

Rabušicová, Milada

## Otázky rovnosti a nerovnosti vzdělávacích příležitostí

*Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. I, Řada pedagogicko-psychologická. 1992, vol. 41, iss. 126, pp. [59]-70*

ISBN 80-210-0824-5

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/112488>

Access Date: 28. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

MILADA RABUŠICOVÁ

## OTÁZKY ROVNOSTI A NEROVNOSTI VZDĚLÁVACÍCH PŘÍLEŽITOSTÍ

V principech demokratické společnosti je obsažen mimo jiné požadavek stejných životních šancí pro všechny. Tato obecná teze by se měla ve zcela konkrétní podobě uplatňovat v různých oblastech životních drah členů společnosti, jež má ambice nazývat se společností demokratickou. Vzhledem k tomu, že jedním z nejdůležitějších aspektů životní dráhy jedince je vzdělání, a také v něm by se měl požadavek stejných životních šancí uplatňovat, chápeme naznačenou tezi jako naše základní východisko.

Na životní šance nahlížíme ve shodě s Anthony Giddensem jako na šance, které mají jedinci k tomu, aby sdíleli společensky vytvořené ekonomické a kulturní statky existující ve společnosti (1989). V souvislosti s rozdělováním a získáváním životních šancí v moderní společnosti se často hovoří o vzdělání, neboť expanze vzdělání bývá spojována s rozvojem demokracie a naopak rozvoj demokracie bývá podmínován růstem vzdělávacích příležitostí a vzdělaností obecně. Hodnota vzdělání je viděna v tom, že poskytuje lidem příležitost rozvíjet jejich schopnosti a nadání, a ty potom uplatnit v profesi a v životě vůbec. Tím může zmenšovat různá omezení vyplývající z charakteristik připsaného statusu (sociálních, ekonomických, kulturních apod.) a umožňovat tak nahrazování statusu připsaného statusem získaným (dosažené vzdělání, uplatnění schopností, prestiž apod.). Vzdělání tedy může být tím instrumentem, který v otevřené společnosti uvolňuje lidem cestu k získávání a uplatňování životních šancí, pomáhá mladým lidem nalézt si ve společnosti místo odpovídající jejich schopnostem a podílí se na celkové sociální mobilitě a procesech změn v sociální stratifikaci. Může pomáhat redukovat nerovnoměrnosti v rozložení bohatství a moci ve společnosti a přispívat k tomu, aby se stávající rozložení prostě nereprodukovalo z generace na generaci.

Existuje celá řada studií, jež zjišťují do jaké míry naznačené teze skutečně platí. Řada z nich dokazuje pravý opak: že „vzdělání tenduje spíše k vyjádření a potvrzení již existujících nerovností ve společnosti, než aby umožňovalo jejich změnu“ (Giddens, 1989: 423). Smyslem této stati je podat základní informaci o studiích týkajících se životních a vzdělávacích

cích nerovností, ať už tento fakt na základě výzkumů potvrzují nebo vyvracejí, a dále teorií, jež hledají teoretická zdůvodnění a principy, na nichž jsou tyto nerovnosti založeny. Kromě jedné (studie Petra Matějí z roku 1991) byly všechny publikovány v zahraničí, takže přímo vyzývají k tomu, abychom se těmito otázkami ve větší míře začali zabývat také v našich podmínkách.

Při úvahách o rovnosti či nerovnosti životních šancí je užitečné položit si nejprve otázku, zda a do jaké míry existuje rovnost šancí vzdělávacích. Tedy jinými slovy, co rozhoduje o tom, jakou projde jedinec vzdělávací drahou, jež mu umožní pozdější uplatnění na trhu práce? Co ovlivňuje výsledky dítěte ve škole, jeho vzdělávací úspěchy či neúspěchy? Jaké mechanismy při tomto ovlivňování působí? A to jsou také otázky, které primárně zajímají nás.

Sociální vědci vyspělých zemí jsou problémy zdrojů vzdělávacích nerovností zaujati již několik desetiletí. Boom nastal zvláště v 60. letech. Svědčí o tom, jak již bylo řečeno, množství realizovaných studií i řada pokusů o vytvoření interpretačních modelů těchto nerovností. U některých z nich se zastavme.

Dnes již klasickou prací je proslulá studie uskutečněná pod vedením Jamese Colemana v 60. letech v USA, jež dokazuje, že sociální a rodinné zázemí má hlavní vliv na výsledky dítěte ve škole a na jeho další profesní kariéru. Rozhodující tedy podle této studie není vytvořené prostředí ve škole, i když ani to jistě nelze zcela pominout, ale, řečeno Colemanovými slovy: „Nerovnosti přenesené na děti v jejich domově, sousedství a vrstevnickém prostředí s sebou nesou to, že se stávají nerovnostmi, s nimiž jsou děti konfrontovány ve svém dospělém životě po skončení školy.“ (Coleman et al., 1966:325)

