

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**DOKTORSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM**

2016–2019

**DISERTAČNÍ PRÁCE**

**Alena Kiriljuk**

**Univerzitní vzdělávání jako součást rozvoje společnosti  
na příkladu Evropy a Ruska**

Praha 2020

Školitel:

doc. PhDr. Jaroslav Mužík, DrSc.

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

**DOCTORAL COMBINED (PART TIME) STUDIES**

**2016–2020**

**DISSERTATION THESIS**

**ALENA KIRILJUK**

**UNIVERSITY EDUCATION AS A MODERN WAY OF THE  
DEVELOPMENT**

**AS AN EXAMPLE OF EUROPE AND RUSSIA**

**PRAGUE 2020**

**THE DISSERTATION THESIS WORK SUPERVISOR:**

**DOC. PHDR. JAROSLAV MUŽÍK, DRSC.**

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená disertační práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval(a) samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal(a), v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Alena Kiriljuk

.....

## **Poděkování**

Mé poděkování patří doc. PhDr. Jaroslavu Mužíkov, DrSc. za odborné vedení, trpělivost a ochotu, kterou mi v průběhu zpracování disertační práce věnoval.

## **Anotace**

Aktuálnost daného výzkumu. Pojem „vzdělávání“ patří k pojmům, které jsou v poslední době velmi často skloňovány, ale zároveň také k pojmům, jejichž obsah není příliš jasný. Pozice vzdělávání v současném moderním světě je komplikovaná a rozporuplná. Na jedné straně se vzdělávání stalo jednou z nejdůležitějších oblastí lidské činnosti, přičemž z hlediska svého rozsahu také jednou z nejvýznamnějších a nejvíce rozvětvených sfér světového hospodářství. V současnosti neexistuje žádná jiná oblast lidské činnosti, která by sdružovala obdobný počet lidí jako je tomu právě u oblasti vzdělávání. Stejně tak obtížné je nalézt jinou obdobnou oblast života moderní společnosti, v jejímž případě by pozornost, kterou jí okolí věnuje, rostla stejně závratnými tempy. Na druhé straně jsou rozšiřování oblasti vzdělávání a změna jejího statusu doprovázeny zintenzivňováním problémů, které v ní panují, což svědčí o krizi ve vzdělávání. V posledním desetiletí je to právě tato oblast, v níž ve snaze o hledání způsobů překonání krize, dochází k radikálním změnám zaměřeným na budování nového vzdělávacího systému.

Hledání odpovědí na „výzvy doby“ postupně mění světové vzdělávání na gigantickou mezinárodní laboratoř, v níž jsou vyvíjeny optimální varianty jeho organizační strategie a obsahu. Proto se světový vzdělávací systém neustále rozšiřuje o nové a nové složky, jejichž účelem je sjednocení cílů a náplně národních a regionálních systémů, které jsou jeho součástí. Probíhající změny a globalizace jsou nerozlučně spjaty s procesy vznikajícími a rozvíjejícími se v sociálně-politickém a ekonomickém životě různých světových regionů (podrobně analyzováno v dané práci) a ve světovém společenství jako celku. Celosvětový vzdělávací prostor v sobě slučuje jednotlivé národní vzdělávací systémy různého typu a úrovně, přičemž všechny tyto systémy mezi sebou neustále interagují. Jedním z určujících faktorů moderního vzdělávacího prostředí je vzájemná interakce různých lokálních vzdělávacích prostředí a vzájemné využívání konkrétních specifických stránek inovačních prostředí jedné země ve vzdělávacím prostředí jiných států, což vytváří shodné vzdělávací situace v mnoha zemích a napomáhá rozvoji vzdělávacího systému jako celku. Procesy globalizace v ekonomickém životě aktivně posouvají vzdělávání směrem k širšímu rozvoji mezinárodních vztahů a hledání vlastní globální perspektivy. Jedním z důsledků tohoto jevu je nepřetržitě stoupající zájem

o budování mezinárodního vzdělávacího systému, který by hrál hlavní roli v globální výstavbě samotného vzdělávacího procesu. Protože jen vzdělání dokáže zajistit zprostředkování, nabytí a efektivní využití nových metodologických postupů, návyků a hodnot, které jsou nezbytné pro úspěšný život v rychle se měnícím světě okolo nás.

Podle názoru autorky je současné světové vzdělávání komplikovaným systémem nacházejícím se dnes ve stádiu výstavby, jehož základem jsou ekonomické, kulturní a ideologické faktory. Systémové charakteristiky světového vzdělávání jsou stále různorodější, protože samo vzdělávání se neustále přeměňuje a stává se stále komplikovanějším sociálním institutem, jehož účelem je zajištění různorodého a neustále se zvětšujícího komplexu vzdělávacích služeb, umožňujícího lidem studovat po celou dobu jejich aktivního života.

V rámci daného výzkumu je na systém světového vzdělávání nahlíženo jako na výsledek interakce regionálních a národních vzdělávacích systémů, v jehož důsledku dochází k výstavbě světového vzdělávacího prostoru. V dané práci jsem také analyzovala paradigmaty rozvoje vysokoškolských vzdělávacích zařízení ve 20. století a jeho tendence. Byly vybrány a porovnány různé evropské a ruské vzdělávací modely.

Provedená analýza známých teoretických pramenů potvrzuje, že výzkum světového vzdělávacího prostoru z pohledu systémového přístupu je teprve na samotném počátku.

Faktory ovlivňující výstavbu jednotného systému světového vzdělávání, jejichž existence a působení byly v současné době prokázány, vyžadují v souvislosti s dynamickým sociálně-ekonomickým rozvojem světového společenství, zesílením celosvětových tendencí demokratizace, humanizace, virtualizace atd., které podstatně zvyšují vnitřní potenciál světového vzdělávání, další zkoumání.

## **Klíčová slova**

fenomén, vzdělávání, fokus group, globalizace, internacionalizace, integrace, kultura vzdělávání, potenciál vzdělávání, rozvoj světového vzdělávacího systému.

## **Annotation**

The relevance of research: The meaning of “education” is one of the most frequently used and at the same time very unclear concepts in terms of its content. The state of education in the modern world is complex and contradictory. On the one hand, education has become one of the important areas of human activity. In its scale, this sphere of human life is one of the largest and most extensive in the world’s economy. Now there is no other area of human activity that simultaneously involves a similar number of people in its sphere. It is equally difficult to find another sphere of life in modern society, the attention to which would grow so rapidly. On the other hand, the expansion of the sphere of education and the change in its status are accompanied by exacerbation of problems in it, which indicates a crisis in education. In recent decades, in the process of finding ways to overcome the crisis in education, radical changes have been taking place in this area, aimed at the formation of a new educational system.

The search for an answer to the “challenges of the times” is gradually transforming world’s education into a gigantic international laboratory, where optimal options for its organizational strategy and content are being developed. Thus, the world education system acquires new elements of unity of purpose and content of national and regional systems functioning in it. The ongoing changes and globalization are inextricably linked with the processes developing in the socio-political and economic life of various regions of the world (which were discussed in detail in the work), the world community as a whole. The world's educational space (WES) unites national educational systems of various types and levels, which are in constant interaction. One of the defining moments of the modern educational environment is the interaction of many local educational environments, the mutual use of specific features of the innovative environments of one country in the educational space of other countries, which creates similar educational situations in many countries and contributes to the development of the education sector as a whole. The processes of globalization of economic life are actively pushing education towards a wider development of international relations, towards a search for its global perspective. One of the manifestation is the growing interest in the formation of an international education system, which should play a central role in the development of global construction. For only education is able to ensure the acquisition

and effective application of new methodological techniques, skills and values necessary in order to live in a rapidly changing world.

In my opinion, modern world education is a complex system which is in a process of formation, which is based on economic, cultural, ideological factors. The systemic characteristics of world education are becoming increasingly diverse, as it itself is becoming an increasingly complex social institution, capable of providing a diverse and continuously expanding range of educational services that allows a person to learn throughout his active life.

In this research, the world education system is considered as the result of the interaction of regional and national education systems, as a result of which a single world educational space (WES) is formed. Also in this work, the development paradigm of higher education schools in the 20th century and their trends were considered. Educational models of Europe and Russia were selected and compared in a particular way.

An analysis which was made by the author of the well-known theoretical sources shows that the study of the world educational space from the point of view of a systematic approach has only just begun.

The factors identified to date in the formation of a unified system of world education need further study in connection with the dynamic economic development of the world community, the strengthening of global trends in democratization, humanization, virtualization, etc., significantly enhancing the internal potential of world education.

## **Keywords**

culture of education, development of world education system, focus-group, globalization, internationalization, integration, phenomenon of education, potential of education.



# Obsah

Úvod .....	10
<b>Teoretická část .....</b>	<b>12</b>
<b>1 Univerzitní vzdělávání jako součást rozvoje společnosti .....</b>	<b>12</b>
1.1 Úloha univerzity v moderním světě globalizace vzdělávání a posilování mezinárodní soutěže vysokých škol .....	12
1.2 Vzdělávací politika ve vysokém školství v evropském i světovém kontextu...	22
1.3 Historické souvislosti rozvoje univerzit .....	41
<b>2 Paradigmata v analýze univerzit na počátku XXI. století .....</b>	<b>53</b>
2.1 Tendence a strukturalizace v současném vysokoškolském vzdělávání .....	53
2.2 Komparativně strukturální základy analýzy vybraných národních systémů vysokoškolského vzdělávání Evropy .....	81
2.3 Strategie rozvoje vysokoškolského vzdělávání v Evropě .....	104
2.4 Trendy vysokoškolského vzdělávání v Rusku .....	115
2.5 Vazby ruského systému vysokoškolského vzdělávání s evropským vzdělávací prostorem .....	129
<b>Praktická část .....</b>	<b>157</b>
2.6 Výzkum změn vzdělávacího procesu na vysokých školách metodou Fokus Group .....	157
2.7 Výsledky dotazování metodou „Focus Group“ .....	176
<b>Závěr .....</b>	<b>190</b>
<b>Seznam použitých zdrojů .....</b>	<b>196</b>
<b>Seznam zkratk .....</b>	<b>203</b>
<b>Seznam obrázků, tabulek a grafů.....</b>	<b>205</b>

## ÚVOD

Aktuálnost problému výzkumu je dána nezbytností hledání praktických a teoreticko-metodologických způsobů řešení úkolů a cílů, které jsou aktuální v dané etapě rozvoje vzdělávání a jsou vyvolávány objektivními potřebami společnosti, která požaduje vyšší kvalitu, efektivitu a dospunost vzdělání. Jedním z těchto úkolů je i vytvoření podmínek pro efektivní řízení vzdělávání.

Analýza současné situace ve vzdělávání svědčí o tom, že v poslední době dochází k přijímání významného počtu usnesení, provádění změn, zavádění programů, které se však často mění, modernizují, což vede ke vzniku komplikovaných situací. Univerzity se nestíhají seznamovat s obsahem těchto usnesení, jen s obtížemi dochází k jejich zavádění do praxe. Což v konečném důsledku vede ke snížení zájmu mladé generace o vysokoškolské vzdělání.

Současná pedagogika se svým humanistickým přístupem uplatňovaným v teorii i praxi, se opírá o partnerství, spolupráci a dialog mezi všemi vzdělávacími subjekty včetně těch nadřazených. V souvislosti s tím je stále důležitější utváření a rozvoj nové kultury součinnosti, pedagogického myšlení, chápání celistvosti obrazu vývoje vzdělávání uvnitř subjektů vzdělávacího procesu a neustálý rozvoj a zavádění nových vzdělávacích systémů.

Analýza současného výzkumného procesu v tomto směru umožňuje tvrdit, že nehlédě na stávající širokou teoretickou základnu vědeckého vývoje v oblasti řízení a analýzy vzdělávání, není studium přístupů k organizaci státní a veřejné správy vzdělávání systémové. Je tomu tak proto, že stávající teoretické myšlenky a koncepce nenahlížejí na řízení a správu v oblasti vzdělávání širěji v rámci socio-kulturního kontextu. V souvislosti s tím vznikají v teorii řízení vzdělávání následující rozpory:

Mezi vysokým stupněm intenzity procesů souvisejících s komplexními změnami (novacemi) ve vzdělávání a omezeností výzkumných nástrojů umožňujících objektivní pozorování, analýzu a zapojení veřejnosti do daného procesu.

Mezi orientací na humanizaci a demokratizaci vzdělávání, která je většinou dána tradičním charakterem řízení a vztahy mezi subjekty vzdělávacího systému.

Mezi orientací státní vzdělávací politiky na veřejný a státní charakter řízení a nedostatečnou propracovaností mechanismů a nástrojů pro zapojení samých vzdělávacích subjektů do řídicí činnosti.

Daná práce se zaměřuje na hledání cest vedoucích k překonání těchto rozporů a potenciálních paradigmat rozvoje současného vzdělávání.

Využití výstupů z metody „focus group“ pro účely zapojení vzdělávacích subjektů do státního a veřejného řízení vzdělávací činnosti, může pomoci při stanovování správných postupů pro řízení vzdělávání, snížit počet chybných řešení ve vzdělávací praxi v regionu, usnadnit vypracování odborných usnesení regulujících vzdělávací činnost a umožnit včasné zohlednění potíží a chyb při provádění a zavádění změn ve vzdělávání s možností plánování způsobů jejich odstranění.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 UNIVERZITNÍ VZDĚLÁVÁNÍ JAKO SOUČÁST ROZVOJE SPOLEČNOSTI

### 1.1 Úloha univerzity v moderním světě globalizace

#### vzdělávání a posilování mezinárodní soutěže vysokých škol

Globalizace projevující se ve vzdělávání a výzkumu vede ke zvýšené mezinárodní konkurenci vysokých škol. Většina nejmodernějších výzkumných center je dnes soustředěna ve Spojených státech a vyspělých evropských zemích. V posledních letech se však tato situace mění.

Například podle ARWU (Academic Ranking of World Universities) se v roce 2005 (mezinárodní hodnocení, 2019 ) do mezinárodního žebříčku 200 předních univerzit na světě dostala pouze 1 čínská univerzita, přičemž v roce 2016 již 12 čínských univerzit. Vysokoškolské vzdělávací instituce vyspělých států jsou dnes nuceny neustále potvrzovat svou úroveň a konkurenceschopnost v globálním vzdělávacím a výzkumném prostoru.

Akademické hodnocení světových univerzit (Akademické hodnocení světových univerzit, zkráceně ARWU) bylo poprvé publikováno v červnu 2003 Centrem pro studium univerzit světové třídy (CWCU) Akademie vysokoškolského vzdělávání (dříve Institutu vysokoškolského vzdělávání) Shanghai Jiao Tong University, Čína. Dnes je toto hodnocení známější pod názvem Shanghai mezinárodní hodnocení ([shanghairanking.com](http://shanghairanking.com), 2019). Ročně je v žebříčku ARWU hodnoceno přibližně 1 200 univerzit, z toho 500 nejlepších je oficiálně zveřejněno.

V současnosti existuje řada mezinárodních a národních žebříčků vysokoškolských institucí. Kromě ARWU patří mezi nejznámější mezinárodní žebříčky například také The Times Higher Education World University Rankings ( [timeshighereducation.com](http://timeshighereducation.com), 2019). Daný hodnotící systém disponuje jednou z největších informačních databází na světě, která obsahuje informace o kvalitě nejlepších světových univerzit na mezinárodní úrovni. V letech 2015-2016 bylo do žebříčku zahrnuto 800 univerzit ze 70 zemí.

Univerzity jsou hodnoceny podle jednotlivých kritérií: vzdělávání, výzkum, předávání znalostí a mezinárodní aktivity.

QS Global University Rankings ([www.topuniversities.com](http://www.topuniversities.com)) je dalším a jedním z předních hodnotících systémů na planetě. Obecně platí, že kritéria pro hodnocení univerzit a rozhraní stránek jsou velmi podobné ratingu Times, ale existuje několik rozdílů.

Prvním rozdílem je, že hodnocení QS v sobě zahrnuje hodnocení univerzit, a to nejen podle zemí, ale i obecněji podle částí světa. Zadruhé se kritéria pro hodnocení univerzit liší. V případě QS se jedná o tato: akademická reputace univerzity, pověst mezi zaměstnavateli, poměr počtu studentů a učitelů, počet citací na jednotlivé fakulty nebo univerzity, poměr počtu zahraničních studentů a učitelů k počtu místních studentů a učitelů. Každý rok, počínaje rokem 2004, je publikováno hodnocení více než 800 univerzit na světě.

V posledním desetiletí se globální komunita působící v oblasti vědy a vzdělávání aktivně zabývá stávajícími hodnotícími systémy a ratingy, badatelé a vědci z různých částí světa diskutují o jejich objektivitě, výhodách a nevýhodách ve srovnání s jinými způsoby srovnávání činnosti univerzit a vyhlídkách dalšího rozvoje ratingů.

Ve skutečnosti mezinárodní univerzitní žebříčky vytvářejí modely a standardy moderní univerzity, které se mnoho univerzit na světě snaží následovat. Hodnocení univerzit rozhodně není všemi odborníky hodnoceno pozitivně. Ratingové metodiky jsou aktivně kritizovány pro výběr používaných kritérií a nedokonalost metod pro zpracování statistických údajů. Většina předních univerzit se však i přesto pravidelně každý rok snaží získat co nejlepší místo v nejrůznějších žebříčcích, protože jim to pomáhá zlepšovat svou pozici na globálním trhu se vzděláváním a vědou, získat nové mezinárodní partnery, zahraniční studenty atd.

Hlavním způsobem, jak pro univerzitu získat nové studenty, postgraduální studenty a přední profesory a výzkumné pracovníky, je spojit úsilí několika univerzit, což je ztraktivní na mezinárodních trzích se vzděláním.

Procesy reformace vysokých škol jsou spojeny nejen s demografickými změnami, ale také s potřebou zvýšení konkurenceschopnosti vysokých škol v oblasti vzdělávacích služeb a výzkumu.

V mnoha evropských zemích se vysokoškolské vzdělávací instituce opravdu spojily kolem předních univerzit a společně nabízejí širokou škálu vzdělávacích programů a kvalitní výzkumné programy.

Dalším významným globálním faktorem je vývoj technologií. Podle průzkumu provedeného mezi odborníky, kteří se zúčastnili Mezinárodního summitu pro inovační vzdělávání (WISE, 2012), se 50 % respondentů domnívá, že nejvýznamnější zdroje znalostí budou do roku 2030 dostupné online.

Elektronická forma v současnosti umožňuje snadno šířit a přizpůsobovat vzdělávací materiály, což stimuluje vznik většího počtu vzdělávacích programů, které jsou navrženy tak, aby splňovaly možnosti on-line vzdělávání.

Proto dnes tolik vyspělých zemí věnuje velkou pozornost nejen rozvoji svých špičkových univerzit, které mohou konkurovat předním světovým univerzitám, ale také rozvoji inovativních výukových metod, vývoji vysoce kvalitních vzdělávacích technologií a moderních vzdělávacích programů.

Jak píše ve své knize *Univerzity v moderní společnosti* Atoyan, V.: *„Trvale a dynamicky se rozvíjející společnost mohou budovat pouze lidé moderního vzdělávání, kteří jsou schopni pružně a inteligentně reagovat na neustálé změny s rozvinutým smyslem pro odpovědnost za osud své vlastní země a jejich země. Předpokladem pro vzdělávání těchto pracovníků je pokročilý rozvoj všeobecného vzdělávání a odborných škol, pro které stát musí realizovat promyšlenou, strategicky orientovanou vzdělávací politiku.“* (Atoyan, 2005, s. 20)

Jednu z nejdůležitějších rolí v tomto procesu mohou a měly by hrát univerzity jako klíčový prvek systému vysoce odborného vzdělávání.

Univerzity, které v Evropě existují již více než 900 let, v Rusku pak zhruba 300 let, významně přispěly k rozvoji civilizace a moderní vědy po celém světě. Univerzity jsou referenčními kulturními centry, která přispívají k zachování a rozvoji rozmanitosti kulturních úspěchů lidstva.

*„Během dlouhého období své historie univerzity prošly a pokračovaly ve významných změnách, které jsou řízeny neustále se měnícími potřebami společnosti a vnitřní logikou rozvoje lidského poznání.“* (Barnett, 1997, s. 8) V průběhu staletí zůstalo jejich hlavní

poslání v podstatě beze změny - výuka intelektuální činnosti jako povolání, výchova profesionálních intelektuálů na základě neustálého zvyšování vědeckých poznatků.

Typ univerzity, který vznikl během posledních dvou set let v Evropě, v podstatě rozvíjí Humboldtovy (1859) myšlenky o výzkumné univerzitě. Hlavním úkolem univerzity je hledání pravdy v procesu výzkumu, její přenos a šíření v procesu učení a formování osobnosti v rámci vzdělávacího procesu s vysokou intelektuální kulturou. Všechny tři úkoly jsou úzce propojeny a jejich realizace je odvislá od akademické svobody univerzit.

Radikální technologické, ekonomické a kulturní posuny, které pohltily všechny veřejné instituce společnosti v posledním čtvrtletí dvacátého století, nemohly neovlivnit univerzity.

Rostoucí role znalostí a informací v socioekonomickém rozvoji a jejich transformace na jeden z klíčových faktorů ekonomického blahobytu a konkurenceschopnosti, rychlý nárůst informačních a telekomunikačních technologií umožňujících šíření nových poznatků, a s tím spojené změny na trhu práce, kdy provoz moderních technologií vyžaduje vysoce kvalifikovanou a rychlou pracovní sílu, snížení poptávky po práci s nízkou kvalifikací a globalizace světové ekonomiky - to vše zvyšuje požadavky na univerzity, motivuje je k významné transformaci vzdělávací činnosti, organizační struktury a zavádění nových funkcí.

Vzhledem k působení řady faktorů, mezi něž se řadily výrazně zvýšené náklady na plnohodnotné vysokoškolské vzdělání, společně se snížením státního financování, musely univerzity jako jeden z možných hlavních způsobů řešení zvolit komercializaci některých typů své činnosti, tj. vzdělávacích služeb, aplikovaného výzkumu a vývoje apod. To se odráží v koncepci tzv. „Podnikatelské univerzity“, která se ve vyspělých zemích rychle a široce rozšířila. Evropská akademická síť děkanů pořádá konference a projekty zabývající se tímto problémem, bylo vytvořeno Evropské konsorcium inovativních univerzit atd. Zdůrazňuje se, že podnikatelská univerzita stále není tržním podnikem. Hlavním záměrem je změnit model organizace a řízení činností: přechod od spoléhání se na prostředky ze státního rozpočtu na vícekanálové financování založené na nezávislém vyhledávání zdrojů dodatečných prostředků.

Podle mého názoru však není v kontextu nedostatečného vládního financování univerzit nutné omezovat celou řadu možností a směrů reformace jejich činnosti a struktur v moderní společnosti pouze na komerční využití. Tento proces je mnohem širší a má hlubší kořeny, které spočívají především ve změně povahy a šíření znalostí, ve změně dominantních paradigmat vědy a vzdělávání.

Hlavním důvodem hlubokých transformačních procesů, kterými dnes většina civilizovaných zemí prochází, je prudce zrychlený pokrok ve znalostech a v důsledku toho postupný přechod na nové technické a ekonomické paradigma sociálního rozvoje.

Jeden ze zakladatelů moderní ekonomické teorie, C. Freeman (1983, s. 34), napsal, „že moderní posun paradigmatu lze chápat jako posun od technologie založené především na levných energetických investicích do technologií založených především na levných investicích získaných z úspěchů v mikroelektronice a telekomunikačních technologiích.“

Hlavními charakteristikami nového technologicko-ekonomického paradigmatu nazývaného informační technologie jsou informace jako předmět, nejen jako prostředek práce, inkluze efektů technologií, jejich síťová logika, flexibilita procesů, organizací a institucí, vytvářená flexibilitou informačních technologií, technologická konvergence. Všechny tyto charakteristiky přirozeně vedou k tomu, že výrobní procesy a produkty v mnoha průmyslových odvětvích jsou stále složitější a vyspělejší.

Význam vědeckých poznatků v tomto procesu je tak velký, že dva dříve nezávislé komplexní systémy „věda“ a „výroba“ byly sloučeny a zařazeny do společného a rozsáhlejšího systému „věda-výroba“ - komplexního a neustále se vyvíjejícího systému s vysokou intenzitou akumulace a aplikace nových znalostí. V takovém systému se účastníci ekonomického života s tím, jak roste míra pracovní kapacity, která je od nich vyžadována, musí stále více a intenzivněji učit. Roste poptávka po vysoce kvalifikovaných, všestranných pracovnících s lepšími schopnostmi se rychle učit a přizpůsobovat.

Navíc bylo nutné nejen učit se, ale „pochopit proces učení sám a znovu a znovu se přizpůsobovat a vytvářet“.

Manažeři a zaměstnanci potřebují více a více kognitivních schopností, ekonomika je stále méně „strojově náročná“ a stále více „intenzivní“.



V podobné ekonomice dochází k posunu od čistě technických k intelektuálním dovednostem. To přirozeně vede ke zvýšení role vzdělávání a vzdělávacího systému, v důsledku čehož vzniká nový rozsáhlý a komplexní systém „věda-výroba-vzdělávání“. (Campus-based Programs, 1997). Kombinace všech tří složek se řídí výše popsanými systémovými principy, aniž by došlo ke zničení jedinečnosti každého ze subsystémů, nýbrž probíhá v jejich těsné interakci.

Pochopení složitosti světa kolem nás vyžaduje vypracování a zavedení nových metod a forem studia od primárně analytické, striktně disciplinární až po syntetickou, systémovou vizi celého obrazu s jeho vlastními souvislostmi a zákonitostmi. Ve výzkumu je dominance disciplinární organizace založené na stabilních hierarchických strukturách nahrazena produkcí interdisciplinárních a multidisciplinárních znalostí založených na flexibilních dočasných strukturách s erozí rigidních hranic mezi různými oblastmi vědy a praxe. Moderní společnost potřebuje neustále se rozšiřující příliv nových produktů, technologií a nápadů.

Rychle se vyvíjející a neustále aktualizované high-tech technologie nevyžadují anonymní, bezmyšlenkovitou obsluhu, ale aktivní odborníky s tvůrčím myšlením, kteří si neustále doplňují své znalosti pro urychlený vývoj nových generací technologických a výrobních procesů.

Výsledkem je, že tradiční pojetí učení a vzdělávání, založené na přenosu určitého komplexu znalostí a dovedností, je nahrazeno novým pojmem, který zdůrazňuje vytváření aktivního souboru klíčových kompetencí studentů založených na jejich samostatné tvořivosti. Takto je samo učení již propojeno s produktivní prací a průzkumnou činností, přičemž vzdělávací proces pokračuje neustále, po celý lidský život. To znamená, že školení odborníků, zejména těch vysoce kvalifikovaných, probíhá nejen na přednáškách v univerzitních přednáškových sálech, ale i při jejich praktické práci ve výzkumných odděleních a inovativních firmách vyrábějících high-tech produkty.

Vznikly tak dva trendy v odborném vzdělávání, které jsou typické pro postindustriální společnost. Prvním trendem je integrace všech stupňů vzdělávání (základní odborné, střední odborné, vyšší odborné, postgraduální odborné a rekvalifikace). Druhým trendem je rozvoj vícestupňového systému odborného vzdělávání a výchova

k všestrannosti, kdy během studia procházejí studenti různými stážemi a praktickým výcvikem, realizovanými vědeckým a průmyslovým oddělením univerzity.

Transformace povahy a obsahu vzdělávání vede k odpovídající transformaci organizačních a řídicích struktur vysokých škol. Kromě tradičních – oddělení a výzkumných laboratoří určitých oborů jsou zakládány interdisciplinární a multidisciplinární vzdělávací a výzkumné laboratoře, experimentální týmy, inovativní podniky, které vyrábějí a prodávají hotové inovativní produkty založené na výsledcích výzkumu univerzitních vědců, a také oddělení zajišťující fungování univerzity jako jedné velké obchodní společnosti (od marketingových oddělení po opravárenské služby).

Kolem univerzit a často na jejich bázi a ve spolupráci s nimi vznikají určité struktury, jejichž úkolem je podporovat rozvoj univerzit na trhu, vyrábět hotové high-tech produkty a posilovat vazby s průmyslem. Jedná se o různá oddělení na ochranu duševního vlastnictví, kanceláře pro transfer technologií, malé inovativní firmy, týmy vědeckých pracovníků, technologické parky atd. Dochází k rozvoji různých forem integrace univerzit s průmyslovým sektorem, například ke spolupráci výzkumných a výrobních podniků na technologických programech, vznikají společné výzkumné projekty atd.

Všechny tyto struktury se spojují do flexibilních a stále se rozšiřujících sítí, které tvoří základ pro efektivní výrobu a šíření inovací.

Zapojení do těchto sítí je často klíčové pro úspěch firem, neboť jim dává přístup k novým a nashromážděným znalostem v nejrůznějších formách, ať už se jedná o pokročilé technologie, výsledky nejnovějších výzkumů a vývoje, nebo kvalifikované poradenské, vzdělávací a další obchodní služby. A jsou to právě univerzity, které výborně zvládly nové oblasti různých činností a nyní mohou nabízet tu nejširší škálu služeb, které se dnes nazývají „znalostně náročné“. (Lach, 2002)

Lze říci, že moderní univerzita není pouze vysokoškolským vzdělávacím zařízením zaměřeným na vzdělávání a přípravu vysoce kvalifikovaných odborníků a centrem základního vědeckého výzkumu, ale také komplexní multidisciplinární strukturou, která v sobě organicky kombinuje vzdělávací, vědecké a inovační aktivity, čímž přispívá ke zvýšení regionální a národní konkurenceschopnosti.

Z tohoto hlediska není komerční univerzita obchodní organizací, která by prodávala vzdělávací služby a výsledky výzkumu, ale především hlavním dodavatelem kvalifikovaného lidského kapitálu a vlastních vědeckých a technologických řešení. Zjednodušeně lze říci, že univerzita je klíčovým prvkem inovačního systému v nově vznikající ekonomice založené na znalostech. Snad poprvé za celé období dějin moderní civilizace se původní teoretické znalosti staly účinným nástrojem pro dosažení vysoké ekonomické efektivity a zlepšení kvality života. Univerzity jako hlavní zdroje a distributoři znalostí získávají funkce podpůrných struktur této nové ekonomiky.

V Rusku vznikl a vyvíjí se nezávislý systém vysokoškolského vzdělávání, který má obecné (ve srovnání s obdobnými systémy v jiných zemích) i jedinečné vlastnosti.

V určitém období své historie nabízel ruský vzdělávací systém vysokou úroveň vzdělávání a splňoval potřeby vyspělé průmyslové společnosti.

Dnes se však potýká s problémy rychlého zastarávání znalostí a potřebou změny klíčových paradigmat vzdělávání jako univerzity jiných zemí.

Současně s tím vyvolal průchod přechodným obdobím potřebu masového přeškolení personálu pro právě vznikající a reformující se sociální instituce.

Povědomí o těchto problémech se odráží ve vládních dokumentech týkajících se modernizace ruského vzdělávání. Jak psal Andreev, A ve své knize „Vysokoškolské vzdělávání: vznik a vývoj“: *„Komplexnost jejich řešení je umocněna akutním nedostatkem rozpočtového financování a nedostatkem efektivních ekonomických vztahů, které brání vytvoření systému vícekanálové finanční podpory vzdělávání, zejména vysokoškolského vzdělávání.“* (Andreev, 2005, s. 7)

Ruský stát je odhodlán dostát své úloze v podpoře vzdělávacího systému, ale nezbavuje vzdělávací instituce nutnosti samostatně se vyvíjet a realizovat vlastní rozvojové strategie.

Za těchto podmínek čelí univerzity naléhavým výzvám reformace vlastní činnosti tak, aby odpovídala potřebám moderní společnosti, vycházela z analýz mezinárodních zkušeností, zaváděla je a přizpůsobovala místním tradicím. Mechanické kopírování modelů a principů, vzniklých ve zcela odlišných historických, sociokulturních

a ekonomických podmínkách, je neúčinné a zbytečné, ale jejich kritické chápání a aplikace s přihlédnutím k ruským podmínkám a kultuře je velmi žádoucí.

Ve vysokoškolském vzdělávání se koncentruje více než 60 % z celkového počtu lékařů a kandidátů věd. V sektoru vysokoškolského vzdělávání dochází k přebytku vývozu technologií nad dovozem. Hlavním úkolem současnosti je přeměna tohoto významného intelektuálního potenciálu na intelektuální kapitál, který může svým vlastníkům přinést skutečné peníze, což výrazně zlepší kvalitu činnosti a konkurenceschopnost ruských univerzit.

Jedním ze způsobů, jak tuto výzvu zvládnout, je zvýšení kvality vzdělávání odborníků posílením role univerzitní vědy a následným využitím jejích výsledků ke zlepšení vzdělávání a vývoji nových high-tech produktů. Cesta je v integraci vzdělávání, vědy a inovací do běžné činnosti univerzity. Studenti si budou osvojovat nejenom teoretické znalosti, ale také výzkumné a inovační podnikatelské dovednosti, postavení fakult bude z důvodu komercializace vlastního vývoje lepší a získané finanční prostředky budou fakulty moci využívat ke zlepšení materiálně-technické základny výuky a vědy, přičemž budou mít studenti a vyučující ke vzdělávacím a výzkumným účelům možnost využívat také výrobní základny podniků, které s univerzitou spolupracují, což povede ke zvýšení prestiže univerzity jako celku, jako dodavatele kvalifikovaného personálu a developera špičkových technologií.

Tato varianta vývoje, která je dnes široce uplatňována v zahraničí (jak dokládají univerzity ve Stanfordu, Massachusetts, Nice, Birminghamu a další), je i v ruském kontextu poměrně reálná, a to navzdory mnoha obtížím a nedostatkům ve stávající legislativě. Vláda země již v minulosti učinila určitá strategická rozhodnutí vedoucí k posílení zdrojové základny vysokoškolského vzdělávání, mimo jiné prostřednictvím vybudování univerzitních komplexů a výzkumných univerzit.

*„Hlavní myšlenkou koncepce ‚univerzitního komplexu‘ je podle našeho názoru proces integrace, který je základem, a to integrace nejen jednotlivých úrovní vzdělávání, ale také jednotlivých oblastí činnosti-vzdělávací, vědecké, inovativní.“ (Apple, 2000, s.23)*

To logicky vede k blízké interakci vysokých škol nejen s ostatními institucemi všeobecného a odborného vzdělávání, ale také s průmyslovými podniky v jejich vlastních i dalších regionech. Platí to zejména pro technické univerzity. Partnerství mezi

univerzitami a průmyslem může být navázáno v oblasti vzdělávání, výzkumu, vývoje a výroby inovativních high-tech produktů.

Na základě úzkého partnerství tohoto druhu vznikají reálné vzdělávací a výzkumné inovační univerzitní komplexy, a to jak ve formě samostatného právního subjektu (pokud jsou inovační podniky začleněny do struktury univerzity jako její strukturální útvary), tak i ve formě sdružení právnických osob, pokud univerzita plní úlohu centra, kolem kterého jsou seskupeny průmyslové podniky a obchodní struktury, které potřebují kvalifikované odborníky, nové technologie a vývoj.

V důsledku dlouhodobého úsilí řady univerzit v zemi již vzniklo několik velkých vzdělávacích, vědeckých a inovačních (výukových, vědeckých a výrobních) komplexních univerzitních center, včetně vzdělávacích institucí různých úrovní (ústavy, vysoké školy, lycea, postgraduální a další vzdělávací struktury). Dále pak malé a střední inovační podniky, inovační a technologická centra, technologické parky, výzkumné a projekční organizace, objekty inovační infrastruktury. Mezi takové univerzity patří například Petrohradská státní elektrotechnická univerzita, Uralská státní technická univerzita, Saratovská státní technická univerzita, Orlovská státní univerzita, Státní technická univerzita v Nižním Novgorodu a řada dalších. V důsledku těchto změn došlo ke zlepšení kvality vzdělávání, které bylo nově založeno na integraci vzdělávacích, výzkumných, inovačních aktivit a všech fází inovačního cyklu do inovačních struktur řízených univerzitami, což vede ke zkrácení doby vývoje, snížení nákladů a zvýšení zisku, optimalizaci úsilí univerzit, regionálních orgánů a zainteresovaných podniků a organizací při zavádění inovací v regionech.

*V současné politické a ekonomické situaci by univerzity měly samy aktivně navazovat kontakty s místními orgány a podnikatelskou komunitou. Nejenom z pozice potenciálního dodavatele kvalifikovaného personálu, ale také partnera v oblasti výzkumu a vývoje. Vytváření inovativní kultury a pobídek je jednou z priorit ruských univerzit jako center generování a šíření znalostí. (Bergan, 2003, s. 17).*

Vždyť jsou to právě vysokoškolská vzdělávací zařízení, která prostřednictvím svých kvalifikovaných odborníků mohou společnost nejvíce ovlivňovat a vnášet do ní určitou kulturu a hodnotový systém.

Je však třeba mít na paměti, že k naplnění tohoto úkolu musí vysoká škola sama tuto kulturu rozvíjet. Musí neustále vštěpovat svým vědeckým a pedagogickým pracovníkům touhu po profesním a osobním sezdokonalování, nezbytnost kreativního myšlení, povědomí o šíři a flexibilitě vnímání světa, které jsou nezbytné pro formování těchto kvalit mezi studenty.

Jedním ze způsobů profesní a tvůrčí seberealizace pracovníků ve vysokoškolském vzdělávání (Barnett, 1997, s. 30) může být aktivizace vysokoškolského výzkumu a inovačního podnikání. Jedním z efektivních způsobů, jak integrovat vzdělávací, vědecké a inovační aktivity je, pokud podnikatelé společně s výzkumnými pracovníky s cílem přeměnit vlastní vědecké myšlenky na komerčně výnosný tržní produkt a přilákat studenty jako mladší zaměstnance, založí vlastní podnik. Obzvláště široké možnosti se v takovém případě otevírají mladým lidem, kteří nejsou zatíženi břemenem starých zvyků a norem. Kromě toho, poskytnout mladým vědcům možnost zajistit si důstojný život vlastní intelektuální prací, může pomoci vyřešit problém odlivu zaměstnanců a stárnoucích pracovníků z vysokoškolského vzdělávání.

## **1.2 Vzdělávací politika ve vysokém školství v evropském i světovém kontextu**

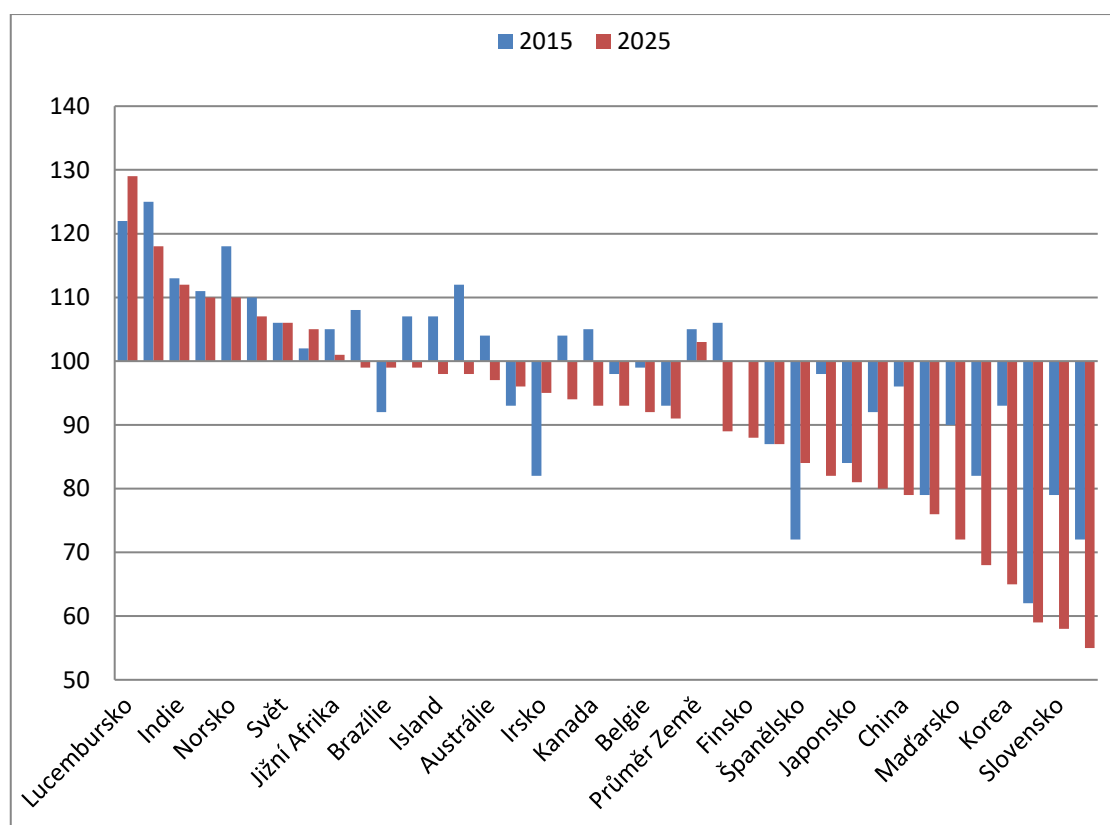
Vytvoření moderního univerzitního systému v Evropě bylo spojeno se zvýšením počtu absolventů středních škol, a tedy i počtu studentů. Například ve Francii se během celého XX. století počet studentů neustále zvyšoval: 41 000 - v roce 1911, 79 000 - v roce 1938, 140 000 - v roce 1950 a 969 000 v roce 1985.

V Evropě v roce 1950 studovalo na vysokých školách pouze 3,4 % mladých lidí. Dnes se tento počet blíží 49 %. Zároveň studenti navštěvují vysoké školy, z nichž více než dvě třetiny byly založeny až po roce 1950.

Očekává se, že počet obyvatel se bude do roku 2026 neustále zvyšovat. Podíl obyvatelstva v produktivním věku ve věku 16 až 64 let, který zůstal v posledních 40 letech relativně stabilní, se podle prognóz sníží. K obdobným prognózám dospěli vědci ve většině zemí.

V roce 2006 zveřejnila Organizace spojených národů prognózu demografických změn v populaci zemí OECD. Z hlediska změn ve vysokoškolském vzdělávání dochází k zajímavým změnám ve věkové skupině obyvatel od 18 do 24 let (obr. 1), neboť právě tato skupina tvoří převážně kohortu vysokoškolských studentů. Obrázek č. 1 také znázorňuje prognózy pro některé další země, například pro Indii, Čínu, Brazílii, Jihoafrickou republiku a Rusko.

Jak je patrné z diagramu, ve většině zemí se předpokládá výrazný pokles počtu mladých lidí, kteří budou mít potenciálně zájem o vysokoškolské vzdělání. Dnes je 80 % vysokoškolských studentů v zemích OECD mladších 25 let, takže demografické změny v této věkové skupině mají přímý vliv na změnu poptávky po vysokoškolském vzdělání.



Obrázek 1: Prognóza kvantitativních změn ve věkové skupině od 18 do 24 let u obyvatel zemí OECD v roce 2015 a v roce 2025

Zdroj: Zveřejněné materiály, online, 2006

Kniha „Vysokoškolské vzdělávání“ nastiňuje možné scénáře rozvoje vysokoškolského vzdělávání při prognózovaných demografických změnách do roku 2030. (Andreev, 2005)

Například, aby se snížil dopad demografických změn, budou univerzity nuceny zvládnout snižující se poptávku po vzdělávacích službách rozšířením škály nabízených vzdělávacích služeb například přijetím níže uvedených opatření:

- Zavedení distančního vzdělávání a dalších forem duálního vzdělávání, kdy student tráví část studia na univerzitě a část na pracovišti, v zemích, kde to není běžné
- Aktivní vyhledávání zahraničních studentů, jejichž počet v posledních letech vzrostl.
- Rozvoj různých rekvalifikačních programů, navazujícího vzdělávání, které mohou oslovit potenciální nové studenty.
- Rozvoj cílených rekvalifikačních programů pro zaměstnance podniků a organizací.
- Rozšiřování nabídky vzdělávacích programů pro studenty v důchodovém věku. Tyto služby jsou aktivně nabízeny evropskými univerzitami. Mnozí důchodci mají zájem navštěvovat vysokoškolské kurzy a získávat nové znalosti, protože dříve neměli na vzdělávání kvůli zaměstnání čas. Pro mnohé z nich představuje nabytí nových znalostí a vědomostí splnění dlouhodobého snu, pro mnohé z nich je možností držet krok s dobou a nemít pocit, že odchodem do důchodu aktivní život skončil. Z různých důvodů jsou tyto vzdělávací programy mezi staršími lidmi velmi oblíbené. A s přihlédnutím ke zvýšení průměrné doby dožití a zvětšujícímu se podílu důchodců v populaci většiny vyspělých zemí, jsou programy pro seniory stále populárnější.

„V důsledku demografických změn je tzv. „stárnutí obyvatelstva“, tj. poklesu podílu obyvatelstva v produktivním věku, již pozorováno v mnoha evropských zemích. Mnohé evropské země, aby dokázaly udržet tempo svého hospodářského rozvoje, budou muset začít zaměstnávat kvalifikované odborníky z jiných zemí.“ (Andreev, 2005, s. 23)

Již dnes mají přední univerzity světa vypracované a uplatňují strategie, jak přilákat talentované zahraniční studenty a postgraduální studenty z jiných zemí, jakož i strategie rozvoje internacionalizace.



Na druhou stranu se v posledních desetiletích začala mezinárodní ekonomická situace bezprecedentně měnit. Dříve bylo přibližně 95 % společností z globálního žebříčku Fortune Global 500 geograficky umístěno v tzv. vyspělých zemích. Do roku 2010 však jejich podíl klesl na 83 % a do roku 2014 na 69 %. Očekává se, že tento trend bude pokračovat a do roku 2025 bude jejich podíl pouze ve výši 54 %. Tyto údaje jasně ukazují, že rozvoj podnikatelské činnosti bude v budoucnu probíhat hlavně na území států, které nemají silnou podnikatelskou historii a tradici.

Mezinárodní poradenská společnost McKinsey & Company (2017) ve svých zprávách informuje o tom, jak se mění počet zástupců střední třídy v různých zemích světa. Podle jejich prognózy bude v roce 2030 žít v asijsko-pacifickém regionu 66 % střední vrstvy.

Podle výzkumu Organizace spojených národů zveřejněného v roce 2015 se očekává, že světová populace vzroste o 2,5 miliardy lidí a do roku 2050 dosáhne 9,7 miliardy lidí.

V souvislosti s rychlým ekonomickým rozvojem zemí v asijsko-pacifickém regionu se výzkumníci domnívají, že v nejbližší době bude většina světové populace patřit do střední třídy, pro kterou bude mít vysokoškolské vzdělání zásadní význam.

H. Karas ve svém článku „Bezprecedentní nárůst střední třídy“ předpovídá nárůst střední třídy světové populace ze 3 miliard lidí v roce 2015 na téměř 5,5 miliardy do roku 2030. Kromě zvyšování úrovně trávení volného času mají zástupci střední třídy zájem také o kvalitní vzdělávání svých dětí, důstojné bydlení, kvalitní zdravotní péči a fungující důchodový systém“ (Karas, 2010).

A to znamená nový skok v poptávce po vysokoškolském vzdělání. Výsledkem je, že počet studentů studujících na univerzitách na celém světě vzroste ze 4 % obyvatelstva v roce 2012 na 10 % do roku 2040.

Údaje Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj svědčí o tom (2018), že do roku 2030 bude polovina všech absolventů vysokých škol na světě (ve věku 25–34 let) v Indii a Číně a méně než 25 % v Evropě a Spojených státech.

Absolventi evropských a amerických univerzit tak budou s největší pravděpodobností pracovat buď společně se zástupci jiných kultur, nebo v rámci těchto kultur.

Globální změny povedou k tomu, že v budoucnu přestanou být interkulturní interakce výjimkou a stanou se normou. To znamená, že dovednosti a znalosti potřebné pro efektivní interkulturní komunikaci budou pro studenty důležitější než kdy jindy.

Univerzity by měly zajistit, aby jejich absolventi byli dobře připraveni a dokázali se adaptovat na nové podmínky. Znalosti a dovednosti, které jsou pro ně relevantní, včetně širokého porozumění světu a mezikulturním kompetencím, lze rozvíjet právě prostřednictvím internacionalizace vysokoškolského vzdělávání. Zvýšení mezinárodní mobility je přidaným bonusem v procesu rozvoje tzv. „dovedností 21. století“.  
([globalizationeduc.ru](http://globalizationeduc.ru), 2010)

„Funkcionalismus vzdělávací politiky jako vedoucího modulu vysokoškolského vzdělávání se začíná projevovat v šedesátých až sedmdesátých letech, kdy se pojem ‚politika státního vzdělávání‘ pevně zařadil mezi ustálené pojmy jako ‚domácí politika‘, ‚zahraniční politika‘, ‚hospodářská politika‘, ‚vojenská politika‘.“ (Amaral, 2004, s. 12).

V té době také v SSSR, USA, zemích Evropy a Japonska začali ke vzdělávání přistupovat jako k nejdůležitějšímu faktoru hospodářského růstu a sociálního pokroku, tj. jako k oblasti, která vyžaduje zvláštní péči na národní úrovni.

Tyto roky se vyznačují tzv. „informační explozí“ - rychlým rozvojem přírodních a exaktních věd, které přivedly lidstvo k velkolepým úspěchům. Hlavním předpokladem vzniku vzdělávací politiky je přechod lidstva na průmyslovou a postindustriální kulturu. Dále pak racionalizace lidské profesní činnosti, posílení vzájemné provázanosti výchovy a vzdělávání, kultury a vzdělávání, mentality a vzdělávání jako způsobu zachování a rozvoje civilizace jednotlivých států, alternativní charakter samotného vývoje vzdělávacího procesu, jeho komplexnost, konzistence a struktura obsahu a organizačního řádu, potřeba zajistit univerzální potřeby vzdělávacích aktivit, obohacení společnými zkušenostmi při poskytování vzdělávacích služeb a informatizace veřejného života obecně, která určuje inovační povahu rozvoje vzdělávání

Na základě své nekomerční povahy bylo vysokoškolské vzdělávání vždy historicky závislé na státě, který mu věnoval velkou pozornost.

Již ve starověku Aristoteles **zdůrazňoval, že vzdělávání je funkcí státu, kterou stát vykonává pro velmi specifické účely.** V „zaostalé“ středověké Evropě, kdy vzdělávání

nebylo dostupné nejenom pro nižší třídy, ale mnohdy i pro vyšší, si státníci velice dobře uvědomovali, že je snazší si udržet politickou moc před nevzdělaným národem, zatímco vzdělaní lidé mohou o politickou moc usilovat. Proto neměli zájem na šíření vzdělanosti, zvláště mezi nižšími vrstvami obyvatelstva.

Problematika vzdělávání nižších vrstev byla proto považována za politicky nebezpečnou otázku. Zákaz vzdělávání chudých se stal jedním z témat veřejné politiky. Například v Anglii, za krále Richarda II., byl vydán dekret s tímto poselstvím: „Žádný nevolník by neměl posílat své děti do školy, nemělo by jim být umožněno postupovat dále v životě než rodičům.“ Vyhláška jasně svědčí o tom, že vzdělání mohlo zlepšit sociální postavení jedince a snaží se ho učinit nepřístupným zástupcům nižší třídy.

*Pruský král Fridrich II. téměř o pět století později zdůrazňoval, že učitelé škol by měli naučit rolníky „znát své místo“ prostřednictvím respektu k náboženství, pravidla „nekrást“, „nezabíjet“ a minimální znalosti čtení a psaní. (Almond, 2002, s. 16)*

Průmyslové revoluce v 18. - 19. století umožnily nahlížet na otázku vzdělávání v novém světle. V kontextu vztahu vzdělání a moci. Nové přístupy k dané otázce vedly v XIX. století k vybudování národních státních vzdělávacích systémů a vzniku státních školských úřadů.

„Důležitou součástí sociální strategie státní vzdělávací politiky se stala druhá polovina XX. století. Zajištění fungování systému vzdělávání, jeho rozvoj a provádění vzdělávací politiky se dostaly do popředí programů státní reformy. **V moderní legislativě je vzdělávací politika definována jako činnost státu k zajištění fungování a rozvoje vzdělávacího systému.**“ (Almond, 2002, s. 7)

Je tvořena na nejvyšší úrovni státní moci a je realizována prostřednictvím zákonů, vyhlášek, nařízení vlády, národních a mezinárodních programů, mezinárodních aktů, jakož i zapojením do procesu realizace všech zainteresovaných sektorů společnosti (studentů, jejich rodičů, zaměstnanců vzdělávacích institucí a médií, podnikatelské sféry). Cílem politiky vysokoškolského vzdělávání je zajistit optimální rovnováhu zájmů subjektů zapojených do vzdělávacího procesu s požadavky společnosti, kulturního prostředí, platné právní úpravy v oblasti vzdělávání a požadavky ekonomiky. Institucionalizace pojmu „státní vzdělávací politika“ přispěla k práci strukturálních funkcionalistů, strukturalistů, marxistických strukturalistů, kteří se snažili pochopit

zvláštnosti evolučních a revolučních změn v národních vzdělávacích systémech a vypracovali doporučení pro neoptimálnější řízení vzdělávání. Práce 60. - 80. let minulého století, analyzující nerovnost zástupců různých sociálních skupin v přístupu ke vzdělávacímu systému, otázky fungování vzdělávání ve společnosti, socioekonomické a politické problémy vzdělávání, sociální konflikty o obsahu vzdělávání, to vše mělo významný vliv na formování státní politiky v ČR, USA, Velké Británii a mnoha dalších západních zemích.

V pozdních osmdesátých letech minulého století došlo v oblasti vzdělávání k významnějším reformám z důvodu kulturních změn ve společnosti. Daná skutečnost vyvolala potřebu teoretické analýzy účinků a důsledků těchto změn. Vědci v té době ve svých studiích začínají věnovat pozornost filozofickým a sociokulturním trendům, které určují transformační procesy vysokoškolského vzdělávání. Do popředí se dostaly otázky redistribuce mocenských vztahů mezi různými úrovněmi řízení vzdělávání, vědeckými a veřejnými institucemi a podniky.

Do konce 20. století byla zpracována řada studií, vědeckých analýz trendů v oblasti řízení vysokého školství, organizační kultury a interakce mezi vysokoškolským a politickým systémem. Mnoho článků klade důraz na tzv. „infantilní“ povahu teorií politik vysokoškolského vzdělávání, kterým chybí systematická reflexe a analýza, a moderní oblasti studia politik vysokoškolského vzdělávání se zaměřují na tři hlavní problémy: jejich význam, teoretické zdůvodnění a vymezení metodických principů.

Koncept „státní vzdělávací politiky“ 70. a 80. let minulého století předpokládal, že státní orgány by měly regulovat vzdělávací proces (zákonodárné, výkonné a soudní orgány, instituce občanské společnosti) jako svou činnost, kterou jsou pověřeny a za niž odpovídají. Složení a kompetence orgánů a institucí vzdělávací politiky byly specifické pro každý jednotlivý stát. V současné době je pro stát typické, že v otázkách vysokoškolského vzdělávání začíná své funkce sdílet s jinými institucemi.

Moderní koncepty oslabování moci jednotlivých států v oblasti vzdělávání upravují přerozdělování pravomocí jejich vlád směrem nahoru a dolů, což se projevilo i ve změně subjektů vzdělávací politiky. Kromě vytváření problémů, kterými se musejí vlády jednotlivých zemí zabývat, vedou moderní globalizační procesy také ke vzniku otázek mířících na nadnárodní organizace, souvisejících s politikou vzdělávání,

strukturami působícími v širším rámci než na úrovni jednotlivých států a rozvojem místních iniciativ na úrovni regionální politiky. Na jedné straně globalizace předznamenala nutnost přijetí opatření vedoucích ke zlepšení kvality vzdělávání, aby bylo možné vyškolit kvalifikovanou pracovní sílu schopnou odolávat konkurenci na mezinárodní úrovni, na druhé straně pak lokalizace byla spojena s řadou výzev v oblasti zlepšování kvality, přijímání nejvyšších standardů a norem v rámci regionálního vzdělávání.

Trendy multikulturalismu a lokalizace přispěly k začlenění regionálních struktur managementu vzdělávání a vysokých škol do oblasti aktivních témat vzdělávací politiky. Globalizace pak vedla k situaci, kdy se mezinárodní orgány a nadnárodní korporace, včetně vzdělávacích, staly subjekty politiky a vysokoškolského vzdělávání. V oblasti vzdělávání, je možné uvést do činnosti mezinárodních organizací takové skupiny jako: UNESCO, OECD, Mezinárodní zajištění kvality (International Quality Assurance) úřadů kontroly kvality ve vysokém školství (MSOOKVO) a takové profilované organizací jako Globální aliance pro nadnárodní vzdělávání (MSTO).

Rozvoj neoliberalismu podporuje vytvoření organizace pro mezinárodní obchod, jako je (OMO), Světové banky a Mezinárodního měnového fondu (MMF).

Přestože volný obchod a tržní mechanismy současnosti vedou k omezování státního financování vzdělávání, marketingu veřejných služeb, privatizaci státních aktivit a jejich převádění do soukromého vlastnictví, zůstává stát stále i za těchto podmínek hlavním tvůrcem vzdělávací politiky.

Existují však přinejmenším tři aspekty, které činí fungování vysokoškolského vzdělávání předmětem pozornosti národních vlád, investice do systému vysokoškolského vzdělávání totiž vytvářejí faktory, které jsou důležité pro ekonomický a sociální rozvoj. Tyto faktory, včetně budoucí návratnosti investic vložených do základního výzkumu a rozvoje technologií, sociálních přínosů, které přispívají k rozvoji celé kultury, přesahují soukromé přínosy, které jednotliví občané dostávají. Kapitálové trhy, které určují rozvoj politik vysokoškolského vzdělávání na mezinárodní úrovni, jsou nedokonalé a jsou charakterizovány přítomností informační asymetrie, která omezuje schopnost jednotlivých občanů získat půjčky v dostatečném množství.

Tato nedokonalost trhů vede k negativním důsledkům souvisejícím s vzdělávacím systémem a efektivitou vzdělávání, což snižuje pokrytí vysokoškolských studentů s dobrým výkonem, ale kteří nemají prostředky; vysokoškolské vzdělávání hraje klíčovou roli v podpoře základní a všeobecné vzdělání.

„Objekty moderní vzdělávací politiky jsou jak národní vzdělávací systémy v jejich integrální podobě a formalizace v každém státě, tak i mezinárodní vztahy národních vzdělávacích systémů, procesy globalizace a internacionalizace, interkulturní interakce vzdělávacích systémů, jednotlivé vyšší vzdělávací instituce, studenti a učitelé, strukturální prvky vysokých škol.“ (Burbules, 2000, s. 33).

