

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra sociologie a andragogiky

Funkce vzdělání v moderní společnosti

Functions of education in modern society

Magisterská diplomová práce

Veronika Horáková

Vedoucí magisterské diplomové práce: Mgr. František Znebežánek, Ph.D.

Olomouc 2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Olomouci dne 14. 3. 2014

.....

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Františku Znebejánkovi, Ph.D. za odborné vedení práce, za cenné rady a připomínky.

Obsah

Obsah	4
Úvod	6
1 Vymezení pojmů	9
1. 1 Pojem funkce ze sociologické perspektivy	9
1. 2 Obecné vymezení pojmu vzdělání	12
2 Historický exkurz	14
3 Vzdělanostní společnost	18
3. 1 Demokratizace vzdělanostních příležitostí	18
3. 2 Postindustriální společnost	19
3. 3 Informační společnost	22
3. 4 Vymezení konceptu vzdělanostní společnosti	22
3. 4 Aspekty vzdělanostní společnosti	25
3. 4. 1 Technologické aspekty	25
3. 4. 2 Proměny profesní struktury a trhu práce	27
3. 4. 3 Sociální aspekt: vzdělání/nevzdělání – bohatí/chudí ?	31
3. 4. 4 Ekonomický aspekt	32
3. 4. 5 Politický aspekt	34
3. 4. 4 Další aspekty	37
3. 5 Inflace hodnoty diplomu	38
3. 6 Oprávněnost konceptu vzdělanostní společnosti	41
4 Vzdělání jako nástroj selekce?	44
4. 1 Vzdělání jako nástroj zmenšování sociálních nerovností	44
4. 1. 1 Blau – Duncanův základní model stratifikačního procesu	44
4. 1. 2 Sociálně- psychologický model	45
4. 2 Vzdělání jako nástroj zvyšování sociálních nerovností	46
4. 2. 1 Teorie kulturní reprodukce	46
4. 2. 3 Teorie sociální reprodukce	47
4. 2. 4 Koncept maximálně udržované nerovnosti	48
4. 2. 5 Koncept alokace vzdělání Roberta Marea	48
4. 2. 6 Teorie racionálního jednání	50

4. 2. 7 Teorii nerovnosti udržované ve výsledku	50
5 Funkce vzdělávání z pohledu Ivana Illiche	52
5. 1 Mýtus neomezené spotřeby	52
5. 2 Manipulativní funkce školy	52
6 Funkce vzdělávání z pohledu Michela Foucaulta.....	55
6. 1 Vzdělání jako nástroj disciplinizace	55
Závěr.....	60
Anotace	63

Úvod

Předložená diplomová práce je založena na analýze a srovnání teoretických přístupů ke vzdělání. To se stále častěji stává tématem veřejné debaty, přičemž sféra námětů, které jsou v souvislosti s ním diskutovány, se neustále rozšiřuje. Od výše veřejného financování škol, mezd vyučujících, expanze soukromých vysokých škol a diskusích o jejich kvalitě, přes nedostatek či nadbytek studentů v rámci jednotlivých oborů studia, sociální nerovnosti v přístupu k terciárnímu vzdělání až po zaměstnatelnost absolventů či rozsah akademické samosprávy. Domnívám se, že by neměla být opomenuta ani reflexe funkcí vzdělání, a proto je cílem diplomové práce uspořádat nejdůležitější informace týkající se funkcí vzdělání v moderní společnosti.

Právě proto, že poptávka po vzdělání se zvyšovala s příchodem moderní společnosti a to v souvislosti s nástupem procesu industrializace a urbanizace, se diplomová práce zaměřuje na funkci vzdělání v moderní společnosti, přesněji na období po 2. světové válce. V tomto období již není hlavním definičním znakem společnosti průmyslová výroba a rozrůstání měst. Změnami prochází celá moderní společnost, tím pádem i to, co je považováno za cíl a úlohu vzdělání a vzdělanosti. Je patrné, že zpočátku moderní (industriální) společnost člověka v duchu emancipace pozvedla, byla spojována s komfortem, snadností, racionálností a růstem spotřeby. Vzdělání bylo vysoce oceňováno. Avšak se změnou společnosti se diferencují i postoje ke vzdělání od glorifikace až po jeho odmítání. Vzdělání může být chápáno úzce elitářsky či jako prostředek pro společenský vzestup celých sociálních skupin, ale i jako pojistka proti nezaměstnanosti v době, kdy dochází k devalvaci diplomů.

Pro účely této diplomové práce a pro možnost vymezení obecnějších závěrů není oblast vzdělání a vzdělávání rozlišena na jednotlivé úseky. Jsem si vědoma toho, že funkce jednotlivých stupňů vzdělání mají jistě svá specifika. Zároveň se ale domnívám, že pokud by se práce soustředila na dílčí úsek vzdělávání, neumožnilo by to postihnout pravděpodobné

souvislosti a přesahy, neboť oblast vzdělávání tvoří dohromady jistý celek skládající se z částí, které na sebe navazují.

První kapitola této práce se zaměří na definování ústředních pojmů a to především pojmů funkce a vzdělání. Již v úvodu bych chtěla předestlat, že pojem funkce je možno ze sociologické perspektivy chápat především jako výraz pro činnost, kterou lze analyzovat prizmatem jejich efektů.

I když se diplomová práce zaměřuje na rozbor změn, jimiž vzdělání prošlo po 2. světové válce, pro pochopení proměn je třeba definovat i vývoj před tímto obdobím, což činí druhá kapitola s názvem Historický exkurz.

Modernizační vývoj přinesl změny v nahlížení na úlohu vzdělání. To hrálo postupně tak významnou roli, že byl formulován koncept vzdělanostní společnosti, v níž je vzdělání považováno za klíčový definiční faktor. Tento koncept je spojován s vývojem lidské civilizace v druhé polovině 20. století a především s postindustriální společností. Z toho důvodu je mu věnován větší prostor diplomové práce. Třetí kapitola tedy charakterizuje vzdělanostní společnost, kterou je možno chápat jako teoretický rámec, ve kterém je společnost zkoumána. V kapitole je představen proces demokratizace vzdělanostních příležitostí a jsou zde přiblíženy koncepty, které jsou považovány za předchůdce vzdělanostní společnosti, tj. společnost postindustriální a informační. Bližší pozornost je věnována především aspektům, které definují soudobou (chceme-li vzdělanostní) společnost, což bude sloužit k postihnutí funkcí vzdělání v jednotlivých společenských subsystémech, neboť jak uvádí Josef Alan, funkce společenského jevu je do jisté míry rolí, kterou hraje v sociálním životě (Alan 1968, s. 713). Součástí této kapitoly je také pojednání o inflaci diplomu, ke které přispívá právě proces demokratizace. Na konec této obsáhlé kapitoly uvádím shrnutí.

V kapitole s názvem Vzdělání jako nástroj selekce se diplomová práce věnuje tomu, zda vede dynamika vývoje vzdělání ke zmenšování nerovnosti ve vzdělanostních šancích jedinců rozdílného sociálního původu. Je či není vzdělání nositelem mobilitních šancí v profesní a sociální struktuře? Vzdělání je na jedné straně chápáno jako nástroj přispívající ke

snižování sociálních nerovností, pomáhající dosáhnout vyššího sociálního statusu a přístup k němu by měl být umožněn všem sociálním skupinám. Toto je spojeno především s procesem demokratizace vzdělanostních příležitostí. Na druhé straně je vzdělání prezentováno jako nástroj sociální selekce. Práce zde předkládá poznatky různých autorů a dochází ke zjištění, že je třeba rozlišovat mezi početním nárůstem studijních příležitostí a tím, kterými sociálními skupinami jsou tyto příležitosti obsazeny.

V jistém rozporu s euforií spojenou s demokratizací vzdělávání po 2. světové válce se objevuje teorie „odškolnění společnosti“ (Illich 2001) nebo přístup M. Foucaulta, který pokládá školu za instituci vytvořenou k uplatňování disciplíny a kontroly moderního státu. Tyto úvahy přibližuje poslední kapitola.

Konec diplomové práce shrnuje základní poznatky týkající se předložených funkcí vzdělání v moderní společnosti.

1 Vymezení pojmů

Na tomto místě bych se chtěla zastavit u ústředních pojmů této diplomové práce, kterými jsou pojmy funkce a vzdělání. Nastíním jejich definici a to, jak budou v této práci pojímány.

1. 1 Pojem funkce ze sociologické perspektivy

Pojem funkce se může zdát logicky jasný, avšak považuji za nezbytné ho přiblížit, neboť obsah tohoto pojmu je definován různě. Podrobně se úvahám o pojmu funkce v sociologii věnuje *Josef Alan* v jednom ze svých příspěvků v Sociologickém časopise, který je využit jako výchozí pro následující kapitolu.

Alan uvádí tuto definici pojmu funkce: „Pojem funkce je výrazem pro záměrnou činnost, jejíž analýzu lze provádět jen prizmatem jejich efektů. Vztahuje se však ke svému nositeli, jehož je definičním atributem a implikuje současně jeho vztah k jiným společenským elementům. V tomto smyslu bychom mohli říci, že funkce společenského jevu je rolí, kterou hraje v celku sociálního života“ (Alan 1968, s. 713).

To, že je funkce výrazem pro záměrnou činnost odkazuje podle mě k tomu, že funkce má, jak uvádí Alan, aktivizační charakter a směřuje ke své objektivaci¹. Podobou společenské objektivace je institucionalizace, k níž každá funkce směřuje. Např. poznávací činnost směřuje ke společenskému zakotvení prostřednictvím institucionalizace (vzdělávání a jeho vyústění ve školském systému). Primárně je tedy funkcí školy zprostředkování mezi poznávací činností a činiteli (společenskými subjekty). To je základní charakteristika této instituce (Alan 1968, s. 713). Jako definiční znak vzdělání zde vystupuje právě jeho funkce.

Alan nastiňuje dále dvě dimenze pojmu funkce a to sémantickou a původně matematickou (výraz pro vztah dvou elementů, speciálněji pak pro vztah elementu a systému, tj. části a celku). Z pohledu sémantické

¹Aktivizačním centrem činnosti je její nositel. Nositel má zájem o rozvoj této činnosti, a proto ji posvětčuje. Činnost ale sama sebe překračuje, objektivizuje se, stává se společenskou a pak je již třeba ji definovat z hlediska jejích účinků. Účinky charakterizují i činitele. Je tedy důležité soustředit se na externí stránku funkcionality činností, tj. na účinky, efekty (Alan 1968, s. 712).

dimenze lze funkci chápat v původním významu slova jako činnost (z latinského *functio* - činnost; ekvivalent konání, úkon, operace). Ovšem to je problematické, neboť se používá jednak „funkce je činnost“ i „činnost má funkci“. Každá činnost může být brána jako konkrétní společenský fenomén a tedy může být nazírána prizmatem funkce. Zároveň slovo funkce implikuje aktivitu. V tomto smyslu lze považovat slovo funkce za výraz *činnostně a aktivizačně zabarvený* (Alan 1968, s. 706 – 707).

Nicméně, běžné používání slova funkce (např. funkce rodiny) ukazuje, že tento pojem implicitně obsahuje jistou orientaci, intenci, a to *normativně zabarvenou*. Funkce je zde chápána jako stav („má být“, a to jako ve smyslu „hypoteticky stanoveného cíle“, tak ve smyslu normativního postulátu). Odpovídá tomu vyjádření typu úkol, úloha, účel (vztah funkčně-účelný). Alan tedy shrnuje, že je možné funkci chápat jako: *činnost-účinek (výsledek)-cíl* (Alan 1968, s. 707).

Podle sociologického slovníku je pojem funkce ve všech koncepcích vázán na pojem sociální struktura, sociální systém nebo kulturní celek, s nímž tvoří jednotu. Vztah části, která má být funkcionálně vztažena k celku, je však vymezován různě, tzn., že obsah pojmu funkce je odlišně definován. Funkce ve vztahu k systému či struktuře může být příspěvkem k její stabilitě, udržení, rovnováze a také k saturaci určitých potřeb (Petrusek, Vodáková 1996, s. 326). Podle B. Malinowského lze funkci definovat jako uspokojování jistých potřeb činností, v níž se lidé spojují. Ovšem rozlišujeme potřeby individuální a nadindividuální (skupinové), které jsou ze sociologického hlediska individuálním nadřazeny. Jde tedy o vztah potřeb individuí a skupin (např. student-škola). To implikuje možné napětí na obou pólech. Nemůžeme jednoduše říci, že funkci vysokoškolského vzdělání je uspokojování intelektuálních, kulturních, politických, ekonomických aj. potřeb jednotlivců i společenských skupin. Takový konsenzus potřeb je nereálným, a proto je taková definice nejasná a nepřesná (Alan 1968, s. 708).

U T. Parsonse je dokonce pojem „společenské potřeby“ nahrazen pojmem „funkční požadavky systému“. Z funkcionálního hlediska je pojem

funkce spojován s představou nadřazenosti potřeb sociálního systému. Funkce je pak chápána jako integrující činitel. Podle funkcionálního přístupu je funkcionalita všech částí systému základním požadavkem (Alan 1968, s. 711). Alan ale uvádí, že funkce je kategorií reciproční. Nejde o jednostranné zdůraznění vztahu elementů k celku bez zpětné vazby, o adaptaci částí a kontrolu ze strany celku (Alan 1968, s. 713). Nároky elementů jsou regulovány socializací a jejich kontrolou, ale i systém je ze strany elementů regulován. Celek tedy není nezávislý, jeho úkolem je uspokojovat potřeby dílčích elementů (Alan 1968, s. 710-711).

Na problematičnost chápání funkce jako integrujícího činitele upozornil Robert K. Merton, podle kterého mohou být sociální jevy z aspektu své funkce nejen integrující (pozitivní), ale i negativní (Alan 1968, s. 708-709). Merton významně přispěl k jednoznačnému pojetí funkce v sociologii. Navrhl definovat funkci důsledkem, který má určitá aktivita (činnost, proces nebo existence nějakého sociálního nebo kulturního faktu) pro celek sociální struktury (Petrusek, Vodáková 1996, s. 327). Podle Mertona interpretovat fakta znamená zjistit účinky na širší struktury, v nichž jsou tato fakta začleněna (Alan 1968, s. 707). Podobně T. Nagel dle Geista chápe význam pojmu funkce jako vztahující se k roli, již hraje určitý orgán v nějakém systému, k němuž sám náleží (Geist 1992, s. 92). Merton navrhl rozlišení funkce na manifestní (odpovídají původnímu záměru aktéra) a latentní (jsou s těmito záměry v nesouladu). Ukázal také, že důsledky určitých aktivit nemusí být pro systém vždy pozitivní, a proto navrhl rozlišení eufunkce a dysfunkce. Pojem se v těchto významech v sociologické terminologii ustálil a patří k nejstabilnějším termínům, které jsou ovšem akceptovány jen v některých sociologických paradigmatech. Po Mertonově revizi (zavedení pojmu dysfunkce a latentní funkce) je takto definovaný pojem funkce akceptovatelný i pro konfliktualistickou či interpretativní sociologickou perspektivu (Petrusek, Vodáková 1996, s. 327).

Chtěla bych také upozornit na důležitý poznatek Alana a to, že dochází k mnohorozměrnosti funkcionálních vztahů, neboť do určitého rámce jsou vřazovány i další společenské elementy (např. ekonomický

systém), což může vést ke konfliktu funkcí (Alan 1968, s. 713). Mnohorozměrnost je patrná již ze samé definice pojmu vzdělání (viz níže).

1. 2 Obecné vymezení pojmu vzdělání

Pojem vzdělání i jeho hodnota se s vývojem společnosti měnily. V tradičních společnostech se reprodukovala minulá zkušenost. Praktické zkušenosti a vědomosti, které souvisely s činností a prací, byly předávány v rámci rodiny, pospolitosti či cechu. K požadavku vzdělání začalo docházet až s rozvojem industrializace (Papřoková 2006, s. 2).

Vzdělání je obecně chápáno jako výsledek edukačních procesů, tedy procesů, během nichž se člověk učí. Můžeme na něj nazírat z hlediska osobnostního (kognitivní vybavenost osobnosti), obsahového (systém informací a činností, které jsou obsaženy v kurikulech škol), institucionálního (společensky organizovaná činnost diferencovaná dle úrovně, stupňů a druhů vzdělání), procesuálního (vzdělání probíhá v určitých stupních), socioekonomického (vzdělání jako kategorie charakterizující společnost, vlastnost populace determinována sociálními a ekonomickými faktory) (Průcha, Walterová, Mareš 2001, s. 53).

Podle Palána můžeme vzdělání definovat jednak jako soustavu vědeckých a technických vědomostí, intelektuálních a praktických dovedností, utvoření morálních rysů a osobitých zájmů. Dále může vzdělání odkazovat na úroveň, kterou účastník dosáhne při vzdělávání. Vzdělání můžeme členit podle stupňů školské soustavy ČR na základní, střední, vyšší a vysokoškolské nebo podle vztahu k profesní orientaci na všeobecné a odborné (Palán 2002, s. 233).

