

# Klasifikace jako alternativa žebříčků: Mohou mít podobné dopady na vysoké školy?

*Michaela Šmídová, Hana Zimmerhaklová*

AULA, 2013, Vol.21, No. 1: 46-67

## **Classification as an alternative for rankings: May they have similar impacts on higher education institutions?**

**Abstract:** The basic question, which we solve in the text, is whether the impacts of classifications on higher education institutions may be similar as the impacts of rankings. Rankings and classifications are created as control tools through the prism of the neoliberal ideology. However, classifications seek for a more structured view of the institution and this could be a result of certain changes and developments in this ideology.

The problem will be approached through analysis of texts and two case studies (studies of Carnegie Classification and CHE Rankings). In the analysis, we are concerned primarily on tracking professional texts and communication in this subject. Subsequently, case studies will allow us to examine the phenomenon of classification (and its consequences) in depth in a particular context.

## Úvodem

Především v posledních deseti letech jsme svědky velkého boomu hodnocení vysokých škol. Právě žebříčky lze chápat jako jeden z významných nástrojů, který se pro tyto účely používá. Výsledky žebříčků rezonují nejen mezi školami a vzrůstající pozornost je jim věnována zejména ve veřejné politice, ale také čím dál tím víc ovlivňují i širokou veřejnost. Klasifikace vysokých škol, které existují a jsou používány zejména na národních úrovních, nevyvolaly zdaleka takový ohlas, i když některé z nich mají ještě podstatně delší tradici (např. americká *Carnegie Classification*, o které hovoříme podrobněji na jiném místě textu).

Základním problémem, kterým se budeme v textu zabývat, je otázka, jestli dopady klasifikací vysokých škol mohou být podobné jako dopady žebříčků.

Tato otázka stojí na několika hlavních premisách. Vysoké školství v současné době je významně ovlivňováno globálně sdílenými ideologiemi. Převažující ideologií je neoliberální pohled na vysoké školy, který redefinuje vzdělání na podstatný prostředek ekonomického rozvoje jednotlivých států (Hursh, 2008). Jeho opodstatněnost a kvalita se odvíjí od užitečnosti pro ekonomický růst. To se projevuje jednak tlakem na uplatnitelnost studentů na trhu práce a jednak na vyzdvihování výzkumných aktivit, jejichž výsledky lze využít přímo v praxi (transfer znalostí). Paradoxně je také s touto ideologií volného trhu a individuální odpovědnosti spojen nárůst kontroly prostřednictvím nových organizačních forem a technologických metod (Barry, Osborne, Rose, 1996). Na půdě veřejných institucí a mezi nimi na vysokých školách to vede mimo jiné k zavádění nových modelů řízení, které lze v souhrnu označit jako tzv. *new public management*. To znamená, že se ve vzdělávacích institucích uplatňuje podobný styl řízení jako ve firmách. Vysoké školy jsou následně vnímány jako firmy a jsou také vystavovány požadavkům na konkurenceschopnost, efektivitu, excelenci a také (finanční) zodpovědnost (tzv. *accountability*) aj. Uplatňování neoliberální ideologie a přístupu *new public management* v praxi má na školy přímý dopad a ovlivňuje jejich podobu jako institucí (Deem, Mahony, 2005, Meek, Goedegebuure, Santiago, Carvalho, 2010). Žebříčky i klasifikace jsou vytvářeny jako nástroje kontroly, které sledují školu právě prizmatem této ideologie či přístupu. Klasifikace nicméně usilují o strukturovanější pohled na školu a mohou být i výsledkem určitých změn a posunů v této oblasti.

V našem textu budeme rozlišovat dva obecné „ideální“ typy hodnocení vysokých škol, a to **klasifikace a žebříčky**. Hovoříme zde o ideálních typech, protože zejména reálně existující klasifikace v sobě nesou prvky žebříčků. Naopak některé žebříčky v sobě mají také některé vlastnosti klasifikací. Ve veřejném (politickém i mediálním) prostoru jsou tyto dva přístupy často směřovány a používány téměř výhradně jako žebříčky (ve smyslu, kdo je lepší a kdo horší).

**Žebříčky** slouží k tomu, abychom věděli, kdo je nejlepší a kdo nejhorší, a případně kdo je mezi tím. Dávají jednotky do **hierarchicky, vertikálně** uspořádaného pořadí. V té souvislosti mohou mít na jednotlivé školy i určitý dopad.

Naopak **klasifikace** slouží v obecném slova smyslu k tomu, abychom mnoho různých prvků rozdělili do větších a přehlednějších (transparentnějších) celků, do tříd, které reprezentují nějakou sledovanou/vybranou kvalitu. Jedná se především o třídění prvků na základě **podobnosti(i)** a o **horizontální** členění.

Konkrétním impulsem pro zkoumání tohoto tématu se stala **klasifikace U-MAP**, která vznikla v Nizozemí v roce 2010 v rámci mezinárodního

projektu financovaného z Lifelong Learning Programme. Tento dlouhodobý projekt si klade za cíl vytvořit multidimenzionální klasifikaci vysokých škol na základě vybraných relevantních kritérií (indikátorů), a to v takové podobě, která by byla co nejvíce srozumitelná, přístupná a spolehlivá pro různé druhy uživatelů (studenty, kteří si vybírají vysokou školu (VŠ), státní správu, potenciální zaměstnavatele, atd.).<sup>1</sup> U-MAP se zaměřuje na 6 oblastí/dimenzí činností vysokých škol. Sledovanými dimenzemi jsou vzdělávací profil, studentský profil, výzkumné zaměření, přenos znalostí, internacionalizace, regionální zakotvení. Tyto dimenze jsou uspořádávány do obrázku/grafu, který reprezentuje jednu vysokou školu. Výsledkem takového uspořádání a následně vzájemného porovnání grafů jednotlivých škol není pořadí vysokých škol (žebříček), ale ilustrace a přehled různosti aktivit vysokých škol.

## Metoda

K problému budeme přistupovat prostřednictvím analytické rešerše a dvou případových studií.

Prostřednictvím analytické rešerše se zaměříme na diskusi týkající se žebříčků. V této analýze nám jde především o sledování textové a zároveň odborné komunikace v oblasti daného tématu. V našem případě analyzujeme především zahraniční odborné publikace zaměřující se na problematiku „měření“ vysokých škol. Obecně lze říci, že se tématem zabývají ze dvou hlavních hledisek. První z nich je kritika metodologie „měření“, druhým proudem jsou potom stati a knihy, které se zabývají obecnějšími souvislostmi vývoje vysokého školství (např. Hazelkorn, 2011, s. 10-11).

Přehled významných žebříčků a popis jejich základních charakteristik podává publikace *EUA report on rankings 2011*, z jejíhož seznamu vycházíme. Důležitým zdrojem je pro nás i souhrn žebříčků a klasifikací, včetně indikátorů a jejich vah, tak jak jej nabízí také kniha Ellen Hazelkorn *Rankings and the Reshaping of Higher Education*. Pro české prostředí je k dispozici základní přehled žebříčků, které vycházejí zejména z prostředí českých deníků (Minksová, 2008).

Případové studie nám umožní zkoumat fenomén klasifikace (a jeho dopady) do hloubky v konkrétním kontextu. První ze studií je zaměřena na *Carnegie Classification* v USA. Tato klasifikace byla zvolena především kvůli své dlouholeté tradici, tudíž jsou její dopady již mapovány (jsou sledovány různými výzkumy). Druhým případem bude *CHE Rankings*, který se sice názvem hlásí k žebříčkům, ale svoji podstatou se blíží klasifikaci (srovnatelné s *Carnegie Classification*). Popisuje školy prostřednictvím několika různých

<sup>1</sup> Více viz [www.u-map.eu](http://www.u-map.eu)



dimenzí, čili primárně se snaží předcházet zjednodušené hierarchizaci. Tento případ byl zvolen kvůli kulturní blízkosti německého vysokého školství českému.

## Rozdíly mezi klasifikacemi a žebříčky

První rozdíl mezi klasifikacemi a žebříčky představuje odpověď na otázku: „**Co (všechno nebo hlavně) měří?**“ Žebříčky se obvykle zaměřují na **jeden aspekt** aktivit/činností vysoké školy nebo případně jeden aspekt významně zdůrazňují. Možná přesnější je konstatování, že vysoké školy či univerzity mají z jejich pohledu pouze jeden rozměr. Klasifikace jsou naproti tomu **vícerozměrné, multidimenzionální**. Výsledkem je na jedné straně jakási zdánlivá unifikace pohledu na vysoké školy a na straně druhé zobrazení diverzity či různosti vysokých škol, i když zdaleka ne v její úplnosti.

