

- Hildemeyer, M. 1989. *Die Russische Revolution*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hradil, S. 1987. *Sozialanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Von Klassen und Schichten zu Lagen und Milieus*. Opladen: Leske u. Burdich.
- Kabele, J. 1992. "Československo na cestě od kapitalismu ke kapitalismu. Pokus o participativní sociologii." *Sociologický časopis* 28: 4-21.
- Kornai, J. 1990. *Cesta ke svobodné ekonomice*. Praha: Academia.
- Kreckel, R. 1976. "Dimensions of Social Inequality - Conceptual Analysis and Theory of Society." *Sociologische Gids* 6: 338-362.
- Lorenz, R. 1981. *Sozialgeschichte der Sowjetunion I: 1917-1945*. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhman, N. 1975. *Macht*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Meyer, G. 1974. *Studien zur sozialökonomischen Entwicklung Sowjetrusslands 1921-1923. Die Beziehung zwischen Stadt und Land zu Beginn der Neuen Ökonomischen Politik*. Köln: Pahl-Rugenstein Verlag.
- Schröder, H.-H. 1988. *Industrialisierung und Parteibürokratie in der Sowjetunion. Ein sozialgeschichtlicher Versuch über die Anfangsphase des Stalinismus*. (Forschungen zur osteuropäischen geschichte, Bd. 41). Wiesbaden: Harrassowitz.
- Simis, K. M. 1982. *USSR: Secrets of a Corrupt Society*. London/Melbourne/Toronto: J. M. Dent and Sons.
- Šubkin, V. 1989. "Trudnoe proščaniye." *Novyj mir* 4.
- Tocqueville, A. de 1992. *Demokracie v Americe I*. Praha: Lidové noviny.
- Voslenski, M. S. 1980. *Nomenklatura. Die herrschende Klasse der Sowjetunion*. 3. Aufl. Wien/München/Zürich/Innsbruck: Fritz Molden.
- Weber, M. 1980. *Wirtschaft und Gesellschaft*. 5. Aufl. Tübingen: Mohr.

Summary

The study concerns the origin, development and function of bureaucracy in soviet patterned societies. In its first part, it notes three failures with the stratification method of approaching the social structure in these countries:

1. stratification models conceive inequality as a system of uneven distributions of individual attributes and not as a system of social relations;
2. stratification models use only a formal concept of power;
3. stratification models lack a sufficient historical basis.

In the second part, the study is concerned with the term "bureaucracy". In countries which do not achieve separating either society from state, or economy from politics, there is bureaucracy only a field. It is open to many objective possibilities and conditions for strategic actions. The role of bureaucracy is quite different from those in western countries.

The third part attempts to find the catalytic moments of the origin of soviet bureaucracy. It issues from well-known fact that the Russian society had some specific properties. In Russia, a civil society did not exist and bureaucratic tendencies with corrupt officials was enforced. In its development after the revolution of 1917, there were five strengthening sources for the rise of a bureaucratic rule and strategic groups:

1. ambiguous politics of the Bolsheviks toward the NEP;
2. the rise of a bureaucratic party apparat and subsequently the rise of its power;
3. the avail of pre-revolutionary specialists in executive positions and an attempt for their control;
4. insufficient positioning of executive power in the villages and attempts for its reinforcement;
5. the second economy and its impact at appropriate opportunities.

The bureaucratic apparatus, active as a strategic group, got rid of its concurrences and strengthened its position through a struggle for strategic sources. By these means, the new specific all-ruling stratum was built up in the Soviet Union (and under its influence in other socialistic countries), and provided its rule and enormous property through the disposal rights to state ownership of product means. Common wealth became preconditioned and a source for strategic action within some groups:

1. High state and party administration, appropriating enormous privileges;
2. Low state and party administration, creating the spine of the soviet system. The boundless power of this group was in immense contradiction with its legal income. Its only means was from the exchange power for money, i.e. in corruption of and participation in the black market;
3. The third group were the "nouveaux riches", which obtained monopolistic positions in trade and services in the second economy. They secured positions through a shortage economy and bribery.

This situation was unstable. The status of the "nouveaux riches" was insecure and depended on the arbitrariness of the political elite. On the other side, they lacked the dynamism to gather property into productive capital. It aroused pressure toward economic reform and, at the least, led to the collapse of the communist regime.

In the new situation, the informal interrelations survive. This determines the patterns of behavior in combination with new conditions and old stereotypes. The stratification, which incorporates an informal sector of soviet patterned society, is sufficient also in a new society despite all its changes. New possibilities for misapplied power and new strategic sources come into existence. The loss of confidence in the economic reform then results. The structure of the new economic elite erodes a fragile social consensus. As early as in the 19th century, Tocqueville has known, that it is less dangerous for a society when its elite is corrupt, than the opposing fact when the corruption opens the possibility to become the elite.

Úloha mentálních schopností a sociálního původu ve formování vzdělanostních aspirací

PETR MATĚJŮ*

BLANKA ŘEHÁKOVÁ*

Sociologický ústav ČSAV, Praha

The role of mental ability and social background in the crystallization of educational aspirations

Abstract: The relationships between mental ability, social background and educational attainment belonged to one of the taboos of the communist ideology. This paper opens the question of specific contributions of mental ability (IQ) and social background (education of parents) to the crystallization of high school and college aspirations of children attending the last class of the elementary school. The elaborated principal hypothesis says that "socialist" educational reforms, general deficit in educational opportunities in planned economies, specific admission policies (quota system, preferential admission policy, etc.), and, finally, a general decline in the "economic" value of educational credentials have brought significant weakening to the role of ability in educational aspirations, while paradoxically and in contrast with the dominating ideology, the direct effect of social background on educational attainment remained rather strong. Data from the first wave of the longitudinal study *Family '89* are used to study the net effects of mental ability and educational background on educational aspirations of eighth graders in the spring of 1989, just a few months before the collapse of the communist regime in Czechoslovakia. Two principal conclusions are drawn that, indeed, the direct effect of social background on educational aspirations was at least as strong as the direct effect of IQ, and that boys needed significantly higher IQ to express the same level of educational aspirations as girls. Several interpretations are suggested, including a strong feminization both of the school system and occupational categories in which high school education has been prescribed.

Sociologický časopis, 1992, Vol. 28 (No. 5: 613-635)

1. Teoretický kontext a praktický význam analýzy sociálních zdrojů vzdělanostních nerovností v období post-komunistické transformace

Již více než rok probíhá diskuse k nové koncepci vzdělanostní politiky a k návrhům na celkovou rekonstrukci školského systému. Necháme-li stranou nepodařené pokusy využít výsledků konjunkturalisticky pojatých průzkumů veřejného mínění k prosazení naivních představ jak otevřít vzdělávací systém

*) Veškerou korespondenci posílejte na adresu: PhDr. Petr Matějů, Sociologický ústav ČSAV, Jilská 1, 110 00 Praha 1, tel.: (02) 235 89 68-71, l. 354, 202, fax: (02) 235 78 88, E-mail: mateju@cspgas11.bitnet, resp. RNDr. Blanka Řeháková, CSc., Sociologický ústav ČSAV, Jilská 1, 110 00 Praha 1, tel.: (02) 235 89 68-71, l. 331, 333, fax: (02) 235 78 88, E-mail: soc@cspgas11.bitnet.

tržním principům,¹ nezazněla zatím v této diskusi ani otázka percepce vzdělání ani otázka role školy a školského systému v tom, s jakými hodnotami a životními perspektivami je vzdělání spojováno. Přitom je evidentní, že rekonstrukce školského systému, má-li být efektivní a má-li přispět k revitalizaci vzdělání jako jednoho z hlavních faktorů individuálního životního úspěchu i sociálně-ekonomického růstu, se nemůže těmto otázkám vyhnout. Nejsme přesvědčeni, že víme, s jakými hodnotami je vzdělání spojováno, že máme ucelenou představu o tom, jakou úlohu hraje vzdělání v rámci životních plánů a na jaké životní strategie je vázáno, ani o tom, že jsme schopni odpovědět na otázku, jak je vnímán současný školský systém, jehož proměna je ve srovnání s dynamikou rekonstrukce jiných institucí rozhodně méně zřetelná.

Je nepochybné, že školský systém, jako jedna z klíčových sociálních institucí, plní řadu podstatných funkcí, a že způsob, jakým tyto funkce plní, se nakonec projevuje v percepci školy a vzdělání samotného. Percepce vzdělání se stejně jako percepce každé sociální instituce opírá o generacemi ověřovanou, fixovanou a mezigeneračně předávanou zkušenost, která se vyznačuje značnou setrvačností, se kterou je třeba počítat i v obdobích radikálnějších změn. Tyto sociologické truismy bychom neopakovali, kdyby uvedené skutečnosti nebyly evidentně podceňovány. Jsme přesvědčeni, že analýza vzdělanostních aspirací nepřímou odpovědí i na otázku, do jaké míry a v jakých skupinách je vzdělání považováno za žádoucí životní hodnotu.