Kdybychom jednoznačně přijali původní Colemanův závěr, že školní prostředí nijak výrazně neovlivňuje studijní výsledky žáků, znamenalo by to prakticky rezignaci na jakékoli reformní snahy ve školství. A to se jeví z pedagogického hlediska jako nepřijatelné. Řada dalších studií navazujících na práci Colemanovu hovoří v protikladu k němu o některých faktorech školního prostředí, jež mohou jistým způsobem modifikovat výkony žáků a podněcovat je k optimálnímu rozvoji. Např. podle Michaela Ruttera je to typ vztahů mezi učitelem a žáky, jejich vzájemná interakce, atmosféra kooperace a motivace a dobře organizovaná výuka (Giddens, 1989). Další možností by jistě mohla být kvalitní spolupráce mezi rodinou a školou, přičemž se samozřejmě předpokládá, že ofenzivní bude hlavně škola. Měla by mít školené pracovníky – vzdělané učitele – pedagogy, kteří jsou dobrými odborníky trénovanými v sociální komunikaci a nečiní jim tedy takový problém navázat s rodiči kontakt prospěšný oběma prostředím podstatným pro rozvoj dítěte – školy a rodiny. Snaha angažovat rodiče do spolupráce se školou je velmi důležitým faktorem celé školní práce a je rozhodně především v zájmu dětí, jež by měly stát v centru pozornosti jak rodiny, tak školy.

Ostatně ve svých pozdějších studiích (Coleman, 1974; Coleman, Hoffer, Kulgore, 1981) dochází Coleman k podobným závěrům. Tedy, že rozvíjení

kvality vyučování, sociální klima ve škole a způsob školní práce může pozitivně ovlivnit vzdělávací výsledky žáků z deprivovaného prostředí. Faktem ovšem podle Ruttera zůstává, že se jedná o uzavřený kruh v tom smyslu, že žáci z relativně privilegovaných rodin navštěvují právě ty školy, kde se na výše zmíněné kvality školního prostředí klade důraz, zatímco žáci z deprivovaných rodin se soustřeďují do škol, kde je mnohem obtížnější dosáhnout alespoň srovnatelných výsledků se školami kvalitnějšími.

U Colemanovy studie z roku 1974 je užitečné zdržet se poněkud déle, protože v ní autor nabízí několik možných definic „vzdělávacích nerovností“. Jejich rozlišení a úvaha o jejich relevantnosti pro naše podmínky může být důležitým metodologickým momentem pro naše další zkoumání.

První typ nerovnosti definuje Coleman na základě investic společnosti (obce) do školy, konkrétně kolik se vydává na studium jednoho žáka–studenta, jak se vybavují školní laboratoře a dílny, knihovny, jaké je finanční ohodnocení a s tím spojená kvalita učitelů a další charakteristiky. U nás až do současnosti rozděloval finanční prostředky a vybavení školám stát. Do budoucnosti plánuje pravděpodobně přidělovat školám finanční prostředky podle počtu žáků–studentů ve škole, čímž se přiblíží zvyklostem mnoha vyspělých zemí. I když by i nadále měla být určitá rovnoměrnost v rozdělování zachována, rozhodně tento systém nebude bez problémů. Ostatně je zajímavé, že právě v rovnoměrném rozdělování prostředků školám vidí paradoxně někteří pedagogové, zvláště z amerického prostředí, závažnou příčinu vzniku nerovností. Požadují totiž pro školy, jež fungují v etnicky nebo sociálně „znevýhodněném“ prostředí a mají tudíž z tohoto prostředí také své žáky, větší státní dotace, neboť takové školy nemohou získat podporu odjinud. Jsou tedy v konečném důsledku v nevýhodnější pozici než školy jiné. U nás se teprve v posledních letech vytvářejí další zdroje financování škol – církevních a soukromých, což s sebou může nést právě takové zvýhodnění některých škol oproti jiným. V tom okamžiku může začít být i pro nás aktuální situace např. amerického nebo britského školství, které stojí před problémem „bohatých“ soukromých škol a „chudých“ státních škol, jež vytvářejí základ pro existenci výrazných vzdělávacích nerovností.

Za druhý zdroj vzdělávacích nerovností považuje Coleman sociální a rasové složení žáků–studentů navštěvujících konkrétní školu, čili zda dochází či nedochází k jakékoli segregaci určitých skupin dětí a mládeže. V Československu bylo a je ústavou zajištěno vzdělání pro všechny bez rozdílu národnosti, náboženství, původu, pohlaví. Skutečnost, která u nás existovala zejména v 50. a 70. letech, je však dostatečně známá. Těžko lze odhadnout množství dětí, jež kvůli svému původu nebo politickým postojům svých rodičů nemohly studovat a naopak množství dětí, jež byly neoprávněně zvýhodňovány. To byl výrazný zdroj nerovnosti v přístupu ke vzdělání. V současnosti tyto důvody pominuly, nicméně mohou vzniknout či přetrvávat jiné. Způsobené např. nevýhodným regionálním rozmístěním škol a z toho plynoucího jednostranného sociálního složení žáků, což by se mohlo v úrovni škol postupně negativně odra-

zit. Takže i zjišťování sociálního složení žáků–studentů školy, např. srovnání podle regionů nebo mezi školami státními a soukromými, by v brzké době mohlo mít u nás z hlediska studia vzdělávacích příležitostí svůj význam.

