se chci realizovat v oblasti, kterou vnímám jako své povolání“).

I když trend redukce vzdělávání na jeho přímou vyjádřitelný penězi bude v podmínkách ekonomizace všech sektorů života společností patrně pokračovat, je dobré si uvědomit, že „mimoekonomické“ motivace ke studiu mohou mít kromě své obecně kulturní a kultivační hodnoty koneckonců také příznivé dopady ekonomické. Jak zjišťuje B. Charlot (1997), čistě instrumentální vztah k vědění, založený pouze na užitečnosti studia pro uplatnění v profesi, přináší úspěch méně často než vztah k vědění založený na hlubším zájmu o studovaný obor.

Zajímalo nás proto, jaká motivace ke studiu převažuje v naší populaci, a ptali jsme se lidí všech vzdělanostních kategorií, nakolik důležitou roli hrály různé motivy v jejich rozhodnutí vybrat si právě studovaný či učební obor (viz příloha č. 7). Nejvyšší váhu přikládali lidé bez ohledu na vyšší vzdělání svému vlastním zájmu o obor. Naopak, víceméně bez zájmu se šel oboru vyučit či školu vystudovat „pouze“ každý desátý člověk.

Zřetel k uplatnitelnosti oboru na trhu práce se projevil teprve na druhém místě. Jako zásadně důležitý ho vnímá jen čtvrtina dotazovaných, zatímco téměř u třetiny respondentů nehraje v úvahách o volbě povolání uplatnitelnost na trhu práce roli buď vůbec žádnou, anebo jen velmi malou. Zhruba stejný silný motiv jako uplatnitelnost na trhu práce představuje vliv rodinné tradice.

Všechny ostatní námi zjišťované motivy volby povolání (např. výhodnost z hlediska místa bydliště, prestiž oboru, snadnost přijímání zkoušek, rady a doporučení známých a jiné důvody) se při rozhodování uplatňují ve výrazně menší míře.

Pokud bychom výsledky našeho zjišťování přenesli do Dubetem použité weberovské terminologie, pak je zřejmé, že v motivaci ke studiu u nás převažuje faktor hodnotově racionální, zatímco motivace tradiční a účelové racionální stojí poněkud v pozadí.

Vysokoškoláci uvádějí zájem o obor jako zcela zásadní motiv své volby častěji než ostatní respondenti. Naopak těch, kdo vystudovali vysokou školu s větším či menším nezájmem, se mezi nimi našla pouhá 3 % (v případě lidí bez maturity i s maturitou to bylo zhruba čtyřikrát tolik).

Vysokoškoláci se však při volbě svého oboru o něco častěji než ostatní řídili také starostmi o pozdější uplatnění. Jsou tedy zároveň o něco nepraktičtější i o něco pragmatičtější než ostatní. Tento zdánlivý rozpor lze snad vysvětlit tím, že vysokoškolák si při vědomí váhy samotného diplomu pro zajištění pracovní pozice může dovolit více zohlednit své osobní sympatie

v bohatém vějíři vysokoškolských oborů je vyšší riziko, že sáhne po příliš „exotickém“, tedy málo uplatnitelném.

Porovnání respondentů podle věku ukazuje, že mladší lidé (do 36 let) přikládají uplatnitelnosti na trhu práce o něco větší význam než lidé starší. V tom se může promítat jak nárůst míry vzdělání mladších generací, tak celkově pragmatičtější vztah k životu u mladší generace.

A co lidi motivuje k práci? Podle silně zjednodušené, nicméně poměrně rozšířené představy chodí lidé do práce kvůli penězům. Také u našich respondentů tento faktor převládá, jejich pracovní motivace je však přece jen různorodější (viz příloha č. 8). Peníze stojí na prvním místě u lidí s nejnižším vzděláním a také u středoškolků. U vysokoškolků jsou však až na třetím místě. Před nimi se umístily hodnoty „využít svých schopností“ a „mít zajímavou práci“.

Snaha vydělat slušné peníze vystupuje v páru s jiným motivem – mít jistotu, že nepřijdete o práci. Tato dvojice vyjadřující existenční zajištění v žebříčku našich hodnot vcelku suverénně vévodí. Neměli bychom z ní však usuzovat, že lidé jsou odhodláni kvůli penězům a jistotě zaměstnání podávat v práci maximální výkony, trumfovat své kolegy a překonávat sami sebe. Hned následující skupina hodnot nás přesvědčuje o něčem trochu jiném.

Lidé se chtějí v práci realizovat. Jejich představy o vlastní realizaci jsou spojeny s důrazem na „příjemnou práci“, kdy svých schopností využívají zajímavým způsobem, v příjemném prostředí a se sympatickými spolupracovníky. Tento důraz na něco, co bychom mohli označit slovem „kultura práce“, nalzáme nejčastěji právě u vysokoškolků, u nichž má pozici souměřitelnou s významem peněz a s jistotou pracovního místa.

Vysoký význam hodnot příjemné a klidné práce svědčí o tom, že pracovní aktivita není vnímána jako kolbiště soupeření a příležitost k lámání rekordů. Pro lidi je velmi důležité, aby jim práce nezneprájemňovala život. Jak konstatuje francouzský sociolog Gilles Lipovetsky, heslo výkonu není v souladu s heslem kvality života, které dnes společnost vyznává. Snaha podávat špičkový výkon vyhovuje jen menšině. Většina lidí však touží docela prostě žít drobnými všedními radostmi a soukromým potěšením. Chtějí mít pohodlí, a to nejen v soukromí, ale také v práci. V nových a stále náročnějších technikách řízení nespátují cestu ke vzestupu a k naplnění. Vidí v nich spíše ohrožení těch hodnot a vztahů, pro které chodí do práce rádi (Lipovetsky 2006).

Tento postoj je jen posilován dalšími hodnotami, které se ještě umístily v prvé polovině žebříčku. Vypovídají o tom, že lidé nežijí jen pro práci. Naopak, chtějí mít dostatek možností realizovat se mimo oblast práce. Sem patří hodnoty typu krátké dojíždění, možnost věnovat se rodině, nepracovat

pod tlakem, příležitost setkávat se s lidmi, či možnost mít výhodnou pracovní dobu. Jejich společným jmenovatelem je, že práce je chápána jako místo, které by mělo být uspořádáno tak, aby nesnižovalo kvalitu života, jenž se odehrává jinde.

Teprve v dolní polovině, na nižších příčkách žebříčku motivace k práci i přímo na jeho dně, se ocitají položky, které bychom mohli označit jako „princip výkonu“. Sem patří snaha mít zodpovědnou práci, moci v práci vyvíknout a něčeho dosáhnout, mít příležitost uplatňovat vlastní iniciativu, mít možnost pracovního postupu a podílet se na vedení. Stejně neslavně dopadl princip, který bychom mohli označit jako „budovatelský“: vykonávat společensky užitečnou práci, dělat práci lidmi uznávanou.

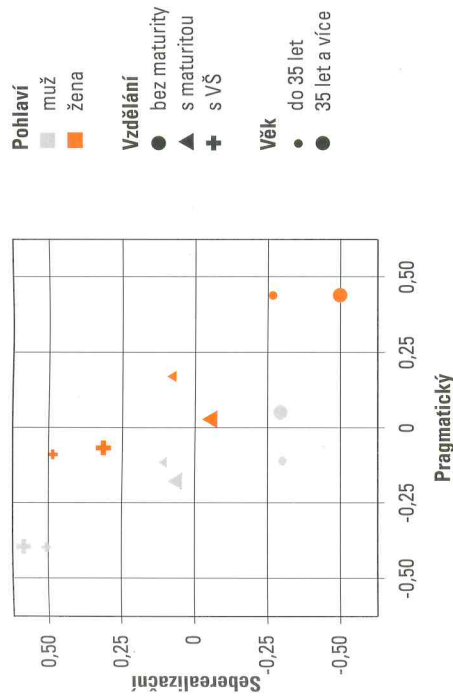
Obojí jen potvrzuje, že práce je dnes vnímána spíše jako místo, kde lze pokračovat v příjemnostech a drobných radovánkách, jež jsou tak důležité pro společnost individualizovaného konzumu. Apel na význam práce pro celou společnost podobně archaickým jako snaha vést druhé ke společným cílům. Položka „podílet se na vedení“ obsadila dokonce až zcela poslední místo, to je však dáno mimo jiné tím, že lidé s nejnižším vzděláním a často ani středně doškoláci nemohou dost dobře na tento cíl aspirovat.

Poněkud překvapivě může působit nízký význam připisovaný hodnotě dlouhé dovolené. Snad je to signál pro zákonodárce, že státními svátky jsme již satureováni. Stejně tak dobře se ale může představa delší dovolené pojit s obavou z vyšších výdajů a třeba i s rizikem nižších příjmů.

Není bez zajímavosti všimnout si položek, v jejichž ocenění se různé vzdělanostní kategorie prakticky nikterak neliší. Lidé zcela bez rozdílu vzdělání přikládají zhruba stejný význam tomu stýkat se v práci s příjemnými spolupracovníky, či mít takovou práci, která je nebude omezovat v možnostech věnovat se své rodině. Pokud jsou obě podmínky splněny, pak snadno pochopíme, proč nikdo (a to opět bez rozdílu vzdělání) netrvá na požadavku co nejdříve dovolené.

Jak ukazuje příloha č. 9, souhrmně můžeme s jistým zjednodušením seškupit faktory motivující k práci do dvou velkých kategorií a pojmenovat je jako faktory seberealizační a faktory pragmatické.

Graf 4.1 Pragmatický a seberealizační faktor motivace ke studiu



Zdroj: VŠB-TUO, SC&C; Projekt Změny na trhu práce a perspektivy vzdělanosti v ČR 2006.

Z grafu je patrné, že spolu s rostoucím vzděláním narůstá význam faktorů seberealizačních, zatímco význam pragmatického naopak klesá. Ve všech vzdělanostních skupinách jsou přitom ženy v postojích k práci o poznání pragmatictější než muži. Rozdíly v touze po seberealizaci v práci vystupují zřetelně podle věku a pohlaví. Mladé ženy evidentně a zcela pochopitelně v této životní fázi směřují svoji seberealizaci mimo oblast práce. Ve starším věku se pak touha po seberealizaci v práci mezi oběma pohlavími prakticky vyrovnává.

4.2 Kdo se bojí nezaměstnanosti?

Výsledky našeho výzkumu ukazují, že většina lidí u nás necítí výraznější obavu z nezaměstnanosti. Pocit imunity vůči ztrátě zaměstnání je ovšem v populaci velmi nestejně rozložen a silně závisí právě na dosaženém vzdělání. V kategorii lidí s nejnižším vzděláním se cítí být ohrožena ztrátou práce téměř polovina respondentů. V případě lidí s maturitou se v různé míře obává nezaměstnanosti zhruba třetina z nich. Naproti tomu jen jeden z pěti vysokoškoláků má strach z toho, že o práci přijde.

Vzhledem k tomu, že v zemi je aktuálně bez práce „pouze“ zhruba jeden z dvanácti ekonomicky aktivních (a v případě absolventů vysokých škol dokonce jen dva ze sta), mohli bychom být náchylní k domněnce, že obavy ze ztráty práce jsou i tak přehnané. Do těchto obav se však patrně promítá

jak představa o dlouhodobější perspektivnosti či neperspektivnosti vlastního oboru, tak také percepce míry nezaměstnanosti v regionu a v lokalitě, kde člověk působí.

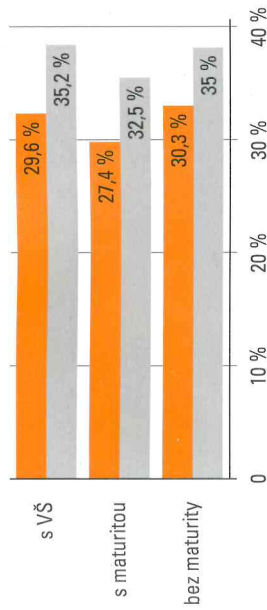
Zajímalo nás ovšem také, nakolik je u nás rozšířen opačný postoj, tedy takový, který hrozbu nezaměstnanosti zlehčuje a bagatelizuje (viz příloha č. 10). K názoru, že „být nezaměstnaným není v současné době žádná tragédie“, se přihlásila téměř třetina respondentů. Názor, podle něhož „nezaměstnanost je vlastně něco jako dovolená“, sdílí téměř čtvrtina respondentů.

Také tyto postoje se liší podle míry vzdělání, avšak jiným způsobem, než tomu bylo v případě obav z nezaměstnanosti. Bagatelizující postoje vyjadřují nejčastěji právě lidé s nejnižším vzděláním, kteří mají zároveň ze ztráty práce největší obavu. Toto zlehčování může být výrazem obranné strategie, může být ovšem také projevem přesvědčení, že i v případě ztráty práce nic zvláštního nehrozí, ať již proto, že lze snadno sehnat práci jinou (to v regionech s nižší nezaměstnaností), anebo proto, že přechod na podporu v nezaměstnanosti a na sociální dávky nepředstavuje velké riziko ztráty.

Naproti tomu vysokoškoláci ze všech nejméně přirovnávají nezaměstnanost k dovolené, zatímco lidé s maturitou zase nejméně často vyjadřují přesvědčení, že být nezaměstnaným není dnes žádná tragédie. Lze to vyloužit například tak, že pro vysokoškoláky představuje ztráta práce nejen ztrátu relativně vyšších příjmů, ale je pro ně také otázkou statusu. Pro středoškoláky může být ztráta práce tragédií proto, že se jim hůře než vysokoškolákům bude hledat práce nová.

Abychom naši interpretaci postavili na pevnější základ, porovnali jsme odpovědi také z hlediska pohlaví a věku dotazovaných. U výroku „Být nezaměstnaným není v současné době žádná tragédie“ se ukazují statisticky významné rozdíly mezi muži a ženami, a to ve všech vzdělanostních kategoriích. Muži se projevují bez ohledu na vyšší vzdělání jako poněkud lehkomyslnější než ženy. Bezpochyby proto, že jsou ve všech vzdělanostních skupinách méně ohroženi nezaměstnaností než ony.

Graf 4.2 Postoje dle pohlaví k výroku „Být nezaměstnaným není žádná tragédie“ (v %)

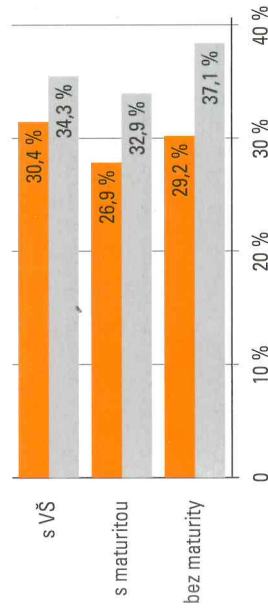


Míra souhlasu je uvedena na škále 0 až 100. Přesné znění výroku bylo následující: „Být nezaměstnaným není v současné době žádná tragédie“.

Zdroj: VŠB-TUO, SC&C; Projekt Změny na trhu práce a perspektivy vzdělanosti v ČR 2006.

Podobně je tomu také v případě věku. Mladší lidé bez ohledu na výši svého vzdělání nepovažují ztrátu práce za takovou pohromu jako lidé starší. Můžeme se jen domýšlet, nakolik je to dáno tím, že v důsledku zvyšování věku prvního sňatku mnozí z nich dosud nemají starost o rodinu, a nakolik tím, že s přibývajícím věkem se práce shání stále obtížněji. Tento faktor může hrát určitou roli, neboť starší vysokoškoláci, kteří jsou vůči svým vrstevníkům nejlépe disponováni, se ztráty práce obávají o něco méně než stejné staří lidé s nižším vzděláním.

Graf 4.3 Postoje dle věku k výroku „Být nezaměstnaným není žádná tragédie“ (v %)



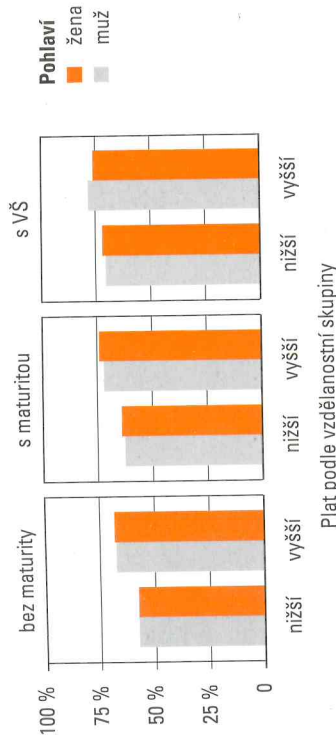
Míra souhlasu je uvedena na škále 0 až 100. Přesné znění výroku bylo následující: „Být nezaměstnaným není v současné době žádná tragédie“.

Zdroj: VŠB-TUO, SC&C; Projekt Změny na trhu práce a perspektivy vzdělanosti v ČR 2006.

Jistota, že se člověk nemusí obávat nezaměstnanosti, nespočívá však pouze s vyšší vzdělání, s pohlavím a s věkem respondentů. Významnou úlohu zde hraje také výše platu. Jak vidno z následující tabulky, pocit jistoty práce souvisí s vyšší platou bez výjimky u všech vzdělanostních kategorií. S jistým zjednodušením lze říci, že v dané vzdělanostní kategorii se lidé s podprůměrným

platem obávají nezaměstnanosti zhruba v takové míře, jako se jí obávají lidé nadprůměrným platem v kategorii vzdělanostně bezprostředně nižší.