První přístup chápe univerzity jako v zásadě stejné, a tudíž srovnatelné bez ohledu na jejich reálnou situaci, nebo alespoň tuto stejnost/stejnorodost implicitně předpokládá (např. nepracuje vůbec s kulturní odlišností)<sup>2</sup>. Druhý přístup počítá od začátku s tím, že jsou vysoké školy vzájemně hodně odlišné: mají různou velikost, různě dlouhou tradici, různou šířku oborového spektra, a proto jsou srovnatelné jen ve větších celcích (*clusterech*), které se sdružují na základě nějaké definované podobnosti (např. srovnávají se tak jen ty, které jsou podobně velké, nebo ty, které jsou zaměřené hlavně na region, nebo jsou to školy jen s technickými obory apod.) Tuto diverzitu univerzit a vysokých škol uchovává (a přiznává) i v prezentaci. Pracuje také v rámci jednoho kulturního okruhu – to je patrné jak u budované evropské klasifikace U–MAP, tak u americké *Carnegie Classification*.

Jak bylo řečeno, s předchozím rozdílem velice úzce souvisí také způsob, jakým se pozice/postavení vysokých škol prezentuje. Zatímco žebříčky pracují s jedním agregovaným indexem/celkovým skóre, klasifikace (ale vlastně i některé žebříčky někdy označované jako *multi-rankings*) v souladu se svou vícerozměrností pracují s (mnoha či jen několika) různými indikátory a kategoriemi tak, aby bylo možné pohlížet na vysokou školu z více úhlů pohledu.

Používání jediného skóre či indexu v případě žebříčků vede k výše zmiňovanému hierarchickému řazení založenému na zdánlivě objektivizovaném údaji. Ale způsoby, jak k takovému jedinému údaji

<sup>2</sup> O problému kulturní či civilizační podmíněnosti v souvislosti s tzv. *world class universities* pojednává např. Marginson (2011). V tomto článku porovnává konfuciánský, americký a britský model, které vycházejí z různých a vzájemně odlišných kulturních tradic.



dojít, jsou samozřejmě různé. Zpochybnění může např. vycházet z toho, že jednotlivé údaje ve formě podkladů pro agregaci mají různou váhu, která je jim ale přiřazena v podstatě arbitrárně a bez hlubšího zdůvodnění. Agregované číslo je svého druhu černou skříňkou (*black box*), jejíž obsah není vůbec zřejmý (Shin, Toutkshian, Eichler, 2011, s. 74-76), ale jako jednoduché číselné vyjádření výsledku vypadá na první pohled objektivně, nedá se snadno zpochybnit a každý mu „rozumí“.

V druhém případě (tj. v případě klasifikací) je prezentace komplikovanější a vyžaduje od čtenáře či diváka větší aktivitu a přesnější představu o tom, co vlastně chce zjistit/vědět. Na vysokou školu se jejím prostřednictvím lze dívat z různých pohledů, a to takových, které jsou pro toho kterého zájemce relevantní.<sup>3</sup>

Další rozdíl spočívá v zaměření žebříčků a klasifikací: **Jak vysokou školu měří? Na co jsou zaměřeny?** Jak bylo řečeno výše, žebříčky jsou ve výsledku jednorozměrné a pro mnohé z nich, včetně toho asi nejpopulárnějšího ARWU, je charakteristické, že hlavní a nejvíce sledovanou aktivitou, kterou je poměřována veškerá další činnost vysokých škol, je oblast výzkumu (*research*). To se dá říci například i o současné podobě žebříčku QS University Ranking (tj. o jeho podobě po roce 2010, dříve THE-QS), kde váha spojená s výzkumem a publikační činností tvoří více než 60%, i když metoda sběru dat pro QS je od ARWU výrazně odlišná a větší mírou závisí také na vlastních anketách mezi vybranými akademiky. Je potřeba dodat, že takový důraz na výzkum není absolutním pravidlem, ale je příznačný právě pro nejpopulárnější globální žebříčky, k nimž se vztahují média i veřejná politika. Taková pozice výzkumu („tradiční indikátor prestiže“ – o tom viz více dále) je pravděpodobně dána jeho současným mohutným oceňováním jako motoru ekonomického úspěchu. Vlivné žebříčky, které kladou důraz na výzkum, zvětšují jeho význam a tak ovlivňují zaměření vysokých škol.

Žebříčky často výzkum a jeho kvalitu měří prostřednictvím výstupů (*outcomes*), které se týkají různých typů vědecké činnosti, jako jsou produkce publikací, zisk významných cen, citační koeficienty, apod. Kromě tohoto již samo o sobě úzkého zaměření na výzkum zde existuje další výrazné omezení na úrovni typů výzkumných výstupů. Tak se měří jen Nobelovy ceny – což je sice krajní, ale ilustrativní příklad z již zmiňovaného ARWU, nebo jen citace z konkrétních databází a nebo jen velmi omezený typ výstupů – články ve vybraných nebo jen impaktovaných časopisech. Mnohokrát bylo také konstatováno, že právě to je velmi omezený pohled, který významně opomíjí jak některé vědecké obory (zejména humanitní), tak jiné jazyky než angličtinu apod. (Rauhvargers, 2011,

<sup>3</sup> To je právě případ projektu U-MAP, který pracuje s 6 různými dimenzemi.

s. 64-65). Tyto nedostatky se pokoušejí metodologové částečně napravovat, a to vede k relativně častým změnám, které vlastně do jisté míry znemožňují porovnání žebříčků v čase a znehodnocuje (nebo nadhodnocuje) případné posuny škol v jejich rámci. Stále však zůstává základní problém, a to v tom smyslu, že přístup zaměřený především na jeden aspekt činnosti vysokých škol umenšuje další a pro reálný život školy stejně důležité aspekty. Takže zaměření na výzkum opomíjí možná (?) nejpodstatnější aktivitu vysoké školy a to vzdělávání.

Naproti tomu klasifikace už vzhledem ke své vícerozměrnosti se soustředí na několik různých typů činnosti vysokých škol. Častými kritérii tak mohou být třeba sledování pedagogické činnosti, internacionalizace (tzn. v širokém slova smyslu provázání se zahraničím) nebo lokální/regionální zakotvení školy; výzkumné zaměření ale není opomíjeno ani zde. Zásadní okolností je ale skutečnost, že všechny dimenze mají (teoreticky) stejnou váhu a důležitost.

Důležité je neopomenout skutečnost, že zaměření na jednu nebo více dimenzí činností vysokých škol je silně podmíněné vnějšími okolnostmi. Výběr jednotlivých dimenzí je totiž bezesporu silně ovlivněn společenským kontextem, který se ale v čase proměňuje. Není tedy možné zapomenout, že žebříček ARWU byl vytvořen na půdě čínské technicky zaměřené univerzity a že chtěl „jenom“ ukázat pozice čínských škol ve výzkumu a vývoji v porovnání s americkými. Platí rovněž, že to, co zajímá publikum (potenciální studenti, státní i soukromou sféru), může být v čase velmi proměnlivé.

Další otázka, kterou je možné položit v souvislosti s rozdíly mezi žebříčky a klasifikacemi zní: **Koho měří?** Je příznačné, že žebříčky se prezentují často jako globální, celosvětové a tuto celosvětovost mají i ve svém názvu. Taková vlastnost je ale nadsazená, protože ve skutečnosti se zabývají jenom velmi omezeným vzorkem vysokých škol. V případě těch nejznámějších žebříčků se dokonce dá hovořit o určitém stupni elitářství, protože se zabývají pouze maximálně 3% všech světových univerzit, ostatní vysokoškolské instituce (cca 16 000) se do této klasifikace vůbec nedostanou. Tím spíše může nastat nezamýšlený efekt tohoto přístupu, který je vyjádřen v tvrzení: „*Ranking elite universities, shaking all*“ (Rauhvargers, 2011, s. 13). Tedy vysoké školy, které jsou v žebříčku umístěny ze svého pohledu nízko nebo vůbec, se začnou snažit vyrovnávat se nikoliv s kvalitou svých činností, ale s kritérii, která mohou zlepšit jejich postavení.

