

deny do života. Tak tomu přece bylo a toto rozdělení „stavu na papíře“ a „skutečného stavu“ našeho hospodářství svědčilo o tom, že z různých příčin nebyly tyto logicky promyšlené systémy organizace hospodářství akceptovány. Netvrdím, že to byla pouze vina těchto systémů. Upozorňuji na jev, který je zapotřebí analyzovat a odstranit, má-li být řízení hospodářství efektivní. Je iluzí, domnívá-li se někdo, že je možné morálními apely přimět lidi k produktivní práci. Lidé pracují produktivně tehdy, jestliže vidí smysl vykonávané práce, je-li tato práce dobře organizována, umožňuje-li jim organizace dosahovat slušných výdělků a dovoluje-li organizace hospodářství každému pracovníkovi předvídat, kdy a jak dosáhne prací svých životních cílů.

Aniž bych se pouštěl do podrobností, chtěl bych si zde položit ještě jednu otázku, na kterou je třeba najít odpověď, aby se naše společnost rychleji vyvíjela kupředu. Tato otázka zní: Kdo v naší společnosti má životní, ekonomický zájem na tom, aby se naše hospodářství rychle obohacovalo? Pro srovnání uvádím, že v období rozvoje kapitalistického hospodářství to byl podnikatel, jehož touha po zisku byla hybnou silou růstu. Co je analogickou hybnou silou růstu socialistického hospodářství? Kdo má ekonomický zájem na tom, aby byla optimálně využívána pracovní doba, stroje, suroviny i kvalifikace a talenty lidí, aby tím bylo dosahováno zisku pro společnost i pro jednotlivce? Ekonomické podněty nemohou mít charakter nátlaku, ale musí otevírat perspektivy blahobytu. Je možné, že v současné situaci, kdy musíme mobilizovat všechny síly a zdroje pro řešení existujících obtíží, je takovéto kladení otázky nevhodné, avšak k vytvoření perspektivy je nutné. Z tohoto hlediska je třeba analyzovat snahy a aspirace dělnické třídy, inteligence i všech kategorií pracujících v národním hospodářství.

Nacházíme se v těžké situaci. Dělnická třída ovlivnila to, že došlo k politickému obratu, a zároveň — jak je tomu vždy v takové situaci — můžeme lépe vidět a hodnotit všechny prvky našeho postavení. Je tudíž třeba mobilizovat konstruktivní schopnosti, které by přinesly nové nápady přispívající k tomu, aby byla nalezena řešení těchto těžkostí. Zvláštní role připadá v této situaci vědeckým pracovníkům, kteří mohou nejen kriticky inventarizovat příčiny obtíží, ale především navrhnout jejich řešení.“

Jan Sedláček

Západní sociologie o nerovnosti šancí mládeže v přístupu k vyššímu vzdělání

Jednou z otázek, která přitahuje již léta pozornost západních sociologů, je nerovnost šancí mládeže různých sociálních vrstev v přístupu k vyššímu vzdělání. Pozornost se koncentruje především na děti z dělnických rodin, a to jak z důvodů metodologických (dělnické

děti představují poměrně jasně ohraničenou sociální vrstvu), tak i z důvodů obecných. V době vědeckotechnické revoluce, kdy dostatek nového vědeckého dorostu a s tím související hledání jeho nových zdrojů jsou předmětem neustávajících diskusí, se nutně obrací pozornost právě k této společenské vrstvě, která svým počtem — jde zhruba o polovinu obyvatelstva v průmyslově vyspělých státech — představuje největší a současně až dosud minimálně využitý rezervoár nových vědeckých sil.

Podíl dělnických dětí na studiích

Východiskem ke zkoumání této problematiky byla studie tří amerických sociologů — W. L. Warnera, R. J. Havighursta a M. B. Loeba¹, uveřejněná v r. 1944. Autoři vycházeli ze zjištění týkajících se americké skutečnosti.