Graf 4.4 Spokojenost s jistotou zaměstnání dle úrovně dosaženého vzdělání, pohlaví a platu (v %)



Spokojenost s jistotou zaměstnání je uvedena na škále 0 až 100. Platová kategorie byla stanovena dle průměrného platu ve vzdělanostní skupině. Vyšší plat znamená nadprůměrný plat v dané skupině a nižší plat je stanoven analogicky.

Zdroj: VŠB-TUO, SC&C; Projekt Změny na trhu práce a perspektivy vzdělanosti v ČR 2006.

4.3 Ochota podílet se na rizicích

Na rizicích, jež jsou spojena s fungováním ekonomiky, lze participovat buďto v roli podnikatele, anebo v roli zaměstnance. Povšimneme si nejprve, v jaké míře jsou vysokoškoláci ochotni přejímat na sebe rizika podnikání. Poté se budeme věnovat tomu, do jaké míry jsou ochotni podvolit se tlakům na rostoucí pružnost a adaptabilitu v roli zaměstnanců.

Prozkoumat tyto souvislosti je o to významnější, že v důsledku narůstajících tlaků globalizace a prohlubujících se potíží sociálního státu je (a také do budoucna nepochybně bude) situace vysokoškoláků velmi odlišná od privilegiované pozice, do které je vynesla první vlna demokratizace vzdělání. Tehdy směřovala většina absolventů vysokých škol do veřejného sektoru. Využívali příležitosti, jež se jim nabízely v době nebyvalé expanze společnosti zaměstnání. Stávali se zaměstnanci velkých organizací, které jim ve směš garantovaly kariéru a velkorysý sociální zajištění od nástupu do práce až po odchod do starobního důchodu.

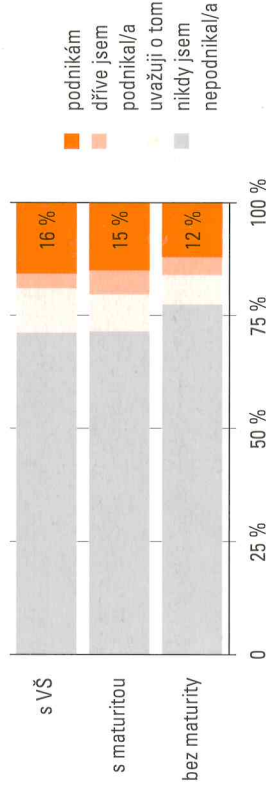
Dnes je situace v mnohém odlišná. Volání po modernizaci sociálního státu a po zesřtřhování velkých byrokratických organizací by mělo vést zájmem o práci více než kdy dříve do soukromého sektoru. Představují si naši

vysokoškoláci svoji budoucnost v roli pružných a dynamických zaměstnanců, či spíše v roli nezávislých podnikatelů s věděním, kteří mohou na trhu práce nabídnout své stále rozšiřované a zdokonalované kompetence?

Vztah k podnikání

Naši vysokoškoláci nejsou v pozici podnikatelů výrazně častěji než celá populace. Za podnikatele se jich označilo přibližně 16 %, což je prakticky stejný podíl jako u středoškoláků (15 %) a pouze o čtyři procenta více, než kolik lidí podniká i bez maturity.

Graf 4.5 Vztah k podnikání dle úrovně dosaženého vzdělání (v %)



Zdroj: VŠB-TUO, SC&C; Projekt Změny na trhu práce a perspektivy vzdělanosti v ČR 2006.

Abychom zjistili důvody vcelku nízkého zájmu o podnikání, ptali jsme se respondentů s různě vysokým stupněm vzdělání na to, co je k podnikání motivuje, ale také na to, co je od něho naopak odrazuje.

Vysokoškoláci podnikají v zásadě ze stejných důvodů jako lidé s nižším vzděláním. U všech vzdělanostních kategorií stojí na prvním místě snaha být nezávislý a samostatný. V těsném závěsu je pak zájem vydělat peníze. Teprve na dalších místech motivačního žebříčku následuje u vysokoškoláků (ale též u středoškoláků) touha smysluplně se realizovat. Vysokoškoláci se pak ještě hlásí ke snaze využívat svoji odbornost. Podíváme-li se na motivaci k podnikání z hlediska věku, pak vidíme, že pro podnikatele mladší 36 let stojí na prvním místě peníze, zatímco ti starší si více považují nezávislosti.

Nezanedbatelná část vysokoškoláků uvádí mezi důvody, které je vedly k podnikání, také „větší jistotu práce“ a „zánik pracovního místa“. Jedná se v těchto případech zjevně o podnikání jako vynucenou strategii a je zajímavé, že tento jev nacházíme téměř stejně často u vysokoškoláků jako u lidí s nejnižším vzděláním. Středoškoláci se z nouze uchylují k podnikání

nejméně často. Můžeme to snad vysvětlit tím, že středoškoláci nejsou ani tolik ohrožení (co do ztráty pracovních míst) jako lidé bez maturity, ani natolik neohrožení (co do svých aspirací) jako lidé s vysokoškolským diplomem.

Naprostá většina vysokoškoláků (71 %) nikdy nepodnikala a ani do budoucna o podnikání neuvažuje. Zdůvodňují to především tím, že nejsou podnikatelský typ. Hned na druhém místě se u nich vyskytuje obava, že podnikání je příliš složité. Může se zdát kuriózní, že tato obava je u vysokoškoláků přítomna mnohem častěji než u lidí s nižším vzděláním. Pravděpodobně to souvisí s faktem, že pod „podnikáním“ si různé vzdělané kategorie představují různě kvalifikovanou činnost.

Teprve mezi dalšími faktory, které vysokoškoláky od podnikání odrážejí, nalézáme obavy z podnikatelského a finančního rizika, přílišnou psychickou zátěž a obavu z nedostatku času. Ostatní faktory (obava z neschopnosti podat výkon, obava z neúspěchu, zdravotní rizika a problémy rodinného života) mají na nechuť vysokoškoláků podnikat vcelku zanedbatelný vliv. Ani strach z nevyhovující legislativy kupodivu nepatří k faktorům, které by výrazně snižovaly zájem podnikat.

Ani mezi těmi, kdo sice dříve podnikali, avšak této činnosti zanechali, nejsou z hlediska vzdělání větší rozdíly.⁶⁸ Při zdůvodňování toho, proč už nepodnikají, stojí u bývalých podnikatelů z řad vysokoškoláků na prvním místě fatální nedostatek času, který pro ně podnikání znamenalo. Přesto jsou úspěšní podnikatelé z řad vysokoškoláků zároveň nejochotnější ze všech se k podnikání opět vrátit.

Zároveň jsou vysokoškoláci častěji než ostatní zastoupeni mezi těmi, kdo sice nikdy nepodnikali, vážně o tom však do budoucna uvažují.⁶⁹ Takto projevovaná vůle může snad být považována za projev aktivnějšího přístupu k životu, zůstává však zatím právě jen v deklarativní rovině.

Z toho, co jsme dosud viděli, plyne poměrně plastický obrázek profilu českého vysokoškoláka. Je to člověk, v jehož očích vzdělání představuje vcelku solidní pojistku a který příliš netouží po tom, být v ekonomickém životě zatížen většími riziky než ostatní. Obecně se český vysokoškolák projevuje spíše jako člověk, který se zaměřuje nikoliv na výboj, nýbrž na obranu dosažené pozice. O něco větší odvalu projevují mladí držitelé diplomu pod 36 let a muži jsou o něco průbojnější než ženy.

Tento stav věcí můžeme vysvětlit nízkou úrovní praktické přípravy na samostatné podnikání na našich vysokých školách. Vysvětlení však

můžeme nalézt také v tom, že vysokoškoláků je v naší populaci poměrně málo, takže je zatím nic nenutí vřhat se do dravé konkurence. Mohli bychom pak říci slovy francouzského sociologa Pierra Bourdieu, že naši vysokoškoláci volí strategii, jež je používána těmi, kdo nemají takové zásoby ekonomického, sociálního a kulturního kapitálu, aby si mohli dovolit riskovat, že ztratí všechno ve snaze získat více. Takové riziko totiž podstupují jen ti, kdo jsou si jisti, že nikdy neztratí vše, když budou usilovat o to, vše získat.

Vztah k zaměstnanecké flexibilitě

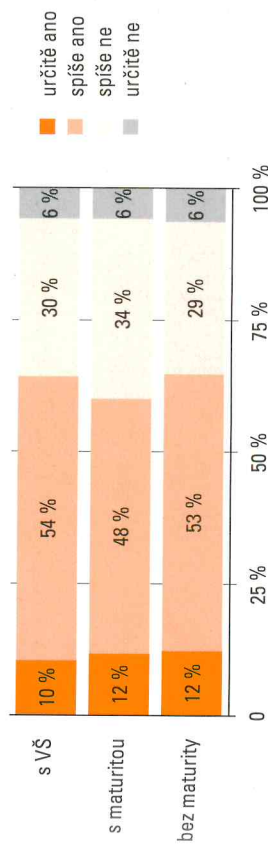
Naprostá většina vysokoškoláků u nás jako i v jiných zemích pracuje v zaměstnaneckém poměru. Také zde mohou prokazovat svoji ochotu podílet se na rizicích, jež v podmínkách společnosti služeb a pod tlakem globalizace přináší takzvaná nová ekonomika či ekonomika sítí.

Jsou vysokoškoláci v pozici zaměstnanců pružnější, dynamičtější, flexibilnější než lidé s nižším vzděláním? Ztotožňují se více než ostatní s požadavky, které jsou tak charakteristické pro současný trh práce?

Výjďme od ochoty změnit v průběhu profesní dráhy svého zaměstnavatele, tedy od požadavku, který je ještě poměrně málo radikální. Jak upozorňuje například Richard Sennett, v dnešní vyspělé ekonomice se musí mladý člověk připravit na to, že během celého života změní svého zaměstnavatele alespoň desetkrát a svoji profesi přinejménším třikrát (Sennett 1998: 22). Jsou u nás vysokoškoláci na něco podobného připraveni?

Ptali jsme se našich respondentů nejprve na to, zda zcela obecně uznávají, že lidé by měli během svého života vystřídat více zaměstnavatelů a více odlišných profesí. Rozhodný souhlas s těmito výroky nebyl nijak vysoký.

Graf 4.6 Postoj ke změně zaměstnavatele (v %)

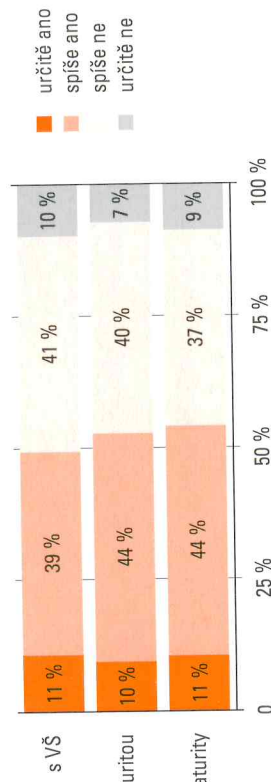


68 Odpověď „dříve jsem podnikal/a“ zahrno 3,4 % vysokoškoláků, 5,2 % středoškoláků a 3,8 % lidí bez maturity.

69 O podnikání do budoucna uvažuje 10,1 % vysokoškoláků, oproti 8,3 % z těch, kdo mají maturitu, a 6,7 % z lidí bez maturity.

Výrazný souhlas s nutností vystřídat více zaměstnavatelů byl přitom nejnížší právě u vysokoškoláků. Teprve vyřbavější přitakání výrazně převládalo ve všech kategoriích vzdělání. Celkově tak s různou intenzitou vyjádřilo souhlas s tezí o nutnosti vystřídat více zaměstnavatelů 64 % vysokoškoláků, 60 % středoškoláků a 65 % respondentů bez maturity. Z toho jistě nelze usuzovat, že nejvyšší vzdělání se pojí s nejvyšší ochotou chovat se pružně na trhu práce.

Graf 4.7 Postoj ke změně profese (v %)

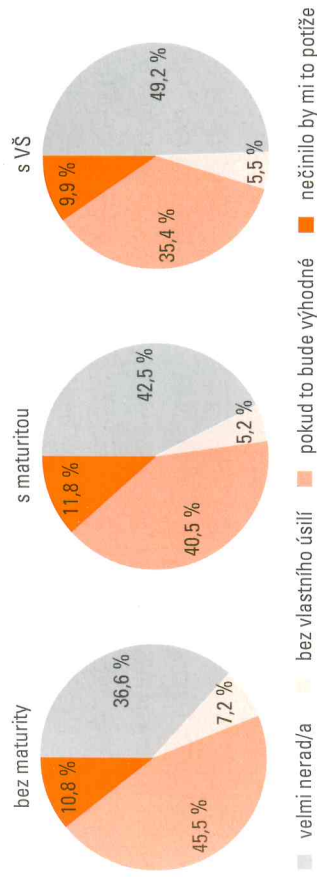


Odpovědi na otázku „Myslíte si, že by měl člověk během svého života vystřídat více odlišných profesí?“
Zdroj: VŠB-TUO, SC&C; Projekt Změny na trhu práce a perspektivy vzdělanosti v ČR 2006.

S ohledem na nutnost vystřídat během života dokonce více odlišných profesí jsou nejen vysokoškoláci, ale všichni lidé bez ohledu na výši vzdělání u nás ještě o něco konzervativnější. Bezvýhradný souhlas vyjádřilo 10 % vysokoškoláků, váhavý souhlas byl opět výrazně vyšší, nicméně vysokoškoláci ho vyjadřovali ze všech kategorií nejméně často.

Ještě mnohem nižší než souhlas s takto povšechně deklarovanými tezemi je ochota změnit své vlastní zaměstnání a svoji vlastní profesi. Vysokoškoláci byli opět ze všech nejzdrženlivější. V nižší míře než ostatní kategorie souhlasili s výrokem „nečinilo by mi to potíže“. Zdaleka nejčastější reakcí na dotaz o ochotě změnit zaměstnavatele z úst vysokoškoláků bylo – „velmi nerad/a“ (49 %), což je výrazně více než u obou zbylých kategorií.

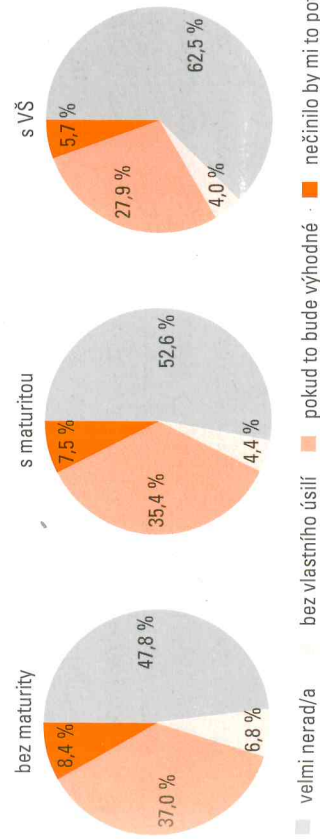
Graf 4.8 Postoj ke změně vlastního zaměstnavatele



Odpovědi na otázku „A jak by to bylo s případnou změnou Vašeho současného zaměstnavatele?“
Zdroj: VŠB-TUO, SC&C; Projekt Změny na trhu práce a perspektivy vzdělanosti v ČR 2006.

Zvlášť zarážející je, že vysokoškoláci jsou ze všech vzdělanostních kategorií nejméně ochotni změnit svého zaměstnavatele dokonce i v tom případě, že to pro ně bude osobně výhodné. A konečně, případná změna profese by nečinila potíže pouze 6 % vysokoškoláků oproti 8 % lidí s maturitou a 8 % lidí bez středního vzdělání. U vysokoškoláků je ze všech kategorií zdaleka nejrozšířenější postoj, že by svoji profesi měnili jen velmi nerad (63 %), zatímco ochota změnit profesi, pokud to bude výhodné, je u nich opět nejnižší ze všech (28 %).

Graf 4.9 Postoj ke změně vlastní profese



Odpovědi na otázku „A jak by to bylo s případnou změnou Vašeho současného povolání (profese)?“
Zdroj: VŠB-TUO, SC&C; Projekt Změny na trhu práce a perspektivy vzdělanosti v ČR 2006.

Podobně jako v případě ochoty podnikat se nám tak opět potvrzuje obrázek vysokoškoláka jako člověka, kterému se příliš nechce přejímat větší riziko, a to dokonce ani v těch případech, když by to bylo spojeno

s příslibem vyšší odměny. V tomto ohledu tvoří výraznou výjimku pouze mladší vysokoškoláci muži, kteří jsou ochotni (na rozdíl od svých starších kolegů a od svých kolegyní) při představení vyššího zisku větší riziko přijmout.

