

Studie / Články

NEZNÁMÉ DIFERENCIACE STUDENTŮ VYSOKÝCH ŠKOL[♦]

Libor Prudký

Úvod

Některá témata rozvoje vysokého školství jsou předmětem vášnivých diskusí. Jsou však jiná, která se považují za atributy tohoto rozvoje a s námitkami vůči nim se setkáváme jen zřídka. Jedním z takových témat je obrovský kvantitativní nárůst nabídky studia v terciárním sektoru a s ním spojené nové podoby vztahu mezi kvantem studujících a kvalitou jejich vzdělávání. Nepochybuje se ani o tom, že to jsou to vzájemně se prolínající a zároveň rozporné skutečnosti. Existuje shoda i v tom, že jejich propojování lze překlenovat především prostřednictvím diferenciací. Spory vzplanou ale v okamžiku, kdy jde o to, k jaké diferenciaci má docházet a dochází, o jaké druhy a rozměry diferencí jde a jakými prostředky se to děje, či bude dít.

V tomto textu nabízíme pokus o prezentaci souvislosti jedné dimenze vztahu masifikace¹ a diverzifikace vysokoškolského vzdělávání v této zemi. Ne pro jejich zpochybnění, nýbrž pro připomenutí jejich bohaté strukturovanosti. A hlavně proto, abychom zdůraznili, že základním předpokladem pro jejich postupné respektování a naplňování (zvláště tehdy, když se jedná o možné reformy vysokého školství) je jejich hluboká analýza. Když k ní nedojde, převládou v přípravě a realizaci změn vysokých škol mocenské a ideologické tlaky nad věcnými kritérii.

A ještě jedna skupina důvodů vedla ke zpracování následujícího textu. V diskusích (i materiálech k diskusi či k rozhodování) se dlouze vedou pře o reformě studia, reformě samotných vysokých škol, jejich statutů, řízení, vztahu k praxi atd. Až se někdy zdá, že se zapomnělo na to nejpodstat-

nější, totiž na studenty. Nejen vysoké školy samy o sobě, ani „jen“ jejich financování, nejen postavení vědy ve vysokoškolském existování, ani samotné počty a kvalita akademických pracovníků, nejen podoba managementu vysokých škol či jejich vztah k praxi je nutné analyzovat, poznat a připravit k rozhodování na nejrůznějších úrovních. Nebo přesněji: toto všechno je potřeba poznat a učinit předmětem veřejné diskuse pokud jde o nutné práce na případné reformě vysokého školství, ale vždy ve vztahu ke studentům. Kvalita vzdělání studentů a absolventů terciárního vzdělávání je zásadním zdrojem posunů ve vzdělanosti společnosti a národa. Je to podstatné pro život studentů a absolventů, pro kvalitu jejich praktického působení, v důsledcích pak pro úroveň kvality života ve společnosti a zřejmě i pro hospodářský rozvoj.² Vysokoškolské vzdělávání vystupuje v naší společnosti prakticky ve všech výzkumech životního stylu, kvality života, ale i míry otevřenosti společnosti, podob politické kultury a úrovně kulturnosti vůbec jako jeden z rozhodujících pozitivních vlivů³. Jde však o vysokoškolské vzdělávání, které vznikalo vesměs v elitní fázi vývoje vysokých škol. O dopadech nových podob vysokoškolského vzdělávání na strukturu společnosti a trendy jejího rozvoje nemáme dosud žádné údaje.

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

¹ Tento pojem chápeme ve významu, který mu přikládá M. Trow (1974). U nás podle Hendrichová, Čerych, (Eds.) 1977.

² I když kdo ví, zda je nárůst hrubého domácího produktu výsledkem růstu počtu vysokoškoláků, nebo růst počtu vysokoškoláků je důsledkem růstu hrubého domácího produktu, protože si takový nárůst vysokoškoláků daná společnost prostě může dovolit. Že jde o vzájemný vztah, vztah vzájemného působení a závislosti, to je asi nesporné.

³ Vlastně v každém empirickém sociologickém šetření zabývajícím se sociální strukturou, kulturou, hodnotovými strukturami i např. volným časem najdeme důkazy pro toto tvrzení. Za všechny uvedeme např. výzkumy z řady ISSP, např. Volný čas a sporty (2008), Sociální nerovnosti I, II atd. A také rozsáhlé srovnávací analýzy výzkumů hodnotových struktur (Prudký a kol., 2009) atd.

V tomto článku *poukážeme na některé aspekty procesu masifikace a diverzifikace vysokoškolských studentů u nás, a to jako součásti analýzy nutné pro postupné porozumění možnostem a případným imperativům diferenciaci vysokoškolského vzdělávání ve společnosti České republiky.*

Pokusíme se při tom upozornit hlavně na ty diferenciací procesy ve struktuře studentů vysokých škol v ČR, které jsou imanentní trendům vnitřních změn ve skladbě této části české populace. I na tuto skutečnost se někdy zapomíná. Přitom platí, že implementace případných diferenciací kritérií do vysokého školství, která by šla proti imanentním vnitřním diferenciacím, by byla zřejmě neúčinná. Naopak – implementace diferenciací kritérií navazující na vlastní vnitřní diferenciací procesy ve společenství studentů vysokých škol by mohla být velmi efektivní.

Samotný článek nemá prvořadě analytický charakter. Pokouší se rozlišit jednotlivé diferenciací roviny vysokoškolských studií, na prostoru článku však je nelze hlouběji analyzovat. I proto, že pro takovou analýzu nejsou často k dispozici ucelené údaje, nebo se na jejich analýzu úplně zapomnělo. Takže skutečně jde často o neznámé podoby diferenciaci studentů vysokých škol v České republice. Hlavním cílem je upozornit na roviny diferenciaci studentů vysokých škol jako na témata, jejichž obsažná a ve vzájemných souvislostech uskutečněná analýza být udělána musí. Pokud hodláme reformu terciárního vzdělávání u nás oprít o kvalifikované poznání.

2. DIFERENCE OBVYKLE SPOJOVANÉ S KVANTITATIVNÍMI NÁRŮSTY A ZMĚNAMI STRUKTURY VYSOKOŠKOLSKÝCH STUDENTŮ V ČR

Údaje o vývoji počtů studentů vysokých škol jsou známé. Proto, abychom mohli přiblížit další dimenze vnitřních diferenciací hledisek a trendů v populaci vysokoškolských studentů, je však nutné je připomenout i v tomto textu.