Často bývá podceňován i fakt, že škola není pouze institucí "produkující" s určitými náklady určitou kvalifikační strukturu pracovní síly (úzce ekonomické hledisko), či institucí předávající vědomosti a kulturní dědictví z generace na generaci (kulturně antropologické hledisko). Byl to již Sorokin [1927], kdo upozornil na to, že v moderních průmyslových společnostech je škola rozhodující institucí sociálního výběru (hledisko sociálně stratifikační), což znamená, že vzdělávací systém je autonomním mobilitním kanálem, který v zájmu růstu efektivnosti systému a jeho prosperity působí proti *přímému* vlivu sociálního původu na šance jedinců zaujmout určité pozice v zaměstnaneckém systému. To však neznamená, že by školský systém působil ve prospěch větší rovnosti. Naopak, i ta nejdemokratičtější škola, pokud správně plní své funkce, je nástrojem stratifikace společnosti a nikoli její "homogenizace" [Sorokin 1927: 189-190]. Škola samozřejmě plní tyto funkce v každém systému, resp. každá společnost formuje a ovlivňuje školský systém tak, aby jeho fungování přispívalo k celkové stabilitě sociálně-politického systému. Vychází se přitom z předpokladu, že škola svým způsobem završuje proces socializace, a to zejména tím, že jednání jedince je zde permanentně vystavováno konfrontaci s hodnotami a vzorci dominujícími v daném sociálním systému. Výše uvedenému cíli se pochopitelně přizpůsobují mimo jiné i kritéria a mechanismy výběru. Na tato kritéria a mechanismy se pak

¹) K otázce možností a mezí průzkumů veřejného mínění poskytnout informace nezbytné ke kompetentnímu rozhodování o tak závažných otázkách, jako je rekonstrukce školského systému, jsme se vyslovili na jiném místě [Matějů 1991a].

zákonitě adaptují jedinci i ekonomika, a celý systém získává potřebnou kongruenci a setrvačnost.

Mezi *selektivními* (mobilitními) a *produktivními* (kvalifikačními) aspekty fungování školského systému však existují těsné souvislosti. Právě na tyto souvislosti se ve vyspělých zemích celá desetiletí orientuje výzkum pohybující se na pomezí sociologie a pedagogiky (*educational policy studies*). Výsledky tohoto výzkumu dost přesvědčivě ukazují, že efektivita školského systému spočívá mimo jiné v tom, jak se daří sladit tyto jeho dvě dominantní funkce. I bez rozsáhlého výzkumu lze však o těchto vztazích vyslovit několik elementárních předpokladů.

Předně je zřejmé, že nedostatečně selektivní a málo diferencovaný systém sice omezuje roli faktorů sociálního původu v determinaci vzdělanostních drah, ale současně dává prostor k prosazení principu průměrnosti. Talentovaní, nadaní a vysoce motivovaní jedinci jsou nuceni postupovat tempem a směrem vyhovujícím průměru a zachraňujícím podprůměr. V tomto smyslu je málo selektivní systém z hlediska individuálního i společenského málo efektivní.

Příliš selektivní systémy ovšem nemusí být nutně vysoce efektivní. U výrazně selektivních systémů v první řadě vzniká otázka *kritérií* selekce. Vysoká selektivita školského systému založená na askriptivních kritériích má samozřejmě jiné sociální i ekonomické efekty než vysoká selektivita založená na výkonových či zásluhových kritériích (schopnosti, výkon). Avšak i meritokraticky a univerzalisticky založené systémy mohou vytvářet prostor pro působení askriptivních mechanismů a v konečném efektu mohou vést i k rozsáhlým ztrátám na lidském kapitálu. Je například známo, že školské systémy ve vyspělých zemích jsou vnitřně bohatě strukturované. Existují značné rozdíly jak mezi školami, tak uvnitř škol (tracks). Jednotlivé školy či "koleje" již na samotném počátku vzdělávací dráhy a tedy v relativně nízkém věku dosti spolehlivě predikují celý její další průběh. Vysoce selektivní a svým založením meritokratický systém, který se od raného školního věku opírá o rigidně pojaté vzdělanostní "koleje" či o kvalitativně značně odlišné typy škol, může být z hlediska účinnosti výběru talentů a tudíž i z hlediska celkové efektivity školského systému problematický. Rigidní a vnitřně ostře diferencované systémy nutí činit zásadní rozhodnutí o budoucnosti v raném věku a nutně tak přenášejí těžiště rozhodování na rodiče, čímž nepřímo a proti své vnitřní logice otevírají prostor askriptivním faktorům. Navíc, jak ukázal Boudon [1974], v důsledku různé "relativní ceny" vzdělání pro různé sociální vrstvy a z ní odvozených různých relativních rizik ze selhání, dochází ve výrazně kompetitivních systémech ke ztrátám potenciálních talentů pocházejících z rodin s nižším sociálně ekonomickým statutem.

Necháme-li stranou efektivitu socialistického školského systému ve smyslu jeho podílu na realizaci politické moci a ideologické hegemonie, není pochyb o tom, že školský systém, který hodláme opustit a nahradit jiným, byl velmi neefektivní. Na první pohled to byl systém, který výrazně změkčil úlohu tradičních univerzalistických selektivních mechanismů (aspirace, schopnosti, výkon), a to v zájmu dosažení větší *sociální* rovnosti v rozdělování omezených vzdělanostních příležitostí. Řada mezinárodních komparativních studií však přesvědčivě ukázala, že tohoto cíle dosaženo nebylo [Matějů 1990a, Matějů 1990b, Boguszak, Matějů a

Peschar 1991, Matějů 1992]. V zemích státního socialismu se v dlouhodobé perspektivě efekt sociálního původu na dosažené vzdělání nezměnil. Ve školských systémech těchto zemí přitom došlo k výrazným změnám, které ve své většině byly navrhovány s cílem zvětšit jejich sociální "propustnost" (zavedení jednotné školy, výrazné zmenšení vnitřní diferenciací druhého a třetího stupně, různé kvótní a preferenční systémy atd.). V důsledku desetiletí trvající ideologické tabuizace tématu zdrojů vzdělanostních nerovností však zatím nebyla zodpovězena otázka, proč tento systém zůstal *sociálně* selektivní, resp. které mechanismy výběru nakonec způsobily poměrně vysokou hladinu sociálních zdrojů vzdělanostních nerovností. Jedna z mála věcí, které víme s jistotou je, že vliv sociálního původu na dosažené vzdělání se u nás v dlouhodobé perspektivě nezměnil a že je dnes v podstatě stejný jako ve vyspělých zemích [Matějů 1990a], neřídka dokonce větší. Rovněž byla formulována hypotéza o možných zdrojích vzdělanostních nerovností v Československu opírající se o předpoklad, že vzdělání nemuselo mít nutně vysokou ekonomickou ani kulturní hodnotu, aby se stalo "vzácným" statkem, v jehož rozdělování se uplatňovaly mechanismy a kritéria charakteristická pro "nedostatkové systémy" státního socialismu [Matějů 1992].

Úvahy o možných zdrojích stability vzdělanostních nerovností v Československu je ovšem možné opřít o výsledky hlubších analýz provedených v řadě jiných zemí. Tyto analýzy [Dronkers 1983, Dronkers a Bakker 1989 aj.] totiž ukazují, že za stabilitou vlivu sociálního původu se mohou skrývat rozdílné selektivní procesy, které ve svém konečném důsledku působí na školský systém i jeho celkovou efektivitu. Školský systém může zjevnou či skrytou dominancí určitých selektivních mechanismů prostě favorizovat jedince pocházející z rodin z určitých sociálních skupin bez ohledu na další kritéria. Tento "askriptivní" model, který udržuje vysokou hladinu *přímého* efektu sociálního původu na dosažené vzdělání, je principiálně "antimeritokratický" (anti-výkonový) a vede k devastaci potenciálních zdrojů a talentů. Fakt, že si rodina může vzdělání svých dětí ekonomicky dovolit (zaplatit školné, místo pracovního příjmu dítěte počítat pouze s dalšími výdaji atd.) nebo že má v ruce jiné nástroje, jak vzdělanostní šance dětí zvýšit (včetně kulturního, sociálního či politického kapitálu), ještě neříká nic o tom, jak silně jsou tyto děti ke vzdělání motivovány a jaké mají studijní předpoklady.

Jiný model, který rovněž vede k reprodukci vzdělanostních nerovností, je založen na zvyšování náročnosti učebních programů a zpevňování "výkonových" kritérií selekce při přechodech mezi jednotlivými stupni vzdělávacího systému. Jde tedy o model založený na růstu konkurence a na zpevňování principu "rovných příležitostí". Je zřejmé, že ve vyostřující se konkurenci většinou vítězí pouze motivovanější a schopnější jedinci. Problém je v tom, že vzdělanostní aspirace a studijní předpoklady jsou zpravidla vyšší u jedinců pocházejících z rodin s vyšším sociálně ekonomickým statutem. Proto tento model vede k růstu tzv. *nepřímého* efektu sociálního původu na dosažené vzdělání. V takovém případě potenciální talenty vyrůstající v méně příznivých prostředích (ekonomicky, kulturně, motivačně, regionálně atd.) zůstávají nevyužity.

Jaká je vazba úvah o selektivních a produktivních momentech školského systému k otázce percepce vzdělání? Kompetitivní model školského systému

například implicitně předpokládá, že vzdělání má hodnotu (tj. že dobře predikuje životní šance) a že tedy stojí za to do něho investovat čas a prostředky. Jsou země, kde je tento předpoklad implicitní a samozřejmý. Analýzy úlohy vzdělání v příjmové diferenciaci [Večerník 1990, 1992] a některé novější poznatky z výzkumů nejmladší generace [Matějů 1992, Tuček, Matějů a Rezler 1992] ukazují, že Československo je zemí, kde se o tento předpoklad opřít nelze. Naopak, relativně vysoká statusová inkonzistence zde byla způsobena zejména odkloněním osy vzdělanostního (a kulturního) statusu od osy ekonomického statusu, resp. rozdělením těchto tradičně velmi silně spjatých dimenzí sociální stratifikace.

