

Univerzita Pardubice  
Fakulta filozofická

Vliv zpoplatnění veřejného vysokého školství na vzdělanostní  
aspirace studentů středních škol - prognózy

Miluše Břoušková

Bakalářská práce  
2009

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Miluše BŘOUŠKOVÁ**

Studijní program: **B6703 Sociologie**

Studijní obor: **Sociologie**

Název tématu: **Vliv zpoplatnění vysokého školství na vzdělanostní aspirace sociálně znevýhodněných dětí – prognózy**

### Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

- 1) Zpracování rešerše, jejímž východiskem je doporučená literatura.
  - 2) Zpracování podrobné struktury textu a teoretických východisek.
  - 3) Vypracování hypotéz , operacionalizace a dotazník.
  - 4) Sběr, analýza a interpretace dat.
  - 5) Závěry
- (Každá etapa je zakončena konzultací).

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

- Beneš, M. (2002). *Idea vzdělávání v dnešní společnosti*. Praha: Eurolex Bohemia.
- Betrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- Illich, I. (2001). *Odškodnění společnosti*. Praha: SLON.
- Katrňák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: SLON.
- Keller, J., Tvrdý, L. (2008). *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: SLON.
- Matějů, P., Řeháková, B. (1992). *Rodina 89: úloha mentálních schopností a sociálního původu ve formování vzdělanostních aspirací*. Praha: Sociologický ústav ČSAV. Sociologický časopis. No. 28. s. 423 – 438.
- Matějů, P., Simonová, N. (2005). *České vysoké školství na křižovatce*. Praha: SOÚ AV.
- Matějů, P., Straková, J. (2006). *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.
- Matějů, P., Večerník, J. (1998). *Zpráva o vývoji české společnosti 1989 – 1998*. Praha: Academia
- Možný, A. (1999). *Sociologie rodiny*. Praha: SLON.
- Průša, M., Průšová, P. (1997). *Přístup mladých lidí ke vzdělání*. Praha: Středisko vzdělávací politiky.
- Světlík, J. (1996). *Marketing školy*. Zlín: Ekka.

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Petr Pabian, Th.D.**  
Katedra sociálních věd

Datum zadání bakalářské práce: **30. dubna 2008**

Termín odevzdání bakalářské práce: **31. března 2009**



prof. PhDr. Petr Vorel, CSc.  
děkan

L.S.



PhDr. Lívia Šavelková, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 30. listopadu 2008

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona c. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladu, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně.

V Hostinném dne 12. srpna 2009

*Miluse Brnošova*

## **SOUHRN**

V důsledku nerovnoměrného vývoje vzdělávací soustavy v České republice po roce 1989 vzrostly nerovnosti v přístupu k vysokoškolskému vzdělání. Vysoké školy se potýkají s nedostatkem finančních prostředků a pro studenty je studium finančně náročné. Cílem této práce je učinit si představu o změnách vzdělanostních aspirací v případě zavedení nového systému financování na vysokých školách. Analýza ukázala, že po zavedení školného se nedá očekávat prudký pokles v aspiracích na vysokoškolské studium.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

přístup ke vzdělání, vysoké školy, systém financování, školné, vzdělanostní aspirace

## **TITLE**

Educational aspirations of high school students in response to implementation of tuition fees at public higher education institutions – prognoses.

## **ABSTRACT**

Consequent on unequal development of the educational system in Czech republic after 1989 there took place the increase of inequalities in access to tertiary education. Universities must solve lot of its financial problems and studies are to costing for students. The aim of this text is to preconceive the changes of educational aspirations in the event of implementation of the new higher education's financial system. The result of the analyses is, that rapid decrease in education aspiratons cannot be expected.

## **KEYWORDS**

access to education, Universities, financial system, tuition fees, educational aspirations

## **Poděkování:**

Chtěla bych touto cestou upřímně a ze srdce poděkovat Petru Pabianovi za nezapomenutelnou spolupráci, za trpělivost a zejména za náměty a připomínky k jednotlivým částem této práce. Děkuji také Matějovi Hančovi za pomoc při zpracování dat z výzkumu. Synovi a přátelům děkuji za trpělivost, pochopení a psychickou podporu, bez které by tato práce pravděpodobně nevznikla.

## Obsah

<b>Úvod</b> .....	<b>8</b>
<b>1. Nerovný přístup ke vzdělání v teoretické perspektivě</b> .....	<b>10</b>
1.1 Vzdělání a sociální spravedlnost.....	10
1.2. Teorie reprodukce společnosti.....	11
1.2.1 Teorie vzdělanostní reprodukce.....	11
1.2.2 Teorie sociální reprodukce.....	11
1.2.3 Teorie kulturní reprodukce.....	12
1.3 Reprodukční strategie.....	13
1.3.1 Teorie racionálního jednání.....	13
1.3.2 Mobilitní strategie.....	15
1.4 Vzdělanostní aspirace.....	17
1.4.1 Sociálně-psychologické faktory.....	17
<b>2. Vývoj vzdělanostních nerovností po roce 1989</b> .....	<b>19</b>
2.1 Vzdělání jako zdroj životního úspěchu.....	19
2.2 Vzdělanostní nerovnosti na pozadí strukturálních změn.....	20
2.2.1 Proměna struktury vzdělávacího systému.....	20
2.2.2 Víceletá gymnázia jako „zkratky“ ke studiu na vysoké škole.....	22
2.2.3 Původ vzdělanostní reprodukce dělnické rodiny.....	23
2.3 Trvale elitní charakter terciárního vzdělávání jako důsledek nedostatků jeho financování.....	25
<b>3. Reformní snahy o snížení nerovností v přístupu k vysokoškolskému vzdělání</b> .....	<b>26</b>
3.1 České terciární vzdělávání na počátku masové fáze.....	26
3.2. Obtížná rozhodnutí.....	27
3.2.1 Dilema kvality.....	27
3.2.2 Dilema morálky.....	28
3.2.3 Dilema spravedlnosti.....	29
3.3 Návrh systému financování.....	30
3.3.1 Finanční pomoc a finanční spoluúčast.....	30
3.4 Příliš velké riziko?.....	31
<b>4. Empirický výzkum</b> .....	<b>32</b>
4.1 Cíle výzkumu, okolnosti sběru dat.....	32
4.2 Analýza dat.....	34
4.2.1 Základní charakteristiky souboru.....	34
4.2.2 Současná podoba aspirací.....	36
4.2.3 Vliv zavedení finanční spoluúčasti na studiu na vysokoškolské aspirace.....	38
4.2.4 Možné vlivy působící na změny ve vzdělanostních aspiracích.....	43
4.3 Shrnutí.....	46
<b>Závěr</b> .....	<b>47</b>
Seznam použité literatury.....	49
Seznam obrázků.....	51
Seznam tabulek.....	52

Příloha

## Úvod

Většina mladých lidí dnes touží po studiu na vysoké škole. Vysokoškolské vzdělání člověku zaručuje vysoké postavení a značně snižuje dopady všudypřítomných sociálních rizik. Dosažení vysokoškolského vzdělání však není věc nikterak snadná a ne všichni mají stejnou šanci, že budou na vysokou školu přijati. Přitom zdaleka nezáleží pouze na tom, zda mají studenti pro vysokoškolské studium dostatečné předpoklady. Statistiky a sociologické výzkumy ukazují, že ve většině vyspělých společností dochází k mezigenerační vzdělanostní reprodukci, což znamená, že děti vysokoškoláků zpravidla dosahují vysokého stupně vzdělání, zatímco děti dělníků končí často stejně jako jejich rodiče v dělnických profesích.

Podle některých sociologů (Ch. Baudelot, R. Establete; S. Bowles, H. Gintis; P. Bourdieu), jsou tyto skutečnosti odrazem existence sociálních nerovností v přístupu ke (zejména vysokoškolskému) vzdělání, ze kterých těží především příslušníci vyšších vrstev stratifikačního systému, kteří dokážou využívat mechanismů institucionálního vzdělávání ve prospěch mezigenerační reprodukce svého postavení.

Listina základních práv a svobod garantuje právo na vzdělání každému bez rozdílu a omezování přístupu určitých skupin ke vzdělání nejenže odporuje demokratickým zásadám, ale přispívá také ve značné míře k prohlubování sociální napětí ve společnosti. Česká republika se od roku 1989 řadí mezi demokratické státy a celá česká společnost prošla složitou transformací takřka všech principů svého fungování. Před lidmi se náhle objevily nové a nové možnosti. Došlo k rozšíření vzdělávacích příležitostí (především na sekundární úrovni) a zájem o vzdělání na středních a vysokých školách výrazně stoupl.

V důsledku nerovnoměrného vývoje vzdělávacího systému v průběhu transformace se však nyní vysoké školy potýkají se zvyšující se poptávkou po studiu, kterou nejsou schopné se svými omezenými personálními a materiálními zdroji uspokojovat. Podíl obyvatel s vysokoškolským vzděláním je u nás stále velmi nízký a Česká republika je kvůli nedostatku vzdělávacích příležitostí na terciární úrovni terčem mezinárodní kritiky, neboť přetlak uchazečů o vysokoškolské vzdělání přispívá k prohlubování sociálních nerovností v neprospěch studentů s nižším sociálně-ekonomickým původem. Navíc zde dochází k plýtvání lidským potenciálem a česká ekonomika není s nízkou mírou kvalifikace obyvatel na světovém trhu dostatečně konkurenceschopná.

Kritická situace, se kterou se potýkají vysoké školy i studenti, by měla být v nejbližší době řešena zavedením nového systému financování, jehož poslední návrh je součástí Bílé

knihy terciárního vzdělávání [2008]. Český stát už není schopen vzhledem k četným fiskálním omezením dále terciární vzdělávání financovat plně ze státního rozpočtu, přesto se veškeré pokusy o zavedení finanční spoluúčasti studentů na nákladech na studium setkávají s tvrdým odporem takřka poloviny našeho politického spektra, veřejnosti a některých představitelů akademické obce.

Argumenty proti zavedení školného jsou různé. Nejhlasitěji se projevují kritici upozorňující na nebezpečí dalšího prohloubení bariér v přístupu k vysokoškolskému vzdělání především díky poklesu zájmu o studium mezi studenty nižšího sociálně-ekonomického původu. Tvůrci navrhovaného systému tvrdí, že na tato rizika pamatovali a ještě před zavedením samotného školného se proto počítá s výrazným rozšířením programů finanční pomoci studentům, které by měly sociálně znevýhodněné studenty ke studiu naopak motivovat.

V této práci se pokusíme empiricky zjistit, jak by se zavedení nového systému financování mohlo projevit na vysokoškolských aspiracích studentů středních škol. Zda se dá očekávat, že zpoplatnění veřejného vysokého vzdělávání studenty od dalšího studia odradí, nebo zda se ukáže, že motivační prvky zakomponované do navrhovaného systému by v konečném důsledku vedly ke snižování nerovností v přístupu k vysokoškolskému vzdělání, jak předpokládají jeho tvůrci.

První část textu je věnována sociálním nerovnostem v přístupu ke vzdělání z různých teoretických pohledů, od významu vzdělání pro lidskou společnost a jednotlivé její vrstvy, po racionální jednání jedinců, kteří stojí před rozhodnutím o své další vzdělávací dráze. Ve druhé kapitole se ohlédneme za vývojem vzdělávacího systému a vzdělanostních nerovností v České republice během celospolečenské transformace po roce 1989 a poukážeme na některé důležité momenty a skutečnosti, ve kterých můžeme hledat původ současné krize vysokého školství.

Ve třetí části se blíže seznámíme s principy navrhovaného systému financování, které se týkají studentů a nahlédneme pod pokličku politických a veřejných diskusí, ve kterých budeme hledat inspiraci pro vyslovení samotných výzkumných otázek. Na ty se posléze pokusíme v poslední části této práce najít odpovědi analýzou dat z vlastního výzkumu. Názor potencionálních uchazečů o vysokoškolské studium hraje v současných veřejných debatách o reformách terciárního vzdělávání důležitou roli, neboť právě jejich jednání se v konečném důsledku stane kritériem pro hodnocení úspěšnosti nebo neúspěšnosti aplikovaných změn.

# **1. Vzdělanostní nerovnosti v teoretické perspektivě**

## **1.1 Vzdělání a sociální spravedlnost**

Prvotním popudem k zájmu o vzdělanostní nerovnosti byl vždy všudypřítomný pocit jakési „nespravedlnosti“ probíhající uvnitř vzdělávacích systémů pod zástěrkou demokratické ideologie státu s „rovností“ v přístupu ke vzdělání v popředí. Uvědomíme-li si, že lidé se navzájem velice liší, a to nejen svým intelektem, musíme uznat, že určitá míra „nerovností“ v přístupu ke vzdělání je přinejmenším žádoucí. Otázkou však zůstává, jaké nerovnosti lze ještě považovat za spravedlivé.

Zkoumání a kritické hodnocení teorií spravedlnosti ve vzdělání je spíše předmětem politické filosofie, my se omezíme na výklad sociální spravedlnosti inspirovaný prací *Social Class and Social Justice* britských sociologů Marshalla a Swifta (1993). Tito autoři pracují se třemi koncepty, kterými pojem spravedlnosti ve vzdělávání operacionalizují: sociální třídou, sociální mobilitou a dosaženým vzděláním. „ (...) sociální spravedlnost vyjádřena pomocí těchto konceptů má přinejmenším dva základní rysy. Společnosti se mohou lišit jednak v tom, jak velké rozdíly v přístupu k moci, prestiži a majetku panují mezi jednotlivými třídami, jednak v tom, nakolik jsou třídní systémy uzavřené, či naopak otevřené, jinými slovy, nakolik v nich dochází k vertikální mobilitě“ [Greger 2006; str. 31].

Moc, prestiž a majetek jsou pokládány za hlediska určující sociální postavení jedince ve společnosti – tedy znaky sociálního statusu. A klíčová role v procesu dosahování sociálního statusu je připisována právě vzdělání. Jak potvrdili v 60. letech minulého století ve své práci *American Occupational Structure* (1967) američtí sociologové Blau a Duncan, dosažené vzdělání má zásadní vliv na životní úspěch jedince [Matějů 2006a; str. 41-47]. Význam vzdělání ve formování sociální stratifikace si uvědomovali sociologové už dříve. Například Sorokin (1927) nahlížel na školu jako rozhodující instituci sociálního výběru [Matějů, Řeháková 1992: str. 614]. Považoval ji za prostředek efektivní sociální selekce a následné distribuce jedinců do sociálních vrstev. Tímto způsobem se vzdělání stává hlavním kanálem vertikální mobility [Matějů 2006a; str. 42-43].

## 1.2 Teorie reprodukce společnosti

### 1.2.1 Teorie vzdělanostní reprodukce

V duchu konfliktualistických teorií se dá říci, že stratifikační systém je aréna, ve které účastníci bojují o jednotlivé pozice. Čím lepší pozici jedinec vybojuje, tím je pro něj snazší dosáhnout na vzácné zdroje, jakými jsou majetek, moc a prestiž. Na tomto bitevním poli se však neocitá jako zcela bezprizorní. Jeho sociální status je dán postavením rodiny, do které se narodil a po nějakou dobu může výhod či omezení s ním spojených plně využívat. Rodiče mají ovšem zájem na tom, aby jejich potomci dosáhli ve svém budoucím životě přinejmenším stejného statusu jako oni sami.

Vzdělávací systémy jsou dlouhodobě předmětem různých výzkumů a mezinárodních srovnávacích analýz. Mnohé sociologické studie potvrdily, že vzdělanostní dráhy se reprodukují z generace na generaci [Bendix, Lipset 1960; Bourdieu, Passeron 1964; Halsey 1975; Willis 1977; Katrňák 2004]. Totéž potvrzují rozsáhlá šetření zadávaná mezinárodními institucemi, jakými jsou UNESCO či OECD. Výsledky těchto výzkumů potvrzují předpoklad **teorií vzdělanostní reprodukce**, že ačkoliv je populárním politickým argumentem rovný přístup ke vzdělání, škola nedokáže vliv sociálního původu v procesu selekce eliminovat. Autoři těchto teorií si navíc všimají toho, že vzdělanostní nerovnosti se v čase nezmenšují, a to ani za předpokladu, že studium je umožněno stále většímu počtu studentů. „Nově otevřená místa (...) zaplní nejdříve děti z rodin s vyšším sociálně-ekonomickým statusem“ [Greger 2006; str. 34-35].