Tabulka č. 1: Vývoj hlavních obrysů nabídky vysokoškolského vzdělávání v ČR

Indikátor	rok									
	1975	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2006	2007	2008
Počet vysokých škol ¹	23	23	23	24	24	32	64	64	68	71
- z toho: státní a veřejné	23	23	23	24	24	24	25	25	26	26
- soukromé	-	-	-	-	-	8	39	39	42	45
Počet krajů bez sídla vysoké školy ²	4	4	4	4	4	3	2	2	0	0

Prameny: Výroční zprávy MŠMT, databáze ÚIV, Českého statistického úřadu /ČSÚ/.

Už proto, že z nich samotných lze vyvozovat důležité změny ve vnitřních diferenciací procesech v populaci vysokoškolských.

První rovina diferenciaci studentů vyplývá už ze *zvyšování počtu studijních míst a škol, a tudíž růstu možnosti přístupu k vysokoškolskému studiu*. Z toho mj. plyne, že se odlišuje struktura dřívějších a současných uchazečů o terciární vzdělávání. Nově mohou zřejmě do vysokoškolského studia vstoupit studenti, kteří dříve zvládli přijímací řízení, avšak z kapacitních důvodů nemohli studovat; dále studenti, kteří by se dříve ani nepřihlásili ke studiu, protože je jejich slabší studijní výsledky na střední škole zbavovaly šance na přijetí a konečně i absolventi středních škol z praxe, kteří odkládali studium na vysoké škole tak dlouho, až se k němu neodhodlali vůbec. Nicméně už toto je jedna z nových a vlastně neznámých dimenzí diferenciaci studentů vysokých škol: jaké jsou podíly takto rozdílných uchazečů o vysokoškolské vzdělávání proti době před masifikací terciárního vzdělávání? Jaké jsou jejich odlišnosti ve výchozích sociálních, kulturních a ekonomických podmínkách (kapitálech)? V každém případě jde o diferenciaci, která může přinášet řadu nových důsledků ve struktuře vysokoškolských studentů. Od zmíněných změn v nerovnostech v přístupu k studiu, až po posuny v motivaci studentů během studia.

Druhá rovina diferenciaci studentů souvisí s nově nabízeným *studiem na soukromých vysokých školách*. Kvantitativní rozvoj škol je tu nejvyšší, podíly na celkovém počtu studentů však nejsou zatím příliš významné. (V roce 2008 to bylo necelých 14 % z počtu všech studentů vysokých škol v ČR.) Důležitější je další diferenciací vliv. Např. v roce 2007 bylo přihlášených na soukromé vysoké školy celkem 16 314 (proti 9 336 v roce 2005, tedy s nárůstem o 75 % za tři roky) osob. Podíl zapsaných k přihlášeným byl na soukromých vysokých školách v roce 2007 celkem 83,6 % (v roce 2005 šlo o 80,7 % zapsaných k přihlášeným), což je radikálně vyšší číslo než na veřejných vysokých školách.

I tady vystupuje řada diferenačních hledisek, o jejichž konkrétní podobě a souvislostech nemáme validní poznatky.

První se nabízí právě v souvislosti s vysokým podílem zapsaných studentů k přihlášeným na soukromých vysokých školách. Může jít o projev komercializace ale také tento trend v sobě skrývá vlastně typickou situaci univerzálního typu terciárního vzdělávání⁴, kdy je – alespoň na určitém druhu vysokých škol - přijat téměř každý, kdo má o studium zájem. Zdá se (ale nemáme pro to analytické podklady!), že jde o impuls komercializace, s následky odpovídajícími univerzálnímu typu terciárního vzdělávání.⁵ Jde současně o pozoruhodný doplněk k chápání vysokoškolského vzdělání především jako tržního artiklu a také k pojetí procesu masifikace a univerzalizace terciárního vzdělávání jako součásti komercializace vzdělávání. (Při nepochybném uchování nerovných podmínek ke studiu v souvislosti s možnostmi placení školného a dosud velmi malými možnostmi získání prostředků na toto placení z jiných než vlastních zdrojů.) K tomu do značné míry přispívá i to, že mezi soukromými školami převládá orientace na obory, které slibují především finančně atraktivní uplatnění: marketing, management, finance, bankovníctví, PR, komunikační a mediální studia, reklama, informační technologie, případně právo.

Třetí rovina diferenciace studentů vysokých škol je tak spojena s růstem počtu studentů, ale míří obecně do rozdílů právě ve změnách **oborové diferenciace studia**. Je to patrné z tabulky č. 2.

Tabulka č. 2: Vývoj podílu vysokoškolských studentů podle skupin oborů (v %) – veřejné a soukromé vysoké školy v ČR

Skupiny oborů	1990	1995	2000	2005	2007
Humanitní	5,4	11,7	8,1	14,8	15,6
Právní	3,3	4,9	4,8	4,6	4,4
Přírodovědné	4,3	5,6	6,9	8,1	7,7
Lékařské	9,9	7,2	6,3	7,6	7,4
Ekonomické	11,0	16,6	23,0	21,3	23,4
Technické	35,3	27,1	28,0	25,9	23,9
Zemědělské	8,6	6,2	4,0	3,9	3,8
Učitelství	19,8	17,2	16,5	13,7	13,3
Umělecké	2,2	2,4	2,4	2,3	2,4

Prameny: Ročenka MŠMT 1995/6, Ročenky ÚIV.

⁴ Máme tu na mysli pojetí vývoje terciárního vzdělávání podle M. Trowa (1973).

⁵ Opět jde o terminologii podle Trowova konceptu rozvoje terciárního vzdělávání.

Nejmarkantněji rostou počty studentů v ekonomických studijních oborech (zahrnují i studia manažerská). Nárůst je zřejmý i u humanitních oborů. Nejde jen o míru přitažlivosti těchto oborů (u jedněch zřejmě pro kariérní uplatnění, u druhých spíše pro snahu o porozumění sobě samému a světu kolem, tedy pro odpovědi na existenciální otázky spojené mj. s fázemi životní dráhy), ale také o to, že došlo k výrazné diferenciaci v nárůstu bakalářských studií. Diference mezi obory studia mimo jiné ukazují na podstatné rozdíly v procesech univerzalizace terciárního vzdělávání u nás. Jasně odlišný je vývoj např. na ekonomických a manažerských fakultách proti studiím na technických vysokých školách a na medicíně. To mimochodem vyvolává řadu otázek spojených s vnitřní diferenciací procesů, které v průměru ústí v masifikaci či univerzalizaci terciárního vzdělávání. Zvláště pokud jde o vějíř cest k masifikaci a univerzalizaci terciárního vzdělávání, které už byly nastoupeny. (A současně to upozorňuje na nezbytnost diferenciace vysokých škol i ve vztahu k tomu, jak nastartovaly svůj dosavadní masifikační proces.)

