

# DVĚ CESTY KE TŘETÍ ROLI VYSOKÝCH ŠKOL. SROVNÁNÍ KONCEPTUALIZACE OECD A UNESCO\*

Jana Krčmářová

## 1. ÚVOD A CÍLE PRÁCE

Třetí role vysokých škol se dnes stala téměř módním termínem. Obecně se třetí rolí rozumí „rozšíření zodpovědnosti a úkolů vysokého školství na úkoly a poslání nesouvisející přímo s vědeckým výzkumem nebo vzděláváním na víc než středoškolské rovině“ (Čerych, 2009, s. 1). Již zběžná analýza ukazuje, že v současnosti existuje hned několik pojetí třetí role lišících se v tom, o které zodpovědnosti a úkoly se současná agenda vysokoškolských institucí má rozšířit. Třetí role je různě definovaná v teoretických textech popisujících proměny vysokoškolských institucí pod tlakem ekonomické a sociální globalizace, ale také různě používaná ve strategických dokumentech veřejné politiky vzdělávání od mezinárodní po lokální úroveň.

V některých pracích se s termínem třetí role, anglicky *third role*, příp. *third mission*, používaným v českém prostředí, nesetkáme. Hovoří se zde spíše o nových rolích vysokoškolských institucí vzniklých v rámci dnešního globalizovaného světa. Přesto jsou tyto práce do analýzy zahrnuty, neboť popisují nové činnosti provozované v rámci terciárního vzdělávání či požadavky na něj kladené, které vznikají v návaznosti na globální sociální a ekonomické změny. V České republice se pro komplex nových činností užívá nejčastěji termín „třetí role“ a tento bude pro větší srozumitelnost textu používán jednotně i v následujícím článku.

Cílem následujícího článku je popsat pojetí třetí role vysokých škol v dokumentech mezinárodních organizací OECD a UNESCO týkajících se veřejné vzdělávací politiky a provést komparativní analýzu těchto pojetí. Juxtapozice těchto dvou konkurujících si pohledů pak bude základem pro dílčí cíl studie, jímž je zhodnocení pojetí třetí role v českých strategických dokumentech týkajících se terciárního vzdělávání (konkrétně v Dlouhodobém záměru Ministerstva školství,

mládeže a tělovýchovy 2011–16 a v tzv. Bílé knize terciárního vzdělávání).

## 2. NOVÉ ROLE TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Komplexní změny nastalé v procesu globalizace a postmoderních proměn společnosti znamenaly přetvoření samotných vysokoškolských institucí i prostředí, ve kterém vyvíjejí svou činnost. Zastavme se nejprve nad okolnostmi, které vedly ke vzniku činností, které se svou povahou vyčleňují z původního zaměření vysokoškolských institucí, a které následně vedly ke konceptualizaci třetí role.

V moderní době se oslabil silná ekonomická a sociální role národních států při posílení globálních vazeb a sítí (Evans a kol. 1985, Castells, 1996). Od 70. let 20. století se zmenšuje také vliv státu na terciární vzdělávání, což bylo a je doprovázeno i výrazným snížením veřejné finanční podpory vysokoškolských institucí (Altbach a Johnstone, 1998). Zároveň však v posledních několika desetiletích masivně narůstá počet jejich studentů (Trow, 2005). Tato situace vytvořila tlak na vysokoškolské instituce doplňovat chybějící finance ze soukromých či účelových veřejných zdrojů. V současné době jsme pak svědky vzniku trhu se vzdělávacími a výzkumnými „službami“. Komericializace výzkumných a vzdělávacích služeb vede ke zvýšení konkurence mezi jednotlivými institucemi i průniku mechanismů nabídky a poptávky do činnosti vysokých škol. Rozvoj trhu se vzděláváním je například spojován se vzrůstající poptávkou po celoživotním učení. Podporuje jej také poptávka po doplňování relevantních vědomostí a schopností u absolventů v některých oborech vznikajících v souvislosti s nebývalou rychlostí vědecko-technického pokroku. Tento do značné míry spontánní vývoj vysokoškolských institucí v odpovědi na proměny prostředí je popisován jako komercializace či marketizace terciárního vzdělávání nebo akademický kapitalismus (Slaughter a Leslie, 1997). Hovoří se také o adaptaci univerzit (Sporn, 1995 a 1999) či podnikání univerzit ve smyslu nového zacházení s dostupnými zdroji (Clark, 1998 a 2003). Na filozofic-

\* Vypracováno v rámci Výzkumného záměru č. MSM0023775201 „Terciární vzdělávání ve znalostní společnosti“.

ké úrovni někteří autoři v souvislosti s těmito procesy hovoří o erozi v rámci veřejného vzdělávání (Wolin, 1981) spojené se ztrátou důvěry společnosti ve veřejné vzdělávání a zpochybnutím jeho efektivity a kvality (Ordorika, 2008, s. 15). Vysokoškolské instituce mají prokázat návratnost veřejných investic, a to nejlépe v měřitelných oblastech jako je ekonomický rozvoj či tvorba pracovních míst. Mezinárodní organizace OECD a Světová banka v souladu s tím prosazují zavádění hodnocení vysokoškolského vzdělávání na základě kritérií výkonnosti a kvality (ibid.).

Terciární vzdělávání se nově stává důležitým ekonomickým faktorem s tím, jak v rozvinutých zemích vzniká a prosazuje se koncept znalostní či informační ekonomiky (EP, 2000). V ní je konkurenceschopnost určitého ekonomického subjektu odvislá od výroby, reprodukce a komunikace „relevantních“ vědomostí, které jsou v této ekonomice hlavní ekonomickou devizou. Zaručit konkurenceschopnost v praxi má rozvoj oborů využívajících vysoce specializované vědomosti (nové technologie), případně rozvoj služeb a výroby produktů s vysokou přidanou hodnotou. Po vysokoškolských institucích se ve znalostní ekonomice žádá zapojení do zvyšování ekonomické konkurenceschopnosti, a s tím i větší zaměření na dění na existujících i vznikajících trzích. Mají například reagovat na měnící se potřeby pracovního trhu a jeho požadavkům přizpůsobovat vzdělávací nabídku. Ačkoli i v rámci soukromého sektoru probíhá určitá část vzdělávání a výzkumu, vysokoškolské instituce nabízejí pro „výrobu“ dostatečného množství odborníků na lukrativní obory ekonomiky lepší zázemí.

V přímé a nepřímé souvislosti s proměnou jejich prostředí se v agendě vysokoškolských institucí objevují nové činnosti, proměňuje se jejich organizace a řídicí struktury, mění se obsah a povaha studia. Na teoretické rovině se hovoří o proměně jejich společenské, ekonomické a kulturní role, případně, jako v českém prostředí, o třetí roli terciárního vzdělávání v globálním světě.

### 3. KONCEPTUALIZACE TŘETÍ ROLE

V následující kapitole budou představeny dva konceptualizační proudy různě definující třetí roli terciárního vzdělávání. Jsou zastoupeny mezinárodními organizacemi OECD a UNESCO, které se aktivně věnují veřejné politice v oblasti terciárního vzdělávání. Do prvního proudu, tj. k OECD, je zařazeno pojetí třetí role v rámci Evropské unie, neboť obě pojetí jsou si velmi blízká. Vymezené dva konceptualizační proudy se liší v klíčových aspektech a jejich komparace tak může osvětlit hlavní rozdíly v chápání třetí role.

### 3.1 VYSOKOŠKOLSKÉ INSTITUCE JAKO REGIONÁLNÍ CENTRA INOVACE A MOTORY EKONOMICKÉHO ROZVOJE

V následující kapitole je představeno pojetí třetí role vysokoškolských institucí v materiálech Evropské komise a mezinárodní organizace OECD. Společné představení obou konceptualizací je provedeno proto, že se obě vzájemně překrývají a na sebe odkazují. Obě hovoří o třetí roli (resp. nových rolích) v kontextu regionálního rozvoje především ekonomické povahy.

