

Studie

KALIFORNSKÝ „MASTER PLAN“ A ČESKÁ BÍLÁ KNIHA

Hana Ripková

Master Plan

Na konci 50. let dvacátého století Kalifornie zažívala ekonomický vzestup, populační explozi a současně se výrazně měnilo její vysoké školství.

Iniciátorem plánu na strategii reformy byl prezident University of California, *Clark Kerr*. *Kerr* si uvědomoval nejen obtížnost situace, ve které se nacházela jeho vysoká škola (nedostatečné finanční zdroje, blížící se tlak na školu s nástupem poválečné generace „baby-boomers“, nejasnost určení hlavních směrů rozvoje školy pro nadcházející období), ale rozeznával také obtíže dalších typů kalifornských veřejných škol. Mezi ně patřil nátlak mnoha státních kolejí na změnu statutu na plnohodnotné univerzity, a tedy i na možnost nabízet doktorské programy, mnohé z dvouletých kolejí chtěly rozšířit své programy na plné čtyřleté bakalářské studium, soukromé školy se cítily ohrožené expanzí veřejných škol financovaných navíc ze státních zdrojů. Díky své teoretické výbavě rozeznal *Kerr* také blížící se období, kdy americké vysoké školství, v té době „masové“, bude nastupovat cestu školství „univerzálního“ a snažil se v Kalifornii připravit podmínky pro tento přechod.

Doba, ve které se všechny tyto okolnosti střetly, byla současně i obdobím „sputnikového šoku“ a sílil tedy tlak federální vlády na zvýšení kvality školství včetně vysokého (1).

Z dnešního pohledu se zdá téměř nemožné, že během jednoho roku se skupině iniciované *Kerrem* podařilo sestavit plán rozvoje kalifornského vysokého školství, který byl schopen nejen nabídnout řešení většiny zmíněných problémů, ale dokonce i uspokojit všechny zainteresované skupiny vysokých škol, nalézt podporu kalifornské politické reprezentace a dovést plán k úspěšné realizaci. Plán (3) s malými obměnami ze sedmdesátých a osmdesátých let platí dodnes

a nově připravovaná iniciativa (od roku 1999) zatím není zcela hotová (2). Obtížnost úkolu a jistou protichůdnost východisek vyjadřuje dobře také název jedné z kapitol zprávy o Master Plan, vypracované OECD „Plánování trhu“ nebo, citujeme-li (4): „V nejobecnějším vyjádření můžeme kalifornský Master Plan a jeho revize interpretovat jako elegantní pokus o sloučení populismu a elitářství.“

Skupina, která se podílela na přípravě plánu byla velice různorodá. *Kerr* přizval k účasti zástupce všech segmentů kalifornského vysokého školství (tj. veřejných univerzit, státních čtyřletých kolejí, soukromých univerzit a kolejí), dvouletých kolejí – community colleges (jejichž zákonné postavení bylo tehdy definováno mimo rámec vysokých škol) i představitele státních struktur řídicích (a financujících) státní a veřejné školství.

Zásadní praktické úkoly, které skupina musela vyřešit, byly:

- diferenciací funkcí jednotlivých segmentů terciárního vzdělávání a rozdělení „studentského trhu“,
- možnost transferu mezi jednotlivými segmenty,
- vytvoření koordinačního orgánu, který by předcházel konfliktům mezi segmenty.

Tyto výše vyjmenované úkoly byly členy skupiny, a obzvláště *Kerrem*, pokládány za zcela základní. Po celou dobu své práce se skupina mimo to řídila především následujícími cíli:

- najít schůdná řešení pro celou (kalifornskou) společnost, protože plán měli schvalovat poslanci státu coby reprezentanti této společnosti, a nikoli pouze dosáhnout dohody mezi jednotlivými segmenty vysokého školství,

- uspokojit egalitářské snahy o zajištění univerzálního přístupu k vysokoškolskému vzdělání,
- zajistit co nejkvalitnější vzdělávání pro vědce, lékaře, právníky atd.,
- umožnit vývoj systému v souladu s budoucím trhem práce, tj. zajistit jeho pružnost a pestrost.¹⁾

Se základními cíli souvisela i filozofická východiska skupiny:

1. Rovnost v příležitosti uplatnit vlastní talent ospravedlňuje nejvyšší možné vzdělání pro každého jedince (navazuje na *Thomase Jeffersona*).
2. Potřebnost vědění praktického i teoretického; není důvod nadřazovat jedno druhému, a tedy ani

prospěchu celé společnosti (navazuje na *Jamese Madisona*).²⁾

Jestliže prostudujeme podrobně Master Plan (3), který bývá označován jako „Ústava kalifornského školství“ (4), nalezneme inspirativní prvky pro plánování změn školských systémů kdekoli v současném světě. Po vytvoření koordinačního orgánu za účasti zástupců všech složek systému byly stanoveny meze autonomie institucí, přesně definováno poslání jednotlivých segmentů (a tedy i jednotlivých škol) a načrtnut jejich směr vývoje. Schválením politickou reprezentací se stát zavázal k financování rozvoje škol, pokud bude probíhat v souladu s plánem.³⁾

Pokud plán budeme považovat především za smlouvu mezi jednotlivými typy škol, bude vhodné uvést, jaké byly jejich zisky a ztráty.

