

Editorial

Další exkurs do výzkumu vzdělanostních nerovností

Milé čtenářky a milí čtenáři,

po roce se k Vám opět vracíme s tématem sociologie vzdělání. Za dobu, která uplynula od našeho minulého vydání Sociowebu, jsme stihli udělat velký kus práce. V tomto čísle bychom Vás rádi uvedli do několika teoreticko-empirických oblastí, kterými jsme se (mimo jiné) po tuto dobu zabývali. Protože se nejedná o témata, která by byla výsadou pouze našeho oddělení Sociologie vzdělání a stratifikace, pozvali jsme ke spolupráci na tomto čísle i odborníky z oddělení Studia sociální struktury. Doufejme, že Vám toto vydání Sociowebu, stejně jako témata v něm pojednaná, budou připadat zajímavá přinejmenším tak jako nám.

Prvním tématem, které Vám přiblížíme, je atraktivní, rozsáhlá a v každé době aktuální problematika „sociálního kapitálu“. Arnošt Veselý se zaměřil na pojetí sociálního kapitálu z pera amerického sociologického teoretika a odborníka na vzdělanostní nerovnosti Jamese S. Coleman (1926-1995). Ukáže Vám, jak Coleman sociální kapitál definoval, co v jeho pojetí tento pojem představuje a jaké jsou jeho implikace např. pro studium vzdělanostních nerovností. Jiří Šafr poté naváže svým příspěvkem věnovaným sociálnímu kapitálu z poněkud odlišného úhlu, a sice z pohledu kolektivního sociálního kapitálu. Vysvětlí, že tzv. *přemostující* (bridging) sociální kapitál zahrnuje vzdálenější kontakty překračující hranice společenských skupin a ukáže, jak je možné tento typ kapitálu měřit.

Kateřina Vojtíšková poté přejde k velmi zajímavému kontextu tzv. kvalitativního výzkumu vzdělanostních nerovností. Upozorní na studie, které se snaží odhalovat procesy, kterými k nerovnostem dochází a využívají rozhovory s aktéry a etnografická pozorování. V dalším příspěvku nazvaném „Potřebujeme více gymnazistů?“ Vás Jana Straková uvede do jedné z prakticko-politických souvislostí zkoumání vzdělanostních nerovností, a sice diverzifikace středního vzdělávání v ČR. Aniž by to na první pohled mohlo být patrné, právě větvení středního vzdělávání na odborné a všeobecné má značný vliv na formování a hladinu vzdělanostních nerovností. Josef Basl Vás poté seznámí s aktuálním britským longitudinálním panelovým výzkumem „British Household Panel Study“, se kterým začal pracovat na své stáži

v ISER (Institute for Social and Economic Research) na University of Essex. S použitím tohoto souboru vyprodukujeme v rámci našeho oddělení v blízké budoucnosti zajímavé komparativní analýzy a studie, např. komparaci vzdělanostní mobility mezi United Kingdom a Českou republikou.

Příspěvek odborníka na statistickou stránku našeho „bádání“, Petra Soukupa, pak upozorňuje na mýtus, dle kterého výsledek statisticky významný je důležitý a stojí za povšimnutí, zatímco výsledek statisticky nevýznamný je nedůležitý a nezaslouží si pozornost ani publikování. Poslední příspěvek je pak věnován tématu, na kterém je založen jeden ze současných projektů oddělení s názvem „Vzdělanostní mobilita a vzdělanostní nerovnosti v České republice mezi lety 1936 až 2004“. V článku Vás seznámíme s konceptem vzdělanostní mobility a tím, jaký význam má její zjišťování pro výzkum vzdělanostních nerovností.

Za autorský kolektiv Jany Strakové, Kateřiny Vojtíškové, Natalie Simonové, Josefa Basla, Petra Soukupa, Jiřího Šafra a Arnošta Veselého Vám příjemně strávené chvílky nad našimi příspěvky přeje

Natalie Simonová*
natalie.simonova@soc.cas.cz



Příští číslo Sociowebu bude zaměřeno na teorii a výzkumy sociálních hnutí jak v českém, tak globálním kontextu.

* This number of Socioweb journal was prepared during a visit to the European Centre for Analysis in the Social Sciences (ECASS) at the Institute for Social and Economic Research, University of Essex supported by the Access to Research Infrastructure action under the EU Improving Human Potential Programme.

«Teorie pro všechny»

»

Sociální kapitál v teorii J. Colemana

Klíčová slova: sociální kapitál, důvěra, nerovnosti

Sociální kapitál je pojem velmi široký, užívaný v mnoha různých kontextech a definovaný mnoha různými způsoby (pro obecný přehled viz například práci Fielda 2003, pro užití v českém kontextu viz stať Veselého et al. 2005). Vyznat se v záplavě velmi heterogenní literatury o sociálním kapitálu není vůbec jednoduché. Jednou z možností, jak se vyhnout terminologickému zmatku je studovat „klasiky“ sociálního kapitálu a vždy jasně formulovat, na jaký přístup navazujeme. V této stati se pokusím stručně přiblížit pojetí sociálního kapitálu v díle amerického sociologa Jamese S. Colemana (Coleman 1988, 1994), který je spolu s P. Bourdieuem a R. Putnamem považován za jednoho ze tří „otců zakladatelů“ současného konceptu sociálního kapitálu.

Coleman definuje **sociální kapitál** prostřednictvím jeho funkce (Coleman 1994: 302). Podobně jako slovo „židle“ je vymezeno svou funkcí (přes rozdílnost ve vzhledu, užitím materiálu a konstrukce), ani sociální kapitál není jednou entitou, ale zahrnuje mnoho různých entit, které mají dvě věci společné: obsahují určitý aspekt sociální struktury a usnadňují aktérům (jednotlivcům či organizacím) jisté způsoby jednání uvnitř této struktury. Sociální kapitál tedy představuje jak „aktiva“ či „zdroje“ jednotlivců a dalších aktérů, tak zároveň i určitou vlastnost sociální struktury. Sociální kapitál Coleman nechápe individualisticky jako množství kontaktů a známostí, které může jednotlivec (aktér) využít v případě potřeby, ale jako příslušnost k fungující rodině, komunitě či společenství, ve kterých existuje vysoká míra důvěry a kde existují jasně vyjádřené normy, doprovázené defektivními sankcemi. Příslušnost k takové sociální struktuře je přitom zvláště důležitá pro děti a adolescenty a má klíčový pozitivní vliv na jejich vzdělávací dráhu. Takové pojetí sociálního kapitálu nejen spojuje mikro- a makro- pohled na sociální kapitál, ale také do jisté míry propojuje a smiřuje přístupy Bourdieuho a Putnama.

Podobně jako jiné formy kapitálu, je i sociální kapitál produktivní: umožňuje dosažení jistých cílů, kterých by při jeho absenci nešlo dosáhnout. Například skupina, uvnitř které existuje vysoká míra důvěry, je schopná dosáhnout mnohem více než srovnatelná skupina, kde tato důvěra neexistuje (Coleman 1988: S101). Na rozdíl od jiných forem kapitálu, sociální kapitál tkví ve struktuře vztahů mezi aktéry. Nespočívá uvnitř aktérů samotných, ani v žádných fyzických nástrojích produkce. Protože nejen jednotlivci, ale také funkční organizace mohou být aktéry („*corporate actors*“), také vztahy mezi nimi mohou tvořit sociální kapitál (nejznámějším případem je sdílení informací,

které umožňuje netržní stanovení ceny v komerčním sektoru). Sociální kapitál je tedy aspektem sociální struktury a má podle Colemana následující součásti:

- závazky (*obligations*), očekávání a důvěryhodnost (*trustworthiness*);
- informační kanály;
- normy a efektivní sankce.

Colemanovou hlavní myšlenkou je teze o klíčovém vlivu sociálního kapitálu na tvorbu lidského kapitálu. Podobně jako Bourdieu i Coleman dospěl ke konceptu sociálního kapitálu při studiu vzniku sociálních nerovností, a to zejména prostřednictvím vzdělávacího systému. Rozebírá přitom jednak vliv sociálního kapitálu v rodině, jednak vliv sociálního kapitálu v komunitě. Sociální kapitál v rodině představuje vztahy mezi rodiči a dětmi (případně dalšími členy domácnosti, pokud se jedná o rozšířenou, a ne pouze nukleární rodinu). Sociální kapitál v rodině je tedy síla vztahu mezi rodiči a dětmi a je měřitelný jako množství času, které rodiče s dětmi stráví a pochopitelně také náplň tohoto času. Základní Colemanovou ideou zde je, že lidský kapitál rodičů lze efektivně předat pouze v interakci s dětmi, a že vysoká míra lidského kapitálu je z hlediska dětí irelevantní, pokud je využívána výhradně v práci. Skutečně efektivní přenos a rozvoj lidského kapitálu dětí je možný jenom *interakcí* lidského a sociálního kapitálu. Podle Colemana však nemá pro vývoj mladého člověka cenu jen sociální kapitál rodiny, ale také sociální kapitál komunity, ve které se nachází škola, kterou navštěvuje a propojenost rodiny s tímto kapitálem. V tomto smyslu hovoří Coleman o mezigenerační záklopce (*intergenerational closure*), kterou míní vázanost rodičů na funkční komunitu.

Colemanovo pojetí sociálního kapitálu je diametrálně odlišné od pojetí Bourdieuho. Především má v daleko větší míře povahu veřejného statku. Colemanovo pojetí sociálního kapitálu bylo kritizováno z různých pozic, například proto, že je „naivně optimistické“ (Field 2003: 28). Sociální kapitál je považován za veřejný statek a za takřka výhradně pozitivní jev, který umožňuje jednotlivcům účinně spolupracovat pro vzájemný prospěch. Je ovšem zřejmé, že sociální sítě mohou mít také podobu klientelismu a mohou složit jako zdroj reprodukcí sociálních nerovností. Podobně může být kritizováno i to, že Coleman chápe sociální interakce do značné míry jako jistou formu racionální směny a podceňuje afektivní a emocionální důvody lidského sdružování.