Vzděláváním se v této práci rozumí primárně formální vzdělávání, tedy takové vzdělávání, které se uskutečňuje ve vzdělávacích institucích, jejichž funkce, cíl, obsah, prostředky a způsoby hodnocení jsou předem legislativně definovány. Typickou vzdělávací institucí je bezpochyby škola. Tento typ vzdělávání v sobě zahrnuje na sebe navazující vzdělávací stupně a typy, které jsou určeny buď celé populaci (např. základní povinné vzdělání), nebo určitým skupinám (např. středoškolské a vysokoškolské vzdělání). Absolvování tohoto vzdělávání je stvrzováno certifikátem

(Průcha, Walterová, Mareš 2001, s. 65-66). Formální vzdělávání v moderní společnosti buď přímo poskytuje kvalifikaci k výkonu určité profese, nebo je nezbytným předpokladem k jejímu získání. Dosažení vyšších stupňů vzdělání je obvykle spojováno s dosažením vyšší prestiže (Petrusek, Vodáková 1996, s. 1417). Domnívám se ale, že toto spojení nemusí být samozřejmé, a proto se této problematice věnuji především v kapitole, která se týká nerovností ve vzdělání a odkazuje na některé sociologické teorie, podle kterých je spíše vysoká prestiž předpokladem pro dosažení vyššího a také kvalitního vzdělání.

Sociální prostředí (jevy, vztahy, procesy, které člověka obklopují v rodině, sociální skupině a celé společnosti) významně působí na průběh edukačního procesu a na jeho funkce. Efekty (či funkce) vzdělávání jsou zjišťovány hlavně v sociologických výzkumech.

2 Historický exkurz

I přes to, že se práce zaměřuje na situaci po druhé světové válce, věnuji krátkou pozornost některým úvahám spojeným s předešlým společenským vývojem.

Ve středověku k základním nositelům vzdělanosti patřily kláštery a církve. Vzdělání plnilo funkci především z hlediska moci, neboť čtení a psaní bylo významným strategickým prostředkem. V tradiční společnosti se vzdělání předávalo v rámci rodiny, pospolitosti, cechu. Důležité byly především praktické vědomosti a zkušenosti, které souvisely s prací. Do počátků průmyslové společnosti bylo vzdělání dostupné jen menšině a v populaci mělo nízkou četnost (Papřoková 2006, s. 2).

Modernita a industriální společnost je ztělesněním některých základních osvěcenských hodnot jako víry v rozum, v sílu vědy, lidská práva či nadbytek zdrojů (Petrusek 2007, s. 112). S rozvojem industrializace, změnou práce a rozvojem povolání se začala oddělovat duševní práce od tělesné, vědění od práce, teorie od praxe a začaly se také objevovat jiné požadavky na vzdělání. Pod vlivem již zmíněného osvícenství se rozšířila racionalistická víra ve vzdělání jako prostředek vědění a moci a jeho funkce byla spatřována v možnosti zlepšení sociálních poměrů a individuálních šancí (Papřoková 2006, s. 2). Euroamerická civilizace je již na sklonku industriální éry, nicméně počátky moderní společnosti jsou často spojovány právě se vznikem industrialismu. S původní vírou v pokrok a rozum jsou spojovány i osobnosti, které řadíme mezi zakladatele sociologie a u kterých najdeme myšlenky týkající se důležitosti vzdělání.

Prvním z teoretiků industriální éry byl Saint-Simon. Jeho radikálně racionální koncept je možné shrnout do několika premis, které uvádí M. Petrusek. Jsou to: idea nezadržitelného pokroku a absolutní racionalismus (společnost opřená o vědu, techniku, rozumové a exaktní poznání světa), idea sociologie a její intervence do společnosti, idea spjatosti teoretického vědění a produktivní činnosti (hybnou silou je na

jedné straně věda, na druhé průmysl), idea racionální legitimacy vládnutí. Parlament podle něj musí být složen z reprezentantů sféry intelektuální (vědci, inženýři a umělci) a produktivní (podnikatelé, průmyslníci, výrobci) (Petrusek 2007, s. 107-108). Je patrné, že Saint-Simon si uvědomoval obrovskou roli expertního vědění.

Na Saint-Simonovy myšlenky navazuje jeho žák August Comte, který také zdůrazňoval význam vzdělání. Podle něj měla být škola chrámem nové společnosti. Pozitivističtí vědci měli být vybíráni z duchovní elity národa a po obsáhnutí nauky o společnosti měli být autoritou nového pozitivistického náboženství. Jejich vědění o společnosti mělo být zárukou překonání individuálních zájmů a zaujetí pozice zájmů celé společnosti (Kolesárová-Saková 2008). Vzdělání tak působí jako činitel společenské integrity.

O regulativní a integrující funkci vzdělání ve společnosti je přesvědčen dle Martuccelliho i Emil Durkheim. Výchova z nás činí člověka, jakého by chtěla společnost, ve které dochází k růstu sociální diferenciaci. Díky vzdělání sice dochází k osvobození jedince, ovšem je ho třeba podříditi potřebám sociální integrace. Nejde o získání profesionalizovaných použitelných znalostí. Důležitější je donucovací systém než vědomosti. Durkheim klade důraz na mravní výchovu. Naše morální uvědomění je tak možné chápat jako dílo společnosti. Výchovný proces spočívá v tom, že si nakonec myslíme, že jsme se sami dopracovali k tomu, co nám bylo vnuceno zvenčí, člověk se stává plnohodnotnou sociální bytostí. Ztělesnění morální hodnoty zde představuje učitel (Martuccelli 1999, s. 43-45). Škola má zajišťovat podle Durkheimovy koncepce stejné funkce jako Comtova skupina pozitivistických vědců, tj. podřizovat jedince hodnotám společnosti.

Základní funkcí vzdělání je podle Durkheima z původního „barbara“ vychovat socializovaného jedince loajálního ke společnosti. Škola plní dle něho tak i funkci homogenizační tím, že předává jedincům hodnoty společné pro společnost a všechny její členy. Dochází k celkové socializaci, škola a vzdělávání přebírají funkci iniciačních rituálů dřívějších společností. Zároveň plní škola funkci diferenciační, tj. připravuje konkrétního jedince

na jeho místo ve společnosti a to místo profesní i sociální (Kolesárová-Saková 2008).

Chápání modernity jako pokrokového a racionálního projektu můžeme pozorovat i u Herberta Spencera, který uvádí dichotomii dvou forem společností: militární a industriální. Industriální společnost se podle něj vyznačuje dobrovolnou spoluprací a regulací smlouvou a principem práva, svobodným pohybem a jen malým omezením mobility, podporou soukromých organizací, decentralizací státních struktur, flexibilním postavením, vzájemnou závislostí založenou na svobodném trhu a tržní ekonomikou. Uvádí také výčet vlastností, které jsou typické pro moderní (industriální) společnost: nezávislost, úcta k druhým, tolerance, odpor proti útlaku, individuální iniciativa, inovativnost, důvěryhodnost, spolehlivost, osobní čestnost.

Dále např. Max Weber považuje za hlavní definiční znak moderní společnosti racionalitu a racionální řízení a chování (Petrusek 2007, s. 110). Jak můžeme vidět, vzdělání a věda je v těchto koncepcích chápána výhradně pozitivně. Funkcí vzdělání bylo zajištění kulturní a politické integrity průmyslové společnosti národního státu.

Keller a Tvrdý hovoří o systému vzdělávání před 2. světovou válkou jako o chrámu. Soudím, že jejich tvrzení můžeme uvést jako shrnutí této kapitoly. Před 2. světovou válkou vzdělání sloužilo úzké elitě a bylo spojeno s politickými strukturami. Mělo disciplinační charakter (Keller, Tvrdý 2008, s. 15). Vzdělání a univerzity byly spojeny s institucemi církve. Studenti se neučili praktickým dovednostem, ale funkcí školy bylo spíše formování jedince podle cílů, které jsou dané zvenčí. Dlouho do 20. století se škola prezentuje jako předavatel něčeho vyššího, co překračuje oblast všedního užitku. Později můžeme vzdělání chápat jako něco, co slouží k zajištění kulturní a politické integrity průmyslové společnosti. Ke změně dochází v tom smyslu, že řád společnosti již není určován shora bohem, ale bůh je nahrazen rozumem, který představuje novou univerzální nezpochybnitelnou hodnotu. Tak jako věřící naslouchal knězi, tak žák naslouchá učiteli, neboť ten je ztělesněním rozumu. Cílem školy je formovat individua stojící nad

vírami a zvyky, schopná posuzovat s odstupem podle zásad rozumu (Keller, Tvrdý 2008, s. 17-18). Je patrné, že vzdělání bylo stále vymezeno pouze pro skupinku vyvolených. Vzdělání po 2. světové válce plní podobné funkce, jen jinými prostředky. Dochází k demokratizaci, ekvivalentem spásy je sociální vzestup, tj. participace na rafinované spotřebě (Keller, Tvrdý 2008, s. 24). Na demokratizaci vzdělanostních příležitostí se práce zaměřuje v následující kapitole a dále bude také nastíněna proměna, již vzdělání dle autorů Kellera a Tvrdeho prošlo a to z *chrámu* na *výtah* a následně *pojišťovnu*.

3 Vzdělanostní společnost

Žijeme ve světě, který nevykazuje příliš podobností se světem, ve kterém vznikaly první velké sociologické koncepce v dílech A. Comta či E. Durkheima. Od druhé poloviny 20. století vzniká řada teoretických konceptů společnosti, ale žádný nezískal jednoznačnou podporu, aby nahradil odcházející „industriální společnost“ (Veselý 2004, s. 434). Stejně jako Arnošt Veselý se domnívám, že není možné vytvořit termín, který by zachytil všechny podstatné rysy komplexní společnosti. Nicméně, širokou škálu těchto pokusů představuje M. Petrusek v knize s názvem *Společnosti pozdní doby* (Petrusek 2007). Společnosti se často označují podle toho, které znaky lidských vztahů jsou považovány za podstatné. Podle některých autorů je právě vědění a vzdělání hlavním definičním znakem dnešní společnosti. Následující text se pokusí nastínit, proč tomu tak je a jaká jsou slabá místa tohoto konceptu.

3. 1 Demokratizace vzdělanostních příležitostí

Na tomto místě bych chtěla věnovat větší pozornost procesu demokratizace vzdělanostních příležitostí. Do této kapitoly je zařazen především proto, že po druhé světové válce, tj. vrchol průmyslové společnosti (50. léta 20. století), má vzdělání silný demokratizační charakter, má sloužit jako nástroj sociálního vzestupu a již zde jsou formulovány úvahy o vzdělanostní společnosti, tj. společnosti, v níž narůstá klíčový význam vzdělání (Keller, Tvrdý 2008, s. 15).

Dlouho byly vyšší formy vzdělání určeny jen hrstce privilegovaných. Vzdělání mělo elitní charakter. Tak tomu bylo v Evropě až do druhé světové války. Od 50. a 60. let 20. století dochází ve vyspělých zemích k demokratizaci ve vzdělání, tj. zpřístupnění vzdělání velkému podílu populace. Požadavky na rovný přístup ke vzdělávání byly zdůvodňovány humánně, sociálně, politicky a technokraticky. „Teoretická argumentace se opírala o koncepce industriální společnosti, sociálního státu, teorie výkonu a meritokracie“ (Papřoková 2006).

Jedna z funkcí vzdělání byla připravit výkonnou pracovní sílu pro potřeby industrializace a řízení správy. Střední a vysoké školy se začínají otvírat i studentům ze středních a nižších vrstev, dochází k masovému vzdělávání žen. Vzdělání tak začalo být spojováno se sociálně-ekonomickým statusem a pracovní kariérou. Ve smyslu teorií mobility začalo fungovat jako výtah do zajímavějších pater služební hierarchie i sociální stratifikace (Papřoková 2006).

Růst podílu osob dosahujících vyšších stupňů vzdělání, příznivý vývoj vzestupné vzdělanostní mobility, růst významu vzdělání v oblasti ekonomické, ale i v individuálních šancích, představují faktory, které podporují zájem sociologie o poznání vzdělanostních šancí (Matějů 1986, s. 131). V souvislosti s modernizací a demokratizačním procesem ve vzdělávání byla formulována modernizační teorie na základě poznatků Blau-Duncanova základního stratifikačního modelu, který odkazuje na to, že se snižuje vliv sociálního původu na dosažené vzdělání.

Vzdělanostní standard se v průběhu 20. století jistě zvýšil. Otázkou však je, komu se hladina vzdělání zvedla nejvíce. Podle kritiků meritokratické koncepce demokratizace vzdělávání i nadále plní vzdělávací systém v kapitalistických zemích funkci instituce sociální selekce ve prospěch favorizovaných tříd a skupin. Jak vyjádřil Bourdieu: „škola je jedním z nejúčinnějších faktorů sociální konzervace, protože poskytuje zdání legitimacy sociálním nerovnostem a sankcionuje kulturní dědictví, sociální dar chápáný jako dar přírody“ (Bourdieu 1966, s. 387, in Matějů 1986, s. 132).

3. 2 Postindustriální společnost

Vzdělanostní společnost je možné považovat za značně rozvolněný teoretický koncept, který čerpá z mnoha ideových zdrojů. Nejvýznamnějším zdrojem je zejména teorie postindustriální a informační společnosti, které mohou být tedy považovány za jakési „předchůdce“ společnosti vzdělanostní.

K výše uvedeným názorům, které se objevovaly zpočátku modernizačního procesu, kdy vzdělání bylo chápáno jako nástroj integrity

a koheze společnosti, můžeme připojit myšlenky Daniela Bella a přesunout se tak ke koncepci společnosti, která je označována jako postindustriální. Bellova koncepce samozřejmě vzniká v jiné době a za již změněných podmínek, než za jakých tvořili své koncepce např. Comte či Durkheim. Proto se jeho úvahy mohou zdát zarážející, neboť mnozí autoři, ať už společnost označují jakýmkoliv přívlastky, vyslovují dnes pochybnosti o „projektu moderny“, o povaze a smyslu osvícenství, neboť je evidentní, že globalizační trend proměňuje společnost.

Daniel Bell, autor knihy *The Coming of Post-Industrial Society* (1973), předkládá jednu z významných koncepcí postindustriální společnosti. Struktury postindustriální společnosti podle něj již nejsou určovány pouze průmyslovou produkcí, ale klíčový význam má vědění a služby. V důsledku toho dochází ke změně způsobu lidské práce. Největší podíl již netvoří fyzická práce a nutnost těžby surovin, či využití strojů. To bylo charakteristické pro industriální společnost. Pracovníků v průmyslu ubývá a naopak roste počet pracovních míst ve službách (Pongs 2000, s. 65). Přejít do fáze postindustriální vede tak k proměně zaměstnanosti a to jak kvantitativně (růst počtu zaměstnanců ve službách) tak i kvalitativně (vznik nových profesí jako správce sítě, designér, biotechnolog apod.). Odlišným aspektem těchto povolání je, že vyžadují spíše symbolické než manuální schopnosti, a tedy také znalosti namísto fyzické síly (Veselý, 2004, s. 435).

V důsledku toho, se dle Bella vyvinuly tři třídy: technicko-akademická (vědci, akademici), inženýři a profesori a dále technici, akademické profese a asistenti (Pongs 2000, s. 65-66). V postindustriální fázi společnosti představuje vzdělání a s tím spojená vědecká instituce, univerzita a vědecká racionalita ústřední hodnotu. Univerzitu považuje Bell za nejvýznamnější instituci². Proniká ekonomickou, politickou a sociální sférou. Důraz je kladen na teoretické vědění. Za těchto podmínek je školské a vysokoškolské vzdělání předpokladem pro sociální mobilitu a pro prakticky účinnou moc. Odborné kompetence rozhodují o sociálním

² V průmyslové době byla základní institucí továrna (Veselý 2007, s. 435).

postavení. Vědci ukazují cestu k novým objevům, předvídají důsledky určitých kroků a tím ukazují cestu pro celou společnost. Hnací silou těchto změn, je rozvoj dopravy a komunikací. Bell hovoří také o informační společnosti, neboť informace hrají jednu z hlavních rolí a jsou obecně dostupné (Pongs 2000, s. 66). Teoretické vědění spolu s výkonem bude tedy fungovat jako stratifikační faktor. Právě toto všechno můžeme označit za faktory, které přispívají k formulování konceptu vzdělanostní společnosti.

Tento model v sobě nese ovšem úskalí. Někteří autoři upozorňují na to, že pracovníci ve službách budou zpracovávat množství údajů stejně monotónním způsobem, jakým pracují dělníci na montážní lince (Petrusek 2007, s. 119). Předpokládalo se také, že místa, která zanikla v průmyslové sféře, budou nahrazena místy ve sféře služeb. Masová nezaměstnanost ale svědčí o tom, že se tak nestalo. Podle Bella je problém v tom, že starší lidé, kteří ztratili práci, najdou zaměstnání jen obtížně a budou muset přijmout polodenní práci recepčních, vrátných apod. (Pongs 2000, s. 74). Vzhledem k automatizaci procesů dochází totiž ke zvyšování složitosti práce, na kterou zaměstnanci nemají potřebné kompetence. Je jistě nepopiratelné, že fungování ekonomicky vyspělé společnosti předpokládá kvalitativně jinou úroveň vzdělanostní výbavy pracovníků, než tomu bylo v průmyslové fázi moderní společnosti.

