
Stanovisko Univerzity Karlovy k dokumentu „Bílá kniha terciárního vzdělávání (květen 2008)“

Stanovisko Univerzity Karlovy k dokumentu „Bílá kniha terciárního vzdělávání (květen 2008)“

Stanovisko Univerzity Karlovy k dokumentu „Bílá kniha terciárního vzdělávání (květen 2008)“ [1]

Akademická obec Univerzity Karlovy se seznámila s dokumentem „Bílá kniha terciárního vzdělávání (květen 2008)“ (dále jen „Bílá kniha“ nebo „BK“).

S přihlédnutím k diskusím, které na půdě Univerzity Karlovy k tomuto materiálu proběhly a na základě doručených stanovisek děkanů fakult, členů Akademického senátu UK, členů akademických senátů fakult a dalších členů akademické obce zpracovali členové vedení UK návrh stanoviska k Bílé knize. Tento návrh se na základě vzájemné dohody stal společným materiálem vedení UK a předsednictva Akademického senátu UK a po vnitrouniverzitním připomínkovém řízení je oficiálním stanoviskem Univerzity Karlovy k Bílé knize.

Úvod:

Univerzita Karlova konstatuje, že ve srovnání s únorovou verzí jde o stručnější a koncentrovanější elaborát s některými pozitivními prvky. V této souvislosti však vyjadřuje politování nad tím, že ani tento dokument nebyl zpracováván v širším okruhu osob s potenciálem přinést variantní pohledy na tak zásadní otázku, jakou transformace terciárního vzdělávání v České republice nepochybně je.

UK opakovaně zdůrazňuje, že role vysokých škol při přípravě dokumentu tohoto charakteru by neměla být redukována na pouhou účast v následném standardním vnějším připomínkovém řízení.

Je překvapující, že předložený návrh Bílé knihy i nadále velmi málo reflektuje veřejnou diskusi nad závěry expertního týmu OECD, nad „Vybranými výchozími tezemi Bílé knihy“ v roce 2007, připomínky k první verzi BK z února 2008, stejně jako mnohé další podněty (např. komuniké z konference „Historie, současný stav a perspektivy univerzit - úsvit nebo soumrak akademické samosprávy“ pořádané k 660. výročí založení Univerzity Karlovy v dubnu 2008 [2]).

V několika ohledech lze s materiálem souhlasit jako s analytickým pohledem na problémy terciárního vzdělávání. Správně je pojmenován základní problém, kterým je hluboké podfinancování vysokého školství, zejména z veřejných prostředků. Materiál dále identifikuje některá slabá místa, nabízí však jen velmi málo podložených konkrétních řešení. Ve většině případů, kdy analýza přechází k návrhům praktických opatření, jde o nedomyšlené kroky, které by oblast terciárního vzdělávání naopak poškodily. Celé věci by prospělo, kdyby byl tento materiál zásadně přepracován a jakékoli legislativní kroky v návaznosti na něj odloženy. [3]

Zjevně nedostatečný prostor pro přípravu Bílé knihy jako podkladu pro nový zákon (sami autoři v Příloze k podkladové kapitole A9 uvádějí, že „komplexní příprava nového zákona o terciárním vzdělávání by ... si ale vyžádala soustředěné úsilí přibližně dva roky“) patrně způsobil, že není zřejmá metodologie (a leckde ani původ) mnohých, zejména výchozích SWOT analýz. Podmínkou funkční SWOT analýzy je, že se na ní též podílejí přední (exekutivní) představitelé klíčových institucí. Proto lze vyslovit podiv, že k její tvorbě žádný takový představitel některé z pěti největších a nejvýznamnějších univerzit v ČR nebyl přizván. Tak se mezi tvrzeními o slabých stránkách objevují nesprávné teze např. o příliš nízkém podílu absolventů krátkých studijních programů, o velkých rozdílech mezi počty vysokoškoláků v různých věkových kohortách (jejichž vznik je založen v minulosti) nebo mezi silnými stránkami neoprávněně paušalizující tvrzení o vysoké ekonomické návratnosti VŠ vzdělání.

Stejně tak je patrně důsledkem skutečnost, že některé teze představují pouze paušalizující obvinění vysokých škol z nedostatečné produkce poznatků a inovací, z produkování absolventů nepřipravených pro trh práce, z neschopnosti pružně se řídit - a to bez adekvátních analýz a srovnání. V řadě případů se komplikovaným a v důsledku kontraproduktivním způsobem řeší věci již vyřešené.

Dokument představuje poměrně disparátní soubor kapitol, tj. ne příliš dobře provázaných tezí pro různé oblasti terciárního vzdělávání. Jeho základní východiska jsou:

- (i) vzdělání slouží především ekonomickému růstu, zvýšení produktivity a konkurenceschopnosti ekonomiky;
- (ii) soukromé je v tomto ohledu vždy lepší než veřejné – proto je třeba tento princip přenést i do vzdělávání;
- (iii) mezi vysokými školami není v tomto ohledu nutno příliš diferencovat, a to bez ohledu na jejich zaměření.

Jednoznačnou volbou ekonomistně pojatého výkonového principu otevírá BK prostor k likvidaci mnoho století trvajících pojetí univerzit jako akademické obce, společenství občanů – ze studentů se tak stávají výhradně klienti či partneři, ze vztahu společné kultivace a předávání vědění užitečného i pro občanskou společnost se stává vztah tržní podřízený hledisku „accountability“.

BK přitom ignoruje všechny analýzy, které jsou vůči těmto východiskům kritické a v tomto ohledu není „evidence-based“. Podobá se spíše některým politickým sdělením, jejichž závěry jsou již dnes také předmětem odborné kritiky, mezi které patří např.:

- (i) analýza NESSE ke Sdělení EK 2006 o návratnosti investic do vzdělávání;
- (ii) kritiky zpochybňující hypotézu o přímém či jednoznačném vlivu – natož kauzální vazbě – školního vzdělávání na růst produktivity práce či HDP (Wolfová 2002)[4];
- (iii) zpochybnění tvrzení, že lidé s VŠ vzděláním (bez rozlišení oboru) mají výrazně vyšší příjmy než lidé s nižším vzděláním (to platí zejména v rozvíjejících se zemích, nikoli v těch vyspělých zemích, ve kterých je přístup k VŠ vzdělání nejsnazší);
- (iv) zjištění, že VŠ vzdělání není všelékem na nezaměstnanost: neplatí lineární vztah mezi podílem osob s terciárním vzděláním a mírou nezaměstnanosti (Eurostat, LFSS 2005).

