

**Česká zemědělská univerzita v Praze
Provozně ekonomická fakulta**



Disertační práce

**Lidské zdroje, jejich struktura a efektivnost využívání v
podmínkách ČR a vyspělých tržních ekonomik**

Autorka: Ing. Lenka Kopecká
Školitel: doc. Ing. Josef Brčák, CSc.,
Katedra ekonomických teorií

© 2011 ČZU v Praze

Poděkování

Děkuji mému školiteli doc. Ing. Josefu Brčákovi, CSc. za odborné vedení, cenné rady, připomínky a metodickou pomoc, které mi pomohly při zpracování této disertační práce.

Souhrn

Kvalita lidských zdrojů a úroveň vzdělávání je jedním z klíčových faktorů ekonomického rozvoje a navazujícího procesu zvyšování konkurenceschopnosti, snižování rozdílů v hospodářské a sociální úrovni a řešení problému nezaměstnanosti. Proto problematika lidských zdrojů vystupuje v současné době do popředí všeobecného zájmu. Tato disertační práce si klade za cíl poskytnout ucelený pohled na problematiku lidských zdrojů. Úvodní část je zaměřena na deskripci pojetí lidských zdrojů v ekonomických teoriích. Dále je pozornost věnována vzdělávací politice a jejím nástrojům. Analytická část práce je zaměřena na analýzu ukazatelů lidských zdrojů v České republice a vyspělých tržních ekonomikách. Závěrečná část práce se soustředí na postižení souvislosti úrovně lidských zdrojů a ekonomického růstu.

Summary

The quality of human resources and the level of education is one of the key factors of economic development and a follow-up process to improve competitiveness, reduce disparities in the economic and social level and tackling unemployment. The issue of human resources currently stands at the forefront of general interest. This thesis aims to provide a comprehensive view of the issue of human resources. The main part is focused on the description of the concept of human resources in economic theories. Furthermore, the attention is devoted to educational policy and its instruments. The analytical part is focused on the analysis of indicators of human resources in the Czech Republic and developed market economies. The final part of the work focuses on the context of the level of human resources and of economic growth.

Klíčová slova

Lidské zdroje, lidský kapitál, práce, vzdělávání, vzdělávací soustava, vysoké školy, kvalita vzdělání, efektivnost vzdělání, výnosy ze vzdělání, teorie signálu, teorie filtru, ekonomický růst, financování vysokých škol

Keywords

Human resources, human capital, labour, education, education system, universities, quality of education, efficiency of education, earnings from education, screening theory, filter theory, economic growth, higher education funding

Obsah

1. ÚVOD.....	5
2. CÍL PRÁCE A METODIKA.....	7
TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE.....	9
3. LIDSKÉ ZDROJE A LIDSKÝ KAPITÁL V EKONOMICKÝCH TEORIÍCH .	10
3.1 Lidské zdroje jako faktor hospodářského růstu.....	10
3.2 Lidský kapitál a vzdělání	12
3.3 Náklady (explicitní a implicitní) na vzdělání a užitek.....	14
3.3.1 Dlouhodobé změny v oblasti investic do lidského kapitálu.....	16
3.3.2 Lidský kapitál a rodina	17
3.3.3 Rozdíly mezi etniky.....	18
3.3.4 Lidský kapitál a ekonomický vývoj v dlouhém období	19
3.4 Teorie lidského kapitálu a její alternativy	21
3.4.1 Teorie filtru a selektivní funkce vzdělání.....	22
3.4.2 Teorie signálů (screening theory) a jejich klasifikace	23
3.4.3 Teorie kredencialismu	26
3.4.4 Teorie křivky učení	26
3.4.5 Srovnání pojetí vzdělání v jednotlivých teoriích.....	28
4. VZDĚLÁNÍ JAKO (VEŘEJNÝ) STATEK	30
4.1 Veřejný sektor a existence smíšené ekonomiky.....	31
4.2 Charakteristika ziskového a neziskového sektoru ekonomiky (včetně začlenění školství)	35
5. ZNALOSTNÍ EKONOMIKA A VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVA ČR.....	40
5.1 Znalostní ekonomika	40
5.2 Vzdělávání a jeho mezinárodní klasifikace.....	41
6. PŘEDPOKLADY VZNIKU LIDSKÉHO KAPITÁLU (STŘEDOŠKOLSKÉ VZDĚLÁVÁNÍ) A CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	46
6.1 Problematika vzdělávání na středních školách v podmínkách utváření vědomostní ekonomiky ..	46
6.1.1 Lidský kapitál a všeobecné střední vzdělání	47
6.1.2 Selektivnost výuky a rozšíření všeobecného vzdělání v Česku	48
6.1.3 Problém kvality a úrovně vzdělání	51
6.1.4 Znalostní ekonomika a celoživotní vzdělávání	53
6.2 Celoživotní vzdělávání, prodlužování délky života a jeho aktivní fáze.....	54
6.2.1 Prodlužování průměrné délky života a jeho aktivní fáze.....	54
6.2.2 Investice do zvyšování produktivity aktivit.....	55
6.3 Celoživotní vzdělávání a učící se společnost	56

6.3.1	Celoživotní vzdělání a EU.....	56
6.3.2	Koncept celoživotního vzdělávání	58
7.	TERCIÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A JEHO JEDNOTLIVÉ ÚROVNĚ	60
7.1	Vyšší odborné školy	60
7.2	České univerzitní vzdělávání a jeho ekonomické souvislosti	63
7.2.1	Univerzitní vzdělávání a utváření znalostní společnosti.....	63
7.2.2	Přijímání studentů na vysoké školy	64
7.2.3	Bakalářské studium v Česku	67
7.2.4	Reforma českého vysokého školství.....	68
7.2.5	Reforma financování vysokého školství	69
7.2.6	Britské zkušenosti s univerzitním vzděláváním	72
7.2.7	Populační pokles a nabídka vzdělávání	72
7.3	Vztah kvality vzdělávání a financování VŠ	73
7.3.1	Systém přidělování finančních prostředků	73
	Výhody financování podle formule	73
7.3.2	Financování vysokých škol v ČR.....	77
8.	EFEKTIVNOST LIDSKÉHO KAPITÁLU A VZDĚLÁNÍ.....	86
8.1	Pojetí efektivity vzdělání (jako součásti lidského kapitálu).....	86
8.2	Problém měřitelnosti efektu vzdělání.....	89
8.3	Ekonomická efektivnost vzdělání, podstata problému a jeho význam.....	91
8.4	Užití nákladově výstupových metod při hodnocení ekonomické efektivity vzdělání a vzdělávacích programů ve školství	98
9.	KVALITA VZDĚLÁVÁNÍ V EKONOMICKÉ TEORII.....	103
9.1	Měření kvality	103
9.1.1	Vztah mezi dobou studia a velikostí příjmů	106
9.1.2	Vliv kvality vzdělání na změny u studenta.....	108
9.1.3	Vliv kvality vzdělání na příjmy	109
9.1.4	Shrnutí: Konflikt mezi kvalitou a rovností	112
9.2	Hodnocení kvality vzdělávání ve vysokém školství	116
	ANALYTICKÁ ČÁST PRÁCE.....	120
10.	PŘÍNOS KVANTITY A KVALITY VZDĚLÁNÍ PRO KULTIVACI LIDSKÉHO KAPITÁLU	121
11.	ANALYTICKÉ UKAZATELE KVALITY LIDSKÝCH ZDROJŮ.....	127
11.1	Kolik studentů ukončí vysokoškolské vzdělávání	127
11.2	HDP a vzdělávání (Celkové výdaje na vzdělávání vzhledem k HDP)	130
11.2.1	Demografický vývoj obyvatel ČR a jeho prognóza	135

11.3	Kvalita vzdělávání a nezaměstnanost	138
11.3.1	Vliv vzdělání na postavení člověka na trhu práce.....	138
11.4	Ekonomické výnosy ze vzdělávání a jejich mezinárodní srovnání	144
12.	VYHODNOCENÍ TEORETICKÉ A ANALYTICKÉ ČÁSTI	147
12.1	Kolik studentů ukončí vysokoškolské vzdělávání?	147
12.2	Kolik z bohatství státu je vynaloženo na vzdělávání?	150
12.3	Jaký vliv má účast ve vzdělávání na účast na trhu práce?	155
12.4	Ekonomické výnosy ze vzdělávání	160
13.	ZÁVĚR	165
14.	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	172

1. Úvod

Hospodářská recese všem ukázala, že základním kamenem úspěchu v dnešní době je dobré využití lidských schopností, lidského kapitálu. Firmy si uvědomily, že jedním z hlavních úkolů v oblasti lidských zdrojů v nově nastalých podmínkách je vyhledávání a výcvik talentů. Dříve se práce zlepšovala díky technice, nyní budou klást firmy důraz na to, jak kvalitní jsou jejich zaměstnanci; budou hledat talenty.

K úspěchu ve všech činnostech je pak nezbytně důležité nejen umět využít lidské schopnosti a vlastnosti, ale také je dokázat zkombinovat s nejnovějšími informačními technologiemi. Rychlý rozvoj informačních a komunikačních technologií znamená, že nezáleží jen na tom, co víme, ale záleží také na tom, co jsme schopni zjistit. Samostatná práce má v úvahách firem menší váhu než práce v týmech, spolupráce se stává nezbytnou a hierarchie ztrácí smysl. Kde pracujeme a jak vypadáme při práci, v současnosti již není tak důležité, jako čím můžeme přispět firmě. Firmy při hledání nových zaměstnanců vynakládají mnohem větší úsilí než dříve a stojí to i více prostředků. V mnohem větší míře se také zaměřují na neoborné vlastnosti, charakter a osobnost žadatele; rozhodující je to, čemu odborně říkáme lidský kapitál.

Nastává nová éra naší civilizace - věk lidstva. „V minulosti vedla lidská vynalézavost ke vzniku nových technologií a tím ke změně uspořádání světa“, tvrdí Jeffrey A. Joerres, prezident jedné z největších personálních agentur světa Manpower. Nyní se podle něj dostávají do popředí lidské schopnosti a dovednosti. V této nové době budou lidé představovat hlavní zdroj inspirace a inovace.

Vzdělávání v současné civilizaci prochází mohutným rozvojem. Mluví se o učící se společnosti (learning society), ve které nejen povinné školní vzdělávání, ale i veškeré další vzdělávání nabývá stále větší závažnosti pro život lidí. Vyspělé i méně rozvinuté země se podle svých ekonomických možností a kulturních orientací snaží vybudovat co nejdokonalejší vzdělávací systémy jakožto nezbytný předpoklad ke svému dalšímu rozvoji a ke vzniku kvalitativně nového typu společnosti, založené na znalostech.

V mezinárodním pohledu se přitom projevují dva zcela protichůdné trendy:

Vzdělávání ve světě se *globalizuje*. Podobně jako dochází ke stále silnější globalizaci (internacionalizaci) ve sféře ekonomické, také ve sféře vzdělávání dochází k procesům sblížení a propojování na mezinárodní úrovni. Vlady a školští politikové stále výrazněji

usměrňují vývoj vlastního vzdělávacího systému na základě toho, že využívají poznatky o vývoji vzdělávacích systémů v jiných zemích. V současné době je to např. výrazná snaha zajišťovat, aby se vzdělávací systémy chovaly jakožto součást veřejných služeb, s respektováním potřeb klientů a s vykazováním *kvality* a akontability (zodpovědnosti za výsledky) svého fungování.

Vzdělávací systémy ve světě jsou také velmi *specifické*, jedinečné, vzájemně odlišné. Ve vzdělávacích systémech jednotlivých zemí – i těch zemí, které jsou si jinak velmi podobné svými ekonomickými či sociálními parametry – se stále uchovává mnoho zvláštních, individuálních rysů. Vzdělávací systémy jsou totiž tak silně závislé na historických, kulturních, náboženských a jiných tradicích, že měnit jejich ustálená specifika je obtížné.

Tvůrci vzdělávacích politik ve vyspělých zemích se proto internacionalizací vzdělávání snaží vytvářet nový typ ekonomiky založené na znalostech (knowledge-based economy), znalostní ekonomiky.

I atmosféra v českém školství v podmínkách probíhající reformy vysokých škol se v současnosti začíná výrazně měnit; máme-li být úspěšní: „Nejbližší starostí učitelů bude, aby dobrým příkladem vedli žáky účinně ke všemu dobrému, protože nic není přirozenější než to, že ti kdo následují, jdou ve stopách těch, kteří kráčí před nimi, že se řídí příkladem učitele. Vedení, které záleží jen v slovech a předpisech, nemá sílu, může přinést jen hubený prospěch. Naši učitelé nesmějí tedy být podobni sloupům u cest, které pouze ukazují, kam se má jít, ale samy nejdu.“ (Jan Ámos Komenský)

2. Cíl práce a metodika

Cílem disertační práce je komplexně charakterizovat kategorii lidských zdrojů a její hlavní součásti – lidský kapitál a vzdělání. Zaměřit se na jejich pojetí v různých ekonomických teoriích, zejména s ohledem na ekonomickou efektivnost a kvalitu. Cílem analytické části disertace je pak vyjádřit na konkrétních ukazatelích (postihujících jednotlivé aspekty lidských zdrojů) postavení ČR v porovnání s ostatními členskými zeměmi OECD a na vývoji vybraných, prioritních ukazatelů z oblasti vzdělávání prokázat úspěšnost snahy ČR o vyrovnání se s úrovní nejvyspělejších ekonomik světa. Jinými slovy potvrdit (či vyvrátit) **hypotézu**, že v současnosti dochází k soustavnému, byť pozvolnému zlepšování úrovně České republiky v oblasti kvality a využití lidských zdrojů.

Metodika zpracování výše uvedené disertační práce spočívá především ve své teoretické části ve shromažďování, studiu a zpracování poznatků z aktuální vědecké a odborné literatury vztahující se k lidským zdrojům a lidskému kapitálu. Ke studiu byla použita zejména literatura předních amerických autorů, jakými jsou například G. Becker, P. Krugman, L. C. Solomon a též práce českých autorů, kteří se danou problematikou zabývají (O. Němec, J. Kameníček, A. Soukup a jiní) jakož i předchozích prací mých kolegů z katedry, s nimiž jsem na mnohých tématech již dříve vědecky spolupracovala a též získané poznatky na vědeckých konferencích a v časopisech publikovala.

Při zpracování analytické části mé disertační práce jsem vycházela zejména z publikace *Education at a Glance* (dále EaG), která je od roku 1996 každoročně vydávána Organizací pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (dále OECD). Publikace vzniká na základě spolupráce expertů a institucí zapojených do programu INES (*Indicators of Education Systems* - Systém ukazatelů školských systémů) a sekretariátu OECD.

Jednotlivé vyspělé země pro tvorbu vzdělávací politiky ve stále větší míře využívají údaje porovnávající vzdělávací systémy z mnoha pohledů a základním datovým zdrojem těchto údajů je právě publikace *Education at a Glance*. Aby bylo možné získat srovnatelné údaje za jednotlivé země, je nutné zpracovat všechny indikátory jednotnou metodikou. Indikátory musí splňovat několik základních kritérií - umožnit mezinárodní porovnání údajů a vyhovovat potřebám jednotlivých zemí pro analýzy vzdělávací politiky. Zároveň musí být interpretovány tak, aby co nejdříveji charakterizovaly vlastní realitu jak v zemích OECD jako celku, tak v jednotlivých zemích. V neposlední řadě nesmí být těchto indikátorů

příliš mnoho, ale musí jich být dostatečné množství, aby byly využitelné pro tvůrce vzdělávací politiky členských zemí. Vzhledem k tomu, že jednotlivé země realizují sběr statistických dat různými způsoby a v různých časových horizontech, jsou informace v EaG zveřejňovány zpravidla s dvouletým zpožděním. Veškeré údaje jsou uváděny v členění podle klasifikace vzdělání ISCED97. (České..., 2010)

Jako další dílčí podklady pro zpracování této disertace mi sloužily statistiky ČSU, EU a též podkladové materiály získané ze zpravodajských serverů ČTK či jiných (Thompson, Scopus) agentur zveřejňujících vědecké stati renomovaných světových autorů.

Při vypracování práce byly použity následující *metody* vědeckého zkoumání:

- *Metoda deskripce*, spočívající v popisu ekonomických jevů a procesů; v našem případě byla použita zejména při zpracování teoretických kapitol zabývajících se definicemi lidských zdrojů, lidského kapitálu, vzdělávacích soustav apod.
- *Metoda komparace*, spočívající ve srovnání ekonomických jevů a procesů. Byla použita zejména při zpracování kapitoly 10 zabývajících se názory amerických ekonomů na základní pojmy z oblasti lidských zdrojů, jakož v analytické části práce při porovnávání vývoje sledovaných ukazatelů na mezinárodní úrovni.
- *Metoda historická*, spočívající v sestavení a zkoumání posloupnosti vývoje určitých ekonomických kategorií a procesů s nimi souvisejících. V práci byla použita zejména při sledování vývoje poznání a názorů teoretiků na oblast lidských zdrojů v kapitole 3.
- *Metoda analýzy a syntézy*, spočívající v rozčlenění složitějších ekonomických kategorií a procesů, jejich zkoumání a závěrečné výsledné sumarizaci poznatků. Byla použita zejména v analytické části disertační práce, která se zabývá rozborem dílčích ukazatelů OECD v oblasti lidských zdrojů či v části kapitoly 7 na analýzu současných problémů vysokoškolského vzdělání.

Za přínos své práce považuji nejen pokus o celkovou sumarizaci teoretických poznatků o lidských zdrojích (což jistě přísluší zaměření naší katedry ekonomických teorií), ale také snahu o vyvození závěrů z analytické části práce týkajících se postavení ČR z hlediska práce s lidskými zdroji v mezinárodním srovnání vyspělých ekonomik světa.

TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE

3. Lidské zdroje a lidský kapitál v ekonomických teoriích

3.1 Lidské zdroje jako faktor hospodářského růstu

Zdroje hospodářského rozvoje umožňující zvyšování potenciálního produktu ekonomiky jsou tvořeny několika složkami, které mohou být různě strukturovány, např.:

1. **přírodní zdroje**, a to
 - množství půdy a nerostného bohatství,
 - kvalita těchto zdrojů (úrodnost půdy, kvalita nerostů, klimatické podmínky apod.),
2. **kapitálové zdroje** v podobě kapitálových statků, jejichž stav (zásoba) je obnovován a rozšiřován investičními statky. Patří sem
 - stroje a zařízení, budovy, stavby, aj.
 - technická úroveň těchto statků – jejich výkonnost, přesnost, pracovní a energetická náročnost apod.,
3. **lidské zdroje**, a to
 - množství práce,
 - její kvalifikace (tj. vzdělání, zručnost, zkušenosti apod.), označovaná jako „lidský kapitál“ a náklady na její získání, zvýšení a udržení jako investice do tohoto lidského kapitálu, dále její motivace a také schopnost podnikání (podnikatelský duch) (Helísek, 2002).

Obrázek č. 1: Zdroje hospodářského růstu



Zdroj: Helísek, 2002

Podstatou kapitálu je skutečnost, že se jedná o výrobní faktor, který je vytvářen pro další výrobu nových statků a služeb; jeho účelem je v budoucnosti přinášet ekonomickému subjektu, který vynaložil určité zdroje na jeho získání, nějaký dodatečný příjem či užitek. Pro většinu lidí znamená pojem *kapitál* buď bankovní účet, nebo určitý počet akcií ČEZu, či vlastnictví několika *státních dluhopisů*, které vydala vláda ČR. Kapitálem jsou však i jiná aktiva, například nemovitosti, živnosti, zemědělské usedlosti, poradenské služby, ochranná známka atp. Tato aktiva lze považovat za formy kapitálu, vzhledem k tomu, že v dlouhém období vynášejí *důchod* a produkují další užitečné *výstupy*.

Termín **lidský kapitál** se však vztahuje k podstatě zcela jiné povahy. Označuje buď *školní vzdělávání*, *dodatečné jazykové kurzy*, nebo *kurzy výpočetní techniky*, *výdaje na lékařskou péči*, *přednášky o dobrých mravech*, *o mravní bezúhonnosti a čestnosti* atd. Výdaje na tyto aktivity zlepšují naše zdraví nebo zvyšují výdělky. Ti, kdo navštěvují přednášky o dobrých mravech, mohou očekávat lepší reputaci či uznání ostatních. Výdaje na tyto aktivity jsou investicemi do kapitálu. Jsou to investice do *lidského kapitálu*. Vzdělání, nové dovednosti, stálejší zdraví, uznání, které nám projevují lidé z našeho okolí, totiž nelze (na rozdíl od hmotného kapitálu, *Tangible Capital*) oddělit od konkrétního člověka. (Kameníček, 2003)

OECD přesně definuje lidský kapitál jako „znalosti, dovednosti, schopnosti a vlastnosti, jež zjednodušují tvorbu osobních, společenských a ekonomických hodnot a blahobytu“ (Holý, 2007).

Lidský kapitál je akumulací investic do pracovní síly. (Mankiw, 1997) Nejdůležitějším druhem lidského kapitálu je vzdělání. Jako všechny formy kapitálu i vzdělání představuje výdej zdrojů v určitém okamžiku, který má zvýšit produktivitu v budoucnu.

Lidé rozdíl mezi *lidským* a *hmotným kapitálem* často zcela intuitivně akceptují. O svých investicích do běžného kapitálu se rozhodují na základě kalkulace nákladů a výnosů. V případě investic do sebe samých, tj. u investic do *lidského kapitálu*, však *nemohou tento kapitál od sebe oddělovat*. Na rozdíl od investic do jiných druhů kapitálu jsou tak investice do vzdělání spojeny s určitou konkrétní osobou a právě toto spojení činí lidský kapitál tím, čím je.

Celková zásoba lidského kapitálu člověka je tvořena jeho osobním a společenským kapitálem. Minulost, současnost a budoucnost jsou spjaty prostřednictvím kapitálových

zásob, které ovlivňují produktivitu výroby (komodity). Akumulace osobního a společenského kapitálu v přítomnosti působí na produktivitu (domácnosti) v budoucnosti (Svatoš, 2005).

3.2 Lidský kapitál a vzdělání

Podle autorky disertace **lidský kapitál** lze definovat jako ekonomický pojem vyjadřující znalosti a schopnosti pracovníka. Novodobé pojetí chápe lidský kapitál jako schopnost člověka vytvářet přidanou hodnotu prostřednictvím vlastností, které má buď vrozené, nebo je získal v průběhu života. Člověk svůj lidský kapitál získává v procesu učení se, který zahrnuje nabývání znalostí a rozvíjení schopností vzděláváním na všech stupních škol, dále poznatky a zkušenosti získané dalším školením a praxí při práci i v osobním životě. Lidský kapitál je vzděláváním a kultivací utvářen na základech přirozeného nadání a talentu a zušlechťován dalšími osobními vlastnostmi, jako jsou např. cílevědomost, vytrvalost, ctízámostivost, schopnost komunikace. Dotváří jej i způsob chování, oblékání, v neposlední řadě i vzhled jeho nositele. Také atraktivnost a krása jsou součástí lidského kapitálu.

Ekonomická teorie v podání chicagské školy vykládá proces vzdělávání jako proces investování do lidských schopností. Vychází z předpokladu, že jednotlivci se svobodně rozhodují o svém vzdělání a o všech ostatních doplňcích k vědomostem, a to na základě porovnávání svých nákladů a výnosů, resp. užitků. Toto pojetí vzdělání vylučuje možnost nahlížet na něj jako na spotřebu a na něj vydané peníze jako na peníze spotřebované, tj. snižující míru úspor. Vzdělání je lidským kapitálem a na ně vydané peníze jsou penězi investovanými. (Brožová, 2003)

Investicemi do lidského kapitálu tak označujeme aktivity, které se projevují trvalým nebo opakovaným (tj. nikoli jednorázovým) vlivem na naše peněžní či psychické příjmy. Investice do lidského kapitálu může být jednorázová, nebo se může jednat o dlouhodobější aktivitu. Její výsledek se však vždy projevuje v delším období než v jediné uvažované periodě.

Předmětem teorie *investic do lidského kapitálu* jsou činnosti, které ovlivňují budoucí peněžní i psychické příjmy tím, že tyto aktivity zvyšují zdroje, *kteřé se nacházejí v každém z nás*. V další části textu vysvětlím, nakolik je tato zvláštnost významná oproti jiným druhům investic. *Investice do lidského kapitálu* se vzájemně liší ze tří hledisek:

1. **formami** (jedná-li se například o výuku na pracovišti nebo školní vzdělávání, o zdravotní péči, o migraci za prací, nebo o hledání informací o cenách a příjmech atd.);

2. **účinky na příjmy a na spotřebu;**

3. **investovanými částkami, mírami výnosu a zejména intenzitou vnímání vazby** mezi investicí a výnosem.

Investicemi do svého lidského kapitálu zdokonalujeme své schopnosti, dovednosti, tím zlepšujeme své, tj. *lidské zdroje* a následně zvyšujeme své psychické a peněžní příjmy. Údaje potvrzují, že lidé s vyšším vzděláním a kvalifikací dosahují v průměru vyšších výdělků (Samuelson, 1954). Připomeneme-li si navíc hledisko, ze kterého zkoumal hospodářské procesy Adam Smith, je zřejmé, že investování do lidského kapitálu není důležité jen pro jednotlivce, nýbrž představuje neobyčejně významný zdroj bohatství národů. (Kameníček, 2003)

Nepřekvapuje, že pracovníci s vyšším lidským kapitálem v průměru vydělají více než ti, kdo mají lidského kapitálu méně. Absolventi vysokých škol ve vyspělých tržních ekonomikách získají až o 2/3 vyšší plat, než ti, kdo své vzdělání ukončili střední školou. Tento značný rozdíl byl doložen v řadě zemí světa a v méně rozvinutých zemích, kde je málo vzdělaných pracovníků, bývá obvykle ještě výraznější.

Z pohledu nabídky a poptávky je zřejmé, proč je vzdělání spojeno s vyšší mzdou. Firmy, které stojí na straně poptávky po práci, jsou ochotné zaplatit vysoce vzdělaným pracovníkům více, protože vzdělání zaměstnanci vytvářejí vyšší mezní produkt. Pracující stojící na straně nabídky jsou naopak ochotni zaplatit náklady na vzdělání jen tehdy, pokud je taková investice pro ně efektivní. Rozdíl mezi mzdou vzdělanějšího a méně vzdělaného zaměstnance je v podstatě jakýmsi kompenzujícím rozdílem pokrývajícím náklady vynaložené na vzdělání.

Řada studií ukazuje, že rozdíl mezi výdělků pracovníků s vysokou kvalifikací a těmi méně kvalifikovanými se za poslední dvě desetiletí zvýšil. Ekonomové se při vysvětlení tohoto trendu přiklánějí ke dvěma hypotézám. Obě spočívají v tom, že se v průběhu času relativně zvýšila poptávka po kvalifikované práci oproti poptávce po nekvalifikované práci. Tato změna poptávky vyvolala odpovídající změnu mezd, projevující se ve zvýšení příjmové nerovnosti.

Podle první hypotézy vedl k relativní změně poptávky po kvalifikované a nekvalifikované práci mezinárodní obchod. Při zvyšování **mezinárodního obchodu**

domácí poptávka po kvalifikované práci roste a domácí poptávka po nekvalifikované práci klesá. Podle druhé hypotézy došlo k relativní změně poptávky po kvalifikované práci ve srovnání s nekvalifikovanou prací díky **technologickým změnám**. Kvantitativní ověření platnosti těchto hypotéz je obtížné; je samozřejmě možné, že správné jsou obě: zvyšující se mezinárodní obchod a technologické změny mohou společně působit na růst nerovnosti pozorovaný v posledních desetiletích.

Jak již bylo zmíněno, lidský kapitál je jedním z faktorů ekonomického růstu. Přímý vliv lidského kapitálu na ekonomický růst není snadné kvantifikovat. Statistiky OECD však uvádějí, že průměrné prodloužení doby studia o jeden rok přináší dlouhodobý růst HDP v rozsahu čtyři až šest procent (Holý, 2007).

3.3 Náklady (explicitní a implicitní) na vzdělání a užitek

Lidské aktivity můžeme rozčlenit na dvě skupiny, na aktivity jednorázové, *současné*, které přináší *okamžitý příjem*, a na činnosti dlouhodobé, které jsou řadou n po sobě následujících period (obdobných) činností, které příslušný příjem přinesou až ve vzdálenějším, v budoucím horizontu. Termín *příjem* můžeme chápat doslovně jako částku peněz, jako prostředek k uspokojování našich potřeb, nebo jako prostředek ke zvětšování našeho blahobytu. *Příjem* však můžeme být i *psychický* přínos z určité aktivity, který rovněž ovlivňuje náš blahobyt, naše pocity spokojenosti, naši životní sílu. *Příjem* může být libovolná forma toho, co v souhrnu vnímáme jako náš prospěch.

Termínem *blahobyt* označujeme (nikoli nutně neměnnou) **zásobu** peněz a dalších *aktiv*, vše, co považujeme za rezervoár pro obnovu svých životních sil a psychické odolnosti (Samuelson, 1991). Na tomto základě se můžeme pokusit aktivity, které mají vliv na naše příjmy nebo na náš blahobyt, setřídít podle dvou hledisek.

Obrázek č. 2: Příjem a blahobyt

	BLAHOBYT	
PŘÍJEM	současný	budoucí
	peněžní	aktiva
	psychický	očekávání

Zdroj: Kameníček, 2003

Školení nebo výcvik na novém pracovišti ovlivní především náš příjem peněžní, zatímco příjem psychický (který může představovat duševní zátěž, nebo se dokonce může blížit psychické újmě) můžeme považovat za součást nákladů na tuto aktivitu. Celkový náklad na vyškolení může být buď menší, může se rovnat, nebo může být dokonce větší než výsledný peněžní příjem. S peněžními a psychickými přínosy mnoha aktivit tak často zacházíme jako se *souměřitelnými veličinami*. Naše chování obsahuje rysy příznačné pro rozhodování na základě nákladů a výnosů bez ohledu na to, že některé náklady a výnosy jsou peněžní, zatímco jiné náklady a příjmy jsou psychické.

Vysokoškolské vzdělání ovlivňuje jak náš příjem peněžní (zvážíme-li cenu svých nevyužitých příležitostí, *Opportunity Costs*), tak i příjem psychický. Sotva kdo by popíral, že například příprava na zkoušku je duševní zátěží. Kdyby však bylo vysokoškolské studium pouze duševní zátěží, kdyby nové poznání nepřinášelo žádnou radost, našlo by se zřejmě jen velmi málo lidí ochotných snášet tuto psychickou zátěž pouze s nejistou vyhlídkou na lepší budoucí peněžní příjmy. (Kameníček, 2003)

Vzdělávací služby na jakémkoliv vzdělávacím stupni můžeme označit za společensky významné z hlediska trvalého přibližování se společenskému optimu. Vychází se z předpokladu, že kvalitativní požadavky, které jsou kladeny na vzdělávání, jsou splněny, a že užitek, který plyne společnosti z této služby v podobě absolventů, nelze zpochybnit. Užitek je zde vyjádřen jako přínos, a to z poznatkové úrovně a kombinačně tvůrčí schopnosti absolventů jednotlivých stupňů vzdělávání (Vomáčková, 1998).

Podle Vomáčkové je možné užitek sledovat na úrovni:

Individuální – Tento typ užitku zahrnuje náklady domácností, které jsou spojené se získáním vzdělání (a to zejména stravování, bydlení, školné), náklady ušlého výtěžku za období vzdělávání (někteří vrstevníci již pracují a vydělávají) a předpokládaný celoživotní výtěžek (významný je zde vztah mezi úrovní, která je dosahována při primární, sekundární a terciární úrovni vzdělávání)

Společenské – Díky externalitám lze tento typ vyjádřit ještě méně přesně. Patří sem náklady na vzdělání, které jsou vydané vzdělávací institucí, obcí, regionem nebo státem, dále náklady na bydlení, stravování, dopravu apod. (jestliže stát, region, obce nebo

instituce kompenzují studujícím tyto náklady) a přínosy společnosti z pozitivních externalit.

V českém vysokém školství se za posledních zhruba 20 let změnil způsob financování vysokoškolského studia. Státní rozpočet nadále zůstává hlavním zdrojem prostředků pro vysoké školy, ale existuje větší míra samostatného rozhodování o získání dotace na jednotlivých univerzitách. Kromě státní podpory mají vysoké školy širokou škálu možností k získání dalších finančních prostředků pro svou činnost – kromě jiných například placené kurzy, výzkum pro hospodářskou i státní sféru, pronájem nemovitostí a podobné. Když je pohlíženo na české vysoké školství jako na celek, nezanedbatelným zdrojem peněz jsou také poplatky za studium (školné a další), zejména na soukromých vysokých školách (Urbánek, 2007).

3.3.1 Dlouhodobé změny v oblasti investic do lidského kapitálu

Vzdělání a výcvik

Vzdělávání a výcvik představují nejdůležitější formy investic do lidského kapitálu. Podle Garyho Beckera četné studie prokázaly (např. Human Capital, str. 17), že ve Spojených státech příjem středoškoláků a vysokoškolsky vzdělaných lidí po 2. světové válce výrazně vzrostl⁸. V USA se během posledních padesáti let pohybovaly rozdíly průměrných výdělků středoškoláků a vysokoškoláků mezi 40 % a 50 %. Tyto rozdíly se však v sedmdesátých letech snížily, což vedlo řadu ekonomů ke konstatování, že Američané začínají trpět „převzdělaností“. V dobovém tisku bylo na toto téma publikováno bezpočet statí, úvah a komentářů. S odstupem dvaceti let je zřejmé, že v sedmdesátých letech trpěla ekonomika USA válkou ve Vietnamu, zápasila s hospodářskou recesí, narůstal vnitřní státní dluh, klesala schopnost amerických firem konkurovat na světových trzích atp. Lze se proto domnívat, že pokles investic do lidského kapitálu byl v tomto období především součástí projevů hospodářského cyklu. Pokles investic do lidského kapitálu koreloval s poklesem investic jako celku.

Nové studie ze začátku devadesátých let však ukazují, že během osmdesátých let příjmy vysokoškolsky vzdělaných lidí prudce stoupaly, až dosáhly nejvyšší úrovně za posledních padesát let. Rozdíly výdělků lidí s maturitou a bez maturity se rovněž zvýšily. Úvahy o „převzdělaných“ Američanech se z námětů tzv. „sloupkařů“ zcela vytratily (Pařízek, 1996).

Podíl maturantů, kteří se v USA rozhodli pokračovat ve studiu na vysoké škole, se během sedmdesátých let, kdy došlo k poklesu výnosů z vysokoškolského vzdělání, snížil, avšak v osmdesátých letech se opět začal zvyšovat. A to navzdory tomu, že během osmdesátých let začalo výrazně stoupat školné. Ukazuje se tudíž, že objem *investic do lidského kapitálu je přímo úměrný vývoji nákladů a výnosů ze vzdělávání.*

To je možné dokumentovat i na změnách vzdělanosti amerických žen. Do 60. let vykazovaly statistiky narůstající počty maturantek, avšak počty mladých žen, které pokračovaly v dalším vzdělání na vysokých školách, byly výrazně nižší. Ženy v USA se vyhýbaly studiu matematiky, přírodním vědám, ekonomii i právu a zaměřovaly se spíše na pedagogiku, na jazyky, na medicínu a na literární obory. Relativně nevýznamné počty vdaných žen pracovaly pro výdělek, zatímco výrazná většina Američanek se zaměřovala na vzdělání užitečné pro vedení domácnosti. Jinými slovy, v tradiční americké rodině se ženy snažily získat výhody, které by mohly uplatnit na „trhu sňatků“.

Během uplynulých padesáti let se však v USA trh práce výrazně změnil. Mezi příčinami těchto změn zaujímají význačné místo, jakkoli se to může zdát podivné, i nové vynálezy v oblasti domácích prací, zejména nové možnosti v přípravě a uchovávání jídel.

Většina dnešních Američanek své hlavní aktivity již nezaměřuje pouze na svou rodinu. I dnes ovšem vyžaduje péče o děti nemálo energie a plné zaujetí. Přesto mnoho žen v USA přerušuje své zaměstnání kvůli této péči jen na co nejkratší dobu. Dnešní Američanky přestávají mít zájem o tradiční ženské aktivity a pronikají do účetnictví, práva, technických disciplín a do dalších oblastí, kde mohou dosáhnout vysokých výdělků. Tytéž trendy ve změně obsahu a v novém zaměření vzdělání žen se objevily ve Velké Británii, ve Francii, ve Skandinávii, na Tchaj-wanu, v Japonsku, v Mexiku a v dalších zemích, ve kterých statistikové zaznamenali na trhu práce vysoké přírůstky žen. (Becker, 1993)

3.3.2 Lidský kapitál a rodina

Teorie investic do lidského kapitálu nemůže opomenout vliv rodinného prostředí na znalosti, dovednosti, návyky a na utváření hodnotových škál dětí. Původně malé rozdíly v nadání dětí se mohou během dospívání, čili během let povinné školní docházky, výrazně prohloubit. Pro zjednodušení předpokládejme, že všechny děti se učí relativně stejně snad-

no. Děti, které jsou vlivem rodinného prostředí lépe vedeny, si však během povinné školní docházky osvojí mnohem více poznatků a dovedností než jejich méně šťastní vrstevníci.

A co je ještě důležitější, děti v příhodném rodinném prostředí vnímají svět jako mnohem pestřejší, zajímavější a pozoruhodnější objekt svého zájmu. Čtením pohádek, dobrodružných knih atd., rozšiřují a podněcují svou fantazii. Zpěvem či hrou na hudební nástroj kultivují své city a zdokonalují jemnou motoriku. Sportováním se učí čestnému soutěžení a zvyšují svou tělesnou zdatnost. Navíc v těchto a v desítkách dalších oblastí lidské aktivity postupně odhalují nové zdroje k obohacování svého života.

Na tyto aspekty *lidského kapitálu* má rozhodující vliv **rodina**. Rodiče zásadně ovlivňují úroveň a šíři vzdělání svých dětí. Nejen to. Rodiče mají navíc rozhodující vliv například i na stálost svých dětí v manželství a v povolání. Rodiče mohou svou hrubostí, nebo naopak citlivým chováním ke svým dětem významně spoluutvářet jejich postoje k ostatním lidem. Rodiče spoluutvářejí standardy a stereotypy chování svých dětí ve všech důležitých oblastech života. Ještě alespoň jeden příklad.

Sociologové označují rodiny s nízkou úrovní dosaženého vzdělání termínem *nižší třída*. Tyto rodiny bývají ve všech zemích a státech do značné míry závislé na sociální síti. V rodinách patřících do nižší sociální třídy se často setkáváme s raným těhotenstvím, s nestálostí v manželství, s nedostatečnou ochotou podřizovat se základním pravidlům pracovní disciplíny a s mnoha dalšími obdobnými jevy. Všechny naznačené úkazy se však z rodičů v menší či větší míře nutně přenášejí i na jejich děti. (Becker, 1993)

3.3.3 Rozdíly mezi etniky

V České republice jako státu, ve kterém v důsledku historických okolností žijí pouze malé komunity jiných etnik, bychom v současnosti patrně nenašli ke zkoumání uvedeného aspektu investic do lidského kapitálu dostatek reprezentativního materiálu. Proto opět využijeme příkladů Garyho Beckera (1993). Jedná se především o *deskripce* jevů; naším cílem zde není studium příčin popisovaného stavu, ani analýza důsledků, které z charakterizované situace vyplývají.

Rozdíly mezi jednotlivými etniky jsou v USA téměř neuvěřitelné. Etnika s malými rodinami většinou vydávají na vzdělání a na výcvik svých dětí vyšší částky na hlavu, zatímco etnika s rodinami s vyšším počtem dětí vydávají na vzdělání každého dítěte méně.

Japonci, Číňané, Židé a Kubánci žijí zpravidla v malých rodinách a jejich dětem se dostává nejlepšího vzdělání.

Naopak, děti z početných rodin Mexičanů, Portorikánců a obyvatel černé pleti v USA často trpí nedostatkem vzdělání. Tvzení o početných rodinách a nízké úrovni vzdělání dětí však *neplatí* pro Mormony bez ohledu na jejich etnický původ. Děti etnických skupin s malými rodinami a s vysokými investicemi do lidského kapitálu postupují na škále příjmů a zaměstnání v USA nahoru rychleji, než děti etnik s početnými rodinami. (Becker, 1993)

Kdybychom hledali analogii se stavem dnešních USA v našem kulturním okruhu, museli bychom se vrátit nejméně o dobu tří čtvrtin století nazpět. Na území bývalého Československa bychom zejména na Slovensku a v Podkarpatské Rusi patrně našli etnika s velkými rodinami a s obdobnými důsledky na investice do lidského kapitálu dětí. Velké počty dětí a tytéž důsledky v oblasti investic do jejich lidského kapitálu však byly v meziválečném Československu příznačné i pro rodiny zemědělců žijící na venkově. (Kameníček, 2003)

3.3.4 Lidský kapitál a ekonomický vývoj v dlouhém období

Ekonomové mívají problémy s vysvětlením toho, proč v historii některé státy zaznamenaly dlouhá období stálého růstu příjmů na hlavu. Důchod na hlavu zpravidla roste jako důsledek obdělávání nových ploch půdy a jako důsledek růstu produkce fyzického kapitálu na jednoho zaměstnance. Tento růst však dříve či později eliminují klesající výnosy z rozsahu.

Pro ekonoma není obtížné vysvětlit zpomalování hospodářského růstu nebo stagnaci. Nesnáze při vysvětlování způsobuje fakt, že ekonomický růst trvá více než jedno století i v těch zemích, kde jsou přírodní zdroje do značné míry již vyčerpány. Tato situace z části platí pro vývoj v USA. Ve větší míře je takový stav příznačný pro vyspělé země v Evropě, v první řadě pro Velkou Británii a pro Německo. S nejvyšší pravděpodobností a v nejširší míře však platí zejména pro Japonsko.

Odpověď musíme hledat ve vývoji vědy a technických znalostí. Výsledky vědy a nové technické poznatky zvyšují produktivitu práce. Aplikací vědeckých objevů ve výrobě se zvýšil význam vzdělání, zvýšila se hodnota výcviku technických dovedností a hodnota

výcviku na pracovním místě. V posledním století se základní školní vzdělání stalo celosvětovým standardem. Navíc se jako nový standard rozšiřuje střední vzdělání s maturitou. Stále vyšší počty dětí ze středních tříd a z chudých rodin navštěvují vysoké školy. Můžeme proto formulovat hypotézu: *příčinou hospodářského růstu (při relativním vyčerpání ostatních zdrojů) patrně budou investice do lidského kapitálu*. Lidský kapitál můžeme vedle půdy, práce a hmotného kapitálu plným právem chápat jako další zdroj ekonomického růstu.

Hypotézu o *rozvoji vzdělanosti a o investicích do lidského kapitálu jako příčině dlouhodobého ekonomického růstu*, podle Garyho Beckera (1993) podporují i výsledky vývoje v Japonsku, na Tchaj-wanu a v dalších asijských zemích. Tyto země zjevně trpí nedostatkem přírodních zdrojů. Přesto, díky investicím do lidského kapitálu, díky dobře a soustavně trénovaným, vzdělaným a tvrdě, soustředěně a intenzivně pracujícím zaměstnancům, dosahují hospodářského růstu. Toto Beckerovo konstatování můžeme doplnit o další aspekt.

Japonsko se v poválečném období netajilo tím, že své investice soustřeďuje na využívání výsledků základního vědeckého výzkumu, čili na výzkum *aplikovaný*. Investice do základního výzkumu vynakládaly v období po druhé světové válce především Spojené státy americké a Velká Británie. Zdá se, že tato japonská strategie v první polovině devadesátých let již vyčerpala své možnosti. Od druhé poloviny devadesátých let totiž i v Japonsku výrazně narůstá jak objem, tak postupně i šíře oblastí investic do základního vědeckého výzkumu. Je tudíž pravděpodobné, že naznačený hospodářský vývoj v Japonsku potvrzuje předpoklad o *investicích do lidského kapitálu* jako o mimořádně důležitém zdroji hospodářského růstu.

Jiný důkaz o závislosti ekonomického růstu na lidském kapitálu a na rozvoji technologií poskytuje **zemědělství**. V tradičních zemědělských společnostech nebylo vzdělání důležité. Nezbytné znalosti předávali svým dětem rodiče. Zemědělci po staletí patřili mezi vrstvy s nejnižším vzděláním. Dnešní farmáři však musejí umět zacházet se zvláštními výpěstky, s *hybridy*, musejí zvládnout nové šlechtitelské a chovatelské metody, musejí se naučit zacházet s citlivými a složitými přístroji atd. Dnes je vzdělání hlavním prostředkem k zachování konkurenceschopnosti i v zemědělství. Stále více zemědělců v rozvinutých zemích dnes patří mezi nejvzdělanější skupiny pracovníků. (Becker, 1993)

Vzděláním z hlediska jeho úlohy a významu ve společnosti se ekonomická teorie zabývá již od druhé poloviny 20. století. V tomto období se vymeziply dva základní teoretické proudy, které zahrnují danou problematiku v rámci ekonomické teorie.

3.4 Teorie lidského kapitálu a její alternativy

Termín lidský kapitál do ekonomie zavedl Milton Friedman a ucelená teorie lidského kapitálu vznikla v šedesátých letech 20. století na základě prací ekonomů Chicagské školy, k nimž patřili zejm. G. Becker, B. Weisbrod, T. Schultz, J. Mincer. Za nejvýznamnější je považován přínos G. Beckera obsažený zejména v díle *Lidský kapitál* (1964), ve kterém rozvinul teoretické základy pro rozhodování o investicích do lidského kapitálu formou vzdělání a výchovy, ochrany zdraví a migrace. Jeho analýza lidského kapitálu vychází z předpokladu, že se jednotlivci rozhodují o svém vzdělání, pracovní přípravě, lékařské péči a ostatních doplňcích k vědomostem a zdraví na základě porovnání výnosů a nákladů. Výnosy zahrnují vedle zlepšení výdělků a zaměstnání kulturní a ostatní nepeněžní zisky, zatímco náklady obvykle závisí především na ušlé hodnotě času stráveného na získání těchto investic. Becker předpokládá, že nejen na trhu, ale ve všech oblastech lidského rozhodování (např. při rozhodování o sňatku, počtu dětí, o jejich vzdělání, o rozvodu, o zločinu) se člověk rozhoduje na základě stejného principu: porovnává náklady a výnosy každého rozhodnutí. Ekonomický přístup považuje za obecný a aplikovatelný na veškeré lidské chování, zdůrazňuje, že ekonomie se od jiných věd neliší předmětem zkoumání, ale svým přístupem ke zkoumání společenských jevů a procesů.

Jak jsem již uvedla, podle *teorie lidského kapitálu* *vzdělání zvyšuje mzdu pracovníků tím, že přispívá k vyšší produktivitě*. Ačkoliv je tento názor široce přijímán, někteří ekonomové vypracovali alternativní teorii signálů založenou na předpokladu, že firmy používají dosažené vzdělání jako prostředek rozlišení mezi schopnějšími a méně schopnými pracovníky. Z tohoto pohledu se lidé s vysokoškolským diplomem nestanou produktivnějšími, avšak signalizují budoucím zaměstnavatelům své vyšší schopnosti. Protože je získání vysokoškolského diplomu snazší pro lidi s nadprůměrnými schopnostmi než pro méně schopné, získávají diplom častěji právě vysoce schopní lidé. V důsledku toho je pro firmy racionální interpretovat vysokoškolský diplom jako signál zvýšených schopností.

Signalizační přístup a pohled teorie lidského kapitálu mají důležité podobné rysy, ale i rozdíly. Oba přístupy mohou vysvětlit, proč pracovníci s vyšším vzděláním většinou vydělávají více než méně vzdělaní. Z pohledu teorie lidského kapitálu zvyšuje vzdělání produktivitu; podle signalizačního přístupu odpovídá úroveň vzdělání vrozeným schopnostem. Tyto dva pohledy však předkládají radikálně odlišné předpovědi o účincích politiky, jejímž cílem je zvýšení dosaženého vzdělání. Z pohledu lidského kapitálu platí, že zvýšení úrovně vzdělání všech pracovníků zvýší jejich produktivitu, a tudíž i mzdy. Podle signalizačního přístupu vzdělání nezlepšuje produktivitu, takže zvýšení vzdělanosti všech pracovníků mzdy nijak neovlivní. (Soukup, 2005)

3.4.1 Teorie filtru a selektivní funkce vzdělání

Vedle teorie signálů se rozvíjely další alternativní pohledy na vzdělání, mezi jinými například teorie filtru. Ta zdůrazňuje především selektivní funkci vzdělání a zároveň představuje poněkud odlišný pohled na jevy zkoumané v rámci ekonomické analýzy vzdělání.

Teorie filtru chápe vzdělání především jako nástroj, který umožňuje výběr mezi vzdělanými jednotlivci podle jejich využitelných kvalit. Za prvořadou považuje selektivní funkci vzdělání. Nepřijímá neoklasický předpoklad dokonalé informovanosti. Úroveň znalostí, kterou potenciální zaměstnavatel disponuje, totiž vychází ze signálů, které obsahují jenom omezené množství informace. Jedním z těchto signálů je vzdělání. Zaměstnavatel ovšem vybírá i podle jiných signálů, jako je třeba rasa, pohlaví, věk atd.

Z hlediska teorie filtru není ani tak důležitá úloha vzdělání při zvyšování produktivity, ale vzdělání spíše informuje o výši a kvalitě lidského kapitálu. Důležitá je tedy úroveň schopností a jiných žádoucích vlastností, které se vyskytují u jednotlivců ještě před profesionální přípravou nebo mimo ni. Úlohou vzdělání je jejich zviditelnění a zvyšování míry informovanosti subjektů na trhu práce o těchto schopnostech. Klíčová úloha vzdělání je tedy to, že slouží jako signál na pracovních trzích.

Efektivnost vzdělání závisí na schopnosti trhu alokovat potřebné jednotlivce na odpovídající pracovní místa, tedy na tom, s jakou úspěšností plní vzdělání svou selektivní funkci. Jeho ostatní úlohy se v teorii filtru chápou jako sekundární. Pro efektivnost vzdělání má potom větší význam to, jak s ním disponují různě produktivní jednotlivci, než

absolutní úroveň vzdělání. Rozšíření vzdělání ve společnosti spíše obsah odpovídajících signálů zmenšuje.

Jak uvádí F. Hirsch: „Vzdělání je ve své ekonomické funkci filtrem a továrnou. Rozšíření počtu diplomů znamená samo o sobě pokles počtu signálů z jednotlivých diplomů,“ (Hirsch, 1976, s. 48). Rozšíření vzdělání ve společnosti v důsledku široké podpory ze strany vlády i jiných institucí, jak k němu došlo v šedesátých a sedmdesátých letech ve vyspělých zemích, může vést ke snížení jeho významu z hlediska dosažení lepšího pracovního místa.

3.4.2 Teorie signálů (screening theory) a jejich klasifikace

Teorie signálů (screening theory) se zaměřuje na informovanost účastníků trhu práce a jejich rozhodování; jejím hlavním představitelem je M. Spence.

Rozhodující význam zde má pojem tržního signálu a jeho úloha na trzích, v tomto případě na trhu práce. M. Spence definuje tržní signály jako aktivity nebo vlastnosti jednotlivců na trhu, které mění představy a očekávání jiných jednotlivců – účastníků trhu. Toto velmi široké pojetí signálu zahrnuje tak odlišné jevy jako jsou ceny, inzeráty, reklamní nápisy atd.

Na pracovních trzích se setkáváme se specifickými signály. Stejně jako na všech trzích, i zde dochází k procesům komunikace a výměny informací. Potenciální zaměstnavatel si většinou není jist kvalitami zájemce o práci, kterého se chystá najmout. Jedná se o investici v podmínkách rizika a nejistoty. V podobné situaci je však každý kupující na trhu statku s tím, že míra rizikovosti je někdy nižší, někdy vyšší. Odpovídající mechanismy eliminace (nebo snížení) rizikovosti jsou specifické pro různé trhy. Na trhu práce se poptávající může řídit určitými zjizitelnými nebo projevenými vlastnostmi potenciálního zaměstnance, jako jsou vzdělání, image, minulá zaměstnání, ale také etnická příslušnost, případně rasa a pohlaví. To jsou příklady signálů na trhu práce.

Důležitou součástí uvedeného pojetí je také velká úloha očekávání. Předpokladem je, že jednotlivci se učí na základě zkušenosti a revidují své předchozí odhady. V takových případech jsou tržní reakce odlišné od dřívějších. Teorie signálů (screening theory) je doplněna hypotézou neustálých korekcí odhadů ekonomických subjektů.

Typická transakce na pracovním trhu je dvojstranná, zaměstnanec prodává na sjednanou dobu své pracovní schopnosti a zaměstnavatel je kupuje. Pracovník je stranou

nabízející a zaměstnavatel stranou poptávající. Kvalita pracovních služeb je však pro zaměstnavatele nejistá, kupuje tedy statek v podmínkách rizika a nejistoty. Stejně tak potenciální pracovník kupuje statek, jehož některé vlastnosti nejsou známy. Patří sem také pracovní prostředí a další náležitosti, zatímco mzda je čistým transferem, který z této transakce vyplývá. Ani jedna z obou stran (zaměstnanec i zaměstnavatel) si nemohou být v okamžiku uzavírání této transakce jisti tím, jaké charakteristické rysy statek předkládaný druhou stranou přesně má. To znamená, že zaměstnanec neví, jak bude vypadat potenciální pracovní prostředí, a zaměstnavatel neví, jak kvalitně bude zaměstnanec práci vykonávat, jak produktivní služby jeho práce budou. Oba se v této situaci řídí určitým odhadem (očekáváním) budoucího stavu.

