

# INVESTMENTS IN EDUCATION, THE QUESTION OF THEIR EVALUATION IN THE CONTEXT OF SOCIAL DEVELOPMENT

Vladimír Čechák<sup>1</sup>

---

## Abstract

The aim of this paper is to discuss the basic issues of the social function of education and selected aspects of the evaluation of investments in education. It focuses on the issue of significant growth in the number of university educated persons entering economically active life and the real evaluation of their contribution to the development of economic and social life. In terms of methodological approach, it mainly uses the methods of evaluation analysis of selected documents devoted to the field of education (especially higher education) and their comparison with the characteristics of the current situation. On this basis, it concludes that although some serious problems are identified quite adequately in the relevant documents (as well as in the literature and expert discussions), approaches to their solution are generally not based on a consistent, systematic analysis of the situation. The impact of the significant growth of the university-qualified workforce on the development of economic and social life has not yet been consistently analysed. This is one of the main reasons why most interventions (including legislative ones), including those currently under preparation, are largely haphazard and more or less of limited effectiveness.

## Keywords

Investments in Education and their Evaluation, „Practicality“ of Education, Vocational Training, Quality of Education and its Definition, Educational Objectives

---

## I. Úvod

Dnešní konference je věnovaná problematice „hospodářské politiky“, a je tedy otázkou, zda a jakým způsobem problematiku „vzdělávání“ do tohoto kontextu začlenit. Lze uvést nejméně dva možné přístupy ke zodpovězení této otázky. Oblast vzdělávání je sférou, do níž plynou finanční prostředky (zda dostačující či nikoli může být a v současné době je předmětem celospolečenských diskusí) ze státního rozpočtu. Současně oblast vzdělávání připravuje pro hospodářskou sféru (a nejen pro ni), kvalifikovanou pracovní sílu, což svým způsobem ovlivňuje i personální podmínky rozvoje hospodářské sféry, a tím i jeden z podstatných aspektů koncipování hospodářské politiky.

Hovoříme-li o investicích do vzdělávání, je nutno si položit i otázku jejich reálného a potenciálního zhodnocení. Tím spíše, že tato problematika v rovině politicko-společenské ale i obecně společenské je velmi často diskutována jako záležitost financování vzdělání, vzdělávací soustavy či jejich jednotlivých částí. Tak tomu je i v současné době, kdy stimulem k výraznému zvýšení intenzity těchto diskusí je „signalizované“ omezení výše rozpočtových položek týkající se vzdělávání včetně vysokoškolského.

Bylo by do určité míry nadbytečností zdůrazňovat „aktuálnost“ a „důležitost“ vzdělávání v současné etapě společenského vývoje. Důležitost vzdělání je více méně konstantním faktorem podstatně ovlivňujícím nejen kvalitu, ale i směr vývoje společnosti v každé etapě jejího vývoje. Poněkud jiná je otázka, zda a na jaké úrovni si tuto skutečnost ta která reprezentace společnosti v konkrétní době a v jakých reálných souvislostech uvědomuje.

Od vzniku ČR si každá nastupující vládní garnitura ve svých dokumentech, včetně vládního prohlášení, vytyčila vzdělávání jako jeden ze svých základních cílů. Je nutno konstatovat, že v uplynulých 30 letech u nás k výraznému rozvoji charakterizovanému nejen násobným růstem

---

<sup>1</sup> Vysoká škola finanční a správní, a.s., Estonská 500, 101 00 Praha 10. Česká republika.  
E-mail: Vladimír.Cechak@vsfs.cz.

počtu vysokoškolských studentů, ale i násobným růstem počtu vysokých škol, došlo. Vznikla nejen řada nových vysokých škol, ale i nový typ vysoké školy – soukromé vysoké školy. Tento trend je možno demonstrovat na řadě statistických údajů. Jestliže v r. 1990 dosahoval počet studentů všech vysokých VŠ v ČR přibližně počtu sto tisíc, v letech 2010 až 2013 dosahoval počtu téměř čtyři sta tisíc. (V následujících letech, vzhledem k poklesu populační křivky příslušné věkové kohorty došlo k mírnému poklesu<sup>1</sup>). Tím došlo i k výraznému růstu počtu osob s vysokoškolskou kvalifikací vstupujících do ekonomicky aktivního života.

Smyslem a účelem této stati je poukázat na některé základní problémy a důsledky spojení s tímto vývojem, přispět k jejich přesné identifikaci a postihnout určité možnosti směřující k optimalizaci jejich řešení.

## II. Společenská funkce vzdělávání

Představa, že lze koncipovat vysokoškolské vzdělání stejným způsobem v podmínkách, kdy ke studiu na vysokých školách přistupuje téměř 60% populace, jako v době, kdy tento „stupeň“ vzdělání získávalo 6 až 8% populace se ukázala jako iluzorní. Tím vystupuje do popředí otázka společenské funkce vzdělání. Jestliže v případě „elitního“ vzdělání se s vysokým stupněm pravděpodobnosti jeho absolventi stávali ve většině případů nejen „profesní“, nýbrž i „společenskou“ elitou, nelze totéž očekávat od „masového“ vysokoškolského vzdělání. Proto nejen ve středoevropských zemích se setkáváme s potřebou změn jak v charakteru vysokoškolského vzdělání, tak i ve struktuře vzdělávacích institucí (Nazare, 2012).

