

České vysoké školy

Na cestě od elitního k univerzálnímu
vzdělávání 1989–2009

Libor Prudký
Petr Pabian
Karel Šima



Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována a šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude **trestně stíháno**.

Používání elektronické verze knihy je umožněno jen osobě, která ji legálně nabyla a jen pro její osobní a vnitřní potřeby v rozsahu stanoveném autorským zákonem. Elektronická kniha je datový soubor, který lze užívat pouze v takové formě, v jaké jej lze stáhnout s portálu. Jakékoliv neoprávněné užití elektronické knihy nebo její části, spočívající např. v kopírování, úpravách, prodeji, pronajímání, půjčování, sdělování veřejnosti nebo jakémkoliv druhu obchodování nebo neobchodního šíření je zakázáno! Zejména je zakázána jakákoliv konverze datového souboru nebo extrakce části nebo celého textu, umístování textu na servery, ze kterých je možno tento soubor dále stahovat, přitom není rozhodující, kdo takovéto sdílení umožnil. Je zakázáno sdělování údajů o uživatelském účtu jiným osobám, zasahování do technických prostředků, které chrání elektronickou knihu, případně omezují rozsah jejího užití. Uživatel také není oprávněn jakkoliv testovat, zkoušet či obcházet technické zabezpečení elektronické knihy.



Copyright © Grada Publishing, a.s.

*Publikace byla zpracována v rámci výzkumného záměru
MSM0023775201 Terciární vzdělávání ve znalostní společnosti,
který řeší Centrum pro studium vysokého školství, v.v.i.*

Ing. Libor Prudký, Ph.D.

Petr Pabian, ThD.

Mgr. Karel Šima

ČESKÉ VYSOKÉ ŠKOLSTVÍ

Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989–2009

Vydala Grada Publishing, a.s.

U Průhonu 22, 170 00 Praha 7

tel.: +420 234 264 401, fax: +420 234 264 400

www.grada.cz

jako svou 3882. publikaci

Odpovědná redaktorka Iva Krejčová

Sazba a zlom Milan Vokál

Počet stran 168

Vydání 1., 2010

Vytiskla Tiskárna PROTISK s.r.o.,

České Budějovice

© Grada Publishing, a.s., 2010

Recenzovali:

doc. PhDr. Jaroslav Koťa, CSc.

doc PhDr. Zdeněk Pinc

ISBN 978-80-247-3009-7 (tištěná verze)

ISBN 978-80-247-6357-6 (elektronická verze ve formátu PDF)

© Grada Publishing, a.s. 2011

*Publikace byla zpracována v rámci výzkumného záměru
MSM0023775201 Terciární vzdělávání ve znalostní společnosti,
který řeší Centrum pro studium vysokého školství, v.v.i.*

Ing. Libor Prudký, Ph.D.

Petr Pabian, ThD.

Mgr. Karel Šima

ČESKÉ VYSOKÉ ŠKOLSTVÍ

Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989–2009

Vydala Grada Publishing, a.s.

U Průhonu 22, 170 00 Praha 7

tel.: +420 234 264 401, fax: +420 234 264 400

www.grada.cz

jako svou 3882. publikaci

Odpovědná redaktorka Iva Krejčová

Sazba a zlom Milan Vokál

Počet stran 168

Vydání 1., 2010

Vytiskly Tiskárny Havlíčkův Brod, a. s.

Husova ulice 1881, Havlíčkův Brod

© Grada Publishing, a.s., 2010

Recenzovali:

doc. PhDr. Jaroslav Koťa, CSc.

doc PhDr. Zdeněk Pinc

ISBN 978-80-247-3009-7

Obsah

| | |
|--|-----------|
| Životopisy autorů | 8 |
| Předmluva | 10 |
| 1. Od elitního přes masové k univerzálnímu terciárnímu vzdělávání: konceptuální rámec | 14 |
| <i>Petr Pabian</i> | |
| 1.1 Elitní, masové a univerzální terciární vzdělávání | 15 |
| 1.2 Od elitního k univerzálnímu: kam došla Česká republika? .. | 21 |
| 1.3 Od elitního k univerzálnímu? Přehled tematických kapitol | 24 |
| Použitá literatura | 26 |
| 2. Od elitního k univerzálnímu terciárnímu vzdělávání: tematické pohledy | 27 |
| 2.1 Studenti v procesech univerzalizace terciárního vzdělávání | 27 |
| <i>Libor Prudký</i> | |
| 2.1.1 Vývoj nárůstu počtu studentů terciárního vzdělávání – pokus o strukturální pohled | 29 |
| 2.1.2 Některé souvislosti posunů v průběhu studia | 40 |
| 2.1.3 Změny v rovnostech šancí ke studiu terciárního vzdělávání v České republice? | 46 |
| 2.1.4 Diference v kvalitě vzdělávání uvnitř terciárního vzdělávání v České republice? | 53 |
| 2.1.5 Poznámka o diferencích v participaci studentů na vzdělávání a fungování vysokých škol | 57 |
| 2.1.6 Místo shrnutí a závěrů | 58 |
| Použitá literatura | 59 |
| 2.2 Vyučující na cestě od elitního přes masové k univerzálnímu terciárnímu vzdělávání | 60 |
| <i>Petr Pabian</i> | |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 2.2.1 | Kvantita a kvalita: pokles, nebo diverzifikace kvality? | 64 |
| 2.2.2 | Relevance: komu patří terciární vzdělávání a výzkum? | 68 |
| 2.2.3 | Akademická komunita: konec společenství? | 73 |
| 2.2.4 | Závěr | 79 |
| | Použitá literatura | 80 |
| 2.3 | Výzkum v terciárním vzdělávání | 84 |
| | <i>Karel Šíma</i> | |
| 2.3.1 | Úvod – proces masifikace a proměny výzkumné kapacity vysokého školství | 84 |
| 2.3.2 | Výzkum ve vysokoškolské politice – vysoké školy v politice výzkumu | 85 |
| 2.3.3 | Posilování výzkumné kapacity vysokého školství od konce devadesátých let | 89 |
| 2.3.3 | Výzkumná kapacita | 93 |
| 2.3.4 | Závěry | 104 |
| | Použitá literatura | 105 |
| 3. | Masifikace a obsahy terciárního vzdělávání | 107 |
| | <i>Libor Prudký</i> | |
| 3.1 | Jaké jsou cíle masifikace terciárního vzdělávání? | 107 |
| 3.2 | Vybrané vlivy na obsahy terciárního vzdělávání | 110 |
| 3.2.1 | Vzdělanostní společnost a její rozpory jako první z rámců obsahu terciárního vzdělávání | 111 |
| 3.2.2 | Koncepty vzdělávání a jejich možnosti jako obsahových východisek pro zacílení variant terciárního vzdělávání | 113 |
| 3.2.3 | Vzdělávání jako součást utváření osobnosti a společenství | 115 |
| 3.3 | Vybrané koncepty obsahových směřování současné společnosti | 119 |
| 3.3.1 | Koncept kvality a udržitelnosti života jako naplnění teorie racionální volby | 119 |
| 3.3.2 | Koncept otevřené společnosti jako rámec rozvoje kvality a udržitelnosti života | 123 |
| 3.4 | Svoboda jako kritérium pro odpovědi na otázku po obsahu a cíli současných společností i jako součást obsahů vzdělávání | 127 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 3.5 | Diferenciace obsahů terciárního vzdělávání a učení se svobodě jako jejich atribut | 131 |
| | Použitá literatura | 133 |
| 4. | Závěr: shrnutí a výhledy | 136 |
| 4.1 | Shrnutí: české vysoké školství mezi elitním a univerzálním | 137 |
| 4.1.1 | Vnímání přístupu k terciárnímu vzdělání | 137 |
| 4.1.2 | Funkce vysokého školství | 138 |
| 4.1.3 | Kurikulum a formy výuky | 139 |
| 4.1.4 | Studentská kariéra | 139 |
| 4.1.5 | Institucionální diverzita | 140 |
| 4.1.6 | Rozhodovací mechanismy na celostátní úrovni .. | 140 |
| 4.1.7 | Standardy kvality | 141 |
| 4.1.8 | Kritéria pro vstup | 141 |
| 4.1.9 | Akademická správa | 142 |
| 4.1.10 | Vládnutí v rámci institucí | 142 |
| 4.1.11 | Pokus o celkový pohled: nerovnoměrnosti vývoje a výsledná napětí | 143 |
| 4.2 | Výhledy: rozšiřování horizontů | 144 |
| 4.2.1 | Studenti a jejich působení v rámci rozvoje vysokoškolského vzdělávání | 144 |
| | <i>Libor Prudký</i> | |
| 4.2.2 | Vyučující a budoucnost českého terciárního vzdělávání | 146 |
| | <i>Petr Pabian</i> | |
| 4.2.3 | Výzkum ve třech fázích masifikace VŠ | 148 |
| | <i>Karel Šima</i> | |
| 4.2.4 | Rozvoj terciárního vzdělávání u nás bez zvažení obsahů a cílů | 150 |
| | <i>Libor Prudký</i> | |
| | Použitá literatura | 152 |
| | Příloha: Grafy a tabulky | 153 |
| | Rejstřík | 160 |

Životopisy autorů

Ing. Libor Prudký, Ph.D.

Vědecký pracovník *Centra pro sociální a ekonomické strategie (CESES) Fakulty sociálních věd UK*, odborný asistent na *Fakultě humanitních studií*, od roku 2007 spolupracovník *Centra pro studium vysokého školství*. Pracovní dráhu zahájil jako aspirant sociologie na *Ústavu sociálních a politických věd Univerzity Karlovy v Praze* (ředitel Pavel Machonin). Tam také, se zrušením ústavu v roce 1969, jeho možnost práce v sociologii na dlouho skončila. V roce 1992 se k ní vrací. V současné době vede tým CESES a *Sociologického ústavu Akademie věd* zaměřený na výzkum hodnotových struktur. Zabývá se empirickou sociologií, výzkumem hodnotových struktur a otázkami sociální soudržnosti. Řídil desítky empirických sociologických šetření, včetně mezinárodních. Publikoval dosud pět monografií a řadu studií, statí a článků v domácích i zahraničních sbornících a časopisech.

Petr Pabian, ThD.

Výzkumný pracovník *Centra pro studium vysokého školství*, v.v.i a současně vedoucí *Katedry sociálních věd na Filosofické fakultě Univerzity Pardubice*. Vystudoval teologii na *Evangelické teologické fakultě* a současně historii a politologii na *Filozofické fakultě Univerzity Karlovy*. V *Centru pro studium vysokého školství* působí od roku 2005, dosud publikoval desítku studií k výzkumu českého terciárního vzdělávání, z nichž dvě vychází jako kapitoly v nejprestižnější knižní edici v oboru – *Higher Education Dynamics* nakladatelství Springer, a další desítku studií k moderním dějinám náboženství. Jako jediný v České republice vyučuje kurzy věnované Harrymu Potterovi.

Mgr. Karel Šima

Výzkumný pracovník *Centra pro studium vysokého školství*, v.v.i, badatelsky a pedagogicky působí na *Filozofické fakultě Univerzity Karlovy a Západočeské univerzity v Plzni*. Vystudoval obor historie na FF UK a v současnosti dokončuje doktorské studium historické antropologie

na FHS UK. V CSVŠ se od roku 2006 věnuje tématům, jako je společnost vědění, mechanismy produkce vědění, financování vědy a mechanismy zabezpečení kvality VŠ. Publikoval v oblasti historického bádání i v oblasti výzkumu VŠ a vědy, a to jak v recenzovaných časopisech a sbornících domácích (*Český časopis historický, AULA*), tak v zahraničí (*Science and Public Policy*).

Předmluva

Vývoj počtu vysokých škol a vysokoškoláků je v posledních letech v České republice bouřlivý. Možná ještě bouřlivější jsou diskuse o tomto vývoji. Jde zjevně o změny takového rozsahu a dosahu, že na ně neumíme ani reagovat, ani neumíme dohlédnout jejich důsledky a asi je ani nedokážeme z nich samotných uchopit v potřebných souvislostech.

Když jsme přistupovali ke zpracování tématu této publikace, snažili jsme se najít postup, který by v zásadě umožnil vyhnout se zúženému pohledu samotných aktérů probíhajících proměn a zároveň by se vyhnul nejrůznějším tlakům způsobeným lobbyistickými a ideologickými zájmy zainteresovaných skupin. Obrátili jsme se k postupu, který vychází z pravidel badatelské práce, totiž k teoreticky založenému analytickému pohledu. Takový pohled by měl umožnit přesněji vymezit pole diskusí a situovanost jednotlivých pozic, a přenést tím její centrum blíže věcné argumentaci. Tento přístup chápeme jako neopominutelné východisko, s nímž chtě nechtě musí pracovat každý, kdo se chce problematikou rozvoje terciárního vzdělávání věcně zabývat. Zároveň jde o pokus pro možnost věcné komunikace, což je zase nezbytným východiskem pro utváření konsenzuálních stanovisek.

Základem takové analýzy může být pouze adekvátní teoretický koncept a pokud možno propracovaná metodologie. Východzí model ovšem musí být takový, aby jej bylo možné konfrontovat s dostupnými empirickými zjištěními.

Takový koncept jsme našli v teorii vytvořené Martinem Trowem na počátku sedmdesátých let minulého století (viz 1. kapitola). **Trow zobecnil poznatky o masifikaci terciárního vzdělávání především v USA a s východiskem v kvantitativních nárůstech jako hraničních mezi jednotlivými fázemi vývoje vypracoval typické rysy těchto fází ve všech podstatných oblastech terciárního vzdělávání.** Pracuje vlastně s určitými ideálními typy jednotlivých fází vývoje terciárního vzdělávání. Trowův koncept není jen analytickým nástrojem, ale také může napovědět o míře konzistence stavu a vývoje terciárního vzdělávání. Jednotlivé fáze vývoje mají svá pravidla, nutné návaznosti a souvislosti a teprve když

jsou naplňovány v určité rovnováze (ve vztahu ke konstrukci typů), lze mluvit o uceleném výkladu. Nerovnováha skrývá řadu rizik.

Naplnění charakteristik těchto typů jsme obecně brali jako základní východisko práce na této publikaci. Z tohoto přístupu pak vychází i **možnost posouzení, jak si terciární vzdělávání v České republice stojí v jednotlivých etapách vývoje podle Trowova konceptu, a to nejen v celkovém kvantitativním měřítku, ale také v jednotlivých oblastech**. Protože nejde pouze o kvantitativní rámce, ale o míru shody ve vývoji mnoha dalších souvislostí, které tento kvantitativní rozvoj umožňují a nějakým způsobem naplňují.

Základní otázka pak zní: V jaké fázi (podle Trowova členění) se vlastně terciární vzdělávání v České republice nachází? V elitní, masové, nebo univerzální? Jaká hlediska převažují v celkovém pohledu a v pohledu prostřednictvím jednotlivých oblastí, charakterizujících tyto typy terciárního vzdělávání? Jsou cesty vývoje v jednotlivých oblastech terciárního vzdělávání podle Trowova konceptu vyvážené? Míří blízkým směrem, či dokonce umožňují synergii, nebo naopak jsou protichůdné a navzájem si nepomáhají, nebo snad překáží?

Trowův koncept vznikl v odlišných podmínkách a s jinými tradicemi terciárního vzdělávání, než jaké jsou v naší zemi. Aplikace pohledů vycházejících z tohoto konceptu vyžaduje přesáhnout analýzu naznačovanou v Trowově konceptu, protože jinak by nebylo možné porozumět srovnáváním poznatků o zkoumané problematice z poměrů v České republice. I tak jde často o témata, k jejichž pochopení nedocházíme automaticky.

Především ale jde o velmi širokou problematiku. Pro její souhrnné zpracování, jak se ukázalo, nejsou dostatečné podklady – ani data, ani svébytné studie. Proto jsme se v analýze soustředili na **čtyři podstatné tematické oblasti terciárního vzdělávání, tedy na studenty, učitele, vědu a výzkum na vysokých školách a na obsahy a cíle tohoto vzdělávání**. Na základě analýzy těchto oblastí jsme se pokusili o souhrnnější pohled na charakteristiku terciárního vzdělávání u nás podle Trowova konceptu, protože obecně koncipované rozbory stavu a vývoje studentů, učitelů, vysokoškolské vědy a výzkumu a obsahů vzdělávání by nebylo možné vměstnat do jedné publikace.

Pokud jde o metodologii zpracování, snažili jsme se maximálně využít existující prameny, především ověřená data. Ucelená metodologie, která by umožňovala uchopit téma terciárního vzdělávání v celku, není k dispozici. I proto jde o počátek zpracovávání této tematiky.

To, že Trowova teorie zobecňuje poznatky o vývoji terciárního vzdělávání především v USA, není zdrojem „jen“ možných kulturních, historických, a tudíž i pojmových nedorozumění. Jde o typickou teorii středního dosahu, která nemiří do obecných teoretických souvislostí. Jenomže – stejně jako každá jiná teorie středního dosahu – je tak jako tak v sobě nese. To nás vedlo v určitých směrech k nezbytnosti jít vlastně „za“ Trowovou teorií. V dílčích hlediscích se to týká všech přístupů, především ale je to patrné v zamyšlení nad možnostmi ovlivňujícími obsahy terciárního vzdělávání, jejich smysl a cíle ve společnosti. To je obsahem 3. kapitoly.

Ta má proto odlišnou strukturu i dikci. Na rozdíl od jiných kapitol zde bylo nutné projít podstatně rozsáhlejšími teoretickými a pojmovými východisky, která nejsou vždy obecně známá. Proto tu čtenář najde více objasňujících částí textu než v jiných kapitolách. I tak jde ovšem především o položení otázek, i když se snahou nabídnout i konstruktivní náměty, zvláště pokud jde o možnosti učení se svobodě. Podobně jako v případě ostatních kapitol jde o téma, které bude vyžadovat další zkoumání.

Terciární vzdělávání v naší zemi se skládá především z vysokých škol, dále z vyšších odborných škol a také z posledních ročníků konzervatoří. V této publikaci se zabýváme především vysokými školami. Hlavně proto, že představují zcela zásadní součást terciárního vzdělávání a jejich vývoj je pro jeho celý vývoj rozhodující. Také z toho důvodu, že o této části terciárního vzdělávání je podstatně víc poznatků, studií a dat než o ostatních. Samozřejmě, že ostatní součásti terciárního vzdělávání mají vlastní problémy, které nejsou jistě vysvětlitelné z analýzy vysokého školství. Na druhé straně máme za to, že pohled na vysoké školství umožní ukázat na podstatné charakteristiky stavu a vývoje terciárního vzdělávání v České republice.

Problematika „masifikace“ vysokoškolského vzdělávání je vysoce aktuální. Navíc autoři sami patří také k aktérům tohoto procesu. Nicméně jsme se snažili aktualizací vyhnout. Také jsme se snažili vyvarovat předem vytvořených hodnotových východisek, i když jde o obtížný problém. Sami na sobě jsme si během diskusí při přípravě této publikace ověřili, jak hluboko jsou právě taková zakořenění usazena. Často jsme se mezi sebou neshodli. O těchto rozdílech vypovídají možná nejvíc autorská shrnující vyjádření, která jsou úplně v závěru poslední kapitoly.

Práce vznikala během roku 2008 a počátkem roku 2009. Je součástí realizace výzkumného záměru MSM0023775201 *Terciární vzdělávání*

ve znalostní společnosti, který řeší Centrum pro studium vysokého školství, v.v.i. Tam je možné také adresovat případné dotazy, doplnění, kritické připomínky a námítky.

V Praze, v červnu 2009

Libor Prudký, Petr Pabian, Karel Šima

Poznámka:

U jednotlivých kapitol jsou uvedeni autoři, kteří se rozhodujícím způsobem podíleli na jejich zpracování. Na konečných formulacích a několikakolových úpravách a změnách se nadto podíleli vždy i další dva členové autorského týmu. Bez společných debat by kniha nevznikla.

Děkujeme pracovníkům *Centra pro studium vysokého školství* za pomoc při technickém zpracování a za spoluúčast na diskusích při vzniku publikace.

1. Od elitního přes masové k univerzálnímu terciárnímu vzdělávání: konceptuální rámec

Petr Pabian

České vysoké školství prošlo od roku 1989 zásadními změnami. Vysoké školy se staly samosprávnými a do značné míry nezávislými na státu, jejich vyučující se těší akademické svobodě a také financování škol se posunulo od státního dirigismu směrem k rozsáhlé autonomii škol. Namísto tradičních dlouhých vzdělávacích programů se prosadilo rozdělení na bakalářskou a magisterskou úroveň, na kterou navazuje dříve neexistující doktorské studium. Navíc se stále častěji mluví nejen o vysokém školství, ale o terciárním vzdělávání – což je reakcí na to, že vedle tradičních univerzit v tomto období vznikly i neuniverzitní vysoké školy a vyšší odborné školy (řada z nich soukromých).

Největší změnou však byl a je nárůst počtu studujících, který také po celé období i dnes dominuje debatám o českém terciárním vzdělávání. Z pohledu studujících a jejich rodin tento nárůst znamená výrazné otevření příležitostí studovat; poptávka po studiu však rostla ještě rychleji než kapacita škol a právě neuspokojená poptávka zůstává jedním z hlavních témat současných diskusí. Pro vyučující znamenají rostoucí studentské počty zvýšené nároky na pedagogické působení a řadu z nich také dovedly ke stížnostem na klesající kvalitu studia. A konečně z pohledu státu kvantitativní expanze terciárního vzdělávání klade rostoucí nároky na veřejný rozpočet, a tudíž i větší zájem o fungování a výsledky škol.

To ostatně platí i obecněji: zájem o současnost a budoucnost českého terciárního vzdělávání dlouhodobě roste.¹ Například letité debaty o rozdílech v kvalitě jednotlivých škol přerostly v posledních několika letech v mediální žebříčky, které se snaží tyto rozdíly postihnout (Minksová,

¹ Viz analýzu proměny mediálního zájmu o problematiku terciárního vzdělávání (Beseda, 2008).

2008). V médiích, na politické scéně i na školách se vedou vášnivé spory o to, zda má Česká republika dnes stále nedostatek, nebo už naopak nadbytek studujících. Také téma sociálních nerovností v přístupu k terciárnímu vzdělávání už opustilo stránky akademických časopisů a vstoupilo do veřejné diskuse.² Terciární vzdělávání definitivně přestalo být záležitostí akademických a politických elit a stalo se předmětem veřejného zájmu i veřejného mínění.³

Naše kniha reaguje na tento nárůst veřejného zájmu a nabízí několik pohledů na změny českého terciárního vzdělávání v posledních dvou desetiletích s cílem lépe porozumět jeho současnému stavu a budoucímu směřování. Na rozdíl od předchozích studií na toto téma se nezaměřuje pouze na jednu perspektivu,⁴ ale pokouší se o komplexní analýzu všech klíčových témat. Východiskem knihy je stejně jako ve veřejných debatách nárůst počtu studujících, ale jednotlivé kapitoly sledují především důsledky a souvislosti kvantitativní expanze pro rozhodující aspekty terciárního vzdělávání, od studia a studujících přes výuku a vyučující až po výzkum na vysokých školách.

1.1 Elitní, masové a univerzální terciární vzdělávání⁵

Rámecem pro naši analýzu je slavný koncept „masifikace“ terciárního vzdělávání, přesněji řečeno koncept transformací moderních vysokoškolských systémů od elitních přes masové až po univerzální. Tento koncept vytvořil americký autor Martin Trow na začátku sedmdesátých let 20. století a od té doby se stal východiskem nejen akademických výzkumů,⁶ ale také veřejných a politických debat.

² Viz například pořad ČRo Rádio Česko *Sociální dostupnost vysokoškolského vzdělávání*, 5. 9. 2008, dostupný na <http://www.rozhlas.cz/radionaprani/archiv/_audio/00777320.mp3>.

³ Nejpodrobnější analýzu veřejného mínění ve vztahu k vysokému školství podávají Matějů, Soukup (2006), dostupný na <http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100569s_or60406b.pdf>.

⁴ Příkladem úzkého pohledu je Simonová (2006), jejímž centrálním tématem je investiční financování vysokého školství.

⁵ Tato část vychází z dříve publikované podrobné analýzy Trowova konceptu (Pabian, 2008).

Originální přínos teorie Martina Trowa spočívá ve dvou hlavních tezích:

- za prvé, že narůstající počty studujících ovlivňují také všechny ostatní aspekty terciárního vzdělávání, od obsahu a forem výuky přes způsoby a formy studia až po standardy kvality,
- za druhé, že v důsledku vzájemné provázanosti všech těchto aspektů je možné rozlišit tři zřetelné vývojové fáze – elitní, masové a univerzální terciární vzdělávání (Trow, 1973).⁷

Základním faktorem pro rozlišení jednotlivých fází je pro Trowa **přístup k terciárnímu vzdělávání**, přesněji **podíl studujících z příslušné věkové skupiny**. Výchozím bodem všech systémů terciárního vzdělávání byla elitní fáze, ve které na vysokých školách studovalo pouze několik málo procent příslušné věkové skupiny. Instituce a struktury vzniklé v této fázi jsou podle Trowa schopny absorbovat růst počtu studujících až do zhruba 15 % z příslušné kohorty; po dosažení této hranice však dochází k zásadním změnám ve všech aspektech terciárního vzdělávání a vznikají uspořádání typická pro jeho masovou fázi. Ty jsou opět schopny absorbovat další nárůst až do 30–50 % příslušné kohorty; po překročení této hranice pak dochází k další systémové transformaci a nastupuje univerzální fáze terciárního vzdělávání.

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

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

⁶ Trow je i tři desetiletí po publikaci své zásadní studie jedním z nejcitovanějších autorů v rámci této disciplíny (Tight, 2007).

⁷ Tento základní Trowův text vyšel ve zkráceném českém překladu (Trow, 1997).

2. **Funkce vysokého školství:** Smyslem elitního vysokého školství bylo vzdělávání a formování úzké elity koncentrované v rozhodovacích pozicích a v několika málo vzdělaneckých profesích (věda, právo, medicína). V masové fázi terciární vzdělávání připravuje pro stále se rozšiřující spektrum povolání v postindustriálních společnostech. Univerzální terciární vzdělávání pak zvyšuje adaptabilitu většiny a potenciálně celé populace na neustálé sociální a technologické změny.
3. **Kurikulum a formy výuky:** Kurikula v elitní fázi odráží akademické představy o obsahu příslušné disciplíny a nejdůležitější formou výuky je seminář, který umožňuje vytváření osobních vazeb mezi vyučujícími a studujícími. Po přechodu k masovému vysokému školství se základem výuky stává přednáška, kurikula jsou podstatně méně strukturována a hlavním cílem je předání znalostí a dovedností potřebných pro výkon povolání. V univerzální fázi se zodpovědnost za vytváření kurikula přenáší z velké části na studující, volíci svou vlastní vzdělávací cestu, zatímco do výuky stále více pronikají prvky distančního vzdělávání.
4. **Studentská kariéra:** Tradiční cestou k vysokoškolskému vzdělání v elitním systému bylo nastoupit na vysokou školu ihned po absolvování střední školy a za podpory rodičů se věnovat studiu na plný úvazek. S nárůstem počtu studujících ubývá těch, kdo naplňují tuto tradiční představu – stále více studujících přichází na vysokou školu až po určité době v zaměstnání a/nebo se zaměstnání věnují i během studia. V univerzální fázi se hranice mezi studiem, zaměstnáním a dalšími dimenzemi života uvolňují ještě více a terciární vzdělávání pro stále větší počet studujících získává charakter celoživotního vzdělávání.
5. **Institucionální diverzita a charakteristiky institucí:** Elitní vysokoškolské systémy bývají obvykle značně unifikované, typickými institucemi jsou relativně malé a vzájemně velmi podobné univerzity, jejichž akademická komunita sdílí podobné hodnoty. S přechodem k masovému terciárnímu vzdělávání vznikají neuniverzitní terciární instituce a dochází k institucionální diverzifikaci; i tradiční univerzity se rozrůstají, a tím se také rozvolňuje hodnotový konsenzus uvnitř akademické obce. Akademická komunita institucí, typických pro univerzální fázi je jen velmi volně oddělená od okolního světa (např. virtuální univerzity), což znamená definitivní rozpad hodnotového konsenzu v rámci akademické obce i pocitu sounáležitosti

se školou; v důsledku vzniku nových institucí i zvětšování těch starších dále narůstá institucionální diverzita na úrovni systému.

6. **Rozhodovací mechanismy:** V elitní fázi je rozhodování v rukou malé elity, která se obvykle skládá z rektorů nejvýznamnějších univerzit a vysoce postavených státních úředníků, kteří sdílejí velmi podobné hodnoty a rozhodnutí tvoří při neformálních osobních setkáních. Ta jsou v masové fázi nahrazena standardním politickým vyjednáváním a rozhodováním v legislativních a exekutivních institucích v důsledku toho, že se rozšiřuje okruh osob a skupin zainteresovaných na rozhodování o terciárním vzdělávání (např. o zaměstnavatelské svazy). Toto rozšiřování pokračuje v univerzální fázi, kdy většina populace už sama získala zkušenost s terciárním vzděláním, a tudíž rozšiřuje řady veřejnosti zainteresované na rozhodování; zvyšování vlivu veřejnosti na rozhodování o terciárním vzdělávání zároveň zpochybňuje nároky akademické sféry na jedinečnou odbornost pro rozhodování spolu s nároky vysokých škol na privilegovaně postavení.
7. **Standardy kvality:** Pro elitní systémy jsou charakteristické meritokratické akademické standardy. Jinými slovy: kvalita vysokoškolského vzdělání spočívá v dosažení vysoké úrovně akademických znalostí; tyto standardy jsou navíc široce sdíleny v rámci univerzit i mimo ně. V masové fázi spolu s diverzifikací institucí a jejich funkcí dochází také k diverzifikaci standardů, které už nejsou společné pro všechny instituce, ale liší se podle jejich různých funkcí. Po přechodu do univerzální fáze se pak kritérium kvality vzdělávání přesouvá od akademických standardů k „přidané hodnotě“, získané vysokoškolským studiem. Otázka už nezní, jak mohou studující dosáhnout požadované akademické úrovně, ale co může vysokoškolské vzdělávání poskytnout velmi různorodé studentské populaci.
8. **Kritéria pro vstup do terciárního vzdělávání:** Hlavní kritéria pro vstup do elitního vysokého školství byla akademická a meritokratická – cílem bylo vybrat nejschopnější studující na základě obecně sdílených akademických standardů. V masové fázi jsou tato meritokratická kritéria doplněna o neakademická kritéria, jejichž cílem je snižování nerovných příležitostí k dosažení vysokoškolského vzdělání. Univerzální terciární vzdělávání je založeno na principu volného přístupu, kdy jedinou podmínkou pro vstup zůstává zájem studovat. Důraz na volný přístup je doplněn o cíl dalšího vyrovnávání vzdělávacích příležitostí prostřednictvím zvyšování vzdělanostních aspirací u skupin tradičně vyloučených z vysokoškolského studia.

9. **Akademická správa:** Zatímco elitní univerzity jsou spravovány vyučujícími bez administrativní či manažerské přípravy, po přechodu do masové fáze dochází k postupné profesionalizaci správy. Instituce v univerzální fázi dosahují takové míry vnitřní komplexity a provázanosti s vnějším prostředím, že jejich správa je téměř úplně v rukách osob s příslušnou profesní kvalifikací od ekonomie po projektové řízení.
10. **Vládnutí v rámci institucí:** Pro elitní instituce byla typická volená akademická samospráva vykonávaná „akademickou oligarchií“, tj. zejména profesorským sborem univerzity. Přechod do masové fáze oslabil moc profesorského sboru ve prospěch ostatních (zejména mladších) vyučujících a ve prospěch většího podílu studujících na rozhodování. Ještě významnějším je však oslabení akademické samosprávy v důsledku posilování pravomocí státu. V institucích univerzálního terciárního vzdělávání se v důsledku rozpadu hodnotového konsenzu (viz bod 5) vnitřní vládnutí výrazně „politizuje“, tj. stává se střetáváním nejrůznějších zájmových skupin, a současně pokračuje posilování pravomocí státu vůči vysokým školám.

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

Tab. 1.1 Trowova koncepce elitního, masového a univerzálního terciárního vzdělávání

| | | Elitní (0–15 %) | Masové (15–50 %) | Univerzální (< 50 %) |
|----|--------------------------|--|---|--|
| 1. | Postoje k přístupu | Privilegium původu a/nebo talentu | Právo těch, kdo mají určitou úroveň kvalifikace | Povinnost pro střední a vyšší třídu |
| 2. | Funkce vysokého školství | Formování vědomí a charakteru vládnoucí třídy; příprava elit | Přenos dovedností; příprava širších technických a ekonomických elit | Adaptace „celé populace“ na rychlou sociální a technologickou změnu; |
| 3. | Kurikulum a formy výuky | Vysoce strukturované podle akademického a profesního pojetí vědění | Modulární, pružné a semi-strukturované uspořádání kurzů | Prolomení hranic a sekvencí kurzů; prolamování mezi sférou učení a praxe |

Pokračování

| | | Elitní (0–15 %) | Masové (15–50 %) | Univerzální (< 50 %) |
|-----|---|---|---|---|
| 4. | Studentská „kariéra“ | „Sponzorování“ po ukončení sekundárního vzdělávání; studium bez přerušování až do získání titulu | Růst počtu později vstupujících do VŠ; zvyšování míry neúspěšnosti | Velmi posunutý věk vstupu do VŠ; rozostření hranice mezi formálním vzděláváním a praxí; častěji přerušované studium |
| 5. | Institucionální diverzita a charakteristiky | Homogenita s vysokými a jednotnými standardy; malé komunity koncentrované v místě studia; jasné a nepropustné hranice | Všestranný charakter a diferencované standardy; „města inteligence“; promíchání místních a dojíždějících; hranice nejasné a propustné | Vysoká diverzita bez jednotných standardů; skupiny studujících, z nichž někteří jen výjimečně nebo vůbec nebydlí v kampusech; hranice slabé nebo neexistující |
| 6. | Rozhodovací mechanismy | „Athenaeum“ – malá elitní skupina; sdílené hodnoty a očekávání | Běžný politický proces založený na skupinových zájmech a stranických programech | „Široké veřejnosti“ zpochybňují speciální privilegia a výsady akademické sféry |
| 7. | Standardy kvality | Široce sdílené, meritokratické a relativně vysoké | Proměnlivé; systém/instituce se stává „holdingem“ různých typů akademických aktivit | Přechod od standardů k „přidané hodnotě“ |
| 8. | Přístup a výběr | Meritokratický úspěch založený na výkonu ve školním vzdělání | Meritokratické a „souhrnné“ programy k dosažení rovnosti vzdělávacích příležitostí | Otevřenost, důraz na rovnost podle skupinové příslušnosti (etnické, třídní apod.) |
| 9. | Formy administrativy | Část úvazku akademiků („amatéři v administrativě“); volení/jmenování na omezenou dobu | Bývalí akademici, nyní plně zaměstnaní administrativou; široká a rostoucí byrokratické | Specializovaní odborníci; manažerské postupy přijaté z oblasti mimo akademickou sféru |
| 10. | Vnitřní řízení | Služebně starší profesori | Profesoři a mladší zaměstnanci; rostoucí vliv studentů | Zhroutení konsenzu, vnitřní řízení neřešitelný problém; rozhodovací procesy se přesunují na politické instance |

1.2 Od elitního k univerzálnímu: kam došla Česká republika?

Následující kapitoly budou analyzovat přechod od elitního k masovému a případně univerzálnímu systému terciárního vzdělávání v celé řadě výše uvedených dimenzí, ale především je potřeba odpovědět na základní otázku: Kolik máme studujících? Nejčastější předmět českých debat je také východiskem Trowova konceptu, proto je potřeba se ptát, zda a kdy naše terciární vzdělávání překročilo hranice podílu 15 a 50 % z populačního ročníku studujících v terciárním vzdělávání.

Odpověď na tuto otázku je však složitější, než by se mohlo na první pohled zdát. Za prvé, nedokonalá evidence studujících terciárního vzdělávání neumožňuje přesnou odpověď ani na otázku po prostém **počtu studujících** – například při souběžném studiu na dvou školách se studující někdy v evidenci objeví jako jedna osoba, jindy jako dvě. Tento problém je navíc znásoben při přepočtu na **podíl studujících z relevantní populace** – neexistuje totiž shoda v tom, jaká je relevantní populace pro tento výpočet (zde vstupují do hry například úvahy o syntetických a skutečných kohortách). Navíc existuje celá řada způsobů pro výpočet (hrubé a čisté míry vstupu, účasti a výstupu).⁸

Navzdory těmto komplikacím je možné (a nutné) nabídnout co nejpřesnější údaje o vývoji počtu a podílu studujících v Česku po roce 1989. Tabulka 1.2 shrnuje dostupná data o absolutních počtech studujících:

Tato prostá čísla však vyžadují několikery komentář. Za prvé, počty studujících na vysokých a vyšších odborných školách nelze jednoduše sčítat vzhledem k rozšířené praxi souběžného či následného studia na obou typech škol: v případě, že jedna osoba studuje na vysoké a vyšší odborné škole, započte se do uvedeného celkového součtu dvakrát. Totéž ostatně platí i o souběžném či následném studiu uvnitř, v rámci obou typů škol. Skutečné počty studujících byly tedy nižší než čísla uvedená v tabulce, rozdíl však není příliš velký (pravděpodobně do 5 %).

Lze tedy shrnout, že za dvě desetiletí od roku 1989 došlo k obrovskému nárůstu kapacity terciárního vzdělávání: počet studujících se více než ztrojnásobil. Jak se tento růst **počtu** studujících projevil na jejich **podílu** z relevantní populace?

⁸ Této problematice se podrobně věnuje Kaiser, O'Heron (2005), v češtině Kleišňová (2007).

Tab. 1.2 Počty vstupujících, studujících a absolvojcích v českém terciárním vzdělávání, 1989–2007 (počty studií)

| | Veřejné + soukromé vysoké školy | | | Vyšší odborné školy | | |
|------|---------------------------------|-----------|-------------|---------------------|-----------|-------------|
| | Vstupující | Studující | Absolvující | Vstupující | Studující | Absolvující |
| 1989 | 26 786 | 113 417 | 18 580 | 0 | 0 | 0 |
| 1990 | 27 507 | 118 194 | 15 318 | 0 | 0 | 0 |
| 1991 | 23 909 | 111 990 | 18 043 | 0 | 0 | 0 |
| 1992 | 29 795 | 114 185 | 17 726 | 1 287 | 1 391 | 0 |
| 1993 | 33 049 | 127 137 | 17 513 | 1 602 | 2 438 | 15 |
| 1994 | 37 256 | 136 566 | 19 129 | 2 576 | 4 631 | 25 |
| 1995 | 40 497 | 148 433 | 18 801 | 2 997 | 6 302 | 410 |
| 1996 | 43 508 | 166 123 | 20 179 | 10 558 | 14 931 | 1 056 |
| 1997 | 44 478 | 177 723 | 22 934 | 13 186 | 23 526 | 1 627 |
| 1998 | 45 901 | 187 148 | 25 960 | 13 563 | 29 566 | 3 057 |
| 1999 | 45 230 | 198 961 | 26 687 | 13 245 | 31 073 | 6 350 |
| 2000 | 41 439 | 209 298 | 27 443 | 8 932 | 26 605 | 7 973 |
| 2001 | 39 905 | 223 013 | 28 176 | 12 097 | 26 680 | 8 125 |
| 2002 | 43 749 | 243 765 | 29 428 | 12 733 | 27 584 | 7 215 |
| 2003 | 53 946 | 269 694 | 31 455 | 13 375 | 30 622 | 5 648 |
| 2004 | 52 481 | 294 082 | 35 811 | 11 276 | 29 674 | 6 925 |
| 2005 | 59 572 | 321 164 | 42 305 | 11 341 | 28 792 | 7 989 |
| 2006 | NA | 323 765 | 48 556 | 11 052 | 27 650 | 7 521 |
| 2007 | NA | 344 180 | 50 637 | 11 975 | 28 774 | 6 233 |

Zdroj: Vývojová ročenka UIV 1989–2002 a 2001–2006, ročenka UIV 2007

Nejdůležitější informaci nám podává výpočet **hrubé míry vstupu**, tedy podíl počtu vstupujících do terciárního vzdělávání z populační skupiny osmnácti/devatenáctiletých. Přestože vypovídací schopnost tohoto indikátoru stále klesá v důsledku rostoucího počtu vstupujících starších než osmnáct/devatenáct let, v jeho prospěch jednoznačně mluví dostupnost všech potřebných dat za téměř celé sledované období.

Tab. 1.3 Hrubá míra vstupu do terciárního vzdělávání v ČR, 1989–2005

| Rok | 1989 | 1990 | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 |
|-------------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Podíl na populaci 18/19letých (v %) | 19,3 | 17,1 | 16,6 | 23,6 | 27,0 | 30,5 | 32,3 | 33,2 | 38,3 |
| Rok | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | |
| Podíl na populaci 18/19letých (v %) | 42,1 | 40,9 | 31,3 | 34,2 | 36,5 | 40,2 | 40,2 | 44,5 | |

Zdroj: Vývojová ročenka 1989–2002, 2001–2006⁹

Na základě výpočtu hrubé míry vstupu lze formulovat **první klíčový závěr**: zatímco na začátku devadesátých let stálo české terciární vzdělávání teprve na hranici mezi elitní a masovou fází (1991 – 16,6 %), v následujících patnácti letech se rychle posouvalo masovou fází směrem k hranici univerzálního přístupu. Pro sledování vývoje v několika posledních letech je navíc k dispozici přesnější výpočet na základě kvalitnějších dat – čistá míra vstupu vypočtená ze syntetické kohorty (v daném roce součet podílů poprvé zapsaných určitého věku z celé populace stejného věku).

Tab. 1.4 Čistá míra vstupu do terciárního vzdělávání v ČR, 2002–2007

| Rok | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 |
|------------|------|------|------|------|------|------|
| vzdělávání | 31,4 | 34,0 | 39,2 | 44,4 | 48,5 | 52,3 |

Zdroj: Kleňhová 2007, str. 67¹⁰

Výpočet čisté míry vstupu vede ke **druhému klíčovému závěru**: rychlý nárůst procentuálního podílu vstupujících do terciárního vzdělávání z relevantní populace pokračoval i v posledních letech a nejpozději v roce 2007 překročilo české terciární vzdělávání hranici univerzálního přístupu. To znamená, že v rozmezí pouhých dvou desetiletí se ztrojnásobil nejen

⁹ Data jsou založena pouze na studujících v denním/prezenčním studiu, což podhodnocuje skutečnou výši procentuálního podílu; zároveň však zahrnují duplicitní studující, což podíl nadhodnocuje. Efekt těchto dvou vlivů nelze na základě dostupných dat určit.

¹⁰ Výpočet zahrnuje pouze studující veřejných a soukromých vysokých škol (pro které jsou potřebná data k dispozici), což skutečnou míru vstupu podhodnocuje; zároveň eliminuje všechna duplicitní studia.

absolutní počet studujících, ale také podíl vstupujících do terciárního vzdělávání, a **Česká republika prošla celou fází masifikace: od hranice s elitní fází až na hranici s fází univerzální**. Z tohoto pohledu už tedy není výstižné mluvit v současné situaci o **masifikaci**, nýbrž by se mělo začít uvažovat o **univerzalizaci terciárního vzdělávání**.

1.3 Od elitního k univerzálnímu? Přehled tematických kapitol

Otázka pro následující kapitoly tedy zní, jak se posun míry přístupu od hranice mezi elitní a masovou až na hranici mezi masovou a univerzální promítl za poslední dvě desetiletí do dalších aspektů českého terciárního vzdělávání. Probíhal vývoj od elitních charakteristik k masovým a univerzálním i v ostatních oblastech, nebo došlo k nerovnoměrnému vývoji a některé oblasti dosud zůstávají dominantní charakteristiky masové, či dokonce elitní fáze?

V hledání odpovědí na tuto otázku nepostupujeme přes deset dimenzí Trowova konceptu, nýbrž **prostřednictvím analýzy tří širších tematických okruhů: věnujeme se nejprve studujícím, poté vyučujícím, a konečně výzkumu v terciárním vzdělávání**. Tento tematický přístup nám umožňuje lépe využít dosavadní výzkum, který do značné míry sledoval tato tematická členění, a zejména nám umožní průřezový pohled na celou řadu Trowových oblastí namísto jejich odděleného sledování jednu po druhé. Kromě tohoto společného rysu už autoři jednotlivých kapitol zvolili v hledání odpovědí odlišné přístupy.

K analýze studujících (kapitola 2.1) přistupuje Libor Prudký s erudicí empirického sociologa, který dává přednost práci s kvantitativními a, pokud možno, ověřenými daty. Z nich čerpá argumentace o konkretizaci vývoje počtů studujících a jejich základní struktury, dále poznatky o posunech v postupech studia, ve změnách studentské kariéry, v pohybech nerovnosti šancí v přístupu k terciárnímu vzdělávání, a konečně i o míře participace studujících na terciárním vzdělávání. Ve všech těchto případech jde o oblasti, o nichž Trow explicitně pojednává jako o důležitých charakteristikách postavení studujících v procesech masifikace. Kapitola je však založena na přesvědčení, že pro pochopení místa studujících v procesech masifikace a univerzalizace je potřeba analyzovat nejen Trowem explicitně uváděné oblasti a témata, ale i jejich širší souvislosti. Právě

proto, že bez nich by Trowova typologie byla obtížně uchopitelná a aplikovatelná na konkrétní sociologickou analýzu. Je přitom samozřejmé, že nedostatky dostupných dat a existujících výzkumů se promítají do nevyrovnanosti zpracování jednotlivých oblastí.

Petr Pabian analyzuje roli a postavení vyučujících (kapitola 2.2) v transformacích od elitního k univerzálnímu terciárnímu vzdělávání prostřednictvím tří témat, ústředních pro výzkum v této oblasti i pro současné veřejné diskuse v českém prostředí. Prvním a nejvýznamnějším tématem je spor o vztah mezi kvantitou a kvalitou v procesu masifikace a univerzalizace terciárního vzdělávání, který navíc úzce souvisí s reflexí celého masifikačního procesu ze strany vyučujících. Druhým tématem je otázka relevance: Komu a čemu terciární vzdělávání a výzkum slouží a má sloužit? Konečně třetím tématem je proměna vyučujících jakožto sociální skupiny, ve kterém kapitola hledá odpověď na otázku, zda změny v posledních dvou desetiletích nepřivodily konec akademického společenství, sdílejícího stejné hodnoty a standardy napříč obory a školami. Autor nabízí uchopení tematiky nejen na základě shrnutí dostupných dat, ale současně je vztahuje k několika dílčím teoretickým diskurzům. Tento přístup umožňuje otevřít diskusi o místu a funkci vyučujících ve vývoji a stavu terciárního vzdělávání v České republice v širších souvislostech, než jaké by umožnila prostá analýza empirických zjištění.

Konečně Karel Šima nabízí analýzu místa vývoje vědy a výzkumu (kapitola 2.3) na vysokých školách – jako jednoho z činitelů vlivu na stav a vývoj masifikace či univerzalizace terciárního vzdělávání u nás – především z hlediska vývoje institucionálního zabezpečení vědy a výzkumu. Hlavním nástrojem výkladu je historická analýza: pokouší se o zachycení a interpretaci rozhodujících kroků ve vývoji vysokoškolské a výzkumné politiky, včetně historických souvislostí a setrvačností, které jej spoluurčují. I tady jsou prezentované poznatky uváděny v širších souvislostech, včetně mezinárodně ověřovaných konceptů rozvoje vědy jako aktéra vysokoškolského vzdělávání a jeho masifikace.

Po těchto třech kapitolách v části 2, které analyzují vývoj českého terciárního vzdělávání za poslední dvě desetiletí ve vztahu k Trowovu konceptu, následuje další kapitola Libora Prudkého, která tuto perspektivu záměrně překračuje (proto je označena jako samostatná část 3.). Vychází z přesvědčení, že v Trowově konceptu zcela chyběl zřetel k proměnám obsahů terciárního vzdělávání v jeho jednotlivých vývojových fázích a pokouší se tuto mezeru zaplnit hledáním možných založení těchto obsahů pro současnou situaci české společnosti.

Použitá literatura

- Beseda, J.: *Proměny mediálního obrazu vysokého školství v letech 1989–2008*. In: Aula, 2008, roč. 16, č. 4, s. 36–44.
- Brennan, J.: *The Social Role of the Contemporary University: Contradictions, Boundaries and Change*. In *10 Years On: Changing Education in a Changing World*. Milton Keynes: Open University, 2004, s. 22–26.
- Kaiser, F.; O'Heron, H.: *Myths and methods on access and participation in higher education in international comparison*. Enschede: Center for Higher Education Policy Studies, 2005; viz též <<http://www.minocw.nl/documenten/bgo119.pdf>>
- Kleňhová, M. et al.: *Ukazatele hodnotící přístup, účast a výstupy z terciárního vzdělávání aneb Kolik vlastně máme studentů – hodně nebo málo?* Praha: UIV, 2008.
- Matějí, P.; Soukup, P.: *Vysoké školství: elitářský systém Čechům zatím nevdává*. Praha: Centrum pro výzkum veřejného mínění, 2006; viz též <http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100569s_or60406b.pdf>
- Minksová, L.: *Žebříčky vysokých škol v České republice*. In: Aula, 2008, roč. 16, č. 4, s. 17–35.
- Pabian, P.: *Od elitního přes masové k univerzálnímu terciárnímu vzdělávání: koncepce Martina Trowa*. In: Aula, 2008, roč. 16, č. 2, s. 31–40.
- Simonová, N. (ed.): *České vysoké školství na křižovatce*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2006.
- Tight, M.: *Higher education research as tribe, territory and/or community: a co-citation analysis*. In: Higher Education, 2008, roč. 55, č. 5, s. 593–605.
- Trow, M.: *Problems in the Transition From Elite to Mass Higher Education*. Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education, 1973.
- Trow, M.: *Problémy přechodu z elitního na masové vysoké školství*. In: Hendrichová, J.; Čerych, L. (eds.): *Terciární vzdělávání ve vyspělých zemích: vývoj a současnost*. Praha: Středisko vzdělávací politiky, 1997, s. 13–40.
- Trow, M.: *Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII*. In: Forest, J. J. F.; Altbach, P. G. (eds.): *International handbook of higher education*. Dordrecht: Springer, 2006, s. 243–280.

