

1.1. Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi¹

David Greger

V demokratických zemích jsou na vzdělávací systémy kladeny dva základní požadavky. Aby zajistily vysoce kvalitní vzdělávání a zároveň aby toto vzdělání bylo distribuováno spravedlivě všem podle jejich možností a schopností. Zvyšování kvality vzdělání je především spojováno s rostoucími požadavky na rozvoj lidských zdrojů, rozvoj vědy a výzkumu a produkci vědění, které je základem znalostní ekonomiky. Důraz na kvalitu vzdělávání v jednotlivých zemích je chápán jako důležitý prostředek ekonomické konkurenceschopnosti v mezinárodním prostoru. Na druhou stranu požadavek spravedlivého přístupu ke vzdělání je považován za nutný předpoklad sociální soudržnosti. Můžeme říci, že koncept spravedlivého přístupu ke vzdělání je nejdůležitějším cílem vzdělávacích politik všech vyspělých zemí.

Co to ovšem spravedlivý přístup ke vzdělání je? Jaký je vztah mezi spravedlností a rovností? A jaký obsah s sebou nese koncept rovného přístupu ke vzdělání? To jsou otázky, na které musíme hledat odpověď a které musejí být východiskem jakékoliv analýzy vzdělanostních nerovností.

1.1.1. Vztahy mezi pojmy spravedlnost a rovnost

Na úplném počátku je zapotřebí uvědomit si sémantický rozdíl mezi pojmy spravedlnost a rovnost. V češtině se od sebe slova značně liší, ovšem v angličtině je mezi nimi jistá grafická podobnost (*equity* – spravedlnost, *equality* – rovnost) a často dochází k jejich zaměňování. Nejen grafická podobnost obou anglických výrazů, ale také vyjádření ideálu spravedlnosti ve vzdělávání pomocí konceptu „rovnosti příležitostí“ vedl k zaměňování obou pojmů. To se promítlo také do českých překladů publikací OECD, kde je „equity“ překládáno jako „spravedlnost“ nebo „sociální spravedlnost“, ovšem můžeme se také setkat s překladem „equity“ jako „rovnost“ (Kovařovic, Koucký, 2004). V této části si nejdříve ukážeme tři základní pojetí konceptu rovných příležitostí a v části 1.1.1.2. se zaměříme na otázku hledání spravedlnosti.

¹ Tato práce vznikla současně za podpory z grantového projektu GA AV ČR číslo B701030501 s názvem „Percepce spravedlivosti vzdělávacího systému u žáků 8. ročníku povinné školní docházky a kritéria spravedlivosti jejich učitelů“.

1.1.1.1. Různá pojetí konceptu „rovných příležitostí“

Koncept „rovných příležitostí“ ke vzdělání (*equal educational opportunity*) nabýval v různých dobách a různých společnostech odlišných významů. Zatímco v rozvojových zemích stále není zajištěn přístup všech dětí ani k základnímu vzdělávání, ve vyspělých zemích řeší vzdělávací politiky především otázku rozšíření přístupu ke vzdělávání na úrovni terciéra. Také mezi vyspělými zeměmi můžeme sledovat historicky i aktuálně rozdíly v pojetí rovných příležitostí. Například J. S. Coleman (1966, 1990) upozorňuje na rozdíly mezi počátky školního vzdělávání v Evropě (Velké Británii) a v USA. V obou zemích je zavádění povinné školní docházky a rozvoj státu financovaného školského systému na počátku 19. století reakcí na požadavky industrializované společnosti a s ní spojenou změnu formy práce. Něméné rozdíly autor vnímá především v odlišné sociální struktuře obou společností. Britská společnost byla tradičně silně stratifikovaná a to se promítlo také do jejího vzdělávacího systému, který od počátku byl vytvářen jako dvojkolejný, duální systém – zvlášť školy pro nižší sociální vrstvy (*board schools*) a zvlášť pro střední a vyšší společenské vrstvy (*voluntary schools*). Naopak v USA začalo být státní školství již brzy realizováno „formou jednotné školy (*common school*) přístupnou dětem všech společenských vrstev“ (Coleman, 1990, s. 19). Mnozí autoři poukazují na skutečnost, že pouze zajištění přístupu k nějakému vzdělání (tzv. **rovnost v přístupu ke vzdělání** – *equality of access*) nestačí, protože spravlivě rovnost příležitostí vyžaduje, aby všichni měli přístup k rovnocennému vzdělávání, ke vzdělávání srovnatelné kvality. Proto tyto autoři odlišují od rovnosti v přístupu ke vzdělávání tzv. **rovnost podmínek vzdělávání** (*equality of treatment* – EC, 2003; Demuse, Crahay, Monseur, 2001; *l'égalité de traitement* – Grtisay, 1984; resp. *equality of means* – OECD, 1993). Z uvedených příkladů by tedy mohli být příkladem rovnosti podmínek vzdělávání systémy jednotné školy.

Rovnost podmínek akceptuje nerovnosti, pokud jsou výsledkem závodu ve stejných podmínkách a při dodržení stejných pravidel. Akceptuje vzdělanostní nerovnosti pouze za předpokladu, že byla dodržena podmínka rovného zacházení a srovnatelné péče. Ta zahrnuje nejen srovnatelné materiální zázemí pro výkon (např. stejné normativy na žáka; srovnatelný počet a kvalitu učebnic, počítačů a dalších didaktických prostředků; velikost tříd), ale také další faktory, například sociální složení třídy (žáci z různých sociálních vrstev a různých kognitivních schopností v jedné třídě), srovnatelnou kvalitu učitelů. Podle tohoto pojetí rovnosti příležitosti jako vyrovnávání podmínek je zapotřebí poskytnout všem stejnou péči, ale jak ji klereý žák či student využije, je již pouze jeho zodpovědnost. Toto pojetí má nejbližší k **meritokratickému principu**, který za spravlivě považuje všechny ty nerovnosti, které jsou způsobeny pouze schopnostmi jedince (*abilities, endowment*) a jeho vynaloženým úsilím (*effort*). Kritici meritokratického pojetí však poukazují na vágnost vymezení a identifikování „osobních zasluh“ jedince (*merit*), které vznášejí řadu otázek. Jak definujeme talent, nadání, schopnosti a především – dokážeme je adekvátně zjišťovat?

Je hrubé či standardizované skóre inteligentního testu nebo úspěšnost v didaktickém testu indikátorem schopnosti? A jsou to snad pouze schopnosti žáka, co se odrazí v jeho hodnocení ve škole, a tedy ve školní úspěšnosti vůbec? Jsou testy inteligence kulturně nezaujaté, nebo zvýhodňují příslušníky dominantní kultury? Mnohem více otázek však otevřívá druhý člen meritokratické rovnice (vzdělávací výsledek = schopnosti + úsilí). Jak definujeme úsilí? Můžeme o úsilí, motivaci, zájmu a při hovorit jako o čisté osobních charakteristikách, nebo jsou ve velké míře spolutvářeny a komunikovány sociálním prostředím? Jaký je vztah mezi motivací vnitřní a vnější a jak se každá z nich podílí na výsledku vzdělávání daného žáka? Nejsou tedy vzdělanostní nerovnosti ospravedlňované na základě osobního úsilí a zasluh spíše produktem vzdělávacích procesů (např. komunikované očekávání ze strany učitelů, ale i rodičů), a tak také sociálně podmíněné?

Kritici poukazují na to, že meritokracie založená na vágně definovaných konceptech schopnosti a úsilí je pouze ideologií, s jejíž pomocí můžeme snadno ospravedlnit přetrvávající nerovnosti. Tito autoři pak zdůrazňují, že cílem vzdělávání má být především snižování počátečních vzdělanostních nerovností mezi jednotlivými žáky. Koncepti rovných příležitostí podle nich musí zajišťovat **rovnost výsledků** (*equality of achievement*, resp. *equality of result, outcome, output*). D. Bell v práci *The Coming of Post-Industrial Society* popisuje vývoj konceptu rovných příležitostí a zdůrazňuje, že právě zaměřeni na výsledky bylo jeho vyvrcholením. Sociální spravlivost by podle něj „neměla být chápána jako rovnost na startovní čáře, ale jako rovnost v cíli; nerovnost příležitostí, ale rovnost výsledků“ (Bell, 1973, s. 428). Nejznámějším příkladem tohoto obrátu je výzkum realizovaný pod vedením J. S. Colemana (1966), který při hledání odpovědí na otázku, zda jsou poskytovány rovné příležitosti ke vzdělání (zpráva nese přímo název „Rovnost příležitostí ke vzdělání“ – *Equality of Educational Opportunity*), zjišťoval nejen vstupy, ale také jejich efekt na výsledky vzdělávání. Jinými slovy, rovnost příležitostí můžeme hodnotit tak, že se zaměříme na to, zda jsou žákům poskytovány srovnatelné prostředky a podmínky (normativy na žáka, vybavení škol, kvalita učitelů, diverzita spolužáků podle jejich sociálního původu apod. – tedy vstupy, to, co do školy vkládáme na počátku), ale také tak, že se zaměříme na výsledky žáků, na to, jak jsou tyto vklady efektivní v poskytování rovných příležitostí. Coleman využil také druhého způsobu, což bývá považováno za jeden z hlavních přínosů jeho studie. D. Bell (1973, s. 431) cituje starší Colemanovu práci, kde tento obrát popisal jako zmešnou důrazu, jako „obrat od rovnosti škol k rovnosti studentů“.

