

Teoretická a metodologická koncepce proponovaného šetření vertikální sociální diferenciaci a mobility obyvatelstva v ČSSR vymezuje také základní orientace při sledování *analytických* cílů výzkumu, které jsou obsahově určeny zkoumáním řady znaků — převážně statusotvorné povahy — a jejich vztahů. Mezi nimi zaujímá významné postavení také vzdělání a kvalifikace. Na druhé straně tedy řada aspektů stojí mimo pozornost výzkumu a absence mnoha relevantních sociologických souvislostí (makrostrukturální i mikrostrukturální povahy) tak vystupuje jako limitující podmínka výpovědi o zkoumané sociální skutečnosti. Mnoho z nich je pak možno formulovat v podobě hypotetických předpokladů, které nebudou dále ověřovány. Jedná se o „výroky“ typu:

1. „Technicko-ekonomický rozvoj společnosti, který klade stále větší a nové nároky na kvalitativní i kvantitativní růst v rovině vzdělání a kvalifikace, je současně jejich dosavadní úrovní limitován.“

2. „Úroveň školního vzdělání je podmíněna fungováním vzdělávacích institucí, které ne vždy stejně odpovídá faktickým společenským potřebám.“

3. „Mezi nominálním a faktickým vzděláním (tzn. mezi vzděláním měřeným formálním ukončením školy na jedné straně a souborem osvojených znalostí, vědomostí a dovedností na straně druhé) mohou existovat výrazné rozdíly.“

Z hypotetických výpovědí tohoto typu (o hypotetičnosti zde mluvíme především vzhledem k nedostatečné empirické verifikaci skutečnosti, které podobné výroky „označují“, a to v rámci určitých konkrétních historicko-společenských podmínek) plynou pak další předpoklady, které jsou již úžeji významově spojeny s vlastní zkoumanou problematikou. Tak například v souvislosti s kategorizací vzdělání v rámci výzkumu nutno předpokládat ekvivalentnost stejného stupně vzdělání bez ohledu na institucionální podobu školství

v různých obdobích (například měšťanská škola — osmiletka — devítiletka).

Soubor takovýchto dále neověřovaných předpokladů implicitně vymezuje také zaměření naší pozornosti a upozorňuje na problémové okruhy, kterým je věnována pozornost v rámci jiných postupů. Jde např. o ekonomicko-sociální přístup ke vzdělání a kvalifikaci, který se objevuje v literatuře o změnách v ekonomické struktuře společnosti, o vědeckotechnické revoluci apod. [1], dále o přístup sociálně psychologický, pedagogický, historický, kulturologický atd.

Cílem proponovaného výzkumu — vzhledem ke vzdělání a kvalifikaci — je pak zodpovězení tří otázek, kladených se zřetelem na sociální stratifikaci naší společnosti:

1. Nakolik vertikální diferenciaci ve vzdělání a kvalifikaci funguje jako charakteristika vývojových trendů a současného stavu naší společnosti?

2. Nakolik se oba znaky uplatňují jako předpokladové atributy sociálního statusu?

3. Jakou funkci hrají vzhledem k mobilním procesům, tzn. nakolik vystupují jako prostředek, „kanál“ sociálního vzestupu, sestupu nebo bariéry, a to jak v intrageneračních, tak především v intergeneračních souvislostech?

1.

Všeobecně se uznává, že vedle příbuzenského systému (rodiny) determinují postavení jedince ve společnosti i jiné systémy, z nichž se nejvýraznější prosazuje systém pracovní, charakterizovaný diferenciací pracovních profesionálních pozic, které jsou vázány na diferenciaci pracovních činností. Tomuto pracovnímu systému je inherentní hierarchický aspekt, který implikuje současně funkcionální diferenciaci profesionálních kompetencí.

