

Financování studia a vývoj v nerovnostech v přístupu k vysokoškolskému vzdělávání v České republice a Nizozemsku¹

Petr Matějů a Tomáš Konečný

Sociologický ústav Akademie věd České republiky, Praha

Simona Weidnerová

Institut pro sociální a ekonomické analýzy, Praha

Hans Vossensteyn

Centrum pro studium vysokoškolské politiky, University of Twente, Enschede

Abstrakt

Tato stať se věnuje souvislostem/vazbám mezi systémem finanční pomoci poskytované studentům vysokých škol a vývojem nerovností v přístupu k vysokoškolskému vzdělávání. I když je známo, že systém financování studia je jen jedním z řady faktorů, které ovlivňují šance na studium na vysoké škole, jeho role v rozhodování o studiu může být zejména pro skupiny s nižším sociálně ekonomickým statutem zásadní. Proto se autoři zaměřují zejména na možný vliv finančních podmínek studia na šance jedinců pocházejících z rodin s nižším sociálně-ekonomickým statutem získat vysokoškolské vzdělání. Předmětem analýzy je vývoj v České republice a Nizozemsku, protože financování studia v těchto dvou zemích se již dvacet let vyvíjí výrazně odlišným směrem, zatímco systémy středního školství mají v obou zemích stále řadu společných rysů. Analýza ukázala, že zavedení systému finanční pomoci studentům založeného primárně na nástrojích přímé finanční podpory (případ Nizozemska) korespondovalo s poklesem nerovností v přístupu k vysokoškolskému vzdělání a to za situace, kdy studenti platili školné, zatímco systém finanční pomoci charakteristický převážně nepřímou podporou (případ České republiky) aplikovaný ve stejnou dobu nezabránil růstu nerovností, i když školné v průběhu celého sledovaného období nebylo vybíráno.

Edward Shils, jedna z nejdůležitějších osobností světové sociologie spojená s úsilím o těsnější propojení sociálních věd a veřejné politiky, nabádal společenské vědce k tomu, aby se nevyhýbali výzkumu orientovanému na hodnocení účinků různých politik a reform, byť jim z hlediska teoretických a metodologických „puristů“ hrozí nepochopení a zpochybňování legitimacy samotných cílů jejich snažení. „Společenská vědci, pokud se opravdu zajímají o společnost, by se neměli vyhýbat výzkumu, který je relevantní pro veřejné politiky, již jen proto, že jejich disciplíny se zabývají fakty, jež jsou těmito politikami utvářeny. V tomto smyslu jsou všechny společenské vědy potenciálně relevantní pro politiky, bez ohledu na to, zda volí přístupy spíše empirické nebo teoretické.“ (Shils, 1980, pp. 286-7).

Na druhou stranu je pochopitelné, že se sociální vědci zdráhají více ponořit do výzkumu zaměřeného na hodnocení efektů různých politik a reformních kroků. Mnozí se obávají podstupovat riziko plynoucí zejména z toho, že cesta od teorie k výsledkům aplikovaných politik (a zpět k teorii) nevede v daném případě jen přes jednoznačně formulované (často vědomě simplifikující) hypotézy založené na statisticky modelované kauzalitě, kvalitní data a stále sofistikovanější analytické metody, ale též přes pochopení složitých sociálních, ekonomických a sociálně-psychologických okolností a procesů, které zprostředkovávají mezi konkrétními politikami na jedné straně a jejich efekty v podobě změn v jednání lidí na straně druhé. Jinými slovy, v analýze efektů veřejných politik těžko můžeme předstírat, že působení řady dodatečných faktorů intervenujících do

¹ Výzkum, na jehož základě vznikla tato stať, umožnila podpora Ministerstva práce a sociálních věcí ČR, grant č. 1J 005/04-DP2, „Nerovnosti v šancích na vzdělávání: jejich rozsah, zdroje, sociální a ekonomické důsledky, strategie řešení.“ Spolupráce byla dále podpořena projektem „Public / Private Funding of Higher Education: A Social Balance“ v rámci Aktivit 6.1.2 a 6.2 programu Socrates. Tato stať byla dále zpracována s podporou grantu Fulbrightovy komise, který byl udělen prvnímu z autorů v rámci programu New Century Scholars 2007-2008 s názvem „Higher Education in the 21st Century: Access and Equity.“ Veškerou korespondenci zasílejte na adresu: Petr Matějů, Sociologický ústav AVČR, Jilská 1, 110 00 Praha 1.

modelovaných vztahů mezi *nezávisle* a *závisle* proměnnými lze podobně jako při testování běžných hypotéz ošetřit robustní statistickou kontrolou.

Cílem této srovnávací studie České republiky a Nizozemska je posoudit souvislosti mezi systémem finanční pomoci studentům vysokých škol a vývojem nerovností v přístupu k terciárnímu vzdělávání. Klademe si otázku, zda výrazně odlišné systémy financování studia na vysoké škole mohly být jednou z příčin odlišného vývoje nerovností v šancích na dosažení vysokoškolského vzdělání mezi jedinci rozdílného sociálně-ekonomického původu (SES) se zvláštním zřetelem ke skupinám s nejnižším sociálně ekonomickým statusem. V centru pozornosti naší analýzy přitom stojí systémy finanční pomoci studentům, jejichž vliv analyzujeme na pozadí dalších možných efektů (celková dynamika systému terciárního vzdělávání, existence školného, míra stratifikace systému středního vzdělávání, atd.). Současně chceme touto statí přispět do diskuse k obecnější otázce, zda společenskovední empirický výzkum může přispívat k hodnocení efektů různých veřejných politik, a to zejména v případech, kdy se tyto efekty projevují s poměrně velkým zpožděním a jsou jen obtížně oddělitelné od efektů jiných společenských změn a okolností strukturální povahy. Vědomi si rizik, se kterými je každý pokus o empirické zhodnocení efektů veřejných politik spjat, chceme touto statí přispět k diskusi nad dalším možným vývojem financování studia na vysokých školách v České republice.

Role systémů financování studia na vývoj nerovností

Participace na vysokoškolském vzdělání je obecně výsledkem působení mnoha faktorů. Pokud jde o faktory působící na makroúrovni, je třeba vyjmenovat alespoň následující: a) demografický vývoj určující celkovou možnou poptávku po vysokoškolském vzdělání; b) podíl jedinců, kteří se pro přechod mezi středním z vysokoškolským vzdělání „kvalifikují“ a to jak po formální stránce (maturita) tak z hlediska předpokladů úspěšnosti v konkurenci s ostatními (způsob přijímání na vysoké školy, kritéria pro přijímání, atd.); c) situace na trhu práce a ekonomická návratnost vysokoškolského vzdělání; d) vývoj a struktura nabídky studijních míst na vysokých školách.

Rozhodnutí ucházet se o studium je dále výsledkem faktorů působících na mikroúrovni. Tato rozhodnutí jsou studována v kontextu různých teorií a disciplín. Dominantně se jimi zabývá *sociologie* a to především v rámci studia faktorů působících v procesu sociální stratifikace (status attainment models) a *ekonomie*, která hledá vysvětlení především v analýzách nákladů a očekávaných přínosů určitých rozhodnutí (Hossler et al., 1999).

Sociologické modely pracují zejména s proměnnými, které mohou rozhodnutí týkající se studia na vysoké škole vysvětlit buď jako výsledek působení faktorů (bariér) více či méně determinujících rozhodování jedinců sociálními resp. třídními charakteristikami výchozí rodiny², nebo jako výsledek působení socializačního procesu v širším smyslu, ve kterém hrají dominantní roli sociálně-psychologické faktory.³ Ve většině sociologických nebo sociálně-psychologických modelů vysvětlujících dosažené vzdělání nebo úspěch v určitých vzdělanostních přechodech hrají důležitou roli sociální charakteristiky výchozí rodiny (vzdělání a povolání otce a matky, příjem), pohlaví, inteligence nebo měřené schopnosti, očekávání, aspirace, sociálně významné okolí, atd..

Ekonomické modely se zaměřují více na racionalitu individuálních rozhodnutí jedinců, kteří mají jasné cíle a hledají co nejefektivnější cesty jejich dosažení. Racionálně jednající jedinci poměřují marginální přínosy dosažení určitého cíle marginálními náklady spojenými s jeho dosažením (Mankiw, 2004). Z tohoto hlediska je pro rozhodnutí studovat na vysoké škole podstatné zda očekávaný přínos takového rozhodnutí převyšuje očekávané přínosy jiných alternativ (*opportunity costs*). To konkrétně znamená, že modely vysvětlující volbu dalšího studia se soustřeďují na otázku,

² Jde o tzv. alokační perspektivu popsanou zejména A. Kerckhoffem (Kerckhoff 1976, 1977, 2001)

³ Tento směr, který rozvíjí klasický model dosahování sociálního statusu (status attainment model) bývá označován za „sociálně-psychologický“ a k jeho hlavním stoupcům patří W. Sewell, A. Haller, R.M. Hauser, A. Portes a další. Přehledný výklad tohoto směru lze nalézt v práci Matějů 2005.

jak se jedinci s určitými charakteristikami (pohlaví, schopnosti, sociální původ) liší v tom, jak významnou roli v rozhodnutí zda pokračovat ve studiu na vysoké škole hrají ekonomické faktory, jako například nutnost hradit školné, životní náklady spojené se studiem, přítomnost a forma finanční pomoci studentům, dostupnost půjček a očekávané příjmy po absolvování školy.

Základní přehled přístupů k vysvětlení individuálních rozhodnutí pokračovat ve studiu by nebyl úplný, kdybychom nezmínili modely, které se pokouší obě perspektivy (tj. *homo sociologicus* a *homo economicus*) propojit a hledat komplexnější vysvětlení. Tyto modely se zaměřují zejména na „elasticitu“ rozhodování o pokračování ve studiu v závislosti nejen na sociálních a ekonomických proměnných, ale též na proměnných sociálně-psychologické povahy (Vossensteyn 2005, Vossensteyn and De Jong 2006, Dynarsky a Clayton 2006; Kane 2003; Bound a Turner 2006). Tyto studie prokazují, že bez ohledu na konkrétní formu podpory očekávaná pomoc poskytnutá studentovi v průběhu studia představuje jeden z důležitých *ex ante* faktorů, které působí na rozhodnutí o studiu na vysoké škole. Dále se ukazuje, že systém financování studia zvláště výrazně ovlivňuje rozhodování jedinců pocházejících z rodin s nižším sociálně-ekonomickým statutem. A konečně nejde pouze o výši studentské podpory, která se nakonec projevuje v poměru veřejných a soukromých zdrojů ve financování studia (k tomu více Schwarzenberger 2008), ale také o to, jakou formou je tato podpora poskytována (přímo vs. nepřímo, peněžitá vs. nepeněžitá forma) a v jakém kontextu systém financování na rozhodování a jednání jedinců působí (poptávkou „tažený“ dynamický systém terciárního vzdělávání, na poptávku málo citlivý, celkově stagnující systém, atd.).

Efekty různých forem finanční podpory studentů na participaci na terciárním vzdělávání je navíc třeba posuzovat v širším kontextu vývoje směrem ke sdílení nákladů (cost-sharing). Jde o trend charakteristický růstem podílu nákladů na vysokoškolské vzdělávání, které hradí sami studenti a jejich rodiče místo vlád a daňových poplatníků (Johnstone 2008). Růst podílu studentů na financování studia v terciárním vzdělávání logicky vede k posilování systémů finanční pomoci studentům. K tomuto závěru vedou i údaje uvedené v grafu 1, ve kterém jsou země OECD umístěny ve dvourozměrném prostoru definovaném podílem výdajů na terciární vzdělávání, které plynou od domácností (školné), a intenzitou finanční podpory studentů vyjádřenou podílem finanční pomoci studentům na celkových výdajích na terciární vzdělávání, jasně ukazuje, že mezi těmito dvěma veličinami existuje poměrně silný vztah. Země s vysokým podílem školného na financování vysokého školství zpravidla investují do finanční pomoci studentům více než země, které vysoké školství financují výhradně z veřejných zdrojů. Výjimku tvoří pouze skandinávské země. Z grafu je rovněž patrné, že systém financování terciárního vzdělávání v České republice je charakteristický velice nízkým podílem soukromých prostředků a podobně zanedbatelnou výší studentské finanční podpory studentům. Naopak Nizozemsko a skandinávské země poskytují studentům nejvyšší finanční podporu z hlediska podílu veřejných prostředků.

<graf 1 přibližně zde>

Empirická zjištění týkající se spojitosti mezi politikou studentské podpory, sdílením nákladů a participací na terciárním vzdělávání naznačují, že zvyšování podílu soukromých prostředků ve financování terciárního vzdělávání by v důsledku kompenzace finanční pomoci studentům nemělo mít negativní efekt na nerovnosti v šancích na dosažení vysokoškolského vzdělání.

To potvrzuje řada případových studií. Jedna ze studií provedených ve Velké Británii (UCAS 2000) ukázala, že zavedení školného a nahrazení studentských grantů půjčkami v 90. letech minulého století nemělo výrazný vliv na míry účasti. Nedošlo ani ke změně v sociální struktuře nově přijatých studentů na univerzitách a podíl přijatých zástupců etnických menšin a žen se mírně zvýšil. Bylo sice zjištěno, že studenti z etnických menšin mají větší averzi k zadlužení, jejich míra účasti však po přechodu z grantů na školné a půjčky neklesla (Ministerstvo školství a zaměstnanosti Spojeného království, 2001). Ani zvýšení školného od roku 2006, ani skutečnost, že studenti mají averzi vůči dluhům (Callendar 2006), nevedla k poklesu uchazečů o studium a míry účasti (Universities UK 2007).

Podle studie, jejímiž autory jsou Vossensteyn a Canton (2001), nedošlo k poklesu zapsaných studentů ani v Austrálii, kde bylo školné společně s půjčkami zavedeno v roce 1989. Jiná práce (Andrews 1997) ovšem argumentuje ve prospěch teze, podle které zavedení tohoto systému mělo negativní vliv na participaci a uvádí, že v důsledku zavedení školného poklesl počet uchazečů o studium o 14 % ve srovnání se situací, kdyby školné neexistovalo. Nicméně Vossensteyn a Canton (2001) tuto tezi později vyvrací. A konečně Chapman (1997) ve své výzkumné studii dochází k ještě přesvědčivějším zjištěním než Vossensteyn a Canton (2001) a předkládá výsledky dokládající zvýšenou míru účasti jak po roce 1989 tak po roce 1997, kdy se míra spoluúčasti zvýšila (Chapman 2006). Podobně pozitivní efekt na vývoj nerovností mělo zavedení systému spoluúčasti a půjček podobného australskému modelu na Novém Zélandu, kde po roce 1992, kdy byl systém zaveden, došlo k celkovému nárůstu účasti, a to včetně menšin (Ministerstvo školství Nového Zélandu 1999).