Vcelku však český vysokoškolák stále žije v situaci, kdy se mu zdá mnohem rozumnější řídit se strategií „rentiéra“ (jistota nižšího rizika ve spojení s nižším ziskem), než přejít ke strategii „podnikatele“ (vidina vyššího zisku při vyšším riziku). Opět se můžeme pouze dohadovat, nakolik k tomuto rozpoložení přispívá charakter výuky na našich vysokých školách a nakolik se jedná o vcelku racionální strategii v situaci, kdy díky svému relativně nízkému počtu nejsou vysokoškoláci u nás vystaveni na trhu práce většinou tlaku konkurence.

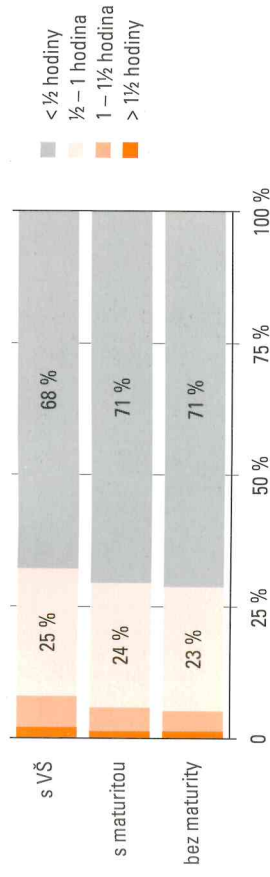
Můžeme však nabídnout ještě i další vysvětlení, proč má český vysokoškolák takový odstup od požadavků pružnosti a flexibility, o nichž hovoří Američan Richard Sennett. Problém může být v odlišném chápání statusu vzdělanosti v Evropě a ve Spojených státech. Jak upozorňuje francouzský sociolog Philippe d'Iribarne (2006), evropské pojetí vzdělání a vzdělanosti činí obtížným nutit lidem s vysokoškolskými diplomy flexibilní pracovní místa. Není to v souladu s pozicí, kterou vzdělaný člověk tradičně zaujímal ve společnosti. Postavení vysokoškolsky vzdělaných odborníků bylo dosud dáno více jejich profesním věděním než jejich momentální použitelností z hlediska zájmů podniku. Výzvami k bezpodmínečné flexibilitě jsou tito lidé své výjimečnosti zbavováni. Není vyloučeno, že tuto proměnu vnímají mnozí jako ztrátu konce a ve srovnání s možností vyššího zisku, který by jim zvýšená ohebnost a pružnost na trhu práce snad mohla přinést.

Ochota stěhovat se za prací

Pružnost či flexibilita pracovní síly, na kterou je dnes kladen tak velký důraz, má přirozeně také svůj prostorový aspekt. Ochota lidí cestovat denně za prací, či se za ní dokonce stěhovat, bývá považována za důležitý předpoklad dynamické a fungující ekonomiky.

Podívejme se postupně na oba aspekty pracovní mobility a začneme dojížděním do práce. V odpovědích na otázku „Jak dlouho Vám trvá cesta do práce?“ nejsou mezi vzdělanostními skupinami v naší zemi statisticky významné rozdíly. Více jak dvěma třetinám lidí zabere cesta do práce méně než půl hodiny, zhruba čtvrtině půl hodiny až hodinu. (Situace není tak růžová, pokud si uvědomíme, že stejnou dobu trvá také cesta z práce domů.)

Graf 4.10 Doba dojíždění do práce (v %)



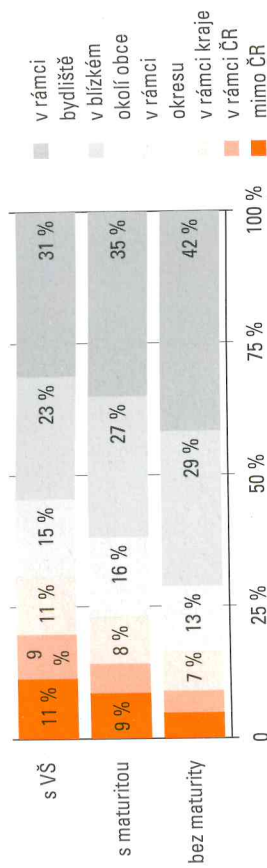
Odpovědi na otázku „Jak dlouho Vám trvá (trvala) cesta do práce?“
Zdroj: VŠB-TUO, SE&C; Projekt Změny na trhu práce a perspektivy vzdělanosti v ČR 2006.

V rovině stěhování za prací však již rozdíl existují. Čím vyšší vzdělání, tím větší pravděpodobnost, že dotyčný člověk se alespoň jednou již za prací stěhoval. Není to však nijak masový jev. Dokonce i v případě vysokoškoláků se v životě stěhoval za prací pouze jeden z pěti. Lidé s nejnižším vzděláním se nejen stěhují za prací ze všech nejméně, ale zpravidla také na nejkratší vzdálenost.

Následující graf zachycuje pouze ty, kdo se za prací již někdy stěhovali, a je z něj patrné, že ochota lidí stěhovat se za prací i na větší vzdálenost skutečně věrně kopíruje výši vzdělání. Lidé s nejnižším vzděláním se stěhují zpravidla jen v rámci bydliště a v blízkém okolí obce. Čím je vzdělání vyšší, tím více narůstá vzdálenost místa, do něhož lidé za prací jdou.

Tyto skutečnosti nemusí znamenat, že méně vzdělaní lidé by snad byli pohodlnější než ti s vyšším vzděláním. Chovají se stejně racionálně jako oni. Poměrněji náklady na stěhování se zisky, které jim ze změny bydliště vyplývají. Pokud méně vzdělaní lidé vykonávají méně kvalifikovanou práci, pak jim ze stěhování kysne i menší zisk v porovnání s náklady na změnu bydliště, které naopak mohou být u různě vzdělaných kategorií srovnatelné.

Graf 4.11 Lokalizace práce (v %)



Odpovědi na otázku „Stěhoval/a jste se někdy za práci?“
Zdroj: VŠB-TUO, SC&C; Projekt Změny na trhu práce a perspektivy vzdělanosti v ČR 2006.

Zjišťovali jsme také ochotu dojíždět do práce na delší vzdálenost, stejně jako ochotu za prací se přestěhovat. Protože právě druhý z obou faktorů by měl hrát v dynamické ekonomice stále vyšší roli, zajímalo nás především, za jakých podmínek by lidé byli ochotni opustit kvůli práci svůj dosavadní domov.

S jistou mírou zjednodušení můžeme tyto podmínky rozdělit na více důležitě a méně podstatné. Do první kategorie by patřily následující položky: lepší finanční ohodnocení, nabídka práce dle mých představ a pracovní jistota. V rámci těchto nejdůležitějších faktorů existují určité odlišnosti podle výše vzdělání. Například vysokoškoláci více preferují nabídku práce podle svých představ než ostatní skupiny. Zatímco finanční ohodnocení je pro ně o něco méně důležité. Jak nám řekli v rámci skupinového rozhovoru studenti pátého ročníku ČVUT: důležitá je zajímavá práce, peníze pak přijdou samy.

Zatímco všechny podstatné faktory, které hrají roli v úvahách o změně bydliště, přímo souvisí s kvalitou a ohodnocením hledané práce, zbylé čtyři méně důležité faktory se týkají podmínek a kvality života v novém bydlišti. Patří mezi ně: vhodné bydlení, bezpečná lokalita, životní prostředí a dobrá práce pro partnera.

Nejmenší roli při rozhodování o tom, zda se za prací přestěhovat, hraje u nás v dnešní době kvalita životního prostředí a možnost najít dobrou práci také pro partnera. Je to o to více zarážející, že v odborné literatuře zabývající se motivy migrace je všeobecně přijímána teorie, podle níž u úspěšných společností jsou hlavními motivy migrace snaha přestěhovat se do místa s lepším životním prostředím. Naopak snaha získat lépe placenou práci převládá jako migrační motiv v méně rozvinutých zemích.

4.4 Problém překvalifikovanosti

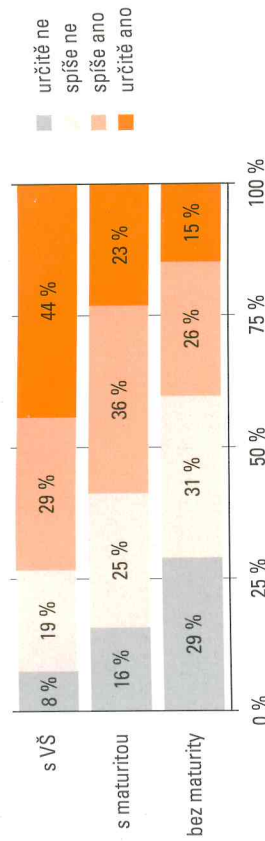
V zemích, které pokročily mnohem dále než my v podílu vysokoškoláků v populaci, se často mluví o překvalifikovanosti pracovní síly. Jde o to, že zatímco logika „trhu se vzdělaností“ nutí studenty usilovat o stále vyšší diplomy, trh práce nezvyšuje ve všech svých částech tímto tempem své požadky a odměny. Výsledkem je pak právě překvalifikovanost, tedy stav, kdy určitá část lidí vykonává práci, kterou by bylo možno zvládnout i bez jejich odbornosti.

Empiricky můžeme míru překvalifikovanosti zjišťovat tak, že porovnáme výši vzdělání pracovníků s vyšší kvalifikace, jež je požadována pro výkon činnosti na místě, které zastávají. Vyšli jsme z dat výběrového šetření pracovních sil (VŠPS), které pravidelně provádí Český statistický úřad. Pro zjednodušení jsme upravili kategorie pracovníků po vzoru socioprofesionálních kategorií používaném francouzskou sociologií. Je to jeden ze způsobů, jak se dobrat objektivní míry překvalifikovanosti pracovní síly. Kromě toho jsme v našem souboru respondentů zjišťovali také subjektivní názory pracovníků ohledně jejich překvalifikovanosti. Položili jsme jim jednoduchou otázku: Zvládl/a byste svou současnou práci i s nižším vzděláním?

Celkem 18 % všech dotazovaných se rozhodně domnívá, že by svoji aktuální práci dokázali dělat i při nižším vzdělání. Dalších 26 % to připouští (odpověď „spíše ano“). Celkem tedy 44 % všech našich respondentů míní, že jsou pro svoji práci více nebo méně překvalifikováni.

Vysokoškoláci jsou však mezi nimi zastoupeni ze všech vzdělanostních kategorií zdaleka nejméně. O své překvalifikovanosti je s jistotou přesvědčeno jen necelých 8 % vysokoškoláků, s menší rozhodností ji připouští dalších 19 %. Vcelku tedy více než čtvrtina (29 %) našich vysokoškoláků je o své překvalifikovanosti ve větší či menší míře přesvědčena.

Graf 4.12 Subjektivní postoje k překvalifikovanosti (v %)



Odpovědi na otázku „Zvládl/a byste svou práci i s nižším vzděláním?“

Zdroj: VŠB-TUO, SC&C; Projekt Změny na trhu práce a perspektivy vzdělanosti v ČR 2006.

K tomu, abychom mohli otázku míry překvalifikovanosti vysokoškoláků u nás zodpovědět komplexněji, však údaje z našeho výzkumu nestačí. Vyšší jsme proto z dat VŠPS, v nichž jsme zaměstnance kategorizovali již zmíněným způsobem.

Tabulka 4.2 Zaměstnanost v ČR dle vzdělání v roce 2005

Socioprofesionální kategorie	Celkem		bez maturity		s maturitou		VŠ	
	počet (v tis.)	%	počet (v tis.)	%	počet (v tis.)	%	počet (v tis.)	%
Výřazená pozorování (armáda + nezjištěno)	17,0	0,4 %	2,3	0,1 %	7,9	0,4 %	6,8	1,0 %
1. Řídicí pracovníci a intelekt. profese	809,9	17,0 %	65,6	2,9 %	270,1	15,3 %	474,1	68,3 %
2. Zprostředkující profese	1039,4	21,8 %	117,4	5,1 %	748,6	42,3 %	173,4	25,0 %
3. Řadoví zaměstnanci	933,2	19,6 %	482,8	21,0 %	423,4	23,9 %	27,0	3,9 %
4. Kvalifikovaní dělníci	1619,6	34,0 %	1330,2	57,9 %	278,2	15,7 %	11,0	1,6 %
5. Nekvalifikovaní dělníci	344,9	7,2 %	300,0	13,1 %	42,3	2,4 %	2,3	0,3 %
Celkem	4764,0	100 %	2298,3	100 %	1770,6	100 %	694,6	100 %

Zdroj: ČSÚ, Výběrové šetření pracovních sil (VŠPS), roční průměr 2005, výpočet vlastní.

Zatímco v kategorii „řídící pracovníci a intelektuální profese“ předpokládáme požadavek vysokoškolského vzdělání, v kategoriích „řadoví zaměstnanci“, „kvalifikovaný dělník“, popřípadě „nekvalifikovaný dělník“ předpokládáme pouze maturitu či vzdělání ještě nižší. Poněkud nejednoznačná z hlediska nároků na vzdělání je kategorie „zprostředkující profese“. Jedná se o silně heterogenní skupinu

pracovníků, kteří mají společně to, že vykonávají relativně zodpovědnou a samostatnou práci, nemávají však zpravidla žádné podřízené a stojí v námezdním vztahu ke svému zaměstnavateli. Patří sem například techničtí pracovníci, pedagogičtí pracovníci, zdravotní sestry, sociální pracovníci, střední a vyšší političtí úředníci aj. Ve všech vyspělých zemích roste již delší dobu tlak na to, aby si tato kategorie pracovníků pořídila vysokoškolské vzdělání. Proto jsme také v jejím případě vycházeli z požadavku vysokoškolského vzdělání.

Jak je patrné z tabulky, bylo v kategoriích 3, 4 a 5 zaměřeno v roce 2005 dohromady zhruba 40 tisíc vysokoškolsky vzdělaných lidí, což činí 6 % všech vysokoškoláků.

Pokud bychom z hlediska subjektivního pocitu překvalifikovanosti počítali pouze s těmi, kdo se cítí být zcela jednoznačně překvalifikováni (8 % všech vysokoškoláků), pak se toto číslo již tak výrazně neliší od našeho odhadu objektivní překvalifikovanosti – 6 % vysokoškoláků, byť se oba soubory nemusí pochopitelně zcela překrývat.

Je samozřejmě otázka, jak hodnotit údaj, podle něhož u nás pracuje zhruba čtyřicet tisíc vysokoškolsky vzdělaných lidí na místech, která tento stupeň vzdělání nevyžadují. To vše v situaci, kdy v podílu vysokoškoláků v populaci jsme s 9 % na jednom z posledních míst ze zemí Evropské unie.

Je zřejmé, že nároky na kvalifikovanost rostou prakticky na všech úrovních zaměstnanců, což by mohlo být problémem překvalifikovanosti přinejmenším zmírnit. I tak bychom ovšem jen stěží zdůvodnili, proč u nás pracují na místech pomocných uklízečů a skladníků řadově tisíce vysokoškoláků, zatímco další stovky lidí s vysokoškolským diplomem zastávají práci číšníků a kuchařů v lepších i horších restauracích.

Problém překvalifikovanosti lze samozřejmě zrušit jednoduše škrtem pera. Stačí zvednout laťku požadovaného vzdělání pro lidi, kteří budou i nadále vykonávat tutéž práci za stejný plat. Je ovšem otázka, zda právě to by byla ta nejlepší cesta rozvoje společnosti vzdělání.

4.5 Další vzdělávání

Projekt dalšího vzdělávání je součástí představ o povaze a fungování vzdělanostní společnosti. Teoretický základ mu dala již koncepce lidského kapitálu, podle níž další vzdělávání zvyšuje hodnotu pracovní síly, a tedy i šanci na příjem pracovníka, to vše v nemenším rozsahu než standardní školní vzdělání. Zejména od počátku devadesátých let 20. století se proto požadavek dalšího vzdělávání pravidelně objevuje v doporučeních a programech nejrůznějších institucí počínaje Evropskou komisí.

Projekt dalšího vzdělávání vyrůstá ze stejného ducha jako idea vzdělanostní společnosti obecně. Soudí se, že bude prospěšné společnosti jako celku a zároveň poslouží jejím jednotlivým členům. V ohledu celospolečenském bude přispívat ke zvyšování konkurenceschopnosti země, v rovině individuální bude udržovat pracovníky v kontaktu s rychle se měnícím vědním v jejich oborech a tím přispěje k udržení a zvýšení jejich šancí na trhu práce. V ideálním případě by další vzdělávání mělo dokonce pomoci vyrovnat nerovnosti, které vznikají a reprodukují se v průběhu klasické školní docházky, mělo by tedy posílit demokratickou sílu společnosti vzdělání.

Ráda sociologů je v pohledu na fungování a dopady dalšího vzdělávání mnohem skeptičtější. Domnívají se, že toto vzdělávání naopak posiluje nerovnosti, je zaměřeno spíše na mladší, na muže, na více kvalifikované, na lidi s vyšším profesním statusem, s vyššími výdělky, zaměstnané ve velkých podnicích (Lohmann 2002: 262). Podle Ullricha Becka představuje další vzdělávání spíše jen vynucenou strategii, neboť na všech stupních vzdělanostní hierarchie narůstá tendence bránit se rostoucí hrozbě nezaměstnanosti pomocí dalšího a stálého vzdělávání (Beck 1986: 241). Názor Roberta Castela na další vzdělávání je ještě pesimističtější: Další vzdělávání a permanentní rekvalifikace v podniku fungují jako nástroj selekce starých a neadaptabilních, jako nástroj, který vyřadí ty, kdo už nejsou recyklovatelní (Castel 1995: 652).