Práce na každém stupni složitosti vyvolává — podle své povahy — soustavu

specializovaných nároků na pracovníky, jejichž adekvátní splnění podmiňuje jejich kvalifikovanost pro vykonávání určité práce. V tomto smyslu lze tedy kvalifikovanost chápat jako soubor synchronizovaných *funkcionálních* schopností a dovedností, které odpovídají nárokům konkrétní pracovní činnosti, šíře jako výraz „pro úhrn subjektivních podmínek nezbytných k řádnému vykonávání funkce, ať už jakéhokoli druhu“ [2]. V tomto smyslu se tedy jedná o kvalifikaci *žádoucí*. Vedle toho můžeme mluvit o kvalifikaci *skutečné*, již rozumíme soubor vlastností (znalostí, schopností, dovedností apod.), který je pracovník schopen použít v pracovním procesu, tedy sumu toho, co pracovník umí dělat. Obvykle se sem počítá fyzický stav a rozumová a kulturní úroveň [3]. To samo však ještě neznamená, že touto kvalifikací je určena pracovní výkonnost.

Na druhé straně však existuje jiné pojetí kvalifikace, které — vycházející z nebezpečí stírání rozdílů mezi kvalifikací a nekvalifikací — upozorňuje na to, že vlastně každý, kdo nějak pracuje, musí mít také nějaké vlastnosti, schopnosti a podobně. Proto např. Auerhan [4] vychází při analýze kvalifikace z Marxova dělení práce na složitou a jednoduchou, které se liší v odborné přípravě a ukazuje, že o kvalifikaci můžeme mluvit pouze v souvislosti s prací složitou. Různé složitosti práce odpovídá pak různé odstupňovaná odborná příprava, která se vlastně stává mírou kvalifikace. V těchto intencích také Dahrendorf [5] upozorňuje na to, že kvalifikace se vypíná teprve nad všeobecnou úrovní zručnosti obyvatelstva.

Tato významová podvojnost pojmu kvalifikace souvisí především s posunem akcentu při jeho „definování“. Zatímco v prvním přístupu je zdůrazňována kompetenční stránka vykonávání pracovní činnosti jakéhokoli druhu konkrétními pracovníky, v druhém případě jde hlavně o potvrzení nutnosti postihnout vertikálně diferencovanou strukturu pracovních sil, odpovídající diferenciaci v charakteru práce. Proto také označení „nekvalifikovaný“ má v obou případech jiný význam: buď jde o označení skupiny pracovníků, kteří se nehodí pro vykonávání práce určitého druhu (bez ohledu na její složitost

— tedy např. někdo není kvalifikován pro funkci mistra apod.), nebo jde o označení skupiny těch pracovníků, kteří vykonávají práce nevyžadující specifickou přípravu (nekvalifikovaný dělník) bez zřetele na míru osobních vlastností či schopností.

Metodologicky vede ovšem tato podvojnost k tomu, že při výzkumu kvalifikace prvního „typu“ jsou aplikovatelné pouze postupy zaměřené na mikrostrukturální souvislosti (musí být vázány na analýzu vztahu práce a pracovníků v konkrétních podmínkách), naopak ve výzkumech makrostrukturálních lze pracovat jenom s tím pojetím kvalifikace, které dovoluje použít stupeň vzdělání jako její základní znak. To však nastoluje ještě dva problémy: 1. význam „sociální kvalifikace“ a 2. vztah kvalifikace a vzdělání.

Problematika sociální kvalifikace upoutává stále větší pozornost, a to hlavně v souvislosti s orientací na širší podmínky pracovní činnosti, které více či méně ovlivňují i vlastní profesionální výkon. Jde v podstatě o „komplex relativně stálých a podstatných vlastností, které podmiňují společenskou roli individua jako člena pracovního společenství a spoluvytvářejí sociální podobu svých nositelů v závislosti na míře složitosti vykonávané pracovní činnosti“ [6]. Přitom jde buď o širší pojetí — sociální kvalifikace jako soubor schopností přiměřeně reagovat na podněty sociálního kontextu v procesu práce (E. Mayo), nebo o užší vymezení souborem tzv. „extrafunkcionálních dovedností“ (R. Dahrendorf) [7]. Pokus o klasifikaci sociální kvalifikace můžeme najít u Millera — Forma [8], kteří odlišují:

1. schopnost navazování pracovních a sociálních kontaktů,
2. schopnost vedení jedinců a skupin,
3. schopnost spolupráce se členy pracovní skupiny a
4. schopnost přejímání zodpovědnosti za jiné.