2. Od elitního k univerzálnímu terciárnímu vzdělávání: tematické pohledy

2.1 Studenti v procesech univerzalizace terciárního vzdělávání

Libor Prudký

Nejmarkantnějším rysem vývoje terciárního vzdělávání v České republice posledních let jsou nárůsty počtu studentů. To konvenuje s Trowovým konceptem, kde právě růst studentů terciárního vzdělávání je základní charakteristikou pro jednotlivé fáze rozvoje tohoto druhu vzdělávání.

První otázka, která se v těchto souvislostech nabízí, zní: Jak konkrétně tento nárůst v České republice vypadá? Celková čísla zřetelně napovídají o obecném dosažení univerzální fáze terciárního vzdělávání. Neříkají ale nic o vnitřních diferenačních procesech ve změnách počtů studentů terciárního vzdělávání. Detailizace pohledu na změny počtů studentů terciárního vzdělávání v České republice je prvním okruhem analýzy.

Další z podstatných rysů masifikace terciárního vzdělávání v Trowově konceptu je spojen se změnami ve studentské kariéře. Jde o otázky změn počátku, průběhu a ukončení studia, participace na obsahu studia, podílu na výstavbě kurikula, a to vše ve vztahu k pojetí vzdělávání jako celoživotního procesu. Také v této složité a u nás málo popsané oblasti změn, se pokusíme podat alespoň náznaky odpovědí na situaci v České republice. Zatímco u analýz vývoje a struktury počtů studentů se můžeme opřít o v zásadě propracovanou síť i oficiálních informací, při charakteristikách změn studentské kariéry stojíme před útržkovitými prameny: můžeme nabídnout víc otázek než odpovědí.

Významné místo v Trowově konceptu má rozvoj možností přístupu ke studiu, který je spojen s posuny v kritériích přijímání do terciárního vzdělávání směrem ke snižování nerovností v šancích uchazečů. Problém rovnosti šancí (který je nejnámější v Bourdierově teorii reprodukce třídních rozdílů prostřednictvím vzdělávání dalších generací) v této sou-

vislosti nabývá nové podoby. Jak je tomu v České republice? Jsou změny v počtech studentů terciárního vzdělávání provázeny zmenšováním sociálních nerovností mezi zájemci o studium? To jsou další otázky, na něž se pokusíme přidat alespoň části k budoucím odpovědím. Nejen proto, že jde o analýzu, která vyžaduje podstatně bohatší datovou základnu, ale také proto, že procesy změn jsou velmi rychlé. Jejich analýza je sice možná, ale explorace a vyhodnocování pravděpodobně vyžaduje delší dobu ucelenějšího zkoumání, než bylo dosud možné.

Čtvrtý okruh témat z Trowova konceptu, který se bezprostředně dotýká studentů, je spojen s procesy diverzifikace kvality studia. Trow předpokládá a dokládá, že jedna z odlišností v pojetí a obsahu terciárního vzdělávání, spojená s masifikací je nutně spojena s rozdíly v kvalitě terciárního vzdělávání. Pro studenty z toho plyne, že by mělo jít o procesy prohlubující a rozšiřující pestrost nabídky studia nejen v oborech, v zaměření pro využití v praktickém životě či v orientaci na metodickou přípravu anebo na jiné oblasti, ale i z hlediska náročnosti a následně kvality. Jde o jedno z nejspornějších témat v diskusích o masifikaci terciárního vzdělávání. Když ale přistoupíme na koncept nezbytnosti nárůstu studentů a absolventů terciárního vzdělávání (kterýžto koncept navazuje na vývoj v USA a v Evropě je zvláště výrazný ve všeobecně přijímaném *Boloňském procesu*), pak nelze otázku diferenciací kvality terciárního vzdělávání obejít. (Jiný problém představuje specifikace obsahu pojetí takto diferencovaného vzdělávání. K tomuto tématu se pokouší vyjádřit 3. kapitola této publikace.) V poměrech České republiky jsme v možnostech charakteristiky stavu a vývoje v této oblasti téměř slepí. Vlastně jedině, o čem zde můžeme pojednat, je diferenciací a vývoj v akreditacích a v oborové struktuře studia. Takže i tady bude výsledkem více nezodpovězených otázek než odpovědí.

Trowův koncept se samozřejmě týká studentů ve všech jeho částech. Především proto, že ať jsou počty studentů terciárního vzdělávání jakékoliv, zůstává samozřejmě prvořadým cílem právě vzdělávání studentů. A také proto, že s prudkým růstem počtu studentů se mění téměř vše, co s nimi souvisí. Charakteristika postavení a působení studentů v těchto procesech je jednou ze základních součástí analýzy stadia vývoje terciárního vzdělávání v naší zemi. Nicméně nemůžeme zde aspirovat na analýzu všech oblastí existence studentů terciárního vzdělávání v masifikačních procesech. Důvodem je omezený prostor, ale také nedostatečnost v datech a pramenech.

Poslední z oblastí Trowova konceptu, který se explicitě týká studentů a o němž se tu alespoň zmíníme, je problém participace studentů na akademické správě. Důvodem je mj. i to, že jde o jedno z velmi diskutovaných témat v souvislosti se založením významného podílu studentů na samosprávě vysokých škol jako jednoho z výsledků aktivní účasti studentů na politických změnách v roce 1989. V těchto souvislostech bývá pro situaci v České republice uváděno, že je tu participace studentů na správě vysokých škol příliš vysoká a je třeba ji pozměnit, protože jinak by mohla bránit v růstu efektivity vzdělávání a fungování institucí terciárního vzdělávání. Ani tady se nedobereme ucelené odpovědi, ale pokusíme se otevřít témata a souvislosti, které s sebou změny akademické správy, spojené s masifikací terciárního vzdělávání – podle Trowa – přinášejí do podmínek českého terciárního vzdělávání.

2.1.1 Vývoj nárůstu počtu studentů terciárního vzdělávání – pokus o strukturální pohled

Ani jedno z vybraných témat nestojí samo o sobě. Vždycky je na ně třeba nahlížet v souvislostech, které specifikují jejich obsah a poukazují na další témata.

Vývoj počtu studentů terciárního vzdělávání v České republice je nutné nejprve vidět **z hlediska počtů zájemců o studium a zapsaných studentů do prvního ročníku, navíc ještě ve vztahu k počtu přijatých.** Teprve potom ukážeme vývoj celkových počtů studentů a některé součásti jejich struktury. Důvod je jednoduchý: počty zájemců vyjadřují míru zájmu o určitý druh studia (signalizují poptávku) a zčásti se v těchto údajích zračí i vývoj nabídky čili kapacitních možností terciárního vzdělávání.

Tab. 2.1 Uchazeči o terciární vzdělávání, přijatí a zapsaní¹¹

| Kategorie | 1997 | 1998 | 2000 | 2002 | 2005 | 2006 | 2007 |
|---|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Přihlášení (bez násobků) celkem | 101 552 | 118 277 | 110 486 | 119 130 | 150 375 | 155 000 | 164 284 |
| Index | 1,000 | 1,165 | 1,088 | 1,173 | 1,481 | 1,526 | 1,618 |
| Přijatí (bez násobků) | 57 339 | 58 994 | 54 456 | 73 720 | 93 189 | 99 882 | 110 819 |
| Index | 1,000 | 1,029 | 0,95 | 1,286 | 1,625 | 1,1,742 | 1,933 |
| % přijatých z přihlášených (b.n.) | 56,46 | 49,88 | 49,29 | 61,88 | 61,97 | 64,44 | 67,46 |
| Zapsaní (bez násobků) | – | 56 309 | 52 248 | 70 464 | 87 358 | 96 340 | 104 069 |
| Index | | 1,000 | 0,928 | 1,251 | 1,551 | 1,711 | 1,848 |
| Zapsaní z přihlášených (bez násobků) v % | – | 47,61 | 47,29 | 59,15 | 58,09 | 62,15 | 63,35 |
| Přihlášení (b.n.), vysokoškolské studium | 79 465 | 91 797 | 94 853 | 96 631 | 130 934 | 137 836 | 146 800 |
| Index | 1,000 | 1,155 | 1,194 | 1,216 | 1,648 | 1,734 | 1,847 |
| Zapsaní (b.n.) vysokoškolské studium | 42 806 | 42 774 | 43 443 | 57 847 | 76 209 | 85 482 | 92 727 |
| Index | 1,000 | 0,999 | 1,015 | 1,351 | 1,780 | 1,997 | 2,166 |
| Zapsaní z přihlášených (b.n.) VŠ v % | 53,87 | 46,60 | 45,80 | 59,86 | 58,20 | 62,02 | 63,17 |

Pokračování

¹¹ Pracovali jsme pro co největší kompatibilitu jen s daty z výročních zpráv MŠMT a Vývojových ročenek Ústavu informací ve vzdělávání. I tady jsme občas naráželi na metodické problémy v porovnatelnosti pramenů.

Pokračování

| Kategorie | 1997 | 1998 | 2000 | 2002 | 2005 | 2006 | 2007 |
|---|--------|--------|--------|--------|---------|---------|---------|
| Přihlášení (b.n.) bakalářské studium | 57 164 | 59 553 | 49 117 | 72 600 | 116 458 | 126 447 | 145 341 |
| Index | 1,000 | 1,042 | 0,859 | 1,270 | 2,037 | 2,212 | 2,542 |
| Zapsaní k přihl. (b.n.) prezenční celkem v % | – | 48,55 | 51,03 | 63,16 | 66,73 | 70,12 | 66,51 |
| Přihlášení (b.n.) k dist. a komb.studiu celkem | 18 004 | 18 109 | 32 323 | 32 100 | 43 381 | 50 754 | 58 972 |
| Index | 1,000 | 1,006 | 1,795 | 1,783 | 2,410 | 2,819 | 3,275 |
| Zapsaní (b.n.) dist. a komb. studium celkem | – | 6 024 | 10 166 | 12 100 | 20 239 | 24 124 | 30 035 |
| Zaps. k přihl. dist. a komb. (b.n) celkem v % | – | 33,27 | 31,45 | 37,69 | 46,65 | 47,53 | 50,93 |
| Přihlášení (b.n.) k dist. a kombinov. studiu VŠ | 16 420 | 17 376 | 29 255 | 29 003 | 42 628 | 47 704 | 54 728 |
| Index | 1,000 | 1,058 | 1,782 | 1,766 | 2,596 | 2,905 | 3,333 |
| Zapsaní do dist a komb. studia na VŠ | 4 341 | 4 923 | 8 352 | 10 994 | 18 581 | 22 338 | 27 276 |
| Zapsaní k přihl. (b.n.), dist. a komb. studium VŠ v % | 26,44 | 28,33 | 28,55 | 37,91 | 43,59 | 46,83 | 49,84 |

Poznámka k tabulce 2.1: Výraz (b.n.) znamená „bez násobků“. Pro srovnání používáme bazické indexy (označené v tabulce 2.1 výrazem i.). Zkratka VŠ znamená vysokoškolské studium. Jde o všechny přijaté bez ohledu na státní příslušnost. Údaje o státních školách a některých soukromých vysokých školách nebyly zahrnuty. Platí to ale v různých rocích odlišně.

Z tabulky 2.1 lze zřejmě¹² usuzovat na rozhodující trendy v míře uspokojování zájmu o terciární vzdělávání v České republice v posledních letech:

- a) Dynamika zapsaných studentů terciárního sektoru je vyšší než dynamika přihlášených do tohoto vzdělávání. Zdá se, že míra možností uspokojování zájmu o studium roste víc než míra zájmu o studium. V roce 2007 byly zapsány více než tři pětiny přihlášených, v roce 1998 to bylo necelých 48 %.
- b) Největší podíl na nárůstu možností pro uspokojení zájmu o terciární vzdělávání v České republice má růst vysokoškolského vzdělávání a v něm rozvoj bakalářského studia. Nejvyšší tempo je u rozvoje distančního a kombinovaného studia, avšak podíl zapsaných z přihlášených ukazuje, že v této oblasti je nabídka za poptávkou. Možnosti pro nárůst počtu studentů jsou v tomto druhu terciárního vzdělávání z hlediska zájmu nejvyšší, z hlediska kapacit naopak nejvíce omezené.
- c) Zcela jiný je průběh magisterských studií. Jak pokud jde o poptávku (proti stavu na konci devadesátých let došlo k poklesu), tak pokud jde o její uspokojování. (Z přihlášených bylo v r. 2007 zapsáno jen necelých 30 %.) Problém spočívá v tom, že tyto údaje nejsou kompatibilní – magisterské vzdělávání rozdělené je odlišné od magisterského vzdělávání uceleného. Navíc tu nejsou údaje o počtech studentů přicházejících do magisterského studia po absolvování studia bakalářského.

Nárůsty terciárního sektoru jsou v České republice spojeny zásadně s rozvojem bakalářského studia. Jak bylo řečeno, je porovnávání magisterského studia (a jemu na roveň postaveného studia) na vysokých školách ve sledovaném období problematické. Nicméně počet přihlášených do prvního ročníku magisterského studia (uceleného, ne děleného) byl na konci prvního desetiletí 21. století v České republice nižší, než byl na konci devadesátých let století minulého. Konkrétně: přihlášených do magisterského studia v roce 1998 bylo 83 668, v roce 2007 jen 25 872

¹² Zpochybnujeme přesnost prezentovaných dat proto, že jsme zde byli nuceni kombinovat údaje z Vývojové ročenky školství v ČR 1995/1996–2004/2005 (ÚIV Praha, 2005), s daty z ročních výkazů podle ÚIV, avšak křížem se tyto prameny zčásti rozcházejí a možnost ověření jejich validity jsme nenašli.

uchazečů. To je pokles o 70 %. Navíc se tyto počty ještě zmenšují i o podíly zapsaných z přihlášených: v roce 1998 byly na úrovni 37,1 %, v roce 2007 jen 29,6 %. Absolutně jde o pokles tří čtvrtin zapsaných studentů. Počty studentů přijatých z bakalářského do navazujícího magisterského studia nejsou známy.

Kromě uvedených indikací je při základním strukturálním pohledu na studenty terciárního sektoru potřeba ještě uvést rozdíly v dynamice nabídky i v možnostech přijetí mezi veřejnými a soukromými školami. V roce 2007 byly počty přihlášených (bez násobků) na soukromé vysoké školy celkem 16 314 (proti 9 336 v roce 2005, tedy s nárůstem 1,75 za tři roky). Přitom podíly zapsaných k přihlášeným byl na soukromých vysokých školách 83,6 % (v roce 2005 šlo o 80,7 % zapsaných k přihlášeným).

Z toto lze vyvozovat obecnější souvislosti, a to:

- d) Rozvoj uspokojování zájmu o terciární vzdělávání je spojen uvnitř vysokého školství také s rozvojem soukromých vysokých škol. Nejde však o vliv zásadní, protože jde sice o prudký nárůst absolutních počtů, ale v relaci k nárůstu přijatých na veřejné školy jde stále o malý podíl. Jádro nárůstu studentů terciárního vzdělávání je spojeno s růstem zájmu o studium i kapacit na veřejných školách. Podíl zapsaných k přihlášeným je na soukromých školách českého terciárního vzdělávání výrazně vyšší než ve školství veřejném. Jde o to, zda jde o přirozený projev komercializace, nebo zda tento trend v sobě skrývá vlastně typickou situaci univerzálního typu terciárního vzdělávání, kdy je přijat téměř každý, kdo má o studium zájem. Zdá se (ale nemáme pro to analytické podklady!), že jde o impuls komercializace, s následky odpovídajícími vysokému stupni univerzality soukromých vysokých škol. Jde současně o pozoruhodný doplněk k chápání vysokoškolského vzdělání především jako tržního artiklu. A naopak – k procesu masifikace a univerzalizace terciárního vzdělávání jako součásti komercializace vzdělávání, při nepochybném uchovávaní nerovných podmínek ke studiu v souvislosti s možnostmi placení školného a nevelkými možnostmi získání prostředků na toto placení z jiných než vlastních (rodinných) zdrojů.

V míře uspokojování zájmu jsou samozřejmě výrazné rozdíly mezi druhy škol. V roce 2007 byly u souboru všech vysokých škol na jednom pólu technické studijní obory (s téměř 70 % zapsaných k přihlášeným), opač-

nou krajností byly právnické obory (27,5 % zapsaných k přihlášeným). U veřejných škol je podíl přijatých rovnoměrně nižší. Největší rozdíl je u ekonomických oborů, které jsou nejvíce zastoupeny mezi soukromými školami. Rozpětí v uspokojení zájmu mezi druhy vysokých škol je až trojnásobné.

Samotná dynamika **nabídky pro terciární vzdělávání** představuje poznatky, které specifikují možnosti pro naplňování šancí vstupu do terciárního vzdělávání, protože hovoří o rozvoji kapacit terciárního vzdělávání v České republice. Růst nabídky může sám o sobě vést k rozšiřování přístupu k terciárnímu vzdělávání i pro příslušníky sociálních vrstev s nižším sociálním, kulturním a případně i ekonomickým kapitálem.

Tab. 2.2 *Vývoj hlavních obrysů nabídky terciárního vzdělávání v ČR*

| Indikátor | Rok | | | | | | | |
|---|------|------|------|------|-------------------|------|------|------|
| | 1975 | 1980 | 1985 | 1990 | 1995 | 2000 | 2005 | 2007 |
| Počet vysokých škol | 23 | 23 | 23 | 24 | 23 | 32 | 64 | 68 |
| • z toho: státní a veřejné | 23 | 23 | 23 | 24 | 23 | 24 | 25 | 26 |
| • soukromé | | | | | – | 8 | 39 | 42 |
| Počet fakult | 65 | 68 | 68 | 82 | 110 | 111 | 120 | 125 |
| Počet krajů ¹³ bez vysokých škol | | | | 4 | 4 | 3 | 2 | 0 |
| Počet VOŠ | | | | – | 158 | 165 | 114 | 118 |
| • z toho: státní (kraje, jiné resorty) | | | | – | 106 ¹⁴ | 108 | 114 | 118 |
| Počet krajů bez alespoň deseti VOŠ | | | | – | – | 5 | 5 | 4 |
| Nově přijatí do terciárního vzdělávání (denní studium) k počtu osmnáctiletých/devatenáctiletých | | | | 17,4 | 32,3 | 31,3 | 44,5 | – |
| Nově přijatí do terciárního vzdělávání k počtu maturantů | | | | 43,1 | 78,6 | 66,8 | 69,6 | – |

¹³ Pracujeme se současným krajským rozdělením, tedy se čtrnácti kraji.

¹⁴ Školní rok 1996/1997.

Poznámka k tabulce 2. 2: Prameny pro nově přijaté do terciárního vzdělávání z populace osmnácti a devatenáctiletých a procento přijatých z maturantů v předchozím roce za roky 1990, 1995 a 2000: Výroční zpráva MŠMT z roku 2001. Za rok 2005 z databáze ÚIV, Českého statistického úřadu /ČSÚ/, za rok 2007 jsme nenašli validní údaje. Pro počty VOŠ podle krajů pro rok 1995 rovněž.

Počty vysokých škol vzrostly od roku 1990 třikrát, hlavně vznikem a rozvojem škol soukromých. Regionální rozložení ukazuje sice na bližší lokální dostupnost vysokoškolského studia, stále však trvá jasně dominující postavení Prahy. Pro maturanty z Prahy je studium na vysoké škole dostupnější a provozně méně náročné. Přitom vybavenost sociálním a kulturním (i ekonomickým) kapitálem je u studentů z Prahy příznivější než u studentů ze všech ostatních krajů republiky. Z krajů zůstávají nejméně vybaveny kraje Karlovarský a Vysočina. Výrazný nárůst nabídky terciárního vzdělávání byl v kraji Moravskoslezském a Jihomoravském. Diference se projevují i ve vývoji VOŠ: Zlínský, Karlovarský, Olomoucký kraj a Vysočina nabízejí nejmenší počty vyšších odborných škol.

Poslední dva řádky tabulky 2.2 prezentují syntetická vyjádření kapacity pro přijímání na vysoké školy, včetně jejich naplňování. Z hlediska Trowova konceptu jde o zásadní indikace pro celkové zařazení České republiky do stupnice mezi elitním a univerzálním terciárním vzděláváním. Komentář prezentuje 1. kapitola a především shrnující 4. část. Zde pouze konstatujeme, že nabídka terciárního vzdělávání podle souhrnného hlediska dospěla vlastně do univerzální fáze. Jak uvidíme, neplatí to o většině indikací Trowova výkladu této fáze.

Samozřejmě, že stěžejní význam pro posouzení změn v počtech a struktuře nárůstu studentů terciárního vzdělávání mají **údaje o počtech a struktuře studentů**.

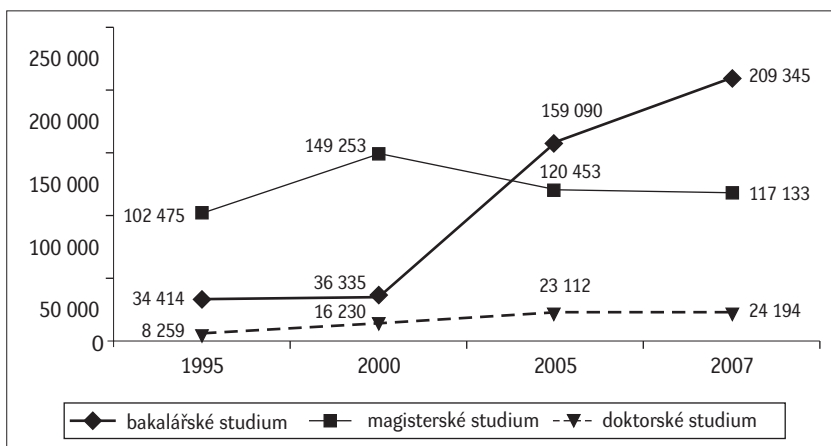
Tabulka 2.3 uvádí stěžejní údaje o vývoji počtu a struktury studentů terciárního vzdělávání v České republice, rozvíjí základní data uvedená v 1. kapitole.

Tab. 2.3 Vývoj počtů a struktury studentů terciárního vzdělávání v ČR po roce 1990 (včetně zahraničních studentů)

| Rok | 1990/1991 | 1995/1996 | 2000/2001 | 2005/2006 | 2007/2008 |
|-----------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Terciární celkem | 123 735 | 173 945 | 228 423 | 325 227 | 372 954 |
| Index | 1,000 | 1,406 | 1,846 | 2,628 | 3,014 |
| • prezenční | 100 533 | 149 882 | 190 303 | 251 208 | 272 474 |
| Index | 1,000 | 1,491 | 1,893 | 2,499 | 2,710 |
| Nevysokoškolské | 8 663 | 28 797 | 26 605 | 28 792 | 28 774 |
| • pomaturitní | 8 663 | 22 495 | – | – | – |
| • VOŠ | – | 6 302 | 26 605 | 28 792 | 28 774 |
| Vysokoškolské | 115 072 | 145 148 | 201 818 | 296 435 | 344 180 |
| Index | 1,000 | 1,261 | 1,754 | 2,576 | 2,991 |
| • prezenční | 96 379 | 126 353 | 167 612 | 227 327 | 250 269 |
| • distanční, kombinované | 18 693 | 18 795 | 34 206 | 71 746 | 97 283 |
| Index | 1,000 | 1,005 | 1,830 | 3,838 | 5,204 |
| • bakalářské | – | 34 414 | 36 335 | 159 090 | 209 345 |
| Index | – | 1,000 | 1,056 | 4,623 | 6,083 |
| • magisterské | 115 072 | 102 475 | 149 253 | 120 453 | 117 133 |
| Index | 1,000 | 0,890 | 1,297 | 1,047 | 1,018 |

Pramen: ÚIV – Vývojové ročenky a Roční statistické výkazy

Poznatky vycházející z předchozí prezentace přijímaných studentů terciárního vzdělávání jasně potvrzují i údaje o vývoji počtů studentů v tabulce 2.3. Ukazuje se, že za osmnáct let vzrostl počet studentů terciárního vzdělávání v České republice více než trojnásobně. Podíl vyšších odborných škol na tomto nárůstu není zásadní, nárůst distančního vzdělávání a bakalářského stupně ano.



Graf 2.1 Vývoj počtů studentů ve třech základních typech vysokoškolského vzdělávání v ČR po roce 1995

Zdroj: ÚIV

Vznikla nová situace: vysokoškolské vzdělávání bakalářského typu jasně převažuje, počty magistersky vzdělávaných osob (co do rozsahu v rámci vysokoškolského vzdělávání shodné se vzděláváním před rokem 1995, s vysokou pravděpodobností ale obsahově odlišné, takže vlastně nesrovnatelné) se v zásadě nemění. Budou ale – podle počtu přijímaných studentů a postupně se stabilizujícími podíly absolventů bakalářského studia, vstupujících do navazujícího studia magisterského – zřejmě dále klesat. Počty studentů s aspirací na vědecký gradus jasně rostou, ale tvoří dlouhodobě jen zlomek všech studentů terciárního vzdělávání.

Tato situace je odlišná v diferenciaci obsazení a rozsahu studijních zaměření.

Nejmarkantněji rostou počty ekonomických studijních oborů. Nárůst je zřejmý i u humanitních oborů. Nejde jen o míru přitažlivosti těchto oborů (u jedněch pro kariérní uplatnění, u druhých spíše pro snahu o porozumění sobě samému a světu kolem, tedy pro odpovědi na existenciální otázky, spojené mj. s fázemi životní dráhy), ale také o fakt, že právě v těchto studijních oborech je nejmarkantnější a nejdéle trvající rozvoj bakalářských studií.

Tab. 2.4 Vývoj podílu vysokoškolských studentů podle skupin oborů (v %)

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

Prameny: Ročenka MŠMT 1995/6, Ročenky ÚIV.

Diference mezi obory studia ukazují na podstatné rozdíly v procesech univerzalizace terciárního vzdělávání u nás. Jasně odlišný je průběh studia na ekonomických a manažerských fakultách proti studiím např. na technických vysokých školách a na medicínách. Znovu se objevuje otázka vnitřní diferenciací procesů, které v průměru ústí v masifikaci či univerzalizaci terciárního vzdělávání.

I rozdíly mezi jednotlivými vysokými školami jsou patrné. Ukážeme si některé diference mezi vybranými veřejnými vysokými školami. (Můžeme srovnávat jen ty, které mají za sebou delší historii než poslední dvě či jedno desetiletí a mezi nimi vybíráme krajnosti.) Srovnáváme situaci mezi roky 2002/2003 a 2007/2008 vesměs podle údajů *Ústavu pro informace ve vzdělávání* (ÚIV). Celkově do srovnání vstoupilo sedm vysokých škol: *Masarykova univerzita* (MU), *Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava* (VŠB-TUO), *Veterinární a farmaceutická univerzita Brno* (VFU), *Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích* (JČU), *Vysoká škola ekonomická v Praze* (VŠE), *Vysoká škola chemicko-technologická v Praze* (VŠCHT) a *Západočeská univerzita v Plzni* (ZČU). Porovnávali jsme jedenáct kritérií a tyto vysoké školy (ze srovnatelných) se v některém z nich objevily v krajních polohách.

Za toto období nejméně narostl počet studentů u JČU (index 1,505). Z ostatních kritérií se ale tato škola objevila na špičce už jen v jednom, a to v nárůstu počtů doktorandů v distančním studiu (index 1,843), mj. také proto, že celkový podíl doktorandů na počtu studentů je na JČU

poměrně malý (necelých 5 %). Nicméně lze říci, že nárůst počtu studentů JČU je v podstatě rovnoměrný jak v počtech prezenčních studentů a v nich bakalářů (index 3,495 je nadprůměrný, ale zdaleka ne nejvyšší), tak v navazujícím magisterském studiu (výrazně nad průměrem s indexem 2,89), i v nárůstech distančních a kombinovaných studentů (a v nich u bakalářů a hlavně navazujícího magisterského studia). Pokles studentů nenavazujícího magisterského studia je i tu výrazný, ale nedosahuje tak výrazných minusových hodnot jako na řadě dalších škol. Scénář vyváženého posunu přes masifikaci k univerzální fázi se zdá být rozpoznatelný.

Pravděpodobně nejbližší tradiční strategii rozvoje (čili: uchování situace příznačné pro elitní fázi) se mezi srovnávanými vysokými školami pohybuje VFU. Nejvyšší nárůst prezenčního studia (index 1,418), v tom nejvyšší nárůst magisterského studia (index 1,253) a relativně, ale především absolutně, velmi malý nárůst počtů distančního a kombinovaného studia při celkově poměrně nízkém nárůstu bakalářů v prezenčním studiu – to jsou příznačné rysy tohoto rozvoje. Strategie růstu je opřena o nárůsty magistrů a poměrně vysoký podíl doktorandů (8,5 % z celku studentů). Přitom celkový nárůst je na úrovni vyjádřené bazickým indexem ve výši 1,4.

Nejnižší celkový nárůst v letech 2002–2007 zaznamenala VŠE. Pro ni byl ovšem příznačný skokový nárůst už v předchozích letech. VŠE má nejnižší nárůsty v prezenčním i distančním studiu, zvláště nepatrný nárůst distančních a kombinovaných studentů je charakteristický (index 1,082), včetně poklesu bakalářských studentů mezi nimi. Rázně klesá i počet doktorských studentů, takže v roce 2007 byl jen 3,8 % ze všech. (V roce 2002 byl přes 5 %.) Strategie na celkový růst je oslabená, proces masifikace zde zřejmě začal dříve než po roce 2002, a zdá se, že možnosti dalšího rychlého kvantitativního růstu se už vyčerpaly. Je to vlivem nerovnovážného vývoje ostatních oblastí vývoje podle Trowova konceptu? Odpověď bez detailnější analýzy neznáme.

Proměnlivá je situace VŠCHT. Zcela suverénně vede v nárůstu bakalářů – ve sledovaném období se jejich počet v denním studiu zvýšil indexem 14,1, v distančním a kombinovaném 4,53. To ale provázal zásadní pokles magisterských studentů – index je na úrovni 0,172 v denním studiu. (Jde o nejhlubší pokles ze všech srovnávaných škol.) Došlo i k poklesu doktorských studentů, i když si VŠCHT nadále zachovává nejvyšší jejich podíl na celku studentů. (V roce 2002 to bylo skoro 28 %, v roce 2007 o šest procentních bodů méně.) Jde o signály o protichůdných proce-

sech na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání? I zde můžeme pouze položit otázku, odpovědět však neumíme. Ale to, že jde o další podobu strategie vyrovnávání se s procesem masifikace mezi českými veřejnými vysokými školami, je zřejmé.

Změny na největších vysokých školách nejsou tak průkazné. Ale některé jsme zaznamenali. Tak MU jasně vede v nárůstech navazujících magisterských studentů (nárůst větší než čtyřnásobný u prezenčních studentů a více než dvaapůlkrát větší u distančních). Naproti tomu VŠB-TUO spoléhá především na nárůsty bakalářských studentů jak v prezenčním, tak v distančním studiu. Na nárůst distančního a kombinovaného studia spoléhá také ZČU, zvláště mezi bakaláři. Nárůst prezenčních studentů je naopak relativně velmi nízký.

Diference mohou signalizovat odlišné scénáře rozvoje vysokoškolského vzdělávání. Diference jsou jak podle velikosti škol, tak (a hlavně) podle jejich oborové zaměřenosti, předchozího vývoje, a konečně i podle lokalizace vysoké školy.

2.1.2 Některé souvislosti posunů v průběhu studia

Průběhu studia v terciárním vzdělávání z hlediska studentů se ve svém konceptu Trow věnuje především v souvislostech se studentskou „kariérou“, dále v části věnované kurikulu (od pevné struktury a profesního pojetí vědění až po propojování sfér učení a praxe a prolamování hranic mezi kurzy, oblastmi, součástmi kurikula) a konečně v části věnované vnitřnímu řízení. Údajů, které by byly využitelné pro charakteristiku situace v České republice v uvedených oblastech, je málo. Přitom platí, že přímé indikace vykládat bez širších souvislostí nelze. I tady stojíme před problémem hledání rovnováhy mezi těmito dvěma hledisky. Jádrem tentokrát budou spíše reflexe studentů v reprezentativních sociologických šetřeních. Zase bude převažovat analýza vysokoškoláků.

Základní rámec pro charakteristiku průběhu terciárního studia tvoří struktura a dynamika jeho rozměrů. Skoková dynamika – jakou terciární vzdělávání u nás prokazuje – vede ke změnám průběhu, kvality, podmínek a koneckonců i výsledků studia. Utváření vztahů ke studiu, komunikací mezi studenty i studentů s dalšími aktéry terciárního vzdělávání se při několikanásobném nárůstu množství studentů během několika let (často během trvání studia jednoho studenta) mění. Nutně dochází k růstu formalizace, k převaze institucionálních vztahů nad přímými

osobními vztahy a k posunům ve studentském stylu života. Mimo jiné to vede k tomu, že součástí terciárního vzdělávání je u výrazné části studentů trvalé učení se reakcím na změněnou situaci během studia. Příznačná je také individualizace studentské existence.

Odlíšnosti v průběhu studia jsou spojovány i s rostoucími diferencemi ve věkové struktuře studentů, nejen ve vztahu k nárůstu počtů a podílů distančních a kombinovaných studentů, ale i v samotném nástupu do prezenčního studia.

Tab. 2.5 Porovnání věkové struktury studentů vysokých škol v ČR v %

| Rok | Druh škol | Celkem | 15–19 | 20–24 | 25–29 | 30–34 | 35 a více |
|------|-----------|---------|-------|-------|-------|-------|-----------|
| 2002 | Celkem | 243 765 | 9,62 | 62,60 | 18,41 | 4,53 | 4,86 |
| | Veřejné | 235 874 | 9,68 | 62,89 | 18,34 | 4,43 | 4,65 |
| | Soukromé | 7 891 | 7,88 | 53,08 | 20,54 | 7,50 | 10,99 |
| 2007 | Celkem | 344 180 | 8,07 | 57,70 | 18,50 | 7,53 | 8,21 |
| | Veřejné | 303 731 | 8,48 | 60,21 | 18,20 | 6,52 | 6,61 |
| | Soukromé | 40 939 | 5,03 | 39,14 | 20,82 | 14,97 | 20,04 |

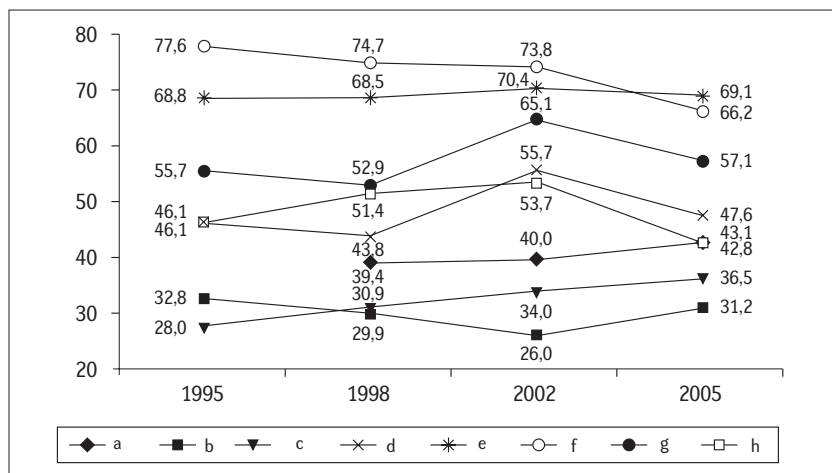
Pramen: ÚIV

I tady vystupují soukromé vysoké školy jako instituce, které jsou dále v procesu univerzalizace: podíly jejich studentů ve vyšších věkových kategoriích jsou výrazně vyšší než u veřejných vysokých škol a ve srovnávaném období ještě vzrostly. Rostou ale i podíly vyšších věkových kategorií ve veřejných vysokých školách. Detailní pohled ukazuje, že nejde jen o důsledek nárůstu počtu studentů doktorského studia, ale zvyšuje se věk také u studentů studia bakalářského.

Pro charakteristiku věkové struktury studentů je důležité **věkové složení absolventů**. Když srovnáme změny v kategorii do dvaceti devíti let, ukazuje se, že všech absolventů bylo v této kategorii v roce 2005 celých 83 %, po dvou letech 80,7 %. K posunu došlo změnami u magisterských oborů, především u navazujících studií (v roce 2005 to bylo 78,8 %, v roce 2005 už jen 74,5 % z celku absolventů, kteří byli mladší než třicet let). Naopak se mírně snížil věk absolventů bakalářských oborů (z 79,7 % do třiceti let v roce 2005 na 80,5 % v roce 2007). Ze srovnání za poslední

roky se zdá, že rostou podíly absolventů krajních věkových kategorií při celkově mírném nárůstu věku, v němž studenti absolvují vysokou školu.

Problematika průběhu studia se z hlediska studentů utváří působením mnoha vlivů. Zdaleka ne všechny můžeme analyzovat. Pro souhrnnější vyjádření využijeme především **reflexí studia studenty samotnými**. Dáme přednost komparovatelným údajům z dlouholetých výzkumů *Centra pro studium vysokého školství (CSVŠ)*¹⁵ o vysokoškolácích. Srovnatelné poznatky za studenty VOŠ nemáme k dispozici.



Graf 2.2 Problémy studentů při studiu na vysoké škole: v % těch, kteří takové problémy nemají

Pramen: Upravené soubory výzkumů CSVŠ

Legenda k obrázku: a – se zvládnutím učiva v průběhu roku; b – při skládání zkoušek a zápočtů; c – s řešením nedostatku financí; d – s řešením osobních potíží; e – se svým zdravotním stavem; f – s hledáním bydlení; g – se složitým dojížděním do školy; h – se skloubením příležitostného zaměstnání a studia

Pohled na výuku ukazuje na hodnocení jádra působení studentů během vysokoškolského studia.

¹⁵ V zásadě jde o upravená data. Úprava spočívala v kontrole všech šetření a vyloučení sporných dat.

Tab. 2.6 Porovnání vývoje hodnocení výuky studenty vysokých škol v ČR v % souhlasných odpovědí

| | Oblast výuky | 1995 | 1998 | 2002 | 2005 |
|----|---|------|------|------|------|
| a) | Většina nabízených přednášek a seminářů je vedena kvalitně, zajímavou formou. | 78,4 | 64,1 | 63,8 | 67,8 |
| b) | Při výuce učitelé poskytují studentům prostor pro diskusi a uplatnění svých názorů. | 65,1 | 63,4 | 54,7 | 59,1 |
| c) | V rámci studia je věnován dostatečný prostor rozvoji jazykových znalostí. | 43,5 | 36,0 | 43,0 | 46,7 |
| d) | Studenti si mohou sami výběrem přednášek a seminářů zvolit své individuální studijní zaměření. | 71,2 | 53,7 | 59,0 | 76,6 |
| e) | Pro výuku existuje dostatek potřebných skript a učebnic. | 53,5 | 36,7 | 59,5 | 71,4 |
| f) | Místnosti pro výuku jsou dostatečné, při výuce se netisíme v malých prostorách. | | 62,0 | 76,3 | 62,2 |
| g) | Lokalizace míst určených pro výuku je příznivá; za výukou není třeba tzv. „běhat po celém městě“. | | 65,4 | 67,9 | 68,7 |
| h) | Pracovníci studijního oddělení jsou ke studentům vlídní, ochotní vždy poradit. | | | 69,4 | 67,8 |
| i) | Učitelé při zkouškách respektují studenty obou pohlaví. | | | | 90,5 |
| j) | Studentům jsou nabízeny možnosti studijních pobytů v zahraničí. | 43,4 | 49,7 | | |
| k) | Pořízení potřebných učebních pomůcek je velmi nákladné. | 78,4 | 79,8 | | |
| l) | Ke kvalitě výuky na fakultě přispívají i přednášky zahraničních lektorů. | | 26,9 | | |

Pramen: Upravené soubory výzkumů CSVŠ Praha

Za deset let se problémy s nedostatkem financí při studiu přesunuly z prvního na druhé pořadí. Nejvýrazněji jsou v roce 2005 pocítovány problémy spojené se zkouškami a se samotným studiem, doplněné problémy se zvládnutím učiva během roku. Další sada problémů (co do významu) je spojena se zvládnutím příležitostného zaměstnání a studia. Jejich váha se během deseti let zvyšovala. Problémy vysokoškoláků s osobními potížemi

mírně vzrostly a týkají se více než 50 % z nich. A nejde především o problémy zdravotní. Zajímavé je, že vzrostla váha problémů spojených s bydlením. (Právě v období, v němž Studentská komora Rady vysokých škol prosadila změny v podmínkách pro bydlení vysokoškolských studentů.)

Vidíme, že jádro problémů studentů je spojeno se samotným studiem a v něm hlavně s malým prostorem pro iniciativu a aktivitu studentů během výuky. I přes to, že si studenti mohou více než dřív vybírat přednášky a semináře. Důležitá je také malá pozornost, věnovaná výuce jazyků. Ostatně i kvalita a zajímavost přednášek a seminářů je bez problémů jen podle dvou třetin studentů. Starosti jsou i s prostorami a lokalizací míst výuky a i s působením studijních oddělení. Dřívější starosti s podklady pro studium jsou podstatně menší. Mobilita studentů i učitelů (otevřenost vysokých škol vůči spolupráci se zahraničím) by měla být rovněž výrazně vyšší.

Klubko zdrojů problémů je různorodé. Pokles možností pro diskusi a aktivitu studentů při výuce je varující. Zdá se, že z hlediska pojetí studentské kariéry podle Trowa jsou studenti v České republice v předstihu před trendy v podmínkách jejich studia: mají sice vysokou možnost podílení se na utváření kurikula, ale ve skutečnosti jejich požadavky na aktivní působení během výuky jsou větší, než jaké jim nabízí vyučující. (Jde samozřejmě jen o pohled z hlediska studentů.) Z předchozího mj. vyplývá, že zřejmě roste potřeba studentů po odpovědnějším a aktivnějším přístupu ke studiu. Možná o tom svědčí i **údaje o struktuře jejich pracovního působení během studia**. I tady se odvoláme na výsledky výzkumů CSVŠ.

Tab. 2.7 Vývoj podílu studentů, kteří si během studia přivydělávají – v % z celku respondentů

| Při studiu se podílí na financování | 1998 | 2002 | 2005 |
|--|------|------|------|
| • příležitostným přivýdělkem | 69,7 | 71,8 | 57,0 |
| • pravidelným přivýdělkem | 17,6 | 14,6 | 29,8 |
| • zaměstnáním | N.A. | N.A. | 9,1 |
| Bez vlastního přivydělávání během studia | 12,7 | 13,6 | 4,1 |

Pramen: Upravené výzkumy CSVŠ

I když nejde o zcela srovnatelné údaje a je jistě možné zpochybňovat přesnost kvantitativních empirických sociologických šetření, je zřejmé, že podíly studentů přivydělávajících si při studiu jsou velmi vysoké. I toto je vlastně nová situace. Vytváří se podmínky pro to, aby studenti hledali rovnováhu mezi pracovními povinnostmi plynoucími z výdělečné činnosti a potřebami studia? Zkušenost z pracovního působení je cenná a představuje často i zdroj budoucího uplatnění. To konvenuje Trowově představě o „prolamování mezi sférou učení a praxe“. Jde ale zřejmě hlavně o aktivity studentů samotných. Vztah mezi pracovním působením studentů během studia a podporou školy v tomto působení nemůžeme z dostupných pramenů prokázat, nicméně se explicitně nikde neobjevuje. Na druhé straně ale téměř nulový podíl studentů, kteří během studia nepracují, vyvolává otazníky nad úrovní jejich vzdělávání. Když ne z jiného důvodu, tak z prostého faktu nedostatku času a sil pro samotné studium.

Údaje o **plynulosti studia** opět čerpáme ze sociologických šetření CSVŠ. Umožňují totiž srovnání v čase. První indikace se týká plynulosti přechodu ze střední na vysokou školu. Ukázalo se, že podíly studentů, kteří mezi absolutoriem školy před vysokou školou udělali přestávku, byly 16 % (rok 1995), v roce 1998 téměř 25 %, v roce 2002 skoro 22 % a v roce 2005 už 31 %. Měnily se také podíly studentů, kteří nehodlají přerušit studium.

Tab. 2.8 Podíly vysokoškolských studentů z hlediska toho, zda přerušili či hodlají přerušit studium, v %

| Rok | 1995 | 1998 | 2002 | 2005 |
|-----------------------------|------|------|------|------|
| Ano | 13,6 | 9,5 | 13,8 | 38,0 |
| Dosud ne, ale uvažuje o tom | 17,1 | 19,5 | 27,0 | 54,2 |
| Ne a neuvažuje o tom | 69,3 | 71,0 | 59,2 | 7,7 |

Pramen: Upravené výzkumy CSVŠ

Mezi důvody přerušení studia stále vede „pomalejší tempo“, než jaké vyžaduje studium, během doby se na druhé místo vyšplhal vliv práce či působení v zahraničí a na třetí atraktivní zaměstnání. Finanční důvody rovněž radikálně vzrostly.

V této oblasti se vývoj v České republice ubírá směrem, který odpovídá Trowovu konceptu. Zvláště pokud jde o délku studia, prolínání vlivů praxe a studia, včetně větší otevřenosti vůči působení ze zahraničí.

Posledním hlediskem, kterého si v analýze průběhu vysokoškolského studia všimneme, je **míra shody zájmu o přijetí na určitý obor studia a skutečného přijetí ke studiu.**

Výsledky dlouhodobého výzkumu vysokoškoláků (na základě upravených dat ze šetření CSVŠ) ukazují, že v roce 1995 se téměř 70 % vysokoškoláků vyjádřilo, že studují obor (fakultu), o který stáli. V roce 2002 to byl podíl stejný, v roce 2005 se zvedl na 73 %. Naproti tomu klesl podíl těch, kteří studují obor, o který vůbec nestáli – z 5,5 % v roce 1995 na 3,7 % v roce 2005. Tyto údaje by mohly vést k mírnému optimismu. Na druhé straně rozvoj diferenciací nabídky studia by svěděl k představě, že procento shody mezi zájmem a studiem bude vyšší. Podle těchto šetření mírně roste podíl studentů, kteří se na daný obor (fakultu) hlásili opakovaně. Zdá se, jakoby se zájmy o zaměření vysokoškolského studia přece jen vyhraňovaly. Zajímavý (a také nový) je i podíl asi 18 % studentů, kteří studují na více fakultách.

2.1.3 Změny v rovnostech šancí ke studiu terciárního vzdělávání v České republice?

Když **Matějů, Řeháková a Simonová** (2006, str. 285–312)¹⁶ charakterizovali **dlouhodobý vývoj šancí k vysokoškolskému vzdělávání v České republice**, dospěli k následujícím souhrnným poznatkům:

- „Nerovnost v dosažení terciárního vzdělání mezi dětmi z rodin s různým vzděláním byla značná a po celé sledované období neměnná.“ (2006, str. 302–303) Platí, že „sledované období“ je už od roku 1945 až po rok 1999. Detailnější pohled ukazuje na soustavnou blízkost mezi reprodukcí úrovně vzdělávání rodičů a dětí. Zároveň ale roste

¹⁶ Data, s nimiž autoři pracovali, pocházela ze tří velkých sociologických šetření, a to konkrétně: *Transformace sociální struktury* z roku 1991 (1 870 respondentů); *Second International Adult Literacy Survey* z roku 1998 (celkem 3 132 respondentů) a výzkum z řady ISSP – sociální nerovnosti, z roku 1999 (1 834 respondentů). Vždy šlo o dvoustupňové stratifikované náhodné výběry. Základní postup byl opřen o logitové modely, vyžadující dichotomická zjednodušení, ale umožňující zachycení základních trendů v kohortní analýze.

možnost získání terciárního vzdělávání pro všechny děti, tedy i pro děti z rodin s nejnižším vzděláním rodičů.

- Potvrdila se také platnost hypotézy o nerovnostech šancí na dosažení terciárního vzdělání mezi muži a ženami s tím, že „na počátku sledovaného období /byly tyto nerovnosti, doplnil L.P./ velké, ale za socialismu se podstatně zmenšily. Vývoj po roce 1989 nepřinesl v tomto ohledu žádnou změnu.“ (str. 294) „Šance mužů na dosažení terciárního vzdělání byla (v první kohortě) asi 6,8krát větší než šance žen [...] od kohorty 1965–1974 byly šance mužů a žen téměř vyrovnané, když šance mužů byly asi jen 1,1krát větší.“ (str. 302)
- Nepotvrdila se zcela hypotéza o vztahu mezi šancemi na terciární vzdělávání „mezi osobami různého třídního původu“ (jak se v textu na str. 294 pojmenovává tento druh diferencí). Ta byla formulována tak, že se nerovnosti šancí mezi třídami „v počátečním budování socialismu snížily, ale jen na přechodnou dobu. Po roce 1989 se zvětšily.“ (str. 294, op. cit.) Ukázalo se, že v kohortě 1948–1964 došlo ke snížení, pak zase vzrostla a od 1965 až do roku 1999 zůstala v podstatě stálá.

