

Sociální nerovnosti v českém školním vzdělávání

Jan Průcha

Anotace: V sociologii se problematika sociálních nerovností ve vzdělávání intenzivně zkoumá, zatímco v pedagogickém výzkumu je dosti opomíjena. Stať informuje o některých sociologických přístupech k této problematice v české a zahraniční vědě. Nejvíce pozornosti je věnováno práci brněnského sociologa Katrňáka (2004) o vzdělanostní mobilitě v rodinách dělníků a v rodinách vysokoškoláků. Tento originální kvalitativní výzkum sociologický je velmi užitečný svými poznatky i pro pedagogiku. Zároveň se ukazuje, že samotné sociologické nazírání vzdělanostních nerovností nevyčerpává komplexnost problematiky a vyžaduje propojení s aspekty pedagogickými a psychologickými.

Klíčová slova: sociální nerovnosti, přístup k vzdělávání, vzdělávací dráhy, vzdělanostní mobilita, autoreprodukce vzdělanostní úrovně, vzdělávání dělnických dětí

Annotation: The paper deals with social inequalities in education that are not in the centre of attention of Czech educational research. On the other hand, sociologists have collected a number of empirical findings concerning the given problem. Most recently, Katrňák (2004) published a qualitative sociological study in which he had compared parents and children in working-class families and in white-collar families with respect to educational aspirations, attitudes to school, and reproduction of educational attainment. Though sociological findings are very relevant they are not able to develop a complete explanation of inequalities in education and must be combined with findings of pedagogical and psychological research.

Key words: inequalities in education, access to education, educational attainment, mobility and reproduction in education, working-class children

Úvod

V této stati se zabývám problematikou, která dosud zůstává na okraji zájmu české pedagogické vědy. Tato problematika by se dala nejlépe vyjádřit takto: Po roce 1989 se fundamentálně změnil ekonomický a politický charakter našeho státu a v důsledku toho se podstatně změnil i český vzdělávací

systém, jeho fungování a výstupy. Vyhrotily se sociální nerovnosti v školním vzdělávání a stále se prohlubují. Reaguje česká pedagogická věda na tyto změny adekvátním způsobem? Je nutno odpovědět, že bohužel nikoliv. To jsem podrobněji a argumentovaně objasnil v jedné předchozí stati (Průcha, 2003).

V tomto příspěvku chci zdůraznit naléhavost toho, aby se česká pedagogická teorie a pedagogický výzkum zabývaly zkoumáním sociálních problémů ve vzdělávání, a to ve spolupráci se sociologickým výzkumem vzdělávání. Ukazují se totiž dvě věci v této oblasti: Na jedné straně *přibývají z výzkumné produkce sociologů empirické nálezy, které dokládají existenci sociálních nerovností v současném českém vzdělávání*. Na druhé straně tyto sociologické výzkumy a nálezy dovolují vyvozovat závěry o sociálních nerovnostech ve vzdělávání právě jen v sociologickém aspektu. Jsou velice cenné, ale chybí k nim nálezy a objasnění ze strany pedagogických exploračí.

V tomto rámci budu následující výklad strukturovat takto:

1. Nejprve uvedu některé sociologické a sociopedagogické přístupy ke zkoumání sociálních nerovností ve vzdělávání, a to českých i zahraničních.
2. Hlavní část výkladu budu věnovat popisu a komentáři práce moravského sociologa Katrňáka (2004), jež je zaměřena na vzdělávání dětí z dělnických rodin, v rámci problematiky tzv. vzdělanostní reprodukce.
3. Pokusím se formulovat, v čem potřebují sociologické nálezy a explanace doplnění o nálezy a explanace pedagogické, a tudíž budu uvádět určité požadavky, jež se jeví jakožto naléhavé pro realizaci v české pedagogické vědě a výzkumu.

1. Sociologické uchopení problematiky sociálních nerovností ve vzdělávání

Problematika sociálních nerovností ve vzdělávání je v sociologii velmi rozvinutá a z hlediska vývoje má poměrně dlouhou historii, a to i v české, resp. bývalé československé sociologické vědě. Jedním z průkopníků zkoumání této problematiky byl **Inocenc Arnošt Bláha** (1879–1960), zakladatel brněnské sociologické školy (od roku 1921 působil na Masarykově univerzitě v Brně). Možná i z toho důvodu, že sám pocházel z učitelské rodiny, jej zaujalo sociologické zkoumání dětí. V knihách *Dítě a prostředí* (Bláha, 1933) a *Sociologie dětství* (Bláha, 1927, 4. vyd. 1948) vysvětloval, jak je vývoj dítěte ovlivňován (kromě vrozených dispozic) různými faktory prostředí, a to především prostředím rodinného.