Typ školy	Zisky	Ztráty
Community colleges	Zahrnutí do systému vysokého školství Více studentů Více působišť Volný vstup na školu bez přijímacích zkoušek	Upustí od úsilí stát se čtyřletými kolejemi
Státní čtyřleté koleje	Lepší studenti Samy budou rozhodovat o programech k akreditaci (dříve musely povolit univerzity) Mohou usilovat o vědecké granty v aplikovaných oborech Kombinované PhD studium s některou z univerzit 5 nových kampusů	Menší procento ze studentské populace (z 50 na 33 %)
Univerzity	Lepší studenti Udrží kontrolu nad PhD a dalšími programy nad úrovní magistra Ponechají si výhradní právo na základní výzkum 3 nové campusy	Menší procento ze studentské populace (z 15 na 12,5 %)

v tomto smyslu hierarchizovat vysoké školy podle míry jejich přímé návaznosti na praxi (navazuje na *Benamina Franklina*).

3. Místo zcela volné soutěže částečná regulace na základě dohody, protože volná soutěž by mohla vést k nežádoucí homogenizaci škol, a tím by zůstaly nesplněny některé důležité sociální funkce školství (navazuje na *Johna Maynarða Keynesa*).
4. Autonomie každé z institucí podmíněná schopností dohodnout se na společném plánu, který bude ku

Co tedy Master Plan obsahoval?

Zásadním průlomem oproti předchozímu stavu bylo zahrnutí community colleges do systému vysokoškolského vzdělávání. Tento krok byl umožněn návrhem transferu kreditů, které student získal při studiu na jednom typu vysoké školy, na jinou vysokou školu kalifornského systému. Podstatným prvkem byla dohoda škol o modulárním složení studovaných kurzů,

¹⁾ Volně přeloženo podle Kerra (1) str. 57.

²⁾ Volně přeloženo podle Kerra (1) str. 55–57.

³⁾ Pro českou veřejnost mají možná pojmy jako poslání škol a plán rozvoje negativní konotace a podobné požadavky většina vysokých škol v České republice považuje za bezduchá slohová cvičení. Není však nutné dovolávat se pouze amerických příkladů z této oblasti, podobně funguje vztah vysokých škol a státu i např. ve Francii.

kteřá umožnila, aby kurzy např. ze základů matematické analýzy nebo algebry měly podobný obsah na všech typech vysokých škol a kredity za ně mohly být započítány kdekoli. Univerzity a státní čtyřleté koleje se současně zavázaly k tomu, že studenta se špatným prospěchem na střední škole budou posuzovat podle výsledků na dalším stupni vzdělání a při přijímání zohlední výsledky dosažené na community college. Možnost transferu kreditů napomáhá studentům, kteří nejsou úspěšní ve studiu na střední škole, dostat další šanci, pokud je studium později zaujme. Naopak ti studenti, kteří úspěšně prošli přijímacím řízením na univerzitu, ale nemají dobré výsledky při následném studiu, mohou změnit své rozhodnutí a přestoupit na čtyřletou kolej nebo community college, aniž by museli začínat se studiem od počátku. Tento systém je podstatně ekonomicky efektivnější, protože každý výsledek se studentovi započítá a jeho výběr studijní cesty je téměř neomezený. Kalifornský systém tak zlikvidoval slepé uličky, do kterých se dostanou např. čeští studenti při absolvování vyšší odborné školy, když chtějí pokračovat ve vysokoškolském studiu a musí začít od prvního ročníku. Na druhé straně je nutno zdůraznit, že podobný přestup je mnohem snazší v systému, který v rámci nižšího vysokoškolského studia není úzce zaměřený a v němž všeobecný základ bakalářského programu musí absolvovat všichni studenti. Je těžko představitelné, že český student vyšší odborné školy by mohl vyžadovat přenesení kreditů po úspěšném absolvování přijímacích zkoušek na zcela jinak zaměřený program studia vysoké školy. Při zavedení modulárních kurzů není ovšem nemožné, aby některé kurzy absolvované na vyšší odborné škole a vyučované i na vysoké škole byly studentovi započítány – současná zákonná úprava v České republice však, dle výkladu Akreditační komise, tento krok nedoporučuje.⁴⁾