Colemanova teorie sociálního kapitálu, jako ostatně každá jiná sociálně-vědní teorie, je neúplná. Přesto je ale velmi inspirativní a nabízí mnoho zajímavých hypotéz i praktických implikací. Naznačuje například, že nedostatek sociálního kapitálu v rodině může být do určité míry vykompenzován sociálním kapitálem v komunitě. Platí to však i naopak. Coleman dospěl dokonce k závěru, že protože míra sociálního kapitálu se snižuje (ubývá „silných

rodin a silných komunit“), lze za jinak stejných podmínek očekávat úbytek lidského kapitálu v každé další generaci (Coleman 1988: 118). Podobně inspirativních, byť často až provokativních tezí, lze najít v Colemanově práci bezpočet.

Arnošt Veselý
vesely.arnost@seznam.cz

Literatura

- Coleman, J. S. 1988. „Social Capital in the Creation of Human-Capital“. *American Journal of Sociology* 94: 95–120.
- Coleman, J. S. 1994. *Foundations of Social Theory*. Cambridge (MA): Belknap Press.
- Field, John. 2003. *Social Capital*. New York (NY): Routledge.
- Veselý, A., P. Mareš, M. Sedláčková, T. Sirovátka, J. Šafr, P. Vymětal. 2006. „The national debate on social capital“. Pp. 9-17 in: *Literature review on civil society, citizenship and civic participation in the Czech Republic*. Ed. by Abramuszkinová Pavlíková E. Praha: CESES FSV UK.

»

Přemostující sociální kapitál a jak ho měřit¹

Klíčová slova: sociální kapitál, důvěra, teorie

Sociální kapitál svazující a přemostující

V druhém čísle letošního Sociowebu jsme se mohli dočíst o tom, co to je sociální kapitál a jaké jsou jeho pozitivní vlivy na společnost. Podívejme se nyní na to, jak lze podrobněji rozlišit dvě základní formy kolektivního sociálního kapitálu, který obecně můžeme chápat jako sociální kontakty a vazby, normy reciprocity a důvěru (podrobněji viz Šafr, Sedláčková 2006).

Aby vysvětlil odlišné fungování sociálních vztahů a identit i jejich důsledky pro společnost, rozlišil Robert Putnam (2000) dva typy sociálního kapitálu. *Svazující* (bonding) vzniká v úzkých kontaktech mezi lidmi, jde tedy o silná pouta, např. mezi rodinnými přáteli nebo mezi členy stejné etnické skupiny. Představuje jakési sociální „superlepídko“, které udržuje homogenitu, upevňuje identitu, vytváří vzájemnost, skupinovou loajalitu a mobilizuje solidaritu. *Přemostující* (bridging) sociální kapitál naproti tomu zahrnuje vzdálenější kontakty charakteristické slabými vazbami, které mají schopnost překračovat hranice společenských skupin. Jedná se kupříkladu o vztahy se známými a přáteli našich přátel, mezi obchodními partnery, s lidmi z různých etnických skupin. Tato forma vazeb spojuje lidi napříč odlišnými sociálními skupinami a vrstvami,

napomáhá šíření informací a vytváří lidskou vzájemnost i širší identity.

Rozlišení dvou typů sociálního kapitálu poukazuje na jejich odlišné efekty pro společnost. Přemostující forma vzniká ve zkušenostech s cizím, v opakovaných interakcích rozdílných, sociálně vzdálených lidí. Zážitky s cizími kulturami zvyšují toleranci k odlišnostem a vzájemné pochopení, omezují předsudky a ve svém důsledku tak podporují celospolečenskou soudržnost v moderní multikulturní společnosti, kdy jsou tradiční zdroje koheze jako kolektivní (národní) identita do značné míry vyčerpané. Svazující forma naopak často zvyšuje inkluzi (a tím i exkluzi) uvnitř statusově nerovných skupin. Problémem je, jak poukazují Putnamovi kritici, že i přemostující sociální kapitál může, ale také nemusí spojovat lidi z různých sociálních vrstev, poněvadž ty nemají vždy k dispozici jeho stejný objem.

Jak měřit přemostující sociální kapitál

I přes značný důraz kladený na funkci přemostujícího typu v teorii jsou přístupy k jeho měření spíše ojedinělé. V rámci výzkumu veřejného mínění CVVM Naše společnost 2007-04 jsme proto zkonstruovali baterii otázek, která se ptá na počet přátel s rozdílnými charakteristikami či z odlišného prostředí. Otázka zněla „Do okruhu Vašich přátel patří lidé:...“. Respondenti se vyjadřovali k různým skupinám a vlastnostem, při tom odpovídali na škále „vůbec žádní“ až „skoro všichni“ (viz Tabulku).

Obecně se dá říci, že naši přátelé jsou nám spíše podobní. Nejvíce přátel nám vzdálených máme mezi lidmi, kteří tráví jinak volný čas, mají rozdílné kulturní aktivity a preference (TV pořady, noviny). Mezi našimi přáteli jsou také často lidé se zcela odlišným povoláním, politickými názory, z venkova či naopak z města a lidé bohatší. Dodejme, že v případě charakteristik, které mnohdy nejsou na první pohled viditelné (TV pořady, noviny, politický názor, náboženská víra) dotázaní často nevědí, zda se jejich přátelé liší od jejich vlastních preferencí.

Jeden ze způsobů, jak zjistit objem přemostujícího sociálního kapitálu člověka by mohl být, že jednoduše sečteme všechny položky z baterie otázek. Ale je skutečně struktura různosti přátelských vazeb pouze jednodimenzionální? Na to nám odpoví výsledek faktorové analýzy, která slouží k odhalení latentní struktury odpovědí². Ta rozdělila odpovědi do tří odlišných dimenzí – faktorů, jejichž profil vidíme v následujícím grafu. První, nazvěme ho *odlišné zájmy*, je vázán na jinakost v případě čtení novin, kulturního vkusu, TV pořadů, politických názorů a povolání. Druhý, označili jsme ho jako *odlišný životní způsob*, je

¹ Článek vznikl v rámci projektu „Sociální a kulturní soudržnost v diferencované společnosti“ (reg. č. 1J028/04-DP2) podpořeného Národním programem výzkumu MPSV ČR.

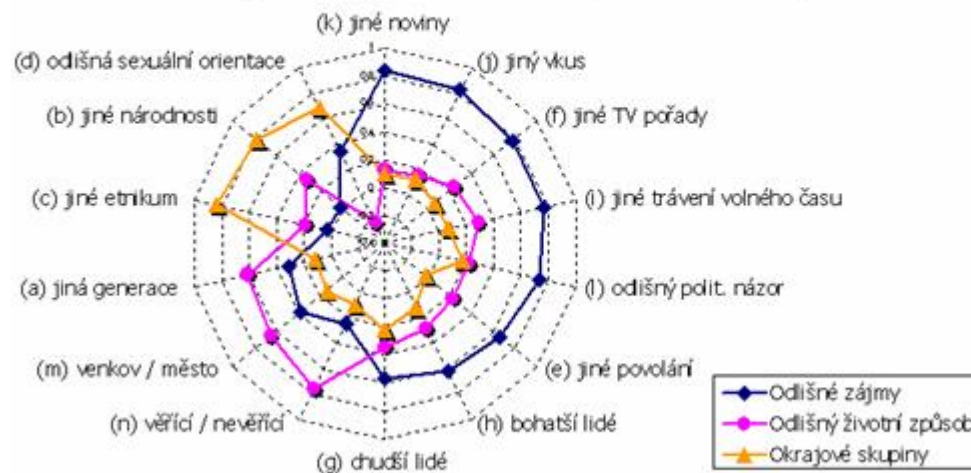
² Metoda hlavních komponent, rotované řešení (metoda Varimax). Analyzovány byly pouze případy, kde nechyběla ani jedna odpověď. Faktory společně vysvětlují 61 % variance.

Tabulka. Odpovědi na otázku „Do okruhu Vašich přátel patří lidé: ...“, řádková %

	1. vůbec žádní	2. ojedíněle	3. málo	4. mnoho	5. skoro všichni	neví
a) z jiné generace	19 %	32 %	35 %	12 %	1 %	1 %
b) jiné národnosti	65	21	11	2	0	1
c) jiného etnika	80	14	5	1	0	1
d) jiné sexuální orientace	81	8	5	1	0	5
e) jiného povolání	15	20	25	30	6	3
f) sledující jiné TV pořady	10	18	26	27	2	18
g) chudší lidé	20	27	30	9	1	14
h) bohatší lidé	15	26	33	13	2	12
i) s odlišným trávením volného času	10	25	35	21	3	5
j) jiným kulturním vkusem	13	24	38	14	1	9
k) čtoucí jiné noviny	9	18	29	21	2	22
l) s odlišným polit. názorem	10	24	33	17	1	15
m) z venkova / města	19	26	34	15	3	3
n) věřící / nevěřící	23	26	27	9	2	14

Zdroj: Naše společnost, CVVM, duben 2007; věk 15+, N = 1011.

Graf. Profil faktorů přemostujícího sociálního kapitálu – odlišnosti přátel



Zdroj: Naše společnost, CVVM, duben 2007; věk 15+, N = 555.

sycen náboženskou odlišností, rozdílem venkov/ město a generačními rozdíly. Poslední faktor se pak váže na ty vlastnosti, které, jak jsme viděli, jsou mezi našimi přáteli víceméně ojedinelé, jde o výrazně vzdálené *okrajové skupiny*, tedy etnikum, národnost a sexuální orientace.