H. Popitz, který se zabýval těmito otázkami o dvě desítky let později především z hlediska několika západoevropských zemí, zejména však na podkladě materiálů získaných výzkumem ve Švýcarsku, připomíná, že pochopení problému formulovaného zmíněnými sociology („Kdo má být vzděláván? Výzva nerovných příležitostí“) naráží v západoevropských zemích ještě dnes na potíže. Obvyklý argument je, že v moderních demokraciích je přístup k vyššímu vzdělání otevřen každému, že není vázán ani na sociální původ, ani na náboženskou, etnickou nebo politickou příslušnost. Nerovnost šancí je nerovnost více nebo méně zdatných, neboť vyšší vzdělání musí zůstat omezeno na nadané a pilné. Nerovnost tvoří tedy podle těchto názorů pouze výběr zdatných. Ze se děti dělníků, rolníků a řemeslníků hůře prosazují ve výběrovém systému než děti horních vrstev, je považováno za nevyhnutelný jev, který nemůže školský systémem odstranit, pokud nemá dojít k vyřazení rodiny z výchovného procesu.

Podle H. Popitze² existuje však v západních demokraciích „skutečně provokující nerovnost v přístupu k vyššímu školnímu vzdělání, které by se bylo možno vyhnout; nerovnost, která je mnohem drastičtější, než mohli vědět W. L. Warner a jeho kolegové, kteří ji vztahovali pouze na Spojené státy“ (2 : 392.)

O tom, jak se tato fakta jeví v číslech, nás informuje následující tabulka, která uvádí výsledky různých sondází provedených zhruba v mezidobí 1955—1961. V tomto období se podílely děti dělnického původu na vysokoškolských studiích takto:

USA (College-Graduates) ³	31 %
Vel. Británie (vstupní ročník 1955/56) ⁴	24,9 %
Švédsko (vstupní roč. 1956, jen mužský) ⁵	20 %
NSR (studující 1958/59) ⁶	5,2 %
Francie (studující 1961) ⁷	5,5 %
Švýcarsko (studující 1959) ^{8 9 10}	5,5 %

¹ Warner W. L., Havighurst R. J. a Loeb M. B., *Who Shall be Educated? The Challenge of Unequal Opportunities*, New York 1944.

² Popitz H., *Die Ungleichheit der Chancen im*

Zugang zur höheren Schulbildung, in: Arbeit en Samenlebung, Rotterdam 1964, s. 121—141; in: *Jugend in der modernen Gesellschaft*, hrsg. Ludwig v. Friedeburg, Köln-Berlin 1968, s. 392—408.

Ve všech uvedených zemích je podíl dělnických dětí na celkovém počtu studujících pod podílem, který představuje tato vrstva výdělečně činného obyvatelstva. Mezi jednotlivými zeměmi jsou však nápadné rozdíly, které uvádějí v pochybnost zmíněný princip výběru podle výkonu a „otevřenost“ vzdělávacích institucí všem dětem.

Vyrovňování úrovně, které mezi různými sociálními vrstvami v poslední době probíhá (vyrovnání v příjmech, ve výši konzumu a jeho stylu, v sociálních práních a hodnotách apod.), neurovnalo tedy zřejmě dětem z dělnických rodin cestu k universitnímu studiu. H. Popitz z toho vyvodil, že existují zřejmě sociální zábrany zvláštního druhu, o jejichž odhalení se pokusil.

Jednotlivé fáze selekčního procesu

Sociální struktura studujících je výsledkem dlouhotrvající selekce. K odhalení selekčních faktorů přispěl podstatně výzkum pracovníků Institutu sociálních věd při Basilejské univerzitě.¹¹

První fází selekce ve švýcarském školství je nutnost získat *oprávnění k přestupu* z národní školy na gymnasium, jehož absolvování opravňuje k vysokoškolskému studiu. Tento přestup se koná v basilejském kantonu velmi brzo — po čtyřech letech docházky do národní školy. Oprávnění k přestupu vyplývá z určitého průměru známek na dvou posled-

ních vysvědčeních v předmětech německý jazyk a počty. Ti, kteří nedosáhli žádaného průměru, mohou se ještě pokusit získat oprávnění na podkladě zvláštní přijímací zkoušky.

