

PERSPEKTIVY DALŠÍHO VÝVOJE ČESKÉHO VYSOKÉHO ŠKOLSTVÍ

vybrané teze a náměty

❖ **OBEČNÁ VÝCHODISKA**

❖ **NÁMĚTY PRO NOVELIZACI ZÁKONA O VYSOKÝCH ŠKOLÁCH**

OBECNÁ VÝCHODISKA

Obsah:

Úvod	str. 3
I. Internacionalizace	str. 6
II. Základní změny v systému vysokoškolského vzdělávání	str. 10
1. Masifikace	str. 10
2. Diverzifikace	str. 13
3. Klasifikace vysokých škol	str. 16
III. Kvalita, její hodnocení a zajišťování	str. 20
1. Akreditace studijních programů nebo institucí	str. 21
2. Akreditace habilitačních a profesorských řízení	str. 23
3. Rozvoj doktorského studia	str. 24
4. Spolupráce se společenskou praxí – třetí role	str. 26
IV. Financování vzdělávací činnosti a rozvoje vysokých škol	str. 28
1. Financování vzdělávací činnosti	str. 28
2. Platby za studium	str. 34
Závěr	str. 38

„Univerzity jsou v naší společnosti vůbec nejsvobodnějšími institucemi. Princip akademické svobody, nezbytná podmínka skutečného badatelství, umožňuje univerzitním odborníkům, výzkumníkům a vědcům být nezávislí na starých dogmatech, odpoutat se od paralyzující slepé podřízenosti autoritám a posouvat hranice poznání ve všech oblastech ... Domnívám se, že toto svobodné prostředí nezátížené dogmaty a ortodoxními přesvědčeními představuje hlavní přínos univerzit – je základním úhelným kamenem demokratické společnosti.“

Robert Berdahl, Prezident Americké asociace univerzit (AAU)

ÚVOD

Univerzita Karlova, vědoma si měnících se společenských podmínek i své odpovědnosti za další rozvoj vysokého školství, předkládá akademické obci i širší veřejnosti vybrané teze svého konceptu vysokoškolského vzdělávání v ČR.

Univerzita Karlova vychází z premisy, že i vysokoškolské vzdělání je především hodnotou samo o sobě a jeho účelem je, že činí svět pro každého člověka srozumitelnější, bohatší a lidštější. Tím mu také umožňuje najít si lépe své místo ve společnosti a slouží tedy společnosti jako celku. Proto se domnívá, že

- podobně jako nelze společnost redukovat na její ekonomické funkce, nelze člověka redukovat na pracovní sílu a spotřebitele. Proto nelze ani vzdělání redukovat na ekonomickou investici či ekonomický produkt, neboť taková interpretace abstrahuje od jeho nejpodstatnější humanistické funkce,
- redukce na jeho ekonomický efekt se navíc nemůže objektivně odvozovat z krátkodobého pohledu v řádu let, protože univerzitní vzdělanost se projevuje v generačních rozměrech. Kulturní život společnosti je materiálním blahobytem nevyjádřitelný a vliv univerzitních učitelů a badatelů bývá často pochopen až s odstupem,
- skutečná vzdělanost není pouhým souborem znalostí nutných k plnění role pracovní síly,
- univerzity byly a jsou místem uchovávání a předávání trvalých hodnot, poznatků a dovedností a současně i činitelem inovací, dynamiky a pokroku. Tak tomu bylo vždy v dobách jejich svobodného působení.

Účelem předkládaného materiálu je také nabídnout ve vztahu k již známým dokumentům o terciárním vzdělávání vlastní pohled na východiska, problémy a případná doporučení týkající se sektoru vysokoškolského vzdělávání¹ a přispět tak do potřebné diskuse o něm.

¹ - Berdahl, Robert: *Higher Education Outcomes: Quality, Relevance, Impact*. OECD/IMHE General Conference 2008 konstatuje, že univerzity jsou dnes jednou z posledních enkláv svobodného kritického myšlení a základní výzkum financovaný z veřejných zdrojů kritickým prvkem této nezávislosti („i když je důležité převádět objevy základního výzkumu do inovací, kde je to možné, podstatné je připomínat si, že zdrojem veškerého našeho poznání a v konečném důsledku základem veškerého pokroku je základní výzkum. A dnes je základní výzkum uskutečňován prakticky výlučně na univerzitách a v několika málo vládních výzkumných institucích“, cit. d., s. 8).

- OECD Review on Tertiary Education 2008 zase hovoří místo o obvyklých třech rolích či posláních univerzit, tj. vzdělávání, výzkumu a užití v praxi (inovačního transferu), také i o roli čtvrté, o maintenance of knowledge, tj. o *udržování vědění*, které souvisí s hodnotou budování akademické kultury (tzv. *scholarship*).

Domníváme se, že se v zásadě osvědčil model autonomie vysokých škol ve výuce a výzkumu, že řízení vysokých škol opírající se o vyvážený vliv samosprávných orgánů zajišťuje dostatečně demokratický způsob jejich spravování, a že princip subsidiarity aplikovaný ve vztahu fakult a vysoké školy umožňuje dosahovat vysoké efektivity.

Proto se domníváme, že situace nevyžaduje radikální reformu. Nicméně, modernizace vysokoškolského vzdělávání by mohla v řadě ohledů vést ke zlepšení. Cílem modernizace však nemůže být přeměna účelu vysokoškolského vzdělávání na přípravku pracovní síly a zdroj zvyšování HDP, razantní zvýšení podílu financování vysokých škol z privátních zdrojů, ani přeměna univerzit na podniky s manažerským řízením sledující kritéria zisku. Cílem modernizace vysokých škol by měla být ještě vyšší míra jejich společenské odpovědnosti spojená s jejich vyšší autonomií i v otázkách hospodaření, výraznější smluvní a veřejně kontrolovatelný charakter jejich vztahu se státem a účinnější vnitřní i vnější procesy hodnocení.

Impulem pro hlubší reflexi nad českým vysokým školstvím jsou především následující skutečnosti:

- potřeba provést bilanci deseti let od zahájení tzv. boloňského procesu a jeho důsledků (internacionalizace vysokoškolského vzdělávání i vědy a výzkumu, strukturace studia zvyšující jeho prostupnost a diferenciaci, ohled na skutečné výsledky vzdělávání vyvolávající potřebu zjišťování a zajišťování kvality); jde současně o období, které se kryje s platností zákona o VŠ č. 111/1998, kterým došlo k jejich „odstátnění“ a k získání další kvality jejich institucionální autonomie;
- výrazný kvantitativní nárůst počtu studentů, zejména poprvé zapsaných, vedoucí k rostoucímu počtu institucí vysokoškolského vzdělávání různého zaměření a kvality;
- negativní dopady nedostatečné diferenciaci institucí vysokoškolského vzdělávání (např. nivelizující dopady způsobu financování podle počtu studentů s rezignací na jakékoli zohlednění kvality, tendence většiny institucí aspirovat na výzkumný profil, malá orientace regionálních škol na potřeby regionálního rozvoje apod.);
- změna pohledu společnosti, politiků, ekonomů a zaměstnavatelů na funkci a poslání univerzit projevující se v preferování „výstupních“ kritérií (výsledky učení, „přidaná hodnota“ vzdělávání na vysoké škole, obrat k triviálnímu ekonomistickému pojetí vzdělávání prostřednictvím kritéria „skládání účtů“ apod.);
- zvýšený důraz evropských i mezinárodních institucí na nově chápaný proces celoživotního vzdělávání, na vytváření vzdělanostní společnosti a na konkurenceschopnost evropských ekonomik stojící na růstu vzdělanosti obyvatelstva; v českých podmínkách jde o proces ovlivněný navíc blízkým se výrazným demografickým poklesem počtu studentů;
- potřeba reflektovat i kritické hlasy varující před jednostrannou orientací vzdělávání na logiku konkurenceschopnosti a na přizpůsobování se stále silnějším požadavkům podnikatelů a trhu;²

² - Wolf, Alison: *Does Education Matter?* London, Penguin Books 2002, zpochybňuje tvrzení o přímém či jednoznačném vlivu – natož kauzální vazbě – dosaženého vzdělání na růst produktivity práce či HDP.

- Zpráva Tertiary Education for the Knowledge Society. OECD 2008, srov. <http://oecd-conference-teksts.icste.pt>: v této zprávě o mezinárodním výzkumu vzdělávací politiky v řadě zemí OECD z hlediska řízení, financování, zajišťování kvality, spravedlivosti, výzkumu a inovací, internacionalizace a vazby na trh práce se objevují důrazy mírnící v předchozí dekádě panující přesvědčení o nutnosti radikálního obratu ke kritériím ekonomické výnosnosti VŠ vzdělání, např. kapitola *Improve knowledge diffusion rather than strengthening commercialisation*.

- aktuální situace finanční a následně ekonomické krize vede vlády k investicím především do vzdělávání, výzkumu a vývoje; bylo by žádoucí, aby tento vývoj nastal i v ČR. Je proto namístě provést reflexi stavu sektoru vysokoškolského vzdělávání, aby bylo zřejmé, jaké prostředky a kam investovat a dosáhnout jejich efektivního využití.

Předkládaný materiál se podrobněji věnuje širšímu rámci, ve kterém se české školství pohybuje (internacionalizace – masifikace – diverzifikace – nové role vysokoškolských institucí) a důsledkům těchto trendů pro nejbližší budoucnost (vymezování typologie institucí a jejich poslání, sledování kvality a její zajišťování, financování).

Ambicí tohoto materiálu není být vyčerpávající analýzou celého systému. Materiál se také nezabývá celým sektorem terciárního vzdělávání, ale pouze vysokými školami, především univerzitního typu.

I. INTERNACIONALIZACE³

Současné období někteří experti na rozvoj systémů vysokoškolského vzdělávání charakterizují jako období, kdy jsou tlaky na změnu vysokých škol nejvýraznější od roku 1968. Tyto tlaky jsou nezdědka označovány jako „dramatické“: „*postupná individualizace a převádění všeho na zboží, de-nacionalizace a de-socializace našich ekonomik, stejně jako univerzalizace vysokoškolského vzdělávání a komodifikace výzkumu ukazují, že globalizace má 'transformativní efekt'*“⁴. Vysokoškolské instituce se proměňují zevnitř (studijní programy), vůči svému okolí (důraz na otevřenost, efektivnost ve smyslu *value for money* a na utilitární funkci vzdělávání) i jako organizace (změny způsobu jejich řízení). Tyto změny probíhají ve všech vyspělých zemích stejně nebo velmi podobně. Přináší řadu pozitiv, ale i rizik.

- Změny v systémech vzdělávání v jednotlivých zemích Evropy mají některé společné jmenovatele, nejdůležitější z nich jsou rozvoj společnosti, která směřuje ke společnosti znalostí⁵, demokratizace společnosti a prohlubující se mezinárodní rozměr jejího života. Globalizace (internacionalizace) se projevuje **zvyšující se interakcí mezi zeměmi i jednotlivými částmi světa**, kdy pouze minimum z nich zůstává změnami na jiném kontinentu nedotčeno.
- Důležitým faktorem, který je velmi typický pro USA, ale nebyl typický pro Evropu, je volná **soutěž**, jejímž důsledkem je snaha o zvyšování konkurenceschopnosti. S klesajícími demografickými křivkami začínají vysoké školy v evropských zemích soutěžit o domácí studenty. Jsou však nuceny vstoupit i do soutěže o zahraniční studenty, a to nejen v rámci své země. Kromě toho jsou vysoké školy nuceny soutěžit o studenty i o finanční zdroje (nejen na výzkum) se soukromými institucemi.
- V souvislosti s masifikací byly v různých zemích zakládány **nové typy vzdělávacích institucí** poskytujících kratší, většinou profesně zaměřené programy. V Evropě konce 90. let minulého století se tak objevila poměrně pestrá škála národních systémů, která se stala **značně nepřehlednou** pro volný pohyb studentů za účelem dalšího studia na zahraniční vysoké škole a pro posuzování získaných kvalifikací (nostrifikací) jak pro účely dalšího studia, tak pro účely zaměstnatelnosti; v praxi pak tento stav vytváří řadu překážek.
- Od druhé poloviny 80. let minulého století se na evropské úrovni prosazuje řada **organizačních a technických opatření**, která mají usnadnit zásadní koncepční změnu, tj. společné využívání evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání, vědy a výzkumu. Je v zájmu českých vysokých škol **dokončit nebo v některých případech zahájit implementaci** těchto opatření:

³ Termíny „internacionalizace“ nebo „globalizace“ jsou v analýzách vysokého školství užívány v podstatě jako synonyma. Označují jednu z nejvýraznějších charakteristik odlišujících vysoké školy před a po r. 1990, tj. mimořádný nárůst mezinárodně sdílených poznatků, cirkulaci vyučujících i studentů a výraznou mezinárodní spolupráci ve výuce, vědě, výzkumu a inovacích.

⁴ Kwiek, M: The Bologna Process from a Central European Perspective. In: Tomusk, V. (ed.): The Bologna Process: Voices From the Peripheries. Kluwer Scientific Publishers 2004.

⁵ Podle statistik OECD mezi rokem 1985 a 1997 příspěvek průmyslu založeného na znalostech vzrostl v Německu z 51 % na 59 % a v Británii z 45 % na 51 % (The brain business – A survey of higher education, The Economist, 10. září 2005, s. 3).