Jsmo přesvědčeni, že v zájmu podstatného omezení nežádoucích efektů a další devastace lidského kapitálu se rekonstrukce školského systému v Československu musí opírat o výsledky výzkumu vzdělanostních nerovností a jejich zdrojů, percepce vzdělání a vzdělanostních aspirací, úlohy vzdělání v ekonomickém úspěchu atd. Pokusy reformovat školský systém bez odpovídajícího poznání "prostředí", v němž se tato reforma bude uskutečňovat, by si co do svého negativního efektu příliš nezasadily s těmi reformami, jejichž devastující důsledky dnes budeme těžce odstraňovat. Nedomníváme se přitom, že tohoto hlubšího poznání lze dosáhnout technikami běžnými ve výzkumu veřejného mínění. To platí zejména o otázkách týkajících se působení motivačních a hodnotových struktur na vzdělanostní dráhy a hlavních zdrojů vzdělanostních nerovností.

Jednou z otázek, na které je třeba dát uspokojivou odpověď v nejbližší době je, jaké rodinné a osobnostní faktory dnes - po více než čtyřiceti letech působení socialistické školské a distribuční politiky - hrají roli ve formování vzdělanostních aspirací a které z těchto faktorů se nejvíce prosazují jako determinanty vzdělanostních drah po ukončení základní školy. Řešení tohoto úkolu má totiž podstatný význam pro specifikaci nástrojů vzdělanostní politiky. Bez odhalení značně robustních a setrvačných mechanismů a kritérií působících ve sféře vzdělanostních nerovností jsou jakékoli zásahy do školského systému riskantní, neboť požadovaný efekt může být nakonec zanedbatelný ve srovnání s nežádoucími či latentními efekty.

2. Specifikace otázky a cíl analýzy

Z širokého spektra otázek spjatých s "prostředím", v němž se bude realizovat reforma školského systému v Československu, se tato stať zaměřuje pouze na jednu: na otázku zdrojů vzdělanostních nerovností. Vzdělanostní nerovnosti, které u nás patřily desetiletí k tabuizovaným tématům, stojí v centru pozornosti výzkumu sociální stratifikace od konce šedesátých let, kdy Blau a Duncan [1967] dokázali, že dosažené vzdělání hraje centrální roli ve stratifikačním procesu. První kroky zcela pochopitelně vedly k analýze role mentálních schopností ve vzdělanostním úspěchu [Duncan 1968; Duncan, Featherman a Duncan 1972 aj.]. Ukázalo se ale, že mentální schopnosti (IQ) hrají ve vzdělanostních šancích a v sociální stratifikaci dvojakou roli: a) protože IQ není nezávislé na sociálním původu a přitom je rozhodujícím faktorem vzdělanostního úspěchu, podílí se na mezigenerační transmisi statusu; b) protože IQ je sociálním původem predikováno

jen částečně a přitom má rozhodující vliv na dosažené vzdělání, mezigenerační transmissi statusu oslabuje [Duncan 1968].

Ve stejné době, kdy se prověřovala role mentálních schopností, objevují se pokusy vysvětlit vzdělanostní stratifikaci pomocí sociálně-psychologických mechanismů, zejména pak pomocí aspirací a zdrojů jejich diferenciací [Sewell a Shah 1967; Sewell, Haller a Portes 1969; Sewell, Haller a Ohlendorf 1970]. Tyto pokusy nakonec vyústily v testování tzv. "sociálně psychologického modelu", který vliv sociálního původu na dosažené vzdělání dekomponoval a z větší části vysvětlil pomocí zprostředkujících faktorů sociálně-psychologické povahy [Hauser 1971; Sewell a Hauser 1975; Hauser, Tsai a Sewell 1983].

Jednotlivé závěry, k nimž dospěli autoři sociálně-psychologického modelu, nelze pravděpodobně chápat jako univerzální a platné nezávisle na sociálně-politických a historických podmínkách. Domníváme se však, že jako východisko lze přijmout základní poznatek, podle kterého se vliv sociálního původu na dosažené vzdělání prosazuje téměř výhradně prostřednictvím faktorů sociálně-psychologické povahy, přičemž v jejich centru stojí schopnosti a aspirace (viz například [Sewell a Hauser 1980: 64, 71]).

Cíl této stati je ovšem ve srovnání s cíli, které si kladli autoři sociálně-psychologického modelu, mnohem užší, a to zejména proto, že i v elementárních otázkách jsme teprve na počátku. Naší nevýhodou je i to, že po desetiletích socialistické školské politiky nelze stavět na předpokladech odvozených z výsledků, ke kterým dospěl výzkum ve vyspělých západních zemích. Jednou z těchto elementárních otázek je struktura souvislostí mezi sociálním původem, měřenými mentálními schopnostmi (IQ) a vzdělanostními aspiracemi v raném věku.²

Analýzou determinace vzdělanostních aspirací zachycených v první vlně longitudinálního výzkumu "Rodina '89" chceme přispět k vyplnění jedné z vážných mezer naší sociologie vzdělání, která vznikla dlouhodobou tabuizací otázek týkajících se mentálních schopností a sociálního původu a vzájemných vztahů mezi těmito dvěma rozhodujícími faktory vzdělanostního úspěchu. Rozhodně se však nedomníváme, že jde o jediné faktory, kterým je třeba v této souvislosti věnovat

2) Jedním z vážných důvodů, proč soustředíme pozornost právě na aspirace, ačkoli máme k dispozici i údaj o úspěšnosti přechodu mezi základní a střední školou, je nezvykle vysoký podíl úspěšně realizovaných studijních plánů ve sledovaném ročníku. V roce 1989 bylo na střední školy nebo na gymnázia přijato 88 % z těch, kteří to plánovali (u středních odborných škol 86 %, u gymnázií 91 %). Uvedené hodnoty přitom platí i pro Prahu (87 %), kde byl tradičně nedostatek míst na středních školách a gymnáziích největší. Tento fakt má v podstatě dvě vysvětlení. Jednak je známo, že během přijímacího řízení roku 1989 byl kladně vyřízen nezvykle vysoký podíl odvolání (což dokonce vedlo ke zřizování dalších tříd atd.). Současně lze předpokládat, že dlouhodobý nedostatek míst na středních odborných školách a gymnáziích vedl k omezování vzdělanostních aspirací, a to zejména v případech, kdy šance na přijetí nebyla dostatečně vysoká. Určitou evidenci ve prospěch hypotézy o tomto tlaku na snížení hladiny aspirací je zjištění, že na střední školu aspirovalo pouze okolo 50 % žáků osmých tříd (u chlapců dokonce pouze 44 %). Otázka přitom zněla: "*Zkus si teď na chvíli představit, že by ses rozhodoval/a zcela sám/a a nikdo by tě neovlivňoval. Jak by ses Ty sám/a rozhodl/a o tom, co dělat, až skončíš osmou třídu?*"

pozornost. Nejsou také jedinými faktory, jež náš výzkumný projekt dlouhodobě sleduje. Bez pochopení významu mentálních schopností a sociálního původu v diferenciaci vzdělanostních aspirací však nelze přistoupit k analýze ostatních faktorů vzdělanostní stratifikace. Kromě toho jsme přesvědčeni, že podmíněnost vzdělanostních aspirací sociálním původem je u nás relativně vysoká, a to i při kontrole mentálních schopností. Podle našeho názoru je to důsledek: a) velmi omezené nabídky vzdělanostních příležitostí na středních školách; b) přetrvávající rigidity, resp. nízké flexibility školského systému, která v kombinaci s nedostatkem vzdělanostních příležitostí nutí činit zásadní rozhodnutí o vzdělanostních drahách v ranném věku, což - jak jsme upozornili výše - zvýrazňuje roli rodičů a tudíž i sociálního původu; c) tradičně relativně nízké náročnosti výběrových řízení, která v minulosti umožňovala provádět "sekundární" výběr, ve kterém bylo možné aplikovat jiná než univerzalistická kritéria (politická hlediska, subjektivní hodnocení, konexe atd.).

3. Data a metody

Zdroje vzdělanostních nerovností lze obtížně identifikovat bez longitudinálně založeného výzkumu. Spolehlivou odpověď na otázku, jaké faktory působí na vzdělávací dráhy, může poskytnout pouze dlouhodobé sledování určité kohorty dětí procházejících školským systémem a monitorování důležitých bodů, ve kterých se realizují jejich plány a aspirace.

Tým pro výzkum sociální stratifikace při Sociologickém ústavu ČSAV disponuje panelem dětí a jejich rodičů, který byl založen na jaře roku 1989.³ Panel vznikl na základě výběru 121 osmých tříd základních škol v Praze, v Severočeském a v Jihočeském kraji.⁴ Celkem bylo vybráno 3719 žáků. V průběhu ledna 1989 87 % z vybraných žáků vyplnilo "Dotazník pro žáka" a na 86 % žáků se podařilo realizovat upravený Cattellův HSPQ osobnostní dotazník (informace z obou těchto instrumentů *současně* jsme získali od 78 % vybraných žáků). O každém z žáků byla navíc získána informace od třídního učitele (prospěch, vlastnosti, sklony, zájem rodičů atd.). V květnu a v červnu téhož roku bylo aplikován dotazník pro rodiče (návrstnost 73 %). Analytický soubor obsahující uvedené tři zdroje informací činí 2126 případů. V říjnu roku 1989 byl dětem, které vyplnily "Dotazník pro dítě" zaslán krátký dotazník, jehož cílem bylo zjistit, jak dítě uspělo v přijímacím řízení a kterou školu aktuálně navštěvuje. V květnu roku 1992 bylo na panelu rodičů dětí zkoumaných na jaře 1989 zahájeno opakované šetření, jehož cílem je mimo jiné poznání změn v životních strategiích rodin v průběhu transformace československé společnosti a zjištění změn v percepci role vzdělání

³) Detailní popis designu výzkumu a datového souboru "RODINA '89" je obsažen ve zprávě z první vlny šetření [Matějů, Tuček a Rezler 1992]. Zájemcům o bližší informaci tuto studii na žádost zašleme.