Třetím typem vzdělávacích nerovností jsou podle Colemana různé „nedotknutelné“ charakteristiky školního života, jimiž má na mysli např. morálku učitelů, očekávání učitelů vkládaná do žáků–studentů, typ vztahů mezi učiteli a jejich svěřenci, způsob vedení školy, úroveň zájmu žáků–studentů o učení a vzdělávací program školy apod. Tyto charakteristiky jsou podle našeho názoru nesmírně důležité. V pozitivní podobě totiž pomáhají vytvářet tolik potřebnou svobodnou a přirozenou atmosféru školy, která školu odlišuje od direktivních či dokonce represivních institucí. U nás totiž teprve v posledních letech jakoby znovu začal ožít Komenského apel „škola – dílna lidskosti“. V takové škole se mimo jiné neoceňuje pouze jeden typ výkonů žáků – typ intelektuální, ale hledají se pro každé dítě jeho specifické cesty k ocenění, prožitku úspěchu, hledání vlastní lidské hodnoty a přiměřeného sebevědomí. Tak nejsou zvýhodňováni jen jedni a druzí trvale opomíjeni jako „beznadějné případy“. Pozitivní nebo alespoň ne zcela odmítavý postoj dětí ke škole je důležitým základem pro vytváření jejich dalšího vztahu k poznávání nových věcí a ke vzdělání vůbec. Tento vztah a jejich vlastní aspirace tedy mohou být v případě dětí ze znevýhodněného sociálního zázemí důležitým motorem, který zabrání předčasnému uzavření cesty k dalšímu vzdělání. Takže studium těchto faktorů školního prostředí je potřebné, a to nejen z hlediska vzdělávacích nerovností.

Vliv, který má docházka dítěte do určité školy na jeho školní výsledky, je Colemanovi základem pro charakterizování čtvrtého typu nerovností. Školní výsledky nechápe ovšem jen v úzkém vymezení „značek“, ale také v celkovém vztahu ke škole, ke vzdělání, k oceňování sama sebe apod. Podle této definice rovnost vzdělávacích příležitostí je rovností výsledků dětí pocházejících ze stejného sociálního a rasového prostředí, se stejnými schopnostmi, přičemž případné nerovnosti mohou pramenit ze všech tří dříve uvedených zdrojů: investic do školy, sociálního a rasového složení žáků–studentů školy, případně „nedotknutelných“ charakteristik školy. Pokud bychom chtěli využít tohoto přístupu v našich podmínkách, znamenalo by to dva nezbytné kroky. Nejprve vybrat dostatečný počet dětí s obdobnými charakteristikami jejich rodinného prostředí a jejich schopností, a potom se pokusit v případě nepodobnosti jejich školních výsledků odhalit příčinu, která, jak již bylo řečeno, může spočívat v kterémkoli ze tří zdrojů, a snad také v jiných. Tento postup je jistě velmi zajímavý, nicméně technicky obtížně proveditelný, neboť předpokládá zahrnutí velkého počtu škol do zkoumaného vzorku. Může ovšem, v případě realizace, pomoci nahlédnout skutečně důkladně do mechanismů vytvářejících nerovnosti vzdělávacích šancí uvnitř samotné školy. Pro analýzu naší školy by to byl experiment jistě užitečný.

A konečně páté, poslední Colemanovo vymezení vzdělávacích nerovností je definováno jako efekty školní docházky, jež se projevují na

výsledcích žáků–studentů z rozdílného sociálního zázemí s rozdílnými schopnostmi. Podle této definice je rovnost vzdělávacích příležitostí stejností nebo podobností výsledků při rozdílném individuálním vkladu dětí (rodinné prostředí, schopnosti, inteligence apod.). Z našeho pohledu se jedná v podstatě o obdobný přístup jako předchozí, nicméně z hlediska případného měření technicky podstatně výhodnější. Umožňuje totiž vytvořit mnohem větší vzorek zkoumaných žáků, neboť lze vyjít z přirozené sociální a schopnostní skladby žáků ve škole.

Z toho, co bylo až dosud konstatováno, logicky vyplývá stěžejní otázka: lze vůbec zajistit rovnost vzdělávacích příležitostí? Bude-li škola dobře vybavená, finančně zajištěná, budou-li ji navštěvovat žáci různých schopností, nadání a různého původu a bude-li v ní vládnout demokratická atmosféra, bude to současně také znamenat, že její žáci budou dosahovat stejných výsledků? To jistě ne. Předně, i nadále budou do výsledků intervenovat vlivy rodinného prostředí, jež nelze zcela eliminovat, a dále musíme počítat s tím, že i při stejné péči věnované všem dětem budou některé z nich z rozličných i zdánlivě nepodstatných důvodů mít výsledky lepší a jiné horší. Z toho tedy vyplývá důležitý závěr: abychom alespoň částečně zmírnili negativní důsledky nepodnětného rodinného prostředí nebo menších schopností dítěte, je třeba takovému dítěti věnovat zvýšenou pozornost a posilovat pozitivní vliv školního prostředí na dítě. Řečeno jinak, čím intenzivnější a diferencovanější bude působení školy na děti, tím větší je šance, aby se náš školský systém alespoň přiblížil k oné kýžené metě poskytování rovných vzdělávacích příležitostí všem dětem.

