Demokratizace vzdělání a reprodukce vzdělanostní struktury v ČSSR ve světle mobilitních dat

PETR MATĚJŮ
Ústav pro filozofii a sociologii ČSAV, Praha

1. Teoreticko-metodologický kontext analýzy

Dynamický vývoj vzdělání, k němuž dochází zejména ve druhé polovině dvacátého století, bývá všeobecně spojován s ideou demokratizace vzdělanostních příležitostí. Rychlý růst podílu osob dosahujících vyšších stupňů vzdělání, příznivý vývoj vzestupné vzdělanostní mobility, posilování významu vzdělání jak v ekonomickém vývoji společností, tak v individuálních životních šancích a v neposlední řadě možnosti srovnání vývoje v socialistických a kapitalistických zemích, to všechno jsou faktory, které již po několik desetiletí stimulují zájem sociologie o poznání vývoje nerovností ve vzdělanostních příležitostech, o hlubší pochopení sociálních, demografických, regionálních a etnických rozdílů ve vzdělanostních šancích jedinců různých generací.

Možnosti argumentace v diskusi o tom, zda dynamika vývoje vzdělání vede v různých společensko-ekonomických kontextech ke zmenšování nerovnosti ve vzdělanostních šancích jedinců rozdílného sociálního původu a zda vzdělání je či není nositelem mobilitních šancí v profesní a sociální struktuře společnosti, se podstatně rozšířily díky vlně rozsáhlých mobilitních šetření statistické povahy. V návaznosti na tato šetření došlo rovněž k výrazným změnám v metodologii zpracování mobilitních dat [Matějů 1984].

K jakým novým poznatkům vedlo využití mobilitních dat a aplikace nových směrů mobilitní analýzy v případě kapitalistických zemí? Vhodná datová báze a výsledky nových analytických postupů poskytly závažné argumenty zpochybňující „meritokratickou vizi" kapitalistické společnosti. Zatímco pro první vlnu kritiky, která vyvrcholila na počátku sedmdesátých let, byl svým způsobem charakteristický spor o význam demokratizace vzdělání v sociální mobilitě [Boudon 1973, 1974; Jencks 1972], druhá vlna, jejíž vrchol zaznamenáváme na přelomu sedmdesátých a osmdesátých let, je charakteristická důrazem na kritiku samotného mýtu o demokratizaci vzdělání [Spady 1967; Mare 1980, 1981; Simkus, Andorka 1982].

Otázka vzdělanostní mobility a vývoje relativních nerovností v šancích na vzdělání se dostává do nové etapy řešení na počátku osmdesátých let v souvislosti s kritikou tradiční statistické analýzy nerovností. (1) Zjevný rozpor mezi závěrem, že nerovnosti v šancích na vzdělání se v kapitalistických ze-

(1) Tradiční statistická analýza nerovností v šancích na vzdělání se opírá o dva statistické indexy: buď o index vyjadřující jaký podíl jedinců pocházejících z určité skupiny vstupuje do určitého stupně vzdělávacího systému, nebo o index vyjadřující, jaký je podíl jednotlivých skupin sociálního původu na celkovém počtu studentů určitého stupně vzdělání. Kromě relativních nerovností mezi jedinci rozdílného sociálního původu reflektuje první z indexů navíc i podíl všech jedinců z daného populačního ročníku vstupujících do daného stupně vzdělávacího systému (tj. obecné šance na dosažení určitého stupně vzdělání v daném populačním ročníku), druhý z indexů odráží i zastoupení skupin sociálního původu v populaci, které se v čase mění. Z těchto důvodů není žádný z uvedených indexů vhodným nástrojem pro měření relativních šancí na vzdělání, tím méně pro analýzu jejich vývoje.

mích zmenšují [Boudon 1973], a zjištěním, že na určitých úrovních vzdělání zde dochází ke zvětšování rozdílů mezi skupinami jedinců definovanými vzděláním otce [Spady 1967] vedl k otázce, do jaké míry tyto odlišné závěry reflektují rozdíly ve způsobu měření dosaženého vzdělání a zejména do jaké míry jsou výsledkem aplikace rozdílných statistických modelů analýzy vlivu sociálního původu. Hledání nových cest analýzy bylo tudíž stimulováno potřebou statistických modelů pro měření relativních šancí na vzdělání, nezávislých jak na rozdílech ve vzdělanostních strukturách společností (vliv rozdílů v marginálních distribucích), tak na dynamice změn vzdělanostních struktur mezi generacemi (rozdíly v tempu změn v marginálních distribucích).

Významným metodologickým krokem v tomto směru je rozlišení mezi distribucí a alokací vzdělání [Mare 1981]. Zatímco pojmem *distribuce vzdělání* se rozumí stupeň variance v úrovni dosaženého vzdělání v dané generaci (nezávisle na sociálním původu), pojem *alokace* vyjadřuje, jaké jsou rozdíly mezi šancemi jedinců rozdílného sociálního původu dosáhnout určitého stupně vzdělání (nezávisle na jeho distribuci). Lze-li tedy — optikou vývoje — změny v distribuci chápat jako vývoj vzdělanostních příležitostí na jednotlivých stupních vzdělávacího systému, změny v alokaci vzdělání lze chápat jako změny v pravidlech „rozdělování" těchto příležitostí mezi jedince rozdílného sociálního původu, bez ohledu na kvantitu těchto příležitostí. *Distribuce a alokace vzdělání jsou tedy procesy na sobě principiálně nezávislé, neboť marginální distribuce vzdělání se mohou v jednotlivých kohortách měnit v závislosti na nabídce vzdělanostních příležitostí, zatímco principy alokace mohou být neměnné a naopak, marginální distribuce mohou být stále stejné* (kvantita vzdělanostních příležitostí na jednotlivých stupních vzdělávacího systému je v čase konstantní), *ale principy, podle nichž jsou jedinci v rámci této neměnné distribuce alokováni podle svého sociálního původu, se mohou radikálně měnit.*

Uplatnění této optiky spolu s aplikací logaritmicko-lineárních modelů analýzy mobilitních dat vedlo k závěru, že v USA — zřejmě podobně jako v ostatních vyspělých kapitalistických státech — se za historicky poměrně stabilním vlivem vzdělání otce na vzdělání syna skrývají dva překrývající se trendy: na jedné straně klesající variance v distribuci vzdělání, která lineární efekt sociálního původu potlačuje, na druhé straně vzrůstající asociace mezi sociálním původem a pravděpodobností přechodu od nižšího k vyššímu stupni vzdělání, která výsledný lineární efekt naopak posiluje. Tradiční lineární modely tyto protichůdné trendy probíhající v soudobých kapitalistických společnostech sumarizují a zakrývají tudíž existenci důležité sociální změny [Mare 1981 : 83].

Že se nejedná o změnu principů alokace vzdělání, ale spíše o jejich kontinuitu hluboce zakotvenou v charakteru třídních vztahů, ukazují kritikové tzv. meritokratické koncepce demokratizace vzdělání, podle nichž vzdělávací systém v kapitalistických zemích i nadále funguje v prvé řadě jako instituce sociální selekce ve prospěch favorizovaných společenských tříd a skupin, neboť — jak tuto skutečnost vyjádřil jeden z předních představitelů této kritické větve buržoazní sociologie P. Bourdieu — „škola je jedním z nejúčinnějších faktorů sociální konzervace, protože poskytuje zdání legitimity sociálním nerovnostem a sankcionuje kulturní dědictví, sociální dar chápaný jako dar přírody" [Bourdieu 1966 : 387]. Nová datová báze a nové směry analýzy tak nepřímo potvrzují oprávněnost důrazu, který v případě řešení otázky vztahu mezi systémem vzdělání a sociální strukturou společnosti klade marxistická sociologie na určující roli sociální struktury a společenských vztahů. I v empirické rovině se tak odhaluje skutečnost, kterou v rovině sociologické teorie formuloval například Filippov: „není tomu tak, že systém vzdělání přeměňuje

sociální strukturu, ale spíše naopak, sociální struktura a celý systém společenských vztahů se promítá přímo či nepřímo do systému vzdělání. Současně však systém vzdělání není ve vztahu k sociální struktuře pasívní, ale aktivně na ni působí. Směr tohoto působení a jeho stupeň je však podmíněn vládnoucími společenskými vztahy, sociální strukturou společnosti" [Filippov 1980 : 53—54].

Pokud tedy jde o hlavní směry změn v alokaci vzdělání v socialistické společnosti, je třeba v prvé řadě konstatovat, že demokratizace vzdělání zde vychází z dlouhodobého procesu celkové přeměny sociální struktury a společenských vztahů, přičemž vzdělání samo, zejména pak vyrovnávání vzdělanostních šancí v rovině sociálního původu, je současně jedním z důležitých momentů sbližování společenských skupin a tříd. V této souvislosti však vyvstává klíčová otázka, jak je vlastně v socialistické společnosti proces demokratizace vzdělání definován, či — lépe řečeno — jak je definován cíl, jehož má být tímto procesem dosaženo. Znamená proces demokratizace vzdělání poskytnutí nejvyšších stupňů vzdělání všem příslušníkům dané generace, nebo těm, kteří mají o toto vzdělání zájem, nebo pouze těm, kteří na takové vzdělání aspirují a přitom mají pro jeho absolvování předpoklady? Není zájem o vyšší vzdělání rovněž sociálně diferencovaný stejně jako předpoklady pro studium a v jakých dimenzích diferenciace se vlastně formují sociálně podmíněné aspirace na vzdělání? Jaké hodnoty jsou se vzděláním spojovány v různých společenských skupinách? Je zde však i řada otázek přímo spojených s konkrétní vzdělanostní politikou. Existují vůbec zdroje pro úplné uspokojení vzdělanostních aspirací, nebo i v socialistické společnosti je třeba uplatňovat určitá kritéria výběru a jaká kritéria to jsou? Jakým způsobem řešit napětí mezi požadavkem, aby základním kritériem výběru byly prokázané schopnosti ke studiu (podle principu rovnosti příležitostí pro stejně nadané jedince) s existencí rozdílů v sociokulturních podmínkách, které se transformují v předpoklady pro studium? Do jaké míry lze v procesu demokratizace vzdělání prosazovat sociálně politické cíle a hlediska a do jaké míry je třeba respektovat skutečnost, že tento proces má rovněž významné kulturní a zejména ekonomické souvislosti? Je třeba říci, že v odpovědích na mnohé z těchto otázek je ještě mnoho nejasností a že marxistická sociologická teorie zůstává analýze tohoto problému mnoho dlužna, ačkoli v rovině společenské praxe patří vzdělání a vzdělávací systém k oblastem, v nichž došlo k hlubokým změnám.