Klasifikace naproti tomu vznikají zejména na národních úrovních nebo v menších, přesněji definovaných nadnárodních celcích (např. EU). Jejich ohraničení je dáno a také jednoznačně přiznáno. To je dané i tím, že vlastně zobrazují systém daného celku jako je stát, či sdružení států jako je například Evropská unie. Z klasifikace nevypadává nikdo, kdo patří do definovaného celku.

## Dopady žebříčků a klasifikací

Jaký je tedy **veřejný dopad žebříčků a klasifikací**? Především výsledky žebříčků jsou opakovaně publikovány v prestižních denících a časopisech a vlastně výhradně tam. Dokonce se dá říci, že některé z nich jsou v podstatě komerční záležitosti. Možná díky této mediální známosti a konzumentské přístupnosti (např. Rauhvargers, 2011, s.12) je berou výrazně v potaz také politici a zařazují vzestup „svých“ škol do plánů na jejich rozvoj a podporu.

Relevance žebříčků je zpochybňována nebo alespoň podrobována kritice zejména v odborných vědeckých kruzích. Tam se vede poměrně vášnivá diskuse o tom, co jejich používání znamená a k čemu může vést. Přes převažující kritiku, která je vůči nim uplatňována, velká část autorů (např. Marginson, van der Wende, 2007, nebo Hazelkorn, 2011) jejich existenci považuje za již v podstatě pevně ukotvenou a počítají s nimi jako s důležitým nástrojem veřejné politiky, v některých případech (jako je např. Japonsko, Čína) již prakticky uplatňovaným (Deem, Mok, Lucas, 2008). Vyhlášení snah o vzestup některých „národních“ vysokých škol se tak stává běžnou součástí politických vyjádření a je chápáno jako jeden ze způsobů globálního konkurenčního boje.

Taková vyhlášení a následné zaměření, a to především prostřednictvím finanční podpory, na školy/univerzity, které mají největší šanci postoupit v žebříčku vzhůru, ale může vést k tomu, že se celý systém vysokého školství v dané zemi nezvyšuje, ale naopak dochází ke stále větším rozdílům v kvalitě, prestiži i financování mezi tzv. excelentními a ostatními školami. Ekonomická stratifikace a nerovnost mezi *excelentními* a *neexcelentními* vysokými školami může mít vliv na celou společnost a její vnitřní solidaritu (Hazelkorn, 2011, s.199) Tento přístup tak produkuje *world class university*, ale nikoliv *world class system* (Hazelkorn, 2009, s. 7).<sup>4</sup> Naopak se zdá, že celý (míněno národní) systém může být čím dál tím více vertikálně stratifikován. A taková stratifikace se netýká jen možností přístupů k finančním zdrojům, ale i prestiže, zájmu veřejnosti, studentů apod. Výsledkem je, že rozdíly mezi „vítězi“ a „poraženými“ se stále zvětšují (např. Kehm, Pasternak, 2008).

Klasifikace nemohou mít takový ohlas jako žebříčky už vzhledem k tomu, že jejich prezentace není zdaleka tak jednoduchá a přehledná, a že se tak poněkud vzpírá zjednodušenému vidění. Na jejich základě nelze vyhlášovat jednoznačně formulované (a v některých ohledech populární a populistické) cíle. Využívat je mohou zejména studenti, ale stejně tak mohou sloužit ke zmapování situace celého sledovaného systému, který mnohem plastičtěji naznačuje diverzitu

<sup>4</sup> *World class university* může být chápán jako model vycházející z neoliberálních základů, *world class system* naproti tomu je modelem sociálně-demokratickým. (Hazelkorn, 2011, s. 185-186).

vysokých škol. A jedině v tomto smyslu mohou sloužit jako jedno z důležitých východisek pro rozhodování státní/ regionální sféry.

Snad ještě důležitější otázkou je také to, **jaké mají žebříčky a klasifikace důsledky pro samotné vysoké školy?** Do svých úvah berou zejména globální žebříčky také představitelé vysokých škol. Jejich představa, že je nutné v nich uspět, je tím silnější, čím víc je na vzestup či sestup v žebříčku navázána finanční podpora instituce.

Důsledkem jednostranně zaměřených, ale vlivných žebříčků vysokých škol je změna podoby vysokých škol, které se přetvářejí podle kritérií, jež je v žebříčku mohou posunout výše. Někdy to může být „jen“ manipulace s daty dodávanými do žebříčků (Rauhvargers, 2011, s. 15). Jindy přímá a záměrná změna vnitřní struktury vysoké školy. To znamená třeba nastavení finančních pravidel navázaných na výkon tak, že mohou ve svém důsledku vést k rušení nebo zmenšování humanitních a uměleckých (i jiných „neoceňovaných“) oddělení/ kateder/fakult, které nejsou z hlediska kritérií žebříčků tak výkonné. (např. Hazelkorn, 2009; Williams, 2008). Nebo třeba proklamací mnoha (většiny?) vysokých škol, že chtějí být excelentní ve výzkumu (Boulton, 2010, s. 6). Někteří autoři v této souvislosti uplatňují také Foucaultův koncept, aby popsali dopady žebříčků na podobu a fungování vysokých škol. Použití tohoto konceptu ukázali na případech amerických právnických vysokých škol Michael Sander a Wendy Nelson Espeland (2009) a na jejich poznatky je odkazováno i v dalších publikacích. Žebříčky mají podle nich takový vliv, že mění uvažování institucí o sobě samých (dochází u nich ke změně institucionálního chování), a zároveň se mění také vnější pohled na ně. To se děje prostřednictvím tzv. technik moci „dohledu“ a „normalizace“ (*surveillance, normalization*) (Campbell, nedatováno). Z jejich studie cituje Gray (2010, s. 688): „*Ranking pressures become internalized and change behaviour by imposing a metric of comparison that obscures the different purposes law schools serve.*“ A sám dodává, že: „*rankings are seductive as well as coercive and they do potentially offer valued identities for those who conform to and prosper within them.*“ (v jeho případě se jedná o žebříčky odborných časopisů, ale tento poznatek lze dobře uplatnit i v případě vysokých škol...).

I klasifikace mohou být v tomto ohledu formující, a to zejména pokud bude kladen důraz jen na jednu „prestížní“ dimenzi. Pokud by například byla výše finančních prostředků navázána výhradně na sledování aktivit v jedné dimenzi, pak by výsledkem nepochybně mohlo být i soustředění jen na činnost v rámci této dimenze. Tak by došlo v podstatě ke stejnému efektu jako v případě žebříčků: pokud je jeden aspekt činnosti vysoké školy hodnocen jako dominantní a je na něj navázána kvalita jako celek, nebo je preferován prostřednictvím finančních zdrojů „navíc“, pak se na ně znovu snaží všichni (zcela pragmaticky) soustředit a opomíjejí to ostatní, co není oceňováno.



Obecně platí, že informace, které poskytují žebříčky i klasifikace, jsou určeny pro poměrně široké spektrum zájemců a zainteresovaných osob. Ale nejvíce jsou sledovány dopady na rozhodování **studentů**. Jak moc a také jací studenti či zájemci o studium používají tyto informace? Například Dill a Soo (2005, s. 513) tvrdí, že: „*U.S. and U.K. research suggests that only some potential students are primarily interested in the prestige ranking of HEIs, and, interestingly, these students tend to be disproportionately drawn from high-achieving and socially advantaged groups.*“. Lze usuzovat, že zájem studovat na vysokých školách, které jsou vysoko umístěné v nějakém uznávaném žebříčku, má (zatím) poměrně úzce profilovaná skupina potenciálních studentů, kteří ve vzdělání preferují zejména prestiž a úspěch, a která má rovněž možnosti (finanční a sociální) se na takové oceňované školy dostat. To ale není nová skutečnost, například ve Spojených státech amerických přes více než padesátiletou snahu federálních institucí o snižování sociálních a ekonomických bariér existuje velmi silná stratifikace z hlediska příjmů, rasy/ethnicity. A studenti, kteří pocházejí z nízkopříjmových domácností a patří k afro-americké nebo hispánské populaci, se soustřeďují zejména na vysokých školách z hlediska školného levnějších a méně prestižních (tj. takových, které mají *lower selectivity*) (Finney, 2011). Na školy, které byly prestižní již dříve a bez ohledu na existenci žebříčků, se vždy hlásili zejména studenti, kteří disponovali vysokým sociálním a ekonomickým kapitálem, a žebříčky tento efekt pravděpodobně ještě více prohlubují. O dopadech klasifikací v souvislosti se zájmem studentů se zmiňujeme dále v případové studii o německém *CHE-Ranking*.