Jak ukazuje současný stav diskusí o této problematice, není jednoznačné vymezení společenské funkce vysokoškolského vzdělání snadné. S výrazným nárůstem počtu studentů vysokých škol se změnil v mnoha směrech jak charakter vzdělání (což v mnohém mohlo poznamenat i jeho obsah), tak i očekávání snad jedné z nejvýznamnějších skupin vnějších aktérů – potenciálních zaměstnavatelů. „Masifikace“ vysokoškolského vzdělání jde ruku v ruce se zesílením pragmatického očekávání zaměstnavatelů, že vysoké školy budou „produkovat“ nejen vzdělané, nýbrž především již zacvičené či spíše vycvičené absolventy, zpravidla na relativně konkrétní pracovní pozice. (Na tento problém upozornila již v roce 2012 zmíněná stať H. Nazaré, 2012).

Význam a důležitost vzdělávání (nejen vysokoškolského) lze jednoznačně označit za záležitost trvale aktuální. Je nejen významnou aktivitou ovlivňující kvalitu „lidského kapitálu“ ale současně je i významným faktorem vytvářejícím reálné podmínky jeho optimálního zhodnocení. V tomto smyslu lze konstatovat, že investice do „lidského kapitálu“, který nelze adekvátním způsobem zhodnotit, jsou „ztracené investice“.

K problematice rozvoje vzdělávání se od vzniku ČR vyjadřoval téměř každý vládní program, byly zpracovány strategické dokumenty „vzdělávání 2020+“ a „vzdělávání 2030+“. Oblasti vzdělávání byla věnovaná pozornost i v dokumentech EU, počínaje „Boloňskou deklarací“ přes „Lisabonskou strategii“ až po současné dokumenty. Vzdělávání zejména vysokoškolské bylo v ČR upraveno v roce 1990 zákonem č. 172/1990 a bylo vícekrát novelizováno. Poslední realizovaná novelizace VŠ zákona je z roku 2016 zákonem č. 137/2016 a v současné době se připravuje další relativně rozsáhlá novela, která měla projít vnějším připomínkovým řízením začátkem tohoto roku, a v jistém smyslu jím prošla. Je však otázkou, na kolik účelně a racionálně.

Bylo by tedy možné se domnívat, že oblasti vzdělávání, zejména vysokoškolského, je věnovaná odpovídající pozornost. Je však otázkou, jak zmíněná „pozornost“ je strukturována a jakým směrem je zaměřena. Ze strany politických subjektů a státní správy je zaměřena především na deklarativní zdůrazňování významu vzdělávání a na otázky jeho financování. Společenská akceptace významu vzdělávání je standartní součástí principiální hodnotové orientace každé společnosti a spolu

<sup>1</sup> Uvedené údaje nezahrnují počty studujících na státních VŠ.

s (odpovídajícím) financováním je nezbytným, „nikoliv však dostačujícím“, předpokladem jeho úspěšného vývoje a dosažení odpovídající kvality.

K tomu, aby byl vývoj vzdělávání skutečně optimální a jeho kvalita byla společensky zhodnotitelná, je však nutno vytvořit další předpoklady a podmínky. Financování vzdělávání, zejména vysokoškolského, je z pochopitelných důvodů i výrazným předmětem zájmu (někdy dominantním) akademické obce a jejích reprezentací. Méně pozornosti bývá věnováno již společenské funkci, smyslu a charakteru vzdělávání. Právě tato problematika by měla být v centru zájmu odborné vysokoškolské veřejnosti a zejména jejích reprezentací. Soustředíme-li pozornost na financování, bylo by nutné ji zaměřit i na smysl, význam a účel toho, co financujeme.

Řešení, respektive nalézání odpovědi na otázku funkčnosti vzdělávání, je svým způsobem „permanentní“ záležitostí. Odpověď na tuto otázku je výrazně podmíněna konkrétní situací, v níž se daná společnost nachází a charakterem problémů, před jejichž řešením stojí, ale i adekvátní identifikací podstatných vývojových trendů celospolečenského vývoje. Pokud není této problematice věnovaná náležitá pozornost, jakékoliv úvahy a náměty směřující k organizačním ale i svým způsobem obsahovým změnám v oblasti vzdělávání mají zpravidla jen improvizáční charakter a jejich reálný přínos je v nejlepším případě věcně i časově omezen.

V této souvislosti je vhodné poznamenat, že poslední významná konference, na níž byla věnována pozornost zmíněné problematice, tj. otázce funkce a účelnosti vzdělávání v konkrétním společenském kontextu, se uskutečnila v roce 2008 při příležitosti 660. výročí založení Univerzity Karlovy. Na této konferenci byly prezentovány zásadní koncepční úvahy týkající se smyslu a funkce vysokoškolského vzdělávání, které byly právě pro další teoretické (poté i praktické) aktivity v tomto směru velmi inspirativní, ale na které nebylo odpovídajícím způsobem navázáno.

Jedním z klíčových tematických okruhů, kterému zde byla věnována pozornost, byla právě otázka změn společenské funkce a poslání vysokoškolského vzdělání, k níž (postupně) od 90. let minulého století u nás došlo, jejímž výrazným rysem byl zmíněný nárůst počtu studujících na vysokých školách označovaný zpravidla termínem „masifikace“ vysokoškolského vzdělání. Právě tento proces vyvolal řadu dalších problémů, na které je třeba po důsledné analýze stávající situace odpovídajícím způsobem reagovat.

Se vzrůstajícím počtem studentů, a tím i absolventů VŠ dochází současně i k růstu počtu osob (v populaci) v produktivním věku s vysokoškolským vzděláním. Podle některých (sice ne zcela jednoznačných) informací lze usuzovat, že jejich počet v současnosti dosáhl téměř 40 % ekonomicky aktivní populace. Tato skutečnost se netýká pouze ČR, ale většiny zemí, v nichž k růstu počtu osob s vysokoškolskou kvalifikací došlo.