Podstatné je, že jsou výrazné rozdíly mezi podíly studentů podle skupin studijních oborů a rozsahem a možnostmi uspokojení zájmu o studium v jednotlivých z nich. V roce 2007 byly u souboru všech vysokých škol na jednom pólu technické studijní obory (s téměř 70 % zapsaných k přihlášeným), opačnou krajností byly právnické obory (27,5 % zapsaných k přihlášeným).

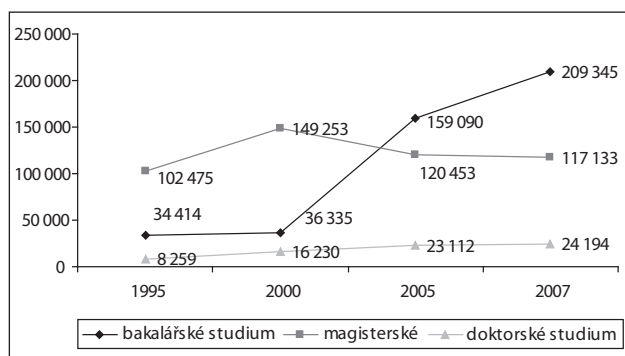
Tato skutečnost upozorňuje na další podstatnou dimenzi analýzy diferenciace studentů vysokých škol, totiž na **propojování různých diferenačních hledisek**. V této souvislosti pouze připomeneme, že jestliže víme spíše málo o některých z mnoha diferenciací studentů vysokých škol, o vztazích mezi různými diferenačními hledisky jsou naše znalosti ještě menší. Například z uvedeného vztahu mezi podíly studentů na jednotlivých oborech a možnostmi studia v nich vyplývá řada vlivů na míru rovnosti příležitostí ke studiu, na míru motivace ke studiu, ale také na míru zájmu o studium ze strany učitelů a vzdělávacích institucí (od kateder až po rektoráty) atd. Kdo ví, zda např. trvale nevyjasněná situace ohledně přijímacích zkoušek na Právnickou fakultu Univerzity Karlovy není – mimo jiné – derivátem uvedených diferenačních vlivů. Spoléhání na neproniknutelnost, nesystematičnost, a tudíž neznanost je zřejmě jedním z rozhodujících vlivů na situaci, do které dospěla Právnická fakulta ZČU atd.

Konečně z Tabulky č. 1 vyplývá **čtvrtá rovina diferenciace studentů vysokých škol v ČR**. Jde o diferenciaci **regionální**.

Základní trend ukazuje na zmenšování regionálních diferencí, protože se konečně v roce 2007 objevuje obsazení všech 14 krajů sídlem alespoň jedné vysoké školy. Ve skutečnosti však stále trvá jasně dominující postavení Prahy. (Z celku vysokých škol jich mělo v roce 2008 sídlo v Praze 27 / tj. 38 % z celku/, v roce 2005 to bylo 22, tedy 34 % ze všech vysokých škol.) Pro maturanty z Prahy je studium na vysoké škole dostupnější a provozně méně náročné. Přitom vybavenost sociálním a kulturním (i ekonomickým) kapitálem je u studentů z Prahy příznivější než u studentů ze všech ostatních krajů republiky. V dalším textu ukážeme, že regionální diferenciace vysokoškolských studentů mohou mít i jiné a obsažnější souvislosti.

Další a možná nejpodstatnější dimenzí nových diferencí studentů vysokých škol jsou změny navazující na Boloňský proces. Ty se mj. týkají rozdělení vysokoškolských studií do tří etap. Máme na mysli podíly (formální a faktické) a dynamiku studentů bakalářského, magisterského a doktorského studia a také studia prezenčního a kombinovaného.

Graf č. 1: Vývoj počtů studentů ve třech základních typech vysokoškolského vzdělávání v ČR po roce 1995



Zdroj: ÚIV

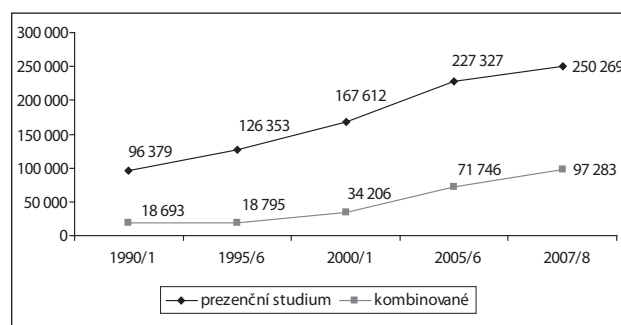
Vznikla nová situace: vysokoškolské vzdělávání bakalářského typu jasně převažuje, počty magistersky vzdělávaných osob (co do rozsahu v rámci vysokoškolského vzdělávání shodné se vzděláváním před rokem 1995, s vysokou pravděpodobností ale v řadě oborů obsahově odlišné, takže vlastně nesrovnatelné) se v zásadě nemění. Počty studentů s aspirací na vědecký gradus jasně rostou, ale tvoří dlouhodobě jen zlomek všech studentů vysokých škol.

Toto jsou poznatky vycházející z oficiálně evidovaných údajů. Do jaké míry je bakalářské studium utvářeno jako svébytný stupeň vzdělávání vzhledem k praktickému uplatnění absolventů či specifikaci výběru navazujícího magisterského

studia, nebo do jaké míry jde o prosté rozseknutí dosavadního studia na dvě půlky, aby byly naplněny formální požadavky, to doposud nebylo předmětem analýzy. A samozřejmě, že nevíme skoro nic o řadě dalších diferenciálních hledisek vyplývajících z rozdělení terciárního vzdělávání na tři části. Zvláště v souvislostech: nevíme o případných diferencích v možnostech přístupu ke studiu u jednotlivých stupňů vysokoškolského studia z hlediska sociálního a kulturního kapitálu výchozích rodin studentů, z hlediska regionů, z hlediska velikosti obcí, z hlediska druhů studia středních škol, z hlediska výsledků v předchozí fázi studia atd. A ovšem skoro nic ani o absolventech bakalářského studia a o počtech, struktuře a jejich motivaci pro navazující magisterské studium v různých oborech studia, na různých školách, v různých místech atd.