Absence kritického myšlení v tomto tématu vede nejen k přehnaným očekáváním a odpovědnosti, která je vysokoškolskému vzdělání přisuzována, ale hlavně k redukci funkce VŠ vzdělání na pouhou „přípravku pracovní síly“. Podobně BK nezmiňuje základní evropské trendy: snahu zmenšit rozdrobenost vysokoškolského systému koncentrací kapacit a vytvořením sítí nebo konsorcií institucí (Finsko); vytvořit základní evropský rámec kvalifikací a národní soustavu kvalifikací; ověřit a elaborovat přiměřeně plastické metodiky evaluace a klasifikace univerzit (projekt pod vedením CHEPS-Univerzita Twente); vytvořit Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání, jak to dokládají výsledky práce Bologna Follow Up Group. Navíc se začíná připravovat další etapa Boloňského procesu stanovující cíle do roku 2020 a témata těchto prací by měla být významným podkladem pro práci na BK.

Stejně tak nevyužívá ani relevantní domácí analýzy (zachycující první a druhý demografický pokles a jeho dopady, viz projekci variant dalšího vývoje VŠ zpracovanou v r. 2008 Střediskem vzdělávací politiky při UK pro MŠMT), které ukazují, že pozornost by měla být věnována v daleko větší míře nejen čerstvým absolventům SŠ, ale hlavně konceptu celoživotního učení.

Zcela též absentuje vize vývoje aspoň ve střednědobém výhledu, tj. v období nejbližších pěti až sedmi let. A to nejen z pohledu financování, ale i z hlediska principiálně koncepčního, např. zda se opatření zaměří na strukturu a kvalitu studijních programů nebo na strukturu a kategorizaci institucí.

„Expertní materiál věnovaný reformě českého terciárního vzdělávání“ se skládá z Úvodu, který pracně vysvětluje, co BK je a co není, SWOT analýzy, sedmi kapitol, literatury a zcela neúčinného až místy komického „Slovníku pojmů a zkratk“ (směs banalit nepotřebujících vysvětlení nebo zcela nefunkčních definic, které jsou ve skutečnosti hodnocením). Navíc hned na začátku BK se objevuje matoucí rozpor: v Předmluvě na s. 4 se tvrdí, že BK předkládá základní analýzy, zatímco v Úvodu na s. 5, že nejde o podrobný analytický materiál. Většina kapitol vzájemně nenavazuje a v řadě z nich se objevují rozporná tvrzení nebo návrhy.

I když se BK prohlašuje za koncepční a strategický dokument, a nikoli za dokument analytický, řadu východisek svých doporučení neuvádí nebo argumentuje velmi nepřesvědčivě.

1. Hluboká reforma je obvykle na místě v situaci nějaké zásadní krize, nemožnosti fungovat podle stávajících pravidel, která lze jen těžko změnit dílčím nebo postupným způsobem. BK však nedokládá (ani odkazem na nějaký rozbor či studii), že VŠ v ČR po r. 1998 nezvládly hlavní úkoly: boloňský proces, absorpci strmě narůstajícího počtu studentů, otevření mezinárodní mobility a zvýšené nároky na vědeckou produkci. Pokud se přece jen nesystematicky zmiňují nedostatky, je zřejmé, že VŠ na nich nenesou dominantní nebo rozhodující podíl: nedostatečná komercializace výsledků, nízký počet patentů, nevhodná struktura zájmu studentů o studijní obory apod.

2. Není jasné, v čem a do jaké míry se teze BK týkají zejména klíčových univerzit, tj. těch s vysokým podílem magisterských a doktorských SP, vědeckým výkonem a zahraničními mobilitami. Zavádí totiž v našem právním řádu nový termín – terciární vzdělávání. I když se tento pojem objevuje ve strategických dokumentech (OECD, předchozí Bílá kniha apod.), je třeba analyzovat závažné důsledky jeho zavedení. Bez bližšího rozlišování se v našich podmínkách tímto pojmem též vytváří (fiktivní) obraz dosavadní homogenity institucí VŠ vzdělávání, které je teprve třeba diferencovat. Přitom reálně těžko diferenciaci již probíhá, pouze dosud nebyla uchopena školskou politikou a dosud nebyly využity ani stávající možnosti. Např. státem byly za devět let platnosti zákona č. 111/1998 o VŠ založeny pouhé dvě veřejné vysoké školy neuniverzitního typu. Lze předpokládat, že je tomu proto, že chybí jakákoli střednědobá a dlouhodobá vize založená na důkladné analýze dosavadního vývoje. Celkové ladění dokumentu pak jakoby se týkalo zejména oborově homogenních, profesně orientovaných škol, resp. technických a přírodovědných oborů s vysokým komerčním potenciálem.

3. Řada důležitých témat je pojednána chaoticky ve více kapitolách a nejsou zpracována uceleně. Nejvíce však zarazí skutečnost, že významná témata rozvoje domácího i evropského vysokoškolského vzdělávání zcela chybějí. Jde především o celoživotní vzdělávání a adaptaci VŠ institucí na jeho nárůst, který lze i v souvislosti s demografickým vývojem očekávat. Podobně zcela chybí konkrétnější návrh na komplexní řešení problému VOŠ: v BK se nijak neodrážejí analýzy a reflexe doporučení z Country Note 2006 k tomuto problému.

4. Důsledkem výše uvedeného nerozlišování je též ignorování zásadního rozdílu mezi soukromými a veřejnými VŠ a neřešení klíčového problému, tj. příliš vysokého počtu univerzitních VŠ o malém počtu studentů. Již tak nedostatečné a snižující se financování VŠ z veřejných zdrojů by se bez redukce počtu institucí a při zavedení veřejným zájmem nezdůvodnitelné podpory soukromých VŠ ještě snížilo.

5. Opakovaně vystupuje rozpor mezi deklarovanou tendencí posilovat autonomii VŠ (kategorie univerzit se „vynoří“ a nikdo je nebude uzákoňovat; školy zavedou vnitřní akreditační systém; samy si budou rozhodovat o jmenování profesorů atd.) a tendencí podřídit si je a sjednotit (např. neadekvátně zvýšená role SR, zaměstnavatelů a politiků i v oblastech,

kteří jim evidentně nepřísluší; likvidace autonomie VŠ ve vnitřní normotvorbě, kdy o souladu vnitřních předpisů s charakterem a posláním vysoké školy má rozhodovat MŠMT apod.).

6. Není vyhodnoceno naplnění principů a cílů stanovených v Bílé knize z roku 2000, což snižuje kvalitu a přiměřenost tezí předkládané BK.