Úroveň vzdělávacího systému, na kterou je funkcionalismus moderní vzdělávací politiky orientovaný, je determinována nerovností ekonomického rozvoje různých zemí, prioritou základního vzdělávání je úkol, který sjednocuje většinu rozvojových zemí. Primární hodnotu základního vzdělání určuje právní (právo na vzdělání), sociální (rovnost příležitostí ve vzdělávání) a ekonomický (vysoká návratnost investic) aspekt.

Vytváření nových sociálních funkcí vysokoškolského vzdělávání je jedním z úkolů vyspělých zemí. Kromě vědeckých a ekonomických funkcí šíření znalostí a implementace školení v hlavních oblastech, bude muset vysokoškolské vzdělávání hrát stále významnější úlohu při řešení sociálních, kulturních a ideologických otázek (šíření univerzálních hodnot, ochrana životního prostředí, sociální aktivity a další).

Další vzdělávání je výzvou pro země, které vstoupily do informační fáze rozvoje. V prostředí zrychleného vědeckého a technologického pokroku, rychlé změny profesí, prodloužené délky života a kratší pracovní doby je stále patrnější tendence budovat vzdělávací politiky, aby byly splněny potřeby všech věkových skupin, včetně pracujících dospělých a důchodců.

Vyspělé západní a asijské země (například Japonsko, Jižní Korea, Singapur) si v rámci svých politik vysokoškolského vzdělávání vytyčily níže uvedené cíle a priority, a to i navzory určitým kulturním rozdílům, které jsou typické pro jednotlivé vzdělávací systémy, pokud bychom je mezi sebou srovnávali:

- poskytovat sociální, hospodářské a politické záruky, rovný přístup ke vzdělávání po celý život,

- co nejširší pokrytí obyvatelstva vysokoškolským vzděláním,
- zvyšování úrovně vzdělanosti obyvatelstva a zlepšování kvality vzdělávání, zejména pak u mladší generace,
- vytváření maximálních příležitostí jednotlivcům při výběru typu, místa a způsobu vzdělávání stimulace a rozvoj výzkumu v oblasti vzdělávání, vytváření speciálních fondů a vědeckých institucí,
- investování významných prostředků do rozvoje systému vzdělávání a vzdělávacího prostředí, technologická a informační podpora vysokoškolského vzdělávání jako celku, stejně jako jednotlivých vzdělávacích institucí,
- rozšiřování autonomie vzdělávacích institucí, budování společného globálního vzdělávacího prostoru.

Ve výše uvedených funkcích jsou zahrnuty jak úkoly spočívající v metodickém zdůvodnění vzdělávací politiky, tak i metody jejího praktického provádění. Podle našeho názoru by měly být rozlišovány, neboť otázky vzdělávací politiky jsou teoretickými otázkami, které lze v praxi buď aplikovat, nebo naopak nevyužít. „Teorie vzdělávací politiky by měla zahrnovat národní doktrínu rozvoje vzdělávacího systému, deklaraci práv občanů na vzdělávání, hlavní zásady vzdělávání a výchovy. Zásady distribuce národních vzdělávacích služeb, národní vzdělávací priority.“ (Burbules, 2000, s. 67)

Seznam by mohl být rozšířen o principy a metody vzdělávání, vzdělávací standardy a každá ze složek vzdělávací politiky by se mohla skládat z několika možností.

Rozlišování mezi problémy souvisejícími s teorií vzdělávací politiky a jejím uplatňováním umožňuje správně rozdělit její funkce mezi příslušné instituce státní správy, správně je přidělit státním orgánům buď na regionální, státní nebo nadnárodní úrovni a zajistit, aby se jimi zabývali odborníci s odpovídající kvalifikací.

Nejdůležitější funkcí praktické realizace vzdělávací politiky je legislativa. Úkoly moderní legislativy v oblasti vzdělávání jsou:

- stanovení prioritních oblastí vzdělávání a organizačních základů pro fungování a rozvoj vzdělávacího systému,

- zajištění kvality vzdělávání s ohledem na uspokojení vzdělávacích potřeb jednotlivců s přihlédnutím k prognóze dalšího rozvoje společnosti zajištění akademické mobility studentů, možnosti výkonu všech základních práv a svobod všech účastníků vzdělávacího procesu, zejména pak práva na ochranu a ochrana práv dítěte a rodiny v oblasti vzdělávání,
- stimulace vzdělávacích institucí k rozšiřování vzdělávacích služeb, zvyšování prestiže učitele ve společnosti atd.

V poslední době se právní úprava v oblasti vzdělávání zaměřovala na reformu a modernizaci stávajících vzdělávacích systémů, přičemž jejím cílem bylo přizpůsobit je globálním procesům a posílit tržní trendy a krizové prvky ve struktuře vysokoškolského vzdělávání. V průběhu provádění moderních reform se mění formy, struktury, vnitřní a vnější vztahy a vztahy ve vzdělávacím systému.

V posledních desetiletích byly reformy vysokoškolského vzdělávání prováděny několikrát ve všech vyspělých zemích a reformní proces se stále více stává nepřetržitým. Dalším trendem ve vývoji vzdělávací legislativy je nejen její národní, ale i mezinárodní charakter, který se nejvýrazněji projevuje v legislativních projektech Evropské unie.

Otázka financování je další silnou pákou vlivu státu na vzdělávací systém.

Navzdory neustálému poklesu státního financování vzdělávání v důsledku rozvoje tržních vztahů v tradičně veřejném sektoru, činí výdaje na vzdělávání ve vyspělých zemích cca 5-7 % HDP. Jedná se o velmi nízkou částku, pokud si uvědomíme, jak významný je objem výroby a služeb v těchto zemích. V USA se jedná o 5,3 % HDP, Francii 5,9 %, Finsku 7,8 %, Švédsku – 8 %, Norsku - 8,3 %.

Obecně platí, že v zemích OECD za období let 1970–1990 vzrostly roční výdaje na jednoho studenta jeden a půlkrát a překročily 3 000 dolarů, ale náklady na vysokoškolské vzdělávání jako celek jsou podstatně nižší než náklady na primární a sekundární vzdělávání, ty se pohybují v rozsahu od 15 do 20 % ve srovnání s dalšími státními institucemi. Rozvojové země, které vynakládají více než 20 % ze svého vzdělávacího rozpočtu na vysokoškolské vzdělávání (Bolívie, Egypt, Jordánsko), a zejména ty země, kde neexistuje univerzální pokrytí primárního vzdělání, často



nepřiměřeně rozdělují prostředky elitnímu univerzitnímu systému bez nezbytné podpory základních a středních škol. V zemích jihovýchodní Asie, kde se v posledních desetiletích vysokoškolské vzdělávání vyvíjelo bezprecedentně rychlým tempem, existují výrazné rozdíly v parametrech vládních výdajů na vysokoškolské vzdělávání. Podle Světové banky činil podíl vládních výdajů na vysokoškolské vzdělávání ze všeobecného vzdělávacího rozpočtu vlády v Číně 15,6 %, Hongkongu 37,1 %, Indonésii 11,4 %, Japonsku 12,1 %, Severní Koreji 8 %, Malajsii a Filipínách 16,8 %, Singapuru 34,8 %, Thajsku 19,4 %.

Funkce managementu je třetím aspektem implementace politik vysokoškolského vzdělávání. V moderním světě existují dvě formy řízení vzdělávání, a to buď centralizované, nebo decentralizované. Nejčastěji model řízení vzdělávacího systému závisí na státní struktuře a národních tradicích.

U centralizovaného systému řízení vzdělávání je politika v oblasti vzdělávání pod kontrolou nejvyšších úrovní řízení státu. Zákony, nařízení vlády, oběžníky ústředního oddělení (ministerstva školství nebo podobné státní instituce) upravují organizaci vzdělávacího systému, jeho financování, učební plány a programy, univerzitní život, zakládání, převádění a rušení fakult a mnoho dalších. Francie je klasickým příkladem centralizovaného vzdělávacího systému, kde ministerstvo národního vzdělávání a kultury v posledních dvou stoletích přímo řídí provádění vzdělávací politiky na celostátní úrovni. Centralizace je také inherentní v Itálii, Španělsku, Nizozemsku a řadě dalších evropských zemí. Centralizace byla také typická pro Japonsko, Čínu a bývalý Sovětský svaz.

**Centralizace je charakteristická pro země se silnou vládní mocí, kdy podřízené regionální mocenské struktury nemají téměř žádný prostor pro volné manévry.**

„Jelikož však tyto struktury nejsou zcela státními jednotkami, lze rozlišovat dvě podskupiny v rámci podobného modelu řízení: země, které v posledních letech projevily jasnou tendenci k centralizaci (například Řecko a Irsko); a země, v nichž převládá tendence k decentralizaci nebo dokonce lokalizace moci (např. Francie, Portugalsko).“ (Clark, 1996, s. 13).

Příkladem decentralizovaných vzdělávacích systémů jsou vzdělávací systémy Německa, Spojených států, Spojeného království, Švýcarska. Státy, země, kraje, kantony mají významnou autonomii v oblasti vzdělávání až po existenci zvláštních právních předpisů. Decentralizace je charakteristická pro ty země, kde je obzvláště důležitá úloha regionální, a dokonce obecní správy v oblasti vzdělávání. V některých státech (například Německo Spojené státy) leží odpovědnost za vzdělávání výhradně na regionálních strukturách, v některých oblastech jiných zemí je sdílána státní správou (například ve Španělsku).

Centralizované i decentralizované systémy řízení vzdělávání mají své negativní i pozitivní stránky. Centralizovaný systém přispívá k vytváření národních vzdělávacích standardů, zachovává a posiluje smysl pro kulturní společenství celé populace země. Zároveň tento systém posiluje autoritářské trendy v řízení vzdělávání, váže iniciativu ve vzdělávacích institucích, komplikuje hledání nových způsobů, ukládá nadměrné množství forem a metod pedagogické práce.

Decentralizovaný systém zase otevírá široký prostor pro rozvoj místních iniciativ, usnadňuje řadu pedagogických experimentů, bere v úvahu místní zvláštnosti, ale často vede k nadměrně hlubokému rozdílu ve vzdělávání v různých regionech, brání vytváření národních vzdělávacích standardů, zvyšuje nerovnost financování vzdělávacích institucí v různých oblastech a může dokonce ohrozit politickou a kulturní integritu státu.

„Z toho vyplývá, že zkušenosti vyspělých zemí svědčí o tom, že centralizace nemusí nutně znamenat autoritářství a decentralizaci-demokracii ve vzdělávacím systému. V moderním světě se proto hledají nové optimální modely managementu vzdělávání, z nichž některé mají invariantní charakter, zejména se s rostoucí rolí státních orgánů v řízení vzdělávání vyvíjejí lokální modely decentralizace.“ (Clark, 1983, s. 14) Příkladem toho jsou zkušenosti Spojených států a Německa, kde je vzdělávání stále více řešeno na federální úrovni, nebo Francie a Rusko, kde mají regiony větší svobodu při výběru způsobů rozvoje vzdělávání.

Řízení vysokých škol se tradičně liší od řízení vzdělávacích institucí v neuniverzitním sektoru.

Hlavní problém se týká rozsahu vlivu státu na rozvoj vysokých škol a principů autonomie vysokých škol. Problematika autonomie vysokých škol je jedním z nejobtížnějších problémů, s nimiž se potýkají subjekty politiky vysokoškolského vzdělávání v průběhu celé historie rozvoje vysokoškolského vzdělávání. V kontextu rozvoje globálního vzdělávacího trhu zvyšování požadavků na konkurenceschopnost, se stát musí zajímat o politické, ekonomické, strategické a kulturní možnosti zlepšování svého postavení ve světovém ekonomickém společenství a na světovém trhu. Za těchto okolností je stát nucen zasáhnout do záležitostí vysokých škol, vykonávat určitou kontrolu nad jejich činností a přiměřeně omezovat jejich autonomii.

V moderních podmínkách rozvoje masového vysokoškolského vzdělávání, jeho diverzifikace, posilování tržních trendů, interkulturní interakce, se stává důležitou analýza fungování politiky vysokoškolského vzdělávání.

Vzdělávací politika musí vytvářet předpoklady a možnosti pro co nejlepší adaptaci univerzit a dalších typů vysokoškolských institucí na procesy globalizace a lokalizace, přičemž musí v sobě zahrnovat především teoretické odůvodnění navrhovaných a přijímaných, nezbytných opatření, jejichž cílem je modernizace vysokoškolského vzdělávání. Teorie vzdělávací politiky je analýza (kulturní, sociologická, politická, ekonomická, demografická atd.) systému vysokoškolského vzdělávání, která by měla být prováděna na úrovni akademické obce s pomocí určitých metodických principů.

Ve vědecké literatuře existuje několik přístupů ke studiu vzdělávací politiky, jedním z nich je vzdělávací politika jako vědecká disciplína.

Zástupci tohoto přístupu se snaží vysvětlit politiku vzdělávání z hlediska filozofie. Nahlízejí na vzdělání jako určitou hodnotu, kterou pro stát představuje, zastávají názor, že vzdělávací systém formuje mentalitu národa, zdůrazňují deduktivní a indukční metody v logice vědeckého zdůvodnění. M. Knowles řadí vzdělávací politiku mezi filozofii a strategii rozvoje vzdělávání. „Filozofie vzdělávání, založená na mentalitě společnosti, umožňuje deduktivně zdůraznit nejdůležitější pravidla a kritéria v politice rozvoje vzdělávání.“ (Knowles, 1989, s. 5)

Politika (tvořená s přihlédnutím k soukromoprávním zákonům výchovné činnosti) určuje, jak je třeba rozvíjet jak konkurenční strategie pro implementaci filosofických

konceptů a politických doktrín, tak i obecnou strategii pro takové provádění v praxi. Na základě induktivních metod analýzy závisí vzdělávací politika ani tak ne na jejím teoretickém chápání na úrovni filosofie vzdělávání, ale spíše na praxi prostřednictvím teorie a strategie rozvoje vzdělávání. Při analýze vzdělávacích politik by se tyto metody měly vzájemně doplňovat.

Politika vzdělávání, její zákony a principy mohou být předmětem studia pedagogické politické vědy. Tato věda by měla být vhodnou alternativou své podstatě, protože vzdělávací politika jednotlivých zemí v moderním světě nemůže být prováděna zvlášť od globálních trendů vzdělávání a vzdělávací politiky jako priority státu.

Práce mnoha vědců zdůvodňuje samotný koncept „vzdělávacích priorit“ pro stát a společnost, analyzuje sociokulturní a sociálně-ekonomické podmínky, v nichž se stát ujímá iniciativy, a zdůrazňuje prioritní oblasti moderní vzdělávací politiky. Celá druhá polovina 20. století byla obdobím bezprecedentního rozvoje vzdělávání ve světě a rostoucího povědomí o jeho zásadní úloze při zajišťování bezpečnosti a udržitelného sociálního rozvoje států. Jednotlivé státy usilovaly o co nejlepší pozici v rámci světového společenství a světových trhů, úroveň a kvalita života obyvatelstva se zlepšovala. Státy, které v té době spojily svou rozvojovou strategii se vzděláváním, se v nových globálních podmínkách staly vedoucími mocnostmi (USA, Japonsko, Německo, Spojené království). Podpora a rozvoj vzdělávání je nejdůležitějším úkolem státu. Národní vzdělávací politika by měla být rozvíjena pod vedením nejvyšší státní autority, která dobře zná „specifické cíle“, jichž má být prostřednictvím vzdělávací politiky a v rámci daného typu politického systému dosaženo.

Ve studiích z této doby se do popředí dostává analýza dopadu typu politického systému na vzdělávací politiku a samo vzdělávání, pozornost je věnována také rozvoji vzdělávacích systémů v podmínkách totalitarismu a demokracie.

„Soulad demokratické vzdělávací politiky s politickým systémem demokratického typu je dán zdlouhavým procesem formování a fungování politických systémů, podle kterého se uskutečnila optimální kombinace liberalismu a národních tradic sociální, kulturní a politické povahy. Vzdělávací systémy demokratického typu jsou více než totalitní náchylné k současným trendům.“ (Govan, 2001, s. 14). Nejdůležitější rozhodnutí státu jsou prováděna v těchto pěti oblastech týkajících se vzdělávání:

udržování nebo posilování postavení státu ve vzdělávání, navyšování kapitálových investic do vzdělávání, rozsáhlé zavádění výpočetních a informačních technologií do studijního procesu, humanizace vzdělávání.

V posledních desetiletích se vzdělávací politiky zemí demokratického typu zaměřovaly na sjednocení národních vzdělávacích systémů do jednoho společného, který by byl založen na globálních trendech v celosvětovém vývoji vzdělávání a společných politických a socioekonomických znacích, byly prováděny různé srovnávací studie vzdělávací politiky. Srovnávací studie vzdělávací politiky v různých zemích byly založeny především na analýze obecných a specifických trendů ve vývoji vzdělávacích systémů. Dnes, pro různé národní vzdělávací systémy, formování jejich strategie, je do značné míry spojeno s globálními změnami ve všech oblastech života společnosti.

Pro vyspělé země, které mají zájem o zvýšení konkurenceschopnosti svého státu, kultury a vzdělávacího systému, jsou charakteristické neustále probíhající reformy vzdělávacího systému.

Trendy globalizace, informační a komunikační revoluce spojují národní vzdělávací systémy a vzdělávací politika mnoha zemí je zaměřena na nalezení neoptimálnějších modelů pro jejich integraci do světového vzdělávacího prostoru.

Na druhé straně každá kultura má své vlastní tradiční přístupy k organizaci vzdělávání, jednotlivé státy mají svou vlastní vzdělávací politiku a usilují o integraci do celosvětového prostoru jen s minimálními ztrátami pro místní tradiční postupy, tj. snaží se tyto postupy prosazovat i na světové scéně.

Přístupy jednotlivých států mají však navzdory zjevným rozdílům také mnoho společných rysů. Ačkoli nikdo nezpochybňuje rozhodující úlohu národních vzdělávacích systémů v ekonomickém a sociálně-politickém vývoji jednotlivých států, většina výzkumníků se snaží vyřešit otázku, jak reformovat vzdělávací systém a řídit ho, aby co nejlépe zapadal do stále kosmopolitnějšího světa, aniž by byl poškozen sociální a kulturní rozvoj vlastního státu.

Existence státní vzdělávací politiky je nezbytnou, opodstatněnou a nezpochybnitelnou podmínkou pro další udržitelný a stabilní rozvoj, a to jak v jednotlivých zemích, tak i v celém světě.

V posledním desetiletí se výše uvedené přístupy blíží přístupu, který lze nazvat „Globalizace jako paradigma politiky vysokoškolského vzdělávání“.

Zde se do popředí dostává touha národního vzdělávacího systému chopit se vedení na globálním vzdělávacím trhu, k čemuž přispívají současné trendy v politice neoliberalismu. Vzdělávací politika zaměřená na ekonomické hodnoty vysokoškolského vzdělávání se zaměřuje na rozvoj funkcí řízení vzdělávacích institucí jako komerčních podniků a snaží se transformovat vysokoškolské profesory na nájemnou intelektuální pracovní sílu.

Vláda využívá globalizaci jako „páku“ při zavádění nových právních předpisů, které rozšiřují její kontrolu nad sektorem vysokoškolského vzdělávání. Zároveň řeší problémy globalizace vzdělávání, které jsou v dnešní době obzvláště palčivé. Jedná se zejména o problematiku poskytování zaručeně kvalitních vzdělávacích služeb na mezinárodní úrovni. Zastánci globalizace věří, že kombinací heterogenních složek podporuje pluralismus, svobodný výběr a nabízí nové příležitosti. Samozřejmě, že s globalizací jsou spojeny také určité problémy, nicméně i přes ně otevírá globalizace nové a významné příležitosti a možnosti otevřeným a mezinárodně orientovaným lidem, kteří jasně vyjadřují své názory a chtějí hrát klíčovou roli při utváření budoucnosti.

Tendence globalizace projevující se v politikách vysokoškolského vzdělávání přivádějí mnohé státy k otázce, zda a v jakém rozsahu je vůbec možné zachovat tradiční systém vysokoškolského vzdělávání, jak ho co nejméně ohrozit a nedopustit ztrátu jeho identity. Evropa má staletou tradici vysokoškolského vzdělávání, proto právě zde zaznívají tyto otázky nejhlasitěji.

V moderních podmínkách je systém evropského vysokoškolského vzdělávání silně ovlivňován angloamerickými trendy.

Zde dochází k radikální změně hodnot vysokoškolského vzdělávání, která je vyjádřena změnou a oslabením úlohy státních funkcí v oblasti vzdělávání, omezení akademických svobod a kritického myšlení způsobené závislostí na financování ze strany podniků, soukromých nadací a jednotlivých sponzorů (existují tržní univerzity, profesori-podnikatelé, studenti jsou ztraceni), omezení akademické svobody a kritického myšlení způsobené snížením stálých sazeb na univerzitách a využitím levnějších a méně zásadních akademických pracovníků, hrozba pro místní univerzitní kulturu z důvodu

sjednocení evropského univerzitního systému podle angloamerických modelů, rostoucí dominance anglického jazyka jako prostředku komunikace v akademickém prostředí.

Starobylé tradice rozvoje evropského vysokoškolského vzdělávání přispívají k hledání nových paradigmat vzdělávací politiky v měnícím se sociokulturním prostředí, které integruje trendy jednotnosti a kulturního pluralismu. Ruský systém vysokoškolského vzdělávání, který v průběhu více než dvou století svého rozvoje úzce spolupracoval s evropskými vysokými školami, také čelí problémům spojeným se zachováním své individuality v procesu integrace ruských univerzit do globálního prostoru vysokoškolského vzdělávání.

Využití principů meta-fundamentalismu při analýze politik vysokoškolského vzdělávání nám umožňuje identifikovat hlavní kritéria pro jeho formování a fungování v nových multikulturních podmínkách. Zaprvé by formování a fungování takového vzdělávání mělo být založeno na srovnávací analýze zkušeností vyspělých zemí, které byly při vývoji všech úrovní a fází vzdělávacího procesu nejúspěšnější. Předmětem takové srovnávací analýzy mohou být nejen pozitivní, ale i negativní důsledky vzdělávacích reforem. S přihlédnutím ke zkušenostem ostatních zemí v oblasti vzdělávací politiky je třeba mít na paměti, že vzdělávací systém je spjat nejen s ekonomikou a technologickou úrovní rozvoje, ale také s kulturou, národnostní mentalitou, charakterem sociálních vztahů. Jednoduchý přenos organizačních forem, metod řízení a realizace vzdělávání z jedné země do druhé je odsouzen k neúspěchu. Navzdory tomu, že v moderním světě existují integrální přístupy k realizaci vzdělávací politiky ve vyspělých zemích, každá z nich má své vlastní tradice, včetně tradic vysokoškolského vzdělávání, které jsou základem vzdělávací politiky. (Le Grand, 2003, s. 8-15)

Za druhé je třeba vzít v úvahu vývojové trendy světového ekonomického systému, obecné předpovědi týkající se vědeckého a technologického pokroku a identifikaci předpokládaných oblastí socioekonomické aktivity, v nichž bude v budoucnosti poptávka po vysoce kvalifikované pracovní síle nejintenzivnější. Nedostatečné zohlednění globálních trendů může vést k tomu, že po určitých oborech, které budou opodstatněně do škol zaváděny, nebude poptávka a mladí odborníci budou migrovat za prací do zemí, kde po nich existuje poptávka. Daná skutečnost může například vysvětlit skutečnost, že 80 % všech specialistů v Silicon Valley je absolventy sovětských

univerzit. Je to důsledek období stagnace a zásadních socioekonomických změn, kdy si většina mladých v posledních desetiletích v západních zemích vybírala ke studiu humanitní obory a společenské vědy a byli na západních trzích velmi poptáváni právě přírodovědci z bývalého SSSR. (Le Grand, 2003, s. 8-15)

Za třetí je důležité zohlednit současné a budoucí potřeby národního hospodářství, vědy, techniky a sociokulturní sféry, jakož i různých správních a územních celků země. V tomto ohledu je neustále nutné sledovat a analyzovat trh se vzdělávacími službami a trh práce, aby bylo možné včas identifikovat reálné možnosti každého regionu v oblasti vzdělávání vysokoškoláků v počtech, které uspokojí poptávku po určitých profesích v daném konkrétním regionu. (Le Grand, 2003)

Situace na trhu práce neustále diktuje své vlastní požadavky na organizaci vysokoškolského systému, na zastoupení jednotlivých oborů v něm. Jedním z úkolů, které je potřeba v rámci integrace regionu a struktur vysokoškolského vzdělání vyřešit, je stanovení správného a vyváženého poměru absolventů různých oborů a zaměření.

Pro implementaci metodicky organizované vzdělávací politiky je nutné kromě výše uvedeného definovat také samotný koncept „priority vzdělávání“. Navzdory tomu, že ve vyspělých zemích je celý vzdělávací systém považován za prioritní oblast, do které jsou investovány obrovské finanční zdroje, je třeba nezapomínat na existující rozdíl mezi vysokoškolským a vyšším odborným vzděláváním, navazujícím vzděláváním dospělých a vzděláváním zvláště talentované mládeže (elitní vzdělávání). Tj. stát si musí správně stanovit své priority, aby mohl vhodně nasměrovat státní a veřejné financování, dotace přesně do míst, které mu později přinesou největší užitek.

Nesprávné propočty a předpoklady obsažené ve státní politice a strategii vysokoškolského vzdělávání mohou v podmínkách současnosti, v době stírajících se hranic jednotlivých států a růstu kulturní rozmanitosti nejenom zpomalit tempo rozvoje státu, ale také ho odsunout až na okraj moderní civilizace. Na druhé straně metodicky jasné zdůvodnění vzdělávací politiky, správné ekonomické propočty a prognózy rozvoje vysokoškolského vzdělávání, přispívají k sociálně ekonomickému, politickému a kulturnímu rozvoji celého národa.

Cílem procesu rozvoje vzdělávací politiky je vytvořit alternativní teorie (scénáře) budoucího rozvoje vysokoškolského vzdělávání. Navrhované alternativy by měly být



hodnoceny s pomocí některých vládních kritérií, která zohledňují jak geopolitický vývoj země, tak její mezinárodní postavení, včetně případné reakce veřejnosti. Nejvhodnější varianta pro dané období by měla být schválena jako státní vzdělávací politika, na jejímž základě se provádí praktická státní regulace vzdělávacího systému.

Tvorba vzdělávací politiky v kontextu globalizace kulturního prostoru by tedy měla být založena na meta-fundamentální analýze, jejímž cílem je identifikovat a porovnat možné varianty rozvoje vysokoškolského vzdělávání.

Globalizace dnes zaujímá stále více prostoru, její zájmy často odporují geopolitickým zájmům jednotlivých zemí a národů. Ekonomické, politické, kulturní a informační dopady globalizace mají přímý dopad na rozvoj vysokoškolského vzdělávání, jeho politiky a praxe ve všech zemích světa, včetně rozvojových zemí a zemí s transformujícími se ekonomikami.

Rostoucí tendence globalizace ve vysokoškolském vzdělávání, tj. dominance tržních vztahů v akademické sféře, rostoucí vliv nadnárodních korporací na rozvoj vysokých škol, vznik a rychlé šíření nových typů vzdělávacích institucí, které na mezinárodních trzích vzdělávacích služeb vytěsňují tradiční univerzity, pronikají nejen do kultury vysokoškolského vzdělávání založené na angloamerických hodnotách, ale také do sociálně orientované politiky evropského vysokoškolského vzdělávání.

### **1.3 Historické souvislosti rozvoje univerzit**

Historie univerzit začíná obdobím západoevropského středověku, kdy v období XI. - XII. století začala vznikat první střediska vzdělanosti (studium generale) v Bologni, Salamance, Paříži, Oxfordu. V těchto střediscích se setkávali první studenti se svými učiteli.

Prvními prototypy univerzit byla slavná starověká: Pythagorova „škola“, Platónská akademie, Aristotelova škola a Alexandrijské muzeum s největší a nejslavnější knihovnou starověku, založené za éry panování Ptolemaiovců.

Vysoké školy byly otevřeny v Aténách, Římě a později v Konstantinopoli. Například první střední školy starověkého Řecka byly svobodným sdružením žáků a učitelů. Kanonický základ vysokoškolského vzdělávání byl považován za určitý „okruh

znalostí“ neboli určitou „encyklopedií“, který ve starém Římě obdržel jméno sedmi svobodných umění. Jejich složky trivium a quadrivium po několik století určovaly rozvoj středověkého vzdělávání. V kultuře starověkého Říma, která je příkladem dobře organizovaného státu, se objevily první prvky vzdělávací politiky, byly stanoveny termíny pro výuku, určeny stoly pro vzdělávací instituce, byly přiděleny finanční prostředky na platy učitelů, byl vytvořen systém certifikace.

Vysokoškolské vzdělávání existovalo také ve východní kultuře. Existují důkazy o existenci vyšších škol ve starověké Indii a Číně.

Na přelomu starověku a středověku se syrské školy těšily dobré pověsti. Středověké muslimské vysokoškolské instituce, které vznikaly během rozkvětu arabského Caliphate.

Fes (založený v roce 860), v Káhiře na mešitě Al-Azhar (v roce 970), byly důležitými středisky vysoce rozvinuté arabské kultury, středověká ideologie vysokoškolského vzdělávání byla značně ovlivněna myšlenkami Aristotela, který poukázal na potřebu kombinovat všeobecné vzdělávání s profesním vzděláním. Tento přístup byl vyvinut v aktivitách středověkých škol: právo v Bejrútu a Konstantinopoli (VII. Století), Bologna (X. století), lékařské v Salernu a Montpellier (X. století)

Tyto prototypy prvních vzdělávacích institucí zanechaly významnou stopu na rozvoji světové civilizace a připravily myšlenku univerzity, která byla realizována v evropské kultuře středověku, myšlenka korporace banky, komunity. je produktem evropské křesťanské starověké tradice. Ve středověké kultuře se potřeba společnosti pro univerzity objevila jako místo pro šíření znalostí, kultury a vědy.

V souladu s diachronním přístupem historie vývoje univerzity jako specifického vzdělávacího systému ukazuje, že mechanismy vzdělávání jsou dány specifickou historickou situací a kulturou určité etapy vývoje společnosti. Univerzita se chová jako zvláštní model kultury, který zahrnuje paletu různých vrstev. Nese otisk specifického prostředí, ve kterém se formovala a která určovala jeho strukturu, formy, metody a prostředky vzdělávání. Období vzniku každého modelu univerzity je obdobím relativně pomalých změn, vzácných inovací, udržitelného technologického úkolu. Tato synchronizace určuje možnost důsledné aktualizace struktury vysokoškolského

vzdělávání: konfigurace sociokulturního prostoru zůstala stabilní a neměnná po mnoho desetiletí.

Tvorba různých modelů vysokoškolského vzdělávání je historicky podmíněným procesem s cyklickou povahou.

Podle G. Almondého je obsah každého cyklu určován na jedné straně skutečnými rozpory vyplývajícími ze setrvačnosti vzdělávacích systémů a na druhé straně dynamickým rozvojem sociokulturní situace, která mění dominantní typ univerzity. Nezbytnou podmínkou pro rozvoj moderního modelu je analýza zákonů, které upravují vznik a úpravu univerzity jako sociálního zařízení, a nový model vyvolává rozpor zrající v hloubkách kultury. Model, který vznikl v důsledku překonání tohoto rozporu, určuje obsah vzdělávání, dokud změny v sociokulturní situaci nedosáhnou určitého limitu. Vzdělávací systém přestává odpovídat typu nově vznikající kulturní normy, což vede ke vzniku nového univerzitního modelu.(Almond, 2002)

První etapa rozvoje univerzity je spojena se širokou autonomií, nezávislostí, internacionalizací, pokrokem, užíváním věku „zlaté izolace“, navzdory scholastika, která v univerzitních znalostech převažovala až do XI. století. Vytvoření a fungování prvních univerzit pomohlo překonat úzké hranice národních tradic, sjednotit náboženství, vědu, umění v jediném kosmopolitním prostoru, předat znalosti a kulturu novým generacím.

Nevyhnutelnost univerzity, jak myšlenka, tak i forma jejího konkrétního uskutečnění, souvisí s novou etapou ve vývoji společnosti. Vznik středoevropské středověké univerzity byl způsoben především rychlým růstem středověkých měst, potřebami městského hospodářství, rozvojem měnové ekonomiky, obchodem, zlepšením zemědělské produkce a růstem lidského blahobytu. Tato fakta, která hrála důležitou roli ve vývoji městské kultury, neznamenal v každém konkrétním případě vznik univerzit. Samotná společnost měla aktivní vliv na formování vysokých škol.

Takže B. Clark se domnívá, „že univerzity vznikly tam, kde se ve společnosti z různých vrstev projevil živý zájem univerzity.“ (Clark, 1996, s. 10)

Skupina výzkumníků v historii univerzitního vzdělávání v čele s rektorem Moskevské státní univerzity V. A. Andreevem zdůrazňuje, „že ačkoliv středověká komunita sestávala hlavně z lidí, kteří byli nevzdělání, dokonce negramotní, dokázali jemně

*pociťovat potřebu vytvořit taková místa, kde by se znalosti shromažďovaly. Poté, co se univerzity vynořily pod vlivem společnosti, začaly postupně měnit strukturu společnosti, která je zplodila, obohacuje a komplikuje, ovlivňuje vývoj evropské vědy, kultury a vzdělávání obecně.“ (Andreev, 2005, s. 19-25).*

Navzdory tomu, že první univerzity vnímaly současníci jako sekulární kláštery, rozvedené ze skutečného života, Alma Mater se vždy aktivně podílela na sociálním a kulturním rozvoji. Nejvíce často, první univerzity daly svah volný-myslitelé a troublemakers, který byl kvůli jejich funkčním rysům. Navzdory skutečnosti, že zájmy intelektuálů, císařů a papežů, rychle se rozvíjejících měst protínajících se v jejich zdech, univerzity často vystupovaly jako nezávislé instituce středověké kultury, aniž by se vzdaly těch výsad, které obdržely od světských a církevních autorit.

Centra šíření svobodného myšlení a heretických idejí, městské kultury a měšťanské opozice vůči feudalismu, univerzity požívaly církevních výhod, osvobození od daní, strážních povinností a mnoha dalších privilegií.

Prvním právem, které univerzita získala, je „akademická svoboda“, která byla původně chápána jako příslušnost jejích členů k jiným orgánům vedle vlastního soudu.

Univerzity, které vznikly za podmínek středověké firemní struktury, reprezentovaly korporace, které zahrnovaly jak mistry, tak studenty (od té doby jejich původní jméno, universitas magistrorum et scholarium, korporace učitelů a studentů). Jako každá středověká korporace, univerzita se snažila posílit jeho právní postavení. První univerzity měly administrativní autonomii, jejich jurisdikci, měl jejich vlastní stanovy. Přes různé stupně samosprávy na univerzitách, oni všichni vznikli nezávisle, bez zásahu kostela a světských autorit, jednal stejně ve vztazích s městem, příklad, kterého mohl být konflikt Oxfordu s městem, jako výsledek kterého někteří studenti a učitelé se stěhovali do Cambridge nová alma mater.

Důležitým právem středověkých univerzit byl nerušený pohyb jejich členů po celé Evropě (peregrinatio académica). První etapa vývoje univerzit měla výrazný nadnárodní, kosmopolitní charakter. Unikátní „akademický prostor“ neznal hranice jednotlivých zemí, byl prostý místních zákonů, měl vysoký stupeň mobility. Univerzity podporovaly mezinárodní kulturní komunikaci, která byla ztěžována celým ekonomickým a politickým systémem středověkého života. Díky používání latiny jako

jazyka mezinárodního a interdisciplinární komunikace, autonomii ve vztahu ke státní moci, při hledání společných základů akademických etnos, obecných pravidel organizace a univerzitních pilgrimů, byla síť evropských univerzit propustným jednotným vzdělávacím prostředím.

Titul z jedné univerzity udělil právo vyučovat na každé vlastní univerzitě nebo v jiné zemi (právo *ubique docendi*). Již v prvních vysokých školách byl vytvořen předmět výuky, vedoucí formy organizace univerzitního života. Školení trvalo asi 7 let, ale studenti často přišli a opustili univerzitu, takže někteří zůstali žáky na celý život. První *Studium generale* se skládalo z přípravné fakulty umění a tří vyšších fakult - práva, lékařské a teologické, kde bylo možné vstoupit až po skončení první fakulty. Poté, co student studoval *trivium* (gramatika, rétorika a logika), byl udělen bakalářský titul, titul *kvadria* (aritmetika, geometrie, astronomie a hudba) - magisterský titul. Vyšší fakulty získaly titul mistra nebo doktora práva, medicíny, teologie.

Ve skutečnosti, první středověké univerzity byly škola filozofie a teologie, studenti byli hlavně zabývající se biblickou historií, logikou, metafyzikou a Aristotelovou etikou. Ale i přes dominanci náboženských dogmat přispěly univerzity k rozvoji vědy. Systém svobodných umění postupně ustupoval ke studiu specifických znalostí. Pravidelné diskuse, které se konaly na univerzitách, rozvinuly myšlení, disciplinovaly ho, vytvořily určité tradice, které byly dále rozvíjeny v renesanci a New Age X. Ortega y Gasset v „Poslání univerzity“ zdůraznil, že od XII. intelektuálního rozvoje Evropy během tohoto období bylo otevřeno 46 vysokých škol, které měly vážný ideologický a politický vliv

Spolu s otevřením prvních univerzit se objevily dva hlavní směry v teorii vysokoškolského vzdělávání, což lze vidět i v moderním výzkumu. První trend ve vývoji teorie univerzity byl spojen s jejím výchovným posláním, podle kterého univerzita přispívá k duchovnímu rozvoji jedince, osvobozuje své tvůrčí schopnosti. V rámci liberálního pojetí univerzitní teorie tak vznikly ideály klasického univerzálního vzdělávání. Další trend zaměřený na jeho utilitární, pragmatické hodnoty, na uspokojování potřeb společnosti ve velkém počtu kompetentních, vzdělaných odborníků. To položilo metodické základy vyššího odborného vzdělávání a samotný

vzhled těchto dvou tendencí naznačoval, že středověká společnost potřebovala lidi se všeobecným vzděláním i speciální.

Univerzitní vzdělání získalo ve společnosti svou popularitu. Absolventi první alma mater pomohli řešit základní úkoly státu: účastnili se vlády, zajišťovali rozvoj duchovního života společnosti. Třídy profesorů se netýkaly ani tolik výuky a do určité míry ani přípravy publikací, ale soukromé výuky a praxe.

Univerzity a většina učitelů byla zároveň vnímána úřady jako intelektuální zdroj církve a státu: teologové a právníci vystupovali jako poradci knížat, biskupů, pozemků, parlamentů, vyslanců v zahraničí. Podíleli se také na tvorbě indexu zakázaných publikací, řešených otázkách publikací a prodeje knih, kazatelů a cenzorů kázání, poradců

Obyčejnost univerzitního vzdělávacího prostoru ve středověké Evropě byla zajištěna společným sémantickým polem, souborem studovaných předmětů, scholastickým diskurzem.

Univerzity, navzdory své značné závislosti na katolické církvi (po dlouhou dobu i členové univerzitní komunity, byli dokonce nazýváni i duchovní, tj. ti, kteří patří do církevní organizace), přispěli k rozvoji evropské kultury, vědy a počátečních forem světského poznání. Díky vysokoškolskému vzdělání se racionologický diskurz stal intelektuální osou veškeré středověké kultury.

Velký význam vysokých škol ve středověké kultuře do jisté míry přispěl k tomu, že v měnící se sociokulturní situaci, vzniku nových prvků v sociálně-ekonomických, politických a duchovních oblastech společnosti došlo ke ztrátě mnoha práv, získaných v podmínkách středověku, ztrátě internacionalismu a postupně se akumulovaných funkcí. To nakonec vedlo ke krizovým prvkům ve zdech univerzity. Hledání cesty z univerzitní krize v přechodu od tradiční kultury k průmyslové kultuře přispělo ke vzniku národních modelů vysokoškolského vzdělávání.

Druhá etapa vývoje evropských univerzit začala na přelomu století XIV-XV století, kdy se v západní Evropě mění kulturní paradigma. Přechod středověké univerzity na renesanční univerzitu byl způsoben syntézou staré didaktické praxe s novým obsahem - myšlenkami humanistů, obdobím zhroucení středověkého vzdělávacího systému, propuštěním znalostí z teologie a vznikem světské vědy. Místo liberálních umění,

chemie, anatomie, botaniky, astronomie, geologie, geometrie, fyziky, řecké a latinské klasiky pronikají do zdí univerzit. Univerzita humanismu a renesance byla více zaměřena na fakta velkého množství kultur, rozmanitosti životních forem na Zemi. V souladu s hodnotami nové kultury posunuly vysoké školy vzdělávací důraz z teologického pohledu na otázky skutečné lidské existence.

Počet kateder historické a filologické orientace, zejména v souvislosti se studiem starověku, se rychle zvýšil.

Změny na vysokých školách byly způsobeny zvyšující se sekularizací, zvyšováním vládní a církevní kontroly, rostoucím vlivem sociálního prostředí, korporativismu a dokonce provinciality. Současně se univerzity začínají izolovat, stávají se izolovanými v národních vzdělávacích systémech a míra jejich autonomie se snižuje.

Secularizace hrála v kontinentálních univerzitách v Evropě důležitou roli. Církev postupně začala ztrácet kontrolu nad vysokoškolským vzděláním, což vedlo ke změnám v sociální a ekonomické situaci studentů a profesorů, ve vývoji vědeckých poznatků a interakcí s kulturou a společností jako celku. Sekularizace však nebyla kompletní.

V Anglii se tak tradice formování učitelů zachovala pouze mezi kléry, role jezuitů a dalších klášterních řádů na univerzitách kontinentální Evropy vzrostla. V období reformace vzrůstá poptávka po určité konfesní příslušnosti učitelů a studentů.

V Oxfordu a Cambridgi byli všichni členové univerzity, studenti, učitelé, výzkumníci, vůdci povinni podepsat akt, který uznává nadřazenost anglického krále nad církví. Většina luteránských a kalvinistických univerzit požadovala, aby učitelé slibovali věrnost svrchovanému a náboženskému vyznání atd.

Ve sledovaném období hraje sekulární moc stále významnější roli. Středověká univerzitní autonomie postupně upadá: specializované komise navštěvují univerzity, aby otestovaly pravoslavnou profesi a horlivost; korunně jmenovaní kancléři vykonávají kontrolu nad akademickým a náboženským životem členů univerzitní komunity; seznam předmětů, které mají být studovány, určuje vláda; schvaluje také publikaci.

Postupně jsou univerzity transformovány na státní instituce, jejichž svoboda a postavení jsou kontrolovány, regulovány a garantovány civilními orgány.

Díky již zavedeným principům akademické autonomie však posilování byrokratických vládních počátků neznamenalo vždy úplnou ztrátu fakult jejich moci.

Změny na vysokých školách byly obtížné a pomalé, nadržují krok s pokrokem celé společnosti. Humanistická kultura renesance a New Age na univerzitě byla v rozporu se středověkými tendencemi vzdělávání. Korporátní uzavření univerzit vedlo k vnitřním hádkám, rozvoji intrik a vzdálenosti od vědy. Koncem 16. století, profesori přestanou zvažovat sebe členové mezinárodního společenství, inbreeding se vyvíjí u univerzit, rodiny profesorů daly jejich zájmy nad zájmy univerzity, oddělení jsou zděděná, otevřený obchod s akademickými diplomy pokračuje. Období XVII. – XVIII. století bylo poznamenáno tak hlubokou krizí ve vývoji univerzity, že jeho další vývoj byl zpochybňován. Univerzity, které zůstaly pevností středověkého scholastika, stále více neuspokojovaly rozvoj kultury a prohrály se s novými třídními školami a odbornými školami.

Počátek 19. století v Evropě byl poznamenán nejen vzestupem socioekonomického rozvoje, ale také změnou politických a kulturních sfér společnosti. Boj proti Napoleonovi přispěl ke konečnému vytvoření národního sebeuvědomění Němců, Rakušanů, Rusů, Italů a rozvoj kapitalismu vyžadoval stále rychlejší rozvoj vědy. Zrození nového modelu univerzity bylo do značné míry závislé na těchto faktorech.

Přechod středověké korporace na univerzitu jako státní instituce změnil funkce univerzity, která již ne posloužila jako úzká skupina, ale široký veřejný zájem, pomáhal překonat hrozící krizi vysokoškolského vzdělávání a znamenal třetí období v jejím rozvoji.

Vytvoření nové průmyslové kultury na počátku 19. století si vyžádalo reformu vysokých škol, aby vyhověla potřebám kapitalistické společnosti. Zdůvodnění „myšlenky univerzity“, která do dnešního dne neskončila, má velký význam.

Na jedné straně je „myšlenka univerzity“ založena na nadčasových principech a cílech, které jsou relevantní v moderní globální kultuře ne méně než ve středověku. Vychází z jedinečnosti univerzity jako zvláštního kulturního fenoménu, který působí jako dirigent poznání, společného dědictví lidského ducha, neměl by být a nemůže být dělen národními oddíly.



Na druhou stranu, spolu s „myšlenkou univerzity“, se objevily myšlenky o „národním modelu“ univerzity, kdy si každý národ prohlížel univerzitu jako celostátně působící faktor, snažil se vidět v národní univerzitě výraz národního ducha a kultury, vrchol národního rozvoje.

Institucionální stabilita vysokoškolského vzdělávání v krizi přispěla k německým univerzitám. Jejich rysy ve srovnání s jinými evropskými univerzitami jsou pozdnější vzhled (druhá polovina XIV. století) a užší spojení s institucemi státní moci. Tyto rysy do jisté míry zbavily německé univerzity středověké tradice „plnohodnotné korporace“ intelektuálů a vedly epochami reformace a osvícení k typu univerzity, která se stala přímým předchůdcem moderní. Otevření německých univerzit bylo jasnou výjimkou na pozadí neodolatelné středověké univerzitní rutiny. Snažili se stát atraktivními jak pro učitele, tak pro studenty, obnovili trendy internacionalismu, přitahovali nejslavnější profesory. Jednou z těchto univerzit byla Univerzita v Göttingenu, otevřená celému světu a žijící s vědeckými zájmy celé Evropy. Přejít z kosmopolitního Göttingenu na novou německou národní univerzitu v Berlíně se stal výchozím bodem pro rozvoj univerzitní kultury v 19. století.

S otevřením berlínské univerzity v roce 1810 vzniká „ideální model“ vysokoškolského vzdělávání, který je spojen s reformními aktivitami Wilhelma von Humboldta. Základem nového modelu univerzity byla jeho závislost na společnosti a kultuře, která určovala formu, úkoly a funkce univerzity a ukládala na ni určité požadavky. Tři nové principy určovaly kulturu nové univerzity. Prvním z nich bylo odmítnutí primitivního utilitářského pohledu na vzdělání, kdy jsou znalosti oceňovány pouze z praktického hlediska. Druhá varovala před nadvládou experimentální (empirické) vědy, která byla proti základním teoretickým poznatkům.

Třetí a hlavní princip nakonec potvrdil nadvládu liberálního vzdělávání, bez něhož nemůže být žádná vzdělaná osoba.

Základem Humboldtova modelu univerzity byly myšlenky německé klasické filosofie Kant, Fichte, Schleiermacher a mnoho dalších. Nový model univerzity se objevil spolu se vzestupem národních aspirací a rostoucí důležitosti státu v XIX. století. Existuje dohoda mezi mocí a poznáním.

Na jedné straně ze strany vědců touha mít bezprecedentní institucionální kapacity umožněné státem, na straně druhé ze strany státu, požadavek, aby univerzity podporovaly národní kulturu a pomáhaly při vytváření národních symbolů a občanů, kteří dodržují zákony. V Německu tak existovaly bilaterální vztahy státního a vysokoškolského vzdělávání.

Pokud stát jednal jako garant nezávislosti vysokých škol ze soukromého kapitálu, garant svobody, univerzity poskytovaly ideologii a etno státní moci, tvořily sbor vyškolených vládních úředníků.

Humboldt (1817) „chápal univerzitu jako elitní vysokoškolskou instituci, kde se syntéza vzdělávání a vědy koná pod podmínkou univerzitní autonomie, včetně plné akademické svobody“ (Humboldt, 1817, s. 462-602)

Diskuse o vztahu mezi pedagogickou a vědeckou činností v práci vysokoškolského učitele začala v Německu v 18. století a rozdělila intelektuální komunitu do dvou táborů. Někteří si mysleli, že univerzitní profesori by měli být zapojeni do rozvoje vědy, jiní podřídili roli profesora jako vědce jeho úloze učitele a postupně se utvářel názor, že učitelé by měli určitým způsobem přispět k pochopení své konkrétní disciplíny a neomezovat se pouze na distribuci již známých.

V Berlíně byla poprvé ztělesněna humanistická myšlenka univerzity jako „vesmíru vědy“. Kognitivní pojetí univerzity jako místa pro šíření znalostí začalo ovlivňovat bývalé univerzitní svobody, autonomii, která měla jiný význam z hlediska korelace se svobodou vědy a pro vědu. Nová koncepce univerzity změnila samotné chápání vědy. Věda se stala nejen součtem připravených zmrazených znalostí, ale i procesem nekonečného hledání a přibližování pravdy.

Stát se stal hlavním garantem rozvoje univerzity. Sledovala dodržování svobod na vysokých školách, zajišťovala odpovídající finanční prostředky, které zajišťovaly úspěšné fungování univerzity, regulovaly přijímání vyškolených studentů a vysokoškolských učitelů. Nová univerzita začala vykonávat tři funkce, a to zároveň profesionální, kulturní a výzkumný, zajišťující úspěšnou existenci a rozvoj německého národa.

Skupina univerzitních výzkumníků vedená, zkoumající národní modely vysokoškolského vzdělávání, nazvaný německý model univerzity - Humboldtova výzkumná univerzita

A dnes jsou na německých univerzitách vědecké a vzdělávací aktivity považovány za komplementární složky. Studenti získají zkušenosti v procesu neustálého hledání nových vědeckých poznatků, v komunikaci s pokročilými vědci, aby se stali významnými vědci, průkopníky ve svých oborech. Výsledky výzkumné práce učitelů jsou okamžitě transformovány do základů vzdělávacích materiálů. Učitelé a studenti spolupracují v procesu vysokoškolského vzdělávání jako spoluřešitelé.

Silný vliv státu se projevuje i ve francouzském systému vysokoškolského vzdělávání. Zde, stejně jako v Německu, Itálii, Rusku, je vzdělávání funkcí vlády. Vytvořil a řídí vzdělávací systém, aby si zachoval svou strukturu a funkce. Hlavní funkcí vzdělávání ve Francii je proto udržování národní kultury a rozvoj národního ideálu, kdy do konce 18. století francouzská revoluce zrušením univerzit jako pevnosti monarchismu pomohla vytvořit prototyp moderního „neuniverzitního sektoru“, který je založen na dvou „univerzitních principech“ - rozdělování vzdělávacích institucí na řadu „fakult“. A školy a komplexní byrokratická kontrola. Nový francouzský systém v krátké době prokázal svou efektivitu otevřením nových středisek odborného vzdělávání v různých vědeckých a aplikovaných oborech (byla otevřena Polytechnická škola, Orientální jazyková škola, Ústřední škola veřejných prací, Silniční a mostní škola atd. Na počátku 19. století inicioval Napoleon vytvoření takzvané „univerzity ve Francii“.

Projekt přispěl k vytvoření celostátní megakorporace, jediné pevně centralizované a podřízené státní moci. Univerzita, která, i když po skončení restaurování přestala existovat, měla velký vliv na formování striktně centralizovaného vzdělávacího systému ve Francii, který je dodnes pocitován, systém vyšších odborných škol byl více přizpůsoben národní francouzské kultuře, proto se moderní francouzský model „velkých škol“ zaměřuje na formování utilitářských profesních kvalit, často kvalifikovaných jako profesionální, student. Stala se symbolem státem řízené meritokratické společnosti, kde jsou vysoce vzdělaní profesionální pracovníci považováni za super elitu.

Ve Velké Británii se na rozdíl od univerzit kontinentální Evropy objevil liberálnější model vzdělávání, jehož cílem je dosažení individuálních kulturních standardů

a intelektuálních schopností. Pozorujeme zde zvýšenou pozornost rozvoji osobnosti studenta, jeho individuálních schopností. Britský model typu stravování (model Oksbridge) je tedy založen na úzké neformální komunikaci studentů s učitelem. Se vši úctou k výzkumu nebo výcviku je formování charakteru charakteru (výchova gentlemana) považováno za významnější úkol.

Britský model je zcela závislý na tradicích nejstarších evropských univerzit, Oxfordu a Cambridge, které po staletí hrály dominantní roli ve vzdělávacím systému Anglie. Podle slov anglického kritika G. Almonda: *„abyste se mohli zúčastnit anglického národního života, potřebujete jednu ze dvou věcí: buď být služebníkem anglikánské církve, nebo být absolventem Oxfordu nebo Cambridge, liberalismus britského univerzitního modelu platí i pro vztahy s univerzitami ve státě, vláda má malý vliv na vzdělávací aktivity.“* (Almond, 2002, s 25). Tato druhá okolnost činí moderní anglický systém vysokoškolského vzdělávání spojením amerických tradic, což vede k angloamerickému tržnímu fundamentalizmu éry liberální globalizace.

Prezentované evropské modely univerzit fungují jako „ideální stavby“, které jsou v praxi zřídka plně realizovány. Samotní výzkumníci, kteří identifikovali tyto národní modely, si všimli, že „na reálných univerzitách jsou zpravidla rysy všech těchto modelů do určité míry nebo jiné přítomny“, ale přesto definují hlavní rysy vnitrostátních systémů vysokoškolského vzdělávání v moderním vysokoškolském vzdělávání v evropském vzdělávacím prostoru.

## 2 PARADIGMATA V ANALÝZE UNIVERZIT NA POČÁTKU XXI. STOLETÍ

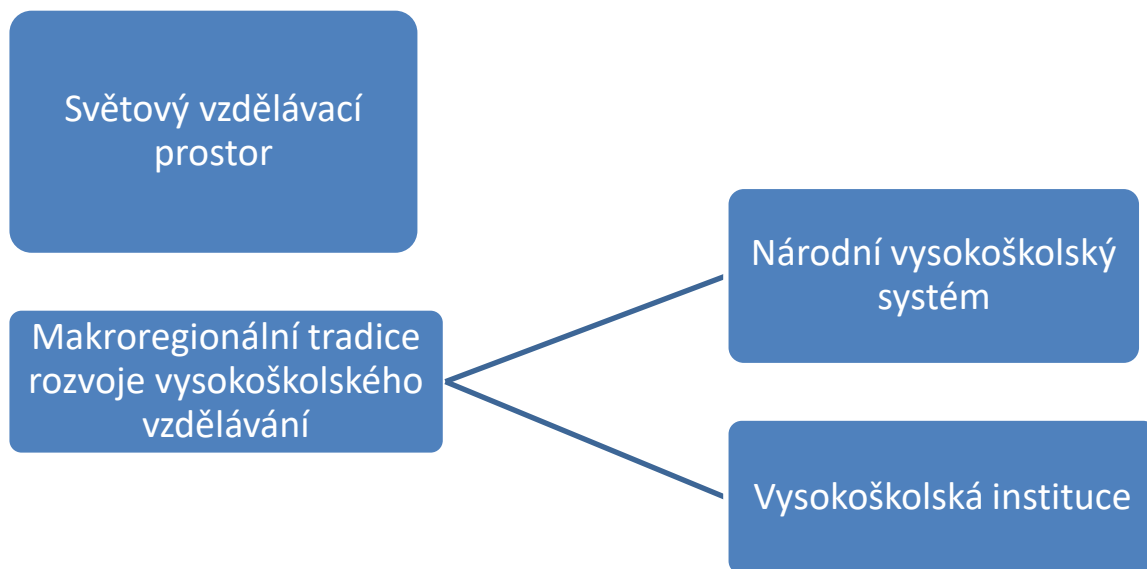
### 2.1 Tendence a strukturalizace v současném vysokoškolském vzdělávání

Provedená analýza tendencí vývoje světového vzdělávacího prostoru v podmínkách globalizace, makroregionálních evropských a amerických tradic a národních systémů názorně ilustruje v této oblasti panující různorodost vysokoškolských vzdělávacích zařízení, která jsou zastoupena vědeckovýzkumnými, podnikatelskými, virtuálními, korporátními univerzitami, multiuniverzitami a vysokoškolskými vzdělávacími zařízeními neuniverzitního typu. Tato různorodost je dána současnými institucionálními, organizačními, strukturálními, systémovými změnami, rozšiřujícími hranice klasického vysokoškolského vzdělávacího zařízení a diktujícími jeho nové podoby jako jednoho ze současných a moderních faktorů formujících kulturu. Rozšířením představy o univerzitě jako o předobrazu světa, v němž jsou soustředěny všechny sociální problémy, „stlačené“ v čase a prostoru, však vzniká nutnost využití nových a komplexních metod při výzkumu fenoménu univerzit.

Průzkum tendencí vývoje současných vysokoškolských vzdělávacích zařízení počítá s vypracováním strategií jejich modernizace tak, aby v maximálně možné míře dokázala uspokojovat požadavky regionálního, národního a celosvětového rozsahu.

Vzájemná propojenost navrhovaných úrovní metafundamentální analýzy je podmíněna dialektikou shody, a naopak také protikladů vývoje současných národních systémů vysokoškolského vzdělávání a jednotlivých vysokoškolských vzdělávacích zařízení v podmínkách vzrůstajících tendencí globalizace a internacionalizace, rozšíření informační kultury a s přihlédnutím k novým poznatkům ze sociální teorie. Úroveň metafundamentalismu vysokoškolského vzdělávacího zařízení na jedné straně představuje závěrečnou etapu komplexní metafundamentální analýzy současného vysokoškolského vzdělávání, opírající se o předcházející úrovně, na druhé straně je sama vytváří, což je dáno tím, že současné univerzity prezentují svou roli jako roli uskupení, která jsou hybnou silou regionálního a národního rozvoje, podílejí se na

mezinárodních výměnných programem a jsou iniciátory a autory nových jevů v podnikatelské a korporátní kultuře.



Obrázek 2: Úroveň metafundamentalismu moderního vysokého školství

Zdroj: McGraw-Hill, 2015 s. 20-35

Zvláštnosti vývoje současné společnosti, komunikačních prostředků a mezikulturní komunikace se ztotožňují s určitou unifikací požadavků na kvalitu vysokoškolského vzdělání, vzdělávacích programů a vědeckovýzkumné činnosti, což ve značné míře ovlivňuje nejenom celé národní systémy vysokoškolského vzdělávání, ale samozřejmě i jednotlivé univerzity. Rostoucí obliba procesů globalizace a internacionalizace vysokoškolského vzdělávání a vědeckovýzkumné činnosti napomáhá vytváření mezinárodních strategií rozvoje a interkulturních programů, a to na úrovni prakticky jakéhokoliv vzdělávacího zařízení. Na druhé straně mnozí západní znalci předpokládají, že ne všechny univerzity se mohou a také nutně musí stát předními poskytovateli mezinárodního vzdělání. Ruku v ruce s globalizací se objevují tendence rozšiřovat činnost univerzit a dalších typů vysokoškolských vzdělávacích zařízení ve „svých“ zemích.

