

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA SOCIOLOGIE - ANDRAGOGIKY

TERCIÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Diplomová práce

Olomouc 2012

Vypracovala: Miroslava Bomberová
Vedoucí práce: Mgr. Dan Ryšavý, Ph.D

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem tuto závěrečnou magisterskou diplomovou práci vypracovala samostatně a veškerou literaturu a jiné informační zdroje, které jsem během tvorby použila, jsem řádně uvedla.

V Olomouci dne 28. 03. 2012

.....

Miroslava Bomberová

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji Mgr. Danu Ryšavému, Ph. D za odborné vedení při tvorbě závěrečné magisterské diplomové práce.

OBSAH

ÚVOD	5
1. KONCEPCE MARTINA TROWA.....	8
1.1. Fáze vývoje systému vysokého školství	8
1.2. Aspekty přechodu z jednoho systému na druhý.....	9
1. 3. Trowův vliv na systémy terciárního vzdělávání	14
2. REFLEXE MASIFIKACE VZDĚLÁVÁNÍ	16
2.1. Důsledky „masifikace“: vzdělávání jako životní nutnost.....	16
2.2. Důsledky souběhu „masifikace“ a excelence ve společnosti vědění	19
2.3. Nenaplněná vize Daniela Bella.....	23
3. MEZINÁRODNÍ KONTEXT	29
4. ČESKÉ VYSOKÉ ŠKOLSTVÍ Z POHLEDU KONCEPTU „MASIFIKACE“	33
4.1. Aspekty Trowova konceptu: studující.....	35
4.1.1. Podíl studujících	35
4.1.2. Vnímání přístupu a kritéria pro vstup do terciárního vzdělávání	38
4.1.3. Studentská kariéra	39
4.1.4. Kurikulum a formy výuky	42
4.1.5. Absolventi na trhu práce.....	43
4.2. Aspekty Trowova konceptu: vyučující	50
4. 2. 1. Vládnutí v rámci institucí a rozhodovací mechanismy.....	50
4.3. Aspekty Trowova konceptu: univerzita	54
4.3.1. Diverzita insitucí, standardy kvality a funkce.....	54
SHRNUTÍ A ZÁVĚRY	62
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	64
ANOTACE.....	68

ÚVOD

V minulosti si česká pedagogika i vzdělávací politika vystačila s jednoduchým členěním formálního vzdělávání na tři stupně: základní, středoškolský, vysokoškolský. Když ale po roce 1989 začal být československý, později český vzdělávací systém konfrontován se zahraničními systémy a jejich strukturami, ukázalo se, že pojem „vysokoškolské vzdělání“ je nedostačující. Mezinárodní terminologie operuje s pojmem terciární vzdělávání (Průcha 1999: 157). Tento pojem má širší význam, než má pojem vysokoškolské vzdělání.

V České republice se jedná o formální vzdělávání následující zpravidla po vykonání maturitní zkoušky, do kterého patří vysokoškolské vzdělávání uskutečňované vysokými školami, vyšší odborné vzdělávání uskutečňované vyššími odbornými školami a částečně i vyšší odborné vzdělávání na konzervatořích a také doktorské studijní programy realizované v ústavech Akademie věd.

Je zřejmé, že terciární vzdělání zahrnuje široký okruh vzdělávací nabídky, která je specifická pro danou zemi, ale i přesto ústřední role patří vysokým školám, kterým je v teoretické i empirické rovině věnována největší pozornost. Ty totiž představují zcela zásadní součást terciárního vzdělávání. Z tohoto důvodu je i tato diplomová práce zaměřena ve větší míře na vysoké školy.

To, co je společné mnoha vyspělým zemím v oblasti terciárního vzdělávání, jsou problémy spojené s expanzí vysokého školství. Aspekt velikosti systému má pro akademický život nejrůznější důsledky. Zvyšuje se pracovní tempo: lidé jsou žádáni, aby konzultovali projekty jiných, aby se účastnili stále většího počtu konferencí, rozhodovali o výběru vědeckých prací k publikování a nesli mnohem náročnější břemeno administrativy, které je jedním z projevů expanze institucí či systému. Pro akademika je stále

obtížnější chránit svůj čas před vnějšími zásahy, čas, který potřebuje, aby mohl bez pocitu viny přemýšlet o svých záležitostech a provádět vědeckou práci a výzkum. To je cena, kterou platí za expanzi systému (Trow 1997: 14).

Těmto problémům částečně umožňuje rozumět koncepce Martina Trowa. Tento americký sociolog na základě expanse vysokého školství, která se objevuje v západních zemích od 60. let 20. století, zformuloval ideální typy elitní, masové a univerzální fáze. Hlavním přínosem této koncepce je to, že dokáže upozornit na provázanost systému a možné kontradikce mezi jednotlivými aspekty vysokého školství. Tento koncept a vymezení jednotlivých fází a aspektů bude předmětem první kapitoly.

Trow je i tři desetiletí po publikaci své zásadní studie (1973) jedním z nejcitovanějších autorů v rámci vysokoškolské problematiky (Prudký a kol., 2010: 16). V České republice je tomuto autorovi věnovaná značná pozornost. Trow upozornil na důležitý fakt, který zůstával téměř bez „odezvy“. Autor konstatuje, že racionalizace, shromažďování a analýza kvantitativních údajů o jednotlivých aktivitách a měření výstupu či přínosu těchto aktivit, je reakcí nejen na celkovou expanzi a růst nákladů, ale i na rostoucí požadavky a odpovědnost za „efektivní“ vynakládání veřejných financí. Dodává, že zdůrazňování těchto trendů může odvést pozornost od některých zásadních otázek, které podle autora jsou: Jakým způsobem se tyto techniky aplikují? Jaké jsou jejich důsledky? Podle Trowa bychom si přinejmenším měli být vědomi toho, jakým způsobem tyto techniky mohou narušit ty aktivity a funkce vysokého školství, které se nedají zdůvodnit poukazem na viditelné a snadno měřitelné výstupy (Trow 1997: 22).

Tato tendence přizpůsobit „chod univerzity“ „chodu podniku“ se v současnosti stala předmětem kritiky některých sociologů, jejichž argumenty v podstatě odpovídají na dvě výše

uvedené Trowovy otázky. Kritika autorů soudobého stavu vysokoškolského systému je směřována ke konceptu společnosti vědění¹, který slouží jako legitimizující rámec probíhajícím reformám. Tato problematika je předmětem druhé kapitoly, ve které je Trowův koncept zasazen do širšího rámce.

Cílem této diplomové práce je popis a analýza současného terciárního vzdělávání v České republice s použitím Trowova konceptu „masifikace“ s přihlédnutím k plánované reformě terciárního vzdělávání. Této problematice je věnována poslední kapitola.

¹ V anglickém jazyce je užíván pojem *knowledge society*. V odborné literatuře se zpravidla objevuje překlad *společnost vědění* či *znalostní společnost*. Koncept má tedy nejednoznačný překlad i vymezení, což ho činí problematickým. Kromě toho je používán i při tvorbě veřejných vzdělávacích politik jako pojem normativní. S odkazem na Arnošta Veselého používám pojem *společnost vědění*.

1. KONCEPCE MARTINA TROWA

Martin Trow vytvořil na počátku 70. let 20. století koncepci postupných transformací moderních vysokoškolských systémů². Podle Trowa vysoké školství ve všech rozvinutých zemích nevyhnutelně prochází kvantitativním růstem. Autor dle podílu věkové skupiny vstupující na vysoké školy, vymezil tři fáze: elitní, masovou a univerzální. Zmíněné tři fáze představují ideální typy, které mohou sloužit jako analytický rámec umožňující komplexní porozumění problémům vysokého školství, které jsou společné řadě zemí³.

1.1. Fáze vývoje systému vysokého školství

Elitní fáze se vyznačuje účastí zhruba do 15% studujících příslušné věkové skupiny, masová fáze se vyznačuje účastí zhruba do 50% a po překročení této hranice nastává fáze univerzální.

Expanse podle autora není jen otázkou kvantitativního růstu, ale znamená to také nevyhnutelné změny v celé řadě aspektů. Podle autora se mění náplň studia, typická „kariéra“ studenta, míra homogenity studentské populace, formy, výuky vztahy mezi studenty a učiteli, struktury institucionální správy a řízení či zásady a postupy při výběru studentů a zaměstnanců (Trow 1973: 1-10).

²Rané formulace (Trow 1970 a 1972), současných autorových shrnutí a reformulací (Trow 2006).

³„Bylo by užitečné zkoumat a srovnat způsoby přístupu k terciárnímu vzdělání v různých rozvinutých průmyslových společnostech, aby bylo zřejmé, jak procházely jednotlivými fázemi, které jsem právě načrtl, a kde se nachází teď“ (Trow 1973: 25-26).

Trow definoval deset oblastí, v nichž konkretizoval změny, které nastávají v souvislosti s nárůstem počtu studujících (Trow 1997: 16-24; Trow 2006: 253-262).:

1.2. Aspekty přechodu z jednoho systému na druhý

1) Vnímání přístupu k terciárnímu vzdělání

V elitních systémech, v nichž na vysoké školy vstupuje pouze malé procento příslušného populačního ročníku, je podle Trowa možnost vysokoškolského studia vnímána (studujícími i ostatními) jako privilegium vyhrazené pro nejnadanější, případně pro děti z nejvyšších sociálních vrstev. S rozšiřováním počtu studujících v masové fázi je studium stále více vnímáno jako právo všech, kdo splňují podmínky pro vstup do terciárního vzdělávání (např. absolvováním střední školy). V univerzálním vysokém školství již studuje většina příslušné populace a z vysokoškolského studia se postupně stává povinnost, zejména ve vyšších sociálních vrstvách. Stále vyšší počty mladých lidí vstupují na vysokou školu, protože to jejich rodiče považují za naprostou samozřejmost.

2) Funkce vysokého školství

Jednotlivé vývoje fáze jsou spojeny s odlišnými funkcemi vysokoškolského vzdělávání jak z hlediska studenta, tak z hlediska společnosti jako celku. Smyslem elitního vysokého školství je vzdělávání a formování úzké elity koncentrované v rozhodovacích pozicích. Důraz je kladen na formování charakteru studenta. V masové fázi je vzdělávaná elita pojímána mnohem v širším slova smyslu, a to jako řídicí složka technických a ekonomických organizací ve společnosti. Důraz již není kladen na formování charakteru, ale na předávání dovedností. Klíčovým zájmem univerzálního terciárního vzdělávání je maximalizace schopností a

adaptabilita většiny či celé populace na neustálé sociální a technologické změny.

3) Kurikulum a formy výuky

Kurikula v elitní fázi odráží akademické představy o tom, co musí vědět vzdělaný člověk či kvalifikovaný odborník. Charakteristickou formou výuky je seminář, který umožňuje vytváření osobních vazeb mezi vyučujícími a studujícími. Po přechodu k masovému vysokému školství se základem výuky stává přednáška a kurikula jsou zaměřena na předávání znalostí a dovedností. Jejich volba je méně strukturována. Po absolvování jednotlivých kurzů student získává kredity. Tím je umožněna pružnější kombinace programů a snadnější prostupnost mezi obory a institucemi. V univerzální fázi se zodpovědnost za vytváření kurikula přenáší z velké části na studující a do forem výuky stále více pronikají prvky distančního vzdělávání.

4) Studentská kariéra

V elitním systému student obvykle nastupuje na vysokou školu ihned po absolvování střední školy a za podpory rodičů se plně věnuje studiu, dokud nezíská vysokoškolský diplom. S nárůstem počtu studujících přibývá těch, kteří přicházejí na vysokou školu až po určité době. Objevuje se vyšší míra nedokončenosti studia. V univerzální fázi se hranice mezi studiem, zaměstnáním a dalšími dimenzemi života uvolňují a terciární vzdělávání pro stále větší počet studujících získává charakter celoživotního vzdělávání.

5) Institucionální diverzita a charakteristiky institucí

Elitní vysokoškolské systémy bývají obvykle malé a vzájemně si velmi podobné univerzity, jejichž akademická komunita sdílí podobné hodnoty. S přechodem k masovému terciárnímu vzdělávání vznikají neuniverzitní terciární instituce a dochází k institucionální diverzifikaci. Také tradiční univerzity se rozrůstají a rozvolňuje hotový konsensus uvnitř akademické obce. Univerzálně přístupný systém nabízí velkou diverzitu institucí, které nemají žádné společné standardy, což znamená definitivní rozpad hodnotového konsensu v rámci akademické obce i pocitu sounáležitosti se školou.

6) Pravomoc a rozhodovací mechanismy

O elitních univerzitách rozhodují malé skupiny, které se obvykle skládají z rektorů nejvýznamnějších univerzit a vysoce postavených státních úředníků, kteří sdílejí velmi podobné hodnoty a rozhodnutí dělají při neformálních osobních setkáních. Masový systém je i nadále těmito elitními skupinami ovlivňován, ale ve větší míře jsou nahrazovány standardním politickým vyjednáváním a rozhodováním v legislativních a exekutivních institucích v důsledku toho, že se rozšiřuje okruh osob a skupin zainteresovaných na rozhodování o terciárním vzdělávání (zaměstnavatelé, bývalí studenti). Toto rozšiřování pokračuje v univerzální fázi, kdy většina populace již sama získala zkušenost s terciárním vzděláním, a tudíž rozšiřuje řady veřejnosti zainteresované na rozhodování. Zvyšování vlivu veřejnosti na rozhodování o terciárním vzdělávání zároveň zpochybňuje nároky akademické sféry na jedinečnou odbornost pro rozhodování spolu s nároky vysokých škol na privilegované postavení.

7) Standardy kvality

Pro elitní systémy jsou charakteristické do značné míry jednotné a poměrně vysoké akademické standardy. V masové fázi spolu s diverzifikací institucí a jejich funkcí dochází také k diverzifikaci standardů. Po přechodu do univerzální fáze se pak kritérium kvality vzdělávání přesouvá od akademických standardů k tomu, zda byla prostřednictvím vzdělávací zkušenosti vytvořena nějaká „přidaná hodnota“. Otázka je tedy, co může vzdělání poskytnout různorodé populaci studentů.

8) Přístup ke vzdělání a výběr studentů

Kritérium dědičných privilegií ustoupilo meritokratickému přístupu, který je v masové fázi doplněn o neakademická kritéria, jejichž cílem je snižování nerovných příležitostí. Čím větší část z populačního ročníku studuje na vysokých školách, tím věrněji kopíruje rozdělení populace do skupin či podskupin. Univerzální terciární vzdělávání je založeno na principu volného přístupu, kdy jedinou podmínkou pro vstup zůstává zájem studovat. Důraz na volný přístup je doplněn o cíl dalšího vyrovnávání vzdělávacích příležitostí prostřednictvím zvyšování vzdělanostních aspirací u skupin tradičně vyloučených z vysokoškolského studia.