V rámci proponovaného šetření je sledování této roviny kvalifikace z celkem pochopitelných důvodů nemožné.

Druhá otázka se pak týká úlohy školského vzdělání pro kvalifikaci.

Ve společnostech industriálního typu, které se vyznačují výraznými přeměnami v dělbě práce, se postupně vytvořila insti-

tucionalizovaná soustava přípravy pro vykonávání těch pracovních činností, které vyžadují specifické funkcionální schopnosti. Vývoj této soustavy, který vyústil do dnešní podoby systému školského vzdělání, sledoval racionalizované a systematizované vytváření základních vstupních předpokladů, které by mohly být ve vlastním pracovním procesu instrumentalizovány, objektivovány. Tak se „základním rysem dlouhodobých změn kvalifikace pracovní síly stal růst požadavků na teoretické znalosti, vzdělání“ [9]. Ze školského systému se postupně vyvinula rozhodující selektivní instituce z hlediska obsazování pracovních profesionálních rolí. Konstituování této společenské funkce školy a vzdělání vůbec nastolilo řadu nových sociologických problémů.

1. Vzdělání postupně přestalo vystupovat jako prostředek potvrzování sociální příslušnosti a nabylo funkce „síta“, které se podílí na vytváření sociálního statusu [10]. (To však ještě neznamená, že dosažení určitého povolání by nemohlo být legitimováno studiem a dosažením určitého vzdělání teprve dodatečně.) Proto také v řadě sociologických výzkumů, které usilují o postižení sociální stratifikace společnosti nebo o sledování společenských fenoménů ze stratifikačního hlediska, figuruje vzdělání jako jedna z objektivních dimenzí určujících status. Současně se však ukazuje, že teoretické principy, na jejichž základě je stratifikace „definována“, umožňují takové seskupení znaků, kterými má být „měřena“, že z něho vzdělání může být vyřazeno. Za typický případ zde může sloužit Warnerův „index of status characteristics“, z něhož bylo vzdělání během výzkumů eliminováno.

2. Zaměření školy na odborné vzdělání narušilo její dosavadní tradici a nastolilo dodnes trvající a v podstatě nevyřešený problém vztahu mezi vzděláním odborným (nebo dokonce specializovaným), které jako definiční atribut osobní kvalifikace umožňuje demonstrovat „možnost výkonu“ při plnění účelových funkcí, a „humanizační“ funkcí vzdělání, které se kultivací člověka podílí na vytváření sociokulturní osobnosti podle určitých víceméně tradičních ideálů.

3. Vzdělání jako předpoklad pro získání určitého povolání muselo být postupně — alespoň právně — demokratizováno, což

ovšem vyvolalo složitý komplex otázek spojených s realizací „rovnosti šancí“. Proto sám fakt (pomaleho nebo rychlého) růstu vzdělání ve společnosti nelze chápat jen jako logický důsledek přeměn v charakteru práce, nýbrž také jako důsledek systému hodnot, které podmiňují jak přístup ke vzdělání, tak proces obsazování pracovních profesionálních pozic.

4. Vedle systému pracovních profesionálních dochází ve společnosti postupně k profesionalizaci také v rovině politicko-organizační. Zde však vytváření předpokladů pro vykonávání jednotlivých funkcí v podstatě nenavazuje na vytvoření strukturu diferencovaného školního vzdělání, jehož obsahové zaměření se vyvinulo v základě na principech společenských potřeb jiného druhu. Kromě toho institucionální autority v politicko-organizačním systému nemusí být zásadně postavena na odborné kompetenci, nýbrž může být určena i jinak (např. „úřadem“). Souvisí to ostatně také se systémem volených funkcí. A tak, přestože je možno vidět i v „tradičním“ vzdělání faktor, který ovlivňuje rozsah politických orientací [11], nelze v tomto případě vzdělání zdůvodněně použít jako podstatný znak kvalifikace. Můžeme to konečně vyjádřit také jinak: Obecně je obsazování rolí podmíněno souborem funkcionálních potřeb, plynoucích z nezbytnosti zajistit takovou činnost, která je z hlediska fungování (nebo stabilizace) určitého systému účelově dominantní. Potom také ty organizační struktury, které vystupují jako „nositelé“ institucionálních funkcí, preferují takové „vlastnosti“, jež jsou daným funkcím adekvátní. Proto mohou hrát i v politicko-organizačním systému — přes postupnou profesionalizaci — stále rozhodující úlohu takové „vlastnosti“, které nejsou ze stupně vzdělání přímo odvoditelné.