Již v 70-tých letech minulého století v USA, kde „masifikace“ vedla k tomu, že téměř 60 % populace daných ročníků vstupovalo do terciárního vzdělávání. Víceméně teoretickou reakcí na tuto situaci byla velmi inspirativní (a ve své době „revoluční“) práce R. Freemana (1976) *The Overeducated American*. Autor se zabývá problematikou, jaké důsledky má uvedená skutečnost pro systém vzdělávání i pro rozvoj společnosti. Kritickou reakcí na tuto práci bylo dílo J. Smitha: *The Overeducated American?* (1978), která vyšla o dva roky později. Obě zmíněné práce jsou nesporně zajímavé i z hlediska dnešních úvah o vzdělávání. Zejména zmíněná Smithova práce otvírá řadu otázek, mimo jiné, zda a v jakých směrech je společnost schopná zhodnotit „vzdělanostní potenciál“, kterým disponuje.

„Převzdělanost“ nespočívá podle autora v tom, že je nadbytek absolventů vysokých (či jiných) škol, ale v tom, že stávající trend vývoje struktury pracovních pozic nevytváří dostatek prostoru pro jejich nejen profesní, ale i společenské uplatnění.

Na v jistém smyslu analogickou problematiku poukazuje již více než deset let stará práce R. Kvačkové a B. Říhové opírající se o údaje Eurostatu, z níž vyplývá, že již v roce 2010 skončilo 20% evropských vysokoškoláků ve věku 25 až 34 let na pozicích nevyžadujících vysokoškolskou kvalifikaci (Kvačková, 2013). Z poněkud jiného zorného úhlu se k dané situaci vyjadřuje i L. Koucký

(2013). „Předpokládá se, že zatímco počet vysokoškoláků v dospělé populaci vzroste do roku 2020 v ČR o 43 %, počet pracovních míst určených pro vysokoškoláky se zvýší pouze o 10 %“. I když se jedná o problematiku, která byla identifikovaná před více než desíti lety, její odpovídající kvalitní analýza není k dispozici do současnosti.

Již téměř více než čtvrt století vstupuje do ekonomicky aktivního života stále větší počet osob s vysokoškolskou kvalifikací, což je bezesporu velmi pozitivní trend. Jestliže koncem minulého století vstupovalo do ekonomicky aktivního života přibližně 8 až 10 % vysokoškolsky vzdělané populace, v současnosti je to téměř 40 % a podle některých prognóz má v průběhu 40. let jejich počet dosahovat až 60 %. Dosud však nebyla provedena kvalifikovaná hodnotící analýza tohoto jevu. Je otázkou, zda tento poměrně vysoký a stále se zvyšující růst vysoce (vysokoškolsky) kvalifikovaných pracovníků vstupujících do (nejen ekonomicky) aktivního života, dokázal svoji kvalifikaci a své vzdělání v zájmu společnosti (i v zájmu svém) optimálně zhodnotit, tedy zda investice do (jejich) vzdělání byla odpovídající očekávaným způsobem reálně zhodnocena? V případě, že odpověď na tuto otázku by nebyla uspokojivá, je nutno hledat příčiny nikoliv pouze na straně kvality a obsahové stránky vzdělávání, ale i na straně existujícího stavu technických, organizačních a obecně společensko-ekonomických charakteristik společnosti. Je zvyšující se podíl ekonomicky aktivních pracovníků s vysokou kvalifikací důsledkem rozvoje „znalostní ekonomiky“ nebo je nutným a nezbytným předpokladem její existence? Nabízí se odpověď, že oba zmíněné reálně probíhající procesy se vzájemně podmiňují a doplňují, což je nesporně pravda. Ovšem je nutno tento víceméně objektivní vztah vzájemné podmíněnosti analyzovat a identifikovat jeho vnitřní strukturu a vývojové trendy.

S tím nutně souvisí i problematika možné predikce technického a technologického vývoje včetně implementace jeho výsledků do reprodukčních (výrobních, ale nejen výrobních) procesů i společnosti jako celku. Z toho pak lze odvodit i určitou predikci potřeby pracovní síly včetně její profesní (oborové) struktury a stupně kvalifikace, což je předpokladem k tomu, abychom dokázali racionálním způsobem formulovat požadavky nejen na oborovou skladbu, ale i na charakter (a tím i na poslání a cíle) vzdělávání, alespoň pokud jde o profesní přípravu. Počátkem druhé poloviny letošního srpna místopředsedkyně HK v televizní debatě mimo jiné konstatovala, že našemu průmyslu v současnosti chybí téměř třicet tisíc „IT odborníků“. Je však nutno, zejména pokud přijmeme předpoklad, že na tuto skutečnost by měla naše vzdělávací sféra (zejména VŠ technického zaměření, ale i VOŠ a odborné SŠ) reagovat, „IT odborníka“ konkretizovat. Je možno pod tento termín zahrnout např. i absolventy SŠ a VOŠ příslušného zaměření, absolventy Bc. studia, anebo pouze absolventy NMgr. a Mgr. studia? Současně je nutno vzít v úvahu i skutečnost, že příprava IT odborníků se realizuje prostřednictvím studijních programů akreditovaných ve dvou různých vzdělávacích oblastech – č. 14 Informatika a č. 15 Kybernetika, což většina aktérů hospodářské a podnikatelské sféry vůbec netuší. Takových a podobných, víceméně metodologických, problémů by bylo možno uvést celou řadu. Kromě metodologické stránky realizace takovéto predikce vzniká i otázka její reálnosti vzhledem k časovému horizontu, který by měl při nejmenším korespondovat s časovým rozsahem vzdělávacího cyklu (vzhledem k trvání vysokoškolského vzdělávání).