Dodejme, že první dimenze „odlišné zájmy“ v přátelských vztazích spíše než samotnou podstatu přemostujícího sociálního kapitálu ve smyslu překonání výrazné odlišnosti měří moderní formu kulturního kapitálu – schopnost orientovat se a pohybovat v kulturní diverzitě, což ostatně odpovídá teorii individuálního sociálního kapitálu jako sociálně zakotvených zdrojích (Lin, Bourdieu).

Souvislosti přemostujícího sociálního kapitálu

Položme si ještě klíčovou otázku, zda přemostující sociální kapitál skutečně funguje, v souladu s Putnamovou tezí, jako mediátor pozitivních mezilidských vztahů. Souvisí s důvěrou v druhé lidi a tolerancí k odlišným skupinám? A mají pozitivní efekty na život společnosti všechny odhalené dimenze? Důvěra v druhé lidi³ vzrůstá jen v případě faktoru

³ *Generalizovanou důvěrou v druhé* měříme součtem míry souhlasu s výroky „Většině lidí je možné věřit“ a „Lidé se většinou snaží vzájemně si pomáhat“ při odečtení odpovědí „Lidé neváhají druhé využívat“.

„odlišný způsob života“ a to pouze nepatrně⁴. U zbylých dvou dimenzí však žádný vztah nenajdeme. Vyšší objem přemostujícího sociálního kapitálu zvyšuje tedy míru důvěry v druhé jen slabě, nicméně druhý a třetí faktor souvisí pozitivně s odpovědí hodnotící mezilidské vztahy, tedy zda v naší společnosti převládá tolerance a snaha o vzájemné porozumění nebo naopak závist, nevráživost a konflikty.

K pochopení přemostující funkce přátelství použijme ještě index skupinové intolerance. Ten vznikl jako součet odpovědí hodnotících čtrnáct skupin lidí, které by respondent nechtěl mít za sousedy (lidé jiné rasy, muslimové, přistěhovalci, homosexuálové, Rómové, Židé atd.). Jeho hodnota vzrůstá s tím, jak klesá hodnota faktorů „odlišný způsob života“ a „okrajové skupiny“ a nemění se ani při kontrole vlivu věku či vzdělání. Přátelské vazby v těchto dvou dimenzích tedy zdá se, skutečně fungují jako zprostředkovatel s cizím a působí v souladu se vstupním předpokladem pozitivně – zvyšují meziskupinovou toleranci, resp. snižují xenofobii.

Jak tedy vytvářet a podporovat přemostující sociální kapitál v místních komunitách i celé společnosti? Slovy R. Putnama, vyžaduje to neustálé úsilí pokoušet se přesahovat naše sociální, politické a profesní identity, tedy nebát se stýkat se s těmi, kteří „nejsou jako my“.

Jiří Šafr
jiri.safr@soc.cas.cz

Literatura

- Putnam, R. D. 2000. *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon&Schuster, Inc.
- Šafr J., M. Sedláčková. 2006. „Sociální kapitál. Koncepty, teorie a metody měření“. *Sociologické studie/Sociological Studies* 06:7. Praha: Sociologický ústav AV ČR.

»

Kvalitativní výzkumy vzdělanostních nerovností⁵

Klíčová slova: vzdělávání, vzdělanostní nerovnosti, rodina

Nikoho už asi nepřekvapí, že v České republice jsou šance na dosažení vyššího vzdělání do značné míry závislé na tom, v jaké rodině se člověk narodí. Vzdělanostní nerovnosti jsou

⁴ Všechny uvedené vztahy jsou měřeny pomocí korelačních koeficientů a jsou signifikantní minimálně na 5% hladině významnosti.

⁵ Článek vznikl za podpory projektu MŠMT „Sdílení hodnoty a normy chování jako zdroj posilování sociální koheze a překonávání negativních dopadů sociální diferenciací v ČR“ (2D06014).

součástí širší problematiky reprodukce společnosti a sociální spravedlnosti a čtenáři Sociowebu se o nich už mohli leccos dozvědět. Tentokrát se ovšem zaměříme na poněkud odlišnou perspektivu, na studie, které se snaží odhalovat procesy, kterými k nerovnostem dochází a využívají tzv. kvalitativní metody.

Role vzdělání a rodiny při reprodukci společnosti

Tyto práce často využívají koncepty zavedené francouzským sociologem P. Bourdieuem, který zaútočil na představu školy jako instituce dávající šance schopným a vzdělávací systém naopak označil za jednu z nejdůležitějších institucí sloužících k sociální reprodukci moderních společností (Bourdieu, Passeron 1990, orig. 1970; Bourdieu 1998). Vzdělávací systém nevybírání nejschopnější žáky, ale vybírá žáky „již vybrané“. Ti jsou ze své rodiny vybaveni dostatkem kulturního kapitálu, který je ve školním prostředí zvýhodňuje, protože odpovídá kulturnímu kapitálu učitelů. *Kulturní kapitál* Bourdieu chápal zejména jako obeznámenost s dominantní kulturou společnosti.

Kvalitativní studie vzdělanostních nerovností

V následující části stručně představím práce dvou autorů, kteří také v návaznosti na práci P. Bourdieuho při studiu vzdělanostní reprodukce zohledňují význam kultury a přistupují k problému „kvalitativně“, konkrétně v analýze využívají rozhovory s aktéry a etnografická pozorování.

Americké rodiny z dělnické a střední třídy

A. Lareau se již déle než dvacet let zabývá vztahy mezi rodinou a školou zejména s ohledem na sociální třídu rodin. Zkoumání vztahů mezi školou a rodiči dětí z první a druhé třídy ZŠ v 80. letech ukázalo významné rozdíly mezi rodinami dělnickými a středních tříd (Lareau 1987). Dělníci žijící v Coltonu jen výjimečně kontaktují učitele, často ohledně věcí netýkajících se přímo výuky. Jednání s učiteli jsou odměřená a rodiče se při nich necítí dobře. Jejich vztah se školou je *nezávislý*. Rodiče ze střední třídy z Prescottu kontaktují učitele častěji a zejména ohledně školních záležitostí. Jednání probíhají neformálně a konverzace se primárně odvíjí kolem školního pokroku dítěte. Jejich vztah se školou je *vzájemně závislý* (interdependent). Příčiny rozdílného přístupu ke škole spočívají v odlišném vzdělání rodičů a profesi, v různém pracovním vytížení a materiálních možnostech. Rodiče z Coltonu se necítí být dostatečně kompetentní a výuka dětí závisí pouze na učitelích jako plně zodpovědných profesionálech. Vzdělanější rodiče z Prescottu se mnohem více zapojují do vzdělávání dětí mimo jiné proto, že svoje schopnosti považují za podobné učitelům, které berou jako rovnocenné partnery. Přestože si všichni rodiče váží vzdělání, chtějí, aby jejich děti ve škole uspěly a podporují je v tom, samotná podpora se liší a liší se také její výsledek, protože rodiny disponují různými sociálními, kulturními a ekonomickými zdroji. Třídní kultura se ve školách stává formou

kulturního kapitálu. Nejde přitom o to, že by dělnické rodiny postrádaly kulturní kapitál, ale že jejich kulturní kapitál není jako takový chápán školou.

Další práce sleduje rodinný i školní život devíti až desetiletých dětí na dvou základních školách (Lareau 2003). Zatímco rodiče ze střední třídy systematicky vychovávají své děti tak, aby harmonicky rozvíjeli jejich schopnosti (concerted cultivation), rodiče z dělnické třídy nechávají děti jejich přirozenému růstu (accomplishment of natural growth). Střední třídy mají obavy, aby jejich děti dosáhly úspěchu a proto nedovolí, aby jim ušla jakákoli příležitost. Věnují soustředěnou péči poznávacím a sociálním schopnostem dětí, kladou důraz na argumentaci a vyjednávání. Děti ze středních tříd pak dávají najevo *pocit oprávnění* (sense of entitlement), který jim umožňuje ovlivňovat interakce, aby jim vyhovovaly. Děti z nižších tříd v institucionálním prostředí naopak projevují *pocit omezení* (sense of constraint) a snahu přizpůsobit se situaci i autoritám. Oba dva typy výchovy dětí mají v domácím prostředí svá pro a proti, ale v institucionalizovaném prostředí se jako výhodnější ukazuje strategie „kultivační“, která dává dětem větší sebedůvěru. Výchovné praktiky jsou v různé míře ve shodě s hodnotami důležitých sociálních institucí a kulturní praktiky střední třídy v těchto institucích poskytují dětem výhodu.

