

Bárta, Ondřej

## Vzdělávací nerovnosti v České republice a sociální změna

*Studia paedagogica*. 2013, vol. 18, iss. 1, pp. [105]-118

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2013-1-7>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/127043>

Access Date: 02. 12. 2024

Version: 20220831

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

# VZDĚLÁVACÍ NEROVNOSTI V ČESKÉ REPUBLICE A SOCIÁLNÍ ZMĚNA

## INEQUALITIES IN EDUCATION AND SOCIAL CHANGE IN THE CZECH REPUBLIC

ONDŘEJ BÁRTA

### **Abstrakt**

*Článek se věnuje současným teoriím vzdělávacích nerovností, které shrnuje a kategorizuje, aby vzápětí na pozadí stručné analýzy současného stavu terciárního vzdělávání v České republice představil dvě teorie vzdělanostních nerovností: teorii maximálně udržitelných nerovností (maximally maintained inequality; MMI) a teorii efektivně udržovaných nerovností (effectively maintained inequality; EMI).*

### **Klíčová slova**

*maximálně udržitelná nerovnost, efektivně udržovaná nerovnost, terciární vzdělávání, sociální nerovnost*

### **Abstract**

*The paper discusses contemporary theories concerning educational inequality, which it summarizes and divides into categories. It provides a brief analysis of the current state of tertiary education in the Czech Republic and introduces two theories of educational inequality: Maximally Maintained Inequality (MMI) and Effectively Maintained Inequality (EMI).*

### **Keywords**

*Maximally Maintained Inequality, Effectively Maintained Inequality, tertiary education, social inequality*

## Úvod

Budeme-li se snažit nahlížet sociální stabilitu jednotlivých soudobých společností, zjistíme, že jedním z jejích zásadních aspektů je společenská koheze (srov. Heyneman, 1995; Kalous, 2000; Friedkin, 2004). Společnosti vyznačující se vysokou mírou sociální koheze, tedy soudržnosti, jsou dlouhodobě stabilnější a vykazují obecně vyšší schopnost vyrovnávat se s výzvami nového tisíciletí než společnosti, které jsou charakteristické spíše anomickou sociální strukturou (srov. European Committee for Social Cohesion, 2004; Daly et al., 2008). Jednou ze základních složek koheze společnosti je velikost sociálních nerovností (srov. Šafr, Bayer, & Sedláčková, 2008; Daly et al., 2008), která do značné míry souvisí s nerovnostmi v oblasti vzdělávání (srov. Bowles & Gintis, 1976; Bowles, Gintis, & Groves, 2005). Jinými slovy, nerovnosti ve vzdělávacím systému ovlivňují blaho celé společnosti prostřednictvím míry koheze, kterou přímo ovlivňují. Vzdělanostní nerovnosti tak tvoří důležitou oblast zájmu mimo jiné i pro sociální vědce.

Současný stav českého školství napovídá, že se nacházíme v období zásadních proměn. Probíhají či proběhly celkové systémové změny celého českého školství na mnoha úrovních (rámcové vzdělávací programy, státní maturity apod.; srov. Greger, 2011). Zároveň přichází doba, kdy se začíná o podobně zásadních změnách mluvit také v segmentu terciárního školství. Na jedné straně probíhá debata o budoucích změnách univerzitní sféry, na straně druhé můžeme zároveň zaznamenat některé již probíhající proměny terciárního školství. Ať již se jedná o diskusi o finanční spoluúčasti studentů na vysokoškolském vzdělávání nebo o modifikacích v oblasti řízení a směřování vysokých škol v České republice (srov. MŠMT, 2009) či o další, zejména strukturální změny (rapidní nárůst počtu studentů v terciárním sektoru, změny v oblasti přijímacích zkoušek apod.; srov. OECD, 2010a, 2010b, 2011a). Situace je velmi dynamická a je zapotřebí zmapovat vliv probíhajících změn na oblast vzdělanostních nerovností a potažmo sociální kohezi české společnosti jako celku.

### Terminologická ujasnění

Abychom se mohli nerovnostem v terciárním vzdělávání věnovat, musíme nejprve vyjasnit koncepty, se kterými budeme pracovat. Celý koncept nerovností, a to jak v širším sociálním, tak v užším vzdělávacím kontextu, se ve své podstatě odvíjí od myšlenky spravedlnosti. Soudobá společnost došla do vývojového stadia, které je typické snahou o rovné zacházení ve vztahu ke všem svým členům. Proto i koncept sociální a potažmo také vzdělávací nerovnosti staví na tom, že existuje konání, které tomuto konceptu sprave-

dlnosti odpovídá, a v kontrastu k tomuto jednání také existuje takové, jež mu odporuje. Jak je vidět, v tomto světle se může pojem vzdělávacích nerovností (případně vzdělávací rovnosti) jevit jako velmi zamlžený a neujasněný, jelikož pojem spravedlnost může být nahlížen různými národy, skupinami nebo jedinci různě.