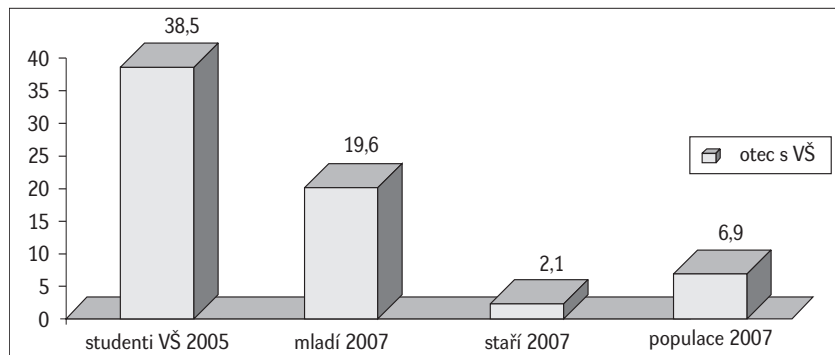
Tyto poznatky mohou představovat dobrý rámec pro méně všeobecnou analýzu. Aby bylo možné mluvit o zachycení souboru relevantních aspektů motivace a možností přístupů k terciárnímu vzdělávání, je nutné uvedený rámec zjemnit. Analýzu je užitečné doplnit alespoň rozbořením nabídek a strukturace uchazečů o terciární vzdělávání i analýzou samotných studentů přijatých do terciárního vzdělávání.

O nabídce terciárního vzdělávání jako činiteli vlivu na možnosti změn v rovnostech šancí k terciárního vzdělávání už byla řeč. Konstatovali jsme jednak nárůst nabídky, který ovšem není rovnoměrný lokálně, obrově a pro věkové kategorie. To samo o sobě sice vytváří možnosti k růstu rovností šancí ke studiu, ale konzervuje některé skutečnosti, které dosud zůstávaly stranou zájmu. Především pokud jde o regionální rozdíly s trvale dominantní pozicí Prahy.

Nejčastějším tématem diskutovaným v souvislosti s diferencemi v přístupu k terciárnímu vzdělávání jsou **otázky rovnosti šancí v souvislosti se sociálními diferencemi uchazečů** o studium. Ostatně i rámec této kapitoly – úvodní shrnutí podle Matějů, Řehákové a Simonové – pracuje s touto dimenzí jako s rozhodující.

Odpověď na některé součásti této otázky se pokusíme prezentovat na základě výsledků opakovaných šetření studentů vysokých škol.¹⁷

Pokud jde o **vztah vzdělání rodičů**, v zásadě se potvrdil obecný poznatek o přímém vztahu mezi výší vzdělání rodičů a studiem na vysokých školách v České republice. Je to patrné především ze srovnání s ostatní populací.



Graf 2.3 Podíly otců s vysokoškolským vzděláním – studenti VŠ 2005, ostatní 2007 v %¹⁸

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

Podobně vypadá i srovnání matek s celkově nižším podílem vysokoškolaček.

Trendy vývoje nejsou jednoznačné. V námi analyzovaných šetřeních ale podíl rodičů vysokoškolských studentů s vysokoškolským vzděláním od roku 1995 do současnosti klesá (i když, jak je vidět z grafu 2.3, je stále radikálně vyšší než u mladých lidí vůbec). Může to vést k domněnce, že se přímý vztah mezi vysokoškolským vzděláním rodičů a studiem dětí na vysokých školách oslabuje. Trend nárůstu studentů s rodiči s maturitou ale není zdaleka tak rázný, jako je samotný trend nárůstu počtu vysokoškoláků.

¹⁷ Jednak jde o redukované údaje z dlouhodobých šetření CSVŠ, dále o vlastní výzkumy hodnotových struktur studentů prvních ročníků vysokých škol v letech 2003 a 2005 a o longitudinální výzkum studentů FHS UK za roky 2002–2008.

¹⁸ „Mladí“ je ta část reprezentativního souboru dospělé populace za ČR, která je mezi osmnácti až třiceti lety věku, „staří“ pak nad šedesát let.

Na příkladu pohledu na podíly vysokoškolských studentů s rodiči se základním vzděláním se pokusíme naznačit souvislosti, které se obvykle neberou v úvahu. Především:

- Podíl populace nad patnáct let s nejvyšším dosaženým vzděláním základním v České republice vytrvale klesá.¹⁹ V roce 1950 to bylo 83 %, v roce 1991 už jen 33,1 % a v roce 2001 pak 23 %. Absolutně šlo o 5,6 mil. v roce 1950 a 1,97 mil. v roce 2001. Údaj ze šetření ISPP z roku 2007 ukazuje, že základní vzdělání má 21 % obyvatel České republiky nad osmnáct let (to je cca 1,7 mil. osob).
- Počty studentů terciárního vzdělávání rostou v posledním desetiletí skokově. Absolutně to bylo v roce 2001 celkem 223 013 osob, v roce 2007 už 344 180 osob. Podle výsledků opakovaných sociologických šetření se podíl vysokoškolských studentů se základním vzděláním otce pohybuje kolem 1 %, matky rovněž (průnik je asi poloviční). Kdybychom aplikovali tyto podíly na počty studentů přímo, ukazují se, že v roce 2001 by šlo o 2 200 studentů, v roce 2007 o 3 400 studentů. Aplikace těchto čísel ukazuje, že podíl studentů na vysokých školách z populace se základním vzděláním roste. Stále jde o velmi nízké podíly, ale ani neklesají, ani nestagnují.

Uvedené obrysy vyžadují jistě detailnější analýzu. Nicméně náznak rozboru podle tohoto přístupu ukazuje, že při analýze rovných šancí ke vzdělávání je třeba vzít v úvahu i poznatky o vývoji populace z hlediska vzdělanostní struktury.

Pozoruhodné je stále ověřované zjištění o **vztahu vzdělání rodičů a indikacích životního stylu rodiny vysokoškoláků**. Vztah výše dosaženého vzdělání a životního stylu (především se to projevuje ve struktuře využití volného času a ve váze aktivit, participací a významu dalšího vzdělávání, ale i ve vybavenosti domácnosti – příznačná je vybavenost PC s internetem, knihovnou a myčkou) se potvrzuje prakticky ve všech velkých empirických sociologických výzkumech. A nejen u nás. V opakovaném šetření vysokoškoláků v letech 2003 a 2005 se tento vztah potvrdil ve všech testovaných podobách. Jak ve vztahu k míře vzdělání otce, tak matky šlo vždy o shody škál: s růstem vzdělání rodičů rostla kvalita životního stylu rodin studentů i studentů samotných. Ne tak intenzivně

¹⁹ Opíráme se o výsledky analýzy *Úroveň vzdělání obyvatelstva podle výsledků sčítání lidu*, ČSÚ, kód 4113-03.

se potvrzuje vztah mezi příjmovou úrovní a vzdělaností rodičů (a ani mezi indikacemi životního stylu a příjmovou strukturou).

Rozdíly ve váze vzdělání rodičů jsou mezi typy vysokých škol a mezi městy, sídla vysoké školy ukazují na podstatný vliv regionálních diferencí i oborů studia.

Tab. 2.9 Porovnání statisticky významných vztahů podle typů fakult a měst

| Indikace | Třídění podle typů fakult | | | Třídění podle měst | | |
|----------------|---------------------------|------|---------------------------|--------------------|------|----------------------|
| | 2003 | 2005 | konkrétně | 2003 | 2005 | konkrétně |
| Vzdělání otce | xxx | xxx | + ekonomické – strojní | xxx | xxx | + Praha – Ostrava |
| Vzdělání matky | xx | xxx | + ekonomické – strojní | xxx | xxx | + Praha – Ostrava |

Zdroj: Vlastní šetření studentů prvních ročníků vybraných vysokých škol

Poznámky k tabulce 2.9:

- Typy fakult byly tři – za technické: strojní fakulty; za společenskovední: pedagogické; za pragmatické: ekonomické. Výběr měst byl vázán na přítomnost všech tří typů fakult ve městě. Šlo o šetření v Praze, Brně, Ostravě a Liberci.
- Statisticky významný vztah na úrovni 99% a vyšší pravděpodobnosti: xxx; statisticky významný vztah na úrovni 97–99% pravděpodobnosti: xx.

Statisticky významné byly všechny zjišťované diference. Diference podle měst byly markantnější. Konkrétně se ukázalo, že pro studenty prvního ročníku vysokých škol v Ostravě je mezi otci jen kolem 21 % vysokoškoláků, zatímco v Praze je to přes 50 %. Výrazné diference byly i v zastoupení rodičů s vyučením a se středním vzděláním bez maturity: v Ostravě i v Liberci byly vyšší než v Brně, ale především než v Praze. Rozdíly byly i mezi typy fakult: otcové studentů ekonomických fakult měli vysokoškolské vzdělání ze 45 %, otcové studentů strojních fakult jen ze 30 %. Ani tady nebyly diference v příjmu rodiny mezi fakultami a městy tak časté a výrazné. Dlouhodobá šetření na FHS UK ukázala, že možným spojujícím prvkem mezi vlivem regionů a vzděláním rodičů je velikost trvalého bydliště studentů.²⁰

²⁰ Blíže např. Prudký L. et al.: *Vybrané výsledky výzkumu hodnotových struktur studentů 1. ročníků Fakulty humanitních studií UK*. In: Lidé města, 2005, č. 2, str. 143–202.

Diference ve vzdělání rodičů zaznamenáváme už mezi indikacemi výběru střední škol. **Absolutorium střední školy vystavuje odlišné osvědčení pro přijetí na vysokou školu.** V roce 1989 tvořili absolventi gymnázií 63,8 % zapsaných na vysoké školy, v roce 1995 to bylo 53,3 %, ale v roce 2006 už jen 30,6 %. Naopak absolventi středních odborných škol se na počtu zapsaných v roce 1989 podíleli z 31,8 %, v roce 1995 ze 38,3 %, ale v roce 2006 už ze 44,9 %. (Problém srovnatelnosti je ovšem vážný: v roce 2006 neuvedlo – podle Výroční zprávy za MŠMT – druh absolutoria střední školy přes 20 % zapsaných studentů.) Podíly absolventů středních odborných učilišť (či integrovaných středních škol) jsou v zásadě stále stejně nízké. Pohybují se mezi 4 až 8 %. Nárůst možnosti studování na VŠ rozšířil možnosti pro přijetí především pro absolventy středních odborných škol.

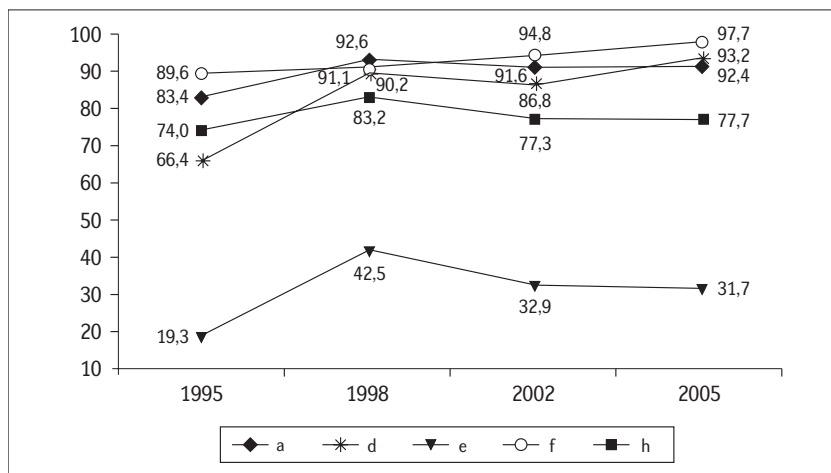
Diference genderové se zmenšují. Od roku 2005 převažují mezi přihlášenými, ale i přijatými a zapsanými, ženy nad muži. V roce 2006 byl podíl přihlášených žen 57,1 %, přijatých 52,5 % a zapsaných rovněž 52,5 % z celku. Postupně se tak srovnávají podíly studujících žen a mužů. Diference oborová je patrná, ale i tam se distance mezi pohlavími zmenšují.

Nevěnujeme pozornost případným **diferencím etnickým**. Především proto, že o vnitřní etnické struktuře studentů s občanstvím České republiky nemáme údaje. Pozoruhodný je nárůst studentů s cizím státním občanstvím na vysokých školách v České republice. To je ale způsobeno jinými vlivy než cíleným úsilím o vyrovnání případných etnických handicapů.

V této souvislosti je důležité připomenout i **strukturu motivace studentů vysokých škol ke studiu**. Také proto, že zde se rodí konkretizace ochoty a iniciativy ke vstupu do terciárního vzdělávání. A to je nepochybně významná součást míry rovnosti šancí ke studiu.

Motivace ke studiu v terciárním vzdělávání může mít obecnou a specifickou rovinu. V obecné rovině lze jednoznačně říci, že v České republice je dlouhodobě vysoká hodnota, kterou lidé přikládají vzdělání. Dlouhodobé údaje z výzkumů CVVM také ukazují na zásadní distance mezi nízkou vahou, přikládanou vzdělání u respondentů se vzděláním nižším než zakončeným maturitou, a vysokou u respondentů ze všech vyšších vzdělanostních kategorií. (Na druhé straně existují stále sociálně-etnické skupiny v české populaci, pro něž nepředstavuje získání vyšší vzdělanostní úrovně významnou hodnotu: většinová populace je dosud nedokázala přesvědčit o efektivitě vzdělání pro jejich existenci.)

Pro charakteristiku specifické roviny motivací studentů ke studiu na vysokých školách „sáhneme“ znovu do výsledků výzkumů realizovaných CSVŠ.



Graf 2.4 Vývoj druhů motivace mladých lidí ke studiu na vysokých školách – ČR, součet odpovědí „rozhodně ano“ a „spíše ano“ v %

Pramen: Upravené soubory výzkumů CSVŠ

Legenda k obrázku: a = pro vyšší vzdělanost; d = pro titul; e = rodinná tradice; f = zdroj blahobytu a úspěchu; h = odkládání vstupu do praxe

Ve sledovaném období je pro motivaci vysokoškolských studentů ke studiu na vysoké škole příznačné, že:

- se řada motivů prolíná, nejde o jednosměrnou a jednorozměrnou motivaci ke studiu,
- ve struktuře motivů roste váha vysokoškolského vzdělání jako zdroje blahobytu a úspěchu (ad f) čili roste přístup k tomuto vzdělání jako tržnímu artiklu,
- roste také váha motivů formálních (ad d), ostatně blízkých motivům hmotným,
- orientace na vzdělanost (ad a) zůstává v podstatě zachovaná jako významná součást motivů k vysokoškolskému vzdělání,
- zachovaná je i váha motivace „odkládání“ (ad h), i když strašák vojny zmizel,

- význam tradice (ad e) je mezi motivy ke studiu po celé období radikálně nižší.

Také tyto poznatky mohou oslabovat tendenci k chápání terciárního vzdělávání jako součásti „reprodukce třídních diferencí“.

2.1.4 Diference v kvalitě vzdělávání uvnitř terciárního vzdělávání v České republice?

I o této tematice jsme se již zmínili. Jako vlastně ve všech případech, dochází i tady k prolínání oblastí a souvislostí. Připomeňme poznámky o reflexích studentů, pokud jde o kvalitu jejich studia, a také zmínky o v podstatě nahodilých kritériích hodnocení vysokých škol tak, jak je prezentují nejrůznější žebříčky v kapitole věnované vyučujícím (Minksová, 2008). Samozřejmě, že jde o téma velmi úzce spojené s rozsahem, kvalitou a vahou badatelských aktivit na vysokých školách (o nich pojednává kapitola 2.3).

Šíře vlivů je zásadní, možností jejich specifikace, věcné analýzy a výkladu v souvislostech jsou naopak velmi malé.

První podmínkou pro možnost růstu kvality (ve smyslu nalezení sebeuplatnění studentů a shodě zájmu o studium a naplňování studia) je dostatečná pestrost nabídky ke studiu. Jedná se znovu o shluk vlivů, mezi nimiž hraje významnou roli **strukturace nabídky z hlediska oborů studia**.

Vyznat se ve složení a dynamice struktury nabídky terciárního vzdělávání v České republice z hlediska oborů studia není snadné.²¹ Docházelo k rozdílům v metodice i ve zpracování. Z několika možností jsme pro porovnání struktury nabídky studia nakonec využili výsledky činnosti akreditačních komisí. Pro vysoké školy jde o údaje za roky 2005–2007.

²¹ Výroční zpráva MŠMT za rok 2000 uvádí celkem 295 studijních programů k 31. říjnu 2000.

Tab. 2.10 Vývoj akreditací pro vysokoškolská studia v ČR

| Obory | Ne/ souhlas | Rok | Nové akreditace | Prodloužené akreditace | Rozšířené akreditace | +Návrh omezení akreditace | VOŠ aVŠ podle § 81 | VŠ a ústavy AV podle § 81 |
|---|----------------|------|--------------------|---------------------------|-------------------------|---------------------------------|-----------------------|------------------------------------|
| Doktorská studia | souhlas | 2006 | 52 | 98 | 10 | 4 | – | 50 |
| | | 2007 | 94 | 56 | 8 | 1 | – | 54 |
| | | 2008 | 303 | 56 | 17 | 1 | – | 113 |
| | nesouhlas | 2006 | 3 | 0 | 5 | – | – | 0 |
| | | 2007 | 4 | 0 | 2 | – | – | 2 |
| | | 2008 | 15 | 0 | 5 | – | – | 0 |
| Magister./ navazující magisterská studia | souhlas | 2006 | 5/58 | 3/124 | 1/52 | 0/1 | – | – |
| | | 2007 | 6/88 | 28/82 | 4/55 | 0/1 | – | – |
| | | 2008 | 8/125 | 242/47 | 6/115 | 0/0 | – | – |
| | nesouhlas | 2006 | 0/5 | 0/0 | 1/0 | – | – | – |
| | | 2007 | 0/17 | 0/0 | 0/8 | – | – | – |
| | | 2008 | 0/22 | 0/0 | 0/15 | – | – | – |
| Bakalářská studia | souhlas | 2006 | 79 | 83 | 77 | 1 | 10 | – |
| | | 2007 | 84 | 101 | 77 | 0 | 10 | – |
| | | 2008 | 112 | 192 | 145 | 8 | 12 | – |
| | nesouhlas | 2006 | 20 | 0 | 13 | – | 0 | – |
| | | 2007 | 34 | 0 | 19 | – | 0 | – |
| | | 2008 | 24 | 0 | 29 | – | 0 | – |

Zdroj: Podle Výročních zpráv Akreditační komise MŠMT

Posouzení skutečného počtu oborů studia nabízených českým terciárním vzděláváním je i z těchto souhrnných údajů nemožné. (I proto, že z Akreditační komise pro VOŠ jsou k dispozici poznatky jen za rok 2005 a vztah mezi údaji za obě komise je nejasný.) Nicméně je zřejmé, že pestrost oborů studia v terciárním vzdělávání v České republice výrazně roste. (A to přes všechny možné nejasnosti ve výkladu poznatků v tabulce 2.10, např. při opakovaných akreditacích týchž oborů, apod.) Jen počet schválených nových akreditací za všechny stupně terciárního vzdělávání se od roku 2005 do roku 2007 zvýšil skoro třikrát: ze 194 v roce 2005 na 538 v roce 2007.

Dalším vlivem na kvalitu je samozřejmě kvalita působení akademických pracovníků. Této problematice se věnuje kapitola 2.2, tady jen jednu

zmínku o kvantitativním rámci. Je možné nabídnout údaje ze statistických pramenů.

Tab. 2.11 Vybrané údaje o kapacitách pro výuku v terciárním sektoru (podle Výročních zpráv MŠMT za rok 2006)

| Indikátor | 1990 | 1995 | 2000 | 2005 | 2006 |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|
| Počet studentů na 1 VOŠ | – | – | 161,2 | 171,0 | 158,9 |
| Počet studentů na 1 úvazek učitele na VOŠ | – | – | 12,8 | 15,0 | 15,4 |
| Počet studentů na 1 VŠ | 4 795 | 6 077 | 6 725 | 4 295 | 5 115 |
| Počet studentů na 1 úvazek učitele na VŠ (státní, později veřejné VŠ) | 10,0 | 10,8 | 16,7 | 19,7 | 19,6 |

Poznámka k tabulce 2.11: Učители se rozumí pedagogičtí pracovníci, jejich průměrné přepočtené stavy.

Dlouhodobé srovnání trendů (zde neuvádíme, ale ve *Statistických ročenkách ČSÚ* je možné jít až do roku 1975) ukazuje, že počet studentů na jednu vysokou školu se mezi roky 1975 až 2006 zvýšil o víc než 30 %. Ještě mnohem markantnější je nárůst počtu studentů na jednoho učitele za stejné období – vzrostl 2,3krát. U VOŠ je situace příznivější, byť vyšší odborné vzdělávání vyžaduje méně individuální práce se studenty než vzdělávání vysokoškolské.

Pro charakteristiky kvality studia je důležité, jak se studenti uplatní po absolutoriu. Tady je možné poukázat na úzký vztah mezi uplatněním absolventů vysokých škol a jejich podíly na nezaměstnaných, na poznatky o vztahu vzdělanostní úrovně a příjmové struktury, apod. Jde však spíše o to, jak to cítí samotní studenti či absolventi. Využijeme zde poznatky o **reflexi studia absolventy vysokých škol** ze zprávy Kouckého a Zelenky (2006).

Ukazuje se, že mezi roky 1998 (mezinárodní výzkum absolventů CHEERS) až 2006 (mezinárodní výzkum absolventů REFLEX) došlo k některým posunům v hodnocení přínosu vysokoškolského vzdělávání absolventy:

- Studium na vysoké škole zajistilo nalezení uspokojivé práce pro 68 % z absolventů v roce 1998 a pro 67 % v roce 2006. Rozdíl malý, ale možná signifikantní.
- V roce 1998 konstatovalo 54 % absolventů, že jim studium vytvořilo základ pro další kariéru, v roce 2006 to bylo už 63 %.
- K osobnímu rozvoji absolventů přispělo studium na vysoké škole v roce 1998 celkem 63 % z nich, v roce 2006 to bylo přes 70 %.

Přitom v roce 2006 jen asi 16 % absolventů konstatovalo, že by buďto studovalo něco jiného na jiné vysoké škole, nebo nestudovalo vůbec (kdyby se znovu rozhodovali pro studium). Stejnou školu by studovalo znovu 75 % z nich. Tedy: při vysoké shodě mezi studiem a jeho následným hodnocením přineslo vysokoškolské studium pozitivní výsledky v osobním rozvoji (nejvýrazněji), zřejmě i proto, že absolventi našli uspokojivou práci. Vzrostla i váha studia pro založení další kariéry.

Koucký a Zelenka v souhrnném vyjádření konstatují, že pro absolventy vysokých škol v České republice jsou zřejmě „zlaté časy“, pokud jde o jejich **uplatnění po škole**. Podle hodnocení OECD byla v roce 2004/2005 možnost pro uplatnění absolventů v souhrnném vyjádření (kombinace diference příjmu od průměru a stupně kvalifikovanosti práce) v České republice jedna z vůbec nejvyšších. Blízko byly Maďarsko, Slovensko a Polsko, tedy také země s nízkým podílem vysokoškoláků v populaci a s vysokým tempem růstu počtu studentů i absolventů terciárního vzdělávání. Míra přitažlivosti studia na vysokých školách je – nahlíženo uvedenými dvěma kritérii – vysoká. Existují rozdíly v možnostech uplatnění mezi stupni vysokoškolského vzdělání v České republice. Nejlépe to vystihují difference vůči průměrnému příjmu. V roce 2005 byly příjmy absolventů VOŠ a bakalářských studií v České republice na úrovni 115 % proti průměrnému příjmu absolventů magisterského a doktorského studia na úrovni 171 % (vliv tu měl ovšem i věk). Zásadní difference jsou v možnostech získat kvalifikovanou práci. Koucký a Zelenka konstatují, že čím méně je v zemi vysokoškoláků, tím vyšší je šance pro absolventy, aby vykonávali kvalifikovanou práci. Z mezinárodních srovnání vyplývá, že podíl vysokoškolsky vzdělaných odborníků na místech vyžadujících vysokou kvalifikaci je v České republice v zásadě stejný jako v zemích, které mají výrazně vyšší podíl vysokoškoláků. Přitom se v zemích s vysokým podílem vysokoškoláků objevuje výrazný podíl absolventů vysokých škol na místech s nižšími kvalifikačními požadavky. Tento poznatek se zřejmě bude vztahovat i na budoucí uplatnění stále narůstajících

počtů absolventů vysokých škol v České republice. V každém případě jde o trend, kterým se promítá masifikace a univerzalizace vysokoškolského vzdělávání nejen do studia, ale i do následující praxe. Jde jistě o vzájemnou souvislost: kvalita terciárního vzdělávání není jen sama o sobě, ale také v souvislosti s požadavky uplatnění absolventů. Citovaní autoři upozorňují na obecně klesající vliv vysokoškolského vzdělání na uplatnění na trhu práce. To, co snad přetrvává, je vliv vysokoškolského vzdělání na osobní rozvoj. Roste váha této dimenze kvality vzdělávání? Nedokážeme na tuto otázku odpovědět, jsme ale povinni ji položit.

Předchozí poznatky poukazují na fakt, že univerzalizace terciárního vzdělávání přináší diference v kvalitě. Diference v kvalitě vzdělávání jsou příznačné nejen mezi obory, ale i mezi školami, nejen mezi stupni, ale i pokud jde o uplatnění v praxi, atd. Každá zjednodušení tu mohou dlouhodobě fixovat kritéria, která nemusí mít oprávnění existence, a tudíž nebudou napomáhat růstu kvality terciárního vzdělávání.

2.1.5 Poznámka o diferencích v participaci studentů na vzdělávání a fungování vysokých škol

Poznatky o tom, do jaké míry se studenti podílejí na utváření svého studia, nejsou v úplnosti k dispozici. Dotkli jsme se jich v charakteristice hodnocení problémů spojených se studiem na vysokých školách, kde vystoupil jako vážný problém především rozpor mezi potřebami participace studentů na výuce prostřednictvím aktivní spoluúčasti (diskusemi, vlastními aktivitami, apod.), a mezi možnostmi, které jim v této oblasti školy nabízejí. Byť se situace v tomto směru zlepšuje, vidí ji studenti stále jako nedostatečnou. (Údaje ze strany učitelů ovšem nemáme k dispozici a spoléhat na vlastní zkušenosti je ošidné.) Dále jsme se této tematiky dotkli při charakteristice vztahu studentů k obživě během studia, a následně i k praxi prostřednictvím jejich pracovního působení během studia. I tady se zdá, že jde spíše o projev iniciativy studentů než o podněty ze strany vysokých škol. Souvislosti s mobilitou studentů během studia tu zřejmě existují, ale nemáme pro ně ucelené údaje.

Jádro tématu je spojeno s přímou spoluúčastí studentů na řízení, chodu a rozvoji institucí terciárního vzdělávání. Také zde máme údaje jen sporé a zpochybnitelné.

Poukážeme na tuto problematiku z odpovědí na váhu akademického senátu a posouzení místa studentů v těchto senátech. Zase jde o výsledky výzkumu CSVŠ.

Tab. 2.12 *Ochota k participaci prostřednictvím akademických senátů (% z celku)*

| Rok | 1998 | 2002 | 2005 |
|---|------|------|------|
| <i>Účast ve volbách do AS</i> | | | |
| 1 ano, zúčastnil se voleb do AS | 34,2 | 37,2 | 26,4 |
| 2 ne, nevšiml si, že jsou | 31,9 | 29,8 | 45,1 |
| 3 ne, považuje to za nedůležité | 33,9 | 33,0 | 28,5 |
| <i>Hodnocení činnosti studentů v AS</i> | | | |
| 1 velmi potřebná, hájí práva studentů | 28,6 | 35,9 | 18,0 |
| 2 mnoho nezmohou, účast spíše formální | 53,6 | 42,4 | 19,4 |
| 3 sledují spíše osobní cíle (výhody, snazší studium, apod.) | 17,8 | 21,8 | 10,0 |
| 4 neví, jejich výsledky práce nezná | – | – | 52,6 |

Zdroj: Podle upravených výsledků výzkumů CSVŠ

Srovnání je obtížné, avšak to, že tento projev participace studentů na řízení vysokých škol neroste, je z údajů zřejmé. Snaha po větší participaci studentů na studiu se neodráží ve snaze o participaci na řízení života vysokých škol. Ani zájem o činnost studentských zastupitelských orgánů není velký a zřejmě neroste. To samo o sobě může sloužit jen jako jeden z mnoha argumentů v diskusi o smyslu těchto institucí, rozhodně ne jako argument jediný či rozhodující.

2.1.6 Místo shrnutí a závěrů

Základní otázka je: **Do jaké míry vlastně lze popsat a někdy i objasnit a posoudit atributy Trowova konceptu, vztahující se ke studentům bez toho, že by došlo k analýze stavu a vývoje studentů terciárního vzdělávání vůbec?** Slabiny postupu, který se snaží o přímé navázání na Trowův koncept bez širších souvislostí, jsou z předchozího textu zřejmé: nevyrovnanost informačních zdrojů a tradičních postupů analýzy proti potřebám aplikace na výchozí koncept jsou jedním pólem této situace, a na

opak analýzy souvislostí, které jsou sice časté, ale nemají pevnější konceptuální oporu (např. analýzy vztahu ke školnému a jeho přijatelnosti studenty), jsou pólem druhým.

Shrnutí jsou za těchto okolností sice možná, ale narážejí na řadu „bílých míst“, jak ve výzkumu, tak v samostatných studiích a analýzách. V závěrečné části publikace se vrátíme k shrnujícím pohledům a otázkám na aplikaci Trowova konceptu při objasňování stavu a vývoje pozice studentů ve vývoji terciárního vzdělávání u nás.

Použitá literatura

- Koucký, J.; Zelenka, M.: *Postavení vysokoškoláků a uplatnění absolventů vysokých škol na pracovním trhu 2006*. Praha: Středisko vzdělávací politiky, Pedagogická fakulta UK, 2006; viz též <<http://www.natur.cuni.cz/www/data/student/doc/uplatneni.pdf>>
- Matějů, P.; Řeháková, B.; Simonová, N.: *Dlouhodobý vývoj nerovnosti v šancích na získání vysokoškolského vzdělání*. In: Matějů, P.; Stráková, J. et al.: *Nerovné šance na vzdělání*. Praha: Academia, 2006, s. 285–312.
- Minksová, L.: *Žebříčky vysokých škol v České republice*. In: Aula, 2008, roč. 16, č. 4, s. 17–35.
- Prudký, L. et al.: *Vybrané výsledky výzkumu hodnotových struktur studentů 1. ročníků Fakulty humanitních studií UK*. In: Lidé města, 2005, roč. 7, č. 2, s. 143–202.
- Statistické ročenky ČR*, Český statistický úřad, roky 1975–2007.
- Výroční zprávy Akreditační komise MŠMT pro vysoké školy*, 2005, 2006, 2007;
viz též <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/vyrocní-zpravy>>
- Výroční zpráva Akreditační komisi pro VOŠ*, za rok 2007;
viz též <<http://www.msmt-cz/vzdelavani/vyssi-odborne-vzdelavani>>
- Vývojová ročenka školství v ČR*, ÚIV;
viz též <<http://www.uiv.cz/rubrika/101>>
- Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele*, 2003–2008, ÚIV;
viz též <<http://www.uiv.cz/rubrika/98>>
- Výroční zpráva MŠMT*, 1995–2007;
viz též <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyrocní-zpravy>>
- Kolektiv autorů: *Závěrečná zpráva z dotazníkového šetření projektu REFLEX v České republice*. Praha: Středisko vzdělávací politiky, Peda-

gogická fakulta UK, 2006; viz též <[http://www.strediskovzdelavaci-politiky.info/download/ZavZpr Reflex.pdf](http://www.strediskovzdelavaci-politiky.info/download/ZavZpr%20Reflex.pdf)>

2.2 Vyučující na cestě od elitního přes masové k univerzálnímu terciárnímu vzdělávání

Petr Pabian

Jaké změny přinesl vyučujícím v terciárním vzdělávání prudký nárůst počtu studujících v posledních dvou desetiletích? Nastaly v rámci učitelské profese některé změny podobné vývoji mezi studujícími? A naopak, jaký názor a vliv mají vyučující na vývoj přístupu k terciárnímu vzdělávání a na ostatní změny, kterými procházejí studující a o kterých pojednává předchozí kapitola? Změnilo se nějak postavení vyučujících uvnitř škol a navenek? Obecně řečeno, tato kapitola hledá odpověď na otázku, co přinesla vyučujícím v českém terciárním vzdělávání transformace od elitního přes masové k univerzálnímu a jaký názor a vliv mají vyučující na tuto transformaci.

Vyučujících v terciárním vzdělávání se bezprostředně týkají prakticky všechny dimenze změn, o kterých Martin Trow píše (viz 1. kapitola). Především nárůst počtu studujících byl všude rychlejší než nárůst počtu vyučujících, což vede k tomu, že vyučující v masové a univerzální fázi pedagogicky pracují s mnohem vyššími počty studujících než dříve; jinými slovy, v masové a univerzální fázi se oproti elitní zvyšuje podíl studujících vůči vyučujícím. Také **změny ve zbývajících deseti dimenzích mají přímé důsledky pro vyučující:**

1. Posun ve vnímání terciárního vzdělávání, od privilegia vyhrazeného malé elitě k právu až k povinnosti, pro naprostou většinu populačních ročníků zásadně mění nejen počty studujících, ale také jejich profil a motivaci. Trowovými slovy řečeno, vyučující už nepracují pouze s vysoce motivovanými studujícími, ale setkávají se s problémy známými dříve pouze z povinné školní docházky, především s nízkou studijní motivací (Trow, 1970). V reakci na počet studujících se navíc zvyšuje také počet vyučujících.
2. Přejít od výchovy úzké sociální elity k přípravě pro široké spektrum povolání, a nakonec ke vzdělávání prakticky celé populace

- k adaptabilitě stojí na pedagogické práci vyučujících: kromě změn v počtech a motivacích studujících se mění také obsah a cíle výuky.
3. Tomu odpovídá posun od disciplinárně založeného a předem stanoveného kurikula k otevřenějším studijním plánům, sestavovaným čím dál více studujícími.
 4. S otevřenějším kurikulem se pojí i otevřenější studentská kariéra: vyučující se už v terciárním vzdělávání nepotkávají pouze se studujícími přicházejícími přímo ze středního školství, ale se studujícími stále různorodějšího věku a s pestřejší dosavadní životní cestou a zkušenostmi.
 5. Diverzifikaci studujících odpovídá i diverzifikace škol a vyučujících v terciárním vzdělávání. Elitní univerzity bývaly velmi podobné a jejich relativně malá akademická komunita sdílela stejné hodnoty. Masifikací se rozrůstá i akademická obec tradičních univerzit, a tím se podle Trowa oslabuje i hodnotový konsenzus mezi vyučujícími; navíc vznikají nové školy, jen málo podobné tradičním univerzitám, což ještě více rozvolňuje hodnotový konsenzus mezi vyučujícími.
 6. Rozšiřuje a rozrůžňuje se také skupina akterek a aktérů zapojených do rozhodování o terciárním vzdělávání. Zatímco v elitní fázi rozhodovala malá akademická elita spolu s podobně malou politickou elitou sdílející velmi podobné zázemí a hodnoty, v masové a univerzální fázi se rozšiřuje počet těch, kterých se terciární vzdělání přímo dotýká, takže se stává součástí běžného politického rozhodování ovlivněného veřejným míněním – což samozřejmě znamená omezení původně klíčové rozhodovací role vyučujících na úrovni systému.
 7. Diverzifikací prochází v důsledku masifikace a univerzalizace také standardy kvality, které byly v elitní fázi založené na akademických kritériích a byly široce sdílené, avšak s novými institucemi, s novými funkcemi a cíli vznikají nové specifické a diferencované standardy. To opět mimo jiné znamená oslabení role vyučujících, jejichž výlučná role při určování standardů je doplněna externími standardy pro přípravu na povolání a pro adaptabilitu v neustále se měnící společnosti.
 8. S měnícími se cíli terciárního vzdělávání se mění také podmínky pro vstup – i ty byly původně ryze akademické a jejich cílem bylo vybrat nejschopnější na základě sdílených akademických standardů. Ty jsou nejdříve doplněny o neakademická kritéria, s cílem snížit vzdělanostní nerovnosti, a v univerzální fázi dále přichází princip otevřeného přístupu, kdy jedinou podmínkou zůstává zájem studovat.

9. Také ve správě škol dochází ke změnám oslabujícím postavení vyučujících. Původně byly spravovány vyučujícími na okraj jejich výukových a výzkumných povinností, ale s rostoucími rozměry a komplexitou škol správa přechází postupně na specializovaný personál.
10. Podobným posunem prošlo i rozhodování uvnitř institucí. Zatímco vládnutí a rozhodování na elitních univerzitách bylo v rukou malé elity vyučujících (akademické oligarchie), po přechodu do masové fáze dochází k posilování dalších aktérek a aktérů: ostatních (mladších) vyučujících a studujících, ale také externích aktérek a aktérů – především státu, ale i dalších zájmových skupin.

Takto vymezený okruh témat je samozřejmě příliš široký na to, aby jej bylo možné pokrýt v jedné kapitole. Zvolil jsem proto odlišný přístup a jednotlivá témata integroval do tří širokých tematických okruhů, které pokrývají naprostou většinu výše uvedených aspektů přechodu od elitního přes masové k univerzálnímu terciárnímu vzdělávání. Tyto tři tematické okruhy zároveň v posledních letech vykrystalizovaly jako klíčová ohniska domácích i mezinárodních akademických a politických debat o vyučujících v terciárním vzdělávání.

Prvním tematickým okruhem, kterému se tato kapitola bude věnovat, je **kvantitativní nárůst** počtu studujících a jeho dopad na vyučující v terciárním vzdělávání. Tento tematický okruh integruje hned několik dimenzí Trowova konceptu: začíná u zvyšování počtu a podílu studujících (výchozí dimenze) a dotýká se změn charakteristik studujících (první a čtvrtá), cílů a organizace studia (druhá a třetí), a konečně podmínek pro vstup do studia a standardů kvality uvnitř terciárního vzdělávání (sedmá a osmá). První část tedy začíná zvyšováním počtu vyučujících jako reakcí na růst počtu studujících, na což navazuje analýza zvyšování podílu studujících vůči vyučujícím: po dvou desetiletích masifikace připadá v českém terciárním vzdělávání na počet vyučujících téměř dvakrát více studujících než v roce 1989. Důležitým novým zjištěním však je, že růst podílu studujících/vyučujících se v posledních letech zastavil a na vysokých školách dokonce začal klesat. První část však nekončí u kvantitativních důsledků zvýšení počtu studujících, ale věnuje se také nejživější české diskusi spojené s masifikací: zda růst počtu studujících vede ke snížení kvality terciárního vzdělávání. Tato diskuse je klíčová pro porozumění tomu, jak vyučující vnímají svoji pozici a práci uprostřed transformace od elitní k univerzální fázi, a navíc spojuje diskuse v českém

prostředí s mezinárodními debatami o vztahu „**kvantity a kvality**“ (např. Radford et al., 1997).

Druhou z klíčových mezinárodních debat o akademické profesi jsou narůstající očekávání a tlak na **relevanci** práce vyučujících (Kogan, Eichler, 2007). S expanzí terciárního vzdělávání rostou také jeho náklady, stejně jako skupina těch, kdo mají s tímto vzděláváním přímou zkušenost – oba procesy mají za důsledek narůstající externí očekávání vůči terciárnímu vzdělávání, a tudíž také vůči vyučujícím jako hlavní aktérské skupině, ovlivňující směřování tohoto sektoru (Brennan, 2007). Trow tento externí tlak zachytil v několika dimenzích svého konceptu, zejména ve druhé části, věnované posunu od akademického vzdělávání k přípravě na povolání a k obecné adaptabilitě. Tento tematický okruh se však úzce dotýká také posunu od uzavřeného disciplinárního kurikula k otevřenému (druhá dimenze) a zejména diverzifikace standardů kvality (třetí dimenze). Navíc v Trowově modelu vedle vzdělávání chybí druhá z hlavních součástí akademické práce – výzkum. Také v této oblasti probíhá diskuse o tlacích na vyšší relevanci, jinými slovy, o posunu od **scholarship of discovery** ke **scholarship of application** (Boyer, 1990).

Třetí a poslední tematický okruh se bude zabývat proměnami **akademické komunity** – jejího vnitřního fungování a její role při vládnutí (**governance**) v rámci škol a v rámci celého systému českého terciárního vzdělávání. Hlavní směr transformace v Trowově konceptu lze v této oblasti shrnout jako konec akademického společenství (Gemeinschaft). První příčinou tohoto konce je narůstající diverzifikace v rámci akademické profese, která má hned několik zdrojů. S diferenciací jednotlivých škol se od sebe stále více liší i vyučující různých škol, např. se zaměřují více na akademické či profesní vzdělávání, začínají z odlišných vstupních bodů (např. doktorát versus profesní praxe) a směřují k odlišným kariérním cílům. Dalším zdrojem diverzity je rostoucí různorodost sociálního zázemí a pozice vyučujících – kromě mužů z elitních rodin přibývá žen a obecně osob se zázemím mimo elitu. A konečně s narůstajícím počtem vyučujících na jednotlivých školách se rozpadá hodnotový konsenzus i v rámci jednotlivých škol (všechna tato témata pokrývá Trowova pátá dimenze). Druhou příčinou konce akademické Gemeinschaft je pokles vlivu vyučujících na vládnutí a rozhodování na úrovni systému (šestá dimenze) i na úrovni škol (desátá), spolu s profesionalizací administrativy škol (devátá). V důsledku těchto trendů se mezi vyučujícími terciárního vzdělávání šíří pocit „postupné ztráty profesní autonomie, silnější tlak na přijetí externích očekávání, pokles možností utvářet své organizační prostředí,

a také pocit, že jejich výkony jsou stále více kontrolovány.“ (Kogan, 2007, str. 161)

2.2.1 Kvantita a kvalita: pokles, nebo diverzifikace kvality?

První změnou, která je podobná vývoji mezi studujícími, je nárůst počtu vyučujících – nepochybně jako reakce na nárůst počtu studujících a také jako výsledek nárůstu počtu škol. Mezi lety 1989 a 2007 počet vyučujících veřejných vysokých škol vzrostl z 11 644 na 16 526²² (údaje o počtu vyučujících státních a soukromých vysokých škol bohužel nejsou k dispozici). K tomu je potřeba v roce 2007 připočíst 1 500 vyučujících vyšších odborných škol, které v roce 1989 neexistovaly. Celkově počet vyučujících v terciárním vzdělávání narostl z 11 644 v roce 1989 na 18 026 v roce 2007 (plus neznámý počet na státních a soukromých VŠ); podrobnější přehled o vývoji dává následující tabulka.

Tab. 2.13 Počet vyučujících v terciárním vzdělávání v ČR 1989–2007

| Rok | 1989 | 1990 | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 |
|------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| VŠ | 11 644 | 11 839 | 11 958 | 12 105 | 12 561 | 12 625 | 12 890 | 12 969 | 13 216 | 13 292 |
| VOŠ | | | | | | | | 1 501 | 1 688 | 2 051 |
| TV | 11 644 | 11 839 | 11 958 | 12 105 | 12 561 | 12 625 | 12 890 | 14 470 | 14 904 | 15 343 |
| Nárůst v % | | 1,7 | 1,0 | 1,2 | 3,8 | 0,5 | 2,1 | 12,3 | 3,0 | 2,9 |
| Rok | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | |
| VŠ | 13 592 | 12 791 | 13 641 | 13 846 | 14 220 | 14 623 | 15 016 | 15 524 | 16 526 | |
| VOŠ | 2 405 | 2 078 | 2 076 | 2 086 | 2 184 | 2 262 | 1 923 | 1 792 | 1 500 | |
| TV | 15 997 | 14 869 | 15 717 | 15 932 | 16 405 | 16 884 | 16 939 | 17 316 | 18 026 | |
| Nárůst v % | 4,3 | -7,1 | 5,7 | 1,4 | 3,0 | 2,9 | 0,3 | 2,2 | 4,1 | |

Zdroj: Ročenky ÚIV

Přestože však počet vyučujících od roku 1989 výrazně narostl, výrazně zůstal za růstem počtu studujících v terciárním vzdělávání. V důsledku toho se radikálně zvýšil poměr počtu studujících k počtu vyučujících

²² Ve všech uváděných případech se jedná o počty přepočtené na ekvivalent plného pracovního úvazku.

(student/teacher ratio): zatímco v roce 1989 na vyučující připadalo v průměru 9,7 studujících, tento podíl do roku 2007 vzrostl na 19,0 (viz tabulka 2.14).

Tab. 2.14 Podíl studující/vyučující v terciárním vzdělávání v ČR, 1989–2007

| Rok | 1989 | 1990 | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 |
|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| VVŠ | 9,7 | 10,0 | 9,4 | 9,4 | 10,1 | 10,8 | 11,5 | 12,8 | 13,4 | 14,1 |
| VOŠ | | | | | | | | 9,9 | 13,9 | 14,4 |
| TV | 9,7 | 10,0 | 9,4 | 9,4 | 10,1 | 10,8 | 11,5 | 12,5 | 13,5 | 14,1 |
| Rok | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | |
| VVŠ | 14,6 | 16,2 | 16,1 | 17,0 | 18,0 | 18,8 | 19,7 | 19,6 | 19,0 | |
| VOŠ | 12,9 | 12,8 | 12,9 | 13,2 | 14,0 | 13,1 | 15,0 | 15,4 | 19,2 | |
| TV | 14,4 | 15,7 | 15,7 | 16,5 | 17,5 | 18,0 | 19,1 | 19,1 | 19,0 | |

Zdroj: Ročenky ÚIV (vlastní výpočet)

Podíl studující/vyučující sice na začátku devadesátých let krátce klesl, když mezi lety 1990 a 1992 došlo k poklesu počtu studujících a současně k nárůstu počtu vyučujících, ale od roku 1993 už tento podíl trvale stoupá a do roku 2005 narostl na téměř dvojnásobek původní hodnoty; v posledních dvou letech však stagnoval, a na vysokých školách dokonce začal pomalu klesat.

Tato čísla vypovídají o první velké změně, kterou vyučujícím v terciárním vzdělávání přinesla transformace českého vysokého školství ve dvou desetiletích od roku 1989: pracují s mnohem vyššími počty studujících než dříve. Tento posun je navíc umocněn tím, že se mění profil a charakteristiky studujících (viz kapitola 2.1). Vyučující se tedy setkávají nejen s větším počtem studujících, ale také s jinými motivacemi, studijními předpoklady a cíli. Dominantní interpretace těchto změn ze strany vyučujících od začátku devadesátých let až do současnosti tvrdí, že s kvantitativním růstem počtu studujících (masifikací) dochází k poklesu kvality terciárního vzdělávání.²³

Dvě šetření vyučujících vysokých škol, realizovaná *Centrem pro studium vysokého školství* v posledních letech umožňují podrobnější pohled na postoje vyučujících k nárůstu počtu studujících a jeho vlivu na kvalitu

²³ Pro počátek devadesátých let viz např. Hendrichová (1993); současným příkladem může být Bílek (2008).

vysokoškolského vzdělávání. První bylo dotazníkové šetření provedené na konci roku 2005, které se kromě jiného ptalo na ne/souhlas s tvrzením, že masifikace studia vede ke snižování úrovně vysokých škol. Celkem 81 % dotázaných vyučujících vyjádřilo souhlas (51,2 % naprosto, 29,8 % spíše souhlasí), zatímco pouze 15,6 % vyjádřilo nesouhlas (3,1 % naprosto, 12,5 % spíše nesouhlasí); příznačný byl také nízký podíl odpovědí „nevím“ a chybějících odpovědí (dohromady 3,4 %), svědčící o aktuálnosti otázky pro dotázané vyučující (Svatoň, 2005).

Druhým relevantním šetřením byly **focus groups**, provedené v roce 2004, které umožňují hlubší vhled do postojů ke kvantitativní expanzi vysokého školství. Relevantní populace v tomto případě zahrnovala nejen vyučující vysokých škol, ale i další aktérské skupiny – pracující úřadů práce, soukromých firem apod.; šetření tedy nabízí informace o postojích širší skupiny než pouze vyučujících vysokých škol. Interpretace výsledků (Melichar, 2006) především vyzdvihla, že ústředním tématem všech debat o změnách počtu studujících byla právě otázka jejich dopadu na kvalitu vysokých škol. Podle odpovědí na tuto otázku pak Melichar mezi zúčastněnými rozlišil dvě zřetelně odlišné skupiny, které označil termíny převzatými z britské a později širší mezinárodní diskuse: na jedné straně postoj **„more means worse“** (doslova „více znamená horší“), a na straně druhé postoj **„more means different“** (doslova „více znamená jiné“) (cf. Radford, 1997).

