

OD ELITNÍHO PŘES MASOVÉ K UNIVERZÁLNÍMU TERCIÁRNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ: KONCEPCE MARTINA TROWA *

Petr Pabian

Současnost a budoucnost českého terciárního vzdělávání se v poslední době stává stále víc předmětem debat nejen na školách samotných, ale také v médiích a na politické úrovni. Rozšiřuje se také spektrum témat, která se stávají předmětem veřejné debaty: výše veřejného financování škol a diverzifikace finančních zdrojů; mzdy vyučujících; institucionální diverzifikace, rozdíly v kvalitě jednotlivých škol a žebříčky, které se snaží tyto rozdíly postihnout; expanze soukromých vysokých škol; nedostatek či naopak nadbytek studujících; sociální nerovnosti v přístupu k terciárnímu vzdělání; zaměstnanost a zaměstnatelnost po absolvování terciárního vzdělávání; příliš akademické a málo praktické zaměření výuky; rozsah akademické samosprávy a celá řada dalších.

Velmi často jsou však jednotlivá témata diskutováno odděleně od ostatních, případně navrhována řešení předpokládající oddělenost jednotlivých problémů. Přitom v oblasti výzkumu vysokého školství už přes tři desetiletí je k dispozici koncept, který umožňuje komplexní analýzu změn, které v současné době probíhají také v českém terciárním vzdělávání. Mám na mysli koncepci amerického autora *Martina Trowa*, který na začátku 70. let 20. století vytvořil koncepci postupných transformací moderních vysokoškolských systémů od elitních přes masové k univerzálním.

V současných českých odborných, politických i laických debatách o českém terciárním vzdělávání¹ se sice běžně mluví o masifikaci a masovém vysokém školství, což odkazuje na prudký nárůst počtu studujících na českých vysokých školách v posledních dvou desetiletích, avšak Trowově komplexní distinkci mezi elitními, masovými a univerzálními systémy terciárního

ho vzdělávání se nedostalo téměř žádné pozornosti. Tato koncepce přitom získala téměř paradigmatický status v rámci výzkumu vysokého školství a Trow je i tři desetiletí po publikaci své zásadní studie jedním z nejcitovanějších autorů v rámci této disciplíny (*Tight* 2007). Trowův základní text byl sice vydán v (zkráceném) českém překladu (Trow 1997), ale úplně chybí jak jeho kritická analýza, tak pokus o aplikaci tohoto konceptu na vývoj českého terciárního vzdělávání – ať už ve výzkumném nebo politickém kontextu.

Tato studie podrobně představuje Trowův koncept, přičemž bere v potaz celý vývoj Trowova myšlení od raných formulací na počátku 70. let 20. století (Trow 1970 a 1972) až do současných autorových shrnutí a reformulací (Trow 2006). Nastiňuje také možnost kritického hodnocení Trowova konceptu na základě vývoje terciárního vzdělávání od 70. let 20. století a na základě konceptuální a empirické literatury vztahující se k této problematice.

1. TŘI FORMY TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ: SHRNUTÍ TROWOVA KONCEPTU TŘÍ VÝVOJOVÝCH FÁZÍ

Výchozím podnětem pro formulaci Trowova konceptu byl růst počtu studujících na Západě od 60. let 20. století. Originální přínos Martina Trowa pak spočívá ve dvou hlavních tezích: za prvé, že narůstající počty studujících ovlivňují také všechny ostatní aspekty terciárního vzdělávání, od obsahu a forem výuky přes způsob vládnutí na úrovni systému i institucí až po společenskou funkci tohoto vzdělávání; a za druhé, že v důsledku tohoto vzájemného ovlivňování je možné rozlišit tři zřetelné vývojové fáze – elitní, masové a univerzální terciární vzdělávání (Trow 1973: 1-2).

Základním faktorem pro rozlišení jednotlivých fází je pro Trowa přístup k terciárnímu vzdělávání, přesněji podíl studujících z příslušné věkové skupiny.

* Vypracováno v rámci Výzkumného záměru č. MSM0023775201 „Terciární vzdělávání ve znalostní společnosti“

Výchozím bodem všech západních systémů terciárního vzdělávání byla elitní fáze, ve které na vysokých školách studovalo pouze několik málo procent příslušné věkové skupiny. Instituce a struktury vzniklé v této fázi jsou podle Trowa schopny absorbovat růst počtu studujících až do zhruba 15 % z příslušné kohorty; po dosažení této hranice však dochází k zásadním změnám ve všech aspektech terciárního vzdělávání a vznikají uspořádání typická pro jeho masovou fázi. Ty jsou opět schopny absorbovat další nárůst až do 30-50 % příslušné kohorty; po překročení této hranice pak dochází k další systémové transformaci a nastupuje univerzální fáze terciárního vzdělávání (Trow 1973; Trow 2006).

