

Editorial**Sociologie vzdělání - tentokrát optikou praxe**

Milé čtenářky a milí čtenáři,

toto jarní a dokonce přímo velikonoční vydání Sociowebu věnujeme sociologii vzdělání, tentokrát z méně teoretické, zato však více praktické perspektivy. Každý člen autorského kolektivu si pro Vás připravil téma, které je mu blízké a kterým se – jak jinak – již delší dobu zabývá. Co Vám tedy v tomto čísle Sociowebu nabízíme? Jak napovídá název článku Jany Strakové „Co soudí veřejnost o vzdělanostních nerovnostech?“, autorka Vám v něm zprostředkovává názory několika skupin respondentů (rodičů, učitelů a také příslušníků „elit“) na existenci výběrových škol a jejich alternativu - společné vzdělávání žáků. Zároveň dochází k závěru, že podpora nerovností a mechanismů, které je posilují, jsou v české společnosti velmi silně zakotvené. V dalším příspěvku se Josef Basl zabývá faktory, které ovlivňují zájem žáků a studentů o studium a pracovní uplatnění v oblasti přírodních věd. Není totiž žádným tajemstvím, že počet kvalitních zájemců o studium technických a přírodních věd dlouhodobě klesá – jedná se o náročné studijní obory. Jak autor konstatuje na závěr, pro motivaci studentů ke studiu a pracovnímu uplatnění v této oblasti je nezastupitelná role školy – právě zde se totiž rodí zájem mladých lidí o přírodovědné a technické obory.

Martin Kopecký se v dalším textu zabývá tím, jakou koncepci vzdělávání dospělých propagují mezinárodní organizace OECD a EU a jak jsou tyto jejich koncepce zachyceny v oficiálních dokumentech. Autor ve svém příspěvku upozorňuje mj. na političnost dokumentů a doporučuje čtenářům kriticky si všimnout, s jakými cíli jsou oficiální prohlášení spojována a zda mohou navrhované reformy k deklarovaným cílům skutečně účinně přispívat. V dalším článku nazvaném „Výzkumy funkční gramotnosti dospělých – SIALS a PIAAC“ (Natalie Simonová) autorka předkládá nejdůležitější výsledky, kterých dosáhla česká dospělá populace v zatím posledním výzkumu funkční gramotnosti dospělých – v šetření SIALS 1998. Obeznamenosť s výsledky je potřebná zejména kvůli v současné době připravované další vlně výzkumu funkční gramotnosti dospělých – tentokrát s názvem PIAAC. S jeho pomocí zjistíme, zda se česká populace ve svých dovednostech (čtenářské, literární a matematické gramotnosti) v porovnání s rokem

1998 a také v mezinárodním srovnání zlepšila či zhoršila.

Článek Jiřího Šafra nazvaný „Zájemové kroužky a oddíly jako zdroj sociálního kapitálu“ se věnuje problematice účasti patnáctiletých žáků a studentů na organizované mimoškolní činnosti, tj. v nejrůznějších kroužcích a zájmových oddílech, a tomu, jak tato účast souvisí se vzdělanostními aspiracemi žáků. Autor dokládá, že i tyto zdánlivě nenápadné volnočasové aktivity úzce souvisí se sociálním statutem rodiny žáka a jsou velmi silně vázané na jeho/její vzdělanostní aspirace. V neposlední řadě - abychom v tomto Sociowebu přeci jen zcela nezanevřeli na teoretickou sociologii, nabízíme Vám článek Tomáše Katrňáka pojednávající o způsobech vysvětlování sociální fluidity (mobility). Autor poukazuje na skutečnost, že teoretické vysvětlení mobilitních procesů zaostává za jejich statistickým zpracováním – oproti sofistikovaným způsobům výpočtu sociální mobility není tak úplně zřejmé, co vlastně vypočítaná sociální (či vzdělanostní, zaměstnanecká apod.) mobilita přesně zachycuje.

Příjemné čtení Vám za celý autorský kolektiv přeje

Natalie Simonová

natalie.simonova@soc.cas.cz

Toto číslo Sociowebu 4/2010 bylo napsáno za podpory projektu „Od destratifikace ke stratifikaci? Vývoj sociálně-stratifikačního systému v České republice, 1991 – 2009“, GA ČR 403/08/0109.



«Témata»

»

Co soudí veřejnost o vzdělanostních nerovnostech?

klíčová slova: vzdělávání, vzdělanostní nerovnosti, veřejnost

Dostupné datové zdroje ukazují, že v České republice je ve srovnání s jinými vyspělými zeměmi relativně silná závislost výsledků vzdělávání a dosaženého vzdělání na rodinném zázemí. Příčiny této skutečnosti je nutno hledat již v povinném vzdělávání, kde se děti poměrně záhy rozdělují do výběrových a nevýběrových škol, přičemž výběrové školy navštěvují děti vzdělaných rodičů a nevýběrové školy naopak děti s méně podnětným rodinným zázemím. V posledních letech se zvyšují rozdíly ve výsledcích žáků jednotlivých škol a jednotlivých typů škol a zvyšuje se podíl žáků, kteří nedosahují ani základní úrovně vědomostí a dovedností. Vývoj posledních let napovídá, že se vzdělanostní nerovnosti budou pravděpodobně dále zvyšovat.

Opatření vzdělávací politiky, která by měla zvyšování nerovností zabránit, mohou být úspěšná jen tehdy, najdou-li podporu veřejnosti. Tento text hledá odpověď na otázku, do jaké míry je veřejnost znepokojena vysokou mírou nerovností a jak vnímá skutečnost, že jsou čeští žáci rozdělováni již v útlém věku do výběrových a nevýběrových škol. Informace byly čerpány ze dvou rozsáhlých kvantitativních výzkumů uskutečněných v roce 2009 Ministerstvem školství mezi rodiči [1] a učiteli [2] a z kvalitativního výzkumu elit, který provedl v témže roce Ústav pro informace ve vzdělávání [3].

Šetření ukazují, že žádná ze sledovaných skupin nepovažuje vzdělanostní nerovnosti v současné české společnosti za závažnější problém. Mezi respondenty panuje přesvědčení, že studovat (a vystudovat) jakoukoliv školu (vyjma některých soukromých) u nás může každý, kdo k tomu má náležitou schopnost a pílí. Respondenti se domnívají, že česká společnost je natolik rozvinutá, že i sociálně slabší mají rovný přístup ke vzdělání (minimálně na úrovni státního školství). Někteří respondenti ovšem připouštějí, že výjimkou jsou zhoršené vzdělávací šance romských dětí.

Všechny sledované skupiny respondentů uvádějí, že je důležité, aby škola plnila sociální funkce, které jsou naplněny prostřednictvím společného vzdělávání dětí z různého sociálního a kulturního prostředí, dětí zdravých a hendikepovaných. Zároveň ovšem naprostá

většina respondentů vyslovuje podporu výběrovým a speciálním třídám.

Učitelé zdůrazňují výhody společného vzdělávání pro výchovu a vzdělávání žáků:

„..... Jinak nebude škola plnit sociální funkci. Naučit se vidět a respektovat a neodsuzovat pomalejšího spolužáka je důležitější než se nabífovat tabulku prvků. Naučit se pomáhat spolužákům.“ (učitelka)

I když učitelé zdůrazňují důležité aspekty společného vzdělávání, stávající struktura systému se u nich těší značné podpoře. Výběrové třídy schvaluje 68 % učitelů, stejný podíl učitelů schvaluje soustředění méně nadaných žáků do speciálních tříd. 45 % učitelů se domnívá, že počet výběrových a speciálních tříd odpovídá potřebě systému, 26 % učitelů se domnívá, že by bylo třeba zvýšit počet tříd výběrových a 30 % učitelů, že by se měl zvýšit počet tříd speciálních. Pouze 13 % učitelů se domnívá, že by se měl jejich počet omezit.

U výběrových tříd mnozí učitelé zdůrazňují, že by měly být jen pro opravdu nadané děti. Zvláštní školy se těší mezi učiteli velké podpoře, protože některé děti „na to prostě nemají“ a brzdí ostatní děti. Řada učitelů zdůrazňuje, že rozdělování je „pro dobro všech dětí“. Najdou se však i takoví, kteří zmiňují výhody rozdělování dětí pouze na vybrané předměty.

Oddělené povinné vzdělávání se těší značné podpoře i mezi rodiči. Na otázku *Je podle Vás správné, že v našem školství se poměrně brzy dělí žáci různých schopností, že máme výběrové třídy, víceletá gymnázia a na druhé straně zvláštní školy.....?*, odpovědělo kladně 76 % rodičů, přičemž souhlas s tímto tvrzením byl silnější u rodičů, kteří vybírali školu pro své dítě (85 %), než u těch, kteří školu pro své dítě nevybírali (69 %). Rodiče vyslovili ovšem současně většinovou podporu tvrzení *Myslíte si, že do kolektivu běžné třídy je ve spolupráci učitele a žáků dobré začlenit i žáky s nějakým vážnějším postižením a problémy?* (75 %).