Vysokoškolské instituce v současnosti představují klíčové stavební kameny strategie regionálního rozvoje v rámci Evropské unie i OECD. Nebylo tomu tak vždy. Počátek spolupráce vysokých škol s regionem se v Evropě klade do období konce 20. století<sup>1</sup>. V souvislosti s rekonstrukcí evropských zemí postižených druhou světovou válkou byla sice již od 50. let vytvářena a implementována systematická politika regionálního rozvoje, v ní se však s příspěvkem vysokých škol nepočítalo či počítalo jen nepřímo. V jádru obnovy ekonomiky i regionů v této době stál centrálně a obecněji pojatý rozvoj vědy a techniky a podpora obchodu (Arbo a Benneworth, 2007, s. 9). Za strategické se považovalo z výtěžků silných centrálních regionů s velkými městy dotovat regiony bez větších center a periferii (OECD, 2007, s. 31–32). Vysokoškolské instituce situované v centrech se nemalou měrou podílely na růstu a rozvoji svého okolí, ale v podpoře slabších regionů nehrály systematickou roli (ibid., s. 32). Postupem času se však koncepce regionálního rozvoje proměňuje. Slábne pozice národních států i víra v efektivitu na národní úrovni stanovovaných výzkumných priorit. Spolu s tím se upouští od dotování slabších regionů z centra.

V současnosti mají podle Evropské komise všechny regiony využít své jedinečnosti k tomu, aby získaly konkurenceschopnost v globální ekonomice (EK, 2003, 2006). Dle evropské Lisabonské strategie (EP, 2000) tak mají činit podporou rozvoje tzv. znalostní ekonomiky, v jejímž centru jsou lidské zdroje, vědomosti a schopnosti. V této ekonomice roste význam vysokých škol, neboť se stále jedná o instituce s klíčovým podílem na tvorbě nových znalostí a schopností i jejich úspěšném přenosu (EK, 2005). Přítomnost vysoké školy v regionu zvyšuje množství informací a vědění zde soustředěných, čímž region teoreticky obdařuje potenciální ekonomickou výhodou.

<sup>1</sup> Vnitřní validitu lze definovat jako „míru platnosti (pravdivosti) zjištěných tvrzení o kauzálních a jiných vztazích mezi sledovanými proměnnými. Jedná se o míru, s jakou lze zamítnout všechna ostatní odlišná vysvětlení sledovaného jevu“ (Nekola 2007: 364).

V praxi je podporováno navazování regionálních partnerství vysokých škol s nejvýznamnějšími ekonomickými aktéry a státní správou. Cílem je podpořit rozvoj oborů s vysokou přidanou hodnotou a rychle se rozvíjejících technických oborů. Právě v těch mají regiony s využitím vysokých škol vynikat a strategicky tak zajistit evropské ekonomice globální konkurenceschopnost (EK, 2003, 2005). Nehovoří se pouze o ekonomickém významu vysokých škol, ale v rámci regionu mají představovat také instituce významné pro společenské a kulturní dění (např. *Arbo a Brenneworth*, 2007, str. 22). Oceňuje se také skutečnost, že vysokoškolské instituce svou samotnou přítomností dále způsobují např. větší populační přírůstky, obohacují nabídku pracovních příležitostí, zvyšují kupní sílu či poptávku po bydlení v regionu. Jsou také neopomenutelnými zainteresovanými aktéry v rozmanitých procesech od místní po globální úroveň. Díky tomu jsou vnímány jako důležitý prvek nejen pro vznik inovací, ale také pro jejich přenos. Proces zavádění inovací totiž již také není viděn jako lineární proces s několika málo aktéry, ale jsou v něm příznávy role celé sítě různých aktérů.

OECD předpokládá, že se vysokoškolské instituce do rozvoje regionu zapojí trojím způsobem. Zaprvé tím, že svou činností podpoří jeho ekonomickou základnu a konkurenceschopnost (ibid., s. 117–140). V praxi to znamená, že se soustředí na technické, organizační a sociální inovace výroby a spotřeby a jejich transfer do praxe. Zadruhé mají potenciál přispívat k sociálnímu rozvoji, a to rozvojem „lidského kapitálu“ (ibid., s. 143–162). V praxi mají sledovat pracovní trh a dle něj upravovat studijní nabídku tak, aby absolventi byli vybaveni momentálně relevantními vědomostmi a schopnostmi pro praxi. Svůj společenský přínos mohou vysoké školy zvýšit také vytvářením pracovních míst v oborech vyžadujících vysokou odbornost (ibid., s. 38). Zatřetí mají přispívat také k sociálnímu, kulturnímu a environmentálnímu rozvoji regionu (ibid., s. 165–177), a to podporou zdravotnictví, kulturního a kreativního průmyslu a environmentální udržitelnosti.

Sami experti OECD zhodnocují dosavadní naplňování výše popsanych třech rolí následovně. Vysokoškolským institucím se momentálně daří nejvíce zapojovat do rozvoje ekonomického, a to navazováním různých druhů partnerství s průmyslem a obchodem. Vedle toho určitý přínos přináší v oblasti rozvoje lidského kapitálu. Opomíjením environmentálního či kulturního rozvoje se je dle OECD dáno politickým uspořádáním, spontánním chováním vysokoškolských institucí v něm a nedostatkem účinných kritérií pro hodnocení příspěvku k poslední zmiňované dimenzi rozvoje (OECD, 2007, s. 179). Samy instituce terciárního vzdělávání se mají

pokoušet sledovat a hodnotit svůj příspěvek k udržitelnosti či kulturnímu rozvoji, a pak za pomoci zdrojů poskytnutých z regionální správy tuto osu více rozvíjet (ibid.).

V pojetí OECD je třetí rolí, vedle vzdělávání a výzkumu, služba veřejnosti (OECD, 2007, s. 39). Bližší analýza však ukazuje, že se jedná především o službu společnosti regionálních provozovatelů průmyslu a obchodu, případně zaměstnavatelů jako takových. Vysokoškolské instituce jim vycházejí vstříc tím, že se více propojují s regionem a v něm také aplikují vědění, které vytvářejí (ibid., s. 21). To, spolu s pěstováním vztahů s různými složkami regionu, má zajistit efektivní přenos relevantních vědomostí a schopností, přinést regionu inovace. OECD tvrdí, že to zároveň zajistí sociální soudržnost regionu a environmentální udržitelnost zdejší ekonomiky (ibid., s. 40).

Podle OECD jsou pohnutky ke spolupráci vysokoškolských institucí s regiony ekonomického rázu (OECD, 2007, s. 30). Vysokoškolské instituce mohou vzhledem ke stálému snižování příspěvků z vládního rozpočtu příznivě vítat komerční využití svých vzdělávacích a výzkumných služeb státní správou či prosperujícími firmami se sídlem v regionu. Je-li region atraktivní po sociální, kulturní, ekonomické i environmentální stránce pro studenty a výzkumníky, prospívá to prý také fungování vysokých škol. Příspěvek k ekonomickému rozvoji regionu lze navíc prokázat a je podporován v rámci nových způsobů hodnocení vysokých škol prosazovaných např. právě OECD. Pro regionální samosprávu na druhé straně může vysoká škola představovat významný zdroj příjmů v podobě daní či dalších poplatků. Samotná samospráva může využívat vědění, lidské zdroje či hmotné zázemí vysokých škol. Ty jsou také zdrojem absolventů, což může lákat lukrativní investory do regionu. Obecně přítomnost vysoké školy zvyšuje nabídku v oblasti lidských zdrojů v daném místě a může sloužit i např. k rekvalifikaci absolventů. Vysoké školy bývají také považovány za určitou záruku kulturního dění v regionu.

Jak v evropské rozvojové strategii tak v pojetí OECD je třetí rolí vysokých škol jejich příspěvek ke konkurenceschopnosti regionu v rámci globálně fungujícího trhu (OECD, 2007, s. 33, EK 2005, s. 2). Obě koncepce zdůrazňují především politický a ekonomický význam vysokoškolských institucí, a to díky přechodu ke znalostní ekonomice. Obě hovoří o tom, jak se vysoké školy s oslabením role státu přirozeně otevírají více místu, v němž existují, a společností, které je s nimi spoluobývají (OECD, 2007), tedy o tom, že hrají velkou roli v ekonomickém rozvoji především regionálního charakteru. Za třetí roli je prohlášen především transfer

vědění do praxe a zásobování pracovního trhu absolventy s momentálně žádanými vlastnostmi. V regionálním dialogu se OECD soustředí především na partnerství vysokých škol se silnými ekonomickými aktéry – s průmyslem, obchodem a veřejnou správou.