Nejnovější empirické výzkumy dalšího vzdělávání provedené v Německu tento skepticismus podporují.⁷⁰ Autoři zjišťují, že z tohoto vzdělávání profitují více muži než ženy (matky se dvěma a více dětmi jsou z něj prakticky vyloučeny), více užitku z něj mají lidé kvalifikovanější než méně kvalifikovaní, mladší více než starší (hranici tvoří věk 45 let) a rodilí Němci výrazně více než migranti. Do dalšího vzdělávání se zapojují především zaměstnanci větších podniků (nad 200 zaměstnanců) a z nich ti, kteří pobírají vyšší platy a obsadili vyšší pozice v hierarchii řízení.

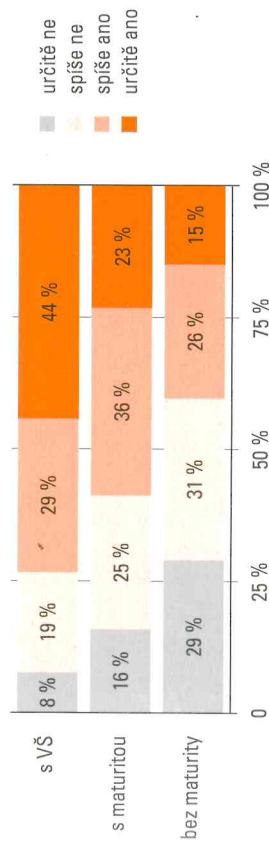
Představa o dalším vzdělávání dostupném veškerému obyvatelstvu je podle autorů zmíněného výzkumu iluzí. Těchto forem vzdělávání využívají přednostně ti, kdo díky své pozici disponují dostatečnými zdroji a prostředky, a využívají je k dalšímu zvýšení svých výhod. „V důsledku toho,“ konstatují autoři, „se objevuje dalekosáhlá segmentace společnosti na vyšší vrstvy, které další vzdělávání aktivně provozují, a na ty (zejména obyčejné pracující), kteří na takovou investici nemají dostatek zdrojů a ani nejsou přesvědčeni o tom, že právě jim by se taková investice vyplatila. Vliv různé vysoké sociální pozice na účast v dalším vzdělávání je dokonce silnější než vliv pohlaví“ (Schömann, Leschke 2004: 385).

Podle těchto zjištění tedy další vzdělávání nejenže nepůsobí proti nerovnostem získaným v procesu standardního vzdělávání, ale ještě tyto nerovnosti dále posiluje. Pokud by tomu bylo skutečně tak, bylo by to silně paradoxní. Jak připomíná francouzský sociolog Jean-Pierre Le Goff, možnosti dalšího vzdělávání byly původně požadavkem radikálních studentů z roku 1968. Podle jejich předstev mělo umožnit vzestup k autonomii a k sebeřízení pro všechny ty, kdo od narození žili v infantilní závislosti vzhledem ke svému šéfovi či nadřízenému, ať už na pracovišti, v rodině, či v politických a odborových organizacích (Le Goff 2003: 76).

Pokud by dnes bylo další vzdělávání orientováno téměř výhradně na privilegované, tedy na nej kvalifikovanější muže středního věku v řídicích pozicích, kteří mohou svůj „lidský kapitál“ zhodnocovat rentabilněji než ostatní, bylo by to popřením jeho původního smyslu.

Jaká je v tomto směru situace u nás? Především se ukazuje, že u lidí s nejnižším vzděláním (bez maturity) mají snahu dále se vzdělávat jen dva z deseti. Jednomu z nich hrají kurzy zaměstnavatel, druhý (většinou to bývá žena) si je hrají sám. V případě lidí s maturitou jich více než polovina už dále nestuduje. Naopak dvě třetiny vysokoškoláků pokračují ve vzdělávání i po ukončení školy. Většinou jim hradí kurzy zaměstnavatel, více než čtvrtina vysokoškoláků u nás se však dále vzdělává na své vlastní náklady, ženy výrazně častěji než muži. Z hlediska věku žádné rozdíly nejsou, mladí se dále vzdělávají stejně často jako lidé starší.

Graf 4.13 Studium po skončení školy (v %)



Zdroj: VŠB-TUO, SC&C; Projekt Změny na trhu práce a perspektivy vzdělanosti v ČR 2006.

Zajímavé jsou důvody, které lidi od dalšího vzdělávání odrážejí. Téměř polovina našich respondentů uvádí, že další vzdělávání ke své práci nepotřebují. Rozdíl mezi vysokoškoláky a respondenty s nižším vzděláním je zde jen nevýrazný. Vysokoškoláci častěji než jiní uvádějí, že v dalším vzdělávání jim brání nedostatek času. Tento faktor je ovšem často zmiňován také středoškoláky. Na další přiče

70 Výsledky těchto výzkumů jsou shrnuty ve stati Klause Schömann a Janine Leschke (2004).

Kapitola 5 Vzdělání a sociální síť

Nestačí mít přátele. Je třeba mít přátele, kteří mají moc.

Alain Degenne a Michel Forsé 2004: 135

5.1 Od kulturního kapitálu ke kapitálu sociálnímu

Výzkumy přetrvávajících nerovností v přístupu ke vzdělání vyzvedly úlohu skrytého faktoru, který Pierre Bourdieu nazval kulturním kapitálem. Potomci vzdělaných rodičů jsou zvýhodněni oproti těm ostatním prostě již díky tomu, že je rodiče mohli od dětství uvádět do kultury, v jaké vyrůstali zpravidla i jejich učitelé. Rozdíly tohoto kulturního dědictví se promítají do studijních výsledků především při studiu společenskovědních oborů, tedy disciplín, které jsou ponořeny do sdílené kultury více než obory exaktní a technické.

Koncept kulturního kapitálu vyvolal ovšem, jak jsme se již zmínili, ne-souhlasnou reakci v táboře inspirovaném teorií racionálního výběru. Pokud je totiž kulturní kapitál rozdělen mezi rodinami nerovně, pak to snižuje prostor pro samostatné rozhodování jednotlivých aktérů, zájemců o studium a jejich rodin. Míra zděděného kulturního kapitálu jako by už dopředu rozhodovala o míře úspěšnosti studentů přinejmenším v humanitně orientovaných oborech. Raymond Bourdieu proto rozpracoval jiný způsob vysvětlení, jenž vycházel z rozhodování samotných uchazečů o studium, kteří berou do úvahy případné zisky, náklady a rizika, to vše posuzují s ohledem na matematické poměry svých rodin.

V naší práci se nezabýváme nerovným přístupem studentů z různých vrstev ke vzdělání, což nám umožňuje vyhnout se tomuto obtížně rozhodnutelnému sporu. At už má pravdu Bourdieu, anebo Bourdieu, my vycházíme ze stavu, kdy student již určitého vzdělání dosáhl a nyní hledá uplatnění na trhu práce. V této situaci nám pojem kulturního kapitálu již příliš nepomůže. O to větší význam však nabývá další z příbuzných sociologických pojmů, a sice kapitál sociální.

Koncept sociálního kapitálu je ovšem komplikovanější a mnohem méně jednoznačný než koncept kapitálu kulturního. Bývá užíván jednak v makrosociálním, jednak v makrosociálním kontextu. Zároveň je mnohem úžeji

najdeme důvod „učení mě nebavilo“. Ten je ovšem v naprosté většině uváděn lidmi bez maturity. Dále následuje nedostatek příležitosti a teprve na předposledním místě jsou uváděny důvody finanční. Přehled důvodů, které brání v celoživotním vzdělávání, uzavírá lakonická položka – ztratil/a jsem zájem.

Tabulka 4.3 Důvody, proč respondenti nepokračují ve vzdělávání

	Vzdělání		s VŠ	Celkem
	bez maturity	s maturitou		
nepotřebuji to	48,9 %	48,0 %	42,5 %	47,5 %
časové důvody	23,4 %	36,6 %	47,0 %	31,8 %
učení mě nebavilo	33,7 %	15,2 %	1,6 %	22,1 %
nedostatek příležitosti	8,2 %	14,0 %	10,6 %	10,5 %
finanční důvody	9,4 %	12,8 %	7,3 %	48,9 %
ztratil/a jsem zájem	9,9 %	10,6 %	4,9 %	23,4 %

V tabulce jsou uvedena procenta kladných odpovědí ve vztahu k motivaci k dalšímu studiu. Respondenti mohli uvést více motivů.

Zdroj: VŠB-TUO, SC&C, Projekt Změny na trhu práce a perspektivy vzdělanosti v ČR 2006.

Obsah kurzů, které tvoří předmět dalšího vzdělávání, není nikterak překvapivý. Na prvním místě to bývají počítačové kurzy, které jsou vysoce navštěvovány lidmi všech vzdělanostních kategorií, takže i u respondentů bez maturity představují suverénně nejčastější orientaci. Jazykové kurzy jsou navštěvovány téměř stejně často, v jejich případě jsou však mezi respondenty s různou úrovní vzdělání výrazně rozdíly ve prospěch vysokoškoláků. Ti navštěvují jazykové kurzy ještě častěji než kurzy počítačové. Jiné formy dalšího vzdělávání (v rámci vyšších odborných škol, vysokých škol, či kurzů pro manažery) jsou zastoupeny spíše jen okrajově.⁷¹

V našich podmínkách tedy nelze jednoznačně potvrdit, že by další vzdělávání sloužilo především vzdělaným mužům středního věku v řídicích pozicích. Je ovšem pravda, že na něm neparticipují lidé s nižším než středoškolským vzděláním, takže jejich odstup za těmi s maturitou a vyšším vzděláním se dále prohlubuje. Podobně je pravda, že ženy drží v těchto formách vzdělávání krok s muži jen za tu cenu, že častěji než oni si vzdělávací kurzy samy financují. V tomto kontextu to tedy vypadá, že ženy u nás přinejmenším pro rozvoj vzdělanostní společnosti větší oběti než muži.

⁷¹ V případě vysokoškoláků platí, že mladší lidé navštěvují častěji než starší jazykové kurzy, zatímco starší se orientují častěji na kurzy počítačové. Rozdíly mezi muži a ženami nejsou v těchto ohledech nijak významné.

V prvním případě byla strategie založená na silných vazbách v podobě příslušnosti ke skupinkám privilegovaných úspěšná proto, že těch, kdo měli šanci vyniknout, bylo relativně málo, a vně jejich prostředí to možné nebylo.

Ve druhém případě bylo imperativem podat výkon bez ohledu na výchozí pozici. To zajišťovalo spolehlivě úspěch v prvních generacích výkonově orientovaných.

Ve třetím případě už opět vystupuje důležitost pozice, a to jednoduše proto, že výkonově orientovaných je vzhledem k počtu pozic příliš mnoho. V této fázi vystupuje stále zřetelněji jako klíč k úspěchu více či méně náhodně získaná protekce, funkční kontakt na někoho, kdo z titulu své pozice může pomoci. Jakkoliv je obtížné význam protekce empiricky postihnout, z logiky věci plyne, že její úloha bude ve vrcholné fázi společnosti vzdělání spíše narůstat.

Kapitola 6 Vzdělání a sociální struktura

O expanzi vyššího vzdělání mnozí přepokládali, že bude klíčovým a stále významnějším rysem průmyslových zemí. Kdo by byl tak plný naděje dnes, kdy univerzity v mnoha zemích čelí tak výraznému krácení výdajů?

Anthony Giddens 1982: 164

6.1 Vzniká nová třída vzdělanců?

Po druhé světové válce dochází v řadě zemí k prudkému nárůstu počtu vysokoškolsky vzdělaných lidí. Mnoho autorů to inspirovalo k úvahám o tom, že vzrůst úlohy vzdělání radikálně promění kritéria sociálního vzestupu, podobu sociálního rozvrstvení, charakter tříd, ba vůbec celou povahu moderní společnosti.

Od padesátých až do sedmdesátých let 20. století vznikla řada studií, jejichž autoři se snažili promítnout ideologii společnosti vzdělání do obrazu celkového budoucího společenského uspořádání. Americký sociolog Alvin W. Gouldner (1979) systematicky utřídil existující teorie o vzniku nové třídy vzdělanců, o jejím postavení ve společnosti a o jejím vztahu k ostatním třídám do čtyř velkých skupin.⁸⁸

Podle prastarého pojetí, které se v sociálním myšlení datuje již přinejmenším od dob Saint-Simona a Augusta Comta, jsou vzdělání lidé nositeli všeobecné prosperity. Vzdělání je v této perspektivě chápáno jako veřejný statek a ti, kdo k němu získávají přednostní přístup, jsou povinni využívat jeho přínosů pro blaho celé společnosti. Toto blaho může mít podobu materiálního bohatství, o němž se soudí, že právě vědění je bude v nebyvalé hojnosti produkovat. Může mít však též podobu například vrstvy inteligence jakožto garanta nadstraničského pohledu na společnost, nestranného arbitra, který dokáže zprostředkovat širokou shodu tam, kde by jinak hrozilo nikdy nekončící střetávání partikulárních zájmů. To se domníval až do počátku třicátých let 20. století Karl Mannheim a v užším kontextu řízení firem

⁸⁸ Debata o postavení vzdělané třídy ve společnosti se do jisté míry, a to zcela logicky, překrývá se sporem o povahu vědění, jak se o něm zmiňujeme v kapitole 1.3 této práce.

a velkých organizací toto pojetí jen o něco později zastávali protagonisté teorie revoluce manažerů.

Představa odborníků a technokratů jako garantů rozvoje veřejného blaha tvoří jeden z ústředních motivů již několikrát vzpomenuuté klasické práce Daniela Bella (1973) pojednávající o příchodu postindustriální společnosti. Široce založené vědění se mělo stát v této společnosti statkem, na němž budou participovat prakticky všichni členové společnosti, což je bude všechny prestižně povznášet bez ohledu na to, že budou zastávat mocensky a příjmově hierarchicky odstupňované pozice. Podobné stanovisko o smývání vyhraněných společenských protikladů zásilhou moderní ekonomiky orientované na vědění lze nalézt v práci Kennetha Galbraitha (1967) pojednávající o roli vzdělaných manažerů v řízení průmyslového státu. Mýšlenka o významu nástupu vzdělaných odborníků do moderní ekonomiky je ovšem staršího data, nalezneme ji například již v kdysi velmi vlivné práci A. A. Berleho a G. C. Meanse (1932), věnované mimo jiné právě dopadům expanze vzdělání na fungování a řízení soukromých firem.

Nedostatkem všech těchto vizí příchodu společnosti vědění, konstatuje Alvin Gouldner, je jejich víra v to, že samotná vzdělanost již automaticky garantuje ohledy na veřejný zájem a dává lidem schopnost potlačit jejich vlastní dílčí zájmy. Ve skutečnosti není nikde psáno, že vyšší vzdělání se pojí s větší nezištností a s vyšší ochotou zohlednit zájmy druhých a potřeby celku.

Podle jiných teorií vytvoří samotní vzdělanci v budoucnu novou vládnoucí třídu. Právě tento mocenský aspekt zdůrazňují ti, kdo nevěří v nezištnost, jež by plynula ze vzdělání jaksi automaticky. Vyšší vzdělání se může stát naopak velice účinným nástrojem moci nové elity, s jehož pomocí bude schopna ovládat zbytek společnosti mnohem úplněji a systematictější, než to činily všechny elity předchozí. Toto stanovisko zastávají například někteří radikální marxisté, kteří se obávají, že vědění jako moc může být použito k novým a ještě účinnějším formám vykořisťování, než jak to umožňoval v minulosti finanční kapitál.

Podle Gouldnera nejsou takové obavy na místě. Vědění sice nečiní své nositele nijak zvlášť nezištnými, na druhé straně však charakter znalostní ekonomiky nutí novou třídu přihlížet ke kolektivním potřebám více, než tomu bylo v případě starých elit. Bezmezne vykořisťování, které by uvrhlo větší část populace do bída a nouze, by odporovalo potřebám moderní ekonomiky, v níž si mohou právě vzdělání lidé nárokovat významnou úlohu a odpovídající pozice.

Podle třetího tábora se inteligence stane novým spojencem staré vládnoucí třídy. Vrstva vzdělaných lidí nemusí vytvořit svébytnou třídu, která

vystřídá bývalé vládcé a bude působit buď ve prospěch celé společnosti, anebo bude pouze hájit svůj vlastní prospěch. Může se přidat k již vládnoucí elitě, a to v roli jejího víceméně rovnoprávného partnera a spojence. Například Talcott Parsons již počátkem padesátých let 20. století uvažoval o tom, že vzdělání profesionálové splynou s horními vrstvami a obohatí je o rozměr odbornosti, jenž bude působit ve prospěch celku.⁸⁹

Je zřejmé, že tento pohled je jen modifikací prvého stanoviska, s nímž sdílí pevnou víru v to, že vzdělání činí své nositele vstřícnějšími k celospolečenským potřebám. Podle této představy vzdělání lidí v roli spojenců starých vládnoucích tříd přispějí k jejich kultivaci a prosadí obecný zájem, který staré majetné třídy upozadovaly ve prospěch svých zájmů privatních.