Kap. I Terciární vzdělávání

Především není pravda, že se české vysoké školství vyznačuje téměř plným financováním z veřejných prostředků. Data MŠMT ukazují, že v rozpočtech VVŠ již v r. 2007 tvořily vlastní příjmy téměř čtvrtinu. Na Univerzitě Karlově třetinu rozpočtu tvořily vlastní příjmy, další cca třetinu tvořily prostředky na vědu, výzkum a vývoj získané v soutěžích a státní příspěvek na vzdělávací činnost představoval pouhou třetinu rozpočtu. Důležitý je přitom trend neustálého zvyšování vlastních příjmů.

Jedno ze základních posláních vysokých škol, tj. podpora šíření demokratických principů, je pouze zmíněno úvodem a není žádným způsobem rozvedeno nebo konkretizováno v kapitolách dalších, kde je role vysokých škol chápána pouze pragmatičtěji a utilitárně a celé vymezení úlohy vysokých škol ve společnosti se tak stává instrumentální.

Ačkoliv z textu kapitoly č. 6 jasně vyplývá, že výraznou slabinou rozvoje vysokých škol je podfinancování, SWOT analýza na str. 6 tuto skutečnost mezi slabými stránkami paradoxně pouze zmiňuje jedním slovem. Mezi silnými stránkami naopak chybí dlouhodobá tradice kvalitních magisterských studijních programů uskutečňovaných na českých VŠ, čehož důsledkem je mimo jiné i mimořádně nízký podíl nezaměstnaných mezi absolventy VŠ.

Text především nerozlišuje různé typy škol v terciárním vzdělávání. Ambice formulovat cíle a pravidla platné jak pro malé vyšší odborné školy, tak pro největší vysoké školy způsobem vlastním BK spíše vyvolává otázku, zda by pak v budoucnu nebylo vhodné zvážit relativně neobvyklý krok, jakým by bylo oddělení zákona o univerzitách od zákona o neuniverzitních institucích terciárního vzdělávání. Formulované „výzvy“ (komercializace, technologie, inovace) nejsou pro většinu univerzitních oborů (a pro značnou část studentů na českých VŠ, kdy přes 50% z nich nestuduje na technických, přírodovědných ani lékařských oborech) ty jediné, ba ani ty hlavní. Navíc se sugeruje dojem, že v současnosti vůbec neexistuje na VŠ dynamika, inovativní pohyb nebo monitorování uplatnění absolventů či „vazba mezi studiem a jeho relevancí pro trh práce“. Ovšem vytváření nových studijních oborů, modifikace přijímacích zkoušek na základě analýz těch dosavadních, hodnocení výuky studenty nebo sledování úspěšnosti absolventů na trhu práce (viz mezinárodní projekt REFLEX, kde je za ČR zapojeno Středisko vzdělávací politiky při UK) tato tvrzení vyvracejí. MŠMT navíc třeba míru úspěšného dokončování studia již několik let sleduje, stejně jako úspěšnost absolventů na trhu práce. Nutnost změn je zdůvodněna odkazem na Country Note OECD, na názor jedné skupiny zaměstnavatelů a na výsledky průzkumu názorů vybraných aktérů. Country note ze své povahy dokumentu poskytujícího spíše náměty obsahuje doporučení, která je potřeba diskutovat, nevytrhávat je z příslušných kontextů a vážit, jak a v jakých modifikacích je lze vhodně využít. Nejde tedy o jednoznačně vyznívající analýzu. V některých případech jsou navíc její závěry interpretovány posunutě (školné místo experty doporučovaného irského modelu zvýšených poplatků za studium) a autoři BK zvýrazňují určitým směrem parametry, jejichž význam je právě nejednoznačný (financování z veřejných zdrojů prý již nelze zvýšit – není jasné, proč by podíl prostředků z HDP investovaných do VŠ nemohl být vyšší). Ostatně, na připomínky ČKR ke Country Note nikdo z MŠMT ani nepřimě (např. tezemi v BK) dodnes nereagoval.

Názory zaměstnavatelů je jistě nutné brát v úvahu, ale jako „data“, tj. jako materiál k analýze a interpretaci.

A konečně průzkum názorů expertů na české VŠ (Matějů 2007) nelze brát vážně již vzhledem k sugestivně formulovaným otázkám nebo vzhledem k velikosti a složení vzorku respondentů – neobstál by ani jako ročníková práce. Z identifikovaných problémů je skutečně závažný problém personálního obsazení škol a kvalifikovanosti akademických pracovníků („létající profesori“, vysoký průměrný věk habilitovaných docentů a profesorů, nízká mobilita mezi školami), zatímco paušální kritiku nekvalitní výuky, absence práce se zahraniční literaturou, nevyužívání moderních výukových metod a návrh řešit situaci pomocí odborníků z praxe, podobně jako výtka z nedostatečné internacionalizace studia, nelze akceptovat jako podloženou a obecně pro systém platnou.

Doporučení k dosažení cílového stavu lze hodnotit následovně:

- závěr prosazující větší důraz na hodnocení kvality trpí značnou zmatečností v důsledku snahy obsáhnout příliš mnoho věcí (kvalita výuky je jen jedním parametrem kvality instituce; něco jiného je evaluace pro potřeby akreditace a pro potřeby financování, které se musí řídit jinými evaluačními kritérii, nástroji a postupy; nelze směřovat hodnocení výuky studenty (neparametrická data) s objektivními ukazateli „úspěšnosti absolventů“, kterou navíc autoři nedefinují, a s používáním didaktických metod);

- v souladu se snahou hodnotit především výsledky a výstupy je nutné odmítnout zohledňování pouhého „zapojení odborníků z praxe“. To je jen nástroj s proměnlivými výsledky v jednotlivých případech. Je také těžko představitelné, že by se hodnocení instituce s důsledky pro financování opíralo o míru explicitního zařazení výcviku tzv. soft skills: kdo a jak by je hodnotil? Tyto dovednosti jsou navíc v kvalitně realizovaných studijních programech rozvíjeny buď skrytě nebo i jako součást studijních plánů;

- obecný návrh vytvořit veřejný informační systém (spíše portál) o vysokých školách lze přivítat, nicméně formulace navštěvující on-line zveřejňování výsledků studia vzbuzuje zásadní pochybnosti (ochrana osobních údajů, účelnost apod.); mělo by se jednat o portál nabízející v jednotné podobě základní textové, přehledové a statistické údaje o vysokých školách, jehož vytvoření již dnes MŠMT v podstatě nic nebrání (výroční zprávy, zprávy o přijímacím řízení apod. jsou v elektronické podobě k dispozici);

- doporučení využít ke zlepšení stavu prostředky z Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost výrazně diskriminuje pražské vysoké školy, což při absenci pomoci ze strany státu alarmující.