Bellovy představy mohou být považovány z dnešního pohledu za naivní a nenaplněné. Nenajdeme u nich nic z problémů, s kterými se potýkají vyspělé ekonomiky. Petrusek píše: „Bellův sen, že totiž teoretické (tedy univerzitní) vědění se stane bází a modelem postindustriální společnosti jako společnosti vědění, se nenaplnil. Tendence provázat vědění s jeho aplikacemi, výzkum s byrokratickými strukturami, měřit výstupy „praktickou použitelností“, aplikabilitou, se nakonec prosadila“ (Petrusek 2005, s. 16). Prosadila se jakousi analogií svádění, tj. vznikem ekonomiky založené na vědění (Petrusek 2005, 16). Tedy ne vše proběhlo dle Bellovy vize, nicméně jeho koncepce je jednou z velkých sociologických teorií postindustriální společnosti, která je dodnes akceptována.

3. 3 Informační společnost

Termín postindustriální společnost začal být koncem 70. let doplňován konceptem informační společnosti, neboť někteří vědci dospěli k názoru, že informační technologie určují charakter sociální struktury. Koncept informační společnosti můžeme chápat jako subteorii k teorii postindustriální společnosti. Nejvýznamnějším teoretikem informační společnosti je Manuel Castells, který je autorem díla *The Information Age* (1996-1998). Pojem informační společnost se ale objevuje již v 60. letech např. u Amitai Etzioniho. Zviditelnili ho především japonští badatelé. Japonský trend se totiž orientoval na informační rozměry sociální změny, evropské studie akcentovaly spíše element „znalostní“, což vedlo k vytvoření konceptu společnosti vědění. „Japonské“ pojetí informační společnosti jako určitou součást postindustriální společnosti formuloval Musada, podle kterého inovační technologie expandují na celou společnost a tvoří tak nový typ produktivity, který má dopad na transformaci celé společnosti. Dojde k „Tiché revoluci“, která povede k tvorbě nových forem vědění a k výstavbě nových socioekonomických systémů (Petrusek 2007, s. 116- 117).

3. 4 Vymezení konceptu vzdělanostní společnosti

Koncem 60. let používá pojem vzdělanostní společnost (knowledge society) Peter Drucker, který je považován za zakladatele konceptu. Pojem použil poprvé v práci *The Age of Discontinuity* (1969). Ještě dříve a systematictěji se tím zabýval D. Bell koncem 50. let ve své knize *The Coming of Post-Industrial society*, kterou autoři Keller a Tvrdý označují dokonce za manifest vzdělanostní společnosti (Keller, Tvrdý 2008, s. 15-16).

Teprve v 90. letech vznikly práce, které se pokusily koncept vzdělanostní společnosti vymežit komplexně. V tomto ohledu byla jedinečným příspěvkem práce Nica Stehra *Knowledge Societies* (1994) (Veselý 2004, s. 437).

Veselý shrnuje základní myšlenku vzdělanostní společnosti³ takto: „Zatímco základními konstitutivními prvky moderní společnosti byl fyzický kapitál, množství lidské práce a průmysl, v současné době jsme svědky transformace ke společnosti, ve které se klíčovým faktorem produkce stává vědění, důsledkem čehož se následně zásadně mění i veškeré společenské instituce“ (Veselý 2004, s. 434). Termín vzdělanostní společnost je podle Veselého možné chápat jako souborné označení pro společnost, kde se určující stává vědění. Na problém je možné dívat se z více úhlů, např. vědění v ekonomické aktivitě, role vědění v sociálních vztazích, role vzdělávání apod. Oblast témat sledovaných v konceptu vzdělanostní společnosti je velmi široké.

Podle Willkeho je pro tento koncept typické to, že (na rozdíl od společnosti označované obecně jako moderní), „všechny funkční oblasti dnešní společnosti jsou závislé na vědění: Vědění neprodukuje a vědecky jej neužívá pouze vědecký systém, ale takřka všechny funkční systémy společnosti vytvářejí a využívají vědění pro svou reprodukci. Stejně jako vědecký systém jsou na určité vědění odkázány i hospodářský, právní a zdravotní systém, aby vůbec mohly fungovat“ (Willke 2000, s. 247).

Shodně s Kellerem a Tvrđým se domnívám, že koncepce, které vznikaly během 60. let, kdy docházelo k demokratizaci (viz výše), nelze plně aplikovat na současnou společnost, ve které dochází ke změnám, jako je např. růst globalizované ekonomiky služeb, krize sociálního státu a další (Keller, Tvrđý, s. 16). Právě proto bude věnována pozornost jednotlivým aspektům vzdělanostní společnosti, aby byla mimo jiné představena jednotlivá úskalí.

Zde bych ještě zmínila, že první odkaz na možnosti negativní funkce vzdělání a zneužití vědění můžeme spatřovat v Mertonově popisu byrokratického intelektuála. Již v první kapitole jsem také zmínila, že Merton upozornil na problematičnost chápání funkce jako integrujícího činitele. Funkce jevu může být dle něj pozitivní i negativní. Podle Mertona

³ V literatuře můžeme narazit i na alternativní názvy k termínu vzdělanostní společnost jako společnost vědění, učící se společnost, znalostní společnost, společnost poznání. Tato práce se bude nejčastěji držet označení vzdělanostní společnost.

ve společnosti vyvstávají nedokonalosti byrokracie. Byrokratický intelektuál nasazuje své vědomosti výhradně do služeb organizace, která ho platí a není schopen intelektuálního odstupu. Odkazuje na Veblenův pojem „kvalifikovaná neschopnost“, kdy nedostatečná pružnost v uplatnění dovedností povede ve změněném prostředí k vážné nepřizpůsobivosti. Důkladnost výcviku může vést k nesprávnému postupu v budoucnu a kvalifikace lidí se tak může stát jejich neschopností. V byrokratickém aparátu dochází k přemostění cílů, instrumentální hodnota se mění v hodnotu konečnou. Výsledkem lpění na pravidlech je byrokratický virtuóz, který ale nedokáže pomoci jedinému klientovi (Merton 2000, s. 182-183). Vyvíjí se také typ nového vědeckého pracovníka, vědec je oddělen od svého odborného a technického zázemí. Aby mohl pracovat na svém výzkumu, musí být zaměstnancem byrokratické organizace, která na to má vybavení⁴ (Merton 2000, s. 181).

Dalším kritikem vědění jako zdroje manipulace je Ralf Dahrendorf (Dahrendorf 1991), který kritizuje školené byrokraty, jako žoldnéry správy, kteří dávají své síly k dispozici měnícím se vítězům třídních konfliktů. Podle Dahrendorfa také ale vzestupná mobilita, která je spojena se vzděláním, napomáhá k redukci konfliktního potenciálu, neboť zvláště střední třídy jsou začleňovány do struktur vykonavatelů autority. To snižuje v moderních průmyslových společnostech pravděpodobnost revoluce. Podle dalšího z kritiků, Pierra Bourdieu, jsou příslušníci vrstvy inteligence vykonavatelé symbolického násilí (Bourdieu 2000). Ve stejné době uvádí své analýzy i Michel Foucault (o něm podrobněji níže). Ulrich Beck vidí původce většiny problémů v polovičatém vědění expertů. Jimi navržené technologie a vynálezy mívají očekávané i neočekávané důsledky. Proto je dle něj nutné vědění korigovat a spojit moc expertů se silou občanské

⁴ Dochází tedy k vyčlenění výzkumu mimo oblast základního univerzitního vzdělání. Je nutné si ale uvědomit, že univerzita sloužila od počátku věků jako místo, kde výzkum a výuka jdou ruku v ruce. Problémem je také dnešní orientace na výstupy, což vyjadřuje snahu objektivizovat poznání a vyjádřit ho v měřitelných veličinách. Ty mají sloužit v budoucnosti ekonomické využitelnosti a soutěži (Kašćák, Pupala 2012, s. 54).

společnosti (Beck 2004). Na roli špičkových technokratů v průběhu holocaustu upozorňuje Zygmunt Bauman (Bauman 2003).

To vše je vzdáleno optimismu Comta i Bella. (Keller, Tvrđý 2008, s. 22-23). Vize role vzdělání v moderní společnosti tedy nebyly zcela naplněny.

3. 4 Aspekty vzdělanostní společnosti

V následující části se zaměřím na vymezení několika aspektů, které jsou v souvislosti se vzdělanostní společností diskutovány a které přispívají dle některých názorů ke vzniku tohoto konceptu. Zároveň je možné je do jisté míry chápat jako faktory charakterizující dnešní společnost, i když budou ukázána i úzká místa, která relativizují označení společnosti jako vzdělanostní. Důvodem, proč aspekty uvádím je, že pokud připustíme, že vědění není využíváno jen jedním společenským systémem (viz Willkeho definice vzdělanostní společnosti), je možné předpokládat, že s tím, jak se transformují jednotlivé subsystémy společnosti, pro něž je typický růst vědění, mění se i role a funkce vzdělání. Ještě jednou zmíním to, že pojem funkce pojímá tato práce tak, jak byl předložen v první kapitole, tj. jako pojem, který se vztahuje ke svému nositeli a současně implikuje jeho vztah k jiným společenským elementům a je možné říci, že funkce společenského jevu je rolí, kterou hraje v celku sociálního života.

Mnohé z toho, co se propaguje pod pojmem vzdělání, se netýká pouze idejí vědění a vzdělanosti, ale jde např. o zájmy politické, ekonomické a další. Témata, která se nejčastěji vyskytují v souvislosti s obhajobou vzniku vzdělanostní společnosti, jsou proměny na trhu práce a v rámci profesní struktury, technologické změny a změny v ekonomické struktuře.

3. 4. 1 Technologický aspekt

V návaznosti na teorii informační společnosti představují technologické změny jeden z faktorů vzdělanostní společnosti, pro niž je typické vytváření infrastruktur druhého řádu, tzn. informačních a komunikačních technologií (ICT), které umožňují rychlejší, rozsáhlejší, levnější a efektivnější globální výměnu informací a vědění (na rozdíl od

infrastruktur prvního řádu- železnice, silniční a telefonní síť). Informace jsou spjaty s digitálními médii. Hromadné využití nových ICT mnohonásobně zrychlilo a zlevnilo přístup k informacím. Prostor a čas již nejsou takovým omezením produkce. Zrychlily se také operace, které dříve vyžadovaly úsilí mnoha lidí. Pro vzdělanostní společnost to má ten přínos, že dochází k rychlejšímu rozšiřování nových poznatků. Může se tak zdát, že ICT působí jako nástroj předávání vědění, které se tak dostane rychleji k lidem (Veselý 2004, s. 437-438).

Ovšem podle Liessmanna, který ve své knize *Teorie nevzdělanosti: Omyly společnosti vědění* (2008) kritizuje přeceňování dnešního vědění, sama informace nemá s věděním nic společného a sama o sobě neznamena vědění a navíc podle něj žijeme kvůli nárůstu informačních a komunikačních možností spíše v „dezinformační společnosti“. Význam informace spočívá v tom, že ovlivní naše jednání v budoucnu, ale díky nárůstu ICT je pravděpodobné, že rozdíly, které by se měly projevit při pozdější události, se rozplývají a neovlivňují nás. Vědění je více než informace. Informace je pasivní, dokud ji neinterpretuje někdo, kdo k tomu má znalosti. Reprodukce informací jsou méně složité než reprodukce vědění, což je mnohem nákladnější proces (Liessmann 2008, s. 23-24).

I další autoři si kladou otázku, co je vědění a co informace. Dle Veselého zásadní rozdíl vynikne, pokud zvážíme způsoby, kterými lze předávat vědění a informace. Zatímco náklady na transmissi informace se díky ICT blíží nule, reprodukce vědění je mnohem nákladnější proces (Veselý 2004, s. 436). I Petrusek si ve svých úvahách klade tuto otázku. Píše o univerzitním prostředí, které má své pojetí vědění. Toto „vědecké vědění“ má poměrně přesná pravidla, která nejsou identická s pravidly pro tvorbu informací. Informace jsou totiž strukturovaná a formátovaná data, která nefungují, dokud nejsou aktivizována a využita a jsou závislá na existenci technologií. Avšak někteří autoři jsou názoru, že informační společnost je společnost vědění proto, že na bázi teoretického vědění jsme schopni informace využít. Teoretické vědění je abstraktní, generalizované a je kódováno pomocí knih, počítačových systémů apod. (Petrusek 2005, s. 16).

Na základě uvedeného se domnívám, že základními předpoklady informační společnosti by měla být schopnost jedinců orientovat se v informačních zdrojích, způsobilost vyhledat a interpretovat informace a především vytvářet z nich znalosti a poznatky. S rozvojem ICT (který je možný právě pomocí rozšiřování vědění) nedochází automaticky k zvětšování rozsahu vědění, ale spíše k rychlejšímu přenosu informací, které je následně právě pomocí nabytého vědění (resp. vzdělání) možné interpretovat.

Považuji za důležité upozornit na to, že rozvoj moderních výpočetních technologií vedl také ke změně v oblasti formy moci. Tradiční moc opřená o různé formy násilí se proměnila v jakousi symbolickou moc, která má povahu svádění. Rozdíl mezi lidmi můžeme tedy pozorovat nejen na úrovni vlastnictví majetku a jmění, ale na úrovni disponibilního vědění (Petrusek 2005, 14-15).

3. 4. 2 Proměny profesní struktury a trhu práce

Rozvoj informačních technologií samozřejmě vytváří poptávku po jiných pracovnících (symbolických analyticích), což si vyžaduje jinou formu profesní přípravy. Společně s příchodem postindustriální společnosti dochází k restrukturalizaci organizačních a profesních struktur podniků. Vznikají nové profese a způsoby práce a tím pádem jsou na trhu práce požadovány nové kompetence a na lidský potenciál jsou kladeny jiné nároky, jak bylo popsáno již v kapitole Postindustriální společnost. V souvislosti s tím se dostával do pohybu školský systém a odstartovala nová etapa ve vzdělání. Organizace formulují nové požadavky týkající se znalostí, sociálních dovedností, řešení problémů a rozhodnutí. Vznikají nová povolání, která vyžadují jiný způsob přípravy než u tradičních profesí (Papřoková 2006). Jednou z funkcí vzdělání, která nabývá na důležitosti, je tedy funkce kvalifikační, jež spočívá v přípravě pracovní síly pro změněný pracovní trh. Je zřejmé, že v dnešní době dokonce i průmyslová výroba vyžaduje vyšší kvalifikaci. Vyžaduje systematické vědění, nejen praktickou zkušenost, kterou lze dosáhnout pouze vyučením.

Na tomto místě bych chtěla také zmínit proměny kultur vzdělávání, které popisuje Walter Leirman v knize *Čtyři kultury ve vzdělání* (1996). Autor uvádí kulturu expertů, kulturu inženýrů, kulturu prorocké výchovy a kulturu komunikativního vzdělávání. Kultura expertů má za cíl vychovávat racionálně uvažující odborníky. Vzdělávající hledají racionální informace a věří, že jim poskytnou síly ke zvládnutí problémů, které je potkají. Jako hlavní cíl inženýrské kultury uvádí Leirman zdokonalení činnosti, vycvičení dovedných pracovníků pro účinný sociální systém, důležité je praktické vědění. Kultura prorocká se vyznačuje výchovou morálního vědomí a snahou vychovat v občanech vědomí hodnot svobodné a spravedlivé společnosti. Komunikátorská kultura má vyvinout pospolitost lidí aktivních v dialogu (Leirman 1996, s. 127).

Keller a Tvrďý v souvislosti s proměnami funkcí vzdělávání (chrám, výtah, pojišťovna) také zmiňují Leirmanovy úvahy a spatřují souvislost mezi kulturou expertů a kulturou prorockou, kdy vzdělání je spojeno s představou chrámu. Nepočtená elita osvěcuje a vede ty, kdo na tom byli po stránce vědomostní hůře. Dále spojují kulturu komunikátorů a inženýrů. Vzdělání je v souvislosti s tím přístupné širším vrstvám, není možností ale povinností. Vede k dosahování maximální účinnosti, pragmatickému zvládnutí problémů spojených s provozem společnosti. Místo osvětleného člověka tak nastupuje symbolický analytik (Keller, Tvrďý 2010, s. 25-26).

Tím jak se mění profesní struktura, mění se i sociální uspořádání společnosti. Pomocí úvah Willkeho je možné dle mého demonstrovat předpoklad, že vzdělání bude působit jako dělící linie. Ta není již jako dříve jen mezi manuální a nemanuální prací, ale na úrovni vzdělání, kvalifikace a požadovaných kompetencí. Některé profese zanikají a místo nich vznikají obdobné, ale s vysokou složitostí práce. Podle Willkeho se společnost rozdělí do tří segmentů. Horní segment budou tvořit pracovníci vzdělanostní společnosti, globálně mobilní⁵, kteří nebudou mít problém s nalezením

⁵ Podle Baumana v globalizované společnosti bude hlavním stratifikačním faktorem právě mobilita, protože u toho kdo je v globální společnosti omezen místem, dochází k degradaci. Stratifikaci dle dostupnosti globální mobility vznikají dva světy. Svět *kosmopolitní*, který je bez hranic a který je určen bohatým (Baumanovou terminologií turistům). Druhý svět je svět *vyloučených*, kteří žijí v prostoru pouze svojí lokality (tuláci) (Bauman 1998).

zaměstnání (20 %). Prostřední segment budou tvořit vysoce profesionální lidé, jež budou nuceni permanentně se vzdělávat, jinak propadnou do spodního segmentu, neboť jejich pozice bude podléhat rychlým změnám v požadavcích na kvalifikaci (60 %). Zbýlých 20 % budou tvořit lidé neadaptovaní ve společnosti vědění a zůstanou odkázáni na sociální transfery (Veselý 2004, s. 439).