Při důrazu na rovnost výsledků nejde o totální negaci meritokracie,² nejedná se o egalitarianismus, neboť i koncept rovnosti příležitostí s důrazem na výsledky vzdělávání nevykládá existenci nerovnosti. Je zřejmé, že nelze dosáhnout toho, aby všichni žáci opouštěli základní školu s významnějším a není to ani žádoucí. Není možné a žádoucí, aby všichni žáci ukončili vzdělávání se stejným rozsahem znalostí a stej-

² D. Bell (1973) hovoří o potřebě redefinice meritokracie s přihlídnutím k rovnosti výsledků a nazývá ji „spravlivou meritokracií“ (*just meritocracy*).

nou úrovni získaných dovedností a kompetencí. Proto by bylo také přesnější hovořit spíše než o rovnosti výsledků o jejich vyrovnávání. Ve vzdělávací politice vyspělých zemí bývá tento požadavek formulován v podobě cílů, aby každý žák dosáhl určitého *funkčního minima*. Minima, jež by mu umožňovalo dále se vzdělávat v rámci celoživotního učení, realizovat vlastní zájmy a uplatnit se na trhu práce, aktivně se podílet na formování otevřené občanské společnosti, či obecněji, prožít plnohodnotný a smysluplný život. Důraz je kladen na základní dovednosti či klíčové kompetence, které má škola rozvíjet a které by si měl v rámci formálního vzdělávání osvojit *každý* žák. Pokud se dítěti nedaří tohoto „funkčního minima“ dosáhnout, je to především vinná chyba systému, neboť každý žák se může učit, ovšem potřebuje k tomu mnohdy jinou cestu. Záměrným individuálním zvláštností, a tedy i individuálních potřeb žáků vedlo k většímu důrazu na integraci či inkluzivní vzdělávání a k odklonu od rovnosti podmínek. Produktem důrazu na vyrovnávání výsledků bylo zavádění různých opatření, která bývají mnohdy označována jako „pozitivní diskriminace“ (*affirmative action*), umožňujících znevýhodněným žákům dosáhnout požadovaných cílů. Jako příklad můžeme uvést např. integraci postižených žáků do běžných škol, která vyžaduje dodatečné finanční prostředky na osobního asistenta, nebo zřizování přípravných tříd pro děti s nízkým intelektuálním rozvojem.

Ukázali jsme, jak postupoval vývoj konceptu rovnosti příležitostí od formální rovnosti příležitostí jako rovnosti v přístupu ke vzdělání přes rovnost podmínek až po jistou úroveň rovnosti výsledků.³ První přístup je dnes zakotven v základní listině práv a svobod jako právo na vzdělání pro všechny, zamezující vyhlcování kohokoli ze vzdělávání na základě faktorů askriptivní povahy. Nicméně vývoj ukázal, že otevření škol pro všechny byl pouhým začátkem úsilí o spravedlnost ve vzdělávání. Současný stav tohoto úsilí můžeme ilustrovat formulací z usnesení přijatého na zasedání UNESCO v Salamance: „Každé dítě má unikátní charakteristiku, zájmy, schopnosti a vzdělávací potřeby. Pokud má právo na vzdělání vůbec, něco známenat, musí existovat takové vzdělávací systémy a musí být implementovány takové vzdělávací programy, které budou brát v úvahu širokou rozmanitost těchto charakteristik a po-

³ Tato tři pojetí rovnosti příležitostí bývají nejčastěji uváděna v literatuře zaměřené na rovnost příležitostí se zvláštním zřetelem ke vzdělání. Ve filozofickém diskursu můžeme pozorovat podobný systém třídění, ovšem s jiným označením. Např. A. Swift (2005) hovoří o *minimálním, konvenčním a radikálním pojetí* rovnosti příležitostí. Minimální pojetí vyžaduje pouze odstranění zákonných bariér v rovnosti příležitostí, tedy to, co zde nazýváme rovnost v přístupu. Konvenční pojetí se blíží našemu pojetí rovnosti podmínek, zdůrazňuje tedy, že životní vyhlídky jedince by měly záviset na jeho schopnostech a úsilí, nikoli na sociálním původu. Třetí, radikální pojetí jde ještě dál a požaduje, aby také nerovnosti mezi jedinci s různými schopnostmi a nadáním byly zminimovány. Někdy je totiž výsledkem genetické loterie a není jediněcím nijak zasouzené. Znevýhodnění jedinci, kteří nemají takové šanci jako nadaní, mají ml. stejnou šanci zís-
 ští příležitosti jako rovnosti výsledku je jistou měkkí formou Swiffova radikálního pojetí. A. Swift dále uvádí, že tato tři pojetí jini nazývají jako „*právníově-liberální*“, „*levicově-liberální*“ a „*socialistické*“ pojetí rovnosti příležitostí. Pro argumentaci a vlastní obhajobu jednotlivých pojetí odkazujeme čtenáře na příklad této přehledné učebnicové publikace A. Swiftha (2005, s. 99–106) vydané nakladatelstvím Portál.

řeb“ (UNESCO, 1994). Závěrem shrneme popis spravedlnosti ve vzdělávání na základě rovnosti v přístupu, rovnosti podmínek a rovnosti ve výsledcích v tabulce 1, která vesměa z diskursu mezi týmy odborníků ze šesti evropských univerzit v rámci projektu Societas podporovaného z prostředků Výchovných Evropskou komisí.⁴

Tabulka 1. Různá pojetí spravedlnosti ve vzdělávání

Předpokláda	Připouští	Kritizuje	Doporučuje
Rovnost v přístupu nebo rovné příležitosti (<i>Equality of access or opportunity</i>)			
Existenci talentu, potenciál nebo vrozené nadání. Tyto určují úroveň či „hranici“, které může jednotlivci dosáhnout.	Rozdíly ve výsledcích žáků pod podmínkou, že jsou úměrné jejich schopnostem na počátku. Existenci různých programů vzdělávání, které nemají stejnou hodnotu. Rozdíly v kvalitě poskytovaného vzdělání.	Fakt, že zásluhy (merit) nejsou jediným kritériem pro přístup k prestižním programům vzdělávání. Sociálně-kulturní faktory mají vliv na testování, které je podkladem k umístění studenta do určitého programu. Nedostatek v hodnocení (testování), jejichž výsledkem dochází k tomu, že ze dvou studentů se srovnatelnými schopnostmi jeden uspěje, zatímco druhý nikoli.	Objektivní a vědecky podložené rozpoznávání talentů. Rovnost v přístupu ke kvalitnímu vzdělání pro žáky srovnatelných schopností nezávisle na jejich rodinném zázemí. Vyvážený vzdělávací systém, který umožňuje volbu a kde je výuka přizpůsobena schopnostem žáků. Podporu nadaných žáků pocházejících z nepodněného prostředí (stipendia apod.).
Rovnost podmínek (<i>Equality of treatment</i>)			
Každý je schopen získat základní kompetence (vědomosti a dovednosti), což je hlavní přínos základního vzdělání	Existenci vrozeného nadání, potenciálu a schopnosti. Rozdíly ve výsledcích žáků za předpokladu, že všem bylo poskytnuto vzdělání srovnatelné kvality.	Rozdíly ve výsledcích žáků, které jsou způsobeny rozdílnou úrovní a kvalitou výuky. Elitní školy, školy jako „gymnázia“, dělení žáků do tříd podle schopnosti, selekce, vše, co explicitně či implicitně způsobuje rozdíly v kvalitě poskytovaného vzdělání.	„Jednotnou školu“ či společné, neregrogované vzdělání a především společný základ (standard) pro všechny žáky nižšího sekundárního stupně vzdělávání.

⁴ Autoři této studie kromě námi uvedených třech základních konceptů rovnosti příležitostí přidávají ještě libertariánskou pozici, která nevěnuje spravedlnosti pozornost vůbec, a poslední pozici označovanou jako *rovnost aktualizace*, která klade důraz na individualizaci výuky a sociální aspekty vzdělávání. Úplnou tabulku včetně těchto dvou pozic najde čtenář v citované práci nebo v českém překladu, který jsme publikovali v jiné studii – viz Greger, 2004.