V roce 1962 získalo oprávnění k přestupu 36 % žáků čtvrtých tříd (Primarschulklasse). Rozdělení do tří sociálních vrstev podle zaměstnání otce dává následující obraz: oprávnění získalo 87 % dětí horních vrstev, 52 % dětí středních vrstev a pouze 23 % dětí spodních vrstev. Na celkovém počtu absolventů 4. tříd se podílejí spodní vrstvy 58 %, ale na celkovém počtu těch, kdo obdrželi oprávnění k přestupu, jen 36 %.

Oprávnění k přestupu neznamená ovšem ještě, že tyto děti jdou skutečně studovat. Další fází selekce představuje *postoj rodičů ke studiu*. Jejich dovolení získalo celkem 71 % těch, kteří měli oprávnění. Je však opět velký rozdíl mezi jednotlivými sociálními vrstvami. Studovat odchází 97 % dětí horních vrstev, 85 % středních vrstev a pouze 41 % spodních vrstev. Z rozhodnutí rodičů klesá tedy podíl dětí spodních vrstev z původních 36 % na 21 % z celkového počtu.

Jakou roli hraje rozhodnutí rodičů, ukazuje příklad z výzkumu provedeného v NSR.¹² V roce 1951 byli požádáni učitelé žáků 4. tříd v zemi Šlesvik-Holštýn, aby rozdělili děti podle předpokladů ke studiu na gymnasium do 4 skupin. Z dětí, které dosáhly nejvyššího kvalifikačního stupně (bezvýhradně zralý pro gymnasium), odešlo skutečně studovat 94 %

¹¹ Wolfe D., *America's Resources of Specialized Talent*, New York, 1954. Citováno in: Lipset S. M. a Bendix R., *Social Mobility in Industrial Society*. Berkeley and Los Angeles, 1959, s. 97. Srovnej dále: Wolfe D., *Educational Opportunity, Measured Intelligence and Social Background*, in: *Education, Economy and Society*, ed. A. H. Halsey, J. Floud a C. A. Anderson, Glencoe 1961. Tato ocenění byla potvrzena dalšími jednotlivými výzkumy. Tak R. A. Mulligan udává pro Indiana-University podíl dělnických dětí ve výši 29,8% (*Social Characteristics of College Students*, in: *American Sociological Review*, 1953 3). C. A. Anderson zjistil celkový podíl pro r. 1947 ve výši 27,5% (*The Social Status of University Students in Relation to Type of Economy: An International Comparison*, in: *Transactions of the 3rd World Congress of Sociology*, vol. V, str. 51—63.)

Committee of Vice Chancellors and Principals of the Universities of the United Kingdom: Report of an Inquiry into the Application for Admission to Universities, Londýn 1957. Počet dětí vyučených dělníků činí 20,5%. Značné rozdíly ukazuje srovnání mezi jednotlivými universitami. Nejmenší počet dělnických dětí má Cambridge (9%) a Oxford (13%), nejvyšší Wales. Dále se ukazují regionální rozdíly: na skotských universitách je podíl 24%, v anglických provinčních universitách naproti tomu 31%.

¹² Gösta Carlson, *Social Mobility and Class Structure*, Lund 1958, s. 132. V r. 1947 představoval podíl ještě 12%. Podobný vývoj ukazuje podíl dělnických dětí na celkovém počtu těch, kdo absolvovali švédskou zkušební zralost: od r. 1943 do r. 1957 vzrostl ze 14% na 22% u hochů a z 10% na 17% u dívek. (Sven Moberg, *The Planning of Educational Expansion in Relation to Economic Growth*, Paříž 1961.)

¹³ Kath G., *Das soziale Bild der Studentenschaft in Westdeutschland und Berlin*, Bonn 1960. Procento dělnických dětí ze studující mládeže mužského pohlaví bylo v r. 1958/9—6% (v r. 1949/50 3,7%), ženského pohlaví — 2,1% (1,1%). Výzkum na bavorských vysokých školách ukazuje nepatrné odchylky. V r. 1962 byl uváděn podíl dělnických dětí ve výši 6,2%.

¹⁴ *Informations statistiques du ministère de l'éducation nationale*, 1962, C. 42/43, s. 250 a dále. Zkoumání bylo provedeno 30. 6. 1961. Od dělníků (5,5%) jsou odlišováni zemědělské dělníci (0,5%) a služebnictvo (0,9%), celkem tedy 6,9%. Největší podíl děl-

nických dětí má Lille — 13,4% — a nejmenší Paříž — 3,6%.