### 3.2 VYSOKOŠKOLSKÉ INSTITUCE JAKO CENTRA VZDĚLÁVÁNÍ PRO GLOBÁLNÍ OBČANSTVÍ A LIDSKÝ ROZVOJ

V následující kapitole je představena koncepce třetí role formulovaná v rámci dokumentů mezinárodní organizace UNESCO věnovaných veřejné politice terciárního vzdělávání. O tom, jakými činnostmi by se terciární vzdělávání mělo v globalizovaném světě obohatit, píše tým autorů knihy *Higher education in the world: Higher education, New challenges and emerging roles for human and social development* (GUNI, 2008) soustředěných v platformě GUNI (*Global university network for innovation*). Dále budeme pro zjednodušení hovořit o koncepci UNESCO.

Autoři považují vysokoškolské instituce za silné společenské aktéry, kteří se pod vlivem tlaků globalizace mění a ocitají na rozcestí. Jedna cesta vede k jejich proměně v instituce reagující na krátkodobé potřeby globálního trhu potažmo trhu práce. Druhá cesta vyžaduje, aby se tyto instituce hlouběji zabývaly tím, jak globální trh funguje či nefunguje, a snažily se případné diskrepance předvídat a řešit. „*Neměli bychom připustit, aby trhby a globalizace proměňovaly vysokoškolské vzdělávání. Místo toho bychom naše terciární vzdělávání měli formovat tak, abychom využili možnost a vyhnuli se nebezpečí, které trh a globalizace přinášejí.*“ (Nayar, 2008, s. 48). Koncepce UNESCO se přidává k citovanému názoru. Autoři píší pod hlavičkou této organizace poukazují na to, že pouhá reaktivita na potřeby trhu nepředstavuje službu společnosti, respektive slouží jen její malé části. Vysokoškolské instituce jako významní tvůrci a šířitelé hodnot musí ekonomickým imperativům jasně nadřadit lidský rozvoj v celé jeho komplexitě (Atmapriyananda, 2008, s. 73).

Lidský rozvoj v definici OSN znamená „*tvorbu prostředí, v němž mohou všichni projevit svůj potenciál a vést produktivní a kreativní životy v souladu se svými potřebami a zájmy.*“<sup>2</sup> Vysoké školy se mají aktivně podílet na vytváření podmínek a odstraňování překážek pro lidský rozvoj ve všech zemích světa. Měly by učit své absolventy zodpovědnému občanství v globalizovaném světě v celé jeho komplexitě, vzájemně pro-

vázanosti a závislosti jednotlivých jeho složek (Ecrigas, 2008). Současné pokusy o řešení hlavních globálních problémů (chudoba, hlad, války, nemoci, degradace přírodní základny a globální změny klimatu) jsou však neúčinné a následky těchto problémů u větší části lidské populace jakémukoli rozvoji zabráňují. Za předpoklad řešení globálních problémů se považuje úprava vztahu lidské civilizace k přírodní základně tak, aby nároky jejího metabolismu nepřekračovaly nosnou kapacitu nabízenou přírodním prostředím. Již několik desítek let se hovoří o systémových změnách vedoucích k udržitelnému rozvoji. Přechod k němu znamená především proměnu ústředního kulturního vzorce euroamerické civilizace, v jehož samotném centru stojí neustálé zvyšování spotřeby a výroby ve jménu zvyšování HDP a životní úrovně. Současná podoba indikátorů rozvoje (HDP) je založena na představě rozvoje bez vnějších limitací přírodním a sociálním prostředím. Zvyšování spotřeby a výroby však vede k přetěžování přírodních i na ně napojených sociálních systémů, a jejich mnohdy nevratné degradaci.

Třetí rolí vysokoškolských institucí v pojetí UNESCO je kriticky zhodnotit příčiny a následky vzniku globálních problémů, ale také kriticky nahlédnout i samotnou představu, že současné rozvojové paradigma představuje jediný možný pohled na svět. Měly by zkoumat, prezentovat a propagovat alternativy k němu. Autoři hovoří především o výzkumu a výuce pro přechod k udržitelnému rozvoji (Jansen, 2008, s. 83). Vedle toho má vědění a výzkum vznikající v rámci třetí role vést také k řešení problémů a zmenšování sociálních a ekonomických rozdílů mezi rozvinutými a rozvojovými zeměmi. Podle Nayara (2008) může správně orientované terciární vzdělávání v rozvojových zemích, v nichž právě probíhá industrializace a připojování na globální trh (s často katastrofickými následky pro zdejší společnosti a přírodní systémy), poskytnout prvotní podmínky nezbytné pro řízení vlastního rozvoje (Nayar, 2008, s. 48). V rozvinutých zemích mohou vysoké školy přispět k řešení problému světové sociální nerovnosti vzděláváním k tzv. globálnímu (Stuart, 2008) či kosmopolitnímu (Delanty, 2008) občanství. Své studenty mají vést k zodpovědnosti za vliv vlastní činnosti na lokální úrovni, ale také na procesy a struktury odehrávající se na úrovních vyšších (nadmárodní, globální) (Oxfam, 2006).

Nové role vysokoškolských institucí shrnuje například Ordorika (2008, s. 17–18). Podle něj mají být tyto místem pro vztahování globálního dění k místnímu, místem podporujícím a iniciujícím interkulturní dialog, dialog genderů, různých sociálních, náboženských a etnických skupin. Poukazuje na to, že jsou dnes již jedinou veřejnou institucí, která dovoluje reflexi společenského dění a zdůvodněnou kritiku,

<sup>2</sup> Viz stránky rozvojového programu OSN UNDP, [www.undp.org](http://www.undp.org).

a proto takové musí zůstat. Měly by být mostem mezi odbornou a širokou veřejností. Přiznává jim roli tvůrců či restaurátorů hodnot. A nakonec po nich žádá, aby byly zařízením na „výrobu“ vědění, které slouží k široké škále využití ve společnosti – k řešení problémů a potřeb všech skupin společnosti, tedy nejen potřeb, které vytváří trh.

Ecrigas (2008) mezi témata, která si v globalizovaném světě žádají výzkum v rámci terciárního vzdělávání a v nichž součas-

ná společnost postrádá dostatečné vzdělání, řadí: a) porozumění lidské bytosti a životu; b) udržitelný rozvoj jako kolektivní sociální proces, kterému se musíme naučit; c) multikulturní diverzitu; d) porozumění negativním průvodním jevům nebyvalého vědecko-technického pokroku, k němuž došlo v průběhu industrializace a e) propagaci světového míru. Orientace na tato témata však podle Ecrigas vyžaduje proměnu paradigmatu o fungování a funkci vysokoškolských institucí ve smyslu naznačeném následující tabulkou (ibid.).

Od individuálního–kompetitivního	K sociálnímu a kolektivnímu
Soustředění na obsah	Soustředění na obsah, možnosti a hodnoty
Absolventi jako produktivní odborníci určitého oboru	Absolventi jako profesionální globální občané
Soustředění na potřeby trhu práce	Soustředění na potřeby celé společnosti
Zaměření a použití výsledků určováno individuálním statutem a bohatstvím, hodnoceno příspěvkem k ekonomickému růstu	Zaměření a použití výsledků určeno sociální potřebností, příspěvkem ke kolektivnímu dobru, rozvoji společnosti a lidskému a sociálnímu rozvoji (dle definice OSN, pozn. autorky)

Koncepce UNESCO v rámci třetí role po terciárním vzdělávání vyžaduje prevenci a řešení globálních problémů světa. Vysokoškolské instituce musí také i nadále zastávat funkci společenského kritika (Pusser, 2006). Mají se zabývat harmonizací vztahu lidské populace a její ekonomiky k přírodní základně, tj. přechodem k udržitelnému rozvoji a rozvojem globálního občanství. To v praxi znamená zohledňování příspěvku lokálního dění ke vzniku globálních problémů a také jejich řešení. Ekonomickým hlediskům je v koncepci UNESCO nadřazeno hledisko udržitelnosti a sociální spravedlnosti.