U diferencí a dynamiky vývoje studentů v prezenčním a kombinovaném studiu jsme na tom podobně.

Graf č. 2: Vývoj absolutních počtů studentů vysokých škol v ČR v prezenčním a distančním studiu



Zdroj: ÚIV

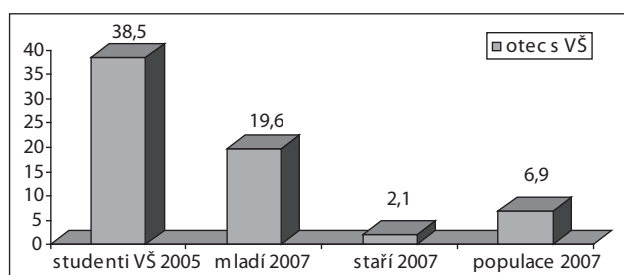
Počty studentů v prezenčním studiu sice za sledované období vzrostly více než 2,5krát, avšak počty studentů distančního studia 5,2krát. Mimochodem ani tyto obří nárůsty počtů kombinovaných studentů nestačí pokrýt poptávku po tomto studiu: podíly přijatých z uchazečů jsou u kombinovaného vzdělávání řádově nižší než u denního studia. I když jde o relativně největší nárůsty počtů studentů kombinovaného studia u soukromých vysokých škol, kde je podíl přijímaných z celku uchazečů výrazně vyšší než u veřejných škol. To rovněž svědčí o nových souvislostech, které dělení studentů na prezenční a kombinované sebou nese: od nových postupů výuky (včetně eLearningu), až po prohloubení vztahů s praxí atd. Ale znovu platí, že konkrétní poznatky o průběhu a vývoji vnitřních diferenciací spojených s těmito novými proporcemi dělení vysokoškolských studentů jsou jen velmi hrubé, neúplné a nejsou systematicky analyzovány.

Možná nejčastěji diskutovanou diferenciací studentů jsou **diference v sociálním, kulturním a ekonomickém kapitálu původních rodin** studentů vysokých škol, čili problematiky rovnosti v přístupu k vysokoškolskému vzdělání. Tato tematika má bohaté teoretické zázemí. Nejznámější jsou asi koncepty *Bourdieuovy* (1977), *Colemanovy* (1988) a *Putnamovy* (1993), u nás zpracované především *Veselým* (2008), *Šafrem se Sedláčkovou* (2006) a *Katrňákem* (2004, 2005) a objevuje se i jako zdroj výzkumů, (znovu *Katrňák*, ale také *Matějí, Straková* (2006), *Šafr* (2008), *Wallace* (2005) a další). Nicméně i tady se ukazuje, že pro skutečné souhrnnější poznání chybí řada přístupů a analýz.

Tak například když *Matějí, Řeháková a Simonová* (In: *Matějí, Straková*, 2006, str. 285–312) dospěli k souhrnným poznatkům o dlouhodobé stabilitě některých nerovností v dosahování terciárního vzdělávání (především podle vzdělání rodičů či podle genderových diferencí), lze těchto poznatků využít jako obecných východisek, avšak zároveň je nezbytná další a hlubší analýza. Mohlo by jít např. o rozbor nabídek a strukturace uchazečů o terciární vzdělávání i analýzu samotných studentů přijatých do terciárního vzdělávání. Zvláště v souvislosti s razantním rozvojem nabídky terciárního vzdělávání. Bez těchto analýz zůstávají některé skutečnosti ve stínu obecných konstatování, i když mohou mít odlišnou konkrétní podobu.

Když jde např. o vztah vzdělání rodičů a přístupu k terciárnímu vzdělávání dětí, v zásadě se potvrzuje obecný poznatek o přímém vztahu mezi výší vzdělání rodičů a studiem na vysokých školách v ČR. Je to patrné především ze srovnání s ostatní populací.

Graf. 3: Podíly otců s vysokoškolským vzděláním – studenti VŠ 2005, ostatní 2007 (v %) ⁶



Zdroj: Upravené výzkumy CSVŠ, ISSP Leisure and sports 2007 ČR

⁶ „Mladí“ je ta část reprezentativního souboru dospělé populace za ČR, která je mezi osmnácti až třiceti lety věku, „staří“ pak nad šedesát let.

Podobně vypadá i srovnání matek, s celkově nižším podílem vysokoškolaček. Trendy vývoje ale už tak jednoznačné nejsou. V námi analyzovaných šetřeních ⁷ podíl rodičů vysokoškolských studentů s vysokoškolským vzděláním od roku 2002 do současnosti stále klesá. Může to vést k domněnce, že se přímý vztah mezi vysokoškolským vzděláním rodičů a studiem dětí na vysokých školách oslabuje.

Na příkladu při pohledu na podíly vysokoškolských studentů s rodiči se základním vzděláním se pokusíme naznačit souvislosti, které se obvykle neberou v úvahu a přitom mohou mít důležité místo ve formulaci obecnějších závěrů. Především:

- Podíl populace nad patnáct let s nejvyšším dosaženým vzděláním základním v ČR vytrvale klesá ⁸. V roce 1950 to bylo 83 %, v roce 1991 už jen 33,1 % a v roce 2001 pak 23 %. Absolutně šlo o 5,6 milionu v roce 1950 a 1,97 mil. v roce 2001. Údaj ze šetření ISSP z roku 2007 ukazuje, že základní vzdělání má kolem 21 % obyvatel ČR nad osmnáct let.
- Počty studentů terciárního vzdělávání rostou v posledním desetiletí skokově. Absolutně to bylo v roce 2001 celkem 223 013 osob, v roce 2008 už 369 619 osob. Podle výsledků opakovaných sociologických šetření se podíl vysokoškolských studentů se základním vzděláním otce pohybuje kolem 1 %, matky rovněž (průnik je asi poloviční). Kdybychom aplikovali tyto podíly na počty studentů přímo, ukazuje se, že v roce 2001 by šlo přibližně o 2 200 studentů, v roce 2008 asi o 3 700 studentů. To ukazuje, že počet studentů na vysokých školách z populace se základním vzděláním roste. Stále jde o velmi nízké podíly, ale absolutně nejde o pokles.

Uvedené obrysy vyžadují jistě detailnější analýzu. Nicméně náznak rozboru podle tohoto přístupu ukazuje, že při analýze rovných šancí ke vzdělávání je třeba vzít v úvahu podstatně bohatší vějíř vlivů než tomu dosud obvykle je.