Slovní spojení „být mezinárodní“ je stále více vnímáno jako hlavní faktor přitažlivosti vysokoškolských vzdělávacích zařízení také na místní (národní) úrovni. Proto by zařízení poskytující vysokoškolské vzdělání mělo při vytváření vlastních strategií rozvoje zohledňovat tendence fungování nejenom místního, ale i světového ekonomického systému, určitých oblastí sociálně politické činnosti a obecné prognózy rozvoje vědeckotechnického pokroku a směřování sociokulturních změn.

Omyly v této oblasti mohou vést k nedostatečné připravenosti absolventů vysokoškolských vzdělávacích zařízení na úspěšnou seberealizaci na trhu práce v podmínkách moderní kultury.

J. Taylor rozlišuje pět složek kultury univerzity, na něž je potřeba se v podmínkách internacionalizace zaměřit a rozvíjet je, pokud se dané vysokoškolské zařízení zabývá přípravou odborníků na mikroregionální nebo makroregionální úrovni (Taylor, 2001):

- vedoucí postavení univerzity v okolním kulturním prostředí,
- mezinárodní spolupráce pedagogického sboru se zahraničními kolegy v rámci různorodé vědeckovýzkumné činnosti nebo osobní kontakty s nimi po celém světě,
- dostupnost vzdělávacích programů pro zahraniční studenty (disciplinární, finanční atd.),
- přítomnost zahraničních studentů a členů pedagogického sboru na univerzitě a jejich aktivní účast v univerzitním životě,
- poskytování dalších dodatečných mezinárodních služeb spojených se vzděláváním (dobře vybavené kampusy, konferenční prostory, aktivní činnost studentských spolků, veřejných studentských organizací, center pro studium cizích kultur a jazyků atd.).

Zvýšení mezinárodní image vysokoškolského vzdělávacího zařízení na úrovni světového vzdělávacího prostoru je nejčastěji doprovázeno také vysokým hodnocením jeho činnosti na úrovni národního (tuzemského) vzdělávání. Tradiční funkce vysokoškolského vzdělávání jako institutu vytvářejícího, zachovávajícího a šířícího znalosti a hodnoty národního sebepoznání staví vysokoškolské vzdělávací zařízení na zvláštní místo v řadě národních (tuzemských) kulturních institutů.

Nehledě na tradiční autonomii univerzit, jejich nezávislost na náboženské a světské moci, zformované ještě ve středověku, věrnost demokratickým hodnotám v podmínkách jakéhokoliv politického uspořádání, jsou vysokoškolská zařízení věrným odrazem norem a hodnot dominantních v danou historickou epochu ve společnosti. Vznik a vývoj většiny moderních univerzit je datován až po XIX. století, některých dokonce teprve ve druhé polovině XX. století. V tomto období již byly zformovány národní modely vysokoškolského vzdělávání. Tato skutečnost je patrná v určitém zaměření vysokoškolských vzdělávacích zařízení, jejich ideologii, v koncepci jejich studijních plánů, programů a cílové skupině studentů, při výběru personálu schopného v praxi realizovat státní politiku a odráží se také v metodách výběru studentů, jejich množství a sociální struktury, což sbližuje jednotlivé úrovně metafundamentální analýzy národního systému vysokoškolského vzdělávání a vysokoškolského zařízení.

*„Vysokoškolské vzdělávací zařízení musí dokázat uspokojit požadavky kladené na rozvoj hlavních směrů vzdělávací politiky, národní kultury, zohledňovat aktuální a perspektivní potřeby národní ekonomiky, vědy, technologie, sociálně kulturní sféry a nejrůznějších správních a územních útvarů.“* (Taylor, 2001, s. 8-19)

Součástí metafundamentální analýzy vysokoškolského vzdělávacího zařízení je bezesporu zdůvodnění současných změn v organizační struktuře univerzity, procesů integrace tradičních výzkumných a inovačních podnikatelských tendencí, hledání optimální rovnováhy mezi klasickým akademickým étosem a postakademickými hodnotami.

Tento proces má svá specifika ať už v praxi modernizace jednotlivých univerzit, tak i na úrovni každého národního systému vysokoškolského vzdělávání a makroregionálních sociálně orientovaných tradic, stejně jako tradic tržně orientovaných.

V rámci dané analýzy je potřeba si uvědomit, že ideální organizační struktura moderní univerzity, která by vyhovovala všem, neexistuje. Srovnávání zkušeností různých vysokoškolských zařízení v rámci metafundamentalismu nám umožňuje zohlednit zvláštnosti kulturních tradic a systémů právní úpravy různých států, jejich zaměření, regionální zvláštnosti a faktory historického vývoje.



Například ruským reáliím jsou bližší tradice vývoje evropské vysoké školy než americké, proto je analýze evropské kulturní tradice a jejího vlivu na strukturní, institucionální, organizační zvláštnosti univerzit potřeba věnovat více pozornosti.

Přestože je v současných podmínkách na univerzitu stále častěji nahlíženo jako na organizaci, při jejíž činnosti hrají důležitou roli produktivita práce, management, pracovní vztahy a marketing, zůstává hlavním cílem univerzity, stejně jako před mnoha stoletími, vytváření, zachování, zpracování a předávání znalostí. Na vysokoškolské vzdělávací zařízení nemůže být nahlíženo jako na obyčejnou organizaci, jejímž cílem je získávání materiálních statků a výhod. Dokonce i v podmínkách, kdy univerzita poskytuje studentům a okolnímu prostoru vzdělávací služby, zůstává stále hlavně sociokulturním útvarem a důležitou částí kultury a společnosti.

Nejnovější průzkumy si však odporují v otázce, zda může být poskytování vzdělání považováno za službu. Zástupci filozofie, kulturologie hovoří o vysokoškolském vzdělání jako o celém sociálním fenoménu, tj. o souhrnu nejrůznějších funkcí, které vysokoškolské vzdělání plní, proto se domnívají, že nemůže být chápáno jako předmět „nákupu a prodeje“ a vztah, který vzniká mezi studentem a vysokoškolským vzdělávacím zařízením, titulují jako vzdělávací vztah. Zástupci sociálně ekonomických nauk se naopak domnívají, že vzdělávací služba je jen částí vzdělávání s konkrétní funkcí a tou je předávání znalostí.

Vzdělávací služby jsou služby poskytované vysokoškolskými vzdělávacími zařízeními, které je současně jejich výrobcem i dodavatelem. Vysokoškolské vzdělávací zařízení je tedy odpovědné za vytváření podmínek pro osvojení minimálních znalostí a dovedností ve vybraném oboru, správnou organizaci studijního procesu a za určitých podmínek vydání příslušného dokladu o absolvování vzdělávacího procesu. Transformace vzdělávacích služeb na zboží vytváří předpoklady pro formování trhu se vzdělávacími službami.

V tom nejobecnějším slova smyslu je trh se vzdělávacími službami jen sférou, v níž jsou poptávány vzdělávací služby, nebo systémem ekonomických vztahů vznikajících na základě nákupu a prodeje vzdělávacích služeb.

Ze samotné definice je patrné, že se nejedná o trh s materiálně věcnými hodnotami, ale trh se službami, jejichž výroba je v současné moderní kultuře prioritní.

Nabízené vzdělávací služby jsou souhrnem znalostí, dovedností, návyků, informací, využívaných pro uspokojení nejrůznějších vzdělávacích osobních potřeb, potřeb společnosti a státu. Vzdělávací služba není materiální, ale sociální hodnota, čímž je specifická.

*Jak říkal D. D. Dunn, vznik fenoménu vzdělávacích služeb vedl k nezbytnosti přenastavení veškeré činnosti univerzit, kdy uvnitř univerzit musely být vytvořeny podmínky pro vznik organizace. (Dunn, 2003, s. 9)*

Rozvoj univerzit je i dnes, v době, kdy uplatňují organizační strukturu řízení vlastní činnosti, možný pouze díky pestrosti a různorodosti pedagogického sboru, fungující a dobře organizované publikační, společenské a veřejné činnosti, ne však díky zvýšení příjmů z výrobní činnosti, tj. poskytování vzdělávacích služeb, nebo z prodeje výsledků výzkumné činnosti. Zpracovávání analýz a průzkumů za úplatu se stalo odpovědí na změnu ekonomické situace a zkrácení státního financování vysokoškolského vzdělávání po celém světě, která v současné sociokulturní situaci pomáhá univerzitám vytrvat ve své kulturní a tvůrčí misi.

Aby si současná univerzita mohla zachovat svůj status kulturního institutu nového století, je potřeba do její struktury integrovat dva typy hodnot. Klasické hodnoty a hodnoty „akademického kapitalismu“. Možnost koexistence tradičních a inovativních hodnot v akademickém kulturním prostředí je zdůrazňována mnohými badateli (Clark a kolektiv, 1999-2000), kteří upozorňují na to, že v reakci na změny ve společnosti, kultuře a poznacích musí současná univerzita najít sebe sama v nové sociálně politické realitě, aby mohla zaručit svou „konvertitu“, zároveň však nelze hovořit o úplné přeměně tradiční univerzitní kultury na postakademickou kulturu. Klasické hodnoty a intelektuální „duch“ univerzity se dodnes dochovaly a slouží jako základna vysokoškolského vzdělávání jako celku, stejně jako univerzitní výzkumné činnosti a podnikání za stěnami vysokoškolských vzdělávacích zařízení.

Pokud nahlédneme na tradiční hodnoty a kulturu univerzity jako na srdce současného vysokoškolského vzdělávání, musíme si přiznat, že nové hodnoty a rozvoj zásad „akademického kapitalismu“ pomáhají univerzitám adaptovat se na nové podmínky vývoje společnosti a kultury, zajišťují činnost fakult a kateder, vědeckých center a laboratoří, práci pedagogickému sboru a možnost studia studentům. Mezi hodnoty

„akademického kapitalismu“ patří uvědomování si důležitosti získávání zdrojů financování chodu univerzit, budování brandu v očích veřejnosti, finančních fondů a korporací, dobré reputace v jejich očích a na trhu práce a vzdělávání. Za účelem všeho výše uvedeného je pak nezbytné vytvořit obrovskou infrastrukturu jak uvnitř univerzity, tak i za jejími hranicemi. Přičemž významnou roli v daném procesu hraje samotný důraz na tradiční, relevantní a moderní současné hodnoty: svobodu a nezávislost, reputaci mezi kolegy, známost ve vědeckých kruzích, pravidelné publikování ve fundamentálních vědeckých časopisech, intelektuální vklad do rozvoje fakult atd.

Udržení určité rovnováhy mezi tradičními a postakademickými hodnotami vyžaduje vynaložení značného dodatečného úsilí a nákladů ze strany samotných univerzit. Mnozí badatelé se bojí, že akademický kapitalismus se bude rozvíjet stále více a bude ponechávat stále méně možností pro rozvoj akademických zájmů a duchovnosti, občanské společnosti, fundamentální výzkum a publikační činnost.

V souvislosti s těmito obavami pak vznikají negativní reakce a odpor vůči „akademickému kapitalismu“ a „univerzitě tržního typu“, doprovázené nostalgií po „zlatém“ věku univerzity, kdy měli profesori a studenti možnost užívat si svobody a přispívat k rozvoji tradičních akademických hodnot.

V těchto podmínkách „vědeckovýzkumná a komerční univerzita“, která dokázala do své činnosti integrovat kulturní tradice evropského a amerického vysokoškolského vzdělávání, vystupuje jako jedno z možných řešení problému zachování rovnováhy mezi univerzitou tržního typu a kastovním systémem uplatňovaným tradičními vysokoškolskými vzdělávacími zařízeními jako faktor utvářející kulturu.

Takový typ univerzity není komerční organizací, která by obchodovala se vzdělávacími službami a výsledky výzkumné činnosti, ale stává se hlavním dodavatelem kvalifikovaného lidského kapitálu, vědeckých, inovativních a technologických řešení, čímž přetváří znalosti z čistě duchovní sféry života do fenoménu současné společnosti a stává se tak zdrojem inovací pro novou vědecky podloženou ekonomiku.

„Metafundamentální analýza vývoje současného univerzitního vzdělávání nám umožňuje učinit závěr, že univerzity si dokázaly udržet svou klasickou roli díky unikátní vlastnosti univerzitní kultury, již je podpora inovací a současná adaptace na aktuální okolní prostředí.“ (Govan, 2001, s. 36). Tento specifický aspekt univerzitního

vzdělávání umožnil univerzitám nalézt optimální modely spolupráce se státem, kulturou a trhem, které se transformovaly pod vlivem současných tendencí a hranice mezi nimi se tak postupně staly nezřetelnými a v důsledku toho je na ně stále častěji nahlíženo jako na integrovaný fenomén. V neposlední řadě tendence vývoje univerzit svědčí nejenom o jejich směřování k fenoménu duchovního života, ale i k ekonomickým a státním institucím. Současné moderní univerzity v sobě snoubí tři absolutně odlišné složky: kulturu, politiku a trh. Jejich vzájemným ovlivňováním a prolínáním se vysoké školství stává jedním z hlavních současných faktorů ovlivňujících kulturu a určujících novou podobu univerzit, která vzniká pod vlivem vnitřních a vnějších změn.

Jednou z tendencí vývoje vysokoškolského vzdělávání ve druhé polovině XX. století se stala jeho různorodost. Nové kulturní, sociální a ekonomické tendence mění současnou společnost a komplikují strukturu vysokého vzdělávání. P. Teixeira a A. Amaral se domnívají, že v současném vysokoškolském vzdělávání je namísto hovořit o třech typech diverzifikace (různorodosti):

- systémová různorodost (rozdíly mezi jednotlivými typy zařízení v rámci stejného vysokoškolského vzdělávacího systému),
- strukturální různorodost (rozdíly mezi vysokými školami založenými na základě historického vývoje, platnými zákony a financovanými státem),
- programová různorodost (rozdíly mezi nabízenými vzdělávacími programy a službami).

Existující strukturální různorodost vysokoškolských vzdělávacích zařízení napomáhá rozvoji nejrůznějších systémů vysokoškolského vzdělávání přizpůsobovaných rychlému rozvoji společnosti a státu a změnám v individuálním vědomí (snaha o kariérní růst, potřeba zvyšování kvalifikace). Skutečnost, že ve druhé polovině XX. století vzniklo velké množství různých vysokoškolských vzdělávacích zařízení, má své vysvětlení. Nízká úroveň diverzifikace, typická do té doby, byla způsobena značnou stejnorodostí podmínek okolního sociálně kulturního prostředí univerzit a velkým vlivem akademických norem a významů v organizaci vysokoškolského vzdělávání.

Analýza tendencí strukturální různorodosti se setkává s určitými obtížemi. Například J. Small zdůrazňuje nedostatečnost výzkumů, které zkoumají a srovnávají zvláštnosti

národních vzdělávacích systémů a stupeň různorodosti vysokoškolských vzdělávacích zařízení, kdy fakticky neexistují žádné křížové analýzy na národní úrovni. (Smaill, 2003, s. 109-119)

Ta malá část literatury, která se zabývá národními zvláštnostmi strukturalizace systémů vysokoškolského vzdělávání, si mimořádně protiřečí. Někteří badatelé zdůrazňují vrozenou tendenci vysokého vzdělávání k různorodosti, jiní se naopak domnívají, že v současném světě lze pozorovat tendenci ke snižování různorodosti vysokoškolských vzdělávacích zařízení a vytváření jednotného transparentního systému vysokoškolského vzdělávání pro všechny státy.

Realizaci posledně zmíněného přístupu v té či oné míře demonstrují vzdělávací systémy států, které jsou členy Evropské unie a v souladu s Boloňskou deklarací se snaží o vybudování jednotného evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání se současným zachováním národních zvláštností, tradic a různorodosti v rámci současných vysokoškolských vzdělávacích systémů.

Od posledního desetiletí XX. století se vysokoškolské vzdělání stalo důležitou prioritou rozvoje státu. Současně analýza tendencí rozvoje vysokoškolského vzdělávání (tedy navazujícího pomaturitního vzdělávání) ve druhé polovině XX. století poukazuje na mnoho existujících problémů: přechod od dříve elitního vzdělání k dostupnějšímu vzdělání, od specializovaného k obecnému, transformace univerzit a vysokoškolských zařízení univerzitního sektoru na komplexní studijní a vědecké a výrobní struktury s obširnějšími funkcemi, včetně podpory sociální mobility a řešení globálních problémů, zvýšení role vysokoškolského vzdělávání v rámci sociálně ekonomického vývoje, udržení pozice státních univerzit na světových trzích a jako důsledek pak nárůst požadavků kladených na univerzity státem a společnostmi obecně, s tím spojené omezení financování ze strany státu a zpřísnění výkaznictví a podřízenosti univerzit, změna organizační kultury univerzit a jiné. Probíhající změny v kultuře, jak upozorňují analytici Světové banky, mají na vzdělávací systém mnohostranný a komplexní vliv.

Současné tendence strukturalismu jsou podněcovány nejvýznamnější tendencí ve vzdělávání v posledních desetiletích – masovostí, která vedla k výraznému rozšíření přístupu zástupců různých sociálních skupin k vysokoškolskému vzdělání, zvýšení počtu vzdělávacích zařízení s právy a statusem univerzit, rozšíření různorodosti

programů vysokoškolského vzdělávání jak u klasických oborů, tak i ve velké míře u oborů technických a praktických. Tyto tendence pak zajistily přenos znalostí nezbytných pro rozvoj v podmínkách současné úrovně kultury.

Tabulka 1: Evoluce systémů vysokoškolského vzdělávání

Zdroj: McGraw-Hill, 2017, s. 12-23

Požadovaný konečný výsledek	Mění se potřeby vzdělávání a odborné přípravy	Změna struktury vysokoškolského vzdělávání	Změna fungování a organizace
Formování vysoce kvalitního lidského kapitálu	Potřeba kvalifikované pracovní síly	Vznik nových typů poskytovatelů vzdělávacích služeb	Interaktivní pedagogika s důrazem na učení
Vytváření nových znalostí	Metodologické a analytické dovednosti	Rozvoj „vzdělávání bez hranic“	Programy dalšího vzdělávání
Přizpůsobení globálních znalostí k řešení místních problémů	Poptávka po diplomech a osvědčeních o kvalifikaci mezinárodně uznávaných		Rozšíření využívání vzdělávání bez hranic v pedagogice, informační a řídicí účely  Multidisciplinární a interdisciplinární

Demokratické hodnoty, postoje a kulturní normy			Humanistický aspekt vzdělávání a odborné přípravy Přizpůsobivost a flexibilita
--	--	--	---

V období od roku 1950 do roku 1997 se počet studentů ve všech státech světa zvýšil z 6,5 na 88,2 milionů lidí, tj. více než 13x. Počet studentů v Evropě za stejné období stoupl z 2,5 na 21,8 milionů lidí, zatímco počet studentů v Severní Americe z 2,4 na 16,0 milionů.

Podle prognóz vystoupá celkový počet studentů ve světě v roce 2025 až na 150 milionů. Stálý nárůst byl patrný také mezi samotnými vysokými školami. Koncem 40. let minulého století fungovaly vysoké školy pouze ve čtvrtině světových zemí, v devíti státech bylo více než 100 000 studentů (Indie, Itálie, Čína, Velká Británie, USA, SSSR, bývalé Západní Německo, Francie a Japonsko). Ke konci 90. let již prakticky ve všech státech bylo alespoň jedno vysokoškolské vzdělávací zařízení a v 68 státech se počet studentů přehoupl přes 100 000 lidí, zatímco ve 21 státech přes 1 milion (Austrálie, Argentina, Brazílie, Německo, Indie, Indonésie, Španělsko, Itálie, Kanada, Čína, Mexiko, Korejská republika, Rusko, Velká Británie, USA, Thajsko, Turecko, Ukrajina, Filipíny, Francie a Japonsko).

Podle definice schválené na generální konferenci UNESCO na jejím XVIII. zasedání v listopadu roku 1993 se v doporučení o uznávání vzdělávacích kurzů a osvědčení o vysokoškolském vzdělání za současné vysokoškolské vzdělání považují „všechny typy studijních kurzů, přípravy nebo rekvalifikace pro potřeby odborné a vědecké činnosti, zajišťované univerzitami nebo jinými vzdělávacími zařízeními, oprávněnými kompetentními státními orgány poskytovat vysokoškolské vzdělání“. Evropské společenství užívá širší definici vysokoškolského vzdělávacího zařízení. Definuje ho jako „všechny typy vzdělávacích zařízení a odborných zařízení, které v rámci



vysokoškolského a/nebo celoživotního vzdělávání vydávají diplom nebo osvědčení příslušné úrovně, nezávisle na tom, jak konkrétně se tato zařízení jmenují v ostatních členských státech.“ V rámci současného vysokoškolského vzdělávání rozlišujeme:

- unitární systémy, které v sobě zahrnují pouze zařízení poskytující vzdělání univerzitního typu
- binární systémy univerzitního a neuniverzitního vzdělávání
- ternární systémy, kam patří univerzity/vyšší odborné školy, polytechnické instituty, zkrácené pomaturitní studium.
- Šířeji lze v současném světovém vzdělávacím prostoru strukturovat vysokoškolská vzdělávací zařízení následovně:
  - podle sektorů vysokoškolského vzdělávání (univerzitní – neuniverzitní sektor)
  - podle právního statusu a formy vlastnictví (státní, soukromé, nezávislé, církevní, korporátní)
  - podle forem studia (prezenční studium, distanční studium, kombinované studium, dálkové studium, korporátní studium)
  - podle úrovně vzdělání (bakalářské vzdělání, vysokoškolské vzdělání, vysokoškolské doktorské vzdělání)
  - podle možnosti uznávání (akreditované, neakreditované)
  - podle typů vysokoškolských vzdělávacích zařízení (vyšší odborné školy, univerzity, instituty, akademie a jiné)

Historicky prvním ve strukturní různorodosti vysokoškolského vzdělávání bylo rozdělení institucí na instituce univerzitního a neuniverzitního typu. První neuniverzitní vysokoškolská vzdělávací zařízení se začala objevovat již koncem XVIII. století jako reakce na potřeby rodící se průmyslové kultury. Současné strukturování podle sektorů vysokoškolského vzdělávání začalo v 50. – 60. letech minulého století a bylo spojeno s nástupem vědeckotechnické revoluce, dobýváním vesmíru, nárůstem informovanosti a znalostí. Vznik masového neuniverzitního sektoru dal vysokoškolskému vzdělávání možnost přizpůsobit se novému kulturnímu prostředí a odpovědět na výzvy nového století.

Ekonomické požadavky společnosti v polovině minulého století vyžadovaly rekonstrukci zastaralého výrobního sektoru a vznik nových odvětví využívajících nejnovější poznatky z oblasti vědy a techniky. Systémy vysokoškolského vzdělávání zemí OECD v polovině XX. století operativně zareagovaly na změny v oblasti ekonomiky.

Když koncem 50. a začátkem 60. let začalo být zřejmé, že pro rozvoj nové postprůmyslové kultury jsou žádáni specialisté zaměřeni na práci výhradně ve výrobě, byl založen tak zvaný „neuniverzitní sektor“ vysokoškolského vzdělávání, kam byly zařazeny nové typy vzdělávacích zařízení se zkrácenou dobou studia.

Tak například ve Velké Británii bylo v 60. letech založeno 30 polytechnických vyšších odborných škol nabízejících 150 tisíc studijních míst.

Ve Francii se objevily univerzitní technologické instituty s dvouletou dobou studia. V bývalém Západním Německu fungoval v 60. – 70. letech na bázi středních průmyslových (inženýrských) vzdělávacích zařízení řetězec vyšších odborných škol, v nichž v současné době studuje okolo 25 % německých studentů. V USA a Japonsku bylo v této době možné pozorovat rychlý nárůst studentských kontingentů dvouletých vyšších odborných škol patřících k neuniverzitnímu sektoru vysokoškolského vzdělávání.

Skutečnost, že se po bok s tradičními univerzitami postavilo množství zařízení neuniverzitního typu, vytvořilo nové možnosti pro uspokojení rostoucí veřejné poptávky. „Neuniverzitní sektor“ na jedné straně umožnil rychle se přizpůsobit nové úrovni rozvoje kultury a společnosti, změnám v individuálním vědomí, na druhé straně pak napomohl hromadným změnám uvnitř samotného vysokoškolského vzdělávání.

Půl století trvající evoluce „neuniverzitního sektoru“ vedla k podstatným změnám uvnitř něho samotného. Hlavní cíl prvních zařízení pomaturitního vzdělávání spočíval v možnosti nabídnout veřejnosti široký výběr odborných a technických vzdělávacích programů a určitých úrovní kvalifikace. Orientace na praxi umožnila rychle uspokojit potřeby ekonomiky a zajistila směřování k blahobytu jednotlivých států, na což univerzity typické pro polovinu XX. století nedokázaly, nebo s největší pravděpodobností spíše nechtěly, reagovat.

„Neuniverzitní sektor“ ze začátku prioritně neusiloval o nabízení univerzálních znalostí, zajišťoval pouze výuku specializovaných odborných návyků.

Byl orientován především na požadavky regionální ekonomiky a vytváření nových pracovních míst. Dnes je pro většinu států charakteristická snaha o zvyšování akademického statusu „neuniverzitního sektoru“, přičemž daný jev je v některých pracích nazýván jako akademický drift.

Jedním z hlavních aspektů daného jevu je snaha nabídnout studentům vyšší úroveň vzdělání, daří se to integrací odborného vzdělávání a přípravy spojené s vědeckovýzkumnou činností do programů vyšších odborných škol.

Nehledě na to, že mnozí to považují za pokus napodobovat univerzity a vědecké průzkumy „neuniverzitního sektoru“ ne vždy odpovídají vědeckým přístupům akademického výzkumu, zvedl proces integrace postdruhotného odborného vzdělávání a vědeckovýzkumné činnosti opravdu status vysokoškolských vzdělávacích zařízení neuniverzitního typu a vytvořil novou kulturu odborného vzdělávání, které nabízí konzultační služby firmám a průmyslu společně s univerzitami. Právě tyto procesy umožnily integraci jednotlivých zařízení „neuniverzitního sektoru“ v některých západních zemích do univerzitních organizací v 90. letech XX. století.

Zahrnutí vědeckovýzkumné činnosti do tak zvaných regionálních vyšších odborných škol napomohlo jejich rozvoji hned v několika směrech:

- zlepšení úrovně a kvality vzdělávacího procesu
- zapojení studentů do výzkumné práce, zvýšení počtu nabízených vzdělávacích programů
- zapojení vysoce odborných vyučujících se zájmem o vědecký výzkum do procesu výuky
- zvýšení kvalifikace vyučujících, využití vědecké kvalifikace ve vzdělávacím procesu
- využití výsledků vědeckovýzkumné činnosti při řešení regionálních problémů

Dlouhou historii má také strukturování vysokoškolského vzdělávání podle právního statusu a forem vlastnictví. Principy autonomie univerzitního vzdělávání tradičně

koexistovaly ve středověké kultuře s náboženským vlivem, v období XIX. – XX. století pak podmínkách určité vyváženosti státních a soukromých struktur, globalizace a později pak v době zaměřené na korporátní hodnoty. Pro ruský a evropský vysokoškolský vzdělávací systém byly ve větší míře charakteristické tendence rozvoje vysokoškolského vzdělávání pod silným vlivem státu.

V polovině XX. století považovala většina států světa vysokoškolské vzdělávání za jednu z nejdůležitějších priorit státního rozvoje a vliv státu začal být patrný také na úrovni soukromých, komerčních a církevních vysokoškolských vzdělávacích zařízení.

Poslední desetiletí minulého století změnilo poměr státního a soukromého sektoru v rámci vysokoškolského vzdělávání. V tomto období vypukla ve vysokoškolském vzdělávání skoro na celém světě krize vyvolaná především krácením státního financování vysokých škol a současným nárůstem počtu studentů. Stát začal stimulovat aktivnější zapojení soukromého sektoru do financování systému vysokoškolského vzdělávání a rozvoj tržního prostředí v dané sféře.

Soukromý sektor vysokoškolského vzdělávání není nový jev, který by se objevil až koncem XX. století, nicméně až v současné době umožnil vznik levné a efektivní cesty k masovému vysokoškolskému vzdělávání. Nehledě na to, že vysokoškolská vzdělávací zařízení a univerzity byly historicky vnímány jako nekomerční organizace, začaly národní vlády a mezinárodní organizace hovořit o nutnosti rozvoje soukromého sektoru s vysokoškolským vzděláváním z důvodu toho, že daný sektor dokáže pružněji reagovat na požadavky trhu práce.

V současnosti západní experti věnují velkou pozornost hledání optimálního poměru státního a soukromého sektoru ve vzdělávacím systému.

Argumenty přívrženců soukromého sektoru jsou založeny na koncepci „lidského kapitálu“, která nahlíží na získání vysokoškolského vzdělání jako na investici do člověka, která zvyšuje jeho výkonnost a výdělek. V zemích, kde stát realizuje přísnou kontrolu vysokoškolských vzdělávacích zařízení, napomáhá rozvoj soukromého sektoru zvýšení autonomie vysokých škol, otevírá před nimi nové perspektivy rozvoje. Objevuje se možnost získávat prostředky financování od soukromých firem, které mohou vysokým školám platit za přípravu odborných pracovníků, které aktuálně poptávají. (Beneš, 2004, s. 8).

Na druhé straně zastánci státního vysokoškolského systému vzdělávání zdůrazňují nedokonalost existujícího trhu se vzdělávacími službami a vliv „vnějších efektů“.

Vysokoškolské vzdělávání přináší „vnější výhody“ nejenom studentům, ale i státu jako celku. Mezi „vnější efekty“ vysokoškolského vzdělávání patří pokrok v oblasti vědy, ekonomický růst, snížení úrovně kriminality, sociální stabilita. Proto se otázka vzájemného vztahu státního a soukromého sektoru v současném vysokoškolském vzdělávání stává jednou z nejdůležitějších v rámci kulturní politiky.

Mnozí badatelů zdůrazňují, že soukromé vysokoškolské vzdělávání je jedním z nejdynamičtějších a nejrychleji se rozvíjejících segmentů na začátku XXI. století. V sedmi zemích OECD z osmi, od nichž Světová banka získala údaje, se náklady na zajištění vysokoškolského vzdělání ze soukromých zdrojů zvyšovaly rychleji než státní dotace (výjimku tvoří Francie).

V Kanadě, Nizozemí, Itálii a Švýcarsku se státní náklady na vysokoškolské vzdělávání v reálné hodnotě fakticky snížily. Obdobné tendence lze pozorovat v mnoha rozvojových zemích a zemích s přechodovou ekonomikou.

Koexistenci státního a komerčního sektoru nabízejících vysokoškolské vzdělání lze považovat za strukturální různorodost, jejíž kořeny spadají do období historického rozvoje národních vzdělávacích systémů různých států. Kultura rozvoje angloamerického modelu je příkladem priority učiněné ve prospěch komerčního sektoru, západoevropské vysoké školství pak naopak příkladem sociálně orientovaného vysokoškolského vzdělávacího systému a rozvoje všeobecného vzdělávacího systému.

V západní Evropě lze trh se vzděláním chápat jako rétorickou konstrukci nebo ideologickou koncepci. Tržní ekonomika je v západních evropských zemích relativně nevýznamný faktor, který nezajišťuje existenci trhu se vzdělávacími službami. Ve většině zemí západní Evropy dominují státní univerzity, v nichž studuje okolo 95 % všech studentů. Nehledě na vynucená opatření spojená s privatizací vysokoškolského vzdělávání, omezila se privatizace na zavedení různorodých zdrojů financování vysokých škol, zintenzivnění soutěže mezi různými vysokými školami, přechod na decentralizaci v těch zemích, kde v oblasti vzdělávání panovala centralizace (Francie, Belgie). Ze všech západoevropských zemí pouze Portugalsko si zvolilo cestu vybudování sektoru komerčního vysokoškolského vzdělávání, nechalo se inspirovat

příkladem USA a Japonska, a za méně než deset let dokázalo vybudovat řetězec soukromých vysokoškolských zařízení. Dnes tato zařízení tvoří 30 % ze všech vysokých škol a podíl studentů, kteří na nich studují, se blíží 40 %.

Soukromé vysokoškolské vzdělávání je velmi rozšířené také v zemích jihovýchodní Asie, na Filipínách, v Thajsku, Japonsku, Jižní Koreji. Právě v těchto zemích okolo 80 % studentů studuje na soukromých vysokých školách.

V posledním desetiletí se změnila rovnováha mezi státem kontrolovaným vzděláváním a trhem s vysokoškolským vzděláním také v zemích bývalého socialistického bloku – tj. ve střední a východní Evropě a střední Asii. Začátkem 90 let XX. století ve výše uvedených regionech neexistovaly soukromé vysoké školy. Za pouhých deset let pak institut soukromého vzdělávání prošel několika vývojovými stádii. Například v současné době studuje na soukromých vysokých školách v zemích bývalého Sovětského svazu čtvrt milionu studentů. V České republice, Maďarsku, Polsku a Rumunsku se počet studentů studujících na soukromých vysokých školách zvýšil z 12 tisíců v roce 1990 na 320 tisíc v roce 1997.

V Polsku pak na více než 180 soukromých vysokých školách studuje přibližně třetina všech studentů. V průměru činí podíl studentů soukromých vysokých škol ve čtyřech výše uvedených státech 22 %, což je číslo srovnatelné se stejným parametrem v USA. V Arménii připadá na podíl rychle se rozvíjejícího soukromého sektoru 36 % ze všech studentů v zemi. V Kyrgyzstánu a na Ukrajině funguje více než 100 soukromých vysokých škol. V Kazachstánu bylo do dvou let po uzákonění systému soukromého vzdělávání založeno 65 soukromých institutů.

V Moldávii s počtem obyvatelstva okolo 4 milionů funguje 18 státních a více než 36 soukromých univerzit.

Důvodem pro rychlý rozvoj soukromého vysokoškolského vzdělávání v zemích bývalého Sovětského svazu se stala nejenom snaha o dosažení zisku, ale i potřeba deideologizace studijních programů.

V Rusku se vybudování komerčního sektoru vysokoškolského vzdělávání stalo možným až po přijetí „Zákona o vzdělávání“ v roce 1992. Nárůst počtu nestátních vysokých škol odráží reálný stav sociálně ekonomického rozvoje společnosti. Pokud v roce 1995 bylo z celkového počtu 762 vysokých ruských škol 193 nestátních, pak v roce 2000

z celkového počtu 944 státních vysokých škol fungovalo na komerčním základě již 358. Tržní vztahy ovládly nejenom nestátní, ale i státní vysokoškolská zařízení.

Současné korporátní struktury vysokoškolského vzdělávání jsou bezprostředně závislé na rozvoji tendencí globalizace, zejména pak na rozvoji forem studia, jejichž vytváření je spojeno se vznikem nových informačních technologií. Prezenční forma studia, zavedená a fungující na univerzitách a dalších typech vysokoškolských vzdělávacích zařízení v průběhu mnoha století, se v polovině XX. století začala štěpit na nové struktury, nejdříve na kombinované a distanční studium, následně pak také na kooperativní formu studia. Pokud se první z těchto forem ještě mohly rozvíjet pouze v rámci tradičních struktur vysokoškolského vzdělávání, pak kooperativní forma studia je již přímo spojena se vznikem nových dodavatelů vzdělávacích služeb v současné kultuře.

Jednou z nejdůležitějších příčin současných změn v organizaci a struktuře vysokoškolského vzdělávání jsou nové formy konkurence, které vycházejí za hranice tradičních koncepčních, institucionálních a geografických rámců. Rostoucí poptávka po vzdělání podporovaná globalizací světové ekonomiky nemůže být uspokojena tradičními vzdělávacími instituty a tradičními vzdělávacími metodami, což vysvětluje využití distančního vzdělávání, počítačových technologií, rozvoj výuky v online režimu a vznik nových struktur specializujících se na tento typ činnosti. Objevuje se jakési „vysokoškolské vzdělávání bez hranic“, přičemž na trhu s ním se pohybuje stále více osob a vzdělávacích organizací:

- virtuální univerzity, univerzity fungující na základě franšízy
- korporátní univerzity
- offshorové zóny vysokoškolského vzdělávání
- konsorcia univerzit
- společnosti, knihovny, muzea a další organizace založené na bázi hromadných sdělovacích prostředků
- brokeři v oblasti vzdělávání

Činnost těchto nových osob, které se etablovaly na trhu se vzděláním, je provázána s výrobci programového vybavení, vydavatelstvími a společnostmi podnikajícími v zábavním průmyslu, usilujícími o získání výhody z potenciálu nového mezinárodního trhu služeb v oblasti vzdělávání.

„Vysokoškolské vzdělání bez hranic“ je přímo spojené s rozvojem distančního vzdělávání. Se zdokonalováním počítačových telekomunikací a informačních technologií se novou etapou v rozvoji distančního studia stává virtuální vzdělávání.

Rozvoj distančního a virtuálního vzdělávání mění obraz celého vysokoškolského vzdělávání. Pokud bylo dříve na univerzity nahlíženo jako na mikrokosmos, v němž jsou generovány znalosti, pak v současné době nezná vysokoškolské vzdělávání žádná omezení z hlediska hranic a území.

Stalo se mimoúzemním, dosáhlo rozměrů celého prostoru, zasahuje do všech sfér současné společnosti, proniká do každé buňky sociálního světa. Mezi spotřebitele vysokoškolských online vzdělávacích programů patří nejenom studenti nebo korporace, ale i vládní struktury. Vysokoškolské vzdělávání se stalo flexibilnějším, a dokonce i deinstitucionálním.

Distanční vzdělávání se rozvíjí jak mezi stěnami univerzit a vyšších odborných škol, tak i v nových a plně virtuálních vzdělávacích organizacích, které nenabízejí faktickou existenci univerzitního městečka. Dochází k formování trhu s virtuálním vzděláváním, v němž hrají důležitou roli komerční struktury, komunikační a multimediální společnosti. V oblasti vysokoškolského vzdělávání vznikají také významné nadnárodní korporace, nové typy partnerství, koalic a aliancí. Jedním z těchto partnerství se stal итyереказ! 1, jehož vznik byl iniciován univerzitou v Melbourne. Již v polovině 90. let minulého století začaly významné univerzity USA a Velké Británie (Univerzita v Leedsu, Manchesterská univerzita, Sheffieldská univerzita, Southamptonská univerzita, Univerzita York ve Velké Británii a univerzity států Wisconsin, Illinois, Pensylvánie, Kalifornská univerzita, Washingtonská univerzita v USA) budovat celosvětové univerzitní síť.

Globální virtuální vzdělávání začalo fungovat v dubnu roku 2000. Stojí za ním skupina univerzit ve Velké Británii, Austrálii, Kanadě, na Novém Zélandu, v Singapuru a Spojených státech amerických, které spolu spolupracují na poli vědeckého výzkumu.



V rámci skupiny dochází k rozšířené výměně vědeckých a metodických materiálů a skupina má i společný systém pro kontrolu kvality vzdělávacího procesu.

V USA, Austrálii, Velké Británii a Kanadě je zakládáno stále více virtuálních univerzit, které nabízejí programy a kurzy daleko za hranicemi území vlastních států v online režimu a za účelem dosažení zisku. Jejich přední pozice na mezinárodním trhu se vzdělávacími službami nevyvolává pochybnosti.

V těchto podmínkách si klasické vysokoškolské vzdělávací organizace začínají rozdělovat své funkce s množstvím svazů a partnerů jak uvnitř vzdělávacího systému, tak i za jeho hranicemi. Tato skutečnost dává vzniknout velkému množství problémů, včetně problémů s kvalitou poskytovaného vysokoškolského vzdělání, jeho hodnocením a dostupností.

Na druhé straně se současné procesy diverzifikace vysokoškolského vzdělávání stávají dalším potvrzením skutečnosti, nakolik se komplikuje sociokulturní prostředí a jak rychle dochází k nejrůznějším změnám, na které je nutno reagovat. Tradiční univerzity jsou v současnosti nuceny se přizpůsobovat nové sociokulturní realitě, což si žádá jejich významnou transformaci.

Na každoročně konané konferenci amerických vyšších odborných škol a univerzit 2000 více než 40 % přítomných odborníků na informační technologie vyjádřilo svůj názor, že nutnost zavádění nových technologií do tradičních forem výuky bude akutní již v nejbližších letech. Informace, které zazněly na konferenci, svědčí o tom, že využívání nových technologií při studiu, včetně e-mailové komunikace, zaznamenalo v posledních letech silný nárůst. V roce 2000 již zhruba 60 % vyšších odborných škol využívalo e-mailovou poštu pro potřeby vzdělávání. Více než 30 % vzdělávacích kurzů mělo vlastní webové stránky. Nicméně pouze 14 % z dotázaných vyučujících souhlasilo s tím, že technologické novinky zlepšily vzdělávací proces v jejich kampusech. Mnohé univerzity totiž nepovažují za svůj cíl vybudování vzdělávacího kyberprostoru a virtuální kampusy pak vznikají pouze jako vedlejší produkt a doplněk k těm tradičním.

Na druhé straně rozvoj různých forem vysokoškolského vzdělávání na bázi nových informačních technologií napomáhá vzniku nového paradigmatu ve vzdělávání

– otevřenému vzdělávání, které je často nazýváno nejadekvátnější formou civilizačního vývoje společnosti.

Za základní imperativy otevřeného vzdělávání lze označit humanizaci politiky v oblasti vzdělávání, fundamentalizaci vzdělávání, překonání rozkolu mezi přírodovědným a humanitním vzděláváním, nepřetržitost vzdělávání, klíčový význam vzdělání, jeho dostupnost a také nová kvalita vzdělávání.

Aby otevřené vzdělávání mohlo úspěšně fungovat, je zapotřebí zvyšovat:

- informovanost a transparentnost, které umožní hodnotit vzdělávací možnosti vysokých škol a jejich shodu s požadavky osob zainteresovaných ve vzdělávacím procesu
- konvergentnost a kompatibilitu studijních plánů, zvláště z hlediska vertikální mobility
- ochranu zájmů studentů, občanů a firem uznáváním získaného vzdělání, jeho kvalitním hodnocením a systémem akreditací na nadnárodní úrovni
- počet grantů a stipendií, které by byly přenosné a vázány na osobu příjemce nezávisle na překročení hranic států.

Strukturování vysokoškolského vzdělávání podle úrovní (bakalářské, vysokoškolské, vysokoškolské doktorské) je zaměřeno na řešení 2 úkolů: získání navazujícího vzdělání po skončení středoškolského vzdělávání a prvního vysokoškolského vzdělání a na odbornou rekvalifikaci a zvyšování kvalifikace v rámci celoživotního vzdělávání. Z toho vyplývá, že ve struktuře vysokoškolských vzdělávacích organizací lze rozlišit různé útvary a celé instituty, které se zabývají různými formami rekvalifikace. Obsah a realizace společenských funkcí vysokoškolského vzdělávání se při tom liší.

Značná poptávka po vysokoškolském vzdělání, rozděleném na základní a celoživotní, je odvislá od stupně rozvoje té či oné kultury. Rozšíření prvotního přístupu k vysokoškolskému vzdělání lze pozorovat v některých rozvojových zemích, zejména pak v zemích jihovýchodní Asie a Latinské Ameriky. Tyto státy se rychle integrují v oblasti světové výroby a obchodu a jejich obyvatelstvo je podstatně mladší než obyvatelstvo rozvinutých zemí.

Na druhé straně v zemích, které přecházejí od postindustriální ekonomiky ke znalostní ekonomice, vzrůstá poptávka a nutnost různorodějšího a flexibilnějšího poskytování vysokoškolského vzdělávání, které by v sobě zahrnovalo rozšířený vzdělávací kurz, v některých případech probíhající celoživotně a neustálé zvyšování vlastní kvalifikace. Obyvatelstvo těchto zemí je podstatně starší a zkušenější, proto je nutnost celoživotního vzdělávání naprosto přirozená.

Tyto dvě tendence vývoje ve struktuře masového vysokoškolského vzdělávání se navzájem nevylučují.

Například v Číně koexistuje nutnost základního vysokoškolského vzdělání s potřebou neustálého zvyšování kvalifikace. Podobné tendence lze pozorovat i v západní Evropě, Japonsku, USA.

Potřeba celoživotního vzdělávání je spojena s krátkým „životním cyklem“ znalostí, návyků a profesí v současné kultuře. Neustálá a nepřetržitá technologická revoluce transformuje získané znalosti a osvojené dovednosti z výhod na zátěž a rychle zkracuje dobu životnosti užitečných návyků, které nezdědka ztrácí svou aplikovatelnost a užitečnost za kratší dobu, než je doba, která byla zapotřebí k jejich osvojení a potvrzení ve formě univerzitního diplomu.

V světě se každoročně obnovuje 5 % teoretických a 20 % odborných znalostí. V USA bylo spočítáno, že od 80. let XX. století ze slovníku profesí zmizelo 13 tisíc položek a objevilo se 11 tisíc nových. Pokud 50 % znalostí inženýra, který absolvoval vysokou školu ve 40. letech XX., ztratilo svou aplikovatelnost po 12 letech, pak u absolventa z roku 1970 to bylo již za 5 let. A v současné době daný proces probíhá podstatně rychleji.

Sama myšlenka celoživotního vzdělávání vznikla v 60. letech 20. století a okamžitě se začala využívat v programech mezinárodních seminářů takových organizací, jako jsou UNESCO a Rada Evropy. V 70. letech XX. století bylo vypracováno několik koncepcí celoživotního vzdělávání, které prezentovaly myšlenku nepřetržitého celoživotního vzdělávání jako rozhodujícího faktor pro přežití lidstva. Nehledě na to, že radikální reformátor vzdělávacího systému A. Amin vystoupil s kritikou tohoto přístupu, jeho koncepce „deškolované společnosti“ se dotýká stejných aspektů jako koncepce nepřetržitého vzdělávání. A. Amin se domníval, že vzdělávací systém se přeměnil na

překážku v cestě k získání vzdělání. Že je nezbytné vymyslet proces, v jehož rámci by měli lidé možnost získat vzdělání, o které usilují a považují ho za nutné. Vzdělávání musí napomáhat „rozkvětu lidské zvědavosti“. Dobrý vzdělávací systém musí zdárně vyřešit tyto tři cíle:

- zajistit všem zájemcům přístup k existujícím zdrojům, a to kdykoliv v průběhu jejich života
- umožnit všem, kteří o to mají zájem, možnost sdílet své znalosti s těmi, kteří o dané znalosti stojí
- zajistit všem, kteří mají zájem veřejně prezentovat svůj názor na spornou otázku, možnost seznámit společnost se svými argumenty.

Koncepce celoživotního vzdělávání je stará již několik desetiletí, ale neztratila nic ze své aktuálnosti dokonce i teď v současnosti.(Amin, 2004, s. 15)

Na přelomu století vypracovalo UNESCO strategii celoživotního vzdělávání a Komise pro vzdělávání, vedená Jacquem Delorse, považuje i ve XXI. století za nutné soustředit vzdělávací politiku budoucnosti právě kolem celoživotního vzdělávání jako prostředku pro nalezení skrytých schopností každého z nás. Tento názor by se měl stát základem pro reformaci systému vysokoškolského vzdělávání v mnoha státech.

Současné koncepce celoživotního vzdělávání pracují s předpokladem, že absolventi vysokých škol se budou příležitostně navracet do systému vysokoškolského vzdělávání, aby nabývali, učili se aplikovat a také si obnovovali znalosti a návyky, které při své odborné činnosti potřebují. Požadavky kladené na celoživotní vzdělávání mohou vést k postupnému stírání hranic mezi základním vysokoškolským vzděláváním a celoživotním vysokoškolským vzděláváním a také mezi odborným vzděláváním mládeže a přípravou odborníků při práci.

Strukturální změny, zasahující vztahy mezi vysokoškolskými zařízeními, trhem a státem, dostávají tradiční univerzity do složité situace. Tvrdá dominance ekonomické složky v současných podmínkách vedla ke vzniku reálného tlaku na všechny univerzity na mezinárodním trhu. Rozsáhlé sociálněekonomické, politické a kulturní změny ve světě nafoukly množstevní, časové a prostorové hranice vysokého školství. Nadvláda klasických vysokých škol se ocitla před výzvou, přičemž strukturální diverzifikace se

bude dále jen zrychlovat, což povede k vzniku množství různorodých organizačních konfigurací, modelů, svazů, spolků a partnerů uvnitř jednotlivých univerzit, mezi vysokými školami, a dokonce i za hranicemi daného systému.

Vysokoškolské vzdělávání se stalo předmětem upřené pozornosti Světové obchodní organizace (WTO). Pokud bude vysokoškolské vzdělávání zahrnuto do oblasti jejích zájmů, pak se export a import vzdělání bude realizovat podle pravidel dané organizace. Úkolem WTO v dané otázce by pak bylo zajištění dostupnosti vzdělávacích služeb poskytovaných vzdělávacími organizacemi, vydávání záruk dodavatelům vzdělávacích služeb v případech, kdy zakládají pobočky kdekoliv v zahraničí, podpora exportu vzdělávacích produktů a programů a investování do zahraničních center. Díky rozvoji globálního trhu se vzděláním vzniká ve světě vzdělávací marketing, který zjišťuje potřeby lidí, států a korporací ve vzdělávacích službách, což nutí poskytovatele daných služeb účastnit se konkurenčního boje o spotřebitele.

Vysokoškolská vzdělávací zařízení jsou nucena se dělit o své funkce s jinými poskytovateli vzdělávacích služeb a budovat korporátní kulturu.

Univerzity se z kulturních zařízení generujících znalosti mění na podniky zaměřené na poskytování služeb. V souvislosti s tím mnozí badatelé mluví o krizi klasického univerzitního vzdělání, současně však zdůrazňují jeho schopnost úspěšně se ze vzniklé situace dostat.

Jak samostatnost, tak i místo univerzit jako centra vzdělanosti, vyvolávají v současné době otázky. Nejpodstatnější ze sociálních/kulturních/politických změn, které vyvolaly tuto krizi, jsou spojeny s oslabením tradičních institucionálních základů a záruk vlivu univerzit. Monopolistická a privilegovaná role univerzit při vytváření kulturních hodnot, generování a šíření znalostí byla zpochybněna a je dále rozporována jinými subjekty. Metaforicky řečeno bylo vysokoškolské vzdělání nabídnuto na burze, jeho výlučné vlastnosti byly přeregulovány a privatizovány.

R. Barnett ve své analýze výše uvedených problémů identifikoval několik důvodů, které vedly ke krizi univerzit. (Barnett, 1997, s. 19)

Státy prakticky rezignovaly na integrující funkce a formování kulturních hierarchií ponechaly na milost a nemilost nejednotným a nekoordinovaným tržním silám.

V souvislosti s tím si výhradní právo univerzit obdařovat autoritou lidi, kteří se aktivně zapojují do hledání nových znalostí a jejich šíření, uzurpují jiná zařízení. Reputace se stále častěji získává a ztrácí za hranicemi univerzitních stěn a role vědeckého univerzitního společenství se snižuje. Za druhé pak v podmínkách snížení kulturní univerzality a zakořenění kulturního pluralismu monopolní nebo dokonce privilegovaná role univerzit při vytváření a určování hodnot v současnosti zaniká.

Univerzity jsou nuceny konkurovat za zdánlivě stejných podmínek mnohým dalším organizacím, které jsou podstatně zběhlejší v tržním prostředí. Jejich flexibilní kurzy a rychle obnovitelné sady studijních materiálů se stávají přitažlivějšími než plnohodnotné univerzitní vzdělání, které není schopno v dnešní době slíbit a zaručit doživotní kariéru. Tímto je tedy způsobena slábnoucí ochota státu finančně podporovat univerzitní prostředí.

Další ranou pro status univerzity se stalo postupné mizení nesporného práva určovat kritéria odborných návyků a kompetencí. V podmínkách stejného přístupu k informačním a počítačovým technologiím nárok akademického společenství na poskytování jediného a přirozeného přístupu pro všechny ty, kteří jsou přívrženci vysokého vědy, vyznívá do prázdna. V souvislosti se zaváděním školného na univerzitách, jeho zvyšováním a vysokým nárokům na budoucí studenty přicházejí univerzity o další ze svých výhod.

Při rychle rostoucích cenách vzdělávání na univerzitách a stálém zvyšování životních nákladů může univerzitní vzdělání velmi rychle přestat nabízet to zboží, které stojí za částku, které za něj byla zaplácena, čímž by se univerzity staly neschopnými konkurence.

V současných podmínkách došlo ke značnému oslabení tradičních základů a argumentů ve prospěch kdysi povýšené pozice univerzit, kdy vznikla nezbytnost jejich přehodnocení a nového stanovení jejich role v kultuře. Šance přizpůsobit se novým kulturním a sociálním podmínkám, jak se domnívá Barnett, je spojena s pluralismem a vícehlasem samotných univerzit. Univerzity měly štěstí, že i přes jejich poměrně velký počet mezi nimi lze jen stěží najít dvě zaměnitelné a že uvnitř každé z nich je množství různorodých útvarů, vyšších odborných škol, vědeckých škol, způsobů vedení diskuze. „Neporovnatelné“, „nepodléhající stejnému měřítku“, „nevystupující unisono“

univerzity mají k dispozici vše k uspokojení vícehlasého světa nejednotných potřeb.(Barnett, 1997, s. 19-24).

Ve světě, v němž nikdo nedokáže předpovědět, jaké speciální znalosti se mohou zítra hodit, je existence množství různorodých cest k získání vysokoškolského vzdělání a jeho různých kánonů nutná a dostačující podmínka, která umožní univerzitnímu systému zvednout hozenou rukavici a odpovědět na výzvu současné kultury.

M.Barteil zdůrazňuje kontrast mezi rolí univerzity jako institutu současně i rozvoje (nebo inovací) i stability (nebo zachování). Tento kontrast není ničím novým, ale v současných podmínkách nabývá nových forem, přísnějších a spojených se zvýšením a změnou samotného univerzitního prostředí. Globalizace se univerzit dotýká ve třech směrech.(Barteil, 2003, s. 45)

Za prvé k tomu dochází z důvodu úzké spolupráce univerzit s národními kulturami, za druhé pak kvůli standardizaci vzdělávacího procesu pod vlivem komunikačních prostředků a vzniku globálních kulturních sítí a za třetí pak z důvodu toho, že světové globální trhy podlomily ochotu států podílet se na nákladech na sociálních rozvoj, přičemž příjmy univerzit byly na státu tradičně závislé.

V podmínkách globalizace ztělesňuje univerzita vlastně obrovskou korporátní byrokracii. Měřítko současných změn, jejichž zavedení je nezbytné pro úspěšné konkurování v podmínkách globální znalostní ekonomiky, může být na rámec schopnosti univerzity se adaptovat. V těchto podmínkách musí univerzity spolupracovat s nejrůznějšími organizacemi a delegovat na ně část svých funkcí.

Před univerzitami je množství obtížné práce, pokud se chtějí adaptovat k požadavkům současné epochy. Ve XXI. století musí univerzity „projít po úzké cestičce mezi tím, co již opravdu zastaralo a možným odvržením vlastních hodnot“. Na tuto perspektivu se P. M. Barteil dívá s optimismem a domnívá se, že univerzita si i v nových podmínkách dokáže udržet svou přední roli ve společnosti, a dokonce si vybudovat důležitější pozici než v minulosti.

Na rozdíl od M. Barteila, který se domnívá, že univerzita je autonomní prostředí „chráněné před vpádem politiky nebo trhu“, tvrdí další anglický badatel M. Bastretto, že na přelomu XX. - XXI. století se univerzita stala globálním zařízením, které je zapojeno do třístranných vztahů s vládními a mnohonárodnostními korporacemi.(Bastretto,

2003). Celá historie rozvoje univerzitního prostředí svědčí o tom, že současná univerzita má potenciál zdárně zdat cestu adaptace na nové podmínky díky těm formám znalostí (jak v oblasti nauky, tak i kultury), které produkuje. Generací znalostí jako součástí kultury napomáhá univerzita kulturnímu rozvoji a vědeckost získávaných znalostí má vliv na charakter průmyslových technologií.

Rozvoj vysokoškolského vzdělávání na přelomu století takto tedy svědčí o velkých strukturálních a institucionálních změnách. V podmínkách, kdy hranice jednotlivých států začínají vypadat archaicky, je vysokoškolské vzdělávání stále méně a méně spojováno s národním kontextem. Vybudování globálních informačních sítí od základu mění jak sám vzdělávací systém, tak i jeho pozici v kultuře a vztah se společností. Pokud se vzdělávání v období XIX. – XX. století ze světa ojediněle rozmístěných soukromých vzdělávacích zařízení dokázalo přeměnit na pilíř státního systému, celého národa a hlavní nástroj sociální integrace v rámci národnostních skupin, pak v polovině XX. století se univerzita stala jedním ze základních sociálních a kulturních institutů společnosti. Začátkem XXI. století se nicméně oblast vzdělávání opět začíná tříštit, je méně centralizovaná a v mnohých státech světa také více soukromá z pohledu možností jejího ovlivnění, řízení a financování.

Globalizace s sebou přináší užší propojení různých akcí a opatření realizovaných v oblasti vzdělávání a stále větší pozornost je věnována také měření, hodnocení a srovnávání jeho výsledků na mezinárodní úrovni.

Tradiční systém vysokoškolského vzdělávání musí být schopen se přizpůsobit četným změnám ve společnosti. Pozice a organizace univerzit vyvolávají mnoho sporů. Univerzity stojí před výzvou, kdy musí odhalit hluboko skryté příčiny jejich současné pozice a jejich neschopnosti držet krok se současným tempem rozvoje společnosti. Modernizace společnosti vyvolala nezbytnost modernizace univerzit.

Univerzita v podmínkách globalizace získává stále nové a nové obrysy. Generování, rozvoj a šíření kultury – to byly úkoly univerzity v období XIX. – XX. století, ty se nyní dostávají do pozadí a v popředí vyvstávají otázky adaptace na současné sociálně ekonomické a politické změny, otázky spolupráce univerzit s multikulturními státy na jedné straně a globálním kosmopolitním světem na druhé. Tyto tendence mohou skrývat



vážné nebezpečí, ale i grandiózní možnosti pro rozvoj univerzit a vysokoškolského vzdělávání jako celku.

Procesy reformace univerzitního prostředí jsou charakteristické pro všechny rozvinuté země, které mají zájem o zvýšení konkurenceschopnosti svého státu. Tendence globalizace a informačně komunikační revoluce sbližují národní systémy univerzitního prostředí. V nich jsou patrné nejenom obecné směry vývoje a organizace univerzit, ale i jejich řízení. Politika vysokoškolského vzdělávání se v těchto podmínkách stává jedním z nejdůležitějších modulů rozvoje univerzit.