## Případy klasifikací v USA a Německu

Pokud si budeme klást otázku, jak mohou klasifikace školy konkrétně ovlivnit, je důležité představit jejich funkčnost zejména z pohledu praxe.

Pro účel sondy do praxe klasifikací byly zvoleny dva případy. Zaprvé se jedná o klasifikaci *Carnegie Classification* v USA. Ta byla vybrána, neboť jde o vůbec první pokus o vícedimenzionální klasifikaci vysokých škol, který inspiroval některé stávající analogie v Evropě (volnou inspirací byla například pro U-MAP nebo THE-QS<sup>5</sup>). *Carnegie Classification* také reagovala na počátek masifikace vysokého školství v USA. Hlavním důvodem jejího výběru ale bylo, že má dlouholetou tradici a několik verzí. Proto na ní lze již velmi dobře demonstrovat dopady na vysoké školství v USA.

<sup>5</sup> Někteří odborníci hovoří o THE-QS hodnocení, které vzniká na základě dat a metodiky *QS World University Ranking*, i jako o klasifikaci, neboť představuje školu v několika dimenzích – velikosti, šíři zaměření a úrovni výzkumných aktivit. Více viz. (Koucký, Bartušek, 2010, s. 6)

Jako druhý příklad bylo zvoleno hodnocení německých vysokých škol. Na rozdíl od USA Německo nedisponuje klasifikací jako je *Carnegie Classification*, tj. s dlouhodobou tradicí a výraznou dominancí na národní úrovni. Přesto je to příklad důležitý, neboť pro nás představuje kulturně blízké prostředí. A i když je v některých směrech německý vysokoškolský systém našemu přece jen poněkud vzdálen (jedná se zejména o federativní uspořádání Německa, v němž je pro chod vysokých škol rozhodující legislativa zemských vlád nikoliv centrální (federální) vlády, dále pak o striktní rozdělení škol na *univerzity* a tzv. *Fachhochschulen*<sup>6</sup>), v jistých základních rysech se mu naopak zřetelně podobá. Jedná se především o přetrvávající vnímání univerzit jako místa nezávislého poznání a zkoumání. Jejich zaměření udávají přední odborníci, kteří mají být sami o sobě zárukou úrovně a kvality a další hodnocení kvality (zejména to zaměřené na výzkumné aktivity měřené pomocí kvantity) je vnímáno mnohdy skepticky.<sup>7</sup> Univerzity tímto způsobem mohou do jisté míry odolávat tlakům neoliberální ideologie, na druhé straně může tato nezávislost svádět až k pasivitě a neměnnosti v záležitostech, které je potřebné rozvíjet. I proto německý vysokoškolský systém zaznamenal v posledních dvou desetiletích rozsáhlejší úvahy a diskuse nad vlastní kvalitou. Ty vedly k vytvoření několika přístupů k hodnocení jednotlivých škol, za něž převzaly odpovědnost jednak přímo školy a jednak nezávislé agentury. V textu se budeme zabývat, kromě obecných souvislostí, jedním případem – *CHE Rankings*, které se zaměřují na charakterizování školy prostřednictvím několika dimenzí.

## USA – Carnegie Classification

V USA je vysoké školství značně diferencované, nalezneme jak veřejné tak soukromé školy, které se dále člení na tzv. *colleges* a univerzity.<sup>8</sup> Toto rozdělení samo o sobě implikuje velkou rozdílnost v oborovém zaměření škol, v jejich

<sup>6</sup> Více viz dále.

<sup>7</sup> Tuto skepsi vystižně popsal např. rakouský germanista, historik a filozof Konrad P. Liessmann, který ve své úvaze *Teorie nevzdělanosti* kritizuje mimo jiné i způsob hodnocení vědecké praxe (Liessmann, 2008). I další odborníci pohlízejí na takový způsob hodnocení přinejmenším s nedůvěrou, např. Höresch (2006), nebo Pritchard (2005). V neposlední řadě, mimo středoevropský rámec, Lucas (2006).

<sup>8</sup> V současné době je USA více než 600 veřejných a téměř 1800 soukromých čtyřletých vysokých škol (*colleges*) a univerzit. Akademické tituly udílené na těchto školách zahrnují bakalářský stupeň a graduované tituly – magisterský a doktorandský stupeň. Nejčastějším „undergraduate“ titulem je bakalář. Je obvykle udělován na základě čtyřletého denního studia. „Associate degree“, nabízený na tzv. *community colleges* vyžaduje dvouleté denní studium. Základním „graduate“ titulem je master's degree, který požaduje obvykle jedno nebo dvouleté denní studium po bakalářském studiu. Vědecké doktorské tituly (Ph.D. nebo jeho ekvivalenty) obvykle vyžadují nejméně 5-7 roků po bakalářském studiu. Více viz <http://www.ed.gov/>, staženo 25. 2. 2012.

způsobu spravování a financování, ale v neposlední řadě i v rovině kvalitativní. Již na konci 60. let, kdy docházelo v USA k masifikaci vysokého školství, proto odstartovaly debaty, které měly za cíl řešit jednak otázku poslání vysokoškolského vzdělání a transparentnosti vysokých škol (tj. zpřehlednit systém vysokoškolského vzdělávání), jednak problém jejich kvality.

Výše zmiňovanými problémy se začala v roce 1967 zabývat i speciální komise – *Carnegie Commission*, která byla k danému účelu přímo založena. Zástupci komise pocházeli/jí z nadace *Carnegie Foundation*, která se prezentuje jako nezávislé, veřejně působící a vědecké centrum.<sup>9</sup>

Komise se zaměřila především na rozvoj systému klasifikace, jež by co nejlépe popsala každou jednotlivou školu ve vztahu k jejímu poslání – misi a reagovala tak na velkou diverzitu těchto institucí. V roce 1971 byla zveřejněna první verze klasifikace, která rozřadila školy do pěti hlavních kategorií a dalších podkategorií, jejichž počet byl v jednotlivých kategoriích různý.<sup>10</sup> Obecně lze tedy tvrdit, že se tyto podjednotky snažily respektovat zaměření jednotlivých škol. V roce 1976 již dochází k posunu, který vlastně vytváří určité úrovně rozřazení škol. Je vydána nová verze *Carnegie Classification*, která pět hlavních (výše uvedených) kategorií rozčleňuje na dvě skupiny I. a II. Za tímto rozřazením stály následující kvantitativní indikátory: velikost federální finanční podpory, počet Ph.D. absolventů a přijatých studentů (Vught, 2009).

Od té doby se klasifikace několikrát proměnila, ať již po konceptuální, tak i po technické stránce. Postupem času se také stala určitou dominantou v typologizaci škol v USA, která je dnes využívána širokým spektrem uživatelů (institucemi, státem, nadacemi, členy organizací, zpravodajskými časopisy, médii atd.).<sup>11</sup>

Mnohokrát bylo zvažováno, zda je nastavení klasifikace dostačující. Debaty vznikaly (a vznikají) především kolem neměnnosti indikátorů – otázkou je, zda mají zůstat dlouhodobě stejné, nebo se mají podřizovat novým studijním trendům. (McCormick a Mie Zhao, 2005). V dlouhodobé perspektivě hlavní indikátory zůstávají stejné, kromě výše uvedených se soustředí na výukové a výzkumné aktivity jednotlivých škol (např. počet bakalářských a magisterských oborů, nebo výsledky výzkumné činnosti).

<sup>9</sup> Srov. <http://www.carnegiefoundation.org/about-us/about-carnegie>, staženo 23. 10. 2012

<sup>10</sup> Rozdělení do hlavních kategorií vypadalo následovně: Doctoral-Granting Institution, Comprehensive College, Liberal Art College, Two year Colleges and Institution, Professional School (McCormick, Mie Zhao, 2005).