### III. „Praktičnost“ a kvalita vzdělávání

V současné době, ale lze říci, že i během celých posledních tří desetiletí, se setkáváme s výrazným zdůrazňováním nutnosti „praktického“ zaměření VŠ vzdělávání a současně i s důrazem nutnosti zvýšení jeho kvality. Nepochybně oba tyto rysy VŠ vzdělávání, tj. „praktičnost“ a „kvalita“ spolu úzce souvisí. Otázkou, kterou je třeba se zabývat, je v první řadě zpřesnění významu těchto dvou základních pojmů.

Termín „praxe“ bývá velmi často používán nejen v běžném, obecně společenském kontextu (a v médiích), ale i v odborných diskusích, aniž by byl, pokud možno jednoznačně, stanoven jeho význam.<sup>1</sup> V této souvislosti se zaměříme na některé charakteristiky „praktického zaměření

<sup>1</sup> Přesné stanovení významu tohoto pojmu by značně přesahovalo rámec této statě.

vzdělávání“. Vzniká otázka, zda lze „praktičnost“ vzdělávání redukovat na „profesní přípravu“, tedy jestli lze vzdělávání (nejen vysokoškolské) více méně ztotožnit s profesní kvalifikací?

Je nesporné, že zejména VŠ vzdělávání nutně profesní přípravu jako svoji podstatnou část zahrnuje a je tedy zdrojem „profesní kvalifikace“. Současně však má daleko širší funkci. Přípravuje absolventy nejen jako žádoucí kvalifikovanou pracovní sílu požadovanou „trhem práce“, ale připravuje je i pro plnohodnotný společenský a politický aktivní občanský život v demokratické společnosti.

V této souvislosti je vhodné připomenout často zdůrazňovanou myšlenku T. G. Masaryka v jeho „Úvahách o demokracii“: „Kvalita demokracie je velmi výrazně ovlivněna kvalitou vzdělání“. Setkáváme-li se dnes, v současné době, například se zdůrazňováním nutnosti boje proti „dezinformacím“ (včetně přijímání různých restriktivních opatření proti jejich šířitelům) je nutno konstatovat, že kvalita vhodně koncipovaného vzdělávání spolu s aktivní schopností jeho prohlubování, je nejučinnějším prostředkem nejen omezení vlivu dezinformací, ale i vlivu jakýchkoliv forem „populismu“ a jejich negativnímu dopadu na společenské dění.

Velmi významnou funkcí vzdělávání jako celku ale zejména vysokoškolského je jeho podstatný přínos k formování „hodnotové konzistence“ společnosti. Tato funkce vzdělávání nabývá mimořádně na významu v dnešní době, kdy řada společenskovedních výzkumů i diskusí ve sdělovacích prostředcích poukazuje na prohlubující se „rozdělování“ společnosti.

Pokud bychom termín či požadavek „praktičnosti vzdělávání“ vztáhli jen k profesní přípravě, jak se s ní setkáváme v pojetí zejména perspektivních zaměstnavatelských subjektů, i zde se setkáváme s vysokým stupněm nejednoznačnosti. Jestliže na jedné straně se můžeme setkat s důrazem na obecnější, svým způsobem komplexnější, teoreticko-znalostní výbavou absolventů VŠ (charakterizovanou výrokem jednoho z významných představitelů podnikatelské sféry na setkání představitelů průmyslu se zástupci VŠ technického zaměření téměř před patnácti lety: „neučte studenty, jak konstruovat převodové zařízení, ale naučte je matematice a fyzice, v tom jste jako vysoké školy nezastupitelní“). Na druhé straně se setkáváme s požadavkem na praktické, či spíše pragmatické, operativní zvládnutí konkrétních profesních postupů (charakterizovaným výrokem dalšího významného představitele podnikové sféry „kvalitu vzdělání hodnotím podle toho, kolik ještě musím investovat do absolventa, aby mohl působit na konkrétní profesní pozici“).

První z uvedených názorů požaduje absolventa VŠ (v daném případě technického zaměření) vybaveného znalostmi obecnějšího a fundamentálnějšího charakteru (včetně schopnosti jejich dalšího rozšiřování a prohlubování). V tomto případě od nově příchozích absolventů se očekává i schopnost (z pozic aktuálního stupně rozvoje dané vědní báze příslušného oboru), po náležitém seznámení se s reálným kontextem pracovního začlenění, především jeho participace na inovativních aktivitách. Při určitém zjednodušujícím zobecnění lze předpokládat, že představitelé tohoto typu zaměstnavatelských (podnikatelských) subjektů očekávají od nově příchozích absolventů i určitý „přínos“ ke zvýšení inovačního potenciálu podniku, tedy i k „vylepšení“ a tím i „změně“ stávající „praxe“. To je mimo jiné jedna z cest, jak realizovat inovativní trendy ve vývoji hospodářské sféry ale i jedna z cest, jak optimalizovat strukturu pracovních pozic ve smyslu podpory inovativních změn, a tím i optimálního uplatnění absolventů zejména VŠ. Právě tento přístup má velmi blízko k současnému aktuálnímu pojetí smyslu vysokoškolského vzdělávání.