Někteří autoři šli v těchto úvahách ještě dál. Raftery a Hout (1993) přišli s konceptem „maximálně udržované nerovnosti“, podle nějž mají vyšší vrstvy přístup k vysokoškolskému vzdělání natolik pod kontrolou, že příslušníci nižších vrstev mají šanci dosáhnout na určitou vzdělanostní metu teprve tehdy, je-li poptávka vyšších vrstev po daném stupni vzdělání již uspokojena [Matějů, Řeháková, Simonová 2006; str. 291].

### 1.2.2 Teorie sociální reprodukce

Christian Baudelot a Roger Establete ve své práci *L'école capitaliste en France* z roku 1971 tvrdí, že škola je nástrojem panství vládnoucích vrstev [Keller 2008: str. 49]. Autoři vycházející z Marxe a levicově orientovaných myslitelů jsou rovněž toho názoru, že vzdělání

je prostředek k reprodukci stratifikačního systému ve prospěch elit. Američané Gintis a Bowles (1976) porovnali vzdělávací a ekonomický systém a označili vzdělávací systém za zprostředkovatele procesu přenosu moci a vlastnictví kapitálu z generace na generaci [Katrňák 2004: str. 37]. Podle **teorii sociální reprodukce** je úkolem školy žáka kvalifikovat pro takovou pracovní pozici, která odpovídá jeho třídnímu původu. Jedinci jsou ve škole takto selektováni a v rámci školní socializace se učí smířit se s pozicí v třídním systému, která mu byla školou přidělena [Greger 2006; str. 35].

To vše probíhá na pozadí meritokratické ideologie státu, která vychází z principu spravedlivého rozdělení pozic podle schopností jedinců a jejich vynaloženého úsilí [Ibid.]. Stát využívá školy jakožto mocenského nástroje k ospravedlnění stávajícího třídního řádu a působí zde především ideologicky [Katrňák 2004; str. 37].

### 1.2.3 Teorie kulturní reprodukce

Pravděpodobně nejcitovanějším autorem v souvislosti s vzdělanostními nerovnostmi je francouzský sociolog Pierre Bourdieu. Také on je přesvědčen, že sociální nerovnosti jsou systémem formálního vzdělávání vytvářeny a udržovány záměrně, a to za účelem posilování ideologické dominance vládnoucích vrstev [Keller 2008: str. 49]. V tradiční společnosti bylo sociální postavení jedince z velké míry dáno postavením jeho rodičů a sociální nerovnosti pocházely tedy přímo z rodiny. Ekonomické a sociální postavení bylo závislé na velikosti ekonomického kapitálu, který rodiče svým dětem poskytli [Katrňák 2004: str. 20].

S přechodem od tradiční společnosti ke společnosti kapitalistické, a v souvislosti s růstem míry specializace v práci, došlo k rozmachu školství a přístup k ekonomickému kapitálu začal být pro většinu populace zprostředkován vzděláním [Ibid.: str. 21]. Společenské změny přinesly změnu ve způsobu transmise sociálního postavení, přičemž došlo k transformaci tradičního předávaného kapitálu<sup>1</sup> na kulturní kapitál v podobě školního vzdělání<sup>2</sup> [De Singly 1999: str. 25-26].

Kulturní kapitál je stěžejním konceptem **teorie kulturní reprodukce** Pierra Bourdieua (1986). Ten rozeznává tři formy kulturního kapitálu: *vtělený* (embodied) kapitál představují kupříkladu schopnosti a dovednosti jedince, získané během socializace, včetně fyzických

---

<sup>1</sup> „Pod pojmem kapitál chápe Bourdieu všechno, co je člověk schopen akumulovat a následně pak ve svém jednání zužitkovávat, ať už to má povahu kulturní, ekonomickou, sociální nebo symbolickou“ [Katrňák 2004: str. 41].

<sup>2</sup> François de Singly [1999: str. 26] hovoří v této souvislosti o tzv. „strategii rekonverze“, která byla dobře patrná ve Francii zejména v 50. a 60. letech, kdy pod tlakem konkurence velkých společností začaly mizet malé rodinné podniky a obchodní firmy a rodiče byli nuceni začít orientovat své potomky na vzdělání.

dispozic. *Objektivizovanou* (objectified) formou kapitálu se rozumí kulturní artefakty, jako jsou knihy, umělecká díla, fotografie, ale také různé předměty a nástroje, které se v domácnosti používají. Na základě vtěleného a objektivizovaného kapitálu se jedinec snaží během školního vzdělávání dosáhnout na *institucionalizovaný* (institutionalized) kapitál, jakým jsou akademické tituly a vědecké hodnosti [Katrňák 2004: str. 42].

Lidé v jednotlivých vrstvách žijí v podobném prostředí, mají podobné problémy a zkušenosti, tráví svůj volný čas podobným způsobem, používají podobnou symboliku... Mají zkrátka podobný habitus<sup>3</sup> [Ibid.: str. 81]. Škola je jedním ze sociálních polí, na kterých je sváděn boj o vzácné statky. Bourdieu vidí problém v tom, že „škola není kulturně neutrální a požadavky a cíle vzdělávání odpovídají hodnotám a modu chování typickému pro dominantní kulturu a společenskou třídu“ [Greger 2006; str. 37]. Vyšší vrstvy jsou tak na tomto poli zvýhodněny.

Žáci z méně podnětného prostředí za svými lépe připravenými vrstevníky ve škole pokulhávají, protože jim chybí například náležité jazykové vybavení, určité vzorce chování, vztah k autoritám a jiné znalosti a dovednosti, které se děti v rodině či v širším sociálním okolí mohou naučit. A jsou to právě tyto aspekty, které jsou ve škole následně hodnoceny a odměňovány [Ibid.; str. 36]. Jelikož učitelé zpravidla sami pocházejí ze střední či vyšší vrstvy, podvědomě lépe hodnotí žáky pocházející z podobného prostředí, jejichž kulturní kapitál transformují do podoby osobních zásluh. Škola „dává vyniknout těm, kdo nejlépe odpovídají kritériím dominantní skupiny“ [Keller 2008: str. 49]. Podle meritokratické ideologie státu jsou to pak právě oni, kdo by měl zaujmout nejlepší místa, čímž je jejich postavení na základě dosaženého vzdělání zároveň legitimizováno [Ibid.: str. 50].

### **1.3 Reprodukční strategie<sup>4</sup>**

#### **1.3.1 Teorie racionálního jednání**

Raymond Boudon vyčítá Bourdieuovi, že dostatečně nezohledňuje logické rozhodování a volby samotných jedinců, což je podle něj zásadní aspekt při vytváření

---

<sup>3</sup> Habitus je systém určitých dispozic ke konkrétnímu jednání, který je znatelný z vnějších projevů člověka. Zahrnuje v sobě všechny prožitky a zkušenosti, které mají vliv na jeho myšlení, postoje a jednání [Katrňák 2004: str. 42]

<sup>4</sup> Tento termín zavedl do sociologie Bourdieu. Jedná se o strategie vedoucí k „zachování společenských zdrojů a výhod“ a „udržení společenské pozice v čase“ [Katrňák 2004: str. 151].

vzdělanostních nerovností [Keller 2008: str. 50]. Pierre Bourdieu přítomnost vlivů ze strany individuí nepopírá, tvrdí však, že člověk vždy jedná s ohledem na svou zkušenost, na podobu sociální situace, ve které se nachází a především na své společenské postavení. Jednání každého jedince se sice uskutečňuje na základě jeho volby, ta je však podřízena strukturálním požadavkům. „Ač o výsledné podobě jednání tedy rozhoduje jedinec, je toto jednání strukturováno, podřízeno sadě možností zosobněných v jeho habitu“ [Katrňák 2004: str. 42].

Podle Boudona není člověk při rozhodování o své budoucnosti nebo budoucnosti svých dětí pouhou obětí sociálního dění, ale podílí se na procesu třídní reprodukce aktivně. Autor posouvá úvahy o příčinách přetrvávání vzdělanostních nerovností z úrovně makrosociologické do sféry subjektivní. Inspirován **teorií racionálního výběru** pojímá vzdělávací systém jako „trh“ a chování aktérů jako rozhodování konzumentů. Ti ve svém rozhodování zvažují rizika i výhody a snaží se dosáhnout maximálních výnosů ze svých investic do vzdělání. „Při tomto rozhodování jsou ovšem studenti i jejich rodiče determinováni sociálně, přisuzují odlišnou hodnotu a váhu různým výhodám a různým rizikům v závislosti na výši svého sociálního statusu“ [Keller 2008: str. 52].

V návaznosti Boudonovy (1974) myšlenky rozlišili John Goldthorpe a Richard Breen (1997) primární a sekundární efekty, kterými vysvětlují reprodukci vzdělanostních nerovností. *Primární efekty*<sup>5</sup> hrají hlavní roli na nižších stupních vzdělávacího systému a odrážejí se ve výsledcích žáků. Patří mezi ně kulturní kapitál a také genetické a některé psychologické faktory. „(...) hlavní důraz je autory kladen na *sekundární efekty*, které vstupují do hry v uzlových bodech vzdělávacího systému, kde dochází k prvnímu větvení vzdělávací dráhy a před žákem a jeho rodiči se otevírá možnost volby včetně volby odejít z formálního vzdělávání.“ [Greger 2006; str. 37; kurzíva v originále]. Znamená to, že i když mohou být některé vzdělávací dráhy žákům například z důvodu špatného prospěchu nepřístupné, před aktéry stále vyvstává několik možností, ze kterých si mohou volit. Sekundárními efekty jsou tvořeny souborem aspektů, které je ovlivňují v jejich rozhodování.

**Teorie racionálního jednání** předpokládá, že členové jednotlivých sociálních vrstev jsou si vědomi rozdílů ve velikosti a typu pro ně dostupných zdrojů, popřípadě stálosti jejich alokace a různých omezení, kterým musí čelit. Reflektují míru svých životních šancí a na základě této reflexe volí vhodné strategie, motivované udržováním třídních pozic z jedné generace na druhou. Protože zdroje jsou ve společnosti rozloženy nerovnoměrně, představitelé různých třídních pozic jednají různě a mají různé vzdělanostní aspirace. Jejich

---

<sup>5</sup> Boudon zde navázal na Bourdieua – jeho koncept primárních faktorů je jen jinou podobou konceptu kulturního kapitálu, Boudon však v procesu třídní reprodukce preferoval vliv **sekundárních** faktorů [Keller 2008: str. 52].

jednání je v subjektivním slova smyslu racionální, protože „z hlediska konkrétního aktéra a s ohledem na jeho třídní situaci jsou voleny tak, aby užitek z nich byl jak v materiálním, tak v sociálním smyslu co největší“ [Katrňák 2006; str. 174].

### 1.3.2 Mobilitní strategie

Goldthorpe (2000) rozlišil dvě základní mobilitní strategie, která se vyhnout mezigeneračnímu třídnímu sestupu. Mobilitní strategie „zdola“ předpokládají nedostatek zdrojů a jejich charakteristikou je obtížnost volby. „Jsou typické pro dělnickou třídu, třídu drobných vlastníků a samostatně výdělečně činných“ [Katrňák 2006; str. 175]. Představitelé těchto tříd se v momentě rozhodování o další vzdělávací dráze musejí potýkat s problémem, zda se spokojí s prostou reprodukcí své třídní pozice z generace na generaci, nebo zda zmobilizují své omezené prostředky směrem k dosažení mezigeneračního třídního vzestupu. Druhá varianta totiž kromě větších nákladů přináší také značnou míru rizika, že potomek bude ve škole neúspěšný, nedosáhne očekávaného stupně vzdělání a prostředky tak budou vynaloženy neúčelně.<sup>6</sup> Nedošlo by tak ani k vzestupné mobilitě, ani k mezigenerační kontinuitě třídní pozice, nýbrž k mobilitě sestupné. „Z tohoto důvodu je pro ně bezpečnější orientovat se ve vzdělávacím systému na řemeslo, které je základem jejich postavení a od něhož se později může jejich potomek odrazit (v průběhu své zaměstnanecké kariéry) do třídy mistrů nebo nižších techniků“ [l. c.].

Zvláštní skupinu ve vztahu k reprodukci sociálního statusu prostřednictvím vzdělávacího systému tvoří v tomto případě drobní živnostníci, kteří podle Goldthorpa na vzdělání jako záruku sociálního postavení nespolehnou. Usilují především o přímou transmissi rodinného kapitálu z rukou rodičů do rukou dětí a školu chápou pouze jako nezbytný doplněk této transmisi. „Ekonomická, sociální a kulturní askripce je v jejich mezigeneračním jednání důležitější než ve vzdělávacím systému osvojené znalosti“ [Ibid.; str. 176].

Oproti tomu mobilitní strategie „shora“ jsou zaměřeny na dosažení co nevyššího formálního vzdělání. Tyto strategie (typické pro třídy manažerů, odborných a administrativních pracovníků nebo vedoucích pracovníků) předpokládají využití všech zdrojů, které mají reprezentanti těchto tříd k dispozici, k dosažení maximalizace vzdělanostního úspěchu svých potomků. Dilema mezi třídní reprodukcí bez opory ve vzdělání a vzestupnou

---

<sup>6</sup> V případě přechodu ze sekundárního na terciární vzdělání je toto riziko bráno obzvláště v potaz [Katrňák 2006; str. 175].

sociální mobilitou prostřednictvím vzdělávacího systému zde neexistuje, protože třídní postavení je dosaženým vzděláním přímo podmíněno a vzdělání potomků je tudíž prioritou.

Také „riziko nereprodukovatelnosti třídní pozice v případě neúspěchu je ve srovnání s návratností investic podstatně menší“ [Katrňák 2006; str. 177]. Nedaří-li se totiž potomkovi očekávané vzdělání získat, mohou rodiče vzhledem k velikosti a stabilitě svého příjmu investovat další zdroje a pokusit se jeho vzdělanostní šance zvýšit, aniž by to pro ně znamenalo výraznější zátěž. Jejich potomek tak má možnost setrvat ve vzdělávacím systému dostatečně dlouho na to, aby dosáhl minimálně stejného vzdělání, jako jeho rodiče. Samozřejmě se může stát, že se úspěchu dosáhnout nepodaří. V tom případě směřují potomka do jiných větví vzdělávacího systému (alternativní vzdělávací programy, odborné kurzy apod.), popřípadě se na vzdělávací systém přestanou orientovat zcela a svůj kapitál a zdroje předají přímo. Tato „záchranná strategie“ je možná pouze v rámci strategií „shora“, protože rodiče z nižších tříd nemají dostatečné množství zdrojů, kterými by mohli případný neúspěch svých potomků ve vzdělávacím systému kompenzovat [Ibid.].

Tomáš Katrňák pracuje podobným způsobem s pojmy „materiální“ a „statusová“ strategie. Tyto strategie vycházejí z hodnotových systémů příslušníků jednotlivých tříd a jsou podmíněny jejich vztahem ke škole. Dělnická – „materiální“ strategie je založena na *volném* vztahu ke škole. Dělníci a jejich děti vnímají školu jako nutné zlo, na úspěchu ve škole jim nezáleží, protože jejich cílem je co nejdříve dosáhnout vlastních příjmů, které jsou pro ně synonymem dospělosti a samostatnosti. Dělníci se ve svém životě zaměřují na peníze, na práci a na bližší vztahy se svou rodinou a přáteli. Jejich sociální status je ze subjektivního pohledu určován jejich postavením v nejbližším sociálním okolí.

Ze svého empirického výzkumu z dělnického prostředí v Brně koncem 90. let 20. st. Katrňák mimo jiné zjistil, že vztahy, které navazují vysokoškoláci jsou víceméně formální a „uplatňují se při nich vnější statusová kritéria“ [Katrňák 2004: str. 152]. Vysokoškoláci jsou ve svém jednání orientováni na své společenské postavení, které jim podle jejich názoru může zaručit právě vzdělání. Ve své „statusové“ strategii ekonomický příjem neupřednostňují. Důležité je dobré vzdělání a jemu odpovídající status. Se školou mají *soudržný* vztah a vnímají ji jako součást svého života [Ibid.: str. 151].