V podobném duchu jsou i závěry zprávy OECD o stavu terciárního vzdělávání (Tertiary Education Review, 2008) a další srovnávací studie (Blöndal a kol. 2002), které ukazují, že zavedení spoluúčasti a souběžné rozšíření systémů studentských půjček může vést k větší rovnosti šancí než systém, ve kterém není přítomen ani jeden z těchto prvků. Blöndal a kol. (2002) docházejí k závěru, že snazší přístup ke studentským půjčkám, a to i bez dotačního prvku, může být důležitý zejména pro mladé lidi ze znevýhodněných prostředí a zlepšovat příležitosti maximálního rozvoje potenciálu pro všechny jedince.

Cílem naší analýzy je poskytnout další empirické poznatky o možných efektech různých systémů financování studia na vysoké škole na participaci na terciárním vzdělávání a to na základě srovnání dvou zemí s relativně podobnými systémy sekundárního vzdělávání avšak zásadně odlišnými systémy financování terciárního vzdělávání.

Česká republika a Nizozemsko: dlouhodobě sledované příklady odlišných systémů

Dřívější výzkumy ukázaly, že Česká republika a Nizozemsko vykazují při srovnání politiky financování studentů a účasti na vysokoškolském vzdělávání některé důležité podobné rysy i odlišnosti. V první řadě zde existuje podobnost z hlediska dlouhodobého historického vývoje. Obě země mají dlouhou demokratickou tradici zakotvenou v náboženských hnutích ze 16. století. Navzdory odlišným cestám ekonomického rozvoje⁴ má kulturní a společenský vývoj v obou zemích mnoho společného. Před 2. světovou válkou patřily obě země k vysoce průmyslově a kulturně vyspělému světu. Po válce se však z hlediska sociálně ekonomického rozvoje vydaly jiným směrem: bývalé Československo zahájilo revoluční cestu „budování socialismu“, zatímco Nizozemsko se podobně jako další vyspělé evropské průmyslové země s tržní ekonomikou vydalo cestou evolučního modelu. Je třeba zdůraznit, že v bývalém Československu byly společenské a vzdělávací reformy jednoznačně motivovány komunistickou ideologií „odstraňování třídních rozdílů“, což mělo silný vliv na formování vzdělávací politiky, která se zaměřovala na hluboké přerozdělení vzdělávacích příležitostí mezi společenskými třídami (např. i zavedením takzvaného „systému kvót“).

Pokud jde o rozdíly, v první řadě je třeba zmínit vývoj vzdělanostní mobility. Studie srovnávající vzdělávací mobilitu a úroveň dosaženého vzdělání mezi Československem a Nizozemskem publikované začátkem 90. let minulého století (Matějů 1990, Matějů a Peschar 1990, Matějů 1993) ukázaly, že v těchto zemích se nerovnost ve vzdělávací mobilitě a dosaženém vzdělávání vyvíjely různým způsobem. Data z konce 80. let překvapivě ukázala, že sociální nerovnosti v přístupu k vysokoškolskému vzdělávání byly vyšší v Československu než v Nizozemsku. Výsledky analýzy vzdělávací mobility (Boguszak, Matějů a Peschar 1990) zpochybnilly hypotézu, že v socialistických zemích včetně Československa existovala nižší hladina vzdělanostních nerovností a ukazují zřejmý trend k větší rovnosti v Nizozemsku (Boguszak, Matějů a Peschar 1990: 251-252). Autoři další studie o procesu dosahování vzdělání (Matějů a Peschar 1990) zjistili, že ačkoliv přímý vliv sociálně ekonomického statutu na dosažené vzdělání byl v Československu slabší než

⁴ Například silnější orientace nizozemské ekonomiky na mezinárodní obchod.

v Nizozemsku, vliv ekonomických zdrojů rodiny na dosažené vzdělání byl překvapivě vyšší v Československu (Matějů a Peschar 1990: 137).

Zatřetí, ze srovnávacích studií vývoje vzdělávací mobility vyplývá, že Nizozemsko patří k velmi malé skupině zemí, kde v posledních několika desetiletích se nerovnosti zmenšovaly, zatímco ve většině zemí, včetně České republiky, zůstala míra nerovnosti stejná nebo se zvětšila. Shavit a Blossfeld (1993) například uvádějí:

„Konkrétně v jedné zemi (Nizozemsko) se snižuje vliv vzdělání i povolání otce, a to u všech věkových skupin. V šesti zkoumaných společnostech se vliv ani jednoho z těchto ukazatelů sociálního původu na dosažené vzdělání výrazně nezměnil (Německo, Anglie a Wales, Švýcarsko, Maďarsko, Polsko a arabská komunita v Izraeli). Výsledky zbývajících pěti studií jsou nejednoznačné: pokles vlivu jedné proměnné a stejný nebo vyšší vliv druhé proměnné (Spojené státy, Itálie, Taiwan, Japonsko a Československo). Zajímavé je, že československá studie ukazuje na klesající vliv povolání otce na dosažené vzdělání u ročníků, které nastoupily do vzdělávání vzápětí po zavedení socialistických reforem. Následovalo však zvýšení tohoto vlivu u mladších věkových kohort“ (Shavit and Blossfeld 1993: 15).

Maas a Ganzeboom (2007) skutečně našli důkazy pro tvrzení, že v nizozemském terciárním vzdělávání došlo k poklesu nerovností. Analýza rozsáhlého souboru dat z 35 šetření potvrdila, že vazba mezi dokončeným terciárním vzděláním (HBO a WO) a povoláním otce se oslabilo u jedinců narozených v období od roku 1920 do roku 1970. Když ovšem analyzovali přechody mezi stupni vzdělávání jednotlivě, zjistili, že ke snížení nerovností došlo pouze v případě přechodu mezi sekundárním a terciárním profesním vzděláváním (HBO).

Dalším faktorem pro volbu České republiky a Nizozemska pro účely srovnávací analýzy byla skutečnost, že obě země mají vysoce stratifikovaný systém sekundárního vzdělávání, který se vyznačuje značnou mírou selektivnosti (viz Matějů a kol. 2007). Tato podobnost na úrovni sekundárního vzdělávání představuje vhodné východisko pro srovnání vlivu politik ovlivňujících participaci na terciárním vzdělávání.⁵

V neposlední řadě je pro česko-nizozemskou srovnávací analýzu výhodou skutečnost, že systémy studentské podpory v obou zemích byly poměrně dlouhé období založeny především na nepřímé podpoře ze strany rodiny. Zákon o financování studentů (WSF), který přesměroval veškerou podporu přímo na studenty, byl nizozemskou vládou implementován až v roce 1986. Předtím spočívala podpora studentů především v daňových zvýhodněních a rodinných příspěvcích, které byly určeny rodičům studentů (Vossensteyn a De Jong 2008). V České republice tvoří přímá podpora v současné době poměrně malou část celkové podpory, nepřímá podpora, stejně jako v Nizozemsku do roku 1986, spočívá především v daňových úlevách a rodinných příspěvcích. Vzhledem k podobnosti systémů sekundárního vzdělávání a jejich selektivnosti a vzhledem k podobnosti systémů studentské podpory v minulosti jsou změny ve struktuře studentské podpory, ke kterým došlo v Nizozemsku po roce 1986, vhodným základem pro analýzu důsledků tohoto posunu na nerovnost v přístupu k terciárnímu vzdělávání, zejména u skupin s nižším sociálně-ekonomickým statutem. Výsledky analýzy tak mohou přispět k současné diskusi o optimálním způsobu financování studentů v České republice a v dalších post-komunistických zemích.

Financování studia v České republice

V České republice oficiálně neexistuje školné, protože odpovědnost za financování studia všech studentů veřejných vysokých škol přejímá stát.⁶ Právo na vzdělání bez školného však lze,

⁵ Faktorová analýza (metoda hlavních komponent), do které vstoupily jako proměnné podíl studentů ve všeobecných programech na vyšší sekundární úrovni, počet typů škol, podíl patnáctiletých v odborných programech a výdaje na vzdělávací instituce, ukázala, že obě země patří mezi 31 zemí, které se účastní průzkumů PISA, k těm, které mají nejvíce stratifikovaný a selektivní systém sekundárního vzdělávání (podrobnosti viz Matějů a kol. 2007).

⁶ Zahraniční studenti, kteří nemohou studovat v českém jazyce a přesto zvolí studium na některé české veřejné vysoké škole musí platit školné, které stanoví daná škola za kurzy v angličtině. Tito studenti však představují velmi malé

zjednodušeně řečeno, uplatnit pouze v rámci kvóty stanovené na každý jednotlivý rok. Tato kvóta určuje maximální počet studentů, které lze přijmout při existujících finančních limitech (tj. státní dotace veřejným univerzitám). Nicméně na studentovi může být požadováno, aby zaplatil vysoké škole poplatky, pokud studuje déle než stanoví zákon (jde o tzv. penalizační školné), nebo pokud se absolvent zapíše do dalšího studijního programu, který přímo nenavazuje na předchozí program.

Finanční podporu studentů v České republice lze charakterizovat poměrně malým významem *přímých* mechanismů ve prospěch mechanismů *nepřímých*. Plyne to z filosofie právní úpravy, která rozlišuje *právní statut studenta* jako takový a *právní statut studenta pro účely sociálního zabezpečení* (nebo podpory). Příjem sociálních dávek je tedy vázán spíše na finanční situaci osoby, která je závislá na rodině, než na specificky definovaný statut studenta. Důsledkem je věková hranice 26 let stanovená zákonem pro nárokování všech studentských zvýhodnění. Před přijetím novely vysokoškolského zákona v roce 2005, která zavedla nevelké sociální stipendium pro vysokoškolské studenty (s účinností od roku 2006), s výjimkou přídatků na děti a sociálního příplatku nevyplývaly z právního statutu studenta žádné formy přímé sociální pomoci.

Systém studentské podpory v ČR je určen tím, že odpovědnost státu za financování vysokoškolské vzdělávání prostřednictvím *institucionálního financování* je doplněna *odpovědností rodin* za životní náklady studenta. V této souvislosti lze finanční pomoc studentům v ČR dělit na čtyři systémy pomoci. *Studentskou pomoc přímou*, tj. finanční prostředky, které student získává sám a může s nimi volně disponovat, a *nepřímou*, spočívající převážně v daňových úlevách a sociálních výhodách, které sice přispívají ke snižování nákladů spojených se studiem, avšak student (ani jeho rodina) těmito prostředky volně nedisponuje. Dále existuje pomoc směřovaná na *rodinu studenta*, která stejně jako v případě pomoci určené studentům, má podobu *přímé* a *nepřímé* podpory.

Finanční pomoc studentům je vyplácena z rozpočtů několika ministerstev. Druhy pomoci se uvnitř ministerstev ještě dělí na další systémy pomoci. Vzhledem k tomu, že tyto okruhy pomoci jsou velmi roztržštěné, pro jejich nepřehlednost je mnohdy nevyužívají ani studenti, ani jejich rodiny. Pro účely naší analýzy proto rozlišujeme mezi sociálním *zabezpečením* a *sociální podporou*.

Sociální zabezpečení, které spadá do nepřímé formy podpory, je systém *pojištění*, který slouží k tomu, aby byly pokryty potřeby jedince v různých situacích v budoucnosti. Pozice studentů se v tomto systému obecně řídí tím, že studium na vysoké škole je po danou dobu vnímáno ekvivalentní pracovnímu poměru⁷. V oblasti pojistného na sociální zabezpečení studentů nefiguruje jako *plátce* pojistného stát. Proto z dávek nemocenského pojištění náleží studentům pouze jediná, a to peněžité pomoc v mateřství⁸. Pokud jde o účast studentů na důchodovém pojištění, započítává se doba této účasti jako náhradní doba důchodového pojištění, aniž by bylo třeba za tuto dobu *platit* pojistné. V tomto systému je také sleva od placení sociálního pojištění formou nepřímé pomoci v případě, že student podniká. Studenti jsou z důvodu studia považováni za podnikatele vykonávající vedlejší výdělečnou činnost, přičemž hlavní „činností“ se z titulu tohoto zákona míní studium. Povinnost platit pojistné z dosažených příjmů z podnikání vzniká studentům až po dosažení stanovené výše příjmu po odpočtu výdajů⁹.

Na druhé straně sociální podpora, která je v působnosti Ministerstva práce a sociálních věcí, v několika různých systémech přispívá rodinám na úhradu části životních nákladů spojených se studiem dětí. Základním principem je zde očekávaná solidarita členů rodiny „společně posuzované osoby“ při sdílené odpovědnosti za náklady, které rodině mohou vzniknout. V systému *dávek státní sociální podpory* náleží studentovi nárok na *přídavek na dítě*, což je základní dávka pro rodiny s dětmi, která přispívá ke krytí nákladů spojených s výchovou a výživou dítěte. Od dosažení

procento celkového počtu studentů a obvykle nejsou začleněni do širšího studentského společenství. Proto se naše analýza na tyto studenty nezaměřuje.

⁷ V systému sociálního zabezpečení jsou lidé považováni za zaměstnance.

⁸ Výše této dávky není odvozena od částky, z níž by se platilo pojistné, nýbrž od výše rodičovského příspěvku, jako dávky státní sociální podpory.

⁹ v roce 2004 tato částka činila 40 410 Kč za kalendářní rok

zletilosti jsou přídavky vypláceny přímo studentovi, jedná se tedy podporu přímou, jejíž přiznání se však i nadále odvozuje od sociální situace výchozí rodiny (rodiče). Nárok na přídavek na dítě mají pouze ty rodiny, jejichž příjmy nepřesahují trojnásobek jejich životního minima. Samotná výše přídavku je ještě odstupňována podle násobku životního minima a podle věku dítěte. Existují tři kategorie měsíčně vyplácených přídaveků na dítě, které jsou stanoveny podle počtu členů rodiny a celkové výše rodinného příjmu.¹⁰

Dále rodičům nezaopatřeného dítěte náleží *sociální příplatek*. Účelem této dávky je pomoci rodinám s nízkými příjmy krýt náklady související s výživou nezaopatřených dětí. Výše sociálního příplatku se odvíjí od příjmu rodiny, věku nezaopatřených dětí a od jiných skutečností (osamělý rodič a podobně). V *systému dávek pomoci v hmotné nouzi* je v případě nedostatečných příjmů při splnění dalších podmínek poskytován *příspěvek na živobytí*, popřípadě *doplatek na bydlení*. V *systému zaměstnanosti* existuje forma nepřímé pomoci, která není specifická jen pro studenty, kdy student nemusí platit zdravotní ani sociální pojištění ze svých příležitostných výdělků. Tento druh pomoci je studenty hojně využíván. Student může odpracovat u zaměstnavatele na dohodu o provedení práce 100 hodin za kalendářní rok, aniž by z platil zdravotní a sociální pojištění.