## **2.2 Komparativně strukturální základy analýzy vybraných národních systémů vysokoškolského vzdělávání Evropy**

V současné Evropě existuje množství systémů vysokoškolského vzdělávání, které jsou na jedné straně hlavním vyjádřením národních kultur evropských států, na druhé straně ale také odrazem celé evropské kulturní tradice, která se zformovala ještě v antice a středověku. V kontinentálních evropských státech (Francie, Německo, Itálie) byl vzdělávací systém vybudován pro podporu vlastní státní struktury a funkcí, proto je kontrolován vládou.

Opačné tendence jsou patrné ve Velké Británii, kde *„vzdělávání je ve své podstatě individuální aktivitou vedoucí k dosažení individuálních standardů kultury, obvykle vyjadřovaných ve formě svobodné individuality ... Vláda má jen málo co do činění se vzdělávací činností.“* (Smith,2001,s.13). Nehledě na to, že v současnosti v Evropě začíná být stále více patrný americký vliv, a to jak v oblasti vysokoškolského vzdělávání, tak i v kultuře jako celku, po mnoho století trávající nadvláda německého, anglického, francouzského typu vzdělávání je v současných celoevropských tendencích rozvoje vzdělávání stále patrná. Právě tato skutečnost nám dává možnost věnovat těmto tendencím větší pozornost při provádění komparativní analýzy evropských systémů vysokoškolského vzdělávání.

V západoevropském vysokoškolském vzdělávání druhé poloviny XX. století se plným rozsahu odrážejí celosvětové tendence růstu strukturní různorodosti (formování neuniverzitního sektoru, změna poměru státního a soukromého vysokoškolského

vzdělávání, studijních forem atd.), posílení vlivu státu a rozšíření funkcí vzdělávací politiky ve vztahu k vysokoškolským vzdělávacím zařízením. Na druhé straně se pak snaha o zachování evropské individuality v podmínkách vzrůstajících tendencí multikulturalismu a kosmopolitismu projevila v rozšíření mezinárodních vazeb a internacionalizaci západoevropského vysokoškolského vzdělávání.

Ideálem pro rozvoj německých univerzit se v XIX. a první polovině XX. století stala Berlínská univerzita, její tradice a principy. Model Humboldtovi univerzity je centrem čisté vědy, ohniskem předávání znalostí a vědecké činnosti bez praktického cíle a určené pro nepřilíš početnou skupinu studentů. Změny ve společnosti zapříčinily nutnost hledání nových paradigmat univerzitního vzdělávání, která by dokázala uspokojit zvýšené potřeby a nároky industriální společnosti. Již ve 20. – 30. letech XX. století byly zaznamenány pokusy o reformaci univerzit podle nové kulturní situace, nicméně z objektivních důvodů nebyly reformy úspěšné. Po druhé světové válce vstupuje německé vysoké školství do nové vývojové etapy.

Začátkem 50. let minulého století A. Weber jako jeden z prvních zdůraznil kvantitativní a kvalitativní rozdíly mezi univerzitou v období, v němž žil a „ideální“ univerzitou Humboldtovského typu. V nové sociokulturní situaci se ústředními staly problémy přetížení odborným vzděláváním a rozrůstání univerzit do obrovských organizací, aniž by byl úměrným způsobem posílen pedagogický sbor. Příčinu těchto problémů vidí A. Weber ve změně historické pozice v době nadvlády mas. Proto se hlavními úkoly univerzitní správy v tomto období stává sblížení univerzity s historickou situací, zachování univerzity s jejími stávajícími principy a idejemi a její současná transformace do nové podoby, to vše v revoluční situaci. (Weber, 1992)

Rozvoj vysokoškolského vzdělávání v Německu v poválečném období lze rozdělit do několika etap. 50. léta 20. století jsou charakteristická poválečnou obnovou systému vysokoškolského vzdělávání a vznikem prvního programu na jeho financování. V následujícím desetiletí byly zvýšeny náklady federálního rozpočtu a zemské vlády na financování vzdělávání a vědy, což umožnilo univerzitám zastavit zaostávání německého vzdělávacího systému ve srovnání s úrovní vývoje jiných národních systémů, především pak amerického. V tomto období byl také založen speciální výbor pro plánování a výbor pro vědu a stát a vysoké školy se staly partnery v otázkách

rozvoje vysokoškolského vzdělávání. Docházelo k rychlému zvyšování počtu univerzit a jejich studentů.

V důsledku reforem a změn provedených v Rámcovém vysokoškolském zákoně v 70. – 80. letech 20. století se v Německu společně s univerzitami objevila i vysoká učení technická, pedagogické instituty a specializované vysoké školy, které měly být odpověďmi na překotně vzrůstající požadavky v oblasti vědecké činnosti, výuky a přípravy mladé generace vědců. V posledních desetiletích lze pozorovat zvýšení konkurence mezi vysokými školami, které usilují o právo na čerpání státních prostředků, zároveň se upevňuje vazba mezi vysokými školami a soukromým sektorem.

Současné tendence strukturalismu v systému vysokoškolského vzdělávání Německa se projevují v panující různorodosti typů vysokoškolských vzdělávacích zařízení. Mezi nimi jsou univerzity, technické univerzity/vysoká učení technická, vysokoškolská vzdělávací zařízení širokého záběru, pedagogické vysoké školy, vysoké umělecké školy, vysoké hudební školy, specializované vysoké školy, Vysoká federální škola správní. Podle údajů za období let 2001-2002 je ze 325 vysokých škol v Německu 86 % státních a studuje na nich 98 % z celkového počtu 1,8 milionů studentů. Studium je bezplatné jak pro německé, tak pro zahraniční studenty. Státní financování je ze 17 % realizováno z federálních fondů, zbývající část pochází z fondů jednotlivých spolkových zemí, které tím získávají významný vliv na činnost vysokoškolských vzdělávacích zařízení. Jednotlivé spolkové země se pak společně se spolkovou vládou podílejí na obecném plánování v oblasti rozšiřování, rekonstrukce starých a výstavby nových vysokých škol a finančně podporují modelové projekty ve všech sférách vzdělávání. Proto nehledě na decentralizovanou správu činí v Německu sama federativní republika jako celek společně s jednotlivými spolkovými zeměmi z vysokoškolského vzdělávání důležitou složkou státu a národní kultury.

Z rozpočtu spolkové republiky je financována příprava vědeckých pracovníků, poskytována materiální pomoc mladým vědcům, financovány fundamentální vědecké výzkumy a programy, které jsou významné pro stát v oblasti vojenství a rozvoje mezinárodních vztahů mezi jednotlivými státy. Kromě finančních prostředků ze státního

rozpočtu mají vysokoškolská vzdělávací zařízení i jiné zdroje příjmů, které přitékají různými cestami a jsou využívány hlavně na vědeckou činnost.

Více než polovinu mimorozpočtových prostředků čerpají od Německé vědecké a výzkumné společnosti. Druhou polovinu tvoří financování z federálních a zemských ministerstvem a resortů, různých fondů a soukromého sektoru.

Soukromý sektor vysokoškolského vzdělávání v Německu je málo početný a většinou zastoupen jen univerzitami se zaměřením na podnikání, teologickými univerzitami a soukromými specializovanými školami.

Soukromé vysoké školy mají také možnost čerpat financování ze státních fondů na vzdělávací potřeby a potřeby kapitální výstavby, pokud je jejich činnost schválena ministerstvem pro vzdělávání spolkové země, v níž mají sídlo. Základem německého vysokého školství jsou univerzity a vysoké školy, které jsou jim postavené na roveň. Tato vzdělávací zařízení si uchovávají tradice německého akademického vzdělávání, zabývají se především základními fundamentálními výzkumy a orientují se na teoretické základy výuky. Studium na nich končí složením státních zkoušek nebo zkoušek vedoucích k získání diplomu, následně je absolventům udělen titul magistra. Následně je možné další studium až do obhajoby doktorandské disertační práce (pro získání vědeckého titulu) nebo do absolvování aspirantury. Některé cykly vzdělávání končí pouze zkouškami, které jsou nutné pro získání titulu magistra nebo doktora.

Stále oblíbenějším typem vzdělávacího zařízení v současném Německu jsou specializované vysoké školy, v nichž je studium zaměřeno na praktické využití získávaných vědomostí, především pak v oblasti inženýrství, ekonomiky, zemědělství a zdravotnictví. V současné době si již skoro každý třetí absolvent střední školy nebo gymnázia s maturitou vybírá tento typ vysoké školy, protože dobu studia je zde podstatně kratší než na univerzitách (studium končí obhajobou diplomové práce).

Od 70. let 20. století existují ve dvou spolkových zemích, v Hesensku a Severním Porýní-Vestfálsku, všeobecné vysoké školy širokého záběru.

Jsou v nich pod jednou střechou sjednoceny různé typy vysokých škol, což umožňuje zájemcům o studium vybrat si zaměření studia a typ osvědčení o absolvování vysokoškolského zařízení podle vlastního uvážení. Všeobecnou vysokou školou v Severním Porýní-Vestfálsku se stala v roce 1974 založená Univerzita v Hagenu, která

se specializuje na dálkové formy studia. Po dlouhou dobu to byla jediná univerzita nabízející distanční studium v německy hovořícím prostoru a v Německu se jednalo také o největší univerzitu z hlediska množství nabízených vzdělávacích programů. Někteří studenti této univerzity žijí v německy hovořícím zahraničí a také v zemích střední a východní Evropy. V současné době začínají společně s Univerzitou v Hagenu nabízet distanční studium také soukromé specializované vysokého školy a mnohá další vysokoškolská vzdělávací zařízení, která dříve nabízela pouze prezenční formy studia, přičemž při něm hojně využívají počítačové sítě a multimédia a kombinují v něm jednotlivé složky z distanční a prezenční formy studia.

Nárůst počtu vysokoškolských vzdělávacích zařízení a zvýšení počtu studentů jsou dva jevy, které spolu úzce souvisejí. Jsou však zdrojem problému.

I přes přijatá opatření k rozšíření vysokých škol vedlo obrovské množství zájemců o studium k zavedení množstevních omezení pro přijetí ke studiu. Tato omezení jsou platná po celé zemi, přičemž dokonce i na těch vysokých školách, které vyučují hojně rozšířené obory. Šance na získání místa na vysoké škole záleží na průměrném prospěchu u maturitní zkoušky a čekací době pro přijetí na VŠ.

Prestižní fakulty všech vysokých škol si vyhrazují právo vyhlášovat dodatečná výběrová řízení, kdy jsou zájemci o studium povinni projít testem a absolvovat pohovor.

Mezi hlavní funkce státní vzdělávací politiky patří i sociální ochrana.

Studenti mají v souladu s federálním zákonem o součinnosti při získávání vzdělání právo na čerpání státního příspěvku na studium, pokud nemají možnost si sami zajistit finanční prostředky pro život a studium, především pak z příjmů rodičů. Ve standardní době studia je polovina těchto příspěvků vyplácena ve formě stipendií, druhá polovina pak ve formě bezúročné půjčky, většinou s dobou splatnosti do 5 let po uplynutí maximální doby, v jejím průběhu má student právo daný příspěvek čerpat. Zde je nutno podotknout, že v poslední době se podíl studentů, kteří daný příspěvek čerpají, významně snížil (z 24 % začátkem 90. let 20. století na 15,1 % koncem 90. let)

Německá politika vysokoškolského vzdělávání ve druhé polovině XX. století napomohla zvýšení kvality výuky a fundamentálního výzkumu, zvýšení státních příspěvků na rozvoj vysokého školství a stabilizaci pedagogického sboru. Nicméně

nehledě na mnohé pozitivní tendence nastala v německých vysokých školách v 90. letech 20. století krizová situace.

Náklady na vysoké školství v Německu činily pouhé 1 % HDP, bývalé Západní Německo významně zaostávalo za mnohými zeměmi z hlediska počtu studentů na 100 tisíc lidí, studium na německých vysokých školách trvalo podstatně déle než na vysokých školách v jiných státech. Specialisté upozorňují na mnohé projevy krize, která zachvátila německé vysoké školství:

- od 80. let 20. století vysoké školy nedostatečně zvládají úkoly spojené se vzděláváním a vedením vědeckovýzkumné činnosti, protože politika v oblasti vysokoškolského vzdělávání v minulosti nezohlednila neustále stoupající počet studentů,
- snížení počtu realizovaných vědeckých výzkumů v univerzitní sféře zpochybňuje možnost spolupráce vzdělávání a vědy, která byla pro německé vysoké školství v průběhu několika století tak typická,
- mládež z rodin migrantů nemůže v plné míře realizovat své právo na vzdělání z důvodu velmi slabých znalostí německého jazyka,
- omezení státního financování mělo mnoho negativním důsledkům, zejména pak uzavření množství institutů zabývajících se zvyšováním kvalifikace, a to zvláště v nových spolkových zemích Německa, dalším problémem je efektivita využívání státních a soukromých prostředků financování,
- současné vysokoškolské vzdělávání vyžaduje velkou flexibilitu řízení tak, aby dokázalo uspokojovat požadavky trhu, nicméně současné státní a jiné správní metody a postupy využívané v oblasti vzdělávání vedou naopak ke značným prodlením při přijímání rozhodnutí a k závislosti na politických zájmech.

V roce 1998 byly v Rámcovém vysokoškolském zákoně již po čtvrté provedeny změny umožňující zahájit klíčovou reformu systému vysokoškolského vzdělávání.

Cílem současné reformy je dosažení srovnatelnosti a všestrannosti vysokoškolského vzdělávání, zajištění mezinárodní konkurenceschopnosti německých vysokých škol ve XXI. století jejich uspořádáním, orientací na konečný výsledek a stimulací.

Důležitými částmi reformy jsou zavedení nové formy financování vysokých škol podle parametrů jejich úspěšnosti, hodnocení jejich vědeckovýzkumné činnosti a výuky, zavedení systému hodnocení v průběhu studia a zkouškového období, rozšíření závazků vysokých škol týkajících se poskytování studijních konzultací.

Reforma již po několikáté potvrdila hlavní rys německých univerzit – akademickou autonomii, svobodu studia a výuky. Nejdůležitější roli v organizaci studijního procesu, řešení personálních, finančních a dalších otázek hrají v Německu volené orgány, v nichž jsou zastoupeni jak profesori a ostatní vyučující, tak i studenti, správa školy, pomocný a technický personál. Vysoká škola má právo na samosprávu, jejími hlavními orgány jsou vědecká rada a prezidium (správa). Vědecká rada koordinuje činnost jednotlivých oddělení (fakult) a vědeckovýzkumných útvarů, vypracovává plány rozvoje vzdělávacího zařízení, jeho stanovy, které musí být schváleny státem a také rozpočet. Vysokou školu vede rektor nebo prezident, který je volen prezidiem na několik let. Prezidiu pak pravidelně každý rok předkládá zprávu o své činnosti. Pokud bude zpráva prezidenta o jeho činnosti shledána neuspokojivou, dává tato skutečnost prezidiu právo ho odvolat. Praktické vedení školy vykonává kancléř, který je podřízen prezidentovi.

Akademická autonomie se projevuje nejenom na úrovni jednotlivých univerzit a jiných vysokoškolských vzdělávacích zařízení, ale i na úrovni celého systému vysokoškolského vzdělávání. Státní a státem uznávané vysoké školy Německa (258 jsou na dobrovolné bázi sdruženy) v Konfederaci rektorů vysokých škol (KRVŠ). Vysoké školy, zastoupené v KRVŠ svými rektory nebo prezidenty, spolu spolupracují ve všech otázkách spojených s plněním vytyčených cílů v oblasti vědeckovýzkumné činnosti, pedagogické činnosti, studia, zvyšování vědecké kvalifikace, šíření technologií a vědomostí a mezinárodní spolupráce. Činnost KRVŠ v sobě zahrnuje:

- rozvoj spolupráce mezi vysokými školami
- informování vysokých škol, které jsou členy KRVŠ, o událostech a problémech v oblasti vysokého školství,
- formulace společných zastávaných pozic v otázkách politiky v oblasti vysokého školství a vědy,
- zastupování zájmů vysokých škol, které jsou členy KRVŠ, před společností
- podpora mezinárodních kontaktů.

Jednou z částí reformy se stal proces obnovy vysokého školství v nových spolkových zemích, kde byly vysoké školy v minulosti zakládány převážně v sovětském stylu. Pro tento typ vysokých škol byl typický velký počet plánových parametrů, přesycenost pomocným a administrativním personálem. V NDR nebyla založena ani jedna univerzita, nedocházelo ani k rozšiřování stávajících. Systém vysokoškolského vzdělávání se rozvíjel díky tak zvaným vyšším odborným školám, které se po sjednocení Německa integrovaly v podobě příslušných fakult do struktury univerzit. Tyto odborné vyšší školy byly založeny na bázi odborných učilišť zvýšením jejich statusu a také zvýšením statusu vyšších technických škol.

Díky programu na obnovu vysokých škol, do něhož bylo vloženo 2,4 miliard marek, byly v 90. letech 20. století na území bývalé NDR vysoké školy diferencovány podle regionů, vyučovaných oborů a statusu.

V současné době v nových spolkových zemích funguje 16 univerzit, 14 vysokých uměleckých a hudebních škol, 28 klasických odborných vysokých škol a 8 specializovaných vysokých škol připravujících studenty pro potřeby státní služby. Opatření přijatá v rámci programu přinesla rozhodující vklad do přeorientování východoněmeckých vysokých škol a jejich adaptace na mezinárodní standardy.

Velký význam v současném Německu je kladen na posílení mezinárodního věhlasu německého vysokoškolského vzdělávání. Sama spolková republika jako celek i její jednotlivé spolkové země mají značný zájem na tom, aby na německých vysokých školách studovali cizinci.

Za účelem motivování zahraničních studentů ke studiu na německých vysokých školách byly učiněny efektivní kroky ve směru interkulturního vzdělávání. Jeho zásady napomáhají také řešení sociálně demografických problémů spojených s důsledky masové migrace do Německa. Proto budování systému multikulturního vysokého školství ve Spolkové republice Německo posiluje jak mezinárodní spolupráci Německa, tak i napomáhá řešení vnitřních sociálně politických a kulturních cílů.



Německý úřad pro věci studentů poskytuje zahraničním studentům sociální podporu. Nabízí jim nový typ služby, tak zvaný „servisní balíček“, který v sobě zahrnuje ubytování, stravování a sociální a jiné služby za zvýhodněnou cenu.

Velký význam pro rozvoj mezinárodních vztahů v rámci německého systému vysokoškolského vzdělávání má Německá služba pro akademické výměnné pobyty (DAAD). Napomáhá rozvoji vztahů se zahraničními vysokými školami, a to především díky výměnným pobytům studentů, absolventů vysokých škol a vědců. Programy DAAD jsou otevřené pro všechny státy a obory a ve stejné míře přináší užitek jak cizincům, tak i samotným Němcům.

Společně s tím DAAD poskytuje celou řadu služeb vysokým školám (informační a vydavatelské programy, konzultační a kurátorská podpora) při jejich činnosti spojené s výukou zahraničních studentů, praktikantů, mladých vědců a vyučujících a také se zahraničními stážemi zástupců německé akademické veřejnosti. Stálými členy DAAD jsou vysoké školy sdružené v Konfederaci rektorů vysokého školství a studentské spolky z těchto vysokých škol. Akademické výměny jsou důležité pro realizaci vnější kulturní politiky Německa.

Snaha německých vysokých škol o znovuzrození tradice internacionalizace vyvolává mnoho problémů, zejména pak spojených se ztrátou národních tradicí a snížením kvality vysokoškolského vzdělávání. S obdobnými problémy se setkává i současný francouzský systém vysokoškolského vzdělávání.

Francouzský systém vysokoškolského vzdělávání se skoro až do konce XX. století podstatně odlišoval od jiných národních systémů, čemuž dala základ ještě éra Napoleona.

Francouzský systém vysokoškolského vzdělávání byl charakteristický vysokým stupněm centralizace a unifikace, univerzitní systém byl na mnoho desetiletí zaměněn systémem „velkých škol“ a teprve po roce 1896 byly ve Francii opět obnoveny univerzity. Na druhé straně má ve francouzském vzdělávacím systému velký význam akademická mobilita, která v průběhu XIX. století napomáhala cestám francouzských profesorů na univerzity Německa za zkušenostmi s Humboldtským modelem a v 50. a 60. letech 20. století vedla k pokusům o převzetí některých složek amerického univerzitního systému.

Ekonomický liberalismus, decentralizace správy, deregulace a privatizace jako celek začaly být v sociálně ekonomickém prostředí Francie realizovány podstatně později než v jiných západoevropských zemích. Ve veřejném mínění byla pevně zakotvena představa státu jako garanta svobody přístupu ke vzdělávání a rovnosti práv občanů v oblasti vzdělávání, což vyvolává bouřlivé protesty v případě jakýchkoliv pokusů omezit státní zásahy do sociálně ekonomické oblasti, nebo provést radikální změny v existujícím systému státní podpory občanů.

Tyto tendence a také prioritní pozornost upřená na problémy vysokoškolského vzdělávání ze strany vlád, a to nezávisle na jejich politické orientaci, napomáhají udržení systému státního regulování v oblasti vzdělávání, což umožnilo začátkem 90. let minulého století reformaci systému vysokoškolského vzdělávání v rámci stávajících francouzských tradic a praxe.

Za posledních několik desetiletí došlo ve francouzském systému vysokoškolského vzdělávání k významným změnám. Zákon o orientaci vysokoškolského vzdělávání (z roku 1968) se stal základem univerzitní reformy a přeměny vysokého školství z elitní záležitosti na masovou. Státní struktura vysokoškolského vzdělávání ve Francii je dána zákonem z roku 1984. Systém vysokoškolského vzdělávání je zastoupen specializovanými vysokými školami, na nichž mohou uchazeči studovat pouze po úspěšném absolvování přísného výběrového řízení a univerzitami, na nichž mohou studovat všichni, kteří o to mají zájem a mají titul bakaláře, jenž mohou získat v lyceu po úspěšném složení zkoušek.

Pokud je ve specializovaných vysokých školách studium velmi finančně náročné (67 tisíc), tak za studium na univerzitě je nutné zaplatit poměrně rozumnou částku, která koncem 90. let minulého století činila maximálně 450-600 franků za rok.

Struktura vysokoškolského vzdělávání má několik funkcí: základní a celoživotní vzdělávání, vědeckotechnická činnost, šíření kultury a vědeckotechnických informací, mezinárodní spolupráce.

Na první pohled by se struktura vysokoškolského vzdělávání mohla zdát komplikovaná, ale je poměrně flexibilní a umožňuje neustále zdokonalování a zvyšování odborné kvalifikace. Státní vysoké úředníky, podnikatelskou elitu a vysoce kvalifikované inženýrské profese připravují tak zvané velké školy (Grandes ecoles) – specializované

vysoké školy, které se objevily v období krize univerzit koncem XVIII. století na základě iniciativy státu za účelem přípravy personálu pro obsazení správních a úředních pozic prostřednictvím výběrových řízení. V současné době se vysoké školy nacházejí pod správou různých ministerstev a studuje na nich více než 200 tisíc studentů. Jsou zde vyučovány předměty ze všech oblastí vědy, počínaje fundamentálními vědami, uměním, humanitními, inženýrskými obory a konče předměty z oblasti literatury, práva, teorie managementu. Většina z těchto vzdělávacích institucí stále plní svůj prvotní účel, tj. přípravu vysoce kvalifikovaného personálu pro obsazení míst v klíčových státních strukturách, přesto většina z nich již rozšířila nabídku svých studijních programů a oborů, takže jejich absolventi nemusí nutně zahájit svou kariéru ve státní službě. Vysoké školy nabízejí elitní vzdělávání, právě zde získali svůj diplom skoro všichni prezidenti a předsedové vlády Francouzské republiky. Elitní je u těchto univerzit však i vysoké školné, které je ale opodstatněno fantastickým poměrem profesorů a studentů (například na Pařížské báňské škole činí tento poměr 1:1), vysoká je také cena studia za jednoho studenta.

Společně s vysokými školami dnes ve Francii existují i komerční a správní školy a také vysoké národní inženýrské školy. Nejvíce masovými a veřejně dostupnými vysokoškolskými vzdělávacími zařízeními jsou univerzity, na nichž studuje většina studentů – okolo 1,5 milionů. Jak vyplývá z každoročního dotazování studentů prvních ročníků francouzských vysokoškolských vzdělávacích zařízení, základní studijní univerzitní kurz si zvolí 40 % absolventů střední školy, kteří úspěšně složí zkoušky, a je jim přiznán titul bakaláře, 42 % začne studovat na jiných vysokých školách, nebo si na univerzitách zvolí technické instituty a lékařské fakulty.

Ve Francii lze již několik desetiletí pozorovat nepoměr mezi studovanými obory. Nehledě na to, že největší poptávka na trhu práce je po odbornících s diplomem z inženýrských a ekonomických oborů, volí si studenti na univerzitách literaturu a humanitní vědy - 35 %, právo a ekonomické vědy - 24 %, přírodní vědy - 20 %, medicínu, farmakologii a stomatologii - 14 %. Zbývajících sedm procent je tvořeno studenty univerzitních technologických institutů a institutů tělesné výchovy a sportu.

Studium na univerzitách probíhá ve třech cyklech: první dvouletý cyklus končí získáním diplomu o všeobecném univerzitním vzdělání, druhý cyklus umožňuje získat

diplom licenciáta a následně magistra, nicméně do druhého cyklu se dostane pouze 60 % z těch, kteří získali diplom o všeobecném univerzitním vzdělání. Třetí cyklus umožňuje po přísném výběru získat diplom o rozšířeném vysokoškolském vzdělání, který v budoucnosti umožní získat akademický a vědecký titul.

Nehledě na několik proběhnuvších reforem univerzitního vzdělávání v minulosti zůstávala organizační struktura univerzit po dlouhou dobu stabilní. V souladu se zákonem, který prosadil v roce 1984 tehdejší ministr školství Alain Savary, získaly univerzity správní, vzdělávací a finanční autonomii, což byl naprosto nový jev ve francouzské tradici vysokoškolského vzdělávání. Fakulty byly nahrazeny dvěma novými strukturami: vědeckovýzkumnými spolky zajišťujícími koordinaci pedagogické činnosti a univerzitou, která zastřešuje a pod svými křídly sjednocuje činnost všech těchto spolků, veřejně prospěšných vzdělávacích služeb (knihovny, informační služby atd.), řídí školy a instituty. V čele univerzity stojí prezident volený na pět let. Rozhoduje o čerpání rozpočtu, řídí administrativní a finanční oddělení.

Rozpočet univerzity se skládá ze dvou částí: státní příspěvky (subvence) a příjmy samotného vzdělávacího zařízení. Výše základní části příspěvku záleží na ploše výukových prostorů, počtu studentů, charakteru vzdělávacích programů a proměnlivá část pak na podílu účasti vysoké školy na plnění státních zakázek. Vlastní příjmy vysoké školy se skládají z plateb za výsledky vědeckovýzkumné činnosti na základě objednávek různých organizací a firem, plateb za vzdělávací služby poskytované v rámci vnějších vzdělávacích programů, soukromých darů, školného (platby za studium).

Hlavní problémy, s nimiž se francouzská vysokoškolská vzdělávací zařízení koncem XX. století musela vypořádat, byly spojeny s přechodem státu na úroveň masového pomaturitního vzdělávání, což vedlo ke zvýšení státních nákladů, zhoršení hmotně technického a personálního zajištění škol a snížení kvality vysokoškolského vzdělávání.

Reformy, které následovaly hned po sobě v 80. a 90. letech minulého století, pomohly univerzitám adaptovat se na novou sociokulturní a ekonomickou situaci.

Dnes jsou univerzity v té či oné míře autonomními vzdělávacími zařízeními, a to i přes to, že hlavní část finančních prostředků na jejich provoz je stále uvolňována státem,

jejich personál je tvořen státními zaměstnanci a generální tajemník rector je jmenován ministerstvem.

Na řízení univerzity se podílejí výbory, jejichž členové jsou voleni pedagogickým sborem i studenty. Rozšíření samostatnosti francouzských univerzit se v posledních letech projevuje takto:

- ve finanční sféře získaly možnost samostatně nakládat s finančními prostředky, které mají k dispozici a aktivně se podílet na rozvoji vlastních poboček,
- v pedagogické sféře mají univerzity právo zavádět vlastní programy a diplomy, které ale musí být financovány z jiných než státních zdrojů,
- univerzity mají možnost aktivně rozvíjet ztahy s místními státními orgány na všech úrovních a místními společnostmi a organizacemi, přičemž dané aktivity mají často formu uzavírání smluv o přípravě personálu.

Nicméně na rozdíl od jiných evropských zemí nevedlo ve Francii vytvoření nezávislých řídicích orgánů uvnitř univerzit kvůli tradicím centralizace, které jsou dosud velmi silné, ke konečnému schválení autonomie a samosprávy. Volené orgány, jak ukázaly průzkumy z konce 90. let minulého století, ve většině univerzit spíše uzakoňovaly a kontrolovaly plnění již přijatých správních rozhodnutí, než že by se samy aktivně účastnily jejich navrhování a přijímání.

Tyto tendence napomohly novému chápání autonomie vysokoškolského vzdělávacího zařízení ne jako individuální svobody vědecké společnosti, ale jako autonomie vysokoškolského zařízení při určování směrů a strategie vlastního rozvoje.

Reforma z roku 1997, díky níž byl studijní rok rozdělen na semestry, umožnila rychlejší změnu orientace vysokoškolských vzdělávacích zařízení, rozšířila možnosti placeného studia, založila oddělení shrnující odborné zkušenosti a znalosti z různých odvětví, zavedla praxi individuálního vedení prací každého studenta členy pedagogického sboru, umožnila decentralizaci vysokoškolského vzdělávání. V listopadu roku 1997 předseda vlády L. Jospin zveřejnil plán „Univerzita 3000“, jehož cílem bylo uspokojování potřeb společnosti a kultury nového století. Praxe decentralizace se stala důležitou pákou regionálního rozvoje a šíření nových typů činnosti v provincii.

Rozšíření správní autonomie vysokoškolských zařízení napomáhá snaha o to, aby francouzské univerzity dosáhly mezinárodního, a především pak evropského věhlasu. Jednou ze složek rozšíření internacionálních tendencí ve francouzském vysokoškolském vzdělávání se stala snaha o vybudování několika evropských center. Různé univerzity nacházející se v jednom městě spolu úzce spolupracují, navazují partnerství, dochází ke spojování úsilí vědeckých kolektivů při realizaci významných a rozsáhlých výzkumů.

Tyto univerzity si realizací energické politiky mezinárodních výměn získávají věhlas a stávají se prestižními a dynamickými centry schopnými fungovat a spolupracovat v rámci evropských programů univerzitních výměn a partnerství s podniky a organizacemi. Tato praxe je obvyklá u univerzit v Grenoble, Toulouse, Lille, Renan-Nantes.

V současné době ve Francii studuje více než 140 tisíc zahraničních studentů, skoro všichni jsou narozeni v Africe. Cizince z evropských zemí ve větší míře zajímá právě třetí cyklus studia na univerzitě. Přijíždějí do Francie, protože vedení disertační práce může být realizováno dvěma odbornými vedoucími (jeden z nich musí být francouzský profesor).

Francie se stala lídrem evropské integrace ještě v 50. letech minulého století a získala si pověst hlasu Evropy. Právě Francie se stala iniciátorem vytvoření jednotného evropského vzdělávacího prostoru. Společná Deklarace zaměřená na harmonizaci architektury evropského systému vysokoškolského vzdělávání byla podepsána ministry školství Francie, Itálie, Německa a Velké Británie 25. května 1998 u příležitosti 800. výročí založení Sorbonny.

Jako jednu z příčin potřeby založení jednotného prostoru vysokoškolského vzdělávání v Evropě tehdejší ministr školství Francie C. Allegre nazval vzdorování nadvládě amerických hodnot v evropském vzdělávání. C. Allegre se domníval, že pokud Američané „exportují“ své univerzity do celého světa, budou zároveň s nimi dovezeny i tendence privatizace vysokoškolského vzdělávání, což poškodí národní specifikum – svobodné státní vysokoškolské vzdělávání.

Nehledě na úzké vztahy s americkou tradicí vysokého školství má anglický systém vysokoškolského vzdělávání v současných podmínkách také zájem o zachování své

národně kulturní osobitosti, rozvoj jednotného evropského vzdělávacího prostoru a přizvání do anglických univerzit velkého počtu zahraničních studentů.

Již tradičně má vysokoškolské vzdělávání ve Velké Británii z hlediska svých cílů, struktury a metod zjevně patrný elitní charakter.

Jeho cílem je výchova a vzdělávání vědecké, politické a intelektuální elity, což bylo neustále potvrzováno systémem právních předpisů v oblasti vzdělávání. Velký význam v britské vzdělávací tradici je věnován rozvoji univerzit. Ještě před půl stoletím byla Anglie v počtu univerzit na jeden milion obyvatel podle údajů UNESCO na čtvrtém nejnižším místě a dokázala porazit pouze takové země jako je Irsko, Turecko a Norsko.

Univerzitní vzdělávání, a zvláště takové univerzity jako jsou univerzity v Oxfordu a Cambridge, bylo dostupné jen málokomu: pouze 4 % anglických žáků se dostala na univerzitu ze školních lavic, tj. museli být žáci buď tak zvaných „public school“ – soukromých škol, nebo studovali na „gramatické škole“. Pro ty, kteří studovali na technických nebo „nových“ školách, tj. pro více než 60 % anglických žáků bylo univerzitní vzdělání nedostupné. Již v systému středního školství byla zakotvena nutnost přísné soutěže a výběr, jejichž principem nebyly intelektuální dovednosti, ale spíše sociální a stavovský status rodičů. Současná politika vlády T. Blaira počítá se zvýšením počtu studentů z řad absolventů středních škol na univerzitách do roku 2010 do 50 %. Nicméně mnozí se domnívají, že by to mohlo vést ke snížení celkové úrovně univerzitního vzdělávání, prohloubit problémy přípravy specialistů a vést ke snížení úrovně a kvality diplomů.

Nehledě na to, že stavovský charakter vysokého školství Velké Británie postupně ztrácí svůj význam, je rozvoj systému vysokoškolského vzdělávání Velké Británie, stejně jako celé její kultury, charakteristický konzervativními tendencemi.

V dlouhé historii vysokoškolského vzdělávání lze rozlišit celkem čtyři období, v jejichž průběhu docházelo ke strukturálním změnám. První období je spojeno se založením předních anglických univerzit – Oxfordu a Cambridge a utvářením jejich tradic, které jsou odrazem historie celé země. Do dnešního dne se Oxbridge (zkratka Oxfordské univerzity a Univerzity v Cambridge) jen stěží poddává modernizaci. V 60. letech minulého století Riesman napsal, že „*Oxford a Cambridge si uchovávají středověký styl života v podmínkách XX. století*“. *Legenda o jejich vzniku a existenci je podporována*

*a šířena turisty, Fordovým fondem a mezinárodním věhlasem. Mezi absolventy těchto škol se řadí 72 % členů sboru ministrů, okolo 40 % členů parlamentu, 71 % rektorů univerzit.*“ (Riesman, 1956, s. 34)

Nehledě na existující konkurenci mezi oběma univerzitami mají tyto mnoho společného: stejný vzdělávací systém založený na tutorské výuce, vyšší odborné školy ve struktuře univerzity, vysoká prestižnost studia v očích veřejnosti, stejný životní styl. Orientace Oxfordu na studium humanitních oborů a Cambridge na přírodní vědy a vědu obecně je ve značné míře spojují do jednoho celku v kultuře Velké Británie. Zde se více než v jiných kulturních centrech snoubí tradice a současnost, praktičnost a romantika, středověk a XXI. století, prvotřídní vědecké technologie a středověké ubytování, izolacionismus a zároveň rozsáhlé kontakty po celém světě. Studium na Oxbridge získá úspěšný absolvent nejenom prestižní diplom, ale zároveň v sobě posiluje pocit příslušnosti k anglickým kořenům, ke staletým anglickým tradicím.

Na rozhraní XIX. – XX. století se jako alternativa k Oxbridge objevila celá řada univerzit, které se snažily uspokojovat požadavky industriální epochy, aniž by opakovaly tradice výuky a strukturální organizaci elitářských univerzit, naopak se vyznačovaly snahou o vytváření vlastní univerzitní kultury. V nových univerzitách z červených cihel (byly použity při výstavbě těchto škol) se největší pozornost věnovala studiu inženýrství a technologií.

Po první světové válce uvědomování role a nezbytnosti univerzit ještě zesílilo a po druhé světové válce bylo založeno 14 nových univerzit, které umožnily rychlé zvýšení počtu studentů.

Období 60. a začátek 70. let minulého století bylo ve Velké Británii ve znaku rychlého růstu vysokého školství. Svůj provoz zahájilo 23 nových univerzit, 10 vyšších odborných technických škol bylo přeměněno na univerzity, rychle se vytvořil také neuniverzitní sektor, který byl zastoupen 30 polytechnickými školami.

Takto byl tedy vytvořen „binární“ vzdělávací systém, který byl na jedné straně zastoupen univerzitami, na druhé vysokoškolskými vzdělávacími zařízeními neuniverzitního typu, které byly ve značné míře zaměřeny na potřeby výroby, odborně orientovány a určeny k uspokojování místních potřeb. Binární systém existoval do roku



1992, kdy začalo moderní období reformace britského systému vysokoškolského vzdělávání a jeho přeměna na unifikovaný univerzitní systém.

Sjednocení vzdělávacího procesu a vědeckovýzkumné činnosti v polytechnických školách v posledních desetiletích zvýšilo status těchto vysokoškolských vzdělávacích zařízení a učinilo možnou jejich integraci do systému univerzitního vzdělávání.

Byly zavedeny mechanismy státního financování, které motivovaly dodatečný kontingent studentů ke studiu, přičemž náklady na jejich studium byly významně nižší než průměrné. V důsledku těchto opatření se v období let 1989-1994 počet studentů zvýšil více než o 50 % a náklady na 1 studenta se snížily o 30 %. To vedlo k diskuzím o zvýšení školného, které se za poslední roky již několikrát zvedalo. V důsledku poslední reformy vysokoškolského vzdělávání se cena studia v britských univerzitách v lednu roku 2004 zvedla na 3000 britských liber. Vláda Tonyho Blaira si s reformou spojuje velké naděje na zvýšení prestiže vzdělávání jak v samotné Velké Británii, tak i britského vysokého školství na mezinárodním trhu se vzdělávacími službami, a to i přesto, že zákon o zvýšení školného na vysokých školách byl přijat dolní komorou parlamentu s rozdílem všeho všudy pěti hlasů a studentská veřejnost s tím v aktivní formě vyjadřuje svou nespokojenost.

Průzkumy ukazují, že zavedením školného na univerzitách se pro studenty stávají důležitým faktorem životní náklady a samozřejmě i výše školného. Obecně se mezi hlavní faktory, které byly pro studenty prvního ročníku v roce 2004 klíčové při výběru vysoké školy, zařadily tyto: kvalita výuky a obsah studijních programů, kvalita klubů a možnost večerní zábavy, vybavenost univerzit, místo, v němž se nacházejí, prestižnost univerzity, kvalita obchodů, blízkost domova, místní tradice, životní náklady a historie univerzity.

Zrušení binárního systému vyvolalo množství změn v anglickém vysokoškolském vzdělávání a přiblížilo ho k americkému liberálnímu vzdělávacímu modelu založenému na tržní prioritě. Adaptace nových univerzit na tržní vztahy, a to ať už těch z červených cihel, nebo i těch založených teprve v posledních desetiletích, jde podstatně rychleji než adaptace Oxbridge, proto je stále více nových univerzit považováno za přední vysokoškolská zařízení. Nicméně kurz na demokracii vysokoškolského vzdělávání anglické vlády, v souladu s nímž je financování univerzit závislé na plnění

předepsaných úkolů, a to především úkolu zvýšit počet přijatých zájemců o studium, vedl ke strukturálním změnám i v elitních britských vysokých školách. Skupina předních anglických univerzit „Russell Group“, kam patří i univerzity v Oxfordu a Cambridgi, neplní normu pro přijaté studenty stanovenou ve výši 77 % absolventů státních škol. Tak například na Oxford v období let 2002–2003 jich nastoupilo 55 %, což podle názoru rektora Trinity College M. Beloffa není projevem „institucionálního třídního přístupu“, ale snahou o uchování vysoké kvality studia. Domnívá se, že orientace na masové vysokoškolské vzdělávání povede ke změně institucionálních základů univerzit, které se ve snaze o odstranění sociální nerovnosti ve společnosti přemění na laboratoře zabývající se sociálním inženýrstvím.

Řešení dané situace zástupci akademické veřejnosti spatřují v ještě vyšším školném, než je vládou stanovená maximální částka ve výši 3000 britských liber a zároveň v poskytování stipendií potřebným.

To umožní Oxfordu se do 15 let vzdát státního financování a stát se soukromým vzdělávacím zařízením, čímž se vyhne vzrůstajícímu tlaku ze strany vlády, která požaduje, aby univerzita zvýšila počet přijatých studentů ze sociálně slabších vrstev obyvatelstva. Současně však univerzita neplánuje vzdát se státního financování vědeckovýzkumné činnosti.

Utváření tržních vztahů v britském vysokoškolském vzdělávání má s výjimkou předních univerzit celou řadu zvláštností. V Anglii je již tradičně dominantní státní sektor vysokoškolského vzdělávání.

Proto se v podmínkách transformace vysokoškolských vzdělávacích zařízení na komerční podniky podnikající ve vzdělávacím průmyslu a zabývající se prodejem vědeckovýzkumných a lektorských služeb stává hlavním spotřebitelem těchto služeb stát. Vláda nejenom že financuje vysokoškolská vzdělávací zařízení, ale zároveň si v průběhu utváření „mentality trhu“ „kupuje“ služby poskytované univerzitami.

Současná vláda Spojeného království Velké Británie a Severního Irska si uvědomuje, že tržní vztahy a konkurence jsou základními stimuly pro zdokonalování systému univerzitního vzdělávání. Politiku vlády Velké Británie lze popsat následovně:

- univerzity musí snížit svou závislost na státním financování a více se spoléhat na jiné zdroje příjmů,

- příspěvky státu na mzdy pedagogického sboru a vědeckovýzkumnou činnost je potřeba od sebe oddělit,
- je potřeba povolit možnost diferenciací školného nejenom podle statusu univerzity, ale i podle vybraných studovaných předmětů,
- je nutné pečlivěji oceňovat práci pedagogického sboru diferenciací jejich platů,
- univerzity musí být financované státem na základě uzavřených smluv o poskytování vzdělávacích, služeb, vědeckovýzkumné činnosti a dalších služeb,
- univerzity musí samy aktivně vyhledávat dodatečné zdroje příjmů (studium zahraničních studentů, realizace programů celoživotního vzdělávání atd.),
- univerzity by měly přejít od systému vydávání stipendií k systému poskytování půjček.

Taková politika řízení vysokoškolského vzdělávání ještě více rozšíří autonomii vzdělávacích zařízení, která však byla v britských univerzitách tradičně tou nejrozsáhlejší v Evropě. Britské univerzity byly a stále jsou zakládány v souladu s královskou chartou nebo parlamentním právním předpisem a mají vlastní řídicí systémy. Nehledě na to, že v Anglii neexistuje zákon o univerzitách, který by všem institutům předepisoval jednotnou strukturu, vybrala si většina z nich podobný řídicí systém, s výjimkou univerzit v Londýně a Walesu a také Oxfordu a Cambridge. Pokud jsou finanční otázky řešeny za účasti zástupců široké veřejnosti (veřejný výbor, jehož členové často nebývají členy univerzit), pak akademická politika je utvářena kvalifikovanějšími lidmi – senátem, který se skládá z pedagogického sboru a studentů. Hlavou univerzity je kancléř, který je v předních britských univerzitách volen z členů královské rodiny a výkonná moc je soustředěna v rukou vicekancléře nebo rektora.

Vysoký stupeň autonomie britských univerzit jim umožňuje samostatně řešit celou řadu otázek:

- výběr vhodných kandidátů na členy pedagogického sboru a volnost při určování jejich náplně práce a výše jejich ohodnocení, vyhledávání a příjem studentů,
- samostatné rozhodování o programech vědeckovýzkumné činnosti,
- rozdělení finančních prostředků mezi studijní a vědeckovýzkumnou činnost.

Nehledě na skutečnost, že poslední dobou došlo ke sblížení anglického a amerického vysokoškolského vzdělávacího systému, je systém britského vysokého školství založen na jednotném akademickém standardu, který je pečlivě dozorován systémem inspekcí zástupců jiných univerzit při zkouškách. Tím se systém vysokoškolského vzdělávání Velké Británie liší od amerického systému. Jednotný národní akademický standard v sobě zahrnuje systém pro hodnocení kvality výuky, která musí být „prokázána“. Nová struktura vysokoškolského vzdělávání vedla ke změně struktury hodnocení kvality. V roce 1992 byl za účelem provedení auditu univerzit založen Výbor pro kvalitu vysokoškolského vzdělávání (HECC). Nehledě na to, že sám proces auditu připomíná proces akreditace vysokých škol v USA, je hlavní pozornost věnována hodnocení studijních otázek. V roce 1993 vláda konzervativců v Anglii vydala Bílou knihu o vzdělávání pod názvem „Pochopení našeho potenciálu“, která zaváděla přísné systémy kontroly a hodnocení kvality na všech univerzitách. V roce 1997 byla založena Agentura pro poskytování záruk kvality (CAA), která koordinuje činnost vysokoškolských vzdělávacích zařízení a realizuje kontrolu kvalitativních záruk vzdělávání a vědecké činnosti. Druhá agentura – Institut pro vzdělávání – počítá s kontrolou odborného rozvoje vysokoškolských vzdělávacích zařízení a systémem akreditací pedagogického sboru.

Očekává se, že v důsledku realizace principů současné vzdělávací politiky kabinetu Tonyho Blaira se univerzity stanou otevřenějšími, životaschopnějšími, dynamičtějšími, méně závislými na státu, dokáží se lépe zapojit do nových globálních vztahů. Nicméně mnozí zástupci univerzitních kruhů Velké Británie považují za chybné přílišné zavádění tržních vztahů do sféry vysokoškolského vzdělávání a podceňování tradičních univerzitních hodnot, což Velkou Británii radí do evropského vzdělávacího prostoru.

V každém případě orientují-li se zástupci britské veřejnosti na americké nebo evropské tradice ve vysokoškolském vzdělávání, stává se navazování vztahů a rozvíjení kontaktů ze strany britských univerzit jedním z prioritních směrů.

Po provedení reformy financování, kdy bylo zavedeno školné na univerzitách pro studenty prvních ročníků, včetně zahraničních studentů, stimuluje vláda vysoké školy k aktivnější účasti při vyhledávání a získávání zahraničních studentů, kteří si školné hradí z vlastních finančních prostředků. Velká Británie vede tvrdý boj o získávání

zahraničních studentů se zájmem o studium pod střechami jejích univerzit. Mezinárodními vzdělávacími centry se stává nejenom Oxford a Cambridge, ale i druhé univerzity, které mají zájem o mezinárodní příliv kapitálu. Právě zde studuje největší počet amerických studentů, pro něž je britský systém vysokoškolského vzdělávání přitažlivější hlavně z důvodu neexistující jazykové bariéry. Roste také počet studentů ze zemí Dálného východu, vysoký procentní podíl mají také studenti z Japonska a Číny, Koreje a Ruska. Získávání zahraničních studentů pro studium na britských univerzitách jim pomáhá vzdorovat americkému vlivu a být aktivním účastníkem jednotných evropských tendencí rozvoje vysokoškolského vzdělávání.

Takto tedy lze současný evropský vzdělávací systém definovat jako „jednotu protikladů“, organickou slitinu protikladů, identických, ale na sobě nezávislých individuálních faktorů a základů, což je patrné v tabulce 6.

Tabulka 2: Hlavní podobnosti a odlišnosti předních evropských národních systémů vysokoškolského vzdělávání

Zdroj: Buchberger, 1999, s. 23

	<i>Německo</i>	<i>Francie</i>	<i>Francie/Velká Británie</i>
Strukturální rozmanitost typů vysokých škol	Ternární systém vzdělání (univerzity a technické univerzity, university široký profil, pedagogický, umělecké, hudební školy, specializované univerzity)	Binární vzdělávací systém („velké školy“ a univerzity)	Od roku 1992 je jednotný vzdělávací systém
Struktura příprava specialisté	Obhajoba obhajoby, získání magisterského titulu, složení státní zkoušky, obhajoba disertační práce, další vědecký výzkum	Diplom ve všeobecném univerzitním vzdělání, Licenční diplom, Magisterský titul, obhajoba disertační práce	Dvouúrovňová struktura bakalářské / diplomové práce, disertační práce
Právní postavení a vlastnictví	Veřejný vzdělávací systém, malý soukromý sektor zastoupený teologickými a obchodními univerzitami	Státní systém vysokoškolského vzdělávání, malý soukromý sektor	Státní systém vysokoškolského vzdělávání, formování soukromých vysokých škol v souvislosti s vývojem trendů na globálním trhu
Struktura řízení	Decentralizovaný systém	Centralizovaný systém, v poslední době vznik prvků decentralizace a ekonomického liberalismu	Decentralizovaný systém řízení

	<i>Německo</i>	<i>Francie</i>	<i>Velká Británie</i>
Struktura příjmů	Financování federace a pozemků státním rozpočtem, mimorozpočtové zdroje příjmů hlavně pro výzkum	Většinou Stát rozpočet financování a kromě tohoto poplatku školení, příjem z vědecké výzkum soukromé dary	Stát Rozpočet financování, zvýšit poplatky za trénink v elite univerzity, vývoj podnikatelská činnost nových vysokých škol
Školné (platba)	školení zdarma pro německé i zahraniční studenty	Vyšší školné ve „velkých školách“ a nižší na univerzitách	V roce 2004 bylo zavedeno povinné školné ve výši 3000 funtův šterlinků
Sociální ochrana	Stipendia pro německé a zahraniční studenty	Stipendia pro nejtalentovanější studenty	Stipendia pro nejtalentovanější studenty
Tradice autonomie	Zavedené tradice autonomie	Administrativní, vzdělávací a finanční autonomie vysokých škol podle zákona Savary 1984	Dobře zavedené tradice autonomie vláda aktivně uznává tržní vztahy a hospodářskou soutěž jako aktivní pobídky pro svůj rozvoj v moderních podmínkách
Vývoj mezinárodní spojení	Aktivní účast na mezinárodních programech Evropy, překlad některých kurzů do angličtiny a zavedení paralelního dvoustupňového systému odborných specialistů přispívá k rozšíření mezinárodních vztahů, pro	Aktivní účast na mezinárodních programech Evropy, opozice vůči americkému vlivu, školení studentů z afrického tábora, rozvoj korespondentských programů, distanční a jiné inovativní	Aktivní účast na mezinárodních programech Evropy, rozvoj vztahů s USA a další proamerické vzdělávací systémy, rozvoj distančního vzdělávání, online

	<p>které se rozvíjí korespondence, distanční a jiné inovativní formy vzdělávání.</p>	<p>formy vzdělávání</p>	<p>programy, které se stále častěji nabízejí mimo Spojené království</p>
--	--	-------------------------	--

Komparativně strukturální analýza, provedená v prvních letech 21. století, dává povědomí o tom, že v evropských státech existuje velká různorodost vysokoškolských vzdělávacích zařízení, ale zároveň lze pozorovat shodné tendence v rozvoji systémů vysokoškolského vzdělávání jako celku. Zejména se jedná o státní odpovědnost za systémy vysokoškolského vzdělávání, rozvoj struktur sociální ochrany, tendencí decentralizace a akademické autonomie, státní financování vysokoškolského vzdělávání, snahu o rozvoj tendencí internacionalizace atd. Nehledě na to, že v současné Evropě existuje velká různorodost vzdělávacích systémů, které mají své tradice, vzdělávací modely, vědecké školy, sjednocuje evropské vysokoškolské vzdělávání důraz na kvalitu vzdělávání, která odlišuje evropskou tradici jako celek od americké nebo japonské.

V podmínkách utváření unifikovaných kosmopolitických hodnot usiluje evropský systém vysokoškolského vzdělávání o zachování své různorodosti a současně se snaží odpovídat na současné výzvy globalizace, což se projevuje v úsilí o obnovu tradice internacionalizace.

Jedním ze směrů rozvoje mezinárodních vztahů evropského vysokoškolského vzdělávání se stává jednotný evropský vzdělávací prostor, jehož funkčním účelem je být protiváhou vzrůstajícím tendencím amerikanizace a komercializace, jejichž šíření je v Evropě hodnoceno nejednoznačně. Shodné tendence rozvoje jsou typické také pro místní vysoké školství, které se zformovalo a fungovalo pro silným vlivem evropských tradic.

### **2.3 Strategie rozvoje vysokoškolského vzdělávání v Evropě**

Na počátku století XXI. čelila Evropa, a skutečně celý svět, hospodářské krizi, v důsledku čehož Evropa podnikla ekonomický krok zpět. Přestože se hospodářská



situace začala zlepšovat, stále zůstává nestabilní. To vše se děje na pozadí účasti Evropy na řešení dlouhodobých globálních výzev: globalizace, nedostatek přírodních zdrojů, změna klimatu a stárnutí národa.

V roce 2015 skončila sedmiletá ekonomická krize a ekonomiky většiny zemí Evropské unie začaly opět růst.

Během krize se hospodářský růst a daňové příjmy snížily, rozpočtové prostředky byly vynaloženy na záchranu komerčních bank a v mnoha zemích došlo k výraznému nárůstu vládního dluhu a míry nezaměstnanosti mladých lidí.

Vlády musely snížit rozpočet. To mělo dopad na univerzity, a to jak snížením finančních prostředků na studenta, tak snížením částky poskytované studentům ve formě půjček a v menší míře i poskytnutím finanční pomoci. Prakticky kdekoli v EU, s výjimkou Spojeného království, univerzity neměly právo kompenzovat snížené rozpočtové prostředky zvýšením školného, i když některé země, jako je Dánsko, Holandsko a Švédsko, začaly přijímat studenty, kteří nejsou členy EU, za podmínek placení celého školného.

Během krize klesla úroveň státní podpory vysokoškolského vzdělávání, včetně finanční pomoci studentům, ve více než polovině evropských zemí a regionů, jejichž statistiky shromažďuje Evropská asociace univerzit. Nejvíce utrpělo Řecko a Maďarsko, které ztratily více než 40 % finančních prostředků.

Univerzity v zemích, které požádaly o pomoc z Evropského stabilizačního fondu (Irsko, Kypr, Řecko, Španělsko, Portugalsko), zaznamenaly obrovský nedostatek finančních prostředků na základní výdaje, stipendia pro studenty a výzkum.

Podle důkladného přesvědčení vedoucích představitelů EU budou pouze společné akce všech členských států pomáhat Evropě úspěšně překonat krizi. Toto přesvědčení bylo základem pro rozvoj a přijetí nové rozvojové strategie EU. Strategie rozvoje Evropské unie «Evropa 2020» vymezuje tři hlavní faktory pro posílení hospodářství:

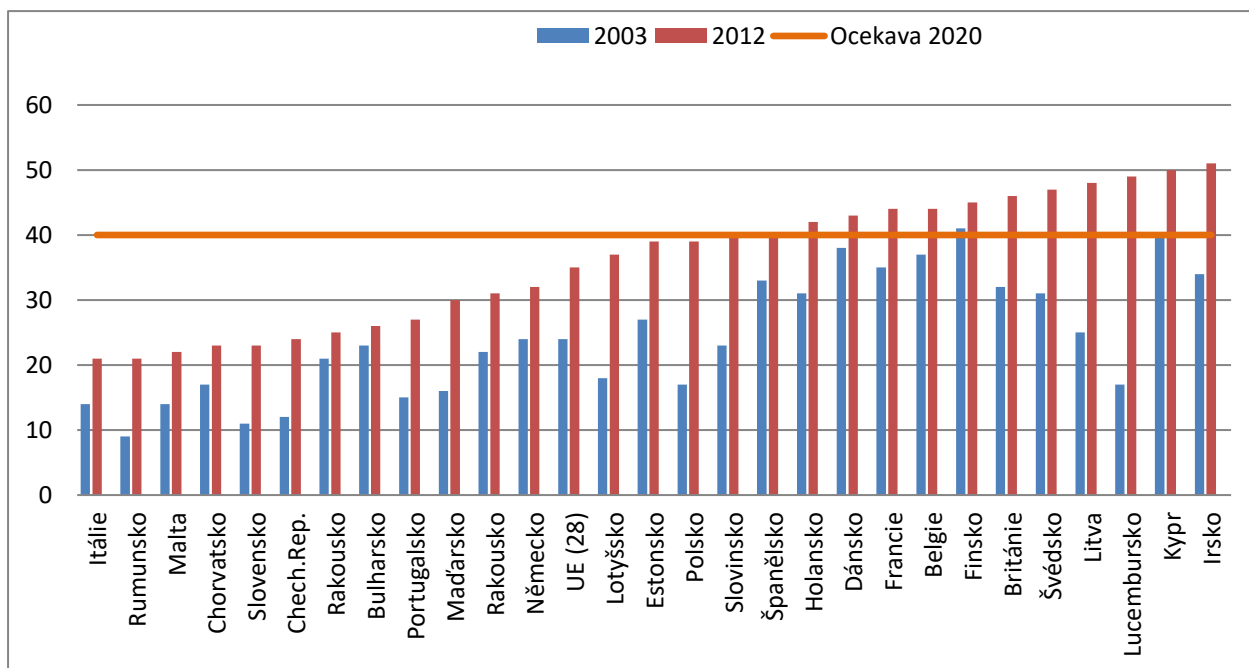
- Rozumný růst: hospodářství založené na znalostech a inovacích. K tomuto faktoru posilování ekonomiky patří zlepšování kvality vzdělávání, zvyšování kvality výzkumu, podpora šíření inovativních technologií a znalostí v celé EU, zlepšování přístupu k informačním a komunikačním technologiím a využívání

inovativních technologií k dosažení globálních sociálních cílů. Akce v tomto směru otevřou inovační možnosti evropských států,lepší výsledky vzdělávacího procesu, napomohou rozvoji hospodářských a sociálních výhod digitální společnosti.

- Udržitelný růst: vytváření ekonomiky založené na obezřetném využívání přírodních zdrojů, zlepšování životního prostředí a konkurenceschopnosti v hospodářství, využívání evropského vedoucího postavení ve vývoji nových procesů a technologií, včetně technologií šetrných k životnímu prostředí. Faktor udržitelného růstu se stane základem pro ještě hlubší hospodářskou, sociální a územní soudržnost států EU.
- Komplexní růst: podpora zaměstnanosti, dosažení sociální a územní harmonie. Komplexní hospodářský růst poskytuje lidem nové příležitosti prostřednictvím vysoké úrovně zaměstnanosti, investic do znalostí a dovedností, zmírňování chudoby a zlepšování trhů práce, vzdělávání a sociální ochrany, které společně přispívají k budování soudržné, sociálně homogennější společnosti. Je velmi důležité posílit územní jednotu, aby se plody hospodářského růstu rozšířily po celé EU, včetně vzdálených regionů. Evropa musí využít svého plného pracovního potenciálu, aby se dokázala dostatečně vyrovnat s problémy, jako je stárnutí národa a rostoucí globální konkurence.