- jde o **program mobilit Erasmus** a jeho nástroj - *Evropský kreditový transferový systém, ECTS*, který zjednodušuje uznání předchozího vzdělání i vzdělání získaného v zahraničí;
- v rámci Boloňského procesu pak jde o dokončení *Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání (European Higher Education Area - EHEA)*, jehož charakteristikou je **společná třístupňová struktura studia (bakalářské – magisterské – doktorské)**. Od vytvoření Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání si Evropa slibuje nejen *volný pohyb studentů a akademických pracovníků* sám o sobě a *zvýšení atraktivity evropských vysokých škol pro studenty z evropských i mimoevropských zemí*. Především očekáváme, že budeme sdílet standardy vysoké kvality a dále posílíme autonomii vysokých škol spojenou s jejich odpovědností vůči společnosti;
- atraktivita a otevřenost EHEA musí ovšem být podpořena kvalitou poskytovaného vzdělávání. Proto byly přijaty **Evropské standardy a směrnice pro zabezpečení kvality**⁶ (*„European Standards and Guidelines for Quality Assurance“* - ESG). V březnu 2008 byl ustaven Evropský registr kvality (EQAR), který má být zárukou, že akreditační agentury či instituce pro hodnocení kvality v něm registrované evropské standardy splňují. Pro další rozvoj českých vysokých škol a jejich zapojení do mezinárodních sítí je nanejvýš žádoucí tyto standardy a hodnocení implementovat a učinit z nich pravidelnou součást vlastních aktivit;
- důležitou funkci má i evropský rámec kvalifikací pod názvem **Zastřešující rámec kvalifikací pro Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání** (*Overarching framework of qualifications for EHEA*), který zahrnuje všechny tři cykly (v rámci 1. cyklu se aplikuje i na „kratší“ terciární cyklus studia). Cenné je vymezení obecných deskriptorů pro každý cyklus studia formulované v podobě tzv. výsledků učení (*„learning outcomes“*) a dovedností, které student získá. Pro 1. a 2. cyklus jsou stanoveny kredity ECTS, které má student získat a které vyjadřují studijní (učební) zátěž nezbytnou pro to, aby student dosáhl očekávaných výsledků učení na dané úrovni. Pro 3. cyklus jsou stanoveny standardní roky studia.
- Dalším důležitým impulsem na evropské scéně je pro vysoké školy tzv. **Lisabonský proces**. Jeho základy byly položeny v roce 2000 a na rozdíl od Boloňského procesu je určen pouze pro země EU, případně pro státy Evropského hospodářského prostoru. Tento proces se od počátku zaměřoval na vysoké školy jak z hlediska jejich vzdělávacích tak i výzkumných a inovačních aktivit. Pracuje s pojmy „celoživotní učení“, uznávání výsledků celoživotního učení a s tzv. znalostním trojúhelníkem: vzdělávání – výzkum - inovace.
- Jeho hlavním tématem se pro vysoké školy stala „modernizace univerzit“ a s tím související další témata: *financování, řízení, diverzifikace univerzit (v poslední době se hovoří o klasifikaci univerzit přispívající k větší transparentnosti vzdělávacích systémů), zabezpečení kvality, uznávání předchozího vzdělávání a učení*. Souběžně s tím probíhá vytváření **Evropského výzkumného prostoru – ERA** (*European Research Area*), typicky prostřednictvím zejména 6. a 7. rámcového programu. Do

⁶ Jelikož pojem „standardy“ je chápán v Evropě různým způsobem, autoři ESG zdůrazňují, že jim jde o volné vyjádření obsahu tohoto pojmu, podložené příklady dobré praxe, nikoliv o úzce zaměřené regulativní požadavky. Volné vymezení vychází především z toho, že byly připravovány s cílem využít je ve všech evropských institucích terciárního vzdělávání, bez ohledu na jejich strukturu, funkci, velikost či národní kontext.

budoucná bude určitě nutné daleko více propojit či nalézt synergie Boloňského procesu a vznikající evropské výzkumné platformy (ERA).

- Naše vysoké školy musejí ve větší míře než dosud využít pozitivních možností, které tato opatření skýtají pro skutečně účelnou a účinnou internacionalizaci svého fungování. **Nelze dopustit, aby internacionalizace oscillovala mezi akademickou turistikou, přípravkou na imigraci a mechanismem usnadňujícím *brain drain*** ve prospěch jedněch na úkor druhých.
- Na druhou stranu je třeba si uvědomit, že pro české vysoké školy není jiné cesty než se ještě intenzivněji zapojit do evropské a světové dělby vědecké a pedagogické práce. Tendence ke globalizaci je nejsilnější právě na špičce hierarchie kvality a české vysoké školy nemohou aspirovat na vrcholné výkony v nejširší škále specializací. Už to vyžaduje lépe diverzifikovat náš omezený finanční i lidský kapitál tak, abychom ve vybraných oborech dosahovali špičkové světové kvality a v ostatních dokázali provozovat kvalitní sledovatelský nebo aplikační výzkum a vychovávat talenty pro mezinárodně špičkové univerzity v těchto oborech, které po návratu umožní zvýšit kvalitu ve svých oborech.

Shrnutí:

Důsledkem internacionalizace jsou především následující kroky k harmonizaci systémů vysokoškolského vzdělávání v Evropě:

- *Prosadit koncept celoživotního (vysokoškolského) vzdělávání a učení vytvořením takové nabídky studia a příležitostí k učení, které uspokojí posluchače s různými schopnostmi, zkušenostmi, počáteční úrovní vzdělání i očekáváním, pokud jde o uplatnění v praxi.*
- *Kodifikovat uznávání předchozího vzdělání a informálního učení za pomoci „Charty celoživotního učení“ připravené Evropskou asociací univerzit EUA.*
- *Vyhodnotit strukturaci studijních programů, provést kurikulární (obsahovou) inovaci studijních programů s oporou o výsledky učení (learning outcomes). Dále implementovat kvalifikační rámce a soustavy kvalifikací s využitím vyhodnocení výsledků učení a s vazbou na kredity ECTS. Díky definování studia prostřednictvím výsledků učení propojit formální pregraduální vzdělávání se systémem celoživotního učení včetně uznávání jeho neformálních podob. Celý systém pak propojit s nástroji zabezpečení kvality.*
- *Při zabezpečování kvality důsledně využívat Evropských standardů a směrnic pro zabezpečení kvality (ESG) jak ve vnitřní politice vysokých škol, tak v systému jako celku. V důsledku tak podpořit rozvoj kultury kvality, ustavit centrum metodické pomoci jednotlivým institucím a zajistit návaznost vnitřních a vnějších systémů zajišťování kvality.*
- *V mobilitě studentů i akademických pracovníků dosáhnout vyšší úrovně odstraňováním rigidního přístupu k uznávání (studia, resp. dosažených akademických titulů) v ekvivalentních studijních programech, zlepšováním transparentnosti systémů, využíváním všech dalších nástrojů, které mobilitu usnadní. K rozvoji mobility přispějí také lepší a srovnatelná statistická data, dostupné spolehlivé informace a kvalitní služby.*

- *Využívat mezinárodních kontaktů k hledání úspěšných příkladů, analyzovat je a nacházet principy, které by mohly pomoci uvádět úspěšné postupy zvyšování kvality činností vysokých škol do praxe; rozpoznat, co je kam přenositelné a co nikoliv.*
- *Hlavní odpovědnost za rozvoj vysokoškolských systémů na národní úrovni bude i nadále ležet jak na ministerstvu odpovědném za systém vysokoškolského vzdělávání, tak na jednotlivých vysokých školách. Vlády musejí s oporou o evropské a mezinárodní standardy průběžně vytvářet podmínky pro rozvoj mezinárodní dimenze svého vysokého školství; jednotlivé vysoké školy pak budou koncipovat svému typu/poslání přiměřenou a konzistentní politiku mezinárodní spolupráce.*

II. ZÁKLADNÍ ZMĚNY V SYSTÉMU VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

1. Masifikace⁷

- V posledních letech se stalo známou skutečností, že v České republice již proběhla výrazná **kvantitativní expanze** (tzv. *masifikace*) přístupu k terciárnímu (vysokoškolskému a vyššímu odbornému) vzdělání.⁸ Jejím důsledkem je, že se české vysoké školství za necelé dvě dekády transformovalo velice rychle z *elitního modelu* do *univerzálního modelu*, v němž je přístup ke studiu umožněn již více než polovině lidí z příslušné věkové skupiny.⁹ V současné době se **podíl poprvé zapsaných** do terciárního vzdělávání v České republice zcela vyrovnal průměrným hodnotám v nejrozvinutějších zemích světa (země OECD), neboť **již dosahuje dvou třetin odpovídající populační kohorty**, a v budoucnosti proto nelze počítat s pokračováním tohoto trendu.
- Kvantitativní rozvoj vysokého školství v ČR za posledních 10 let ukazuje, že v akademickém roce 2007/08 měla Česká republika 74 vysokých škol – 26 veřejných, 46 soukromých a 2 státní. 28 vysokých škol je univerzitního typu (24 veřejných, 2 státní a 2 soukromé), 46 je neuniverzitního typu (2 veřejné a 44 soukromých). Na soukromých vysokých školách studuje více než 41 tisíc studentů, což je téměř 12 % z celkového počtu studentů vysokých škol. Následující tabulka udává počty studentů veřejných a soukromých vysokých škol. Počet studentů na dvou státních školách je poměrně stabilní, asi 4500 studentů.

Tab. 1 – Počty studentů v letech 1999-2007

Rok	Soukromé VŠ		Veřejné VŠ		Celkem
	počet	% z celku	Počet	% z celku	
1999/2000	365	0,2	187 298	99,8	187 663
2000/2001	2002	1,0	191 502	99,0	193 504
2001/2002	4 822	2,3	202 952	97,7	207 774

⁷ „Masifikace“ není příliš libozvučným termínem. Užívá se však ve většině jazyků na základě charakteristiky vývojové fáze vysokoškolského systému, kterou podal M. Trow (přechodová fáze „masového“ modelu - viz poznámku 9). Označuje výrazný kvantitativní nárůst počtu studentů v poměrně krátkém čase. Jde o situaci, kdy jejich počet začíná vytvářet tlak na zásadní kvalitativní proměny obsahu, organizace a způsobu vzdělávání i na vztahy mezi vědou, výzkumem, výukou i podobami „služeb společnosti“ (posláními či „misemi“).

⁸ Podle Mezinárodní standardní klasifikace vzdělání ISCED se do terciárního vzdělávání zahrnují programy ISCED 5A (bakalářské a magisterské, někdy dále rozdělované na krátké a dlouhé programy), ISCED 5B (u nás programy vyššího odborného vzdělávání) a ISCED 6 (doktorské vzdělávací programy), které v ČR odpovídají studiu na vysokých a vyšších odborných školách.

⁹ Ve své stěžejní a všeobecně akceptované zprávě pro OECD vymezil americký sociolog Martin Trow tři základní přechodové fáze a modely vývoje vysokoškolských systémů: **elitní, masový a univerzální**. Definice těchto tří základních fází a od nich odvozených modelů vysokého školství přitom vycházela právě z velikosti přístupu a účasti příslušné populace na vysokoškolském vzdělávání. Podle revidované verze zprávy z roku 1999 jsou za **elitní** označovány systémy, do nichž má přístup méně než 25 % příslušné věkové skupiny; za **masové** je označováno vysoké školství, do něhož má přístup více než 25 % a méně než 50 % příslušné věkové skupiny; za **univerzální** jsou označovány systémy, do nichž má přístup více než 50 % příslušné věkové skupiny. Zpráva však především ukazuje, že vysokoškolské systémy mají v každém z uvedených modelů zcela odlišné cíle a úkoly, struktury a další klíčové charakteristiky.

2002/2003	8 380	3,7	216 458	96,3	224 838
2003/2004	12 993	5,2	235 741	94,8	248 734
2004/2005	18 465	6,8	252 837	93,2	271 302
2005/2006	25 248	8,5	272 007	91,5	297 255
2006/2007	30 775	9,5	293 351	90,5	324 126
2007/2008	41 133	11,7	311 817	88,3	352 950

V tabulce 1 jsou započítáni všichni studenti bez ohledu na financování, státní příslušnost a formu studia. Uvedeni jsou studenti, kteří byli zapsáni k datu 31. 10. přísl. akademického roku. Je zřejmé, že v uvedeném období se počet studentů téměř zdvojnásobil. Zároveň výrazně vzrostl počet studentů soukromých vysokých škol. V akademickém roce 2007/2008 tvoří téměř 12 % z celkového počtu studentů. Analýza důsledků tohoto stavu je zjevně namístě.

- Jak ukazují zkušenosti zemí, které procesem masifikace prošly dříve, absolventi vedle tzv. *tradičních* (lékaři, právníci, vědci, inženýři, vyšší úředníci) a tzv. *moderních* (učitelé, programátoři, podnikatelé, sociální pracovníci) vysokoškolských povolání začnou směřovat také na pozice, které do té doby zastávali především středoškoláci (administrativní pracovníci, asistenti, vedoucí provozu nebo dílny, obchodníci či technici) nebo které nebyly dříve vůbec na vzdělání vázány (umělci, sportovci).
- Počtem, podílem a strukturou absolventů se Česká republika rychle dostává do dvojí paradoxní situace. **Za prvé**, ještě kolem roku 2000 činil **podíl absolventů vysokoškolského studia v příslušné věkové kohortě** populace **méně než 15 %**, byl jedním z nejnižších mezi zeměmi OECD a proti průměru zemí EU pouze poloviční. Vlivem mimořádné expanze a také díky klesajícímu demografickému vývoji v ČR však již do roku 2006 dosáhl dvojnásobku - téměř 30 % a během následujících dvou let předstihl nejen průměr zemí EU, ale **vzrostl téměř až na 40 %**. **Za druhé**, mezi absolventy opouštějícími školství a přecházejícími na trh práce však **nadále naprosto převažují vysokoškoláci s magisterským** (nebo ekvivalentním) diplomem a jejich podíl se na úkor bakalářů dokonce opět zvyšuje. Je ovšem třeba konstatovat, že jednou z příčin tohoto stavu je přetrvávající neochota společnosti uznávat bakalářské vzdělání jako plnohodnotné vysokoškolské vzdělání.
- **Po roce 2010 začnou více než polovinu absolventů odcházejících na pracovní trh ze všech stupňů a druhů škol české vzdělávací soustavy tvořit absolventi terciárního vzdělávání** (vysokých a vyšších odborných škol). Velká většina z nich bude přitom mít magisterský (nebo ekvivalentní) vysokoškolský diplom. Uvedený vývoj má navíc nejen mimořádnou dynamiku, ale také značnou setrvačnost a pravděpodobně již během několika příštích let přinese **problémy s uplatněním** na pracovním trhu i pro vysokoškoláky.

Demografický pokles

- Komplikovaná situace se ještě umocní tím, že do vysokoškolského věku začnou přicházet kohorty postižené druhým demografickým poklesem počtu narozených z 90. let, takže odpovídajícího věku začnou dosahovat mnohem slabší populační ročníky. Demografický pokles zasáhne vysoké školy již před rokem 2015, kdy začne prudce klesat nejprve příslušná věková kohorta pro zapsané, později i pro studenty a absolventy vysokých škol. Průběh demografického zlomu je charakteristický tím, že

během pouhých pěti let poklesne velikost vysokoškolských věkových kohort na hodnoty jen málo převyšující 90 tisíc osob; oproti dnešní úrovni s téměř 130 tisíci osob, tedy téměř o třetinu.¹⁰

- Mezi roky 2015-2020 přijdou vysoké školy pravděpodobně nejméně o čtvrtinu svých „tradičních studentů“. Ale i kdyby se jejich počet snížil z dnešních 350 tisíc na zhruba čtvrt milionu, budou přesto představovat dvě třetiny odpovídající věkové kohorty. Zároveň se **dovrší již probíhající zásadní proměna vztahu mezi poptávkou** (počtem uchazečů) **a nabídkou** (počtem volných studijních míst) terciárního a vysokoškolského vzdělávání. Obvyklým jevem se proto stane, že **některé obory nebo celé fakulty či dokonce vysoké školy nebudou mít dostatek zájemců** (přínejmenším těch přicházejících přímo ze střední školy), kteří by na nich „byli ochotni“ studovat.
- Mezi vysokoškoláky tedy čím dál menší část budou tvořit tradiční na studium připravení nebo motivovaní mladí lidé ze vzdělanějších rodin, ale stále více půjde (a již jde) o lidi různého věku, s rozmanitým sociálním původem, předchozí rodinnou historií i osobní zkušeností. Na vysoké školy budou přicházet (a již přicházejí) s rozdílnými představami, hodnotami, aspiracemi a cíli, což se odrazí také v jejich přístupu ke vzdělávání, zájmu o studium, schopnosti se učit apod. Rovněž jejich uplatnění po ukončení studia se začne výrazně rozrůžňovat a měnit.
- Jedním ze základních strategických tahů by se proto mělo stát podstatné **posílení role vysokých škol jako center celoživotního vzdělávání**. Poslední šetření dokládají, že **vysoké školství (a školství vůbec) hraje v oblasti dalšího vzdělávání spíše okrajovou roli a zaujímá pouze kolem 6 % jeho trhu**. V dalším vzdělávání **dominuje především vzdělávání zajišťované přímo zaměstnavatelskými organizacemi nebo specializovanými firmami**.¹¹ Zároveň však tyto údaje ukazují na veliký prostor, do kterého mohou vysoké školy vstoupit. Půjde o to, aby vysoké školy samotné svojí nabídkou různých vzdělávacích programů a kurzů vyšly vstříc rozrůzněným očekáváním, potřebám a zájmům dospělých včetně již vysokoškolsky vzdělaných a aby měly dobré informace o tom, co jim v rámci dalšího vzdělávání nabídnout.