Rovnováha na trhu práce nastává tehdy, jestliže očekávání zaměstnavatelů o vztahu mezi produktivitou pracovníka, která není v okamžiku najímání známa, a jeho vlastnostmi (vzdělání, pracovní zkušenosti, případně další vlastnosti) jsou potvrzena skutečnými výsledky jeho práce. Zaměstnavatel tedy již svá očekávání dále nekoriguje. Totéž by mělo platit na straně zaměstnance z hlediska shody jeho očekávání a skutečného stavu věcí. Spence používá pro tento stav název signální rovnováha.

Zaměstnavatel může svou míru nejistoty snížit na základě svých minulých zkušeností a také na základě signálů, tedy potenciálně užitečných informací ve formě explicitních charakteristických rysů, jako je úroveň a typ vzdělání, osobní charakteristiky, ale také se orientuje podle dojmů a dalších signálů, které nemusí být „racionální“ v běžném smyslu.

Efekt působení těchto signálů často vede k tomu, že soukromý výnos ze vzdělání je vyšší než společenský. Získávání těchto informací může vyžadovat určité náklady, zaměstnavatel porovnává výnos z jejich získání a náklady na jejich pořízení. Jervis (1970) klasifikuje signály takto:

Potenciální signál – představuje pozorovatelnou změnitelnou charakteristiku jednotlivce

Potenciální index – představuje pozorovatelnou nezměnitelnou charakteristiku jednotlivce

Aktuální signál (index) je potenciálním signálem (indexem), který ovlivňuje pravděpodobnostní odhad produktivity zaměstnance ze strany zaměstnavatele. Potenciální

signály a indexy se tedy mohou změnit v aktuální, jestliže začnou ovlivňovat očekávání zaměstnavatele. Jedním z nich je vzdělání.

Zaměstnavatel by zdánlivě mohl určit produktivitu jednotlivce a usměrňovat ho podle ní, ale ve skutečnosti trvá určitou dobu, než se latentní schopnosti zaměstnance stanou zjevnými. Vychází proto z určitých signálů, kterými jsou délka a typ školního vzdělání, nebo například prestiž absolvované univerzity apod. Pro potenciálního zaměstnance je vzdělání věcí volby, počet let a druh vzdělání pro něho představuje peněžní a psychické náklady (včetně alternativních). Jeho problémem je tedy odhad optimální úrovně vzdělání.

Pro zaměstnavatele je alespoň do určité míry výhodné opatřit si informace obsažené v signálech, protože nevyužití dostupných informací o talentovaných lidech znamená pro něho znevýhodnění v konkurenci s jinými zaměstnavateli. Pokud ostatní zaměstnavatelé tyto informace využívají, začal by za nimi zaostávat a jeho konkurenceschopnost by se snižovala.

Vysokoškolský diplom sám o sobě budoucímu zaměstnavateli cosi signalizuje - jeho držitel bude mít pravděpodobně vyšší schopnosti, protože ho obvykle získávají schopní lidé, zatímco ti méně schopní jej nezískají. Podle *signalizační teorie odpovídá úroveň vzdělání vrozeným schopnostem člověka. Pro firmy je tedy racionální interpretovat vysokoškolské vzdělání jako signál vyšších schopností pracovníka.* Vypovídá nejenom o úrovni znalostí a vědomostí, ale také o schopnosti myšlení a komunikace, o adaptabilitě a o ochotě učit se, o spolehlivosti a motivaci. Právě tyto schopnosti a dovednosti museli nositelé diplomů při studiu prokázat a dá se tedy očekávat, že si je přinesli do pracovního procesu. A mají tudíž i požadovanou přizpůsobivost a předpoklady pro celoživotní vzdělávání, které rostoucí ekonomika vyžaduje.

Skeptikové signalizační teorii vytýkají, že vzdělání je velmi nákladný způsob, podle kterého by firmy měly rozřazovat schopnější a méně schopné pracovníky. Kdyby signalizace byla jediným přínosem toho, že člověk vystuduje vysokou školu, firmy by mohly použít lepší způsoby, aby zjistily schopnosti uchazeče o práci. Například testy schopností a zkušební doba jsou levnější než požadavek, aby člověk strávil čtyři roky studiem, a to jen proto, aby prokázal vlastní vrozenou schopnost. Protože firmy i přesto spoléhají při výběru spíše na vysokoškolský titul než na levnější možnosti, zdá se, že

vysoká škola sama musí představovat alespoň částečné zlepšení produktivity potenciálního pracovníka. (Soukup, 2005)

3.4.3 Teorie kredencialismu

Teorie kredencialismu (z angl. credentials – osobní doklady, listiny) předpokládá, že mladí lidé se snaží získat co nejvyšší osvědčení o vzdělání (diplom), protože to mají zaměstnavatelé v oblibě a vybírají podle toho adepty zaměstnání. Dochází tak k inflaci hodnoty certifikátů a vzniká tendence k získávání stále vyššího vzdělání. Společenský efekt získaného vzdělání ve srovnání s náklady je negativní, i když jedinci přináší finanční efekt.

Autorem teorie kredencialismu (teorie o společnosti osvědčení či společnosti diplomu) je americký sociolog Randall Collins (autor knihy *The Credential Society*, 1979). Collins tvrdí, že racionalizace vzdělávání, zkoušky a osvědčení o jejich složení jsou jen jednou ze strategií monopolizace vyššího sociálního postavení mocnými a nahrazují tak v moderní společnosti aristokratický původ, který obnášel moc a úctu. Diplom je především osvědčením o schopnosti být loajální k normám i organizaci. To je hlavní důvod, proč mají zaměstnavatelé tendenci vyžadovat osvědčení o co nejvyšší kvalifikaci bez ohledu na požadavky konkrétního pracovního místa. Zaměstnavatelé dávají přednost zaměstnancům, od nichž na základě osvědčení o co nejdelší školní docházce očekávají, že budou dodržovat žádoucí normy a především, že budou loajální k firmě (Šanderová, 2007).

Vzdělávání není primárně zaměřeno na získávání produktivního vědění, ale na diplomy sloužící v první řadě k obsazení pozic, které jsou spojeny s vyššími příjmy. Konkurence mezi absolventy vysokých škol nepřispívá k rozvoji produkčních schopností a ke zvýšení konkurenceschopnosti ekonomiky. Jedná se o soupeření vedené o přístup ke zvýšenému toku bohatství (lépe placené a hodnocené pozice) (Keller, Tvrđý, 2008).

3.4.4 Teorie křivky učení

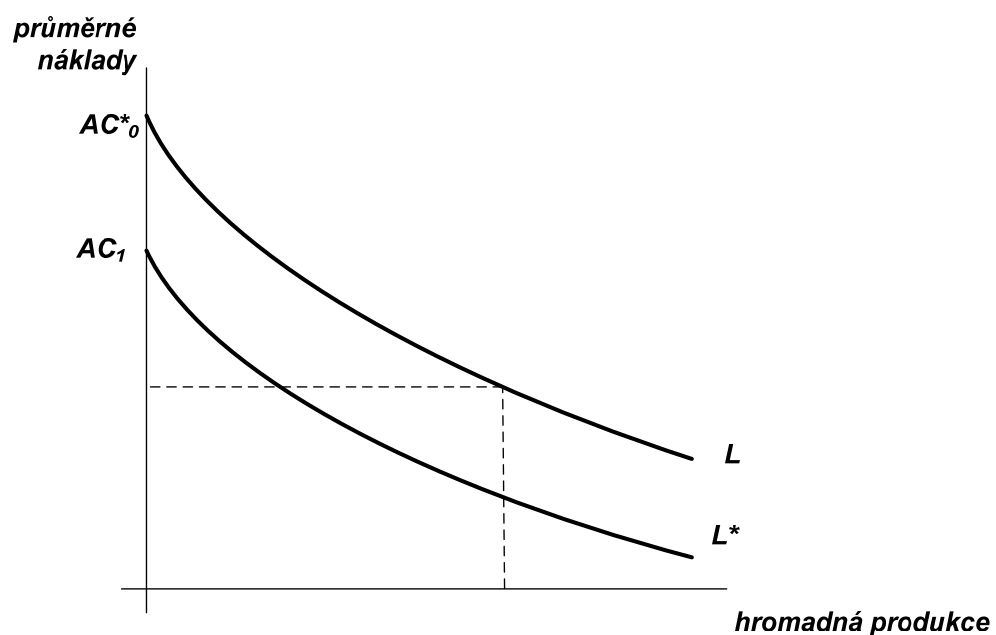
Jednou z alternativních teorií k teorii lidského kapitálu je v podmínkách vytváření znalostní ekonomiky také teorie křivky učení. Výklad jejich základních principů lze vysvětlit na příkladě vzniku vnějších výnosů z rozsahu u firem. *Některé nejdůležitější vnější výnosy pravděpodobně vznikají v důsledku nahromadění znalostí.* Jestliže firma zlepšší své produkty nebo výrobní technologie, ostatní firmy ji začnou napodobovat a

získávat z jejích znalostí. Výrobní náklady tedy klesají, a to jak na úrovni firmy, tak i na úrovni odvětví.

Můžeme pozorovat, že vnější výnosy vyplývající z akumulace znalostí se liší od běžných výnosů z rozsahu, a to v takové míře, ve které náklady v odvětví závisí na běžném výstupu. V této alternativní situaci náklady odvětví závisí na zkušenosti, obvykle měřené v podobě velikosti outputu odvětví v určitém časovém intervalu. Např. náklady na produkci tuny ocele mohou záviset negativně na celkovém počtu tun ocele, které země vyrobila od počátku existence tohoto odvětví. Tento vztah je nazýván křivka učení.

Křivka učení vyjadřuje vztah mezi náklady na jednotku výstupu k celkovému nahromaděnému množství výstupu. Můžeme ji vidět na následujícím grafu č. 1. Tato křivka je klesající, což je právě efekt zkušeností získaných při výrobě tohoto statku na náklady na jednotku. Jestliže náklady klesají více ve vztahu k nahromaděné produkci než k běžné produkci, hovoříme o případě dynamicky rostoucích výnosů.

Graf č. 1: Dynamicky rostoucí výnosy



Zdroj: Krugman, 2003

Podobně jako u běžných vnějších výnosů, dynamicky rostoucí vnější výnosy znamenají výhodu pro postavení země v odvětví. Na grafu můžeme vidět, že křivka učení

L určité země, která byla průkopníkem v daném odvětví, leží výš než křivka L^* jiné země, která má nižší náklady (např. nižší mzdy), ale má méně zkušeností při produkci tohoto statku.

Za předpokladu, že první země má velký náskok, ani nižší náklady druhé země jí neumožní vstoupit na mezinárodní trh. Například dejme tomu, že první země má nahromaděný output Q_L jednotek. Náklady na jednotku jsou AC_1 , zatímco druhá země nikdy dřív toto zboží nevyráběla. Potom druhá země bude mít startovní průměrné náklady AC_0^* , které jsou vyšší než běžné průměrné náklady AC_1 první země.

Dynamicky rostoucí výnosy z rozsahu podobně jako vnější výnosy potenciálně ospravedlňují protekcionismus. Předpokládejme, že země by mohla mít dosti nízké náklady, aby vyráběla statky pro export, kdyby ovšem měla více výrobních zkušeností. Protože je však nemá, daný statek nemůže být vyráběn s dostatečně velkou konkurenceschopností. Taková země by mohla zvýšit svůj blahobyt v dlouhodobém časovém horizontu podporou této výroby, nebo ochranou před zahraniční konkurencí do té doby, než se odvětví postaví na vlastní nohy. Argument pro dočasnou ochranu takových odvětví je znám jako argument nezralého odvětví (infant argument) a hraje důležitou roli v diskusích o úloze obchodní politiky v ekonomickém růstu. (Krugman, 2003)

3.4.5 Srovnání pojetí vzdělání v jednotlivých teoriích

Vývoj teorie lidského kapitálu je spjat s důslednou aplikací neoklasické ekonomie jako metodologického základu pro pochopení lidského jednání. Její principy jsou aplikovány na efektivnost vkladů do lidského kapitálu, zejména do vzdělání. Ekonomické subjekty alokují své prostředky s cílem maximalizace čisté výhody, přičemž berou v úvahu také alternativní náklady, riziko, princip časové preference a další principy, které neoklasická teorie používá. Teorie lidského kapitálu tak chápe vzdělání jako specifický výrobní faktor a také jako specifický druh kapitálu.

Teorie filtru chápe výši dosaženého vzdělání jako relativní ukazatel, který je daleko více ovlivněn tím, jaké úrovně vzdělání dosahují jiní jednotlivci, než absolutní úrovní vzdělání. Je to především nástroj selekce, jehož jiné úlohy jsou druhotné. Je-li vyšší vzdělání ve společnosti více rozptýleno, nezaručuje již jeho nositeli tak výhodné uplatnění jako v případě, když je podíl vzdělaných lidí menší. F. Hirsch a ostatní teoretici tohoto

směru se tedy nezajímají tolik o samotnou efektivnost vzdělání jako takového, ale o jeho širší dopady (Hirsch, 1976).

Pojetí vzdělání v teorii signálů spíše doplňuje neoklasické pojetí teorie lidského kapitálu, než aby bylo jejím popřením. Rozhodování v podmínkách rizika a nejistoty je v současné době také předmětem zkoumání neoklasické teorie, která také rozvíjí analýzu situací při nedokonalé informovanosti, což je právě tento případ.

Teorie M. Spenceho a jiných teoretiků klade důraz na význam signálů na trhu práce. Tyto signály ovlivňují a korigují chování a očekávání subjektů na trhu práce. Vzdělání je jedním z takových signálů. Rovnováhou na trhu práce pak Spence rozumí takový stav, kdy očekávání účastníků trhu (zejména zaměstnavatelů) jsou potvrzena reakcemi na trhu a není třeba je dále korigovat. Spence tedy chápe rovnováhu jako stav, kdy jsou v souladu očekávání s realitou (korektní očekávání). Tento stav lze nazvat signální rovnováhou. Dochází k ní v procesu postupného přizpůsobování. V důsledku projevení signálů někteří účastníci trhu práce získávají, jiní ztrácejí. Vzdělání jako signál vede zaměstnavatele i zaměstnance k rozhodnutím, která činí na základě principu minimaxu (maximalizace výnosů a minimalizace nákladů) v souladu s principy neoklasické teorie. Avšak signální rovnováha má i svá specifika. Jsou „lepší“ a „horší“ rovnovážné stavy jak z hlediska paretoovsky pojaté efektivnosti, tak z hlediska rychlého nebo pomalejšího návratu do rovnováhy a z hlediska diskrepance mezi soukromými a společenskými výnosy vzdělání (Spence, 1974).

Teorie signálů však také poukazuje na možnost nedokonalé informovanosti, tedy omezenou vypovídací schopnost signálů, včetně signálu – vzdělání. Signály o rozdílech mezi zaměstnanci, které zaměstnavatel využívá pro svá tržní rozhodnutí, nemusí obsahovat důležité informace, mohou je zkreslovat nebo překrývat. Možnost chybného rozhodnutí ve smyslu suboptimální alokace, která nepřináší maximální čistou výhodu, je podle této teorie právě tak možná jako dosažení optimální alokace zdrojů. Teorie signálů představuje důležité prohloubení znalostí o fungování vzdělání v soudobé ekonomické teorii. (Soukup, 2005)

4. Vzdělání jako (veřejný) statek

Veřejným sektorem rozumíme tu oblast společenské reality, resp. podsystém jednotlivých sfér společenského života, která se nachází ve veřejném vlastnictví, v níž se z politického hlediska rozhoduje veřejnou volbou a uplatňuje se v ní veřejná kontrola, přičemž účelem fungování veřejného sektoru je naplňování veřejného zájmu a správa věcí veřejných (Ochrana, 2001).

Veřejný sektor je výsledkem působení veřejné politiky státu, přičemž rozhodovací činnost ve veřejném sektoru sleduje dvě určující kritéria: kritérium efektivnosti a kritérium spravedlnosti. Z hlediska vlastnictví pak členíme veřejný sektor na státní sektor a samosprávný sektor. Začlenění ekonomických činností do určitého národohospodářského sektoru se děje především podle kritéria ukazatele *produktivity práce*; přesněji řečeno podle objektivních podmínek růstu produktivity práce jednotlivých odvětví a zároveň podle míry vlivu těchto odvětví na produktivitu práce v ekonomice. Podle tohoto kritéria (Strečková, 1998) členíme národní hospodářství na:

- *primární sektor* – odvětví tzv. prvovýroby (těžba přírodních zdrojů, zemědělství, lesnictví, rybolov).
- *sekundární sektor* – odvětví zpracovatelského průmyslu.
- *terciární sektor* – služby, které distribuují, uchovávají, opravují především materiální statky (obchod, doprava, veškeré opravárenství).
- *kvartární sektor* – zahrnuje služby typicky veřejného charakteru, a to služby veřejné správy, justice, policie a armády.
- *kvintární sektor* – je sektorem rozvojových služeb. Tedy služeb, které výrazně dynamizují ekonomický růst, a to s důrazem na jeho kvalitativní stránku, tedy rozvoj. Řadí se sem služby, které mají za úkol uchovávat a kultivovat lidský potenciál, tedy služby, které poskytuje školství, kultura, tělesná kultura, zdravotnictví a sociální služby. A dále služby vědy a institucí, které tvoří a distribuují informace.

Autoři sektorového členění národního hospodářství A. G. B. Fisher, C. Clark, J. Fourastié vymezovali pouze primární, sekundární a terciární sektor, přičemž do terciárního sektoru řadili všechny služby. Teprve v posledním období dvaceti let dochází k další diverzifikaci terciárního sektoru ekonomiky podle úlohy jednotlivých služeb v národním

hospodářství; tato pozornost souvisí s růstem jejich významu v ekonomice a v rozvoji společnosti.

Podle soudobých poznatků se řadí služby, které mají za úkol zachovávat a kultivovat lidský potenciál do tzv. kvintárního sektoru ekonomiky, kam logicky zařazujeme i oblast služeb, které poskytuje školství. Školství, tím že zajišťuje získávání nových poznatků a dovedností uspokojuje u lidí potřebu vzdělání, kterou svojí podstatou zařazujeme mezi individuální lidské potřeby (např. vedle výživy, odívání aj.)

4.1 Veřejný sektor a existence smíšené ekonomiky

Veřejný sektor funguje v rozvinutých demokraciích v rámci tzv. smíšené ekonomiky, kdy vedle sebe koexistuje soukromý sektor a veřejný sektor. V této souvislosti je třeba si položit základní otázku: proč existuje veřejný sektor?

Příčiny vzniku veřejného sektoru můžeme hledat především v oblasti ekonomické (existence veřejného vlastnictví), ale neměli bychom také opomíjet příčiny politické, sociální a duchovní (veřejný zájem, garance a ochrana společných hodnot).

Z ekonomického hlediska souvisí vznik veřejného sektoru s existencí smíšené ekonomiky, která vzniká v důsledku přirozené absence trhu v některých sférách ekonomického života.

Smíšená ekonomika je charakteristická koexistencí soukromého a veřejného sektoru, veřejného a soukromého vlastnictví a koordinací ekonomických aktivit soukromými iniciativami (tržním mechanismem) i veřejnými institucemi (veřejnými nebo vládními institucemi formou regulačních příkazů a fiskálních podnětů) v rámci fungování pluralitní společnosti.

Smíšená ekonomika tak představuje objektivní společenský jev, jehož existence vyplývá z historického vývoje dělby regulačních společenských činností mezi tržními subjekty na straně jedné a vládními aktivitami na straně druhé, přičemž „obě součásti – trh i vláda – jsou nezbytné pro zdravě fungující ekonomiku.“ (Samuelson, 1991)

Většina prací, z oboru veřejné ekonomie, spojuje základní příčinu existence veřejného sektoru s jevem známým jako tzv. tržní selhání (nedokonalá konkurence, existence kolektivních statků, externality), kdy tržní selhání (Stiglitz, 1997) jsou považována za důvod pro vládní zásahy.

V současné době převažuje mínění, že myšlenka „neviditelné ruky trhu“ platí za omezujících podmínek. Absence trhu v některých oblastech ekonomického života ukazuje, že existuje řada problémů, které trh nemůže uspokojivě řešit. Omezené zásahy vlády mohou za určitých podmínek vést ke zmírnění (avšak ve většině případů nikoli k efektivnímu definitivnímu řešení) nejzávažnějších problémů. Míra „přerozdělení kompetencí“ mezi trhem a veřejným sektorem je pochopitelně diskutabilní, má charakter normativního paradigmatu. To znamená, že v podstatné míře závisí na tom, z jakých metodologických východisek daný autor (politik) vychází; je-li stoupencem liberalismu, pak zdůrazňuje roli tržní regulace, sociálně orientovaní teoretici se přiklánějí k výraznějším státním zásahům. (Ochrana, 2001)

Významnou příčinou determinující existenci veřejného sektoru je i fenomén tzv. černého pasažéra. V případě tzv. čistých kolektivních (veřejných) statků je při jejich produkci v principu vyřazen trh. Jedná se o statky, které se podle původní Samuelsonovy charakteristiky vyznačují nerivalitností a nevylučitelností ve spotřebě, přičemž mají nulové marginální náklady na dodatečného spotřebitele. (Samuelson, 1954)

Při použití teorie statků na systém vysokého školství je tak podmínkou zařazení jeho statků a služeb mezi statky soukromé nebo veřejné spotřeby splnění tří charakteristik: nedělitelnost, nevylučitelnost ze spotřeby a nesoutěživost spotřebitelů a nulových nákladů na spotřebu každého dalšího spotřebitele (Vomáčková, 1998).

V důsledku nevylučitelnosti ze spotřeby by totiž prodávající nebyl schopen zajistit, aby statek získali pouze ti jednotlivci, kteří za něj platí. Protože mezní náklady na každého dodatečného spotřebitele jsou nulové, měli by další jednotlivci přístup k statku, aniž by za něj museli platit. Fenomén černého pasažéra je příčinou toho, proč veřejné statky musí poskytovat vláda, a nikoli soukromý sektor.

V praxi je zavádějící hledat efektivní model alokace veřejných statků, jenž by byl analogický trhu soukromých statků. Ceny na soukromém trhu jsou určovány mechanismem nabídky a poptávky. Spotřebitel projeví své mezní hodnocení tak, že přizpůsobí spotřebované množství soukromého statku. V případě veřejného statku nemůže jednatlivec přizpůsobit spotřebované množství, protože disponibilní počet jednotek veřejného statku je přístupný všem členům společenství. I kdyby bylo možné poskytovat veřejný statek prostřednictvím trhu, jeho produkce by za výše uvedených podmínek nebyla optimální.

V případě nevylučitelnosti statku je zcela vyřazena alokační způsobilost trhu. Alokační roli v tomto případě přejímá veřejný sektor, resp. vláda, přičemž náklady kryje povinným zdaněním. K tomu je využíváno politického procesu, kdy namísto spotřebitelských preferencí vláda v procesu politické volby zjišťuje, jaké statky má zajistit a jak je má financovat.

Statky, které jsou dosud poskytovány jako veřejné (např. vysokoškolské vzdělání), je možné poskytovat soukromě za předpokladu, že je počet členů v daném společenství malý. S růstem počtu členů společenství se stává problematické a posléze nemožné poskytovat veřejné statky prostřednictvím soukromého trhu nebo charitativní činnosti, neboť nelze žádného spotřebitele vyloučit ze spotřeby.

Občané by měli dostávat takové veřejné statky, které požadují, a to za předpokladu neplýtvání veřejnými zdroji. Ke splnění kritéria efektivity při poskytování veřejných statků lze použít mechanismus veřejné volby v rámci politického rozhodování. Proces hlasování je považován za aproximaci efektivního řešení. Toto řešení je však optimální tehdy, když považujeme rozdělení peněžních důchodů, z něhož vychází, za správné. (Ochrana, 2001)

Veřejná ekonomie řadí vysokoškolské, ale i všechno ostatní vzdělání, mezi smíšené veřejné statky dlouhodobé spotřeby. Spotřeba tohoto statku vzdělávání má jednoznačně dlouhodobý charakter, což lze považovat za důvod označení výdajů do vzdělání za investice. Toto zařazení také znamená, že má být v určité míře zajišťováno státem, tedy veřejným sektorem. Souběžným důvodem jsou také tak zvané kladné externality, společenské užitky, které plynou ze vzdělaného jedince společnosti (Vomáčková, 1998).

Dalším důvodem kromě existence externalit jsou pro financování z veřejných zdrojů také problémy s financováním ze zdrojů soukromých. I přes to, že výnosy z terciárního vzdělávání bude mít hlavně samotný jedinec, který získá toto vzdělání, mohou být se soukromou platbou za toto vzdělání potíže. Hlavní důvod je ten, že vzdělání je riziková investice a jedinci mají často k riziku negativní přístup. Nebezpečí investice do vzdělání je dána tím, že jedinec nezná své schopnosti studovat a studium řádně dokončit, dále vychází z neznalostí budoucího trhu práce a výdělků ve zvoleném oboru. Dalším důvodem je i to, že i když daný člověk rozumně zvolí cestu vzdělání na základě výpočtu budoucích nákladů a výnosů, nemusí mít k dispozici nástroje pro uskutečnění své volby, kde náklady na studium časově předbíhají výnosy ze vzdělání. Někdy se investice do vzdělání neuskuteční

kvůli nedokonalosti kapitálového trhu, kde si v současné době nelze půjčit finanční prostředky za podmínek, které by byly pro jedince přijatelné. S výše zmíněným nedostatkem dostupnosti financí na kapitálovém trhu souvisí i přístup rovnosti k terciárnímu vzdělání. Tento požadavek má charakter ekonomický – talentovaní a schopní jedinci z chudších sociálních vrstev by nemohli studovat a tím by jejich schopnosti byly pro společnost ztraceny – a dále je zde přítomen také charakter mimoekonomický, kdy rovnost příležitostí v přístupu ke vzdělání je společností všeobecně považován za nárok každého, bez rozdílu sociálního a ekonomického statusu (Urbánek, 2007).

Smíšené veřejné statky ve školství se zajímají hlavně o zdroje jejich financování.

Odpověď existuje v zásadě dvojí. Financovat lze (Vomáčková, 1998):

- z daní (na principu anonymity, neekvivalence, nedobrovolnosti a nepřímé návratnosti formou externalit)
- z poplatků, tj. školného (na principu adresnosti, dobrovolnosti a přímé – ale dlouhodobé – návratnosti). V této souvislosti se můžeme domnívat, že v případě stanovení poplatků nad všeobecně únosnou hranici může dojít k ohrožení tvorby smíšených veřejných statků, a to z důvodu poklesu jejich zdrojů financování. Tato skutečnost je významná hlavně u studijních oborů tzv. nosných pro další perspektivní ekonomický rozvoj. Na druhé straně, zpoplatnění vysokoškolského studia může působit i pozitivně, a to v tom případě, že se žádoucně omezí produkce tzv. nadbytečného množství statků

Hledisko financování lze považovat za klíčové kvůli vymezení účasti na získání veřejného statku vzdělání, a tím tedy i odpovědnosti za rozvoj lidského kapitálu. Lidský kapitál, tedy jeho celkový objem, vyjadřuje část národního bohatství, a proto se nemůže stát ani občan zcela zřící své odpovědnosti za jeho financování. První způsob financování popsany výše, a to z daní ze strany státu se ale jeví jako nespravedlivé vůči těm, kteří statek vysokoškolského vzdělávání nespotřebovávají vůbec nebo méně často a s menší intenzivitou. Druhý způsob financování uvedený výše, z poplatků občanů, se může jevit jako nespravedlivý přímým účastníkům financování, kterými jsou studenti a jejich rodiče. Spotřebou tohoto statku se totiž vytvářejí dominantní externalitní efekty, které někdy požívají tzv. černí pasažéři, i když se nepodílejí na jejich finančním krytí (Vomáčková, 1998).

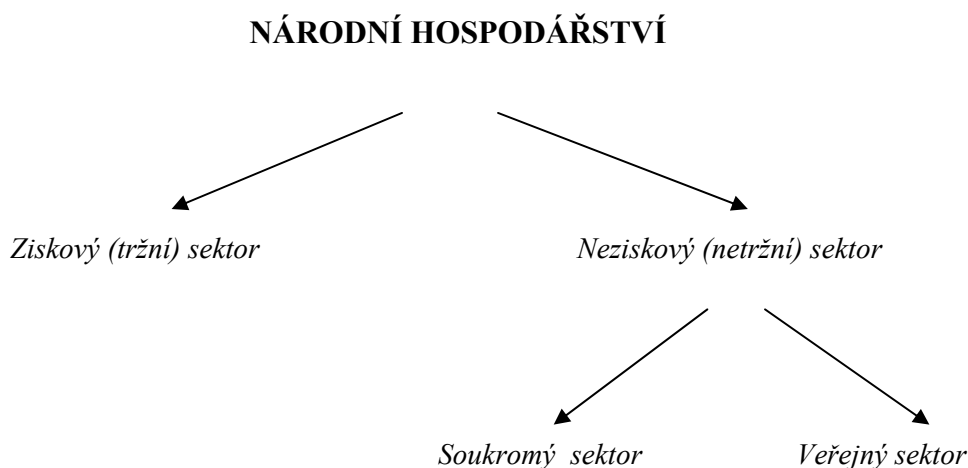
4.2 Charakteristika ziskového a neziskového sektoru ekonomiky (včetně začlenění školství)

Z hlediska ekonomiky veřejného sektoru je nejdůležitějším kritériem členění národního hospodářství kritérium jeho financování.

Podle kritéria financování provozu a rozvoje členíme národní hospodářství na (Rektořík, 2001):

- *ziskový sektor* (tržní sektor)
- *neziskový sektor* (netržní sektor)

Obrázek č. 3: Sektory národního hospodářství



Zdroj: Rektořík, 2001

- *Ziskový (tržní) sektor*; pro subjekty, fungující v ziskovém sektoru, je charakteristický způsob financování z příjmů získaných prodejem statků na trhu za tržní cenu. Cena je výsledkem vztahu mezi nabídkou a poptávkou. Podmínkou existence subjektů je realizace zisku. Tržní mechanismus funguje na takových principech, že z dlouhodobějších hledisek nemůže ziskový, tržní subjekt dosahovat zisku, pokud nenabídne spotřebiteli cestou produkovaného statku užitek, který mu uspokojí jeho potřebu a proto se rozhodne, že takový statek koupí.
- *Neziskový (netržní) sektor* je ta část národního hospodářství, ve které subjekty produkující statky získávají prostředky pro svoji činnost (nebo subjekty,

spotřebovávající tyto statky, získávají prostředky pro svoji spotřebu) cestou tzv. přerozdělovacích procesů.

Cílovou funkcí neziskového sektoru není zisk ve finančním vyjádření, ale přímé dosažení užitku; v této skutečnosti spočívá základní ekonomické specifikum neziskového sektoru.

V části neziskového sektoru, kterou nazýváme veřejným sektorem, se setkáváme se státním a samosprávným vlastnictvím; v části, kterou nazýváme soukromým sektorem, se jedná o soukromé vlastnictví.

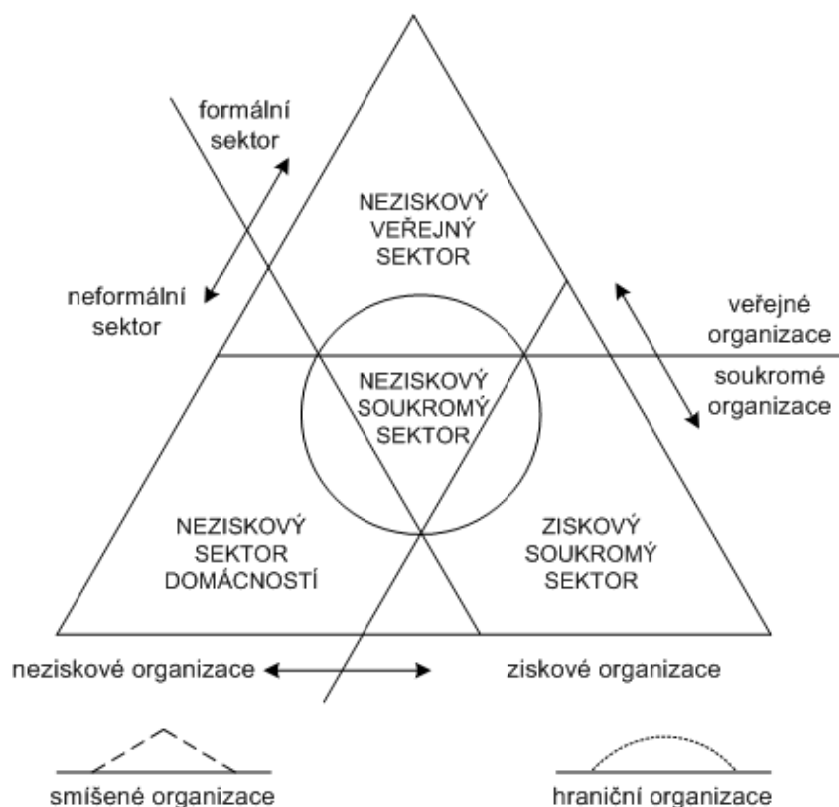
- *Neziskový veřejný sektor* (dále jen veřejný sektor) je část neziskového sektoru, u něhož je rozhodujícím znakem jeho financování z veřejných financí, které jsou získávány do příjmových kapitol veřejných rozpočtů (státního nebo municipálního, přičemž podle územního uspořádání země může existovat ještě jiný typ veřejného rozpočtu, např. rozpočet kraje) a to především cestou daní. Výše financování z veřejných financí je buď rovna nákladům těchto subjektů nebo je nižší než jejich náklady. V tomto případě získávají tyto subjekty onen rozdíl „prodejem“ produkovaných statků za ceny, které jsou nižší než náklady a pochopitelně nezahrnují zisk. Tedy nejde o tržní ceny. Nevytvářejí se na základě nabídky a poptávky na trhu, ale vytvářejí se na základě tzv. veřejného zájmu. Příkladem mohou být veřejné vysoké školy univerzitního typu.
- *Neziskový soukromý sektor* je ta část národního hospodářství, jejíž cílovou funkcí není zisk, ale přímý užitek. Je však financovaný z peněz fyzických i právnických osob, které se rozhodly vložit své soukromé finance do konkrétní, předem vymezené produkce nebo distribuce statků, aniž by očekávaly, že jim tento vklad přinese finančně vyjádřený zisk. Soukromému neziskovému sektoru obvykle bývají buď sníženy obecně platné daně nebo zcela prominuty. Zákonně bývá upraven druh činností, které může tato část neziskového sektoru produkovat; obvykle se jedná o produkci těch statků, které produkuje veřejný neziskový sektor. Příkladem mohou být soukromé vysoké (neuniverzitní) školy.
- *Sektor domácností* má v rámci národního hospodářství významnou roli svým začleněním do koloběhu finančních toků a vstupem na trh produktu, faktorů a kapitálu. Z pohledu teorie a praxe ekonomiky řízení neziskových organizací má

tento sektor význam pro formování občanské společnosti, jejíž kvalita je určující zpětně pro kvalitu těchto organizací. (Rektořík, 2001)

Členění národního hospodářství dle Pestoffa

Švédský ekonom Victor A. Pestoff používá pro znázornění rozdělení národního hospodářství na výše uvedené čtyři sektory plochy trojúhelníku, do kterého jsou postupně zakreslovány základní bloky, které následně vytvářejí ony čtyři sektory.

Obrázek č. 4: Členění národního hospodářství dle Pestoffa



Zdroj: Rektořík, 2001

V následující fázi, která představuje konglomerát tří předcházejících fází, dochází k vymezení prostoru pro soukromý neziskový sektor, nazývaný též jako sektor nevládních neziskových organizací a v západní literatuře uváděný většinou jako třetí sektor (první sektor je sektor ziskový – tržní a druhý sektor je sektor veřejný – netržní). Konečná fáze zobrazení národního hospodářství podle Pestoffa je doplněna zónami, ve kterých se činnosti a poslání jednotlivých organizací působících ve vymezených sektorech, překrývají. Jde o organizace z pohledu čistoty členění hraniční či smíšené.

Jako příklad smíšené organizace je možno uvést soukromou střední školu, která svým posláním zasahuje do veřejného sektoru, má privátní charakter a je z určité části financována z veřejných financí. Jako příklad hraniční organizace lze uvést penzijní fond, který funguje na principech obchodního zákoníku ve formě akciové společnosti, ale dostává zákonem vymezené příspěvky z veřejných financí a způsob rozdělování zisku je rovněž normativně vymezen zákonem. Zvláštním příkladem hraniční organizace je státní podnik, který byl zřízen za účelem podnikání některou z institucí veřejného sektoru a obhospodařuje státní majetek. (Rektořík, 2001)

Kategorizace systémů řízení VŠ

Ekonomické řízení vysokoškolských institucí je dáno mírou jejich autonomie a samosprávy, která vymezuje jejich postavení vůči státu. Dalším zásadním prvkem řízení je vliv trhu, často realizovaný i modifikovaný řadou zprostředkujících článků. Vliv státu a vliv trhu nemá obecně vzájemně vylučující se charakter, i když působení jednoho systému může výrazně působení druhého potlačovat, jak dokládá příklad centralizovaného řízení vysokého školství státem u nás v minulých letech.

Další výraznou součástí řízení ve vysokoškolských systémech je jejich akademická komunita, která někde může hrát v porovnání s vlivem státu a trhu roli dominantní. Podle dnes již klasické kategorizace vysokoškolských systémů, kterou zavedl americký vědec Burton R. Clark jsou identifikovány čtyři hlavní formy organizace vysokoškolských institucí: kolegiální, politická, byrokratická a tržní. Kolegiální model vychází z tradičního pojetí vysoké školy jako autonomního sdružení pedagogů a vědců, jejichž rozhodování se uskutečňuje na základě vzájemné dohody. Politický model má rovněž značnou míru autonomie, rozhodování se děje na bázi vyjednávání a dohodování v politické podobě mezi skupinami pedagogů se společnými zájmy. Byrokratický model znamená silnou hierarchickou organizaci, vysoká škola je řízena skupinou profesionálních úředníků navíc ovlivněných státními orgány vně školy. Tržní model vyjadřuje orientaci vysoké školy na prodej služeb – výuky a výzkumu – ve společenském prostředí; organizace vysoké školy je podřízena tomuto cíli (Vomáčková, 1998).

V systému řízení vysokých škol lze při určitém zjednodušení mluvit o hierarchickém řetězci rozhodovacích úrovní, který začíná na úrovni státní exekutivy, další v řadě jsou regionální autority nebo různé jiné mezistupně řízení, následuje centrální řízení vlastní

vysoké školy, dále řízení jejích složek (v mnoha evropských zemích se obvykle jedná o fakulty), v pořadí další jsou rozhodovací procesy na úrovni pracovních kolektivů (týmů) a poté vlastní profesní rozhodování jednotlivých pracovníků. Realita v hierarchii rozhodování však obvykle není tak jednoduchá jako její teoretické vyjádření a velmi často jsou rozhodnutí na nižší úrovni závislá na „vyšších“ autoritách, ale i opačně.

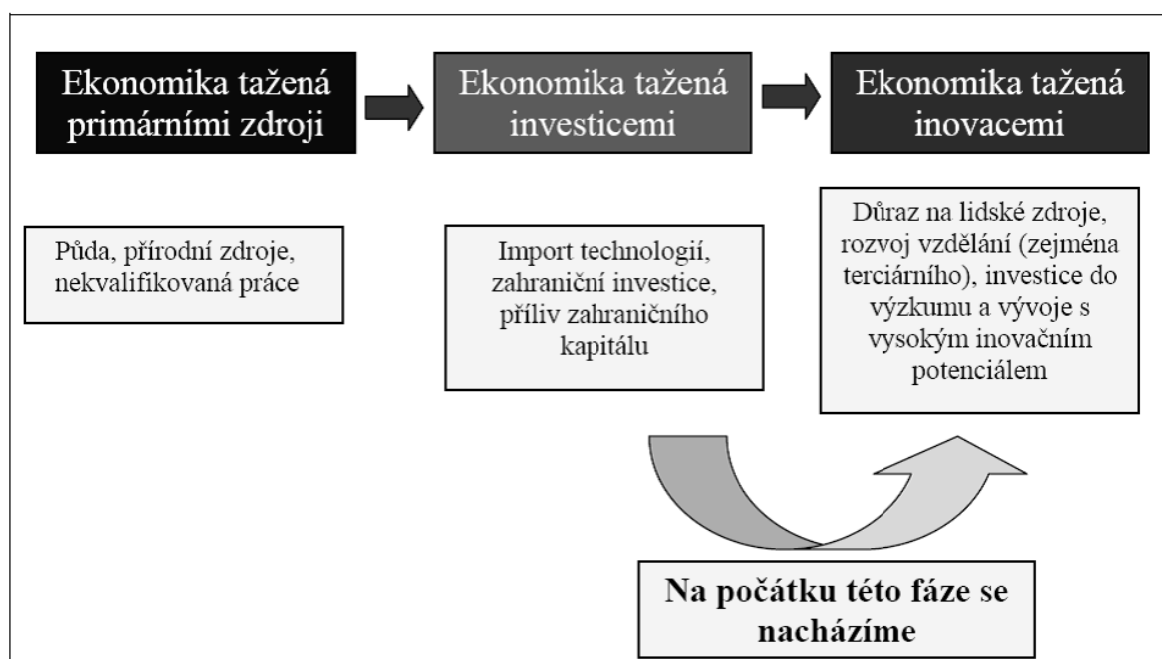
Praktická neexistence trhu po roce 1989 umožnila nové rozdělení kompetencí ve vysokém školství především mezi státem a profesionálním systémem, a to v neprospěch státní administrativy. (Rektořík, 2001)

5. Znalostní ekonomika a vzdělávací soustava ČR

5.1 Znalostní ekonomika

V současnosti dochází k transformaci společnosti ve společnost znalostí a ekonomiku taženou novými objevy a z nich plynoucími inovacemi. Největší hodnoty vznikají díky tvořivým lidem a tvořivé práci. Způsoby poznávání světa a implementace nových poznatků se výrazně rozšiřují o tendence propojující racionální a kreativní způsoby poznávání a objevování.

Obrázek č. 5: Typy ekonomik



Zdroj: OECD

Slabost nebo dokonce absolutní absence definic znalostní ekonomiky je pronikavým rysem u většiny odborné literatury zabývající se tímto tématem. Je to jedna z nepřesností, které dělají pojem „znalostní ekonomika“ spíše rétorickým, než analyticky využitelným.“ „Znalostní ekonomika spočívá v tvorbě přidané hodnoty na základě zúročení znalostí, nejen díky manuální výrobě, a roste v ní význam vzdělání a využití vědeckých poznatků z hlediska celkové konkurenceschopnosti země.“ (Strategie hospodářského růstu ČR)

Pro pochopení obsahu znalostní ekonomiky můžeme vybrat z několika jejích definic. Charles Leadbeater se k tomuto tématu vyjádřil ve svém článku *New measures for the New Economy* následovně: „Představa znalostmi tažené ekonomiky není založena na popisu průmyslu s vyspělou technologií. Je založena na popisu množiny nových zdrojů konkurenční výhody, které mohou být aplikovány do všech sektorů, společností a regionů, od zemědělství a maloobchodu k tvorbě software a biotechnologiím“ (Leadbeater, 1999)

Podle ESRC lze konstatovat, že „ekonomický úspěch je stále více založen na efektivním využití nehmotných aktiv (znalostí, dovedností a inovačního potenciálu) jako klíčovém zdroji konkurenční výhody. Pojem „znalostí ekonomika“ je pak používán k popisu této vyvíjející se ekonomické struktury“ (Economic and Social Research Council, 2005)

5.2 Vzdělávání a jeho mezinárodní klasifikace

Vzdělávání v současné civilizaci prochází mohutným rozvojem. Mluví se o učící se společnosti (learning society), ve které nejen povinné školní vzdělávání, ale i veškeré další vzdělávání nabývá stále větší závažnosti pro život lidí. Vyspělé i méně rozvinuté země se podle svých ekonomických možností a kulturních orientací snaží vybudovat co nejdokonalejší vzdělávací systémy jakožto nezbytný předpoklad ke svému dalšímu rozvoji.

Vzdělávání podle mezinárodní klasifikace můžeme rozlišit na několik typických úrovní:

- **Preprimární vzdělávání** (předškolní výchova). Jde o úroveň ISCED 0, která je vymezena jako „uvedení dětí raného věku do prostředí školního typu“. Preprimární vzdělávání představuje různé typy vzdělávacích programů určené pro děti předškolního věku, realizované typicky v mateřských školách. Věk vstupu je alespoň tři roky.
- **Primární vzdělávání.** Podle Mezinárodní normy pro klasifikaci vzdělávání ISCED (1997) je primární vzdělávání (primary education) charakterizováno jako počátek systematického vzdělávání, resp. povinné školní docházky – úroveň ISCED 1. V zemích, kde je primární vzdělávání součástí „základního vzdělávání“, patří do této úrovně pouze jeho první stupeň (first stage of basic education). Některé země

mají na tomto stupni uzavřené primární vzdělávání (například Nizozemsko, Německo, USA), někdy s názvem „elementární škola“, jiné země sem řadí pouze několik „počátečních ročníků základních škol“ (například Švédsko, Finsko, Dánsko a bývalé socialistické země). Ústav pro informace ve vzdělávání uplatňuje termín primární vzdělávání, když pojednává o zahraničních vzdělávacích systémech, ale jinak pracuje s termínem „základní školství“ (s odlišením 1. stupně a 2. stupně), když se pojednává o českém vzdělávacím systému. Typická délka vzdělávání je 4 – 6 let.

- **Základní vzdělávání** je takové vzdělávání, které je složeno ze dvou částí, a to z primárního vzdělávání a **nižšího sekundárního vzdělávání** (lower secondary education) – úroveň ISCED 2. V některých zemích (skandinávské země, Česká republika aj.) je realizováno v ucelené školské instituci nazývané v jednotlivých jazycích „základní škola“. Nejčastěji má celkovou délku 8-9 let (ročníků školy) a obvykle je chápáno jako přípravný cyklus pro další (vyšší sekundární) vzdělávání; ve většině zemí se kryje s „povinným vzděláváním“ („povinnou školní docházkou“).
- **Vyšší sekundární vzdělávání** – úroveň ISCED 3 je vzdělávání, které následuje po ukončení nižšího sekundárního vzdělávání; jeho délka se v jednotlivých zemích pohybuje od 2 do 5 let, obvyklý věk zahajování tohoto vzdělávání je 14-16 let. Vyšší sekundární vzdělávání má buď charakter „konečné“ fáze vzdělávání, tj. jeho absolventi přicházejí přímo na trh práce nebo připravuje absolventy pro vstup do postsekundárního či terciárního vzdělávání. Z hlediska obsahu se vyšší sekundární vzdělávání dělí na dva základní typy: všeobecné vzdělávání (general upper secondary education) a odborné/profesní vzdělávání (vocational/technical education), včetně přípravy učňů. V českém vzdělávacím systému se do této úrovně vzdělávání zahrnuje několik typů středních škol, ale i např. rekvalifikační kurzy ukončené závěrečnou zkouškou.
- **Postsekundární vzdělávání** (nezahrnuté do terciárního) úroveň ISCED 4 zahrnuje zejména nástavbové studium, učební obory po absolvování střední školy, rekvalifikační kurzy; délka studia je několik měsíců až dva roky. Typickými programy této úrovně jsou krátké programy odborné přípravy či předuniverzitní přípravné kurzy.

- **Terciární vzdělávání** zahrnuje vysokoškolské vzdělávání jako svou hlavní součást, ale má širší význam. V klasifikaci ISCED se terciární vzdělávání člení na tyto úrovně:
 - **První stupeň terciárního vzdělávání**, úroveň ISCED 5 nesměřující přímo k vědecké kvalifikaci, zahrnuje zejména programy bakalářského a magisterského studia, vzdělávání na vyšších odborných školách aj. Typický věk vstupu je 17 – 20 let.
 - **Druhý stupeň terciárního vzdělávání**, úroveň ISCED 6 je program vedoucí k získání vědecké kvalifikace; zahrnuje doktorské studijní programy, resp. vědeckou přípravu.

První stupeň terciárního vzdělání dále členíme z odborného hlediska na:

- **Neuniverzitní terciární vzdělávání** (non-university tertiary education). Jedná se o vzdělávání, které je poskytované školskými institucemi, jež nejsou součástí vysokých škol, a nevede k udělení certifikátů/diplomů osvědčujících vysokoškolskou kvalifikaci. V rámci tohoto stupně vzdělávání se obvykle realizují 2-3leté programy, většinou se zaměřením na přípravu k určitým povoláním, někdy jako příprava k vysokoškolskému studiu. V dřívějším československém vzdělávacím systému tento sektor neuniverzitního terciárního vzdělávání vlastně neexistoval, dnes jej představují vyšší odborné školy, které mají své paralely v jiných zemích.
- **Univerzitní terciární vzdělávání** (university tertiary education, university higher education), jde o vzdělávání poskytované univerzitami, resp. jinými typy vysokých škol. Situace v jednotlivých zemích je v této úrovni vzdělávání podobná, nikoli však natolik identická, aby to zabraňovalo určitým problémům při komparaci vysokoškolského vzdělávání.

Programy vysokoškolského terciárního vzdělávání jsou delší, více teoreticky založené a jsou koncipované tak, aby byl absolventům umožněn přístup ke vzdělávání vedoucímu k vědecké hodnosti a k výkonu profesí vyžadujících vysoké kvalifikační nároky. Jednotlivé země OECD se liší především způsobem organizace vzdělávání v těchto programech. Tyto programy obvykle nabízejí univerzity, ale mohou být zařazeny také do vzdělávací nabídky jiných institucí. V případě bakalářských programů vedoucích k první

kvalifikaci na terciární vzdělávací úrovni se jedná především o 3–5leté studijní programy (tříletý, např. bakalářský stupeň ve většině college v Irsku a ve Spojeném království a Licence ve Francii, pětiletý, např. Diplom v Německu).

Vedle mezinárodní klasifikace a terminologie ISCED je zde ještě terminologie zavedená v České republice zákonem o vysokých školách (zákon č. 111/1998 Sb. ze dne 22. dubna 1998). Tento zákon rozlišuje, že vysoká škola je buď univerzitní, nebo neuniverzitní. Konkrétní vymezení (podle § 2, odst. 3 a 4) zní takto:

Vysoká škola univerzitní uskutečňuje magisterské nebo doktorské studijní programy a v souvislosti s tím vědeckou a výzkumnou, vývojovou, uměleckou nebo další tvůrčí činnost. Může uskutečňovat též bakalářské studijní programy.

Vysoká škola neuniverzitní uskutečňuje převážně bakalářské studijní programy a v souvislosti s tím výzkumnou, vývojovou, uměleckou nebo další tvůrčí činnost. Vysoká škola neuniverzitní se nečlení na fakulty.

Porovná-li tato vymezení obou druhů vysokých škol, zjistím, že neuniverzitní vysoká škola se odlišuje od univerzitní vysoké školy ve třech vlastnostech:

- realizuje převážně bakalářské studium (ale ze znění zákona není vyloučena realizace i jiného než bakalářského studia),
- nevykonává vědeckou činnost (ale provádí výzkumnou a vývojovou činnost – a ta je přece v mnoha případech součástí vědecké činnosti),
- není rozčleněna na fakulty (ale může se členit na ústavy či jiná pracoviště).

Z toho je patrné, že vztahy mezi tím, co se označuje jako „terciární vzdělávání neuniverzitní/univerzitní“ (podle klasifikace OSCED), a tím, co je vymezováno jako „vysoká škola neuniverzitní/univerzitní“ (podle zák. č. 111/1998 Sb.), nejsou zcela jednoznačné.

Vedle vysokoškolského vzdělávání, kterému se budu ve své disertaci nejvíce věnovat, se můžeme v pedagogické teorii setkat i s pojmem „vzdělávání dospělých“.

- **Vzdělávání dospělých** je proces, ve kterém se dospělý člověk aktivně, systematicky a kontinuálně učí za účelem změny znalostí, názorů, hodnot, schopností a dovedností. Dospělým ve smyslu vzdělávání dospělých je osoba, jejíž hlavní sociální role se dají charakterizovat statusem dospělého a která zároveň ukončila svou vzdělávací dráhu ve formálním vzdělávacím systému.

Rozlišujeme:

- **Základní vzdělávání dospělých** (basic adult education): Vzdělávání, které doplňuje to, jež nebylo realizováno v dětství. Vybavuje dospělého jedince elementárními vědomostmi, dovednostmi aj., které si osvojuje běžná populace dětí v průběhu základní školy, resp. povinné školní docházky.
- **Pokračovací/kontinuální vzdělávání dospělých** (continuing education): Je to všeobecné nebo odborné vzdělávání, které navazuje na vzdělání (základní, střední) dosažené jedincem již v předchozím cyklu formálního vzdělávání. V tomto smyslu se používá v české terminologii také termín další vzdělávání (further education). U nás má formu podnikového vzdělávání, studia při zaměstnání či **distančního studia** (na VŠ).

Distanční vzdělávání je forma řízeného studia, při němž dospělí účastníci studují samostatně, na základě multimediální prezentace učiva a kontakt s vyučujícími/konzultanty je jim zprostředkován technickými komunikačními prostředky. Studium v systému distančního vzdělávání je tedy individuální, probíhá mimo prostory vzdělávací instituce, které studujícím poskytují podpůrné vzdělávací služby v konzultačních střediscích.

Je realizováno jen ve specializovaných vzdělávacích institucích (typu britské Otevřené univerzity), které jsou vybaveny k poskytování komplexního studijního servisu studujícím, nebo na některých běžných vysokých školách, v nichž byly zavedeny specializované programy pro distanční vzdělávání. Distanční vzdělávání tedy není běžná forma univerzitního vzdělávání a v České republice má zatím omezený rozsah experimentálního charakteru, častěji se setkáváme s kombinovaným studiem na VŠ, které zahrnuje prvky presenčního i distančního studia. (Průcha, 1995)

6. Předpoklady vzniku lidského kapitálu (středoškolské vzdělávání) a celoživotní vzdělávání

6.1 Problematika vzdělávání na středních školách v podmínkách utváření vědomostní ekonomiky

Česká republika náleží k zemím s vysoce rozvinutým průmyslem a s tím souvisejícím odborným školstvím, které má v naší zemi mnohaletou tradici. Úspěšná budoucnost je ovšem spojena nejen s využíváním cenných zkušeností z minulosti, ale také se schopností průběžně reagovat na měnící se společenské podmínky a potřeby trhu práce.

