

# Proč nezavádět školné

**Jan Keller**

**Tereza Stöckelová**

**Stanislav Štech**

**a další**



# Obsah

Úvod.....	5
1. <b>Vzdělání versus výcvik</b> .....	11
<i>Martin Škabraha</i>	
2. <b>Spor o reformu terciárního vzdělávání coby boj o identitu</b> .....	13
<i>Roman Šolc</i>	
3. <b>Co zakrývá údajná reforma vysokých škol?</b> .....	18
<i>Stanislav Štech</i>	
4. <b>Deset důvodů, proč nezavádět školné</b> .....	26
<i>Jan Keller</i>	
5. <b>Otevřená univerzita – mezi elitismem a zmasověním</b> .....	36
<i>Tereza Stöckelová</i>	
6. <b>Není vzdělání zboží? Kdo, co a proč platí nebo by platit měl</b> .....	39
<i>Čestmír Pelikán</i>	
7. <b>Patří vzdělání do rukou trhovců?</b> .....	43
<i>Josef Hawel</i>	
8. <b>Zkušenost z Británie: školné proměňuje univerzity v banky</b> .....	66
<i>Jan Čulík</i>	
9. <b>Boloňský proces ve Francii</b> .....	74
<i>Myrtille Bretelle</i>	
10. <b>Situace v oblasti vzdělávání v Německu, aktuální vývoj</b> .....	79
<i>Mo Schmidt</i>	
11. <b>Jak se ruské univerzity staly budoucností světového vzdělání</b> .....	83
<i>Alexander Bikbov</i>	



# Úvod

Držíte v rukou brožuru, která vznikla na popud iniciativy *Vzdělání není zboží!*. Nese název *Proč nezavádět školné*. Po jejím přečtení se možná zeptáte, proč se přímo problematikou školného zabývá pouze jediný text (který dal navíc brožuře jméno), jehož autorem je Jan Keller. Pro zodpovězení této otázky použiji výrok dalšího z přispěvatelů, a to Stanislava Štecha. Ve svém projevu na demonstraci proti školnému v červnu 2010 v Praze řekl, že školné je jen jakýmsi symbolickým průlomem, jenž má připravit k realizaci reformu terciárního vzdělávání podle neoliberalního stříhu. V době, kdy byl ministrem školství, mládeže a tělovýchovy Ondřej Liška, tomu bylo jinak. Již tehdy se ale připravovala reforma terciárního vzdělávání, která se od té dnešní příliš neliší. Idea této reformy byla představena prostřednictvím reformního dokumentu – tzv. Bílé knihy terciárního vzdělávání –, kde se se školným plně počítalo a jejíž obsah je dodnes aktuální. Pan Liška se vehementně bránil a říkal, že za jeho úřadování se školné rozhodně nezavede, odsouval ho na žebříčku priorit kamsi na spodní příčky. Dnes se karta obrací a zavedení školného je jakýmsi klíčem k provedení ostatních reformních kroků, které jsou v Bílé knize obsaženy, a nikoliv něčím, co je jen pouhou jejich součástí. Současná vláda tak podle pořekadla „nepotřebujete sedm klíčů od sedmi bran, stačí vám klíč jediný a víte, že brány jsou otevřené“ pomalu a v tichosti vstupuje do již rozjetého vlaku mezinárodního trhu se vzděláváním, kde se vzdělání, ve své institucionalizované formě, stává produktem určeným k prodeji, zbožím. Na nás je pokusit se jim

tento klíč neposkytnout. Komodifikace vzdělání je jedním z mnoha kroků neoliberálních vlád, které usilují o zničení zbytku veřejného prostoru a občanských práv pod falešnou záminkou zodpovědného hospodaření. Školné tak nabývá symbolického charakteru. Nejde ani tak o to, jak bude vysoké nebo jakým způsobem se bude vybírat. Jde především o princip, o to, co pro nás vzdělání znamená, čím je a čím by podle nás být mělo.

Iniciativa Vzdělání není zboží! vznikla v březnu 2010, v době mezinárodního měsíce protestů proti komercionalizaci vysokého školství. Zúčastnili se ho demonstrující z více než 15 států z celého světa. Součástí tohoto měsíce se stal i akční týden proti reformám tzv. boloňského procesu, který byl svolán na 11. a 12. března. Cílem boloňského procesu, formulovaného v Boloňské deklaraci z června 1999, je vytvoření jednotného prostoru evropského vysokého školství a jeho rozvoj. Má zajistit atraktivnost a konkurenceschopnost evropského vysokého školství ve světovém měřítku a zvýšit „konkurenceschopnost“ jeho absolventů na světovém trhu práce. V podstatě se jedná o snahu smazat téměř veškerá „národní“ a lokální specifika jednotlivých univerzit. Celý tento proces dokonce často vede i ke smazání specifík v ohodnocování humanitních oborů a přírodně technických oborů. To může vést až k jejich zániku nebo výrazné podfinancovanosti. Do boloňského procesu je zapojeno 46 zemí, mezi kterými jsou jak členové EU, tak země mimo EU. Reprezentanti těchto států se schází každé dva roky a diskutují o úspěšnosti a dalším postupu v reformě vysokého školství. Boloňská deklarace navazuje na dva předešlé dokumenty, a to na Magnu Chartu evropských univerzit z roku 1988 a na Sorbonnskou deklaraci z roku 1998. Na rozdíl od nich ale zvýrazňuje

ekonomickou roli univerzit oproti tradičnímu chápání univerzit jako institucí na vytváření, ověřování a hodnocení kultury, potažmo svobodných institucí na hledání pravdy. Mezi nejvýznamnější změny, které byly v rámci boloňského procesu zavedeny, patří přijetí systému srovnatelných stupňů vysokoškolského vzdělání: bakalář, magistr, doktor, vypracování systému kreditů atd.

Iniciativa VNZ! se zabývá především kritikou připravované reformy českého vysokého školství, ale to se samozřejmě neobejde bez studia situace v zahraničí, kde jsou již mnohé, anebo dokonce všechny zde chystané reformní kroky aplikovány. Iniciativu tvoří především studenti. Má za sebou již několik demonstrací, přednášek a veřejných akcí. Pomocí této brožury chceme přispět k otevření veřejné diskuse o smyslu a úloze vysokých škol. Domníváme se, že reforma tak důležité instituce, jakou je univerzita, nemůže proběhnout bez širší celospolečenské rozpravy. Tím však naše snahy nekončí, další naší aspirací je samozřejmě této reformě zabránit.

Brožura je tvořena ze dvou částí. První se skládá z textů akademiků a studentů, druhou pak tvoří zprávy o situaci v zahraničí.

V prvním textu používá Martin Škabraha Kantovo rozdělení rozumu na veřejný a soukromý, aby tak ilustroval probíhající změnu charakteru univerzity. Podle současných reformátorů již univerzita nemá být místem, kde se učí a užívá rozum veřejný, který si sám volí oblast svého zkoumání a důvody, které ho ke studiu vedou, nýbrž se má stát místem, kde bují rozum soukromý, rozum, který se používá na objednávku.

Tato transformace univerzity je podle Romana Šolce útokem na ideu univerzity, útokem, který vede stát a jemuž studenti a profesori

musí čelit. Protože pokud univerzita ztratí svou identitu, nebude už univerzitou v pravém slova smyslu. Identita univerzity a akademiků je však podle Romana Šolce ohrožena nejen ze strany státu, ale i zevnitř. Varuje před tím, aby se z protestů proti tomuto útoku nestala jen jedna z dalších lobby, aby nebyly pouhou manifestací síly. Domnívá se, že akademici musí argumentačně přesvědčit, že je v zájmu jak veřejnosti, tak politiků udržet identitu současné univerzity naživu. Při četbě těchto řádků nemohu nevzpomenout na Michaela Hartmanna, který píše: *„Ten, kdo se spoléhá jen na sílu argumentů, bude stále znovu zjišťovat, že zájmy mocných jsou přece jen silnější.“* A k tomu nakonec víceméně dospívá i sám Roman Šolc, když poukazuje na nekalé praktiky politiků, kteří očividně nemají zájem, po předešlé zkušenosti s pokusem o otevřený dokument jménem Bílá kniha, s akademiky vůbec diskutovat. Celý tento proces transformace univerzity a změny její vlastní identity zasazuje do širšího rámce Stanislav Štech, který nachází ideologické pilíře reformy univerzit v Boloňské deklaraci a inovační finalitu vysokých škol v tzv. lisabonské strategii. Tím staví chystanou českou reformu do kontextu evropské a světové politiky.

Text Jana Kellera se vrací zpět na českou politickou scénu a ve stručnosti popisuje vývoj snah o zavedení školného u nás. Dále se zaměřuje na argumenty stoupců školného a jeden po druhém vyvrací. Odpověď na otázku, proč je školné tak vehementně prosazováno, najdete právě v jeho textu.

Socioložka Tereza Stöckelová si ve svém článku všímá proměny univerzity, kterou již popsal Martin Škabraha a Roman Šolc, a dává ji do vztahu s přechodem od tzv. elitní univerzity k univerzitě masové, přičemž se domnívá, že tyto dva typy univerzit nejsou jediné

možné. Domnívá se, že volba je o něco širší, že lze zachovat kritický ráz univerzity a odolat její komercializaci i v současnosti. Některé z možných receptů nachází v zahraničí na příkladu tzv. community-based research nebo engaged research (USA, Kanada) nebo v Evropě v tzv. science shops, které fungují v Nizozemí, Británii, Německu atd.

Další text je dílem Čestmíra Pelikána, podle kterého univerzity plní státní zájmy, a proto by si je měly také jednotlivé státy samy platit, ale měly by mít rovněž šanci regulovat počty studentů jednotlivých oborů. Odkazuje tak k elitní koncepci univerzity jako místa, kde studují ti nejnadanější. Demokratizace vysokého školství pak neznamená jeho zmasovění, ale pokus o jeho zpřístupnění chudším příjmovým skupinám tím, že přijetí na univerzitu nebude odvislé od ekonomické situace studenta, ale od jeho schopností. Ti, kteří by se na univerzitu nedostali, by mohli samozřejmě studovat na soukromých školách, na jejichž chod by stát také přispíval, jak je tomu ostatně i dnes. Situace je však jiná, univerzity ztratily svůj elitní charakter a podle Čestmíra Pelikána se stávají institucemi, které plodí pouhé obaly, nikoliv vzdělání. Význam hodnoty vzdělání a koncept univerzity v historickém, sociálně politickém a ekonomickém kontextu rozebírá ve svém článku Josef Hawel.

Závěrečný blok tvoří příspěvky o situaci studentů a stavu vysokého školství v Anglii, Francii, Německu a Rusku.

Iniciativa Vzdělání není zboží! je tvořena lidmi s různými názory, stejně jako tato brožura. Proto ne se vším, co je v ní uvedeno, se VNŽ! ztotožňuje. Jedno máme však společné – značnou skepsi vůči chystané reformě vysokého školství v ČR.



# 1. Vzdělání versus výcvik

Martin Škabraha

Když ke konci 18. století odpovídal Immanuel Kant na otázku, co je to osvícenství, napsal následující slova: „*Osvícenství je vykročení člověka z jeho jím samým zaviněné nesvéprávnosti. Nesvéprávnost je neschopnost používat svůj vlastní rozum bez cizího vedení.*“ Tuto myšlenku dále specifikoval rozlišením soukromého a veřejného užívání rozumu. Zatímco v prvním případě užíváme rozum v nějaké funkci svěřené nám nadřazenou autoritou, v druhém případě „*někdo užívá svého rozumu jako učenec před celou veřejností čtenářského světa*“, a to zcela svobodně, bez omezení.

Aktuální smysl Kantova rozlišení je asi tento: moderní racionalizovaná společnost zasazuje jednotlivce do omezeného rámce jemu svěřené funkce, v níž má užívat svůj rozum sice bez cizího vedení, na vlastní zodpovědnost, ale výhradně za účelem, který je autoritativně definován kompetenčním polem funkce samotné; nediskutuje se o něm, pouze se k jeho naplnění vyhledávají nejefektivnější prostředky. To ovšem není nic jiného než Kantovo soukromé užití rozumu – mohli bychom je dnes nazvat třeba manažerskou racionalitou. Způsob, jakým mají být podle tohoto ideálu řízeny univerzity, programově odpojuje činnost učence od zvažování účelů, k nimž jeho poznání slouží, a omezuje ji na naplňování zadané kompetence v podobě efektivního využití poskytnutých zdrojů – přičemž efektivita vědeckého a pedagogického výkonu je hodnocena čistě kvantitativní-

mi ukazateli, přizpůsobenými ukazatelům tržním (počet publikací, počet absolventů atd.). Dobrý akademický pracovník je ten, který disciplinovaně plní (nad)plán produkce a neptá se po smyslu svého počínání – k tomu není kompetentní.

Pro to, čemu Kant říkal veřejné užití rozumu, tu není místo. Je to přitom právě veřejný rozum, racionalita nikoliv manažerská (a tedy svého druhu poddanská, služebná), nýbrž kritická, co dělá vzdělání vzděláním, ne pouhým výcvikem. Co konkrétně znamená takové veřejné užití rozumu? Např. to, že badatel je schopen nejen napsat text, který bude „dostatečně vědecký“, ale že je také schopen reflektovat zkoumané téma v jiných souvislostech než v těch, na které jej omezuje jeho kompetence, dokonce že je schopen reflektovat postavení vědy (a vědeckosti) samotné ve společnosti, v kontextech ekonomických, kulturních, mocenských a politických. Že bude schopen svůj předmět nejen poznávat (v rámci nějakého standardizovaného metodického postupu), ale že o něm bude schopen i přemýšlet. Maximální otevřenost všem bez ohledu na jakékoliv bariéry, včetně ekonomických, je toho nutnou podmínkou.

Bez učení se veřejnému užívání rozumu se vzdělání stane jen dobře dlážděnou cestou do nesvéprávnosti, produkcí nové generace fachmanů – či spíš fachidiotů.

Autor je filozof, pedagog a publicista, působí na katedře filozofie FF Ostravské univerzity v Ostravě.

## 2. Spor o reformu terciárního vzdělávání coby boj o identitu

Roman Šolc

Spousta věcí na světě není na první pohled zřejmá, ale schovává se pod maskami nebo za zjednodušeními. Podobnou situaci pozorujeme i v současných sporech o reformu (či přesněji restrukturalizaci a redefinici) terciárního vzdělávání navrhovanou státními institucemi. Školné na vysokých školách, „masifikace“ vysokého školství, financování ze strany státu, přesuny kompetencí mezi řídicími orgány, spolupráce s průmyslem, zapojování externích aktérů do řízení vysokých škol – tyto aspekty jsou prezentovány právě jako masky a zjednodušení skutečné podstaty sporu. Nejde totiž primárně o strukturu soustavy vysokých škol, o faktický podíl na jejich řízení, a dokonce ani o peníze...

Akademická obec vede se státními institucemi boj o svou identitu. Ta je alfou a omegou celého sporu, ačkoli je buď zakryta nánosem dílčích aspektů, které mají samy o sobě menší význam, nebo se k ní v rámci zjednodušené argumentace vůbec nedojde.

Akademické instituce jsou „akademické“, pokud uznávají určité hodnoty, svobody a principy. Tímto rámcem je dána jejich identita. Pokud se jich vzdají, přestávají být „akademickými“. Tyto rámce jsou ovšem dosti háklivé na způsoby myšlení, dokonce i na symboly – proto se akademici mohou občas zdát neochotní i k drobným ústupkům v jistých oblastech. Veřejnost se může někdy ptát, proč státním in-

stitucím v něčem neustoupí (třeba výměnou za ústupek státu v jiné oblasti), jenže tady nejde o pragmatické kompromisy, ale o věc zásady. Například když se otevírá diskuse o školném, padají argumenty, které říkají, že nízké školné by bylo sociálně únosné, a naopak by mohlo pomoci ve financování škol. Proč na něj tedy nepřistoupit, může se někdo ptát. Problém je v tom, že i zavedené nízké školné, které by bylo takto definované, by bylo poplatkem za získávání vzdělání – symbolicky bychom tak uznali lidské vědění za zboží a ze vzdělávání udělali tržní proces. Proto v této věci nelze ustoupit.

Když se mluví o změnách v kompetencích řídicích orgánů univerzit (zejména o přesunu pravomocí od akademických senátů ke správním radám) a změně mechanismů výběru jejich nejvyšších představitelů (například dosazování rektora-manažera správní radou či státními institucemi oproti volbě rektora-akademika z nitra akademické obce univerzity), jedná se opět o útok proti identitě. Akademické obce byly po staletí charakteristické svobodou myšlení a vyjadřování a vnitřními demokratickými procesy – většinou v tom bývaly pokrokovější nežli ostatní struktury společnosti. Nyní bychom se v zájmu vyšší efektivity řízení měli demokraticky volené samosprávy vzdát. Otázkou je, co to vypovídá o politicích a úřednících, kteří takové změny prosazují, pokud tvrdí, že efektivita je to nejdůležitější. Kdybychom si vzali jako příklad stát, diktatura by přece také mohla být efektivnějším způsobem řízení než demokracie...

Často dochází k nepříjemným zjednodušením problémů, příkladem může být spolupráce akademických institucí s průmyslem nebo s neziskovým sektorem. Ta je často prezentována buď jako jediné a vždy špatná, nebo jako jediné a vždy dobrá. Problémem ale není ona

spolupráce sama o sobě, nýbrž to, aby si v tomto vztahu akademické instituce opět udržely svou identitu. Je podstatný rozdíl v tom, jestliže komerční podnik nabídne vědeckému ústavu spolupráci (ať faktickou či finanční) na výzkumném projektu, a v tom, jestliže si obdobný podnik u vědeckého ústavu nějaký projekt „objedná“, resp. „koupí“, určuje směřování a výstupy projektu, a dokonce třeba brání vědcům v publikaci výsledků bádání. Podstatný rozdíl je ale také v tom, jestli se akademická instituce pro tuto spolupráci svobodně rozhodne, či zda je do ní tlačena (či přímo nucena) státem, který spolupráci např. s průmyslem zvyhodňuje, nebo jí dokonce podmiňuje svou podporu instituci jako takovou. Spolupráce s neziskovým sektorem je na tom analogicky. Ovšem akademická identita není ohrožována jen ze strany státních institucí, ale bohužel někdy i ze strany protestujících akademiků. Na diskusních seminářích a besedách se stále střetávají argumenty, avšak v ulicích se začíná demonstrovat a manifestovat. Časté demonstrace s nevelkou účastí mohou ale způsobit dva negativní jevy. Jednak může dojít k určité „inflaci významu demonstrace“, protože se z ní stane všední záležitost a navíc bez opravdu masové účasti nebude mít žádoucí manifestační efekt. Zejména ovšem hrozí určité sklouznutí argumentace demonstrujících (a její vnímání širokou veřejností) od „něco chceme, protože věříme, že tak je to správné“ k „něco chceme, je nás hodně a máme sílu“. Od manifestace myšlenky k manifestaci síly. A to by mohlo akademiky výrazně poškodit, protože by opět ztratili svou identitu. Byli by vnímáni jen jako jedna z mnohých lobby, které silou prosazují své zájmy jen kvůli sobě, ne kvůli ideálům. Musíme státní instituce přesvědčit o pravdivosti našich argumentů, ne si vynutit jejich souhlas vyvoláním stra-

chu. Politici nesmějí nakonec říkat „akademici si to vynutili“ nebo „akademici to tak jednoduše chtěli“. Naším cílem je, aby politici nakonec uznali, že „akademici měli pravdu“.

Pro akademické instituce je jejich identita naprosto esenciální záležitostí. Proč? Jsou to velmi výjimečné instituce vytvářející jedinečné prostředí. To neznamená, že by snad neměly podléhat pravidlům, zákonům či společenskému řádu. Naopak, avšak právě kvůli své akademičnosti, kvůli své „akademické identitě“, potřebují specifická pravidla a přístup ze strany státních institucí i společnosti. Proto se na vědecké ústavy nemůže pohlížet jako na továrny na patenty a na univerzity jako na výrobní linky na akademické tituly. Proto je nelze podřídít ani tržním mechanismům, ani přísnému státnímu řízení, ale ani společenské objednávce. Někdy se mluví o „věžích ze slonoviny“ a o uzavřenosti či zakuklenosti akademického světa. Ale to je pouze obrana vlastní identity. Pokud by si akademici nechali svou identitu vzít, onen specifický přístup a pravidla by naprosto ztratily opodstatnění. Akademické instituce by přestaly být „akademické“, systém hodnot, svobod a principů by vzal z své...