¹⁰ Vezme-li se v úvahu celé období od druhé poloviny 90. let, pak oba demografické poklesy způsobují během dvou dekád snížení vysokoškolských kohort v ČR fakticky na polovinu. Je třeba upozornit, že s tak nepříznivým vývojem se v posledních padesáti letech nemusela vyrovnávat žádná z rozvinutých zemí světa.

¹¹ Údaje vyplývají z celoevropského šetření EUROSTAT o dalším vzdělávání zaměstnanců v podnicích Continuing Vocational Education Survey), z výzkumu Kvalifikace 2008 (firma MEDIAN pro Pedagogickou fakultu UK) a ze šetření tzv. úplných nákladů práce, které každoročně provádí ČSÚ.

2. Diverzifikace¹²

- Stále více se ukazuje, že při rostoucí různorodosti studentů a změnách ve společnosti nebude v budoucnu ani možné ani žádoucí, aby každá vysoká škola dokázala zabezpečit všechny oblasti, které jsou pro společnost důležité.
- Podstatnou charakteristikou vývoje vysokého školství se proto stala skutečnost, že kvantitativní expanze musí být nezbytně provázána s jeho **diverzifikací**. Smyslem a cílem diverzifikace je přitom nejenom **umožnit vzdělávání mnohem různorodější populaci** studentů a připravit je na nejrůznější a velmi rozmanité pozice ve společnosti, **ale také ochránit a zachovat tradiční elitní univerzitní sektor vysokého školství** (a šířeji terciárního vzdělávání) a jeho zaměření na nejnadanější část populace, na přípravu výzkumných pracovníků a dalších špičkových odborníků, na klíčové vědecké a výzkumné projekty a celkový rozvoj vědění a poznání. Diverzifikace tedy vede rovněž k vytváření jakýchsi **pojistných ventilů**, které umožňují ulevit přetlaku masy studentů, provádět výběr talentovaných a motivovaných studentů a v uvedených oblastech **udržet vysokou úroveň** části vysokoškolského sektoru, který je založen na tradičním univerzitním modelu a pro vývoj společnosti je životně důležitý.

Dosavadní pokusy diverzifikovat systém v České republice

- V České republice se v posledních dvaceti letech objevilo několik významných příležitostí k podstatnější diverzifikaci vysokoškolského systému:
- **Vznik vyššího odborného školství.** Dlouhodobým záměrem projektu experimentálního zřízení nového typu institucí – vyšších odborných škol (VOŠ) v polovině 90. let bylo vytvořit především na bázi nejkvalitnějších středních škol a tehdy poměrně rozšířeného pomaturitního studia (kvalifikačního, inovačního a aktualizacího) nový sektor terciárního vzdělávání, který právě převezme roli pojistného ventilu vůči univerzitám. Projekt se z řady důvodů nepodařilo zcela naplnit a vyšší odborné školství nezačalo v celém systému terciárního vzdělávání ve výraznější míře plnit předpokládanou roli (v současnosti v něm studuje méně než 8 % všech studentů terciárního vzdělávání a uvedený podíl se v posledních letech spíše snižuje).
- **Vznik soukromých vysokých škol.** Zřízení soukromých vysokých škol umožnil zákon o vysokých školách z roku 1998. Přestože nároky Akreditační komise byly alespoň zpočátku poměrně přísné a soukromé vysoké školy většinou nedostávají státní dotace, vzniklo během deseti let 46 soukromých vysokých škol s celkem cca 41 tisíci studentů, což v r. 2007/2008 představuje přibližně 12 % všech vysokoškoláků. Všechny soukromé vysoké školy byly zřizovány jako neuniverzitní. Většina z nich však v současné době usiluje o akreditaci též magisterských studijních programů a dvěma se podařilo stát se univerzitními vysokými školami. Příspěvek soukromých

¹² „Diverzifikace“ ve zkratce vyjadřuje tendenci přizpůsobit cíle, skladbu hlavních činností a způsob řízení a financování jednotlivých vysokoškolských institucí narůstající rozmanitosti studentů a požadavků společnosti.

vysokých škol k diverzifikaci systému není zanedbatelný, ale výše zmíněná snaha přiblížit se vysokým školám univerzitního typu potvrzuje tendenci, že se tento příspěvek bude spíše zmenšovat.

- **Strukturace vysokoškolského studia** do tří navazujících, ale samostatných stupňů: bakalářského, magisterského a doktorského (s výjimkou oborů, u kterých příprava na profesi strukturaci studia neumožňuje). Průběh a dosavadní výsledky uvedené strukturace jsou však dosti problematické. Původní záměr, který se objevoval například v dlouhodobých záměrech ministerstva a v dalších koncepčních dokumentech (Bílá kniha z roku 2001), **předpokládal, že v magisterském studiu bude pokračovat zhruba polovina absolventů bakalářského studia**. Důsledkem a také projevem tohoto záměru by byla profilace škol a jejich součástí na jeden či druhý stupeň studia, která by souvisela s výzkumnou a odbornou úrovní škol, resp. s jejich vývojovou a jinou tvůrčí činností, jejich rolí v doktorském studiu apod. Přirozeně by to prohloubilo diverzifikaci vysokých škol, umožňující jejich specializaci a racionálnější dělbu práce mezi nimi.
- Skutečný vývoj byl ovšem naprosto odlišný. Záměr na přibližně vyrovnaný přechod bakalářů do magisterského studia nebo na pracovní trh nebyl zatím naplněn. Již po roce 2000 tvořil počet nově přijatých do navazujícího magisterského studia zhruba dvě třetiny absolventů-bakalářů, avšak v posledních letech vyrostl dokonce na více než 80 % a v současnosti se blíží až k 90 %. **Navazující magisterské vzdělávání je poskytováno plošně téměř na všech veřejných vysokých školách a podíl zapsaných do těchto programů k počtu absolventů bakalářského studia téměř nesouvisí s výkony škol například ve výzkumu či s rozsahem doktorského studia.**¹³
- Příčiny neúspěšné diverzifikace vysokoškolského systému v České republice lze shrnout následovně:
 - (i) **nízká prestiž neuniverzitních vysokých škol,**
 - (ii) **málo diverzifikovaný způsob financování** (většina prostředků na vzdělávání přichází normativní cestou, na základě počtu studentů a ceny studijního programu, a nutí tedy vysoké školy nabírat co největší počet studentů a tlačít je do „dražších“ programů; rozdíly mezi posláním jednotlivých škol a jejich vzdělávacími programy jsou zcela překryty prostými počty studentů, přirozená diverzifikace škol je tak potlačována a kvalitativní standardy se proto pod tímto tlakem v celém systému postupně snižují),
 - (iii) **financování výzkumu a vývoje nevedlo k žádoucí diverzifikaci** systému vysokého školství (za úspěšné jsou pokládány téměř výhradně ty instituce, které uspějí ve výzkumu a vývoji; honba za společenskou prestiží, notně podporovaná různými rankingy, tlačí vysoké školy směrem k výzkumu a vývoji, aniž by měly infrastrukturní a personální předpoklady uspět).
- **Situace vyžaduje změnu.** Stát musí vytvořit podmínky, které budou vysoké školy motivovat k tomu, aby se dokázala uplatnit každá instituce, která správně identifikuje své silné stránky a zaměří se na ně. Nástroji, které diverzifikaci bezesporu mohou

¹³ O nivelizačním vývoji svědčí příklad Univerzity Karlovy, školy s vysoce nadprůměrnými ukazateli v oblasti výzkumu i doktorského studia v České republice. Ještě v roce 2003 byl poměr zapsaných do navazujícího magisterského studia k absolventům bakalářského studia na UK zhruba o třetinu nad průměrem celé ČR. Do roku 2007 se sice oba poměry zvýšily, ale zároveň vyrovnaly, takže činí 86 % a UK se tak v tomto ukazateli dostala na celkový průměr ČR. Univerzita Karlova ovšem do svých navazujících magisterských programů přitahuje nadprůměrně vysoké procento kvalitních bakalářů z jiných vysokých škol v ČR.

podpořit, jsou zejména diverzifikované **hodnocení kvality** (viz část III) a diverzifikované **přidělování finančních prostředků**:

- Kritéria **Akreditační komise** (ať již za účelem akreditace, tedy zajišťování minimálních standardů, či pro hodnocení kvality za účelem zdokonalování) však dosud nerozlišují mezi různorodostí úkolů, které vysoké školy zajišťují, nepodporují diverzifikaci institucí a možnost dosáhnout špičkové kvality v různých oblastech jejich činností (srov. podrobněji v kapitole III).

- Druhým nástrojem pak je **financování**. Systém rozdělování veřejných prostředků zná zejména prostředky na vzdělávání a prostředky na výzkumnou a vývojovou činnost. Jak ukazují statistiky, objem těchto prostředků, zejména v oblasti vzdělávání investovaný u nás, zaostává za průměrem vyspělých zemí OECD i EU. Statistické údaje prokazují, že výdaje na terciární vzdělávání v ČR jsou nižší než průměrné výdaje v EU-27 zhruba o 20 % a výrazně nižší než výdaje v zemích, s nimiž bychom chtěli být konkurenceschopní.¹⁴ Zároveň narůstají výkony vysokých škol (jak počty studentů, tak vědecký výkon). Průměrný normativ na jednoho studenta se dokonce mezi roky 2007 a 2008 a opět v r. 2009 snížil. Je tedy nezbytné zajistit zdroje, které by podpořily rozvoj vysokých škol v oblastech vzdělávání. Pokud existují zdroje financování např. na regionální rozvoj či rekvalifikace, vysoké školy o nich většinou nevědí a ani nejsou nijak motivovány, aby o ně usilovaly.

- Je třeba též zajistit, aby diverzifikaci nebránily ani ji neztěžovaly **legislativní předpisy**. Např. **vnitřní struktura a systém řízení** se mohou lišit podle profilu a poslání, které si vysoká škola zvolí nebo na které jednoduše „dosáhne“. Jiné bude pro výzkumně zaměřenou univerzitu, která má několik desítek tisíc studentů a má reálnou možnost zaujímat významné místo v Evropském výzkumném prostoru či obecně v mezinárodním měřítku, a která se pravděpodobně bude muset vypořádat se svou vnitřní diverzifikací. A jiné bude vhodné pro regionálně zaměřenou instituci, jejímž hlavním posláním je přispívat k rozvoji regionu, ve kterém působí. Zatímco prvá instituce může např. do svých řídicích struktur zapojovat význačné zahraniční vědce či akademické pracovníky (např. do správních a vědeckých rad), druhá bude daleko více odrážet regionální význam a užší zaměření svých studijních programů. **Zákon by v případě regionálních institucí neměl jejich vnitřní strukturu a řízení rigidně předepisovat.**

Shrnutí:

- *Diverzifikace představuje klíčový strategický cíl dalšího rozvoje vysokého školství. Je třeba hledat rozmanité nástroje k dosažení tohoto cíle.*
- *Diverzifikovaný systém nejen lépe odpovídá požadavku individualizace vzdělávací nabídky, ale je také schopen lépe odpovědět jak na krátkodobé požadavky trhu práce, tak na dlouhodobější společenské požadavky. Zároveň napomáhá k sociální mobilitě, neboť nabízí různé možnosti vstupu do systému, různé metody výuky, horizontální prostupnost oběma směry. Tím, že dokáže odpovědět na takto široké spektrum požadavků, má diverzifikovaný systém i větší stabilitu.*
- *Dělbá práce umožňuje i při masovém charakteru vysokoškolského vzdělávání zachovat prvky elitního vysokého školství. Instituce se mohou více zaměřit na plnění svého specifického poslání, čímž se zvýší jejich efektivita i efektivita celého systému.*

¹⁴ Viz Eurostat, Eurydice 2007 a OECD, Education at a Glance 2007.

- *K institucionální diverzifikaci by měl vést důraz kladený na některé aktivity a převažující činnosti (směry rozvoje), které povedou k přirozené/evoluční profilaci instituce. Takovými směry rozvoje mohou např. být výzkum a vývoj (výzkumná instituce), inovace a další tvořivé činnosti (inovativní instituce), větší otevřenost poskytování dalšího vzdělávání nebo důraz na individualizované vzdělávání (tzv. pružné vzdělávací cesty) a otevřenost potřebám různorodých skupin posluchačů (instituce více zaměřená na celoživotní učení). Typu/třídě instituce pak bude odpovídat převládající úroveň studijních programů (bakalářské, magisterské, doktorské), které je instituce schopna a oprávněna poskytovat. Velmi pravděpodobně je možné nalézt další směry vývoje.*
- *Typů/tříd institucí bude bezesporu více. To přispěje k tomu, že nedojde k dichotomii, kdy jedna třída je pokládána za „horší“ nežli druhá, zatímco by do ní zařazené instituce měly být posuzovány podle odlišných kritérií. Jde pak o to, jak nalézt nástroje, které by ve svém důsledku vedly k podpoře diverzifikace a zároveň by na ně školy kvalitní jen v některé z činností nedoplatily.*

3. Klasifikace vysokých škol – nástroj, který může napomoci diverzifikaci systému

- Snahy zařadit instituce do určitých kategorií či tříd zde již určitou dobu jsou. V poslední době se objevila celá řada rankingů, které se snaží odlišit „kvalitní“ vysoké školy od těch ostatních. Rankiny jsou vesměs založeny na kritériích napojených na výzkumné činnosti, instituce „tlačí“ spíše k tomu, aby se pokoušely na poli výzkumu a vývoje uspět, tlačí je do investic směrem k výzkumným aktivitám a prestižním programům, a to i tehdy, když na to vysoké školy nemají potenciál. V každém případě rankiny integrují (možná spíše redukují) „kvalitu“ instituce do jedné veličiny, která nemůže postihnout jejich skutečnou diverzitu a excelenci v některých poskytovaných činnostech. **Z hlediska diverzifikace tedy nejsou rankiny vhodné, protože nepodporují různé druhy excelence, spíše napomáhají homogenizaci systému.**
- Trendy ve vývoji národních i mezinárodních rankingů se dlouhodobě zabývá například CHE (SRN). Potvrzuje řadu **slabin mezinárodních institucionálních rankingů**¹⁵, například výše zmíněné výhradní zaměření na výzkum (Šanghajský ranking), zaměření pouze na mnohooborové univerzity (bez možnosti zahrnout univerzity specializované, neuniverzitní vysoké školy nebo výzkumné ústavy, které nejsou součástí vysokých škol), zaujatost proti interdisciplinárním oborům apod., ale také problém platnosti a spolehlivosti užívaných dat dokumentovaný například velmi nízkou návratností dotazníků.
- Na evropské úrovni existují iniciativy, které se snaží aplikovat multi-dimenzionální přístup „European Excellence Ranking“ (projekt CHE v SRN) a vytvořit jednoduchou a srozumitelnou **metodiku klasifikace vysokých škol** postihující jejich různou funkci pro společnost (projekt Mapping Diversity při Univerzitě Twente – CHEPS).
- Navržená klasifikace sdružuje v případě vysokých škol konkrétní instituce do skupin na základě vybraných oblastí jejich činnosti, které jsou popsány několika indikátory, a její vytváření dodržuje několik **základních principů**: (1) Klasifikace je