Z obvyklých diferenačních hledisek studentů vysokých škol (ostatně velmi blízkých těm, která jsou uváděna jako součásti diferencí v sociálním a kulturním kapitálu) zmíníme ještě **rozdíly v absolutoriu střední školy**. V roce 1989 tvořili absolventi gymnázií 63,8 % zapsaných na vysoké školy, v roce

⁷ Jde o výsledky šestiletého longitudinálního výzkumu studentů FHS UK a dvou opakovaných výzkumů hodnotových struktur vysokoškolačků v letech 2003 a 2005, vždy na 11 fakultách českých veřejných vysokých škol.

⁸ Opíráme se o výsledky analýzy *Úroveň vzdělání obyvatelstva podle výsledků sčítání lidu*, ČSÚ, kód 4113–03.

1995 to bylo 53,3 %, ale v roce 2006 už jen 30,6 %. Naopak absolventi středních odborných škol se na počtu zapsaných v r. 1989 podíleli z 31,8 %, v roce 1995 ze 38,3 %, ale v roce 2006 už ze 44,9 %. (Problém srovnatelnosti je ovšem vážný: v roce 2006 neuvedlo – podle Výroční zprávy za MŠMT – druh absolutoria střední školy přes 20 % zapsaných studentů.) Podíly absolventů středních odborných učilišť (či integrovaných středních škol) mezi přijatými studenty vysokých škol jsou v zásadě stále stejně nízké. Pohybují se mezi 4 až 8 %. Nárůst možnosti studia na VŠ rozšířil možnosti přijetí především pro absolventy středních odborných škol. Ale i tady bychom měli vzít v úvahu také dynamiku absolutních počtů. Znamená to například na jedné straně snižující se počty studentů integrovaných středních škol a na druhé straně radikální růsty absolutních počtů studentů škol vysokých. Jen prosté srovnání kapacit ukazuje, že tak velké nárůsty počtů studentů vysokých škol nemohou být „dotovány“ pouze absolventy gymnázií, protože kapacita gymnázií na to nestačí. I tady dochází k zajímavým prolnutím diferenciacních hledisek, protože difference ve vzdělání rodičů zaznamenáváme už mezi indikacemi výběru střední škol. Nicméně detailnější analýza (navazující na obsažnou a bohatou analýzu *Katřákovu*) by v této rovině diferenciac studentů vysokých škol velmi prospěla. Už proto, že právě téma nerovnosti v přístupech ke vzdělávání se – ku podivu! – stalo jedním z rozhodujících argumentů pro zavedení školného na vysokých školách. Nemluvě o tom, co tato skutečnost znamená, pokud jde o výzvy ve struktuře a obsahu vzdělávání na středních školách. Zvláště na těch, u nichž se s navazujícím vysokoškolským vzděláváním příliš nepočítalo.

Genderové difference studentů vysokých škol se zmenšují. Od roku 2005 převažují mezi přihlášenými, ale i přijatými a zapsanými, ženy nad muži. V roce 2006 byl podíl přihlášených žen 57,1 %, přijatých 52,5 % a zapsaných rovněž 52,5 % z celku. Postupně se tak srovnávají podíly studujících žen a mužů. (Tyto poznatky například přímo vypovídají o pozměňování trendů, které konstatovali *Matějů, Simonová a Řeháková, Matějů, Straková* (2006). Diferenciac oborová je patrná, ale i tam se distance mezi pohlavími zmenšují. Nevíme však mnoho o struktuře těchto změn, ani o tempech charakteristických pro skupiny oborů, regiony atp., a o to méně pokud jde o uplatnění absolventů a absolventek českých vysokých škol.

Etnické difference vysokoškolských studentů na vysokých školách v ČR můžeme jen zmínit. Především proto, že o vnitřní etnické struktuře vysokoškolských studentů nemáme údaj. Pozoruhodný je nárůst studentů s cizím státním

občanstvím na vysokých školách v ČR. To je ale způsobeno jinými vlivy než cíleným úsilím o vyrovnání případných etnických handicapů. Bližší informace jsou o **diferencích způsobených tělesným postižením**. Tato tematika je předmětem soustavné pozornosti v analytické i sociotechnické rovině. Je to nepochybně dobře. Ale zároveň tím plastičtěji vystupují nezalosti a nezajem o jiné druhy diferencí uvnitř populace vysokoškolských studentů.

V této části textu jsme připomněli celkem 11 úrovní diferenciac vysokoškolských studentů v této zemi. Jde o difference, s nimiž se vlastně více či méně počítá. A přesto o řadě z nich víme velmi málo, či skoro nic. A o vztazích a synergiích či kompenzacích mezi sebou tím méně.

To ovšem znamená, že o možnostech a směrech případných reformních zásahů a o potencích dopadů těchto zásahů nelze věcně uvažovat. Jákýkoliv reformní zásah za těchto okolností nemá zřetelnou věcnou oporu. To samozřejmě přispívá k podněcování nesouhlasu, ideologických šarvátek a krátkodechých politických střetů při přípravě a realizaci reformních kroků.

Je samozřejmé, že prezentovaný seznam diferencí vysokoškolských studentů není úplný. Neaspirujeme na úplnost. Cílem tohoto textu je otevřít věcná témata spojená s diferenciací studentů vysokých škol. I proto chceme ještě upozornit na dvě diferenciacní roviny, které jsou v analýze vysokoškolských studentů v souvislosti s potencemi k reformě (ale i obecně) většinou opomíjeny.

3. PŘIPOMÍNKA DVOU DIFERENCIAČNÍCH HLEDISEK, NA KTERÁ SE OBVYKLE ZAPOMÍNÁ

Burton Clark (1973) při specifikaci hlavních témat sociologického výzkumu studentů terciárního vzdělávání uvádí nejprve dvě a pak tři hlavní oblasti. Jednou z nich je vzdělanostní nerovnost vycházející z míry zvládnutí středního vzdělávání studenty, druhou sociálně-psychologické působení vzdělavací instituce na studenty. V první oblasti „identifikuje nerovnosti vycházející ze sociálních tříd, rasy a genderu jako důležitých jednotek analýzy pro poznávání aspirací a usilování“ (*Clark*, 1973, str. 3). Později navrhuje třetí nejdůležitější oblast témat sociologického výzkumu studentů, totiž zkoumání předmětu výzkumu, který se bude zaměřovat na hodnoty, tradice a identitu vyplývající ze vzdělavacího a sociálního systému.