Greger (2006a, 2010) uvádí tři hlavní koncepty spravedlivosti ve vzdělávání. Jsou jimi 1) rovnost v přístupu ke vzdělávání; 2) rovnost podmínek vzdělávání; a 3) rovnost výsledků vzdělávání. V prvním případě, **rovnost v přístupu ke vzdělávání**, se jedná o dostupnost vzdělávání všem lidem bez rozdílu. Jak uvádí Greger (2010, s. 24), jde o koncept, jehož náplň se ve vývojové perspektivě mění: „Zatímco v rozvojových zemích stále není zajištěn přístup všech dětí ani k základnímu vzdělání, ve vyspělých státech řeší vzdělávací politiky především otázku rozšíření přístupu ke vzdělávání na úrovni terci[er]u.“ Rovnost v přístupu ke vzdělávání (na terciární úrovni) je tedy jedním z aktuálních témat i v případě České republiky.

V případě **rovnosti podmínek vzdělávání** již dochází k posunu vnímání vzdělávací spravedlivosti systému směrem ke kvalitě jeho jednotlivých složek. Podle tohoto principu by měly být akceptovány jen takové nerovnosti, které „jsou výsledkem závodu ve stejných podmínkách a při dodržení stejných pravidel“ (Greger, 2010, s. 24). Jinými slovy, každý žák či student by měl obdržet stejnou péči, a to jak v oblasti hmotné (vybavení instituce, na kterou dochází), tak i v oblasti sociální a personální (sociální složení výukových skupin nebo schopnosti učitelů; Greger, 2006a, 2010).

Ještě dál potom zachází koncept poslední, koncept **rovnosti výsledků vzdělávání**. Tento postoj tváří v tvář nedokonalostem meritokratického přemýšlení<sup>1</sup> akcentuje různou úroveň individuálních vstupů, jinými slovy, soustředí se na prosazení spravedlivosti na základě minima, kterého by v ideálním případě měli dosáhnout všichni žáci či studenti při výstupu ze školního systému, nikoliv na jeho počátku či v jeho průběhu. Tento myšlenkový směr můžeme vidět i v českém prostředí, jeho nejviditelnější manifestací je inkluzivní vzdělávání a pozitivní diskriminace určitých sociálních skupin.

<sup>1</sup> Jak říká Greger (2010), vzhledem k nemožnosti konkrétně definovat dvě hlavní složky meritokratického přemýšlení, tedy *schopnosti* jedince a *úsilí*, které vynaloží při dosahování určitého vzdělání (obojí může být do značné míry ovlivněno společností, v níž se jedinec nachází), poukazují někteří kritici tohoto konceptu na možnost ospravedlnit některé nerovnosti právě pomocí zdánlivě spravedlivého principu meritokracie (pokud má jedinec schopnosti, které daná společnost nepovažuje za cenné, je i jeho úsilí v následování některých cílů silně ovlivněno právě náladou ve společnosti, jíž je jedinec členem).

Tyto jednotlivé koncepty vzdělávací spravedlivosti můžeme propojit s výzkumnými tradicemi. V prvním případě, tedy v případě rovnosti přístupu ke vzdělávání, se jedná o výzkumnou tradici, kterou Lucas (2001) označuje jako **výzkum vzdělávacích přechodů** (*educational transitions research*). V takovém typu výzkumu se snažíme nalézt korelace mezi různými sociálními skupinami a nejvyšším dosaženým vzděláním. Pro tento výzkum je tedy důležitým aspektem změna nejvyššího dosaženého vzdělání mezi generací rodičů a generací dětí. Cílem zkoumání je, zda děti vyučených rodičů opět zakončí svou formálně-vzdělávací dráhu výučným listem, nebo zda budou pokračovat až k maturitnímu vysvědčení, popřípadě (vzato přísně kvantitativně) kolik let studia ve formálním vzdělávacím systému absolvují děti v porovnání se svými rodiči. Naopak u druhého konceptu vzdělávací spravedlivosti, rovnosti podmínek vzdělávání, se jedná spíše o výzkumnou tradici, kterou Lucas (2001) označuje jako tzv. *tracking*, neboli **směrování různých skupin žáků a studentů do různých segmentů vzdělávacího systému**, nebo, řečeno slovy Gregera (2010, s. 28), do různých proudů studia. Tento výzkum se zabývá spíše kvalitativně definovanými rozdíly mezi jednotlivými typy škol a jejich propojením s profilem žáků a studentů, kteří na dané větve formálního vzdělávacího systému docházejí. Cílem je poskytnout vysvětlení pro větší zastoupení žáků a studentů s určitými charakteristikami na daných typech škol, konkrétně například pro vyšší zastoupení žáků s nižším socioekonomickým statusem na učebních oborech bez maturity ve srovnání s obory nabízejícími možnost maturitní zkoušku vykonat. Poslední (a také nejnovější) koncept vzdělanostní spravedlivosti (rovnost vzdělávacích výsledků) se potom váže na tradici mezinárodních srovnávacích výzkumů, jako jsou například PISA či TIMSS, které hodnotí **úroveň vědomostí, jíž disponují různé věkové kohorty v různých zemích** (srov. Greger, 2010). Cílem je zjistit, do jaké míry se daří předávat patřičné poznatky a schopnosti žákům a studentům bez rozdílu, a případně také interpretovat rozdíly, které mohou být zjištěny (notoricky známým příkladem jsou v tomto případě rozdíly mezi chlapci a děvčaty v některých předmětech).

