

Může sociologie přispět k deficitům veřejných politik?*

Odpověď na polemické příspěvky Tomáše Katrňáka a Martina Kreidla

Skutečnost, že naše stať „Financování studia a vývoj v nerovnostech v přístupu k vysokoškolskému vzdělávání v České republice a Nizozemsku“ vyvolala polemiku, je potěšující. Korektně vedená polemika přispívá ke kultivaci oboru a může dokonce posouvat hranice poznání stejně významně jako samotná badatelská činnost. Navíc v tomto případě polemiku vyvolala stať, která – jak jsme otevřeně napsali v jejím úvodu – vědomě a s vědomím rizik, na která upozorňují autoři obou polemik, překročila hranice čistě akademického diskurzu a zamířila do oblasti ověřování účinků veřejných politik či reformních strategií. Domníváme se, že právě zde naše sociologie selhává nejvíce. Zřejmě ze strachu, aby si opět „nezadala“ s politikou jako v době totality, kdy byla více či méně její služkou, dobrovolně vyklízí pole tam, kde by naopak měla být garantem teoreticky, metodologicky i empiricky co nejlépe opřených odborných expertíz politik a procesů, které výrazně utváří naši stále ještě transformující se společnost.

Není to ovšem jen naše specifikum. Na skutečnost, že přes rostoucí potenciál daný analytickými možnostmi společenských věd, zejména pak ekonomie a sociologie, jsou veřejné politiky poměrně málo opřené o akumulovaný poznatkový potenciál, upozorňují i jiní autoři, zejména pak v zemích, kde se od veřejných politik očekává, že se budou díky těsnějšímu spojení se společenskými vědami výrazněji podílet na řešení sociálních problémů. Není to ovšem jen vina těch, kteří veřejné politiky dělají, ale i těch, kteří by k jejich kvalitě mohli výrazně přispívat, aniž tak z různých důvodů opravdu činí. Bibul Kumar Bhadra ve stati „Policy Making and Policy Deficit: Role of Sociologists“ [Bhadra 2006] ve snaze obhájit silnější angažmá sociologie ve veřejné politice, v této souvislosti píše: „... jako sociologové máme sociální, ne-li morální, závazek vstupovat do oblasti, ve které můžeme díky znalostem a kompetencím přispět k řešení problémů společnosti, kterou jako sociologové studujeme. Měli bychom si uvědomit, že rozhodnutí v oblasti veřejných politik budou činěna v každém případě. Pokud se v těchto procesech nebudeme angažovat my, budou tak činit jiní, i když ve studiu společnosti a jejích různých aspektů nejsou tak dobří jako my, a to jak individuálně, tak jako profesionální komunita.“ [Bhadra 2006: 31]

Tím se dostáváme k jedné z úvodních tezí polemického příspěvku Tomáše Katrňáka, který – ačkoli si všiml, že v úvodu a závěru sami argumentujeme pro těsnější sepětí mezi sociologickým poznáním a opatřeními veřejných (sociálních) politik – vyjadřuje rozpaky nad tím, že naše stať „přesahuje zaměření hodnotově

* Práce na tomto diskusním příspěvku byla umožněna díky podpoře projektu „Od de-stratifikace ke stratifikaci? Vývoj sociálně-stratifikačního systému v České republice, 1991–2009“ (GA ČR 403/08/0109).

neutrální sociologie a přibližuje se angažované sociologii“. Zatímco pro první tvrzení (porušení principu hodnotové neutrality) autor polemiky nepřináší žádný důkaz, a nebudeme se jím tedy dále zabývat, na druhé tvrzení reagujeme afirmativně. Ano, naše stať se opravdu přibližuje „angažované sociologii“, nikoli však ve smyslu politicky vynuceného „posluhování“ jako v dobách komunismu, ale ve smyslu profesionálně odpovědného „angažování“ se v procesech, které mají velkou potenci formovat naši společnost a řešit problémy, o kterých víme více než jiní. Velké nerovnosti v šancích na dosažení vyššího vzdělání jsou podle našeho názoru natolik závažný problém naší společnosti, že „angažování se“ v procesu hledání vhodných strategií jeho řešení je výzva, kterou bychom neměli přehlížet s tím, že naše akademická role končí identifikací problému a jeho sociologicky plausibilním vysvětlením.