Je skutečně i dnes překvapující, s jak vědecky progresivní koncepcí tehdy objasňoval Bláha typy různých prostředí, která se podílejí na formování vzdělávací dráhy a životní dráhy jednotlivce. Rozlišoval např. prostředí „technicko-hygienické“ (týkající se bydlení, zdravotních poměrů, v nichž

dítě vyrůstá), prostředí „hospodářsko-sociální“ (týkající se ekonomických charakteristik rodin), prostředí „sociálně-psychické“ (týkající se „atmosféry duchovní a mravní“, panující jak ve společnosti, tak v rodině, v níž se dítě vyvíjí). Právě v ekonomických, sociálních a psychických charakteristikách rodin viděl příčinu neúspěšnosti těch dětí, které nemohly postupovat do vyššího vzdělávání – například děti vyrůstající v ekonomické chudobě zůstávaly svým vzděláním za dětmi z bohatších rodin. To bylo na svou dobu velmi adekvátní vysvětlování problematiky sociálních nerovností ve vzdělávání, jež se – samozřejmě v jiných vědeckých termínech a s opřením o četné empirické nálezy – v podstatě uplatňuje i dnes.

Uvedl jsem tuto historickou reminiscenci o I. A. Bláhovi také z toho důvodu, že tento vědec vytyčil apel pro pedagogiku, který i v současnosti zůstává ne zcela naplněn. Bláha požadoval budovat specifickou interdisciplinární oblast bádání, kterou nazýval „**sociologická pedagogika**“. Ta měla zkoumat právě to, jak různé faktory vnějšího prostředí působí na vývoj dětí vyrůstajících v odlišných sociálních vrstvách. Je zajímavé, že Bláha – ve své době jistě oprávněně – kritizoval pedagogiku za to, že se zaměřuje „*na to, co má být*“ (tj. na ideální výchovu), kdežto sociální pedagogice musí jít „o výzkum, poznání, vyšetření toho, *co jest*“ (Bláha, 1948, s. 16).

Od dob Bláhových se sociologické zkoumání týkající se vzdělávání dětí z různých sociálních vrstev nebo sociálních tříd velice rozvinulo a obohatilo o významné teoretické koncepce. Zejména v 60. letech minulého století byla zformulována **teorie Basila Bernsteina**, profesora Pedagogického ústavu londýnské univerzity. Teorie je zaměřena právě na objasňování sociálních nerovností ve vzdělávání. Podle Bernsteina jsou přístupy k vyšším úrovním vzdělávání determinovány příslušností dětí k určité sociální třídě a tato příslušnost je doprovázena užíváním specifického jazykového kódu. Byl rozlišen tzv. rozvinutý kód a tzv. omezený kód angličtiny. Prokázalo se, že britské děti z nižší sociální třídy (tj. převážně z dělnických rodin) disponují obvykle jen omezeným kódem jazyka, a mají tudíž vzdělávací potíže ve škole, v níž se uplatňuje rozvinutý kód jazyka. S tímto kódem naopak nemají problém děti ze střední a vyšší sociální třídy.

K Bernsteinově teorii se váže ohromné množství empirických výzkumů, a to z různých zemí, které ji většinou prokazují jako reálnou. Není nutné, abych se zde touto teorií zabýval podrobněji, neboť je u nás vysvětlována v přístupných zdrojích (např. Průcha, 1997, 2002). Podobně je tomu s teorií francouzského sociologa P. Bourdieu, která objasňuje tzv. **kulturní kapitál rodinného prostředí**. Rozdílný charakter a obsah kulturního kapitálu rodin v určitých sociálních vrstvách determinuje to, jak se realizuje mobilita vzdělání mezi generací rodičů a generací dětí (podrobněji Prokop, 2005).

U nás se zabýval těmito teoriemi sociolog Josef Alan (1974), s využi-

tím dat o vzdělanostní struktuře české společnosti daného období. Alanova práce dokazuje, že i v období socialismu existovala sociální nerovnost ve vzdělávání. Jde ovšem o komplikovanou záležitost, jak je doloženo četnými sociologickými daty:

- Na jedné straně docházelo k poměrně intenzivní vzdělanostní mobilitě: V časovém období 50.–70. let minulého století se postupně zvyšoval podíl žen a mužů, kteří dosahovali středoškolského a vysokoškolského vzdělání, a to ve srovnání navazujících generací. Podle Alana bylo možno konstatovat, že *v každé následující generaci asi 30 % osob dosahuje o stupeň vyššího vzdělání, než jaké měl jejich otec* (s. 135).
- Souběžně s tím však data prokazovala **silný vliv vzdělanostní úrovně rodičů na vzdělanostní šance dětí**. Stručně řečeno, projevovaly se mnohem větší šance na dosažení vysokoškolského vzdělání u dětí, které vyrůstaly v rodinách vysokoškoláků (resp. kde měl otec vysokoškolské vzdělání). Naproti tomu šance dětí v rodinách s méně vzdělanými rodiči (což byly zejména děti dělníků a manuálních pracovníků v zemědělském sektoru a jinde) na dosažení vyšší úrovně vzdělání byly výrazně oslabeny. Příčinou se jevílo to, že *již při vstupu na základní školu jsou handicapovány děti z prostředí, které nedostatečně nebo negativně ovlivňuje jejich vzdělatelnost. Hrozí tak nebezpečí, že některé děti s sebou ponесou nástupní obtíže i do dalších ročníků, čímž se u nich vytvoří silná afektivní distance od vzdělání vůbec* (Alan, 1974, s. 203).