Katrňák sdílí Boudonův názor, že různé vrstvy přikládají vzdělání odlišný význam. „To je jeden z důvodů, proč motivace studovat v průměru klesá s klesajícím sociálním původem“ [Keller 2008: str. 53]. Děti dělníků necítí potřebu studovat, protože vzdělání není zakotveno v hodnotovém systému dělnické kultury. Oproti tomu dětem vysokoškoláků na jejich školním úspěchu velmi záleží, protože vzdělání je jedním ze symbolů jejich identity a

zdrojem jejich sebevědomí [Katrňák 2004: str. 151]. V každém případě vstupuje do hry o vzdělanostní reprodukci důležitá úloha vlastních aspirací na dosažené vzdělání, a hovoříme-li o vzdělanostních aspiracích a vlivech, které na tyto aspirace působí, ocitáme se již na poli sociálně-psychologických mechanismů, o kterých se zmíníme v poslední části této kapitoly.

## **1.4 Vzdělanostní aspirace**

### **1.4.1 Sociálně-psychologické faktory**

Když se patnáctiletý žák po ukončení povinné školní docházky rozhoduje o své další vzdělávací dráze, jeho rozhodnutí podléhá řadě vlivů, ať už jsou to jeho vlastní schopnosti, finanční možnosti jeho rodiny, vrstevníci, kteří jeho jednání motivují, nebo třeba dopravní dostupnost škol v okolí. Když se pak po ukončení střední školy rozhoduje student coby dospělý člověk, zda půjde na vysokou školu, je jeho rozhodování ovlivněno mnoha podobnými faktory. Rozdíl je ovšem v tom, že zatímco při přechodu na nižší úrovni vzdělávacího systému existuje silný vliv názoru rodičů, při přechodu na vyšších úrovních stoupá význam vlastních aspirací jedince (které ovšem mohou být názorem rodičů ovlivněny také).

Sociálně-psychologické faktory jsou pokládány za jedny z nejdůležitějších při formování vzdělanostních drah od 60. let 20. st., kdy Blau a Duncan vytvořili takzvaný „základní stratifikační model“, pomocí kterého se snažili vysvětlit mezigenerační transmisi sociálního statusu kromě sociálně-ekonomických vlivů také mírou mentálních schopností příslušníků jednotlivých tříd<sup>7</sup>.

Přibližně ve stejné době přišli Sewell a Shah s konceptem, ve kterém „mezi sociální původ a inteligenci na jedné straně a dosažené vzdělání na straně druhé položili proměnnou vyjadřující intenzitu vzdělanostních aspirací“ [Matějů 2006a: str. 49]. Ve svých analýzách dat pocházejících z longitudinálního výzkumu žáků ve státě Wisconsin se zaměřili na sociální podmíněnost a zdroje vzdělanostních aspirací, čímž připravili půdu pro rozvoj **sociálně-psychologického modelu sociální stratifikace**<sup>8</sup> [Ibid.].

Model rozpracovaný Sewellem a jeho kolegy v čele s Robertem M. Hauserem se stal zdrojem inspirace pro mnoho výzkumů vzdělanostních nerovností, protože se ukázalo, že vliv

---

<sup>7</sup> Základní Blau-Duncanův model byl mnohokrát modifikován. Blíže viz. [Matějů 2006: str. 41-47].

<sup>8</sup> Tento model se vyvíjel od roku 1969 a jeho zatím finální verze byla publikována (Hauser, Tsai, Sewell) v roce 1983 [Matějů 2006a: str. 50].

sociálního původu na dosažené vzdělání „se prosazuje téměř výhradně prostřednictvím faktorů sociálně-psychologické povahy (nikoli přímo – M. B.), přičemž v jejich centru stojí schopnosti a aspirace“ [Matějů, Řeháková 1992: str. 618]. Sewell a jeho spolupracovníci se ve svém výzkumu zaměřili na podíl vlivu významného sociálního okolí na formování vzdělanostních aspirací. Jedinec sám sebe hodnotí nejen v souvislosti se svými školními výsledky, ale identifikuje se i skrze očekávání významných druhých. Pro formování vzdělanostních aspirací je důležité, dostává-li se potencionálnímu studentovi v rodině dostatek finanční a psychické podpory [Matějů 2006a: str. 48-49].

Wisconsinický model se stal v sedmdesátých letech nejdiskutovanějším produktem americké sociologie, a to jak po teoretické tak i po metodologické stránce. Kritici modelu (Kerchoff, Cambell) podotýkají, že do vzdělanostních aspirací se promítají také strukturální faktory, které jedinci nemůžou ovlivnit. „Lidé na různých stupních stratifikačního systému docela dobře vnímají, jaké možnosti se jim a jejich dětem *reálně* otevírají“ [Ibid.: str. 58; kurzíva v originále].

Znovu se zde objevuje princip racionálního jednání Johna Goldthorpa. Při každém rozhodování o budoucí vzdělávací dráze zvažují rodiče a jejich děti náklady se vzděláním spojené, užitek, který dosažené vzdělání přinese, a v neposlední řadě rizika vyplývající z té které volby. Nepřináší-li nižším vrstvám vyšší vzdělání očekávaný výnos, nejsou ochotni do něj investovat. A to ani přesto, že „relativní zisk z dosažení vyššího vzdělání je optikou nižších tříd větší (protože je očekávána vzestupná mobilita)“ [Ibid.: str. 60; závorky v originále].

Tento předpoklad dobře ilustruje situace v naší zemi v období socialismu. „Mzdová nivelizace nemotivovala nižší vrstvy v pokračování ve studiu na vyšších stupních, protože toto studium nepřinášelo dostatečně velký finanční benefit a nebylo tedy účinnou strategií k dosažení životního úspěchu“ [Simonová 2006: str. 72]. Ačkoli tehdejší státní aparát určoval kvóty studentů z různého prostředí, nerovnosti v přístupu ke vzdělání se nakonec snížit nepodařilo [Ibid.].

Je zřejmé, že shora uvedené teorie nelze na vzdělávací systémy v bývalých komunistických zemích aplikovat do detailů. Tehdejší vzdělávací možnosti byly velice omezené. Centrálně se rozhodovalo nejen o celkovém počtu studentů, ale i o jejich zařazení do studijních oborů. Těm, kteří neodpovídali svými politickými postoji nebo původem kritériím vládnoucí strany, bylo studium mnohdy znemožněno. [Matějů, Řeháková, Simonová 2006: str.286]. Šance na vysoké vzdělání byly závislé na velikosti politického a zvláště

sociálního kapitálu rodiny, protože dosáhnout na vzácné statky bylo možné především prostřednictvím sítě reciprokých sociálních vztahů [Ibid.].

Minulý režim nebyl vzhledem ke své povaze výzkumným záměrem na poli sociologie právě nakloněn, proto se některé okolnosti a skutečnosti, které přispívaly k reprodukci sociálního statusu v období komunistické nadvlády, už asi nedovíme. Díky poměrně nedávné totalitní zkušenosti a následnému politickému převratu se však sociologům naskytla příležitost sledovat vývoj vzdělanostních nerovností na pozadí celospolečenské transformace.

## **2. Vývoj vzdělanostních nerovností v ČR po roce 1989**

### **2.1 Vzdělání jako zdroj životního úspěchu**

Stěžejním pramenem dat pro srovnávací analýzy vývoje vzdělanostních nerovností v našem vzdělávacím systému před a po roce 1989 je výzkum Rodina '89, který proběhl na začátku roku 1989 mezi žáky posledních (tehdy osmých) ročníků základních škol a jejich rodiči (Matějů, Tuček, Rezler 1991). Data z tohoto výzkumu týkající se vzdělávání poskytují některé důležité charakteristiky předlistopadové vzdělanostní reprodukce. Ty nám umožňují zachytit rozdíly v myšlení a jednání účastníků vzdělanostní reprodukce na pozadí porevoluční přeměny společnosti. Vědci zkoumající vývoj vzdělanostních nerovností v českém vzdělávacím systému si všímají především vývoje sociálně-psychologických faktorů, jakými jsou aspirace a schopnosti.

Více než 40 % mladých lidí považovalo na sklonku komunistické éry vzdělání za zcela nedůležité pro životní úspěch. Patrně vlivem oficiální komunistické ideologie byla prioritou žáků v roce 1989 práce. Za neméně důležité také žáci považovali dobré vztahy s ostatními lidmi (sociální kapitál)<sup>9</sup>. [Matějů 2006b; str. 154-155]. Ještě v roce 1992 považovala vzdělání za důležitý faktor životního úspěchu jen necelá třetina lidí, ti ovšem velice záhy pochopili, že vzdělání je v dnešní globalizované společnosti cenný kapitál a během následujících pěti let se tento podíl téměř zdvojnásobil [Matějů, Večerník 1998; str. 47].

---

<sup>9</sup> Zajímavé je, že význam konexí se po roce 1989 zvýšil. Někteří autoři [např. Možný 1991] vysvětlují tento trend tím, že síť sociálních kontaktů usnadňovala během transformace akumulaci ekonomického kapitálu (konverze sociálního na ekonomický kapitál) [Matějů 2006b; str. 155].

Postavení člověka v moderní technologicky vyspělé době si krátce po převratu lépe uvědomovaly děti než jejich rodiče. Vzhledem k tomu, že ekonomická návratnost vzdělání prudce stoupala, začali mít žáci stále větší ambice, což se projevilo prudkým nárůstem zájmu o střední a zejména vysoké školy. Autoři Matějů, Basl a Smith [2008] zabývající se zkoumáním determinace vzdělanostních aspirací v počátečních letech transformace zjistili, že *přímý* vliv sociálního původu na vzdělanostní nerovnosti se začal znatelně snižovat, přičemž jeho celkový vliv se snížil jen mírně. Těžiště vlivu se posunulo mezi samotné žáky a studenty. Díky tomu, že vzrostla poptávka po vzdělání, v tranzitních bodech vzdělávacích drah se zostřila konkurence, čímž došlo k částečné meritokratizaci vzdělávání, neboť schopnosti a školní výsledky nabývaly při přechodu mezi jednotlivými úrovněmi vzdělávacího systému stále více na významu (1989 – 18 % celkového vlivu; 2003 – 49 % celkového vlivu) [Matějů, Basl, Smith 2008; str. 393].

Z analýzy dat z roku 2003<sup>10</sup> vyšlo najevo, že zásadní vliv na determinaci vzdělanostních aspirací v počátcích transformace měl význam, který děti vzdělání prisuzovaly. Zatímco v roce 1989 vysvětloval tento vliv pouze 19,7 % celkového vlivu socioekonomického původu na aspirace, v roce 2003 to bylo 51,8 %. Vliv významu vzdělání vnímaného rodiči měl naopak tendenci klesat. Celková úroveň determinace vzdělanostních aspirací zůstala stále velmi silná, změnila se pouze její struktura [Ibid.; str. 389-393].

## **2.2 Vzdělanostní nerovnosti na pozadí strukturálních změn**

### **2.2.1 Proměna struktury vzdělávacího systému**

Liberalizovaný vzdělávací systém reagoval na nově vzniklou situaci změnou struktury vzdělávacích příležitostí. Nová legislativa umožnila vznik víceletých gymnázií, vyšších odborných škol a kratších vysokoškolských programů (obdoba dnešních bakalářských programů).

Nejvýraznější změnou byl prudký nárůst počtu středních odborných škol. Mezi lety 1989 a 1995 vzrostl jejich počet téměř trojnásobně. Počet studentů v těchto školách se však nezvyšoval zdaleka takovým tempem. Ve stejném období vzrostl o pouhých 50 %. Rozšíření nabídky vzdělání na středních odborných školách mělo za následek pokles poptávky po studiu

---

<sup>10</sup> Data z výzkumného šetření PISA-L (součást mezinárodního projektu OECD PISA 2003) [Matějů, Basl, Smith 2008]

na středních odborných učilištích. Ačkoliv se jejich počet zpočátku mírně zvyšoval, počet studentů středních odborných učilišť se během prvních deseti let transformace snížil na téměř polovinu [Vývojová ročenka Školství 89/90-2002/2003].

Trochu jiná situace nastala v případě gymnázií, kde si rozdíl mezi nabídkou a poptávkou zachoval setrvalý stav, podobně jako tomu bylo u vysokých škol, kde zůstaly šance na přijetí zhruba padesátiprocentní. Převis poptávky po studiu na gymnáziích a vysokých školách se částečně podařilo uspokojovat od roku 1999, kdy se začaly objevovat první soukromé školy.<sup>11</sup> Přesto zůstala poptávka po vysokoškolském vzdělání v České republice i nadále vysoko nad jeho nabídkou. To bylo jistou měrou způsobeno tím, že „ačkoliv ve většině vyspělých zemí se již v té době masivně otevíraly bakalářské programy, které zpřístupňovaly vysokoškolské vzdělání rostoucímu počtu uchazečů a uspokojovaly poptávku po praktičtějších dovednostech a kvalifikaci, v České republice rostl počet studentů v těchto programech velice pomalu“ [Matějů, Řeháková, Simonová 2006; str. 287].

Vzestup zájmu o vysoké školy byl postupem času posilován nárůstem počtu maturantů, kteří soupeřili o omezené množství pracovních míst. Kromě zvyšující se ekonomické návratnosti vzdělání se začala projevovat i negativa demokratického zřízení a mechanismů tržní ekonomiky, totiž vzrůstající riziko nezaměstnanosti. Mnozí absolventi zjistili, že maturita už jim pro uplatnění na trhu práce nemusí stačit. Důvodem byly nejen zvyšující se kvalifikační nároky pro jednotlivé pracovní pozice, ale také tvrdá konkurence v boji o jejich obsazení.

Ačkoliv patří ČR v rámci OECD k zemím s nejvyšším podílem středoškolsky vzdělaných obyvatel, přístup k vysokoškolskému studiu je u nás oproti ostatním vyspělým zemím stále velmi omezený<sup>12</sup>. Zdá se, že určité skupiny lidí (zejména levicovní politici a někteří představitelé akademické obce) se snaží zachovat elitní charakter vyššího vzdělání, což se projevuje především laxním přístupem představitelů české politiky k řešení otázek týkajících se nerovného přístupu ke vzdělání, a to navzdory účasti České republiky v tzv. Boloňském procesu<sup>13</sup> [Matějů, Straková 2005].

---

<sup>11</sup> Počet soukromých vysokých škol od roku 2002 v průměru převyšuje počet vysokých škol zřízených státem [EURYBASE 2007/2008]. „Ve školním roce 2003/2004 tvořili studenti soukromých vysokých škol (pouhých – M. B.) 6 % všech studentů prvních ročníků“ [Matějů, Straková 2005; str. 18].

<sup>12</sup> Podíl obyvatel s vysokoškolským vzděláním dosahuje v ČR 14 % (2006), průměrný podíl v zemích OECD je téměř dvojnásobný (27 %) [OECD 2008].

<sup>13</sup> Ministři zodpovědní za vysoké školství z 29 evropských zemí podepsali tuto deklaraci v červnu 1999. jednotlivé státy se v ní zavázaly k reformním krokům vedoucím k vytvoření Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání do roku 2010. K základním cílům patřilo mimo jiné „zavedení systému založeného na dvou hlavních cyklech – pregraduálním a postgraduálním“ [Matějů, Straková 2005; str. 70]

Díky značnému přetlaku uchazečů o vysokoškolské vzdělání a absenci jednotných kritérií pro jejich přijímání (testů studijních předpokladů) sociální selektivita terciárního školství stále roste, přičemž se nedaří zvyšovat transparentnost a efektivitu přijímacího procesu. Protekcionismus a korupce jsou v naší společnosti hluboce zakořeněné, což potvrdil i výzkum provedený mezi studenty prvních ročníků VŠ v roce 2004. Téměř polovina přijatých studentů se domnívala, že „v přijímacím řízení, kterým prošli, hrály roli známosti nebo korupce“ [Matějů, Straková 2005; str.75]. O tom, že vyšší vrstvy si vždy najdou cestu, jak zajistit svým potomkům dosažení co nejvyššího vzdělání svědčí i výsledky dalších výzkumů vzdělanostních nerovností uskutečněných v průběhu dvou desetiletí strukturálních a společenských změn v naší zemi. Nepříznivému vývoji nerovností v přístupu k vysokoškolskému vzdělání napomáhaly především institucionální změny vzdělávacího systému. Jedním z neúčinnějších kanálů vedoucích ke studiu na vysoké škole se po roce 1989 stala víceletá gymnázia.