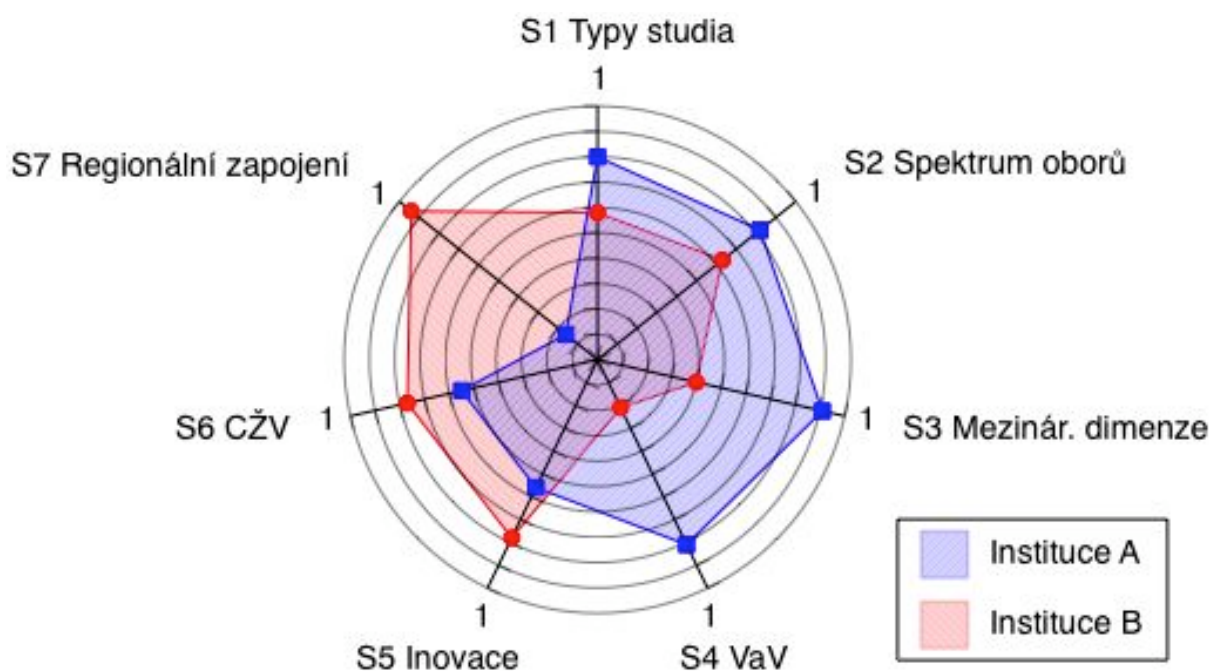
¹⁵ Federkeil, Gero: „Ranking – new developments in Europe“, přednáška na semináři „University Classification“, únor 2009, Praha.

mnohorozměrná, (2) neřadí instituce hierarchicky, ale umožňuje, aby mohly spadat do několika skupin, (3) je flexibilní ve smyslu změn a vývoje institucí a tudíž i možných změn jejich zařazení, (4) nemá ambice stát se povinnou normou. Autoři klasifikace doporučují, aby byla otevřená pro všechny vysoké školy v Evropě, resp. pro ty vysoké školy, které budou akreditovány (projdou hodnocením kvality) agenturou, která bude součástí Evropského registru akreditačních/hodnotících agentur.

- Projekt směřuje ke specifikaci konkrétních **indikátorů pro různé skupiny/typy institucí**. Účelem klasifikace je prospět především vysokým školám samotným (jasná kritéria v jednotlivých činnostech, srovnání s podobnými institucemi, spolupráce s nimi, resp. srovnávání na principu „benchmarkingu“). Klasifikace bude sloužit také studentům i zaměstnavatelům, kterým poskytne srozumitelné a hodnověrné informace a zároveň i těm, kteří vytvářejí strategie a rozhodují o dalším vývoji vysokého školství, protože budou moci lépe zacílit svá politická rozhodnutí.
- **Indikátory** pro klasifikaci vysokých škol, které zároveň povedou instituci k tomu, aby si stanovila převažující typy činností (vlastní charakteristiky) a definovala své silné a slabé stránky a v důsledku toho svůj vlastní profil, tedy musejí popisovat její činnosti/charakteristiky. Již ukončená fáze projektu CHEPS se zabývala možností sledovat následující oblasti činností popsané různými indikátory:
 - **S1: převládající typ studijních programů - studijní dimenze** (bakalářský, magisterský, doktorský – kolik procent tvoří magisterské, doktorské studijní programy);
 - **S2: zda se jedná se instituci, která nabízí široké spektrum disciplín nebo instituci úzce zaměřenou;**
 - **S3: internacionalizaci vzdělávání - mezinárodní dimenze** (podíl zahraničních studentů, mobilita vlastních studentů, podíl zahraničních učitelů, mobilita vlastních akademických pracovníků, joint degree programy ...);
 - **S4: výzkumné zaměření – výzkumná dimenze** (podíl příjmu do rozpočtu školy z výzkumných aktivit, mezinárodně uznávané úspěchy, publikace, citace...);
 - **S5: inovační potenciál – podnikatelská dimenze** (podíl příjmu z inovačních aktivit, existence přenosu poznatků a technologií do praxe, realizované patenty...);
 - **S6: jak působí instituce v celoživotním učení a vzdělávání – dimenze celoživotního vzdělávání** (procento dospělých posluchačů, distančních forem studia,¹⁶ programů dalšího vzdělávání,...);
 - **S7: zapojení do aktivit regionu – regionální dimenze** (partnerství s firmami a místními společnostmi, včetně neziskových organizací; podíl na příjmech, počty projektů pro region, zapojení do regionálního rozvoje...).

Obr. 1

¹⁶ V projektu Mapping diversity pod vedením Franse van Vughta jsou formy studia uvedeny jako jedna z charakteristik, ale charakteristikou není poskytování služeb v oblasti celoživotního vzdělávání obecněji.



Klasifikace dvou evropských vysokých škol vyjádřená pomocí uvedených sedmi oblastí je naznačena na obrázku.¹⁷ Instituce A zastupuje typ vysokých škol, které jsou velké, výrazně výzkumně zaměřené, s rozvinutou mezinárodní spoluprací. Naopak instituce B představuje typ vysoké školy s výraznou orientací na region, na nekontaktní formy výuky a tudíž patrně s rozvinutým celoživotním vzděláváním a velkým inovačním potenciálem.

Existují i další příklady indikátorů a snah postavit na nich diverzifikaci systému. Např. v Kanadě se pracuje se skupinami indikátorů vnitřních kvalit vysoké školy, jakými jsou charakteristiky studentů nebo výukových organizačních forem apod.

- Klasifikace vysokých škol by měla být **propojena s akreditací/hodnocením kvality** nejen podle evropských kritérií a procedurálních postupů (ve spojení se Evropským registrem agentur pro zajišťování kvality), ale měla by vznikat souběžně s procesy zajišťování kvality na národní úrovni.
- V českém kontextu by měla klasifikace výrazně **ovlivnit kritéria pro akreditaci**. Vysoká škola typu A by měla při akreditaci prokázat vhodnou kvalifikaci akademických pracovníků pro výzkum i pro poskytování studijních programů nejvyššího stupně, programy vyučované v cizích jazycích, jazykové kompetence akademických pracovníků, naplňování mezinárodních smluv apod.

Vysoká škola typu B by měla pro akreditaci prokázat rozsah a kvalitu spolupráce s regionem, spolupráci při vytváření obsahu studia s odběrateli absolventů, dostatečně zajištěné studijní programy odborníky z praxe a akademickými pracovníky s dobrou pedagogickou kvalifikací, vhodné studijní materiály a další studijní opory pro moderní formy výuky apod.

¹⁷ Upraveno podle Frans van Vught: „Building European Classification of Higher Education Institutions: Ideas, Concepts, Goals; přednáška na semináři „University Classification seminář, únor 2009, Praha.

- Přestože by každá ze škol byla hodnocena podle jiných kritérií, mohla by dosahovat velmi dobré kvality a rozvíjet excelenci v těch oblastech, kde jsou její silné stránky. Tento přístup názorně prokazuje neexistenci „jedné kvality“ (viz část III).
- **Klasifikace** by patrně daleko důrazněji, než je tomu dosud, **otevřela otázku akreditace institucí** vyplývající z akreditace udělené většině studijních programů, a zároveň by přispěla k rozvoji systémů vnitřního zajišťování kvality.
- V důsledku by patrně **narostly také nároky na rozvoj vnějšího hodnocení kvality** institucí, které Akreditační komise v současné době začíná provádět. Pojetí tohoto hodnocení by se mělo soustředit na „naplňování účelu/poslání“ instituce, jež si instituce sama stanovuje a na doporučení vnějšího hodnotitele, který z účelů jako silnou stránku dále rozvíjet a který případně jako jasnou slabou utlumit nebo postupně opustit. Účel/poslání instituce by jako v současné době specifikoval Dlouhodobý záměr, zatímco **vhodnost účelu** (k němuž by se v souladu s předcházejícím odstavcem vyjadřovala Akreditační komise, případně jiná vnější agentura zabezpečující vnější hodnocení kvality) **by byla v novém pojetí posuzována při diskusích** o dlouhodobých záměrech, probíhajících **mezi vedením vysokých škol a ministerstvem**.
- Má-li mít klasifikace institucí skutečně smysl, **musí být podpořena finančními prostředky** (viz část IV), které umožní, aby se instituce rozvíjela v souladu se svým posláním. Cílem by mělo být finančně motivovat vysoké školy tak, aby se nepokoušely o rozvoj v těch oblastech, kde nemají z různých důvodů šanci konkurovat jiným institucím. Lze tak nepřímým způsobem zabránit neopodstatněným změnám poslání (cílů, plánů), plýtvání lidských i finančních zdrojů a v důsledku zabránit demotivaci z neúspěchu, která může zasáhnout téměř všechny zainteresované skupiny (akademické pracovníky, studenty a další).
- Skutečně účinná podpora diverzifikace by ovšem neměla být omezována ani legislativně. Vysokoškolský zákon proto nemá podrobně definovat různé kategorie institucí, ale naopak musí umožnit a podporovat diverzifikované financování a definici různých indikátorů kvality tak, aby se různé kategorie institucí vytvářely přirozenou cestou.

Shrnutí:

- *Účelná klasifikace typu instituce vyžaduje diferencované indikátory jednotlivých činností vysokých škol – dosavadní rankingy nejsou pro tento účel vhodné.*
- *Mnohorozměrná typologie může vycházet z metodiky ověřované v evropských projektech.*
- *Úspěšná klasifikace institucí je podmíněna vnitřním i vnějším hodnocením kvality vedoucím k akreditaci instituce a k posouzení jejího poslání/účelu.*
- *Má-li mít smysl a společensky žádoucí efekt, musí být klasifikace podpořena diferencovaným způsobem financování (nezbytnou podmínkou samozřejmě je výrazné navýšení financování VVŠ z veřejných zdrojů pro jakoukoli smysluplnou reformu vysokého školství).*

III. KVALITA, JEJÍ HODNOCENÍ A ZAJIŠŤOVÁNÍ

- Kvalita (zajišťování kvality) je základní prioritou rozvoje vysokoškolského vzdělávání a zajištění kvality je obecně uznávanou potřebou. K většímu důrazu na kvalitu vede řada důvodů, především (1) decentralizace řízení systémů vysokoškolského vzdělávání, jejímž důsledkem je přesun velké části zodpovědnosti za kvalitu poskytovaných činností na vysoké školy; (2) požadavek prokázat odpovědnost za efektivní využívání finančních prostředků; (3) potřeba poskytnout hodnověrné informace všem uživatelům činností vysokých škol; (4) vzájemné uznávání výsledků vysokoškolského vzdělávání (včetně titulů) v mezinárodním kontextu.
- Termín kvalita může nabývat různých významů. Podle Harveye a Stensakera (2007) lze rozlišit pět hlavních pojetí, od pojetí kvality jako špičkové úrovně (excellence), přes kvalitu jako ekonomickou efektivnost (value for money), až po kvalitu **jako vhodnost (způsobilost) k danému (deklarovanému či akreditovanému) účelu**. Neexistuje tedy žádná „obecná kvalita“ nebo „jedna kvalita“.
- Podle funkce v systému řízení kvality vysokého školství lze **rozlišit hodnocení vstupních parametrů pro účely akreditace** (obvykle spojené s tím, zda bylo dosaženo minimálních standardů, a s procesy vnějšího hodnocení) a **hodnocení za účelem zdokonalování** (využívající vedle vnějšího hodnocení také vnitřní hodnocení kvality v gesci vysokých škol samotných), jehož výsledky slouží především vysoké škole.
- Propojení obou typů hodnocení je zcela nedostatečné. Systémy vnitřního hodnocení kvality na jednotlivých školách se pohybují na škále od náhodných a/nebo velmi úzce zaměřených hodnocení (např. pouze hodnocení kvality výuky studenty) až po vyvinuté sofistikované systémy (EFQM Model Excellence¹⁸, ISO¹⁹), vlastní metodiky, metodiky odvozené z požadavků mezinárodního hodnocení (např. Evropskou asociací univerzit – EUA či profesními organizacemi) apod. Podle některých tato skutečnost brání přechodu od akreditace studijních programů k akreditaci institucí, protože výsledky vnitřního hodnocení není možné využít pro hodnocení vnější.
- Pro efektivní rozvoj diverzifikovaného vysokého školství je třeba definovat validitu, reliabilitu a objektivnost nástrojů vnitřního hodnocení tak, aby různé instituce stejného typu mohly být mezi sebou porovnávány a aby výsledky hodnocení mohly být využity i pro hodnocení vnější.
- Pro tento účel je vhodné **zavést centrální metodické poradenství** zajišťující efektivně profesionální úroveň vnitřního hodnocení. Jeho výsledky by měly sloužit především potřebám zlepšování činnosti vysokých škol a proto není jejich zveřejňování nutné. Nicméně, mají-li být využívány např. v akreditačním procesu a pro účely vnějšího hodnocení obecně, je nutné hledat vhodnou formu jejich užití.