Otázka definice cílů demokratizačního procesu v oblasti vzdělání nemá pouze teoretický, ale rovněž praktický význam, neboť pod zorným úhlem těchto cílů jsou hodnoceny reálné procesy vývoje v sociální podmíněnosti vzdělanostních drah a uplatňována opatření, jimiž má být dosaženo žádoucí změny. V tomto smyslu se nabízí otázka, zda lze vůbec tyto cíle definovat bez ohledu na dosažený stupeň společensko-ekonomického rozvoje a na reálné procesy vývoje sociální struktury a společenských vztahů. Stejně jako v jiných oblastech společensko-ekonomického rozvoje i v oblasti vzdělání platí, že změna určitých principů reprodukce se neděje v historicko-sociálním „vakuu", ale naopak v podmínkách, které nelze zrušit ze dne na den, v souvislostech, jejichž působení má povahu objektivních zákonitostí, které je třeba poznat a v rámci daných podmínek přetvářet tak, aby realizace cílů rozvoje v jedné oblasti nepůsobila jako bariéra rozvoje v jiných sférách reprodukce. *Proto i kladení cílů v oblasti demokratizace vzdělání vyžaduje uplatňování konkrétně historického přístupu rozlišujícího žádoucí od možného, tj. ideální od reálně uskutečnitelného v daných podmínkách.*

Pokud jde o konkrétní cíle demokratizace vzdělání v socialistické společnosti, je jasné, že v počátečních fázích vývoje šlo především o to, přeměnit vzdě-

lávací systém z „nástroje třídního panství buržoazie v nástroj zrušení tohoto panství a zároveň úplné likvidace rozdělení na třídy" [Lenin 1955 : 124]. Jestliže školský systém v kapitalistické společnosti nakonec více či méně reflektuje princip generační kontinuity v reprodukci sociální struktury, za socialistickou koncepcí demokratizace vzdělání stály — a to zejména v počátcích — politicko-ideologické a mocenské faktory profilující školský systém jako instituci působící ve směru generační diskontinuity, tj. ve službách revoluční změny společenských vztahů. Proto v převážné většině socialistických zemí byl přístup ke vzdělání regulován opatřeními podporujícími mobilitu z dosud defavorizovaných sociálních skupin a tříd a znevýhodňující jedince pocházející z řad bývalé vládnoucí třídy a z řad inteligence. Nebyla to však pouze politicko-ideologická a mocenská hlediska, která vedla k těmto opatřením. Program demokratizace vzdělání založený na překonávání třídních rozdílů v charakteru vzdělanostních drah předpokládá překonávání nerovností v sociálně ekonomických a sociokulturních podmínkách, v nichž se formují jak schopnosti a předpoklady pro studium, tak postoje a hodnoty spojované se vzděláním. Protože však vyrovnávání sociálně ekonomických a kulturních podmínek v celospolečenském měřítku je dlouhodobý historický proces, v němž nezanedbatelnou roli hraje mimo jiné i přístup ke vzdělání, byla v podmínkách plánovaného více či méně omezeného vývoje vzdělanostních příležitostí i později uplatňována opatření, která při vstupu do vyšších stupňů vzdělávacího systému zvýhodňovala jedince pocházející z méně příznivých podmínek (administrativně kompenzační opatření). Jádrem demokratizační politiky však přesto byly přeměny ve struktuře školského systému a ve vyrovnávání socioekonomických a sociokulturních podmínek života.

Z uvedených důvodů socialistické společnosti od počátku svého vývoje usilovaly:

1. o přestavbu převzatého školského systému, a to především s cílem odstranit dualitu vzdělanostních drah charakteristickou pro kapitalistický školský systém (tj. oddělení přípravy k výkonu převážně manuálních profesí od přípravy na přechod k vyšším stupňům vzdělání);
2. uplatňováním politických, ekonomických a ideologických nástrojů o změnu mechanismů a pravidel alokace vzdělání ve společnosti, a to zejména mezi jedinci rozdílného sociálního původu, mezi muži a ženami, mezi jedinci pocházejícími z měst a z venkova atd.;
3. o vyrovnávání ekonomických a kulturních podmínek života sociálních skupin a tříd, odstraňování územních a národnostních rozdílů v životních podmínkách, které ve svém komplexu ovlivňují předpoklady pro studium, jeho reálné možnosti a vzdělanostní aspirace.

Zatímco pro počáteční etapy socialistického vývoje byl charakteristický selektivní přístup prosazující sociálně politické cíle revolučního období, v současné době lze jak v teoretické reflexi [Fergeová 1979], tak i v praxi některých socialistických zemí pozorovat důraz na požadavek posílení těch momentů sociální politiky v oblasti demokratizace vzdělání, které vytvářejí *přirozené reprodukční mechanismy zmenšování sociální podmíněnosti vzdělanostních drah* (orientace na předškolní výchovu jako nástroj vyrovnávání rozdílných sociokulturních podmínek, změny ve struktuře školského systému, různé formy mimoškolního vzdělávání atd.). Tento požadavek vychází z poznání, že tak jako nelze socialistickou revolucí odstranit všechny formy společenských rozdílů, ale pouze zdroje reprodukce třídních nerovností, nelze samozřejmě v krátké době odstranit ani sociální podmíněnost vzdělanostních drah. Likvidace otevřené sociální selekce kapitalistického školského systému, přeměna koncepce

vzdělání a prohlubování jednotného charakteru školské soustavy, sociální politika zvýhodňující ty, kteří pocházejí z méně příznivých podmínek a zejména z řad dělnické třídy a rolnictva, nemohou zcela překlenout rozdíly v sociálně ekonomických a sociokulturních podmínkách, jež se ještě relativně dlouhou dobu transformují v rozdíly v předpokladech pro úspěšné absolvování vyšších stupňů vzdělání, ani rozdíly ve vzdělanostních aspiracích.

V souvislosti s požadavkem intenzifikace ekonomiky se v naší společnosti — stejně jako v dalších socialistických zemích — dostávají znovu do popředí otázky dalšího vývoje vzdělání jako jednoho z klíčových momentů ekonomické reprodukce, tj. zejména otázky jeho kvality, sociální i ekonomické efektivity jeho rozvoje. Z hlediska požadavku příznivé reprodukce kvalitativních aspektů ve vývoji vzdělání (problém vyhledávání a rozvoje talentů) a regenerace jeho ekonomických funkcí se tudíž i v socialistických společnostech otevírá složitý problém relací mezi „meritokratickými" a sociálně politickými hledisky uplatňovanými v procesu selekce při přechodech mezi jednotlivými stupni vzdělávacího systému. Složitost tohoto problému se objevuje zejména při volbě nástrojů a konkrétních opatření demokratizační politiky, a to zejména tehdy, jestliže se pohybuje v poli relativně omezeného vývoje vzdělanostních příležitostí. Zejména z tohoto důvodu je třeba proces demokratizace vzdělání v naší společnosti analyzovat v širších společensko-historických souvislostech. Navíc je třeba se ptát, jakými vzorci vzdělanostní mobility se zjištěné změny v alokaci vzdělání v konkrétních společensko-ekonomických podmínkách realizují. Teprve tato otázka otevírá pohled na problém vztahu mezi demokratizací vzdělání v jejím užším smyslu (tj. chápané pouze jako výraz zmenšování nerovností) a charakterem reprodukce vzdělanostní struktury.

Převážná většina dosavadních analýz procesu demokratizace vzdělání v naší společnosti se opírala o statistické údaje zachycující buď vývoj sociální skladby studentů určitých typů škol, nebo naopak údaje o podílu jedinců pocházejících z různých sociálních prostředí dosahujících určitých stupňů vzdělání. Ačkoli oba tyto přístupy poskytují základní informaci o vývoji sociálních rozdílů v přístupu k vyšším stupňům vzdělání, mají řadu nevýhod a omezení. Předně uvedené typy údajů nelze sledovat v dostatečně dlouhých časových řadách, ať již v důsledku prosté nedostupnosti takových dat či v důsledku změn v metodice klasifikace sociálních skupin. Navíc ve zpracování těchto dat často nelze překročit meze jednorozměrné analýzy (tj. nelze uvažovat o vzájemných podmíněnostech různých rovin diferenciace). K nejpodstatnějším omezením těchto přístupů však patří skutečnost, že *tradiční statistická analýza vývoje v diferenciaci vzdělanostních příležitostí nedovoluje adekvátní rozlišení mezi vývojem v distribuci vzdělání (tj. efektem vývoje vzdělanostních příležitostí na různých stupních školského systému) a změnami v jeho alokaci (tj. v principech určujících relativní nerovnosti vzdělanostních šancí).* Rozlišení uvedených dvou komponent celkového vývoje nerovností nemá pouze metodologický význam, ale představuje rovněž závažný posun v možnostech teoretické interpretace získaných výsledků reprodukční optikou. *Analytické rozlišení procesů distribuce a alokace totiž umožňuje hledání souvislostí mezi změnami v nerovnostech vzdělanostních šancí a určitým typem reprodukce vzdělanostní struktury, který není nezávislý na charakteru a dynamice změn v distribuci vzdělání.*

Pokud tedy jde o socialistické země, z nichž několik uskutečnilo rozsáhlá mobilitní šetření již podruhé, lze říci, že mobilitní data zpracovaná v kontextu marxistické teorie vývoje a reprodukce sociálně třídní struktury mohou poskytnout relevantní informace nejen pro komparaci s vývojem v kapitalistických zemích, ale zejména pro hlubší pochopení reprodukčních procesů, které jsou

v pozadí za statisticky dokumentovanými změnami v sociální podmíněnosti vzdělanostních drah. Právě mobilitní data, přes všechny problémy související s možnostmi jejich teoretické interpretace reprodukční optikou [Charvát, Linhart, Večerník 1975], mohou vyplnit mezeru v poznání reprodukčních aspektů procesu demokratizace vzdělání v socialistických společnostech.

2. Data a metoda analýzy

Analýza vývoje rozdílů ve vzdělanostních šancích v ČSSR byla provedena na datech pocházejících z *Výzkumu sociálně třídní struktury ČSSR* [TSS-78]. Základní analytický soubor tvořili dotázaní ve věku 25—64 let. Tento soubor byl rozložen na sedm desetiletých překrývajících se věkových kohort. (2)

Vzdělání dotázaného bylo omezeno na nejvyšší vzdělání dosažené denním studiem a bylo měřeno na tradiční čtyřstupňové škále (základní, vyučení, úplné střední, vysokoškolské). Sociální původ dotázaného je v analýze reprezentován vzděláním otce. Do souboru analytických proměnných byla zahrnuta i identifikace typu sídla v době narození (velká města, ostatní města, venkovské obce), národní příslušnost (ČSR, SSR) a pohlaví.