Další zásadní změnou bylo větší omezení univerzit a čtyřletých kolejí při výběru studentů. Zúžení skupiny kalifornských absolventů středních škol, která mohla být přijata ke studiu na univerzitě z nejlepších 15 % na 12,5 % populačního ročníku, bylo možná obtížné v prvních letech po implementaci, ale pro budoucí roky, kdy stoupala strmě populační křivka, znamenalo především zkvalitnění studentů. Pro uchazeče z jiných států byly vstupní požadavky stanoveny ještě přísněji než pro místní studenty. Nekalifornští uchazeči také nemohli uplatnit nárok na bezplatné studium, které Kalifornňanům Master Plan zajišťoval. Podobná změna nastala také pro státní čtyřleté koleje, které před Master Plan přijímaly kalifornské uchazeče, jež výsledky na střední škole zařadily do lepší poloviny studentů. Po implementaci Master Plan již přijímaní studenti museli mít výsledky v nejlepší třetině skupiny. Navíc každý absolvent střední školy v Kalifornii měl možnost nastoupit k bezplatnému studiu na community college.

Co se týče programů studia, univerzity si zachovaly svoje výsadní právo na doktorské programy. Ústupkem státním čtyřletým kolejím byla možnost společné akreditace doktorského programu koleje a některé z univerzit. Státní čtyřleté koleje se zavázaly poskytovat většinu programů na magisterské úrovni včetně učitelského vzdělávání.

Autonomie všech vysokých škol byla (v rámci navržených pravidel) posílena. Kromě univerzit, které byly již z minulosti zvyklé na vedení správní radou, byly ustanoveny správní rady také na státních čtyřletých kolejích, o nichž do té doby mohl do značné míry rozhodovat stát přímo. Community colleges získaly pravomoci, na které dohlížela jimi zvolená koordinační rada.

Plán také, podle prognóz odborníků, stanovil místa, kde by v budoucích letech měly vzniknout další vysoké školy, a určit, jakého typu (z kterého segmentu) by měly být. Tento krok považoval *Clark Kerr* za velice důležitý. Podařilo se tak totiž převést pravomoc rozhodovat o nových státem podporovaných vysokých školách z politické úrovně na úroveň odbornou. Kalifornští poslanci v letech předcházejících Master Plan často lobovali za vytvoření vysoké školy v místě, ze kterého pocházeli, které si chtěli zavázat apod. Plán budoucího rozvoje sítě vysokých škol v Kalifornii zamezil takovým praktikám a dokonce uzákonil rozhodovací pravomoc expertů také do budoucna.

⁴⁾ Z doporučení Akreditační komise: po přijetí ke studiu studijního programu podle § 45 nebo § 46 zákona o vysokých školách nelze v rámci studia absolventa vyšší odborné školy uznávat žádné zkoušky složené na vyšší odborné škole, i když je bakalářský studijní program nebo případně magisterský studijní program na vysoké škole stejného nebo obdobného zaměření jako studijní obor na příslušné vyšší odborné. Každý student vysoké školy je povinen složit všechny zkoušky, klasifikované zápočty nebo jiné formy ukončení jednotlivých předmětů uložené studijním plánem v souladu se studijním a zkušebním řádem dané vysoké školy (<http://www.msmt.cz/FILES/AK/StudiumnaNVŠ.doc>).

V šedesátých letech 20. století ještě pojem celoživotního vzdělávání nenabyl takové důležitosti, jakou má v současné době. Kalifornský systém, načrtnutý Master Plan, je však nejlepším příkladem otevření možnosti dalšího vzdělávání pro kteroukoli věkovou skupinu, jaký byl do současnosti navržen, a *Clark Kerr* v této oblasti předběhl celosvětový vývoj o několik desítek let.

Výše popsanými pravidly bylo jednoznačně rozděleno teritorium a ačkoli školy mohly i nadále soupeřit, současně musely také spolupracovat. Tuto spolupráci měl zajišťovat orgán iniciovaný Master Plan, Koordinační rada pro vysoké školství. V této radě byly zastoupeny všechny složky systému školství a státní správy.

Po uzákonění v roce 1960 proběhla postupná implementace jednotlivých doporučení. Výhodou způsobu, jakým plán vznikal, byla plná účast představitelů státu – politici i státní úředníci byli spoluvůrci plánu. To napomohlo hladkému průběhu zavádění navržených pravidel. Problém nenastal ani v oblasti financování nových škol a jejich součástí. Zde sice opět přispěla účast kalifornských poslanců na návrhu, ale řešení napomohlo především neobyčejně úspěšné období expanze průmyslové výroby v Kalifornii (zvláště průmysl související s rozvojem elektroniky).