První postoj **„more means worse“** vychází z přesvědčení o existenci jediného standardu kvality vzdělávání a jednorozměrném kritériu pro posuzování schopností studujících – rozšiřování podílu studujících z populačního ročníku pak znamená přijímat méně schopné studující, po čemž nutně následuje snížení standardů kvality vzdělávání. Často používaná metafora hovoří o „inflaci“ vzdělávání, podle níž bakalářské vzdělání bude po rozšíření přístupu odpovídat dřívější úrovni maturit. Tento názor velmi často obsahuje závěr, že inflaci je zapotřebí bránit, především prostřednictvím přísných nároků akreditační komise při posuzování studijních programů. Naopak druhý postoj **„more means different“** předpokládá diverzitu studentských schopností i standardů kvality. Při rozšíření podílu z populačního ročníku schopnosti studujících vstupujících do terciárního vzdělání neklesají, pouze se mění – stejně jako se na výstupu (po absolvování) mění požadavky při zaměstnávání; není tedy důvod odmítat některé z těch, kdo se uchází o studium. Ani kvalita vzdělávání nezůstává stejná, avšak místo jednosměrného poklesu vidí tento názor spíše žádoucí a potřebný posun standardů různými směry – diver-

zita škol bude odpovídat různorodosti zájmů studujících a také různorodosti kariérních a životních cest po absolvování školy (Melichar, 2006).

Bohužel neexistují žádné výzkumy, které by se zabývaly poklesem, změnou či růstem kvality terciárního vzdělávání po roce 1989. Nabízím pouze jeden nepřímý argument, který zpochybňuje stížnosti vyučujících vysokých škol na klesající úroveň jejich studujících v důsledku masifikace. Stížnosti na klesající kvalitu studujících, přicházejících ze středních škol jsou konstantou v české akademické obci po celé poslední čtvrtstoletí, od osmdesátých let (ÚRVŠ, 1986) přes léta devadesátá (např. Harach, 1992, str. 77) až do současnosti (Melichar, 2006). Tyto tři příklady však pochází z doby, kdy podíl studujících z populačního ročníku střídavě klesal (osmdesátá léta, viz Urbášek, 2008), stagnoval (počátek devadesátých let) a výrazně rostl (od roku 1992, viz 1. kapitola). Na základě toho lze soudit, že stížnosti vyučujících terciárního vzdělávání na klesající schopnosti a připravenost jejich studujících patří spíše ke konstantám akademického provozu, než že by představovaly věrohodnou reflexi následků kvantitativní expanze terciárního vzdělávání. Navíc i kdyby kvalita vzdělávání v terciárním sektoru skutečně klesala, stížnosti vyučujících zcela opomíjejí další možné vysvětlující faktory pro tento případný pokles – například pokles kvality vyučujících spíše než studujících. Příčinou poklesu kvality pedagogické práce vyučujících by přitom mohlo být jejich rostoucí vytížení dalšími činnostmi kromě samotné výuky, zejména výzkumem (viz kapitola 2.3 k rostoucímu výzkumnému výkonu VŠ) a také paralelními zaměstnáními na dalších vysokých školách (viz Pabian, 2009b).

Nelze tedy říci, zda kvalita terciárního vzdělávání v Česku za poslední dvě desetiletí v souvislosti s růstem počtu studujících klesla nebo stoupla. Pro podobný závěr jednoduše chybí nejen výzkumy a data, ale především kritéria pro určení „kvality“ vzdělávání. Je však možné spolehlivě říci, že situace vyučujících se od roku 1989 radikálně změnila v důsledku zvýšení podílu studující/vyučující na téměř dvojnásobek: přestože počet vyučujících v terciárním vzdělávání vzrostl o více než polovinu, počet studujících se zvýšil více než třikrát. Data z existujících šetření ukazují, že postoj ke kvantitativní expanzi je u naprosté většiny vyučujících kritický: masifikace podle nich vede ke snížení kvality vzdělávání. Mezi vyučujícími však existuje také menšina s pozitivním postojem, podle něhož růst počtu studujících nevede ke snížení, nýbrž k potřebné diferenciaci cílů a standardů napříč terciárním sektorem. Lze argumentovat, že díky této diferenciaci bude získané vzdělání relevantnější pro životy a kariéry

studujících i pro celou společnost – a právě k otázkám relevance se nyní obrátím.

2.2.2 Relevance: komu patří terciární vzdělávání a výzkum?²⁴

Problematika relevance akademické práce je v současném mezinárodním kontextu vnímána jako natolik významná, že byla zvolena jako první ze tří hlavních témat pro nejrozsáhlejší mezinárodní výzkum akademické profese, který byl kdy proveden (Kogan, Eichler, 2007).²⁵ Otázka po relevanci samozřejmě okamžitě vyvolává další otázku – relevance pro koho (Brennan, 2007)? Právě v tomto ohledu došlo v posledních desetiletích v terciárním vzdělávání celé řady zemí k zásadní změně, neboť se výrazně rozšířil okruh těch, jejichž preference a priority reálně vstupují do úvah o náplni a směřování vysokoškolského vzdělávání. Právě tento rostoucí zájem a vliv aktérek a aktérů mimo samotné vysoké školy vedl k naléhavé formulaci otázky, zda a jak a pro koho je a má být terciární vzdělávání a výzkum relevantní. Jinými slovy, jde vlastně o otázku, komu terciární vzdělávání patří a/nebo má patřit.

V ČR však otázky relevance vzdělávání a výzkumu až donedávna nestály ani zdaleka v centru pozornosti mimo jiné proto, že celé terciární vzdělávání dlouho zůstávalo na okraji veřejného zájmu.²⁶ Ve veřejném mínění terciární vzdělání figuruje dosud jako relativně neproblematická oblast, se kterou panuje převážně spokojenost a kterou je nejlépe ponechat vyučujícím vysokých škol jako vysoce respektovaným odborníkům a odborníkům. Průzkumy veřejného mínění konzistentně ukazují, že nespokojenost s úrovní terciárního vzdělávání je okrajovou záležitostí – vyjadřuje ji méně než 10 % procent dotázaných (Glasová, 2002; Rezková, 2003; Horáková, 2004; Šamanová, 2005; Procházková, 2006). Stejně tak je vzdělávání obecně, a terciární vzdělávání zejména, vnímáno jako jedna z nejméně problematických oblastí veřejné politiky (Červenka, 2004a; Červenka, 2005; Matějů, Soukup, 2006). Navíc akademická povo-

²⁴ Tato kapitola vychází ze studie Melichara a Pabiana (2007), ze které je převzat hlavní argument a velká část textu.

²⁵ Projekt *Changing Academic Profession*, zahájený v roce 2005, kterého se účastní šestnáct zemí.

²⁶ Viz Beseda, 2008 pro analýzu mediálního diskursu od 1989.

lání „vysokoškolský učitel“ a „vědec“ se stejně konzistentně umísťují na samotné špičce žebříčku prestiže povolání, v současné době nad nimi stojí pouze lékařské povolání (Červenka, 2004b, 2006; Křížová-Frýdová, Filáček, 1993). Vzhledem k široce rozšířené spokojenosti se stavem terciárního vzdělávání prakticky neexistoval externí tlak na zvyšování relevance výuky a výzkumu, které byly veřejným míněním ponechány zcela v rukou vysoce respektované akademické profese (Melichar, Pabian, 2007).

Okrajovost otázky relevance však neznamená, že nebyla ve vývoji českého terciárního sektoru v posledních dvou desetiletích přítomna vůbec. V oblasti vzdělávání byla nejdůležitějším aspektem této otázky debata o zaměstnatelnosti po absolvování – na vývoji této debaty je zároveň možné ukázat obecnější změny v oblasti relevance terciárního vzdělávání.

Téma ne/zaměstnatelnosti a ne/zaměstnatelnosti po absolvování vysoké školy bylo jedním z nejžhavějších na počátku devadesátých let, kdy začátek ekonomické transformace vyvolal dosud nebývalou míru nezaměstnatelnosti. V reakci na to se objevily nové diskuse o relevanci terciárního vzdělávání. Kapitola věnovaná tomuto tématu proto figurovala prominentně ve zprávě o českém terciárním sektoru připravené pro OECD (Harach, 1992) a *Centrum pro studium vysokého školství* provedlo v letech 1991–1993 bezprecedentní vlnu sedmi šetření týkajících se zaměstnatelnosti po absolvování vysoké školy (Provázková, Pabian, 2008). Cíl vysoké relevance pro trh práce byl jedním z hlavních důvodů pro postupný vznik vyššího odborného školství v letech 1992–1996 (Zelený, 1994; Hendrichová et al., 1998; Pabian, 2009a).

Po této hektické aktivitě však po roce 1993 nastává dlouhé období relativního nezájmu o tuto problematiku. *Centrum pro studium vysokého školství* provedlo za dvanáct let mezi roky 1994 a 2005 pouze dvě šetření na toto téma (Provázková, Pabian 2008), a když se Česko v roce 1999 zapojilo do velkého celoevropského absolventského šetření CHEERS (Schomburg, Eichler, 2006), nejen že z něj nebyly v češtině publikovány výsledky, ale nebyla publikována ani základní informace o tom, že šetření bylo vůbec provedeno. Avšak klíčovým projevem malého zájmu o problematiku zaměstnatelnosti v tomto období bylo velmi pomalé a problematické zavádění bakalářského vzdělání, které bylo od začátku zamýšleno kromě jiného jako vysokoškolské studium s vysokou relevancí pro trh práce (Halberštát, Průcha, 1995). Bakalářské studium bylo zvažováno už na konci komunistického režimu (Beseda, 2008) a zavedeno vysokoškolským zákonem z roku 1990. Většina vysokých škol, studujících i za-

městnavatelek a zaměstnavatelů však nadále preferovala „tradiční“ magisterské studium (Matějů, 2001). Situace se nezměnila ani po přijetí nového vysokoškolského zákona v roce 1998, který měl bakalářské studium posílit. Naopak, procento studujících v bakalářských programech v bezprostředně následujících letech mírně pokleslo. Ke změně došlo teprve po přijetí novely vysokoškolského zákona v roce 2001, která nařídila povinně strukturovat všechny studijní programy na bakalářské a navazující magisterské; podíl počtu bakalářských a magisterských studujících se kompletně obrátil z 1:3 na 3:1 během pouhých čtyř let od 2000 do 2004. Tato novela však byla přijata (v době opoziční smlouvy) pravocou parlamentní většinou proti odmítavému postoji vlády i Rady vysokých škol, což opět vypovídá o méně než univerzálním přijetí myšlenky bakalářského stupně jakožto nasměrování vysokoškolského studia směrem k relevanci pro trh práce (Pabian, 2009a). Navíc i po dokončení implementace strukturovaného studia většina studujících po absolvování bakalářského stupně pokračovala v magisterském, což opět vypovídá o nepřilíši širokém přijetí bakalářského studia (Beneš, Štastná, 2006).

Rozhodný politický důraz na takovouto relevanci dorazil do české vysokoškolské politiky až v několika posledních letech. Dlouhodobý záměr ministerstva školství z roku 2005 uvádí zaměstnatelnost jako první ze tří základních funkcí vysokých škol a v ministerském **newspeaku** dodává: „Zaměstnatelnost absolventů vysokých škol je považována za jeden z nejdůležitějších ukazatelů kvality akademických činností vysokých škol.“ (Dlouhodobý záměr MŠMT, 2005, str. 2, 16) Když byly v roce 2006 poprvé publikovány informace o nezaměstnanosti absolventek a absolventů vysokých škol (Koucký, Zelenka, 2006), na rozdíl od šetření z roku 1999 vzbudily velký zájem médií i postižených škol. Pohledy z jiných stran však vedou k opatrnosti při zdůrazňování významu relevance v současném českém terciárním vzdělávání. Zaměstnavatelské šetření provedené *Centrem pro studium vysokého školství* zase ukázalo, že většina dotázaných sice považuje absolventky a absolventy vysokých škol za dobře teoreticky připravené, ale pouze pětina z nich se domnívala, že vysokoškolská kurikula jsou připravována s ohledem na zaměstnavatelské potřeby (Šmídová et al., 2007). Zaměstnavatelé a zaměstnavatelky rozhodně nehrají žádnou významnou roli v současném systému kurikulární přípravy. Tvorbou studijních plánů spadá do autonomní působnosti vysokých škol a v jejich rámci do působnosti samosprávných akademických orgánů bez jakékoliv zaměstnavatelské účasti. Na systémové úrovni je rozhodování o studijních programech v rukou akreditační komise, která

je opět plně akademickým orgánem. Proto nepřekvapuje, že v jejích standardech pro posuzování studijních programů hraje relevance naprosto okrajovou roli: všechny programy jsou posuzovány podle čistě akademických kritérií bez ohledu na jejich relevanci pro trh práce, zaměstnatelnost se objevuje pouze jako doplňkové kritérium pro posuzování profesních bakalářských programů (Melichar, Pabian, 2007).

Rostoucí důraz na relevanci terciárního vzdělávání pro trh práce se tedy stále neprojevil v té oblasti, kde by měl největší praktický význam – v rozhodování o ne/akreditaci studijních programů. Akreditační komise, která je obsazována pouze vyučujícími vysokých škol, tak odolává silicím tlakům i obecnému masifikačnímu trendu směrem k vyšší relevanci. Bohužel neexistují žádná šetření vyučujících terciárního vzdělávání, jež by nám umožnila posoudit, nakolik postoj akreditační komise odpovídá názorům řadových vyučujících nebo nakolik se například jedná o výjimečný postoj úzké akademické elity, kterou akreditační komise nepochybně představuje. Existují však data z šetření, týkající se problematiky relevance v oblasti výzkumu, a proto se nyní obrátím k této oblasti.

Stejně jako v případě vzdělávání, i v oblasti výzkumu se důraz na relevanci výzkumu prováděného v terciárním vzdělávání výrazněji objevuje teprve v posledních několika letech (viz kapitola 2.3). V tomto ohledu je však možná preference vyučujících vysokých škol v předstihu před vývojem výzkumné politiky; výsledky šetření na veřejných vysokých školách z roku 2005²⁷ rozhodně ukazují, že vyučujícím není cizí důraz na relevanci jejich výzkumné práce. V tomto šetření 89 % dotázaných uvedlo, že jimi prováděný výzkum je společensky užitečný (33 % rozhodně, 56 % spíše užitečný) a 76 %, že výsledky jejich výzkumu jsou využitelné v praxi (29 % rozhodně, 47 % spíše využitelné). Poněkud jinak však vypadaly výsledky dotazu na tři typy výzkumného zaměření: pouze 16 % dotázaných se převážně věnuje aplikovanému výzkumu, dalších 33 % orientovanému a těsná většina (51 %) základnímu výzkumu. Možná nejdůležitějším zjištěním z hlediska tématu *relevance* však bylo, že současná realita neodpovídá preferencím dotázaných: v ideálním případě by se převážně základnímu výzkumu chtělo věnovat pouze 37 %, orientovanému 22 % a aplikovanému 41 %. Nejsilnější preference bezprostředně relevantního výzkumu převažovala mezi dotázanými z technických, ekonomických a právnických oborů, ve kterých by se základnímu výzkumu chtělo věno-

²⁷ Tedy v době, kdy se v oficiální politice objevovaly teprve první náznaky důrazu na relevanci.

vat pouze kolem pětiny dotázaných. Naopak nejsilnější preference pro základní výzkum panuje v humanitních, společenskovědních a přírodovědných oborech, vyjádřily ji téměř dvě třetiny dotázaných (Matějů, Vitásková, 2005). Diskrepance mezi preferencemi a realitou odhaluje poměrně rozšířenou touhu vyučujících vysokých škol zvýšit relevanci svého výzkumu, která však dosud nebyla uspokojena v rámci existujícího institucionálního a finančního rámce (Melichar, Pabian, 2007).

Tato situace představuje značný posun oproti situaci v devadesátých letech, kdy otázka relevance výzkumu na politické úrovni prakticky neexistovala (Harach, 1992; Šebková et al., 1993) a kdy i výzkumné preference vyučujících vysokých škol byly zcela ovládnuty akademickými cíli: akademické publikace a citační ohlasy, konference a využití výzkumu ve výuce (Šrámek, 1994; Tollingerová, 1999).

V obou klíčových oblastech, ve výzkumu i výuce, tedy došlo v posledních zhruba pěti letech ke zvýšení důrazu na relevanci akademické práce, což odpovídá současnému vývoji v ostatních zemích po celém světě (Kogan, Eichler, 2007; Locke, Eichler, 2007). Tomuto vývoji však předcházelo více než jedno desetiletí od začátku devadesátých let do prvních let po roce 2000, v němž relevance stála na okraji politického i akademického diskursu v oblasti vzdělávání, a dokonce za jeho okrajem v oblasti výzkumu. Tato absence důrazu na relevanci, která byla nahrazena téměř absolutním důrazem na akademická kritéria, byla pravděpodobně jednoduše reakcí na ústřední postavení kritéria relevance v politice i praxi vzdělávání a výzkumu v období komunistického režimu. Současný důraz na (ekonomickou) relevanci v českém terciárním vzdělávání tedy znamená svého druhu návrat k diskursu z doby před rokem 1989, i když skrytý za změnou terminologie („plánování kádrů v souladu s cíli plánované ekonomiky“ nahradila „zaměstnatelnost“ a „příprava pro trh práce“, „centra vědeckotechnického pokroku“ nahradilo „zapojení do inovačního procesu“, viz Beseda, 2008). Postoje vyučujících k tomuto posilování relevance vzdělávání a výzkumu jsou podle existujících výzkumů nejednoznačné: v oblasti vzdělávání převládají známky resistance, zatímco v oblasti výzkumu jsou vyučující důrazu na relevanci otevřenější, možná dokonce více než dosavadní výzkumná politika.

2.2.3 Akademická komunita: konec společenství?

Poslední ze tří hlavních částí této kapitoly se bude věnovat otázce, jakým vývojem prošla po roce 1989 akademická komunita. Konkrétně se v návaznosti na Trowův koncept budu ptát, zda v českém prostředí nastal konec akademického společenství (*Gemeinschaft*) – jestli bylo nabitou zevnitř rostoucí diferenciací, nebo zvenčí posilováním externích aktérek a aktérů. Nejdříve se zaměřím na vnitřní diferenciaci české akademické komunity v posledních dvou desetiletích s cílem zjistit, zda došlo ke zvýšení diverzity a zda případně došlo k rozpadu hodnotového konsenzu. Následně se zaměřím na externí aktérky a aktéry, jejich pozice a role ve vládnutí vysokému školství a na rozdělení moci s vyučujícími při rozhodování na úrovni systému i na úrovni škol.

Analýzu vnitřní diferenciacie české akademické profese je možná vhodně začít upozorněním na charakteristiku, která mocně působí proti sociální i kulturní diferenciaci – velmi omezená míra mobility vyučujících mezi školami. Už hodnotící tým OECD v roce 1992 kritizoval rozšířenou praxi *Hausberufung* či *inbreeding*, tj. pedagogické kariéry spojené se školou, kde předtím vyučující absolvují své vlastní vysokoškolské studium (Anweiler et al., 1992, srov. Pabian, 2007). Reprezentativní šetření z roku 1998 potvrdilo mimořádné rozšíření této praxe: 69 % dotázaných na profesorských, a dokonce 82 % na docentských pozicích strávilo celou svou pedagogickou kariéru na jediné škole; celkově Česko dosáhlo nejvyšší míry *inbreeding* ze všech zúčastněných zemí (Tollingerová, 1999). Až tedy budu v následujících odstavcích mluvit o diferenciačních či odstředivých silách v české akademické obci, je potřeba mít stále na mysli i působení těchto (a dalších) sil dostředivých.

Nejčastěji zmiňovanou vnitřní diferenciací české akademické komunity je notoricky známé rozdělení na hierarchické stupně akademické kariéry, od asistentského přes odborně asistentský a docentský až k profesuře. Podíváme-li se na vývoj české akademické komunity po roce 1989 optikou tohoto členění, nejsilnějším dojmem je jednoznačně kontinuita. Zejména zůstal zachován poměr vyučujících před habilitací a po ní; habilitace stále tvoří klíčový předěl v akademické kariéře (kromě jiného proto, že vyučující bez habilitace mají zpravidla pracovní smlouvu na dobu určitou): před i po 1989 až do současnosti byl poměr těchto dvou skupin téměř přesně 2:1. V tomto smyslu nelze mluvit o narůstající diferenciaci v rámci české akademické obce. Naopak, zachování této kariérní struktury by mohlo v rámci české akademické profese fungovat integrač-

ně a konzervativně, neboť fakticky ukládá dlouhou cestu k habilitaci a profesuře; např. v roce 2004 byl průměrný věk při dosažení docentury osmačtyřicet a profesury třiapadesát let – tj. mezi dokončením vysoké školy a habilitací leží cca dvacet let kariéry na nižších akademických pozicích, během kterých musí vyučující v zájmu pozdější habilitace respektovat zděděná pravidla akademického života. V českém prostředí však chybí studie akademické kultury a disciplinárních komunit, jakou je pro angloamerické prostředí Becherova kniha o „*academic tribes and territories*“ (Becher, Trawler, 2001).

Tab. 2.15 Vyučující veřejných VŠ podle akademického zařazení, 1989–2007

| Rok | 1989 | 1990 | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 |
|-------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Profesoři | 8,0 | 8,9 | 8,2 | 8,6 | 8,4 | 8,6 | 8,3 | 8,4 | 8,4 | 8,7 |
| Docenti | 23,0 | 25,8 | 24,8 | 24,8 | 24,6 | 24,5 | 24,1 | 24,1 | 24,0 | 24,0 |
| Odborní asistenti | 63,3 | 61,2 | 62,8 | 61,7 | 61,0 | 61,0 | 61,5 | 60,9 | 60,7 | 60,6 |
| Asistenti | 4,9 | 3,1 | 3,1 | 3,1 | 4,0 | 3,8 | 3,9 | 4,1 | 4,5 | 4,4 |
| Lektoři | 0,8 | 1,0 | 1,0 | 1,8 | 2,1 | 2,2 | 2,2 | 2,4 | 2,4 | 2,3 |
| Prof. + doc. | 31,0 | 34,7 | 33,1 | 33,4 | 33,0 | 33,0 | 32,4 | 32,5 | 32,5 | 32,7 |
| Rok | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | |
| Profesoři | 8,9 | 9,1 | 9,1 | 10,2 | 10,7 | 11,2 | 11,4 | 11,5 | 11,4 | |
| Docenti | 24,4 | 23,7 | 21,9 | 23,3 | 22,7 | 22,1 | 21,8 | 21,5 | 21,0 | |
| Odborní asistenti | 58,8 | 58,4 | 52,6 | 56,5 | 54,3 | 55,2 | 55,6 | 53,9 | 54,1 | |
| Asistenti | 5,6 | 6,2 | 14,2 | 7,9 | 9,8 | 8,6 | 8,8 | 9,7 | 9,8 | |
| Lektoři | 2,4 | 2,5 | 2,2 | 2,2 | 2,4 | 2,9 | 2,4 | 3,4 | 3,6 | |
| Prof. + doc. | 33,3 | 32,9 | 31,0 | 33,5 | 33,5 | 33,3 | 33,2 | 32,9 | 32,4 | |

Zdroj: Ročenky ÚIV

Ale vraťme se k české akademické kariéře: nejvýraznější změna nastala mezi roky 1990 a 2007 v nižších patrech – klesl podíl vyučujících na odborně asistentických pozicích a narostl podíl všech ostatních nižších pozic (viz tabulka 2.15). V tomto smyslu lze mluvit o jisté „proletarizaci“ akademické profese. Vyučující na nejnižších pozicích obvykle na českých vysokých školách nesou největší výukovou i administrativní zátěž, přičemž se od nich zároveň často očekává absolvování doktorského studia, a tudíž vlastní výzkumná činnost. Zároveň však obvykle dostávají termínované smlouvy s nejkratší dobou trvání a jejich příjmy jsou pouze poloviční oproti průměrným příjmům vysokoškolsky vzdělaných osob v ČR

(Melichar, Pabian, 2007). Jejich pozice je v mnoha ohledech nejtěžší, a je proto znepokojivé, jestliže právě jejich řady rostou nejrychleji. Na nižších stupních akademické hierarchie jsou také nejvýraznější rozdíly mezi jednotlivými školami, zatímco v počtech profesorek/ů a docentek/ů jsou rozdíly minimální – především proto, že požadavky akreditační komise „na personální zajištění studijních programů“ přímo vynucují jejich obdobné vykazování na všech školách, i když pouze za cenu rozšířeného jevu působení stejných vyučujících na dvou či více vysokých školách (viz Pabian, 2009b pro diskusi tohoto fenoménu). Mezi školami s nejvyšším podílem vyučujících v nejnižších třech kategoriích (lektor/ka, asistent/ka, odborný/á asistent/ka) pochopitelně vedou neuniverzitní školy (VŠPJ 91 %, VŠTE 79 %), následovány univerzitami mimo tradiční centra Prahu a Brno (UHK 75 %, UJEP a ZČU 73 %, TUL 72 %, JU, UTB a UPa 71 %); na opačném konci stojí umělecké školy (AMU 52 %, JAMU 55 %, AVU 61 %) a centrální univerzity (ČVUT 61 %, MU 62 %, UK, VŠCHT, UP 63 %). Pořadí typů fakult podle tohoto kritéria je velmi podobný pořadí podle podílu studující/vyučující: nejvyšší zastoupení nejnižších tří kariérních kategorií je na fakultách humanitních a společenskovědních, ekonomických, pedagogických a inženýrských; na opačném konci opět najdeme fakulty umělecké, lékařské i přírodovědné. Podobnost obou pořadí dává velmi dobrý smysl: vyučující v nižších kategoriích mívají nejvyšší učitelské úvazky, takže jejich přítomnost je žádoucí a předvídatelná zejména na fakultách s velkým podílem studující/vyučující. Celkově však rozdíly mezi univerzitními školami a jejich fakultami nejsou příliš velké – ani podle tohoto kritéria nelze mluvit o výrazné diferenciaci v rámci české akademické profese.

Velmi výrazná diferenciaci mezi školami však existuje v jejich zapojení do výzkumu, a zejména v přítomnosti financí na podporu výzkumu (viz kapitola 2.3). Bohužel chybí data ze sociologických šetření, která by umožnila zjistit, jak se tyto rozdíly mezi institucemi projevují ve zkušenostech, postojích a hodnotách vyučujících.

Dalším zdrojem diferenciaci české akademické profese jsou výchozí charakteristiky a sociální zázemí vyučujících, ke kterým jsou bohužel k dispozici pouze některá data o genderovém utváření akademické dráhy. Především dvě třetiny vyučujících na vysokých školách jsou muži; navíc zastoupení mužů roste s každým vyšším stupněm akademické hierarchie: na lektorských pozicích je 61 % žen, na asistentkých 47,5 % a na odborně asistentkých už pouze 39,5 % žen. Největší pokles zastoupení žen nastává s klíčovým předělem v akademické kariéře, habilitací: na do-

centrálních místech působí jen 23 % a na profesorských 11 % žen. Současné nastavení akademické kariéry tedy systematicky zvýhodňuje muže oproti ženám. Toto zvýhodnění je navíc umocněno příjmovou diskriminací žen: muži vydělávají více než ženy nejen proto, že působí na vyšších místech v akademické hierarchii, ale také na stejné pozici i při stejném věku (Matějů, Vitásková, 2005). Muži také převládají v rozhodovací pozicích, například v roce 2003 mělo čtyřicet devět z padesáti osmi vysokých škol a 112 ze 118 fakult v čele muže – rektora, respektive děkana; ze 129 prorektorských pozic muži obsadili 102 a ze 422 proděkanových 327. Muži tvoří jasnou většinu také ve vládnoucích orgánech a grantových agenturách na systémové úrovni (Kratková et al., 2004). V důsledku dominance mužů na všech těchto úrovních vychází Česko v evropském srovnání jako země s třetím nejtlustším skleněným stropem, tj. s třetí nejnižší relativní šancí pro ženu, že dosáhne nejvyšší akademické pozice (She Figures, 2006). Navzdory tomu naprostá většina žen vyučujících v terciárním vzdělávání vnímá příležitosti mužů i žen jako rovné; maximálně připouští, že navzdory rovným příležitostem ženy nemají stejnou příležitost jako muži tyto rovné příležitosti využít (Kratková et al., 2004; Kratková et al., 2006). To samozřejmě odpovídá situaci v celé české společnosti, kde navzdory jasné nadvládě mužů „*feminism remains close to a dirty word*“ (Ferber, Raabe, 2003). Informace o dalších sociálních charakteristikách, například o vzdělanostním zázemí a výchozí rodině, z nichž se vyučující rekrutují, bohužel nejsou v současné době k dispozici.

K dispozici jsou naopak data, která přesvědčivě dokládají neexistenci hodnotového konsenzu v české akademické obci – nejlépe je to vidět na hodnocení vládnutí v rámci vysokých škol. Nejprve, v čem existuje mezi vyučujícími výrazná shoda: naprostá většina v šetřeních tvrdí, že management fakulty a univerzity podporuje akademické svobody (kolem 80 % v šetření Matějů, Vitásková, 2005), což postavilo Česko na první místo v mezinárodním srovnání (Tollingerová, 1999). Otázky na ostatní aspekty vládnutí však v posledním šetření rozdělily dotázané vždy téměř napůl mezi část podporující a část kritizující vládnutí v rámci fakulty a univerzity (Matějů, Vitásková, 2005, str. 169).

Tab. 2.16 *Názory vyučujících veřejných VŠ na řízení škol*

| Výroky o správě a řízení | Zcela souhlasím | Souhlasím | Nesouhlasím | Zcela nesouhlasím |
|---|------------------------|------------------|--------------------|--------------------------|
| Profesionální a manažerské vedení VŠ | 6,8 | 45,4 | 39,8 | 7,9 |
| Profesionální a manažerské vedení fakulty | 10,3 | 44,0 | 34,5 | 11,2 |
| Dobrá informovanost o dění na vysoké škole | 8,9 | 50,8 | 35,9 | 4,4 |
| Dobrá komunikace mezi vedením VŠ a akademickými pracovníky | 5,2 | 41,4 | 46,9 | 6,5 |
| Autokratické vedení VŠ | 11,4 | 41,0 | 44,3 | 3,3 |
| Autokratické vedení fakulty | 10,7 | 32,2 | 49,0 | 8,2 |
| Nedostatečné zainteresování akademických pracovníků na řízení | 14,0 | 52,4 | 31,9 | 1,8 |

Zdroj: Matějů, Vitásková, 2006, str. 185.

Podrobná analýza podobných výsledků z šetření CSVŠ v roce 1999 i 2005 ukázala, že vyučující po habilitaci hodnotí vládnutí na úrovni instituce i na úrovni systému pozitivněji než vyučující bez habilitace (Pabian et al., 2006). Tento rozdíl na jedné straně posiluje vnitřní diferenciaci podle stupňů akademické kariéry (jak o tom byla řeč výše), na straně druhé odpovídá reálně větším možnostem habilitovaných vyučujících ovlivňovat vládnutí v rámci školy, a případně i na úrovni systému.

Celý systém vládnutí v českém vysokém školství byl totiž po roce 1989 nastaven tak, že zajišťoval vyučujícím (v praxi zejména těm habilitovaným) rozhodující a v mnoha ohledech výlučnou roli v rozhodovacích procesech. Institucionální rámec byl kodifikován vysokoškolským zákonem z roku 1990, který však především legalizoval uspořádání vzniklé na vysokých školách jako výsledek „sametové revoluce“, jejímž hlavním zdrojem i jedním z prvních cílů byly univerzity (Otáhal, Vaněk, 1999). S vaničkou direktivního centralismu bylo vylito i dítě: byla odstraněna prakticky veškerá státní pravomoc vůči vysokým školám a ve vlně všeobecné demokratizace vznikly na univerzitách silné reprezentativní insti-

tuce za silné účasti studujících jakožto klíčové revoluční skupiny. Zákon tedy na systémové úrovni odstranil víceméně všechny prostředky státního vlivu na vysoké školy, které získaly autonomii v míře, jež je v mezinárodním kontextu téměř bezprecedentní (Karran, 2007). Autonomie škol byla navíc posílena změnou systému financování v roce 1992, kdy byl položkový a přírůstkový rozpočet nahrazen formulovým neúčelovým financováním (Čermáková, Holda, Urbánek, 1994; Turner, 1994). V rámci škol získaly rozhodující pozici reprezentativní senáty (se silnou pozicí studujících) na úkor fakultní a univerzitní exekutivy. Na národní úrovni vznikl také reprezentativní orgán senátů – Rada vysokých škol – a vysokoškolských exekutiv – Rektorská konference (Harach, 1992; Pabian, 2009a). Vyučujícím (zejména těm po habilitaci) tak připadl rozhodující podíl na vládnutí nejen v rámci škol skrze akademické senáty a fakultní exekutivy, ale i na systémové úrovni – omezením moci státu na minimum a vybudováním silných národních reprezentativních orgánů (Pabian et al., 2006). Navíc ministerstvo školství respektovalo vedoucí úlohu vyučujících do té míry, že po roce 1989 zastával funkci náměstka pro vysoké školy prakticky vždy habilitovaný vysokoškolský učitel (muž), který velmi často přicházel přímo z exekutivní funkce na některé z univerzit.²⁸ Klíčová pozice habilitovaných vysokoškolských vyučujících byla ještě zvýrazněna posílením akreditační komise, vysokoškolským zákonem z roku 1998, podle kterého tato komise složená výhradně z habilitovaných vysokoškolských vyučujících schvaluje uskutečňování každého jednotlivého oboru na všech vysokých školách. Toto posílení centrálního orgánu však zároveň oslabilo autonomii vysokých škol, která byla ve stejné době oslabena také narůstajícím podílem účelových státních dotací (viz Pabian et al., 2006). I uvnitř institucí došlo zákonem z roku 1998 k oslabení pozice vyučujících zřízením správní rady, složené výlučně z externích aktérek a aktérů, jejíž faktické pravomoci však dodnes zůstávají velmi omezené. Naopak došlo uvnitř škol k posílení pravomoci exekutivy (rektorské a děkanské funkce) na úkor senátů (Pabian, 2009a).

Shrnutí: Vyučujícím vysokých škol (v praxi především těm na vrcholu akademické hierarchie) připadla po roce 1990 téměř veškerá rozhodovací pravomoc v oblasti vysokého školství. Od konce devadesátých let dochází k jejímu oslabování skrze omezování autonomie škol, posun státního financování od neúčelového směrem k účelově vázanému, za-

²⁸ V době, kdy píše tuto kapitolu, je náměstkem ministryně školství Miroslavy Kopicové prof. Vlastimil Růžička, který na tuto pozici přišel z funkce rektora VŠCHT.

pojení externích akterek a aktérů do vnitřní správy škol a posílení exekutivních akademických orgánů na úkor reprezentativních. Všechny tyto trendy by chtěla akcelarovat připravovaná reforma terciárního vzdělávání (Bílá kniha, 2009), která se nikoliv náhodou setkala s méně než vřelým přijetím od akademické obce. Vyučující vysokých škol dokáží ocenit výhody, které jim přináší stávající model vládnutí na národní i školní úrovni – ostatně v mezinárodním srovnání vykazují nejvyšší míru spokojenosti s kompetencí vedení školy, transparentností rozhodování a ochranou akademické svobody (Tollingerová, 1999, str. 52).

Navzdory všem těmto výhodám existuje v rámci české akademické obce hodnotové rozdělení, které je nejvíce viditelné v ne/spokojenosti s vládnutím na úrovni vysoké školy a fakulty – zatímco jedna polovina vyučujících je s ním spokojena, druhá polovina nikoliv. Tento rozpor však ustupuje do pozadí při hodnocení státní politiky vůči vysokým školám, které je téměř univerzálně negativní – pouze 9,3 % dotázaných vyučujících VŠ souhlasilo v roce 2005 s tvrzením: „Státní politika v oblasti vysokého školství je promyšlená.“ (Svatoň, 2005) Vývoj české akademické obce v posledních dvou desetiletích tedy vykazuje na jedné straně homogenizační trendy – **inbreeding**, striktní a dlouhou kariérní cestu, klíčovou pozici ve vládnutí na institucionální i systémové úrovni a opozici vůči státnímu vměšování do záležitostí vysokých škol; na druhé straně však existují i silné tendence diverzifikační – diferenciací vysokých škol, a tudíž i situace vyučujících na různých školách, genderová a možná i další sociální diverzifikace, rozdílné pohledy vyučujících na nižších a vyšších pozicích v akademické hierarchii. Výsledkem této diverzifikace jsou například zmíněné zásadní rozdíly v hodnocení institucionálního vládnutí.

2.2.4 Závěr

Celkově tedy nelze na současných českých vysokých školách mluvit o zachování akademického společenství (*Gemeinschaft*), ale nelze jednoznačně mluvit ani o jeho konci. Především chybí sociálně-vědní studie současné akademické profese, jejího sociálního složení i její kultury či kultur; chybí také historické studie toho, zda a kdy naposledy taková **Gemeinschaft** na českých univerzitách existovala. I na základě dostupných informací je možné říci, že česká akademická profese prochází řadou procesů, které podle Trowa provází transformaci od elitního přes

masové k univerzálnímu terciárnímu vzdělávání – od nárůstu podílu studující/vyučující přes sílící tlak na relevanci až po diferenciaci, a rostoucí význam externích aktérek a aktérů. Zároveň však česká akademická profese udržuje a podporuje celou řadu proti-trendů – především snahu o udržení uniformních akademických standardů kvality v procesu akreditace a exkluzivní pozice v rozhodování na úrovni vysokých škol i systému. Zatímco tedy počty studujících už vstoupily do univerzální fáze, vyučující českých vysokých škol stále bojují poziční válku na hranici mezi elitní a masovou fází terciárního vzdělávání.

Použitá literatura

- Anweiler, O.; Blume, S.; Černych, L.; Jerschina, J.; Wagner, A.: *Zpráva o vysokém školství v České a Slovenské Federativní Republice*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1992.
- Becher, T.; Trowler, P. R.: *Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the culture of disciplines*. Ballmoor: SRHE & Open University Press, 2001.
- Beneš, J.; Šťastná, V.: *Boloňský proces v českém kontextu*. In: Švec, J. et al. (eds.): *Pojdme žít a fungovat aneb objevování studentských organizací v ČR*. Brno: Vysoké učení technické – ACSA, 2006, s. 20–31.
- Beseda, J.: *Proměny mediálního obrazu vysokého školství v letech 1989–2008*. In: *Aula*, 2008, roč. 16, č. 4, s. 36–44.
- Bílá kniha terciárního vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2009; viz též <<http://www.msmt.cz/bila-kniha>>
- Bílek, P. A.: *Akademická jatka: o možném zániku některých univerzitních humanitních oborů*. In: *A2: kulturní týdeník*, 2008, roč. 4, č. 39, s. 1, 16–17.
- Boyer, Ernest L.: *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.
- Brennan, J.: *The Academic Profession and Increasing Expectations of Relevance*. In: Kogan, M.; Teichler, U. (eds.): *Key challenges to the academic profession*. Paris & Kassel: UNESCO & International Centre for Higher Education Research, 2007, s. 19–28.
- Čermáková, Z.; Holda, D.; Urbánek, V.: *Changes in the Funding of Higher Education in the Czech Republic*. In: *European Journal of Education*, 1994, roč. 29, č. 1, s. 75–82.

- Červenka, J.: *Hodnocení naléhavosti problémů*. Praha: Centrum pro výzkum veřejného mínění, 2004; viz též
<http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100340s_po40405.pdf>
- Červenka, J.: *Nejdůležitější problémy ČR z pohledu veřejnosti*. Praha: Centrum pro výzkum veřejného mínění, 2005; viz též
<http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100505s_ps50822.pdf>
- Červenka, J.: *Prestíž povolání*. Praha: Centrum pro výzkum veřejného mínění, 2004; viz též
<http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100431s_eu50103.pdf>
- Červenka, J.: *Prestíž povolání*. Praha: Centrum pro výzkum veřejného mínění, 2006; viz též
<http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100605s_eu61020a.pdf>
- Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2006–2010*. Praha: MŠMT, 2005; viz též
<www.msmt.cz/vzdelavani/dlouhodobozamerazameryajejichaktualizace>
- Ferber, M. A.; Raabe, P. H.: *Women in the Czech Republic: Feminism, Czech Style*. In: International Journal of Politics, Culture & Society, 2003, roč. 16, č. 3, s. 407–430.
- Glasová, A.: *Hodnocení úrovně vzdělávání u nás a postoje občanů k navrhovaným opatřením ve školství*. Praha: Centrum pro výzkum veřejného mínění, 2002; viz též
<www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100122s_OR21101.pdf>
- Halberštádt, L.; Průcha, J.: *Bakalářské studium v ČR*. In: Alma Mater, 1995, roč. 5, č. 3, s. 147–157.
- Harach, L.; Kotásek, J.; Koucký, J.; Hendrichová, J.: *Higher Education in the Czech and Slovak Federal Republic: Report to the OECD*. Prague & Bratislava: Centre for Higher Education Studies, 1992.
- Hendrichová, J.: *Czech Republic*. In: Hennessey, M. A. et al.: *Tertiary professional and vocational education in central and eastern Europe*. Florence: European Training Foundation & Council of Europe, 1998.
- Horáková, N.: *České školství očima veřejnosti*. Praha: Centrum pro výzkum veřejného mínění, 2004; viz též
<http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100408s_or41105.pdf>
- Karran, T.: *Academic Freedom in Europe: A Preliminary Comparative Analysis*. In: Higher Education Policy, 2007, roč. 20, č. 3, s. 289–313.
- Kogan, M.: *The Academic Profession and its Interface with Management*. In: Kogan, M.; Teichler, U. (eds.): *Key challenges to the acade-*

- mic profession*. Paris & Kassel: UNESCO & International Centre for Higher Education Research, 2007, s. 161–173.
- Kogan, M.; Teichler, U. (eds.): *Key challenges to the academic profession*. Paris & Kassel: UNESCO & International Centre for Higher Education Research, 2007.
- Koucký, J.; Zelenka, M.: *Postavení vysokoškoláků a uplatnění absolventů vysokých škol na pracovním trhu 2006*. Praha: Středisko vzdělávací politiky, 2006. viz též <<http://www.strediskovzdelavacipolitiky.info/download/VS%20na%20TP%20Zprava%20oct06.pdf>>
- Křížová-Frýdová, E.; Filáček, A.: *Prestíž a postavení vysokoškolského učitele*. In: *Alma mater*, 1993, roč. 3, č. 5, s. 285–298.
- Locke, W.; Teichler, U. (eds.): *The changing conditions for academic work and careers in select countries*. Kassel: International Centre for Higher Education Research, 2007.
- Matějů, P.: *Diversified Tertiary Education and its Multi-source Financing: Two Sides of the Same Coin*. In: Fukač, J.; Kazelle, J.; Mizerová, A. (eds): *Universities and the Bologna Declaration: A Strategy of Changes*. Brno: VUTIUM, 2001.
- Matějů, P.; Soukup, P.: *Vysoké školství: elitářský systém Čechům zatím nevdává*. Praha: Centrum pro výzkum veřejného mínění, 2006; viz též <http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100569s_or60406b.pdf>
- Matějů, P.; Vitásková, A.: *Vybrané výsledky výzkumu akademických pracovníků veřejných vysokých škol*. In: Simonová, N. (ed.): *České vysoké školství na křižovatce*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2006, s. 163–187.
- Melichar, M.: *Reading from the Crystal Ball: Demography and the Future of Czech Higher Education: Findings from Focus Groups*. In: *Aula Annual Digest*, 2006, roč. 10, s. 17–26.
- Melichar, M.; Pabian, P.: *Shifting peripheries: a state of the art report on the Czech academic profession*. In: Locke, W.; Teichler, U. (eds.): *The changing conditions for academic work and careers in select countries*. Kassel: International Centre for Higher Education Research, 2007, s. 39–56.
- Otáhal, M.; Vaněk, M. (eds.): *Sto studentských revolucí: studenti v období pádu komunismu – životopisná vyprávění*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1999.
- Pabian, P.; Melichar, M.; Šebková, H.: *Financování vysokého školství očima nejdůležitějších zainteresovaných institucí a skupin*. In: *Aula*, 2006, roč. 14, č. 4, s. 103–121.

- Pabian, P.: *Europeanisation of higher education governance in the post-communist context: the case of the Czech Republic*. In: Amaral, A.; Neave, G.; Musselin, C.; Maassen, P. (eds.): *Bologna, Universities and Bureaucrats*. Dordrecht: Springer, 2009. [v tisku]
- Pabian, P.: *Czech Republic: Research required but not supported*. In: Kyvik, S.; Lepori, B. (eds.): *The Research Mission of Higher Education Institutions outside the University Sector*. Dordrecht: Springer, 2009. [v tisku]
- Procházková, K.: *Úroveň vzdělávání v ČR*. Praha: Centrum pro výzkum veřejného mínění, 2006; viz též http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100602s_or61019.pdf
- Provázková, K.; Pabian, P.: *Přehled sociologických šetření CSVŠ 1991–2008*. In: Aula, 2008, roč. 16, č. 3, s. 1–24.
- Radford, J. et al.: *Quantity and Quality in Higher Education*. London: Jessica Kingsley, 1997.
- Rezková, M.: *Názory veřejnosti na některé otázky školství*. Praha: Centrum pro výzkum veřejného mínění, 2003; viz též http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100275s_or31008.pdf
- She Figures 2006: Women and science statistics and indicators*. Brussels: European Commission, 2006; viz též www.cec-wys.org/prilohy/d9163f2/she_figures_2006_en.pdf
- Schomburg, H.; Teichler, U. (eds.): *Higher Education and Graduate Employment in Europe: Results from Graduate Surveys from Twelve Countries*. Dordrecht: Springer, 2006.
- Svatoň, O.; Melichar, M.; Menclová, L.: *České vysoké školství z pohledu akademických pracovníků: Závěrečná zpráva z šetření listopad – prosinec 2005*. Praha: CSVŠ, 2005.
- Šamanová, G.: *Hodnocení úrovně a přínosu vzdělání*. Praha: Centrum pro výzkum veřejného mínění, 2005; viz též http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100516s_or51012.pdf
- Šmídová, M.; Marek, M.; Svatoň, O.: *Kompetence absolventů vysokých škol z pohledu zaměstnavatelů*. In: *Kompetence absolventu vysokých škol*. Ostrava: Vysoká škola báňská – Technická univerzita, 2007, s. 20–41.
- Tollingerová, D.: *Povolání vysokoškolského učitele v mezinárodním srovnání: Česká republika*. Praha: CSVŠ, 1999.
- Trow, M.: *Reflection on the transition from mass to universal higher education*. In: Graubard, S. R.; Ballotti, G. A. (eds.): *The embattled university*. New York: Daedalus, 1970, s. 1–42.

Turner, D. A.: *Formula Funding of Higher Education in the Czech Republic: Creating an Open System*. In: *Studies in Higher Education*, 1994, roč. 19, č. 2, s. 139–151.

Urbášek, P.: *Vysokoškolský vzdělávací systém v době tzv. normalizace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008.

Zelený, P.: *Vocational Higher Education: A Vital Path to the Prosperity of Czech Higher Education*. In: *European Journal of Education*, 1994, roč. 29, č. 1, s. 61–73.

2.3 Výzkum v terciárním vzdělávání

Karel Šima

2.3.1 Úvod – proces masifikace a proměny výzkumné kapacity vysokého školství

V konceptu přechodu od elitního k univerzálnímu vysokoškolskému vzdělání bylo od počátku věnováno velmi málo prostoru proměnam výzkumné kapacity vysokých škol. Původní formulace Martina Trowa se soustředila především na vztahy mezi aktéry vysokoškolského vzdělávání, na obsah studia a na institucionální prostředí, ve kterém se změny dějí a které samo prochází proměnami (Trow, 1973). I v pozdějších reflexích byla role vysokých škol ve výzkumu chápána spíše prostřednictvím proměny akademické profese a standardů, ke kterým dochází v návaznosti na zvyšující se počet a diverzifikovanou strukturu studentů vstupujících do VŠ vzdělávání. Hlavní otázkou tak bylo, zda a jakým způsobem překonají přechod k masové a univerzální fázi výzkumné elitní VŠ instituce (Trow, 1976). Přesto i zde Trow spíše okrajově zmiňoval roli výzkumu, a to v souvislosti s proměnami hodnot a ambicí studentů a akademické prestiže, spojenými s elitními VŠ institucemi. Tato absence kontextualizace v rámci vědních systémů a v posledních dvaceti letech rozvíjeného (především) kvantitativního výzkumu vědy, vývoje, inovací a technologií si však na základě vývoje evropských vysokoškolských systémů žádá korekci. Nové vědní politiky vytvořily od osmdesátých let prostor pro tenze, které postavily VŠ instituce do nové pozice – pod tlak na proměnu také jejich výzkumné role. V západoevropských státech, které prošly obecně procesem masifikace dříve než země sovětského bloku,

byla tato otázka diskutována v rámci procesu diverzifikace a transformace evropských „výzkumných univerzit“ (Neave, 2006; Schimank, Winnes, 2000). V zemích střední a východní Evropy, zvláště těch, které byly nejbližší sovětskému modelu vztahu VŠ vzdělávání a vědy, bylo spíše nutné řešit v transformačním období důsledky předcházející etapy specifického oddělení výzkumného a vysokoškolského sektoru (Tillett, 1996; Radosevic, Aureol, 1999). V jednotlivých zemích však byly jak výchozí situace, tak transformační strategie odlišné a mezi nimi měla Česká republika do jisté míry výjimečné postavení. Silná pozice Akademie věd a redukovaná výzkumná kapacita vysokých škol vytvořily na začátku devadesátých let prostor pro politiku posilování výzkumu ve vysokoškolském sektoru za současného otevírání vysokoškolského vzdělávání. Vývoj v České republice od roku 1989 tak představuje případ procesu masifikace, jenž je neodmyslitelný od zásadní proměny výzkumné funkce vysokého školství. Dynamika těchto procesů vyvolává nejprve otázku po vývoji vztahu vědní politiky k výzkumu na VŠ, a naopak VŠ politiky vůči výzkumu. Jaká **měla** být výzkumná role VŠ? Skutečný vývoj výzkumné kapacity VŠ pak bude sledován prostřednictvím analýzy **struktury** vstupů a výstupů v rámci mezisektorových vztahů vědního systému a diferenciaci v rámci VŠ systému. Aspektem, který do značné míry určoval a formoval podobu výzkumné role VŠ, bylo jeho místo v systému **financování** vědy, který prošel významnými proměnami. Na tomto základě pak může být položena otázka po vztahu expanze VŠ systému a změn povahy a struktury jeho funkce ve výzkumu a vývoji (dále VaV) a identifikovány strukturální disproporce, které jsou výsledkem vývoje po roce 1989.²⁹

2.3.2 Výzkum ve vysokoškolské politice – vysoké školy v politice výzkumu

Situace před rokem 1990

Sovětský model vědní a vysokoškolské politiky s institucionálním oddělením obou sektorů byl v Československu implementován v padesátých a šedesátých letech a projevil se v poměrně silném postavení

²⁹ Ponechávám zde zcela stranou poněkud překotně zformulovanou reformu vědního systému, která vznikla v roce 2008, přestože se – díky bezprecedentnímu technokratickému zjednodušení problémů – bezpochyby v následujících letech výrazně podepíše na výzkumné kapacitě VŠ.