Vzhledem k požadavku rozlišit vývojové tendence v alokaci vzdělání od vývoje v jeho distribuci (tj. požadavku identifikovat vývoj v relativních vzdělanostních šancích a navíc odděleně v jednotlivých dimenzích diferenciace) byla vedle jiných metod aplikována metoda logaritmicko-lineárních modelů, která umožňuje jak testování jednotlivých vývojových hypotéz, tak — a to především — přímé zobrazení vývoje relativních sociálních distancí v realizaci nejdůležitějších vzdělanostních přechodů. Vzhledem k tomu, že principy aplikace a interpretace log-lineárních modelů v analýze vývoje relativních sociálních distancí jsme popsali na jiném místě [Matějů 1985], zde se jimi již nezabýváme. Výpočetní práce byly provedeny na počítači IBM 370 s využitím programů SPSS (vytvoření základních třídění) a BMDP (tvorba, testování a rozbor log-lineárních modelů).

3. Hlavní výsledky analýzy

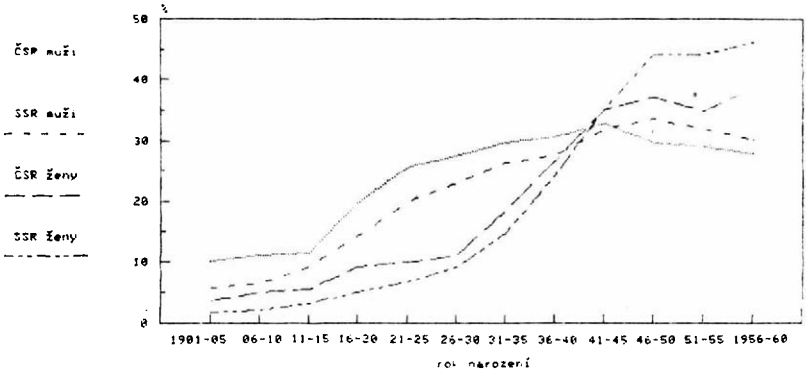
Analýza demokratizace vzdělání v naší společnosti sledovala v podstatě tři hlavní cíle: *identifikovat hlavní vývojové tendence v distribuci vzdělání,* tj. vývoj vzdělanostních příležitostí zejména pokud jde o úplné středoškolské a vysokoškolské vzdělání v hlavních skupinách populace (muži — ženy, ČSR — SSR); *identifikovat změny v nerovnostech vzdělanostních šancí* v hlavních dimenzích diferenciace, tj. z hlediska sociálního původu, místa narození a pohlaví; *odhalit základní vzorce vzdělanostní mobility,* jimiž se v generacích mužů uskutečňovalo vyrovnávání vzdělanostních šancí v rovině sociálního původu reprezentovaného vzděláním otce. Vzhledem k rozdílným výchozím podmínkám i dynamice vývoje v poválečném období jsme některé z analýz provedli separátně za ČSR a SSR.

3.1. *Změny v distribuci vzdělání*

Období, které retrospektivně zachycují data z výzkumu sociálně třídní struktury ČSSR, je na jedné straně ohraničeno počátkem třicátých let, kdy nejstarší

(2) Jedná se o následující kohorty: 1) 55—64, 2) 50—59, 3) 45—54, 4) 40—49, 5) 35—44, 6) 30—39, 7) 25—34 let. Volba překrývajících se věkových kohort je určitým kompromisem mezi požadavkem zachytit i krátkodobější vývojové změny, které by bylo vhodnější zjišťovat na pětiletých kohortách, a požadavkem, aby počty dotázaných v jednotlivých kohortách byly dostatečně veliké pro vyšší stupně třídění.

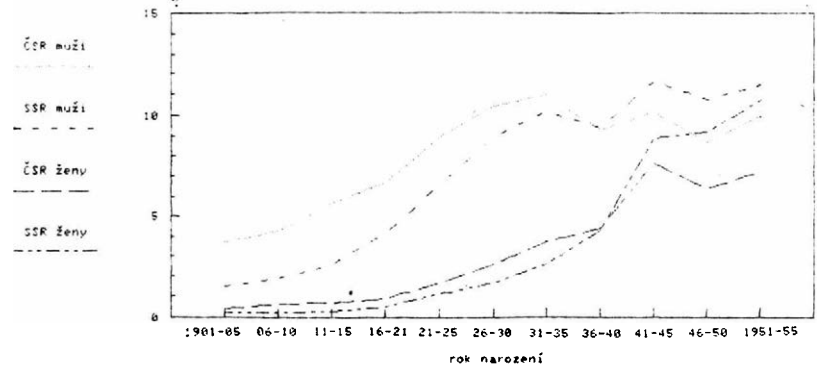
Graf 1. Podíl jedinců získávajících alespoň úplné střední vzdělání z populačního ročníku (průměry za pětileté věkové kohorty)



věková kohorta dotázaných opouštěla základní školu, na druhé straně polovinou sedmdesátých let, kdy příslušníci nejmladší sledované kohorty mohli teoreticky vstupovat na vysokou školu. Toto období zahrnuje etapu hlubokých společenských, politických i ekonomických přeměn naší společnosti, které s sebou nesly zásadní změny v institucionální struktuře školského systému i ve vzdělanostní struktuře obyvatelstva. Jakým způsobem se tyto změny odrazily ve vývoji vzdělanostní struktury obyvatelstva a jak se v této souvislosti měnily relativní šance příslušníků jednotlivých generací na získání hlavních typů vzdělání?

Sledujeme-li statistické údaje zachycující vývoj počtu studentů na jednotlivých stupních vzdělávacího systému v ČSSR [Jirková, Sobotka 1978 : 39], zjišťujeme, že již v prvních poválečných letech dochází v naší společnosti k výraznému zrychlení dynamiky vývoje počtu studujících, a to na všech stupních vzdělávacího systému. Od roku 1954 do roku 1976 například vzrostly počty studentů na středních školách 1,6krát a počty studujících vysokou školu 2,5krát.

Graf 2. Podíl jedinců získávajících vysokoškolské vzdělání z populačního ročníku (průměry za pětileté věkové kohorty)



Tento všeobecný růst vzdělanostních příležitostí je však třeba posuzovat i z dalších hledisek; přinejmenším z hlediska velikosti příslušných populačních ročníků a z hlediska podílu jednotlivých skupin populace na celkové nabídce vzdělanostních příležitostí. Spojením těchto dvou hledisek dostáváme poněkud reálnější obraz o vývoji vzdělanostních příležitostí v jednotlivých věkových ko-

hortách a v jednotlivých skupinách populace. To platí zejména v socialistické společnosti, kde značný podíl celkových zdrojů růstu vzdělanostních příležitostí byl věnován realizaci homogenizačních cílů; tj. zejména vyrovnávání rozdílů mezi muži a ženami, mezi městem a venkovem, národními celky atd. Logicky tedy ty skupiny populace, které profitovaly na vývoji vzdělání v předválečných letech (tj. zejména muži, městská populace a populace ČSR) byly v poválečném vývoji vystřídány jinými skupinami (ženy, SSR a venkovská populace).

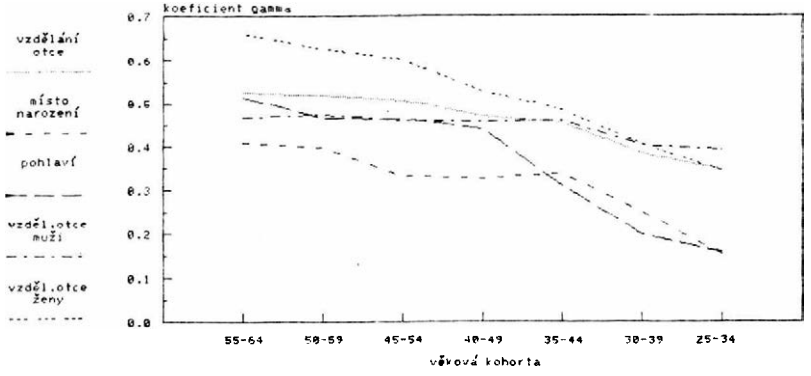
Základní představu o vývoji vzdělanostních příležitostí příslušných populačních ročníků v jednotlivých skupinách populace poskytují grafy 1 a 2, založené na údajích ze sčítání lidu. Pokud jde o středoškolské vzdělání (bez ohledu na to, zda dotázaný pokračoval ve studiu na vysoké škole či své vzdělání ukončil maturitou), lze konstatovat, že v populaci mužů dochází k výraznému zrychlení vývoje již v průběhu třicátých let (měřeno obdobím, kdy příslušníci jednotlivých generací byli ve věku 15 let) a to jak v českých zemích, tak na Slovensku. Tento vývoj se však zpomaluje na konci padesátých let (na Slovensku v polovině šedesátých let) a v dalším období dochází k určitému regresu, tj. podíl mužů dosahujících maturity se snižuje. V populaci žen dochází jak v českých zemích, tak na Slovensku k výrazné akceleraci vývoje až v prvních poválečných letech. Vysoké přírůstky podílu žen získávajících střední vzdělání pozorujeme rovněž zhruba do poloviny šedesátých let, kdy se tento trend zpomaluje stejně jako u mužů, avšak již v této době získávají ženy středoškolské vzdělání častěji než muži (ženy na Slovensku dokonce častěji než ženy v českých zemích). V nejmladší věkové kohortě má alespoň úplné středoškolské vzdělání 28 % mužů v ČSR (30 % v SSR) a 30 % žen v ČSR (46 % v SSR).