Brněnští dělníci a vysokoškoláci

Kniha T. Katrňáka je v rámci českého výzkumu reprodukce vzdělanostních nerovností ojedinělá, protože kromě kvantitativních údajů čerpal její autor také z nestandardizovaných rozhovorů o vzdělávání a škole s brněnskými dělníky a vysokoškoláky (Katrňák 2004). Práce se zabývá mezigenerační reprodukcí vzdělanostních, resp. třídních nerovností a poskytuje čtenářům také zajímavý přehled autorů (a jejich prací), kteří se na danou problematiku zaměřili. Autoři jsou rozděleni na představitele sociální a kulturní reprodukce podle toho, kde spatřují příčiny reprodukce – zda spíše na straně školy nebo rodiny. Zmiňovaný P. Bourdieu je umístěn doprostřed, protože klade důraz na vliv školy i rodiny. Práce řeší otázku, jak je možné, že mnoho dětí s rodiči pouze vyučenými končí opět s výučním listem, „Jak se vytváří vzdělanostní reprodukce dělníků?“ [c.d. 34]. Rozhovory s dělníky a vysokoškoláky ukazují jejich odlišné vnímání školy (a vzdělání jako takového) a chápání role vzdělání v životě člověka. Závěr se příliš neliší od poznatků A. Lareau, protože se také odvíjí od rozdílu v *přístupu ke škole* a dále v životních strategiích. Dělnické rodiny mají se školou *volný vztah* a se vzděláním ve svém životě příliš nepočítají. Volí materiální strategii, jejímž cílem je hlavně vydělávání peněz a brzké dosažení nezávislosti. Dělníci sami ke škole nemají dobrý vztah, škola je nikdy nebyla a nevyžadují, aby jejich dítě ve škole vynikalo a usilovalo o vyšší vzdělání. Vysokoškolsky vzdělané pojí se školou *soudržný vztah*, protože

vzdělání hraje v jejich životní strategii orientovanou na status důležitou (až klíčovou) roli. Rozdíly ve vztazích ke škole jsou dané odlišnými definicemi okolního světa, vzniklými při reakci na strukturální podmínky rodin.

Závěr

Kvalitativních studií věnujících se vzdělanostní reprodukci prostřednictvím zkoumání institucí rodiny a školy je velké množství a v tomto textu jsem mohla pouze naznačit k jakým závěrům práce tohoto typu mohou dojít. Zájemcům o další informace lze doporučit přehledový text (Lareau, Weinger 2003).

Kateřina Vojtíšková
katerina.vojtiskova@soc.cas.cz

Literatura

- Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude. 1990. *Reproduction in Education, society and culture*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Bourdieu, P. 1998. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.
- Katrňák, Tomáš. 2004. *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Lareau, Annette. 1987. „Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital“. *Sociology of Education* 60: 73-85.
- Lareau, Annette. 2003. *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Berkeley: University of California Press.
- Lareau, A., E. B. Weinger. 2003. „Cultural capital in educational research: A critical assessment“. *Theory and Society* 32: 567-606.

»

Potřebujeme více gymnazistů?

Klíčová slova: vzdělávání, trh práce, nerovnosti

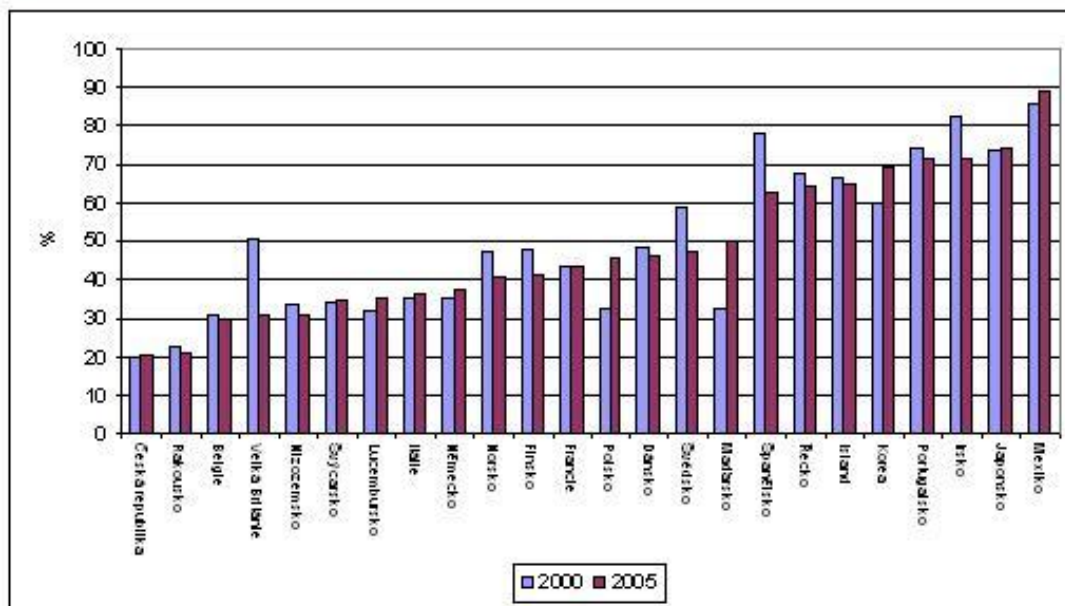
Jedním ze školských témat, se kterými přispěchala sociální demokracie v předvolebním období, bylo radikální navýšení podílu středoškoláků studujících na gymnáziích. Po změně vlády rozruch kolem rozšiřování gymnázií utichl. Je to dobře nebo špatně? Potřebuje česká společnost více gymnazistů?

Český systém středního školství

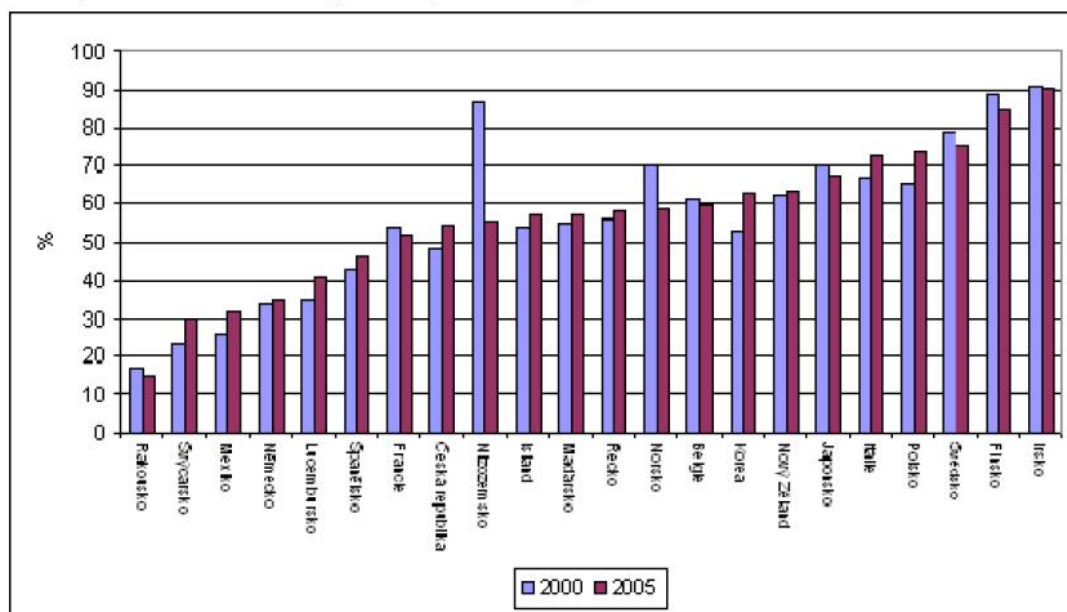
Český vzdělávací systém je charakteristický vysokým podílem žáků ve středoškolském vzdělání (více než 90 % příslušné věkové skupiny) a naopak nízkým podílem studentů a zejména absolventů vysokých škol (méně než 20 %). Podíl maturantů je v ČR ve srovnání se zeměmi OECD průměrný (54 %), ČR je však dlouhodobě jednou ze zemí s nejnižším zastoupením středoškoláků studujících ve všeobecných vzdělávacích oborech (gymnázium a lyceum, viz grafy 1 a 2).

V porevolučním období došlo k vysokému navýšení absolventů středních odborných škol na úkor absolventů středních odborných učilišť, podíl gymnazistů však zůstal prakticky nezměněn (graf 3).

Graf 1. Vývoj počtu žáků ve všeobecně vzdělávacích proudech středního vzdělání (OECD, EaG 2005)



Graf 2. Vývoj počtu žáků v maturitních oborech (oborech vedoucích k vysokoškolskému studiu) v zemích OECD (OECD, EaG 2005)



Střední vzdělávání, které mohou žáci absolvovat v několika stech různých oborů, se pro různé obory velice liší. Žáci gymnázií a lyceí pokračují s plným všeobecným vzděláním. Na středních odborných učilištích tvoří všeobecně vzdělávací složka pouze 30 % obsahu vzdělání, na středních odborných školách 40–60 %. Mezinárodní šetření ukazují na velké rozdíly mezi vědomostmi a dovednostmi žáků různých typů středních škol.

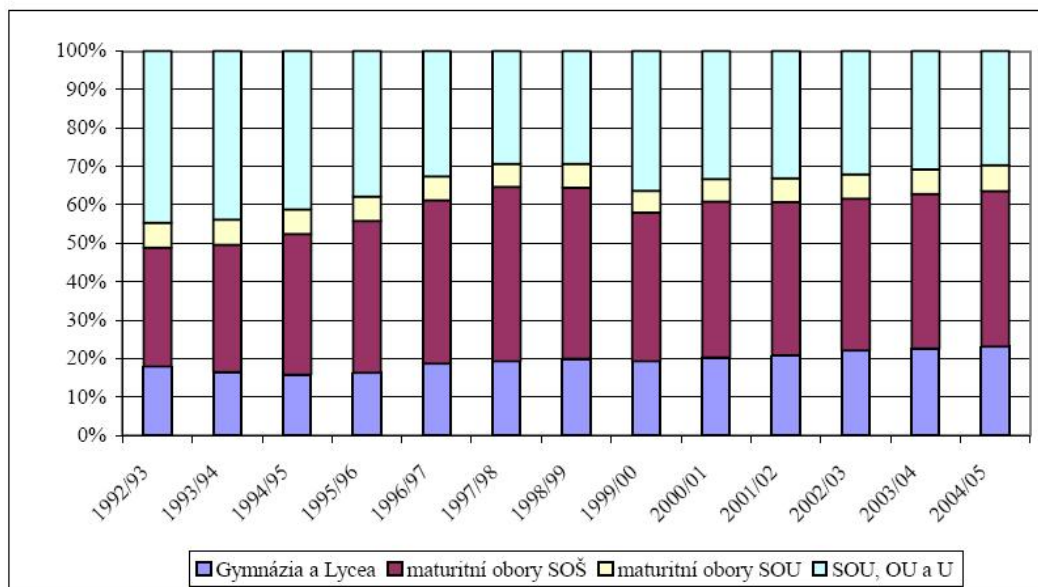
Velký problém představuje nedostatečná funkční gramotnost žáků středních odborných učilišť (dovednosti nezbytné pro fungování v řadě běžných životních i pracovních situací),

kteřou ukázal například výzkum matematické, čtenářské a přírodovědné gramotnosti PISA. Je

možno ji vysvětlit nejen malým objemem všeobecně vzdělávacích předmětů, ale rovněž „akademickým“ pojetím všeobecného vzdělání ve všech středoškolských oborech, které nevybavuje žáky obecnými kompetencemi (práce s informacemi, týmová práce, komunikační dovednosti), ale specifickými vědomostmi. Určitou změnu v této oblasti by mohla přinést právě probíhající kurikulární reforma se svým důrazem na tzv. klíčové kompetence.