### **Dodatek ryze aktuální (červen 2010)**

Děni v posledních dnech vybízí i k zamyšlení nad chováním politiků a nad mechanismy, kterými prosazují své cíle. Pravděpodobně nemají v plánu vstoupit do velkého otevřeného střetu s akademií tím, že by se pokusili prosadit jednu velkou systematickou změnu. Postupují spíše po malých krůčcích a budou se nadále snažit jen lehce „ukrajet“ z akademických hodnot a svobod, a to tak, aby to pokaždé pocítila jen menší část akademické obce. Pokusí se navozovat u různých

skupin akademiků (můžeme to pozorovat např. na studentech) pocit, že se vlastně o nic tak zásadního nejedná. Nebo se naopak budou pokoušet postavit jednotlivé akademické instituce proti sobě – už se o to dlouho snaží v případě univerzit a Akademie věd. A samozřejmě se budou snažit mnohé své kroky skrývat, aby se o nich akademická obec dozvěděla co možná nejpozději. A kdyby se o nich dozvěděla včas, vynasnaží se politici, aby nebyla příliš informována veřejnost a nemohla tak reflektovat případné protesty akademiků.

Strany vyjednávací o vládní koalici se shodly na prosazování zavedení školného na vysokých školách. Téma se již začalo propírat v médiích, dokonce se organizují i první protesty. Až přijde čas, kdy potenciální nová vláda bude opravdu o školném jednat, jistě to upoutá pozornost mnoha médií, budou se konat odborné i neodborné diskuse, vydají se politická prohlášení, zorganizují se protesty...

O to pozorněji bychom ale měli číst zadní strany novin a pečlivě sledovat dění ve vrcholných státních orgánech. Jsem velmi zvědavý, co se politici pokusí prosadit pod rouškou hřebku kolem školného. Což třeba omezit pravomoci akademických senátů?

Autor je student antropologie, člen studentské komory AS UK, studuje na katedře biologie, PřF Univerzity Karlovy.

### 3. Co zakrývá údajná reforma vysokých škol?

Stanislav Štech

Phil Lewis, Mellon Foundation:

*Proč chcete nastoupit do vlaku,  
jehož lokomotiva už vykolejila?*

(Paříž, květen 2009)

Ač k tomu vyzván, nebudu psát o školním nebo o detailech aplikace „boloňského procesu“ či navrhované reformy terciárního vzdělávání. Pokusím se o podání kontextu, který je rámem, bez něhož je těžké rozumět obrazu.

Dnes je již evidentní to, co na začátku dekády tušil málokdo. Za zdánlivě neutrálním a eufemisticky vyhlížejícím označením *refor-ma terciárního vzdělávání* se skrývá uskutečnění velkého byznys plánu: zvýšit v globálním měřítku konkurenceschopnost evropského „vzdělanostního zboží“ při maximálním snížení veřejných nákladů, aby se uvolnil takto dosud ladem ležící prostor pro další rozmnožení a akumulaci kapitálu.

Přesuňme se o padesát let zpět. V roce 1961 OECD – dnes skutečná avantgarda transformace světa v duchu neoliberální doktríny – na svém washingtonském kongresu předkládá světu dva příklady hodné následování v oblasti vzdělávací politiky: Francii a Sovětský svaz (nejde o překlep!). Doporučení OECD podtrhuje zejména výrazné

veřejné financování všech stupňů vzdělávání a centralizované plánování vzdělávacích systémů v těchto zemích. Ekonomové chicagské školy v té době hovoří o nutnosti dlouhodobě investovat nejen do bezprostřední reprodukce pracovní síly, ale i do „lidského kapitálu“. Proto je levné, či dokonce zcela bezplatné vzdělání klíčem ekonomického růstu.

Kdy nastal ten radikální zlom v postoji guvernérů našeho světa? Podle některých ekonomů (Michel Béaud a zejména Annie Vinokurová) prožíváme dobu „velké transformace“ vztahu ekonomie a politiky, resp. další přechodovou fázi kapitalismu na jeho cestě za **nalezením nového, stabilního režimu akumulace kapitálu**. Vinokurová připomíná, že kapitál na cestě za ziskem vždycky naráží především na překážky spojené s podmínkami práce, zejména s náklady na pracovní sílu. A že v každé přechodové fázi dělal – a dělá to i dnes – následující: ve snaze tyto překážky odstranit se uchyluje ke státu, který mu má vytvořit vhodné podmínky k investování a také poskytnout politikům nezbytnou ideologii (řeč) a nabídnout sociálně inženýrské postupy (reorganizace, instrumenty, reformy), jak situaci příznivou pro realizaci soukromého kapitálu navodit.

Tak v období po 2. světové válce nastal ekonomický růst, kdy generování rostoucích zisků bylo vázáno na keynesiánsko-fordistický model hromadné výroby nacházející odbytiště v masové spotřebě. I tu zajišťují především námezdně pracující, a to v hranicích národních států. Po státu se žádá, aby pro tento režim akumulace kapitálu vytvořil nezbytné podmínky: především sociální, zdravotní a důchodové zabezpečení (ochrana v nemoci, v nezaměstnanosti, ve stáří), právo na práci, institucionalizaci kolektivního vyjednávání –

a pak zejména **bezplatné vzdělání** na všech stupních škol. Období obrovského růstu prvních tří dekád po r. 1945 je charakterizováno nedostatkem jak kvalifikované, tak nekvalifikované pracovní síly. Proto byl stát v mnoha vyspělých kapitalistických zemích přinucen otevřít dveře nekvalifikované zahraniční pracovní síle a současně stimulovat vzdělávání. Bylo v zájmu zaměstnavatelů přispívat zvyšováním svých daní k rozvoji školního vzdělávání, které proto bylo bezplatné a na svém konci poskytovalo atraktivní vyhlídky na celoživotně stabilní zaměstnání. Taková investice se vyplatila, protože pohyb kapitálu i lidí byl silně omezený a investice jen tak snadno nemohla zmizet či se znehodnotit. Podnikatelé měli na stabilitě stejný zájem jako zaměstnanci. Náklady hospodářského růstu byly socializované, ale zisky se dělily (nikoli nutně spravedlivě) mezi stát, občany a podnikatele.

Na přelomu 60. a 70. let tedy vznikly podmínky pro bezprecedentní vzdělanostní expanzi odpovídající vlastně situaci a potřebám období již končící poválečné stabilizace. Podle některých ekonomů by takovýto vývoj byl i nadále pozitivní pro akumulaci, kdyby se promítl do přiměřeného nárůstu ceny práce. To se však kvůli mzdovým stropům a restrikcím ze strany podnikatelů nestalo. Současně omezení pohybu kapitálu znemožňovalo využívat kvalifikovanou pracovní sílu ze (v) zahraničí.

V 70. letech pak snaha omezit náklady na práci ve prospěch akumulace vyvolala stagnaci až pád zisků. Na jejich konci neoliberalní ekonomové prosadili jako řešení problému deregulaci, volný pohyb kapitálu v globálním měřítku. Tak došlo k disociaci do té doby propojené reprodukce kapitálu a reprodukce pracovní síly. Globální dere-

gulace totiž umožnila kapitálu, aby donutil i velmi vzdálená teritoria s jejich „imobilními“ elementy, jako jsou pracovní síla a vzdělávací instituce, soutěžit o přilákání a aspoň dočasnou stabilizaci kapitálu na svém území. Z různých ratingů „kvality“ zemí je dobré zdůraznit jeden z mnoha indikátorů atraktivnosti a bonity země pro investice: *„neomezované pronikání kapitálu do dříve veřejných a nekomerčních oblastí ekonomiky, zvláště do vzdělávání, kde se vynořuje nadnárodní vzdělávací ‚průmysl‘, jehož ziskovost na jedné straně závisí na potenciálu zvyšovat produktivitu tayloristickým způsobem (např. standardizace učitelských kompetencí), a na straně druhé na vytvoření trhu vzdělávacích služeb“*.<sup>1</sup>

Vedle zdravotnictví a důchodů představuje tedy vzdělávání další, potenciálně velmi výnosné „ložisko zisku“. Jeho „těžba“ probíhá v zásadě ve dvou krocích. Kapitál jde za nejlevnější a současně z jeho hlediska momentálně dostatečně kvalifikovanou pracovní silou, do které nemusí již nic investovat, a ušetří na zbytečných nákladech stability (vždy je možnost přesídlit jinam nebo najmout pracovníky kvalifikované „přiměřeněji“). Proto na jedné straně potřebuje ovlivňovat profil absolventů a mluvit do výzkumu, tedy do činností, o kterých dříve rozhodovaly vysoké školy samy, případně v domluvě se státní správou. Protože však financuje jen bezprostřední obnovu pracovní síly, odmítá přispívat svými daněmi na náklady, které současně nechává na státu. Tomu odvede méně, ale s jeho potřebnými výdaji na vzdělání přitom počítá. Stát na ně však při úlevách na daních podnikatelům (jak ukazuje případ nadnárodních firem: čím bohatší

---

<sup>1</sup> Vinokur, Annie: Education and Work. The great upheaval, *Sísifo. Educational Sciences Journal* 2009, č. 10, s. 97.

a silnější jsou, tím větší mají úlevy) nemá. Nastupuje pak „řešení“, které se zdá nabíledni: je třeba ze vzdělání učinit zboží, navodit tržní podmínky, přitáhnout soukromý kapitál – a vše bude v pořádku.

Řekl jsem, že kapitál velmi dbá na **zakořenění příslušného ideologického schématu** (proč je to všechno nutné pro dobro všech, zejména na těch nejslabších) a také na to, aby politici měli k dispozici nějaké procedury či nástroje sociálního inženýrství (jak věci technokraticky, tedy neutrálně, provést). Konkrétně jsou představiteli nového diskurzu spojeného s neoliberalní strategií akumulace kapitálu experti Světové banky, OECD nebo Evropské komise. Jejich četná sdělení a doporučení představují od druhé poloviny 90. let *ideologii podnikatelského ducha univerzit (entrepreneurship)*. *Výrazným rysem této ideologie je odklon od vzdělávacích obsahů a naopak příklon k formálním znakům vzdělávání, jako jsou míra přístupu ke vzdělání, jeho délka a náklady na něj.* Klíčovým problémem tedy nejsou konkrétní poznatky, dovednosti, hodnoty v jednotlivých oborech či doménách poznání, jejich proměny a důsledky. Ani reflexe a vymezení toho, co je veřejný zájem ve vzdělávání. Problém se redukuje na uplatnění absolventa na trhu práce, na indikátory jeho kvalifikačního profilu a jejich vazbu na očekávání zaměstnavatelů, a na výnosnost pracovní pozice na trhu, k níž je absolvovaný obor vstupenkou (ovšemže jen jako *conditio sine qua non*, a někdy ani to ne). To vše pod dohledem tzv. stakeholderů (podnikatelů, politiků, reprezentantů neakademické společenské praxe): ať už přímo ve správních radách takto podnikatelsky transformovaných univerzit nebo prostřednictvím moderních manažerských metod. Ty představují doslova smršť hodnotících procedur, ratingů, profilů, hodnocení kvality studia, výzkumu i akade-

mického života. Dokonce budeme měřit i výstupy z učení: jde celkem logicky o něco, co na konci „vystoupí z učení“ a co nemůže být jen tak postaru, tradicionalisticky věděním či poznáním. Po čemž nás vzápětí zcela jistě čeká pravidelné zjišťování přidané hodnoty dané školy, katedry nebo kurzu. A kdoví, třeba i zvláštní daň z této přidané hodnoty (vedle školního by se dala tato DPH zavést dodatečně). Je jasné, že v takové situaci musí jedinec za své studium samozřejmě platit. K tomu si vezme půjčku, začne hlavně počítat každou korunu a stane se finančním manažerem svého vlastního kapitálu. Je pochopitelné, že za výsledek takové investice je odpovědný jedině on sám. A Pilát si může umýt ruce.

Dopady na akademické pracovníky a na univerzity samotné jsou ovšem také známé. Kritické neoliberální strategie (Monika Krause a Mary Nolan v USA, Gerard Delanty ve Velké Británii, Chris Lorenz v Nizozemsku nebo Christophe Charle ve Francii) upozorňují především na **rozklad zaměstnaneckého statusu**, tj. na vznik a rychlý početní růst akademického proletariátu, na maximalizaci „flexibility“, což je eufemismus pro existenční nejistotu osob s velmi krátkými, opakovanými úvazky na dobu určitou, na expanzi „outsourcingu“, kdy školy dávají zajímavé zakázky různým agenturám a soukromým společnostem. Zatěžující fixní náklady mizí a místo hierarchicky uspořádané stabilní organizace začíná fungovat síť horizontálních smluvních vztahů.

Mimočodem, poslední zmíněný rys potržnění vzdělávání, tj. zadávání zakázek na všemožné evaluace, měření a poradenství agenturám, má svou logiku. Ekonomové upozorňují, že vytvořit ve vzdělávání zisk je velmi obtížné – přichází v dlouhodobém horizontu a je

náročné, až nemožné vytvořit ho na samotném předmětu činnosti. Racionalizace, zefektivnění badatelské nebo vzdělávací činnosti, aby se ušetřilo nebo aby se vytvořil zisk, vyžaduje hluboké porozumění příslušnému předmětu poznání, jeho genezi a kritickým místům. A nevnáší to tolik. Proto se postupuje taktikou **ovládnutí** nejprve **periferie univerzit**. Modernizuje se, tj. agenturám či privátním společnostem se svěřuje starost o infrastrukturu, informační technologie, vydavatelství, nabízí se testování čehokoli, konzultace, zavádí se marketing vzdělávací nabídky, e-learning nebo dokonce dnes již diskreditovaný home learning. Není snad třeba zdůrazňovat, že téměř ve všech případech jde o drenáž veřejných zdrojů, které poskytují vlády univerzitám na jejich „modernizaci“ a transformaci do instituce podobné podniku. Postupně soukromý kapitál proniká i do výzkumu, vývoje a výcviku studentů v oborech technických a přírodovědných – a to pomocí tzv. **inovační ideologie**. Jestliže ideologické pilíře reformy univerzit obsahuje Boloňská deklarace, inovační finalitu vysokých škol oznámila tzv. lisabonská strategie. Na konci tohoto procesu zůstane jen určité nekomercializovatelné jádro: učitelské studijní programy, humanitní studia a některé společenskovední obory. Jejich živoření a přežívání pak bude záviset jen na rozmarech a libovůli těch, kteří jsou vykonavateli záměrů soukromého sektoru.

Školné a základní principy tzv. reforem terciárního vzdělávání nejsou tedy nějakým ojedinělým excesem několika jedinců či skupinek lidí. Vše spolu vzájemně těsně souvisí. Je třeba pozorně sledovat kritický tón těch, kteří již na své kůži neoliberační reformy terciárního vzdělávání zažili. Je jich stále více od USA přes Německo a Francii, až třeba po Austrálii. Je třeba pokusit se propojit naše úsilí o skládání

kaménků mozaiky do celku, jehož smysl se nám náhle vyjeví. Ironická otázka Phila Lewise citovaná v úvodu mého textu je pro takové úsilí dostatečným impulzem.

Na závěr snad trochu optimistický citát z práce Jeana-Pierra Dupuyho *Za osvícený katastrofismus* (Pour un catastrophisme éclairé): „*Pesimismus rozumu by měl sloužit optimismu vůle.*“

Autor je psycholog a pedagog, působí na katedře psychologie PedF Univerzity Karlovy.

## 4. Deset důvodů, proč nezavádět školné

Jan Keller

První velký pokus zavést školné na vysokých školách podnikli poslanci ODS (Walter Bartoš) a US-DEU (Petr Matějů) v letech 2000 až 2002. Navrhované školné bylo už tehdy vydáváno za investici studenta do jeho vlastní budoucnosti, za jakýsi poplatek za to, že investuje do vzdělání. Pro ty, kterým investice do studia k nadprůměrným příjmům nepomůže, mělo být splácení školného odloženo až do doby, kdy jejich platy překročí průměrný příjem.

Zároveň se tehdy tvrdilo, že školné pomůže navýšit finanční prostředky škol natolik, aby na nich mohly studovat i děti z méně zámožných rodin. Tehdejší poslanec Unie svobody Petr Matějů napsal do deníku Právo 10. října 2000, že zavedením školného se pomůže především studentům z chudších rodin. Doslova uvedl, že při dnešním *„rozsahu korupce nakonec prohrávají zejména děti rodičů s nižším vzděláním a nižšími příjmy“*.

Tento druhý argument přestal být časem používán (nikoliv kvůli tomu, že by snad korupce u nás naprosto vymizela) a tato část zdůvodnění dnes již není ve hře. Školné má být naopak zavedeno v situaci, kdy budou počty studentů z nařízení ministerstva školství soustavně klesat. Veřejné vysoké školy již dostaly pokyny, v jakém rozsahu mají snižovat počty přijímaných studentů. Tvrdit nyní, že školné zavádíme kvůli větším šancím studentů z chudších rodin, by se proto neodvážil ani ten nejnestydatější demagog.

Podívejme se postupně na hlavní argumenty, které byly v uplynulých deseti letech stoupenci školného vzneseny.

1. Studium je prý čistě osobní investicí, takže je nesprávné, aby náklady na vzdělávání jen pro některé hradila společnost jako celek. Ve skutečnosti prakticky není možné odhadnout, jaký díl vzdělání je čistě osobní investicí a jaký má blahodárny přínos pro celou společnost včetně těch, kdo děti nemají či jejichž děti nestudují. Povolání lékaře v řadě případů (ne však zdaleka ve všech) docela slušně vynáší. Je však určitě i v zájmu lidí bezdětných, aby společnost měla co nejvíce kvalitních lékařů. Naopak povolání učitele či učitelky češtiny příliš nevynáší. Je ovšem i v zájmu lidí s dětmi, které nestudují na vysoké škole, aby u nás byl dostatek kvalitních učitelů češtiny. Bylo by velmi obtížné najít obor, ve kterém je vzdělání skutečně čistě jen investicí do osobního prospěchu.

O tom, že sami protagonisté zavedení školného na tomto základu jeho zdůvodnění nijak zvláště nelpí, svědčí slova ministryně školství Miroslavy Kopicové. Ta vazbu mezi školným a výhodností investice do vzdělání výslovně popřela: *„Bude spíše finančním stimulem pro posluchače, aby studovali řádně. A také se musíme podívat na školy podle náročnosti, třeba medicí nemají čas si přivydělávat.“* (Právo 7. června 2010)

2. Jak je to se vztahem mezi školným a pílí studentů? Povzbudí jeho zavedení jejich přičinlivost, jak se domnívá ministryně školství? O tom lze silně pochybovat. Už nyní představuje studium na vysoké škole kromě ušlého zisku také poměrně citelné náklady pro studenta a celou jeho rodinu. Lze si jen obtížně představit, že ty studenty, které tyto náklady (podle posledních průzkumů v průměru ve výši 10 000

Kč měsíčně) nechávají v klidu a nemotivují ke studijnímu úsilí, bude motivovat nějakých deset tisíc za půl roku navíc. Výrok paní ministryně navíc zcela abstrahuje od reálných sociálních poměrů. Studenti z chudých rodin jsou existujícími náklady motivováni ke studiu i bez školného, studenty z rodin zámožnějších bude jen stěží motivovat částka, která je schopna ty chudší zruinovat.

Spíše dojde k tomu, že se na veřejné vysoké školy přesunou ti méně pilní ze škol soukromých. Zatím studují i méně zdatní potomci nejlépe situovaných vrstev právě na školách soukromých, kde za získání diplomu zaplatí poměrně vysoké školné. Od nynějška budou klidně moci přejít na školy veřejné. Ani ony už na ně totiž z důvodů finančních nebudou nijak přísné. Udělí jim vytoužený diplom za v průměru nižší školné, než jaké platí na školách soukromých.

3. Další mnohokrát vznášený argument ve prospěch školného naopak říká, že jeho placení začne motivovat ke kvalitnější výuce vysokoškolské kantory. Ponechme stranou, že se jedná o hrubou urážku této vrstvy inteligence, o níž se tvrdí, že schválně až dosud nepracuje dostatečně kvalitně, i když by toho byla schopna. Ponechme stranou také otázku, zda skutečně budou platící studenti tlačit své učitele k vyšším nárokům. Co když u mnoha z nich bude touha po vědění menší než touha po diplomu? Potom ocení spíše takové učitele, kteří jim budou cestu za diplomem co nejméně komplikovat.

Budme však optimisty a předpokládejme, že studenti budou ve svém vlastním zájmu usilovat o to, aby je jejich učitelé zatěžovali co nejvíce a ždímalí z nich maximum. Ty méně schopné aby během studia nemilosrdně eliminovali zcela bez ohledu na to, že tím svou školu

finančně poškodí. Budou studenti skutečně vychovávat své učitele k vyšší profesionalitě?

Tady jsou jen dvě možná vysvětlení: Buď se předpokládá, jak jsme již naznačili, že dnešní učitelé učit kvalitně umějí, záměrně to však nedělají, dokud jim škola málo platí. Až jim zaplatí více, pak teprve ukáží, co v nich dřímá. Je zbytečné s takto směšným argumentem polemizovat. Tím spíše, že jistě každý zná nejednoho učitele, který se prostě neudrží a učí kvalitně i bez školného a za směšně nízký plat.