Výzkum agentury STEM MARK poskytuje zajímavé informace o tom, jak probíhá výběr základní školy v různých sociálních skupinách. Výsledky potvrzují, že žáci s méně podnětným rodinným zázemím mají daleko menší šanci, že jejich rodiče budou pro ně vybírat školu než žáci z příznivějšího rodinného prostředí. Školu pro své dítě vybíralo 66 % rodičů s vysokoškolským vzděláním a pouze 31 % rodičů s nematuritním vzděláním. Podobná závislost byla sledována i ve vztahu k majetkové situaci rodiny. Školu pro své dítě vybíralo 59 % rodičů, kteří jsou dobře zajištěni, a jen 15 % rodičů, kteří jsou špatně zajištěni. Je zřejmé, že jedním z prvořadých cílů výběru je zajistit dětem kvalitní vrstevnickou skupinu. Nejčastěji uváděnou příčinou nespokojenosti se školou, do které chodí jejich dítě, jsou spolužáci dítěte, resp. jejich rodiče, kteří je neumějí vychovat. Rušení výběrových škol ve prospěch společného vzdělávání považuje za žádoucí 31 % rodičů.

Představitelé akademických elit se shodují v tom, že jedním z nejdůležitějších úkolů školy

je naučit děti žít s dětmi z různých vrstev. Zvyšování rozdílů je vnímáno zejména v ekonomické rovině, z toho důvodu respondenti opakovaně poukazují na myšlenku školních uniforem, které potlačují viditelné rozdíly v materiálním zajištění. Většina respondentů je však toho názoru, že k tomu, aby škola poskytla dětem zkušenost společného soužití, stačí prvních 5 tříd základní školy. Potom převažuje snaha poskytnout nadaným žákům příležitost k rychlejšímu rozvoji a zabránit tomu, aby byl tento rozvoj omezován nutností zohledňovat potřeby pomalejších spolužáků. Na druhém stupni ZŠ má být postup učiva pomalejší, přizpůsobený schopnostem žáků, kteří zde zůstanou. Úkolem druhého stupně ZŠ je odhalit ty, kteří mohou studovat, a posunout je dále na SŠ, u ostatních je důležitá příprava na jejich místo ve společnosti a rozvoj znalostí a dovedností na úrovni jejich schopností. Většina respondentů se nedomnívá, že v současnosti dochází na základní škole k významnější ztrátě talentů.

Víceletá gymnázia jsou představiteli elit vnímána jako školská zařízení, která mají své oprávněné místo v systému vzdělávání. Jejich úkolem je pečovat o talentované žáky a co nejlépe rozvíjet jejich potenciál. Spontánně jen několik respondentů zmínilo, že víceletá gymnázia přispívají ke vzniku třídně oddělené společnosti nebo minimálně nevedou ke vzájemnému porozumění mezi jednotlivými vrstvami. Dalším zmíněným negativem existence víceletých gymnázií je pokles úrovně druhého stupně ZŠ: dobří a motivovaní pedagogové přirozeně raději učí na víceletých gymnáziích a na druhém stupni ZŠ tak zůstávají „ostatní“ nejen ve smyslu žáků, ale i učitelů. Ani tato negativa nebyla však vnímána jako dostatečný důvod pro změnu struktury systému.

Reakce příslušníků elit na možnost zrušení víceletých gymnázií byla téměř výhradně negativní. Pro většinu je to příliš revoluční myšlenka, neboť si na existenci víceletých gymnázií již zvykli a považují je většinou za smysluplnou součást vzdělávacího systému. K „severskému modelu“ (Švédsko, Finsko), kde k takovému kroku sáhli, přistupují s nedůvěrou a mají tedy tendenci jej vnímat jako experiment, jehož úspěšnost/neúspěšnost se prokáže až s odstupem let či desítek let.

„Jsem proti elitním školám, protože to vede k sociálnímu vyloučení a ztrátě kontaktu s realitou. Po určité minimální době 5 let jsem alespoň pro dvoustupňovou diferenciaci – víceletá gymnázia a základní školy. Diferenciace nesmí být příliš brzká a příliš úzká, ale musí být, protože když děti, které by mohly být o 2 roky napřed, jsou s lidmi, kteří se odčítat prostě nenaučí, tak je to zločin. I v rámci gymnázií je skladba žáků dostatečně pestrá. Je to velká populace s různým zázemím, takže to k vyloučení nevede. A na devítce to umožní vyniknout dětem, které by nevynikly, kdyby tam zůstaly ty nadanější děti. Je to pro všechny děti zdravé.

A to je dobře, aby ty, o které se rodiče zajímají, šly do lepších škol a nezdržovaly se s těmi, o které se rodiče nezajímají. Je úkolem té školy, aby mezi těmi, o které se rodiče nezajímají, chytila talenty, vůči kterým je to nespravedlivý Ono by to chtělo se starat o ty talentované, ale to diferencovaný školství je základ, protože tím, že to sjednotíme, se připravíme o ty elity.“ (akademik)

Objevil se však i ojedinělý názor, který upřednostňoval společné povinné vzdělávání s diferenciací úrovně vybraných předmětů.

„Optimální je model, který mají ve Švédsku, kde spolu chodí děti do 15 let. Je to samozřejmě pracné, mají vyšší nižší stupeň matematiky, jazyka a na některé předměty zůstávají pohromadě. To je ideální, protože to naučí ty děti žít pohromadě a smazává to společenské rozdíly, zvyšuje porozumění mezi společenskými vrstvami a aby jim nebylo zabráněno v jejich vývoji, je třeba je dělit na základní předměty. ...škola nemá učit jen znalosti, ale i sociální inteligenci.“ (vědecká pracovnice).

Výzkumy ukazují, že podpora nerovností a mechanismů, které je posilují, je v české společnosti velmi silně zakotvena. Výpovědi respondentů svědčí o tom, že tvůrci školské politiky, kteří by aspirovali na snižování nerovností, by měli v české společnosti velice těžkou úlohu.

[1] Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání. Část 2. Postoje rodičů a žáků ke vzdělávání. 2009. Praha: STEM/MARK.

[2] Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich pedagogické práce. 2009. Kvalitativní analýza. Praha: Factum Invenio.

Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich pedagogické práce. Učitelé ZŠ a SŠ. 2009. Praha: Factum Invenio.

[3] Elity a vzdělávání. Závěrečná zpráva. 2009. Praha: Simply5.

Jana Straková

jana.strakova@soc.cas.cz

»

Faktory ovlivňující zájem žáků a studentů o studium a pracovní uplatnění v oblasti přírodních věd

Klíčová slova: vzdělávání, trh práce

V rámci sociologie vzdělání je vedle řady dalších témat věnována pozornost problematice vzdělanostních aspirací. Tento text se zabývá zájmem o budoucí uplatnění v oblasti přírodních a technických věd. Ačkoli *aspirace* a *zájem* mohou být vnímány jako dva různé pohledy (aspirace jsou spíše o dosažené úrovni vzdělání; zájem je spojován spíše s konkrétním oborem), pracujeme zde s předpokladem, že je možné a účelné je vnímat jako dva doplňující se pohledy.

V souladu s konceptem znalostní ekonomiky je tento text založen na předpokladu, že bez odborníků v oblasti přírodních a technických věd se v současnosti ani v budoucnu neobejde žádná země, která se snaží obstát v mezinárodní konkurenci na poli výzkumu, vývoje a inovací.

Použitý datový soubor

Za účelem zjištění vlivu různých faktorů na zájem o přírodovědné obory byl analyzován datový soubor z mezinárodního výzkumu PISA 2006 (Programme for International Student Assessment). Jde o skupinu 15letých žáků, kteří o studiu na vysoké škole teprve uvažují (aspirují na něj). Pozornost je jim věnována z toho důvodu, že se jedná o skupinu jedinců s nejvyšším potenciálem stát se špičkovými odborníky ve zmíněných oblastech.

V souladu s dosavadními poznatky o utváření vzdělanostních aspirací a o faktorech ovlivňujících zájem o konkrétní obory byly při sekundárních analýzách dat zohledňovány dva hlavní aspekty ovlivňující zájem o studium přírodovědných a technických oborů – rodinné zázemí a škola. Analýzy dat byly provedeny s využitím metod lineární regresní analýzy a strukturního modelování.

Uvažované státy

Pro zasazení do mezinárodního kontextu je situace v České republice srovnávána s několika dalšími státy. S ohledem na zaměření analýz zejména na studenty, kteří dosáhli v testu přírodovědné gramotnosti nejlepších výsledků (úrovně způsobilosti 5 a 6), byly srovnávané země vybrány podle tohoto kritéria.