Na základě všech dosud nastíněných problémů je možno uzavřít: přestože odlišení vzdělání a kvalifikace má relevantní sociologické zdůvodnění, můžeme se v rámci proponovaného výzkumu soustředit jen na několik makrostrukturálních aspektů kvalifikace, takže hlavní pozornost je věnována sociálním souvislostem vzdělání.

2.

Vyjděme z premisy, že v industriálních společnostech (především socialistického ty-

pu) již neexistují v přístupu k vyššímu vzdělání právní omezení. Existují-li přesto nějaké bariéry, pak musí spočívat v sociální struktuře a v jí vytvářených motivacích. Z jiné strany: diferenciace ve vzdělání není vázána pouze na rozdíly v individuálních schopnostech a dispozicích, nýbrž je také určována jednak funkcionálními požadavky společnosti, jednak působením sociokulturních faktorů ovlivňujících chování jedinců.

Funkcionální požadavky na vzdělání se neobrazují pouze v jeho obsahovém zaměření, nýbrž — v závislosti na potřebách kvalifikované pracovní síly — také v plánovací politice našeho školství. Tak dochází k tomu, že společensky (úžeji ekonomicky) efektivní zájem dominuje nad ostatními (např. enkulturačním, jak se to projevuje mj. v tom, že maturita na SVVŠ v podstatě ztratila hodnotu ukončeného vzdělání a stala se pouze předpokladem dalšího — odborného — vzdělání), a i když je neneguje, nabyvá funkce základního společenského regulativu v procesu výběru na studie. Plánovitá dislokace počtu studujících podle oborů se může stát narušením přirozené selekce, která je založena na míře individuálních (především intelektuálních) předpokladů, a to buď tím, že vystoupí jako objektivně limitující okolnost přístupu ke vzdělání, nebo tím, že naopak vyústí do negace „výběrovosti“ studia. V takto dané „situaci“ lze odhalit určité rysy disfunkcionality plánovaného vzdělání.

Je-li tento okruh problémů jistým specifickým našeho školství (přesněji školství většiny socialistických států), je současně také nesporným komplikujícím činitelem při řešení problematiky přístupu ke vzdělání v rámci proponovaného šetření, které v podstatě nedovoluje postihnout sociální konsekvence plánování v oblasti školství.

Podobně musíme rezignovat na postižení jiné oblasti společenských jevů — oblasti motivací, která je bezprostředně spojena s chováním členů společnosti. Omezíme se proto jen na nastínění základní kontury problematiky.

Vztah ke vzdělání je závislý na referenčním systému, v němž lidé myslí a jednají. Tento systém je v podstatě založen

a) na působnosti společenského postavení a oceňování vzdělání,

b) na významu referenčních skupin pro chování jedinců a

c) na povaze „subkultury“ různých sociálních skupin.

Ad a) Respektování významu vzdělání je do značné míry podmíněno tím, podle jakých kritérií jsou ve společnosti obsazovány socioprofesionální pozice. A nejenom to — významnou roli hraje také fixování těchto kritérií ve vědomí příslušníků určitých skupin, případně fixování subjektivních představ o jejich hierarchizaci. Je-li proto např. vzdělání (ať objektivně nebo jen v představě, ve vědomí jedinců) zatlačováno do pozadí jinými měřítky — osobními vlastnostmi, politickým přesvědčením, protekcionismem ap. —, odráží se to i v jeho oceňování, i když ne

vždy v radikální podobě (rezignaci na studium). Podobné důsledky může mít také disproporce mezi určitým druhem vzdělání a jeho nízkým ohodnocením — hmotným (velikostí příjmu) nebo prestižním. Pak se tento druh vzdělání může stát efektivně neatraktivním, a to jak u vrstev, které preferují velikost příjmu, tak u „nositelů“ onoho (nedoceneného) typu vzdělání, u nichž může vzniknout i určitý resentment s důsledky pro další chování.