#### 4. KOMPARACE RŮZNÝCH POJETÍ TŘETÍ ROLE VYSOKÝCH ŠKOL

Obě koncepce třetí role, tj. koncepce OECD i UNESCO, hovoří o otevírání vysokoškolských institucí vedoucím ke službě společnosti a v konečném důsledku k jejímu rozvoji. Problémem takového vymezení však je, že ačkoli je oběma konceptualizacím společné a obsahuje stejné termíny a výrazy, jsou jimi míněny jiné věci. V souvislosti s nejasným teoretickým definováním třetí role, používáním tohoto termínu ve strategických dokumentech, a především její praktickou podporou, je při snaze o její vymezení nutné položit si některé zásadní otázky. Jaké společnosti (společnostem) se vysokoškolské instituce mají otevírat, s kým je jejich dialog podporován a naopak které důležité společenské skupiny k němu nemají z nějakého důvodu přístup? Komu činnosti v rámci třetí role mají nejvíce sloužit, komu má být jejich služba adresována? Jak široce mají vysokoškolské instituce reflektovat kontext, v němž existují? Jaké jeho ekonomické, sociální

a environmentální aspekty mají v rámci své agendy sledovat a za jakým účelem? A konečně jaký rozvoj má být v rámci třetí role podporován? Teprve když si na tyto otázky odpovíme, dostává třetí role konkrétní obrys. Následující odstavce analyzují koncepcce OECD a UNESCO právě z hlediska nastolených otázek.

Obě koncepce třetí role vycházejí z představy, že postavení terciárního vzdělávání se v globálním světě musí změnit či se měnit. Shodují se v tom, že se vysokoškolské instituce tzv. „otevírají“ a nově ve své činnosti (v rámci třetí role) reflektují kontext, v němž existují. OECD a UNESCO se liší v názoru na to, jaké faktory vedou k tomuto otevírání, a na to, jaký kontext má činnost vysokých škol reflektovat především.

OECD popisuje otevírání vysokých škol jejich prostředím jako spontánně probíhající proces vynucený okolnostmi především ekonomické povahy. Vysoké školy se otevírají proto, že je to z jejich strany ekonomicky nutné. S tím, jak se v globálním světě zmenšuje vliv národních států, snižují se také finanční příspěvky na terciární vzdělávání ze státního rozpočtu. To, spolu s masivním nárůstem studujících, vede k nutnosti doplňovat rozpočet z jiných zdrojů a ke vzniku trhu se službami vysokoškolských institucí. Otevírají se také proto, že je to ekonomicky výhodné pro ekonomické subjekty v jejich okolí od místní po nadnárodní úroveň a že je to v tomto duchu politicky podporováno. S posilováním globálních ekonomických a politických vazeb na úkor lokálních či národních a rozvojem konceptu tzv. znalostní ekonomiky jsou v případě OECD (a Evropské komise) vysokoškolské instituce nově považovány za klíčový prvek pro zajištění konkurenceschopnosti regionů či větších celků v globální eko-

nomice. V tomto duchu je na ně tedy nově kladen politický tlak. OECD také považuje za důležité promítnout do činnosti vysokoškolských institucí nově změnu jejich sociálního obrazu. V průběhu 20. století došlo k erozi důvěry v návratnost veřejných financí investovaných do terciárního vzdělávání a její znovunabytí je podmíněno zaváděním kritérií pro hodnocení kvality a výkonnosti vysokých škol. Nové indikátory, jejichž používání OECD podporuje, jsou místo na vstupní parametry, tj. počty přijímaných studentů, zaměřeny na parametry výstupní, tj. kvalitu a relevanci vzdělání absolventů. Vysoké školy se mají silněji orientovat na požadavky trhu práce.

OECD a EK považují využívání klasických pravidel obchodního managementu v řízení vysokoškolských institucí, podporu podnikavosti v akademické obci či užší spolupráci s průmyslovými obchodními subjekty za pozitivní změny. Posledně jmenovanou spolupráci se soukromou sférou vedoucí k inovacím u vysokoškolských institucí podporují zaváděním hodnotících mechanismů zohledňujících komerční využití či přímo účelovými dotacemi. Základním hodnotícím principem pro činnost škol se v jejich pojetí stává příspěvek ke konkurenceschopnosti regionů členských států OECD, případně Evropy jako celku. Konkurenceschopnost je odvislá od výroby, reprodukce a komunikace „relevantních“ vědomostí, které se v současné tzv. znalostní ekonomice stávají hlavní ekonomickou devizou. Za relevantní vědomosti jsou považovány ty, které přinášejí z ekonomického hlediska nejvyšší přidanou hodnotu.

OECD tedy jmenuje mezi důvody pro otevírání vysokých škol především faktory ekonomické. Hovoří-li o sociálních tlacích či požadavcích, míní jimi ekonomické požadavky na podobu lidského kapitálu. Do jejich činnosti se má nově promítnout vznik trhu se vzdělávacími a výzkumnými službami, požadavky trhu práce a požadavky regionální ekonomiky<sup>3</sup> fungující v globálním kontextu. Podle OECD mají vysoké školy v rámci třetí role sledovat a reagovat na ekonomický kontext své činnosti.

V koncepci UNESCO znamená třetí role otevírání se problémům, které s globálním informačním propojením vyšly najevo, které jsou globálního charakteru, jsou vysoce komplexní a nedaří se je řešit. Vysoké školy mají kriticky zhodnotit a analyzovat, co stálo u vzniku dnešních globálních problémů (chudoba, hladomory, války, nevratný úbytek bio-

diverzity a globální změny klimatu) a co zabraňuje jejich řešení. Především se pak mají zabývat řešením podoby koexistence a vztahu lidstva s přírodním prostředím. Jeho současná podoba je díky negativním sociálním a environmentálním ekonomickým důsledkům nebývalého rozvoje moderní vědy a techniky, dle koncepce UNESCO, v krizi. Harmonizace vztahu společnosti a přírody vyžaduje potom systémovou změnu, včetně promýšlení nových sdílených globálních hodnot nadřazených potřebám globálního trhu. Řešením je výměna paradigmatu v současnosti světově převládající politicko-ekonomické hegemonie a to je nesmírně obtížný úkol. Vzdělávání je jedním z velice silných nástrojů, jak k takové výměně může dojít. V koncepci UNESCO v rámci třetí role leží na terciárním vzdělávání zodpovědnost za filozofickou a etickou obhajobu zmíněných změn a studium a průmyslné možnosti reformování politických, ekonomických i technických procesů a struktur k udržitelnosti. Vysoké školy by se měly podílet na šíření ekologického a environmentálního uvědomění ve smyslu pochopení vazeb člověka a jeho kultury k přírodní základně, která má svou nosnou kapacitu. Takové vzdělávání se může dít i na nižších vzdělávacích stupních, ale je potřebné i v rámci celoživotního vzdělávání. Dosažení environmentální udržitelnosti všech lidských činností od lokálního po globální měřítko je v koncepci UNESCO podmínkou pro řešení globálních environmentálních problémů i globální sociální nerovnosti a umožňuje rozvoj všech lidských bytostí bez ohledu na jejich geografický původ.

Aby vysoké školy mohly plnit třetí roli, jak ji definuje UNESCO, musí zůstat sociálními analytiky a kritiky (*Altbach*, 2008, s. 11). Pod socio-ekonomickým tlakem však hrozí, že se vysoké školy stanou pouhými školicími středisky pro odbornosti právě vyžadované na trhu práce (*Nayar*, 2008, s. 48). Při pouhé reaktivitě na potřeby trhu mohou vysokoškolské instituce namísto kritické reflexe nefunkční rozvojové schéma reprodukovat (*Ecrigas*, 2008). Přitom by podle autorů měly spíše než reagovat na potřeby trhu, předvídat potřeby celé společnosti a řešit vznikající problémy v celém jejím spektru, nejen v komerční sféře (*ibid.*). Autoři píší pod hlavičkou UNESCO vidí v současném trendu ke komercializaci terciárního vzdělávání a zaměřování se na převážně ekonomický význam vysokoškolských institucí nebezpečí. Vysokoškolské instituce mají podporovat jiné hodnoty než neustálý ekonomický rozvoj, fungování světového trhu či rozvoj odvětví s největší přidanou hodnotou.

Současný vývoj ovšem marketizaci a komercializaci služeb vysokých škol oceňuje. Může se tak stát, že v nové tzv. znalostní ekonomice zůstane vědění představující moc v rukou silnějších a bude zneužito k dalšímu vykořisťování slabších.

<sup>3</sup> Víze OECD a Evropské komise se přitom v posledním bodu rozcházejí v tom, že OECD hovoří o regionálním rozvoji ve smyslu místním, zatímco Evropská komise o rozvoji nadnárodním.