Je zde ovšem ještě druhá možnost: díky školnému si školy v terénu vyhledají nějaké lepší odborníky, než jsou ti, kteří na nich zatím učí. I pokud by školné skutečně umožnilo zvýšit vysokoškolským učitelům platy (o tom se ještě zmíníme), muselo by být vskutku astronomické, aby přilákalo špičkové odborníky z praxe a možná i z ciziny. Zároveň by tito odborníci museli pracovat s omezenými počty studentů (velkochov studentů na špičkové úrovni opravdu není možný). A nízké počty platících studentů by pak stejně vysoké platy svých učitelů neutáhly. Musely by se na ně převádět peníze od studentů, na které špičkoví kantoři nezbyli, což by nebylo právě spravedlivé.

4. Ti, kdo propagují školné, se neomezují jen na údajný profit studentů a údajný profit škol. Slibují si od něho přínos pro celou ekonomiku, pro její výkonnost a konkurenceschopnost. Bohužel také v tomto bodě je slibovaný přínos tak trochu virtuální. Zavedení školného má vytvořit úzkou finanční vazbu mezi kvalitou studia, příjmy vysokoškoláků a jejich přínosem národní ekonomice. Studenti prý budou více než dosud motivováni ke studiu oborů, které se stanou z hlediska ekonomického nejužitečnější, a tedy nejlépe odměňované. Právě taková investice se jim vyplatí nejvíce. Tento

přímočarý ekonomický kalkul bohužel z řady důvodů v praxi nefunguje. Jak ukázal již před mnoha lety americký sociolog Randall Collins, absolventi technických oborů, kteří reálně zvyšují konkurenceschopnost národní ekonomiky, nebývají zdaleka tak dobře placeni jako absolventi těch oborů, které dávají příležitost obsadit strategickou pozici při rozdělování vytvořeného produktu (politici, ekonomové, právníci, mnozí experti z poradenské činnosti, lidé na klíčových postech ve světě médií atd. atp.). Studium těchto oborů bývá často přínosné mnohem více z hlediska toho, s kým se člověk seznámí, než toho, co ho ve škole naučí. Nejvýnosnějšími obory jsou pak nejednou ty, jejichž absolventi přinášejí pro růst konkurenceschopnosti země jen velice málo.

5. Původně se tvrdilo, že placení školného prý umožní školám přijímat vysoké počty studentů, kteří byli až dosud z kapacitních důvodů odmítáni. Tento argument opustili už i samotní stoupenci školného, když navrhují, aby veřejné školy již od nového školního roku každoročně plynule snižovaly procento přijímaných studentů v bakalářském, magisterském i doktorském stupni.

6. S tím ovšem úzce souvisí další argument. Zavedení školného prý vylepší finanční bilanci veřejných vysokých škol. Když přišla Unie svobody v roce 2001 s první ofenzivou za placení školného, ronili její poslanci slzy nad žalostnou finanční situací učitelů a tvrdili, že právě peníze od studentů umožní zvednout učitelům platy. I později pravicoví politici argumentovali tím, že školné pomůže veřejným vysokým školám vybědnout z prohlubující se finanční nouze. V tzv. *Bílé knize vzdělanosti* se bohužel nedozvíme to nejpodstatnější: jaká bude rozpočtová politika vlády vůči sektoru vysokých škol.

Při notorickém nedostatku financí ve státní pokladně lze očekávat, že zavedení školného nezmírní finanční problémy škol ani o korunu. O stejnou částku, kterou studenti školám přinesou, se sníží objem financí pro vysoké školy ze státního rozpočtu. Mezidobí odloženého školného mají školy překlenout půjčkou u bank a fondů. Tím tedy k velké lítosti studentů i učitelů padá argument číslo tři.

7. Zavedení školného mělo přispět (alespoň podle Petra Matějů) k větší sociální rovnosti ve společnosti. Z důvodů, jež – kromě zmínky o korupci na vysokých školách – bohužel blíže neobjasnil, mělo zvýšit šance studentů z chudších rodin vystudovat vysokou školu. Je zvláštní, že právě člověk, který je původní profesí sociolog, nepostřehl, kde všude školné naopak nerovnosti prokazatelně zvýší.

Je známou věcí, že ženy pobírají o třetinu nižší mzdu než muži. Rozdíl mezi jejich příjmy a příjmy jejich spolužáků se přitom zvyšuje s růstem kvalifikace. Jestliže nekvalifikovaná dělnice získá (příklad Francie) za život jen o 10 % méně než nekvalifikovaný dělník, v případě lékařské profese tento rozdíl činí již 40 % v neprospěch žen. Přitom všichni, kdo propagují školné, automaticky počítají s tím, že studentky je budou platit v naprosto stejné výši jako jejich mužští kolegové. Proč by měly ženy platit stejně jako muži za investici, o které už dopředu vědí, že se jim v průměru vyplatí minimálně o třetinu méně než mužům?

Opravdu si může někdo myslet, že se tím snižují sociální rozdíly? Sníží se tím přece něco úplně jiného – počet dětí vysokoškolaček. Tak jako v těch spolkových zemích Německa, kde se školné platí.

Zavedení školného posílí i nerovnost mezi studenty z Prahy, popřípadě dalších větších univerzitních měst, a těmi ostatními. Ti, co žijí v Praze či Brně, mohou vždy ušetřit za dojíždění, velice často za

koleje či podnájemy a někdy dokonce i za menzu. S klidem tedy mohou zaplatit alespoň školné. Pro přespolní představuje školné další platbu navíc po zaplacení výdajů za dopravu, bydlení a stravu. Tím se vysvětluje, proč je pro sociology z Prahy či z Brna tato citelná forma nerovnosti prostě pod jejich rozlišovací schopností. A to nemluvíme o tom, že brigády na pokrytí všech těch nákladů se v univerzitních městech v průměru lépe shánějí těm, kdo v nich trvale žijí, než těm, kteří v nich známosti nemají.

Přímo v *Bílé knize vzdělanosti* je zpracováno hned několik pojmů, které spolehlivě zvýší nerovnost mezi studenty pocházejícími z různého sociálního prostředí. Dočteme se v ní, že student, který zaplatí školné z ruky na počátku školního roku, dostává za tuto vstřícnost 20% slevu. Zato úvěry pro ty, kdo si na placení školného budou muset půjčit, mají být vysoce úročeny, dočteme se ve stejném dokumentu. Jinak by totiž hrozilo, že si studenti z bohatých rodin budou brát tyto půjčky za účelem spekulace.

8. Problémy s nejistou rentabilitou vzdělání mají být ošetřeny pomocí odloženého školného. Student začne půjčku splácet teprve tehdy, až jeho příjem přesáhne průměrný příjem v zemi. Vypadá to rozumně, je to však hrubě nedomyšlené. Průměrný příjem v zemi je v současné době o nějakých deset tisíc korun nižší, než kolik činí průměrný příjem vysokoškoláků. To ale znamená, že absolvent vysoké školy začne půjčku splácet už v okamžiku, kdy překročí průměr platu celé populace, k jehož dosažení prakticky nepotřeboval studovat vysokou školu. Může se pohybovat téměř o deset tisíc korun pod příjmem jen průměrně úspěšného vysokoškoláka, a přesto bude musit již platit. Poměrně snadno může dojít k tomu, že celou půjčku i s úroky bude

muset splatit, aniž by vůbec kdy dosáhl třeba jen průměrného příjmu vysokoškoláka.

Pokud absolvent vysoké školy nedosáhne ani průměrného platu v zemi, nemusí půjčku splácet. Soukromé bance ji za něho zaplatí stát. To ale znamená, že za studium s pochybnou finanční návratností bude platit daňový poplatník včetně těch bezdětných a včetně rodičů nestudujících. Až dosud platil daňový poplatník (i bezdětný) skrze příslušnou kapitolu státního rozpočtu přímo školám na vzdělávání. Nyní bude tedy platit bankám sice jen za některé, zato však i s úroky. Bude to pro něho úleva?

Jak dlouho bude vlastně stát čekat, zda si absolvent přece jen nepomůže nad průměrný plat? Či přesněji, jak dlouho nechají soukromé banky stát čekat? Asi budou chtít, aby zaplatil jejich pohledávky za nesolventní dlužníky co nejrychleji. Stát tak jistě promptně učiní. Bude pak ještě vyžadovat peníze od neúspěšných absolventů? To by znamenalo, že nad nimi bude viset hrozba splácení narůstajícího dluhu po celý život. A nebudou nakonec nuceni splácet školné i s úroky po dosažení alespoň průměrného důchodu? Která banka jim dá po škole i později jakoukoliv půjčku, jestliže ani pohledávky za své vzdělání ještě nesplatili?

9. Stoupenci školného tvrdí, že poplatek za studium je přece zanedbatelně nízký. Částečně mají pravdu. Není sice zanedbatelný vzhledem k hospodaření nízkopříjmových domácností, je však opravdu zanedbatelný vzhledem k elementárním potřebám financování vysokých škol. A jelikož stát přestane (viz bod č. 6) dávat školám to, co dodají studenti, peněz na jejich chod se bude nedostávat i nadále. To se dříve nebo později (spíše dříve) stane důvodem pro

další a další zvyšování školného. Technicky i politicky je totiž mnohem jednodušší školné zvyšovat než ho zavést.

10. Zavedení školného prý umožní studentům zodpovědněji se rozhodnout, zda investici do vzdělání hodlají podniknout. Tento argument je snad nejvíce pokrytecký ze všech. Žijeme v postprůmyslové společnosti, která vyžaduje a i do budoucna bude vyžadovat vzdělání vyšší, než bylo obvyklé ve společnosti průmyslové. Spolu s tím však nebudou přímo úměrně narůstat materiální a sociální výhody, jež vysokoškolské vzdělání poskytuje. Vzdělání bude prostě podmínkou stále více nutnou, avšak stále méně dostačující k zajištění alespoň trochu slušné životní úrovně. S příchodem společnosti vzdělání se výrazně zužuje možnost svobodně se rozhodnout, zda tuto poměrně rizikovou investici podniknout. Bude třeba studovat stále více přesto (či spíše právě proto), že se to bude vyplácet v průměru stále méně. Tato situace jednoznačně nahrává těm, kdo chtějí studenty školným vydírat.

Zbývá zodpovědět otázku, proč je školné tak umíněně prosazováno, i když argumenty pro jeho zavádění se ukazují jeden po druhém jako liché. Domnívám se, že to jsou argumenty pouze zástupné.

Stejnou funkci jako školné (tedy odevzdání poplatku za úspěšnou investici) by splnilo vyšší zdanění platů nejúspěšnějších vysokoškoláků a odvedení takto získaných peněz do příslušné rozpočtové kapitoly. Zavedení školného ovšem prosazují tytéž politické síly, které realizují snížení daní právě pro nejvyšší příjmové kategorie. Nejvýše odměňované skupiny obyvatelstva (z 90 % tvořené vysokoškoláky) jsou prostřednictvím rovné daně a zastřešením pojistného chráněny před tím, aby investici, která se jim osobně tak báječně vyplatila,

společnosti v plném rozsahu spláceli. Splácet mají hlavně ti, kteří se pohybují těsně nad průměrem, tedy jádro středních vrstev.

Jen pro ně představuje školné novou a citelnou formu zdanění. Právě oni a jejich potomci budou dotovat státní pokladnu, která chudne nejen vlivem krize, ale výrazně také v důsledku zavedení rovné daně, jež snížila daňové povinnosti velkým firmám a horním příjmovým kategoriím. Budou dotovat chod zbytků veřejného sektoru ve státě, který mimo jiné z důvodu rozsáhlé korupce už nemá peníze vůbec na nic. I skrze školné tak budou platit dluhy, které nenadělali. Jakmile se zvednou jen trochu nad průměr, začnou vylepšovat bilanci věčně nenasytných bank. Za mnohé z nich nakonec zaplatí stát, tedy jejich rodiče a o něco úspěšnější spolužáci v roli daňových poplatníků.

Proto bude brána od mladých lidí záloha na příjmy, které mnozí z nich v životě neuvidí. Proto bude deformována celá jejich kariéra skrze strach a pocit viny, že pokud nebudou rýžovat peníze, stanou se z nich doživotní dlužníci.

Petr Matějů a jeho kolegové chtějí sblížit nižší vrstvy se středními. Velice pravděpodobně se jim to podaří. Avšak trochu jinak, než si myslí. Pro střední vrstvy a jejich potomky bude školné představovat jen další kámen, který je v kalných vodách čistého trhu potáhne směrem ke dnu, k těm méně úspěšným.

Autor je sociolog, ekolog, pedagog a publicista, působí na katedře sociální práce FSS Ostravské univerzity v Ostravě.

## 5. Otevřená univerzita – mezi elitismem a zmasověním

Tereza Stöckelová

Univerzity po celém světě se v poslední době zásadně proměňují. Ať začala tato proměna v 70. letech ve Spojených státech, v 90. letech v Rakousku nebo před deseti lety v České republice, existuje jasná tendence odklonu od univerzity zakládající si na své autonomii ve vztahu k neakademickému světu a od relativně elitního vzdělávání zajišťujícího absolventům společenský vzestup k univerzitě přímo reagující na společenskou poptávku, kterou navštěvuje stále vyšší procento populačního ročníku. Oba modely univerzity mají své klady a zápory. Elitní univerzita má sklon k uzavřenosti a reprodukci sociálního a ekonomického kapitálu vybraných vrstev obyvatel; na druhé straně se díky své relativní autonomii ve vztahu k politické a ekonomické moci může stát kritickým a progresivním veřejným prostorem, kde se rodí zároveň dramaticky nové poznatky i radikální politika. Masová univerzita banalizuje vzdělávání na osvojování si profesních dovedností a preferuje ekonomická hlediska, přednostně se otevírá těm externím aktérům, kteří za svůj vliv mohou zaplatit; na druhou stranu má taková univerzita i jistý demokratizační potenciál. Máme ale skutečně volbu pouze mezi elitní uzavřenou a masovou otevřenou univerzitou?

Řada akademiků a univerzit si uvědomuje, že proměně starého modelu nelze a z mnoha důvodů není ani žádoucí zabránit. Snaží se

ale směřovat k takovému otevření univerzity, které nepovede k její komercializaci, a užšímu propojení se společností i v jiné podobě než prostřednictvím extrémního nárůstu studujících. V tomto případě jde o rozvíjení univerzity jako místa sociální expertizy a kritiky, které nejen ovlivňuje společnost, ale je také schopné vstřebávat a přetvářet podněty přicházející na univerzitní půdu zvnějšku. Nejedná se tu přitom ani tak o vytvoření zcela nové podoby univerzity, ale spíše o posílení určitých rysů a aktivit a jejich institucionalizaci tak, aby mohly alespoň částečně vyvažovat tlaky na komercializaci univerzity.

Ve Spojených státech a v Kanadě se v této souvislosti nejčastěji mluví o tzv. community-based research nebo engaged research, v Evropě (v Nizozemí, Británii, Německu atd.) o tzv. science shops. Jde o výzkumně-výukové uspořádání na univerzitě, v jehož rámci obvykle spolupracují výzkumníci (vyučující), studující a mimouniverzitní aktéři z oblasti občanské společnosti (nevládní organizace, místní komunity nebo jednotliví občané). Občanské iniciativy přicházejí s praktickými problémy a otázkami; studenti se svými učiteli tyto otázky výzkumně zpracovávají a učí se tak v rámci prakticky zaměřených a reálně užitečných výzkumných projektů, které se nejčastěji týkají sociálních problémů, veřejného zdraví a environmentálních otázek. Mimouniverzitní aktéři přitom nemusejí přicházet pouze se zadáním problému, ale mohou se podílet na sběru dat, jejich interpretaci nebo implementaci výsledků. Univerzita se v tomto uspořádání otevírá praktickým problémům bez toho, že by se komercializovala, ovlivňuje společnost a zároveň se sama nechává ovlivnit.

Tyto formy spolupráce potřebují institucionální podporu minimálně v tom směru, že budou takové participativní formy výzkumu

a výuky uznávány jako plnohodnotná součást profesního životopisu akademiků a výukových kurikulí.

Současná reforma vysokého školství a vědy v České republice jde však právě opačným směrem. Otevírání akademických institucí ve vztahu ke společnosti interpretuje v čistě ekonomických pojmech a kvalitu a důležitost tzv. základního výzkumu zároveň odvozuje výhradně od jeho mezinárodní „excellence“ rozeznatelné údajně prostřednictvím autorství několika málo typů odborných publikací. Úkolem akademické obce, včetně studentů, je navzdory těmto politikám experimentovat s formami otevírání univerzity a dávat mu tak skutečný smysl.

Autorka je socioložka, pracuje v Sociologickém ústavu Akademie věd ČR.

V roce 2009 se podílela na přípravě publikace *Věda a nevládní organizace – zkušenosti, možnosti, inspirace*, která mapuje možnosti otevírání akademických institucí společnosti. Publikaci lze stáhnout na adrese <http://www.zelenykruh.cz/dokumenty/veda-a-no.pdf>.

## 6. Není vzdělání zboží? Kdo, co a proč platí nebo by platit měl

Čestmír Pelikán

Pokud přijmeme jako východisko tvrzení, že vzdělání není zboží, otevře se nám několik otázek, které je třeba vysvětlit. Tou základní otázkou, již se dotýká i snaha současné vlády zavést tzv. školné na vysokých školách, je: Pokud vyučující neprodává žákům své vědomosti a své umění, tedy pokud jim neposkytuje placenou službu nazývanou vzdělání, z jakého titulu je potom placen? Druhou závažnou otázkou, co je to tedy vlastně to vzdělání, si necháme na později.

Takže z jakého zdroje a na základě jakého důvodu je pedagog placen? Odpověď se zdá být jednoduchá: Je placen státem, protože plní úkol, jež mu klade státní zájem. Zájmem státu totiž je jednak plnit své závazky – listina práv a svobod v paragrafu 33 v prvním odstavci říká: *„Každý má právo na vzdělání.“* Zájmem státu rovněž již přinejmenším od dob osvícených císařů a císařoven je mít co nejvzdělanější občany (či poddané, jak tomu bylo dříve), neboť míra vzdělanosti se obvykle klade do pozitivní korelace s mírou klidu ve společenském soužití občanů a s jejich ekonomickou výkonností. A v neposlední řadě je zájmem státu, aby se děti a dospívající mládež alespoň na část pracovní doby pěti pracovních dnů každého týdne něčím zabavili a někdo na ně dohlížel. Zdá se, že z toho jasně plyne, že stát, zastupující všechny občany a jejich společný zájem, má platit školství z peněz, které vybere na daních od všech těchto občanů, a není důvod zavádět poplatky za studium.

Jenomže praktická realizace těchto ušlechtilých myšlenek naráží na vážné překážky. Jistě, druhý odstavec výše zmiňovaného paragrafu listiny základních práv a svobod říká, že na bezplatné školství má občan bezvýhradné právo pouze u škol základních a středních; u vysokých škol se nárok na bezplatné studium řídí „*schopnostmi občana a možnostmi státu*“. Co to znamená? Nepochybně se stát nemůže podřizovat pouze zálibám studentů. Pokud se najednou objeví nadměrný zájem o nějaký obor, stát nemůže poskytnout možnost studia všem, kteří by se na něj chtěli přihlásit. Nejde tu však jen o schopnosti uchazeče a možnosti státu, dalším nezanedbatelným zájmem státu je naplňovat vlastní potřeby. Obecněji se tady dostáváme do rozporu s druhým státním zájmem, či spíš předsudkem, že vzdělanější společnost je i automaticky ekonomicky efektivnější a sociálně stabilnější. Nutnost sladit různé cíle vyvolává základní roztržku, zejména v nabídce vysokoškolského vzdělání: stát na jedné straně chce zaručit zájemcům o vysokoškolské studium svobodný výběr jejich zaměření, na druhou stranu ale nepochybně potřebuje mnohem více dentistů než klasických filologů – určitá forma regulace této svobody výběru je tedy nepochybně nutná. Proč by tedy stát nemohl jasně deklarovat, že jeho zájmem je mít tolik a tolik špičkových odborníků v jednotlivých disciplínách, a podle přísných měřítek vybírat ze zájemců numerus clausus nejschopnějších, kterým by poskytl maximální podporu formou bezplatného studia na vrcholných institucích (a případně si je přitom zavázal k plnění povolání, na které je takto připraví, alespoň na určitou dobu) a všichni ostatní by měli neomezené možnosti vzdělávat se soukromě, s vlastním financováním, na soukromých vysokých školách, které by (ovšem

za poplatky) nabízely studium takové, o jaké by byl momentálně zájem. Soukromé školy by pochopitelně byly z nemalé části rovněž spolufinancovány státem, protože i ony by značnou měrou přispívaly k naplňování oněch dvou státních zájmů, tedy přinejmenším k formálně vykazatelnému zvyšování vzdělanosti v zemi a k disciplinarizaci mladistvých pomocí (víceméně) pravidelné školní docházky, pravidelného plnění úkolů a upevňování vědomí o autoritě a hierarchii ve společnosti prostřednictvím průběžných a závěrečných zkoušek.