Strategie určuje, jaké výsledky by měla Evropa do roku 2020 dosáhnout:

- 75 % obyvatel ve věku od 20 do 64 let by mělo být zaměstnáno.
- 3 % HDP EU by mělo být investováno do výzkumu a vývoje.
- Dosažení cílů politiky v oblasti energetiky a klimatu (včetně 30 % snížení znečištění životního prostředí).
- Procento studentů, kteří odcházejí ze školy, by nemělo překročit 10 %.
- Nejméně 40% mladých lidí by mělo mít vysokoškolské vzdělání.
- Snížení počtu lidí žijících pod hranicí chudoby o 20 milionů lidí.



Obrázek 3: Procento osob s vysokoškolským vzděláním ve věkové skupině od 30 do 34 let v zemích Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

Zdroj: Příručka pro vzdělávání v Evropě, online, 2004

Evropská strategie 2020 Evropa si klade za cíl zvýšit podíl obyvatel ve věku od 30 do 34 let, kteří do roku 2020 dosáhli vyššího nebo ekvivalentního vzdělání nejméně na úrovni 40 % (na obr. 3 je tato úroveň znázorněna modře).

Podle Eurostatu dokument DEPP č. 5, březen 2014. Pro rychlý rozvoj a dosažení cílů EU zvažuje následujících 7 prioritních oblastí:

1. “Inovační unie”. Cílem tohoto směru je přesměřovat výzkum, vývoj a inovace na dnešní hlavní problémy společnosti, jako je změna klimatu, vhodné využívání energie a zdrojů, demografické problémy a zdravotní problémy.
2. “Hnutí mládeže”. Cílem tohoto směru je zvýšit mezinárodní atraktivitu evropského vysokoškolského vzdělávání a zlepšit kvalitu vzdělávání a odborné přípravy na všech úrovních v EU, kombinovat excelenci a rovnost společně, a to tak, že se stážistům a studentům poskytne možnost pohybu v rámci EU, čímž selepší pracovní situace mladých odborníků.

3. "Plán rozvoje digitálních technologií v Evropě." Cílem tohoto směru je získat udržitelné hospodářství a sociální výhody vytvořením společného digitálního trhu EU založeného na vysokorychlostním internetu a kompatibilních aplikacích s možností širokopásmového přístupu pro všechny občany EU do roku 2013, jakož i zajištění zvýšení rychlosti využívání internetu do roku 2020, jakož i zajištění \ t zvýšení počtu osob připojených k internetu o 50 % nebo více při rychlostech nad 100 Mbps.
4. "Vhodné využívání zdrojů v Evropě." Cílem této aktivity je podporovat obezřetné využívání zdrojů a rozvíjet nízkouhlíkové hospodářství, které efektivně využívá všech možných zdrojů. Je nezbytné oddělit hospodářský růst od využívání zdrojů a hospodářství, aby se podpořily myšlenky zachování a obnovy energie.
5. „Průmyslová politika zaměřená na globalizaci“. Evropská komise má v úmyslu spolupracovat se zúčastněnými stranami (v podnicích, odbory, vědeckými institucemi, organizacemi chránícími práva spotřebitelů) na vytváření společných principů moderní průmyslové politiky, na podporu podnikatelů, kteří budou směřovat a pomáhat průmyslu úspěšně přenášet vnímané problémy a změny.
6. „Plán rozvoje nových schopností a zvýšení počtu pracovních míst“. Účelem tohoto směru je vytvořit nezbytné podmínky pro zlepšení trhu práce s cílem zvýšit zaměstnanost a zajistit stabilitu společnosti. Tím, že EU poskytuje nové příležitosti a získává nové znalosti a dovednosti, usiluje EU o to, aby se budoucí pracovní síly přizpůsobily měnícím se podmínkám na trhu práce, což povede ke snížení nezaměstnanosti a zvýšení produktivity pracovníků.
7. "Evropská politika boje proti chudobě". Hlavním cílem této aktivity je zajistit sociální a územní spolupráci proti chudobě a sociálnímu odloučení s cílem zvýšit význam tohoto problému a uznat základní práva osob v nouzi, která těmto lidem umožní důstojný život a aktivní účast na veřejném životě. Evropská komise vyzvala členské státy EU, aby v souladu se strategií Evropa 2020 vypracovaly své národní rozvojové strategie.

Vysokoškolské vzdělávání je klíčové pro úspěšný rozvoj jakékoli země. Revoluční změny v technologii, založené na nejvyšší úrovni intelektuálních zdrojů a související

konkurence předních zemí světa za tyto zdroje se stávají nejdůležitějšími faktory určujícími nejen ekonomiku, ale i sociální a politický vývoj 21. století.

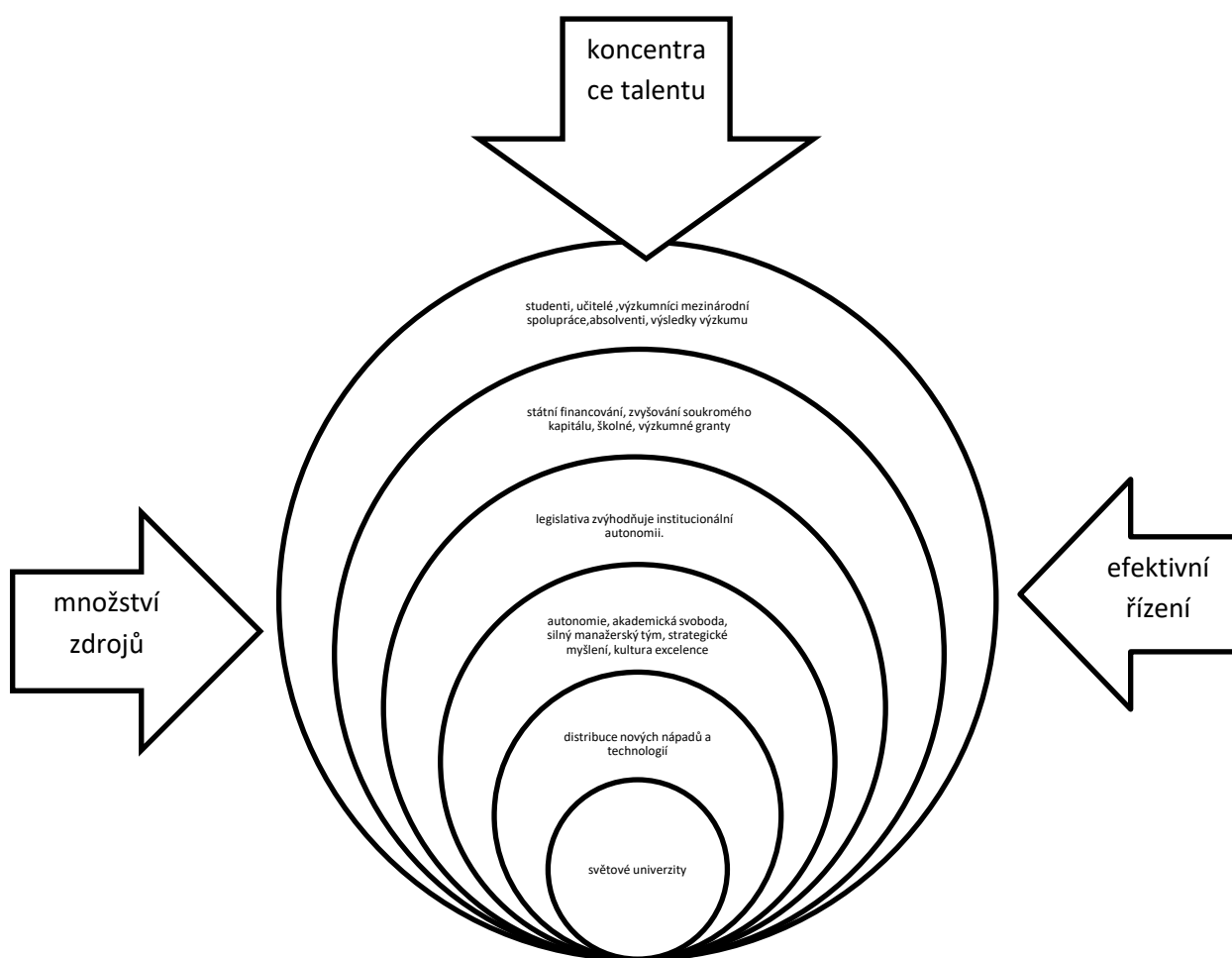
Univerzity hrají klíčovou roli při školení profesionálů, vysoce kvalifikovaných odborníků a výzkumných vědců, které jsou nezbytné pro rozvoj ekonomiky země, schopné vytvářet znalosti a vytvářet národní inovační systémy. V této souvislosti si vlády mnoha zemí chtějí být jisti, že jejich nejlepší univerzity jsou skutečně v čele intelektuálního a vědeckého vývoje.

V průběhu snahy o vytvoření univerzit světové třídy, které nyní přijaly vlády mnoha zemí, vyvstává mnoho otázek. V uplynulém desetiletí se pojem „univerzita na světové úrovni“ stal frází nejen pro zlepšení kvality výuky a výzkumu, ale především pro rozvoj schopnosti konkurovat na globálním trhu vzdělávacích služeb prostřednictvím získávání, apatií a vytváření pokročilých znalostí. Studenti se v současné době snaží zapsat do nejlepších vzdělávacích institucí, které jsou jim ekonomicky k dispozici, a vlády mají zájem na tom, aby z investic na vysokých školách dosáhly maximálního zisku. V tomto ohledu se celosvětové uznávání škol stává předmětem zájmu univerzit po celém světě.

Postavení světové univerzity musí být potvrzeno vnějším světem na základě mezinárodního uznání. Až donedávna byl proces získání mezinárodního statusu založen na subjektivním hodnocení, založeném především na pověsti univerzity. Například, Ivy League univerzity ve Spojených státech, takové jako Harvard, Yale, nebo Columbia univerzita; Oxford a Cambridge ve Velké Británii a Tokijská univerzita v Japonsku tradičně patří k exkluzivní skupině elitních univerzit, ačkoli dosud neexistovaly důkladná vědecky podložená hodnocení potvrzující jejich vysoké postavení na základě výsledků jejich činností v oblasti vzdělávání, výzkumu a předávání znalostí. Ještě vyšší mzdy jejich absolventů by neměly být považovány za objektivní důkaz skutečné hodnoty jejich vzdělání. V posledních letech se však kromě seznamů prestižních lig objevily objektivnější metody, které identifikují a klasifikují univerzity světové třídy. Jednou z takových metod je hodnocení vysokých škol.

Ačkoli většina z nejznámějších hodnotících technik předpokládá přidělení kategorií univerzitám v rámci jedné země, vytvořily se i mezinárodní žebříčky univerzit.

Mnoho výzkumníků se snaží nabídnout jasnější definici univerzity světové třídy. Například Andreev, A. „Národní model“ vysokoškolského vzdělávání: Vznik a rozvoj (2. Část)“ dochází k závěru, že vynikající výsledky těchto univerzit (vysoká reputace absolventů, moderní vědecký výzkum a jejich realizace) jsou založeny na třech vzájemně se doplňujících faktorech: vysoké koncentraci talentů (učitelů a studentů), dostatek zdrojů pro vytváření příznivých podmínek pro výuku a provádění pokročilého výzkumu, strukturu řízení univerzity, která přispívá k rozvoji strategické vize, inovace a zkázy umožňující univerzitě rozhodovat a spravovat zdroje bez byrokratických překážek. Tyto faktory jsou schematicky znázorněny na obrázku 4.



Obrázek 4: Faktory potřebné k vytvoření světových univerzit

Zdroj: Andreev, 2005, s. 12

S ohledem na způsoby, jak vytvořit nové univerzity na světové úrovni, v této knize Andreev poznamenává, že je třeba vzít v úvahu dva vzájemně se doplňující faktory.

První z nich je vnější povahy - je to role vlády na národní, regionální a místní úrovni a zdroje přitahované k posílení postavení univerzity. Druhý faktor je interní. Jedná se o zavedení schopností samotných univerzit, nezbytných procesů změn a kroků, které je třeba podniknout na cestě k vytváření vzdělávacích institucí světové úrovně.

V minulosti nebyla role státu při utváření univerzity na světové úrovni rozhodujícím faktorem. Historie univerzit patřících Lize Ivy ve Spojených státech ukazuje, že dosáhly mimořádného úspěchu, především v důsledku zvýšení vlastních zdrojů, spíše než zásahu státu.

Podobným způsobem se Oxford a Cambridge po staletí zdokonalovali. Sotva lze očekávat, že univerzitu světové třídy lze vytvořit bez pomoci společnosti a přímé finanční podpory státu. Vytváření podmínek pro provádění moderního vědeckého výzkumu vyžaduje velké investice.

Mezinárodní zkušenosti, podle Andreeva, odhaluje tři hlavní strategie, které podporují vytváření univerzit světové třídy:

1. Vláda si může vybrat několik stávajících vysokých škol, které mají potenciál proměnit je ve vyspělé vzdělávací instituce a poskytnout jim významnou podporu (výběr vítězů).
2. Vláda může stimulovat stávající univerzity, aby se spojily a transformovaly na novou univerzitu, která by mohla poskytnout součinnost v instituci světové třídy (hybridní vzorec).
3. Vláda vytváří novou univerzitu světové třídy od nuly. Je třeba poznamenat, že tyto přístupy se vzájemně nevylučují. Jednou z hlavních výhod prvního přístupu je, že vyžaduje výrazně nižší náklady než organizace nových vzdělávacích institucí od nuly. V tomto případě by stát měl vytvořit finanční a regulační podmínky, které umožní univerzitám úspěšně konkurovat na mezinárodní úrovni.

Jedním ze způsobů, jak toho dosáhnout, je financování založené na hodnocení výkonnosti a poskytování univerzit větší autonomii při rozhodování o řízení.

Druhým možným přístupem k vytvoření univerzity na světové úrovni je sloučení již existujících univerzit. V posledních letech se země jako Francie a Dánsko touto cestou důsledně řídily. Ve Francii jednotlivé univerzity a vyšší odborné školy zkoumají možnosti sloučení na regionálním základě.

V Dánsku vláda vytvořila Fond pro inovace, který mimo jiné poskytuje finanční podporu na sloučení vzdělávacích institucí. Velkou výhodou fúzí je, že v důsledku toho jsou vytvořeny silnější univerzity, které jsou schopny využít nové synergie, kterou kombinují lidské a finanční zdroje. Fúze však také představují riziko, že se místo vyřešení problémů zhorší problémy. Nová univerzita například zažije střet různých institucionálních kultur, problémy duplicity vzdělávacích programů a zaměstnanců. Jedním z hlavních úkolů při fúzi vysokých škol je tedy vytvoření jednotné akademické kultury a společné vize toho, jak budou probíhat transformace mezi všemi složkami univerzity (učitelé, školy, katedry) a zajištění vnitřní jednoty nově vytvořené univerzity.

V zemích, kde jsou institucionální tradice silné, těžkopádné administrativní struktury a byrokratické metody řízení brání inovačnímu rozvoji tradičních univerzit, může být nejlepším přístupem vytvoření nových vzdělávacích institucí, pokud mají učitele, kteří nepodléhají tradiční univerzitní kultuře, a finanční zdroje neomezené.

A. Amin v článku „Náklady a přínosy univerzit světové třídy“ se snaží zhodnotit náklady na vytvoření nové univerzity. Profesor Amin odhaduje, že náklady na vybudování univerzity světové třídy jsou v současné době zhruba 500 milionů dolarů, ale ve skutečnosti může být toto číslo mnohem vyšší. (Amin, 2004)

Například lékařská fakulta založená Cornell University v Kataru v roce 2002 stála 750 milionů dolarů (Mangan, 2008).

V tomto ohledu je klíčovým tématem, kterému čelí vnitrostátní orgány, kolik univerzit světové třídy, které si země může dovolit udržet, a jak zajistit, aby investice v tomto odvětví neměly dopad na jiné priority sektoru vysokoškolského vzdělávání.

Při vytváření univerzity na světové úrovni je prvním a pravděpodobně nejdůležitějším aspektem efektivní vedení a strategická vize rozvoje vzdělávací instituce, která tvrdí, že je univerzitou světové třídy. Je důležité zdůraznit, že úsilí univerzit, které usilují o změnu, musí mít strategický charakter založený na očekávání skutečně inovačních iniciativ.



Druhým aspektem je řádné dodržování všech plánů a činností, které jsou pro dosažení cíle splněny.

Zvláštní pozornost si zaslouží strategie internacionalizace univerzit. Jedním ze způsobů, jak urychlit proces reorganizace univerzity na univerzitu světové třídy, je efektivní využití strategie zaměřené na internacionalizaci.

Přiliv talentovaných zahraničních studentů může přispět ke zlepšení akademické úrovně studentů a obohatit jejich zkušenosti prostřednictvím interkulturní komunikace. V tomto ohledu může být schopnost nabízet studijní programy v cizím jazyce, zejména v angličtině, mocným atraktivním faktorem.

Schopnost přilákat zahraniční profesory a vědce je také důležitou charakteristikou dosažení excelence.

Univerzity, aby přilákaly nejlepší akademické pracovníky ze zahraničí, by jim měly být schopny nabídnout různé pobídky, včetně flexibilních pracovních a mzdových podmínek. Talentovaní jednotlivci mohou pomoci modernizovat stávající fakulty, katedry nebo vytvořit nové učební osnovy nebo výzkumná centra v nových oblastech, které mají konkurenční výhody.

Problematika internacionalizace jako nedílná součást zvyšování postavení vzdělávací instituce na světové úrovni také zahrnuje rozsah, v jakém národní výzkumníci hovoří anglicky, aby publikovali své články. Vědecké publikace jsou jedním ze způsobů, jak posílit pověst vzdělávacích institucí a vědců. Vzhledem k tomu, že citační indexy obsahují údaje shromážděné především z vědeckých časopisů publikovaných v angličtině, stává se možnost šíření výsledků výzkumu v angličtině důležitým faktorem při posilování pověsti univerzity.

Pokud jde o univerzity, zaměřené na kombinaci akademických a výzkumných činností, dobrým opatřením k posouzení jejich stavu je dostupnost výzkumných zakázek zadaných zahraničními společnostmi a nadnárodními společnostmi.

Neexistuje žádný univerzální recept na "vytvoření" univerzity světové třídy. Národní rysy a institucionální modely jsou velmi rozdílné.

Každá země z různých směrů rozvoje vybere strategii, která nejlépe vyhovuje jejímu potenciálu a zdrojům. Příklady takových strategií rozvoje jsou národní programy „Excellence Initiatives”, které v posledních letech realizovalo několik zemí.

Tyto programy budou diskutovány níže. Mezinárodní zkušenosti poskytují mnoho příkladů klíčových charakteristik univerzit světové úrovně a úspěšných přístupů k jejich formování (modernizace nebo slučování stávajících univerzit, vytváření nových univerzit).

Univerzita světové třídy:

- Má mezinárodní pověst pro výzkum.
- Má mezinárodní pověst v oblasti vzdělávání.
- Má vynikající hvězdné vědce a uznávané světové špičky v různých oblastech výzkumu.
- Uznávány nejen jinými univerzitami světové třídy, ale i mimo systém vysokoškolského vzdělávání.
- Má řadu fakult světové úrovně (ne nutně všechny).
- Identifikuje a staví na silných stránkách výzkumu; má pověst uznávaného lídra ve svých vybraných specialitách.
- Vytváří inovativní nápady, provádí různorodý základní a aplikovaný výzkum.
- Vytváří průlomový vědecký výzkum, jehož výsledky jsou označeny (např. Nobelova cena) a uznávány kolegy.
- Přitahuje nejtalentovanější uchazeče a školí nejkvalifikovanější odborníky.
- Může přilákat a udržet nejlepší učitele.
- Může přilákat zahraniční učitele a studenty.
- Přitahuje vysoké procento postgraduálních studentů, kteří nejen studují, ale také se zabývají výzkumnou činností.
- Přitahuje velké množství zahraničních studentů.
- Vstupuje na světový trh vzdělávacích služeb, zapojuje se do procesu internacionalizace v mnoha aspektech svých činností (např. Výzkumná spojení, výměna studentů a učitelů, návštěvy na mezinárodní úrovni).
- Má pevnou finanční základnu.
- Přilákal soukromý kapitál a příjmy.

- Má různé zdroje příjmů (například vládní financování, soukromé společnosti, příjmy z výzkumné činnosti, školné pro zahraniční studenty).
- Poskytuje vysoce kvalitní zázemí a efektivní prostředí pro výzkumné a akademické aktivity jak pro učitele, tak pro studenty (například dobře vybavené budovy a laboratoře, vysoce komfortní univerzitní kampus).
- Má prvotřídní manažerský tým se strategickou vizí a realizačními plány.
- Přípravuje odborníky, kteří se dostanou na vrchol kariérního růstu a zastávají vlivné a odpovědné funkce (například premiérů a prezidentů).
- Často má dlouhou historii, ve které dosahuje výjimečných úspěchů (například univerzity v Oxfordu a Cambridge ve Velké Británii, Harvardská univerzita v USA).
- Významně přispívá k rozvoji moderní společnosti.
- Neustále provádí benchmarking s nejlepšími univerzitami na světě a jejich útvary.
- Má nezávislost a má právo určit svůj vlastní vývoj.

## **2.4 Trendy vysokoškolského vzdělávání v Rusku**

V podmínkách překotných sociálních a ekonomických změn, stále komplikovanějšího společenského prostředí a zesilující integrace základních procesů společnosti, rostou požadavky na všestrannost pracovní síly, její mobilitu a tedy se rozšiřují možnosti vzdělávání dospělých a zvyšuje se význam vzdělávání pracovníků jako faktoru pozitivních změn v lidském životě a společnosti jako celku.

Díky svým potenciálním možnostem, jakou jsou flexibilita, pohotovost, bezprostřední vzájemná provázanost s praxí, je na vzdělávání dospělých nahlíženo nejenom jako na funkční nástroj sociálních a ekonomických změn, způsob adaptace dospělého jedince na nové podmínky, ale zároveň také jako na specifickou sociální sféru, která, pokud do ní bude investováno, může být vysoce efektivní.

Hlavním cílem vzdělávání vsoučasném zavedeném systému vysokoškolského školství je uspokojování konkrétních a individualizovaných vzdělávacích potřeb individua, zaměřené na osvojení dovedností, znalostí, návyků, osobnostních kvalit a hodnotových

priorit, nezbytných pro zvládnutí základních sociálních rolí, jejich úspěšného plnění a samozřejmě také pro rozvoj vlastní osobnosti.

V současné době je do sektoru pro vzdělávání dospělých v Rusku začleněno více než 1350 vzdělávacích zařízení a poboček. Počet studentů, kteří v nich absolvovali rekvalifikační studium a studium zaměřené na zvýšení stávající kvalifikace, v roce 2000 převýšil 1,2 milionů lidí, přičemž počet vyučujících v daných institucích činil 26,3 tisíc.

Bok po boku se státním sektorem se vyvíjí také soukromý vzdělávací sektor, který je co do své velikosti přibližně srovnatelný se státním, nicméně je orientován hlavně na komerčně výhodné kurzy ve formě krátkodobého studia, přičemž daný sektor je finančně nedostupný pro mnohé zájemce a není tak v případě snížení počtu vzdělávacích zařízení státního sektoru schopen ho nahradit.

Zatímco v USA se systém zvyšování stávající kvalifikace pracovníků týká každoročně 20 milionů lidí a Američané věnují zvyšování kvalifikace více než 500 dnů každých 10 let, v Ruské federaci činí objem investic do systému pro vzdělávání dospělých jen zlomky procent ve srovnání s americkými investicemi, přičemž kapacita systému činí každý rok okolo 2 milionů lidí a průměrný čas, který jsou zaměstnanci zvyšování kvalifikace ochotni věnovat, činí řádově 30 dnů jednou za 10 let.

Potenciální kontingent zařízení poskytujících odborné vzdělávání dospělých v Rusku má v současné době okolo 20 milionů zaměstnanců.

Pokud bychom zohlednili ve světě přijaté normy periodicity zvyšování kvalifikace a odborné rekvalifikace (minimálně každé 2 - 3 roky), pak je kapacitu stávajícího systému nezbytné několikanásobně zvýšit.

Z praxe je patrné, že možnost získání dodatečného vzdělávání, nebo absolvovaná rekvalifikace, umožňují pracovníkům nalézt své místo nejenom na trhu práce, ale i v životě.

Nicméně podstatným a důležitým je nejenom rozsah poskytovaného dodatečného vzdělávání, problém je i v tom že stávající systém celoživotního vzdělávání nedrží krok s dobou.

Zpozdilá reakce systému celoživotního vzdělávání dospělých na dynamicky se měnící požadavky společnosti diktované praxí, je typická pro tu etapu vývoje, v níž se systém

v současnosti nachází. Existující početné deklarační prohlášení, zabývající se nezbytností dát rozvoji dané sféry zelenou, označit ho za prioritu a zajistit kvalifikační růst pracovní síly s přihlédnutím k perspektivním vzdělávacím potřebám.

V průzkumech problémů rozvoje celoživotního vzdělávání do dnešního dne převládá přístup ztotožňující nepřetržité vzdělávání pracovníků s jejich neustálým odborným vzděláváním, jenž je reakcí na měnící se povahu a obsah výrobních a technických požadavků. V podstatě je na dospělého jedince nahlíženo pouze jako na určitou a rozvinutou pracovní sílu, rozhodně však ne jako na plnohodnotnou osobnost ve vší různorodosti jejích zájmů, hodnot a potenciálu.

V současnosti máme k dispozici určitý počet vzdělávacích zařízení, která se specializují na vzdělávání dospělých, aktivně působících v byznys vzdělávání, nicméně většinou jsou orientována na zprostředkování úzce specializovaných a v profesní činnosti požadovaných znalostí, přičemž mnohé dále v textu uváděné univerzity již aktivně rozvíjejí systematické poznatky z andragogiky, což podle údajů Ministerstva pro vzdělávání Ruska pomohlo zvýšit zaměstnanost absolventů o 15 - 20 %.

Současná etapa utváření společnosti vyžaduje vytvoření efektivního a funkčního systému pro vzdělávání dospělých, jehož základem bude evidování aktuálních a perspektivních vzdělávacích potřeb dospělých jedinců a společnosti jako celku, zaměřeného na nepřetržitý rozvoj člověka jako osobnosti a subjektu odborné činnosti.

V současnosti se principy andragogiky stále častěji v Rusku aplikují při přípravě, rekvalifikaci a zvyšování kvalifikace různých odborníků.

Tomu napomáhá častější zahrnování andragogiky do vzdělávacího systému jako jednoho z předních studijních odvětví.

Základy organizace studia inspirované andragogikou jsou jedním z fundamentálních při přípravě, rekvalifikaci a zvyšování kvalifikace vyučujících lékařských fakult, například na Katedře teorie a technologie vzdělávání na vysoké škole První Moskevské státní lékařské univerzity M. Sečenova, což pomáhá jejím absolventům nejenom si osvojovat informace, ale i naučit se chápat systém vnitřního rozvoje člověka jako celoživotní vzdělávání a osvojování si nových informací.

Katedra andragogiky Severovýchodní federální univerzity M. K. Ammosova začala v rámci studia využívat poznatky z andragogiky při adaptaci návrhů a vytváření finální podoby dodatečných odborných vzdělávacích programů pro obor „Vzdělávání a pedagogika, realizace vzdělávacích programů celoživotního odborného vzdělávání“, což pomohlo zanalyzovat zaměstnanost absolventů federální univerzity a prostudovat problém potenciální nezaměstnanosti.

Akademie celoživotního pedagogického vzdělávání (zkráceně APPO) v Sankt-Petěrburgu používá poznatky z andragogiky při řešení aktuálních problémů při výuce dospělých, obecných metodologických problémů v celoživotním vzdělávání odborníků, sociálně- psychologických problémů ve vzdělávání dospělých, problémů souvisejících s technologiemi celoživotního vzdělávání a zvláštnostmi celoživotního vzdělávání učitelů.

Andragogika je také jeden z předmětů, zařazený do programu přípravy lektorů dálkového vzdělávání v oblasti informačních technologií v rámci kurzu „Základy činnosti lektora v systému celoživotního vzdělávání“ na vysoké škole UNESCO.

Tento studijní kurz byl vypracován na základě zkušeností odborných lektorů z praxe v systému dálkového vzdělávání a je založen na teoretických poznatcích z pedagogiky, andragogiky, psychologie a efektivních technikách chování lektora v otevřeném vzdělávacím prostoru. Modely lektorské činnosti byly vypracovány Mezinárodním institutem managementu LINK - partnerem Otevřené univerzity Velké Británie.

Andragogika je zahrnuta také do programu kurzu „Humanitní vzdělání manažera pro vedoucí pracovníky, kteří si chtějí osvojit zákonitosti chování lidí a rozšířit tak své manažerské schopnosti“.

Kurz je součástí osnov ruského vysokoškolského vzdělávání v oboru „Management“, jehož náplní je studium humanitních předmětů dle technologií Státního institutu mezinárodních vztahů v Moskvě (MGIMO) a institutu pro rozvoj dodatečného odborného vzdělávání města Moskva.

Andragogika je studována jako jeden ze základních studijních předmětů, jehož znalost rozvíjí nezbytné kvality komunikace s dospělými, dále je andragogika vyučována v rámci početných seminářů a tréninků v byznys vzdělávání v takových vzdělávacích zařízeních, jako je Jižní federální univerzita v Rostově na Donu, Nižegorodský institut

rozvoje vzdělávání Narodni Výzkumná Moskevská státní stavební univerzita Moskvy. Andragogické zásady organizace studijního procesu jsou vyučovány v metodickém semináři pro mladé učitele a aspiranty Finanční univerzity při vládě RF v rámci oboru „Pedagogika, andragogika, psychologie, metodika finančně ekonomického vzdělávání.

Základy andragogiky jsou povinnou součástí dodatečného vzdělávání pracovníků poskytujících odborné vzdělání nezaměstnaným a personálu pracovních úřadů v Ruském studijním centru při Federálním úřadu práce v Rusku.

Andragogické zásady jsou uplatňovány také ve firemním vzdělávání, vzdělávání nezaměstnaných, při výuce cizích jazyků ve firmách a při výuce a zvyšování kvalifikace lékařů a dalších odborníků.

Andragogika je jako jeden ze základních studijních předmětů také zahrnuta do programu zvyšování kvalifikace a rekvalifikace lidí pracujících ve vzdělávání.

Zvláštní pozornost se v současné době věnuje také andragogickým aspektům zvyšování kvalifikace učitelů, především pak vysokoškolských učitelů a profesorů.

Vzhledem k dnešní situaci na trhu práce, na němž je patrný vysoký stupeň skryté nezaměstnanosti mezi odborníky (některé zdroje uvádějí 25 % - 50 %), typický výskyt volných míst převážně pro pracovní sílu s nízkou kvalifikací, společně sustálenou praxí státních úřadů práce posílat nezaměstnané na rekvalifikační kurzy dělnických a řemeslných profesí, nebo posílat na veřejně prospěšné práce diplomované specialisty, existují důvody se domnívat, že nesoulad mezi objektivně žádanou kvalifikační strukturou všestranného pracovníka a reálným obrázkem využití diplomovaných odborníků, se v posledním desetiletí stal ještě patmějším, než dříve.

Tak například podle nejnovějších statistických průzkumů nedokáže v posledních letech najít práci ve svém oboru okolo 80 % absolventů odborně zaměřených základních škol, 70 % absolventů středních odborných škol a 50 % absolventů vysokých odborných škol.

Výše uvedené umožňuje učinit závěr o tom, že v současnosti již v ruském vysokoškolském vzdělávání dozněla nutnost širší aplikace andragogických principů výuky, stejně jako potřeba organizace přípravného, rekvalifikačního vzdělávání a zvyšování kvalifikace učitelů - andragogů pro výuky dospělých, vysokoškolských učitelů a profesorů s kvalifikací učitele-pedagoga a učitele-andragoga.

Dále je potřeba vypracovat, schválit a zařadit do normy pro vysokoškolské odborné vzdělávání také státní požadavky na vzdělávací programy zaměřené na získání dodatečné kvalifikace andragoga — odborníka na práci s dospělými, vypracovat a zařadit do normy státní požadavky na získání dodatečné kvalifikace vysokoškolského učitele se znalostmi a dovednostmi učitele - pedagoga a učitele - andragoga.

Současná ruská společnost žije a vyvíjí se v překotně se měnícím světě. Realita je taková, že neustálý vývoj se stal nezbytnou podmínkou lidské existence. Základním mechanismem tohoto vývoje je systém vysokoškolského vzdělávání založený na systematizačních procesech, tvůrčí transformaci a organizovaném osvojování sociokulturních zkušeností předcházejících generací. Na tom, nakolik vysokoškolské vzdělávání vyhovuje a splňuje aktuální požadavky kladené na něj dobou, je závislá životní úroveň obyvatelstva země, její ekonomická stabilita a vnější politický status. Všechny tyto aspekty povyšují nezbytnost rozvoje vysokoškolského vzdělávání do okruhu prioritních úkolů státní politiky Ruska. V současné době v Rusku panuje problém s nedostatkem inovací, a proto byly na základě analýzy předních vysokých škol označeny a posouzeny inovace a trendy, jejichž zavedení je v podmínkách současné doby nezbytné.

V dnešní době je v Rusku stále nejrozšířenějším klasický model vysokoškolského vzdělávání zrozený za éry Sovětského svazu, jenž má kořeny ještě v klasickém vzdělávacím systému Jana Amose Komenského. Tomuto tradičnímu systému vysokoškolského vzdělávání je vlastní utilitární přístup ke studijní činnosti, na níž je pohlíženo jako na způsob reprodukce pracovní síly, jako na proces osvojování si znalostí, dovedností a návyků.

Svědomitost, pracovitost, schopnost si poznatky rychle zapamatovat, to jsou hlavní rysy klasického modelu vysokoškolského vzdělávání. Nicméně podobná koncepce rodí celou řadu jen obtížně řešitelných problémů.

Dozrál například objektivní rozpor mezi nezbytností současného systému vysokoškolského vzdělávání uvést do shody s nároky postindustriální kultury a převládáním racionálního paradigmatu, jež vyčerpalo svou kulturně a sociálně ekonomickou adekvátnost.

Stává se očividnou nezbytnost vytvoření a zavedení takových modelů a trendů vysokoškolského vzdělávání, které by dokázaly zajistit přípravu profesionálů,



odborníků schopných pracovat v týmu a přebírat odpovědnost v kritických situacích, vybavených kompetencemi nezbytnými pro nestandardní myšlení a hledání inovačních způsobů řešení aktuálních úkolů.

V polovině devadesátých let minulého století si Rusko zvolilo své další směřování, když se oficiálně připojilo k Boloňské deklaraci. Klíčové požadavky a podstata daného systému se staly základem modernizace ruského vysokoškolského vzdělávání. Mezi tyto principy je potřeba zařadit víceúrovňovost procesu odborné přípravy, transformace pedagogického procesu z osvojování znalostí a návyků na formování životně a odborně významných kompetencí, vytvoření systému managementu kvality vzdělávání, zajištění akademické mobility studentů a další. Zapojení do Boloňského procesu umožnilo ruskému systému vysokoškolského vzdělávání zahájit režim inovačního rozvoje a začít integraci do světového vzdělávacího prostoru. Rozšíření a intenzifikace daného procesu je jednou z hlavních tendencí rozvoje vysokého školství v Rusku. V blízké budoucnosti bude vysokoškolské vzdělávací zařízení, které usiluje do zařazení do světových žebříčků kvality, nuceno řešit úkol spočívající v hromadné obnově svého personálu tím, že budou k zajištění vzdělávací činnosti přizváni přední vědci, badatelé, manažeři a jiní odborníci ze zahraničí. A pokud univerzita nevytvoří podmínky nezbytné pro realizaci potenciálu těchto vysoce kvalifikovaných zaměstnanců, automaticky to povede k návratu vysokoškolského zařízení do seznamu „obyčejných“ škol s následnou postupnou stagnací. Proto jsou univerzity nyní nuceny zvyšovat svou konkurenční schopnost prostřednictvím finančních investic a řádné vnitřní transformace.

Druhou očividnou tendencí rozvoje systému vysokoškolského vzdělávání je akutní nutnost korekce forem realizace a obsahu vysokoškolských vzdělávacích programů a jejich přepracování a přizpůsobení současné úrovni humanitních, přírodovědeckých znalostí a technologiím s nimi spojenými. Tato tendence je systémově propojena s výše zmíněnou nutností obnovy personálu v rámci inovačního konceptu univerzit.

Vždyť odborní pracovníci s sebou z vnějšku společně s novým obsahem studijních programů přinesou i vzdělávací formy a prostředky, které jsou pro daný obsah vhodnější. Obvyklý model skládající se z lekcí a přednášek bude muset být podstatně modifikován, značně vzroste nezávislost studentů při jejich volbě způsobů osvojení si vzdělávacích programů, změní se role univerzitního vyučujícího v pedagogickém

procesu, kdy dojde k jeho přeorientování z přednášení předmětného materiálu ve prospěch komunikace se studenty, nastartování procesu samostatného hledání a osvojování si aktuálních informací samotnými studenty.

Převládajícími se stanou aktivní vzdělávací metody, jako například online kurzy, diskuze, didaktické hry, tréninky, ratingy a jiné.

Vysokoškolské vzdělávání se zbaví svého reprodukčního charakteru a přemění se na svobodnou vnitřní determinovanou činnost studentů zaměřenou na získávání zkušeností a přetváření vlastních zkušeností a kompetencí.

Následujícím směrem vývoje systému vysokoškolského vzdělávání v Rusku je obnova materiálně technické základny vysokoškolských vzdělávacích zařízení. Významnou modernizaci si žádá celá univerzitní infrastruktura jak v kvalitativním, tak i v kvantitativním měřítku. Aplikace současných moderních trendů ve vzdělávání má velkou podporu ze strany vlády, stejně jako ze strany pedagogických sborů předních vysokých škol Ruska.

Existují trendy ve sportu, módě, ekonomice a samozřejmě i ve vzdělávání. Trendy ve vzdělávání jsou vlastně tendence ho měnit. V průběhu posledního desetiletí došlo za účelem zlepšení kvality studia a jeho výsledků ve vzdělávacím systému k aktivnímu zavádění pedagogických inovací a vzdělávacích metodologií založených na využití počítačové techniky.

Kvalita vzdělávání je určujícím kritériem efektivity vzdělávacího procesu v tradiční, stejně jako ve kterékoliv jiné inovativní technologii vzdělávání.

U současných vzdělávacích trendů stojí za to si uvědomit základní skutečnosti, které ovlivňují zavádění změn v obsahu vzdělávání. Za prvé je to vytváření nových podmínek a aktivních vzdělávacích metodik, které jsou základem vzdělávacího paradigmatu. Za druhé to jsou vzrůstající nároky ze strany společnosti na přípravu kriticky myslících a funkčně gramotných osobností schopných nepřetržité obnovy svých znalostí, rychlého přeučení, samostatné přípravy a změny oblasti využití svých schopností pro úspěšnější život v rychle se měnícím životním tempu.

Vytvořené nové formy výkladu studijního materiálu, metodiky práce s novými prostředky používanými při výuce a způsoby řízení a kontroly samostatné poznávací

činnosti studentů s pomocí počítačových technologií, umožňují dosáhnout nejlepších výsledků, zvýšit aktivitu studentů a efektivitu celého studijního procesu.

Na základě informací, které poskytli rektori předních moskevských univerzit, lze definovat řadu základních tendencí vedoucích ke zdokonalování moderního vzdělávání.

Prvním trendem, kterého se nedostává mnohým ruským vysokým školám, jsou informační technologie, protože technologie vzdělávání založená na využití výpočetní techniky je souhrnem metod, forem a prostředků působení na člověka v průběhu jeho vývoje.

Na informační technologie je nutno nahlížet nejenom jako na obyčejný doplněk k již existujícím vzdělávacím metodikám, ale jako na mocný nástroj umožňující dosáhnout vysokého stupně přehlednosti studované látky, zahrnutí různorodých interaktivních zadání do studijních materiálů, nepřetržitou zpětnou vazbu, oživení a zvýšení dynamiky vzdělávacího procesu, zvýšení zájmu studentů o studovaný materiál a naplnění obsahu hodiny novými prvky.

V současné době se zvláštní pozornosti ve světě informačních technologií těší neustále rostoucí sektor chytrých zařízení a mobilních aplikací. Na základě analýzy současné situace na trhu bylo zjištěno, že sektor tabletů a smartphonů je jedním z nejperspektivnějších směrů vývoje v nejbližší budoucnosti.

Mohou však při výuce smartphony, mobilní telefony, tablety a jiná chytrá zařízení pomoci? Stále častěji si lze povšimnout, že jsou při výuce žáků a studentů využívány mobilní technologie, například při vyhledávání informací v internetové encyklopedii Wikipedie, hledání potřebných informací, pro překlad slov nebo frází s pomocí překladatelských programů, vizualizaci informací, sledování video lekcí, vyplňování testů nebo dotazníků v režimu online nebo například realizaci nejrůznějších laboratorních pokusů.

Přechod na bezdrátovou síť, rozšíření chytrých terminálů, progresse smart zařízení, mobilních kanceláří, vše toto zkvalitňuje život společnosti, v níž úhrnné využívání vynalezených technických prostředků, servisu a internetu vyvolává kvalitativní změny při vzájemném působení subjektů, což vede ke vzniku nových sociálních, ekonomických a vzdělávacích efektů.

Smart vzdělávání je druhým trendem zrozeným z fúze online šířeného softwaru a multimediálního obsahu.

Klíčovým úkolem současného smart vzdělávání je vytvoření flexibilního a otevřeného studijního prostředí s využitím chytrých zařízení, veřejných vzdělávacích zdrojů a řídicích systémů.

V prostředí smart vzdělávání jsou vytvářeny podmínky pro naplnění UNESCEM hlášeného základního principu vzdělávání XXI. století vzdělání pro všechny a celoživotní vzdělávání. Smart vzdělávání umožňuje přístup ke vzdělání vždy, všude a kdykoliv.

Hlavním cílem smart vzdělávání je vytváření prostředí, které umožňuje vysoký stupeň konkurenčně schopného vzdělávání díky tomu, že jsou u studentů rozvíjeny znalosti a návyky aktuální v moderní společnosti XXI. století, takové jako jsou spolupráce, komunikace, sociální odpovědnost, schopnost kritického myšlení, schopnost flexibilně a kvalitně řešit vznikající problémy.

Nezbytnost rozvoje integrovaného intelektuálního vzdělávacího prostředí je dána značným stupněm rozvoje chytrých technologií a intenzivnosti jejich pronikání do každodenního života.

Pokud bude vše provedeno správně, může se smart vzdělávání stát vynikajícím nástrojem pro výklad studijních materiálů, spolupráci mezi studenty a vyučujícími, zdokonalování způsobů komunikace, provádění průzkumů, vyplňování testů nebo aplikaci nových vzdělávacích metodik.

Třetím trendem je distanční studium a studium založené na pořádání webinářů. Samozřejmě, že v Rusku je mnohými univerzitami daný způsob výuky již poskytovaný, nicméně není příliš populární, protože ne všechny vysoké školy jsou vybaveny potřebnou výpočetní technikou, protože problém s financováním činnosti vysokého školství bohužel stále zůstává jedním z nejpálčivějších, společně s nutností a tendencemi obnovy vzdělávacích norem a systémů. Pedagogický kolektiv, stejně jako studenti, poměrně kladně reagují na dané novinky, protože jim dávají možnost nejenom nebýt pozadu za rychle se měnícím a vyvíjejícím světem, ale také čerpat znalosti z jiných světových vzdělávacích systémů a metod.

Studium mimo brány univerzity je prezentováno jako dodatečný trend vzdělávání studentů. Umožňuje osvojování a výuku předmětů nejenom na území vysoké školy, ale jedná se i o formu výuky prostřednictvím činnosti, která v sobě může zahrnovat výzkum a aplikaci znalostí v praxi. Přitom dochází k „ponoření se“ studentů do historie, kultury, politiky, protože v rámci distančního studia jsou jim samozřejmě také ukládány určité úkoly, které musí zvládnout.

Čtvrtým trendem v moderním vzdělávání jsou sociální média.

Sociální síť Facebook, webové stránky Wiki, podcasty umožňující šíření zvukových nebo videozáznamů na internetu, blogy, server Youtube pro sdílení videosouborů, cloudové technologie - vše toto je možné a žádoucí používat při výuce. Například blogy se výborně zařazují do výuky jako prostředek zpětné vazby mezi učitelem a studenty. Na Youtube je zase možné vytvářet a prezentovat video lekce.

Pátý trend se dotýká úzké sféry vzdělávání, je spojen s metodikou výuky přírodních věd (learning sciences).

Učitel musí mít stále na zřeteli základní koncepce a pojmy, ale studenti musí pracovat s reálnými problematickými situacemi. „Vzdělávání je sociální proces, a proto v průběhu výuky přírodních věd musí vyučující více“ (Andreev, 2005) využívat nové technologie, včetně distančního studia, vytvářet skupiny, iniciovat předávání znalostí od studenta ke studentovi“.

Jedním z nejvýraznějších trendů ve světovém vzdělávání je STEAM. Šestý trend, nová vzdělávací technologie, v sobě snoubí několik předmětných oblastí a napomáhá rozvoji kritického myšlení, výzkumných kompetencí a umění práce ve skupině.

Zkratka STEAM znamená:

S - science

T - technology

E - engineering

A - art

M - mathematics.

Neboli přírodní vědy, technologie, inženýring, umění, matematika - předměty, které se stávají stále více poptávanými v moderním světě. STEAM je studijní plán založený na principu výuky studentů s pomocí mezioborového a praktického přístupu.

Místo výuky každého jednotlivého oboru z pěti oborů zvlášť, integruje je STEAM do jednotného vzdělávacího schématu.

Důležitým aspektem práce s danou technologií je kolektivní práce na projektu. STEAM umožňuje zapojit pravou mozkovou hemisféru mozku odpovědnou za tvůrčí činnost, emoce, pocity. Existuje celé množství příkladů úspěšných projektových prací vzniklých s využitím dané technologie.

Jak bude vzdělávací proces vypadat za rok, pět nebo dokonce deset let? Trendy ve vzdělávání se neustále dynamicky mění vlivem mnoha faktorů. A ať už jsou tradiční metody výuky jakkoliv úspěšné, současná realita vyžaduje hledání nových a efektivnějších forem vzdělávání.

Co a jak učit dnes, aby byli studenti úspěšní zítra - to je hlavní ideologií současného vzdělávání. Vštípit studentům návyky samostatného studia v průběhu celého jejich života, naučit je spolupráci na všech úrovních, rozvíjet jejich samostatné a kritické myšlení, tyto a mnohé další úkoly jsou základem strategie vývoje moderních vzdělávacích technologií.

Uváděné tendence jsou předpoklady pro nejdůležitější a nejvíce zásadní trend v rozvoji ruského systému vysokoškolského vzdělávání.

Tím trendem je vznik v zemi univerzit nové generace založených na zbrusu nových vzdělávacích myšlenkách a metodologických principech. Tato tendence v plném rozsahu odpovídá zákonitostem vývoje vzdělávacích systémů jak v globálním, tak i světovém měřítku. Každá historická epocha má své vlastní a specifické požadavky na odbornou přípravu studentů, které jsou podmíněny potřebami převládajícího způsobu výroby. Proto v různých dobách převládaly třeba klasické, výzkumné nebo průmyslové typy vysokoškolských zařízení, uspokojovaly totiž aktuální poptávku po univerzálních znalostech, generaci vědeckých nápadů a myšlenek a zajištění průmyslového růstu. Realie současné moderní doby udávají potřebu univerzit nového typu, který většina expertů nazývá „inovačními“. Studium na takové vysoké škole musí být zaměřeno na

přípravu lidí a týmů schopných transformace nejenom již existujících sociokulturních zkušeností, ale i vytváření nových a dříve neexistujících společensky prospěšných typů lidské činnosti.

Poptávka po těchto odbornících v blízké budoucnosti bude intenzivně růst nejenom v Rusku, ale i všude na světě. Podobná prognóza vyplývá z výsledků analýzy geopolitické situace a je dána výzvami, které na nás klade čas.

Stále zintenzivňující se konkurence na mezinárodní scéně, zběsile rychlý rozvoj nových technologií, ekonomická nejistota, finanční krize, vše toto podmiňuje nezbytnost vysokoškolské přípravy lidí, kteří budou umět přemýšlet mimo hranice obecně přijatých názorů a představ, schopných vyřešit komplikované úkoly a dostat se ze „slepé“ uličky, jednajících navzdory nepříznivým okolnostem.

Je potřeba říci, že projednávané inovace nepopírají význam již vybudovaných a ustálených formátů vysokého školství.

Bezespору je však pro univerzity nového typu, které v sobě dokážou soustředit veškerý progresivní vzdělávací potenciál, připravena role speciálních „lokomotiv“ modernizace ruského systému vysokoškolského vzdělávání.

Nicméně klasické a specializované univerzity budou, stejně jako dříve, i nadále řešit úkoly jim vlastní, spočívající v přípravě kvalifikované pracovní síly pro potřeby národního hospodářství.

Zvláště důležité je udržení a transformace vysokých škol, vyznávajících tradiční vzdělávací model, na místní úrovni, v regionech se stabilní a zavedenou sociálně ekonomickou infrastrukturou zaměřenou na určitý sektor průmyslové výroby.

Analýza obecných tendencí vývoje ruského systému vysokého školství dává předpoklady pro zavedení tendencí a přehodnocení starých norem v rámci vzdělávacího systému a zavedení moderních tendencí a norem. Bezespору bude nutná významná a rozsáhlá přestavba jak formální, tak i obsahové složky vzdělávání. Ale je to právě tento vektor úsilí, který umožní Rusku vrátit se v nejbližších desetiletích mezi světově uznávané velmoci. Jak zdůrazňuje ministr vzdělávání a vědy Ruské federace D. V. Livanov: *„Hlavními procesy nového vzdělávání se stanou komunikace a technologie, které jsou výsledkem duševní činnosti, zaměřené na řešení aktuálních problémů*

*a nejvyšší formou vzdělávací činnosti pak strategická projektová a týmová práce.“*  
(Livanov, 2010).

Netřeba si však dělat iluze, že by tyto změny proběhly samy od sebe, nebo k nim došlo z důvodu vnějšího působení.

Je nutné střízlivě ohodnotit možnosti ruského systému vysokoškolského vzdělávání a uvědomit si jeho zkosnatělost a inertnost. V současnosti nejsou ruské vysoké školy z řady objektivních důvodů schopny konkurovat světovým špičkám v oblasti vzdělávání.

Problémy s financováním, nedostatkem moderních technologií a odborníků bohužel stále přetrvávají. Přitom nedůvtipné kopírování a přebírání typických rysů systému vysokoškolského vzdělávání, uměle vytvořených a úspěšně fungujících v podmínkách jiných států, jenž se podstatně kulturně, politicky a ekonomicky liší od ruské reality, je zjevně odsouzeno pouze k dočasnému, omezenému efektu.

Aby ruské vysoké školství mohlo konkurovat na mezinárodní úrovni svým protějškům z jiných států, je nezbytné vypracovat kritickou analýzu, přehodnotit a naučit se racionálně využívat nejlepší zkušenosti ze světa, nicméně vše toto nepopírá nezbytnost věnovat se vytváření a zavádění vlastních a originálních inovací. Tento promyšlený přístup umožňuje stanovení cílů, na něž se systém musí orientovat a je i hlavním mechanismem reformace ruského systému vysokoškolského vzdělávání v nejbližším desetiletí.

Problémy vzdělávání jsou v současné době aktivně projednávány jak v tisku, tak i v prostředí internetu, stejně jako na zasedáních vlád. Již více než rok probíhá reforma vzdělávacího systému, která je veřejností hodnocena nejednoznačně.

Sami vyučující také nezůstávají pozadu – možné způsoby řešení problémů a směry rozvoje hledají společnými silami na odborných fórech a setkáních. Vláda slibuje zavádět a realizovat nové trendy v plném rozsahu a zdokonalit tak ruské vysoké školství, včetně jeho směřování k poskytování moderního vzdělání.



## **2.5 Vazby ruského systému vysokoškolského vzdělávání s evropským vzdělávacím prostorem**

Z hlediska geografických poznatků a celé řady dalších znaků bylo Rusko vždy evropským státem, jehož rozvoj v sociálně ekonomické a politické oblasti, včetně oblasti vzdělávání, začátkem XVIII. století z důvodu řady subjektivních a objektivních příčin zaostal za ostatními státy kontinentu.

Intenzivní a poměrně úspěšný vývoj ruského vysokoškolského vzdělávání za posledních dvě stě padesát let umožnil badatelům v oblasti vzdělávacího systému mluvit o jeho národních zvláštnostech, které jsou nerozlučně spjaty s ruskou národní kulturou, duchovností, sociálními zvláštnostmi ruského národního charakteru, jenž ale mohu být ztraceny integrací ruského vysokého školství do světového vzdělávacího prostoru. Diachronická analýza rozvoje ruského systému vysokoškolského vzdělávání svědčí o těsných přímých (v předrevolučním období rozvoje) a nepřímých (v období existence Sovětského svazu) vazbách ruského vysokého školství s evropskými univerzitami, ve značné míře pak s německou vzdělávací kulturní tradicí, která měla podstatný vliv jak na strukturu rozvoje tuzemských vysokoškolských vzdělávacích zařízení, tak i na utváření principů ruské vzdělávací politiky.

Předpoklady pro vznik vysokoškolského vzdělávacího systému a vhodné podmínky pro rozvoj kultury napomohly formování vzdělávacích tradic již v průběhu utváření ruské státnosti. Aktivní kulturně vzdělávací činnost na Rusi začala již v IX. století. Přibližně do XIII. století, tedy do doby, kdy byly v Evropě založeny první univerzity, byly ruské tendence rozvoje vzdělávání nejenom blízké směrům rozvoje západoevropského vzdělávání, ale v mnohém je i překonávaly. Období feudální rozdrobenosti a mongolsko-tatarské nadvlády na několik století násilně zpřetrhalo rozvoj ruského vzdělávání. Z důvodu řady objektivních faktorů byla v této době pro Rus nejdůležitější otázka přežití lidí, ne jejich vzdělávání. V období XIII. – první poloviny XV. století se přes Rus přehnal více než 160 válek, z nichž bylo 45 bitev s Tatary, 41 s Litevci, 30 s německými rytíři a všechny ostatní pak se Švédy, Poláky, Maďary a Bulhary. Vzdělávání tak nadále zůstávalo pouhou částí rodinné výchovy a omezovalo se na výuku řemeslům, válečnictví, základním modlitbám, čtení, psaní a počítání.

Velký význam pro uchování tradic vzdělanosti měly kláštery, ale ty soustředily své úsilí především na podporu duchovního, ne světského vzdělávání. Světské vzdělání ještě ve XIV. století neměli jako chudí, tak i bohatí, pouze některé děti nemajetných rodičů se učily gramotnosti, aby se mohly stát písaři a nižšími úředníky státního aparátu.

Zájem o vzdělání se začíná zvedat od druhé poloviny XVII. století. Mezi studované předměty jsou zahrnovány kromě čtení, psaní a počítání také cizí jazyky a různé vědy. Ruský stát, který se v tomto období přeměnil na absolutní monarchii s byrokratickým systémem řízení, naléhavě potřeboval gramotné lidi schopné pracovat v orgánech jak centrální (diplomatické služby, hospodářská a vojenská správa), tak i místní (vojvodské úřady) správy.

Budovaný vzdělávací světský systém měl za cíl vyřešení ne individuálních duchovních, ale státních a praktických úkolů, a tedy naplňoval potřeby utilitárního, ne liberálního vzdělávání.

Systém odborného vzdělávání začíná vznikat v polovině XVII. století. Při jednotlivých územních správách jsou zakládány školy, na nichž studují děti místních pracovníků těchto správ, nižších kancelářských úředníků, střelců, lékařů. Základy tohoto důležitého procesu položil tak zvaný „Pasolskij prikaz“ (centrální vládní úřad v Rusku v období let 1549–1720), který vydal rozhodnutí o založení lékařské školy při tak zvaném „Aptěkarském prikaze“ (administrativně-soudní orgán v Rusku v XVII. – začátku XVIII. století, do jehož správy spadaly lékárníci, doktoři i lékaři a vše související se zdravotnictvím). Nejvyšší počet studentů na dané škole studoval v době nejvýznamnějšího státního zřízení Ruska XVII. století – tak zvaného „Poměstnovo prikaza“ (jeden z centrálních orgánů správy Ruska v XVI. a XVII. století).

Vysokoškolské odborné vzdělávání začíná psát svou historii v roce 1631, kdy byla v Kyjevě otevřena rusko-ukrajinská Kyjevsko-mohyljanská akademie, v roce 1685 pak v Moskvě Ellinská řecká škola, která byla v roce 1701 na příkaz Petra I. přejmenována na Slovanskou řecko-latinskou akademii.

Nehledě na malý počet různých škol vyššího typu a prvních vysokoškolských vzdělávacích zařízení, připravil jejich vznik půdu pro reformátorskou činnost Petra I. v oblasti vzdělávání. Poté, co vrátil do vlasti ze své první cesty po Evropě, zaměřil Petr svou pozornost na ruská vzdělávací zařízení, která v té době ještě nedokázala zajistit

přípravu státu nezbytných specialistů. Právě jejich akutní nedostatek zpomaloval rozvoj ekonomiky, vojenství, činnost státních správních orgánů a dalších složek ruské společnosti.

Společným úsilím ruských a přizvaných zahraničních pedagogů se na rozhraní XVII. – XVIII. století povedlo v různých regionech Ruska otevřít více než 100 vzdělávacích zařízení světského typu.

Reformátor Ruska takto položil základy ruské vzdělávací politiky, v níž dominoval německý model přípravy specialistů na konkrétní oblasti sociálního života nad elitním vzděláváním akademického (univerzitního) typu.

Rychle se rozvíjející střední odborné vzdělávání nemohlo v plném rozsahu uspokojit poptávku státu po kvalifikovaných úřednících. Rusko potřebovalo vysoké školství. Ruský systém vysokoškolského vzdělávání začal psát svou historii v okamžiku, kdy na západě na univerzitách, které vznikly ještě ve středověku, začala krize. Krize, která na západě odstartovala nutnost přechodu od univerzity jako středověké cechové korporace k univerzitě jako organizaci, která slouží státu, společnosti a národu. Nicméně nové pojetí univerzity začátkem XVIII. století bylo ještě prosta národních zvláštností, hledání nového paradigmatu univerzitního vzdělávání teprve začínalo, což se podepsalo i na osudu první ruské Akademické univerzity založené v roce 1726.