Martin Trow vyzdvihl dalších deset oblastí, v nichž dochází v důsledku narůstajícího počtu studujících k významným změnám (Trow 1997: 16-24; Trow 2006: 253-262):

1) Vnímání přístupu k terciárnímu vzdělání:

V elitních systémech, v nichž na vysoké školy vstupuje pouze malé procento příslušného populačního ročníku, je podle Trowa možnost vysokoškolského studia vnímána (studujícími i ostatními) jako privilegium vyhrazené pro nejnadanější, případně pro děti z nejvyšších sociálních vrstev. S rozšiřováním počtu studujících v masové fázi je studium stále více vnímáno jako právo všech, kdo splňují podmínky pro vstup do terciárního vzdělávání (např. absolvování střední školy). V univerzálním vysokém školství už studuje většina příslušné populace a z vysokoškolského studia se postupně stává povinnost, zejména ve vyšších sociálních vrstvách.

2) Funkce vysokého školství:

Smyslem elitního vysokého školství bylo vzdělávání a formování úzké elity koncentrované v rozhodovacích pozicích a v několika málo vzdělaneckých profesích (věda, právo, medicína). v masové fázi terciárního vzdělávání připravuje pro stále se rozšiřující spektrum povolání v postindustriálních společnostech. Univerzální terciární vzdělávání pak zvyšuje adaptabilitu většiny a potenciálně celé populace na neustálé sociální a technologické změny.

3) Kurikulum a formy výuky:

Kurikula v elitní fázi odrážejí akademické představy o obsahu příslušné disciplíny a nejdůležitější formou výuky je seminář, který umožňuje vytváření osobních vazeb mezi vyučujícími a studujícími. Po přechodu k masovému vysokému školství se základem výuky stává přednáška, kurikula jsou podstatně méně strukturována a hlavním cílem je předání znalostí a dovedností potřebných pro výkon povolání. V univerzální fázi se zodpovědnost za vytváření kurikula přenáší z velké části na studující volící svou vlastní vzdělávací cestu, zatímco do výuky stále více pronikají prvky distančního vzdělávání.

4) Studentská kariéra:

Tradičním cestou k vysokoškolskému vzdělání v elitním systému bylo nastoupit na vysokou školu ihned po absolvování střední školy a za podpory rodičů se věnovat studiu na plný úvazek. S nárůstem počtu studujících ubývá těch, kdo naplňují tuto tradiční představu – stále více studujících přichází na vysokou školu až po určité době v zaměstnání a/ nebo se zaměstnání věnují i během studia. v univerzální fázi se hranice mezi studiem, zaměstnáním a dalšími dimenzemi života uvolňují ještě více a terciární vzdělávání pro stále větší počet studujících získává charakter celoživotního vzdělávání.

5) Institucionální diverzita a charakteristiky institucí:

Elitní vysokoškolské systémy bývají obvykle značně unifikované, typickými institucemi jsou relativně malé a vzájemně velmi podobné univerzity, jejichž akademická komunita sdílí podobné hodnoty. s přechodem k masovému terciárnímu vzdělávání vznikají neuniverzitní terciární instituce a dochází k institucionální diverzifikaci; i tradiční univerzity se rozrůstají, a tím se také rozvolňuje hotový konsensus uvnitř akademické obce. Akademická komunita institucí typických pro univerzální fázi je jen velmi volně oddělená od okolního světa (např. virtuální univerzity), což znamená definitivní rozpad hodnotového konsensu v rámci akademické obce i pocitu sounáležitosti se školou; v důsledku vzniku nových institucí i zvětšování

těch starších dále narůstá institucionální diverzita na úrovni systému.

6) Rozhodovací mechanismy:

V elitní fázi je rozhodování v rukou malé elity, která se obvykle skládá z rektorů nejvýznamnějších univerzit a vysoce postavených státních úředníků, kteří sdílejí velmi podobné hodnoty a rozhodnutí dělají při neformálních osobních setkáních. Ta jsou v masové fázi nahrazena standardním politickým vyjednáváním a rozhodováním v legislativních a exekutivních institucích v důsledku toho, že se rozšiřuje okruh osob a skupin zainteresovaných na rozhodování o terciárním vzdělávání (např. zaměstnavatelské svazy). Toto rozšiřování pokračuje v univerzální fázi, kdy většina populace už sama získala zkušenost s terciárním vzděláním, a tudíž rozšiřuje řady veřejnosti zainteresované na rozhodování; zvyšování vlivu veřejnosti na rozhodování o terciárním vzdělávání zároveň zpochybňuje nároky akademické sféry na jedinečnou odbornost pro rozhodování spolu s nároky vysokých škol na privilegované postavení.

7) Standardy kvality:

Pro elitní systémy jsou charakteristické meritokratické akademické standardy, jinými slovy, kvalita vysokoškolského vzdělání spočívá v dosažení vysoké úrovně akademických znalostí; tyto standardy jsou navíc široce sdíleny v rámci univerzit i mimo ně. V masové fázi spolu s diverzifikací institucí a jejich funkcí dochází také k diverzifikaci standardů, které už nejsou společné pro všechny instituce, ale liší se podle jejich různých funkcí. Po přechodu do univerzální fáze se pak kritérium kvality vzdělávání přesouvá od akademických standardů k „přidané hodnotě“ získané vysokoškolským studiem; otázka už nezní, jak mohou studující dosáhnout požadované akademické úrovně, ale co může vysokoškolské vzdělávání poskytnout velmi různorodé studentské populaci.