Zároveň musíme upozornit na dvě hlavní teoretické tradice nahlížení vzdělávacích nerovností, protože obě tyto teoretické tradice můžeme najít ve všech výše uvedených tradicích výzkumných. První velkou tradicí jsou teorie založené na takzvaném **socializačním modelu** (Kerckhoff, 1976). Ten tvrdí, že základním prvkem přenosu vzdělanostních nerovností z jedné generace na druhou jsou právě procesy spojené se socializací. Příkladem takového přístupu by mohla být teorie Katrňáka (2004) o statusové a materiální strategii, uplatňovaných dětmi dělníků a dětmi vysokoškoláků při průchodu vzdělávacími institucemi.<sup>2</sup> Na druhé straně potom máme takzvaný **alokační model**, který podle Kerckhoffa (1976) klade důraz zejména na překážky, jež jsou jedincům kladeny samotným vzdělávacím systémem.

Mezi tyto teorie bychom mohli zařadit například teorii Oakesové (2005), která popisuje mechanismy, jež vzdělávací systém sám uplatňuje k tomu, aby třídil jedince do určitých vzdělanostních drah.<sup>3</sup> Oba přístupy jsou v současné době považovány spíše za komplementární a jejich dělení je mnohdy pouze teoretickou snahou o zjednodušení, které nemůže být plně uplatněno v praxi (srov. Kerckhoff, 1976; Veselý & Matějů, 2010).

### Vzdělanostní nerovnosti a univerzitní prostředí

Vzhledem k zaměření této statě je důležité zmínit některá specifika vzdělanostních nerovností na úrovni terciárního vzdělávání. Podle Veselého a Matějů (2010) existují tři hlavní mechanismy vzniku nerovností na úrovni terciéru. Jsou jimi 1) nerovnosti spojené s nižšími stupni vzdělávacího systému; 2) nerovnosti spojené s přechodem žáků na vysokou školu; a 3) nerovnosti spojené se samotným terciárním vzděláváním.

V prvním případě se jedná o **nerovnosti zapříčiněné předešlými stupni vzdělávacího systému**. Takové nerovnosti mohou vznikat prostřednictvím nejrůznějších nedostatků v praktických aplikacích výše zmíněných teorií vzdělávací spravedlivosti. Konkrétně se může jednat o nespravedlivost v oblasti přístupu k určitému vzdělání, nespravedlivost v podmínkách vzdělávání a v neposlední řadě také nespravedlivost v oblasti vzdělávacích výsledků. Například nerovnost v přístupu ke střední škole zakončené maturitní zkouškou dále způsobuje také nerovnost v přístupu k univerzitnímu vzdělání, protože v České republice v současné době není možné vstoupit na vysokou školu bez úspěšného složení maturitní zkoušky. Stejně tak

<sup>2</sup> Tato teorie v zásadě tvrdí, že existují diametrálně odlišné vzdělávací strategie, přičemž jedna je orientovaná na status a tím i na co nejvyšší dosažitelné vzdělání, zatímco druhá akcentuje zejména materiální (finanční) stránku věci, a upřednostňuje tedy co nejranější vstup na trh práce za účelem hromadění hmotného zisku. Jak vidíme, v závislosti na postavení rodičů (a tedy i na socializaci, která je v tom kterém případě uplatněna) jsou následující generace vyslány buďto směrem k dělnickým, nebo naopak vysokoškolským profesím (Katrňák, 2004).

<sup>3</sup> Takovými mechanismy jsou podle Oakesové (2005) zejména vyčleňování žáků a studentů do různých studijních programů podle jejich výkonů v předešlém studiu (odborné školy v opozici ke školám všeobecným), úprava jednotlivých kurikulárních dokumentů takovým způsobem, aby „odpovídaly“ schopnostem žáků daných studijních programů (rozdíly mezi kurikulárními dokumenty gymnázií a učňovských škol), nebo například tvorba učebních skupin uvnitř jednotlivých školních institucí, a to opět na základě předešlého výkonu žáka v daném předmětu či oboru (například dělení žáků v případě výuky cizích jazyků).

i směřování různých skupin obyvatelstva do různých vzdělávacích drah, a tedy nerovnost podmínek vzdělávání, může zapříčinit nerovné šance na dosažení univerzitního vzdělání, a to jednoduše tím, že stále existují gymnázia, která se specializují na přípravu žáků právě ke studiu na vysoké škole, zatímco jiné střední školy takovou výhodu svým žákům neposkytují. A konečně i nerovnost výsledků vzdělávání v průběhu předchozího studia může vyústit v nerovnosti, demaskované na úrovni terciéru – vždyť žáci, kteří nedosáhnou u maturitní zkoušky požadovaných známek, jsou explicitně znevýhodněni mnohdy již u přijímacích zkoušek na vysokou školu. Jak je vidět, v případě nerovností zapříčiněných předchozím studiem bychom museli detailně rozebrat celý vzdělávací systém a podrobit všechny jeho mechanismy zevrubné kontrole, abychom odhalili veškeré vlivy, které může přenášet do terciární sféry.