I zde bychom se rádi odvolali na autoritu, která – dovolíme si předpokládat – je všeobecně uznávána, bez ohledu na případně rozdílné hodnotové orientace. Anthony Giddens v jedné ze svých nejvýznamnějších prací předpovídal, že „budeme svědky prohlubujícího se zapojení sociologie do utváření praktických politik a reforem. Důvod, proč se – z praktického hlediska – zabýváme sociologickým výzkumem, je umožnit tvůrcům veřejných politik lépe porozumět sociálnímu světu a umožnit jim, aby jej ovlivňovali poučenějším způsobem. Z tohoto hlediska nehraje výzkum významnou roli ve stanovování cílů veřejných politik, ale umožňuje volit účinné nástroje k dosažení již formulovaných cílů.“ [Giddens 1987: 44–46]. S Tomášem Katrňákem se jistě shodneme na tom, že dosažení větší rovnosti v šancích na získání vysokoškolského vzdělání je cíl, který stojí za to sledovat a napomáhat jeho dosažení. Možná se shodneme i v tom, že sociologie by neměla donekončena, byť stále sofistikovanějšími nástroji, jen dokazovat, že k tomuto cíli máme mnohem dále než v jiných zemích a že je na čase s využitím nástrojů, které má naše disciplína k dispozici, k dosažení tohoto cíle přispět. Pak se jistě shodneme i na tom, že přibližování se „angažované sociologii“ (ve smyslu, který tomuto pojmu dali Shils a Giddens, a nikoli Husák či Jakeš) není hodno rozpaků a kritiky, ale spíše následování.

Centrálním bodem Katrňákovy polemiky je však námitka, že ve stati nenabízíme vysvětlení, proč „finanční spoluúčast vysokoškoláků na studiu a jejich přímá finanční podpora je efektivnější systém než jejich nepřímá podpora, protože snižuje sociální nerovnosti v přístupu ke vzdělání“ (s. 1033 tohoto čísla), a požaduje od nás, abychom popsali mechanismus, kterým se tato vazba realizuje. Vysvětlení pozitivního vlivu finanční spoluúčasti na nerovnosti v přístupu k vysokoškolskému vzdělání v naší stati opravdu není. Důvodem však není to, že bychom jej čtenářům nechtěli poskytnout, ale proto, že hlavní závěr naší stati se netýká efektu finanční spoluúčasti na nerovnosti, ale efektu *přímé* finanční pomoci, který porovnáváme s efektem *nepřímé* finanční pomoci, přičemž existenci (resp. neexistenci) finanční spoluúčasti (školného) chápeme jen jako kontrolovaný efekt jednoho z faktorů, o němž se všeobecně předpokládá, že má na vzdělanostní nerovnosti velký vliv (předpokládá se, že existence školného vede