Pokud jde o vysokoškolské vzdělání (graf 2), platí v podstatě stejné závěry jako v předchozím případě s tím rozdílem, že k zastavení relativních přírůstků dochází v ČSR v populaci mužů již v polovině padesátých let, odkdy pozorujeme výrazně kolísající trend naznačující spíše stagnaci. Na Slovensku se dynamika vývoje obnovuje v průběhu první poloviny šedesátých let, kdy rovněž dochází ke změně proporcí mezi ČSR a SSR ve prospěch mužů na Slovensku. Relativní přírůstky vysokoškolského vzdělání v populaci žen výrazně akcelerují v druhé polovině padesátých let (i do této doby však pozorujeme plynulý růst), a to zejména na Slovensku, kde na rozdíl od českých zemí nedochází v pozdějším období k poklesu ani ke stagnaci podílu žen získávajících vysokoškolské vzdělání. Výsledkem je výrazné sblížení šancí na získání vysokoškolského vzdělání, a to jak mezi muži a ženami, tak mezi národními celky, přičemž, jak ukazují údaje za nejmladší kohorty, nejen muži, ale i ženy na Slovensku získávaly vysokoškolské vzdělání častěji než muži v ČSR. (3)

---

(3) Závěry plynoucí z údajů ze sčítání lidu potvrdila i analýza vývoje distribuce vzdělání provedená na výzkumných datech. Log-lineární analýza sedmi překrývajících se desetiletých věkových kohort ukázala, že relativní šance příslušníka nejmladší generace dosáhnout vyššího než pouze základního vzdělání byla v ČSSR ve srovnání s nejstarší generací dvakrát vyšší (2.03 u mužů, 1.97 u žen). Tento obecný závěr však neplatí pro jednotlivé stupně vzdělání, přičemž zdroje dynamiky relativních šancí na dosažení se navíc výrazně liší v mužské a ženské části populace. U mužů byl růst relativních šancí na vyšší než základní vzdělání nesen nejprve všeobecným růstem šancí na úplné střední vzdělání, a to zhruba do konce padesátých let, později již pouze zvyšováním relativních šancí na neúplné střední vzdělání. U žen je tomu spíše naopak. V průběhu padesátých let dochází k reorientaci žen spíše z nižších úrovní kvalifikace (vyučení) na střední a zejména vysokoškolské vzdělání. Zatímco u mužů se relativní šance na získání alespoň středního vzdělání zvětšily jen nevýrazně (1.3), pak u žen vzrostly na více než trojnásobek (3.2). Po-

Graf 3. Vývoj v hlavních dimenzích diferenciace. Změny v asociacích mezi vzděláním dotázaného, vzděláním otce, pohlavím dotázaného a místem jeho narození



3.2. *Dynamika v hlavních dimenzích demokratizace vzdělání*

Proces demokratizace vzdělání v naší společnosti probíhal v řadě dimenzí. Za nejpodstatnější lze považovat vyrovnávání vzdělanostních šancí v rovině sociálního původu, mezi muži a ženami a mezi jedinci pocházejícími z měst a venkova. Základní představu o vývoji nerovností v těchto třech hlavních rovinách diferenciace vzdělanostních šancí poskytuje graf 3, z něhož je patrné, *že závislost dosaženého vzdělání na sociálním původu reprezentovaným vzděláním otce, na pohlaví i na místě narození se v naší společnosti trvale zmenšovala, i když v každé z těchto dimenzí v různých úrovních a rozdílným tempem.* Hlubší vhled do problematiky charakteru demokratizačního procesu poskytují výsledky log-lineární analýzy.

Výsledky analýzy tří základních modelů nezávislosti (A1 — model úplné nezávislosti, A2 — model „rovnosti šancí", A3 — model historicky konstantních nerovností) a příslušných dvojrozměrných a trojrozměrných asociací uvedené v tabulce 1 vedou k řadě podstatných zjištění doplňujících základní informaci obsaženou v grafu 3. Předně je zřejmé, že pro spolehlivé vysvětlení vývoje vzdělání a principů jeho alokace v naší společnosti nelze přijmout ani jeden ze základních modelů nezávislosti. Model postulující pouze změny v distribucích vzdělání (FT, ET), tj. hypotézu úplné rovnosti šancí ve všech sledovaných dimenzích, vysvětluje pouze 22 % variance modelu úplné nezávislosti. Neplatí však ani hypotéza reprezentovaná modelem A3, podle níž byly nerovnosti ve všech uvažovaných dimenzích historicky neměnné, ačkoli variance vysvětlená tímto modelem je podstatně vyšší (88,7 %). Další analýza ukázala, že z hlediska statistické signifikance není zcela vyhovující ani model, podle něhož ve všech uvedených dimenzích došlo k nepodmíněným historickým změnám (model A4), a že by bylo vhodnější přijmout složitější model, vyjadřující skutečnost, že tyto změny byly demograficky specifické (tj. že změna závislosti vzdělání respondenta na vzdělání otce byla podmíněna pohlavím respondenta — asociace *FEST* v modelu A5). (4)

dobně je tomu u vysokoškolského vzdělání; v populaci mužů pozorujeme v podstatě stabilitu relativních šancí (1.2), u žen velmi dynamický růst (2.3).

(4) Analýza modelu zahrnujícího místo proměnné vyjadřující lokalitu narození *(B)* národní příslušnost *(N)* ukázala, že historické změny v uvedených dimenzích byly specifické nejen v rovině demografické, ale i v rovině národní. Z tohoto důvodu provádíme analýzu vzdělanostní mobility v generacích mužů separátně za ČSR a SSR.

Tabulka 1. Základní modely a hlavní marginální a parciální asociace mezi vzděláním otce (F), vzděláním respondenta (E), pohlavím (S), místem narození (B) a věkem (T) v ČSSR

Základní modely a asociace	*df*	G^2	*P*	G^2/df	% variance z modelu A1
Základní modely:					
A1 ***F, E, S, B, T***	656	10397	0.0	—	—
A2 ***FT, ET, B, S***	620	8075	0.0	—	22.3
A3 ***FT, ET, FE, BE, SE, FB***	596	1158	0.0	—	88.7
A4 ***FET, SET, BET, FBT***	434	698	0.0	—	93.2
A5 ***FET, SET, BET, FBT, FEST***	350	390	0.07	—	96.2
Marginální asociace*)					
FT	18	1069	0.0	59.4	10.3
ET	18	1252	0.0	69.5	12.0
FE	9	3119	0.0	346.6	29.9
SE	3	1862	0.0	620.8	17.9
BE	6	1024	0.0	170.8	9.8
FB	6	2088	0.0	348.1	20.1
Parciální asociace**)					
FE	9	2158	0.0	239.8	20.7
SE	3	1994	0.0	664.7	19.2
BE	6	352	0.0	58.7	3.4
FB	6	1384	0.0	230.7	13.3
					% variance z modelu A3
Marginální asociace:*)					
FET	54	128	0.0	2.4	11.1
SET	18	124	0.0	6.9	10.7
BET	36	94	0.0	2.6	8.1
FBT	36	65	0.002	1.8	5.6
Parciální asociace: **)					
FET	54	115	0.0	2.1	9.9
SET	18	141	0.0	7.9	12.2
BET	36	63	0.004	1.7	5.4
FBT	36	76	0.000	2.1	6.6

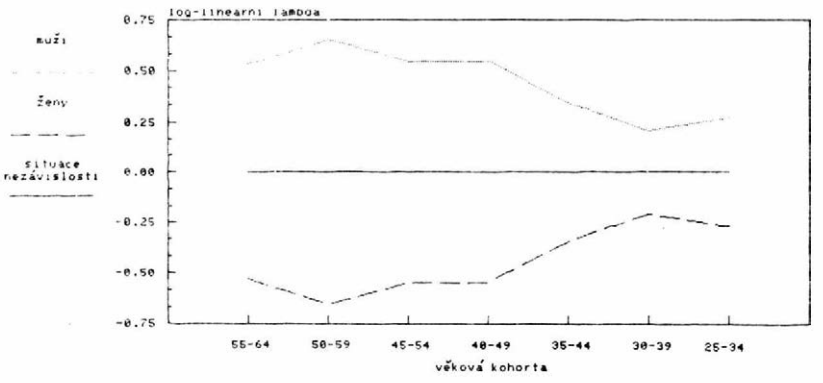
*) Tabulka pro výpočet marginálních asociací vznikne vynecháním ostatních efektů příslušného řádu, tj. sloučením tabulek takovým způsobem, aby vzniklo požadované *k*-rozměrné třídění příslušných proměnných.

**) Parciální asociace je počítána jako rozdíl mezi úplným modelem *k*-tého řádu a modelem, který vynechává příslušný testovaný efekt (*k* je počet faktorů ve sledovaném efektu).

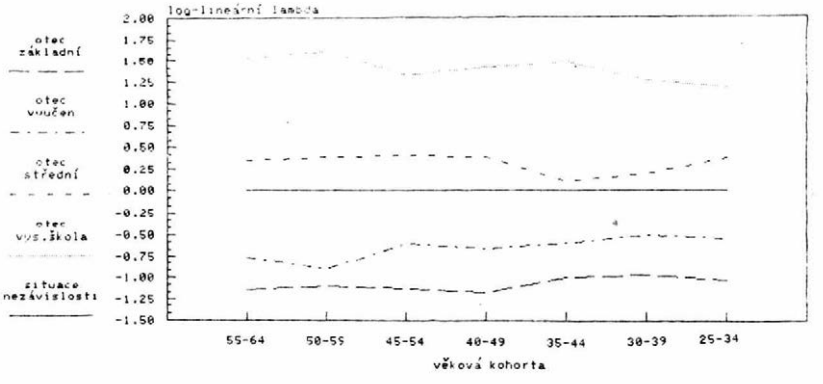
Vzhledem k tomu, že hodnoty G^2 lze interpretovat jako varianci, která zůstává nevysvětlena po aplikaci příslušného modelu [Matějů 1985], můžeme na základě této statistiky posuzovat význam jednotlivých asociací mezi mobilitními proměnnými. Vezmeme-li jako výchozí model hypotézu úplné nezávislosti (model A1), zjišťujeme, že z variance, která zůstává nevyčerpána tímto modelem ($G^2 = 10397$), připadá na změny v distribucích vzdělání 22 % variance. Stejným způsobem můžeme zhodnotit i význam jednotlivých dimenzí diferenciace vzdělanostních šancí. Největší podíl variance vyčerpávají nerovnosti v sociálním původu (29,9 %), dále nerovnosti mezi muži a ženami (17,9 %) a relativně nejmenší význam mají rozdíly mezi městem a venkovem (9,8 %).

Graf 4. Vývoj relativních rozdílů v šancích na dosažení vysokoškolského vzdělání (čisté efekty jednotlivých dimenzí diferenciace odvozené ze saturovaných log-lineárních modelů FESB)

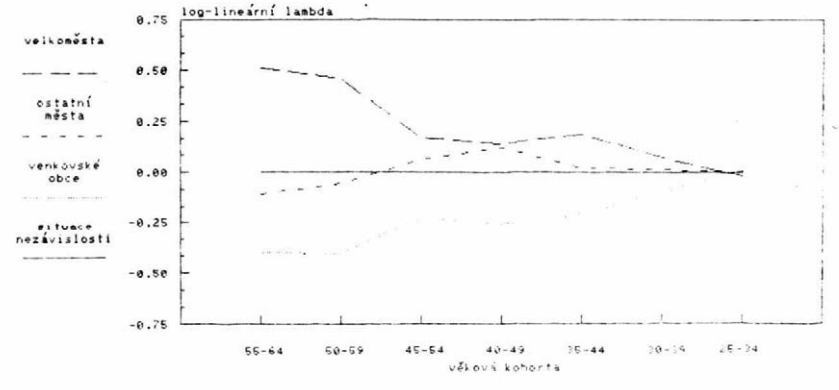
A. Podle pohlaví



B. Podle vzdělání otce



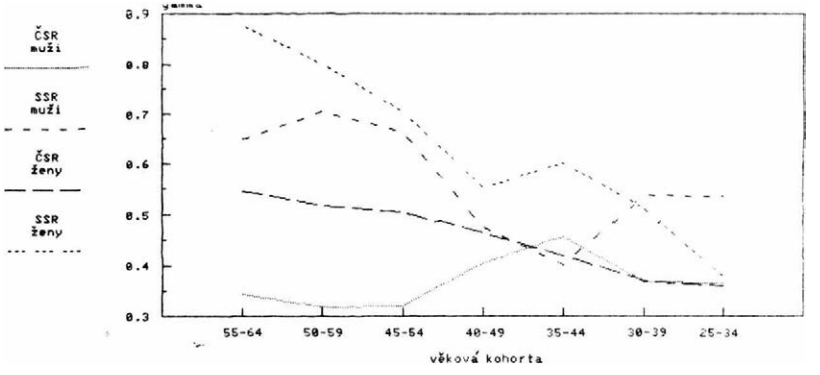
C. Podle místa narození



Předpokládáme-li ovšem, že jednotlivé dimenze diferenciace vzdělanostních šancí nejsou na sobě nezávislé, což platí zejména o vzájemném vztahu mezi sociálním původem a místem narození, (5) je vhodnější posuzovat jejich význam

(5) Těsnost tohoto vztahu je ve výsledcích log-lineární analýzy vyjádřena asociací *FB*, její historicky proměnlivá komponenta asociací *FBT*.