Tabulka 1. Různá pojetí spravedlnosti ve vzdělávání – pokračování

Předpokláda	Přípouští	Kritizuje	Doporučuje
Rovnost dosažených výsledků a školních úspěchů (<i>Equality of achievement or academic success</i>)			
Každý může získatout „náročější“ učení. Vlastnosti jednotlivce (kognitivní a afektivní) mohou být rozvíjeny. Existují různé učební styly žáků.	Rozdíly ve výsledcích žáků, ovšem každý musí získat základní dovednosti (kompetence).	Ideologii latentní. Negativní diskriminací (včetně dělení žáků do tříd podle schopnosti či vzdělávacích programů, elitní školy, „ghetto“ školy apod.). Všechny způsoby, kdy rozdíly v kvalitě výuky zvyšují počáteční nerovnosti.	Rovnost výsledků v přírůpkách základních dovedností a kompetencí. Pozitivní diskriminaci, zvládající učení (master learning), formativní hodnocení a další podpůrné mechanismy, jejichž cílem je snižovat počáteční rozdíly mezi žáky.

Zdroj: EC – *Equity of the European Educational Systems*, s. 13

lině třídění rovných příležitostí používá ve své práci Equality and Parityity T. Nagel (1991). Rozlišuje mezi negativní a pozitivní interpretací rovnosti příležitostí. **Negativní interpretace rovných příležitostí** se omezuje na odstranění zákonných bariér v přístupu ke vzdělání, má tedy nejbliže k námi popsané rovnosti v přístupu. Tato interpretace reagovala na vyloučení některých jedinců z možnosti vzdělávání na základě pohlaví, rasy, etnické příslušnosti či náboženství. Jakýkoliv další zásah či intervence však považuje toto pojetí za nelegitímní. Naproti tomu **pozitivní interpretace rovných příležitostí** je podobná důrazu na vyrovnávání výsledků. Vyžaduje jistou míru intervence, nerovných podmínek či pozitivní diskriminace. Můžeme rozlišit různé druhy pozitivní interpretace podle toho, jakou míru intervence k snižování vzdělanostních nerovností považuje za akceptovatelnou a spravedlivou. Musíme se tedy nyní stručně věnovat také tomu, zda jsou intervenční mechanismy směřující k snižování nerovností spravedlivé, případně jakých argumentů bývá používáno k ospravedlňování těchto, často redistributivních, mechanismů.

1.1.1.2. Nerovnosti, rovné příležitosti a spravedlnost

V předešlé části jsme si ukázali, že je zapotřebí definovat, co přesně máme na mysli, když požadujeme „rovnost příležitostí“. V politickém žargonu se stal tento pojem módním a často používáným, ovšem mnohdy spíše jako volební slogan bez konkrétního obsahu, bez přesného vymezení. Hovoříme-li o rovnosti příležitostí, musíme říci, jaké pojetí máme na mysli, či pomocí kterých konkrétních politiků budeme tento požadavek naplňovat. Přestože hovoříme o *rovnosti příležitostí*, nemáme na mysli rovnost jako cíl, ale spíše mechanismy vyrovnávání. Také političtí filozofové

stále více upouštějí od názoru, že rovnost je politický ideál (Swift, 2005, s. 94). Nejde tedy o to dosáhnout úplné rovnosti, ale spíše snížit nespravedlivé nerovnosti. Koncept rovných příležitostí se tedy spíše než k ideálu rovnosti jako konečného cíle blíží k ideálu spravedlnosti jako prostředku fungování státu a společenských institucí, tedy i vzdělávání. Zde se však dostáváme na tenký led úvalu na téma, co je spravedlivé. Zatímco na tom, co je rovné, srovnatelné nebo ekvivalentní se snadno dočkáme dohodnout, můžeme se velmi lišit v pohledu na to, co je spravedlivé. Můžeme říci, že koncept spravedlnosti je multidimenzionální. Hovoříme-li o nerovnostech, soustředíme se na kvantitativní nástroje měření, ale v případě spravedlnosti jde o morální hodnocení těchto nerovností, o jejich subjektivní posouzení. Spolu s W. G. Secadou (1989) můžeme říci, že „rovnost (*equality*) udává pravidla a spravedlnost (*equity*) nás vede k hodnocení těchto pravidel“.

V rámci této publikace budeme převážně hovořit o nerovnostech, které můžeme na základě získaných dat popsat, a navíc můžeme identifikovat zdroje těchto vzdělanostních nerovností. Pokud bychom však chtěli hodnotit, zda jsou tyto nerovnosti spravedlivé, musíme vymezit, z jakých pozic vycházíme. Otázkou stanovení pravidel a principů spravedlnosti se zabývali mnozí političtí filozofové, kteří vytvořili obšířné a propracované teorie spravedlnosti. Tyto teorie spravedlnosti stanovují principy spravedlnosti a rovněž obhajují, proč jsou tyto principy spravedlivé. Snad ještě více stránek bylo popsáno jako reakce na tyto práce formou polemik i jejich dalšího rozvíjení. Členem této části není existující teorie spravedlnosti podrobně rozehrát a kriticky zhodnotit (za tímto účelem doporučujeme čtenáři některé české překladací práce politických filozofů – např. Kis, 1997; Swift, 2005). Chceme pouze poukázat na některé principy, které vedly k obhajování kompenzačních mechanismů a politik směřujících k vyrovnávání vzdělanostních nerovností (utilitarismus, Rawlsova teorie spravedlnosti), ale také na ty, které každou politiku vyžadující redistribuci zcela odmítají (libertariáni Nozick a Hayek).

Ať již budeme obhajovat pojetí rovnosti příležitostí jako rovnost v přístupu, rovnost podmínek nebo jistou míru rovnosti výsledků, vždy k naplnění tohoto cíle požadujeme nějaký mechanismus redistribuce. Otevření přístupu ke vzdělání všem (rovnost v přístupu) bylo realizováno prostřednictvím státem financovaného školství. Aby byl umožněn přístup ke vzdělání také dětem z nemajetných rodin, musel její vzdělávání někdo zaplatit. Nejčastěji to bylo realizováno formou progresivního (i redistributivního) zdanění. Další dvě pojetí rovnosti příležitostí pak vyžadují ještě větší míru redistribuce, neboť jsou založeny na politikách kompenzačních nedostatků různého druhu. Na základě čeho však byly mechanismy přerozdělování ospravedlňovány?

Jedno z ospravedlnění vycházelo z pozice *utilitarismu*. Hlavním cílem utilitarismu je maximalizovat celkový užitek či celkové dobro a všechny kroky, které k tomu cíli vedou, jsou legitimní a žádoucí. Ve vzdělávání bylo tohoto argumentu často používáno k obhajobě politik pozitivní diskriminace. Jak uvádí K. R. Howe (1990, v USA v 60. letech 20. století byly tímto způsobem obhajovány programy „He

Start⁴, podpora vzdělávání prostřednictvím televize či obědy zadarmo pro žáky ze sociálně slabých rodin. Tyto a mnohé další kompenzační programy byly obhajovány s odůvodněním, že povedou např. ke snížení kriminality nebo pomohou využít talentů, které by byly jinak ztraceny, a tím povedou k zvýšení produktivity systému a konkurenceschopnosti ekonomiky. Howe popisuje, že jakmile se ukázalo, že tato opatření nepřinesla očekávané efekty (kriminalita neklesala apod.), bylo navrhováno je zrušit a dále nepodporovat. Přestože utilitarismus bylo často k odůvodnění redistribuce používáno, jeho argumentace opírající se o efektivitu podpůrných opatření byla mnohdy v rozporu s realitou. Obhájci redistributivních mechanismů se však dnes častěji odvolávají na Johna Rawlse.

Rawlsova teorie spravedlnosti (Rawls, 1971, 2001), kterou autor označuje jako *férovost (fairness)*⁵, je výsledkem společenské dohody či dohody jednotlivců. Rawls uvádí, že férová dohoda může vzniknout pouze v případě, kdy žádná ze stran dohody předem neví, v jaké situaci se později ocitne – za „závojem nevědomosti“. Pouze nevědomost naší budoucí pozice v systému (nevíme, zda budeme bohatí či chudí, chytří či hlupí apod.) zajišťuje, že se rozhodneme pro férová pravidla fungování společnosti. Rawls jedince chápe jako racionální bytosti, které by si zvolily následující principy:

1. Každá osoba má mít rovné právo na co nejrozsáhlejší systém základních svobod, který je slučitelný s podobným systémem svobody pro všechny.
2. Sociální a ekonomické nerovnosti mají být uspořádány tak, aby byly:
 - a) k maximálnímu prospěchu nejméně zvyhodněných občanů;
 - b) spojeny s úřady a funkcemi, které jsou otevřeny všem v podmínkách férové rovnosti příležitosti.