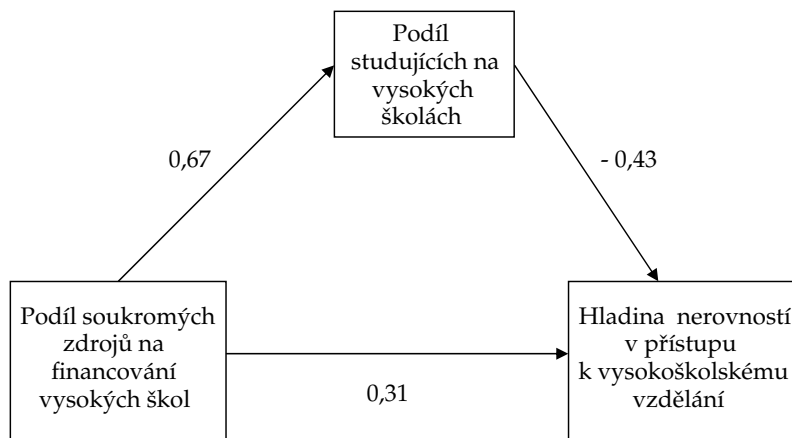
k větším nerovnostem). Pro pořádek tedy uveďme autentický, nikoli Katrňákem převyprávěný závěr naší stati (s. 1025): „Výsledky ukázaly, že změna systému financování studia na vysoké škole v Nizozemsku spočívající zejména v zacílení podpor přímo na studenty a vytvoření systému půjček přispěla k obecnému snížení úrovně nerovností v přístupu k vysokoškolskému vzdělání, a to zejména v důsledku růstu relativních šancí jedinců pocházejících z rodin s nejnižším sociálně-ekonomickým statutem. K tomuto vývoji došlo i přesto, že studenti byli ve sledovaném období vystaveni rostoucímu školnému. Naproti tomu v České republice, kde systém finanční pomoci studentům zůstal bez větších změn (tj. nadále se opíral zejména o nepřímé formy podpory), nerovnosti v šancích na dosažení vysokoškolského vzdělání zůstaly vyšší než v Nizozemsku.“

Katrňákovu zdánlivě nevinnou a snadno přehlednou změnu *explanans* z přímé finanční pomoci (působící za různých podmínek daných existencí či neexistencí finanční spoluúčasti) na finanční spoluúčast (za různých podmínek daných formou finanční pomoci) považujeme za nekorektní, a nemuseli bychom se tudíž jeho požadavkem na popis mechanismu, kterým finanční spoluúčast studentů může vést k poklesu nerovností, dále zabývat. Přesto tak učiníme, protože Tomáš Katrňák evidentně není sám, kdo sdílí ničím nepodložený názor, podle kterého se systémy, ve kterých existuje finanční spoluúčast studentů, vyznačují vyššími nerovnostmi v přístupu k vysokoškolskému vzdělání.

Zatím nejpřímější důkaz absence prokazatelně negativního vlivu spoluúčasti na nerovnosti podává nedávno publikovaná srovnávací studie Y. Shavita, R. Aruma a A. Gamorana [Shavit, Arum, Gamoran 2007]. K tomu, aby její autoři mohli učinit další krok k identifikaci faktorů ovlivňujících hladinu nerovností v šancích na dosažení vysokoškolského vzdělání, museli opustit poměrně úzce definovaný půdorys běžných mobilitních analýz vývoje nerovností a do vysvětlení začlenit klíčové strukturní, institucionální a ekonomické kontexty. Na patnácti zemích s výrazně odlišnými systémy terciárního vzdělávání (Austrálie, Česká republika, Francie, Izrael, Itálie, Japonsko, Jižní Korea, Německo, Nizozemsko, Rusko, Švédsko, Švýcarsko, Taiwan, USA a Velká Británie), na jejichž mobilitní data byla národními týmy aplikován stejný statistický model, autoři uskutečnili řadu dalších analýz na makroúrovni (tj. na úrovni zemí), do kterých vstoupily důležité charakteristiky systémů terciárního vzdělávání, jmenovitě míra institucionální diferenciace a stratifikace (*diverzifikace*), expanze nabídky vzdělávacích příležitostí (*expanze*) a přítomnost tržních mechanismů (*spoluúčast*).