Sociální a ekonomická propast mezi státy bohatého industrializovaného severu a rozvojového zemědělského jihu se tak bude nadále zvětšovat (Nayar, 2008, s. 48). Vědění a výzkum může přitom vést k opaku. To nicméně vyžaduje regionální přístup k hodnocení vysokoškolských systémů. Indikátory produktivity používané pro porovnávání vysokoškolských institucí však odráží severoamerický vzor, normou se stává americká kompetitivní výzkumná veřejně soukromá univerzita (Ordorika, 2008, s. 15). Tento model se dále bez větší reflexe přenáší do rozvojového světa. Kritéria hodnocení vysokoškolských institucí tedy odrážejí historii a bohatství národů (ibid., s. 14–19). Rozvojové snahy či soustředění se na mezinárodní pomoc se do hodnocení nepočítají, nejsou podporovány, ani v rámci vysokoškolské politiky tematizovány. Způsob sestavování světových žebříčků vysokých škol tak, tvrdí UNESCO, podporuje další rozvoj zemí bohatých a zachování současné sociální nerovnosti.

Mezinárodní organizace OECD a UNESCO se liší dále v tom, které nové činnosti do třetí role vysokých škol zahrnují. Dle OECD slouží vysoké školy tím, že se zapojují či dokonce přebírají vedoucí úlohu v tvorbě inovací. Třetí role tedy spočívá v přenosu především technologických a podnikatelských inovací do praxe. Vysokoškolské instituce se mají např. konkrétně aktivně podílet na tvorbě nových výrobních a obchodních odvětví a vybavovat své absolventy vlastnostmi žádanými globálně lukrativními investory či svou činností také přispívat k diverzifikaci místního průmyslu a obchodu (OECD, 2007, s. 38). Největší důraz je v praxi kladen na vznik technologických parků a jiných druhů center přenosu vysoce specializovaných výzkumných poznatků a dále na tvorbu nových odvětví obchodu (*spin-offs*). Vedle toho se mají soustředit na inovace organizační a sociální. Pod těmi si OECD představuje to, že se vysokoškolské instituce snaží promýšlet, jak lokálním firmám a průmyslu pomoci v produkci nového zboží a služeb či v inovaci jejich odběru. Ve tvorbě zmíněných sociálních inovací vidí OECD největší příspěvek humanitních věd. Kromě nich mají tyto velké potenciál např. v rozvoji kreativního průmyslu či turismu (OECD, 2007, s. 35).

Podle UNESCO spočívá služba vysokých škol především v jejich příspěvku k řešení globálních problémů, k udržitelnému rozvoji a rozvoji globálního občanství. Vysokoškolské instituce se mají stát klíčovými aktéry v otevírání témat multikulturního dialogu, mezinárodní sociální a environmentální spravedlnosti. Svou výukou a výzkumem mají přispívat k šíření povědomí o souvislostech mezi místními sociálními, ekonomickými a ekologickými procesy a vývojem globálních problémů, případně naopak o vlivu globálních pro-

blémů na místní společnost a přírodu. Tak mají činit v rámci vzdělávání k tzv. globálnímu (Stuart, 2008) či kosmopolitnímu občanství (Delanty, 2008), v jehož rámci přijímá každý „občan světa“ zodpovědnost za svůj příspěvek k dění na světové úrovni. Kromě toho mají kriticky a komplexně zhodnotit globální důsledky nebývalého vědecko-technického rozvoje v rozvinutých zemích na země rozvojové.

Ve službě společnosti v pojetí UNESCO zastávají důležité místo humanitní vědy. Ony totiž vytvářejí klíčové sociální „inovace“. Uvedme si několik příkladů. Například v rámci filozofie a etiky má docházet k novému definování smyslu života člověka či hodnoty přírody. Ekonomie v rámci třetí role inovuje způsob hodnocení přírody či ekonomického rozvoje, promýšlí a zavádí environmentální audity či hodnocení dopadů na životní prostředí u všech výrobků a služeb. Vysoké školy rozvíjejí právo životního prostředí či vytvářejí a testují nově pojaté politické a rozhodovací procesy. V rámci nové historiografie (v tzv. environmentálních dějinách) dochází k novému hodnocení např. industriální revoluce a koloniální expanze atlantické civilizace. Technické a přírodovědné obory mají v rámci třetí role pracovat na zohlednění principů paradigmatu udržitelného rozvoje a globálního občanství ve výuce i výzkumu. Konkrétně se mohou soustředit například na stanovování nosné kapacity různých ekosystémů či hodnocení vlivu různých procesů a struktur na přírodní prostředí a biodiverzitu. Technické obory by pak měly aktivně hledat udržitelné technické inovace stávajících struktur a procesů. Důležitou fází přechodu k udržitelnému rozvoji a globálně sdílené zodpovědnosti je konečně také transfer výše zmíněných inovací do praxe.

OECD i UNESCO koncipují třetí roli jako službu ve smyslu otevření se novým společenským požadavkům. Ty mají být nově stanoveny ve společenském dialogu. Ačkoli obě koncepce hovoří o otevírání se ve jménu služby společnosti (*service to community*), tj. služby obecně všem lidem, koncepce se liší v tom, kdo je považován za tzv. zainteresované aktéry v tomto dialogu, tedy tím, komu a v jakém rozsahu je umožněno formovat agendu činností vysokoškolských institucí. Analýza aktérů pomůže pochopit, jakou službu a kterým společností mají zastánci jednotlivých koncepcí konkrétně na mysli.

OECD považuje za nutné a prospěšné otevřít vysokoškolské instituce požadavkům průmyslu a obchodu. Koncepce se soustředí především na službu vybraným společnostem regionu – firmám, průmyslu, státní správě, případně obecně zaměstnavatelům. Spolupráce na vedení vysokoškolských institucí, případně přímá účast na vzdělávání a výzkumu, je

umožněna především jim, prioritou vzájemné spolupráce je vzájemná ekonomická prospěšnost.

V koncepci UNESCO je klíčové, aby se v participativním dialogu o činnosti vysokoškolských institucí měla možnost projevit celá škála aktérů různého zaměření. Podstatný je průnik globální sociální perspektivy a perspektivy udržitelnosti, a to do všech činností vysokoškolských institucí. Po vzdělávacích institucích je vyžadováno, aby se věnovaly otázkám sociální a environmentální spravedlnosti a v tomto smyslu přijaly zodpovědnost za praktické následky své vzdělávací a výzkumné činnosti od lokální po globální úroveň.

V obou koncepcích zastávají vysoké školy významnou roli v rozvoji, při bližší analýze je však znát, že se v každé rozvoj chápe jinak. Koncepce OECD se nejvíce soustředí na rozvoj ekonomický od lokální po nadnárodní úroveň (úroveň OECD). Ekonomický rozvoj má být přirozeným základem pro rozvoj lidského kapitálu (ve formě zaměstnanosti, tvorby pracovních míst), rozvoj sociální (podpora zdravotnictví a sociálních služeb, případně služeb zákazníkům), kulturní (ve formě rozvoje kreativního a populárního průmyslu či např. turismu) a environmentální (OECD, 2007, s. 35). Environmentální udržitelnosti se má dosahovat tím, že se do kurikula dostávají předměty soustředěné na udržitelný rozvoj, dále tím, že vysokoškolská instituce slouží jako odborný poradce a provádí výzkum v oblasti udržitelného rozvoje, slouží jako místo pro regionální dialog všech zainteresovaných skupin, snižuje energetickou a materiálovou náročnost svého provozu a odměňuje zaměstnance, kteří se v rámci regionální komunity zabývají udržitelností (ibid., s. 173–174). V praxi však autoři OECD koncepcí přiznávají, že třetí role obnáší především přínos průmyslu a obchodu a tak lze předchozí větu chápat spíše jako prohlášení nenaplněné konkrétní vizi.

Koncepce UNESCO hovoří o komplexním lidském rozvoji, jak jej definuje OSN. Podmínkou takového rozvoje je sdílení zodpovědnosti za globální problémy a přechod k udržitelnému rozvoji. Ten je zde chápán jako komplexní proměna ideologická i praktická týkající se všech sfér lidské činnosti na všech úrovních. Vysoké školy kriticky hodnotí následky dosavadního pokroku a promýšlí udržitelný rozvoj. Ačkoli i jeho součástí je ekonomický rozvoj, hodnocení pouze pomocí HDP je kritizováno, neboť nezohledňuje pozitivní a negativní sociální a environmentální externality ekonomické činnosti a hodnotu přírodních systémů a jejich procesů. UNESCO hovoří také o kulturním rozvoji, avšak kulturu chápe ve smyslu antropologickém, jako specifický lidský způsob adaptace na podmínky vnějšího světa, ale i jednotlivé historické civili-

zace, kultury a ekonomiky či obecně podoby společenského zřízení. Kulturním rozvojem se pak chápe zachování a vzájemné obohacování mnohosti světových kultur jako jedinečných způsobů vztahování se ke světu kolem nich.