Jak na tyto skutečnosti reagovala česká předlistopadová pedagogika? Až na dvě výjimky nereagovala vůbec, přičemž hlavním důvodem byl bezpochyby ideologický tlak, jenž nepřipouštěl, aby oficiálně proklamované teze o demokratizaci školství v socialistickém státě byly narušovány nějakými nálezy o tom, že v něm existují určité projevy sociálních nerovností ve vzdělávání. Zejména nebylo umožňováno zabývat se v pedagogických výzkumech tím, že jsou to právě děti z dělnických rodin, které v důsledku determinant sociokulturního prostředí, v němž vyrůstaly, měly snížené šance na dosažení vyšších úrovní vzdělání ve srovnání s dětmi z rodin vysokoškoláků.

Tou první zmíněnou výjimkou byly některé práce týmu pedagogů, psychologů a didaktiků českého jazyka na Pedagogické fakultě v Českých Budějovicích. Koncem 60. let minulého století zde byly provedeny **výzkumy sociálních podmínek života a vzdělávání dětí základní devítileté školy**, v rámci širšího výzkumu čtení a jazykového vzdělávání. Zejména Jerhotová (1970) vyšetřovala charakteristiky souboru jihočeských žáků 6. ročníku, kteří vyrůstali v rodinách příslušejících k různým sociálním vrstvám populace (dělníci, zemědělstí dělníci, zaměstnanci dopravy a služeb, úředníci a inteligence). Dospívala k různým nálezům, svědčícím o sociálních

nerovnostech ve vzdělávání již u dětí 6. ročníku tehdejší jednotné základní školy. Zejména:

Průměrný prospěch dětí (vyjádřený známkami) byl diametrálně odlišný v závislosti na sociálním původu. Děti z rodin dělníků dosahovaly v poměrně menším počtu prospěch do 1,5 (22 % žáků) než děti z rodin úředníků a inteligence (52 % žáků). Naopak děti dělníků dosahovaly výrazně častěji horší průměrný prospěch než 3,0 (24 % žáků), zatímco u dětí úředníků a inteligence se jednalo o nepatrný počet žáků (jen 2,7 %) s tímto prospěchem.

Jerhotová (1970) sledovala také souvislost této diferencované školní úspěšnosti žáků s některými ekonomickými a sociokulturními charakteristikami rodin. Doložila, že prospěch dětí má souvislost (nelze říci korelaci, protože ta nebyla zjišťována) s počtem dětí v rodinách, s velikostí bytu, s materiální a kulturní vybaveností rodin a samozřejmě i se vzděláním rodičů. Například počet knih v rodinách (což je charakteristika sledovaná i v současných mezinárodních evaluacích vzdělávacích výsledků) je charakteristika výrazně diferencovaná ve vztahu k průměrnému prospěchu žáků.

Druhou výjimkou z celkového opomíjení problematiky sociálních nerovností ve vzdělávání ze strany české pedagogiky byla (aspoň pro účely informovanosti) obsírnější stať o Bernsteinově teorii, kterou jsem po překonání určitých překážek mohl publikovat v časopise *Pedagogika* (Průcha, 1975). Překážky spočívaly ve stále se opakujícím nátlaku ze strany tehdejší redakce, abych v stati uvedl, že pro československou žákovskou populaci není Bernsteinova teorie platná, a to v důsledku vyrovnávání rozdílů mezi třídami v socialistické společnosti, nýbrž že se vztahuje pouze na populace žáků v kapitalistických státech. Nakonec stať vyšla, poněkud „modifikována“ podle požadavků redakce, avšak s podrobnou informací o samotné Bernsteinově teorii, což byl hlavní účel. Dnes se již nedozvíme, zda Bernsteinova teorie o vztahu jazyka, vzdělání a sociální třídy skutečně platila i v „socialistické společnosti“ československé, zato existuje dosti věrohodný důkaz svědčící o její platnosti v současné „kapitalistické společnosti“ české.

Dosud jsem se zabýval převážně explanacemi sociálních nerovností ve vzdělávání vztahujícími se k minulosti. Avšak je nutno se podívat na současnou situaci, tj. jak se daná problematika objasňuje v pracích českých sociologů zkoumajících strukturu a charakteristiky transformované české společnosti.

2. Sociální nerovnosti v současném českém vzdělávání podle explanací sociologů

Pro každého pedagoga se musí při pohledu na sociologickou výzkumnou produkci jevit vskutku fascinující to, jak významná pozornost je v ní dnes

věnována právě problematice sociálních determinant vzdělávání. V Sociologickém ústavu Akademie věd ČR v Praze, na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně i v některých dalších sociologických pracovištích u nás vznikají výzkumné práce zabývající se sociálními determinantami vzdělávání, které by měly odborníky v pedagogice vysoce zajímat.

Sociologové se zaměřují na to, jakou strukturu má a jak funguje nový sociální systém, který se začal u nás vytvářet po roce 1989. Zabývají se sociální stratifikací české společnosti, tj. rozčleněním společnosti na třídy a vrstvy, kde zjišťují tzv. vertikální sociální diferenciaci: Lidé se odlišují podle různých sociálních charakteristik, mezi nimiž se ukazuje jako jedna z nejdůležitějších „úroveň dosaženého vzdělání“. Tato charakteristika je chápána jako „*určující statusová charakteristika, která podmiňuje zaměstnanecký status, následně pak profesionální zařazení a souhrnný sociální status*“ (Tuček, 1996, s. 39).