Z rozpočtu Ministerstva zdravotnictví je zdravotní pojištění hrazeno za studenty ze státního rozpočtu¹¹, pokud jsou mladší 26 let. Až do prosince 2004 platilo ustanovení v zákoně o pojistném na všeobecné zdravotní pojištění, že student hradil ze svých výdělků zdravotní pojištění až ze sumy přesahující částku, ze které stát počítá výši pojistného, jež za studenty odvádí zdravotním pojišťovněm¹². Z rozpočtu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy studentovi náleží od roku 2006 sociální a ubytovací stipendia. Ubytování a strava, které dotuje stát, představují jedinou formu přímé a zároveň specifické podpory studentů v České republice. Tato dotace není nařazená a na její získání neexistuje žádný právní nárok.¹³ Nárok na sociální stipendium mají od roku 2006 studenti veřejných a soukromých vysokých škol, kteří pobírají přídavek na dítěte zvýšené výměře. Tyto přímé formy pomoci studentům v roce 2004 nebyly, proto se v analýze neprojeví.

Z rozpočtu Ministerstva financí má nárok na nepřímou pomoc ve formě daňové úlevy jak samotný výdělečně činný student, tak i jeho rodiče. Studenti mladší 26 let nebo studenti v doktorských programech do 28 let věku mohou navýšit svůj nezdanitelný příjem z výdělečné činnosti z 38 040 Kč za rok (pro každého poplatníka) o dalších nezdanitelných 11 400 Kč. Osвобоzení sociálních stipendií a sociálních dávek od daně je také nepřímou podporou samotnému studentovi. Další finanční podporu získávají rodiče studentů do věku 26 let formou nezdanitelné částky ve výši 25.560 Kč za rok. Tu může uplatnit pouze jeden rodič. Zpravidla ten, který má vyšší příjmy kvůli progresivní výši daně¹⁴. Tuto daňovou úlevu mohou rodiče uplatňovat i na své vnuky, pokud jejich rodiče nemají příjmy (studují).

Systém finanční pomoci studentům v České republice je tedy relativně složitý, roztržštěný a pro řadu jeho potenciálních „klientů“ může být málo přehledný. Pokud jde o jeho nasměrování, stojí spíše na nepřímých než přímých formách. Za podstatné je třeba považovat i to, že neobsahuje ani univerzální studijní grant, ani systém studentských půjček poskytovaných ve zvláštním režimu (například půjčky poskytované nebo garantované státem, půjčky s kontingenčním splácením, atd.).

¹⁰ V době, kterou zachytila naše analýza, byly přídavky na dítě stanoveny takto: 3,355 Kč pro rodiny do v příjmovém pásmu do 1.1 životního minima, 2,709 Kč Kč pro rodiny v příjmovém pásmu 1.1–1.8 životního minima a 1 870 Kč pro rodiny v příjmovém pásmu 1.8–3.0 životního minima. Definice kategorií i částky jsou sice od roku 2006 jiné, avšak principy podpory dětí a studentů zůstaly nezměněny.

¹¹ Stát měsíčně přispíval v roce 2004 do systému zdravotního pojištění částkou 476 Kč na jednoho studenta

¹² V roce 2004 se jednalo o částku 3520 Kč.

¹³ Do roku 2005 zajišťovaly ubytování studentů veřejné vysoké školy ve svých ubytovacích zařízeních dotovaných z veřejných prostředků. Od roku 2006 rozdělují veřejné dotace na ubytování vysoké školy potřebným studentům jako příspěvek na ubytování.

¹⁴ Progresivní daň byla odstraněna ze zákona o daních z příjmů s účinností od 1.1.2008

Financování studentů v Nizozemsku¹⁵

Na rozdíl od české reality jsou nizozemští studenti na veřejných vysokých školách již od roku 1945 povinni platit jednotné školné, jehož výši každoročně stanovuje vláda. V 80. letech minulého století platili studenti na univerzitách o něco vyšší školné než studenti v sektoru HBO („vysoké školy aplikované vědy“ nabízející vysokoškolské profesní vzdělávání),¹⁶ ale na počátku 90. let se výše školného srovnala. Studenti hradí školné přímo dané vysoké škole, která může s tímto tokem peněz nakládat zcela podle svého uvážení. V roce 2003 činilo školné přibližně 17 % institucionálních příjmů v sektoru HBO a zhruba 15 % celkového univerzitního rozpočtu určeného na výuku (Tweede Kamer der Staten-Generaal 2003). Zatímco reálná hodnota školného v 1945-1971 klesala, po jednorázovém zvýšení v roce 1972, kdy byla jeho výše stanovena na 500 NLG (227 €), se jednotné školné postupně zvyšovalo až na současných 1538 €.

Pokud jde o finanční pomoc, nizozemské vlády od roku 1945 postupně vyvíjely specifický systém, který kombinuje „skandinávské“ sociální principy s liberálním přístupem k financování studentů. Do poloviny 80. let minulého století se podpora studentů omezovala na menší programy stipendií a půjček a finanční podpora spočívala zejména v daňových zvýhodněních a rodinných přídavicích, které byly určeny rodičům studenta. V roce 1986 byl prostřednictvím Zákona o financování studentů (WSF) zaveden nový a poměrně velkorysý systém podpory studentů. Tento systém přeměnil veškerou nepřímou podporu (daňová zvýhodnění a rodinné přídavky) na finanční podporu poskytovanou přímo studentům. Hlavní charakteristické znaky systému, který z velké části stále funguje, do značné míry vystihují jeho základní prvky:

1. základní grant (basisbeurs) pro všechny studenty v řádném denním studiu, jehož výše se liší podle toho, jestli studenti žijí u rodičů či nikoliv;
2. doplňkový grant na základě majetkových poměrů pro omezený počet studentů (přibližně 30 %);
3. půjčky úročené nižší než tržní sazbou;
4. příspěvky rodičů a vlastní příjem studenta (příspěvky rodičů jsou silně provázány s doplňkovými granty, které závisí na majetkových poměrech rodičů, a půjčkami);
5. studenti si mohou vydělat až 10 631 € ročně (v roce 2006), aniž by tím byl dotčen jejich nárok na grantovou podporu.

Součet těchto položek by se měl blížit částce, kterou by měl student podle každoročních odhadů Ministerstva školství, kultury a vědy potřebovat na pokrytí studijních a životních nákladů. Z tohoto hlediska by žádnému studentovi denního studia neměly ve vstupu na vysokou školu bránit finanční překážky. Struktura studentské podpory a jednotlivé částky jsou uvedeny v tabulce 1.

<tabulka 1 asi zde>

Po roce 1986 vláda očekávala v důsledku demografického vývoje snížení počtu studentů a tudíž předpokládala, že by veřejné finance mohly reálně unést systém, který by byl vůči studentům relativně štedrý. Nastala však opačná situace a částečně i z tohoto důvodu došlo od té doby k celé řadě dalších změn (Vossensteyn 2002):

1. došlo k reálném zvýšení školného;
2. základní granty byly několikrát sníženy v důsledku rostoucího počtu studentů a omezených veřejných rozpočtů;

¹⁵ Tato část studie zčásti vychází z „Country report on the Netherlands“ in „Public/private funding of higher education: a social balance,“ ed. by Astrid Schwarzenberger (HIS 2008).

¹⁶ Nizozemský vysokoškolský systém je binární a tvoří jej 13 univerzit a přibližně 50 vysokých odborných škol (hogescholen - HBO). Na vysokých odborných školách jsou zapsány přibližně dvě třetiny z celkového počtu nizozemských vysokoškolských studentů. V roce 2004/05 studovalo na vysokých školách celkem 546 200 studentů. V roce 2006/07 tento počet vzrostl na 574 140 (366 440 na HBO a 207 700 na univerzitách).

3. doplňkové granty se zvýšily jako kompenzace za vyšší školné, inflaci a snížení základních grantů (smyslem tohoto opatření bylo zajistit přístup zejména studentům ze znevýhodněných prostředí, přibližně 30% podle majetkových poměrů);
4. doba přidělování grantů se zkrátila ve dvou následných krocích (1991 a 1996) na nominální délku programů (4-6 let);
5. vzrostl význam studentských půjček, přičemž půjčky stejně jako doplňkové granty vyrovnávaly snížení částky základního grantu;
6. od roku 1995 mají studenti možnost nahradit (předpokládané) rodičovské příspěvky studentskými půjčkami;
7. byly zavedeny výkonové požadavky (od roku 1993 musejí studenti splňovat určitá výkonová kritéria, pokud mají mít i nadále nárok na grant);¹⁷
8. v důsledku výše uvedených změn se postupně zvýšil význam příspěvků rodičů a vlastních zdrojů studentů.¹⁸ (Vossensteyn 1997).

Zamýšleným cílem většiny těchto změn bylo vést studenty k tomu, aby studovali efektivněji. Zacílení finanční podpory se mírně proměňovalo. Do poloviny 80. let bylo jeho cílem především otevřít příležitosti pro nižší příjmové skupiny, posléze (tj. v roce 1986) se finanční pomoc zaměřila na všechny studenty, aby se posléze celý systém opět postupně zaměřoval spíše na studenty pocházející ze znevýhodňujících podmínek. „Filosofie“ finanční podpory vycházejících z principu, že student má být na výchozí rodině co nejméně závislý, však zůstala základem systému.

Srovnání českého a nizozemského systému financování studentů

V dalším textu rozlišujeme mezi několika typy studentských příjmů: granty, veřejné půjčky, příjem z výdělečné činnosti, peněžní i nepeněžní příspěvky rodičů a veřejné dotace (přímé i nepřímé, peněžní i nepeněžní). Další podrobnosti týkající se metodiky a konstrukce jednotlivých položek jsou k dispozici ve studii Schwarzenbergerové (2008).

V analýze jsme použili data z různých zdrojů. Údaje o celkových příjmech jsme získali z databáze výběrového šetření příjmů a životních podmínek domácností (EU-SILC 2005). Zaměřili jsme se pouze na domácnosti, kde žijí děti, a jako příjmovou proměnnou jsme stanovili celkový příjem domácnosti (nikoliv výdělky). Kromě vyloučení případů záporného příjmu jsme ani v jedné zemi neprovedli žádné další úpravy krajních hodnot. Pro obě země byly vytvořeny čtyři příjmové skupiny prostřednictvím kvartilů na základě údajů EU-SILC.

Zbývající data byla převzata z národních statistických zdrojů a z databáze Eurostudent. Pro účely naší studie jsme uplatnili několik filtrovacích kritérií. Zahrnuli jsme pouze studenty ve věku, který je v dané zemi typický pro zahájení VŠ studia (podle OECD) s rozpětím tři roky na obě strany. Vzhledem k abnormálně vysokému školnému na celé řadě soukromých institucí jsme pracovali pouze se studenty veřejných vysokých škol (studium na veřejné vysoké škole je v Nizozemsku i v České republice obvyklé). Abychom se vyhnuli zkreslením v popisu výdajových schémat, vyloučili jsme z analýzy studenty s těžším zdravotním postižením. Předmětem analýzy byli pouze studenti na úrovni ISCED 5A. Z důvodu odlišností v příjmových a výdajových schématech jsme do analýzy zahrnuli pouze domácí studenty. Pokud jsou některé typy podpory přidělovány pouze na jeden semestr, byly upraveny na celý rok podle principu „student je studentem 12 měsíců“. U dat

¹⁷ V rámci systému takzvaných „postupových grantů“ (Tempobeurs) jsou studenti povinni získat 25 % kreditů za daný rok, jinak je jejich grant převeden na úročenou půjčku (Hupe and Van Solm 1998). V roce 1996 byly požadavky na studijní postup dále zpřísněny prostřednictvím „výkonového grantu“ (Prestatiebeurs). Od té doby jsou všechny granty od počátku přidělovány jako půjčky a pouze pokud student složí 50 % zkoušek předepsaných zkoušek v prvním roce a zakončí studium ve standardním termínu pro daný program plus 2 roky (tj. celkem 6 nebo 7 let), je tato počáteční půjčka převedena na grant. V roce 2000 byla doba pro dokončení studia všech programů prodloužena na 10 let. Smyslem bylo umožnit studentům zapojení do různých mimoškolních činností včetně studentských aktivit a práce na částečný úvazek (Ministerie van OCenW 1999)

¹⁸ Kromě toho celkově vzrostly výdaje studentů, které přesáhly standardní rozpočet zajištěný prostřednictvím systému studentské podpory. Dále lze konstatovat, že studenti nejsou nakloněni zadlužení. Důsledkem je větší finanční tlak na rodiče a studenti mají větší tendenci vykonávat výdělečnou činnost na částečný úvazek (Vossensteyn 1997)

jsou použity aritmetické průměry (nikoliv medián). Konečně při výpočtu nepřímých dotací jsme zvažovali všechny položky podpory pro danou domácnost, kde u dítěte hraje roli statut studenta. Z důvodu srovnatelnosti jsme se zaměřili pouze na typickou rodinu, kde jsou dva rodiče (manželé žijící spolu, oba pracující) a jedno dítě – tj. daný student.

Údaje o příjmech a výdajích studentů jsou převzaty pouze z databáze Eurostudent. U veřejných dotací jsme museli použít jiné zdroje dat. Údaje o přímé peněžní podpoře jsou z databáze Eurostudent, zatímco přímou nepeněžitou podporu bylo možné vypočítat pouze pomocí výpočtů na makro úrovni pro každou zemi. Nepřímé dotace byly vypočteny na základě mediánového příjmu EU-SILC na příjmovou skupinu.

Pokud jde o rodinné příjmy, čeští i nizozemští studenti v rámci šetření Eurostudent poskytli informace o měsíčním příjmu rodičů. U obou zemí jsme převedli údaje získané z EU-SILC na měsíční částky a všechny domácnosti s nejméně jedním nezaopatřeným dítětem byly rozděleny do čtyř kvartilů podle příjmu. Odpovídající dělicí hodnoty pak byly použity k definování čtyř příjmových skupin studentů zahrnutých do databáze Eurostudent.

Zvoleným referenčním rokem je rok 2004. Data za ostatní roky byla upravena s ohledem na inflaci. Odpovídající míra inflace byla vzata z údajů Eurostatu. Za účelem srovnání obou zemí jsme použili příslušné parity kupní síly ze zdrojů OECD.¹⁹

V tabulkách 2 a 3 je znázorněna struktura příjmů studentů podle postavení jejich rodin v rámci distribuce příjmů v obou zemích. Příjmy studentů se skládají z přímé peněžní podpory ze strany státu, která zahrnuje granty a sociální dávky. Následují půjčky, výdělečná činnost studentů, příspěvky rodičů a další méně významné zdroje. Do příjmů studentů se dále započítávají přímé nepeněžní příjmy v podobě státem hrazeného zdravotního pojištění a dotací na bydlení a stravování ve studentských menzách.²⁰ K obou těmto formám podpory přistupujeme jako k podpoře přímé, protože jinak by tyto položky museli studenti platit sami a jejich kupní síla by následně klesla. Státem hrazené zdravotní pojištění a dotace na bydlení a stravování ve studentských menzách jsou dále považovány za nepeněžní, protože nemají podobu platby v hotovosti. Ve spodní části obou tabulek jsou souhrny různých typů veřejné podpory na studenta, které zahrnují veškeré formy přímé podpory (peněžní i nepeněžní) i nepřímou peněžní podporu v podobě úlevy na dani.