Poprvé myšlenka na založení ruských univerzit zazněla v návrzích německého filozofa G. W. Leibnize adresovaných Petru I.

Podle Leibnize bylo založení ruských univerzit diktováno ne potřebou národa v určité fázi vývoje, ale na samotné univerzity bylo nahlíženo jako na prostředek přeměny Ruska, změny způsobu myšlení lidí. Jiný německý filozof Spoerr se zase domníval, že v případě, že bude problematické přemluvit nejlepší světové vědce a badatele k příjezdu do Ruska, je lepší dát přednost založení univerzity, která v krátké době dokáže připravit vlastní vědecké kádry pro potřeby Akademie. (Spoerr, 2004). Akademická univerzita však tento úkol nedokázala úspěšně zvládnout. Nedokázala připravit dostatek kvalifikovaného a kvalitního personálu pro Akademii věd a ruských vědců. Ze začátku bylo proto nezbytné zvát ke spolupráci ze zahraničí nejenom profesorský sbor, ale i studenty. Výuka probíhala nepravidelně, včerejší studenti se stávali překotně profesory, kvalita lekcí byla tristní. Hlavním problémem bylo to, že univerzita se

nedokázala stát národním centrem pro rozvoj kultury a vzdělávání. V roce 1753 opustil brány univerzity málem jediný úspěšný absolventský ročník. Z 20 studentů, kteří byli připuštěni k závěrečným zkouškám, bylo pouhých 9 z nich úspěšných.

V průběhu všeho všudy několika desetiletí existence Akademické univerzity se jí několikrát pokusili reformovat.

Tak například řada paragrafů akademického řádu, přijatého v roce 1747, se týkala činnosti univerzitních profesorů, kteří od tohoto okamžiku začali být odlišováni od akademiků, kteří nemuseli přednášet. V roce 1757 M. V. Lomonosov jako člen Akademické kanceláře učinil pokus o provedení reformy univerzitní struktury, pokusil se prosadit změny v představách o vědeckovýzkumné činnosti na univerzitě a snížit počet vyučovacích hodin latiny. Reálně se mu podařilo dosáhnout zvýšení státních příspěvků na činnost univerzity, počtu stipendistů, ale i přes tyto změny byla efektivita Akademické univerzity špatná a univerzita byla v roce 1766 uzavřena.

Myšlenky Petra I. týkající se významu univerzit a teorie o univerzitním vzdělávání M. V. Lomonosova byly realizovány v rámci nejdůležitější společenské a kulturní události XVIII. století, tehdy, když byla v roce 1755 založena Moskevská univerzita a dvě gymnázia při ní: jedno pro šlechtu a druhé pro studenty různého postavení. Vzdělávací program byl v obou gymnáziích stejný. Prvními fakultami univerzity se staly filozofická, právnická a lékařská. Po pěti letech od svého založení měla Moskevská univerzita 30 studentů a 100 žáků v gymnáziích. Úspěšní absolventi univerzity měli po skončení studia zaručenu podporu při uplatňování ve státní správě a kariérním postupu podle vzoru „tehdejších německých univerzit“.

Univerzita vděčí za své založení spolupráci M. V. Lomonosova a favorita carevny Alžběty Petrovny I. I. Šuvalova, který se stal jejím prvním kurátorem. M. V. Lomonosov vypracoval ideologii univerzity a formy organizace její činnosti, které předurčily jeho další osud jako lídra ruského vysokoškolského vzdělávání. Nejdůležitější zásluhou Lomonosova bylo zavedení výuky v ruském jazyce, což učinilo z Moskevské univerzity v plném smyslu slova národní vzdělávací zařízení. Přestože hlavní myšlenka vědce, tj. myšlenka nezávislosti univerzity, nebyla podpořena, první kurátor univerzity – hrabě Šuvalov podporoval a pomáhal rozvoji univerzitních hodnot liberálního vzdělávání. Uspokojování morálních a vzdělávacích úkolů, kombinace

výchovy a výuky vědeckým disciplínám ve stejné budově učinily první ruskou univerzitu centrem nejenom praktické přípravy státních úředníků, ale i centrem rozvoje duchovní kultury. Tradice ruského univerzitního vzdělávání, založené Moskevskou univerzitou, se soustřeďovaly kolem tradiční ruské rodinné výchovy, evropské vzdělanosti, vychovanosti, otevřenosti vůči světu, patriotismu a humanity.

Nicméně pouze jedna jediná Moskevská univerzita, nehledě na své rychlé tempo rozvoje, budování národních tradic a vlivu na sociální, duchovní, a dokonce i politickou a ekonomickou sféru společnosti, nemohla nahradit institucionální systém vysokoškolského vzdělávání.

Univerzita se však i přesto stala centrem společensko-vědeckého rozvoje a definovala základní obrysy spojení všeobecného a odborného vzdělávání, parametry vzájemného vztahu státu a univerzit.

Přeměna státních zařízení Ruska počátkem XIX. století podle západoevropského vzoru napomohla posílení pozic ruského vzdělávacího systému. Iničiátoři vzdělávací reformy usilovali o to, aby ruská univerzita převzala některé vnější rysy evropských vysokých škol na přelomu XVIII. – XIX. století. Často tato snaha odsunula na vedlejší kolej snahu o rozvoj vysokoškolského vzdělávání jako národní ruské hodnoty. Nehledě na to se začátkem XIX. století zformoval vlastní ruský systém vysokoškolského vzdělávání, což historicky připadlo na stejnou dobu jako formování národních univerzitních modelů v Evropě. ( Teichler,1998)

V souladu s „Manifestem o založení ministerstev včetně Ministerstva národní osvěty“ z roku 1802 bylo území Ruského impéria rozděleno na šest vzdělávacích okruhů v čele s univerzitou. V podřízení univerzit byly gymnázia, za nimiž následovala újezdní učiliště, nakonec základní školy (učiliště) zřizované církví s tím, že vždy následující vzdělávací zařízení vedlo přípravné kurzy pro studium na nadřízeném vzdělávacím zařízení, tj. újezdní učiliště připravovala žáky k přijetí na gymnázia, zatímco gymnázia organizovala přípravné kurzy pro zájemce o studium na univerzitě. Univerzita v čele s kurátorem byla vzdělávacím a správním centrem svého okruhu. Pod její bezprostřední správou se nacházela gymnázia jednotlivých gubernií. Ředitelé gymnázií měli „celkový dohled“ nad újezdními a jinými učilišti a vedoucí újezdních učilišť dohlíželi za pořádkem na základních školách (učilištích) zřizovaných církví. Všechna vzdělávací

zařízení, kromě těch zřizovaných církví, byla financována ze státní poklady prostřednictvím tak zvaného „Prikaza obščestvennovo prizrenija“ (úřad založený v roce 1775 Kateřinou II. Velikou, do jehož působnosti spadaly školy, nemocnice, sirotčince, vězení apod.) a z příjmů měst. Církevní učiliště (základní školy) byla svěřena pod „osvícený a dobrotivý patronát“ velkostatkářů, místního duchovenstva a nejváženějších obyvatel regionu.

Univerzity v této době plnily funkce nejenom vysokoškolských vzdělávacích zařízení, ale odpovídaly i za správní, hospodářskou a vzdělávací činnost ve všech podřízených vzdělávacích zařízeních okruhu a kontrolovaly v jakém jsou daná zařízení stavu.

Realizace reformy v praxi narážela na potřebu založení nových vysokoškolských vzdělávacích zařízení. Postupně se utvářel nejenom univerzitní, ale i neuniverzitní systém vysokoškolského vzdělávání.

Kromě vzdělávacích zařízení pod patronátem Ministerstva pro národní osvětu fungovaly i školy jiných státních úřadů a ministerstev, například školy církevních, vojenských, námořních, majetkových, dopravních, zemědělských resortů a úřadů založených carevnou Marií. Dále pak soukromá vzdělávací zařízení. Dynamika rozvoje ruských vysokoškolských zařízení v první polovině XIX. století je znázorněna v tabulce č. 2.

Tabulka 3: Počet univerzit Ruské říše v letech 1800-1861

Zdroj: Andreev, 2005, s. 87

Typ vysoké školy	Rok	
	1800	1861
Univerzity	4	14
Vojenské školy (včetně vojenské lékařské)	3	5
Zemědělské	—	7
Pedagogický	—	2
Duchovní	4	5
Technické	7	13
Ekonomické	—	1
Právnícké	—	2
Střední školy umění	2	5

V průběhu XIX. století následovaly v oblasti vzdělávání po sobě hned čtyři reformy, každá z nich vždy při změně cara. Začátek období, v jehož průběhu se na trůnu Ruského impéria vystřídali čtyři carové, se datuje XIX. stoletím a byl ve znamení přestavby vysokého školství na základě nově přijatých statutů (zákonů). Liberálně-internacionální vzdělávací systém cara Alexandra I. byl po 14. prosinci a červencové revoluci nahrazen národním systémem Mikuláše I. Ke změně systému došlo i při přechodu od liberálních statutů v období let 1863-1864 let k reakčním statutům z roku 1871 (o gymnáziích) a 1884 (o univerzitách). Společenské oživení koncem 90. let XIX. století umožnilo připravit pátou reformu, která však byla realizována až v období revolučních let 1905-1917.

Prvním z mnoha statutů vydaných v XIX. století se stal liberální statut z roku 1804, jehož návrh zpracoval V. N. Karazin. Statut vyhlásil autonomii univerzit, která spočívala v možnosti samostatné volby rektora, prorektorů, profesorů.

Svoboda v pedagogické, vědeckovýzkumné a osvětové činnosti se projevovala v možnosti samostatného rozhodování univerzit o zakládání kateder a v právu přidělovat úspěšným uchazečům akademické tituly. Na druhé straně lze i z tohoto

statutu vyčíst úzce utilitární zaměření vysokoškolského vzdělávání, které sloužilo státu jako centrum přípravy úředníků různého typu.

Utilitarismus byl posilován tím, že univerzita byla vyhlášena za určitý kanál sociální mobility – kterýkoliv student měl při přechodu z Ministerstva národní osvěty na jinou státní službu právo na zařazení do XIV. třídy – stával se tak minimálně šlechticem neurozeného původu.

Utilitární vztah k univerzitnímu vzdělávání jako k možnosti udělat slušnou kariéru byl v rozporu s tradičními univerzitními hodnotami, nicméně i přesto byl hlavní tendencí rozvoje ruských univerzit v XIX. století.

Za dob vlády Mikuláše I. vyvstala nezbytnost realizace generální reformy vzdělávacího systému podle známého hesla ministra osvěty S. S. Uvarova - „pravoslaví-samoděržaví-národnost“. Činnost Uvarova jako reformátora ruského vzdělávacího systému je hodnocena rozporuplně. Pokud liberální badatelé XIX. století a sověští historici nahlíželi na reformu tohoto období jako na reakční, objevují se v současné literatuře názory, že právě v tomto období došlo ke zformování národního modelu ruské univerzity. Druhé hledisko je podle našeho názoru historicky hodnověrnější. Díky přijetí statutu v roce 1835 byly univerzity nejenom zařazeny „pod zvláštní patronát“ (což bylo dáno již statutem z roku 1804), ale začaly být nazývány „carskými“. Sám Uvarov mnohokrát propagoval myšlenku „ruské univerzity“ jako složky národního vzdělávacího systému. Vyzýval k tomu „být Rusem především svých duchem, nežli se snažit být Evropanem svým vzděláním“, což v podstatě znamenalo syntézu těchto dvou základů se zdůrazněním právě národního charakteru „univerzity pro Rusko“.

Univerzitní statut napomáhal přechodu ruských univerzit od ideální korporace vědců k národní univerzitě pod kontrolou státu, který poskytoval financování. Univerzitám byla odebrána možnost rozhodovat o studijním programu, hospodářská správa byla oddělena od studijní správy, byl rozpuštěn univerzitní soud a odejmuta autonomní práva členům univerzitní korporace, změněna struktura fakult podle příkladu Berlínské univerzity a zvýšeny požadavky na obsazování univerzitních pracovních míst a funkcí.

Se začátkem vlády Alexandra II. byla přijata opatření vedoucí ke zreformování vysokého školství.



Poprvé byla reforma projednávána s odbornou veřejností: návrh univerzitního statutu byl rozeslán všem univerzitám, gubernátorům, zástupcům šlechty a vyšším duchovním činitelům k připomínkování.

Statut z roku 1863 vyhlášoval rozsáhlou autonomii univerzit: univerzitní výbor měl právo samostatně rozhodovat ve všech vědeckých, studijních, administrativních a finančních otázkách. Statut zaváděl volbu rektora, prorektora, děkanů a profesorů s jejich následným schválením ze strany ministra národní osvěty. Statut povoloval univerzitám pět fakult: fyzikálně-matematickou, lékařskou, právní, historicko-filologickou a fakultu orientálních jazyků. Ve skutečnosti však žádná univerzita neměla více než čtyři fakulty.

Po studentských nepokojích a tragickém skonu Alexandra II. vznikla potřeba vydání nového reakčního statutu, který by dokázal ochránit činnost ruských univerzit za stávajícího režimu. V roce 1884 Alexandr III. podepsal nový univerzitní statut, který připravil M. N. Katkov.

Daný statut fakticky zlikvidoval autonomii univerzit, rektor byl jmenován ministrem národní osvěty, děkani byly vybírány kurátory vzdělávacího okruhu, přičemž hlavním kritériem pro vhodnost obsazení pozice nebyly vědecké a odborné kvality, ale spíše politická loajalita. Neomezeným vládcem univerzity se stal kurátor vzdělávacího okruhu.

Období od konce XIX. století do roku 1917 bylo nejpłodnějším v historii ruského vysokoškolského vzdělávání. Výmluvným důkazem dané skutečnosti je pro Rusko rekordní nárůst počtu studentů, kteří jako budoucí odborně vzdělaná inteligence byly geneticky spojeny s kapitalistickým úklonem ekonomiky, perspektivami utváření buržoazních základů politického zřízení ruského státu. Počet ruských studentů rostl ve srovnání s ostatními evropskými zeměmi nejrychlejším tempem.

Tabulka 4: Počet ruských studentů rostl nejrychlejším tempem mezi evropskými zeměmi.

Zdroj: Andreev, 2005, s. 55

Země	Počet studentů		tisíc obyvatel
	1860	1890	1913/1914
Rusko	1	1	8
Rakousko	4	7	14
Německo	2	6	12
Francie	Žádné informace	5	11

Nehledě na všechny demokratické změny, které proběhly v rámci národní osvěty v období XIX. – začátku XX. století, odrážela struktura vzdělávání v Rusku ještě v roce 1917 hlavně sociální strukturu společnosti. V předrevolučním Rusku měla středoškolské vzdělání a navazující vysokoškolské poměrně úzká vrstva mládeže, většinou pocházející z privilegovaných tříd a vrstev společnosti. V praxi fungoval tak zvaný systém „dvou koridorů“. Jeden koridor byl určena těm s „nízkými čely“, tj. národním masám, jejichž děti mohly v tom lepším případě vystudovat základní školu, ale již neměly možnost dostat se do „druhého koridoru“, který byl určen potomkům vládnoucí třídy. Tento systém vzdělávání existoval i v západních zemích. Zvláštností Ruska však bylo to, že „první koridor“ zůstal „nedostavěným“ (povinná základní školní docházka nebyla ještě zavedena), zatímco „druhý koridor“ byl výrazně užší: v roce 1914 studovalo v Rusku na druhém stupni středních škol různého typu celkem 102 tisíc studentů. Ruské vysoké školství připravovalo odborníky zejména ze zástupců privilegovaných vrstev společnosti. Například mezi studenty devíti univerzit Ruska činili 32,4 % potomci šlechty a státních úředníků, 11,5 % potomci vážených občanů

a kupců, 7,6 % zástupci duchovenstva, 24,2 % potomci měšťanů, 14,6 % pak potomci kozáků a rolníků, 4,4 % ostatní.

Univerzit v Rusku bylo podstatně méně než v evropských zemích. Před revolucí v roce 1917 fungovalo na území Ruska pouze 11 univerzit: Moskevská (1755), Derptská (Jurijevská 1802), Kazaňská (1804), Charkovská (1804), Petrohradská (1819), Univerzita svatého Vladimíra v Kyjevě (1833), Novorassijská (1864), Varšavská (1869), Tomská (1888), Saratovská (1909), Rostovská (1915) plus Permské oddělení Petrohradské univerzity (1916). Před vypuknutím první světové války byl připraven projekt založení 15 univerzit, ale jeho realizaci brzdil nedostatek finančních prostředků ve státní pokladně.

Celkem připadalo na jedno vysokoškolské vzdělávací zařízení v Rusku 3,4 milionu lidí a na jednu univerzitu 17 milionů obyvatel (Saratovská a Helsingforská univerzita nejsou zahrnuty).

Nehledě na nízký počet ruských univerzit byl jejich význam pro vzdělávací systém a společnost obrovský. Pod patronátem univerzit se rodily nové modely státních a soukromých vysokoškolských vzdělávacích zařízení. Například Kazaňský veterinární institut, založený v roce 1873, byl po dlouhou dobu fakticky jen jednou z fakult Kazaňské univerzity. Polytechnické univerzity v Sankt-Petěrburgu, Varšavě a Kyjevě, vzniklé v roce 1898, se také nacházely v blízkosti univerzit, které jim za úplatu poskytovaly své profesory, vyučující fundamentálních vědeckých disciplín, připravovaly pro ně magistry a doktory přírodních věd.

Bez úzké spolupráce s univerzitami by například ani bleskově se rozvíjející soukromá vysoká škola, jejíž základem byly vysokoškolské kurzy pro ženy, nedokázala upevnit své pozice. Protože měly dané vysoké školy za svým názvem také dovětek „univerzitní“, byly v podstatě dvojníky univerzit

Začátkem XX. století došlo v Rusku k vytvoření národního systému vysokoškolského vzdělávání, který byl typický svými tradicemi, nicméně udržoval těsné vztahy se západoevropskými univerzitami. Ruské univerzity byly už od počátku adaptovány na spolupráci se svými západoevropskými protějšky.

Do první čtvrtiny XIX. století byly jejich pedagogické sbory ve značné míře složeny ze zahraničních profesorů, a to z důvodu toho, že ruské univerzity v té době vlastními

kapacitami nedisponovaly. Sama univerzitní síť byla z hlediska své konfigurace orientována na západní hranice impéria. Univerzitní města protínaly ruské a západoevropské vědecké a kulturní komunikace.

První tradice internacionalizace ruského vzdělávání byla založena v roce 1736, kdy byli stipendisté Akademie věd a umění M. V. Lomonosov, V. V. Vinogradov, G. U. Reiser vysláni na Marburgskou univerzitu za účelem získání vysokého přírodovědeckého vzdělání. Právě tímto byl položen základ vzniku tak zvaného „ruského studentského zahraničního hnutí (ruskoje zarubežje)“, specifického sociálního společenství se svými historicky utvářenými tradicemi života v mimonárodních podmínkách. Studentské zahraničí se rozvíjelo nejenom v XVIII. a první polovině XIX. století, kdy to bylo diktováno objektivními příčinami budování systému vysokoškolského vzdělávání, ale i ve druhé polovině XIX. a začátkem XX. století. Mezi faktory, které určily tak dlouhou „životnost“ ruského studentského zahraničního hnutí, G. Almond řadí následující (Almond, 2002):

- Významná část absolventů ruských středních škol neměla při nástupu na vysokou školu možnost si svobodně zvolit studovaný obor. Absolventi reálných, komerčních, technických a zemědělských učilišť neměli právo pokračovat ve studiu na vysokoškolských vzdělávacích zařízeních a bez absolvování zkoušek také na univerzitách. Toto právo měli pouze absolventi gymnázií.
- Nedostatečný rozvoj státního systému vysokoškolského vzdělávání, který nemohl pojmout všechny zájemce o studium, přestože v Rusku existovala vysoká poptávka po vysoce kvalifikovaných odbornících.
- Neschopnost ruského vysokoškolského národně hospodářského systému nabídnout zájemcům o studium natolik širokou nabídku specializací a oborů poptávaných ruskou ekonomikou, které ale naopak dokázala nabídnout západoevropská vysokoškolská zařízení. V Rusku se neuchytily tak zvané „smíšené univerzity“, v nichž by tradiční fakulty (historicko-filologická, přírodovědecká, právnická, lékařská) susedily s národně-hospodářskými, přestože v Německu existovaly smíšené agronomické i lesní, ve Velké Británii inženýrské, ve Francii agronomické a inženýrské fakulty. Americké univerzity existující ke konci XIX. století měly například 12-14 fakult.

- Skutečnost, že vládní národnostní politika v oblasti vzdělávání se zabývala i „židovskou“ a „polskou“ otázkou a bránila mladým lidem těchto národností získat vysokoškolské vzdělání v ruských vzdělávacích zařízeních, čímž způsobovala vystěhovávání takto postižených lidí do zahraničí, kde na ně bylo nahlíženo, nehledě na jejich národnostní pestrost, jako na „Rusy“ a kde mohli pokračovat ve vzdělávání.
- Touha po studiu v zahraničí té skupiny studentů, kteří měli zájem výhradně o určitý obor nebo vědeckou oblast.
- Vyhnání do exilu těch, kteří se dostali do konfliktu s právním řádem impéria, nebo jednoduše nesouhlasili s politickým systémem samoděržaví.
- Snaha vycestovat do zahraničí určité skupiny lidí, která hledala potřebný akademický komfort, protože od konce XIX. století trávající a nepřetržité studentské nepokoje probíhající v ruském vysokém školství jim neumožňovaly se v klidu zabývat hlavním úkolem studenta – studiem.

„Ruské studentské zahraniční hnutí“ se zabývalo nejenom rozvojem internacionálních tradic, ale napomáhalo i při budování vysokoškolského vzdělávání jako národního jevu Ruska. Již začátkem XIX. století napsal profesor Derptské univerzity Parrot Alexandru I. zprávu týkající se nutnosti přijmout opatření, aby vzdělání v Rusku povýšilo na vrozený a přirozený jev. Podle jeho projektu byly v době Mikuláše I. na rozhraní 20. – 30. let 19. století realizovány masové stáže budoucích univerzitních profesorů v zahraničí. To pomohlo vychovat novou generaci ruských vědců podporujících koncept klasické univerzity, kteří položili základ národního charakteru ruského vysokoškolského vzdělávání, založili první ruské vědecké školy a pozvedli vědeckovýzkumnou univerzitní činnost na úroveň společenského jevu.

Od poloviny XIX. století již v Rusku existoval národní model vysokoškolského vzdělávání, který adaptoval mnohé převzaté německé, francouzské, anglické vzdělávací prvky k ruské kulturní, politické, sociální tradici.

Ruské univerzity se nepodobaly francouzským, přestože se vyznačovaly obdobnými tendencemi centralizace, určujícími jejich sociokulturní a politický rozvoj. Současně se nepodobaly ani německým univerzitám, přestože převzaly mnohé strukturální vlastnosti

právě německého univerzitního vzdělávání, a ještě po dlouhou dobu se na něj orientovaly. V ruských univerzitách neexistovala absolutní svoboda, chyběla snaha oprostít se od utilitarismu, což bylo typické právě pro německé univerzity.

Ruské univerzity se tedy lišily od západních nejenom dobou, kdy byly založeny. Pokud evropské univerzity byly autonomními vzdělávacími zařízeními, v nichž se svobodně šířily akademické myšlenky, v Rusku byla situace jiná. Na rozdíl od západoevropské kultury, kde se odborné školství rozvíjelo na bázi univerzitního vzdělávání, utvářely se ruské univerzity na základě odborné školy.

Potřeby impéria daly život utilitárnímu charakteru vysokého školství, čímž se vysvětloval pomalý rozvoj univerzitního vzdělávání.

Ruský systém vysokoškolského vzdělávání byl budován v podmínkách vysoce centralizované státní moci. Všechny typy a druhy vysokoškolských vzdělávacích zařízení byly založeny z peněz ze státního rozpočtu a na základě iniciativy státu. Přístup k řešení problémů ve vzdělávání byl dán politickým a ekonomickým uspořádáním ruské společnosti. Dalším faktorem, který podle našeho názoru zbrzdil rozvoj univerzitního vzdělávání, byla skutečnost, že v Rusku v období od XVIII. století do začátku XIX. století neexistovala střední třída.

V Rusku se nevytvořily tradice transformace univerzity na kanál sociální občanské mobility a vzdělání na sociální potřebu tak, jak tomu bylo v Evropě v období renesance, kdy začala vzrůstat role univerzit jako faktoru utváření střední třídy.

Přestože mezi ruským vysokým školstvím byly ve srovnání se západoevropskými tendencemi rozvoje vysokoškolského vzdělávání patrné značné rozdíly, byla ruská škola také v mnohém blízka celému evropskému vzdělávacímu prostoru a evropským kulturním tradicím.

Dokonce i po vzniku národního modelu univerzity nebylo „ruské studentské zahraniční hnutí“ jedinou složkou internacionálních tendencí ve vysokém vzdělávání. Ruské vysoké školství se západními univerzitami spojovaly početné nitě spolupráce: systematické vědecké služební cesty profesorů a vyučujících na západ, stáže kandidátů věd na zahraničních univerzitách, účast ruského pedagogického sboru na mezinárodních sjezdech a kongresech, vzájemné publikování vědeckých prací, výměna literatury, nákup laboratorního zařízení, reaktantů atd.

Naprostě opačné tendence bylo možno pozorovat po revoluci v roce 1917, která napomohla vzniku sovětské tradice ve vysokoškolském vzdělávání. Tradice uzavřenější, přísně centralizované, orientované na lokální hodnoty sovětské společnosti, ne na rozvoj kosmopolitního internacionálního vzdělávání.

První světová válka a revoluce značně poškodily vzdělávací systém. Proto byla politika kulturní revoluce po roce 1917 zaměřena nejenom na budování školství neorientovaného na příslušnost obyvatel k určité třídě, ale i obnovu celého vzdělávacího systému.

Rozvoji vysokého školství se věnovala značná pozornost a prioritním úkolem kulturní výstavby byla likvidace negramotnosti (tzv. „likbez“ neboli likvidace negramotnosti obyvatelstva). V srpnu roku 1918 byla definována pravidla pro přijetí ke studiu na vysokoškolských vzdělávacích zařízeních. Pro přípravu mládeže ke studiu v institutech začaly v roce 1919 při vysokých školách fungovat také tak zvané „rabfaky“ (zkratka od „rabočij fakultět neboli přípravné kurzy a později fakulty pro pracující). V roce 1921 činil počet fakult pro přípravu pracujících na vysokoškolské studium 90, z nichž při vysokých školách fungovalo 45, při vysokých technických školách 25 a večerní formu studia nabízelo 20 fakult. Celkový počet posluchačů těchto přípravných kurzů (fakult) činil 39157, z toho 30000 studentů využívalo prezenční (denní) formu studia a 9157 pak studovalo večerně. Přestože přípravné fakulty byly zakládány pro potomky pracujících v dělnických profesích a rolníků (ve druhém ročníku středních škol studovalo méně než 3 % potomků dělníků a rolníků), studovali na nich také zástupci drobného měšťanstva. V tomto období byly patrné významné změny v nabízených oborech a počtech vysokých škol.

Tabulka 5: Dynamika počtu univerzit a studentů Ruska v předrevolučních a postrevolučních letech

Zdroj: Andreev, 2005, s. 34

Univerzity	1917		1920	
	Počet univerzit	Počet studentů	Počet univerzit	Počet studentů
Univerzity	10	38853	21	76750
Jiné všeobecné vzdělání	24	33762	13	4206
Lékařské	6	5203	9	6374
Pedagogický	5	2117	24	8799
Zemědělské	10	6222	14	6704
Technické	17	26506	22	16194
Umělecké- hudební	7	6356	32	11420
Ekonomické -průmyslové	6	12119	3	4343
Jiné	15	4704	1	149
Celkem	100	135842	139	134939

Přestože v počtu vzdělávacích zařízení došlo k významnému nárůstu (zvláště u univerzit a pedagogických institutů), počet studentů se skoro nezměnil, dokonce se nepatrně snížil. Proces rozvoje vysokoškolského systému, stejně jako v minulosti, byl poznamenán nerovnováhou jak mezi svými jednotlivými odvětvími, tak i z hlediska rozmístění vysokých škol v regionech, dále pak skutečností, že úroveň připravenosti zájemců o studium nesplňovala požadavky vysokoškolských zařízení na jejich přijetí. Všechny tyto vlivy v mnohém určily zaměření dalších procesů v rámci fungování vysokoškolského vzdělávání.



Příjem na vysoké školy byl prováděn prioritně podle třídního principu. Tato situace vydržela až do roku 1936, kdy byla přijata Ústava SSSR, která zaručila všem občanům právo na vzdělávání, zajišťované školami, vysokoškolskými vzdělávacími zařízeními, systémem udělování stipendií atd.

Koncem 30. let minulého století byl sovětský systém vysokoškolského vzdělávání významným sociokulturním institutem. Ve studijním roce 1938/1939 bylo v zemi 708 vysokoškolských vzdělávacích zařízení, v nichž studovalo 602,9 tisíc studentů. SSSR tím zaujal nejenom první místo ve světě v počtu studentů, ale překonal i celkový počet studentů ve 22 evropských státech vzatých dohromady, včetně Anglie, Francie, Německa a Itálie.

Velký význam byl kladen na optimální poměr teoretických a praktických otázek a zvýšení kvality výuky odborných a speciálních předmětů.

Sovětské vysoké školství bylo po skončení druhé světové války rychle obnoveno. V roce 1947 v SSSR fungovalo již 805 vysokoškolských vzdělávacích zařízení, v nichž studovalo 871,7 tisíc studentů.

Další rozvoj vysokoškolského vzdělávání se projevoval v rozšiřování a racionalizaci sítě vysokoškolských vzdělávacích zařízení, růstu počtu studentů a absolventů nových specializovaných oborů. V poválečných letech v SSSR studovalo více studentů než v Evropě a Asii dohromady, nicméně potřeba státu stejně nebyla uspokojena, zvláště pak poptávka po odbornících z nových vědeckých oborů. Dogmatem byla i výuka společenských věd, která často končila „vymýváním mozků“.

Na vysokých školách postupně dozrávaly ostrůvky „katakombní kultury“, které přinesly své plody v období „oblevy“. V roce 1958 byla vyhlášena politika zaměřená na upřednostňování všeobecného osmiletého (neúplného středního) vzdělání, což ulevilo vysokému školství a napomohlo jeho rozvoji. V roce 1956 stát zrušil školné za studium na vysokoškolském vzdělávacím zařízení a v roce 1957 byla změněna pravidla pro přijetí na vysoké školy. Právo na prioritní přijetí měly osoby s pracovní praxí a osoby demobilizované z řad sovětské armády. Toto opatření rozšířilo zdroj doplnění inteligence.

V roce 1970 ve vysokých vzdělávacích zařízeních studovalo 4,6 milionů studentů, což bylo dvakrát více než koncem 50. a začátkem 60. let minulého století. Vyrostl také

počet vysokých škol: začátkem 80. let se jednalo o 883 vysokých škol, v nichž studovalo více než 5 milionů studentů.

Půlstoletí vývoje sovětského systému vysokoškolského vzdělávání od čtyřicátých let do konce 80. let je znázorněna v souhrnné tabulce. 5

Tabulka 6: Hlavní ukazatele vývoje vysokého školství v SSSR

Zdroj: Andreev, 2005, s. 67

	1940	1950	1960	1970	1980	1988
Počet studentů zapsaných do všech typů vzdělávání, mil.	47,5	48,8	52,7	79,6	100,2	105,2
Počet vysokých škol	817	880	739	805	883	898
V nich studenti, mln.	0,8	1,2	2,4	4,6	5,2	5,0
Vydáno odborníky vysokých škol, mln.	0,1	0,2	0,3	0,6	0,8	0,8
Počet odborníků s vyšším a středním speciálním vzděláním zaměstnaných národní ekonomice, mil.	2,4	3,3	8,8	16,8	28,6	37,0

V Sovětském svazu si dříve, než v ostatních zemích uvědomili roli vzdělávání jako fundamentálního faktoru vojenské a ekonomické moci státu. Již v období let 1930-1940 byly náklady SSSR na vzdělávání v poměru k národnímu příjmu vyšší než v USA (taková situace panovala až do roku 1953).

Byla zlikvidována negramotnost drtivé většiny obyvatelstva, vytvořen jednotný systém obecného základního a následného neúplného a úplného středního vzdělání, včetně odborných škol (učiliště a střední specializovaná vzdělávací zařízení).

Široká síť vysokoškolských vzdělávacích zařízení byla v převládající míře tvořena technickými instituty, ale pozornost státu byla věnována také rozvoji univerzit, lékařských a pedagogických vysokoškolských zařízení a uměleckých institutů.

Předrevoluční tendence utilitarismu ve vysokém školství se projeví také v dobách existence Sovětského svazu, kdy ve značné míře přešly do sovětského vysokoškolského systému. Vzdělávací systém si v mnohém zachoval svou pro předrevoluční časy tradiční kvalitní úroveň přípravy absolventů a v některých odvětvích dosáhl i elitní připravenosti absolventů.

Obecně ve druhé polovině XX. století, nehledě na „princip setrvačnosti“ v oblasti podpory vzdělávání, dokázal stát udržet a dále rozšiřovat obrovský vzdělávací systém, jehož rámec byl absolutně adekvátní tehdejšími a poměrně ambiciózními potřebami světové velmoci.

Úspěchy sovětského vzdělávacího systému měly dvě stránky. Především se opíraly o objektivní pohled na vlastní historii, nelze si totiž nepřiznat, že jedním z největších úspěchů sovětského státu a jeho sociální politiky bylo rychlé šíření vzdělanosti v zaostalém státě, kterého se podařilo dosáhnout především díky rozvoji obecných základních a středních škol.

Velký vklad do rozvoje konkurenceschopnosti státu v oblasti vysokoškolského vzdělávání přinesly vzdělávací zařízení a fakulty specializující se na technické a přírodovědné obory. V důsledku boje o strategické zájmy a růstu obranyschopnosti se v zemi vytvořila široká síť vzdělávacích a vědeckovýzkumných organizací fundamentálního a užitého charakteru. Vznikly a úspěšně se rozvíjely mnohé přední vědecké školy, vysoké školy nabízely srovnatelnou kvalitu výuky, pedagogická a vzdělávací činnost byla považována za prestižní státem placenou práci. V důsledku toho zaujímaly ruské vysoké školy v mnohých vyučovaných oborech a v mnoha oblastech vědeckovýzkumné činnosti přední pozice ve světě.

Na druhé straně v mnohém ideologizovaná, voluntaristická, technokratická, militarizovaná a uzavřená politika ve vztahu k vlastnímu vzdělávání a neodůvodněné omezování práv k duševnímu vlastnictví vedly k vážným deformacím materiálně technické, personální a motivační složky pedagogického potenciálu a prudkému snížení míry jeho možného využití v zájmu rozvoje státu. Jedním z negativních faktorů se pro rozvoj vysokoškolského vzdělávání stala jeho izolovanost od problémů celosvětového vzdělávacího systému.

V době, kdy na západě začali mluvit o krizi vzdělávání v podmínkách přechodu na novou úroveň rozvoje kultury a společnosti, sovětsí výzkumníci zdůrazňovali pozitivní rozvoj ruského vzdělávání ve srovnání s kapitalistickým.

Studená válka a železná opona se podepsaly i na vztazích sovětského a západního systému vysokoškolského vzdělávání. Tendence internacionalizace se dochovaly pouze v rámci vysokoškolského systému socialistických a rozvojových zemí, pro něž byl Sovětský svaz jedním z uznávaných center mezinárodního vzdělávání. Přestože sovětský trh se vzdělávacími službami byl z významné části orientován na rozvojové státy a státy východní Evropy, byla úroveň přípravy u jednotlivých předmětů (zvláště matematických a přírodovědných) považována za jednu z nejlepších na světě.

Přechod od sovětského vzdělávacího systému na současný ruský systém v podmínkách rozvoje tržních vztahů, liberalizace a polarizace společnosti, měl za následek nahromadění krizových faktorů v systému vysokoškolského vzdělávání. Nutnost modernizace byla vyvolána tím, že v Rusku vznikl podstatný rozdíl mezi globálními potřebami společnosti a výsledky vzdělávání, mezi objektivními požadavky doby a obecnou nedostačující úrovní vzdělanosti, mezi odbornou orientací a potřebou osobnosti v harmonickém uspokojování různorodých poznávacích zájmů, mezi současnými metodologickými přístupy k vyspělým vědám a archaickým stylem jejich výuky.

V posledním desetiletí XX. století začala nová epocha v rozvoji ruského systému vysokoškolského vzdělávání reagující na změny v ideologii rozvoje společnosti a ekonomické přeměny hospodářského systému. Současnou epochu rozvoje ruské společnosti lze charakterizovat následujícími probíhajícími procesy:

- utváření ruské státnosti,
- decentralizace řízení na všech sociálních stupních,
- orientace na tržní mechanismy a mechanismy samosprávy,
- přeměna forem vlastnictví a vytváření konkurenčního tržního prostředí,
- demokratizace a zvýšení role veřejných institutů,
- integrace do světového politického, ekonomického a kulturního společenství.

V oblasti vzdělávání se tyto tendence, společné pro celou federaci, projeví v decentralizaci řízení vysokoškolského vzdělávání, nárůstu samostatnosti vysokoškolských vzdělávacích organizací, rozvoji trhu se vzdělávacími službami, zvýšením jak počtu univerzit, tak i jejich vlivu na okolní sociálně kulturní prostředí a současným procesem regionalizace vysokoškolského vzdělávání a integrace vysokoškolských vzdělávacích zařízení do světového vzdělávacího prostoru.

V posledním desetiletí dochází k „denacionalizaci“ ruského vzdělávacího systému a ke stále aktivnějšímu pronikání složek tržní ekonomiky do něj. Dynamicky se mění trh s poptávkou po vzdělávacích službách, sociálně a humanitně zaměřené obory vedou v oblíbenosti ve srovnání s inženýrskými, technickými a pedagogickými obory. Podstatně se také rozšířil trh s nabídkou. Pokud dříve trh se vzdělávacími službami ovládaly fakticky jen státní vysoké školy, v poslední době se o něj musí dělit se soukromými vysokými školami, včetně soukromých univerzit.

Začátkem roku 2001 fungovalo na území RF již 1018 civilních vysokoškolských vzdělávacích zařízení, včetně 562 státních vysokoškolských vzdělávacích zařízení pod federální správou, 35 státních vysokoškolských vzdělávacích zařízení podřízených jednotlivým subjektům RF, 12 obecních vysokých škol, 410 soukromých vysokých škol, z nichž 205 se státní akreditací.

Tabulka 7: Hlavní ukazatele vývoje vysokoškolského systému v Rusku na konci 20. století

Zdroj: Andreev, 2005, s. 78-84

Data	Rok		
	1992	1995	2000
Vysoké školy	514	762	944
Včetně nestátních univerzit	—	193	358
Počet vysokoškolských studentů, tis. (včetně nestátních vysokých škol)	2824,5	2790,7	3728,1
Přijetí na vysoké školy, tis. (včetně nestátních vysokých škol)	520,7	677,7	1291,6
Maturita na vysokých školách, tis. (včetně nestátních vzdělávacích institucí)	425,3	402,3	589,4
Počet studentů na ruských univerzitách na 10 000 lidí (včetně nestátních)	178	195	280

Rozvoj trhu se vzdělávacími službami, rozmanitost vzdělávacích programů a zavedení placeného vzdělávání sice na jednu stranu studentům rozšířilo možnost volby úrovně a typu vzdělání, na druhé straně pak ale v podmínkách omezenosti finančních prostředků ze státního rozpočtu, typické pro toto období, umožnilo vysokoškolským zařízením získat dodatečné finance. V posledním desetiletí XX. století došlo k rychlému nárůstu počtu univerzit. Proces přejmenování technických, pedagogických, lékařských, zemědělských institutů na univerzity se dotknul nejenom vysokých škol v hlavních městech, ale i v regionech.

Ve studijním ročníku 1996/1997 bylo z celkového počtu 573 vysokoškolských vzdělávacích zařízení v Rusku 236 univerzit, 179 akademií, 139 institutů. 57,8 % odborníků, tj. skoro polovina absolventů, studovala na univerzitách.

Příčin zvýšení počtu ruských univerzit je několik. Na jedné straně se v podmínkách 80. a 90. let minulého století, kdy byla většina vědeckovýzkumných institutů a konstrukčních kanceláří uzavřena, stávaly vysokoškolské vzdělávací organizace, nejčastěji pak univerzity, jediným místem, v němž se rozvíjela ruská věda.

Dalším důvodem je skutečnost, že současná společnost vyžaduje po zaměstnancích nejenom dosažení určité kvalifikace, nýbrž meta-kvalifikace, tj. očekává od nich osvojení systému schopností a návyků, který usnadní samostatné vyhledávání a studium nových znalostí, což může poskytnout právě univerzitní vzdělání, které předpokládá nejenom osvojování znalostí, ale i neustálou snahu o jejich aktivní vyhledávání a získávání a vzrůstající schopnost je nacházet, využívat a vytvářet. Nakonec i sám název „univerzita“ umožňuje vysokoškolskému vzdělávacímu zařízení zvýšit svou prestiž na trhu se vzdělávacími službami. To je v současných ruských sociálně ekonomických podmínkách velmi důležité.

V současné době lze všechny vysoké školy fungující na území RF rozdělit nejenom na univerzity, akademie a instituty (což upravuje federální zákon o vysokoškolském a následném odborném vzdělávání), ale i podle úrovně vědeckovýzkumné činnosti, kterou se zabývají.

V souladu s výše uvedeným lze v současném ruském vysokoškolském vzdělávání rozlišit čtyři velké skupiny:

- klasické univerzity,
- technické vysoké školy, včetně těch se specializací na architekturu, stavebnictví, energetiku, geologii, těžbu a zpracování plynu a ropy, metalurgii, spoje a komunikace, strojírenství,
- humanitně a sociálně zaměřené vysoké školy, včetně těch se specializací na právo, ekonomiku, umění a kulturu, tělovýchovu a sport, cestovní ruch a lázeňství,
- pedagogické vysoké školy.

Další směr vývoje vzdělávacího systému je v posledním desetiletí dán zvýšením významu regionálního faktoru.

Regionalizace vzdělávání je typickým příkladem spojení centralizace (na úrovni státu) a decentralizace (na úrovni regionu), kdy na základě federální složky a s přihlédnutím k místním zvláštnostem dochází k utváření směru rozvoje vzdělávání. Přechod ruské vysoké školy od přísné centralizace sovětských dob k decentralizaci období budování tržních vztahů otevřel před vzdělávacími zařízeními nejenom dlouhodobé perspektivy, ale i sociálně ekonomické a sociokulturní výzvy, které bylo třeba vyřešit co nejdříve.

Největší význam pro regionální rozvoj mají dnes univerzity, které jsou jako polyfunkční organizace hybatelem sociokulturního rozvoje regionu.

Dochází k bezprostřednímu vzájemnému ovlivňování a součinnosti univerzity a regionu, které vedou k pozitivním změnám všech účastníků daného procesu.

Výzkumné centrum pro vzdělávací politiku při Státní univerzitě Vysoká škola ekonomiky pod vedením T. L. Kljačko definovalo a zanalyzovalo čtyři etapy rozvoje (transformace) současného ruského vysokoškolského vzdělávání.

První etapu (1992-1994) lze definovat jako etapu postupného, přesto že občas i nuceného, shromažďování transformačního potenciálu, což je dáno především tím, že došlo ke vzniku akademických svobod a ekonomické samostatnosti.

Druhá etapa (1995-1998) je charakteristická postupným krácením financování vysokých škol ze státního rozpočtu, nárůstem počtu studentů, zvýšením podílu studentů studujících na placených fakultách a oborech, výrazným zvýšením počtu soukromých vysokých škol a jejich konkurenceschopnosti ve srovnání se státním vysokoškolským systémem, a to především u ekonomických, správních a právnických oborů, dále pak rozvojem hospodářské činnosti státních vysokých škol, systému přípravných kurzů na studium na vysokých školách a systému škol při univerzitách. Dané období je charakteristické poměrně protichůdnými tendencemi rozvoje vysokoškolského vzdělávání. Nehledě na to, že všechny složky „nové ekonomiky“ vysokých škol již fakticky byly zformovány (i přes rozpor mezi nimi), nemohly ještě objektivně hrát takovou roli, jakou začaly hrát po srpnovém defaultu v roce 1998.



Na třetí etapu (1999-2001) lze nahlížet jako na dobu, v jejímž průběhu se v Rusku utvářely dva systémy vysokoškolského vzdělávání, které fungovaly v rámci různých strategií rozvoje. Na jedné straně byla tato skutečnost podmíněna celou řadou objektivních faktorů, na druhé straně pak odrážela úroveň a charakter správní kultury vlastní různým vysokým školám. Některá vysokoškolská zařízení pokračovala ve svém zaměření z větší části pouze na čerpání finančních prostředků ze státního rozpočtu, jiná vsadila na většinové získávání finančních prostředků mimo státní rozpočet a začala aktivně rozšiřovat různorodost svých zdrojů finančních prostředků.

V podstatě jsou tyto dvě strategie dány sociokulturními zvláštnostmi rozvoje vzdělávání. První strategie byla již tradičně charakteristická pro národně kulturní prostředí ruského vzdělávání. Shodné tendence lze spatřit v Německu, kde se stát bezprostředně účastní života univerzit, rozhoduje o rozsahu a obsahu vzdělávání, kontroluje studijní proces, klasifikuje absolventy atd. Druhá strategie je ve značné míře typická pro univerzity orientované na liberální model amerického vzdělávání, kdy účastníci vzdělávacího procesu vystupují jako nezávislé, samostatné subjekty tržních vztahů. Mezi současnými teoretiky univerzitního vzdělávání a vedoucími pracovníky vysokých škol můžeme nalézt jak zastánce, tak i odpůrce těchto modelů.

Nová etapa modernizace ruského vysokoškolského vzdělávání byla zahájena v roce 2002. V současné době je vytvářen nový finanční mechanismus zaměřený na rozvoj regulovatelné konkurence mezi vysokými školami v boji o kvalitního studenta, a tedy i zvyšování kvality vysokoškolského vzdělávání. Pro dosažení daného cíle je nutné na jedné straně vybudovat dostatečně vyspělý trh se vzdělávacími službami, na druhé straně pak realizovat důležitá opatření zaměřená na podporu územní a sociální mobility mládeže a sociální podporu studentů z nemajetných rodin.

Mezi hlavní opatření prováděná v rámci modernizace ruského vysokoškolského vzdělávání v současnosti patří tato:

- Zvýšení různorodosti právních forem vysokých škol, posílení jejich ekonomické samostatnosti.
- Přejít na smluvní vztah mezi školou a státem a financování vzdělávacích zařízení ze státního rozpočtu podle počtu studentů.
- Zavedení jednotné státní zkoušky.

- Budování systému akademických a sociálních stipendií.
- Zavedení státních výběrových řízení na dodavatele služeb spočívajících v přípravě specializovaných zaměstnanců.
- Zavedení státních výběrových řízení pro výběr investičních projektů akreditovaných vysokých škol, které mají být zafinancovány státem.
- Možnost účasti ve výběrových řízeních také soukromých vysokých škol, které jsou ale akreditované státem.
- Budování nezávislého systému atestace a kontroly kvality vzdělávání.
- Budování univerzitních komplexů nabízejících všeobecné vzdělávací obory různých úrovní.
- Vybudování výzkumných (vědeckých) univerzit.
- Zavedení motivační podpory studentů vysokých škol, čím lépe student složí státní jednotnou zkoušku, tím více peněz získá od státu na studium.
- Stanovení zásad (norem) pro minimální financování jednotlivých vzdělávacích oborů ze státního rozpočtu.
- Vypracování stanov činnosti rad vysokoškolských vzdělávacích zařízení dozorujících rozdělování příspěvků ze státního rozpočtu.
- Vytvoření normativně-právní, technické a informační základny otevřeného vzdělávání v Rusku atd.

Pro současný ruský vysokoškolský vzdělávací systém jsou tedy v mnohém typické stejné strukturální rysy jako pro vysokoškolské vzdělávání většiny vyspělých zemí: byl zvolen kurz na masový rozvoj vysokoškolského vzdělávání, koexistence univerzitního a neuniverzitního sektoru, rozvoj tendencí decentralizace a regionalizace, tendencí autonomie univerzit, v podmínkách utváření tržních vztahů se společně se státním systémem vysokoškolského vzdělávání rozvíjí také síť soukromých vysokých škol, zkrácení financování ze státního rozpočtu nutí vzdělávací zařízení hledat dodatečné zdroje příjmů a rozvíjet podnikatelskou kulturu, byl vytvořen systém atestace a akreditace vysokoškolských vzdělávacích systémů, jsou rozvíjeny programy celoživotního a distančního vzdělávání, ruský systém vysokoškolského vzdělávání se orientuje na integraci do světového a především pak evropského vzdělávacího prostoru.

Ve výše uvedených tendencích lze vyzorovat určité rysy, které jsou shodné nejenom se západoevropským systémem vysokoškolského vzdělávání, ale které byly vždy charakteristické i pro ruské univerzity, nicméně se setkáváme i s liberálními tendencemi tržně orientovaných univerzit, což přibližuje současné ruské univerzity k americké vzdělávací tradici.

Na rozdíl od západu probíhá současný rozvoj ruské vysoké školy na pozadí sociálně ekonomických, politických a sociokulturních transformací celé ruské společnosti, což staví její modernizaci do bodu bifurkace změn celého světového systému vysokoškolského vzdělávání. Většina průzkumů ruského vzdělávacího systému je nicméně soustředěna kolem jeho vnitřních problémů a vnějších problémů se dotýkají jen tehdy, pokud tyto ovlivňují vnitřní procesy.

Tato situace je v rozporu se všemi moderními procesy rozvoje vysokoškolského vzdělávání, kdy ani jeden národní vzdělávací systém není prakticky možné analyzovat bez zohlednění celosvětových problémů.

V souvislosti s nárůstem internacionálních tendencí v rozvoji vysokoškolského vzdělávání jsou mnohé části ruských reforem zaměřeny na zvýšení prestiže ruského vysokoškolského vzdělávání na mezinárodním trhu. Skupina sociologů vedená V. Atoyán se domnívá, že zlepšení image ruského vysokého školství by mohlo pomoci (Atoyán,2004):

- Zvýšení a standardizace požadavků na kvalitu připravenosti absolventů středních škol pro přijetí na vysoké školy.
- Standardizace (podle mezinárodních kritérií) všech hlavních forem studia a hodnocení získávaných znalostí za účelem uznávání ruských studijních kurzů, vysokoškolských diplomů a akademických titulů státy Evropské unie.
- Standardizace minimálních tarifů (školného) za přípravu zahraničních studentů, stážistů, aspirantů na ruských vysokých školách pro zamezení praxe studia za dumpingové ceny.
- Podpora a pomoc pro vysoké školy v oblasti přístupu k informacím o poptávce po jednotlivých oborech a formách studia v různých státech a srovnávání školného na jednotlivých vysokoškolských zařízeních a oborech.

- Součinnost při propagaci vzdělávacích služeb ruských vysokých škol v zahraničí s využitím speciálních informačních publikací a kontaktů na příslušná ministerstva školství a vzdělávací fondy.

Skutečnost, že ruský ministr školství V. Filippov podepsal v září roku 2003 Boloňskou deklaraci, je jedním z kroků, kterým ruské vysoké školství vkročilo do světového vzdělávacího prostoru a zapojilo se do procesu vyhledávání a získávání intelektuálního potenciálu zahraničních studentů, zvláště ze zemí SNS, za účelem řešení vnitřních ruských problémů. Teoretické metodologické výzkumy vzrůstající dynamiky sjednocování evropských systémů vysokoškolského vzdělávání a analýzy obecných zákonitostí se v poslední době stále častěji objevují na stránkách jak hromadných sdělovacích prostředků, tak i vědeckých publikací, čímž určují další rozvoj ruského systému vysokoškolského vzdělávání a jeho modernizace v souladu s tendencemi zachování národní různorodosti v podmínkách integrace do jednotného prostoru vysokoškolského vzdělávání Evropy a světa.

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 2.6 Výzkum změn vzdělávacího procesu na vysokých školách metodou Fokus Group

Aktuálnost práce je podmíněna nezbytností hledání výzkumných metod, jejichž využití by bylo adekvátní vůči natolik komplikovaným objektům, jimiž změny v současném vzdělávání bezesporu jsou. Badatelé by pro výzkum současného vzdělávání měli volit kvalitativní metodologii, která je ve shodě se současnou etapou rozvoje společenských a humanitních věd, zejména pak pedagogikou.

Autoři práce zdůrazňují, že kvalitativní metodologie hlásá existenci množství subjektivních realit, umožňuje tedy učinit si představu o mnohostrannosti, mnohoaspektnosti a komplikovanosti zkoumaného fenoménu. V dané práci je analyzován potenciál využití skupinových diskuzí v pedagogickém výzkumu. Výstupy z průzkumů založených na diskuzních skupinách poskytují úplné a všestranné informace, umožňují učinit si představu o zobecněném stanovisku zastávaném odbornou veřejností a následně zaujmout určitý postoj vůči změnám, k nimž v rámci vzdělávacího procesu na vysokých školách dochází.

Cílem praktického výzkumu je popsat zkušenosti s aplikací metody ohniskových skupin při analýze změn probíhajících ve vzdělávacím procesu na současných vysokých školách. Dále je v práci popsán průběh přípravy a samotné realizace průzkumu založeného na diskuzních skupinách, rozděleného do jednotlivých etap, jejichž náplň je podrobněji rozepsána.

Kromě toho je v daném průzkumu obsažena autorská interpretace získaných informací o změnách ve vzdělávacím procesu podle jednotlivých základních parametrů charakterizujícím post-neklasické modely vzdělávacího procesu v rámci vysokého školství (antropologický, technologický a informační). Zobecnění, systematizace výsledků průzkumu a prognózování směrů vývoje změn naznačují dva možné scénáře transformace vysokoškolského vzdělávacího procesu.

Krise klasické metodologie, která začala ve druhé polovině XX. století, je spojena s problémem hledání vhodných poznávacích prostředků a nástrojů, které by odpovídaly novým poznatkům o rychle se měnící společenské a kulturní realitě. Nové poznávací

nástroje musí být relevantní vůči nestabilitě, nepředvídatelnosti, „mozaicismu“ okolní reality a vyznačovat se dostatečným výzkumným potenciálem, aby bylo možné v plném rozsahu uchopit její různorodost, proměnlivost a přechodnost. Kromě toho je při volbě poznávacích nástrojů vhodných pro pedagogický průzkum nezbytné zohlednit určité zvláštnosti zkoumaných objektů, zejména pak jejich komplikovanost, unikátnost a neopakovatelnost, vždyť pedagogika je věda zkoumající člověka, jeho studijní a vzdělávací činnost, vzájemnou součinnost subjektů vzdělávacího procesu apod. Výsledky současných pedagogických průzkumů jsou stále neurčitější a hypotetičtější.

Perspektiva analýzy informací, které byly získány při výzkumu, se přiklání na stranu individualizovaných charakteristik té či oné situace a na stranu analýzy směrů jejich transformace.

V těchto podmínkách chápání a výkladu informací získaných pozorováním, dotazováním, analýzou dokumentace, zobecněním zkušeností apod., jsou stále více využívány kvalitativní metody. Kvalitativní metody umožňují při výzkumu získat nominální výsledek (představu) o kvalitě vztahů, subjektivní hodnotě, významnosti předmětu, činnosti apod. pro každého konkrétního jedince nebo skupinu lidí.

V současné době je proces utváření a institucionalizace kvalitativní metodologie doprovázen bouřlivými diskuzemi a spory.

Jedním z argumentů kritiků využití kvalitativních metod je skutečnost, že dané metody jsou velice často neoprávněně využívány na metodologicky jiném poli, kde by správně měly být využity principiálně jiné metody a daná skutečnost pak vede k nízké kvalitě těchto průzkumů, vzniku kvazi skutečností, zaměňování objektivních výsledků subjektivními výklady apod.

Na obranu kvalitativních metod naopak zaznívá názor, že cílem jejich využití je studium procesuálních charakteristik jevu, jeho fenomenologie, nikoliv však stanovení a sledování určitých zákonitostí. Kvalitativní přístup připouští existenci množství subjektivních realit, které umožňují učinit si představu o mnohostrannosti, mnohoaspektnosti a komplikovanosti jedné, objektivní reality. Takový výzkum má nestandardizovaný charakter, jeho základem se stává princip „držby potřebných informací“.

Kromě toho se moderní výzkumné metody rychle vyvíjejí, jejich struktura se stává složitější, komplexnější, obsahující jak kvalitativní, tak i kvantitativní prvky, což vede ke vzniku užitých a prakticky zaměřených výzkumných metodologií. V rámci kvantitativních výzkumů se kvalitativní metody využívají většinou při přípravném stádiu za účelem stanovení a pojmenování klíčového problému, vytváření nových hypotéz a zorientování v problematice oblasti. V rámci kvalitativních průzkumů pak tyto metody umožňují hlubší a úplnější pochopení a vysvětlení zkoumaných jevů, překonání nesouvislosti informací, pomáhají dosáhnout celistvosti při popisování jevu nebo situace.

Organizace kvalitativních průzkumů je určující pro podstatu a charakter získaných výsledků. Známy americký badatel Kaihan Krippendorff rozlišuje dva druhy získávaných informací, které označuje jako „етю“ a „ейс“. „Бтю údaje“ jsou informace, které vyplývají z přirozených forem chování. Tyto informace jsou jen v minimální míře závislé na badateli nebo okolnostech výzkumu. Proto je možné je označit jako volné nebo neformalizované informace, nezávislé na vlivu badatele. Naopak „ейс údaje“ jsou přísně formalizované informace, které jsou badatelům „podsouvány“. Je tedy možné se domnívat, že existuje kontinuum metod s volným („етю“) a přísně vymezeným („ейс“) pólem dat. Použitím kvalitativních výzkumných metod lze dospět k výsledkům, které jsou bližší svobodné a nezávislé straně kontinua, protože umožňují příjemcům odpovídat vlastními slovy, využívat vlastní kategorie a asociace. Přesto však nejsou v plném rozsahu zbaveny struktury, protože badatel klade určité otázky.

V současné době jsou pro hodnocení vlastností a stavu zkoumaného objektu zvláště oblíbené kvalitativní metody typu případových studií (case studies), diskurzivních analýz, narativních analýz, skupinových diskuzí a jiné.