S tímto požadavkem logicky vyvstává důraz na rozvoj klíčových, přenositelných dovedností a schopnosti učit se po celý život. Bez dalšího učení se lidé stanou pro společnost „nepoužitelnými“, jen obtížně získají nějakou práci. Chceme-li vzdělávat mladé lidi, kteří budou dobře připraveni nejen na pracovní, ale také osobní a občanský život, budou schopni pružně reagovat na dynamický vývoj trhu práce, je nezbytné vzdělávání směřovat od úzké odbornosti k širšímu znalostně-dovednostnímu profilu. Lidé budou muset mnohem častěji měnit svá zaměstnání a pravděpodobně i povolání, neboť se předpokládá, že mnohé tradiční obory v některých regionech zaniknou a budou nahrazeny obory zcela novými.

Výsledkem odborného vzdělávání musí být v míře větší než dosud schopnost absolventů škol dále se vzdělávat, avšak kromě toho také kvalifikace pro výkon povolání. První požadavek je nezbytný s ohledem na výše popsané potřeby moderní společnosti, druhý podporuje snadnější uplatnitelnost mladých lidí na trhu práce a snižuje riziko jejich nezaměstnanosti. (Akční..., 2009)

Naše střední školy však nejsou schopny připravit absolventy na jedinou jistotu v nejisté budoucnosti: že se budou muset učit, vzdělávat a přeškolovat celý život; naopak, škola je od vzdělávání spíše odrazuje.

Příčiny tohoto stavu jsou dvě. První spočívá v nesprávně nastaveném hodnotovém systému výuky, kde prioritu má biflování, ne důraz na smysluplné použití získaných znalostí. Druhý pak z prvního přímo vyplývá a vlastně se mu podřizuje: už v závěru základní školní docházky se žáci rozdělují (pomocí různých metod) na ty, kteří budou mít možnost „něco vystudovat“, a na zbytek, který „na to nemá“.

Pokud se tato praxe nezmění, může si ČR nechat zdát o vybudování znalostní ekonomiky, která je ve stále více globalizovaném světě otázkou bytí či nebytí.

6.1.1 Lidský kapitál a všeobecné střední vzdělání

Po revoluci v ekonomické teorii 60. let 20. století, která zavedla pojem lidského kapitálu do ekonomie, již není tabu hovořit o ekonomické hodnotě vzdělání. V ekonomické teorii se tak objevuje nová kategorie – lidské zdroje, která představuje souhrn dvou složek. Je to především lidská práce, její množství z kvantitativního hlediska; jeho zvyšování je pak zdrojem extenzivního růstu ekonomiky. Další složku tvoří lidský kapitál, který představuje kvalifikaci lidské práce (to je především vzdělání, dovednosti, zkušenosti) a náklady na její získání, růst a udržení jako investice do tohoto lidského kapitálu. Součástí lidského kapitálu je však též věk, sociální zázemí, zdravotní stav, motivace a vrozené vlohy pracovníka. Pokud vlohy mají však být vhodně využity, musí dojít k jejich kultivaci v procesu vzdělávání. Za základ lidského kapitálu lze proto považovat vzdělání.

Pod pojmem *vzdělání* obvykle rozumíme proces, ve kterém se získávají vědomosti, návyky a dovednosti. Národní ústav pro odborné vzdělávání v ČR nedávno provedl průzkum mezi zaměstnavateli o tom, co očekávají od absolventů středních škol. Výsledky nejsou nijak překvapivé: zaměstnavatelé po svých pracovnících chtějí nejen odborné znalosti, ale také schopnost používat je a rozvíjet. Právě sem patří zejména schopnost porozumět textu, ochota učit se, řešit problém nebo dovednost pracovat v týmu. Jenže právě v těchto dovednostech podle průzkumů čeští studenti zaostávají, protože je k tomu nevede zařízení, které je k tomu určeno - tedy střední škola. (Bohatová, 2005)

Co jsou gymnázia v ČR

Gymnázium je v ČR typem školy poskytující úplné střední všeobecné vzdělání, nejčastěji ve formě 4leté (od 15 let věku), 6leté (od 13 let věku) či 8leté (od 11 let věku) školní docházky.

Na gymnáziích se osnovy přizpůsobují požadavkům přijímacích zkoušek na vysokou školu, protože podle toho je úspěšnost gymnázií posuzována. Nadupané osnovy a memorování pouček vede k tomu, že ani pružně myslícím pedagogům nezbyvá čas ani chuť na rozvoj osobnosti studentů a budování dovedností pro praktický život. Střední odborné školy se zase soustřeďují na výuku odborných předmětů a všeobecné znalosti jsou

zde potlačovány. Výsledek je v zásadě tentýž: gymnázia se mohou chlubit procentuální úspěšností v počtu přijatých absolventů na vysoké školy, odborné školy „vystudovanými“ specialisty podle vlastních představ. V obou případech končí docházku studenti, kteří mají možná znalosti, ale rozhodně ne dovednosti. Manažeři firem chápou problémy středních škol lépe než ministerští úředníci nebo představitelé vysokých škol, kteří jsou se stávajícím stavem v zásadě spokojeni. (Bohatová, 2005)

Zjištění, zda studentům takový systém vyhovuje, nejsou. Všeobecně se ale soudí, že je studium, na rozdíl od vrstevníků v jiných evropských zemích, nebaví. OECD konstatuje, že v ČR převládá zažitý názor, že studium a výuka jsou něco, co je otravné a nemůže být zábavné. Rodiče mají pocit, že je správné, když jejich děti chodí do školy nerady, protože je také škola nebavila. Studenti tak ztrácejí motivaci pro vzdělávání, ať již na škole nebo později při zaměstnání, ještě dříve, než by ji mohli získat. To má samozřejmě fatální důsledky pro jejich pozdější uplatnění v zaměstnání. (Výzkum..., 2003) Téměř 70% dětí začalo studovat střední školu v souladu se svým přáním, pětina žáků měla ke zvolenému oboru lhostejný vztah. Nejvýznamnějším kritériem při výběru školy, na jehož základě se rozhodla téměř polovina žáků, byl zájem o obor. Přibližně pětina dětí se rozhodovala především podle možnosti uplatnění na trhu práce.

Evropská unie, jejímiž je ČR členem, staví přitom na jiném přístupu. Učitelé se snaží mnohem častěji o individuální přístup ke studentovi. Styl výuky je orientován na to, aby studenti a žáci měli školu rádi. Ve skandinávských zemích se považuje za přirozené, když se děti a studenti do školy těší; u nás je tomu naopak.

6.1.2 Selektivnost výuky a rozšíření všeobecného vzdělání v Česku

Zásadní problémem našeho školství je přílišná selektivnost, která dělí žáky na lepší a horší a diskriminuje děti ze sociálně slabších rodin. Takové „kastování“ předem vylučuje ze soutěže ty, kteří by se mohli uplatnit třeba o něco později a odrazuje od studia dosud nepoznané talenty.

Pokud má žák (nebo spíše jeho rodiče) ambice jít jednou na vysokou školu, má jedinou možnost - dostat se na gymnázium; ta dosahují podle statistik nejlepších výsledků v úspěšnosti maturantů u přijímacích zkoušek. Podstupování přijímacích pohovorů na gymnázia však považují mnozí za příliš riskantní proces, a proto - ve snaze předejít případnému zklamání - volí často raději cestu menšího odporu: v podobě přihlášky na

střední odbornou školu nebo učiliště. Více než desetina žáků středních škol tak studuje jiný obor, než původně chtěla; tvrdí to 12% studentů. Důvodem bývá zpravidla jejich neúspěch v přijímacím řízení na vybranou školu, ale i vliv rodičů na jejich rozhodování.

Střední odborné školy, které jsou jedinou alternativou ke gymnáziím, mají příliš malý podíl všeobecně vzdělávacích předmětů nutných pro zvládnutí přijímacích pohovorů na vysoké školy; v maturitních oborech odborných škol se pohybuje podíl všeobecného vzdělání od 40 do 60 procent celkové výuky. Studenti těchto škol jsou potom proti gymnazistům znevýhodněni při přijímacích zkouškách na vysoké školy. (Bohatová, 2005)

Experti OECD a někteří domácí odborníci doporučují, aby se síť gymnázií rozšířila. První a nejsnazší krok ke zlepšení situace je otevřít všeobecné vzdělání většímu počtu studentů. Přesto se stále nic významného neděje; podle expertů existuje mnoho zájmových skupin, které tomu brání, a naopak chybí dostatečně silná skupina lidí, která by změnu prosazovala. O rozšiřování nestojí samotná gymnázia, která argumentují obavami z poklesu kvality studentů. Silnou lobby představují také vzdělanostní elity, které si přejí mít vlastní děti vychovány v té nejlepší společnosti a odmítají jakékoli rozšíření počtu účastníků všeobecného vzdělání. Česká republika má tak nejméně gymnazistů v Evropě, jak dokládá statistika OECD. Podle ní má v ČR všeobecné středoškolské vzdělání jen 22 procent občanů. To svědčí o tom, že Češi se již od útlého mládí specializují bez toho, aby získali všeobecný přehled. Na tuzemských středních školách studuje nyní téměř půl milionu žáků. Z toho 242 tisíc na středních odborných školách s maturitní zkouškou, 112 tisíc na středních odborných učilištích a pouze 142 tisíc na gymnáziích (z toho 59,5 procent studentů studuje na víceletých gymnáziích) (Vývojová ročenka..., 2011).

Tabulka č. 1: Zastoupení absolventů všeobecně vzdělávacích středních škol v roce 2008 v % ve vybraných zemích OECD

Zastoupení absolventů všeobecně vzdělávacích středních škol v %	
Belgie	37,0%
Česká republika	22,0%
Finsko	49,0%
Irsko	74,0%
Japonsko	72,0%
Maďarsko	64,0%
Německo	42,0%
Polsko	56,0%
Rakousko	17,0%
Slovensko	23,0%
Průměr OECD	47,0%
Průměr EU19	43,0%

Zdroj: Education at a Glance 2010

V ČR navíc existují historické zábrany pro rozšíření všeobecného vzdělání. Naše ekonomika má silnou tradici v průmyslové výrobě a vzniká všeobecný dojem, že našim i zahraničním investorům musíme vzdělávat středoškoláky s úzkým profesním zaměřením. Skutečnou připravenost na výkon profese získají žáci a studenti odborných škol stěží jinak, než průběžným kontaktem s praxí. Jedním z cílů politiky ministerstva školství je proto soustředit větší podíl praktické výuky přímo na pracoviště firem, pro které je obnova moderních technologií nezbytnou podmínkou k přežití v současném vysoce konkurenčním prostředí.

Efektivním nástrojem se stane změna školské legislativy, která umožní zaměstnavatelům, na jejichž pracovištích bude probíhat praktické vyučování, čerpat normativní finanční prostředky ze státního rozpočtu. K čerpání finančních prostředků dojde pouze na základě smluvního vztahu mezi školou a zaměstnavatelem. Mnoho odborníků však v této souvislosti varuje, že se průmyslové výroby stěhují na východ za levnější pracovní silou, což posouvá strukturu naší ekonomiky stále více ke službám; ty však mají požadavky na profil absolventa poněkud odlišné.

6.1.3 Problém kvality a úrovně vzdělání

Nelze přijmout myšlenku, že by příliv nových studentů snížil kvalitu gymnázií; gymnazisté mají sice v celonárodním měřítku lepší výsledky než studenti jiných škol, ale pouze z jedné třetiny za to mohou jejich lepší počáteční vědomosti a genetická výbava. Z dobré poloviny vděčí gymnazisté za předvedené výkony kvalitě školy a dobrým kolektivům, které motivují k lepším výsledkům.

V dnešní době nenastupují nastávající gymnazisté automaticky do školy, která je nejbližší jejich bydlišti. Raději dojíždějí do vzdálenějších škol, aby trávili čas v útulných třídách a v příjemném prostředí v okolí budovy. Zajímají se také o kvalitní jazykovou výuku a roli při jejich rozhodování hraje i dobrá tradice školy. Současní absolventi jsou velmi dobře informováni o nabídce škol a pečlivě si je vybírají.

Rozšiřování dostupnosti všeobecného vzdělání představuje trend právě ve skandinávských zemích, které se dlouhodobě umísťují na čelních místech v mezinárodních žebříčcích konkurenceschopnosti. Povinná školní docházka tam pro většinu dětí skončí až v 18 letech, takže někteří z nich musí chodit do školy i při zaměstnání.

Podle koncepce ministerstva školství by se měl v příštích letech počet osmiletých gymnázií podstatně snížit. Na tyto školy bude odcházet jen polovina z dnešních 10 procent dětí z ročníku. Tento krok má zvýšit kvalitu vzdělávání, až sekundárním krokem je úspora financí; rušit a slučovat se budou i další střední školy. Ministerstvo spolu s kraji přistupuje ke změnám proto, že volných míst na středních školách je dlouhodobě více než dětí. Jsou kraje, kde je pouze šedesátiprocentní naplněnost škol. Na gymnáziích tak studují i žáci, kteří měli na základní škole čtyřky, na což ve své výroční zprávě upozorňuje Česká školní inspekce. Snižování počtu středních škol by tak mělo rovněž zvýšit kvalitu těch zbývajících. Prioritou se mají stát technické školy a učiliště. Soukromé školy by již naopak vznikat neměly.

V posledních čtyřech letech se zvyšuje počet žáků, kteří studují maturitní obory na středních odborných školách. Počet žáků učebních oborů klesá, což je pozitivní pro budoucí uplatnění dětí. Všechny střední školy s maturitou by měly poskytovat srovnatelnou úroveň všeobecného vzdělání; ke specializaci by mělo docházet co nejpозději. Důležitá je pestrá nabídka praktičtější zaměřených oborů terciárního vzdělání, která je dosud v Česku nedostatečná.

V řadě českých rodin přetrvává názor, že jediné, co zaručí úspěšné (a přitom poměrně pohodlné) uplatnění potomka, je výuční list, s tím, že si dítě později může dodělat maturitu. Jenže podle průzkumů se ukazuje, že učňovská střediska děti od dalšího studia spíše odrážejí, než je pro ně získávají. Na začátku učení uvažuje až 60 procent učňů, že si později dodělá maturitu, ale k maturitnímu studiu jich nastupuje pouze 15 procent. Střední odborná učiliště jsou jediným typem školy, ve kterém žáci v průběhu studia motivaci k dalšímu vzdělání ztrácejí. Navíc se ukazuje, že „učňák“ žádné lepší uplatnění na trhu práce nezaručuje. (Bohatová, 2005)

Situaci na trhu práce vyjadřují také *údaje o nezaměstnanosti*. Průměrná míra nezaměstnanosti v roce 2006 u populace mezi 25 až 64 lety podle výzkumu ČSÚ byla 6,2%.

Tabulka č. 2: Míra nezaměstnanosti podle nejvyššího dosaženého vzdělání

Míra nezaměstnanosti podle nejvyššího dosaženého vzdělání	
Region	Česká republika
Základní vzdělání	22,3
Střední školy bez maturity	6,8
Střední školy s maturitou	4,0
Vysoké školy	2,2
V průměru	6,2

Zdroj: ÚIV 2006

Mezi jednotlivými vzdělanostními skupinami existují značné rozdíly. S rostoucím vzděláním výrazně klesá míra nezaměstnanosti. Zatímco u lidí se základním vzděláním byla míra nezaměstnanosti 22,3%, u lidí s terciárním vzděláním byla 2,2%. Statistiky zřetelně ukazují vyšší míru nezaměstnanosti ve skupinách obyvatel s nízkým vzděláním, vyučené nevyjímaje. Regionální rozdíly v míře nezaměstnanosti jsou poměrně značné; v uvedeném roce 2006 byla nejvyšší míra nezaměstnanosti v Ústeckém kraji 11,9% a v Moravskoslezském kraji je to 10,1% a naopak nejnižší byla v Praze 2,5%.

V současnosti ministerstvo školství připravilo koncepci tzv. jednotné (státní) maturity, které by měli podléhat všichni absolventi středních škol. Ta však nepřipravuje větší míru sjednocení výuky na středních školách; studenti středních odborných škol proto mohou být opět diskriminováni.

6.1.4 Znalostní ekonomika a celoživotní vzdělávání

V procesu utváření znalostní ekonomiky se stále více potvrzuje, že klíčovým faktorem konkurenceschopnosti a hospodářského růstu jsou dovednosti a vzdělanostní úroveň průměrného pracovníka. Získat technologie není problém, ty už jsou v zásadě běžně dostupné kdekoli na světě. V globalizovaném světě je proto podstatná schopnost ovládat a využít znalosti a informace.

Podíváme-li se na náš vzdělávací systém pro děti a mladé lidi, zjistíme, že máme značné rozdíly v úrovni středních škol. Gymnázia dosahují velmi dobré úrovně, jelikož jsou tam přijímány děti s vysokým přirozeným nadáním. Tento selektivní způsob výběru žáku způsobuje, že průměrné a podprůměrné děti prakticky nemají šanci na zlepšení. Výraznou mezeru máme v Česku v pomaturitním vzdělávání neuniverzitního typu. Pokud se podíváme na rozdělení populace, tak právě dovednosti lidí, kteří nemohou z přirozených důvodů vystudovat vysokou školu, ale zůstanou těsně pod ní, budou rozhodovat o naší konkurenceschopnosti. Například skandinávské státy mají v tomto ohledu mnohem efektivnější školství. Proto vykazují menší nesourodost v úrovni vzdělání a dovedností a pravidelně se umísťují na prvních místech žebříčku ekonomické konkurenceschopnosti.

Závažným problémem odborného školství v Česku, ale také v dalších zemích EU, je vysoký podíl absolventů odborných škol, kteří po ukončení studia odcházejí pracovat mimo svůj obor. Kromě platových a pracovních podmínek tu působí negativně brzká volba vzdělávací dráhy a již zmiňovaný nedostatek výuky v reálném pracovním prostředí, a z toho vyplývající zklamání po nástupu do skutečného zaměstnání. Při řešení tohoto problému může pomoci zkvalitnění poradenských služeb ve školách, účinnější systém profesního poradenství, v jehož rámci by mělo dojít k rozsáhlejšímu zapojení podniků do procesu informování žáků a jejich rodičů.

Má se naše školství více zaměřit na výuku nových technologií a změnit styl výuky směrem k praktickým dovednostem? Problém nelze zúžit pouze na tradiční školství; je nutné si uvědomit, že *vzdělávání je celoživotní proces*, který by rozhodně neměl končit ve 20 nebo 25 letech. Tam končí pouze první etapa vzdělávání. Po nástupu do zaměstnání ovšem nastává neméně důležitá část, kdy se zaměstnanec buď bude dále rozvíjet a zlepšovat své dovednosti, a tím zvyšovat pravděpodobnost, že najde snáze práci, pokud ji ztratí, nebo může nastat opačný proces, kdy své dovednosti spíše utlumuje. Ukazuje se, že

Česko má v celoživotním vzdělávání značné mezery, a tím se ochuzuje o možnost dosáhnout vyššího hospodářského růstu a zvýšení konkurenceschopnosti.

Problematika celoživotního vzdělávání tak není námětem pouze pro jednotlivé státy, ale i pro Evropskou unii. Evropská komise vyjadřuje svůj postoj především v Memorandu o celoživotním vzdělávání z listopadu 2000. Podle komise se Evropa ubírá směrem ke společnosti a ekonomice založené na vědomostech. Více než kdykoliv v minulosti je přístup k novým informacím a vědomostem základním klíčem k posílení evropské konkurenceschopnosti a ke zvýšení zaměstnanosti a adaptability pracovní síly.

6.2 Celoživotní vzdělávání, prodlužování délky života a jeho aktivní fáze

Ekonomové se již dávno domnívali, že důvody, proč lidé rozšiřují a zdokonalují využívání přírodních zdrojů, závisejí na míře očekávaného výnosu. Neméně dlouho se však zdráhali stejně interpretovat též zvyšování objemu a účinnosti lidských zdrojů, zejména pokud by tyto „investice“ měly převážně záviset na očekávaných výnosech. V následujícím textu se pokusím ukázat na fakt, že přistupovat k lidským zdrojům jako k investici, je účelné. Tento nástroj vysvětluje širokou škálu jevů, včetně mnoha z těch, které buď byly přehlíženy, nebo byly interpretovány *ad hoc*.

6.2.1 Prodlužování průměrné délky života a jeho aktivní fáze

Prodlužování průměrné délky života člověka by za jinak stejných okolností mělo zvyšovat míru výnosu z investice vynaložené v určitém období. Vliv délky života na míru výnosu a tím současně i na pohnutku k investování, je významný a nabývá řady forem. Počet period, během kterých jsou lidé ochotni investovat do svých zdrojů, nepochybně závisí na míře úmrtnosti a na míře nemocnosti. Čím budou obě tyto veličiny menší, tím bude očekávaná doba života delší. Tím delší bude také ta fáze života, během které převažují nejrůznější aktivity. Dlouhodobý pokles míry úmrtnosti a míry nemocnosti v USA a v dalších vyspělých zemích míru výnosu z investic do lidského kapitálu pravděpodobně zvýšil. To zřejmě opět povzbudilo četnost a objem investic tohoto typu. Tento závěr navíc nezávisí na tom, jestli se v důsledku investování dlouhodobě zlepšuje samo zdraví. Pokud ano, pak je dlouhodobé zlepšování měř výnosu součástí výnosu z investic do zdraví.

Jakmile člověk zjistí, že školní výuka, výcvik na pracovišti, jeho mobilita apod., jsou vše formy investování do lidského kapitálu, musí mu být též zřejmé, že mladší lidé mají k těmto investicím silnější důvody. Mladí lidé totiž mohou výnosy z těchto investic kumulovat delší dobu. Rozhodnutí, zda a kdy má člověk investovat do svého *lidského kapitálu*, by nemělo záviset pouze na schopnosti učit se, na zodpovědnosti a na dalších postojích, které ovlivňují jednotlivé fáze životního cyklu. Podněty k těmto investicím bychom měli spojovat pouze s pravděpodobnou dobou kumulace jejich výnosu a nikoli například s tím, že s přibývajícím stářím krom mnoha jiných potíží také slábne schopnost učit se. Možnost kumulovat výnosy z investic do *lidského kapitálu* delší dobu, by měla mladé lidi motivovat k investování mnohem více i přesto, že se s přibývajícím časem příliš nemění *vnitřní míra výnosu investice*. (Becker, 1993)

6.2.2 Investice do zvyšování produktivity aktivit

Čas strávený při určité činnosti nezávisí pouze na stáří, na úmrtnosti a na nemocnosti, ale také na tom, jak širokou škálu aktivit musí určitý člověk vykonávat a jak často musí jednotlivé aktivity střídat. Ženy tráví během života jako *pracovní síly*, čili aktivitami uplatnitelnými na trhu práce, zpravidla kratší dobu než muži. Proto nemusejí mít stejně silné důvody investovat do svých dovedností na trhu práce. Podobně například turisté, kteří tráví určitou dobu mimo svůj region, nemají důvod investovat do svých znalostí místních příležitostí stejně, jako stálí obyvatelé. Lidé, kteří dočasně migrují (například za sezónními pracemi) z venkovských oblastí do měst, nemají důvod investovat do dovedností nezbytných pro život ve městě stejně, jako jejich stálí obyvatelé. A příklad na závěr: Odvedenci mívají v převážné většině menší motiv investovat do čistě vojenských dovedností, než profesionální vojáci.

Becker (1993) dále uvádí, že ženy, turisté atp., by měli hledat investice, které zvýší produktivitu *několika* jejich aktivit. Žena si například přeje, aby se její investice do schopnosti „být užitečná“, projevila jak v domácnosti, tak také na trhu práce. Nebo člověk, který často cestuje, chce být co nejlépe informován a přeje si, aby se co nejlépe vyznal v několika rozdílných prostředích. Proto by měl například dobře zvládnout několik jazyků či místních dialektů. Takové investice ovšem nejsou stejně snadno dostupné, jako investice specifitější. Investice, která zvyšuje produktivitu ve dvou aktivitách, tuto produktivitu rovněž zvyšuje v každé jednotlivé činnosti (s výjimkou extrémní komplementarity).

Obráceně to však neplatí. Proto mají specialisté, kteří *rozvíjejí* jednu obecnou dovednost, silnější motiv investovat do sebe samých, než ostatní.

Příliš malý trh práce od úzké specializace zřejmě odrazuje a tedy motivy ke specializaci a k investování do sebe sama by se měly zvyšovat se zvětšováním trhu. Pracovníci by měli být tím dovednější, čím je širší trh. V analýzách dělby práce se obvykle zdůrazňuje, že efektivnost, a proto i mzdové sazby, by měly být u větších trhů vyšší. Tyto analýzy však do svých úvah zpravidla nezahrnují další fakt, totiž že potenciální výdělků, z určité činnosti se opakují po větší nebo menší počet period; lze říci, že periodičita, a následkem toho i motiv *zvyšovat* „vlastní výkonnost“, s velikostí trhu také souvisí. (Becker, 1993)

6.3 Celoživotní vzdělávání a učící se společnost

Vývoj vzdělávacích systémů ve světě vedl nejen k jejich kvantitativnímu růstu a ke kvalitativním, strukturálním a obsahovým změnám, ale nakonec i k jejich zasazení do mnohem širšího rámce celoživotního učení. Koncept celoživotního učení se stal osou dnešní vzdělávací politiky moderních rozvinutých zemí a bezpochyby tomu tak bude i v České republice. Je reálnou odpovědí na růst vědění a informací, na možnosti integrace lidského jedince do společnosti a jeho účasti na demokratickém rozhodování a občanském životě, na výzvy a problémy stále se zrychlujících změn technologie, ekonomiky i společnosti, které vyžadují neustále obnovovat znalosti a dovednosti a získávat nové kvalifikace, ale i schopnost dokázat vůbec přijmout stálou změnu. Neznamená jenom rozšíření existujícího vzdělávacího systému o sektor dalšího vzdělávání, ale především zcela jiný pohled na celý vzdělávací systém a jeho těsné propojení s okolním světem, které se odráží ve všech sektorech vzdělávacího systému i ve vztazích mezi nimi.

6.3.1 Celoživotní vzdělání a EU

Problematika celoživotního vzdělávání není námětem pouze pro jednotlivé státy, jako je Česko, ale také pro Evropskou unii; ta již publikovala na konci roku 1995 „bílou knihu“ Vyučování a učení: Cesta k učící se společnosti a rok 1996 vyhlásila Evropským rokem celoživotního učení. Princip celoživotního učení je výsledkem zpracování dokumentu Evropské komise Na cestě k Evropě vědění (1997).

Evropská komise vyjadřuje svůj postoj především v *Memorandu o celoživotním vzdělávání* z listopadu 2000. Podle komise se Evropa ubírá směrem ke společnosti a ekonomice založené na znalostech. Více než kdykoliv v minulosti je přístup k novým informacím a znalostem základním klíčem k posílení evropské konkurenceschopnosti a ke zvýšení zaměstnanosti a adaptability pracovní síly. Memorandum dále uvádí, že obyvatelé dnešní Evropy žijí ve složitém měnícím se sociálním a politickém světě. Jedinci chtějí více než kdykoliv předtím plánovat své vlastní životy. Zároveň se od nich očekává, že se budou aktivně zapojovat do života společnosti a musí se naučit žít a pozitivně přijímat kulturní, etnické a jazykové odlišnosti. Vzdělávání je ve svém nejširším významu hlavním prostředkem, jak poznat a vyrovnat se se všemi těmito výzvami. (Vlk, 2004)

Celoživotní vzdělávání krátce zmiňuje též Berlínské memorandum, které bylo přijato v roce 2003 na zasedání ministrů školství zemí aktivně se účastnících tzv. boloňského procesu. Celoživotní učení by se podle memoranda mělo stát nedílnou součástí činnosti vysokých škol; všichni lidé by měli mít v rámci svých přání a schopností možnost účastnit se celoživotního učení i v rámci systému vysokoškolského vzdělávání.

Nový koncept celoživotního učení je mnohem širší i obsažnější než stávající systém formálního vzdělávání. Zahrnuje všechny aktivity učení a poznávání v průběhu celého života. Uznává, že učení probíhá v mnoha prostředích, nejen ve formalizovaném vzdělávacím systému, ale i doma, na pracovišti, v obci i celé společnosti. Význam přikládá zejména učení v průběhu práce.

Škola přestala být hlavním zdrojem informací a je naopak vystavena ostré konkurenci mnohem atraktivnějších médií a elektronických zdrojů. Pak je nezbytné změnit zaměření školy z tradičního předávání znalostí na zvládnutí metod, jak informace zpracovávat a používat. Úlohou školy zůstává poskytnout systematickou a vyváženou strukturu základních pojmů a vztahů, které umožní zařazovat nové informace do smysluplného kontextu vědění i životní praxe.

Tomu také odpovídá nové pojetí kurikula, které zdůrazňuje samostatné myšlení, kritičnost, výběr a třídění informací, schopnost aplikace a využití informací pro řešení problémů. (Kurikulum je komplexní - u nás relativně nový - pojem, který zahrnuje cíle, obsahy, metody, prostředky a organizaci vzdělávání, jeho realizaci ve vzdělávacím procesu a způsoby hodnocení.) V kurikulu se objevují nová témata evropské dimenze a

multikulturní výchovy a značně se posiluje výuka cizích jazyků jako příprava na život v demokratické, pluralitní a multikulturní evropské společnosti. (Zpráva..., 1999)

Vyspělé země západní Evropy učinily během uplynulých desetiletí významné kroky k prosazení rovného přístupu ke vzdělání. Vzdělávací soustavy prošly strukturálními a kurikulárními reformami, které významně přispěly k tomu, že téměř všichni mladí lidé procházejí odbornou přípravou nebo středoškolským studiem a že se výrazně rozšířil přístup k vysokoškolskému vzdělávání. K rovnosti přístupu ke vzdělání se však rozvinuté země přiblížily spíše celkovým významným rozšířením vzdělávacích příležitostí.

6.3.2 Koncept celoživotního vzdělávání

O celoživotním vzdělávání hovoří v souvislosti s vývojem vysokých škol Sybille Reichertová a Christian Tauch, autoři zprávy o vývoji evropského vzdělávacího prostoru za rok 2003. Ukazují, že diskuse o celoživotním vzdělávání se v posledních letech zaměřila na dvě hlavní témata. Především to je problematika co nejširšího přístupu zájemců k poskytovaným kursům. Dále je to snaha uspokojit poptávku po studiu u studentů, kteří mají velmi rozdílné předpoklady a vzdělanostní základy. Obecně se dá hovořit o tom, že veškeré definice a strategie rozvoje celoživotního vzdělávání se snaží hledat cestu, pomocí které lze vzdělávání realizovat ve všech situacích a obdobích života každého jedince.

Většina evropských států, zapojených do takzvaného boloňského procesu, je si vědoma významu celoživotního vzdělávání a mimo jiné usiluje, aby vzdělávací soustavy na terciární úrovni byly co nejvíce transparentní a vzájemně porovnatelné. K významným aktivitám patří například rozdělení vzdělávacích soustav na bakalářské, magisterské a doktorandské studium či zavedení kreditního systému vzdělávání (ECTS). Z průzkumu autorů zprávy vyplynulo, že většina sledovaných zemí chce nebo již pracuje na národní strategii celoživotního vzdělávání.

Z průzkumu rovněž vyplývá skutečnost, která je potěšitelná i pro Česko; společně s Bulharskem, Francií, Islandem, Slovenskem a Velkou Británií máme největší procento vysokých škol, které mají již rozpracovány vlastní institucionální strategie v oblasti celoživotního vzdělávání. Ostatní výsledky průzkumu jsou také zajímavé. Většina dotázaných studentských organizací uvedla, že v průběhu posledních tří let došlo ke zřetelným změnám v postoji vysokých škol k celoživotnímu vzdělávání. Stále více kursů je nabízeno takzvaným netradičním studentům; jsou to ti, kteří jsou buď starší anebo

současně se studiem již pracují. Avšak téměř žádné změny nebyly zaznamenány, co se týče formy výuky. (Reichert, 2003)

Autoři zprávy dále uvádějí, že rozvoj celoživotního vzdělávání na vysokých školách je odrazem zvýšené orientace vzdělávacích institucí na potřeby trhu a současně výsledkem intenzivnější komunikace s ostatními účastníky ve společnosti. Dvě třetiny evropských vysokých škol uvádí, že nabízejí kurzy celoživotního učení na zakázku firmám, profesním organizacím a ostatním zaměstnavatelům. Téměř polovina vysokých škol utváří s ostatními subjekty společné programy, což je velmi rozšířená praxe například ve Finsku, Islandu, Švédsku, Norsku, Estonsku, Irsku a Velké Británii. Na druhou stranu je však nutno podotknout, že se tento přístup – přímá reakce na potřeby trhu – setkává velmi často s kritickým postojem mnoha akademiků. (Vlk, 2004)

Ačkoliv v některých zemích, zejména ve Francii, Velké Británii či Finsku, stát rozvoj celoživotního vzdělávání rozsáhle podporuje, je na vysokých školách stále spíše opomíjeno. Klasická výuka i výzkum jsou nadále považovány za hlavní činnosti evropských vysokých škol.

7. Terciární vzdělávání a jeho jednotlivé úrovně

Vzdělávání prochází v současném světě mohutným rozvojem. Hovoří se o učící se společnosti, ve které nejen povinné školní vzdělávání, ale i veškeré další vzdělávání nabývá stále většího významu pro život lidí. Vyspělé i méně rozvinuté státy se podle svých ekonomických možností a kulturních orientací snaží vybudovat co nejdokonalejší vzdělávací soustavy jakožto nezbytný předpoklad ke svému dalšímu rozvoji. Z mezinárodního hlediska se přitom projevují dva zcela protichůdné trendy (Šrédli, 2010):

- Vzdělávání ve světě se globalizuje. Podobně jako dochází ke stále silnější integraci ve sféře ekonomické, také ve sféře vzdělávání dochází k procesům sbližování a propojování na mezinárodní úrovni. Vlády a školští politikové stále výrazněji usměrňují vývoj vlastního vzdělávacího systému na základě toho, že využívají poznatky o vývoji vzdělávacích systémů v jiných zemích. V současné době je to např. výrazná snaha zajišťovat, aby se vzdělávací systémy chovaly jakožto součást veřejných služeb, s respektováním potřeb klientů a s vykazováním kvality a akontability (zodpovědnosti za výsledky) svého fungování.
- Vzdělávací systémy ve světě jsou velmi specifické, jedinečné, vzájemně odlišné. Ve vzdělávacích systémech jednotlivých zemí – i těch zemí, které jsou si jinak velmi podobné svými ekonomickými či sociálními parametry – se stále uchovává mnoho zvláštních, individuálních rysů. Vzdělávací systémy jsou totiž tak silně závislé na historických, kulturních, náboženských a jiných tradicích, že měnit jejich ustálená specifika je obtížné.

7.1 Vyšší odborné školy

Vzdělávání podle mezinárodní klasifikace OECD (Education at a Glance 1997) můžeme však obecně rozlišit na několik typických úrovní, z nichž jednou je i úroveň terciárního vzdělávání, které v ČR zahrnuje i vzdělávání na VOŠ.

Tradice vyšších odborných škol v ČR

Prakticky současně s reformou české vzdělávací soustavy se u nás v rámci projektu podporovaného především z Nizozemí začal vytvářet systém vyšších odborných škol, jichž bylo v rámci experimentálního ověřování do roku 1996 založeno asi 30. Ty již od počátku dávaly najevo svoje ambice přejít do vysokoškolské sféry a vytvořit studijní program vedoucí k získání bakalářského titulu. Novelizace školského zákona v roce 1995 nový typ vyšší odborné školy legalizovala, avšak nikoli jako vysokoškolské studium, a současně zrušila dosavadní formy pomaturitního studia (rozšiřujícího, inovujícího, prohlubujícího). To mělo ovšem za následek prudký nárůst počtu vyšších odborných škol, vzniklých většinou právě transformací pomaturitního studia na středních školách. V roce 1997 bylo u nás akreditováno téměř 160 vyšších odborných škol, na nichž studovalo již více než 20 tisíc studentů (Koucký, 1999). Uvedené číslo se v posledním desetiletí zvyšovalo především proto, že rostl zájem o studium těchto škol s praktickým zaměřením vzdělávacích programů.

Současné VOŠ jako školy zaměřené na praxi

Zájem absolventů středních škol o studium na VOŠ je v posledních letech stabilní. Ve školním roce 2009/2010 jich takto v Česku studovalo téměř 29 tisíc. Největší zájem nově přijímaných studentů je o obory zdravotnické, dále pak obory ekonomické, sociální a pedagogické. Předností studia na VOŠ je praktické zaměření akreditovaných vzdělávacích programů. Ty jsou na rozdíl od bakalářských programů vysokých škol orientovány pro okamžité uplatnění absolventa v praxi. VOŠ není určena povinnost spolupracovat s jinými subjekty. Neprovádí jako vysoké školy činnosti v oblasti vědy, vývoje a výzkumu. Lze však očekávat, že budou udržovat kontakt s vývojem oboru v praxi a přizpůsobovat se obecným trendům vývoje profesně zaměřeného terciárního vzdělávání a tak zajistí široký prostor pro kontinuální rozvoj svým studentům a pedagogům. U většiny škol je úzké propojení s požadavky zaměstnavatelů, kde studenti zároveň vykonávají praxi. Praktická část výuky připravuje studenta na výkon konkrétních odborných činností. Tím se zásadně vzdělávání na VOŠ liší od studia na vysokých školách.

Studium je začleněno do systému terciárního vzdělávání a jeho absolventi mají právo používat titul diplomovaný specialista (DiS). VOŠ nabízejí studium ve 2-3,5letých oborech (v případě dálkového studia až 4letých) absolventům středních škol s maturitou. V

poslední době roste zájem o studium na VOŠ zejména u těch, kteří maturovali dříve a z důvodu uplatnění na trhu práce si potřebují doplnit a zvýšit kvalifikaci v některých oborech (Ústav..., 2011).

Mnohé VOŠ také dlouhodobě spolupracují s vysokými školami v Česku na základě uzavřených dvoustranných smluv. Některé spolupracují i se zahraničními školami, například na Slovensku. Absolventům se tak rozšiřuje možnost uznání části dosaženého vzdělání při případném dalším studiu na vysoké škole v rámci univerzitního terciárního vzdělávání (Alánová, 2011).

Nabídka studijních programů na VOŠ je rozsáhlá a zahrnuje téměř veškeré obory. Ve školním roce 2009/2010 existovalo v ČR již 184 akreditovaných škol, na kterých je možné studovat obory zdravotnické, humanitní, ekonomické, technické, umělecké, rovněž i zemědělské. Většina VOŠ je veřejných (67,4%), významný podíl však mají i školy soukromé (26,1%) a církevní (6,5%). Studovat VOŠ je možné jak v prezenční, tak i distanční formě vzdělávání. Studium je stejně jako na vysoké škole rozloženo do semestrů, které jsou zakončeny zkouškovým obdobím. I na VOŠ je nutné zvládnout přijímací zkoušky. Ve všech formách vzdělávání na VOŠ ve školním roce 2009/2010 studovalo 28 749 studentů. Tak připadá v průměru 156 studentů na jednu školu. Z tohoto počtu studovalo na 173 školách 20,7 tisíce studentů v denním studiu (72%) a 8 tisíc studentů pak studovalo v jiné než denní formě studia na některé ze 77 škol (Ústav..., 2011). Velikost škol se pohybuje od 7 do 824 studentů. Kvalitní VOŠ vytváří studentům dobré materiální zázemí. Výuka probíhá v posluchárnách vybavených moderní didaktickou a výpočetní technikou, má specializované jazykové učebny, eventuálně laboratoře, je vybavena studovnou, knihovnou, poskytuje studentům připojení na internet (Alánová, 2011). Hodnocení kvality VOŠ bývá často provázáno s akreditací, která je pojmána jako formální uznání toho, že byly splněny požadované minimální standardy.

Škola by měla také sledovat uplatnitelnost svých absolventů na trhu práce. Nejlepší z VOŠ spolupracují s vysokými školami, a to včetně zahraniční spolupráce v rámci programu ERASMUS, zaměřeného na mobilitu studentů a učitelů. Vyučovací předměty mají modulově uspořádány, což umožňuje hodnocení znalostí studentů s využitím kreditního systému.

Výdaje na VOŠ v roce 2009 činily 705,9 mil. Kč, což představuje 0,02% HDP, na celkových výdajích na vzdělávání se podílejí 0,44%. VOŠ jsou oprávněny vybírat školné, a

to i na veřejných školách. Jeho výše na veřejných, státních a církevních školách je stanovena vyhláškou č. 10/2005 Sb. a činí v závislosti na vzdělávacím programu 2 500 až 5 000 korun ročně (Ústav..., 2011). Škola může školné snížit nebo ho i prominout například z důvodů sociálních nebo výborného prospěchu. Na soukromých VOŠ je školné obvykle vyšší a pohybuje se mezi 10 až 20 tisíci korunami ročně. Dalším důležitým kritériem je i uplatnění absolventů škol na trhu práce. Ze statistik vyplývá, že je relativně vysoké. Míra nezaměstnanosti absolventů vyššího odborného vzdělávání v roce po absolvování studia v posledních několika letech klesala ze 13,6 procenta z dubna 2004 až na 5,5 procenta v dubnu 2008. O rok později došlo k jejímu mírnému zvýšení, ale podle posledních údajů zveřejněných v publikaci Národního ústavu odborného vzdělávání bylo v září 2010 v evidenci úřadů práce v ČR pouze 868 nezaměstnaných absolventů VOŠ, což je o devět procent méně než v předchozím roce (Alánová, 2011).

Ekonomická funkce vzdělání ve znalostní společnosti vyplývá ze vzájemných vztahů mezi ekonomikou a vzděláním. Tyto vztahy lze vyjádřit tak, že na jedné straně je ekonomický růst hlavním zdrojem rozvoje vzdělání a základním materiálním činitelem jeho rozmachu a na druhé straně samotné vzdělání představuje předpoklad a nezbytnou podmínku rozvoje ekonomiky. Studium na VOŠ, která je nedílnou součástí terciárního vzdělávání v ČR, má tak své nezastupitelné místo v utváření moderní učící se společnosti (learning society) v Česku jak z hlediska ekonomického, tak i společenského.

7.2 České univerzitní vzdělávání a jeho ekonomické souvislosti

7.2.1 Univerzitní vzdělávání a utváření znalostní společnosti

V každé vyspělé společnosti obsahuje vzdělávací systém také část obecně nazývanou jako vysokoškolské vzdělávání. V současné době je pro ni odborně užíván termín univerzitní terciární vzdělávání.

Podoba a obsah terciárního sektoru vzdělání jsou ale mezi jednotlivými zeměmi velmi rozdílné.

Vysoké školy jsou v současnosti především zaujaty představou získávání vědomostí, které přispívají k ekonomickému rozvoji; zcela běžně se hovoří o ekonomice znalostí, o rozvoji informační společnosti, o znalostní společnosti. Univerzita se tak stává nejen

tvůrcem poznání, střediskem intelektuální činnosti či nositelem kultury, ale ve stále větší míře je důležitým faktorem ekonomického růstu.

Vysokoškolské vzdělání představuje v současných vzdělávacích soustavách nejvyšší stupeň vzdělání, na který již nenavazuje žádný další formální vzdělávací systém. I přes to, že v současnosti je stále větší pozornost věnována celoživotnímu vzdělávání; vysokoškolskou fází ve formálním vzdělávání lze považovat za finální.

V rozvinutých zemích je možno v terciárním vzdělání najít velkou variabilitu typů tohoto vzdělání, kde se velmi liší zaměření, délka i používané označení. Základním stanoviskem k charakteristice terciárního vzdělání je jeho umístění v celkovém systému školství. K obecnému a mezinárodně přijatému stanovení pozice určité školy v systému vzdělávání v různých zemích slouží klasifikace ISCED, kde poslední verzí je ISCED 97 z roku 1997 (Urbánek, 2007).

7.2.2 Přijímání studentů na vysoké školy

V současné době je prioritním cílem vysokoškolského systému vzdělávání vytvářet vědecké poznatky na vynikající úrovni, být kreativní a k tomu vychovávat odborníky, kteří budou schopni zvládat a rozvíjet současný dynamicky se měnící svět. Na vysokých školách jsou ve větší míře obory, které přinášejí absolventům praktické znalosti a dobré uplatnění na trhu práce. Tomuto rozvoji oborů s praktickými znalostmi, které se předávají absolventům, pomohlo přijetí Zákona o vysokých školách z roku 1998. Terciární vzdělávání se tím přiblížilo k evropskému standardu a vyšší odborné školy se staly rovnocennou a právoplatnou součástí terciárního vzdělávání. Nový zákon o vysokých školách dále vytvořil předpoklady pro přechod od institucionálního pojetí vysokých škol k pojetí oborovému a to tak, že učinil povinnost akreditovat studijní programy, jako bakalářské nebo magisterské, namísto dosavadních studijních oborů. Těch zde bylo několikanásobně více než v zemích Evropské unie. Zákon také definoval standardní dobu studia bakalářských a magisterských studijních programů a jejich zaměření na teoretické poznatky zaměřující se na přípravu k výkonu povolání (Vomáčková, 1998).

Kromě změny povahy vysokého školství je druhým velmi významným faktorem zásadní proměny vysokého školství vznik masového vysokého školství. Od druhé světové války došlo k vysokému nárůstu vysokoškolského sektoru co do počtu studentů všech

forem terciárního vzdělávání, tak i co do počtu rozmanitých druhů vzdělávacích institucí (Urbánek, 2007). Za poslední desetiletí velmi vzrostl počet studentů. Je to dané tím, že se vysokoškolské vzdělávání stává dostupné stále většímu počtu obyvatel.

Vysoké školy dostanou pro příští akademický rok 2011/2012 méně peněz a po dlouhé době tak končí zvyklost, kdy každým rokem přibývá počet nově přijatých studentů.

Na univerzity se v současné době dostává 60 procent mladých lidí ve věku kolem dvaceti let. Stát se domnívá, že se tím snižuje kvalita a takto vysoký podíl již není nadále udržitelný. Chce proto vysoké školy přimět k tomu, aby začaly počty nově přijímaných studentů snižovat.

Univerzity budou moci i nadále přijmout studentů kolik budou chtít, ministerstvo jim však zaplatí pouze určitý počet, obdobně jak je tomu například ve Finsku.

O snížení počtu studentů se stát neúspěšně pokusil již loni. Po květnových volbách vysokým školám oznámil, že jim od září zaplatí přijetí maximálně 85 tisíc studentů prvních ročníků. V té době však již měly školy uzavřené přijímací řízení, a reálně tak přijaly 95 tisíc studentů. Pro příští akademický rok, který začíná v září, chce však ministerstvo školám poslat peníze na přijetí pouze 80 až 82 tisíc nových studentů; jestliže vysoké školy přijmou více studentů, budou samy proti sobě. Ministerstvo školství počítá s tím, že počet studentů prvních ročníků se může snížit oproti školnímu roku 2010/11 až o patnáct tisíc. (Machálková, 2011)

To, že podíl lidí vstupujících na vysoké školy už překročil únosnou mez, si uvědomují i funkcionáři VŠ. Chtějí však, aby se snížení peněz pro první ročníky posuzovalo individuálně a aby škrtky nebyly tak razantní. Jestliže se hovoří o tom, jak v praxi chybějí technici, tak pravděpodobně není rozumné snižovat stavy studentů technických oborů. Naopak se snížením prostředků lze souhlasit u VŠ, které neprokážou dostatečnou kvalitu. Ministerstvo školství namítá, že přesně to má v plánu. To, o kolik peněz školy reálně přijdou, chce totiž ministerstvo posuzovat hlavně podle vědeckých výsledků nebo zaměstnanosti absolventů. Reforma tak může dopadnout především na menší vysoké školy v regionech, které nebudou schopny konkurovat špičkovým univerzitám, například ve vědecké činnosti.

Redukce počtu vysokých škol

Na základě tohoto mechanismu pak některé vysoké školy zřejmě zaniknou; podle autorů reformy je jich u nás nyní příliš mnoho. Ve Velké Británii žije 60 milionů lidí a mají tam 130 univerzit. V České republice je 10,5 milionů obyvatel a vysokých škol je zde 73. Každému musí být zřejmé, že je zde problém. Redukce vysokých škol je potřebná, ale neměla by se řídit shora. Veřejných vysokých škol máme v Česku 26, což by odpovídalo počtu obyvatel. Ministerstvo už zhruba rok mluví o tom, že chce těchto 26 veřejných vysokých škol přeskupit tak, aby jejich budoucí struktura více odpovídala realitě. Právě tomu má novinka v podobě soutěžení o peníze podle skutečné kvality pomoci. Soukromých univerzit je 45, otázkou je, zda jich tolik potřebujeme; navíc nejsou většinou kvalitně řízené.

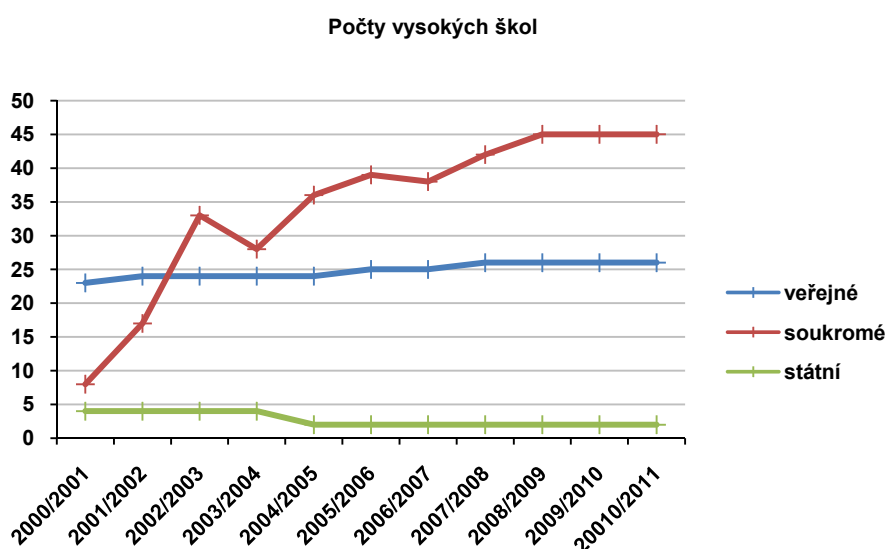
Tabulka č. 3: Vývoj počtu vysokých škol v ČR

Vývoj počtu vysokých škol v ČR			
školní rok	veřejné	soukromé	státní
2000/2001	23	8	4
2001/2002	24	17	4
2002/2003	24	33	4
2003/2004	24	28	4
2004/2005	24	36	2
2005/2006	25	39	2
2006/2007	25	38	2
2007/2008	26	42	2
2008/2009	26	45	2
2009/2010	26	45	2
2010/2011	26	45	2

Zdroj: (Ústav..., 2011)

Soukromé vysoké školy jsou dnes nedílnou součástí vysokoškolské soustavy, a to je i obecně akceptováno. Avšak, že je jich dvakrát tolik než veřejných vysokých škol, je překvapující a do budoucna zřejmě těžko udržitelné. Brzo se ukáže, které ze soukromých vysokých škol budou schopné ekonomicky přežít demografický propad, který během pěti let sníží velikost ročníku 20letých mladých lidí z dnešních 130 tisíc na něco přes 90 tisíc. To představuje výrazný pokles, se kterým se všechny vysoké školy budou muset vypořádat.

Graf č. 2: Vývoj počtu vysokých škol v ČR



Zdroj: (Ústav..., 2011)

7.2.3 Bakalářské studium v Česku

Vysokoškolské vzdělávání se v ČR za minulých dvacet let změnilo ze systému elitního, kdy na vysokých školách studovalo pouze 15 procent mladých lidí, na vzdělávání masové, kdy studuje kolem 60 procent příslušného ročníku. Z toho logicky vyplývají nižší průměrné akademické schopnosti studentů v porovnání s minulostí. Tato skutečnost jednak vychází z politických změn v Česku, ale také vyplývá z takzvané boloňské reformy, která v Evropě a dalších zemích zavedla rozdělení vysokoškolských programů na tři stupně: bakalářský, magisterský a doktorandský. České vysoké školství se ještě s tímto rozdělením

plně nevyrovnalo a stále se v realitě díváme na bakaláře jako na ne zcela vzdělané vysokoškoláky. Bakalářské studium bereme spíše jako předstupeň magisterského studia, proto také většina studentů pokračuje v magisterském studiu.

K tomuto stavu došlo ne zcela domyšleným aplikováním boloňského procesu na náš vysokoškolský systém. Tradiční čtyř- a pětileté studium (vynecháme-li studium medicíny) se víceméně mechanicky rozdělilo na první tříletou část, a té se začalo říkat bakalářské studium, a na zbytek, z kterého se stal dvouletý navazující magisterský program. Je zřejmé, že ze zaběhlého a promyšleného pětiletého studijního programu nemohl tímto rozdělením vzniknout ucelený a smysluplný bakalářský program, jehož absolventi se hodí k něčemu jinému než k pokračování v navazujícím magisterském stupni. Bakalářský stupeň by měl mít úroveň, jakou má jinde ve světě, kde představuje ukončené vysokoškolské vzdělání; ukončené ve smyslu přípravy pro praxi. V tomto směru jsou vpředu některé soukromé vysoké školy, které toto pochopily a od svého založení se soustředí na bakalářské programy, které vychovávají bakaláře připravené pro praxi. (Poliačik, 2011)

V anglosaských zemích, které byly vzorem pro boloňskou reformu, jsou bakaláři plně kvalifikovaní absolventi připravení pro pracovní trh a magisterské kurzy jsou chápány jako postgraduální nadstavba, ke které se lidé vracejí, obvykle několik let po studiu, kdy je jim již zřejmé, v jakém oboru se chtějí specializovat a získat další kvalifikaci. V ČR v navazujícím magisterském studiu pokračuje 80 procent bakalářů, což je světový unikát. Na VŠ tak máme nezvykle vysoký počet magistrů a na bakalářském stupni studenty učíme věci, které jsou velmi teoretické a pro praxi nepoužitelné; to by se mělo změnit.