Druhé uvedené stanovisko lze (opět po určitém zjednodušení) charakterizovat jako do značné míry „konzervativní“, akceptující programovou orientaci na perspektivní udržení „stávajícího stavu“. Předpokládá spíše (intelektuálně) „vycvičeného“ absolventa schopného „rychlé sebeimplementace“ do stávajícího organizačního i technologického procesu (v případě technicky orientovaných VŠ), tedy v jistém smyslu „konzervaci“ daného stavu praxe. Uvedené dva (sice extrémní) názory na „personifikovaný“ výstup ze vzdělávacího procesu (v tomto případě technického), představují současně i dvě extrémní pojetí charakteru a společenské funkce VŠ vzdělávání.

Pokud bereme v úvahu deklarace o poslání VŠ vzdělávání a funkci vysokých škol tak jak jsou formulovány v dokumentech MŠMT a EU, pak jednoznačně preferujeme charakter a funkci VŠ vzdělávání, která je velmi blízká, ne-li totožná, prvnímu z uvedených názorů představitelů „praxe“. Ve zmíněných dokumentech „cíl“ vzdělávání je vymezován vždy s dominantním důrazem na rozvoj „analytického, kreativního a tvůrčího myšlení“, s čímž odborná vysokoškolská i pedagogická obec zřejmě plně souhlasí. Ovšem od ní se kromě souhlasu očekává především naplnění těchto tezí věcnou, kvalitní, racionální teoretickou koncepcí, která může, spíše nutně musí, představovat východisko pro koncipování a následnou realizaci konkrétních aktivit subjektů vzdělávací sféry (nejen vysokých škol). V tomto směru má naše odborná vysokoškolská sféra široké, bohužel nevyužívané, pole působnosti.

Rozlišení dvou pohledů na to, jak by měl být absolvent připraven na budoucí profesi, je zcela zásadní. Je to strategická otázka. Dokonce významnější otázka, než zda naše země bude jen montovnou, nebo zda bude jednou z těch, které jsou na čele inovací otevírajících cestu do budoucna. Uvedená otázka se promítá i do pnutí na akademické půdě, které občas vyhřezne i na povrch.

Již v úvodu této statě jsme se zmínili o dvou významných novelizacích VŠ zákona (z r. 2016 a nyní připravované novele). Bylo by určitě přínosné a funkčnosti i kvalitě dokumentů tohoto typu by prospělo, pokud by jejich přípravě předcházela kvalifikovaná odborná diskuse věnovaná právě současnému pojetí funkce a smyslu VŠ vzdělávání. Bohužel ani v jednom z uvedených případů se tak nestalo. Proto i současná diskuse k předkládanému návrhu novely vysokoškolského zákona se zaměřuje v řadě případů na připomínkování navrhovaných formulací a zcela stranou pozornosti zůstává otázka, zda návrh novely řeší ty problémové okruhy, které řešení aktuálně vyžadují. Současně je nutno akceptovat skutečnost, že i výborná kvalitní legislativa není sama o sobě nástrojem ani prostředkem k řešení problémů či dosažení deklarovaného cíle vzdělávání. Vytváří však k tomu nezbytný právní rámec, v optimálním případě může i motivovat k jeho dosažení. Dosažení deklarovaného cíle, koncipování a následná realizace aktivit směřujících k jeho dosažení, je záležitostí vysokoškolských a pedagogických pracovníků.

#### **IV. Analytické, tvůrčí a kreativní myšlení**

Ze strany představitelů zaměstnavatelských subjektů se velmi často můžeme setkat s konstatováním velmi omezené schopnosti absolventů VŠ využívat získaných znalostí a dovedností v reálném pracovním procesu. Tím se dostáváme k dalšímu problému, velmi často zůstávajícímu na okraji úvah o „vzdělanostní“ společnosti. Používáme-li tohoto pojmu, je nutné zmínit se i o další funkci vzdělávání ve společnosti charakterizované tímto termínem. Smyslem a cílem (účelem) vzdělávání zde není „jen“ příprava kvalifikované a vzdělané pracovní síly pro aktuální trh práce, reprezentovaný požadavky zaměstnavatelských subjektů, nýbrž i dosažení takového stupně a charakteru reprodukce života společnosti, tj. výrobních, ekonomických, ale i společensko-politických procesů, které vytváří optimální podmínky pro zhodnocení vědomostí, poznatků a dovedností, s nimiž absolventi škol (zejména vysokých, ale nejen vysokých) do „praktického“ života vstupují. Tím se dostáváme k velmi často opomíjené úloze společensko-vědního poznání a jeho významu pro optimalizaci reálného rozvoje společnosti.

Pokud zaměříme pozornost na principiální charakter a cíle vzdělávání nejen vysokoškolského, je při těchto úvahách nutno zohlednit dynamiku nejen technického a ekonomického ale i obecně společenského vývoje. Ukončí-li v současné době absolvent VŠ svůj vzdělávací cyklus přibližně ve věku 25 let lze předpokládat, že v době jeho ekonomicky aktivního života se pracovní profesní ale i obecně společenské podmínky změní několikrát (to lze velmi dobře ilustrovat na vývoji posledních 40 let). Pro charakter a tím i pro zaměření vzdělávacího procesu z toho vyplývá nutnost orientovat se nejen na odpovídající vybavení absolventů pozitivním vzděláním prezentovaným daným stupněm poznání v příslušném oboru (oblasti), což je konstantní součástí jakéhokoliv vzdělávání, ale především zaměřit se na schopnost získaných poznatků aktivně využívat a také vybavit absolventy VŠ schopnosti nové poznatky vyhledávat a aktivně získávat, ale i podílet se na jejich generování, a to nejen v rámci svého profesního zaměření.