8) Kritéria pro vstup do terciárního vzdělávání:

Hlavní kritéria pro vstup do elitního vysokého školství byla akademická a meritokratická – cílem bylo

vybrat nejschopnější studující na základě obecně sdílených akademických standardů. v masové fázi jsou tato meritokratická kritéria doplněna o neakademická kritéria, jejichž cílem je snižování nerovných příležitostí k dosažení vysokoškolského vzdělání. Univerzální terciární vzdělávání je založeno na principu volného přístupu, kdy jedinou podmínkou pro vstup zůstává zájem studovat; důraz na volný přístup je doplněn o cíl dalšího vyrovnávání vzdělávacích příležitostí prostřednictvím zvyšování vzdělanostních aspirací u skupin tradičně vyloučených z vysokoškolského studia.

9) Akademická správa:

Zatímco elitní univerzity jsou spravovány vyučujícími bez administrativní či manažerské přípravy, po přechodu do masové fáze dochází k postupné profesionalizaci správy. Instituce v univerzální fázi dosahují takové míry vnitřní komplexity a provázanosti s vnějším prostředím, že jejich správa je téměř úplně v rukách osob s příslušnou profesní kvalifikací od ekonomie po projektové řízení.

10) Vládnutí v rámci institucí:

Pro elitní instituce byla typická volená akademická samospráva vykonávaná „akademickou oligarchií“, tj. zejména profesorským sborem univerzity. Přechod do masové fáze oslabil moc profesorského sboru ve prospěch ostatních (zejména mladších) vyučujících a ve prospěch většího podílu studujících na rozhodování; ještě významnějším je však oslabení akademické samosprávy v důsledku posilování pravomocí státu. v institucích univerzálního terciárního vzdělávání se v důsledku rozpadu hodnotového konsensu (viz bod 5) vnitřní vládnutí výrazně „politizuje“, tj. stává se střetáváním nejrůznějších zájmových skupin, a současně pokračuje posilování pravomocí státu vůči vysokým školám.

Britský autor *John Brennan* shrnul základní charakteristiky jednotlivých fází v těchto deseti oblastech do následující tabulky:

Tabulka 1: Trowova koncepce elitního, masového a univerzálního terciárního vzdělávání

		Elitní (0-15 %)	Masové (15-50 %)	Univerzální (nad 50 %)
1)	postoje k přístupu	Privilegium původu a/ nebo talentu	Právo těch, kteří mají s určitou úroveň kvalifikace	Povinnost pro střední a vyšší třídu
2)	funkce vysokého školství	Formování vědomí a charakteru vládnoucí třídy; příprava elit	Přenos dovedností; příprava širších technických a ekonomických elit	Adaptace „celé populace“ na rychlou sociální a technologickou změnu
3)	kurikulum a formy výuky	Vysoce strukturované podle akademického a profesního pojetí vědění	Modulární, pružné a semi-strukturovaná uspořádání kurzů	Prolomení hranic a sekvencí kurzů; prolamování mezi sférou učení a praxe
4)	studentská „kariéra“	„Sponzorování“ po ukončení sekundárního vzdělávání; studium bez přerušení až do získání titulu	Růst počtu později vstupujících do VŠ; zvyšování míry neúspěšnosti	Velmi posunutý věk vstupu do VŠ; rozostření hranice mezi formálním vzděláváním a praxí; častěji přerušované studium
5)	institucionální diverzita a charakteristiky	Homogenita s vysokými a jednotnými standardy Malé komunity koncentrované v místě studia Jasně a neprostopupné hranice	Všestranný charakter a diferencované standardy „Města inteligence“; promíchání místních a dojíždějících Hranice nejasné a prostupné	Vysoká diverzita bez jednotných standardů Skupiny studujících, z nichž někteří jen výjimečně nebo vůbec nebydlí v kampusech Hranice slabé nebo neexistující
6)	rozhodovací mechanismy	„Athenaeum“ – malá elitní skupina; sdílené hodnoty a očekávání	Běžný politický proces založený na skupinových zájmech a stranických programech	„Široké veřejnosti“ zpochybňují speciální privilegia a výsady akademické sféry
7)	standards kvality	Široce sdílené, meritokratické a relativně vysoké	Proměnlivé; systém/ instituce se stává „holdingem“ různých typů akademických aktivit	Přechod od standardů k „přidané hodnotě“
8)	přístup a výběr	Meritokratický úspěch založený na výkonu ve školním vzdělání	Meritokratické a „souhrnné“ programy k dosažení rovnosti vzdělávacích příležitostí	Otevřenost, důraz na rovnost podle skupinové příslušnosti (etnické, třídní apod.)
9)	formy administrativy	Část úvazku akademiků („amatéři v administrativě“); volení/jmenování na omezenou dobu	Bývalí akademici, nyní plně zaměstnaní administrativou; široká a rostoucí byrokratizace	Specializovaní odborníci; manažerské postupy přijaté z oblastí mimo akademickou sféru
10)	vnitřní řízení	„Služebně starší“ profesori	Profesoři a mladší zaměstnanci; rostoucí vliv studentů	Zhroucení konsensu, vnitřní řízení neřešitelný problém; rozhodovací procesy se přesunují na politické instance

BRENNAN 2004: 24, citováno v Trow 2006: 244, překlad: Karel Šima.