Master Plan v následujících letech použilo jako model více amerických států. Přesto je nutné upozornit i na některé nedostatky a chyby, jichž se Master Plan nevyvaroval. Mezi hlavní zmiňované problémy patří závislost kvality rozhodování Koordinační rady pro vysoké školství na konkrétním personálním složení. Podle *Patricka M. Callana* (1) se nikdy nepodařilo jmenovat členy tohoto orgánu tak, aby jejich společná vize pro další léta dosáhla úrovně, kterou předpokládala skupina tvůrců Master Plan. Během let byly sice otevřeny a řešeny některé nové okruhy problémů, ale šlo spíše o drobné úpravy a nikoli o zásadní modernizaci systému. Někteří z rektorů, kteří nastoupili po *Clarku Kerrovi* na University of California, nebyli nijak oddanými stoupenci Master Plan, a proto jejich přechodné působení přineslo spíše oživení partikulárních zájmů jednotlivých vysokých škol, než zkvalitnění celé struktury školství v Kalifornii.

Možnost přestupu studentů, která je pokládána za jeden z nejdůležitějších prvků kalifornského modelu,

sice zůstala zachována, zklamáním pro tvůrce byl však malý počet studentů, který ji využíval a využívá. Při otevřeném přijímání všech uchazečů z řad absolventů kalifornských středních škol na community college bylo nutné posílit kurzy, které doplňují mezery z učiva středních škol. Tyto doplňovací kurzy (remedial studies)⁵⁾, se staly předmětem kritiky některých expertů (9, 10, 11) a mezi představiteli státu přibýlo těch, kteří volali po omezení počtu nabízených kurzů, jejichž úroveň nepatří na vysokou školu. Přesto doplňovací kurzy zůstaly především (ale nejen) na community colleges a jejich frekventanty jsou často také studenti státních čtyřletých kolejí a univerzit.

Česká Bílá kniha a Master Plan

Zásadní otázku, zda je vůbec možné považovat kalifornský školský systém za „národní“ ve smyslu celků, jejichž zkoumáním se zabývala OECD, diskutovali odborníci na mnoha sympoziích, mimo jiné na semináři *Converzazione* v Kalifornii v roce 1992. Průběh a hlavní příspěvky zachycuje ve své práci *S. Rothblatt* (1). Odpovědi se lišily podle pohledu jednotlivých expertů, ale nikdo nepopíral, že alespoň některé z prvků Master Plan jsou zajímavé i pro zahraniční reformy.

Pokud srovnáme situaci, ve které se nacházela Kalifornie na konci padesátých let dvacátého století, s podmínkami v České republice roku 2000 (kdy vznikala Bílá kniha) i dnes, najdeme jen málo styčných bodů. Populační ročníky, které se v České republice chystají v příštích letech nastoupit na vysoké školy, jsou méně početné než ty současné. Ekonomická situace se nepodobá hospodářskému zázraku v Kalifornii šedesátých a sedmdesátých let. České školství je stále relativně izolované, Kalifornie sice vytvářela svůj vlastní systém, ale současně fungovala v podmínkách zcela otevřené nabídky všech amerických vysokých škol. České vysoké školství je (pokud budeme optimističtí) v přechodu od elitního k masovému, univerzální školství je pro náš systém v tuto chvíli velice vzdálené.

⁵⁾ NCES je definuje jako „kurzy ve čtení, psaní a matematice pro studenty pregraduálního stupně, kteří postrádají dovednosti nutné k práci vyžadované na úrovni pregraduálního studia“ (5).

Podobnost tehdejší Kalifornie a České republiky začátku 21. století můžeme shledat v omezenosti státních finančních zdrojů, ve snaze některých typů vysokých škol, u nás především vyšších odborných škol, o nalezení nové identity a místa ve struktuře terciárního vzdělávání.⁶⁾ Obdobná je i nutnost většího otevření terciární sféry: ačkoli nevzrůstá počet devatenáctiletých, odložená poptávka z minulých let není uspokojena a aspirace obyvatelstva se v České republice velice rychle zvyšují (8).

Vzhledem ke sjednocujícímu se evropskému vědeckému prostoru můžeme najít obdobu situace, kterou (jako příklad irelevance kalifornského modelu pro evropské země) popisoval *Burton J. Clark* (1): „...stát a univerzity spojí síly, aby uspěly v soutěži s dalšími státy a dalšími státními systémy... o federální fondy, ... stát se nesnaží určit oblasti výzkumu, které podporuje, ale pomáhá univerzitě vybudovat základní infrastrukturu nutnou k úspěchu v soutěži o granty na vyšší úrovni...“.⁷⁾ Situace, v níž české výzkumné týmy soupeří o „evropské“ fondy, je v mnoha oborech již dobře známá.