⁴) Školy byly vybírány kvótním výběrem tak, aby byla zachována proporcionalita zastoupení škol v městských a ve venkovských obcích, zastoupení škol v zemědělských a průmyslových oblastech a zastoupení normálních tříd a tříd s rozšířeným vyučováním matematiky nebo jazyků.

jako nástroje životního úspěchu. Se stejným cílem bude na jaře roku 1993 zahájeno opakované šetření dětí, které v tu dobu budou opouštět střední školy.

Proměnné ze šetření provedeného v roce 1989 vyjadřující vzdělanostní aspirace dětí pocházejí z "Dotazníku pro dítě". Pracujeme se dvěma variantami: ASP1 (1 = neaspiruje na žádnou střední školu, 2 = aspiruje na střední školu nebo na gymnázium) a ASP2 (1 = neaspiruje na střední školu, 2 = aspiruje na střední školu nebo gymnázium, nikoli však na vysokou školu, 3 = aspiruje na střední i vysokou školu).

Mentální schopnosti byly měřeny pomocí československé varianty Cattellova osobnostního dotazníku HSPQ [Cattell a Cattell 1968], kterou pro psychodiagnostické účely a pedagogicko-psychologické poradenství vytvořil tým československých psychologů [Balcar 1986]. Cattellův HSPQ-test měří takzvanou *krystalickou inteligenci*, tedy spíše zkušeností vypracovanou a ztvárněnou obecnou duševní schopnost než "fluidní" a převážně dědičně podmíněnou inteligenci. Vysoký skór dosažený v tomto testu tedy dobře predikuje nejen obecné mentální schopnosti, ale i schopnost absorbovat informace a učit se. Proto též obecně velmi dobře predikuje i školní úspěch (známky) a flexibilitu. Výsledky tohoto testu vykazují korelaci s výsledky získanými v samostatných IQ testech od 0,65 výše. V zájmu zvýšení reliability testu byl počet položek měřících "krystalickou inteligenci" zdvojnásoben (přidáním položek z formy A do formy B a naopak). Získaný hrubý skór krystalické inteligence byl přepočtem na tzv. steny normalizován vůči pohlaví a věku (proměnná IQNORM) a pro některé úlohy byl v souladu s doporučením autorů testu kategorizován pouze na tři hlavní stupně: podprůměrná inteligence (steny 1, 2 a 3), průměrná inteligence (steny 4, 5, 6 a 7) a nadprůměrná inteligence (steny 8, 9 a 10).⁵ V našem souboru byly tyto tři skupiny zastoupeny v následujících proporcích: podprůměrné IQ 13 %, průměrné IQ 63 %, nadprůměrné IQ 24 %.

Sociální původ byl konstruován z proměnných pocházejících z dotazníku pro rodiče. Kromě vzdělání matky (VZDM) a otce (VZDO) byly aplikovány další dva konstrukty: VZDR "vzdělanostní status rodiny" (nejvyšší dosažené vzdělání v generaci rodičů) a mezinárodní index sociálně-ekonomického statusu (ISEI), navržený autory Ganzeboom, De Graaf a Treiman [1992].

Analýzu dat jsme založili na logitových a zobecněných (vícehodnotových) logitových modelech s využitím polynomiálních kontrastů (pokud možno jen jejich lineární části) pro ordinální proměnné [Haberman 1979, Řehák a Řeháková 1992]. Tato metodika v první řadě umožňuje testovat komplexní hypotézy o složitě strukturovaných vlivech proměnných ordinálního charakteru na pravděpodobnost výskytu určitého jevu. V případě, že se podaří nalézt vyhovující model (odpovídající určité smysluplné hypotéze či výkladu), poskytují parametry tohoto modelu evidenci o síle prokázaných vztahů a o jejich vnitřní strukturovanosti.

Pro příslušné poměry aspirujících vůči neaspirujícím (šance), jsme v textu zvolili vyjádření $P(A/N)$. Pro odpovídající logity $\ln(P(A/N))$ jsme zavedli symbol

⁵) Vlastnosti použité míry a její normalizace jsou přehledně popsány v příručce k české variantě HSPQ testu [Balcar 1973].

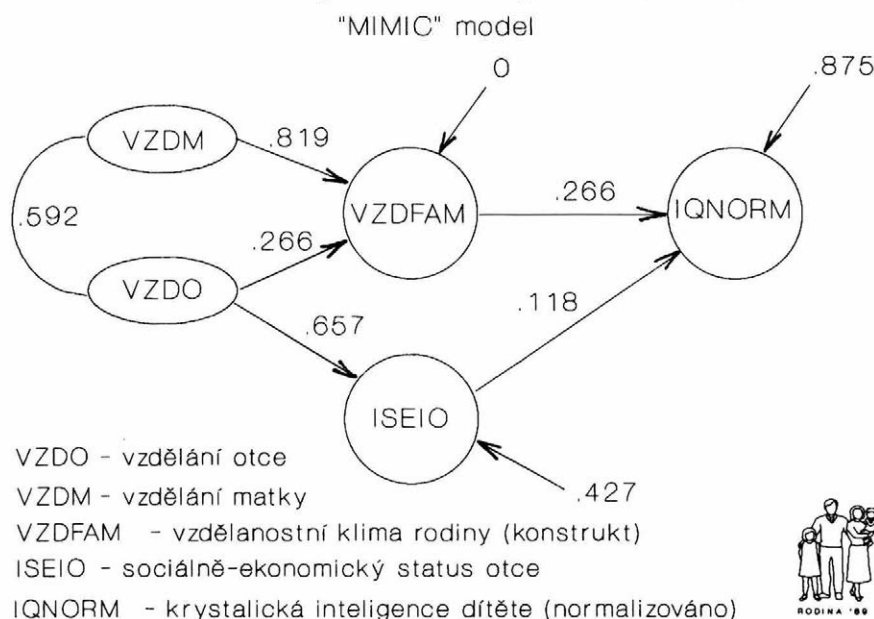
$L(A/N)$. $L(A/N) = 0$ právě když počet aspirujících je shodný s počtem neaspirujících, $L(A/N) > 0$ když počet aspirujících je větší než počet neaspirujících, $L(A/N) < 0$ když počet aspirujících je menší než počet neaspirujících.

4. Výsledky analýz

a) Sociální původ a mentální schopnosti

V prvním kroku analýzy jsme si položili otázku, do jaké míry jsou mentální schopnosti dítěte predikovány nejdůležitějšími charakteristikami sociálního původu, tj. vzděláním otce, vzděláním matky a sociálně ekonomickým statutem otce. Tento krok považujeme za nezbytný z několika důvodů. Předně, jak již bylo řečeno, v Československu nejsou k dispozici seriózní sociologické studie, které by se zabývaly vlivem různých aspektů sociálního původu na mentální schopnosti dětí, o jejichž výsledky bychom se mohli opřít. Za druhé, "krystalická inteligence" měřená HSPQ testem je podle autorů testu ve srovnání s jinými intelligenčními testy otevřenější vůči vlivům sociálního prostředí a citlivější na podmínky socializace. Z tohoto důvodu lze očekávat, že vliv vzdělání matky na krystalickou inteligenci bude silnější než vliv vzdělání otce.⁶

Diagram 1
Determinace krystalické inteligence (IQNORM)



⁶) Pokud jde o korelaci mezi IQ měřeným v raném věku a vzděláním otce, různé výzkumy ukazují, že se pohybuje v rozmezí od 0,20 do 0,40. Jencks [1972] dochází na základě porovnání mnoha studií k závěru, že skutečná hodnota této korelace osciluje okolo 0,30 [Jencks 1972: 323]. V našem výzkumu jsme naměřili korelaci 0,288 pro otce a 0,324 pro matku.

dokonce 8krát větší [$2,02 = \exp(1,7860 - 1,0801)$], $4,03 = \exp(0,9555 + 0,4385)$], $8,02 = \exp(-0,6505 + 2,7327)$]. Všechny uvedené závěry platí pro oba typy rodin.

Pokud jde o vliv vzdělanostního statusu rodiny, již základní model ukazuje, že je velmi silný, ačkoli v tomto modelu jsme byli nuceni pracovat se vzděláním kategorizovaným pouze na dvě skupiny (bez maturity, alespoň maturita). Při kontrole IQ a pohlaví dítěte je šance pro dítě z rodiny s vyšším vzděláním 5,1krát větší než pro dítě pocházející z rodiny s nižším vzdělanostním statusem [$5,1 = \exp(0,8121 + 0,8121)$].

Shrňme-li poznatky plynoucí ze základního modelu, můžeme říci:

- a) Vzdělanostní aspirace významně rostou s krystalickou inteligencí, a to markantněji u chlapců než u dívek.
- b) Vzdělanostní aspirace dívek jsou vyšší než vzdělanostní aspirace chlapců, rozdíl mezi nimi se však zmenšuje s růstem inteligence.
- c) Dítě z rodiny s vyšším vzdělanostním statusem aspiruje na střední školu signifikantně častěji než dítě stejného pohlaví a inteligence pocházející z rodiny s nižším vzdělanostním statusem.

c) Modely pro podsoubory:

Specifické efekty IQ a vzdělanostního původu podle pohlaví

Základní model ukázal, že působení mentálních schopností a sociálního původu na vzdělanostní aspirace není pro obě pohlaví univerzální. Z tohoto důvodu jsou další modely již stavěny pro podsoubory chlapců a dívek. Jelikož to vede ke zjednodušení modelů, lze do vícerozměrných třídění vstupovat s poněkud jemnějšími kategorizacemi vstupních proměnných.