V rámci výzkumu PISA 2006 jsou dosažené výsledky v testu přírodovědné gramotnosti vyjadřovány pomocí tzv. skóre nebo prostřednictvím tzv. úrovní způsobilosti (*proficiency levels*). Úrovní způsobilosti je celkem 6 s tím, že úrovně 5 a 6 odpovídají nejlepším výsledkům. Studenti, kteří těchto úrovní dosáhnou, mají dobré předpoklady v budoucnu v oblasti přírodních věd vyniknout a přispět ke zvýšení potenciálu své země (Palečková a kol. 2007).

Pro srovnání se situací v České republice byly vybrány tři státy:

Německo – má ve srovnání s ČR přibližně stejný podíl studentů, kteří dosáhli dvou nejvyšších úrovní způsobilosti.

Finsko – má ve srovnání s ČR vyšší podíl studentů, kteří dosáhli dvou nejvyšších úrovní způsobilosti.

Norsko – má ve srovnání s ČR nižší podíl studentů, kteří dosáhli dvou nejvyšších úrovní způsobilosti.

Analýzy

Pro účely zde prezentované analýzy je zájem o kariéru (studijní a profesní) v oblasti přírodních věd jako závislá proměnná vyjádřen prostřednictvím odpovědí na následující tvrzení:

Chtěl/a bych pracovat v oblasti přírodních věd.

Chtěl/a bych studovat přírodní vědy po skončení střední školy.

V životě bych se rád/a věnoval/a výzkumu v oblasti přírodních věd.

Až budu dospělý/á, rád/a bych pracoval/a na přírodovědných projektech.

Ke všem tvrzením se žáci a studenti vyjadřovali pomocí škály *rozhodně souhlasím, souhlasím, nesouhlasím, rozhodně nesouhlasím*. Uvedené položky jsou reprezentovány jednou společnou proměnnou – indexem *budoucí motivace orientované na přírodní vědy*.

Nejprve se podíváme na výsledný regresní model pro situaci v ČR. Nejsilnější vliv na zájem studenta o budoucí studium a pracovní uplatnění v oblasti přírodních věd má míra informovanosti o možnostech kariéry v oblasti přírodních věd. Sama o sobě vysvětluje tato proměnná téměř 15 % variance závislé proměnné. Druhou nejsilnější vysvětlující proměnnou byla zjištěna proměnná vyjadřující míru, do jaké škola studenty připravuje pro budoucí vzdělanostní a pracovní dráhu. Třetí v pořadí je proměnná vyjadřující to, jestli student patří do skupiny nejlepších studentů z hlediska výsledku v testu přírodovědné gramotnosti. Model ukazuje, že lepší výsledek v testu přírodovědné gramotnosti zvyšuje zájem o uplatnění v oblasti přírodních věd.

V rámci modelu jsme kontrolovali pohlaví studentů a zjišťován byl také vliv rodinného zázemí (nejvyšší dosažené vzdělání rodičů a nejvyšší zaměstnanecký status rodičů). Proměnné týkající se rodinného zázemí studentů do modelu nevnáší prakticky žádný přírůstek z hlediska vysvětlené variance.

Nyní se podíváme na výsledky stejného modelu pro srovnávané státy Německo, Finsko a Norsko. Pro všechny srovnávané státy platí, že stejně jako v případě ČR proměnné reprezentující rodinné zázemí nepřináší v rámci modelu příliš mnoho navíc z hlediska vysvětlené variance závislé proměnné. Ve všech třech případech srovnávaných států byl, opět shodně jako v případě ČR, zjištěn nejsilnější vliv míry informovanosti o možnostech kariéry v oblasti přírodních věd. Pro Německo, Finsko a Norsko ale oproti ČR platí, že druhý nejsilnější vliv byl

zjištěn pro proměnnou vyjadřující to, jestli student patří do skupiny nejlepších studentů svým výsledkem v testu přírodovědné gramotnosti.

Další odlišnosti můžeme sledovat v případě pohlaví studentů, které v modelu kontrolujeme. Zatímco v ČR a ve Finsku platí, že vyšší zájem o budoucí uplatnění v oblasti přírodních věd sledujeme u dívek, v případě Německa a Norska byl zjištěn vyšší zájem u chlapců.

Na základě výsledků strukturální analýzy je možné tvrdit, že nebylo prokázáno, že by v ČR zájem studenta o budoucí kariéru v oblasti přírodních věd byl nějak významně ovlivňován rodinným zázemím. Potvrdilo se zjištění z lineárního regresního modelování, že na zájem studenta o budoucí kariéru v oblasti přírodních věd má výrazný vliv škola, konkrétně to, do jaké míry škola studenty připravuje pro budoucí vzdělanostní a pracovní dráhu.

Závěr

Uvedená zjištění se zdají být, minimálně pro kontext ČR, důležitá z hlediska vzdělávací politiky. Prezentovaná analýza v tomto ohledu totiž vyznívá ve prospěch podpory aktivit, které bývají obvykle nazývány jako kariérové poradenství. V ČR se jedná o oblast, která začala být více rozvíjena a podporována teprve před přibližně pěti roky. Jak je zároveň patrné i z mezinárodního srovnání, role školy je pro utváření zájmu o budoucí uplatnění v oblasti přírodních věd nezastupitelná.

Literatura:

Palečková, J. a kol. 2007. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2006. Poradí si žáci s přírodními vědami?* Praha: ÚIV.

Josef Basl

josef.basl@soc.cas.cz

»

Obraz vzdělávajícího se dospělého v dokumentech OECD a EU

Klíčová slova: vzdělávání, politika

Na soudobých diskusích o úkolech a cílech vzdělávání dospělých se podílí řada účastníků, patří k nim i rozličné mezinárodní organizace. Intenzitou svého zájmu a především silou vlivu mezi nimi vynikají OECD a EU. Obě organizace byly sice původně založeny jako sdružení ekonomické a politické povahy, ale pole jejich záběru se v průběhu času rozšířilo o řadu dalších oblastí, jako je mj. vědecký výzkum nebo

vzdělávání. A právě předchozím dvěma oblastem věnují v posledních cca dvou desetiletích (a především během právě končící dekády) mnoho pozornosti. Dokonce lze říci, že přístup OECD a EU v současnosti vytváří hlavní proud vzdělávací politiky (Veselý, Muralová 2009) a že vzdělávání je u nich jednou z priorit.

Príspevek se věnuje politice vzdělávání, a to s ohledem na pojetí učících se dospělých, což ale neznamená, že by následující postřehy a závěry bylo vždy možné vztahovat výhradně k vybrané sféře. Ta je totiž oběma organizacemi pojímána jako součást procesu celoživotního učení a ten je zase výrazně konceptualizován, jak uvidíme i dále, v návaznosti na ekonomickou a sociální politiku. Všechny vypočtené oblasti jsou řešeny s ohledem na cíle, k nimž mají společně směřovat – rozvoj lidských zdrojů (jindy se hovoří o lidském kapitálu) je proklamován coby základ úspěchu v posilování konkurenceschopnosti a sociální soudržnosti.

Jak OECD, tak EU formulují a prosazují svou politiku pro oblast vzdělávání (dospělých) hlavně (ale nejenom) za pomoci popisů, analýz a doporučení pro další vývoj daných oblastí, které jsou určeny státům, ať už se jedná o všechny členské země nebo jen vybrané. V případě EU pak svou významnou úlohu sehrávají také konkrétní závazky obsažené ve směrnících Unie nebo třeba unijní vzdělávací programy.

Účelem příspěvku je podtrhnout političnost dokumentů, které se zabývají vzděláváním dospělých. Jako ve všech případech, v nichž máme co do činění s politikou, je i zde namístě konstatovat nemožnost neutrálnosti (nezaujatosti). Místo politicky nezaujaté (nezávislé) expertízy sledujeme v dokumentech buďto explicitní formulace představy o žádoucím směřování společnosti a předpokladech tohoto vývoje, nebo – a to je častější případ – formulace přinejmenším nějakým způsobem naznačující podobu takových představ.

Vliv politických dokumentů OECD na oblast vzdělávání dospělých je spíše nepřímý, přesto výrazně formují přinejmenším diskurz pro tuto oblast. Podle J. Walkerové (2009: 98) pojetí vzdělávání dospělých OECD vychází z ideového konceptu tzv. inkluzivního liberalismu. Inkluzivní liberalismus narozdíl od neoliberalismu nesází výhradně na volný trh, resp. privatizaci a deregulaci. Místo toho klade důraz na spolupráci veřejného sektoru se soukromým sektorem a občany; snaží se sladovat zájmy státu, ekonomiky a společnosti. Vychází z představy „giddensovské“ třetí cesty; hojně pracuje s koncepty znalostní ekonomiky a aktivního občanství. Aktivní občan je podle něj občanem ve společnosti integrovaným a učícím se; OECD používá např. označení „jednotlivec orientovaný na budoucnost“. Také v tomto ohledu jakoby čerpá z myšlenkové výbavy protestantské etiky s jejím důrazem na individuální iniciativu.