V naší reakci na polemiky nemáme dostatek prostoru na to, abychom podali obšírný výklad výsledků analýz vzájemných vazeb mezi těmito třemi hlavními charakteristikami systémů terciárního vzdělávání, na jedné straně, a hladinou nerovností, na straně druhé, a proto odkazujeme na původní dílo [Shavit, Arum, Gamoran 2007: 1–35]. Pokud jde o mechanismus, který brání tomu, aby finanční spoluúčast vedla k vyšším nerovnostem, autoři dochází k závěru, že čím vyšší je podíl soukromých zdrojů na financování terciárního vzdělávání (jde především o příjmy ze školného), tím větší část příslušné věkové kohorty vstupuje do

Schéma 1. Dekompozice vlivu finanční spoluúčasti na nerovnosti v šancích na dosažení terciárního vzdělávání



Zdroj: [Shavit, Arum, Gamoran 2007: 25].

terciárního vzdělávání. Jinými slovy, přítomnost soukromých zdrojů plynoucích zejména ze spoluúčasti činí systém terciárního vzdělávání více otevřený poptávce po vyšším vzdělání, což vede k jeho expanzi. Dále potvrdili předpoklad, že vyšší podíl soukromých zdrojů na financování terciárního vzdělávání je asociován s jeho diferenciací (diverzifikace), přičemž z provedených analýz dále vyplývá, že diverzifikované systémy jsou sociálně inkluzivnější než systémy binární či unitární (nediferencované). To má sice své stinné stránky,¹ nicméně celkový efekt diverzifikace na příležitosti studovat je zřetelně pozitivní. Pokud jde o vliv finanční spoluúčasti na hladinu nerovností, výsledky path-analýzy prokázaly jeho „neutralitu“. Jak vyplývá z diagramu 1, finanční spoluúcast hladinu nerovností zvyšuje (0,31). Nepřímý vliv realizující se prostřednictvím expanze systému, která nerovnosti snižuje, však tento efekt zcela kompenzuje ($0,67 \times -0,43 = -0,29$).

Závěr, ke kterému autoři dochází, je tedy poměrně jasný: „V celku naše zjištění naznačují, že privatizace zdrojů financování vyššího vzdělávání může být do jisté míry prospěšná. Pokud přispívá k expanzi systému vysokoškolského vzdělávání, vede k poklesu nerovností. Pokud vliv expanze kontrolujeme, privatizace nerovnosti zvětšuje. Nicméně, vzato vcelku, privatizace vede k rozšiřování sys-

¹ Větší inkluzivitu diverzifikovaných systémů způsobuje především otevírání nižších stupňů terciárního vzdělávání jedincům z rodin s nižším sociálně-ekonomickým statutem, jejichž šance na vstup do vyšších stupňů jsou pak spíše konstantní. Jednu z prvních fundovaných analýz tohoto fenoménu provedl na příkladu expandujících amerických „community colleges“ Jerome Karabel [Karabel 1972] a po něm řada dalších autorů, kteří se zabývali vlivem expanze terciárního vzdělávání na rovnost šancí, včetně těch, na které ve své polemice poukazuje Tomáš Katrňák.

témů terciárního vzdělávání, aniž má na agregátní úrovni vliv na hladinu nerovností“ [Shavit, Arum, Gamoran 2007: 25].

Ačkoli tento mechanismus neposkytuje odpověď na otázku Tomáše Katrňáka, „proč školné na vysokých školách a přímá podpora studujících snižuje sociální stratifikaci ve vzdělání“, poměrně jasně ukazuje, že školné nemá na nerovnosti takový efekt, který byl, slovy Tomáše Katrňáka „v sociálně stratifikačním výzkumu až doposud popisován spíše odlišně“ (zde ovšem postrádáme odkaz na literaturu, která hodnotově neutrálním způsobem tento negativní efekt finanční spoluúčasti na nerovnosti prokazuje).

Výše uvedený mechanismus ovšem nevysvětluje vliv přímé finanční pomoci ve srovnání s nepřímou finanční pomocí,² který byl ve skutečnosti hlavním předmětem zájmu naší stati. Ten však lze popsat poměrně snadno. Přímá finanční pomoc v daleko větší míře než pomoc nepřímá osvobozuje rozhodování uchazeče o studium i studenta samotného od *ekonomického* vlivu výchozí rodiny a umožňuje mu realizovat své studijní plány s větší nezávislostí na sociálním původu. Právě jednoznačná převaha přímé finanční pomoci nad nepřímou činí „švédský způsob snižování nerovných šancí na vzdělání podle sociálního původu“, o kterém se v závěru své polemiky zmiňuje i Tomáš Katrňák, tak efektivním. Na druhé straně, jak ukazujeme v naší stati (v grafu 2), švédský model financování bez spoluúčasti nedosahuje z hlediska celkové hladiny nerovností o nic lepších výsledků než model nizozemský, kde je spoluúčast integrální součástí systému financování terciárního vzdělávání od roku 1945.