Rané rozdělování žáků do odlišných vzdělávacích proudů (v ČR jsou to na úrovni ZŠ ještě školy s rozšířenou výukou a víceletá gymnázia) vede k vysoké reprodukci vzdělanostních nerovností. Volba vzdělávací dráhy je často ovlivněna daleko více ambicemi

Graf 3. Vývoj počtu žáků v různých oborech vzdělání (Statistická ročenka školství, ÚIV 2005)



rodičů než schopnostmi dítěte. Rodiny s nižším socioekonomickým statusem často volí pro své dítě „jistější“ cestu odborného vzdělávání. Když se dítě po skončení střední odborné školy rozhodne pro studium na VŠ, je už v přijímacím řízení silně znevýhodněno. K přijímacím zkouškám na VŠ připravují gymnázia své absolventy daleko lépe než střední odborné školy. Tento mechanismus vede ke ztrátě mnohých talentů.

Pohled veřejnosti

Česká veřejnost je se vzdělávacím systémem spokojena a nepociťuje potřebu měnit obsah a priority vzdělávání ani strukturu vzdělávacího systému. Rodiče školou povinných dětí se domnívají, že škola rozvíjí dostatečně dovednosti nezbytné pro úspěch v dalším studiu i na trhu práce, a vyjadřují spokojenost s dílčími aspekty vzdělání, které se dostalo jim i jejich dětem. Společnost nepociťuje rovněž potřebu zvyšovat počet žáků ve všeobecně vzdělávacích oborech středního vzdělávání. Ve výzkumu CVVM provedeném v dubnu 2006 se pro zvýšení počtu žáků v gymnáziích vyslovilo jen 8 % občanů ČR, přičemž zvýšit podíl žáků ve středních odborných učilištích by doporučilo 18 % občanů. Poptávka po všeobecném vzdělání se neprojevuje ani v poptávce po gymnaziálním studiu. Na víceletých gymnáziích je sice úspěšnost o něco menší než 50 %, v prvním kole přijímacích zkoušek na čtyřletá gymnázia je však úspěšnost stejná jako u SOŠ (o něco více než 70 %). Mezi lidmi stále přetrvává mýtus, že odborné vzdělání zajišťuje vyšší zaměstnatelnost, a to i přesto, že statistiky opakovaně ukazují opak (tabulka 1).

Výzkumy Národního ústavu odborného vzdělávání dále ukazují, že absolventi středních odborných učilišť mají pocit, že je vzdělání nedostatečně připravilo pro pracovní uplatnění (zejména v oblasti práce s informačními technologiemi a cizích jazyků), při opakované

volbě by 45 % z nich střední odborné učiliště nevolilo. Většina absolventů odborného vzdělání (62 %) navíc do 6 let po skončení školy mění profesi s tím, že 40 % zcela mění obor. To znamená, že většina absolventů úzce zaměřeného profesního vzdělání plně nebo vůbec nevyužívá.

Nevýhody systémů zaměřených na odborné vzdělávání

I když je ČR v mnoha pohledech extrémní, jsou diverzifikace středního vzdělání a jeho profesní zaměření ve střední Evropě obvyklé. Tento model usnadňuje přechod absolventů ze školy do zaměstnání, má však negativní důsledky pro jejich dlouhodobou zaměstnatelnost i pro rozvoj společnosti.

Ekonomické analýzy ukazují, že systémy preferující profesně zaměřené vzdělání dosahují nižšího ekonomického růstu než systémy preferující obecné vzdělávací programy. Růstový rozdíl se navíc zvyšuje s růstem dostupných technologií: pracovníci s obecným vzděláním jsou schopnější zvládat nové technologie, zatímco profesně vzdělaní pracovníci jsou produktivnější v dlouhodobě zaběhaných starších technologických úkonech. Žáci v systémech zaměřených na profesní vzdělávání jsou daleko méně flexibilní, což je velkou nevýhodou zejména v evropském prostoru, kde se lidé málo stěhují za prací. Pro omezení strukturální nezaměstnanosti je výhodné vybavit žáky v rámci jejich školního vzdělání obecnými kompetencemi včetně schopnosti se dále vzdělávat, které jim umožní snadnou rekvalifikaci. Zaměstnavatelé nejsou ochotni investovat do všeobecného vzdělání svých zaměstnanců, v případě potřeby jsou však připraveni jim poskytnout vzdělání zaměřené na kompetence profesní. Navíc se ukazuje, že vybavenost k dalšímu vzdělávání, kterou získá jedinec v raném období života, činí všechny

investice do jeho dalšího vzdělání podstatně efektivnější.

Jak dál v ČR

Všechny výše uvedené argumenty svědčí pro to, že by se český vzdělávací systém měl v podstatě větší míře než dosud zaměřit na rozvoj všeobecného vzdělání a obecných kompetencí. Toho ovšem není nezbytně nutno docílovat násilným zvyšováním podílu gymnazistů. Jako relevantní cesta se jeví větší přizpůsobení nabídky poptávce (včetně větší prostupnosti systému, která by umožňovala lépe korigovat případně omyly) a změna pohledu na cíle středního vzdělání. Kurikulární dokumenty pro odborné a gymnaziální vzdělávání by měly obsahovat všeobecně vzdělávací jádro (které by mohlo sloužit jako základ pro případnou maturitní zkoušku). To však musí být zaměřeno na rozvoj obecných kompetencí nezbytných k dalšímu vzdělávání. Všeobecné vzdělání ve smyslu dnešního gymnázia, které spočívá v memorování velkého množství údajů a pouček, české žáky k životu a práci v moderní společnosti nevybaví. Rozvoj všeobecného vzdělání je nezbytné posílit i ve středních odborných učilištích, ale i zde musí mít podobu pro žáky dosažitelnou a užitečnou. Spolu se změnou obsahu a priorit vzdělávání nezbytně musí dojít i ke změně pohledu na základní školu, jejíž primární úlohou by mělo být motivovat žáky k dalšímu vzdělávání.

Jana Straková
xstrakovaj@seznam.cz

Zkrácená verze článku byla uveřejněna v časopise Rodina a škola (červen 2006).

Literatura

- *Education at a Glance*. 2005. Paris: OECD.
- *Statistická ročenka školství*. 2005. Praha: ÚIV.
- Hall, A. P., D. Soskice (eds). 2001. *Varieties of Capitalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Úlovcová, H., J. Trhlíková, J. Vojtěch. 2006. *Přechod absolventů SOU do praxe a jejich uplatnění na trhu práce – III. etapa*. Praha: NÚOV.

»

British Household Panel Survey jako příklad longitudinálního výzkumu⁶

Klíčová slova: metodologie, domácnost, sociální struktura

Longitudinální výzkum představuje jeden z typů sociologického šetření (v angličtině se často používá označení *research design*) a cílem tohoto textu je jednak stručně vymezit problematiku longitudinálních šetření, jednak

charakterizovat projekt British Household Panel Survey (BHPS) jako konkrétní příklad longitudinálního výzkumu.

Tento typ výzkumu reprezentuje způsob, jak v sociologii a mnoha dalších oborech měřit změnu nebo kauzální vztahy. Samotný pojem *longitudinální* podle Menarda (2002) charakterizuje nikoli jednu metodu, ale skupinu metod. Longitudinální výzkum zmíněný autor definuje ve srovnání s tzv. *cross-sectional* typem výzkumu, v rámci něhož se měření (sběr dat) provádí jednou pro každého jednotlivce (případ) a měření každé proměnné pro každý případ se děje v rámci krátkého časového úseku. Naproti tomu longitudinální výzkum je charakteristický tím, že pro každou proměnnou jsou data sbírána v alespoň dvou rozdílných časových obdobích, případy (respondenti) jsou v rámci jednotlivých cyklů sběru dat ti samí nebo alespoň srovnatelní a analýza zahrnuje srovnání mezi cykly.

Menard (2002) rozlišuje čtyři základní typy longitudinálních designů – (1) výzkum celé populace (*total population design*, např. sčítání lidu); (2) opakovaný *cross-sectional* výzkum (*repeated cross-sectional design*, např. výzkum veřejného mínění); (3) rotační panelový výzkum (*revolving panel design*, založený na nahrazení určité podskupiny vzorku novou srovnatelnou podskupinou - např. když je výzkum zaměřen na věkovou skupinu 15-18 let je třeba v každém dalším cyklu nejstarší respondenty vyloučit a nejmladší přibrat); (4) longitudinální panelový výzkum (*longitudinal panel design*, v každém cyklu je použit stejný soubor respondentů).