¹⁵ *Die Studierenden an schweizerischen Hochschulen* (Beiträge zur schweizerischen Statistik, Heft 31), Bern 1961. — W. Schneider ve své dizertaci (*Soziale Aspekte der Ausbildungschancen*, Basilej) provedl srovnání mezi NSR, Francií a Švýcarskem. Ukázalo se, že sociální struktura studujících těchto zemí nesushlasí nejen v podílu dělnických dětí, ale ani v podílu samostatných — také svobodná povolání — a v podílu zaměstnanců a úředníků.

¹⁶ Podobný stav jako v NSR, ve Francii a ve Švýcarsku je i v Belgii a v Holandsku. Mors J., *L'étudiant bruxellois*, in: *Revue de l'Institut de Sociologie*, Solvey, 1957/1, s. 81, uvádí, že v r. 1956 dělnické děti tvořily 4,6% bruselských studentů. Výzkum však není metodicky jasný. Pro Holandsko udává F. van Heek v r. 1958/9 podíl spodních vrstev 9% u studentů a 3% u studentek, ale započítává do tohoto údaje vedle průmyslových a zemědělských dělníků také nižší zaměstnance a řemeslné dělníky (*Soziale Faktoren in den Niederlanden, die einer optimalen Auslese für akademische Berufe im Wege stehen*, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 5, 1961, s. 243.) Pro Dánsko uvádí Th. Geiger podíl 7% (*Soziale Umschichtungen in einer dänischen Mittelstadt*, Aarhus 1951). Podle údajů P. Hartlinga stoupl podíl ze 2% v r. 1934 a 8% v r. 1947 na 9% v r. 1959 (in: *Ability and Educational Opportunity*, OECD-Report, Paříž 1961, s. 32.).

¹⁷ Ve Švýcarsku můžeme mezinárodní srovnání doplnit ještě přehledem vývoje od r. 1935 do 1959. V tomto období zůstával podíl dělnických dětí z celkového počtu studujících (včetně Vysoké školy technické) konstantní; v r. 1935 činil 5,8%, v r. 1945 5,3% a v r. 1959 5,5%.

¹⁸ Výsledky tohoto výzkumu byly uveřejněny ve čtyřech dizertacích: Schneider W., *Soziale Aspekte der Ausbildungschancen*; Hess F., *Schulwahl und Sozialschichtung*; dále práce F. Latsche o vlivu učitelů národních škol na selekční proces a D. Krummenackera o vlivu školního systému a kvót v Basileji. Z těchto podkladů vyšel ve své studii H. Popitz.

¹⁹ Müller K. V., *Begabung und soziale Schichtung in der hochindustrialisierten Gesellschaft*, Köln a Opladen 1956.

děti z horních vrstev, ale jen 35 % z dělnických rodin. Z dětí, které byly učiteli označeny jen jako schopné základního vzdělání, studovalo později na gymnasiu 40 % (!) z horních vrstev, ale pouze necelé 1 % dělnických rodin.¹³

Třetí fáze selekce se odehrává v průběhu studia. Pro toto období je charakteristická silná všeobecná redukce. Tak např. v roce 1953 vstoupilo do první třídy basilejského gymnasia 416 žáků. Po osmi letech maturovalo však jen 26 % žáků, tj. 110.¹⁴ Podle sociálního původu uspělo 35 % dětí horních vrstev, 26 % dětí středních vrstev a 18 % dětí spodních vrstev (dalších pět nebylo klasifikováno). I zde je tedy nejvyšší ztráta ve spodních vrstvách. Původní výše podílu spodních vrstev byla u tohoto ročníku 26 %.

Obdobná sledování na universitě nebyla provedena, neboť pro srovnání nebylo dost podkladů. Podle amerických výzkumů nedochází na vysoké škole již k selekci ovlivněné sociálním původem.¹⁵ Je ovšem sporné, zda tyto závěry platí i pro evropské poměry.

Celkem je tedy možno konstatovat, že každá fáze selekčního procesu postihuje v nadprůměrné výši děti spodních vrstev.