Pokusem o vytvoření plánu obdobného Master Plan pro české školství je Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (6) z roku 2001. Tento dokument zpracovaný pro vládu České republiky vytvořila skupina expertů pod vedením *Jiřího Kotáška* z PedF UK v Praze krátce po nabytí účinnosti nového zákona o vysokých školách. Svým posláním je Bílá kniha zaměřena spíše jako programový dokument, aniž by aspirovala na další přímá doporučení k legislativním a rozpočtovým změnám, tak jako tomu bylo u Master Plan. Její zaměření se neomezuje pouze na oblast terciárního vzdělávání, zabývá se českým školstvím v jeho plné šíři. Pro srovnání s Master Plan vycházejme pouze z těch částí Bílé knihy, které se týkají buď celé školské soustavy nebo výhradně vysokého školství.

⁶⁾ Terciární vzdělávání je zde definováno jako „všechny typy státem uznávaného vzdělávání občanů, navazující na úplné střední všeobecné vzdělání nebo úplné střední odborné vzdělání ukončené maturitní zkouškou...“ (6, str. 63), tj. nejedná se o vysokoškolské vzdělání, ale i o další typy programů, které nemají s vysokými školami zajištěnu přístupnost.

⁷⁾ Volně přeloženo podle *Burtona J. Clarka* (1) str. 67–68.

Jestliže pozorně prostudujeme filozofická východiska skupiny připravující Master Plan, můžeme se pokusit posoudit, zda korespondují s východisky skupiny autorů Bílé knihy:

Ad 1. Rovnost v příležitosti uplatnit vlastní talent ospravedlňuje nejvyšší možné vzdělání pro každého jedince.

Jako první v řadě cílů českého školství je v úvodu Bílé knihy jmenován „rozvoj lidské individuality ... zahrnuje kultivaci a podporu seberealizace každého jedince a maximální uplatnění jeho schopností...“ (6, str. 14). Mezi hlavními strategickými cíli je v úvodu deklarována snaha „uspokojovat a vyvolávat vzdělávací potřeby dětí, mládeže a dospělých odpovídajícím zvyšováním kapacit ve školách a dalších vzdělávacích a mimoškolních institucích tak, aby byla zajištěna dostupnost všech úrovní vzdělávání a poskytována příležitost k maximálnímu rozvoji různorodých schopností všem jedincům v průběhu celého života v souladu s principem spravedlivosti a využívání talentů...“ (6, str. 18).

V části věnované terciárnímu vzdělávání však autoři ustupují od důrazu na maximální uplatnění a plnou rovnost příležitostí, jestliže představují záměr: „... V souladu s jedním z hlavních cílů vzdělávací politiky vlády ČR je potřeba umožnit do roku 2005 polovině populačního ročníku 19tiletých, aby mohla nastoupit do některého z typů terciárního vzdělávání. Bude přitom zajištěn rovný a maximálně otevřený přístup ke vzdělání vylučující diskriminaci z jakéhokoli důvodu...“ (6, str. 63). Tento záměr je především málo ambiciózní (vzhledem k demografickému vývoji v ČR by pak nebylo nutné zásadním způsobem rozšiřovat kapacitu českých vysokých škol a dalších institucí poskytujících vzdělávání na terciární úrovni), ale především stále ukazuje na snahu ubránit terciární oblast vzdělávání před masovým přílivem studentů a zajistit její výlučný charakter.

V současné době je Česká republika stále vzdálena od modelu, který Master Plan nastartoval v Kalifornii v šedesátých letech. Český, donedávna výsostně elitářský systém školství (nejen vysokého) rozhodně nepomáhá jedinci dojít až k mezím vlastních schopností. Dokladem jsou vysoké počty uchazečů o vysokoškolské vzdělání, kteří nejsou přijati na české vysoké školy, a to ne pro neznalost či nedostatečné studijní

předpoklady, ale z kapacitních důvodů. Zdá, že ani do budoucna není v české společnosti vize, která by ukazovala směrem k plné rovnosti příležitostí.

Ad 2. Potřebnost vědění praktického i teoretického; není důvod nadřazovat jedno druhému, a tedy ani v tomto smyslu hierarchizovat vysoké školy podle míry jejich přímé návaznosti na praxi.