<sup>11</sup> Ve Spojených státech existují i další klasifikační systémy (např. *The Academic Marketplace*, *Southern Regional Education Board*, *AAUP Salary Survey* atd.) Více viz (McCormick, Mie Zhao, 2005, s. 54).

Tato neměnnost ukazatelů a poměrně dlouhodobá kontinuita klasifikace umožňují nahlédnout na proměnu samotných vysokých škol a ptát se, jak k této změně přispívá samotná klasifikace. To je zároveň i jedna z nejpodstatnějších otázek podobného sledování škol, které si bere za cíl popsat dané školy tak, aby výsledná charakteristika nevytvářela tlak na vysoké školy ve smyslu změny jejich zaměření a hierarchizace.

V roce 1995 S. F. Aldersley srovnal a analyzoval tři verze *Carnegie Classification* z let 1976, 1987 a 1994 a došel k závěru, že „tradiční indikátory prestiže“ jsou pro univerzity silnou motivací k posunu (McCormick a Mie Zhao, 2005).<sup>12</sup> Z toho vyplývá, že některé „mise“ škol jsou lukrativnější než jiné, a že se vysoké školy nechaly klasifikací ovlivnit. V souvislosti s Aldersleyho výzkumem lze tvrdit, že k preferovanějším (jak ze strany účastníků podílejících se na financování školy, tak i ze strany studentů) patří výzkumné zaměření školy, neboť největší početní nárůst ve sledovaných letech zaznamenala kategorie výzkumných univerzit.

Tato úvaha a další analýzy, které ke sledovanému problému vznikly, např. (Zemsky, 2004)<sup>13</sup>, odstartovaly diskuze nad tím, zda podobné charakteristiky škol nepovedou – oproti původnímu záměru popsat a zachovat tak jejich různorodost – k jejich větší homogenizaci. A zda se výše jmenovaný posun k vědeckému zaměření školy (*academic drift*) nestává něčím typickým pro celý vysokoškolský systém jako takový.

*Carnegie Classification*, která primárně reagovala na vysokou diverzitu vysokých škol v 60. letech a chtěla ji učinit transparentní, vedla posléze částečně k větší homogenitě těchto institucí, mnohé z nich nasměrovala k výzkumné misi. Proto tvůrci *Carnegie Classification* v současnosti navrhují bližší a důslednější spolupráci se samotnými školami.

Přesto, že je v *Carnegie Classification* kladen důraz na rozmanitost dat, nedokážou tyto údaje, které jsou získávány prostřednictvím jiných organizací než samotnými školami (jde tedy o sekundární data), zcela empiricky popsat to, co vytváří institucionální identitu dané školy. V současné době je tedy přihlíženo i ke vztahu mezi prohlášením školy o vlastní misi – identitě a zjištěním *Carnegie Classification*. Zároveň dochází i ke změnám v oblasti sběru dat, který probíhá ve větší míře dotazníkovým šetřením na sledovaných

<sup>12</sup> Více viz (Aldersley, 1995).

<sup>13</sup> Zemskyho analýza přistupuje k problému homogenizace univerzit z obecnějšího pohledu. Klade si otázku, zda klasifikace může fungovat ve společnosti ovládané tržní silou, neboť je zřejmé, že se univerzity v tomto milieu mohou prezentovat, jak ony chtějí (neexistují žádná omezení) – to vede k homogenizaci a také k obecnému užívání termínu „university“ bez ohledu na důslednost a ochotu univerzit zaštitit se vládní autoritou. (Vught, 2005, s. 11).



## STUDIE

školách (pokud tedy mají samotné školy zájem se takového šetření účastnit). Výzkum pomocí dotazníků se v první řadě zaměřuje hlavně na školy s určitým speciálním posláním, které působí i navenek v různých společenských komunitách a programech (McCormick, Mie Zhao, 2005). To do jisté míry souvisí s novým uvažováním o úloze vysokých škol, které se pod vlivem tlaku na konkurenceschopnost dostávaly často do patové situace, kdy se musely orientovat hlavně na výzkumné aktivity a ostatní činnosti víceméně opomíjet. Tvůrci klasifikace také chtějí předcházet zavádějícím názvům kategorií, obzvláště těch, které se týkají základní mise školy a které by mohly mít posléze vliv i na změnu původního poslání školy. Kategorizace má být napříště výsledkem dohody mezi školou a autory klasifikace. Od roku 2005 také došlo k vytvoření tzv. flexibilních kategorií označujících hlavní poslání školy, což znamená, že se instituce mohou objevit hned v několika kategoriích zároveň (McCormick a Mie Zhao, 2005). Tím by se mělo do jisté předcházet tlaku na školy, jenž je nutil ke změně poslání a posunu napříč kategoriemi. Na místě je také zmínit, že od počátku nového tisíciletí je v klasifikaci prostřednictvím výběru ukazatelů a kategorií kladen větší důraz na vzdělávací funkci vysoké školy.

### Německo – cesta k multidimenzionálnímu rankingu

Německý vysokoškolský systém je binární, skládající se z tzv. *Fachhochschulen* (univerzity aplikovaných věd) a výzkumných univerzit. V současnosti zde funguje přibližně 350 škol, z toho patří více než 180 do kategorie *Fachhochschulen* (ty zahrnují ještě tzv. školsprávní – *Verwaltungsfachhochschulen* – specializované na působnost ve veřejné administrativě).

Dále německý vysokoškolský systém zahrnuje přibližně 150 univerzit, které se dělí na technické, všeobecné, pedagogické, teologické a umělecké. Tyto školy připravují rovněž na povolání, ale jejich hlavním posláním je připravovat absolventy pro výzkum a uměleckou práci – důraz je při tom kladen i na určité hodnoty, na zodpovědnost vůči svobodě, demokracii atd. (Vught, 2005). Stručně řečeno jde o „místa hledání nezávislého poznání“.

Většina škol je veřejných, ale fungují zde i soukromé školy (z výše uvedených je jich asi 70 – jde většinou o malé, jednooborové školy).

V souvislosti se sledovaným tématem je důležité dodat, že v Německu v rámci vysokých škol fungují určitá specifika, kvůli nimž bylo v minulosti pomaleji přistupováno k plošnému hodnocení kvality a také k vytváření podobných klasifikací, které jsou běžné např. v USA nebo Velké Británii.



Tato specifika by bylo možné shrnout v následujících třech bodech:

1. Federativní uspořádání Německa – v Německu v podstatě existuje 16 rozdílných zemských systémů vysokého školství, v němž hrají hlavní roli zemské vlády, nikoliv vláda federální.
2. Autonomie – německé vysoké školy mají vysokou míru autonomie a to nejen jako instituce, ale vysokou autonomií mají i osoby, které zde působí. Vyučující mají velké svobody v tom, co učí a na co se zaměřují při výzkumu.
3. Habilitace – tento prvek hraje důležitou roli v hodnocení kvality, neboť ta je do značné míry závislá na akademických pracovnících samotných. Habilitace sama o sobě je vlastně jakousi zárukou kvality, proto některé německé vysoké školy spatřují zejména externí hodnocení kvality za zbytečné (například (Federkeil, 2005) nebo Banscherus ve sborníku z roku 2011 (Leszczensky, Barthelmes, 2011)).

Z výše uvedených důvodů nebyly německé vysoké školy plošně vůbec hodnoceny až do r. 1989, kdy v magazínu *Der Spiegel* vyšel první žebříček německých vysokých škol, který získal pozornost širší veřejnosti.<sup>14</sup> Tehdy se otázka kvality vysokého školství dostala i do popředí zájmu širší veřejnosti, neboť zde panovala představa o „zaostalosti“ bývalého východního vysokoškolského systému. Vysoké školy ve východní části Německa byly podrobeny rozsáhlé restrukturalizaci, která měla odpovídat západním standardům. V důsledku toho však došlo i k silnému apelu na plošné hodnocení škol v západní části země (Federkeil, 2005).

V následujících letech se začalo mluvit o „zodpovědnosti“ vzdělávacích institucí vůči veřejnosti. Bylo stanoveno, že musí dojít k větší transparentnosti a mnohokrát skloňovaná zodpovědnost ve vztahu k veřejnosti nesmí být chápána jen jako závazek škol ve výzkumných aktivitách.<sup>15</sup> Následkem toho vzniklo v 90. letech mnoho programů i agentur, které se zabývaly externím hodnocením kvality. To položilo slibný základ systému posuzování škol, který je až doposud nejvíce rozšířený.