Jak vyplývá z jednotlivých Colemanových vymezení, chceme-li nějakým konkrétním způsobem míru rovnosti či nerovnosti vzdělávacích příležitostí zjišťovat, budeme v prvních třech případech měřit „vstupy“ do vzdělání a v druhých dvou případech zase „výstupy“ vzdělání. Každý z těchto přístupů jistě skýtá možnost osvětlit poněkud více a z různých úhlů tento problém, nicméně pro naši práci a pro podmínky naší země se nám v současnosti jeví jako důležitější zajímat se nikoli pouze o kvalitu školy samotné, ale především o kvalitu žáků–studentů, kteří ji opouštějí, byť obojí se jistě vzájemně podmiňuje. Z tohoto hlediska jsou tedy nejzajímavější a nejinspirativnější poslední dva uvedené přístupy.

Do roku 1989 byl v Československu pouze jeden typ státních základních škol, takže možnost rozlišení a rozdělení dětí neexistovala, neboť ani rodiče neměli možnost výběru. Ovšem v současné době probíhající diferenciaci školství s sebou ponese určité nebezpečí vytváření předpokladů pro výraznější konstituování vzdělávacích nerovností v síti našich škol. V žádném případě to neznamená, že by školství nemělo být diferencované, ale spíše to předpokládá důkladnou znalost tohoto problému a vytváření takových kompenzačních programů, které tyto nerovnosti nebudou posilovat, ale budou usilovat o minimalizaci jejich negativních dopadů. To znamená, že se budou vědomě a cíleně rozvíjet ty charakteristiky školního prostředí, jež lze nazvat jako podpůrné, rozvíjející, kooperativní, vstřícné a komunikativní.

Také v Československu se usilovalo o zmenšování rozdílů ve studijních výsledcích a následném rozdílném uplatnění dětí z dělnických rodin a rodin inteligence. Ovšem nikoli cestou rozvíjení jejich intelektu pomocí různých podpůrných programů učení, jak je to běžné v jiných zemích (např. Head Start v USA, Educational Priority ve Velké Británii nebo místní programy v Holandsku), ale prostým zvýhodněním při přijímacích zkouškách na vyšší stupeň školy (body za sociální původ). Výsledek byl zřejmý: nikoli skutečná pomoc vedoucí k maximálnímu rozvoji osobnosti, ale spíše demotivující vědomí statusové prestiže a využívání výhod daných původem („Já jsem student dělnického původu a kdo je víc“).

Další z řady zajímavých studií týkajících se rovnosti či nerovnosti vzdělávacích příležitostí je práce Christophera Jenckse (Jenks et al.: *Inequality*, 1972), jež znovu zdůrazňuje význam mimoškolních charakteristik dítěte pro jeho školní úspěšnost. Jencks dokonce vyslovuje závěr, že i v pozdějším rozdělování profesních pozic hrají významnější úlohu jiné charakteristiky než dosažené vzdělání a získaná kvalifikace. Navíc upozorňuje, že žádná vzdělávací reforma nemůže přinést ekonomickou nebo sociální rovnost, konkrétně, že i kdyby byly školy reformovány tak, aby zajistily každému dítěti stejně kvalitní vzdělání, bude společnost jen stěží více "rovná" než nyní. Dodává, že kvalita školního vzdělávání hraje jen malou roli v pozdějších výsledcích člověka a jeho ekonomickém úspěchu. Podle Jenckse to znamená, že se musí veřejnost zbavit idealistického předpokladu, že zrovnoprávnění vzdělávacích příležitostí povede k větší sociální mobilitě a k větší rovnosti v dospělém životě člověka.

Vzdělávací nerovnosti se studují nejen v USA, jak by se mohlo z textu zdát, ale toto téma je častým ohniskem pedagogického výzkumu i v evropských zemích. Z prostředí Velké Británie známe např. výzkum uskutečněný A. H. Halseym et al. z roku 1980 (Bilton et al., 1987), jehož výsledkem jsou mimo jiné velmi ilustrativní srovnání mezi pravděpodobným postupem chlapců z dělnických rodin a rodin zaměstnanců na střední a vysoké školy: chlapci ze střední třídy (zaměstnanci, manažeři) měli 4x větší šanci navštěvovat školu do 16 let, 8x větší šanci setrvat ve škole do 17 let, 10x větší šanci studovat do 18 let a dokonce 11x častěji měli možnost vstoupit na vysokou školu. Uzavírá, že fakt nerovnosti ve vzdělání založený na příslušnosti k sociální třídě je mimo diskusi.