Tuto myšlenku Bílá kniha vyjadřuje zcela explicitně (6, str. 70): „Tyto přirozeně diferencované skupiny vysokých škol je třeba respektovat a vzít plně na vědomí odlišnost jejich charakteru. Nutné je též zdůrazňovat, že jen pro toto odlišné pojetí studia a tvůrčí činnosti nelze jednu skupinu označovat za lepší a jinou za horší...“

Pojetí rovnoprávnosti různých skupin institucí je ovšem pouze deklarativní, soustavnější návrh na přeměnu vyšších odborných škol tak, aby se staly fakticky i legislativně součástí terciární sféry vzdělávání, autoři nenavrhují. I zde je patrná zásadní odlišnost: Master Plan právě postavení amerických „community colleges“ považoval za klíčové a podrobně se věnoval jejich budoucnosti.

Ad 3. Místo zcela volné soutěže – vedení a dohoda, protože volná soutěž by mohla vést k nežádoucí homogenizaci škol, a tím by zůstaly nesplněny některé důležité sociální funkce školství.

Volná soutěž, nebo jinými slovy tržní prostředí ve školství, je typickým jevem školství amerického, ale v evropské tradici nemá pevné místo. Master Plan tržní prostředí amerického školství omezoval, stanovil státním školám podmínky, které musí splnit, aby jejich financování z kalifornského státního rozpočtu vzrůstalo slíbeným tempem. Podmínky pak v důsledku omezily autonomii jednotlivých škol, na druhé straně nebyly natolik svazující, aby školy proti nim vystoupily. Master Plan tak našel rovnováhu mezi cíli kalifornské společnosti a plány škol. Bílá kniha v tomto ohledu navazuje na tradici posledních let řízení vysokého (a vyššího) školství, kdy kvůli systému velice málo diverzifikovaného financování vysokých škol, jaký je stále v České republice, je možnost uplatnit plán rozvoje plně v rukou MŠMT a jím stanovených pravidel. Autoři Bílé knihy tuto situaci přijímají a např. na rozdíl od expertů komise OECD, která se zabývala hodnocením českého školství (7), ji

nekritizují a nedoporučují její změnu. Homogenizaci škol jako hrozbu nezmiňují.

Ad 4. Autonomie každé z institucí je podmíněná schopností dohodnout se na společném plánu, který bude ku prospěchu celé společnosti.

I když Bílá kniha neútočí na autonomii vysokých škol, přesto zmiňuje např. „současné studijní kapacity vysokých škol vzhledem k demografickému vývoji zhruba odpovídají předpokládaným nárokům na počty studentů. Nepředpokládá se tedy výrazný extenzivní rozvoj, zejména vysokých škol univerzitního typu, ale je nutné se zaměřit na kvalitu. Nárůst kapacit bude prostřednictvím rozvojových programů umožněn v těch oborech, kde je poptávka po studiu dlouhodobě nepokrytá“ (6, str. 69). Tato pasáž sice hovoří o poptávce po studiu jako o faktoru rozhodování, současně ale poměrně rigidně určuje směry, kterými autonomní vysoké školy mají pokračovat už tím, že nepředpokládá rozvoj studijní kapacity škol. Způsob, jakým autoři hovoří o „umožnění nárůstu kapacit“ v některých oborech, evokuje spíše rozhodnutí nadřízených orgánů (pravděpodobně MŠMT pomocí pravidel financování) a nevztahuje budoucí vývoj ke kalifornskému modelu dohody mezi institucemi. Předpoklad dohody mezi jednotlivými institucemi jako podmínka nutná pro úspěšný rozvoj systému terciárního vzdělávání je však v Bílé knize uveden mezi doporučeními i v textu samotném („Prostupnost není možné vždy chápat jako automatickou, důležitou roli bude hrát dohoda příslušných vzdělávacích institucí i individuální posouzení jednotlivých případů“, str. 67; „...prostupný, modulárně stavěný, systém studia postupně umožní pokračovat ve studiu hned nebo později na téže nebo jiné škole domácí či zahraniční. Vždy však pouze za podmínky, že budou splněny požadavky příslušného navazujícího studijního programu (modulu) podle vzájemné dohody příslušných vzdělávacích institucí“. Nejedná se zde ovšem o dohodu systémovou, autoři mají pravděpodobně na mysli partikulární dohody mezi dvěma či více institucemi o konkrétním studijním programu či modulu.

Master Plan zde postupuje zcela jinak: nestanovuje směr, kterým se má vývoj ubírat, ale trvá na tom, aby tento směr stanovily samy instituce terciárního vzdělávání po vzájemné dohodě, touto dohodou pak podmiňují další financování.