Princip rovnosti svobod (1) je nadřazen principu (2) a v rámci principu (2) je *princip férové rovnosti příležitosti* (2b) nadřazen principu diference (2a).⁶ Právě *princip diference* bývá nejčastěji používán k obhájení redistributivních praktik. Rawls říká, že můžeme obhájit pouze takové nerovnosti, které vedou k *maximálnímu* zlepšení situace těch, kteří jsou na tom nejlhůž. Rawls argumentuje, že lidé v původní pozici za závojem nevědomosti by ze strachu, že by mohli skončit na samém dně systému (chudí a bez talentů), volili pravidla taková, aby i jedinec na dně systému měl zajištěné slušné existenciální minimum (tzv. pravidlo maximalizace minima – maximum). Podle něj by však racionálně nezvolili ani striktní rovnost podle klíče všem stejně, protože také počítají s možností, že mohou být v systému těmi šťastnými. Kritici Rawlsovy teorie zpochybňovali, zda by si lidé za závojem nevě-

domosti skutečně zvolili jím uváděné principy. Považují rozhodnutí lidí v původní situaci za pesimistické a Rawlsovi namítají, že odepírá lidem jistotu dávku riskování v rozhodování.⁷

Pro úplnost ještě dodáme, že v Rawlsově teorii nejsou za nespravedlivé považovány pouze ty vzdělanostní nerovnosti, které jsou důsledkem rozdílného sociálního zázemí žáků, ale také nerovnosti pramenící z rozdílné ve schopnostech či inteligenci žáků. Rawls (1971, v českém překladu 1995, s. 70) doslovně říká: „Nějdříve je třeba konstatovat, že princip diference přisuzuje určitou váhu tvářám, které vyplyvají z vyrovnávacího principu, totiž principu, podle něhož by měly být nezasažené nerovnosti vyrovnány. Protože nerovnosti rodu a nadání nejsou zasažené, musejí být tyto nerovnosti nějak kompenzovány. Máme-li se tedy ke všem lidem chovat stejně, má-li být zaručena opravdová rovnost příležitosti, pak se tedy podle tohoto principu musí společnost více starat o jedince, kteří se narodili do méně příznivých společenských pozic. Jde tu tedy o to, abychom – pokud možno – tyto náhodné rozdíly vyrovnali. Podle tohoto principu by se mělo vynakládat více prostředků na vzdělávání méně nadaných jedinců, alespoň po určitou dobu, třeba v prvních letech školní docházky.“ Pro mnohé je Rawlsovo pojetí příliš radikální. Vzhledem k rozsahu a zaměření práce se nemůžeme dále věnovat filozofickému rozboru a kritice Rawlsovy teorie, nicméně považujeme ji za podnět k přemýšlení a pro další diskusi čtenáře odkazujeme na již uvedené překlady prací politických filozofů.

Závěrem ještě uvedeme postoj *libertariánů*, pro které je utilitarismus i Rawlsovo pojetí spravedlnosti (označované jako levicový, rovnostářský či sociální liberalismus) přílišným zásahem státu do práv a svobod jednotlivce. Zatímco Rawls je zastáncem maximálního (sociálního) státu, libertariáni obhajují minimální stát a jakoukoliv redistribuci odmítají. Kritiku Rawlsovy teorie spravedlnosti z pozice klasického liberalismu (libertarianismu) podává v práci *Anarchy, State and Utopia* (1974) jeho kolega z Harvardovy univerzity *R. Nozick*. Ten klade hlavní důraz na lidskou svobodu a vlastnictví sebe sama. Každý jedinec má podle něj nejen nárok na vlastnictví svých schopností a nadání, ale také na produkty tohoto nadání. Žádná centrální autorita nemá právo zasahovat do tohoto vlastnictví jedince, a tedy jakákoliv vyžádaná redistribuce ze strany státu je nepřijatelná. Bohatí mohou dávat chudým peníze je- nom na základě vlastního svobodného rozhodnutí (např. formou charity), nikoliv z donucení. Pro libertariány není otázka spravedlnosti vůbec důležitá, jediné, co se počítá, je svoboda jednotlivce. V otázce vzdělávání je pro libertariány samotná existence státu placeného vzdělavacího systému z daní jednotlivců nepřijatelná. Pro Nozicka je legitimní pouze privátní vzdělání hrazené z prostředků rodiny nebo jedincem samým. Dalším významným zastáncem této pozice je *F. A. Hayek*, který v práci *Právo, zákonodárství a svoboda* (1973, český překlad 1998) zdůrazňuje, že pojem sociální spravedlnost je v rámci tržního prostředí prázdny a bezesmyslný. Spravedlnost můžeme vztahovat pouze k nějakému aktérovi, jednotlivci, který se svobodně rozho-

⁵ Rawlsova „Teorie spravedlnosti“ byla také přeložena do češtiny (1995), ovšem v této práci překládáme hlavní principy spravedlnosti podle vlastního uvážení a v souladu s terminologií v současných překladech děl politických filozofů. Např. Berka v českém znění „Teorie spravedlnosti“ překládá *fairness* jako „slušnost“, my se však držíme častěji používaného výrazu „férovost“, také *difference principle* překládáme v souladu s dřevším územním jako „princip diference“ a nikoliv jako „princip rozdílnosti“, jež může evokovat jiný obsah.

⁶ Není známo, proč Rawls uvádí pořadí 2a a 2b v rozporu s jejich důležitostí; některé autory to vede k tomu, že pořadí těchto principů zaměňují.

⁷ Pro bližší diskusi této a dalších námitek odkazujeme čtenáře na práci A. Switha (2005), s. 32–37.

díje a využití své znalosti pro své vlastní účely. Svobodný trh, který takové jednání jednotlivcům umožňuje, funguje lépe než jakýkoliv centrální řízený systém. Zásahy ze strany státu vyžadující redistribuci prostředků podle něj nejsou pouze zásahem do osobní svobody jednotlivce, ale navíc deformují pravidla tržního hospodářství a tím brzdí jeho efektivitu, která by časem přinesla prospěch všem.

Ukázali jsme si tři přístupy k hodnocení oprávněnosti redistributivních principů ve vzdělávání. Utilitaristy, kteří ji podmiňují maximalizační užitek, libertariány, kteří jakékoliv zásahy tohoto typu vylučují, a nakonec Rawlsovo pojetí, které je považuje za žádoucí a spravedlivé. Možná se čtenář ptiklání k některému z těchto názorů, ovšem také se může cítit být někde mezi. Předpokládáme, že někdo v dnešní době nepojde tak daleko, že by zpochybňoval samotnou existenci státu financovaného vzděláváním, a pokud ano, pak to určitě nebude čtenář naší publikace. Většina čtenářů zřejmě bude souhlasit s jistou dávkou přerozdělování pro účely školství. Liší se však již budeme v tom, jaké nerovnosti považujeme za spravedlivé a jakou míru přerozdělování k jejich narovnání považujeme za akceptovatelnou. Pro mnohé čtenáře může být Rawlsův postoj příliš radikální. Rawls totiž považuje za nespravedlivé také ty vzdělanostní nerovnosti, jež pramení z rozdílů v nadání či schopnostech. Vyklad tohoto jeho tvrzení ve smyslu, že Rawls nepřipouští rozdíly ve vzdělání a získaných znalostech a dovednostech, by však byl nesprávný. Jemu nejde o ideu rovnosti, ale spíše ukazuje na oprávněnost vyrovnávacích mechanismů. Protože nadání a schopnosti jsou výsledkem genetické loterie a stojí tak mimo dosah faktorů, které by mohli jedince ovlivnit, je oprávněné a spravedlivé pomáhat těm, kteří v této loterii neměli štěstí. Rawls ospravedlňuje právě proces vyrovnávání, nepožaduje však rovné výsledky. Přesto však může být tato pozice pro mnohé čtenáře příliš striktní a mohou se domnívat, že vyrovnávání by měly být pouze ty nerovnosti, které pramení ze sociálního, kulturního a ekonomického znevýhodnění. Nerovnosti pramenící z rozdílů v inteligenci, nadání nebo schopnostech však mohou být pro mnohé akceptovatelné a ospravedlnitelné. Toto pojetí je asi nejbližší *meritokratické myšlence*, jak jsme ji popsali v části 1.1.1.1., která jako spravedlivé akceptuje nerovnosti mezi *jednotlivci*, nicméně rozdíly mezi skupinami lidí, ať již jsou to skupiny definované sociálním statusem, kulturním a etnickým původem, rasou, pohlavím, nebo skupiny podle geografické příslušnosti, považuje za nespravedlivé. Například to, že jsou ženy za těžší práci v porovnání s muži hůře odměňovány, vnímáme v dnešní společnosti jako nespravedlivé. Obdobně můžeme chápat také jako nespravedlivé, že většímu zájmu zvláštních škol tvoří romské děti, a proto přípravné třídy pro tyto děti budeme zřejmě považovat za spravedlivou kompenzaci jejich sociálně-kulturního znevýhodnění.