V tabulce 2 a v grafu 1 jsou prezentovány výsledky logitové analýzy aspirací na jakýkoli typ střední školy ukončené maturitou zvláště pro chlapce a dívky. Vzdělanostní původ je ve srovnání se základním modelem zachycen jemnější kategorizací (oba rodiče bez maturity, alespoň jeden s maturitou, ale bez vysoké školy, alespoň jeden s vysokoškolským vzděláním).

Již skutečné (empirické) podíly aspirujících dětí v jednotlivých skupinách IQ a sociálního původu ukazují značný vliv pohlaví, silný přímý efekt sociálního původu a specifické působení IQ u chlapců a děvčat. Vezměme jen několik příkladů:

- a) *Podprůměrně* inteligentní chlapci z vysokoškolských rodin aspirují na maturitu zhruba osmkrát častěji než *podprůměrně* inteligentní chlapci z rodin nanejvýš vyučených rodičů. Dívky s *podprůměrnou* inteligencí pocházející z vysokoškolských rodin aspirují dokonce 20krát častěji na maturitu než *podprůměrně* inteligentní chlapci pocházející z rodin vyučených rodičů.
- b) Téměř všichni *nadprůměrně* inteligentní chlapci z vysokoškolských rodin aspirují na maturitu, stejně inteligentní chlapci z rodin nanejvýš vyučených aspirují na získání maturity zhruba z jedné poloviny. *Nadprůměrně* inteligentní *dívky* pocházející z rodin vyučených rodičů aspirují na získání maturity 1,4krát častěji

než stejně schopní *chlapci* pocházející z rodin se stejným vzdělanostním statusem.

Tabulka 2. Aspirace na střední školu podle IQ a vzdělanostního původu

Vzdělání rodičů	IQ	Procento aspirujících		Logit (asp./neasp.)	
		skutečné	odhadnuté	skutečný	odhadnutý
<i>Chlapci</i>					
bez	-	3,2	2,3	-3,411	-3,772
maturity	0	21,1	23,0	-1,317	-1,211
	+	52,9	55,8	0,118	0,233
pouze	-	4,4	5,7	-3,101	-2,813
maturita	0	48,0	43,5	-0,080	-0,261
	+	77,9	76,5	1,261	1,180
maturita	-	25,0	28,6	-1,100	-0,914
a vysoká	0	80,4	83,7	1,409	1,634
škola	+	96,1	95,6	3,192	3,077
<i>Dívky</i>					
bez	-	20,0	19,6	-1,386	-1,415
maturity	0	52,4	52,0	0,097	0,079
	+	72,0	72,6	0,944	0,975
pouze	-	46,3	46,3	-0,146	-0,151
maturita	0	77,5	79,3	1,239	1,343
	+	91,2	90,4	2,335	2,239
maturita	-	63,6	75,3	0,560	1,113
a vysoká	0	97,1	93,1	3,516	2,607
škola	+	95,1	97,1	2,958	3,506

Statistiky modelu:

Chlapci: $\chi^2 = 4,094$, $df = 5$, $p = 0,536$

Dívky: $\chi^2 = 5,023$, $df = 6$, $p = 0,541$

Logitový model, který dobře reprodukuje data podsouboru chlapců je:

$$L(A/N) = \ln(n_{ijA}/n_{ijN}) = \\ = -0,3153 + 2,0475x_i + 2,8229y_j - 0,4525z_j$$

kde $x_i = -0,6172$ pro VZDR = bez maturity, $-0,1543$ pro VZDR = pouze maturita, $0,7715$ pro VZDR = vysoká škola (tj. lineární složka polynomického kontrastu s metrikou 1, 2 a 4), y_j (resp. z_j) = $-0,7071$ ($0,4083$) pro IQNORM podprůměrné, 0 ($-0,8165$) pro IQNORM průměrné a $0,7071$ ($0,4083$) pro IQNORM nadprůměrné (tj. lineární a kvadratická složka polynomického kontrastu s metrikou 1, 2 a 3).

Z modelu plyne, že na poměry $P(A/N)$ působí významně jak IQ dítěte, tak vzdělanostní status rodiny, a to nezávisle na sobě. Vliv IQ je zvláště silný při přechodu od průměrného k podprůměrnému, kdy poměr šancí je $12,8$ [$= \exp(2,8229 \times 0,7071 + 0,4525 (0,8165 + 0,4083))$], zatímco při přechodu od

nadprůměrného k průměrnému je 4,2 [= exp(2,8229 x 0,7071 - 0,4525 (0,4083 + 0,8165))].¹⁰

Síla vlivu vzdělanostního statusu rodiny je poněkud slabší, i když stále velmi významná a uplatňuje se hlavně při přechodu od kategorie vzdělanostního statusu "pouze maturita" ke kategorii "vysoká škola", kdy poměr šancí je 6,7 [= exp(2,0475 (0,7715 + 0,1543))], zatímco při přechodu od "vyučení" k "maturitě" je 2,6 [= exp(2,0475 (-0,1543 + 0,6172))].

Ve shodě s očekáváním je model pro podsoubor dívek jiný a navíc jednodušší:

$$L(A/N) = \ln(n_{ijA}/n_{ijN}) = 1,1442 + 1,7883x_i + 1,7075y_j$$

kde $x_i = -0,7071$ pro VZDR = bez maturity, 0 pro VZDR = pouze maturita, 0,7071 pro VZDR = vysoká škola (tj. lineární složka polynomičského kontrastu s metrikou 1, 2 a 3), a $y_j = -0,7582$ pro IQNORM podprůměrné, 0,1166 pro IQNORM průměrné a 0,6415 pro IQNORM nadprůměrné (tj. lineární komponenta polynomičského kontrastu s metrikou 1, 6 a 9).

Vlivy inteligence a vzdělanostního statusu rodiny jsou opět silné a na sobě nezávislé a ve srovnání s předchozími případy vyrovnanější jak mezi sebou, tak uvnitř. Šance pro dívky s nadprůměrným IQ je 2,5krát větší než pro dívky s průměrným IQ, pro které je 4,5krát větší než pro dívky s podprůměrným IQ, což platí pro všechny typy rodin [2,5 = exp(1,7075 (0,6415 - 0,1166)), 4,5 = exp(1,7075 (0,1166 + 0,7582))]. Růst vzdělanostního statusu rodiny působí rovnoměrný a signifikantní růst šancí s rychlostí 3,5 [= exp(1,7883 x 0,7071)], a to pro každou úroveň IQ.

Graf 1 přehledně a souhrnně ukazuje skutečnost, že měřená inteligence i sociální původ působí na vzdělanostní aspirace mnohem ostřeji u chlapců než u dívek.

Aspirace ve skupině s nadprůměrným IQ: střední nebo i vysoká škola?

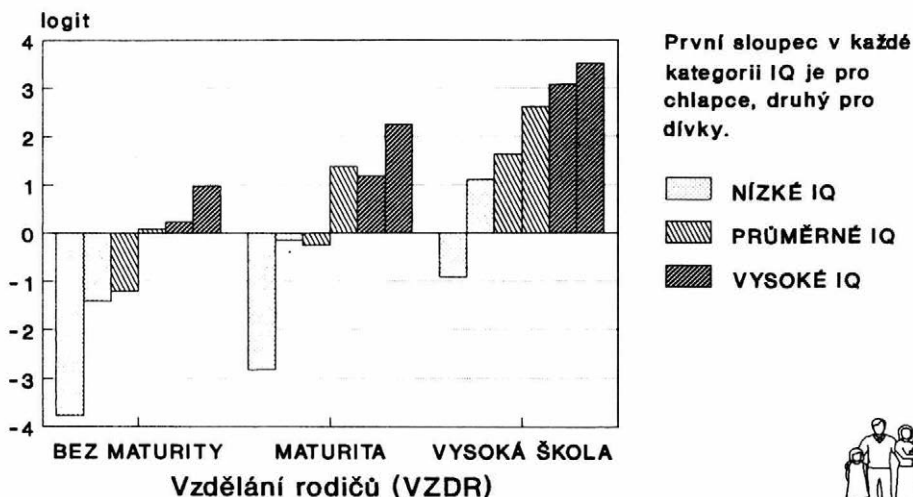
Jedním ze specifických cílů naší analýzy bylo zjistit, do jaké míry je přímý efekt vzdělanostního původu na vzdělanostní aspirace (a tedy i na vzdělanostní dráhy) příčinou nízké efektivity našeho školského systému pokud jde o využívání potencií ukrytých v lidském kapitálu. Vycházíme přitom z tvrzení autorů testu, že krystalická inteligence velmi dobře predikuje studijní úspěch.¹¹ Naším cílem není analyzovat všechny relevantní podmínky nezbytné k tomu, aby potenciální talent byl rozvinut a využit co nejvhodnějším vzděláním. Hlubší analýza tohoto problému by jistě vyžadovala aplikaci poměrně složitějšího modelu, který budeme mít možnost testovat později, jakmile budeme mít k dispozici data z dalších opakovaných šetření.

¹⁰ Tato čísla nemůžeme srovnávat s čísly z předchozího modelu, neboť zde pracujeme pouze se souborem chlapců a navíc vzdělanostní status rodiny je kategorizován jemněji.

¹¹ Balcar [1986] se odvolává na výsledky aplikace HSPQ v USA a uvádí, že krystalická inteligence zde predikuje školní úspěch dvaapůlkrát lépe než zodpovědnost.

Graf 1

Aspirace na středoškolské vzdělání podle IQ a vzdělání rodičů



Odhady z platných modelů.