Kupodivu z této výzvy respektovaného autora z oblasti sociologie vzdělávání se u nás v podstatě zpracovává jen prv-

ní oblast. A ještě, jak jsme naznačili, jen parciálně a do jisté míry jednostranně. Problém atmosféry škol, fakult či kampusů (nebo spíše rozdílů ve způsobu života vysokoškolských studentů a jejich vlivu na osobnostní a vzdělanostní vývoj během studia i po něm) je u nás prakticky neznámý. Ne jako takový, ale jako předmět analýzy.

K tématu hodnotových struktur vysokoškoláků můžeme nabídnout řadu výzkumů⁹ i jejich postupnou exploataci. Jde o rozměr studentské diferenciace, který se při úvahách o reformě vysokého školství vůbec nebere v potaz.

Právě při zkoumání stavu a vývoje hodnotových struktur vysokoškolských studentů v této zemi jsme narazili na další dvě diferenciační dimenze, na něž bychom chtěli v tomto textu ještě upozornit. To proto, že jejich vliv na samotné hodnotové struktury vysokoškoláků a i na sociální a demografické i školní charakteristiky byl výrazný.

Naše výzkumy hodnotových struktur vysokoškolských studentů se všechny týkají studentů 1. ročníků, vesměs v prvním semestru studia. Nejde tudíž o výzkum hodnotových struktur, na jejichž utváření se mohly markantněji podílet vlivy vycházející ze samotných vysokých škol a vysokoškolského studia. Jde spíše o zachycení situace ústící v příchod na vysokou školu a právě na danou fakultu. (Ve všech těchto výzkumech uváděli respondenti ve velké většině, že na těch fakultách, kde studují, studovat chtěli – podíl takových shod byl od dvou třetin, u strojních fakult až po 85 %.) Hlavní téma výzkumu vykrystalizovalo do otázky, zda existuje něco jako hodnotová predispozice k určitému druhu studia.

Na tomto místě chci upozornit jen na dvě okolnosti, které vystoupily jako výrazné diferencující vlivy na strukturu vysokoškoláků v této zemi, zvláště ve vzájemném vztahu. Jde o **diference podle obsahového (oborového) zaměření studia – pojednáváme o typech fakult¹⁰ – a podle lokalizace dané fakulty.**

⁹ Už zmíněné výzkumy vedené autorem tohoto textu na FHS UK od roku 2002 dosud a na souborech po 11 fakultách v roce 2003 a 2005 i analýzy výzkumů dalších, byť jsou obtížně komparovatelné – jde o zkoumání Saka (2000, 2004) a Quesnela (2002). Blíže o vlastních výzkumech v příloze tohoto článku.

¹⁰ Typologie byla základním metodickým východiskem výzkumu vysokoškoláků v roce 2003 i 2005. Šlo o typologii opřenu o obsahové zaměření studia (strojní fakulty, ekonomické fakulty a pedagogické fakulty) a o lokalizaci (města, v nichž se v té době v ČR vyskytovaly všechny tři typy fakult: Praha, Brno, Ostrava, Liberec).

Tyto diference se potvrdily jako podstatné prakticky ve všech zkoumaných indikacích, včetně přijatých hodnotových struktur. Zmíníme se alespoň o některých.

Tabulka č. 3: Porovnání statisticky významných vztahů podle typů fakult a měst (vlastní šetření studentů 1. ročníků vybraných vysokých škol)

Indikace	třídění podle typů fakult			třídění podle měst		
	2003	2005	Konkrétně	2003	2005	Konkrétně
vzdělání otce	xxx	xxx	+ ekonomické, - strojní	xxx	xxx	+ Praha - Ostrava
vzdělání matky	xx	xxx	+ ekonomické - strojní	xxx	xxx	+ Praha - Ostrava

Poznámky k tabulce č. 3:

- Typy fakult byly tři – za technické: strojní fakulty; za společenskovední: pedagogické; za „pragmatické“: ekonomické. Výběr měst byl vázán na přítomnost všech tří typů fakult ve městě. Šlo o šetření v Praze, Brně, Ostravě a Liberci.
- Statisticky významný vztah na úrovni 99 procentní a vyšší pravděpodobnosti: xxx; statisticky významný vztah na úrovni 97 až 99 procentní pravděpodobnosti: xx.
- Plusové označení ukazuje na nejvyšší úroveň vzdělání otců či matek podle typů fakult či podle měst, minusové naopak napovídá o nejnižší úrovni vzdělání rodičů v týchž dimenzích.

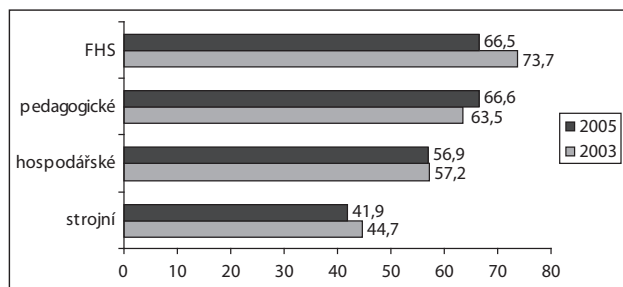
Statisticky významné byly diference pokud jde o fakulty, i pokud jde o města. Diference podle měst byly markantnější. Konkrétně se ukázalo, že pro studenty prvního ročníku vysokých škol v Ostravě je mezi otci jen kolem 21 % vysokoškoláků, zatímco v Praze je to přes 50 %. U matek je v Praze cca 45 % vysokoškolaček, v Ostravě jen 15 %. Podstatné byly rozdíly v zastoupení rodičů s vyučením a se středním vzděláním bez maturity. Tyto kategorie byly v Ostravě i v Liberci radikálně výrazněji zastoupeny než v Brně, ale především než v Praze. Platilo také, že otcové studentů ekonomických fakult měli vysokoškolské vzdělání ze 45 %, otcové studentů strojních fakult jen ze 30 %. I tady byly významné rozdíly v zastoupení rodičů se základním vzděláním s vyučením a se středním vzděláním bez maturity ve prospěch strojních fakult i fakult pedagogických (od 33 do 35 %) proti ekonomickým fakultám (27 %). Rozdíly v podílu otců a matek se základním vzděláním jsme u studentů různých typů fakult nezaznamenali. Rozpětí bylo mezi 1 a 2 % u otců i matek. Pozoruhodné je, že statisticky významné diference v příjmu výchozích rodin studentů 1. ročníků zkoumaných fakult mezi fakultami a městy nebyly tak časté a výrazné.