Propojíme-li nyní „mechanismus“ působení finanční spoluúčasti, který popsali Shavit, Arum a Gamoran, s mechanismem působení přímé finanční podpory, který velmi pravděpodobně působí na snižování nerovností tak, jak jsme popsali výše, lze předpokládat, že v principu neutrální efekt finanční spoluúčasti doplněný o zřetelně pozitivní efekt přímé finanční podpory s velkou pravděpodobností dává terciárnímu vzdělávání dynamiku (ekonomové vzdělání hovoří o systému „taženém poptávkou“) a současně působí ve směru snižování nerovností (zvyšuje participaci sociálně znevýhodněných skupin). Jako modelový příklad takového systému jsme pro naši analýzu z řady důvodů, ke kterým se ještě vrátíme, zvolili Nizozemsko, proti němuž jsme postavili model „tažený“ (spíše však limitovaný) nabídkou vzdělávacích příležitostí se systémem finanční pomoci studentům, který se z hlediska potenci snižovat nerovnosti ukazuje být jako velmi slabý a neúčinný.

Příspěvek Martina Kreidla vítáme jako cenný vstup do diskuse, která naši sociologii pravděpodobně teprve čeká. Jasně ukazuje, že sociologie, stejně jako ostatní společenské vědy, musí čelit výzvě v podobě absence kontrolovaného prostředí, ideálního světa, ve kterém lze analyzovat konkrétní sociální jev bez vedlejších vlivů či rušivých interakcí. Po zohlednění této situace tudíž badatelé

² Základní charakteristiky přímé a nepřímé finanční pomoci studentům a rozdíly mezi nimi jsou popsány v naší stati, a proto se jimi zde již nezabýváme.

musí čas od času vzít zavděk možnostmi, jež se zmíněnému kontrolovanému stavu co nejvíce přibližují. V daném kontextu je jeho polemika dobře zacíleným příspěvkem k problematice komparativních sociologických studií, jejichž význam pro identifikaci účinných strategií veřejných politik je nezpochybnitelný.

V první části textu M. Kreidl nastiňuje možné metodologické přístupy pro analýzu daného sociálního jevu v kontextu několika zemí. Tyto přístupy jsou samozřejmě do značné míry determinovány dostupností a kvalitou dat, vyspělostí existujících technik, i samotným výzkumným záměrem, přičemž autor zmiňuje víceúrovňové modelování, případové studie, či komparativní historické metody.

V případě srovnávací studie Česká republika vs. Nizozemsko jsme se zaměřili na dvě země vykazující výrazně odlišný vývoj ve dvou dimenzích vysokoškolského vzdělávání, jmenovitě dynamikou systému finanční podpory studentů a nerovnostmi v přístupu k vysokoškolskému studiu. Vybrané země jsme vnímali jako „kritické“ pro věcnou podstatu problému, kterou je právě možná role finanční pomoci při odstraňování nerovností v šancích na dosažení vysokoškolského vzdělání. Vycházíme-li tedy z Kreidlovy klasifikace, námi zvolený přístup se nejvíce přibližuje formátu případových studií s makroúrovňovou jdoucí mimo rámec kvantitativní sociologie a (statistickou) analýzou regresních odhadů na mikroúrovni. Formátem naší práce ale není případová studie dvou zemí ve striktním slova smyslu, tzn. analýza vedená úsilím o nalezení kauzálního vztahu mezi vysvětlující (forma finanční pomoci studentům) a vysvětlovanou proměnnou (přístup k vysokoškolskému vzdělání) při použití standardních postupů. Ta by totiž i po zohlednění všech faktorů na makroúrovni (tzn. faktorů, které by vyčerpávajícím způsobem kontrolovaly vliv institucionálních a dalších charakteristik obou zemí) vyžadovala zahrnutí vlivů, které s formou finanční pomoci korelují. To vše je ovšem při omezeném rozsahu dostupných dat prakticky nerealizovatelné.