V souvislosti s tím přirozeně vznikají otázky, **kteří lidé a na základě jakých východisek sociálních a ekonomických dosahují nebo nedosahují určité úrovně vzdělání.** Je evidentní, že takové otázky mají svou relevanci pro pedagogiku, a tudíž by se pedagogové měli zajímat o to, jaké odpovědi na dané otázky dávají sociologové a na jakých nálezech je zakládají.

Zde by bylo možno uvádět různá sociologická zjištění týkající se zejména **mezigenerační vzdělanostní mobility** (Machonin, Tuček a kol., 1996; *Zpráva o vývoji české společnosti 1989–1998*, 1998 a další). Tyto nálezy dokládají, že v současné české populaci vzrůstají **autoreprodukční tendence ve vzdělávání**, tzn. že se zvyšuje počet dětí, které „dědí“ stejnou úroveň vzdělání, jakou dosáhli jejich otcové. Zejména je to patrné u dětí, které dosahují buď úrovně vyučení, nebo úrovně vysokoškolského vzdělání. Například Tuček (1996) publikuje údaje ze tří generačních řezů o vzdělanostní mobilitě mezi otci a jejich syny, které lze ve stručnosti interpretovat takto:

- V časové řadě srovnávající na sebe navazující generace roste počet mužů, kteří dosahují úrovně vyučení a kteří mají také otce s úrovní vyučení. Současně roste počet mužů, kteří dosahují úrovně vysokoškolského vzdělání a kteří mají také otce vysokoškoláky.
- Protože dosažení úrovně vyučení předurčuje absolventy k manuální práci, k dělnickým povoláním, vyvozuje se z dat, že „*více než polovinu populace tvoří dědičně manuální pracovníci*“ (Tuček, 1996, s. 46).

Potvrzují se tím i jiná zjištění sociologů, že tato vysoká míra autoreprodukce vzdělání svědčí o určitém **uzavírání vyššího a vysokoškolského vzdělávání pro děti z dělnických rodin.** Podle *Zprávy o vývoji české*

společnosti (1998) se vzdělání rodičů prosazuje jako dominantní faktor působící na vzdělávací dráhy dětí. V důsledku toho je tedy „kulturní kapitál rodiny“ (v termínech P. Bourdieu) tím, co obvykle stimuluje děti vyrůstající v rodinách rodičů s vysokoškolským vzděláním na rozdíl od obvykle méně stimulujícího kulturního prostředí, v němž vyrůstají děti rodičů se základním vzděláním nebo s vyučením.

U nás existují ještě další empirické doklady o sociálních faktorech ovlivňujících autoreprodukci vzdělávání lidí, typ dosaženého vzdělání, volbu vzdělávací dráhy aj. Upozorním alespoň na důležitou práci Rabušicové (2002). Přináší údaje z výzkumu funkční gramotnosti dospělých osob a dokládá konkrétními daty (s. 112–114), že faktory rodinného prostředí, a to specificky úroveň vzdělání otců a matek, má významný vliv na skóry funkční gramotnosti dospělých dětí: čím vyšší úrovně vzdělání dosáhli rodiče, tím vyšších průměrných skóre funkční gramotnosti dosahují jejich potomci.

Uvedené trendy v autoreprodukci vzdělanostní úrovně potvrzují četné sociologické výzkumy jak v jiných zemích, tak také v České republice. Mnohá tato zjištění jsou používána hlavně vzdělávacími politiky na podporu apelů k tomu, aby se vyšší a vysokoškolské vzdělávání více zpřístupnilo všem zájemcům bez rozdílu sociálního původu, pohlaví, rasy atd. – zkrátka postuluje se, že je třeba **zavést spravedlnost v přístupu k vzdělávání, vyrovnat vzdělanostní šance** apod. Tyto apely a doprovázející politické aktivity se projevují skoro ve všech zemích EU a OECD – viz např. v publikaci *Vzdělávání a sociální spravedlnost v zemích OECD* (1998). U nás tento postulát výrazně proniká dokumentem vzdělávací politiky *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha* (2001), obsahujícím četné výzvy k zajištění „*skutečně spravedlivého přístupu ke vzdělávacím příležitostem*“, k překonání vzdělávacích znevýhodnění dětí z některých sociálních prostředí tak, „*aby vzdělávací systém jen dále nereprodukoval existující nerovnosti*“ apod.

Z pedagogického hlediska jsou zajímavé ty sociologické výzkumy a teorie, které se snaží objasňovat příčiny a mechanismy toho, že **děti rodičů s nižší úrovní vzdělání reprodukuji vzdělávací dráhy svých rodičů**. Zvláště jde o děti z dělnických rodin, v nichž je obvyklé, že rodiče jsou vyučení a jen zřídka dosáhli vyšší vzdělanostní úrovně. Právě tato problematika byla dosud v české sociologii málo objasněna, nyní se však objevila publikace Katrňáka (2004), jež se zabývá výzkumem vzdělanostní reprodukce v dělnických rodinách. Pro pedagogy je to mimořádně pozoruhodná práce, zasluhuje si proto informovat o ní podrobněji.