Pracovně jsme skupinu "potenciálních studijních talentů" definovali jako skupinu s nadprůměrnou krystalickou inteligencí. Pro tuto skupinu jsme testovali "zobecněný" logitový model determinace aspirací, ve kterém jako závisle proměnná figurovala proměnná o třech kategoriích (NE = neaspiruje na střední školu, SŠ = aspiruje na střední školu, VŠ = aspiruje na vysokou školu a určitě má v plánu studovat na vysoké škole). Jako nezávisle proměnné do modelu opět vstoupily vzdělanostní původ a pohlaví.

Jako vždy již pohled na "empirické" podíly aspirujících (viz tabulka 3) dává představu u existujících rozdílů. Vezmeme-li v úvahu fakt, že se pohybujeme ve skupině s relativně vysokým IQ, jsou rozdíly mezi jednotlivými skupinami vzdělanostního původu překvapivě velké.

Rovnice modelu jsou:

$$L(A/N) = \ln(n_{ijS\check{S}}/n_{ijNE}) = 1,3769 + 1,5786x_i - 0,4747y_j$$

$$L(A/N) = \ln(n_{ijV\check{S}}/n_{ijS\check{S}}) = -0,7162 + 0,7059x_i + 0,2635y_j$$

kde $x_i = -0,7071$ pro VZDR = bez maturity, 0 pro VZDR = pouze maturita, 0,7071 pro VZDR = vysoká škola a $y_j = 1$ pro SEX = muž a -1 pro SEX = žena (tedy pro VZDR byla opět použita jen lineární část polynomičského kontrastu s metrikou 1, 2 a 3).

Tabulka 3. Aspirace na střední školu a plány na studium na vysoké škole podle pohlaví a vzdělanostního původu. Pouze pro děti s nadprůměrným IQ

Vzdělání rodičů	Pohlaví	Skutečné procento			Odhadnutý logit	
		NE	SŠ	VŠ	SŠ/NE	VŠ/SŠ
bez	muž	47,1	33,3	19,6	-0,214	-0,952
maturity	žena	28,0	60,0	12,0	0,735	-1,478
pouze	muž	22,1	53,2	24,7	0,902	-0,452
maturita	žena	8,8	64,7	26,5	1,851	-0,981
vysoká	muž	3,9	44,7	51,3	2,018	0,047
škola	žena	4,9	59,3	35,8	2,969	-0,481

Statistiky modelu: $\chi^2 = 4,856$, $df = 6$, $p = 0,562$

Samotné parametry ukazují, že efekt sociálního původu je vyšší u aspirací týkajících se přechodu mezi základním a středním vzděláním (1,5786) než u plánů týkajících se přechodu od středního k vysokoškolskému vzdělání (0,7059). Dále je z nich patrné, že zatímco v prvním přechodu jsou aspirace dívek v převaze nad aspiracemi chlapců (-0,4747), u druhého přechodu je tomu právě naopak (0,2635).

Operace s poměry šancí ukázaly, že:

- Na střední školu aspirují dívky 2,6krát častěji než chlapci, a to bez ohledu na sociální původ [$2,6 = \exp(0,4747 \times 2)$].
- Přechod od střední k vysoké škole určitě plánují chlapci 1,7krát častěji než dívky, a to opět bez ohledu na sociální původ [$1,7 = \exp(0,2635 \times 2)$].
- Vzdělanostní původ působí mnohem silněji na aspirace omezené střední školou [faktor 3,1 = $\exp(1,5786 \times 0,7071)$], v plánech na přechod od střední k vysoké škole přímý efekt vzdělanostního původu klesá [faktor 1,6 = $\exp(0,7059 \times 0,7071)$].

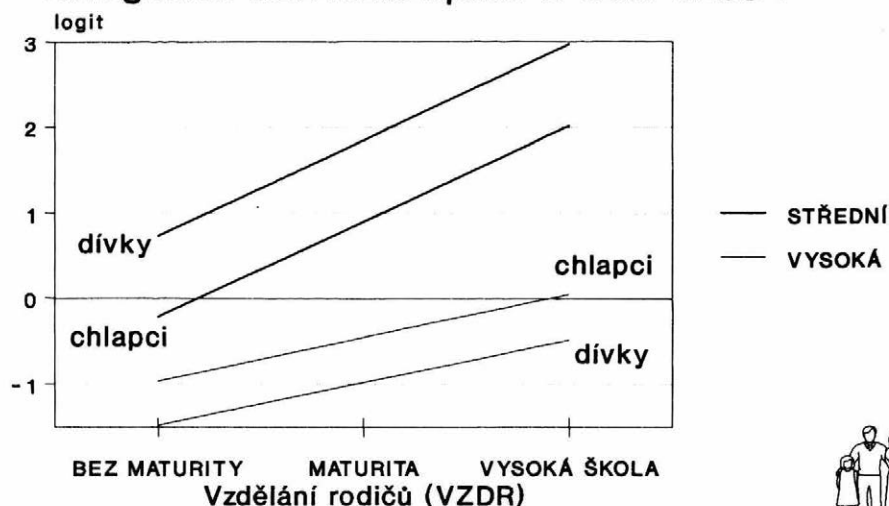
Tato skutečnost je přehledně zobrazena v grafu 2.

Jsmo si pochopitelně vědomi, že rozdíly ve vzdělanostních aspiracích nelze vysvětlit pouze sociálním původem, inteligencí a pohlavím. Cílem naší analýzy však nebylo nalézt komplexní model determinace vzdělanostních aspirací. Šlo nám o to, učinit první krok ke specifikaci role přímého efektu sociálního původu při kontrole mentálních schopností.

Jedna z hlavních námitek proti příliš jednoduchému designu naší analýzy by mohla být, že v analýze determinant vzdělanostních aspirací nelze vynechat efekt lokality, resp. typu sídla. Tento efekt jsme skutečně prověřovali a došli jsme k dvěma závěrům. Předně je evidentní, že vliv velikosti sídla na utváření vzdělanostních aspirací je významný, ale ve srovnání s vlivem sociálního původu, pohlaví a mentálních schopností se jedná o efekt nejslabší. Důležitější je však zjištění, že efekt velikosti sídla není triviální či lineární. Ukázalo se totiž, že kontrolujeme-li všechny ostatní vlivy (původ, pohlaví, a IQ), pak vzdělanostní aspirace po ukončení základní školy jsou nejvyšší ve středně velkých městech (typ Litoměřice, Teplice, Prachovice, Tábor, atd.), nižší v Praze a v dalších velkých městech (České Budějovice, Ústí na Labem), na konci stojí podle očekávání malá

Tab. 2

Aspirace na střední a vysokou školu
podle vzdělanosti rodičů a pohlaví dítěte



Odhady z platných modelů:

města a venkovské obce.¹² Vzhledem k tomu, že vysvětlení tohoto fenoménu rovněž není triviální (prolínají se podle našeho názoru zejména kulturní efekty s různým stupněm vyrovnanosti mezi nabídkou vzdělanostních příležitostí na jedné straně a absolutní hladinou vzdělanostních aspirací), rozhodli jsme se jím zabývat samostatně v jiné stati.

5. Diskuse k výsledkům analýzy

Řekli jsme na začátku, že debatu o školské politice a o vhodných opatřeních, jejichž cílem má být zvýšení efektivity školského systému jako celku, nelze vést seriózně, aniž alespoň v obrysech tušíme, do jakého prostředí tato opatření či rozsáhlejší změny zavádíme a jaký efekt od nich tedy můžeme očekávat.

Otázka, k jejímuž řešení jsme chtěli touto analýzou přispět, byla otázka síly přímého vlivu sociálního původu na vzdělanostní aspirace, které - jak jsme ukázali výše - jsou určujícím momentem vzdělanostních drah. Design analýzy se soustředil téměř výhradně na kontrast mezi přímým vlivem sociálního původu (reprezentovaného vzdělanostním statusem rodiny) a efektem měřené krystalické inteligence. Stavěli jsme tedy na v podstatě jednoduchém analytickém designu, jehož výsledky však podle našeho názoru mohou významně přispět k pochopení důsledků dosavadního fungování školského systému a postavení vzdělání na trhu

¹² Například v souboru průměrně inteligentních dětí při kontrole pohlaví dítěte a sociálního původu byla hladina aspirací (opět měřená poměrem aspirujících proti neaspirujícím) dvakrát větší u dětí ze středně velkého města než u dětí z Prahy nebo jiného velkého města (a 2,6krát větší ve srovnání s malým městem nebo venkovskou obcí).

práce. Naše analýza byla rovněž prvním krokem k nalezení odpovědi na otázku, do jaké míry školský systém a na něj navazující pracovní trh fungují v Československu jako "pumpa" [Herrnstein 1973], která tlačí potenciální talenty směrem k vyšším stupňům vzdělání a k odpovídajícím pozicím v profesním systému. Výsledky, ke kterým jsme aplikací tohoto designu analýzy dospěli, by rovněž měly umožnit pochopení případných důsledků různých forem pronikání tržních mechanismů do fungování školského systému a do financování vzdělání.

Pokud jde o vlivy různých aspektů vzdělanostního původu na krystalickou inteligenci, naše analýza jasně ukázala dominantní úlohu vzdělání matky. Je to zjištění zcela kompatibilní s rolí matky v socializačním procesu. Pokud jde o otázky týkající se formování vzdělanostních aspirací, analýza přinesla tři hlavní poznatky. Prvním je zjištění, že chlapci opouštějící základní školu potřebují pro vyjádření aspirací na získání maturity mnohem vyšší IQ než dívky. Druhým, neméně závažným poznatkem je to, že - obecně vzato - *přímý* efekt sociálního původu na vyjádřené aspirace je u nás zhruba stejně silný jako efekt mentálních schopností. Třetí poznatek, který je pro mnohé možná překvapující, je že u nadprůměrně inteligentních dětí je přímý efekt sociálního původu na vzdělanostní aspirace silnější v případě aspirací omezených střední školou (tedy dosažením maturity) než v případě aspirací na dosažení vysokoškolského vzdělání. Všechna uvedená zjištění si zaslouží pokus o interpretaci či alespoň komentář.