Faktory selekce

H. Popitz, který analyzuje v citované již práci švýcarské výsledky, se snaží na jejich podkladě objevit jak obecné, tak speciální faktory selekce a ukázat jejich vzájemný vztah.

Nejprve věnuje pozornost celkové společenské situaci. Konstatuje, že školy, které spojují národní školství s universitami, jsou ideově a institucionálně orientované na měšťáckou společnost. Odstup neměšťáckých vrstev od měšťácké školní kultury (daný jejich sociální specifikou) je jedním z faktorů, které působí ve všech fázích selekčního procesu, a musí být tudíž pojat od nejrůznějších pokusů o vysvětlení této situace *jako společný základní element*.

V další analýze se autor zaměřuje na specifické faktory fungující v jednotlivých selekčních fázích.

V průběhu první selekce (průměr známek a z toho plynoucí oprávnění k přestupu) je rozhodujícím faktorem *úspěch učitele* o schopnostech dítěte podat určité výkony. O prognostické ceně známek pro pozdější výkony dítěte existují značné pochybnosti. Tak úsudek učitele je často ovlivněn např. představami založenými na typologii. („To je gymnasiální typ.“ „To není gymnasiální typ.“)

Způsoblost ke gymnasiálnímu studiu získala většina hochů horních vrstev, polovina

středních a pouze čtvrtina dolních vrstev. Lze si tento křiklavý rozdíl vysvětlit rozdílem nadání a vloh podmíněných dědičností? H. Popitz ukazuje na prosté úvaze pochybnost takového zdůvodnění problému. „Předpokládejme,“ píše Popitz, „že z dětí horní vrstvy, která představuje asi 5 % obyvatelstva, by čtyři z pěti dětí vlastnily „vysoké“ vrozené nadání, nadání, které v normálních případech kvalifikuje k universitnímu studiu. Z dětí spodní vrstvy — která představuje zhruba 50 % obyvatelstva — by bylo naproti tomu odpovídajícím způsobem nadané jen jedno z pěti dětí. Jednoduché počítání dokazuje, že dokonce i při těchto značných rozdílech v nadání jednotlivých sociálních vrstev by byly děti spodních vrstev zastoupeny mezi „vysoké“ nadáními 2,5krát více než děti horních vrstev... Spor o větší nebo menší význam vrozeného nadání zůstává pro náš problém prakticky bezvýznamný.“¹⁶

V této souvislosti je třeba připomenout zároveň, k němuž dospěli ve své studii S. M. Lipset a R. Bendix: „Až dosud se nepodařilo jednoznačně rozlišit možné působení vrozených kvalit od působení faktorů okolního světa na vývoj nadání.“¹⁷ Podobné stanovisko zaujímají i autoři mnoha dalších výzkumů.

Z faktorů vnějšího světa, které působí na vývoj nadání a rozvoj vloh, ať již pozitivně, nebo negativně, jsou nejpodstatnější tyto komplexy:¹⁸

1. *Materiální možnosti rodiny*: např. nedostatek vlastní místnosti pro dítě, nedostatek prostředků pro jeho aktivní odpočinek a rozvoj zvláštních schopností, např. hudebních, technických zájmů apod., přílišné nároky na pomoc dítěte v domácnosti apod.

2. *Úroveň vzdělání rodičů*, příbuzných a známých a s tím spojená míra podnětů a úroveň kontroly a pomoci při duševní práci dítěte.

3. *Úroveň kontaktů mezi dítětem a učitelem*, domovem a školou. Těžkosti vyplývají především z rozdílných modelů chování a řeči, které jsou sociálně podmíněny. Vznikají typická nedorozumění: učitel se zdá být dítěti neosobní, studený, dítě učiteli hrubé, netaktní, chudé na výrazy apod. Sociální znaky chování jsou vykládány jako individuální vlastnosti, jako osobní „defekty“, případně jako indicie nadání. Dítěti chybí osobní pobídky učitele, impulsy k tomu, aby podalo důkazy svých schopností. Výchovná maxima školy se neinternalizují.