3. Sociologický výzkum T. Katrňáka o vzdělávání dětí z dělnických rodin

Současná česká pedagogika se nezabývá problematikou vzdělávání dělnických dětí, ačkoliv mnozí učitelé základní školy by mohli o problémech této skupiny žáků leccos vypovídat ze svých zkušeností. Proto je užitečné, že mladý brněnský sociolog Tomáš Katrňák, působící na Fakultě sociálních studií MU, provedl výzkum zaměřený právě na dělnické děti a jejich vzdělávací dráhy. O svém výzkumu publikoval knihu s příznačným názvem *Odsouzení k manuální práci*, která popisuje nejen zjištění výzkumu, ale podrobně také jeho metodologii. **V čem je Katrňákův výzkum přínosem k objasnování toho, jak sociální nerovnosti determinují vzdělávací dráhy dělnických dětí?**

Katrňák vychází z reálné situace (výše popsané v této stati), kdy se v současné české společnosti po zavedení nového politického a ekonomického režimu stále udržuje vysoký rozsah vzdělanostní reprodukce. Vyjádřeno slovy sociologa: Škola (rozumí se základní, do níž vstupuje veškerá populace mládeže) zůstává stále „*místem, kde se sociální nerovnosti transformují v nerovnosti vzdělanostní*“ a vliv sociálního typu rodiny na vzdělávací aspirace dětí se nezmenšuje, nýbrž spíše prohlubuje. Katrňák se zaměřuje specificky na dělnické rodiny a zkoumá, proč velká část dětí dělníků (tedy převážně lidí s vyučením) končí svou vzdělávací dráhu rovněž na úrovni vyučení a nepokračuje ve vyšších stupních vzdělávání.

Vzdělanostní reprodukce u dělníků je tudíž výrazně odlišná od lidí z jiných sociálních vrstev, takže lze na základě dat konstatovat: Šance dosáhnout vysokoškolského vzdělání jsou v soudobé české společnosti u dětí dělnického původu (tj. kdy otcem je dělník) téměř šestkrát menší než u dětí, jejichž otcem je vysokoškolák. Sociologická data srovnávající vzdělanostní strukturu české populace z let 1992 a 1999 jasně dokládají, že děti vyučených otců ukončují obvykle (více než 50 % dané skupiny) své vzdělávání vyučením, přičemž tento trend se v obou časových průřezích neliší. To vede Katrňáka k otázkám, jež pak určují směr jeho výzkumu (s. 34):

- Jakým způsobem dochází k tomu, že tak velké množství dětí pocházejících z rodin, kde je otec vyučený, končí zase s vyučným listem?
- Proč jsou tyto děti méně úspěšné než děti pocházející z rodin, jejichž otec má vysokoškolské vzdělání?
- Jak dochází k tomu, že se neúspěšní stávají ve škole zase neúspěšnými a úspěšní úspěšnými? Jak se vytváří vzdělanostní reprodukce dělníků?

Nám pedagogům se jistě vynořují v mysli určité, třebaš hypotetické odpovědi na tyto otázky. Avšak podívejme se, jak si s nimi poradil výzkum sociologův.

Katrňák naplánoval k danému účelu **originální kvalitativní výzkum**, jehož metodika je podrobně popsána (i po této stránce je inspirující pro pedagogy): Vymezil nejprve teritoriálně sídla v městě Brně, kde bydlí převážně dělníci a důkladně se seznámil s konkrétní vybranou lokalitou (sídlíště Líšeň). V ní určitým výběrem (též podrobně popsaným) sestavil dvě skupiny informátorů: rodiče-dělníci s vyučením, rodiče-vysokoškoláci. Nahrával pak v bytech informátorů nestandardizované hloubkové rozhovory (12 rozhovorů s dělníky, 5 rozhovorů s vysokoškoláky, v obou skupinách muži i ženy), v nichž se informátoři vyslovovali o různých záležitostech vzdělávání vlastního a vzdělávání svých dětí. Analýzou výpovědí dospěl ke konstruování „*dělnického příběhu o škole a vzdělávání*“, jenž srovnával s výpověďmi rodičů vysokoškoláků.

Poznatky výzkumu umožňovaly autorovi formulovat postupně zpřesňované explanace toho, jak se realizuje proces vzdělanostní reprodukce v dělnických rodinách a v rodinách vysokoškoláků. Z metodologického hlediska jde o budování **teorie zakotvené v datech (grounded theory)**, jak je to nazýváno v metodologii kvalitativního výzkumu. Shrnu-li to stručně, byly shromážděny následující poznatky z Katrňákova výzkumu:

Nejprve pokud jde o **výpovědi dělníků o jejich vlastní vzdělávací historii**:

- Dělníci mají negativní zkušenosti ze svého života na základní škole, výuka je většinou nebavila a učení je nezajímalo. Do školy se většinou nepřipravovali. Školu se snažili prostě přetrpět.
- Prostředí základní školy vnímali jako kompetitivní a nespravedlivé. Cítili sociální distanci mezi dětmi úspěšnými a neúspěšnými, kterou podporoval mnohdy i odlišný přístup učitelů k oběma skupinám.
- Vzdělanostní aspirace dělníků byly nízké, studovat jít nechtěli a všichni (tj. ve vyšetřovaném souboru) nastoupili do učebního poměru, v němž se jim líbilo mnohem více.