9) Akademická správa

Elitní univerzity jsou spravovány vyučujícími bez administrativní či manažerské přípravy. Po přechodu do masové fáze dochází k postupné profesionalizaci správy. Instituce v univerzální fázi zaměstnávají stále více odborníků a dosahují takové míry vnitřní komplexity a provázanosti s vnějším prostředím, že jejich správa je

téměř zcela záležitostí osob s příslušnou profesní kvalifikací od ekonomie po projektové řízení.

10) Vládnutí v rámci institucí

Formy a procesy vnitřního řízení jsou v jednotlivých zemích odlišné a liší se i na jednotlivých školách. Všeobecně však platí, že pro elitní instituce byla typická volená akademická samospráva vykonávaná zejména profesorským sborem univerzity. Přejít do masové fáze oslabil moc profesorského sboru ve prospěch ostatních (zejména mladších) vyučujících a ve prospěch většího podílu studujících na rozhodování, přičemž dochází k rozpadu bývalého hodnotového konsensu. Velmi významné je oslabení akademické samosprávy v důsledku posilování pravomocí státu. V institucích univerzálního terciárního vzdělávání se v důsledku rozpadu hodnotového konsensu vnitřní vládnutí výrazně „politizuje“, tj. stává se střetáváním nejrůznějších zájmových skupin, a současně pokračuje posilování pravomocí státu vůči vysokým školám.

Podle Trowa se v jednotlivých zemích dimenze systému mění velmi nerovnoměrně. Konstatuje ale, že v důsledku nárůstu počtu studujících se nejrychleji mění postoje k přístupu a kritéria vstupu do terciárního vzdělávání. Další aspekty jsou však vůči změnám odolnější. Podle Trowa je tomu tak proto, že pravidla pro přijímání uchazečů ke studiu jsou z velké míry mimo univerzitní vlivy. Rozhodování o ostatních aspektech spočívá do značné míry na samotných univerzitách, jejichž „vnitřní rozhodovací procesy jsou vysoce konzervativní“ (Trow 1973: 26).

Jedná se ale o ideální typy. Autor se spíše zaměřuje na funkční vztahy mezi jednotlivými články a míru ne/kompatibility

než na popis systému, proto i analýza v této práci nebude naplňovat všechny aspekty, které Trow vymezil. To je také dáno tím, že v mnohých případech chybí empirické studie. Nicméně pro analýzu terciárního vzdělávání poskytuje Trow adekvátní teoretický koncept, který je možno konfrontovat s dostupnými empirickými zjištěními.

1. 3. Trowův vliv na systémy terciárního vzdělávání

Beneš se Zavadou upozorňují na skutečnost, že v roce 1973 se na půdě OECD konala klíčová konference k vysokoškolské politice, která nejenže reflektovala změny, které se v evropských systémech začínaly uskutečňovat, ale především – jednoznačně právě díky Martinu Trowovi – dokázala vyjasnit základní směry dalšího vývoje a doporučila potřebné reformní kroky. Na řadu let tak podle autorů výrazným způsobem ovlivnila vývoj vysokého školství v západoevropských zemích (Beneš, Závada 2010: 140-143).

Vliv OECD na české vysoké školství je již od roku 1992, kdy tým expertů navštívil Českou republiku poprvé⁴. Naposledy zde experti byli v roce 2004 a poskytli českým odborníkům na vysokoškolskou problematiku mnohá doporučení v závěrečné zprávě *Country Note*, především jak reformovat české terciární vzdělávání, aby bylo schopné naplnit cíle, které si Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy stanovilo v dlouhodobém záměru. Některá z doporučení jsou zcela v souladu s teorií Martina Trowa⁵.

Trow ale učinil své závěry o „masifikaci“ terciárního vzdělávání v jiném sociálním prostředí a v jiné době. Autor vymezil svůj koncept na počátku 70. let 20. století. Pro tuto dobu bylo

⁴ Tehdy ještě Česká a Slovenská federativní republika. Zpráva o vysokém školství v České a Slovenské federativní republice. Praha. Pedagogická fakulta UK, 1992.

⁵ Podrobněji uvedeno ve třetí kapitole.

příznačné, jak sám píše, těsné sepnutí rozšíření přístupu na vysoké školy spolu s „tahem“ ekonomiky, který byl charakterizovaný především rostoucí terciární sférou průmyslu a služeb (Trow 1997: 32). Sociologové, kteří se v pozdějších letech zabývali problémy nezaměstnanosti, jsou přesvědčeni, že pracovních míst rychle ubývá (Beck 2004). Na poli sociologie uvažuje o „nadprodukcí vysokoškoláků“ a také o tom, že vysokoškolské vzdělání i celoživotní vzdělání se postupně stává životní nutností. Tuto záležitost reflektoval i Trow, ale pojímá ji pozitivně, tudíž zcela odlišně než níže uvedení autoři.

Tyto rozdílné stanoviska na „masifikaci“ vzdělávání budou předmětem následující kapitoly. Druhá kapitola se bude rovněž týkat kritiky soudobé „ekonomizace“ vědění, zejména pak výzkumu, kterému se Trow nevěnuje. Tato problematika ale s Trowovým konceptem souvisí, protože právě výzkum a inovace mají hrát v dle oficiálních záměrů reformy budoucnu rozhodující roli při spontánní diverzifikaci systému terciárního vzdělávání v České republice.

2. REFLEXE MASIFIKACE VZDĚLÁVÁNÍ

Trowův koncept jednotlivých fází „masifikace“ terciárního vzdělávání a jeho aspektů, který byl předmětem první kapitoly, je hodnotově neutrální. Samozřejmě autor sám ve svých textech zaujímá hodnotová stanoviska, která považuji za důležité v této kapitole zmínit, neboť se věnuje kritickým názorům na problém „masifikace“ terciárního vzdělávání.

2.1. Důsledky „masifikace“: vzdělávání jako životní nutnost

Expanze vysokého školství má své kořeny v 60. letech 20. století. V tomto období se velkým skupinám obyvatelstva otevírá masově přístup k tomu, co bylo ve fázi předchozí vyhrazeno pouze pro příslušníky elity. Ekonomické a sociální okolnosti, které způsobily poptávku po vzdělávání, konkretizuje Jan Keller. Podle autora to byl především rozvoj vědy a techniky, dále prudký poválečný ekonomický růst a přesun ekonomických aktivit do sektoru služeb. Tento rozvoj se podle autora uskutečňuje v podmínkách úspěšného sociálního státu, který postupuje v úzké symbióze se silícími středními vrstvami, jež jsou produktem fungující společnosti zaměstnání. V důsledku výrazného vzestupu reálného příjmu, lepšího sociálního zajištění, poměrně štědrých rodinných dávek a dalších sociálních výhod, nebyly ani rodiny z nižších vrstev nuceny tak naléhavě posílit příjmy domácnosti. Masivní zlepšení podmínek bydlení a dopravy dávaly tehdy pocit všeobecného pokroku, který pro všechny zvyšuje v nebyvalé míře příležitosti ke vstupu. V nové situaci si i rodiny začaly přát posunout své děti ve společenském žebříčku o několik stupínků výše (Keller, Tvrđý 2008: 40-43).

Expanse vysokoškolského vzdělávání zpočátku vede k rozšíření možnosti získat vzdělání pro zástupce střední třídy, které je příslibem důstojného, dobře placeného zaměstnání a tradičního společenského postavení, původně vyhrazeného mnohem menší elitní skupině.

Martin Trow konstatuje, že zatímco nezúčastněný pozorovatel by mohl tvrdit, že ztrojnásobení či zčtyřnásobení počtu vysokoškolských absolventů musí vést k oslabení tohoto zvláštního společenského postavení a privilegií, samotným účastníkům procesu se tak situace nejeví – například rodičům budoucího vysokoškoláka (Trow 1997: 28).

Tato hromadná strategie nakonec vedla k inflaci vzdělání. S nárůstem počtu absolventů se postupně podle Ulricha Becka začíná prosazovat formule, že „chce-li někdo dosáhnout v zaměstnání pozic, o které usiluje a kterých není mnoho, jsou závěrečné diplomy stále méně postačující, zároveň však stále nutnější“ (Beck 2004: 245). To znamená, že bez kvalifikujícího ukončeného vzdělání je budoucnost spojená s povoláním zcela uzavřena. Současně se při výběru mezi formálně stejně kvalifikovanými kandidáty znovu uplatňují kritéria, která nemají nic společného s doklady o vzdělávání. Podle Becka samotný doklad o vzdělání nestačí, je zapotřebí zapůsobit správným vystupováním, správně se vyjadřovat, mít ty správné styky, prokázat loajalitu vůči prostředí. V jádru to znamená prokázat příslušnost k těm kruhům, jejichž privilegovanost měla být právě demokratizací vzdělání odbourána (Beck 2004: 249). Škola funguje v procesu přiznávání statusu jen jako systém negativní selekce, hlavní roli v rozdělování šancí na úspěch převzali zaměstnavatelé (Beck 2004: 243).

Jan Keller konstatuje, že by se proces inflace vzdělání pochopitelně zbrzdil a možná i docela zastavil, pokud by ekonomika vytvářela nové, atraktivnější a lépe odměňované pracovní pozice

přinejmenším stejně rychle, jako chrlí vzdělávací systém své absolventy. Podle autora existuje ovšem i jiný způsob, jak zvýšit poptávku po absolventech škol, aniž by přitom ekonomika vytvářela rychlým tempem nové pracovní příležitosti. Jde o to, že mohou narůstat požadavky na vyšší kvalifikaci u již existujících pracovních příležitostí (Keller, Tvrđý 2008: 73).

Trow tento nárůst požadavků vysvětluje tím, že mnohá povolání na střední podnikové úrovni či ve veřejné administrativě sice nevyžadují formálního postsekundárního vzdělání, ale stále více lidí s vyšším vzděláním úspěšně získává tato místa v soutěži s lidmi se vzděláním nižším. Jakmile jednou tato místa obsadí, snaží se změnit jejich charakter tím, že na sebe berou odpovědnost, vyvíjejí iniciativu a uplatňují způsoby, které nebyly nutně požadovány v době, kdy byla tato místa obsazována lidmi s nižší kvalifikací (Trow 1997: 33).

V tomto případě by podle Kellera bylo ovšem třeba případ od případu sledovat, zda s růstem požadavků na kvalifikovanost roste také výše odměny pracovníka. V případech, kdy tomu tak není, přestává vzdělání garantovat sociální vzestup, přestává také fungovat jako pojistka a stává se vynucenou strategií (Keller, Tvrđý 2008: 73).

Trow proces takto vynucené strategie nepopírá a chápe jej jako žádoucí stav a dokonce v něm vidí pro budoucí absolventy jistá pozitiva. Podle autora totiž v minulosti nezaměstnanost vysokoškolsky vzdělaných lidí nikdy neznamenala, že by vysokoškoláci nebyli schopni získat zaměstnání, ale že nebyli schopni získat takové místo, které považovali za odpovídající svému společenskému postavení a důstojnosti. Růst masového vzdělávání dovoluje lidem, kteří toto vzdělání získali, hledat bez ztráty důstojnosti zaměstnání kdekoliv. Zároveň zvyšují tlak na ty, kteří na vysoké škole či univerzitě nestudovali, aby si i oni zvyšovali vzdělání a mohli se tak úspěšně ucházet o stejnou řadu povolání

(Trow 1997: 33). Podle Kellera tento vzájemný tlak vede k tomu, že všichni, co chtějí mít ve společnosti nějaké postavení, se stávají závislí na neustálém vzdělávání se a na mechanismech jeho distribuce (Keller, Tvrđý 2008: 49). Na všech stupních hierarchie vzdělání se projevuje stále silnější tendence vyhnout se hroící nezaměstnanosti různými formami doplňujícího a dalšího vzdělání (Beck 2004).

„Masifikace“ terciárního vzdělávání podle uvedených sociologů byla umožněna ekonomickým růstem, který započal v 60. letech minulého století. Expanse vysokoškolského vzdělávání zpočátku vede k rozšíření možnosti získat vzdělání pro zástupce střední třídy, později má ale za důsledek to, že vzdělávání se stává vynucenou strategií. Podle Trowa má proces "masifikace" a konkurence mezi studenty z hlediska jednotlivce pouze pozitivní účinky. Můžeme říct, že jeho koncepce je v tomto směru meritokratická. Nicméně autor poukazuje na některé možné negativní jevy, když ve své knize konstatuje, že expanse přináší obtížná rozhodování, protože se souběžně s rozšiřováním systému se usiluje o co nejvyšší kvalitu terciárního vzdělávání jako celku (Trow 1973).

2.2. Důsledky souběhu „masifikace“ a excellence ve společnosti vědění

Podle Konráda Paula Liessmanna není navýšení počtu studentů pro samotné univerzity fatální. Podle tohoto autora i na velkých univerzitách může být přiměřeně dobrý poměr vyučujících ke studentům – za předpokladu, že je dostatek vysokoškolských pedagogů. Také na masových univerzitách se může provozovat prvotřídní výzkum – za předpokladu, že se zátěž výuky a administrativy přiměřeně rozdělí a v případě potřeby deleguje. I na

masových univerzitách mají nadaní a aktivní studenti možnost se profilovat – za předpokladu, že je dostatek seminářů, v nichž mohou vyniknout (Liessmann 2010: 88). Trow je ale přesvědčen, že s nárůstem počtu studujících Liessmannův předpoklad nemůže být naplněn. Trow zastává názor, že vývoj masového vysokého školství neznamena zánik elitních institucí. Podmínkou ale je, že vznikají nové instituce, které pojmu masu studentů. Podle autora postoj, který touží zvednout kvalitu více institucí na úroveň nejlepších univerzit, spíše brzdí růst systému. Podle autora zpomalení diverzifikace pramení z přesvědčení, že co je poskytováno na úrovni vysokoškolského systému, musí mít stejnou kvalitu, a tudíž musí být stejné také náklady, měřítka, hodnocení kvality (Trow 1997: 30).

Podle autora se většina lidí nebrání růstu počtu studujících, ale brání tradiční hodnoty, formy a funkce vysokého školství. Tento typ postoje považuje autor za „inherentně nestabilní“, protože expanze sama o sobě vyvolává značný tlak na změny ve všech ostatních aspektech vysokého školství (Trow 1973: 26-28). Podle Trowa zastánci tohoto názoru usilují o vyrovnání nákladů a kvality „směrem nahoru“ a nevyhnutelně se dostávají do konfliktu s rychle se rozšiřujícím systémem vysokého školství. Ve větší části Spojených států amerických ale podle autora dochází k opačným tendencím, které jsou doprovázeny rozšiřováním systému (Trow 1997: 30-31).