## 5. POJETÍ TŘETÍ ROLE V ČESKÝCH STRATEGICKÝCH DOKUMENTECH TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Globální ekonomické a sociální změny se dotýkají také českého terciárního vzdělávání. S pojmem třetí role operují také české strategické dokumenty věnované dalšímu vývoji vysokoškolských institucí. V následujících odstavcích se zastavíme nad pojetím třetí role v koncepčním materiálu pro chystanou reformu zákona o vysokých školách, v tzv. Bílé knize (Matějů a kol., 2009), a dále v aktuálním Dlouhodobém záměru vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2011–2015 Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT, 2010).

### 5.1 POJETÍ TŘETÍ ROLE V BÍLÉ KNIZE TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

V současnosti se v České republice připravuje nový zákon o vysokých školách. Má odrážet nové požadavky kladené na tyto instituce v reakci na sílící globalizační tlaky. Důležitým koncepčním podkladem je tzv. Bílá kniha terciárního vzdělávání (Matějů a kol., 2009).

I zde najdeme termín třetí role. Ta je v úvodu definována jako „*služba společnosti v obecnějším pojetí*“ (ibid., s. 12) a prohlášena spolu se vzdáváním a výzkumem a vývojem za součást poslání vysokoškolských institucí. V první kapitole zabývající se podrobněji jednotlivými rolemi terciárního vzdělávání se dále praví, že „*společenská role univerzit se vedle zásadního přínosu v péči o kulturní dědictví a jeho rozvoj stále více formuje i v přímých dopadech na ekonomický rozvoj v regionální i celosvětové úrovni.*“ (ibid., s. 15).

Role terciárního vzdělávání v udržení či zlepšení ekonomického postavení a konkurenceschopnosti České republiky či evropského regionu na světovém trhu je pak zdůrazněna v celém dokumentu. Česká republika je „*malá země s otevřenou ekonomikou bez významného bohatství přírodních zdrojů*“ (Liška, 2009, s. 7) a její devizou jsou znalosti a vědomosti. Ty mají české ekonomice zajistit konkurenceschopnost v globální ekonomice podobně jako rozvoj znalostní ekonomiky



v celé Evropě (*Lisabonská strategie, EP, 2000*). Vysoké školy se v rámci třetí role mají stát významnými ekonomickými aktéry.

V praxi se vysokoškolské instituce mají v rámci třetí role věnovat především zintenzivnění spolupráce s tzv. aplikační sférou, sladění vzdělávací a výzkumné činnosti vysokoškolských institucí se strategickým rozvojem regionů a nakonec větší provázaností s výzkumem prováděným na světové úrovni (ibid., s. 16). Z vyjmenovaných činností se pak reforma nejvíce věnuje podmínkám a bariérám spolupráce vysokoškolských institucí s „aplikační sférou“, kterou lze ztotožnit s odpovídajícími odvětvími průmyslu a obchodu. Spolupráce s těmito subjekty má být dále sladěna s děním v jednotlivých regionech. Měla by znamenat jiný management vztahů mezi vysokoškolskými institucemi a všemi úrovněmi státní správy a komerční sférou. Firmy mají být motivované ke vstupu do nových vztahů s vysokoškolskými institucemi a jejich vzájemnou spoluprací by neměl brzdit nedostatek technického vybavení či prostorového zázemí.

Pro naplnění třetí role, tj. k dosažení optimálního stavu spolupráce s takto definovanou aplikační sférou, je v dokumentu doporučováno využití různých druhů nástrojů. Spíše než konkrétní, pro všechny instituce platná pravidla změny, je Bílou knihou určen rámec, v němž se vysokoškolské instituce přetvoří každá individuálním způsobem. Činnosti v rámci třetí role mají být přirozeným vyústěním strukturálních, ekonomických a legislativních změn.

Nový zákon má podpořit např. financování výzkumu spojeného s aplikací do praxe, vymezení řídicích struktur a pravomocí umožňujících navazování komerčních vztahů a administrativní a právní zázemí pro tuto činnost či řešení autorských práv k výsledkům společného aplikovaného výzkumu, resp. výzkumu na objednávku. Dále je navrhováno nabízet nepřímou daňovou podporu využívání výzkumu a vývoje. A konečně je doporučeno z veřejných zdrojů podporovat vznik a údržbu komunikačních nástrojů a sdružovacích mechanismů mezi akademickou a komerční sférou.

Takto reformované terciární vzdělávání má být konkurenceschopnější a efektivnější, přitom má institucím zachovat autonomii a akademické svobody a vyhovět vnějším společenským požadavkům (*Matějů a kol., s. 19*).

Autoři Bílé knihy třetí roli nejprve definují velmi obecně jako službu společnosti v nejširším pojetí. Při hlubší analýze však zjistíme, že ji ztotožňují s komplexem činností věnovaných spoluprací vysokoškolské instituce s tzv. aplikační sfé-

rou (*Matějů a kol., s. 31–34*) ve smyslu spolupráce s průmyslem a obchodem. Prohlašují to za spontánní vývoj, který je však třeba podpořit legislativními a ekonomickými nástroji. Takto definovaná spolupráce pak má vést ke zlepšení konkurenceschopnosti vysokoškolských institucí, ale i k regionálnímu, národnímu a evropskému ekonomickému rozvoji v duchu vzdělanostní ekonomiky soustředěné na oblasti ekonomiky s vysokou přidanou hodnotou či obory požadující vysoce specializované vědomosti. Vysoké školy v rámci takto pojaté třetí role údajně vycházejí vstříc společenským požadavkům a stanou se ekonomicky samostatnější. Autoři nepovažují marketizaci terciárního vzdělávání za hrozbu akademickým svobodám.

Při tvorbě doporučení pro proměnu vysokoškolských institucí se autoři odkazují často na analýzu českého terciárního vzdělávání *Thematic review of tertiary education: Country note Czech Republic* (File a kol., 2006) provedenou týmem expertů OECD. V předmluvě se pak ministr školství hlásí k Lisabonské strategii Evropské unie. Hlavním cílem vzdělávací politiky České republiky tak má být v souladu s tímto pojetím podpora oborů s největší přidanou hodnotou, oborů orientovaných na nové technologie či obecně na vědomosti náročných odvětví.

## 5.2 POJETÍ TŘETÍ ROLE V NOVÉM DLOUHODOBÉM ZÁMĚRU MŠMT PRO 2011–2015

V podobném duchu je třetí role vysokoškolských institucí chápána také v Dlouhodobém záměru vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2011–2015 Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále v textu jen DZ 2011–15). Tento dokument vtyčuje státní požadavky na trajektorii vývoje terciárního vzdělávání v České republice pro dané období a je podkladem pro výstavbu rozpočtu určeného pro vysokoškolské vzdělávání. Obsahově se DZ 2011–15 přímo odkazuje na zahraniční dokumenty z pera OECD (především publikaci *File a kol., 2006*), dokumenty boloňského procesu a Bílou knihu (*Matějů, 2009*).

Aby vysokoškolské instituce obstály „v náročném konkurenčním prostředí globálního světa“ (*MŠMT, 2010, s. 2*), plní nově „řadu velice rozmanitých funkcí“ (ibid., str. 12). V DZ 2011–15 se tedy nedočteme vysloveně o třetí roli, ale spíše o nových rolích. V jejich výčtu nalezneme vedle tradičních rolí (výzkum a vzdělávání na bakalářské, magisterské a doktorské úrovni) také vzdělávání dospělých, transfer znalostí, spolupráci s podniky a podporu regionu (ibid., s. 12 a s. 24).

Ačkoli DZ 2011–15 hovoří o přirozeném a podporovaném trendu otevírání vysokoškolských institucí celé společnosti, z dalšího textu vyplývá, že u vysokoškolských institucí podporuje především styky se zahraniční akademickou obcí a sférou praxe ve smyslu podniků a průmyslu. V praxi zmiňuje např. sdílení lidských či materiálních zdrojů s komerční sférou či poskytování celoživotního vzdělávání, které vede ke zvyšování zaměstnatelnosti.