Kap. II Struktura systému

Pozitivně lze hodnotit popis stavu v odst. 21 a jasně deklarovaný cíl diferencovat systém terciárního vzdělávání, který by byl vnitřně propojen. Klasifikace (kategorizace) typů vzdělávacích institucí je tak první krok správným směrem. Zatím je ovšem myšlenka rozpracována nekonzistentně a není dostatečně dotažena. Proto nelze uvedený návrh jednoznačně hodnotit, když není ani naznačena vazba na mechanismy akreditace, hodnocení kvality a financování. Bohužel, pozornost je zcela asymetricky věnována zejména profesnímu odbornému vzdělávání (odst. 23-25 a 27-29). Chybí analogicky podrobné zpracování např. finančních nástrojů a stimulační studijních oborů u vzdělávacích a výzkumných univerzit. Doporučení 36d) chybí jasný závazek státu, že financování VOŠ v systému terciárního vzdělávání bude podmíněno navýšením prostředků v kapitole vysokých škol. Bez tohoto navýšení hrozí uvedený návrh nebezpečnými důsledky (další propad již tak nedostatečného financování).

Významnou, možná klíčovou změnou by měl být nově pojatý proces akreditace a postavení Akreditační komise jmenované vládou ČR. Návrh tak reaguje na skutečnost, že současný systém akreditací je nastaven tak, že každá VŠ jakoby měla splňovat kritéria výzkumné univerzity (což mj. plodí i jev „létajících profesorů“). Pro dosažení žádoucího efektu (odlehčení úkolů AK od množství administrativních úkonů, formálních posuzovacích procedur atd.) by bylo třeba vyjasnit následující otázky:

1. V modelu BK je nositelem akreditací jednotlivých odborných oblastí vzdělávání „instituce“, tj. v našich podmínkách jednoznačně vysoká škola. Např. první věta odst. 35 je však s tímto vymezením v rozporu. Pro důkladnější posouzení navrhovaného modelu chybí i přesnější popis kompetenčních vztahů mezi Akreditační komisí, státem a institucí terciárního vzdělávání.

2. Přitom sama klasifikace/kategorizace instituce na základě vzdělávacích a vědeckých výkonů není jasně vymezena. Instituce nebo její část se bude např. podle části kritérií příkladmo uvedených v odst. 33 jevit jako zařaditelná do jednoho typu a podle dalších kritérií jako patřící do jiného typu. BK neuvádí, kdo a podle čeho by o tomto zařazení rozhodl.

3. Klasifikace/kategorizace VŠ do tří typů institucí je, jak již bylo uvedeno, žádoucí. Bohužel však chybí její dostatečná konkretizace i alternativní modely fungování systému. Pro každý typ VŠ je třeba stanovit kvalitativně odlišná kritéria akreditace, excelence a financování. Dále je naprosto nezbytné stanovit předpoklady a mechanismy přechodu z jednoho typu instituce v druhý. Je přitom nutné zdůraznit, že tři typy institucí terciárního vzdělávání tvoří jednodimenzionální hierarchii, jeden není kvalitnější než druhý. Pak ovšem musí být u každé stanovena svébytná kritéria excelence, průměru a podprůměru vedoucího k odebrání akreditace.

BK bohužel ani náznakem neuvádí, jaké důsledky pro způsob financování bude mít fakt, že instituce je výzkumná, vzdělávací nebo odborně profesní. Typologie institucí je předmětem projektu EK; bylo by tedy vhodné nejprve analyzovat evropské trendy v definování typu a snažit se je přiměřeně využít v domácích podmínkách. Normativ na studenta by měl být odlišný u různých typů studia, a to ve prospěch studentů doktorských a magisterských studijních programů (podle kritéria hromadnosti výuky – vyšší normativ by měl být u těch oborů, kde je větší podíl náročnější individualizované výuky). Podobně nestačí jen deklarovat podporu excelence. Dosažení parametrů excelence by se v jednotlivých typech institucí mělo odrazit v jejich financování. Je třeba též znovu zdůraznit, že by bylo v rozporu s trendy evropského vývoje a bránilo by strategickému řízení škol, kdyby nástroje financování byly vázány nikoli na instituce, ale na jejich součásti. Protože je však u velkých institucí o mnoha fakultách obtížné přiřadit excelenci celým školám a současně její přiřazení jednotlivým částem nelze připustit z důvodů vlivu na financování (financování „po částech“ by vedlo v relativně krátké době k dezintegraci takové školy), lze snad připravit a ověřit model, ve kterém by excelence byla přiřazována odborným (vědeckým i vzdělávacím) oblastem.

V odst. 33 uváděná kritéria bohužel neodrážejí třetí roli univerzit, která je zejména v regionech a u vzdělávacích a profesních univerzit podstatná (roli kultivace regionální a lokální kultury, občanského a společenského života, zvyšování kvality státní správy a samosprávy atd.).

4. Skutečným posílením role AK vlády (odst. 36b) by pak bylo rozšíření práva udělovat nové akreditace institucím a hlavně povinnost kontroly realizace SP a SO v jednotlivých odborných oblastech. Při veškeré autonomii, stát u veřejnoprávních institucí financovaných i z veřejných zdrojů k dosahování cílů veřejného zájmu nesmí rezignovat na účelnou kontrolu.

5. V doporučeních se vůbec nerozlišuje mezi akreditací jako zabezpečením minimálních standardů a hodnocením kvality, které má podnítit zvýšení kvality poskytovaných služeb. Akreditace by měla být hodnocením typu školy za delší období, hodnocení by se v kratší periodě mělo věnovat kritériím kvality (excelence). Navíc je třeba počítat s další kategorií, která v BK chybí – „rozvojová“ instituce pro školy, které zatím nemají historii, podle níž by je bylo možné zařadit do jednoho z typů.

V celé kapitole není příliš reflektován boloňský proces, vznikající Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání, Evropský výzkumný prostor, ani politika EU. A konečně ani to, že vznikl Evropský registr kvality (březen 2008 – EQAR), kterému předcházelo zpracování European Standards and Guidelines. Tyto společně vypracované standardy a návody k hodnocení kvality již Akreditační komise začíná implementovat. Hodnocení kvality by měla být věnována samostatná kapitola; uvedená téma dnes elaborují celé týmy na úrovni EK i OECD.