V Československu bylo téma sociální a vzdělávací nerovnosti a všech s tím spojených konsekvencí dlouhodobě tabuizováno, neboť se vycházelo z teze, že budujeme společnost, v níž jsme si všichni rovni. Skutečnost však byla jiná a o to složitější, čím méně se mohly mechanismy faktické nerovnosti zkoumat, odhalovat a pojmenovávat. Např. z výzkumu provedeného brněnským! sociology pod vedením Iva Možného v r. 1980 v jednom moravském městě vyplynulo, že děti pocházející z rodin, v nichž rodiče dosáhli nejvýše základního vzdělání, jsou ve své výchově ochuzovány co do množství podnětů a bohatosti prožitků, stimulů a motivací, jež jim jejich rodina poskytuje, a jsou tak celkově handicapovány oproti dětem z rodin ostatních. Tyto rodiny byly (a jsou) z celkového pohledu sociálně chudší a tato chudoba má tendenci se

reprodukovat (Rabušic, 1982). Odlišnost od jiných dětí se projevovала horšími výsledky ve škole, ale také např. jejich okrajovou pozici v socio-preferenční struktuře školní třídy (Rabušicová, 1982).

V širším měřítku se otázkám zdrojů vzdělanostních nerovností v Československu začal v roce 1989 věnovat tým sociologů vedený Petrem Matějů, který koncipoval longitudinální výzkumnou studii „Rodina 89“. Hlavní výsledky z první vlny šetření byly prezentovány jako součást výzkumného projektu „Nerovnost a determinanty úspěchu. Změny v sociální stratifikaci v Československu v období přechodu od redistributivní k tržní ekonomice“ v září 1991.

Vzhledem k tomu, že uvedená studie může být chápána také jako širší východisko naší práce, o některých jejích předpokladech a výsledcích se zmíníme podrobněji.

Jak uvádí Matějů, Tuček a Rezler v úvodní studii (1991), výzkumný projekt „Rodina 89“ byl na jaře roku 1989 koncipován jako hluboká sonda do vývojových tendencí společnosti, přičemž v ohnisku zájmu tohoto projektu byla role rodiny, školy a širšího sociálního okolí ve formování jedince, v jeho vzdělávací a posléze i profesní dráze. Zkoumány byly „typické rodiny ve středním věku“ s alespoň jedním dítětem navštěvujícím v době šetření 8. třídu základní školy. Zdrojem informací byly dotazníky pro děti, dotazníky pro třídní učitele, upravený Cattellův test struktury osobnosti aplikovaný na děti, dále tazatelskou formou provedené šetření rodičů a konečně krátký dotazník po skončení 8. třídy zjišťující, na kterou školu bylo dítě přijato a jak je s umístěním spokojeno.

Z prvních výsledků zaujme např., že „dochází k určité kumulaci na jedné straně příznivých momentů materiální i nemateriální povahy a na druhé straně nepříznivých momentů (rozuměj rodinného prostředí – pozn. autorky). Tento stav určité kumulativní deprivace (resp. zvýhodnění) je podstatným momentem reprodukce vzdělávacích nerovností“ (Matějů a kol., 1991: 43).

Nebo dále, že „v rodinách s nižším vzděláním 30% nadprůměrně nadaných dětí odchází do učení, zatímco v rodinách s vysokoškolským vzděláním jsou to zanedbatelná 2%“ (tamtéž), že „podprůměrný příjem na hlavu snižuje vzdělanostní aspirace a tudíž šance dítěte“ (str. 44), že „dívky, ač jsou stejně inteligentní jako chlapi, mají podstatně lepší prospěch“ (str. 51), že „více než dvě třetiny dětí z rodin, kde alespoň jeden z rodičů má vysokoškolské vzdělání, se spolu s rodiči účastní kulturního života, zatímco v rodinách se základním vzděláním rodičů je to jedna třetina dětí“ (str. 56), že „kdyby učitelé známkovali děti podle toho, jak hodně čtou knihy, jak často chodí s rodiči do divadel a naopak jak málo času tráví u televize, ušetřili by si práci se zkoušením“ (tamtéž) nebo také, že „téměř dvě třetiny (62%) zkoumaných žáků ne zvolily mezi tři nejdůležitější nástroje životního úspěchu kompetenci (umět něco lépe než ostatní) a téměř polovina (44%) takto odmítla i samotné vzdělání“ (str. 61).

Většina zde uvedených studií konstatuje fakt nerovností ve vzdělávacích příležitostech jako předpokladu pro další distribuci životních šancí.



Jen některé ovšem hledají příčiny této skutečnosti a mechanismy jejího fungování. Mezi takové patří teorie Kohnova, Bernsteinova a Bourdieuova.

M. L. Kohn, při koncipování své teorie, již publikoval v knize *Work and Personality* (Práce a osobnost), vyšel ze základní premisy, že velmi důležitou, pokud ne nejdůležitější, sociální determinantou jedincova postoje k sociální realitě je jeho sociální status nebo příslušnost k sociální třídě. Pozice členů vyšších sociálních skupin podle Kohna je charakterizována iniciativou, profesní kompetencí, nezávislostí v rozhodování a celkovou aktivitou. Pozice v zaměstnání vytváří jejich náhled na sociální realitu, přičemž svou vlastní pozici chápou jako výsledek své činnosti. Výsledkem je, že životní úspěch přičítají individuálním schopnostem a vlastním silám. Na druhé straně podle Kohna podstatou postavení jedinců z nižších tříd je, že tito lidé jsou závislí na vnějších okolnostech, které jsou mimo jejich kontrolu, a navíc jim často dost dobře nerozumějí. Změny v jejich zaměstnanecké pozici a pracovní úspěchy jsou ovlivňovány vnějšími faktory (Meijnen, 1991).