Jestliže bylo a do značné míry je ještě dnes vzdělávání prezentováno jako „transfer informací“ (a některé zkušenosti získané v době „Covidové“ tuto charakteristiku posílili), lze v současné době za dominantní cíl vzdělávání považovat spíše rozvoj schopnosti získaným informacím porozumět a reálně s nimi pracovat. „Porozumět“ informaci znamená v první řadě dokázat ji teoreticky a následně i prakticky začlenit do kontextu paradigmat a konceptuálního systému dané vědy (vědního oboru), což je i základním předpokladem k jejímu optimálnímu začlenění a využití v reálném konkrétním, technickém, technologickém, výrobním či obecně společenském kontextu a tím i k dosažení jejího praktického reálného zhodnocení.

Velmi často a neustále se opakující kritiky představitelů decizní sféry, týkající se toho, že absolventi VŠ vzdělání nedovedou odpovídajícím způsobem využívat získaných poznatků v reálné praxi, mají svůj základ právě v omezené schopnosti získanou informaci implementovat do teoreticko-konceptuálního systému příslušné vědy. Lze s určitým zjednodušením konstatovat, že informace stojící mimo kontext konceptuálního systému dané vědy, je nepochopená a tedy „ztracená“ (zbytečná) informace. V plné míře zde platí konstatování významného německého chemika 19. století W. Liebiga, že *„nejpraktičtější věcí je dobrá teorie“*. Lze jen dodat, že „dobrá“ teorie je teorie, která je schopna integrovat příslušnou faktografii (informace) jako výstupy z reálného výzkumu, je schopná nejen explanace dané faktické báze nýbrž i kvalifikované predikce v neposlední řadě je otevřená a systematicky hledá cesty svého vlastního dalšího teoretického rozvoje. Takovouto teorii, obecněji takovýmto vzděláním, by měly školy (nejen vysoké, ale ty především) vybavit své absolventy. Tímto směrem je nutno vést úvahy o konkretizaci již zmíněné teze obsažené v oficiálních dokumentech zdůrazňujících nutnost položení důrazu na rozvoj „analytického, kreativního a tvůrčího myšlení“.

Položení důrazu na schopnost analytického, kreativního a tvůrčího myšlení bývá občas kladeno do určitého protikladu s poměrně rozsáhlou faktografií, kterou náplň současného vzdělávacího procesu obsahuje. Tyto úvahy se týkají nejen vysokoškolského studia, ale velmi intenzivní diskuse probíhají i o možnostech (spíše potřebě) redukce faktografie v oblasti vyššího odborného, středního ale i základního školství. Koncepce vysokoškolského vzdělávání musí nutně zohlednit i charakter, obsahové zaměření a získané znalosti (včetně určité faktografie) z předcházejících stupňů vzdělávání. Problém spočívá v nalezení optimálních kritérií této redukce. Velmi působivě znějící teze, s nimiž se setkáváme v běžném ale i odborném tisku typu „učme jen to, co budou absolventi v „životě“ skutečně potřebovat“, předpokládá, že skutečně disponujeme znalostí toho, co budou absolventi po dokončení studia reálně (během svého života) potřebovat. O náročnosti a složitosti této predikce jsme se již zmínili. Je obecně přijatelný názor, že nelze stanovit univerzální kritéria pro zamyšlenou redukci faktografie platnou pro všechny (vědní, studijní) oblasti. Racionální (navrhovaná) redukce by měla nutně zohlednit daný stav poznání v jednotlivých (vědních) oblastech i reálné a racionálně identifikovatelné vývojové trendy s přihlédnutím k soudobým obecným společenským vývojovým tendencím. Nutně však musí respektovat specifiku jednotlivých vědních oblastí (oborů).

Vše, co jsme dosud uvedli, směřuje k (byť omezenému) závěru, že spíše než na redukci faktografie by bylo účelné zaměřit se na racionální, koncepčně zdůvodnitelný výběr fundamentálních poznatků, který je nezbytný a v mnohém určující pro konkrétní způsob jak analytického, tak i kreativního myšlení charakteristického pro danou vědní oblast (obor) promítající se do obsahu a věcné struktury jednotlivých studovaných (vyučovaných) předmětů. Kreativní myšlení rozvíjené bez vztahu k odpovídající poznatkové bázi může vyústit v obsahově „prázdné“ spekulace. Totéž v plném rozsahu platí i pro analytické myšlení. Hodnota a přínosnost vzdělávacího procesu zaměřeného na rozvoj analytického myšlení je podstatně určována právě orientací na rozvoj schopnosti identifikovat klíčová fakta, dovednosti tato fakta získávat vlastní výzkumnou (intelektuální) aktivitou a implementovat je do příslušného teoretického a následně i praktického kontextu. Právě tato schopnost by měla být jedním z určujících kritérií pro hodnocení kvality studia a hodnocení výsledku vzdělávacího procesu.

Aktivní podíl na sdílení a případně i pěstování vize je bezprostředně spojen se schopností „informacím porozumět a reálně s nimi pracovat. „Porozumět“ informaci znamená v první řadě

dokázat ji teoreticky a následně i prakticky začlenit do kontextu paradigmat a konceptuálního systému dané vědy“.