Za jeden z ústředních problémů současného českého vysokého školství lze považovat to, že při honbě za masovostí se zapomíná na oněch 10 či 15 procent výjimečně schopných studentů, kterým náš vysokoškolský systém nevěnuje dostatečnou pozornost, ale oni jsou přitom budoucností vzdělaného národa. Vysoké školy dnes nemají čas a některé možné ani chuť na to, aby vzbuzovaly ve svých studentech zájem o poznání a široce je vzdělávaly; místo toho produkují úzce vzdělané specialisty.

7.2.4 Reforma českého vysokého školství

České vysoké školství prožívá v poslední době poněkud vzrušující období a podle některých poznatků by mohl být rok 2011 pro tento rezort zásadní. Příprava reformy

vysokých škol začíná mít jasnější obrysy. Po diskuzi nad Bílou knihou byla loni na MŠMT založena Rada pro vysokoškolské vzdělávání pod vedením jejího předsedy, profesora cambridžské univerzity Rudolfa Haňky. Není příliš velká - má dvanáct členů a je v ní řada současných či nedávných rektorů či prorektorů (tj. lidí, kteří znají z praxe, jak vysoké školy fungují a s jakými problémy se při jejich řízení setkávají) a také několik odborníků z praxe. Rada byla založena ministryní Kopicovou jako poradní orgán ministra školství a ustanovena proto, aby vypracovala hlavní kroky komplexní reformy vysokého školství a doporučila potřebná opatření k její realizaci.

Na prvních zasedáních studovala rada relevantní materiály OECD a posudky OECD o českém vysokém školství, materiály zahraničních organizací jako CHEPS, Eurydice, European Universities Association, reformu dánského vysokého školství, nizozemský a rakouský vysokoškolský zákon a mnoho dalších. V květnu minulého roku vydala svá první doporučení, která se týkala hlavně organizace a samosprávy vysokých škol a založení systému finanční pomoci studentům. Ministr rozšířil minulý rok mandát rady o celkový dohled nad prací týmu projektu reformy terciárního vzdělávání, který je financován ze zdrojů EU.

V současné době rada probírá otázky struktury a diverzifikace vysokých škol a poté se zaměří na akreditační proces a hodnocení kvality. Průběžně také sleduje pokrok v přípravě zákona o finanční pomoci studentům a zákona o terciárním vzdělávání.(Poliačik, 2011)

7.2.5 Reforma financování vysokého školství

Po roce 1989 se vysoké školství jako celek podrobilo v České republice mnoha zásadním změnám. V předcházejících přibližně deseti letech se počet studentů v celém terciárním sektoru více než ztrojnásobil, vysoké školy se proměnily ze státních institucí na veřejné vysoké školy, vzniklo také několik nových veřejných vysokoškolských ústavů a mnoho nových fakult. Velký počet škol, které byly úzce zaměřené, se staly univerzitami, které nabízí velmi širokou škálu studijních programů, a vzniklo velké množství soukromých vysokých škol, které nabízejí studium v rozsáhlé šíři oborů a za školné v různé výši (Urbánek, 2007).

V rámci reformy vysokého školství by se současný systém univerzitního vzdělávání v Česku měl zásadně změnit. V budoucnu by zde měly existovat tři typy vysokých škol:

- praktické (zaměřené na bakalářské programy),
- vzdělávací (s převážně magisterskými programy).

Oba typy VŠ by měly pružně reagovat na potřeby pracovního trhu.

- třetím typem budou elitní „výzkumné“ univerzity. V budoucnu má v Česku působit maximálně pět špičkových univerzit, které budou vzdělávat nejnadanější studenty a od státu čerpat nejvíce peněz na vědu. (Proto již nyní například pražská ČVUT a VŠCHT uvažují o sloučení a o spojení jednájí i VŠB a Ostravská univerzita v Severomoravském kraji.)

České vysoké školy se budou muset také vyrovnat s novinkou, na kterou je stát v uplynulých jedenadvaceti letech nijak nepřipravoval, tj. že se univerzity budou o část peněz utkávat ve stále větší soutěži.

Veřejné univerzity byly dosud zvyklé na jednoduchý model financování. Přijaly studenty a podle jejich počtu dostávaly od státu peníze. Nyní to však bude jinak; o důležité části rozpočtu rozhodne kvalita vzdělávání.

České vysoké školství je totiž pokřivené; status univerzity, který v cizině náleží jen těm skutečně nejprestižnějším institucím, si u nás píší do názvu skoro všechny vysoké školy bez ohledu na kvalitu.

Způsob normativního financování veřejných vysokých škol zavedený v devadesátých letech přímo podbízel vysoké školy k tomu, aby přijímaly více a více studentů.

Univerzity sice budou moci od září přijmout více studentů, než kolik jim určí ministerstvo školství, ale nedostanou na jejich výuku peníze.

Od roku 2012 by se pak mělo financování ještě více odvíjet podle kvality vysokých škol, ne podle počtu přijímaných studentů. Ministerstvo školství chce, aby vysoké školy dostávaly sedmdesát procent celkové sumy podle počtu studentů a třicet procent podle kvality; loni bylo školám podle kvality rozdělováno deset procent rozpočtu. Zdůrazňování kvality je určitě pozitivní, ale třicet procent finančních prostředků, o které mohou školy teoreticky přijít, však může být pro některé školy téměř likvidační.

Reforma VŠ přichází s naprosto konkrétními ukazateli kvality. Jde o pět ukazatelů, které umožní vysoké školy rozlišovat a budou ovlivňovat i výši finanční podpory ze strany státu. Sledovat se bude například to, zda je škola úspěšná ve vědě nebo zda na výzkumu spolupracuje se zahraničními vědci.

Kvalitou tak může být například mezinárodní konkurenceschopnost ve vědě a výzkumu, ale také třeba příprava absolventů pro zaměstnavatele v regionu, pokud nepůjde o výzkumné univerzity. Naopak například v případě Univerzity Karlovy není třeba trvat na přípravě absolventů pro konkrétní zaměstnavatele. Klíčovým posláním vysoké školy tohoto typu je, aby byla přední mezinárodní výzkumnou univerzitou. Peníze z úspor by měly také podpořit špičkové vědecké projekty na vybraných vysokých školách. Spolu s dotacemi z EU by se tak podle plánů MŠMT měly alespoň dvě české univerzity posunout v mezinárodních žebříčcích vysokých škol do první stovky (nyní se objevuje Univerzita Karlova kolem 300. místa a ČVUT kolem 500. příčky). Do doktorských studijních programů také budou moci přijímat jen školy, které mají solidní vědu a výzkum. Ostatní vysoké školy mají být spíše praktičtěji zaměřené. Jejich úkolem bude „vychovat“ dostatek kvalifikovaných bakalářů pro trh práce. Takové rozdělení škol funguje ve většině vyspělých zemí a české ministerstvo školství se jej snaží změnou financování docílit.

Sledovat se bude i spokojenost studentů se školou, ale i uplatnění jejich absolventů na trhu práce a to, jak školu zpětně hodnotí. Podle toho pak budou vysokým školám přidělovány peníze, a to již od příštího akademického roku. Při sestavování rozpočtu jednotlivých vysokých škol bude ministerstvo brát v úvahu i nezaměstnanost jejich absolventů. Vysoké školy, které do světa vysílají neuplatnitelné držitele titulů, si tak finančně pohorší. Prostředky ze státního rozpočtu jsou striktně limitovány a je potřebné je soustředit tam, kde budou nejefektivněji využity a bude dosaženo nejlepších výsledků. (Machálková, 2011)

Z hlediska efektivnosti českých vysokých škol bude nejspíše nutno přistoupit k větší diverzifikaci zdrojů financování. Minimálně můžeme uvažovat o finančních prostředcích ze státního rozpočtu, o příjmech vysokých škol ze služeb a z hospodářské činnosti, o platbách studentů za poskytované školské služby, o finančních prostředcích z vládních grantů, z veřejných fondů, a o příjmech z grantů nestátních nebo od sponzorů (Vomáčková, 1998).

7.2.6 Britské zkušenosti s univerzitním vzděláváním

Podle profesora Haňky stejné, nebo alespoň podobné, problémy existují i v Anglii. Počet vysokých škol ve Velké Británii se prakticky zdvojnásobil v osmdesátých letech, kdy vláda Margaret Thacherové téměř přes noc změnila tehdejší polytechniky na univerzity. Současně došlo k nárůstu nejrozmanitějších studijních oborů. Nicméně podstatný rozdíl mezi Anglií a Českem lze vidět v tom, že v Anglii si starší univerzity udržely svoje standardy a nepřipojily se k honbě za bezcennými tituly, a navíc často v bezvýznamných či esoterických oborech. Je ovšem nutné dodat, že jim v tom vlastně zabránil způsob financování, který každé univerzitě stanoví pevnou kvótu studentů s přísnou penalizací, když tuto kvótu překročí.

Podstatný rozdíl mezi Anglií a Českem je také v tom, jak dlouho vlastní studium trvá. V Česku se zavedlo financování studia státem nejen po takzvané standardní dobu studia, ale i po další rok. Například někdo, kdo studuje tříletý bakalářský program, na to má v podstatě čtyři roky a potom další tři roky na dvouletého magistra. Sedm let placených státem za něco, co dříve trvalo čtyři až pět let, to je v Anglii nepředstavitelné. Obvyklá bakalářská studia trvají tři roky a magisterská rok nebo dva. A stát nepřispěje ani penny, když dobu některý ze studentů překročí, což samo o sobě je vzácné.

Další rozdíl je v počtu studentů, kteří studium nejen začnou, ale také úspěšně ukončí. Nedávné hodnocení ukázalo, že na třetině anglických univerzit ukončí úspěšně studia plných 90 procent z těch, kteří začali studovat. I na té nejhorší univerzitě to bylo plných 67 procent. To jsou čísla, o kterých se většině českých veřejných vysokých škol může pouze zdát. (Poliačik, 2011)

7.2.7 Populační pokles a nabídka vzdělávání

Od roku 2012 začne ubývat studentů, a klesne proto i počet vysokých škol, kterých je již nyní zbytečně mnoho vzhledem k počtu obyvatel v ČR. Nabídka vzdělání se bude muset přizpůsobit populačnímu poklesu. Protože bude stále jednodušší dostat se na vysoké školy, ubude zřejmě i zájemců o placené vzdělávání. Vysoké školy tak budou muset v blízké budoucnosti náplň bakalářských oborů změnit tak, aby nepředstavovaly pouze přípravku na magisterský stupeň. Pokud to neudělají, může se jim kvůli obtížné za-

městnatelnosti bakalářů snadno stát, že při soutěžení o státní peníze budou trazit. Ministerstvo nechce VŠ nic nařizovat; univerzitám návrh na nové financování poslalo a ty mají možnost, aby se k němu vyjádřily. Otázkou ovšem je, proč není zohledněna mezi ukazateli kvality také spolupráce univerzit s podniky, když navíc stát sám tento model prosazuje.

7.3 Vztah kvality vzdělávání a financování VŠ

Financování VŠ se jeví jako účinný nepřímý nástroj pro zajištění výsledné kvality a efektivity vzdělávání aneb ...“více zdrojů (peněz do vzdělávání) je lépe než méně“ (Jencks a Brown, 1975)

7.3.1 Systém přidělování finančních prostředků

Je nejdůležitějším nástrojem nepřímého řízení, kterým stát může ovlivňovat chování všech řízených subjektů žádoucím způsobem, a tím i celkový vývoj vzdělávací soustavy. Nepůsobí ovšem izolovaně, musí být dostatečně provázán s ostatními nástroji a mechanismy, především pro zajištění výsledné kvality, relevance a efektivity vzdělávání. Problém financování je vždy mnohem širší, rozdělování (alokace) prostředků je jen jedním dílčím aspektem. Dalšími jsou zdroje prostředků, tj. kdo všechno, jak a nakolik se na financování podílí, a celkový objem prostředků, tj. jaký podíl na HDP stát i společnost jako celek na vzdělávání věnují.

Výhody financování podle formule

V oblasti státního příspěvku vysokým školám se vlády snaží zavést tržní přístupy vytvořením nových mechanismů obsahujících finanční podněty k určitému typu chování instituce. Výzkumy v některých zemích OECD v druhé polovině 80. let ukázaly, že se tak dá velmi účinně využít finančních nástrojů k ovlivňování aktivit a směrů, v nichž působí vysoké školy. Všeobecně se jako tyto mechanismy určení státních prostředků na vysoké školy ujaly více či méně složité formule, jejichž základem je určení výkonu vysoké školy. (Urbánek, 2007)

V současné době se téměř ve všech zemích Evropské unie používá převážně toto normativní (formulové, výkonové) financování. Přidělované prostředky se vypočítávají na základě vzorce (formule), která je založena na výkonu školy, obvykle na počtu studentů.

Vláda určí, za kolik absolventů určité školy nebo určitému oboru zaplatí a hlavně také - jakou cenu. Předmět diskusí mezi akademickou obcí a orgány vlád nebo ministerstev, které jsou odpovědné za financování vysokých škol, často představují jednotlivé členy formule. Když už je ale formule určena, představuje pro vysokou školu jasné a předem dané prostředí a je už pouze na akademických funkcionářích a finančním managementu, jak nejvýhodněji naloží s finančními prostředky. Suma těchto prostředků, která je určena pro vysokou školu, je vypočtena podle výstupu, kterým jsou graduovaní absolventi, proto je formulové financování vysokých škol tržně orientovaným přístupem (Urbánek, 2007).

Výhodou tohoto způsobu je jeho otevřenost a transparentnost, relativní spravedlnost a možnost vhodnou konstrukcí vzorce ovlivnit výkon školy žádoucím směrem, aniž se musí uplatnit direktivní metody řízení. Nevýhodou zůstává možnost jednostranného zdůraznění jediného faktoru, např. počtu studentů, bez ohledu na kvalitu. Dnes se proto v řadě zemí postupně doplňuje výkonové financování se smluvním. Základem rozpočtu jsou prostředky navržené podle formule, doplněné částkami pro další činnosti a projekty (např. vědecké a výzkumné), realizovanými na základě smluvního vztahu se státem (nebo regionem či městem). Zároveň se prosazuje přechod od mechanismů využívajících převážně vstupních parametrů (např. počet přijatých studentů) k postupům založeným zejména na výstupech (např. počet absolventů, příp. absolventů, kteří se uplatnili na trhu práce).

V ČR se začalo od roku 1991 používat financování podle formule, založené v podstatě na počtu zapsaných studentů a na nákladech studia daného oboru připadajících na jednoho studenta, pro které se vžilo označení normativ.

Výpočet takového normativu vychází z částky, která je přidělena vysokému školství z veřejných rozpočtů a z počtu studentů v systému. V roce 2007 dosáhl podíl finančních prostředků, které jsou rozdělovány podle normativů asi 86 %. Zbývajících 14 % tvořily finanční prostředky na stravování, ubytování, na zahraniční studenty apod. (Urbánek, 2007).

Uplatnění formule je ovšem do určité míry modifikované (např. přihlédnutím k místním podmínkám jako je hustota osídlení u regionálních škol nebo k akademické tvůrčí práci u vysokých škol). Uplatnilo se především pro zajištění dostatečné nabídky odborného vzdělávání, přispělo také ke zvýšení počtu míst na vysokých školách. Doposud však nebyly dostatečně rozvíjeny jiné mechanismy především pro zajištění relevance nabízených programů, aby více odpovídaly požadavkům trhu práce, a pro zajištění kvality.

Tento mechanismus financování od svého založení vedl skoro okamžitě ke změně v chování škol, a tím tedy i celého školského systému. Na prvním místě začal být hon za studenty, jejichž počet i dnes představuje rozhodující položku pro výši státní dotace nebo příspěvku (Vomáčková, 1998).

Velký nárůst počtu žáků a studentů ve vyšším sekundárním a terciárním sektoru v posledních desetiletích, který je v řadě zemí Evropské unie až několikanásobný, přinesl výrazné zvýšení zátěže veřejných rozpočtů. To vedlo k pečlivému sledování efektivního využití vynakládaných prostředků a především k hledání dalších finančních zdrojů. Veřejné finance rozdělují také regionální a obecní úrovně, školy se pak snaží více vyhovět i jejich zájmům. Dále se poměrně velká část veřejných prostředků v podobě různých stipendií, grantů a půjček převádí studentům, jejichž volba je efektivnější, než přímé financování institucí.

Diverzifikace zdrojů se však především zaměřuje na získání dalších, doplňkových prostředků za poskytování dalších služeb, které nejsou hrazeny z veřejných rozpočtů, ze soukromých zdrojů od studijních (zejména terciárních institucí) a od podniků. V posledních patnácti letech se v diskusích o vhodnosti školného střídavě zdůrazňuje význam vzdělání jako individuální i jako společenské investice. Pokud se u nás začalo diskutovat o zavedení školného na vysokých školách, nechápalo se, že by mělo především umožňovat studentům rozhodovat o přidělení části veřejných prostředků pro vyšší efektivnost poskytovaných služeb. Cílem diverzifikace zdrojů je i zajištění větší efektivity jejich vynakládání a zejména zvýšení kvality a relevance poskytovaného vzdělávání.

I když se v posledních letech většina vlád pokouší o snížení podílu státu na financování vysokých škol, o zavádění školného, půjček studentům, o zavedení zvláštních daní pro absolventy vysokých škol a podobně, i tak zůstává stát ve vyspělých zemích hlavním zdrojem financí pro vysokou školu (Urbánek, 2007).

Z hlediska financování je veřejná vysoká škola vymezena následujícími diverzifikovanými zdroji (Vomáčková, 1998):

- dotací ze státního rozpočtu
- poplatky za studium
- výnosy z majetku
- jinými příjmy ze státního rozpočtu, státních fondů a z rozpočtů obcí
- výnosy z doplňkové činnosti
- příjmy z darů a dědictví

Typ mechanismu financování vysoké školy z ministerstva školství je odpovídající tomu, jaký je model organizace příslušné vysoké školy. Z obecného hlediska mohou získat vysoké školy finance čtyřmi různými způsoby (Urbánek, 2007):

- 1) Vysoká škola má nezávislý zdroj příjmů z vnějších zdrojů - z investování, z pronajímání budov a zařízení, z finančního podnikání. Řadí se sem také prostředky, které jsou získané z nadací a darů. Na vysokou školu přichází s těmito zdroji málo signálů, tedy kontrola jejich použití je malá.
- 2) Vysoká škola získává od státu všeobecný příspěvek, kde jeho použití je ve značné míře volné, to znamená, že podléhá hlavně rozhodování vysoké školy. Množství signálů předaných vysoké škole není velké.
- 3) Vysoká škola dostává příspěvek od státu formou podrobně rozčleněného rozpočtu, kde každá položka má své přesné určení, kam kolik má jít přesně financí. Množství signálů předaných vysoké škole je v tomto případě značné, její chování je tedy do velké míry řízeno zvenčí.
- 4) Vysoká škola získává své zdroje prodejem služeb a jedná jako komerční organizace. Jistou mírou sem lze zařadit i školné vybírané od studentů, ale jen pokud není podporováno nebo refundováno státem.

7.3.2 Financování vysokých škol v ČR

Když jsou prostředky pro vysoké školství ze státního rozpočtu stanoveny, je potřeba provést ještě další krok, a to přidělit finance konkrétním institucím - daným vysokým školám – a postarat se tak o účinný mechanismus jejich rozumného využití. Ministerstvo školství vytvoří mechanismus, na jehož základě je vysoké škole přidělena určitá finanční částka. Sám tento mechanismus může být zdrojem signálů, podle nichž se vysoká škola bude chovat – například přidělení prostředků vysoké škole podle počtu jejich studentů motivuje školu k přijímání většího počtu studentů apod. Vedle toho dostává vysoká škola signály pro své chování jako přímé příkazy formou zákonů, vyhlášek a nařízení. Kontrola pak sleduje, jak a jestli vůbec se požadované cíle, které vyplývají z jednotlivých signálů nebo nařízení, uskutečňují. Správné stanovení finančního objemu pro jednotlivou vysokou školu a spojení této peněžní částky se signály, které by vedly ke správnému chování vysoké školy v systému vysokých škol, je obtížným úkolem (Urbánek, 2007).

Vysoké školy v ČR jsou financovány ze státního rozpočtu (MŠMT, kapitola 333). Výdaje kapitoly se člení na příspěvky (vzdělávání) a dotace (rozvoj, ubytování, stravování). Oba typy pak na běžné (provozní náklady) a kapitálové (zhodnocování, investice do nemovitostí). Rozlišujeme příspěvky (nevyčerpané lze převést do zákonem vymezeného fondu) a dotace (nevyčerpaná se vrací do státního rozpočtu).

Finanční prostředky jsou jednotlivým vysokým školám přidělovány na základě těchto ukazatelů (verze 2008).

Ukazatel A - studijní programy (příspěvek)

Finanční prostředky jsou rozdělovány na základě počtu tzv. rozpočtových studentů VVŠ v akreditovaných studijních programech.

$$\text{Ukazatel A} = \text{pPS} \times \text{C}$$

pPS přepočtení studenti v daném studijním programu (všichni nově přijatí a studující standardní dobu studia * 1,0; o méně než půl roku překračující standardní dobu studia * 0,5); VŠ nedostává příspěvek na studenta, který studuje déle než je standardní doba studia zvětšená o jeden rok.

C cena studijního programu (viz tabulka)

Tabulka č. 4: Cena studijních programů

Studijní programy	Základní normativ	Koeficient ekonomické náročnosti	Celkem
Humanitní, ekonomické	34 325 Kč	1,0	34 325 Kč
Filozofické, pedagogické	34 325 Kč	1,2	41 190 Kč
Technické	34 325 Kč	1,65	56 636 Kč
Zemědělské, lesnické	34 325 Kč	2,25	77 231 Kč
Chemické, lékařské	34 325 Kč	2,8	96 110 Kč
Veterinární	34 325 Kč	3,5	120 138 Kč
Umělecké	34 325 Kč	5,9	202 518 Kč

Zdroj: *Financování...*, 2008

Ukazatel B1 - studijní programy, nárůst počtu studentů (příspěvek)

Ukazatel B1 zohledňuje uchazečskou atraktivnost jednotlivých studijních programů na veřejných VŠ; nutí školy, aby dodržovaly dohodnutý počet studujících.

$$\text{Ukazatel B1} = (N - O) * \text{základní normativ}$$

pPS Mgr., pPS Bc. přepočtení studenti pro magisterské (bakalářské programy)

aPS Mgr., aPS Bc. akceptovaný počet studentů (určený dohodou mezi VŠ a MŠMT)

R rozdíl $R = aPS - pPS$

O odpočet $O = R \text{ Bc.} + R \text{ Mgr.}$

ken koeficient ekonomické náročnosti

nPS normativní počet studentů $nPS = pPS * ken$

N nárůst $N = nPS_r - nPS_{r-1}$ (kde r je aktuální rok)

Ukazatel B2 - bonifikace za absolventy (příspěvek)

Prostřednictvím ukazatele B2 poskytuje ministerstvo finanční bonifikaci veřejným VŠ za počet absolventů v daném studijním programu.

$$\text{Ukazatel B2} = [(ABS \text{ Bc.} + ABS \text{ Mgr.}) * B] + (ABS \text{ Ph.D.} * B * 1,5)$$

ABS počet absolventů

ken koeficient ekonomické náročnosti

B bonifikace $B = ken * \text{základní příspěvek}$

Ukazatel C - stipendia pro studenty doktorských studijních programů (příspěvek)

Ukazatel vyjadřuje podporu rozvoje vzdělávání v doktorských studijních programech a VVŠ jí vyplácí ve formě stipendií.

$$\text{Ukazatel C} = \text{S Ph.D.} * \text{PS Ph.D.}$$

S Ph.D. stipendium studenta Ph.D.

PS Ph.D. počet studentů Ph.D. v prezenční formě studia

Ukazatel D - zahraniční studenti, mezinárodní spolupráce (příspěvek, dotace)

Určeno pro zahraniční studenty (příspěvek) a rozvoj vysokých škol s programy AKTION, CEEPUS, SOCRATES (dotace).

Ukazatel F - Fond vzdělávací politiky (příspěvek, dotace)

Určeno pro nové projekty nebo nové vysoké školy v souladu s dlouhodobými záměry VŠ nebo MŠMT. Jedná se o aktivity, jež nejsou financovány z ukazatelů A a B.

Ukazatel G - Fond rozvoje vysokých škol (dotace)

Dotace přiznává ministerstvo veřejným VŠ, na kterých se budou řešit vzdělávací projekty, úspěšné ve výběrovém řízení v jednotlivých tematických okruzích. Za vyhlášení tematických okruhů (priorit) a výběrové řízení je odpovědný Výbor FRVŠ, složený ze zástupců ministerstva a Rady vysokých škol.

Ukazatel I - rozvojové programy (dotace)

Přiznává se vysokým školám, které budou řešit projekty vybrané ve výběrovém řízení. Ukazatel I se skládá z prostředků na běžné a kapitálové výdaje.

Ukazatel M - mimořádné aktivity (příspěvek, dotace)

Určeno na financování mimořádných aktivit nezajištěných jinde v rozpočtu (implementace právních předpisů apod.).

Ukazatel S - sociální stipendia (příspěvek)

Sociální stipendia pobírají studenti, kteří mají nárok na přídavek na dítě ve zvýšené výměře. Stipendium se počítá jako výše příspěvku na dítě násobená vyhlášeným

koeficientem (v roce 2008 byl 2,0). Přiznává se na 10 kalendářních měsíců. Náleží i studentům soukromých vysokých škol.

Ukazatel U1 - příspěvek veřejným VŠ na ubytovací stipendia (příspěvek)

Přiznává se vysokým školám procentem z celkového objemu finančních prostředků určených pro ukazatel U pro studenty splňující určená kritéria (prezenční forma studia, pro každý stupeň terciárního vzdělání jen jednou v životě, pouze po dobu standardní doby studia, studium mimo trvalé bydliště).

Ukazatel U2 - dotace soukromým VŠ na ubytovací stipendia (dotace)

Shodné s příspěvkem veřejným VŠ na ubytovací stipendia, ale pro soukromé vysoké školy. Soukromá VŠ musí o dotaci na ubytovací stipendium požádat ministerstvo.

Ukazatel - dotace na ubytování a stravování studentů (dotace)

Dotace se přiznává podle počtu hlavních jídel vydaných studentům v menzách.

Financování veřejné vysoké školy

Veřejná vysoká škola sestavuje nedeficitní rozpočet na kalendářní rok a hospodaří podle něj.

Příjmy rozpočtu:

- a) příspěvek ze státního rozpočtu,
- b) podpora výzkumu, experimentálního vývoje a inovací,
- c) dotace ze státního rozpočtu,
- d) poplatky spojené se studiem,
- e) výnosy z majetku,
- f) jiné příjmy ze státního nebo z veřejných rozpočtů,
- g) výnosy z doplňkové činnosti,
- h) příjmy z darů a dědictví.

VVŠ zřizuje tyto fondy:

- a) rezervní pro krytí ztrát v následujících účetních obdobích (ze zisku),
- b) reprodukce investičního majetku (ze zisku, zůstatku příspěvků, odpisů),
- c) stipendijní (z poplatků za studium),

- d) odměn (ze zisku),
- e) účelově určených prostředků (z účelově určených - darů, prostředků ze zahraničí, veřejných prostředků do výše 5% v roce),
- f) sociální - zaměstnanci (2% mzdových nákladů),
- g) provozních prostředků (ze zisku, zůstatku příspěvků).

Financování soukromé vysoké školy

Nový vysokoškolský zákon umožnil vznik soukromých vysokých škol od roku 1998. Právnícká osoba, která získala oprávnění působit jako soukromá vysoká škola, je povinna zajistit si finanční prostředky pro vzdělávací a vědeckou nebo výzkumnou, vývojovou a inovační, uměleckou a další tvůrčí činnost z jiných než ze státních zdrojů, tedy z jejich vlastních aktivit. Proto jsou téměř zcela závislé na školném, které platí jejich studenti. Výše tohoto školného není zákonem nijak limitována a na jednotlivých školách je vcelku rozdílná. Lze odhadovat, že jeho výše ukazuje poptávku po typu vzdělání nabízené danou školou, kvalitu vzdělávání, finanční náročnost provedení jednotlivých studijních programů a další faktory. Soukromé vysoké školy mají nejčastěji statut akciové společnosti, obecně prospěšné společnosti nebo společnosti s ručením omezeným. Každý rok je povinna soukromá vysoká škola předložit Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy výroční zprávu o činnosti, a v tom případě, když obdržela státní dotaci, i výroční zprávu o hospodaření (Matějů, 2009).

Ministerstvo školství prostřednictvím tzv. pravidel pro poskytování dotací soukromým VŠ stanovuje podmínky pro financování VŠ ze strany státu. Na základě těchto pravidel pro rok 2006 (které se dosud nezměnily) mají soukromé vysoké školy (SVŠ) nárok na dotaci na vzdělávací činnost z ukazatele F, jestliže:

- SVŠ působí jako obecně prospěšná společnost. Z celkového počtu 45 soukromých škol má právní formu o.p.s. 17 škol, tj. 38%.
- SVŠ uskutečňuje akreditovaný studijní program ve veřejném zájmu. Veřejným zájmem se rozumí uskutečňování takového akreditovaného programu, který již neuskutečňuje jiná veřejná VŠ, případně je tento studijní program veřejné VŠ pro uchazeče obtížně dostupný.

Dále mají studenti soukromých VŠ nárok na pobírání ubytovacího a sociálního stipendia. Soukromé VŠ jsou tak financovány přednostně ze svých zdrojů, jehož největší a

nejvýznamnější složku tvoří školné od studentů. Dalšími povinnostmi soukromé školy je každoroční předkládání výroční zprávy, popř. zprávy o hospodaření, dlouhodobého záměru ministerstvu a spolupráce s Akreditační komisí.

V systému soukromých škol by bylo přínosné zavést veřejnou finanční podporu studentů, která by zohledňovala existenci pozitivních externalit vzdělání. V tomto směru se nabízí možnost poskytovat studentům soukromých vysokých škol vzdělávací grant, který by byl snížený o investiční část stejným způsobem jako v regionálním školství a v řadě dalších zemí. Tento způsob financování by měl odstranit nerovnoprávné postavení občanů, kteří studují na veřejných vysokých školách a na soukromých vysokých školách a narovnal by podmínky konkurence. Tato změna ale předpokládá zavedení školného na veřejných školách, stejnou výši prostředků pro veřejné vysoké školy jako v současné době a splnění podmínky, že by soukromá vysoká škola účtovala školné nepřevyšující strop školného na veřejné vysoké škole v odpovídajícím programu (Matějů, 2009).

Financování státní vysoké školy

Vojenské vysoké školy (Univerzita obrany v Brně) vzdělávají odborníky pro ozbrojené síly, jsou součástí Ministerstva obrany. Vojenské vysoké školy jsou financované z kapitoly Ministerstva obrany.

Policejní vysoké školy (Policejní akademie České republiky v Praze) vzdělávají odborníky pro bezpečnostní sbory, jsou součástí Ministerstva vnitra. Policejní vysoké školy jsou financované z kapitoly tohoto ministerstva.

Financování specifického výzkumu

Specifický výzkum je formou institucionální podpory a podílejí se na něm sami studenti. Institucionální podporu poskytuje ministerstvo školství a členíme ji na specifický výzkum a výzkumné záměry VŠ. Podpora je především používána na spolupráci studentů při řešení projektů a výzkumných záměrů, na společný výzkum studentů a akademických pracovníků a na výzkum prováděný studenty při přípravě diplomové nebo disertační práce. Podporu ministerstvo rozděluje z objemu schváleného ve státním rozpočtu jednotlivým vysokým školám na základě jejich dosavadní úspěšnosti ve veřejné soutěži ve výzkumu a vývoji, úspěšnosti při uplatnění výsledků výzkumu, počtu absolventů magisterských studijních programů, počtu studentů doktorských studijních programů a kvalifikační struktury akademických pracovníků. (Financování..., 2008)

Ostatní zdroje financování

➤ Grantové projekty

Poskytovatelem podpory grantových projektů ze státních prostředků, kterých se veřejné i soukromé VŠ účastní, je grantová agentura ČR a Grantová agentura Akademie věd ČR.

➤ Příjmy z doplňkové činnosti

Jde o příjmy za poskytnuté služby např. příjmy za ubytování, stravování, reprografické služby apod. Na některých VŠ mohou činit tyto příjmy významnou položku v celkových příjmech rozpočtu.

Omezené státní zdroje v období restrikce rozpočtu

Státní dotace zůstává do budoucnosti hlavním zdrojem finančních prostředků pro vysoké školství i přes tuto širokou škálu příjmů. Tato státní podpora má při zvyšující se finanční náročnosti terciárního sektoru vzdělávání (zejména z rostoucího počtu studentů) růst dost velkým tempem, což vyvolává tlak na příslušnou kapitolu státního rozpočtu. Nelze očekávat v budoucnosti zásadní zvrát ve smyslu většího zvýšení státní podpory vysokému školství, neboť napětí ve veřejných financích je značné hlavně v oblasti mandatorních výdajů (sociální transfery a služby, dluhová služba atd.) a vysoké školství není do této oblasti zařazeno. Přes velkou důležitost terciárního vzdělávání pro rozvoj národního hospodářství proto musí jak státní orgány (vláda, ministerstvo školství apod.), tak i samotné instituce vysokého školství přijmout fakt omezených státních zdrojů a musí tedy vyvíjet snahu tyto omezené státní zdroje optimálně používat, případně hledat zdroje další (Urbánek, 2007).

Výhody financování podle formule – počet studentů vysoké školy

Je třeba ale zmínit, že ve formuli je obvykle počítán počet studentů vysoké školy místo počtu jejich absolventů. Tato záměna je často kritizována právě proto, že se vrací k financování vstupů (studentů) místo výstupů (absolventů). Klasické financování vstupů ale nepočítá pouze počet studentů, ale zaměřuje se také na jiné veličiny.

Počet studentů slouží jako „náhradní“ výstup z těchto důvodů (Urbánek, 2007):

U absolventů by bylo nutné stanovit různé ceny podle délky a úrovně studia. Produkce absolventů je společným podnikáním instituce a studentů – ale neznamená to, že vždy nízký výkon instituce daný velkým propadem během studia je zaviněn jejím neefektivním působením.

Od přijetí studenta na vysokou školu do udělení akademického titulu uplyne dost dlouhá doba. Systém financovaný podle formule, který je založený na počtu absolventů by byl velmi citlivý na vlivy změn v počtech studentů v jednotlivých oborech.

Hlavní výhodou rozdělování státního příspěvku na jednotlivé instituce vysokoškolského systému podle formule je to, že formulami sestavenými určitým způsobem lze ovlivnit chování vysoké školy v některém nebo ve více uvedených směřů (Vomáčková, 1998):

- Zvýšená výkonnost vysoké školy – pomocí formule lze vyslat silné signály, které podporují výkonnost. Např. může formule obsahovat progresivní člen, oceňující zvýšené počty studentů.
- Efektivnost vysoké školy – signály vyslané pomocí formule mohou zdůrazňovat parametry obecně považované nebo stanovené jako parametry efektivnosti
- Zprůhlednění velikosti příspěvku vysoké škole
- Spravedlivé určení příspěvku institucím stejného nebo podobného typu – za stejného absolventa patří instituci stejná cena
- Vytvoření zodpovědnosti vůči financujícímu orgánu – ten ví, za co platí a může to požadovat
- Podpora všeobecného rozvoje vysoké školy
- Podpora speciálního rozvoje vysoké školy – formule může obsahovat takové členy, které vyvolají rozvoj určitého oboru, předmětů nebo jejich kombinací
- Podpora rychlého dokončování kursů studenty – formule obsahuje takové členy, které omezují financování vysoké školy při překročení stanovené nebo dohodnuté doby studia

- Finanční samostatnost vysoké školy – po přidělení peněz podle formule může sama rozhodovat, jak přidělené fondy použije
- Rozdělení fondů přidělených vysoké škole na výuku a výzkum

Tento způsob financování vysoké školy podle formule má vedle výhod také řadu problémů a některé nedostatky. Prvním a zároveň hlavním z nich je kvalita výstupu, který je podle formule financován, ale u kterého není možno dále sledovat tuto kvalitu. Proto musí být financování podle formule spojeno s hodnocením kvality výstupu. Toto hodnocení může být prováděno financující organizací (pověřeným orgánem), nebo vysokými školami mezi sebou. Každý takový model přináší výhody i nevýhody. Je možno ale obecně říci, že ve formulovém financování těžko vyřešíme problém kvality výstupu. Dalším závažným problémem při tomto způsobu financování je skutečnost, že informace pro výstup (počty absolventů nebo studentů), často pocházejí zcela nebo částečně z minulého období. Tímto je zkreslen vztah mezi financováním vysoké školy a jejím výstupem. Tento nedostatek je možno odstranit variantou financování vysoké školy, kterou je smluvní financování. Tato varianta financování znamená, že vysoká škola uzavírá na každé finanční období s daným vládním orgánem (např. ministerstvem školství) smlouvu o počtu a složení absolventů, které vytvoří v daném období. Může také nastat situace, že vysoká škola chce realizovat ve smlouvě svůj rozvoj, provede expanzi a orgán, který vysokou školu financuje, musí zvýšit objem finančních prostředků, které škole přidělí. Kdyby došlo k expanzi na všech vysokých školách v systému, byly by jejich požadavky nad rámec finančních možností orgánu, který je financuje. Ten je totiž omezen částkou, která je přidělena ze státního rozpočtu. V této situaci je také jedním z východisek smluvní financování. Financující orgán totiž uzavírá jednotlivé smlouvy tak, aby součet vyplacených částek nemohl překročit jeho možnosti (Urbánek, 2007).

8. Efektivnost lidského kapitálu a vzdělání

8.1 Pojetí efektivnosti vzdělání (jako součásti lidského kapitálu)

Při zkoumání ekonomické charakteristiky lidského kapitálu (a vzdělání jako jeho hlavní složky) má problém určování efektivnosti vzdělání rozhodující význam. Definovat efektivnost vzdělání představuje složitý a poměrně obsáhlý problém. Je to podmíněno nejen složitostí pojmu efektivnost, ale i složitostí vzájemných vazeb v rozvoji vzdělání a společnosti. Problematika efektivnosti vzdělání a jejího kvantitativního vyjádření předpokládá důsledné a všestranné vysvětlení úlohy a funkce vzdělání v rozvoji společnosti.

Vzdělání plní v zásadě dvě hlavní funkce: **funkci ekonomickou a funkci sociálně kulturní.**

Ekonomická funkce vzdělání ve znalostní společnosti vyplývá ze vzájemných vztahů mezi ekonomikou a vzděláním. Tyto vztahy lze vyjádřit tak, že na jedné straně je hospodářský růst hlavním zdrojem rozvoje vzdělání a základním materiálním činitelem jeho rozmachu a na druhé straně samotné vzdělání představuje předpoklad a nezbytnou podmínku ekonomického rozvoje. Posuzujeme-li vzdělání z hlediska jeho funkce jako prostředku, resp. činitele ekonomického rozvoje, je nutné považovat vzdělání za ekonomickou veličinu a rovněž budeme sledovat a vyhodnocovat jeho celkový význam pro ekonomický systém a tím i pro vývoj celé společnosti.

Sociálně kulturní funkce rozvoje vzdělání ve znalostní společnosti představuje složitou a rozmanitou škálu souvislostí a vazeb mezi rozvojem vzdělání a řadou mimoekonomických oblastí života společnosti. Jde např. o vliv vzdělání na lidskou osobnost a na formování celkového kulturního a duchovního obzoru lidí, o vliv vzdělání na kultivaci lidských schopností apod. Tyto souvislosti rozvoje vzdělání je třeba sledovat a vyhodnocovat, neboť bez jejich poznání není možné proniknout do složitých procesů společenské dynamiky. Kromě toho, že vzdělání významně zasahuje do ekonomické sféry, je třeba brát v potaz i jeho široké sociální a kulturní souvislosti, respektovat i mimoekonomické momenty, které vzdělání obsahuje, a principy, které předpokládá a na nichž se také konstituuje a institucionalizuje.

V ekonomické vědě ani v praxi není doposud obecně přijata **definice efektivnosti vzdělání**. Je tomu tak nejen proto, že samotný pojem efektivnosti je složitý, ale i proto, že efektivnost vzdělání je problematikou relativně novou, vystupující svou aktuálností daleko později nežli např. problémy efektivnosti investic.

Protože z otázek týkajících se efektivnosti jsou nejvíce rozpracovány **problémy ekonomické efektivnosti**, jsou i pokud jde o efektivnost vzdělání nejlépe prozkoumány ekonomické souvislosti. Výsledky takového výzkumu mají své opodstatnění a reálný význam. Přesto však nejsou s to samy o sobě být spolehlivým vodítkem pro komplexní posouzení efektivnosti vzdělání, a to právě proto, že jsou orientovány převážně jen na ekonomickou oblast.

Vzdělání představuje oblast, která svými účinky daleko přesahuje čistě ekonomické potřeby. Má vliv na to, jak lidé budou vyrábět a spotřebovávat statky a služby, jakého charakteru bude jejich práce, jak se bude utvářet život jednotlivců i společnosti jako celku, jaké kulturní úrovně a sociální vyspělosti bude dosaženo, jak se bude realizovat a rozvíjet vědeckotechnický pokrok atd.

Tyto společenské **aspekty vzdělání** mohou mít v řadě případů prioritní význam a jejich akceptování může být podnětem k uskutečnění ekonomicky náročnějších a přitom neméně efektivních programů rozvoje vzdělání. Pro definování efektivnosti vzdělání z toho plyne, že v úvahu musíme brát nejen ekonomické, ale i mimoekonomické souvislosti.

Výzkum efektivnosti by měl odpovědět na otázku, jak se vyvíjí výsledný efekt (výstup) určitého systému v poměru k celkově vynaloženým prostředkům (vstupům) na straně jedné a v poměru k rozsahu, kvalitě a struktuře potřeb společnosti na straně druhé.

*V souladu s tím je možno **efektivnost vzdělání** v nejobecnější rovině vymezit jako vztah mezi užitky (výstupy) ze vzdělání a prostředky a úsilím, spojenými s jeho dosažením, formovaný s ohledem na rozsah a strukturu potřeb společnosti.*

Z uvedeného pojetí vyplývá, že určení efektivnosti vzdělání je závislé na ocenění užitků ze vzdělání na jedné straně a prostředků vynaložených k jeho dosažení na straně druhé. Protože je relativně snazší provést toto ocenění v rovině ekonomické, setkáváme se často s tím, že celá problematika je zužována na problém pouze ekonomický. To navíc ještě zvyrazňuje skutečnost, že řešení otázek efektivnosti vzdělání přísluší zpravidla

ekonomům, z nichž někteří stále mají sklon posuzovat problém pod zorným úhlem **maximalizace ekonomického efektu**. Takovýto přístup k posuzování efektivnosti vzdělání je nepřipustně zúžený – a to i z hlediska ekonomů. Důvody pro to lze stručně shrnout asi takto:

- a) Vzdělání je vázáno na lidskou osobnost, **její kvalitu**, což se v ekonomických charakteristikách a ukazatelích projevuje jen velmi přibližně a nepřesně (např. v kategorizaci obyvatelstva podle dosaženého stupně vzdělání). Pro současné a perspektivní podmínky zvláště platí stále rostoucí požadavky na kvalitu, která je rozhodující. Rozvoj vzdělání jako nejdynamičtějšího prvku v procesu reprodukce pracovní síly, vnitřní obsahové kvality vzdělání, neznamená jen růst počtu studujících, ale také progresivní změny odpovídající společenským a ekonomickým podmínkám. Požadavky kladené na obsah vzdělání, jeho kvalitu jsou v mnoha směrech náročné – včetně hledisek ekonomických, přesto však mohou být reálné a jejich realizace v budoucnosti i vysoce efektivní.
- b) Programy rozvoje vzdělání koncipuje společnost s ohledem na své cíle (ekonomické i mimoekonomické) v relativně **dlouhodobém časovém předstihu** – tedy s přihlédnutím k budoucím společenským a ekonomickým podmínkám. Nerespektování tohoto faktu může vést k momentálnímu přijetí ekonomicky zdánlivě efektivních řešení (nižší zatížení HDP výdaji na vzdělání), která se s ohledem na proměnlivost podmínek a budoucí potřeby mohou ukázat jako zcela chybná.
- c) Vzdělání se liší také co do svého zaměření (specializace); ne každé vzdělání, respektive, jeho využití je spojeno s tvorbou materiálních hodnot, ale projeví se třeba **vyšokou kulturní, uměleckou či vědeckou hodnotou**, kterou lze jen obtížně ekonomicky vyčíslit.

Kritérium efektivnosti vzdělání nelze tedy hledat jen v ekonomické sféře a nelze jej formulovat jen čistě účetně. Přísná ekonomická hospodárnost se v této oblasti může ve skutečnosti projevit jako značná nehospodárnost, která navíc může mít dlouhodobé důsledky a pro určitou vývojovou etapu i důsledky velmi škodlivé. Může být spojena se zaostáváním v oblasti vědy, samotného školství, může omezovat rozvoj kultury a celkově nepříznivě působit na rozvojové možnosti jednotlivců, skupin obyvatelstva nebo i společnosti jako celku.

Pojem efektivnosti vzdělání musí proto respektovat zásadu **komplexnosti**, která předpokládá posuzovat efektivnost vzdělání ve všech socioekonomických souvislostech, tj. ekonomických i mimoekonomických.

Zdůraznění mimoekonomických souvislostí jako určitých kritériálních hledisek při posuzování efektivnosti vzdělání však neznamena, že ekonomické souvislosti nemají při analýze uvedeného problému značný význam. Závažnost ekonomických přístupů k problematice efektivnosti vzdělání vyplývá z významu vzdělání pro samotný ekonomický systém a ze skutečnosti, že rozvojové možnosti společnosti, tedy i možnosti rozvoje vzdělání, jsou svým způsobem vázány na celkový objem produkce ekonomiky. Je zřejmé, že ekonomicky efektivnější vzdělávací soustava nenárokuje v tak velké míře zdroje z produktu, nevytváří tedy tak vysoká omezení ekonomickému systému ve srovnání s ekonomicky méně efektivní vzdělávací soustavou, a takto ušoušené prostředky je pak možné vynaložit v jiných oblastech. **Vztah nákladů na vzdělání a HDP je velmi významným indikátorem**, neboť odpovídá na otázku, jaké záměry si může společnost v rozvoji vzdělání dovolit, respektive jaké prostředky bude třeba vynaložit, aby nebyl brzděn rozvoj vzdělání. Je tedy nesporné, že ekonomický přístup k problematice vzdělání i odpověď na otázky ekonomické efektivnosti vzdělání mají svůj racionální význam. (Šréd, 2010)

8.2 Problém měřitelnosti efektu vzdělání

Z pojetí efektivnosti vzdělání plynou i určité nesnáze při jejím měření, neboť některá ze širších společenských kritérií jsou obtížně měřitelná nebo vůbec neměřitelná.

Je třeba si uvědomit, že praxe nemá doposud k dispozici potřebné nástroje, které by umožnily odpovídajícím způsobem vyjádřit úroveň a vývoj efektivnosti vzdělání. Jednotlivé ukazatele nemohou zdaleka postihnout všechny stránky a souvislosti, celý bohatý obsah tak rozsáhlé kategorie, jakou je efektivnost vzdělání. Kromě toho je řada ukazatelů ještě ovlivňována různými vlivy metodologické povahy, které pohled na efektivnost (a to zejména na ekonomickou efektivnost) a její pohyb zkreslují.

Hledáme-li tedy odpověď na otázku, jak měřit efektivnost vzdělání, musíme mít na zřeteli, že efektivnost vzdělání na makroekonomické úrovni (ale i na nižších úrovních řízení) nelze vystihnout jen jedním komplexním ukazatelem.

Vyjádření efektivnosti vzdělání tedy bude muset vždy vycházet z určité soustavy ukazatelů a z řady rozborů a hodnocení mimoekonomických účinků.

Jaký je možný postup hodnocení efektivnosti vzdělání?

Základním krokem by mělo být posouzení toho, jak vzdělání, respektive daná fungující vzdělávací soustava uspokojuje potřeby společnosti. Potřeby společnosti jsou vyjádřeny prostřednictvím určitých **cílů**, kterých má být ve sféře vzdělání v daném období **dosaženo**.

Cíle zpravidla tvoří určitou soustavu. Jedním z cílů může být dosažení všeobecného středoškolského vzdělání pro většinu mládeže. Podobně jsou stanoveny cíle pro vysoké školy, základní a mateřské školy a jako dynamické cíle jsou formulovány úkoly pro postmaturitní a postgraduální formy studia. Čím přesněji a exaktněji jsou cíle formulovány, tím snadnější je i jejich porovnání se skutečným vývojem.

Následující krok spočívá ve zkoumání **užitků**, které bude mít předpokládaný rozvoj vzdělání. Ty se mohou projevit v oblasti ekonomické i mimoekonomické.

Pokud jde o **mimoekonomické užitky**, jde o to sledovat, jaké změny vyvolá vzdělání v sociální struktuře obyvatelstva nebo v jednotlivých skupinách obyvatelstva, jak ovlivní vzájemné vztahy těchto sociálních skupin, jaké důsledky bude mít pro chování jednotlivců (např. pokud jde o morální zásady, rodinný život a výchovu dětí, pracovní a společenskou iniciativu, zájem o další vzdělání apod.), jaké změny přinese v oblasti hmotné, ale zejména nehmotné spotřeby, jakým způsobem ovlivní myšlení lidí i společnosti jako celku apod.

Přitom je nutné zdůraznit, že mimoekonomické užitky nemusí mít vždy jen pozitivní vliv, ale mohou působit i negativním směrem, nebo nepřímo vyvolávat vedlejší nebo neočekávané negativní účinky (např. morálně psychologické deformace plynoucí z chybného rozmístění kvalifikovaných pracovních sil).

Hodnocení mimoekonomických užitků vzdělání je problematika značně složitá a nepropracovaná, a to nikoli jen ve smyslu „měřitelnosti“, ale i ve směru obecného poznání mimoekonomických účinků, jejich klasifikace, posouzení síly i směru působení apod.

Pokud jde o **ekonomické užitky** ze vzdělání, zdá se být problém relativně snadnějším. To proto, že v tomto případě je možné se opřít o určité kvantitativní charakteristiky, je možné pokusit se další vytvořit, navrhnout změny v metodice zjišťování

dat atd. To vše činí problematiku bližší zejména z hlediska ekonomických úvah a práce ekonomů. Je však nutné zdůraznit, že i zde se musíme spokojit s víceméně hrubými aproximacemi, které jsou podmíněny disponibilními prameny a úrovní poznatků ekonomické vědy.

Přes mnohé problémy a obtíže lze v této oblasti pracovat s určitými ukazateli a určitým způsobem kvantitativně vyjádřit ekonomickou efektivnost. Tyto kvantitativní charakteristiky mohou pak být určitými vodítky pro posuzování ekonomické efektivnosti vzdělání.

Závěrem je nutné k problému měřitelnosti efektivnosti vzdělání uvést, že o efektivnosti vzdělání bude možné vypovídat jedině na základě bilance všech jeho sledovaných účinků (efektů) – ekonomických i mimoekonomických; jak těch, které efektivitu zvyšují, tak těch, které ji snižují. Efektivnost vzdělání bude vždy relativní. O tom, kdy vzdělání bude pokládáno za efektivnější či méně efektivní, budou rozhodovat dané podmínky a rozbor jeho ekonomických i mimoekonomických účinků. Konečně efektivnost vzdělání bude možno empiricky prokázat až ex post, tj. teprve tehdy, až cíle a účinky bude možno konfrontovat s dosaženou skutečností – tedy až nastane daný efekt. (Pařízek, 1999)

8.3 Ekonomická efektivnost vzdělání, podstata problému a jeho význam

Z povahy vzdělání vyplývá, že svými užitky zasahuje do všech oblastí rozvoje života společnosti, tedy i do oblasti ekonomické. Zde se projevuje především jako jeden z hlavních faktorů ekonomického růstu.

Protože vzdělání působí vždy na člověka jako celek a nedají se vydělit jeho jednotlivé složky, objevují se protichůdné názory na vliv vzdělání na produktivitu práce. Podle jedné verze vzdělání zvyšuje produktivitu práce, kdežto podle opačného názoru „vzdělání nemá přímý vliv na produktivitu“, jen filtruje nebo promítá vrozené schopnosti (Psacharopoulos, 1987). Proti této druhé teorii však lze namítnout, že výchova nejen indikuje přítomnost jistých vloh, schopností a postojů, ale rozvíjí je.

Z první uvedené koncepce vyplývá pohled na vzdělání jako na určitou produktivní investici, která má přispívat k růstu produktivity práce a tím i k celkovému hospodářskému růstu, která se tedy navenek projeví určitými ekonomickými účinky. Zkoumání

problematiky vzdělání se tak dostává výlučně do ekonomické sféry: na jedné straně je vzdělání jako investice spojeno s vynaložením určitých nákladů, na druhé straně je realizace vzdělání spojena s určitými ekonomickými efekty (užitky). Tím se zcela logicky dostávám k formulaci ekonomické efektivity vzdělání a jejího měření.

Vyjadřovat ekonomickou efektivity vzdělání tedy znamená porovnávat užitek ze vzdělání (výstup) s náklady spojenými se získáním tohoto vzdělání (vstup). Ukazatel míry ekonomické efektivity vzdělání lze pak vyjádřit zlomkem:

$$\text{Efektivnost} = \frac{\text{užitek}}{\text{náklady}}$$

Efektivnost vzdělání se formuluje jako vztah vstupu a výstupu, jež jsou shodné s celkovými náklady a s celkovým užitekem. Vyšší ekonomické efektivity je pak možno dosáhnout buď zvyšováním výstupu při v podstatě stejném vstupu nebo snižováním vstupu při zhruba stejném výstupu, dále zvyšováním výstupu při současném snižování vstupu a konečně dalšími kombinacemi.