Československé akademie věd a omezeném výzkumném potenciálu ve vysokém školství. Oproti tradovanému a v zahraniční literatuře často příliš zjednodušeně aplikovanému náhledu na výzkumnou roli vysokých škol v zemích sovětského bloku je třeba upozornit, že československý systém již v osmdesátých letech s výzkumem na vysokých školách počítal, a to minimálně v rovině lidských zdrojů. V základních dokumentech věnovaných rozvoji vědy z konce osmdesátých let byla role vysokých škol nejen zmiňována, ale stavěna jako zvláštní priorita.³⁰ V rámci řízení tzv. vědecko-výzkumné základny byl pro resort školství plánován rozvoj personálního zabezpečení vědecké činnosti vysokých škol (Čiháková, 1987). Podle dobových analýz (Čiháková, 1987) připadala celá jedná polovina vědeckých pracovníků v ČSR na vysoké školy (1984). Z celkového počtu 7 384 vědeckých pracovníků³¹ na VŠ však tvořili 90 % tzv. vědecko-pedagogičtí pracovníci a zbytek, který se v sedmdesátých a osmdesátých letech stále zmenšoval, tvořili zaměstnanci, kteří se věnovali pouze výzkumu. V roce 1990 tak působilo pouze 4,6 % všech výzkumných pracovníků ve vysokém školství. *Oddělení politiky výzkumu a vysokého školství* tak vedlo k tomu, že výzkumná role vysokých škol byla fakticky marginální, a to i po finanční stránce – na výzkum na VŠ šla pouze jedna pětina státní podpory Akademii věd (OECD, 1992).

Transformační politiky VaV a VŠ

Separace výzkumné a vzdělávací role se také stala jedním z hlavních témat debat o reformě vysokého školství po roce 1989. V prvním porevolučním zákonu o vysokých školách byla reflektována pouze otázka svobody bádání a zveřejňování výsledků výzkumu. Pozdější pokusy zformulovat základní koncepci výzkumu ve vysokém školství³² dodaly množství argumentů a dokumentují snahu reprezentace vysokých škol etablovat své postavení jako aktérů vědní politiky, faktické výsledky však nepřinesly. Stejně tak dlouhé přípravy nového vysokoškolského zákona nepřispěly k systémovému řešení problému. Základní předpis výzkumné politiky³³ devadesátých let roli vysokých škol neřešil. Rozsáhlé diskuse

³⁰ Viz např. Programové prohlášení vlády ČSSR z 24. června 1986: „chceme zvýšit přímý podíl vysokých škol na řešení úkolů vědeckotechnického rozvoje“; usnesení XVII. sjezdu KSČ...; noviny 1989.

³¹ Pouze s vědeckými tituly.

³² Viz např. seminář organizovaný *Centrem pro studium vysokého školství* 23. března 1993 (Tollingerová, 1993).

v následujících letech ukázaly, že zásadními otázkami pro další vývoj bude transformace Akademie věd, role grantového systému a doktorského studia.

Hlavním tématem první poloviny devadesátých let se stala **transformace Československé akademie věd a její přetvoření do Akademie věd České republiky**. Po celé toto období si udržela významné postavení v rámci politiky výzkumu, a to především proto, že jednotná státní politika výzkumu fakticky absentovala.³⁴ Zákon o Akademii věd z roku 1992 stanovil a upevnil její nezávislé postavení jak v otázkách samosprávných, institucionálních, tak především po stránce finanční. Transformace, vyvolaná do značné míry finančními restrikcemi ve státním rozpočtu, tak proběhla na základě interního projektu, který umožnil další fungování asi šedesáti institutům (Tollingerová et al., 1993) a rozpuštění nebo privatizaci jednadvaceti dalších. Po celou transformační dobu byly na stole návrhy na užší propojení výzkumu v Akademii a na vysokých školách.³⁵ Argumenty sahaly od neefektivity paralelních výzkumných infrastruktur po „nepřirozenost“ oddělení výzkumu od výuky. Současně ale přetrvávaly některé tenze, které řešení komplikovaly. Na straně Akademie byla snaha udržet maximální institucionální nezávislost, na druhé straně byly obavy vysokoškolských pracovníků o příchod vysoce kvalifikovaných vědců na vysoké školy (Tollingerová et al., 1993). Přes deklarovanou snahu a i (nepříliš výraznou) finanční podporu ze strany vlády³⁶ spolupráce nepřekročila nikdy rovinu časově omezených projektů a center.

Jako zásadní posun ve vědní politice, který umožnil financovat výzkumnou činnost i vysokých školám, bylo spatřováno **zavedení grantového systému** (Šrámek, 1993). Základními důvody pro jeho zavedení byly přínos v podobě konkurence v rámci grantových soutěží, možnost svobodně formulovat priority a oblasti výzkumu a přísun finančních prostředků na výzkum mimo tzv. resortní zdroje, tj. mimo zdroje ministerstva školství. Poněkud paradoxně však rozběh grantového systému za-

³³ *Zákon České národní rady* ze dne 4. května 1992 č. 300 Sb., o státní podpoře výzkumu a vývoje

³⁴ Celková averze ke státnímu dirigismu vedla na počátku devadesátých let až k představě „samo-organizace“ vědy „zespodu“ (OECD, 1992). Viz také argument o „objevení se“ nových aktérů, kteří sami určí priority výzkumné politiky (Müller, 1994).

³⁵ Tímto směrem šla také doporučení mezinárodního hodnocení.

³⁶ V roce 1993 byl pro tento účel zřízen transformační fond, ze kterého byla údajně využita pouze jedna pětina prostředků (Tollingerová et al., 1993). Viz také *Usnesení vlády* č. 135/1993.

počal na půdě Akademie věd již v roce 1990, jejíž interní grantová agentura byla vůbec prvním pokusem přenést do Československa anglosaský model grantových soutěží. V této situaci bylo ze strany vysokých škol s nadějí očekáváno založení celostátní grantové agentury, která by jim v obtížné finanční situaci umožnila udržet nebo podpořit existující výzkumnou činnost. Přestože systém GA ČR umožňoval alokovat prostředky i na mzdy, tj. vytvoření pracovních míst, definice „účelového financování“ prakticky znemožňovala (a nebylo to ani jejím cílem) na základě projektů vybudování stabilnějších institucionálních struktur. Tím však byl omezen dopad na budování výzkumných kapacit na vysokých školách.

Doktorský stupeň vzdělání, který je spojen s výzkumnou činností, byl do roku 1990 byl koncentrován do vědecké „aspirantury“. Ta se mohla uskutečňovat na poměrně širokých variantách institucí s centrem v Akademii věd (Tollingerová et al., 1993). Jedním z prvních požadavků po revoluci bylo zavedení doktorského studia „západního typu“ na VŠ. První zákon z roku 1990 vymezil toto studium pouze velmi volně, VŠ však určil jako výhradní poskytovatele tohoto stupně vzdělání. Po diskusích o budoucí náplni byly forma a obsah vymezeny zvláštními ministerskými pravidly, která upravovala organizaci, financování a způsob dokončení studia. Paralelně však probíhala snaha Akademie věd zachovat „vědeckou výchovu“ v podobě aspirantury s titulem CSc. Vznikla tak komplikovaná situace, kdy bylo možné doktorské studium fakticky vykonávat v ústavech Akademie, doktorský titul (Ph.D.) však udělovaly pouze vysoké školy; na druhé straně kandidatura mohla být vykonávána na některých vysokých školách i ústavech Akademie (OECD, 2006). Tento nepřehledný systém se udržel až do roku 1999, kdy vstoupil v platnost nový vysokoškolský zákon.

Otevření doktorského studia pro VŠ v roce 1990 hrálo bezpochyby důležitou roli pro budoucí rozvoj jejich výzkumné kapacity – počet přijatých studentů doktorského stupně stoupl z 1 195 v roce 1991 na 2 894 v roce 1998 (ÚIV, 2002). Devadesátá léta však byla především obdobím hledání forem a obsahů doktorského studia. Přes kvantitativní nárůst byl jeho podíl stále nízký a dynamika jeho rozvoje tak sledovala vnitřní vývoj chápání role vědeckého vzdělávání v akademické sféře. Na jedné straně tak následovala diskurz akademické svobody bádání (v humboldtovské tradici), na straně druhé umožnila značnou neformální diferenciaci podob Ph.D. studia. Z toho důvodu se také až do konce devadesátých let

vyhnula oblast postgraduálního studia tlakům masifikace terciárního vzdělávání a zůstala pevně zakotvena v charakteristikách elitní fáze.

2.3.3 Posilování výzkumné kapacity vysokého školství od konce devadesátých let

Konec devadesátých let znamenal nový posun v oblasti politik jak vysokého školství, tak vědy a výzkumu. Akcelerace a intenzifikace procesů formulování politik však nebyla vyvážena současnou koordinací obou oblastí. S trochou nadsázky by se dalo konstatovat, že se VŠ ocitlo na okraji vědní politiky a výzkum na okraji VŠ politiky, přičemž došlo jen k velmi mlhavému průniku.

Národní politiky výzkumu a VŠ

Řada změn z období první etapy transformace systému vědy byla dílčími kroky, které byly jednak motivovány některými zahraničními vzory, jednak byly reakcí na rozsáhlé restrikce finanční podpory výzkumu. Zaměření, organizace a správa veřejné podpory výzkumu byla převážně v kompetencích jednotlivých ministerstev. Přestože centrální odpovědnost mělo mít ministerstvo školství, důležitou roli hrála paralelně Rada vlády pro výzkum a vývoj. Spolu s Akademií věd tak tvořily tyto tři instituce hlavní aktéry, kteří se měli podílet na formulování vědní politiky. V roce 1998 byl zahájen proces, který měl tento stav systematizovat s cílem vytvořit koncepční dokument podle zahraničních vzorů, *Národní politiku VaV*, také s výhledem na vstup České republiky do EU. Za spoluúčasti VŠ vznikl dokument, který v podstatě stabilizoval relativní postavení jednotlivých aktérů.

Obecné vymezení úlohy vědy ve společnosti zde bylo dvojí – jednak jako kulturní hodnoty, uspokojující „touhu po poznání“, jednak jako „podmínky produkce materiálních statků“. Role VŠ byla konstatována v oblastech základního i aplikovaného výzkumu. Zatímco však pro základní výzkum bylo prioritou „posilování jeho propojování s vysokoškolským vzděláváním“, pro oblast vývoje byla stanovena podpora transferu technologií „i pro vysoké školy“. V souladu s tím byla věnována pozornost na jedné straně „nespecifikovanému výzkumu“, na vysokých školách spojenému „neoddělitelně“ se vzděláváním, na druhé straně spolupráci mezi jednotlivými sektory výzkumu a vývoje, tj. Akademií, vysokými školami, resortními výzkumnými institucemi a soukromým sektorem. Kla-

sická role vysokého školství v základním výzkumu tak měla být zajištěna, avšak ne na úkor jiných sektorů. Obdobně tomu mělo být v oblasti kvality výzkumných výstupů, kde mělo rozdělování finančních prostředků podle mezinárodně srovnatelného hodnocení platit „i pro vysoké školy“, a to s možností (!) vzniku vysokoškolských výzkumných ústavů. V této logice pak také v oblasti doktorského studia neměla být role vysokých škol výhradní, naopak byla zdůrazněna role mimouniverzitních pracovišť. Přes takto formulovanou dílčí funkci vysokého školství v systému VaV byla zdůrazněna nezbytnost vědecké činnosti jako podmínky kvality VŠ vzdělání (Sborník, 1999). Ze strany vědní politiky tak zaznívá jistá ambivalence, kdy je zdůrazněna nutnost výzkumu na vysokých školách především ve spojení se vzděláváním, ale jeho role v systému výzkumu a vývoje nemá být posilována na úkor jiných sektorů (Národní politika, 2000).

Zákon z roku 2002 v zásadě kodifikoval výzkumnou politiku zformulovanou na přelomu tisíciletí. Určil hlavní aktéry – Radu vlády jako centrální orgán se zastoupením ministerstev, Akademie věd, grantové agentury, vysokých škol, resortních ústavů a odborné veřejnosti. Jde obecně o aktérskou strukturu, vymezenou na základě finančních toků státního rozpočtu – poskytovatel, zprostředkující organizace, příjemci. Jedná se o představu vědní politiky, která svou logiku vyvozuje od administrativního chodu systému. Velkou slabinou bylo nezahrnutí tzv. uživatelů výsledků výzkumu tak, aby nebyl proces produkce vědění odvozený pouze od finančních toků, ale také a především od procesu cirkulace vědění. Některé koncepce, které se snažily tento problém vyřešit a v mezinárodním měřítku vyvolaly širokou diskusi v devadesátých letech (viz např. Gibbons et al., 1994), tak zůstaly po celé polistopadové mimo sféru české vědní politiky.

Jestliže zákon z roku 2002 především určoval alokační mechanismy financování výzkumu a vývoje, *Národní politika VaV* pro léta 2004–2008 konstatovala zvýšení výdajů na VaV ve vysokém školství a „předpověděla“, že další rozvoj bude „nejspíše“ založen na podpoře excelence, tj. diferencovaně (Národní politika, 2004). Předmětem vědní politiky se po dlouholeté paušální „podpoře výzkumu na VŠ“ stal podobně paušální a nekonkrétní požadavek diverzifikace zdrojů. V době, kdy již akcelerace procesu masifikace terciárního vzdělání vytváří zásadní tlak na diferenciaci studia, výzkumná politika nenachází nástroje k uvolnění bariér diverzifikace i v oblasti výzkumu a vývoje.

Nová legislativa VŠ

Diskuse v rámci vysokoškolské politiky v devadesátých letech vyústily do podoby zákona o VŠ z roku 1998 a několika návazných opatření. Chceme-li vzít v potaz pozici výzkumu v těchto dokumentech, musíme přihlídnout k jeho postavení v rámci celého souboru definovaných úloh VŠ. Jako první úkol bylo stanoveno „uchování a rozhojnění dosaženého poznání“ a „podle svého typu“ i vědecká činnost. Na základě této definice zavedl zákon formulaci „vzdělávací, vědecká, výzkumná, vývojová, umělecká a další tvůrčí činnost“ jako souhrn funkcí VŠ. Tato poněkud nešťastná formulace, která znesnadňuje, místo aby jasně vyjadřovala, roli výzkumu v komplexní struktuře cílů a činností VŠ institucí, implikovala samozřejmost a nutnost vědecké práce na VŠ, ale nebyla následována oddělenou koncepcí pro výzkum na VŠ. Tento problém byl tak redukován do dvou propojených otázek: Do jaké míry má být výzkum přítomný v jednotlivých stupních VŠ vzdělávání a jakou roli má hrát výzkumná činnost v hodnocení kvality VŠ, resp. konkrétně v personálním zajištění výuky?

První téma bylo definováno na základě institucionálního typu organizace, poskytující VŠ vzdělávání a na základě typů programů. V prvním případě však nepřineslo vymezení žádnou diferenciaci; jak instituce univerzitního, tak neuniverzitního typu (bez doktorského studia) měly vyvíjet „vědeckou a výzkumnou, vývojovou, tvůrčí a další činnost“ v souvislosti se vzděláváním. V následujících letech vznikající neuniverzitní sektor tak byl vystaven stejnému předpokladu ve vztahu k výzkumu jako již existující univerzitní instituce. Jistá hranice tak byla dána pouze na úrovni definice studijních programů. Bakalářský stupeň měl kromě „přípravy k výkonu povolání“ obsahovat i „vybrané teoretické poznatky“, magisterský stupeň měl být zaměřen na poznatky „založené na soudobém stavu vědeckého poznání“ a jejich aplikaci, doktorský stupeň pak měl zahrnovat již pouze vědeckou činnost. Tato představa na jedné straně nevyloučila výzkum ze žádného stupně VŠ vzdělání, na druhé straně však diferencovala na základě míry „teoretického poznání“, což značně zjednodušilo komplexní povahu vědecké činnosti. Nekomplementární vztah mezi vědní a VŠ politikou tak v sobě nesl představu o samozřejmosti vědecké činnosti na VŠ, paušální nediferencované vymezení však umožnilo jednak implicitní představu, že veškerý VŠ výzkum má být základní, a jednak zcela genetické nebo-li emické chápání výzkumné role mezi institucionálními aktéry, kteří pod VŠ výzkum zahrnovali celou škálu

různých činností, odpovídajících spíše jejich nejrůznnějším institucionálním strategiím než jakékoli definici výzkumu.

Obdobný problém se ukázal (a stále ukazuje) v oblasti hodnocení kvality činnosti VŠ. Radikální nástup akreditačního procesu jako nutné podmínky pro realizaci studijních programů na konci devadesátých let zvýraznil koncepční deficit VŠ politiky ve vztahu k výzkumu. Součástí hodnotících kritérií se staly požadavky na vědeckost obsahu studia. Pro bakalářský stupeň má „vycházet z aplikace soudobých poznatků a metod z výzkumu, vývoje, umělecké nebo jiné tvůrčí činnosti“, pro magisterský „ze soudobého stavu vědeckého poznání, výzkumu a vývoje“ a doktorský již má být zaměřen na samotné vědecké bádání (Standardy, 2006). Je zřejmé, že všechny stupně jsou definovány ve vztahu právě k výzkumné činnosti. Příznačné je, kromě této charakteristiky kvality obsahu, že pouze v případě bakalářských programů je ještě další vymezení, a to nutnou třetinou teoretických předmětů a zaměřením předmětů profesních bakalářů na uplatnění v odborné praxi. Takto definovaná pravidla dávají široké možnosti hodnotitelům pro vyhodnocení výzkumné části obsahu studijních programů. Faktický proces hodnocení kvality tak reprodukuje akademické standardy, a to především v pojetí výzkumu, který je chápán jako teoretická znalost, tj. ze základního výzkumu vycházející vědění, jež se až v procesu vzdělávání může stát aplikovatelným. Kromě toho, že se tak ochuzuje propojení vzdělávání a výzkumu o mnohé efektivní formy, poukazuje definice obsahu vzdělávání skrze vědecké poznání k velmi tradiční humboldtovské představě o úkolu VŠ.

Ještě více vyčnívá étos klasického humboldtovského modelu vztahu VŠ a výzkumu z kritérií, která se týkají personálního zabezpečení studijních programů. Jednoznačným a hlavním požadavkem je zde vědecká činnost, doložená akademickým titulem a publikační činností. Odlišení mezi jednotlivými stupni VŠ vzdělání je dáno pouze mírou přítomnosti akademického výzkumu ve výuce. Představa vědecké kvalifikace jako základního předpokladu kvality vzdělávání však má dominovat i na nejnižším bakalářském stupni, kde má být většina výuky zajišťována vyučujícími s akademickými tituly, a 40 % dokonce s tituly nejvyššími, tj. profesory nebo docenty. Přičteme-li k tomu fakt, že do hodnotícího procesu jsou zapojeni výhradně elitní, akademicky orientovaní vědci v jednotlivých oborech, jednoznačným důsledkem je selhání diferenciací VŠ vzdělání vzhledem k výzkumu s návaznými personálními i obsahovými tenzemi především na nižších vzdělávacích stupních. Všechny pokusy nabourat tuto disproporcii, která se stupňuje od konce devadesátých let s akcelerací

procesu masifikace (včetně rychlé expanze neuniverzitního sektoru), byly v rámci VŠ politiky dosud neúspěšné. Přestože např. *Bílá kniha* (2001) přinesla nový důraz na diverzifikaci, a to především ve vztahu k výzkumu (od aplikovaného pro bakalářské studium k špičkovému základnímu pro studium doktorské) s možným výsledkem nejen v odlišení studijních programů, ale i samotných VŠ institucí (Bílá kniha, 2001), implementace takových cílů nebyla nikdy naplněna.

2.3.3 Výzkumná kapacita

Jakkoli přehled polistopadové VŠ politiky vůči výzkumu a vědní politiky vůči VŠ poukazuje na rozpornost a nekoordinovanost a v některých aspektech i na neúspěšné výsledky, po celé období výzkumná kapacita VŠ rostla. Protože se jedná o složitý proces ovlivněný řadou jak vnějších, tak vnitřních faktorů, bude nutné nejprve analyzovat institucionální strukturu této kapacity, a to ve srovnání se zahraničím, s ostatními výzkumnými sektory u nás i v diferenciaci vysokých škol. Z takové analýzy může vyjít zhodnocení vzájemné dynamiky proměny vzdělávací a výzkumné role VŠ v procesu masifikace.

2.3.3.1 Obraz výzkumné kapacity VŠ v mezinárodním srovnání

Mezinárodní srovnání založené na metodice OECD (viz příloha, tabulka II. 1) ukazuje, že současná situace staví český výzkum na VŠ mezi relativně málo podporované s hodnotou 0,26 % HDP vzhledem k průměru EU 0,41 %. Důležitou informací však pro Českou republiku je především strmý nárůst tohoto ukazatele v posledních deseti letech. Zatímco v roce 1995 byly u nás investice do výzkumu ve VŠ bezkonkurenčně nejnižší v celé Evropě, v roce 2007 se shodovaly se zeměmi střední a východní Evropy a začaly se blížit některým jihoevropským státům. Tento vývoj je nutné navíc chápat ve srovnání se stagnujícími veřejnými výdaji na VŠ (vyjádřenými v podílu na HDP) na hodnotě 0,8 %. Při výrazném nárůstu počtu studentů v tomto období by to naznačovalo, že financování VaV do určité míry kompenzovalo narůstající „podfinancovanost“ VŠ. Srovnáme-li však toto navýšení s nárůstem výstupů výzkumu (viz dále), po-

ukazuje to spíše k dalšímu nediferencovanému přetížení kapacity VŠ sektoru.

Dalším důležitým problémem je otázka původu financí na VaV na VŠ. Podle zdroje financování můžeme rozlišit otevřenost a provázanost VŠ vůči ostatním sektorům. V České republice pochází drtivá většina výdajů VŠ z veřejných zdrojů, tj. ze státního rozpočtu.³⁷ V roce 2000 tvořily investice soukromého sektoru 1 % výdajů VŠ a od té doby se poměr ještě snížil (viz příloha, graf II. 4). Zahraniční zdroje sice rostly vyšším tempem, ale v roce 2007 dosáhly pouze 5 % z celku. V obou oblastech přitom západoevropské země začaly růst již na začátku osmdesátých let a dosáhly nejvyšší úrovně cca 5 % v případě soukromých financí v polovině devadesátých let (Geuna, 1999).

Vývoj v posledních dvaceti letech tak měl výsledek ve výrazném nárůstu výzkumné kapacity VŠ, který byl však téměř výhradně způsoben unitární podporou ze strany státu.

2.3.3.2 Institucionální základna – vstupy a výstupy VaV

Vztah k ostatním sektorům výzkumu

Zatímco mezinárodní trendy se již od počátku devadesátých let soustřeďují na proměnu institucionálního prostředí produkce vědění, ve kterém měly VŠ hrát menší roli oproti klasické situaci univerzitního výzkumu (Gibbons et al., 1994), česká situace zaznamenala prakticky opačný vývoj.

Průběh a výsledek transformačního procesu v českém VŠ bude možné sledovat v oblasti vstupů i výstupů. Jednak půjde o vývoj finančních výdajů a lidských zdrojů, na druhé straně o výsledky výzkumu sbírané na národní úrovni v rámci Informačního systému VaV.

Trend uvedený výše u mezinárodního srovnání potvrzují data ČSÚ, která indikují výdaje na VaV v jednotlivých sektorech od roku 1995 (viz příloha, graf II. 5). Velmi pozvolná evoluce od téměř marginální role VŠ ve výzkumu k rovnocennému postavení vůči vládnímu sektoru (resortní ústavy a Akademie věd) má však dvě etapy. Jejich dynamika vychází z vývoje v ostatních sektorech. Na přelomu tisíciletí došlo k výraznému nárůstu ve VŠ, zatímco ostatní sektory více méně stagnovaly. V posled-

³⁷ Finance pocházející z regionálních a lokálních zdrojů čítají jen zanedbatelné procento výdajů na výzkum na VŠ.

ních letech došlo k opětovnému zvýšení, současně však také rostl výrazněji podnikatelský VaV, takže relativní podíl VŠ stagnoval. Vládní sektor, tvořený s velkou většinou Akademií věd si od poloviny devadesátých let po skončení institucionální transformace zachovává stabilní úroveň.

Výše zmíněná izolovanost VŠ sektoru může být znázorněna tzv. **cross-funding na národní úrovni**. Zatímco podnikatelský sektor přijímá 13 % svých výdajů na VaV z veřejných zdrojů, 2,5 % vydává na vládní sektor a zanedbatelný zlomek 0,2 % VŠ sektoru. Naopak z veřejných zdrojů jde do podnikatelského sektoru 21 %, přičemž vládní sektor přijímá 7,5 % svých výdajů na VaV ze soukromých zdrojů a VŠ sektor pouze 0,7 % (ČSÚ, 2007). Nevyrovnaný je tak především vztah mezi tím, kolik soukromý sektor přijímá z veřejných rozpočtů a kolik vydává vládnímu, a především VŠ sektoru. Jestliže vědní politika umožňuje poměrně významnou podporu podnikatelskému výzkumu (více než 20 % celkových veřejných výdajů), a zde tedy bariéra mezisektorové kooperace nespočívá, soukromý sektor investuje do VaV ve veřejném sektoru pouze necelé 3 % svých VaV výdajů, což již o bariérách v tomto směru vypovídá. Jedním z faktorů může být výše popsaný výsledek vědní a vysokoškolské politiky, tj. orientace pouze na akademický výzkum a priorita v budování spolupráce mezi jednotlivými institucemi v rámci veřejného výzkumného sektoru. Celková oddělenost akademické kultury na VŠ od podnikatelského prostředí pak také pramení v kořenech transformačního procesu, jehož prvním cílem byl návrat ke klasické, tj. humboldtovské roli výzkumu na VŠ, jejíž součástí byla také svébytnost a uzavřenost světa akademických svobod a současně jejich garance státem. Na druhou stranu soukromým investicím ve veřejném sektoru podle některých autorů (viz např. Klusáček, 2006) do značné míry brání finanční náročnost inovací (včetně lidských zdrojů), nedostatek rizikového kapitálu a administrativní náročnost státní podpory společných projektů. Pro další směřování však bude především zásadní otázka, jaký výzkum má být v soukromém sektoru nebo za jeho spolupráce podporován a jestli v tom mají hrát VŠ stejně důležitou roli jako ostatní veřejné výzkumné organizace. Ohled by zde měl být brán – stejně jako v ostatních případech – na institucionální diferenciaci VŠ sektoru. Aby byly dány do souladu diferencované institucionální charakteristiky VŠ institucí s jejich výzkumnou rolí, vyžaduje to také odlišení typů výzkumu v různých institucích. Tak by institucím orientovaným více na vzdělávání pro praxi mělo být umožněno směřovat výzkum více na spolupráci se soukromým sektorem, který je ochoten podporovat krátkodobější výzkumné projekty s aplikovatelnými výsledky,

zatímco institucím elitního výzkumného charakteru by se mělo dostat adekvátní podpory základního výzkumu s pouze omezeným požadavkem na rychlý přínos pro inovační proces.

Další indikátory analyzující sektorovou strukturu ve vztahu k výzkumné činnosti jsou z oblasti lidských zdrojů (viz příloha, graf II. 1 a graf II. 2). Půjde především o počty výzkumných pracovníků v přepočtu na plnou pracovní dobu (FTE). Existující data bohužel neumožňují sledovat vývoj za celé období. V roce 2005 došlo k zásadní metodické změně ve statickém šetření ČSÚ, takže pozdější data jsou nesrovnatelná.

Podobně jako v případě výdajů na VaV se zde setkáváme se stagnací ve vládním sektoru a nárůstem ve VŠ. Zatímco však výdaje rostly za léta 1995–2004 indexem 2,8, počty výzkumných pracovníků pouze indexem 1,6. Nárůst výzkumné činnosti VŠ je tak indikován i nárůstem pracovní kapacity věnované výzkumu, přesto však byla pravděpodobně velká část navýšení této činnosti saturována existujícími pracovníky. Srovnáme-li totiž data s údaji o nepřepočtených pracovních úvazcích, tj. o počtu osob, zjistíme přibližně stejný index změny 1,5. Průměrný úvazek výzkumného pracovníka se fakticky ve sledovaném období nezměnil a zůstal na hodnotě 0,3. Pozoruhodné je navíc srovnání s trendem poměru vyučujících na jednoho studenta, který od roku 1989 narostl více než dvakrát. Docházíme k závěru, že růst intenzity výzkumné činnosti šel paralelně s růstem vzdělávací činnosti. Při nedostatečné dynamice růstu finančních zdrojů v obou oblastech tak vzniká znásobený tlak na diferenciaci, kterému však není uvolněn prostor v podstatě homogenně nastavenými parametry systému.

Nejobtížnější situace z hlediska dat je v rovině výstupů VaV. Mezinárodně používané indikátory bibliometrické (Godin, Gingras, 2000) a patentové (Leydesdorff, Meyer, 2006) jsou pro sektorové srovnání na národní úrovni z mnoha důvodů nevhodné. V českém případě se nabízí možnost využít data Informačního systému z části výsledků VaV. I tyto údaje jsou však pro sledování dynamiky fakticky nepoužitelné a pro popis stavu mohou sloužit jen jako hrubý odhad. Data, která máme k dispozici, se týkají údajů dodávaných do databáze RIV za léta 2002–2006.

Z tohoto hrubého odhadu vyplývá (viz příloha, tab. II. 2 a tab. II. 3), že se ve všech ukazatelích VŠ sektor nejen přiblížil vládnímu sektoru podobně jako v případě výdajů na VaV, ale že vzhledem k přepočítaným úvazkům značně převyšuje výsledky Akademie věd a resortních ústavů. Dynamiku růstu je obtížné odhadnout, dá se však předpokládat, že produkce výstupů VaV rostla kontinuálně od roku 1989 a zrychlila se po roce

2000, kdy se postupně staly bibliometrické indikátory součástí vědní politiky. Jinou otázkou však je struktura těchto výstupů. Velké množství článků ve sbornících sice dokládá vysokou míru kolaborativních aktivit, ale nevypovídá nic o spolupráci mezisektorové a vůbec o komunikaci výzkumu vůči společnosti. Stejně tak počty patentů a technologií nevypovídají fakticky o mnohokrát diskutované pozici VŠ v systému produkce vědění (Etzkowitz, Leydesdorff, 2000), neříkají nic o tom, jak jsou tyto výsledky využívány skutečně firmami.

Porovnáme-li tato data s údaji o financování, je až zarážející rozdíl mezi efektivitou veřejného neuniverzitního a VŠ sektoru. Je možné předpokládat jisté zkreslení díky metodice sběru dat, to však nevysvětlí tak významné rozdíly. Zdá se, že stabilita Akademie věd po transformaci v první polovině devadesátých let neznamenala zvýšení výzkumné kapacity, zatímco VŠ sektor rostl značným tempem. I zde však platí, že nám tato data nedávají žádnou informaci o kvalitě výstupů, a je tudíž možné, že se Akademie věd dlouhodobě orientuje na menší množství kvalitních výstupů, zatímco VŠ sektor směřuje k produkci velké kvantity méně relevantních výstupů. Napovídaly by tomu odlišné způsoby evaluace VaV v těchto dvou sektorech; Akademie věd si zachovala o něco více kvalitativně založený způsob hodnocení výzkumné činnosti. Přesnější závěry by si však vyžádaly další kvantitativní i kvalitativní výzkum.

2.3.3.3 Institucionální struktura výzkumné kapacity

Jestliže jsem ukázal rychlý růst výzkumné kapacity VŠ během procesu masifikace v České republice, další důležitou otázkou musí být, jak byl tento růst rozložen mezi jednotlivé VŠ sektory a instituce. Podobně jako v oblasti poptávky a nabídky VŠ vzdělávání je totiž zásadní problém institucionální diferenciaci i z hlediska role výzkumu.

Bylo-li cílem VŠ politik po roce 2000 vytvořit bohatě diverzifikovaný sektor terciárního vzdělávání, a to i institucionálně (*Bílá kniha*, 2001), musíme se ptát, jakou roli jednotlivé části VŠ sektoru hrají ve výzkumu. Odpověď je zde poměrně jednoduchá. Téměř veškerý výzkum je prováděn na veřejných univerzitách, zatímco neuniverzitní VŠ a vyšší odborné školy mají proti nim zcela zanedbatelnou výzkumnou kapacitu. VOŠ se většinou pohybují v úplně jiném institucionálním kontextu a výzkum od nich není vyžadován politickými autoritami ani jinými aktéry. Problematická je situace neuniverzitního typu VŠ, které poskytují pouze bakalář-

ské programy; ty jsou však, jak jsem poukázal výše, podmíněny nemalou výzkumnou orientací v oblasti obsahu i personálního zabezpečení. Nedávný výzkum však ukázal, že neuniverzitní VŠ vydávají jen asi jednu tisícinu výše finančních prostředků na VaV oproti veřejným univerzitám (Pabian, 2009b). Navíc se ukázalo, že často vykazují jako výzkum buď činnosti konzultační, rozvojové apod., nebo činnosti fakticky vyvíjené na jiných institucích osobami zaměstnanými současně na veřejných univerzitách. Fakticky je tedy VŠ výzkum doménou pouze veřejných univerzit.³⁸ Je otázkou, jak má dojít k diferenciaci výzkumu (ať již směrem k aplikacím a inovacím nebo vzhledem ke společnosti jako celku), když jsou celému VŠ výzkumu poskytovány stejné podmínky, jsou vyžadovány stejné standardy a financování je prováděno stejnými mechanismy.

Výzkumný veřejný univerzitní sektor tvoří čtyřadvacet institucí, z nichž čtyři umělecké školy mají v této oblasti zcela specifické postavení. Pokusíme-li se o jejich srovnání podle poměru výše financí na VaV na celkových příjmech, zjistíme, že vrcholnou skupinu tvoří čtyři instituce – VŠCHT, UK, ČVUT a MU, které mají podíl větší než 20 % (viz příloha, graf II. 6). Ne náhodou jde o dvě tradiční „kamenné“ univerzity a dvě techniky zaměřené VŠ, přičemž VŠCHT má postavení vysoce specializované výzkumné univerzity. Další skupinu tvoří osm univerzit, které mají podíl mezi 10 % a 20 %; šest VŠ institucí má poměr o něco nižší než 10 %. Přechody mezi těmito skupinami jsou však plynulé a rozpětí není vysoké. S opravdovou výjimkou VŠCHT jsou na špici univerzity s dlouhou tradicí výzkumu, u ostatních nejsou podíly příliš velké a mezi jednotlivými institucemi není větší rozdíl. Přidáme-li informaci o počtu studentů, nenajdeme významnější závislost. Pokud tedy budeme hledat Trowovy elitní VŠ instituce, chápané jako výzkumně orientované, můžeme mluvit o jediné – VŠCHT, kde navíc studenti Ph.D. tvoří 22 % všech studentů (ÚIV, 2007). Obtížně ale můžeme mluvit o speciálním sektoru jako v případě francouzských *grande école*. Ve zbylých institucích je elitní výzkumné VŠ vzdělání roztroušeno na nižších institucionálních úrovních. Jednak může jít o některé fakulty, VŠ ústavy s výzkumným posláním nebo menší výzkumné instituty a týmy kolem výzkumných záměrů. Druhou možností, a ta je důsledkem unitární povahy systému, je, že je elitní vzdělávání spojené s výzkumem přítomné neodděleně – bez institucionální hranice – současně na všech institucích pouze rozdílnou mírou. Zde se nachází

³⁸ Ponecháváme stranou dvě výjimky – *Metropolitní univerzitu a Univerzitu Jana Ámose Komenského*, které jsou soukromými VŠ a určitou výzkumnou činnost vykazují.

napětí, které s pokračujícím procesem masifikace narůstá a které bude nutné řešit i v nadcházející době. Na základě mezinárodní zkušenosti (např. Lepori, 2007) se zdá, že optimálnější řešením je jistá míra institucionální koncentrace za současného ponechání pružných hranic pro přechod vědeckých pracovníků mezi sektory,³⁹ ale i mimo akademický prostor.

Druhou otázkou po institucionální diferenciaci je, jaký typ výzkumu je prováděn na jednotlivých VŠ institucích. Přibližnou, parciální, ale cenou představu mohou dát data o financování z GA ČR, tj. tradičního typu akademicky orientovaných programů (tzv. *bottom-up*). Zde je již situace soustředěnější, když 38 % připadá na UK, další třetina na MU, ČVUT a VUT a zbytek je rozdělen ve značně nízkých podílech v ostatních institucích (viz příloha, graf II. 7). Dominantní postavení UK je dáno právě tradičním charakterem akademického výzkumu, který je takto podporován. Přestože ostatní univerzity vstupují do konkurence v této prestižní oblasti, nebývají až na výjimky úspěšné. Tento indikátor tak ukazuje, že jistá kontinuita v klasických typech výzkumu existuje i na institucionální rovině a rapidní procesy masifikace ji zásadně neovlivňují. Ačkoli je na tomto poli český VŠ výzkum viditelně diferencovaný, nebezpečí skýtá tendence tzv. *academic shift*, která vede samovolně instituce ve směrování svých rozvojových strategií k těm nejprestižnějším institucionálním typům. V systému VaV, který je relativně malý, potom hrozí roztržštění výzkumné kapacity v oblastech vyžadujících kritické množství (*critical mass*).

2.3.3.4 Nástroje financování VaV na VŠ

Jestliže jsme ukázali narůstající výzkumnou kapacitu VŠ sektoru v celém polistopadovém období, a zvláště po roce 2000, a její (ne)proměňující se institucionální strukturu, pak musíme analyzovat zdroje, které tento nárůst umožnily. Vědní politika se do značné míry, jak jsme sledovali výše, omezovala na otázky financování jako hlavního svého nástroje. Sledování alokace těchto prostředků a toho, jaký měly dopad na VŠ výzkum, jeho typy a formy, je proto klíčové. Metodologicky to znamená soustředit se více na kvalitativní stránku těchto mechanismů a jejich

³⁹ Tím nemyslím současné angažmá vědců ve více institucích, které je u nás příliš rozšířené a v mezinárodním kontextu nemá obdoby.

proměnlivou a často kontextuálně danou povahu (Geuna, 2001). Podle mezinárodně zavedené terminologie bude postupně analyzováno institucionální a projektové financování (Neave, 2002; Lepori, 2007).

Institucionální financování

V případě **specifického výzkumu** je situace finančních toků zdánlivě jednoduchá. Zprostředkovatelem je především MŠMT. Rozhodující část je poskytována na základě formule, která zahrnuje tři základní kritéria:⁴⁰ podíl VŠ na prostředcích na VaV pro všechny VŠ, vhodnost struktury akademických pracovníků a podíl studentů podílejících se na specifickém výzkumu. Pro jednotlivé oblasti stejně tak jako pro jednotlivá kritéria jsou určeny váhy a výsledná výše udělených prostředků je dána váženým aritmetickým průměrem tří agregovaných dílčích hodnocení, korigovaným váženou výší prostředků, přidělených VŠ na specifický výzkum v předcházejícím roce. Z uvedeného je zřejmé, že výsledek výpočtu je zásadně závislý na užitých vahách, které jsou každoročně stanovovány MŠMT. Ty však společně s celkovým nastavením formule vykazují v posledních letech poměrně výraznou stabilitu mezi konkrétní VŠ (viz příloha, graf II. 8).

Největší podíl finančních prostředků na specifický výzkum – asi 60 % – získávají čtyři největší univerzity, přestože se jejich podíl od roku 2002 mírně snížil. Vzhledem ke kritériím použitým ve formuli se dá usuzovat, že změny u těchto VŠ (ČVUT, VUT, UK⁴¹) mají příčinu především v relativním úbytku počtu jejich studentů vůči celému VŠ systému. Z toho je možné vyvodit, že samotný specifický výzkum jako nástroj financování VaV na VŠ je z hlediska probíhajících změn nastaven velmi stabilně v kritériích postihujících výzkumnou činnost VŠ. Byly navrženy různé obměny alokační formule,⁴² dá se však předpokládat, že specifický výzkum bude v rámci probíhající reformy změněn podstatně výrazněji. Mezi uváděné důvody patří především neprůhlednost skutečného účelu, k němuž jsou finance využívány, což však odpovídá pouze nejasné definici tohoto způsobu podpory. Jestliže proti tomu vystupuje reprezentace VŠ, svědčí

⁴⁰ Viz komentář ke vzorci, dostupný na: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/vyzkum_a_vyvoj/Spec_vyzkum_VVS/Koment_vypoctu_vzorec2006.htm>

⁴¹ K nárůstu došlo pouze na MU, a to radikálním nárůstem kritéria obdržených dotací na VaV v předchozím roce: v letech 2002–2006 trojnásobný (!) nárůst.

⁴² Tímto směrem upravenou formuli navrhly v nedávné době Jana Talašová a Iveta Beččáková (viz Talašová, Beččáková, 2007).

to o zásadní absenci jednoznačného institucionálního financování vědy na VŠ.

Samostatným problémem specifického výzkumu pak je rozdělování finančních prostředků mezi fakultami jednotlivých VŠ a jejich využití v rámci samotných fakult. Na základě provedených sond je možné usuzovat, že značná část prostředků je mezi fakulty rozdělována podle formule MŠMT,⁴³ případně její upravené podoby. Sledují-li ojedinele VŠ, jak byly tyto prostředky použity na fakultách, jako v případě Masarykovy univerzity pro rok 2004 (Výroční zpráva o činnosti, 2005), ukazuje se, že fakulty z těchto fondů hradí především osobní náklady, a poté výdaje nejrůznějšího druhu od informačních a knihovnických služeb po mobilitu studentů i akademických pracovníků. V některých případech jsou z prostředků na specifický výzkum na úrovni VŠ (MZLU, UK⁴⁴) nebo na úrovni fakulty (FHS UHK, FF UK, PF MU, FS VŠB-TUO, FT TU) pořádány interní grantové soutěže, což může působit vzhledem k deklarovanému institucionálnímu charakteru financování paradoxně, představuje to však zřetelně transparentnější alokační mechanismus než v jiných uvedených případech. Na základě těchto údajů pak můžeme předpokládat, že tyto prostředky financují výzkum spíše nepřímým způsobem, tj. doplňují běžnou výzkumnou činnost VŠ pracovníků, a neslouží k přímé podpoře výzkumných aktivit nebo iniciaci nového výzkumu (nepočítáme-li podporu studentům doktorského studia).

Otázka **výzkumných záměrů** je z hlediska objemu prostředků podstatně významnější a také mnohem komplikovanější. V posledních sedmi letech objem prostředků na výzkumné záměry značně narostl a vyrovnal se tak podíl financování přes AV ČR a MŠMT. Protože však MŠMT poskytuje výzkumné záměry i dalším, hlavně soukromým subjektům, podíl financí určených VŠ a ústavům AV ČR se dosud nedostal na stejnou úroveň. Přesto narostl podíl VŠ sektoru od roku 2004 (tj. od aplikace nového rozdělování výzkumných záměrů MŠMT – viz dále) o 10 %, a to především na úkor „malých“ poskytovatelů (viz příloha graf II. 3). V roce 2004 vytvořilo MŠMT pro VŠ novou metodu hodnocení s návazným rozdělením financí. Jedním z předpokladů institucionálního financování je existence relativně autonomních institucionálních jednotek, které vykazují alespoň do určité míry integritu nejen finanční a organizační, ale

⁴³ Tak je tomu minimálně u ČVUT, ZČU, UPa, UPOL.

⁴⁴ Většina prostředků určených na specifický výzkum na UK je převedena na *Grantovou agenturu UK*, zbytek je rozdělován na fakulty podle formule MŠMT.

i odbornou, příp. oborovou. Nabízí se otázka, která institucionální úroveň je v českém VŠ takovou integrální jednotkou. Např. v Německu a Velké Británii hrají tuto roli oborově definované součásti fakult, resp. univerzit (*unit of assessment, Fach*), které představují také organizační jednotky v rámci vzdělávání VŠ institucí. Institucionální struktura VŠ v České republice v současné době zahrnuje jen výjimečně specializované výzkumné jednotky a současně pro ni dosud nejsou charakteristické větší integrované součásti specializované oborově. V rámci podmínek udělování výzkumných záměrů byly v roce 2004 ministerstvem odlišeny od „uchazeče“, tj. většinou VŠ, „vykonavatel“, tj. většinou fakulta, a také „řešitel“, tj. osoba odpovědná za odbornou úroveň. Není pochyb, že již tato „vícestupňovost“ komplikuje vymezení výzkumného záměru jako skutečně institucionálního financování. Další ustanovení pak prakticky kopírovala pravidla projektového financování, čemuž často řešitelé vyšli vstříc. Podobně problematicky byl definován hodnotící proces, jehož výsledkem bylo rozřazení návrhů splňujících náležitosti do čtyř skupin. Jak se však ukázalo, celková suma požadovaných prostředků značně přesáhla finance, které byly k dispozici, a tak MŠMT rozhodlo, že budou financovány pouze návrhy z prvních dvou skupin, tj. 47 % návrhů, a to ze 100 %, resp. 90 %. Důsledkem bylo další zpochybnění institucionálního charakteru tohoto alokačního mechanismu, a to do té míry, že splňuje všechna základní vymezení financování projektového – omezení v rozsahu, rozpočtu a čase a soutěž mezi návrhy, z nichž část je neúspěšná. Můžeme tak jen konstatovat, že tento nástroj financování podporuje na českých VŠ spíše tematicky vymezený týmový výzkum bez ohledu na to, zda se jedná o čistě akademický, základní nebo aplikovaný výzkum. V návaznosti na to je pak často formulován podle oborového zaměření studijních programů nebo individuálních nositelů.

U **projektového financování** je již situace na VŠ z pochopitelných důvodů komplexnější. Zahrnuje totiž celou řadu nástrojů, a tudíž alokačních mechanismů různé povahy a různého vlivu na výzkumnou činnost VŠ. Není proto možné zabývat se jimi stejně podrobně jako v případě institucionálního financování. Omezím se proto na otázku struktury těchto prostředků z veřejného financování, která bude vzhledem k výše uvedeným mezinárodním statistikám zcela dominantní, a některé hlavní nástroje.

Hrubou strukturu můžeme sledovat na základě dat ÚIV o financování. Jakkoli je celková míra projektového financování relativně vysoká, největší část dlouho tvořilo financování z ministerských výzkumných

programů MŠMT (viz příloha, graf II. 9), které bylo ještě v roce 2002 největším zprostředkovatelem poskytujícím VŠ finance přes tzv. výzkumná centra na informační zdroje a na spolufinancování mezinárodních programů. Paleta programů MŠMT se naopak za poslední léta zvětšila o Národní program výzkumu s horizontálními i tematickými programy. Postupně však začal narůstat podíl financování z GA ČR tak, že v roce 2006 tvořily 46 % projektových příjmů VŠ a až tři čtvrtiny celkových prostředků rozdělovaných GA ČR (viz příloha, graf II. 9). Ostatní finance tvoří jen relativně malou část a půjde především o různé resortní programy. To potvrzuje trend, že se výzkum na VŠ stále více orientuje na akademicky zaměřený základní výzkum a ostatní typy tvoří stále menší část.

Z hlediska orientace kvality výzkumu je důležitá otázka **podílu mezinárodního financování výzkumu**. Třebaže absolutní výše těchto prostředků stále roste, což svědčí o stále větším zapojování našeho VŠ výzkumu do mezinárodních sítí, podíl na celkovém projektovém financování dosáhl na začátku desetiletí výše 10 % a od té doby se na této hladině udržuje. Data ÚIV je však nejspíše nutné korigovat, protože statistiky financování z rámcových programů Evropské komise ukazují, že skutečné mezinárodní financování je mnohem vyšší. VŠ sektor zde tvoří v rámci české účasti významnou část, a to 30 % z institucionálních subjektů, které jsou partnery na těchto projektech, a 33 % z celkové kontrahované podpory. Přesto i zde je tento poměr nižší než v ostatních zemích EU (Analýza VaVal, 2008).

Pohlédneme-li naopak na projektové financování z regionálních a lokálních veřejných zdrojů, zjistíme, že se sice postupně zvyšuje, ale stále tvoří naprosto zanedbatelnou část ve výši 0,5 %.