Nicméně, Keller upozorňuje na to, že ohrožení jsou právě kvalifikovaní zaměstnanci, často vysokoškoláci, působící ve veřejném sektoru (ve školství, zdravotnictví, sociálních službách, státní správě, či v oblasti kultury). Ve vrcholné etapě průmyslové společnosti právě tito lidé očekávali, že se jejich postavení i příjmy s přechodem k postindustriální společnosti dále zvýší. Lidé odvozovali své předpoklady od vzdělání, které jim mělo zajistit dobré společenské postavení. S příchodem společnosti služeb (s tím spojené vzdělanostní společnosti) přichází určité rozčarování typické pro ty, kdo jsou přímo v centru vzdělanostní společnosti a to jsou učitelé. Jejich prestiž klesá s tím, jak postupně zmasovělo rozdávání vysokoškolských diplomů. Dostávají se tak spíše na okraj vzdělanostní společnosti. Navíc samotná škola stále více ztrácí zdání své akademické výlučnosti a je na ni tvořen tlak, aby sloužila potřebám trhu práce. Škola je tak i díky privatizaci veřejného sektoru jakýmsi subdodavatelem pro soukromé firmy (Keller 2010, s. 47-50).

Dnes je na trhu práce mimo vysoce kvalifikovanou a také kompetentní pracovní sílu požadována flexibilita⁶. Představa o doživotní loajálnosti k firmě je považována za zastaralou. V posledním desetiletí se také výrazně prohloubilo vyčleňování určitých činností mimo podnik (outsourcing). Stále více zaměstnanců je tak najímáno na dočasné bázi, což umožňuje firmě zvyšovat inovační potenciál. Podle mě s tím také souvisí Kellerovo označení „prekérní práce“, což je mizerná a neplnohodnotná

⁶ Neprokazování iniciativnosti, přizpůsobivosti, dynamiky, mobility či flexibility se vyhodnocuje jako neschopnost být svobodným a racionálním subjektem. (Miller, Rose, 1994, in Kaščík, Pupala 2012, s. 22)

práce spojena s doplňkovými sociálními dávkami. Firmy tak snižují náklady na práci, aniž by to zcela snížilo kupní sílu obyvatelstva. Vede to ale k tomu, že vlastníci firem a akcionáři si sice mohou připisovat stále vyšší podíl nadhodnoty, ale nedostává se prostředků sociálnímu státu a u nižších vrstev tak narůstá nejistota. Důsledkem prekérní práce je podlamování financování sociálního státu a systému pojištění. Proto je tedy v důsledku jedno, zda člověk má prekérní práci či práci žádnou (Keller 2010, s. 23-25).

Dále je také důležité zamyslet se nad tím, zda opravdu ztrácí průmyslový sektor ve prospěch sektoru služeb, jak se domnívají postindustriální teorie. Dochází opravdu k přeměně ze společnosti industriální na společnost, kde určující roli hraje vědění? Podle některých autorů je průmyslová výroba stále klíčová. Liessmann konstatuje, že i když určité formy průmyslové výroby už nejsou vidět, neznamená to, že neexistují. Byly jen přemístěny. Po přechodu od pevných formálních organizací k síťovému uspořádání výroby zboží, poskytování služeb a také v průběhu ekonomické globalizace, kdy došlo k rozprostrnění sítí v celoplanetárním měřítku, jsou jádra korporací v ekonomicky nejrozvinutějších zemích a dodavatelé a subdodavatelé jsou v zemích chudších (Liessmann 2008, s. 29-30). O této problematice pojednává i Bauman v knize Globalizace, důsledky pro člověka (1999).

Navíc podle Liessmanna industrializace znamená proces výroby identických produktů za identických podmínek. Z této perspektivy tedy nedochází k přeměně na společnost vědění, ale vědění se industrializuje. *„Mluví-li se o výzkumu a vývoji, jde o výrobní prostory vědění, které má být co nejrychleji transformováno do zóny ekonomického zhodnocení. Mluví-li se o univerzitách jako o podnicích, které vedou manažeři vědění, kteří předkládají bilance vědění, podle nichž se dá poznat, zda je poměr vstupů a výstupů rentabilní, znamená to, že je nutné aplikovat na vědění všechny průmyslové postupy a definované parametry podnikového hospodářství, aby všechno dávalo nějaký smysl“* (Liessmann 2008, s. 30).

V této situaci se také mění funkce vzdělání. Podle Kellera a Tvrdého od poloviny 70. let 20. století již vzdělání není elitní záležitostí ani

sociálním výtahem. Vzdělání má nyní pomoci k přizpůsobení se novým požadavkům světa práce a má chránit před sociálními riziky, které přináší kapitalismus. Má být jakousi pojišťovnou před sociálním sestupem a vzdělaný člověk musí dokládat své kvality nejen pomocí diplomu, protože toho dosáhlo díky demokratizaci vzdělání mnoho dalších. Vzdělání již nepomáhá usměrňovat chování trhu, ale má se tržním výkyvům podřizovat (Keller, Tvrđý 2008, s. 42).

3. 4. 3 Sociální aspekt: vzdělání/nevzdělání – bohatí/chudí ?

Změna profesní struktury s sebou nese i změnu sociální struktury. Podle Kellera ideologie vzdělanostní společnosti hraje klíčovou roli při zakrývání předělu mezi středními vrstvami a elitou. Budí iluze o tom, že skrze dosažené vzdělání a podaný výkon je možno vypracovat se ve společenské struktuře jakkoliv vysoko. Tato ideologie umožňuje elitě budit zdání své vlastní výkonnosti (členové elity mívají vysokoškolské diplomy, i když je otázkou, nakolik je právě jen diplomy dostaly do elitního postavení). Tato ideologie zároveň dělí masu ovládaných na část vzdělanou a část nevzdělanou, čímž umožňuje prvé z nich vylučovat druhou z podílu na tom, co jim horní vrstvy ponechaly. Vzdělání, které mělo dříve směřovat k odstranění diferenciací (viz demokratizace ve vzdělávání) se v době globalizace stává novým selektivním faktorem, který vyčleňuje osoby a vytváří vrstvy privilegované a deklasované, které se nacházejí mimo dosah vzdělání i finančních prostředků. Vzdělání tedy podle Kellera legitimizuje postavení elity (Keller 2010).

Za důležité považují také upozornit na to, že dělicí linie není jen vzdělání-nevzdělání, ale v současné době je patrná další úroveň tohoto rozdělení. Podstatnou roli hraje také to, na jaké škole jsme studovali. Reich píše o problematice výběrovosti. Děti v USA se snaží dostat na co nejprestižnější školu. Školy soupeří mezi sebou, aby přilákaly co nej kvalitnější studenty. Rodiče se domnívají, že pokud bude mít jejich dítě titul z prestižní školy, zaručí mu to i vyšší plat, tím pádem vyšší společenské postavení (Reich 2003, s. 72-73). Tento problém souvisí také s nárůstem elitních vzdělávacích a výzkumných zařízení. Současně s degradací

univerzit se objevují plány na zřízení několika málo vybraných institutů v každé zemi. Má na nich studovat jen omezený počet vynikajících studentů. Jejich učitelé budou jen minimálně zatěžováni výukou a budou osvobozeni od administrativy a shánění peněz, takže se budou zcela věnovat bádání a vedení talentů. Výsledkem je, že pro vybrané elity studentů a profesorů se opět univerzita stane chrámem, aniž by přestala být pojišťovnou či společenským výtahem (Keller, Tvrđý 2008). Liessmann dokonce mluví o jakémisi „antiosvícenství“. „Z příkladů existujících elitních univerzit je známo, že nejsou jen vynikajícími místy pro výzkum a někdy i výuku, ale především slouží jako reprodukční instituty sociální příslušnosti, která zdaleka nekoreluje s intelektuálními nároky, jenž bychom rádi na elitu kladli“ (Liessmann 2008, s. 90-91). Keller dodává, že nejvyšší patra elity se neživí profesní činností, ale za své postavení vděčí více dědictví, sociálnímu či kulturnímu kapitálu. Odmítá názor, že takového postavení budou moci dosáhnout díky vzdělání všichni, protože existuje tvrdý sociální výběr (Keller 2010). Můžeme si pak klást otázku, jak je vlastně celkově společnost vzdělaná, pokud se vzdělání pěstuje hlavně v malých uzavřených komunitách a ne v širší společnosti.

3. 4. 4 Ekonomický aspekt

Změny v ekonomické struktuře můžeme chápat v návaznosti na koncept *ekonomiky založené na vědě*⁷. Vědění a vzdělání má totiž také svůj ekonomický aspekt. Podle některých je jedním z hlavních znaků neoliberalismu právě přechod k poznatkové ekonomice (Kaščák, Pupala 2012, s. 13). Efektivní využití vědění dnes někteří považují za faktor, který hraje nejdůležitější roli v ekonomickém rozvoji států. Jde tu o „know-how“, které má rozhodující roli při produkci výrobků, jejichž cena se pak odvíjí od vědění, které k jejich produkci bylo zapotřebí. Největším nákladem jsou tedy investice do získání vědění, nikoli do nákupu surovin či lidské práce.

⁷ Kromě označení společnosti vědění se často ve velmi příbuzném duchu, ale v jiném kontextu, užívá i termínů „ekonomika založená na znalostech“ (knowledge-based economy, např. OECD 1996), „ekonomika tažená znalostmi“ (knowledge-driven economy, např. Innovation 2000), „znalostní ekonomika“ (knowledge economy, např. Houghton, Sheehan 2000), případně „učící se společnost“ (learning society, např. Ranson 1994) (Veselý, 2004 s. 434).

Změny také souvisí s posunem od materiálního zboží k nehmotnému. Z toho plyne, že se zvyšuje vědomostní obsah na úkor surovin a energie. Nabízí se tu tak možnost pro ty země, které nemají dostatečné surovinové zdroje, ale mají znalosti. Intenzivní využití ICT vede k tomu, že každý potenciální zákazník si může porovnat nabídku po celém světě a konkurence na globálním trhu je obrovská. To platí nejen pro tržní instituce, ale začíná to platit také pro veřejný sektor: nemocnice, školy, univerzity (Veselý, Kalous, Marková 2004).

Foucault v jedné ze svých přednášek hovoří o tom, že v intencích neoliberální racionality vzniká nová sociální reprezentace homo oeconomicus. Jak ukazuje Kaščák a Pupala, jde o autonomní racionální individuum, které vykonává investiční rozhodnutí zaměřené na osobní profit a zároveň se vystavuje riziku ztráty, je podnikatelem a podnikatelem se sebou samým (Kaščák, Pupala 2012, s. 26). Přílišný důraz na ekonomické využití vědění může ale vést k tomu, že rozsah využívaného a ekonomicky efektivního vědění bude mnohem větší než rozsah kodifikovaného a vědeckého vědění.

Problematické vzdělání v éře neoliberalismu a ekonomickému kalkulu ve vzdělání se věnují blíže autoři *Kaščák a Pupala* v knize *Škola zlatých golierov. Vzdělávanie v ére neoliberalizmu* (2012). Podle autorů neoliberalismus v dnešní společnosti radikálně mění povahu vzdělávání, naplňuje ho ekonomickými potřebami a zájmy. Neusiluje se o všeobecné vzdělání, ale ústřední je ekonomická užitečnost, s čímž podle mě souvisí i otevírání či naopak rušení některých oborů.

Akademické poznatky mají být nahrazeny „užitečnými“ (jak co vyrobit, aplikovat). Ekonomická užitečnost je považována za kritérium kvality vzdělání. Jedinec je posuzovaný podle sumy svých kompetencí, které přispívají k ekonomické prosperitě společnosti. Podle kritiků neoliberálních změn se ale ze škol stávají výcvikové tábory, které cvičí flexibilní, tvořivé, efektivně komunikující jedince a kvalitní pracovníky pro

současný trh práce⁸ (Kaščák, Pupala 2012, s. 120-121). Vědění je považováno za základ konkurenceschopnosti a měřítko vývoje dané společnosti. Podle některých kritiků ale právě tato funkce vzdělání vede ke snížení jeho kvality a podřízení jeho obsahu tržním požadavkům.

Keller upozorňuje také na to, že nejen osobnost, ale i škola se chová jako firma, dochází k zavedení správní rady, prioritou se má stát využitelnost absolventů na trhu práce, školné je ospravedlňováno jako investice do budoucích výnosů, má zvýšit píli a motivovanost studentů, stejně jako vyšší plat má motivovat učitele (Keller 2011, s. 74-77). Keller a Tvrdý používají i pojem „tlak na makretizaci vzdělávání“ (Keller, Tvrdý 2008, s. 43). Z hlediska Habermasovy teorie můžeme chápat odvrácení školského systému od zprostředkování hlubšího vzdělání a jeho úzké propojení se systémem zaměstnání za další projev snahy ekonomického subsystému kolonizovat životní svět (Habermas 1971).

Ovšem je nutné také připustit, že v souladu s konceptem znalostní ekonomiky lze předpokládat, že bez specializovaných technických odborníků v oblasti přírodních a technických věd se v současnosti ani v budoucnu neobejde žádný stát snažící se obstát v mezinárodní konkurenci (Basl 2010, s. 4). Jak si můžeme tedy všimnout, toto je v rozporu s tím, co očekával Bell, který kladl důraz na univerzálně orientované, teoretické vědění. Jsou totiž preferovány praktické dovednosti, které se přizpůsobí požadavkům trhu práce.

3. 4. 5 Politický aspekt

V souvislosti s globalizačními trendy dochází i ke zvyšování vlivu nadnárodních organizací na podobu národních vzdělávacích systémů. Jedná se o jeden z politických aspektů vzdělanostní společnosti. Ta se totiž vyznačuje také tím, že na základě různých mezinárodních dohod a smluv

⁸ Podle výzkumů Kellera a Tvrdého není ale zatím většina českých vysokoškoláků flexibilnější, pružnější a dynamičtější než lidé s nižším vzděláním. Vzdělání v jejich očích představuje v celku solidní pojistku a netouží po tom, být v ekonomickém životě zatíženi většími riziky než ostatní. Udržují si odstup od požadavků flexibility. Nechtějí přijímat větší riziko ani v situacích, kdy by to mohlo být výhodnější. Příčinu můžeme spatřovat např. v charakteru výuky na našich vysokých školách či v celku racionální strategii v situaci, kdy díky svému relativně nízkému počtu nejsou vysokoškoláci u nás vystaveni na trhu práce většímu tlaku konkurence (Keller, Tvrdý 2008).

jsou ovlivňovány národní vzdělávací politiky. Budování vzdělanostní společnosti se prosazuje do všech významných dokumentů ⁹.

Jak uvádí Kaščák a Pupala, Weymann a Martensová identifikují tři způsoby mezinárodní správy vzdělávání. Jedním z nich je *governance pomocí koordinace*, kdy dochází k ovlivňování národní politiky přes partnerství a různé sítě, přičemž některé mají podobu osobních vztahů a národní politiky bývají ovlivněny konkrétními reprezentanty či pracovními skupinami daných organizací. Druhým způsobem je *governance přes tvorbu veřejného mínění*. Uplatňuje se vliv na veřejné národní diskursy pomocí zveřejnění studií, statistik, ročenek apod., které jsou chápány jako objektivní údaje, zhotovené nestrannými organizacemi. Třetím způsobem je *governance pomocí nástrojů*, což představuje přímé technické regulační mechanismy, které stát musí přijmout, pokud je členem organizace a je to pro něj závazné na základě smluv a dohod (Kaščák, Pupala 2012, s. 44).

I když mezinárodní organizace jako OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) a EU (Evropská unie) vznikly původně jako sdružení ekonomické a politické povahy, stává se vzdělávání jednou z jejich prioritních oblastí, což dle mého demonstruje strategický význam vzdělání. Vliv nadnárodních uspořádání lze ilustrovat např. na jedné z nejvýznamnějších organizací, jíž je OECD, jejímž mocenským prostředkem v oblasti vzdělávání je hlavně projekt *PISA* (Program for International Student Assessment), prototyp mezinárodního standardizovaného evaluačního nástroje ¹⁰ (Kaščák, Pupala 2012, s. 45). *PISA* by měla být založena samozřejmě na ideologické neovlivnitelnosti, empiričnosti, objektivnosti. Mnozí autoři ale upozorňují, že tomu tak zcela není.

⁹ Přehled nejdůležitějších dokumentů týkajících se vzdělanostní problematiky uvádějí např. Veselý a Mouralová (2009).