### **2.2.2 Víceletá gymnázia jako „zkratky“ ke studiu na vysoké škole**

Z analýzy Matějů a Strakové [2003] vyšlo najevo, že víceletá gymnázia neslouží jako nástroj efektivního vzdělávání mimořádně nadaných dětí, jak tvrdí skupina jejich zastánců mezi českými vzdělanci, nýbrž ve velké míře přispívají k mezigenerační reprodukci vzdělanostních nerovností. Žáci víceletých gymnázií sice v průměru dosahují lepších výsledků ve znalostních a dovednostních testech, autoři však upozorňují na to, že „lepší výsledky žáků víceletých gymnázií jsou do značné míry vysvětlitelné jejich vysokou selektivitou a tudíž sociální homogenitou škol a tříd“ [Ibid.; str. 642]. Okolo 70 % žáků víceletých gymnázií pochází ze dvou nejvyšších kvintilů ekonomického a kulturního statusu, zatímco děti pocházející ze dvou nejnižších kvintilů reprezentují pouze 15 % žáků těchto škol.

Mezi výhody, které studium na víceletém gymnáziu přináší, patří nasměrování dítěte k určité vzdělávací dráze již v poměrně útlém věku. Rodiče, kteří očekávají, že jejich potomek bude pokračovat ve studiu na vysoké škole, se tak mohou vyhnout stresující situaci přijímacích zkoušek na čtyřleté gymnázium po ukončení základní devítileté docházky, kdy se děti nacházejí v problematickém věku a jejich rozhodování o dalším studiu může být ovlivňováno pubertálními výstřelky.

Žáci víceletých gymnázií očekávání ze strany svých rodičů reflektují, což dokládá také fakt, že těch, kteří aspirují na studium na vysoké škole, je více než 90 %. Mezi žáky základních škol je o vysokoškolské vzdělání zhruba poloviční zájem.<sup>14</sup> O tom, že studenti víceletých gymnázií vnímají předurčení svých budoucích vzdělávacích drah svědčí i to, že jejich aspirace jsou „mnohem méně závislé nejen na sociálně-ekonomickém a kulturním statusu výchozí rodiny, ale dokonce i na studijních předpokladech“ [Matějů, Straková 2003; str. 643]. To znamená, že vysoké ambice mají i žáci pocházející ze sociálně a kulturně nepříznivého prostředí, kde bývá úroveň vzdělanostních aspirací tradičně velmi nízká. O vysokoškolské studium se zde ucházejí také žáci, kteří nedosahují nijak valných školních výsledků.

Gymnaziální vzdělání se svým všeobecným zaměřením dokáže žáky na přijetí na vysokou školu dobře připravit a poskytuje tak svým absolventům výhodu v přijímacím řízení.<sup>15</sup> Absolventi středních odborných škol nejsou na studium na vysoké škole připraveni dostatečně. Nedisponují znalostmi vyžadovanými v přijímacím řízení a nemají reálnou představu o náročnosti studia (na technických vysokých školách, kde mají absolventi středních odborných škol větší šanci na přijetí, jich polovina z důvodu náročnosti svá studia nedokončí) [Ibid.].

Studium na víceletém gymnáziu se tedy zejména pro vysokoškolsky vzdělané rodiče stalo účinnou strategií usnadňující jejich dětem tranzici mezi jednotlivými úrovněmi vzdělávací soustavy. „Zatímco mezi žáky základních škol je zhruba 25 % dětí vysokoškolsky vzdělaných rodičů, mezi žáky gymnázií je jich více než 65 %“ [Matějů, Straková 2005; str. 10]

### **2.2.3 Původ vzdělanostní reprodukce dělnické rodiny**

Jak jsme si již ukázali, větší šanci na studium na vysoké škole mají děti rodičů s vyšším vzděláním. Rodiče jim v průběhu socializace předávají důležité vzorce chování, postoje a vědomosti, které jim ve škole zaručují lepší prospěch a hodnocení ze strany učitelů. Velikost kulturního, ekonomického a sociálního kapitálu rodiny jim umožňuje volit nejúčinnější strategie s cílem zajistit svým potomkům co nejvyšší vzdělání. Rodiče s vyšším sociálně-ekonomickým postavením (a zejména ti, jejichž postavení je podmíněno

---

<sup>14</sup> Žáci ve věku 15 let, kteří navštěvovali základní školu nebo odpovídající ročník víceletého gymnázia. [Matějů, Straková 2003]

<sup>15</sup> „V přijímacím řízení v roce 2003 uspělo 72 % absolventů víceletých gymnázií, 62 % absolventů čtyřletých gymnázií a pouze 38 % absolventů středních odborných škol“ [Matějů, Straková 2005; str. 13].

vysokoškolským titulem) mobilizují své zdroje k mezigenerační vzdělanostní reprodukci a jejich děti vysokoškolského vzdělání také zpravidla dosáhnou. To je však pouze jedna strana mince. Dalším z důvodů, proč je české terciární vzdělávání tak vysoce selektivní, je ten, že děti z nižších sociálních vrstev na vysokoškolské studium z různých důvodů zkrátka neaspirují.

Matějů, Řeháková a Simonová [2007] hledali původ této nerovnosti v procesu formování nové třídní struktury společnosti po roce 1989. Tím, že se vzdělání stalo strategií k dosažení životního úspěchu a díky vzrůstající příjmové diferenciaci začalo u nás docházet k postupnému utváření významných třídních rozdílů. „Proces *objektivní* změny v třídní struktuře vyústil v *subjektivně* definované skupiny vítězů a poražených celé transformace“ [Matějů, Řeháková, Simonová 2007; str. 384 – kurzíva v originále].

Jak již víme, nerovnoměrný vývoj vzdělávacích příležitostí vedl v období transformace k výraznému převisu poptávky po vysokoškolském studiu nad jeho nabídkou a při přechodu mezi sekundární a terciární úrovní vzdělání zavládla ostrá konkurence. Vysoké školy byly v této situaci nuceny zpřísnit podmínky pro přijímání studentů, což se projevilo vysokým počtem nepřijatých uchazečů, především z řad studentů s méně příznivým sociálně-ekonomickým původem<sup>16</sup>. Za těchto podmínek členové dělnické třídy vnímali vysokoškolské vzdělání za stále více nedosažitelné a po zvážení všech nákladů, rizik a výhod vysokoškolských aspirací se ve svých reprodukčních strategiích orientovali raději jiným směrem. Jak vidno, výzkumníci se ve svých analýzách opírají o předpoklady **teorie racionálního jednání** Johna Goldthorpa, když tvrdí, že nízké šance dětí z dělnického prostředí „mají původ v sociálně-ekonomické dimenzi nerovností, (...) spíše než v dimenzi sociálně-kulturní, kterou zdůrazňují zastánci teorie kulturního kapitálu“ [Ibid.; str. 399 – kurzíva v originále].

Tomáš Katrňák [2004] je ve svých závěrech o vlivu strukturálních rozdílů na vzdělanostní nerovnosti opatrnější. Na základě výsledků svého empirického výzkumu tvrdí, že co se týče vzdělanostních aspirací, jsou členové sociálních tříd vůči strukturálním nerovnostem do jisté míry „kulturně autonomní“. Mezi různými sociálními vrstvami existuje různá definice vzdělání a odlišný přístup ke škole. Dělníci na dosažení vyššího vzdělání neaspirují, protože nevnímají vzdělávací systém „jako mobilitní kanál, ale jako něco, co se nachází mimo jejich životní strategie, co je sice nutné, ale není nezbytné“ [Katrňák 2004; str. 156]. Jinými slovy – příslušníci nižších tříd se ke zvažování nákladů, rizik a výhod

---

<sup>16</sup> Šance dětí nekvalifikovaných a manuálně pracujících na tranzici se z 26 % před rokem 1989 snížila na 16 %.

vysokoškolského vzdělání mnohdy ani nedostanou, protože nad ním zkrátka nepřemýšlejí. Vzdělání není důležitou součástí jejich kultury ani jejich hodnotového systému.

Katrňák se v otázce vzdělanostní reprodukce společnosti přiklání spíše k **sociálně-psychologickému** výkladu (pokud jsou děti talentované a/nebo motivované nejbližším sociálním okolím, jejich šance na vzdělání se výrazně zvyšuje), nicméně podotýká, že sociálně-psychologické faktory jdou ruku v ruce s faktory souvisejícími s třídním postavením, které hrají v oblasti formování vzdělanostních aspirací svou nezastupitelnou roli [Katrňák 2006; 192 – 193].

#### **2. 2. 4 Trvale elitní charakter terciárního vzdělávání jako důsledek nedostatku jeho financování**

Matějů, Řeháková a Simonová [2007] svůj strukturální výklad doplňují o reflexi určitých snah o zachování elitního charakteru vysokého školství, přičemž se opírají o teorii **maximálně udržovaných nerovností** (MMI theory). Vycházejí z toho, že ačkoliv na úrovni sekundárního vzdělávání došlo po roce 1989 k prudkému institucionálnímu rozvoji a tudíž ke zvýšení počtu vzdělávacích příležitostí, nabídka na terciární úrovni zůstala stále velmi omezená. Univerzity sice dosáhly krátce po politickém převratu úplné formální autonomie, nedošlo však k plnému využití této autonomie k výraznému rozšíření vzdělávacích možností. To se projevovalo zejména pomalým přechodem z unitárního systému vzdělávání na binární systém. Počet studentů v bakalářských programech rostl zpočátku velice pomalu. Zatímco tedy na sekundární úrovni došlo díky zvýšení šancí dětí dělnického původu ke snížení nerovností v přístupu ke vzdělání, na terciární úrovni došlo naopak k jejich prohloubení.

Na tom, že v problému nerovného přístupu k vysokoškolskému vzdělání se ve velké míře odráží nedostatek vzdělávacích příležitostí na terciární úrovni, se sociologové shodují. Vysoké školy se hájí tím, že na rozvoj vzdělávacích programů nemají dostatek finančních prostředků, neboť jsou i přes svou formální autonomii stále ve velké míře závislé na státu<sup>17</sup>. Pokusy o zavedení vícezdrojového financování však narazily na silný odpor části politické reprezentace<sup>18</sup>, veřejnosti i některých představitelů akademické obce. A to i přesto, že vysoké školy se potýkají s finanční krizí díky nízkým příjmům z omezených veřejných rozpočtů. Z tohoto pohledu se zdá, že jisté skupiny mají zájem na tom, aby vysokoškolské vzdělání

---

<sup>17</sup> Terciární vzdělávání v České republice je z 80 % financováno ze státního rozpočtu. Celkové veřejné výdaje na terciární vzdělávání představují v ČR zhruba 0,8 % HDP [OECD 2008].

<sup>18</sup> Proti zavedení školného jsou tradičně komunisté, sociální demokraté a Strana zelených [Pabian, Melichar, Šebková 2006].

zůstalo elitní záležitostí a nedocházelo již k dalšímu rozšiřování jeho přístupnosti [Matějů, Řeháková, Simonová 2007; str. 398].

### **3. Reformní snahy o snížení nerovností v přístupu k vysokoškolskému vzdělání**

#### **3.1 České terciární vzdělávání na počátku masové fáze**

Nerovný přístup ke vzdělání není zdaleka problémem jen v České republice. Dle výsledků šetření PISA 2005 existuje silná sociálně-ekonomická selekce vysokého školství ve většině zemí OECD [OECD 2008]. Současně však posilují snahy o zmírnění těchto nerovností a to především z důvodu prosazování demokratických principů společenského zřízení, a také jako reakce na potřeby rozvíjejících se tržních ekonomik ve vyspělých zemích.

Otevření terciárního vzdělávání stále většímu počtu uchazečů se stalo součástí strategie každé ekonomicky vyspělé země jako reakce na neustálý technologický pokrok a s ním spojené změny v nárocích na kvalifikační předpoklady pracovních sil. Podle Martina Trowa [1997] se evropské země nacházejí v masové fázi vysokoškolského vzdělávání<sup>19</sup>, která se od elitní fáze liší především celkovým počtem studujících. Jako hranici pro překročení elitní fáze určil Trow 15 % příslušné věkové hranice, pro dosažení univerzální fáze 50 %. [Trow 1997]. „Zatímco na začátku devadesátých let stálo české terciární vzdělávání teprve na hranici mezi elitní a masovou fází (1991 – 16,6 %), v následujících 15 letech se rychle posouvala masovou fází směrem k hranici univerzálního přístupu“ [Pabian, Prudký, Šima 2009; str. 9].

Počet studujících však není jediným aspektem charakterizujícím různé fáze vzdělávání. Přechod mezi jednotlivými fázemi je doprovázen řadou dalších změn, které s sebou nárůst počtu studentů vysokých škol přináší. Tyto změny se projevují postupně a v různých formách. Nejdříve se projevují změny v pohledu na vysokoškolské studium. Dokud je podíl studentů velmi nízký (4 – 5 %), považují se tito studenti za příslušníky privilegované menšiny, s postupným otevíráním systémů začínají studenti čím dál více vnímat studium na vysoké škole jako své *právo* (pokud ovšem splňují potřebné předpoklady) [Trow 1997].

---

<sup>19</sup> Trow ve svém konceptu vývoje vysokoškolského vzdělávání rozlišuje 3 fáze: elitní, masovou a univerzální.

V tomto stadiu by měly demokratické vzdělávací systémy reagovat rozšířením možností všeobecného sekundárního vzdělávání tak, aby bylo univerzitní vzdělání umožněno i nadaným žákům z nižších společenských vrstev. Že se tak mnohdy neděje dokládá nejlépe současná struktura našeho středního a vysokého školství. Co se týče rozšiřování nabídky vzdělávacích příležitostí na terciární úrovni, existuje mnoho obtížných dilemat, která brání žádoucímu vývoji.

## **3.2 Obtížná rozhodnutí**

### **3.2.1 Dilema kvality**

Možnost masového otevírání přístupu k vysokoškolskému vzdělání je všeobecně přijímána i odmítána. Mnoho lidí se obává, že nárůstem počtu studentů by mohlo dojít ke značnému poklesu kvality vzdělávání. Vysoké školy se potýkají s problémem, jak svými omezenými lidskými a finančními zdroji pokrýt rostoucí poptávku po vzdělání. Řeší se otázka, kde vzít dostatek kvalitních a uznávaných univerzitních a vysokoškolských učitelů a jak zabránit zvyšujícímu se počtu slabých a hůře motivovaných studentů přicházejících ze středních odborných škol.

Když si uvědomíme, jaké procento lidí má v současné době přístup k vysokoškolskému vzdělání, je těžké si představit adekvátní přípravu dostatečného množství zejména nově přijímaných pedagogů. Vysoké školy navíc argumentují tím, že si větší počet učitelů nemohou dovolit. Masové zpřístupnění by znamenalo také nutnost investic do materiálního zázemí univerzit a další nutné výdaje. Jinak dojde k tomu, že hrstka nekvalitních a špatně placených učitelů bude učit davy studentů ve stále horších materiálních podmínkách.

Klíčovou otázkou tohoto dilematu je, jestli „mohou nové formy vysokoškolského vzdělávání plnit své funkce na takové úrovni, která jim zaručuje vysoký status, a zároveň snížit výdaje na jednoho studenta a umožnit skutečné rozšiřování k masovému vzdělávání“ [Trow 1997; str 31]. Zdá se, že zvýšení výdajů na terciární vzdělávání je jednou ze základních podmínek úspěšného přechodu k masové fázi vzdělávání. Takové zvýšení však představuje značnou zátěž na už tak dost omezené státní rozpočty.

Některé státy (Kanada, Austrálie) se rozhodly řešit tuto situaci zavedením nových způsobů financování, a to především na základě různých forem finanční spoluúčasti studentů. V české republice spěje vývoj patrně k podobnému řešení, zejména proto, že jinému řešení brání vzrůstající fiskální omezení pramenící z různých limitů v rámci Evropské unie (výše

rozpočtového deficitu...). Žádný z navrhovaných zákonů, které se zavedení finanční spoluúčasti studentů pokusily legislativně řešit, se nepodařilo prosadit. A to vše díky jisté názorové rozpolcenosti naší společnosti, která se stále nemůže rozhodnout, zda je či není správné chtít od studentů peníze za vzdělání.