OECD – stejně jako EU – dává v posledním půldruhém desetiletí přednost pojmu (celoživotní) učení před pojmem (celoživotní) vzdělávání. Rozdíl mezi těmito pojmy spočívá především ve skutečnosti, že vzdělávání bývá

spojováno s (veřejnými) institucemi včetně státu, kdežto učení je záležitostí a odpovědností jednotlivce a ocitá se často v tržních souvislostech. Téma učení se v dokumentech OECD objevuje v souvislosti s tzv. kompetencemi, jež jsou chápány jako nezbytné opory pro úspěšné jednání ve složitém a současně proměnlivém světě.

Orientace na jednání, resp. výkon a individuální odpovědnost za účast na celoživotním učení a rovněž úspěšnost v něm činí z jednotlivce svým způsobem podnikatele. Neúčast na procesu vzdělávání, jež problematizuje vyhlídky na úspěch, bývá v pojetí OECD spojována výhradně s individuálními důvody (Walkerová 2009: 104). Zde se vynořují vážné důvody pro to, označit přístup OECD sice ne jako sám o sobě neoliberální, ale jako k neoliberalismu tíhnoucí.

Vzdělávání a učení jsou podle OECD aktivačním nástrojem, jenž vymaňuje ze závislosti na systémech sociální podpory. Svým způsobem ekonomizující orientace vzdělávací politiky se projevuje také způsobem, kdy se o celoživotním učení mluví tím více, čím intenzivněji je relativizován sociální stát v podobě, jak se rozvinul po druhé světové válce. Od vzdělávání a učení jsou sice očekávány mnohé efekty, ale zřejmě se s nimi příliš nepočítá jako se svobodně (tzn. bez vnějšího tlaku) zvolenou aktivitou. Místo toho se stávají něčím na způsob povinnosti. Tento přístup pak bývá někdy nazýván jako deficitní model vzdělávání.

K EU můžeme vztahovat velkou většinu tvrzení, jež výše charakterizovala přístupy první probírané organizace. Jak už bylo řečeno, také EU spojuje celoživotní učení s ekonomickou a sociální politikou; tento vztah platí i obráceně. Od celoživotního učení je slibována podpora rostoucí konkurenceschopnosti ekonomik i jednotlivců na trhu práce (pro tu se někdy používá slovo zaměstnatelnost), překonávání sociální exkluze, růst občanské angažovanosti i možnost naplnění touhy po seberealizaci. Síla důrazů na jednotlivé cíle celoživotního učení se v dokumentech EU proměňuje. Např. Memorandum o celoživotním učení z roku 2000 bylo odbornou veřejností silně kritizováno za své ekonomizující ladění a v reakci na to pozdější unijní dokumenty nově vyzdvihují neekonomické přínosy vzdělávání a učení, jako je již zmíněná seberealizace (Jarvis 2007: 70, 179). Jestliže ale čteme tyto dokumenty pozorně a sledujeme povahu konkrétních návrhů reforem, s nimiž přicházejí, zjišťujeme, že utilitaristický přístup v nich nemizí, udržuje se však v poněkud mírnější verzi (tamtéž: 71).

Pokud tedy v aktuálních dokumentech mezinárodních organizací čteme o významu vzdělávání a učení (dospělých), měli bychom si kriticky všimnout, s jakými cíli jsou spojovány a zda mohou k těmto cílům skutečně účinně přispívat, aniž by hrály roli (neplnohodnotných) náhradníků za sociální politiku a ztratily přitom významnou část z poslání, která s nimi byla spojována před rozvojem ekonomické globalizace.

Literatura:

Jarvis, P. 2007. *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society. Sociological Perspectives*. London and New York: Routledge.

Veselý, A., M. Muralová. 2009. „Vzdělávání“. In M. Potůček, M. Mašková a kol. *Česká republika – trendy, ohrožení, příležitosti*. Praha: Karolinum.

Walker, J. 2009. „The needy and competent citizen in OECD educational policy documents“. In M. Jr Bron, P. Guimarães, R. V. de Castro (eds.). *The State, Civil Society and the Citizen. Exploring Relationships in the Field of Adult Education in Europe*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Martin Kopecký

martin.kopecky@ff.cuni.cz

»

Výzkumy funkční gramotnosti dospělých – SIALS a PIAAC

klíčová slova: vzdělávání, vzdělanostní nerovnosti

Výzkum SIALS 1998 (Second International Adult Literacy Survey), jehož se účastnila i Česká republika, byl druhou vlnou Mezinárodního výzkumu gramotnosti dospělých (IALS) z roku 1994. S pomocí výsledků tohoto výzkumu se prověřovalo, jak dosažená úroveň funkční gramotnosti dospělých (ve složkách literární, dokumentová a numerická) koresponduje s jejich formálním vzděláním, do jaké míry je nízká úroveň funkční gramotnosti určitých skupin populace zdrojem napětí na trhu práce či jak efektivní jsou nejrůznější kurzy a vzdělávací programy pro dospělé. Ve snaze zhodnotit změny, ke kterým v české dospělé populaci v oblasti funkční gramotnosti došlo od r. 1998, a samozřejmě i toho, jak si v této oblasti ČR stojí ve srovnání s dalšími zeměmi, proběhne v průběhu roku 2011 v ČR terénní šetření výzkumu PIAAC (Programme for International Assessment of Adult Competencies). Výzkum bude věnován měření gramotnosti numerické a čtenářské, a rovněž gramotnosti založené na schopnosti řešit problémy v prostředí informačních technologií. Podrobnosti o zaměření, obsahu a designu výzkumu je možné se dočíst na www.piaac.cz.

Protože výzkum PIAAC je ideovým a do značné míry i obsahovým pokračovatelem šetření SIALS 1998, je více než na místě podívat se zpět na situaci panující na poli funkční gramotnosti na konci 90. let, aby bylo možné co nejúplněji

vztáhnout nově získané výsledky (PIAAC) ke starším datům (SIALS). V tomto krátkém článku proto zmíníme alespoň několik hlavních výsledků, zaměřených na mezinárodní komparaci. Pro tento účel byly v rámci všech států, které se výzkumu SIALS zúčastnily, rozlišeny tři zřetelné typy zemí podle stupně diferenciací jejich vzdělávacího systému: státy s **diferencovaným** [1] vzdělávacím systémem, státy s **nediferencovaným** vzdělávacím systémem a státy se vzdělávacím systémem **nevyhraněným**. Celková úroveň gramotnosti je vypočítána jako průměr ze všech tří typů měřené funkční gramotnosti (numerické, čtenářské a dokumentové) [2]. Za celý analytický soubor se ukázalo (viz tabulka 1), že státy s nevyhraněným typem vzdělávacího

systému dosahují nejnižších hodnot funkční gramotnosti, a to především díky velmi silně zastoupené části populace vykazující velmi nízkou gramotnost, zatímco státy s nediferencovaným systémem hodnot nejvyšších (výjimky existují). Dále se však ukázalo, že rozdíl mezi diferencovanými a nediferencovanými systémy není tak velký, jak bychom mohli očekávat. Co se týče České republiky, lze shrnout, že ta se mezi postsocialistickými státy (Polskem a Maďarskem) umístila jednoznačně nejlépe, a vedle zemí s diferencovaným systémem (Švýcarska, Nizozemí či Belgie) předčila i leckteré země se systémem nediferencovaným (Kanadu, USA, Irsko či Nový Zéland).

Tabulka 1. Typy zemí dle stupně diferenciací jejich vzdělávacího systému

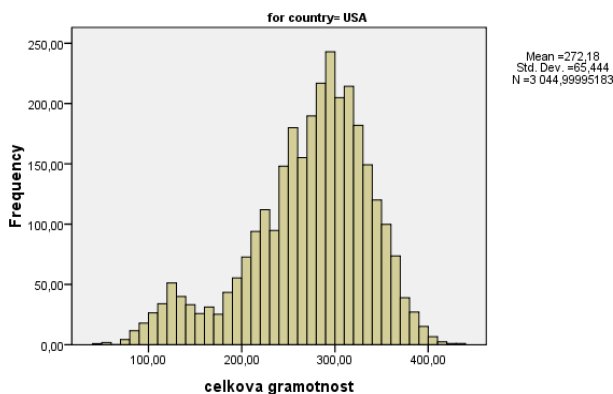
	Nediferencovaný systém	Diferencovaný systém	Nevyhraněný systém	Populační průměr celkové funkční gramotnosti
Norsko	X			294,1
Švédsko	X			293,4
Dánsko	X			289,1
Finsko	X			288,0
USA	X			272,2
Nový Zéland	X			271,7
Kanada	X			269,9
Irsko	X			263,2
Německo		X		284,7
Česká republika		X		283,5
Nizozemí		X		281,4
Belgie (Flandry)		X		277,3
Švýcarsko		X		271,1
Maďarsko		X		253,8
Anglie			X	267,2
Severní Irsko			X	265,0
Itálie			X	243,7
Slovinsko			X	234,8
Polsko			X	229,4
Portugalsko			X	224,8
Chile			X	216,5

Zdroj: SIALS 1998, mezinárodní data.