Tento model je pochopitelně také přehnaně idealistický a nerealizovatelný. Liberální fundamentalisté budou tvrdit, že stanovování počtu absolventů, jaký by vyhovoval státu, patří do repertoáru rigidního modelu plánovaného hospodářství a že jedině trh (pracovní trh) dokáže určit, kolik absolventů kterých oborů se dokáže uplatnit. Možná mají pravdu, nevím. Realisté znají poměrů řeknou, že v dnešní době čistě formalizovaného hodnocení, kdy se nepřihlíží k obsahům, není možné vybrat a konstituovat nějakou špičkovou odbornou instituci. Bylo by to nepopíratelně přinejmenším velice obtížné. A samozřejmě největší potíž by představovala ona horká hranice mezi posledním z *numera clausu* a prvním nepřijatým, pro něhož by pak zbývaly dvě možnosti: buď soukromá univerzita, nebo rok čekání. Zdá se to být jistě kruté nespravedlivé.

Ale jaká je situace dnes? Tady se dostáváme k druhé výše uvedené otázce: Co je dnes vlastně to vzdělání? Na školách, které jsou v drtivé převaze financovány podle počtu studentů a absolventů, je odpověď jasná: je to forma, pouhý obal. Vzdělání dnes jsou jen sloupce čísel, které figurují ve statistikách: počet uchazečů, počet přijatých, počet absolventů, počet pedagogických pracovníků, počet docentů

a profesorů, počet odučených hodin... Celý systém vzdělávání dnes funguje na základě zřetelného tržního mechanismu: za určitý počet studentů určitá suma peněz, za určitý počet absolventů jiná určitá suma peněz, za určitý počet bodů v databázi RIV nějaká další suma peněz, podle počtu docentů a profesorů ve srovnávací tabulce dostanete sumu podílu na rozdělovaných penězích na tzv. specifický výzkum a tak dále, a tak podobně. Ne, vzdělání zde skutečně není zboží, jsou to jen formy, prázdné obaly. Obchoduje se tu už jen s obaly. Raději bych se tedy pokusil o nemožné.

Autor je překladatel, student historie, studuje na katedře historických věd FF Univerzity Pardubice.

## 7. Patří vzdělání do rukou trhvců?

Josef Hawel

V současné debatě o českém vysokém školství panuje téměř absolutní shoda ve dvou věcech: zaprvé v tom, že vysokoškolský systém je výrazně podfinancován, a zadruhé, že kvalita vysokých škol má sestupnou tendenci. Poměrně vysoká shoda rovněž panuje v názoru, že úbytek kvality vysokých škol je do značné míry zapříčiněn právě nedostatečnými finančními prostředky k výuce a vedení univerzit. O tom, co se rozumí onou kvalitou, však už taková shoda nepanuje. Otázka kvality vzdělávání je úzce spjata s otázkou, k čemu vzdělání, výchova a státem nebo soukromníky zprostředkované školství vlastně slouží, potažmo k čemu by sloužit mělo, co vlastně vzdělání je. Současná vláda a současní reformátoři jsou takového názoru, že kvalita vzdělání je měřitelná. Hodlají najít indikátory kvality a empiricky s apodiktickou jistotou rozhodovat, které z vysokých škol jsou nejkvalitnější, a tudíž si zaslouží nejvíc finančních prostředků a nejvyšší podporu. Jaké tyto indikátory budou, se nechme překvapit. Ve vyspělých zemích, kde obdobnou reformu již mají, to bývají například tyto: počet zkoušek, počet absolventů, počet studujících, kteří studium uzavřou pokud možno v co nejkratší době, finanční prostředky získané pro výzkumné projekty z externích zdrojů, podíl žen mezi pedagogy, počet různých zahraničních pobytů vyučujících a studentů dané školy, počet absolventek, úspěšnost absolventů na trhu práce atd. Ponechme nyní stranou – jako irrelevantní z hle-

diska kvality vzdělávání – fakt, zda tento systém hodnocení univerzit a přerozdělování financí nepovede k dvourychlostnímu systému vzdělávání, protože jakmile se nějaké univerzity ukáží podle těchto parametrů výrazně lepší než ostatní, ty ostatní již mají velice stížené šance je dohonit a svou prestiž zlepšit, jelikož na to mají podstatně nižší finance (= méně peněz na knihy a učební pomůcky, méně peněz na mzdy vyučujících, větší zatížení vyučujících, méně prostorů k výuce, více lidí na seminářích, méně seminářů atd.).<sup>1</sup>

Zaměřme se spíše na trend, který tato diskuse poodhaluje. Tímto trendem myslím čistě ekonomické nazírání na člověka, jeho život a svět. Když se hovoří o vzdělání, nejčastěji se používají fráze jako „osobní investice“, když se mluví o kvalitě školství, poměřuje se jeho nákladnost s jeho „efektivností“. Debata o vzdělání je debatou o státním rozpočtu a trhu práce. Dobře vzdělaný člověk se pozná podle toho, že má zaměstnání (uspěl na trhu práce). Školský systém tak prvotně neslouží k osobní kultivaci, k zakořenění do tohoto světa, ale je jakousi manufakturou na obrábění dětských tělíček a duší, výrobnou součástí do již plně rozběhnutého strojního systému práce.

Zadluženost jednotlivých států roste v zemích s pravicovou i levicovou vládou, vysoké školství je podfinancované v zemích, kde je

---

<sup>1</sup> Je pravda, že tak tomu není u všech indikátorů kvality. Šance získat peníze z externích zdrojů nebo počet studentů a vyučujících v zahraničí nejsou přímo ovlivněny financemi, které univerzita má na svůj chod, ale tato kritéria kvality považují za problematická. Podobně problematické je i hodnocení na základě úspěšnosti absolventů na trhu práce, protože podle různých sociologických studií se tato úspěšnost častěji zakládá na známostech než osobních kvalitách. Stejně tak problematické jsou i všechny ostatní indikátory kvality. Ty totiž budou problematické vždy, pokud nepřihlédnou ke zvláštnostem a specifikám jednotlivých oborů, které chtějí hodnotit.

zavedené školné, i v těch, kde školné není, všechny tyto informace nám ukazují, že problém není v nedostatečných reformách nebo v konkrétním vedení, problém je obsažen v samotné struktuře systému, kterému dominuje trh. Systému, kde je trh dominantním hybatelem ekonomiky a ekonomika je vládcem jak států, tak života každého člověka. Adorno v „Teorii polovzdělanosti“ píše: *„Všudy přítomné symptomy rozkladu vzdělání, které lze postřehnout i v samotné vrstvě vzdělanců, se nevyčerpávají už po generace připomínanými nedostatky výchovného systému a výchovných metod. Ať už jsou izolované pedagogické reformy jakkoli nezbytné, samy o sobě tu nepomohou. Mnohdy mohou spíše krizi prohloubit tím, že opomíjejí duchovní nároky kladené na vychovatele a jsou bezelstně bezstarostné vůči moci, kterou má nad nimi mimopedagogická realita.“*<sup>2</sup> A je to právě ona mimopedagogická realita, která je podle mého názoru příčinou většiny krizí, která je jejich jádrem; uspěchaná společnost, která nemá čas zakořenit a rozhlédnout se, která stále klouže jen po povrchu, společnost obalu, v které slovy Martina Škabrahy *„nejde o to, co je uvnitř a odkud se to vzalo; jde o to, jak je to zabaleno. Obsah je obalem definován a identifikován, bez něj je ničím.“*<sup>3</sup> Taková společnost se touto realitou příliš nezaobírá. Když nastane krize, říká se, že je třeba změnit obal, přebalování a neustálé reformování krizi však často naopak prohlubuje. To nemusí být nutně zprávou pouze špatnou, protože podle Arendtové *„krize strhávající všechny fasády a zbavující nás všech předsudků nabízí totiž příležitost zkou-*

---

<sup>2</sup> Adorno, Theodor W.: „Teorie polovzdělanosti“, *Orientace* 1, 1966, č. 1, s. 62.

<sup>3</sup> Škabraha, Martin: „Dokud to nevyhrajem...“, *Sedmá generace* 16, 2007, č. 1, s. 6.

*mat a prošetřovat vše, co se obnažilo ze samé podstaty věci (...). Že nemáme předsudky, to prostě znamená, že jsme ztratili odpovědi, na které obvykle spoléháme, aniž si uvědomujeme, že původně to byly odpovědi na určité otázky. Krize nás vrhá zpět k otázkám samotným a vyžaduje, abychom na ně odpověděli, postaru, anebo nově, ale v každém případě přímo.*<sup>4</sup> Naskýtá se nám tedy příležitost (ať už boj proti současné reformě prohrajeme nebo vyhrajeme) k navázání kontaktů a k rozpoutání veřejné debaty jak nad smyslem školství, významem vzdělání, tak nad alternativami k stávajícím ekonomickým i vzdělávacím systémům.

Ivan Illich před necelými čtyřiceti lety popsal fungování tehdejších škol takto: „*Studentům je systematicky vštěpováno, aby se spokojili s vyučováním namísto učení se, postupem na vyšší stupeň školy namísto vzdělání a vysvědčením či diplomem namísto znalosti věci a se sebevědomým projevem namísto schopnosti říci něco nového. Škola je směřuje k tomu, aby akceptovali služby namísto hodnot.*“<sup>5</sup> A dnes, téměř o půl století později píše rakouský filozof Konrad Liessmann na stejné téma toto: „*Nejde o vzdělání, nýbrž o takové vědění, které lze jako surovinu produkovat, obchodovat, kupovat, řídit a vyhazovat, jde totiž – odhlédneme-li od speciálních programů pro nové vědecké elity – o povrchní slátaninu vědění, která postačí právě tak k tomu, aby byli lidé flexibilní pro pracovní proces a disponibilní pro zábavní průmysl.*“<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> Arendtová, Hannah: *Krize kultury*, Praha: Mladá fronta 1994, s. 98.

<sup>5</sup> Illich, Ivan: *Odškolnění společnosti*, Praha: Sociologické nakladatelství (SLON) 2000, s. 15.

<sup>6</sup> Liessmann, Konrad Paul: *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*, Praha: Academia 2008, s. 39.

## Vzdělání není zboží (1)

Tento článek píšu jako sympatizant iniciativy Vzdělání není zboží!, jejíž první větší veřejná akce, „Pochod produktů“ v Praze, končila zvoláním: „Vzdělání není zboží, my nejsme na prodej!“ Byl to spíše jen smutný a zoufalý výkřik, zbožné přání nebýt zbožím, věta z říše snů, neboť realita je poněkud jiná. Většina z nás prodává svou pracovní sílu po většinu týdne, všechny z nás prodávají majitelé různých časopisů, novin, televizních stanic, reklamních ploch coby potencionální spotřebitele inzerentům. Institucionalizované vzdělání, které je jediné chápané jako to správné, se stalo průmyslem. Ivan Illich o produktu průmyslu škol píše: *„Název, jímž toto zboží dnes označujeme, je ‚vzdělání‘, tedy kvantifikovatelný, kumulativní výstup profesionálního působení instituce zvané škola; jeho hodnota se měří trváním a nákladností procesu, jemuž je žák v souladu se skrytým učebním plánem vystaven.“*<sup>7</sup>

Vraťme se nyní ještě na chvíli k otázce, kterou jsem již nastínil na začátku tohoto článku: Co je to vzdělání a k čemu by mělo sloužit? Adorno na první z těchto otázek odpovídá: *„(...) vzdělání není nic jiného než kultura nazíraná z hlediska subjektivního osvojení.“*<sup>8</sup> Jednu z mnoha odpovědí na druhou z otázek poskytuje sociolog Jan Keller: *„Ekonomové si od dalšího vzestupu vzdělanosti slibují vyšší konkurenceschopnost země, sociologové v něm vidí účinný nástroj na řešení sociálních problémů, politologové zase nutný předpoklad pro rozvoj demokracie a občanské společnosti.“*<sup>9</sup> Touha ekonomů zdá se však

---

<sup>7</sup> Illich, Ivan: *c. d.*, s. 95.

<sup>8</sup> Adorno, Theodor W.: *c. d.*, s. 62–63.

<sup>9</sup> Keller, Jan; Tvrdý, Lubomír: *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*, Praha: Sociologické nakladatelství (Slon), 2008, s. 13.

býti poněkud nepodložená, mezi mírou vzdělanosti, jak se dočteme v Kellerově knize,<sup>10</sup> a ekonomickými i sociálními parametry jejího rozvoje neexistuje vztah nijak přímočarý. Sociolog Collins se přece jen snažil tento vztah poodhalit a dospěl k názoru, že masový rozvoj vzdělanosti je důsledkem, nikoliv příčinou ekonomické úspěšnosti země. Stejně tak nepodložená se zdá touha politologů. Slovy Adorna: „*Nikdo nesmí jitřit ránu, otevírající se skutečností, že samo vzdělání rozumnou společnost nezaručuje. Vše se upne od počátku ke klamavé naději, že vzdělání může samo ze sebe dáti lidem to, co jim skutečnost odírá. Sen o vzdělání, o osvobození z diktátu prostředků, ze strnulé a skoupé užitečnosti, je zfalšován na apologii světa, který je uspořádán právě podle zmíněného diktátu.*“<sup>11</sup> Co se týká sociologů, ti se dodnes přou, zdali vzdělání sociální nerovnosti prohlubuje, konzervuje, nebo na ně nemá přímý vliv, optimismus a spásu ve vzdělání vidí už asi málokterý z nich. Institucionalizované vzdělání tak nejspíše plní zejména funkci udržení statu quo.

Až doposud jsem psal zejména o vysokoškolském (univerzitním) vzdělání, ale pokud dochází k jakési krizi vzdělanosti, nepostačí nám reforma vysokého školství a nepostačí nám ani odpovědi na druhou z otázek, které jsem výše uvedl, jelikož ty jsou zaměřeny především na funkci vzdělání vysokoškolského. „*Dosavadní pokusy reformovat univerzitu, které se nestaraly o systém, jehož je univerzita integrální součástí, jsou, jako bychom v New Yorku chtěli provést rekonstrukci budov až od dvanáctého poschodí výše,*“<sup>12</sup> píše Ivan Illich.

---

<sup>10</sup> Tamtéž.

<sup>11</sup> Adorno, Theodor W.: *c. d.*, s. 65.

<sup>12</sup> Illich, Ivan: *c. d.*, s. 40.

Podle Arendtové vzdělávání a výchova, která je zpočátku součástí vzdělávání, slouží k tomu, aby učitel (škola) převzal odpovědnost za tento svět a uvedl do něj nové „příchozí“, pomohl dětem zakořenit, seznámil je s minulostí. Škola se tak stává jakýmsi zástupcem světa, do kterého děti vstupují, zprostředkovatelem mezi starým a novým. Jejimi vlastními slovy: *„Ujasnit si a pochopit, že posláním školy je naučit děti, jaký je svět, a ne jim dávat návody, jak žít, to by mělo být prvním závěrem. Protože je svět starý, vždy starší než děti samy, učení je vždy obrací k minulosti, bez ohledu na to, jak se lidské životy realizuje v tom, co je přítomné. Za druhé, dělicí čára mezi dětmi a dospělými by měla naznačit, že nelze vychovávat dospělé, ani jednat s dětmi jako s dospělými (...).“*<sup>13</sup> Ivan Illich i Arendtová se shodují v tom, že konstrukce něčeho, jako je „dětský“ svět, je velmi nebezpečná. Děti žijí ve stejném světě jako my a právě v něm se také musí naučit žít. Konstrukce dětství jako něčeho svébytného s vlastními zákony a pravidly může vést k jakési „infantilizaci“ společnosti. Přístup, který dospělí zaujímají k dětem, je samozřejmě jiný nežli ten, který mají dospělí mezi sebou, je obohacen o autoritu, která je zároveň již zmíněnou odpovědností. Dětství nemůže být jen hrou, musí v něm být i práce, s dětmi se nesmí zacházet jako s nesvéprávnými, ale musí být pomalu začleňovány do života dospělých. A právě tento přístup, kdy se člověk rozvíjí jako samostatná autonomní bytost, která nechce být jen vyučována, ale chce se také učit, kde se člověk neučí jen spoléhat na instituce, je cestou, jak ze vzdělání udělat opět něco víc než jen zboží: *„(...) odcizení učení od*

---

<sup>13</sup> Arendtová, Hannah: *c. d.*, s. 120.

života může být překonáno teprve tehdy, až jednotlivec získá zpět pocit vlastní odpovědnosti za to, co (se) učí. Znovuzískání plné moci nad učením a vyučováním znamená, že učitel, který na sebe bere riziko zasahovat do soukromí jiného člověka, musí převzít i odpovědnost za následky. A stejně tak žák, který se vystavuje vlivu učitele, musí převzít odpovědnost za své vlastní vzdělání.<sup>14</sup> Škola tedy už nesmí být nadále pouhou družinou na hlídání dětí, pouhou prevencí proti kriminalitě, měla by se alespoň pokusit lidi vzdělávat. Studenti by se neměli vymlouvat na svou přílišnou zaneprázdněnost a pedagogové by neměli špatnou kvalitu výuky svalovat na špatný chod jejich instituce, pokud se s ním nesnaží nic udělat.

V čem tedy spočívá krize vzdělání? K zodpovězení této otázky bych si znovu propůjčil větu z knihy Ivana Illicha: „*Po celém světě rostou náklady na výchovu člověka pro tuto společnost rychleji než produktivita hospodářství – a stále méně lidí má pocit inteligentní účasti na společném celku.*“<sup>15</sup> A podle všech výše uvedených informací dospívám ke stále stejnému závěru: Vzdělání je jakýmsi zrcadlem společnosti, není jeho spásou ani vykupitelem, je takové, jaká je sama společnost, odráží její hodnoty, touhy a priority; pokud je prioritou ekonomický zisk, potom je vzdělání nutně zbožím. V současné době škola není pouze „přerušením práce“ podle původního smyslu slova (schola – lat., scholé – řec.), ale je zároveň přípravou na práci a současná práce je žel často pouhým prostředkem k dosažení zisku.

---

<sup>14</sup> Illich, Ivan: *c. d.*, s. 104.

<sup>15</sup> Tamtéž, s. 102.

## Vzdělání není zboží (2)

Rozmach měst ve 12. století umožnil vznik nového typu člověka – intelektuála. Intelektuál se podle Le Goffa vyznačuje tím, že kromě toho, že studuje a získává poznatky, tyto poznatky také šíří dál, intelektuál je vždy jak učencem, tak zároveň učitelem. *„Městský intelektuál se skutečně ve 12. století považuje za obdobu řemeslného tvůrce, cítí se jako odborník, srovnatelný s ostatními měšťany. Jeho obor je studium a výuka svobodných umění. Co je však vlastně toto umění? Nikoliv znalost, věda, učenost, nýbrž technika. Umění (ars) je (...) profesorova specializace, podobně jako má vlastní odborné postupy tesař nebo kovář. (...) Jako odborník přijímá intelektuál i vědomí své profesionální odpovědnosti. Uvědomuje si nutnou vazbu mezi vědou a výukou. Nedomnívá se už, že by vědecké výsledky měly být ukládány jako poklad, je naopak přesvědčen, že musí být všeobecně přístupné. Školy jsou dílnami, z nichž se myšlenky šíří podobně, jako tomu je se zbožím. V tvořivém prostředí města pracuje profesor se stejným zánícením výrobce jako řemeslník či obchodník.“*<sup>16</sup> Tak se tedy už ve 12. století na prahu vzniku univerzit vzdělání stává jakýmsi druhem zboží, nesmíme však zapomínat, že v tomto období je vzdělávání většiny obyvatelstva každodenním procesem, náhodným, spontánním, cílená výuka je jen nepatrnou součástí vzdělávacího procesu. Až ve třináctém století, století korporací, jak ho označuje Le Goff, vznikají univerzity – korporace studentů a jejich mistrů. Nejvyšší vzdělání se tak stává institucionalizovaným. Už od svých počátků univerzity bojují o autonomii, a to střídavě s mocí světskou a s mocí církevní.

---

<sup>16</sup> Le Goff, Jaques: *Intelektuálové ve středověku*. Praha: Karolinum, 1999, s. 63.