<tabulka 2 a 3 přibližně zde>

Z hodnot v tabulkách 2 a 3 je patrné, že jak v České republice tak v Nizozemsku s růstem rodinných příjmů roste celkový příjem studentů a klesá dotace z veřejných zdrojů. V absolutních hodnotách je celkový příjem nizozemského studenta přibližně pětikrát vyšší než příjem jeho českého protějšku (v průměru 13 748 € vs. 2 747 €). Nerovnosti v příjmech u studentů z různých příjmových skupin jsou navíc relativně vyšší v České republice (průměrný příjem studenta v kvartilu s rodinami s nejvyšším příjmem je v České republice o 31 % vyšší než v nejnižším kvartilu, v Nizozemsku činí tento rozdíl pouze 19 %).

Čeští studenti musejí více spoléhat na příspěvky rodičů. To obecně odpovídá systému studentské podpory v ČR, který z velké části staví na nepřímých mechanismech. V České republice navíc neroste výše rodičovských příspěvků studentům ruku v ruce s rodinným příjmem tak výrazně jako v Nizozemsku a studenti z bohatších rodin pravděpodobně vyrovnávají tento rozdíl vlastní výdělečnou činností. Příspěvky rodičů českých studentů v horním kvartilu jsou jen o třetinu vyšší ve srovnání s nejnižším kvartilem. V případě Nizozemska je rozdíl mezi výší příspěvků rodičů v těchto dvou krajích kvartilech téměř dvouásobný.

Zatímco čeští studenti mohou využívat pouze standardní půjčky nabízené trhem, nizozemští studenti mohou doplňovat své výdělky a příspěvky rodičů půjčkami se státní podporou. Tato

¹⁹ Údaje OECD o paritách kupní síly (OECD's Purchasing Power Parities Data) jsou k dispozici na webové stránce OECD: http://www.oecd.org/document/47/0,3343,en%20_2649_34357_36202863_1_1_1_1,00.html#ppp.

skutečnost se projevuje v podobě relativně výrazného 15% příspěvku k příjmům studenta, který je poměrně stabilní (i v absolutních číslech) ve všech příjmových skupinách.

Pokud se podíváme na relativní podíly podrobněji, zjistíme, že mezi oběma zeměmi existují další rozdíly. Podíl veřejných prostředků v příjmech českého studenta je podstatně vyšší, a to zejména u nízkopříjmových skupin (ČR 29,1 % vs. Nizozemsko 22 % u studentů celkem, a 39,8 % vs. 27,6% u skupiny s nejnižšími příjmy). Přidáme-li však studentské půjčky jako další nástroj financování studentů, schéma se obrátí, a to jak v průměru (ČR 30,8 % vs. Nizozemsko 36,2 %) tak u studentů z nejhudších rodin (40,3 % vs. 42,2 %). Studentské půjčky tak v Nizozemsku představují jeden z pilířů finanční pomoci studentům.

Na grafech 2 a 3 vidíme hlavní rozdíly ve zdrojích, ze kterých je studentská podpora poskytována. Již bylo zmíněno, že studenti v České republice dostávají ve srovnání s Nizozemskem podstatně vyšší podíl svého příjmu buď od rodičů (což odráží důraz, který je v systému kladen na nepřímou podporu), anebo díky své výdělečné činnosti. Součet těchto dvou položek činí 71-84 % celkového příjmu studentů. V Nizozemsku se důraz kladený na přímé formy podpory a studentské půjčky projevuje nižším podílem vlastních výdělků a příspěvků rodičů (mezi 47% - 60%) v celkovém příjmu studentů. V obou zemích však oba podíly stoupají s vyšším příjmem rodiny.

Důraz na nepřímé formy podpory v českém systému je dobře vidět v grafu 3, který znázorňuje strukturu veřejných dotací studentům v rodinách s různou výší příjmu. Za povšimnutí stojí, že podíl přímé studentské podpory je v České republice podstatně nižší ve srovnání se situací v Nizozemsku. Ve skutečnosti pouze zanedbatelný podíl veřejných dotací, které jsou určeny pro nizozemské studenty, má podobu nepřímé podpory. Naopak v České republice přesahuje podíl nepřímé podpory 13 % bez ohledu na to, do jaké příjmové skupiny rodina spadá.

Důležité je, že kromě obecných odlišností ve formách studentské podpory můžeme v obou zemích vysledovat i značné rozdíly ve struktuře této podpory *napříč* vymezenými čtyřmi příjmovými skupinami. Zatímco v obou zemích výše přímé podpory (ať již peněžité či nepeněžité) klesá či zůstává stejná s rostoucím příjmem studentovy rodiny, význam nepřímé podpory v České republice *nabývá* s rostoucím příjmem rodiny na významu. Toto navíc platí nezávisle na tom, zda uplatníme absolutní či relativní hledisko. Znamená to, že studentům z lépe situovaných rodin se v České republice se dostává vyšší nepřímé podpory než studentům z chudších poměrů.

<graf 2 a 3 přibližně zde>

V následující části stati se zaměříme na vztah mezi strukturou studentské podpory v daném systému (včetně jejího dopadu na příjem studentů) a vývojem nerovností v přístupu k terciárnímu vzdělávání v obou zemích. Soustředíme se především na míru pravděpodobnosti dosažení terciárního vzdělání u respondentů z různých sociálně-ekonomických prostředí.

Sociálně-ekonomický původ a šance na získání vysokoškolského vzdělání

Pro účely analýzy změn v šancích na dosažení terciárního vzdělávání u jednotlivců z různých sociálně-ekonomických prostředí jsme použili údaje z výběrového šetření příjmu a životních podmínek domácností (EU-SILC 2005), zejména z modulu „Mezigenerační přenos chudoby“, kde byly respondentům kladeny otázky na vzdělání a povolání rodičů a na finanční problémy domácnosti v době dospívání. Stejně údaje jsme využili i pro sledování vývoje podílu absolventů sekundárního a terciárního vzdělávání, který nám slouží jako ukazatel rozmachu terciárního vzdělávání.

Analyzované soubory dat zahrnují populaci ve věku 25-65 let. Data za Českou republiku obsahují 8 628 případů reprezentujících po převážení 5 844 895 osob, nizozemská data obsahují 17 853 případů, které představují 9 163 936 osob. Celková rozložení proměnných, které vstoupily do analýzy, jsou uvedena v tabulce A1 v příloze. Vzdělání respondenta a vzdělání jeho/její matky a otce bylo původně kódováno podle klasifikace ISCED. Pro účely naší analýzy jsme tyto proměnné (REDU, MEDU, FEDU) v zájmu dosažení vyšší míry srovnatelnosti mezi zeměmi a mezi

kohortami překódovali na čtyři hlavní kategorie představující primární, nižší sekundární, vyšší sekundární a terciární vzdělání. Pro analýzu šancí na dosažení terciárního vzdělání a přechodu mezi sekundárním a terciárním vzděláním byly vytvořeny dvě nové proměnné, konkrétně proměnná TEREDUC (0=ne, 1=ano) a SECEDUC (0=ne, 1=ano). Abychom získali údaje srovnatelné napříč všemi věkovými skupinami, u nejmladší skupiny (25-35 let) jsme za osoby s terciárním vzděláním považovali také respondenty s ukončeným vyšším sekundárním vzděláním, kteří zároveň v době šetření studovali na vysoké škole. Pro sledování sociálně-ekonomického rozměru společenského původu jsme do analýzy zadali dvě proměnné: třída otce (FCLASS) a proměnnou ukazující na finanční problémy v domácnosti, když byl respondent v pubertě (POOR). Věk respondenta byl převeden na proměnnou zachycující věk v desetiletých intervalech (AGE4: 55+, 45-55, 35-45, a <35). Upozorňujeme, že nizozemští studenti ve věkové skupině 35-45 let jako první těžili ze zákona o financování studentů z roku 1986, který znamenal výrazný posun směrem k přímé studentské podpoře. V roce 1989 odpovídající věková skupina českých respondentů zažila zavádění tržních reforem v souvislosti s hospodářskou a politickou transformací.

Jak naznačuje rozložení klíčových proměnných v tabulce 1, mezi oběma zeměmi existují zvláště velké rozdíly v proměnných týkajících se sociálního původu (vzdělání otce a matky, povolání otce). Podobný problém byl zjištěn při porovnávání věkových skupin, zejména z důvodu velkých změn, ke kterým došlo po 2. světové válce. Abychom omezili vliv tohoto odlišného rozložení proměnných svědčících o sociálním původu a abychom vytvořili vazbu mezi šancemi na získání terciárního vzdělání na jedné straně a *relativním* postavením ve společnosti v dané době (v našem případě definované věkovou kohortou) na straně druhé, rozhodli jsme se vytvořit jednu kompozitní proměnnou FAMSES, která představuje sociálně-ekonomický statut rodiny definovaný pro každou zemi a každou věkovou skupinu zvlášť. Proto jsme uplatnili analýzu hlavních komponent na tři proměnné reprezentující hlavní dimenze sociálního původu (vzdělání otce FEDU, vzdělání matky MEDU, FCLASS) doplněné o proměnnou reflektující ekonomickou situaci rodiny v kritické době dospívání respondenta (POOR), a to z důvodů uvedených výše, pro každou zemi a věkovou kohortu samostatně. S ohledem na ordinální povahu vstupních proměnných byla aplikována metoda optimálního škálování založená na principu metody hlavních komponent pro ordinální proměnné (rutina PCCAT v SPSS Categories).²¹

Jak ukazuje tabulka A2 v příloze, definice jednotlivých škál (resp. faktorů) jsou velmi podobné napříč zeměmi i věkovými skupinami a to nejen pokud jde o úlohu vzdělání otce a matky a otcovy sociální třídy, ale též pokud jde o roli vnímané ekonomické situace rodiny v době dospívání respondenta (POOR). Výsledná latentní proměnná (FAMSES) byla poté převedena na kvartily, opět v rámci každé věkové skupiny zvlášť (FAMSES4). Důvodem převedení spojité proměnné FAMSES na kvartily byla zvolená strategie další analýzy, která si jako jeden z hlavních cílů kladla identifikovat změny v relativních šancích jedinců pocházejících z nejméně příznivých sociálně-ekonomických podmínek (definováno nejnižším kvantilem FAMSES, tj. FAMSES4=1) poměřovaných šancemi jedinců pocházejících z nejlépe situovaných vrstev (FAMSES4=4).

Vzhledem k tomu, že účast na terciárním vzdělávání zejména mezi jedinci pocházejícími z nižších sociálních vrstev do značné míry závisí na celkovém počtu přijatých, je třeba nejprve podrobit analýze vývoj příležitostí ke studiu na sekundární a na terciární úrovni. Jak naznačují grafy 4 a 5, podíl osob s ukončeným sekundárním vzděláním je v České republice vyšší než v Nizozemsku, a to u všech věkových skupin. Údaje dále ukazují, že zatímco počty přijatých do sekundárního vzdělávání v České republice zřejmě dosáhly bodu nasycení, v Nizozemsku stále rostou. Na druhé straně procento respondentů s ukončeným terciárním vzděláním je v Nizozemsku vyšší než v ČR, a to také ve všech věkových skupinách. Tyto hodnoty jsou v souladu se statistikami OECD o počtech studentů v terciárním vzdělávání: podle publikace *Education at a Glance* (OECD 2007) byla v roce

²¹ Blíže k této metodě viz Linting et al 2007 a Meulman et al (2004). Aplikaci metody popisuje Meulman a Heiser (2004).

2005 čistá míra vstupu do sektoru terciárního vzdělávání²² v České republice pouze 38 % (36 % u mužů a 41 % u žen), zatímco v Nizozemsku činila 56 % (52 % u mužů, 61 % u žen).²³ Lze tedy učinit závěr, že v případě zkoumaných věkových skupin platí, že míra účasti na terciárním vzdělávání je v Nizozemsku obecně vyšší než v České republice. Otázku, zda tato skutečnost odráží i vyšší přístupnost, analyzujeme níže.

<grafy 4 a 5 přibližně zde>

Pro získání základní představy o vývoji nerovností v přístupu k vysokoškolskému vzdělání v obou zemích jsme na proměnnou TEREDU aplikovali logistickou regresi, ve které na straně nezávisle proměnných figurovaly pouze dvě proměnné: spojitá kompozitní proměnná FAMSES a pohlaví.²⁴ Analýza byla provedena jak pro celou populaci (nepodmíněné šance na získání vysokoškolského vzdělání, koeficienty FAMSES-VS, POHLAVI-VS), tak pouze pro respondenty, kteří dosáhli středního vzdělání (podmíněné šance, analýza tranzice mezi střední a vysokou školou, koeficienty FAMSES-TR, POHLAVI-TR). Výsledky uvedené v grafu 6 vedou k několika závěrům: asociace mezi sociálně-ekonomickým statutem rodiny a dosažením vysokoškolského vzdělání i uskutečněním přechodu mezi střední a vysokou školou je v České republice stabilně vyšší než v Nizozemsku, přičemž počínaje druhou kohortou má rostoucí tendenci. V Nizozemsku vliv sociálně-ekonomického statutu výchozí rodiny až ke třetí kohortě (35-45), v posledním období mírně vzrostl. Pokud jde o roli pohlaví, v obou zemích došlo k výraznému vyrovnání šancí mezi muži a ženami s tím, že v České republice v posledním období došlo k obrácení poměru šancí v neprospěch mužů. V Nizozemsku zůstaly šance mužů a ženy vyrovnané.

<graf 6 přibližně zde>

Abychom mohli zevrubněji posoudit změnu v šancích na dosažení terciárního vzdělání a v přechodu mezi sekundární a terciární úrovní vzdělávání podle sociálně-ekonomického statutu respondenta, provedli jsme u každé věkové skupiny v dané zemi vážené logistické regrese s kategorizovanou proměnnou FAMSES4 a pohlavím jako nezávislými proměnnými, a posléze jsme porovnali odhadované poměry pravděpodobností.²⁵

Konkrétně jsme pro každou zemi a věkovou skupinu maximalizovali tuto funkci maximální pravděpodobnosti:

$$L = \sum_{i=1}^N [w(i)y(i)\ln \pi(i) + w(i)(1-y(i))\ln (1-\pi(i))],$$

kde

$$\pi(i) = \exp(\mathbf{x}_i' \boldsymbol{\beta}) / [1 + \exp(\mathbf{x}_i' \boldsymbol{\beta})],$$

$$\mathbf{x}_i' \boldsymbol{\beta} = \beta_0 + \beta_1 * \text{famses4}(i) + \beta_2 * \text{sex}(i),$$

²²Čistá míra vstupu zachycuje poměr jedinců v uvažované kohortě, kteří vstupují do sektoru terciárního vzdělávání, k celkové velikosti dané kohorty. Výpočet se provádí bez ohledu na obvyklý věk zahájení studia v dané zemi či změny ve velikosti populace.