¹⁸ V Evropě se vedoucí institucí, která se rozvoji sebehodnocení systematicky věnuje, stala Evropská nadace pro management jakosti (European Foundation for Quality Management – EFQM), jejímž posláním je šíření filozofie a zásad Excellence organizací. Vlastní hodnocení je touto nadací definováno *jako všezahrnující systematický a pravidelný proces přezkoumávání činnosti organizace a jejich výsledků na bázi modelu excellence*. EFQM Model Excellence je v zahraničí často používaný model sloužící jako základ pro vlastní hodnocení institucí.

¹⁹ Jde o systémové standardy řady ČSN EN ISO 9000, vhodným modelem může být norma ČSN EN ISO 9004.

1. Akreditace studijních programů nebo institucí

- Akreditační proces by měl na centrální úrovni využívat **European Standards and Guidelines (ESG)**, protože je to podmínka pro členství v **Evropském registru agentur pro zajišťování kvality (EQAR)**. Mezi Standardy, jejichž implementaci je třeba zvážit a připravit, je například složení pracovních skupin Akreditační komise (AK), jehož změna by měla s ohledem na různé typy institucí umožnit vyšší účast odborníků z mimoakademického prostředí. Jedním ze základních požadavků ESG je, že hodnotící agentura (AK) sama podstoupí vnitřní a vnější hodnocení (ať již se zastoupením zahraničních odborníků a/nebo vnějšími aktéry – vysokými školami, studenty, zaměstnavateli, ministerstvem...). S implementací vnitřního hodnocení již AK začala. Vnější hodnocení uživateli výsledků práce AK je dalším Standardem, jehož implementaci je potřeba připravit.
- Akreditace **institucí** je obecně upřednostňována z řady důvodů (představuje zdůraznění nebo potvrzení autonomie školy: za kvalitu poskytovaného vzdělání je odpovědná v první řadě vysoká škola sama²⁰, znamená menší pracovní zátěž hodnotitelů i hodnocených apod.). Je však podmíněna existencí dobře fungujících systémů vnitřního hodnocení, ale také dostupnou konzultační a podpůrnou činností pro rozvoj vnitřního hodnocení. Funkční zavedení této změny však vyžaduje relativně jednoznačné definování indikátorů kvality podle typu instituce, konsenzuálně uznávaných standardů/kritérií a také osvojení nástrojů hodnocení. Z těchto důvodů je nanejvýš žádoucí zapojit se do pilotních nebo již kodifikovaných projektů zajišťování kvality na evropské úrovni. Na druhé straně je **existence studijních programů** velmi užitečná, v současné době především z hlediska evropského požadavku na vytváření **národních rámců a soustav kvalifikací a jejich kompatibility** s evropskými rámci. Může podpořit přirozený vývoj typologie institucí. Problematická je však povinná akreditace jednotlivých studijních programů, protože příliš zatěžuje jak AK, tak vysoké školy.
- Vhodná může být **kombinace akreditace větších oblastí vzdělávání na úrovni instituce** (v souladu s typem či posláním instituce) s tím, že **uskutečňování studijních programů v těchto akreditovaných oblastech je autonomním rozhodnutím vysoké školy**. Současně by bylo vhodné ponechat vysoké škole možnost akreditovat i jednotlivý studijní program (programy). V pravomoci Akreditační komise by pak bylo přiznání práva uskutečňovat na dané instituci vzdělávání v široce (šířeji) vymezených oblastech nebo v konkrétním studijním programu (vždy v příslušném typu nebo typech - bakalářský, magisterský, doktorský). Vysoká škola by pak návazně po přiznání akreditace oblasti rozhodla o tom, na jaké fakultě bude uskutečňován konkrétní studijní program či obor z dané vzdělávací oblasti; takovéto návrhy fakult by schvalovala vědecká rada vysoké školy (a působila tak jako „vnitřní akreditační orgán“). Výhodou takového postupu je lepší kontrola kvality vzdělávací činnosti i pozitivní tlak na využívání vnitrouniverzitní synergie.

²⁰ „(Ministři) Rovněž zdůrazňují, že v souladu se zásadou institucionální autonomie je zabezpečení kvality vysokého školství především povinností každé jednotlivé vysoké školy, což je základem skutečné odpovědnosti akademického systému v rámci celonárodního systému kvality“, Realizace Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání. Komuniké Konference ministrů odpovědných za vysoké školství v Berlíně 19. září 2003.

- Závažné problémy, které by měly akreditace nebo průběžná hodnocení řešit, představuje „opravdová“ **implementace kreditového systému (ECTS²¹)** nebo **popis oblasti či studijního programu metodikou výsledků učení (learning outcomes)**. Kritéria dosud **málo sledují procesy** (například internacionalizaci, celoživotní vzdělávání apod.) **nebo výstupní parametry**, jejichž příkladem může být u některých typů institucí zaměstnatelnost absolventů, počty absolventů kurzů celoživotního vzdělávání, role vědy a výzkumu nebo zaměstnavatelů při tvorbě studijních programů apod. - pochopitelně s různou vahou významnosti podle typu instituce.
- Obecně je třeba v hodnocení začít (1) více zdůrazňovat **výstupní parametry** (nejen ekonomické, ale též akademické povahy) a **doplnit jimi parametry vstupní** (graduovanost učitelů je významným a vypovídajícím ukazatelem, ale je nutno ji doplnit konzistentností a kvalitou nejen publikační činnosti). Dále je nutné (2) vytvořit **podmínky maximálně zvyšující otevřenost** a omezující tendence institucí skrývat případné negativní výsledky **hodnocení jejich činnosti**. (3) Mezinárodní výzkumy a zkušenosti vesměs ukazují, že **výsledky hodnocení kvality by neměly sloužit přímo jako podklad pro rozdělování finančních prostředků**. V každém případě se doporučuje poskytnout hodnocené instituci čas reagovat na doporučení k odstranění slabých stránek a případně až po opakovaném zjištění nedostatků zvolit odpovídající postih. V souvislosti s klasifikací by se mohlo ukázat, že daná instituce opakovaně neplní svoje poslání v některé z oblastí, které jsou součástí klasifikace, a může ztratit možnost se o finanční prostředky pro příslušnou činnost ucházet. A konečně, (4) vnější **hodnocení** využívající profesionálního hodnocení vnitřního **musí být pravidelné**, na základě stanoveného **dlohodobého plánu**, podle něhož by se vysoké školy mohly na hodnocení připravovat. Je nezbytné ho opatřit **konceptí následných hodnocení**, která by ukázala, jak se využívají poskytnutá doporučení k zlepšování. Naším vysokým školám dosud systematické, objektivizované (sebe)hodnocení, které by mohla využívat i AK, chybí.

Shrnutí:

- *Koncept akreditací má předem stanovená a zveřejněná pravidla a v tomto smyslu odpovídá ESG. Dosud používaná kritéria však nepodporují diversifikaci, která je v situaci masového vysokoškolského vzdělávání nezbytná a nepodporují rozvoj přirozené klasifikace institucí, která by přispěla k transparentnosti terciárního systému vzdělávání.*
- *Koncept hodnocení kvality pro zdokonalování je třeba urychleně vytvořit, zajistit jeho technickou kvalitu, organizační rámec (kontinuální proces s tzv. follow-up etapami) a vytvořit politické podmínky (zejména vazbu na financování), které umožní získávat validní data pro řízení kvality nejen institucí, ale i celého systému.*
- *Hodnocení kvality je třeba rozšířit na všechny relevantní činnosti vysokých škol, včetně nových či méně tradičních (internationalizace, nové formy vzdělávání, služby studentům, kvalita řízení, dopad na rozvoj regionu apod.).*

²¹ ČR je pravděpodobně jedinou zemí Boloňského procesu, která nemá ECTS legislativně ukotven. Všechny veřejné vysoké školy přesto mají ECTS ve svých studijních a zkušebních rádech zapracován. Domníváme se tedy, že zákonné ustanovení není nutné, neboť daleko silnějším nástrojem implementace může být indikátor při hodnocení kvality (akreditacích) týkající se ECTS, jak to navrhuje např. nový Průvodce systémem ECTS (EK 2008).

- **Poskytovat profesionálně vedené poradenství pro budování vnitřních systémů hodnocení kvality (institucionální kultury kvality) je nezbytnou podmínkou úspěchu v zajišťování kvality.**

2. Akreditace habilitačních a profesorských řízení

- Kvalita instituce je ve velké míře závislá na kvalitních pedagogických a vědeckých osobnostech. Dosavadní vývoj v této oblasti u nás přinesl **tři hlavní problémy**, o kterých se nejčastěji hovoří: (1) určitá **těžkopádnost a náročnost systému kvalifikací** vedoucí k jevu „létajících profesorů“ a k vysokému průměrnému věku habilitovaných; (2) **malá vazba na náplň pracovních činností** („pozice“) a příliš velká vazba na osobu (celoživotně platné bilanční hodnocení); (3) a konečně, **celostátní platnost** kvalifikačního ohodnocení, která je v rozporu s tím, že je získáno na institucích s rozdílnými nároky při stejném titulu. Jako jeden z důsledků tohoto stavu bývá uváděn i nedostatečný počet odborníků z praxe i ze zahraničí na vedoucích pozicích českých vysokých škol.
- Řešení ovšem **nespočívá v nahrazení jednoho kulturního modelu modelem druhým**; jako ne příliš funkční se zatím jeví i kombinace obou modelů. Anglosaský systém pracovních pozic, kdy se titul získává úspěšným výběrovým řízením, a (středo)evropský úzus spojující titul s dosavadním vědeckým a pedagogickým dílem osoby²² odrážejí každý jinou funkci vysokých škol ve společnosti. **Kombinaci** obou systémů si lze představit **jedině při zavedení systemizace** pracovních míst (blíží se spíše německému nebo francouzskému modelu, kdy je vlastní proces jmenování docentem či profesorem oddělen od jeho ustanovení, tj. od získání pracovního místa na konkrétní instituci).
- Při zvažování různých alternativ pro akreditaci habilitačních a jmenovacích řízení docházíme k závěru, že **mírně upravený současný stav vykazuje více pozitiv než případná radikální změna**: (1) poskytnout vysokým školám větší volnost při specifikaci procesů habilitačního a profesorského jmenovacího řízení; (2) umožnit vysokým školám i jiné způsoby vytváření habilitačních a jmenovacích komisí; (3) je věcí každé vysoké školy, jaké stanoví minimální požadavky na habilitační a jmenovací řízení, avšak (4) tituly (docent a profesor) se budou moci uvádět též spolu s uvedením vysoké školy, na které byly získány. Na rozhodnutí vysoké školy pak bude, zda svěřít úkoly a nároky docentů a profesorů i osobám, které tento titul získaly na jiné vysoké škole.
- Zcela v gesci vysoké školy je, zda pro **odborníky z praxe** či zahraniční experty využije již existujícího titulu „**mimořádný profesor**“ s časově omezeným trváním na dobu pracovního poměru (podobně je krátkodobé působení na některých zahraničních univerzitách spojeno s titulem „hostující profesor“ a s platem odpovídajícím řádné profesorské hodnosti, i když takovou hodnost ve své zemi či na své mateřské vysoké škole pracovník nemá).

²² U kořenů tohoto kulturního rozdílu stojí odlišné pojetí poznání, vzdělání a vzdělávání: v anglosaském pojetí jde o expertní, pro užití v praxi vhodné poznání (*expertise*), zatímco v evropské kontinentální tradici je důraz kladen na sebekultivační funkci, v duchu německého *Bildung*.

3. Rozvoj doktorského studia jako indikátor kvality (výzkumné) instituce

- Doktorské studium (úroveň ISCED 6) patří ke **specifickému poslání univerzit** a v řadě oborů plní funkci, kterou v období tzv. elitního vysokoškolského vzdělávání plnilo „pouhé“ vysokoškolské studium. Dá se říci, že se nejvíce podobá tradičnímu univerzitnímu studiu (bezprostřední kontakt učitele a studenta, velká míra samostatnosti aj.). Jako ukazatel kvality je důležité proto, že **je „láhni“ budoucích akademických a vědeckých pracovníků**. Počet udělených doktorátů je považován za jedno z **kritérií kvality** (nejen výzkumu) dané univerzity.
- **Počet studentů, počet absolventů, délka a kvalita** doktorského studia jsou konkrétními indikátory úrovně vysokých škol v této oblasti. Pokud jde o **počet studentů**, za posledních 5 let se v ČR výrazně zvýšil, mezi zeměmi EU-27 patří mezi nejvyšší.
Pro všechny evropské země jsou dostupná data o počtech studentů a to na úrovních ISCED 5 a 6. Vezmeme pro první orientaci data z roku 2004 z publikace Euridice „Key Data on Higher Education in Europe - 2007“ pro některé evropské země.

Tab. č. 2

Země	Počet obyvatel (mil.)	ISCED 5	ISCED 6	ISCED 6/ISCED 5 (%)	ISCED 6 na mil. obyv.
EU-27		15 205 868	525 574	3,5	
CZ	10,2	262 530	23 282	8,9	2 282
AT	8,2	197 627	15 524	7,9	1 893
NL	16,5	536 342	7 054	1,3	428
FR	60,9	1 543 761	101 309	6,6	1 664
IT	58,1	1 926 946	37 608	1,2	647
PL	38,5	1 989 889	32 054	1,6	833
HU	10,0	394 021	7 835	2,0	784
SK	5,4	150 037	9 371	6,2	1 735
FI	5,2	278 522	21 207	7,6	4 078
SE	9,0	390 371	22 460	5,6	2 496
UK	60,6	1 645 232	89 378	5,4	1 475
ES	40,4	1 507 520	76 895	5,1	1 903

Při srovnávání poměru ISCED 6 ku ISCED 5 (ukazatel „produktivity“ magisterských SP) musíme být opatrní. V některých zemích jsou počty studentů na úrovni ISCED 5 velmi vysoké (tato úroveň zahrnuje i veškeré neuniverzitní vzdělávání) i vzhledem k počtu obyvatel (např. NL, PL, IT).

Větší vypovídací schopnost má počet doktorandů vztažený k počtu obyvatel. V tomto ukazateli jsme na třetím místě v Evropě, za Finskem a Švédskem.

- Důležitější než počet studentů je pochopitelně **počet absolventů**. Chceme-li počty absolventů doktorského studia k něčemu vztáhnout, nejrozumnějším indikátorem se jeví počet absolventů magisterského studia (navazujícího i tzv. dlouhého).

Tab. č. 3

Rok	Abs. Mgr.	Abs. Mgr. navaz.	Abs. Mgr. celk	Abs. Ph.D.	Ph.D./Mgr. (%)
2002	17 696	3 918	21 887	1 353	6,2
2003	18 741	4 201	22 942	1 537	6,7
2004	19 970	4 685	24 655	1 746	7,1
2005	19 033	5 059	24 092	1 942	8,1
2006	19 344	6 268	25 612	2 051	8,0
2007	17 827	9 165	26 992	2 231	8,3

Počty uvedené v tabulce se týkají obou forem studia a všech studentů (včetně cizinců). (Je např. vidět, jak s přechodem na strukturované studium roste počet absolventů navazujícího Mgr. studia).