Kromě profesního zařazení zdůrazňuje Kohn ve své teorii také důležitost úrovně vzdělání. Lepší vzdělání vytváří předpoklad pro lepší schopnost uvědomovat si mechanismy mezilidských vztahů a porozumět světu kolem sebe, sociálnímu řádu a jeho mechanismům. Naopak nedostatek vzdělání vytváří předpoklad pro iracionální vidění světa.

Kombinace profesní pozice a úrovně vzdělání je základem schopnosti rozhodovat se sám za sebe a v této schopnosti spatřovat důležitou hodnotu. Tak rodiče z vyšších sociálních skupin podle Kohna oceňují u svých dětí jejich samostatnost, sociabilitu, tvořivost, bystrost, soudnost apod. a tyto hodnoty jim také pomáhají budovat. Konformitu přičítají nedostatku iniciativy a příliš jí nepodporují, naopak odlišné chování dítěte vyplývající z jeho vlastních názorů a přesvědčení ve značné míře akceptují. Obráceně rodiče z nižších sociálních skupin, neboť jsou podle Kohna sami konformní, berou konformitu jako standard a originalitu příliš necení. Od svých dětí vyžadují poslušnost.

Jakou to vše má souvislost s úvahami o rovnosti vzdělávacích příležitostí? Děti z nižších sociálních skupin, protože si přenášejí vzory chování z rodiny do školy, se učiteli mohou jevit jako bez zájmu o předmět, nesamostatní, nezvědaví, možná hodní, ale pasivní apod.

Na sociolingvistickém základě je vybudována stále velmi vlivná teorie Basila Bernsteina. Zveřejnil ji ve vícesvazkové publikaci nazvané *Class, Codes and Control* (Třída, kódy a kontrola). Podle ní příslušníci jedné sociální třídy vytvářejí ve svých rodinách specifickou strukturu rolí a specifické vzory chování, interakcí a komunikace v rodině, jež souhrnně nazývá „kódem“. Hovoří o tzv. omezeném kódu, který je typický pro nižší vrstvy obyvatelstva a o tzv. kódu propracovaném, který zase převážně charakterizuje vyšší sociální skupiny. Opět je u Bernsteina základní rozlišení, stejně jako u teorie Kohnovy, založeno především na rozdílech v povolání a vzdělání rodičů. V rodinách s vyšším profesním statutem jsou pravidla chování v jednotlivých rolích v rámci rodiny méně striktní, vztahy jsou spíše egalitářské a hlavně způsob používání

jazyka ke komunikaci je univerzálnější, je méně spjat pouze s konkrétní situací, je abstraktnější a současně explicitnější. Naopak rodiny z nižších sociálních tříd se podle Bernsteina vyznačují důrazně uplatňovanou autoritou založenou na přesné hierarchizaci sociálních rolí v rodině, v oblasti komunikace zase využíváním takových verbálních projevů, jež jsou výrazněji vztaheny ke konkrétnímu aktuálnímu kontextu, jsou implicitnější a méně univerzální (Meijnen, 1991, Rabušicová, 1991).

Odlíšnosti, které se projevují uvedenými způsoby v rodinné socializaci, mají podle Bernsteina velmi důležité konsekvence pro dítě ve školním prostředí. Ve škole se totiž obvykle komunikuje způsobem, který je bližší dětem rodičů s vyšší profesní pozicí a lepším vzděláním. Děti např. z dělnických rodin mohou mít problémy s porozuměním si nejen s učitelem, ale mnohdy i se spolužáky. Dále jejich způsob vyjadřování může působit jako nepřiměřený, neobratný, nevýstižný, nedostatečný. Bernstein hovoří dokonce o tom, že tento způsob komunikace může určité děti znevýhodňovat nejen v oblasti vědomostní, ale i v oblasti dovednostní, neboť jejich zkušenosti jsou příliš spjaty s aktuálním kontextem (partikulární konotace), jenž nejsou schopny dostatečně zobecnit a přenést na situace nové (univerzální konotace). Celkově shrnuje, že děti z rodin s vyšším socioekonomickým statusem jsou díky způsobu své rodinné socializace zvýhodněny, což se projevuje jejich lepšími výsledky ve škole a tedy také větší pravděpodobností, že budou dále studovat (viz podrobněji Rabušicová, 1991).

Kohnova teorie je založena na systému hodnot a preferencí, Bernsteinova teorie zase vychází z roviny rodinných interakcí a komunikace. Poslední ze zde představovaných teorií – teorie Pierra Bourdieu – přichází s konceptem tzv. kulturního kapitálu. Je to teorie, která je integrativnější než obě předchozí, protože se zabývá jak socializací rodinnou, tak socializací školní. Popisuje, jak vzdělání a vzdělávací instituce přenášejí sociální nerovnosti z generace na generaci.