4. *Úroveň výchovných hodnot a praktik domova*, jež působí na motivaci dítěte a určené cíle, na jeho orientaci na hodnoty a výkony. Zejména americká sociologie se zabývala in-

Další 4% žáků dosáhla maturity oklikou v jiném typu školy (v obchodní).

¹⁵ Také dělnické děti, které vstupují do College, uzavírají své studium vysokoškolskou hodností se stejnou pravděpodobností jako děti akademicky vzdělaných rodičů. Pouze „vytrvalost“ farmářských dětí je poměrně nepatrná. Viz Wolf D., *Educational Opportunity*, op. cit., s. 230 a *America's Resources*, op. cit., s. 160 a dále. Též Lipset a Bendix, op. cit., s. 231 a dále.

¹⁶ H. Popitz, 2 : 397.

¹⁷ Lipset a Bendix, op. cit., s. 228.

¹⁸ H. Popitz, 2 : 397.

¹³ Naproti tomu anglický výzkum, který vycházel z testu intelligence, konstatoval, že v přílivu na Grammar-School (gymnasiun) nejsou žádné disproporce mezi naměřenými schopnostmi a rozdělením do sociálních vrstev. Podíl dělnických dětí (které zaujímají 51 % školních míst), odpovídal jejich podílu v kvalifikačních skupinách (Floud, Halsey, Martin, *Social Class and Educational Opportunity*, Melbourne, London, Toronto 1957, s. 61). Jiné výzkumy ukazují jisté, ve srovnání s kontinentálními zeměmi nepatrné rozdíly.

¹⁴ Připočítáme-li žáky, kteří maturují opožděně (po 9–10 letech), absolvovalo školu 33 % žáků.

tenzivně specifickými výchovnými hodnotami rozličných sociálních vrstev, jejich typickými motivacemi výkonu a rovinami aspirací.

Různá vysvětlení pro různé šance ve vývoji nadání musí být neustále posuzována *ve vztahu ke školskému systému*. Záleží na tom, *na které nadání se školský systém zaměřuje, které je jím zajišťováno a odměňováno, akceptováno a rozvíjeno. Záleží na tom, jak je školský systém připraven přijmout děti, které nejsou v rodině předem formovány tradičním a očekávaným způsobem, a přizpůsobit se této skutečnosti*.

V druhé fázi hrají rozhodnou úlohu *postoje rodičů ke studiu a vzdělání*. V rozhodnutí rodičů hrají roli mezi jiným již uvedené čtyři komplexy faktorů. Tak především jsou to *finanční možnosti* (zatižení náklady na školu i při osvobození od školného; ušlý výdělek a pozdější vstup do zaměstnání; riziko, že dítě nedostuduje při neštěstí v rodině, nezaměstnanosti otce apod.). Dále hrají roli *vzdělání rodičů* (jistota, že nemohou pomoci nebo jen málo, chybějící přehled o možnostech uplatnění apod.), *kontakt s učitelem a školou* (nedostatek informací, přílišná závislost na doporučení učitele, přecenění příležitostných úspěchů dítěte apod.) a *konečné aspirace rodiny a akceptované hodnoty* (sociální snahy o úspěch jsou nepatrné, nebo jsou zaměřeny jiným směrem apod.). K tomu přistupují též uvědomělé nebo neuvědomělé obavy z uvolnění dítěte ze sociálního prostředí rodiny, obavy z nových nároků a měřítek.

Vedle těchto faktorů působí zpravidla ještě *selhání institucionálního pořádku*. Švýcarský výzkum ukázal, že institucionální opatření, která mají rodičům pomoci při rozhodování (večery s rodiči, návštěvní hodiny, doporučení, úřední informace apod.), nejsou dostatečně koordinována a mají nepatrnou informační hodnotu. Učitelé mají často snahu tlumit rodičovskou tíživost. Tato varování mají jistě často své oprávnění, ale v té formě a v těch dávkách, ve kterých byla podávána, byla jednoznačně orientována na ambice měšťáckých vrstev. U rodičů dolních vrstev zesilovala všeobecnou nejistotu, pocit nekompetentnosti, bezradnost — a zřeknutí se studia.

Nedostatků tohoto druhu by však bylo možno odstranit v poměrně krátké době.