¹⁰ V souvislosti s tím, bych chtěla také zmínit Foucaultův koncept, který vychází z poznatku, že při zrodu moderních společností se správa zaměřená na území mění na správu zaměřenou na obyvatelstvo a to si vyžaduje nové techniky správy. Foucault mluví o technikách biopolitiky, především techniky numerické a statistické. Je zřejmé, že tento poznatek se v globalizaci z významnější, neboť správa území netvoří významnou formu správy (Kaščák, Pupala 2012, s. 71). Stejně tak Bauman upozorňuje, že prostor přestává mít význam. Globální elity získávají nezávislost na územně omezených jednotkách politické a kulturní moci (Bauman 1998).

Jako problémové se jeví to, že OECD přes PISA podle mnohých prosazuje právě výkonovou kulturu a ekonomickou racionalitu (viz ekonomické aspekty). Mimo jiné také pomocí prosazování testování a přinášení kultury standardů do vzdělávání, se ekonomické cíle OECD stávají cíli národními. Zavedení standardů navíc namísto orientace na vstupy zavedlo orientaci na efektivnost a výstupní kontrolu. OECD přes projekt PISA prosazuje výkonovou kulturu a ekonomickou racionalitu (Kaščák, Pupala 2012, s. 51-53). Problematické je, že ekonomické cíle OECD se stávají plně cíly národními a vedou k neřízené změně metodiky výuky, obsahu vzdělávání a celkové kultuře školy.

Měřitelné výstupy mají sloužit ekonomické využitelnosti a soutěži. Standardy odvíjející se od evaluace mají navíc disciplinační cíle. PISA může být chápána jako technika sociální kontroly. Nemá tedy ani tak vzdělávací funkci, ale spíše funkci kontrolní. PISA jako stabilizátor moci zakládá standardy normality, vede k homogenizaci národních vzdělávacích systémů a může tak představovat působení skrytého kurikula ekonomicky globalizační agendy OECD (Kaščák, Pupala 2012, s. 55-59). Všimněme si, že toto je blízko úvahám M. Foucaulta či I. Illicha, které budou představeny níže a které také výstižně demonstrují politický aspekt vzdělanostní společnosti.

Jedním z paradoxů je poznatek, který uvádí R. Reicha. Podle něj jsou zaváděny standardizované testy v době, kdy ekonomika vylučuje standardizovaná místa. Dnešní studenti jistě nebudou dělat za deset let všichni totéž a nebudou čerpat ze stejného základu znalostí. Úspěchy dnešních pracovních profesí nezávisí na jednotném základě měření, které zjišťuje standardizovaný test (Reich 2003, s. 68-69). Také z tohoto úhlu pohledu se zdá nesmyslné měřit studenty pomocí standardizovaných testů a vyvozovat z nich závěry.

Další z politických programů zmiňuje Liessmann a to *Boloňský proces*, reformu terciárního vzdělávání v Evropě z roku 1991. Jednalo se o rozdělení studijních programů do tří stupňů a vytvoření jednotného evropského vysokoškolského systému, což umožnilo školy snáze srovnávat

a přispělo to ke studijním pobytům na zahraničních vysokých školách. Tato myšlenka má však několik zásadních nedostatků. Liessmann píše, že ať už bude zkrácené studium vypadat jakkoliv, nárokům na vědeckost a schopnost kritického myšlení nebude moci dostát. Bakalářský titul, který pro většinu lidí deklaruje vysokoškolské vzdělání, zároveň snižuje jeho hodnotu. Ve chvíli, kdy bude mít bakalářský titul kdekdo, protože jeho získání není nijak obtížné, nebude už takové vzdělání o ničem vypovídat (Liessmann 2008). V podstatě srovnatelná situace s tím, kdy se maturita začala považovat za naprosto běžnou věc¹¹.

Reformy podle Liessmanna znamenají odbourávání státu, privatizaci, individuální zodpovědnost a individuální zajištění péče ve stáří, krácení sociálních výdajů, vytváření elit a omezení dostupnosti a přístupu (Liessmann 2008, s. 110-111). Problémem je např. to, že chybí vůdčí idea politických reforem, popřípadě je definována nejasně. Chyba je v úřednických snahách evropských institucí, které se snaží národní ekonomiky učinit více otevřenými a schopnými nadnárodní kooperace (Šíp 2011, s. 408). Souhlasím ale s tím, že na druhou stranu je nezbytné vzít v potaz, že proměna vzdělávacího systému je nutná, neboť dochází k proměně společnosti, jak uvádí Šíp.

3. 4. 4 Další aspekty

Uváděny jsou také **ekologické aspekty**. Rozvoj služeb, digitální uchovávání dat a komunikace, ale i celkově více „postmateriální“ způsob života jsou příklady toho, jak by kultivace vědění mohla napomoci k šetrnějšímu vztahu k přírodnímu prostředí. Souvisí to s udržitelným rozvojem, resp. je to jednou z možností, jak se vypořádat s rozporem mezi ekonomickým růstem a vyčerpáváním neobnovitelných přírodních zdrojů. Jak uvádí Petrusek, informace je specifickým obnovitelným produkčním zdrojem. Používání informace, neznamená její vyčerpání (Petrusek 2007, s. 118).

¹¹ Česká republika tradičně vykazuje v mezinárodním srovnání vysoký podíl populace s dosaženým středoškolským vzděláním. V roce 2005 téměř 90 % české populace v produktivním věku má středoškolské vzdělání, což je nejvíce v EU i v OECD (Veselý, Muralová, 2009, s. 229).

Vztah k udržitelnému rozvoji je ale dvojsečný, neboť na jedné straně sice můžeme říci, že rozvoj služeb a telekomunikace snižuje nároky na suroviny. Na druhé straně ale státy označované za premianty společnosti vědění (USA, Japonsko, Čína) jsou státy s velkým množstvím nadbytečné spotřeby a ne zrovna se šetrným postojem k životnímu prostředí (Veselý, Mouralová 2009, s. 224-225).

Dalším z aspektů, které mají vliv na uspořádání vzdělanostního systému, jsou **demografické aspekty**. Je všeobecně známo, že světová populace stárne a procento mladých lidí se snižuje¹². To je důvodem posouvání hranice pro odchod do důchodu. U dnešních důchodců, kteří byli povětšinou zaměstnáni manuálně, je těžko představitelné, že budou muset absolvovat i padesátiletou pracovní kariéru. Jinak by tomu ale mohlo být u vědomostních pracovníků, tj. těch, jejichž práce je založena na vědění, nikoliv na manuální práci. Proto roste význam celoživotního vzdělávání. Možnost dalšího vzdělávání pro starší generace může totiž mimo jiné omezit předčasné a vynucené odchody do důchodu (Veselý, Mouralová 2009, s. 224).

3. 5 Inlace hodnoty diplomu

Můžeme hovořit o dvou vlnách vzdělanostní společnosti. V první polovině 20. století mělo být vzdělání nástrojem pro sociální vzestup nižších vrstev do nové střední třídy zaměstnanců masových organizací. O tom bylo pojednáno v podkapitole Demokratizace vzdělanostních příležitostí. Od poloviny 70. let ale dochází k velkým posunům. Probíhá změna ekonomiky a organizace práce. Mnozí ekonomové a sociologové se domnívali, že pracovní místa ve službách nahradí místa zanikající v zemědělství a průmyslu. Ovšem i když zpočátku nové technologie vytlačovaly spíše nekvalifikovanou pracovní sílu, postupně začaly být ohrožovány i profese,

¹² Zatímco na počátku 21. století podíl dětí do 15 let nad postproduktivní složkou převažoval, v následujícím období dochází k převaze procentuálního zastoupení osob starších 65 let a tato převaha se do budoucna bude zvyšovat. V současné době představuje podíl dětí ve věku 0-14 let 14,2 % a podíl seniorů 15,2 %. Nárůst skupiny obyvatel ve věku 65 a více let bude početně i nadále narůstat, což ve svém důsledku zapříčiní výraznou deformaci věkové pyramidy, jejíž základna se podstatně zúží a vrchol naproti tomu velmi výrazně rozšíří (Svobodová 2012).

jejichž výkon tradičně vyžadoval vysokou kvalifikaci. Nezaměstnanost začala ohrožovat i střední třídy (Mareš 2004, s. 43).

Zajímavé je pojetí *Martina Trowa*, který na počátku 70. let 20. století představil koncepci postupných transformací moderních vysokoškolských systémů od elitních přes masové k univerzálním. Jeho koncepci v českém prostředí představuje P. Pabian (2008).

Výchozím podnětem pro Trowův koncept se podle Pabiana stal růst počtu studujících na Západě od 60. let 20. století, což podle něj ovlivňuje mimo jiné i společenské funkce vzdělání. V důsledku tohoto ovlivňování je možné rozeznat tři vývojové fáze a to: elitní, masovou a univerzální (Pabian 2008, s. 31). Trow vychází z toho, jaký je podíl studujících z příslušné věkové skupiny. V elitní fázi jsou podle něj vzdělávací instituce schopné absorbovat zhruba 15 % jedinců z příslušné kohorty. V masové fázi je to 30-50 %. Po té nastupuje fáze univerzálního vzdělání, která absorbuje 50 % a více (Pabian 2008, s. 31-32). Funkce vysokoškolského vzdělání jsou dle Trowa různé v těchto etapách, přičemž v elitní fázi je to formování vědomí a charakteru vládnoucí třídy a příprava elit. Dále v masové fázi přenos dovedností, příprava širších technických a ekonomických elit pro stále se rozšiřující spektrum povolání v postindustriální společnosti. Ve fázi univerzální je funkcí vzdělání adaptace populace na rychlou sociální a technologickou změnu (Pabian 2008, s. 34). Podle Kellera a Tvrdého plní vzdělání v dnešní době funkci pojišťovny. Lze tedy konstatovat, že tato teorie je platná v době, kdy procento vstupu do terciárního vzdělávání překonalo 50 % příslušné věkové kohorty a kdy nositelem vysokoškolského diplomu tak bude každý druhý.

V této situaci je škola vyzývána, aby zkvalitnila svoji činnost, aby připravovala absolventy lépe pro pracovní trh, vzdělání má mít praktický přínos. I když je jistě potřeba klást důraz na zkvalitňování vzdělávacího procesu, je otázkou, zda škola může zkvalitnit svoji činnost natolik, aby to zmírnilo důsledky zmasovení vzdělání a důsledky proměn trhu práce, které samotná škola nijak ovlivnit nemůže. Bohužel tak dochází spíše k tomu, že vlivem demokratizace vzdělání získání titulu již není zárukou dobrého

sociálního postavení, neboť ho dosáhlo velké množství členů společnosti (Keller, Tvrđý 2008 s. 43-46). Nemá-li člověk vysokoškolský diplom, bude se uplatňovat obtížně, ale i když ho má, tak je stále jen na začátku. Diplom už neznamena tolik, jak tomu bylo dříve (Reich 2003, s. 91).

V souvislosti s tím je zajímavá i teorie, kterou podává Randall Collins, autor knihy *The Credential Society* (1979). Jedná se o teorii společnosti osvědčení, či společnosti diplomu, počeštěně teorie kredencialismu. Kredencialismus můžeme charakterizovat podle Kellera a Tvrđého jako tendenci neustále zvyšovat nejnižší úroveň vzdělání, kterou musí uchazeč mít, aby mohl působit v určité profesní oblasti. Konkurence mezi absolventy vysokých škol nepřispívá k rozvoji produkčních schopností a ke zvýšení konkurenceschopnosti ekonomiky, ale jedná se o boje vedené o přístup ke zvýšenému toku bohatství, tedy o lépe placené a hodnocené pozice. Vědomosti, které si studenti osvojují během stále nákladnějšího studia, nemají tolik společného s požadavky na trhu práce, ale spíše slouží jako osvědčení vydávaná školou a umožňují cestu k privilegovaným pozicím a k vysokým příjmům (Keller, Tvrđý 2008, s. 95-97). Ovšem v souvislosti s inflací hodnoty diplomu a s tím, že jich bylo vydáno příliš mnoho v porovnání s disponibilními místy, vstupuje systém teorie osvědčení do krize.

Keller a Tvrđý mluví o principu inflace vzdělání. Platí, že ti, kdo si chtějí udržet svoji pozici, musejí studovat déle. Ovšem toto rozhodnutí činí i druzí a tím pádem dochází ke snížení výnosnosti diplomu „Stejný diplom, jaký měli rodiče, dává přístup k pozicím nižším, než jaké zaujali rodiče“ (Keller, Tvrđý 2008, s. 48). Dochází tedy k situaci, kdy bez diplomu se naše šance získat zaměstnání velmi snižují, na druhou stranu jeho vlastnictví nám pracovní místo také nezaručí. Pomocí vzdělání si totiž chce zajistit lepší společenskou pozici velké množství lidí. V důsledku toho nás studium nepojistí tak, jak jsme si mysleli.

Od poloviny 70. let dochází k „přeměně školy z instituce zajišťující sociální vzestup velkým skupinám lidí v instituci, která by měla šťastnější jednotlivce ochránit před sociálním sestupem“ (Keller, Tvrđý 2008, s. 43).

Keller a Tvrđý hovoří o škole jako pojišťovně, která má chránit ty, jimž se podaří vzdělání dosáhnout. Ovšem musíme si dle mého položit otázku, nakolik škola jako pojišťovna opravdu působí. Sami autoři uvádějí, že klasické systémy pojištění fungují tak, že s růstem počtu pojištěnců stoupá jistota zajištění každého z nich (Keller, Tvrđý 2008, s. 49). V tomto případě by vzdělání jako pojistka nefungovalo.

Snaha o víceleté vzdělání je v souladu s novou ekonomikou. „Jak však stoupá počet graduovaných, pouhé vlastnictví diplomu už není tak výhodným obchodním artiklem“ (Reich 2003, s. 92). Ke všemu dodává Reich, že pro naše pracovní vyhlídky má větší hodnotu koho jsme potkali než to, co jsme se naučili (Reich 2003, s. 93).

3. 6 Oprávněnost konceptu vzdělanostní společnosti

Závěrem této kapitoly je možné dodat, že se nikdy nepodaří zachytit komplexnost a složitost dnešní společnosti několika slovy, což je problém i termínu vzdělanostní společnost. Nejde jen o vědění samotné, které liší společnost od těch minulých. Je potřeba být opatrný k tvrzením, jako jsou ta, že nejdůležitějším zdrojem Evropy chudé na suroviny je vědění a že ten, kdo investuje do vzdělání a rozvíjí své vědění, investuje do budoucnosti.

I když by se mohlo zdát, že se naplňuje sen osvícenství o vzdělaném člověku, při detailnějším pohledu, jak uvádí Liessmann, rychle vystřízlivíme. Mnohé z toho, co se propaguje pod názvem vzdělanostní společnost, se podle některých autorů netýká ani tak idejí vzdělání a vědění, ale jde spíše o politické a ekonomické zájmy (Liessmann 2008).

Keller a Tvrđý shrnují, že celý projekt společnosti vzdělání je postaven na předpokladu, že s přechodem ekonomiky z industriální fáze do fáze služeb prudce vzrůstá význam vzdělání. Pod všeobecným heslem vzdělanostní společnost se ale skrývá iluze, podle níž by škola měla plnit všechny funkce navrstvené v průběhu procesu (poskytovat osobní rozvoj, sociální vzestup a zároveň by měla být spolehlivou investicí pro každého). Výzkumy ale ukazují, že ani zdvojnásobení podílu vysokoškoláků v populaci problémy s nízkou konkurenceschopností či vysokou mírou

nezaměstnanosti nevyřeší. Naopak s nárůstem vzdělanosti se objevují problémy nové (Keller, Tvrđý 2008).

Na druhou stranu ale můžeme podle mě uvést, že i když ekonomové vedou spor o hlavních příčinách hospodářského růst, většina z nich se dle Kučíka domnívá, že nejdůležitější je efektivita lidské práce, jež závisí právě na vzdělání a svobodě ve společnosti. Efektivita práce tvořila základ nejen průmyslové revoluce, která zefektivnila rukodělnou výrobu, ale i informační revoluce, jež zefektivňuje strojovou výrobu. Tvorba materiálního bohatství souvisí samozřejmě i se zdroji surovin, geopolitikou, velikostí území, lidnatostí či s vojenskou převahou, nicméně tyto faktory nemusí mít zásadní vliv (Kučík 2014).

Šíp v jednom ze svých článků shrnuje, že mnoho autorů se domnívá, že Liessmanova kniha, jež se staví velice kriticky ke konceptu vzdělanostní společnosti, byla pojmenováním pravého stavu věcí. Vzdělanostní společnost je tak podle mnohých podvod úředníků a manažerů. Vzdělání není chápáno jako vzdělání v pravém slova smyslu, ale jedná se o institucionalizaci a společenské přizpůsobení se faktu, že jde o věc nutnosti a využitelnosti. Dochází ke standardizaci učiva, což vede k jeho zpovrchnění a ovladatelnosti škol (Šíp 2011, s. 407). Správně ale podle mě Šíp naznačuje, že skutečnost kolem nás se posunula do další pozdně moderní fáze, v níž s modernistickými vizemi nevystačíme (Šíp 2011, s. 411). Vzdělávání, jako významná společenská instituce, se musí přizpůsobovat společenským proměnám a trendům, zároveň by ale mělo i pomáhat najít správný směr těchto změn.