Vzdělanci se však mohou připojit ke vládnoucí třídě také v roli čistě jen služebné. Tento názor je vlastně jen obměnou stanoviska z bodu číslo dvě. Vzdělání je podle něj sice nástrojem účinnějších forem vykořisťování, avšak vrstva vzdělaných lidí nemá ve společnosti tolik moci, aby mohla tento nástroj využívat pro zvyšování svého vlastního profitu. Zůstane poddána třídě vládnoucí, v jejímž zájmu bude svého vědění využívat. Ti, kdo kontrolují kapital, vždy používali vrstvy vzdělanců k tomu, aby s jejich pomocí kontrolovali zbytek společnosti (včetně samotných vzdělaných lidí) mnohem úplněji, než by to dokázali bez nich. Tento názor zastává například Noam Chomsky (1969) ve své práci o úloze „nových mandarinů“ stojících plně ve službách klasické elity majetných vrstev.

Podle Alvina Gouldnera takový přístup přecňuje míru společných zájmů staré majetné třídy a nových vzdělaných vrstev, podceňuje napětí mezi nimi a přehlíží nárůst nejen počtu, ale především vlivu vzdělaných lidí. Gouldner proto nabízí své vlastní pojetí nové třídy, podle něhož konflikt mezi vzdělanými vrstvami a starými majetnými třídami vytvoří hlavní osu vývoje. Tento konflikt bude časem vyřešen právě ve prospěch nové třídy vzdělanců. Podle jeho názoru jde o třídu, která je již dnes (tedy koncem sedmdesátých let 20. století) mnohem vlivnější, než soudil Noam Chomsky, byť ještě není natolik silná a suverénní, ale ani tak nezištná, jak se domníval Daniel Bell či Kenneth Galbraith. Tato vrstva se snaží využívat svého vědění k prosazování svých vlastních zájmů, a to nejen na úkor dosavadních mocných, ale i neprivilegovaného zbytku společnosti. Do budoucna jí půjde stále více nejen o získání kontroly nad svými pracovními podmínkami, ale bude se snažit rozšiřovat svůj vliv na celou společnost a zvyšovat na úkor ostatních svůj podíl při rozdělování národního produktu. Přesto bude její vláda, až k ní jednou dojde, pro společnost jako celek mnohem blahodárnější, než

byla vlada třídy vlastníkú. Ti se budou stále více měnit v pouhé rentiéry, v parazitní vrstvu bez většího přínosu pro organizaci výroby a správy. I tyto funkce přejme nová a kompetentnější třída (Gouldner 1979: 17).

Alvin Gouldner nepojímá třídu vzdělaných lidí jako zcela homogenní vrstvu. Rozpadá se mu do dvou velkých skupin, konkrétně na technicky orientovanou inteligenci a humanitně vzdělané intelektuály. Zatímco první skupina se věnuje organizaci výroby, správy, komunikace i legitimního výkonu násilí, skupina druhá je zaměřena na méně praktické, reflexivní aktivity. Předurčuje ji k tomu kritický a emancipační náboj toho typu vzdělání, jež si osvojila.⁹⁰

Hlavní rozpor své doby vidí Gouldner ve střetávání staré a nové třídy. Zatímco technicky orientovaná inteligence má svého nepřitele ve staré byrokracii, která rigidně spravuje formální organizace, v nichž je tato produktivní technická inteligence zaměstnána, kritičtí intelektuálové svádějí méně urputný boj se starou zámožnou třídou vlastníkú. Není přitom bez zájímavosti, že ještě koncem sedmdesátých let 20. století se Gouldner domníval, že nová vzdělaná produktivní třída na Východě se zbaví byrokratické vlády ještě dříve, než se jí povede na Západě zbavit se dominance staré třídy kapitalistických vlastníkú (Gouldner 1979: 91).

V průběhu čtvrt století, jež uplynulo od vydání Gouldnerovy knihy, se velmi výrazně proměnila nejen sociální realita, ale také sociologický diskurs. Sociální rozvrstvení se stalo příliš nepřehledným na to, aby bylo možno uvažovat v relativně jednoduchých kategoriích tříd a jejich vzájemných vztahů. Došlo k výrazným změnám v charakteru práce, k nebhývalému rozrůznění forem pracovního kontraktu a k fragmentarizaci a individualizaci životních podmínek všech členů společnosti. Dřívější víceméně kongruentní statusy jednotlivých kategorií zaměstnanců velkých formálních organizací se rozpadají a v prostředí měnlivých sítí se vytvářejí nejrůznější kombinace životních a pracovních situací.

Francouzští sociologové François Dubet a Daniela Martucelli (1998) analyzují situaci, kdy v rámci každé socioprofesionální kategorie včetně těch nejdělanějších se stále výrazněji projevují rozdíly nejen v rovině příjmu, ale též v rozsahu autonomie pracovníka a konečně také ohledně statusu zaměstnání, jenž je v zásadě dán mírou jistoty, kterou daná práce poskytuje.

90 Kritičnost humanitně vzdělaných intelektuálů odvozuje Gouldner z několika faktorů. Tito lidé využívají schopnosti vedení překračovat existující poměry, nepojímat je jako jednou provždy dané. Jsou orientováni k obecným cílům, takže cítí více než jini spoludopovědnost za vývoj celé společnosti. Dosavadní poměry sledávají málo racionálními vzhledem k možnostem, jež se v oblasti vědy a techniky v podmínkách moderní společnosti nabízejí. A konečně – jejich vlastní vzestupná mobilita bývá často blokována, což v nich živí kritický pohled na sociální skutečnost neméně než existující rozpor mezi jejich sebeocenením a jejich reálným postavením.

Kombinací těchto ukazatelů dostáváme osm různých figur charakteristických pro různé pracovní pozice.

Tabulka 6.1 Dubetova a Martucelliho typologie zaměstnanců

Příjem	Autonomie							
	Silná				Slabá			
Vysoký	1	2	3	4	5	6	7	8
Nizký	Chráněný		Prekérní		Chráněný		Prekérní	
	Status							

Do kategorie číslo jedna patří zaměstnanci požívající vysoké míry autonomie v práci, mající nadprůměrný příjem a disponující pracovní smlouvou na dobu neurčitou. Jedná se především o ty, kdo „manipulují se symboly“, tedy kdo připravují inovace, jež budou posléze zavedeny do praxe. Na jejich práci nikdo bezprostředně nedohlíží, mají velkou svobodu v tom, jak si ji rozvrhnou a kdy ji budou vykonávat. Úroveň jejich příjmu nesouvisí bezprostředně s rozsahem odpracovaných hodin, je dána kvalitou prezentovaných výsledků. Patří sem například informatici, výzkumníci a badatelé, nejrůznější konzultanti, finanční a jiní poradci, specialisté na řízení organizací, ale také nejlépe placení lidé v oblasti reklamy, tisku, médií a vzdělávání. Tito profesionálové často pracují v rámci primárního trhu práce v těch nejkonkurenceschopnějších firmách. Svoji práci vnímají jako něco neméně podnětného a zajímavého ve srovnání se sociálními vztahy, jež navazují vně práce.

Pracovníci v kategorii číslo dvě vykonávají stejný či velice podobný typ práce jako v kategorii předešlé, liší se však vyšší mírou nejistoty svého postavení. Často pracují jen na část úvazku, na smlouvy na dobu určitou, někdy jen dočasně zastupují za někoho jiného. Pohybují se na sekundárním trhu práce, obvykle v rámci dodavatelských a subdodavatelských firem pracujících pro velké průmyslové giganty. V této skupině nalezneme část řídicích pracovníků, ale také třeba novináře a členy řady svobodných profesí.

Do kategorie číslo tři patří například vysoce kvalifikovaní dělníci a technici, kteří jsou pověřeni dohledem na práci druhých. Pobírají nadprůměrné příjmy. Protože jsou v rámci podniku vysoce kompetentní, těší se poměrně značné stabilitě zaměstnání, i když míra jejich autonomie bývá nízká. Třebaže mohou být čas od času ohroženi ztrátou práce, jejich kompetentnost a obtížnost nahradit je někým jiným jim zaručuje přece jen určitou stabilitu zaměstnání.

Do čtvrté kategorie patří ti, kdo se pohybují na černém trhu práce, a také ti, jejichž zisky pocházejí z vyložené kriminální činnosti (např. tunelování firem, fiskální úniky, pašování zboží a podobně). Ti, kdo pracují načerno, tvoří skupiny, které stojí sice na okraji společnosti, často však přitom realizují impozantní zisky a jimi dosahovaný „obrat“ je alespoň co do své výše úctyhodný.

Pracovníci v kategorii číslo pět požívají určité autonomie, status jejich zaměstnání je stabilní, jejich příjmy jsou ovšem přinejlepším jen průměrné. Jde především o zaměstnance veřejného sektoru a patří sem například učedníci, učitelé, ale také řada zaměstnanců pracujících na dobu neurčitou, technici a podobně. Jejich spíše nízký plat je vyvážen poměrně vysokou jistotou zaměstnání.

Také lidé ze šesté kategorie mají při své práci určitou autonomii, jejich příjmy však silně kolísají a jejich status bývá krajně nejistý. Jedná se především o umělce a obchodníky. Patří sem ale také například mnoho sociálních pracovníků, jejichž solidní profesionalita kontrastuje s nízkou úrovní příjmu i statusu. Patří sem také někteří „dělničtí služebníci“ jako například příležitostní poskytovatelé stavebních prací, anebo ti, kdo se žijí v oblasti dopravy, ať již osobní, či nákladní. Lze sem zařadit i zaměstnance těch oborů, které právě procházejí krizí a mají nízkou rentabilitu. Jejich poměrně vysoká míra autonomie je spíše vynucenou autonomií a vynucenou nezávislostí.

V kategorii číslo sedm jde o nižší a řádové zaměstnance ve veřejném sektoru, působící často v oblasti osobních služeb. Usilují o udržení svých sociálních výhod, které je chrání před deklasováním. Kolektivní ochrana jejich statusu je jediným prostředkem, jak se uchránit od profesní frustrace. Jedná se například o zaměstnance maloobchodu, či o poskytovatele služeb orientovaných na klienta například v oblasti zdravotnictví.

Do kategorie číslo osm patří ti, kdo vykonávají špatně placenou práci bez jakékoliv autonomie a s nízkým statutem. Trpí špatnými pracovními podmínkami a nemohou se v práci žádným způsobem realizovat. Týká se velké části nekvalifikovaných dělníků, pracovníků u pásu apod. Vykonávají pomocné funkce v automatizované výrobě, jejich práce má repetitivní charakter a pracovní příležitosti jsou často jen nárazové.

Jak vidno, Dubetova a Martuccelliho typologie nabízí mnohem pestřejší obraz společnosti a postavení vzdělaných lidí v ní, než kolik lze vyčíst z přece jen již poněkud antikvárních úvah Alvina Gouldnera. Navíc má typologie obou francouzských autorů tu nezanedbatelnou přednost, že propojuje problematiku vzdělání bezprostředně s problematikou trhu práce. Gouldner se pohybuje ještě zcela v době velkých byrokraticky řízených organizací a spíše jen okrajově se zmiňuje o problémech, které se týkají přístupu příslušníků nové

třídy na trh práce. Omezuje se na konstatování, že od konce šedesátých let 20. století se začíná projevovat nadprodukce vzdělané síly, takže vstupujeme do doby, kdy může nastat převis vzdělaných lidí nad poptávkou po nich. To by znamenalo zvýšenou nezaměstnanost části členů nové třídy a rostoucí tlak na to, aby přijímali i takovou práci, o kterou nemají zájem (Gouldner 1979: 67). Především technicky orientovaná inteligence se přitom bude do stávat pod stále silnější tlak trhu. Jako celek však, domnívá se Gouldner, bude nová vzdělaná třída stát ve všech ohledech nad méně kvalifikovaným zbytkem společnosti a do budoucna se její vyhlídka ještě dále výrazně zlepší. K otázce, proč by se měly její vyhlídka zlepšit v situaci, kdy vzdělaných lidí bude vzhledem k možnostem ekonomiky na trhu práce stále přibývat, se Gouldner nevyjadřuje.⁹¹

V případě typologie francouzských sociologů z konce 20. století už vidíme mnohem plastičtější, jak se situace vysokoškolsky vzdělaných uchazečů o práci vyvíjí. Někteří z nich mají zajištěn vysoký příjem, vysokou míru autonomie a své pracovní místo mají garantováno s velkou mírou jistoty (kategorie č. 1). Jiní jejich kolegové však již s takovou jistotou pracovního místa počítat nemohou (kategorie č. 2). Technicky orientovaní vysokoškoláci (kategorie č. 3) jsou sice dobře odměňováni a jejich pozice je vcelku jistá, na výkonných pozicích se jim však dostává jen nízké míry autonomie. Další vysokoškoláci obsazují už jen kategorii č. 5 s nízkým platem a nízkou mírou autonomie, byť přitom požívají poměrně vysoké jistoty zaměstnání. Někteří jejich kolegové (kategorie č. 6) však nemohou počítat ani s touto jistotou.

6.2 Nakolik vzdělání sociálně povznáší?

K samotným základům koncepce vzdělanostní společnosti patří předpoklad, podle něhož vzdělání své nositele sociálně zvyšuje. Umožňuje jim získat ve společnosti lepší postavení, než jaké mohou očekávat lidé, kterým vzdělání příslušné výše chybí. Někdy je tento předpoklad vyjádřen zkráceně konstatováním, že (vysokoškolsky) vzdělání lidí se ve vzdělanostní společnosti řadí do A-týmu úspěšných, zatímco pro lidi bez vzdělání zůstává místo pouze v B-týmu těch méně úspěšných.

Abychom zjistili, zda vůbec a do jaké míry je tento předpoklad splněn u nás, musíme napřed objasnit, co přesně znamená obrat „sociálně

⁹¹ Konstatuje pouze, že v 70. letech 20. století vyžadovalo v ekonomice Spojených států pouze 20 % pracovních míst vysokoškolské vzdělání, zatímco plná polovina příslušné věkové kohorty navštěvovala nějaký typ vysoké školy (Gouldner 1979: 67). Žádné další důsledky pro budoucnost vysokoškoláků z tohoto trendu ovšem nevyvozuje.

povznášet". Zopakujeme přitom přístup Dubeta a MartuCELLiho a budeme v našich podmínkách zkoumat, jak se lidé s různou výší vzdělání liší ohledně jistoty pracovního místa, výše příjmů a stupně autonomie v práci. Jistotu práce budeme měřit pomocí míry nezaměstnanosti v dané vzdělanostní kategorii, výši příjmů pomocí průměrné mzdy a stupeň autonomie pracovníka v kategoriích řídicího, či naopak podřízeného postavení v zaměstnání.⁹²

Zmíněné tři rozměry, které přejímáme od francouzských sociologů, nám určují objektivní status práce. Kromě toho se pokusíme rekonstruovat také subjektivní status práce, tedy to, jak je dané pracovní umístění vnímáno samotnými dotazovanými. S využitím příslušných otázek z našeho dotazníku zjišťujeme míru jejich spokojenosti, pocit jistoty a názor na perspektivnost oboru, v němž působí.⁹³ Poměříme tak celkem tři rozměry objektivního statusu a tři rozměry subjektivního hodnocení práce, o kterých předpokládáme, že spolu navzájem více či méně úzce souvisí.

Objektivní status	Subjektivní hodnocení
riziko nezaměstnanosti	pocit jistoty
výše příjmu	spokojenost
autonomie v práci	perspektivnost

Z teze o tom, že vzdělání své nositele sociálně povznáší, není ovšem zřejmé, zda takto působí pouze vzdělání vysokoškolské, anebo i středoškolské. Také tato otázka byla součástí našeho zjišťování.

Nejprve jsme sledovali míru úspěšnosti, či naopak neúspěšnosti ve světě práce pro celou populaci bez ohledu na výši vzdělání. V každé ze zjišťovaných šesti dimenzí jsme rozdělili respondenty na členy A-týmu a členy B-týmu a zjistili zastoupení jednotlivých vzdělanostních kategorií v obou týmech. Poté jsme podobné třídění provedli pouze v rámci kategorie vysokoškolských, abychom se dobrali toho, jak jsou na tom lidé s nejvyšším vzděláním z hlediska úspěšnosti ve vztahu ke svým stejně vzdělaným kolegům.

V rámci celé populace jsme z hlediska nezaměstnanosti za úspěšné

⁹² Míru autonomie v práci pro zjednodušení chápeme pouze v relaci vysoká-nízká, aniž bychom ji nějak jemněji odstupňovali. Vysokou míru autonomie přiřazujeme kategoriím: ředitel firmy, odborný zaměstnanec-specialista, podnikatel, soukromý zemědělec. Nízkou mírou autonomie se vyznačují kategorie: zaměstnanec střední třídy, mistr, předák, kvalifikovaný dělník, polokvalifikovaný dělník, nekvalifikovaný dělník.