Z formulace problému vyplývá, že při sledování ekonomické efektivity vzdělání jde o využití účelové ekonomické funkce, která má svůj důležitý, i když jen dílčí význam.

Při analýze efektivity nákladů na vzdělání proto musíme posuzovat jeho kvalitu. Ta může vysvětlit, proč se efekt vzdělání hodnotí v jednom případě kladně a ve druhém záporně.

Efektivnost nákladů na vzdělání záleží v porovnání výsledků výuky se společenskými potřebami na jedné straně a s vynaloženými náklady na straně druhé (Pařízek, 1996). Odtud pramení i dvojí zaměření výzkumu. Jedno zkoumá jak dosáhnout stanovených cílů co nejehospodárněji a soustřeďuje se na snižování nákladů. Druhé se zabývá dosahováním co nejvyšších cílů danými prostředky a konfrontací dosahovaných výsledků se společenskými potřebami.

Efektivnost nákladů na vzdělání má tedy dvě kritéria:

- Vnější účinek, užitek, efekt (z latinského effectus – provedení, výsledek, účín), přínos vzdělání pro ekonomický růst, způsob života atd.

- Minimální výše nákladů na vzdělání. Je nutné, aby se stanovených cílů dosahovalo s co nejnižšími duševními a fyzickými silami, úsporně, hospodárně.

Obě tato kritéria se prosazovala v celých dějinách výchovy a mají povahu zákona.

Z uvedené dvojí stránky efektivity nákladů na vzdělání vyplývá, že ji můžeme zvýšit úspornými opatřeními, jako je vyšší počet žáků ve třídě, chudší vybavení škol, kratší školní docházka nebo příprava učitelů, redukce učiva apod. Všechna tato opatření vypadají lákavě a skutečně se používají. (Šréd, 2010)

Abychom je však mohli zhodnotit objektivně, museli bychom změřit dosahované výsledky a jejich účinky. Čili relace cíle a prostředků je provázaná. Platí tu nepřímá úměra:

1. Čím více dosáhnou při stejných nákladech, tím je vyučování efektivnější a
2. čím méně potřebuji k dosažení téhož, tím je vyučování efektivnější.

To platí i pro učení. Měřítkem ke srovnání jsou v prvním případě fixní náklady, ve druhém fixní účinek. Přitom se odlišuje ekonomické hledisko – pak je cíl (čeho se má dosáhnout) druhořadý a pedagogické hledisko – cíl určuje náklady. Z toho vyplývá, že úsporná opatření mohou mít a také mívají opačný výsledek efektivity.

Školní výuka a příjmy studentů

Při studiu *investic do lidského kapitálu* nemůžeme pominout jejich nejrozšířenější formu, *výuku ve školách*. Školu lze v těchto souvislostech definovat jako instituci, která se na výcvik specializuje. Některé školy, například školy pro maséry, číšníky, klempíře atd., se specializují na jednu dovednost, zatímco jiné, například střední a vysoké školy, nabízejí výcvik v široké škále dovedností. Školy a firmy bývají často substitučními zdroji dílčích dovedností. Tato substituce se mění v čase. Například v oblasti práva začíná substituce škol a firem praxí koncipienta v advokátních kancelářích a končí na právnických fakultách. V oblasti technických věd začíná sbíráním zkušeností na pracovišti a skončit může až na technické fakultě. Stát často povoluje různé formy výcviku na pracovišti podmíněné příslušnou atestací proto, aby se utvořil substitut ke školní výuce. To může být motivováno předpokladem, že soutěž v nabídce výuky mezi školami a firmami napomůže výuku zkvalitňovat. (Becker, 1993)

Některé druhy znalostí lze ovládnout lépe, jsou-li současně propojovány s praktickými problémy (například u řidičů, kuchařů atp.). Jiné vyžadují dlouhodobou teoretickou přípravu. Rozvoj další skupiny dovedností vyžaduje jak teoretickou přípravu,

tak také vlastní zkušenosti a z části jej mohou poskytovat firmy, z části školy. Například lékaři nejprve intenzívně studují na příslušných fakultách. Nezbytné praktické dovednosti a zkušenosti však získají teprve po několika letech práce jako sekundáři a jako týmoví lékaři v nemocnici.

Výcvik dovedností v *novém oboru* zpravidla probíhá nejprve na pracovišti. Firmy totiž bývají nejlépe informovány o jeho ceně. Avšak se stoupající poptávkou po novém výcviku, se jeho části postupně přesouvají do škol. Výcvik, který zpočátku mohl být výcvikem převážně specifických dovedností, nabízí absolventům při růstu poptávky po kvalifikaci v novém oboru stále širší možnost uplatnění i v jiných firmách. S růstem nabídky uplatnění mimo školící firmu, přesouvá tato firma stále větší podíl nákladů na výcvik na jeho účastníky. Jakmile si absolventi nového výcviku začnou hradit větší část nákladů (nyní již všeobecného) výcviku sami, objeví se nabídka výcviku nového oboru i ve školách.

Student během pobytu ve škole sice pracuje, za své výkony, za svou „práci“ však nepobírá peníze. Mnozí studenti ale pracují za peníze před nástupem do školy, po vyučování, respektive „vedle“ školy, nebo o prázdninách. Jejich výdělků ovšem bývají nižší, než kdyby školu nenavštěvovali. Je tomu tak proto, že nedosahují výkonů, kterých by dosahovali při plném nasazení, čili kdyby nestudovali. Rozdíl mezi tím, co by si mohli vydělat prací na „plný úvazek“ a mezi skutečným výdělkem (včetně hodnoty volného času) je důležitým alternativním nákladem (*Implicit Cost*) na studium. Poplatky za konzultace, školné, za knihy a veškeré další pomůcky, za dopravu a ubytování, jsou další, tentokrát přímé náklady (*Explicit Cost*). Čisté příjmy studentů lze definovat jako rozdíl mezi skutečnými výdělků a mezi přímými náklady na studium formalizovaným zápisem (Becker, 1993):

$$R = MP - k$$

kde MP je aktuální mezní produkt (shodný s výdělkem) a k představuje přímé náklady. Bude-li MP_0 vyjadřovat *potenciální mezní produkt*, jehož by student mohl dosáhnout při plném nasazení, dá se rovnice přepsat do tvaru:

$$R = MP_0 - (MP_0 - MP + k) = MP_0 - C,$$

kde C představuje součet přímých a nepřímých nákladů, a kde se čisté výdělků liší od potenciálních výdělků a od celkových nákladů. Školy můžeme považovat za zvláštní typ firem a studenty za zvláštní skupinu absolventů výcviku. Tyto okolnosti jsou zcela

zřetelné, když student pracuje v určitém podniku, který je pod patronací jeho školy, což bývá ve vyspělých zemích relativně častý případ vysokých škol.

Naše definice *čistého výdělku studenta* se může zdát podivná, protože školné a další přímé náklady se obvykle do „hrubých“ výdělků nezahrnují. Všimneme si, že nepřímé náklady na školu jsou implicitně vyčleněny, aby výdělky mohly být definovány jako souhrn pozorovaných a dosavadních výdělků. Předchozí výdělky jsou hlavním nákladem studia na střední škole, na vysoké škole i při doktorandském studiu. Výdělky absolventů výcviku na pracovišti by dále měly být čistým nákladem *veškerých* nákladů na studium, včetně přímých nákladů na „školné“. Abychom mohli přesně účtovat, což je důležité zejména při porovnávání výdělků osob, které absolvovaly výcvik ve škole, a které absolvovaly výcvik na pracovišti, je třeba, abychom definovali výdělky studentů stejným způsobem. Čisté výdělky studentů a učňů bývají často záporné ($k > MP$). Tím se studenti liší od většiny osob, které absolvují výcvik na pracovišti.

U školního vzdělání pozorujeme stejné následky jako u *obecného výcviku na pracovišti bez ohledu na to, jestli od potenciálních výdělků odečteme všechny, nebo jen nepřímé náklady*. Absolvováním školy by se měl zvyšovat průběh diagramu výdělků v závislosti na stáří, měly by být slučitelné důchodové a kapitálové účty, měla by se utvořit nepřímá závislost mezi trvalými a momentálními výdělky mladých lidí. Během návštěvy školy by samozřejmě měl být nižší i jejich momentální příjem, čili momentální hodnota jich samých, pokud bychom je považovali za kapitál (Kameníček, 2003).

Měření efektivity nákladů na vzdělání

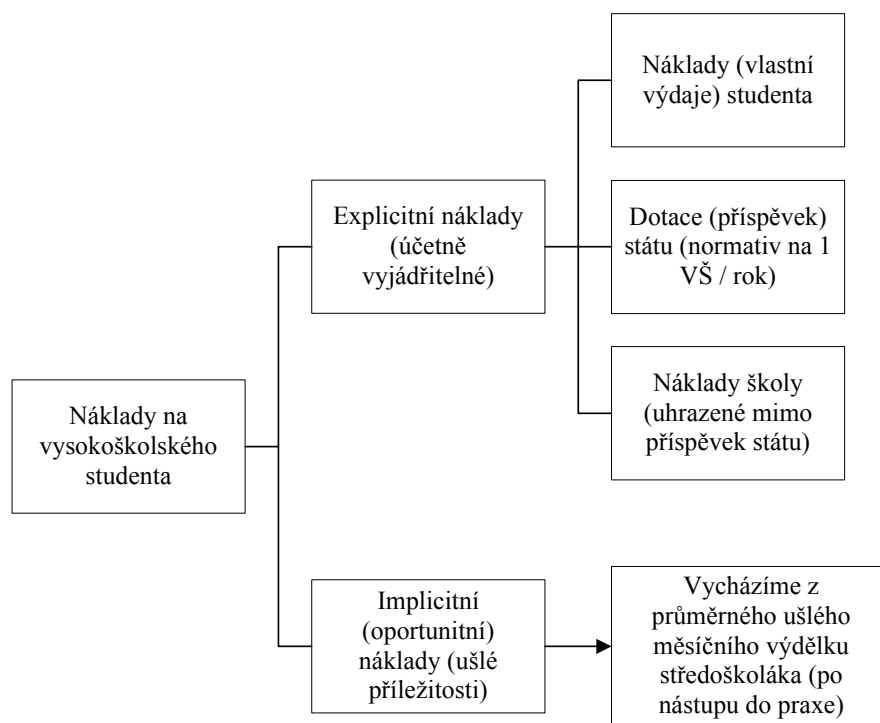
V soulase s uvedenou definicí efektivity vyjádřené jako poměr mezi proměnnými vstupu a výstupu, kdy znamená maximální výstup pro daný vstup nebo minimální vstup pro daný výstup, přičemž poměrujeme výstup společenskými potřebami, se měření efektivity rozpadá na měření nákladů (vstupů), na měření účinků a jejich společenské hodnocení. (Pařízek, 1996)

Vyčíslení **nákladů na vzdělání** je nepoměrně snazší, i když ani tady nelze zjistit přesná data, protože náklady na studenta nesou jednak rodiče a další příbuzní, případně student sám, jednak společenské fondy. Přitom náklady zahrnují vedle výdajů na výuku i výživu, odívání, bydlení, dopravu, lékařskou péči, potřeby pro život studenta ve volném čase a osobní potřeby. Výpočet nákladů je komplikovaný i tím, že stejné náklady mívají u

studentů rozdílné výsledky. Přesto se neinvestiční náklady na studenta dají vyčíslit. Pojetí nákladů investice do vzdělání zahrnuje jednak explicitní náklady, ty jsou zcela zřetelné a obsahují např. školné či náklady na studijní literaturu a pomůcky. Z větší části je však založeno na tzv. nákladech obětované (ztracené) příležitosti (opportunity costs). Ty závisí na hodnotě času potřebného k získání vzdělání. Mírou této hodnoty obvykle bývá ušlá mzda, na kterou by příslušný jedinec dosáhl na trhu práce v současnosti, což představuje výnos z jeho druhé nejlepší příležitosti. On jej ale neinkasuje, resp. jej investuje do vzdělání, do rozvoje svých schopností a vědomostí.

Podle údajů z r. 1995 byly v ČR průměrné mzdy ve srovnání s osobami se základním vzděláním vyšší u vyučených o 5,7 %, u pracovníků s úplným středním vzděláním o 20,9 % a s vysokoškolskou kvalifikací o 38,8 %. Tyto rozdíly se od r. 1990 zvyšují. V USA a v západních zemích jsou mnohem výraznější. V roce 2009 v Česku převýšila průměrná mzda vysokoškoláků celostátní průměr o 66 procent. Průměrná mzda vysokoškoláků by se tak mohla postupně blížit situaci v USA s vyšším podílem bakalářů v populaci a průměrným platem zhruba o třetinu vyšším, než je průměrná mzda.

Obrázek č. 6: Náklady na vysokoškolské studium



Zdroj: Šréd, 2010

Měření účinků výchovy je nesnadnější. Probíhá ve dvou úrovních: ve zjištění zda se dosáhlo stanovených cílů a za druhé ve zkoumání jaké reálné efekty vzdělání má pro jednotlivé oblasti společenského života a pro příjem jednotlivých osob.

První úroveň zjišťují školy samy, školská správa a v řadě vyspělých zemí existují zvláštní instituce, které pravidelně zjišťují soustavou ústředních testů dosažené výsledky (např. v USA nebo Nizozemsku). Dosaženou úroveň zjišťují podle vlastních hledisek školy vyššího stupně při přijímacím řízení nebo zaměstnavatelé. Měření jsou přístupné jen některé výsledky, jiné, jako schopnost spolupráce, lze jen odhadnout.

Zjistit účinek dosaženého vzdělání na rozhodující oblasti společenského života je velmi nesnadné a z velké části se vymyká možnostem i účelností exaktní kvantifikace. To ale neznamená, že takový účinek neexistuje. Hodnocení užitku ze vzdělání je nesnadné pro:

- existenci mnoha různých efektů vzdělání,
- jednotlivé užitky ze vzdělání nemají stejnou důležitost, protože proměny společenských potřeb mění i jejich priority. Ty se ale vzájemně podmiňují,
- nesnadnou až nemožnou vyčíslitelnost užitků (některé složky můžeme jen uspořádat),
- užitky jsou krátkodobé i dlouhodobé, parciální i globální,
- efekty vzdělání nepůsobí nikdy samostatně, ale jsou vždy spojeny s dalšími faktory sociálně ekonomického rozvoje.

Z těchto všech důvodů je výpočet návratnosti investic do vzdělání složitý a nepřesný jak u jednotlivce (když se porovnávají jeho náklady a jejich návratnost v platu) tak u státu. Výpočty se tu liší. Nyní se obecně uznává, že vzdělání přispívá k ekonomickému růstu, ale že je velice nesnadné určit a měřit přesný přínos vzdělání ve vztahu k jiným faktorům.

Pro školskou politiku je velmi důležitá otázka, zda je efektivnější investovat do všeobecného nebo odborného vzdělání. Ani na tuto otázku není jednoznačná odpověď. Opět záleží na představě, co považujeme za vzdělání. V současném vývoji školských soustav ve vyspělých zemích je vidět výraznou tendenci ve středním školství skutečně k růstu všeobecného vzdělání, jež všestranně kultivuje schopnosti člověka.

Z provedeného rozboru vyplynul závěr, že vzdělání má podstatný vztah k ekonomice, ale ta ho nemůže plně určovat. (Šrédl, 2010)

8.4 Užití nákladově výstupových metod při hodnocení ekonomické efektivity vzdělání a vzdělávacích programů ve školství

První skupinu metod, které lze použít při hodnocení ekonomické efektivity vzdělání jsou **metody jednokriteriálního rozhodování**, které jsou známé pod názvem inputově outputové (nákladově výstupové) metody, protože berou na zřetel vztah výstup/náklady.

Předpokládají možnost využití jednoho dominantního kritéria, na které lze ostatní kritéria převést alespoň ordinálně (např. provést jejich uspořádání od nejlepší po nejhorší) nebo i kardinálně (vypočítat užitkovou funkci). Můžeme rozlišit následující jednokriteriální metody (Ochrana, 2001):

- analýza minimalizace nákladů (CMA),
- analýza nákladů a výnosů (resp. nákladů a užitku) (CBA),
- analýza efektivity nákladů (CEA),
- analýza užitečnosti nákladů (CUA).

Atributem všech těchto uvedených metod je tedy analýza nákladů. Ty jsou u všech metod měřeny v hodnotových jednotkách, ale k různě kvantifikovaným výstupům. U metody CMA se výstupy neměří, při CBA měříme hodnotové jednotky, u metody CEA naturální jednotky a při metodě CUA se výstupy měří ve formě užitečnosti.

Jednokriteriální metody vyjadřování efektivity vzdělání

- **Analýza minimalizace nákladů.** Patří k relativně nejjednodušším metodám, ve veřejném sektoru existují značné možnosti jejího použití včetně školství. Při zkoumání efektivity nebudeme oceňovat důsledky vzdělávacího procesu, ale budeme hledat variantu s minimálními náklady. Použije se v případě, že je bráno jako výběrové kritérium pouze hledisko vstupu (nákladů), a předpokládá se, že výstupy jsou kvalitativně i kvantitativně homogenní a relativně shodné. V opačném případě se vystavujeme nebezpečí nesprávného výběru.

- **Analýza nákladů a výnosů (užitku).** Je to metoda typická hodnocením výsledků procesů v peněžních jednotkách, aby je bylo možno poměřovat s náklady. Ve školství předpokládá např. oceňování získaného vzdělání v penězích, aby jej bylo možno porovnávat s náklady na něj vynaloženými.

Analýzu nákladů a výnosů (užitku) jako základní metodu vyjadřování efektivnosti vzdělání můžeme definovat jako soubor praktických metod optimální volby v oblasti sektoru školství respektující kritérium maximální čisté společenské rentability, přičemž jsou všechny uvažované náklady a užitky vyjadřovány v penězích ať již přímým a či nepřímým způsobem.

Náklady jsou souhrnem peněžních výdajů a nepeněžních prvků nutných k využití různých zdrojů pro získání specifického produktu (v našem případě vzdělání). Mezi nepeněžní prvky lze zahrnout omezení plynoucí ze státních regulačních opatření, ale také „náklady příležitosti“, které vyjadřují výhody plynoucí z jiného užití shodného zdroje aj.

Výnosy v daném pojetí představují souhrn uspokojení (užitků) jednotlivců či skupiny jednotlivců, které generuje vzdělávací program v podobě získání určitého vzdělání a jeho užití v praxi. Mohou mít primárně peněžní i nepeněžní formu.

V praxi lze tuto metodu použít jako velmi vhodný nástroj ekonomického rozhodování, kdy za přínos bereme každé zvýšení užitku, za náklad pak považujeme jeho snížení. Snížení užitku je měřeno náklady příležitosti vyhodnocovaného projektu, jimiž se rozumí hodnota obětované alternativní akce (náklady obětované příležitosti). Náklady obětované příležitosti mají hodnotu nejlepší dostupné alternativy.

Při CBA jsou náklady a výnosy kalkulovány po celou dobu životnosti projektu, resp. realizované investiční akce. (Ochrana, 2001)

Pro přijetí alternativy platí následující obecné pravidlo:

$$\sum_{t=0}^T \frac{B_t - C_t}{(1+r)^t} > 0$$

kde: t – dané časové období,

T – konečný časový horizont, kdy projekt završí svou ekonomickou životnost,

B_t – výnos v období t,

C_t – náklad v období t,

r – společenská diskontní sazba.

Z uvedeného vztahu vyplývá, že investiční akce je ekonomicky přínosná tehdy, jestliže diskontovaná hodnota výnosů převyšuje diskontované náklady. Budeme-li uvažovat peněžní ohodnocení nákladů a výnosů, pak výsledný efekt námi uvažované investiční akce je kvantifikován vztahem:

$$E = \frac{B}{C}$$

kde: E – výsledný efekt,

B – výnos z veřejného projektu za celou dobu životnosti,

C – náklady na implementaci projektu a náklady za celou dobu životnosti projektu.

Nejvýše hodnocena je ta alternativa, která má nejvyšší efekt z jednotky nákladů. V praxi je často nemožné přesně kvantifikovat přínosy a náklady v peněžních jednotkách, přesto ale jejich strukturální enumerace dává politickým rozhodovatelům jiný (komplexnější) úhel pohledu pro výběr konečné alternativy. Exaktně vzato, výnosy a náklady bychom měli ohodnocovat stínovými cenami. Pokud je to obtížně proveditelné, konstruují se modely tzv. náhražkových trhů, které umožňují stínové ceny odvodit. Při analýze nákladů je třeba rozlišovat mezi přímými náklady (jsou vyjadřovány zpravidla tržními cenami) a nepřímými náklady, které jsou obvykle oceňovány jako alternativní náklady (náklady ušlé příležitosti).

Použití metody výnosnosti investic

Další metodou, kterou můžeme použít pro výběr alternativ investičního typu, je **metoda výnosnosti investic**. (Ochrana, 2001) Při použití této metody potřebujeme určit náklady na daný projekt a jeho výnosy. Do nákladů zahrnujeme i alternativní náklady. Po stanovení nákladů a společenských výnosů se v konečném kroku stanoví čistá současná hodnota uvažovaného (např. vzdělávacího) projektu.

Podstatou metody stanovení míry návratnosti investic na veřejnou akci je porovnání ceny a užitků z uvažované investiční akce, přičemž je hledána taková úroková míra, při níž se současná hodnota peněžních příjmů z realizovaného projektu rovná kapitálovým výdajům na jeho realizaci. Určujeme tedy vnitřní výnosové procento (míru návratnosti investiční akce), tj. řešíme rovnici vzhledem k úrokové míře jako neznámé:

$$C = \sum_{n=1}^T \frac{B_n}{(1+r)^n} \quad \text{pro } n = 1, 2, 3, \dots T$$

kde: C – celkové náklady na vzdělávací projekt (pořizovací investiční náklady),
 B_n – výnos B v roce n ,
 r – (neznámá) úroková míra, při které se současná hodnota peněžních příjmů z uvažovaného projektu rovná kapitálovým výdajům na jeho realizaci
 T – doba životnosti vzdělávacího projektu.

Jestliže tedy budeme např. navrhovat různé vzdělávací projekty a chceme stanovit (odhadnout) míru návratnosti, zahrnujeme do C celkové náklady vzdělání jedince včetně nákladů obětované příležitosti (tedy nákladů v podobě ušlé mzdy, které kalkulujeme po dobu, kdy se student připravuje na škole). Užítky B jsou pak dány rozdílem mezi tím, jak daný jedinec odhaduje příjem po realizaci vzdělávacího projektu, a příjmem, který by dostával, kdyby nebyl daný projekt realizován. Užítky jsou vztahovány k délce produktivního věku.

Při použití této metody je třeba rozlišovat mezi společenskou mírou návratnosti, s níž kalkulujeme při ohodnocování veřejných projektů, tedy zamýšlených akcí (analýza ex ante), a individuální mírou návratnosti, která vyjadřuje individuální náklady a užítky. Používáme ji při konstrukci poptávkové křivky po vzdělání.

- **Analýza účinnosti nákladů (nákladové efektivnosti).** Je vhodná zejména pro sledování efektivnosti ve veřejném sektoru tam, kde instituce pracují na bázi systému hromadné obsluhy. Patří k nim např. vzdělávací instituce, finanční úřady, kdy ocenění účinků daných institucí v peněžních jednotkách je komplikované. Základní kritériální otázkou je, jak lze nejlevněji dosáhnout daného cíle. Výstupy instituce pak mohou být kvantifikovány nepeněžně, např. důsledky vzdělávání jsou u vzdělávacích programů ve školství měřeny v naturálních jednotkách (např. počet absol. studentů), přičemž se zde porovnávají výstupy sice jiné kvantitativně (různé počty studentů), ale stejné povahy a navíc tyto výstupy pokládáme za žádoucí. V případě pedagogických fakult universit si lze představit, že do stejného vzdělávacího programu Čj – Pedagogika je vložena určitá finanční částka (z veřejných i soukromých zdrojů). Bude nás zajímat, kolika studentům bude umožněno absolvovat uvedené fakulty (ve shodném vzdělávacím programu Čj – Pedagogika) při daném finančním vkladu (investici). Studium učitelství na pedagogické fakultě považujeme přitom za společensky žádoucí.

- **Analýza užitečnosti nákladů.** Pro analýzu efektivity ve veřejném sektoru můžeme rovněž použít metodu CUA, která je založena na sledování porovnávání přírůstků vstupů (inkrementálních nákladů projektu) a výstupů. Lze ji použít např. pro ohodnocování efektivity zdravotnických a ekologických programů. Přínosy se měří v jednotkách tzv. životnosti, upravené o kvalitu života.

Nejvíce se užívá ve zdravotnictví, ale její princip lze aplikovat i ve školství. Důsledky alternativ se měří v upravených naturálních jednotkách, což umožňuje zohlednit, že ne vždy vyjadřují stejné jednotky výstupu stejnou míru užitečnosti pro jednotlivce i společnost. Touto metodou je postižena i kvalitativní stránka výstupu. Jako příklad použití metody CUA lze uvést porovnání užitečnosti vstupů (nákladů), realizovaných z veřejných zdrojů u různých studijních programů na Pedagogické fakultě UK. Zajímá nás nejen kolika studentům umožní stejná investice vystudovat určitý (ale odlišný) obor na pedagogické fakultě, např. Čj – Pedagogika a Čj – Biologie, ale přihlíží i k hledisku, že environmentální vzdělání má širší společenský význam ve smyslu ekologickém, pro tzv. udržitelný rozvoj. To umožňuje zdůvodnit ze společenského hlediska event. vyšší náklady přírodovědného studia. (Šrédli, 2010)

9. Kvalita vzdělávání v ekonomické teorii

Po revoluci v ekonomické teorii 60. let, která zavedla pojem lidského kapitálu do ekonomie, již není tabu hovořit o **ekonomické hodnotě vzdělání**. Náhodná pozorování i statistické údaje ukazují, že lidé s vyšším vzděláním pobírají relativně vyšší mzdy vůči lidem s nižším vzděláním (Psacharopoulos, 1972). Lidé v podstatě vytvářejí svůj lidský kapitál zčásti tak, že investují do školního (formálního) vzdělání a tyto náklady mají podobu poplatků (pokud nějaké jsou) a ušlých příjmů po dobu studia. Hlavní úlohou ekonomů, kteří se zabývají vzděláním, je určit, zda míra návratnosti investic do vzdělání je dostačující k ospravedlnění těchto výdajů ve srovnání s jinými možnostmi užití vynaložených zdrojů.

Všeobecně se soudí, že vznikem dodatečných peněžních a nepeněžních příjmů (přínosů, užitků), které jsou důsledkem vzdělání dané osoby, je na tom společnost jako celek lépe, jestliže více lidí získá vyšší školní vzdělání; na základní, střední a vyšší úrovni je výuka státem podporována, a proto jsou individuální náklady menší než celkové náklady. Ukazuje se stále zřetelněji, že nejen kvantita, ale také kvalita školního vzdělání, které jedinec obdržel, je důležitá při určování příjmů, které dostává.

9.1 Měření kvality

Abychom porozuměli ekonomii kvality vzdělání, je důležité stanovit, **jak bude kvalita měřena**. Někteří pedagogové měří kvalitu vzdělání pouze sledováním toho, jak jsou hodnoceny produkty škol nebo univerzit (např. procento absolventů univerzity, kteří získali PhD., počet vysokoškolských absolventů v „Kdo je kdo“). Ale pokud nejsou sledovány vstupy, tyto typy měření nevypovídají nic o efektivnosti výuky nebo o úloze vzdělání při určování jeho výsledku. Někteří chápou **vlastní proces vzdělávání jako částečné měřítko kvality**, tedy jestliže školy provádějí určité věci daným způsobem, aby vzdělávaly studenty (např. malé, osobní třídy, dobré ubytování, efektivní pedagogika), jsou to důležité prvky kvality (Trow, 1975). Tento přístup je obtížné přijmout bez implicitní myšlenky, že uvedený proces je pozitivní, protože má určitý dopad na studenty, i když jeho účinek není tradičními prostředky měřitelný.

Ekonomická teorie zastává názor, že instituce nebo vzdělávací programy mají vysokou kvalitu tehdy, jestliže mají velmi kladné účinky na studenty, kteří se jich

zúčastňují nebo na jiné příjemce výnosů ze vzdělávání, např. na společnost jako celek. Avšak tato definice je tautologií, jestliže ji někdo použije, může považovat za jisté, že školy nebo programy s vyšší kvalitou vytvářejí větší výnosy než ostatní. Je otázka, kolik tato vyšší kvalita stojí a jakou hodnotu mají dodatečné náklady, tedy jestli je míra návratnosti výdajů určených k získání vyšší kvality srovnatelná s mírou návratnosti při alternativním užití prostředků.

Lze snadno provést analýzu míry návratnosti tohoto typu, jestliže by uvažovaným výnosem byly příjmy, nebo přesněji vyšší příjmy z vyšší kvality vzdělání ve srovnání s nižší kvalitou vzdělání. Avšak jiné výnosy jako např. dokonalejší rozhled nebo aspirace na základní/střední úrovni nebo lepší znalosti či změněné postoje na vysokoškolské úrovni jsou obtížněji měřitelné nebo hodnotitelné ve finančním vyjádření.

Bylo by užitečné vytvořit časovou řadu nebo řetěz příčin vlivů, které vedou ke zlepšení příjmů. Jestliže zlepšení čtenářských schopností na základním stupni vzdělání vede k větší snaze a schopnosti získat další vzdělání, což zvyšuje pravděpodobnost vstupu na vysokou školu, následující studium zase vede k získání větších znalostí a nových postojů, což konečně vede k vyšším příjmům po škole. Potom všechny individuální výnosy mohou být chápány jako indukovaný důchod. Teoreticky by bylo možné určit, kolik ze změny důchodu je výsledkem dané změny ve čtenářských schopnostech. Pak by bylo možné provést kalkulaci míry návratnosti. Avšak na každém školním stupni dopad vzdělání má výsledky, které alespoň zčásti nejsou vztaženy k pozdějším příjmům. Vystává problém identifikace a zhodnocení všech výnosů, které jsou odvozeny ze zkušeností se školami různé kvality.

Navíc při hodnocení změn uskutečněných školami a univerzitami různé kvality (samozřejmě ostatní faktory, které mohou ovlivnit změny, jsou konstantní) je otázkou, zda by se mělo užívat **absolutní nebo procentuální vyjádření změn**.

Mohlo by se stát, že programy, které se obvykle považují za vysoce kvalitní, povedou k větší absolutní změně ve znalostech, postojích a příjmu, ale programy s nižší kvalitou vyústí ve větší procentuální zlepšení (protože původní úroveň studentů byla nižší). Samozřejmě, pokud jsou uvažovány původní úrovně znalostí apod., absolutní a procentuální změny by vyústily ve stejné posuzování kvality. Učinit tak, by ale znamenalo vytvořit nespravedlivý kontrolní experiment. Tedy jestliže stejná osoba navštěvuje program s vysokou nebo s nízkou kvalitou, efekt (nebo přidaná hodnota) by byl větší

v kvalitnějším programu. Ale jestliže se méně schopný student zlepšil o stejný počet procent ve škole s nízkou kvalitou jako schopnější student ve škole s vysokou kvalitou, výkon méně kvalitní školy pravděpodobně víc vyniká. Tak to, co bylo považováno za program nižší kvality, by mohlo vykázat lepší výsledky a někdo by mohl říci, že se tak vytváří vyšší kvalita. Ale tato hodnocení leží mimo rámec typické ekonomické kalkulace, která bere v úvahu jenom absolutní zisky.

Uvedená diskuse ukazuje neadekvátnost tautologické definice kvality vzdělání: je-li kvalita definována jako úspěšná změna studentů, lze vždycky shledat, že vysoce kvalitní programy mají větší účinky. A pokud přínosy a náklady vyšší kvality nemohou být ohodnoceny v penězích, což mohou být jen obtížně, kalkulace míry návratnosti je obtížná nebo nemožná.

Zvláště ekonomové, ale i jiní odborníci odvozují rozdíly v kvalitě z rozdílů ve více nebo méně objektivních mírách institucionálních charakteristik, které mohou vyjádřit v cenách. Například na základní nebo střední úrovni škol bývá kvalita měřena školním vybavením (budovy, laboratoře nebo knihovny), kvalifikací učitelů (vzdělání a praxe) a akademickými programy, výší platů, velikostí tříd, sociální skladbou studentů nebo výdaji na žáka, což je shrnutí většiny jiných měr, které se vztahují k nákladům. Ocenění všech těchto měr lze vypočítat, pravděpodobně s výjimkou sociální skladby studentů. Avšak i v případě tohoto ukazatele lze argumentovat, že vyšší výdaje na studenta udrží více studentů s vyšším sociálně ekonomickým statusem (SES) v systému veřejných škol, místo toho, aby odešli studovat na dražší soukromé školy. Přestože mnohé z těchto měr si jsou podobné, výzkum v USA ukázal, že málo škol má ve všech ukazatelích vysoké hodnocení. Institucionální charakteristiky, které mají svůj vliv v jedné oblasti, ho pravděpodobně nebudou mít v jiných oblastech přínosu studentům.

Na vyšší úrovni vzdělání bývá kvalita měřena více způsoby. Ukazatelé nákladů zahrnují průměrné platy na fakultě a výdaje na výuku i všeobecné výdaje na studenta. Charakteristické rysy studenta, které mají vztah ke kvalitě, jsou součástí průměrného Testu školních schopností (SAT) pro začínající studenty nebo se vztahují k podílu přijatých zájemců o studium. Jedná se o výběrové ukazatele. Velikost (počet studentů) a počet studentů na fakultu (v %) jsou také důležité, stejně tak produktivita fakulty ve výzkumu. Konečně lze získat hodnoty měřící pověst fakulty podle vyjádření pedagogických a administrativních pracovníků fakulty, kteří pravděpodobně vědí, jak se instituce a katedry

liši v kvalitě (souhrn zkoumání z oblasti vyššího vzdělávání viz Lawrence a Green, 1980). Tato hodnocení ukazují, že prestiž lze chápat jako interakci mezi velikostí a výběrovostí. Např. nejprestižnější instituce jsou relativně velké a mají vysoce výběrové požadavky na přijímání vysokoškoláků. Tam, kde prestižní měřítko dává větší váhu výběrovosti před velikostí, tam význam velikosti závisí na výběrovosti. Tedy mezi nevýběrovými vysokoškolskými institucemi velikost nehraje skoro žádnou úlohu. Měřítko prestiže, výběrovosti a finanční podmínky, zejména výdaje na studenta pro účely vzdělávání a pro všeobecné účely, ukazují silnou a trvalou vazbu s celkovou kvalitou vzdělávacího programu, jak byla hodnocena odborníky v této oblasti (Astin a Solomon, 1981). Na vysokoškolské úrovni jsou produktivita fakulty v publikování a velikost instituce v nejtěsnějším vztahu s odhady odborníků o kvalitě vzdělávacího programu.

9.1.1 Vztah mezi dobou studia a velikostí příjmů

Protože největší individuální náklady na získání vzdělání tvoří možná alternativní užití času stráveného ve škole, nejjednodušší podoba modelu investic do lidského kapitálu vztahuje tvorbu lidského kapitálu k rokem studia. Lidský kapitál jedince se zvyšuje, jestliže stráví více času ve škole a to naopak vede k růstu individuální produkční kapacity, která se poté odráží ve vyšších příjmech. Platí tedy: čas strávený ve škole → lidský kapitál → produkční kapacita → příjmy.

Je zde několik bodů, v nichž může být tento jednoduchý vztah brán v potaz. Všichni lidé, kteří strávili stejný čas ve škole, jistě nemají stejnou produkční kapacitu. Některé vzdělávací programy, řekněme umělecké, mají větší spotřební složku (zejména materiální) než jiné, např. ve strojírenství. Přitom umělecké absolutorium může přinášet vyšší nepeněžní výnosy (užitky) např. v podobě popularity a nižší výnosy v podobě zvýšené produktivity a důchodu.

Podobně lze pozorovat dva stejné vysokoškoláky se stejným rozsahem lidského kapitálu, z nichž jeden má v soukromém sektoru vyšší příjem než druhý ve veřejném sektoru. Jejich odlišné platy by mohly odrážet skutečnost, že veřejný zaměstnanec dostává část svého výnosu v podobě jistoty zaměstnání, zabezpečení nebo uspokojení z toho, že pomáhá své zemi prostřednictvím veřejných služeb. V obou případech je možné, že celkové výnosy z let školní docházky jsou rovnocenné, i když se penězi vyjádřené příjmy liší.

Také si musíme připomenout, že produkční kapacita není jen funkcí množství, které jedinec může vytvořit (počet slov napsaných za hodinu, nebo počet vyučovaných studentů za týden), ale také hodnoty tohoto produktu.

Mohou nastat situace, kdy produktivnější jedinci neberou více. Příkladem toho může být, jestliže ženy, rasové nebo etnické menšiny nebo příslušníci nižších sociálních tříd jsou na pracovním trhu diskriminováni, a proto mohou dostávat méně, než je příjem dosažený stejně produktivním členem nediskriminované skupiny. Navíc ti, kteří stráví více času ve škole, mohou být produktivnější než ti, kteří tam stráví méně času, ale může to být proto, že „více vyučovaná“ skupina by byla produktivnější i bez této výuky. V tomto pojetí školy slouží jen k vyhledání méně produktivních mezi námi, aby zaměstnavatelé mohli identifikovat ty produktivnější. Jsou-li jiné prostředky identifikace více a méně produktivnějších jedinců dražší než rozlišení prostřednictvím vzdělání, pak funkce vzdělávacích institucí je citlivým nástrojem této služby. Ale podle této třídící hypotézy školy nevytvářejí dodatečný lidský kapitál nebo produkční kapacitu těm, kteří je absolvují.

I když školy a univerzity vytvářejí dodatečný individuální lidský kapitál, celkový lidský kapitál závisí také na jiných faktorech (např. talentu, rodinném zázemí, zdraví, zkušenostech, motivaci). Tedy každý jednoduše předpokládaný vztah mezi roky strávenými ve škole a příjmy přeceňuje příspěvek školního (formálního) vzdělání, protože jiné faktory než výuka (které mají pravděpodobně vztah k letům stráveným ve škole) nebyly brány v úvahu.

Nakonec se argumentuje tím, že čas (zejména léta studia) strávený ve škole je nevhodnou mírou rozsahu získaného vzdělání. Například strávit 12 let na základní a střední škole v USA může znamenat něco velmi odlišného pro mladého bělocha v bohatém severním státě, kde byly školy otevřeny 175 dní za rok a kde běžné výdaje na žáka při průměrném denním provozu činily cca 100 dolarů za rok, a pro černého mladíka, který navštěvoval segregovaný jižní školní systém otevřený 156 dní v roce, kde byly průměrné výdaje na žáka 19 dolarů za rok (tyto rozdílly se blíží těm, které popsal Welch v r. 1973 pro období 1939-40). Podobně dva roky na veřejné univerzitě mohou znamenat něco velmi odlišného než strávit dva roky na přední soukromé univerzitě (fakultě svobodných umění), kde výdaje na studenta mohou být téměř šestkrát větší (Bowen, 1980).

Skoro všichni pedagogové a zákonodárci věří v to, že škola přináší svým studentům intelektuální a společenský rozvoj a že „dobré“ školy mají více příznivých efektů než

„chudé“ školy. Ale žádní vyučující ani zákonodárci se neshodnou na tom, co vytváří dobrou školu. Shodují se v tom, že více zdrojů je lépe než méně, ale ne v tom, že každý jednotlivý zdroj ovlivňuje určitý výsledek (Jencks a Brown, 1975).

Na všech úrovních školství se tedy objevují dvě otázky: které výsledky budou ovlivněny výukou vysoké kvality a které charakteristiky vyjadřují výuku vysoké kvality?

9.1.2 Vliv kvality vzdělání na změny u studenta

Studie vlivu kvality výuky na předvysokoškolské úrovni se zaměřují na změny u studenta v poznávacích schopnostech v krátkém období, na konečný přínos výuky a na vývoj kariéry a příjmů v dlouhém období. Studie vyššího než středního vzdělání se zaměřují na změny v poznávacích a afektivních charakteristikách studentů a vysokoškoláků a na úspěch v kariéře a příjmy.

Všeobecně vzato, žádná dílčí charakteristika školy nemá podle učiněných zjištění konzistentní vliv na výsledky studentských testů, schopnosti studentů nebo jejich plány dalšího vzdělávání.

„Na jedné straně téměř každá studie označuje jednu nebo více charakteristik školy, které ukazují, že nemají náhodný vliv na výsledky testů nebo plány vzdělávání. Na druhé straně charakteristiky, které se ukazují být významné v jedné studii, pravděpodobně se neukáží jako významné v jiných studiích.“ (Jencks a Brown, 1975).

Na vyšší úrovni vzdělávání se Astin pokouší určit dopady určitých tradičních ukazatelů výlučnosti institucí na intelektuální úspěch vysokoškolského studenta. Jeho analýza „nepotvrdila hypotézu, že úspěch studenta ve společenských nebo přírodních vědách je usnadněn intelektuální úrovní jeho spolužáků, úrovní akademické soutěživosti nebo finančními zdroji navštěvované instituce ... Výsledky těchto analýz nasvědčují tomu, že by bylo rozumné připomenout si některé z našich tradičních poznatků o výlučnosti elitních institucí, zejména ve vztahu k intelektuálnímu vývoji studenta.“ (Astin, 1968).

V dřívější práci Astin vyjádřil určité charakteristiky univerzit, které by bylo možné chápat jako vztahující se ke kvalitě (ubytování, bohatství ve smyslu, že je čtyřletá místo dvouletá univerzita, dostupnost vyšších programů, vysoká úroveň vztahů mezi studentem a fakultou aj.), a které souvisejí s většími než průměrnými změnami charakteristik přijatých studentů. (Astin, 1977).

Avšak Solomon a Ochsner zjistili, že některé z těchto změn postojů a hodnot studentů byly zpětně změněny v období mezi dokončením studia a třemi následujícími lety. To nasvědčuje skutečnosti, že některé z dopadů vysokoškolských znaků identifikovaných Astinem nepřetrvávají dlouho po absolvování; jinak řečeno, dopady na studentské postoje a hodnoty ze strany univerzit různé kvality nemusí být dlouhodobě významné (Solomon a Ochsner, 1978).

9.1.3 Vliv kvality vzdělání na příjmy

Tato negativní zjištění ohledně trvání vlivu kvality školy nebo univerzity na změny intelektuálních schopností a postojů studentů jsou v ostrém protikladu se zjištěními ohledně dopadů kvality na příjmy. Wachtel zjistil, že výdaje na studenta (tradiční měřítko kvality na základní a střední úrovni) má silný vliv na dosažené příjmy, hned po kvalitě univerzity a charakteristických vlastnostech osobnosti (např. IQ) a rodiny (např. SES) (Wachtel, 1975). V pozdější práci uzavírá, že míra kvality školy vztahující se k rozpočtu, jako třeba výdaje na žáka, jsou nadřazené vztahům učitele a žáka a ročnímu platu učitele (Rizzuto a Wachtel, 1980).

Solomon (1975) shledal, že „kvalita institucí vyššího vzdělávání má důležité dopady na příjem v průběhu života těch, kteří jimi prošli.“ Subjektivní měřítka kvality, ale také objektivnější ukazatelé jako průměrné škály SAT studentů prvního ročníku a platy na fakultě se vztahují k příjmům.

Kvalita vzdělání ovlivňuje pozdější příjmy více než příjmy ihned po vstupu do zaměstnání. Tyto výsledky jsou trvalé i po úpravě na základě abstrakce od konkrétních voleb zaměstnání, individuálních schopností a společensko-ekonomického zázemí (Solomon, 1975).

Solomon v dřívější práci zkoumal podobné vztahy na vzorku s širším spektrem schopností než ve studii z r. 1975. Kvalita institucí (měřená výběrovostí nebo průměrnými škálami SAT vstupujících žáků) má opět značný vliv na příjmy, a to silnější u těch, kteří pracují déle. Efekt kvality byl očištěn od kritéria let školní docházky, volby druhu kariéry, hlavního studijního oboru a osobních charakteristik (Solomon 1981).

Vysvětlení paradoxu

Shrneme-li výše uvedené studie, je evidentní zajímavý paradox. Měřítka kvality škol a univerzit, která jsou užívána, se nezdají být spojena se změnami ve znalostech studentů nebo jejich postojů. Tataž kvalitativní měřítka patrně nemají silnou vazbu na příjmy, i když se bere v úvahu mnoho jiných faktorů, které působí na lidský kapitál. Jestliže rozdíly mezi institucemi nepůsobí na změny u studentů, proč by měly být spojovány s rozdíly v jejich příjmech po dokončení studia? Toto mohou naznačit následující vysvětlení.

Za prvé, je možné, že školy a univerzity různé kvality mění studenty, avšak způsoby, které nejsou (a pravděpodobně nemohou být) měřeny. Je možné, že kvalitnější školní vzdělání umožňuje studentům snáze se přizpůsobit praxi, ale to je obtížné měřit. Může však posílit záměr studentů získat vyšší příjmy. Pokusy měřit tento vliv by byly neefektivní. Anebo testy znalostí získaných ve škole mohou být chybné, zavádějící nebo založené na chybném typu znalostí. Například často slyšíme, že schopnost komunikovat (psát, správně mluvit) je ve většině zaměstnání důležitá. Žádná skutečná analýza na velkém počtu vzorků, která by se pokusila zjistit, zda školy nebo univerzity různé kvality ovlivňují u svých posluchačů různě schopnost psát a mluvit, nebyla dosud provedena. Rysy jako důvěryhodnost, tvořivost, přizpůsobivost, flexibilita se dají těžko dobře měřit a jejich změny je obtížné z výzkumů získat.

Za druhé, rozdíly v kvalitě by mohly jistě ovlivnit učení a postoje studentů, ale ukazatelé kvality, které byly používány v různých studiích, by mohly být neadekvátní. Je možné, že hrubá měřítka kvality školy nebo univerzity, o nichž se ukázalo, že mají vztah k příjmům, zastírají jiné faktory, které ovlivňují změny u studentů. Hanushek prováděl mikrostudii několika systémů základních škol a dospěl k závěru, že „faktory, které jsou dosaženy v rámci školních systémů, a které jsou důležité při určování úrovní úspěchu, nejsou většinou charakteristickými rysy škol a učitelů. Suma předepsaných výdajů směřuje k dosažení tří druhů vstupů: velikost třídy, zkušenost učitele a stupeň vzdělání učitele ... charakteristické rysy učitelů, které se ukazují být důležitými v uvažovaných modelech, zahrnují verbální schopnost učitele ... dobu nabytí jeho pedagogických zkušeností a podíl barevných učitelů (což lze interpretovat jako míru kvality pedagogických zkušeností barevných učitelů)“ (Hanushek, 1972).

Pokud tato zjištění zobecníme, lze pochopit, proč výdaje na studenta nejsou vhodným nástrojem předvídání úspěchu studenta. Uvažujme známý příklad, kdy

v bohatých okresech tyto výdaje už nerostou, jsou však vysoké na studenta a mají starší zkušené učitele. Chudší okresy s nižšími výdaji by mohly požadovat nové učitele, a protože mladí učitelé nemají žádnou volbu svého umístění, končí v chudších okresech. Má-li Hanushek pravdu, kladný dopad mladých učitelů může být kompenzován dodatečnými zdroji v bohatých okresech, a tedy vědci nemusí zjistit žádný vztah mezi výdaji a změnami u studentů.

Většina měření výdajů na školství se týká celých okresů, i když zřejmě mohou být velké odchylky ve výdajích a odpovídajících zdrojích v rámci okresu. Školy v ghettu nebo školy s nízkým SES mohou získat méně pozornosti, když požadují zdroje z centrálního úřadu okresu. Rodiče v bohatých oblastech by mohli přispívat více svým časem a penězi na podporu veřejných fondů. A nejschopnější učitelé by si mohli zvolit výuku na školách pro bohatší společenské vrstvy. Analogie mohou být nalezeny na odlišných katedrách stejné univerzity (lepší přístup ke zdrojům instituce, doplňkové fondy ze soukromých zdrojů a odlišná kvalita výuky). Takže i když mezi jedním a druhým okresem nebo mezi jednou a druhou univerzitou se zhruba rozdíl mezi mírami výdajů zdají být bezvýznamné, mohou mít důležité dopady. Avšak lze je těžko měřit.

Bohatší školy mohou měnit studenty jinými způsoby ve vztahu k jejich pozdějším potenciálním příjmům. Nebo zde mohou být nesprávné korelace mezi obojím. Např. studenti z okresů s bohatšími školami mohou být lépe připraveni z jiných zdrojů, jako je třeba rodina nebo zájmy, směrem k lepšímu uplatnění v praxi.

Jinou příčinou zřejmého nesouladu mezi výsledky výzkumu o vlivu kvality vzdělávání na změny u studentů a jejich budoucími příjmy mohou být nalezeny v hypotéze signálů.

„Hypotéza signálů uvádí, že rozdíly mezi příjmy při různém vzdělání, i když se očistí od rozdílů vzniklých v důsledku jiných faktorů než vzdělání, neodrážejí přímo efekty vzdělání zvyšující produktivitu, ale pouze efekty vzdělání jako nástroje, který signalizuje již dříve existující rozdíly ve schopnostech (Layard a Psacharopoulos, 1974). Funkce příjmů u jedinců nepředstavují jednoznačné ověření, protože i když je zřejmé, že existuje korelace mezi důchodem a vzděláním, není zřejmé, proč tomu tak je. Většina lidí by souhlasila s tím, že signál je částečným vysvětlením, ale stále existuje diskuse o tom, jak velkou úlohu hraje. Většina provedených testů ukazuje, že základní důvod korelace mezi

příjmem a vzděláním může být vysvětlen na základě poučky teorie lidského kapitálu, že vzdělání zvyšuje produktivitu (Chiswick, 1973, Layard a Psacharopoulos, 1974).

V dobách nebo v zemích, kde jen relativně málo lidí získalo hodně let školní výuky, je alespoň teoretická možnost, že zaměstnavatelé budou používat léta vzdělání jako signálu k rozlišení mezi více a méně produktivními pracovníky. Lze to přijmout, i když někdo věří a někdo nevěří, že zaměstnavatelé mají pravdu, jestliže předpokládají, že vzdělanější pracovníci jsou produktivnější, a i když ano, zda větší produktivita je skutečně důsledkem výuky. Avšak z nedávných amerických zkušeností vyplývá, že v podmínkách velkého zvýšení počtu absolventů tradičních univerzit pouhý signál „absolvování univerzitní docházky“ již nadále nezaručuje vysokou produktivitu v zaměstnání. Otevření přístupu ke studiu a pokles standardů jistě umožnilo absolvovat univerzitu mnoha lidem, kteří by v minulosti neuspěli.

Zaměstnavatelé tedy nemohou nadále používat léta školního vzdělání jako efektivní signál a mohou začít rozlišovat školy podle kvality, což bude lepší druh klasifikačního nástroje. Jestliže alespoň částečnou příčinou vyšších příjmů těch, kteří navštěvovali školy a univerzity vyšší kvality (za jinak stejných okolností) jsou klasifikační účinky, které neodrážejí skutečné rozdíly v produktivitě (např. pouhé absolvování Harvardu), pak korelace mezi příjmy a kvalitou školy by byla vyšší než mezi kvalitou školy a změnami u studentů.

9.1.4 Shrnutí: Konflikt mezi kvalitou a rovností

Současný výzkum vlivu různé kvality výuky přináší poněkud paradoxní výsledky. Ekonomové, sociologové a psychologové zatím nebyli schopni identifikovat dimenze kvality institucí, které mají konzistentní a trvalé efekty na změny znalostí a postojů studentů. Na středoškolské i vysokoškolské úrovni má kvalita výuky důležité dopady na příjmy.

Shrnují-li nedávnou literaturu, která užívá údaje o vstupech zdrojů do školství jako ukazatel kvality, Rizzuto a Wachtel uzavírají (1980): „Za prvé, výdaje na studenta ukazují pozitivní a významný vliv na jeho budoucí příjmy. Za druhé, výnosy z kvality škol jsou podstatně větší pro černé než pro bílé. Za třetí, projevují se klesající výnosy z výdajů na žáka ve školství. Za čtvrté, existuje možnost záměny mezi kvantitou a kvalitou vzdělání (tzn. léta školní docházky a výdaje na žáka mohou být chápány jako substituty). Za páté,

společenská mezní míra výnosnosti investic do kvality škol je nejméně tak velká jako mezní míra návratnosti investic do dodatečných let školní docházky. Konečně, výdaje na studenta mají kladný efekt na úroveň dosaženého vzdělání.“

Uvedení autoři uzavírají novější studii pozorováním, že „během posledního desetiletí rozdíl ve výnosech z kvality a kvantity ve školství se dosti zúžily. To nasvědčuje zlepšení v alokaci fondů ve školství v období 1959-69... Společenská výnosnost investic do kvality vzdělání černých obyvatel, zejména vysoce vzdělaných, dramaticky stoupla v minulém desetiletí“ (Rizzuto a Wachtel, 1980).

Foster a Rodgers shrnuli výsledky svého výzkumu vyššího vzdělání takto: „Univerzity dosahují uspokojivý výnos z výdajů, které zlepšují kvalitu.“ Ze své práce vyvozují, že „kvalita“ se počítá. Ovšem to neznamená, že se počítá kvůli poznávacím schopnostem nebo získaným vědomostem. Může to znamenat, že se studenti dobrých škol učí, jak se přizpůsobit dílčím společenským normám, nebo že zaměstnavatelé preferují dobré školy. Různé studie by se měly snažit ukázat, proč dobré školy znamenají vyšší příjmy. Nyní je postačující říci, že tomu tak je“ (1980).