Poznámka: Modrou barvou jsou vyznačena nejlepší tři populační skóre funkční gramotnosti, barvou červenou pak naopak tři skóre nejhorší.

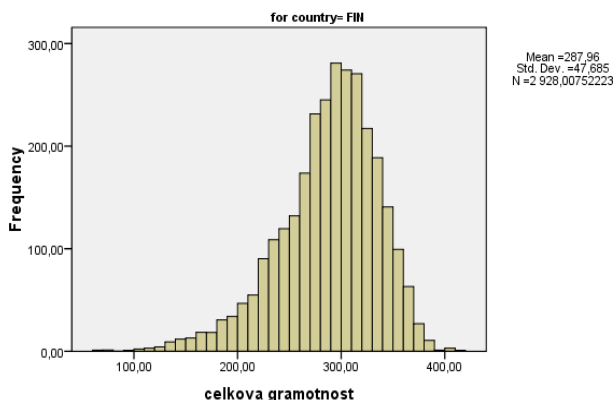
Na základě srovnání výsledků v testech gramotnosti ve vybraných zemích je však patrné (grafy 1 až 3), že ačkoli se distribuce celkové gramotnosti blíží normálnímu rozdělení, odchylky od něj jsou v různých zemích různé. V některých zemích dochází k zajímavému fenoménu, kdy přes relativně silnou skupinu málo gramotných obyvatel daná země jako celek dosahuje nadprůměrných výsledků, tj. průměr je „tažen“ (vylepšen) silnou elitou. To je případ např. USA (graf 1) či Nového Zélandu a naopak to není případ skandinávských zemí (graf 2), Německa nebo ČR (graf 3), kde je rozložení uspořádáno do jednoznačné „pyramidy“. Česká republika a jí „výkonnostně“ velmi blízké Německo vykazují nízký podíl jedinců se slabými kompetencemi, ve srovnání s výše jmenovanými zeměmi bohužel však i lehce nižší podíl osob s kompetencemi vysokými.

Graf 1. Rozložení výsledků dosažených v testech gramotnosti v USA



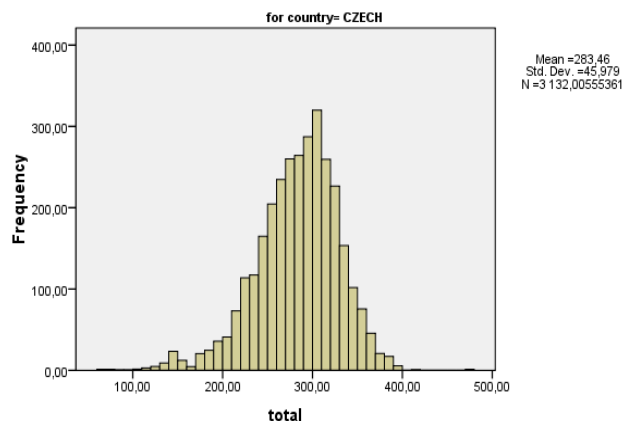
Zdroj: SIALS 1998, mezinárodní data.

Graf 2. Rozložení výsledků dosažených v testech gramotnosti ve Finsku



Zdroj: SIALS 1998, mezinárodní data.

Graf 3. Rozložení výsledků dosažených v testech gramotnosti v České republice



Zdroj: SIALS 1998, mezinárodní data.

Na základě tohoto zjištění je tedy vhodné se zaměřit na sledování nejen hodnoty celkového populačního průměru, ale i na to, jak velký podíl obyvatel v jednotlivých zemích dosahuje nejnižších a jaký podíl nejvyšších výsledků (tabulka 2). Ačkoli nejnižší „úroveň 1“ byla při vyhodnocování testů kvantifikována intervalem 0 až 225 bodů, srovnání zemí raději provedme přes rozdělení populace na podíl dosahující výsledku 0 až 150 bodů a podíl s výsledkem 151 až 225 bodů. Z druhého pólu, tj. obyvatel s nejvyššími skóry gramotnosti, se podívejme na podíl populace dosahující nejvyšších výsledků (326 až 500 bodů), odpovídající (v oficiálním vyhodnocování testů) dvěma nejvyšším úrovním: úrovni 4 a 5. Vzhledem k tomu, že výsledky v tabulce 2 jsou získány napříč všemi generacemi, lze z jejich hodnot vytušit i dlouhodobou tradici (ne-)vyspělého systému vzdělávání v jednotlivých zemích.

Výsledky uvedené v tabulce 2 ukazují, že zatímco skandinávské země si udržují primát jak ve velmi nízkém podílu obyvatel s nejnižší dosaženou gramotností, tak ve vysokém podílu obyvatel s nejvyšší gramotností, země jako USA či Kanada vykazují silnou skupinu obyvatel dosahujících maximálně pouze první úrovně kompetencí (tj. 225 bodů). Zatímco např. v Norsku činí tento podíl 7 % populace, v USA a Kanadě je to 21 % obyvatel. V těchto dvou zemích se však zároveň podíl obyvatel s vysokou úrovní kompetencí blíží státům skandinávským - odtud jejich relativně vysoké průměrné hladiny funkční gramotnosti. Česká republika a jí „výkonnostně“ velmi blízké Německo mají rovněž nízký podíl jedinců se slabými kompetencemi, ve srovnání s výše popsanými zeměmi však lehce nižší podíl osob s kompetencemi vysokými. Země diferenciacně nevyhraněné se vyznačují velmi vysokým podílem obyvatel s nejnižšími kompetencemi (pohybujícím se i přes 50 % obyvatel, jako je tomu v případě Chile) a naopak velmi nízkým podílem osob s kompetencemi vysokými. Slabá obecná úroveň kompetencí je zřetelná i v případě Polska, kde má 42 % dospělé populace velmi nízkou úroveň funkční gramotnosti a naopak pouze 4 % obyvatel úroveň vysokou.

Tabulka 2. Podíl obyvatel dosahujících daného průměrného počtu bodů (v %)

Skupiny zemí dle stupně diference vzdelávacího systému		0 až 150 bodů	151 až 225 bodů	326 až 500 bodů	Populační průměr celkové funkční gramotnosti
Nediferencovaný	Norsko	1,2	6,1	23,6	294,1
	Švédsko	2,3	8,1	29,4	293,4
	Dánsko	0,7	6,5	17,3	289,1
	Finsko	1,2	9,2	20,8	288,0
	USA	7,3	13,3	20,0	272,2
	Nový Zéland	4,0	13,0	13,5	271,7
	Kanada	7,6	14,1	19,1	269,9
	Irsko	4,7	18,4	11,0	263,2
Diferencovaný	Německo	0,3	7,9	16,6	284,7
	Česká republika	1,5	8,7	16,4	283,5
	Nizozemí	1,7	10,5	15,1	281,4
	Belgie	3,6	12,1	16,7	277,3
	Švýcarsko	5,8	9,8	11,5	271,1
	Maďarsko	3,6	21,8	5,1	253,8
Nevyhraněný	Anglie	5,0	16,5	16,7	267,2
	Severní Irsko	5,4	17,5	14,6	265,0
	Itálie	9,0	24,5	4,9	243,7
	Slovinsko	13,5	24,9	3,8	234,8
	Polsko	14,6	27,0	3,8	229,4
	Portugalsko	16,0	31,6	3,1	224,8
	Chile	14,3	38,3	1,0	216,5

Zdroj: SIALS 1998, mezinárodní data.