*„Panovníci se snažili získat kontrolu nad univerzitními korporacemi, které přinášely jejich královstvím věhlas a bohatství a zároveň sloužily jako líheň úředníků a hodnostářů. Šlo jim o to, aby svrchovanost, kterou s postupem centralizace monarchií ve 13. století dávali svým poddaným stále více pocítit, vnutili také každému, kdo na jejich území působil v rámci městských univerzit.*

*V Paříži se univerzita definitivně domohla autonomie po krvavých událostech roku 1229, při nichž se studenti dostali do konfliktu s královskou policií. Ve rvačce jich bylo několik zabito královskými biřici. Větší část univerzity zastavila činnost a uchýlila se do Orléansu. Celá dvě léta se v Paříži téměř nepřednáší. Teprve roku 1231 svatý Ludvík a Blanka Kastilská slavnostně uznávají nezávislost univerzity, když obnovují a ještě rozmnožují privilegia, která jí roku 1200 udělil Filip II. August.*

*V Oxfordu získává univerzita své první svobody roku 1214 díky poklesu moci exkomunikovaného Jana Bezzemka. Řada konfliktů mezi univerzitou a králem z let 1232, 1238 a 1240 posléze končí kapitulací Jindřicha III., který se zalekl podpory, poskytované částí univerzity Simonovi z Monfortu.*

*Mimoto probíhá měření sil rovněž s mocí komunální. Měšťany popuzuje, že se univerzitní příslušníci vymykají jejich jurisdikci, znepokojují je výtržnosti, krádeže a zločiny některých studentů, těžko snášejí, že mistři a žáci omezují jejich ekonomickou nezávislost – nechávají úředně určovat výši nájemného, vyžadují stanovení maximálních cen potravin a nutí je dodržovat právní předpisy při obchodních transakcích.*

*V Paříži dochází k měření sil s komunální mocí po rvačkách mezi měšťany a studenty v roce 1229, do nichž brutálně zasáhla královská policie. V Oxfordu roku 1209 po svévolné popravě dvou studentů měšťany,*

*pobouřenými vraždou jisté ženy; tato událost umožní univerzitě udělat roku 1214 první kroky k nezávislosti. Konečně v Bologni je konflikt mezi univerzitou a měšťany tím ostřejší, že tamní komuna vládne až do roku 1278 městu víceméně bez omezení, jen pod lenní svrchovaností vzdálených císařů. Právě jeden z nich, Fridrich Barbarossa, udělil roku 1158 mistrům a studentům jejich privilegia. Komuna vyžadovala od profesorů doživotní pobyt, nakládala s nimi jako se svými úředníky a zasahovala do udílení akademických titulů (gradů). Zřízení instituce arcijáhna, po nichž následovalo přerušení činnosti a útěky univerzitních příslušníků do Vicenzy, Arezza, Padovy a Sienny, přiměla nakonec komunu k dohodě. Závěrečný střet se odehrál roku 1321. Po něm už univerzita žádnými zásahy komuny netrpěla.*

*Jak je možné, že univerzitní korporace dokázaly vyjít z těchto bojů vítězně? Především díky své vnitřní soudržnosti a pevnému odhodlání. Neustále hrozily obávanými zbraněmi – přerušením činnosti a secesí – a neváhaly jich účinně použít. Působení univerzit, poskytujících hospodářsky významnou klientelu, jedinečnou líheň rádců a úředníků i skvělý zdroj prestiže, přinášelo církevním a světským mocenským představitelům příliš mnoho výhod, než aby dokázali této obranné taktice vzdorovat.<sup>17</sup> Univerzity však jako takové nemají šanci vzdorovat moci bez nějakého mocného spojence. Ve snaze vymanit se ze světské jurisdikce a z vlivu měšťanů tak přijímají pomoc církve. Tato pomoc ovšem není vůbec nezištná a většina univerzit se stává papežskými institucemi, přesto jsou univerzity nadále „trojským koněm“ křesťanského světa, jak říká Le Goff. V univerzitách se totiž mísí různé so-*

---

<sup>17</sup> Tamtéž, s. 67–68.

ciální vrstvy a skupiny, a to je činí poněkud nevyzpytatelnými. Jejich moc spočívá ve třech základních privilegiích: v soudní autonomii, právu na stávkou a na secesi a v monopolu na udílení akademických hodností.

Jak byli středověcí intelektuálové placeni? Jak fungoval ekonomický systém středověkých univerzit? Le Goff píše: „*Jako východisko se nabízejí dvě řešení: plat nebo beneficium pro mistra, pro studenta stipendium nebo prebenda. Pokud jde o plat, připadají v úvahu zase dvě cesty: mistra mohou honorovat buď jeho žáci, anebo reprezentant světské moci. Studentské stipendium pak může být darem soukromého mecenáše, může jej poskytovat veřejná instituce, ale také nějaký politický činitel.*

*S každým z těchto řešení jsou spojeny rozdílné závazky. Prvotní a základní výběr mezi platem a beneficiem. V prvním případě se intelektuál důsledně hlásí k údělu pracujícího člověka, žijícího ze své produkce. Ve druhém jej vlastní činnost neživí, může ji však vykonávat, protože je zajištěn rentou. Jeho sociálně ekonomické postavení je tedy definováno dvěma možnostmi: pracovník, anebo privilegovaná osoba? (...) Intelektuál, který dostává plat, může být obchodníkem, prodejcem – v případě, že jej honorují jeho žáci, anebo úředníkem, zaměstnancem – jestliže je odměňován komunální či právníckou mocí, a konečně zvláštním případem služebníka – pokud žije ze štědrosti nějakého mecenáše.“<sup>18</sup>*

Jak píše Le Goff, univerzitní profesori preferovali peníze od studentů, umožňovalo jim to relativní nezávislost a odpovídalo to i dobové městské řemeslné mentalitě. Tyto preference však musely jít velmi

---

<sup>18</sup> Tamtéž, s. 88.

záhy stranou, jelikož církve označila vědění za dar boží, s kterým se nesmí obchodovat, a pod záminkou zpřístupnění vzdělání i chudým vrstvám vyhlásila bezplatnost vzdělání. Tím se intelektuálové stali naprosto závislí na moci církevní. „V důsledku toho se profesory na univerzitách mohli stát pouze ti, kteří hmotnou závislost na církvi přijali. Přes mimořádně zarputilý církevní odpor bylo samozřejmě možné zakládat vedle univerzit také světské školy, ty však neposkytovaly vzdělání v celé šíři a omezovaly se jen na odborně zaměřenou výuku, určenou především obchodníkům: psaní, účetnictví a cizí jazyky. Prohlubovala se tak propast mezi všeobecným vzděláním a odborným vyškolením.“<sup>19</sup>

Takovýto stav však netrvá dlouho a „univerzitní mistři se samozřejmě ani ve 14. a 15. století nevzdávají prostředků, které mohou získávat jako honorář za svou práci. Spíše se dá říct, že v nadcházejících těžkých časech trvají na tomto přilepšení ještě urputněji. S nenasytnou chtivostí vymáhají od studentů poplatky za přednášky, které se církvi nikdy nepodařilo úplně vymýtít. Zpřísňují ustanovení o darech, které jsou jim studenti při zkouškách povinni odevzdávat. Omezují veškeré univerzitní výdaje, které by mohly jít na jejich úkor. Počet nemajetných žáků, kteří na základě statut smějí studovat a obdržet akademické hodnosti zdarma, prudce klesá. Počátkem 15. století může být v Padově na každé z fakult již jen jediný takový student: formálně je tak učiněno zadost principu, na němž stále ještě trvá církev. Jde však už jen o jakousi obdobu ‚božího denáru‘, který bohatý kupec ze svých zisků věnuje na chudé.“<sup>20</sup> A tak si stejně jako dnes ve státech, kde je zavedeno školné, doktoři civilního práva v Padově v roce 1400 zavádějí právo na zvyšování univerzitních

---

<sup>19</sup> Tamtéž, s. 90.

<sup>20</sup> Tamtéž, s. 108.

poplatků, aniž by se zvyšovala stipendia pro studenty. Mistři se tak stávají zámožnými vlastníky, kteří neváhají své jmění násobit například tím, že za poměrně vysoké úroky půjčují peníze chudým studentům. Navíc si tito doktoři v roce 1409 prosadili, že jejich potomci mohou skládat zkoušku bezplatně. V tuto dobu se začíná také o vzdělání uvažovat jako dnes – jako o investici, která člověka pozvedá do vyšších sociálních sfér. *„Univerzity tak vlastním přičiněním zabředaly stále hloub do mocenských a prospěchářských vazeb, měnily se ve vlastníky, pro něž ekonomické záležitosti zastihují všechny ostatní zájmy korporace; vyvinula se z nich vrchnost. Z pečeti, které bývaly korporacími insigniemi, se stávají erby vznešených dam.“*<sup>21</sup>

Později se univerzity stávají půdou, kde se odehrávají bouřlivé střety jednotlivých „národů“, v době narůstajícího nacionalismu se z univerzit stává politická síla a univerzity se začleňují do nových národních struktur.

Jak můžeme vidět v tomto stručném výtahu z knihy *Intelektuálové ve středověku*, mnohé problémy, kterým dnes čelíme v otázce vysokého školství, univerzitu doprovázejí už od jejího vzniku. Nadále se potvrzuje, že univerzita a přístup ke vzdělání je jakýmsi obrazem ducha doby. Ve 12. století, kdy dochází k rozmachu měst a řemeslné výroby, se vzdělání chápe jako svého druhu řemeslný výrobek. Ve století 13. v období vzniku korporací se univerzita chápe jako korporace, kde převládá vertikální solidarita, je si vědoma svých zájmů a snaží se je prosadit. Na přelomu 14. a 15. století, kdy začíná bujet mezinárodní obchod a určitá skupina obyvatel velmi bohatne,

---

<sup>21</sup> Tamtéž, s. 114.

se z univerzit stávají místa pro utvrzení svého sociálního postavení, místa, kde ekonomické záležitosti zastiňují všechny ostatní. Nyní stojíme před otázkou, zda chceme, aby univerzity byly financovány státem a zodpovídaly se právě jemu, jelikož stát by v demokratické společnosti neměl být ničím jiným než prodlouženou byrokratickou rukou lidí, jež zastupuje, takže když uděláme určitou zkratku, aby se univerzity zodpovídaly samotné společnosti, protože právě celá společnost z nich nejvíce těží (i kdyby se potvrdila domněnka, že počet ani kvalita vysokoškoláků nemá žádný vliv na růst HDP, stále můžeme říct, že se lépe žije v zemi, kde jsou kvalitní lékaři, kvalitní pedagogové, kvalitní historici atd.). Nebo aby se univerzity propojily se soukromým byznysem, novodobými měšťany, kteří je budou využívat k maximalizaci svých zisků. Stojíme také před volbou, zda zavést školné a zamezit tak sociálně slabým v přístupu ke vzdělání, popřípadě znesnadnit jim start do života nemalým zadlužením (o tom v další kapitole), nebo univerzity hradit z našich daní, což nejspíš nevyhnutelně vede k tomu, že se univerzity znovu musí stát elitními a sen o zmasovění, nebo dokonce o zúniverzálnění vysokého školství musí být zapomenut. S přechodem zpět k elitnímu systému školství se však musí změnit i trh práce, nesmyslná diplomová mánie musí být překonána a lidé musí být do zaměstnání přijímáni ne na základě papíru, který neříká nic o jejich schopnostech, ale právě na základě znalostí a dovedností každého jednotlivce. Nepochybuji, že existují ještě mnohé jiné alternativy, jak současné krizi čelit, a nyní máme příležitost se o ně dělit a vést nad nimi debatu, to však současná vláda dělat nehodlá. Systém financování našich vysokých škol se mění každou chvíli, školy tak žijí v neustálé nejistotě, jak mají

nakládat se svými prostředky. Přijímací řízení jsou čím dál častěji založena na testech připravených soukromou firmou, která majetným umožňuje podstoupit řadu kurzů, zkusit více možností, zakoupit si knihy, ze kterých se na daný test zaručeně naučí. Tyto testy neříkají nic o kvalitách budoucích studentů, o jejich odhodlání a zapálení, proto je třeba zavést diskusi i na toto téma.

Jedním z řešení může být i rozdělení vysokých škol na univerzity a polytechniky, jako tomu je například ve Finsku. Univerzity by byly plně hrazeny státem, byla by jim ponechána všechna privilegia a autonomie a polytechniky by se tak mohly stát výcvikovými centry jednotlivých firem a podniků, kde by se „školili“ jejich budoucí zaměstnanci. Tyto polytechniky by z větší části financovaly samy firmy, které by na jejich fungování měly zájem. Takovéto rozdělení by nevedlo k dvourychlostnímu vysokému školství (zohledníme-li možnost závislosti kvality vzdělávací instituce na jejím rozpočtu), oba typy institucí by mohly být na vysoké úrovni, rozdíl by spočíval pouze v jejich účelu a ideji. Univerzity jako nezávislé vzdělávací instituce, které jsou centry vzdělanosti a kritické reflexe, nesmí zmizet ani se podřídit ekonomickým manažerům a jejich nesmyslným indikátorům kvality. Musíme se inspirovat z historie, být si vědomi korporátní moci univerzit a nebát se využít prostředků, jež se nám nabízejí. A pokud se nám tento pokus nepovede, můžeme se spolu s Konradem Liessmannem zamyslet, jestli by nebylo *„lepší místo poklonování duchu doby a jeho přemetům zůstat přímo u věci, a když to musí být, s ní i zmizet“*.<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Liessmann, Konrad Paul: *c. d.*, s. 96.

## Školné

Při snaze prosadit školné se nejčastěji argumentuje tím, že školné je čistě osobní investicí do budoucnosti, že školné je spolehlivá motivace pro studenty, aby nezatěžovali státní pokladnu déle, než je nezbytně nutné. Školné má pak nadále zlepšit finanční situaci vysokých škol a snížit růst státního dluhu. Systém podpory studentů ve formě nízkoúročných půjček má umožnit studovat i těm z nejchudších vrstev, tento systém se však vytvoří pouze se zavedením školného. Nadále mnozí argumentují tím, že výhody, které plynou ze statutu studenta, jsou natolik velké, že se za ně vyplatí platit školné: těmito výhodami jsou myšleny slevy na MHD, dopravu, kulturu, neplacení sociálního a zdravotního pojištění atd. Na většinu z těchto argumentů odpovídají sami představitelé současné vlády, a to především lidé z TOP 09, které, když už za nic jiného, můžeme pochválit alespoň za upřímnost. Ke svým antisociálním reformám se hlásí hrdě a se vztyčenou hlavou, což už se např. o ODS, která v testu kohovolit.eu školné odmítala a ve svém programu psala pouze o otevření diskuse týkající se školného, nikoliv už o jeho zavedení, říci nedá.

Z úst představitelů současné pravicové vlády slyšíme, že školné bude tak nízké, že neodradí sociálně slabé a že si ho bude moci dovolit každý. Tím odpadá argument, že by zavedení školného mohlo zachránit současný tristní stav vysokoškolských financí. Ostatně tuto domněnku potvrzuje i předseda TOP 09 Karel Schwarzenberg, když říká: *„Za druhé chceme snížit počet studentů flákačů. Protože jsem k nim v mládí také patřil, tak vím, že je to lákavé. Můžete využívat všech výhod studenta a posunout studium stranou. Zapomíná se přitom na to, že studium je pro školy i stát finanční zátěž. Musíme*

*motivovat lidi k tomu, aby si uvědomili, že to něco stojí. To je základní myšlenka, protože školné rozpočty škol nezachrání.* <sup>23</sup> To, že pan kníže umí všechny své argumenty převést do osobní roviny a tím nám poodkrýt svou sebestřednost, mně zas až tak nevadí, ale jediné, co si z jeho slov můžeme vzít, je fakt, že žil a žije v úplně jiné sociální sféře než většina lidí. Pro současného studenta (a rodinu, jež ho živí) jsou náklady na studium už tak velké, že se často musí zadlužovat už nyní, kdy ještě školné zavedeno není. S tím souvisí i tlak většiny rodin na jeho výkon a na co nejkratší dobu studia. Pokud tedy chceme motivovat ty údajné „flákače“, nebude daleko lepší zvýšit poplatky za prodloužení studia, za dodatečné termíny zkoušek atd. než aplikovat na studenty kolektivní preventivní trest? Zvýšení prospěchových stipendií by byla jistě pro studenty též vhodná motivace.

Že školné neulehčí ani státní pokladně, nám naznačil Jan Vitula z TOP 09 při pokusu prosadit školné přímé: *„TOP 09 stále trvá na přímém školném, podle jejího školského experta Jana Vituly by systém odloženého školného přišel státní pokladnu na 10 až 15 miliard korun.* <sup>24</sup> A v jiném rozhovoru tentýž expert dodává: *„Školné nesměřuje k tomu, aby stát uspořil, ale aby školy získaly dodatečné zdroje, které budou moct investovat do zlepšení kvality.* <sup>25</sup> (Všimněme si, jak si

---

<sup>23</sup> Danda, Oldřich. ODS má premiéra, ale TOP 09 chce mít stejný počet ministrů, říká Schwarzenberg, in [www.top09.cz](http://www.top09.cz), dostupné z: <http://www.top09.cz/co-delame/medialni-vystupy/?clanek=2582>, poslední revize: 18. 7. 2010.

<sup>24</sup> ČTK. TOP 09 nestačí odložené školné, proti ODS i VV tlačí přímé, in Deník referendum, dostupné z: <http://www.denikreferendum.cz/clanek/4198-top-09-nestaci-odlozene-skolne-proti-ods-i-vv-tlaci-prime>, poslední revize: 18. 7. 2010.

<sup>25</sup> Vitula, Jan. Odložené školné zaplatíte zřejmě i s úroky, in [www.top09.cz](http://www.top09.cz), dostupné z: <http://www.top09.cz/co-delame/medialni-vystupy/?clanek=2570>, poslední revize: 18. 7. 2010.

dva lidé z téže strany dokážou krásně protiřečit.) A že je expert na slovo vzatý, dokázal Jan Vitula v témže rozhovoru o něco dál: „*Jak jsem už psal: sociální případy pokryjí sociální stipendia. Je dobré zdůraznit, že školné se platí ve většině rozvinutých států, včetně našich vzorů, jako je např. Finsko.*“<sup>26</sup> Ve Finsku finští občané a občané EU školné neplatí.<sup>27</sup> Strana TOP 09 má pravděpodobně nějakým zvláštním způsobem velice kladný vztah ke Skandinávii, což dokázal už její předseda, když nedávno řekl, že současná pravicová vláda je cestou do Skandinávie. Pan předseda TOP 09 je jak známo vtipálek a nejspíše poukazoval na možnou emigraci značné části české populace. Je to poněkud černý humor, že strana, která měla předvolební hesla jako „odpovědní chtějí žít bez dluhů“, se chystá zadlužit třetinu populace.

Radek John z Věcí veřejných se otevřeně hlásí k dvourychlostnímu systému vysokého školství, kdy kvalitní školy budou pouze pro majetné: „*Školy si tím budou moci regulovat počty uchazečů, dodal Radek John z Věcí veřejných. Proto by školy, o které je velký zájem, měly nastavit nejvyšší možné školné, tedy deset tisíc korun za semestr. Naopak ty, které trápí nedostatek studentů, by je mohly nalákat na nižší poplatek za studium.*“<sup>28</sup>

Argumenty o motivaci, zlepšení finanční úrovně VŠ nebo o odlehčení státní kase jsou tedy vyvráceny samotnými obhájci školného. To,

---

<sup>26</sup> Tamtéž.

<sup>27</sup> Jan Vitula má buď špatné informace, nebo záměrně říká polopravdy. Ve Finsku platí školné jen studenti, kteří nejsou z EU. Více na: <http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storycode=409455> a na: <http://skrvs.cz/index.php?aid=1042>.

<sup>28</sup> -VOK-. Školné bude, zopakovala trojkoalice. Až 20 tisíc ročně, in *Týden.cz*, dostupné z: [http://www.tyden.cz/rubriky/domaci/politika/skolne-bude-zopakovala-trojkoalice-az-20-tisic-rocne\\_172475.html](http://www.tyden.cz/rubriky/domaci/politika/skolne-bude-zopakovala-trojkoalice-az-20-tisic-rocne_172475.html), poslední revize: 18. 7. 2010.

že vzdělání není jen osobní investicí, ale ve značné části profesí i investicí pro veřejnost, je nezpochybnitelné. Je zajímavé, že o osobní investici mluví především vysokoškoláci, kteří zdarma vystudovali své vysoké školy v době, kdy byl počet vysokoškoláků státem značně regulován, a tudíž i poptávka po kvalifikovaných odbornících na trhu práce byla velká, což jim ve většině případů umožnilo vybudovat si úspěšnou kariéru. Dnešní trh práce začíná být vysokoškoláky přesycen, stejně jako je tomu na západě, kde proces masifikace školství započal daleko dřív, takže tam už dochází k devalvaci titulu. Pokud se prosadí odložené školné, které se začne splácet s dosažením průměrné mzdy nebo jedenapůlnásobku průměrné mzdy, může se stát, že pro značnou část vysokoškoláků bude výsledkem jejich osobní investice mzda podprůměrná (průměrný plat minus dluh). Nehledě na to, že za studenty, kteří nedosáhnou průměrné mzdy, zaplatí veřejnost jejich studium i s úroky, respektive nezaplatí jen státu, ale i bankám.