Naším úmyslem bylo srovnat nerovnosti v Nizozemsku před zavedením přímé finanční podpory a po něm s nerovnostmi v České republice, kde systém finanční pomoci studentům zůstal bez větších změn. Rozhodující tedy nebyla úroveň nerovností a dalších faktorů na makroúrovni v obou zemích, ale jejich vývoj či *dynamika* v čase. Považovali jsme za důležité porozumět vývoji možných vysvětlujících faktorů uvnitř obou zemí, spíše než mezi zeměmi. Jinými slovy, zaměřili jsme se na vývoj nerovností před zavedením a po zavedení přímé finanční podpory studentů v Nizozemsku, a stejně tak v České republice během daného období, kdy se systém finanční podpory zásadně neměnil.

Martin Kreidl upozorňuje na to, že „autoři článku tedy ve svém textu identifikují osm možných různých proměnných, které mohou mít dopad na rozsah socioekonomických nerovností v přístupu ke vzdělání. Podle jejich vlastní analýzy se ČR a Nizozemsku odlišují v sedmi z těchto osmi proměnných, přičemž u šesti z nich se zdá, že by mohly být příčinou vyšší míry nerovností v ČR. Autoři článku nicméně pozici kauzální příčiny přiznávají jen jedné z nich a dalších pět ve svém věcném závěru nezohledňují.“ (s. 1042n tohoto čísla Sociologického

časopisu) Jsme si vědomi možná přílišné stručnosti vzhledem k uvedeným proměnným a autorovi v tomto bodu děkujeme za oprávněnou kritiku.

Zaměříme se tedy nyní na možné vlivy jednotlivých makrofaktorů na dynamiku (nikoli úroveň) nerovností v zemích našeho zájmu.

a. Existence školního a dynamika-expanze vzdělávacího systému. Jak Martin Kreidl na s. 1042 své polemiky uvádí, za jinak stejných podmínek by školné mělo vést k vyšším nerovnostem. Lze tudíž očekávat, že pokud by v Nizozemsku stejně jako v České republice školné nebylo plošně zavedeno, a platí-li, že přímá finanční podpora studentů vede ke snižování nerovností v přístupu ke vzdělání, byly by námi spočtené poměry šancí pro Nizozemsko velmi pravděpodobně ještě příznivější.³ Výstupy naší analýzy by tudíž byly „silnější“.

Je ale spíše pravidlem než náhodou, že zmiňovaný předpoklad „za jinak stejných podmínek“ popisuje pouze část mechanismu, jímž zkoumaná proměnná ovlivňuje proměnnou vysvětlující. Již v odpovědi na polemiku Tomáše Katrňáka jsme jej proto na chvíli opustili a odkázali na podrobnou empirickou studii Y. Shavita, R. Aruma a A. Gamorana [Shavit, Arum, Gamorana 2007] ohledně dopadů finanční spoluúčasti studentů na přístup ke vzdělání. Trojice uvedených autorů došla k závěru, že po zohlednění nepřímých efektů v systému taženém poptávkou je vliv finanční spoluúčasti v průměru neutrální, což, jsou-li jejich výsledky obecně platné, „neutralizuje“ vliv uvedeného makrofaktoru na závěry naší studie.