Tato studie se pokusila vyřešit paradox několika způsoby. Ačkoliv se zdá být rozumným názor, že alespoň část korelace mezi kvalitou a příjmy lze vysvětlit pomocí teorie lidského kapitálu, nemůžeme vyloučit teorii signálu kvality navštěvované školy. Jak poznamenal Hanushek (1979): „Bohužel, žádný přesvědčivý test nebyl dosud vytvořen, který by dokázal rozlišit mezi modelem signálů a standardnějším „produkčním modelem“.

Od poloviny 60. let, kdy federální vláda USA začala vynakládat velké výdaje na programy sociálního zabezpečení, objevily se silné pobídky k rozšíření příležitostí ke vzdělávání na všech úrovních pro chudé a pro menšiny. Avšak rovné příležitosti ve vzdělávání byly mnohými chápány jako možnost rovného přístupu, a rovný přístup byl chápán jako dosažený tehdy, jestliže každý, kdo si to přál, mohl být přijat na nějakou vzdělávací instituci. Tak vznikl menší zájem o přístup ke vzdělání vyšší kvality.

Jestliže nejde jen o to, kolik let kdo stráví ve škole, ale také o to, jaký typ vzdělání nebo jaké kvality získá, pak ignorování kvality se stává vážným problémem. Na základní a střední úrovni spočívá tento problém ve skutečnosti, že tvůrci vzdělávací politiky nejsou schopni definovat, co to kvalita je. Protože v USA byl všeobecně dosažen přístup pro všechny zájemce na předvysokoškolské úrovni vzdělání, rovné rozdělení kvality bylo alespoň implicitně nalezeno. Ale protože nikdo neví, jak kvalitu identifikovat,

předpokládalo se, že jsou-li zdroje rovnoměrně rozdělené (pravděpodobně tak, aby bohaté okresy nedostávaly více než ostatní z výdajů na školství nebo rozdělením studentů podle různých plánů), každému ze studentů by se mělo dostat alespoň stejné kvality vzdělání, ne-li vyšší. Zdroje užití k dosažení stejné příležitosti (programy jako kompenzační vzdělání, urychlení studia, větší administrativní režijní náklady) mají alternativní užití. Kdyby tyto další náklady byly všechny financovány z dodatečných fondů, nebyl by důvod obětovat existující programy. Ale v podmínkách, kdy jsou všechny zdroje odchýleny od tradičního používání, posun směrem k rovnosti může být jednou z příčin poklesu kvality vzdělání, zejména ve veřejných školách. Zdroje pro veřejné školství se snižují pod dvojnásobným tlakem: jednak iniciativ k omezení daní a jednak inflace. A v mnoha oblastech odchod bílých studentů z vyšších vrstev dále snížil dopad působení společnosti na děti vyjádřený v testech SES. Ztráty zdrojů, změny ve skladbě studentů, zločinnost a další faktory vedly mnoho dobrých učitelů, aby opustili veřejné školy vůbec.

Na druhé je straně možné, že studenti, kteří dříve dostávali základní a střední vzdělání nejnižší kvality, si poněkud polepšili. Zbývá ukázat, jak se změnila kvalita vzdělání pro ostatní. Jestliže přínosy v produkční kapacitě těch, jejichž kvalita vzdělání se zlepšila, jsou větší (nebo více stojí) než ztráty v produktivitě těch, jejichž kvalita vzdělání klesla, potom je na tom společnost lépe. Ale čistý efekt této výměny mezi rovností a kvalitou nebude znám, dokud se neprovedou určitá měření.

Na vyšší než střední úrovni škol jsou podobné problémy, ale k nim se ještě přidávají další. První stupeň dosahování rovného přístupu spočíval v tom, že každý, kdo si přeje vstoupit do tohoto druhu vzdělání, má možnost tak učinit. Masivní programy pomoci studentům, které začaly v r. 1972, byly stanoveny vládou USA, aby pomohly znevýhodněným. Avšak i když mnoho chudých studentů obdrželo dostatečnou finanční pomoc k pokrytí přímých nákladů studia na drahých univerzitách, nepokrylo to ušlé příjmy a mnoho chudých studentů stále nenavštěvuje nejdražší soukromé univerzity – některé z nich se všeobecně považují za školy s nejvyšší kvalitou. V posledních několika desetiletích došlo k rozšíření dvouletých vyšších škol, a právě na ně většina studentů z chudých vrstev a z menšin získala přístup.

Navíc některé fakulty univerzit, dříve vyšší kvality (jako např. fakulty v systému městské Univerzity v New Yorku) experimentovaly s programy otevřeného přijímání menšin bez přijímacích zkoušek, které byly nákladné a rozvratné a které odchýlily některé

z finančních a lidských zdrojů od jejich původního účelu výuky lépe připravených studentů. I ty univerzity, které nešly tak daleko jako je otevřené přijímání, ale prováděly pozitivní akce s cílem zvýšit rozmanitost skladby svých studentů, se zapojily do pomocných programů, nových poradenských aktivit a speciálních programů, jako je studium problematiky žen a menšin. I když mnoho z těchto aktivit bylo financováno z dodatečných peněz spíše než z běžných fondů, některé fondy byly samozřejmě realokovány a méně zdrojů mohlo být tedy věnováno na tradiční cíl vzdělávat pouze nejlépe připravené studenty, mohl tedy nastat případ, že tito noví dobře připravení zájemci na univerzitu nenastoupili.

Na vysokoškolské úrovni začalo studovat mnohem více studentů. Ale skutečnou otázkou je, zda, jak někteří lidé tvrdí, neklesla průměrná kvalita vzdělání dosahovaná všemi studenty. Některým studentům se samozřejmě dostalo vyšší úrovně výuky, než by byla pro ně dříve dostupná. Ale není zřejmé, jestli zvýšení počtu studentů vysokých škol kompenzovalo snižující se kvalitu vzdělání dosaženého jinými (v porovnání s tou, kterou by dostali v dřívějších generacích) uvažujeme-li produkční kapacitu vysokoškolsky vzdělané pracovní síly.

Tzn., že nelze vyloučit, zda by se nedosáhlo vyššího ekonomického výnosu (pro jedince i pro společnost) při realizaci vysokoškolského vzdělání vysoké kvality pro nejschopnější než při uskutečnění výuky nižší kvality pro více studentů. Některí teoretici naopak argumentují, že celkový společenský výnos bude větší, když více zdrojů bude převedeno od schopnějších k méně schopným (Astin, 1973). Je to empirická otázka, která vyžaduje spíše další analýzu než více rétoriky.

Od počátku 70 let 20. stol. relativní ekonomická výhoda vysokoškolsky vzdělané pracovní síly v porovnání s osobami s nižším vzděláním poklesla (Freeman, 1976). Stále je třeba určit, do jaké míry je to důsledkem zvýšení nabídky vysokoškolsky vzdělaných lidí vůči poptávce po nich při dané úrovni produktivity, a do jaké míry to lze vysvětlit redukcí produktivity absolventů vysokých škol, jejichž kvalita se snížila.

Ale na konci trochu optimističtější poznámka, od 80. let 20. stol. se kvalita opět stává primárním cílem vyučujících v USA i ostatních vyspělých zemích světa. Tento přesun ohniska pozornosti může být zčásti zapříčiněn tím, že porovnání mezi kvalitou a rovností příležitostí již bylo provedeno. (Solomon, 1986)

Uvedená studie vychází ze stati zpracované profesorem L. C. Solomonem pro potřeby Světové banky v souvislosti s hodnocením kvality vzdělávacích soustav ve světě.

9.2 Hodnocení kvality vzdělávání ve vysokém školství

Hodnocení kvality vzdělávání se v posledním desetiletí stává součástí řízení vysokých škol. O tradici lze již dnes mluvit v případě USA, ale i řada zemí EU (Nizozemsko, Spojené království, Dánsko a další) rozvíjí a používá svoje vlastní mechanismy hodnocení. Jejich zkušenosti mohou v mnoha aspektech sloužit jako informace a poučení pro další země, které s hodnocením kvality postupně začínají.

K hodnocení kvality vede několik velmi důležitých a racionálních důvodů (Kvalita, 1998):

- V důsledku ekonomických obtíží mnoha zemí sílí tlak veřejnosti na to, aby vysoké školy dostatečně zdůvodnily potřebu státních prostředků, které jsou na ně vynakládány.
- V současné době je podporována tendence vysokých škol k samostatnosti a autonomii; současně se hledají mechanismy, jak zajistit jejich odpovědnost vůči společnosti.
- Rostoucí diverzifikace studijní nabídky a přijímání vyšších počtů studentů vzbuzují obavy o zachování dostatečné kvality vysokého školství.
- Objektivně hodnocená kvalita je důležitá i pro rozhodování jedince o výběru konkrétní školy.
- Hodnocení kvality je důležité pro uznávání dosaženého vysokoškolského vzdělání nebo části studia v mezinárodním kontextu.

Hodnocení kvality bývá často provázáno s **akreditací**, která je pojímána jako formální uznání toho, **že byly splněny požadované minimální standardy**. V některých zemích je tato pravomoc svěřena státním orgánům, jinde ji provádějí nezávislé expertní organizace, zřizované v různých zemích různým způsobem (USA, dnes již například také Maďarsko) nebo může vyplývat ze zákona (např. Spojené království nebo současný stav v České republice). Akreditace se často uděluje studijním programům, jindy jsou akreditovány vzdělávací instituce. Vývoj a zvyklosti v jednotlivých zemích jsou velmi odlišné. Akreditaci a hodnocení kvality mohou provádět tytéž instituce nebo orgány, v

jiných případech jde o zcela oddělené procesy. Nalézt a vyslovit obecně platné závěry vztahu hodnocení kvality a akreditace je velmi obtížné, jedním z nich by mohlo být to, že větší propojení a souvislost je obvyklá v zemích střední a východní Evropy, příkladem může i být ČR. Podle nového VŠ zákona akreditaci, kterou uděluje ministerstvo na základě výroku Akreditační komise, podléhají všechny studijní programy. Akreditační komise však kromě toho dbá na kvalitu všech činností vysokých škol a pravidelně hodnotí jejich kvalitu.

Pro hodnocení kvality se vyvíjejí různé mechanismy, které se v dílčích aspektech i technickém provedení mohou značně odlišovat, ale základní schéma procesu vnějšího hodnocení je využíváno téměř vždycky. Začíná se dohodou s hodnoceným subjektem, po níž následuje zpracování sebehodnotící studie tímto subjektem podle domluvených nebo předem daných kritérií. Tým expertů, který hodnocení provádí, zpracuje svoji hodnotící studii, v níž využije jak předloženou sebehodnotící zprávu, tak návštěvu v hodnocené instituci a důkladné přezkoumání situace na místě. Tato studie je předmětem společné diskuse, z níž mohou vyplynout připomínky k dopracování výsledné hodnotící zprávy, která by měla obsahovat návrhy a doporučení k další práci a ke zmírnění či odstranění chyb a nedostatků, pokud byly nalezeny. Po určité době by měla následovat etapa, která ověří, zda byly závěry hodnocení využity a s jakým výsledkem.

U nás je tento typ hodnocení využíván Akreditační komisí a je také součástí nezávislého programu hodnocení vyšších odborných škol realizovaného Sdružením škol vyššího studia.

Způsob zřizování hodnotících orgánů, jejich složení, kompetence nebo i název jsou v jednotlivých zemích též velmi různorodé. Komise, rady a jiné typy hodnotících (akreditačních) orgánů bývají ustanoveny vládou, jinde samotnými vysokými školami (představiteli akademické komunity) apod. Jako příklad lze uvést Velkou Británii, kde hodnocení provádí vládou ustavená Rada pro financování vysokých škol, ale současně má tuto úlohu také Rada pro hodnocení kvality vysokého školství, zřízená univerzitami. V Nizozemsku si univerzity i vysoké odborné školy ustavily své vlastní hodnotící orgány a mechanismy, stát však nad tímto systémem dohlíží. V hodnotitelských grémiích bývají kromě expertů příslušné země z vysokých škol a dalších vzdělávacích a vědeckých institucí daného oboru zastoupeni též představitelé státu, zástupci zaměstnavatelů a

zahraniční experti (Dánsko). Při navrhování členů Akreditační komise v ČR se vycházelo z obdobného pojetí.

Vlastní hodnocení institucí, jejich částí, učitelského sboru (s využitím hodnocení učitelů studenty), jednotlivců nebo různých typů činností institucí terciárního sektoru je prakticky všude považováno za jejich vnitřní záležitost a necháno proto plně v kompetenci příslušné instituce. Podstatné je, aby vnitřní hodnocení vedoucí k poznání vlastních chyb, jejich odstraňování a zlepšování kvality práce mohlo být využito pro akreditaci, pro externí hodnocení na národní úrovni nebo i pro mezinárodní aktivity v této oblasti. Tento požadavek, běžný v zemích, které mají s hodnocením již bohaté zkušenosti, vychází z toho, že má-li hodnocení přinést očekávané výsledky, klade velké nároky na hodnocené i hodnotitele. Tato skutečnost je v současné době velmi vážně diskutována u nás v souvislosti s VŠ zákonem, který ukládá povinnosti týkající se vlastního pravidelného hodnocení na všech vysokých školách a zároveň Akreditační komisi ukládá vnější hodnocení škol. (Šrédli, 2010)

Výsledky hodnocení a především jejich interpretace a využití jsou též velmi rozmanité. Zkušenosti z mnoha zemí se shodují v tom, že je důležitá dohoda o tom, co je považováno za kvalitu vzdělávání. Hledání **definice kvality vzdělání** dospělo v minulých letech k poměrně rozsáhle používanému konsensu ve velmi volném pojetí, které říká: *„Tvůrci i spotřebitelé vzdělání a dalších služeb vzdělávací instituce vysloví své představy a očekávání, které by měly být splněny. Pokud je možné ve vhodně voleném časovém období prokázat, že očekávání byla splněna, lze mluvit o dosažení tomu přiměřené kvality.“* (Školství, 1999)

Vzhledem k diverzifikaci institucí terciárního sektoru, jejichž účel zřízení i jejich úkoly jsou vesměs velice různorodé, je potřeba rozlišit různé druhy tomu odpovídající kvality. Není tedy obvykle cílem hodnocení sestavit žebříček vzdělávacích institucí (především v malých zemích to není účelné), ale je potřeba nacházet a ocenit silné stránky v činnosti různých typů institucí terciárního sektoru a zároveň též odhalit a zveřejnit jejich slabé stránky tak, aby byly nuceny respektovat doporučení hodnotících orgánů, jak je odstranit. Publicita výsledků je velice závažný a stále diskutovaný problém. V některých zemích je publicita úplná se záměrem, že právě zveřejnění je dostatečným tlakem k nápravě chyb (Dánsko), jindy je její rozsah ponechán na vůli příslušné instituce.

Hodnotící činnost obsahuje i další závažné problémy. Zkušeností mnoha zemí je to, že hodnocení kvality, jeho výsledky a doporučení fungují velmi špatně, někdy vůbec, pokud akademická obec není ve velké většině s použitým mechanismem dostatečně obeznámena a není dostatečně přesvědčena o užitečnosti této činnosti (USA, Nizozemsko, Dánsko) a neví předem, k čemu budou výsledky hodnocení využity. Nebezpečí se může skrývat v použití negativních výsledků hodnocení k přímým restriktivním opatřením. Zahraniční zkušenosti mluví o tom, že navrhovaná doporučení k odstranění nedostatků mají dávat dostatečný časový prostor k nápravě a nemají být přímo spojeny s přidělováním finančních prostředků – jde spíše o kolegiální pomoc, která by měla vést k lepší sebereflexi instituce nebo hodnoceného programu a podpořit její snahy o zlepšení. Přímý vztah mezi hodnocením kvality a financováním by měl být pouze v případě, kdy je hodnocení kvality důvodem pro akreditaci.

Závěrem je třeba dodat, že existuje mnoho mezinárodních iniciativ k hodnocení kvality ve formě velkých mnohonárodních projektů i dalších typů činností, kterých se účastní i ČR. Na tomto místě lze uvést projekty Evropské konference rektorů a program OECD Institucionální řízení ve vysokém školství, které jsou zaměřeny na řízení kvality ve vysokém školství (například ČVUT Praha bylo jednou z prvních škol, která prošla institucionálním auditem kvality provedeným Evropskou konferencí rektorů). Také v rámci programu Tempus se uskutečnil tříletý projekt koordinovaný Západočeskou univerzitou, zaměřený na hodnocení kvality a rozvoj učitelského sboru. V tomto projektu spolupracovalo 9 českých institucí a 8 univerzit a institucí zabývajících se hodnocením kvality ze Švédska, Dánska a Spojeného království. Další velký projekt, zaměřený na semináře s tematikou hodnocení kvality ve vysokém školství vedený zahraničními lektory ze Spojeného království, Nizozemska, USA, Nového Zélandu a Rakouska, pořádalo s podporou Open Society Fund Centrum pro studium vysokého školství. Naše univerzity se zapojily i do některých samostatných projektů hodnocení zahraničními institucemi – například Technická univerzita Liberec, Veterinární a farmaceutická univerzita Brno, Česká zemědělská univerzita v Praze. (Šrédl, 2010)

ANALYTICKÁ ČÁST PRÁCE

10. Přínos kvantity a kvality vzdělání pro kultivaci lidského kapitálu

U vzdělání jakožto základního faktoru pro tvorbu lidského kapitálu je nezbytné vyjádřit jeho kvantitativní a kvalitativní stránku. **Kvalitu** obecně definuje filosofie jako kategorii vyjadřující souhrn vlastností jevů nebo věcí. Kvalitu však můžeme chápat ve dvojitým smyslu – jako absolutní, či relativní, a to z hlediska schopnosti lidského poznání. Následující definice kvality vzdělání je tedy definicí relativně vyjádřenou. **Kvantitu** lze považovat za jednu z vlastností jevů nebo věcí, týkající se jejich množství, rozsahu apod.

Kvalita vzdělání je mnohem komplexnější kategorií než kvantita vzdělání; kvantitu vzdělání lze charakterizovat jako podmnožinu kvality vzdělání. *Kvalita vzdělání vyjadřuje souhrn určitých dohodnutých charakteristik, které jsou stanoveny pro úspěšné absolutorium studijního oboru.* Můžeme dnes hovořit o tom, že je třeba ... podporovat zaměření vysoké školy především na zvyšování kvality, na rozšiřování ... (Zpráva..., 1999) V současné době považujeme za nejspolehlivější informace o vzdělávacích systémech v rozvinutých zemích tzv. indikátory vzdělávání (education indicators). Indikátory vzdělávání jsou kvantitativní ukazatele, které vypovídají o vlastnostech, fungování a produktech vzdělávacích systémů. V dokumentu Education at a Glance: OECD Indicators 2010 je použito 41 indikátorů, které představují shodu odborníků v tom, jak měřit současný stav vzdělávání na mezinárodní úrovni. Vzdělávací systémy jsou zde popsány takovými parametry, jako je např. podíl výdajů na vzdělávání z HDP; poměr počtu studentů k počtu učitelů; příjmy podle úrovně dosaženého vzdělání aj., přičemž každý z ukazatelů má dílčí vypovídací schopnost o kvalitě vzdělání. Obecně však vyšší hodnoty ukazatelů nemusí vést nezbytně k růstu kvality. Například vysoká hodnota ukazatele výdajů na jednoho studenta nevypovídá o efektivitě využití těchto finančních prostředků.

Kvalitu je možno vyjadřovat těmito základními kritérii (Šrédl, 2010):

Kvalita instituce

- **počet studentů** (absolventů daného oboru, např. anglického jazyka). Na rozdíl od rozsahu výuky zde mají vysoké školy větší volnost v rozhodování, ale zároveň jsou i hmotně zainteresovány na počtu studujících. Limity jsou zde pouze kapacitní,

event. omezené prostředky, které jsou poskytovány vysokým školám MŠMT. Např. fakulty významných univerzit mají větší počet aprobací s anglickým jazykem i více studujících než menší fakulty regionálních univerzit.

- **výdaje na studenta** (finanční prostředky vynaložené na 1 studenta). Za výraz vyšší kvality výuky budeme považovat, jestliže škola vydává více finančních prostředků vztahených na 1 studenta (od státu, obce či sponzorů); předpokládáme tedy pravidlo, že více je vždy lépe než méně; pro akreditaci se užívá jako ukazatel rozpis předpokládaných nákladů na studijní program/rok v členění na investiční, mzdové a ostatní neinvestiční náklady. Tytéž ukazatele jsou pak vztaheny na jednoho studenta.
- **výše průměrného příjmu absolventa školy**. Je prokázáno, že absolventi kvalitnějších vzdělávacích institucí, např. Stanfordovy, nejznámější soukromé univerzity v USA, dosahují vyšších příjmů než absolventi jiných škol.
- **velikost a prestižnost instituce**. Je prokázáno, že velké a tradiční vysoké školy dosahují v průměru vyšší kvality vzdělávání, což je zajištěno fungováním vnitřních kontrolních mechanismů i veřejnou publicitou. Předpokládá se např., že absolutorium UK poskytuje kvalitnější vzdělání v oboru matematika než jiné univerzity (např. díky velikosti UK, většímu výběru kvalitnějších učitelů, možnosti získání kvalitnější a rozsáhlejší studijní literatury aj.).
- **výběrovost studia**, tj. počet studentů přijatých z počtu uchazečů o studium; nejprestižnější instituce (např. UK či VŠE v Praze) jsou relativně velké a mají vysoce výběrové požadavky na přijímání VŠ studentů; v případě výuky volitelného předmětu, např. Teorie firmy v rámci studia ekonomických oborů na VŠE či ČZU může ukazatel výběru studentů daného předmětu signalizovat jeho kvalitu.
- **mezinárodní konkurenceschopnost ve vědě a výzkumu**, vyjadřuje srovnání vědeckovýzkumných výkonů univerzit či jejich fakult z mezinárodního hlediska. Výkony mohou být srovnávány zejména v oblasti získávání a realizace vědeckovýzkumných projektů, grantů či specifického výzkumu doktorandů.
- **spolupráce ve výzkumu se zahraničními vědci**, ukazatel vyjadřuje těsnost spolupráce mezi univerzitními vědci různých zemí v podobě zpracování společných

výzkumných projektů (grantů), studijních stáží a výměn, společně zpracovaných výstupů (publikací) apod.

- **příprava absolventů pro zaměstnavatele v regionu**, vyjadřuje, zda jsou absolventi škol schopni se získanými znalostmi nalézt práci odpovídající jejich zaměření u zaměstnavatele v regionu. Například absolvent VŠB v Ostravě u zaměstnavatelů na Ostravsku.
- **uplatnitelnost studentů na trhu práce**, ukazatel sleduje uplatnitelnost získaného studia na trhu práce, tj. zda lze v praxi pro absolventa v daném oboru nalézt odpovídající zaměstnání. Pro absolventy nových studijních oborů (mezinárodní vztahy, ekologie apod.) je v současnosti již často obtížné nalézt jakékoliv zaměstnání v daném oboru.

Kvalita vyučovacího procesu

- **rozsah výuky** (doba studia) je v zásadě určen osnovami kursu, které podléhají příslušné akreditaci; vzhledem k současnému mezinárodnímu srovnávání studijních programů (mezinárodní akreditace) například jednotlivé obory studia bohemistiky z hlediska rozsahu počtu hodin musejí mít odpovídající rozsah a strukturu, jinak by byly akreditačními komisemi vyřazeny (problém čtyřletého studia bohemistiky na některých pedagogických fakultách regionálních univerzit či hodinové dotace pro povinné disciplíny lingvistické i literárně vědní). Prodlužování doby studia vede k vyšší produktivní schopnosti lidského kapitálu projevující se v růstu HDP.
- **obsah výuky**, dodržení základních obsahových standardů vyjádřených osnovami kursu, např. u jednotlivých disciplín ekonomie, financí, účetnictví aj. Vzhledem k akreditaci obsahu výuky není zde podstatný problém s možností porovnání v mezinárodním měřítku. Kvalita obsahu výuky je zajištěna dodržováním osnov vzhledem ke kontrolním mechanismům na vysokých školách (vnitřním i vnějším).
- **počet studentů na jednoho učitele** (ve škole, studijní skupině), velikost studijní skupiny vyučované jedním učitelem; při menším počtu studentů vyučovaných jedním učitelem se předpokládá kvalitnější výuka vzhledem k možnosti individuálnějšího přístupu učitele ke studentovi; paradoxem je, že studie amerických pedagogů (Astin, 1973) neprokázaly při kontrolních testech lepší znalosti studentů v těchto menších studijních skupinách (na příkladu matematiky,

blízké pojetím studia ekonomii); to však nelze zobecnit pro studijní obory jazykové, hudební či výtvarné.

- **rovnost příležitostí** (sociální skladba studentů). K rozšíření lidského kapitálu a růstu kvality přispívá i zajištění rovnosti příležitostí ke studiu pro různé minoritní skupiny. Příklad současné feminizace studentů většiny oborů na pedagogických fakultách však naopak nepřispívá ke kultivaci lidského kapitálu vzhledem k malé možnosti studentů základních a středních škol setkat se s mužem jako učitelem a výchovným pracovníkem. Opačným příkladem je studium občanů romské minority na univerzitách, který lze ukázat na příkladu Pedagogické fakulty UK v Praze, kde v období posledních dvaceti let studovala pouze jedna romská studentka, která navíc studium nedokončila. U této menšiny však jde o mnohem komplexnější problém, který vyplývá nejen ze sociálních podmínek, ve kterých její příslušníci žijí, ale i z celkové kultury (např. zvyků) této národnostní menšiny, zejm. podcenění vzdělání v našem pojetí jako životní hodnoty.

Kvalita studijního výkonu studenta

- **míra dokončení studia (%)**; vyjadřuje procento studentů daného oboru, kteří dokončí započaté studium; jestliže více studentů dokončí započaté studium, je zřejmá vyšší kvalita výchovně-vzdělávacího procesu v podobě větší (individuální) péče o studenty s horšími předpoklady ke studiu.
- **míra úspěšnosti v přijetí na vyšší stupeň vzdělání (%)**. Na úrovni SŠ patří tento kvalitativní ukazatel k nejsledovanějším (vyjadřuje i oprávněný zájem o studium na gymnáziích zejména víceletých v Praze z hlediska přijímání na VŠ). Na VŠ je např. v USA vztahován k počtu přijatých absolventů do doktorandského studia či k těm, kteří získali titul PhD.
- **míra úspěšnosti studentů ve srovnávacích (vědomostních) testech (%)**. Tento ukazatel vyjadřuje porovnání znalostí shodných skupin studentů mezi jednotlivými školami či oblastmi; uvedený ukazatel kvality výuky je hojně využíván na SŠ, kde jsou používány obecné testy SCIO. Na VŠ není častý, používá se spíše ukazatel průměrného prospěchu studenta, který -pokud nejde výhradně o zkoušky písemné - může zahrnout mnoho subjektivních vlivů. Příkladem může být snaha o vytvoření standardů požadovaných u státních maturit z Čj, matematiky a druhého jazyka.

Kvalita učitelského sboru

- **míra kladných hodnocení učitele studenty (%)**, tj. hodnocení výuky předmětu studenty (evaluace studia). Studenti 1x za semestr při závěrečné přednášce či semináři odpovídají na otázky v anonymních formulářích dotazníků týkajících se výuky, přednesu, vystupování učitele, učebních pomůcek aj. Výsledek je užíván především pro mezinárodní akreditaci příslušných oborů.
- **odborně-pedagogická kvalifikace učitele**. Ta je dána absolvováním příslušného studijního oboru a dále pedagogickou hodností (doc., prof.); při hodnocení kvality vzdělávání slouží jako kritérium v rámci akreditačního řízení u daného oboru studia, tj. např. počet docentů vyučujících na katedře, event. ve věkové struktuře, podle podílu úvazků ve výuce.
- **vědecko-pedagogická kvalifikace učitele** je dána absolvováním příslušné vědecké přípravy (CSc., Ph.D. aj.) a publikační činností učitele podle určené struktury (články v odborných časopisech, sbornících, skripta a učebnice, referáty na mezinárodních konferencích apod.). Vědecká studie publikovaná v prestižním zahraničním časopise je více hodnocena pro akreditaci oboru než studie v domácím časopise či sborníku.
- **odborná praxe učitele**. Předpokládáme, že u učitele s praxí bude dosaženo vyšší kvality výuky než u začínajícího učitele; toto kritérium je důležité i pro platové ohodnocení podle mzdových předpisů platných v současnosti ve školství; pro hodnocení kvality výuky je však toto kritérium relevantní pouze do určitého věku učitele; u učitelů může s věkem individuálně docházet k poklesu kvality výuky.

Ukazatele kvality vzdělávání, které jsou užívány pro akreditaci oborů, jsou zejména tyto: rozsah výuky, obsah výuky, výdaje na studenta v požadovaném členění, odborně-pedagogická kvalifikace učitele, vědecko-pedagogická kvalifikace učitele a odborná praxe učitele. Jako ukazatele kvality používané pro orientaci studentů při rozhodování o volbě školy či studijního oboru jsou zejména uváděny: rozsah výuky, rovnost příležitostí, míra dokončení studia (%), velikost a prestižnost instituce, výběrovost studia; u některých oborů - zejména jde o cizí jazyk (např. angličtinu) - je to i výše průměrného příjmu absolventa školy.

Mohli bychom nalézt další kvalitativní charakteristiky vzdělávání i vzdělání samého, jako jsou sociální či zdravotní podmínky studenta, motivace ke studiu, ubytování aj., které nesporně kvalitu výchovně-vzdělávacího procesu u studenta ovlivňují, avšak jsou obtížně kvantifikovatelné.

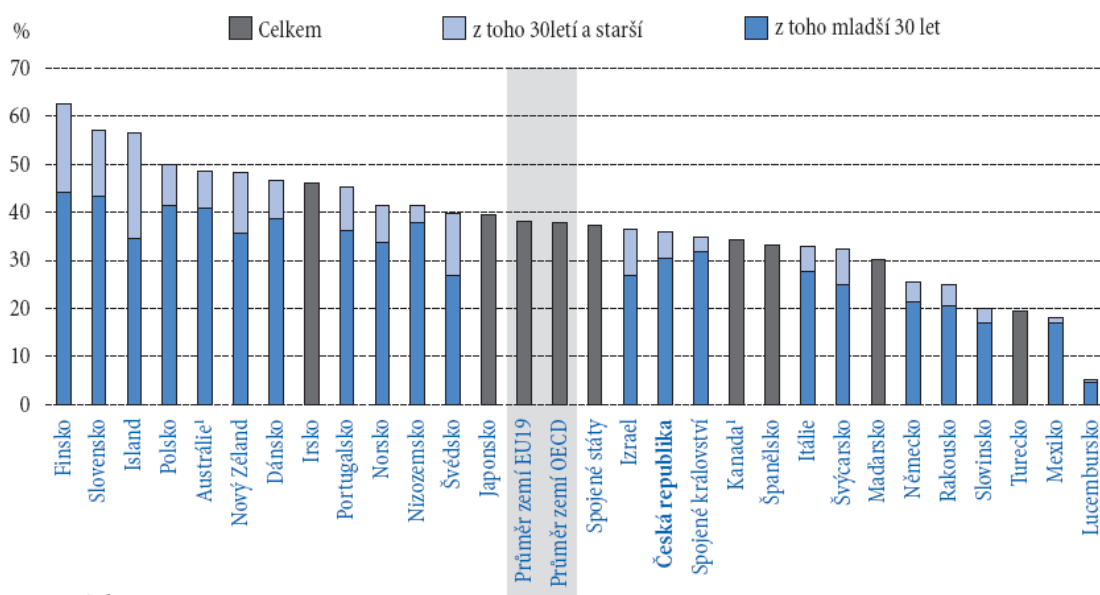
Z výše uvedeného je zřejmé, že kvalita vzdělávání stále ještě není rozhodujícím ukazatelem pro hodnocení vysokých škol a bude zde nutná změna celkové legislativy upravující nejen ekonomické chování vysokých škol, ale též manažerské chování v podobě změny zákona o vysokých školách. (ŠrédI, 2010)

11. Analytické ukazatele kvality lidských zdrojů

11.1 Kolik studentů ukončí vysokoškolské vzdělávání

Vysokoškolské vzdělávání obsahuje širokou škálu studijních programů a funguje jako ukazatel, jak jsou jednotlivé státy schopny vytvářet vyspělé a specializované kompetence založené na lidském kapitálu. Klasické univerzitní vzdělání je spojováno s ukončením programu vysokoškolského vzdělání; programy typu našich VOŠ jsou obvykle kratší a často odborně zaměřené. Tento ukazatel charakterizuje současné výstupy z vysokoškolského vzdělávání, tedy podíl populace ve věku typické věkové kohorty, který úspěšně dokončí studium vysokoškolských programů, stejně jako vývoj vysokoškolského vzdělávání od roku 1995.

Graf č. 3: Míra první graduace ve vysokoškolském vzdělávání (2008)



Poznámky:

1. Údaje za rok 2007.

Země jsou seřazeny sestupně podle míry graduace terciárního vzdělávání typu 5A v roce 2008.

Zdroj: OECD. Tabulka A3.1, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag20010)

Na základě skutečného počtu absolventů vysokých škol se odhaduje, že v roce 2008 absolvovalo v 26 zemích OECD s dostupnými daty programy vysokoškolského vzdělávání celkem 38 % populačního ročníku. Podíl studentů, kteří ukončili tyto programy ve věku

mimo typický věk pro absolvování, je vysoký ve Finsku, na Islandu, Novém Zélandu, ve Švédsku a v partnerské zemi Izraeli, kde se studenti starší 30 let podílejí na míře vysokoškolské graduace více než jednou čtvrtinou.

Dosažení středoškolského vzdělání se ve většině zemí OECD stalo téměř normou vzhledem k tomu, že většina studentů absolvuje programy středoškolského vzdělávání umožňující vstup do vysokoškolského vzdělávání. V posledním desetiletí toto vše vedlo k nárůstu čisté míry vstupu do programů vysokoškolského vzdělávání a celkového počtu vysokoškolských studentů. Motivací pro vstup do vysokoškolského vzdělávání v zemích OECD je zejména představa vyšších příjmů a předpoklad získání zaměstnání. Navíc se významně zvýšily požadavky trhu práce na vysoce kvalifikovanou pracovní sílu a země s vysokou mírou získání vysokoškolského vzdělání jsou také těmi, které mají vysoce kvalifikovaný pracovní trh.

Programy vysokoškolského vzdělávání v zemích OECD jsou více teoreticky zaměřené a jsou pojaté tak, aby byl absolventům umožněn přístup ke vzdělávání vedoucímu k vědecké kvalifikaci a k výkonu profesí vyžadujících vysoké kvalifikační požadavky. Jednotlivé státy OECD se liší především způsobem organizace vzdělávání v těchto programech. Programy vysokoškolského vzdělávání obvykle nabízejí univerzity, ale mohou být zařazeny také do vzdělávací nabídky jiných institucí. V případě programů vedoucích k první kvalifikaci ve vysokoškolském vzdělávání se jedná zejména o studijní programy v délce od 3 let (např. bakalářský stupeň ve většině *college* v Irsku a ve Velké Británii a *Licence* ve Francii) po pětileté nebo delší programy (např. *Diplom* v Německu).

Existují státy, kde jsou přesně stanoveny hranice mezi prvním a druhým univerzitním stupněm studia („undergraduate“ a „graduate programmes“), ale není to vždy pravidlem. V některých vzdělávacích soustavách jsou tyto programy porovnatelné jako „Masters“ (Magistr) a jsou uskutečňovány i jako dlouhé jednostupňové programy (v ČR například studium medicíny). V rámci Evropské unie se projevuje snaha po harmonizaci délky jednotlivých obdobných programů.

Na základě skutečných údajů se odhaduje, že v 26 zemích OECD s porovnatelnými daty v roce 2008 ukončí programy vysokoškolského vzdělávání celkem 38 % populačního ročníku. Hodnoty se pohybují od méně než 10 % v Lucembursku až do 45 % a více v Austrálii, Dánsku, Finsku, na Islandu, v Irsku, na Novém Zélandu, v Polsku, Portugalsku a

na Slovensku. V České republice se jedná o 36% míru graduace v programech vysokoškolského vzdělávání. V zemích EU19 je míra vysokoškolské graduace shodná s průměrem zemí OECD, tedy 38 %.

V průměru v zemích OECD ženy získávají vysokoškolské vzdělání častěji než muži. Míra vysokoškolské graduace žen je 46 %, zatímco míra vysokoškolské graduace mužů dosahuje 30 %. Rozdíl v mírách této graduace z genderového pohledu je alespoň 25 procentních bodů ve Finsku, Polsku a na Slovensku a více než 40 % na Islandu. V Německu, Lucembursku, Mexiku, Švýcarsku a Turecku jsou míry graduace mužů a žen prakticky vyrovnané. V Japonsku muži absolvují programy vysokoškolského vzdělávání častěji než ženy. V České republice byla v roce 2008 míra vysokoškolské graduace mužů 29 % a míra této graduace žen 42 %, jednalo se tedy o 13%ní rozdíl ve prospěch žen. V zemích EU19 se jedná o 47% míru vysokoškolské graduace žen a 30% míru graduace mužů.

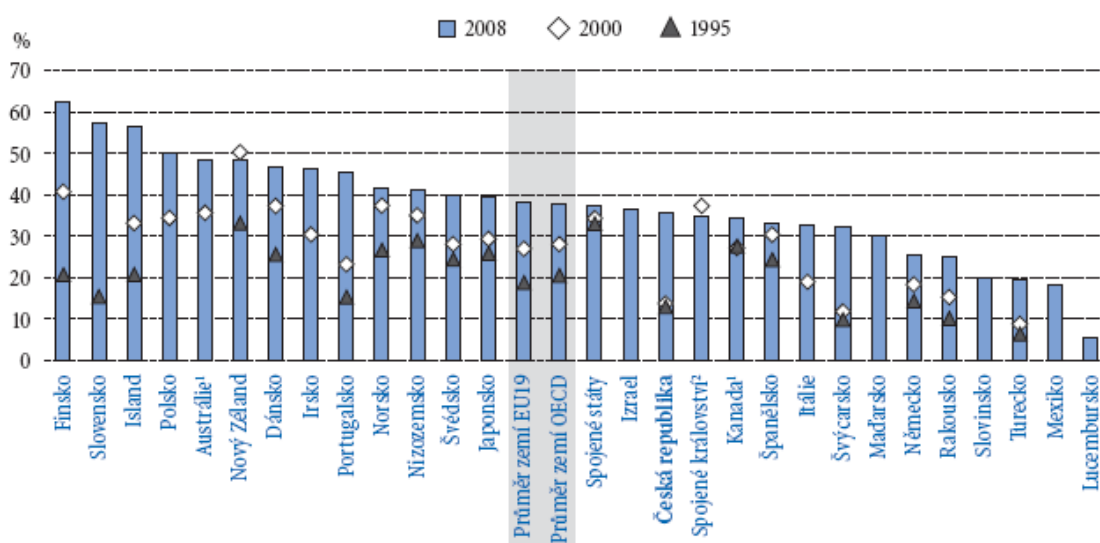
Prakticky ve všech zemích OECD, u kterých jsou k dispozici porovnatelná data, v posledních třinácti letech (mezi roky 1995-2008) míra graduace v programech vysokoškolského vzdělávání vzrostla v průměru o 21 procentních bodů, v některých zemích byl tento nárůst ještě výraznější. V Dánsku, na Novém Zélandu, v Norsku a ve Španělsku byl nárůst více zřejmý v období let 1995-2000, než tomu bylo mezi roky 2000 a 2008. Na Novém Zélandu došlo dokonce po roce 2000 k poklesu míry vysokoškolské graduace, který byl způsoben zejména snížením počtu zahraničních absolventů.

Opačný vývoj, tedy prudký nárůst míry vysokoškolské graduace mezi lety 2000-2008, nastal v České republice a ve Švýcarsku, kde se míra této graduace ve sledovaném období téměř ztrojnásobila. K menšímu, nicméně významnému, nárůstu došlo také na Islandu, v Itálii, Portugalsku a Turecku. Ve Švýcarsku došlo k výraznému nárůstu míry vysokoškolské graduace začátkem 21. století, jako důsledku zavedení Fachhochschulen (Univerzita aplikovaných věd) a následného rozšíření těchto programů. Česká republika a Švýcarsko dosáhly toho, že se z hluboce podprůměrných hodnot díky rostoucím hodnotám míry vysokoškolské graduace dostaly mezi země jen mírně pod průměrem zemí OECD. V České republice došlo ke zvýšení hodnot ukazatele mezi roky 1995 a 2008 o 23 procentních bodů, z toho v období 2000-2007 o 22 procentních bodů. K významnějšímu

zvýšení došlo zejména po roce 2002. V zemích EU19 došlo mezi roky 1995 a 2008 k nárůstu míry graduace v programech vysokoškolského vzdělávání o 20 procentních bodů.

V důsledku progresivního zavádění Boloňského procesu v zemích Evropské unie vzrostla výrazně míra vysokoškolské graduace v mnoha evropských zemích. To byl případ České republiky mezi roky 2004 a 2008 a Finska a Slovenska mezi roky 2007 a 2008, jak je zřejmé z následujícího grafu.

Graf č. 4: Míra první graduace ve vysokoškolském vzdělávání v letech 1995, 2000, 2008



Poznámky:

1. Údaje za rok 2007.

2. Přerušení časové řady bylo způsobeno metodologickými změnami v roce 2008.

2. Míra graduace je počítána jako hrubá míra graduace.

Země jsou seřazeny sestupně podle míry graduace v programech terciárního vzdělávání typu 5A v roce 2008.

Zdroj: OECD, Tabulka A3.2, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2010).

Zdroj: *České školství...*, 2010

11.2 HDP a vzdělávání (Celkové výdaje na vzdělávání vzhledem k HDP)

Všechny státy OECD vydávají na vzdělávání poměrně velkou část veřejných zdrojů. Zahrneme-li do výdajů na vzdělávání nejen veřejné, ale i soukromé výdaje, pak státy OECD vydají v průměru **6,2 % kolektivního HDP na vzdělávání**. Vzhledem k provázanosti na státní rozpočet je tato velká položka výdajů na vzdělávání pochopitelně předmětem podrobného zkoumání vládami jednotlivých zemí, zejména v období tlaku na snížení celkové výše státního rozpočtu. Nejvyšší výdaje (veřejné a soukromé), a to ve výši více než 7,0 % HDP, investují do vzdělávání v Dánsku, na Islandu, ve Spojených státech a

v partnerských zemích Izraeli a Ruské federaci. Osm z 28 zemí OECD s dostupnými údaji stejně jako jedna z pěti partnerských zemí však vydávají z veřejných a soukromých zdrojů na vzdělávání nejvýše 5 % HDP nebo méně. Itálie a Slovensko vydají na vzdělávání nejmenší podíl HDP, a to 4,5 %, resp. 4,0 %. **V České republice tvořily v roce 2007 celkové výdaje na vzdělávání 4,6% HDP.** (České,... 2010)

Výdaje na vzdělávání podle zdrojů financování

Zvyšování výdajů na vzdělávání v důsledku rostoucího počtu žáků a studentů s sebou přináší větší tlak na finanční zdroje celé společnosti. Zátěž nárůstu finančních zdrojů však nespočívá pouze na státním rozpočtu. **V průměru z 6,2% HDP vydávaných v zemích OECD na vzdělávání pochází více než tři čtvrtiny z veřejných zdrojů.** Většina finančních prostředků na vzdělávání je z veřejných zdrojů ve všech státech OECD, téměř jediným zdrojem jsou však ve Finsku a Švédsku (více než 97% veškerých výdajů na vzdělávání).

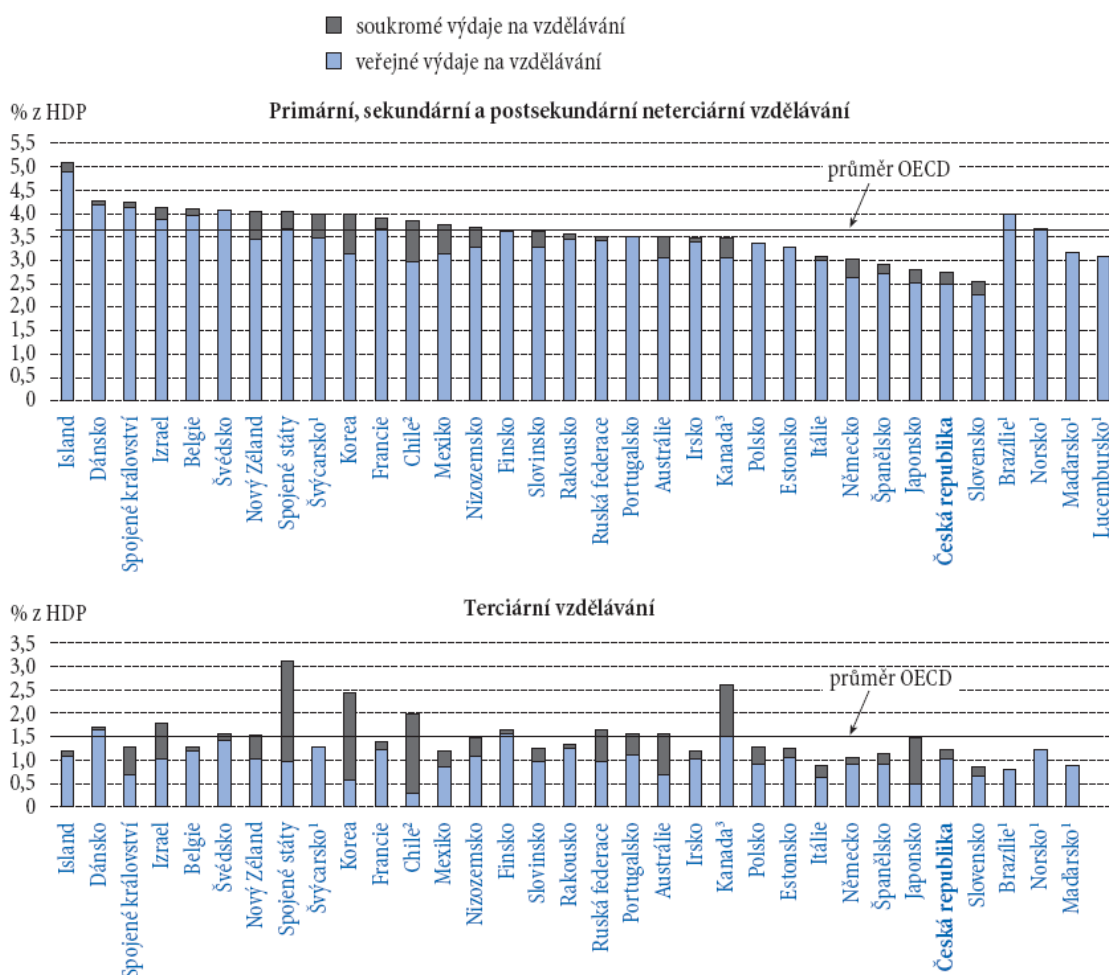
Výdaje podle úrovní vzdělávání

Nejvyšší rozdíly ve výdajích jednotlivých států na vzdělávání jsou na předškolní úrovni. Výdaje na ni se pohybují od 0,1 % HDP v Austrálii do 0,8% a více na Islandu stejně jako v partnerských zemích Izraeli a Ruské federaci. Česká republika vydá na předškolní vzdělávání 0,4% HDP. Rozdíly ve výdajích na předškolní úrovni se dají vysvětlit především rozdílnou účastí malých dětí na vzdělávání, rozdílným vstupním věkem pro tuto vzdělávací úroveň, ale často jsou i důsledkem zahrnování či nezahrnování soukromé péče o malé děti do výdajů na předškolní vzdělávání. Například v Irsku je většina předškolní výchovy realizována prostřednictvím soukromých institucí, jejichž výdaje nejsou dosud do výpočtu zahrnuty.

Do nižšího než vysokoškolského vzdělávání je v průměru států OECD směřováno 64% celkových výdajů na vzdělávání (resp. 59% kolektivních výdajů států OECD). Vzhledem k rozsáhlé a téměř absolutní účasti v základním vzdělávání ve státech OECD a vzhledem k vysoké míře účasti ve středoškolském vzdělávání je na tyto vzdělávací úrovně vydáván poměrně značný podíl výdajů na vzdělávání, a to 3,6 % kolektivního HDP států OECD. Zároveň vzhledem k vyšším výdajům na žáka a studenta ve středoškolském a vysokoškolském vzdělávání jsou souhrnné výdaje na tyto vzdělávací úrovně vyšší, než by se dalo předpokládat z celkového počtu žáků a studentů.

Česká republika vydávala v roce 2007 na nižší než vysokoškolské vzdělávání celkem 2,8 % HDP (1,6 % na základní vzdělávání).

Graf č. 5: Výdaje na vzdělávání jako procento HDP podle úrovně vzdělávání (2007)



Zdroj: České..., 2010

Téměř jedna třetina výdajů zemí OECD na vzdělávání je vydávána na terciární (u nás VŠ a VOŠ) vzdělávání. Výdaje na tuto úroveň vzdělávání se v rámci zemí OECD liší nejvíce, což je způsobeno rozdíly v systémech terciárního vzdělávání, tedy v délce programů a organizaci výuky, ale i v rozdílných vzdělávacích cestách studentů. Kanada, Chile, Korea a Spojené státy vydají na terciární vzdělávání mezi 2,0 % a 3,1 % HDP a s výjimkou Kanady patří mezi země s nejvyšším podílem výdajů na terciární vzdělávání. Oproti tomu Belgie, Francie, Island, Mexiko, Norsko, Švýcarsko, Spojené království a partnerská země Brazílie vydají na terciární vzdělávání o něco málo menší podíl HDP, než je průměr zemí OECD, ale zároveň patří mezi země s

nadprůměrným podílem výdajů na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání na HDP. **V České republice se v roce 2007 vydaly na terciární vzdělávání finanční prostředky ve výši 1,2 % HDP.** (České..., 2010)

Změny v celkových výdajích na vzdělávání mezi roky 1995, 2000 a 2007

V současné době dokončuje středoškolské a vysokoškolské vzdělávání takové množství lidí jako nikdy dříve a v mnoha zemích byla tato expanze spojena s vysokými finančními výdaji na uvedené vzdělávací úrovni. Ve všech státech s dostupnými daty vzrostly mezi roky 1995 a 2007 veřejné a soukromé výdaje na vzdělávání v běžných cenách o minimálně 8 %, v průměru zemí OECD o 49%.

Odlišnosti jsou způsobeny především velikostí populace ve školním věku, ale závisí také na celkovém vývoji výše národního důchodu v jednotlivých zemích. Například v Irsku došlo k téměř dvojnásobnému nárůstu souhrnných výdajů na vzdělávání v období let 1995-2007, výše HDP se více než zdvojnásobila, což vedlo ve stejném období k poklesu výdajů na vzdělávání vzhledem k HDP.

Mezi roky 1995 a 2007 se výdaje na jednotlivé vzdělávací úrovni poměrně lišily. **Výdaje na základní a středoškolské vzdělávání jako podíl HDP poklesly v 18 ze 27 států OECD a partnerských států** s dostupnými daty. Výdaje na vysokoškolské vzdělávání jako podíl HDP v období 1995-2007 poklesly pouze v Austrálii, Maďarsku, Irsku, Nizozemsku a Norsku. V 21 z 27 států OECD a partnerských států s dostupnými údaji výdaje na vysokoškolské vzdělávání jako podíl HDP rostly rychleji než výdaje vzhledem k HDP na základní a středoškolské vzdělávání. Bylo to způsobeno zejména prudkým nárůstem počtu studentů v univerzitním vzdělávání a relativně stabilní situací co se týče počtu žáků na nižších vzdělávacích úrovních.

V České republice výdaje na základní a středoškolské vzdělávání jako podíl HDP poklesly mezi roky 1995 a 2007 o 0,7 procentního bodu. Jednalo se o výdaje ve výši 3,5 % v roce 1995 a 2,8 % shodně v letech 2000 a 2007. Výdaje na vysokoškolskou vzdělávací úroveň jako podíl HDP v období let 1995-2007 vzrostly o 0,3 procentního. Jednalo se o výdaje ve výši 0,9 %, 0,8 % a 1,2 % HDP v letech 1995, 2000 a 2007.

Vztah mezi výdaji na vzdělávání a demografickou situací v jednotlivých zemích

Souhrnná výše finančních prostředků, které jsou určeny pro vzdělávání, závisí na mnoha faktorech, jako je demografická struktura populace, míry účasti na vzdělávání, národní důchod na obyvatele, národní úroveň učitelských platů, a v neposlední řadě organizace výuky. Některé státy s vyšší úrovní výdajů na vzdělávání mohou umožnit přístup do vyšších úrovní vzdělávání většímu počtu studentů, zatímco státy s nižší úrovní výdajů buď nějakým způsobem upravují míru vstupu uchazečů do vyšších vzdělávacích úrovní, nebo se snaží omezovat výdaje na služby související se vzděláváním a další výdaje. V jednotlivých státech se liší struktura žáků a studentů v programech různého zaměření, ale také délka studia a typy a organizace výzkumu a vývoje. Na celkové vysoké rozdíly ve výši výdajů na vzdělávání vzhledem k HDP má také vliv samotná výše HDP v jednotlivých státech. Toto se pochopitelně odráží i ve výši absolutních výdajů na žáka/studenta.

Velikost populace školního věku formuje požadavky na kapacity počátečního vzdělávání. Čím více je dětí ve školním věku, tím větší budou požadavky na vzdělávání a služby se vzděláváním spojené. Země s relativně větším podílem mladé populace musí vydat větší podíl HDP na vzdělávání než země s podílem nízkým, aby zabezpečily mladým lidem stejné vzdělávací příležitosti alespoň srovnatelné kvality, jako mají mladí lidé v jiných zemích OECD. (České..., 2010)

Porovnáme-li výdaje na základní vzdělávání vzhledem k HDP s velikostí populace ve věku 5-14 let, pak v **České republice**, Německu, Itálii, Japonsku, Španělsku a Estonsku, které mají nejnižší podíl populace ve věku 5-14 let (méně než 10%), jsou vynaložené výdaje na danou úroveň vzdělávání vzhledem k HDP pod průměrem států OECD.