Projektové financování tedy v posledních letech nenarostlo tak významně jako institucionální. Připočteme-li však i spornou povahu výzkumných záměrů, je celkově jeho podíl ve VŠ sektoru podstatně vyšší než v tradičních evropských výzkumných systémech, kde hrají VŠ větší roli. Země velikosti České republiky se pak často více orientují na mezinárodní programy, v nichž Česká republika zatím v rámci EU nedosahuje dostatečného relativního zastoupení. Přesto i zde jsou VŠ výrazně úspěšnější než Akademie věd a prokazují tak, že jejich špičkový výzkum je schopen obstát v mezinárodní konkurenci. Na národní úrovni VŠ sektor postupně opanoval zdroje GA ČR, které tvoří hlavní část jejich projektového financování, přičemž další důležitou částí jsou kolaborativní projekty jako centra základní výzkumu a výzkumná centra a ostatní aplikovaný výzkum a vývoj tvoří jen malou část.

2.3.4 Závěry

Česká vysokoškolská politika i politika výzkumu vůči VŠ si po celá devadesátá léta i po roce 2000 zachovává podobu unitární podpory nárůstu výzkumné kapacity. Ten se zvláště po roce 2000 dostavil v podobě rapidního růstu vstupů i výstupů VŠ výzkumu. Rozložen však byl téměř výhradně do veřejného univerzitního sektoru, který tvořil dlouho výlučné a později dominantní místo VŠ vzdělávání a musel absorbovat značný nárůst poptávky po studiu. Nedošlo navíc ani k výraznější diverzifikaci typu výzkumu, a naopak narůstal podíl základního, akademicky orientovaného výzkumu. Pokusy využít nástrojů financování VaV k významnější diferenciaci po roce 2000 – v případě výzkumných záměrů – nebyly dostatečně úspěšné a – v případě projektového financování – nevedly k zásadním proměnám koncentrace výzkumné činnosti ani jejich podob. Petrifikovaly tak situaci jedné tradiční výzkumné univerzitní instituce (jejíž postavení se o něco posílilo) a dvou či tří důležitých hráčů, kteří jsou následováni řadou ne příliš diferencovaných VŠ institucí.

Nastartování transformačního procesu směrem k návratu k humboldtovské tradici výzkumu na VŠ a jeho značná setrvačnost měla za následek **několik specifických charakteristik**: Za prvé je orientován výrazně k **akademickému typu výzkumu**, který je do značné míry uzavřen uživatelům jeho výsledků, ať již jde o celek společnosti nebo inovační ekonomický sektor. S tím souvisí – za druhé – jeho téměř **výhradní závislost na státních financích s teprve v poslední době narůstajícím financováním ze zahraničních (především EU) zdrojů**. Za třetí je nutno si položit otázku, zda **kvantitativní nárůst v oblasti vstupů i výstupů je také následován jejich diferenciací kvalitativní**. Při nedostačující institucionální diferenciaci a výrazné expanzi systému totiž mohou být jen obtížně dostatečně diferencovaně podporovány různé typy výzkumu. K tomu přispívá nejen unitárnost ve vědní politice vůči VŠ, ale také pozice výzkumu v hodnocení kvality VŠ institucí. Vzniká tak konflikt mezi elitní představou výzkumu a jeho podpory a rychlým nárůstem jak výzkumné kapacity, tak celého VŠ systému. Elitní VŠ se proto brání nejen v nemnohých nikách na různé úrovni (od univerzitní po individuální), ale prostupuje téměř celý systém minimálně v podobě meze, ke které mají instituce i jednotlivci směřovat.

Použitá literatura

- Čiháková, K.: *Vývoj potřeby vědeckých pracovníků na vysokých školách ČSR*. Praha: ÚRVŠ, 1987.
- Etzkowitz, H.; Leydensdorff, L.: *The dynamics of innovation: from National Systems and „Mode 2“ to a Triple Helix of university – industry – government relations*. In: *Research Policy*, 2000, roč. 29, s. 109–123.
- Geuna, A.: *The Economics of Knowledge Production. Funding and the Structure of University Research*. Cheltenham: Edward Edgar, 1999.
- Geuna, A.: *The changing rationale for European university research funding: are there negative unintended consequences?* In: *Journal of Economic Issues*, 2001, roč. 35, č. 3, s. 607–632.
- Gibbons, M. et al.: *The New Production of Knowledge*. London: SAGE, 1994.
- Godin, B; Gingras, Y.: *The place of universities in the system of knowledge production*. In: *Research Policy*, 1999, roč. 29, č. 2, s. 273–278.
- Higher education in the Czech and Slovak Federal Republic. Report to the OECD*. Praha/Bratislava: CSVŠ, 1992.
- Holý, K.: *Vysokoškolské učitelé*. In: *Studijní texty*, sv. 21, Praha: ÚRVŠ, 1984.
- Klusáček, K. et al. *Zelená kniha výzkumu, vývoje a inovací v ČR*. Praha: Technologické centrum AV ČR, 2008; viz též <http://forum.tc.cz/php/soubor_download.php?id=361>
- Lepori, B.; Theves, B.; Larédo, P.: *Changing Patterns of Public Research Funding in France*. In: *Science and Public Policy*, 2007, roč. 34, č. 6, s. 389–401.
- Leydensdorff, L.; Meyer, M.: *Triple Helix indicators of knowledge-based innovation systems: Introduction to the special issue*. In: *Research Policy*, 2006, roč. 35, č. 10, s. 1441–1449.
- NÁRODNÍ POLITIKA výzkumu a vývoje České republiky na léta 2004–2008**, schválena vládou usnesením ze dne 7. ledna 2004 č. 5; viz též <<http://www.vyzkum.cz/Priloha.aspx?idpriloha=28997>>
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2001; viz též <http://www.msmt.cz/uploads/bila_kniha/bilakniha_2001.pdf>
- Neave, G. et al.: *The European Research University. An Historical Parenthesis?* New York: Palgrave Macmillan, 2006.

- Neave, G.: *Research and Research Training Systems. Towards Typology*. UNESCO Forum Occasional Paper Series Paper no. 1. Paris: UNESCO, 2002.
- Radosevic, S.; Auriol, L.: *Patterns of restructuring in research, development and innovation activities in central and eastern European countries: an analysis based on S&T indicators*. In: *Research Policy*, 1999, roč. 28, s. 351–376.
- SBORNÍK podkladů pracovních skupin k tvorbě „Národní politiky výzkumu a úvoje České republiky“*, Praha: Rada pro výzkum a vývoj, 1999.
- Schimank, U. Y.; Winnes, M.: *Beyond Humboldt? The Relationship between Teaching and Research in European University Systems*. In: *Science and Public Policy*, 2000, roč. 27, s. 397–408.
- STANDARDY Akreditační komise pro posuzování žádostí o akreditaci, rozšíření akreditace a prodloužení doby platnosti akreditace studijních programů a jejich oborů*, 2. leden 2006; viz též <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/doporucene-standardy-pro-studijni-programy-1>>
- Šrámek, J.; Blažek, V.: *Systémy účelové podpory vědecké činnosti. Závěrečná zpráva za rok 1993*. Praha: CSVŠ, 1993.
- Talašová, J.; Bebčková, I.: *Formule pro rozdělování prostředků na specifický výzkum – analýza současného stavu, návrh nového řešení*. In: *Sborník příspěvků z 8. semináře Hodnocení kvality vysokých škol. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně*, 2007, s. 152–157.
- Tillett, A.: *Barry Lesser Science and Technology in Central and Eastern Europe: The Reform of Higher Education*. In: *European Educational Research Journal*, 1996, roč. 4, s. 324–342.
- Tollingerová, D. et al.: *Research training in the Czech Republic. Written for the Organisation for Economic Cooperation and Development*. Praha: CSVŠ, 1993.
- Trow, M.: *Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII*. *International Handbook of Higher Education*, Dordrecht: Kluwer, 2005.

3. Masifikace a obsahy terciárního vzdělávání

Libor Prudký

3.1 Jaké jsou cíle masifikace terciárního vzdělávání?

Trowův koncept pracuje s procesem masifikace terciárního vzdělávání jako s daností. Lze říci, že jeho základem je **zobecnění analýzy vývoje skutečnosti**. Jde o teorii, která posouvá zjištěné poznatky o stavu a vývoji terciárního vzdělávání především ve Spojených státech amerických do obecnější podoby a v ní formuluje indikace, trendy a souvislosti, jejichž prostřednictvím lze rozdělovat jednotlivé fáze masifikace terciárního vzdělávání vůbec. Jde vlastně o typickou teorii středního dosahu (podle konceptu Merton, 1949): umožňuje **kategorizaci skutečnosti, třídění a posuzování stupňů vývoje terciárního vzdělávání například v určité zemi**. Ale obecné otázky po smyslu a obsahu takového rozvoje terciárního vzdělávání ponechává Trowův koncept v zásadě stranou. To ale neznamená, že takové otázky neexistují a že různé odpovědi na ně mohou vést k odlišným podobám naplňování procesu masifikace terciárního vzdělávání. Ba naopak: **specifikace možných obsahů masifikace terciárního vzdělávání může dát samotnému Trowově konceptu naprosto odlišná vyznění a smysl**.

A jaké otázky mohou specifikovat téma obsahu terciárního vzdělávání? Například: K čemu má posun od elitního k univerzálnímu terciárnímu vzdělávání sloužit? Jaké jsou cíle, které jsou tímto procesem naplňovány? Jaké mohou být obsahy tohoto vzdělávání? Jaké mohou být rozdíly v obsahu vzdělávání mezi jednotlivými fázemi masifikace terciárního vzdělávání? Jsou tu další dimenze takových rozdílů ve vztahu ke stupni terciárního vzdělávání? A především: k čemu vlastně proces masifikace terciárního vzdělávání fakticky slouží? Následují velmi závažné otázky ohledně místa různých podob terciárního vzdělávání ve společnosti: Do jaké míry a v jakých směrech bude univerzální terciární vzdělá-

vání (vysokoškolské vzdělání pro všechny) možným zdrojem změn ve struktuře společnosti, v životním stylu, ba i v hodnotových strukturách? Z dosavadních šetření o vlivech na společenské postavení, životní styl, kvalitu života, míru spokojenosti a také na míru aktivity a participace na životě společnosti vyplývá, že s růstem vzdělání roste i pozitivní vztah k uvedeným skupinám indikací společenské struktury. Co se změní, když bude terciární vzdělávání univerzální? Jak bude podoba těchto změn vázána na různé obsahy terciárního vzdělávání? Ostatně i sama diskuse o kvalitě terciárního vzdělávání se neobejde bez odpovědi na obsahy, které v sobě různé terciární vzdělávání nese, a na vztahy těchto obsahů ke kritériím požadavků na terciární vzdělávání.

Už uvedené otázky evokují další. Vlastně každé z témat procesu od elitního k univerzálnímu terciárnímu vzdělávání – včetně těch, která jsme se snažili alespoň z části rozkrýt v předchozích kapitolách – může nabýt odlišnou podobu, když bude naplněno různými variantami obsahu terciárního vzdělávání.

Jestliže vůbec Trow nabízí na tyto otázky odpovědi, tak jen v určitých souvislostech, především, pokud jde o funkce terciárního vzdělávání ve společnosti. Poukazuje na růst rovnosti příležitostí k terciárnímu vzdělávání, který s sebou proces masifikace přináší. Můžeme z toho usuzovat, že jde také o podporu rozvoje demokracie ve společnosti? Zřejmě ano. Ale co z možnosti terciárního vzdělávání k tomuto zacílení přispívá především a co méně – právě ve vztahu k převažujícím cílům a obsahům různého terciárního vzdělávání? Poukazuje také na růst otevřenosti samotného terciárního vzdělávání vůči vlivům vycházejícím zvnějšku. Může být tato charakteristika chápána i jako podpora cest k otevřené společnosti? Nebo tu jde hlavně o praktické požadavky na terciární vzdělávání a jejich přímé uspokojování větším spojením s uživateli výsledků práce institucí terciárního vzdělávání? Tudiž často i o zužování obsahu terciárního vzdělávání na přímé praktické zacílení bez vzdělanostních základů?

Poukazuje také na pozitivní korelaci mezi růstem podílu populace absolvující terciární vzdělávání a hospodářským růstem. Jde v tomto spojení o prokázanou souvislost, nebo naopak o důsledek možností bohatých společností vkládat do terciárního vzdělávání větší prostředky a následně o projev naděje méně bohatých zemí, že podporou terciárního vzdělávání vytvoří podmínky pro hospodářský růst? Konečně kardinální otázka stále častěji spojovaná s diskusí o smyslu „růstu pro růst“: k čemu má takový růst sloužit?

Trow také poukazuje na **celoživotní vzdělávání jako atribut univerzalizace terciárního vzdělávání**. Jde o projev ověřených poznatků o vzdělávání jako nejspolehlivější cestě k sebereflexi, k vědomé občanské existenci a svobodnému (tudíž odpovědnému) vztahu k životu a světu, nebo o praktický respekt vůči proměnám technologií a dynamice vzdělávání jako profesním požadavkům?

Už z tohoto nahlédnutí vyplývá, že otázek souvisejících s obsahy masifikace terciárního vzdělávání je mnoho. Souhrnných odpovědí se v samotném Trowově konceptu nedočkáme. Jde ostatně o obecnější problém: shoda v potřebě rozvoje terciárního vzdělávání je vysoká. Míra shody v tom, o jaké vzdělání jde a k čemu má především rozvoj vzdělání ve společnosti sloužit však už ne. Ale ani to nelze s určitostí tvrdit, poněvadž vlastně **diskuse o posunech a variantách obsahů terciárního vzdělávání u nás nenastala**. Automaticky se pracuje s růsty počtů studentů, škol, prostředků pro rozvoj. Ale k čemu to může sloužit, to je obvykle jen součástí obecné preambule, bez důsledků a promítnutí v samotné koncepci.⁴⁵ Takže většinou to, co nakonec určuje obsah, je **ideologické zakončení autorů**, nebo (ještě častěji) **držitelů mocenských pozic**.

Představa, že v rámci jednoho textu odpovíme na uvedené otázky – včetně těch, které tu nebyly explicitě řečeny, ale jsou součástí uvedených – je falešná.

To, o co se pokusíme, je:

- a) poukaz na důležité a spíše opomíjené souvislosti, které je potřeba vzít také v úvahu, když se pokoušíme dobrat obsahu terciárního vzdělávání,
- b) rozvedení jedné z variant ze struktury vlivů na obsahy terciárního vzdělávání, zvláště v souvislosti s jeho nejvíce se rozvíjející částí, tedy bakalářským vzděláváním.

Vzdělávání a vzdělání přitom chápeme jako jeden z rozhodujících zdrojů rozvoje společnosti a života lidí. To mj. znamená, že při kladení otázek po obsahu a smyslu terciárního vzdělávání se nemůžeme vyhnout odpovědím na obecnější a hlubší dimenze posuzování rozvoje společnosti. Nemůžeme se obejít bez takových otázek, na něž jsou odpovědi, spojené

⁴⁵ To je, podle mého mínění, základní nedostatek například *Bílé knihy* o rozvoji vysokého školství (2008), kterou přijala vláda ČR jako strategický materiál pro rozvoj terciárního vzdělávání u nás.

s hodnocením míry a podoby příspěvku vzdělávání k naplňování určité cílové podoby rozvoje společnosti vůbec. Tyto souvislosti ale tázání po obsahu a smyslu vzdělávání ve stadiu pozdních společností (když použijeme souhrnný výraz pro různé varianty současné podoby společnosti tak, jak ho užil Petrussek /2006/) nijak nezjednodušuje. Právě naopak. Pohybujeme se v pojmových a konceptuálních houštinách, které by vyžadovaly mnohem rozsáhlejší text. Hrozí nebezpečí zjednodušování. Navíc v tematice, která na každém kroku chtě nechtě spojuje přístupy epistemologické i axiologické.

Bereme proto tento text jako podklad pro otevření debaty na témata, která dosud, pokud víme, zůstávala stranou zájmu úvah a diskusí o zaměření terciárního (především vysokoškolského) vzdělávání v naší zemi.

3.2 Vybrané vlivy na obsahy terciárního vzdělávání

Formálně jsou obsahy terciárního vzdělávání spojeny se složitými procesy utváření, ověřování a implementace kvalifikačních standardů. Co je však za tímto složitým procesem? Z čeho se tu vědomě, či nevědomky vychází?

Tradiční sociologické přesvědčení vyjádřené například v textech od **Luckmana a Bergera (1999)** a mnoha dalších pojednává o **vzniku sociálních jevů prostřednictvím vyjednávání o subjektivních reflexích**. Na ně působí především socializační procesy a mediátoři. Aplikace tohoto principu na téma obsahů terciárního vzdělávání nepředstavuje nic abstraktního. Vyjadřuje pouze fakt, že se naše reflektování a vypovídání o světě utváří v širších (vývojově i prostorově) souvislostech strukturované kultury. Bez poznání a respektování těchto souvislostí nemůžeme ani pochopit a ani vyložit daný sociální jev či proces.

Pro hledání obsahů terciárního vzdělávání je potřeba vzít v úvahu velké množství okolností. My zde připomeneme ty, které se týkají novějších širších souvislostí a také širších společenských souvislostí. Stranou zůstává na jedné straně meritorní diskuse o krizi vzdělanosti (například v pojednáních H. Arendtové, 1996 a dalších), na druhé straně konkrétní specifikace profilů absolventa jako souhrn požadavků na kurikulum a obsahy vzdělávání.

3.2.1 Vzdělanostní společnost a její rozpory jako první z rámců obsahu terciárního vzdělávání

Současné úvahy a diskuse o funkci vzdělání ve společnosti jsou obvykle vedeny v rámci posunu modernizačních procesů společnosti směrem ke společnosti vědění. Přitom se v čase sám **koncept společnosti vědění** pozměňuje. V teoretické rovině, jak shrnuje Veselý (2004), se o společnosti vědění v současnosti obecně uvažuje jako o společnosti, v níž (podle David, Forayová, 2002) dostatečný počet lidí produkuje a reprodukuje vědění (a všichni se navzájem učí), v níž je vytvářen dostatečný veřejný prostor a dostatečně bohatá sada mechanismů pro cirkulaci a výměnu vědění, pokud možno bez vnitřních bariér (a převažuje vzájemná důvěra k otevřenému předávání vědění a také důvěra ve vědění samotné) a jsou rozvíjeny potřebné nástroje čili informační a komunikační technologie. Petrušek (2006, str. 408–409) připomíná, že na nějaké formě vědění je založena každá společnost. Liší se od sebe způsobem, jímž je vědění produkováno (zda je v dané společnosti např. institucionalizovaná věda), distribuováno (čili mírou otevřenosti vzdělávacího systému) a aplikováno (zda a jak je propracované, v jakých oblastech a s jakými nástroji). Nebývale rozsáhlá, v mnoha směrech nová a hlavně podstatně výraznější váha atributů vědění v životě společnosti než kdy před tím je – podle Stehra (1994) – rozhodující pro možnost označení současné společnosti jako společnosti vědění.

Veselý s odkazem na Hakepääho (2002) upozorňuje na podstatné hledisko při pojetí společnosti vědění, totiž na to, že **jsou v ní už od vzniku tohoto pojmu patrné dvě větve. Jedna mívá k důležitosti vědění v ekonomických aktivitách, druhá k roli vědění v sociálních vztazích, především o roli vzdělání v nich.** Petrušek (2006) s odkazem na Václava Havla (Havel, 2005) dovádí toto téma do větší hloubky a upozorňuje na meritorní důvod dvojakého a konfliktního zaměření společnosti vědění. Jde v zásadě o **rozpor mezi věděním a informacemi**. Zatímco vědění je spojeno s propracovanými postupy ověřování, verifikace a – dodejme – prožitku, nese v sobě i zcela jasně hledaný vztah k pravdě a samo o sobě nemusí přímo sociálně či ekonomicky prakticky fungovat, informace (jako strukturovaná a formátovaná data, shrnuje Petrušek /2006, str. 410/) nefungují dotud, dokud nejsou prakticky použity a dokud nejsou spojeny s technologiemi vzniku a uložení sebe samých. Otázka po jejich vztahu k pravdě vlastně nedává smysl. Jde o technologii jejich vzniku a použití, a ne o vztah ke skutečnosti. Informace se proklamativně vzdává

axiologické dimenze poznávání. To může vést k vyloučení etických rozměrů poznávání a aplikací. Převaha informací nad věděním splývá s posilováním ekonomické větve pojetí společnosti věděním. (Možná, že by bylo přesnější hovořit o ekonomickými efekty měřeném technologickém pojetí společnosti věděním.) Petrussek varuje před rozšiřující se **kolonizací systému věděním ekonomickým subsystémem** (čili před stále zřetelnějším převažováním informací nad věděním v současné podobě společnosti věděním). Hrozí nebezpečí, že z „korpusu věděním bude vylučováno to, co nepřináší bezprostřední užitek.“ (Petrusek, 2006, str. 412)

A jsme u **stěžejního problému rozvoje vzdělanosti a rozšiřování terciárního vzdělávání v současné společnosti** – totiž **u střetu mezi vzděláváním jako předáváním informací či přenosem věděním, nebo také rozporu mezi vzděláváním pouze jako ekonomickou kategorií, či jako kategorií sociální a kulturní**. Konečně lze tuto dichotomii formulovat i jako střet vzdělávání jako souboru co nejefektivnějších vzdělávacích postupů s jasně měřitelnými výsledky oproti vzdělávání jako kultivaci obsahů existence. Tato dichotomie má své projevy i ve sváru mezi vzděláváním jako byrokraticky zvládnutým procesem manipulace, proti vzdělávání a bádání jako svobodnému tvořivému nekončícímu procesu projevu lásky k poznání.⁴⁶ Ve stručnosti shrnujeme všechny tyto podoby kardinální rámce pro obsah vzdělávání v současné společnosti jako **spor mezi vzděláváním a informováním**. Jde o jeden z mnoha zásadních rozporů, který s sebou přináší vše prorůstající ekonomizace naší existence. Bauman (2004) píše, že v těchto souvislostech mají univerzity (tedy instituce poskytující vysokoškolské vzdělání) vlastně jen dvě možnosti dalšího vývoje a obě nepřijatelné. Jedna je, že podlehnou trhu a budou věděním chápat, vytvářet a expedovat jako komoditu, druhá naopak, že se před trhem uzavrou, protože nejsou ochotny a ani schopny devalvovat věděním na zboží s jednorázovým použitím, protože by popřely samy sebe. A nejde jen o ně, ale, jak Bauman připomíná, vlastně o vzdělávání vůbec. Protože „si univerzity během celých moderních dějin nárokovaly (a do jisté míry jim i patřila) roli institucí, které udávají tón a určují podobu vzdělávání.“ (Bauman, 2004, str. 153)

Baumanova charakteristika je krajní, ostatně formulace uvedeného rozporu také. **Možnosti pro hledání rovnováhy mezi oběma krajnostmi**

⁴⁶ Petrussek (2006) cituje Polanyiho odpověď Bernalovi: „Musíme mít na paměti, že podstata vědy spočívá v lásce k věděním a užitečnost našeho věděním by neměla být rozhodně prvořadým předmětem našeho zájmu.“

nepochybně existují. Respekt vůči tomuto bytostně rozpornému stavu a snaha o jeho poznání je prvním krokem k hledání takové rovnováhy s vědomím, že nepochybně půjde o diferencované podmínky, v nichž hraje významnou roli zakotvení rozhodovacího procesu (jeho smyslu a zacílení) pro specifikaci místa vzdělávání a informování: jak v jednotlivých fázích a etapách terciárního vzdělávání, tak v jeho různých oborech a druzích.

3.2.2 Koncepty vzdělávání a jejich možnosti jako obsahových východisek pro zacílení variant terciárního vzdělávání

To, jaké koncepty vzdělávání obecně přicházejí v úvahu jako zdroje pro specifikaci uvedeného rozporu, je závislé na řadě skutečností. (Když se dále nebudeme zabývat vnějšími podobami tohoto sporu, tedy ani ekonomizací, ani uzavíráním se před tržními vlivy.) Především jde o to, jaké jsou **možnosti, které nabízejí různé filozofie výchovy.**

Z řady variant členění filozofií výchovy použijeme **Bertrandův výklad** (Bertrand, 1998), protože jde o dostupný a dobře strukturovaný pramen. Umožňuje aplikaci i na terciární vzdělávání a také přiblížení obsahových zaměření jednotlivých konceptů prostřednictvím pokusu o charakteristiku hodnotových struktur, které v sobě jednotlivé teorie výchovy nesou.

Bertrandovo členění uvádí sedm základních skupin a každou z nich s několika dílčími oblastmi:

- **Spiritualistický proud** (nebo také metafyzický či transcendentální) Základem vzdělávání je vztah mezi lidským „já“ a univerzem z metafyzického pohledu. Dominantními zdroji tu jsou zřejmě zen-budhismus a taoismus.
- **Personalistické teorie** (či humanistické, nedirektivní, svobodné, otevřené, alternativní, apod.) se opírají o lidské „já“, svobodu a autonomii osoby. Úkolem učitele ve vztahu k žákovi je usnadňovat učení, vedení k seberealizaci.
- **Kognitivně psychologické teorie** se zaměřují na vzdělávání posilující a rozvíjející takové poznávací procesy, jako jsou usuzování, analýza, řešení problémů, tvorba mentálních obrazů a map, atp. Východiskem

jsou poznatky kognitivní psychologie o různých aspektech učení, s převahou zájmu o duševní procesy nebo o vlivy prostředí na učení.

- **Technologické teorie** (nebo také systémové či technicko-systémové) se zaměřují na zdokonalení předávání informací použitím vhodných technologií. Spoléhají se na obdivuhodné možnosti počítačů a zlepšování kvality interakce mezi člověkem a počítačem.
- **Sociokognitivní teorie** akcentují význam kulturních a sociálních faktorů při utváření poznatků s oslabením psychologických přístupů. Podobu pedagogiky zde vytvářejí sociální a kulturní interakce.
- **Sociální teorie** pracují s principem, že „vzdělání má umožnit řešení problémů sociálních a kulturních i problémů životního prostředí.“ (Bertrand, 1998, str. 18) Hlavním posláním vzdělávání je příprava vyučovaných na řešení těchto problémů. A, dodejme, zvládnutí těchto problémů v jejich vlastní existenci samotnými žáky či studenty.
- **Akademické teorie** (také tradicionalistické, generalistické, klasické) se zaměřují, na rozdíl od specializovaného vzdělávání, na předávání obecných poznatků. Středem zájmu jsou obecné poznatky, kritické myšlení, schopnost adaptace, otevřenost ducha, apod.

Každá z teorií vzdělávání akcentuje do určité míry odlišné cíle a odlišné obsahy vzdělávání. V těchto diferencích se objevuje to, k čemu mají jednotlivé teorie vzdělávání vést, vlastně k čemu má vzdělávání sloužit. Aplikace na terciární vzdělávání školy je samozřejmě možná, a tudíž i variace odpovědí na obsahy odlišné. I tady platí, že výběr teorie (akcentace na tu či onu z teorií) přináší jinou odpověď na obsahy terciárního vzdělávání. Samy o sobě mají tyto varianty odlišná hodnotová poselství a orientace. Napomáhají k vidění i vytváření „odlišných světů“. Ověřili jsme si, že sociologická analýza hodnotových obsahů jednotlivých teorií vzdělávání je možná a potřebná.⁴⁷ Objevují se **diference především ve vztahu k míře otevřenosti či uzavřenosti poznávání a přístupu ke světu, v míře podněcování tvořivosti jako základu pro svébytné utváření řádu a pravidel života, v úrovni orientace** (od globální, po niternou), atd.

Snad i z toho náznaku vyplývá, že přístup k analýze soudobých teorií vzdělávání jako nositelů určitých obsahů je oprávněný. Pak ovšem jsou oprávněně požadavky na soustavnou a důslednou analýzu. Nejde „jen“ o teorii, ale především o to, že určitá teorie musí stát **u pramenů utváření**

⁴⁷ Tady ji neuvádíme, předpokládáme její samostatné zveřejnění.

určitých pedagogických postupů, včetně vzdělávacích politik a samozřejmě včetně koncipování postavení terciárního vzdělávání v současných společnostech a životech lidí. Když k tomu nedojde, mohou být sebelépe koncipované „vzdělávací politiky“ vždy vlastně jen kompromisem mezi možnostmi a zájmy nejrůznějších nátlakových skupin, a především, jak už bylo řečeno, přímým propojením ideových až ideologických východisek autorů. I to je jedním ze zdrojů krátkodečnosti, ne-li přímo neúspěchu různých strategických materiálů a dílčích politik rozvoje vysokého školství v České republice.

Ještě podstatnější jsou diference mezi hodnotovými strukturami obaženými v jednotlivých teoriích vzdělávání při jejich porovnávání vůči něčemu, co může mít podobu „cílové orientace“ vývoje společnosti.

3.2.3 Vzdělávání jako součást utváření osobnosti a společenství

Obsahy vzdělávání by měly respektovat i možnosti, které pro různé podoby vzdělávání „nabízejí“ různé fáze socializačního procesu vzdělávaných. Jde v zásadě o míru dosahu vzdělanosti a z toho vyplývajícího obsahu různých rovin a etap vzdělávání. Projevuje se tak přiznání a respektování skutečnosti, že **vzdělávání je významnou součástí socializačního procesu nejen, pokud jde o fáze socializace, ale především, pokud jde o úroveň a intenzitu interiorizační hodnot v nich.**

Socializační proces – nezbytná podmínka vzniku osobnosti i společenství – probíhá nejintenzivněji v první třetině životní dráhy. Jeho cílem je utváření osobnosti i přenášení kulturní kontinuity a uchování či posuny v řádu společenství, seskupení, ale i institucí a dílčích systémů. Obsahem socializačního procesu jsou vlastně porovnávání, výběry a interiorizace hodnot. Mezi podobu strukturované nabídky hodnot ve společenství a jedincem působí řada **mediátorů**, čili nositelů a aktérů nabídky, působení a fixace hodnot a norem chování. Vzdělávání (opřené nejen o instituce školního vzdělávání) patří mezi stěžejní nástroje socializace. V tomto smyslu platí, že **obsahy vzdělávání jsou jednou z rozhodujících cest, kudy se k jedinci dostává nabídka hodnot a také míra jejich přitažlivosti pro něj.** Vzdělávání působí jako nezastupitelná součást utváření hodnotových struktur ve společnosti. Jde o významnou součást sociálního učení se všemi souvislostmi, které to s sebou nese.

I tato letmá zmínka o místu vzdělávání v socializačním procesu znovu podtrhává význam odpovědi na otázku, k čemu a jaké vzdělávání slouží, o co při určitém vzdělávání jde a o co může jít. Upozorňuje přinejmenším na problém spolupráce či soupeření různých socializačních mediátorů při vzdělávání a na nezbytnost specifikace jejich zacílení pro to, aby-
 chom mohli hovořit **o podpoře (dokonce o synergii) mezi mediátory**, nebo naopak **o jejich rozpornosti**. A hlavně na to, že mediátory sice působí v různých obdobích s různou intenzitou, ale působí vždy společně. Představa o tom, že rodinné působení je rozhodující a přemůže případné protitlaky školy či médií nebo jiných mediátorů, je zřejmě falešná. Ale stejně to platí i naopak: **žádný ze socializačních mediátorů není „jediný“, ale vždy působí v souvislostech**. (Což samozřejmě platí i o druhé straně interakce mezi jedincem a nabídkou hodnot, které se mu dostává.) Kromě toho působí v návaznostech. A shoda či rozpornost mezi jednotlivými fázemi a působeními různých mediátorů v nich (např. hodnotového zaměření základního vzdělávání, středního vzdělávání a vysokoškolského vzdělávání – vždy ve vztahu k možnostem fází socializačního procesu) patří také k podstatným nástrojům interiorizace hodnot jedincem i společenstvím. Vyplývá z toho mimo jiné nezbytnost poznávání obsahu a zacílení vzdělávání (včetně terciárního) v širších společenských a institucionálních souvislostech. Přinejmenším v tom smyslu, že **hodnoty nabízené vzděláváním jsou vždy konfrontovány s jejich aktéry a s hodnotami nabízenými jinými socializačními mediátory**, a ovšem také se zkušeností a oceňováním (čili dosud přijatými hodnotami) jedincem.

Jde o **potvrzení vidění obsahu a cílů terciárního vzdělávání v širších společenských souvislostech**: terciární vzdělávání je sice velmi významným činitelem vlivu na socializaci jedinců (i společenství), ale vždy jde o proces působící v souvislostech ovlivňovaných řadou dalších socializačních mediátorů. I z tohoto důvodu se při snahách o hledání obsahu terciárního vzdělávání musíme zabývat tématy, která by mohla poodhalit obsahy i dalších socializačních mediátorů – od rodiny, přes zájmové skupiny, skupiny vrstevníků, média, až po nově utvářené vlivy, jakými jsou působení virtuálních skutečností a komunikací se stroji a mechanismy jako činiteli výchovy. To vše se lokalizuje v převažujících tendencích přijatelných a žádoucích obsahů v dané společnosti či její části. Znovu se tak vracíme k nezbytnosti ptát se na celkové zaměření společnosti, ptát se **po smyslu a obsahu soudobé existence jako podmínky (či rámce) pro pochopení možností působení výchovy a vzdělávání jako socializačních nástrojů**.

Kromě tohoto obecného zarámování vzdělávání do socializačního procesu jsou ovšem podstatné i difference v **pojetí vzdělávání jako socializačního mediátoru samotného**. Jednak jsou spojeny s teoretickými koncepty (jak je patrné z předchozí kapitoly), kdy každý z nich představuje poněkud odlišnou nabídku hodnot, ale setkáváme se i s hlubšími teoretickými charakteristikami vzdělávání jako formativního socializačního činitele.

Především tu lze odkázat na literaturu zabývající se místem přijímání hodnot v různých etapách socializačního vývoje např. spojenou s prací Eriksona (Erikson, 2002), u nás Říčana (Říčan, 2004), Heluse (Helus, 1977), Alana (Alan, 1988) a dalších. **Specifikace věku rané dospělosti** (příznačné pro denní vysokoškolské studium) v těchto procesech je **dalším příspěvkem k možnostem a souvislostem poznání obsahu vysokoškolského vzdělávání**. Říčan (2004, str. 229 a n.) pro etapu života mezi dvaceti až třiceti lety uvádí jako charakteristické obsahy především naději (ne již iluze, tak příznačné pro adolescenci), aktivitu, rozhodnost, malou tendenci k odmítnutí sebe sama (čili: sebevědomí) a náchylnost k přijímání racionálních argumentů a reakcí. Věcné jednání rovnocenných partnerů se snahou o pochopení rozhodujících rolí (od citové a intimní existence, až po profesní rozhodování a orientace a rozhodování v životních rodinných rolích) je tu klíčem ke spolupráci a vzájemnému působení.

Jiného druhu jsou **pokusy o zobsažnění vzdělávání jako činitele vlivu během celého životního cyklu**, především v samotném procesu usazování hodnot a východisek pro přístupy k životu. Vychází z faktu, že sociální učení je základním obsahem socializace trvající celý život. Za všechny uvedeme klasický **přístup Batesonův**. Bateson (1972) postupně formuloval **koncept „učení, jak se učit“ ve třech fázích učení**. Každá z nich má odlišné obsahy i postupy i aktéry:

První fáze – Bateson ji označuje jako *protovýuku*, nebo také „*učení proního stupně*“ – je monitorovatelná, zaznamenatelná, lze ji rozvrhovat a plánovat. Bez dalších fází by však výsledkem protovýuky byly (jak doplňuje Bauman, 2004, str. 148) „zkostnatělé myslí, neschopné přizpůsobit se odlišné situaci nebo prostě situaci, na kterou se předem nemyslelo“.

Teprve **deutero-výuka** (čili, podle Batesona, „*učení se učení*“) umožňuje „vyhledávat kontexty a souvislosti jistého typu na úkor typů ostatních. Stav myslí, které nazýváme ‚svobodná vůle‘, instrumentální myšlení, vůdčí postavení, pasivní postoj atd. si lidé osvojují v procesu, který můžeme ztotožnit s učením se, jak se učit.“ (Bateson, 1973, str. 140,

podle Baumana /Bauman, 2004, str. 148/). Tato fáze je „výukou druhého stupně“.

Konečně ve třetím stupni výuky, v „**terciálním učení**“ (podle Batesona) si vyučovaná osoba osvojuje dovednosti pro modifikaci dříve naučených souborů alternativ.

Všechny fáze se realizují především v souvislosti se změnami sociálních podmínek, v nichž „vyučování“ musejí žít. Nezáleží ani tak na plíli a nadání žáků a dovednostech učitelů, jako spíše na kombinaci tlaků vnějšího světa a citlivosti jejich rozpoznávání a vějíří variant pro jejich reflexi, porozumění a reagování (aktivity). To, co Bateson uvádí jako rozhodující právě pro přenos obsahů, jsou ale spíše sociální kontexty a způsoby předávání znalostí a dovedností. Ve svém celku všechny fáze v sobě spojují jak utváření osobnosti, tak i podobu převažujících sociálních vlivů. Především v tomto smyslu jde o pozoruhodný výklad sociálního učení čili obsahu socializace. Nabízí se tu možnost obecného koncipování vztahu vzdělávání a socializace.

Bauman (2004), z něhož zde především vycházíme, uvádí Batesonův koncept hlavně v souvislosti s terciálním vzděláváním, protože ho interpretuje především v jeho možné destruuující podobě. To mu slouží k charakteristice naší doby jako „pozdní moderny“ či „postmoderny“. Tedy doby, kdy právě Batesonovo terciální vzdělávání se z možné abnormality (rušící naučený řád) stává normou.

V každém případě připomínka specifik „učení se učení“ pod vlivem sociálních podmínek upozorňuje znovu na nutnost respektování sociálních procesů a trendů při odhalování a specifikaci obsahu vzdělávání. Kromě toho ale v sobě skrývá skutečnost, že **zaměřenost vzdělávání ve společnosti na různé stupně vzdělávání z hlediska obsahu je jedním z podstatných vlivů utváření sociálních procesů a trendů**. Bez této specifikace je nemůžeme odhalit, zvláště v době, pro kterou je příznačná proměnlivost, nestabilita, otevřenost a narůstající mnohost a diferenciacce všech sociálních vztahů a procesů.

Respektovat při tvorbě nástrojů vzdělávací politiky možnosti a požadavky, které z naznačených charakteristik soudobých společností vycházejí, je jednou z rozhodujících podmínek jejich úspěšnosti. Už nelze koncipovat hotové statické modely, k nimž by vzdělávání špelo a jejichž naplněním by dosáhlo cílů. **Rozhodující místo má hledání cest, které by mohly napomáhat kultivaci vzdělávání a přitom nabízely dostatečné možnosti pro diferencované přístupy.** Trvalá dynamika a změny jsou, zdá se, stěžejním atributem soudobých společností. Napomáhání zvlád-

nutí této situace a její tvořivý rozvoj jsou požadavky, které z diskuse o obsahu terciárního vzdělávání nelze vynechat.

3.3 Vybrané koncepty obsahových směřování současné společnosti

Ukazuje se, že **jestliže chceme nabídnout diskusi o otázce „proč a jaké vzdělávání“, musíme ji zasadit do širšího kontextu vycházejícího z odpovědí na to „proč a jaká společnost“**, protože pouze v rámci obsahových směřování vývoje společnosti lze identifikovat místo, obsah a specifikaci vzdělávání. Navíc ještě v souvislosti, která napoví, zda danému zacílení určité vzdělávání napomáhá, nebo brání.

Věcná otázka po zacílení vývoje společnosti není pokládána často. Její nejčastější podoba je odvozována z různých konceptů politických filozofií, či – v přetavené a zjednodušené podobě – ideologií (viz např. přehled v Kis, 1997) a jsme u téhož problému jako v předchozí kapitole, jenže o úroveň obecnější. Totiž: **Jaké varianty pro současné zacílení vývoje společnosti přicházejí v úvahu? Z čeho se rekrutují stěžejní hodnotící kritéria? Jak do nich „zapadají“ posuzování obsahu vzdělávání?**

3.3.1 Koncept kvality a udržitelnosti života jako naplnění teorie racionální volby

Jádrem převažujících hledisek pro úspěšnost je v současné etapě modernizace – a v naší společnosti možná víc než jinde – **pojetí úspěchu opřené o individuálně chápaný prospěch**.⁴⁸ V obecně-teoretické rovině jde hlavně o **důsledky převahy libertariánského konceptu**⁴⁹ **v pojetí společenských vztahů a společnosti vůbec**, s projevy v přístupu ke společnosti jako ekonomicky nejlépe posouditelné jednotky. Především jde o specifikaci výkladu možností využití teorie racionální volby jako zákla-

⁴⁸ Etzioni (1995) shrnuje: Neoklasické paradigma – orientováno na užitek, racionalitu a jedince. Předpokládá jedince, kteří maximalizují svou vlastní užitečnost a volí při tom ty nejlepší prostředky sloužící jejich cílům. Setkání těchto jedinců na konkurenčním poli je považováno za zdroj efektivnosti a blahobytu.

⁴⁹ Viz např. Nozick, 1974.

du motivace jednotlivce i chování každé součásti společnosti. Přitom se za „racionální“ právě považuje to, co přispívá k individuálnímu prospěchu. Tato sada kritérií je natolik v českých poměrech prezentována a využívána, že snad není potřeba se jí pozitivně zabývat. Právě pro její mnohost a jasnou převahu je však třeba zabývat se jí kriticky.

Kořenem problému je tu chápání racionality.

Neurologické a biologické výzkumy ukázaly,⁵⁰ že součástí genetické biologické výbavy lidského jedince není snaha o zachování života bez spolupráce s ostatními, ale naopak, že sociální dimenze naší existence představuje jeden z uhelných kamenů zachování života. Nejde „jen“ o to, že nejsme schopni bez pomoci druhých přežít a už vůbec ne plnohodnotně žít, ale také o to, že mezi genetickou výbavou člověka byly objeveny biologické a chemicky definovatelné dispozice, které opravňují **konstatování o sociální části mozku a vrozených sociálních dispozicích každé lidské bytosti.**

A. Etzioni (Etzioni, 1995) uvádí variantu **neoklasické teorie opřenu o deontologickou etiku.** Spočívá mj. na předpokladech, že se lidé snaží sledovat nejméně **dvě neredukovatelné „užitečnosti“** a mají **dva zdroje hodnocení: požitek a morálku.** Ekonomika je subsystémem širšího systému společnosti, politiky a kultury.

Za těchto okolností **není racionální to, co je prospěšné sobeckým zájmům jedince, ale to, co je mu prospěšné také jako sociální a morálně disponované bytosti.** Tedy – **co napomáhá jeho soužití s jinými a rovnováze svědomí.** Sobecké individuální zájmy jako základ teorie racionální volby neobstojí. Ve skutečnosti jsou proti racionalitě. Jak ukazuje řada autorů (za všechny u nás např. V. Bělohradský, 2006), výsledkem jejich jednostranné aplikace je „rozvoj pro rozvoj“, kde následky individuálního prospěchu vedou k postupné likvidaci udržitelnosti života, tedy i k likvidaci svého cíle, totiž individuálního prospěchu. Orientace na úspěch z jednostranného výkladu teorie racionální volby vede ke globálnímu, společenskému, ekonomickému, institucionálnímu, skupinovému, individuálnímu i civilizačnímu neúspěchu.

Zjednodušené neoliberální vidění světa sice u nás představuje jasně převažující proud, avšak není jediné možné. Nověji se objevují úvahy

⁵⁰ U nás např. Zrzavý, Storch, Mihulka (2004) nebo texty Koukolíka (2003) ad., z jiného pohledu Flegr (2006) a další.

o kvalitě a udržitelnosti života jako rozhodujících hodnotících kritériích rozvoje společnosti.

Koncept kvality a udržitelnosti života nemá podobu protiváhy neo-liberálního konceptu, ale představuje jeho doplnění, zosažnění a prohloubení.

Teoretickými a historickými zdroji přístupu k posouzení úspěšnosti vývoje společnosti prostřednictvím dosažené úrovně kvality života bylo především:

- **Samotný vývoj modernizace:** Druhá fáze modernizace⁵¹ (spojená původně s Bellovými⁵² reflexemi vývoje v USA během počátku druhé poloviny dvacátého století a se zprávou Římského klubu⁵³) poukázala na obrovské dopady původně vedlejších a nepředvídaných důsledků industrializace na životní prostředí, kvalitu sociálních vztahů a vzdalování hodnot od živé reality. Nezbytnost respektovat mnohem obsažnější a bohatší přístup k poznávání a posuzování vývoje společnosti vedl mj. **k tvorbě konceptu kvality života jako mnoharozměrné kategorie.**
- Možná stěžejní místo tu měl **růst ekologického povědomí a odpovědnosti ve společnosti.** Především ve zhoršování kvality životního prostředí se totiž nepředvídané důsledky modernizace projevují nejmarkantněji. Stejně tak se ukázalo, že bez posunů v hodnotových východiscích a přístupech k životu nelze dosáhnout změn, které by mohly dopady modernizace do životního prostředí zmírnit, že tudíž nemůže jít pouze o jednorozměrná rozhodování o vývoji a životě, ale o respektování všech podstatných souvislostí. Objevuje se **princip předběžné opatrnosti** (čili společné odpovědnosti za budoucí vývoj) jako podmínky pro zachování lidské existence. Především odtud se rekrutuje spojení kvality a udržitelnosti života.
- Zásadní význam měly zmíněné **antropologicko-biologické výzkumy, a ovšem filozofické texty obecně, s větším respektem vůči novým antropologickým přístupům ke světu, přírodě a životu vůbec.** Rozvoj poznání světa jako humanistické šance obrátil mj. pozornost i ke snahám o komplexní uchopení hodnotících kritérií pro úspěch a rozvoj.

⁵¹ Mnohem obsažněji jsou tyto procesy objasněny v první kapitole publikace *Průvodce krajinou priorit pro Českou republiku*. Praha: CESES v nakladatelství Gutenberg, 2002.

⁵² Bell (1973).

⁵³ Především v Meadows, Meadows, Randers, Behrens (1972).

- **V oblasti politických věd** se mj. s reakcemi na Rawlsovu teorii spravedlnosti⁵⁴ vynořují souvislosti, které vystupují rovněž **proti jednorozměrnému pojetí pokroku a užitku**. Rozpracování konceptů demokracie a svobody (od textů např. Dworkinových až ke Giddensově demokratizaci demokracie, atd.) se také obrací do mnohem hlubších a komplexnějších souvislostí, než je „růstová“ logika industriální fáze modernizace.
- **V oblasti sociálních věd** je takových impulzů snad nejvíc, mimo chodem s významným místem textů R. Dahrendorfa (Dahrendorf, 1994) a dalších autorů o vzájemné podmíněnosti svobod ekonomických, politických a usilování o zakořeněné lidské bytosti (neanomické lidské existence) skrze rozvoj občanské společnosti.
- **Ve výzkumu osobnosti a motivace** se prosazují stále mohutněji koncepty nezbytného mnohorozměrného přístupu k možnostem posuzování úspěšnosti života jednotlivce, skupin i společenství.
- Svě místo tu mají i **teologické koncepty a ideje spojené jednak s hnutím po II. vatikánském koncilu v římskokatolické církvi a ekumenickým hnutím obecně**, jako i s reakcemi na rostoucí bezradnost současného člověka bez víry.⁵⁵

Přitom ale jsou k samotnému pojetí těchto oblastí vlivu na kvalitu života odlišné přístupy, které se nakonec promítají do samotného pojetí obsahu kvality života.

V jednom z nejrespektovanějších přístupů, totiž **v konceptu Sena (1993)** jde v úrovni kvality života především o to, čemu se lidé v životě věnují, tj. jakým věcem, skutečností, záležitostem, tudíž tomu, co bezprostředně ovlivňuje jejich život, a také o kombinace možností, ze kterých může člověk volit při naplňování svého života.

Posun posuzování možností rozvoje kvality a udržitelnosti života do roviny rozhodování je podstatným impulzem pro naše další úvahy.

⁵⁴ U nás např. Rawls (1995) a řada dalších textů, viz Kis (1997).

3.3.2 Koncept otevřené společnosti jako rámec rozvoje kvality a udržitelnosti života

R. Dahrendorf na několika místech pojednává o cílových podobách rozvoje současné společnosti.⁵⁶ Činí tak v dobovém zakotvení, např. v analýze stavu a možností vývoje postkomunistických společností po revolučních změnách na konci osmdesátých let dvacátého století (Dahrendorf, 1991) nebo v obecnějších analýzách podmínek pro existenci a roz-

⁵⁵ Podle nejcitovanějšího pramene v této problematice – Nussbaum, Sen (1993) – je **při pojednávání o kvalitě života třeba mít vždy na paměti, že: Kvalita života je vždy konstrukt, vytvořený jako cílová funkce** (model, zdroj hodnocení) pro charakteristiku stavu vývoje společnosti i pro možnosti a zaměření zásahů do tohoto rozvoje (řízení a ovlivňování).

Tento konstrukt se týká **života lidí v dané společnosti v celku**, nezahrnuje tedy jen jednu z oblastí života, ale zahrnuje všechny relevantní oblasti, tj. oblasti, které lidé považují za významné vlivy na život v dané společnosti. Nejjednodušší symbolické vyjádření pro pojetí kvality života je **ve spojení tří výrazů: *having, loving, being***.

