

5. STAV VZDĚLÁNÍ: Od ekonomie k ekologii

Jiří Nesiba 

Motto:

„Vzdělání je to, co nám zůstane,
když zapomeneme všechno,
co jsme se naučili ve škole.“

Karel Čapek

5.1 ÚVOD

Změny ve vzdělávání za posledních dvacet let jsou dalším jevem, na němž lze ukázat proměny kvality života v současné společnosti. Vzdělání není typickou oblastí, kterou lze pochopit jen z hlediska statistik a měřitelných výstupů, protože vzdělání je spojeno s kvalitativním charakterem, jež lze „měřit“ jen nepřímo. Redukované přístupy chápající vzdělání jako ekonomický nástroj vedoucí přes HDP k vyšší kvalitě života opomíjejí kritéria kvality, která se projevují postupně, zpočátku nezřetelně, ale s o to výraznějšími důsledky ve společnosti (v podobě efektu důsledků nezamýšleného jednání). Samotné „vzdělání“ má být totiž výsledkem vzdělávacího procesu. Vzdělání spočívá nejen v učení se krátkodobě platných informací, ale i v celkové výchově. Výchova je jednoznačně kvalitativní kategorií, díky níž se učíme „vytahovat“ zdánlivě nesouvisející jevy do vzájemné souvislosti (tento etymologický aspekt je patrný z německého ekvivalentu *die Er-ziehung* či latinského *e-ducatio*). Výchova učí chápat partikularitu v celkovosti. Výchova učí dávat věci do souvislostí, kdy chápeme nejen text, ale i kontext.

Vztah kvantitativního pojetí vzdělání (například ukazatele počtu absolventů a množství studijních oborů) k integrující kvalitativní stránce (například předmětu a smyslu výuky) stále více podléhá aktuálním požadavkům, které dnes jednoznačně určují ekonomické ukazatele. Je však třeba zkoumat nejen to, kolik studentů studuje ten který obor, ale i to, co se učí a jaký přínos má uplatnění absolventů pro rozvoj společnosti. Současnému trendu v této oblasti dominují srovnávací měřitelné údaje, například mezi nejrůznějšími školami či absolventy škol nebo finanční aspekty vzdělávání. Interpretace těchto údajů je klíčová, abychom postihli i kvalitativní stránku vzdělávání.

Někteří sociologové vidí v narůstajícím počtu absolventů, počtu škol či vzrůstající dostupnosti vzdělání na všech úrovních (primární, sekundární i terciární) jednoznačný fakt globálního růstu kvality života (například Rosling a kol., 2022). Jiní ukazují (například tzv. sociologie poznání), že tato kvantita není totožná s kvalitou a že hrubá statis-

tická data nezaručují lineárně měřitelnou vyšší kvalitu života společnosti (Hubík, 1999; Pálež, 2020). Kvalita života nemusí být úměrná růstu kvantitativních ukazatelů o vzdělání ve společnosti. Kvantitativní růst počtu absolventů vyšších škol se ve většině současných učebnic mikroekonomie prezentuje jako tzv. pozitivní externalita, z níž těží celá společnost – roste tím poptávka po odbornějších typech zaměstnání, rostou náklady na vzdělávání odborníků, a tudíž i náklady na jejich pracovní výkon, ekonomika má větší finanční obrát, z čehož má prospěch celá společnost (srov. AP Microeconomics 2023).