2. POZADÍ TROWOVA KONCEPTU, ANEB PROČ JE AMERICKÉ VYSOKÉ ŠKOLSTVÍ KRITIZOVÁNO DOMA A OBDIVOVÁNO V EVROPĚ

Martin Trow vytvořil svůj koncept dvojí transformace vysokého školství v reakci na změny, kterými procházely Spojené státy a západní Evropa v 60. letech 20. století. Přestože mezinárodní proslulost *Trowovi* získala jeho publikace o přechodu z elitního do masového terciárního vzdělávání (*Trow 1973*), poprvé *Trow* formuloval tuto koncepci ve studii o přechodu z masové do univerzální fáze v USA (*Trow 1970*). Jak *Trow* sám poznamenal, evropské a severoamerické systémy terciárního vzdělávání čelily na přelomu 60. a 70. let 20. století analogickým problémům, avšak posunutým o jednu vývojovou fázi – zatímco evropské země čelily transformaci z elitního na masové vysoké školství, Spojené státy se nacházely na přechodu z masové do univerzální fáze (*Trow 1972*).

Z tohoto rozdílného vývojového postavení vyplývalo rozdílné hodnocení vysokého školství v USA: „evropské země jsou nesmírně přitahovány americkými řešeními právě v době, kdy jsou tato řešení stále méně přitažlivá pro nás“ (*Trow 1972: 65-66*). Tato paradoxní situace (která do značné míry přetrvává dodnes), kdy vysoké školství USA je ve vlastní zemi často a z různých směrů kritizováno, zatímco v Evropě i jinde ve světě je k němu zhlíženo jako k modelu pro vlastní reformy, je výborně vysvětlitelná právě z hlediska *Trowova* modelu. Systém terciárního vzdělávání v USA prošel transformací do masové fáze už na začátku 20. století, a je tudíž (na rozdíl od systémů jinde na světě) výborně uzpůsoben pro masové vysoké školství – a právě z toho důvodu působí přitažlivě ve všech zemích, které řeší otázku, jak své tradiční systémy elitních univerzit přeměnit na masové vysoké školství. Zároveň však americké vysoké školství čelí domácí kritice právě proto, že jeho struktury odpovídají masové fázi – a nejsou tudíž schopny plně čelit problémům nastupující fáze univerzální (*Trow 1972, 1999, 2007: 269-271*).

Důsledkem zpožděného vývoje terciárního vzdělávání mimo severní Ameriku je to, že naprostá většina literatury vycházející z *Trowova* konceptu se soustřeďuje na první ze dvou transformací – od elitního k masovému terciárnímu vzdělávání, a následně na charakteristiky masového vysokého školství (např.

Altbach 2007; Dobson 2001; Tapper & Palfreyman 2004). Pouze výjimečně se v poslední době v západní Evropě objevuje reflexe vývoje terciárního vzdělávání překračující hranici masové fáze (zejména *McNay 2005*). S tím souvisí i to, že zdaleka nejčastěji citovaným *Trowovým* textem je jeho analýza přechodu mezi elitní a masovou fází (*Trow 1973*), který se také jako jediný dočkal vydání v českém překladu (*Trow 1997*).

3. POŘADÍ ZMĚN, ANEB KTERÉ ZMĚNY VYVOLÁVAJÍ OPOZICI A PROČ

Jak probíhá přechod z jedné vývojové fáze terciárního vzdělávání do další? Přestože *Martin Trow* předpokládá, že všechny výše popsané aspekty jednotlivých typů terciárního vzdělávání spolu úzce souvisí a že postupně dojde k transformaci ve všech dimenzích, neznamená to podle něj, že by všechny změny probíhaly simultánně. Motorem transformací je podle něj téměř vždy nárůst počtu studujících: „Systémy terciárního vzdělávání obvykle nemění své struktury v očekávání růstu. Naopak, rychlost a rozsah růstu, především v jeho raných fázích, jsou obvykle podceňovány.“ (*Trow 1973: 21*) Paradoxní vztah, ilustrující toto podcenění růstu, vyzoroval *Trow* mezi růstem masového vysokého školství a rozšiřováním všeobecného středoškolského vzdělávání. Tradičně bylo všeobecné (na rozdíl od odborného) středního školství podmínkou a branou k vysokoškolskému vzdělání. Dalo by se tedy očekávat, že rozšiřování tohoto segmentu středoškolského vzdělávání bude předcházet růstu počtu osob vstupujících do terciárního sektoru. v praxi však téměř vždy (výjimkou jsou opět USA) změny na obou úrovních probíhaly v opačném pořadí: „Masové terciární vzdělávání si vynucuje růst masového všeobecného středního školství“ (*Trow 1973: 23*).