Rostoucí počet absolventů Ph.D. souvisí nepochybně s tím, že doktorskému studiu je u nás již řadu let věnována jistá pozornost. Zatímco počet studentů v kombinované formě jen málo převyšuje počet studentů v prezenční formě, u absolventů je to výrazně jinak: jen asi 20 % absolvuje v prezenční formě, kolem 80 % v kombinované. Ve většině případů to znamená, že doktorandi nestihnou dokončit studium ve standardní době (3 až 4 roky) a přechází do kombinované formy a tam posléze studium ukončí.

Srovnáme-li meziroční nárůsty, pak poměr počtu absolventů Ph.D./Mgr. roste, ale pomaleji, než počet absolventů Ph.D., protože zároveň roste i počet absolventů Mgr., který je sám o sobě u nás poměrně vysoký, jelikož většina bakalářů pokračuje v magisterském studiu. Proto není snadné posoudit, zda podíl kolem 8 % je dostatečný. Zdá se však, že tento poměr už příliš neporoste (jde o celostátní průměr, na jednotlivých vysokých školách se může dost lišit). Pokud jde o počty absolventů, pro srovnání můžeme použít údaje pro Německo, Rakousko a USA. V Německu bylo v roce 2005 uděleno 25 952 doktorátů, tj. **315** na mil. obyvatel. V Rakousku jich bylo v roce 2006/07 uděleno 2087, což představuje **255** na mil. obyvatel. V USA bylo v roce 2007 uděleno 60 616 doktorátů, což představuje **203** na mil. obyvatel. V ČR bylo roce 2005 uděleno 1942 doktorátů, tj. **190** na milion obyvatel, v roce 2007 pak bylo uděleno 2231 doktorátů, tj. **219** na milion obyvatel. Tyto údaje ukazují na „produkcii“ v oblasti doktorátů a vzhledem k tomu, že Německo tradičně patří k zemím s největším počtem udělovaných doktorátů, nevyhází ČR z tohoto srovnání špatně.

- Z výše uvedených údajů lze vyčíst, že ČR si v počtech Ph.D. studentů vede velmi dobře. **Problémem** snad zůstává skutečnost, že **tříletá doba studia obvykle nestačí k ukončení studia v prezenční formě** (a je otázka, zda prodloužení na čtyři roky zcela vyřeší problém). Je proto nezbytné zachovat kritéria, za kterých lze doktorské studium akreditovat jako čtyřleté.
- Z analýzy stavu vyplývá, že **finanční podpora výzkumu doktorandů** a s tím spojených aktivit by měla být administrativně jednoduchá a prostředky na ni navýšeny. Vhodnou formu pro to představuje podkapitola tzv. **specifického výzkumu** (jde o vzdělávací činnost zásadně spojenou s výzkumem). Je ovšem žádoucí nepřenašet rozhodování o

těchto prostředcích formou grantových žádostí na centrální úroveň MŠMT, ale **ponechat tuto činnost na úrovni vysokých škol** (grantové agentury některých velkých vysokých škol již v minulosti prokázaly, že takový úkol umějí zvládnout). Soutěžní princip účelového financování doktorského výzkumu lze pak uplatnit v účelových formách financování projektů z GA ČR, příp. TA ČR.

- Druhým závažným problémem, který přispívá k malé efektivnosti studia (vyjádřené jeho délkou) je **socioekonomické postavení doktorandů**, zejména v prezenční formě studia. Ve vazbě na nezbytný nárůst financování vysokých škol z veřejných zdrojů (srv. následující kapitolu Financování) se musí zvýšit **výše stipendií** prezenčních doktorandů a systém jejich další hmotné podpory tak, aby se mohli po dobu vymezenou pro studium koncentrovat jen na studium.
- Pokud jde o kvalitativní úroveň doktorského studia (jeho náročnost či užitnou hodnotu), v ČR se soustavně nesleduje. Z omezených informací lze snad soudit, že náročnost je ve většině studijních programů poměrně vysoká. Systém oborových rad, pokud fungují, jak mají, skýtá určitou záruku kvality.

4. Spolupráce se společenskou praxí - třetí role

- Jedním z nových kritérií pro hodnocení kvality vysokých škol je míra realizace tzv. třetí role či inovačního transferu. V nejběžnějším, úzkém slova smyslu označuje zesílený zájem podnikatelské sféry o potenciál vysokých škol, zejména univerzit. Výsledky z veřejných prostředků financovaného základního výzkumu (a leckdy i výzkumu aplikovaného) tak mohou být využity s určitým prospěchem pro školu a její pracovníky, ale samozřejmě představují i nebezpečí „privatizace zisku vzniklého za náklady z veřejných zdrojů“. Je proto nezbytné zdůraznit, že základní výzkum a hodnoty kultivace jedinců i společnosti jsou základem všech dalších aplikačních, užitných a komerčních užití výsledků činnosti vysokých škol (Berdahl, 2008).
- Základním přínosem vysokých škol pro společnost je skutečnost, že jsou **společenským svobodného kritického myšlení a bádání**. Z tohoto pohledu jsou nejvýznamnější „komoditou“, zejména univerzit, **její absolventi**, kteří po absolvování přinášejí do praxe kultivované návyky myšlení v alternativách a jsou pro své okolí příkladem nezávislého, ale odpovědného myšlení. To platí obecně, ale uvedený efekt je velmi významný zejména u humanitních a společenskovědních oborů a jejich absolventů, jejichž široká vzdělanostní база nezřídka vede k uplatnění ve velmi rozmanitých profesních a společenských rolích.
- Vysoké školy, jak s celostátním významem tak regionální, plní nezastupitelnou roli v **kultivaci státní správy a samosprávy i občanské společnosti** a jejich organizací. Udržují vědomí významu osvědčených hodnot a předávání sociálních kompetencí nezbytných pro silnou občanskou společnost. Spolupráce se státní správou a samosprávou na účelových a dlouhodobých projektech vzdělávání, aplikovaného společenskovědního výzkumu a expertizních činnostech není dosud optimálně využívanou formou zhodnocení potenciálu univerzit. Podobně je málo kultivována spolupráce s neziskovými nestátními organizacemi, jejíž dopad na každodenní život občanů je relativně přímý.
- Zvýšený důraz na otevření zejména technických a přírodovědných oborů potřebám znalostní společnosti nezbytně vede k nastavení nových prvků v legislativě, ve

společenské podpoře, na úrovni podniků i uvnitř univerzit samotných. Především by ve vybraných oborech mělo jít o **systematickou a dlouhodobou spolupráci** s podniky v oblasti výzkumu a vývoje, **nikoli o orientaci na jednorázovou komercializaci** inovací či vynálezů.

- V krátkodobém horizontu je vhodné uvažovat o následujících krocích:
 - V legislativě jsou žádoucí opatření vyplývající z národní politiky výzkumu, vývoje a inovací (nebo dokonce ze speciální Národní koncepce inovační politiky, kterou má řada zemí formulována v podobě zákona – v ČR se dosud jedná o materiál schválený pouze vládou). To by mělo umožnit financování dlouhodobých projektů rozvoje perspektivních center přenosu poznatků a technologií.
 - Opatření musejí zahrnovat kromě veřejné podpory aplikovaného výzkumu a vývoje i veřejnou podporu základního výzkumu, který je zdrojem veškerého výzkumu aplikovaného.
 - Implementovat a maximálně rozšířit stávající návrh MF k úpravě daňového systému nepřímé podpory služeb veřejného sektoru výzkumu a vývoje.
 - Inovující univerzity by měly mít možnost vytváření Fondu inovačního transferu umožňujícího víceleté financování.
 - Urychleně je třeba přijmout opatření k motivaci podniků a podnikatelů k investicím do vědy a výzkumu a do spolupráce s univerzitami na inovačním transferu. Za neúčinnější se přitom považují opatření v oblasti daňových nástrojů (daňová zvýhodnění).
 - Podpořit vzdělávání v oblasti třetí role/inovačního transferu jako integrální součásti vzdělávání poskytovaného na univerzitách.
- Do hodnocení vysokých škol zahrnout též výsledky dosahované v „třetí roli“ (v širším pojetí, jak uvedeno výše) a upravit v souladu s tím alokaci finančních prostředků z veřejných zdrojů. V této souvislosti snížit neekonomický a přehnaný důraz na registraci užitečných vzorů či tzv. vyzkoušených technologií a započítávat pouze patenty uznané a využité.
- Zásadním způsobem je potřeba na úrovni národní politiky vyřešit podporu nejbohatšího zdroje inovačního transferu ve vysokoškolském sektoru, kterým jsou kapacity pražských vysokých škol. Ty jsou v letech 2004 – 2013/15 vystaveny nerovným podmínkám, pokud jde o čerpání prostředků z fondů EU.

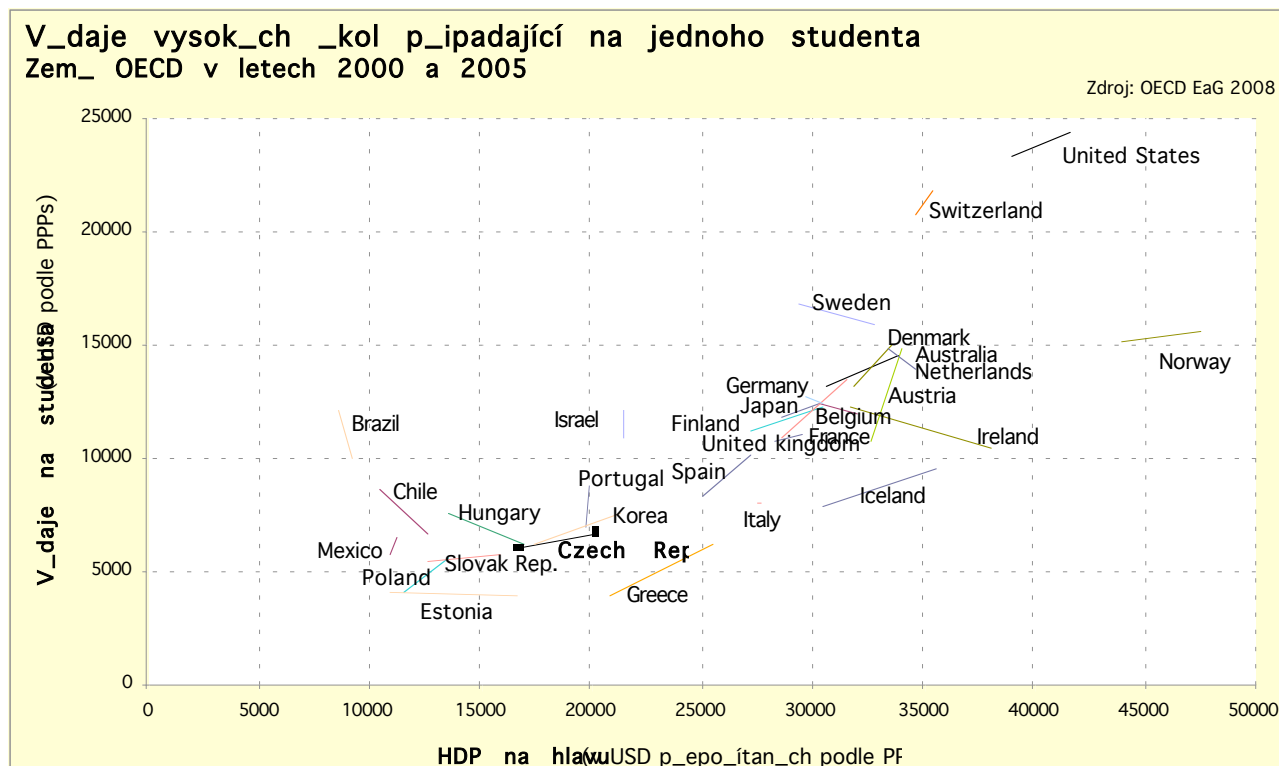
IV. FINANCOVÁNÍ VZDĚLÁVACÍ ČINNOSTI A ROZVOJE VYSOKÝCH ŠKOL

1. Financování vzdělávací činnosti

- Diskuse o financování vysokého školství se v poslední době výrazně omezuje (například v návrhu Bílé knihy terciárního vzdělávání) na problematiku školného, případně získávání jiných privátních zdrojů. Jen velice opatrně, nejasně a málo se mluví o vývoji **veřejných výdajů, které přitom ve všech evropských zemích tvoří rozhodující část příjmů vysokých škol**. Každá vláda se musí postavit čelem ke svému dílu zodpovědnosti, jasně deklarovat a také realizovat svou vůli finančně přispívat na terciární vzdělávání. **Již v souvislosti s expanzí** počtu studentů, která u nás proběhla v posledních 15 letech, prošly finanční i personální **nároky vysokých škol podstatnou restrikcí**, kdy se relativní výdaje na studenta výrazně snížily.
- Velmi nízká je v ČR úroveň **absolutních výdajů** připadajících na jednoho studenta, což vlastně ukazuje, jaké jsou **reálné výdaje na studenta po přihlédnutí k cenové úrovni v dané zemi** (přepočítání podle tzv. parity kupní síly). Poslední srovnatelné mezinárodní údaje OECD jsou ovšem z roku 2005, takže je nutné navíc přihlédnout k tomu, že od té doby se u nás situace dále zhoršovala a reálné výdaje na studenta dokonce klesly. Přesto však již v roce 2005 se úroveň financování vysokých škol ve většině rozvinutých evropských zemí pohybovala na dvakrát až třikrát vyšší úrovni, než tomu bylo v České republice (znovu je třeba upozornit, že se jedná o výdaje na studenta přepočítané na srovnatelnou cenovou úroveň – tzv. PPP)²³.

²³ Graf je převzat z publikace OECD Education at a Glance 2008. OECD, Paris 2008 (kap. B, indikátor B1, obr. B1.8). Úsečka vpravo vzhůru vyjadřuje nárůst HDP na hlavu v dané zemi mezi roky 2000 a 2005 (horizontální osa) a současně nárůst průměrných výdajů na studenta v dané zemi mezi uvedenými roky (vertikální osa); úsečka vpravo dolů vyjadřuje nárůst HDP na hlavu a současně pokles výdajů na studenta.