Vzdělání je ovšem zároveň sociálním fenoménem, který se, na rozdíl od přímých demografických ukazatelů, svými dopady na změny ve společnosti projevuje postupně a mezigeneračně. Za posledních dvacet let se zvýšil tlak na to, učinit evropské školství a potažmo celé vzdělávání praktickým nástrojem ekonomického růstu. V roce 2000 byla přijata tzv. Lisabonská strategie EU, kde byly položeny základy nové politiky, že „ekonomika a společnost má být založená na znalostech, mají se vytvářet taková opatření, která vytvoří informační společnost, výzkum a technologický rozvoj, umožní strukturální reformy pro zvýšení konkurenceschopnosti, inovací a dokončení vnitřního trhu“ (Lisabonská strategie, 2008). Česká republika k tomuto závazku přistoupila v roce 2005 pomocí tzv. Národního programu reforem ČR, jehož součástí měla být reforma vzdělávání. Požadavky na „reformu“ vzdělávání či celého vzdělávacího systému v České republice se staly stále opakující se mantrou politiky. Tyto požadavky jsou od začátku nového milénia stále stejně proklamované, ale nezdá se, že by se navzdory implementaci dílčích reformních kroků situace v oblasti vzdělávání uspokojivě vyřešila (v současnosti se ukázal nový cíl reforem s nástupem tzv. strojového online učení, které se marketingově označuje jako tzv. umělá inteligence). Proč tomu tak je? Pedagog by odpověděl, že problém je v tom, že vzdělávání přestalo být součástí rozvoje osobnosti a stalo se prodlouženým produktem ekonomického myšlení. Pokud je hlavním kritériem efektivity vzdělávání za posledních dvacet let podpora ekonomického růstu, kvalita integrální „výchovy“ je potlačena. Paradoxně se v současné době trend obrací k výuce směrem k zachování sociální a environmentální stability, udržitelnosti či energetické cirkularity, což se před dvaceti lety jevilo naivně jako nepraktický cíl vzdělávání.

Poměr praktického a teoretického přístupu ke vzdělání ale není nikdy jasně určený. Současné pojetí preferuje zatím praktické, specializované, aplikované vzdělání. Tento přístup k propojení vzdělání a ekonomické aplikovatelnosti má své zastánce (například Becker, 1993), ale i své kritiky (například Mannheim, 1991; Liessmann, 2006). Vzdělání jako tzv. *komodifikace služeb* (tj. vzdělání jako ekonomický nástroj) je terčem rostoucí kritiky právě na základě srovnání vývoje znalostí ve společnosti, avšak v porovnání s předchozími generacemi, nikoliv v aktuálním měření mezi školami, u nichž klesají standardy znalostí paralelně (Williams, 2019).

Tato diskuse obecně kopíruje současný přístup k preferenci kvantity či kvality. Současná ekonomická teorie považuje měřitelné počty absolventů a škol za doklad růstu ekonomické kvality života, naopak z kvalitativního přístupu je kritizován úpadek vzdělávání (například růst rizik spojených s nadužíváním či nevhodným používáním moderních technologií ve vzdělávání, Spitzer, 2014; Kersting, 2023).

Trend prohlubování spojení vzdělání a ekonomických zájmů se projevuje v nejrůznějších aspektech, například jedním z nejvýraznějších dotačních titulů EU v ČR byl v programovacím období EU 2007–2013 grantový program s příznačným názvem „Vzdělání pro konkurenceschopnost“, který se v dalším programovacím období v letech 2014–2020

přímo přejmenoval na „Zaměstnanost“. Vzdělání se prezentuje jako příprava pro hospodářskou konkurenceschopnost. Vzdělání se proto někdy zařazuje do ekonomického pojetí tzv. lidského kapitálu jako současné podoby ekonomické teorie výrobního faktoru „práce“. Mezi ukazatele lidského kapitálu se řadí prvky, které úzce souvisejí se vzděláním obyvatel. K těmto prvkům patří kategorie, jako je „podíl zaměstnanců navrhujících nové myšlenky“ či „vzdělanostní přidaná hodnota zaměstnance“ (Holman, 2011, s. 322).

Dlouhodobější trendy ovlivňující konkurenceschopnost můžeme rozpoznat při sledování podílů statisticky zaznamenaných změn na různých stupních vzdělání (například vzdělání základním, středoškolským či vysokoškolským) mezi obyvatelstvem. Je otázkou, nakolik vládní opatření v letech 2020–2022 spojená s onemocněním Covid-19 ovlivnila úroveň vzdělání v České republice (převážně na základních školách, kde online výuka z domova mohla pozměnit psychický vývoj dospívajících dětí takovým způsobem, že důsledky se projeví postupně a nenápadně v mezigeneračních změnách v budoucnu).