Graf 5. Vliv vzdělání otce na vzdělání dotázaného v ČSR a SSR podle pohlaví (koeficient GAMMA)



v „čisté" podobě, tj. na základě parciálních asociací. Přechod k parciálním asociacím potvrzuje vzájemné posilování nerovností v rovině sociálního původu a nerovností v územní dimenzi. Po vzájemné kontrole (včetně kontroly vlivu územní diferenciace vzdělanostní struktury otců) se podstatně sníží jak relativní význam sociálního původu (20,7 %), tak — a to zejména — relativní význam nerovností v územní dimenzi (3,4 %).

Podobným způsobem můžeme posoudit i relativní význam historických změn v jednotlivých dimenzích diferenciace pro celkové snižování hladiny relativních nerovností ve vzdělanostních šancích. Vyjdeme-li z modelu historicky konstantních nerovností (model A3), zjišťujeme, že *ve všech třech základních dimenzích diferenciace vzdělanostních šancí došlo k signifikantním změnám, přičemž rozdíly ve významu těchto partikulárních demokratizačních procesů pro snižování celkové hladiny nerovností ve vzdělanostních šancích nejsou příliš veliké* (na změny v rovině sociálního původu připadá 11,1 % variance zbývající po aplikaci modelu konstantních nerovností, na změny v rozdílech mezi muži a ženami 10,7 % a na změny v územní dimenzi 8,1 %). Tento poměr se však poněkud změní, budeme-li uvažovat pouze „čisté" efekty, tj. za předpokladu, že změny v jednotlivých dimenzích se navzájem neovlivňují. Sledujeme-li tedy příslušné parciální asociace, zjišťujeme, že *proces vyrovnávání vzdělanostních šancí v územní dimenzi byl pouze částečně (zhruba z 30 %) spojen se zmenšováním nerovností v rovině sociálního původu, tj. že se jednalo o výrazně autonomní a cílevědomý proces sbližování vzdělanostních šancí mezi jedinci pocházejícími z měst a z venkova.*

Konkrétnější představu o dynamice vyrovnávání vzdělanostních šancí v jednotlivých dimenzích diferenciace si lze vytvořit z grafu 4, kde je zobrazen vývoj relativních distancí mezi jednotlivými skupinami populace z hlediska šancí na získání vysokoškolského vzdělání. Ačkoli se jedná pouze o jeden ze vzdělanostních přechodů, v nichž se uskutečňoval proces demokratizace vzdělání v naší společnosti, jsou zde zřetelně čitelné jak základní charakteristiky demokratizačního procesu, tak některé jeho specifické rysy v jednotlivých rovinách diferenciace, které jsme popsali výše.

3.3. *Vzdělanostní mobilita a cesty demokratizace vzdělání v populaci mužů*

Předchozí analýzy ukázaly, že proces zmenšování nerovností ve vzdělanostních šancích mezi jedinci rozdílného sociálního původu probíhal v naší společnosti v širším kontextu demokratizace vzdělání, charakteristickým jak zmenšováním

Tabulka 2. Analýza vzdělanostní mobility v generacích mužů v ČSR a SSR (F — vzdělání otce, S — vzdělání syna, T — věková kohorta)

Modely a diference mezi modely		*df*	G^2	G^2/df	*p*	% variance vzhledem k modelu A1	% variance vzhledem k modelu A4
		ČSR (N = 7290)					
A1	***F, S, T***	99	1410	14.2	.000	100.0	—
A2	***FT, S***	81	1013	12.5	.000	—	—
A3	***ST, F***	81	1257	15.5	.000	—	—
A4	***FT, ST***	63	861	13.7	.000	—	100.0
A5	***FT, ST, FS***	54	71	1.3	.065	—	—
A6	***FST***	0	0	0.0	1.000	—	—
D1	A1—A2	18	397	22.0	.000	28.1	—
D2	A1—A3	18	153	8.5	.000	10.8	—
D3	A1—A4	36	550	15.3	.000	38.9	—
D4	A1—A5	45	1339	29.8	.000	94.9	—
D5	A4—A5	9	790	87.8	.000	—	91,8
D6	A5—A6	54	71	1.3	.065	—	8.2
		SSR (N = 7290)*)					
A1	***F, S, T***	99	2051	20.7	.000	100.0	—
A2	***FT, S***	81	1675	20.7	.000	—	—
A3	***ST, F***	81	1220	15.1	.000	—	—
A4	***FT, ST***	63	844	13.4	.000	—	100.0
A5	***FT, ST, FS***	54	115	2.1	.000	—	—
A6	***FST***	0	0	0.0	1.000	—	—
D1	A1—A2	18	376	20.9	.000	18.3	—
D2	A1—A3	18	831	46.2	.000	40.5	—
D3	A1—A4	36	1207	33.5	.000	58.8	—
D4	A1—A5	45	1936	43.0	.000	94.4	—
D5	A4—A5	9	729	81.0	.000	—	86.4
D6	A5—A6	54	115	2.1	.000	—	13.6

*) Pro srovnatelnost testů a hodnot G^2 byly oba národní soubory přepočteny na stejnou velikost, tj. N = 7290.

rozdílů mezi muži a ženami, tak sbližováním relativních šancí mezi jedinci pocházejícími z měst a z venkova. Nedílnou součástí demokratizačního procesu bylo i vyrovnávání rozdílů ve vzdělanostních strukturách českých zemí a Slovenska. Výsledky analýzy změn v distribuci vzdělání však ukázaly, že *uvedené změny v nerovnostech vzdělanostních šancí se realizovaly v různých skupinách populace v rozdílných kontextech dynamiky vývoje vzdělanostních příležitostí. Změny v distribuci vzdělání byly výraznější na Slovensku než v českých zemích a v populaci žen než v populaci mužů.* Určité zpomalení vývoje vzdělanostních příležitostí zhruba od počátku šedesátých let se rovněž týkalo více české části populace a zejména mužů než Slovenska a žen. Jakým způsobem se tyto tendence projevily ve vývoji vzdělanostní mobility v generacích mužů se pokusíme ukázat jak z pohledu vývoje relativních nerovností v rovině sociálního původu, tak z pohledu změn v reprodukci vzdělanostní struktury mužské části populace.

Pokud jde o základní tendence ve vývoji sociální podmíněnosti vzdělanostních šancí v generacích mužů (viz graf 3), lze říci, že zmenšování mezigenerační asociace v úrovni dosaženého vzdělání zde bylo méně intenzívní než v populaci žen. Současně — jak ukazuje graf 5 — pokles mezigenerační asociace v úrovni dosaženého vzdělání v ČSSR je výslednicí rozdílných tendencí vývoje v českých zemích a na Slovensku. Zatímco na Slovensku můžeme pozorovat

vcelku plynulý pokles závislosti vzdělání syna na vzdělání otce, v ČSR pozorujeme velmi nepravidelný vývoj blížící se spíše stagnaci.

Ke stejnému závěru docházíme i na základě log-lineární analýzy jednoduchého modelu vývoje sociální podmíněnosti dosaženého vzdělání v populaci mužů v ČSR a SSR (tabulka 2). Zatímco v ČSR k uspokojivému vysvětlení reálných dat postačuje model konstantní sociální propustnosti (na hladině významnosti 0,065), přičemž na proměnlivou složku mezigenerační asociace v úrovni dosaženého vzdělání zde připadá pouze 8,2 % variance modelu perfektní mobility, na Slovensku je model konstantní sociální propustnosti nepřijatelný a na historicky proměnlivou složku mezigenerační asociace zde připadá 13,6 % variance modelu perfektní mobility.

Změny v alokaci vzdělání mezi jedinci rozdílného sociálního původu, tak jak je zachycují globální asociace mezi vzděláním otce a vzděláním syna, jsou však výslednicí změn v nerovnostech vzdělanostních šancí uskutečňujících se na různých stupních vzdělávacího systému různou dynamikou. Z těchto důvodů jsme změny v alokaci vzdělání v generacích mužů sledovali optikou historického průběhu vlivu vzdělání otce na šance syna uskutečnit některé ze základních vzdělanostních přechodů. (6) Výsledky získané log-lineární analýzou ukázaly, že:

a) i v generacích mužů probíhal od konce čtyřicátých let monotónní proces zmenšování nerovností na dosažení spíše úplného středního vzdělání než vyučení (jestliže v poslední předválečné kohortě byla v realizaci tohoto přechodu — tj. k získání maturity — relativní šance syna vysokoškolsky vzdělaného otce 13krát vyšší než šance syna, jehož otec měl pouze základní vzdělání a 11krát vyšší ve srovnání se synem vyučeného otce, v nejmladší věkové kohortě byla jeho šance pouze třikrát vyšší);

b) pokud jde o přechod od úplného středoškolského vzdělání k absolvování vysoké školy, proces zmenšování relativních nerovností nebyl tak plynulý a tak dynamický jako v případě přechodu směrem ke středoškolskému vzdělání;

c) v nepodmíněných šancích na získání vysokoškolského vzdělání, které jsou výslednicí dvou předchozích přechodů, identifikujeme zřetelný trend zmenšování nerovností akcelerující zejména po druhé světové válce (srovnáme-li opět situaci těsně před válkou se situací na počátku sedmdesátých let, můžeme konstatovat, že poměry nerovností mezi skupinou definovanou vysokoškolským vzděláním otce a skupinou, kde otec měl pouze neúplné střední vzdělání, poklesly na polovinu — ze 6,7 na 3,3). (7)

Log-lineární analýza mobilitních dat umožňuje relativně striktní rozlišení mezi distribucí a alokací vzdělání. Spolehlivou kontrolou vlivu marginálních distribucí tak zajišťuje vysokou míru komparability získaných výsledků, a to

---

(6) Vzdělanostními přechody zde rozumíme přechod spíše k jednomu než druhému stupni vzdělání. První vzdělanostní přechod je tedy definován jako šance získat jakékoli vyšší než pouze základní vzdělání. Druhý vzdělanostní přechod je definován pouze pro populaci, která dosáhla vyššího než základního vzdělání a určuje šance na získání spíše středoškolského vzdělání než pouze vyučení. Analogicky třetí vzdělanostní přechod, definovaný pouze pro populaci absolvující úplné střední vzdělání, vyjadřuje šanci získat vysokoškolské vzdělání spíše než ukončit své vzdělání maturitou.