Poznámka: Modrou barvou jsou vyznačeny nejlepší tři výsledky v dané kategorii, barvou červenou pak naopak tři výsledky nejhorší

Tabulka 3. Výsledky v dílčích testech funkční gramotnosti (na škále 1 až 5)

Skupiny zemí dle stupně diference vzdelávacího systému		Literární gramotnost	Dokumentová gramotnost	Numerická gramotnost	Průměrná výše celkové funkční gramotnosti
Nediferencovaný	Norsko	2,8	3,0	2,9	2,9
	Švédsko	2,8	2,9	3,0	2,9
	Dánsko	2,5	2,9	3,0	2,8
	Finsko	2,8	2,8	2,7	2,8
	USA	2,6	2,5	2,6	2,6
	Nový Zéland	2,6	2,5	2,5	2,5
	Kanada	2,5	2,5	2,5	2,5
	Irsko	2,4	2,3	2,4	2,3
Diferencovaný	Německo	2,5	2,7	2,9	2,7
	Česká republika	2,4	2,7	3,0	2,7
	Nizozemí	2,6	2,7	2,7	2,6
	Belgie	2,5	2,6	2,7	2,6
	Švýcarsko	2,4	2,5	2,6	2,5
	Maďarsko	1,9	2,1	2,5	2,1
Nevyhraněný	Anglie	2,4	2,5	2,5	2,5
	Severní Irsko	2,4	2,4	2,5	2,4
	Itálie	2,1	2,0	2,1	2,1
	Slovinsko	1,8	1,9	2,1	1,9
	Polsko	1,8	1,8	2,0	1,9
	Portugalsko	1,8	1,7	1,9	1,8
	Chile	1,6	1,6	1,6	1,6

Zdroj: SIALS 1998, mezinárodní data.

Poznámka: Modrou barvou jsou vyznačeny nejlepší tři výsledky v každém měřeném typu funkční gramotnosti, barvou červenou pak naopak tři výsledky nejhorší

Co se týče dílčích dimenzí funkční gramotnosti dospělých (viz tabulka 3), je možné formulovat obecný trend, kdy dosahují-li obyvatelé určitého státu výborných výsledků v jednom typu funkční gramotnosti, vedou si dobře i v dalším typu a naopak. Z tohoto pravidla se však Česká republika vymyká - v případě gramotnosti numerické dosáhla výtečného výsledku (průměr 3,0), avšak v gramotnosti literární výsledku slabého (průměr 2,4). V případě takovéto diskrepance lze s velkou jistotou usuzovat na pochybení stylu školní výuky v oblasti literární gramotnosti, která nevede k porozumění psanému slovu. Na rozdíl od slabých výsledků dosažených na poli této gramotnosti je rozložení skóre dosažených v dokumentové gramotnosti v České republice příznivé. Největší „devizou“ produkovanou českým vzdělávacím systémem je však gramotnost numerická. Úroveň této gramotnosti dosahuje nejlepšího výsledku v kontextu všech zemí, které se výzkumu SIALS zúčastnily (na stejné úrovni se umístilo již jen Švédsko a Dánsko, čímž Česká republika předstihla i takové státy jako je Norsko a Finsko).

Pozitivní je rovněž velmi nízký podíl obyvatel se slabou úrovní těchto dovedností a také relativně vysoký podíl obyvatel se skórem vyšším než 400 bodů, tj. na nejvyšší úrovni náročnosti testových úkolů. Pouze 30 % obyvatel České republiky dosáhlo nejnižší první a druhé úrovně náročnosti testů a zbytek české dospělé populace, tj. 70 %, se pohybuje od třetí úrovně (z pěti) výše. V této souvislosti je na místě poznamenat, že ústup od matematického vzdělávání, kterým se vyznačuje vzdělávací politika v současné době, může s velkou pravděpodobností vést k ochabujícím kompetencím nejmladší generace v této oblasti.

Průměrná hladina numerické gramotnosti je také jediným případem, kdy nejlepšího výsledku dosáhly jako celek země s diferencovaným vzdělávacím systémem, i když náskok před zeměmi se systémem nediferencovaným je velmi malý. Porovnáme-li různě vzdělané segmenty populace v jednotlivých typech států, pak lze konstatovat, že Česká republika si stojí velmi slušně ve všech vzdělanostních kategoriích, obzvláště pak v kategorii vyššího a nižšího středního vzdělání. Skupina dospělé populace s „nižším středním vzděláním“ je pak jedinou kategorií, ve které platí, že země s diferencovaným systémem dosáhly lepšího výsledku než země se systémem nediferencovaným, tj. jejich systém základního školství se jeví být efektivnějším ve vzdělávání té části populace, která na této úrovni školství své vzdělávání končí.

Literatura:

Müller, W., Y. Shavit. 1998. "The institutional embeddedness of the stratification process: A comparative study of qualifications and occupations in thirteen countries". Pp. 1-48 in Y. Shavit, W. Müller (eds.) *From School to Work: A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Oxford: Oxford University Press.

[1] Diferenciaci vzdělávacího systému rozumíme jeho rozrůznění do větví podle stupně jejich akademické náročnosti. Toto rozrůznění se týká jak druhého stupně základního školství, tak úrovně středního i vysokoškolského vzdělávání. V našem případě se jedná o diferenciaci zejména sekundárního vzdělávání. Rozdělení bylo provedeno dle dostupné literatury, např. Müller, Shavit (1998).

[2] Popis všech typů funkční gramotnosti a jejich měření v projektu SIALS je možné nalézt ve zprávě Matějů a kol. (1998: Kapitola 2), proto by bylo duplicitní ho zde uvádět.

Natalie Simonová

natalie.simonova@soc.cas.cz

»

Zájmové kroužky a oddíly jako zdroj sociálního kapitálu

klíčová slova: vzdělanostní nerovnosti, mimoškolní aktivity, sociální kapitál

Utváření lidského kapitálu dítěte – tedy vzdělání, kterého nakonec dosáhne – je možné pouze při vzájemném působení rodičovského kapitálu lidského a sociálního (teorie J. Colemana, viz Veselý 2007). Sociální kapitál tvoří vztahy uvnitř rodiny i navenek (rodiče/děti–přátelé/škola). Aby rodiče mohli rozvíjet lidský kapitál svých potomků, je zapotřebí intenzivní interakce s dítětem. V úspěšnosti na cestě za vzděláním proto hrají nezastupitelnou roli motivování, povzbuzování dítěte, formování jeho aspirací a podpora v širokém slova smyslu a to nejen ze strany nejbližších příbuzných ale také širšího okruhu rodiny, vrstevníků a školního prostředí. Podstatné je, že sociální kapitál mimo rodinu hraje velkou roli v rozvoji dětí, kterým se interakce a emocionálně komunikační opora nedostává doma. Jedním z jeho možných zdrojů se tak stává zapojení dětí a adolescentů do mimoškolních aktivit, jakými jsou kupříkladu umělecké kroužky či sportovní oddíly. Ty představují prostředí, kde se formuje osobnost mladého člověka, tedy i vzdělanostní aspirace, a v němž se šíří sociální normy, které utváří jak toleranci k druhým tak pozitivní – cílevědomý, aktivní přístup k životu.

O zájmové kroužky je v ČR mezi rodiči velký zájem. Rodiče v nich spatřují jakousi nadstavbu vzdělání nad rámec školních osnov. Sociologickou otázkou je ovšem sociální původ dětí, které jsou do mimoškolních aktivit zapojeny. Z jakého pochází sociálně ekonomického zázemí, jakých kroužků se účastní a jaký to má případný přínos pro jejich

budoucí život (vzdělanostní aspirace)? Jak tyto aktivity souvisí s životním způsobem, trávením volného času u kamarádů, pocity izolace ve škole? Tyto otázky se v krátkosti pokusíme odpovědět na základě mezinárodního výzkumu PISA 2003 patnáctiletých žáků a studentů víceletých gymnázií (podrobně viz Šafr 2010). Výsledky ukazují, že alespoň jedné mimoškolní aktivity se nejméně 1x týdně účastní více jak čtyři pětiny teenagerů v 9. třídě nebo kvartě. Čtyři druhy organizovaného trávení volného času ukazuje tabulka 1. Patrné je, že mnohem častěji jsou zapojeni studenti víceletých gymnázií. Nejpropastnější je tento rozdíl mezi typy škol u „jiné zájmové činnosti“, jako například hudební nebo umělecký kroužek či ZUŠ. S relativně nejmenší odlišností podle typu školy se setkáme u kategorie jiných oddílů (skaut, turistický, oddíl, církevní klub apod.).

Tabulka 1. Mimoškolní aktivity patnáctiletých žáků ZŠ a studentů VG, ČR 2003. Procenta „alespoň jedenkrát týdně“.

