
Od elitářství k univerzilitě

Od elitářství k univerzilitě



06.09.2010, Autor: Libor PRUDKÝ, Petr PABIAN, Karel ŠIMA

Nejmarkantnější změnou českého vysokého školství po roce 1989 je obrovský nárůst počtu studujících. Zatímco v roce 1989 studovalo 113 tisíc studentů, v letošním roce 389 tisíc a na vyšších odborných školách dalších 29 tisíc studujících. Počty narostly za posledních 20 let téměř čtyřikrát, zásadní změny nastaly v posledních deseti letech. České vysoké školství za pár let prolétlo z elitní (studium jen pro někoho), přes masovou, až k univerzální podobě – v letošním roce nastoupí na vysoké školy více než dvě třetiny populačního ročníku. Označení těchto fází vývoje vysokého školství vychází z teorie M. Trowa.

Koncept elitního, masového a univerzálního vysokého školství zobecňuje zkušenost zemí západní Evropy a severní Ameriky do závěru, že tyto tři vývojové fáze se ovšem liší nejen počtem studujících, ale prakticky v každém ohledu.

Autoři publikace České vysoké školství (Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989–2009, Grada, 2010) se pokusili do vášnivých diskusí o změnách a případné reformě vysokého školství vstoupit analýzou opřenou právě o aplikaci Trowovy teorie na české vysoké školství. O čtyřech oblastech poznatků, které z této analýzy vzešly, pojednáváme ve velké stručnosti a zjednodušení v následujícím textu.

Co se stalo se studenty VŠ?

Vzrostly podíly přijatých studentů ke studiu na vysokých školách vůči ucházejícím se o studium. Mírně se zvýšil i podíl přijatých studentů z rodin, kde rodiče nemají vysokoškolské vzdělání. Obě skutečnosti hovoří ve prospěch růstu rovnosti přístupu k vysokoškolskému vzdělání.

Zásadně se prohlubuje vnitřní diferenciací studentů. Institucionálně došlo k rozdělení studia do tří stupňů.

Bakalářské studium (první stupeň) zaznamenává vůbec nejrychlejší nárůsty počtů studentů. Nevíme ale, co vlastně bakalářské studium znamená. Rozdíly mezi školami jsou zásadní. Nejen pokud jde o rozsahy, ale hlavně o obsahy bakalářského vzdělávání. Zdá se, že na mnoha školách vzniklo bakalářské studium "přepůlením" magisterského bez toho, že by absolutorium takto koncipovaného bakalářského vzdělávání umožňovalo plnohodnotné uplatnění.

Odráží se to jednak ve výrazných podílech studentů, kteří po bakalářském studiu pokračují ve studiu magisterském, ale i v rozpácích praxe v přijímání bakalářů.

Existují podstatné diference ve studentské kariéře: prohlubují se distance mezi studenty, jak pokud jde o věk počátku studia, tak pokud jde o dobu studia, výrazně narostly podíly studentů, kteří při studiu pracují, atd.

Proti požadavkům studentů ale neroste participace studentů na studiu a ani se nezvyšuje jejich aktivní role při studiu. To úzce souvisí s rozdíly v pojetí studia samotného, v jeho obsahu a cílech. Obrovské počty studentů vyžadují přecházet často k formálním indikacím výsledků jejich vzdělávání, ale především jsou podstatné rozdíly v obsahu vzdělávání.

Nezbývá čas a není někdy ani zájem zahrnout do vzdělávání cokoliv jiného než jsou algoritmy a návody na řešení. Z vysokoškolského vzdělávání se často stává školení. Sociologický poznatek o významné funkci vysokoškolského vzdělání jako kultivujícího činitele a iniciátora růstu kvality života a také výkonnosti společnosti – mnohokrát ověřený desítkami výzkumů – se zdá být zpochybňován, protože vysokoškolské vzdělávání často postrádá právě onu kultivující a tvořivou dimenzi. Ostatně k tomu přispívá převažující pohled decizních center na vzdělání především jako na zdroj kariéry, výdělků a růstu podílu na bohatství a moci. I když z výzkumů plyne, že sami studenti dávají tomuto cíli vzdělávání stejnou váhu jako kultivaci a hledání možností pro seberealizaci v budoucím pracovním fungování.

Rostoucí formalizace vzdělávání je částí studentů ovšem také přijímána, protože představuje usnadnění studia.

I v tomto směru rostou diference mezi studenty. A ovšem mezi školami.

Ostatně i přístupy k řešení celé problematiky masifikace jsou mezi vysokými školami zásadní.

A co vyučující?

Zatímco počet studujících narostl za posledních 20 let téměř čtyřikrát, počet vyučujících se zvýšil ani ne dvakrát.