Obdobný vztah, avšak méně zřetelný, je mezi výdaji a velikostí populace; vzniká i v případě populací ve věku 15-19 let a 20-29 let, které odpovídají středoškolskému a vysokoškolskému vzdělávání. **Země s podobným podílem populace ve vzdělávání mohou vynaložit různou výši výdajů vzhledem k HDP na vzdělávání, a to v závislosti na prioritách, které v oblasti financování vzdělávání mají, případně jak rozdělují výdaje na jednotlivé vzdělávací úrovně.** Například v Polsku a na Slovensku podíly populace ve věku odpovídajícím základnímu vzdělávání jsou podobné (11,1%, resp. 11,3 %), ale Polsko vydá na tuto úroveň vyšší podíl HDP než Slovensko (2,4%, resp. 1,5 %).

Pro to, aby bylo možné projektovat předpokládanou výši potřebných výdajů na vzdělávání v následujících letech, je nutné mít k dispozici projekci velikosti populace odpovídajícího věku. **Velikost populace ve věku 5-14 let klesne mezi roky 2000 a 2020 ve 27 z 36 států OECD a partnerských států.** Tyto trendy mohou působit v mnoha státech velké problémy, jako jsou nadbytečné kapacity škol, reorganizace nebo dokonce zavírání škol. S největšími problémy se v následujících dvaceti letech budou potýkat **Česká republika**, Japonsko, Korea, Mexiko, Polsko, Slovensko a partnerská země Ruská federace. V těchto zemích dojde k poklesu populace žáků ve věku typickém pro základní vzdělávání o alespoň 20 %. V některých státech však dojde k nárůstu této populace - jedná se o Austrálii, Irsko, Španělsko a partnerskou zemi Izrael, kde dojde do roku 2020 k zvýšení populace ve věku 5-14 let o více než 10%.

V populacích ve věku 15-19 let a 20-29 let, tedy ve věku korespondujícím se středoškolským a vysokoškolským vzděláním, se vývojové trendy v jednotlivých státech liší více, i když projekce ukazuje na pokles v období 2000-2020 o 8%, resp. 6%. Na těchto vzdělávacích úrovních však není vliv velikosti populace na výši finančních prostředků tak velký, jako je tomu v případě vzdělávacích úrovní nižších.

V České republice dojde v období 2000-2020 k poklesu počtu obyvatel ve věku 5-14 let o 22 %, ve věku 15-19 let o 32 % a ve věku 20-29 let o 37 %. Poklesy počtu obyvatel se tedy dotknou všech vzdělávacích úrovní. (České..., 2010)

11.2.1 Demografický vývoj obyvatel ČR a jeho prognóza

Studiem demografického vývoje a s ním spojenými indikátory se zabývají ekonomové každé rozvinuté země. Důvodem je závislost mnoha ekonomických ukazatelů na demografickém vývoji.

Demografický vývoj v Česku je od roku 1994 charakterizován stárnutím populace, tzn. že se zvyšuje počet osob věkově starších vzhledem k počtu osob ve věkově mladších skupinách. Dochází k prodlužování střední délky života, které je dáno poklesem úmrtnosti obyvatelstva a snižováním porodnosti. Struktura obyvatelstva se mění především tím, že výrazně ubývá osob v kategorii dětí do 14 let a počet seniorů nad 65 let stále roste; zvyšuje se tak průměrný věk obyvatelstva v ČR.

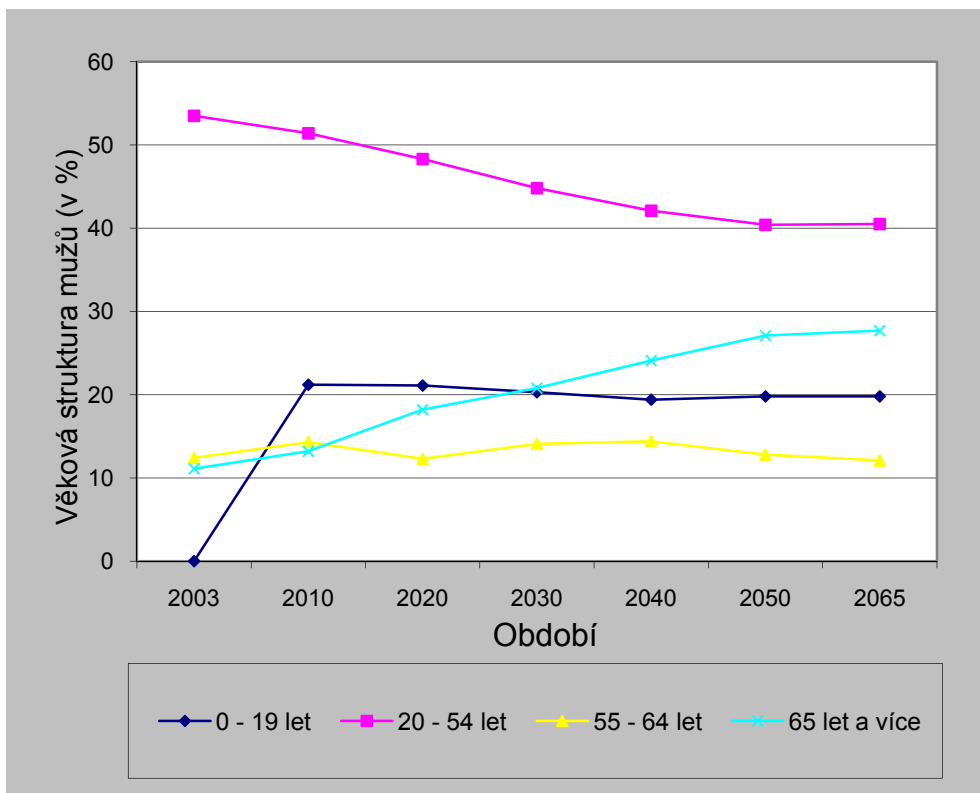
Výjimkou v dlouhodobém trendu snižování porodnosti je několik posledních let, kdy porodnost stoupla. Tento pozitivní trend byl způsoben zvýšenou porodností žen ze silných ročníků narozených v 70. letech 20. století, které mateřství odkládaly ať již z důvodu rostoucí pracovní kariéry, možnosti studia či práce v zahraničí a v neposlední řadě z důvodů vysokých výdajů spojených se založením rodiny a zajištěním bydlení. Jednalo se však o přechodný stav, který trval jen několik málo let a již se zastavil.

Klesající trend v počtu obyvatel nebyl zastaven ani zvyšujícím se počtem cizinců, kteří na území České republiky pobývají na základě dlouhodobých víz. Aby tento vývojový trend úbytku obyvatelstva byl zastaven, bylo by potřeba zvýšit úroveň plodnosti i snížení úmrtnosti a zároveň ještě více podpořit současný příliv cizinců.

Stárnutí populace se velmi negativně promítá i do národního hospodářství. Na jedné straně se snižuje počet ekonomicky aktivních obyvatel, tj. těch osob, které do systému přispívají, a zároveň se na druhé straně zvyšuje počet důchodců, tj. těch, kteří do systému nepřispívají, ale naopak z něj čerpají. Aby se tento nepoměr alespoň do určité míry zpomalil, dochází v současnosti k postupnému prodlužování hranice důchodového věku na 65 let. Uvažuje se též o zvýšení věkové hranice pro odchod do důchodu na 70 let, ale samotné posouvání hranice důchodového věku tento problém nevyřeší. Bude třeba přistoupit co nejrychleji k úpravě celého sociálního systému, aby v nedaleké budoucnosti nedošlo k situaci, že stát nebude moci velkému počtu důchodců zabezpečit odpovídající základní penzi.

Prognózami populačního vývoje ČR na období 2003 – 2065 se zabývají B. Burcin a T. Kučera. Populace v Česku dle uvedené prognózy bude nadále stárnout. Nejvýraznější změny v zastoupení určité věkové skupiny obyvatel se předpokládají u mužů i žen starších 65 let.

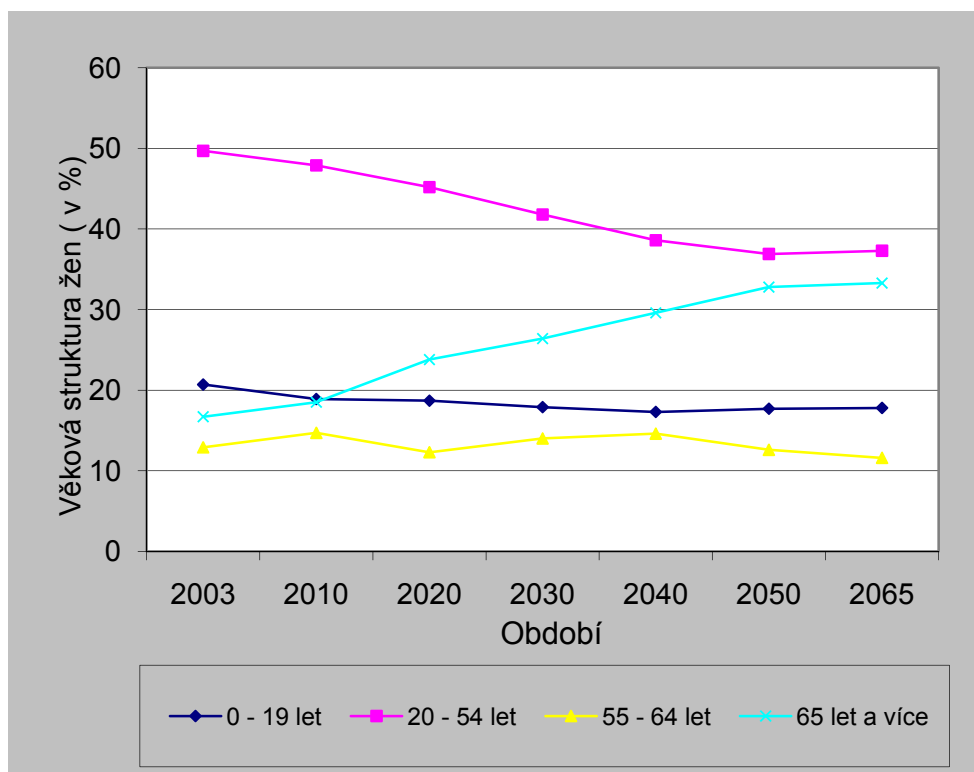
Graf č.6: Očekávaný vývoj věkové struktury mužů v letech 2003 – 2065 (v %)



Zdroj: BURCIN, B., KUČERA, T. : *Perspektivy populačního vývoje ČR na období 2003 – 2065*

U mužů je očekávaný nárůst zastoupení osob této věkové kategorie v populaci během daného období z 11,1 % na 27,7%, u žen je předpoklad nárůstu z 16,7% na 33,3%. Za obě pohlaví dohromady je nárůst zastoupení této kategorie osob nad 65 let více než dvojnásobný ze 14% na 30,5%. Naopak nejvyšší úbytek počtu obyvatel se očekává ve věkové kategorii 20 – 54 let a to pokles z 51,6% na 38,9% všech obyvatel. U mužů je tento očekávaný pokles nejvyšší z 53,5% na 40,5%, u žen ze 49,7% na 37,3%. Mírný pokles se očekává u nejmladší kategorie obyvatel ve věkové skupině 0 -19 let, a to z 21,8% na 18,8%. Očekávaný počet osob ve věkové kategorii 55 – 64 let se dle prognózy příliš nezmění.

Graf č.7: Očekávaný vývoj věkové struktury žen v letech 2003 – 2065 (v %)



Zdroj: BURCIN, B., KUČERA, T. : *Perspektivy populačního vývoje ČR na období 2003 – 2065*

11.3 Kvalita vzdělávání a nezaměstnanost

11.3.1 Vliv vzdělání na postavení člověka na trhu práce

Vývoj ekonomik států OECD i vývoj jejich trhu práce je závislý na pravidelném přísunu kvalitně vzdělaných pracovníků, kteří jsou důležití pro budoucí rozvoj ekonomik. Indikátory trhu práce ukazují, jak kvalifikační dovednosti spolu s úrovní dosaženého vzdělání mají stále větší vliv. Přesto většina vzdělávacích programů má dlouhodobý charakter, zatímco přesun v rámci pracovní poptávky se může odehrát velmi rychle. V období hospodářského poklesu mohou vlády pomoci při zmírňování dopadu ekonomického úpadku a v přípravě pracovníků na výkon v budoucnu dostupných zaměstnání, která pozdvihnou ekonomickou aktivitu.

Dosažení vyššího vzdělání obvykle vede k vyšší míře zaměstnanosti. To je rozhodující pro získání lepší konkurenční pozice na trhu práce, ale také proto, aby byly do rozvoje lidského kapitálu vkládány značné prostředky, neboť lépe vzdělaní lidé zajistí, že

tyto investice budou do systému navráceny zpět. Je zřejmé, že jsou mezi zeměmi rozdíly v mírách zaměstnanosti, které nejčastěji vyjadřují kulturní odlišnosti a rozdíly v míře pracovní účasti žen. Také reflektují velikost rodiny a věkový rozptyl, volbu rodičovství a závazky v jiných aktivitách, například studium.

„Míry nezaměstnanosti jsou obecně nižší u více vzdělaných osob, neboť dosažení vyššího vzdělání dělá lidi atraktivnějšími pro trh práce. Míry nezaměstnanosti tudíž ukazují na vztah mezi touhou lidí pracovat a jejich atraktivností pro potenciální zaměstnavatele. V tomto smyslu vypovídají míry zaměstnanosti více o pracovní nabídce, kdežto míry nezaměstnanosti vypovídají spíše o pracovní poptávce. V časových řadách tak obě míry přinášejí důležité informace pro politiky a odborníky o nabídce a potenciální nabídce dovedností a schopností pro trh práce a o poptávce zaměstnavatelů po těchto dovednostech a schopnostech. Vyšší míry nezaměstnanosti brání novým vstupům na trh práce, a to zejména tehdy, když jsou míry nezaměstnanosti vysoké po dlouhou dobu. Účinné vzdělávací politiky jsou tudíž důležité pro redukci nezaměstnanosti.“ (České..., 2010)

Zaměstnanost

Vzdělání má značný význam při hledání zaměstnání. Míra zaměstnanosti mužů a stejně tak žen ve státech OECD rostla z průměrných 73,9 % u mužů a 50,1 % u žen se základním vzděláním na hodnoty 89,8 % u mužů a 79,9 % u žen s vysokoškolským vzděláním. Míra zaměstnanosti žen se základním vzděláním je nízká a nižší než 40% zejména v Chile, Maďarsku, Polsku, na Slovensku a v Turecku. Míra zaměstnanosti žen s dosaženým vysokoškolským vzděláním je alespoň 75 % ve všech zemích s výjimkou Chile, Japonska, Koreje, Mexika a Turecka, ale ve všech zemích stále zůstává nižší než u mužů.

Poněkud mimo vzdělávání stojí fakt, že *míra zaměstnanosti žen je primárním faktorem* rozdílů v souhrnných mírách zaměstnanosti v jednotlivých zemích. V zemích, ve kterých je v populaci ve věku 25-64 let vyšší obecná míra zaměstnanosti (v Dánsku, na Islandu, Novém Zélandu, v Norsku, Švédsku a Švýcarsku) je také vyšší míra zaměstnanosti žen.

V průměru zemí OECD tak platí, že ženy, které mají základní vzdělání, mají o 23 procentních bodů nižší míru zaměstnanosti než stejně vzdělaní muži. Na vysokoškolské úrovni je rozdíl pouze 10 procentních bodů.

Obdobné rozdíly v mírách zaměstnanosti mužů (v populaci 25-64 let) jsou především mezi těmi, kteří dosáhli středoškolského vzdělání, a těmi, kteří mají vzdělání nižší. Extrémními případy, kde je tento odstup nejzřetelnější, jsou Česká republika, Maďarsko a partnerská země Slovinsko, kde je míra zaměstnanosti mužů se středoškolským vzděláním minimálně o 25% vyšší než u mužů, kteří středoškolského vzdělání nedosáhli.

V **České republice** činila v roce 2008 míra zaměstnanosti mužů se základním vzděláním 71,3 % a u mužů se středoškolským vzděláním dosáhla 90 %, což představuje rozdíl 18,7 procentního bodu. U mužů s vysokoškolskou úrovní dosaženého vzdělání byla míra zaměstnanosti 93,6 %. V průměru všech úrovní vzdělání dosahuje míra zaměstnanosti mužů 87,7 %.

Míra zaměstnanosti žen v České republice je nižší než míra zaměstnanosti mužů - u žen se základním vzděláním v roce 2008 byla 50,4%. U žen se středoškolským vzděláním se jednalo o 72,9%, což představuje rozdíl 22,5 procentního bodu. Na vysokoškolské úrovni vzdělání dosáhla míra zaměstnanosti žen hodnoty 78,5 %. V průměru všech úrovní vzdělání činila míra zaměstnanosti českých žen 68,6%. Míra zaměstnanosti žen tak celkově byla nižší o 17,1% než míra zaměstnanosti mužů.

Míry nezaměstnanosti klesají s vyšším dosaženým vzděláním

Možnosti zaměstnanosti lidí s různou úrovní dokončeného vzdělání jsou velkou měrou závislé na potřebách trhu práce a na poptávce po pracovnících s různými dovednostmi. Míry nezaměstnanosti tudíž poskytují informace o míře shody mezi tím, co vytvoří vzdělávací systém, a poptávkou po daných dovednostech na trhu práce. Lidé, kteří mají nízkou vzdělanostní úroveň, jsou velmi rizikovou skupinou zejména z hospodářského hlediska, jelikož mají menší šance být pracovní silou a větší riziko být bez zaměstnání, a to i v případě, že jsou aktivní při hledání zaměstnání.

Míry nezaměstnanosti se liší jak podle výše dosaženého vzdělání, tak z genderového hlediska. **V průměru států OECD platí, že se míry nezaměstnanosti snižují se zvyšující se úrovní dosaženého vzdělání, a to jak u mužů tak u žen.** Míra nezaměstnanosti lidí s dosaženým vysokoškolským vzděláním je ve většině států OECD nižší než 4% (v průměru 2,9 % u mužů a 3,6 % u žen). Míra nezaměstnanosti lidí se středoškolským vzděláním vzrůstá u mužů na průměrných 8,5 % a u žen na 10 %. Muži a ženy s dosaženým základním vzděláním jsou obzvláště zranitelní v **České republice**, Maďarsku a na

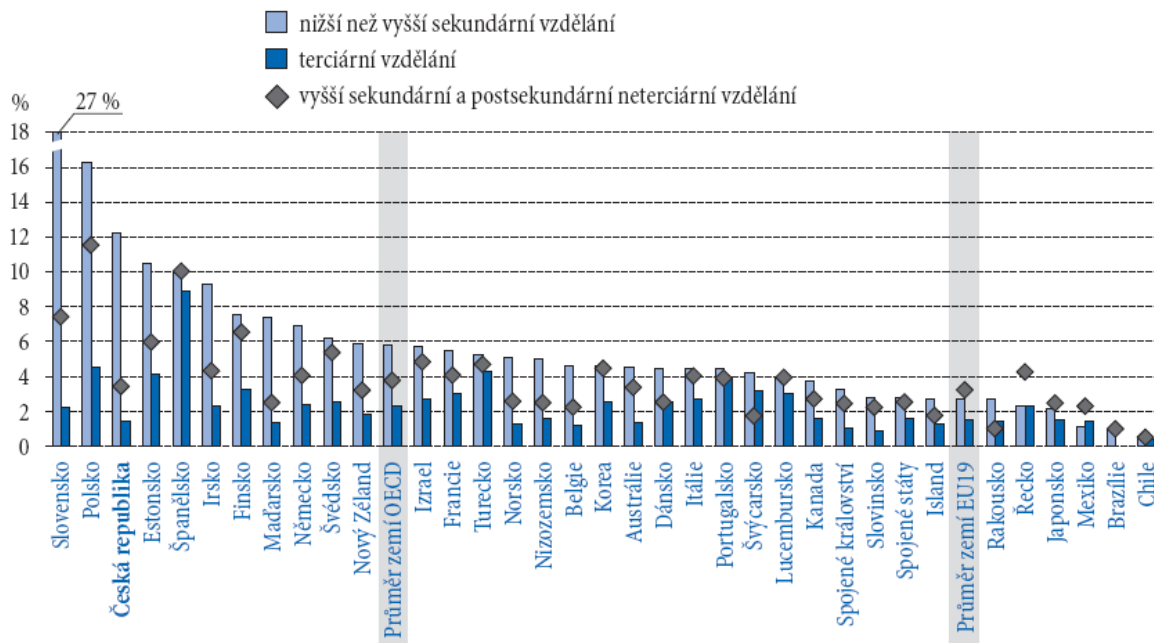
Slovensku, kde míra jejich nezaměstnanosti je 15 % a více. To je též případ žen v Řecku, Španělsku a Turecku a také mužů v Německu.

Ve státech OECD představuje dosažení středoškolského vzdělání typickou minimální úroveň pro získání dobré pozice na trhu práce. V průměru je míra nezaměstnanosti u lidí s dokončeným středoškolským vzděláním o 4% nižší, než u lidí, kteří nemají ukončené středoškolské vzdělání. Riziko nezaměstnanosti je spojeno s nedosažením středoškolské úrovně vzdělání ve spojení se strukturou ekonomiky a s úrovní hospodářského rozvoje v daných zemích.

V průměru ve státech OECD platí, že ekonomicky aktivní muži ve věku 25-64 let se základním vzděláním jsou více než dvakrát častěji nezaměstnaní než ti, kteří mají ukončené středoškolské vzdělání, a třikrát častěji než muži s vysokoškolským vzděláním. Souvislost mezi mírou nezaměstnanosti a nedostatečnou výší dosaženého vzdělání platí také u žen, i když poněkud méně výrazně. Rozdíly v mírách nezaměstnanosti mužů a žen jsou nejnižší mezi těmi, kteří dosáhli vysokoškolského vzdělání.

V roce 2008 v Česku činila míra nezaměstnanosti mužů se základním vzděláním 17,3%, ale musíme vzít v potaz, že v absolutních číslech jde o malý počet lidí. Mužů i žen, kteří dosáhli pouze základního vzdělání, je u nás velmi málo. Přestože jsou jejich míry nezaměstnanosti vysoké, jedná se o značně malý vzorek populace. U mužů se středoškolským vzděláním dosáhla míra nezaměstnanosti pouhých 1,7%. U žen je nejvyšší míra nezaměstnanosti též na úrovni základního vzdělání, a to také 17,3 %. U žen se středoškolským vzděláním se jednalo již pouze o 3,2%. Na terciární úrovni vzdělání zahrnující u nás VŠ a VOŠ je míra nezaměstnanosti nejnižší a činila u žen 1,6%.

Graf č. 8: Rozdíl mezi nejvyšší a nejnižší mírou nezaměstnanosti u lidí ve věkové skupině 25–64 let se vzděláním nižším než vyšším sekundárním a s terciárním vzděláním (1997–2008)



Zdroj: Česká, 2010

V průměru států OECD platí, že nezaměstnanost lidí s dosaženým vysokoškolským vzděláním se v posledních 10 letech nemění nebo je nižší než 4%, u lidí se středoškolským vzděláním se pohybuje na úrovni menší než 7%, zatímco míry nezaměstnanosti těch, kteří mají vzdělání pouze základní, několikrát přesáhly od roku 1997 hodnotu 10%.

Méně vzdělání lidé jsou tudíž nejvíce zranitelnou skupinou, přičemž je velmi pravděpodobné, že míry nezaměstnanosti lidí se základním vzděláním budou výrazně narůstat i v následujících letech. To je zřejmé zejména v těch státech, ve kterých začalo období ekonomické recese. V uplynulém roce míry nezaměstnanosti lidí bez ukončeného středoškolského vzdělání vzrostly výrazně více než lidí s vysokoškolským vzděláním v Irsku, Španělsku a ve Spojených státech. Pokud se lidé dostanou mimo pracovní sílu na dlouho dobu, je jejich návrat v mnoha případech velmi obtížný, neboť dovednosti zastarávají, klesá u nich chuť hledat zaměstnání a existují další překážky, které brání jejich návratu na pracovní trh. Více než 40 % těch, kteří nedosáhli středoškolského vzdělání, není zaměstnaných a míry nezaměstnanosti v rámci států OECD dosáhly 10%.

V **České republice** je velmi vysoký rozdíl v míře nezaměstnanosti u lidí se základním a středoškolským vzděláním zapříčiněn především rozevírajícími se nůžkami v

uplatnění na trhu práce mezi lidmi s těmito dvěma úrovněmi vzdělání. Ve skupině se základním vzděláním narostla poměrně výrazně míra nezaměstnanosti, a to ze 12,1 % v roce 1997 na 17,3 % v roce 2008. Zároveň je však nezbytné zdůraznit, že se jedná o poměrně malý počet lidí, neboť jen malá část české populace má jako nejvyšší dokončené vzdělání základní školu. U lidí se zakončeným středoškolským vzděláním došlo dokonce k nepatrnému poklesu: z 3,4 % v roce 1997 se hodnota snížila v roce 2008 na 3,3%. Na vysokoškolské úrovni vzdělání pak v letech 1997 až 2008 vzrostla míra nezaměstnanosti o 0,3 procentního bodu z 1,2 % na 1,5 %.

Vysokoškoláci budou muset v příštích letech přijímat horší zaměstnání, ve kterých dostanou méně zapláceno. Počet lidí s vysokoškolským a vyšším vzděláním v Česku roste skoro nejrychleji z celé Evropy; počet odpovídajících atraktivních míst je však omezený.

Zatímco před deseti lety získal diplom každý šestý až sedmý, v roce 2009 byl již podíl čerstvých absolventů 44 procent a letos poprvé převýší vysokoškoláci podíl všech ostatních, kteří přicházejí na pracovní trh.

Vysoké školy tak v následujících letech zaplaví pracovní trh masou vysoce kvalifikovaných lidí bez praxe, o něž nemusí být zájem a budou muset přijímat méně kvalifikované práce s nižším ohodnocením. Česko se v tomto směru vydává polskou cestou, kde zahájili expanzi vysokého školství v devadesátých letech a počet i nezaměstnanost vysokoškoláků tam rychle roste. Pro Česko může být rizikem i složitá uplatnitelnost čerstvých absolventů neboť zde přetrvává silná orientace na průmysl s nižšími požadavky na kvalifikaci.

Zatím relativně nízký podíl vysokoškoláků v produktivním věku způsobuje, že čeští vysokoškoláci se dostávají téměř výhradně k vysoce kvalifikované práci. Počet atraktivních míst je však omezen a značnou část absolventů čeká přesun na pozice, které nyní zauímají spíše středoškolsky vzdělaní. To se dotkne i finančního ohodnocení. V roce 2009 v Česku převýšila průměrná mzda vysokoškoláků celostátní průměr o 66 procent. Průměrná mzda vysokoškoláků by se tak mohla postupně blížit situaci v USA s vyšším podílem bakalářů v populaci a průměrným platem zhruba o třetinu vyšším, než je průměrná mzda.

Za poslední dva roky vzrostla vinou krize nezaměstnanost vysokoškoláků ve všech zemích Evropské unie s výjimkou Německa a Lucemburska, které má specifický pracovní trh napojený na Německo a Francii. Podle Eurostatu hledalo v roce 2008 marně práci 3,7 procenta vysokoškolsky vzdělaných Evropanů, loni již 5,2 procenta. (Svoboda, 2011)

11.4 Ekonomické výnosy ze vzdělávání a jejich mezinárodní srovnání

Příjmy podle úrovně dosaženého vzdělání

Rozdíly v příjmech jsou klíčovým faktorem při rozhodování jedince o tom, zda bude investovat do budoucího vzdělání. Mohou také vyjadřovat nabídku různých vzdělávacích programů na různých úrovních vzdělávání (případně také bariéry při vstupu do těchto vzdělávacích programů). Lze doložit *velmi kladný vztah mezi výší dosaženého vzdělání a průměrnými ročními příjmy. Ve všech zemích vydělávají absolventi vysokoškolské úrovně vzdělání podstatně více než ti, kteří absolvovali pouze středoškolské vzdělání nebo rekvalifikace apod.* Rozdíly v ročních příjmech mezi těmi, kteří mají terciární vzdělání - obzvláště těmi, kteří mají univerzitní terciární vzdělání (bakalářské a magisterské VŠ studijní programy) - a těmi, kteří mají středoškolské vzdělání, jsou obecně výraznější než rozdíly v příjmech mezi těmi, kteří absolvovali středoškolské vzdělání, a těmi, kteří ukončili vzdělávání na nižší úrovni vzdělání. To naznačuje, že v mnoha zemích je dosažení středoškolského vzdělání dělicí linií, na které začíná být vzdělání atraktivním statkem, který má značně vysokou cenu.

Pro muže s vysokoškolským vzděláním a programů směřujících k vědecké kvalifikaci má příjmové zvýhodnění vyplývající z dosaženého vzdělání značný význam zejména v **České republice, Maďarsku a Polsku, kde příjmová zvýhodnění se blíží 100% nebo je dokonce překračují.** V Jižní Koreji a ve Velké Británii mají ženy podobné výhody. Ukazuje se, že se příjmová zvýhodnění v populaci 25-64 let s vysokoškolským vzděláním ve vztahu k těm, kteří mají pouze středoškolské vzdělání, pohybují v rozmezí od 15 % na Novém Zélandu po 119 % v Maďarsku. V posledních deseti letech relativní příjmové výhody u lidí s vysokoškolským vzděláním stoupaly ve většině států, což poukazuje na skutečnost, že poptávka po více vzdělaných lidech stále ještě převyšuje nabídku. Příjmová zvýhodnění vzrostla zejména ve sledovaném období v Německu, Maďarsku, Irsku a Itálii. V některých státech můžeme pozorovat, že v posledních deseti

letech došlo ke snížení příjmových výhod spojených s dosaženým vzděláním. Například ve Španělsku, ale také na Novém Zélandu můžeme vidět, že došlo k určitému snížení příjmových výnosů u lidí s vysokoškolským vzděláním. Zda to poukazuje na slábnoucí poptávku, nebo zda jde o reakci na to, že mladí lidé s vysokoškolským vzděláním mají relativně nízké nástupní platy, je velmi obtížné určit. (České školství..., 2010)

Vzdělání a příjmy u starší populace

Jak se však poměrné příjmy liší podle věku? OECD uvádí, že rozdíly v příjmech u lidí s vysokoškolským vzděláním ve věku 55-64 let v porovnání s celou populací (25-64 let) jsou v obecné rovině značné; v průměru vzdělání navyšuje příjem o 12%. *Pracovní příležitosti u starších osob jsou výhodnější pro lidi s vysokoškolským vzděláním, přičemž ve většině zemí rostou také příjmové výhody*, a to ve všech zemích s výjimkou Austrálie, Itálie, Turecka a Velké Británie a přidružených zemí Brazílie a Izraele. Příjmy v populaci ve věku 55-64 let rostou více u lidí s vysokoškolským vzděláním než u lidí se základním vzděláním.

Ve většině zemí kromě Finska, Německa, Slovenska, Švédska a USA roste spolu se stoupajícím věkem příjmové znevýhodnění u lidí se základním vzděláním. Tento nárůst je však méně patrný než příjmové zvýhodnění lidí s vysokoškolským vzděláním, což poukazuje na to, že **univerzitní vzdělání je klíčem pro vyšší příjmy ve vyšším věku**. Ve většině států tudíž vysokoškolské vzdělání nezvyšuje pouze šance na získání zaměstnání ve vyšším věku, ale také umožňuje vyšší příjmy a výkonnostní rozdíly až do konce pracovního života.

Vzdělání a genderové nerovnosti v příjmech

Pokud porovnáme celoroční příjmy mužů a žen pracujících na plný úvazek, je zřejmé, že na **všech úrovních vzdělání a ve všech věkových skupinách vydělávají ženy méně než jejich mužské protějšky**; výjimkou jsou ženy se středoškolským vzděláním v Maďarsku. V průměru platí, že ženy s dosaženým středoškolským vzděláním ve věku 35-44 let mohou očekávat, že dosáhnou 76 % příjmů mužů; ty, které nemají ukončené SŠ vzdělání, dosahují 74 % příjmů stejně vzdělaných mužů. Na vysokoškolské úrovni je to pouze 71 % příjmů mužů. Ženy ve věku 55-64 let jsou obzvláště znevýhodněny v Kanadě, Francii, Itálii, Koreji a v partnerské zemi Brazílii, kde jsou jejich příjmy nižší než 60 % příjmů mužů. Tyto rozdíly

v příjmech mužů a žen jsou částečně ovlivněny rozdílnými povoláními, která vykonávají ženy a muži (v souvislosti s tím, co studovali), a také dobou, kterou stráví jako pracovní síla.

Rozložení příjmů uvnitř jednotlivých úrovní dosaženého vzdělání

Údaje statistiky OECD popisující strukturu obyvatel s dokončenou danou úrovní vzdělání v různých příjmových skupinách mohou být použita také k popisu těsnosti rozložení příjmů kolem mediánu dané země. Ukazatele založené na průměrných příjmech nepokrývají celý rozsah příjmů obyvatel s danou úrovní vzdělání. Velký podíl lidí s dosaženým vysokoškolským vzděláním, zejména mezi ženami, má výdělky na úrovni poloviny mediánu dané země nebo méně. Značnou část nízkých příjmů u lidí s vyšším vzděláním lze vysvětlit vykonáváním prací na částečný úvazek nebo prací pouze v části roku.

Data ukazují, že **ve většině států podíl lidí v nižších příjmových kategoriích klesá, jakmile se dosáhne vyšší úrovně vzdělání.** Současně jsou však ve většině států také lidé s vyšší úrovní vzdělání, kteří se nacházejí v nižších příjmových kategoriích; to naznačuje, že zde spočívá značné riziko investic do vysokoškolského vzdělání.

Napříč všemi úrovněmi vzdělání státy jako Belgie, Česká republika, Lucembursko a Portugalsko nemají vůbec nebo mají poměrně málo lidí s vysokoškolským vzděláním, kteří mají příjmy nižší než polovina mediánu. Není překvapivé, že více rovnosti v rozdělení příjmů je obecně spojováno s nižšími rozdíly v příjmech u lidí s vysokoškolským vzděláním, což však vysvětluje pouze část nerovností v příjmech v dané zemi. (České školství..., 2010)

12. Vyhodnocení teoretické a analytické části

12.1 Kolik studentů ukončí vysokoškolské vzdělávání?

Míra graduace ve vysokoškolském vzdělávání vyjadřuje míru, jakou jednotlivé země produkují pokročilé znalosti. Programy vysokoškolského vzdělávání se mezi jednotlivými zeměmi liší jak svojí strukturou, tak úrovní výstupů z pohledu dosažených znalostí a dovedností. Míra ukončení vysokoškolského studia je ovlivněna dvěma základními činiteli - šíří přístupu k tomuto stupni vzdělávání a požadavky pracovního trhu na kvalifikovanou pracovní sílu.

Shrnutí výsledků analýzy:

- Míra ukončení vysokoškolského studia v zemích OECD se pohybuje od 10 % a méně v Lucembursku do 45 % a více v Austrálii, Dánsku, ve Finsku, na Islandu, v Irsku, na Novém Zélandu, v Polsku, Portugalsku a na Slovensku. V zemích s vyšším podílem zahraničních studentů je míra vysokoškolské graduace uměle nadhodnocena. Pokud eliminujeme počty cizinců, pak se míra graduace v těchto zemích podstatně sníží - v Austrálii a na Novém Zélandu jde o pokles na 35 %, resp. 39 %.
- Rozdíly mezi státy nacházíme ještě větší, pokud bereme v úvahu genderové hledisko. V průměru v zemích OECD je podíl žen, které získaly vysokoškolské vzdělání, vyšší než podíl mužů. Míra vysokoškolské graduace žen je 46 %, zatímco míra této graduace mužů jen 30 %.
- V průměru vzrostla míra vysokoškolské graduace v rámci zemí OECD v posledních 13 letech o 21 procentních bodů. Ve všech sledovaných zemích došlo ke zvýšení ukazatele, v některých zemích se jednalo dokonce o významný nárůst.
- Na základě skutečných dat lze odhadnout, že 10% populačního ročníku v 26 zemích OECD s dostupnými daty v roce 2008 ukončilo vzdělávání typu našich VOŠ a 1,4% populačního ročníku ukončilo programy vedoucí k vědecké kvalifikaci (ISCED 6).
- Zahraniční studenti se znatelně podílejí na mírách vysokoškolské graduace ve značném počtu zemí, a tím nadhodnocují celkovou míru vysokoškolské graduace. Například v Austrálii a na Novém Zélandu ovlivňují zahraniční studenti míru graduace 20 procentními body.

Tabulka 5: Míra graduace ve vysokoškolském vzdělávání v ČR (v %)

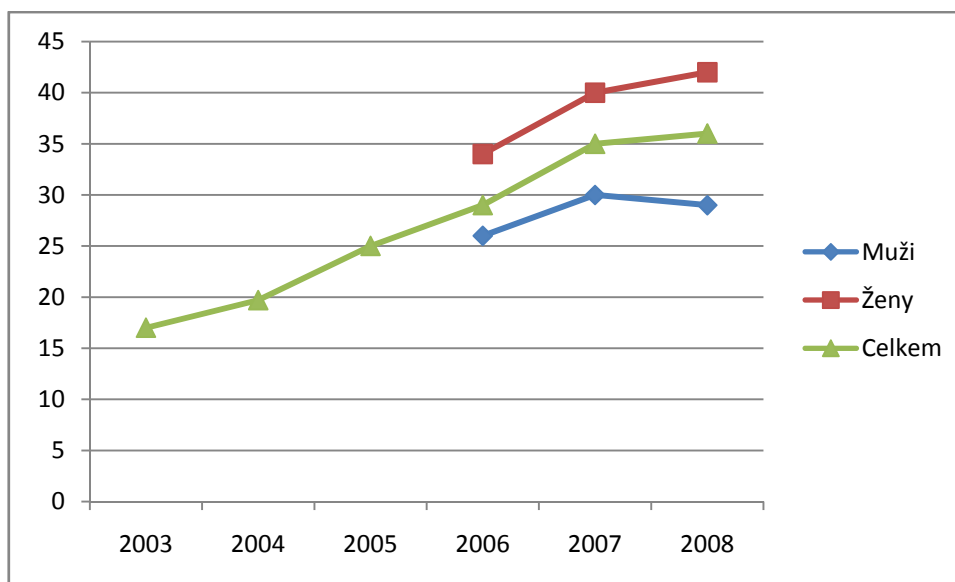
	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Muži				26	30	29
Ženy				34	40	42
Celkem	17	19,7	25	29	35	36

Zdroj: vlastní zpracování, OECD

Výrazný nárůst míry graduace ve vysokoškolském vzdělávání mezi lety 2000 – 2008 nastal v ČR, kde se míra graduace v daném období téměř ztrojnásobila. V Česku se tak dosáhlo toho, že se země z hluboce podprůměrných hodnot, díky rostoucím mírám graduace dostala mezi státy, jež jsou mírně pod průměrem zemí OECD.

Důvodem pro tak výrazný růst ukazatele v ČR bylo progresivní zavádění Boloňského procesu, kdy výrazně zrostla míra graduace v mnoha evropských zemích; v ČR zejména v letech 2004 -2008. V Česku došlo ke zvýšení hodnot ukazatele mezi roky 1995 a 2008 o 23% bodů, z toho v letech 2003 a 2008 o 19% bodů.

Graf č. 9: Míra graduace ve vysokoškolském vzdělávání v ČR (v %)



Zdroj: vlastní zpracování, OECD

I v ČR získávají ženy vysokoškolské vzdělání častěji než muži. V ČR byla v roce 2008 míra vysokoškolské graduace mužů 29% a míra graduace žen 42%; z toho vyplývá rozdíl 13% bodů ve prospěch žen. Přitom v posledních třech letech 2006 – 2008 v Česku

dochází k růstu rozdílu mezi tempem vysokoškolské graduace žen a mužů; ukazatel vysokoškolské graduace žen roste rychleji než obdobný ukazatel u mužů.

Tabulka č. 6: Míra graduace ve vysokoškolském vzdělávání v průměru zemí OECD (v %)

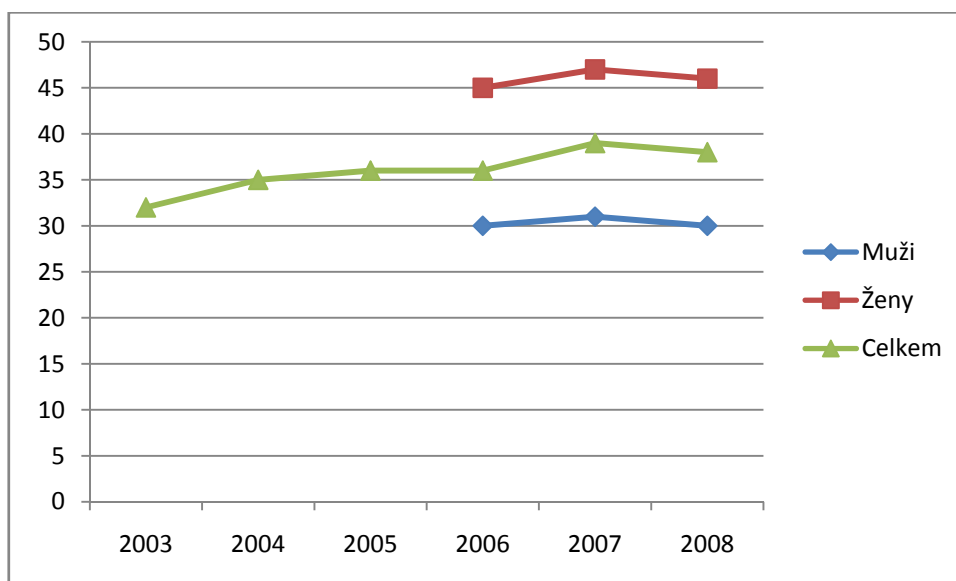
	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Muži				30	31	30
Ženy				45	47	46
Celkem	32	35	36	36	39	38

Zdroj: vlastní zpracování, OECD

Podle údajů ze zemí OECD s porovnatelnými daty ukončilo vysokoškolské studijní programy v roce 2008 38% populačního ročníku. Jestliže ve stejném roce 2008 bylo v ČR dosaženo 36% míry graduace v programech vysokoškolského vzdělávání lze konstatovat, že cíl dosažení úrovně vysokoškolského vzdělání nejvyspělejších ekonomik světa byl splněn. Obzvláště je-li v zemích EU 19 tato míra graduace shodná s průměrem zemí OECD, tedy 38%.

Rozdíl mezi mírou vysokoškolské graduace mužů a žen v průměru zemí OECD je však vyšší než ČR. Zatímco u nás činí pouze 13%, v průměru zemí OECD tento rozdíl dosahuje v roce 2008 16% ve prospěch žen. Přesto lze říci, že obecně rozdíl mezi mírou graduace mužů a žen v ČR a v průměru zemí OECD není výrazně odlišný a vyplývá z dlouhodobě rozdílného sociálně-ekonomického vývoje srovnávaných zemí.

Graf č. 10: Míra graduace ve vysokoškolském vzdělávání v průměru zemí OECD (v %)



Zdroj: vlastní zpracování, OECD

Co je však z grafu mnohem zřetelnější, je odlišná výchozí základna ukazatele míry vysokoškolské graduace v roce 2003 v Česku a v průměru zemí OECD. Zatímco v ČR dosahovala hodnota ukazatele pouze 17%, v zemích OECD byl ve stejném roce 2003 ukazatel míry vysokoškolské graduace ve výši 32%. Proto je trend vývoje ukazatele v průměru zemí OECD výrazně pozvolnější, vykazuje v mezidobí let 2003 – 2008 zvýšení pouze o 6% bodů, zatímco v ČR hodnota ukazatele ve stejném období vzrostla o 19% bodů.

12.2 Kolik z bohatství státu je vynaloženo na vzdělávání?

Výdaje na vzdělávání jako procento HDP vyjadřují, jakou **prioritou je vzdělávání** pro jednotlivé státy ve vztahu k celkovému rozdělení finančních zdrojů mezi rezorty. Školné a výdaje na vzdělávání z jiných soukromých zdrojů než výdajů domácností mají značný vliv na celkový objem finančních prostředků, které jednotlivé státy investují do svých vzdělávacích systémů, a to zejména na terciární úrovni.

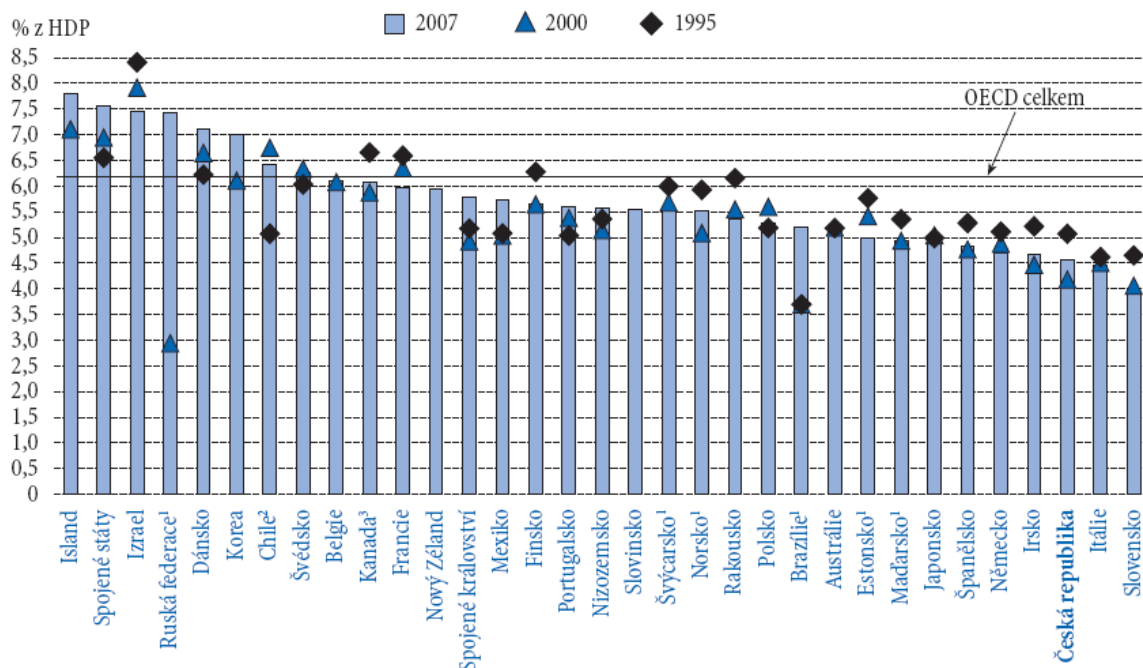
Hlavní výsledky analýzy:

- o Ve státech OECD se v průměru vydává na základní a středoškolské vzdělávání 59 % výdajů na vzdělávání, tedy 3,6 % HDP. Rozdíly mezi

zeměmi jsou poměrně velké - vzhledem ke svému HDP vydá Island téměř dvojnásobnou částku na vzdělávání než Slovensko.

- **Téměř jedna třetina výdajů na vzdělávání (2,0 % kolektivního HDP) je v zemích OECD směřována do terciárního (resp. vysokoškolského) vzdělávání.** V Kanadě a ve Spojených státech je na tuto vzdělávací úroveň vynakládáno více než 40 % celkových výdajů na vzdělávání.
- Kanada, Korea a Spojené státy vynaloží mezi 2,0% a 3,1 % svého HDP na vzdělávání na terciární úrovni. Chile, Korea a Spojené státy vykazují zároveň nejvyšší podíl soukromých výdajů na terciární vzdělávání (mezi 1,7 % a 2,1 % HDP).
- Středoškolské a vysokoškolské vzdělávání dokončuje v současnosti mnohem více lidí, než tomu bylo kdykoli dříve. Tento nárůst byl doprovázen i masivním přísunem finančních prostředků do vzdělávání. Mezi roky 1995 a 2007 vzrostly veřejné a soukromé výdaje do vzdělávání ve všech státech OECD o alespoň 8 % a v průměru států OECD se jednalo o 49% nárůst celkových výdajů. Výdaje do vysokoškolského vzdělávání rostly ve třech čtvrtinách zemí rychleji, než tomu bylo v případě výdajů na nižší úrovně vzdělávání.
- Výdaje na vzdělávání rostly v letech 1995 až 2007 rychleji než HDP pouze v 10 z 27 států OECD s dostupnými údaji.
- V období 1995-2007 se výdaje na různé úrovně vzdělávání vyvíjely v jednotlivých státech OECD a v partnerských státech odlišným způsobem. Na úrovni základního a středoškolského vzdělávání výdaje na vzdělávací instituce klesly v 18 z 27 států OECD a partnerských států s dostupnými údaji. Na vysokoškolské vzdělávací úrovni je ve sledovaném období zřejmé výrazné snížení výdajů pouze v Austrálii, Finsku, Maďarsku, Irsku, Nizozemsku a Norsku.

Graf č. 11: Výdaje na vzdělávání jako procento HDP (1995, 2000, 2007)



Zdroj: Česká..., 2010

- o Deset ze 14 států OECD s nadprůměrným podílem populace v typickém věku pro základní vzdělávání (Austrálie, Chile, Dánsko, Island, Irsko, Korea, Mexiko, Nový Zéland, Norsko a partnerská země Brazílie) je také státy s nadprůměrnou hodnotou výdajů na vzdělávání vzhledem k HDP. Projekce relativní velikosti populace školního věku napomáhá předpovědět požadavky na výši finančních prostředků nutných pro zabezpečení vzdělávání. Mezi roky 2000 a 2020 velikost populace dětí ve věku 5-14 let poklesne ve 27 z 36 států OECD a partnerských států, a to v průměru o 8 % a v některých státech dokonce o více než 30 %.

Tento ukazatel podává obraz o tom, jakou část národního bohatství jednotlivé státy investují do vzdělávání. Výdaje do vzdělávání jsou investicí, která napomáhá rychlejšímu růstu ekonomiky, zvyšuje produktivitu ekonomiky, je základem rozvoje jednotlivce i celé společnosti a eliminuje sociální nerovnosti. Výdaje na vzdělávání jako podíl HDP naznačují, jakou prioritou je v jednotlivých státech vzdělávání v porovnání s ostatními resorty. Podíl výdajů, které se vynaloží na vzdělávání, je tedy výsledkem rozhodování vlád, firem a domácností o výši vynaložených prostředků do vzdělávání a je částečně ovlivněn i změnami v počtu dětí, žáků a studentů ve vzdělávacím systému.

Ukazatel také obsahuje informace o vývoji změn ve výši výdajů. Při zvýšení celkových výdajů na vzdělávání vlády jednotlivých států musí vytvořit prostor pro navýšení prostředků vynaložených na platy učitelů a zlepšení vybavení škol. Nejedná se pouze o výdaje v absolutních částkách, ale zejména v podobě relativních ukazatelů, tedy v porovnání s výší HDP nebo jako podíl celkových veřejných výdajů. (České..., 2010)

Co je však možné z tabulky vyjádřit je závěrečná skutečnost, že v podstatě u většiny zemí OECD včetně České republiky se nijak výrazněji výdaje na vzdělávání nezvyšují. To má nejen příčinu v omezených finančních zdrojích zemí vzhledem k hospodářskému poklesu, ale i úsporných opatření vlád v důsledku nevyrovnaných státních rozpočtů a dopadu vládních dluhů. Vývoj v zemích OECD za poslední pětileté období vykazuje poměrně stabilní hodnoty v rozmezí 6,1% až 6,3% HDP. Jedná se však o průměr všech členských států OECD, který zahrnuje jak vysoké výdaje na vzdělávání (jako například USA, Izrael, Dánsko), tak i podprůměrné výdaje většiny ostatních zemí OECD a přidružených zemí. Česko se přitom svými výdaji na vzdělávání jako procentního podílu z HDP (4,8%) řadí mezi poslední tři státy v uvedené řadě zemí společně s Itálií a Slovenskem (viz Graf č. 11).