(7) Uvedené poměry nerovností jsou výsledkem jednoduchých operací s multiplikativními parametry $\tau(FE_{ij})$ získanými z modelu:

$F_{ij}\,\tau = \tau\,(F_i) \times \tau\,(E_i) \times \tau\,(FE_{ij})$

Tyto poměry vyjadřují, kolikrát vyšší šanci na získání určitého stupně vzdělání měl jedinec pocházející z jedné skupiny ve srovnání s jedincem pocházejícím z druhé skupiny sociálního původu (k těmto indexům konstruovaným na základě parametrů log-lineárních modelů viz Matějů 1985).

jak v historické, tak v mezinárodní perspektivě. Na druhé straně však důraz kladený na relativní nerovnosti (tj. na změny v alokaci) vede k tomu, že mobilitní analýza se často vzdaluje reálným problémům společenské dynamiky a zachycení reálných reprodukčních procesů [Charvát 1980, Mach 1982]. Jednou z cest jak překonat toto úskalí nových metod mobilitní analýzy a vytvořit předpoklady pro to, aby jejich výsledky mohly být interpretovány v širších společensko-ekonomických a historických souvislostech, je konfrontace těchto výsledků s analýzou reprodukčních procesů, které jsou v pozadí za identifikovanými změnami v pravidlech alokace. (8)

Lze-li tedy v návaznosti na zjištění, že ve vyspělých kapitalistických zemích dochází v generacích mužů ke zvětšování relativních nerovností v šancích na vzdělání, a to i v podmínkách relativně značné dynamiky vývoje vzdělanostních příležitostí konstatovat, že v naší společnosti vliv sociálního původu na nerovnosti v uskutečnění základních vzdělanostních přechodů se zmenšoval, zatímco dynamika vývoje vzdělanostních příležitostí se v této části populace (a to zejména v ČSR) zpomalovala, je třeba se ptát, jaké reálné procesy vzdělanostní mobility a reprodukce vzdělanostní struktury byly v daných podmínkách zdrojem těchto změn.

Naším cílem bude tedy dále ukázat, jakým směrem a v jakých etapách se v naší společnosti měnily vzorce vzdělanostní mobility, tj. klademe si otázku, *jaký typ reprodukce vzdělanostní struktury mužů byl v konkrétních společensko-historických podmínkách zdrojem zjištěných změn v alokaci vzdělání.* Vzhledem k rozdílům ve vývoji vzdělanostních příležitostí v ČSR a SSR považujeme za nezbytné sledovat vývoj vzorců vzdělanostní mobility v obou národních celcích zvlášť.

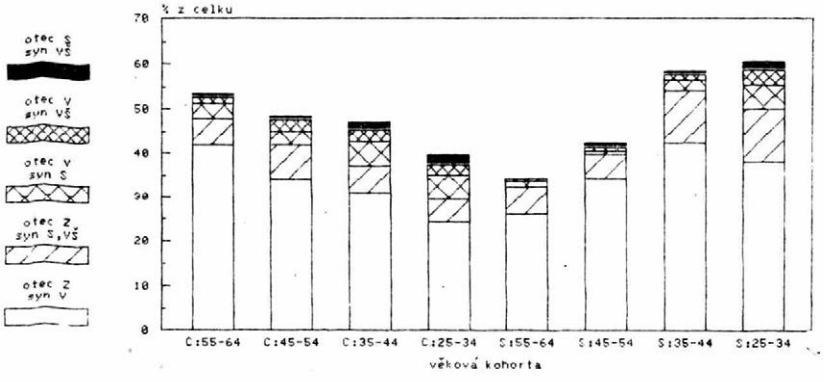
Vzorce vzdělanostní mobility, jimiž se v dané společnosti uskutečňují změny v alokaci vzdělání, nejsou nezávislé na dynamice změn v distribuci vzdělání, tj. jsou výrazem dlouhodobého historického vývoje vzdělanostní struktury. Již v předchozí analýze jsme zjistili, že změny v distribuci vzdělání byly v generacích mužů méně intenzívní než v generacích žen a že zde existovaly i značné rozdíly mezi dynamikou vývoje v ČSR a SSR. Do vývoje vzdělanostní mobility však vstupují i změny, k nimž došlo v generacích otců, neboť tyto změny v podstatě určují její výchozí podmínky a historický kontext vývoje.

Rozdíly v historickém „rozložení" změn ve vzdělanostních strukturách ČSR a SSR lze pozorovat v tabulce 2. Pokud jde o intenzitu změn v distribucích vzdělání (vyjádřenou efekty FT a ST), lze konstatovat, že v období definovaném jak generacemi otců, tak generacemi synů došlo k výraznějším změnám na Slovensku (G^2/df pro model D3 vyjadřující intenzitu asociací FT,ST činí v ČSR 15,3, v SSR 33,5). Ještě větší rozdíly mezi oběma národními celky nacházíme v podílech jednotlivých asociací vyjadřujících změny v distribucích vzdělání na varianci nevysvětlitelné modelem úplné nezávislosti. V ČSR zjišťujeme výraznou převahu dynamiky vývoje v generacích otců (na změny realizované v generacích otců připadá 72 % všech změn, k nimž došlo v období defino-

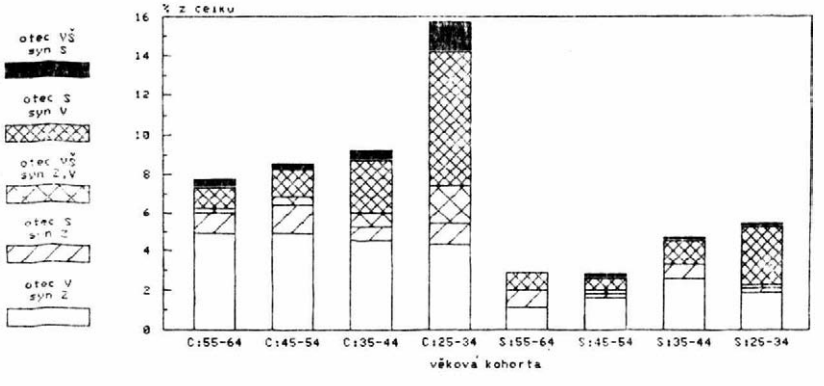
(8) V této souvislosti je třeba upozornit ještě na jeden z problémů aplikace log-lineární analýzy. Vzhledem k tomu, že tato metoda zvýrazňuje *relativní* stránky zkoumaných vztahů, procesů a tendencí, je velice citlivá i na velmi jemné a jinými metodami ztěží postřehnutelné rozdíly, odchylky a tendence. Tato její základní přednost však klade značné nároky na kvalitu a spolehlivost vstupních dat. Ačkoli použitý datový soubor se neukázal být v tomto směru problematický, nelze při vyšších stupních třídění vyloučit vliv určitých nepřesností vznikajících výrazným zmenšováním četností v polích mobilitních tabulek. I z tohoto důvodu je třeba při interpretaci výsledků této metody stále zvažovat jak její přednosti, tak ovšem i její úskalí.

Graf 6. Vývoj hlavních vzorců vzdělanostní mobility v ČSR a SSR v generacích mužů (C = ČSR, S = SSR)

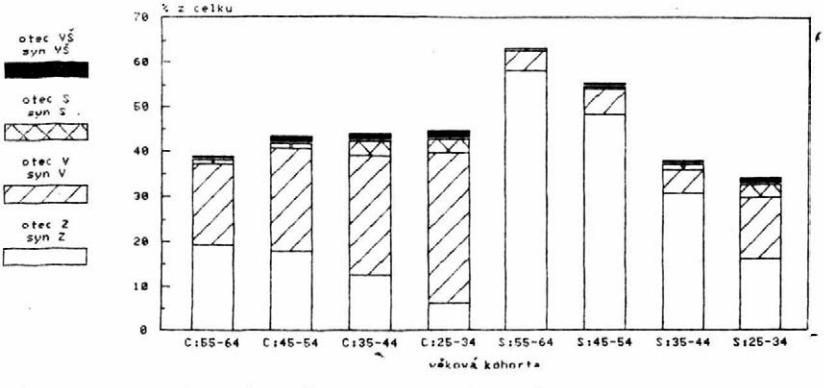
A. Vzestupná vzdělanostní mobilita



B. Mezigenerační vzdělanostní stabilita



C. Mezigenerační vzdělanostní stabilita



vaném jak generacemi otců, tak generacemi synů), zatímco v SSR připadá na generace otců 31 % všech změn a na generace synů 60 %. (9)

Díváme-li se tedy na oba národní celky v delší historické perspektivě, vidíme, že *v ČSR došlo k závažnějším změnám ve vzdělanostní struktuře mužské*

(9) Tyto údaje byly získány jako podíly hodnot G^2 pro marginální asociace *FT*, resp. *ST* uvedené v modelu D1 (resp. D2) na hodnotě G^2 pro asociaci *FT*, *ST* uvedené v modelu D3.

části populace v generacích otců než v generacích synů, zatímco v SSR je situace opačná, vzdělanostní struktura mužů se zde měnila podstatně rychleji v generacích synů, tj. dynamika její proměny se zde podstatně zvyšuje až v poválečném vývoji. (10) Na základě uvedených zjištění lze očekávat, že cesty demokratizace vzdělání v rovině sociálního původu, které jsme identifikovali v předchozí analýze, nebyly v obou národních celcích stejné, tj. vývoj vzorců vzdělanostní mobility, jimiž se uskutečňovalo vyrovnávání vzdělanostních šancí, byl zřejmě jiný v ČSR než v SSR.