Trow je ve svých názorech poměrně konzervativní. Současně je přesvědčen, že nerovnosti se projevují vždy a všude a dokonce uvádí, že spolu se vstupem vyššího počtu dělnické mládeže na vysoké školy se dále zviditelňuje hrozivý vliv expanse vysokoškolského systému na příslušníky vyšší třídy. Podle Trowa je obtížné si představit, že by se rozmach dal nějak úspěšně zastavit, přestože se o této možnosti v západních zemích jistě diskutuje.

Vytvoření různých sektorů vysokého školství, odrážejících hierarchie společenské postavení, představuje podle autora efektivní způsob, jak využít vysokého školství spíše k podpoře než k podkopání třídní struktury společnosti (Trow 1997: 27-29).

V Evropě bylo vnímáno rozšíření přístupu spíše jako rozšíření občanských práv a nedocházelo tak výrazné diferenciaci jako v Spojených státech amerických. Podle Trowa mají státy se v souvislosti s "masifikací" dvě možnosti. Buď se snažit o jednotnou úroveň kvality, nebo najít způsoby, jak vytvořit a udržet různorodost systému, včetně kritérií kvality, funkcí a cen. Podle autora je možné, že při vzájemném působení kvality, rovnosti a růstu se budou muset pedagogové smířit s určitými rozdíly, jež jsou podstatou různosti, pokud budou chtít zachovat nejvyšší standardy alespoň v některých částech systému (Trow 1997: 33). Upozorňuje na to, že žádná společnost, ať by byla sebebohatší, si nemůže dovolit systém vysokoškolského vzdělávání pro vysoký podíl studentů při stejných nákladech, které se liší podle toho, zda se instituce účastní výzkumu, který je své podstatě velmi drahý (Trow 1997: 30).

Trow se problematice financování a výzkumu věnuje pouze okrajově⁶, ale právě v oblasti výzkumu v souvislosti s financováním

⁶ Karel Šima v knize z roku 2010 *České vysoké školství: Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989-2009* doplňuje Trowův koncept o výzkumnou dimenzi. Podle autora v elitní fázi je výzkum neoddelitelný od vzdělávací funkce, jde o výzkum akademický, zcela závislý na veřejných zdrojích. Masová fáze přináší ze strany vlád tlak na zvýšení efektivnosti systému (kvantifikace výstupů), dochází k institucionální diferenciaci, tj. odděluje se sektor výzkumných vysokých škol, které se rekrutují z tradičních výzkumných univerzit. Navyšuje se podíl soukromých zdrojů. V univerzální fázi dochází k tomu, že jsou velké části vysokoškolského systému zcela odtrženy od výzkumu. Oproti tomu vznikají organizační jednotky zaměřené výhradně na výzkum (148 - 149).

se v současnosti objevuje kritika měřitelnosti výstupů, na kterou upozorňoval i Trow, ale v souvislosti s řízením. Liessmann píše, „je-li například publikační činnost humanitního vědce ceněná jak v odborných kruzích, tak veřejností, evaluační instancí odmítnuta s poukazem na to, že se jedná pouze o “příležitostní výzkum“, protože není “podpořen“ ani interním zadáním, ani spolufinancován z externích zdrojů, tak to nevypovídá o kvalitě vědeckovýzkumné práce, ale o “mrzačení“ výzkumu podle ekonomických hledisek“ (Liessmann 2010: 67).

Současný enormní tlak na praktickou využitelnost vědění, měřitelnost výstupů je na poli humanitních věd předmětem stále častější kritiky, která je směřuje k pojmu společnosti vědění. Tento termín je velmi problematický, protože je používán jak analyticky, tak normativně jako strategický cíl mezinárodních dokumentů. Šima uvádí, že prvním dokumentem, který stavěl na pojmu společnost vědění a který stanovil pravidla pro komunitární aktivity ve vzdělávání, bylo sdělení Evropské komise *Towards a Europe of knowledge* z roku 1997, které vytklo za cíl aktivizovat pomocí společné politiky přechod ke společnosti vědění. Dokument vychází z konstatování, že nastalo období, kdy se členské země stávají společnostmi vědění, kde už konkurenceschopnost, zaměstnanost a spokojenost člověka nezávisí na produkci zboží, ale na produkci a rozšiřování vědění a schopnosti zapojit se do procesu celoživotního učení (Šima 2006: 34).

Arnošt Veselý shrnuje základní myšlenku konceptu společnosti vědění následovně: „Zatímco základními konstitutivními prvky moderní společnosti byl fyzický kapitál, množství lidské práce a průmysl, v současné době jsme svědky transformace ke společnosti, ve které se klíčovým faktorem produkce stává vědění, důsledkem čehož se následně zásadně mění i veškeré společenské

instituce“ (Veselý 2004: 434). Willke píše, že ve společnosti vědění jsou všechny funkční oblasti společnosti tj. hospodářský, politický, právní, zdravotní vědecký systém pro své každodenní fungování a reprodukci odkázány na vytváření stále nového vědění (Willke 2000: 247).

Kritici soudobého konceptu společnosti vědění, ale poukazují na to, že smyslem a cílem vědy z hlediska společnosti není v tomto pojetí vědění, ale technologická inovace, kterou lze proměnit na obchodovatelné zboží. Tento cíl podle Terezy Stöckelové představuje jediný důvod finanční podpory vědy z veřejných rozpočtů, a také proto se objevuje vrůstající snaha vědu „měřit“ neboli kvantifikovat její výsledky a nakonec vyhodnotit ziskovost ekonomické investice do vědy (Stöckelová 2009: 21-22). Původně ale koncept společnosti vědění, vědě prorokoval něco zcela jiného.

2.3. Nenaplněná vize Daniela Bella

V roce 1973 vychází ve spojených státech amerických kniha *Příchod postindustriální společnosti*, jejímž autorem je Daniel Bell. Bell zformuloval klíčové postavení vědění v postindustriální společnosti. Především teoretické vědění považoval Bell za základní osu vývoje a technologií a ekonomického růstu (Bell 1973:112).

Vědění se podle autora stává ústředním produktivním faktorem, ale také rozhodujícím zdrojem tvorby hodnot a hlavním motorem hospodářského růstu. Vědění bude zaručovat úspěch a moc tak, jako to v industriální společnosti zaručovalo vlastnictví kapitálu. Půjde ovšem o specifický typ vědění – vědění teoretické, tj. abstraktní a do značné míry kodifikované, které může být aplikováno ve velmi rozličných situacích.

Rozhodující pozice ve společnosti vědění totiž měla náležet skupině vědců, coby nejvýrazněji rostoucí profesní skupině vůbec.

Vědecká komunita představuje podle autora unikátní instituci lidské civilizace, protože nepřijímá postulovaný soubor formálních přesvědčení. Má v sobě étos, který jí implicitně předepisuje pravidla chování. Oproti církvím, které víru opírají o náboženské přesvědčení zakořeněné v tajemství, se věda obsahující víru, vášeň i tajemství řídí hledáním ověřeného (kvalifikovaného) vědění, jehož funkcí je testovat a vyřazovat stará mínění. Univerzita se podle autora tak nakonec stane nejvýznamnější institucí ve společnosti. (Bell 1973: 380). „Právě tak jak byla obchodní firma klíčovou institucí minulých sto let díky své roli při organizování produkce masově vyráběného zboží, právě tak se univerzita – anebo nějaká jiná forma vědního ústavu – stane centrální institucí pro příštích sto let díky své roli zdroje inovací a vědění“ (Bell 1973: 344).

Podle Miloslava Petruska je Bellova vize klasicky progrestistická. Autor totiž nevidí dynamiku bezesporně, ale v žádném případě nesdílí pochmurné vize všech negativních důsledků postindustriálního vývoje (Petrušek 2006: 274). Spolu s Kellerem (2008, 2010) bychom mohli označit za slabinu této koncepce očekávání, že dominantou se stane teoretické, nikoliv aplikované vědění a také to, že si postindustriální společnost dokáže podřídit síly tržní ekonomiky svým kolektivním potřebám. Sociální struktura podle Bella funguje dle ekonomického principu, který se stal hybnou silou transformace industriální společnosti. Hodnotový systém se zde soustředí okolo touhy po ekonomickém růstu. Typickými pojmy ekonomického principu jsou prvky konceptu racionality: maximalizace, optimalizace, nejnižší náklady, efektivita, výnosnost, produktivita. Proti ekonomickému principu staví Bell princip společenský, který není založen na individuálním uspokojení, ale naopak na veřejném zájmu. Směřování k netržnímu myšlení a ke společenskému principu považuje za historickou tendenci západních společností (Bell 1973). „Zdá se mi jasné, že se dnes v Americe vzdalujeme od společnosti založené na tržním systému soukromých

fírem a směřujeme k systému, ve kterém budou ta nejvýznamnější ekonomická rozhodnutí činěna na politické úrovni podle vědomě definovaných cílů a priorit“ (Bell 1973: 297).

Miloslav Petrušek uvedl: „Bell měl i neměl pravdu – postindustriální společnost opravdu vznikla, ať už se později označovala jakkoliv, základní strukturální změna nastala, ale Bellova sociokognitivní vize se nenaplnila: dominantou se totiž nestalo teoretické, ale aplikované vědění a modelem uspořádání pozdně moderní společnosti se nestala univerzita, ale dobře organizovaný podnik.“⁷

Tendence provázat vědění s jeho aplikacemi, měřit výstupy „praktickou použitelností“ výzkum s byrokratickými strukturami se totiž nakonec prosadila. Petrušek nevyvrací, že v minulosti nebyla mezi věděním a ekonomickou efektivitou přímá úměra, ale píše, že dnes se jedná o tlak, který může vést až k eliminačním efektům, tj. k tomu, že z korpusu vědění bude vylučováno to, co nepřináší bezprostřední užitek z hlediska fungování jiného subsystému (Petrušek 2006: 412). Gerlinda Šmausová poukazuje na fakt, že primární motivací vědy a vědců je zvědavost a ne služebnost. Věda radikálně hledá pravdu, což znamená, že se dopracovává ke kořenu věci, bez ohledu na „praktický užitek“. Jejím úkolem je vytvářet hypotézy, otevírat nové horizonty“ (Šmausová 2007:18). Problémem podle Liessmanna je v současnosti to, že kritéria kvality, kterým má věda a vědci dostát, mnohem více než se samotnou, vědou souvisejí s prodejností, která transformuje svobodnou vědu v nesvobodné služebné řemeslo (Liessmann 2008: 64).

Liessmann například poukazuje na to že, evaluace nemohou měřit to, co podle vlastního tvrzení měří, protože neexistují shodné

⁷ Petrušek, Miloslav. Slavnostní řeč Miloslava Petruska [online]. Dostupný z: <http://www.cuni.cz/IFORUM-1925.html>

představy o metodách ani o kritériích, podle nichž se má evaluovat. Nicméně podle autora měla být práce ve výzkumu a výuce stejně jako práce vykonaná v jiných oblastech podrobena kontinuálnímu standardizovanému a objektivnímu hodnocení. Původní indikátory kvality (publikační činnost, zájem a prestiž u kolegů z oboru, u studentů, veřejná činnost) byly stále více nahrazovány kvantifikačními postupy přejímané z podnikové ekonomie a podnikového poradenství (vzorce, ukazatele, bodové systémy, impaktové faktory, míra růstu, výpočty nákladů a příjmů, bilance vědění podle vzoru finančního účetnictví, diagramy vstupu a výstupu, dotazování spolupracovníků, vytváření organizačních schémat apod.) Což podle autora způsobuje to, že evaluace sice není ani náznakem schopna uchopit nebo dokonce zaměřit kvalitu a svéráz vědecké práce, ale usměrňuje činnost vědců. Vše se nakonec soustřeďuje jen na to, aby se kvantitativním požadavkům vyšlo vstříc kvantitativním způsobem. Evaluace tak fakticky zabraňuje kvalitě (Liessmann 2008: 62 - 70).

Podobný názor, že ekonomizace kritérií kvality povedou k inflaci výsledků a snížení jejich kvalitativní úrovně, zastává Jana Musilová, která se v České republice dlouhodobě věnuje analýzám Metodiky hodnocení výsledků vědy a výzkumu.⁸ Podle autorky, nelze hodnotit úroveň, resp. efektivitu výzkumu instituce jen pomocí kvantity a používat toto „hodnocení“ k rozdělování finančních prostředků, jak to činí Metodika hodnocení výsledků vědy a

⁸ Metodika hodnocení výsledků vědy a výzkumu (dále jen metodika) schvaluje Rada pro výzkum a inovace, dříve Rada pro výzkum. Zásady metodiky se vztahují na výzkumné organizace, kam se e řadí Veřejné výzkumné instituce zřizované AV ČR, vysoké školy, ostatní (resortní) výzkumné organizace. V metodice jsou stanoveny druhy výsledků (například se jedná o publikace, patenty, aplikované výsledky), které budou v následujícím období zařazeny do hodnocení. Hodnocení spočívá v přiřazování bodů k jednotlivým druhům výsledků, přičemž nejvyšší ohodnocení, článek v prestižním impaktovaném časopisu (Nature, Science). Úroveň výzkumné organizace je kvantifikována pomocí souhrnné (absolutní) bodové hodnoty výsledků. Každý typ výsledku dostane svou váhu, sečtou se váhy výsledků každé organizace. Jednotlivé organizace se podle této jediné hodnoty umístí na univerzální stupnici.

výzkumu. Body za výsledky se totiž přidělují bez ohledu na jejich obsah a kvalitu. Finanční prostředky tak instituce získává úměrně množství bodově vážených výsledků, a je jedno, jaká je jejich kvalitativní úroveň“. Není možné hovořit o hodnocení vědy, nezajímáme-li se o kvalitu.⁹

To, co se ještě pořád tvrdošijně nazývá vzdělání, se v současnosti neřídí možnostmi a hranicemi individua, ani neproměnnými zdroji určité kulturní tradice, a už vůbec ne modelem antiky. Externí faktory – trh, zaměstnatelnost, kvalita lokality a technologický rozvoj – jsou nyní standardy, kterým má vzdělanec dostát (Liessmann 2008: 51).

Několik východisek ze současné situace naznačuje Zygmunt Bauman První strategie je podřít se novým pravidlům, tj. požadavkům trhu, a komodifikovat know-how univerzit. Ta druhá je přesně opačná, tedy ignorování nových pravidel a uzavření se univerzity konkurenčnímu tržnímu prostředí. V obou případech dochází ke kapitulaci univerzity, ke ztrátě její autonomie a ústředního postavení intelektuální práce. Třetí cestou, kterou Bauman navrhuje a v níž spatřuje východisko, je zachování rozmanitosti univerzit stejně, jako jsou rozmanité skupiny lidí, kteří usilují o vyšší vzdělání. Jedině v případě, že bude těmto vzdělávacím institucím ponechána autonomie v rozhodování o hodnotách, způsobech myšlení, rozvoje, obecně řečeno možnost jednotlivých univerzit jít svou vlastní cestou, budou moci obstát v postmoderním světě (Bauman 2004: 153).