²³ Průměr OECD v roce 2005 byl 53%, (48% u mužů, 59% u žen).

²⁴ Protože se naše studie zaměřuje zejména na obecnou míru asociace a nikoli na kvantifikaci jednotlivých (podmíněných) mechanismů, skrze které sociálně-ekonomický status ovlivňuje přístup k vysokoškolskému vzdělání, zvolili jsme pro získání odhadů nepodmíněnou logistickou regresi.

²⁵ Relativní šance představují podíl pravděpodobnosti úspěchu a pravděpodobnosti neúspěchu v situaci s binárním výstupem. Jinými slovy, pokud je pravděpodobnost úspěchu 75% a pravděpodobnost neúspěchu 25%, šance se rovnají 0.75/0.25=3. Poměr pravděpodobností je poměr šancí. Pokud je vysvětlující proměnná v logistické regresi dichotomní, např. pohlaví, poměr pravděpodobností odpovídá exp(β) a říká nám, jak hodně se odhadované šance mužů a žen liší. V našem konkrétním případě představují relativní šance v grafu 7 poměr pravděpodobností například studentů, kteří svým sociálně-ekonomickým původem spadají do čtvrtého kvartilu, ve vztahu ke studentům v nejnižším (prvním) kvartilu. Čím nižší poměr pravděpodobností, tím menší rozdíl mezi mírami účasti u studentů z příslušných sociálně-ekonomických skupin.

a kde $w(i)$ představuje váhu pozorování (jednotlivce) i obsaženou v používaném souboru, $y(i)$ je binární proměnná zachycující studium v sektoru terciárního vzdělávání a x_i a β jsou vektory vysvětlujících proměnných a odhadovaných koeficientů.

<graf 7 přibližně zde>

Graf 7 srovnává poměry pravděpodobností v České republice a Nizozemsku napříč všemi věkovými skupinami.²⁶ Ačkoli období před rokem 1986 není předmětem hlubší analýzy, nelze si nepovšimnout toho, že v souladu s předchozími analýzami za komunistické éry absorboval systém vysokoškolského vzdělávání v České republice zhruba stejně jedinců s nižším sociálně-ekonomickým statutem jako v Nizozemsku.²⁷ To nepřímě potvrzuje hypotézu, podle které uplatňování redistribučních nástrojů spojených s tzv. „proletářskou ideologií“ (kvótní systém) mělo jen dočasný efekt.

V centru naší pozornosti je změna v relativních šancích mezi dvěma staršími a dvěma mladšími kohortami (>55, 45-55 proti 34-45 a <35), které v Nizozemsku dělí reforma finanční pomoci studentům z roku 1986, zatímco ČR je dělí počátek transformace v roce 1989. Z toho důvodu jsme kromě analýz provedených na jednotlivých kohortách (jejichž výsledky jsou uvedeny v grafech 7 a 8) spojili údaje za dvě starší věkové skupiny (45-55 and > 55), které ukončily vzdělání povětšinou do poloviny 80. let minulého století, a za dvě mladší skupiny (<35 and 35-45) a testovali rozdíly mezi poměry pravděpodobností mezi takto definovanými většími skupinami. Pro účely odhadu jsme definovali dvě pomocné proměnné. Proměnná Post-1986 se rovná jedné v případě, že osoba i patří do skupiny <35 nebo 35-45. Proměnná FAMSES_86 je součinem Post-1986 a proměnné FAMSES4, které jsou popsány v předchozích odstavcích. Naším cílem bylo porovnat příslušné poměry pravděpodobností obou spojených skupin a zjistit jejich případnou statisticky významnou odlišnost. To vedlo k otestování následující nulové hypotézy:

$H_0: \exp(\beta_{Famses_86(j/1)}) = 1$ or $\beta_{Famses_86(j/1)} = 0$ pro kvartily $j=2,3,4$

proti

$H_1: \exp(\beta_{Famses_86(j/1)}) \neq 1$ or $\beta_{Famses_86(j/1)} \neq 0$,

kde $\exp(\beta_{Famses_86(j/1)})$ je poměr pravděpodobností (post- a pre-1986) spočtených pro kvartil j a nejmenší kvartil $j/1$. Pokud se tyto dvě pravděpodobnosti rovnají, $\exp(\beta_{Famses_86(j/1)})=1$. Výsledky analýzy založené na tomto designu jsou uvedeny v tabulkách 4 a 5.

Tabulka 4 shrnuje výsledky logistických regresí pro celou populaci. Exponenciální hodnoty koeficientu u proměnné FAMSES4($j/1$) představují odhadované poměry pravděpodobností $j/1$ spojených věkových skupin 45-55 a >55 a slouží jako statické referenční kritérium pro období před rokem 1986. Například v období před rokem 1986 relativní šance studenta ze čtvrtého kvartilu ve vztahu ke studentovi z nejnižšího kvartilu (1. kvartil) sociálně-ekonomického původu byly více než osmkrát vyšší (8,258) v České republice a podobně tomu bylo v Nizozemsku (8,090). Koeficienty, které nás především zajímají, tedy FAMSES_86($j/1$), zachycují dynamiku vývoje před a po roce 1986. O směru této změny vypovídají koeficienty **B** v prvním sloupci tabulky 4. Zatímco v České republice mají všechny kladnou hodnotu (od 0,172 pro kontrast FAMSES_86(3/1) po 0,735 pro kontrast FAMSES_86(2/1), což svědčí o růstu nerovností, v Nizozemsku mají všechny zápornou hodnotu, tj. trend zde byl opačný (nerovnosti klesaly). Bez zajímavosti není ani to, že pokles nerovností se v Nizozemsku projevil zejména u kontrastů, ve kterých figurují nejnižší kvartily

²⁶ Kromě logistické regrese jsme pracovali i s probitovými odhady. Výsledky jsou z kvalitativního hlediska stejné a lze je na požádání předložit.

²⁷ To znamená, že relativní šance osob z nejnižších sociálně-ekonomických skupin ve věkových skupinách 45-55 a 55+ byly České republice zhruba stejné jako v Nizozemsku.

sociálně-ekonomického statusu (3/1 a 4/1). Všechny popsané změny trendu na konci 80. let přitom byly statisticky významné a to bez ohledu na techniku odhadu.

< tabulka 4 přibližně zde >

Podobná situace se objevuje u přechodu mezi sekundárním a terciárním vzděláváním (tabulka 5). V prvním období byly rozdíly mezi zeměmi opět poměrně malé s výjimkou kontrastu mezi nejnižším a nejvyšším kvantilem, který byl výrazně větší v České republice (6,144 v ČR proti 4,522 v Nizozemsku). V následujících letech se poměry pravděpodobností u mladších věkových skupin v České republice zvýšily a tudíž se v relativním vyjádření zhoršil přístup k terciárnímu vzdělávání pro jedince s relativně nízkým sociálně-ekonomickým statutem. Naproti tomu v Nizozemsku se poměry pravděpodobností s výjimkou kontrastu 4/1 zmenšily.

< tabulka 5 přibližně zde >

Pohled na vývoj nerovností vyjádřených poměry pravděpodobností po jednotlivých kohortách poskytují grafy 7 a 8. Pokud jde o celkové šance na dosažení vysokoškolského vzdělání (graf 7), lze konstatovat, že změny, ke kterým došlo v 80. letech minulého století neměly monotónní průběh a to zejména pokud jde o poměr šancí mezi nejnižším a nejvyšším kvantilem sociálně-ekonomického statusu výchozí rodiny. Počáteční růst nerovností mezi druhou a třetí kohortou v České republice byl vystřídán poklesem směrem k nejmladší kohortě, který může souviset jednak s větším otevřením zejména nižších stupňů terciárního vzdělávání a celkovým růstem podílu přijímaných uchazečů. V Nizozemsku došlo u kontrastu mezi nejnižším a nejvyšším kvantilem 4/1 ke změně, která svědčí o růstu nerovností. Tato změna může souviset s postupným proměňováním systému finanční pomoci studentů, která se od spíše nevratné pomoci (granty) přesouvá směrem k vratné pomoci (půjčky). Není vyloučeno, že na tento vývoj měl vliv i trvalý růst školného v Nizozemsku akcelerující zejména po roce 2000. Tomuto výkladu nasvědčuje i to, že tato změna neovlivnila poměry nerovností pro druhý a třetí kvartil SES, kde pokračoval mírný pokles nerovností.

Pokud jde o přechod mezi sekundárním a terciárním vzděláváním, v České republice se relativní šance nejnižších vrstev SES vůči vrstvám s nejvyšším SES trvale zhoršovaly od kohorty mezi 45-55 lety směrem k mladším kohortám. U ostatních kvartilů SES lze ztěžji vysledovat zřetelný trend. V Nizozemsku lze obecně vysledovat mírný pokles nerovností. Stejně jako v případě celkových šancí na dosažení vysokoškolského vzdělání je výjimkou změna u kontrastu 4/1 mezi dvěma nejmladšími kohortami, kde došlo k obratu směrem k růstu nerovností.

Závěry

Hlavním cílem této stati bylo posoudit možný vliv modelů financování studentů na vývoj nerovností v přístupu k vysokoškolskému vzdělávání. Uvědomujeme si složitost jednotlivých procesů a existenci nejrůznějších faktorů, které působí na jednotlivce a jejich rodiče při rozhodování v otázkách vzdělávání, zejména pokud jde o účast na terciárním vzdělávání. Na druhé straně však odborníci, kteří pomocí zkoumání možného dopadu různých politik vysvětlují odlišné šance na dosažení vysokoškolského vzdělání, tradičně takovéto analyticky vysledované a statisticky ověřené rozdíly mezi zeměmi z hlediska dlouhodobých trendů využívají. V každém případě jednou z hlavních rolí společenských věd je snížit entropii účinků různých politik a přispět k diskuzi o jejich efektivnosti.

Naše rozhodnutí porovnat vývoj šancí na dosažení terciárního vzdělání na základě podrobné analýzy systémů podpory studentů v České republice a v Nizozemsku bylo vedeno následujícími skutečnostmi:

1. Obě země vykazují značnou podobnost z hlediska dlouhodobého společensko-kulturního vývoje;
2. Po 2. světové válce šly obě země odlišnou cestou společensko-politického vývoje a uplatňovaly odlišné přístupy včetně politiky financování studentů, které mohly ovlivnit stav co se týče rovnosti či nerovnosti vzdělávacích příležitostí:

- a) Zatímco v počáteční fázi komunistického režimu byla v (nynější) České republice důrazně uplatňována rovnostářská politika, transformace společnosti, která začala v roce 1989, nebyla spojena se žádnou specifickou politikou zaměřenou na vyrovnávání šancí a nepřinesla tedy žádné výrazné reformy ve financování studentů (nebylo zavedeno školné, ani nebyl zásadním způsobem změněn systém finanční pomoci studentů).
- b) Nizozemsko na rozdíl od České republiky v poválečném období nerealizovalo žádné důkladné vzdělávací reformy, které by snížily nerovnosti ve vzdělávání. Naopak v roce 1986 byla nastartována radikální reforma systému financování studentů. V Nizozemsku existuje školné od roku 1945 a o jeho výši od konce 80. let a dále pak v 90. letech minulého století prudce rostla.

Provedené analýzy poskytly empirickou evidenci týkající se souvislostí mezi financováním studentů a rovností šancí na dosažení vysokoškolského vzdělávání. Předchozí studie ukázaly, že komunistické reformy v České republice, které byly založeny na přerozdělení poměrně omezených studijních příležitostí prostřednictvím systému kvót, přinesly pouze krátkodobé snížení nerovností v přístupu k vysokoškolskému vzdělávání. V období transformace po pádu komunismu se navzdory růstu příležitostí ke vstupu do terciárního vzdělávání zejména na konci 90. let minulého století míra nerovností výrazně zvýšila, což nepříznivě ovlivnilo relativní šance zejména jedinců pocházejících z nejnižších společensko-ekonomických vrstev. Tento vývoj nastal i přesto, že jednotlivé vlády odmítly školné s tím, že by tento krok zhoršil přístup ke vzdělání pro chudší občany.

Zmíněný nárůst nerovností v přístupu je podle našeho názoru výsledkem působení dvou faktorů: a) vysoké míry stratifikace českého sekundárního vzdělávání, díky níž je studium na různých typech škol silně ovlivněno sociálním původem a tento vliv je tudíž výrazný i v rozhodování o pokračování ve studiu na vysoké škole; b) finanční podpory studentů v České republice, jež je směřována spíše k rodičům než k samotným studentům s tendencí větších výhod pro rodiče s vyšším sociálně-ekonomickým statutem ve srovnání s rodiči s nižším sociálně-ekonomickým statusem.

I když relativně vyšší úroveň nerovností ve srovnání s Nizozemím zůstává zachována, naše studie rovněž naznačila nárůst celkových šancí na dosažení vysokoškolského vzdělání u nejmladší kohorty. Tento nárůst může souviset jednak s větším otevřením zejména nižších stupňů terciárního vzdělávání, a s celkovým růstem podílu přijímaných uchazečů. Výraznější diverzifikace terciárního sektoru v České republice prakticky neexistovala až do roku 2001, kdy byla novelou vysokoškolského zákona prosazena implementace Boloňského procesu. České vysoké školství se tak začalo měnit z unitárního (do značné míry „elitního“) systému na systém binární mnohem později než tomu bylo v Nizozemí. Nelze tudíž vyloučit, že příznivý trend vývoje nerovností v ČR mezi dvěma nejmladšími kohortami má kořeny právě v této změně systému terciárního vzdělávání, ke které došlo v roce 2000.

Podle předchozích studií došlo v Nizozemí ke snížení vlivu sociálního původu na dosažené vzdělání již před reformou financování studentů v roce 1986. Naše analýza ukázala, že navzdory postupně rostoucí výši školného, zejména po roce 1986, snižování nerovností (ve srovnání s předchozím obdobím) v dosahování terciárního vzdělání pokračovalo i u mladších věkových skupin Nizozemců, kteří zahájili vysokoškolské studium po reformách v roce 1986, a mohli tak být ovlivněni změnami ve prospěch přímé studentské podpory.²⁸

Jedinou výjimkou v celkově klesajícím trendu je zřetelný nárůst nerovností u nejmladší kohorty mezi jednotlivci s nejnižším a nejvyšším sociálně-ekonomickým statutem. Tento posun ve prospěch nejvyšších vrstev SES ve srovnání s nejnižšími může být výsledkem dvou efektů: růst školného na jedné straně a přesun těžiště od nevratné pomoci (granty) směrem k vratné pomoci (půjčky).

²⁸ Nutno podotknout, že zvýšení relativních šancí na dosažení terciárního vzdělání zejména u dětí z méně majetných rodin mohl v Nizozemsku přispět i další faktor, a to vysoký podíl studujících v sektoru HBO, který poskytuje profesní vysokoškolské vzdělávání.