Zjištění, že při zhruba stejném IQ dívky aspirují mnohem častěji na získání maturity než chlapci, je mimo jiné výsledek "socialistické" školské politiky a celkové "feminizace" školství a výuky. Školská politika státního socialismu nevycházela z reálné poptávky po vzdělání, ale z možností absorbovat kvalifikaci a vzdělání ve výrazně stagnujícím pracovně profesním systému. To vedlo jednak k celkovému stlačování vzdělanostních aspirací, jednak k rozdělování limitovaného počtu míst na středních školách a gymnáziích ve prospěch dívek, pro které existovaly pracovní příležitosti v rostoucím administrativním aparátu, případně v obchodě a ve službách, zatímco typicky mužský segment pracovního trhu kvalifikačně a vzdělanostně stagnoval.¹³ Převaha aspirací dívek nad aspiracemi chlapců však podle našeho názoru byla nevyhnutelným důsledkem několika vzájemně spjatých faktorů a procesů: a) školské politiky, která si mimo jiné kladla za cíl vyrovnat vzdělanostní strukturu mužů a žen redistribucí omezených vzdělanostních příležitostí ve prospěch žen, b) dynamičtějšího vývoje požadavků na formální (středoškolské) vzdělání u profesí, ve kterých dominovaly ženy (administrativa) a c) určité "feminizace" způsobu výuky i kritérií uplatňovaných v hodnocení žáků (školní úspěch, tj. v první řadě známky, hodnocení a doporučení ke studiu, ve stále větší míře reflektoval ochotu a sklon pasivně absorbovat informace, svědomitost a pořádnost, submisivitu žáka atd., přičemž takové faktory jako intelektuální aktivita, tvořivost a určitý vzdor vůči autoritě se ve školním úspěchu zákonitě prosazovaly buď slaběji, nebo dokonce záporně).

¹³) Tento jev nebyl charakteristický pouze pro Československo, ale pro všechny země "východního bloku" (viz například [Heyns a Bialecki 1990]).

Vzájemnou souhrou těchto faktorů lze podle našeho názoru z podstatné části vysvětlit naše zjištění, že ve školním úspěchu na základní škole (tedy v jednom z hlavních kritérií výběru na střední školy) nakonec vítězily dívky nad chlapci, i to, proč dívkám - jak ukázala naše analýza - k vyšším aspiracím stačilo nižší IQ než chlapcům. Feminizace školství není tedy jevem měřitelným pouze poměrem mužů a žen mezi učiteli či mezi žáky, ale jevem mnohem hlubším, spočívajícím ve způsobu zacházení s informacemi, v percepce a směřování aktivity žáka, v pojetí výuky atd. Tato hlubší dimenze feminizace školství se nakonec nemůže neprojevit v korelaci mezi inteligencí, sklonem k submisivitě a k disciplíně na jedné straně a školním úspěchem na straně druhé.

Silný přímý efekt sociálního původu na vzdělanostní aspirace lze interpretovat jednak v kontextu teorie kulturního kapitálu [Bourdieu 1984, 1986], jednak jako důsledek "měkkosti" objektivních (univerzalistických) kritérií výběru, jejímž bezprostředním důsledkem je dostatek prostoru pro subjektivní (partikularistická) kritéria [Matějů 1992]. Je nepochybné, že vzdělanostní aspirace se formují v prvé řadě na základě odhadu vlastních schopností obstat v existující konkurenci. Je-li tato konkurence ostrá v důsledku omezeného počtu příležitostí a přitom "měkká", pokud jde o uplatňování objektivních kritérií (schopnosti), vítězí v ní přirozeně ti, kteří ve vzdělání vidí hodnotu a ti, kteří ovládají jemná pravidla hry. Rodiny s vyšším vzdělanostním a sociálním statusem jsou ve výhodě z obou hledisek: obecně je v těchto rodinách vzdělání chápáno jako kulturní statek a přitom tyto rodiny disponují instrumenty (včetně kulturního a sociálního kapitálu), které podstatně zvyšují naději na úspěch. Zvláštností společností, které mají v anamnéze desetiletí státního socialismu, je relativně nízká konzistence mezi dosaženým vzděláním a ekonomickým úspěchem [Večerník 1992]. Proto zde ve srovnání s většinou vyspělých průmyslových zemí není dosažení vysokého vzdělání chápáno jako klíčová "strategie" životního úspěchu, ale - jak ukázala jiná analýza dat z téhož výzkumu [Matějů 1992] - jako *pouze jedna* z řady alternativních strategií. Tím lze částečně vysvětlit nízkou hladinu vzdělanostních aspirací u relativně velmi nadaných dětí pocházejících z rodin s nižším vzdělanostním statusem. Relativní měkkostí kritérií výběru vůči potenciám intelektuálního výkonu lze naopak vysvětlit relativně velmi vysoké vzdělanostní aspirace u podprůměrně nadaných dětí pocházejících z rodin z vysokým vzdělanostním a sociálně-ekonomickým statusem.

Ze stejných předpokladů vycházíme i při interpretaci zjištění, že u nadprůměrně inteligentních dětí je přímý efekt sociálního původu na vzdělanostní aspirace silnější v případě aspirací omezených střední školou (tedy pouze dosažením maturity) než v případě aspirací na dosažení středoškolského vzdělání jako podmínky pokračování studia na vysoké škole. Silná motivace ke studiu na vysoké škole vyjádřená na konci osmé třídy základní školy¹⁴ je nepochybně výrazně spjata s vlastním odhadem schopností a se zřetelně definovanými životními plány, zatímco pouhé dosažení maturity může být chápáno jako "závazek" vůči přání

¹⁴) Připomínáme, že v otázce na plány studovat jednou na vysoké škole jsme brali v úvahu pouze odpovědi "rozhodně ano".

rodičů či jako "vhodné" či "očekávané" chování v rámci daného sociálního prostředí.

Jsou-li výše uvedené interpretace správné, pak pokračující nedostatek vzdělanostních příležitostí na středních školách a gymnáziích a kontinuita dosavadních principů výběru bude přispívat ke konzervaci a reprodukci zjištěných vzorců vzdělanostních aspirací. Lze také snadno odvodit, jak by distribuci vzdělanostních příležitostí ovlivnila jednoduchá implementace tržních principů: již dnes relativně silný přímý efekt sociálního původu na aspirace a dosažené vzdělání by spíše stoupl, než klesl. Stejně tak lze předvídat, že by to bylo spíše na úkor kvality a kompetence uchazečů než v její prospěch.

Otázkou tedy zůstává, zda sociálně-ekonomická transformace vyvolá zvýšení atraktivitu vzdělání jako nástroje životního úspěchu. Pokud ano, bylo by možné očekávat růst vzdělanostních aspirací zejména u jedinců s vysokou hladinou mentálních schopností, a to bez ohledu na sociální původ. Tyto změny v postavení vzdělání na trhu práce, pokud budou provázeny rozšiřováním spektra vzdělávacích příležitostí a se zvětšováním celkové flexibility školského systému, budou vyvolávat potřebu větší standardizace výběrových řízení a podstatného zvýšení jejich citlivosti vůči mentálním schopnostem žáků (vysoce standardizované vstupní testování mentálních schopností a průběžné testování obecné úrovně znalostí v průběhu studia). Teprve za těchto okolností lze podle našeho názoru uvažovat o podstatnějším otevírání školského systému tržním a hodnotovým mechanismům.

Jak ukazují výsledky naší analýzy, bez výše uvedených změn ve významu vzdělání v životních šancích a v ekonomickém úspěchu a bez podstatného "zpevnění" výběrových kritérií a jejich vysoké standardizace by improvizace směřující k větší "marketizaci" vzdělání mohly být značně riskantní, neboť růst přímého efektu sociálního původu, který by nepochybně způsobily, rozhodně není kompatibilní s posilováním univerzalizmu, a tudíž ani s růstem celkové náročnosti studia a kvality vzdělání.

PETR MATĚJŮ je vedoucím výzkumného týmu "Sociální stratifikace" v Sociologickém ústavu ČSAV. Od poloviny osmdesátých let se věnuje výzkumu sociálních a vzdělanostních nerovností a analýze profesní a vzdělanostní mobility. Publikoval řadu odborných statí k výše uvedeným tématům, a to jak doma, tak v zahraničí.

BLANKA ŘEHÁKOVÁ pracuje jako vědecká pracovnice v Sociologickém ústavu ČSAV, kde se podílí na výzkumech v týmu "Sociální stratifikace". Zaměřuje se zejména na metodologické problémy výzkumu sociální stratifikace.

Literatura

- Balcar, K. (R. B. Cattell, M. D. L. Cattell) 1986. *Osobnostní dotazník pro mládež - příručka*. II. propracované vydání. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Blau, P. M., O. D. Duncan 1967. *The American Occupational Structure*. New York: John Wiley.
- Boguszak, M., P. Matějů, J. L. Peschar 1990. "Educational Mobility in Czechoslovakia, Hungary and the Netherlands." In *Social Reproduction in Eastern and Western Europe: Comparative Analyses on Czechoslovakia, Hungary, the Netherlands and Poland*, ed. by J. L. Peschar. Nijmegen: Institute for Applied Social Sciences.