## V. Jak měřit či hodnotit kvalitu vysokoškolského vzdělávání

Tím se dostáváme k dalšímu závažnému problému spojenému s hodnocením efektivity investování do „lidského kapitálu“ k hodnocení kvality vzdělávání. Výchozím bodem těchto úvah by mělo být, pokud možno přesné, vymezení pojmu „kvalita studia“. I když v posledních dvou desetiletích bylo realizováno několik výzkumů „kvality studia“ a s důrazem na soustavné a systematické zvyšování kvality studia se setkáváme ve většině oficiálních dokumentů týkajících se oblasti vzdělávání, nelze říci, že by tento pojem byl vymezen adekvátním a obecně akceptovatelných způsobem. Běžně se setkáváme s vymezením, které je víceméně určitou „explikací“ realizovaných výzkumů a je podstatně ovlivněno volbou metod a technik, které jsou v těchto „výzkumech“ používané. Pokud budeme např. považovat za rozhodující (pro daný výzkum často za jediný) kritérium „úspěšnost“ absolventa v praxi (na trhu práce) měřenou výší platu po nástupu, v prvním eventuálně pátém roce zaměstnání atd., dojdeme patrně k jiným závěrům, než pokud pro „měření“ kvality studia použijeme dotazníkového šetření zaměřeného na „spokojenost“ se studiem, jehož respondenty jsou aktuální studenti vysokých škol. Totéž lze říci o šetření (výzkumu) profesního a kariérního vzestupu absolventů v jednotlivých časových úsecích jejich ekonomicky aktivního života. (Současné zde implicitně předpokládáme, že „kvalita studia“ je určujícím či jediným faktorem ovlivňujícím profesní úspěšnost).

Všechna zmíněná kritéria postihují nepochybně určité aspekty kvality studia, ale na žádné z nich nelze pojem kvality studia redukovat. Je otázkou, zda lze koncipovat takový soubor kritérií, kterým by bylo možno kvalitu studia relativně vyčerpávajícím (či dostačujícím) způsobem postihnout, zejména v případě, že za cíl a smysl studia považujeme již zmíněnou schopnost analytického a kreativního myšlení. Zejména v případě absolventů VŠ studia je nutno vztáhnout pojem kvality studia nikoliv jen k „měřitelné“ schopnosti začlenit se (uspět) do daného stávajícího typu příslušné sféry praxe, nýbrž především ke schopnosti přispět k její pozitivní vývojové změně. Tím oblast vzdělávání nejvýrazněji přispívá k tolik požadované „inovativnosti“ ať již v oblasti techniky, ekonomiky či společenského vývoje jako celku.

Pokud klademe důraz na rozvoj analytického a kreativního myšlení jako nutného předpokladu a stimulatoru reálných a realizovatelných „inovativních procesů“, není možné zůstat pouze u pojetí vzdělávání jako „transferu“ informací (dat, faktů), nýbrž podstatnou roli zde hraje právě již zmíněná schopnost jejich organického začlenění do konceptuálního systému, a to nejen úzce pojatého fragmentu příslušné vědní disciplíny, ale i do jejího, byť vnitřně strukturovaného, kompaktního celku. V reálné praxi (technické, ekonomické atd.) se nerealizují jednotlivé dílčí úkony, které jsou příslušnými daty (faktografií, poznatků) postiženy, nýbrž vždy jsou začleněny do komplexnějších procesů. V rámci vzdělávacího procesu tak vzrůstá důležitost určité integrace poznatků (informací, dat) do určitých univerzálnějších funkčních systémů.

Právě k tomu by měly směřovat zamýšlené změny ve struktuře a obsahu vzdělávacího procesu. V návrhu novely VŠ zákona (který byl předložen k vnějšímu připomínkovému řízení) je (pokud jde o bakalářský studijní program) v §45 odst. 3 uvedeno: „*Studium se řádně ukončuje státní závěrečnou zkouškou skládající se z jedné nebo více částí, jejíž povaha odpovídá profilu studijního programu. Součástí, a to i jedinou SZK, může být obhajoba bakalářské práce*“.<sup>1</sup> Analogicky, v případě magisterského studijního programu, v §46 odst. 3 je formulace: „*Součástí, a to i jedinou SZK je obhajoba diplomové práce*“. Stejným „směrem“ je upraveno i zakončení doktorského studijního programu. V §47 odst. 4 je uvedeno: „*Studium se řádně ukončuje závěrečnou zkouškou tvořenou obhajobou disertační práce*“.

<sup>1</sup> Návrh novely zákona o vysokých školách a novely nařízení vlády č. 274/2016 Sb., o standardech pro akreditaci ve vysokém školství. §45 (3).



V případě bakalářských a magisterských studijních programů umožňuje uvedená legislativní úprava redukci (bývalých) SZK pouze na obhajobu závěrečné (bakalářské, diplomové) práce. V případě doktorských studijních programů tuto redukci přímo (legislativně) zavádí. Zdůvodněním tohoto návrhu je argumentace, že SZK „neplní svoji funkci, jsou pouze opakovaním prověření poznatků, které již proběhlo u dílčích zkoušek“. I kdyby měla uvedená argumentace obecnou platnost, (což nemá), bylo by to spíše důvodem k nápravě než ke zrušení SZK. Jejich posláním bylo a je „prověřit“ právě schopnost „integrace“ dílčích poznatků do komplexnějších vědních celků, schopnost jejich organického začlenění do teoretickokonceptuálního systému dané vědní disciplíny, což je jedním z výchozích a nezbytných předpokladů jejich reálného praktického využití, tak často důrazně požadovaného decizní sférou a tím i k efektivnějšímu zhodnocení investic do „lidského kapitálu“, jehož klíčovou součástí vzdělávací proces bezesporu je. Příslušná legislativa, vysokoškolský zákon, by k tomu měla vytvořit odpovídající ale i stimulační předpoklady.