Dne 17. ledna 2002 v *Právu* psali o situaci po zavedení školného ve Velké Británii takto: „*V roce 1997, během svého prvního funkčního období, ukončila britská labouristická vláda přístup zdarma k vysokoškolskému vzdělání v Británii zavedením univerzitního školného pro bohatší studenty od školního roku 1998–1999; zároveň zrušila granty, na které měl do té doby nárok každý britský vysokoškolský student, ale zavedla pro studenty bezúročné půjčky. Brzo se ukázalo, že je to krátkodobé a neuspokojivé řešení, a tak – jak aspoň prohlašovala do tohoto týdne – hodlá britská vláda nyní univerzitní školné v Anglii zase zrušit.*“<sup>29</sup> Ke zrušení školného však nakonec nedošlo, naopak

---

<sup>29</sup> Čulík, Jan: Fiasko: Bude Anglie univerzitní školné zase rušit?, in *Britské listy*, dostupné z: <http://www.blisty.cz/art/9682.html>, poslední revize: 18. 7. 2010.

neustále narůstá jeho výše a těžkosti s tím spjaté, většina studentů ve Velké Británii má finanční potíže, zhoršila se kvalita studentů (zvýšil se počet studentů, kteří při studiu pracují víc než 12 hodin týdně), snížil se počet studentů ze Skotska a naopak ve Skotsku se počet studentů značně zvýšil (ve Skotsku se školné neplatí). K současné situaci v Británii se vyjadřuje Jan Čulík: „*Průměrný dnešní absolvent anglické vysoké školy má po absolutoriu osobní dluh v důsledku školného asi 25 000 liber. Zároveň je nezaměstnaný, protože prostě společnost nemá dostatečné množství pracovních příležitostí pro vzdělané lidi. A vzhledem k tomu, že Blair pustil na univerzity až 40 procent mladé populace, univerzitní diplom má dnes každý, takže jeho hodnota byla na pracovním trhu devalvována, jenže absolventi stejně mají pořád ty dluhy za školné. Píšu o tom, abych upozornil, jak složité je řešit dlouhodobé sociální problémy z minulosti, i s dobrou vůlí.*“<sup>30</sup>

Jiří Jírovec se vyjádřil k situaci v Kanadě, kde je rovněž zavedeno školné, takto: „*V roce 2000 (...) měli absolventi univerzit a colleges průměrný dluh \$ 12 900, respektive \$ 19 500.*“<sup>31</sup> *Statistický úřad údaje o dlužích poněkud ‚upravil‘ tím, že do průměru započítává všechny studenty, přestože asi polovina studentů studentskou půjčku nepoužila. To znamená, že průměrný dluh na studentskou půjčku je vlastně 2x větší – tedy kolem 25 000 na universitě. Zbytek studentů studuje s podporou rodičů, nebo za peníze půjčené za horších podmínek od banky. Podle téže statistiky mělo 24 a 30 % absolventů potíže*

---

<sup>30</sup> Čulík, Jan, Martykánová, Darina: Britské kastovnictví, elitářství, intelektuální nezávislost a univerzitní školné, dělající z absolventů nezaměstnané otroky, in *Britské listy*, dostupné z: <http://www.blisty.cz/art/48965.html>, poslední revize: 18. 7. 2010.

<sup>31</sup> <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/040426/dq040426a-eng.htm>

*se splácením studentských půjček. Celkový dluh kanadských studentů momentálně převyšuje 13 miliard dolarů.<sup>32</sup> To je z ekonomického hlediska významná suma, která nezahrnuje dluhy na běžných účtech, kreditních kartách nebo půjčky od rodičů.<sup>33</sup>*

O svých zkušenostech z USA píše Vilém Mikula: „Školné je tak vysoké, že i bohaté rodiny se snaží získat stipendium jako přilepšení. Samozřejmě ti bohatší stipendium dostanou častěji než ti chudí. Je pravidlem, že komplikované systémy, jako je například systém dotací z EU, dokáží využít jen ti bohatší, protože mají prostředky, které jsou ochotni riskovat. Náklady na podání žádosti o stipendium či dotaci většinu chudých lidí odradí hned na začátku. Stipendium tak zcela ztrácí sociální charakter. Půjčku student bez bankovních záznamů platební morálky buďto vůbec nedostane, nebo je šíleně nevýhodná. Mohou si ale půjčit jeho rodiče a běžně se to tak dělá. (Pro představu: Studium trvá 4 až 5 let a každý rok se jen na školné musí zaplatit částka, za kterou se dá koupit luxusní auto. To opravdu chcete?)“<sup>34</sup>

Celý tento text bych rád zakončil citátem Konrada Liessmanna: „(...) reformy současnosti, které údajně nemilosrdně sázejí na budoucnost a nejnovější inovace, ve skutečnosti představují největší krok zpět v novodobé historii. NEJISTOTA zaměstnaneckého poměru, nedostačující sociální péče, nucená mobilita, tlak na přizpůsobení, pri-

---

<sup>32</sup> <http://network.nationalpost.com/np/blogs/fpposted/archive/2009/01/21/student-debt-exceeds-13-billion-in-canada.aspx>

<sup>33</sup> Jírovec, Jiří: Stane se školné spásou českého školství?, in *Britské listy*, dostupné z: <http://www.blisty.cz/art/45228.html>, poslední revize: 18. 7. 2010.

<sup>34</sup> Mikula, Vilém: Reálné argumenty, proč říci NE školnému v ČR, in *blog.zarohem.cz*, dostupné z: <http://blog.zarohem.cz/clanek.asp?cislo=978>, poslední revize 8. 7. 2010.

*vatizace infrastruktur, zdravotní péče, kvalitnější studium v rostoucí míře jen pro ty, kteří si to mohou dovolit – to všechno tu už kdysi bylo. (...) Za rétorikou reformy už jasně prosvítá jejich skutečný smysl: privatizace veřejného vlastnictví, proměna záležitostí veřejného zájmu na soukromý zájem.*<sup>35</sup>

Komu tedy má sloužit školné? Obávám se, že to nejsou vysoké školy, studenti ani veřejnost (stát), nýbrž velké banky, kterým by zavedení školného jistě velice prospělo.

Autor je student filozofie, studuje na katedře filozofie a společenských věd FF Univerzity Hradec Králové.

---

<sup>35</sup> Liessmann, Konrad Paul: *c. d.*, s. 112 a 117.

## **8. Zkušenost z Británie: školné proměňuje univerzity v banky**

Jan Čulík

Do doby přibližně před deseti lety bylo studium na britských univerzitách zadarmo; studenti ze skromných poměrů dostávali dokonce sociální stipendium. Celá generace současných britských politiků vystudovala na vysokých školách v Británii po druhé světové válce zcela bez poplatků – od šedesátých let, kdy britský vysokoškolský systém zaznamenal podstatnou expanzi.

S příchodem k moci se roku 1997 labouristický (!) premiér Tony Blair rozhodl zavést univerzitní školné. Začal totiž prosazovat podstatné rozšíření přístupu k univerzitnímu studiu pro velkou část mladé populace. Chtěl zpřístupnit vysoké školy až 50 procentům mladých lidí, ale argumentoval, že tak obrovské rozšíření terciárního vzdělávání nemůže být financováno ze státních prostředků, tedy z daní.

Argument pro otevření univerzit až 50 procentům mladé populace byl zdůvodňován tím, že dnešní společnost už nepotřebuje, jako kdysi společnost 19. století, aby se většina obyvatelstva věnovala manuální práci. Naopak musí mít stát k dispozici většinu lidí vysoce vzdělaných, aby prokazovali originalitu a invenci a obstáli v sílící mezinárodní konkurenci.

Paradoxně však nyní nastala v Británii doba státních rozpočtových škrťů, a tak se Blairův projekt, v jehož rámci mělo být zpřístupněno

univerzitní vzdělání co největšímu počtu mladých lidí, začal rozpadat. Britské univerzity sice v minulých letech zaznamenaly expanzi, ale to teď končí. Loni se v Británii na vysokou školu nedostalo asi 130 000 uchazečů, na podzim roku 2010 prý počet odmítnutých uchazečů přesáhne až 170 000. Ať jdou do učení, vzkázal jim nový konzervativní náměstek ministra školství pro univerzity David Willets. Najednou se o naléhavé potřebě vytvořit znalostní ekonomiku, kterou tak usilovně prosazoval Tony Blair, už nehovoří.

## **Historie školného**

Protože Blair usoudil, že stát vysokoškolské vzdělání pro 30–50 procent mladých lidí financovat nemůže, zavedl nejprve přibližně před deseti lety v Anglii vysokoškolské školné ve výši 1125 liber (asi 33 750 Kč) ročně. Ovšem vzhledem k tomu, že student musí platit nejen školné, ale zároveň je samozřejmě nucen hradit si i své živobytí na vysoké škole (některé univerzity, jako například Oxford a Cambridge, zakazují studentům během školního roku pracovat a přivydělávat si na studium), už i toto „nízké“ školné vedlo k zadluženosti ve výši až kolem 20 000 liber (600 000 Kč) za celé studium. Je nutno dodat, že půjčku si studenti v Británii měli možnost vzít – a dodnes si ji berou – od státní studentské úvěrové agentury, takže neplatí úroky, dluh začínají splácet, až když začnou vydělávat nejméně 15 000 liber ročně (37 500 Kč měsíčně) a nesplatí-li ho do 35 let svého věku, už ho splácet nemusí.

Ruku v ruce s původním zavedením školného v Británii šla celá řada docela fešáckých sociálních opatření – například studenti, jejichž rodiče vydělávali ročně méně než zhruba 20 000 liber, byli od

školného osvobození. Vzhledem k tomu, že 20 000 liber se tehdy rovnalo více než 800 000 Kč, což je roční plat, který nemá většina rodičů českých studentů, bylo vysokoškolské studium pro studenty z České republiky v Británii od vstupu ČR do EU v roce 2004 zcela zdarma.

Jenže anglickým vysokým školám tehdejší systém nestačil. Roční školné bylo v Anglii v minulých letech zvýšeno na 3290 liber (98 700 Kč) ročně a restrukturalizován byl i způsob placení. Sociální úlevy byly zrušeny. Všichni studenti, z Británie i z jiných zemí EU, si prostě nyní berou na školné od státní britské studentské úvěrové agentury půjčky.

Jen ve Skotsku studují dodnes studenti v pregraduálním vysokoškolském studiu zadarmo, a to i z Evropské unie, tedy i z ČR. Skotský parlament totiž proti londýnské vládě v této věci rebeloval a zavést univerzitní školné odmítl. (Británie nepřijala boloňský proces, takže vysokoškolské studium se zde nerozděluje na bakalářský a magisterský stupeň. Pregraduální studium je tedy základní a po něm následuje postgraduální roční či dvouleté studium zakončené titulem magister – MA, MPhil. atd. – nebo tříleté doktorské.)

Anglické univerzity bědují, že musejí držet krok v konkurenci s americkými univerzitami, a požadují, aby byl zrušen nynější strop školného, podle něhož nesmějí žádné vysoké školy, bez ohledu na svou historii či kvalitu, účtovat pregraduálním studentům vyšší školné než oněch 3290 liber ročně.

V současnosti se v Británii připravuje soubor návrhů jak financovat vysokoškolské studium v budoucnosti. Na návrzích pracuje lord Browne, bývalý ředitel ropné firmy BP (!). Jeho analýza má

být zveřejněna v říjnu 2010. Tiskem tu a tam probleskují informace o tom, jakým způsobem se v britské vládě uvažuje o zvyšování či restrukturalizaci univerzitního školného. Jednou z možností, a to by univerzity chtěly, tak by se totiž konečně vyrovnaly univerzitám v USA, by bylo zcela zrušit jakékoliv limity. Vysoké školy by měly právo účtovat studentům jakkoliv vysoké poplatky.

Současná britská liberálně-konzervativní vláda také uvažuje o určitých zrovnoprávňujících opatřeních. Například chce zavést princip, že by absolventi škol práv a ekonomie, kteří po absolutoriu začnou hned vydělávat vysoké platy v soudnictví a ve finančním sektoru, měli kromě svého studentského dluhu státu platit ještě i daňový příspěvek ve výši dalších 20 procent, uvalených na splácení školného. Znamenalo by to, že absolventi univerzit, kteří získají jen špatně placené zaměstnání, by naopak vůbec žádný dluh splácet nemuseli.

Britská vláda uvažovala také o zavedení zvláštní daně pro všechny absolventy univerzit, ale těchto plánů se vzdala, protože se obává, že by studenti houfně odešli studovat do zahraničí, kde – kromě USA – je studium podstatně levnější než v Anglii.

## **Neočekávané důsledky**

Blairův argument zpřístupnit vysoké školy dosud nebyvalému počtu mladých lidí a zároveň zavést univerzitní školné měl několik nepříjemných důsledků.

Především došlo připuštěním více než třiceti procent příslušníků mladé generace ke studiu na vysokých školách k radikální proměně britského univerzitního systému. Vysoké školy většinou ztratily svůj elitní charakter. Mezi studenty potkáte v podstatě doslova kohokoliv.

Odhadem dvacet až třicet procent dnešních studentů na britských vysokých školách je hodně nevzdělaných. Jsou to produkty většinou velmi problematického britského středního školství. Špatní studenti se v seminářích vyskytují ve společnosti studentů dobrých i vynikajících. Je to poznat při opravování seminárních prací v kurzech, které mají tak kolem stovky studentů. Nejlepší kvalita studentů nezmizela, avšak standard nejhorších dost výrazně poklesl. Ani ti nejhorší studenti nebývají vyhozeni ze studia, školu ukončí v podstatě každý.

Nezamýšleným důsledkem blairovské liberalizace vysokých škol byla devalvace vysokoškolských diplomů. Absolutorium pregraduálního studia na vysoké škole vám dnes neposkytne skoro žádnou výhodu při hledání zaměstnání. Vysokoškolským diplomem se nemůžete chlubit, protože ho má kdekdo. Jenže vy jste za studium na univerzitě zaplatili vysoké školné a univerzitu jste dokončili s dluhy. Diplom vás stál obrovské peníze, ale po absolutoriu najednou zjišťujete, že nemá skoro žádnou cenu. Britská televize nedávno vysílala dokumentární film, v němž rok sledovala šest univerzitních absolventů při hledání zaměstnání. Všichni během dvanácti měsíců konsternovaně zjistili, že vysokoškolský diplom při hledání práce skoro vůbec nic neznamená. Práci z nich nenašel nikdo.

Abyste se odlišili od hord novopečených univerzitních absolventů s čerstvými diplomy, musíte získat ještě postgraduální titul. Za postgraduální studium se však na britských vysokých školách platí ještě daleko větší finanční částky. A na toto studium už nejsou k dispozici půjčky ani granty od státu. Kdo chce být tedy kariérně úspěšný, musí se zadlužit dvojím studiem. A za to druhé studium už zaplatí rovnou z vlastní kapsy.

## **Proč je univerzitní školné cestou do pekla: zkušenost univerzitního učitele**

Vyučuji na britských vysokých školách přes dvacet let. Nejprve jsem byl univerzitním učitelem v Británii po dobu pěti roků koncem sedmdesátých a začátkem osmdesátých let. Na Glasgow University nyní učím nepřetržitě od roku 1995. Mám tedy možnost srovnávat, jaké byly britské univerzity kdysi a jaké jsou dnes.

Mohu říct zcela otevřeně, že zavedení školného do britského univerzitního systému britské vysoké školství poškodilo. A to dokonce i ve Skotsku, kde se za pregraduální studium zatím neplatí. Étos peněz už ovládl všechno. Navzdory všemu předstírání britské vysoké školy v podstatě ztratily svůj akademický charakter. Zmizela idea univerzity jako instituce pro svobodné, otevřené zkoumání skutečnosti padni komu padni, o níž tak přesvědčivě v devatenáctém století psal britský kardinál Newman.

Zavedení školného na anglické vysoké školy znamenalo, že akademická hlediska přestala být to nejpřednější. Nejpřednější je dnes na školách získávání peněz. Například nám letos v srpnu na schůzi katedry vedoucí sdělil, že našim úkolem jako univerzitních učitelů je vydělat univerzitě peníze na naše platy. Podobně jako finančníci v londýnské City dostávají rektori a vysoký management univerzity astronomické platy. Rektor Glasgow University má v současnosti roční plat 280 000 liber, to je 700 000 Kč měsíčně. (Je to skoro dvojnásobek platu britského premiéra, který činí 150 000 liber ročně). Platy rektorů ostatních britských univerzit jsou podobné.

Co je důvodem tak astronomického odměňování? Prostě to, že se britské univerzity svým způsobem proměnily v banky. Ovládá

je dnes v podstatě úplně stejná třída podnikatelských manažerů. Ti, jak se argumentuje ve finanční sféře, přece musejí dostávat „tržní platy“, aby univerzita „získala nejlepší manažery, jací jsou na trhu“. Lidé, kteří dostávají plat 700 000 Kč měsíčně, však už nejsou vědci, ale byznysmeni. Nezájímá je otevřené, analytické zkoumání skutečnosti, vzrušuje je účetnictví – excelové tabulky příjmů, výdajů a zisků.

Univerzitní učitelé jsou podrobováni pravidelnému polovojenskému manažerskému hodnocení, kde se zkoumá, jaké se jim podařilo získat granty a do jaké míry přispěli k financování svých vlastních míst a provozu univerzity svým podnikatelským a výzkumným úsilím. Profesuru dostanete, když své škole získáte na grantech miliony.

Studenti jsou pro britské vysoké školy zajímaví dnes také už jen tím, kolik škole přinesou peněz. V této souvislosti je pozoruhodné, že britské vysoké školy v současné době v podstatě pregraduálními studenty pohrdají. Ti totiž platí jen minimální školné (a ve Skotsku neplatí nic). Neustále se britským univerzitním učitelům vtouká do hlavy, že musejí dělat výzkum, získávat externí výzkumné granty a usilovat o přilákání co největšího množství *postgraduálních* studentů na univerzitu, a to pokud možno ze zahraničí, ze zemí mimo Evropskou unii. Říká se tomu eufemisticky „internacionalizace“.

Nejde samozřejmě vůbec o mezinárodní akademickou spolupráci, ale o co nejefektivnější finanční vysávání studentů z cizích zemí, zejména z třetího světa. Takovým studentům totiž britské univerzity mohou účtovat opravdu horentní školné (není výjimkou 17 000 až 20 000 liber, tedy 500 000–600 000 Kč ročně). Studium pregraduálních studentů se omezuje a zanedbává – často mívají studenti ve

svém oboru jen dvě tři kontaktní hodiny týdně. V Anglii trvá pregraduální studium až na výjimky jen tři roky.

Před květnovými volbami argumentoval Peter Mandelson, britský labouristický ministr pro podnikání a školství (není symptomatické, že labouristé vytvořili ministerstvo, v němž sloučili vzdělávání s podnikáním?), že by se v rámci úspor a lepší efektivity vysokých škol mělo pregraduální studium omezit na dva roky.

Autor je bohemista, pedagog a publicista, působí na katedře Slavonic studies na University of Glasgow.

## 9. Boloňský proces ve Francii

Myrtille Bretelle

Ve Francii se o boloňském procesu příliš nemluví, ale vznikla zde (a možná ještě vzniknou) poměrně mohutná sociální hnutí, která jsou svou specifickou kritikou jasně vymezena proti této reformě. Vzhledem k novým evropským standardům byly na univerzitách provedeny některé změny, které bych chtěla v tomto textu objasnit.

Období osvícenství, které započalo krátce před francouzskou revolucí, je jednou z filozofických základů francouzského vzdělávacího systému. Jednou z hlavních myšlenek bylo rozšířit kulturu a myšlení, jak jen to bylo možné, zpřístupnit je komukoli ochotnému je získat, aby se tak každému dostalo emancipace, volnosti a naplnění, aby se lidé mohli stát aktivními občany. Na univerzitu se hledělo jako na protiváhu moci, jako na ideologické a kulturní těleso vzdělaných lidí, jehož cílem je přinášet všem světlo duchovní svobody.

V současnosti na tento koncept učitelé a badatelé stále odkazují. Považují univerzitu za prostor volně dostupného vědění a chtějí za něj bojovat. Univerzita je nejpřístupnějším studijním místem ve Francii. Aby nejchudší měli možnost studovat na univerzitě, přispívá jim stát během studia na živobytí (v mnohých případech to však nestačí). Kdokoliv, pokud vykonal *baccalauréat* (maturitní zkoušku), má možnost na univerzitě studovat.

První zákon týkající se reformy prošel v roce 2002, ale skutečný vznik opozice vůči evropskému boloňskému procesu začal v období let

2004 a 2005, kdy byl schválen zákon zvaný LMD (pro licenci – magistra – doktora), který mění univerzitní tituly za účelem přizpůsobení se novým evropským zákonům: všechny předešlé tituly byly odstraněny, transformovány do nového řádu LMD, transformace byla zorganizována za jeden semestr (předtím se roky připravovala), semestry byly rozděleny podle počtu kreditů ECTS, tak jako ve všech ostatních zemích. Téhož roku projevil velký počet členů univerzity svůj nesouhlas z následujících důvodů:

- Složitost přechodu z jednoho systému do druhého.
- Fakt, že staré tituly by již neexistovaly: osoby, které např. úspěšně prošly stupni DUT, DEUG nebo Maitrise, si nemohou být jisté, zda by tyto stupně byly nadále přijímány jako platné.
- Některé metody zkoušení by mohly být potlačeny, což by zvýšilo počet studentů, kteří zkoušky nezvládnou (na francouzských univerzitách bylo, je a bude opravdu mnoho lidí, kteří zkouškami neprojdou a ani nechodí na přednášky, nemají potuchy o tom, co se během vyučování probírá, docházka kurzů totiž na většině z nich není potřeba).
- Pokud zde již nebude vnitrostátní rámec titulů, povede to k větší konkurenci mezi univerzitami a studenty. Někteří se obávali, že zde během doby studia dříve nebo později proběhne nová selekce.
- Nedostatek peněz k dosažení reformy: na nové programy, novou organizaci, nové úrovně, nové stupně.