⁹³ Míru spokojenosti jsme zjišťovali otázkou: „Když vezmete v úvahu všechny okolnosti (typ pracovního úvazku, plat apod.), jak jste spokojen/a nebo nespokojen/a se svou prací?“

Pocit jistoty otázkou: „Jak jste spokojen/a nebo nespokojen/a s jistotou svého zaměstnání?“

A konečně perspektivnost oboru otázkou: „Považujete Vaši profesi jako takovou za perspektivní?“

považovali ty, kdo ve své dosavadní pracovní dráze nebyli celkově nezaměstnaní déle než tři měsíce, neboť taková byla průměrná délka nezaměstnanosti v celém našem souboru. Těchto lidí bylo ze všech našich respondentů přibližně 80 %, pouze jedna pětina měla zkušenost s nezaměstnaností delší než čtvrt roku. Neptěkvapuje, že vysokoškoláci jsou u nás ohroženi nezaměstnaností nejméně ze všech vzdělanostních kategorií. Pouze zhruba 13 % z nich prožilo bez práce v životě více než tři měsíce.⁹⁴

V rovině příjmů jsme za práh úspěšnosti považovali překročení průměrného příjmu, který v našem souboru činil 15000 Kč hrubého měsíčně. V tomto ohledu se naši respondenti rozdělili do dvou zhruba stejně početných týmů. Nadprůměrný plat jich pobíralo něco přes 52 %. Také z hlediska příjmů jsou na tom vysokoškoláci u nás ze všech kategorií nejlépe. Nadprůměrný plat jich pobírá téměř 80 %.⁹⁵

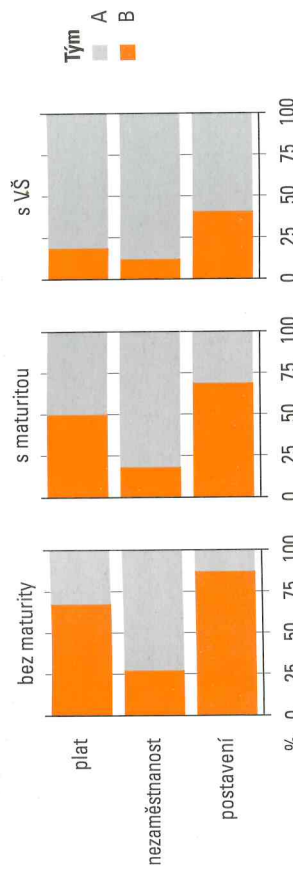
Míru autonomie v práci jsme posuzovali jen na dvoustupňové škále. Necelých 39 % ze všech respondentů vykazuje vysokou míru autonomie, zbylých 61 % má v práci spíše podřízené postavení. Právě v tomto ohledu pojišťuje vysoká škola ve srovnání s lidmi s nižším vzděláním velmi účinně. Více než 86 % vysokoškoláků má v práci vysokou míru autonomie oproti pouhým 30 % středoškoláků a necelým 10 % lidí se základním vzděláním.

Z porovnání všech tří objektivních kritérií vidíme, že faktor nezaměstnanosti u nás diferencuje různé vzdělanostní kategorie zatím nejméně výrazně. V rovině příjmů se vysokoškoláci oddělují od zbytku populace o něco výrazněji. A vůbec nejvýrazněji se od lidí s nižším vzděláním oddělují na ose vysoká autonomie práce versus podřízená pozice.

⁹⁴ Z lidí s maturitou bylo více než tři měsíce bez práce téměř 20 %, mezi lidmi se základním vzděláním to bylo dokonce více než 26 %.

⁹⁵ Mezi lidmi s maturitou pobírá nadprůměrný plat zhruba 50 %, u lidí se základním vzděláním je to pouze necelých 35 %.

Graf 6.1 Objektivní faktory (v %)



Zdroj: VŠB-TUO, SC&C; Projekt Změny na trhu práce a perspektivy vzdělanosti v ČR 2006.

Položme si nyní otázku, kolik lidí lze v celé populaci souhrnně zařadit z hlediska charakteru jejich práce mezi úspěšné, tedy kolik jich objektivně patří do A-týmu. Pokud bychom jako podmínku stanovili dosažení nadprůměrných hodnot ve všech třech dosud zkoumaných rozměrech, pak můžeme do A-týmu zařadit zhruba jen 26 % našich respondentů.⁹⁶ Zatímco ze skupiny vysokoškoláků tuto podmínku plně úspěšnosti splňují téměř dvě třetiny (64 %), u lidí s maturitou je to pouze necelých 18 % a u lidí s nejvyšším vzděláním překračuje průměr ve všech třech sledovaných dimenzích pouhých 5 % našich respondentů.

Můžeme formulovat prvý závěr: **Jestliže si pod dobrou prací představujeme takovou práci, kdy ten, kdo ji vykonává, téměř není ohrožen nezaměstnaností, pobírá nadprůměrný příjem a má určitý prostor pro autonomii, pak takovou práci u nás mají šanci sehnat dva ze tří vysokoškoláků, ale jen jeden z pěti lidí s maturitou a pouze jeden z dvaceti lidí s nejvyšším vzděláním.**

Pokusme se nyní zjistit, nakolik tomuto objektivnímu rozložení šancí na trhu práce odpovídá hodnocení situace ze strany samotných respondentů. Také tuto subjektivní dimenzi jsme rozložili do tří faktorů, když jsme zjišťovali nejprve pocit jistoty ohledně pracovního místa, dále celkovou spokojenost s vykonávanou prací a konečně názor na perspektivnost oboru.

⁹⁶ Pokud bychom se spokojili se splněním kterýchkoliv dvou ze tří uvedených kritérií, pak by do A-týmu patřilo zhruba 56 % našich respondentů. Většina z nich by evidentně nesplňovala kritérium vysoké autonomie práce. Je otázka, zda tyto lidi počítat ještě mezi úspěšné. Pokud bychom se dokonce spokojili s nadprůměrným výsledkem pouze v jediném kritériu, pak by se do týmu úspěšných dostalo plných 89 % respondentů. Zde je evidentní, že tento soubor by se zhruba kryl se souborem lidí s průměrnou mírou nezaměstnanosti, přičemž jejich plat by byl rovněž podprůměrný a míra autonomie nízká. Za těchto podmínek by ovšem bylo příliš odvážné hovořit o úspěšnosti.

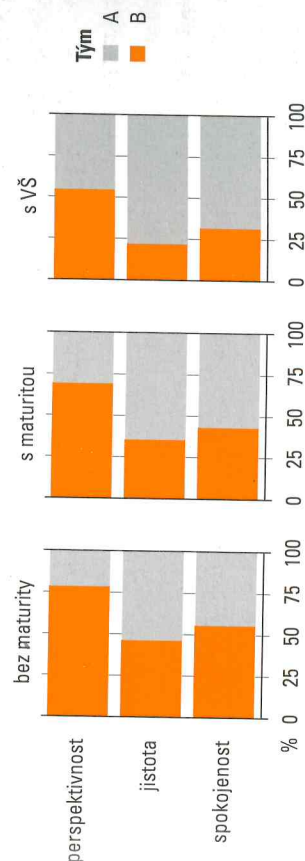
Pocit jistoty, jakou jim pracovní místo skýtá, mohli respondenti vyjádřit na desetistupňové škále. Do horní části této škály se zařadilo téměř 66 % všech respondentů, zatímco zbylá třetina vyjádřila nízký pocit jistoty v dolní části škály. Vysokoškoláci vyjádřili vysoký pocit jistoty v nejvyšším počtu, ztráty práce se z nich neobává téměř 80 %.⁹⁷

Celková spokojenost s vykonávanou prací byla u všech kategorií nižší. Nadprůměrně spokojených je celkově 56 % respondentů, zbylých 44 % vyjadřuje nižší míru spokojenosti. Mezi vysokoškoláky je spokojenost s prací nejvyšší, vyjadřuje ji téměř 68 % dotazovaných.⁹⁸

Zdaleka nejskeptičtější jsou naši respondenti ohledně toho, nakolik perspektivní je v delším časovém období práce, kterou vykonávají. Postoje jsme zjišťovali na čtyřbodové škále. Ze všech respondentů považuje svoji práci za perspektivní v delším čase pouze necelých 32 %. Více než dvě třetiny, což může znít překvapivě, ji tedy do budoucna za zvlášť perspektivní nepovažují. Dokonce i mezi vysokoškoláky převažuje skepse ohledně perspektivnosti vykonávané práce. Přesvědčeno je o ní jen 47 % z nich. Mezi středoškoláky vyjadřuje víru v perspektivnost vlastní práce 29 % respondentů a mezi lidmi s nižším vzděláním dokonce jen 22 %.

Z porovnání všech tří subjektivních kritérií vyplývá, že respondenti jsou relativně nejvíce spokojeni s momentální jistotou své práce, o něco méně pak vyjadřují spokojenost s jejím obsahem a zdaleka nejméně sdílejí víru v to, že jejich práce bude perspektivní i do budoucna.

Graf 6.2 Subjektivní faktory (v %)



Zdroj: VŠB-TUO, SC&C; Projekt Změny na trhu práce a perspektivy vzdělanosti v ČR 2006.

⁹⁷ Z lidí s maturitou je přesvědčeno o jistotě své práce 65 % respondentů, u lidí s nejvyšším vzděláním to je ještě o deset procent méně.

⁹⁸ Mezi lidmi s maturitou je se svou prací spokojeno 56 % dotazovaných, mezi lidmi s nižším vzděláním jich vyjadřuje spokojenost méně než polovina, konkrétně je iich 47 %.

Viděli jsme, že z hlediska splnění všech tří objektivních kritérií můžeme do A-týmu úspěšných zařadit jen 26 % respondentů. V rovině subjektivního ocenění své situace tento předpoklad tří splněných kritérií splňuje pouze 21 % respondentů. Ze skupiny vysokoškoláků tuto podmínku plně splňují 34 % dotazovaných (oproti 64 % v rovině objektivních kritérií), u lidí s maturitou je to pouze 18 % (tedy naprosto stejně jako v rovině objektivních kritérií) a konečně u lidí s nejnižším vzděláním vyjadřuje spokojenost 14 % (oproti pouze pětiprocentní objektivní úspěšnosti). Můžeme formulovat další závěr: **Subjektivní míra spokojenosti s prací se pouze u středoškoláků kryje s objektivními šancemi získat dobrou práci.**

U vysokoškoláků je ve všech námi sledovaných ohledech spokojeno s prací téměř o polovinu lidí méně, než kolik jich objektivně patří do A-týmu těch, kdo jsou úspěšní z hlediska celé populace. V případě lidí s nejnižším vzděláním je naopak s prací spokojeno téměř třikrát více lidí, než kolik podle našich kritérií můžeme zařadit do A-týmu.

Pokud se zaměříme pouze na vysokoškoláky, pak můžeme konstatovat následující: Přibližně třetina z našich vysokoškoláků nespĺňuje některou z objektivních podmínek pro zařazení do A-týmu úspěšných. Zároveň dvě třetiny vysokoškoláků nejsou plně spokojeny se svou situací, nespĺňují alespoň jedno ze tří kritérií subjektivní spokojenosti. I pokud by všichni ti, kdo nepatří do A-týmu, byli se svou situací nespokojeni (což nemusí být pravda), zůstává nám plná polovina členů A-týmu nespokojených se svou situací, která je z hlediska celé populace nepochybně nadprůměrná.⁹⁹

6.3 Společnost výkonu, anebo společnost osvědčení?

Podle výsledků řady výzkumů umožňuje vzdělání lidem zaujímat vyšší sociální pozice a pobírat vyšší příjmy. Empiricky lze tento předpoklad také u nás poměrně snadno ověřit. Rovněž u nás, jak jsme viděli, totiž platí, že vysokoškoláci zaujímají pracovní místa nejen v průměru nejvýše odměňovaná, ale také nejméně ohrožovaná nezaměstnaností a navíc s poměrně vysokou mírou autonomie pracovníka.

Tento empiricky ověřitelný fakt však ještě nevyhovává nic o tom, proč vlastně patří držitelé vysokoškolských diplomů na trhu práce k nejlépe odměňovaným. V tomto bodě existují dvě konkurující si hypotézy: hypotéza společnosti výkonu (meritocratic society) a hypotéza společnosti osvědčení (credential society).

Podle prvé z nich závisí odměna každého na podaném výkonu měřitelném jako přínos k rozvoji bohatství společnosti. Stoupenci této hypotézy se domnívají, že v moderní společnosti závisí dosahovaná odměna stále méně na zděděných privilegiích, na majetkové nerovnosti, na známostech, na rasové a etnické příslušnosti, anebo na pohlaví uchazečů o práci. Nejvýznamnější pozice jsou ty, které vyžadují podávat nejvyšší výkony. Tyto pozice jsou obsazovány nejschopnějšími a nej kvalifikovanějšími lidmi. Výsoký příjem a další formy ocenění jsou odměnou za jejich mimořádné úsilí. Škola je institucí, která provádí výběr a přípravu takových uchazečů.

Do rámce této hypotézy dobře zapadá teorie lidského kapitálu. Podle ní škola ve studentech rozvíjí užitečné dovednosti, které jsou pak na trhu práce odměňovány vyššími příjmy. Čím více vzdělání člověk získá, tím užitečnější pro ekonomiku země či firmy se stává a tím větší šanci pak má zajistit si slušný příjem. Ti, kdo hledají na trhu práce zaměstnance, si vybírají podle výše vzdělání, což je od nich zcela racionální, neboť vyšší vzdělání (více akumulovaného lidského kapitálu) garantuje vyšší pracovní výkon a tím vyšší zisk pro firmu. Také ti, kdo práci hledají, jednají racionálně, pokud do svého vzdělání co nejvíce investují, neboť tím investují do svých budoucích příjmů.¹⁰⁰

V empirické rovině vychází z hypotézy meritokracie známá práce amerických sociologů Petera Blaua a Otise Duncana (1967). Jak jsme již zmínili v kapitole 2.3, autoři v ní tvrdí, že vliv sociálního původu na dosažené vzdělání bude stále více slábnout a faktor vlastního výkonu bude stále více převládat nad faktory zděděných výhodností, či znevýhodnění. Oba autoři se implicitně drží myšlenky meritokracie v tom, že předpokládají, že vyšší odměna je dána vyšší efektivitou práce, tedy vyšším přínosem pro ekonomiku, což je zase dáno charakterem a kvalitou školní přípravy.

S těmito tvrzeními rozhodně polemizuje hypotéza „společnosti osvědčení“. Za jejího původce bývá považován americký sociolog Randall Collins, autor knihy *The Credential Society* (1979). Myšlenky v ní obsažené můžeme vystopovat ovšem už dříve u jiných autorů. Tato hypotéza tvrdí, že vědomosti, které si osvojují studenti v průběhu stále delšího a stále nákladnějšího studia, mají jen málo společného s požadavky trhu práce.¹⁰¹ Osvědčení o vzdělání vydávaná školou umožňují absolventům přístup k privilegovaným

¹⁰⁰ Teorie lidského kapitálu je náchylná k tautologickým argumentacím, když vyšší příjem považuje za indikátor vyšší úrovně lidského kapitálu. Přitom to, co by měla dokázat – tedy úlohu školy při vytváření produktivnější pracovní síly – implicitně předpokládá (Bills 2004: 45).

¹⁰¹ K podobnému zjištění, a to v ještě radikálnější podobě, dospívá Alison Wolfová. Skutečně důležitými pro dovednosti v zaměstnání jsou schopnost rozumět čtenému textu, schopnost správně psát a dobře počítat. To jsou ovšem schopnosti, které si studenti osvojují ve věku od 14 do 18 let. Stále delší prodloužování studia k nim už, podle Wolfové, nic kvalitativně nového nepřidává (Wolf 2000: 77).

pozicím a k vysokým příjmům. Tato osvědčení získávají snáze potomci privilegovaných vrstev a využívají je k tomu, aby si udrželi monopol na výhodné pozice.¹⁰²

Collins tvrdí, že s výjimkou zajištění základní gramotnosti nelze prokázat přínos vzdělání pro ekonomický vývoj obecně a pro zvýšení produktivity práce zvláště.¹⁰³ Vzdělání bývá naopak často kontraproduktivní, škola působí jako vysoce neefektivní nástroj tréninku pracovních dovedností. Na empirických datech americký sociolog dokládá, že zaměstnanci s největšími technickými dovednostmi nejsou nejlépe odměňováni a jejich místo je v nižších středních patrech firem a organizací. Nejdůležitější cesty k moci a příjmu vedou přes funkce politické a administrativní.

Tato zjištění Collins zobecňuje, když mluví o dvou třídách: třída produktivní vytváří ve sféře výroby a služeb materiální bohatství, třída politická rozhoduje o jeho distribuci. Členové politické třídy se snaží kontrolovat druhé a zároveň hájit svou vlastní autonomii.

Na jednom krajním pólu tak stojí relativně nechráněné technické profese z výroby, na druhém příslušníci „politické třídy“ zabývající se aktivitami vládními, finančními, mediálními a obecně ideologickými. V prostředních patrech organizační hierarchie se oba typy aktivit prolínají, neboť výše umístění členové produktivní třídy stejně jako níže umístění příslušníci administrativy nejednou provozují obě činnosti zároveň.

