

Zdravá a upřímná kvalita – pro koho a pro co?

Jan Koboutek

Ve svém diskusním příspěvku, nazvaném „Zdravá a upřímná kvalita řízení v institucích terciárního vzdělávání“ (AULA 2/2013, s. 131) se jeho autor Aleš Nosek zamýšlí nad vymezením termínu kvalitní instituce, a to na úrovni terciárního vzdělávání. Termín kvalita je autorem pojednán v souvislosti s tím, jak má daná instituce poskytující toto vzdělávání nastaveny a realizovány své interní řídicí procedury a systémy. Základem pro efektivní (kvalitní) aplikaci těchto procedur a systémů je dle autora jednak využití principů norem ISO a dále poznatků z komplexního řízení kvality (TQM), konkrétně modelu excelence EFQM. Vzhledem k popularitě různých modelů či přístupů, vytvořených v průmyslové a obchodní sféře a v mnoha dalších profesních oblastech včetně vysokého školství, se jako vhodné jeví ukotvení autorových tvrzení v širším kontextu náhledů na kvalitu vysokoškolského vzdělávání.

Aplikace tzv. průmyslových či business modelů kvality, zastoupených zejména normami ISO 9000 a modely TQM či sofistikovanějším EFQM (v různých verzích), není ve vysokoškolském sektoru ničím novým. Trvá již přes dvacet let a jen o něco kratší dobu se vedou polemiky o (ne)vhodnosti způsobů jejich využití na jednotlivých vysokoškolských institucích. Mezi nejčastěji zmiňované výhrady patří argument, že tyto modely nedostatečně reflektují esenciální oblast kvality vysokoškolského vzdělávání v interakci učitel-žák při výuce, tj. přenos vědomostí, rozvoj dovedností, postojů, hodnotových orientací a celkovou formaci osobnosti. Dále jsou tyto modely kritizovány z profesní perspektivy akademických pracovníků za to, že svou podstatou přispívají k vytvoření dvou ostře oddělených skupin (akademiků vs. manažerů), k neefektivním tenzím mezi nimi a tak k celkové redukci kolegiality. Mezi další výhrady patří metodologické a praktické obtíže s měřením dopadu (impact), nároky na finanční zdroje či rozdílné interpretace klíčových pojmů a indikátorů zúčastněnými osobami. Celkově tak dle kritiků průmyslových a business modelů nejsou tyto modely, po hlubších prozkoumáních jejich východisek, vhodné pro „měření kvality“ na decentralizovaných a často vysoce autonomních vysokoškolských pracovištích (Harvey 1995; Harvey, Williams 2010; Houston 2007).

Oproti tomu zastánci těchto modelů zdůrazňují jejich relevanci pro současné kompetitivní vysokoškolské prostředí (spokojenost studentů jako „zákazníků“ či „klientů“) a zaměření na procesy zajišťování a zlepšování kvality s přínosy v oblastech strategického plánování a řízení, administrativních procedur,

DISKUSE

zaměstnatelnosti absolventů či služeb pro studenty. Tyto přínosy vyplývají z příklonu instituce a jejího vedení k strategickému chápání a řízení kvality, stejně jako k systematickému vnitřnímu hodnocení dle předdefinovaných kritérií (Aly, Akpovi 2011; De Jager, Nieuwenhuis 2005; Becket, Brookes 2008). Při celkovém hodnocení se však Stensaker (2007) přiklání k negativnímu hodnocení a malému entuziasmu akademiků nad aplikací průmyslových či business modelů kvality a tak k jejich poměrně nízké legitimitě. Jedním z dalších zajímavých (a méně zmiňovaných) důvodů může být narušení tradičního chápání legitimacy sebehodnocení a kolegiálního pojetí *peer review* v akademickém prostředí. V kombinaci s výše uvedenými výhradami pak může celkem snadno docházet ke klasickým problémům implementace cílových řešení v decentralizovaných prostředích s vysoce autonomními pracovníky.