Dlouhodobá šetření na FHS UK ukázala, že možná spojujícím prvkem mezi vlivem měst a vzděláním rodičů je velikost trvalého bydliště studentů. Ve všech navazujících výzkumech se ukázalo, že je Fakulta humanitních studií UK v Praze charakterizovatelná jako pražská fakulta (s jasnou převahou studentů z Prahy, i když postupně klesající), fakulta s radikálně nižším zastoupením malých obcí mezi bydlišti studentů než jaký je podíl těchto obcí na celku sídel v ČR a zároveň fakulta s vysokým podílem studentů s vysokoškolským vzděláním rodičů, z rodin s vysokým podílem rozsáhlých knihoven a vybavení PC s internetem. Ale ne z rodin s nejvyššími příjmy.¹¹

Rozdílnost mezi vybaveností různými kapitály je patrná, ne příliš zřetelná konzistence v těchto výbavách rovněž. Lze ale vyslovit hypotézu o výraznějším působení sociálního a kulturního kapitálu než kapitálu ekonomického. V našich výzkumech se potvrdila zakotvenost výše dosaženého vzdělání v životním stylu rodin. Vztah výše dosaženého vzdělání a životního stylu (především se to projevuje ve struktuře využití volného času a váze aktivit, participací a významu dalšího vzdělávání, ale i ve vybavenosti domácnosti – příznačné je vybavenost PC s internetem a knihovnou s více než 500 svazky) se potvrzuje, jak už bylo připomenuto, prakticky ve všech velkých empirických sociologických výzkumech. V opakovaném šetření vysokoškoláků v letech 2003 a 2005 se tento vztah potvrdil ve všech testovaných podobách. Jak ve vztahu k míře vzdělání otce, tak matky, šlo vždy o shody škál: s růstem vzdělání rodičů rostla kvalita životního stylu rodin studentů i studentů samotných. V tomto smyslu byla také patrná diferenciací mezi městy a typy fakult, jak ukazují poznatky v Tabulce č. 3.

Z dalších indikátorů, které charakterizují diference podle typů studia i sídel fakult, uvedeme **třídění podle náboženskosti studentů**.

Graf č. 4: Podíly nábožensky cítících studentů v 1. ročnících – podle typů fakult



¹¹ Blíže viz. Prudký L. a kol., 2005.

Společenskovední typ studií přitahuje radikálně vyšší podíl studentů (absolventů středních škol) s náboženským cítěním než typ „pragmatický“ (s převážujícím chápáním studia jako tržního artiklu na trhu práce) a ještě více než typ technický. Diference mezi městy tu nebyly tak jasné a odpovídaly dlouhodobému regionálnímu rozložení religiozity v ČR: vysoký podíl v Brně, menší v Ostravě a Praze a nejmenší v Liberci.

Diference v míře religiozity studentů prvních ročníků podle typů fakult souvisejí s řadou dalších indikací, zvláště pokud jde o hodnotové orientace a preference. Ukazuje se tu znovu, že míra religiozity koresponduje se zaměřením na obecnější transcendentální témata a otázky. Religiozita (ne však přímo ve vztahu k institucionálnímu zakotvení a konkrétní konfesi) je důležitým indikátorem obecně spouštějícím tendenci k predispozici výběru vysokoškolského studia.

Toto téma je natolik obsáhlé, že vyžaduje samostatné analytické sdělení. (Ostatně postupné zveřejňování výsledků těchto výzkumů bude následovat.) Teď se spokojujeme jen s uvedenými náznaky.

Nicméně i z nich snad dostatečně jasně vyplynulo, že diference v predestinacích studia na různých typech a v různých městech v ČR může být chápána jako důležitý atribut míry rovnosti přístupů ke studiu na vysokých školách. Zároveň upozorňuje na dosud nerespektované, ba neviděné **diference vyplývající z toho nejpodstatnějšího, totiž z obsahu** (a hodnotových výzev) **studia na vysokých školách**. A to jak pro uchazeče o vysokoškolské studium, tak pro studenty během studií i pro absolventy vysokých škol. A ostatně pro míru a podobu vzdělanosti v této zemi.

4. MÍSTO ZÁVĚRU

Cílem tohoto textu bylo upozornit na existenci mnoha vnitřních diferenačních procesů uvnitř studentů vysokých škol a také na to, že bez jejich poznání (jednotlivě a především v souvislostech) není možné přistupovat odpovědně k přípravě zásahů, které by nepochybně tyto diferenciací pozměňovaly. Navíc by bez poznání a alespoň částečného respektování vnitřních diferenačních procesů v populaci vysokoškolských studentů takové zásahy – například spojené s reformou vysokých škol – byly pravděpodobně neúčinné. Zároveň ale jsme většinou dospěli ke zjištění, že o jednotlivých diferenačních hlediscích, a především o vztazích mezi nimi a souvislostech, které mohou přinést do změn vývoje vysokoškolského vzdělávání, u nás víme poměrně málo.

I když jsme neshromáždili všechna relevantní diferenciální kritéria, ukázalo se, že jednak existují některá, s nimiž se vůbec nepočítá (a mají důležité diferenciální místo mezi vysokoškolskými studenty) a i ta, s nimiž se dosud pracovalo, jsou často jen naznačena a nelze se o ně plně v analýzách, a tudíž ani v rozhodovacích procesech, opřít.

Je to nepochybně dáno složitostí řady z těchto témat. Ale možná ještě výrazněji tím, co je příznačné vlastně pro celou přípravu reforem vysokého školství u nás. Totiž, že i zde platí, že:

- › reforma vysokých škol je sice připravována a týká se jedné z nejdůležitějších částí populace v naší zemi, společenským, které spojuje svou existenci s pravidly vědeckého poznávání;
- › nicméně právě pro přípravné práce na reformě vysokého školství je příznačné, že není dostatečně opřena o badatelskou, věcně i metodicky propracovanou analýzu. Poznává-

ni klopýtá za skutečností a je ve stádiu, které neopravňuje k věcným rozhodovacím procesům.

To je samozřejmě zárodkem mnoha nedorozumění, sporů, politických a lobystických tlaků, náhod a animozit. A hlavně to vede k meritornímu odmítání reformních kroků bez zásadní analýzy. Alespoň u části akademické obce.

Bez založení promyšlené, metodologicky opodstatněné a strukturované analýzy – zde se vztahující k analýze vnitřních diferenciálních trendů v populaci vysokoškolských studentů, ale v zásadě se to týká všech oblastí reformního úsilí – nebude reforma vysokého školství ničím jiným než vstupem na minové pole. Obětí může být opravdu hodně.