Ačkoliv data, která jsme měli k dispozici neumožnila stanovit jednoznačnou příčinnou souvislost, výsledky ukázaly, že změna systému financování studia na vysoké škole v Nizozemí spočívající zejména v zacílení podpor přímo na studenty a vytvoření systému půjček vedla k obecnému snížení úrovně nerovností v přístupu k vysokoškolskému vzdělání a to zejména v důsledku růstu relativních šancí jedinců pocházejících z rodin s nejnižším sociálně-ekonomickým statutem. K tomuto vývoji došlo i přesto, že studenti byli ve sledovaném období vystaveni rostoucímu školnému. Naproti tomu v České republice, kde systém finanční pomoci studentům zůstal bez větších změn (tj. nadále se opíral zejména o nepřímé formy podpory), nerovnosti v šancích na dosažení vysokoškolského vzdělání zůstaly zachovány a to zejména pokud se jedná o relativní šance jedinců pocházejících z rodin s nejnižším sociálně-ekonomickým statutem. Nerovnosti v České republice přetrvávají i přesto, že zde není zavedena finanční spoluúčast a školné se platí jen na soukromých vysokých školách. K zajímavým zjištěním patří i skutečnost, že relativní šance nejnižších vrstev SES se mírně zvýšily až v posledním období, ve kterém již zřejmě začal příznivě působit celkový růst nabídky vzdělávacích příležitostí, zejména pak na nižších stupních systému terciárního vzdělávání. Přesto vše však relativní šance jedinců pocházejících z rodin patřících k nejnižšímu kvartilu SES zůstávají výrazně vyšší v České republice než v Nizozemsku.

Věříme, že výsledky provedených analýz i závěry, ke kterým v této stati docházíme, podnítkem teoretickou i koncepční diskusi o úloze systému financování a finanční pomoci studentům a jejich vlivu na nerovnosti v šancích na dosažení vysokoškolského vzdělání s pomohou tak učinit další krok směrem k vytvoření efektivnějšího modelu financování vysokoškolského vzdělávání, a to jak z čistě ekonomického pohledu, tak pokud jde o dosažení větší rovnosti šancí na dosažení vysokoškolského vzdělání pro jedince rozdílného sociálního původu.

Literatura:

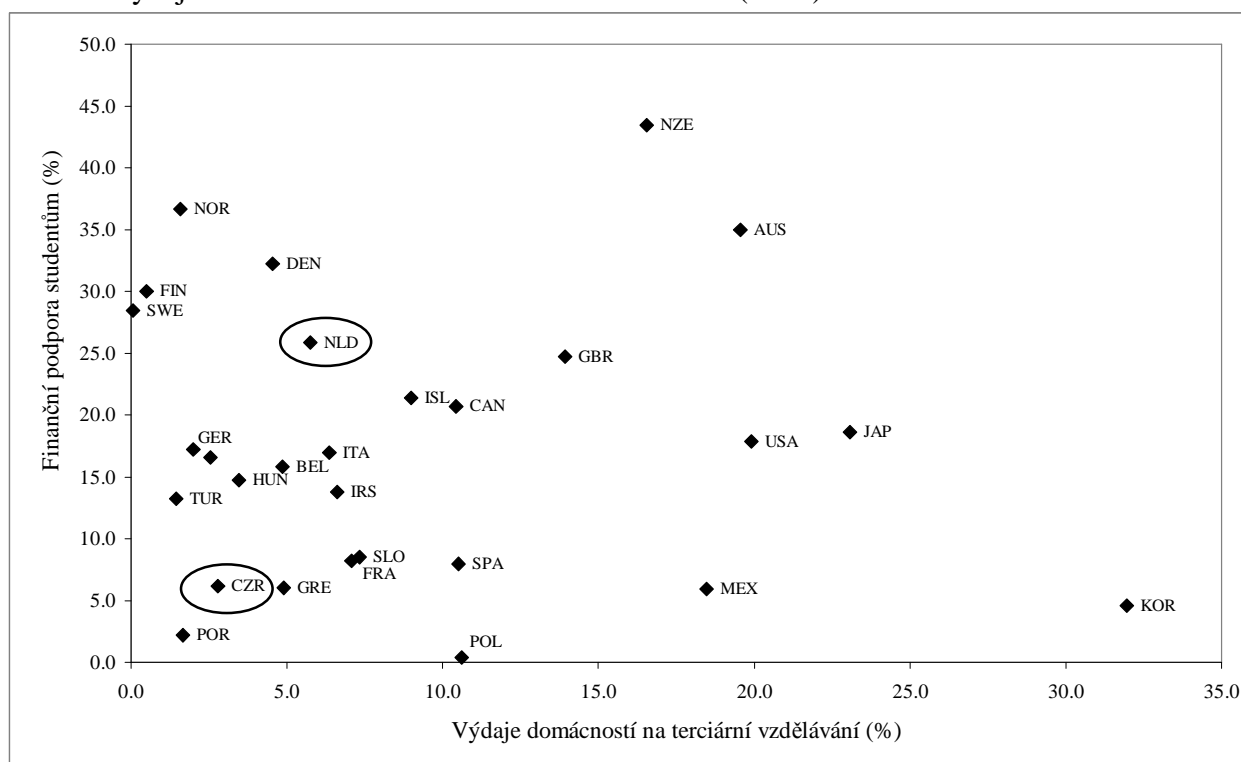
- Andrews, L. 2001. *The Effects of HECS on Interest in Undertaking Higher Education*. Department for Employment, Education, Training and Youth Affairs, Canberra.
- Barr, N. 2004. „Higher Education Funding.“ *Oxford Review of Economic Policy*, Vol 20(2):264-283.
- Blöndal, S., S. Field, and N. Girouard. 2002. “Investment in Human Capital Through Post-Compulsory Education and Training: Selected Efficiency and Equity Aspects.” *OECD Economics Department Working Papers* 333.
- Boguszak, M., P. Matějů, and J. Peschar 1990. “Educational Mobility in Czechoslovakia, Hungary and the Netherlands.” Pp. 211–262 in J. L. Peschar (ed.). *Social Reproduction in Eastern and Western Europe: Comparative Analyses on Czechoslovakia, Hungary, the Netherlands and Poland*. Nijmegen: OOMO-REEKS.
- Bound, J. and S. Turner. 2006. “Cohort Crowding: How Resources Affect Collegiate Attainment.” *NBER Working Papers* 12424. National Bureau of Economic Research.
- Callender, C. 2006. “Access to Higher Education in Britain: The Impact of Tuition Fees and Financial Assistance.” Pp. 105-132 in P.N. Teixeira, D.B. Johnstone, M.J. Rosa and J.J. Vossensteyn (eds.), *Cost-sharing and Accessibility in Higher Education: A Fairer Deal?* Douro Series: Higher Education Dynamics. Dordrecht: Springer.
- Callender, C. and M. Kemp. 2001. *Social Class and Higher Education*. UK Department for Education and Employment, London.
- Card, D. 1999. “The Causal Effect of Education on Earnings.” Pp. 1801-1863 in O. Ashenfelter and D. Card (eds.), *Handbook of Labour Economics*, Volume 3A. Amsterdam: Elsevier.
- Chapman, B. 1997. “Conceptual Issues and the Australian Experience with Income Contingent Charges for Higher Education.” *The Economic Journal* 107 (442): 738-771.
- Chapman, B.J. 2006. “Income Related Student Loans: Concepts, International Reforms and Administrative Challenges.” Pp. 79-104 in P.N. Teixeira, D.B. Johnstone, M.J. Rosa and H. Vossensteyn (eds.), *Cost-sharing and Accessibility in Higher Education: A Fairer Deal?* Douro Series: Higher Education Dynamics. Dordrecht: Springer.
- Chapman, B. 2006. *Government Managing Risk. Income contingent loans for social and economic progress*. New York, Routledge.
- De Regt, A. 1993. *Geld en gezin: Financiële en emotionele relaties tussen gezinsleden*. Amsterdam: Boom.
- Dynarsky, S. and J. Clayton. 2006. “The Cost of Complexity in Federal Student Aid: Lessons from Optimal Tax Theory and Behavioural Economics.” *NBER Working Papers* 12227. National Bureau of Economic Research.
- Hossler, D., J. Schmit and N. Vesper (1999), *Going to college, How social, economic and educational factors influence the decisions students make*, Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Hupe, P. L. and A. I. T. van Solm. 1998. *Het Zoetermeerse labyrint, Beleidsgerichte studies Hoger onderwijs en Wetenschappelijk onderzoek* 55. Den Haag: Sdu Grafisch Bedrijf.
- Johnstone, B. 2008. “Cost-sharing and Cost-effectiveness of Grants and Loan Subsidies to Higher Education.” Pp. 51-78 in P.N. Teixeira, D.B. Johnstone, M.J. Rosa and H. Vossensteyn (eds.), *Cost-sharing and Accessibility in Higher Education: A Fairer Deal?* Douro Series: Higher Education Dynamics. Dordrecht: Springer.
- Kane, T. 2003. “A Quasi-Experimental Estimate of the Impact of Financial Aid on College-Going.” *NBER Working Papers* 9703. National Bureau of Economic Research.
- Kerckhoff, Alan C. 1976. “The Status Attainment Process: Socialization or Allocation?” *Social Forces* 55: 368-381.

- Kerckhoff, Alan C. 1977. "The Realism of Educational Ambitions in England and the United States." *American Sociological Review* 42 (August): 563-571.
- Kerckhoff, Alan C. 2001. "Education and Social Stratification Processes in Comparative Perspective." Extra Issue, *Sociology of Education*: 3-18.
- Linting, M. et al. (2007). Nonlinear principal components analysis: Introduction and applications. *Psychological Methods*, 12, 336-358.
- Maas, I. and H.B.G. Ganzeboom. 2007. "The Netherlands: Access to Higher Education / Institutional Arrangements and Inequality of Opportunity." Pp. 266–293 in Y. Shavit, R. Arum, and A. Gamoran (eds.), *Stratification in Higher Education. A Comparative Study*. Stanford: Stanford University Press.
- Machin, S. and S. McNally. 2007. "Tertiary Education Systems and Labour Markets." Paper commissioned for the *Thematic Review of Tertiary Education*. Paris: OECD, Directorate for Education.
- Meulman, J.J., Van der Kooij, A.J., & Heiser, W.J. (2004). Principal component analysis with nonlinear optimal scaling transformations for ordinal and nominal data. In Kaplan, D. (Ed.), *Handbook of quantitative methodology for the social sciences* (pp.49-70). London: Sage.
- Meulman, J.J., Heiser, W.J., & SPSS Inc. (2004). *SPSS Categories 13.0, Chapter 3*. Chicago, IL: SPSS
- Mankiw, N.G. (2004), *Principles of Economics*, 3rd ed., Stamford: Thompson South-Western.
- Matějů, P. 1990. "Family Effect on Educational Attainment in Czechoslovakia, the Netherlands and Hungary." Pp. 187–210 in J. L. Peschar (ed.), *Social Reproduction in Eastern and Western Europe: Comparative Analyses on Czechoslovakia, Hungary, the Netherlands and Poland*. Nijmegen: OOMO-REEKS.
- Matějů, P. 1993. "Who Won and Who Lost in a Socialist Redistribution." Pp. 251–272 in Y. Shavit and H. P. Blossfeld (eds.), *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Oxford: Westview Press.
- Matějů, P. and J. L. Peschar. 1990. "Family Background and Educational Attainment in Czechoslovakia and the Netherlands." Pp. 121–145 in M. Haller (ed.), *Class Structure in Europe. New Findings from East-West Comparison of Social Structure and Mobility*. New York: Sharpe.
- Matějů, P. 2005. Ke kořenům sociálně psychologického modelu sociální stratifikace. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, Vol. 41 (2005), No.1, 70-30
- Matějů, P., M. L. Smith, P. Soukup, and J. Basl. 2007. "Determination of College Expectations in OECD Countries: The Role of Institutional and Structural Factors." *Czech Sociological Review* 43 (6): 1121-1148.
- Ministerie van OCW (Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen). 1999. *Flexibele studiefinanciering, Een stelsel dat past*. Den Haag: Sdu Grafisch Bedrijf.
- Münich, D., J. Švejnár, and K. Terrell. 2005. "Returns to Human Capital under the Communist Wage Grid and During Transition to a Market Economy." *Review of Economics and Statistics* 87 (1): 100-123 .
- New Zealand Ministry of Education. 1999. *Student Loan Scheme Report*. Wellington: Ministry of Education.
- Schwarzenberger, A. (ed.). 2008. *Public / Private funding of Higher Education: A Social Balance*. Hannover: Hochschul Informations System GmbH.
- Shavit, Y. and H. P. Blossfeld. 1993. *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Oxford: Westview Press.
- Shils, E. 1980. *The Calling of Sociology and Other Essays on the pursuit of Learning*. Chicago: The University of Chicago Press

- Švejnar, J. 1999. "Labour Markets in the Transitional Central and East European Economies." Pp. 2809–2857 in O. Ashenfelter and D. Card (eds.), *Handbook of Labour Economics* Vol. 3. Amsterdam: North Holland.
- Tweede Kamer der Staten-Generaal, Rijksbegroting, Begroting VIII, Onderwijs, Cultuur en wetenschappen. 2003. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- UCAS. 2000. *Statistical Bulletin on Widening Participation*. Cheltenham: University and Colleges, Admissions Services.
- Universities UK 2007. *Variable Tuition Fees in England: Assessing the Impact on Students and Higher Education Institutions*. Accessed at <http://www.universitiesuk.ac.uk>.
- Vossensteyn, H. 2002. "Shared Interests, Shared Costs: Student Contributions in Dutch Higher Education." *Journal of Higher Education Policy and Management* 24 (2): 145-154.
- Vossensteyn, H. 2005. *Perceptions of student price-responsiveness. A behavioural economics exploration of the relationships between socio-economic status, perceptions of financial incentives and student choice*. (Dissertation), CHEPS (Center for Higher Education Policy Studies), University of Twente.
- Vossensteyn, H. 2008. "Student Financing in the Netherlands. From Generosity to Cost-sharing: Facts, Perceptions and Effects." *IB Revija* Vol. 42 (1): 41-45.
- Vossensteyn, H. and E. Canton. 2001. "Tuition Fees and Accessibility: The Australian HECS." Pp. 53-66 in *Higher Education Reform: Getting the Incentives Right*. Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS) and Netherlands Bureau for Economic Policy Analysis (CPB). Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Vossensteyn, H. and U. De Jong. 2006. "Student Financing in the Netherlands: A Behavioural Economic Perspective." Pp. 214 – 240 in P.N. Teixeira, D.B. Johnstone, M.J. Rosa and H. Vossensteyn (eds.), *Cost-sharing and Accessibility in Higher Education: A Fairer Deal?* Douro Series: Higher Education Dynamics. Dordrecht: Springer.
- Vossensteyn, H. 1997. *Student Financial Assistance in the Netherlands. A Contextual Report*. Enschede: CHEPS.