V případě doktorského studia poukázala na tento problém (stejně jako na řadu dalších aktuálních problémů) i mezinárodní konference věnovaná doktorskému studiu pořádaná sdružením KRECON (KNOWLEDGE RESEARCH, EDUCATIO, CONFERENCE) konaná v Praze 10. – 11. listopadu minulého roku. Lze předpokládat, že v rámci připomínkového řízení dozná předložená novela VŠ zákona, zejména v části týkající se doktorského studia (dále „DS“), určité změny.

Problematika DS představuje z hlediska investic do vzdělávání a jejich zhodnocení poněkud specifickou záležitost, a bylo by vhodné jí věnovat samostatnou pozornost. Zde se pouze zmíníme o některých aspektech spojených s otázkou efektivity doktorského studia za stávajících okolností.

DS je v současném pojetí (tak je charakterizováno i v zákoně) přípravou na „výzkumnou“, (v případě VŠ uměleckého zaměření „tvůrčí“), činnost. V posledních dvou desetiletích studovalo nejvíce doktorandů v roce 2010, celkem 25 839. Nejvyšší počet úspěšně ukončených doktorských studií byl v roce 2012, celkem 2 659. Poslední údaje, které byly uvedeny na zmíněné konferenci KRECON byly z roku 2020, a to 21 681 studujících a 1 842 absolventů (Doleček, 2012). Již uvedené údaje naznačují, že úspěšnost ukončení studia v DS programech není zřejmě optimální (tato problematika si však vyžaduje daleko hlubší analýzy). Zajímavý údaj byl uveden ve vystoupení prof. Matějky (rektor VŠCHT); pouze 69 % absolventů DS pracuje v oblasti VŠ a výzkumu, 31 % působí mimo tuto oblast (Matějka, 2012). Při poněkud zjednodušené úvaze dojdeme k závěru, že více než 30 % absolventů se neuplatňuje v činnosti, k níž byli studiem DS programů připravováni, tedy je na místě položit si otázku efektivnosti (přínosnosti) investic do jejich studia. (Daná problematika, jak jsme se již zmínili, vyžaduje však daleko hlubší analýzy.)

V souvislosti s problematikou doktorského studia zazněly na zmíněné konferenci a návazných diskusích i další zajímavé náměty. Řada zahraničních účastníků např. otevřela otázku ustavení (specifických) „VŠ doktorského studia“, tj. VŠ, jejichž posláním by nebyla masová realizace Bc., NMgr. a Mgr. studijních programů ale Bc. studijní programy by byly koncipovány jako příprava směřující k finálnímu vyústění studiem DS programu. Podle většiny diskutujících k této problematice by to byl jeden z možných způsobů zvýšení efektivity a tím i přínosu realizace DS programů.

## VI. Závěr

Zmíněná problematika VŠ vzdělávání přináší spoustu otázek, z nichž některé je nutno vyřešit víceméně aktuálně. Základní a principiální problémy dalšího vývoje vzdělávání, včetně vysokoškolského je nutno řešit komplexně s akceptováním organického propojení a vzájemné podmíněnosti jednotlivých částí vzdělávací soustavy jako celku. To však předpokládá realizaci důsledné komplexní analýzy posledních desetiletí vývoje vzdělávání a vzdělávací soustavy v celospolečenském kontextu, která nebyla dosud realizovaná. V poslední době, zejména v souvislosti s aktuální otázkou řešení kapacity SŠ vznikl např. námět na zřízení „lyceí“. Přímou VŠ sféry se týká otázka zřizování tzv. „profesních“ VŠ. V současné době se údajně připravuje možný „pilotní projekt“ zřízení škol tohoto typu v Brně a v Karlových Varech. Duktorského studia se týkala diskuse, která proběhla v jarních měsících tohoto roku, věnovaná možnosti ustavení (legislativního)

tzv. průmyslových doktorátů. Jde většinou o reakce na „konkrétní“ bezprostřední problém týkající se určité specifické situace v dané oblasti vzdělávacího systému. Řada problémů dalšího vývoje vzdělávání a vzdělávací soustavy je však svým způsobem trvalého charakteru a bude nutno hledat vždy jejich optimální řešení pro danou konkrétní situaci za konkrétních podmínek a možností. S určitostí lze přepokládat, že se s nimi budeme setkávat i na příštích jednáních věnovaných problematice vzdělávání a investic do „lidského kapitálu“ a zejména jejich zhodnocení.

### **Literatura**

Doleček, P (2012). Czech Research-Intensive Universities and their Perspective on Doctoral. Dostupné z [Schoolshttps://repozitar.techlib.cz/record/1672/files/idr-1672\\_1.pdf](https://repozitar.techlib.cz/record/1672/files/idr-1672_1.pdf) (15. 08. 2023).

Freeman, R. B. (1976). *The Overeducated American*. The New York, Academic Press.

Koucký, L.(2013). Lidové noviny, příloha Akademie, 18.

Kvačková, R., Říhová, B. (2013). Jen znalosti nestačí, jejich cena klesá. Lidové noviny, příloha Akademie.

Matějka, P (2012). Results of DocEnhance career tracking survey of PhD graduates. Dostupné z [https://repozitar.techlib.cz/record/1676/files/idr-1676\\_1.pdf](https://repozitar.techlib.cz/record/1676/files/idr-1676_1.pdf) (15. 08. 2023).

Nazaré, H. (2012). A new role for „old world“universities. In: *University World News*.

Smith, J. P. (1978) *The Overeducated American?* Sanata Monica, Rand Corporation.