Na první pohled je zřejmé, že ve srovnání s výzkumem celé populace jsou ostatní tři designy založené na šetření jen určitého vzorku dané populace a liší se rozsahem sledování stejných nebo srovnatelných případů mezi jednotlivými cykly. Navíc podle Menarda existují mezi jednotlivými designy jisté odlišnosti z hlediska možností analýzy dat. Důležité je poznamenat, že uvedené typy nejsou jediné možné designy longitudinálního výzkumu. Nicméně Menard tvrdí, že jiné designy jsou už jen modifikacemi zmíněných čtyř typů.

Sběr longitudinálních dat má tradici již tři sta let, uvádí Menard. Za počátek lze považovat sčítání lidu prováděná v Kanadě a také některé další státy začaly se sčítáním již v první polovině 18. století (Švédsko, Norsko, Dánsko, USA). Další rozvoj longitudinálního výzkumu je spojován s dlouhodobými studiemi zabývajícími se po první světové válce v USA rozvojem dítěte a zejména od 70. let minulého století lze v oblasti sociálních věd sledovat nárůst počtu longitudinálních studií. V současné době je celosvětově realizováno mnoho „národních“ longitudinálních projektů a British Household Panel Survey (BHPS) je možné považovat za příklad projektu, který může sloužit jako inspirace pro další země včetně České republiky.

Projekt British Household Panel Survey probíhá každoročně od roku 1991. Jedná se o víceúčelovou studii, jejíž unikátní hodnota spočívá ve skutečnosti, že (1) se v rámci ní sleduje stejný reprezentativní vzorek jedinců

⁶ This text is based on work carried out during a visit to the European Centre for Analysis in the Social Sciences (ECASS) at the Institute for Social and Economic Research, University of Essex supported by the Access to Research Infrastructure action under the EU Improving Human Potential Programme.

(panel); (2) je založena na domácnostech a dotazována je každá dospělá osoba ve vybrané domácnosti; (3) obsahuje dostatečné množství případů pro smysluplnou analýzu určitých skupin obyvatel, jako jsou starší lidé nebo rodiny s jedním rodičem. V rámci první vlny BHPS se panel skládal z 5500 domácností a 10300 jedinců vybraných z 250 oblastí Velké Británie. V roce 1999 byl hlavní vzorek rozšířen o 1500 domácností ve Skotsku a o stejný počet pro Wales. Dalších 2000 domácností ze Severního Irsku bylo do vzorku přidáno v roce 2001, což celý panel (čítající přibližně 10000 domácností) učinilo vhodným pro šetření celého území Spojeného království.

Vzorek domácností byl získán na základě postupu využívajícího stratifikované klastry (tzv. *stratified clustered design*). Základem byl soubor adres (Postcode Address File) a všichni rezidenti na vybrané adrese při první vlně výzkumu byli stanoveni jako členové panelu. Títo jedinci jsou dotazováni každý rok a v případě, že se z původní domácnosti odstěhují a vytvoří novou domácnost, zůstávají v panelu a navíc jsou do něj nově zařazeni všichni členové nové domácnosti starší 16 let. Podobně jsou do projektu zařazeni také noví členové domácností z původního vzorku. Děti jsou tedy dotazovány od věku 16 let a od roku 1994 je krátký dotazník určen i dětem ve věku 11-15 let. Vyplnění standardního dotazníku pro dospělého trvá přibližně 45 minut a kromě toho jedna osoba vyplňuje ještě jeden kratší dotazník za domácnost. V rámci BHPS jsou respondentům pokládány otázky, které pokrývají široké spektrum témat, například:

- složení domácnosti;
- podmínky bydlení;
- vzdělání a uplatnění na trhu práce;
- zdraví a využívání zdravotní péče;
- socio-ekonomické hodnoty;
- příjem.

Ne všechna témata a otázky se pokládají každý rok. Samozřejmě ale při prvním dotazování je vždy třeba zjistit historii respondentů z hlediska sňatků, vztahů, narozených dětí, vzdělávací a pracovní dráhy, sociálních sítí, bydlení apod. Hlavním cílem BHPS je sledovat sociální a ekonomické změny na úrovni jednotlivců a domácností. Projekt BHPS je unikátním zdrojem dat pro širokou škálu disciplín a podporuje v mnoha oblastech spolupráci mezi obory. Celý projekt má aktuálně (do r. 2009) zajištěno financování prostřednictvím pětiletého grantu od Economic and Social Research Council. V roce 2009 bude k dispozici datový soubor z již 18 cyklů, což BHPS řadí mezi nejdéle probíhající panelová šetření na světě.

Dokumentace (obsahuje např. dotazníky a přehled proměnných) k dosavadním šestnácti vlnám projektu (1991-2006) a data jsou již k dispozici online prostřednictvím datového archivu (UK Data Archive). Obecně platí, že data jsou výzkumníkům k dispozici do jednoho roku od skončení sběru dat. Data z panelového šetření BHPS představují široký potenciál využití a umožňují, obecně řečeno, analyzovat, jak

jedinci a domácnosti vnímají a prožívají změnu socio-ekonomického prostředí a jak na ni reagují. Ve srovnání s BHPS data ze standardních cross-sectional výzkumů toto neumožňují.

Josef Basl
josef.basl@soc.cas.cz

Literatura

- Menard, S. 2002. *Longitudinal Research*. London: Sage.
- Informace o British Household Panel Survey. Dokument dostupný na [www: http://www.iser.essex.ac.uk/ulsc/bhps/](http://www.iser.essex.ac.uk/ulsc/bhps/)

»

Statisticky významný neznamená důležitý

Klíčová slova: metodologie

Cílem tohoto pojednání je varovat před nebezpečným mýtem, který často sídlí v hlavách studentů, ale občas i sociálních vědců. Tímto mýtem je, že výsledek statisticky významný je důležitý a stojí za povšimnutí, výsledek statisticky nevýznamný je nedůležitý a nezaslouží si pozornost ani publikování. Existuje i jemnější verze mýtu ve formě tvrzení: „Čím je výsledek statisticky významnější, tím je důležitější“ a vice versa.

Připomeňme nejdříve, co to vůbec je statistická významnost. Nejjednodušší je zřejmě pohled na klasickou tabulku servírovanou studentům v kurzech statistiky (viz níže).

Jak je vidět z tabulky, rozhodnutí testu o hypotéze nemusí být vždy v pořádku. K chybě prvního druhu dochází, když je hypotéza zamítnuta, přestože H_0 platí. Obdobně chyba druhého druhu nastává, když hypotéza zamítnuta není, přestože neplatí. Kvalita testu je dána pravděpodobnostmi, s jakými tyto chyby nastávají (α a β v tabulce 1). Platí, že pro daný výběrový soubor obvykle nelze současně minimalizovat pravděpodobnosti obou druhů chyb. Z tohoto důvodu se statistici rozhodli minimalizovat riziko chyby prvního druhu na rozumnou velikost, nejčastěji na 5 % ($\alpha=0,05$), tuto hodnotu zavedl do statistického diskurzu sir Fisher (1925, 1926). Zamítání nulové hypotézy se děje nejčastěji s 5% rizikem chyby. Protože chybu druhého druhu nemáme takto jasně pod kontrolou v případě, že nedokážeme na základě hodnoty testové statistiky zamítnout nulovou hypotézu, volíme opatrný závěr: „Nezamítáme H_0 “ namísto závěru „Zamítáme H_1 a přijímáme H_0 “. Dnešní počítače zjistí přesně pro příslušný test a náš datový soubor chybu prvního druhu (tzv. sig, p-value apod.) a tuto srovnáváme s klasickou hodnotou 0,05 a pro zamítnutí H_0 (a přijetí H_1) požadujeme, aby vypočtená hodnota byla nižší. Takto vypočtená hodnota je zmíněná statistická významnost. Jaká je definice statistické významnosti? **Statistická významnost je pravděpodobnost, že náš**

⁷ Dodejme, že v literatuře se zmiňují i chyba třetího či čtvrtého druhu.

Tabulka 1. Platnost hypotéz o situaci v základním souboru a možná rozhodnutí na základě testování¹

	Rozhodnutí	
Platí	H ₀	H ₁
H ₀	OK ($P=1-\alpha$)	Chyba prvního druhu ($P=\alpha$)
H ₁	Chyba druhého druhu ($P=\beta$)	OK ($P=1-\beta$) Síla testu

výběrový soubor pochází ze základního souboru, ve kterém platí nulová hypotéza. Jde tedy o podmíněnou pravděpodobnost získání našich dat při platnosti nulové hypotézy v základním souboru $P(D/H_0)$ a nikoliv o pravděpodobnost platnosti nulové hypotézy při existenci našich dat $P(H_0/D)$. Naše uvažování je řízeno následující logikou: Je-li tato podmínka splněna, pravděpodobnost (statistická významnost) je nízká (většinou menší než 5 %), nulová hypotéza pro základní soubor neplatí, protože získat náš výběr z takového základního souboru je velmi nepravděpodobné (ale ne nemožné!).