V třetí fázi selekce hraje významnou roli okolnost, o jaký typ školy jde. Četnými výzkumy bylo ověřeno, že děti spodních vrstev mají těžkosti v jazykových oborech a zvlášť nepatrné naděje na úspěch měly v klasických gymnasiích (latina a řečtina) a v reálných gymnasiích (latina). Naproti tomu v gymnasiích s matematicko-přírodovědným zaměřením prospívaly dobře.¹⁹ O těchto faktech nejsou ani rodiče ani učitelé dostatečně informováni.

V této fázi působí rovněž rozdílný přístup rodičů k řešení vzniklých potíží. Rodiče z bur-

žoazních vrstev je považují za přechodná úskalí a jsou ochotni platit dítěti kondice. Naproti tomu rodiče z dolních vrstev, i když mají finanční prostředky, považují obvyklé problémy za potvrzení svých obav, za důkaz toho, že dítě na studiu nepatří, a myšlenka, že by dítě mělo mít kondice, je zaráží.

Jak již bylo uvedeno, pro tuto fázi je typická mimořádně vysoká celková selekce. Pouze čtvrtina žáků maturuje v normálním období osmi let a jen asi třetina dosáhne vůbec cíle. Zvlášť ostře se projevuje tento proces v prvních dvou gymnasiálních letech, kdy jsou třídy redukovány na dvě třetiny, někdy i na polovinu počátečního stavu. Konkurence o lepší šance v budoucím povolání se tak v podstatě koncentruje na desetileté až dvanáctileté děti. H. Popitz to komentuje takto: „Zvlášť v prvních gymnasiálních letech se zdá být náš systém dokonale zaměřen na to, aby hlídal nadanou elitu, která padá s nebe — s nebe, to znamená z buržoazní studovny otce, v níž se musí vývoj nadání dítěte uskutečnit. Seleční proces školy určuje, zda rezultat tohoto vývoje postací, nebo ne.“²⁰

Závěry

Zdroje rezerv, které moderní společnosti hledají, nepochybně existují. Jsou k nalezení v oněch vrstvách, jimž zůstal dosud přístup k vyššímu vzdělání ve značné míře — přes formální rovnost — uzavřen.

Otevřít cestu ke vzdělání těmto dětem znamená přirozeně uzavírat ji dětem ostatním. Každý ztracený talent, každé omezení možností, ať již přímé nebo nepřímé, znamená vždy celospolečenskou ztrátu. Jde tedy o to, aby školský systém nebyl otevřen všem dětem pouze formálně, ale fakticky. Jednotlivými opatřeními je možno zlepšit šance spodních vrstev i v rámci dosavadního systému. Podstatná změna je však dosažitelná jen reformou existujících školských systémů. Že reforma systému může během několika let značně změnit sociální složení žáků vyšších škol, potvrzuje jak anglický příklad (reforma z roku 1944), tak i reforma ve Francii. V r. 1962 po zavedení „Cycle d'observation“ vstoupilo zhruba 55 % jednoho ročníku do šestých tříd vyšších škol. Dříve to bylo jen 30 %. Z dětí dělnických rodin bylo přijato v r. 1959 21 %, v r. 1962 45 %, děti ze zemědělských rodin v r. 1959 17 %, v r. 1962 40 %.²¹ Ještě výraznější výsledky se rýsují ve Švédsku, kde byla provedena reforma v roce 1962.

I tato fakta svědčí o tom, že formální právní rovnost šancí nedostačuje. Tato skutečnost znovu dává za pravdu těm pokrokovým snahám v socialistických zemích, které právem usilovaly o faktické zpřístupnění vyššího školství i těm vrstvám, které jsou při formální rovnosti ve skutečnosti diskriminovány.

Eliška Nováková

¹⁹ V tomto typu gymnasia byla ztráta podílu nepatrná. Tak např. v r. 1953 bylo v první třídě 39 % dělnických dětí, v osmé třídě v r. 1961 35 %. Viz H. Popitz, 2 : 406.

²⁰ H. Popitz, 2 : 402.

²¹ Schulze W., Knode W. a Thomas E., *Über den Voraussagewert der Ausleseverfahren für den Schulerfolg am Gymnasium*, Frankfurt/M., 1963.