Pokud jde o jednotlivé aspekty transformace vysokého školství, podle *Trowa* se v důsledku nárůstu počtu studujících nejrychleji mění postoje k přístupu a kritéria přijímání do terciárního vzdělávání. Ostatní aspekty jsou však vůči transformaci mnohem odolnější a mění se později a pomaleji. Rozdíl podle *Trowa* spočívá v tom, kdo a kde se rozhoduje o změnách v příslušné oblasti: zatímco nárůst počtu studujících, jejich postoje k vysokoškolskému studiu a kritéria pro

jejich vstup do terciárního sektoru jsou rozhodujícím způsobem ovlivňovány faktory mimo univerzity (zejména studujícími samotnými a politickými autoritami), rozhodování o ostatních aspektech spočívá do značné míry na samotných univerzitách, jejichž „vnitřní rozhodovací procesy jsou vysoce konzervativní“ (Trow 1973: 26).

4. POSTOJE K TRANSFORMACI, ANEB KDO JE PRO A KDO PROTI MASOVÉMU VYSOKÉMU ŠKOLSTVÍ

Poznámka o konzervatismu univerzit vede Trowa k obecnějšímu rozboru postojů vůči transformacím od elitního k masovému a univerzálnímu terciárnímu vzdělávání. (Trow 1973: 26-34) Především hned na úvod zpochybňuje běžné očekávání, že by měly

existovat pouze dva druhy postojů – jeden podporující rozšiřování přístupu a s tím související změny v ostatních aspektech vysokého školství, druhý odmítající expanzi i reformy. Podle Trowa si však značná část těch, kdo podporují nárůst počtu studujících, neuvědomuje komplexní důsledky růstu a „mnoho z nich podporuje pokračující expanzi vysokého školství bez jeho transformace na masový systém“; na druhé straně reformy vysokého školství související s masovým terciárním vzděláváním jsou podporovány také některými z těch, kdo odmítají početní expanzi. *Martin Trow* proto vytvořil dvourozměrnou typologii postojů k masifikaci a univerzalizaci, v níž jeden rozměr představuje postoj k početní expanzi systému a druhý rozměr postoj k souvisejícím transformacím ostatních aspektů vysokého školství. Tato typologie je shrnuta v následující tabulce:

Tabulka č. 2

Typologie postojů k transformacím vysokého školství			
		Postoje k růstu počtu studujících	
		elitismus	expansionismus
Postoje k formám a funkcím vysokého školství	tradicionalismus	I	II
	reformismus	III	IV

Typologie postojů k transformacím vysokého školství

První postoj, tradicionalisticko-elitistický, je podle Trowa běžný zejména mezi univerzitním profesorským sborem; obhajuje elitní formu vysokého školství pokud jde o množství studujících a jejich uplatnění po absolvování, tradiční obsah kurikula a jeho vazbu na základní výzkum, autonomii univerzit a jejich akademickou samosprávu – a zatímco zvenčí je často kritizován jako reakcionářská obrana vlastních privilegií, zevnitř je chápán jako obrana „hodnot vědy, vzdělanosti a nezájatého poznávání proti nesmírným tlakům podřídit univerzitu potřebám profesní přípravy, ekonomického růstu, sociálního rovnostářství a aktuální politiky“. (Trow 1973: 29) Druhý typ postoje, tradicionalisticko-expansionistický, vítá nebo alespoň přijímá růst počtu studujících, ale brání

tradiční hodnoty, formy a funkce vysokého školství – podle něj je možné výrazně rozšířit přístup k vysokému školství bez zásadních transformací; přestože je podle Trowa tento postoj ze všech nejrozšířenější, považuje jej za „inherentně nestabilní“, protože expanze sama o sobě vyvolává značný tlak na změny ve všech ostatních aspektech vysokého školství. Třetí postoj, reformisticko-elitistický, uznává potřebu reform stávajících struktur vysokého školství a změnu vztahu mezi vysokým školstvím a společností, avšak odmítá rozšíření přístupu. a konečně čtvrtý postoj, reformisticko-expansionistický, prosazuje radikální reformu stávajících struktur jako nutný předpoklad a důsledek demokratizace terciárního vzdělávání; zatímco tento postoj jen zřídka nachází oporu v profesorském sboru, bývá podporován mladšími vyučujícími především sociálních věd, velkou částí studujících a také většinou politickou levicí.

5. CHARAKTERISTIKA TRANSFORMACÍ, ANEB ELITNÍ VYSOKÉ ŠKOLSTVÍ V MASOVÉ A UNIVERZÁLNÍ FÁZI

Přestože Trow prezentuje své tři typy vysokého školství jako sekvenční vývojové fáze, nepředpokládá, že by po transformaci do některé z pozdějších fází zcela zanikly struktury typické pro fáze předchozí: „přechod systému z elitního do masového nebo z masového do univerzálního terciárního vzdělávání nutně neznamená, že formy a vzorce předchozí fáze či fází zanikají nebo jsou transformovány. Naopak, dostupné informace že každá fáze přežívá v některých institucích a v částech jiných, zatímco systém jako celek se vyvíjí, aby absorboval zvyšující se počty studujících a širší i pestřejší funkce následující fáze“ (Trow 2007: 263-264) Příkladem, kterému sám Trow věnoval nejvíce pozornosti, je „přežití“ elitního vysokého školství v masových a univerzálních systémech (Trow 1976).