Tabulky a grafy

Graf 1. Finanční pomoc studentům jako procento celkových veřejných výdajů na terciární vzdělávání a výdaje domácností na terciární vzdělávání (školné) jako procento celkových výdajů na terciární vzdělávání v zemích OECD (2003).



Zdroj: OECD, *Education at a Glance 2006* (Tabulky B3.1 a B5.2).

Tabulka 1. Měsíční částky (v €) podpory nizozemských studentů, očekávané příspěvky rodičů a celkový normativní rozpočet studentů bydlících mimo domov a u rodičů (2005-2007)

	2005		2006		2007	
	Mimo domov	U rodičů	Mimo domov	U rodičů	Mimo domov	U rodičů
Základní grant	233	76	248	89	253	91
Doplňkový grant / příspěvek rodičů	241	223	226	207	225	206
Půjčky	259	259	266	266	277	277
Půjčky na školné					128	128
Celkový normativní rozpočet	733	558	740	562	883	702
Maximální roční příjem studenta pro přiznání finanční pomoci	10,425		10,528		10,631	

Zdroj: IB-Groep a Ministerstvo školství, kultury a vědy.

Tabulka 2: Příjmy a podpora studentů v České republice, hodnoty za všechny studenty bez ohledu na místo bydliště (v € za rok, 2004).

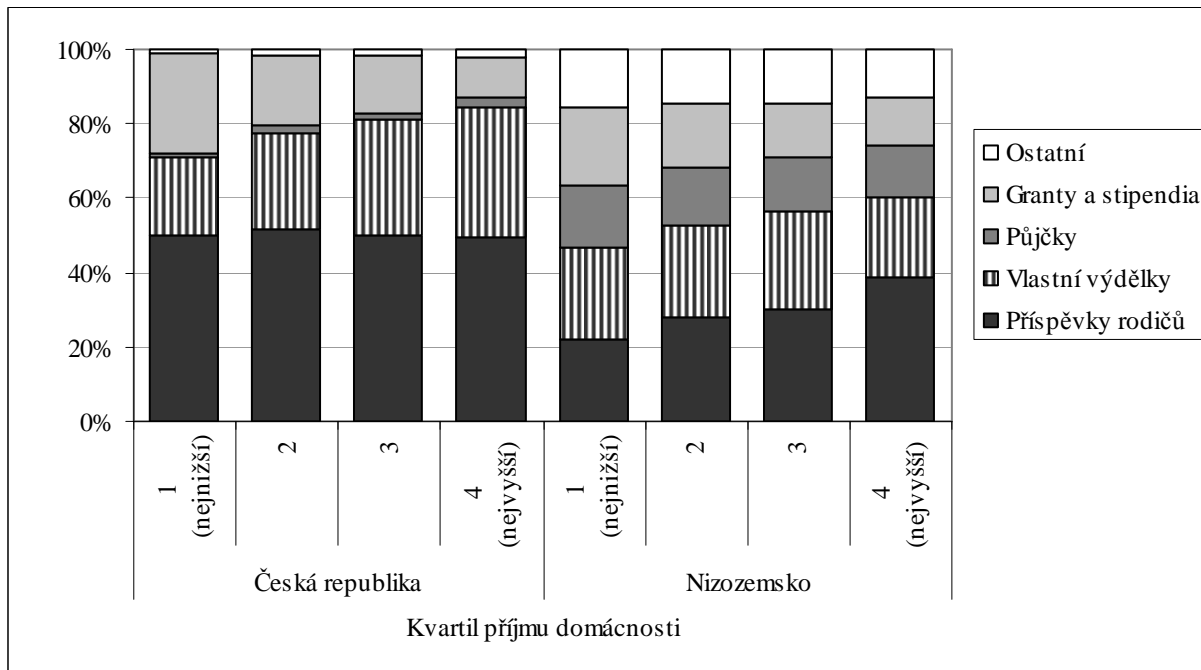
Všichni studenti	Příjem rodiny					F-statistika	Sig.
	Nízký	Nízký až střední	Střední až vyšší	Vysoký	Celkem		
Granty	288	227	178	255	225	1,79	-
Sociální dávky	311	242	168	65	157	25,96	***
Půjčky	14	59	24	76	48	0,59	-
Vlastní výdělečná činnost	466	630	690	1038	784	9,79	***
Příspěvky rodičů	1095	1279	1089	1467	1262	4,06	***
Jiné	19	36	36	67	45	0,91	-
Přímá nepeněžní podpora							-
Zdravotní pojištění	180	180	180	180	180	n.a.	n.a.
Dotace na bydlení a stravování ve studentských menzách	52	54	51	50	51	1,82	-
Celkový příjem	2425	2707	2416	3179	2747	5,59	***
Veřejné dotace	0	0	0	0	0		-
Přímá podpora (peněžní)	600*	469	346	321	382	5,45	***
Přímá podpora (nepeněžní)	232	234	231	230	231	1,82	-
Nepřímá peněžní podpora	133	157	176	221	185	984,31	***
Osvobození od daně pro studenty	4	7	8	13	10	10,85	***
Osvobození od daně pro rodiče	128	150	167	207	175	n.a.	n.a.
Veřejné dotace celkem	964	860	752	772	798	3,02	***
Veřejná dotace jako % příjmu	39,8	31,8	31,1	24,3	29,1		

*Malé nesrovnalosti mezi součty a jednotlivými hodnotami jsou důsledkem zaokrouhlení.

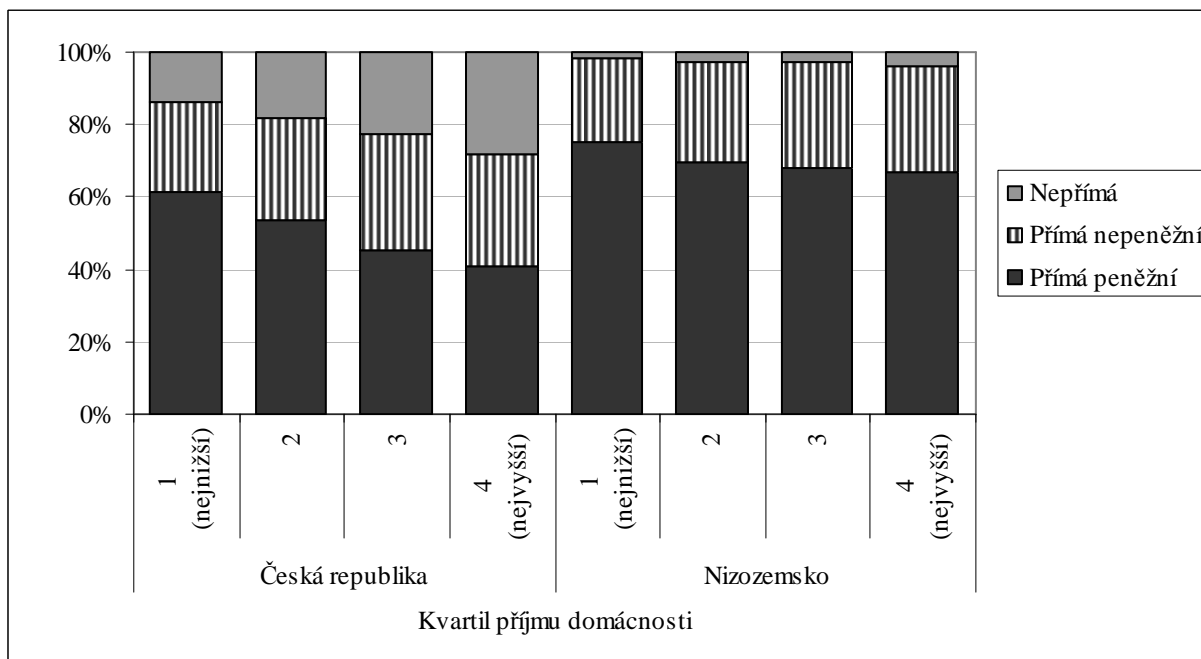
Tabulka 3. Podpora studentů v Nizozemsku, hodnoty za všechny studenty bez ohledu na místo bydliště (v € za rok, 2004)..

Všichni studenti Přímá podpora (peněžitá)	Příjem rodiny					F-ratio	Sig.
	Nízký	Nízký až střední	Střední až vyšší	Vysoký	Celkem		
Granty	2549	2059	1857	1761	1988	60.8	***
Veřejné půjčky	2046	1876	1830	1905	1919	0.9	-
Vlastní výdělečná činnost	3023	2989	3275	2889	3017	2.0	-
Příspěvky rodičů	2666	3366	3823	5263	4198	179.3	***
Jiné	1908	1722	1812	1715	1783	0.7	-
Přímá nepeněžitá podpora							
Subsidies for facilities	3	3	3	3	3		
Dotace na dopravu	833	871	847	836	840		
Celkový příjem	13028	12886	13447	14372	13748		
Veřejné dotace							
Přímá podpora (peněžitá)	2702	2200	1994	1904	2132		
Granty	2549	2059	1857	1761	1988		
Dotované půjčky	153	141	137	143	144		
Přímá podpora (nepeněžitá)	836	874	850	839	843		
Nepřímá peněžitá podpora	63	83	83	103	83		
Osvobození od daně	63	83	83	103	83		
Veřejné dotace celkem	3601	3157	2927	2846	3058		
Veřejná dotace jako % příjmu	27,6%	24,5%	21,8%	19,8%	22,2%		

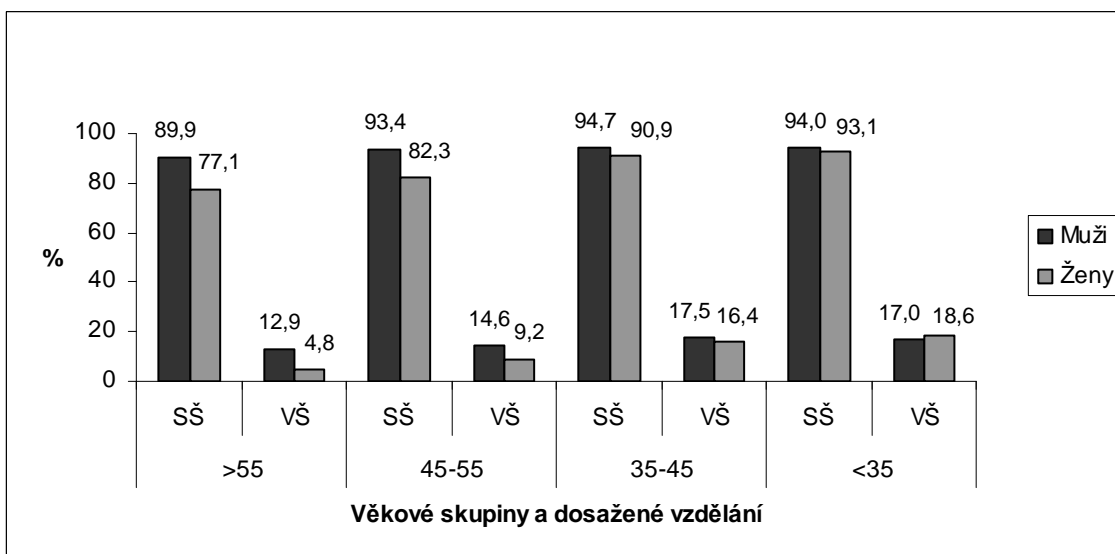
Graf 2. Struktura příjmu studentů ve skupinách podle výše příjmu rodiny (kvartily).



Graf 3: Struktura veřejných dotací studentům (přímá peněžní, přímá nepeněžní, nepřímá) ve skupinách podle výše příjmu rodiny (kvartily).

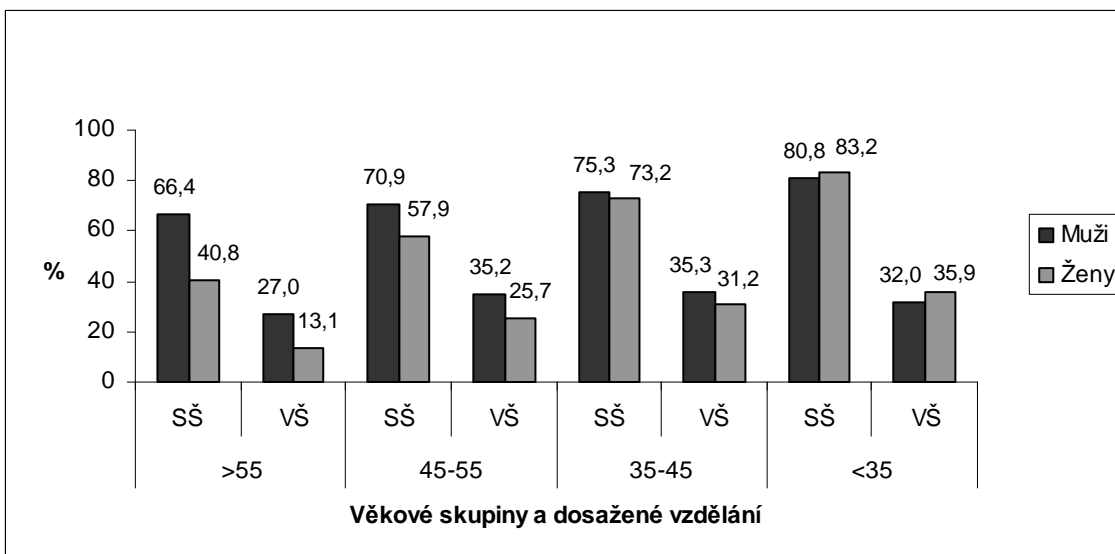


Graf 4. Podíl osob s ukončeným sekundárním a terciárním vzděláním v České republice podle pohlaví a věkové skupiny.