Za druhy kvalitativního hodnocení lze považovat:

- Zkušenosti samých účastníků, které lze vykládat jako nejjednodušší a nejrozšířenější kvalitativní data.
- Kvalitativní hodnocení prováděné odborníky (může v sobě zahrnovat jak osobní odborné zkušenosti badatele, tak i účast experta při shromažďování a srovnávání zkušeností ve formě rozhovoru, výměny názorů apod).

- Systémová analýza jako alternativa a doplněk kvantitativního experimentálního přístupu, pro níž je charakteristická vazba na další systémy, pozornost upřená na všechny probíhající procesy, různostranná analýza situací, což umožňuje vyhnout se omezenosti mnohých kvantitativních hodnocení.

Zastavíme se podrobněji u skupinových diskuzí a možnostech, které badatelům nabízejí. Za posledních několik let se daná metoda rozšířila do mnoha různých oblastí, včetně vzdělávání. Metoda založená na skupinových diskuzích je zvláště produktivní při hodnocení:

- Životaschopnosti té či oné myšlenky, projektu, programu, změny, reformy apod.
- Procesu realizace této myšlenky, projektu atd.
- Efektů a důsledků zavedení myšlenky, projektu apod.

Při analyzování sféry vzdělávání je metoda diskuzních skupin vhodným způsobem umožňujícím zjistit rozdíly v chápání určitého pedagogického problému, události, jevu určitými skupinami lidí.

Skupinové diskuze jsou základním postupem při využití metody založené na ohniskových skupinách (focus groups). V průběhu diskuze se zjišťují alternativní názory na perspektivu vyřešení určitého problému nebo otázky. Výzkum založený na ohniskových skupinách umožňuje udělat si přehled o názorech, s nimiž se ztotožňují zástupci určitých skupin a pochopit způsoby vyvíjení tlaku ze strany jedné skupiny lidí na názory ostatních v rámci jakéhokoliv společenství.

Ohniskové skupiny jsou tedy skupinami lidí, vybranými a svolanými badatelem za účelem diskuze na zadané téma a na základě vlastních životních nebo pracovních zkušeností, vztahů, pocitů, obav ohledně diskutovaného problému. Skupinovou diskuzi vede moderátor (sám badatel nebo zástupce badatelského kolektivu). Navrhuje téma (o němž jsou účastníci diskuze předem informováni) a motivuje účastníky diskuze ke sporu a vyjádření vlastních názorů, které jsou odlišné od názorů již dříve v rámci diskuze zmíněných. Úkolem moderátora je usměrňovat diskuzi, jejíž obsah, stejně jako chování účastníků, bude později kvalitativně zanalyzován jak ve smyslu argumentace,



tak i z hlediska lexiky, intonace apod., tj. budou využity veškeré dostupné možnosti, které badatelům umožní pochopit smysl výroků a tvrzení.

Tím, co metodu ohniskových skupin odlišuje od jiných metod používaných při skupinovém průzkumu, je skutečnost, že její využití nám umožňuje tak zvaný vhléd (intelektuální jev, jehož podstata spočívá v neočekávaném pochopení problému, náhlém prozření ohledně jeho řešení) a získání údajů od lidí v důsledku jejich vzájemné spolupráce. Účastníci diskuze odpovídají na otázky badatele a vzájemně si je také kladou, čímž dochází k přehodnocování již vytvořeného názoru na určitý problém nebo otázku. Badatel pak získává buď důkazy, nebo naopak argumenty pro vyvrácení aktuálnosti zvolené problematiky.

V ohniskových skupinách může docházet k tomu, že kontrola nad diskuzí přechází z rukou badatele do rukou účastníků, což je odlišuje od rozhovorů. Skupinové diskuze jsou nejefektivnější, když jsou jejich účastníky zástupci různých úrovní stejného společenství (například v případě univerzity – rektor, děkan, vyučující jednotlivých kateder, studenti). Optimální počet účastníků skupinové diskuze je 6-12.

Metoda skupinových diskuzí je zvláště užitečná při stanovování odchylky mezi tím, jak lidé chápou určitou situaci, problém, a co dělají, nebo naopak nedělají, pro jejich vyřešení. Sama účast v diskuzi v rámci ohniskové skupiny může být dobrým základem pro úspěšné vyřešení jakéhokoliv problému, protože účastníci diskuze budou cítit sounáležitost s nalezením společného řešení a rozhodnutí o dalších krocích.

K nedostatkům metody lze zařadit komplikovanost přípravy a realizace samotné skupinové diskuze, náročnost „vytřídění“ názorů jednotlivce z názorů skupiny. Existuje zde riziko ztráty kontroly nad diskuzí a riziko, že se nepodaří získat informace, které badatel očekával. Dále pak není možné mít vždy v plném rozsahu kontrolu nad průběhem a závěry diskuze apod.

V poslední době se i z výše uvedených důvodů začala metoda využívající ohniskové skupiny velice často používat při výzkumu vzdělávacích problémů, v marketingových výzkumech v oblasti vzdělávání, při zkoumání otázek profesionality a odborného rozvoje ve vzdělávání, při výzkumech hodnot ve vzdělávání a efektivity projektové činnosti ve vzdělávání a jiných oborech. Co se týče bezprostředně pedagogických výzkumů, pak je daná metoda hojně využívána při zkoumání různých otázek spojených

s hodnocením té či oné vzdělávací situace nebo problému. V souvislosti se vzrůstající dynamičností procesů ve vzdělávání je v současnosti zvláště nezbytné analyzovat a zkoumat změny a prognózovat jejich důsledky a také směry vývoje. V rámci dané práce popíšeme zkušenosti s využitím metody skupinových diskuzí při analyzování změn ve vzdělávacím procesu současného vysokoškolského vzdělávacího zařízení, přičemž se zaměříme na:

1. Popis přípravy a průběhu ohniskových skupin.
2. Interpretaci výsledků ohniskových skupin.
3. Zobecnění a systematizaci výsledků průzkumu a prognózování vývoje vzdělávacího procesu v současném vysokoškolském vzdělávacím zařízení.

V rámci průzkumu bylo svoláno několik diskuzních skupin s aspiranty, docenty, profesory vysokoškolských vzdělávacích zařízení měst Malaga a Moskva. V každé z diskuzních skupin bylo 6-8 lidí. Příprava a sama realizace diskuzních skupin byly rozděleny do několika etap. První etapa byla spojena s výběrem skupiny respondentů a zkoumáním jejich připravenosti k účasti v projednávání perspektiv rozvoje vysokoškolského vzdělávání.

Kritéria pro výběr vhodných respondentů byla následující: účastníci museli mít zkušenosti s prací na vysokých školách (minimálně 1 rok), mít zájem o práci v dané oblasti i do budoucna, zájem o vybudování akademické kariéry a (nebo) výzkumnou činnost v oblasti teorie a metodiky odborného vzdělávání, dále pak mít představu o zvláštnostech organizace vzdělávacího procesu na současných vysokých školách.

Podle daných kritérií bylo provedeno dotazování a na základě zobecněných výsledků tohoto dotazování byli vybráni vhodní respondenti. Za účelem zorganizování efektivní diskuze byli v diskuzních skupinách sloučeni účastníci s různou délkou praxe a zkušenostmi s pedagogickou činností, tj. zástupci různých strukturních útvarů jednoho vzdělávacího zařízení.

V rámci druhé etapy byl vypracován program skupinové diskuze, byly stanoveny cíle, úkoly, pracovní hypotéza a scénáře průběhu diskuze. Cílem průzkumu bylo odůvodnit směřování změn ve vysokém školství, úkoly průzkumu byly spojeny s identifikací změn ve vzdělávacím procesu vysoké školy a prognózováním výsledků těchto změn ve střednědobé perspektivě (10-20 let).

Jako pracovní hypotéza byl přijat předpoklad, že vzdělávací proces na vysokých školách se bude v perspektivě rozvíjet na základě třech vzájemně propojených modelů vzdělávacího procesu odpovídajících myšlenkám současné didaktiky vysokého školství (antropologický, informační a technologický model). Pojdme se seznámit s jejich stručným popisem ve formě tabulky.

Na základě výsledků diskuzní skupiny mělo dojít k potvrzení, nebo naopak vyvrácení perspektiv praktické realizace modelů vzdělávacího procesu, které byly teoreticky zformulovány na základě zobecnění průzkumů v oblasti didaktiky vysokého školství.

Scénář pro diskuzní skupinu byl postaven na následující logice: úvod do problematiky, ponoření do problematiky, nastavení na práci (provedení „tiché“ mozkové bouře podle metody „635“), skupinová diskuze o otázkách rozdělených do několika významových bloků, individuální hodnocení výsledků diskuze (ústně a písemně organizovaná reflexe), celkové shrnutí výsledků práce skupiny moderátorem.

V průběhu mozkové bouře bylo po účastnících diskuze požadováno, aby písemně odpověděli na tuto otázku: „Jaké bude vysokoškolské vzdělávání za 20 let?“ Daná etapa měla svá pravidla. V průběhu „tiché“ mozkové bouře byla zakázána kritika a jakákoliv diskuze. Na výše uvedenou otázku bylo nutné odpovědět opakovaně a výhradně v písemné formě. Účastníci měli možnost se seznámit s odpověďmi svých kolegů, což mohlo ovlivnit jejich názory na kladenou otázku, navést je na jiné myšlenky, nebo vyvolat asociace.

Podobná organizace činnosti účastníků mozkové bouře napomáhá hlubokému proniknutí do problému, uvědomění si vlastních hledisek a postojů, vytváření názoru, vnitřní práci na pochopení těch změn ve vzdělávací praxi, které jsou již patrné a jenž se budou i nadále rozvíjet a měnit přístupy k organizaci vzdělávacího procesu na vysokých školách. Samotný způsob položení otázky ponechává mnoho prostoru pro odpovědi, cílem otázky záměrně není systematizovat změny, nebo je přiřadit k různým aspektům vysokého školství (cílům, subjektům a jejich součinnosti, technologiím, zvláštnostem v organizaci atd.).

Naopak je z výzkumného hlediska důležité to, čemu respondenti věnují svou pozornost v první řadě, když přemýšlí o budoucnosti vysokého školství.

Jak ukázala analýza písemných výroků respondentů, je složité vyčlenit jen jednu skupinu perspektivních charakteristik vysokého školství vystavených změnám. Z hlediska kvantitativního se změny, jež se vztahují ke kontextu, součinnosti a obsahu, rozdělily proporcionálně. Výroky respondentů odrážejí za prvé změny kontextu vysokoškolského vzdělávání zaznamenané vyučujícími na vysokých školách.

V dotaznících byly často uváděny tyto následující typické výroky charakterizující změny podmínek, za nichž probíhá vzdělávací proces na vysokých školách: „vysokoškolské vzdělávání se stává mezinárodním“, „v celosvětovém měřítku vysokoškolská vzdělávací zařízení prakticky ztrácejí své národní rysy, globalizace povede k tomu, že v jedné skupině budou studovat studenti z různých států“, „nepřetržitost je přední vlastností současného vzdělávání, vzdělávání je celoživotní“, „otevřenost vzdělávání, rozsáhlejší možnosti pro získání vzdělání v jiném městě, státu“ atd.

Za druhé účastníci zdůrazňovali změny, k nimž dochází spoluprací různých vzdělávacích subjektů. Ohledně spolupráce studentů a vyučujících respondenti uváděli, že „spolupráce se stává více a více zprostředkovanou, distanční a probíhající s pomocí internetu“, „výchovná funkce se z vysoké školy stále více vytrácí, vyučující se stává organizátorem samostatné práce studenta“, „lekce budou z velké většiny virtuální, přednášením se budou zabývat pouze ti nejzkušenější vyučující a přední vědci“.

Za třetí se lze setkat s výroky, které svědčí o transformaci obsahu vysokoškolského vzdělávání: „obsah vzdělávání se stane mezioborový“, „obsah vzdělávání bude v plném rozsahu otevřen subjektům vzdělávacího procesu, bude vytvářen jimi samotnými v souladu s jejich potřebami“, „obsah vzdělávání bude založen na úspěších z praxe, za fundamentální budou považovány znalosti, které lze aplikovat v současnosti, tj. tady a teď“.

Etapa pohroužení se do problému potvrdila připravenost vyučujícího personálu zúčastnit se diskuze ve skupině. Všichni pedagogové (účastníci diskuze) si byli vědomi dynamického charakteru současného vysokoškolského vzdělávání a při analyzování jeho současného stavu prognózovali zesílení již patrných tendencí otevřenosti, flexibility, nelineárnosti vzdělávacího procesu na vysokých školách.

Další diskuze ohledně problematiky změn ve vzdělávacím procesu probíhala o níže uvedených významových blocích, které byly vytvořeny na základě parametrů srovnání modelů vzdělávacího procesu uvedených výše v tabulce:

- Subjekty vzdělávacího procesu na vysoké škole, změna charakteru jejich vzájemné spolupráce. Účast zaměstnavatelů a sociálních partnerů vysoké školy při přípravě odborníků. Vzdělávací prostor vysoké školy.
- Zvláštnosti studijní a poznávací činnosti současného studenta a vzdělávací komunikace.
- Cíle, obsah vzdělávání, formy organizace a vzdělávací technologie, hodnocení úspěchů vzdělávání.

Při diskuzi v rámci ohniskové skupiny vyslovili její účastníci názor, že již nyní lze zjevně pozorovat a v nejbližší budoucnosti dojde ještě k zesílení tendence k rozšíření a diverzifikaci subjektů vzdělávacího procesu v rámci vysoké školy. Společně se včerejšími absolventy škol do studentských lavic usednou „dospělí studenti“, kteří si budou doplňovat druhé, třetí vysokoškolské vzdělání. Stále rozšířenějším bude i dodatečné odborné vzdělávání, programy odborné rekvalifikace.

Kromě toho je již nyní patrná těsnější integrace vzdělávání do výrobního sektoru, rozvíjet se budou různé formy inkluzivního vysokoškolského vzdělávání, které bude možné získat nejenom za stěnami univerzit, ale i jiných organizací, které nejenom, že se budou účastnit organizace praxí, stáží a vystupovat jako místo pro zavádění inovací, ale budou se i aktivně účastnit hodnocení činnosti vysokoškolských vzdělávacích zařízení, procesu akreditace vzdělávacích programů vysokoškolského vzdělávání. K řízení vysokých škol budou připuštěny odborné asociace, svazy zaměstnavatelů, které budou stále častěji zakladateli vysokých škol. Obsah vzdělávání nebude upraven obecnou normou, ale bude vytvářen mezioborovým týmem vyučujících na základě odborných norem a standardů pro vysokoškolské odborné vzdělávání.

Pedagogové budou vytíženi spíše než přednáškami v posluchárnách vedením lekcí a praxí, vývojem autorských kurzů, vzdělávacího obsahu a metodickou doprovodnou činností samostatné práce studentů. Bude pokračovat „masovizace“ vysokého školství, vzdělání se stane stále dostupnější díky využití distančních technologií. Na druhé straně zazněly i opačné názory o tom, že „opravdové“ vysokoškolské vzdělávání realizované

v prezenční formě s přizváním zkušených pedagogů, kteří se zabývají výzkumnou činností, bude dražší a méně dostupné pro většinu obyvatelstva, a tedy lze předpokládat snížení kvality masového vysokoškolského vzdělávání.

Aby univerzity dokázaly „přežít“ v současném světě, budou se muset sjednocovat do různých klastrů, konsorcií, integrovat se do oblasti výroby. Mobilita pedagogů a studentů se stane normou, povinností, bude diktována tvrdou konkurencí mezi absolventy vysokých škol při hledání kvalitního zaměstnání. Byly prezentovány také názory, že „v perspektivě budou studenti studovat ne na jedné, ale na několika vysokých školách, vzroste jejich mobilita a diplom bude možné získat tam, kde bude mít student zájem o napsání diplomové práce a složení závěrečné zkoušky.“

V diskuzi o zvláštích studijní a poznávací činnosti současného studenta a vzdělávací komunikaci zdůrazňovali pedagogové, že v současné době je zvlášť důležitou schopností jedince umět se sama motivovat ke studiu a učit se samostatně („bez stálého vedení a dozoru“) a jeho ochota k integraci na základě zkušeností s formálním, neformálním a informálním vzděláváním. Vzhledem k tomu, že v budoucnu zůstane zachována tendence ke zkracování doby nezbytné pro získání vzdělání, bude se vzdělávání muset integrovat do oblasti výroby. „S naprostou určitostí dojde ke zkrácení doby vzdělávání, vzniknou kratší a ucelené moduly vypočtené na 1-2 roky, po jejichž absolvování získají studenti doklad o vzdělání, následně pak mohou pracovat, po určité době se vrátit a své vzdělání si doplnit. Náplň výuky posledních ročníků si budou studenti osvojovat již na pracovním místě. Pracovní stáže se musejí stát každodenní obvyklou praxí, protože právě jen ony dokáží zajistit těsné propojení vysoké školy s výrobním podnikem.“ K pedagogům a jejich roli při organizaci vzdělávacího procesu zazněly následující názory: „dojde k významnému omlazení pedagogického sboru a rozdělení funkcí pedagogů.“ „Jedni budou vést lekce, další semináře a praxi, třetí budou pracovat na vývoji vzdělávacího obsahu a zabývat se podpůrnou činností – vytvářením modulů, cases, technologických karet, testů apod.“

Při tom poměrně často v průběhu diskuze zaznívaly negativní prognózy ohledně perspektiv rozvoje vysokoškolského vzdělávání, podmíněných zvláštnostmi současné studijní komunikace. „Časem se zvýší podíl tak zvaných virtuálních univerzit, veškeré vzdělávání bude spočívat v kurzech postavených na platformách typu coursera, které

budou stále rozšířenější, ale studovat je efektivně a s uspokojivými výsledky dokáží pouze jednotky studentů, vždyť již nyní je očividná tendence snižování kvality školní přípravy.“ „Pokud se studium stane plně virtuálním, což nelze připustit, utrpí tím spolupráce vyučujícího se studentem a vysoké školství přestane, vlastně ono již prakticky přestalo, plnit funkci „sociálního výtahu“. „V budoucnosti vzdělávání v podstatě ztratí funkci „umožnění přístupu“ k pracovnímu místu, bude zajišťovat jen přípravu na složení odborné zkoušky, protože odborné standardy budou považovány za nadřazené vysokoškolským“. „Univerzita dokáže „přežít“ pouze v tom případě, že se dokáže stát významným výzkumným centrem, na takovou vysokou školu bude obtížné se dostat, protože požadavky na studenty se změní a budou vysoké, přičemž podobná univerzita začne plnit jiné sociální funkce.“

Většina účastníků diskuze zdůrazňovala, že cíle, obsah, formy a technologie vysokého vzdělávání se mění podle tendence antropologizace a individualizace vzdělávacího procesu. „Cílem univerzitního vzdělávání bude uchování toho lidského, co v člověku je. Princip humanizace, hodnota samotného člověka, společnosti, přírody budou pouze narůstat. Jedním z cílů vysokého školství se stane rozvíjet ekologické myšlení u odborníků. A sama odborná kompetence jako schopnost řešit odborné úkoly bude formována a nabývat formy výsledku vzdělávání již v praxi.“ „Individuální vzdělávací programy se stanou převládající formou studijního plánu.

Bude se stále více rozšiřovat jak nabídka vzdělávacích programů, tak i jednotlivých předmětů v rámci ročníku. Bude vzrůstat také stupeň samostatnosti studentů v průběhu vzdělávání, budou zapojováni do vytváření vlastního vzdělávacího programu. Velká pozornost bude věnována perspektivám studentům. Pokud bude zaměstnavatel investovat do vzdělání, bude se jednat o adresnou podporu, investování do talentů, rozvoj kreativního kapitálu – zdroje rozvoje společnosti. Veškerý obsah vzdělávání, veškerá součinnost bude směřována na rozvoj tvůrčího potenciálu osobnosti.“

Při diskusi probíhající v jedné z ohniskových skupin zazněl zajímavý názor, že může dojít k rozdělení vysokého školství na dva samostatné typy – odborné vzdělávání (jehož cílem je rozvoj kompetencí za účelem vykonávání odborných funkcí) a vzdělávání, jehož účelem je rozvoj osobnosti (jehož cílem je pomoci lidem při hledání sebe sama, seberealizace v profesi).

Ohledně problematiky vývoje obsahu vzdělávání respondenti prakticky jednomyslně zdůrazňovali tendenci k zesílení orientace na praxi. „Vzdělávání bude formovat základní kompetence, již je patrné směřování na rozvoj prakticky zaměřených bakalářských a magisterských programů, nicméně je při tom očividné, že výhradně praktický charakter vzdělávání bude poškozovat dnešní fundamentálnost.“ Společně s tím vyučující vyjadřovali naději na zachování významu fundamentálních vědeckých znalostí v obsahu vysokoškolského vzdělávání: „chceme věřit, že vysokoškolské vzdělání neztratí svou fundamentálnost, protože bez silné opory nebude možné zvládnout praktickou činnost, která se stane super vysoce technologickou.“

Za další významnou tendenci vývoje obsahu vzdělávání, jež byla zachycena při práci ohniskové skupiny, lze považovat jeho směřování a usilování o mezioborovost. Jak zdůrazňovali účastníci diskuze, stane se obsah vzdělávání mezioborovým, budou na něm pracovat kolektivy vyučujících, zástupců různých vědních a znalostních odvětví. Bez mezioborovosti by podle názorů účastníků diskuze došlo ke krizi z důvodu skutečnosti, že vzdělávání přestane zvládat rostoucí objem informací a najednou nebude možné odpovědět na otázku: „Čemu vlastně vyučovat?“

Ohledně forem a metod vzdělávání se respondenti vyjadřovali tak, že: „rozsáhlé kurzy skládající se z jednotlivých lekcí budou nahrazeny konzultacemi a webináři“. „Metody výuky zůstanou z větší části stejné, a pokud se přece jenom změní, pak nepříliš významně“. „Názorné metody povedou k rozvoji interaktivních forem názornosti, poroste význam praktických metod, ale ani od slovesných metod – diskuzí a kulatých stolů nebude upouštěno.

Samozřejmě, že podíl interaktivních metod výuky ještě vzroste. Musí se pro to změnit prostory, budou potřeba jiné posluchárny, samo univerzitní prostředí se bude muset adaptovat na nové formy a technologie. S informačními a komunikačními technologiemi je však situace komplikovaná, patrně totiž přestanou být využívány jako doplňkový nástroj vzdělávacího procesu, budou se vyvíjet a stanou se z nich samostatné technologie.“ „Poptávány budou především formy vzdělávání face-to-face, hry, týmová práce se stane základem spolupráce.“



Třetí etapa průzkumu probíhající v rámci diskuzní skupiny byla spojena se zobecněním a systematizací výsledků, provedením závěrů a na daném základě pak vypracováním scénářů rozvoje vzdělávacího procesu na vysokých školách ve střednědobé perspektivě.

V rámci formulování závěrů o průběhu diskuze vyjádřili účastníci při organizované reflexi názor, že podobné diskuze hrají velmi důležitou roli při uvědomování si pedagogy vysoké školy těch objektivních procesů, které mění sociokulturní prostor vysokého školství. Od vyučujícího jako základního zprostředkovatele změn je v první řadě očekáváno, že identifikuje a přijme nové úkoly, které se objevují v jeho odborné činnosti. Jak potvrzovali samotní účastníci diskuze, „je úspěch inovací v první řadě závislý na zapojení celého kolektivu vysoké školy do procesu, pokud se budeme tvářit, že se nic neděje a pracovat postaru, může se stát, že dojde k významnému odtržení od reality a naše práce nebude úspěšná“. Zároveň s tím pedagogové při svém negativním hodnocení části v průběhu diskuze prezentovaných stanovisek (zkrácení doby vzdělávání, snížení fundamentálnosti vzdělávání, jeho „masovizace“ a jiné) vyjadřovali svou naději na to, že řada změn, jejichž provedení bylo v průběhu diskuze prognózováno, přece jenom nebude realizována v plném rozsahu, nebo se příliš nerozšíří. Bylo možno se setkat s výroky typu: „doufám, že většině vysokých škol v Rusku to v nejbližších 10-15 letech nehrozí“. „Ať už se stane cokoliv, nevěřím, že distanční technologie dokáží plně nahradit reálnou komunikaci vyučujících se studenty.“

Na základě výsledků diskuzních skupin byly získány materiály, díky nimž lze identifikovat několik významných pozic:

Analýza písemných materiálů a ústních výroků respondentů poukazuje na perspektivy praktické realizace všech tří modelů vzdělávacího procesu (antropologický, informační, technologický) a svědčí o tom, že hypotéza, kterou jsme prezentovali na začátku průzkumu realizovaného prostřednictvím ohniskové skupiny, byla potvrzena.

Informace získané při průzkumu také vypovídají o tom, že podle většiny parametrů odpovídá antropologický model vzdělávání více než ostatní potřebám vysokého školství a má značnou šanci na rozšíření na vysokých školách ve středně dlouhém časovém horizontu.

Provedená práce potvrdila, že ohnisková skupina jako kvalitativní metoda průzkumu umožňuje získat úplné a různorodé informace, učinit si představu o zobecněném stanovisku zaujímaném odborným společenstvím, zjistit jeho vztah k probíhajícím změnám. Na rozdíl od jiných metod dotazování (dotazníky, rozhovory atd.) umožňují ohniskové skupiny učinit si představu o kontextu, smyslu, hodnotách, vztahu a badateli pak v praxi realizovat princip transpozicionality - „přechod od pozice nezaujatého analytika k pozici „autora“, „dalšího z účastníků“, „živého kritika“ atd., což zajišťuje realizaci hlavního kritéria kvality humanitního průzkumu – hloubky pochopení.

Závěrem ohledně provedeného průzkumu s využitím ohniskových skupin je nezbytné zdůraznit, že vývoj vzdělávacího procesu na vysokých školách bude úspěšný, pokud mechanismy operativního začlenění nezbytných změn do vzdělávacího procesu vysoké školy budou budovány na základě technologií využívajících scénáře („silniční mapy“, projekty apod.) zohledňující výsledky pravděpodobnostního prognózování.

Na změny ve vzdělávacím procesu vysoké školy lze nahlížet jako na cíl, proces, výsledek atd. a vycházejíce z konkrétního výběru pak volit i příslušné scénáře jejich vývoje. Vypracování scénářů je založeno na předpokladu, že budoucnost je nejenom pokračováním současnosti, jak by se mohlo zdát při povrchním pozorování, ale i jejím popřením.

Schopnost vytvářet scénáře průběhu a vývoje změn umožňuje zohlednit různé alternativy událostí a předpovědět rizika a neúspěchy prováděných transformací.

V souladu s teoriemi změn ve vzdělávání, které již existují a byly popsány v zahraniční psychologické a pedagogické literatuře, lze uvažovat o dvou možných scénářích vývoje vzdělávacího procesu ve vysokoškolských vzdělávacích zařízeních.

První scénář je scénář „asimilace“, který se objevil v souvislosti s modelem M. Fullana (model změn v pedagogické praxi) a tvrdí, že pedagogické změny mají praktický charakter a dochází k nim v průběhu asimilace, kdy jsou nové informace přidávány ke stávajícím strukturám znalostí. V průběhu asimilace pedagog nemění svůj již zformovaný konceptuální rámec vedení výuky. Pouze přidává nové informace o možnosti prezentace toho či onoho studijního materiálu (například prostřednictvím WebQuestu), využití nových vzdělávacích prostředků (například použití prezentací

v Power Pointu, interaktivní tabule apod.), změnách charakteru vzdělávání (nové informační technologie umožňující samostatnou práci studentů apod.) atd.

Pokud se při výzkumu zjistí, že změny ve vzdělávacím procesu vysokoškolského vzdělávacího zařízení se týkají zejména přepracování studijních plánů, obsahu praxí, ale pedagogický sbor si z valné většiny ponechává svůj tradiční pohled na organizaci vzdělávacího procesu, probíhají změny prostřednictvím asimilace.

Pokud ke změnám dochází na konceptuální úrovni, tj. vyučující v souvislosti s uvědoměním si, pochopením a přijetím nezbytnosti provedení změn v plném rozsahu změny styl výuky, lze konstatovat, že změny ve vzdělávacím procesu probíhají podle scénáře „akomodace“. Tento scénář vznikl v souladu s modelem konceptuálních změn V. Poznera a jeho následovníci (Strike, Hewson, Gertzog) se domnívají, že změny probíhají na konceptuální úrovni prostřednictvím procesu akomodace, tj. díky „přizpůsobení“ k novým podmínkám. V tomto případě dochází k přesunu nebo modifikaci stávajících struktur znalostí. Vnitřní reprezentace (obrazy, představy, pohled na svět) se mění z důvodu přizpůsobení se proměnlivým znalostem o okolní realitě.

Výsledky daného průzkumu, který proběhl v rámci ohniskové skupiny, hovoří o tom, že ke změnám již dochází, ve větší míře pak ke změnám probíhajícím „asimilací“.

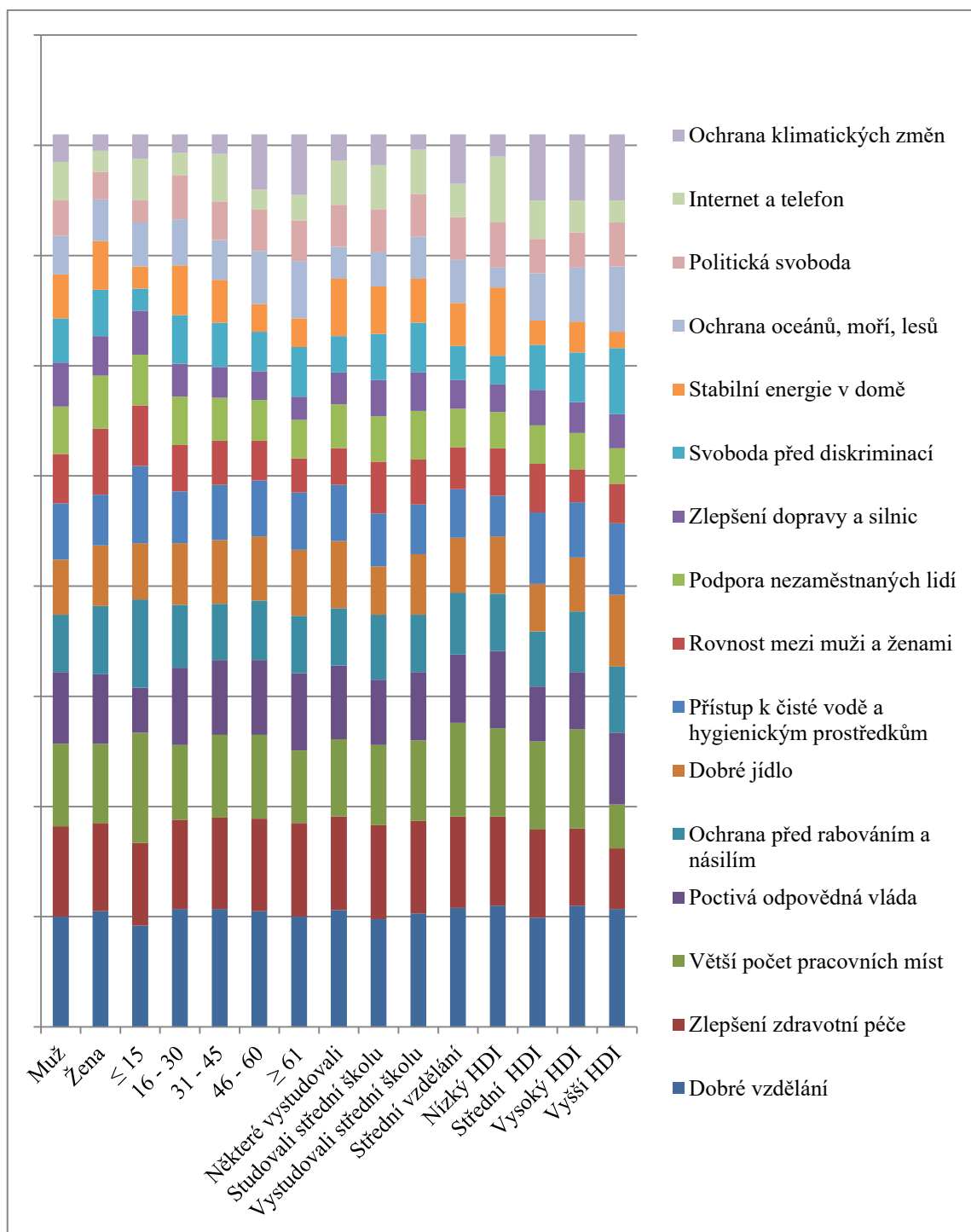
Nehledě na to, že účastníci diskuzních skupin bez problémů hovoří o tom, jaká podle jejich názoru bude budoucnost vzdělávání, a chápou, že vzdělávání bude jiné než v současnosti, jsou v současné době praktické změny spojeny hlavně s „formálními vzdělávacími a metodickými věcmi“ a změnami jednotlivých prvků organizace vzdělávacího procesu. Mnozí vyjadřují své znepokojení a obavy o budoucnost vysokoškolského vzdělávání, demonstrují nostalgický vztah k sovětskému vzdělávacímu systému, jeho fundamentálnosti a přesnosti jeho cílů.

Část pedagogů však naopak mluví o sympatii a přijetí inovačních myšlenek, rádi vyprávějí o nových postupech při organizaci vzdělávacího procesu na svých vysokých školách. Zdůrazňují, že styl jejich výuky se opravdu významně změnil za poslední roky a prohlašují, že jsou unavení věčným papírováním, nezbytností neustálého předělávání vzdělávací a metodické dokumentace, považují to za ztrátu času. Na základě výše uvedeného lze učinit závěr, že součástí rozvoje vzdělávacího procesu na vysokých školách jsou také prvky scénáře „akomodace“.

Pro zesílení dané tendence je nutná adresní organizace kurzů zvyšování kvalifikace, supervize etapy transformace vzdělávací praxe po absolvování kurzů zvyšujících kvalifikaci, zorganizování hodnocení a expertízy změn ve vzdělávací praxi, založení odborných společenství, zapojení pedagogických pracovníků do výzkumné a projektové činnosti zaměřené na zdokonalování vzdělávacího procesu na vysokých školách apod.

Analýza dat získaných dotazováním obyvatelstva v Evropě a Rusku umožňuje vytvořit diagram, z něhož je patrné, že mládež přece jenom zůstává optimistická a má zájem o vysokoškolské vzdělání.

Globální dotazování OSN MYWorld probíhá každoročně ve více než 120 zemích světa. Respondentům je v jeho rámci pokládána otázka, co by podle jejich názoru dokázalo učinit jejich život lepším. Jak ukazují výsledky posledního dotazování, hlasovala většina z nich právě pro dobré vzdělání (okolo 3 313 000 hlasů z celkových 5 217 000).



Obrázek 5: Globální dotazování OSN MYWorld

Zdroj: Millennium Development Goals, online, cit. 2020-01-12

Přičemž situace byla stejná bez výjimky ve všech zemích, ať už se jednalo o země třetího světa, rozvinuté či rozvojové státy, nezávisle na pohlaví, věku a úrovni vzdělání.

Lze tedy učinit závěr, že to, co lidstvo dnes tak jako nikdy předtím, postrádá, je kvalitní, dostupné a na praxi zaměřené vzdělání. Jak by však mělo vypadat, co konkrétně chybí stávajícímu vzdělávacímu systému, nakolik odpovídá svému účelu a co lze zlepšit? Pro potřeby potenciální analýzy byli vyzpovídáni studenti z celého světa, autorka práce zorganizovala diskuzní skupinu ve Španělsku a Rusku.

V roce 2013 proběhl průzkum mezi mládeží, kterého se zúčastnilo okolo 25 000 mladých respondentů z celého světa. 98 % z nich se narodilo v období let 1985-1995. Toto dotazování bylo zaměřeno na oblast nových technologií, sociální politiku, otázky spojené se zaměstnáváním a možnostmi zastávání vedoucích funkcí.

V roce 2019 dostali také zástupci generace Y možnost vyjádřit se k tomu, co očekávají od současného světa. Dotazování skončilo v březnu roku 2019, ale již 30. listopadu byly známy výsledky první vlny dotazování (tato vlna nebyla příliš početná, jednalo se o 18 000 respondentů ze 120 různých států). Mimochodem, Rusko se dostalo do žebříčku 15 TOP účastnických států, když odevzdalo 611 hlasů.

Co ukázaly průběžné výsledky?

Mládež zůstává optimistická. Nehledě na početné přešlapy vzdělávacích systémů v mnoha státech, věří 75 % respondentů dané vlny, že vzdělání skutečně pomáhá dosáhnout vytyčených cílů. Při tom 52 % z nich je nespokojeno s úrovní vlastního dosaženého vzdělání.

### **Sociologické dotazování metodou ohniskových skupin (focus group).**

Autorka práce uspořádala několik diskuzních skupin, v nichž dostalo možnost vyjádřit se okolo 100-150 studentů vysokých škol a jejich pedagogů.

Základním směrem, kterým se ubírala diskuze v ohniskových skupinách, byla tato otázka: „Považujete vzdělávání za důležitou součást života, jaký je podle Vás vztah mládeže ke vzdělání?“

Dotazování bylo rozděleno do několika následujících etap:

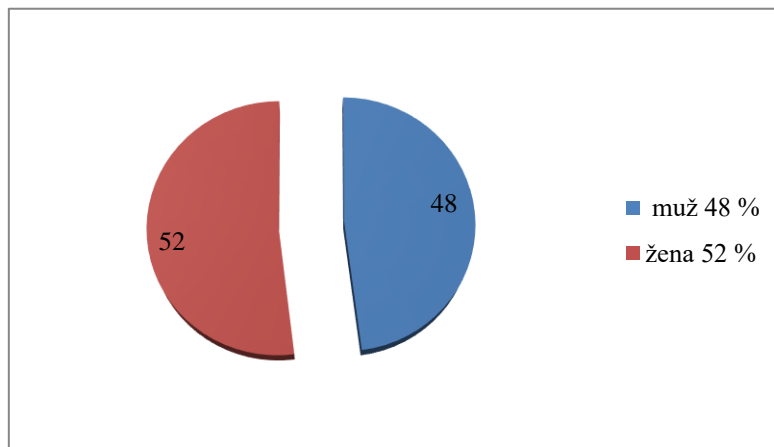
Cílem první etapy bylo nalezení odpovědí na otázku, zda je vysokoškolské vzdělání v současné společnosti vůbec zapotřebí. Ukázalo se, že velká část respondentů (73 %) se domnívá, že v současnosti lidé vzdělání opravdu potřebují. 32 % účastníků diskuze prohlásilo, že bez vysokoškolského vzdělání není možné nalézt slušnou práci, ani se stát kvalifikovaným odborníkem. Nejrozšířenějším byl názor, že mnozí absolventi vysokých škol nedosahují potřebné úrovně vzdělanosti. Daný názor sdílelo 41 % mladé generace.

Účelem druhé části dotazování bylo učinit si představu o názorech mladých lidí na kvalitu vzdělávání v zemi a ve světě. Respondenti byli seznámeni s řadou tvrzení. Velká část respondentů (29 %) vyjádřila svůj souhlas s tím, že dobré a kvalitní vzdělání lze získat ve vysokoškolských vzdělávacích zařízeních ve významných vědeckých centrech Ruska (Moskva, Sankt-Petěrburg) a Evropy (Paříž, Mnichov, Madrid). Podle názoru ¼ mládeže lze kvalitní vysokoškolské vzdělání získat také v malých městech, ale mnohé podle nich záleží na kvalitě studijních materiálů.

Závěrečný blok otázek měl za cíl získat podrobnější informace o profesní orientaci mládeže. Podařilo se zjistit, že při volbě budoucí profese se mladí lidé řídili hlavně výší mzdy (56 %) a atraktivitou práce (53 %).

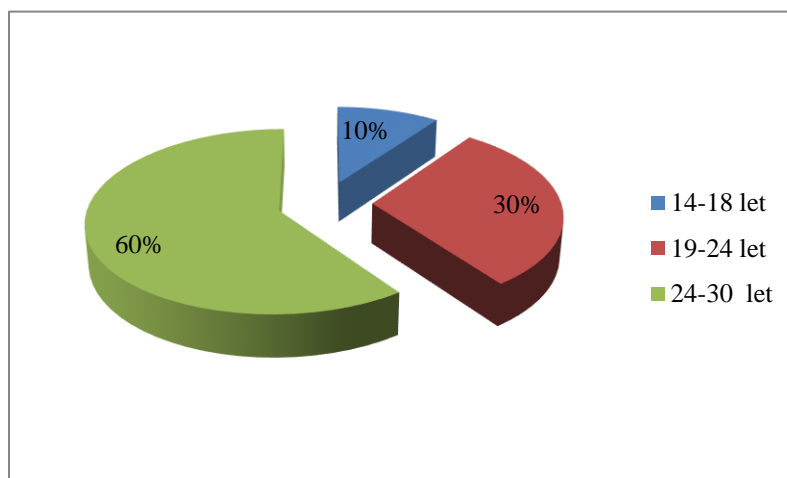
V závěru průzkumu mě zajímalo, jaké obory jsou podle mladé generace na trhu práce žádané. Po analýze odpovědí se na prvním místě umístily informační technologie (IT odborníci, systémoví administrátoři, inženýři) – 62 %.

## 2.7 Výsledky dotazování metodou „Focus Group“



Graf 1: „Vyberte Vaše pohlaví“

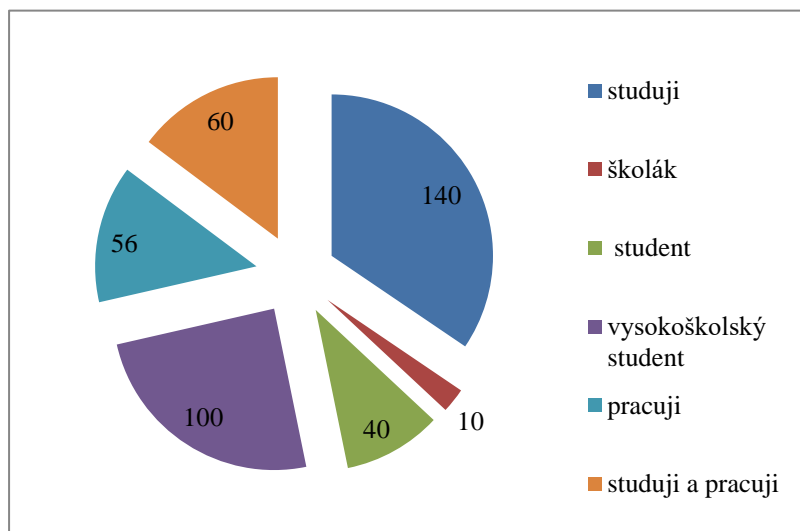
Průzkumu se zúčastnilo okolo 150 respondentů. Mezi nimi bylo 48 % mužů (65 lidí) a 52 % žen (85 lidí).



Graf 2: „Vyberte Váš věk.“

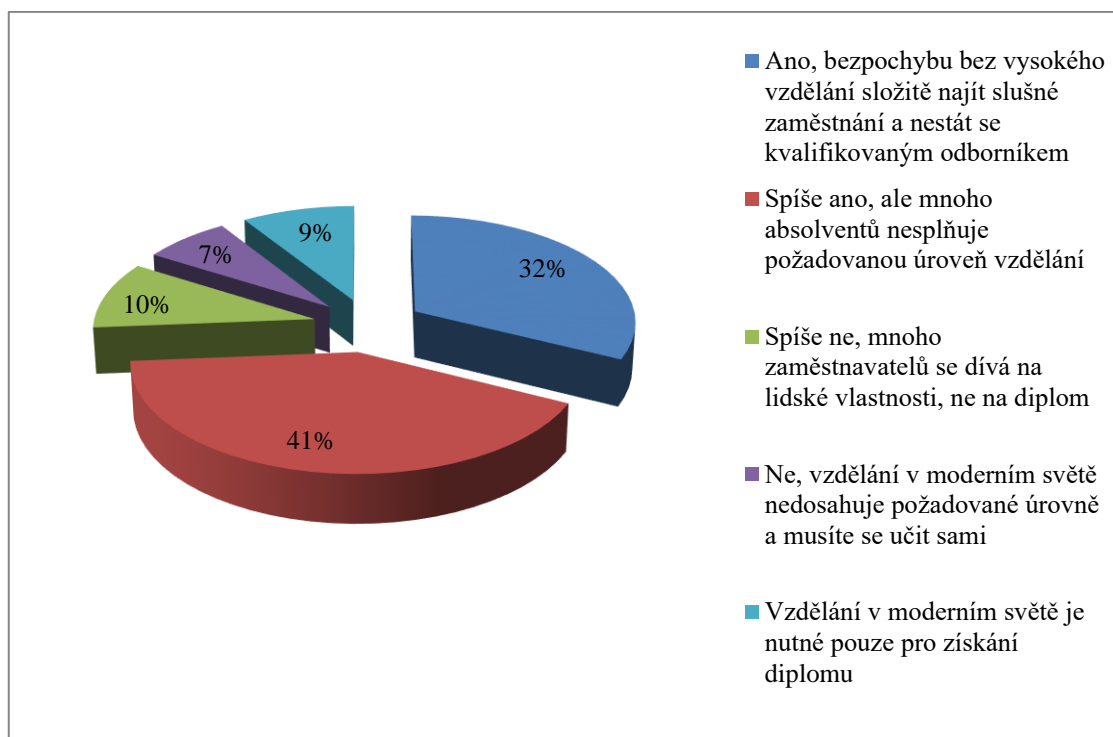
Podle věku byli respondenti rozděleni do následujících skupin: 14-18 let – 10 % (15 lidí), 19-24 – 30 % (60 lidí), 24-30 let – 60 % (75 lidí).





Graf 3: „Vyberte Váš sociální status.“

1. Studující - 140 respondentů (78 % respondentů).  
Děleno na tyto kategorie:  
  - žák – 10 respondentů (16 %)
  - student střední školy – 40 respondentů (11 %)
  - student vysokoškolského vzdělávacího zařízení – 100 respondentů (21 %)
2. Pracující – 56 respondentů (20 %)  
  - Pracují ve službách – 13 respondentů (13 %)
  - Pracují ve výrobě – 20 respondentů (7 %)
3. Studují a pracují zároveň – 60 respondentů (22 %)
4. Jiné – 3 respondenti (1 %). Mezi odpověďmi bylo možné narazit na odpovědi typu: nepracuji, nestudují a nepracuji.



Graf 4: „Potřebují podle Vašeho názoru lidé vysokoškolské vzdělání?“

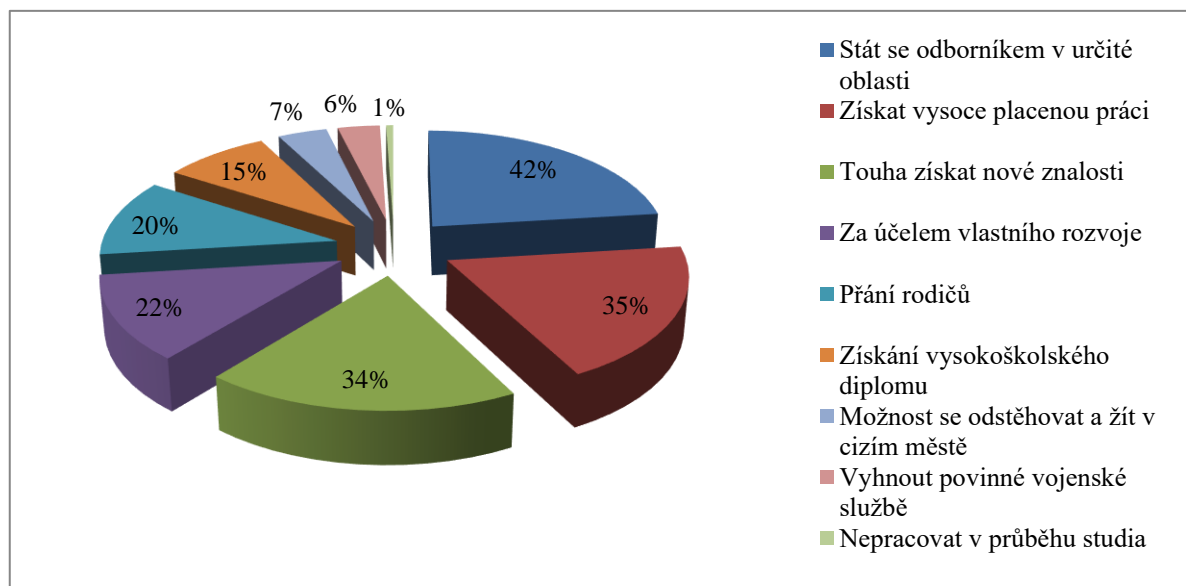
Osobnost se utváří socializací. Je známo, že proces socializace je nerozlučně spjat se studiem a výchovou. Právě tyto úkoly by měl vzdělávací systém společnosti u dorůstající generace plnit.

Mládež se přirozeně zapojuje do vzdělávacího systému a podle míry rozvoje společnosti dochází ve vzdělávacím systému k významným změnám. V souvislosti s tím se autorka dané práce rozhodla zjistit, jaké názory mají mladí lidé v otázce nezbytnosti vysokoškolského vzdělávání v současné společnosti.

Jak se ukázalo, domnívá se větší část respondentů (73 %), že v současnosti lidé vysokoškolské vzdělání potřebují. Z tohoto počtu pak 32 % mládeže tvrdilo, že bez vysokoškolského vzdělávání není možné nalézt slušnou práci, ani se stát kvalifikovaným odborníkem. Nejrozšířenějším názorem se stal názor, že mnozí absolventi nedosahují potřebné úrovně vzdělanosti.

Toto stanovisko zastává 41 % mladé generace. 10 % respondentů se domnívá, že vysokoškolské vzdělání spíše nutné není. Zdůrazňují, že mnohé zaměstnavatele zajímají lidské kvality, ne to, zda má uchazeč vysokoškolský diplom.

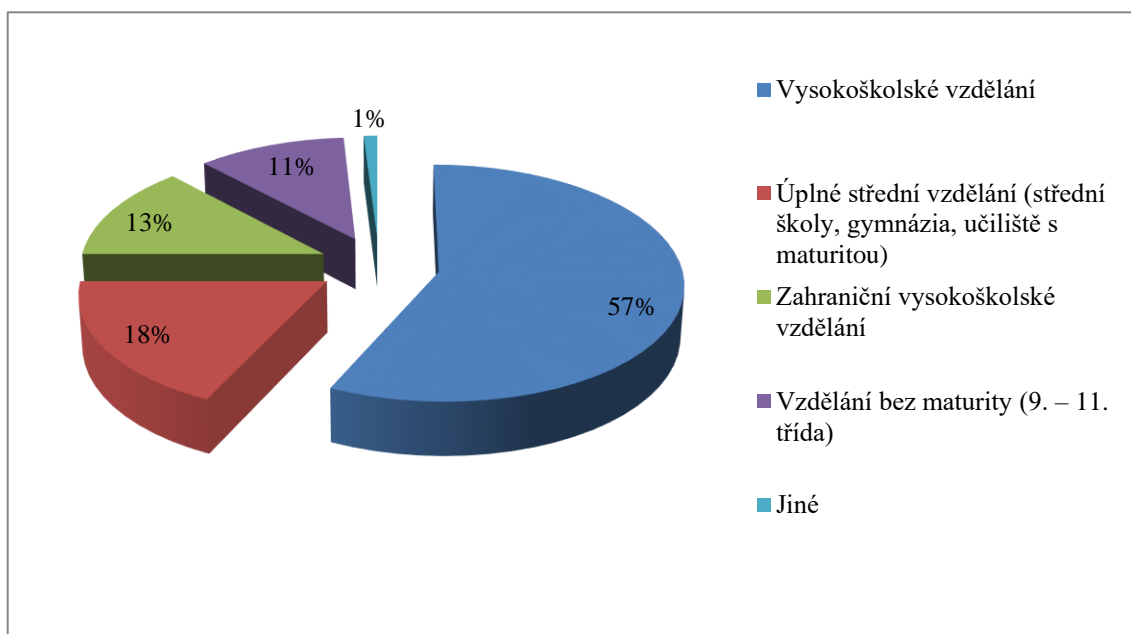
S výrokem, že vzdělání je v současné době nutné pouze pro získání diplomu, souhlasilo 9 % ze zpovídaných. Nejméně rozšířeným byl názor, že vysokoškolské vzdělání v současné době „nedosahuje“ patřičné úrovně. Pokud má tedy jedinec zájem o kvalitní vzdělání, je nutné se připravovat samostatně. Tuto variantu zvolilo 7 % respondentů.



Graf 5: „Uveďte Vaši motivaci pro získání vysokoškolského vzdělání.“

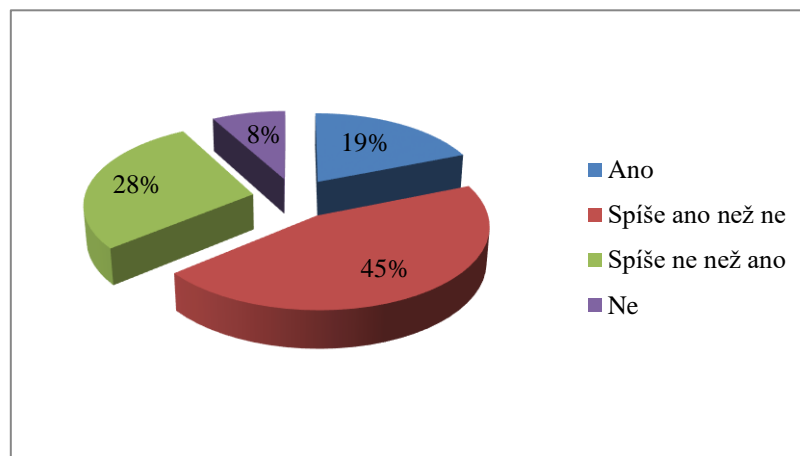
O roli vysokoškolského vzdělání pro mládež lze usuzovat podle toho, jaká motivace pohání mladou generaci ke studiu. Ukázalo se, že větší část mládeže spatřuje ve vzdělání jeho praktickou funkci a takovou motivaci jako „stát se odborníkem v určité oblasti“ - 50 %, „získat vysoce placenou práci“ - 42 %.

Přáním osvojit si nové znalosti a seberozvojem se při získávání vzdělání řídí 35 % a 34 % respondentů. 1/5 dotázaných v dané situaci ovlivnilo přání rodičů a touha po získání vysokoškolského diplomu. 15 % mládeže se domnívá, že vysokoškolské vzdělání především otevírá možnost se odstěhovat a žít v cizím městě. Nepatrný počet respondentů vidí ve vysokoškolském vzdělání možnost, jak se vyhnout povinné vojenské službě (7 %), nebo nepracovat v průběhu studia (6 %). Vlastní varianty odpovědí uvedlo 1 % z dotázaných. Tyto odpovědi byly typu: „získat vzdělání v jiném oboru“, „chybí motivace“, „vzdělání nepotřebuji“.



Graf 6: „Jaké vzdělání pro sebe považujete za dostačující?“

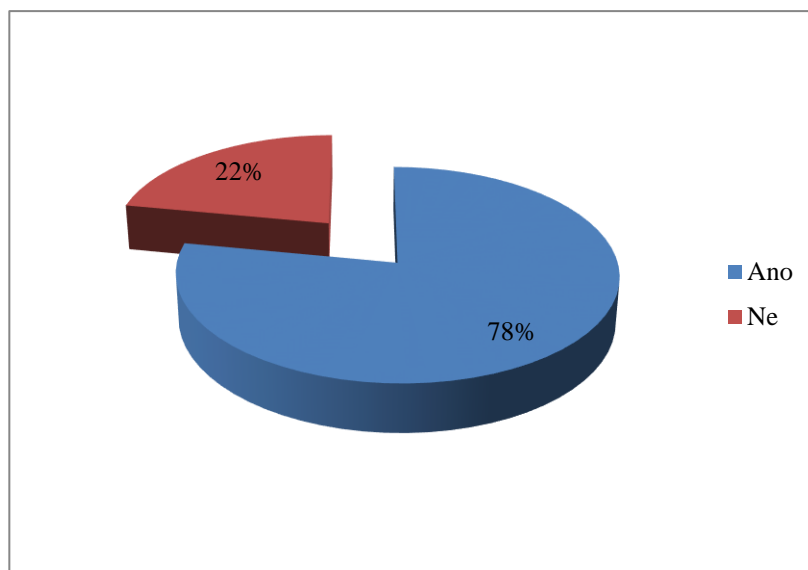
O vztahu mládeže ke sféře vzdělávání svědčí i to, jakou úroveň vzdělání pro sebe považují za dostačující. Bylo zjištěno, že více než polovina respondentů (70 %) považuje pro sebe za dostačující vysokoškolské vzdělání (57 %). Byli mezi nimi i ti, kteří uvedli, že dostačujícím by pro ně bylo zahraniční vysokoškolské vzdělání (13 %). Úplné střední vzdělání (střední školy, gymnázia, učiliště s maturitou) by bylo dostačující pro 18 % mládeže, vzdělání bez maturity (9. – 11. třída) – 11 %. Svě varianty odpovědí uvedlo 1 % mládeže. Mezi nimi byla i odpověď: „několik vysokoškolských vzdělání“



Graf 7: „Domníváte se, že navazující vysokoškolské vzdělání je nezbytné (magisterské, aspirantura, doktorandské, zvyšování kvalifikace)?“

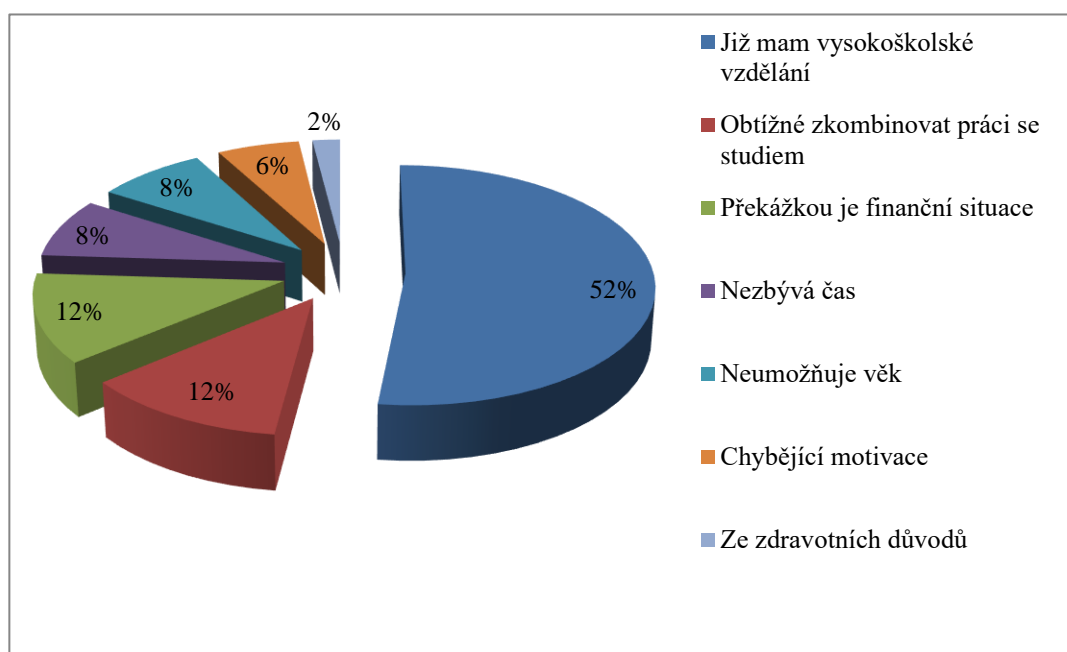
Navazující vysokoškolské vzdělávání je studijní program, jehož základem je vědeckovýzkumná práce odborníka s vysokoškolským vzděláním zaměřená na zvýšení úrovně jeho přípravy. Rozhodla jsem se zjistit, jak navazující vysokoškolské vzdělávání hodnotí mládež a považuje-li jeho získání za nutné.