Prvek „dohody institucí“, který se vyskytuje v obou textech, lze považovat za charakteristický pro ilustraci rozdílnosti možností, jež měla skupina autorů Master Planu oproti autorům Bílé knihy. Master Plan vznikl vlastně jako dohoda, smlouva, mezi velice diverzifikovanou skupinou svých tvůrců, legitimních zástupců jednotlivých segmentů školského trhu. Aspirace Bílé knihy jsou samozřejmě zcela rozdílné, kniha má být doporučením pro další vývoj. Pokus o sblížení stanovisek zástupců odborné veřejnosti, veřejných vysokých škol, soukromých vysokých škol, vyšších odborných škol a zástupců dalších poskytovatelů terciárního vzdělávání v ní, podle našeho názoru, učiněn nebyl, ačkoli při diskusi nad dalším vývojem by to bylo na místě.

Mezi oblastmi, které Bílá kniha na rozdíl od Master Planu nepokrývá, patří plány na změny financování školství. Autoři se k otázce nevyjadřují a nechávají tedy na úvaze čtenáře, zda jejich mandát byl takto zúžen nebo zda jde o jejich vlastní rozhodnutí. V oblasti vysokých škol je tak zcela odsunuta otázka případného postoje k zavedení školného. Podobně problematika celoživotního vzdělávání, která byla velice osvětleně pokryta v Master Planu v šedesátých letech dvacátého století a je dnes v centru pozornosti evropských expertů, je v Bílé knize pouze naznačena.

Lze uvítat důraz, který je v Bílé knize kladen na prostupnost systému vysokého školství a jeho budoucí pokračující diverzifikaci. Prostupnost je ovšem zdůrazněna pouze v rámci vysokých škol a jejich programů a mezi kurzy pomaturitního vzdělávání a vyššími odbornými školami. Otázku, zda do budoucna spojit systém vyšších odborných škol s vysokoškolským sektorem, řeší autoři pouze jednostranně: „Otevřenost vzdělávacích programů VOŠ i pomaturitního studia pro studenty vysokých škol, kteří se rozhodnou tímto způsobem měnit svoji studijní cestu, přispěje k odstranění vysokého procenta neúspěšnosti vysokoškolských studentů při získání vyšší kvalifikace...“ (6, str. 74). Nutnost propojení VOŠ s bakalářskými programy je sice také zmíněna, ale spíše v souvislosti s akreditací některých VOŠ a jejich přeměně na neuniverzitní vysoké školy, než v náznaku možnosti uznat moduly absolvované při vyšším studiu na vysoké škole. Tuto otázku řešil Master Plan jako jednu ze svých priorit.

Za velice přínosné můžeme označit také zdůraznění modulární skladby programů. Tento trend,

převážně převzatý z amerického vysokého školství, je moderním prvkem v evropském vzdělávacím prostoru a jeho použití může výrazně napomoci diverzifikaci studijních cest v rámci českého systému i ke zvýšení internacionalizace českých škol a rozšíření možností pro české studenty.

Bílá kniha je nepochybně nejkomplexnějším dokumentem o školství, který v České republice od roku 1989 vznikl. Jeho inspirace zahraničními studii a strategickými dokumenty, včetně kalifornského Master Planu, zařazuje české plány do mezinárodního kontextu a zároveň usnadňuje srovnání s podobnými dokumenty v dalších zemích. Z takového pohledu je česká Bílá kniha počátkem diskuse a můžeme tak doufat, že budou následovat alespoň stejně kvalitní materiály pokrývající detailněji některé z oblastí, které Bílá kniha neobsahuje. Současně je možné považovat za nanejvýš žádoucí, aby nad závěry a doporučeními Bílé knihy vznikla polemika kvalitnější, než jakou představovala při její přípravě Výzva pro 10 milionů.

Článek vznikl na základě podkapitoly autorčiny disertační práce „Vývojové trendy vysokého školství v USA“ obhájené v roce 2005 na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze.

Bibliografie:

- [1] Rothblatt, S (ed): The OECD, the Master Plan and the California Dream- A Berkley Conversation, Berkeley: University of California Press, 1992.
- [2] Master Plan 2000 (on-line) [cit. 8. 8. 2005] dostupné na [www:](http://www.leginfo.ca.gov/pub/99-00//bill/asm/ab_0001-0050/ab_14_bill_19981207_introduced.pdf)
- [3] Master Plan 1960 (on-line) [cit. 8. 8. 2005] dostupné na [www:](http://www.ucop.edu/acadinit/mastplan/MasterPlan1960.pdf)
- [4] OECD Reviews of National Policies for Education: Higher Education in California Paris: OECD, 1990.
- [5] Cohen, A M.: The Shaping of American Higher Education- Emergence and Growth of the Contemporary System; San Francisco: Josey Bass Publishers, 1998 ISBN 0787910295.
- [6] Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha, Praha: MŠMT, ÚIV, Tauris, 2001, ISBN 80-211-0372-8.
- [7] OECD Review of the Educational System and Policy in the Czech Republic Paris: OECD, 1997.