Tento konstrukt v konkrétní podobě vychází z **kombinace možností** (zdrojů rozvoje a existence) **dané společnosti, tradic, přijatých a zabudovaných hodnot, úrovně vzdělanosti a kultury, ale také z dosavadního vývoje vládnutí a forem státní moci i dalších mocí**. Znamená to, že pro každou společnost je model kvality života (o níž je užitečné usilovat a jejímž naplňováním je vhodné poměřovat výsledky úsilí společnosti) svérázný. To mj. znamená, že i jednotlivé komponenty zdrojů kvality života mohou v procesu růstu či alespoň zachování kvality života napomoci jen tehdy, když samy budou své obsahy odvozovat od něj. Platí to i o vzdělávání a vzdělanosti.

Kvalita života vyjadřuje nějakou míru nebo stupeň, který variuje od nízkých po vysoké hodnoty. Lze tedy hovořit o „zlepšování/zhoršování kvality života“ nebo o „lepší/horší kvalitě života“ ve srovnání s jinými zeměmi. Nejde proto „jen“ o pojetí kvality života, ale také o indikátory, kterými je možné kvalitu života poměřovat. Přitom nelze vystačit pouze se souhrnem indikátorů, ale také s jejich vzájemnými vztahy a utvářením do celku. V každém případě existují intenzivní aktivity (u nás spojené především s pracemi skupiny kolem P. Nováčka, blíže v *Průvodci krajinou priorit pro Českou republiku /2003/*), které usilují o dotazení konceptu kvality života do zaznamatelné, a tudíž i v praxi vládnutí uplatnitelné podoby. Obvykle se setkáváme s požadavkem na vyvážené respektování takových **kritérií v hodnocení kvality života**, jako jsou: **efektivita a zdroje ekonomického rozvoje** (materiální životní podmínky), **kvalita mezilidských vztahů** (zvláště v nejbližším okolí), **zdravotní stav společnosti a míra participace lidí na životě společnosti** jako nedílná součást bohatých aktivit ve volnočasové existenci.

⁵⁶ A není samozřejmě jediný. Každá politická filozofie, každé pojmenování společnosti (viz např. vzpomenutá publikace Petrusěk (2006), která jich uvádí na sedmdesát) v sobě obsahuje alespoň náznak toho, k jakému cíli určitá společnost směřuje. Přesto, že pro současné analýzy je spíše příznačná rezignace na takové zacílení, protože se vyčází z nejednoznačnosti, proměnlivosti a neuchopitelnosti skutečnosti. Nicméně i obecnějších vizí a zacílení je mnoho. Ani prezentovaný pokus tudíž není ojedinělý a „úplný“.

voj demokratické společnosti (Dahrendorf, 1994 a 2007). Je si totiž dobře vědom, že **žádná společenská změna (tedy ani sama podoba rozvoje) není v zásadě posouditelná bez toho, že by její obsahy byly porovnávané s určitou cílovou podobou.**⁵⁷

Když analyzuje podmínky pro zachování a rozvoj demokratické společnosti, dochází Dahrendorf (1994) k nezbytnosti opření svobod (politických a ekonomických) o posilování identity. Zobecňuje jádro vzájemné závislosti svobod a možnosti zacházení s nimi pouze na situaci, kdy se svobodami zacházejí bytosti, které jsou neanomické. „Demokracie a anómie se špatně snášejí.“ (Dahrendorf, 1994, str. 9) „Ztracení lidé se vzdávají nejdříve své svobody, a potom i života.“ (Dahrendorf, 1994, tamtéž) Základní otázka, kterou si klade, pak je: **„Které sociální vazby politickou a hospodářskou svobodu upevňují, místo aby ji ničily? Můžeme takové vazby v moderním světě nalézt, a jestliže ano, kde a jak?“** (Dahrendorf, 1994, str. 10) Přes všechny pochybnosti nachází Dahrendorf základ odpovědi v pojmu *občanská společnost*. (Dahrendorf, 1994, s. 15 a d.) Protože **občanská společnost je nejvhodnějším prostředím pro učení se svobodě**, a tudíž pro tvořivé hledání vlastní identity ověřováním sebe sama prostřednictvím svobodného rozhodování a spoluodpovědností za své skutky i skutky společenství.

V obou případech – jak v konkrétním historickém zakotvení transformačních procesů, tak v obecných úvahách o podmínkách demokracie – **dochází Dahrendorf k otevřené společnosti jako k zacílení, a tudíž jako ke zdroji pro hodnocení společenského vývoje. Kardinální otázka zní, do jaké míry jsou ve vývoji dané společnosti či její části posilovány cesty k otevřené společnosti. Odpověď na ni je pro hodnocení společenských procesů a jevů rozhodující.**

Idea otevřené společnosti je především spojována s dílem K. R. Poppera (1994). Jde o společnost založenou na svobodě rozhodování, odpovědnosti, kritickém rozumu, individualismu, respektu k odlišnému a otevřenosti vůči jiným. Taková společnost má vysokou schopnost přijímat změny,

⁵⁷ Když pojednává o zacílení transformačního procesu postkomunistických zemí střední a východní Evropy, formuluje je naprosto zřetelně. Pokud má dojít k transformaci z totalitární společnosti do společnosti svobodné a demokratické, je zde vlastně – podle R. Dahrendorfa (1991) – jedinou možností usilování o otevřenou společnost. Varuje před aplikací jakéhokoliv myšlenkového (ideového) modelu na transformující se společnosti: „Tezí tohoto dopisu je, že země, které svrhly reálný socialismus, si místo něho nevyvolily nějaký jiný systém, například kapitalismus, ale že si místo něho vyvolily otevřenou společnost.“ (Dahrendorf, 1991, str. 108)

je jí vlastní výrazná tvořivost, vysoká mobilita a pluralistický demokratický systém moci. G. Soros (1991) charakterizuje jako zásadní rozdíl mezi otevřenou a uzavřenou společností odlišné modely myšlení. Vychází přitom z axiomu, že způsob myšlení a forma společenských institucí se navzájem podmiňují. Utváření otevřené společnosti přináší ovšem i velká rizika. Soros upozorňuje, že koncept otevřené společnosti z definice vylučuje koncovou variantu a zaměřuje se především na procesy a cesty vývoje společnosti. Takže není k dispozici orientační bod finality. Tendence k nestabilitě a tzv. deficit účelu jsou pro otevřené společnosti příznačné a fungují jako jejich nejmarkantnější rizika.

Oba uvedení autoři (a snad všichni další, kteří se otevřenou společností zabývají) se shodují, že **koncept otevřené společnosti neakcentuje ani materiální, ani institucionální, ani pouze duchovní aspekty společnosti, nýbrž že se stará především o jejich obsahy. Ty nachází v míře naplňování individuální svobody, tvořivosti a odpovědnosti. Společnost, která napomáhá rozvoji podmínek pro individuální svobodu, tvořivost lidí a podporuje naplňování odpovědnosti za vlastní skutky, zároveň podněcuje principy, jejichž naplňování je podmínkou tvarování společenské existence k otevřenosti.**

Z hlediska podmínek života společnosti jde především **o naplňování cest, které posilují, či alespoň nebrzdí rozvoj otevřené společnosti.** Jde o cesty, které:

- zvyšují pestrost a diferenciaci ve společnosti a zároveň vystavují mosty a spojení mezi diferencovanými skupinami a vrstvami,
- posilují učení se svobodě co největšího podílu lidí ve společnosti, protože bez svobodného převzetí odpovědnosti nelze nároky cest k otevřené společnosti unést,
- zvyšují, prohlubují a rozšiřují skutečnou vzdělanost, protože bez ní nelze tvořivě a kriticky přistupovat k vlastnímu životu,
- nabízejí proměny a budování nového řádu, nových zdrojů identity a vzdalování se anómii i ve společnosti, která je nepřehledná, těžko srozumitelná a výrazně zcizovaná,
- prohlubují respekt vůči odlišnému, nejde jen o toleranci, ale, jak zdůrazňuje J. Sokol (1999), o inspiraci odlišným čili o pluralitu.

Posilování a rozvoj takových cest není nijak samozřejmé, ani jednoduché. Kromě již zmíněných rizik – která je ve spojení s nezřetelným zacílením, jak upozorňuje Soros (1991), činí pro významnou část populace nesrozumitelnými – jsou v nich zabudována výrazná rizika vůči zachování pozice

elit, paradoxně především těch jejich částí, které se cesty k otevřené společnosti snaží nacházet a naplňovat. Z těchto důvodů jsou často elity proti posilování cest k otevřené společnosti.

Koncept posilování cest k otevřené společnosti může – v transformovaných společnostech od totalitární k demokratické podobě – podle Dahrendorfa dokonce **musí – sloužit jako zdroj pro hodnocení vývoje společnosti. Úspěch je tím větší, čím jsou cesty k otevřené společnosti pevnější, rozsáhlejší a bohatší.**

Srovnání konceptu otevřené společnosti s konceptem kvality a udržitelnosti života ukazuje na řadu společných rysů a na některé diference.

Diference vyplývají především z rozdílu v úhlu pohledu: úsilí o otevřenou společnost směřuje k náhledu na rozvoj společenství jako celku, včetně všech jeho částí. Usilování o růst kvality a udržitelnosti života akcentuje spíše výsledky a jejich zpětné promítání do postupů užívaných k jejich dosahování. Zatímco otevřená společnost rezignuje na finalitu, rozvoj kvality a udržitelnosti života pracuje spíše s postupně naplňovanými a zpřesňovanými cíly. V tomto smyslu vlastně může úsilí o kvalitu a udržitelnost života zmenšit rizika cest k otevřené společnosti. Obsahově jsou si oba koncepty velmi blízké. Měřítka kvality a udržitelnosti života jsou mnohem blíže kritériím rozvoje otevřené společnosti než koncepty opřené o zjednodušenou libertariánskou podobu racionální volby.

Směřování k otevřené společnosti je možné prostřednictvím postupů, které se v podstatě shodují s postupy rozvoje kvality a udržitelnosti života. I tady platí, že cesty k otevřené společnosti ukazují **obsahy procesů nutných pro růst kvality a udržitelnosti života:**

- trvalé prohlubování a respektování pestrosti a diferenciací,
- nezbytnost propojování a nalézání komunikačních cest mezi odlišnými seskupeními,
- přebírání odpovědnosti za sebe sama, včetně odpovědnosti za své skutky a jejich důsledky,
- vzdělanost jako podmínka pro růst tvořivosti a kritického racionálního přístupu ke světu i k sobě samotným,
- tvorba nových pravidel spolupráce opřených o rozvoj identity,
- participace jako základ po hledání vlastního místa ve společnosti,
- respektování odlišností a inspirace odlišným jako zdrojem tvořivosti a spolupráce.

To nejsou „jen“ nutné postupy spojené s naplňováním cest k otevřené společnosti, ale jsou to zároveň podmínky pro růst kvality a udržitelnosti života.

Lze říci, že cesty k otevřené společnosti a usilování o růst kvality a udržitelnosti život mají společné hodnotové zakotvení. Je jím **plnohodnotné pojetí svobody a jejího uplatňování jako základního rámce a východiska pro rozvoj společnosti i s riziky, které na cestě ke svobodě během procesu učení se svobodě ve společnosti vznikají.**

3.4 Svoboda jako kritérium pro odpovědi na otázku po obsahu a cíli současných společností i jako součást obsahů vzdělávání

Učení se svobodě vystupuje jako **klíč k rozvoji kvality a udržitelnosti života v otevřené společnosti.** Jak však rozumět obsahům tohoto poznatku? A nejen ve vztahu k možnostem rozvoje kvality a udržitelnosti života a cest k otevírání společnosti, ale také v opačném směru, tedy v učení se svobodě jako jednomu z možných základů obsahů vzdělávání?

Svoboda je snad **nejfrekventovanější téma v sociálních vědách vůbec.** Vybrat některou z možností pojetí svobody vyžaduje rozsáhlé analýzy, na které tady nezbyvá místo.

Pro naše účely můžeme přístup k pojetí svobody v určitém smyslu zúžit. Jde totiž **o pojetí svobody jako společenského vztahu, tedy svobody v síti společenských vztahů.** Z hlediska aktéra (jedince, skupiny, společenství, instituce) jde o takové společenské vztahy, které umožňují svobodné rozhodování, svobodnou činnost, svobodné působení na rozvoj společenských vztahů s plným vědomím sebe sama jako jejich součástí, čili při chápání sebe sama jako aktéra i adresáta aktivit. Z pojetí svobody jako sociálního vztahu vyplývá i to, že svobodu se lze naučit. Jako svobodní se nerodíme, rodíme se s dispozicemi ke svobodě. Zda je uplatníme, či ne, závisí na tom, do jaké míry se naučíme být svobodnými.

Ve společenských souvislostech jde o vytváření podmínek pro svobodnou existenci: pro existenci umožňující svobodný rozhodovací proces a svobodné chování jedince i společenství či institucí.

Pojetí svobody jako podmínky, procesu a produktu svobodného rozhodování je poměrně frekventované (např. Bauman, 2000; v jistém smyslu i Sartre, 1946–47; Fromm, 1993, ale především sám Popper, 1994 a d.).

Pokusili jsme se o rozbor podmínek svobodného rozhodování ve spojení s možnostmi pro výběr a volbu omezenou jen sebou samým. **Rozhodování, je v tomto konceptu svobodné proto, že podmínky pro rozhodování stojí vně rozhodovatele mu v rozhodování nebrání.** Právě napomáhání při tvorbě takových podmínek je pro možnost učení se svobodě rozhodující.

Předkládáme výsledek vlastních úvah, v němž tento přístup ke svobodě jako k sociálnímu vztahu, utvářenému v rozhodovacích procesech a aktivitách vyústil. Jde o výsledek uvažování beroucí v úvahu i hlediska empirického sociologického zkoumání, tedy s představou o možnosti případné **operacionalizace pojetí svobody**.⁵⁸ Jak ve výzkumu, tak i v utváření oblastí případných indikací pro zachycení stupně v procesech učení se svobodě, v různých úrovních vzdělávání, včetně terciárního.

Pro svobodné rozhodování jsou nezbytné následující, vzájemně navazující skutečnosti. Jde vlastně o **kroky svobodného rozhodování, rozhodování vedoucího ke svobodné aktivitě v síti sociálních vztahů:**

1. krok: Musí být k dispozici **dostatečné množství šancí** (lze hovořit o naplňování principu diferenciacce). Abychom mohli svobodně vybrat, musí být z čeho. Svobodný výběr při existenci pouze jediné možnosti nabídky pro výběr je v podstatě protimluv. „Dostatečné“ množství šancí je vázáno na složitost tématu, schopnosti rozhodovatele, podmínky rozhodování a míru novosti rozhodované skutečnosti. Obecně lze říci, že **růst variant nabídek napomáhá svobodnému rozhodování**, protože vytváří více možností pro shodu mezi potřebami a zájmy rozhodovatele a obsahy nabídek. Vyžaduje však rozvoj dovedností „vyhledávače“.

2. krok: Mezi rozhodujícím se a možnými příležitostmi nesmí být žádná jiná překážka, než je případná nedostačivost rozhodujícího se. Jde o **rovnost v přístupu k šancím**. (Jde o problém naplňování principu rovnosti.) Nejde tu a nemůže jít o rovnost startovací čáry. Diference mezi těmi, kteří se rozhodují, budou vždycky, a přizpůsobit podmínky rovnosti stejné pro každého znamená přizpůsobit se tomu poslednímu, a tudíž demotivovat vlastně všechny ostatní. Tady je samozřejmě největší prostor pro rozšiřování dispozic k výběru na jedné straně (čili pro možnosti naučení

⁵⁸ Nebyly by ovšem možné bez promýšlení – kromě již uvedených – i tak rozdílných pramenů, jakými jsou např. Berlin (1999); Reich (2003); Gellner (1998); Fromm (1993); Sokol (2001); Rawls (1993); Sartori (1995) a d.

se co největšímu množství přístupů k výběru a k posouzení jeho vhodnosti ve vztahu k vlastním dispozicím, silám a ambicím) a pro minimalizaci nejrůznějších překážek k dosažení šance na straně druhé (od Bourdieovy teze o reprodukci statusů prostřednictvím diferencí v přístupech ke vzdělání, až po deformace genderové, rasové, národnostní, regionální, nepotické, korupční, atd.). Připomeňme, že jde o navazující druhý krok. Bez něj nemá první krok žádný vztah ke svobodnému rozhodování.

3. krok: Jestliže jsou splněny (naplňovány) předchozí dva kroky, může dojít k tomu, že jedinec, skupina či společenství se svobodně rozhodnou, a tudíž mohou naplnit třetí podmínku utváření prostoru svobody ve společnosti a tou je **převzetí odpovědnosti za svá svobodná rozhodování**. (Jde o naplňování principu odpovědnosti jako třetího principu uskutečňování svobody.) Když je dostatek možností výběru, když k těmto možnostem má subjekt (subjekty) rovný přístup a dokáže k nim přistoupit – neboli: dokáže vybrat jednu z nabízených možností podle svého vlastního uvážení – převezme za toto rozhodnutí odpovědnost. Když se to stane, naplní svobodné rozhodování. Když ne, vzdává se svobody. Proto je součástí svobodného jednání právě převzetí odpovědnosti za vlastní svobodné skutky.

Tato podmínka svobody bývá nejčastěji opomíjena. Velmi často jsou svoboda a odpovědnost stavěny proti sobě. To platí, když přistoupíme na pojetí svobody jako na rozhodovací situaci, kdy je všechno dovoleno, kdy rozhodování a chování nepodléhá žádnému omezení. Když chápeme svobodu jako stav bez hranic a omezení, stav bez pravidel, čili jako anarchii, jako stav v „sociálně prázdném prostoru“. Platí ale, že tato podmínka je naplnitelná jen tehdy, když jsou splněny předchozí.

4. krok: Tím, že jedinec vybral a naplnil určitou šanci, převzal za ni nejen tu odpovědnost, která z této šance vyplývá (tedy: za její uskutečnění s důsledky, které z toho vyplývají), ale převzal i odpovědnost za fakt výběru. Samotným výběrem a uskutečněním dané šance zmenšil počet šancí pro ostatní, a tím omezil prostor pro naplnění prvního kroku ke svobodě pro ty, kteří do daného rozhodovacího prostředí vstupují po něm. Tím vlastně omezil možnost svobody pro ostatní, a tedy, protože i on sám bude vstupovat do dalších rozhodovacích prostředí, i sám pro sebe. Musí toto zmenšení šancí vyrovnat. Musí **vytvářet nové šance pro ostatní**. (Jedná se o naplňování principu solidarity jako součásti uskutečňování svobody.) Aby mohl vznikat a rozvíjet se prostor svobody ve

společnosti, je nezbytné, aby jedinec, skupina či společenství usilovali o rozšiřování nabídky šancí obecně. Čtvrtým krokem se prostor svobody reprodukuje, může vznikat a rozvíjet se prostor pro svobodné chování, rozhodování a vztahy dalších jednotlivců, skupin, společenství i institucí. Zároveň je v této podmínce svobody zahrnut i fakt soudržnosti a solidarity s jinými lidmi, vycházející minimálně z vědomí závislosti existence lidského jedince (skupiny, společenství, institucí) na jiných, z vědomí nezbytnosti existence života jako společenského jevu.

V rámci tohoto pojetí svobody existuje nezastupitelnost a přímá návaznost a podmíněnost mezi jednotlivými kroky. **Teprve naplňování všech těchto kroků ve vzájemných vztazích umožňuje vytvářet prostor svobody ve společnosti.** Může být zdrojem pro rozhodování, která budto napomáhají, nebo brání v uskutečňování podmínek pro rozvoj svobody. A rozvoj svobody je zárukou rozvoje tvořivosti a aktivity lidí, skupin i společenství. Připomeňme, že lepší růstový zdroj než rozvoj svobody ještě nebyl objeven.

S tímto konceptem svobody je možné pracovat jako s východiskem jak pro specifikaci a rozvoj cest k otevřené společnosti, tak i pro postupy posilování kvality a udržitelnosti života. Především proto, že vymezuje oblasti, které je potřebné podněcovat, rozvíjet a upevňovat v procesech učení se svobodě. Specifikace jednotlivých kroků naplňování svobody může totiž sloužit jako zdroj pro korektivy přípravy, realizace a reflexi rozhodovacích kroků vlastně na všech úrovních decize, ale také jako zdroj individuálního učení se svobodě i učení se svobodě ve skupinách, v institucích i ve společenstvích. Míra vytváření podmínek pro posilování uvedených kroků ke svobodě ve všech dimenzích vládnutí může sloužit jako zásadní obsahové kritérium pro jejich výběr a uskutečňování. Do jaké míry jsou prostřednictvím vládnutí ve společnosti posilovány diference, rozšiřovány možnosti pro přístupy k narůstajícím šancím, přejímána odpovědnost za uskutečněné výběry z nabízených variant, včetně vytváření variant nových? Do jaké míry jsou takto posilovány možnosti pro zvládnutí přístupů k šancím, pro schopnosti rozlišovat a domýšlet důsledky vlastních rozhodnutí? Jak jsou vyvinuty mechanismy pro skládání účtů z vlastních skutků, z naplňování odpovědnosti za svá rozhodnutí? A konečně, jaké jsou nástroje posilující a oceňující vytváření nových nabídek pro další šance? A to, opakujeme, ve všech úrovních rozhodování a vlastně ve všech oblastech aktivit.

Zvláště to platí pro oblast, která je přímo zaměřena na učení. **Vzdělávání jako učení se svobodě** znamená **trvalé posuzování a rozhodování ve prospěch všech kroků ústících v naplňování svobody**. S tím, že vlastním prostorem je tu především skloubení učení se diferenciací, rovností, odpovědností a solidaritě (ve významech popsaných výše) s rozvojem osobností vzdělávaných ve smyslu rozsáhlejšího a obsažnějšího zvládnutí schopností a dovedností rozpoznat tyto kroky, včetně toho nejtěžšího, totiž soustavné kritické sebereflexe.

Jde samozřejmě o vrcholně konfliktní procesy a aktivity. Konflikty nastávají ve všech dimenzích uskutečňování svobodného rozhodování. Stejně jako při utváření otevřené společnosti (a konec konců i kvality a udržitelnosti života) nejde o ukončitelný proces. Znamená trvalou aplikaci „učení se učení“ nejen na vzdělávací instituce, ale i na instituce organizační, řídicí a byrokratické, včetně mocenských elit a institucí.

Rezignace na řešení konfliktů spojených s uskutečňováním svobody znamená ale rezignaci na možnosti rozvoje směrem k otevřené společnosti i směrem k udržitelnosti a kvalitě života. Znamená mj. i **uvolnění cest k nesvobodě**. Naopak domýšlením a aplikací požadavků vyplývajících ze všech kroků naplňování svobody lze vytvářet základy pro určování potřebného obsahu vzdělávání. Zvláště to platí pro terciární vzdělávání. To je totiž v tomto směru buďto završením a ozřejmením předchozích vzdělávacích etap ve smyslu posilování dovedností, schopností a ochoty usilovat o svobodu, nebo takové vzdělávání brzdí, či dokonce zastavuje nebo ničí.

3.5 Diferenciace obsahů terciárního vzdělávání a učení se svobodě jako jejich atribut

Pokusili jsme se připomenout, že **vztahový rámec určování obsahu terciárního vzdělávání by měl zahrnovat** také:

- diskusi o variantě společnosti vědění, k níž se má dané vzdělání přiblížovat,
- promyšlené respektování možností filozofií výchovy, k jejímž naplňování má dané vzdělávání směřovat,
- posouzení rozhodujících charakteristik dané fáze socializačního procesu z hlediska otevření se vůči přijímání určitých hodnot a druhů poznatků,

- směřování celé společnosti, které by mělo být daným vzděláváním podněcováno.

Možností je v každé z těchto oblastí řada. Jejich kombinacemi vzniká bohatá škála podob obsahového zaměření různých druhů vzdělávání, a to jsme zajisté nepojednali o všech možných vlivech na hledání obsahového zacílení různých druhů vzdělávání. (Kromě už zmíněného ponecháváme stranou technická, personální, institucionální a ekonomická určení. Jejich působení ještě prohlubuje možnosti a počty variant, které při specifikaci obsahů různých druhů a úrovní vzdělávání přicházejí v úvahu.)

Vysoká pestrost bude jedním z nepochybných výsledků hledání obsahů vzdělávání. Z toho plyne nezbytnost **otvírání co nejbohatšího prostoru pro možnosti v diferenciacích obsahových zaměření ve vzdělávání, včetně terciárního.**

Pokud jde o **spojování obsahu vzdělávání s učení se svobodě**, máme za to, že v tomto směru je situace odlišná: takové spojování **by mělo být součástí obsahu každého vzdělávání**, vždy ve vztahu k řadě dalších skutečností a vždy v podobě přiměřené danému stupni vzdělávání a ostatním vlivům.

Samozřejmě i pro terciární vzdělávání platí, že množství a různost působnosti jednotlivých souvislostí na obsahové zaměření povede k diferenciaci tohoto vzdělávání. Ale právě proto, že proces masifikace terciárního vzdělávání je nový, právě proto, že jde o proces reálně – i když nevyrovnané – existující a vyvíjející se a právě proto, že je s ním spojováno mnoho praktických otázek, nejistot a nedůvěry, jsou otázky po jeho obsazích velmi aktuální. **Diskuse** – vážná, nepředpojatá a co nejméně ideologizovaná – **na téma obsahů terciárního vzdělávání je možná nejaktuálnějším tématem vzdělávací soustavy v této zemi.** A především o obsazích bakalářského stupně terciárního vzdělávání, protože jde o nejbouřlivější se rozvíjející část terciárního vzdělávání, o část zcela novou a neozkoušenou.

Když z této velmi obecné roviny „sestoupíme“ ke kladení konkrétních otázek (avšak s respektem právě k uvedeným obecným východiskům a souvislostem), pak se u bakalářského vzdělávání musíme ptát: O co v něm vlastně má jít? Má být absolvent bakalářského vzdělávání vybaven minimem nezbytných informací pro výkon určité odbornosti tak, aby se mohl v relativně přesně vymezené oblasti uplatnit na trhu práce? Má být vybaven základními metodologickými a poznávacími postupy pro to, aby byl schopen přijímat a tvořivě reagovat na měnící se podmínky

různého profesního uplatnění? Má být dotován praktickými zkušenostmi s budoucím profesním uplatněním v co nejpřesněji vymezeném prostoru odbornosti? Má jít o „první stupeň vysokoškolského vzdělávání“ čili o přípravu ve vzdělávání v navazujících stupních terciárního vzdělávání? Nebo má jít o „dohánění středoškolského vzdělávání“ za okolností obrovského nárůstu poznatků a poznávacích postupů, které nelze během středoškolského vzdělávání stihnout?

V hledání odpovědí na tyto otázky se vlastně vracíme na počátek této kapitoly: **totiž na nezbytnost mnohem podstatnější diskuse a analýzy vlivů na obsahy terciárního vzdělávání**, včetně těch, o nichž jsme pojednávali. Totiž: každá z uvedených variant nabízí odlišné obsahy bakalářského vzdělávání. Avšak, když ke kterékoliv podobě tohoto obsahu nepřidáme **potřebu učení se svobodě** jako jeho nedílnou součást, nepovede masifikace bakalářského vzdělávání **k posunu ve schopnosti kritického myšlení a schopnosti zvládnout svou vlastní existenci** – nejen profesní, nejen spojenou pouze s uplatněním na trhu práce.

Když k tomuto propojení nedojde, nebude mít zřejmě nárůst podílu lidí s terciárním vzděláváním hlubší vztah k růstu možností pro otevřenou společnost a kvalitu i udržitelnost života. Ba dokonce nepovede ani k hospodářskému růstu. V naší kultuře platí Dahrendorfova teze (1994) o podpoře ekonomických a politických svobod jen a jen tehdy, když se jich ujímá neanomický, svobodu zvládající člověk. **Svoboda jako zdroj rozvoje je totiž stále – při všech pochybostech – zásadní garancí, že rozvoj neztratí lidské dimenze.**

Použitá literatura

- Alan, J.: *Etapy života očima sociologie*. Praha: Pyramida, 1989.
- Bateson, G.: *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. Chicago: University of Chicago Press, 1972.
- Bateson, G.: *Mysl a příroda: nezbytná jednota*. Praha: Malvern, 2006.
- Bauman, Z.: *Svoboda*. Praha: Argo, 2003.
- Bauman, Z.: *Individualizovaná společnost*. Praha: Mladá fronta, 2004.
- Bell, D.: *The Coming of Post-Industrial Society*, New York: Basic books, 1973.
- Berger, P. L.; Luckmann, T.: *Sociální konstrukce reality*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999.

- Berlin, I.: *Čtyři eseje o svobodě*. Praha: Prostor, 1999.
- Bertrand, Y.: *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998.
- Dahrendorf, R.: *Revoluce v Evropě*. Praha: ELK, 1991.
- Dahrendorf, R.: *Svoboda a sociální vazby. Poznámky ke struktuře argumentace*. In: *Liberální společnost*. Praha: Filosofie, 1994, s. 9–16.
- Dahrendorf, R.: *Hledání nového řádu*. Praha: Paseka, 2007.
- David, P. A.; Foray, D.: An Introduction to the Economy of the Knowledge Society. In: *International Social Sciences Journal*, 2002, č. 171.
- Dworkin, H.: *Když se práva berou vážně*. Praha: Oikoymenh, 2001.
- Erikson, E. H.: *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: Lidové noviny, 1999.
- Erikson, E. H.: *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002.
- Etzioni, A.: *The Active Society*. New York: Free Press, 1968.
- Etzioni, A.: *Morální dimenze ekonomiky*. Praha: Victoria Publishing, 1995.
- Fromm, E.: *Strach ze svobody*. Praha: Naše vojsko, 1993.
- Gellner, E.: *Jazyk a samota*. Brno: CDK, 1998.
- Giddens, A.: *Důsledky modernity*. Praha: Slon, 2003.
- Hakapää, J.: *The Knowledge Society*. In: Musial, K. (ed.): *Approaching Knowledge Society in The Baltic Sea Region*. Gdansk, Berlin: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdanskiego, 2002.
- Havel, V.: *Expresidentství jako doživotní funkce*. In: *Hospodářské noviny*, 15. 4. 2005.
- Helus, Z.: *Psychologické problémy socializace osobnosti*. Praha: SPN, 1973.
- Janoušek, J.; Bokorová, V. et al.: *Motivace a civilizační proměny*. Praha: Svoboda, 1971.
- Keller, J.; Tvrdý, L.: *Vzdělanostní společnost? Chrám, úřad a pojišťovna*. Praha: SLON, 2008.
- Kis, J. (ed.): *Současná politická filosofie*. Praha: Oikoymenh, 1997.
- Koukolík, F.: Neuroekonomika důvěry. In: *Hospodářské noviny*, č. 42, 2003.
- Koukolík, F.: *Já. O vztahu mozku, vědomí a sebeuvědomování*. Praha: Karolinum, 2003.
- Meadows, D. H.; Meadows, D. L.; Randers, J.; Behrens III, W.W.: *The Limits to Growth*. New York: Universe Books, 1972.
- Merton, R. K.: *Social Theory and Social Structure – Toward the Codification of the Theory and Research*. New York, 1949.

- Nevělík, Z.: *Nepodpořil jsem Stranu zelených, ale kauzu, kterou zastupuje, říká Václav Bělohradský*. In: *Právo*, 12. 8. 2006.
- Nozick, R.: *Anarchy, State and Utopia*. Oxford: Oxford Univ. Press, 1974.
- Nussbaum, M. C.; Sen, A. (eds.): *The Quality of Life*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- Petrusek, M.: *Společnosti pozdní doby*. Praha: Slon, 2006.
- Petrusek, M.: *... ať je stůl k pohoštění prostřený*. Praha: Univerzita Karlova, 2008.
- Popper, K. R.: *Otevřená společnost a její nepřátelé*. Praha: Oikoymenh, 1994.
- Popper, K. R.: *Logika vědeckého bádání*. Praha: Oikoymenh, 1997.
- Průvodce krajinou priorit pro Českou republiku*. Praha: Gutenberg, 2002.
- Rawls, J.: *Teorie spravedlnosti*. Praha: Victoria Publishing, 1995.
- Reich, R. B.: *Slušná společnost*. Praha: Vize 97; Břeclav: Moraviapress, 2003.
- Říčan, P.: *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004.
- Sartori, G.: *Teória demokracie*. Bratislava: Archa, 1993.
- Sartre, J. P.: *Existencialismus je humanismus*. Melantrich, Listy, 1946–1947.
- Skripnik, O.: *Idea univerzity*. In: *K věcem samým*. Sborník Zdeňku Pincovi k šedesátým narozeninám. Praha: Fakulta humanitních studií UK, 2005, s.138–148.
- Sokol, J.: *Tolerance, pluralismus a postmoderna*. In: Kunc, J. (ed.): *Demokracie a ústavnost*. Praha: Karolinum, 1999, s. 227–232.
- Sokol, J.: *Jaký liberalismus, jaká svoboda?* In: *Listy 2*, 2001.
- Stehr, N.: *Knowledge Societies*. London: Sage, 1994.
- Svatoň, O.: *Terciární vzdělávání jako služba*. In: *Aula*, 2004, roč. 12, zvláštní číslo, s. 2–10.
- Veselý, A.: *Společnost vědění jako teoretický koncept*. In: *Sociologický časopis*, 2004, roč. 40.
- Zrzavý, J.; Storch, D.; Mihulka, S.: *Jak se dělá evoluce*. Praha: Paseka, 2004.

4. Závěr: shrnutí a výhledy

Tato závěrečná kapitola se pokouší o souhrnnou odpověď na klíčovou otázku této knihy: Kde se nachází české vysoké školství v transformaci od elitního přes masové k univerzálnímu? Tato otázka byla zvolena proto, že Trowův koncept moderních transformací systémů terciárního vzdělávání poskytl nejúplnější teoretické východisko pro analýzu vývoje českého terciárního vzdělávání po roce 1989, jehož hlavní charakteristikou je prudký růst počtu studujících a s ním spojená expanze terciárního vzdělávání. Na naši ústřední otázku odpovídáme v této kapitole ve dvou částech.

V první části se vracíme k Trowovým deseti aspektům transformací vysokého školství (viz kapitola 1.1) a u každého aspektu posuzujeme, které fázi odpovídá současný stav českého vysokého školství. Naše zhodnocení v jednotlivých aspektech sice nejsou a ani nemohou být vyvážená a úplná (především kvůli opakovaně zmiňovaným nedostatkům dosavadních výzkumů a nedostatečné kvalitě dostupných dat), poskytují však dostatečný základ pro celkovou interpretaci současné situace. Stručně řečeno, zatímco v počtech studujících již ČR vstoupila do univerzální fáze, v ostatních aspektech se české vysoké školství většinou nachází ve fázi masové, nebo dokonce teprve na přechodu mezi fází elitní a masovou. Z tohoto nerovnoměrného vývoje jednotlivých aspektů samozřejmě vznikají pnutí a konflikty, které představují výzvu pro českou vysokoškolskou politiku i pro jednotlivé skupiny aktérů a akterek v terciárním vzdělávání.

Druhá část navazuje na analýzy provedené v jednotlivých kapitolách především tam, kde kapitoly ukázaly nad a za Trowův model. Jak bylo vysvětleno v úvodní kapitole, zvolili jsme pro naši knihu analýzu čtyř klíčových tematických okruhů, které prolínají různými aspekty Trowova konceptu, a v mnoha ohledech jej dokonce přesahují. Ve třech krátkých autorských vstupech proto upozorňujeme na další klíčové rysy českého vysokého školství, kterými je potřeba doplnit a rozšířit Trowův koncept a které podstatným způsobem přispívají k výzkumné analýze i k současným debatám. Libor Prudký shrnuje klíčové závěry a podněty ze své kapi-

toly o studujících a zejména ze závěrečné kapitoly věnované obsahům studia, Petr Pabian z kapitoly o vyučujících a Karel Šima z kapitoly o výzkumu, který byl v Trowově konceptu téměř úplně opominut.

4.1 Shrnutí: české vysoké školství mezi elitním a univerzálním

Východiskem musí být rekapitulace vývoje počtu studujících a jejich podílu z populačního ročníku, které představují „nultý“ aspekt Trowova modelu. Trow označoval jako elitní systémy terciárního vzdělávání, ve kterých studuje méně než 15 %, populačního ročníku, jako masové systémy s podílem mezi 15 % až 50 %, a konečně za univerzální s podílem přesahujícím 50 %.

Z analýzy prezentované v první kapitole (viz kapitola 1.2) vyplývá, že zatímco na začátku devadesátých let se české terciární vzdělávání nacházelo na hranici mezi elitní a masovou fází, nejpозději v roce 2007 se podílem studujících přehouplo do fáze univerzální. Přestože i tato čísla jsou poznamenána metodologickými a datovými nejasnostmi, dostatečně jasně vymezují pozadí pro analýzu dalších aspektů.

Trow totiž předpokládal, že růst počtu studujících vede při překročení těchto hranic k celkové transformaci systémů terciárního vzdělávání. Nacházíme tedy i v ostatních oblastech v ČR charakteristiky typické pro masové a univerzální terciární vzdělávání?

4.1.1 Vnímání přístupu k terciárnímu vzdělání

Podle Trowa je **v elitní fázi vnímáno terciární vzdělávání jako privilegium úzké elity, v masové fázi je pak vnímáno jako právo a ve fázi univerzální začíná být studium vnímáno jako povinnost.**

Z mnoha ukazatelů je zřejmé, že ČR hned po roce 1989 opustila v tomto aspektu elitní fázi – o tom svědčí především prudce rostoucí počty přihlášených na vysoké a vyšší odborné školy (viz kapitola 2.1.1). Zároveň však neplatí ani klíčový princip fáze masové – studium není vnímáno jako právo pro všechny s dokončeným středoškolským vzděláním, jak dosvědčuje přežívání přijímacích zkoušek: naprostá většina západoevropských a severoamerických zemí zavedla v této fázi volný přístup na

vysoké školy (Tapper, Palfreyman, 2005). A aby byl obraz ještě komplikovanější, najdeme zároveň i charakteristiky fáze univerzální: v současné době je především v rodinách vysokoškolsky vzdělaných rodičů vnímáno rodiči i dětmi vysokoškolské studium z velké části jako samozřejmá povinnost, jak ukazují studie kvantitativní (Katrňák, 2006) i kvalitativní (Katrňák, 2004). Právě zde se však ukazují velké rozdíly mezi různými sociálními skupinami: vzdělanostní aspirace jsou výrazně nižší mezi dětmi rodičů s nižším vzděláním a sociálním statutem, u mužů nižší než u žen, a u romské menšiny propastně nižší než v majoritní gádžovské společnosti (Matějů, Straková, 2006; Pabian, 2006). Tyto rozdíly ve vzdělanostních aspiracích jsou navíc úzce spojeny s reálnými šancemi na dosažení terciárního vzdělávání, kde nadále do značné míry přežívají výrazné nerovnosti (viz kapitola 2.1.3).

Celkově tedy panuje v tomto aspektu **napětí mezi populárním vnímáním přístupu a jeho institucionálním rámcem vytvořeným státem a školami**. Na jedné straně výrazná většina populace už nechápe terciární vzdělávání jako elitní privilegium (i když zde zůstávají výrazné sociální, genderové a etnické nerovnosti) a mezi vyšší a střední třídou se šíří chápání vysokoškolského studia jako povinnosti, což je už charakteristika fáze univerzální. Na straně druhé stát a školy udržují institucionální rámec přijímacího řízení, který vypovídá o tom, že jejich postoj k přístupu nechápe přístup k terciárnímu vzdělávání jako právo – neodpovídá tedy ani fázi masové.

4.1.2 Funkce vysokého školství

Zatímco v elitní fázi připravuje vysoké školství úzkou rozhodovací a profesní elitu, v masové fázi už má sloužit přípravě pro široké spektrum povolání, a konečně v univerzální má především sloužit rozvoji adaptability celé populace.

I v tomto ohledu již **české vysoké školství jednoznačně opustilo elitní fázi a usadilo se pevně ve fázi masové**. Jak ukázaly zejména kapitoly 2.2.3 a 2.3.3, v posledních letech ještě sílí tlak na relevanci výstupů vysokého školství v oblasti vzdělávací (zaměstnatelnost) i výzkumné (aplikovatelnost, inovace). Dosud však chybí důrazy charakteristické pro fázi univerzální, v níž má jít nikoliv o přípravu na konkrétní zaměstnání, ale o celkovou adaptabilitu na nepřetržitý proces sociálních a technologických změn. Libor Prudký se pokusil zejména v kapitole 3.5 ukázat směr,

kterým by se mohly ubírat úvahy o obsazích vysokého školství v univerzální fázi.

4.1.3 Kurikulum a formy výuky

Kurikula v elitní fázi odráží akademické představy o obsahu příslušné disciplíny, zatímco **v masové fázi se jejich struktura uvolňuje a zaměřuje se na předávání znalostí a dovedností pro výkon povolání; univerzální fáze pak přenáší tvorbu kurikula převážně na studující volící vlastní vzdělávací cestu.**

Tato problematika je v českém prostředí dosud zpracována velmi nedostatečně, ale kapitola 2.1.2 ukázala, že z pohledu studujících sice rostou možnosti podílet se na konstrukci kurikula, ale jejich zájem o spoluúčast je ještě vyšší než možnosti nabízené školami. Bohužel neexistují podobné výzkumy pohledu vyučujících, ani empirické analýzy kurikulů a forem výuky.

Z tohoto dílčího pohledu je možno soudit, že pro danou oblast u nás spíše platí charakteristiky odpovídající masové, ale nikoliv univerzální fázi vývoje vysokoškolského vzdělávání.

4.1.4 Studentská kariéra

Zatímco v elitních systémech podle Trowa studující přechází na vysoké školy přímo ze středních a věnují se pouze studiu, v masové fázi jich stále více přichází až po určité době v zaměstnání a pracují také během studia; tento trend vrcholí v univerzální fázi, kdy terciární vzdělávání získává výrazně charakter vzdělávání celoživotního.

Pro charakteristiku studentské kariéry jsou data a výzkumy o poznání úplnější a svědčí o jasném posunu do masové fáze. Pomalu, ale jistě se zvyšuje věk studujících, včetně věku nástupu do prezenčního studia. Na prostá většina studujících si při studiu přivydělává, což souvisí s nárůstem počtu studujících v kombinovaném studiu, ale roste také podíl zaměstnaných při prezenčním studiu. I v této oblasti se zdá, že studující jsou v chápání dynamiky procesu masifikace vysokoškolského studia dál než školy a vyučující.

Celkově je zřejmé, že se **studentská kariéra v českém vysokém školství výrazně posouvá k masové fázi, ale zatím zůstává velmi daleko od fáze univerzální.**

4.1.5 Institucionální diverzita

Elitní systémy se skládaly z relativně malých a vzájemně velmi podobných univerzit, které se však v masové fázi výrazně zvětšují a navíc vedle nich vznikají neuniverzitní instituce; oba trendy pokračují i v univerzální fázi, kdy diverzifikace dosahuje vrcholu.

Pro české terciární vzdělávání byla poslední dvě desetiletí obdobím výrazného růstu institucionální diverzity, spojené se zakládáním nových typů škol (regionální univerzity, VOŠ, soukromé VŠ), s nerovnoměrnou expanzí oborů i jednotlivých stupňů studia a s různými strategiemi škol (viz kapitola 2.1.1). Jedním z důsledků institucionální diverzifikace je rozpad hodnotového konsenzu v akademické obci (kapitola 2.2.4). Současně s touto diverzifikací však ve výzkumné politice existoval silný unifikací faktor ve formě univerzální podpory akademicky orientovaného výzkumu (kapitola 2.3) a navíc v reakci na tuto diverzifikaci sílí zejména ve druhém desetiletí snahy o unifikaci, a to zejména prostřednictvím jednotných akreditačních standardů (kapitola 2.2).

Výsledkem obou tlaků je v této klíčové oblasti systém terciárního vzdělávání s mnoha charakteristikami systému diverzifikovaného (VOŠ, soukromé VŠ) i unitárního (jasná dominance veřejných univerzit), tedy elitního i masového zároveň.

4.1.6 Rozhodovací mechanismy na celostátní úrovni

Zatímco v elitní fázi **de facto** rozhodovala malá a kompaktní akademicko-politická elita, v masové fázi se terciární vzdělávání stává předmětem standardního politického procesu a v univerzální je do debat a rozhodování vtažena široká veřejnost.

Z tohoto pohledu vykazovala česká vysokoškolská politika po celá dvě desetiletí především rysy elitní fáze – kapitola 2.2.4 dokumentuje **dominantní vliv vysokoškolských reprezentací na politické rozhodování a jejich provázanost s ministerstvem školství.** V posledním desetiletí se však terciární vzdělávání stává stále více tématem veřejných debat

i předvolebních kampaní a zároveň se zvyšuje význam standardního parlamentního procesu (Pabian, 2009a).

Tyto dva trendy posouvají české terciární vzdělávání z elitní směrem k masové fázi, ovšem charakteristiky fáze elitní nadále převažují.

4.1.7 Standardy kvality

Elitní vysoké školství je založeno na sdílených akademických standardech, zatímco v masové fázi se i standardy diverzifikují a v univerzální nastává posun od standardů k „přidané hodnotě“.

Současný akreditační proces ve vysokém školství odpovídá zcela přesně elitní fázi: nastavuje **jednotný, ryze akademický standard pro všechny typy vysokých škol** (viz kapitola 2.2.3). Reflexe vyučujících navíc dává v jasně převažující většině do souvislosti nárůst kvantity s poklesem kvality (kapitola 2.2.2). Podobně i hodnocení výsledků výzkumu směřuje spíše k homogenním standardům akademicky orientovaného výzkumu (kapitoly 2.3.3–4). Přestože jsou tyto postoje a mechanismy, typické pro elitní fázi v současné době jednoznačně dominantní, připravované změny výzkumné a vysokoškolské politiky jsou traktovány jako nástroj posílení větší diverzifikace, ale rozhodně ne až směrem k univerzální fázi.

Dominantní jsou tedy v současné době charakteristiky elitní fáze s určitým pohybem směrem k fázi masové.

4.1.8 Kritéria pro vstup

V elitní fázi jsou při vstupu uplatňována meritokratická kritéria, založená na školním výkonu, která jsou v masovém stadiu doplněna programy k dosažení rovnosti příležitostí a univerzálním důrazem na otevřenost a rovnost podle sociální, etnické a genderové příslušnosti.

V této oblasti výrazně chybí empirické výzkumy, ale na základě dostupných informací o přijímacích řízeních a na základě krátkých analýz v kapitolách 2.1.3 a 2.2.2 lze říci, že dosud **v ČR dominují meritokratická kritéria**. Programy pro vyrovnávání příležitostí jsou dosud značně nespělé (Pabian, 2006) a otevřenost s rovností šancí i výsledků jsou zcela za horizontem stávající praxe škol i diskurzu vysokoškolské politiky.

Lze tedy shrnout, že i přes ohromující nárůst počtu studujících až za hranici univerzální fáze probíhá dosud jejich výběr převážně podle kritérií fáze elitní.

4.1.9 Akademická správa

Pro elitní fázi je charakteristická správa škol vyučujícími amatérsky se věnujícím administrativě, jejich působení se v masové fázi profesionalizuje, až je v univerzální fázi nahrazeno odborným, neakademickým managementem.

V této oblasti zcela chybí data i empirické studie, a proto je také jediná, které jsme se v naší knize vůbec nevěnovali a pro kterou nedokážeme vynést žádný závěr.

4.1.10 Vládnutí v rámci institucí

Elitním univerzitám vládne akademická oligarchie, která je v masové fázi doplněna dalšími vyučujícími a studujícími; v univerzální fázi se kvůli rozpadu hodnotového konsenzu uvnitř akademické obce střetávají různé zájmové skupiny navzájem i s rostoucím vlivem státu.

České vysoké školy dostaly po roce 1989 mezinárodně unikátní institucionální rámec vládnutí: klíčovou roli v něm hrály senáty složené z vyučujících a studujících, jejichž silná pozice byla odrazem jejich zásadní role během revoluce 1989. Toto uspořádání odpovídalo velmi výstižně masové fázi vývoje. Akademická oligarchie, sestávající v českém prostředí z habilitovaných vyučujících však udržela důležité pozice v rozhodovacích mechanismech, zejména v exekutivě škol (rektorské a děkanské posty) a ve vědeckých radách. Nárůst pravomocí institucionální exekutivy i vědeckých rad, a naopak oslabování pozice studujících (související s jejich klesajícím zájmem o účast na vládnutí, viz kapitola 2.1.5) v posledním desetiletí lze pak číst jako určitý návrat směrem k fázi elitní. Zároveň však roste vliv státu a externích skupin na institucionální vládnutí, nejvýrazněji zřízením správních rad, což lze číst jako ukazatel pohybu směrem k fázi univerzální (jenž má být ještě zesílen chystanou reformou vysokého školství). Navíc výzkumy vyučujících poukazují na existující rozpory v jejich postojích k institucionálnímu vládnutí, což je v tomto

ohledu klíčové vzhledem k jejich přetrvávající rozhodující roli ve stávajícím systému (viz kapitola 2.2.4).

Přestože dominantní rysy českého modelu vládnutí uvnitř institucí odpovídají masové fázi, jsou současně přítomny i tlaky pokoušející se převážit tento model směrem k elitnímu, či naopak univerzálnímu modelu. Může být jedním z výsledků těchto pnutí zhroucení konsenzu v akademické obci, v jehož důsledku se z vládnutí uvnitř škol stane neřešitelný problém, který bude muset být řešen posílením vnějších vlivů, zejména státu?