Znamená to, že zatímco v roce 1989 připadalo na jednoho vyučujícího necelých deset studujících, dnes je to téměř dvacet. Ve stejné době výrazně stouplo zapojení vysokých škol a jejich vyučujících do výzkumu. Jaké jsou důsledky tohoto dvojího nárůstu? Pokles kvality studujících a studia je nejčastěji a nejmáňší diskutovaným důsledkem

masifikace. Navzdory těmto všudypřítomným debatám na toto téma neexistuje žádný výzkum toho, zda kvalita skutečně klesá. Česká akademická obec, která má v popisu práce hledat a předávat odpovědi založené na výzkumu, se v této klíčové oblasti dosud spokojila s dojmy a dohady.

Příznačné je, že ani akreditační vysoké školy přijímají čím dál víc nevzdělavatelých studujících. Jedním z těch dalších může být, že kurikula a způsoby výuky přiměřené pro malý počet studujících přicházejících z elitních středních škol jsou čím dál méně vhodná pro rostoucí počty studujících s mnohem různorodějším vzdělanostním zázemím.

Většina české akademické obce však bohužel dosud nepřistoupila na klíčové východisko pedagogiky pro masové a univerzální vysoké školství: klíčové není to, co a jak my jako vyučující učíme, ale to, co a jak se učí studující.

Cílem pak není jednoduše "kvalitně" učit, ale dosáhnout toho, že se studující naučí. Rozhodujícím kritériem kvality vysokoškolského vzdělávání pak už nebudou počty titulů nebo publikací vyučujících, ale to, do jaké míry se studujícím podařilo osvojit si smysluplné vzdělávací cíle (které, jak víme z předchozího, mohou být velmi různorodé).

Masifikace vysokého školství vyžaduje i posuny v postojích vyučujících k otázce, kdo má rozhodovat o vysokých školách. Rozhodovací procesy vyžadují diferenciaci. Dosavadní univerzální a "neporušitelný" princip rozhodování o vysokém školství, opřený o přesvědčení, že toto rozhodování patří pouze do rukou akademických reprezentací, se v masovém a univerzálním vysokém školství stává neudržitelným. Vysoké školy už neslouží pouze akademickým zájmům a nepatří jen vyučujícím, ale s tím, že začínají vzdělávat všechny, začínají patřit všem. Diferenciace vysokoškolského vzdělání, jeho cílů a funkcí, by měla napomáhat potřebám diferencovaného vývoje společnosti, a tudíž i možností vstoupit spoluaktérům rozhodování o trendech společenského rozvoje do řízení vysokých škol. Základní požadavek na rozvoj společnosti, tj.

růst její otevřenosti, by měl být patrný i v postojích a aktivitách akademických pracovníků a v řízení vysokých škol.

Pokud tyto dvě klíčové změny jako vyučující vysokých škol nepřijmeme, budeme dál pouze vést zákopovou válku na hranicích mezi elitním a masovým vysokým školstvím. Takovýto pokus udržet elitní vysoké školství s univerzálním přístupem však až příliš připomíná biblické podobnosti o lití nového vína do starých měchů, které samozřejmě končí tím, že "víno roztrhne měchy, a víno i měchy přijdou nazmar" (Mk 2,22).

Co se stalo s výzkumem?

Další funkcí, kterou expanze vysokého školství mění a bude dále měnit, je jeho role ve výzkumu. Naše středoevropská tradice, jíž dal základ Wilhelm Humboldt v 19. století, počítala s neoddělitelným propojením výzkumu a výuky. Univerzita byla místem svobodného vědeckého bádání a současně výchovou elit, ať již budoucích vědců a inženýrů, nebo "mocných tohoto světa", které připravovala klasickým akademickým vzděláním.

Po roce 1989 se i u nás začal hlásat návrat k roli vysokých škol z dob starého dobrého Humboldta. Všeobecná euforie nejprve narazila na oddělenost světů akademie věd a vysokých škol, jejímž výsledkem byla zeštíhlená, ale samostatná akademie.

Dlouholeté debaty o spojení ústavů akademie a vysokých škol vyvolávaly mrazení na obou stranách – u vysokoškolských akademiků z obavy o ohrožení vlastních pozic ve výzkumu a u "akademických" akademiků z obav o ztrátu vlastní identity a nezávislosti. Později však začal ohrožovat humboldtovský ideál daleko větší strašák – masifikace vysokoškolského vzdělávání.

Na začátku 90. let jsme měli tři tradiční univerzity, dnes máme 28 škol tzv. univerzitního typu, od kterých se očekává to samé jako od oněch původních tří – výzkum na mezinárodní úrovni a enormní publikační výkon.