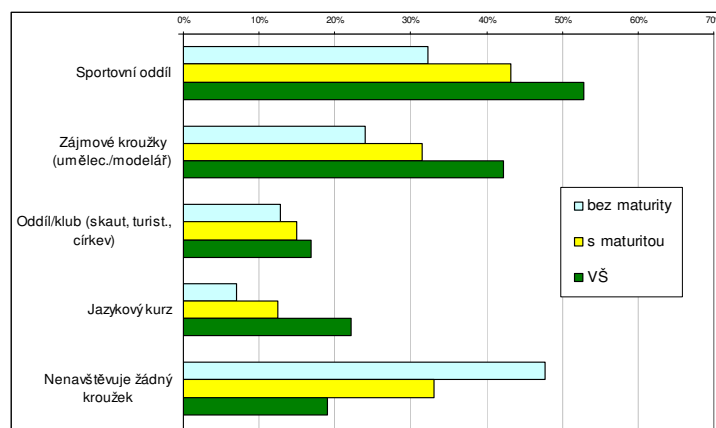
	všichni	ZŠ	VG
Sportovní oddíl	43	41	51
Zájmové kroužky (umělec./modelář.)	30	26	46
Oddíl/klub (skaut, turist., církev)	14	13	17
Jazykový kurz	13	11	21
Nenavštěvuje žádný kroužek	35	39	19

Zdroj: PISA 2003; N = 5595

Mimoškolní aktivity a socioekonomický status rodiny

Participaci žáků ZŠ podle vzdělání rodičů (vyšší z otec/matka) ukazuje obrázek 1. Nepříznivé je, že zatímco z rodin vysokoškoláků se zájmových aktivit vůbec neúčastní pouze 23 % žáků, tak mezi dětmi z rodin, kde rodiče získali nanejvýše výuční list je to již skoro polovina. Dodejme, že na ZŠ je oproti VG vliv vzdělanostního zázemí poněkud silnější. Zda a jak náctiletí tráví organizovaně svůj volný čas je podmíněno sociálním statutem jejich rodičů: v jazykových kurzech, sportovních oddílech a zájmových kroužcích se nejčastěji setkáme s dětmi vysokoškolsky vzdělaných rodičů, zaměstnaných jako vysocí odborníci (např. manažeři, učitelé, právníci, technici). Neúčast v na jakékoliv mimoškolní aktivitě je pak typičtější pro žáky z rodin, kde rodiče získali pouze výuční list a pracují jako nekvalifikovaní dělníci. Najdeme zde také děti z rodin podnikatelů a rodin, jež rodiče sami označili jako chudé. S neúčastí se rovněž setkáme častěji na vesnicích.

Obrázek 1. Mimoškolní aktivity patnáctiletých žáků ZŠ podle vzdělání rodičů, ČR 2003



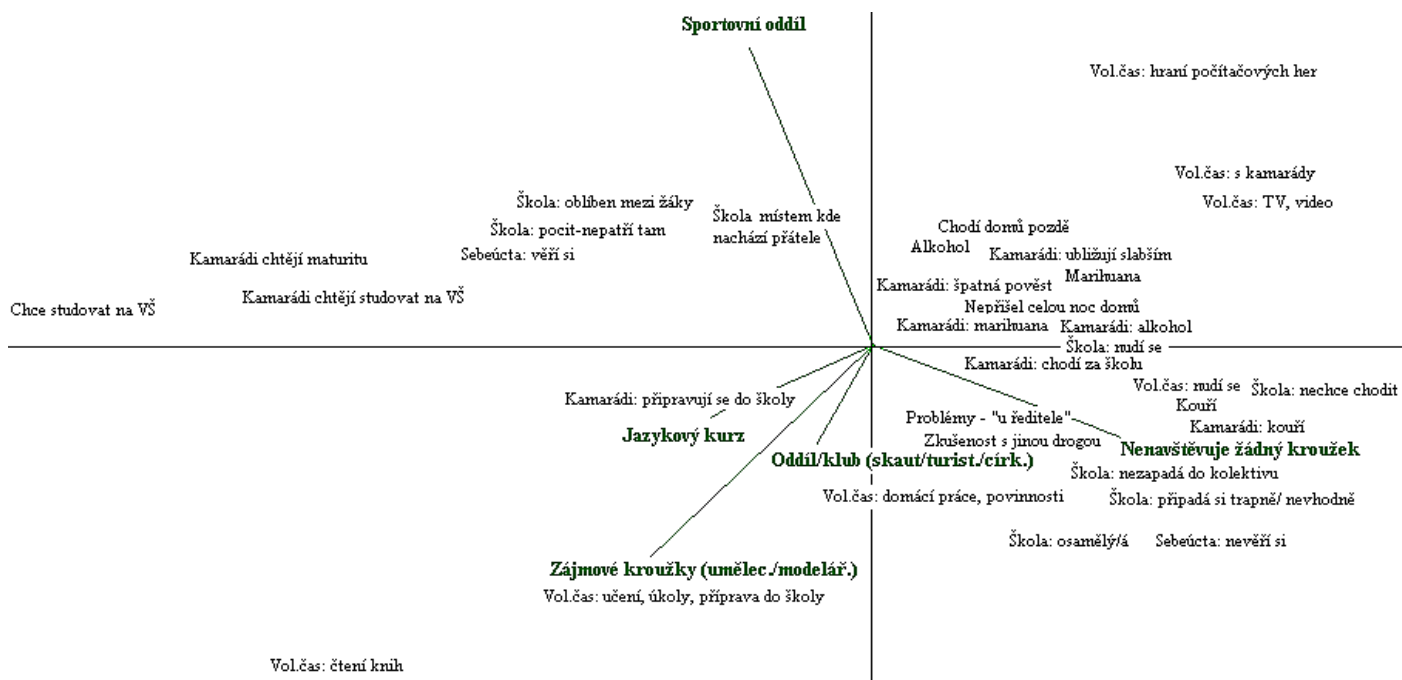
Zdroj: PISA 2003; N = 5182

S čím souvisí ne/zapojení do mimoškolních aktivit?

Nyní se podíváme do jakési mapy sociálního prostoru (metoda hlavních komponent) ukazující, s jakým životním stylem, hodnotami a vlastnostmi kamarádů jednotlivé mimoškolní aktivity či pasivita souvisí. Hodnotový kontext v obrázku 2 je zřejmý: nalevo je svět zájmových činností velmi silně vázán na vzdělanostní aspirace. Nejenže sám žák chce jednou studovat na vysoké škole, ale chtějí to i jeho kamarádi. Vedle vlivu rodiny mají na studijní aspirace nezanedbatelný vliv také vrstevnické skupiny. Záleží ovšem na tom, kdo v nich je a jaké hodnoty a normy se v nich šíří. Jde o jakýsi sebepevnostní koloběh: do kroužků chodí děti vzdělanějších rodičů (s vyššími nároky a aspiracemi), toto prostředí pak může (nikoliv však automaticky) vytvářet atmosféru, která motivuje i ty žáky, kteří si aspirace „nepřinášejí z domova“. Rovněž vidíme, že v kroužcích se pohybují sebevědomí mladí lidé, kteří jsou začlenění – zasíťování v kolektivu. Na straně druhé u těch, kdo do kroužků nechodí vidíme sociální izolaci, malé sebevědomí, nudu, strach ze školy, problémy s chováním a též nepříznivý způsob života (kouření či experimenty s marihuanou).

„Investovat“ do sociálního kapitálu skrze mimoškolní aktivity se vyplácí. Snižuje se tím riziko sociálně patologického jednání a nezdravého způsobu života teenagerů, zároveň se jedná i o cestu prosazování hodnot jako odpovědnost, kritické myšlení, respekt a tolerance. Rovněž dochází, obrazně řečeno k alespoň částečnému vyrovnávání šancí těch dětí, které jsou znevýhodněny buď tím, že sociální kapitál jejich rodiny je na nízké úrovni (deficitní vztahy s rodiči, nedostatečné zasíťování) anebo tím, že dostupnost kulturního kapitálu kognitivního typu (aktivity stimulující poznání jako např. čtení knížek) či vybavenost rodiny vzdělávacími zdroji (počítač, knihovna atd.) je doma rovněž nedostatečná. Role rodiny je nezastupitelná, ovšem pokud si dítě nepřinese postoje, úsilí a sebezpetej z domova, leží na bedrech školy a mimoškolních zařízeních, aby se pokusily tento nedostatek alespoň částečně kompenzovat.

Obrázek 2. Sociální prostor účasti patnáctiletých žáků ZŠ a studentů VG na mimoškolních aktivitách, ČR 2003



Zdroj: PISA 2003

Literatura:

Šafr, J. 2010. Vzdělanostní aspirace a mimoškolní aktivity patnáctiletých. *Pracovní texty/Working Papers odd. Studia sociální struktury* 20(2010). SOÚ AV ČR, v.v.i. Dostupné na <<http://sdilenihodnot.soc.cas.cz/download/WP20-Safr>>.

Veselý, A. 2007. Sociální kapitál v teorii J. Coleman. *Socioweb* 6/2007.

Jiří Šafr

jiri.safr@soc.cas.cz

Článek vznikl s podporou MŠMT ČR (kód 2D06014).