V případě **nerovností způsobených přechodem žáků na vysokou školu** je již oblast zkoumání možných příčin mnohem menší. V tomto případě se jedná v podstatě o dvě dílčí oblasti. První dílčí oblastí je samotný vzdělávací systém a překážky, které klade žákům hlásícím se na univerzitu. V českém prostředí se tato oblast omezuje především na přijímací zkoušky, které musí jedinec úspěšně vykonat, aby mu bylo studium na vysoké škole umožněno. V budoucnu je třeba počítat s další oblastí, která se v současnosti týká pouze sektoru soukromého vysokého školství, a tou jsou finanční prostředky, které musí potenciální student shromáždit, aby mu bylo studium umožněno.

Velmi zajímavá je poslední kategorie, tedy **nerovnosti spjaté přímo se samotným terciárním vzděláváním**. V tomto případě můžeme zkoumat jak rovnost v přístupu k univerzitnímu vzdělávání, jak uvádíme výše, tak i rovnost podmínek vzdělávání, tedy zda jednotlivé vysoké školy, fakulty či přímo ústavy poskytují kvalitativně srovnatelný průběh vzdělávání, ale také rovnost výsledků, tedy zda studenti daných škol získávají v určitých ohledech srovnatelné vzdělání. Příkladem takového výzkumu by mohlo být zkoumání vzdělávacích procesů na různých typech vysokých škol, soustředěné například na vlastnosti edukačního prostředí, kvalitu pedagogů nebo vlastností interních kurikulárních dokumentů. Souběžně by bylo možné zkoumat i zaměstnatelnost (či přímo zaměstnanost) absolventů stejných či podobných oborů vystudovaných na různých vysokých školách a faktory, které tyto proměnné ovlivňují.

## Teorie maximálně udržitelných nerovností a teorie efektivně udržované nerovnosti

V současné době můžeme v České republice pozorovat jeden zřetelný posun, totiž přechod k univerzálnímu vysokoškolskému vzdělávání, jak o tom mluví Trow (1974; srov. Pretorius & Xue, 2003). Podle Trowa (1974) dochází v terciárním vzdělávání ke dvěma zásadním přelomům. První nastává, když je na univerzity přijato více než 15 % příslušné věkové kohorty<sup>4</sup>. Tento přechod značí přerod univerzitního vzdělání z takzvaně elitního na masové (Trow, 1974). Terciér se tímto přelomem začíná otevírat širokým masám a univerzitní vzdělání přestává být elitní záležitostí několika vyvolených. I přesto si ovšem vysokoškolské vzdělání ponechává punc unikátnosti, jelikož stále existuje až 85 % příslušného populačního ročníku, který k tomuto vzdělávání přístup nemá. Až v případě druhého přechodu, prolomení hranice 50 % populačního ročníku, mluví Trow (1974) o takzvaném univerzálním vysokoškolském vzdělávání. V tu chvíli můžeme (v souladu s Trowem, 1974) říci, že se univerzitní vzdělávání stává všeobecně dostupným většině populace. Česká republika v roce 2006 poprvé prolomila právě druhou zmiňovanou hranici: tehdy bylo historicky poprvé přijato na univerzity v České republice 50 % populačního ročníku (tabulka č. 1). Jak ukazuje tabulka č. 1, proporce populačního ročníku, která je přijata na univerzitu, se od roku 2000 do roku 2010 více než zdvojnásobila, a v současné době se tedy Česká republika řadí mezi země, které mají univerzální vysokoškolské vzdělávání.

Tabulka č. 1: Proporce příslušného populačního ročníku přijatá v České republice na vysokou školu v uvedených letech (v %)

Rok	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Přijetí na vysokou školu	25 %	30 %	30 %	33 %	38 %	41 %	50 %	54 %	58 %	60 %	61 %

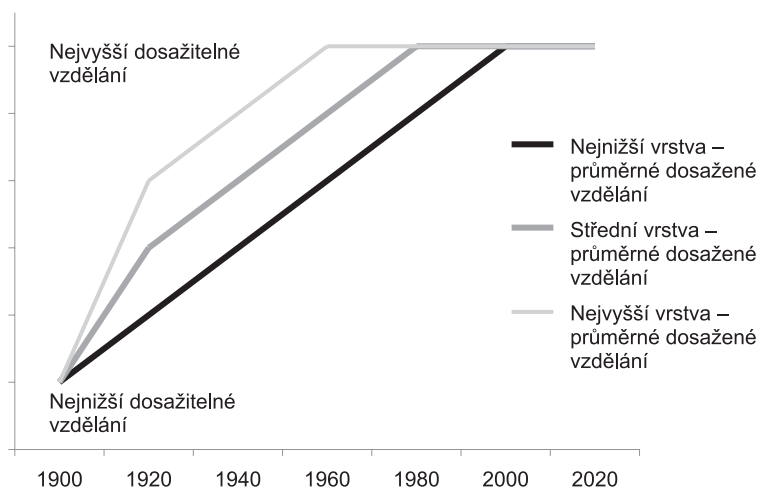
Zdroj: Upraveno podle OECD (2010a, 2010c, 2011b, 2012).