Otázka spravedlnosti vzdělanostních nerovností je v centru zájmu politických filozofů a měla by být klíčovou také pro politiky. V naší publikaci však bude převažovat důraz na nerovnosti a jejich vysvětlení spíše než na jejich morální hodnocení. Proto se nyní podíváme na nerovnosti očima sociologů. Nenužně však říci, že by sociologové jenom popisovali vývoj a zdroje vzdělanostních nerovností, aniž by pra-

covali s nějakým konceptem spravedlnosti. Nejčastěji se v pracích sociologů setkáváme s pojetím spravedlnosti blízkým meritokratické myšlence, jak jsme ji popsal v předchozí části. Základním přístupem tak je hledání odpovědi na otázku, nakolik školní vzdělávání oceňuje žáky pouze na základě jejich schopností a úsilí. Jednotlivé teorie podložené výzkumnými zjištěními pak na školu pohlížejí buď jako na instituci, která umožňuje vzestupnou sociální mobilitu jedince, pomáhající mu postoupit na žebříčku sociální struktury výše, než je pozice, ze které vyšel, nebo naopak jako na instituci, která přispívá k mezigenerační reprodukci vzdělanostních nerovností. Můžeme tedy říci, že sociologové operacionalizují pojem spravedlnosti ve vzdělávání pomocí tří konceptů: sociální třídy, sociální mobility a dosaženého vzdělání (Marshall, Swift, 1993; Marshall, Swift, Roberts, 1997). Tito autoři ukazují, že sociální spravedlnost vyžadována pomocí těchto konceptů má přinejmenším dva základní rysy. Společnosti se mohou lišit jednak v tom, jak velké rozdíly v přístupu k moci, prestiži či majetku panují mezi jednotlivými třídami, jednak v tom, nakolik jsou třídní systémy uzavřené, či naopak otevřené, jinými slovy, nakolik v nich dochází k vertikální sociální mobilitě. Přestože spravedlnost ve vztahu k sociální strukturně společnosti by měla zahrnovat oba přístupy, sociologové se častěji zaměřují na koncept sociální mobility. Centrální otázkou pak je, u koho dochází k vzestupné sociální mobilitě, jaký je její rozsah a intenzita a zároveň jaké jsou šance dětí z různých sociálních tříd dosáhnout vyšších stupňů vzdělání.

1.1.2. Vzdělanostní nerovnosti v sociologické perspektivě

Od počátku 2. poloviny 20. století až po dnešek vzniklo velké množství explanačních modelů a teorií, které vysvětlují mobilitní procesy a roli vzdělání v nich. Podat přehled všech těchto teorií včetně jejich kritického posouzení by vyžadovalo samostatnou studii. V této části jen poukážeme na vybrané teorie, které reprezentují různé přístupy k hledání odpovědi na výše položené otázky a mnohdy také docházejí k odlišným závěrům. Výzkumníci zabývající se vzdělanostními nerovnostmi pak nestojí před úkolem vybrat jednu z těchto teorií, ale při formulování hypotéz vycházejí z celé jejich šíře a různorodosti, volí pluralistický přístup. Proto také vybrané teorie zde necháme položeny vedle sebe bez jejich hierarchického uspořádání.

V 60. letech 20. století P. M. Blau a O. D. Duncan (1967) publikovali práci *The American Occupational Structure*, ve které předkládají tzv. *základní model stratifikace* a zabývají se tím, jakou roli v něm sehrává vzdělání. Autoři přisuzují vzdělání klíčovou roli v procesu dosahování sociálního statusu. S pomocí dat z mobilního šetření Duncan a Blau nejen potvrdili, že vzdělání je stěžejním faktorem životního úspěchu, ale navíc zjistili, že v americké společnosti není dosažené vzdělání výrazně podmíněno rodinným zázemím a že tedy vzdělávací systém umožňuje zmenšování nerovnosti ve stratifikačním systému. Na základě těchto zjištění pak formulují tzv. *modernizační teorii*, která předpokládá, že s postupem modernizace či

industrializace společnosti se bude vliv sociálního původu na dosažené vzdělání dále zmenšovat. Industrializace je provázána rostoucí poptávkou po kvalifikované pracovní síle a s důrazem na efektivitu bude ve stále větší míře prováděn výběr pracovníků na základě jejich znalostí, dovedností a kompetencí spíše než na základě faktorů askriptivní povahy. Výsledkem tedy bude otevření všech pozic v zaměstnaneckém systému na základě meritokratické selekce a nikoliv na základě askripce, která je charakteristická pro společnost preindustrialní. Formulování této teorie navíc vedlo Duncana a jeho spolupracovníky k dalším rozšířením základního modelu stratifikačního procesu. K potvrzení meritokratické teze bylo zapotřebí doložit, že dosažené vzdělání závisí na schopnostech a inteligenci žáka spíše než na jeho sociálním původu. K tomuto účelu rozšířili autoři původní model o proměnné odkazující k inteligenci žáka, což Duncanovi umožnilo formulovat závěr, podle kterého je ve Spojených státech amerických postupně nahlížen ideál rovnosti příležitosti vystavěný na meritokratickém základu, i když „čistě meritokratické“ ještě nebylo dosaženo, neboť je stále patrný přímý vliv sociálního původu nezavisle na inteligenci.⁸

Dříve než budeme pokračovat v popisu dalších rozšíření stratifikačního modelu, učiníme malý exkurz týkající se testování meritokratické teze a inteligence. Blau a Duncan svou práci uzavírají tvrzením, že dochází k růstu meritokratických principů selekce na úkor askripce, což považují za pozitivní trend. Je však rostoucí meritokratická selekce dobrým směřováním společnosti, nebo může být překážkou vzestupné mobility? Již v počátcích formulace myšlenky meritokracie si v této souvislosti položil její autor M. Young (1958) otázku vztahující se k dědičnosti intelektu. Jsou mentální schopnosti dítěte utvářeny spíše jeho prostředím, nebo jsou důsledkem zděděné genetiké výbavy? Pokud je inteligence ve velké míře dědičná, může meritokratická selekce vést k vytvoření takzvané elity, která se bude reprodukovat z generace na generaci. Důsledkem meritokracie by za tohoto předpokladu bylo omezení vzestupné sociální mobility a vznikl by uzavřený stratifikační systém. Téma dědičnosti a inteligence se proto stalo velmi diskutovaným problémem a jednu z reakcí na něj představují kontroverzní práce, které předpokládají vysokou závislost inteligence na zděděných dispozicích jedince (Jensen, 1972; Herrnstein, 1973; Herrnstein, Murray, 1994). Tito autoři dovedli meritokratickou tezi do krajnosti a tvrdí, že s rostoucím důrazem na selekci jedinců ve školském a zaměstnaneckém systému na základě mentálních schopností se posiluje vliv dědičnosti na životní úspěch jedince. Poslední z těchto prací z pera autorů Herrnsteina a Murraye *The Bell Curve* (1994) pak dovozuje, že v americké společnosti patří do nižší společenské třídy lidé s nižší inteligencí a naopak americká elita je charakteristická vysokou úrovní obecné inteligence. Americká společnost je tak podle nich založena na meritokratickém principu, neboť úspěch jedince závisí především na jeho inteligenci. Jakékoliv vyrovnávací mechanismy a politická opatření usilující o vyrovnávání rozdílů ve výsledcích vzdělávání

a společenském postavení jednotlivců jsou podle Herrnsteina a Murraye neefektivní. Autoři pak snášejí v práci také mnohá další provokativní tvrzení (například závislost inteligence na etnickém původu), díky kterým je jejich práce mnoha kritiky označována za rasistickou.

Práce předložená Herrnsteinem a Murrayem vyvolala obrovskou vlnu kritiky a můžeme říci, že byla od základu vyvrácena. Její předpoklady a tvrzení byly nepodložené, a proto nemáme důvod se domnívat, že by meritokratická selekce vedla k pertrifikaci třídních rozdílů, jak to autoři předpokládají. Např. J. R. Flynn (2000) ukázal, že k autoru předpokládanému nárůstu rozdílů v inteligenci mezi vyššími a nižšími třídami nedošlo, a také vyvrátili autoři předpokládanou závislost inteligence na etnickém původu. M. W. Feldman et al. (2000) ve své studii dokládají, že Herrnstein a Murray výrazně nadhodnotili vliv dědičnosti na inteligenci a že nesprávně považují ji inteligenci za neměnnou v čase. Z velkého množství dalších kritik této práce však uvedme také základní argument, který ukazuje, že Herrnstein a Murray mimo jiné i v důsledku vážných metodologických prohrěšků především přecenili vliv inteligence na úspěšnost jedince ve vzdělávání i na trhu práce. Mnozí autoři dokládají, že nezavislý vliv inteligence na školní úspěšnost žáka je mnohem menší, než se předpokládá v *The Bell Curve*, která inteligenci považuje za dominantní faktor vysvětlující školní úspěšnost. Čtené kritiky na základě analýz rozsáhlých datových souborů ukazují, že rodinné zázemí je přinejmenším stejně důležitým faktorem vysvětlujícím školní i další úspěšnost jedince jako inteligence. Navíc zde působí také další charakteristický jev, jako jsou charakterové vlastnosti a dosažené vzdělání, jež determinují ekonomickou úspěšnost jedince (např. Jencks et al., 1979; Groves, 2005; Hansen, 2002; Korenman, Winship, 2000). Ukončeme však krátký exkurz o inteligenci a přejdeme k dalším rozšířením původního modelu sociální stratifikace Blaua a Duncana. Také práce R. M. Hausera, který původní model dále rozšířil, ukazuje, že vliv inteligence je menší, než Herrnstein a Murray předpokládají, a navíc do modelu přidává další proměnné, které Herrnstein a Murray ve své práci podhodnotili, nebo je vůbec nekontrolovali.