Při zachování možnosti svobodné volby mi osobně diskuze nad výhodami či nevýhodami aplikace norem ISO či modelu EFQM ve vysokoškolském prostředí přijde poměrně neproduktivní. Podobně neproduktivní jako letité spory ve veřejné správě o kladech a záporech „top-down“ a „bottom-up“ přístupů, neboť, jak poznamenávají Hill a Hupe (2002), pro každého může být „nahore“ a „dole“ někde (trochu) jinde. A protože v dnešní době je v oblasti přístupů k zajišťování kvality ve vysokém školství opravdu z čeho vybírat (viz. např. transformativní model, participativní model, model učící se univerzity, responzivní model, model muti-dimenzionální kvality, rámec řízení kvality, holistický model a další méně formální postupy a jejich kombinace (srov. Srikanthan, Dalrymple 2002; Becket, Brookes 2008)), jsou obecné problémy spojené se zlepšováním kvality vysokých škol pravděpodobně jinde, než jen v (ne)popularitě toho či onoho modelu nebo přístupu.

Dle mého názoru jsou největší výzvou dva aspekty, jeden konceptuální a druhý praktický. První souvisí se (zcela) odlišnými pohledy jednotlivých účastníků vysokoškolského vzdělávání na kvalitu, což (jen občas?) svádí k prosazování toho, že ten „můj model je nej“. Zde je namísto určitá míra perspektivismu, snahy o to *rozpoznat a akceptovat legitimitu* jiného úhlu pohledu na zdánlivě tentýž fenomén (kvalitu). Je nutné smířit se s tím, že kvalita vysokoškolského vzdělávání bude vždy, v menší či větší míře, kontroverzní téma a možné snahy definovat „jednotnou kvalitu“ – aplikací toho či onoho (průmyslového) modelu – tak budou předem odsouzeny k neúspěchu. Při různosti institucionálních pojetí pak druhou, prakticky orientovanou výzvu vidím ve zvyšování kvality výuky a to prostřednictvím těch přístupů, jež *kontinuálně podporují a monitorují* nástroje pro rozvoj tvořivosti a kritického myšlení studentů. Navzdory velkému množství jak teoretické tak prakticky zaměřené literatury o kvalitě vysokých škol mi v ní tento aspekt

přijde poněkud upozaděný. Možná, že českému diskurzu o zajišťování kvality vysokoškolského vzdělávání by prospělo zaměření nejen na manažerské techniky, ale též na někdy opomíjená pedagogická hlediska.

Literatura:

ALY, N.; AKPOVI, J. Total Quality Management in California Public Higher Education. *Quality Assurance in Education*. 2001, 9, 3, s. 127-131.

BECKET, N.; BROOKES, M. Quality Management Practice in Higher Education: What Quality Are We Actually Enhancing? *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*. 2008, 7, 1, s. 40-54.

DE JAGER, H. J.; NIEUWENHUIS, F. J. Linkages between Total Quality Management and the Outcomes-Based Approach in an Education Environment. *Quality in Higher Education*. 2005, 11, 3, s. 251-260.

HARVEY, L. Beyond TQM. *Quality in Higher Education*. 1995, 1, 2, s.123-146.

HARVEY, L.; WILLIAMS, J. Fifteen years of *Quality in Higher Education*. *Quality in Higher Education*. 2010, 20, 1, s. 3-36.

HILL, M. J.; HUPE, P. L. *Implementing Public Policy: Governance in Theory and Practice*. London: Sage, 2002.

HOUSTON, D. TQM and Higher Education: A Critical Systems Perspective on Fitness for Purpose. *Quality in Higher Education*. 2007, 13, 1, s. 3-17.

SRIKANTHAN, G.; DALRYMPLE, J. Developing a Holistic Model for Quality in Higher Education. *Quality in Higher Education*. 2002, 8, 3, s. 216-224.

STENSAKER, B. Quality as Fashion: Exploring the Translation of a Management Idea into Higher Education. In WESTERHEIJDEN, D. F.; STENSAKER, B.; ROSA, M. J. *Quality assurance in higher education: Trends in regulation, translation and transformation*. Dordrecht: Springer, 2007, s. 99-118.

Mgr. Jan Koboutek, Ph.D.

kohoutek@csvs.cz

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

U Dvou srpů 2

150 00 Praha 5