Ad b) Teorie referenčních skupin, jejíž význam pro analýzu chování je obecně uznáván, se v podobě interpretačního rámce promítá také do řady otázek spojených s motivací postojů ke vzdělání [12]. Jde o komplex vlivů, které mohou v určitých souvislostech výrazně určovat přístup ke vzdělání (např. působení lokálních společenství, zájmových orientací apod.) a podmiňovat odchylky od pravidelnosti makrostrukturálního charakteru [13].

Ad c) Soubor jevů, které vytvářejí „kulturní“ rámec života určitých sociálních vrstev nebo skupin, působí v mnoha směrech: na povahu konzumentských vzorců jednání (vzdělání v preferenční stupnici jedinců), na rodinné předpoklady vzdělání („famille éducogène“), na oceňování „kulturních“ aspektů vzdělání i jeho významu pro životní styl, postavení, kariéru atd. Výsledek těchto a řady jiných stránek určité „subkultury“ se promítá i do míry náklonnosti ke vzdělání nebo naopak do míry distance — informační, která souvisí s nedostatečnými znalostmi o možnostech studia, o jeho uplatnění atp., a především „afektivní“, v níž se aktualizuje poměr ke skupinám s určitým vzděláním nebo ke vzdělávacím institucím [14].

Převážná většina uvedených faktorů je relevantní hlavně v intergeneračních souvislostech. Smýšlení, chování a rozhodování rodičů zde tvoří základní orientační bázi regulace životní kariéry jejich dětí. Na tomto místě je nutná poznámka o studiu při zaměstnání: Protože proces vzdělání má svůj rytmus, svou artikulaci, nabyla institucionalizace náhradních forem studia v našem školství specifických funkcí. Umožňuje totiž nejen legitimaci již vykonávané pracovní profesionální role, nýbrž napomáhá také realizovat pozitivní postoj ke vzdělání u těch jedinců, kteří — ať z jakýchkoli příčin — se rozhodují pro studium teprve po zařazení do pracovního systému, tedy za podmínek, které se zásadně odlišují od situace před emancipací od rodiny.

Přejdeme konečně k třetímu a z hlediska proponovaného výzkumu centrálnímu okruhu relevantních sociologických souvislostí vzdělání. Protože výzkum může vyústit pouze do analýzy sociálních procesů, v nichž je možno abstrahovat od reálných interakčních systémů, soustřeďuje se na ty stránky a vztahy sociální skutečnosti, které se kumulují v základních demografických a sociologických charakteristikách. Jenom s tímto vymezením je možno „lokalizovat“ jedince do skupin, které se vyznačují shodnými charakteristi-

kami v rámci jiných „dimenzí“ (analytické skupiny) [15] a stejným nebo podobným sociálním statutem, který lze deskribovat určitým složením základních charakterizačních znaků (povolání, příjmu, vzdělání apod.).

Protože v našem případě jde o analýzu vzdělání (z aspektu přístupu ke vzdělání i jeho uplatnění), stává se sledování makrostrukturálních závislostí osnovou, na níž lze vybudovat vhodný metodologický postup pro poznání vztahu mezi vertikální diferenciací ve vzdělání a v jiných dimenzích. Jde tedy o otázku, nakolik lidé s určitým stupněm vzdělání vykazují obdobné charakteristiky i v jiných ukazatelích — obecněji: jaké je postavení a funkce vzdělání v rámci sociální stratifikace a intergeneračních i intrageneračních mobilních procesů.

Sociální podmínky přístupu ke vzdělání tvoří podstatnou část problematiky *rovnosti šancí*. Protože vzdělání působí jako zprostředkující nebo vstupní podmínka vykonávání práce určitého druhu, vynořuje se také problém, nakolik se tím stává také neutralizačním faktorem sociálního původu, nebo — z druhé strany — nakolik sociální původ vypovídá jako determinanta „monopolizace“ šancí, „bariéry“ sociálního vzestupu, je-li status rodičů elementem nerovnosti šancí, a v jaké míře. S řešením těchto otázek se v západní sociologické literatuře setkáváme velmi často [16] a řada výzkumů ukazuje, že jde o jev stále aktuální. Malé a pomalu se měnící počty studentů na vyšších školách, kteří pocházejí z nižších sociálních vrstev, jsou faktem, kterému věnuje pozornost stále mnoho autorů. (Na okraj možno poznamenat, že u nás došlo po roce 1948 v podstatě k opačné situaci: třídní původ, který ovlivňoval přijetí na studia, znamenal vlastně „bariéru“ pro jiné než „nižší“ sociální vrstvy).