<sup>4</sup> Příslušnou věkovou kohortou je v tomto případě obecně myšleno takové věkové rozpětí, pro které je typický postup z vyššího sekundárního do terciárního vzdělávání. V České republice je tedy touto věkovou kohortou myšlena generace osmnácti- až devatenáctiletých, v dalších zemích se toto konkrétní věkové rozpětí může měnit, nicméně obecně pravidlo zůstává neměnné.



Jak bylo naznačeno výše, mohlo by se zdát, že tento přechod s sebou nese pozitivní implikace právě pro oblast vzdělanostních nerovností (srov. Veselý & Matějů, 2010). Výzkumy časových řad ovšem ukazují, že chování společnosti a jejích elit není závislé pouze na počtu žáků a studentů přijatých do různých stupňů vzdělávání. V roce 1993 publikovali Raftery a Hout svou teorii o maximálně udržitelných nerovnostech (*maximally maintained inequality*; dále jen MMI), kdy postulovali, že bez ohledu na absolutní nárůst počtu žáků a studentů na jednotlivých typech škol, proporce jednotlivých sociálních skupin, soutěžících o dosažení určitého vzdělání, zůstane konstantní až do té doby, dokud nedojde k absolutnímu nasycení nejvyššího vzdělávacího stupně zástupci všech sociálních skupin. Pouze a jedině v takovém případě začne docházet k mizení vzdělanostních nerovností. Graf č. 1 přehledně ukazuje chování vzdělávacího systému, jak jej postulovali Raftery a Hout (1993).

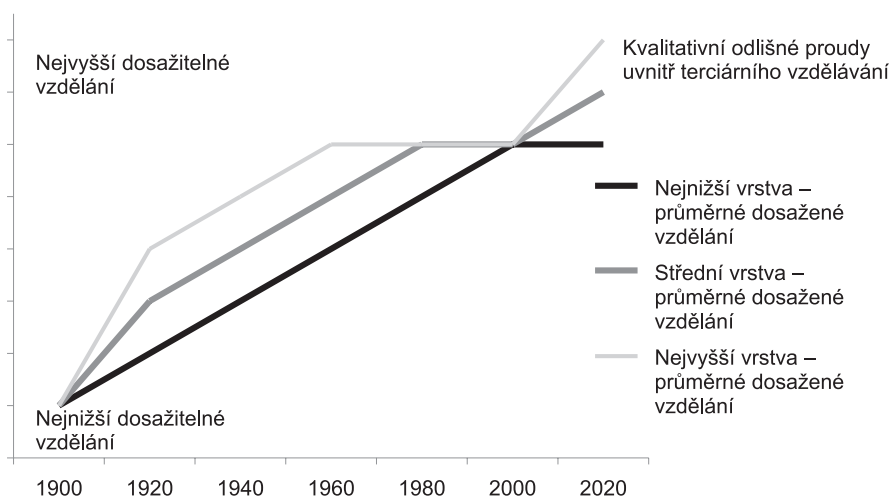
Graf č. 1: Průměrné nejvyšší dosažené vzdělání podle sociálních vrstev v čase: maximálně udržitelné nerovnosti (MMI)



Poněkud jinak situaci na počátku třetího tisíciletí popisuje Lucas (2001). Jeho teorie efektivně udržovaných nerovností (*effectively maintained inequality*; dále jen EMI) se shoduje s Rafterym a Houtem (1993) a jejich MMI v počátečních stadiích, tedy v neschopnosti vzdělávacího systému překonat vzdělávací nerovnosti, a to i navzdory zvyšující se úrovni vzdělanosti v populaci a zvyšujícím se počtům přijatých studentů na všechny typy škol. Nesouhlasí ovšem již s tím, že v případě dosažení maximálního možného

vzdělání začne docházet k vyrovnávání vzdělanostních nerovností. Naopak Lucas (2001) tvrdí, že v takovém případě přichází na scénu další aspekt vzdělávacího systému, který opět pomůže nejvyšším vrstvám společnosti udržet jejich výsadní postavení. Tímto aspektem je kvalita instituce, popřípadě prestiž některých oborů, přičemž příkladem takovéto situace může být třeba „dědičnost“ lékařského povolání. V mnoha rodinách se lékařské povolání „dělí“ z rodičů na děti, a můžeme se tedy domnívat, že je ze strany rodičů tvořen tlak nejen na absolvování vysoké školy, ale hlavně na absolvování univerzitního vzdělání určitého zaměření. Podobné příklady bychom patrně našli i u rodin právníků. Jak ukazuje graf č. 2, ačkoliv nakonec dosahují na ose vzdělávacích stupňů všechny sociální skupiny stejné mety (nejvyšší dosažitelné vzdělání), ve skutečnosti zjišťujeme, že každá skupina získává kvalitativně naprosto odlišné vzdělání.