Informaci o vývoji základních vzorců vzdělanostní mobility v obou národních celcích poskytuje graf 6. Na první pohled je zřejmé, že ve vývoji vzdělanostní mobility existují mezi českými zeměmi a Slovenskem výrazné rozdíly. Předně je třeba konstatovat, že podíl celkově mobilních mužů v ČSR spíše klesal (ze 61 % v nejstarší kohortě na 55,3 % v nejmladší), zatímco v SSR výrazně stoupal (z 37 % na 66 %). Tento spíše kvantitativní rozdíl má však svůj důležitější kvalitativní protějšek ve vývoji základních komponent vzdělanostní mobility. *Zatímco v ČSR trvale stoupala pouze sestupná mobilita, a to zejména v období charakteristickém určitým zpomalením dynamiky vývoje vzdělanostních příležitostí na středních a vysokých školách, v SSR se zvyšovala zejména vzestupná mobilita.* Pokud jde o vývoj hlavních vzorců vzdělanostní mobility, lze říci, že v ČSR se výrazně zmenšoval podíl mobilních mezi nejnižšími stupni vzdělání (tj. zejména mezi základním vzděláním u otce a vyučením u syna) zatímco v SSR se naopak význam tohoto vzorce vyjadřujícího „industrializační" moment vývoje vzdělanostní struktury posiloval. Tento rozdíl daný určitým posunutím historického času proměny vzdělanostní struktury mezi ČSR a SSR však v případě českých zemí nebyl provázen přenesením těžiště na jiný vzestupný vzorec. Určité náznaky tohoto posunu jsou sice patrné na přechodech mezi vyučením u otce a úplným středním vzděláním u syna, avšak celkový objem těchto přechodů nestačí vyrovnat úbytek „vzestupně mobilních" způsobený již poměrně vysokým nasycením distribuce vzdělání nižšími stupni kvalifikace (vyučení). Pokud jde o vzorce sestupné vzdělanostní mobility, která byla zejména v ČSR stále významnějším zdrojem vyrovnávání vzdělanostních šancí mužů rozdílného sociálního původu, lze říci, že se výrazně posilovaly zejména ty vzorce, které znamenaly přechod od úplného středoškolského či vysokoškolského vzdělání u otců k vyučení u synů. Na Slovensku sice docházelo k podobným tendencím, avšak v mnohem menší míře než v ČSR.

Porovnání vzorců „stability" již pouze dokresluje rozdíly zjištěné ve vzestupných a sestupných vzorcích. V ČSR se těžiště stability jednoznačně přesunulo od základního vzdělání k vyučení, v SSR sice velmi intenzívně slábl vzorec stability na bázi základního vzdělání, avšak stabilita na úrovni vyučení se zde ještě nestala tak výrazně dominantním vzorcem jako tomu bylo v případě ČSR.

4. Závěry a nové otázky

Ve shodě s dřívějšími analýzami demokratizace vzdělání založenými převážně na statistických údajích o sociální skladbě studentů na různých stupních vzdělávacího systému [Jirková, Sobotka 1978] můžeme na základě analýzy mobilitních dat konstatovat, že vliv sociálního původu na dosažené vzdělání se v naší společnosti zmenšoval a že tento proces výrazně akceleroval v souvis-

(10) Tento závěr log-lineární analýzy není v rozporu se skutečností, že v poválečném vývoji dochází v naší společnosti k intenzívnímu růstu vzdělanostní úrovně mužů i žen, a to jak v ČSR tak v SSR. Uvedený závěr zdůrazňuje pouze *relativní* rozdíly v dynamice těchto procesů mezi muži a ženami, mezi generací otců a generací synů a zejména mezi ČSR a SSR.

losti s revoluční přeměnou společenských vztahů, která přinesla i zásadní změny ve struktuře školského systému a v principech školské politiky. Krome toho je z výsledků naší analýzy zřejmé, že *proces demokratizace vzdělání v naší společnosti byl nesen zmenšováním nerovností nejen v rovině sociálního původu, ale rovněž mezi muži a ženami a v územní dimenzi (město—venkov). Výraznou roli v tomto procesu sehrálo i intenzivní sbližování vzdělanostních struktur českých zemí a Slovenska.*

Log-lineární analýza navíc ukázala, že ačkoli mezi uvedenými procesy vyrovnávání vzdělanostních šancí existují významné vazby, každý z nich představoval výrazně autonomní a cílevědomý zásah do pravidel alokace vzdělání v naší společnosti. Současně je však třeba konstatovat, že proces demokratizace vzdělání neměl stejný charakter v různých skupinách populace a na všech stupních vzdělávacího systému. Pokud jde o vliv sociálního původu reprezentovaného vzděláním otce, lze na základě výsledků naší analýzy konstatovat, že *proces zmenšování nerovností v rovině sociálního původu byl intenzívnější v populaci žen než v populaci mužů a spíše na Slovensku než v českých zemích.* Pokud jde o hlavní vzdělanostní přechody, analýza populace mužů ukázala, že *sociální propustnost vzdělávacího systému se zvětšovala rychleji na druhém stupni* (tj. v získání středoškolského vzdělání) *než na třetím stupni* (tj. v přechodu od střední k vysoké škole). Nicméně ve výsledném efektu — tj. v relativních šancích na získání vysokoškolského vzdělání — lze pozorovat jednoznačný demokratizační trend.

Porovnání těchto hlavních výsledků analýzy vývoje relativních nerovností s výsledky analýzy změn v distribuci vzdělání vede k závěru, že *intenzita demokratizačních tendencí byla větší v těch skupinách populace, kde jsme identifikovali vyšší přírůstky vzdělanostních příležitostí. Důležitým zjištěním je i skutečnost, že proces zmenšování relativních nerovností ve vzdělanostních šancích v rovině sociálního původu pokračoval i v období charakteristickém určitým zpomalením vývoje vzdělanostních příležitostí na středních a vysokých školách, které začíná zhruba v šedesátých letech.*

Zpomalení dynamiky vývoje vzdělanostních příležitostí však znamená omezení možností pro realizaci demokratizačního programu pomocí reprodukčních mechanismů založených na všeobecném vzestupu (tj. převážně na růstu vzestupné vzdělanostní mobility) a vyžaduje naopak potřebu posilování redistribučních mechanismů, které však svou povahou spadají spíše do oblasti administrativních opatření zvýrazňujících sestupnou vzdělanostní mobilitu. Jak ukázala log-lineární analýza vývoje závislosti vzdělání syna na vzdělání otce v ČSR a SSR, vývoj vzdělanostní mobility není podmíněn pouze změnami v distribuci vzdělání v generacích synů, ale rovněž v generacích otců, tj. historickým kontextem dynamiky vzdělání. *Skutečnost, že na Slovensku nacházíme těžiště změn v distribuci vzdělání v generacích synů* (tj. v poválečném vývoji), *zatímco v českých zemích se větší část dynamiky vzdělání „odehrála" v generacích otců* (tj. spíše v období před válkou), *není jen vyjádřením posunutí historického času ve vývoji vzdělanostních struktur obou národních celků, ale rovněž závažným momentem určujícím charakter vzdělanostní mobility.* (11)

(11) Uvedené zjištění je třeba hodnotit i v širších sociálně historických souvislostech. Bylo již řečeno, že se jedná o závěr vyplývající z analýzy relativních rozdílů v dynamice vývoje vzdělanostních příležitostí v různých skupinách populace. Neméně podstatná je i skutečnost, že toto zjištění je současně svědectvím a realizaci jednoho z hlavních cílů v oblasti demokratizace vzdělání v naší společnosti, jímž nepochybně bylo odstranění rozdílů ve vzdělanostní úrovni obyvatelstva v ČSR a SSR a mezi muži a ženami. Je tudíž přirozené, že dynamika vývoje vzdělanostních příležitostí v mužské části populace a v ČSR byla v poválečném období nižší než v populaci žen a v SSR.

Zatímco v českých zemích — pokud jde o populaci mužů — i pouhé udržení v podstatě konstantní hladiny mezigenerační asociace v úrovni dosaženého vzdělání znamenalo výrazné posilování sestupné vzdělanostní mobility (zejména směrem k neúplnému střednímu vzdělání), na Slovensku byl pozitivní trend ve vývoji nerovností v rovině sociálního původu nesen zejména přírůstky ve vzestupné vzdělanostní mobilitě.

Výsledky analýzy vývoje vzdělanostní mobility v naší společnosti ve zhruba čtyřicetileté historické retrospektivě nemohou samozřejmě pokrýt celou šíři složitého problému vývoje demokratizace vzdělání, který nelze redukovat pouze na sledování, analýzu a interpretaci vývoje relativních rozdílů ve vzdělanostních šancích byť i v řadě různých dimenzí a na různých úrovních vzdělávacího systému. Vědomě zůstaly stranou pozornosti například *obsahové* otázky demokratizace vzdělání úzce spjaté s přeměnami v *koncepci vzdělání* v socialistické společnosti. Současně je třeba zdůraznit, že proces demokratizace vzdělání v naší společnosti byl spojen s hlubokou změnou ve společenských vztazích a v sociální struktuře, to znamená, že byl nedílnou součástí *politického* a *mocenského* zápasu o likvidaci *třídních* nerovností, v nichž přístup ke vzdělání hraje jednu z klíčových rolí. (12)

Uvolnění tzv. „západkového efektu" (tj. sociálních mechanismů působících proti sestupné mobilitě), dodnes zřetelně čitelného na mobilitních datech pocházejících z převážné většiny kapitalistických zemí, představovalo samo o sobě výraznou změnu ve fungování školského systému i fenoménu vzdělání jako takového, přičemž tato změna by byla nemyslitelná bez proměny společenských vztahů a sociálně politické struktury společnosti. V analýze vývoje vzdělanostní mobility nám však nešlo pouze o to ukázat, že v naší společnosti došlo k prolomení bariér v přístupu ke vzdělání pro dříve defavorizované skupiny populace (tuto skutečnost je možné konstatovat i na základě běžné analýzy statistických dat o vývoji sociálního složení studentů různých typů škol), ale spíše o to, rozevřít složitý problém vztahu mezi realizací cílů v oblasti demokratizace vzdělání a charakterem reprodukce vzdělanostní struktury. Jak ukázaly výsledky předchozí analýzy, tento vztah je zprostředkován dynamikou vývoje vzdělanostních příležitostí a redistribucí těchto příležitostí do různých skupin populace.

Tradiční hodnocení procesu demokratizace vzdělání jako zmenšování vzdálenosti od cíle definovaného shodou podílů jednotlivých sociálních skupin v populaci se sociální skladbou studentů na různých stupních vzdělávacího systému se tedy ve světle výsledků mobilitní analýzy jeví jako poněkud jednostranné a zjednodušující. Problém nerovností v přístupu ke vzdělání, ostatně jako problém společenských nerovností v jakékoli jiné oblasti, nemůže být rozevřen jinak než v širším kontextu reprodukčních společenských procesů, zejména pak v kontextu ekonomické reprodukce a reprodukce sociální struktury, jejichž vztah tvoří důležitou osu společenského vývoje. Z toho vyplývá, že zabývat se problémem sociálních nerovností v kterékoli jejich oblasti, znamená charakterizovat nejen jejich rozsah či hloubku, ale zejména jejich spjatost s povahou sociálních a zejména ekonomických reprodukčních procesů, s reálnými potřebami a cíli společnosti na daném stupni jejího vývoje. Teprve na tomto širším a komplexnějším základě lze stavět systém kritérií pro hodno-

(12) V tomto smyslu není náhodné, že i sama buržoazní sociologie odkrývá skutečnost, že snaha vládnoucích tříd o udržení vlastních pozic se ve stále větší míře koncentruje do oblasti „kulturního kapitálu", tj. do oblasti vzdělání [Bourdieu 1966, Bowles — Gintis 1976, aj.].

cení hladiny nerovností v jednotlivých oblastech sociální skutečnosti a vytvářet nástroje jejich překonávání.