Ing. Libor PRUDKÝ, Ph.D.

Centrum pro studium vysokého školství, v.v.i.

Univerzita Karlova v Praze, Fakulta humanitních studií

prudom@pointpraha.cz

Literatura:

1. BOURDIEU, P. PASSERON, J.-C. *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage, London, 1977.
2. CLARK, Burton R. Development of the Sociology of Higher Education. In *Sociology of Education*, 46, 1973, pp. 2–14.
3. COLEMAN, J. S. Social Capital in the Creation of Human Capital. In *American Journal of Sociology*, 94, 1988, pp 95–120.
4. HENDRICHOVÁ, J. ČERYCH, L. (Eds.) *Terciární vzdělávání ve vyspělých zemích: vývoj a současnost*. Středisko vzdělávací politiky, Praha, 1977.
5. KATRŇÁK T. *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Slon, Praha, 2004.
6. KATRŇÁK T. *Třídní analýza a sociální mobilita*. CDK, Brno, 2005.
7. MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J. (Eds.) *Nerovné šance na vzdělání*. Akademie, Praha, 2006.
8. MUSIL, J. a kol. Pojetí sociální soudržnosti v soudobé sociologii a politologii. In *Sešity CESES č. 9*, Praha, 2004.
9. PRUDKÝ, L. a kol. Vybrané výsledky výzkumu hodnotových struktur studentů 1. ročníků Fakulty humanitních studií UK. In *Lidé města*, Vol 2, č. 16, 2005, s. 143–202.
10. PRUDKÝ, L. PABIAN, P. ŠIMA, K. *Vysoké školství v České republice: jen pro elitu, nebo pro všechny?* Grada, Praha, 2009.
11. QUESNELL, M. D. *Co si myslíme, čemu věříme a kdo jsme*. Academia, Praha, 2002.
12. PUTNAM, R. *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton University Press Princeton, 1993.
13. SAK, P. *Proměny české mládeže*. (Česká mládež v pohledu sociologických výzkumů), Petrklíč, Praha, 2000.
14. SAK, P. *Mládež na křižovatce*. (Sociologická analýza postavení mládeže ve společnosti a její úlohy v procesech evropské a informatizace) Svoboda Servis, Praha, 2004.
15. STACHOVÁ, J. Sociální kapitál. *Socioweb 2, 2007* URL: <www.socioweb.cz/index.php?disp=teorie&shw=270&lst=112>.
16. ŠAFR, J. SEDLÁČKOVÁ, M. *Sociální kapitál. Koncepty, teorie a metody měření*. Sociologický ústav Akademie věd České republiky, Praha, 2006.
17. ŠAFR, J. (Ed.), *Sociální distance, interakce a kategorizace: alternativní teoretické perspektivy studia sociální stratifikace*. Sociologický ústav Akademie věd ČR, Praha, 2008.
18. TROW, M. *Problems in the Transition From Elite to Mass Higher Education*. Carnegie Commission on Higher Education, Berkeley, 1973.
19. VESELÝ, A. Zdroje a kapitály. In Potůček M., Musil J., Mašková M., (Eds.) *Strategické volby pro českou společnost. Teoretická východiska*. Slon, Praha, 2008, str. 195–214.
20. WALLACE, C. *Conceptual Framework and Indicators for Social Capital*. Aberdeen Center for European Social research. University of Aberdeen. Aberdeen, 2005.

*Příloha:***Základní informace o výzkumech hodnotových struktur vysokoškoláků**

Všechny uvedené výzkumy byly realizovány na souborech dotazovaných z 1. ročníků daných vysokých škol, vždy v 1. semestru studia. Vždy šlo o sbíraný dotazník, s výkladem výzkumníka skupině studentů a s jeho vysvětlováním případných dotazů. Z oslovených studentů celkem odmítlo odpovědět za všechny roky 8 respondentů.

Dotazník byl koncipován jako plně srovnatelný ve všech rozhodujících částech.

Konkrétní údaje o jednotlivých výzkumech (vedoucím projektu byl vždy autor tohoto textu):

Čas sběru	Místo sběru	Velikost vzorku	Realizace
září 2002	FHS UK	278	CVVOE, Point s.r.o.
říjen 2002–leden 2003	Strojní fakulty ČVUT, VUT, TUO, TUL	429	CVVOE, Point, s.r.o.
říjen 2002–leden 2003	Pedagogické fakulty UK, MU, OU, TUL	389	CVVOE, Point, s.r.o.

*Résumé***Unknown Factors of Student's Differentiation in Higher Education**

The article points out that without any respect to the improvements of the quality of the higher education students it is impossible to prepare and to put in practice the reform of the higher education in the Czech Republic. The analyses of the concrete state and development of students' differentiations are the natural source of findings about students' needs and potentials. The text offers altogether 14 differen-

říjen 2002–leden 2003	Ekonomické fakulty MU, TUO, TUL	287	CVVOE, Point, s.r.o.
září 2003	FHS UK	323	FHS UK, GAUK
září 2004	FHS UK	338	FHS UK, GAUK
září 2005	FHS UK	384	FHS UK, GAUK
říjen–prosinec 2005	Strojní fakulty ČVUT, VUT, TUO	308	CESES, FSV UK
říjen–prosinec 2005	Pedagogické fakulty UK, MU, OU, TUL	368	CESES, FSV UK
říjen–prosinec 2005	Ekonomické fakulty VŠE, MU, TUO, TUL	397	CESES, FSV UK
září 2006	FHS UK	384	FHS UK, GAUK
září 2008	FHS UK	390	FHS UK

Seznam škol, kde se výzkumy uskutečňovaly:

UK: Univerzita Karlova v Praze; MU: Masarykova univerzita; ČVUT: České vysoké učení technické v Praze; VUT: Vysoké učení technické v Brně; TUO: Vysoká škola báňská-Technická univerzita Ostrava; TUL: Technická univerzita v Liberci; OU: Ostravská univerzita v Ostravě; VŠE – Vysoká škola ekonomická v Praze; FHS UK: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze.

tiation points of view and by most of them it states insufficient level of analytical data for it being able to capture its real form. More closely it reflects the differentiations in the value structures and in the religion of the students in the higher education in the Czech Republic. At last it states that without understanding of these (and other) differentiation levels of the structure of the higher education students it is impossible to either specify or to objectively prepare the reform of the higher education.