Pokud jde o **postoje dělnických rodičů týkající se vzdělávání jejich dětí**, Katrňák dospěl zejména k těmto poznatkům:

- Dělničtí rodiče mají nízké vzdělanostní aspirace na své děti. Nezdůrazňují jim, že by měly ve škole vyniknout a neočekávají od nich výjimečné výkony.
- V dělnických rodinách se za dobrou a uspokojující známku považuje trojka. Průměrný prospěch považují za dostačující k tomu, aby se dítě dostalo do učebního oboru a získalo výuční list.
- Dělničtí rodiče nekladou velký důraz na přípravu svých dětí do školy, nepomáhají jim s učivem a spokojují se jen s dohledem nad dítětem, aby vypracovávalo domácí úkoly.

- Metaforicky lze dělnické děti označit jako „volně plovoucí zátky ve vodě“: „Nepotopí se, kam ovšem doplavou, kde skončí, záleží pouze na nich. Nikdo jim neurčuje směr, ani cíl cesty.“ (s. 108). Se školou a učivem se musejí vyrovnávat samy.
- Také volba budoucí vzdělávací dráhy po ukončení základní školy je ponechána spíše na dětech, rodiče nemotivují děti do dalšího studia, spokojují se s tím, že dítě půjde do učebního oboru (pokud není prospěchově nadprůměrné, aby mohlo studovat na střední škole).

Sociolog Katrňák se neomezuje na tato zjištění odvozená z výpovědí dělníků, nýbrž se snaží podat interpretaci těchto postojů a jednání příslušníků dané skupiny. Formuluje tak **další výzkumné otázky**:

Proč dělníci patřili k průměrným až podprůměrným žákům? Kde vidí příčiny tohoto stavu?

Co způsobilo, že někdo jiný patřil ve škole k vynikajícím žákům?

Proč jsou děti v dělnické rodině v situaci „volně plovoucích zátek“?

Katrňák předkládá interpretace vyvozené z výpovědí informátorů, z nichž vyplývá, že dělníci neobviňují nikoho ze své relativní školní neúspěšnosti, nýbrž problém vidí sami v sobě: Kdyby se do školy připravovali, kdyby se učení více věnovali, tak mohli být úspěšnější. Jejich hlavní překážkou však bylo to, že je škola nezajímala. Toho, co je ve škole bavilo, bylo málo. Souhrnně řečeno: *Dělníci vidí chybu ve svém přístupu ke škole, nepovažují se za méně „chytře“ než ti, kteří měli lepší známky. Důvod svého nižšího prospěchu ve škole vidí ve svém nezájmu. Avšak jejich sebevědomí není spojováno se školní úspěšností, resp. s nadprůměrným prospěchem.*

Zcela jiné postoje ke vzdělávání zjistil Katrňák u **rodičů-vysokoškoláků**. Celkově se dá říci, že v této skupině se vzdělání chápe jako dominantní hodnota, která je spojována s vyšším sociálním statutem. Proto rodiče-vysokoškoláci realizují soustavně takové aktivity pro své děti, jež využívají a zároveň dále rozvíjejí kulturní kapitál rodiny. V Katrňákově výzkumu jsou zjištěny například tyto aktivity rodičů:

- Začleňování dětí do mimoškolních aktivit (zájmové kroužky, jazykové kurzy atd.).
- Každodenní komunikace rodičů s dětmi o škole, zájem o přípravu dětí do školy.
- Motivace dětí k učení a pomoc rodičů dětem s učivem.
- Vysoké vzdělanostní aspirace rodičů vkládané soustavně do dětí.
- Přesvědčení rodičů, že jejich děti jsou intelektově disponované k školní úspěšnosti a k dalšímu studiu atd.

Jaké závěry o těchto rozdílech se jeví z pohledu sociologa?

Své závěry formuluje Katrňák v kontextu zahraničních sociologických teorií, jež objasňují vztahy různých rodinných prostředí a vzdělávání dětí. Tyto teorie jsou bezesporu zajímavé pro pedagogy – např. jedna z koncepcí (A. Lareau) rozlišuje podle rozdílného přístupu rodičů a dětí ke škole vztah dělnických rodičů jako *odloučení (separation)* a vztah rodičů vyšší střední třídy ke škole jako *spojení (interconnectedness)*. Tyto rozdílné typy vztahů jsou doprovázeny obdobnými charakteristikami jednání a postojů, jaké byly nalezeny v české populaci.

V souladu s tím zavádí Katrňák pro vztah dělníků a školního vzdělávání koncept *volný vztah* a pro vztah vysokoškoláků a školy koncept *soudržný vztah*. Tyto typy vztahů jsou definovány s využitím výše zmíněných postojů a jednání obou skupin populace a v sociologickém uchopení problému pak Katrňák konstatuje:

„Volný vztah mezi dělnickou rodinou a školou a soudržný vztah mezi vysokoškolsky vzdělanou rodinou a školou označují dva typy jednání vzhledem ke škole a vzdělání. Těmto typům lze rozumět jako dvěma odlišným životním strategiím. Dělnickou strategii označíme jako materiální strategii, strategii vysokoškoláků jako statusovou strategii. Za volným vztahem mezi dělnickou rodinou a školou se skrývá orientace dělníků na práci a peníze – na materiální stránku života. Soudržný vztah mezi vysokoškolsky vzdělanou rodinou a školou podmiňuje orientace vysokoškoláků na vzdělání a status – na společenské symboly svázané s prestiží.“ (s. 150–151)

Je zřejmé, že Katrňákův sociologický výzkum a na něm stavěné teoretické závěry jsou pro pedagogiku neobyčejně zajímavé a užitečné. Avšak – poskytuje daný sociologický výzkum dostatečnou explanaci uvedené problematiky školního vzdělávání nebo v ní něco postrádáme? Pokusím se nyní stručně formulovat své stanovisko.