Z DZ 2011–2015 vyplývá také to, že přístup vysokoškolských institucí k jejich novým rolím bude součástí jejich hodnocení. Obecně se ministerstvo snaží změnit systém financování ze zaměřeného na kvantitu přijímaných studentů na systém odměňující výstupní parametry a kvalitu vysokoškolských institucí. Finanční a jiné podpůrné prostředky hodlá nadále rozdělovat na základě nových multikriteriálních zásad, které budou nově hodnotit nejen tradiční role, tj. vzdělávání a výzkum, ale také odrážet další role vysokoškolských institucí (ibid., s. 14). V DZ ministerstvo navrhuje mezi kritéria pro hodnocení zařadit „zaměstnatelnost absolventů v oblasti související s aplikovaným výzkumem a experimentálním vývojem a zaváděním inovací či působení v oborech náročných na znalosti“ (MŠMT, 2010, s. 16). Tímto požadavkem se tak ministerstvo přihlašuje k myšlence vysokoškolské instituce jako motoru znalostní ekonomiky.

Dlouhodobý záměr ministerstva je zcela odvozen od pojetí třetí role v rámci OECD, evropské ekonomické strategie a Bílé knihy.

## 6. ZÁVĚR

Jaké nové činnosti by měly vysokoškolské instituce v globalizovaném světě rozvíjet, co je jejich nová/třetí role? V současné literatuře na toto téma nalezneme mnoho názorů, tato práce se soustředí na dvě conceptualizace třetí role. Analyzuje koncepty třetí role prosazované dvěma mezinárodními organizacemi – OECD a UNESCO. Obě se věnují veřejné politice vzdělávání a obě se ke zvolenému tématu vyjadřují. K pojetí třetí role u OECD má názorově velmi blízko pojetí Evropské komise, proto, hovoříme-li o koncepci OECD, je pod ní zahrnuta i evropská vize. Obě koncepce, tj. OECD a UNESCO, v praxi zahrnují prolínající se komplexy činností, ale výrazně se liší v cílech, pro něž má dané činnosti vysoké školství vykonávat, případně hodnotách, které má vysokoškolské vzdělávání šířit.

Podle OECD spočívá třetí role vysokých škol v jejich zapojení do regionálního rozvoje. Motorem rozvoje jsou průmyslové a obchodní inovace, na jejichž vzniku se vysoké školy

mají nově podílet. K rozvoji dle OECD přispívají i netechnické inovace sociální, komunikační a organizační. V tomto pojetí znamenají rozvoj služeb zákazníkům či investorům, případně zaměření se na sektor kreativního průmyslu či turismu (Arbo a Benneworth, 2007, s. 35). Přenos inovací do praxe je závislý na spolupráci vysokých škol s vnějšími aktéry z řad průmyslu, obchodu a státní správy. Taková spolupráce vysokých škol je dle OECD oboustranně ekonomicky výhodná a je přirozeným vyústěním trendu ke komercializaci terciárního vzdělávání. Trend k rozvíjení trhu se vzdělávacími a výzkumnými službami i k jeho propojení s regionálními i globálními trhy OECD podporuje. OECD dále prosazuje nové hodnocení vysokoškolských institucí, v němž se takto definovaná spolupráce kladně hodnotí na základě jejího příspěvku k ekonomickému růstu, případně růstu jednoduše měřitelných sociálních ukazatelů (např. zaměstnanosti, počtu vzniklých pracovních míst). Vysokoškolské instituce tedy fungují jako klíčová součást regionálního inovačního systému a základ jeho konkurenceschopnosti v globální ekonomice.

Autoři koncepce UNESCO hlavní přínos vysokých škol nevidí v přenosu technických vynálezů do praxe ve jménu ekonomického rozvoje. Vysokoškolské instituce mají zaujmout důležitou roli v kritickém zhodnocení historických kořenů současných globálních problémů a především krize vztahu lidstva a přírody, která je jejich podkladem. Mají přispět k hledání rozměrů a praktických postupů v zavádění systémových změn, které by vedly k dosažení globální sociální spravedlnosti a prosazení paradigmatu udržitelného rozvoje. Vzděláváním ke globálnímu občanství mají pomoci k přijetí globální sociální a environmentální zodpovědnosti na všech nižších úrovních. I v tomto případě se hovoří o službě společnosti a nutnosti inovací, chápání a adresáti zisku z nich vyplývajících jsou však jiní. Spíše než o ekonomický zisk soukromým subjektům, případně univerzitám, mají inovace sloužit místní společnosti a neničit globální sociální soudržnost a ekologické struktury a procesy. Přinášejí tedy v dlouhodobém měřítku udržitelný ekonomický zisk s pozitivními sociálními a environmentálními externalitami, který však v krátkodobém měřítku může znamenat spíše výdaje.

Obě conceptualizace se shodují v tom, že třetí role vysokých škol spočívá v jejich otevírání požadavkům společnosti ve jménu služby této společnosti a v konečném důsledku jejího rozvoje. V hlubší analýze však vychází najevo, že se v každé hovoří o službě jiným společnostem a jiném rozvoji. OECD se soustředí především na společnost provozovatelů průmyslu a obchodu v rámci ekonomického systému rozvinutých zemí. Tito jsou hlavními zainteresovanými aktéry, jejichž požadavkům se mají vysokoškolské instituce ote-

vřít. UNESCO hovoří o celém spektru společností, které lze nalézt v rámci propojené globální společnosti. Vysokoškolské instituce mají být platformou, která dovoluje diskusi požadavků všech společností a obohacování se vzájemně rozdílnými stanovisky. Oba konceptuální proudy operují s termínem rozvoj. Znovu se nicméně liší v jeho pojetí. OECD hovoří *de facto* pouze o rozvoji ekonomickém či rozvoji trhu práce. UNESCO se soustředí na rozvoj v širším pojetí – na komplexní rozvoj člověka dle definice OSN. UNESCO také tematizuje otázku bariér rozvoje většiny světových společností vlivem globálních problémů a neustávajícího prohlubování sociální a ekonomické propasti mezi zeměmi industriálního severu a zemědělského jihu. Upozorňuje na to, že jednotné hodnocení vysokoškolských institucí a globální sjednocování výzkumných záměrů odráží především potřeby rozvinutých zemí. Hrozí tak, že v nové „znalostní ekonomice“ moc ve formě vědění znovu zůstane na straně těchto států a nepřispěje k řešení situace států rozvojových, ba naopak, stane se nástrojem k jejich další ekonomické, sociální a environmentální degradaci. OECD se tedy zaměřuje na potřeby rozvinutých zemí, UNESCO zohledňuje situaci rozvojových zemí. Koncepte se dále liší postojem k převládající světové hegemonii. OECD prosazuje v oblasti terciárního vzdělávání zavádění principů volného trhu a komercializaci akademické sféry. Po vysokoškolských institucích požaduje nekritické přijetí převládajícího neoliberalního růstového paradigma a jeho reprodukci v rámci vzdělávacího systému. Koncepte UNESCO odmítá, aby činnost vysokých škol a podobu jejich vztahů určoval nekoordinovaný a v konečném důsledku na zisk orientovaný trh. UNESCO vysokoškolské instituce volá k zodpovědnosti jako sociální kritiky, tvůrce a propagatory nové koncepce rozvoje – udržitelného rozvoje.

S jakým proudem rezonuje pojetí třetí role v českých strategických dokumentech věnovaných rozvoji terciárního vzdělávání? Ačkoli autoři Bílé knihy hovoří o nenahraditelnosti vysokoškolských institucí v reflexi společenských situací a témat, třetí roli víceméně ztotožňují s komplexem činností věnovaných spolupráci vysokoškolské instituce s aplikační sférou (Matějů a kol., s. 31–34). Ta je po bližší analýze ztotožnitelná se sférou průmyslu a obchodu. Dlouhodobý záměr ministerstva pak toto pojetí přijímá.

Je otázkou, zda pouhé komerční využití vzdělávacích a výzkumných služeb vysokoškolských institucí pro soukromý zisk bez záruky udržitelného zacházení s přírodními zdroji či dodržováním lidských práv v rámci celého cyklu výroby, lze považovat za jejich třetí roli. Problematický se jeví především předpoklad, že ekonomický rozvoj či rozvoj trhu práce automaticky podporuje či minimálně nezabraňuje rozvoji sociálnímu, kulturnímu a environmentálnímu (viz kritika např. Tisdell, 2001). Někteří autoři tvrdí, že v současném globálně propojeném ekonomickém systému regionální ekonomický rozvoj v jedné části světa – v zemích rozvinutých – reálně zabraňuje rozvoji v části jiné – v zemích rozvojových (Shafik 1994, Deiniger a Square, 1998, Fields 2001). Hádankou také zůstává, jak zajistit, aby si vysokoškolské instituce, při akcentu k produkci vzdělávacích a výzkumných služeb takřka na objednávku současného průmyslu a obchodu, udržely své akademické svobody a funkci kritika politického a socio-ekonomického zřízení.