Liessmann ale argumentuje tím, že dnes se sice mluví o autonomii univerzit, ale vše se řídí imperativem sociální struktury na

⁹ Jana Musilová. Metodika hodnocení vědy: vyjádření prof. J. Musilové [online]. Dostupný z:: http://www.uzsenatonemohudivat.cz/docs/rozhovor_J.Musilova.pdf

ovládání prostřednictvím sebekontroly ovládaných. Doba, směrnice, konkurenceschopnost vyžadují hustou síť kontroly, evaluace, přezkoumávání, přizpůsobení cílovým výhodám a v dohledné době budou akreditační podniky, testovací agentury v celé Evropě za slušné peníze testovat, evaluovat, poradensky zabezpečovat a udělovat certifikáty, které před lety, kdy ještě existovaly závazné učební osnovy a studijní plány, se bez velkých nákladů udělovaly s každým osvědčením (Liessmann 2008: 116). Podle autora základní úlohu na tomto neblahém stavu sehrál Boloňský proces.

3. MEZINÁRODNÍ KONTEXT

Směr českého terciárního vzdělávání z mezinárodního kontextu formuje především Evropská Unie (EU) a Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD)

V EU se Boloňským procesem označuje obecný rámec reforem evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání (European Higher Education Area – EHEA), který byl oficiálně započat podpisem Boloňské deklarace¹⁰. Podpisem boloňské deklarace ministři potvrdili svůj záměr přijmout systém srozumitelných a srovnatelných stupňů, který bude založený v podstatě na dvou hlavních cyklech. Také se rozhodli zavést systém kreditů (např. ECTS), podporovat mobilitu studentů, učitelů, výzkumných administrativních pracovníků. Současně také podpořit evropskou spolupráci v zabezpečování kvality (Focus on Higher Education in Europe 2010: 10-14).

Nové myšlenky a principy Boloňského procesu postupně obsáhly všechny tématicky týkající se vysokého školství. Ministři školství se od podpisu Boloňské deklarace scházejí každé dva roky, aby definovali další principy. V intervalech mezi schůzkami ministrů probíhá řada aktivit, které pomáhají dohodnuté principy implementovat a podporují další rozvoj procesu. Za velmi významné lze považovat to, že proces není pouze záležitostí odehrávající se na vládní úrovni, ale do tohoto procesu jsou zapojeny i mezinárodní organizace (Evropská komise, Rada

¹⁰Boloňská deklarace byla podepsána 19. června 1999 ministry 29 států (15 členských států EU, tři země ESVO (Island, Norsko a Švýcarsko) a 11 kandidátské země pro vstup do Evroské Unie - včetně české republiky. Boloňská deklarace byla do značné míry inspirována Sorbonnskou deklarací. U příležitosti oslav výročí Sorbonnské univerzity předložili ministři školství čtyř zemí (Francie, SRN, Itálie a UK) návrh na strukturované vysokoškolské studium, skládající se z prvního (pregraduálního) a druhého (graduálního/postgraduálního) cyklu. Svoje představy formulovali v takzvané Sorbonnské deklaraci. Strukturované vysokoškolské studium se stalo základním principem pro vytváření společného prostoru vysokého školství v Evropě (Šebková 2010).

Evropy, UNESCO), reprezentanti vysokoškolského vzdělávání,¹¹ asociace sociálních partnerů a evropských svazů zaměstnavatelů (Šebková 2008: 10)

Značná pozornost byla zpočátku věnována ústřednímu tématu Boloňského procesu, kterým je zavedení strukturovaného studia. Guy Haug poukazuje na to, že Sorborská deklarace, ke které se Boloňská deklarace hlásí, nenavrhuje strukturované studium „3-5-8“ model. Podle autora je třeba věnovat pozornost historickému kontextu daných zemí (Šebková 2007). Boloňská deklarace (1999) podle analýzy Šebkové nezmiňuje bakalářské studium jako přípravu povolání, tato tematika se explicitně objevuje až v Berlínské deklaraci (2003). Zde se také ústředním tématem stává „kvalita“ Na Londýnském komuniké (2007) se společné standardy, evropský registr agentur a fórum kvality, stávají skutečností po šesti letech od shromáždění akademické komunity se staly v Salamance, kde se akademická komunita těmto celoevropským ambiciózním cílům bránila a považovala je za nebezpečné (Šebková 2007).

Přestože zodpovědnost za obsah a organizaci vzdělávání zůstává dále na úrovni vlád členských zemí, postupně jsou všechny hlavní záměry implementovány do vzdělávacích politik členských zemí. Zaměstnatelnost a kvalita je jednou z priorit Dlouhodobého záměru ministerstva školství mládeže a tělovýchovy na období 2006-10 i jeho aktualizace pro léta 2008 a 2009. Kvalita je ústředním tématem i dlouhodobého záměru na léta 2011-2015.

Kromě Boloňského procesu tvoří mezinárodní rámec rozvoje terciárního vzdělávání také OECD. Podle doporučení OECD by České republice neměla být referenčním rámcem úvah o potřebných změnách ve struktuře systému terciárního vzdělávání,

¹¹ EUA – Evropská asociace univerzit, ESU – Národní svazy studentů v Evropě dříve ESIB, EURASHE – Asociace institucí vyššího vzdělávání, ENQA – Evropská síť agentur zabezpečujících kvalitu

jen Evropa, která sama hledá model terciárního vzdělávání vycházející z historických a kulturních tradic a přitom schopný rychlé adaptace na globální změny, ale též země, ve kterých terciární vzdělávání dosáhlo největší dynamiky a konkurenceschopnosti (Bílá kniha 2009).

Cílem OECD je dosažení udržitelného ekonomického růstu, zaměstnanosti a rostoucího životního standardu v členských zemích a dále podpora rozvoje globální ekonomiky (Hulík 2006). OECD také mapuje situaci a trendy ve vzdělávání v jednotlivých členských zemích jako mezivládní organizace poskytuje doručení vládám svých členských zemí. Zároveň však jasně formuluje, že jakkoliv jsou doporučení závažná, není povinností je akceptovat. Naopak doporučení je potřeba zvažovat s ohledem na sociální, ekonomická a další specifika. Do posledního mezinárodního projektu OECD *Thematic Review of Tertiary Education 2004* se Česká republika zapojila v plném rozsahu prostřednictvím Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy.¹²

Oficiálním cílem projektu bylo zjišťování, jak organizace, řízení a vlastní činnost terciárního vzdělávání pomáhá jednotlivým zemím dosahovat jejich ekonomické a sociální cíle. V tomto kontextu se podle Heleny Šebkové též zkoumal vztah mezi národními politikami pro terciární vzdělávání a chováním jednotlivých institucí. Každá z účastněných zemí nejprve vypracovala národní podkladovou zprávu (*Country Background Report*) podle podrobné osnovy. Následně mezinárodní odborníci pověřeni Sekretariátem OECD národní zprávu prostudovali a navštívili Českou republiku a na základě pohovorů s odpovědnými činiteli na vládní a institucionální úrovni a na základě vlastních

¹²<http://www.msmt.cz/bila-kniha/thematic-review-of-tertiary-education-tertiary-review-czech-republic-country-note>

poznatků, zpracovali studii nazvanou *Country Note* (Šebková a kol. 2008: 34-36). Zpráva OECD obsahuje doporučení pro další rozvoj terciárního vzdělávání v České republice. Experti OECD se především zaměřili na financování, akademickou správu, diverzifikaci a na zabezpečování kvality. Tato doporučení byla na základě uvážení českých expertů na oblast vzdělávání zpracována do strategických dokumentů. Tato expertní stanoviska jsou významným způsobem reflektována v tzv. *Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice – Bílé knize*. Tento spis je koncepčním a strategickým dokument, který stanovuje, jakým směrem se má terciární vzdělávání v České republice vyvíjet v následujících deseti až dvaceti letech. Jeho smyslem je poskytnutí expertní¹³ opory pro politická rozhodnutí.

¹³ Experti jsou poměrně nespécifickou zájmovou skupinou. Často jsou to vědci, vysokoškolští učitelé, představitelé profesionálních asociací nebo zájmových sdružení, kteří hrají významnou roli v navrhování reformních kroků (Kalous 2006).

4. ČESKÉ VYSOKÉ ŠKOLSTVÍ Z POHLEDU KONCEPTU „MASIFIKACE“

Základním faktorem pro rozlišení jednotlivých fází je pro Trowa podíl studujících z příslušné věkové skupiny. Předtím než přistoupíme k této problematice, tak je třeba zmínit, že neexistuje shoda v tom, jaká je relevantní populace pro tento výpočet.

Vzhledem k tomu, že se v této kapitole pokusím o krátké srovnání České republiky se sousedními státy z hlediska toho, kolik máme v mezinárodním srovnání studujících, tak se odkazuji na metodologii, kterou pro tyto účely používá OECD. Metodologie použitá při tvorbě klíčových ukazatelů je v OECD – za účasti expertů ze všech členských států – vytvářena již od počátku 90. let a dnes má propracovanou a poměrně ustálenou podobu. Její velkou výhodou tudíž je, že vypovídá v různých zemích o obdobných skutečnostech a výsledky jsou tedy mezinárodně (nejvíce) porovnatelné. Pro kvantitativní srovnání terciárního vzdělávání používá OECD čistou míru vstupu do terciárního vzdělávání - v mezinárodní terminologii Net Entry Rate (Koucký 2009: 4).

Klehňová uvádí, že „míry vstupu charakterizují vzdělávání v daném období lépe než celkový počet studentů“ (Klehňová 2007: 14). Čistá míra vstupu do terciárního vzdělávání představuje podíl poprvé zapsaných do terciárního vzdělávání dle věku k odpovídající věkové kohortě. Poprvé zapsaný přitom znamená, že každý je počítán pouze jednou, a to při prvním zápisu, do terciárního vzdělávání; například v ČR tedy pouze ten student, který dosud nikdy nebyl zapsán na žádné vysoké škole. Podíl poprvé zapsaných ukazuje v procentech, jaká část populace vstupuje do terciárního vzdělávání, a je tedy ukazatelem vstupu (Koucký 2009: 4). Pouze v případech, kdy nejsou k dispozici potřebné údaje, se používají i hrubé míry vstupu. Hrubá míra vstupu představuje podíl poprvé

vstupujících do terciárního vzdělávání a počtu osob ve věku typickém pro vstup do této vzdělávací úrovně. V tomto ukazateli se mohou v mnohem větší míře projevit zkreslení způsobená změnami populace v jedné jediné věkové kategorii (Klehňová 2007: 15).

Je také třeba také vymezit, jakým způsobem je v mezinárodní klasifikaci členěn pojem terciární vzdělávání. Terciární vzdělávání zahrnuje veškeré standardní vzdělávání navazující na dosažené střední vzdělání, které vede k získání vyššího stupně vzdělání. Ve shodě s klasifikací ISCED a mezinárodní definicí je do terciárního vzdělávání v České republice zahrnuto studium na všech vysokých školách (veřejných, soukromých i státních), na vyšších odborných školách a menší část studia na konzervatořích. Podobným způsobem vymezují konkrétní (specificky národní) obsah pojmu terciární vzdělávání i ostatní země OECD a EU. Takto široce pojaté terciární vzdělávání je dále členěno na tři základní druhy programů. Vzdělávací programy ISCED 5A, které jsou založeny převážně teoreticky a jsou koncipovány tak, aby poskytovaly dostatečnou kvalifikaci pro získání přístupu k vyšším vědecko-výzkumným studijním programům a k profesím s vysokými kvalifikačními požadavky. V ČR se mezi programy ISCED 5A, podobně jako v jiných zemích, řadí bakalářské a magisterské studium na vysokých školách. Vzdělávací programy ISCED 5B, které jsou zaměřeny spíše prakticky (odborně, na konkrétní povolání) na rozdíl od programů ISCED 5A. V ČR se mezi programy ISCED 5B řadí vzdělávání na vyšších odborných školách a ve dvou nejvyšších ročnících konzervatoří. Vzdělávací programy ISCED 6, které vedou přímo k udělení vědecko-výzkumné kvalifikace. V ČR se mezi programy ISCED 6, podobně jako v jiných zemích, řadí doktorské studium na vysokých školách (Koucký 2009).

4.1. Aspekty Trowova konceptu: studující

4.1.1. Podíl studujících

Česká republika deklarovala již v 90. letech minulého století, že chce terciární vzdělávání „masifikovat“. Na počátku 90. let vstupovalo do terciárního sektoru, který byl tvořen jen vysokými školami s dlouhými magisterskými programy, méně než 15 % populačních ročníků. Můžeme tedy označit vzdělávání v té době za vzdělávání elitní. Experti OECD, kteří hodnotili naše vysoké školství v roce 1992, doporučili systém vysokého školství diverzifikovat, respektive vytvořit diverzifikovaný terciární systém a zvýšit podíl příslušné populace v tomto sektoru na 30 %. Masové fáze z hlediska počtu studujících bylo dosaženo v roce 1994 (30,5%) a v následujících sedmnácti letech tento podíl stále stoupal (Beneš, Závada 2010:140).

Základním faktorem pro rozlišení jednotlivých fází je pro Trowa podíl studujících z příslušné věkové skupiny. V roce 2005/2006 představovala čistá míra vstupu na vysoké školy téměř 50 % (Klehňová 2007: 67). O rok později to již bylo 52,3 % (Klehňová 2007: 67). V roce 2008/2009 bylo terciárního vzdělávání v České republice zapsáno dokonce kolem dvou třetin odpovídající věkové kohorty. Koucký totiž uvádí, že v tomto roce “bylo na vysoké školy v České republice zapsáno 60 % a dalších 7 % jde na vyšší odborné školy“ (Koucký 2009: 2).

Tato skutečnost podle Kouckého podstatně převýšila stanovené cíle vzdělávací politiky, které formuloval vládou schválený a poměrně široce podporovaný *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice - Bílá kniha* (Koucký 2009: 2). *Bílá kniha*, zpracovaná týmem pod vedením profesora Jiřího Kotáska v roce 2001 totiž doporučovala, aby možnost začít studium na vysokých

nebo vyšších odborných školách měla dohromady polovina populačního ročníku. (Bílá kniha 2001: 67). Tak rychlému nárůstu počtu studentů ale podle Kouckého neodpovídá ani ekonomická situace, ani schopnost vysokého školství se přizpůsobovat a mít pro každého z širokého spektra zájemců o studium – se stále různorodějším zázemím a životními zkušenostmi, studijními předpoklady a motivacemi, aspiracemi a cíli – odpovídající nabídku (Koucký 2009: 2-3).