Tak jako nelze socialistickou revolucí odstranit všechny formy společenských nerovností, ale pouze zdroje jejich kumulativní sebereprodukce, nelze samozřejmě v krátké době zcela odstranit ani nerovnosti ve vzdělanostních šancích. I v případě řešení problému nerovností v přístupu ke vzdělání musí být ideál společenské rovnosti vepsaný do cílů socialistické revoluce konfrontován s možnostmi, které jsou dány dosaženým stupněm ekonomického, sociálního a kulturního rozvoje a s cíli, které v těchto sférách společnost ještě musí dosáhnout, aby vytvořila podmínky pro řešení problému sociálních rozdílů v širším měřítku a na základě spíše růstových než převážně redistribučních momentů.

Literatura

Alan, J.: *Společnost, vzdělání, jedinec.* Praha, Svoboda 1974.

Blau, P. M. — Duncan, O. D.: *The American Occupational Structure.* New York, Wiley 1967.

Boudon, R.: *L'inégalité de chances.* Paris, Armand Colin 1973.

Boudon, R.: *La sociologie des inégalités dans l'impasse?* Analyse et Prévision 1974, č. 1, s. 83—95.

Bourdieu, P.: *La transmission de l'héritage culturel.* In: Le partage des bénefices. Paris 1966.

Bourdieu, P. — Passeron, J. C.: *La reproduction.* Paris, Éditions de Minuit 1970.

Bowles, S. — Gintis, H.: *Schooling in Capitalist America.* New York, Basic Books 1976.

Dewey, J.: *Democracy and Education.* New York, Macmillan 1916 (New York, Free Press 1966).

Ferge S.: *Some Relations Between Social Structure and the School System.* The Sociological Review Monograph, č. 17, Keele University 1972, s. 217—246.

Ferge, S.: *The Janus face of education.* Prospect 1976, č. 7, s. 19—37.

Ferge, S.: *A society in the Making.* New York, Penguin Books 1979.

Filippov, F. R.: *Sociologija obrazovanija.* Moskva, Nauka 1980.

Filippov, F. R. — Bykova, S. N.: *Problema „ravenstva vozmožnostěj" v sovremennoj buržoasnoj sociologii obrazovanija.* Sociologičeskije issledovanija 1977, č. 1, s. 160—167.

Charvát, F.: *Sociální struktura socialistické společnosti a její vývoj v Československu.* Praha, Academia 1980.

Charvát, F. — Linhart, J. — Večerník, J.: *Sociální struktura a mobilita: některé teoretické a metodologické problémy.* Sociologický časopis 1975, č. 1, s. 1—15.

Jencks, Ch.: *Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America.* New York, Basic Books 1972.

Jirková, M. — Sobotka, L.: *Demokratizace vzdělání v socialistické společnosti.* Praha, Státní pedagogické nakladatelství 1978.

Lenin, V. I.: *Sebrané spisy.* Praha, SNPL 1955.

Mach, B. W.: *Comparing Social Mobility: Some Theoretical Remarks.* Hannover, WASMA — Projekt, April 1982 (mimeo).

Mare, R. D.: *Social Background and School Continuation Decision.* Journal of the American Statistical Association 1980, s. 295—305.

Mare, R. D.: *Change and Stability in Educational Straticication.* American Sociological Review 1981, s. 72—87.

Matějů, P.: *Krize a perspektivy výzkumů sociální mobility.* Sociologický časopis 1977, č. 2, s. 211—222.

Matějů, P.: *K využití logaritmicko-lineárních modelů v analýze mobilitních dat.* Sociologický časopis 1985, č. 1, s. 53—70.

Passeron, J. C.: *L'inflation des diplomes.* Revue françaiçe de sociologie 1982, s. 551—584.

Simkus, A. — Andorka, R.: *Inequalities in Educational Attainment in Hungary 1923—1973.* American Sociological Review 1982, s. 740—751.

Spady, W. G.: *Educational Mobility and Acces: Growth and Paradoxes.* The American Journal of Sociology 1967, s. 273—286.

TSS 78 — Výzkum třídní a sociální struktury ČSSR 1978. ÚFS ČSAV a FSÚ ČSSR.

Večerník, J. — Matějů, P.: *Vývoj sociální mobility v socialistických zemích.* Sociologický časopis 1983, č. 2, s. 190—205.

Резюме

П. Матею: Демократизация образования и репродукция образовательной структуры в ЧССР в свете мобильностных данных

Подавляющее большинство проведенных до сих пор анализов процесса демократизации образования в нашем обществе опиралось на статистические данные, отражающие либо развитие социальной структуры студентов, либо выражающие удельный вес индивидов, происходящих из различных социальных групп и достигающих определенных ступеней образования. Но статистические данные этого типа и основанные на них анализы не позволяют различать развитие в распределении образования (т. е. развитие образовательных возможностей), с одной стороны, и развитие в принципах его размещения (т. е. развитие относительных неравенств в образовательных шансах). Различение этих двух компонентов имеет не только методологическое значение, оно представляет также существенный сдвиг в возможностях теоретической интерпретации полученных результатов. Аналитическое различение процессов распределения и размещения позволяет искать взаимосвязи между изменениями в неравенствах образовательных шансов в различных параметрах и определенным типом репродукции образовательной структуры.

Различить обе названные стороны процесса демократизации образования и глубже проникнуть в характер репродукции образовательной структуры позволяет анализ мобильностных данных. Автор статьи стремится провести анализ и дать интерпретацию данных об образовательной мобильности в ЧССР, причем его главная цель — на основе логарифмическо-линейного анализа идентифицировать основные тенденции в развитии относительных неравенств в образовательных шансах в плоскости социального происхождения, пола и места рождения с учетом различий между ЧСР и ССР.

К основным выводам анализа относится установленный факт, что интенсивность демократизационных тенденций была большей в тех группах населения, в которых установлены максимальные приросты образовательных возможностей (женщины, ССР) и что процесс сокращения относительных неравенств в образовательных шансах в плоскости социального происхождения продолжался и в период, отличающийся известным замедлением развития образовательных возможностей в средних и высших учебных заведениях, который начинается в 60-ые годы. Но это замедление развития образовательных возможностей означает ограничение возможностей реализации программы демократизации с помощью репродуктивных механизмов, основанных на всеобщем образовательном росте (т. е. преимущественно на росте восходящей образовательной мобильности) и требует, напротив, усиления перераспределительных механизмов, обуславливающих более выразительную нисходящую образовательную мобильность.

Тот факт, что в ССР центр тяжести изменений в распределении образования мы находим в поколениях сыновей (т. е. в послевоенный период), тогда как в ЧСР динамика развития образования была значительной уже до второй мировой войны (т. е. и в поколениях отцов), получает отражение и в различиях в развитии образовательной мобильности. Если в ЧСР — в мужском населении — даже простое сохранение по существу постоянного уровня зависимости образования сына от образования отца означало выразительное усиление нисходящей образовательной мобильности (особенно в направлении неполного среднего образования), то в Словакии позитивная тенденция в развитии неравенств в плоскости социального происхождения была обусловлена прежде всего приростами в восходящей образовательной мобильности. Однако, эти установленные факты необходимо оценивать в более широком контексте демократизации образования, т. е. особенно в свете сближения образовательных структур ЧСР и ССР и выравнивания образовательных шансов между мужчинами и женщинами.

Summary

P. Matějů: Democratization of Education and Reproduction of the Educational Structure in Czechoslovakia in the Light of Mobility Data

The vast majority of analyses of the process of the democratization of education in our society carried out so far is based on statistical data indicating the development of the students' social structure, or, on the other hand, on data expressing the share of individuals coming from various social groups attaining certain education levels. Yet neither statistical data of this type nor the analyses based on them enable us to make a distinction between the development in the distribution of

education (i.e. the development of educational opportunities) on the one hand, and the development in the principles of its allocation (i.e. the development of relative inequalities in educational chances) on the other. The distinction between the two components referred to above not only has methodological significance but also represents a significant shift in the possibilities of the theoretical interpretation of the results obtained. As a matter of fact, the analytical distinction between processes of distribution and those of allocation facilitates the search for interrelations between changes in the inequalities of educational chances in various dimensions and a particular type of reproduction of the educational structure.

The distinction between the two mentioned aspects of the process of the democratization of education as well as a deeper penetration into the character of educational-structure reproduction are rendered possible by the analysis of mobility data. The paper presents an attempt at an analysis and interpretation of data concerning educational mobility in Czechoslovakia, while its principal aim is to identify, on the basis of log-linear analysis, the basic tendencies in the development of relative inequalities in educational chances on the levels of social origin, sex and birth-place, making allowance for differences between the Czech and the Slovak Socialist Republic.

The basic results of the analysis include the ascertainment that the intensity of democratization tendencies was greater in those population groups where the largest accretions of educational opportunities (women, Slovak Socialist Republic) were identified, and that the process of reducing the relative inequalities in educational chances on the level of social origin was under way even in the period characterized by a certain slow-down of the development of educational opportunities at secondary schools and universities which set in in the sixties. However, this slow-down of the development of educational opportunities implies a reduction of possibilities for the realization of the democratization programme with the help of reproduction mechanisms based on a general educational rise (i.e. predominantly on the growth of upward educational mobility) and, on the contrary, calls forth the need for reinforcing the redistribution mechanisms making the downward educational mobility more distinct.

The fact that in the SSR most substantial changes in the distribution of education were taking place in the generations of sons (i.e. in the postwar period), whereas in the CSR the dynamics of the development of education was considerable even prior to WW II (i.e. generations of fathers), also projects itself in the differences in the development of educational mobility. As far as the male population is concerned, in CSR the mere retainment of a substantially constant measure of intergenerational association on the level of the attained education implied a marked furtherance of descending educational mobility (particularly in the direction of incomplete secondary education); in Slovakia the positive trend in the development of inequalities on the level of social origin was promoted especially by accretions in the rising educational mobility. It is of course necessary to evaluate these ascertainments in the broader context of the democratization of education, i.e. particularly in the light of the homogenization of the educational structures of CSR and SSR and the equalization of the educational chances of men and women.