O další významné rozšíření Blau–Duncanova základního modelu se tedy zasloužil především R. M. Hauser, a to ve spolupráci s W. H. Sewellem. Oba autoři spolu s dalšími spolupracovníky ukazují na fakt, že kromě sociálního zázemí a mentálních schopností mají na dosažené vzdělání vliv také vzdělanostní aspirace, na jejichž utváření se podílí sociální okolí, ať již jde o výchozí rodinu, vrstevníky nebo učitele ve škole. Do modelu tak vstupuje vliv „významného sociálního okolí“ – index, který byl tvořen otázkami zjišťujícími mluvu povzbuzování ke studiu na vysoké škole ze strany rodičů a učitelů a také otázkou zjišťující plány nejbližších přátel studovat na vysoké škole. Práce těchto autorů (Hauser, Sewell, 1986; Hauser, Tsai, Sewell, 1983; Sewell, Shah, 1967, 1968a, 1968b; Sewell, Haller, Portes, 1969; Sewell, Haller, Ohlendorf, 1970) vedly k postupnému precizování základního modelu především přidáním mentálních schopností a dalších proměnných psychologické povahy, a proto jej označujeme jako *sociálně-psychologický model*, později také jako *Wisconsin-*

⁸ Základním modelem stratifikačního procesu i pokusy o jeho rozšíření se extenzivně zabývá následující kapitola Petra Maréjů, proto se jimi detailně nezabýváme.

ský model, protože pracoval s longitudinálními daty z panelu středoškolských z Wisconsinu z roku 1957 a z jejich dalšího sledování v letech 1964, 1975 a 1992. Tento model združuje významnou roli sociálně-psychologických faktorů (aspirace, hodnoty, očekávání, schopnosti aj.). Vliv sociálního původu na dosažené vzdělání se, podle těchto autorů, uplatňuje především prostřednictvím vzdělanostních aspirací, které jsou utvářeny očekáváním ze strany významného sociálního okolí (učitelé, rodiče, vrstevníci) a nikoliv přímo. S ohledem na význam sociálně-psychologického modelu a důležitost výsledků, ke kterým jeho autoři postupně dospěli, je mu v této monografii věnována zvláštní kapitola. Zde tedy stačí uvést, že autoři tohoto modelu si tekladi za cíl prokázat, že v nerovnostech v přístupu ke vzdělání nehraje významnou roli sociálně-ekonomický či třídní původ. Spíše usilovali o to ukázat, že rodiny s vyšším sociálně-ekonomickým statusem vyvábí pro svoje děti příznivější prostředí, ve kterém se lépe rozvíjí nejen jejich kognitivní schopnosti, což vede k lepšímu prospěchu ve škole, ale též vzdělanostní aspirace, které hrají ve vzdělávací dráze klíčovou roli. S podstatně menší vahou poskytují rodiny s vyšším statusem svým dětem některé další výhody umožňující přímý mezigenerační transfer zaměstnaneckého statusu. Výsledky řady analýz ale ukázaly, že sociálně-psychologické faktory, které ovlivňují dosažení vyššího vzdělání, jsou mnohem důležitější než přímé vlivy sociálně-ekonomických faktorů. Na základě analýzy dat z Wisconsinského panelu a v souladu s předchozími zjištěními Blauna a Duncana tedy vzdělávací systém nepovažují za rigidní nástroj přenosu sociálního statusu z generace na generaci, ale spíše za systém, ve kterém se protínají vlivy společnosti a její třídní struktury (strukturní komponenta) s genetickými vlivy (psychologická komponenta) a s působením rodiny a významného sociálního okolí (sociálně-psychologická komponenta), přičemž výsledný efekt působení těchto sil vede spíše k zmenšování sociálních nerovností v přístupu k vyššímu vzdělání než k jejich zvětšování.

Protikladem k tomuto pohledu na povahu nerovnosti jsou *teorie vzdělanostní reprodukce*. Tyto teorie vycházejí z předpokladu, že vzdělanostní nerovnosti se v čase nezměňují a jsou poměrně stabilní. Jsou tak v přímém rozporu s modernizační teorií, neboť stratifikační systém považují za více méně neměnný, reprodukcující se z generace na generaci. Vzdělávací systém podle těchto autorů není s to fungovat jako nezávislá instituce, která by dokázala odfiltrovat sociální původ jedince a zhodnotit tak pouze jeho výkon založený na osobnostních předpokladech, jak to vyžaduje meritokratický princip. Tento předpoklad potvrdili mnohé studie, například Slavita a Blossfeld (1993) v mezinárodním srovnávacím výzkumu 13 zemí zjistili, že ve většině zemí nedošlo v průběhu 20. století k oslabení vztahu mezi sociálním původem a dosaženým vzděláním; výjimku tvořily pouze Švédsko a Nizozemsko, kde byla závažnost dosaženého vzdělání na sociálním původu oslabena. Teorie vzdělanostní reprodukce tak předpokládá, že rodina si vždy najde nějakou cestu, jak zajistit svým potomkům stejné místo ve stratifikačním systému, jako zastávají oni nebo pozici ještě lepší. Dokonce ani otevření možnosti studia většinu počtu studentů nevede k snížení vzdělanostních nerovností. Nové otevřená místa především na středoškolské a vysoko-

školské úrovni tak zaplní nejdříve děti z rodin s vyšším sociálně-ekonomickým statusem. Radikální formulaci této hypotézy pak představuje koncept „*maximálně udržované nerovnosti*“ (Raftery, Hout, 1993), který říká, že míra vzdělanostních nerovností se nezmění až do chvíle, kdy bude zcela uspokojena poptávka ze strany vyšších statusových vrstev po daném stupni vzdělání. V moderních západních společnostech je přístup k základnímu vzdělání univerzální, proto se dříve přesouvá na vzdělanostní nerovnosti na úrovni střední školy, a to především v zemích s nízkým podílem všeobecného středního vzdělání jako je Česká republika, a v přístupu k vysokoškolskému vzdělání.

V rámci teorie vzdělanostní reprodukce můžeme rozlišit různé přístupy na základě toho, čím vysvětlují stabilitu stratifikačního systému. Rozlišujeme teorie sociální reprodukce a teorie kulturní reprodukce. *Teorie sociální reprodukce* reprezentují autoři radikální levice (neomarxisté), jakými jsou např. L. Althusser (1971) a S. Bowles a H. Gintis (Bowles, Gintis, Groves, 1976), kteří považují vzdělávací systém za hlavní nástroj kapitalistické společnosti k udržení jejího třídního řádu. Úkolem školy na jeho třídním původem. Také P. Sorokin (1927, 1959) již dříve než tyto autoři zdůrazňoval, že škola pouze selektuje a přináší pouze nepatrnou přidanou hodnotu. Rozsáhlou analýzou dat z USA tento názor podpořil C. Jencks et al (1972) v práci *Inequality*, kde dochází k podobné pesimistickému pohledu na úlohu školy v procesu socializace. Teorie sociální reprodukce združuje, že v rámci školní socializace si žák osvojuje nejen potřebné dovednosti pro trh práce, ale také se ztotožňuje s pozicí v rámci třídního systému, která mu je školou přisouzena, jako se spravdivním a oprávněným výsledkem. Hlavním výstupem vzdělávání je tedy nejen reprodukce vzdělanostních nerovností, ale především ospravedlnění jejich existence, a to nejen z vnější, ale tak, aby je člověk přijal za své, aby došlo k jejich interiorizaci. Podle L. Althussera je proto škola hlavním a nejdůležitějším „ideologickým aparátem státu“ (*ideological state apparatus*),⁹ který umožňuje kapitalistické společnosti reprodukovat se a předcházet sociálním konfliktům. Sociální reprodukce je v pracích Althussera, Bowlese a Gintise představena v té nejradikálnější podobě. Bylo jim vytkáno, že jedinec je v jejich pojetí pasivní a že až příliš přecení možnosti socializace. Pokud by jejich teorie byly plané, nedošlo by nikdy k prosazení například feministického hnutí, které také vystupovalo proti dominantní státní ideologii plané v době vydání jejich prací. Bowles a Gintis (2001) nedávno publikovali revidované pojetí socializace a přiznávají zde, že v původní práci *Schooling in Capitalist America* příliš zdůrazňovali vliv ekonomiky a trhu práce na fungování školního vzdělávání a že jen málo pozornosti věnovali mechanismům demokratické politiky, které