Graf č.2



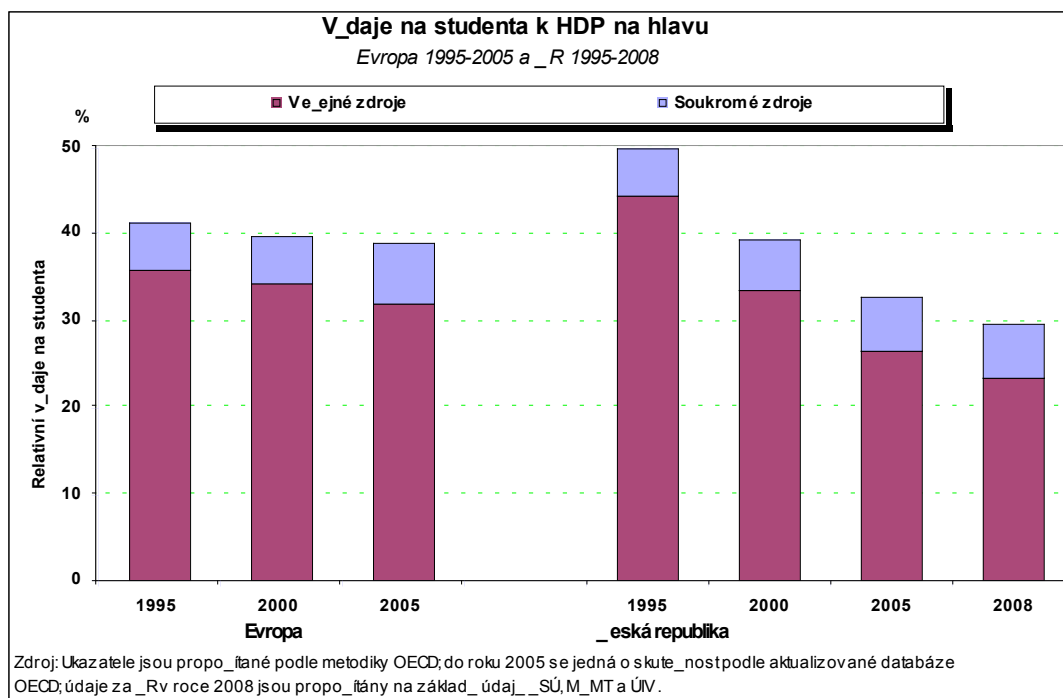
- Rychlý nárůst počtu vysokoškoláků stát skutečně přiměřeně nefinancuje. Výdaje na vysoké školy se sice pořád mírně zvyšují, ale neodpovídají ani růstu počtu studentů, ani celkové inflaci. **Nejvýznamnější ukazatel, totiž výdaje na jednoho studenta v poměru k hrubému domácímu produktu (HDP) na hlavu²⁴, u nás už řadu let klesá a dnes jsme mezi vyspělými zeměmi hluboko pod průměrem. Analýzy²⁵ prokazují, že v terciárním vzdělávání v České republice chybí přinejmenším 7-10 miliard korun.** Situace se navíc výrazně zhoršila v posledních dvou letech.
- Již kolem roku 2000 se relativní výdaje na studenta nejprve dostaly na průměrnou západoevropskou úroveň (kvalitativní dopady tohoto snížení nebyly nikdy analyzovány), avšak do roku 2005 klesly výrazně pod ní (na pouhých 85 % průměru zemí EU-19). Pokles však dále pokračuje a **v roce 2008 je český průměr relativních výdajů na studenta již téměř o čtvrtinu nižší než průměr evropský** (příliš velkou roli přitom nehraje, že poslední známý celoevropský údaj je k dispozici pouze za rok 2005).
- Přitom u nás přetrvává naprosto chybné přesvědčení, že vysoké školství v ČR je financováno téměř výhradně z veřejných zdrojů. Naopak, **k poklesu relativních výdajů**

²⁴ Mezinárodně používaný ukazatel výdajů na studenta k HDP na hlavu je vhodný také proto, že bere v úvahu nejen samotné výdaje, ale také rozsah vysokého školství (počet studentů) a navíc zohledňuje nižší ekonomickou úroveň ČR, což ovšem vysokým školám vytváří další problémy v globální konkurenceschopnosti.

²⁵ Jde o analýzy Střediska vzdělávací politiky při UK - PedF věnující se vývoji vzdělávacích systémů především ze sociálně-ekonomického a školsko-politického hlediska.

na studenta došlo přesto, že se dále zvyšoval podíl **privátních zdrojů**²⁶, který je nad průměrem evropských zemí o 15% a podle metodiky OECD již v r. 2005 tvořil **pětinu rozpočtu vysokých škol**. Po roce 2005 však privátní výdaje na vysoké školství dále rostly a naopak veřejné výdaje se relativně snižovaly, takže růst podílu soukromých zdrojů na celkovém financování vysokého školství pokračoval a v roce 2008 se již pohybuje na úrovni kolem 24 % až 25 % celkových výdajů vysokého školství (srv. dále graf č. 3).

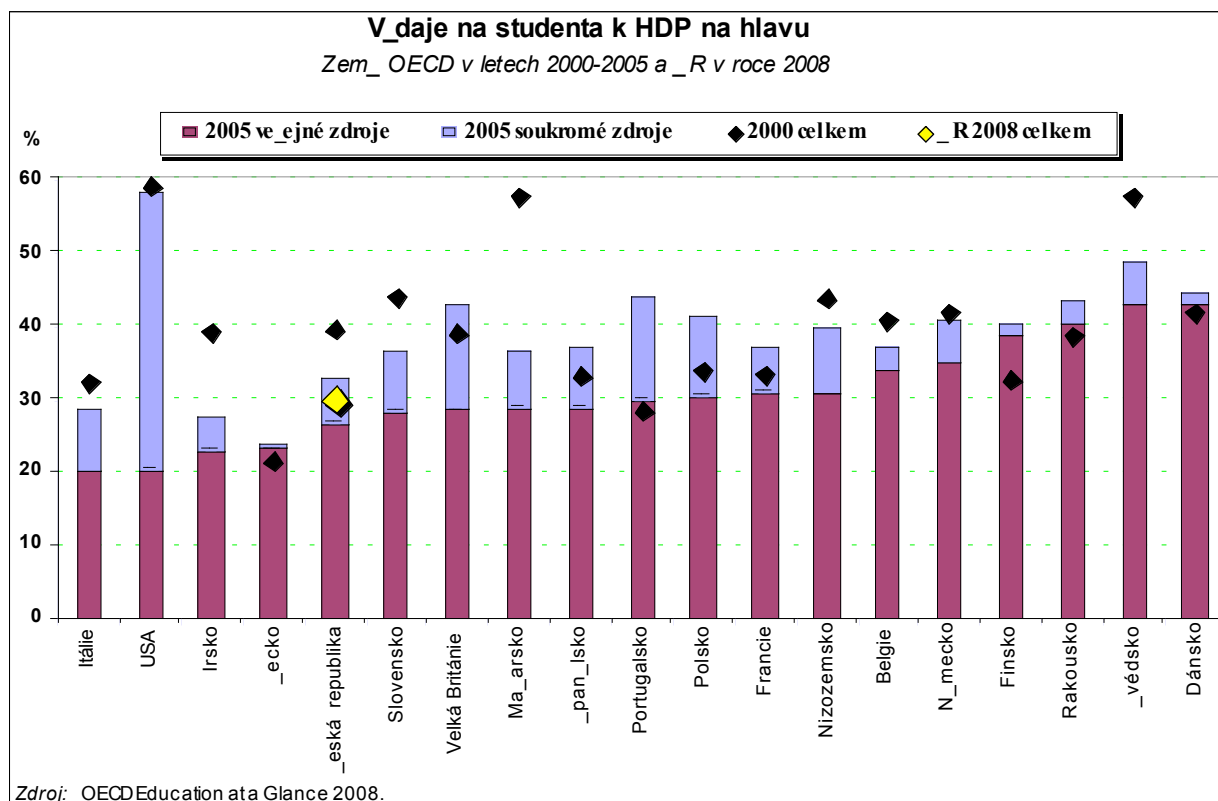
Graf č. 3



- Pouhé vyrovnání relativních výdajů na studenta na evropský průměr i při respektování nižšího HDP dosahovaného v ČR by v roce 2008 znamenalo zvýšení rozpočtu vysokých škol z veřejných zdrojů zhruba o čtvrtinu, což činí asi 7,5 miliardy korun (podle posledních dostupných údajů OECD Education at a Glance). Avšak skutečné vyrovnání možností českých vysokých škol z hlediska jejich finanční konkurenceschopnosti v rámci evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání by jen v roce 2008 znamenalo dvojnásobné zvýšení veřejných prostředků o více než 15 miliard korun. Je totiž zřejmé, že finanční zdroje vysokých škol úzce souvisí s rozsahem a kvalitou jejich činnosti.

²⁶ „Soukromé zdroje“ představují příjmy z celoživotního a rekvalifikačního vzdělávání, z výuky v cizím jazyce, příjmy z výzkumu a inovací realizovaných pro podniky, tržby za různé výrobky, služby z pronájmů majetku škol, ale také poplatky za prodlouženou dobu studia a školné na soukromých a vyšších odborných školách.

Graf č. 4



- Nejde však pouze o problém konkurenceschopnosti českých vysokých škol v evropském kontextu. Na žádost Evropské komise vypracoval evropský think-tank *Bruegel* zprávu k přípravě reformy evropských univerzit, se kterou byli během slovinského předsednictví EU na jaře 2008 seznámeni ministři financí členských zemí EU a další účastníci konference věnované kvalitě terciárního vzdělávání.²⁷ Jedním z podstatných závěrů plynoucích z předložené analýzy je především nutnost podstatně zvýšit úroveň financování vysokých škol v celé Evropě, konkrétně právě úroveň prostředků připadajících na jednoho studenta. Ukazuje se totiž, že **podstatný rozdíl mezi evropskými a americkými vysokými školami spočívá právě v úrovni jejich financování**, která se nepochybně promítá do kvality vysokých škol.²⁸
- **Absolutní výdaje na jednoho vysokoškolského studenta v roce 2005** (v přepočítaných tzv. PPP dolarech, konvertovaných podle parity kupní síly/cenové úrovně v každé zemi) při započítání výdajů na výzkum a vývoj byly **totiž v USA dvaapůlkrát vyšší, než v zemích EU 19 a téměř čtyřikrát vyšší než v ČR**, přičemž

²⁷ *Higher Aspirations: An Agenda for Reforming European Universities*. Bruegel Blueprint Series, Bruxelles 2008 (Philippe Aghion, Mathias Dewatripont, Caroline Hoxby, Andreu Mas-Colell and André Sapir).

²⁸ Výsledky nejhrůznějších hodnocení kvality a žebříčků vysokých škol (například THES, Shanghai apod.) řadí na přední místa právě nejlepší americké univerzity, které ovšem současně mají zdaleka nejvyšší jednotkové výdaje. Vedle celkově vyššího amerického průměru jsou v USA navíc podstatně větší rozdíly v jednotkových nákladech mezi různými univerzitami než v Evropě. V České republice jsou rozdíly dány především oborovou skladbou studentů jednotlivých škol.

tyto rozdíly se ještě podstatně zvýší bez započítání výdajů na výzkum a vývoj. Nepříznivý obrázek se poněkud změní při srovnání relativních výdajů na studenta, které jsou vztahovány k ekonomické úrovni dané země (úroveň HDP připadající na jednoho obyvatele). Použití relativního ukazatele výdajů na studenta k HDP na hlavu má však svá omezení, která se prohlubováním globalizace vysokoškolského vzdělávání zvětšují.²⁹

Tab. č. 4

Výdaje na jednoho studenta v roce 2005				
ukazatel	v US \$ (ppp)		k HDP na hlavu	
země	incl. R&D	excl. R&D	incl. R&D	excl. R&D
USA	24 370	21 588	58%	52%
EU 19	10 474	6 990	38%	29%
ČR	6 649	5 409	33%	27%

- Jako optimální proto evropský think-tank *Bruegel* navrhuje postup, kdy by se **během deseti let roční rozpočty na vysoké školství v zemích EU zvýšily v průměru o 1 % HDP**. Závěry z těchto analýz se odrazily i v původním návrhu Evropské komise, předloženém a projednávaném během francouzského předsednictví, na zvýšení výdajů na vysoké školství **do roku 2020 na 2% HDP**, tak aby se Evropa alespoň částečně přiblížila situaci v USA (celkové veřejné a soukromé výdaje na vysoké školství v USA představují 2,45% HDP)³⁰. Česká republika je ovšem svými výdaji na jednoho studenta téměř na samém dně výdajů ve srovnání s evropskými zeměmi a vládní výhledy s žádným znatelným navyšováním financí na vysoké školy zatím nepočítají. Vyšší úroveň financování univerzit ze státního rozpočtu je přitom zřejmou nutností, má-li kvalitativní úroveň českých vysokých škol držet krok se zahraničím.
- Přestože se relativní výdaje na studenta (vztažené k HDP na hlavu) v evropských zemích celkově nezvyšují a podíl soukromých prostředků na nich mírně roste (za 10 let ovšem pouze z 13,5 % na 16,0 %), zůstávají veřejné prostředky nejen rozhodujícím zdrojem financování vysokého školství, ale navíc sledují vývoj pokračujícího růstu počtu studentů. Díky tomu se **v evropském průměru výdaje na terciární vzdělávání zvýšily mezi roky 1995-2005 z 1,16 % na 1,30 % HDP (84 % přichází z veřejných prostředků)**. Za totéž období se **v České republice** zvýšil počet studentů podstatně rychleji než ve většině zemí, přesto však výdaje na terciární vzdělání se zvýšily pouze **na 1,07 % HDP** (znovu je třeba upozornit, že bohužel neexistují analýzy dopadu tohoto vývoje na kvalitu vysokoškolského studia). Má-li terciární vzdělávání v ČR plnit očekávání, s nimiž se na ně stát, hospodářská sféra i občané obrací, musí pro to mít současně zajištěny odpovídající ekonomické a s tím úzce související personální podmínky (alespoň na průměru evropských zemí).

²⁹ Údaje uvedené v následující tabulce jsou převzaty z publikace OECD Education at a Glance 2008. OECD, Paris 2008 (kapitola B, tabulka B1.1a pro absolutní údaje a tabulka B1.4 pro relativní údaje).

³⁰ An updated strategic framework for European cooperation in education and training. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European economic and social committee and the Committee of the regions. COM (2008) 865 final. Brusel, 16. 12. 2008.