Trow se domnívá, že základní funkce elitního vysokého školství, tj. vzdělávání politických a profesních elit, je podstatný a nezbytný i v masové a univerzální fázi. v důsledku toho, přestože se systém terciárního vzdělávání jako celek nachází v masové či univerzální fázi, elitní vysoké školství přežívá dál v určitých segmentech nového systému. Příkladem jsou podle Trowa v kontinentální Evropě francouzské grandes écoles nebo německé Graduiertenkollegs, ve Spojených státech undergraduate colleges některých špičkových univerzit (např. Massachusetts Institute of Technology nebo Harvard University) či selektivní liberal arts colleges. Pro tyto instituce je typické, že poskytují vzdělání přesahující pouhé předávání znalostí a dovedností – Trow vidí jako klíčovou charakteristiku elitního vysokoškolského vzdělávání kultivaci a zvyšování ambicióznosti: „předávají studujícím, že mohou dosáhnout velkých a významných věcí“ a „poskytují sociální podporu a intelektuální zdroje pro uskutečnění ambic“, zejména osobní vztahy a sociální sítě (Trow 1976: 358).

Hlavním pedagogickým nástrojem v elitním vysokém školství je relativně úzký a dlouhý vztah mezi vyučujícími a studujícími: „V těchto institucích jsou vztahy mezi vyučujícími a studujícími široké spíše než úzké, vyučující se zajímají o hodnoty a charakter studujících, často se spolu setkávají mimo formální výuku a tato setkávání se neomezují na témata ob-

sažená v sylabech či přednáškách. Elitní vysokoškolské vzdělávání je dnes spíše než obsahem kurikula charakterizováno formou výuky a studia, prostředím, ve kterém se odehrávají, a vztahy mezi vyučujícími a studujícími.“ (Trow 2006: 249).

6. METODOLOGICKÉ A TEORETICKÉ ZAKOTVENÍ TROWOVA KONCEPTU A JEHO DŮSLEDKY PRO EMPIRICKÝ VÝZKUM

Martin Trow prezentoval svou koncepci tří vývojových fází terciárního vzdělávání jako weberovské ideální typy: „Jsou abstrahovány z empirické reality a zdůrazňují funkční vztahy mezi různými součástmi institucionálního systému společného všem rozvinutým průmyslovým společnostem spíše než unikátní charakteristiky některého konkrétního systému.“ (Trow 2006: 263) Status ideálního typu znamená, že tento koncept může nejspíš sloužit jako analytický rámec umožňující komplexní porozumění situaci a problémům konkrétních systémů terciárního vzdělávání. Zároveň nelze Trowovy popisy různých aspektů jednotlivých fází považovat za prediktivní teoretické modely, které by bylo možno přímo testovat. Přesto Trow sám od počátku přímo vyzýval, aby se jeho model stal základem pro empirický výzkum: „Bylo by užitečné zkoumat a srovnat způsoby přístupu k terciárnímu vzdělání v různých rozvinutých průmyslových společnostech, aby bylo zřejmé, jak procházely jednotlivými fázemi, které jsem právě načrtl, a kde se nachází teď.“ (Trow 1973: 25-26)

Toto volání po empirickém výzkumu zůstalo zářejícím způsobem nevyšlyšeno. Přestože se rozlišení elitní, masové a univerzální fáze terciárního vzdělávání stalo všudypřítomným v odborném i populárním diskursu o vysokém školství, dosud nevznikla žádná studie, která by se pokusila systematicky aplikovat Trowův model na některý konkrétní systém terciárního vzdělávání nebo systematicky zhodnotit pozici některého konkrétního systému v transformacích od elitního k masovému či univerzálnímu vzdělávání. Existují pouze studie odpovídající dílčím aspektům Trowova konceptu. Nejvlivnějším se stal ve výzkumu přístupu k terciárnímu vzdělávání (za všechny viz mezinárodní komparativní studii *Tapper & Palfreyman* 2004) a s tím úzce souvisejícím výzkumu vzdělávacích nerovností (např. *Kivinen et al.* 2007).

7. MEZERY V TROWOVĚ KONCEPTU, ANEB FINANCOVÁNÍ, VÝZKUM, NEROVNOSTI A NÁVRATNOST V TRANSFORMACÍCH

Tři a půl dekády od první úplné publikace Trowova konceptu (Trow 1973) ukázalo, že některá z klíčových témat výzkumných i veřejných diskusí o terciárním vzdělávání nejsou v tomto konceptu vůbec přítomna, nebo jim není věnována adekvátní pozornost. Chci zde upozornit především na čtyři takové tematické okruhy: financování terciárního vzdělávání, věda a výzkum, nerovnosti v přístupu k terciárnímu vzdělání, a návratnost či výnosy terciárního vzdělání.