Kap. III Výzkum a vývoj

Kapitola chce řešit vědu a výzkum jako kritérium typu instituce, dále zkvalitnění standardů doktorského studiu (a jeho podporu prostředky specifického výzkumu), kvalifikační a kariéerní růst a otevření systému financování ze soukromého sektoru.

Odst. 38 nejzřetelněji, a pak i některé další, předpokládá kategorizaci součástí, nikoli vysokých škol jako celků. Takové vymezení je nejen v rozporu s kap. 2 a 5, ale je především zcela nepřijatelné vzhledem k nebezpečí dezintegračních tendencí. Jak již bylo řečeno výše, vhodná by byla kategorizace podle odborných oblastí (vzniká ale např. otázka, jak

od zastoupení teaching a research oblastí dojdeme k určení typu instituce jako celku). Odst. 39 (zejména písm.b)) je zcela nesrozumitelný a obecný. Není vůbec jasné, co si představít „změnou zákonných úprav i běžné praxe“, pokud jde o „kvalifikační rámce ... , aby byla podpořena ... praxe ve výzkumných institucích mimo sektor VŠ a praxe v zahraničí“). Není jasné, proč by to dnes nešlo.

Navrhované postavení vysokoškolských ústavů na úroveň „fakult bez samosprávných prvků“ bylo odmítnuto již v roce 1998 při přípravě zákona o vysokých školách a materiál neobsahuje důvody ke změně současného stavu. Výzkum nelze odtrhávat od vzdělávací činnosti a postupné překonávání rozdílu mezi čistě výzkumnými institucemi a institucemi vysokoškolskými, které už nastalo, nelze provést uměle jednorázově. Paradoxní je, že kap. 5 navrhuje méně autonomie pro fakulty a zde se navrhuje více autonomie pro nefakultní součásti.

Pokud jde o výchovu mladé badatelské generace, odst. 41 se vlamuje do zcela otevřených dveří: účast doktorandů na vědecké práci je současnou právní úpravou vyžadována (srv. zákon č. 111/1998, §. 47 odst. 1 a 4). Minimální standardy pro absolventa doktorského studia by měly v obecné poloze vycházet z národních deskriptorů, které by zároveň poskytovaly standardy pro akreditaci vysoké školy. I zde však leží úkol pro AK vlády. Tak jako na nižších úrovních studijních programů, i v doktorském studijním programu by měl být stanoven ve společné oborové diskusi (za účasti odběratelské sféry) jakýsi „oborový profil“. Návrh Bílé knihy vůbec nepracuje s rámci kvalifikací – evropskými nebo národními. Není ani reflektován vývoj v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání. Je rozumné výrazně vázat akreditace opravňující vysokou školu k realizaci doktorských studijních programů na skutečné výsledky ve VaVal. Nezodpovězena však zůstává otázka, co se tím myslí.

Je třeba si uvědomit, že prostředky na specifický výzkum, původně prostředky na vzdělávací činnost, mají být i podle poslední verze Reformy VaVal nadále poskytovány ministerstvem (MŠMT) jako vzdělávací příspěvek na výchovu zejména doktorandů, na tu část vzdělávání, která je založena na výzkumu. Měly by být přidělovány na základě dobře stanovené formule, která zahrne výsledky ve VaVal, ale měly by zůstat jako prostředky podporující výzkumné a inovační zapojování studentů, včetně studentů magisterských studijních programů.

Odst. 43-47: Stávající systém nevylučuje plnohodnotné zařazení odborníků z praxe (např. špičkoví lékaři-klinici) a zahraničních odborníků, ale nikterak jej neusnadňuje. Tomu, aby se na školách zřídily pracovní pozice, resp. místa pro odborníky z praxe financovaná podniky (odstavec 46), legislativně nic nebrání ani dnes. Takový pracovník samozřejmě pouze nemůže nosit titul „profesor“. Prosazuje-li BK, aby byly pozice pro externí odborníky spojeny s titulem profesor, pak se účel námětu posouvá spíše do symbolické a prestižní polohy. Účinnou pomocí pro rozšíření počtu míst pro odborníky z praxe by ovšem bylo daňové zvýhodnění soukromých subjektů financujících taková místa.

Kritéria habilitací akademických pracovníků by měla být řešena jako celek – na národní úrovni a pouze jako základní rámec. Není vhodné, aby vysoké školy byly nuceny rozlišovat mezi pracovníky akademickými, pedagogickými a výzkumnými. Termín akademický pracovník vhodně zahrnuje obě základní úlohy – vzdělávací i výzkumnou/vývojovou/inovační/tvořivou (dále „výzkumnou“). Jaká bude proporce povinností ve vzdělávací a výzkumné činnosti, nechť rozhodne vysoká škola. Bude to jistě i souviset s její misí/posláním, profilací. Nepřijatelné je pak předepisovat, kolik bude kterých pracovníků na jakém typu instituce (viz Přílohu, kapitola Diverzifikace vysokých škol s ohledem na typ poskytovaných služeb, Tabulka A.4) ! Jde o krok přesně opačným směrem, než se vydala EU.

Ať již bude řešení otázky „rámce kritérií pro habilitace a jmenovací řízení“ na vysoké škole jakékoliv, dotýkáme se hlubokých tradic. Na kontinuální středoevropskou tradici se zde roubuje americký model profesorských „pozic“. Nicméně lze souhlasit s tím, že kritéria pro akademickou hodnost profesora (o docentech BK nikde nemluví; není jasné, zda považuje tuto hodnost za zbytečnou), ač národní, jsou dnes skutečně nesouměřitelná v rámci ČR. BK bohužel s konzistentním návrhem řešení nepřichází. Pokud jde o „státní profesuru“, je nutné ji odmítnout. Není jasná její funkce (mandát, síla, legitimita) kromě funkce ornamentální.