⁹ L. Althusser (1971) říká, že stát využívá různých mechanismů k tomu, aby zajistil, že jedinec bude dodržovat pravidla daná státem, přestože to pro něj může být nevýhodné. Stát k tomuto účelu využívá „reprodukcí aparátů“ (*repressive state apparatuses*), jako jsou policie a soudy, a dále „ideologických aparátů“ (*ideological state apparatuses*), jako jsou škola, církev, rodina, politika aj. Nejdůležitějším ideologickým aparátem je škola.

přímou kauzality mezi ekonomikou a školou využívají. Také další autoři (např. De-maine, 2003; Gerwitz, Cribb, 2003) analyzují slabá místa radikálního pojetí sociální reprodukce a prezentují jeho jemnější formy. Důležitým konceptem, který však z teo-rií sociální reprodukce vzešel, je *skryté kurikulum*.¹⁰ Timo termínem máme na mysli především širší souvislosti života školy, jako je klima a kultura školy, vztahy mezi učiteli a žáky, mezi školou, rodiči a širším sociálním okolím, hodnoty ve vzdělávání a jejich utváření, komunikovaná očekávání ze strany učitele apod. Nejedná se o for-mální kurikulární dokumenty či proklamované cíle vzdělávání, ale o každodenní fun-gování školy a vlastní proces socializace dítěte, které jsou důležité prvky analýzy vzde-lanostních nerovností vycházející z pozice sociální reprodukce.

Teorie kulturní reprodukce vysvětlují přetváření sociální struktury z generace na generaci pomocí konceptu „kulturního kapitálu“: P. Bourdieu rozlišuje ekonomick-ý, sociální a kulturní kapitál (Bourdieu, Passeron, 1977; Bourdieu, 1986). Kulturní kapitál může mít tři formy: vtělenou (*embodied*), např. dispozice, schopnosti a kom-petence jedince, dále objektivizovanou (*objectified*), kterou představují objekty kul-turní povahy, jako jsou knihy, obrazy, hudební nástroje, a do třetice institucionalizo-vanou formu (*institutionalized*), která je vyjádřena v podobě kvalifikací, diplomů a akademických titulů či různých certifikátů. Nejdůležitější roli při vysvětlení vzde-lanostních nerovností hraje vtělená forma kulturního kapitálu. Schopnosti a doved-nosti jsou nejen vrozené, ale jejich rozvíjení a utváření zajišťuje rodina a míra kul-turního kapitálu žáka určuje jeho školní úspěšnost. Jsou to především jazykové dovednosti, kulturní vzorce chování, vztah ke škole a k autoritě, dosažadí znalosti a dovednosti, které se děti naučí v rodině nebo v širším společenském okolí, co škola potom zhodnocuje a odměňuje. Škola není kulturně neutrální a požadavky a cíle vzdělávání odpovídají hodnotám a modu chování typickému pro dominantní kulturu a společenskou třídu. Děti pocházející z nepodstatného rodinného zázemí s jiným systémem hodnot jsou pak školou označeny jako děti bez talentu a problémové děti, zatímco děti z vyšších tříd získávají nálepku nadaných či talentů. B. Bernstein (1974) v této souvislosti analyzuje formu jazyka, který je příznačný pro jednotlivé sociální třídy. Rozlišuje tzv. omezený jazykový kód (*restricted code*) typický pro nižší sociál-ní třídu a rozvinutý jazykový kód (*elaborated code*), který je rozvíjen v rodinách středních a vyšších tříd. Rozdíli mezi oběma kódy nespočítává ani tak v bohatosti slovní zásoby, jako spíše v logické struktuře větne stavby, přesnosti vyjadřování a v celko-vém způsobu komunikace. Omezený jazykový kód je příznačný pro popis konkrétních předmetů a situací, ale pro vyjádření abstraktních vztahů a jevů je nevhodný. Je příznačný pro rodinnou komunikaci v nižších vrstvách, kde rodiče s dítětem tzv. „ne-diskutují“, ale spíše jej ukáží a říkájí mu, co má udělat. Naopak vzdělání rodiče častěji se svými dětmi verbálně rozebírají svá rozhodnutí a také své dítě vedou k argu-mentaci a přesnosti ve vyjadřování. Školní vzdělávání vyžaduje rozvinutý jazykový

kód, aniž by jej však škola sama o sobě rozvíjela, a jelikož je jazyk hlavním prostřed-ken vzdělávání a socializace dítěte, školní úspěšnost je tak přímo závislá na sociál-ně-kulturním rodinném zázemí dítěte. Obecně tedy můžeme říci, že teorie kulturní reprodukce vysvětlují vzdělanostní nerovnosti pomocí odlišnosti pramenitých z ro-dinného zázemí žáků. Blížší popis jednotlivých teorií vzdělanostních nerovností z perspektivy sociální i kulturní reprodukce najde čtenář v pracích T. Katrňáka (2003, 2004), který popisuje také teorie kulturní reprodukce, Paula Willise a Jaye MacLeo-da, kteří vycházejí ze zjištění kvalitaivních (etnografických) výzkumů.

Dalším teoretickým pokusem o vysvětlení vzdělanostních nerovností a jejich přet-rávání v čase je **teorie racionálního jednání** (Goldthorpe, 1996; Breen, Goldthorpe, 1997), která vychází z pozice metodologického individualismu. V návaznosti na Boudo-efekty, jež vysvětlují vzdělanostní nerovnosti, *Primární efekty* vysvětlují rozdíly ve vzdělavacích výsledcích na nižších stupních školského systému. Příkladem primárních efektů může být kulturní kapitál, který má vliv na dosažené školní výsledky především v počátečních fázích vzdělávání, ale také faktory psychologické či genetické povahy. Nicméně hlavní důraz je autory kladen na *sekundární efekty*, které vstupují do hry v uzlových bodech vzdělavacího systému, kde dochází k prvinnou větvení vzdělavacího před žákem a jeho rodiči se otevírá možnost volby včetně volby odejít z formál-ního vzdělávání. Některé vzdělavací dráhy mohou být samozřejmě žákům objektivně nepřístuné, např. z důvodu špatných školních výsledků. Nicméně většinou zůstává více alternativ, mezi kterými dítě a jeho rodiče volí, a to při zvažování možnosti nakládat, řízka i očekávaných výnosů. Goldthorpe (1996, s. 492) uvádí, že přestože vyšší dosa-žené vzdělání přináší spíše zisky než ztráty, ve skutečnosti existují velké rozdíly ve vyhodnocení případných rizik a výnosů mezi sociálními třídami. Žáci stovnatelných schopností tak často volí řízavé vzdělavací dráhy v závislosti na jejich pozici ve strati-fikačním systému. Aspirace žáků jsou utvářeny jejich rodinným zázemím a žáci pochá-zející z vyšší střední třídy jsou povzbuzováni svými rodiči k ambicióznějším volbám, přestože jejich schopnosti a dosažené školní výsledky nemusí této volbě odpovídat. Rodiče těchto žáků přesto volí řízko možného neúspěchu, protože se uvědomují výz-nam vzdělání, a ve snaze zabránit sestupné sociální mobilitě investují další prostředky, aby zajistili svým dětem postavení v rámci sociální struktury adekvátní jejich nynější pozici. Na druhou stranu pro rodiče patřící k dělnické třídě je možné řízko neúspěchu spojeno také s větší ekonomickou ztrátou, a tak často volí nižší nebo méně výběrovou vzdělavací dráhu. Zvázení ekonomických důsledků případného neúspěchu může vést žáky z dělnických rodin i přes původně vysoké aspirace k opatrnější volbě vzdělavací dráhy, případně k rozhodnutí v dalším vzdělavání nepokračovat, ale raději začít vyděla-vat. Racionální volba je ovlivněna jak vzdělanostními aspiracemi, tak mírou a dostup-ností ekonomických prostředků. Pomocí těchto mechanismů vysvětluje teorie racionál-ního jednání poměrně malou sociální mobilitu ve většině vyspělých zemí.

Závěrem můžeme shrnout, že hledání kořenů vzdělanostních nerovností se stalo předmětem velkého množství teoretických i empirických studií. Ty nejdůležitější

¹⁰ Zájímce o podrobnější rozpracování konceptu skrytého kurikula odkazujeme na práce K. Lynehové (1989) a M. W. Applea (1990).

z nich jsme se pokusili stručně popsat v této kapitole. Všechny uvedené teorie vznikly na základě zkušeností a analýz dat z demokratických zemí. Česká republika však, podobně jako některé další země, prošla obdobím socialismu, ve kterém působily specifické mechanismy a politiky vycházející z ideologie rovnosti. Tato odlišná zkušenost a společenský vývoj vedl některé sociology k formulování specifických hypotéz a teorií platných pro země tzv. východního bloku a dále formulovali také hypotetické systémy založené na tržních principech. Přehled těchto společností v demokratické společnosti se týkaly následného přechodu a transformace těchto společností v demokratické systémy založené na tržních principech. Přehled těchto společností v demokratické společnosti se týkaly následného přechodu a transformace těchto společností v demokratické systémy založené na tržních principech. Přehled těchto společností v demokratické společnosti se týkaly následného přechodu a transformace těchto společností v demokratické systémy založené na tržních principech.