Problematika financování terciárního vzdělávání není zahrnuta do Trowova přehledu 10 klíčových dimenzí transformací od elitního přes masové k univerzálnímu vysokému školství. To ostře kontrastuje s ústřední pozicí, kterou toto téma mělo a má v odborných i politických diskusích o změnách a reformách tohoto sektoru vzdělávání. Když se jeden z nejuznávanějších současných odborníků, Philip G. Altbach, nedávno pokusil o vlastní reformulaci Trowova konceptu v reakci na současné změny především v rozvíjejících se zemích, umístil na rozdíl od Trowa financování na první místo faktorů určujících „logiku masového vysokého školství“ (Altbach 2007).

Podobně jako financování je v Trowově konceptu nepřítomno (či přítomno pouze okrajově) i další z klíčových témat současných diskusí – výzkum, stejně jako související koncepty věda, inovace či scholarship. Martin Trow ve svých textech zmiňuje pouze souvislost výzkumu s institucionální diverzifikací: na velké části nově vznikajících institucí není výzkum tak integrální součástí institucionální mise a praxe, jako tomu bylo a je na tradičních univerzitách (Trow 2006: 251). Související odborné diskuse v několika posledních desetiletích však upozornily na minimálně dva další způsoby, jimiž jsou změny v oblasti výzkumu provázány s transformacemi od elitního k masovému a univerzálnímu terciárnímu vzdělávání. Za prvé, v oblasti výzkumu se v posledních desetiletích zvyšuje důraz na „aplikovatelnost“ výzkumu, která je paralelní tlakům na zvyšování „relevance“ a „uplatnitelnosti“ v oblasti vysokoškolského vzdělávání (McNay 2005), a za druhé, institucionální diverzifikace přináší nejen odlišení výzkumných a nevýzkumných vysokých škol, ale také diverzifikaci v rámci samotného pojetí výzkumu – nejznámějším vyjádřením tohoto trendu

je pojetí čtyř scholarships *Ernesta L. Boyera*. Ten vedle tradičního základního výzkumu (scholarship of discovery) postavil scholarship of integration (syntéza existujícího vědění na rozdíl od vytváření nového poznání), scholarship of application (nejen úzce definovaný aplikovaný výzkum, ale také například consulting. Vůbec celá oblast využití stávajícího vědění při řešení praktických problémů) a scholarship of teaching and learning (uznávající skutečnost, že vysokoškolská pedagogika a studium jsou samy o sobě odbornými poli, nikoliv neproblematickým předáváním a přebíráním existujícího vědění). (Boyer 1990)

Problematiku vzdělávacích nerovností integroval *Martin Trow* do svého modelu na úrovni vysokoškolské politiky, když vyzdvihl narůstající váhu politických důrazů na snižování nerovností v masové a univerzální fázi. v jeho modelu však chybí sociální aspekt toho problému; jinými slovy, Trow neřeší, zda v průběhu transformací k masovému a univerzálnímu terciárnímu vzdělávání skutečně dochází ke snižování nerovností. Jedním z důvodů může být skutečnost, že tato otázka je po několika posledních desetiletích jedním z hlavních sporných bodů sociologie vzdělávání i výzkumu sociální stratifikace (Breen & Jonsson 2005; Shavit et al. 2007; McDonough & Fann 2007).

Podobný důvod může stát v pozadí další absence v Trowově konceptu – nezmínění tématu „návratnosti“ či „výnosů“ z „investic“ do terciárního vzdělávání. Nejčastěji zmiňovaným i zkoumaným aspektem toho tématu je finanční návratnost soukromých investic do vzdělávání; jinými slovy, zda a nakolik se terciární vzdělávání vyplatí na individuální rovině vzhledem k přímým nákladům na studium i ušlým ziskům po dobu studia (v kontextu Trowova konceptu se touto otázkou zabývá např. *Kivinen et al.* 2007). V poslední době je však rostoucí pozornost věnována také soukromým ne-ekonomickým „výnosům“ (non-economic benefits nebo returns to higher education, tj. celkově vyšší kvalitě života; viz *Bynner et al.* 2003) a především veřejnému přínosu terciárního vzdělávání (public benefits; viz *Bloom et al.* 2006).

Smyslem poukázání na některá témata, která Trow do svého modelu nezahrnul vůbec nebo se jimi dle mého soudu nezabýval dostatečně, není odsouzení celého Trowova konceptu jako nedostatečného. Naopak, podle mě se jedná o mimořádně užitečný koncept také proto, že tato a další témata jsou do něj

integrovatelná jako rozšíření či doplnění stávajících dimenzí transformací od elitního k masovému a univerzálnímu terciárnímu vzdělávání. Mým cílem také nebylo podat vyčerpávající seznam témat a aspektů, které nejsou v Trowově konceptu dostatečně pokryty. Chtěl jsem pouze upozornit na ty, které se dle mého

vyhodnocení dosavadních odborných a veřejných diskusí v současnosti jeví jako nejdůležitější.