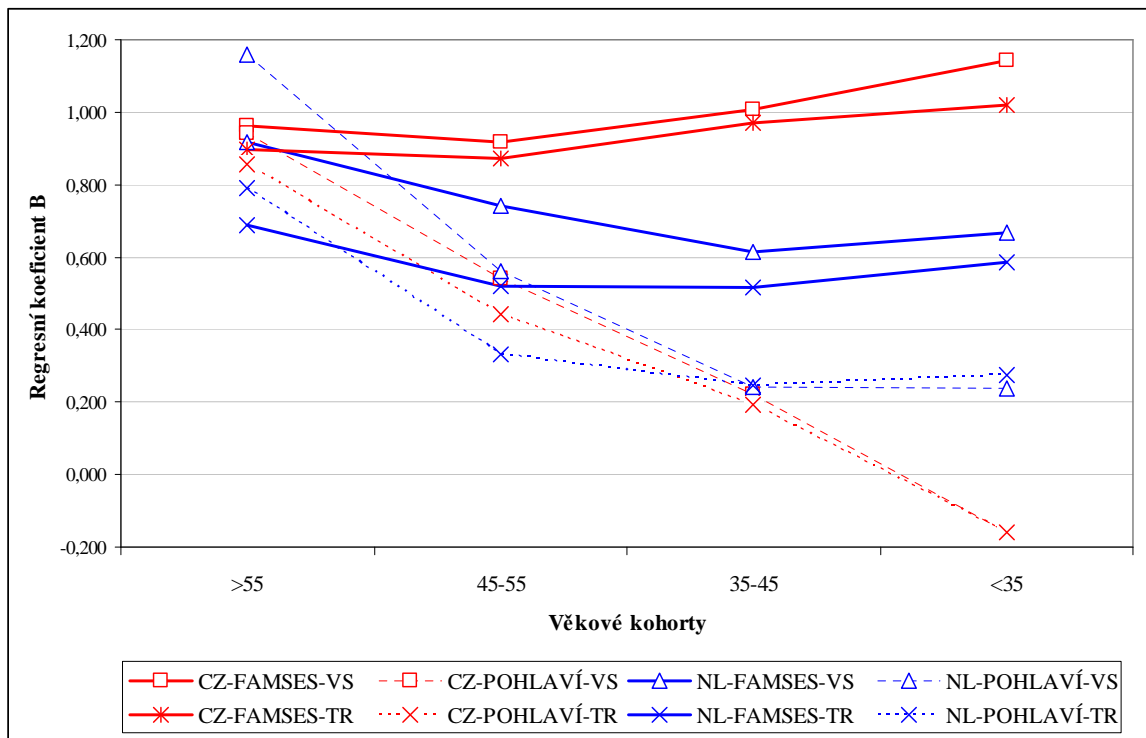
Poznámka: Proměnná SŠ představuje ukončené sekundární vzdělání (zahrnuje i osoby, které pokračují nebo již dokončili studium na terciární úrovni). Proměnná VŠ představuje ukončené terciární vzdělání (v nejmladší věkové skupině zahrnuje i osoby, které v době šetření stále studovaly na terciární úrovni).

Graf 5. Podíl osob s ukončeným sekundárním a terciárním vzděláním v Nizozemsku podle pohlaví a věkové skupiny.



Poznámka: Proměnná SŠ představuje ukončené sekundární vzdělání (zahrnuje i osoby, které pokračují nebo již dokončili studium na terciární úrovni). Proměnná VŠ představuje ukončené terciární vzdělání (v nejmladší věkové skupině zahrnuje i osoby, které v době šetření stále studovaly na terciární úrovni).

Graf 6. Koeficienty logistické regrese (B) proměnné TEREDU (dosažení vysokoškolského vzdělání) pro celou populaci (VS) a pro populaci, která dosáhla středního vzdělání (TR) v České republice a v Nizozemsku: efekty sociálně-ekonomického statusu (FAMSES) a pohlaví (SEX).



Tabulka 4. Odhady koeficientů a poměrů pravděpodobností pro celou populaci (logistická regrese, sloučené skupiny 45-55/55+ a 35-45/<35)

Země		B	S.E.	Wald	Sig.	Exp(B)
CZ	Famses4(2/1)	0,124	0,008	212,2	0,000	1,132
	Famses4(3/1)	0,817	0,007	12035,4	0,000	2,264
	Famses4(4/1)	2,111	0,007	97864,1	0,000	8,258
	Famses_86(2/1)	0,735	0,011	4878,6	0,000	2,085
	Famses_86(3/1)	0,172	0,010	318,2	0,000	1,187
	Famses_86(4/1)	0,231	0,009	695,4	0,000	1,260
	Post-1986	0,233	0,008	853,6	0,000	1,262
NL	Famses4(2/1)	0,682	0,004	26948,7	0,000	1,978
	Famses4(3/1)	1,359	0,004	119083,7	0,000	3,892
	Famses4(4/1)	2,091	0,004	290723,0	0,000	8,090
	Famses_86(2/1)	-0,163	0,005	1008,5	0,000	0,850
	Famses_86(3/1)	-0,509	0,005	10673,1	0,000	0,601
	Famses_86(4/1)	-0,343	0,005	4958,1	0,000	0,710
	Post-1986	0,902	0,004	51826,1	0,000	2,466

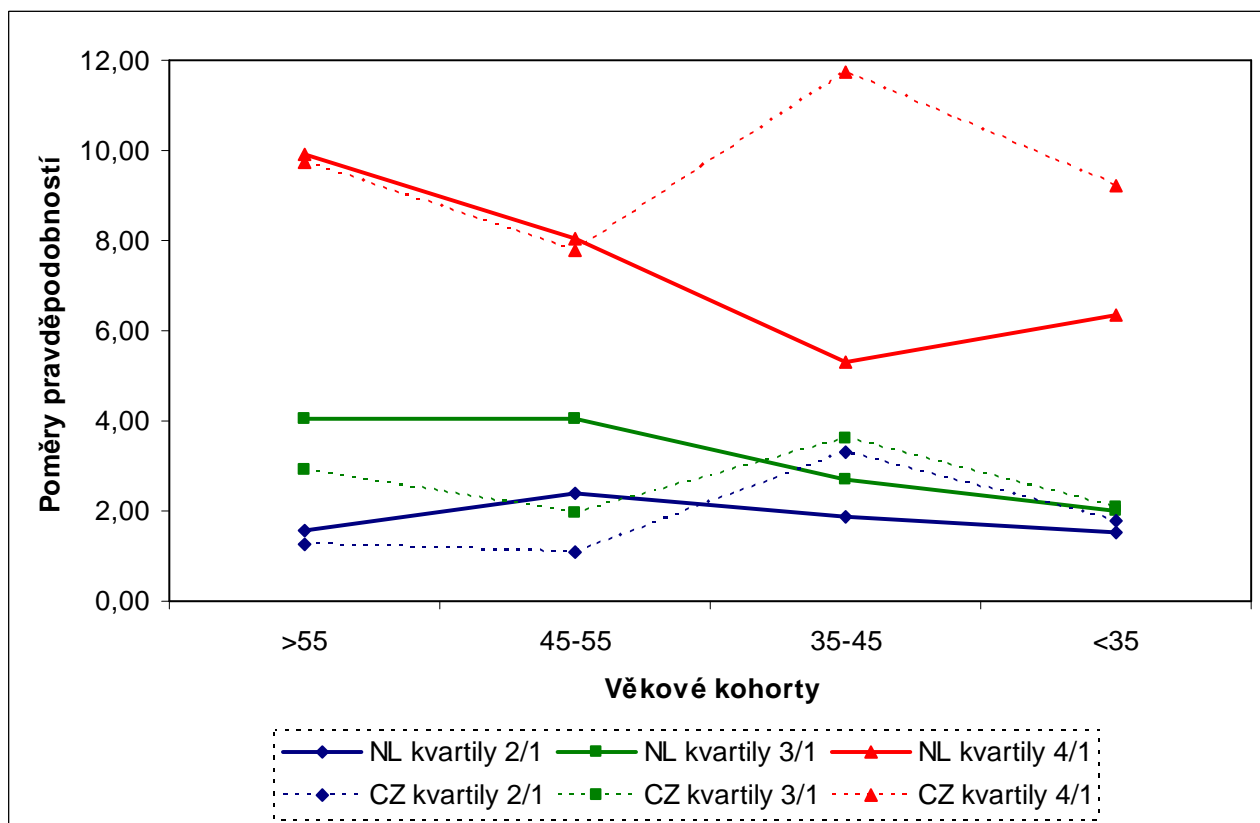
Zadané proměnné: famses4, famses_86, post-1986, sex.

Tabulka 5. Odhady koeficientů a poměrů pravděpodobností pro přechod mezi středním a terciárním vzděláním (logistická regrese, sloučené skupiny 45-55/55+ a 35-45/<35).

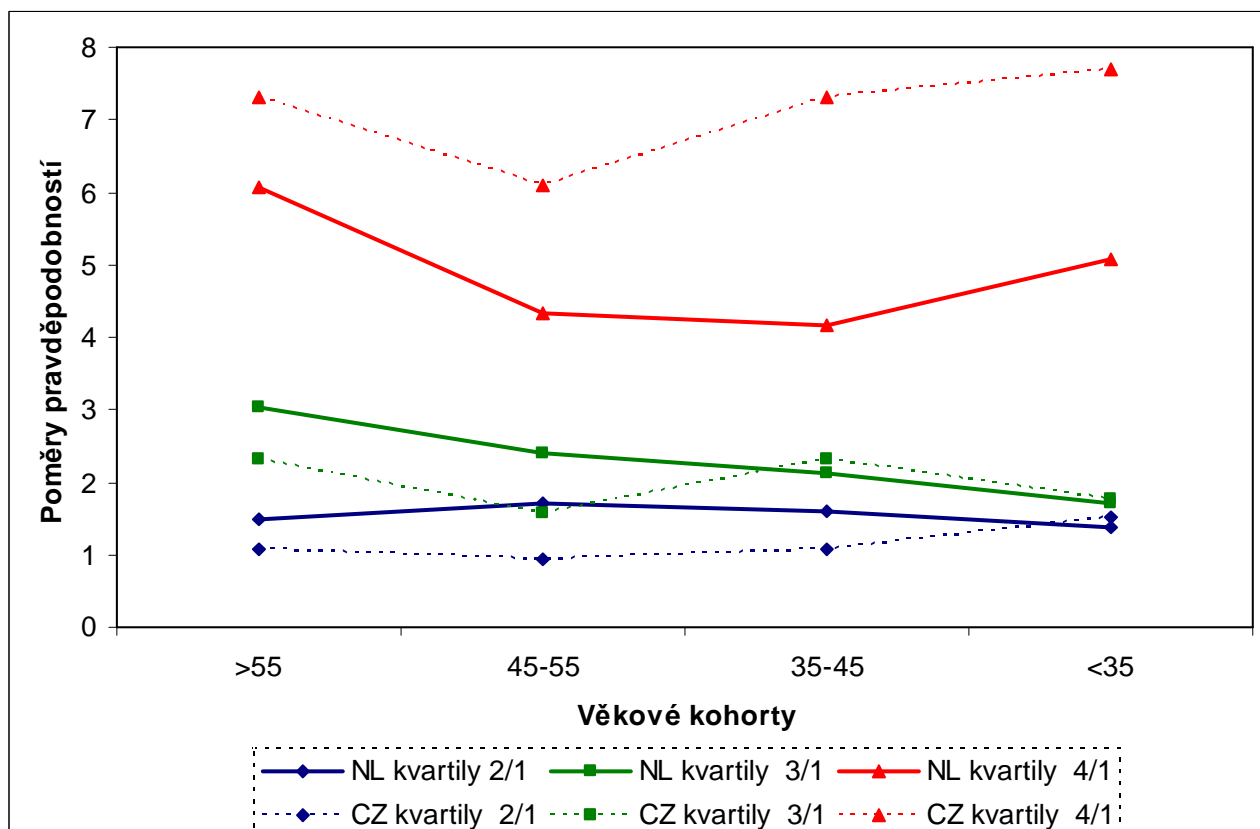
Země	Effect	B	S.E.	Wald	Sig.	Exp(B)
CZ	Famses4(2/1)	-0,06	0,01	43,6	0,00	0,945
	Famses4(3/1)	0,58	0,01	5914,8	0,00	1,782
	Famses4(4/1)	1,82	0,01	71108,6	0,00	6,144
					0,00	
	Famses_86(2/1)	0,76	0,01	5184,3	0,00	2,142
	Famses_86(3/1)	0,25	0,01	640,9	0,00	1,278
	Famses_86(4/1)	0,34	0,01	1485,8	0,00	1,405
	Post-1986	0,08	0,01	100,4	0,00	1,084
NL	Famses4(2/1)	0,47	0,00	10589,0	0,00	1,600
	Famses4(3/1)	0,94	0,00	46998,1	0,00	2,560
	Famses4(4/1)	1,51	0,00	124615,6	0,00	4,522
	Famses_86(2/1)	-0,08	0,01	201,9	0,00	0,924
	Famses_86(3/1)	-0,29	0,01	2935,3	0,00	0,748
	Famses_86(4/1)	0,01	0,01	2,8	0,09	1,009
	Post-1986	0,35	0,00	6477,0	0,00	1,413

Zadané proměnné: famses4, famses_86, post-1986, sex.

Graf 7. Srovnání relativních šancí různých skupin podle SES v České republice a v Nizozemsku: logit, celá populace.



Graf 8. Srovnání relativních šancí různých skupin podle SES v České republice a v Nizozemsku: logit, přechod mezi sekundárním a terciárním vzděláváním.



Příloha

Tabulka A1. Četnosti proměnných použitých v analýze (%).

Proměnná a kategorie	Česká republika	Nizozemsko
Počet analyzovaných respondentů	8 628	17 853
Vzdělání respondenta		
Primární a nižší	0.3	6.9
Nižší sekundární	10.0	21.3
Vyšší sekundární	76.1	39.9
Terciární	13.5	31.9
SECEDU (dosažené sekundární vzdělání)	89.7	69.4
TEREDU (dosažené terciární vzdělání)	14.3	31.7
Vzdělání otce		
Primární a nižší	0.9	34.4
Nižší sekundární	19.3	31.1
Vyšší sekundární	71.4	17.8
Terciární	8.3	16.6
Vzdělání matky		
Primární a nižší	1.6	40.4
Nižší sekundární	40.2	40.9
Vyšší sekundární	54.8	11.4
Terciární	3.4	7.3
Sociální třída otce		
Nekvalifikované manuální	8.1	6.2
Kvalifikované manuální	60.5	37.3
Nemanuální	21.6	33.9
Odborné	9.8	33.8
Finanční problém v době dospívání		
Většinou	8.5	6.2
Často	12.3	9.6
Občas	29.1	17.2
Zřídka	23.3	17.0
Nikdy	26.8	49.9
Věková skupina		
55 a starší	21.2	20.2
45 – 55	25.2	25.1
35 – 45	22.5	28.1
Do 35	31.0	26.6
Přechod ze sekundárního do terciárního vzdělávání		
55 a více	12.0	41.7
45 – 55	14.4	44.3
35 – 45	17.8	45.7
Do 35	18.0	48.4
Všichni	15.9	45.6

Zdroj: Výběrové šetření příjmů a životních podmínek domácností (EU-SILC 2005).

Tabulka A2: Analýza hlavních komponent pro ordinální proměnné (jednodimenzionální řešení)

	Česká republika				Nizozemsko			
	> 55	45-55	35-45	<35	> 55	45-55	35-45	<35
FEDU	0.845	0.815	0.835	0.834	0.796	0.787	0.751	0.760
MEDU	0.723	0.763	0.776	0.752	0.741	0.747	0.750	0.762
FCLASS	0.808	0.738	0.753	0.715	0.655	0.626	0.600	0.687
POOR	0.437	0.535	0.544	0.651	0.596	0.607	0.755	0.652
Cronbachovo α	0.692	0.691	0.717	0.726	0.655	0.685	0.685	0.685