Poznámka spoluautora Hanse Vossensteyna ohledně časové souslednosti zavedení přímé finanční pomoci, expanzí systému a výší školného na nizozemských vysokých školách poskytuje dodatečnou orientaci [Vossensteyn 2002]. Ačkoli měl být podle očekávání nizozemské vlády systém přímé (a relativně štědré) finanční podpory únosný vzhledem k demografickému vývoji a poklesu počtu studentů, došlo naopak k nárůstu, a vláda tak byla nucena reagovat řadou změn včetně nárůstu školného. Expanze systému tudíž částečně *reagovala ex post* na změnu formátu finanční pomoci, přičemž vyšší spoluúčasti ve formě nárůstu školného zde byla použita jako nástroj pro dorovnání veřejných financí.

b. Míra stratifikace středního vzdělávání. Úroveň stratifikace vzdělávacích systémů v obou zemích je velmi podobná. Tato proměnná by tedy neměla být alternativním vysvětlením rozsahu nerovností.

c. Demografický vývoj je jistě jedním z faktorů s potenciálním vlivem na nerovnosti v přístupu ke vzdělání. Pokud jsou nárůsty podílu absolventů se středoškolským vzděláním tvořeny převážně absolventy s nižším socioekonomickým statusem, lze za jinak stejných podmínek očekávat stagnaci či pokles nerovností v přístupu k vysokoškolskému studiu.

³ Neuvažujeme zde případné negativní interakce mezi školným a přímou finanční podporou studentů, jež však v ekonomické a sociologické literatuře dosud nebyly zdokumentovány.

Tabulka 1. Procentuální změny v podílu populace se středoškolským vzděláním

	>55 vs. 45–55		45–55 vs. 35–45		35–45 vs. <35	
	Muži	Ženy	Muži	Ženy	Muži	Ženy
Česká republika	3,9	6,7	1,4	10,4	–0,7	2,4
Nizozemsko	6,8	41,9	6,2	26,6	7,3	13,5

Zdroj: Education at a Glance 2008: OECD Indicators a vlastní výpočty.

Grafy 4 a 5 v naší stati ukazují podíly osob s ukončeným středoškolským vzděláním v Nizozemsku a České republice. Ačkoli se tyto podíly mezi oběma zeměmi výrazně liší, pro vývoj nerovností v rámci obou zemí je do značné míry důležitá *dynamika* relativních podílů v populaci. Jak lze vypožorovat, ta je mezi jednotlivými kohortami v Nizozemsku i České republice až na jednu výjimku pozitivní (viz tabulku 1). V případě Nizozemska jsou nárůsty podílů u mužů relativně stabilní a u žen postupně klesají, pro Českou republiku nelze vypožorovat jednoznačný vzorec. V každém případě ale srovnání se značně variabilním vývojem nerovností v obou zemích neukazuje na zásadnější roli demografických faktorů při vysvětlování nerovností v přístupu.

d. *Situace na trhu práce a ekonomickou návratnost VŠ*. Vyšší ekonomická návratnost vysokoškolského studia by za jinak stejných podmínek měla zvyšovat poptávku po vysokoškolském vzdělání i ze strany studentů s nižším socioekonomickým statusem. V případě absence kapacitních omezení by se růst ekonomické návratnosti měl projevit poklesem nerovností. V transformujících se ekonomikách včetně České republiky je návratnost ve srovnání se zeměmi západní Evropy relativně větší, přičemž největší nárůst zaznamenala právě v posledních dvou dekadách [Münich, Švejnar, Terell 2005]. Za jinak stejných podmínek by tudíž měla vést k (relativně většímu) poklesu nerovností v České republice.

e. *Vývoj a struktura nabídky VŠ vzdělání*. V případě České republiky i Nizozemska došlo v posledních dvou dekadách k nárůstu kapacit/nabídky vysokoškolského vzdělání. Zaměříme-li se ale na dynamiku nabídky v rámci jednotlivých zemí, uvidíme, že v období největšího poklesu nerovností v Nizozemsku a stagnaci či nárůstu nerovností v České republice, tj. mezi kohortami 45–55 let a 35–45 let, došlo k minimálním změnám, pokud se jedná o podíly populace s vysokoškolským vzděláním jako hrubé aproximace kapacit (viz tabulku 2).