Z výše uvedené definice statistické významnosti tedy plyne, že **neplatí tvrzení, že čím je hodnota statistické významnosti nižší (výsledek statisticky významnější), tím je výsledek důležitější nebo kvalitnější pro vědu či praxi.** Správně je tvrzení: **Nižší vypočtená hladina významnosti značí vyšší statistickou významnost. Ale nic více.** V tabulkách se pro hodnocení výsledků statistické významnosti užívá často systému hvězdiček (jedné pro 5% významnost, dvou pro 1% a tři pro 0,1%). Rozhodně ale neplatí, že tříhvězdičkový výsledek je hodnotnější než dvouhvězdičkový (je jen méně pravděpodobné, že náš výběr je ze základního souboru, kde platí nulová hypotéza). Statistická významnost je závislá na velikosti výběrového souboru a ceteris paribus platí, že ve větším výběrovém souboru zjistíme spíše statisticky významný výsledek ve srovnání s menším souborem. Nelze tedy statistickou významnost přeceňovat a podsouvat jí významy, které nemá. Poznamenejme, že mýtus statisticky významné = důležité má své kořeny v jazyce, např. Oxfordský slovník nabízí jako 2. význam slova „významný“ výraz „důležitý“. A vidíme-li, že od významnosti je k důležitosti v obecném jazyce blízko, nelze se divit, že se tato blízkost může promítnout i do jazyka vědeckého.

S častým omylem statisticky významné = důležité souvisí i výzkumná praxe spočívající jen v publikaci „důležitých“ (správně jen statisticky významných) výsledků. V abstraktech vědeckých textů se povětšinou objevují výsledky, které byly statisticky významné, i když v samotném textu se dost často uvádí i poznatky, které se nepodařilo prokázat. Pozoruhodná je i strategie, kdy autor uvede v abstraktu, že mu některé výsledky nevyšly statisticky významné, ale přesto si myslí, že rozdíly u daného fenoménu existují. Věda se tak podivuhodně reprodukuje převážně statisticky významnými výsledky, nevýznamné lépe neuvádět, zejména pak v abstraktu. Tento hon za statisticky významnými výsledky lze vyzorovat jak v zahraničí, tak samozřejmě u nás. Prvním, kdo na problém upozornil, byl zřejmě Rosenthal

(1979), který fenomén pojmenoval jako **problém hromadění pouze statisticky významných výsledků** (file drawer problem).

Dejme si tedy pozor na to, jak interpretujeme naše výsledky a nepřeceňujme jejich statistickou významnost. Pátrejme spíše po vědecké či praktické významnosti výsledků, namísto honby za co nejnižší vypočtenou hladinou statistické významnosti.

Text je zkrácenou verzí článku Soukup, P., L. Rabušic. 2007. „Několik poznámek k jedné obsesi českých sociálních věd – statistické významnosti“. Sociologický časopis (v tisku).

Petr Soukup
petr.soukup@soc.cas.cz

Literatura

- Fisher, R. A. 1925. *Statistical methods for research workers*. Edinburgh: Oliver and Boyd.
- Fisher, R., A. 1926. „The arrangement of field experiments“. *Journal of Ministry of Agriculture of Great Britain*. Vol. 33: 503-513.
- Rosenthal, R. 1979. „The „file drawer problem“ and the tolerance for null results“. *Psychological Bulletin*. Vol. 86: 638-641.

»

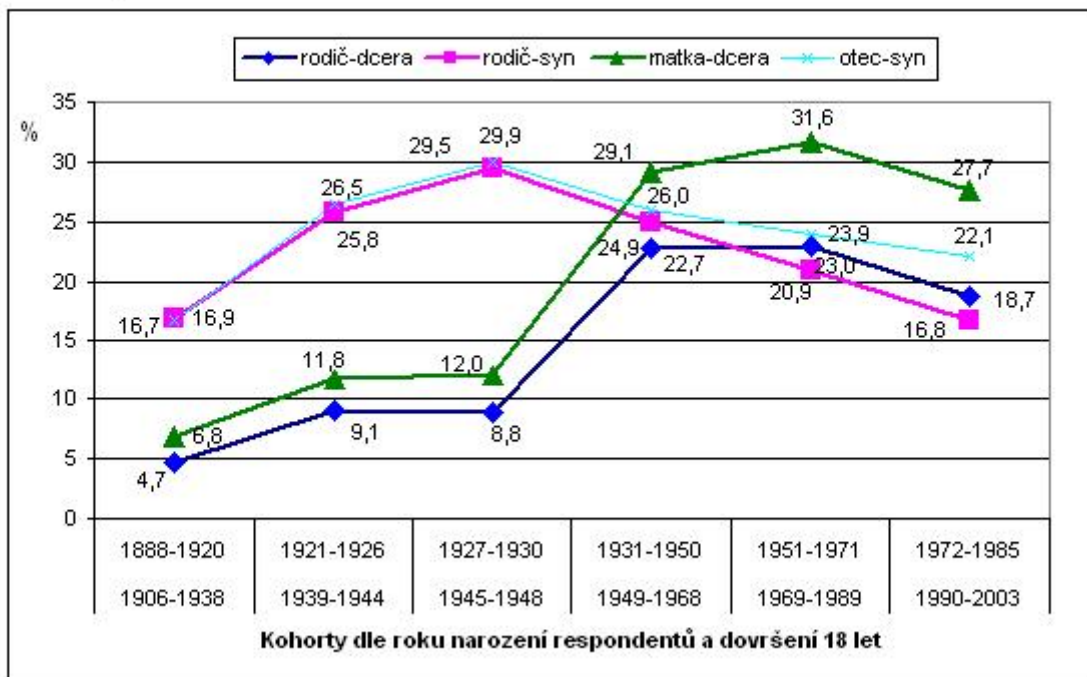
Vzdělanostní mobilita a její význam pro výzkum vzdělanostních nerovností⁸

Klíčová slova: vzdělanostní nerovnosti, mobilita, vzdělávání

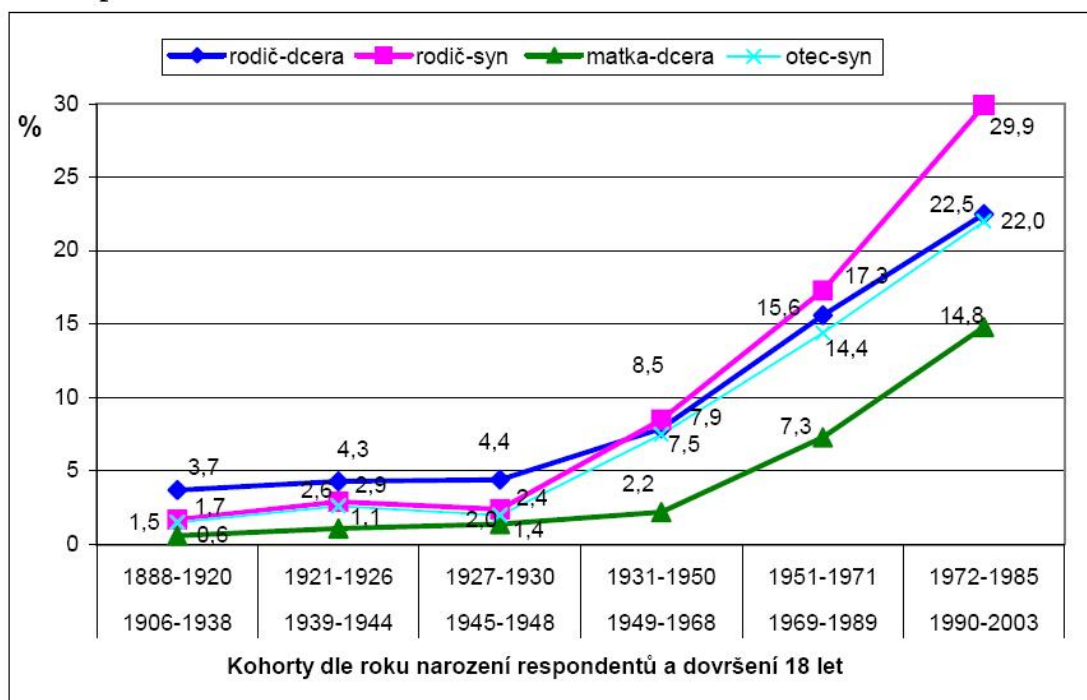
Vzdělanostní standard se v průběhu dvacátého století výrazně zvýšil. Komu se však hladina dosaženého vzdělání zvedala zejména? Kdo z expanze vzdělání vytěžil nejvíce a kdo naopak nejméně? Nebo se snad stále reprodukovala vzdělanostní struktura předchozích generací? Došlo k nějaké změně „socialistického“ vzorce po roce 1989? Na tyto otázky se pokusíme stručně odpovědět v tomto textu. Nejprve však musíme předeslat, proč odpovědi na ně nejsou zjevné na první pohled. Při výzkumu vzdělanostních nerovností je totiž třeba rozlišovat mezi početním nárůstem studijních příležitostí a tím, kterými sociálními skupinami jsou tyto studijní příležitosti obsazeny. Důležitější totiž je, komu (tj. potomkům kterých sociálních vrstev) jsou tyto příležitosti poskytnuty. Z výše řečeného proto vyplývá, že snižování vzdělanostních

⁸ This article is based on work carried out during a visit to the European Centre for Analysis in the Social Sciences (ECASS) at the Institute for Social and Economic Research, University of Essex supported by the Access to Research Infrastructure action under the EU Improving Human Potential Programme.