Základem Collinsovy argumentace je tvrzení, že naprostá většina profesionálních dovedností může být získána přímo v praktickém životě, neboť rozsah činností vyžadujících špičkovou kvalifikaci je poměrně omezený. Vzdělání není primárně zaměřeno na vytváření produktivního vědění. Diplomý, které školy absolventům vystavují, slouží v prvé řadě k obsazení pozic, jež jsou spojeny s vyššími příjmy. Pokrok technologií, zajišťovaný níže postaveným a jen průměrně odměňovaným technickým personálem, obrovsky zvyšuje objem vyprodukovaného bohatství, což vede k zintenzivnění bojů o pozice. Konkurence mezi absolventy škol tak nepřispívá k rozvoji produktivních schopností a ke zvýšení konkurenceschopnosti ekonomiky. Jedná se právě jen o boje sváděné o přístup ke zvýšenému toku bohatství. Ideologie

¹⁰² Jiný americký sociolog Ivar Berg již před Collinsem vyslovil hypotézu, podle níž školní vzdělání nikterak nepřispívá k produktivitě práce. Přijímání vzdělaných lidí do firem nemá tyto racionální důvody, slouží spíše k šikanování ostatních uchazečů (Berg 1971). Jiný americký sociolog Donald P. Dore tvrdí něco podobného v případě rozvojových zemí. Vysokoškolský diplom v nich slouží k jiným účelům než ke zvyšování prosperity země. Je to patrné z toho, že v rozvojových zemích prudece roste počet diplomovaných lidí, i když v nich často chybí ten typ práce, pro kterou byli vzděláváni (Dore 1976).

¹⁰³ Totéž tvrdí již zmíněná britská badatelka Alison Wolfová. Podle ní neexistuje indikátor, který by dokazoval, že nad určitou kritickou úrovní pozvednou další výdaje do vzdělání ekonomiku země třeba jen o půl procenta ročně (Wolf 2002: 53).

produktivity je v těchto bojích používána pouze jako zástěnka, za níž skrývají zájmy na obsazení výnosných pozic. Nejpřestížnější a nejlépe odměňované pozice přitom obsazují ti, kdo kontrolují technologie administrativní a distribuční, nikoliv technologie produktivní.¹⁰⁴

Zatímco v minulosti se prebendy a sinekury kupovaly přímo, ve 20. století se namísto bezprostředního nákupu výhodných společenských pozic investuje do osvědčené výroby. Nezaměstnanost vysokoškoláků je proto tak nízká, že jejich pozice jim zajišťují zdroj příjmů, jenž je dobře chráněn před konkurencí na trhu práce.¹⁰⁵

Dnešní situace je taková, že populace investuje velké množství prostředků vytvářených v produktivním sektoru do nákupu vzdělanostních titulů s nadějí, že to vylepší pozici při rozdělování společensky produkováného bohatství. Toto počínání sice nijak nezvyšuje produktivitu práce, přesto však ekonomice pomáhá, a to ve dvou ohledech. Když továrny s malým počtem zaměstnanců jsou schopny chrlit obrovská kvanta zboží, pak jsou školy dobré k tomu, aby zaměstnaly velkou část mladých lidí a kromě toho zajistily určitou kupní sílu těm, kdo se na jejich provozu podílejí.¹⁰⁶

Teoreticky může vést expanze školského systému k různým výsledkům a každý z nich se v historii už projevil. Větší investice do vzdělání mohou výjimečně přispět k rozšíření materiální produkce, pokud existují nevyužitá výrobní kapacity a snadno přístupné nové trhy. To však nebývá pravidlem. Investice do vzdělání mohou v jiných případech vést jen k nárůstu sociální nerovnosti a k vyostření konfliktů v rámci společnosti i mezi nimi. Může však dojít také k tomu, že se více pooteví přístup k redistribuci pro nové vrstvy. Dojde k rozšíření středních tříd, které se připojí k horním vrstvám činným v „politickém sektoru“. Vzroste tak počet lidí v oblasti dobře zajištěných sinekur. Konečně čtvrtou eventualitou – a k té došlo v řadě zemí po druhé světové válce – je univerzální rozšíření možnosti vzdělání prakticky na celou populaci. Politická třída pak ztrácí své hierarchické rozložení,

¹⁰⁴ Collins se koncem 70. let 20. století domnívá, že pokud by vzdělání lidí bylo odměňováno primárně podle výkonu, pak školy, jež vychovávají techniky a inženýry, kteří jsou základem výroby, by musely mít největší finanční podporu a nejlépejší studenty. Už dávno by musely vytlačít školy, od jejichž absolventů se takto bezprostřední přínos pro ekonomiku očekávat nedá. Největší nával studentů místo toho zažívají obory, které jsou od produkce zboží a služeb mnohem více vzdálené, poskytlují však tradičně vzdělání s vysokým statusem (Collins 1979: 160).

¹⁰⁵ Termín „sinekura“ pochází ze středověku. Být „sine curia“ znamenalo pobírat příjem z famosti, který nebyl spojen s povinností pečovat o duše věřících. Byla to výnosná živnost, kterou bylo možno zakoupit za stanovený obnos od papeže anebo od krále. V dnešní době se jedná o práci, jejímž skutečným obsahem je vytvořit anebo udržet podniky, které umožňují práci se vyhnout.

¹⁰⁶ Collins uvádí, že ve Spojených státech druhé poloviny 70. let 20. století by počty studentů, pokud by nebyli ve škole, zvedly míru nezaměstnanosti o 10 %. Část výdajů na vzdělání, které tehdy dosahovaly 7,5 % hrubého domácího produktu, zároveň zvyšuje kupní sílu těch, kdo jsou činní v oblasti vzdělávání.

přístup k redistribuci se výrazně demokratizuje. To má dva efekty. Politická elita se v této situaci snaží vytvořit nové cesty privilegizace (např. skrze cesty budované v rámci politických stran), vzdělaná populace se stahuje do svých soukromých světů, kde se snaží žít nezávisle na centru politické moci ve snaze zajistit si své cechovní výhody. Jednotlivé profesní skupiny usilují o monopolizaci svých pozic a s nimi spojených výhod. Vývoj nesměřuje k ustavení jednotné třídy vzdělanců, ale k rostoucí fragmentaci a znepřehlednění celého sociálního terénu.

Zvláštní pozornost věnuje Collins klasickým profesím, jako jsou lékaři, právníci, vědci či architekti. Jedná se o oblasti činnosti, které vyžadují určitou specializovanou a osvojitelnou dovednost a které musejí přinášet průkazné a měřitelné výsledky. Požadovaná dovednost přitom musí být natolik náročná, aby vyžadovala zvláštní profesní přípravu. Zároveň musí být klienty natolik žádána, aby ti, kdo ji praktikují, měli nárok na vysokou míru autonomie a respektu.

Na tyto profese se Collins zaměřuje z pochopitelných důvodů. V jejich případě je nejzjevnější, že škola dává kromě formálních osvědčení také něco výsoce užitečného, co si jinak není možno osvojit. To Collins uznává, zároveň však poukazuje na to, že mnohé profese – mezi nimi právě lékaři – měli vysoký status už v dobách, kdy jejich postupy ještě nevycházely z vědy a oni často svým klientům více škodili, než pomáhali. Navíc i v případě lékařů a právníků podle Collinse platí, že největší část svých dovedností si osvojují teprve v praxi.

Pro nás je však zajímavější jiný moment, jenz je od počátku přítomen v klasických profesích. Lékaři i právníci mají své profesionální vědění, které zůstává nepřístupné a do jisté míry tajemné, pro všechny ty, kdo jsou na jejich služby odkázáni. Už odedávna byly tyto vědomosti uloženy do posvátných knih, ke kterým měli přístup a kterým rozuměli jen povolání. Navíc byli obklopeni institucionálním charismatem církevních škol, které studovali společně s kněžemi. Právníci, jejichž původ je o něco sekulárnější v porovnání s lékaři, mají blíže ke státní moci a tímto způsobem jsou opět v dotyku s kategorií posvátného.

Pro praktické strance je důležité, že skutečné profese jsou schopny monopolizovat svoji činnost, redukovat rozsah konkurence v jejím rámci, často i fixovat ceny za poskytování svých služeb. Oficiálně to všechno dělají ve veřejném zájmu, ve skutečnosti tím hájí jen svůj zájem skupinový. Zpravidla disponují orgány, s jejichž pomocí jsou schopny řešit konflikty mezi svými členy, což je součástí udržování jejich image navenek.

Od šedesátých let 20. století ovšem vstupuje celý systém osvědčení do krize, protože pověřovacích listin v podobě vysokoškolských diplomů bylo

v porovnání s disponibilními místy vydáno příliš mnoho. Aniž by se nějak výrazněji změnila organizace a obsah výuky, mění se v této situaci alespoň rétorika, která vydávání osvědčení doprovází. Stále více se mluví o tom, že poukázky vydávané školami by měly zaručit úspěch na trhu práce. Reaguje se tím na skutečnost, že vzdělání se stává stále dražší, a přitom slibuje stále menší návratnost ve srovnání s dřívějším stavem.

Z koncepce Randall Collinse plyne řada provokativních tezí. Collins sice souhlasí s Duncanem a Blauem v tom, že stratifikační pozice je dána dosaženým vzděláním, získané vzdělání ovšem, podle jeho názoru, nijak nekoreluje s přínosem pro ekonomiku. Právě naopak: teprve prudký ekonomický růst vytvořil dostatek prostředků k rozsáhlým investicím do vzdělání. Masový rozvoj vzdělanosti je tedy důsledkem, nikoliv příčinou ekonomické úspěšnosti země.¹⁰⁷

Ve formující se společnosti vzdělání nepatří ti, kdo růst ekonomiky vytvářejí a urychlují, zdaleka mezi ty nejlépe odměňované. Mnohem lépe jsou na tom ti, kterým školské diplomy dávají osvědčení o nároku na zaujetí výnosné pozice při distribuci bohatství a při legitimizaci této distribuce. A není správné očekávat, že tytéž diplomy, které byly původně zavedeny především jako vstupenka k zaujetí výhodné pozice v rámci neproduktivních organizací, začnou najednou garantovat způsoblost absolventů vzhledem k požadavkům trhu práce.¹⁰⁸

Pokusíme se na základě Collinsových východisek nastínit, jak by mohla vypadat vnitřní struktura vrstvy inteligence, a poté tento obraz otestujeme na souboru vysokoškoláků v České republice.

107 Podobný názor vyjadřuje o několik desítek let později Alison Wolfová: „Hospodářský růst se ve vrstvě zemích odehrál dříve, než došlo ke vzrůstu vzdělanosti. Hospodářský růst vede ke vzrůstu počtu profesí, to vyvolává větší nutnost studovat, má-li se člověk prosadit v konkurenci s druhými. Navíc mohou rodiče v zemích zbohatlých v důsledku růstu déle vydržovat své potomky na studiích“ (Wolf 2002: 44). Růst tedy podle Wolfové generuje vzdělání bez ohledu na to, zda vzdělání generuje růst. Na příklad vývoji rozvojových zemí od druhé světové války, podle téže autorky dokládá, že nárůst počtu vzdělaných lidí v mnoha z nich nebyl doprovázen ekonomickým růstem. Údaje Světové banky naopak ukazují, že mezi růstem vzdělanosti a růstem hrubého domácího produktu existuje v mnoha zemích negativní korelace (Wolf 2002: 38).

108 Ivar Berg i Randall Collins mají ovšem problémy, mají-li vysvětlit, proč zaměstnavatelé přijímají přednostně diplomované uchazeče o práci, jestliže jejich diplomy mají jen málo společného s reálným výkonem. Alison Wolfová je v této otázce přesvědčivější. Také ona se domnívá, že pro zaměstnavatele není školní diplom ukazatelem, že se zájemce o práci ve škole něco naučil. Berou ho jako doklad toho, že daný člověk je schopen vynout uralejší úsilí a že je dostatečně disciplinovaný při plnění zadaných úkolů.

6.4 Rýsuje se A-tým a B-tým vysokoškoláků?

Celý projekt společnosti vzdělání byl více či méně explicitně formulován s ohledem na stratifikační vývoj v poválečné západní Evropě a ve Spojených státech. Byl nesen představou formování společnosti prosperujících středních vrstev a měl v tomto směru dále podpořit a umocnit existující trendy. Víceméně automaticky se předpokládalo, že další zpřístupnění vzdělanosti ještě více posílí vzestupnou sociální mobilitu.

Vize vzdělanostní společnosti kromě toho přinejmenším implicitně obsahuje předpoklad, že dokonce i v případě, pokud by se společnost dále sociálně nehomogenizovala, nýbrž naopak rozestupovala na úspěšné a neúspěšné, tedy na jakýsi A-tým a B-tým, bude vzdělání, zejména to vysokoškolské, vcelku spolehlivou zárukou toho, že jeho držitel neklesne do B-týmu.

V zemích, ve kterých počty vysokoškoláků vzrostly nejvýrazněji, se však stále častěji hovoří o jiném trendu. Prohlubující se rozdíl mezi úspěšnými a neúspěšnými nemusejí respektovat hranice vzdělanosti, mohou procházet napříč vzdělanými vrstvami. V této souvislosti lze hovořit o dvourychlostní společnosti vzdělání.

Jak by taková společnost mohla vypadat? Absolventi škol by se v ní stále více rozestupovali do dvou skupin. Na jedné straně by to byla poměrně úzká vrstva řídicích pracovníků a špičkových specialistů, která by měla ambice tvořit součást elity. Na straně druhé pak velké skupiny absolventů škol s běžnými diplomy, kteří by měli stále větší potíže udržet se ve středních vrstvách.

S využitím Collinsovy koncepce společnosti osvědčení se můžeme pokusit blíže specifikovat charakter obou vzdělanostních týmů. Do A-týmu úspěšných by patřili jednak ti, kdo zaujmají klíčové pozice v redistribuci bohatství vytvářeného moderní ekonomikou, jednak ti, kdo splňují všechny znaky plnohodnotných klasických profesí.

Také B-tým by sestával ze dvou složek. Patřili by do něj na jedné straně technici v nejširším slova smyslu, tedy vysokoškoláci, kteří v produktivním sektoru po technické stránce zajišťují produkci hmotného i nehmotného bohatství, na straně druhé jejich kolegové, kteří v různých sektorech služeb (školství, zdravotnictví, státní správa, sociální práce aj.) zajišťují normální chod vysoce komplexní společnosti.¹⁰⁹

¹⁰⁹ Jen pro ilustraci: například absolventi ekonomických oborů mohou patřit do všech čtyř kategorií. Někteří mohou působit ve funkcích, v nichž rozhodují o podmínkách distribuce bohatství. Jiní mohou být činní jako klasičtí profesionálové například na úrovni poradců a expertů. Další se mohou v rámci firem významným způsobem podílet na tvorbě bohatství a konečně zase jiní mohou být zaměstnáni na řadových místech účetních, kde zajišťují rutinní provoz organizací.

K tomu lze dodat, že obě kategorie patří do A-týmu, tedy jak „politici“, tak profesionálové, jsou v přeneseném slova smyslu potomky oněch dob, kdy škola měla funkci chrámu. Ti první jsou úzce spjati s fenoménem moci, který vždy vykazoval jisté znaky posvátna. Ti druhí, například právě lékaři anebo právníci, jsou s kategorií posvátného spojení ještě z dob zrodu svých profesí. Největším privilegiem, které se v té či oné míře týká všech příslušníků A-týmu, je skutečnost, že jsou již tradičně dalekosáhle imunní vůči tlakům trhu práce. Ti, kdo se podílejí na moci, obsazují pozice na základě miamoekonomických kritérií, jako je stranická příslušnost, síť vlivných konexí, nejednou i rodinné a příbuzenské vazby. Příslušníci klasických profesí dokáží regulovat počet svých členů v rámci profesních korporací mnoha již zmíněnými způsoby.

Naopak členové B-týmu jsou typickým produktem doby, kdy škola má funkci výtahu. Jejich postavení není obestřeno rouškou posvátného, jsou odměňováni hůře než členové A-týmu a na rozdíl od jejich privilegovaných kolegů se po nich stále více vyžaduje, aby byli konformní vůči tlakům trhu a pružně reagovali na všechny jeho výkyvy.¹¹⁰

Je pravda, že všichni absolventi škol jsou vybízeni k maximální flexibilitě. Ta však pro oba týmy znamená něco trochu jiného. Členům A-týmu přináší znásobení už tak dobrých šancí a zvyšuje jejich odstup oproti ostatním. Pro členy B-týmu znamená, že mají bez váhání brát i takovou práci, ke které nepotřebují vzdělání, jehož se jim dostalo. V krajním případě jim hrozí, že se z nich stanou jacísi vzdělání sezonní dělníci po vzoru překerních intelektuálů, kteří se vyskytují nejen ve Francii.

Randall Collins předpokládal, že systém osvědčení dává každému skrze diplom poukázku na zaujetí jisté pozice v rámci organizačních hierarchií. Připouštěl, že někteří držitelé sinekur mohou být odměňováni lépe a jiní hůře, všichni však mají svoji pozici víceméně zaručenu před tlaky přicházejícími z prostřední ekonomiky. Od sedmdesátých let 20. století, kdy svoji koncepci formuloval, však došlo k výrazným přesunům v rámci organizace samotné ekonomiky. Pevné a hierarchicky členěné organizace přecházejí na síť, narůstá asymetrie mezi řídicím centrem a periferními dodavateli a subdodavateli. Na postavení „politiků“ a profesionálů se tím mění jen relativně málo.