V neposlední řadě Martin Kreidl ve své polemice zároveň navrhuje „posílení“ závěrů prostřednictvím uvedení protipříkladů, např. zemí, v nichž také existuje systém přímé finanční podpory studentů, ale k poklesu nerovností v přístupu k VŠ vzdělání nedošlo. Najít takovou zemi, s podmínkou, že za ni získáme potřebná data, nebude snadné. Zahrnutí další země do naší analýzy, pokud by-

Tabulka 2. Podíly populace s vysokoškolským vzděláním ve věkových skupinách (v %)

	55–65	45–55	35–45	25–35
Česká republika	11	13	15	15
Nizozemsko	25	30	30	36

Zdroj: *Education at a Glance 2008: OECD Indicators*.

chom nechtěli zůstat u povrchního srovnání, bohužel stále naráží i na problém se stupni volnosti, které Martin Kreidl v úvodu svého příspěvku sám zmiňoval. Alternativní přístup, který jsme zvolili pro Nizozemsko a Českou republiku, bychom v případě další země rádi použili v dalších studiích.

Na závěr si dovolíme načrtnout shrnující odpověď na otázku položenou v názvu naší reakce. Sociologie jako akademická disciplína jistě může zůstat k veřejným politikám netečná, může více či méně úspěšně předstírat, že není „angažovaná“ a každý z nás může s větší či menší důvěryhodností tvrdit, že právě jeho přístup k tématům, kterým se věnuje, je hodnotově neutrální. Nejde jen o to, kdo nám to bude věřit, ale také o to, jak bude sociologie vnímána v době, kdy každá vědní disciplína musí prokazovat a obhajovat svoji užitečnost, a to nejen uvnitř akademického světa.

Druhou možností je jít cestou, kterou již ve dvacátých letech minulého století otevřel rozvoj empirické sociologie zaměřené na studium sociálních problémů. To je cesta, po které se – nepochybně právě pod vlivem „chicagské“ školy – vydal i nestor „angažované“ sociologie Edward Shils. To jistě neznamená slevovat ze stále se zvyšujících metodologických standardů a nároků na kvalitu dat. V tom dáváme Martinovi Kreidlovi za pravdu. Jen si musíme dát pozor na dvě věci: abychom z prostředků a nástrojů neučinili cíl sám o sobě a abychom nakonec vůbec byli schopni porozumět reálnému světu, který nelze vždy převést do rovnic, ačkoli o počtu dimenzí, které do nich dnes můžeme díky sofistikovaným statistickým programům vtěsnat, se nám před časem ani nesnilo. Stačí „pouze“ splnit ideální podmínky pro jejich aplikaci. A v tomto drobném detailu je problém, protože nežijeme v ideálním světě. Naštěstí. Kdyby tomu tak bylo, možná bychom neměli co zkoumat. Proto určitá míra kompromisu a tolerance bude vždy nezbytná.

Petr Matějů, Tomáš Konečný

Literatura

- Bhadra, B. K. 2006. „Policy Making and Policy Deficit: Role of the Sociologists.“ *Bangladesh e-Journal of Sociology* 3 (1): 1–33.

- Giddens, A. 1987. *Social Theory and Modern Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Karabel, J. 1972. „Community Colleges and Social Stratification.“ *Harvard Educational Review* 42 (4): 521–562.
- Münich, D., J. Švejnar, K. Terell. 2005. „Returns to Human Capital under the Communist Wage Grid and During the Transition to a Market Economy.“ *Review of Economics and Statistics* 87 (1): 100–123.
- Shavit, Y., R. Arum, A. Gamoran. 2007. *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*. Stanford: Stanford University Press.
- Vossensteyn, H. 2002. „Shared Interests, Shared Costs: Student Contributions in Dutch Higher Education.“ *Journal of Higher Education Policy and Management* 24 (2): 145–154.