4.1.11 Pokus o celkový pohled: nerovnoměrnosti vývoje a výsledná napětí

Na tuto i další otázky nenabízíme definitivní odpovědi. Velký přínos Trowova modelu však podle nás spočívá v tom, že umožňuje **celkový pohled na vývoj českého terciárního vzdělávání od roku 1989**. Především umožňuje upozornit na vícerychlostní vývoj neboli předbíhání a zaostávání jednotlivých aspektů, z nichž v současné době vznikají napětí a konflikty.

Nejdůležitějším „předběhnutím“ je samozřejmě **raketový růst počtu studujících v posledních dvou desetiletích, s nímž drží krok pouze aspirace potenciálních studujících, zejména z vyšších sociálních vrstev** – obojí už dosahuje charakteristik univerzální fáze. Naopak nejvíce zpožděný vývoj je z tohoto pohledu ve vládnutí na úrovni systému i institucí, ve standardech kvality a s nimi úzce spojenými vstupními kritérii, a zejména institucionální diverzifikací. Do masové fáze jsme lokalizovali vývoj, pokud jde o funkce terciárního vzdělávání a také v oblasti kurikula a studentské kariéry; v prvním z těchto aspektů však stát tlakem na relevanci předbíhá školy a ve zbylých dvou se to samé daří studujícím. Jinými slovy, růst počtu studujících a související změna postojů mezi studujícími i v populaci obecně jsou se zpožděním následovány vysokoškolskou politikou, změnami v průběhu studia a obrannou reakcí vyučujících, zatímco v ostatních aspektech převládá obranná reakce klíčových skupin, zejména vyučujících.

Politika růstu počtu studujících od roku 1989 do současnosti tedy nikdy nebyla domyšlena do důsledků, neboť nebyla provázena zaváděním a podporou odpovídajících změn v jiných oblastech. Výsledkem jsou **napětí mezi počty studujících a snahou vyučujících o zachování elitních**

akademických standardů nebo mezi dominantním postavením vyučujících v rozhodovacích procesech a rozšiřující se sociální a ekonomickou funkcí terciárního vzdělávání. Současná situace až příliš připomíná biblické podobenství o lití nového vína do starých měchů, které samozřejmě končí tím, že „víno roztrhne měchy, a víno i měchy přijdou nazar.“ (Mk 2,22)

Existují ovšem **dvě možnosti, jak katastrofickému scénáři předejít:** buďto v zájmu zachování elitních standardů a rozhodovacích procesů **snížit počet studujících, nebo přizpůsobit standardy i rozhodovací procesy zapojení „celé populace“ do terciárního vzdělávání.** Druhá možnost by znamenala především další a důslednější diverzifikaci, která ale musí být opřena o důkladnou analýzu. Tato kniha představuje pouze první krok takové analýzy. Jedním z důležitých souhrnných výsledků přitom je, že pro řadu oblastí nutné analýzy vývoje a stavu vysokého školství stále nejsou potřebné údaje a podklady.

4.2 Výhledy: rozšiřování horizontů

Analýza Trowových deseti dimenzí sice přináší nové a podnětné výsledky, ale kapitoly v části 2. a 3. zároveň zřetelně ukazují, že Trowův koncept rozhodně nevystihuje celý komplex změn v českém terciárním vzdělávání za poslední dvě desetiletí. Proto nyní následují čtyři krátké texty jednotlivých členů autorského týmu, které shrnují závěry a poučení z analýzy provedené v jednotlivých kapitolách.

4.2.1 Studenti a jejich působení v rámci rozvoje vysokoškolského vzdělávání

Libor Prudký

To, co je v Trowově konceptu důležité z hlediska studentů, je především **hledání shod a diferencí situace studentů v ČR uvnitř samotného vysokého školství už v samotných nárůstech počtu studentů.** Podstatné jsou rovněž poznatky o rovnosti šancí ke studiu, o posunech ve studentské kariéře a o kvalitě vzdělávání.

Platí, že nárůst studentů je tak vysoký, že z tohoto hlediska je české vysoké školství už v univerzální fázi vývoje terciárního vzdělávání. Vnitřní diference jsou ale vysoké: jak oborové, tak podle stupňů terciárního vzdělávání i podle regionů.

Podstatné zvýšení nabídky ke studiu ze strany vysokých škol sice vede ke snížení vlivu sociálních diferencí daných vzděláním rodičů (především v absolutním i relativním nárůstu studentů s rodiči s maturitou) a k poklesu genderových nerovností, nedochází ale ke shodě v míře otevřenosti oborů studia a nezmenšují se diference vyplývající z regionálních dispozic. Praha je ještě výrazněji výhodným místem pro start do terciárního vzdělávání než dříve, naproti tomu Karlovarsko a Vysočina jsou na opačném pólu. Spojení regionálních a oborových diferenciací tak vede k uchovávaní některých sociálních handicapů pro vstup do terciárního vzdělávání. Vztah ke školnému při řešení těchto nerovností se neobjevil.

O podobě rozvoje variant studentské kariéry nemáme ucelené údaje. Pozoruhodné jsou poznatky o změnách v motivaci ke studiu: **sice mírně rostou přístupy k terciárnímu vzdělávání jako tržnímu artiklu v životní kariéře, ale vysoký podíl pojetí studia jako zdroje osobnostního rozvoje zůstává zachován.** Z výzkumů plyne, že studenti sami by stáli o vyšší podíl na tvorbě kurikula a obsahu studia a o vyšší podíl aktivních metod ve výuce. To ovšem většinou vyžaduje větší podíl *face-to-face komunikace* s vyučujícími, což při radikálním růstu počtů studentů na jednoho vyučujícího není možné. Ve studentské kariéře se pevně usadilo jejich pracovní působení během studia. Jde zřejmě i o projev jejich vyšší odpovědnosti za své studium. Roste průměrný věk studentů a rostou i délky studií, včetně rozsahu přerušování. O přesunu do celoživotního vzdělávání ale nelze hovořit.

To úzce souvisí s požadavky na kvalitu výuky. Absolventi ji hodnotí spíše příznivě, především v dimenzi míry přípravy na uplatnění v praxi. Samotní studenti se vyjadřují skeptičtěji.

Nicméně – pokud bychom se pokusili o zobecnující naznačení, tak bychom asi mohli říci, že sami studenti v terciárním vzdělávání jsou dynamizujícím činitelem rozvoje, a to ne v přístupu ke studiu pouze jako k tržnímu artiklu, ale ve strukturované snaze o pojetí terciárního vzdělávání jako zdroje osobního rozvoje, kvalitního životního stylu a kariérního růstu, spojeného s uplatněním v odpovídajícím profesním působení. Na masifikaci jim vadí především to, že nepodporuje aktivní formy výuky a neumožňuje jim víc uplatňovat vlastní poznatky a stanoviska.

Avšak hlavním společným rysem všech analyzovaných rozměrů studentského působení a postavení v terciárním vzdělávání je jejich hluboká diferenciaci.

Situace studentů je sice poznamenána jejich aktivitou a i růstem odpovědnosti, ale určována je především strategií rozvoje jednotlivých vysokých škol, do níž vlastně studenti sami nemohou zasahovat. Reakce mezi vysokými školami na masifikační procesy jsou velmi odlišné a přímo určují možnosti pro podobu místa studentů v nich. Například VFU v Brně se sice také mohutně kvantitativně rozvíjí, avšak jádro nárůstu je v magisterských prezenčních studiích a v doktorském studiu. Jde o relativně malou vysokou školu s danou a jasnou oborovou specializací, která má téměř monopolní postavení, bez regionálního zakotvení. Lze naznačit, že scénář masifikace je na této vysoké škole uplatňován prostřednictvím rozvoje elitní podoby terciárního vzdělávání. Jiná je situace na JU v Českých Budějovicích, zase zcela odlišná na VŠE v Praze, atd. Z těchto poznatků vyplývá, že s procesem masifikace se různé vysoké školy vyrovnávají odlišnými scénáři, a to i za současných podmínek fungování vysokých škol. O jejich konkrétní podobě víme velmi málo. V každém případě jde ale o další příspěvek ke stěžejnímu rysu celého procesu, a tím je respekt k diferenciaci. V samotném Trowově konceptu je zahrnut. Představa, že musí obecně docházet ke kvantitativním nárůstům ve všech rozměrech terciárního vzdělávání, je mylná. Stejně jako představa, že všechny vysoké školy musí procházet až do fáze univerzální. Podstatné je, že o podmínkách pro respektování diferenciaci mnoho nevíme a máme nedostatečně ověřené poznatky i o samotných diferenciacích a jejich příčinách. Bez hluboké analýzy takových podmínek nemá vytváření, a natož zavádění nových institucionálních (legislativních) pravidel pro rozvoj vysokého školství v ČR v současné době oprávnění.

4.2.2 Vyučující a budoucnost českého terciárního vzdělávání

Petr Pabian

Kapitola o vyučujících končila konstatováním (viz 2.2.4), že většina vyučujících českých vysokých škol bojuje poziční válku na hranici mezi elitní a masovou fází terciárního vzdělávání – snaží se samozřejmě

zachovat, nebo vrátit zpět elitní fázi. Na základě předchozího shrnutí (viz 4.1.11) je možné na toto konstatování navázat tím, že **vzhledem k ústřednímu postavení vyučujících v systému terciárního vzdělávání představuje jejich snaha o udržení elitní fáze hlavní brzdicí mechanismus v transformaci českého vysokého školství k masovému a univerzálnímu stupni**. Tento jejich postoj je zdůvodňován přesně tak, jak Trow popsal už před pětatřiceti lety – obranou „hodnot vědy, vzdělanosti a nezaujatého poznávání proti nesmírným tlakům podřídit univerzitu potřebám profesní přípravy, ekonomického růstu, sociálního rovnostářství a aktuální politiky.“ (Trow, 1973, str. 29)

Řešením současných problémů českého terciárního vzdělávání by podle tohoto postoje bylo zastavit růst počtu studujících, nebo ještě lépe umožnit jeho snížení (Koucký 2009), zachovat akademické vládnutí v rámci škol a klíčovou roli vyučujících na úrovni systému, a zejména poskytnout vysokým školám podstatně více peněz a nechat je, ať s nimi naloží podle svého uvážení (viz Pabian et al., 2006). Toto řešení by však mělo i řadu dalších nezamýšlených důsledků: omezení expanze nejen že zvýší každoroční počet nepřijatých ke studiu, ale také povede k posílení soutěže na vstupu, a tudíž i k zakonzervování, či dokonce posílení existujících sociálních nerovností; akademické vládnutí vyústí v kurikula, která budou studující připravovat pro pozice, jež v důsledku změn na trhu práce nebudou nikdy zastávat a která je zároveň nebudou připravovat na život v otevřené a neustále se měnící společnosti.

Tato cena je podle mě příliš vysoká. Souhlasím, že současné napětí mezi univerzálním přístupem k terciárnímu vzdělávání a elitními formami jeho řízení a hodnocení je neúnosný. Avšak namísto stížností na klesající kvalitu studujících a na vnější zásahy je podle mě na místě přijetí skutečnosti přechodu do masové a univerzální fáze. Konkrétně řečeno, za prvé je potřeba akceptovat, že **terciární vzdělávání nepatří pouze vyučujícím, ale týká se celé společnosti a z jejich daní je také financováno, a proto se o něm bude rozhodovat standardním demokratickým parlamentním procesem** – nikoliv už dohodou mezi akademickou a politickou oligarchií. Druhou nepřijemnou skutečností bude **nutnost změnit kurikula a formy výuky**: dosavadní kurikula, úzce založená na akademických disciplínách sice dobře připravovala studující na působení „v oboru“, ale už nikoliv na změněné pracovní a životní roli a na neustále se měnící společnosti pozdní modernity. A konečně bude potřeba opustit představu univerzálně platných, „vysokých“ akademických standardů: s rostoucím počtem studujících narůstá diverzita jejich studijních před-

pokladů a cílů, které se bude muset přizpůsobit diverzita nabídky terciárního vzdělávání – a od té doby už nebude možné všechny školy a programy měřit jedním metrem; namísto něj přichází vícedimenzionální typologie škol (van Vught, 2009), které vycházejí z faktu diverzifikace standardů, místo aby se jej snažily potírat.

4.2.3 Výzkum ve třech fázích masifikace VŠ

Karel Šima

Již na začátku analýzy bylo zřejmé, že koncept Martina Trowa odhlíží od významné funkce VŠ ve výzkumu, která se zformovala v moderní podobě v 19. století a kterou masifikační procesy druhé poloviny 20. století výrazně proměnily. Oproti trendům proměn vzdělávací funkce VŠ však nejspíše zaznamenala výzkumná role změny s jistým zpožděním. Sám M. Trow v pozdější době přiznával, že si v počátcích formulování teorie masifikace nedovedl představit VŠ instituce bez výzkumu, a to v tradičním smyslu. Postupně však začala být otázka po roli výzkumu a jeho podobách tematizována, a to v souvislosti s dalším postupem masifikace a s nástupem inovačních teorií a politik od osmdesátých let. Trowův koncept můžeme tedy doplnit o jedenáctou dimenzi, která zahrnuje proměnu výzkumné role VŠ systému.

V elitní fázi je výzkum neproblematickou a integrální součástí činnosti VŠ institucí a je neoddělitelný od vzdělávací funkce. Jedná se pouze o výzkum akademicky orientovaný, jehož cíle a standardy jsou definovány samotnými vědci-vyučujícími. Podobně jeho financování, výhradně z veřejných zdrojů, není odlišitelné od financování vzdělávací činnosti.

Masová fáze přináší – mimo jiné v důsledku omezených zdrojů financování ze strany státu – tlak na relevanci výstupů výzkumu. To se projevilo ve všech VŠ systémech ve zvýšené snaze vlád kontrolovat výzkumnou činnost (včetně kvantifikace výstupů), jejímž cílem má být zvýšení efektivnosti systému. Tak, jak dochází k institucionální diferenciaci, odděluje se sektor výzkumných VŠ institucí, které se rekrutují z tradičních velkých univerzit s velkým podílem výzkumu, ale také s množstvím studentů nižších stupňů studia. VŠ politiky kladou důraz na zapojení VŠ do inovačního procesu, což vede instituce k systematizaci výzkumné činnosti a jejího využití mimo akademickou sféru. Financování výzkumu je

stále dominantně veřejné, avšak již s podílem soukromých zdrojů; je alokováno především prostřednictvím cílených programů a je odděleno od financování vzdělávání.

V univerzální fázi dochází k tomu, že jsou celé velké části VŠ systému úplně odtrženy od výzkumu. Oproti tomu vznikají organizační jednotky, zaměřené výhradně na výzkum a jeho využití, a to na různých institucionálních úrovních od malých týmů přes doktorské školy po exkluzivní výzkumné univerzity. Nové způsoby produkce vědění, viz např. Triple-Helix (Etzkowitz, Leydesdorff, 2000), však vyžadují flexibilní překračování jak institucionálních hranic, tak hranic v rámci inovačního prostředí mezi soukromým a veřejným sektorem. M. Trow předpokládal, že i zde přežijí ve VŠ niky elitního základního výzkumu. Je však otázkou, zda budou jako dosud výhradní sférou veřejné podpory.

Jestliže nyní tyto obecné charakteristiky, v některých případech spíše hypotézy, postavíme proti vývoji výzkumné role českých VŠ v posledních dvaceti letech, musíme opět konstatovat paradoxní protipohyb. Situace na konci osmdesátých let, v některých znacích blížká masové fázi, byla vystřídána politikou výrazného (postupně zrychlujícího) nárůstu výzkumné kapacity VŠ v tradičním humboldtovském pojetí fáze elitní. Nediferencovaný přístup k výzkumné funkci VŠ spolu s deficitem politiky VaV z devadesátých let měly za následek unitární systém, kde jsou po naprosté většině VŠ institucí vyžadovány stejné standardy, poskytovány stejné podmínky a stejné mechanismy financování. Současně to nevedlo k výraznějšímu srovnání výzkumné kapacity v institucionální struktuře, kde jsou stále hlavními hráči tři až čtyři tradiční univerzity. Orientace na akademický výzkum (*curiosity-driven research*) a některá data o financování ukazují, že zdaleka ještě nedošlo k výraznějšímu otevření výzkumné činnosti mimo akademickou sféru, charakteristickému pro masovou fázi, na jejímž počátku se tedy nejspíše nacházíme. Máme-li se pokusit o výhled do budoucnosti, je již nyní zřejmé, že se české VŠ nevyhnou právě dalšímu otevírání a propojení se společností a výraznější a rozmanitější diferenciaci. Je přitom nutné stále upozorňovat, že otevřenost vůči společnosti není i v oblasti výzkumu ani zdaleka pouze zapojování soukromého kapitálu v rámci inovačního procesu, ale v nezastupitelné míře i kritická reflexe stavu společnosti, jejích problémů a jejich řešení. V druhém případě lze očekávat, že i v případě systému vysoce diverzifikovaného na mnoha (institucionálních) úrovních by měl být zachován ve VŠ dostatečný prostor pro původní základní výzkum, který však zůstane otázkou přežívajících nik elitního VŠ, jež budou muset svou existenci tvr-

dě obhajovat. Z toho také vyplývá, že i pro masovou, a tím více i univerzální fázi musí být nastaveny široce diferencované standardy kvality, různé pro jednotlivé typy výzkumu.

4.2.4 Rozvoj terciárního vzdělávání u nás bez zvažení obsahů a cílů

Libor Prudký

Výše dosaženého vzdělání vystupuje ve výsledcích nejrůznějších analýz jako jeden z rozhodujících činitelů vlivu na společenskou strukturu, sociální postavení, životní způsob, a dokonce i na hodnotové orientace. Jde rovněž o podstatný atribut rozvoje osobnosti, společenství, ale i ekonomiky, demokracie a svobod. Většinou jde o souběžný vztah: s růstem vzdělání roste sociální pozice, kvalita života, otevřenost vůči změnám, tvořivost, a tedy i vliv na rozvoj posilující lidské rozměry existence. To vše ale jsou v našich podmínkách zjištěny, která jsou vázána na elitní podobu toho nejvyššího stupně dosažitelného vzdělání, totiž vzdělání terciárního. Obsahy předávané tímto vzděláváním měly příznivý vliv na lidský rozvoj.

Jaké obsahy budou spojeny s masifikací terciárního vzdělávání? Změní se? V jakých směrech a s jakými možnými dopady do rozvoje společnosti?

Na důsledky těchto změn zřejmě nedohlédneme. Ale ptát se na obsahy vývoje terciárního vzdělávání u nás je nezbytné, aby bylo možné alespoň srovnávat či vyvozovat možnosti případných změn.

Zjišťujeme, že tyto otázky fakticky nebyly položeny. Došlo k rázným politickým rozhodnutím o růstu kvanta vysokoškoláků, ale co to přinese do samotného vzdělávání, do jeho obsahů a výsledků, o tom jsme nenashli žádný významnější pramen.

Přitom bez stanovení cíle, který se zabývá obsahy daného procesu, nelze dost dobře vytvářet vhodné podmínky pro rozvoj tohoto procesu. Nejde tu o řízení, plánování či manipulace. Jde o tvorbu podmínek, které mohou napomáhat v institucionální, legislativní, případně ekonomické i personálně-sociální rovině k takovému rozvoji, který by se blížil zmapovaným možnostem obsahů a smyslu, nebo se jim vzdaloval. Ale bylo by možné vůbec pojednávat o jeho obsahu? Bez toho totiž nejde ani fakticky

posuzovat úroveň a kvalitu a ani nelze charakterizovat oprávněné difference.

Ve třetí kapitole je pokus o připomenutí skutečností, které je užitečné vzít v úvahu, když o takovém obsahu (spíše o variantách obsahů) rozvoje terciárního vzdělávání uvažujeme a diskutujeme. Jedna z variant je rozvedena jako možný impuls pro rozvoj bakalářského vzdělávání s tím, že zároveň poukazuje na nezbytnost propojování obsahů a zacílení mezi jednotlivými stupni vzdělávání vůbec. Právě proto, že tato varianta – totiž učení se svobodě – patří mezi ty součásti obsahů vzdělávání, které by měly procházet všemi úrovněmi vzdělávání. Text třetí kapitoly nabízí otevření témat, ne „hotové“ odpovědi.

Jde o otevření témat, která, pokud vím, nebyla dosud fakticky vyslovena. V posledním pokusu o ucelenější pohled na rozvoj vysokoškolského vzdělávání v ČR, v pověstné *Bílé knize* z roku 2008 je sice preambule, která odkazuje na nezbytnost vzdělávání pro růst kvality života, ale v dalším textu nenajdeme žádné faktické propojení. Zase **jde o technologie „jak to udělat“**. Ono „**proč to udělat**“ **chybí**.

Pak ovšem není divu, že jde jednak o proces obtížně komunikovatelný, jednak o témata, která vyvolávají jednostranné reakce (ať v decizních centrech či na vysokých školách i ve veřejnosti), a také o témata, která v účastnících vytvářejí dojem, že jsou manipulováni do situací, které nejsou ani jasné, ani opodstatněné, ani srozumitelné. Vzniká tak rozsáhlý prostor pro ideologie a lobování a „české“ zasíťování. Tudíž zase rostou příčiny prohlubující cézuru mezi těmi, kdo danou věc uskutečňují, a těmi „nahore“ ...

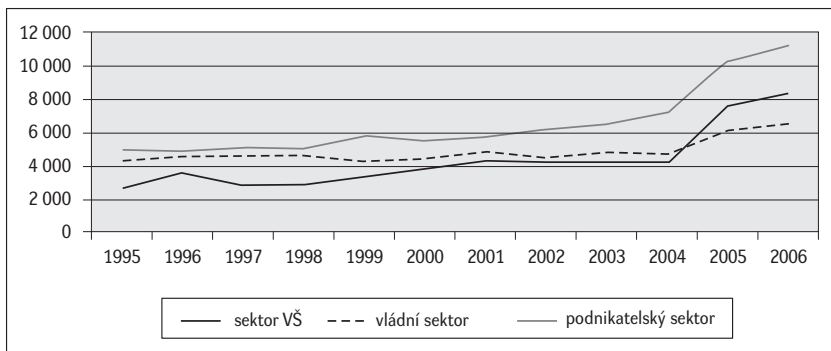
Osobně považuji tuto skutečnost za rozhodující pro fakt nevyrovnanosti, časté protichůdnosti, konfliktnosti a i odmítání rozvoje terciárního vzdělávání v této zemi směrem od elitního k univerzálnímu vzdělávání i pro vznik rizik spojených s tímto vývojem.

Diskuse a soustředěné zkoumání těchto obsahových souvislostí a možností je podle mého mínění prvním úkolem mezi těmi, které je třeba v rámci rozvoje terciárního vzdělávání v ČR řešit.

Použitá literatura

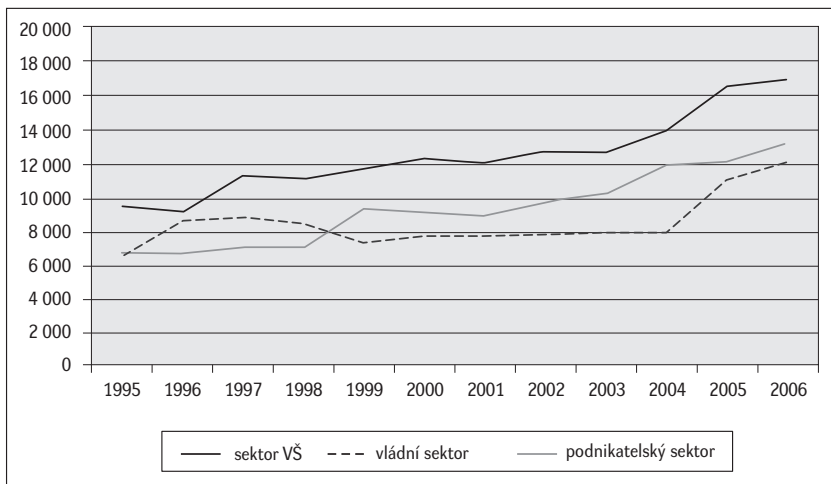
- Katrňák, T.: *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: SLON, 2004.
- Katrňák, T.: *Faktory podmiňující vzdělanostní aspirace žáků devátých tříd základních škol v České republice*. In: Matějů, P.; Straková, J. (eds.): *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006, s. 173–193.
- Koucký, J.: *Vysokoškoláků začíná být příliš*. In: Lidové noviny, 9. 3. 2009; viz též < http://www.strediskovzdelaclipolitiky.info/download/Perpektivy_VŠ_Mar09.pdf >
- Matějů, P.; Straková, J. (eds.): *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006.
- Pabian, P.: *Achieving equity in and through tertiary education*. In: Šebková, H. (ed.): *Tertiary Education in the Czech Republic: Country Background Report for OECD Thematic Review of Tertiary Education*. Prague: Centre for Higher Education Studies, 2006, s. 49–60.
- Pabian, P.; Melichar, M.; Šebková, H.: *Financování vysokého školství očima nejdůležitějších zainteresovaných institucí a skupin*. In: Aula, 2006, roč. 14, č. 4, s. 103–121.
- Tapper, T.; Palfreyman, D. (eds.): *Understanding Mass Higher Education: Comparative Perspectives on Access*. London: Routledge, 2005.
- Trow, M.: *Problems in the Transition From Elite to Mass Higher Education*. Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education, 1973.

Příloha: Grafy a tabulky



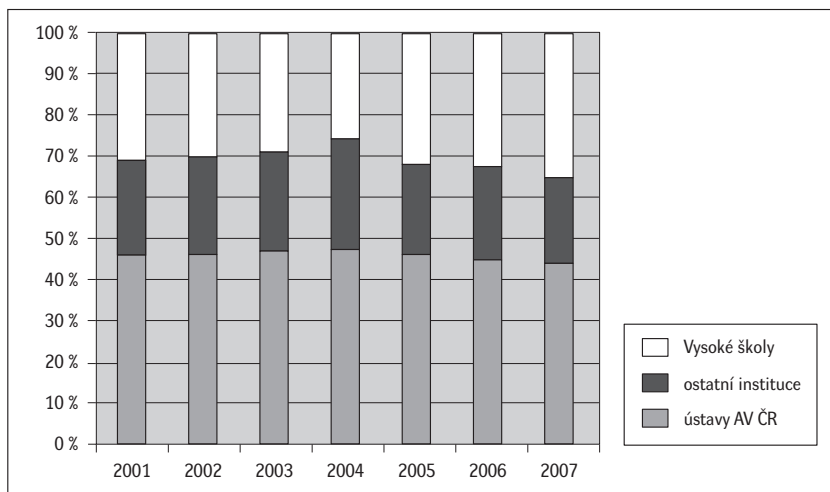
Graf II. 1 Vývoj počtu výzkumných pracovníků podle sektorů (přepočtené plné úvazky)

Zdroj: ČSÚ



Graf II. 2 Vývoj počtu výzkumných pracovníků podle sektorů (počet osob)

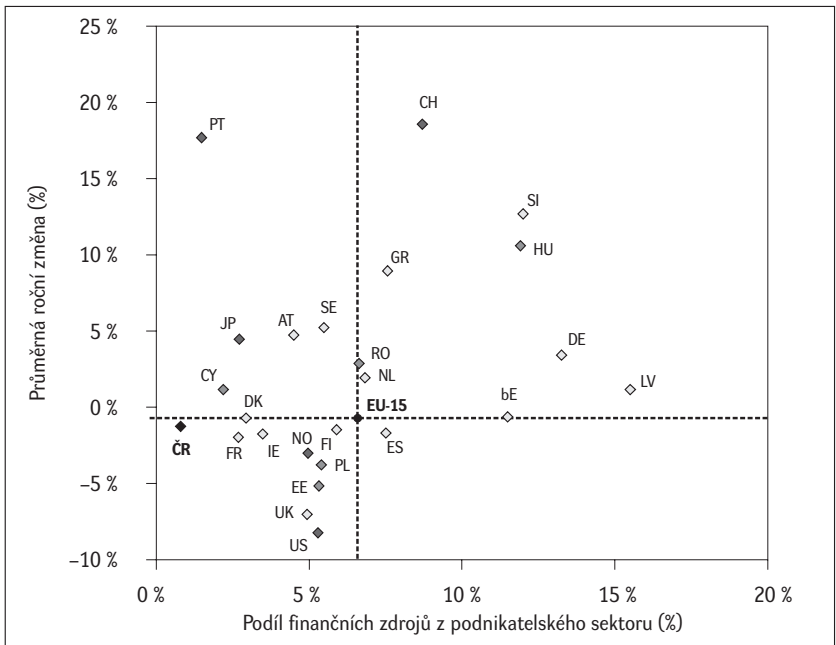
Zdroj: ČSÚ



Graf II. 3 Výzkumné záměry podle příjemce

Zdroj: Návrh výdajů státní rozpočtu na VaV 2003–2007; RVV⁵⁹

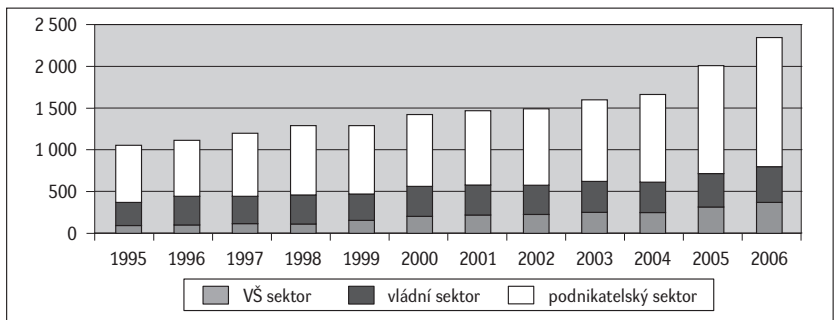
⁵⁹ Pro rok 2007 se jedná o údaj, který odpovídá schválenému rozpočtu, tj. nevyjadřuje faktické čerpání prostředků.



Graf II. 4 Podíl finančních zdrojů z podnikatelského sektoru ve výzkumu prováděném v sektoru vysokého a vyššího odborného školství v roce 2005 a jejich trend v letech 2001 až 2005

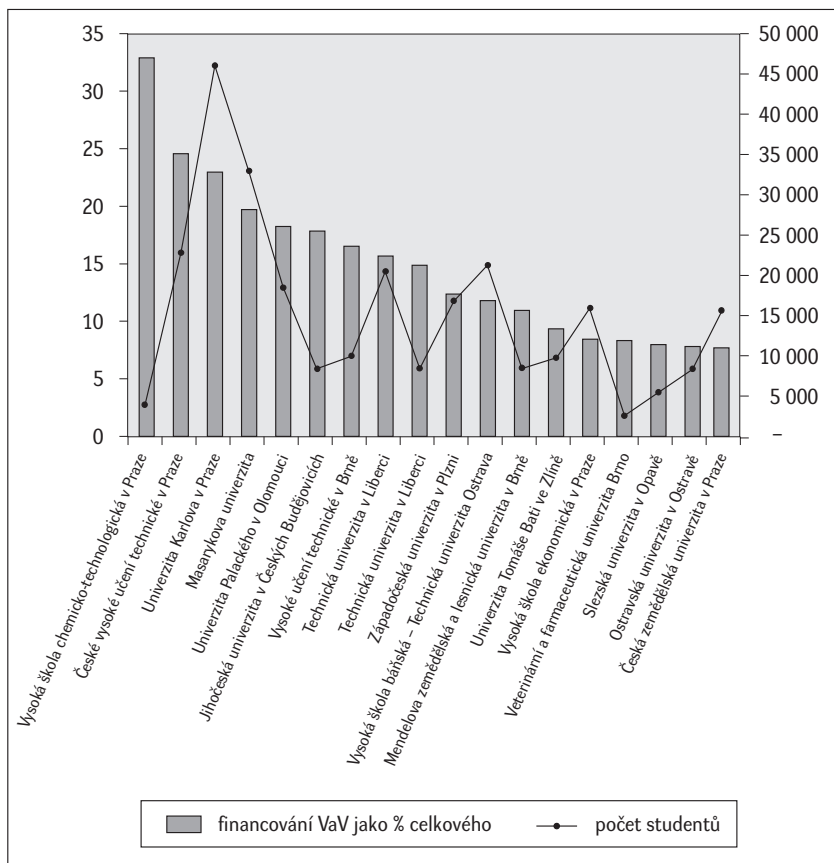
Zdroj: Zelená kniha 2008, Eurostat

<http://www.avcr.cz/data/vav/vav-eu/zelena_kniha_analyza.pdf>



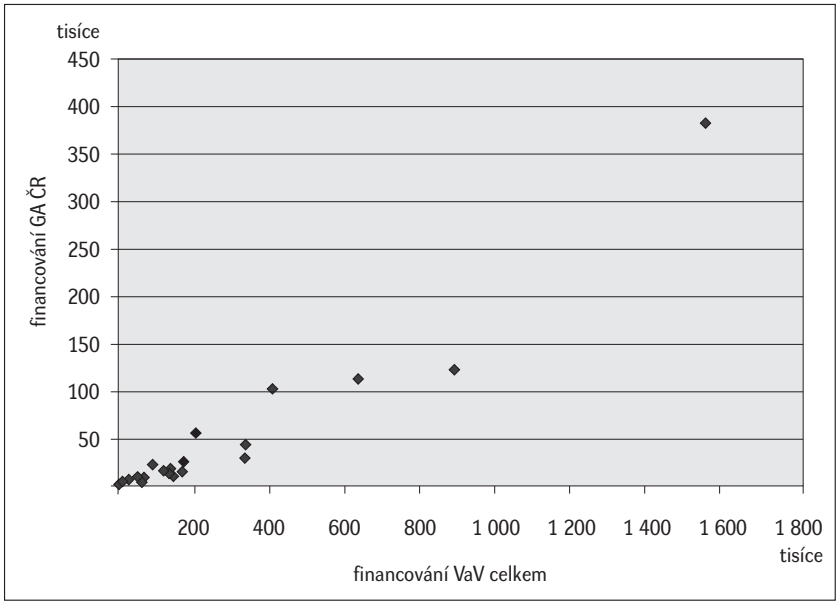
Graf II. 5 Výdaje na VaV v jednotlivých sektorech (ČR)

Zdroj: ČSÚ, Eurostat



Graf II. 6 Počet studentů vs. procenta veřejného financování VaV na celkovém financování

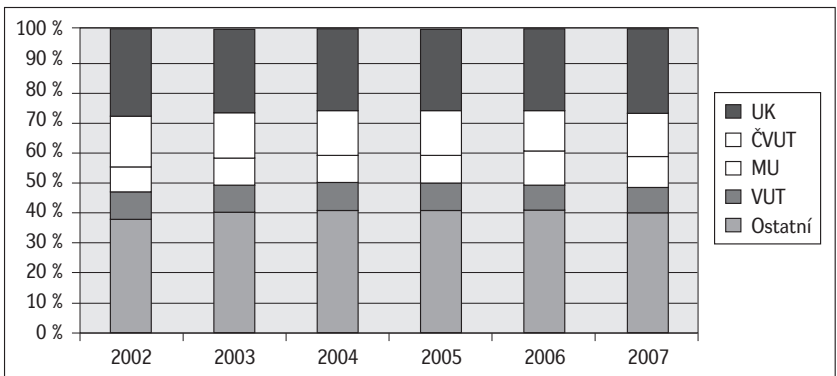
Zdroj: ÚIV 2006



Graf II.7 *Financování VaV celkem vs. financování prostřednictvím GA ČR – vysokoškolské instituce*

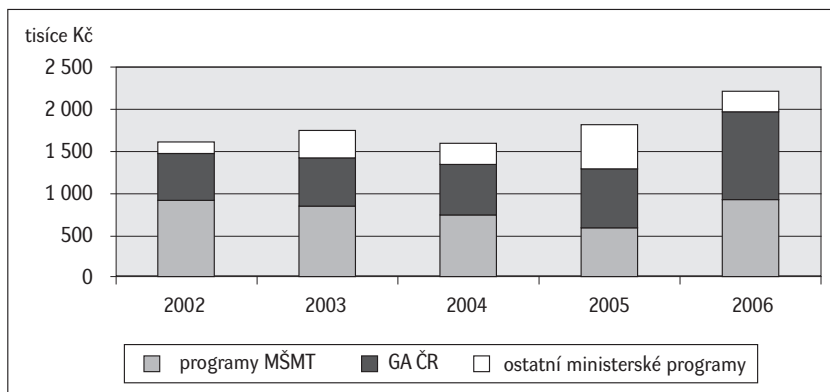
Zdroj: Financování VŠ, MŠMT

Legenda: První čtyři VŠ v pořadí zprava: UK, ČVUT, MU, VUT



Graf II.8 *Podíl VŠ na celkových prostředcích na specifický účel 2002–2007*

Zdroj: MŠMT



Graf II. 9 Projektové financování VaV ve VŠ sektoru podle poskytovatele, 2002–2006

Zdroj: Financování VŠ, MŠMT, 2003–2007

Tab. II. 1 Podpora výzkumu ve VŠ sektoru v EU v % HDP

| Stát / Rok | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 |
|----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Slovensko | 0,05 | 0,05 | 0,07 | 0,07 | 0,07 | 0,06 | 0,06 | 0,05 | 0,08 | 0,10 | 0,10 | 0,12 | 0,11 |
| Švédsko | 0,70 | - | 0,75 | - | 0,80 | - | 0,82 | - | 0,84 | 0,83 | 0,79 | 0,77 | 0,77 |
| Finsko | 0,44 | 0,46 | 0,54 | 0,56 | 0,62 | 0,60 | 0,60 | 0,64 | 0,66 | 0,68 | 0,66 | 0,65 | 0,65 |
| Švýcarsko | - | 0,65 | - | 0,60 | - | 0,58 | - | 0,64 | - | 0,66 | - | - | - |
| Dánsko | 0,45 | 0,40 | 0,43 | 0,41 | 0,42 | 0,44 | 0,45 | 0,58 | 0,60 | 0,61 | 0,60 | 0,64 | 0,70 |
| Rakousko | - | - | - | 0,53 | - | - | - | 0,58 | - | 0,60 | 0,61 | 0,59 | 0,62 |
| Nizozemí | 0,57 | 0,57 | 0,54 | 0,51 | 0,51 | 0,51 | 0,49 | 0,50 | 0,49 | 0,49 | 0,48 | 0,47 | 0,45 |
| Norsko | 0,44 | - | 0,43 | - | 0,47 | - | 0,41 | 0,44 | 0,47 | 0,47 | 0,47 | 0,46 | 0,52 |
| Velká Británie | 0,37 | 0,36 | 0,35 | 0,35 | 0,36 | 0,37 | 0,41 | 0,43 | 0,42 | 0,42 | 0,45 | 0,46 | - |
| Belgie | 0,38 | 0,38 | 0,40 | 0,40 | 0,41 | 0,40 | 0,41 | 0,41 | 0,42 | 0,41 | 0,41 | 0,42 | 0,41 |
| Německo | 0,40 | 0,41 | 0,40 | 0,40 | 0,39 | 0,40 | 0,40 | 0,42 | 0,43 | 0,41 | 0,41 | 0,41 | 0,41 |
| Francie | 0,38 | 0,38 | 0,38 | 0,38 | 0,37 | 0,40 | 0,42 | 0,42 | 0,42 | 0,40 | 0,40 | 0,40 | 0,40 |
| EU27 | 0,37 | 0,36 | 0,37 | 0,37 | 0,37 | 0,38 | 0,40 | 0,41 | 0,41 | 0,40 | 0,40 | 0,40 | 0,41 |

Pokračování

Pokračování

| Stát / Rok | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 |
|-------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Estonsko | 0,16 | 0,18 | 0,32 | 0,32 | 0,35 | 0,32 | 0,36 | 0,34 | 0,36 | 0,39 | 0,39 | 0,47 | 0,48 |
| Itálie | 0,25 | 0,26 | 0,32 | 0,33 | 0,32 | 0,32 | 0,35 | 0,37 | 0,37 | 0,36 | 0,33 | - | - |
| Španělsko | 0,25 | 0,26 | 0,26 | 0,27 | 0,26 | 0,27 | 0,28 | 0,29 | 0,32 | 0,31 | 0,33 | 0,33 | 0,33 |
| Portugalsko | 6,20 | 0,22 | 0,24 | 0,26 | 0,28 | 0,28 | 0,29 | 0,29 | 0,28 | 0,28 | 0,29 | 0,32 | 0,35 |
| Řecko | 0,19 | - | 0,23 | - | 0,30 | - | 0,26 | - | 0,27 | 0,26 | 0,28 | 0,27 | 0,29 |
| Maďarsko | 0,18 | 0,16 | 0,17 | 0,17 | 0,15 | 0,19 | 0,24 | 0,25 | 0,25 | 0,22 | 0,24 | 0,24 | 0,23 |
| Slovensko | 0,43 | 0,28 | 0,23 | 0,23 | 0,22 | 0,23 | 0,24 | 0,23 | 0,17 | 0,18 | 0,24 | 0,24 | 0,24 |
| ČR | 0,08 | 0,09 | 0,10 | 0,11 | 0,14 | 0,17 | 0,19 | 0,19 | 0,19 | 0,18 | 0,23 | 0,25 | 0,26 |
| Polsko | 0,17 | 0,18 | 0,19 | 0,18 | 0,19 | 0,20 | 0,20 | 0,19 | 0,17 | 0,18 | 0,18 | 0,17 | - |
| Kypr | - | - | - | 0,05 | 0,06 | 0,06 | 0,07 | 0,09 | 0,11 | 0,13 | 0,16 | 0,18 | 0,19 |

Zdroj: Eurostat

Tab. II. 2 Počet výsledků VaV podle typu instituce za období 2002–2006

| | Sborník | Časopis | Knihy | Kapitoly v knize | Patent | Techn. | Ostatní |
|-------------|----------------|----------------|--------------|-------------------------|---------------|---------------|----------------|
| AV ČR | 15 565 | 30 314 | 1 973 | 5 265 | 140 | 131 | 1 286 |
| VŠ | 86 541 | 57 206 | 4 472 | 7 682 | 218 | 306 | 5 105 |
| Resortní VO | 7 537 | 12 504 | 1 200 | 1 525 | 73 | 329 | 1 993 |
| Ostatní | 3 492 | 2 584 | 348 | 230 | 152 | 900 | 699 |

Zdroj: Analýza VaVal, 2007

Tab. II. 3 Počet výsledků VaV podle typu instituce na jeden přepočtený výzkumný pracovní úvazek (FTE) za období 2002–2006

| | Sborník | Časopis | Knihy | Kapitoly v knize | Patent | Techn. | Ostatní |
|--------------------------|----------------|----------------|--------------|-------------------------|---------------|---------------|----------------|
| AV ČR + + Resortní VO | 1,86 | 3,62 | 0,23 | 0,63 | 0,01 | 0,01 | 0,15 |
| VŠ | 13,18 | 8,71 | 0,68 | 1,17 | 0,03 | 0,04 | 0,77 |

Zdroj: Analýza stavu VaVal, 2007

Rejstřík

- absolventi 41, 42, 51, 55, 56, 57, 70, 110, 132, 145
 – uplatnění 57, 133
 – zaměstna(tel)nost 69, 70, 71, 72
- akademičtí pracovníci 54, 100, 101
 – akademická kariéra 73, 74, 75, 76, 77
 – akademické společenství 25, 63, 73, 79
 – pedagogičtí/vyučující 55, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 71, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 86, 92, 137, 139, 142, 145, 146, 147, 148
 – role ve vládnutí/řízení 63, 73, 78, 79
 – vědečtí 86
- akreditace 28, 54, 67, 71, 80
 – akreditační komise 53, 54, 66, 71, 75, 78
- diverzifikace/diferenciace 17, 18, 28, 37, 38, 46, 61, 63, 64, 68, 71, 75, 77, 79, 80, 85, 88, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 104, 125, 126, 128, 130, 131, 132, 143, 140, 143, 146, 148, 149, 150
- externí aktéři/uživatelé 62, 73, 78, 79, 80
- kvalita 14, 16, 18, 20, 25, 28, 40, 43, 44, 49, 53, 54, 55, 57, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 70, 80, 90, 91, 92, 97, 104, 108, 119, 121, 122, 123, 126, 127, 130, 131, 133, 136, 141, 143, 144, 145, 147, 150, 151
 – a kvantita 25, 63, 64
 – studia/výuky/vzdělávání 14, 18, 28, 55, 66, 67, 145
 – výzkumu 90
 – života 49, 108, 121, 122, 123, 131, 151
- masifikace 10, 12, 15, 24, 25, 27, 28, 29, 33, 38, 39, 40, 57, 61, 62, 65, 66, 67, 84, 85, 89, 90, 93, 97, 99, 107, 108, 133, 139, 145, 146, 148, 150
 – fáze 10, 16, 17, 18, 19, 23, 24, 25, 39, 61, 62, 89, 107, 113, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 150
 – indikátory 22, 34, 55, 96, 99
 – proces 28, 99, 107, 139, 148
- politika 25, 68, 70, 71, 72, 79, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 92, 93, 85, 87, 99, 104, 115, 118, 120, 136, 140, 141, 143, 149
 – vysokoškolská 25, 71, 86, 93, 95, 104, 136, 140, 141, 143
 – výzkumná 25, 71, 72, 90, 140, 141

- přístup ke studiu 20, 24, 27, 44, 145
- nabídka/kapacita 21, 32, 34, 35, 46, 47, 97, 99, 104
 - nerovnosti 15, 24, 27, 28, 46, 47, 138, 145, 147
 - podíl z populačního ročníku 21, 22, 23, 66, 67, 137
 - poptávka 14, 32, 97, 104
- společnost 12, 17, 25, 68, 75, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 115, 116, 118, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 147, 149
- otevřená 108, 123, 124, 125, 126, 127, 130, 131, 133
 - vědění 111, 112
- studenti/studující 11, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 24, 27, 28, 29, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 60, 62, 64, 65, 66, 68, 70, 78, 80, 84, 88, 93, 96, 98, 101, 109, 137, 139, 142, 143, 144, 145, 148, 156
- nedostatek/nadbytek 15
 - počty 14, 15, 16, 17, 21, 22, 24, 27, 28, 29, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 48, 55, 56, 60, 64, 65, 66, 80, 88, 93, 98, 109, 137, 139, 142, 143, 144, 145, 156
 - podíl studující/vyučující 14, 16, 19, 21, 29, 45, 49, 53, 56, 60, 62, 63, 64, 67, 78, 100, 137
 - struktura 27, 35, 36, 41, 51, 84
- studium 14, 15, 16, 17, 18, 21, 24, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 66, 69, 70, 73, 74, 88, 89, 90, 92, 93, 137, 138, 139, 143, 145, 147
- obory 37, 38, 46, 53, 54, 71
 - průběh 27, 32, 38, 40, 41, 42, 46, 143
 - reflexe 42, 55
 - vývoj 60
- svoboda 14, 75, 88, 122, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 150
- učení se svobodě 125, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 151
- terciární vzdělávání 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 46, 47, 49, 51, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 75, 79, 80, 89, 90, 97, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 128, 131, 132, 133, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151
- elitní 11, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 35, 40, 60, 61, 62, 79, 80, 84, 89, 96, 98, 104, 107, 108, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 146, 147, 148, 149, 150, 151
 - masové 11, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 60, 61, 62, 80, 84, 136, 137, 138, 139, 140,

- 141, 142, 143, 146, 147, 148, 149, 150
- obsah 11, 12, 16, 25, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 131, 132, 133, 137, 150, 151
 - smysl 12, 109, 110
 - univerzální 11, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 27, 33, 35, 39, 40, 60, 61, 62, 80, 84, 107, 108, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 147, 149, 150, 151
- Trowův koncept 10, 11, 15, 19, 24, 25, 27, 28, 29, 35, 39, 40, 46, 58, 59, 62, 63, 74, 84, 107, 109, 136, 137, 143, 146, 148
- učení 40, 45, 113, 114, 115, 117, 118
- se učení 41, 115, 117
 - sociální 115, 117, 118
- vysokoškolské vzdělávání 12, 18, 25, 32, 37, 40, 46, 55, 57, 66, 68, 84, 85, 89, 91, 92, 97, 104, 110, 112, 116, 117, 133, 139, 144, 151
- bakalářské 14, 31, 32, 36, 37, 39, 41, 54, 56, 66, 69, 71, 91, 92, 93, 109, 132, 133, 151
 - celoživotní 108, 139, 145
 - doktorské 14, 37, 41, 54, 56, 74, 87, 90, 91, 92, 93, 146, 149
 - kombinované 31, 32, 34, 39, 40, 41, 139
 - magisterské 14, 32, 36, 37, 39, 40, 54, 56, 70, 91, 92, 146
 - prezenční 36, 39, 40, 41, 139, 146
- vysoká škola 10, 11, 12, 14, 16, 17, 19, 21, 22, 29, 31, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 62, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 84, 85, 85, 87, 88, 89, 91, 93, 94, 95, 98, 100, 101, 102, 103, 137, 138, 139, 142, 146, 147, 148, 151
- soukromá 33, 34, 35, 41, 64, 149
 - veřejná 33, 34, 38, 40, 41, 74, 77, 97, 149
- výzkum 11, 15, 24, 25, 42, 44, 46, 49, 52, 55, 58, 59, 63, 67, 68, 71, 72, 75, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 85, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 120, 122, 128, 136, 137, 139, 141, 147, 149, 150, 157
- akademie věd 85, 86, 87, 88, 89, 90, 95, 96, 97, 101
 - financování 72, 75, 78, 85, 88, 90, 93, 94, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 148, 149, 156, 157, 158
 - kapacita 85, 94, 97, 98
 - výstupy/výsledky/hodnocení 44, 52, 56, 58, 69, 71, 85, 86, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 101, 104, 148, 158
 - základní/aplikovaný 71, 72, 89, 90, 91, 92, 93, 96, 102, 103, 104, 149