### 3.2.2 Dilema morálky

Panuje všeobecná shoda na tom, že každý člověk má právo na vzdělání. Nikde však není psáno, že by vysokoškolské vzdělání mělo být zdarma. Nehledě na to, že určitá forma finanční spoluúčasti již v českém vzdělávacím systému existuje. A to na všech jeho úrovních. Vzhledem k nízkým rozpočtům jsou školy stále ve větší míře nuceny vyžadovat od rodičů příspěvky na učební pomůcky, studenti středních a vysokých škol si sami nakupují učebnice a skripta (plus registrační poplatky v obecních, městských a regionálních knihovnách apod.).

Tvrzení, že vzdělání je veřejný statek a mělo by tedy být dostupné zdarma a všem bez rozdílu, tuto skutečnost příliš nezohledňuje. Vzdělání je pro studenty a jejich rodiče finančně náročné už nyní (mnozí si jej dokonce nemohou dovolit), a to mnoho lidí pobuřuje. Vybírání školného je pak v této situaci považováno za „naprostou nehoráznost“. Současný způsob financování nejenže neřeší tíživou finanční situaci vysokých škol, které tak nejsou schopny reagovat na vzrůstající poptávku po vzdělávání, ale současně představuje i značnou zátěž pro samotné studenty.

Oba tyto problémy by měl řešit nový systém financování<sup>20</sup>, jehož návrh je součástí Bílé knihy terciárního vzdělávání<sup>21</sup>. Ten v prvé řadě počítá s vytvořením rozsáhlé sítě finanční pomoci studentům, která by jim měla zajistit dostatek finančních prostředků ke studiu bez ohledu na finanční možnosti jejich výchozí rodiny. Co se týče otázky školného, návrh umožňuje, aby vzdělání bylo pro studenty zdarma – alespoň v době studia. To by umožňoval princip odloženého školného, kde studenti splácejí školné až v okamžiku, kdy dosáhnou určité výše příjmů [Bílá kniha 2008].

Obhájci navrhovaného systému také věří, že školné by se mohlo stát jakýmsi motivačním prvkem v procesu vzdělávání. Studenti by začali více vnímat vzdělání jako svou životní investici a byli by více motivováni svá studia dokončit.

---

<sup>20</sup> Blíže k návrhu systému financování v kapitole 3.3 této práce.

<sup>21</sup> „Koncepční a strategický dokument, který stanoví, jakým směrem se má terciární vzdělávání v České republice vyvíjet v následujících deseti až dvaceti letech“ [Bílá kniha 2009; Úvod].

### 3.2.3 Dilema spravedlnosti

Panují značné obavy, že zavedení školného bude mít negativní dopad na rovný přístup k vysokoškolskému vzdělání. Zejména na úkor potencionálních zájemců z řad sociálně znevýhodněných studentů, které by možnost placení školného mohla od studia na vysoké škole odradit. To by bylo zcela v rozporu z hlavními cíli reformních aktivit, ke kterým patří odstraňování bariér v přístupu k vysokoškolskému vzdělání.

Aby se předešlo dalšímu prohlubování vzdělanostních nerovností, v zemích, které své systémy financování založily na finanční spoluúčasti studentů, existují zároveň různé formy peněžité pomoci (granty, stipendia, studentské dávky, půjčky...). Ty studentům usnadňují financovat jak životní náklady tak náklady spojené se studiem (včetně případného školného). V některých případech dokonce zavedení systému peněžité pomoci umožnilo studovat i znevýhodněným skupinám, pro které by jinak studium bylo z důvodu nedostatku finančních zdrojů nedosažitelné [Matějů, Straková 2005].

Protože se jedná o velmi důležitou otázku v rámci diskuse o reformě financování terciárního vzdělávání, pokusili se Matějů a Straková [2005] podrobit vzdělávací systémy různých zemí srovnávací analýze. Jednotlivé země rozdělili to tři typů podle velikosti podílu soukromých zdrojů (především školného) a podílu finanční pomoci studentům na celkových výdajích na terciární vzdělávání. Země typu A – existuje zde poměrně vysoký podíl soukromých zdrojů, který je však kompenzován vysokými výdaji státu na programy sociální pomoci studentům (Austrálie, USA, Kanada). Země typu B – většina nákladů na terciární vzdělávání je hrazena státem, který zároveň studentům přispívá prostřednictvím programů sociální pomoci (skandinávské země). Země typu C – podíl soukromých zdrojů je velmi nízký a finanční pomoc studentům ze strany státu je také velmi slabá (většina postkomunistických zemí, Německo, Francie, Portugalsko).

Výsledky analýzy zpochybňují tvrzení, že systémy založené na poměrně vysoké míře finanční spoluúčasti studentů na nákladech studia vyvolávají větší sociální bariéry než systémy plně financované z veřejných zdrojů. V systémech typu A je i přes existenci školného míra nerovností srovnatelná se systémy, které jsou financovány téměř výhradně z veřejných zdrojů (typ B). Ukázalo se, že nerovnosti v přístupu k vysokoškolskému vzdělání nezávisí ani tak na velikosti finanční spoluúčasti studentů na nákladech studia jako spíše na míře finanční pomoci státu poskytované studentům prostřednictvím sociálních programů. „Výsledky analýzy přesvědčivě ukazují, že finanční účast studentů na nákladech studia, pokud je kompenzována programy finanční pomoci studentům, není zdrojem tak velkých nerovností

v přístupu k vyššímu vzdělání jako stagnující systém bez finanční spoluúčasti a zároveň i bez podpůrných programů pro studenty“ [Matějů, Straková 2005; str. 80].

Česká republika je v otázce nerovného přístupu ke vzdělání jednou z nejproblematictějších zemí OECD. Vytvoření podpůrného systému sociální pomoci studentům je prioritou a základním předpokladem přechodu do další fáze transformace systému financování – zavedení školného [Bílá kniha 2009].

### **3.3 Návrh systému financování**

#### **3.3.1 Finanční pomoc a finanční spoluúčast**

Cílem této práce je získat určitou představu o tom, jaký dopad by mohlo mít na vzdělanostní aspirace mladých lidí zavedení nového systému financování vysokého školství (a s ním spojeného školného), jehož poslední návrh je součástí Bílé knihy terciárního vzdělávání, kterou projednala vláda ČR na svém zasedání 26. ledna 2009. Než se pustíme do kladení samotných výzkumných otázek, načrtne si jeho základní principy.

Navrhovaný systém financování terciárního vzdělávání se skládá z několika částí, z nichž my vybereme pouze ty, které se týkají samotných studentů. Změny, které by se měly studentů osobně dotknout by se daly rozdělit do dvou okruhů: *systém finanční pomoci studentům* na jedné straně a *finanční spoluúčast studentů* na nákladech na studium na straně druhé.

Současný **systém finanční pomoci** studentům by měl být rozšířen a transformován s cílem zpřístupnit vzdělání i těm studentům, pro které je vysokoškolské vzdělávání v současných podmínkách příliš nákladné. Počítá se s poskytováním nízkouročených *studentských půjček*<sup>22</sup>, které by byly splatné až po ukončení studia a dosažení přiměřeného příjmu<sup>23</sup>. Na podporu sociálně znevýhodněných studentů se navíc počítá s rozšířením sítě *sociálních stipendií*.

Systém finanční podpory studentů však není zaměřený pouze na pomoc sociálně znevýhodněným studentům. Všichni vysokoškolští studenti bez rozdílu by měli například nárok na tzv. *základní studentský grant*, což je příspěvek od státu, jehož výše by byla jednotná

---

<sup>22</sup> Půjčky poskytované státem, konkrétně Centrem pro správu financování terciárního vzdělávání (dále jen CSFTV). Měly by se skládat ze dvou částí: a) na životní náklady - jejich maximální výše by se měla odvozovat od výše životního minima; b) na školné.

<sup>23</sup> Výše splátek by se odvozovala od výše příjmů.

pro všechny; a to i bez ohledu na obor nebo typ studia<sup>24</sup>. Zamýšlená finanční podpora studentů by se měla projevit i nepřímo (například v podobě zvýhodněného *spoření na vzdělání* či *úlev na odvodech* pro zaměstnavatele poskytující studentům krátkodobé brigády nebo práci na zkrácený úvazek). Výrazné rozšíření systému finanční pomoci studentům je nejdůležitějším předpokladem přechodu do další fáze v procesu transformace systému financování terciárního vzdělávání.

Další částí navrhovaného systému financování je **finanční spoluúčast studentů** na nákladech na studium, která by byla zprostředkována *školným*, jehož výši by určovaly jednotlivé vysoké školy. Úhrada školného by měla dvě podoby: a) *přímé školné* - úhrada školného v hotovosti ve dvou zákonem stanovených ročních splátkách<sup>25</sup>; b) *odložené školné* - vysoká škola by část nákladů na finanční spoluúčast studenta obdržela ze systému průběžného financování školného (CSFTV), a zbytek by student splácel až po skončení studia a dosažení přiměřeného příjmu. [Bílá kniha 2008].

### **3.4 Příliš velké riziko?**

Vyskytuje se domněnka, že zavedení školného by mohlo mít na aspirace znevýhodněných studentů jistý negativní psychologický efekt. U rodin s nízkými příjmy by mohl zesílit subjektivní pocit, že co je za peníze, to je určeno „bohatým“, obzvláště pokud by se jednalo o studium na vysoké škole, které je už tak vyhrazeno převážně privilegovaným skupinám. Tento pocit může být dále posilován vnímáním určitých detailů v systému placení školného jako prostředků ke „zvýhodňování“ vyšších vrstev (např. sleva na školném v případě *přímé* úhrady apod.). Protože školné by znamenalo vyšší náklady na vysokoškolské vzdělání, vzrostlo by v procesu rozhodování o vzdělávací dráze také riziko, že budou tyto náklady vynaloženy zbytečně.

Můžeme se na problém podívat i z jiné stránky... Systém financování explicitně předpokládá, že lidé (alespoň někteří) budou dlužit. Neúměrné zadlužování je známým nešvarem českých domácností a jeho důsledky se začínají vzhledem k současné ekonomické krizi projevovat již nyní. Míra neschopnosti splácet by se mohla podle některých odhadů vyšplhat do konce letošního roku (2009) až na 10 % [ČNB 2009]. Pokud se tak stane, děti

---

<sup>24</sup> Důležitou změnou je i skutečnost, že všechny poskytované dávky by měly být adresované přímo studentům, kteří by tak měli převzít plnou odpovědnost za finanční stránku svého studia.

<sup>25</sup> Úhrada tímto způsobem předpokládá uplatnění slevy na školném, jejíž výši si určí sama VŠ [Bílá kniha 2008].

v každé desáté rodině budou přihlížet nemalým strastem, kterým budou muset jejich rodiče čelit, aby se z finančních potíží dostali. Dá se předpokládat, že této nepříjemné situaci budou ve větší míře muset čelit rodiny s nižším sociálně-ekonomickým statutem. Z tohoto pohledu se může jevit problematickým samotný princip odloženého školného, protože půjčky jako takové přestávají být vnímány jako pohodlný zdroj finančních prostředků a začínají v očích lidí představovat značné riziko sociální exkluze.

Výše zmíněné argumenty vycházejí z předpokladů teorie racionálního jednání. Pokud bychom na celou věc nahlíželi z pohledu sociálně-psychologických teorií, museli bychom konstatovat, že zavedení navrhovaného systému financování by na vzdělanostní aspirace nemělo mít žádný výrazný vliv, neboť jejich původ leží v hodnotových systémech jednotlivých sociálních vrstev a s finanční dostupností vzdělání přímo nesouvisí.

## **4. Empirický výzkum**

### **4.1 Cíle výzkumu, okolnosti sběru dat**

Touto malou sondou do vzdělanostních aspirací studentů středních škol se pokusíme získat představu o jejich budoucím možném vývoji v souvislosti s navrhovanými změnami v systému financování terciárního vzdělání, přičemž základní otázkou našeho výzkumu je, *zda a jakým způsobem* by se mohlo zavedení navrhovaného systému financování odrazit na míře vzdělanostních aspirací potenciálních uchazečů o studium na vysokých školách.

Pro výzkum byla zvolena metoda dotazníkového šetření. Dotazník (viz příloha) obsahoval celkem 10 otázek a byl koncipován tak, aby bylo jeho prostřednictvím možné zachytit změnu ve vysokoškolských aspiracích studentů v souvislosti se zavedením školného. Stěžejními byly v dotazníku dvě otázky. Pomocí první z nich jsme zjišťovali současné vysokoškolské aspirace (otázka č. VII), v odpovědi na otázku č. X měli studenti vyjádřit podobu svých aspirací za předpokladu, že finanční spoluúčast by byla zavedena již nyní<sup>26</sup>. Případné rozdíly v odpovědích na tyto dvě otázky u jednotlivých respondentů by nám měly poskytnout jasnější představu o vlivu zavedení školného na jejich vysokoškolské aspirace.

---

<sup>26</sup> Studenti byli v rámci otázky stručně seznámeni s principy navrhovaného systému financování.

Pokusíme se zde také empiricky ověřit tvrzení, že zavedení školného by se negativně projevilo poklesem zájmu o vysokoškolské studium mezi studenty s nižším sociálně-ekonomickým původem. K tomuto účelu byly do dotazníku zakomponovány otázky týkající se sociálně-ekonomického původu studentů, v tomto případě nejvyššího dosaženého vzdělání a současného (nebo posledního známého) zaměstnání rodičů (otázky II – V).<sup>27</sup>

Sociálně-ekonomického původu se nepřímo týkala i otázka č. VIII, kterou byli studenti dotazováni, zda se domnívají, že by vysokoškolské studium zatížilo jejich rodinný rozpočet. Otázka se vztahuje k momentální situaci, s její pomocí však můžeme sledovat rozhodování jedinců, kteří vnímají vysokoškolské studium za současných podmínek jako finančně náročné. Právě pro tyto studenty jsou v rámci reformy připraveny programy sociální pomoci. Záleží ovšem na tom, zda programy studenty osloví natolik, aby byl oslaben „demotivující“ vliv placení školného. K tomu by jistě napomohl i důraz kladený na dostatečnou informovanost studentů. Zda se studenti domnívají, že jsou o připravovaných změnách financování vysokého školství dostatečně informováni, jsme se pokusili prostřednictvím otázky č. IX zjistit také.

Tomáš Katrňák je přesvědčen, že vzdělanostní aspirace jsou úzce svázány s hodnotovými systémy společenských tříd, a že se v nich odráží význam přikládáný vzdělání příslušníky jednotlivých vrstev. Zatímco rodiny s vyšším sociálně-ekonomickým stutusem si na dosažení co nejvyššího vzdělání zakládají, dělníci své jednání zaměřují na jiné priority, především na dosažení vlastních příjmů a na sociální kapitál [Katrňák 2004]. K vyjádření životních postojů studentů byla v našem dotazníku určena otázka č. VI. Studenti byli dotazováni, co si myslí, že člověk v dnešní době potřebuje k dosažení životního úspěchu. Byli jim nabídnuty čtyři možnosti: *být pracovitější než ostatní*, *mít vlivné známé (konexe)*, *dosáhnout co nejvyššího vzdělání* a *vědět, jak se dá vydělat co nejvíc peněz*.<sup>28</sup>

Data získaná prostřednictvím tohoto dotazníkového šetření nám mají pomoci nejen zjistit, jak se změny v principech financování mohou odrazit ve vysokoškolských aspiracích maturantů, ale můžeme si jejich prostřednictvím také učinit představu o tom, z jakého prostředí studenti pocházejí, jaké jsou jejich cíle a jaký kapitál považují ve svém životě za nejcennější. Výzkum proběhl na jaře 2009 mezi studenty maturitních ročníků<sup>29</sup> středních škol

---

<sup>27</sup> Zaměstnání rodičů bylo zjišťováno otázkou s otevřenou odpovědí a jednotlivé profese byly pak rozděleny na základě Klasifikace zaměstnání do čtyř kategorií: ZAM1 – odborníci a nemanuálně pracující; ZAM2 – samostatní (OSVČ); ZAM3 – kvalifikovaní dělníci; ZAM4 – nekvalifikovaní dělníci a zemědělci. Pro potřeby analýzy bylo ze zaměstnání obou rodičů zvoleno zaměstnání s vyšším statutem (podobně vzdělání).