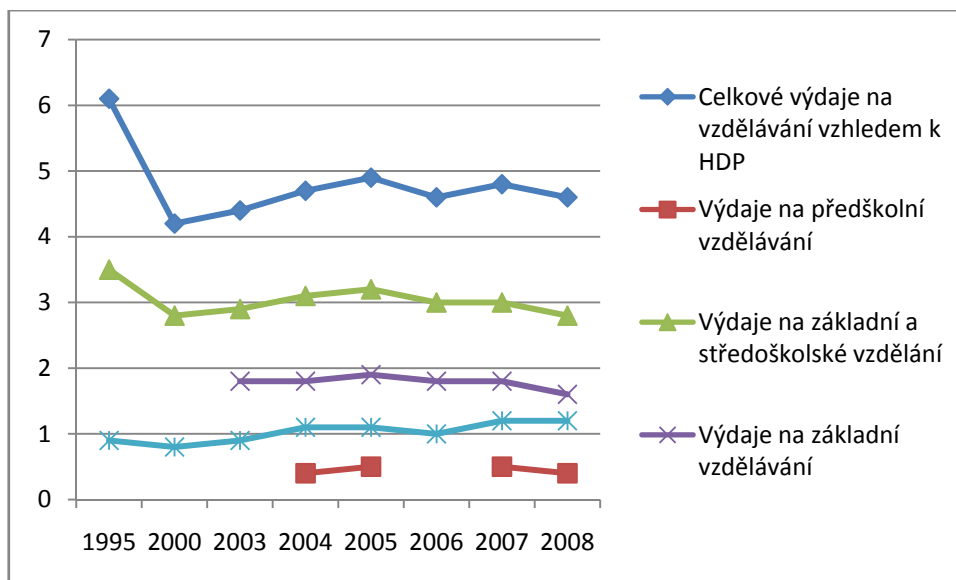
Výdaje na vzdělávání vzhledem k HDP v ČR (v % z HDP)

Tabulka 7: Výdaje na vzdělávání vzhledem k HDP v ČR (v % z HDP)

	1995	2000	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Celkové výdaje na vzdělávání vzhledem k HDP	6,1	4,2	4,4 (OECD 6,1)	4,7 (OECD 6,3)	4,9 (OECD 6,2)	4,6 (OECD 6,1)	4,8 (OECD 6,1)	4,6 (OECD 6,2)
Výdaje podle úrovní vzdělávání z HDP								
předškolní vzdělávání				0,4	0,5	0,5	0,5	0,4
základní a středoškolské vzdělání	3,5	2,8	2,9 (OECD 3,8)	3,1 (OECD 3,9)	3,2 (OECD 3,8)	3 (OECD 3,7)	3 (OECD 3,7)	2,8 (OECD 3,6)
z toho základní vzdělávání			1,8	1,8	1,9	1,8	1,8	1,6
vysokoškolské vzdělávání	0,9	0,8	0,9	1,1 (OECD 1,9)	1,1 (OECD 1,9)	1 (OECD 2,0)	1,2 (OECD 1,9)	1,2 (OECD 2,0)

Zdroj: vlastní zpracování, OECD

Graf č. 12: Výdaje na vzdělávání vzhledem k HDP v ČR (v % z HDP)



Zdroj: vlastní zpracování, OECD

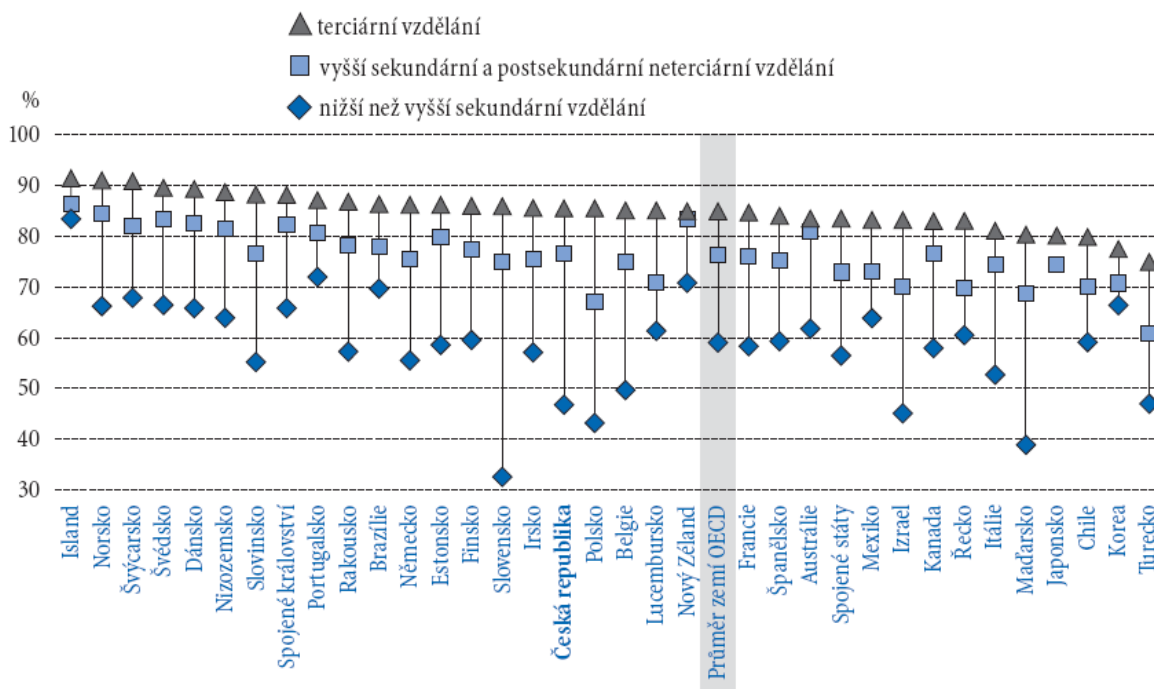
12.3 Jaký vliv má účast ve vzdělávání na účast na trhu práce?

Ukazatel vyjadřuje vztah mezi výší dosaženého vzdělání člověka a jeho postavením na trhu práce. Pozornost je též věnována genderovým rozdílům. Dále ukazatel poskytuje informace o celkovém obrazu účasti na trhu práce včetně postavení zaměstnaných a nezaměstnaných, kdy údaje zachycující trendy v postavení pracovní síly v čase přinášejí dobrý základ pro vyjádření rizika zaměstnanosti a nezaměstnanosti v jednotlivých skupinách lidí s různou úrovní dosaženého vzdělání.

Ve všech státech OECD mají jedinci s dosaženým vysokoškolským vzděláním větší šanci být zaměstnaní než ti, jejichž vzdělání je nižší. V průměru zemí OECD je 85 % populace s vysokoškolským vzděláním zaměstnáno. Na Islandu, v Norsku a Švýcarsku je jejich podíl dokonce 90 %. Zároveň ve všech zemích platí, že osoby s dosaženým středoškolským vzděláním jsou častěji zaměstnané než ty, jejichž vzdělání je nižší. V Belgii, České republice, Maďarsku, Polsku, na Slovensku, v Turecku a v partnerské zemi Izraeli není více než polovina těch, kteří mají vzdělání základní, zaměstnaná. Souhrnně platí, že míry zaměstnanosti lidí s vysokoškolským vzděláním jsou o více než 25% vyšší

než u těch, kteří nemají ukončené středoškolské vzdělání. To naznačuje důležitost ekonomických výnosů plynoucích z dalšího vzdělávání ve škole.

Graf č. 13: Pozitivní vztah mezi dosaženým vzděláním a zaměstnaností (2008)



Zdroj: České..., 2010

Hlavní výsledky analýzy:

- U lidí s nižší úrovní dosaženého vzdělání je menší pravděpodobnost, že se stanou pracovní silou, a naopak větší pravděpodobnost, že budou nezaměstnaní. V průměru států OECD platí, že muži, kteří nedosáhli středoškolského vzdělání, mají dvakrát vyšší pravděpodobnost, že budou nezaměstnaní, než muži s dosaženým středoškolským vzděláním a třikrát vyšší pravděpodobnost než muži s dosaženým vysokoškolským vzděláním.
- Vyšší vzdělání celkově zlepšuje vyhlídky na získání práce a pravděpodobnost trvání zaměstnání v době ekonomických potíží. V průměru států OECD v roce 2008 míry nezaměstnanosti lidí s dosaženým vysokoškolským vzděláním jsou na úrovni 4 % nebo nižší, u lidí se středoškolským vzděláním pod úrovní 7%, kdežto míry nezaměstnanosti lidí se základním vzděláním překročily 10% hranici obdobně jako v roce 1997.

- Rozdíly v míře zaměstnanosti mužů a žen jsou v zemích OECD výraznější ve skupinách obyvatel s nižším vzděláním. Naděje na získání zaměstnání je ve skupinách s nízkým vzděláním u mužů o 23% vyšší než u žen, ale ve skupinách s nejvyšší úrovní vzdělání činí tento rozdíl již pouze 10% ve prospěch mužů.

Vyhodnocení vývoje ukazatele v podmínkách České republiky

- **vliv účasti ve vzdělávání na postavení na trhu práce**

Tabulka č. 8: Míra zaměstnanosti mužů v ČR (v %)

	2003	2004	2005	2006	2007	2008
se základním vzděláním	54	52 (OECD 72)	51	54,2	58,1	71,3 (OECD 73,9)
se středoškolským vzděláním	79	87 (OECD 82)	88	88,2	88,5	90
s vysokoškolským vzděláním				91,1	91,4	93,6 (OECD 89,8)
průměrná míra zaměstnanosti mužů	83 (OECD 81)			83,4	84,4	87,7

Zdroj: vlastní zpracování, OECD

Z hlediska studia ukazatele Míra zaměstnanosti mužů v ČR (v %) lze konstatovat, že průměrná míra zaměstnanosti mužů v ČR má v období let 2003-2008 mírně rostoucí tendenci. Zejména v roce 2008 došlo k 3,3procentnímu zvýšení meziroční hodnoty ukazatele, což ovšem může souviset s počínající hospodářskou krizí a snahou zajistit si i hůře placenou práci (rezignace na hledání lépe placeného místa), zvyšujícím se věkem odchodu do důchodu apod. Míra zaměstnanosti mužů (i žen) v ČR obecně ukazuje spíše na nabídku lidské práce ve společnosti; vykazuje výrazné rozdíly mezi mírou zaměstnanosti mužů se základním vzděláním a mužů s vysokoškolským vzděláním a to o více než 20% bodů. Svědčí to o hodnotě a významu vzdělání při nabídce práce. Při srovnání hodnot míry zaměstnanosti mužů v ČR a v průměru zemí OECD lze konstatovat, že ČR dosahuje buď vyšších hodnot tohoto ukazatele (u VŠ vzdělání) či přibližně stejných hodnot (u základního vzdělání).

Tabulka č. 9: Míra zaměstnanosti žen v ČR (v %)

	2003	2004	2005	2006	2007	2008
se základním vzděláním	41 (OECD 49)	39 (OECD 49)	38 (OECD 49)	40,2 (OECD 50)	40,9	50,4 (OECD 50,1)
se středoškolským vzděláním	60	71 (OECD 65)	71	69,7	70,7	72,9
s vysokoškolským vzděláním		79	78	77,9	77,9	78,5 (OECD 79,9)
průměrná míra zaměstnanosti žen	63 (OECD 62)			64,1	64,6	68,6

Zdroj: vlastní zpracování, OECD

Z hlediska ukazatele Míra zaměstnanosti žen v ČR (v %) lze konstatovat, že míra zaměstnanosti žen je v průměru o 20% nižší než zaměstnanost mužů, což je ovšem dáno jednak rodičovskými zvyklostmi, ale i možností, že v rodině je jediným živitelem muž. Tento zvyk se samozřejmě prosazuje zejména v méně rozvinutých zemích, ale má svůj význam (ovšem jiného charakteru → zejména z důvodu vyšší kvality života rodiny) i ve vysoce rozvinutých zemích. Co je však shodné pro ženy i muže z hlediska jejich zaměstnanosti je také vysoký rozdíl mezi zaměstnaností žen se základním vzděláním a VŠ, kde v ČR dosahuje v celé časové řadě až 30procentního rozdílu.

To dokládá skutečnost, že i pro nalezení pracovního místa u ženy je důležité získání odpovídajícího vyššího vzdělání. ČR se stále více v časové řadě ukazatele zaměstnanost žen přibližuje průměru vyspělých zemí (OECD), což může spíše než o vyšší vzdělanosti žen, která zde byla vysoká i za socialismu, svědčit více o postupném přibližování se společenským standardům (zvyklostem) vyspělých ekonomik světa.

Tabulka č. 10: Míra nezaměstnanosti mužů v ČR (v %)

	2003	2004	2005	2006	2007	2008
se základním vzděláním	21,7	24,7	26,4	23,3	19,2 (OECD 8,8)	17,3 (OECD 8,5)
se středoškolským vzděláním	5,9	3,2	2,8	2,6	1,9	1,7
s vysokoškolským vzděláním		2,1	1,9	2,1	1,5 (OECD 3,0)	(OECD 2,9)

Zdroj: vlastní zpracování, OECD

V ukazateli Míra nezaměstnanosti mužů v ČR (v %) je zřetelný dlouhodobý trend poklesu hodnot ukazatele v letech 2005 až 2008 u všech stupňů vzdělání mužů. To souviselo s hospodářským růstem v ekonomice, neboť uvedený ukazatel nezaměstnanosti svědčí obecně o poptávce po práci ze strany zaměstnavatelů. Co je však podstatné, je téměř 15procentní rozdíl v nezaměstnanosti mužů se ZŠ oproti absolventům středních a vysokých škol v ČR. I když se tento ukazatel z hlediska časové řady snížil z 20% v roce 2004, je i v současnosti stále vysoký. Co je však zajímavé, je srovnání s průměrem zemí OECD v daném ukazateli. Země OECD vykazují v průměru o 8% nižší hodnoty ukazatele, což ovšem může svědčit i o ochotě pracovat (respektive hledat pracovní místo) u lidí se základním vzděláním v současném systému štedrých sociálních podpor v ČR. Obdobné vyšší hodnoty ukazatele míry nezaměstnanosti totiž v ČR nacházíme i u žen se základním vzděláním. Je zde i problém romské komunity a její ochoty pracovat, ale také obecně vyšší motivace u těchto nejčastěji dělnických profesí k využívání dávek v nezaměstnanosti z dlouhodobého hlediska.

Tabulka č. 11: Míra nezaměstnanosti žen v ČR (v %)

	2003	2004	2005	2006	2007	2008
se základním vzděláním	18,6	22,1	23	21,6	18,6 (OECD 10,2)	17,3 (OECD 10)
se středoškolským vzděláním	9,8	5	5,5	5,2	3,7	3,2
s vysokoškolským vzděláním		1,8	2,1	2,4	1,5 (OECD 3,7)	1,6 (OECD 3,6)

Zdroj: vlastní zpracování, OECD

V ukazateli Míra nezaměstnanosti žen v ČR (v %) je zajímavou skutečností výše hodnoty ukazatele u žen se středoškolským vzděláním ve srovnání se shodným ukazatelem nezaměstnanosti středoškolsky vzdělaných mužů. V roce 2008 ale i v časové řadě dosahuje téměř jednou tak vysoké hodnoty. To dokazuje, že ženy se SŠ vzděláním daleko hůře nacházejí pracovní místa a je pravděpodobné, že je také dávána přednost při obsazování volných pracovních míst mužům. Zajímavé je i srovnání míry nezaměstnanosti žen v ČR a v průměru zemí OECD. V ukazateli nezaměstnanost žen se základním vzděláním je vykazována v ČR hodnota ukazatele o třetinu vyšší, než je průměr zemí OECD. Naopak u žen s vysokoškolským vzděláním jsou hodnoty ukazatele nezaměstnanosti vyšší v průměru zemí OECD a to více než dvojnásobně.

Tabulka č. 12: Míra nezaměstnanosti v ČR (v %)

	1997	2006	2007	2008
se základním vzděláním	12,1	22,3	19,1	17,3
se středoškolským vzděláním	3,4	5,5	4,3	3,3
s vysokoškolským vzděláním	1,2	2,2	1,5	1,5

Zdroj: vlastní zpracování, OECD

Výše uvedená skutečnost se tak promítá i v tabulce Míra nezaměstnanosti v ČR (v %), kde výrazně vyšší míra nezaměstnanosti žen se středoškolským vzděláním významně ovlivňuje i celkovou hodnotu ukazatele míry nezaměstnanosti osob se středoškolským vzděláním. Zatímco u osob se základním vzděláním a VŠ je dosahováno dokonce shodných hodnot v roce 2008 u mužů i žen, u nezaměstnanosti žen se středoškolským vzděláním je hodnota ukazatele dvojnásobná oproti shodnému ukazateli nezaměstnanosti mužů v ČR. Za podstatnou skutečnost lze považovat, že v časové řadě sledovaných let 2006 až 2008 docházelo k poklesu procenta míry nezaměstnanosti u všech sledovaných ukazatelů, což nesporně souviselo s konjunkturním vývojem ekonomiky i v Česku.

12.4 Ekonomické výnosy ze vzdělávání

Jaké jsou tedy ekonomické výnosy ze vzdělávání? Tento ukazatel kvality vzdělávání zkoumá relativní příjmy pracujících s různými úrovněmi nejvyššího dosaženého vzdělání v

28 státech OECD a v přidružených státech Brazílii, Estonsku, Izraeli a Slovinsku. V rámci ukazatele jsou předkládána data popisující rozložení příjmů před zdaněním na pěti úrovních dosaženého vzdělání podle ISCED97. Ukazatel tak pomáhá vyjádřit, jak se liší návratnost vzdělávání v jednotlivých státech u lidí se srovnatelnou úrovní dosaženého vzdělání. Spojení dat o příjmech v průběhu doby a rozdílech v těchto příjmech dává výrazný signál o tom, zda jsou vzdělávací soustavy uzpůsobeny požadavkům trhu práce.

Hlavní poznatky analýzy:

- *Příjmy rostou s každou další vyšší úrovní dosaženého vzdělání.* Ti, kteří dosáhli středoškolského a vysokoškolského vzdělání, mají podstatně vyšší příjmy než ti, kteří jsou stejného pohlaví, ale nemají ukončené středoškolské vzdělání. Výnosy ze vzdělání u lidí s vysokoškolským vzděláním se celkově v posledních letech nezhoršily, v Německu, Maďarsku, Irsku a Itálii dokonce výrazně vzrostly.
- *Příjmové zvýhodnění spojené s dosaženým vzděláním roste spolu s věkem.* Rozdíly v poměrných příjmech obecně rostou u populace ve věku 55-64 let s vysokoškolským vzděláním v porovnání s celkovou populací (25-64 let). Příjmy osob s vysokoškolským vzděláním jsou relativně vyšší ve vyšším věku ve všech státech s výjimkou Austrálie, Itálie, Turecka, Spojeného království a partnerských státech Brazílie a Izraele. U lidí se základním vzděláním příjmové znevýhodnění roste se zvyšujícím se věkem ve všech zemích kromě Finska, Německa a Nového Zélandu.
- *Jednotlivé státy se od sebe podstatně liší rozptylem příjmů mezi lidmi s podobnou úrovní vzdělání.* Podíl lidí s dosaženým vysokoškolským vzděláním a programů směřujících k vědecké kvalifikaci v nejnižší příjmové kategorii (v dolní polovině mediánu) kolísá od 0 % v Lucembursku až po 18 % v Kanadě. Jednotlivé státy také vykazují odlišný podíl mužů a žen ve vyšších a nižších příjmových kategoriích.
- *S několika málo výjimkami v zemích OECD platí, že příjmy žen jsou nižší než příjmy podobně vzdělaných mužů.* Na všech úrovních vzdělání se průměrné příjmy žen ve věku 30-44 let pohybují v rozsahu od 51 % příjmu mužů v Jižní Koreji po 80 % příjmu mužů ve Slovinsku.

Vzdělání a genderové nerovnosti v příjmech v ČR

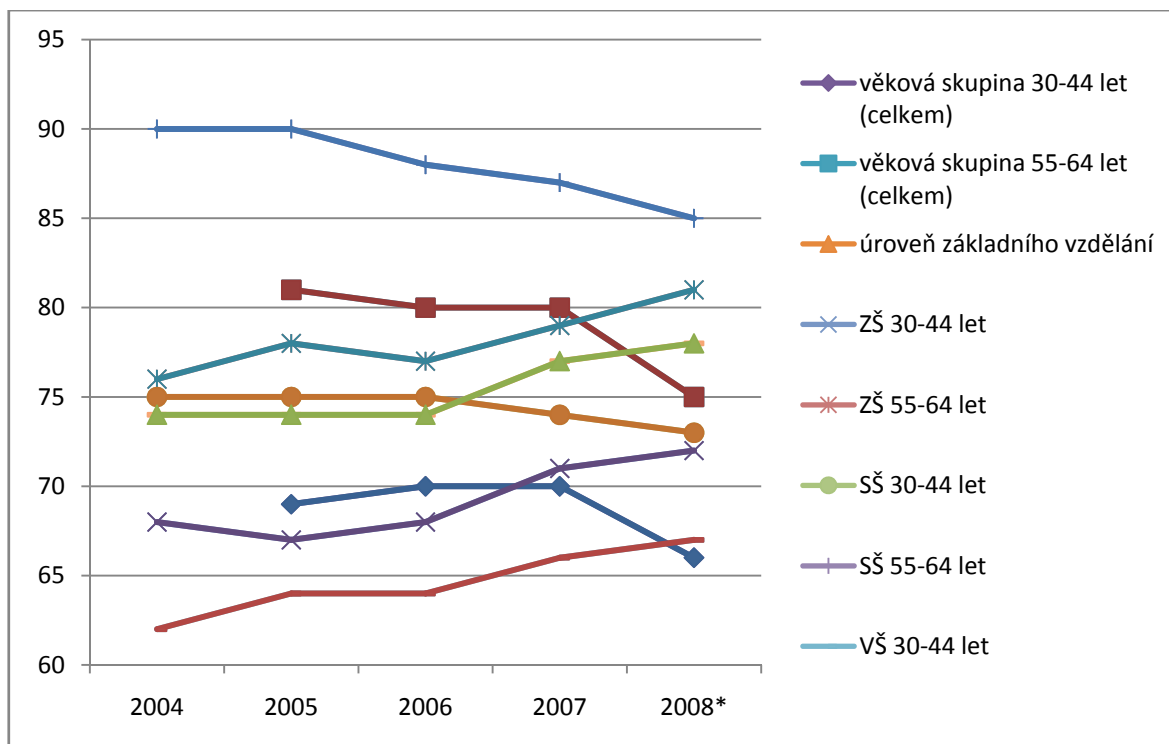
V České republice jsou příjmy žen také výrazně nižší než příjmy mužů. Pokud vezmeme průměr za všechny vzdělávací úrovně dohromady, pak ve věkové skupině 35-44 let činí příjem žen v průměru 66% příjmu mužů, ve věku 55-64 let to je 75 %. Na úrovni základního vzdělání tvoří příjmy žen ve věku 35-44 let 72 % příjmů mužů, v populaci 55-64 let je to pak 81 %. Na úrovni středoškolského vzdělání ženy ve věku 35-44 let vydělávají 73 % příjmu mužů, v populaci 55-64 let již 85 % příjmu mužů. Ženy ve věku 35-44 let s vysokoškolským vzděláním mají v průměru 67 % příjmu stejně vzdělaných mužů, ve věku 55-64 let pak 78 %.

Tabulka č. 13: Příjem žen jako podíl příjmu mužů (v %)

	2004	2005	2006	2007	2008*
věková skupina 30-44 let (celkem)		69	70	70	66
věková skupina 55-64 let (celkem)		81	80	80	75
úroveň základního vzdělání					
30-44 let	68	67	68	71	72 (OECD 74)
55-64 let	76	78	77	79	81
úroveň středoškolského vzdělání					
30-44 let	75	75	75	74	73 (OECD 76)
55-64 let	90	90	88	87	85
úroveň vysokoškolského vzdělání					
30-44 let	62	64	64	66	67 (OECD 71)
55-64 let	74	74	74	77	78
* - věková skupina 30-44 let změněna na 35-44 let					

Zdroj: vlastní zpracování, OECD

Graf č. 14 Příjem žen jako podíl příjmu mužů (v %)



Zdroj: vlastní zpracování, OECD

V ukazateli „Příjem žen jako průměr z příjmu mužů (v %)“ lze za sledované období z let 2004-2008 vyzorovat v ČR stabilní hodnoty ukazatele pohybující se v rozmezí jednoho procentního bodu. Výjimku tvoří rok 2008 v případě žen ve skupině předdůchodového věku (55-64 let), kde příjem žen daného věku výrazně klesl o 5 procentních bodů (z 80% příjmu muže v roce 2007 na 75% v roce 2008). Příčinou zhoršení tohoto celkového ukazatele příjmu žen v dané věkové skupině bylo snížení příjmu žen ve vztahu k příjmu mužů na úrovni středoškolského vzdělání v ČR (o 2%). Ani zlepšení sledovaného ukazatele příjmu žen ve vztahu k příjmu mužů na úrovni základního a vysokoškolského vzdělání v uvedené věkové kategorii nemohlo vliv záporné změny na úrovni SŠ vzdělání eliminovat.

Je to však důsledek vysokého počtu absolventů středních škol v populačních ročnících a tedy i vlivu síly změny tohoto dílčího ukazatele na hodnoty celkového ukazatele. Na úrovni středoškolského vzdělávání byli v období počínající ekonomické krize propouštěni zejména zaměstnanci se středoškolským vzděláním, častěji ženy, které odcházely pro nadbytečnost či do předčasných důchodů. Jednalo se zejména o

administrativní pracovníky(-ce), kdy firmy i státní organizace využívaly hospodářské recese ke snížení počtu pracovníků za účelem ekonomického zefektivnění pracovního procesu.

Pokud budeme poměřovat ukazatele „Příjem žen...“ ve věkové skupině 35-55 let v roce 2008 při srovnání hodnot, kterých dosahovaly v ČR a v průměru zemí OECD, dojdeme ke zjištění, že uvedené ukazatele jsou obecně vyšší v průměru zemí OECD na všech úrovních vzdělání. Příjmy žen v ČR jako „Příjem žen...“ jsou takto k obdobnému průměrnému ukazateli OECD nižší u základního vzdělání o 2%, u středního vzdělání o 3% a u vysokoškolského vzdělání dokonce o 4%. To vyjadřuje ocenění výsledku práce žen vůči práci mužů pro všechny úrovně vzdělání.

Jednou z cest, pomocí které trhy zajišťují, aby lidé rozvíjeli a udržovali patřičné dovednosti, je pobídka skrze rozdílné mzdy - zejména prostřednictvím vyšších příjmů lidí s vyšší úrovní vzdělání. Zároveň vzdělávání zvyšuje vynaložené náklady, které je nutné vyvážit vyššími příjmy. Tento ukazatel OECD se tedy zabývá relacemi výše příjmů spojených s různými úrovněmi vzdělání a rozdíly v těchto příjmech.

13. Závěr

Lidský kapitál můžeme definovat jako ekonomický pojem vyjadřující znalosti a schopnosti pracovníka. Novodobé pojetí chápe lidský kapitál jako schopnost člověka vytvářet přidanou hodnotu prostřednictvím vlastností, které má buď vrozené nebo je získal v průběhu života. Člověk svůj lidský kapitál získává v procesu učení se, který zahrnuje nabývání znalostí a rozvíjení schopností vzděláváním na všech stupních škol, dále poznatky a zkušenosti získané dalším školením a praxí při práci i v osobním životě. Lidský kapitál je vzděláváním a kultivací utvářen na základech přirozeného nadání a talentu a zušlechťován dalšími osobními vlastnostmi, jako jsou např. cílevědomost, vytrvalost, ctízámostivost, schopnost komunikace. Dotváří jej i způsob chování, oblékání, v neposlední řadě i vzhled jeho nositele. Také atraktivnost a krása jsou součástmi lidského kapitálu.

Uvedená definice lidského kapitálu je v odborné i vědecké literatuře nejčastěji užívána a dle mého názoru nejlépe vystihuje nejen obsah pojmu, ale i úlohu lidského kapitálu ve společnosti. Obecně lze říci, že otázka lidských zdrojů i lidského kapitálu je v současnosti jak na světové, tak i domácí odborné úrovni již kvalitně vědecky zpracována a její pojetí uznáváno všemi směry současné moderní mainstreamová ekonomie. Obdobně lze i hodnotit pojetí základních kategorií, jako jsou vzdělání a jeho úloha ve společnosti, ekonomická efektivnost vzdělání, jeho kvalita a další zmíněné pojmy týkající se lidských zdrojů a jejich využití. Pouze u definice efektivnosti vzdělání, kde ekonomické pojetí je doplněno sociálními aspekty, lze i v současnosti jen obtížně tuto kategorii odborně specifikovat.

Ve druhé kapitole disertační práce jsem si stanovila **hypotézu, že v současnosti dochází k soustavnému, byť pozvolnému zlepšování úrovně České republiky v oblasti kvality a využití lidských zdrojů.**

Ověřením platnosti této hypotézy se zabývá analytická část disertační práce v kapitole 12. Zde jsou v časových řadách a s pomocí konstrukce tabulek a grafů vyjádřena porovnání České republiky s ostatními státy OECD v konkrétních dílčích indikátorech vyjadřujících určité stránky kvality lidských zdrojů.

Jedná se zejména o hodnocení úrovně Česka v následujících ukazatelích:

1. Kolik studentů ukončí vysokoškolské vzdělávání

Na základě skutečných údajů se odhaduje, že v 26 zemích OECD s porovnatelnými daty v roce 2008 ukončí programy vysokoškolského vzdělávání celkem 38 % populačního ročníku. V České republice se jedná o 36% míru graduace v programech vysokoškolského vzdělávání. V zemích EU19 je míra vysokoškolské graduace shodná s průměrem zemí OECD, tedy 38 %. V průměru v zemích OECD ženy získávají vysokoškolské vzdělání častěji než muži. Míra vysokoškolské graduace žen je 46 %, zatímco míra vysokoškolské graduace mužů dosahuje 30 %. V České republice byla v roce 2008 míra vysokoškolské graduace mužů 29 % a míra této graduace žen 42 %, jednalo se tedy o 13%ní rozdíl ve prospěch žen. V zemích EU19 se jedná o 47% míru vysokoškolské graduace žen a 30% míru graduace mužů.

K zjištění o dosažení úrovně ČR ve vztahu k průměru zemí OECD i EU lze konstatovat, že v ukazateli „míra graduace ve vysokoškolském vzdělávání“ Česko téměř dosáhlo úrovně hodnoty ukazatele ve vyspělých zemí.

2. Celkové výdaje na vzdělávání vzhledem k HDP

Celkové výdaje na vzdělávání vzhledem k HDP dosáhly v ČR v roce 2008 hodnoty 4,6% bodu. V průměru zemí OECD je však ve shodném roce dosaženo (vyšší) hodnoty ukazatele 6,2% bodu, tzn., že v průměru země OECD vydávají na vzdělávání o 1,6% z HDP více než ČR. Na vzdělávání tedy stále ještě vydáváme v Česku o více než 1/3 méně finančních prostředků z HDP než je průměr zemí OECD.

U hodnoty ukazatele v případě výdajů na vysokoškolské vzdělávání tento rozdíl je obdobně výrazný. Zatímco v průměru zemí OECD bylo vydáno v roce 2008 na vysokoškolské vzdělávání 2% HDP, v ČR to bylo pouze 1,2% HDP. Přestože se ČR v posledních letech výrazně přibližuje vyspělým zemím i v hodnotách ukazatele „podíl výdajů na vzdělávání z HDP“, stále ještě nedosahuje průměrné úrovně daného ukazatele v zemích OECD.

3. Ukazatel míry zaměstnanosti a nezaměstnanosti ve vztahu ke vzdělání

- Ukazatel míry zaměstnanosti ve vztahu ke vzdělání

Z hlediska ukazatele vyjadřujícího „**pozitivní vztah mezi dosaženým vzděláním a zaměstnaností**“ (graf č. 8) lze konstatovat, že ve všech státech OECD mají jedinci s dosaženým vysokoškolským vzděláním větší šanci být zaměstnaní než ti, jejichž vzdělání je nižší. V průměru zemí OECD je 85 % populace s vysokoškolským vzděláním zaměstnáno. V Česku je míra zaměstnanosti vysokoškolsky vzdělaných osob dokonce vyšší, než je průměr zemí OECD; u mužů v roce 2008 dosáhla výše 93,6% zatímco průměrná hodnota ukazatele v zemích OECD byla pouze 89,8%. Obdobně vysoká byla v Česku i míra zaměstnanosti žen s vysokoškolským vzděláním, kdy dosáhla hodnoty 78,5% a v průměru zemí OECD pak výše 79,9%. Přestože je hodnota indikátoru v ČR o málo nižší, výrazně se přibližuje průměrné hodnotě ukazatele v zemích OECD.

- Ukazatel míry nezaměstnanosti ve vztahu ke vzdělání

V průměru států OECD platí, že se **míry nezaměstnanosti** snižují se zvyšující se úrovní dosaženého vzdělání, a to jak u mužů, tak u žen. Míra nezaměstnanosti lidí s dosaženým vysokoškolským vzděláním je ve většině států OECD nižší než 4% (v průměru 2,9 % u mužů a 3,6 % u žen). Na úrovni vysokoškolského vzdělání v Česku je míra nezaměstnanosti nejnižší ze všech vzdělanostních úrovní a činila v roce 2007 u mužů i žen shodných 1,5%. V průměru zemí OECD dosáhla ve stejném roce nezaměstnanost vysokoškolsky vzdělaných mužů 2,9% a 3,7% žen. Z uvedeného konstatování vyplývá, že vysokoškolsky vzdělaná část populace v ČR nachází stále ještě uplatnění v praxi, vzhledem k téměř poloviční hodnotě ukazatele nezaměstnanosti v ČR oproti průměru zemí OECD.

V obou ukazatelích, jak v zaměstnanosti, tak i nezaměstnanosti vysokoškolsky vzdělaných osob, tak ČR dosahuje **lepších výsledků** než je průměr zemí OECD.

4. Ekonomické výnosy ze vzdělání

Ukazatel tak pomáhá vyjádřit, jak se liší návratnost vzdělávání v jednotlivých státech u lidí se srovnatelnou úrovní dosaženého vzdělání. Obecně platí, že příjmy žen jsou nižší než příjmy podobně vzdělaných mužů. V České republice jsou příjmy žen také výrazně nižší než příjmy mužů. Pokud vezmeme průměr za všechny vzdělávací úrovně dohromady, pak ve věkové skupině 35-44 let činí příjem žen v průměru 66% příjmu mužů, ve věku 55-

64 let to je 75 %. Příjmy žen v ČR jako „Příjem žen...“ jsou takto k obdobnému průměrnému ukazateli OECD nižší u základního vzdělání o 2%, u středního vzdělání o 3% a u vysokoškolského vzdělání dokonce o 4%.

Shrneme-li, lze však zobecnit, že se v ČR v případě výše tohoto indikátoru téměř dosahuje průměru zemí OECD, bohužel i v negativním smyslu ekonomického nedocení práce žen ve společnosti.

Z hlediska hodnocení úrovně hlavních ukazatelů vyjadřujících kvalitu vzdělání v ČR ve srovnání s průměrnými hodnotami zemí OECD lze konstatovat, že ČR v současnosti dosáhla v oblasti lidských zdrojů požadovaných hodnot ukazatelů (indikátorů) kvality vzdělání vyspělých tržních ekonomik. V ukazateli výdaje na vzdělávání, jako podíl z HDP této úrovně nedosahuje; přesto lze říci, že díky pozitivním výsledkům našeho školství z uplynulých let socialistické etapy vývoje, jakož i úsilí většiny pedagogů a školských pracovníků je tento handicap úspěšně překonáván. Výsledkem je, že kvalita lidských zdrojů v ČR ve srovnání s rozvinutými zeměmi OECD nezaostává, ale také je skutečností, že by zejména prostřednictvím zdokonalování systému vzdělávání u nás mohlo být dosaženo ještě lepších výsledků v této oblasti, než tomu bylo dosud.

Vlády vyspělých zemí mají vysoké cíle týkající se vzdělávacích soustav a mají zájem na růstu počtu studentů i kvality vzdělání. V mnohých zemích se však začínají projevovat tendence omezování veřejných výdajů na vzdělávání; většina vzdělávacích institucí je ale veřejných a jsou tedy na veřejných dotacích přímo závislé. Lze vůbec najít další zdroje na financování vzdělávání a bude to možné v budoucnu?

V současnosti pokračuje nárůst počtu studujících a celkové produkce vzdělávání, a to rychlostí, která předčila předpokládaný vývoj, tedy dříve zpracované prognózy. Středoškolské vzdělání se stalo prakticky normou a ve většině vyspělých zemí je dokončuje naprostá většina obyvatel. Nejvyšší růst se však v posledních letech projevuje u vysokoškolského vzdělávání. Zatímco v roce 1995 vstupovalo do vysokoškolských studijních programů 37 % populačního ročníku, v roce 2006 to bylo v průměru zemí OECD již 57 % populačního ročníku. Ze současného vývoje je velice obtížné odhadnout další vývoj v této oblasti. Jestliže expanze univerzitního vzdělávání bude pokračovat stejným tempem jako dosud, nebude to na úkor kvality znalostí absolventů? Nebo se situace stabilizuje, případně dojde k poklesu příjmové úrovně osob s vysokoškolským

vzděláním v důsledku konkurence na trhu práce? Začátkem 20. století ani největší optimisté nepředpokládali, že koncem století ve většině vyspělých zemí prakticky každý dosáhne středoškolské úrovně vzdělání. Stejně tak je velice obtížné předpovědět, jakým směrem se ve 21. století bude ubírat vysokoškolské vzdělávání.

Největším impulsem pro vystudování programu vysokoškolského vzdělávání je v současné době jistá záruka lepší pozice na trhu práce a záruka vyšších příjmů. Současně na trhu práce stále narůstá počet pracovních pozic pro vysoce kvalifikované uchazeče. Vysokoškoláci ale budou muset v příštích letech přijímat i horší zaměstnání, ve kterých dostanou méně zapláceno. Počet lidí s vysokoškolským a vyšším vzděláním v Česku roste skoro nejrychleji z celé Evropy; počet odpovídajících atraktivních míst je však omezený. Zatímco před deseti lety získal diplom každý šestý až sedmý, v roce 2009 byl již podíl čerstvých absolventů 44 procent a letos poprvé převýší vysokoškoláci podíl všech ostatních, kteří přicházejí na pracovní trh. Vysoké školy tak v následujících letech zaplaví pracovní trh masou vysoce kvalifikovaných lidí bez praxe, o něž nemusí být zájem a budou muset přijímat méně kvalifikované práce s nižším ohodnocením. Česko se v tomto směru vydává polskou cestou, kde zahájili expanzi vysokého školství v devadesátých letech a počet i nezaměstnanost vysokoškoláků tam rychle roste. Pro Česko může být rizikem i složitá uplatnitelnost čerstvých absolventů neboť zde přetrvává silná orientace na průmysl s nižšími požadavky na kvalifikaci.

Zatím relativně nízký podíl vysokoškoláků v produktivním věku způsobuje, že čeští vysokoškoláci se dostávají téměř výhradně k vysoce kvalifikované práci. Počet atraktivních míst je však omezen a značnou část absolventů čeká přesun na pozice, které nyní zaujímají spíše středoškolsky vzdělání. To se dotkne i finančního ohodnocení. V roce 2009 v Česku převýšila průměrná mzda vysokoškoláků celostátní průměr o 66 procent. Průměrná mzda vysokoškoláků by se tak mohla postupně blížit situaci v USA s vyšším podílem bakalářů v populaci a průměrným platem zhruba o třetinu vyšším, než je průměrná mzda.

Jedinou cestou, jak udržet kvalitu vzdělávání při stávající, případně se snižující výši finančních prostředků určených do školství, je zvýšit efektivitu využívání těchto prostředků. V posledních letech ve vyspělých zemích světa zaznamenali značný nárůst finančních prostředků vynaložených na vzdělávání, a to jak v absolutní výši, tak jako podíl

veřejných výdajů. Celkové výdaje na vzdělávání narůstaly v posledním desetiletí na všech vzdělávacích úrovních, mezi roky 2000 a 2005 se jednalo o 19 %. V roce 2005 vydaly země OECD na vzdělávání v průměru 6,1 % kolektivního HDP, z toho 86 % pocházelo z veřejných zdrojů a téměř ve všech zemích OECD s výjimkou sedmi se jednalo o alespoň 5 % HDP. Dalším pozitivním krokem bylo navýšení podílu veřejných prostředků vynaložených na vzdělávání v zemích OECD v posledním desetiletí, a to v průměru z 11,9 % v roce 1995 na 13,2 % v roce 2005.

Zároveň s nárůstem výše veřejných výdajů do vzdělávání byly a jsou hledány další zdroje financování vzdělávání, aby bylo zabezpečeno kvalitní vzdělávání stále narůstajícího počtu studentů (zejména v univerzitním vzdělávání) a aby došlo k navýšení finančních prostředků na vzdělávací instituce. I když 86 % veškerých výdajů na vzdělávání v zemích OECD pochází z veřejných zdrojů, v období 1995–2005 narůstaly soukromé výdaje na vzdělávání mnohem rychleji než výdaje veřejné, a to v téměř třech čtvrtinách zemí OECD. V některých zemích je podíl soukromých výdajů na vysokoškolské vzdělávání tak vysoký, že se nabízí otázka, zda je tato úroveň vzdělávání ještě v plné gesci státu. Tato otázka je však postupně nahrazována názorem, že s ohledem na to, jaké veřejné a soukromé zisky z dosažení vysokoškolského vzdělání plynou, by měly být výdaje na toto vzdělávání (a následně i zisky z dosaženého vzdělání) rozděleny mezi ty, kteří ze vzdělání v konečné fázi profitují, a mezi společnost jako celek. Zatímco snaha o navýšení investic do vzdělávání je z publikovaných indikátorů naprosto zřejmá, otázkou zůstává, zda nárůst finančních prostředků držel krok s demografickými a strukturálními změnami, ke kterým došlo v minulém desetiletí. (České..., 2010)

Skutečný výnos z lidského kapitálu (a vzdělání) se také většinou odlišuje od výnosu očekávaného. Zde hrají důležitou úlohu různé faktory nejistoty. Prvním faktorem je nejistá délka života a z ní vyplývající délka užití lidského kapitálu i vzdělání. Lidé si rovněž nejsou jisti svými schopnostmi. To se týká zejména mladých lidí, jichž se investice do lidského kapitálu týkají nejvíce. Student často před vlastním vzděláváním nemá jistotu, zda se svými schopnostmi studium zvládne a dokončí. Dalším faktorem je nejistota kvality výuky na škole, kde se bude vzdělávat. Nejistota výnosu rovněž vyplývá z nepředvídatelných událostí a vlastního užití lidského kapitálu, kdy např. v důsledku

nezaměstnanosti nebude dosaženo výnosu neboť lidský kapitál či vzdělání člověka neodpovídá požadavkům trhu práce.

Zmíněné okolnosti představují hlavní příčiny, které od investování do lidského kapitálu odrazují. Reakce na zmíněné nejistoty závisejí na velikosti dané investice, na preferencích a postojích jedince, na povaze člověka, který o investicích do sebe sama rozhoduje.

K motivům ve prospěch investic do lidského kapitálu či vzdělávání musíme naopak připočítat vliv okolí. Jestliže většina lidí kolem nás investuje do vzdělávání, zpravidla to vnímáme jako trvalý motiv k tomu, abychom dělali totéž. Rovněž je třeba vzít v úvahu, že s investováním do lidského kapitálu jsou spojeny i pozitivní externality, jako je vyšší kvalita společenského života či výkonnější ekonomika.

Pro tyto (i další v práci uvedené) důvody jsem se v disertaci zabývala právě problematikou lidských zdrojů, jejich kvalitou a efektivností využití. Komparace základních ukazatelů vyjadřujících jejich kvalitu v mezinárodním kontextu pak tvořilo základ analytické části disertační práce a může tak být i příspěvkem pro vyjádření postavení Česka ve světové ekonomice z hlediska kvality jeho lidských zdrojů.

14. Seznam použité literatury

- Adámková A.: Rok 2011 má být pro školství převratný. Mladá Fronta. 28.1. 2011
- Akční plán podpory odborného vzdělávání, Otevřený zpravodaj č. 4, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Praha 2009, s. 3.
- Alánová, R. VOŠ - školy zaměřené na praxi. Praha. Mladá fronta. 2011. [online]. [cit. 28.2.2011]. Dostupné z <<http://file.mf.cz/983/1-special-e15-2801.pdf>>
- Astin A.W., Solomon L.C.: Are reputational ratings needed to measure quality? *Change* 13(7), 1981, s. 14-19.
- Astin A.W.: Measurement and determinants of the outputs of higher education. In: Solomon L.C., Taubman P.J. (eds) 1973 *Does College Matter? Some Evidence on the Impacts of Higher Education*. Academic Press, New York 1973, s. 107-27.
- Astin A.W.: *Four Critical Years*,. Jossey-Bass, San Francisco, California 1977.
- Astin A.W.: Undergraduate achievement and institutional „excellence“. *Science* 161, 1968, s. 661-68.
- Becker, G., *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*.. Chicago, University of Chicago Press, 1993. 412 s. ISBN 978-0-226-04120-9.
- Bohatová V., Pertold F.: Kdo nám kazí naše děti? *Ekonom* č. 8, 2005.
- Bowen H.R.: *The Costs of Higher Education*. Jossey-Bass, San Francisco, California 1980.
- Brožová D.: *Společenské souvislosti trhu práce*, Sociologické nakladatelství, Praha 2003.
- Burcin, B., Kučera, T. *Perspektivy populačního vývoje České republiky na období 2003 – 2065*. Praha: DemoArt, 2007. 29 s. ISBN 80-86746-01-1.
- Bureš V.: *Znalostní společnost a znalostní ekonomika*. [online] [cit. 2010-30-8] URL: http://lide.uhk.cz/fim/ucitel/buresvl1/SZM/ZS_ZE.pdf
- Collegeboard: *What it costs to go to college* [online] [cit.2010-30-8] URL: <<http://www.collegeboard.com/student/pay/add-it-up/4494.html>>
- České školství v mezinárodním srovnání, Vybrané ukazatele publikace OECD *Education at a Glance 2008*, Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha 2008.
- ČTK – zpravodajství, Praha 2003 - 2011.
- Financování vysokých škol v roce 2008, Institut pro analýzy vysokého školství, Praha 2008.

- Foster F., Rodgers J.: Quality of education and student earnings. Higher Educ.9, 1980, s 21-37.
- Freeman R.B.: The Over-educated American, Academic Press, New York 1976.
- Hanushek E.A.: Education and Race-An Analysis of the Educational Production Process. Heath lexington, Lexington Massachusetts 1972.
- Hanushek E.A.: Conceptual and empirical issues in the estimation of educational production functions. J.Hum.Resour. 14, 1979, s. 351-85.
- Havlíček J.: Integrované procesy v oblasti vzdělávání. In: Zpravodaj ČZU č. 3/2004.
- Helísek M.: Makroekonomie. Základní kurs. 2. přepracované vydání, Melandrium, Slaný 2002.
- Hirsch F.: Social Limits to Growth, Twentieth Century Fund, 1976.
- Holý, R.: Lidský kapitál. Důležité je vědět. Týdeník EURO, 51-52/2007.
http://www.mzv.cz/oecd.paris/cz/zpravy_udalosti_aktuality/oecd_lidsky_kapital_dulezite_je_vedet.html [cit. 19.11.2009]
- Chiswick B.R.: Schooling, screening, and income. In: Solomon L.C., Taubman P.J. (eds.) 1973 Does College Matter? Some Evidence on the Impacts of Higher Education. Academic Press, New York 1973, s. 151-58.
- Jencks C.S., Brown M.D.: Effects of high schools on their students. Harvard Educ. Rev. 45, 1975, s. 273-324.
- Jervis J. The Logic of Images in International Relations, Princeton University Press, Princeton 1970.
- Kameníček, J. Lidský kapitál (úvod do ekonomie chování), Praha: Nakladatelství Karolinum, 2003.
- Keller, J., Tvrđý, L.: Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008. 183 s. ISBN 978-80-86429-78-6.
- Koucký, J. a kol. České vzdělání a Evropa. Praha, TAURIS. 1999. ISBN 80-211-0312-4.
- Krugman, P., Obstfeld, M. International Economics. Theory and Policy. New York: Addison-Wesley Longmann, Inc., 2003. ISBN 0-201-77037-7.
- Kvalita vzdělávání – odpověď na výzvy budoucnosti, Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha 1998.

- Lawrence J.K., Green K.C.: A Question of Quality: The Higher Education Rating game. AAHE-ERIC/Higher Education Research Report No 5. American Association for Higher Education, Washington DC 1980.
- Layard R., Psacharopoulos G.: The screening hypothesis and the returns to education, J.Polit. Econ. 82, 1974, s. 985-98.
- Leadbeater Ch.: New Measures for The New Economy. . [online]. [cit. 7.3. 2011]. URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/16/24/1947910.pdf>
- Lewis D.: Convention: A Philosophical Study, Harvard University Press, Cambridge – Massachusetts 1969.
- Machálková, J.: Vysoké školy přijmou letos méně studentů. [online]. [cit. 7.3. 2011]. Dostupné z < <http://hn.ihned.cz/c1-50885250-vysoke-skoly-prijmou-letos-mene-studentu>>.
- Mankiw, N.G.: Zásady ekonomie, Grada, Praha 1997, str.401
- Matějů, P. a kol. *Bílá kniha terciárního vzdělávání*. 1. vyd. Praha: TAURIS, 2009. 80 s. ISBN 978-80-254-4519-8.
- Mc Mahon, W. W. Expected rates of return, in Economics of Education: Research and Studies, (edit Psacharopoulos, G.), Pergamon Press, Oxford (1987) s. 1782-1792
- Ochrana F.: Veřejný sektor a efektivní rozhodování, Management Press, Praha 2001.
- Pařízek V.: Studijní materiály katedry Obecné pedagogiky, PedF UK, Praha 1999.
- Pařízek V.: Základy obecné pedagogiky, PedF UK, Praha 1996.
- Petty G.: Moderní vyučování, Portál, Praha 1996.
- Poliačik, V.: Rudolf Haňka: Náš vysokoškolský systém nevěnuje dostatečnou pozornost výjimečně schopným. Mladá Fronta. 28.1. 2011
- Průcha J.: Moderní pedagogika, Portál, Praha 1995.
- Psacharopoulos G.: Economics of Education, Pergamon Press, Oxford 1987.
- Psacharopoulos G.: Rates of return to investment in education around the world, Comp.Educ.Rev. 16, 1972, s. 54-67.
- Rada pro reformu vysokoškolského vzdělávání. [online]. [cit. 7.3. 2011]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy/ipn-pro-oblast-terciarniho-vzdelavani-vyzkumu-a-vyvoje/rada-pro-reformu-vysokoskolskeho-vzdelavani>
- Reichert S., Tauch Ch.: Trends IV: European Universities Implementing Bologna, European University Association, Brusel 2003.

- Rektořík J.: Organizace neziskového sektoru. Základy ekonomiky, teorie a řízení, Ekopress, Praha 2001.
- Rizzuto R., Wachtel P.: Further evidence on the returns to school quality, *J.Hum. Resour.* 15, 1980, s. 240-54.
- Samuelson P., Nordhaus W.: *Ekonomie*. Svoboda, Praha 1991.
- Samuelson, P.A.: *The Pure Theory of Public Expenditure*, *Review of Economics and Statistics*, 1954
- Solomon L. C.: *The definition of college quality and its impact on earnings*, Higher Education, Washington 1975.
- Solomon L. C.: *The quality of education*, World Bank, Washington 1986.
- Solomon L.C., Oschner N.L.: *New findings on the effects of college*, *Current Issues in Higher Education*, Washington DC 1978.
- Solomon L.C.: *New findings on the links between college education and work*, *Higher. Educ.* 10, 1981, s. 615-48.
- Solomon L.C.: *The definition of college quality and its impact on earnings*, *Explor. Econ. res.* 2, 1975, s. 537-87.
- Soukup A.: *Vzdělání a informační společnost* In: *Sborník z mezinárodní konference Agrární perspektivy*, ČZU, Praha 2005.
- Spence M.: *Market Signalling*, Cambridge – Massachusetts 1974.
- Stiglitz J.E.: *Ekonomie veřejného sektoru*, Grade Publishing, Praha 1997.
- Strečková Y., Malý I.: *Veřejná ekonomie pro školu i praxi*, Computer Press, Praha 1998.
- Školství na křižovatce: Zpráva ministra školství pro Parlament ČR, ÚIV, Praha 1999, s. 241.
- Svatoš, M.: *Globální trendy a znalostní ekonomika*. 2005, Praha, In. *Sborník prací z mezinárodní vědecké konference Agrární perspektivy XIV*, ČZU v Praze, PEF. s. 25 – 30. ISBN 978-80-213-1965-3.
- Svoboda P.: *Vysokoškoláky čeká horší práce za méně peněz*. online]. [cit. 7.3. 2011]. Dostupné z <http://zpravy.e15.cz/domaci/ekonomika/vysokoskolaky-ceka-horsi-prace-za-mene-penez>
- Šanderová, J.: *Sociální nerovnosti v kvantitativním výzkumu*. Praha: Institut sociologických studií Fakulty sociálních věd UK. 2007. 168 s. ISBN: 978-80-254-0812-4.

- Šrédli, K. Reforma českého vysokého školství a její ekonomické souvislosti. Media4u Magazine. č. 2/2011, Praha. ISSN 1214-9187.
- Šrédli, K. Znalostní ekonomika a vzdělávání. Praha. PEF ČZU. 2010. ISBN 978-80-213-2039-0
- Thurow L.: Generating Inequality, New York 1975.
- Trow M.: The public and private lives of higher education, Daedalus 2, 1975, s. 113-27.
- Urbánek, Václav. Financování vysokého školství. 1. vyd. Praha: Oeconomica, 2007. 163 s. ISBN 978-80-245-1313-3.
- Ústav pro informace ve vzdělávání Vývojová ročenka školství v ČR. [online]. [cit. 28.2.2011]. Dostupné z <http://www.uiv.cz/clanek/729/2017>
- Varian H.: Mikroekonomie, Victoria Publishing, Praha 1995.
- Vlk, A.: Evropané se potřebují stále učit. 2004.
http://ihned.cz/3-14869790-celo%9Eivotn%ED+vzd%ECI%E1v%E1n%ED-000000_d-98 (6.9.2004)
- Vomáčková, H. České vysoké školy a veřejné finance. 1. Vyd. Ústí nad Labem: Studia Oeconomica V., 1998. 146 s. ISBN 80-7044-226-3.
- Vugt van Frans: Governments and Higher Education in Western Europe, Canadian and International Education 1991, sv. 20, č. 3, s. 20-31.
- Vývojová ročenka Školství v ČR 2003/04 – 2009/2010. [online]. [cit. 28.2.2011]. URL: <http://www.uiv.cz/rubrika/729>
- Výzkum OECD. Program International for Students Assessment (PISA), OECD, Geneva 2003.
- Wachtel P.: The effects of school quality on achievement, attainment levels and lifetime earnings, Explor. Econ. Res. 2 1975.
- Welch F.: Black-white differences in returns to schooling, Am. Econ. Rev. 63, 1973, s. 89.
- Williams I., Harrow J.: Economic and Social Research Council Seminar Series 2005, [online] [cit.2010-11-22]. URL: www.concernuniversal.org/
- Znalostní společnost a znalostní ekonomika. [online] [cit.2010-11-22] URL: http://lide.uhk.cz/fim/ucitel/buresvl1/SZM/ZS_ZE.pdf
- Zpráva: České vzdělání a Evropa (strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do Evropské unie), Phare, Praha 1999.