**Graf č. 2: Průměrné nejvyšší dosažené vzdělání podle sociálních vrstev v čase: efektivně udržované nerovnosti (EMI)**



Jak upozorňují Veselý a Matějů (2010), je tedy potřeba zaměřit pozornost nejen na počty přijímaných či absolvujících studentů, ale zejména také na okolnosti, za kterých se tak děje. Otázkou zůstává, zda se u nás opravdu rozšiřuje univerzálně uznávané vysokoškolské vzdělávání, nebo zda se na úkor větší otevřenosti terciárního sektoru širokému spektru studentů začínají profilovat obory, fakulty nebo dokonce celé vysoké školy, které jsou vnímány jako kvalitativně odlišné (bráníme se zde slovu „elitní“) od zbytku vysoko-

školského světa. Prvně naznačená situace by znamenala velký krok kupředu zejména v oblasti omezování vzdělanostních nerovností na úrovni terciéru. Druhá naznačená situace by mohla ve svých důsledcích vést k podobné situaci, jaká nastala například ve Velké Británii, kde dokonce dvě nejznámější elitní univerzity získaly vlastní neformální přezdívku – Oxbridge – a také některé další univerzity přitahují významně více studentů z rodin s vysokým sociálně ekonomickým statusem (tzv. *Red Bricks*). Jak vidíme, nachází se Česká republika v situaci, kdy může docházet k vyrovnávání vzdělanostních nerovností, nebo naopak k jejich přetrvávání, nebo dokonce prohlubování (srov. Veselý & Matějů, 2010; Lucas, 2001).

### Staré nerovnosti, nové mechanismy?

Představené teorie (MMI a EMI) se shodují v nivelizaci vzdělávacích nerovností na rovině přístupu. Obě shodně konstatují, že samotný přístup k univerzitnímu vzdělávání získává stále větší část společnosti, a tento jejich aspekt je podpořen také daty z českého prostředí, jak bylo ukázáno výše. Jako výzkumně perspektivní se ovšem jeví oblasti rovnosti podmínek a rovnosti výsledků. Výzkumné tradice, které se s těmito oblastmi vzdělávacích nerovností pojí, tedy *tracking* a srovnávací kohortní výzkumy, by potom mohly vnést více světla do situace, kdy obě zmíněné teorie postulují jiné vyústění stávajícího procesu nivelizace nerovností v přístupu k terciárnímu vzdělávání. *Tracking* by nám mohl pomoci odhalit trendy separace určitých skupin v rámci diferencovaného vysokého školství, ať již se budeme soustředit na obory, fakulty či celé vysoké školy, a tím poukázat na možné vznikající „elitní“ vysoké školy či „preferované“ studijní obory. Srovnávací výzkumy, zaměřené na úroveň znalostí absolventů či určitých kohort vysokoškolských studentů, popřípadě na jejich zaměstnanost, by potom umožnily porovnat kvalitativní úroveň jednotlivých institucí a v kombinaci s předchozím zmíněným typem výzkumu by umožnily zpřesnit poznatky o platnosti EMI či MMI v českém vzdělávacím systému.

Domníváme se, že v první fázi takto zaměřených výzkumů by měl být hlavní důraz položen zejména na socializační model vzniku vzdělanostních nerovností, jelikož vycházíme z premisy úmyslného ovlivňování vzdělávací dráhy dětí ze strany rodičů. Podle EMI se v případě zachovávání vzdělanostních nerovností na úrovni terciéru jedná o vědomou akci nejvyšších společenských vrstev za účelem zachování výhodného postavení, a proto by podle našeho názoru v celém procesu nejstěžejnější roli hrála právě socializace jedince, ať již by její konkrétní mechanismy byly jakékoliv. Teprve v případě potvrzení platnosti EMI v českém prostředí by mohlo dojít k ověření role alokačního modelu v celém procesu. Alokační model by mohl pomoci vy-

světlit úspěch výše popsaných snah nejvyšších vrstev zkoumáním procesů (manifestovaných i latentních) jednotlivých vysokých škol. Takový výzkum by mohl poukázat zejména na roli selektivních mechanismů, jakými jsou přijímací zkoušky nebo finanční požadavky té které instituce.

Ačkoliv je možné, že (v případě potvrzení platnosti EMI v českém prostředí) existuje vztah mezi úrovní vysoké školy, kterou student studuje, a výstupy předchozích vzdělávacích stupňů, domníváme se, že takový vztah je pouze sekundárního charakteru. Vzhledem k výše postulovanému procesu nivelizace nerovností v samotném přístupu k terciéru budou podle našeho názoru uplatňovány spíše nerovnosti v procesu přijímání studentů na určité univerzity a nerovnosti související se samotným vzděláváním na vysokých školách. Jinými slovy, domníváme se, že vzhledem k vysokému procentu populačního ročníku, které je každoročně přijato k terciárnímu vzdělávání, není předchozí vzdělávání podmínkou samotného přístupu k terciéru, ale spíše podmiňuje typ terciárního vzdělávání, do kterého získá student přístup. Tímto tématem se ovšem blíže zabývá právě výše zmíněná výzkumná oblast, zaměřená především na přechod studentů na vysokou školu, a podle našeho názoru by tato oblast spolu s oblastí kvality samotného terciárního vzdělávání měly být v tomto případě výzkumnými prioritami.