Tento kvantitativní rozvoj systémů terciárního vzdělávání je skutečnost, která se týká prakticky celého světa. Na rozdíl od vyspělých zemí Evropy a dalších částí světa se k tomuto vývoji Česká republika připojila daleko později, avšak dynamika kvantitativního rozvoje českého vysokého školství je v posledních letech nejvyšší ze všech rozvinutých zemí světa“ (Koucký 2009: 3). Díky této dynamice dosáhla Česká republika průměrných hodnot členských zemí EU či OECD.

Obdobná expanze vstupujících do terciárního vzdělávání se objevuje i na Slovensku, ale v tomto případě jsou počty vstupujících na vysoké školy (5A) značně nad průměrem vyspělých zemí (72%). Podle výsledku OECD nejsou však slovenští studenti programu typu (5B) téměř zastoupeni (1%). Podobně tomu je i v Polsku. Z tabulky je patrné, že v Polsku expanse vysokoškolského studia započala již v 90. letech. Česká republika se v míře vstupu do typu programu (5A i 5B) nejvíce podobá Rakousku. Účast na vyšších odborných školách (5B) je však značně pod průměrem členských zemí OECD a EU. Z okolních států je nejvyšší podíl vstupujících do tohoto programu v Německu (14%).

Tab. 1. Čistá míra vstupu do terciárního vzdělávání (%) dle typu 5A a 5B

	Terciární vzdělávání čistá míra vstupu (v %) - typ 5A									
ROK	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Česká republika	m	25	30	30	33	38	41	50	54	57
Rakousko	27	34	34	31	34	37	37	40	42	50
Německo	26	30	32	35	36	37	36	35	34	36
Slovenská republika	28	37	40	43	40	47	59	68	74	72
Polsko	36	65	68	71	70	71	76	78	78	83
Průměr v zemích OECD	37	47	48	52	53	53	54	56	56	56
Průměr v zemích EU19	35	46	47	49	50	52	53	55	55	55

	Terciární vzdělávání čistá míra vstupu (v %) - 5B									
ROK	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Česká republika	m	9	7	8	9	10	8	9	8	9
Rakousko	m	m	m	m	8	9	9	7	7	9
Německo	15	15	15	16	16	15	14	13	13	14
Slovenská republika	1	3	3	3	3	2	2	1	1	1
Polsko	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Průměr v zemích OECD	17	15	16	16	16	16	16	16	16	16
Průměr v zemích EU19	11	11	13	12	12	12	11	12	12	12

Zdroj: Education at a Glance 2010: OECD Indicators 2010¹⁴

¹⁴ OECD zveřejňuje údaje o terciárním vzdělávání v publikaci *Education at a Glance*, která se zabývá porovnáváním školských systémů z pohledu statistických ukazatelů. Z oblasti terciárního vzdělávání zveřejňuje právě poměrové ukazatele,

Z hlediska podílu studujících z příslušné věkové skupiny je Česká republika podle Trowova členění již v univerzální fázi. Dalším cílem je zachytit nerovnoměrný vývoj v jednotlivých aspektech v souladu s Trowovou teorií. V některých aspektech budu přihlížet k plánované reformě terciárního vzdělávání. V závěru práce se pokusím o celkový pohled na terciární vzdělávání.

4.1.2. Vnímání přístupu a kritéria pro vstup do terciárního vzdělávání

V České republice není v současnosti „otevřený přístup“ k terciárnímu vzdělávání. Existují regulační opatření, která omezují dostupnost¹⁵ terciárního vzdělávání na základě určitých předpokladů, kritérií a podmínek. Zákon o vysokých školách z roku 1998 stanovuje požadavky pro vstup do studia, které jsou definovány jako minimální dosažené vzdělání. V kompetenci školy či fakulty je vlastní stanovení dalších podmínek přijetí ke studiu, které musí být v souladu s tímto zákonem.¹⁶ Takto vymezená kritéria odpovídají elitní fázi, nicméně většina studentů je do terciárního vzdělávání přijata.

kteří vycházejí ze statistických údajů jednotlivých zemí a jsou přepočteny jednotnou metodikou. (www.oecd.org/edu/eag2010).

¹⁵ Jan Průcha uvádí, že je nutno rozlišovat mezi pojmy přístup ve vzdělávání a dostupnost vzdělávání. Pojem dostupnost vysokoškolského vzdělávání je podle autora širší. Stejně jako pojem přístup se vztahuje regulačních opatření, ale kromě toho se také pojí s ekonomickými možnostmi zájemců o vysokoškolské vzdělávání, státní a jinou formou podpory studentů, ale i s hustotou vysokoškolských institucí (Průcha 1997: 115).

¹⁶ Podmínkou přijetí ke studiu v bakalářském a magisterském studijním programu je dosažení úplného středního nebo úplného středního odborného vzdělání. Podmínkou přijetí ke studiu v magisterském studijním programu, který navazuje na bakalářský studijní program, je rovněž řádné ukončení studia v bakalářském studijním programu.

Podle Vývojové ročenky Školství v ČR 2003/04 - 2009/10¹⁷ se v akademickém roce 2009/2010 k přijímacímu řízení do terciárního vzdělávání přihlásilo 156 438 studentů. Z tohoto počtu bylo 80,1% úspěšných ve výběrovém řízení, ale počet přijatým byl 74,8%. Velká většina přihlášených úspěšně složí přijímací zkoušky, ale zhruba 6% zájemců není přijato. V roce 2009/2010 bylo na soukromé školy přijato 87,8% z přihlášených. Na veřejné vysoké školy bylo přijato 68,2% přihlášených a vyšší odborné školy 78% uchazečů. Na základě podílu studujících a přihlášených lze říct, že terciární vzdělání je vnímáno jako nárokové právo většiny a odpovídá masové fázi. Podle Trowa se s nástupem "masifikace" studentská populace stává heterogennější a proměňuje se i typická kariéra studenta.

4.1.3. Studentská kariéra

V České republice v roce 2009/2010 studovalo v terciárním vzdělání 389 231 studentů na vysokých školách a 28 749 studentů na vyšších odborných školách. Zatímco v roce 2003/2004 bylo v České republice 25 550 studentů VOŠ, kteří studovali denní formou vzdělávání a 5 135 studentů ostatních forem vzdělávání. V roce 2009/2010 již bylo v denní formě pouze 20 681 studentů a 8 068 studentů v ostatních formách vyššího odborného vzdělávání.

V rámci vysokoškolského studia se celkový počet studentů navyšoval v prezenční i distanční a kombinované formě. Distanční a kombinovanou formu v roce 2003/2004 navštěvovalo 20% studentů,

¹⁷ Vývojová ročenka Školství v ČR 2003/04 - 2009/10 (online]. Dostupný z:: <http://www.uiv.cz/rubrika/729>

zatímco v roce 2009/2010 v této formě studovalo již studentů 29%. Studenti prezenčního studia sice tvoří více než dvojnásobek počtu studentů distančního a kombinované studia, ale právě tento typ studia zaznamenal v posledních letech nejvyšší dynamiku.

Tab. 2. Počty studentů terciárního vzdělávání dle formy studia

	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
Celkem VOŠ	30 681	29 759	28 792	27 650	28 774	28 027	28 749
denní forma vzdělávání	25 550	25 033	23 881	22 696	22 295	20 759	20 681
ostatní formy vzdělávání	5 131	4 726	4 911	4 954	6 479	7 268	8 068
Celkem VŠ	243 801	264 893	289 578	316 367	344 138	368 212	389 231
prezenční studium	195 658	208 075	223 231	238 322	252 107	263 911	277 184
distanční a kombinované studium	49 943	58 873	68 708	80 812	95 331	108 126	116 396

Zdroj: Vývojová ročenka Školství v ČR 2003/04 - 2009/10

Posuny ve formě studia se však prozatím neodrazilo v diferenciaci ve věkové struktuře studentů. Z tabulky je patrné, že v roce 2009/2010 byla většina studentů vysokých škol tvořena skupinou lidí ve věku 20-24let. V této věkové skupině v bakalářském studijním programu bylo 150 911 studentů. V magisterském 29 890 a v magisterském navazujícím 41 723 studentů. Nejvyšší část studentů doktorského studijního programu je tvořena 13 304 studenty ve věku 25-29, což odpovídá standardní době studia.

Tab. 3. Studenti vysokých škol dle věkových skupin v roce 2009/2010

Studenti dle věkových kategorií		Celkem	V typu studijního programu			
			bakalářském	magisterském	navazujícím magisterském	doktorském
Studenti celkem		389 231	243 400	46 147	79 226	25 680
15–19letí		29 627	26 760	2 989	6	–
20–24letí		220 313	150 911	29 890	41 723	1 269
25–29letí		69 990	25 862	9 452	22 661	13 304
30–34letí	1975 až 1979	30 555	16 351	1 888	6 520	5 967
35–39letí	1970 až 1974	19 110	11 888	1 009	4 131	2 169
40letí a starší	1969 a dříve	19 636	11 628	919	4 185	2 971

Zdroj: Vývojová ročenka Školství v ČR 2003/04 - 2009/10

Pro univerzální fázi je dle Trowa typické uvolňování hranice mezi studiem a zaměstnáním. Dle výsledků výzkumu *Studium na vysoké škole 2004*, který se věnoval otázkám pracovního působení během studia vyplývá, že naprostá většina studentů si během studia vydělává. Studenti soukromých vysokých škol mají větší tendenci si vydělávat buď podnikáním (6,5%) nebo řádnými pracovními úvazky (téměř 40%), zatímco studenti veřejných vysokých škol si vydělávají spíše příležitostnými úvazky (73%) nebo si nevydělávají vůbec (téměř 24%) (Simonová 2005).

Vlastní výdělek podle výsledku výzkumu *Eurostudent*¹⁸ uvedlo (71%) studentů. Podle tohoto výzkumu sice čeští studenti ve srovnání se zahraničními studenty patří k nadprůměrným, ale studenti často uváděli, že jejich práce souvisí se studiem, tento fakt by mohl nasvědčovat, že ve studenské kariéře dochází k rozostření hranice mezi formálním vzděláváním a praxí.

¹⁸ Eurostudent Dostupný z: <http://www.eurostudent.eu/>

Nemůžeme uvažovat o celoživotním vzdělávání, které je typické pro univerziální fázi, neboť většina studujících ve všech typech studijních programů je ve věku, který odpovídá standardní délce studia. Na druhou stranu dochází k navyšování počtu studujících v distanční a kombinované formě vzdělávání. Většina studujících během studia vydělává, a to svědčí o tom, že v aspektu „studenská kariéra“ se dle Trowova konceptu nacházíme v masové fázi.

4.1.4. Kurikulum a formy výuky

V současnosti nejsou k dispozici empirické analýzy kurikulů a forem výuky. Problémem také nejednotné vymezení pojmu kurikulum. V anglicky mluvících zemích se mezi pedagogy toto slovo běžně používá ve významu učební osnova, učební plán, učivo, studium, školní vzdělání a rozvrh hodin, tedy ve značně širokém pojetí“

Pro naše účely vymezíme tento pojem jako studijní program, který s sebou nese více či méně určený studijní plán a obsah. Pokud se zaměříme na kurikulum z hlediska možnosti vlastní tvorby učebního plánu, tak kreditový systém studia umožňuje studentům do značné míry samostatně rozhodovat o své studijní zátěži, volit rytmus i obsah svého studia. Za pružnou kombinací programů a relativně snadnou propustností mezi obory a institucemi, která je typická podle Trowa pro masovou fázi, stojí Boloňský proces, konkrétně pak kreditový (kreditní) systém ETCS¹⁹.

¹⁹ European Credit Transfer and Accumulation System (ETCS) je založen na pracovní zátěži, tj. na době, kterou student potřebuje k dosažení výsledků. Dnešní evropský kreditní systém vychází z toho, že jednoroční práce studenta odpovídá šedesáti kreditům, tj. 1 500 to 1 800 hodin pracovní zátěže. Boloňská deklarace, která doporučuje celé Evropě strukturované studium, počítá se stejným systémem pro bakaláře (180 - 240 kreditů) i pro magistra (60 - 120), ovšem dohromady ne více než 300 kreditů, tedy 5 let studia.

Z výzkumu mezi studenty vysokých škol na téma zavádění Boloňského procesu uskutečnila v roce 2007 Kateřina Rochlová²⁰. vyplývá, že kreditní systém je téměř u všech studijních oborů. „Využívání kreditního systému uvedlo 94% respondentů. Zbýlých 6% bylo tvořeno studenty právnické fakulty Západočeské univerzity a lékařské a právnické fakulty Univerzity Karlovy (Rochlová 2009).

Dle tohoto vymezení se české vysoké školství v aspektu „kurikulum a formy výuky“ nachází v masové fázi.

4.1.5. Absolventi na trhu práce

S ohledem na dynamický rozvoj terciárního vzdělávání, dochází v posledních několika letech tak v České republice k zásadním změnám v počtu absolventů vysokých škol. Ve školním roce 2009/10 jich bylo více jak 2,5krát tolik co ve školním roce 2003/2004 a za poslední rok se jejich počet zvýšil zhruba o 8,5 tisíc.

Tab. 4. Absolventi vysokoškolského studia ve školním roce 2003/2004 až 2009/2010 dle formy studia a typu studijního programu

Forma vzdělávání/studia Typ studijního programu	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
celkem	32977	38 402	44 340	53 464	63 797	73 225	81 672
prezenční studium	27139	30 814	34 490	40 818	47 979	53 938	58 665
distanční a kombinované studium	5 874	7 625	9 911	12 723	15 872	19 344	23 086
Bakalářské studijní programy	8 566	11 992	18 261	25 074	33 010	39 111	45 280

²⁰ Výzkum byl uskutečněn na veřejných vysokých školách. Náhodným výběrem sebráno 1027 dotazníků.

Magisterské studijní programy	18 713	19 970	19 044	19 381	17 891	15 763	11 708
Magisterské navazující studijní programy	4 201	4 748	5 156	7 085	10 738	16 080	22 452
Doktorské studijní programy	1 538	1 746	1 948	2 055	2 263	2 370	2 345

Zdroj: Vývojová ročenka Školství v ČR 2003/04 - 2009/10

Převážně to „způsobili“ absolventi bakalářského studia, kteří však podle Kouckého ve stále větší míře ve vysokoškolském studiu dále pokračují; dnes se to týká téměř tří čtvrtin z nich, přičemž tento podíl se po čtyřech letech poměrně rychlého růstu ustálil. Proto se počet těch, kteří vstupují na trh práce, prozatím zvyšuje o něco pomaleji než celkový počet absolventů (Koucký 2010:5).