Vzdělání hrálo postupně tak významnou roli, že byl formulován koncept vzdělanostní společnosti, v níž je vzdělání chápáno jako klíčový faktor, což je vyjádřeno již v teoriích hovořících o společnosti postindustriální a informační. Vzdělání proniká ekonomickou, politickou a sociální sférou a tyto jednotlivé oblasti jsou na vědění ve velké míře závislé. Proto si dovoluji tvrdit, že označení dnešní společnosti přívlastkem vzdělanostní, v níž hraje klíčovou roli produkce a uchování lidských vědomostí a schopností, je oprávněný, i když je k němu třeba přistupovat

kriticky. Je samozřejmě těžké formulovat normativní vize o tom, kam by společnost měla směřovat, jak uvádí Veselý a Mouralová, přesto je velmi důležité vést diskusi o tom, jaké jsou potencionální negativní stránky vzdělanostní společnosti. Shodně s autory se domnívám, že pokud chceme mluvit o vzdělanostní společnosti (učící se společnosti, společnosti vědění), musíme mít na paměti, že vzdělání by v takové společnosti mělo být považováno za hodnotu samu o sobě, ale také za klíčový produktivní faktor (Veselý, Mouralová 2009, s. 223).

4 Vzdělání jako nástroj selekce?

Dynamický vývoj vzdělávání, k němuž dochází zejm. ve druhé polovině 20. století, je všeobecně spojován s ideou demokratizace vzdělanostních příležitostí, jak bylo pojednáno již výše. Následující kapitola bude hledat odpověď na otázky týkající se toho, zda opravdu směřuje větší dostupnost vzdělání k větší sociální rovnosti, zda vzdělání otevírá prostor pro mobilitu a úspěch, nebo je nerovnost jako sociální instituce jeho součástí. Hledání kořenů vzdělanostních nerovností se stalo předmětem velkého množství teoretických i empirických studií.

4. 1 Vzdělání jako nástroj zmenšování sociálních nerovností

4. 1. 1 *Blau – Duncanův základní model stratifikačního procesu*

V souvislosti s modernizací a demokratizačním procesem ve vzdělávání byla již výše zmíněna modernizační teorie P. Blaua a O. Duncana. Tento stratifikační model, který měl zásadní význam pro další vývoj studia sociální stratifikace, odkazuje na to, že se snižuje vliv sociálního původu na vzdělávání. Vzdělání má klíčovou roli v procesu dosahování sociálního statusu. Blau a Duncan zjistili, že v americké společnosti není dosažené vzdělání výrazně podmíněno rodinným zázemím a že zmenšuje nerovnosti ve stratifikačním systému. Na základě toho formulují modernizační teorii, která tvrdí, že vliv sociálního původu na dosažené vzdělání se bude zmenšovat s postupem modernizace. Dojde k otevření pozic na základě meritokratické selekce a askriptivní faktory nebudou mít žádný vliv (Greger 2006, s. 31-32). Meritokratický přístup je založen na myšlence, že nerovnosti jsou spravedlivé, pokud jsou způsobeny schopnostmi jedince a jeho vynaloženým úsilím (Greger, 2006, s. 22). Jsou akceptovány rozdíly mezi jednotlivci, ale ne rozdíly mezi skupinami lidí, ať už jsou tyto skupiny definovány statusem, kulturním a etnickým původem, pohlavím či rasou (Greger, 2006, s. 30). Vzdělání tedy funguje jako sociální výtah.

K potvrzení modernizační teorie bylo zapotřebí doložit, že dosažené vzdělání závisí na schopnostech a inteligenci žáka více než na sociálním původu. Jinými slovy, pokud má být prokázána „meritokratická teze“, musí platit, že vazba mezi sociálním původem a dosaženým vzděláním je výhradně nepřímou vazbou, tj. je zprostředkována mentálními schopnostmi (měřenou inteligencí) (Matějů 2005, s. 10). V návaznosti na Blau-Duncanův model se také objevila otázka, „zda vzdělání hraje roli mediátoru mezi sociálním původem proto, že distribuce vzdělání je podřízena askriptivním mechanismům (děti pocházející z rodin s vyšším sociálním statutem mají prostě vyšší šanci na dosažení vyššího vzdělání bez ohledu na další faktory), nebo proto, že vzdělávací systém je sociální institucí, ve které se sociální původ zhodnocuje pouze v rámci meritokratického kauzálního řetězu“ (Matějů 2005, s. 10).

Pokud ovšem dosažené vzdělání závisí na schopnostech a inteligenci, je dobré se ptát, zda je inteligence dědičná nebo zda je dána prostředím. Pokud by byla totiž dědičná, došlo by k utváření úzké elity. Meritokratická selekce by vedla k uzavírání stratifikačního systému a nedocházelo by ke zmenšování nerovností. Na tuto problematiku reagují R. J. Herrnstein a Ch. Murray, když tvrdí, že nižší třídy mají nižší inteligenci a naopak (Greger 2006, s. 32). Nerovnost způsobenou vzděláním opírají o nerovnost rozložení inteligence a studijních schopností (Mareš 1999, s. 36). I když se implicitně pracuje se skutečností, že část nerovností je způsobena nejen socializací, ale i vrozenou inteligencí, není vztah IQ a dědičnosti pro sociologický výzkum v této oblasti stěžejním problémem (Simonová, Katrňák 2008, s. 728).

4. 1. 2 Sociálně- psychologický model

S rozšířením teorie Duncana a Blaua přicházejí Hauser a Sewell. K sociálnímu zázemí a inteligenci připojují vzdělanostní aspirace, na jejichž utváření se podílí významné sociální okolí (hlavně výchozí rodina) a jeho očekávání (Greger 2006, s. 33). Modelem se tak podařilo prokázat, že vzdělanostní a zaměstnanecká kariéra je ovlivněna i sociálně-psychologickými mechanismy, nejen sociálním původem a mentálními

schopnostmi (viz předchozí model). Snahou je tedy vysvětlit velikost třídních rozdílů v aspiracích (tj. jejich sociální podmíněnost). Metodologickým zdokonalením tohoto modelu je tzv. Wisconsinský model (Simonová, Katrňák 2008, s. 731).

4. 2 Vzdělání jako nástroj zvyšování sociálních nerovností

Podle výše uvedených teorií je vzdělání nástrojem, jak snižovat nerovnosti v sociální struktuře. Blau-Duncanův model byl však příliš jednoduchý na to, aby bylo možné jej přijmout jako konečné řešení. Protikladem k tomuto pohledu jsou teorie vzdělanostní reprodukce, podle kterých se nerovnosti nezmenšují, ale jsou stabilní. Na rozdíl od modernizačních teorií tedy považují stratifikační systém za neměnný. „Rodina si vždy najde cestu, jak zajistit svým dětem stejné místo ve stratifikačním systému, jako zastávají oni, nebo pozice ještě lepší“ (Greger 2006, s. 34).

Matějů uvádí dvě vlny kritiky meritokratické vize kapitalistické společnosti a shrnuje, že první vlna, která vyvrcholila na počátku 70. let, byla způsobena sporem o význam demokratizace vzdělání v sociální mobilitě. Druhá vlna na přelomu 70. a 80. let kritizuje mýtus demokratizace vzdělání (Matějů 1986, s. 131). V rámci teorií vzdělanostní reprodukce se rozlišuje teorie kulturní a sociální reprodukce.

4. 2. 1 Teorie kulturní reprodukce

Za jeden z mechanismů, který zprostředkovává reprodukci vzdělanostních nerovností je považován rozdílný způsob komunikace, zejm. stupeň její abstrakce. Zastáncem tohoto tvrzení je B. Bernstein, podle kterého si děti z různých sociálních skupin vytvářejí odlišné kódy (formy) řeči. Rozlišuje omezené kódy, které používají nižší vrstvy (normy a hodnoty jsou považovány za samozřejmé, není je nutno verbalizovat, komunikace spočívá na nevyslovených předpokladech, sdělování praktických zkušeností, výchova probíhá formou přímých odměn a trestů). Děti ze středostavovských rodin si osvojují rozvinuté kódy (zobecňování, vyjádření abstraktních představ, výchova spíše formou vysvětlování důvodů, proč je něco zakázané). Omezené kódy se dostávají do rozporu s akademickou

kulturou, zatímco otevřené kódy mají větší předpoklad k prosazení ve formálním vzdělání (Giddens 1999, s. 398). Tento problém je v naší společnosti podle mě patrný např. v souvislosti se začleňováním dětské složky romské populace do vzdělanostního systému.

Dalším mechanismem může být osvojování kontraškolní kultury příslušníky dělnických vrstev, jak se domnívá P. Willis. Tyto vrstvy vnímají školu jako nepřátelské prostředí a mají schopnost sabotovat požadavky nadřízených. Svůj přístup pohrdavé nadřazenosti později vyjadřují i v práci (Giddens 1999, s. 402-403).

4. 2. 3 Teorie sociální reprodukce

Stoupenci teorie sociální reprodukce považují školu a školní selekci za příčinu společenské nerovnosti. Škola je nástrojem státu sloužící k socializaci dětí do tříd, z nichž pocházejí (Simonová, Katrňák 2008, s. 728). Práce S. Bowlese a H. Gintise považuje moderní vzdělání za odpověď na ekonomické potřeby průmyslového kapitalismu. Škola se svými hierarchickými vztahy předjímá situaci v zaměstnání a má připravit žáka na předem určenou pracovní pozici. V rámci socializace si žák osvojuje dovednosti potřebné pro trh práce a také se ztotožňuje s pozicí v třídním systému, což vede nejen k reprodukci nerovností, ale i k jejich ospravedlnění (Greger 2006, s. 35). Protože vzdělání se rozvinulo hlavně na základě ekonomických potřeb, nedosáhlo těch cílů, které si od něj osvícení reformátoři slibovali. Školy motivují některé k úspěchu, jiné směřují do hůře placených zaměstnání (Giddens 1999, s. 399).

Dalo by se říci, že předchozí přístupy (teorie kulturní a sociální reprodukce) jsou spojeny v dílech P. Bourdieu, francouzského analytika školství. Jak uvádí Greger, podle P. Bourdieu, hraje nejdůležitější roli při vysvětlování vzdělanostních nerovností forma vtěleného kulturního kapitálu, tj. jazykové dovednosti, kulturní vzorce chování, dosavadní znalosti a dovednosti (Greger 2006, s. 36). Škola podle něj omezuje šance jedněch a usnadňuje postup druhým tím, jak umocňuje rozdílnou kulturní orientaci a hodnotová měřítká. P. Bourdieu chápal vzdělání jako jednu z forem „kapitálu“, který se reprodukuje vzdělávacím systémem

společnosti. Jeho teorie ukázala na vyšší pravděpodobnost získání kulturního kapitálu dětmi v rodinách, které s ním disponují a předávají ho v rodinné socializaci. Tím ideu emancipace prostřednictvím vzdělání zpochybnil a doložil, že systém vyšších škol je svým jazykem, normami a hodnotami adaptován na kulturu středních vrstev (Giddens 1999, s. 401).

Česká republika patří stabilně k zemím s nejvyššími rozdíly mezi výsledky žáků z různých škol a s různým rodinným zázemím, což odkazuje na selektivnost českého školského systému. Pro osvojení znalostí a kompetencí je tedy v České republice klíčová především volba školy, která silně koreluje s rodinným kulturním kapitálem (Veselý, Mouralová 2009, s. 235).

O výsledku působení škol v kapitalistické společnosti uvažuje také kontroverzní autor Ivan Illich, podle kterého škola vede k pasivní konzumaci a nekritickému přejímání společenského řádu. Školy nepodporují individuální tvořivost ani rovnost příležitostí, ale jejich „skryté poselství školy dětem říká, že jejich úlohou v životě je znát své místo a klidně na něm sedět“ (Giddens 1999, s. 400). Názory I. Illiche představím v samostatné kapitole.

4. 2. 4 Koncept maximálně udržované nerovnosti

S teorií vzdělanostní reprodukce souvisí koncept maximálně udržované nerovnosti, s kterým přišel A. Raftery a M. Hout. Koncept dle Gregra říká, že míra vzdělanostních nerovností se nezmění až do té doby, dokud nebude zcela uspokojena poptávka vyšších statusových vrstev po daném stupni vzdělání (Greger 2006, s. 35). To znamená, že privilegované sociální vrstvy mají v rukou dostatečnou moc na to, aby si udržely přednostní přístup k vysokoškolskému vzdělání a skupiny s nižším sociálním statusem musí čekat, zda na ně „zbude místo“, které nebylo zatím vyššími vrstvami obsazeno.

4. 2. 5 Koncept alokace vzdělání Roberta Marea

Podle R. Marea by měly být modely analyzující změny vzdělanostních nerovností tvořeny s ohledem na dvě odlišná pojetí vzdělanostních nerovností, které chtějí vysvětlit. Jsou to *nerovnosti*

v *distribuci vzdělání* a relativní šance potomků různých sociálních tříd na dosažení určitého stupně vzdělání (tzv. *alokaci vzdělání*). Mare dokázal, že vliv sociálního původu na nejvyšší dosažené vzdělání může díky vzdělanostním příležitostem klesat (díváme-li se na nerovnosti ve vzdělání optikou distribuce vzdělání), ale efekt sociálního původu na šanci úspěšného překonání přechodu mezi stupni vzdělání se měnit nemusí (Simonová, Katrňák 2008 s. 732-733). Je třeba rozlišovat mezi početním nárůstem studijních příležitostí a tím, kterými sociálními skupinami jsou tyto studijní příležitosti obsazeny. Důležitější totiž je, komu (tj. potomkům kterých sociálních vrstev) jsou tyto příležitosti poskytnuty (Simonová 2007).

Mareův tranzitivní model odhaluje vliv sociálního původu na přechod z určitého stupně vzdělávacího procesu na stupeň následující. Tato koncepce se stala v současné sociologii standardním analytickým nástrojem zkoumání vzdělanostních nerovností (Simonová, Katrňák 2008, s. 732-733). Nelze tedy ignorovat vliv sociálního původu na různých stupních vzdělanostní dráhy.

Z výše řečeného vyplývá, že snižování vzdělanostních nerovností nemusí být výsledkem rostoucí kapacity vzdělanostního systému, i když je to za takové situace více pravděpodobné, než kdyby ke zvýšení kapacity studijních míst nedošlo (Simonová 2007). Toto je třeba mít při zkoumání vzdělanostních nerovností na paměti. Nesmíme se nechat zlákat domněnkou klesajících nerovností jen proto, že roste nabídka vzdělanostních příležitostí.

P. Matějů zmiňuje, že na počátku 80. let se otázka vzdělanostní mobility dostává do nové etapy řešení, která je spojena s kritikou tradiční statistické analýzy nerovností v šancích na vzdělání. Ta se opírá o dva indexy: index vyjadřující jaký podíl jedinců pocházejících z určité skupiny vstupuje do určitého stupně vzdělávacího systému; index vyjadřující jaký je podíl jednotlivých skupin sociálního původu na celkovém počtu studentů určitého stupně vzdělání. Podle Matějů není ani jeden z indexů vhodný pro měření relativních šancí na vzdělání, tím méně pro analýzu jejich vývoje (Matějů 1986, s. 131). Významným metodologickým krokem podle Matějů bylo právě rozlišení mezi distribucí a alokací vzdělání. *Distribuce* vzdělání

znamená stupeň variace v úrovni dosaženého vzdělání v dané generaci (nezávisle na sociálním původu), *alokace* vyjadřuje, jaké jsou rozdíly mezi šancemi jedinců rozdílného sociálního původu dosáhnout určitého stupně vzdělání (nezávisle na jeho distribuci). Distribuce a alokace jsou procesy na sobě nezávislé. Změny v distribuci představují vývoj vzdělanostních příležitostí na jednotlivých stupních vzdělávacího systému, změny v alokaci představují změny v pravidlech „rozdělování“ těchto příležitostí mezi jedince rozdílného sociálního původu, bez ohledu na kvantitu těchto příležitostí. Distribuce se může měnit v jednotlivých kohortách v závislosti na nabídce vzdělanostních příležitostí, ale principy alokace mohou být neměnné a naopak (Matějů 1986, s. 132).

Proto se domnívám, že Matějů správně upozorňuje na to, že změna určitých principů reprodukce se neděje ve vakuu, ale naopak v podmínkách, které nelze zrušit ze dne na den. Je třeba, aby realizace cílů v jedné oblasti rozvoje nepůsobila jako bariéra v jiných sférách (Matějů 1986, s. 133).

4. 2. 6 *Teorie racionálního jednání*

Tato teorie J. H. Goldthorpa a R. Breena do jisté míry rozšiřuje a navazuje na Marea. Autoři rozlišují *primární* (např. kulturní kapitál, psychické a genetické faktory) a *sekundární efekty* (vstupují do hry v období větvení vzdělanostních drah). I když vyšší dosažené vzdělání podle nich přináší spíše zisky než ztráty, existují rozdíly ve vyhodnocování případných rizik a výnosů mezi sociálními třídami, což vede k tomu, že žáci s rozdílnou třídní pozicí volí různé vzdělanostní dráhy, i když mají stejné schopnosti (Greger 2006, s. 37).