Ačkoliv se většina výzkumů zaměřených na nerovnosti ve společnosti (ať již budeme mluvit o nerovnostech sociálních nebo vzdělávacích) zaměřuje zejména na postavení nejnižších společenských vrstev, ve světle výše uvedených poznatků navrhuje v tomto případě postupovat opačně. Domníváme se, že je vhodné se v procesu ověřování platnosti výše zmíněných teorií zaměřit právě na vrstvy nejvyšší a konkrétně pak na jejich postavení v terciéru vzhledem k ostatním studentům.

## Závěr

Tento text reflektuje soudobé vnímání vzdělanostních nerovností na terciárním stupni vzdělávacího systému a na základě stručné analýzy soudobého stavu terciéru v Česku předkládá některé teoretické perspektivy popisující změny, které mohou v takovém případě nastávat.

Vzhledem k přechodu, jímž Česká republika a její terciární vzdělávací sféra v nedávných letech prošla a který podle některých autorů znamená v jistém smyslu univerzalizaci vysokoškolského vzdělání pro všechny společenské vrstvy, zaměřili jsme se na popis dvou teorií bezprostředně zaměřených na následky takového přechodu. Každá z těchto teorií (jež jsou založeny na analýze empirických dat zahraničních autorů) zastává jiné stanovisko. MMI tvrdí, že v případě univerzalizace terciéru dojde k nivelizaci vzdělávacích nerovností, zatímco EMI se přiklání spíše k názoru prohloubení (či vytvoření)

kvalitativních nerovností na úkor nerovností založených na pouhém dosahování určitého stupně vzdělání.

V následné diskusi jsme potom konstatovali, že nevhodnějšími zaměřeními výzkumných snah jsou zkoumání *trackingu* a oblast srovnávacích studií, zaměřených na dovednosti a znalosti absolventů jednotlivých oborů (fakult, škol). Stěžejním zkoumaným kontextem by podle našeho názoru měla být socializace, jelikož vnímáme proces dosahování určitého vzdělání jako do značné míry vědomý proces, probíhající na úrovni rodiny. Následně by ovšem (v případě potvrzení platnosti EMI v Česku) mělo také dojít k prověření alokační teorie a zejména potom selektivních mechanismů na úrovni vysokých škol, čímž by došlo k zaostření zkoumané problematiky. Zároveň se domníváme, že hlavní zaměření těchto výzkumných snažení by měla akcentovat přechod na vysokou školu a kvalitu samotného univerzitního vzdělávání.

## Literatura

- BOWLES, S., & GINTIS, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. London: Routledge.
- BOWLES, S., GINTIS, H., & GROVES, M. O. (2005). *Unequal chances: Family background and economic success*. New York: Russell Sage Foundation.
- DALY, M., et al. (2008). *Report of high-level Task force on social cohesion: Towards an active, fair and socially cohesive Europe*. Dostupné z [http://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/source/TFSC\(2007\)31E.doc](http://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/source/TFSC(2007)31E.doc)
- European Committee For Social Cohesion. (2004). *A New Strategy for Social Cohesion. Revisited Strategy for Social Cohesion*. Dostupné z [http://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/social-cohesiondev/source/RevisedStrategy\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/social-cohesiondev/source/RevisedStrategy_en.pdf)
- FRIEDKIN, N. E. (2004). Social Cohesion. *Annual Review of Sociology*, 30(1), 409–425.
- GREGER, D. (2011). Dvacet let českého školství optikou teorií změny vzdělávání v post-socialistických zemích. *Orbis Scholae*, 5(1), 9–22.
- GREGER, D. (2010). Nerovnosti ve vzdělávání – od konceptů k měření. In P. Matějů, J. Straková, & A. Veselý (Eds.), *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení* (s. 22–37). Praha: SLON.
- GREGER, D. (2006a). Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In P. Matějů & J. Straková (Eds.), *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice* (s. 21–41). Praha: Academia.
- HEYNEMAN, S. P. (1995). *Thoughts on social stabilization in the formerly centrally-planned economies*. Dostupné z <http://www.vanderbilt.edu/peabody/heyne/man/PUBLICATIONS/199507.pdf>
- KALOUS, J. (2000). *Proč to nejde... Sociální koezistence a další problémy politického kapitálu společnosti*. Dostupné z [http://old.nvf.cz/rozvoj\\_lz/dokumenty/studie8.pdf](http://old.nvf.cz/rozvoj_lz/dokumenty/studie8.pdf)
- KATRŇÁK, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: SLON.