Až do školního roku 2007/08 se zaměstnatelnost absolventů vysokých škol přesto stále zlepšovala. Kvůli ekonomické krizi to však již neplatí. Ve školním roce 2007/08 bylo půl roku až rok po ukončení studia nezaměstnaných méně než 2,4 % absolventů, ve školním roce 2008/09 to bylo již více jak 2,8 % a ve školním roce 2009/10 došlo ke zvýšení dokonce na téměř 4,2 %. Do značné míry je tento vývoj způsoben celkovou situací na trhu práce a změnami v nezaměstnanosti. Nejúspěšnější jsou v hledání zaměstnání absolventi doktorských studijních programů, ale to je dáno tím, že jich je ze všech studentů vysokých škol nejméně (Koucký, Zelenka 2010: 6).

Ze statistik OECD vyplývá, že mezi dospělými ve věku 25–64 let bylo v České republice v roce 2008 pouze 14,5 % osob s terciárním vzděláním. V průměru zemí OECD to však byl téměř dvojnásobek a průměr zemí EU byl (25,3 %) také podstatně vyšší.

Tab. 5 Podíl osob (%) s terciárním vzděláním v roce 2008 dle věkových skupin

Terciární vzdělání	česká republika	Rakousko	Německo	Slovenská republika	Polsko	průměr OECD	Průměr EU
25-64 let	14,5	18,1	25,4	14,8	19,6	28,4	25,4
25-34 let	17,7	19,4	23,9	18,4	32,1	35,4	32,2
55-64 let	10,6	15,2	24,4	10,9	12,0	20,1	18,5

Zdroj: Education at a Glance 2010: OECD Indicators 2010²¹

Koucký ale vysvětluje, že mezi počtem zapsaných studentů na vysokých školách a zvyšováním počtu absolventů na pracovním trhu vzniká několikaleté zpoždění (dané délkou studia); další roky uplynou, než vysokoškoláci zaplní celou desetiletou skupinu ve věku 25–34 let. Poslední údaje srovnatelné s jinými zeměmi jsou navíc již dva až tři roky staré, neboť na podzim 2010 byly publikovány zatím poslední údaje z roku 2007 nebo 2008. Důsledky obrovského zvyšování počtu přijatých v České republice se tak do mezinárodních statistik podílu vysokoškoláků v této desetileté věkové kohortě dostávají zhruba až po deseti letech (Koucký 2010:2).

Tato prodleva se zatím neprojevila ani v případě Slovenska, naopak v Polsku, kde byla výrazná expanse na počátku 90. let má již podle statistik OECD terciární vzdělání 32% obyvatelstva věku 25–34 let. Naopak výsadní postavení na trhu práce mají vysokoškoláci v Rakousku. Tato skutečnost by se s ohledem nárůstu vysokoškoláků v minulých letech měla také změnit. Naopak v Německu by podíl osob s terciárním vzděláním měl zůstat i v příštích letech nejstabilnější. Podle statistik OECD v produktivním věku 25-34 let s terciárním vzděláním je nad evropským průměrem

²¹ OECD zveřejňuje údaje o terciárním vzdělávání v publikaci *Education at a Glance*, která se zabývá porovnáváním školských systémů z pohledu statistických ukazatelů. Z oblasti terciárního vzdělávání zveřejňuje právě poměrové ukazatele, které vycházejí ze statistických údajů jednotlivých zemí a jsou přepočteny jednotnou metodikou. (www.oecd.org/edu/eag2010).

Belgie (42,3%), Francie (40,7%) či Španělsko (38,8%). Tato skutečnost měla vliv na výsledky mezinárodního výzkumu uplatnitelnosti absolventů REFLEX.

Mezinárodního projektu REFLEX²² se v letech 2005–2007 zúčastnila i Česká republika prostřednictvím Střediska vzdělávací politiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy (SVP PedF UK)²³.

Celkově v uplatnění absolventů panují mezi evropskými zeměmi značné rozdíly. Ty byly podle Kouckého způsobeny více faktory. Velmi významný vliv na uplatnitelnost absolventů měl podíl vysokoškoláků na trhu práce ve vztahu k počtu vysokoškolských pracovních míst, dynamika ekonomického vývoje, charakteristika fungování pracovního trhu, celková úroveň nezaměstnanosti, prostředí orientované na inovace a konkurenceschopnost, ale i všeobecné společenské klima.

Výzkum sledoval dva ukazatele. Prvním byla tzv. Společenská úspěšnost (SUCCESS). Tento ukazatel odrážel především úroveň společenské úspěšnosti a také ohodnocení absolventa na trhu práce a v zaměstnání. Proměnné obsažené v tomto ukazateli byly mzda respondenta, spokojenost s prací, postavení v řídicí hierarchii a prestiž povolání. Podle výsledku výzkumu se v průměru nejvyšší společenské úspěšnosti²⁴ těší vysokoškolští absolventi v Estonsku a

²²REFLEX, který proběhl pod vedením institutu ROA z Maastrichtské univerzity v 15 zemích Evropy a Japonska. v Evropě se do něj v roce 2005-2006 zapojilo přes 700 vysokých škol, jež získaly odpovědi od téměř 50 tisíc svých absolventů, kteří získali vysokoškolský diplom v letech 2000–2002. V České republice šetření proběhlo v roce 2006 a zapojilo se do něj 23 škol, 86 fakult a 7 tisíc absolventů z let 2001–2002 (z nich 798 absolvovalo na některé z deseti účastnících se fakult UK) (Jan Koucký, Petr Voříšek, Martin Zelenka 2009).

²³ SVP PedF UK od roku 2002 shromažďuje, analyzuje a zveřejňuje údaje o zaměstnatelnosti absolventů všech českých vysokých škol a jejich fakult. Od roku 2006 začalo středisko pravidelně každý rok publikovat analytické zprávy s názvem *Postavení vysokoškoláků a uplatnění absolventů vysokých škol na pracovním trhu*.

v Norsku, následování právě absolventy z České republiky, Rakouska a Belgie. Na opačném konci se nacházejí absolventi španělští a italští, což je do značné míry způsobeno jejich zřetelně vyšší mírou nezaměstnanosti (Závěrečná zpráva z dotazníkového šetření projektu REFLEX v České republice 2007).

Druhým ukazatelem byla tzv. kvalifikační náročnost práce (EXCELLENCE) odrážející především, jak odborně složitou a tvůrčí práci absolvent vykonává. Zahrnuté proměnné byly: stupeň inovativnosti práce, potřebná délka vzdělání, požadovaná a dosažená úroveň kompetencí absolventa a socioekonomický index. Nejlépe v tomto případě dopadli absolventi vysokých škol v České republice a v Estonsku, což do jisté míry souvisí se stále se rychle měnící ekonomikou i společností. Následovali absolventi rakouských univerzit, kteří mají vzhledem ke svému malému počtu na trhu práce dobré postavení a obsazují proto nejzajímavější pracovní místa. Nejhorší uplatnění v tomto ohledu měli absolventi španělští a francouzští.

V těchto zemích je podle autorů naopak již vysoký podíl vysokoškoláků a ekonomiky neprocházejí výraznějšími změnami, a proto tak absolventi poměrně často nastupují na pracovní místa s nižšími kvalifikačními nároky (Závěrečná zpráva z dotazníkového šetření projektu REFLEX v České republice 2007). Koucký vysvětluje, že vysokoškolské vzdělání v těchto státech totiž přestalo být postačující podmínkou pro dobré uplatnění na trhu práce a možnosti výběru kvalifikovaného povolání se absolventům podstatně zúžily. Čím více je na trhu práce vysokoškoláků než odpovídajících pracovních míst, tím častěji mají absolventi vysokých škol problém vůbec nějakou práci sehnat anebo získávají „jen“ práci méně kvalifikovanou. V některých u nás tradičně středoškolských povoláních, jako jsou odborní administrativní pracovníci nebo zdravotní sestry, pracují například ve Španělsku, Francii, Švédsku, Dánsku nebo ve Spojeném království převážně absolventi vysokých

nebo vyšších odborných škol. V patnácti původních zemích EU tvoří vysokoškoláci například více jak 19 % pracovníků ve skupině povolání nižších administrativních pracovníků (úředníků). Zatímco v Belgii je jich mezi nimi více jak 41 %, v České republice stále ještě méně než 6 % (Koucký 2010).

V České republice expanze počtu vysokoškoláků přicházejících ze škol na pracovní trh vede k tomu, že již představují početně největší skupinu absolventů a jejich podíl se stále zvyšuje. Kolem roku 2013 budou tvořit dokonce nadpoloviční většinu ze všech mladých lidí, kteří odcházejí ze školství na pracovní trh. Při hledání práce to pro absolventy znamená mnohem větší konkurenci. Zřetelný nepoměr mezi rychle rostoucími počty čerstvých absolventů vysokých škol na jedné straně a nižším počtem nových vysokoškolských pracovních míst na straně druhé se však bude projevovat především dlouhodobě. V příštích letech povede spíše k tomu, že mladí vysokoškoláci budou muset slevit ze svých nároků na kvalifikovanost práce a na mzdu, než že se budou výrazně častěji objevovat mezi nezaměstnanými. Začnou totiž obsazovat pracovní místa, která dosud zastávali především středoškoláci, ti zase budou z trhu práce vytlačovat mladé lidi s nejnižším vzděláním. Někteří zaměstnavatelé se navíc chystají absolventům nabízet flexibilnější formy zaměstnávání jako třeba zkrácený úvazek nebo příležitostnou výpomoc (Koucký 2010:6).

Z výsledku výzkumu *Studium na vysoké škole 2004* vyplývá, že naprostá většina 82% studentů očekávalo, že po ukončení studia nalezne odpovídající zaměstnání. Nadprůměrné příjmy očekávalo 59% respondentů, kteří byli tvořeni studenty prvních ročníků vysokých škol. Neoptimističtější byli studenti práv, ekonomických a technických oborů (Matějů, Simonová, Straková 2005). Výzkumu studentů českých vysokých škol z roku 2009, který byl realizován v rámci projektu Reforma terciárního vzdělávání a mezinárodního projektu EUROSTUDENT uvádí, že 70 % studentů očekává, že díky

studiu dosáhne nadprůměrného příjmu. Tyto výsledky navíc poukazují, že očekávání nadprůměrného výdělku se liší mezi muži (80 %) a ženami (60 %).

Z této kapitoly vyplývá, že se české terciární vzdělávání z pohledu podílu studujících již ocitá v univerzální fázi. Podle Trowova konceptu bychom mohli určité napětí shledat mezi vnímáním přístupu k terciárnímu vzdělávání, které je alespoň v masové fázi, ale kritéria pro vstup odpovídají spíše elitní fázi. Nicméně úspěšnost uchazečů nasvědčuje tomu, že žádná výrazná kontradikce mezi těmito aspekty není. V posledních letech nejvyšší dynamiku rozvoje zaznamenala distanční a kombinovaná forma studia, nicméně většina studentů nastupuje na vysokou školu po absolvování střední školy. Na druhou stranu si většina studentů při studiu přivydělává. Mohli bychom učinit závěr, že studující jsou poměrně dynamickým aspektem.

Počet absolventů se každoročně navyšuje, ale nezaměstnanost absolventů prozatím zůstává relativně nízká. V současnosti mají čeští vysokoškolští absolventi oproti absolventům ostatním evropských zemí výhodnou pozici, protože masový přístup ke vzdělávání nastal oproti jiným zemím později. V posledních letech byl nárůst studentů dynamický, takže v následujících letech bude absolventů přibývat. Dle výsledků studií Střediska vzdělávací politiky lze očekávat, že absolventi vysokých škol budou muset slevit ze svých nároků na kvalifikovanost práce a na mzdu, než že se budou výrazně častěji objevovat mezi nezaměstnanými.

4.2. Aspekty Trowova konceptu: vyučující

4. 2. 1. Vládnutí v rámci institucí a rozhodovací mechanismy

Postkomunistické země včetně České republiky neprošly postupným vývojem jako ostatní vyspělé země a mnoho změn začalo být realizováno až po roce 1989. Vzdělávací systém transformující se české ekonomiky se vyrovnal se zásadními výzvami moderní společnosti v daleko kratším čase než v tradičních demokratických státech (Bílá kniha 2009).

Nové období vývoje českého vysokého školství započalo v listopadu 1989. Záhy byl přijat zákon o vysokých školách (nabyl účinnosti 1. července 1990). Tento zákon obnovil akademické svobody, volené senáty s podstatnou účastí studentů a volbu akademických funkcionářů a zavedl akreditační řízení (Organizace vzdělávací soustavy České republiky 2009/2010: 2010).

Na univerzitách získaly rozhodující pozici reprezentativní senáty (vyučující se silnou pozicí studujících) na úkor fakultativní a univerzitní exekutivy (rektor, děkan). Na národní úrovni vznikl reprezentativní orgán senátů - Rada vysokých škol²⁵ - a vysokoškolský exekutiv – Rektorská konference²⁶ (Prudký a kol: 77-

²⁵ Rada vysokých škol je orgánem reprezentace vysokých škol podle § 92 odst. 1 písm. a) zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách). Skládá se ze členů delegovaných škol, které deleguje akademický senát veřejné nebo státní vysoké školy anebo zastupitelský akademický orgán soukromé vysoké školy Projednává a přijímá stanoviska zejména k návrhům na přípravu, tvorbu a rozpis státních rozpočtových prostředků pro vysoké školy, zákonů a jiných právních předpisů, na zřízení (rozdělení, zrušení) vysokých škol, na organizaci a složení Akreditační komise a na zřízení a ustavení poradních orgánů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. (<http://www.radavs.cz/>)

²⁶ Česká konference rektorů (dříve rektorská konference) je orgánem reprezentace vysokých škol České republiky složeným z představitelů vysokých škol a sdružuje představitele veřejných, soukromých (člen, jehož pravomoc odpovídá funkci rektora) a státních vysokých škol České republiky, univerzitních i neuniverzitních, a zajišťuje jejich společný postup v zásadních

78). Tento zákon udělil vysokým školám plnou akademickou svobodu a autonomii. V politickém rozhodování o vysokém školství v České byla odstraněna prakticky veškerá státní pravomoc vůči vysokým školám.

Po několikaletých zkušenostech se ukázalo, že některé záležitosti vyžadují novou právní úpravu. Po široké diskusi byl v dubnu 1998 schválen nový zákon o vysokých školách s účinností od 1. července 1998; většina jeho ustanovení však nabyla účinnosti 1. ledna 1999 (Organizace vzdělávací soustavy České republiky 2009/2010: 2010).