<sup>28</sup> Každou možnost mohli respondenti ohodnotit na škále 1 – *nejdůležitější* až 4 – *nejméně důležité*.

<sup>29</sup> Ve většině případů během vyučování, v přítomnosti výzkumníka.

v Trutnově<sup>30</sup>. Uvědomujeme si, že problematika vzdělanostních nerovností se rodí již na nižších úrovních přechodu mezi jednotlivými částmi vzdělávacího systému, ovšem studenti středních škol byli pro výzkum vlivu zavedení školního na vzdělanostní aspirace zvoleni mimo jiné proto, že už mají jistou představu o náročnosti studia, rozhodnutí o pokračování ve studiu na vysoké škole se jich bezprostředně týká a jsou plně kompetentní předvídat svá rozhodnutí v případě zásadní změny okolností.

## **4.2 Analýza dat**

### **4.2.1 Základní charakteristiky souboru**

Celkem vyplnilo dotazník 196 respondentů, což je zhruba 60 % všech maturantů na trutnovských středních školách ve školním roce 2008/2009. Důvodem pro relativně nízký podíl respondentů vzhledem k pokrytí naprosté většiny místních středních škol je vysoký počet maturujících studentů Střední průmyslové školy (95), kteří se šetření nezúčastnili. Mezi respondenty bylo celkem 114 studentek a 82 studentů. V tabulce č. 1 je uvedeno zastoupení příslušníků různého pohlaví v jednotlivých školách. Ve dvou případech můžeme vidět značnou selektivitu podle pohlaví. Jedná se o Střední zdravotnickou školu, kde se vyskytují pouze dívky a Střední lesnickou školu, která je zase vyhrazena především chlapcům.

**Tabulka č. 1 Počet studentů dle pohlaví a typu školy**

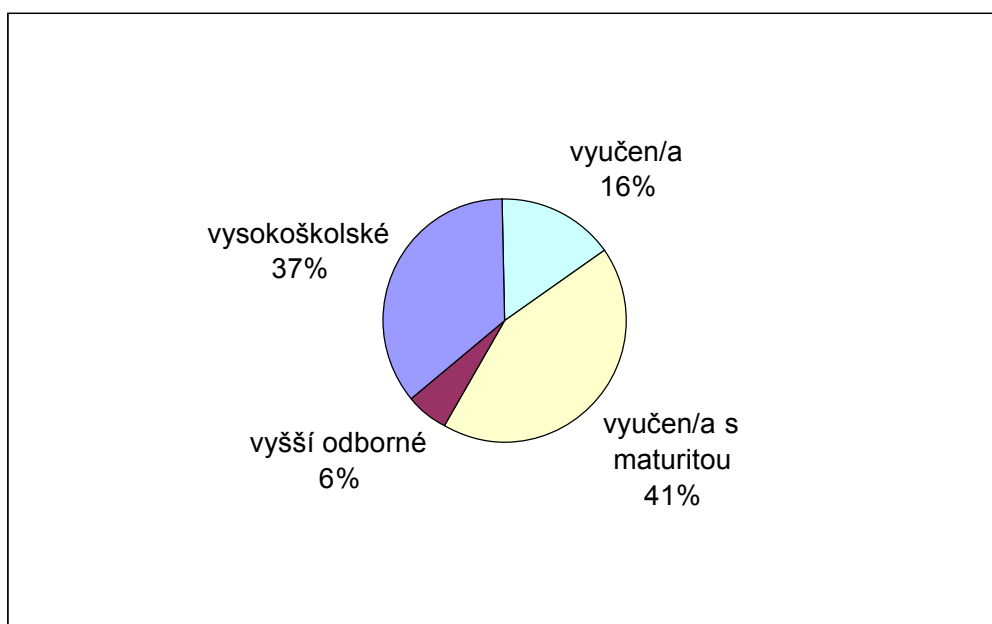
<b>Škola</b>	<b>Studentky</b>	<b>Studenti</b>	<b>Celkem</b>
SZŠ	42	0	42
GYM	27	24	51
SLŠ	3	38	41
OA	33	13	46
SOŠP	9	7	16
<b>Celkem</b>	<b>114</b>	<b>82</b>	<b>196</b>

Zdroj: Vlastní výzkum 2009.

<sup>30</sup> Původním záměrem bylo zapojit do výzkumu studenty všech maturitních středních škol, které se ve městě nacházejí (celkem 6), vedení Střední průmyslové školy (dále jen SPŠ) však výzkum na této škole neumožnilo. Podařilo se získat odpovědi maturantů z Gymnázia (GYM), Střední zdravotnické školy (SZŠ), Obchodní akademie (OA), SOŠ Podnikatelské (SOŠP – soukromá SŠ) a Střední lesnické školy (SLŠ).

Při bližším pohledu na sociálně-ekonomický původ studentů z hlediska vzdělání a zaměstnání rodičů musíme potvrdit předpoklad vysoké sociální selektivity středních škol. Náš vzorek vykazuje jisté prvky vzdělanostní reprodukce: 41 % respondentů pochází z rodin, kde alespoň jeden z rodičů dosáhl středoškolského vzdělání, 38 % studentů pochází rodin, kde alespoň jeden z rodičů vystudoval vysokou školu. Děti z rodin s maximálně základním vzděláním obou rodičů se ve vzorku nevyskytují. Studenti maximálně vyučených rodičů tvoří 16 % z celkového počtu dotázaných (viz. graf č. 1).

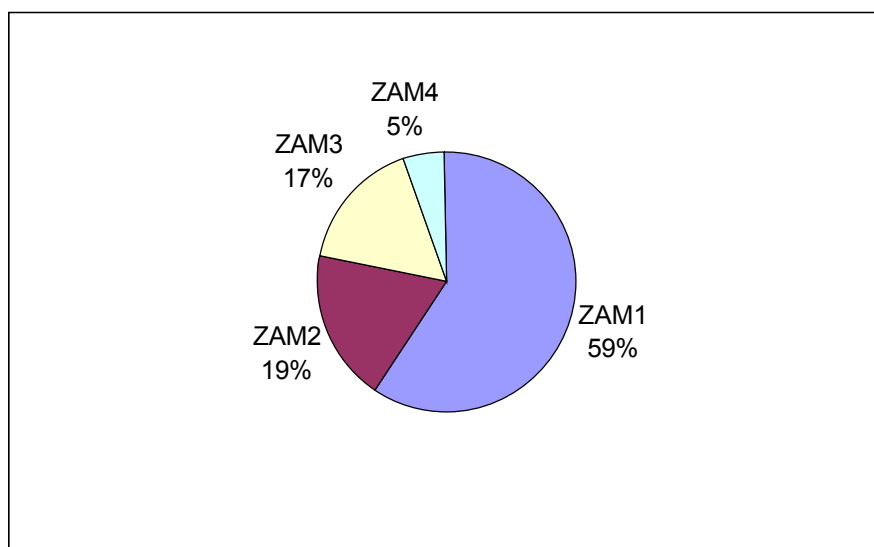
**Graf č. 1 Složení respondentů dle nejvyššího dosaženého vzdělání rodičů (%)**



Zdroj: Vlastní výzkum 2009.

Ještě výrazněji se sociální selektivita studentů projevuje v případě zaměstnaneckého statusu rodičů. Jak můžeme vidět v grafu č. 2, děti odborníků tvoří téměř 60 % všech dotazovaných, kdežto děti z rodin nekvalifikovaných dělníků pouhých 5 %.

**Graf č. 2 Složení respondentů dle zaměstnaneckého statusu rodičů (%)<sup>31</sup>**



Zdroj: Vlastní výzkum 2009

#### 4.2.2 Současná podoba aspirací

Tento vzorek populace maturantů vykazuje vysokou míru vysokoškolských aspirací.<sup>32</sup> Většina z nich (122) je rozhodnuta pokračovat ve studiu na vysoké škole a 45 studentů tuto možnost připouští, což je dohromady 85 % z celkového počtu dotázaných. Zhruba desetina všech dotázaných maturantů o vysokoškolském studiu neuvažuje a necelých 5 % z nich není rozhodnutých (tabulka č. 2).

**Tabulka č. 2 Současné vysokoškolské aspirace (četnosti i procenta)**

Rozhodně ano	Spíše ano	Neví	Spíše ne	Rozhodně ne	Celkem
122	45	9	7	13	196
62,2 %	23 %	4,6 %	3,6 %	6,6 %	100 %

Zdroj: Vlastní výzkum 2009.

<sup>31</sup> ZAM1 - odborníci a nemanuálně pracující; ZAM2 – samostatní (OSVČ);

ZAM3 – kvalifikovaní dělníci; ZAM4 – nekvalifikovaní dělníci a zemědělci

<sup>32</sup> Naprostá většina studentů (bez rozdílu sociálního původu) pokládá dosažení co nejvyššího vzdělání za klíč k životnímu úspěchu (více než 70 %). Děti vysokoškolsky vzdělaných rodičů kladou na dosažení vyššího vzdělání největší důraz (83 %).

Mezi respondenty různého pohlaví se míra vysokoškolských aspirací příliš neliší. Studentky sice celkově vykazují nepatrně vyšší aspirace než studenti, zdá se však, že studenti jsou podle údajů v tabulce č. 3 ve svém úmyslu jít na vysokou školu rozhodněji.

**Tabulka č. 3 Současné vysokoškolské aspirace dle pohlaví (%)**

	Rozhodně ano	Spíše ano	Neví	Spíše ne	Rozhodně ne	Celkem
Studentky	59	26	5	2	8	100 %
Studenti	67	18	4	6	5	100 %

Zdroj: Vlastní výzkum 2009.

Údaje v tabulce č. 4 nám mohou potvrdit to, co jsme zmínili v kapitole věnované gymnáziím. Všichni dotázaní studenti gymnázia mají v úmyslu studovat na vysoké škole (88,2 % rozhodně ano, 11,8 % spíše ano). Vysoké aspirace mají i studenti velice specializovaných středních odborných škol – zdravotnické a lesnické. Příčinou jejich zájmu o vysokoškolské vzdělání by mohla být výrazná příjmová diference mezi pracovními pozicemi v těchto oborech v závislosti na úrovni dosažené kvalifikace. Nejnižší míru aspirací vykazují v našem souboru studenti SOŠ Podnikatelské<sup>33</sup>, která svým praktickým zaměřením připravuje studenty spíše pro přímý vstup na pracovní trh.

**Tabulka č. 4 Současné vysokoškolské aspirace dle typu školy (%)**

	Rozhodně ano	Spíše ano	Neví	Spíše ne	Rozhodně ne	Celkem
SZŠ	57,1	26,2	2,4	0,0	14,3	100 %
GYM	88,2	11,8	0,0	0,0	0,0	100 %
SLŠ	58,5	22,0	4,9	7,3	7,3	100 %
OA	45,7	39,1	8,7	4,3	2,2	100 %
SOŠP	50	6,3	12,5	12,5	18,8	100 %

Zdroj: Vlastní výzkum 2009.

<sup>33</sup> Na této škole maturovalo ve školním roce 2008/2009 pouze 16 studentů (8 % z celkového počtu respondentů).

Vysoké aspirace mají studenti bez ohledu na svůj sociálně-ekonomický původ. Porovnáme-li však procentní vyjádření aspirací studentů různého původu s celkovou strukturou aspirací všech respondentů, nalezneme jisté rozdíly. Jak můžeme vidět v tabulce č. 5, nejvyšší aspirace mají podle očekávání děti vysokoškolsky vzdělaných rodičů.<sup>34</sup> Téměř tři čtvrtiny z nich chtějí rozhodně pokračovat ve studiu na vysoké škole (74,7 %). Studenti náležící do dalších dvou jednotlivých kategorií chtějí rozhodně jít na vysokou školu přibližně v polovině případů; děti rodičů se středoškolským vzděláním o něco častěji (54,9 %) než děti maximálně vyučených rodičů (48,4 %). Ti také vykazují největší procento nerozhodnutých a těch, kteří na vysokoškolské studium neaspírají.

**Tabulka č. 5 Současné vysokoškolské aspirace dle vzdělání rodičů (%)**

	Rozhodně ano	Spíše ano	Neví	Spíše ne	Rozhodně ne	Celkem
Vyučen/a	48,4	25,8	9,7	6,4	9,7	100 %
Středoškolské	54,9	28	4,9	3,7	8,5	100 %
Vyšší odborné/ vysokoškolské	74,7	16,9	2,4	2,4	3,6	100%
Celkové aspirace	62,2	23	4,6	3,6	6,6	100 %

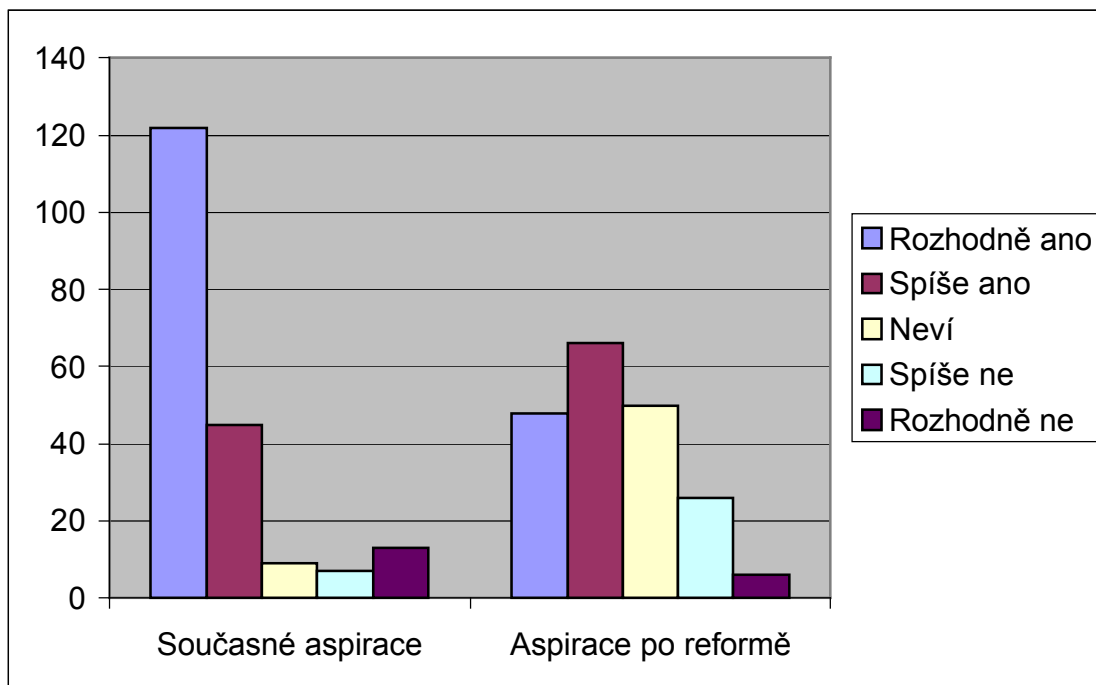
Zdroj: Vlastní výzkum 2009.

#### 4.2.3 Vliv zavedení finanční spoluúčasti na studiu na vysokoškolské aspirace

Odpověď na otázku, zda zpoplatnění studia na vysokých školách bude mít nějaký vliv na vzdělanostní aspirace studentů, je na první pohled patrná při pohledu na grafické zpracování vyjádřených aspirací před a po jeho zavedení (graf č. 3). V první řadě je vidět značný úbytek těch, kteří by chtěli pokračovat ve studiu na vysoké škole zcela určitě. Počet těch, kteří by po zavedení školného na vysokoškolské studium spíše aspirovali se zvýšil, stejně jako počet nerozhodnutých.

<sup>34</sup> Z důvodu malých četností v kategorii „vyšší odborné“ byla tato kategorie sloučena s kategorií „vysokoškolské“.

**Graf č. 3 Vzdělanostní aspirace před a po reformě (četnosti)**



Zdroj: Vlastní výzkum 2009

Na první pohled to může vypadat, že případné zavedení školného má na aspirace negativní vliv, podíváme-li se však pozorněji, zjistíme, že sice celkově došlo k jejich mírnému snížení, ovšem počet těch, kteří by se na vysokou školu původně rozhodně nepřihlásili se také snížil. To znamená, že někteří respondenti by zavedením nového systému financování byli k vysokoškolskému studiu motivováni více než za současných podmínek.