Petr Pabian

Centrum pro studium vysokého školství, v. v. i.
pabian@csvs.cz

Literatura:

- 1 ALTBACH, Philip G. The logic of mass higher education. In ALTBACH, Philip G. *Tradition and transition: the international imperative in higher education*. Boston: CIHE, 2007, p. 3-22.
- 2 BLOOM, David E.; HARTLEY, Matthew; ROISOVSKY, Henry. Beyond private gain: the public benefits of higher education. In FOREST, James J.F; ALTBACH, Philip G. (eds.). *International handbook of higher education*. Dordrecht: Springer, 2006, p. 293-308.
- 3 BOYER, Ernest L. *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990. 147 s. ISBN 0-931050-43-X.
- 4 BREEN, Richard; JONSSON, Jan O. Inequality of opportunity in comparative perspective: recent research on educational achievement and social mobility. *Annual Review of Sociology*. 2005, vol. 31, p. 223-243.
- 5 BRENNAN, John. The Social Role of the Contemporary University: Contradictions, Boundaries and Change. In 10 Years On: *Changing Education in a Changing World*. ???: Centre for Higher Education Research and Information, 2004, p. ???.
- 6 BYNNER, John; DOLTON, Peter; FEINSTEIN, Leon; MAKEPEACE, Gerry; MALMBERG, Lars; WOODS, Laura. *Revisiting the Benefits of Higher Education. a Report by the Bedford Group for Lifecourse and Statistical Studies, Institute of Education*. Bristol: Higher Education Funding Council for England, 2003.
- 7 KIVINEN, Osmo; HEDMAN, Juha; KAIPAINEN, Päivi. *From Elite University to Mass Higher Education: Educational Expansion, Equality of Opportunity and Returns to University Education*. Acta Sociologica. 2007, vol 50, no. 3, p. 231-247.
- 8 MCDONOUGH, Patricia M.; FANN, Amy J. The study of inequality. In Gumpert, PATRICIA J. (ed.). *Sociology of higher education: contributions and their contexts*. Baltimore: John Hopkins University Press, 2007, p. 53- 93.
- 9 MCNAY, Ian (ed.). *Beyond mass higher education: building on experience*. Maidenhead: SRHE & Open University Press, 2005.
- 10 SHAVIT, Yossi; ARUM, Richard; GAMORAN, Adam (eds.). *Stratification in higher education: a comparative study*. Stanford: Stanford University Press, 2007.
- 11 *Sociology of higher education 2007*
- 12 TAPPER, Ted; PALFREYMAN, David (eds.). *Understanding Mass Higher Education: Comparative Perspectives on Access*. London: Routledge, 2004.
- 13 TIGHT, Malcolm. *Higher education research as tribe, territory and/or community: a co-citation analysis*. Higher Education. 200?...
- 14 TROW, Martin. Reflection on the transition from mass to universal higher education. In GRAUBARD, Stephen R.; BALLOTTI, GENO A. (eds.). *The embattled university*. New York: Daedalus, 1970, 1-42.
- 15 TROW, Martin. *The Expansion and Transformation of Higher Education*. *International Review of Education*. 1972, vol. 18, no. 1, pp. 61-84.
- 16 TROW, Martin. *Problems in the Transition From Elite to Mass Higher Education*. Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education, 1973.
- 17 TROW, Martin. *Elite higher education: An endangered species?* Minerva. 1976, 14 (3) p. 355-376.

- 18 TROW, Martin. Problémy přechodu z elitního na masové vysoké školství. In HENDRICHOVÁ, Jana; ČEŘYCH, Ladislav (eds.). *Terciární vzdělávání ve vyspělých zemích: vývoj a současnost*. Praha: Středisko vzdělávací politiky, 1997, s. 13-40.
- 19 TROW, Martin. *From mass higher education to universal access: The American advantage*. Minerva. 2000, vol. 37, no. 1, 1–26.
- 20 TROW, Martin. Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In Forest, JAMES J.F; ALTBACH, Philip G. (eds.). *International handbook of higher education*. Dordrecht: Springer, 2006, p. 243-280.

RÉSUMÉ:

Martin Trow's concept of the transition of higher education from elite through mass to universal phase has become since it's first formulation at the beginning of the 1970s the cornerstone not just of higher education research but of higher education policy discourses as well. This article surveys the full extent of the concept, taking into account Trow's various

publications on the topic from the early 1970s until today. In addition, i point out several important dimensions of higher education transformations that are inadequately addressed within the concept, namely funding, research, inequalities and returns to higher education.



Zkvalitnění profesní přípravy
a vzdělávání v cestovním ruchu



Zkvalitnění profesní přípravy a vzdělávání v cestovním ruchu

Projekt je realizován Ministerstvem pro místní rozvoj ČR v rámci Operačního programu Rozvoj lidských zdrojů - Opatření 4.2. Specifické vzdělávání. V rámci projektu je realizováno několik evaluací, které zmapují vzdělávání v oblasti cestovního ruchu. Na základě výsledků evaluací bude vytvořen systém metodik vzdělávání v oblasti cestovního ruchu a také systém uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení.

Více informací na www.vsehoruch.cz

TENTO PROJEKT JE SPOLUFINANCOVÁN EVROPSKÝM SOCIÁLNÍM FONDEM A STÁTNÍM ROZPOČTEM ČESKÉ REPUBLIKY.