Ti, kteří nesouhlasili, ale nedosáhli žádného výsledku.

CPE (contrat première embauche) – první pracovní smlouva (ve skutečnosti nebyla pouze pro poprvé zaměstnané, ale pro všechny mladé zaměstnance) – byla zaměřena na mladé dělníky, protože jejich nezaměstnanost je skutečně mnohem vyšší než u zbytku obyvatelstva. Předpokládalo se, že se bude jednat o zvláštní smlouvu na období dvou let, během kterých zaměstnanec nemůže smlouvu zrušit s nárokem na odstupné, zatímco firma může kdykoliv, a to bez udání důvodu.

Síla reakce mladých lidí v letech 2005 a 2006 proti tomuto zákonu byla taková, že od jeho zavedení musela vláda upustit.

První hnutí proti zákonu „o svobodě a odpovědnosti univerzit“, zvanému LRU (Loi de responsabilité des universités), fungovalo v rozmezí let 2006 a 2007. Tento zákon se zaměřuje na finanční autonomii univerzit, stejně jako na autonomii jejich lidských zdrojů a v některých případech vlastnictví a samosprávu budov. Zákony o řízení univerzity se měly změnit: množství členů univerzit (učitelů, výzkumníků, ostatních pracovníků, studentských unií) mělo být sníženo. Přítomnost členů odborových svazů, intelektuálních a vědeckých asociací by nebyla vyžadována, zatímco počet zástupců lokální moci (většinou Région – krajských zastupitelů), členů firem a jejich vedení by se navýšil. To by ovlivnilo způsob řízení univerzit. Způsob volby rektora jednotlivých univerzit a jeho pravomoci byly změněny. Výběr nových učitelů byl také změněn.

Jedním ze zásadních problémů je fakt, že peníze, které mohou být poskytovány soukromými firmami univerzitám, jsou osvobozeny od daně z 60 % poskytnuté částky. Pokud se soukromé společnosti za-

pojí do fungování univerzit (o což vlastně jde) a pokud jsou za to ještě navíc osvobozeny od daní, znamená to, že vydělají na daních, které by jinak musely platit, a zároveň získají moc nad způsobem organizace univerzity (tato moc nemusí být formální, aby byla efektivní). Pokud jsou osvobozeny od daňové povinnosti, budou tlačeny k financování univerzit.

Proti této reformě povstalo početné hnutí po celé Francii, opět bezvýsledně.

Druhé hnutí proti LRU v letech 2008 a 2009 začalo spolu s hnutím proti změnám statutu učitelů a badatelů na univerzitách a proti několika dalším reformám v návaznosti na situaci mladých učitelů a způsob získávání nových titulů. LRU, ačkoliv byl již zákon schválen, bylo opět jedním z hlavních témat protestu.

Toto hnutí donutilo vládu k dílčím ústupkům, ale prakticky nemělo opět žádné skutečné výsledky.

Francouzská hnutí angažující se v oblasti vzdělávání se neorientují specificky na boloňský proces, ale hlavně proti současným reformám. Ti, kdo protestují, nejsou pro boloňský proces, ale většina z nich bojuje za univerzitu, tak jak si ji představují. Boloňský proces je pouze částí toho všeho. Řekněme také, že nejsou proti mezinárodnímu vzdělávání a dovednostem, což se doplňuje s koncepcí Evropy, kterou akceptují, ale nesouhlasí s intelektuální a ekonomickou globalizací v pozadí. Chápu tento proces jako naplňování koncepce neoliberalismu, je to druh schématu, do kterého se všichni musí integrovat a chovat se podle něj. Univerzity pocítují, že jsou těmito reformami transformovány v obchodní společnosti, a to selekcí studentů, kontrolou vyučovaného, požadavkem rentability od vědců,

výukou pouze ekonomicky užitečného a toho, co může studentky a studenty připravit pro uplatnění na trhu práce. Tak je vzhledem k těmto reformám opomíjeno, že jde od začátku, a požadavkem je, aby nadále šlo, o univerzitu jako místo svobodného vědění, všeho vědění, dokonce i toho nepoužitelného, o místo svobody ducha.

Univerzita jako tělo i duch nechce být zneužita coby nástroj neoliberalismu.

Autorka je studentka historie, studuje na katedře historie Fakulty humanitních studií Univerzity Rennes 2 ve Francii. (Přeložil Miroslav Kyselovský)

## 10. Situace v oblasti vzdělávání v Německu, aktuální vývoj

Mo Schmidt

Během posledních desetiletí se v Německu každé dva až tři roky odehrály masivní protesty proti různým reformám vzdělávání nebo ohlášeným finančním škrtnům. Každá ze šestnácti spolkových zemí má formálně na starosti vlastní vzdělávací politiku. Proto jsou protesty obvykle směřovány na konkrétní zemskou vládu. Nicméně v poslední době se objevila mimořádná snaha o sjednocení napříč Německem prostřednictvím platformy nazvané „Bildungsstreik“ (vzdělávací stávká), a částečně dokonce na mezinárodní úrovni. K největšímu propojení a koordinaci dochází během měsíčních celostátních setkání pokaždé v jiném městě.

První protest koordinovaný touto platformou se odehrál v červnu 2009 během Akčního týdne. Ve více než 100 městech se vydalo do ulic přes 270 000 lidí.<sup>1</sup> Poprvé se zde také kladl velký důraz na sjednocení studentů, žáků, učitelů, rodičů a odborů. Druhá vlna protestů následovala v listopadu a prosinci roku 2009, kdy studenti a žáci okupovali prostory zhruba 130 škol a univerzit na různých místech světa a více než polovina z nich byla v Německu. V roce 2010 protesty pokračují. V několika městech již proběhly demonstrace s tisíci účastníků. Zatím poslední Akční den se odehrál 9. června, kdy se ve

---

<sup>1</sup> <http://emancipating-education-for-all.org/content/bildungsstreik>

zhruba sedmdesáti městech k demonstracím připojilo více než osmdesát pět tisíc lidí.

## **Čeho se všechny tyto protesty týkají?**

Je důležité zmínit, že všechny lokální skupiny a svazy „Bildungsstreik“ pracují samostatně, a proto si samy rozhodují o tom, jakým způsobem svůj protest vyjádří a v jakém kontextu jej představí. V podstatě by se ale dalo říci, že „Bildungsstreik“ se dělí na dva hlavní proudy.

Jeden proud se soustředí na ovlivňování vlád na spolkové a celostátní úrovni, aby tak zajistil konkrétní podmínky pro studenty, žáky a pedagogické pracovníky. Proto obviňuje jednotlivé politiky nebo politické strany a pokouší se sjednotit maximální možný počet jednotlivců, kteří pak budou schopni efektivně vytvářet tlak na vládnoucí strany, například organizováním demonstrací. Obecně se tyto skupiny zaměřují na témata, která jsou také vyzdvihovaná opozičními stranami v parlamentu (sociálními demokraty, stranou Zelených a stranou Levice) – například zrušení školného, reformy tzv. boloňského procesu, selektivnost vzdělávacího systému, neúnosně vysoký počet žáků ve třídách ad. Současné finanční škrty, obzvláště ve spolkové zemi Hesensko, jsou velkým problémem a důvodem k mobilizaci proti nim. Především část mládeže se pochopitelně pokouší tyto postoje silně propagovat.

Další proud je přesvědčen, že problémy jsou systémové povahy, a proto nemohou být „vyřešeny“ parlamentními stranami, které jsou až příliš pevnou součástí struktury odpovědné za tyto problémy. Skupiny, které se považují z větší části za zastánce tohoto proudu, se

nezaměřují ani tak na konkrétní požadavky, jako spíše se rozšíření povědomí o systémové povaze problémů a bojují na obecné rovině. Například se snaží vyvolat veřejnou diskusi o současné roli vzdělání ve společnosti jako celku. Zaměřují se na rostoucí tzv. „autonomii“ a zavádění konkurence mezi institucemi, stejně jako závislost na fondech třetích stran, těsně se školami a univerzitami propojených (v Hesensku dokonce existuje zákon, který zavazuje univerzity k přijímání fondů třetích stran: § 8 odst. 1 Hesenského vysokoškolského zákona /Hessisches Hochschulgesetz /).

Naneštěstí je „vzdělání“ širokou veřejností přijímáno primárně jako zdroj národní ekonomiky a potenciální lidský kapitál každého jednotlivce. Stejná role je „vzdělání“ přisuzována v Boloňské deklaraci (1999). Tyto signály odpovídají také stavu vzdělávacího systému v Německu, který je zde ovládan ekonomickými a státními zájmy.

Velká většina skupin a svazů „Bildungsstreik“ se hlásí určitým způsobem k oběma uvedeným proudům, takže obvykle nedochází ke zjevné kategorizaci. Osobně se však domnívám, že mezi oběma přístupy je podstatný rozdíl a je velice obtížné je sjednotit.

## **Nedávné „reformy“ vzdělávacího systému v Německu**

Školné bylo zavedeno v několika spolkových zemích v hodnotě 350 a 500 eur za semestr na veřejných univerzitách (tři země jej musely zrušit kvůli masivním protestům). K tomu je třeba přičíst administrativní poplatek od 50 do 250 eur (který obvykle zahrnuje hrazené jízdné ve veřejné dopravě uvnitř dané země). Univerzity v pěti spolkových zemích školné na veřejných VŠ stále účtují.

Roky studia potřebného pro složení maturity byly ve většině spolkových zemí zkráceny o jeden rok. Žáci se tedy musí stihnout naučit stejný rozsah učiva ve větším stresu kratšího časového horizontu. Zároveň byly ve dvou zemích zavedeny klasifikační stupně chování!

S „novou univerzitou“ byla zavedena „univerzitní rada“ (Hochschulrat), která se skládá z velké části ze zástupců světa byznysu (obvykle korporačních manažerů) a také z oblasti vědy a umění. Tento orgán má stále více pravomocí pro zasahování do chodu univerzity.

Byl zaveden nový systém dosahovaných úrovní ve vzdělávacím procesu – rozdělením na stupeň bakalářský a magisterský. Předchozí systém spočíval v absolvování s tzv. „diplomem (Diploma) nebo magisterským titulem“, který trval pět až šest let. Nyní bylo toto studium rozděleno na bakalářský (3 roky) a magisterský (2 roky) stupeň, které zavádí další krok v procesu selekce, protože studenti se stupněm bakalářským musí znovu žádat o zahájení studia na magisterském stupni.

Jen ve spolkové zemi Hesensko byly nedávno oznámeny sedmdesátimilionové škrty (45 milionů eur pro školy a 34 milionů eur pro univerzity). Je důležité zmínit, že fondy byly zároveň přesunuty ze „základního financování“ do „výkonového rozpočtování“ ke zvýšení konkurence mezi vzdělávacími institucemi.

Zní Vám to povědomě?

Autor je student sociologie a ekonomie, studuje na Filipově univerzitě v Marburgu.

(Přeložil Miroslav Kyselovský)

# 11. Jak se ruské univerzity staly budoucností světového vzdělání

Alexander Bikbov<sup>1</sup>

Ruské ministerstvo školství vstoupilo do evropského boloňského reformního klubu v roce 2003, pět let po jeho založení, takže přeskočilo fázi jeho utváření. Takové zpoždění spojené se zcela zjevným váháním vlády a vysokou mírou odporu univerzitních úředníků vede k tomu, že se ruské univerzity zdají být (dalším) příkladem modernizace, jíž jsou kladeny překážky. Obhájci reformy, jak z nacionalistického, tak z internacionálního tábora, tuto vizi propagovali a stále ji aktivně propagují. Ironií je, že tatáž idea účinnosti byla v nedávné době předložena i univerzitě v samotné její evropské kolébce, univerzitě, jež je nyní prohlašována za rigidní a zpátečnickou. Jelikož je dnešní univerzita příjemcem nezanedbatelných veřejných výdajů, je všude novým komerčním míněním odsuzována jako „nikdy dost dobrá“.

Ruská rétorika vytváří jasnou linii, oddělující vytouženou globální tržní budoucnost ruského vyššího vzdělání od izolované a těžkopádné sovětské minulosti. Není to zdaleka první pokus v průběhu dlouhé poválečné periody. Kategorický imperativ „optimalizace“ ve smyslu účinnosti a přizpůsobení „potřebám průmyslu a služeb“ byl postupně aplikován na expandující univerzitní systém od konce 50. let. Ale

---

<sup>1</sup> Alexandr Bikbov provozuje vlastní blog o reformách vzdělání v Rusku a jinde. Viz [http://a.bikbov.ru/publ/media/#ref\\_edu](http://a.bikbov.ru/publ/media/#ref_edu)

ani tato prodloužená historická perspektiva nevysvětluje dnešní popud ke změně univerzity. Oddělíme-li nový model univerzity od jeho technických dimenzí (převoditelné kredity, sjednocené úrovně studia, vzájemné uznávání diplomů), je ruská verze, tak jako ve zbývajícím světě, součástí globálního politického trendu, vedeného třemi klíčovými principy: omezování nákladů ve veřejném sektoru, privatizace obecných statků a oslabování samosprávy (založené na rovnosti) společenských těles ve prospěch řídicí funkce státu.

Skutečnost, že ruské univerzity byly tímto směrem výrazně tlačeny již počátkem devadesátých let, činí ze současného snažení pokus převrátit obvyklou hierarchii, donutit je skočit ze dna na samotný vrchol žebříčku „modernizace“. Ruské vyšší vzdělávání může být příkladem reformy, která je v jistém smyslu dovedena ke svému konečnému úspěchu.

## **Zpět do budoucnosti**

Jeden z rozhodujících faktorů, který tento úspěch vysvětluje, spočítá v podílu samofinancování univerzit. U veřejných univerzit v kontinentální Evropě (Francie, Německo) pochází 8–10 % jejich rozpočtu z neveřejných zdrojů.<sup>2</sup> Některé britské univerzity, jež jsou obhájci reformem často používány jako didaktický příklad, získávají až 28 % svého rozpočtu z dotací, školného a z jiných na veřejném rozpočtu nezávislých zdrojů (ibid.). Ruské univerzity neposkytují veřejně statistiky tohoto druhu, s výjimkou údajů o potížích s kalkulací či dovolávajících se principu „záleží na tom, co bereme v úvahu“. Nicméně

---

<sup>2</sup> Charle, Christophe; Soulié, Charles (eds.): *Les ravages de la „modernization“ universitaire en Europe*. Paris: Syllepse 2007, s. 78 (údaje k roku 2005).

v soukromých rozhovorech uvádějí úředníci několika velkých veřejných univerzit podíl na financování ze soukromých zdrojů „okolo 50 %“, což poměrně dobře koresponduje s odhady expertů z doby po roce 2000, které uváděly 45–55 %. I když univerzitní úředníci získávají vždy raději více z veřejného rozpočtu, státní programy a státní institucionální granty z loňského roku, věc v 90. letech a ještě v první polovině této dekády neznámá, mohou mezi univerzitními strukturami způsobit jakýsi syndrom špatného trávení.

Tak rozsáhlé samofinancování, ve srovnání se skromnými 10 až 28 % u evropských univerzit, zní velmi svůdně. Proč je tedy kritika žalostné kvality vzdělání na postsovětských univerzitách tak častá, a to ať už jde o odborná nebo o úřednická prohlášení a diskuse? Co způsobuje takovou vytrvalost těchto kritik? Je to fakt, že na rozdíl od mentálních experimentů v reálných ekonomických podmínkách vede finanční soběstačnost a komerční zisk nikoli ke zvyšování, nýbrž ke snižování vzdělávacích standardů.

Pod tlakem „svobodného“, tedy naprosto deregulovaného trhu na počátku 90. let a absencí těch ekonomických subjektů, které by mohly a chtěly investovat do neziskového vzdělání a výzkumu, nabídly ruské univerzity k prodeji zboží, které jim mohlo zajistit přežití alespoň na minimální úrovni. Zboží, které se dobře prodávalo, zdaleka nebyly základní vědomosti, a dokonce i vzdělávací služby byly v rané postsovětské éře spíše exotikou. Zahrnovalo především čtvereční metry univerzitních budov a akry univerzitních pozemků, nabízené k pronájmu obchodním společnostem, komerčním akcím atd. Zahrnovalo také diplomy, které mohly, ale nemusely vyžadovat jakékoli vědomosti nebo učení. Významným faktorem růstu titulového

průmyslu bylo vyjmutí studentů velkých veřejných univerzit z povinné vojenské služby. Všechny tyto prostředky samofinancování leží na hranicích legality a popravdě řečeno, často tyto hranice překračují, přičemž generují korupční poplatky. Tato situace byla státními úředníky do značné míry tolerována, protože i oni byli zapleteni do podobné korupce „jako každý v této zemi“. Tento správní systém vzniklý z krize, jenž měl zajistit přežití univerzit, měl jen velmi málo společného s péčí o kvalitu vzdělání nebo soutěživostí při dosahování vědomostí. Generoval příjmy na zaplacení poplatků za elektřinu a na základní (ačkoli mizerné) platy profesorů, ale rovněž zajišťoval osobní prospěch univerzitním úředníkům, kteří se opět ustavili jako frakce nové ruské buržoazie, která zbohatla na vznikajícím volném trhu.

Univerzitní model, založený na tomto krizovém systému správy, „přirozeně“ vyžadoval, aby se rozhodování soustředilo do rukou nejvyšších univerzitních úředníků. Ve stejné době, kdy byl ruský průmysl privatizován prostřednictvím kuponového systému přeměny manažerů na vlastníky, byly rozhodovací pravomoci Akademických rad, jež nebyly nikdy příliš silné, monopolizovány vyšším managementem, což způsobilo, že se v práci univerzit prosadil paternalismus dokonce ještě tvrdší než v době pozdní sovětské éry. Veřejné univerzity nebyly nikdy privatizovány *de iure*, ale byly (a jsou) často řízeny tak, jako kdyby byly privatizovány *de facto*. To se netýká jen financí. Zahrnuje to rovněž tak důležité procedury jako přijímání zaměstnanců, které si přivlastnili děkani a vedoucí kateder, ponechávající povinné vypsání veřejného konkurzu na volná místa, formálně vyžadované dokonce i v sovětských dobách, suspendované.

Osvobození všech komerčních iniciativ a ponechání možnosti rozhodovat lokálním úředníkům ve vlastním zájmu považovala ultraliberalní vláda na počátku 90. let za důležité výhody, které přimějí ruské školství produkovat nové konkurenceschopné vědomosti a opustit všechny nevýhody konzervativního sovětského systému. Tržní nezávislost zničila jak jistotu zaměstnanosti profesorského sboru, tak jeho seberegulační kontrolu kvality, což mělo za následek úpadkový konzervatismus degradovaných struktur sovětské univerzity a její vědomostní základny.<sup>3</sup> Poklesla kvalita vzdělání v tradičně silných oborech přírodních věd, což bylo doprovázeno silným odlivem mozků do jiných světových vědeckých supervelmocí. Není překvapivé, že vznikající postsovětské společenské vědy nedosahují epistemického průlomu, dokud jsou profesori a badatelé nuceni hledat si další zaměstnání v rámci či mimo rámec univerzitního sektoru, aby kompenzovali své bídne platy, a tak ještě zvyšovat svou nejistotu nejen v ekonomickém, ale také v intelektuálním ohledu.

Léta tuhého přežívání skončila počátkem nového tisíciletí s nárůstem veřejných financí, směřujících do středního a vysokého školství a se zaváděním nových programů na podporu univerzit, jako byly Státní cílové programy a institucionální granty. Vedle rostoucích výdajů veřejného rozpočtu na vzdělání se ruské univerzity těšily i z rostoucích studijních poplatků, které byly zavedeny již v půli 90. let. V polovině první dekády nového století platilo 62 % nově přijatých

---

<sup>3</sup> Detailnější ilustrace projevů této akademické krize v ruském výzkumu lze nalézt například in: Graham, Loren; Dezhina, Irina: *Science in the new Russia: crisis, aid, reform*. Indiana University Press, 2008, kap. 2.

studentů na veřejných univerzitách za své studium.<sup>4</sup> Na univerzitách v centrech (Moskva a Sankt Peterburg) byl poplatek zřídka nižší než 3000 dolarů za rok, na regionálních univerzitách nešel zpravidla pod 1500 dolarů. Nejprestižnější veřejné univerzity si účtují roční poplatek okolo 6000–9000 eur. Podobně expandoval i trh s právnickým vzděláním na základě manažerského modelu, poznamenaného absencí rozhodování založeného na rovnosti.