- Mnohokrát konstatované hrubé podfinancování českých vysokých škol má tedy zcela konkrétní vyjádření a je jasné, že ho soukromé zdroje ani zdaleka nevyřeší. Naopak se zdá, že soukromé zdroje sice pomalu, ale jistě rostou, ale jejich podíl na celkových výdajích je již téměř 15 let zhruba stabilní (v relativních výdajích na studenta k HDP na hlavu) a dosahuje průměrné úrovně evropských zemí. Klesají naopak výdaje z veřejných prostředků. Je zcela evidentní, že stát musí **připravit střednědobý plán postupného navyšování rozpočtu vysokých škol z veřejných prostředků** v řádu zhruba 2 mld Kč ročně, máme-li dosáhnout do 10 let plné konkurenceschopnosti a využít potenciál našich vysokých škol.
- České vysoké školy dnes potřebují ze všeho nejvíce **stabilitu a předvídatelnost** svého financování. V oblasti financování a strategického řízení jejich rozvoje je nutné **posílit jejich autonomii** (zahrnující samozřejmě i zvýšenou odpovědnost). Kromě výše zmíněného závazku státu vyrovnat v nejbližších deseti letech z veřejných zdrojů dosavadní podfinancovanost by tomuto cíli prospěly následující kroky:
 1. postupný přechod **na tzv. kontraktové financování vzdělávací činnosti** při zachování normativního principu; reálná hodnota financování smluvně dohodnutého počtu studentů by se po dobu nominální délky studia neměnila. Případné navyšování počtu financovatelných studentů by se smluvně dojednálo na základě opakovaného zájmu uchazečů v předchozích letech, počtu přijatých a později i počtu absolventů. Kontraktové financování umožní vysokým školám víceleté plánování i flexibilitu při financování např. investičních záměrů (úvěry).
 2. Postupný přechod na **autonomní investiční financování**: prostředky z této kapitoly by měly být převedeny do financování kontraktového, což by kromě zvýšené transparentnosti investičního financování jednotlivých škol vedlo ke skutečné samostatnosti vysokých škol: získaly by podmínky, jak dostat odpovědnosti za svá strategická rozhodnutí, snížily by se byrokratické brzdy projednávání investičních záměrů a školy by mohly vystupovat v plnohodnotné pozici vůči úvěrovým institucím.
 3. Při preferování normativního financování by stát měl **koncipovat** také středně- až dlouhodobou **koncepci podpory vzdělávání (a/nebo výzkumu) v oborech**, které se ocitají v **ohrožení** nebo v kritické situaci. Typicky by mělo jít o **obory, u nichž lze očekávat velmi malý až nulový finanční přínos ze soukromého**, zejména průmyslového sektoru, a přesto je jejich význam pro rozvoj kultury a vzdělanosti nesporný. Systém takové podpory ovšem nesmí porušovat principy autonomie vysoké školy, a proto by měla být tato možnost stanovena v rámcové smlouvě mezi vysokou školou a MŠMT.
 4. Dosavadní diskuse o financování vysokého školství se vlastně zabývá pouze počátečním vzděláváním. Obecně se sice připouští, že poroste podíl starších účastníků vzdělávání, ale nerozpracovává se strategie financování těchto aktivit (mechanicky aplikovat řešení pro počáteční vzdělávání je samozřejmě neadekvátní). Přitom na **další vzdělávání svých pracovníků dnes například podniky vynakládají zhruba téměř 1 % z celkových nákladů práce, tedy několik desítek miliard korun ročně**. Vysoké školy přitom **uspokojují méně než**

5 % této poptávky, což je zhruba poloviční podíl oproti západoevropským zemím.³¹

5. Obdobně je tomu i v případě, kdy si další vzdělávání hradí přímo jeho účastníci. Pro další vývoj vysokých škol je – především s ohledem na demografický vývoj - přitom tato oblast klíčová a je nutné připravit strategie, které jim umožní vytvořit zajímavou nabídku svých vzdělávacích (a dalších) programů. Dosavadní zkušenost z vyspělých zemí Evropy ukazuje, že se výrazný rozvoj v tomto segmentu trhu neobejde také bez podpory státu.

2. Platby za studium

Problematika školného je pravidelnou součástí politické rétoriky. Přestože značná míra politizace této otázky znesnadňuje věcnou diskusi, je zřejmé, že problém finanční spoluúčasti studentů reálně existuje, čas od času vystupuje do popředí, má svoji vývojovou dynamiku a je zásadním tématem i v evropském a širším mezinárodním měřítku. Věcné argumenty k tomuto tématu jsou proto vysoce potřebné.

Na UK proběhla diskuse o čtyřech rámcových možnostech spoluúčasti studentů na financování veřejných vysokých škol (a jejich možných kombinací).

Jde o tyto varianty:

- A. Poplatky současného typu, popř. s modifikacemi
- B. Zápisné
- C. Platby za opravné zkoušky
- D. Školné (s přímými nebo odloženými platbami)

Varianta A: Poplatky současného typu, popř. jejich modifikace

V současnosti jsou VŠ povinny vyměřovat a vybírat poplatky za překročení standardní doby studia navýšené o jeden rok a za další studium. Tyto poplatky jsou povinně příjmem stipendijního fondu. V případě UK představuje příjem z poplatků za delší studium (při jejich průměrné výši 12 300 Kč za započatých 6 měsíců studia) cca 3,2 % ročního státního příspěvku na vzdělávací činnost, příjem z poplatků za další studium pak představuje cca 0,08 %.

Dosavadní zkušenosti ukazují, že poplatek za delší studium představuje poměrně efektivní motivační prvek působící proti nadměrnému prodlužování studia. Jeho výše je pro takovýto efekt v podstatě přiměřená a současně snad nepředstavuje nadměrnou sociální bariéru. Využití takto získaných prostředků pro stipendijní fond lze považovat za osvědčené, jakkoliv zůstává skutečností, že na výuku většiny těchto studentů nezískává VŠ žádné zdroje a musí ji dotovat z vlastních prostředků. Rovněž odložení povinnosti platit poplatek o jeden rok po uplynutí standardní doby studia se osvědčilo zejména kvůli podpoře studentské mobility, byť zde existuje jistá nerovnost mezi studenty dělených a nedělených studijních

³¹ Uvedené údaje jsou výsledkem analýzy SVP PedF UK z celoevropského šetření EUROSTAT o dalším vzdělávání zaměstnanců v podnicích (Continuing Vocational Education Survey), z výzkumu Kvalifikace 2008 (firma MEDIAN pro Pedagogickou fakultu UK) a ze šetření tzv. úplných nákladů práce, které každoročně provádí ČSÚ.

programů (studenti dlouhých magisterských programů mohou využít roční lhůtu pouze jednou, studenti dělených programů jednou po uplynutí standardní doby Bc studia a jednou po NMgr studiu). Zachování těchto poplatků (maximálně s případným mírným navýšením), popř. s korekcí zmíněné nerovnosti, lze proto považovat za vhodné.

Poplatky za další studium naproti tomu představují pouze nevýznamný finanční zdroj pro VŠ a jejich selektivní motivační efekt proti vyšší kvalifikaci je problematický. Jejich zrušení by bylo zejména vhodné, pokud by bylo současně zavedeno zápisné (varianta B), které by je nahradilo méně finančně i administrativně náročným způsobem, který by také nepředstavoval selektivní penalizaci za další studium.

Varianta B: zápisné

Zápisným se zde rozumí relativně malá částka placená studentem jako podmínka zápisu do další části studia, jejíž výše je nastavena tak, aby – na rozdíl od obvykle uvažované výše školného – nepředstavovala sociální bariéru bez ohledu na dostupnost sociálních kompenzací typu půjček, zvýhodněného spoření apod. Orientačně lze uvažovat o maximálně jedenapůlnásobku měsíčního sociálního stipendia jako zápisného do semestru, tj. dnes cca 2 400 Kč, resp. o trojnásobku měsíčního sociálního stipendia jako zápisného do ročníku, tj. dnes cca 4 800 Kč (tj. přepočteno na měsíc cca 400 Kč). Povinnost platit zápisné v každém studijním programu, v němž student studuje, by měla být doprovázena zrušením povinnosti platit současný poplatek za další studium (viz výše). Vzhledem k charakteru studia a mezinárodní konkurenceschopnosti by se povinnost platit zápisné neměla vztahovat na doktorandy.

Částka výnosů ze zápisného by zhruba odpovídala prostředkům pokrývajícím nemalé části nákladů na režijní, obslužné a administrativní úkony spojené s realizací vzdělávací činnosti, které jsou dnes čerpány z příspěvku na vlastní vzdělávací činnost. Zároveň lze také do jisté míry předpokládat zvýšenou motivaci studentů vyvíjet tlak zejména na kvalitní administrativní zajištění studia. Výhodou zápisného by navíc byla malá administrativní náročnost, nezávislost na úspěchu snah o vybudování komplexního systému sociální podpory studentů, minimální sociální bariéra a relativně znatelný příspěvek hospodaření univerzity (vzhledem k tomu, že by platili prakticky všichni studenti). Například na UK by při uvedené výši zápisného bylo možno očekávat navýšení prostředků na vzdělávací činnost cca o 7 % (výpočet na základě současného počtu „ne-doktorských“ studentů a výše příjmů UK³²).

Konkrétní výše zápisného by měla být stanovena postupem určeným ve statutu vysoké školy, kde by měly být rovněž definovány možnosti prominutí zápisného, popř. jiné úlevy.

Výnos ze zápisného by měl být příjmem vysoké školy primárně určeným pro vzdělávací činnost a prostřednictvím fondu provozních prostředků převoditelným do příštích zdaňovacích období.

Varianta C: platba za opravné termíny zkoušek

Zřejmou nevýhodou této varianty je jistá míra subjektivity hodnocení v řadě oborů. Proto se jako nutná podmínka této varianty jeví realizace zkoušek formou písemných testů s jednoznačně správnými a špatnými odpověďmi. Zatímco pro některé obory to může být

³² Cca 42 000 „ne-doktorských“ studentů, cca 2,5 miliardy Kč roční příspěvek na vzdělávací činnost.

vhodný postup, v řadě oborů je tomu naopak. Osobní individuální komunikace s připraveným studentem při odpovědném ústním zkoušení je obtížně nahraditelnou komponentou vzdělávacího procesu.

Při ústním zkoušení je problémem této varianty také případný konflikt zájmu zkoušejícího (nebo podezření z něj). Dalším problémem je obtížně srovnatelná náročnost oborů v různých úsecích studia. Lze také očekávat, že ve snaze vyhnout se placení by studenti zkoušky (i opakovaně) odkládali, a to by mohlo vést k nežádoucímu prodlužování studia.

Otázkou je, jak vysokou penalizaci za opakování zkoušky nastavit, aby nebyla sociální bariérou (těžko si lze představit, že stát bude poskytovat stipendia a zvýhodněné půjčky na krytí nákladů spojených s opakováním zkoušek). Pokud by šlo např. o částku 1000 Kč za první opravný termín a 5000 Kč za druhý, navýšilo by to např. Univerzitu Karlovu prostředky na vzdělávací činnost o necelých 1.4 %.³³ Jako sociálně únosné se přitom jeví spíše významně menší částky (kolem 500 Kč).

Z těchto důvodů nevidí UK tuto variantu jako vhodnou k dalšímu rozpracování.

Varianta D: školné

Školné se od výše diskutovaného zápisného principiálně liší výší, která je obvykle stanovována tak, aby byla nezanedbatelným příjmem vysoké školy, ale za cenu, že může pro významnou část populace představovat obtížně řešitelné zvýšení (už tak nikoliv zanedbatelných) osobních či rodinných výdajů na VŠ vzdělání. Nezbytnou předchozí podmínkou pro jeho zavedení je tedy existence robustního státního systému ekonomické podpory studentů (zvýhodněné půjčky, granty atd.). Školné se také může od zápisného lišit splatností (u školného může být odložena až na dobu, kdy je absolvent ekonomicky činný (jak je tomu např. v Austrálii či v BKTV)).

Výhodou školného (zejména v přímé, neodložené podobě) je posílení příjmů VŠ a zvýšení jeho nezávislosti na státním rozpočtu. Např. pokud by průměrné školné představovalo 50 000 Kč ročně (což je obtížně představitelné), bylo by možno (při odhlédnutí od pravděpodobných problémů s návratností odloženého splácení a od případných úlev v sociálně odůvodněných případech) očekávat navýšení prostředků na vzdělávací činnost cca o 80 % (a zvýšení celkového rozpočtu o necelých 30 %).

V ČR však neexistuje dostatečně výkonný systém ekonomické pomoci studentům a jeho příprava je ve zcela rudimentárním stavu. Zatížení mladé generace významným dluhem, který mj. sníží jejich možnost čerpat další půjčky, např. pro získání vlastního bydlení, také rozhodně nelze zanedbat. To by pravděpodobně představovalo závažnou sociální změnu. Nutnost splácet půjčky i v případě neúspěšného studia (a tedy při absenci ekonomické přidané hodnoty vysokoškolského titulu, která je bohužel u řady oborů sporná) by jistě mělo odrazující účinek, a to především na studenty z prostředí s malou zkušeností s vysokoškolským studiem. To by dále prohlubovalo existující nerovnost ve využívání nabídky VŠ vzdělání mezi osobami z různých socioekonomických prostředí. Tento efekt by mohl být redukován úlevou z výše školného pro studenty ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí, ovšem za cenu rizika vytváření či prohlubování sociálního stigma. To by však současně znamenalo i snížení ekonomického přínosu pro VŠ a ještě by to vedlo k nárůstu administrativní náročnosti.

Odložená varianta školného má navíc nevýhody poměrně drahého a neefektivního vymáhání (nemluvě o dlouhodobé evidenci) dlužných částek, zejména ze strany VŠ. To by pravděpodobně výrazně zredukovalo výše kalkulovaný odhad finančního přínosu.

³³ Cca 15 000 zkoušek za rok v 1. opravném termínu a 4000 ve druhém.

Netriviální otázkou spojenou se školným je také to, zda jeho výše by se měla řídit spíše atraktivitou oboru či finanční náročností jeho výuky. Výše školného podle atraktivity oboru by vytvářela silný sociální filtr pro atraktivní obory, zatímco školné podle finanční náročnosti výuky by vedlo k (dalšímu) propadu zájmu o finančně náročné (např. technické) obory, které přitom jsou často z hlediska fungování společnosti esenciální.

Z těchto důvodů se v současné a dohledné době nejeví školné jako vhodná cesta k zvýšení finanční spoluúčasti studentů.

Kombinace variant:

Výše uvedená argumentace vede k závěru, že má-li dojít k zavedení přímé finanční spoluúčasti studentů, je v současnosti a dohledné budoucnosti nejméně problematickou cestou kombinace stávajících poplatků za delší studium (viz varianta A) a zápisného (varianta B), a to při zrušení poplatků za další studium.

ZÁVĚR

České vysoké školy čeká řada náročných výzev. Jde zejména o výrazný demografický pokles, který se projeví v poklesu poprvé zapsaných studentů; o intenzivnější soutěž o omezené finanční zdroje nejen v domácím, ale i v mezinárodním měřítku, a v důsledku o zvýšené nároky na výkonnost; o nezbytnost reagovat na krátkodobé požadavky zaměstnavatelů (pokud jde o „trh práce“ čili o vzdělávací činnost), a podnikatelů (pokud jde o „inovační transfer“ čili o aplikovaný rychle komerčně využitelný výzkum); o nutnost vyrovnat se s tendencemi podříditi posuzování výkonů vysokých škol „měřící magii“, tj. s tendencí v konečném důsledku podle principu skládání účtů (accountability) ekonomizovat pohled na činnosti vysokých škol tak, aby neutrpěly celé skupiny oborů. **Všechny reakce akademické obce a školské politiky musí přitom respektovat svébytnou funkci a specifika jednotlivých oborů z hlediska jejich kulturního významu.**

Pohled na systém vysokoškolského vzdělávání v ČR ovšem ukazuje, že k radikálním změnám není důvod. Desetiletí, které uplynulo od přijetí zákona o VŠ v roce 1998, přineslo důkazy, že vysoké školy se s tehdy nastolenými výzvami dokázaly vyrovnat poměrně dobře. Aktuálně se objevují výzvy nové. Domníváme se, že v legislativní rovině na ně lze reagovat novelou zákona o vysokých školách. Náměty pro tuto novelizaci jsou obsaženy v dalším materiálu.