Avšak vzhledem k tomu, že je třeba předpokládat jistou míru inkongruence jednotlivých komponent statusu — že tedy postavení jedince na určité stupnici jednoho ukazatele nemusí být obdobné jeho pozici na jiné relevantní stupnici (což mj. samo může být zdrojem nějak „směrovaného“ chování) [17] —, zaměřuje se pozornost na výzkum řady „analytických“ sociálních podmínek, které různě ovlivňují charakter životních šancí (v projekci do oblasti vzdělání). Tento postup umožňuje zpřesnit nebo modifikovat určení působnosti sociálního původu jako syntetického znaku.

Vedle základních závislostí, které se podílejí na vytváření možností, podmínek a předpokladů pro vyšší vzdělání (tzn. vzdělání a povolání rodičů), je třeba sledovat řadu jiných působících faktorů, např. velikost příjmu (nakolik je vzdělání dětí „kupováno“), počet sourozenců, velikost místa bydliště, stáří rodičů atd. Každý z těchto znaků implikuje určité „věcné obsahy“, jejichž přesné poznání vyžaduje další, převážně monografické výzkumy. Přesto komplex závislostí vysledovaných v rámci makrostrukturálního šetření umožní určit úlohu vzdělání v různých „řezech“ společnosti — a to i v určité

historické posloupnosti z hlediska přirozených generací.

Poněkud odlišná situace vzniká při zkoumání vztahu mezi vzděláním a jeho uplatněním. I když jde především o nalezení míry, v níž se vzdělání prosazuje jako kritérium sociálního vzestupu a podmínka určitého pracovního profesionálního zařazení, je třeba současně sledovat uplatnění vzdělání v řadě jiných dimenzí (velikost příjmu, podíl na moci, životní úroveň, a na druhé straně počet dětí, fluktuace atd.). Odlišnost od problematiky přístupu ke vzdělání je především v tom, že v rámci uplatnění vzdělání vystupuje také mnoho jiných faktorů jako „nezávislých proměnných“ (politické, generační apod.), které mohou působit v řadě případů odlišně a modifikovat tak míru vlivu vzdělání. Na druhé straně makrostrukturální typ šetření (na dostatečně velkém vzorku) dovoluje intenzitu, sílu vztahu mezi různými faktory zdůvodněně považovat za výraz míry závislosti mezi nimi, tedy za dostatečný podklad pro vyjádření reálného významu vzdělání v jednotlivých profilech naší společnosti.

3.

I když můžeme na základě předchozích úvah říci, že vzděláním a kvalifikací — obecně vzato — postihujeme stejnou stránku sociálního systému, totiž kompetenční strukturu, ukazuje se současně, že oba znaky implikují jiné reálné souvislosti. Zatímco vzdělání přesahuje tuto oblast a tím, že charakterizuje vzdělanostní strukturu, je současně indikátorem kulturní úrovně společnosti, kvalifikace naopak je aplikovatelná pouze na sféru pracovních činností. Tato odlišnost, kterou i v rámci výzkumu nutno respektovat, vede k některým metodologickým problémům:

1. Kategorie vzdělání (jak se uvádí i v projektu k výzkumu) je v podstatě neproblematická a patří mezi tzv. nediskusní znaky, protože nevyžaduje speciální operativní definici. A protože stupeň vzdělání je možno měřit rozsahem školního vzdělání, tedy ukončením školy určitého druhu (vedle jiných postupů, např. metodou vzdělanostních testů, nebo počtem let návštěvy školy), zdá se neproblematická i jeho klasifikace. Není tomu přesně tak. Institucionální systém vzdělání doznal u nás v období, které výzkum obsáhne (asi 100 let), značných změn, takže vzniká jednak problém srovnatelnosti jednotlivých stupňů z kvalitativního zřetele (na jehož řešení musíme rezignovat), jednak otázka zařazení těch typů vzdělání, které dnes již neexistují nebo změnily svůj sta-

tus (např. rodinné školy, eventuálně farmacie apod.). V druhém případě vycházíme ze současné podoby struktury školství a ostatní druhy vzdělání přiřazujeme podle obecnějších kritérií — výuční list, maturita apod. Vedle specifické problematiky nastolené možností mezinárodních komparací je třeba v klasifikaci vzdělání respektovat i některé relevantní horizontální diference, jak se projevují zvláště v rozdílu mezi středním všeobecným a vyšším odborným vzděláním. Podstatnou část těchto otázek umožňují řešit samy technické možnosti zpracování, protože i poměrně podrobná klasifikace vzdělání (aby však zůstala přehledná pro tazatele) může být vhodnou redukcí sekundárně upravována. Proto např. pracujeme i se vzděláním neukončeným, které se v používaných klasifikacích (tří- až sedmistupňových) v naší literatuře obvykle nevyškytuje.

2. Poněkud jiné je to s kategorií kvalifikace. Protože jde o relativně samostatný ukazatel, bylo přistoupeno k sestavení *indexu kvalifikace*. Východiskem je uznání určujícího významu stupně dosaženého vzdělání, vedle něhož je použito znaku „odborné kompetence“ v širším smyslu (jde o zjištění shody mezi charakterem odborné přípravy a vykonávaným povoláním) a délky odborné praxe v oboru. Je totiž evidentní, že pracovník, který má odbornou přípravu v určitém oboru, „ztrácí“ svou původní kvalifikaci, jakmile začne pracovat v oboru odlišném, i když si na druhé straně může po určité době osvojit základní profesionální návyky a dovednosti, vyžadované novým povoláním. Je např. známo, že i v některých vyspělých státech (USA, Velká Británie) lze získat kvalifikaci inženýra na základě nižšího vzdělání a ověřených výsledků v delší odborné praxi [18]. Index kvalifikace je pak konkrétně založen na operaci, již stupeň dosaženého vzdělání je na základě praxe delší než deset let zvýšen o jeden stupeň, a naopak neodpovídající „odbornosti“ o jeden stupeň sníženy.

Z dalších metodologických problémů vystupuje dopředí řešení intergeneračních přesunů ve vzdělání. Nemůže především jít o jednoduché roztržení „mobilitních“ drah bez ohledu na významnost přechodů mezi jednotlivými stupni vzdělání. Je např. zřejmé, že vzestup (v rámci

tří generací) od neukončeného základního vzdělání k ukončenému a nižšímu odbornému vzdělání je kvalitativně odlišný od vzestupu základní — střední — vysokoškolské vzdělání. I když metodologická problematika mobility je řešena v jiné studii, zůstává otázka, nakolik uvedené kvalitativní odlišnosti bude možno respektovat, bude-li tedy možno dosáhnout takového seskupení mobilitních drah ve vzdělání kolem nejméně frekventovanějších „vzorců“, aby bylo zachováno „hodnotové“ i informační specifika jednotlivých přechodů. Jinak: nakolik se kvalitativní odlišnosti mobilitních drah promítnou do těch „shluků“, které vzniknou přiřazováním jednotlivých případů k nejčastěji obsazeným mobilitním „vzorcům“. Je totiž dáno povahou diferenciace ve vzdělání, že nejvyšší stupně jsou nejméně obsazeny, a proto také mají nejmenší možnost dostat se do středu předpokládaného shluku. Úloha je proto řešitelná pouze s přihlédnutím k „typickým“ mobilitním drahám, které lze na základě teoretické analýzy zkonstruovat a které by se staly oněmi „kondenzačními jádry“ postulovaných shluků.