4. Úvahy pedagoga k problému vzdělanostních nerovností

Je nesporné, že Katrňákův sociologický výzkum objasňuje mnohé z toho, co zůstávalo pro pedagogiku dosud neznámé. Výzkum realizuje to, co před zhruba půlstoletím požadoval jiný brněnský sociolog, I. A. Bláha (1933, 1948), jak jsem zmínil v 1. části této stati. Je tím dokazováno, jak mnohostranný a komplexní je fenomén lidské společnosti, jímž je školní vzdělávání. A v této komplexnosti jsou výrazně zastoupeny i komponenty, které nemůže prozkoumat sociologie sama o sobě, nýbrž které mohou být identifikovány a objasňovány teoriemi a výzkumy dalších věd, především pedagogiky a psychologie. Podívejme se tedy z pedagogického a psychologického hlediska na Katrňákův výzkum a jeho nálezy.

První otázka by se mohla týkat samotného výzkumného nástroje: Má v daném výzkumu použití kvalitativní metodologie a specificky použití hloubkového nestandardizovaného rozhovoru dostatečnou výpovědní kapacitu? Aníž bych zde rozebíral přednosti a slabiny kvalitativní metodologie, musím konstatovat, že Katrňákův výzkum věrně odráží obě tyto stránky. Na jedné straně je vysoce **validní**, v důsledku přímého kontaktu s realitou, bezprostřední interakce se subjekty, které jsou aktéry této reality. Přináší velmi konkrétní a výstižný popis toho, jak subjekty vnímají a prožívají tuto realitu a dokládá to autentickými výroky subjektů. V tomto smyslu je Katrňákův výzkum i pro pedagogy vzorovou ukázkou toho, jak provádět kvalitativní výzkum vzdělávání.

Na druhé straně je Katrňákův kvalitativní výzkum **konstrukční**, tj. z prozkoumaných případů vytváří novou teorii, avšak není **verifikační**, tj. vyvozené teoretické poznatky nejsou potvrzovány ani vyvraceny – prostě jsou podány k dispozici (viz o těchto vlastnostech kvalitativního výzkumu in Gavora, 2000). V důsledku toho vzniká dosti závažné omezení zjištěných nálezu: Nemusíme pochybovat o tom, že vzdělanostní mobilita vskutku probíhá popsáním způsobem u vyšetřovaných 12 dělníků a 5 vysokoškoláků bydlících na sídlišti Brno-Líšeň, avšak můžeme **pochybovat, že tímto způsobem probíhá u všech nebo aspoň u většiny rodin dělníků a rodin vysokoškoláků v české populaci**. Kvalitativní metodologie rezignuje na požadavek reliability výzkumu, takže příslušná zjištění se týkají právě jen specifických vlastností vyšetřovaných subjektů.

S tím souvisí zásadní problém, totiž zda postoje a jednání dělnických subjektů, jak jsou popsány v daném výzkumu, jsou typické pro dělnické subjekty. Každý učitel by asi potvrdil, že existují dělnické děti, které nechovají ke škole a k vzdělávání tak lhostejný až opovrhující postoj, jaký je manifestován ve výpovědích Katrňákových subjektů, nebo naopak že existují rodiče-vysokoškoláci, kteří o vzdělávací záležitosti svých dětí jeví pramalý zájem a nepodporují je tak příznivě, jako se to jeví z výzkumu. Katrňákův kvalitativní výzkum má tedy svá omezení vyplývající z aplikace specifické metodologie. To, co je prezentováno zjištěními o dělnických a vysokoškoláckých rodičích a jejich dětech, představuje po mém soudu černobílý obraz reality. Objektivnější nálezy by byly dosažitelné buď použitím více zdrojů informací o týchž subjektech (např. od učitelů, kteří vyučovali zmíněné subjekty – což je ovšem obtížně realizovatelné), nebo rozšířením souboru informátorů o subjekty z jiných lokalit (např. z venkovských nebo z malých měst mimo velkoměstská sídliště).