- KERCKHOFF, A. C. (1976). The status attainment process: Socialization or allocation? *Social Forces*, 55(2), 368–381.
- LUCAS, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642–1690.
- MŠMT (2009). *Bílá kniha terciárního vzdělávání*. Praha: MŠMT.
- OAKES, J. (2005). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven: Yale University Press.
- OECD. (2012). "Entry rates into university-level education", *Education at a Glance 2012, Table C3.3*. Dostupné z [http://www.oecd-ilibrary.org/sites/eag\\_highlights-2012-en/01/04/g1-07.html?contentType=/ns/Chapter,/ns/StatisticalPublication&itemId=/content/chapter/eag\\_highlights-2012-6-en&containerItemId=/content/serial/2076264x&accessItemIds=&mimeType=text/html](http://www.oecd-ilibrary.org/sites/eag_highlights-2012-en/01/04/g1-07.html?contentType=/ns/Chapter,/ns/StatisticalPublication&itemId=/content/chapter/eag_highlights-2012-6-en&containerItemId=/content/serial/2076264x&accessItemIds=&mimeType=text/html)
- OECD. (2011a). "Country statistical profile: Czech Republic". *Country statistical profiles: Key tables from OECD*. Dostupné z [http://www.oecd-ilibrary.org/economics/country-statistical-profile-czech-republic-2011\\_csp-cze-table-2011-1-en](http://www.oecd-ilibrary.org/economics/country-statistical-profile-czech-republic-2011_csp-cze-table-2011-1-en)
- OECD. (2011b). "Entry rates into tertiary education". *Education at a Glance 2011, Table C2.2*. Dostupné z [http://www.oecd-ilibrary.org/sites/eag\\_highlights-2011-en/01/04/1-7.html?contentType=/ns/StatisticalPublication,/ns/Chapter&itemId=/content/chapter/eag\\_highlights-2011-6-en&containerItemId=/content/serial/2076264x&accessItemIds=&mimeType=text/html](http://www.oecd-ilibrary.org/sites/eag_highlights-2011-en/01/04/1-7.html?contentType=/ns/StatisticalPublication,/ns/Chapter&itemId=/content/chapter/eag_highlights-2011-6-en&containerItemId=/content/serial/2076264x&accessItemIds=&mimeType=text/html)
- OECD. (2010a). "Tertiary education entry rates". *Education: Key Tables from OECD, No. 2*. Dostupné z [http://www.oecd-ilibrary.org/education/tertiary-education-entry-rates-2010\\_20755120-2010-table2](http://www.oecd-ilibrary.org/education/tertiary-education-entry-rates-2010_20755120-2010-table2)
- OECD. (2010b). "Tertiary education graduation rates". *Education: Key Tables from OECD, No. 1*. Dostupné z [http://www.oecd-ilibrary.org/education/tertiary-education-graduation-rates-2010\\_20755120-2010-table1](http://www.oecd-ilibrary.org/education/tertiary-education-graduation-rates-2010_20755120-2010-table1)
- OECD. (2010c). "Trends in entry rates to tertiary education". *Education at a Glance 2010, Table A2.4*. Dostupné z [http://www.oecd-ilibrary.org/sites/eag\\_highlights-2010-en/01/03/g1-6.html?contentType=/ns/StatisticalPublication,/ns/Chapter&itemId=/content/chapter/eag\\_highlights-2010-5-en&containerItemId=/content/serial/2076264x&accessItemIds=&mimeType=text/html](http://www.oecd-ilibrary.org/sites/eag_highlights-2010-en/01/03/g1-6.html?contentType=/ns/StatisticalPublication,/ns/Chapter&itemId=/content/chapter/eag_highlights-2010-5-en&containerItemId=/content/serial/2076264x&accessItemIds=&mimeType=text/html)
- PRETORIUS, S. G., & XUE, Y. Q. (2003). The transition from elite to mass higher education: A Chinese perspective. *Prospects*, 33(1), 89–101.
- RAFTERY, A. E., & HOUT, M. (1993). Maximally maintained inequality: Expansion, reform, and opportunity in Irish education. *Sociology of Education*, 66(1), 41–62.
- ŠAFR, J., BAYER, I., & SEDLÁČKOVÁ, M. (2008). Sociální koheze. Teorie, koncepty a analytická východiska. *Sociologický časopis*, 44(2), 247–269.
- TROW, M. (1974). Problems in the transition from elite to mass higher education. In OECD. *Policies for Higher Education* (s. 55–101). Paris: OECD.
- VESELÝ, A., & MATĚJŮ, P. (2010). Vzdělávací systémy a reprodukce vzdělávacích nerovností. In P. Matějů, J. Straková, & A. Veselý (Eds.), *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření ke řešení* (s. 38–90). Praha: SLON.

**O autorovi**

**Mgr. ONDŘEJ BÁRTA** je doktorským studentem na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Vyjma pedagogických věd studuje také sociologii, zároveň se angažuje ve výzkumných aktivitách, a to jak na národní, tak i na mezinárodní úrovni v oblasti mládeže, neformálního vzdělávání a dobrovolnictví.

Kontakt: [barta@phil.muni.cz](mailto:barta@phil.muni.cz)

**About the author**

**ONDŘEJ BÁRTA** is a doctoral student at the Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University. He is pursuing degrees in Educational Sciences and Sociology. He also engages in research activities at both national and international levels in the areas of youth, non-formal education, and volunteering.

Contact address: [barta@phil.muni.cz](mailto:barta@phil.muni.cz)