Kap. IV Třetí role

Hlavním nedostatkem této kapitoly je, že tzv. třetí role vysokých škol je pojata velmi úzce. Je redukována jen na tzv. inovační transfer. Spolupráce s podniky a průmyslem (obecněji s aplikační sférou) je jistě jednou ze zásadních komponent. Měla by se významně odrazit i v aktivitách spojených s výzkumem, vývojem, inovacemi a dalšími tvůrčími činnostmi, o kterých pojednávala předchozí kapitola. Budeme-li však chápat třetí roli tak, jak je obvyklé, jako službu společnosti, pak BK zmiňovaný *mezigenerační transfer znalostí a vědomostí* (určitě by měla být doplněna funkce zachování pokroku vědění – angličtina užívá někdy „maintenance of the discipline“) ani *produkce znalostí a tvorba inovačního potenciálu* nejsou zdaleka vyčerpávající. Jde i o rozvoj občanské společnosti, předávání a rozvíjení sociálních dovedností a kompetencí, kritickou reflexi hodnotového vývoje společnosti a řešení jejích problémů (dnes již globálních, jak např. ukázala pravděpodobně neuvážená podpora produkce biopaliv, byť myšlená v zásadě dobře, pro ochranu životního prostředí) atd. Z tohoto pohledu jsou jistá rozvášnost ve vývoji a respekt k tradicím a tradičním hodnotám, které jsou univerzitám mnohdy vytýkány, jednoznačným kladem.

I v jednotlivostech, tam kde jde o těsnější spolupráci s podniky, jde o mlhavé deklarace žádoucího stavu bez naznačení postupů a mechanismů k jeho dosažení (např. ve světě běžná daňové zvýhodnění podniků spolupracujících s vysokými školami na inovačním transferu není ani naznačeno). Odst. 59c) navíc ignoruje skutečnost, že veřejná podpora výzkumu na VŠ musí jít hlavně do základního výzkumu, protože o ten soukromý sektor většinou zájem nemá. Odst. 59e) (motivace firem k investicím do VaV) nebo 61e) (přímá intervence státu při financování excelentních center, která ovšem předpokládá obrovské prostředky, zatímco BK deklaruje, že k žádnému navýšení nedojde) tuto absenci mechanismů dokládají.

Poslední věta odst. 68 a Doporučení (69c) ukazují, že BK se rozhodla vynechat zásadní část kapacity VaVal v ČR, tj. pražské vysoké školy. Skutečnost, že se ČR bez jejich třetí role, která se netýká jen Prahy (viz geografický původ velké části studentů pražských VŠ), nemůže obejít, snad ani není nutné dokládat!

Kap. V Řízení a samospráva

Kapitola svědčí o necitlivosti autorů na hodnoty univerzitního života a na nároky, které jeho funkční provoz klade. Je velmi nevyvážená, někde v rozporu s předchozími tvrzeními (odst. 72, kde autoři popírají jednu ze svých základních tezí, že systém českých vysokých škol není diverzifikovaný a je homogenní), se zkratkovitými obraty (typy řízení jsou „extrémní“ a samosprávný model je v díce připomínající propagandu padesátých let ztotožněn s „akademickou oligarchií“). Navíc řada důležitých částí byla vyňata a přesunuta do Přílohy. Tak z hlavního materiálu vypadla např. SWOT analýza, schéma možného modelu řízení „standardní“ veřejné vysoké školy univerzitního typu nebo rozbor, jaké legislativní změny by byly třeba.

Možná proto i velmi správné konstatování, že míra autonomie VŠ v oblasti investičního rozvoje (programové financování) je velmi nízká, VŠ jsou neúměrně závislé na vůli státní byrokracie a jejich strategické řízení je tak omezeno, chybí ve SWOT analýze v úvodu BK. Proto je třeba návrh víceletého investičního financování, podobně jako analogický návrh víceletého kontraktového financování vzdělávací činnosti, který by znamenal větší pružnost a samostatnost řízení VŠ i skutečně posílení jejich autonomie, vysoce ocenit. Ani pro takovéto změny není třeba současný zákon o vysokých školách novelizovat (jiné právní předpisy však ano).

Jakkoliv je třeba se vážně zamyslet nad tím, zda a případně v čem je vliv akademické samosprávy skutečnou brzdou a kde je velmi cennou pojistkou, je třeba komplexně vyhodnotit, jakou funkci vedle dalších vlivů v řízení vysokých škol má. Velmi citelně chybějí rozbor modelů, o které se již různé evropské země pokusily, jejich silné a slabé stránky. A to zejména pokud jde o začlenění tzv. „vnějších“ aktérů a o vyvážení tří základních vlivů – rektora a managementu vysoké školy, akademické samosprávy a vnějších aktérů (správní rady). Zejména pak u každého z nich vyvážení jejich kompetencí odpovědností.

Nepochopení rolí a vazeb mezi samosprávou, státem (MŠMT, Akreditační komise – viz odst. 77, který mění AK v mocenský nástroj státu), externími aktéry (SR) vede k nemodernímu a bizarnímu pojetí velmi omezené autonomie VŠ, které je i v rozporu s Magna Charta Universitatum:

Složení správních rad odpovídá funkci, kterou měly ze zákona z roku 1998 plnit, tj. být pojistkou v majetkových věcech a otevřít vysokou školu více společnosti a regionu. Nebyly zamýšleny proto, aby strategicky řídily vysoké školy a rozhodovaly o jejich vývoji. Oproti tomu navrhované změny v BK pouze dávají správním radám neúměrně rozsáhlé pravomoci, a to zejména ve strategickém rozvoji a řízení vysokých škol – aniž by jejich členové měli dobré znalosti tohoto prostředí, ale zejména aniž by nesli jakékoliv důsledky, pokud budou jejich rozhodnutí věcně špatná (na rozdíl od Akademických senátů, které si chybnými rozhodnutími pod sebou podřezávají větev). To, že za svou práci členové správních rad dostanou honorář, není přece žádnou pojistkou.

Správní rady by podle BK měly volit s akademickým senátem fakulty děkany/ředitele ústavů, které pak rektor jmenuje. Tento návrh by představoval nejvýraznější zásah do autonomie vysokých škol od r. 1989 (zde spočívající ve výrazné ingerenci do řízení nejen vysokých škol, ale i jejich součástí) a daleko silnější vliv centrální moci otevírající dveře politickým vlivům.

To se projevuje i u návrhu na výběr rektora. Mechanismus výběru rektora musí odrážet jeho odpovědnost za činnost vysoké školy jako celku. Čím více orgánů reprezentujících různé zájmy se bude na jeho výběru podílet, tím více hrozí nebezpečí, že nebude vybrána silná osobnost, ale člověk, který je dostatečně slabý a bezvýrazný, aby nikomu nevadil. Pokud se ukáže nutnost změny současného stavu, je ze čtyř variant výběru rektora tou nejméně špatnou varianta 84d) s tím, že chybí naprosto zásadní prvek a tím je jmenování prezidentem republiky (bez toho by bylo významně oslabeno veřejnoprávní postavení VŠ).