Přijetím tohoto zákona se zvýšily tlaky na změny v rozhodovacích mechanismech, přičemž především se tak děje uvnitř institucí. Zákonem o vysokých školách z roku 1998 došlo k oslabení pozice vyučujících zřízením správní rady, která je složená výlučně z externích aktérek a aktérů. Členy správní rady jmenuje ministr po projednání s rektorem. Jejich hlavní funkcí je přejímat odpovědnost za nakládání s nemovitostmi v souvislosti s převedením vlastnictví půdy a budov ze státu na univerzity. Toto grémium se vyjadřuje také k zásadním strategickým dokumentům vysoké školy nebo k plánovanému rozvoji. Interní zástupci vysokoškolského vzdělávání hrají v řízení systému a institucí nadále významnou roli, protože faktické pravomoci správní rady zůstávají prozatím omezené (Prudký a kol: 77-78).

Uvnitř vysokých také škol došlo zákonem z roku 1998 také k posílení pravomoci exekutivy (rektor, děkan) na úkor

záležitostech týkajících se rozvoje vzdělanosti, vědy, výzkumu a tvůrčí činnosti, dále pak vysokých škol a jejich studentů, akademických pracovníků a dalších zaměstnanců. Pečuje o prosazování zájmů vysokých škol České republiky ve veřejném životě a při jednání se státními i nestátními orgány v České republice, zejména s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a s Radou vysokých škol. Udržuje styky se zahraničními Konferencemi rektorů a s mezinárodními organizacemi vysokých škol, zejména s Evropskou univerzitní asociací (EUA). Dostupné z: (<http://crc.muni.cz/>).

reprezentativního senátu. Od konce 90. let dochází k oslabování autonomie vysokých škol i skrze posun státního financování od neúčelového k účelově vázanému (Prudký a kol: 77-78).

Další vývoj od rozhodujícího vlivu akademických reprezentantů na chod instituce terciárního vzdělávání k stále většímu vlivu zaměstnavatelů a dalších vnějších aktérů jsou zřejmé ze záměru Bílé knihy²⁷ (2009). Bílá kniha se opírá o poznatky týmů OECD (*Country Note*). Experti se domnívají, že stávající podoba terciárního vzdělávání (struktura, způsob financování, humboltovský model souběžného výzkumu a výuky, institucionální autonomie a samospráva) nebude schopna splnit požadavky na bohatě diverzifikovaný systém, který by byl otevřený evropským a globálními trendům a současně naplnil potřeby rozvoje České republiky v kontextu nastupující společnosti znalostí (Bílá kniha 2009: 16).

Současný samosprávný model (zásadní vliv mají akademičtí pracovníci a studenti) má být z tohoto důvodu pozměněn na více tržně orientovaný (klíčový vliv má nabídka a poptávka a externí aktéři). Toho má být v následujících letech dosaženo zákonnou úpravou jednotlivých funkcí v řízení institucí. Podle návrhů Bílé knihy má být zachována existence správních rad, rektora a akademického senátu univerzity, u všech ovšem dojde k posunům v kompetencích i v povinnostech (Bílá kniha 2009:38).

Je jisté, že role správní rady nabude na významu. Správní rada by se například měla podílet i na výběru klíčových osob v managementu institucí, tedy zejména rektora, což bylo doposud

²⁷ Není konečným cílem. Je pouze dílčím výstupem procesu, který stanovuje směry a mantinely dalších změn.

v kompetenci akademického senátu. Také posiluje pravomoci rektora a omezuje pravomoci akademické samosprávy. Rektor bude odpovědný za uskutečňování výzkumné a vývojové, případně jiné tvůrčí činnosti v souladu se schválenými dlouhodobými záměry instituce, ale lze očekávat distribuci části pravomocí a odpovědnosti na součásti instituce. Rektor musí mít právo odvolat své přímo podřízené vysoké funkcionáře při zásadním porušení norem či při soustavném jednání v rozporu s posláním instituce jako celku. Jmenování správní rady bude provádět jako dosud ministr školství, mládeže a tělovýchovy, ale bude vázán návrhem Rady vlády pro terciární vzdělávání (Bílá kniha 2009:39).

Tato Rada byla zřízena V roce 2009 a jejím cílem je přispět k přípravě reformy terciárního vzdělávání v ČR a také nastavit další směřování reformy aby bylo možné zavést opatření pro přístupnější vysokoškolské vzdělávání, hospodárnější nakládání s prostředky a udržitelné financování a také pro snazší přenos výsledků výzkumu do praxe. Rada pro reformu vysokoškolského vzdělávání je poradní orgán ministra/ministryně školství. Členové jsou zástupci vysokých škol i podnikové sféry. Ministr školství se podle svých možností zasedání Rady zúčastňuje (MŠTM).

Vliv externích aktérů se bude podle Bílé knihy projevovat zejména na strategické úrovni a v úrovni kontrolní a hodnotící. Zastoupení externích aktérů je proto také velmi důležité v Akreditační komisi.

Členové Akreditační komise vyjadřují ke čtyřem dominantním oblastem: vydávání stanovisek k žádostem o akreditaci, hodnocení vysokých škol, vydávání stanovisek k žádostem ke zřízení nebo rozdělení fakulty veřejné vysoké školy. Členové jsou doposud zastoupeni z odborníků vysokých škol a výzkumných ústavů, což z Akreditační komise činí akademický orgán. Do problematiky posuzování kvality je kromě těchto členů

vtaženo přibližně 240 členů stálých pracovních skupin a mnoho dalších externistů, kteří s Akreditační komisí spolupracují. Tyto členy si akreditační Komise jmenuje sama a jsou to také jako členové akreditační odborníky z vysokých škol a z výzkumných ústavů (Šebková, Smrčka 2008: 43). Konkrétní doporučení k zajišťování kvality pro Českou republiku jsou formulována již několikrát zmiňované studii nazvané *Country Note*. Oborníci OECD shledali Akreditační komisi (AK) příliš úzce zaměřenou do akademické komunity, a proto kromě jiného doporučili, aby byl výběr členů AK konzultován s aktéry mimo vysoké školství a následně aby mnohem větší počet členů AK reprezentoval širší okruh aktérů, tj. zástupce trhu práce, soukromých institucí apod. (File et al, 2006). Obdobná doporučení byla vznesena směrem k pracovním skupinám AK (Šebková 2008: 44).

Z pohledu vládnutí v rámci institucí je české vysoké školství v masové fázi, nicméně očekávají se posuny směrem k univerzální a to především oslabením vlivu akademických reprezentantů na chod instituce terciárního vzdělávání k stále většímu vlivu zaměstnavatelů a dalších vnějších aktérů prostřednictvím zněny pravomocí správních rad.

4.3. Aspekty Trowova konceptu: univerzita

4.3.1. Diverzita institucí, standardy kvality a funkce

Myšlenku diverzifikace odráží *Bílá kniha*, zpracovaná v roce 2001, kde se uvádí: „Utvářením terciárního sektoru vzdělávání v české vzdělávací soustavě sleduje tyto záměry: Hlavním záměrem je vytvořit bohatě diverzifikovaný terciární sektor vzdělávání s dostatečnou kapacitou, v maximální míře přístupný, umožňující změnu nebo pokračování ve studiu – v každém věku a v každé době. Bude tak umožněno využít specifických předpokladů, požadavků i

potřeb uchazečů o studium a profilovat absolventy tak, aby se uplatnili na trhu práce...Vyhovět požadavkům a schopnostem budoucích studentů, potřebám společnosti a zároveň nesnížit kvalitu vzdělávání je možné především rozšířenou diverzifikací studijní nabídky v terciárním sektoru vzdělávání. Cílový stav by měl uspokojovat různé potřeby a požadavky uchazečů o studium, nabízet různé cesty studia, měl by být srozumitelný a přehledný, celkově kompatibilní s vysokou mírou vzájemné prostupnosti a měl by respektovat evropské trendy“ (Bílá kniha 2001: 63 - 64).

První pokus o diverzifikaci institucí po roce 1989 byl prostřednictvím Zákona o vysokých školách z roku 1990, který zavedl bakalářský cyklus, ale jako „ucelenou část“ vysokoškolského studia, a tak většina těch, kteří jej dokončili, pokračovala v dalším magisterském studiu. Na počátku 90. let byly pro realizaci diverzifikovaného terciárního systému vyvíjeny snahy o vytvoření binárního vysokoškolského systému, tvořeného vysokými školami - univerzitami a vysokými odbornými školami po vzoru systémů v některých západních evropských státech jako např. v Německu, ale především v Nizozemí. Tyto snahy vedly nakonec ke vzniku vyšších odborných (Šebková 2008).

Vyšší odborné školy byly jako nový typ postsekundárního vzdělávání experimentálně ověřovány od školního roku 1992/93. Novelou školského zákona z r. 1995 byly od školního roku 1995/96 zavedeny jako nová řádná součást vzdělávacího systému. (EURYDICE: Vzdělávání v ČR 2009/10). Již v tomto roce bylo vzdělávání realizováno na 158 vyšších odborných školách, ve školním roce 2009/10 existovalo i přes úbytek počtu studentů 184 vyšších odborných škol²⁸. Z celkového počtu studujících

²⁸ Jedná se pouze o odhad. Údaje nelze sčítat

v terciárním vzdělávání tvoří studenti vyšších odborných škol pouze studenti VO3 zhruba 7%²⁹.

Tab. 6. Počty studentů terciárního vzdělávání

	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
Vyšší odborné školy celkem studentů	30 681	29 759	28 792	27 650	28 774	28 027	28 749
Vysoké školy celkem studentů	243 801	264 893	289 578	316 367	344 138	368 212	389 231
Bakalářské studijní programy	90 185	123 248	154 076	181 992	207 939	229 029	243 400
Magisterské studijní programy	123 876	107 298	93 451	79 469	65 191	53 362	46 147
Magisterské navazující studijní programy	14 205	17 203	23 974	35 945	51 475	66 243	79 226
Doktorské studijní programy	20 026	21 428	22 314	23 311	23 986	24 538	25 680

Zdroj: Vývojová ročenka Školství v ČR 2003/04 - 2009/10

Další diverzifikace systému terciárního vzdělávání byla uskutečněna prostřednictvím přijetí zákona o vysokých školách s účinností od 1. července 1998. Tento zákon dále rozlišil vysoké školy na univerzitní a neuniverzitní a také umožnil vznik soukromých vysokých škol.

V roce 2000/2001 existovalo pouze 8 soukromých vysokých škol, zatímco v 2009/10 existovalo již 45 soukromých vysokých škol z toho (3 univerzitního typu³⁰.) Nicméně studenti soukromých škol tvoří pouze zhruba 14% z vysokoškolských studentů. V roce 1975 bylo v České republice 23 veřejných vysokých škol a tento počet se

²⁹ Jedná se pouze o odhad. Nelze sčítat. Postupný úbytek počtu studentů. Demografický pokles, který existenci vyšších odborných škol primárně ohrožuje, se zároveň paradoxně promítá do vzniku nových institucí. Mnozí zřizovatelé totiž pokles počtu žáků ve středních školách řeší právě vznikem nových vyšších odborných škol (Bílá kniha 2009: 21).

³⁰ Univerzita Jana Ámose Komenského, Metropolitní univerzita Praha o.p.s. a Vysoká škola finanční a správní, o. p. s

do roku 2009 navýšil pouze na 26 vysokých škol (univerzitního typu³¹). Podmínky pro přijetí, studijní obory, cíle a obsah vzdělávání, jeho metody, hodnocení a certifikace jsou upraveny shodně jako pro vysoké školy univerzitní.

Masifikace terciárního vzdělávání v České republice se tedy odehrála především na vysokých školách, které musely čelit značnému navýšení studujících, jejichž podíl je v současnosti zhruba 86% z celkového vysokoškolských studentů.

Tab. 7. Počty studentů terciárního vzdělávání v roce 2009/2010 dle typu školy

	V programu studia				
	celkem	bakalářský	magisterský	Mgr. navazujícím	doktorský
Veřejné VŠ	333 580	199 416	46 096	67 395	25 617
Soukromé VŠ	56 357	44 400	52	11 915	63
Soukromé i veřejné VŠ	389 231	243 400	46 147	79 226	25 680

Zdroj: Vývojová ročenka Školství v ČR 2003/04 - 2009/10

S ohledem na Boloňský proces v roce 2001 Novela vysokoškolského zákona nařídila povinně strukturovat všechny studijní programy vysokoškolského studia na bakalářské a magisterské. Byla upravena i délka magisterského studia (dříve 2–3, nyní 1–3 roky) navazujícího na 3–4leté bakalářské. Od akademického roku 2004/05 je převážná většina studentů přijímána do bakalářských programů. I nadále mohou existovat nestrukturované 4–6leté studijní programy; jsou to buď ty, kterým dosud nevypršela akreditace, nebo jsou to programy v určitých oborech, např. medicína, veterinární vědy, farmacie aj., které schválila Akreditační komise. Počínaje rokem 2006 byla upravena

³¹ Vysoká škola polytechnická v Jihlavě, Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích nemůže uskutečňovat doktorské studijní programy. Nečlení se na fakulty.

délka doktorského studia (z dřívějších 3 let na 3–4 standardní roky studia) a dokladem o ukončení studia již není vysvědčení o státní zkoušce, ale od roku 2006 dodatek k diplomu, který se vydává současně s diplomem (Organizace vzdělávací soustavy České republiky 2009/2010: 2010).

Tato novela byla podle Pabiana přijata parlamentní většinou proti odmítavému postoji vlády i Rady vysokých škol, což podle autora vypovídá o většinovém nepřijetí myšlenky bakalářského stupně jakožto nasměrování vysokoškolského studia směrem k vyšší relevanci pro trh práce. (Prudký a kol 2010: 70). „Bakalářské programy jsou mnohdy vnímány pouze jako přípravný blok pro magisterský cyklus, nejsou dostatečně diverzifikovány, co se týče zaměření a chybí dostatečné množství programů s jasnou ambicí praktického uplatnění absolventů (Bílá kniha 2009: 21).

Rostoucí důraz na relevanci terciárního vzdělávání pro trh práce se podle Pabiana stále neprojevil v té oblasti terciárního vzdělávání v oblasti v rozhodování o ne/akreditaci studijních programů a akreditační komise silícím tlakům i obecnému osifikačnímu trendu k vyšší relevanci (Prudký a kol 2010: 70). Experti OECD ve zprávě *Country Note* rovněž uvádí, že Akreditační komise zabránila v rozvoji diverzifikovaného systému, neboť zavedla jednotná hodnotící kritéria, která brání v rozvoji systému (Country Note 2004).

Pokud sledujeme Trowovu teorii, je závěr obdobný se závěry expertů OECD, neboť vnější institucionální diverzifikace je doprovázena unifikačními tendencemi spočívající v jednotných akreditačních standardech. Akreditační komise ve svých standardech sice specifikuje odlišné požadavky pro různé stupně studijních programů (bakalářský, magisterský, doktorský), pro studijní programy poskytované v distanční formě vzdělávání a v cizích

jazycích, ale neuvádí, že by rozlišovala účel a cíle posuzovaných institucí.