Získané údaje svědčí o významné roli navazujícího vysokoškolského vzdělání v očích současné mládeže. Většina odpovídajících (64 %) se totiž domnívá, že takové vzdělání je nezbytné. Z této skupiny 19 % zvolilo variantu odpovědi „ano“, 45 % odpověď „spíše ano než ne“. Záporně na danou otázku odpovědělo 28 % a 8 % mládeže, kdy zvolené odpovědi byly „spíše ne“ než „ano“ a „ne“.



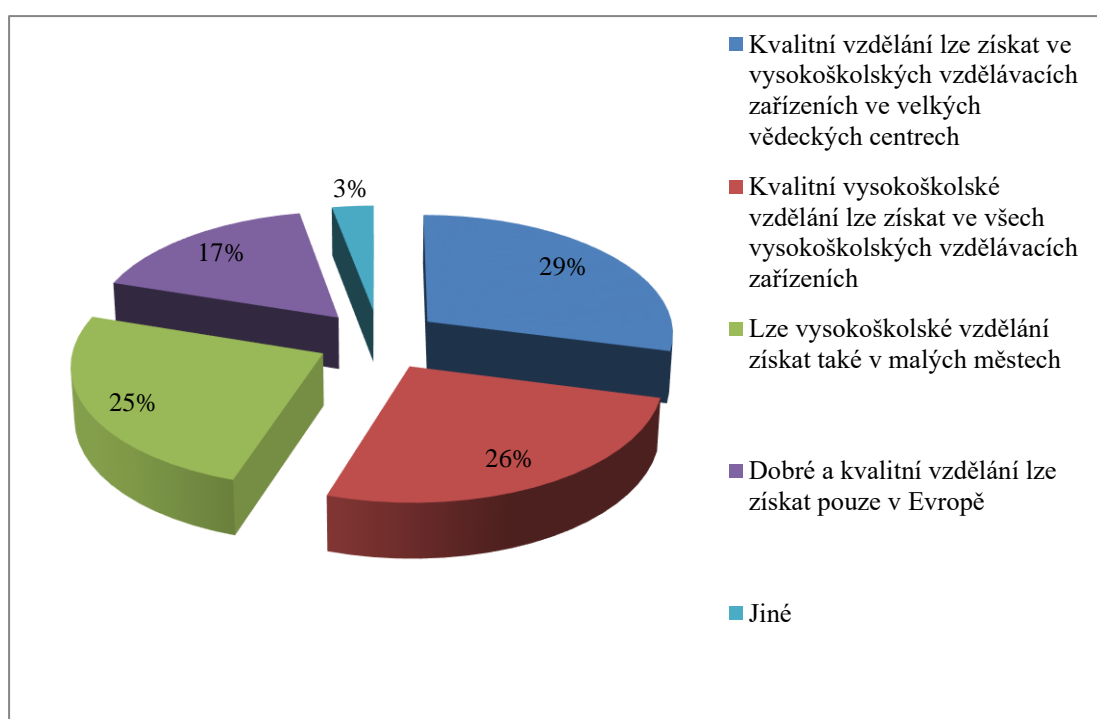
Graf 8: „Studujete v současné době?“

Cílem průzkumu bylo zjistit, jak velký je podíl mládeže studující v současnosti v nejrůznějších vzdělávacích zařízeních. Ukázalo se, že hlavní část respondentů (78 %) v současné době opravdu studuje. Nestudovalo pouze 22 % mladých lidí.



Graf 9: „Pokud nestudujete a ani se studovat nechystáte, pak z jakého důvodu?“

Protože mezi respondenty byli i lidé, kteří v současné době nestudují, bylo pro nás důležité dozvědět se jejich důvody. Autorka zjistila, že hlavním důvodem je to, že účastníci dotazování již mají vysokoškolské vzdělání (52 %). 12 % respondentů na danou otázku odpovědělo, že je pro ně obtížné zkombinovat práci se studiem. Pro stejný počet mladých lidí byla překážkou v získání vysokoškolského vzdělání finanční situace. 8 % mládeže na získání vzdělání buď nezbyvá čas, nebo jim to neumožňuje věk. 6 % respondentů prohlásilo, že nestuduje a nechystá se studovat z důvodu chybějící motivace. Zde je nutno také zmínit, že mezi mladou generací byli i lidé, kteří studovat nemohou ze zdravotních důvodů (2 %).



Graf 10: „S jakým z níže uvedených výroků se nejvíce ztotožňujete?“

V současné době se stále aktuálnější stává otázka kvality moderního vzdělávání. Kvalita vzdělání je obvykle posuzována podle stupně využití získaných znalostí v určitých podmínkách a za účelem dosažení konkrétního cíle a zvýšení kvality života.

Kvalitu vzdělání lze charakterizovat celou řadou faktorů, vzdělání především musí:

- Nabízet významný potenciál pro další sociální mobilitu.
- Vytvářet podmínky pro komfortní ubytování studentů po dobu studia.
- Mít dobrou materiální základnu pro studijní proces.

- Mít dostatečné finanční zdroje.
- Musí se na něm podílet a zprostředkovávat ho kvalitní personál.
- Musí splňovat požadavky spotřebitelů.

V souvislosti s tím mě zajímal názor mládeže na kvalitu vzdělávání v jejich rodné zemi. Za tímto účelem byli respondenti seznámeni s řadou výroků. V důsledku toho pak většina respondentů (29 %) vyjádřila svůj souhlas s tím, že dobré a kvalitní vzdělání lze získat ve vysokoškolských vzdělávacích zařízeních ve velkých vědeckých centrech Ruska (Moskva, Sankt-Petěrburg) a Evropy (Paříž, Praha, Mnichov, Madrid). Dalším z názorů byl ten, že kvalitní vysokoškolské vzdělání lze získat ve všech vysokoškolských vzdělávacích zařízeních, a to nezávisle na městě. S tím souhlasilo 26 % dotázaných.

Podle názoru ¼ mladých lidí lze vysokoškolské vzdělání získat také v malých městech, vše ale záleží na kvalitě pedagogického sboru. Zde je nutné podotknout, že mezi respondenty byli i ti, kteří se vyslovili ve prospěch vzdělání získaného v zahraničí.

Tato skupina se domnívala, že dobré a kvalitní vzdělání lze získat pouze v Evropě (17 %). Někteří z dotazovaných z této skupiny vyjádřili i svůj osobní názor na danou věc. Jejich odpovědi zněly následovně:

„Záleží to na každém.“ „Pokud člověk opravdu chce, bude studovat kdekoliv, nezávisle na tom, zda vysoká škola sídlí v hlavním městě, nebo v provincii.“

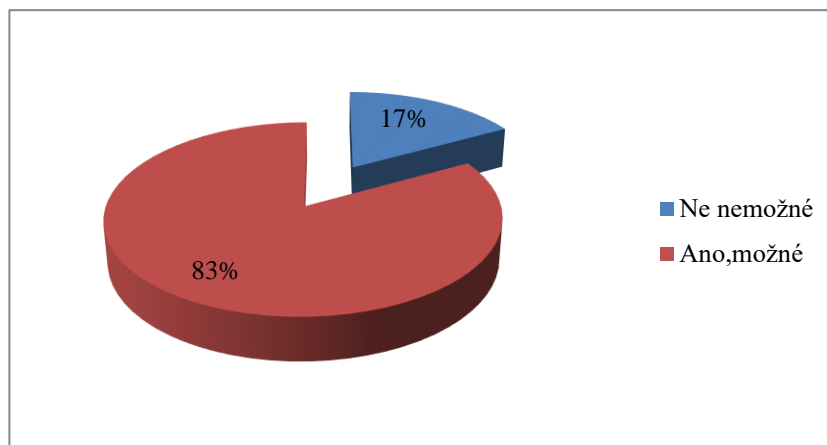
„Univerzita nedává znalosti, ale návyk uspět vždy a všude. Naučí se otáčet. V budoucnu mi právě tento návyk velice pomohl v práci.“

„Dobré a kvalitní vysokoškolské vzdělání lze získat studiem na vysokých školách, které se specializují na určitý obor, v němž vynikají.“

„Ne v každém městě lze získat kvalitní vzdělání v určitém oboru, například v oboru připravujícím marketingové specialisty.“

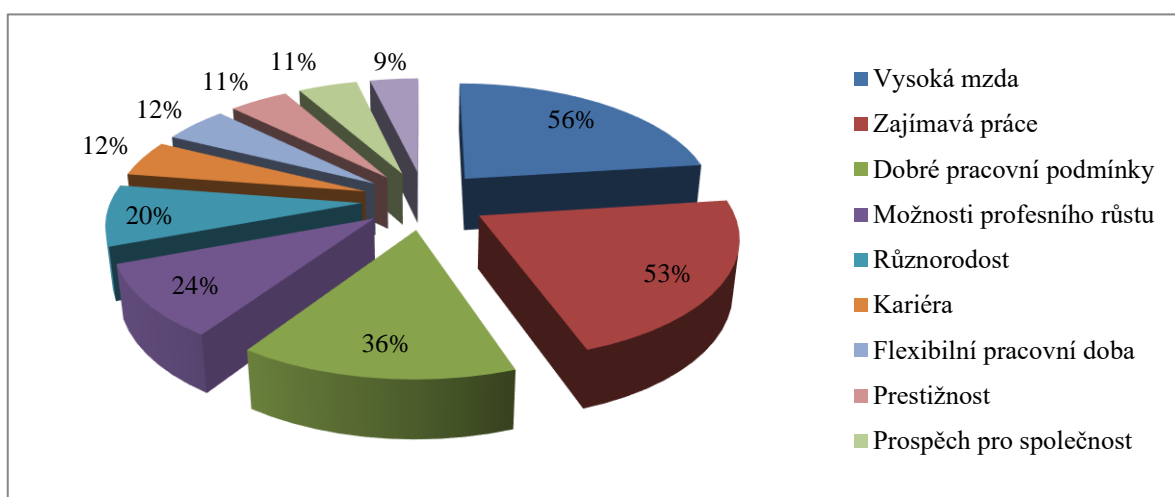
„Kvalitní vzdělání lze získat i jinde než v Moskvě a Sankt-Petěrburgu. V každém městě existují určité profese, na něž se místní vysokoškolská zařízení specializují a v jejichž přípravě vynikají.“ „Lze získat samostudiem.“





Graf 11: „Je možné v současné době slušně vydělávat bez vysokoškolského vzdělání?“

Je známo, že kvalifikovaní odborníci slušně vydělávají. Nicméně v současnosti se pouze nepatrné části absolventů univerzit podaří získat zaměstnání ve vybraném oboru. V souvislosti s tím bylo důležité zjistit, zda je v současnosti vůbec možné slušně vydělávat bez vysokoškolského vzdělání. Ukázalo se, že pouze nepatrná část respondentů považuje vysokoškolské vzdělání za podmínku slušného výdělku. Zbývajících 83 % mladých lidí souhlasí s tím, že v současnosti pro to, aby člověk dobře vydělával, vysokoškolské vzdělání nepotřebuje.



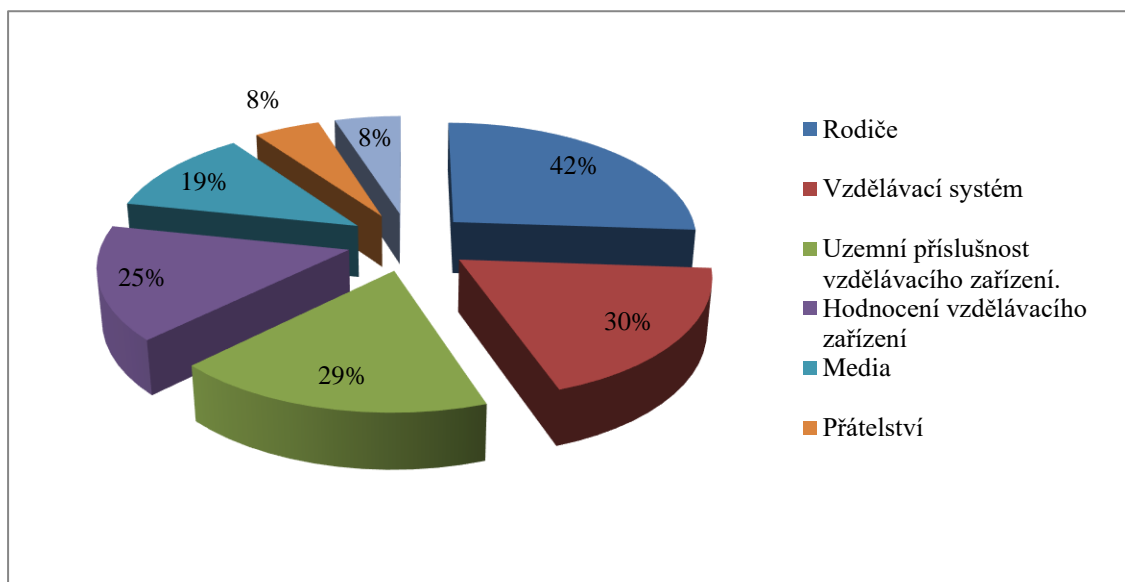
Graf 12: „Co je pro Vás nejdůležitější při volbě profese?“

V dnešní době má mladá generace často problém se sebeurčením. Jak ve smyslu budoucí profese, tak i při určování svých životních cílů obecně. Volbu mladých lidí

ovlivňuje celá řada různých faktorů. Mým cílem bylo pochopit, jaké konkrétní faktory v první řadě ovlivňují mladou generaci při volbě vhodné profese.

Podařilo se mi zjistit, že základními kritérii při volbě vhodné profese jsou pro mládež vysoká mzda (56 %) a zajímavá práce (53 %).

Dobré pracovní podmínky jsou prioritní pro 36 % respondentů. Takové faktory, jako jsou možnosti profesního růstu, různorodost, kreativita zdůrazňovalo 24 % účastníků dotazování. 1/5 dotazovaných osob postavila na první místo při volbě profese možnost kariérního růstu. Kritéria jako například flexibilní pracovní doba a prestižnost profese jmenovalo 12 % z mladých, prospěch pro společnost pak 11 %. Ukázalo se, že nejméně důležitými při výběru profese jsou pro mladou generaci sociální záruky. Tuto variantu uvádělo pouze 9 % respondentů.



Graf 13: „Jaké faktory ovlivňují (ovlivnily) výběr Vaší profese?“

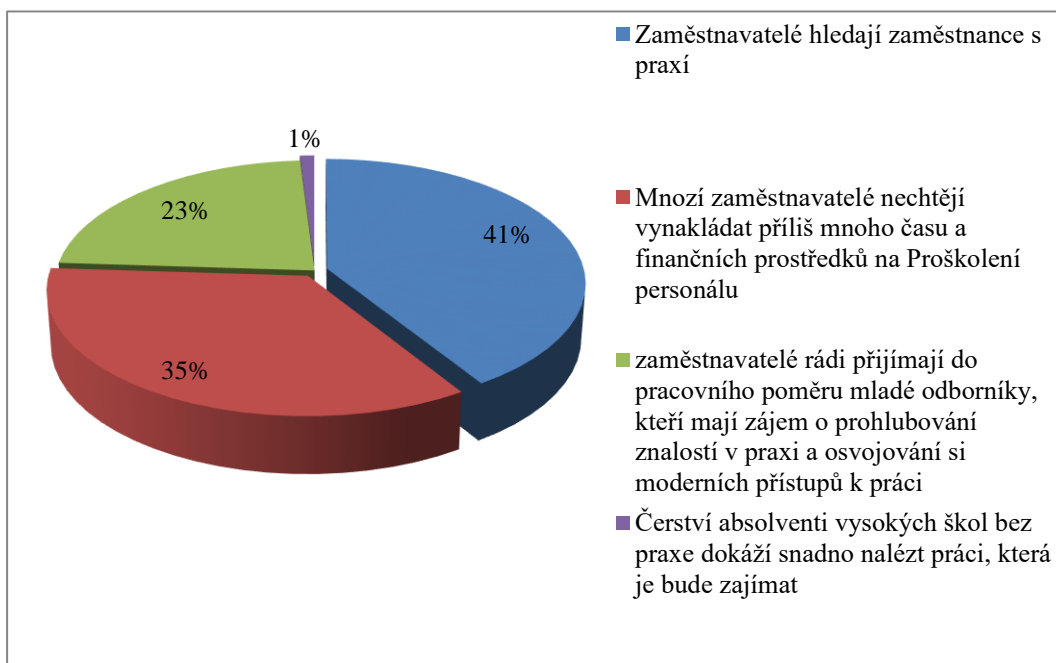
Kromě výše uvedených kritérií pro výběr profese existuje ještě jedna skupina faktorů, které ovlivňují mladou generaci při výběru vhodné profese.

Rodiče jako faktor, který má vliv na volbu profese, uvádělo 42 % respondentů. Poté následoval vzdělávací systém (30 %) a územní příslušnost vzdělávacího zařízení. Hodnocení vzdělávacího zařízení je důležité pro ¼ respondentů, hromadné sdělovací prostředky pak ovlivňují 1/5. Faktorem s nejmenší vahou pro výběr vhodné profese se

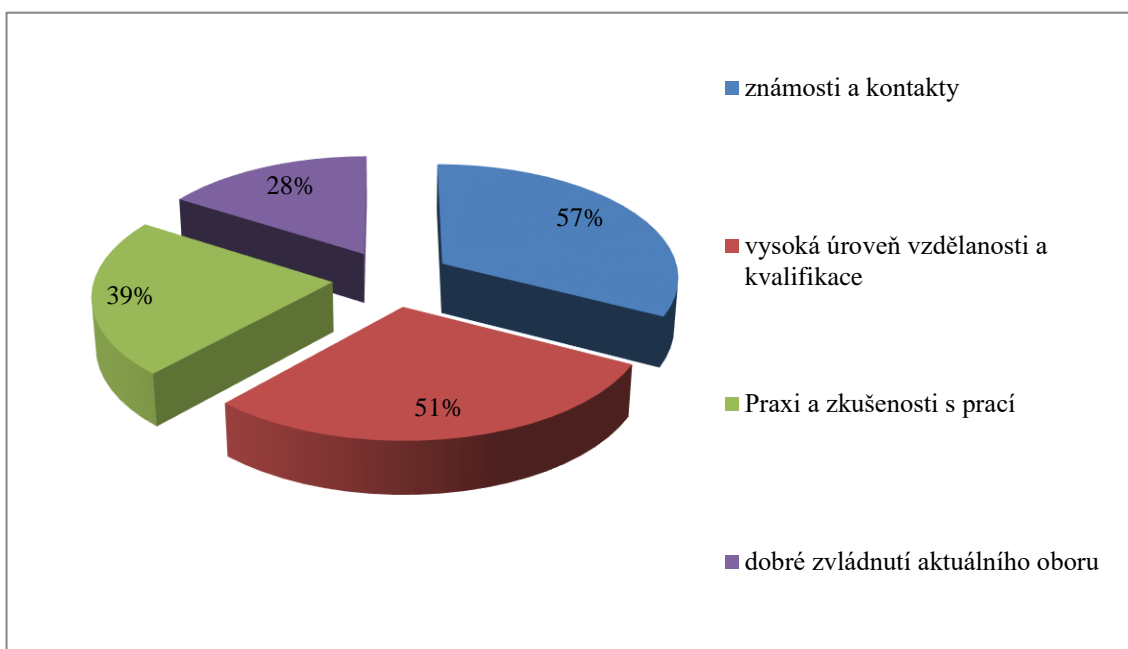
ukázala přátelství (8 %). Své varianty odpovědi uvedlo 8 % mladých lidí. Mnozí z nich také připojili svůj osobní názor.

Ve skupině respondentů se lze setkat také s variantami odpovědi jako je určitý zájem, kvalita získávaných znalostí, bezplatné studium, seznámení s profesí a katedrou ještě před přijetím ke studiu ve vysokoškolském vzdělávacím zařízení.

V současné společnosti je rozšířen názor, že čerství absolventi vysokých škol jen obtížně hledají zaměstnání. Rozhodla jsem se tedy mladých lidí zeptat, zda tomu tak opravdu je. Ukázalo se, že s tímto výrokem souhlasí. Větší část respondentů (41 %) se přiklání k verzi, že zaměstnavatelé hledají zaměstnance s praxí a 35 % respondentů se domnívalo, že mnozí zaměstnavatelé nechtějí vynakládat příliš mnoho času a finančních prostředků na proškolení personálu. Jiný názor měla přibližně ¼ účastníků dotazování. Podle jejich názoru nalézt zaměstnání ihned po vysoké škole spíše problémem nebude, protože mnozí zaměstnavatelé rádi přijímají do pracovního poměru mladé odborníky, kteří mají zájem o prohlubování znalostí v praxi a osvojování si moderních přístupů k práci. Důležité je si uvědomit, že pouze 1 % respondentů předpokládá, že čerství absolventi vysokých škol bez praxe dokáží snadno nalézt práci, která je bude zajímat.



Graf 14: „Je podle Vás obtížné pro čerstvé absolventy vysokých škol nalézt zaměstnání?“

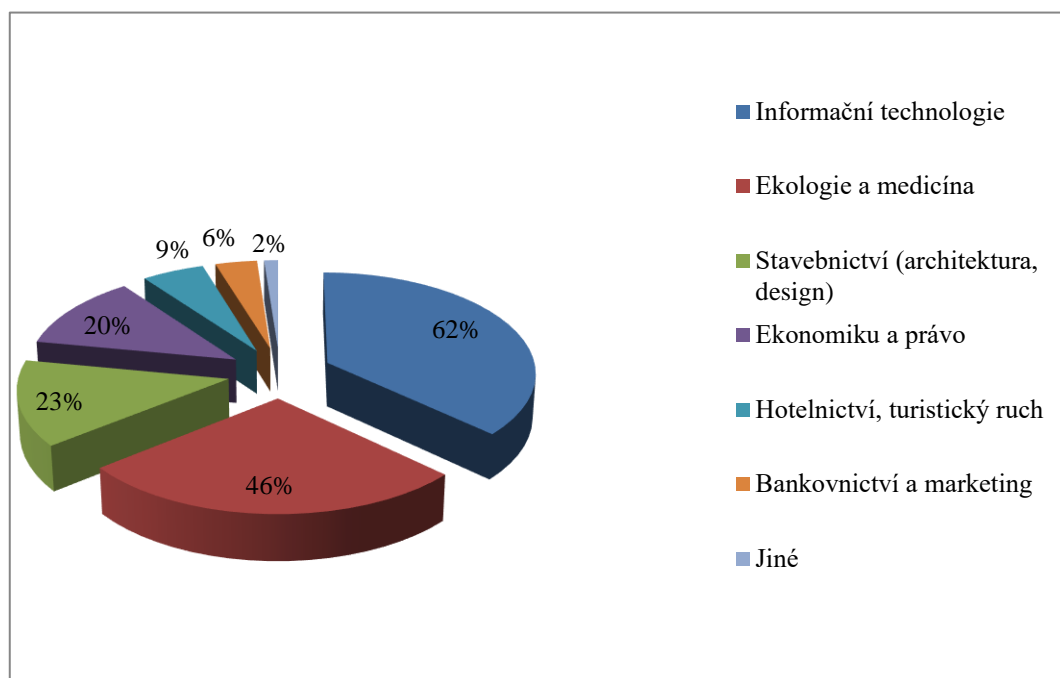


Graf 15: „Co podle Vašeho názoru v první řadě pomáhá získat dobrou práci?“

Při průzkumu bylo důležité provést analýzu těch kvalit, které v první řadě napomáhají nalezení dobré práce. Je při tom zajímavé, že více než polovina respondentů (57 %) považuje v dané situaci za důležité známosti a kontakty. Hned za ním z hlediska své oblíbenosti mezi mládeží se ocitlo takové kritérium, jako je vysoká úroveň vzdělanosti a kvalifikace. Tuto variantu zvolilo 51 % respondentů. Praxi a zkušenosti s prací jako nezbytnou podmínku pro přijetí do zaměstnaneckého poměru uvedlo 39 % mladých lidí. Dále respondenti volili takové varianty jako dobré zvládnutí aktuálního oboru (28 %) a připravenost pracovat s plným nasazením (26 %). Nejméně poptávanými kvalitami jsou podle názoru mladých takové kvality jako disciplína, výkonnost (19 %) a iniciativa, podnikavost (18 %).

V závěru průzkumu jsem se chtěla dozvědět, jaké obory jsou v současnosti podle názoru mladé generace nejvíce poptávány na trhu práce. Analýzou získaných údajů jsem získala následující výsledky: na prvním místě se umístily informační technologie (IT specialisté, systémoví administrátoři, inženýři) s 62 %, následovaly ekologie a medicína (odborníci na nanotechnologie). Na třetím místě skončila oblast stavebnictví (architektura, design) s 23 %. Ekonomiku a právo uváděla 1/5 respondentů. Nejméně poptávanými na trhu práce jsou podle názoru mládeže obory jako hotelnictví, turistický

ruh s 9 % a bankovníctví a marketing s 6 %. Kromě těchto odpovědí byly uváděny i vlastní varianty odpovědí. Mezi nimi se objevila psychologie, námořní plavba, práce ve službách (údržbáři, elektrikáři, učitelé), zemědělství.



Graf 16: „Jaké jsou podle Vašeho názoru nejvíce žádané obory na pracovním trhu?“

## ZÁVĚR

Stávající mozaicismus metodologie výzkumu současného vysokoškolského vzdělávání svědčí o podřadném charakteru jeho strukturních složek a multifunkčnosti, multikulturalitě tohoto fenoménu, který vytváří komplikované vazby s ekonomickými, politickými a sociálními instituty současné kultury. Vysokoškolské vzdělávání reprezentuje jednu z nejvýznamnějších složek současné kultury, a proto na něj nemůže být nahlíženo pouze optikou jednoho jediného metodologického přístupu. Po dlouhém období pozvolného pohybu vpřed se moderní vzdělávací systém v současnosti setkává s řadou vážných problémů. Jeho tradiční úkoly a funkce jsou nyní rozšířeny o problematiku adaptace vysokoškolských vzdělávacích zařízení na současné sociálně ekonomické a politické změny a otázku spolupráce s multikulturálními státy na straně jedné a globálním kosmopolitním světem na straně druhé. Unikátnost vysokoškolského vzdělávání jako konstanty utvářející současnost spočívá ve skutečnosti, že vysoké školy na jedné straně dokáží seznamovat své studenty s širokými odbornými znalostmi, nabídnout jim klasické kulturní hodnoty, duchovnost, na druhé straně pak vzdorovat ničivým vlivům globálních nadnárodních sítí a pokračující kulturní unifikace.

Početné problémy, jež bude muset vysokoškolské vzdělávání vyřešit, napomáhají aktualizaci vědeckých poznatků a výzkumů ze všech oblastí fungování a vývoje vzdělávání, hlubšímu pochopení jeho podstaty, myšlenky, organizace, struktury a mise univerzit a jiných vysokoškolských vzdělávacích zařízení. Hledání metodologického základu nutného pro vývoj nových modelů vysokoškolského vzdělávání, založených na mezioborových principech a integraci stávajících přístupů, napomáhá vytváření principů metafundamentalismu v analýze vysokoškolského vzdělávání jako současné konstanty utvářející kulturu.

Analýza současné situace v oblasti vzdělávání svědčí o tom, že v poslední době jsou ve velkém počtu přijímána různá usnesení, změny, programy, a to buď nahrazující původní, případně jsou stávající modernizovány, což vede ke vzniku problematických situací.

Univerzity se nestíhají seznamovat s obsahem těchto usnesení, která jsou pak jen s obtížemi realizována v praxi. To v konečném důsledku vede ke snížení zájmu mladé generace o vysokoškolské vzdělání.

Pro potřeby daného výzkumu v oblasti pedagogiky jsem využila metodu focus groups (ohniskové skupiny či skupinové diskuze). Mým cílem bylo zjistit příčiny vzniku problémů v současném vzdělávacím procesu.

Současná pedagogika, realizující v teorii a praxi humanistický přístup, předpokládá navázání partnerství, spolupráce a dialogu mezi všemi vzdělávacími subjekty včetně nadřazených subjektů. V souvislosti s tím se jeví jako zvlášť důležité utváření a rozvoj nové kultury součinnosti a pedagogického myšlení mezi vzdělávacími subjekty, chápání celistvosti obrazu vývoje vzdělávání a potřeba rozvoje a zavádění nových systémů vzdělávacího procesu.

Současná pedagogika je složitý proces skládající se z mnoho faktorů. V první kapitole dané práce byl pro lepší a detailnější pochopení analyzován pojem „vzdělanost v současném světě“, dále pak zkoumány význam a role vzdělávacích zařízení ve světě a část vzájemného vztahu vzdělávací politiky a moderní společnosti.

Druhá kapitola je věnována zkoumání významu „paradigmatu“ a „trendů a tendencí“ v současném vzdělávání a zahrnuje v sobě také analýzu předních světových vysokoškolských vzdělávacích systémů. Na základě mnou realizovaného výzkumu a následně zjištěných skutečností bylo provedeno srovnání rolí univerzit v Rusku a Evropě a srovnání systémů vysokoškolského vzdělávání v Evropě a Ruské federaci. Výsledky srovnání jsou v kapitole dvě také obsaženy.

Obsahem kapitoly tři je analýza, která byla realizována na základě výsledků diskuzních skupin (focus groups), jejichž náplní bylo dotazování zaměřené na problémy současného vzdělávání.

Předpokládaný systém předávání znalostí v blocích pak, nehledě na jeho pouhý orientační charakter, umožňuje definovat některé způsoby řešení výše popsaných problémů ve vzdělávání. Rozvoj obecných vědeckých (obecně systémových) a praktických (systémově kybernetických) složek vědy vytváří možnosti pro vznik efektivnějších vazeb mezi různými odvětvími vědy, syntézy a koordinace znalostí, pro zvýšení efektivity a posílení vzájemné spolupráce mezi společenskými, přírodními a technickými vědami, což napomáhá dosažení vysokého stupně návaznosti a intenzifikace vzdělávání jako celku. Rozdělením metodologie na jednotlivé úrovně si lze učinit obrázek o posloupnosti přechodů od jedné úrovně ke druhé: od nejvyšší

filozofické úrovně k úrovni obecných vědeckých (systémových) složek a přes ní pak k přírodním a společenským vědám a úrovni praktických (systémově-kybernetických) složek a dále pak k úrovni konkrétních praktických (užitých) věd.

Tento přístup je podle mého názoru klíčem ke správnému vybudování struktury vzdělávání, komplexní a speciální přípravy studentů a formování jejich světonázoru.

Situace, která v současnosti panuje v oblasti vzdělávání, je taková, že výsledky zavádění poznatků systémových vědeckých směrů do vzdělávací praxe musí významně převýšit potenciální ztráty v souvislosti s nedostatečnou zralostí jednotlivých systémových směrů a neexistencí jednotného pohledu na jejich obsah, roli a místo ve vědě. Není tedy divu, že se jedná o jev ojedinělý a do značné míry živelný, projevující se zejména otevřením některých vysokoškolských kurzů odrážejících pouze jednotlivé stránky rozvoje mezioborových systémových směrů. Nicméně bez detailního porozumění procesům systémové orientace vědy, zohledňujícího závěry a perspektivy rozvoje všech nových složek vědy a, aniž by byla přijata určitá organizační opatření stanovující osnovy, objem a zaměření obsahu jednotlivých vysokoškolských oborů v rámci etapy přechodu na dvoustupňový vzdělávací systém, nelze dosáhnout potřebné kvality a efektivní realizace uvedených úspěchů vědy ve prospěch řešení problémů samotného vzdělávání.

Současná situace ve vzdělávání je typická tím, že proces zavádění novinek ve vzdělávání spíše připomíná hledání metodou pokusů a omylů.

Ve většině případů jsou nové prvky neoddelitelné od jejich nositelů (nosičů), tj. vzniká zde problém jejich reprodukovatelnosti a možnosti předání ostatním.

Aby proces vývoje a zavádění novinek do praxe neměl spontánní charakter, je potřeba se rozhodnout čeho se vzdáme a o co budeme naopak usilovat.

„Živé dotazování“, které je obsahem kapitoly č. 3 a bylo realizováno metodou focus groups (diskuzní skupiny), ukázalo, že je především potřeba se vzdát „podsouvání“ názorů, znalostí a dovedností pedagoga studentům. Naopak je nutné usilovat o rozvoj samostatnosti studentů při výběru způsobů vzdělávání, hledání vlastních variant řešení těch nebo oněch úkolů. Realizace dané strategie zavádění novinek je možná, inovační metoda jako specifický prostředek rozvoje a transformace způsobů života a činnosti lidí plní tři od sebe neoddelitelné funkce: výzkum, vzdělávání, řešení problémů. Tato



skutečnost předpokládá přechod od tvrdých vzdělávacích technologií k měkkým, tj. od maximálně naprogramovaného výsledku vzdělávání, stejnému pro všechny, k individualizovanému.

Analýzou podstaty a problémů při zavádění novinek do vzdělávací praxe lze rozlišit následující tradiční a inovační vzdělávací technologie:

Tradiční - Inovační,

Pasivní - Aktivní,

Tvrdé - Měkké,

Unifikované - Individualizované.

S pomocí srovnávací analýzy byl ve druhé kapitole dané práce zkoumán fenomén „paradigmatu vývoje současných univerzit“ a zároveň s ním i pojem trendovosti vzdělání, tj. přechod od tradičních vzdělávacích technologií k inovačním, což samozřejmě není možné bez vytvoření inovačního prostředí v rámci vysokých škol. Inovační prostředí lze definovat existencí všech nezbytných podmínek pro plnocenný a moderními metodami prováděný vědecký výzkum, moderním vybavením a zařízením vysoké školy, bezproblémovým přístupem k elektronickým zdrojům a možností organizace studijního procesu, jehož cílem je kvalitní vzdělávání. Vybudování takého prostředí je v mnohém závislé na kvalitě řízení vzdělávacího zařízení. Přesněji lze říci, že modernizace vzdělávacího procesu je v současnosti přímo úměrná kvalitě řízení vzdělávacího zařízení.

Důležité je také uvědomit si, že inovace mohou být úspěšně zavedeny jen za podmínky, že nebudou zaváděny pouze shora, ze strany vedení, ale sami účastníci vzdělávacího procesu se na nich budou aktivně podílet. Kromě toho proces změny podřízeného a nadřízeného podsystému v rámci jednoho systému řízení většinou neprobíhá současně. Pokud jsou reformy zaváděny pouze shora, dochází nejdříve ke změnám v nadřízeném podsystému. Ale protože se stereotypy, zvyky, zvláštnosti mentality atd., tedy vše to, co vytváří sociokulturní základ řízení, transformují pomaleji, než modely a technologie řízení, vzpírá se podřízený podsystém shora zahájeným změnám, zvláště pokud se změny od základů dotýkají zájmů sociálních skupin, lidí, kteří jsou do transformačního procesu zapojeni.

Jak již bylo v rámci dané práce konstatováno, nachází se současný vzdělávací systém ve fázi stagnace. V kapitole 2 byly srovnáním systémů vysokoškolského vzdělávání stanoveny následující možné komplikace:

Pokud proces přizpůsobení se podřízeného podsystemu probíhajícími změnami probíhá pomaleji, než vyžadují změny, může nadřízený podsystem vypadnout z tempa transformace a stát se naopak její brzdou. V takovém případě se hovoří o krizi řízení.

V případě, že jsou změny zaváděny nejdříve v podřízeném podsystemu, pak bude nadřízený podsystem dříve nebo později vlivem podřízeného podsystemu nucen se mu přizpůsobit. V takovém případě přicházejí v úvahu dvě varianty vývoje událostí.

První: nadřízený podsystem společně s podřízeným podsystemem připraví plán (program) transformace, přičemž nadřízený podsystem postoupí podřízenému část svých řídicích kompetencí.

Druhý: nadřízený podsystem zavede změny, které jsou ale spíše formální a nijak neovlivní podstatu dřívějších řídicích metod, čímž se proces zavádění změn zpomalí. Pokud je riziko ztráty řídicích kompetencí reálné, může nadřízený systém přistoupit na značné ústupky.

Tyto zvláštnosti systému řízení lze zformulovat jako zákon nesouladu temp transformace nadřízeného a podřízeného podsystemu. To vede k aplikaci omezení při zavádění těch nebo jiných nových modelů a technologií řízení z důvodu odporu podřízeného podsystemu. Nicméně na druhou stranu ignorování nezbytnosti záměny starého paradigmatu řízení novým vede ke vzniku jevů, jako jsou stagnace, záměrné průtahy při realizaci reform ze strany nadřízeného podsystemu. Jinými slovy lze říci, že nadřízený podsystem reprezentovaný vládou vystupuje jako „progresivní“ orgán, jehož úkolem je provádění nezbytných reform.

Nicméně je potřeba zdůraznit, jak k jejich realizaci dochází a proč nejsou většinou obyvatelstva, a to nezávisle na věku a jiných charakteristikách, kladně přijímány. Většinou je to z důvodu toho, že nově zaváděné metody řízení a správní kontroly jsou většinou přísnější než ty dosavadní.

To vyvolává protesty ze strany pedagogického sboru, studentů a vytváří negativní vztah k realizovaným reformám ve sféře vzdělávání.

Z výzkumu Levada Center, ruské nestátní výzkumné organizace, provedeného v březnu roku 2017, jsou občané RF a Evropy zaujatí vůči možnosti zavedení nového vzdělávacího standardu. Analytické centrum realizovalo dotazování u reprezentativního vzorku obyvatelstva v následujících městech: Moskva, Praha, Paříž, Londýn, Madrid. Z výsledků průzkumu vyplývá, že 77 % dotázaných má vůči novému vzdělávacímu standardu výhrady, nicméně pouze z toho důvodu, že lidé neví, co od něj mohou očekávat a nechápou, jaké inovace ve vzdělávání jim do budoucna přinese. Naprostá ignorace názorů obyvatel na podobu vzdělávacího systému vede k odmítání novinek a obyvatelstvo tak ztrácí možnost ovlivnit „současné inovace“.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Seznam použitých českých zdrojů

BENEŠ, M. Filozofické a historické souvislosti vzdělávání v kontextu kompetencí. In VETEŠKA, J. a kol. Teorie a praxe kompetenčního přístupu ve vzdělávání. Praha: Educa Service, 2011. ISBN 978-80-87306-09-3.

BENEŠ, M. Andragogika. Teoretické základy. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. ISBN 80-86432-23-8.

BENEŠ, M. a kol. Marketing a práce s absolventy vysokých škol. Praha: Eurolex Bohemia, 2001. ISBN 80-86432-06-8.

BENEŠ, M. Andragogika. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4824-5.

KALHOUS, Z., OBST, O. Školní didaktika. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KALNICKÝ, J. Systémová andragogika. Ostrava: Pedagogická fakulta UO, 2007 (bez ISBN).

MUŽÍK, J., BENEŠ, M. (ed.) Aplikace andragogiky v různých oblastech společenského života. Žatec: Ohře Media, 2016. ISBN 978-80-906287-5-5.

MUŽÍK, J. Management pracovního výkonu. Žatec: Ohře Media, 2016. ISBN 978-80906287-4-0.

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. Kompetence ve vzdělávání. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.

VETEŠKA, J. Proměny školního vzdělávání v biodromálním kontextu. Praha: Verlag Dashöfer, 2011. ISBN 978-80-86897-39-4.

### Seznam použitých internetových zdrojů

Zákon Ruské federace N 273-Φ3 „O vzdělávání“ [online]. 29. 12. 2012 [cit. 2019-03-30]. Dostupné na: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>.

Zákon Ruské federace „O vysokoškolském a postgraduálním vzdělávání“. N-274-F4 [online]. 2019 [cit. 2019-03-9]. Dostupné na: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/30.html>.

Internet, uveřejněné materiály [online]. 2015, [cit 2015-02-22]. Dostupné na:  
<https://www.hse.ru/news/science/63841790.html>.

Uveřejněné materiály [online]. 2000, [cit 2000-12-3]. Dostupné na  
<https://books.google.es/books?id=YzjzGJd>.

Buchberger, Guide to education of Teachers/ Education in Europe, [online]. 1999 [cit 2000-01-15]. Dostupné na:  
<https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/files/Shaping%20career-long%20perspectives%20on%20teaching.pdf>.

## **Seznam použitých zahraničních zdrojů**

Academy for Educational Development (1989). Handbook for Educational in Focus Group Research Washington, DC, School of Management, 2014 (studijní materiál).

ALMOND, G. Srovnávací politologie dnes: Světový pohled: Učebnice. manual / G. Almond, J. Powell, K. Strom, R. Dalton. - M : Aspect Press, 2002 ISBN 978-14462-0165-7.

ALTBACH, F. G. Vzestup pseudoniverzit / Altbach, F. G. // Alma mater.-2001. (studijní materiál).

ANDREEV, A. „Národní model“ vysokoškolského vzdělávání: vznik a rozvoj / Andreev A. // Vysokoškolské vzdělání v Rusku. - 2005.-№ 1. **BBK** 74.03.

ANDREEV, A. „Národní model“ vysokoškolského vzdělávání: Vznik a rozvoj (2. část) / Andreev A. // Vysokoškolské vzdělání v Rusku. - 2005.-№ 2. **BBK** 74.08.

ASKOLDOVA, S. M. Vysoké školy a univerzity v USA / S. M. Askoldova. - M.: Development, 1993 ISBN 978-3-411-91223-0.

ATOYAN, V. Univerzity v moderní společnosti / Atoyán V., Kazakova N. // Vysokoškolské vzdělání v Rusku. - 2005. - Č. 4 - **BBK** 79-100.

AMARAL, A. Epidemiology and the Bologna Saga / A. Amaral & A. Magalhaes // Higher Education. - 2004. - Vol. 48. - № 1. ISBN 978-317-030171-9.

AMIN, A. Multi-ethnicity and the Idea of Europe / A. Amin // Theory, Culture & Society. - 2004. - Vol. 21. - № 2. - ISBN 978-317-0305671-9.

APPLE, M. W. Between neoliberalism and neoconservatism; Education and conservatism in a global context / M. W. Apple // Globalization and Education: Critical Perspectives. - N.Y.: Routledge, 2000. – ISBN 57-77483295-8.

BARNETT, R. The Idea of Higher Education / R. Barnett. - Buckingham: Open University Press and SRHE, 1997. - xii – ISBN 2422489856-9.

BARTEIL, M. Internalization of Universities: A University Culture-based Framework / M. Bartell // Higher Education. - 2003. - Vol. 45. - № 1. ISBN 978-317-189171-9.

BASTRETTO, M.N. Access to what? Mission Differentiation and Academic Stratification in U. S. Public Higher Education / M. N. Bastedo & P. J. Gumport // Higher Education. - 2003. - Vol. 46. - № 3. - ISBN 317-0371-0.

BECK, U. The Cosmopolitan Society and its Enemies / U. Beck // Theory, Culture & Society. - 2002. - Vol. 19(1-2). - ISBN 978-36-0665-8.

BEERKENS, E. Globalisation and Higher Education Research / E. Beerkens // Journal of Studies in International Education. - 2003. - Vol. 7. – ISBN № 2128-148.

BERGAN, S. A Tale of Two Cultures in Higher Education Policies: The Rule of Law or an Excess of Legalism? / S. Bergan. // Journal of Studies in International Education. - 2003. - Vol. 8. - № 2. ISBN 172-185.

BOCK, B. The Global Forces Affecting the Education Sector Today - The Universities in Europe as an Example / Birgit Brock-Utne // Higher Education in Europe. - 2002. - XXVII. ISBN № 3-283299.

BURBULES, N. C. Globalization and Education: An Introduction / N. C. Burbules and C. A. Torres // Globalization and Education: Critical Perspectives. - N. Y.: Routledge, 2000. ISBN 2345679-8.

Campus-based Programs: Reshaping Policy to Meet the Need of a Changing Student Population. Hearing of the Comm. on Labor and Human Resources. US Senate, 105th Congr., 1<sup>st</sup> Apr, 23, 1997. - Wash.: Gov. print, off., 1997. - iii - Dostupné na <http://www.researchgate.net/profile/DavidJonson50/publikations>.

CLARK, B. R. *Diversification of Higher Education* / Barton R. Clark // *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education* - Surrey: Pergamon, 1996. – ISBN 29-4315468.

CLARK, B. R. *The Higher Education System: A Cross-National Perspective* / Barton R. Clark. - Berkeley: University of California Press, 1983, přístupné na: <http://www.occe.ou.edu/hallo-flame/knowles.htm>.

DELANTY, G. *Challenging Knowledge: The University in the Knowledge Society* / Gerard Delanty. - Buckingham: Open University Press, 2001. - 158 p.

DINER, D. *Feindbild Amerika: Über die Beständigkeit eines Ressentiments* / D. Diner. - München, 2002. EAN 9783867403375.

DRAGER, J. *Anstoß Bologna* / J. Dräger // *Die Politische Meinung*. - 2003. - № 400. - s. 27-30. EAN 97730674088995.

DUNN, D. D. *Accountability, Democratic Theory, and Higher Education* / D. D. Dunn // *Educational Policy*. - 2003. - Vol. 17. – ISBN № 160-798890-8.

ELLIOT, D. *The Globalization of Higher Education*. - Buckingham: Open University Press and SRHE, 1998. ISBN 978-3-411-91223-0.

GOWAN, P. *Neoliberal cosmopolitanism* / P. Govan // *New left rev.* - 2001. - ISBN 978-3-411-91223 № 11.79-93.

HODSON, P. *Quality Assurance in Higher Education: Fit for the New Millennium or Simply year 2000 Compliant?* / P. Hodson & H. Thomas // *Higher Education*. - 2003. - Vol. 45. -BBR 4375-387.

JONG, de H. *The Case of the University of Twente: Internatialisatation as Education Policy* / H. de Jong and H. Teekens // *Journal of Studies in International Education*.- 2003.-Vol. 7.-№ 1.-p. 41-51.

KALMHOUT, A. M. van, DERKS, J. T. M., *Probation and Probation Servisec, a European Perspective*. Amsterdam: Wolf Legal Publishers (WCP), the Netherland's, 2012.

KNOWLES, M. S., HOLTON, E. F., SWANSON, R. A. *The Adult Learner*. New York: Routledge, 2015. ISBN 978-0-415-73906.

KNOWLES, M. S. The Making of an Adult Education. San Francisco: Jossey- Bass, 1989. Přístupné na: <http://www.occe.ou.edu/hallo-flame/knowles.htm>.

KYVIK, S. Research in the Non-university Higher Education Sector - Tensions and Dilemmas / S. Kyvik & O.-J. Skodvin // Higher Education. - 2003. – ISBN Vol. 45№2203-222.

LACH, S. Recognition and Difference. Politics, Identity, Multiculture / S. Lach and M. Featherstone // Theory, Culture & Society. - 2002. - Vol. 18. ISBN 3-518-29193-9.

LE GRAND, L. The Role of (dis) trust in a (trans) national Higher Education Development Project / L. le Grange // Higher Education. - 2003. - Vol. 46. ISBN 3-518№ 4.491-505.

LENSING, W. Kernelemente einer großen Bildungsreform / W. Lensing // Die Politische Meinung. - 2000. - № 363. - s. 49-54.

MCLENDON, M. K. Introduction: The Politics of Higher Education / M. K. McLendon & J. C. Hearn // Educational Policy. - 2003. - Vol. 17. - № 1. - p. 3-11.

MCGRAV- HILL, Adaptive Learning – manuál k elektronickým produktům k on-line produktům.

MERRIAM, S., CAFATELLA, R. S B.ELLINBOW. Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide. Chicago: University of Chicago Press, 1999. EAN 9780226756939.

MIGNOT, G. S. Who Are the Actors in the Government of French Universities? / G. S. Mignot // Higher Education. - 2003. –ISBN 454571-89.

NAVAF, M. Cosmopolitan Modernity. Everyday Imaginaries and the Register of Difference / Mica Nava // Theory, Culture & Society. - 2002. - ISBN191-2 81-99.

NICHOLSON-CROTTY, J. Politics, Structure, and Public Policy: The Case of Higher Education / J. Nicholson-Crotty & K. J. Meier // Educational Policy. - 2003. - Vol. 17.- № 1. ISBN 0920417310.

O'BRIEN, G. D. All the Essential Half-truths about Higher Education / G. D. O'Brien. - Chicago; L.: Univ. of Chicago Press, 1998. - xxi - ISBN 3-87181390-7.



OTTEN, M. Intercultural Learning and Diversity in Higher Education / M. Otten // Journal of Studies in International Education. - 2003. - Vol. 7. - № 1 EAN 9780194003339.

PAYNE, A. A. The Role of Politically Motivated Subsidies on University Research Activities / A. A. Payne // Educational Policy. - 2003. - Vol. 17. ISBN 3-494-02119-8.

REID, H. G. The Resurgence of the Market Machine-god and the Obsolescent of Liberal Democracy: On academic capitalism as unsustainable professionalism / H. G. Reid // Rethinking Marxism. - Amherst, 2001. - Vol. 13. - № 1. - p. 27-44.

RAUNER, M. Unterrichtsprozess. Kölnf: GRIN Verlag, 1988. ISBN 9783656317692.

ROGERS, J. Adult Learning. New York: Open University Press, 2001. ISBN 978-0-33522535-4.

Riesman, D. Constraint and Variety in American Education / D. Riesman. - Lincoln: University of Nebraska Press, 1956. ISBN 3-87181390-7.

SHELLEN, A. Grundlagen der Arbeitspädagogik. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1994. ISBN 3-494-02119-8.

SPRANGER, E. Psychologii Tübingen: Erbenhard Karls Universität, 1953 (bez ISBN)

STRAKA, G. A. Neue Lernformen in der bundesdeutechen Berufsbildung – neue.

SHELLENKENS, A. Flexibility in the Higher Professional Education: A Survey in Business Administration Programmers in the Netherlands / A. Schellekens, F. Paas & J. G. van Merriënboer // Higher Education. - Vol. 45. -№3 ISBN 978-36-0665-8.

SCHULTE, P. The Entrepreneurial University: a Strategy for Institutional Development / P. Schulte // Higher Education in Europe. - 2004. - Vol. 29. ISBN 978-36-0345-2.

SHEETS, V. L. The Organisation and Oversight of Faculty Roles in the American University / V. L. Sheets // - Tambov, 2003. – BBR 678-098.

SMALL, J. M. Reform in Higher Education in Canada / J. M. Small // Higher Education Quarterly. - 1995. - Vol. 49. - № 2. ISBN 678-90-0985-8.

SMITH, D. Collaborative Research: Policy and the Management of Knowledge Creation in UK Universities / D. Smith // Higher Education Quarterly. - 2001. - ISBN 5678213115-7.

SPOERR, K. Gleichheit ist Ugerechtichkeit - auch in der Schule / K. Spoerr // Die Politische Meinung. - 2000. - 4548Nr 19/2003.

STELLA, A. Quality Assurance in Distance Education: The Challenges to be Addressed / A. Stella & A. Gnanam // Higher Education. - 2004. - Vol. 47. - № 2 Přístupné na: <http://grancad.com/predirek.vollbrecht1/about>.

FREEMAN. C. The Economics of Industrial Innovation 2ed (Paper) :1983/ ISBN-13: 978-0262560368.

TAYLOR, J. The Impact of Performance Indicators on the Work of University Academics: Evidence from Australian Universities / J. Taylor // Higher Education Quarterly. - 2001. - Vol. 55. - ISBN 3-494-02119-8 (bez ISBN).

Technology and the Virtual University. - Wach.: Gov. print, off., 1997. - iii- (studijní materiál).

TEEKENS, H. The Requirement to Develop Specific Skills for Teaching in an Intercultural Setting / H. Teekens // Journal of Studies in International Education. - 2003.-Vol. 7.-№ 1.-p. 108-119. ISBN 978-36-0665-8.

TEICHLER, U. The Changing Debate on Internationalization of Higher Education / U. Teichler // Higher Education. - 2004. - Vol. 48. - № 1. - p. 5-26. ISBN 879-0008-3ISBN 978-5687-665-2.

TEICHLER, U. The Role of the European Union in the Internationalization of Higher Education / U. Teichler // The Globalization of Higher Education. - Buckingham: Open University Press and SRHE, 1998. - p. 88-99. BBR 76 5-03948.

TEIXERA, P. Private Higher Education and Diversity: An Exploratory Survey / P. Teixeira & A. Amaral // Higher Education Quarterly. - 2001. - № 4. - p. 359-395. BBR 47I-0988.

The Chronicle of Higher Education. Almanac Issue. - N. J., 1999. - Vol. XLVI, N1.(bez ISBN).

The Gelsenkirchendeclaration on Institutional Entrepreneurial Management and Entrepreneurial Studies in Higher Education in Europe // Higher Education in Europe. - 2004. - Vol. 29. - № 2. ISBN 092041731.

## SEZNAM ZKRATEK

- ARWU - Academic Ranking of World Universities
- CWCU - Centrem pro studium univerzit světové třídy
- DAAD - Německá služba pro akademické výměnné pobyty
- DEPP – Mezinárodní ekonomická organizace rozvinutých zemí
- EUA - European University Association
- HDP - Hrubý domácí produkt
- HDR - high dynamic range imaging čili vysoce dynamický rozsah (zobrazení)
- ILO - Mezinárodní organizace práce (zkratka MOP, anglicky International Labour Organization, zkratka ILO)
- KRVŠ - Konfederaci rektorů vysokých škol
- MGIMO – Moskovský Sstatní institut mezinárodních vztahu
- MMF - Mezinárodní měnový fond
- MSOOKVO - Mezinárodní Quality Assurance
- MSTO - Globální aliance pro nadnárodní vzdělávání
- NDR – Německá demokratická republika
- OECD - Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (zkráceně OECD z angl. Organisation for Economic Co-operation and Development
- OMT - Organizace pro mezinárodní obchod
- OSN - Organizace spojených národů (angl. United Nations Organisation)
- QA - Quality Assurance
- RF – Ruská federace
- SNS - Společenství nezávislých států – organizace zahrnující 9 z 15 bývalých svazových republik Sovětského svazu
- STEAM – Science, technology, engineering, art, mathematics
- SVP – státní vzdělávací politika
- THES - Times Higher Education Supplement

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

USE – jednotná státní zkouška

WES – world education space

WISE - Mezinárodní summit inovačního vzdělávání (World international summit education)

WTO - Světové obchodní organizace (world trade organization)

# SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

## Seznam obrázků

Obrázek 1: Prognóza kvantitativních změn ve věkové skupině od 18 do 24 let u obyvatel zemí OECD v roce 2015 a v roce 2025 .....	23
Obrázek 2: Úroveň metafundamentalismu moderního vysokého školství .....	54
Obrázek 3: Procento osob s vysokoškolským vzděláním ve věkové skupině od 30 do 34 let v zemích Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj .....	107
Obrázek 4: Faktory potřebné k vytvoření světových univerzit.....	110
Obrázek 5: Globální dotazování OSN MYWorld.....	173

## Seznam tabulek

Tabulka 1: Evoluce systémů vysokoškolského vzdělávání .....	63
Tabulka 2: Hlavní podobnosti a odlišnosti předních evropských národních systémů vysokoškolského vzdělávání.....	102
Tabulka 3: Počet univerzit Ruské říše v letech 1800-1861 .....	135
Tabulka 4: Počet ruských studentů rostl nejrychlejším tempem mezi evropskými zeměmi.....	138
Tabulka 5: Dynamika počtu univerzit a studentů Ruska v předrevolučních a postrevolučních letech .....	144
Tabulka 6: Hlavní ukazatele vývoje vysokého školství v SSSR .....	146
Tabulka 7: Hlavní ukazatele vývoje vysokoškolského systému v Rusku na konci 20. století.....	150

## Seznam grafů

Graf 1: „Vyberte Vaše pohlaví“ .....	176
Graf 2: „Vyberte Váš věk.“ .....	176
Graf 3: „Vyberte Váš sociální status.“ .....	177

Graf 4: „Potřebují podle Vašeho názoru lidé vysokoškolské vzdělání?“ .....	178
Graf 5: „Uveďte Vaši motivaci pro získání vysokoškolského vzdělání.“ .....	179
Graf 6: „Jaké vzdělání pro sebe považujete za dostačující?“ .....	180
Graf 7: „Domníváte se, že navazující vysokoškolské vzdělání je nezbytné (magisterské, aspirantura, doktorandské, zvyšování kvalifikace)?“ .....	181
Graf 8: „Studujete v současné době?“ .....	182
Graf 9: „Pokud nestudujete a ani se studovat nechystáte, pak z jakého důvodu?“ .....	182
Graf 10: „S jakým z níže uvedených výroků se nejvíce ztotožňujete?“ .....	183
Graf 11: „Je možné v současné době slušně vydělávat bez vysokoškolského vzdělání?“ .....	185
Graf 12: „Co je pro Vás nejdůležitější při volbě profese?“ .....	185
Graf 13: „Jaké faktory ovlivňují (ovlivnily) výběr Vaší profese?“ .....	186
Graf 14: „Je podle Vás obtížné pro čerstvé absolventy vysokých škol nalézt zaměstnání?“ .....	187
Graf 15: „Co podle Vašeho názoru v první řadě pomáhá získat dobrou práci?“ .....	188
Graf 16: „Jaké jsou podle Vašeho názoru nejvíce žádané obory na pracovním trhu?“	189

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora:** Mgr .Alena Kiriljuk

**Obor:** Pedagogika (P7501)

**Forma studia:** kombinované studium

**Název práce:** Univerzitní vzdělávání jako součást rozvoje společnosti na příkladu Evropy a Ruska

**Rok:** 2020

**Počet stran textu bez příloh:<sup>1</sup>** 195

**Celkový počet stran příloh:<sup>2</sup>** 0

**Počet titulů českých použitých zdrojů:** 10

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů:** 68

**Počet internetových zdrojů:** 5

**Školitel:** doc. PhDr. Jaroslav Mužík, DrSc.

---

<sup>1</sup> zahrnuje počet stran od úvodu po závěr práce (seznamy použitých zdrojů již nepočítáme)

<sup>2</sup> zahrnuje celkový počet jednotlivých stran příloh