Z našeho pohledu je podstatné sledovat externí přístup, který reprezentují *CHE Rankings*. Byť jsou v názvu označeny jako žebříčky, blíží se klasifikacím,

<sup>14</sup> V tomto žebříčku se na první místo nedostala žádná z tradičních (starých) univerzit, ale univerzita nová, bez zvláštní reputace ve výzkumu – *Spiegel* se v tomto prvním kole ptal hlavně studentů na jejich spokojenost na škole (Federkeil, 2005).

<sup>15</sup> Wissenschaftsrat (National Research Council) (1993): 10 Thesen zur Hochschulpolitik. In *Empfehlungen und Stellungnahmen 1993*; Köln 1994.

protože je v nich zdůrazňováno zaměření na vícedimenzionální charakteristiku vysokých škol a nejde jim o hierarchické uspořádání. Za *CHE Rankings* stojí Centrum pro rozvoj vysokých škol (*Centre for Higher Education Development (CHE)*). Centrum vzniklo v roce 1994 jako nezávislá a nezisková iniciativa nadace Bertelsmann Stiftung a konference rektorů.<sup>16</sup> Skupina se prezentuje jako nezávislá na politických a komerčních požadavcích, a tudíž schopná připravit objektivní vzhled do situace ve vysokém školství, jehož efektivitu může prostřednictvím analýzy zlepšovat.

Centrum zpracovává následující hodnocení: *CHE University Ranking*, *CHE Research Ranking*, *CHE/DAPM Employability Ranking*, *CHE Excellence Ranking*.

Zaměříme se v první řadě na *CHE University Ranking*. Poprvé byl publikován v roce 1998 a hodnotí 35 německých institucí terciálního vzdělávání. Představuje mnohohrstevnatý popis jednotlivých škol a svojí podstatou se tak blíží klasifikaci U–MAP i *Carnegie Classification* a v první řadě si klade za cíl neřadit školy do hierarchické struktury (označovat některé jako nejlepší atd.). Dále zdůrazňuje, že výsledná klasifikace školy je generována na základě několika ukazatelů, které popisují školy v rámci různých oblastí jejich působnosti. Důležitým bodem této klasifikace je také různorodost pohledu při jejím vytváření, neboť na popisu se podílejí různé skupiny – setkáme se zde s pohledem studentů, zaměstnanců univerzity atd.<sup>17</sup> V tomto bodě je dobré upozornit, že je *CHE University Ranking* v jistém smyslu nadstandardní ve srovnání s podobně konstruovanými klasifikacemi. Např. U–MAP takový pohled nepřináší. Na druhou stranu jde o velmi výběrové a nikoliv plošné hodnocení. Poslední důležitou zásadou hodnocení je to, že určité vysoké škole není dána konkrétní pozice, ale školy jsou přiřazeny do tří hodnocených skupin, a to do nejvyšší skupiny, střední skupiny a konečné skupiny (*top group*, *middle group*, *end group*). Tak má být přecházeno nesprávnému výkladu drobných rozdílů v nominální hodnotě ukazatelů.<sup>18</sup>

Na jednu stranu nelze tomuto přístupu upřít snahu o zachycení silných a slabých stránek škol tak, aby nevzniklo hierarchické uspořádání a tím byl na školy vytvářen i určitý tlak. Na druhé straně si můžeme všimnout v přehledu činností Centra, že dva z jeho „žebříčků“ jsou zaměřeny na užší výsek činností.

<sup>16</sup> Asi 50% rozpočtu této organizace tvoří příspěvky nadace a zbývajících 50% pochází od nezávislých partnerů a ze vzdělávací činnosti Centra. Více viz <http://www.che-concept.de/cms/?getObject=304&getLang=en>, staženo. 27. 2. 2012

<sup>17</sup> Sběr dat probíhá na základě dotazníkového šetření.

<sup>18</sup> Toto je nutné chápat jako relativní. O metodě více *CHE University Ranking* viz <http://www.che-ranking.de/cms/?getObject=644&getLang=en>, nebo Federkeil, Gero: *The CHE University Ranking*, in: *Journal of International Higher Education*, 3, (2010), s. 161-165.



Jednak na hodnocení výzkumu na školách (*CHE Research Ranking*) a dále na tzv. excelenci škol (*CHE Excellence Ranking*). Je tedy dále otázkou, do jaké míry již samotné vymezení kategorizace zajišťuje jistý odstup od hierarchického hodnocení škol a do jaké míry může ovlivňovat školy ve smyslu proměny jejich poslání.

Podívejme blíže zejména na *CHE Excellence Ranking* zaměřující se kvalitu jednotlivých pracovišť na vysokých školách v rámci celé Evropy. Poprvé byl tento „žebříček“ vytvořen v roce 2007 a vstoupily do něj pouze čtyři obory – biologie, chemie, fyzika a matematika.<sup>19</sup> V roce 2009 byl rozšířen o tři společenskovední obory – psychologii, ekonomii a politologii. *CHE Excellence Ranking* proklamuje, že nehledá nejlepší instituce, ale posuzuje kvalitu vybraných skupin oborů na univerzitách. Dále uvádí, že jeho hlavním nástrojem je detailní analýza a ne počty bodů.<sup>20</sup> To samozřejmě na jedné straně brání určitému „sortování“ jednotlivých vysokých škol, na druhé straně je ovšem důležité zmínit, že tyto obory jsou posuzovány především z hlediska zmiňovaných „indikátorů prestiže“. Např. podle počtu citací, počtu špičkových výzkumníků, počtu publikací v databázi Web of Science a počtu projektů v programu Marie Curie<sup>21</sup>. To znamená, že se zaměřuje především na výzkumnou činnost.

Otázkou je dále samotné označení pracovišť jako excelentních. Nenesení sobě již toto označení jistý tlak na ostatní školy, že je potřeba posunout se tímto směrem, že právě onen je ten nejlepší?<sup>22</sup>

<sup>19</sup> I tento samotný výběr oborů může být do jisté míry zavádějící – jedná se obory, které se zabývají exaktním výzkumem, tj. dobře měřitelným kvantitativními indikátory.

<sup>20</sup> Tato analýza je však vytvářena především na podkladě kvantitativních ukazatelů. Podle nich je katedrám a ústavům přiřazen určitý počet hvězdiček a pokud obor získá určitý počet, je označen jako excelentní.

<sup>21</sup> V roce 2009 byly tyto ukazatele pozměněny a zaměřeny více na posouzení míry internacionalizace, jednalo se o indikátory mobilita studentů, mobilita akademických pracovníků a účast v programu Erasmus Mundus).

<sup>22</sup> Ostatně Německo má v tomto ohledu další zkušenost, která je v daném směru (ale i jiných) diskutovaná. V roce 2004 se začalo hovořit o rozvoji široké národní soutěže stávajících univerzit, které by získaly zvláštní finanční podporu, pokud budou mít dostatečný potenciál stát se „světově uznávanými, schopné obstát v globálních měřítkách“. Tento program, označovaný jako „*Exzellenzinitiative*“ skýtal hned od svého počátku mnohé sporné body a zásadní otázky. Jedná se především o nechtěné stírání rozdílů mezi jednotlivými školami, které budou mít v budoucnu tendenci přibližovat se kritériím, která jsou v soutěži rozhodující. Budou se tak posunovat ke standardům, které jsou sice na jedné straně vysoce hodnoceny v globálním měřítku, na druhé straně právě tímto budou školy připravovány o svoji různorodost. KEHM, B.; PASTERNAK, P. *The German „Excellence Initiative“ and Its Role in Restructuring the National Higher Education Landscape*, in Structuring Mass Higher Education: the Role of Elite Institutions. New York, London, 2008.