4. 2. 7 *Teorii nerovnosti udržované ve výsledku*

Podle přístupu, s kterým přišel S. Lucas, je třeba se zabývat otázkou, jaká je v závislosti na sociálním původu dostupnost kvalitativně srovnatelné úrovně vzdělání. Nestačí se zaměřit na to, zda je vstup na danou úroveň vzdělání kvantitativně univerzální. Do jisté míry jde o varování před důsledky masifikace vysokoškolského vzdělání (Simonová, Katrňák 2008, s. 735). Hrozí tedy to, co bylo již nastíněno ve třetí kapitole, totiž to, že

nerovnosti v šancích na vzdělání budou nahrazeny nerovnostmi v šancích na kvalitnějších univerzitách.

Myslím, že tento problém souvisí s nárůstem elitních vzdělávacích a výzkumných zařízení, jak píše např. Liessmann. „Proti hýčkaným špičkovým institutům stojí zchudlé univerzity a vysoké školy, které musí žít s cejchem nekonkurenceschopnosti“ (Liessmann 2008, s. 87).

Podle Strakové je problémem to, že děti vzdělaných rodičů navštěvují výběrové školy a děti nevzdělaných rodičů (tj. méně podnětné rodinné zázemí) školy nevýběrové, což odkazuje k již popsanému, totiž že existuje silná závislost výsledku vzdělávání a dosaženého vzdělání na rodinném zázemí. Autorka dokonce uvádí, že v České republice je ve srovnání s jinými vyspělými státy tato závislost silnější a vzdělanostní nerovnosti se budou pravděpodobně zvyšovat. Z výzkumů¹³ vyplývá, že veřejnost se přiklání k názoru, že v české společnosti i sociálně slabší mají rovný přístup ke vzdělání. Někteří ale připouštějí, že horší šance mají děti z romských rodin (viz omezené jazykové kódy) (Straková 2010, s. 2).

Jak plyne z této kapitoly, podle mnohých autorů nerovnosti v přístupu ke vzdělání stále přetrvávají. Vzdělání není možné s jistotou označit za sociální výtah, který vyveze do vyšších pater každého člena společnosti. Princip meritokracie nepřevažuje nad askripcí. Právě proto se domnívám, že je důležité, aby škola učila respektovat a neodsuzovat pomalejšího žáka nebo žáka ze sociálně slabší rodiny. Problematické jsou např. standardizované testy, o kterých bylo pojednáno výše. R. Reich upozorňuje, že ze standardizovaných testů se stává posedlost. Problémem je, že testy vytvářejí jednosměrný systém, do něhož mají všichni zapadat. Tím pádem ale dochází ke stigmatizaci některých neúspěšných, kteří by mohli být úspěšní, kdyby se úspěch měřil jinak (Reich 2003, s. 67-68). Nesmíme si také plést rychlost (časové limity na testy) a chytrost.

¹³ Šetření Ministerstva vnitra a Ústavu pro informace ve vzdělávání.

5 Funkce vzdělávání z pohledu Ivana Illiche

To, že vzdělávání nemusí pro všechny představovat jen pozitivní hodnoty, je možné pozorovat u autora polemického spisu *Odškolnění společnosti* (2001), Ivana Illiche. Illich kritizuje vzdělávání v moderních společnostech a předkládá příklady jeho neefektivnosti. Požaduje deinstitucionalizaci vzdělávacího systému a následně celé společnosti. Kromě různých debat o reformách školství či o alternativních způsobech vzdělávání se tedy objevují ve společnosti i přístupy, které považují školu, tj. základní výchovně-vzdělávací instituci, za neefektivní a požadují dokonce její zrušení.

5. 1 Mýtus neomezené spotřeby

Jednou z funkcí školy podle Illiche je to, že zavádí mýtus neomezené spotřeby. „Tento moderní mýtus spočívá na víře, že každý proces vytváří určitou hodnotu a že výroba proto nutně produkuje poptávku. Škola nás učí, že vyučování produkuje učení. Existence škol vytváří poptávku po školním vyučování. Naučili jsme se potřebovat školy, a veškeré naše jednání nabývá forem spotřebitelského chování, jež nás činí závislými na specializovaných institucích“ (Illich 2001, s. 41). Na jiném místě uvádí i označení „konzument dovedností“ (Illich 2001, s. 99). Škola je tak nazírána jako podnik, který nabízí vědecky vyráběné služby a zboží (vzdělání) a žáci (konzumenti) jsou nuceni je spotřebovávat. To, že děti potřebují školu a že se ve škole učí, je právě produktem školy, neboť ta má monopol na učení. Nicméně podle Illiche učení není výsledkem vyučování, ale spíše volně probíhající interakce ve smysluplných (ne školních, institucionalizovaných) podmínkách.

5. 2 Manipulativní funkce školy

Podle Illiche můžeme mluvit o dvou typech institucí. *Družné instituce*, které jsou nadějí pro budoucnost a dnes bohužel převládající *manipulativní instituce*, ke kterým autor řadí vedle vězení, ústavů pro duševně choré, domovů důchodců i školu (Illich 2001, s. 51-54). Další

z latentních funkcí školy je tedy manipulace. Stejně tak jako nám trh vnucuje, že nekončící spotřeba je nejlepší volbou, tak se nám vzdělávací instituce snaží namluvit, že jedině školní vzdělání je smysluplné, užitečné a kdo by se mu chtěl vyhnout, nutně vybočí ze společenské normy, za což bude následovat sankce. Škola nás učí hrát správně sociální role a podle Illicha předává skryté poselství¹⁴. „Lidé vyškoleni na správnou míru nestojí o neměřitelné či nevypočitatelné zkušenosti a zážitky. Vše, co nelze měřit, je pro ně nedůležité a nebezpečné. Škola vstúpila člověku představu, že vše lze měřit (...) V zeškolněném světě je cesta ke štěstí vydlážděna spotřebitelským indexem“ (Illich 2001, s. 42). Nad důvěrou, která je vkládána do výsledků různých testování (které jsou způsobem standardizace a normalizace) se pozastavuje i Liessmann, který za nimi odhaluje prázdná čísla, která neměří kvalitu, ale pouze povrchní snahu dané instituce vyjít vstříc kritériím, která byla stanovena bez ohledu na vědu a vzdělávání (Liessmann 2008, s. 52-55). Školy proto nemohou podporovat individuální tvořivost ani rovnost příležitostí, ale „skryté poselství školy dětem říká, že jejich úlohou v životě je znát své místo a klidně na něm sedět“ (Giddens 1999, s. 400).

Někdy jsou jako skryté kurikulum popisovány i neoliberální technologie OECD aplikované skrz projekt PISA, neboť přesahují oficiálně deklarované cíle. PISA je příkladem techniky sociální kontroly, která nemá primárně vzdělávací a pedagogické cíle. Standardy odvíjející se od evaluace mají disciplinační cíle a PISA působí jako stabilizátor moci. Nejde o objektivní nástroj vědecké racionality, ale PISA zakládá svoje vlastní standardy normality, čímž se zvyšuje homogenizace participujících zemí (Kaščák, Pupala 2012, s. 54-56). O tom bylo blíže pojednáno již výše.

Domnívám se, že právě i výsledky různých testování mají manipulativní charakter, neboť v sobě mají prvek ideologie. Správné

¹⁴ Skrytý učební plán školy nám vštěpuje, že se člověk může na život ve společnosti připravit jen prostřednictvím vzdělání. To co se naučí mimo školu je bezcenné. Skrytý učební plán mění učení z činnosti na zboží. Učení se stalo produktem průmyslu služeb a člověk spotřebitelem. (Illich, 2001, s. 95).

(žádoucí) výsledky jsou stanoveny byrokratickým aparátem a podle toho je stanovena celospolečenská norma, kterou jsou její členové nuceni dodržovat. Tyto úvahy jsou velmi kontrastní v souvislosti s tím, že v moderní společnosti je zdůrazňována hodnota svobody, práv jednotlivce a pluralita. Prezentuje se jako společnost, v níž má jedinec možnost naplňovat své individuální potřeby a seberealizovat se. Ovšem když se nad tím zamyslíme, tak lidé díky škole nejsou svobodní, ale sami sebe hodnotí pomocí měřítek jiných a postupně se již sami zařazují na svá místa, sami vědí, kam patří.

6 Funkce vzdělávání z pohledu Michela Foucaulta

Ačkoli sám M. Foucault nenabídl systematickou teorii vzdělávání v moderní společnosti, řada autorů využívá jeho dílo k rozboru vzdělávacích politik (Kopecký 2008).

6. 1 Vzdělání jako nástroj disciplinizace

Spojitost mezi myšlenkami Foucaulta a vzděláním zde existuje jistě v souvislosti s principy disciplinizace jako moderní formy produktivní moci, čímž se Foucault zabývá v několika svých dílech, především však v *Dohlížet a trestat* (2000). Disciplinizační moc nachází své uplatnění mimo jiné i v institucích vzdělávacího charakteru. Vzdělání je možné chápat jako prostředek kontroly příslušníků společnosti a to jak podle Illiche tak podle Foucaulta.

Podle autorů je škola významnou mocenskou institucí a byrokratickou složkou státu. Moderní disciplinární moc má za úkol normalizovat, tj. přizpůsobit osoby tak, aby odpovídaly dobovým měřítkům normality a aby byly pro společnost užitečné. „Disciplinární moc je totiž moc, která namísto aby vybírala a odebírala, má jako hlavní funkci „vycvičit“, či přesněji vycvičit proto, aby mohla lépe vybírat a o to více odebírat. Neseřazuje síly proto, aby je omezovala. Snaží se je spojit všechny dohromady takovým způsobem, aby je znásobila a využila“ (Foucault 2000, s. 244). V tomto smyslu lze chápat školu jako disciplinární instituci, která má za užití všech výchovných prostředků, připravovat jedince integrovatelné, užitečné a schopné podávat výkon.

Kdybychom přenesli Foucaultovi myšlenky o změně v přístupu k disciplinizaci, které demonstuje na příkladu vojáka, na příklad žáka, mohli bychom zde pozorovat jistou paralelu. Stejně tak jako se voják v 18. století stává věcí, kterou je třeba vyrobit: „z neforemného těsta, z nevhodného těla je vyráběn stroj, jehož je třeba; (...) z muže je tu zkrátka „vypuzen vesničan“ a je mu dodán „duch vojáka“ (Foucault 2002, s. 199), tak povinná školní docházka proměňuje každého jedince v žáka bez ohledu na jeho osobní charakteristiky. Každý žák vykazuje jistou míru předpokladů

být dobrým a ukázněným žákem. Každý žák je pak prostřednictvím disciplinačních technik zvládán a „opravován“, dokud nejsou požadované návyky docela automatizovány (slovy Illiche mu je vštípeno skryté poselství).

Souvisí s tím také Foucaultův pojem bio-moc. Jde o moc nad životem. Tělo je nutno co nejlépe vycvičit, aby podávalo ty nejlepší výkony. V moderní společnosti jde o produktivnost, efektivitu a účinnost. Výcvik má proto vychovat především tělo poslušné, užitečné, lehce ovladatelné, snadno včlenitelné do ekonomických systémů produkce, ovládání a kontroly. K tomu se opět v plné míře uplatňují mechanismy disciplinární normalizace, mechanismy „dohlížet a trestat“ (Parusniková 2000, s. 133-134).

Jak uvádí Matějů, i Parsons (1959) považoval školu za instituci, ve které probíhá tzv. pozdější socializace zdůrazňující sociální normy a hodnoty, mezi nimi pak zejm. hodnotu výkonu. Tím, že škola adolescenty vystavuje soutěži a dává jim pocítit důsledky neúspěchu, nejenže provádí potřebnou selekci, což je role školy zdůrazňovaná např. i Sorokinem¹⁵, ale současně jim vštěpuje normy a hodnoty, na kterých podle Parsonse stojí sociální systém moderní industriální společnosti (Matějů 2005, s. 9-10).

Požadavek na stále větší výkonnost (který je školou jistě reprodukován) lze pozorovat mimo jiné i v narůstajícím důrazu na celoživotní vzdělávání, které má přispět k udržení pozice na trhu práce a ke konkurenceschopnosti. Z práva na vzdělání se stává téměř povinnost vzdělávat se a přizpůsobovat se současné společenské normě. Škola tak vytváří jistý tlak na přizpůsobení se, nutí nás akceptovat pravidla, která jsme si sami nestanovili. Např. také různé rekvalifikační kurzy pro nezaměstnané můžeme chápat jako formu sociální kontroly nad těmito jedinci.

Myslím, že v souvislosti s již uvedeným jsou na místě otázky týkající se svobody a samostatné volby. Toto téma se objevuje u Illiche i Foucaulta. Problémem je, že dnes raději než svobodu volby dodržujeme

¹⁵ Sorokin považoval vzdělání za hlavní kanál vertikální mobility. To znamená, že škola byla v jeho pojetí v první řadě institucí zajišťující efektivní sociální selekci a distribuci individuí do sociálních vrstev (Matějů 2005, s. 9-10).

nekriticky hodnotové směrnice stanovené technokratickým aparátem, které však dodržuje každý a jakékoliv vybočení považujeme za opovržením hodné. Zajisté nemůžeme být zcela svobodni. Musíme se řídit základními pravidly, která jsou ve společnosti stanovena. Ovšem je důležité nenechat se manipulovat technokratickým aparátem, který v tomto případě mohou představovat vzdělávací instituce. I podle Illicha „musíme zřídit společnost, ve které získá osobní konání vyšší hodnotu než dělání věcí a manipulace s lidmi“ (Illich 2001, s. 83).

V této souvislosti bych se chtěla zastavit u Foucaultova pojetí guvermentality a liberalismu, které představují Kaščák a Pupala. Foucault chápe liberalismus jako specifický komplex moci, jež spojuje s konceptem guvermentality, s důrazem na otázku, jak se uplatňuje moc (Kaščák, Pupala 2012, s. 23). Guvermentality představuje komplex regulativů neoliberální správy, k jejíž renesanci dochází v 70. letech 20. století. Jde o strategii vládnutí či sociální správy, která v sobě spojuje specifický typ mentality se specifickými technikami moci a technologiemi sebe samého. Foucault to dle Kaščáka a Pupali popisuje jako komplexní formu biomoci. Používá také pojem mikromoc, kdy neoliberalismus podle toho proniká ze zdola, přes nereflekтовanou praxi a konkrétní praktické opatření, které pak pronikají do zdravotnictví, školství, ale i do domácností, rodin a komunit (Kaščák, Pupala 2012, s. 16-19). Foucault poukazuje na to, že předcházející práva se v neoliberální racionalitě mění v povinnost. Přirozené lidské svobody jsou nahrazeny produkovanou nebo fabrikovanou svobodou, která má podobu společenského imperativu autonomie, investování do sebe samého, ale i investování sebe samého. Člověk musí nést individuální odpovědnost za „investování“ svého humánního kapitálu (Kaščák, Pupala 2012, s. 26).

Tento typ personální autonomie, jak píše Kaščák a Pupala, je ale podle Foucaulta sociální konstrukcí a fikcí. Subjekty jsou konstituované politickými akcemi prostřednictvím komplexu moci. Subjekt si pouze myslí, že je svobodný, ale je produkovaný moderní formou moci. A právě vzdělání představuje novou formu sociální kontroly, indoktrinace. „Autonomie subjektů je tak spíše sugerována v ideologickém systému volitelnosti, avšak

ve skutečnosti zůstávají individua pod tlakem vnitřní kontroly a externího donucování“ (Kaščák, Pupala 2012, s. 114-115).

Koncept sociální správy, který rozpracoval Foucault, poukázal na postupný posun od přímého intervenujícího spravování k nepřímým technikám sociální kontroly. Právě standardizované testování můžeme chápat jako techniku nepřímé sociální kontroly (Kaščák, Pupala 2012, s. 70).

Stejně tak jako dnes už nepochybujeme o ničení životního prostředí v důsledku nekonečné výroby a spotřeby, je důležité připustit, že bychom se stejně tak měli zamýšlet nad škodlivým působením institucionálního vzdělávání, které nelze posuzovat pouze pomocí pozitivních hledisek. Měli bychom věnovat zvýšenou pozornost otázkám vzdělávání v souvislosti se sociální kontrolou, normalizací a manipulací. Nedokážu si představit, že bychom dnešní společnost (ať už jí dáváme jakýkoliv přívlastek) zbavili školních institucí. Domnívám se, že nárůst počtu absolventů vysokých škol a zkvalitnění vědění, by mělo být prioritou každé země. Musíme si ale klást otázku, jak kvalitního vzdělání dosáhnout. Podle Illiche by bylo nejlepší odškolnit společnost a ke vzdělávání využít to, o čem hovoří jako o učebních sítích, vztazích mezi lidmi, kteří by si své zkušenosti svobodně předávali. I podle mě pouze školní docházka vyšší vzdělanost nezaručí, především pokud primárně plní funkci sociální kontroly a disciplinizace a je budována jako mocenský nástroj státu či pokud je vzdělání považováno za zboží. Škola by se neměla snažit namluvit lidem, že jedinec zde se něco naučí a nikde jinde ne. Je třeba přehodnotit využití nikoliv pouze formálního, ale i neformálního či nahodilého vzdělávání.