Při kontrole rostoucích veřejných financí a komerčních toků zůstává univerzita jako komerční podnik důležitým činitelem černé i šedé ekonomiky a je geneticky i funkčně spojena s dřívějšími institucionálními modely. Tím, že univerzitní úředníci dále udržují ilegální obchod s diplomy a opakovaně prodávají i zbývajících 38 % volných studentských míst, která byla už jednou zaplácena z veřejného rozpočtu (takzvaná „rozpočtová místa“), získávají někteří z nich dvojí prospěch ze své finanční autonomie navzdory utužování státních opatření proti nedovolenému obchodování a korupci, zděděným z „divokých devadesátých let“. Soukromý prodej veřejně placených míst byl běžnou praxí již v dobách tuhé sovětské regulace, ale mnohonásobně se rozšířil během drsné deregulace. Obraz univerzity, která hrubě porušuje základní principy sociální spravedlnosti, zůstává v postsovětské době nezměněn, dokonce je ještě zesílen. Tato komerční autonomie drží postsovětskou univerzitu nad vodou a motivuje její úřednictvo. V některých případech mohou prestižní univerzity získat až 50 000 eur v hotovosti od rodin studentů jako administrativní poplatek za přijetí na volná „rozpočtová místa“.

---

<sup>4</sup> Údaje ministerstva školství za rok 2006 ([http://stat.edu.ru/scr/db.cgi?act=listDB&t=v\\_5&group=sub&ttype=0&Field=A7](http://stat.edu.ru/scr/db.cgi?act=listDB&t=v_5&group=sub&ttype=0&Field=A7)).

Je třeba připomenout, že další klíčový faktor tohoto modelu – spolu s vysokoškolským diplomem, který je nutné předložit při vstupu na pracovní trh, a s možností vyhnout se vojenské službě – spočívá v dodržování povinných přijímacích zkoušek (ještě ze sovětských dob), které postupují podle modelu elitních vysokých škol, ale jsou nyní aplikovány na model masového vzdělávání. V roce 2009 byl soubor univerzálně platných, ale lokálně prováděných zkoušek nahrazen souborem povinných státních testů, jež mají sloužit k omezení role soukromých příjmů, včetně korupce, spočívající v základu univerzitního samofinancování.

Za těchto podmínek je význam současné evropské (boloňské) reformy univerzit v Rusku ve srovnání s globální pohledem zcela jiný. Stát chce převzít podzemní finanční toky, které kontrolují od počátku 90. let univerzitní uskupení. Soubor mezi frakcí univerzitních úředníků a ruskou vládou tedy nepředstavuje boj mezi dvěma protikladnými principy, jako je univerzitní svoboda a represivní státní kontrola, ale spíš boj mezi dvěma soupeřícími modely komercializace vzdělávacího sektoru, konkrétně mezi „černým“ a soukromým modelem a centralizovaným, zdánlivě transparentnějším způsobem. Zvnějšku se tato situace často jeví v poněkud pokroucené podobě jako kontrast mezi návratem státní tyranie na jedné straně a expanzí mafie na straně druhé. Když se však podíváme blíže, vidíme, že jde pouze o dva mírně odlišné projevy spontánního kapitalistického neokonzervatismu či neoliberalismu, záleží na hledisku. Co by mohlo lépe uklidnit západní „promodernizační“ pozorovatele, obávající se hrozby ruského asketického despotismu? Ve skutečnosti jsou nové pravicové vlády v Evropě na cestě k vzájemnému porozumění. Současné

vlády Sarkozyho či Berlusconiho ukazují podobnou politickou a ekonomickou vnímavost a považují ruský stát za úspěšný podnik, který ví, jak vytvářet zisk z veřejných statků.

## **Komeracionalizace rovná se hierarchie**

Skutečnost, že současné boje o vzdělání v Rusku se odvíjejí okolo téměř nenapadnutelného komerčního a manažersko-korporalistického konsenzu, má několik vzájemně propojených a ne vždy zcela zjevných důsledků:

1. Ani vláda, ani univerzitní úředníci obvykle neuvažují o problému nerovnosti v přístupu ke vzdělání a v možnosti jeho úspěšného dokončení. Ve většině případů jsou tyto otázky sociální spravedlnosti věcí levice, která je v politickém rozhodování silně marginalizována a trpí častou nostalgií po „excelenci“ sovětského vzdělávacího systému.

2. Současně s tím, jak se snížila sociální podpora pro placení poplatků za studium a dalších nákladů (jako je ubytování), značně poklesla i geografická mobilita studentů, zejména mezi velkými městy a regiony, pokud to porovnáme s dekádou prosperity v 80. letech.<sup>5</sup> Netýká se to studentů z bohatých rodin, které mohou své děti podporovat v pokračování studia v prestižních centrech včetně zahraničních univerzit. Ale pro většinu studentů, zejména pro ty, kteří pocházejí z malých a středních měst, jsou klíčovým faktorem při volbě univerzity levné ubytování a obecně nižší životní výdaje. Jinými slovy, kvalita vzdělání nebo přitažlivost disciplíny hrají mnohem méně významnou roli než základní materiální podmínky. Podle průzkumu, probíhajícího

---

<sup>5</sup> Ve světle trvale proměnlivých modalit oficiálních statistik o migraci jsou přijatelná čísla o mobilitě ve vzdělávání těžko dostupná.

po roce 2000 v několika velkých ruských městech, zhruba 70–95 % studentů pocházelo z téže oblasti.<sup>6</sup> Slavná „mobilita“ studentů, která byla jedním ze stěžejních bodů reformy, má svou ekonomickou cenu, která se, alespoň v případě Ruska, ukazuje jako vyšší než inflační společenská a ekonomická hodnota univerzitního diplomu.

3. Velká část rodičů platí zcela legálně svým dětem studium (výše zmíněných 50–60 % v posledních letech), ale to, co si kupují, nejsou rozvinuté akademické vědomosti nebo schopnosti, přizpůsobené trhu práce. Platí prostě za diplom, který je pouze základní podmínkou pro získání přístupu k zaměstnání. Tato skutečnost činí z univerzit jen s malou pravděpodobností instituci pro produkci vědění, zato je přeměňuje na stroj na vymáhání „přirozené“ dávky za poskytování titulů, se speciální přitažlivostí pro mladé muže, kteří se chtějí vyhnout povinné vojenské službě. V tomto smyslu se postsovětské univerzity samotné vyřazují z dějin kulturního světa a stávají se do značné míry součástí moderní ekonomie rentiérů – tato představa je velice úzce spjata s obrazem Nového Ruska.

4. Vzrůstající poplatky za studium a neodpovídající sociální programy transformují univerzitu na místo silného sociálního konsenzu, kde si nikdo nedovolí vznášet příliš vysoké požadavky. Rodiče se neptají, za co platí, profesori po studentech nepožadují, aby pilně studovali, a sami studenti cítí jako obtížné formulovat jakékoli požadavky. Tento těsný konsenzus se sám ukazuje různými způsoby, včetně extrémně nízkého počtu studentů, kteří nepostupují do dalšího ročníku. V letech po roce 2000 činil poměr počtu absolventů

---

<sup>6</sup> <http://demoscope.ru/weekly/2003/0119/tema02.php>

k počtu studentů, přijatých před pěti lety, senzačních 102 %, zatímco počátkem 90. let byl tento poměr pouhých 63 %.<sup>7</sup> Počet úspěšných absolventů přes 100 % působí poněkud ironicky ve srovnání se situací v Evropě, kde nedávná vládní kritika univerzit mířila na nízký počet absolventů v poměru k přijatým studentům, který kolísá od 20–30 % v Itálii po 40 % ve Francii. Ruskou univerzitu, „osvobozenou“ před více než 15 lety, student neopustí dříve než při udělování diplomu, ať jsou jeho či její odborné schopnosti či úspěchy u průběžných zkoušek jakékoli. Komerční autonomie univerzit transformovala vyšší vzdělání mnohem více než situace v Sovětském svazu z osoního projektu na závažnou rodinnou investici.

5. Komerčializace neřeší ty nejproblematictější části univerzitního modelu, takže všeobecné přijímací zkoušky představují jedno z hlavních ohnisek korupce ve školství. Ve skutečnosti komerčializace nejslabší články neeliminovala, ale učinila je ještě větším zdrojem zisku. Lokálně řízené povinné ústní a písemné zkoušky (ze tří až pěti předmětů, podle univerzity), které podmiňují přístup k univerzitnímu studiu, sloužily až donedávna jako důležitý zdroj ilegálních příjmů univerzitních úředníků i vyučujících. Tato elitistická přijímací procedura nebyla opuštěna, ať už ve prospěch otevřeně komerčního přístupu nebo proto, aby se brala v úvahu skutečnost, že 72 % absolventů vstupovalo na univerzity počátkem prvního desetiletí 21. sto-

---

<sup>7</sup> Údaje ministerstva školství: souhrnný počet graduovaných ([http://stat.edu.ru/scr/db.cgi?act=listDB&t=2\\_6\\_19&ttype=2&Field=All](http://stat.edu.ru/scr/db.cgi?act=listDB&t=2_6_19&ttype=2&Field=All)) dělený celkovým počtem čerstvě přijatých na všech univerzitách ([http://stat.edu.ru/scr/db.cgi?act=listDB&t=2\\_6\\_13&ttype=2&Field=All](http://stat.edu.ru/scr/db.cgi?act=listDB&t=2_6_13&ttype=2&Field=All)) mezi roky 1985 a 2005, dokud ještě nebylo zavedeno rozdělení na bakalářský a magisterský stupeň.

letí.<sup>8</sup> V roce 2009 nahradily předchozí zkoušky povinné písemné testy, které se skládají na školách a jsou vyhodnocovány ministerstvem (a nikoli univerzitami) mechanicky a často nesmyslně. Změnila se formální procedura a kontrolní orgán, ale sám princip zůstal nezměněn. Obě formy měly stejné výsledky – dovolují vzkvétat školitelskému průmyslu a rozdělují prázdná studijní místa mezi ta, která jsou placena státním rozpočtem, a ta, která si platí sami studenti či jejich rodiny. V dlouhých, rozjitřených polemikách, které byly spojeny s předcházejícími regionálními experimenty a s konečným přechodem od zkoušek k testům, někteří představitelé univerzit přiznali, že žádná z těchto metod předběžného výběru nehodnotí schopnosti studentů. Zatímco se tvrdí, že jde o „záruku úrovně“ při vstupu na univerzitu, slouží tato nová metoda selekce, stejně jako ta předchozí, zejména k získávání, ať legálně či nikoli, poplatku za vzdělání od studující populace.

6. Poměr sil mezi univerzitním úředním aparátem a akademickou obcí se dramaticky přesunul ve prospěch aparátu, což mělo za následek různé druhy univerzitní privatizace. Koncentrace institucionální moci v rukou univerzitní exekutivy spolu se spontánní implementací modelu „úspěšné“ univerzity jako komerčního podniku oddělilo Akademické rady od rozhodování jak v oblasti kariérního hodnocení, tak v oblasti výuky. Toto oddělení zasáhlo jak přijímání nových pedagogů, tak otázku volby kurikula, které je trvale (od dob sovětské éry) určováno na ministerské úrovni. Univerzity, usilující o státní certifikaci, musí tedy zajistit, aby profesori vyučovali

---

<sup>8</sup> Údaje ministerstva školství za rok 2006 ([http://stat.edu.ru/scr/db.cgi?act=listDB&t=2\\_6\\_15&group=sub&tttype=0&Field=D34](http://stat.edu.ru/scr/db.cgi?act=listDB&t=2_6_15&group=sub&tttype=0&Field=D34)).

podle tohoto kurikula v souladu s ministerskými „standardsy“. Tento poměr má jen malou šanci na přeskupení v rámci krystalického modelu paternalistické a na zisk orientované univerzity, jenž je navíc nepřístupný jakékoli kritice či revizi.

7. Jedním z nejbezprostřednějších důsledků tohoto modelu je rychlý nárůst pocitu nejistoty u profesorského sboru. Finanční nejistota se v devadesátých letech promítla do získávání několika špatně placených zaměstnání, ale na konci současné dekády se v důsledku demografické a finanční krize projevuje v redukování volných míst pomocí navyšování učebních úvazků. Ministerstvo školství nedávno stanovilo normu 900 hodin výuky za akademický rok, v porovnání s méně než 200 hodinami na evropských univerzitách. Univerzitní management nečiní profesory explicitně zaměnitelnými, ale ve skutečnosti se tak děje. Může to zahrnovat dočasné uvolnění z práce (dovolená) pro období během letních prázdnin a zisky z akademických výměn, jež znamenají pro univerzitu úsporu na platech. Management může také výuku rozředit tím, že jednotlivým oddělením přidělí balíčková kurikula ve formě již hotových powerpointových prezentací. Při absenci aktivních univerzitních odborů či akademických struktur jsou profesori, zejména ti mladší, často přetíženi neplacenou administrativou, technickými (sekretářskými) povinnostmi či výukou nad úvazek, což jim ještě více ztěžuje provádění výzkumu a publikování. Mnoho univerzit dokonce neposkytuje profesorům kopii jejich pracovní smlouvy. Některé smlouvy ponechávají nevyplněné datum ukončení, což dává managementu nástroj k propuštění zaměstnance kdykoli a s minimálním právním rizikem. Soudní spory jsou pochopitelně v akademickém prostředí, v němž vládne

symbolický osobní kredit, vzácné: když ztratí práci, snaží se profesori prostě najít si jinou. Stojí za to zopakovat, že proletarizace pedagogických profesí je odvrácenou stranou neméně „přirozeného“ vývoje univerzitního úředního personálu v etablovanou buržoazii, užívající univerzitní rentu. Intenzifikace sociální stratifikace mezi studenty, jež je spjata s komerčním posunem v 90. letech, tak postupuje společně se sociální stratifikací univerzitních zaměstnanců.

8. Tato nerovnováha sil v rámci univerzity se přenáší nejen do nízké úrovně profesní solidarity, ale také do slabé veřejné aktivity odborných společenství. To lze pozorovat v mnoha oblastech, počínaje otázkami stanovení hranic mezi disciplínami, a konče boji okolo reforem vzdělávání. Tyto boje se zaměřují na způsob, jímž je profesorský sbor téměř vyloučen z rozhodování a je často univerzitním managementem manipulován. To znamená, že zde prakticky neexistuje šance na vznik „francouzské“ konfrontace (jako v roce 2009) mezi studenty a profesory na jedné straně a vládou a rektory na straně druhé – a takové boje se objevují po celé Evropě, přičemž vycházejí z demokratických procedur jako samospráva profesních a oborových asociací, rovnost v kariérním hodnocení, univerzitní či oborové senáty atd. Ruská univerzita a ministerští úředníci zůstávají klíčovými protagonisty reforem a jejich rozhodování je vzdáleno zrakům veřejnosti a nezávisí na veřejné debatě.

## **Slepice nebo vejce?**

Spontánní „úřednický převrat“, jenž proběhl na ruských univerzitách počátkem 90. let, a jejich postupná komercionalizace vytvořily přesvědčivý doklad, že takovýto obrat nevede k efektivnímu vyššímu

školství. Tržní „svoboda“, která omezila moc akademické obce, již tak dost slabé za sovětské éry, rozvinula trendy v opačném směru, než se očekávalo od ruských „Chicago boys“. Univerzity se nevymanily z nadměrné byrokracie: zatímco institucionální moc byla privatizována, univerzita zakusila vzestup byrokratických pozic a přímou úřední intervenci v každé oblasti. Evropské univerzity, které zažily úřednický převrat po roce 2000, víceméně potvrzují tyto trendy ve značně podobných formách.<sup>9</sup>

Padesátiprocentní samofinancování, jehož dosáhly ruské univerzity koncem 90. let, nepomohlo ani veřejnému rozpočtu, ani kvalitě vzdělání. Univerzity, které fungují jako komerční podniky, získávají peníze od rodin studentů ve formě renty a jen zřídka je reinvestují do tvorby neziskových vědomostí prostřednictvím výzkumu, na rozvíjení dlouhodobé profesní spolupráce nebo k podněcování studentů. Namísto toho se financování, které tu již existovalo, rozlilo do širších a naléhavějších oblastí, jako restrukturalizace či nová výstavba univerzitních budov, lákání nových studentů, vytváření nových, „tržně orientovaných“ kateder, manipulace s platy, udržování nákladné byrokracie, získávání statutárních symbolů atd. Jinými slovy, komercializace univerzity nepodnítila soutěživost pro získávání nejnovějšího vědění a zvyšování pracovních dovedností. Navíc neo-liberální či neokonzervativní reformy vytvořily něco jiného než emancipovanou a dynamickou internacionální inteligenci, tolik po-

---

<sup>9</sup> Kromě výše zmiňovaného sborníku textů *Les ravages de la „modernization“ universitaire en Europe* jsou důležitá svědectví obsažena ještě in Schultheis, Franz; Roca I Escoda, Marta; Cousin, Paul-Frantz (eds.): *Le cauchemar de Humboldt. Les réformes de l'enseignement supérieur européen*. Paris: Raisons d'agir 2008.

žadovanou v počátcích postsovětské doby. To, co stvořily, je nová, suverénní a viditelně provinční racionalita, stimulující univerzity, aby dosahovaly zisku ze sekundárních komodit, jako jsou budovy, osvobození od povinné vojenské služby, distribuce univerzitních diplomů a akademických hodností, vytváření pracovišť pro politické a ekonomické využití atd. Navzdory jasnému rétorickému důrazu na „efektivitu“ vysoce komercializované a nově hierarchizované univerzity dokazují, že jsou ještě méně funkční v oblasti vzdělávání, než byl státní model v pozdní sovětské době.

To vše je zvnějšku Ruska nazíráno jako lokální specifikum, jako kaviár, Bolšoj театр, falšování voleb a Gazprom. Je pravda, že definitivní přesun rozhodování od křehké rovnoprávné akademické struktury k vrcholnému managementu univerzity se v Rusku uskutečnil za ekonomické a sociální krize, jejíž hloubka byla v Evropě či v Americe posledních dvou desetiletí nepředstavitelná. Komerční obrat, který následoval po politické liberalizaci na konci 80. let, skoncoval s velkomyšlnými nadějemi na intelektuálně hodnotný a sociálně spravedlivý vzdělávací systém. Vezmeme-li v úvahu fakt, že současná evropská reforma byla plánována v kontextu silné regulativní přítomnosti státu, pak lze ruskou deregulační krizi z počátku 90. let vidět a použít jako argument, popírající jakoukoli platnost raně postsovětské a současné evropské zkušenosti. Tyto národně specifické okolnosti představují skutečně rozdíl. Přesto bychom neměli opominout homologii mezi těmito dvěma reformami, naprosto zřetelnou na strukturální úrovni. Ruská transformace vyřadila slabé vyvažující síly, které na pozdně sovětské univerzitě existovaly, a tak zbavila jak instituce, tak profesory odvahy soupeřit na poli vědění. V Novém Rusku bylo zbavení

akademiků moci spontánním nápadem univerzitních managerů; v dnešní Evropě je to součást vládní politiky. Je tu vůbec nějaký rozdíl? Rozporuplné ruské zkušenosti z 90. let a ze současné dekády jsou obě signifikantní, protože objasňují klíčový bod: ať „liberální“ nebo státem regulovaná komercionalizace vede univerzity k tvrdému kompromisu mezi starými a novými formami favorizování těch prvků, které přežívají s minimálním úsilím kolektivní spolupráce a osobního nasazení.

Nakonec se pevně komercionalizovaný a paternalistický management, nejistá univerzitní práce a ústup při tvorbě vědomostí od institucionálního soupeření objevily v různých společnostech, za různých krizí, a postupují různou rychlostí různými směry. Ruská krize byla tíživější, poté co stát blahobytu skoncoval s represivním sovětským režimem. Evropské a pravděpodobně i americké transformace se ukázaly být mnohem povolnější. Ovšem současné evropské (a předchozí americké) vlády se snaží reprodukovat tutéž institucionální architekturu, jaká se spontánně zrodila v počátcích postsovětských zmatků. Normalizace výjimečného stavu, která obdařila vrcholné univerzitní úředníky nejvyšší rozhodovací pravomocí, vyvolala opačný účinek, který je velice snadné vysvětlit jako další projev „exotického“ ruského případu. Tento účinek spočívá v tom, že implementování modelu velmi dobře přizpůsobeného krizovým podmínkám, byť pod předpokládaným bona fide státním dozorem, vede k vytvoření managementu, který nakonec vyvolá ještě hlubší krizi, tak jako vytvoření silné armády končí často velkou válkou.

Autor je sociolog, redaktor a překladatel, pracuje v Centru moderní filozofie a společenských věd na Moskevské státní univerzitě. (Přeložil Čestmír Pelikán)

# Proč nezavádět školné

**Jan Keller**  
**Tereza Stöckelová**  
**Stanislav Štech**

**a další**

© Vzdělání není zboží! 2010

[www.vzdelaninenizbozi.cz](http://www.vzdelaninenizbozi.cz)