## STUDIE

*CHE Rankings* se nenacházejí v takové fázi svého vývoje, aby bylo možné empiricky prokázat jejich dopady na vysoké školy, tak jak jsme je mohli sledovat v případě *Carnegie Classification*. Nicméně kritika vůči *CHE Rankings* narůstá a tvůrcům jsou vytýkány zejména některá metodologická východiska, která mohou školy právě negativně ovlivnit. Tyto názory jsou prozatím prezentovány převážně v médiích nebo jsou součástí různých jednání na konkrétních univerzitách.<sup>23</sup> Kritici *CHE Rankings* vnímají univerzity většinou jako svébytné instituce a „místa nezávislého poznání“ (srov. výše) a jejich zobrazení v *CHE Rankings* prostřednictvím nasbíraných dat vidí jako nedostatečné, zjednodušené a proto zavádějící. Nejvíce jsou kritizovány právě ty indikátory, které „měří“ výzkumný potenciál jednotlivých oborů. Tyto ukazatele jsou totiž ve většině případů zaměřeny hlavně na počet a rozsah výzkumných textů, tj. na kvantitu a kvalitativní rozměr práce zůstává nedoceněn. Rovněž je upozadován základní výzkum.<sup>24</sup> Tento přístup zcela logicky znevýhodňuje humanitní a společenskovední obory.

Německá sociologická společnost (*Deutsche Gesellschaft für Soziologie*) proto chce, aby z *CHE Rankings* napříště vystoupily všechny sociologické obory.<sup>25</sup> Jako další problematické místo v metodice CHE spatřují zástupci společnosti totiž výraznou subjektivitu vstupních dat. Uvádějí například, že reputace oboru je hodnocena pouze na základě doporučení vyučujících, nebo že kvalita výuky je nahlížena prostřednictvím dílčího (nezahrnujícího skutečně podstatný komplex otázek) dotazníkového šetření s každým pátým studentem. Tyto údaje nemohou být proto seriózním obrazem situace. To může v závěru poškozovat jednotlivé instituty nebo celé vysoké školy, neboť mohou přicházet o zájem studentů ale i o finance.<sup>26</sup> V souvislosti s *CHE Ranking* existují studie o chování německých studentů. Zatímco tradičně němečtí studenti volili studium na geograficky nejbližší vysoké škole, v posledních letech už mnohem více berou v potaz žebříčky případně klasifikace (Hazelkorn 2009). Na druhé straně studie Julie Horstschräer (2011) ukazuje, že v rozhodování studentů vzdálenost univerzity/vysoké školy stále hraje významnější roli než indikátory kvality, které se používají v *CHE Ranking*.

<sup>23</sup> Srov. např. <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/che-hochschulranking-soziologen-kritisieren-uni-ranking-der-zeit-a-841786.html>, staženo 22. 10. 2012

<sup>24</sup> Srov. [http://www.forschungsinform.de/Archiv/iFQ\\_Jahrestagung\\_10/Beitraege/Rudinger.pdf](http://www.forschungsinform.de/Archiv/iFQ_Jahrestagung_10/Beitraege/Rudinger.pdf), staženo 22. 10. 2012

<sup>25</sup> K tomu se připojují i zástupci z řad historiků. Srov. <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/che-hochschulranking-soziologen-kritisieren-uni-ranking-der-zeit-a-841786.html>, staženo 22. 10. 2012

<sup>26</sup> Tamtéž



## Závěr

Předkládaný text vycházel z předpokladu, že klasifikace mohou vést k podobným dopadům jako žebříčky, neboť vycházejí ze stejných ideologických podmínek.

Naše analýza tento předpoklad do značné míry potvrdila. Dospěly jsme k závěru, že klasifikace na jedné straně představují jistý posun v ideologickém pohledu na roli vysokých škol. Souvisí to zejména s tím, že klasifikace se snaží přímo reagovat na některé dopady způsobené nejasnou či příliš jednostrannou metodikou žebříčků. Z tohoto důvodu jsou klasifikace propracovanější a také otevřenější. Usilují o charakteristiku školy ve větším počtu ukazatelů (jsou multidemenzionální) a respektují tak více fungování samotné školy. Dále poskytují úplnější informace o způsobu svého vzniku, o metodologii i o datové základně. Konkrétním příkladem takového posunu může být snaha *Carnegie Classification* spolupracovat se samotnými školami. Za pomoci dotazníkového šetření na školách chce upřesňovat misi dané instituce tak, aby byla lépe charakterizována její identita. Od roku 2005 fungují v této klasifikaci také flexibilní kategorie, které umožňují zobrazení školy ve více dimenzích zároveň, což může opět vést ke snížení tlaku na školy – každá může být v určitém směru úspěšná. Výsledkem takového metodického posunu by měl být obecně větší důraz na uplatnění kvalitativního přístupu a větší participace škol na tvorbě klasifikace.

Na druhé straně tato nesporná pozitiva klasifikací jsou sledovatelná především na úrovni metodologie (tzn. jak se škola „měří“). V obsahové rovině (tzn. co se měří) jsou klasifikace srovnatelné se žebříčky. Klasifikace se samozřejmě věnují širšímu záběru činností na vysokých školách, ovšem tématicky se žebříčkům příliš nevzdalují. Jedná se jim většinou o zachycení výzkumné činnosti, přenosu vědění do společnosti, internacionalizaci atd. Klasifikace jistě sledují i vzdělávací činnost, kterou žebříčky berou v potaz jen okrajově. Nicméně i tato aktivita je sledována prizmatem přímé užitečnosti. Příkladem může být důraz na flexibilitu školy v podobě zajištění strukturovaného studia i dalších forem vzdělávání, což má vést k lepšímu uplatnění na trhu práce pro větší počet lidí.

Obojí – žebříčky i klasifikace – jsou tedy odrazem definice kvality jako vhodnosti k účelu, *fitness for purpose* (Harvey, Green 1993). A právě účel je velmi podmíněn dobovým diskurzem. V současné době je tento diskurz ovlivněn zejména zmiňovaným neoliberálním smýšlením a na úrovni řízení konceptem *new public management*, jehož představitelé – univerzitní management, vláda a profesionální hodnotící agentury – definici kvality významně ovlivňují (Watty, 2003).

I klasifikace, podobně jako žebříček, může vést ke vzniku hierarchického uspořádání výsledků hodnocení a vzdálit se tak od původního záměru horizontálně orientovaného uspořádání. Byť mají všechny dimenze v klasifikacích teoreticky stejnou důležitost, přesto se v praxi ukazuje, že největší váhu mají tzv. tradiční indikátory prestiže, neboť zaprvé jsou na tyto ukazatele vázány nejbohatší finanční zdroje a za druhé jsou obecně nejvíce ceněny na veřejné scéně. Přitahují tak zájemce o studium, pozornost médií a jsou též spojeny s již uvedenou skutečností, že výzkum je chápán jako „motor ekonomického rozvoje“.

S tím souvisí další problém, a to je redukované pojmání toho, co výzkum a vývoj představují. Výzkum a vývoj jsou definovány pouze úzce, např. počtem publikací v „uznávaných“ periodikách nebo zaměřením jen na některé vědecké obory. Tak se opět vytváří tlak na jednotlivé vysoké školy, které mají tendenci se „chovat“ tak, aby vyhověly hlavním požadavkům vyvstávajícím z neoliberální ideologie. Může tak docházet k přepjaté soutěživosti mezi školami nebo i uvnitř škol (mezi fakultami). Tento tlak může vést i k posunu původní mise instituce, zejména v neprospěch její vzdělávací role. A také ke zmenšení diverzity vysokých škol a utváření homogenního prostředí, ve kterém všechny školy chtějí být výzkumně zaměřené a excelentní (tj. dochází ke zmíněnému *academic drift*).<sup>27</sup>

Nicméně je zřejmé, že tvůrci klasifikací jsou si možných negativních dopadů na vysoké školy vědomi (např. nová podoba *Carnegie Classification* nebo vznik U-MAP). A je otázkou, kdy se v klasifikacích začne více projevovat další odklon od neoliberálního diskurzu. Po metodické stránce jsou klasifikace na tyto změny připraveny lépe než žebříčky.

### Literatura:

ALDERSLEY, S. F., “Upward drift” is alive and well. Research/doctoral model still attractive to institutions. *Change*, 1995, 27, 5, s. 51-56.

BARRY, A.; OSBORNE, T.; and ROSE N. (eds.) *Foucault and Political Reason: Liberalism, Neo-Liberalism and Rationalities of Government*, Chicago, 1996.

BOULTON, G. *University Rankings: Diversity, Excellence and European Initiative. Advice Paper Nr.3 LERU* (League of European Research Universities), 2010, 12 s. Dostupné z [http://www.ireg-observatory.org/pdf/LERU\\_AP3\\_2010\\_Ranking.pdf](http://www.ireg-observatory.org/pdf/LERU_AP3_2010_Ranking.pdf).