- Boudon, R. 1974. *Education, Inequality and Social Opportunity*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. 1984. *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Édition de Minuit.
- Bourdieu, P. 1986. "The Forms of Capital." In *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, ed. by J. G. Richardson. New York: Greenwood Press.
- Cattell, R. B., M. D. L. Cattell 1968. *Handbook for the High School Personality Questionnaire*. Champaign, IL: Institute for Personality and Ability Testing.
- Dronkers, J. 1983. "Have Inequalities in Educational Opportunity Changed in the Netherlands?" *The Netherlands Journal of Sociology* 19: 133-150.
- Dronkers, J., B. F. M. Bakker 1989. "Income Attainment in the Netherlands. A longitudinal study of the relationships for men between origins, education, marriage, occupation and family income." Pp. 183-200 in *Educational opportunities in the welfare state*, ed. by B. F. M. Bakker, J. Dronkers, G. W. Meijnen. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Duncan, O. D. 1968. "Ability and Achievement." *Eugenics Quarterly* 15: 1-11.
- Duncan, O. D., D. L. Featherman 1972. "Psychological and Cultural Factors in the Process of Occupational Achievement." *Social Science Research* 1972, pp. 121-145.
- Duncan, O. D., A. O. Haller, A. Portes 1968. "Peer Influences on Aspirations: A Reinterpretation." *American Journal of Sociology* 74: 119-137
- Duncan, O. D., D. L. Featherman, B. Duncan 1968. *Socioeconomic Background and Occupational Achievement: Extensions of a Basic Model, Final Report*. Washington, D.C.: U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education, Bureau of Research.
- Duncan, O. D., D. L. Featherman, B. Duncan 1972. *Socioeconomic Background and Achievement*. New York: Seminar Press.
- Ganzeboom, H. B. G., P. M. De Graaf, D. J. Treiman 1992. "A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status." *Social Science Research*, 1992 (v tisku).
- Haberman, L. J. 1979. *Analysis of Qualitative Data*. New York: Academic Press.
- Hauser, R. M., D. L. Featherman 1976. *The Process of Stratification. Trends and Analyses*. New York: Academic Press.
- Hauser, R. M. 1971. *Socioeconomic Background and Educational Performance*. Washington, D.C.: The Arnold & Caroline Rose Monograph Series in Sociology.
- Hauser, R. M., W. H. Sewell 1976. *On The Effects of Families and Family Structure on Achievements*. Madison: CDE Working Paper 76-32.
- Hauser, R. M., W. H. Sewell 1984. *Family Effects in Simple Models of Education, Occupational Status and Earnings: Findings from the Wisconsin and Kalamazoo Studies*. Madison: CDE Working Paper, 84-29.
- Hauser, R. M., S. L. Tsai, W. H. Sewell 1983. "A Model of Stratification with Response Error in Social and Psychological Variables." *Sociology of Education* 56: 20-46.
- Herrnstein, R. J. 1973. *IQ and the Meritocracy*. London: Allen Lane.
- Heyns, B., I. Bialecki 1990. *Educational Inequalities in Postwar Poland*. Paper presented at the meeting of RC28, Madrid, July 9-13, 1990.
- Jencks, C. et al. 1972. *Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Harper and Row.
- Matějů, P. 1990a. "Family Effect on Educational Attainment in Czechoslovakia, the Netherlands and Hungary." In *Social Reproduction in Eastern and Western Europe*:

- Comparative Analyses on Czechoslovakia, Hungary, the Netherlands and Poland*, ed. by J. L. Peschar. Nijmegen: Institute for Applied Social Sciences.
- Matějů, P. 1990b. *Who gains and who loses in a socialist redistribution. Educational Inequalities in Czechoslovakia*. Working Papers. Prague: Institute of Sociology.
- Matějů, P. 1991a. "Kde končí výzkum a začíná manipulace veřejného mínění?". *Alfa revue*, roč. 1, č. 4, s. 76-81.
- Matějů, P. 1991b. "Vzdělanostní stratifikace v Československu v komparativní perspektivě". *Sociologický časopis* 27: 319-346.
- Matějů, P. 1992. "Beyond Educational Stratification in Czechoslovakia." *Czechoslovak Sociological Review. English Edition*. 1/1992.
- Matějů, P., M. Tuček, L. Rezler 1992. *RODINA '89. Zdroje vzdělanostních nerovností. Úvodní studie a hlavní výsledky z první vlny šetření*. Sociologický ústav ČSAV. Interní edice.
- Olneck, M., J. Crouse 1979. "The IQ Meritocracy Reconsidered: Cognitive Skill and Adult Success in the United States." *American Journal of Education* 1979: 1-31.
- Olneck, M. R., D. B. Bills 1980. "What Makes Sammy Run? An Empirical Assessment of the Bowles-Gintis Correspondence Theory." *American Journal of Education* 1980: 27-61.
- Řehák, J., B. Řeháková 1992. "Logitové modely: analýza vlivu exogenních faktorů u kategorizovaných dat." *Sociologický časopis* 28: 84-102.
- Sewell, W. H., R. M. Hauser 1975. *Education, Occupation & Earnings*. New York: Academic Press.
- Sewell, W. H. 1961. "Social Class and Childhood Personality." *Sociometry* 24: 340-356.
- Sewell, W. H., R. M. Hauser 1972. "Causes and Consequences of Higher Education: Models of the Status Attainment Process." *American Journal of Agricultural Economics* 54: 851-861.
- Sewell, W. H., R. M. Hauser 1980. "The Wisconsin Longitudinal Study of Social and Psychological Factors in Aspirations and Achievement." Pp. 59-99 in *Research in Sociology of Education and Socialization, Vol. 1*, ed. by A. C. Kerckhoff. Greenwich, CT: JAI Press.
- Sewell, W. H., V. P. Shah 1967. "Socioeconomic Status, Intelligence, and the Attainment of Higher Education." *Sociology of Education* 40: 1-23.
- Sewell, W. H., V. P. Shah 1968. "Parents' Education and Children's Educational Aspirations and Achievements." *American Sociological Review* 33: 191-209.
- Sewell, W. H., A. O. Haller, A. Portes 1969. "The Educational and Early Occupational Attainment Process." *American Sociological Review* 34: 82-92.
- Sewell, W. H., A. O. Haller, G. W. Ohlendorf 1970. "The Educational and Early Occupational Status Attainment Process: Replication and Revision." *American Sociological Review* 35: 1014-1027.
- Sorokin, P. A. 1927. *Social and Cultural Mobility*. New York: Harper.
- Turner, R. H. 1960. "Sponsored and contest mobility and the school system." *American Sociological Review* 25: 855-867.
- Večerník, J. 1990. *Role of Education in the Differentiation of Earnings, Family Income and Consumption in Czechoslovakia*. Prague: Institute of Sociology, Czechoslovak Academy of Sciences, Working Papers.
- Večerník, J. 1991. "Earnings distribution in Czechoslovakia: Intertemporal changes and international comparison". *European Sociological Review* 7: 237-252.
- Young, M. 1958. *The Rise of the Meritocracy, 1870-2033: An Essay on Education and Equality*. London: Thames and Hudson.

Summary

This paper addresses the question of specific contributions of mental ability (IQ) and social background (education of parents) to the crystallization of high school and college aspirations of children attending the last class of the elementary school. General hypothesis is tested according to which "socialist" educational reforms, general deficit in educational opportunities in planned economies, specific admission policies (quota system, preferential admission policy, etc.), and - finally - general decline in the "economic" value of educational credentials well documented in several analyses of income differentiation have brought significant weakening to the role of mental ability (IQ) in educational aspirations, while - in contrast with the dominating ideology of the former communist regime - the direct effect of social background on educational aspirations and educational attainment remained rather strong.

The above hypothesis is tested on data from the first wave of the longitudinal study Family '89 carried out in the spring of 1989 on about 3 700 eighth graders (the last class of elementary school in Czechoslovakia) and their parents. Data both on children and their parents entered the analyses aiming to assess the net effects of gender, mental ability and educational background on educational aspirations.

In the first step a simple model of the determination of mental ability is tested (Diagram 1). The results show that the educational climate of a family depends much stronger on the mother's education than on the father's. However, on educational climate explains only 13 % of the variance in the mental ability of a child (measured by Cattell's HSPQ test).

Then several logit models are tested to assess specific contributions of educational background and mental ability to the educational aspirations of children. A baseline model shows that: a) the linear effect of mental ability is highly significant; b) this effect is stronger among boys than among girls; c) educational aspirations of girls are generally higher than aspirations of boys, but this difference tends to decrease with higher IQ; d) the net effect of educational background is strong and highly significant. Models tested separately for girls and boys show that the effects of IQ and educational background on secondary school aspirations are much stronger for boys than for girls (Figure 1). To evaluate potential losses of talents from lower social strata several models are tested for a group with the above average IQ. These models show that a) secondary school aspirations among girls with higher IQ are 2.6 times higher than among boys of a controlled educational background; b) aspirations for the transition from secondary school to college are 1.7 higher among boys than among girls; c) the net effect of educational background is higher for secondary school aspirations than for the desire to make a further step from secondary school to college (Figure 2).

Two principal conclusions are drawn. The direct effect of social background on educational aspirations was at least as strong as the direct effect of IQ, and that boys needed significantly higher IQ to express the same level of educational aspirations as girls.

Several interpretations are suggested for these results. Regarding the strong net effect of educational background, we find one of the explanations involves the operation of very limited educational opportunities and relatively weak criteria of admission. As for the differences between boys and girls, we suggest to take into account a strong feminization both of the school system and several occupational categories in which high school education has been prescribed. While for typical male blue-collar occupations, a lower vocational education was required.