Trow přepokládá, že v ideálním případě s nárůstem heterogennější populace musí docházet k různorodosti ve standardech kvality tak, aby mohla vzniknout řada různorodých institucí, které budou vyhovovat požadavkům různorodé populace studentů. Jeho myšlenky nejsou vedeny v duchu rovnosti, je přesvědčen, že nerovnosti jsou „vždy a všude“ a vnímá rozšiřování jako ústupek tehdejším tlakům na demokratizaci vzdělávání a tento jakýsi pojistný ventil, který má zachránit kvalitu tradičních univerzit před tlakem rovnostářských postojů (Trow 1973).

S tímto tvrzením souhlasí v předmluvě jediného českého překladu Trowovy knihy Jana Hendrichová s Ladislavem Čerychem kteří uvádějí, že kontradikce mezi expanzí studentů vysokých škol a nedostatečnou institucionální diverzifikací může ohrozit kvalitu tradičních vysokých škol, protože budou zahlceny počtem studentů a jinými funkcemi, které by měly plnit jiné nebo nedostatečně vyvinuté složky terciárního sektoru. Jejich rozvoj považují za nezbytnou podmínkou pro další růst.

V souladu s teorií Trowa můžeme říct, že standardy akreditační komise jsou nastaveny tak, že spíše podporují navyšování kapacit na tradičních univerzitách, než aby podporovaly vznik nových zařízení. Na druhou stranu je nutné uvést, že Trowova teorie je pouze ideálním typem, který nezohledňuje historická a kulturní specifika. Lze namítat, že Akreditační komise při svém vzniku měla za úkol redefinovat prahové standardy (kurikula na tehdejších univerzitách) a eliminovat vstup podvodným poskytovatelům vysokoškolského vzdělávání a že v tomto směru byla akreditace zcela vhodným nástrojem regulace (Šebková, Kohoutek, Šturzová 2005).

V případě udělování státního souhlasu k oprávnění působit jako soukromá vysoká škola má akreditační komise pouze doporučující charakter a z hlediska zákona může nastat situace, kdy vznikne soukromá vysoká škola i navzdory nesouhlasu AK (Šebková 2008: 40).

Problémem je to, že české republice je výrazná snaha uspět v mezinárodních statistikách a aplikovat veškerá doporučení jak OECD, tak reforem v rámci Boloňského procesu bez ohledu na kulturní kontext a systém fungování vysokého školství, který je právě svou samosprávou velice unikátní. Česká konference rektorů chtěla vyvolat v souvislosti s plánovanou reformou celospolečenskou diskusi o „potřebách společnosti“ v oblasti terciárního vzdělávání. Pokládají zcela zásadní otázky: Jaký je rozdíl v sociální funkci tradiční univerzity, neuniverzitní školy a profesního institutu? Proč zachovat tradiční univerzitu? Jaké jsou možnosti a meze vědění jako inovativní síly? (Idea reformy 2010)

Tyto návrhy přichází poněkud pozdě, protože došlo k výrazné expanzi a akademická obce (na univerzitách i v akreditační komisi) se souladu s Trowovou teorií nechovala dostatečně účelově racionálně a snažila se bránit tradiční hodnoty vzdělání, což se nejspíš stane osudným některým univerzitám či fakultám, které se v minulosti považovaly za elitní a to zejména těm, které svoje vědění nestaví na výzkumu a inovacích. Hlavním argumentem reformy v souvislosti s diverzifikací je neefektivní vynakládání prostředků na výzkum. Tento problém má být podle Bílé knihy v budoucnu vyřešen vyvoláním diferenciací institucí terciárního vzdělávání s ohledem na typ a úroveň poskytovaných služeb. Nástrojem pro dosažení tohoto cíle by měla být především racionální alokace prostředků (Bílá kniha 2009: 22).

Cílem je profilace tří základních typů institucí nebo jejich součástí- výzkumné –vzdělávací – profesně orientované. Problém ale

je, že teď již nebudou ukazatelem kvality akademické standardy, ale mezi ukazatele, které budou profilovat danou instituci, bude možno považovat například: podíl podpory z mezinárodních zdrojů na celkové podpoře výzkumu, vývoje a inovací Či výkon ve výzkumu, vývoji a inovacích na akademického pracovníka (např. podle Metodiky hodnocení výsledků výzkumu, vývoje a inovací Rady pro výzkum, vývoj a inovace), kterým, jak již bylo uvedeno, nemohou všechny vědy dostat stejným způsobem.

SHRNUTÍ A ZÁVĚRY

Dynamika nárůstu počtu studentů byla v posledních letech výrazná. Podle konceptu „masifikace“ se nachází české terciární vzdělávání již v univerzální fázi. V mezinárodním srovnání čeští studenti „konečně“ dosáhly v mezinárodním srovnání evropského průměru (čistá míra vstupu je 57%).

Počty studentů se navyšují jak v prezenční, tak v distanční a kombinované formě. Studenti prezenčního studia tvoří více než dvojnásobek počtu studentů distančního a kombinovaného studia, ale tento typ má vyšší dynamiku růstu.

Většina vysokoškoláků (86%) studuje na veřejných vysokých školách. Většina studentů během studia pracuje (70%). Téměř všichni uchazeči ke studiu jsou u přijímacího řízení úspěšní. Většina studentů vysokých škol je ve věku 20-24 let. Tak je tomu i ve všech evropských zemích. $\frac{3}{4}$ studentů bakalářského studia pokračuje v magisterském studiu. V souvislosti s nárůstem studentů, se každoročně navyšuje také počet absolventů, ale nezaměstnanost absolventů prozatím zůstává relativně nízká (4%). Očekává se, že absolventi vysokých škol budou muset slevit ze svých nároků na kvalifikovanost práce a na mzdu.

Studující tvoří v souladu s Trowovým konceptem dynamický aspekt terciárního vzdělávání.

Z pohledu vládnutí v rámci institucí je české vysoké školství v masové fázi, nicméně očekávají se posuny směrem k univerzální a to především k oslabení vlivu akademických reprezentantů na chod instituce terciárního vzdělávání k stále většímu vlivu zaměstnavatelů a dalších vnějších aktérů prostřednictvím změny pravomocí správních rad. Podle Trowova konceptu můžeme postupně očekávat větší míru kompatibility mezi jednotlivými aspekty, zejména pak větší diverzitu systému terciárního vzdělávání, které je dle Trowa reakcí nejen na celkovou expanzi a růst nákladů, ale i na rostoucí požadavky a

odpovědnost za „efektivní“ vynakládání veřejných financí. Podle autora je možné, že při vzájemném působení kvality, rovnosti a růstu se budou muset pedagogové smířit s určitými rozdíly, jež jsou podstatou různosti. Nicméně bychom neměli zapomínat na to, že tyto změny mohou narušit ty aktivity a funkce vysokého školství, které se nedají zdůvodnit poukazem na viditelné a snadno měřitelné výstupy (Trow 1997: 22).

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Bauman, Z. 2004. Individualizovaná společnost. Praha: Mladá fronta
- Beck, U. 2004. Riziková společnost: na cestě k jiné moderně. Praha:SLON
- Bell, D. 1973. The Coming of Post-Industrial Society. New York: Basic Books
- Beneš, J., Závada, J. Restrukturalizace studia - plnění záměrů strategických materiálů. In Veteška, J., Šebková, H. (eds.), Spolupráce technických fakult veřejných vysokých škol s podniky a dalšími experty se zaměřením na bakalářské studijní programy. Praha: EDUCA Service, 2010, s.139–176
- Country Note. Tématické hodnocení terciárního vzdělávání v české republice [online]. Dostupné z: <http://www.radavs.cz/prilohy/8p12bCountryNoteceskypreklad.pdf>
- Průzkum Eurostudent [online] Dostupný z: <http://www.eurostudent.eu/>
- Focus on Higher Education in Europe 2010. [online]. Dostupné z: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122EN.pdf
- Hulík, V. 2006. „Úloha mezinárodních organizací ve vzdělávání“. Pp. 145-159 in Kalous, J.
- Veselý, A. (eds.), Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu. Praha:Karolinum
- Idea reformy terciárního vzdělávání 2010. [online]. Dostupné z: http://crc.muni.cz/pdf/documents/idea_reformy.pdf

Kalous, J. 2006. „Aktéři vzdělávací politiky“. Pp. 33-46 in Kalous, J., Veselý, A. (eds.), Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu. Praha: Karolinum

Keller, J., Tvrdý, L. 2008 Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON)

Keller, J. 2010 Tři sociální světy. Sociální struktura postindustriální společnosti. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON)

Klehňová, M. et. al. 2007 Ukazatele hodnotící přístup, účast a výstupy terciárního vzdělávání aneb kolik vlastně máme studentů – hodně nebo málo? Praha: UIV

Koucký, J. 2009 Kolik máme vysokoškoláků? Praha: Středisko vzdělávací politiky.

Koucký, J., Voříšek P., Zelenka, M.: *Absolventi vysokých škol na pracovním trhu*. In Aula, 2008, roč. 16, č. 2, s. 1-12.

Koucký, J.: Vysokoškoláků začíná být příliš. In: Lidové noviny, 9. 3. 2009.

Liessmann, P., K. 2010. Teorie nevzdělanosti. Praha: Academia.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 2011. „Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2011 – 2015“. Dlouhodobé záměry a jejich aktualizace [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Dostupné z: <
<http://www.msmt.cz/vzdelavani/dlouhodoby-zamer-vzdelavaci-a-vedecke-vyzkumne-vyvojove-a>

Musilová, Jana. Metodika hodnocení vědy: vyjádření prof. J. Musilové [online]. Dostupný z: <
http://www.uzsenatonemohudivat.cz/docs/rozhovor_J.Musilova.pdf

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice 2001- Bílá kniha. Praha: MTMŠ 2001.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice 2001- Bílá kniha. Praha: MTMŠ 2009.

Organizace vzdělávací soustavy České republiky 2009/2010. [online]. Dostupnéz:http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/CZ_CS.pdf

Pabian, P.: *Od elitního přes masové k universálnímu terciárnímu vzdělávání: koncepce Martina Trowa*. In *Aula*, 2008, roč. 16, č. 2, s. 31-40.

Petrusek, M. 2006. *Společnost pozdní doby*. Praha: Sociologické nakladatelství

Petrusek, Miloslav. Slavnostní řeč Miloslava Petruska [online]. Dostupný z: <http://www.cuni.cz/IFORUM-1925.html>

Prudký, L., Pabian P., Šima K. 2010. *České vysoké školství. Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989-2009*. Praha:Grada

Průcha, J. 1999. *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha: Portál

Rochlová, K. Výzkum mezi studenty vysokých škol na téma zavádění principů boloňského procesu v ČR. In: *Aula*, 2009, roč. 17, č. 4, s. 2-14.

Simonová, N. (ed.): *České vysoké školství na křižovatce*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2005

Stöckelová, T. 2009. *Akademické poznávání, vykazování a podnikání*. Praha: Sociologické nakladatelství

Šebková, H. a kol. 2008 *Zajišťování kvality v českém vysokém školství*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk ve spolupráci s Centrem pro studium vysokého školství a Univerzitou Jana Evangelisty Purkyně

Šebková, H. Srovnání konceptualizace OECD a UNESCO. In: *Aula*, 2010, roč. 18, č. 4, s. 17-29.

Šebková, H. 2010b. *Spolupráce technických fakult veřejných vysokých škol s podniky a dalšími experty se zaměřením na bakalářské studijní programy*. Praha:Educa Service.

ŠEBKOVÁ, H. Výzkum vlivu vládních a nevládních aktérů na Boloňský proces: od Sorbonů do Londýna. *Aula*, 2008, 16, 2, s. 10–51.

ŠEBKOVÁ, H. Od Sorbonny do Londýna – Analýza dokumentů zajišťování kvality v Trends I-V v souvislosti s komunikací a deklaracemi Boloňského procesu. *Aula*, 2007, 15, 3, s. 76–96.

ŠEBKOVÁ, H; KOHOUTEK, J; ŠTURZOVÁ, J. Metodika komplexního hodnocení kvality. *Aula*, 2005, 13, zvl. číslo, s. 110–125.

ŠEBKOVÁ, H; MÜNSTEROVÁ, E. Akreditace a hodnocení kvality. *Aula*, 2005, 13, 1, s. 14–22.

ŠIMA, Karel. Paradigma společnosti vědění a jeho uplatnění v evropské vysokoškolské politice. *Aula*, 2006, 14, 4, s. 31–37.

Vývojová ročenka Školství v ČR 2003/04 - 2009/10 (online]. Dostupný z: <http://www.uiv.cz/rubrika/729>

Veselý, A. 2004. Společnost vědění jako teoretický koncept. In: Sociologický časopis, 2004, roč. 40.

WILLKE, H. 2000. Společnost vědění: Vědění je klíčem ke společnosti. In Pongs, A. *V jaké společnosti vlastně žijeme*. Přel. Lucie Hessová, Iva Michňová. Praha: ISV nakladatelství, s. 243-262.

Závěrečná zpráva z dotazníkového šetření projektu REFLEX v České republice 2007. (online]. Dostupný z: <http://www.strediskovzdelavacipolitiky.info/download/ZavZprReflex.pdf>

Standardy akreditační komise pro posuzování žádosti o akreditaci, rozšíření akreditace a prodloužení doby platnosti akreditace studijních programů a jejich programů. (online]. Dostupný z: http://www.akreditačníkomise.cz/attachments/article/83/standardy_pro_sp_03_2011.pdf

TROW, Martin. *Problems in the Transition From Elite to Mass Higher Education*. Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education, 1973.

TROW, Martin. Problémy přechodu z elitního na masové vysoké školství. In HENDRICHOVÁ, Jana; ČERYCH, Ladislav (eds.). *Terciární vzdělávání ve vyspělých zemích: vývoj a současnost*. Praha: Středisko vzdělávací politiky, 1997, s. 13-40.

ANOTACE

Příjmení a jméno autora: Miroslava Bomberová

Název katedry a fakulty: Katedra sociologie a andragogiky, Filozofická
fakulta

Název diplomové práce: Terciární vzdělávání

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Dan Ryšavý, Ph. D.

Počet znaku: 106006

Počet příloh: 0

Počet titulu použité literatury: 45

Klíčová slova: společnost vědění, znalostní společnost, terciární vzdělávání, vysoké školy, Martin Trow

Autorka s využitím klasického teoretického konceptu Martina Trowa sleduje vývojové trendy terciárního vzdělávání v České republice. V úvodní kapitole je stručně představena teorie Martina Trowa. V druhé kapitole je Trowův koncept zařazen do širšího kontextu. Cílem této diplomové práce je popis a analýza současného terciárního vzdělávání v České republice s použitím Trowova konceptu „masifikace“ s přihlédnutím k plánované reformě terciárního vzdělávání. Této problematice je věnována poslední kapitola.