<sup>27</sup> Tento dopad je podmíněn i jinými skutečностями – nejen existencí žebříčků a klasifikací. Např. v ČR nezačalo k *academic drift* docházet v souvislosti s existencí žebříčků a klasifikací, ale s novým přístupem k hodnocení vědecké činnosti. Nicméně především žebříčky tyto důsledky umocňují.

- CAMPBELL, J. bez názvu, nedatováno, CENTRE FOR HIGHER EDUCATION Dostupné z [http://repo.uum.edu.my/2499/1/James\\_Campbell\\_-\\_Higher\\_education.pdf](http://repo.uum.edu.my/2499/1/James_Campbell_-_Higher_education.pdf) dne 22. 2. 2012.
- DEEM, R.; BREHONY, K. J. The case of New Managerialism. *Higher Education Oxford Review of Education*, 2005, 31, 2, s. 213-231.
- DEEM, R.; MOK, K. H.; LUCAS, L. Transforming Higher Education in Whose Image? Exploring the Concept of the 'World-Class' University in Europe and Asia. *Higher Education Policy*, 2008, 21, s. 83-97.
- DILL, D.; SOO, M. Academic quality, league tables, and public policy: A cross-national analysis of university rankings. *Higher Education*, 2005, 49, 4, s. 495-534.
- ENQA report on Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, Dostupné z [www.enqa.eu/files/ENQA%20Bergen%20Report.pdf](http://www.enqa.eu/files/ENQA%20Bergen%20Report.pdf)
- EXZELLENZ – INITIATIVE, Dostupné z <http://www.exzellenz-initiative.de/exzellenzinitiative>.
- FEDERKEIL, G. The Dynamics of Quality Assurance in German Higher Education, Paper presented to seminar „Dynamics and effects of quality assurance in higher education“, Douro, Portugal, October 2005.
- FEDERKEIL, G. The CHE University Ranking, *Journal of International Higher Education*, 2010, 3, 4, s. 161-165.
- FINNEY, S. J. The influence of media rankings on US full-time MBA programs and their stakeholders. *Reflecting Education*, 2011, 7, 1, s. 40-54. Dostupné z <http://www.reflectingeducation.net/index.php/reflecting/article/view/99/104>.
- GRAY, C. Organizing Studies: Publications, Politics and Polemic *Organization Studies*, 2010, 31, s. 677-694. Dostupné z [http://www.sciences-organisations-strategie.com/articles/article\\_21.pdf](http://www.sciences-organisations-strategie.com/articles/article_21.pdf).
- HARVEY, L.; GREEN, D. Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 1993, 18, 1, s. 9-34.
- HAZELKORN, E. *Impact of Global Rankings on Higher Education Research and the Production of Knowledge (Occasional Paper nr.15)* Paris: UNESCO. 2009, 20 s. Dostupné z <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001816/181653e.pdf>.
- HAZELKORN, E. *Rankings and the Reshaping of Higher Education*. Palgrave Macmillan, 2011.
- HAZELKORN, E. Attitudes to Rankings: Comparing German, Australian and Japanese Experiences, In Sarjit Kaur, Morshidi Sirat and William G. Tierney (Eds), *Addressing Critical Issues on Quality Assurance and University Rankings in Higher Education in the Asia Pacific*. Dostupné z <http://arrow.dit.ie/cserart/3/>.
- HORSTSCHRÄER, J. *University Rankings in Action? The Importance of Rankings and an Excellence Competition for University Choice of High-Ability Students* ZEW

- Discussion Paper. Dostupné z <http://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp11061.pdf>.
- HÖRESCH, J. *Die ungeliebte Universität*, München, 2006.
- HURSH, D. Neoliberalism and the control of teachers, students, and learning: The rise of standards, standardization and accountability in the United States, Paper presented at the annual meeting of the Canadian Society for the Study of Education, Vancouver, Canada, May/June 2008, Dostupné z <http://clogic.eserver.org/4-1/hursh.html>.
- KEHM, B., M.; PASTERNAK, P. The German „Excellence Initiative“ and Its Role in Restructuring the National Higher Education Landscape, In PALFREYMAN, D.; TAPPER, T. *Structuring Mass Higher Education: the Role of Elite Institutions*. New York, London: Routledge, 2008, s. 113-127. Dostupné z <https://lsa-cms1.lsa.umich.edu/UMICH/ceseuc/Home/ACADEMICS/Research%20Projects/International%20Workshop%20on%20Bologna%20Process/Kehm-Pasternack-2008.pdf>.
- KOUČKÝ, J.; BARTUŠEK, A., *Typologie vysokých škol, Expertízní studie – pracovní verze*, Praha: SVP PedF UK, 2010.
- LESZCZENSKY, M.; BARTHELMES, T. (eds.) *Herausforderung Internationalisierung, Die Hochschulen auf dem Weg zum Europäischen Hochschulraum. Stand und Perspektiven Dokumentation der 5. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung am 29.-30. April 2010 in Hannover*, Dostupné z [http://www.his.de/pdf/pub\\_fh/fh-201108.pdf](http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201108.pdf).
- LIESSMANN, K. P. *Teorie nevzdělanosti*, Praha: Academia, 2008.
- LUCAS, L. *The Research Game in Academic Life*. Buckingham: Open University Press, 2006.
- MARGINSON, S. *Nation-states, educational tradition and the WCU project Prepared for international seminar "Institutionalization of a World-Class University in Global Competition" Ulam Convention Centre, Seoul National University 28-29 June 2011* Dostupné z [http://www.cshe.unimelb.edu.au/people/marginson\\_docs/SNU\\_WCU\\_28June2011\\_Marginson\\_revised.pdf](http://www.cshe.unimelb.edu.au/people/marginson_docs/SNU_WCU_28June2011_Marginson_revised.pdf).
- MARGINSON, S.; WENDE van der, M. To Rank or To Be Ranked: The Impact of Global Rankings in Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 2007, 11, 3/4, s. 306-329.
- MCCORMICK, A. C.; MIE ZHAO, C. *Rethinking and refremiting the Carnegie Classification*, Dostupné z [www.carnegiefoundation.org/classification](http://www.carnegiefoundation.org/classification).
- MEEK, L. V.; GOEDEGEBUURE, L.; SANTIAGO, R.; CARVALHO, T. *The Changing Dynamics of Higher Education Middle Management*, Springer: Dordrecht, 2010.
- PRITCHARD R. Education Staff and Students under Neoliberal Pressure: a British-German Comparison, *Beiträge zur Hochschulforschung*, 2005, 4, 27, s. 6-29.

RAUHVARGERS, A. *Global University Rankings and their impact: EUA report on rankings 2011*. Brusel: EUA, 2011.

RUDINGER, G. *Ausstieg aus dem CHE Ranking*, Dostupné z [http://www.forschungsinform.de/Archiv/iFQ\\_Jahrestagung\\_10/Beitraege/Rudinger.pdf](http://www.forschungsinform.de/Archiv/iFQ_Jahrestagung_10/Beitraege/Rudinger.pdf).

SHIN, J. Ch.; TOUTKSHIAN, R. K.; EICHLER, U. (eds.) *University Rankings: Theoretical basis, methodology and Impacts on Global Heigher Educations*. Dordrecht: Springer, 2011.

SONNENBERGER, H., *CHE, Danke, nee*, Dostupné z <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/che-hochschulranking-soziologen-kritisieren-uni-ranking-der-zeit-a-841786.html>.

VUGHT van, F. A. *Mapping the Higher Education Landscape*, Springer Science + Business Media, 2009.

VUGHT van, F. a kol. *Institutional Profiles, towards a typology of higher education in Europe*, CHEPS 2005. Dostupné z <http://www.utwente.nl/mb/cheps/publications/Publications%202005/05institutionalprofiles.pdf>, staženo 22. 2. 2012.

WATTY, K. When will Academics Learn about Quality?, *Quality in Higher Education*, 2003, 9, 3, s. 213-221.

*Mgr. Michaela Šmídová, Ph.D.*  
smidovamichaela@seznam.cz

*Mgr. Hana Zimmerhaklová, Ph.D.*  
zimmerhaklova@csvs.cz

Centrum pro studium vysokého školství, v.v.i.  
U Dvou srpů 2  
150 00 Praha 5