Vnitřní uspořádání a regulační mechanismy by měly být v maximální míře ponechány na vnitřních předpisech vysokých škol. Je zcela nepřijatelné, aby vnitřní předpisy MŠMT schvalovalo, pouze, jak je tomu nyní, by mělo mít konzultační a metodickou roli a garantovat jejich registraci, že nepřekračují zákonné normy. Navíc, podle odst. 90b) by Statuty institucí měly schvalovat správní rady jmenované MŠMT – tato teze je i v rozporu s jinými ustanoveními samotné BK.

Navrhovaná role akademického senátu v oblasti kontrolní ho kromě těchto hodnotících činností degraduje na orgán mající vliv na zcela sekundární, podpůrné nebo doprovodné funkce VŠ. Pro kvalitní řízení je však daleko výhodnější role orgánu, který poskytuje pojistku pro strategii a rozhodování managementu, kde je možné vést diskuse a legitimizovat tato rozhodnutí (čímž bude plnit i funkci poradního orgánu).

Souhrnně lze konstatovat, že podle BK o funkčnosti modelu řízení dané VŠ, o souladu jejího poslání a dosahovaných výsledků, o složení SR, které budou následně schvalovat nové statuty VŠ – o tom všem by měl rozhodovat stát a MŠMT (sic!). Orgány a osoby bez jasné odpovědnosti vůči akademické obci, dokonce bez členství v ní, tímto mají mít nepřiměřené pravomoci.

Z tezí BK jasně vyplývá tendence k většímu podřízení VŠ sféře politiky na jedné straně a zaměstnavatelským (podnikatelským) zájmům na straně druhé. A rizika zmíněná v odst. 89 – nanejvýš pravděpodobná – vyvolávají značné obavy z dalšího vývoje VŠ, kdyby se měly představy BK v oblasti řízení realizovat.

Kap. VI Financování

Kapitola je opět silně nevyvážená (ve smyslu financování z veřejných vs. soukromých zdrojů; financování institucí státem vs. individuální participace studentů). Neřeší systém financování vysokých škol jako celek. Základní slabinou celého systému je hrubé podfinancování našeho vysokého školství. V odst. 94 není jasné, proč by hranice veřejného zadlužení měla limitovat právě výdaje na VŠ. Vždyť celá řada údajů (graf 3 na předchozí straně i další citované v

příloze k BK) přesvědčivě ukazuje, že drtivá většina zemí EU vydává na VŠ výrazně větší část svého HDP při stejném nebo většinou větším zadlužení veřejných rozpočtů. Toto je klíčová slabina rozvoje celého systému. Oproti tomu, kontraktové financování vzdělávací činnosti by bylo nanejvýš vhodným opatřením, jak ukazují pozitivní zkušenosti z jiných evropských zemí.

Návrh financovat z veřejných zdrojů i soukromé VŠ je v elementární pravidla respektujícím tržním prostředí zcela nepřijatelný. Jde o diskriminační návrh vůči veřejným vysokým školám, které nemají stejné možnosti (soukromé školy by nemusely respektovat stropy u školného). A vedlo by to k faktickému snížení veřejné podpory VVŠ (v úhrnu prokazatelně kvalitnějších než školy soukromé), platí-li, že objem veřejných prostředků v kapitole VŠ zvyšovat nelze. S výjimkou tohoto izolovaného kroku velmi znevýhodňujícího veřejné vysoké školy vůči vysokým školám soukromým není v materiálu řešena problematika postavení soukromých vysokých škol a jejich vztahu ke školám veřejným. BK opomíjí fakt, že nutnou podmínkou musí být nezisková právní forma soukromé školy.

Opakovaně se hovoří o podpoře ze soukromých zdrojů (odst. 95), ale jediným soukromým zdrojem, který BK řeší (relativně detailně) je odložené školné. Navrhovaný systém je složitý a finančně náročný. Navrhované Centrum správy financování terciárního vzdělávání by mělo převzít agendy a kompetence současné skupiny 3 MŠMT. Přitom z BK není jasné, o jaký typ instituce má jít, kdo ho zřídí, jaký bude mít vztah k MŠMT, jaké budou jeho odpovědnosti při značných pravomocech, jak bude rozhodovat prostřednictvím zástupce státu (odst. 108) apod. Provoz samotného Centra by přitom vyžadoval značné náklady; hlavně však není jasné, z čeho se zaplatí nákladné vymáhání dluhu studenta vůči VŠ. Není jasné, jak jsou navrhované možnosti placení školného v souladu s deklarovanou starostí o rovné šance (např. odst. 120, třetí věta jasně dokazuje, že bohatší budou zvýhodněni nižší sazbou školného než chudí, kteří si na školné vypůjčí). Kapitola se na mnoha stranách zabývá výhradně finanční podporou studentů – granty, systémem půjček na životní náklady, na školné; jen velmi rámcově naznačuje stipendia pro sociálně slabé. Navrhovaný model podpory studentů je nedomyšlený a nekonzistentní. Navíc neřeší problémy podstatné – ať už současné a vzhledem k nekomplexnosti ani nemůže řešit ty budoucí.

Snaha vázat financování na počty absolventů výrazněji než dnes hrozí neblahými důsledky – povede ke snižování laťky náročnosti a také by mohla zhoršovat podmínky výzkumných univerzit, jejichž fungování je založeno na selektivitě, tj. na vstupním i průběžném výběru nejvýkonnějších talentů pro špičkovou vědu.

Kap. VII Rovnost šancí

Rovnost šancí zůstává trvalým problémem všech vzdělávacích systémů ve světě, protože pozitivní korelace kvalitního vzdělání a pozitivních společenských i individuálních jevů je poměrně vysoká (nejde jen o ekonomické a materiální přínosy; jde třeba o pozitivní zdravotní chování, kvalitu občanského života, míru trestné činnosti, míru kultivovanosti mezilidských vztahů apod.).

BK tuto otázku otevírá ve dvou skupinách témat – jednak na tématech (1) sociálně-psychologických a sociologických (politických v užším slova smyslu), jako jsou přijímací zkoušky či malá diverzifikace systému nabídky; jednak na tématech (2) ekonomických, jako jsou půjčky, granty, odložené školné.

1. Hlavní problém tkívá už v definici nerovných šancí (odst. 138), kde „schopnosti“ a „vůle studovat“ vystupují v roli jediné a klíčové nezávislé proměnné ovlivňující výsledky a dosaženou úroveň vzdělání. Implicitně se předpokládá, že jsou dané, kulturou, výchovou a rodinným prostředím málo ovlivněné. A proto případné slabé vzdělávací výsledky žáků jsou dílem špatných škol, učitelů, učiva nebo třeba zkoušení, přijímací procedury apod. To je ovšem zcela v rozporu s poznatky psychologie. Ta ukazuje, že i tyto „obecné studijní předpoklady“, „dovednosti myslet“ apod. jsou sociokulturně podmíněny.