Mgr. et Mgr. Jana Krčmářová

krcmarova@cvs.cz

Centrum pro studium vysokého školství, v.v.i.

### Literatura:

1. ALTBACH P. G. (2008) *The complex roles of universities in the period of globalization*. In GUNI (Global university network for innovation) (2008): *Higher Education in the world 3: Higher education: New challenges and emerging roles for human and social development*. Macmillan, UK, Palgrave.
2. ARBO, Peter; BENNEWORTH, Paul (2007) *Understanding the regional contribution of higher education institutions: A literature review*. A report prepared for the OECD Institutional Management in Higher Education Programme „The contribution of higher education to regional development”.
3. BROWN R. (2007) *Internationalising higher education: a financial or moral imperative?* Summary of a seminar held at St Georges HS, Windsor Castle, 25.–26. 1. 2007. CIHE/SRHE, London.
4. CLARK, Burton Robert (1998) *Creating entrepreneurial university. Organizational pathways of transformation*. IAU.
5. CLARK, Burton Robert (2004) *Sustaining change in universities. Continuities in case studies and concepts*. Society for Research into Higher Education. Open University Press.
6. ČERYCH L. (2009) Úvodní poznámka k semináři *Občanská společnost a třetí role univerzity*, Vila Čerych, Česká Skalice, dne 15. 5. 2009.

7. DEININGER, Klaus; SQUIRE Lyn (1998). *New ways of looking at old issues: Inequality and growth* In *Journal of Development Economics* Volume 57, Issue 2, pp. 259–287.
8. DELANTY, G. (2008) *The university and cosmopolitan citizenship*. In GUNI (Global university network for innovation) (2008) *Higher education in the world 3: Higher education: New challenges and emerging roles for human and social development*. Macmillan, UK, Palgrave. S. 28–31.
9. DUCATEL, Ken (1998) *Learning and skills in the knowledge economy*. In DRUID working paper 98–2, University of Aalborg.
10. ECRIGAS, C. (2008) Foreword. In GUNI (Global university network for innovation) (2008) *Higher education in the world 3: Higher education: New challenges and emerging roles for human and social development*. Macmillan, UK, Palgrave. S xxvii–xxxii
11. EK, Evropská komise (2003) Communication from the Commission to the Council and to the European parliament. *The role of universities in the Europe of knowledge*.
12. EK, Evropská komise (2005) Communication from the Commission to the Council and to the European parliament. *Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to Lisbon strategy*.
13. EK, Evropská komise (2006) Communication from the Commission to the Council and to the European parliament. *Efficiency and equity in European education and training systems*.
14. EP, Evropský parlament (2000) *Lisbon European Council 23 and 24 March Presidency Conclusion*. URL: [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm).
15. FIELDS, Gary (2001) *Distribution and development, A New look at the developing world* Russel Sage Foundation, New York, and The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, and London, 2001.
16. GARLICK, Steve (1998) *Creative association in special places: Enhancing the role of universities in building competitive regional economies*. Canberra, DEETYA.
17. GUNI, GLOBAL UNIVERSITY NETWORK FOR INNOVATION (2008) *Higher education in the world 3: Higher education: New challenges and emerging roles for human and social development*. Macmillan, UK, Palgrave.
18. HARKAVY, Ira (2006) *The role of universities in advancing citizenship and social justice in the 21st century*. In Education, Citizenship and Social Justice. 1(1), pp 5–37.
19. LIŠKA O. (2009) Úvodní slovo ministra. In MATĚJŮ P., JEŽEK F., MÚNICH D., SLOVÁK J., STRAKOVÁ J., VÁCLAVÍK D., WEIDNEROVÁ S., ZRZAVÝ J. (2009) Bílá kniha terciárního vzdělávání. Tauris, divize ÚIV, Praha.
20. MATĚJŮ, Petr; JEŽEK, František; MÚNICH, Daniel; SLOVÁK, Jan; STRAKOVÁ, Jana; VÁCLAVÍK, David; WEIDNEROVÁ, Simona a ZRZAVÝ, Jan (2009) Bílá kniha terciárního vzdělávání. Tauris, divize ÚIV, Praha.
21. MOXLEY D. (2004) *Engaged research in higher education and civic responsibility reconsidered: A reflective essay*. In SOSKA T. M. a JOHNSON BUTTERFIELD A.K. (Eds.) (2004) *University-community partnerships. Universities in civic engagement*. New York, USA, The Haworth Social Work Practice Press.
22. MŠMT, MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (2010) Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2011–2015.
23. NAYARD. (2008) *Globalization and markets: Challenges for higher education*. In GUNI (Global university network for innovation) (2008) *Higher education in the world 3: Higher education: New challenges and emerging roles for human and social development*. Macmillan, UK, Palgrave. S 40–50.
24. NYDEN, Philips; FIGERT Anne; SHIBLEY Mark a BURROWS, Darryl (Eds.) (1997) *Building community: Social science in action*. Thousand Oaks, Kanada, Pine Forge Press.
25. OECD (2007) *Higher education and regions: Globally competitive, locally engaged*. Paříž, OECD publications.
26. ORDORIKÁ I. (2008) *Contemporary challenges for public research universities*. In GUNI (Global university network for innovation) (2008): *Higher education in the world 3: Higher education: New challenges and emerging roles for human and social development*. Macmillan, UK, Palgrave. S 14–19.

27. OXFAM (2006) *Education for global citizenship: A guide for schools*. Oxfam, Oxford.
28. PREECE J. (2006) *Widening participation for social justice: poverty and access to education*. In ODUARAN A. a BHOLA H.S. (Eds.) *Widening access to education as social justice*. Springer, Dodrecht.
29. PUSSER B. (2006) *Reconsidering higher education and the public good: the role of public spheres*. In TIERNEY W.G. Ed. (2006): *Governance and the public good*. New York, State University of New York Press.
30. SHAFIK, Nemat (1994) *Economic development and environmental quality: An Econometric analysis* In *Oxford Economic Papers, New Series*, Vol. 46, Special Issue on Environmental Economics (Oct.), pp. 757–773.
31. SLAUGHTER, Sheila; LESLIE, Larry L. (1997) *Academic capitalism. Politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore/London, The Johns Hopkins University Press.
32. SPORN, Barbara (1995) *Adaptation processes at universities: organizational implications of a Complex environment*. In *Tertiary Education and Management 1 (1)*, pp. 72–76.
33. SPORN, Barbara (1999) *Adaptive university structures. An Analysis of adaptation to socioeconomic environments of US and European universities*. Jessica Kingsley Publishers, London.
34. STUART, M. (2008) *The concept of global citizenship*. In GUNI (Global university network for innovation) (2008) *Higher education in the world 3: Higher education: New challenges and emerging roles for human and social development*. Macmillan, UK, Palgrave. S. 79–83.
35. SULLIVAN Myrtis; KELLY, James G. (2001) *Collaborative research: University and community partnership*. Washington DC, American public health association.
36. TISDELL, Clem (2001) *Globalisation and sustainability: environmental Kuznets curve and the WTO*. Ecological Economics, 39(2), 185–196.
37. TROW, Martin A. (2005) *Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII*. UC Berkeley, Institute of Governmental Studies, Berkeley.
38. XERCAVINS I VALLS, J. (2008) *Higher education and its institutions and the civilisation paradigm crisis: Reflections, analysis and proposals from the perspective of a forum of international civil society organisations*. In GUNI (Global university network for innovation) (2008): *Higher education in the world 3: Higher education: New challenges and emerging roles for human and social development*. Macmillan, UK, Palgrave. S. 35–39.

### Abstract:

### Third role of universities. Comparative study of OECD and UNESCO conceptualisations.

The article presents a review of several differing conceptualizations of so called third role of higher education institutions. It particularly concentrates on the third role pronounced by international organizations focusing on educational policy – OECD, European Union and UNESCO. Conceptualizations are described, analyzed and compared. Finally

the conceptualization of the third role in the Czech strategic documents focused on tertiary education is analyzed (Dlouhodobý záměr Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy; Bílá kniha terciárního vzdělávání) in the light of the results of the previous comparison.