Další důkaz se nám nabízí srovnáním hladiny kumulativních četností a procent jednotlivých úrovní aspirací před a po zavedení školného v tabulce č. 6. Zatímco v kategoriích „rozhodně ano“ a „spíše ano“ jsou patrné ještě výrazné rozdíly, na úrovni nerozhodnutých se poměr začíná vyrovnávat. Vypadá to tedy, že zavedení školného by nemělo způsobit tak dramatický pokles aspirací, jak se všeobecně předpokládá (alespoň ne u našeho vzorku).

**Tabulka č. 6 Srovnání současných aspirací a aspirací reformě (četnosti i procenta)**

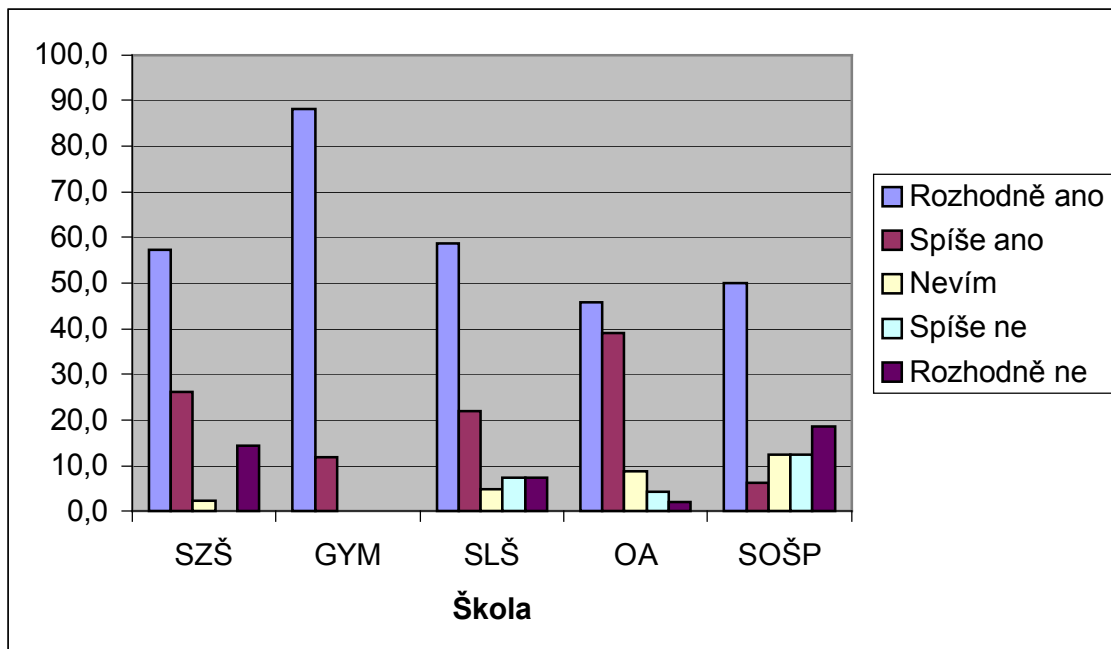
	Současné aspirace				Aspirace po reformě			
	Četnost	Kumulativní četnost	%	Kumulativní %	Četnost	Kumulativní četnost	%	Kumulativní %
Rozhodně ano	122	122	62,2	62,2	48	48	24,5	24,5
Spíše ano	45	167	23	85,2	66	114	33,7	58,2
Neví	9	176	4,6	89,8	50	164	25,5	83,7
Spíše ne	7	183	3,6	93,4	26	190	13,3	96,9
Rozhodně ne	13	196	6,6	100	6	196	3,1	100
<b>Celkem</b>	<b>196</b>		<b>100</b>		<b>196</b>		<b>100</b>	

Zdroj: Vlastní výzkum 2009.

Při pohledu na grafy č. 4 a 5 (pro přehlednost na samostatné stránce) zjistíme, že studenti různých typů středních škol reagují na možnost placení školného podobným způsobem. Na všech školách došlo k poklesu počtu těch, kteří by na vysokoškolské studium aspirovali zcela určitě (včetně gymnazistů) a zároveň vzrostl počet nerozhodnutých. Zavedení školného by patrně v největší míře odradilo od dalšího studia studenty Obchodní akademie.

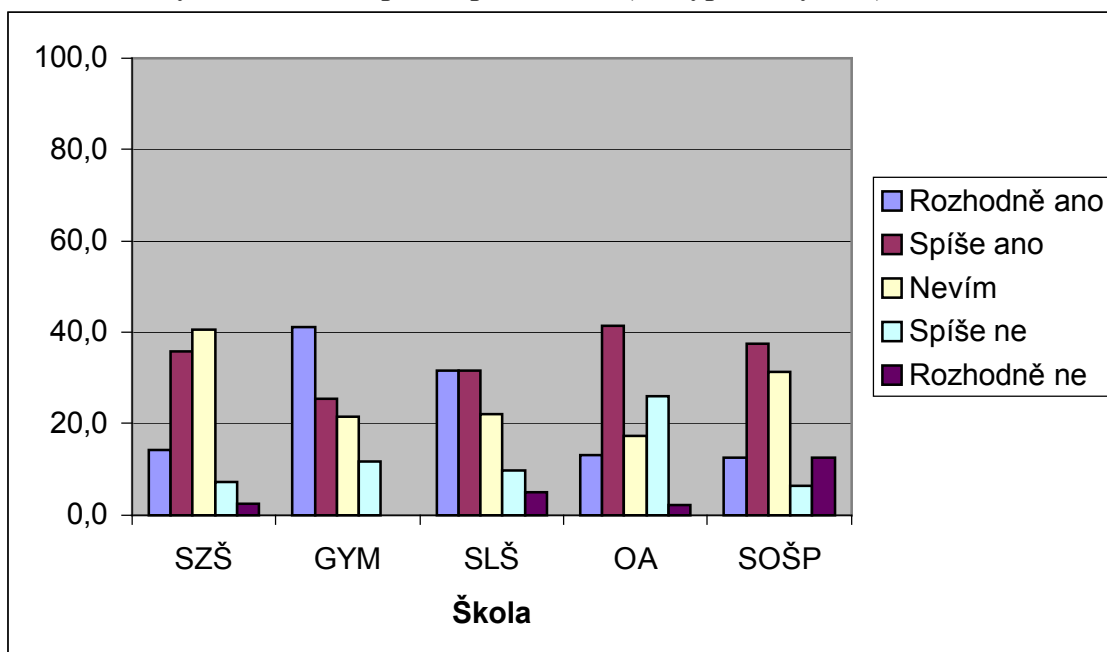
Zajímavé je také sledovat tendence v jednání studentů SOŠ Podnikatelské. Došlo zde k podobné změně aspirací jako u studentů jiných škol, přestože tato škola je soukromá a studenti zde platí školné 14.000,- Kč ročně. Podíváme-li se však pozorněji a zaměříme-li se na ty studenty SOŠP, kteří ve svých původních odpovědích o vysokoškolské studium nejevili zájem, zjistíme, že jejich počet by se znatelně snížil. Podobně by zavedení nového systému financování k dalšímu studiu motivovalo i některé studentky SZŠ.

**Graf č. 4 Současné aspirace dle typu školy (%)**



Zdroj: Vlastní výzkum 2009.

**Graf č. 5 Vysokoškolské aspirace po reformě (dle typu školy v %)**



Zdroj: Vlastní výzkum 2009.

Skutečnost, že zavedení systému financování dle návrhu obsaženého v Bílé knize terciárního vzdělávání by přineslo změnu v aspiracích respondentů našeho šetření, je nám již zřejmá. Abychom se lépe orientovali v charakteru a struktuře změn mezi současnými aspiracemi (ASP) a aspiracemi po případné reformě systému financování (REFASP), bylo za pomoci zpracování dat v kontingenční tabulce vytvořeno pět nových kategorií, které vycházejí z jejich porovnání.

Ke „zhoršení“ aspirací v souvislosti s možností zavedení navrhovaného systému financování by podle našeho způsobu třídění došlo u studentů, kteří mají v současné době vysokoškolské ambice (ASP(++)<sup>35</sup>; ASP(+)) nebo nejsou rozhodnutí (ASP(x)), v případě zavedení školního by se však rozhodli v dalším studiu nepokračovat (REFASP(-); REFASP(--)). Do této kategorie patří i studenti, kteří původně o dalším studiu spíše neuvažovali (ASP(-), a kteří za podmínek stanovených novými principy financování vysokou školu rozhodně studovat nechtějí (REFASP(--)).

Studenti, kteří původně zvolili odpověď ASP(++), nebo ASP(+), ale po případné reformě se nemohou rozhodnout (REFASP(x)), byli zařazeni do kategorie, kterou můžeme nazvat „znejistění“. Sem patří i studenti, kteří chtěli původně pokračovat ve studiu na vysoké škole zcela určitě (ASP(++)), ale po zavedení nového systému financování už by si tak jistí nebyli (REFASP(+)).

„Zlepšení“ aspirací nastalo u studentů, kteří na vysokoškolské studium původně neaspirovali (ASP(--), ASP(-)) nebo nebyli rozhodnutí (ASP(x)), po případném zavedení nového systému financování by už ale o dalším studiu uvažovali (REFASP(+)) nebo REFASP(++)). Do této kategorie jsou zahrnuti i studenti, kteří v současné době pokračovat ve studiu na VŠ spíše chtějí (ASP(+)) a možnost změny systému financování by je v jejich úmyslu ještě utvrdila (REFASP(++)).

Do kategorie, kterou jsme pracovníčně nazvali „naděje“, patří ti studenti, kteří neměli původně v úmyslu v dalším studiu pokračovat (ASP(--), ASP(-)), s možností zavedení nových principů financování si však nejsou jistí odpovědí (REFASP(x)) a také studenti, kteří na vysokou školu původně vůbec nechtěli (ASP(--)) a následně změnili svou odpověď směrem k REFASP(-).

Poslední kategorii tvoří studenti, kteří svou odpověď nezměnili a měli by i v případě zavedení školního „stejně“ aspirace.

---

<sup>35</sup> ASP(++)= rozhodně ano; ASP(+)= spíše ano; ASP(x)= neví; ASP(-)= spíše ne; ASP(--)= rozhodně ne. Podobně REFASP.

**Tabulka č. 7 Celková změna aspirací (četnosti i procenta)**

	zlepšení	naděje	stejně	znejistění	zhoršení
Celkem počet	9	10	68	86	23
Celkem %	4,6	5,1	34,7	43,9	11,7

Zdroj: Vlastní výzkum 2009.

Z výsledků našeho šetření vyplývá, že u **dvou třetin respondentů** (65,3 %) by v souvislosti s možností zavedení navrhovaného systému financování **došlo ke změně aspirací** (tabulka č. 7).

Téměř polovina dotazovaných studentů by ve své odpovědi znejistěla (43,9 %), více než desetinu studentů (11,7 %) by zpoplatnění vysokoškolského vzdělání od dalšího studia patrně odradilo. Respondentů, které by plánované programy sociální pomoci naopak oslovily a motivovaly k pokračování ve studiu na vysoké škole je téměř 5 %. U dalších pěti procent maturantů existuje jistá naděje, že by po reformě začali o vysokoškolském studiu uvažovat.

Zde je třeba si uvědomit, že četnosti v kategoriích „znejistění“ a „zhoršení“ jsou výrazně ovlivněny vysokou koncentrací odpovědí ASP(++) a ASP(+), ze kterých jsme vycházeli při vytváření těchto dvou nových kategorií (odpověď ASP(++) nebo ASP(+)) zvolilo celkem 85 % respondentů). Podobně je tomu v kategoriích „zlepšení“ a „naděje“, kde jsme zase vycházeli z nízkého počtu odpovědí ASP(-) a ASP(--)) (celkem 10 % respondentů). Tyto skutečnosti je třeba brát v potaz i v rámci následujících analýz.

#### **4.2.4 Možné vlivy působící na změny ve vysokoškolských aspiracích**

Jednou z možných příčin výše zmíněných změn původních aspirací (zejména nárůstu počtu nerozhodnutých) je velice nízká informovanost studentů o připravované reformě systému financování vysokých škol. Téměř 85 % respondentů se domnívá, že o navrhovaných změnách nejsou dostatečně informováni. A to i přesto, že Bílá kniha terciárního vzdělávání byla několik měsíců před projednáním Vládou ČR předmětem veřejných diskusí, do kterých byli zapojeni i studenti středních škol.

V tabulce č. 8 můžeme vidět, že u studentů, kteří se domnívají, že jsou o změnách dostatečně informováni, by mohlo dojít ke zvýšení aspirací ve větší míře než u studentů neinformovaných. U těch naopak existuje větší riziko, že po aplikaci nových principů financování dojde ke snížení jejich aspirací na studium na vysoké škole.

**Tabulka č. 8 Změna aspirací dle informovanosti (četnosti i procenta)**

	zlepšení	naděje	stejně	znejistění	zhoršení	Celkem
Informovaní	4	2	12	10	2	30
	13,3 %	6,7 %	40 %	33,3 %	6,7 %	100 %
Neinformovaní	5	8	56	76	21	166
	3 %	5 %	34 %	46 %	13 %	100 %

Zdroj: Vlastní výzkum 2009.

Ačkoliv studenti, kteří se zúčastnili našeho šetření, pochází z velké části z poměrně příznivého sociálně-ekonomického prostředí (viz grafy č. 1 a 2), většina z nich se domnívá, že vysokoškolské studium by zatížilo jejich rodinný rozpočet (25 % rozhodně ano; 38 % spíše ano). V této souvislosti může mít vliv zavedení nových principů financování na jejich aspirace dvojí podobu. Na jednu stranu může studenty od dalšího studia odrazovat možnost placení školného, protože v něm vidí další finanční zátěž, na druhou stranu je k pokračování ve studiu na vysoké škole můžou motivovat programy sociální pomoci, které by tuto finanční zátěž měly kompenzovat.

U studentů, kteří považují vysokoškolské studium za finančně náročné, se v našem vzorku vyskytují obě tyto tendence (tabulka č. 9), u téměř patnácti procent z nich by mohlo dojít ke snížení míry aspirací, necelých 6 % by bylo novým systémem financování motivováno ve studiu na vysoké škole pokračovat. Porovnáme-li v tabulce pozorované a relativní četnosti jednotlivých kategorií, zjistíme, že studenti měnili rozhodnutí o dalším studiu na vysoké škole nezávisle na svém názoru na finanční náročnost studia.

**Tabulka č. 9 Změna aspirací dle předpokládaného finančního zatížení rodiny studiem na VŠ (četnosti)**

	zlepšení	naděje	stejně	znejistění	zhoršení	Celkem
Studium by zatížilo	8 (5,7)	6 (6,3)	39 (43)	57 (54,4)	14 (14,6)	124
Studium by nezatížilo	1 (3,3)	4 (3,7)	29 (25)	29 (31,6)	9 (8,4)	72

Pozn. Údaje v závorkách jsou očekávané četnosti.

Zdroj: Vlastní výzkum 2009.

Při pohledu na tabulky č. 10 a 11, které obsahují informace o změnách aspirací podle vzdělání a zaměstnaneckého statusu rodičů, zjistíme, že studenti by na možnost zavedení finanční spoluúčasti na studiu reagovali podobným způsobem bez ohledu na svůj sociální původ.<sup>36</sup>

**Tabulka č. 10 Změna aspirací dle vzdělání rodičů (četnosti)**

	zlepšení	naděje	stejně	znejistění	zhoršení
Vyučen/a	3 (1,4)	2 (1,6)	7 (10,8)	14 (13,6)	5 (3,6)
Středoškolské	5 (3,8)	5 (4,2)	31 (28,4)	31 (36)	9 (9,6)
Vyšší odborné/ vysokoškolské	1 (3,8)	3 (4,2)	30 (28,8)	40 (36,4)	9 (9,6)

Pozn. Údaje v závorkách jsou očekávané četnosti.

Zdroj: Vlastní výzkum 2009.

**Tabulka č. 11 Změna aspirací dle zaměstnaneckého statusu rodičů (četnosti)**

	zlepšení	naděje	stejně	znejistění	zhoršení
Odborníci	4 (5,9)	4 (4,1)	42 (39,8)	50 (49,8)	13 (13,5)
Samostatní	3 (1,9)	3 (1,3)	9 (13)	16 (16,3)	6 (4,4)
Kvalifikovaní a nekvalifikovaní dělníci	3 (2,2)	0 (1,6)	17 (15,2)	19 (18,9)	4 (5,1)

Pozn. Údaje v závorkách jsou očekávané četnosti.