Řešení zbývajících stránek postavení vzdělání se z metodologického hlediska nevymyká běžně používaným postupům. Tak k odhalení determinačních faktorů přístupu ke vzdělání lze použít regresní analýzy a asociačního indexu (který vyjadřuje vztah mezi empirickým a statisticky pravděpodobným rozložením četností v jednotlivých políčkách kontingenční tabulky) [9], datum ukončení vzdělání a údaj o studiu při zaměstnání umožní sledovat mj. také vliv historických okolností na vzdělanostní strukturu historických generací — s případnými důsledky pro proces zaujímání pozic a rolí ve společnosti atd.

Na základě teoretické i metodologické přípravy je pak možno formulovat řadu hypotéz typu: „V rodinách s více dětmi je stupeň vzdělání u synů vyšší než u dcer“, nebo: „Studium při zaměstnání je častější u pracovníků s vyšším než s nižším příjmem“, apod. Jde v podstatě o „hypotézy — výroky“, podmíněné určitou mírou představ o povaze sociální struktury naší soudobé společnosti, jejichž systematizace by se mohla stát předběžnou „deskripcí“ předpokládaných rysů

vertikální diferenciace a mobility obyvatelstva ČSSR.

Poznámky

[1] V naší literatuře např. J. Auerhan: *Technika, kvalifikace, vzdělání*, Praha 1965; řada studií (J. Havelky, M. Hroudý, J. Kotáskova — V. Pařížka, M. Havlíkové) v SČ 1966, č. 2, apod.

[2] J. L. Fischer — Z. Zajíček: *Hypotéza pracovního profilu odborného dělníka a středního odborného pracovníka...*, Praha 1965, s. 6.

[3] A. Sarapata — K. Doktor: *Elementy socjologii przemysłu*, Warszawa 1963, s. 223. Výčet mnoha definic kvalifikace podobného pojetí uvádí J. Auerhan, op. cit., s. 11 a n.

[4] J. Auerhan, op. cit., s. 11–30.

[5] R. Dahrendorf: *Industrielle Fertigkeiten und soziale Schichtung*, KZfSS, VIII., 1965.

[6] J. Blucha: *Kvalifikace jako faktor diferenciace průmyslových dělníků*, in: Sociální struktura socialistické společnosti, Praha 1966, s. 330.

[7] R. Dahrendorf, op. cit.

[8] D. C. Miller — W. H. Form: *Industrial Sociology*, New York 1951, s. 437, uvedeno v cit. knize A. Sarapaty — K. Doktora, s. 15.

[9] J. Havelka: *Vědeckotechnická revoluce a změny ve struktuře práce, v kvalifikaci pracujících a v úrovni vzdělání*, SČ 1966/2, s. 196.

[10] R. König: *Soziologie*, Frankfurt am Main 1958, s. 210 a n.

[11] Viz např. A. Przeworski — H. Teune: *Problem równoważności w badaniach międzykrajowych*, *Studia socjologiczne*, 1966, č. 4.

[12] Např. H. H. Hyman: *The Value System of Different Classes*, polský překlad in: A. Malewski, *Zagadnienia psychologii społecznej*, Warszawa 1962.

[13] Přehledně si toho všimá např. J. Szczepański: *Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia*, Warszawa 1963.

[14] S. Grimm — uvádí R. Dahrendorf: *Arbeiterkinder an deutschen Universitäten*, Tübingen 1965, s. 20.

[15] K tomu viz např. Z. Strmiska — M. Petrusek: *Společenské skupiny*, in: Sociální struktura socialistické společnosti, s. 94 a n.

[16] Jde o rozsáhlou literaturu, z níž možno jmenovat např. řadu statí ve sbornících *Soziale Schichtung und soziale Mobilität*, red. D. W. Glass — R. König, Köln—Opladen, 1965, 2. vyd.; D. V. Glass: *Social Mobility in Britain*, Glencoe, 1954; R. Dahrendorf: *Bildung ist Bürgerrecht*, Bramsche—Osnabrück, 1965, apod.

[17] Ve vztahu ke vzdělání např. G. E. Lenski: *Status Crystallization*, polský překlad in: A. Malewski, op. cit.

[18] J. Havelka, op. cit., s. 197.

[19] Používá např. H. Daheim: *Soziale Herkunft, Schule und Rekrutierung der Berufe*, in: *Soziale Schichtung und soziale Mobilität*, s. 216.