¹¹⁰ Pokud jsou naše předpoklady správné, pak příjmová i statusová diference vysokoškoláků v naší společnosti není projevem nízkého tempa modernizace, jak se domnívá Pavel Machonin (2005). Jeho sociální a profesní kategorie č. 4 a zejména č. 6 (nizce placení vysokoškoláci v oblasti školství, zdravotnictví, státní správy a kultury) odpovídá vcelku přesně té skupině vzdělaných pracovníků služeb, kterou považujeme za trvalé jádro B-týmu. Naopak jeho kategorie č. 9 (vyšší úředníci, zákonodárci, armádní špičky, řídicí pracovníci a špičková odborníci) se kryje s oběma segmenty vzdělanostního A-týmu, jehož vysoké příjmy vůbec nemusí být v relaci s jejich přínosem pro výkon ekonomiky; aniž by to jejich privilegiovanou pozici do budoucna jakkoliv ohrožovalo.

Jejich vlastnictví organizačních pozic nabytých díky diplomu může v řadě případů přetrvávat. Lze očekávat, že ti ostatní budou vystaveni tržním tlakům o to výrazněji, přičemž diplom je bude chránit stále méně. Právě v tom by spočíval hlavní rozdíl mezi členy A-týmu a B-týmu. Zdá se, že Randall Collins nepočítal s tím, že zpochybněný systém osvědčení může proběhnout právě jen napůl, tedy v periferní rovině, a to právě v důsledku přechodu z pevných organizací na síť.

Předpoklady Randalla Collinse je ovšem nutno modifikovat ještě v jednom ohledu. Využijeme přitom typologii Dubeta a Martucelliho, jež byla publikována zhruba dvacet let po zmíněné práci Collinsové a zachycuje určité tendence, které americký sociolog ještě nemohl zohlednit. Francouzští badatelé se od svého amerického kolegy liší ve dvou bodech. Ve vztahu k našemu A-týmu upozorňují na to, že část řídicích pracovníků i část těch, kdo vykonávají klasické profese, ztrácí dosavadní privilegovanost (viz jejich kategorie č. 2). Jedná se zejména o ty, kdo působí v rámci drobných dodavatelských a subdodavatelských firem pracujících pro velké firemní giganty. Často pracují jen na část úvazku, na smlouvy na dobu určitou, někdy jen dočasně zastupují za někoho jiného.

Naopak v případě našeho B-týmu Dubet a Martucelli konstatují, že část techniků (viz jejich kategorie č. 3) pobírá nadprůměrné příjmy, a protože jsou v rámci podniku vysoce kompetentní, těší se poměrně vysoké stabilitě zaměstnání, i když míra jejich autonomie bývá nízká.¹¹¹

Nyní se tedy můžeme pokusit určit, které skupiny vysokoškoláků by se mohly stát v naší zemi základem či jádrem obou vzdělanostních týmů. Půjijeme přitom, podobně jako jsme to udělali v případě celé populace, jednak kritérií objektivních, která se vztahují na sociální situaci různých skupin vysokoškoláků, jednak kritérií subjektivních, která referují o tom, jak sami vysokoškoláci svoji situaci vnímají. V případě objektivního statusu budeme opět pracovat s ukazateli, jako je výše příjmu, riziko nezaměstnanosti a stupeň autonomie v práci. Výši příjmu i riziko nezaměstnanosti však tentokrát vztáhneme nikoliv k průměru celé populace ekonomicky aktivních, nýbrž posoudíme je z hlediska průměrných hodnot právě této nejvyšší vzdělanostní kategorie.¹¹²

111 Naši skupinu služeb, tedy těch, kdo zajišťují rutinní provoz vysoce komplexní společnosti, řadí Dubet se svým kolegou jednak do kategorie č. 5 (zaměstnaní veřejného sektoru s nižším příjmem, ale poměrně vysokou jistotou zaměstnání), jednak do kategorie č. 6 (např. sociální pracovníci, jejichž solidní profesionalita kontrastuje s nízkou úrovní příjmu i statusu).

112 Zatímco průměrná doba nezaměstnanosti v celé populaci tvořila tři měsíce, v případě vysokoškoláků budeme pracovat s jejich průměrem ve výši dvou měsíců. Zatímco průměrný příjem za celou populaci činil 15000 Kč, v případě vysokoškoláků činí průměr 22650 Kč hrubého měsíčně. Kritérium pro hodnocení stupně autonomie v práci se pochopitelně nemění.

Subjektivní vnímání vlastního postavení opět uchopíme pomocí známých kritérií spokojenost v práci, pocit jistoty pracovního místa a mínění o perspektivnosti vlastního oboru. Všechna je však vztáhneme k průměrným hodnotám souboru vysokoškoláků.¹¹³

Nejprve k riziku nezaměstnanosti. V rámci samotných vysokoškoláků činí průměrná doba nezaměstnanosti pouze dva měsíce. Podprůměrnou míru nezaměstnanosti (tedy méně než dva měsíce za celou dosavadní kariéru) vykazuje zhruba 84 % našich vysokoškoláků. Pouze necelých 16 % prožilo během práce delší. Z hlediska postavení v zaměstnání se ukázalo, že vysoká míra autonomie ve své práci požívá přibližně 60 % našich respondentů s vysokoškolským vzděláním. A konečně v rovině příjmů považujeme za právní úspěšnosti překročení průměrného příjmu vysokoškoláků, který v našem souboru činil 22650 Kč hrubého měsíčně. Tuto částku překročilo téměř 40 % našich vysokoškoláků. Pokud bychom považovali, podobně jako jsme to učili v případě celé populace, také v rámci souboru vysokoškoláků za úspěšné pouze ty, kteří dosáhli nadprůměrných hodnot ve všech třech sledovaných ukazatelích, pak můžeme do A-týmu v rámci rýsuující se dvoourychlostní společnosti vzdělaní zařadit zhruba 31 % našich vysokoškoláků.

Zde snad můžeme hledat odpověď na to, proč jen zhruba jedna třetina našich vysokoškoláků se subjektivně považuje za úspěšné, i když dvě třetiny vysokoškoláků si žijí v porovnání s celkem populace podle všech tří sledovaných objektivních kritérií nadprůměrně. Je tomu tak zřejmě proto, že vysoká koškoláci se nepoměřují co do své životní úrovně a svých aspirací se zbytkem populace, ale právě jen s jinými vysokoškoláky.

Zbývá zodpovědět otázku, jak konkrétně vypadají oba naše týmy z hlediska typologie Randalla Collinse a nakolik jejich složení odpovídá tvrzením obou francouzských sociologů. Náš výzkum potvrzuje, že také u nás probíhá segmentace trhu práce pro vysokoškolsky vzdělané lidi způsobem, který popisují zmínění sociologové. Zhruba 56 % řídicích pracovníků se podle všech tří objektivních kritérií zařadilo do A-týmu úspěšných. V ještě větší míře se v něm vyskytují nositelé klasických profesí, kterých je v A-týmu téměř 70 %. Naproti tomu drtivá většina vysokoškoláků (téměř 95 %), kteří v různých sektorech služeb zajišťují vcelku rutinní chod společnosti, patří z hlediska

113 Výsledky se zde nijak výrazněji nezmění oproti zjišťování subjektivního vnímání, které jsme provedli u vysokoškoláků v rámci celé populace. Nadprůměrnou spokojenost v práci uvádí v rámci skupiny vysokoškoláků 79 % respondentů (z hlediska průměru celé populace to bylo 80 %), nadprůměrný pocit jistoty pracovního místa má 65 % respondentů z řad vysokoškoláků (oproti 68 % v rámci celé populace) a konečně o perspektivnosti vlastního oboru má nadprůměrně mínění 47 % respondentů (stejně jako tomu bylo u vysokoškoláků v rámci celé populace). Nadprůměrné skóre ve všech třech sledovaných subjektivních dimenzích má 31 % respondentů (z hlediska průměru celé populace patřilo subjektivně do A-týmu 34 % vysokoškoláků).

své objektivní úspěšnosti do B-týmu. V případě techniků je situace o něco méně jednoznačná. Většina z nich (61 %) se ocitla v B-týmu, avšak téměř 39 % proniklo do A-týmu úspěšných. Tvoří tedy jakýsi zrcadlový obraz manažerů, jejichž distribuce mezi oběma týmy je přesně opačná.

Tabulka 6.2 Typologie vysokoškoláků z hlediska umístění na trhu práce

Typologie profesí	VŠ objektivně		Celkem
	Tým A	Tým B	
Manažer	55,9 %	44,1 %	100 %
Profesionál	68,6 %	31,4 %	100 %
Technik	38,5 %	61,5 %	100 %
Služby	5,6 %	94,4 %	100 %
Celkem	30,3 %	69,7 %	100 %

Řádková procenta

Zdroj: VŠB-TUO, SC&C; Projekt Změny na trhu práce a perspektivy vzdělanosti v ČR 2006.

V našich podmínkách se tedy potvrzují oba předpoklady Dubeta a Marcucciho. Na jedné straně vidíme, že část řídicích pracovníků (ve větší míře než profesionálů) sestupuje na žebříčku úspěšnosti, což patrně závisí na typu firmy či aktivitě, kterou řídí. Na straně druhé část techniků se zařazuje (oproti očekávání Collinse) na trhu práce mezi úspěšné. Jedná se patrně o odborníky, kteří jsou ve svém oboru natolik kompetentní, že přechod z pevných organizací na pružné sítě jim nečiní problémy, spíše na něm vydělávají. Získáváme tak následující složení obou týmů vysokoškoláků:

Tabulka 6.3 Složení A-týmu a B-týmu

Typologie profesí	VŠ objektivně		Celkem
	Tým A	Tým B	
Manažer	35,8 %	12,3 %	19,4 %
Profesionál	33,0 %	6,6 %	14,6 %
Technik	22,2 %	15,4 %	17,4 %
Služby	9,0 %	65,8 %	48,6 %
Celkem	100 %	100 %	100 %

Sloupcová procenta

Zdroj: VŠB-TUO, SC&C; Projekt Změny na trhu práce a perspektivy vzdělanosti v ČR 2006.

Vidíme, že zhruba třetinu týmu úspěšných tvoří řídicí pracovníci, další třetinu profesionálů a v poslední třetině nalezneme dvakrát více techniků než příslušníků služeb. Naopak B-tým těch méně úspěšných je ze dvou třetin vytvářen příslušníky služeb, techniků je v něm o něco více než řídicích pracovníků, zatímco profesionálů jsou mezi méně úspěšnými zastoupeni jen zcela okrajově.¹¹⁴

Příznačné je složení obou týmů z hlediska zastoupení mužů a žen. Již jsme měli příležitost konstatovat, že ženy mírají na všech stupních vzdělávání lepší výsledky než muži. Z hlediska kritérií společnosti výkonu by si tedy zasloužily lepší uplatnění také na trhu práce. Skutečnost je však výrazně jiná. Jak ukazuje následující tabulka, muži vysokoškoláci jednoznačně dominují v A-týmu úspěšných, zatímco ženy vysokoškoláčky tvoří většinu osazenstva B-týmu těch méně úspěšných.

Tabulka 6.4 Zastoupení mužů a žen podle úspěšnosti

	Muž	Žena	Celkem
Tým A	69,1 %	30,9 %	100 %
Tým B	39,7 %	60,3 %	100 %
Celkem	48,7 %	51,3 %	100 %

Zdroj: VŠB-TUO, SC&C; Projekt Změny na trhu práce a perspektivy vzdělanosti v ČR 2006.

Jak je podrobněji dokumentováno v příloze č. 11, je to dáno tím, že muži jednoznačně dominují nejen mezi úspěšnými manažery a mezi úspěšnými

¹¹⁴ Tuto distribuci úspěšnosti a rentability různých oborů vysokoškolského studia vcelku ostře vnímá i nejšíř veřejnost. Ukázalo se to v odpovědi na otázku „Jaké obory se podle vás vyplatí studovat v současné době?“ Na prvním místě se s velkým náskokem umístila informatika (téměř 60 %), která je zřejmě stále více vnímána jako nová a perspektivní profese, nikoliv jen jako pomocný technický obor. Za ní následovaly klasické profese, tedy obory právní (necelestých 43 %) a lékařské (30 %). Tabulku výsokce rentabilních oborů uzavírala ekonomie (s téměř 24 %). Pokud bychom ovšem připočetli také hlasy pro aplikované ekonomické vědy (ekonomika organizace s 12,3 % a ekonomika služeb s 10,6 %), pak by skóre ekonomických disciplín dosáhlo dokonce 46,5 % a ekonomie by se umístila hned na druhém místě za informatikou. S určitým a dosti citelným odstupem je uznávána ještě rentabilnost architektury a stavebnictví (15,5 %), elektrotechniky (12,1 %) a policejních oborů (10,8 %) a oborů farmaceutických (10,5 %). Žádná z ostatních možných oblastí studia už nedosáhla dvojciferného skóre. Naopak mezi zcela nerentabilní byly řazeny především dvě kategorie studijních oborů. Jednak to byly obory, které jsou tradičně spojovány s nízkým materiálním přínosem (vědy o umění, historické vědy a neaplikované přírodovědné obory), jednak se jednalo o obory, které ekonomická transformace buď zcela odsunula na okraj zájmu (hornictví a hutnictví, textil a oděvnictví), anebo v nich snížila uplatnitelnost lidí s diplomem (zemědělsko-lesní obory, zpracování dřeva, potravinářství). Právě jsmé se pouze na rentabilitu studijních oborů, poroto z našeho hodnocení vypadla celá kategorie řídicích pracovníků. Je možné, že její význam se alespoň částečně odrazil ve vysokém hodnocení právních věd a také věd ekonomických, tedy oborů, z nichž se rekrutuje nezanedbatelná část manažerů.

techniky, ale také mírně převažují mezi úspěšnými profesionály a vytvářejí dokonce i dvě třetiny z hrstky těch, kterým se podařilo proniknout do A-týmu úspěšných, i když působí ve sféře služeb. Ženy pronikají ve výraznější míře do A-týmu pouze skrze profese lékařů, právníků, architektů apod., i když také zde v počtu o něco menším než muži.

Naopak B-tým méně úspěšných vysokoškoláků se rekrutuje převážně z typicky feminizovaných činností typu školství, zdravotnictví či sociální práce. Pokud porovnáme celkové zastoupení pohlaví v jednotlivých kategoriích zaměstnanců, pak zjišťujeme, že ženy jsou v B-týmu poněkud výrazněji zastoupeny také mezi příslušníky technických oborů i mezi řídicími pracovníky. Pouze v oblasti vysoce profesionalizovaných činností drží krok s muži.

Závěrem

Vzdělanostní společnost – přání a skutečnost

*It's a sorry situation that you can't avoid.
when you're overeducated and you're unemployed.*
Americký folkař Steve Goodman
v polovině 70. let 20. století

Právě na případu školství a vzdělávání se v plném světle ukazuje iluzornost sociologických teorií, podle nichž modernita znamená větší míru funkcionální diferencovanosti. V důsledku toho prý každý z autonomních sektorů společnosti rezonuje svým vlastním kódem a činí tak do značné míry nezávisle na kódech jiných systémů.

V praxi jsme svědky něčeho zcela jiného. Sektoru školství je neustále vytýkáno právě to, že funguje svojí vlastní logikou, a proto prý nereaguje dostatečně pružně na požadavky trhu práce, ani na další zadání, jež mu zvnějšku přicházejí například v podobě požadavku na další zmasovení přístupu ke vzdělání.¹¹⁵

Aniž bychom chtěli tento fakt jakkoliv hodnotit, pravdou je, že systému školství a vzdělávání je upírána jakákoliv autonomie. V zásadě má plnit dvojí, a to poněkud rozporné zadání. Tlak sociálně politický klade důraz na potřebu širokého zmasovení vzdělání, zadání ekonomické na jeho špičkovou specializaci.

Politický aspekt chápat po druhé světové válce demokratizaci školství zcela správně jako další stupeň v rozšiřování práv a svobod občanů. V souvislosti se změnami společenského klimatu, k nimž od té doby došlo, se ovšem za vzletnou rétorikou demokratizace stále zřetelněji rysuje sociálně ekonomický kalkul. V zásadě jde o to, že široké zmasovení vzdělání by mělo pomoci vyřešit narůstající problémy sociálního státu. Maximální možné rozšíření vzdělání má být lékem na neduhy sociálního státu, především na jeho stále rostoucí výdaje. Navíc má fungovat, jak jsme se pokusili ukázat, jako ta nejučinnější forma pojištění občanů.

Výchází se z předpokladu, že vysokoškolské vzdělání prakticky odstraňuje riziko nezaměstnanosti, zaručuje vyšší příjmy a formuje samostatnější pracovníky. Z toho by měly vyplynout úspory v podobě nižších podpor

¹¹⁵ Pouze pro ilustraci uvedme jeden z těchto četných povzdechů: „Vše dnes nasvědčuje tomu, že relativní autonomie školského systému vede k tomu, že na trh práce jsou vrháni absolventi, jejichž znalosti neodpovídají nabídce trhu práce. V důsledku toho vznikají četná napětí a roznomy“ (Quirion 1995: 77)