Graf 1. Vzestupná vzdělanostní mobilita



Graf 2. Sestupná vzdělanostní mobilita

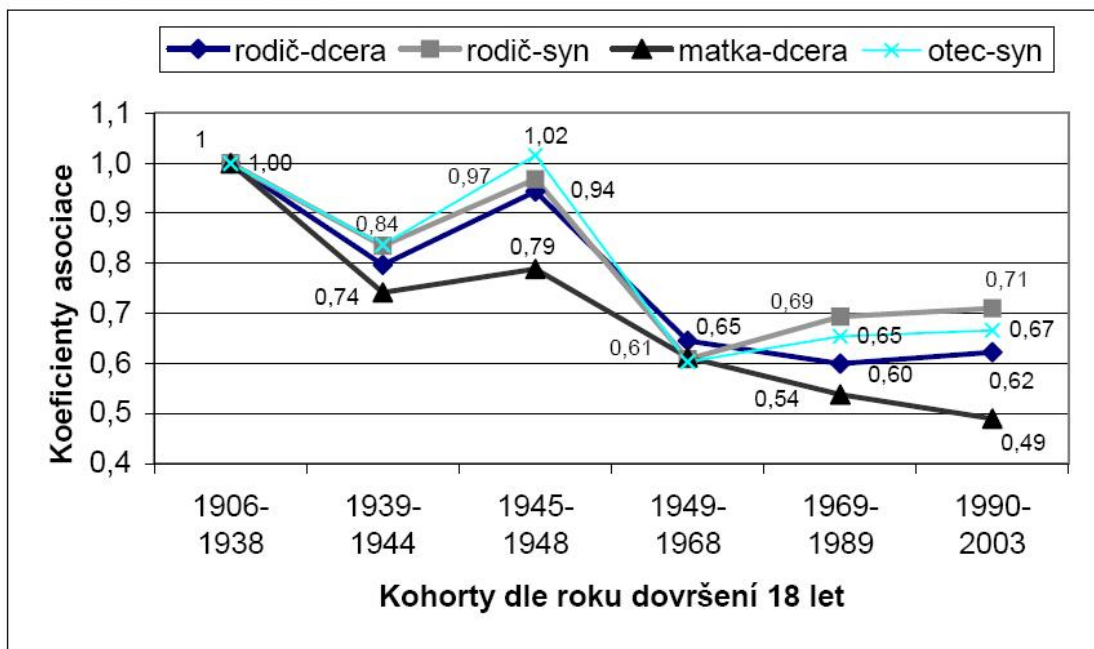


nerovností být výsledkem rostoucí kapacity vzdělanostního systému nemusí, i když je to za takové situace více pravděpodobné, než kdyby ke zvýšení kapacity studijních míst nedošlo. To je třeba mít při zkoumání vzdělanostních nerovností na paměti a nenechat se zlákat vidinou klesajících nerovností jen proto, že roste nabídka studijních příležitostí.

Právě z důvodu rozlišení, ve kterých vrstvách a jak se expanze vzdělání projevila, abstrahujeme při analýze vzdělanostních nerovností od změn ve vzdělanostní struktuře a poskytujeme informace o nerovnostech v podobě relativních šancí (odds) a jejich poměrů (odds ratios). Bohužel tak zároveň ztrácíme představu o tom, jakými procesy

(zvýšením či snížením vzdělání potomků v porovnání s jejich rodiči) vzdělávací systém ve zkoumaném období prošel, ve kterých skupinách a vzdělanostních kategoriích se tak stalo apod. Stejně hladiny nerovností lze totiž dosáhnout jak sestupnou mobilitou (omezováním přístupu k vyššímu vzdělání jedincům z vyšších vrstev), tak mobilitou vzestupnou (otevíráním vyšších stupňů vzdělání pro jedince z nižších vrstev). A zde se dostáváme k odpovědi na otázku, jaký význam má vzdělanostní mobilita při zkoumání vzdělanostních nerovností. Odkrývá, které z výše uvedených procesů stojí za zjištěnými hladinami vzdělanostních nerovností v určitém období a umožňuje zrekonstruovat, jaké životní zkušenosti týkající se dosahování vzdělání mají tehdejší populace za sebou.

Graf 3. Výsledek log-lineárního modelování pro mezikohortní vztah mezi vzděláním matky a vzděláním dcery, vzděláním otce a vzděláním syna a vzděláním vzdělanějšího z rodičů a vzděláním potomka



Tak bylo například zjištěno, proč navzdory intervencím do vzdělávacího systému za socialismu zůstaly naměřené relativní vzdělanostní nerovnosti nezměněny: vzestupná mobilita žen, Slováků a obyvatel venkova byla totiž vykoupena sestupnou či stagnující vzdělanostní mobilitou mužů, Čechů a obyvatel měst (Matějů 1986; Simonová 2006). Zjištěno bylo i to, že ženy z vývoje vzdělanostního systému profitují dosud, zatímco způsob mezigeneračního přenosu vzdělanostního statusu v populaci mužů od roku 1990 stagnuje (Simonová 2007). Jak již bylo naznačeno, při zkoumání mobilitních pohybů ve vzdělanostním systému je sledováno několik typů mobility. Jsou to v první řadě mobilita vzestupná (graf 1) a sestupná (graf 2), které v součtu tvoří procento těch, kdo ve srovnání se svými rodiči prošli změnou vzdělanostního statusu (směrem nahoru či dolů), tedy tzv. mobilitu celkovou.

Z grafů 1 a 2 tak například můžeme vyčíst, že trend, kdy děti končily s vyšším vzděláním než jejich rodiče, ať již byl jeho důvodem nárůst počtu studijních míst či skutečné snižování vzdělanostních nerovností, trval u žen po celé sledované období (tj. roky 1916 až 2003), u mužů však jen do roku 1989. Z dalších údajů neobsažených v grafech, tj. poměru strukturální a čisté mobility a poměru mobility vzestupné a sestupné, vyplývá, že skutečné (tj. na vynucených mobilitních pohybech nezávislé) otevírání systému probíhalo v mužské populaci v letech 1969 až 1989, současně však stále více přibývalo sestupně mobilních jedinců. Poté se mužům vzdělanostní systém začal opět uzavírat. Současně probíhající zvyšování podílu sestupně mobilních jedinců (od r. 1969 v případě žen a od r. 1949 v případě mužů) bylo s největší pravděpodobností způsobeno zpomalením růstu vzdělanostních příležitostí, nikoli rostoucími nerovnostmi v přístupu ke vzdělání. Je však

zřejmé, že podíl sestupně mobilních jedinců v tomto období narostl výrazně, což naznačuje, že zvýšení vzdělanostní úrovně potomků méně vzdělaných rodičů bylo vykoupeno uvolněním těchto míst potomky vzdělanějších rodičů a jejich sestupnou mobilitou.

To, o čem jsme hovořili výše, a sice kapacitní změny systému, zachycuje mobilita strukturální. Protože je vyvolávána vznikem nových vzdělávacích příležitostí, nevypovídá nic o posunu vzdělávacího systému směrem k jeho větší otevřenosti či rovnosti. Oproti tomu čistá mobilita umí říci, ve kterém období byl vzdělávací systém otevřenější a ve kterém uzavřenější (představuje rozdíl mezi celkovou a strukturální mobilitou). Navzdory tomu, co jsme si řekli o vlastnostech čisté a strukturální mobility, pravdou je, že kvůli neodstraněnému vlivu marginálních četností v jejich výpočtu (tj. jejich závislosti na strukturálních změnách) se neobejdou bez doplnění analýzou schopnou vliv marginálních četností eliminovat (např. log-lineárními modely). Deskriptivní analýzu mobilitních pohybů je proto nutné doplnit statistickým testem schopným prokázat, zda její závěry o vývoji mobilitních procesů platí i v případě úplného vyloučení vlivu marginálních distribucí, tedy toho, jak se s postupem času početně vyvíjel vzdělávací systém a absolventi jeho jednotlivých úrovní (graf 3).

Jak je tedy možno odpovědět na otázky položené v úvodu textu? Ptáme-li se, komu se hladina dosaženého vzdělání zvedala zejména, můžeme odvětit, že dnešní česká společnost je skutečně otevřenější než její předcházející formy, ale od r. 1949 z naprosté většiny ženám. Na základě jakých mechanismů k tomu došlo? Do r. 1968 vzdělávací systém expandoval s převažující vzestupnou mobilitou, poté začal stagnovat a ve stále větší míře se prosazovala mobilita sestupná. Došlo k nějaké změně

předešlého vzorce po roce 1989? V mužské části populace je od r. 1990 vzestupná mobilita rovna mobilitě sestupné, u žen je však stále ještě větší (dvakrát) než sestupná. Celková situace se proto jeví tak, že kvůli nedostatku vzdělanostních příležitostí profitují ženy ze situace ve vzdělanostním systému na úkor mužů, jejichž způsob mezigeneračního přenosu vzdělanostního statusu od roku 1990 stagnuje. A důležitá poznámka nakonec: toto vše by nebylo možné zjistit bez mobilitní analýzy.....

Natalie Simonová
natalie.simonova@soc.cas.cz

Literatura

- Matějů, P. 1986. „Demokratizace vzdělání a reprodukce vzdělanostní struktury v ČSSR ve světle mobilitních dat“. *Sociologický časopis* 2: 131 - 152.
- Simonová, N. 2006. „Vzdělanostní nerovnosti a vzdělanostní mobilita v období socialismu“. Pp. 62-91 in P. Matějů, J. Straková (eds.). *Nerovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.
- Simonová, N. 2007. „Vzdělanostní reprodukce v České republice od roku 1916 do současnosti: mobilitní pohled“ [Educational Reproduction in the Czech Lands from 1916 to the Present: A Mobility Perspective]. Brno: sborník IVRIS FSS MU (v tisku).

»

« Vydává Sociologický ústav AV ČR, v.v.i., dne 1. 6. 2007 » « Šéfredaktorka: Marta Kolářová »
« Redakční rada: Daniel Čermák, Iva Chludilová, Yana Leontiyeva, Hana Maříková, Lukáš Novotný, Petra Rakušanová, Natalie Simonová, Eva Soukupová, Petr Sunega » « Technická redaktorka: Anna Gabrielová »
« Adresa: SOCIOweb, Sociologický ústav AV ČR, v.v.i., Jiřská 1, 110 00 Praha 1, tel./fax: +420 222 221 662, e-mail: socioweb@soc.cas.cz » « ISSN 1214-1720 »

« © Sociologický ústav AV ČR, v.v.i., Praha »