Velkou otázkou pak je, co v takovém případě vlastně mohou VŠ dělat pro huře připravené, sociokulturně znevýhodněné studenty a/nebo studenty ze sociálně slabších rodin. Chce-li stát napravovat, co se zanedbalo na nižších stupních vzdělávání a představuje handicap pro přijetí a úspěšné studium na VŠ, měl by spíše investovat do vzdělávání kvalitních učitelů ZŠ a SŠ, do účelové podpory znevýhodněných žáků a jejich rodin, do přípravných kurzů před VŠ pro znevýhodněné skupiny tak, aby měli šanci se na VŠ dostat a vystudovat ji bez zvláštních úlev a opatření (danajský dar tzv. dělnických přípravků za minulého režimu je snad ještě v dobré paměti). Vazba strategie snižování sociálních nerovností na VŠ především na úpravy přijímací zkoušky, redukované na testování, není podložena výzkumnými argumenty. Navrhovaná preference testování tzv. studijních předpokladů před ověřováním znalostí je z hlediska kognitivně-psychologických teorií postavena na neoprávněném odtrhování rozumových dovedností (thinking skills) od osvojených znalostí.

Návrhy v odst. 171 jsou navíc zcela nejasné; není zřejmé jak a kým by mělo být přijímací řízení hodnoceno a s jakými důsledky.

Podobně volání po diferenciaci studijních programů a institucí, aby si každý našel „odpovídající“ vzdělávání snadno (odst. 172b)) vyústí do vícekolejného systému, kde znevýhodnění (a koneckonců i chudší) studují na méně kvalitních školách. Tak se problém nerovných šancí řeší jen kosmeticky (tj. ve statistikách).

2. Navrhované ekonomické nástroje snižování (sociálních) nerovností šancí charakterizuje až bezmezná víra ve větší účinnost přímého financování studentů. Nepřímé podpory jsou tímto návrhem likvidovány.

Mnohé kritické výhrady ke stávajícím sociálním a dalším stipendiím ovšem neodpovídají skutečnosti; naopak přínos navrhovaných univerzálních studijních grantů, stipendií spravovaných nově zřizovanou zvláštní institucí a zrušení všech dosavadních podpor a sociálních dávek je nanejvýš diskutabilní.

Obava potenciálních studentů z povinnosti splácet odložené školné a půjčku i v případě neúspěšného studia stejně jako hrozba změny grantu na půjčku při studijním neúspěchu nebo už při jeho předjímaní bude mít selektivní efekt odrazující od studia (resp. finančně náročnějšího studia) zejména sociálně slabší (chudší) uchazeče (odst. 169, diagram 2).

Závěr:

Na základě výše uvedených připomínek je Univerzita Karlova nucena s politováním konstatovat, že předložená Bílá kniha nemá kvality dokumentu, který se obvykle ve vyspělých zemích takto označuje, a neposkytuje dostatečné východisko a zdůvodnění pro novelizaci zákona o vysokých školách, natož pro přípravu zákona nového.

Pro zásadní dopracování analýzy stavu a vývoje našeho vysokého školství UK nabízí svou spoluúčasť při přípravě takové verze návrhu Bílé knihy, která by byla založena na přesnějších analýzách, navrhla skutečně žádoucí cíle činnosti vysokých škol a jejich role ve společnosti a přinesla popis adekvátních, propracovaných a prakticky realizovatelných nástrojů činnosti vysokých škol.

V Praze dne 12. září 2008

Prof. RNDr. Jan Hála, DrSc.
předseda AS UK

Prof. RNDr. Václav Hampl, DrSc.
rektor UK

[1] *Stanovisko UK se opírá též o obecně dostupné dokumenty, statistiky a analýzy a také o zkušenosti vysoké školy, na níž studuje jedna šestina všech vysokoškolských studentů v ČR a která vytváří polovinu vědeckého výkonu všech českých vysokých škol, resp. jednu třetinu výkonu výzkumných institucí celé ČR.*

[2] *„Akademická obec byla eliminována z celé řady pozic v rozhodovacích nebo poradních grémiích, ať už se tak stalo z jakýchkoli důvodů. Tyto pozice byly iniciativně zaplněny představiteli státní administrativy, což neodpovídá roli a významu univerzit zejména při formulování priorit v oblasti vědy a výzkumu.“. Podobně o něco dále: „V novodobé historii se již několikrát jasně ukázala malá životnost těch návrhů změn vysokoškolského systému v ČR, které byly založeny pouze na partikulárních zájmech nebo mocenských ambicích. Na druhé straně legislativní iniciativy, které vznikly v partnerském dialogu mezi univerzitami a státem a které prošly názorovým třibením uvnitř celé akademické obce, vedly k prospěšným změnám a přinesly dlouhodobě vyhovující řešení. Základem takového dialogu musí být vědomí všech zúčastněných stran, že se musí navzájem respektovat a diskutovat, aby se co nejvíce přiblížily pravdě a našly nejhodnější řešení problému. A to nikoliv proto, aby rozdrtily protivníka, jakkoli je tato role diskuzím stále častěji u nás přisuzována. Předkládání jakýchkoliv návrhů dotýkajících se postavení a činnosti univerzit by se proto mělo dít nejen po důkladné rozvaze, ale i s vědomím této zkušenosti.“.*

[3] *„Naše vysoké školy opakovaně prokázaly schopnost a ochotu k hlubokým změnám. Konkrétním příkladem je boloňský proces, ve kterém české vysoké školy za úctyhodným tempem Evropy nijak nezaostávají. V situaci, kdy boloňská reforma není ještě zcela dokončena, měly by přípravy na další hlubokou reformu být zvažovány s maximální zodpovědností. Průběžné modifikace činnosti vysokých škol musí být běžnou součástí našeho úsilí, ale tematika zásadních reforem by neměla být trvalou dominantou univerzitního života ... Vzhledem k absenci relevantních analýz dokládajících potřebu zásadnějších změn systému řízení vysokých škol a z nich vyplývajících přesvědčivých závěrů není případné uvažovat o novelizaci zákona o vysokých školách v tomto směru, natož ji uměle urychlovat.“ (komuniké z téže konference jako pozn. č. 2)*

[4] *Wolf, Alison: Does Education Matter ? London: Penguin Books 2002*