Zdroj: Vlastní výzkum 2009.

<sup>36</sup> Nápadně nízké četnosti v kategoriích „zlepšení“ a „naděje“ u studentů vysokoškolsky vzdělaných rodičů jsou důsledkem toho, že tito studenti mají v současné době velmi vysoké aspirace a posun k jejich zvýšení tak není dost dobře možný.

Vzhledem k rozložení nevysokých četností do poměrně velkého počtu kategorií není sice možné v rámci naší analýzy použít  $\lambda^2$  test nezávislosti, rozdíly mezi pozorovanými a relativními četnostmi však vypovídají o tom, že podoba změny ve vysokoškolských aspiracích jednotlivých maturantů nezávisí na jejich sociálně-ekonomickém původu a nemůžeme tedy potvrdit domněnku, že zavedení finanční spoluúčasti studentů na nákladech na studium by se negativně projevilo poklesem zájmu o vysokoškolské vzdělání především mezi příslušníky nižších vrstev společnosti.

### **4.3 Shrnutí**

Dostat se v současné době na vysokou školu je mnohdy více než nesnadné a úspěch v přijímacím řízení ještě studentovi nezaručuje, že svá studia dokončí. Studenti, kteří se zúčastnili našeho výzkumu, si navíc uvědomují, že vysokoškolské studium je finančně náročné. Přesto je naprostá většina z nich rozhodnuta se o přijetí na vysokou školu alespoň pokusit.

Při představě zavedení nového systému financování terciárního vzdělávání podle návrhu v Bílé knize do praxe velká část studentů ve svých vysokoškolských aspiracích značně znejistěla. Zhruba desetina respondentů by na vysokoškolské studium patrně rezignovala, ve vzorku se však objevují i ti, kteří by navrhovaným systémem financování byli k pokračování ve studiu na vysoké škole motivováni více, než je tomu za současných podmínek. Tito studenti tvoří asi pět procent celkového počtu respondentů.

Faktory, které mají zásadní vliv na konečnou podobu změn vysokoškolských aspirací v souvislosti s možností zavedení školného na vysokých školách, se z našeho šetření identifikovat nepodařilo. Na základě získaných dat však můžeme dospět k závěru, že charakter změny v aspiracích na vysokoškolské studium nezávisí na sociálně-ekonomickém původu studentů. Argument, že zavedení školného na českých veřejných školách povede ke snížení zájmu o studium především u příslušníků nižších tříd společnosti, se tedy z tohoto pohledu jeví jako neudržitelný.

Tento výzkum je svým charakterem příliš omezený, než aby mohly být jeho výsledky jakkoliv generalizovány. Problém, kterým se v této práci zabýváme, by si zasloužil daleko rozsáhlejší a důkladnější analýzu. Přesto výsledky našeho malého šetření naznačují, že by mohly vyplynout na povrch zajímavé skutečnosti, které vrhají nové světlo na postoje mladých lidí, kteří svádějí nerovný boj o omezený počet míst na veřejných vysokých školách.

## Závěr

Je zřejmé, že mladí lidé v dnešní době usilují o vysokoškolské vzdělání v daleko větší míře než dříve a poptávka po vysokoškolském vzdělání mezi jedinci ze všech vrstev stratifikačního systému stále stoupá. Zdá se, že vliv sociálně-ekonomického původu na vzdělanostní aspirace oslabuje, a že do racionálního rozhodování potenciálních uchazečů o vysokoškolské studium ze všech sociálních vrstev vstupují nové a nové faktory, o kterých však můžeme v tuto chvíli pouze spekulovat.

Jakkoliv si mladí lidé uvědomují význam vzdělání v dnešním globalizovaném světě, důvody jejich vysokoškolských aspirací mohou být i mnohem prozaičtější. Cílem mladých lidí v dnešní době není ani tak vysokoškolské *vzdělání* jako vysokoškolské *studium*, které jim jistým způsobem „prodlužuje mládí“. Maturanti jsou na prahu dospělosti a chtějí si užívat. Snaží se oddálit chvíli, kdy zapadnou do stereotypu pracovního procesu v náročné a uspěchané době. Patrně také vlivem prostředků masové komunikace vnímají dospívající žáci studenty vysokých škol a univerzit jako úspěšné, spokojené a především svobodné mladé lidi, kteří se vymanili z područí rodičů, nemusí pracovat (nebo čelit riziku nezaměstnanosti) a přesto jsou materiálně více či méně zajištěni.

Dalším lákavým aspektem života vysokoškoláků je velké množství příležitostí ke kulturnímu vyžití a navazování nových sociálních vztahů v početné skupině vrstevníků i studentů z různých koutů světa. Vysokoškolský život má zkrátka v kultuře mladých lidí symbolický význam, vnímají ho jako součást životního stylu a jsou ochotni za něj zaplatit jakoukoliv cenu (někteří dokonce skutečně začnou „studovat“).

Pro některé jedince je však studium na vysoké škole z finančních důvodů nedostupné a přetlak uchazečů o vysokoškolské studium sociální nerovnosti v přístupu k vyššímu vzdělání ještě umocňuje. Je-li vysokoškolské vzdělání stále více považováno za jeden z hlavních nástrojů životního úspěchu a za jednu z nejlepších životních investic, lze předpokládat, že sociální bariéry v jeho dosažení, které populace bude vnímat jako důsledek nerovných šancí, mohou vyvolávat rostoucí pocit sociální nespravedlnosti, podlamovat sociální soudržnost a zvyšovat hladinu sociálního napětí. Nejde však jen o nebezpečí vyplývajícího z emocí, ale o zcela reálné plýtvání lidským kapitálem, které si v době, kdy lidské zdroje se stávají jedním z hlavních pilířů konkurenceschopnosti, není možné nadále dovolovat.

Připravovaná změna systému financování vysokého školství předpokládá rozšíření programů sociální pomoci studentům, pro které je vysokoškolské studium příliš nákladné a následné zavedení finanční spoluúčasti studentů na nákladech na studium (školné), což by

v konečném důsledku mělo vést ke zvýšení počtu příležitostí k vysokoškolskému studiu. V současné ekonomické krizi se „školné“ stalo „politicky nevhodným“ pojmem, bez zásadní proměny způsobů financování se však naše terciární vzdělávání patrně neobejde. Výsledky našeho výzkumu naznačují, že pokud bude kladen dostatečný důraz na informovanost studentů o připravovaných změnách, prudkého poklesu aspirací se po případném zavedení školného není třeba obávat. Možná je právě vhodná chvíle využít specifického postavení vysokoškolského vzdělání v očích mladých lidí a transformovat systém financování českého terciárního vzdělávání tak, aby bylo možné jeho masové otevření. Zda jsou jednotlivé části navrhovaného systému financování nastaveny správně tak, aby byly jeho negativní dopady minimalizovány, se však nedozvíme dříve, než bude uveden do praxe.

## Použitá literatura:

Baudelot, Ch., Establete, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspero. Dle Keller, J. (2008). *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: SLON. ISBN 978-80-86429-78-6.

Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York: Willey. Dle Matějů, P., Straková, J. (eds.) (2006). *Nerovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia. ISBN 80-2001400-4.

České školství v mezinárodním srovnání: Stručné seznámení s vybranými ukazateli publikace OECD Education at a Glance 2006. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. Dostupné na www: <http://www.uiv.cz/clanek/163/1250>

ČNB. Zpráva o finanční stabilitě 2008/2009. Dostupné na www: [http://www.cnb.cz/cs/financni\\_stabilita/zpravy\\_fs/fs\\_2008-2009/FS\\_2008-2009.pdf](http://www.cnb.cz/cs/financni_stabilita/zpravy_fs/fs_2008-2009/FS_2008-2009.pdf)

De Singly, F. (1999). *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-249-1.

EURYBASE: The Information Database on Education Systems in Europe: Organizace vzdělávací soustavy České republiky 2007/2008. Eurydice. Dostupné na www: [http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0\\_integral/CZ\\_CS.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/CZ_CS.pdf)

Greger, D. (2006). Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. Pp. 21-40 in Matějů, P., Straková, J. (eds.). *Nerovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia. ISBN 80-2001400-4.

Katrňák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: SLON. ISBN 80-86429-29-6.

Katrňák, T. (2006). Determinanty vzdělanostních aspirací žáků devátých tříd základních škol v České republice. Pp. 173-193 in Matějů, P., Straková, J. (eds.). *Nerovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia. ISBN 80-2001400-4.

Keller, J. (2008). *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: SLON. ISBN 978-80-86429-78-6.

Marchall, G., Swift, A. (1993). Social Class and Social Justice. *The British Journal of Sociology*. Vol 44, No 2: str. 187-211. Dle Matějů, P., Straková, J. (eds.) (2006). *Nerovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia. ISBN 80-2001400-4.

Matějů, P. (2006a). *Sociálně psychologický model sociální stratifikace*. Pp. 41-61 in Matějů, P., Straková, J. (eds.). *Nerovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia. ISBN 80-2001400-4.

Matějů, P. (2006b). Přestavy o životním úspěchu a vzdělanostní aspirace: vývoj v letech 1989-2003. Pp. 147-167 in Matějů, P., Straková, J. (eds.). *Nerovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia. ISBN 80-2001400-4.

Matějů, P., Basl, J., Smith, M. L. (2008). Rozdílné mechanismy – stejné nerovnosti. *Sociologický časopis – Czech Sociological Review*. Vol. 44, No. 2: str. 625 – 649.

Matějů, P., Řeháková, B., Simonová, N. (2006). Dlouhodobý vývoj nerovností v šancích na získání vysokoškolského vzdělání. Pp. 285-312 in Matějů, P., Straková, J. (eds.). *Nerovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia. ISBN 80-2001400-4.

Matějů, P., Řeháková, B., Simonová, N. (2007). *The Czech Republic: Structural Growth of Inequality in Access to Higher Education*. Pp. 374-399 in Shavit, Y., Arum, R., Gamoran, A. (eds.). *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*. Stanford: Stanford University Press. ISBN 978-0-8047-5462-0.

Matějů, P., Straková, J. (2003). Role rodiny a školy v reprodukce vzdělanostních nerovností. *Sociologický časopis – Czech Sociological Review*. Vol. 39, No. 5: str. 625 – 649.

Matějů, P., Straková, J. (eds.) (2005). *Na cestě ke znalostní společnosti. Kde jsme?* Praha: ISEA. ISBN 80-903316-2-9.

Matějů, P., Večerník, J. (eds.) (1998). *Zpráva o vývoji české společnosti 1989-1998*. Praha: Academia. ISBN: 80-200-0765-2.

OECD. 2008. *Education at a Glance*. Paris: OECD. Dostupné na [www](http://www.oecd.org/dataoecd/23/46/41284038.pdf):

Pabian, P., Melichar, M., Šebková H. (2006). Financování vysokého školství očima nejdůležitějších zainteresovaných institucí a skupin. *Aula: revue pro vysokoškolskou a vědní politiku*. Vol. 14, No. 4, str. 103-121.

Pabian, P., Prudký, L., Šima, K. (2009). *Vysoké školství v České republice: jen pro elitu nebo pro všechny?* (přípraveno k vydání)

Simonová, N. (2006). Vzdělanostní nerovnosti a vzdělanostní mobilita v období socialismu. Pp. 62-87 in Matějů, P., Straková, J. (eds.). *Nerovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia. ISBN 80-2001400-4.

Trow, M. (1974). Problémy přechodu z elitního na masové vysoké školství. Paříž: OECD. Pp.13-40 in *Terciární vzdělávání ve vyspělých zemích: vývoj a současnost*. (1997). Praha: Středisko vzdělávací politiky při Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy

Vývojové ročenky Školství 1989/1990-2002/2003. Dostupné na [www](http://www.uiv.cz/rubrika/101):

## **Seznam obrázků:**

Graf č. 1 Složení respondentů dle nejvyššího dosaženého vzdělání rodičů (%).....	35
Graf č. 2 Složení respondentů dle zaměstnaneckého statusu rodičů (%).....	36
Graf č. 3 Vzdělanostní aspirace před a po reformě (četnosti).....	39
Graf č. 4 Současné aspirace dle typu školy (%).....	41
Graf č. 5 Vysokoškolské aspirace po reformě (dle typu školy v %).....	41

## Seznam tabulek:

Tabulka č. 1 Počet studentů dle pohlaví a typu školy.....	27
Tabulka č. 2 Současné vysokoškolské aspirace (četnosti i procenta).....	29
Tabulka č. 3 Současné vysokoškolské aspirace dle pohlaví (%).....	30
Tabulka č. 4 Současné vysokoškolské aspirace dle typu školy (%).....	30
Tabulka č. 5 Současné vysokoškolské aspirace dle vzdělání rodičů (%).....	31
Tabulka č. 6 Srovnání současných aspirací a aspirací reformě (četnosti i procenta).....	33
Tabulka č. 7 Celková změna aspirací (četnosti i procenta).....	36
Tabulka č. 8 Změna aspirací dle informovanosti (četnosti i procenta).....	37
Tabulka č. 9 Změna aspirací dle předpokládaného finančního zatížení rodiny studiem na VŠ (četnosti).....	37
Tabulka č. 10 Změna aspirací dle vzdělání rodičů (četnosti).....	38
Tabulka č. 11 Změna aspirací dle zaměstnaneckého statusu rodičů (četnosti).....	38

# Příloha

# Dotazník

Téma: Zájem o studium na vysoké škole

Vypracovala: Miluše Broušková

Tento dotazník slouží ke sběru dat pro potřeby mé bakalářské práce.  
Dotazník je anonymní. Zaškrtněte, prosím, jednu z odpovědí.

I. Pohlaví:

- žena  
 muž

II. Nejvyšší dosažené vzdělání matky:

- základní  
 vyučena  
 vyučena s maturitou  
 vyšší odborné  
 vysokoškolské

III. Nejvyšší dosažené vzdělání otce:

- základní  
 vyučen  
 vyučen s maturitou  
 vyšší odborné  
 vysokoškolské

IV. Současné zaměstnání matky (není-li zaměstnaná, napište její poslední zaměstnání)

.....

V. Současné zaměstnání otce (není-li zaměstnaný, napište jeho poslední zaměstnání)

.....

VI. Co si myslíte, že člověk v dnešní době potřebuje k tomu, aby byl v životě úspěšný? Ohodnoťte každou možnost (1 – nejdůležitější; 4 – nejméně důležité)

být pracovitější než ostatní  
mít vlivné známé (konexe)  
dosáhnout co nejvyššího vzdělání  
vědět, jak se dá vydělat co nejvíc peněz

1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

VII. Chcete pokračovat ve studiu na vysoké škole?

- rozhodně ano
- spíše ano
- nevím
- spíše ne
- rozhodně ne

VIII. Myslíte si, že by Vaše studium na VŠ zatížilo Váš rodinný rozpočet?

- rozhodně ano
- spíše ano
- spíše ne
- rozhodně ne

IX. Domníváte se, že jste dostatečně informováni o změnách financování vysokého školství, které připravuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v rámci reformy vysokého školství?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

X. Podle návrhu projednaného 26. 1. 2009 vládou byste se jako studenti VŠ podíleli na financování svého vzdělávání placením školného, jehož výši určí jednotlivé VŠ. Na školné a na životní náklady spojené se studiem byste měli možnost vzít si nízkoúročnou, státem poskytovanou půjčku, která by byla splatná až poté, co byste dokončili studia a dosáhli určité hladiny příjmů, přičemž výše splátek by se odvozovala od výše Vašich příjmů. Jako studenti VŠ byste měli nárok na základní studentský příspěvek od státu, jehož výše by byla jednotná pro všechny; a to bez ohledu na obor nebo typ studia. Na podporu sociálně znevýhodněných studentů se navíc počítá s rozšířením sítě sociálních stipendií.

Představte si, že by byl tento systém financování terciárního vzdělávání dle předkládaného návrhu zaveden již od roku 2009, chtěli byste pokračovat ve studiu na VŠ?

- rozhodně ano
- spíše ano
- nevím
- spíše ne
- rozhodně ne

Děkuji za vyplnění dotazníku a přeji pěkný zbytek dne ☺