Školy nejsou podle Bourdieu, jak uvádí ve své stěžejní monografii *Reproduction in Education, Society and Culture* (Reprodukce ve vzdělání, společnosti a kultuře), sociálně neutrálními institucemi, neboť preferují pouze určitý druh chování a kultury, jenž je vlastní dominantní třídě – vyšším sociálním skupinám. Děti z těchto rodin vstupují do školy se sociálním a kulturním náskokem, zatímco děti z nižších tříd získávají potřebné a oceňované znalosti a dovednosti teprve po příchodu do školy. Přestože mohou získat sociální, jazykové a kulturní schopnosti, které charakterizují vyšší střední a střední třídu, nikdy nemohou dosáhnout takové „spřízněnosti“ s kulturou jako ti, kteří jsou v tomto kulturním prostředí zrozeni a vychovávaní. Onu „spřízněnost“ s kulturou lze ilustrovat na příkladu s poslechem vážné hudby. Rodina doma poslouchá Bacha a malému dítěti pravděpodobně nevysvětluje podrobnosti o skladateli a skladbě. Nicméně dítě hudbu slyší a vnímá. Ve škole se všechny děti dovědí, kdo to byl Bach a také si jeho hudbu poslechnou. Ale jen ty, které si tuto hudbu zvnitřnily již dříve, mají vytvořen základ pro to, aby se k ní případně vracely, základ pro vlastní preference a orientaci.

Ostatní Bacha umí jen identifikovat. Škola totiž může ke kulturnímu kapitálu jen něco dodat, rozšířit jej, ale nedokáže jej vytvořit. Protože rozdíly ve vzdělávacích výsledcích jsou běžně vysvětlovány na základě rozdílů ve schopnostech jednotlivých žáků spíše než na základě sociálních a kulturních zdrojů, z nichž žáci čerpají, je přenos sociálních nerovností z jedné generace na druhou legitimizován.

Podle Bourdieua je kulturní kapitál přítomen v rodinách s vysokým kulturním statusem. Děti s lepšími školními výsledky, schopnostmi a nadáními pocházejí velmi často právě z takových rodin. Řečeno jinak, dětem z rodin s vysokým kulturním statusem umožňují jejich zvyky získané v rodině relativně snadno a výhodně transformovat kulturní kapitál rodiny v dobré výsledky ve škole, v jejich celkovou školní úspěšnost. Transformovat kulturní kapitál ve vzdělanostní kapitál. Pojem kulturní kapitál definoval Bourdieu jako kulturní signály vysokého statusu užívané v kulturním a sociálním výběru. Nebo také jako sociálně legitimizované jazykové a kulturní kompetence a orientace. Hovoří také o již zmíněné „sprízněnosti“ s vysokou kulturou, čímž myslí určitý typ preferencí, postojů a chování a životního způsobu rodiny, jenž se vyznačuje různými kulturními aktivitami a zaměřeností k vysoce prestižnímu a kvalitnímu trávení volného času (návštěvy divadel, koncertů, výstav, poslech vážné hudby, vlastní kreativní činnost apod.).

K pojmu kulturní kapitál je nutno podotknout, že je natolik volný, že pod jeho obecný rámec vymezený Bourdieuem lze dosadit různé konkrétní obsahy a že to také tak řada vědců (např. Di Maggio, 1982) činí. Sám Bourdieu rozlišil tři typy kulturního kapitálu. Vtělený kulturní kapitál, což jsou v jeho pojetí kulturní postoje, preference a způsoby chování, které člověk získává a interiorizuje během své rodinné socializace, dále objektivizovaný kulturní kapitál, což jsou předměty dlouhodobé spotřeby, jako knihy, obrazy, počítače, hudební nástroje apod., a konečně institucionalizovaný kulturní kapitál, jímž rozumí všechny doklady o dosaženém vzdělání využitelné pro získání určité profesní a sociální pozice.

Hovoříme-li o koncepci kulturního kapitálu jako teoretickém východisku pro vysvětlení principu přenosu sociálních nerovností z generace na generaci a jako základu vzdělávacích nerovností, musíme se zmínit alespoň krátce také o jiných možných „kapitálech“, jež ve zmíněných procesech hrají podle různých autorů větší či menší roli.

Předně je to tzv. sociální kapitál. Tento pojem charakterizuje Coleman (1988) jako normy, sociální síť a vztahy mezi dospělými a dětmi, které existují v rodině a které jsou důležité pro rozvoj dítěte. Kromě toho existuje i sociální kapitál, jenž rodina uplatňuje vně svého okruhu – ve společnosti, v komunitě. „Podle Bourdieua je sociální kapitál určen množstvím vazeb a 'konexí', které může jedinec (rodina), efektivně mobilizovat v zájmu dosažení určitého cíle. Ačkoli sociální kapitál není redukovatelný na ekonomický nebo kulturní kapitál, není na těchto kapitálech nezávislý, neboť předpokládá určitou sociální homogenitu těch mezi nimiž k výměnám služeb, informací a vzájemného respektu dochází.

Reprodukce sociálního kapitálu předpokládá permanentní sociabilní úsilí, nepřetržitou sérii výměn, ve kterých dochází k vzájemnému uznávání mezi těmi, kteří se navzájem považují za výhodné býtí těmito výměnami a vzájemným respektem spjati. Jedinci s vysokým sociálním kapitálem jsou zpravidla ti, kteří jsou „známi více lidmi, než které znají“ (Matějů, 1991:20).