- [8] OECD Education at Glance 2002 – Highlights Paris: OECD, 2003.
- [9] Seebach, L.: Remedial courses in our colleges- a national scandal (on-line) [cit. 8. 8. 2005] dostupné na [www: http://www.s-t.com/daily/08-98/08-18-98/c04op104.htm](http://www.s-t.com/daily/08-98/08-18-98/c04op104.htm)
- [10] Trout, P.: Remediation and the Dumbing Down of Campus Standards The Montana Professor 11, č. 3 (podzim 2001)
- [11] Marcus, J.: Politicizing University Governance, in National Crosstalk, 2001, National Center for Public Policy and Higher Education.

PEDAGOGICKÉ VZDĚLÁVÁNÍ VYSOKOŠKOLSKÝCH UČITELŮ JAKO AKTUÁLNÍ POTŘEBA

Jaroslava Vašutová

Nové kontexty vysokoškolského vzdělávání

Vstup České republiky do Evropské unie předznamenal nové kontexty pro vysoké školství a vzdělávání. V popředí zájmu vzdělávací politiky a expertů stojí paradigma vzdělávání reflektující společnost vědění. „Znalosti jsou dominující v individuálním i institucionálním životě a stávají se kardinálním problémem naší současnosti. Jak jsou znalosti produkovány, využívány a komunikovány, se stává novým paradigmatickým charakterizovaným jako společností vědění.“ (Mestenhauer 2003). Očekává se, že vysoké školy sehraji v tomto směru rozhodující roli, avšak musí udržet vysoký standard ve svých činnostech a působnostech. „Univerzity zůstávají hlavním centrem vzdělávání s internacionální působností a jsou pokladnicí akumulující učenost ku prospěchu společnosti založené na znalostech. Jestliže tuto roli univerzity ztratí, je otázkou, kdo bude dělat výzkum a připravovat příští generaci vědců.“ (Altbach 1998).

V podmínkách rozbíhajícího se Lisabonského procesu (Příloha Učitelových novin 2003) je zřejmé, že vysoké školy projdou proměnou, a to nejen ve strategiích vědeckovýzkumné činnosti, ale především ve strategiích zprostředkování, šíření a ukotvování poznatků. Experti proto věnují značnou pozornost vzdělávací funkci vysokých škol v měnících se společenských podmínkách, neboť absolventy je třeba vybavit znalostmi a dovednostmi přinášejícími prosperitu společnosti. „Jejich kvalita bude záviset na nových způsobech výuky a podmínkách učení, na nových přístupech k hodnocení, na obnově kurikula definovaného v pojmech kompetencí a na vzdělávání vysokoškolských

učitelů pro získání požadovaných pedagogických kvalit.“ (Paul 2003). Pokud nepřistoupíme na pouhé proklamace a formální politické závazky, pak je třeba vyměňovat institucionální zodpovědnost autonomních vysokých škol a jejich akademických sborů za kvalitu procesů a výsledků vzdělávání, což je v zahraničních systémech propojováno s evaluačními procesy.

Proměna funkcí vysokých škol je dnes o to složitější, že nelze pominout tradiční poslání univerzit v rovině akademických hodnot a kultury, ale zároveň je nutné akceptovat nadnárodní trendy vývoje společenských potřeb ve vzdělávání a dění na trhu vzdělávání a trhu práce. Tato synergie vyvolává řadu otázek typu „co a jak“ změnit, zkvalitnit, rozvíjet, udržet atd. Jedna z dílčích otázek se dotýká zkvalitnění vysokoškolské výuky a pedagogické kvalifikace vysokoškolských učitelů pro nové vzdělávací podmínky.

Pedagogické činnosti se na vysoké škole stávají vysoce odbornými a vyžadují profesionalitu vysokoškolského učitele. V porevoluční době se u nás hodně spoléhalo na osobní přístup k výuce a individuální zodpovědnost vycházející z obnovených akademických svobod. K udržení vysokého vzdělávacího standardu však začaly nové generaci vysokoškolských učitelů chybět pedagogické znalosti. Zatímco v zahraničí nacházíme v posledních letech řadu obsáhlých publikací, které se zabývají na stovkách stránek problematikou studentského subjektu, jeho učení a studia, kurikulem, strategiemi výuky, hodnocením studentů, interpersonálními vztahy atd. (například Chickering a kol. 1990, Elton 1987, Light a Cox 2001, McKeachie a kol. 1999, Ramsden 1991, Walker a kol. 2001), u nás je tato