»

6 Explanace sociální fluidity – jedna z vlaštovek na obzoru

klíčová slova: vzdělanostní nerovnosti, metodologie, sociální struktura

Výzkum sociální či vzdělanostní mobility má veřejné tajemství. Metodologicky a statisticky je velmi dobře rozpracován, přesvědčivá teoretická

vysvětlení procesů, které mapuje, nicméně zatím postrádá. Chce-li dnes adept nebo adeptka sociální vědy měřit sociální nebo vzdělanostní mobilitu, musí si osvojit velmi pokročilé statistické techniky (log-lineární modely, jednotlivé varianty logistické regrese, víceúrovňové modelování), aby jeho či její zjištění ostatní vědecká komunita akceptovala. Učebnice, odborné texty, případně konkrétní mobilitní analýzy tyto nástroje popisují a vývojáři statistických programů je bez problémů implementují do svých produktů. Chce-li si ovšem tentýž adept či adeptka sociální vědy zmapovat základní odpovědi na otázky související se sociální nebo vzdělanostní mobilitou, narazí na problém. Teoretická explanace mobilitního procesu není zcela adekvátně zpracována. Ve srovnání se sofistikovaností metodologicko-statistického aparátu se dokonce zdá, jako by bylo jedno opomenuto pro druhé (Ganzeboom, Treiman, Ultee 1991). Následující desetiletí 21. století proto bude na tomto poli bádání výzvou z hlediska teoretického a explanačního. Otázky, proč ke zkoumanému jevu dochází, budou pravděpodobně častější než otázky, jak zkoumaný jev operacionalizovat a měřit (Treiman, Ganzeboom 2000).

Vycházejíce z této skutečnosti, pokusili se v nedávno publikované stati Richard Breen a Jane Jonsson (2007) vysvětlit vzestup sociální fluidity. Sociální fluidita (neboli relativní sociální mobilita) je koncept, který odkazuje k šancím reprezentantů jedné sociální třídy, oproti reprezentantům jiné sociální třídy, a to s ohledem na jejich třídní původ (třídní pozice rodičů). Řada analýz ukázala, že v zemích

západní Evropy sociální fluidita od 70. let 20. století roste. Západní společnosti se stávají sociálně otevřenější. To, kde člověk skončí, čím dál méně souvisí s jeho sociálním původem (s rodinou, v níž vyrůstá, obecněji řečeno – s jeho askriptivními charakteristikami), což má významné jak ekonomické, tak politické konsekvence pro fungování národních států.

Sociální fluidita je makrostrukturální charakteristika společnosti. Její příčiny bychom proto neměli hledat u aktérů samotných, ale především v makrostrukturálních společenských rysech a jejich proměnách, konstatují Breen a Jonsson (2007). Svou explanaci staví na analýze sociální fluidity ve Švédsku mezi lety 1976 až 1999. Pracují s daty z výběrových šetření za jednotlivé roky (24 souborů, v nichž celkový počet respondentů je 63 280). Aby odpověděli na otázku, proč sociální fluidita ve švédské společnosti roste, zvolili kohortní perspektivu. To znamená, že v každém roce rozlišili kohorty lidí narozených v jiných letech, majících tedy jiný věk. Je známo, že v kohortní analýze zohledňujeme věk (efekt stárnutí), dobu/rok (efekt času, v němž člověk žije) a příslušnost ke kohortě narozené v určitém roce (zkušenost, kterou člověk má díky tomu, že zažil určité události v určitém věku). Jedná se o tři analyticky odlišitelné koncepty, které jsou však v realitě (u každého člověka) provázané (příslušnost ke kohortě narozených = rok – věk). To je ústřední problém při identifikaci efektů těchto proměnných na vysvětlovaný fenomén. Metodologickou otázkou pak je, jak odlišit kohortní efekt od efektů věku a doby, a který z těchto efektů nejsilněji poznamenává změny ve zkoumané problematice (více k tomu srov. Katrňák 2009). Breen a Jonssonova (2007) analýza ukázala, že pro švédskou společnost platí: čím mladší narozená kohorta na trhu práce, tím vyšší sociální fluiditu u ní také pozorujeme. Každoroční kohortní výměna (cohort replacement) tedy způsobuje, že pozorujeme změny v celkové sociální fluiditě. Každým rokem jedna (stará) kohorta trh práce opouští a jiná (mladá) se na něm objeví. Tato prostá mechanická výměna způsobuje vzrůst sociální fluidity ve švédské společnosti. Velmi prostá, přitom však velmi efektivní explanace proměny sociální fluidity.

Proč pozorujeme v každé mladší švédské věkové kohortě na trhu práce vyšší sociální fluiditu? Abychom mohli odpovědět na tuto otázku, je nezbytné podle Breena a Jonssona vzít v potaz roli vzdělání v sociálně mobilním procesu a testovat dva efekty. Tím prvním je ekvalizační efekt, tím druhým je kompoziční efekt. Oba efekty jsou výsledkem rovnostářských opatření realizovaných ve švédském vzdělávacím systému v průběhu druhé poloviny 20. století [1]. Ekvalizační efekt znamená vyšší rovnost v přístupu ke vzdělání, kompoziční efekt znamená oslabování vazby mezi sociálním původem a sociální pozicí ve vyšších vzdělanostních stupních. Test ekvalizačního efektu prokázal, že mezikohortně klesá efekt sociálního původu na dosažené vzdělání. U každé později narozené kohorty, která vstupuje

na trh práce, je dosažené vzdělání slaběji poznamenáno sociálním původem. Test kompozičního efektu ukázal, že s rostoucím vzděláním efekt sociálního původu na sociální pozici slábne. Čím vyšší vzdělání člověk získá, tím vyšší má šance, že jeho třídní postavení nebude poznamenáno jeho sociálním původem, ale naopak dosaženým vzděláním. Oba efekty spolu ve švédské společnosti koexistují a jsou identifikovatelné především u později narozených kohort, které nahrazují dříve narozené kohorty na trhu práce. Kohortní výměnou se mění celková asociace mezi sociálním původem a dosaženou sociální pozicí. Sociální fluidita roste, nicméně nikoliv jako důsledek změn, které by stejnou intenzitou působily na celou populaci, ale jako důsledek výměny kohort narozených v jiných letech a spojených s ekvalizačním a kompozičním efektem.

Takto jednoduše, důmyslně a přitom přesvědčivě Breen a Jonsson vysvětlují růst sociální fluidity ve švédské společnosti v minulých desetiletích 20. století. Jejich explanace sociálně mobilního procesu má ovšem jedno omezení. Platí pouze pro konsolidované, sociálně a politicky stabilní země. I když není vyloučeno, že v zemích procházejících výraznou ekonomickou, politickou nebo kulturní změnou, je kohortní výměna rovněž příčinou růstu sociální fluidity, je mnohem pravděpodobnější, že efekt těchto změn výrazně ovlivňuje sociální fluiditu. A to je také případ české společnosti v minulých dvaceti letech (roky 1989-2009), u níž na přesvědčivou explanaci změn v sociální fluiditě zatím čekáme.

Literatura:

Breen, R., J. O. Jonsson. 2007. „Explaining Change in Social Fluidity: Educational Equalization and Educational Expansion in Twentieth-Century Sweden“. *American Journal of Sociology* 112 (6): 201-239.

Ganzeboom, H. B., D. J. Treiman, W. C. Ultee. 1991. „Comparative Intergenerational Stratification Research: Three Generations and Beyond“. *Annual Review of Sociology* 17: 277-302.

Katrňák, T. 2009. „Kohortní analýza jako alternativa panelového výzkumu“. *Data a výzkum – SDA Info* 3 (1): 53-76.

Treiman, D. J., H. B. G. Ganzeboom. 2000. „The Fourth Generation of Comparative Stratification Research“. Pp. 98-121 in M. S. R. Quah, A. Sales (eds.), *The International Handbook of Sociology*. London: Sage.

[1] Cílem rovnostářských opatření je redukce socioekonomických rozdílů mezi sociálními třídami, v nichž děti vyrůstají. Jedná se o odstranění (především) ekonomických výhod (či handicapů) spojených s rodinou původu dětí, aby nemohly být identifikovány jako zdroj vazby mezi sociálním prostředím původu a dosaženým

vzděláním dětí (pomocí progresivního zdanění populace, ekonomických redistribucí, sociálních dávek nejrůznějšího druhu a rovnostářských reforem ve švédském vzdělávacím systému).

Tomáš Katrňák

katrnak@fss.muni.cz

« Vydává Sociologický ústav AV ČR, v.v.i., dne 1. 4. 2010 » « Šéfredaktorka: Marta Kolářová »
« Redakční rada: Daniel Čermák, Radka Dudová, Jana Chaloupková, Yana Leontiyeva, Pat Lyons, Petra Guasti, Natalie Simonová, Eva Mitchel, Petr Sunega, Iva Štohanzlová » « Technická redaktorka: Jana Slezáková »
« Adresa: SOCIOweb, Sociologický ústav AV ČR, v.v.i., Jilská 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 »