Jak jsme už uvedli – celkový počet studujících je téměř čtyřikrát větší, počet vyučujících ani ne dvojnásobný.

O různých dopadech této skutečnosti už byla řeč. Obecně lze říci, že na tradičních i novějších univerzitách se rozšířila frustrace z neustálého tlaku na získávání akademických hodností, a tím i publikační kvantitu a současně ze "zavalení studenty", na něž zbývá méně a méně času. V obou případech stála na začátku vysokoškolská politika, která v posledních dvaceti letech nevystoupila z logiky prostého nárůstu čísel.

Je potřeba zdůraznit, že ideál propojení výuky a výzkumu není iluzí. Iluzí je pouze představa, že změní-li se tak významně povaha vysokoškolského vzdělávání, může zůstat tento vztah nezměněný. Akademické prostředí si do značné míry v moderní době uchovalo v rámci společnosti autonomní postavení (mimo jiné i díky géniu Humboldtovu) a je to dobře. Současně však dochází k tomu, že se dnes do akademického prostředí nepřímo (a v blízké budoucnosti i přímo) zapojuje většina společnosti. Na jedné straně nemůžeme z této většiny kompletně vychovávat akademické vědce, na druhé straně si vysokoškolské vzdělání musí zachovat úzký vztah k vytváření vědění už jen proto, aby se odlišilo od učení středního.

Cesta z tohoto dilematu vede nejistou a ve výsledku bolestivou stezkou diferenciací podob vztahu vysokoškolského vzdělání a výzkumu.

A jsou to právě mlýnské kameny masifikace vzdělávání, které přiměly vědce rozlišovat mezi různými podobami vědy. Za naprosto nezbytný je tak např. považován akademický výzkum vedený čistě vědeckým zájmem (tzv.

curiosity-driven), který stojí za celou řadou zásadních vědeckých objevů.

Stejně tak je pro společnost potřebný kritický sociálně-vědní výzkum, ale i aplikovaný technologický výzkum a v neposlední řadě také musí existovat prostor pro angažmá vědců přímo ve veřejném prostoru a v komunitách, nejen ve smyslu tradiční popularizace, ale např. i v podobě tzv. akčního výzkumu. Všechny tyto podoby vědy by měly mít na vysokých školách své místo.

V čem je tedy problém? Jsou přinejmenším dva – jeden spíše technický a druhý spíše politický. Vysokoškolská a vědní politika by měla za prvé přestat podporovat jednotnými standardy kvantitu vědeckých publikací.

Onen tolikrát kritizovaný kafemlejek rozdělování financí na výzkum podle kvantity výsledků je zrudnost nejen pro své byrokratické pozadí. Jeho autoři se totiž domnívají, že je možné převést všechny podoby vědy na jedno číselné měřítko.

Za druhé je nutné jasně vymezit, který výzkum je ve veřejném zájmu, a tudíž by měl být podporován z veřejných prostředků, a který nikoliv. Zde nejde jen o odlišení základního a aplikovaného výzkumu. Inovace v sociálních službách mohou být stejně tak ve veřejném zájmu, jako v něm není financování inovací produktů soukromých firem.

Lze něco říci souhrnně?

Diskuse o tom, zda má být reforma vysokého školství, nebo nemá, je k ničemu. Reforma vysokého školství začala praxí: masifikace vysokoškolského vzdělání je skutečností a nelze jí zabránit. Tento proces byl nastartován bez hlubšího uvážení souvislostí, které s sebou nutně nese. To je základní příčina frustrací, napětí a sporů. Politická rozhodnutí a činnost decizních center (na prvním místě ministerstva školství, Rady vlády pro vědu a výzkum – ať už se jmenuje jakkoliv – ale i dalších resortů i politických reprezentací ve sněmovně a senátu) byla jako obvykle vedena okamžikovými a nedomyšlenými souvislostmi. Odrážejí ostatně i situaci ve společnosti, kde ekonomicko- kvantitativní hlediska jasně převažují nad všemi ostatními. Souvislosti a dopady se řeší za pochodu, či spíše klopýtají za skutečností. A jako vždy to poslední, co se mění, jsou postoje a hodnoty aktérů, včetně akademické obce samotné. O postojích a hodnotách odpovědných politiků a úředníků to platí dvojnásob.

Místo vážného přístupu k existující masifikaci vysokého školství v této zemi zatím převažuje jen jeho jedna část, totiž kvantifikace. O obsahu se příliš neuvažuje.

Libor PRUDKÝ, Petr PABIAN, Karel ŠIMA

Autoři jsou vysokoškolská učitelé.