

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 nejúplnějším 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 „nulový“ 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, nejpozději 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. Naprostá 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 unifikáčnický 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 neschůdné (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 převážít 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 nazmar.“ (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 zobecňující 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 pětácti 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 role 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 je 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 neoddelitelný 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 efektivity systému. Tak, jak dochází k institucionální diferenciaci, oděluje 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 (Etzkowicz, 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 blízka 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 zvážení 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 zjištění, 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 různým politickým rozhodnutím o růstu kvanta vysokoškoláků, ale co to přinese do samotného vzdělávání, do jeho obsahů a výsledků, o tom jsme nenašli 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.strediskovzdelavacipolitiky.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.