Dále jistě nelze pominout ekonomický kapitál rodiny, tedy finanční a materiální zdroje, jež mohou rodiče použít k vytvoření podmínek a prostředí výhodných pro vyšší úroveň vzdělávacích výsledků dítěte. Mezi tyto podmínky spadá ovšem také možnost různého ovlivňování vzdělanostní dráhy dítěte ekonomickými prostředky, nicméně domníváme se, že tento jev je v obecné rovině spíše na ústupu. Nasvědčuje tomu i závěr Matějů (1991:32,33), který se ovšem netýká výlučně ekonomických zdrojů: „Ve vyspělých zemích je stabilita či mírný pokles nerovností spíše výsledkem oslabování přímého efektu sociálního původu (sociálně ekonomický status rodiny – pozn. autorky) a jeho nahrazování nepřímým efektem (aspirace a schopnosti dítěte – pozn. autorky), který je ovšem slučitelný s meritokratickými a univerzalistickými principy sociální stratifikace“.

Takto bychom mohli samozřejmě pokračovat dále a nacházet množství dalších údajů a souvislostí, které jsou nejen velmi zajímavé a inspirativní, ale v mnoha ohledech přímo provokují k tomu, aby se hledala nějaká pedagogická východiska. A to, jak se ukazuje, spíše východiska v samotné škole, rodině a jejich vzájemné spolupráci než ve velkých školských reformách. To je ovšem již zcela jiné téma. Aby mohlo být adekvátně zpracováno, bude vyžadovat velké empirické i teoretické úsilí v poměrně dlouhém časovém horizontu. Přesně to vyjadřuje Peschar, holandský odborník na toto téma, když říká: „bude to vyžadovat mnoho energie a velké výdaje, ale úspěch není nikdy levný“ (1991:119).

## LITERATURA

- Bilton, T et al.: *Introductory Sociology*. Macmillan Education, London, 1987.
- Coleman, J. A. et al.: *Equality of Educational Opportunity*.  
Department of Education, Washington D. C.: U. S. Government Printing Office, 1966.
- Coleman, J.: *The Concept of Equality of Educational Opportunity*. In: Miller, L. P., Gordon E. W. (ed): *Equality of Educational Opportunity. A Handbook for Research*. AMS Press, Inc., New York, 1974.
- Coleman, J. S.: *Social Capital in the Creation of Human Capital*. *American Journal of Sociology*, Vol. 94, Supplement, 1988.
- Di Maggio, P.: *Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U. S. High School Students*. *American Sociological Review*, Vol. 47, April 1982.
- Giddens, A.: *Sociology*. Polity Press, 1989.
- Jencks, C. et al.: *Inequality. A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America*. Basic Books, Inc., Publishers NY, London, 1972.
- Matějů, P., Tuček, M., Rezler, L.: *Rodina '89. Zdroje vzdělanostních nerovností*.

- Úvodní studie a hlavní výsledky z první vlny šetření. Sociologický ústav ČSAV, Praha, 1991.
- Matějů, P.: Kdo získal a kdo ztratil v socialistické redistribuci. Sociologický časopis, č.1, roč. 27, SÚ ČSAV, Praha, 1991.
- Meljnén, G. W.: Cultural Capital and Learning Progress. International Journal of Educational Research. Comparing Opportunity. Further Research on Educational Opportunity. Vol. 15, No 1, Pergamon Press, Oxford, New York, 1991.
- Peschar, J. L.: Educational Opportunities in East-West perspective: A comparative analysis of the Netherlands, Hungary, Poland and Czechoslovakia. International Journal of Educational Research. Comparing Opportunity. Further Research on Educational Opportunity. Vol. 15, No 1, Pergamon Press, Oxford, New York, 1991.
- Rabušic, L.: K některým determinantám sociometrické pozice pubescentů ve školním kolektivu. In: Socialistický způsob života jako sociální realita. Brno, 1982.
- Rabušicová, M.: Rodinná výchova pubescentů. Diplomová práce, Brno, 1982 (strojopis).
- Rabušicová, M.: K sociologii výchovy, vzdělání a školy. Brno, 1991.

## **PROBLEMS OF EQUALITY AND INEQUALITY IN EDUCATIONAL OPPORTUNITIES**

Questions concerning educational opportunities have started to be posed by social scientists more frequently in the mid and late 1960s. From that time on there have been carried out numbers of investigations and cross-cultural surveys searching whether education tends to reproduce already existing social differences or whether it makes possible to minimize them. This paper tries to introduce some of these studies, especially Coleman's and Jencks' to Czech educators.

Many of the referred studies claim that there is inequality in educational opportunities. Only some of their authors, however, look for determinants and operating mechanism. Theories of those who do, as for instance Kohn who stressed a system of values and preferences, or Bernstein who focused on the meaning of family interaction and communication and, the last but not least, Bourdieu with his concept of cultural capital, are briefly presented. The main factors of educational (in)equality are discussed then from the point of view of contemporary Czech educational system and its communist legacy.