Z pedagogického hlediska je diskutabilní to, co se ve výzkumu přisuzuje škole jakožto vzdělávací instituci. Tvrdí se (ve shodě s Bourdieu a jinými sociology), že škola má selektivní roli, neboť „*předurčuje některé lidi ke*

*společenskému úspěchu a druhé sociálně diskvalifikuje“ (s. 21); „škola je místem, kde se sociální nerovnosti transformují v nerovnosti vzdělanosti“ (s. 24) apod. Přirozeně vzniká otázka, zda za profesní či životní úspěšnost nebo neúspěšnost jednotlivce může pouze nebo nejvíce škola. Samozřejmě, že nikoliv. Početná pedagogicko-psychologická literatura pojednávající o individuálních diferencích dětí a dospělých, o odlišných kognitivních dispozicích (nejen inteligenčních, k nimž vědomě Katrňák nepřihlíží – s. 12), o výrazně diferencovaných motivačních charakteristikách atd. zřetelně dokládá, že **velká část toho, co se chápe jako životní úspěšnost, závisí na jednotlivci**, nikoliv na pouhé jeho příslušnosti k určité sociální vrstvě či třídě. Nelze tedy vidět vzdělávací dráhy lidí, jejich profesní volbu a jejich pozdější úspěšnost jen v pohledu sociologie, nýbrž také v pohledu psychologie.*

Na závěr ještě jedna úvaha vyvolaná Katrňákovým výzkumem: Jde o samotné chápání „úspěšnosti“ člověka v životě. V daném výzkumu, stejně jako v jiných sociologických teoriích a výzkumech, se úspěšnost člověka posuzuje ve vztahu k jakémusi ideálu, jenž je reprezentován povětšinou příslušníky inteligence. Jde o úspěšnost poměřovanou charakteristikami dosažovaných příjmů, majetkových poměrů, kariérního vzestupu atd. a také úspěšnost vyjadřovanou úrovní dosaženého vzdělání – podle schématu „čím vyšší dosažená úroveň vzdělání, tím vyšší úspěšnost jedince“. To je schéma běžně uplatňované nejen v sociologii, ale také v postulátech vzdělávacích politiků.

Vzniká otázka, zda takto chápaná úspěšnost koreluje s tím, jak ji chápou jednotlivci, resp. subjekty v dělnických rodinách. Tvrdím opět, že **pojetí úspěšnosti je velmi odlišné individuálně**. Jak dokládá i Katrňák z četných výroků dělnických subjektů, oni nepovažují za osobní újmu, že nedosáhli vyšší úrovně vzdělání, než je úroveň vyučení. Jsou s tím spokojeni (pokud jim poskytuje přiměřené finanční ohodnocení) a „*nepovažují vzdělání za důležité, protože se nedomnívají, že jim může pomoci naplnit jejich životní očekávání a představy*“ (s. 96). Takže sugestivní charakteristika dané skupiny dělnických dětí, kteří jsou podle Katrňáka „odsouzeni k manuální práci“, je asi nepatřičná.

Vzniká zde také otázka, jež je hojně diskutována v oblasti mezinárodních srovnávacích výzkumů vzdělávání (např. v sérii *Education at a Glance: OECD Indicators*), zda vysoký podíl dospělých osob s vyučením (jaký je v populaci ČR, ale také například ve Švýcarsku a Německu) ve srovnání s nižším počtem osob s vysokoškolským vzděláním, činí danou společnost více či méně „úspěšnou“ a její příslušníky více či méně šťastné. Avšak diskusí těchto záležitostí bych přesáhl rámeček pojednáváního tématu.

Katrňákova sociologická monografie o vzdělávání dělníků v současné české společnosti je pro pedagogiku neobyčejně užitečným a inspirujícím přínosem. Zároveň provokuje k úvahám o nutnosti inter-

disciplinárního objasňování této problematiky, tj. objasnění propojujícího přístupy sociologie, pedagogiky a psychologie.

Literatura

- BLÁHA, I. A. *Dítě a prostředí*. Státní nakladatelství v Praze, 1933.
- BLÁHA, I. A. *Sociologie dětství*. 1. vyd. 1927, 4. vyd. Praha – Brno – Banská Bystrica, 1948.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000.
- JERHOTOVÁ, M. Přehled sociálních podmínek sledovaných žáků šestých ročníků ve srovnání s jejich prospěchem. In: *Práce s textem v konkrétních podmínkách na základní devítileté škole*. České Budějovice: Krajský pedagogický ústav, 1970, s. 21–34.
- KATRŇÁK, T. *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha*. Praha: MŠMT ČR, 2001.
- PROKOP, J. *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. Praha: Karolinum, 2005.
- PRŮCHA, J. Bernsteinova teorie o vztahu jazyka, vzdělání a sociální třídy. *Pedagogika*, 25, 1975, č. 1, s. 15–32.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997, 2. aktualizované vyd. 2002.
- PRŮCHA, J. Sociální nerovnosti ve vzdělávání: Aktuální problematika pro českou pedagogiku. *Pedagogika*, 53, 2003, č. 3, s. 287–299.
- RABUŠICOVÁ, M. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita & Nakl. Georgetown, 2002.
- TUČEK, M. Vzdělání a kvalifikace. In: Machonin, P., Tuček, M. a kol. *Česká společnost v transformaci. K proměnám sociální struktury*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1996, s. 39–54.
- VEČERNÍK, J. (ed.) *Zpráva o vývoji české společnosti 1989–1998*. Praha: Academia, 1998.
- Vzdělání a sociální spravedlnost v zemích OECD*. Praha: Gnosis, 1998.

PRŮCHA, J. Sociální nerovnosti v českém školním vzdělávání. *Pedagogická orientace* 2006, č. 1, s. 28–41. ISSN 1211-4669.

Autor: Prof. PhDr. Jan Průcha, DrSc., katedra andragogiky, Filozofická fakulta Karlovy univerzity, Celetná, 116 42 Praha 1, janprucha@volny.cz