Stejně jako uvádí T. Langer, i já se domnívám, že je těžké se ztotožnit s myšlenkou likvidace stávajícího školského systému. I když by to přineslo jistou liberalizaci naší společnosti a snížil by se objem prostředků, které jsou vynaloženy na provoz školství, je třeba zamyslet se nad důsledky, které by to mělo pro celou společnost. Kdo by se např. chtěl nechat operovat od lékaře samouka? Škola je také významným socializačním prvkem a právě ve škole jedinec rozšiřuje svou základnu interakcí (Langer 2003,

s. 123-125). Stejně jako Langer nejsem proti omezení moci škol a jejich monopolu na vzdělávání, nicméně institucionální základ vzdělávání je nezbytný. Jako řešení zmíněný autor uvádí např. rozšířit systém školství o dimenzi dobrovolného a svobodného vzdělávání, což by bylo jistě možným krokem.

Závěr

Diplomová práce se zabývala úlohou vzdělání v moderní společnosti a jejím cílem bylo představit teoretické koncepty a uspořádat důležité informace týkající se funkcí vzdělání, které jsou ve společnosti uplatňovány především po 2. světové válce.

Práce zachytila mnohorozměrnost funkcionálních vztahů, tj. začlenění vzdělávání jakožto instituce do více systémů. Funkce vzdělání se projevují nejen v životě jednotlivců, ale i v celé společnosti, v jejích ekonomických, politických či sociálních charakteristikách. Vzrůstající význam vzdělání v jednotlivých společenských oblastech postupně vedl k tomu, že v druhé polovině 20. století byl formulován koncept vzdělanostní společnosti. Již v úvodu bylo řečeno, že tento koncept může představovat teoretický rámec v jakém je dnešní společnost zkoumána. Pomocí jednotlivých aspektů vzdělanostní společnosti byly nalézány funkce vzdělání a zapojovány do daného vztahového rámce, neboť funkce implikuje jeho vztah k jiným společenským elementům.

V prezentované práci bylo poukázáno na dvojsečnost vzdělání. Musíme vzít totiž v potaz problematičnost chápání funkce jako integrujícího činitele. Vztah mezi potřebami individuů a skupin v sobě zahrnuje také možné napětí a konflikt. Stejně jako ostatní sociální jevy mohou být z aspektu své funkce pozitivní i negativní tak i vzdělání s sebou nese nejen pozitivní ale i negativní konsekvence.

S příchodem moderní společnosti je spojována důvěra v racionalitu, nepřetržitý pokrok, růst a vzdělání je hodnoceno zejména z hlediska pozitivních funkcí. Především po 2. světové válce dochází k procesu demokratizace vzdělanostních příležitostí a postupné transformaci společnosti, pro niž je typický růst vědění. Vzdělání začalo být spojováno se sociálně-ekonomickým statutem a pracovní kariérou. Hraje roli výtahu, který zajišťuje jedincům posun do vyšších pater společenské struktury a uspokojuje potřebu společnosti po výkonné, kvalifikované pracovní síle a jak ukázaly poslední dvě kapitoly tak také po síle, která bude disciplinovaná a standardizovaná. Vzdělání nejenže přispívá k vytváření

a rozvoji osobnosti, ale je také chápáno jako nástroj integrity, koheze a sociální kontroly. Za ideálem svobody a výkonu se tak může skrývat kontrola a tlak na poslušnost a předvídatelnost. Vzdělání přispívá k udržení mravního a sociálního konsenzu, neboť vzdělaný a správně socializovaný jedinec se snáze podřizuje hodnotám společnosti. V dnešní informační a postindustriální společnosti hraje též nezastupitelnou roli i při ekonomickém růstu států a představuje významný faktor konkurenceschopnosti.

Nicméně, stejně jak se vytratila představa vzdělání jako chrámu, tak i představu o demokratizaci vzdělání, ke které došlo ve vyspělých zemích především v 50. a 60. letech a díky které je vzdělání chápáno jako faktor podporující společenskou mobilitu a sociální soudržnost, vystřídala představa o vzdělání jako pojišťovně, která má absolventy chránit před sociálními riziky. Pro udržení společenského postavení a pro výkon téže profese musí jedinec neustále zvyšovat svoji vzdělanostní úroveň. Avšak s tím, jak vzrůstá počet držitelů diplomů ze stále vyšších stupňů vzdělání, přestává škola spolehlivě chránit před sociálními riziky, neboť vzdělání se stalo důležitou nikoliv však dostačující podmínkou k sociálnímu vzestupu.

Chtěla bych upozornit na to, že jeden stejný fakt může být hodnocen z různých úhlů pohledu a je třeba vyhnout se přílišným zobecněním. Např. demokratizace vzdělanostních příležitostí nutně nemusí znamenat snižování sociálních nerovností, ale je třeba se zaměřit také na to, jakými sociálními skupinami jsou místa v jednotlivých stupních školského systému obsazována. Vysoký počet vysokoškoláků v populaci může znamenat, že se společnost stane ekonomicky konkurenceschopnější a vzdělanější, avšak vysoký počet studentů může vést ke snížení standardů výuky na vysokých školách či ke zmíněné devalvaci diplomů. Vzdělání může být chápáno na jedné straně jako prostředek emancipace člověka a na druhé straně jako nástroj sociální kontroly. Právě v důsledku rozvoje vzdělání může docházet k tomu, že společnost se stane společností rizikovou, nestabilní a vytvářející silný tlak na jednotlivce a jeho uplatnitelnost. V neposlední řadě také společností ohroženou rozkladem sociální soudržnosti, neboť některé

sociální skupiny jsou z účasti na vyšším vzdělání vyloučeny. Negativní funkcí vzdělání může být tedy i selekce a sociální polarizace. Vzdělání není spolehlivým nositelem mobilitních šancí v profesní a sociální struktuře.

Dvojsečná je i funkce vzdělání při ekonomickém růstu. Vzdělání je zdrojem konkurenčních výhod jedinců i dané země, ale přílišný důraz na ekonomické využití vědění může vést k tomu, že za kritérium kvality vzdělání bude považována jeho ekonomická využitelnost, což by bylo značné zúžení. Nelze plně podřizovat vzdělání tržním požadavkům. Kvalifikační příprava jedince pro uplatnění se na pracovním trhu je jistě podstatná funkce, ale při zaměřování se na produktivnost a uplatnitelnost vzdělání nesmíme zapomínat na jeho roli v oblasti veřejné služby, kde představuje kulturní základ pro život jedince a tím slouží k obohacení společnosti, která bude vzdělaná, otevřená, informovaná a respektující hodnoty.

Na samotný závěr bych chtěla poznamenat, že jsem přesvědčena o tom, že vzdělanostní systém přispívá k pozitivnímu vývoji společnosti, ale je třeba vyhýbat se jakýmkoliv generalizujícím tvrzením a zohlednit všechny možné aspekty.

Anotace

Jméno a příjmení autora: Veronika Horáková

Název katedry a fakulty: Katedra sociologie a andragogiky, Filozofická fakulta

Název diplomové práce: Funkce vzdělání v moderní společnosti

Počet znaků: 112 490

Počet příloh: 0

Počet titulů použité literatury: 42

Klíčová slova: vzdělání, funkce, vzdělanostní společnost, nerovnosti ve vzdělání

Předložená diplomová práce má formu přehledové studie a zachycuje proměny funkcí vzdělání v moderní společnosti. Práce je členěna do šesti částí. Po vymezení základních pojmů a krátkém historickém exkurzu se soustředí především na období po 2. světové válce. Zaměřuje se na koncept vzdělanostní společnosti a na to, jaké funkce plní vzdělání v jednotlivých společenských oblastech. I když je druhá polovina 20. století spojována s ideou demokratizace vzdělanostních příležitostí a vzdělání je chápáno jako nástroj snižující sociální nerovnosti, zaměřuje se část práce i na teorie předkládající vzdělání jako nástroj sociální selekce. Jednoznačnou pozitivní roli vzdělání a vzdělávacího procesu relativizují M. Foucault a I. Illich, jejichž názory jsou předmětem posledních dvou kapitol.

Keywords: education, function, knowledge society, inequalities in education

This thesis takes the form of a survey study and captures the changes of functions of education in modern society. The thesis is divided into six parts. After defining the basic concepts and a brief historical excursion this thesis concentrates primarily on the period after the World War II. The thesis

focuses on the concept of the knowledge society and what functions education performs in individual areas of society. Although the second half of the 20th century is associated with the idea of democratization of educational opportunities and education is seen as a tool for reducing social inequalities, the part of the work also focuses on theories referring of education as an instrument of social selection. Clearly positive role of education and the learning process is relativised by M. Foucault and I. Illich whose opinions are the subjects of the last two chapters.

Použitá literatura

- [1] ALAN, Josef. Úvahy o pojmu funkce v sociologii. *Sociologický Časopis*, 1968, roč. 4, č. 6, s. 705-715. ISSN 0038-0288.
- [2] BASL, Josef. Faktory ovlivňující zájem žáků a studentů o studium a pracovní uplatnění v oblasti přírodních věd. *Socioweb* [online]. 2010, č. 4 [cit. 2014-2-27]. Přístupný z: <http://www.socioweb.cz/upl/editorial/download/178_soc.web.4%202010.pdf>. ISSN 1214-1720.
- [3] BAUMAN, Zygmunt. *Globalizace, důsledky pro člověka*. Praha: Mladá fronta, 1998. 158 s. ISBN 90-204-0817-7.
- [4] GEIST, Bohumil. *Sociologický slovník*. Praha: Victoria Publishing, 1992. 648 s. ISBN 80-85605-28-7.
- [5] GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999. 596 s. ISBN 80-7203-124-4.
- [6] GREGER, David. Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In MATĚJŮ, Petr, STRAKOVÁ, Jana et al. *Nerovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academica, 2006, s. 21-40. ISBN 80-200-1400-4.
- [7] FOUCAULT, Michel. *Dohlížet a trestat*. Praha: Dauphin, 2000. 427 s. ISBN 80-86019-96-9.
- [8] ILLICH, Ivan. *Odškolnění společnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001. 109 s. ISBN 80-85850-96-6.
- [9] KAŠČÁK, Ondrej a Bronislav PUPALA. *Škola zlatých golierov. Vzdelávanie v ére neoliberalizmu*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2012. 209 s. ISBN 978-80-7419-113-8.
- [10] KELLER, Jan a Lubor TVRDÝ. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výťah a pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008. 184 s. ISBN 978-80-86429-78-6.
- [11] KELLER, Jan. *Tři sociální světy. Sociální struktura postindustriální společnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010. 214 s. ISBN 978-80-7419-031-5.
- [12] KELLER, Jan. *Nová sociální rizika (a proč se jim nevyhneme)*. Praha:

- Sociologické nakladatelství, 2011. 197 s. ISBN 978-80-7419-059-9.
- [13] KOLEŠÁROVÁ- SAKOVÁ, Karolína. *Vzdělanostní společnost*. 2008 [online] [cit. 2013-11-20]. Přístup z: <http://www.insoma.cz/fin_2.pdf>.
- [14] KOPECKÝ, Martin. *Vzdělání jako prostředek sociální kontroly*. *Socioweb* [online]. 2008, č. 9 [cit. 2013-7-18]. Přístup z: <<http://www.socioweb.cz/index.php?disp=teorie&shw=349&lst=106>>. ISSN 1214-1720.
- [15] KUČÍK, Vít. *Otevírají se skutečně nůžky mezi bohatými a chudými?* 2014 [on-line] [cit. 2014-2-11]. Přístup z: <<http://www.ceskapozice.cz/byznys/ekonomika/otviraji-se-skutecne-nuzky-mezi-bohatymi-chudymi?page=0,1>>.
- [16] MERTON, Robert. *Studie ze sociologické teorie*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2000. 276 s. ISBN 80-85850-92-3.
- [17] LANGER, Tomáš. Odškolnění společnosti: výzva pro andragogiku. In ŠIMEK, Dušan (ed). *Kurikulum andragogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, s. 123-126. ISBN: 80-244-0638-1.
- [18] LEIRMAN, Walter. *Čtyři kultury ve vzdělání*. Praha: Karolinu, 1996. 157 s. ISBN 80-7184-168-4.
- [19] LIESSMANN, Paul, Konrad. *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Praha: Academica, 2008. 127 s. ISBN 978-80-200-16775.
- [20] MAREŠ, Petr. *Sociologie nerovnosti a chudoby*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. 248 s. ISBN 80-85850-61-3.
- [21] MATĚJŮ, Petr. Demokratizace vzdělání a reprodukce vzdělanostní struktury v ČSSR ve světle mobilitních dat. *Sociologický Časopis*, 1986, roč. 22, č. 2, s. 131-152. ISSN 0038-0288.
- [22] MATĚJŮ, Petr. Ke kořenům sociálně psychologického modelu sociální stratifikace. *Sociologický Časopis*, 2005, roč. 41, č. 1, s. 7-30. ISSN 0038-0288.
- [23] PABIAN, Petr. Od elitního přes masové k univerzálnímu terciárnímu vzdělání: koncepce Martina Trowa. *Aula revue pro vysokoškolskou a vědní politiku*, 2008, roč. 16, č. 2, s. 31-40. ISSN 1210-6658.
- [24] PALÁN, Zdeněk. *Výkladový slovník. Lidské zdroje*. Praha: Academica,

2002. 249 s. ISBN 80-200-0950-7.

[25] PAPŘOKOVÁ, Anna. *Hodnota vzdělání v současné společnosti*. 2006

[on-line] [cit. 2014-2-11]. Přístup z:

<http://knowledge.vsb.cz/sborniky/2006_Paprokova_Hodnota_vzdelani.pdf>.

[26] PARUSNIKOVÁ, Zuzana. Biomoc a kult zdraví. *Sociologický časopis*, 2000, roč. 36, č. 2, s. 131-142. ISSN 0038-0288.

[27] PETRUSEK, Miloslav. *Společnosti pozdní doby*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2007. 464 s. ISBN 978-80-86429-63-2.

[28] PETRUSEK, Miloslav. Univerzity v epoše tzv. Společnosti vědění. *Aula revue pro vysokoškolskou a vědní politiku* 2005, roč. 13, č. 2, s. 13-19. ISSN 1210-6658.

[29] PETRUSEK, Miloslav a Alena VODÁKOVÁ. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. 1627 s. ISBN 80-7184-310-5.

[30] PONGS, Armin. *V jaké společnosti vlastně žijeme?* Praha: ISV nakladatelství, 2000. 268 s. ISBN 80-85866-59-5.

[31] PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a Jiří, MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.

[32] REICH, Robert. *Slušná společnost. Ekonomický pohled na svět*. Praha: Moraviapress, 2003. 132 s. ISBN 80-86181-60-X.

[33] SIMONOVÁ, Natálie. Vzdělanostní mobilita a její význam pro výzkum vzdělanostních nerovností. *Socioweb* [online]. 2007, č. 7 [cit. 2014-2-11]. Přístup z: <<http://www.socioweb.cz/index.php?disp=temata&shw=276&lst=111>>. ISSN 1214-1720.

[34] SIMONOVÁ, Natálie a Tomáš KATRŇÁK. Empirické přístupy v sociálně stratifikačním výzkumu vzdělanostních nerovností. *Sociologický časopis*, 2008, roč. 44, č. 4, s. 725-743. ISSN 0038-0288.

[35] STRAKOVÁ, Jana. Co soudí veřejnost o vzdělanostních nerovnostech. *Socioweb* [online]. 2010, č. 4 [cit. 2014-2-27]. Přístup z: <http://www.socioweb.cz/upl/editorial/download/178_soc.web.4%202010.pdf>. ISSN 1214-1720.

- [36] SVOBODOVÁ, Kamila. *Demografické stárnutí ČR podle výsledků projekce*. 2012 [on-line] [cit. 28. 3. 2012]. Přístup z: <http://www.demografie.info/? cz_detail_clanku=&artclID=824>.
- [37] ŠATAVOVÁ, Lenka. Principy vzdělávací politiky v demokratických zemích. *Inflow: information journal* [online]. 2012, roč. 5, č. 1. [cit. 2013-10-30]. Přístup z: <<http://www.inflow.cz/principy-vzdelavaci-politiky-v-demokratickych-zemich>>. ISSN 1802-9736.
- [38] ŠÍP, Radim. Liessmannova nostalgie: Terciální vzdělávání v pozdně moderní době. *Sociologický časopis*, 2011, roč. 47, č. 2, s. 407-414. ISSN 0038-0288.
- [39] VESELÝ, Arnošt, KALOUS, Jaroslav a Jana MARKOVÁ. *Kultivace vědění v klíčový faktor produkce*. 2004 [on-line] [cit. 2013-11-29]. Přístup z: <http://ceses.cuni.cz/CESES-20-version1 sesit04_01_markova.pdf>.
- [40] VESELÝ, Arnošt. Společnost vědění jako teoretický koncept. *Sociologický časopis*, 2004, roč. 40, č. 4, s. 433–446 . ISSN 0038-0288.
- [41] VESELÝ, Arnošt a Magdalena MOURALOVÁ. Vzdělávání. In POTŮČEK, Martin a Miroslava MAŠKOVÁ. *Česká republika- trendy, ohrožení, příležitosti*. Praha: Karolinum, 2009. s. 220-257. ISBN 978-80-246-1655-1.
- [42] WILLKE, Helmut. Společnost vědění. In PONGS, Armin. *V jaké společnosti vlastně žijeme?* Praha: ISV nakladatelství, 2000. s. 243-262. ISBN 80-85866-59-5.