Již v úvodu druhé části této kapitoly jsme naznačili, že při formulování hypotéz můžeme využít bohatého spektra popsaných teorií. Ne všechny však budou pro nás relevantním teoretickým východiskem pro popis české situace na základě získaných dat. Z výše popsaných teorií jsme při koncipování výzkumných nástrojů a při analýze dat vycházeli především ze *sociálně-psychologického modelu a teorie racionálního jednání*. Dále jsme ve vybraných analýzách pracovali také s konceptem kulturního kapitálu, který vzešel z *teorie kulturní reprodukce*. O tyto teorie se opírají především kapitoly 2.1. a 2.2., ve kterých členář najde také bližší rozpracování teorií, než umožňuje rozsah této úvodní přehledové kapitoly, a jejich zhodnocení na pozadí výzkumných zjištění. Obecně však můžeme říci, že sociálně-psychologický model i teorie racionálního jednání mají společné to, že zdůrazňují vliv širšího sociálního okolí na školní úspěšnost jednotlivce. Vezmeme-li v úvahu jedince, kteří mají stejné mentální schopnosti, mohou se jejich dosažené školní výsledky značně lišit, a to v závislosti na jejich aspiracích, které zdůrazňují oba teoretické přístupy. Aspirace jsou produktem očekávání širšího okolí a teorie racionálního jednání zdůrazňuje jejich vliv především v tranzitních bodech, kde se vzdělávací dráha větví. Povzbuzování jedince ze strany rodičů, ale také vstupníků a učitelů k volbě té které dráhy, jak se domníváme, hraje významnou roli v našem vzdělávacím systému, který je velmi selektivní. Vliv sociálního zázemí žáka se tak odráží především prostřednictvím vzdělanostních aspirací, přenosem hodnot z generace na generaci, ale také ve způsobu vyhodnocení rizik, nákladů a případných zisků v procesu volby vzdělávací dráhy. Oba zmíněné teoretické přístupy však i přesto, že kladly důraz na vliv širšího sociálního okolí, došly k odlišným závěrům. Autoři sociálně-psychologického modelu předpokládají, že vzdělávací systém je otevířený a že škola přispívá k snižování vzdělanostních nerovností. Teorie racionálního jednání naopak vychází z předpokladu, že vzdělanostní nerovnosti jsou více méně stabilní v čase a ve vzdělávacím systému, který je spíše uzavřený. Rozhodující roli hraje strach z neúspěchu charakteristický pro nižší sociální třídy.

Toto srovnání obou teorií, z nichž jedna považuje vzdělávací systém za otevířený a druhá za uzavřený systém, nás přivádí k samostatnému metodologickému přístupu

k hodnocení vzdělávacích nerovností, a to na základě charakteristik vzdělávacího systému. Vzdělávací systémy jednotlivých zemí se liší v mnoha ohledech: především v délce povinné školní docházky, ale také v tom, kdy dochází k první selekci žáků do různých typů škol či vzdělávacích programů (tzv. vnější diferenciace¹¹). Tento přístup bývá často označován jako „institucionální zakotvenost vzdělanostních nerovností“ (*institutional embeddedness*) a je založen na předpokladu, že stratifikační proces je pevně spojen se strukturou vzdělávacího systému. Na základě komparativních mezinárodních šetření pak autoři identifikovali tři základní charakteristiky vzdělávacích systémů, které vysvětlují míru vzdělanostních nerovností v jednotlivých zemích (viz Müller, Shavit, 1998; Kerckhoff, 2000; Buchmann, Park, 2005). Jsou to:

- 1. stratifikace** vzdělávacího systému (*stratification*), tj. míra, v jaké vzdělávací systém využívá různých proudů vzdělávání (vnější diferenciace), z nichž jeden má žeme charakterizovat jako akademický s vyšší prestiží a druhý, případně další, jako neakademický, či zbytkový. Nejčastěji tato charakteristika ukazuje na rozdíly mezi jednotlivými typy vzdělání na úrovni vyšší sekundární školy (např. gymnázium, SOŠ, SOL), nicméně pro selektivní systémy jsou příznačné oddělené proudy vzdělávání již na úrovni nižší sekundární školy;
- 2. standardizace** vzdělávacího systému, tj. míra srovnatelnosti kvality vzdělání na základě národních standardů. Mezi základní ukazatele zde patří především vzdělání učitelů, srovnatelnost obsahu vzdělávání (kurikula) a uniformita výstupních certifikátů (např. státní maturitní zkouška). Čím vyšší je míra standardizace, tím větší vypovědní hodnotu má získané vzdělání pro zaměstnavatele, neboť je národně srovnatelné;
- 3. míra specifické přípravy na povolání** (*vocational specificity*), tj. specializace různých programů a typů škol, které připravují pro konkrétní profese. Vztahuje se k podílu studentů, kteří opouštějí vzdělávací systém přípravou pro konkrétní profesi.

Podle výše uvedených autorů můžeme kterýkoliv vzdělávací systém popsat na základě těchto tří znaků. Český vzdělávací systém bychom v této klasifikaci zařadili ve všech třech dimenzích na nejvyšší místa. Český vzdělávací systém je vysoce selektivní, resp. stratifikovaný. Žáky vybíráme již v osmi letech do tříd či škol s rozšířenou výukou jazyků nebo jiného předmětu, dále vybíráme v 11 letech žáky do víceletých gymnázií a také na úrovni vyšší sekundární školy máme tři samostatné a málo dostupné vzdělávací proudy. V porovnání s jinými vzdělávacími systémy je v českém systému velký počet žáků, kteří procházejí odborným školstvím, kde jsou připravováni pro specifické profese, také vysoký počet programů odborného vzdělávání.

¹¹ Vysvětlivě pojmu vnější a vnitřní diferenciace včetně jejich anglických ekvivalentů, jako jsou *tracking*, *ability grouping*, *streaming* či *setting*, a také odkazy na práce autorů, kteří se zabývají psychologickými i sociálními aspekty tohoto členění žáků na základě schopností, jsme podali v jiné práci (Greger, 2004).

ní ukazuje na jejich úzkou zaměřenost. Český vzdělávací systém je charakteristický nízkým podílem žáků ve všeobecném středoškolském vzdělávání, a tak můžeme říci, že vykazuje vysokou míru specifické přípravy na povolání. Podle indikátorů stanovených A. C. Kerckhoffem (2000) bychom český systém považovali spíše za více standardizovaný, neboť učitelé procházejí obdobnou vysokoškolskou přípravou, rozpočet škol i kurikulární dokumenty jsou jednotné a existuje zde také jistá harmonizace výstupních certifikátů či jiných forem výstupních hodnocení. Nicméně tento bod by bylo zapotřebí více rozvést pro případné komparace vzdělávacích systémů a jejich vlivu na vysvětlení vzdělanostních nerovností. Institucionální pohled na vysvětlení vzdělanostních nerovností jsme v závěru obecně uvedli především proto, že bude využít některými autory v dalších kapitolách. Explicitně se v kapitole 2.3. budeme věnovat víceletým gymnáziím, které jsou dokladem vysoké míry stratifikace a selektivnosti našeho školského systému, a ukážeme si, jakou roli víceletá gymnázia sehnávají v reprodukcii vzdělanostních nerovností. V kapitolách 2.4. a 2.5. se budeme věnovat vyššímu sekundárnímu školství v ČR, které je dokladem vysoké stratifikace a specifčnosti přípravy na povolání. Věříme, že především po přečtení těchto kapitol, ale i dalších částí knihy, se čtenáři dostane odpovědi také na otázku, nakolik nás vysoce selektivní školský systém odpovídá naplňování ideálu rovnosti šancí a spravedlnosti ve vzdělávání.

1.2. Sociálně-psychologický model sociální stratifikace¹

Petr Matějů

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

1.2.1. Základní model procesu sociální stratifikace

Mezi sociology zabývajícími se sociální stratifikací panuje všeobecný konsenzus v tom, že pro vývoj studia sociální stratifikace a role vzdělání v mezigeneračním přenosu nerovností měl zásadní význam Blau–Duncanův model stratifikačního procesu

¹ Předchozí verze této kapitoly byla publikována v Sociologickém časopise (Vol. 41, 2005, No. 1, s. 7–30)
² Vývoj tohoto projektu od jeho počátku v roce 1957 do roku 2002 je popsán a zhodnocen v práci Sewell, Hanser, Springer, Hanser (2004).