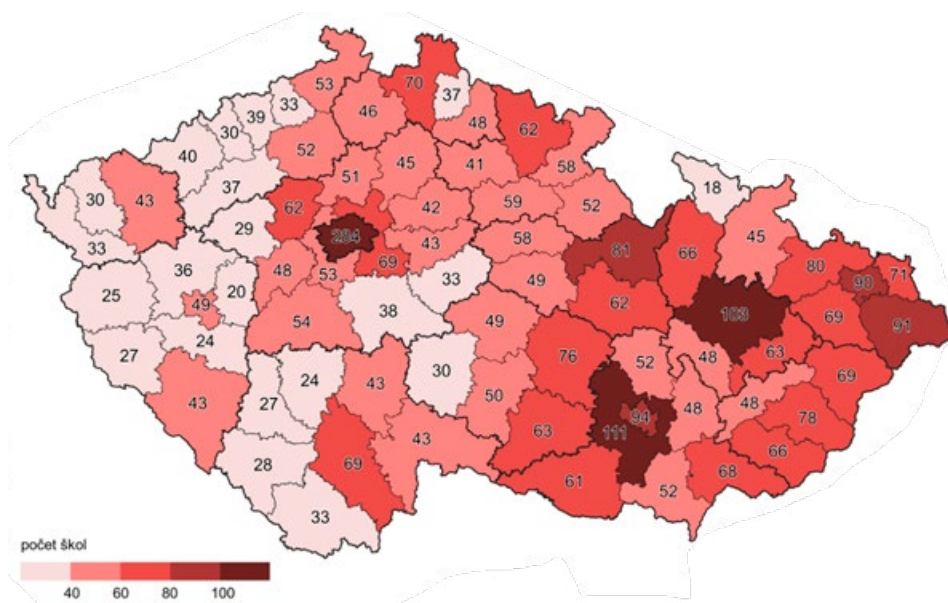
Nicméně z hlediska čísel je situace v České republice následující: ve školním roce 2021/2022 zde byl impozantní počet škol, a to 5 349 mateřských, 4 238 základních, 1 285 středních, dále 18 konzervatoří, 151 vyšších odborných škol a 79 vysokých škol (včetně poboček zahraničních škol; Český statistický úřad, 2022). Svědčí toto číslo o dostatečné záruce vyšší kvality života, než tomu bylo před dvaceti lety, či se naopak jedná o doklad snižování kvality vzdělávání pod inflační dominanci kvantity?

5.2 ZÁKLADNÍ A STŘEDNÍ ŠKOLY

V úvodu si ukážeme vývoj ve vzdělávání na základních a středních školách v České republice za posledních více než dvacet let. Důležitou změnou oproti předchozím generacím bylo prodloužení povinné školní docházky na základních školách na devět ročníků od školního roku 1995/1996. I přes toto opatření je v mezinárodním srovnání patrný pokles znalostí, i když se situace v určitých směrech zlepšuje. Již dříve bylo poukázáno na to, že kvalita vzdělání klesá i v mezinárodním prostředí, neboť klesají samotné standardy a kritéria, podle nichž se v mezinárodním prostředí poměřuje úroveň mezi státy, tedy tzv. *equity* (stejnost) nezaručuje kvalitu. Požadavky na znalosti z jednotlivých ročníků základních škol či maturitní zkoušky vykazovaly postupný trend snížení náročnosti znalostí a dávaly větší prostor pro projektovou, tvořivou práci studentů s požadavky na růst gramotnosti v různých specializacích (IT, ekonomii, sociálních kompetencích). Školní osnovy neboli *Rámcový vzdělávací program* doznaly postupně řady změn. Postupně ubývá množství učiva, které je třeba si zapamatovat, naopak roste důraz na logické myšlení, komunikaci či sociální rozvoj žáků. Boj proti teoretickému „biflování“ přinesl požadavky na vyšší podíl výuky vedoucí k rozvoji praktických schopností, např. při práci s počítačem. Sami studenti v dlouhodobých výzkumech projevují zájem o vyučování praktických dovedností, které budou moci přímo uplatnit v zaměstnání (například srovnávací výzkumy Jeden svět na školách, srov. Jeden svět na školách 2023).

Obecně počty žáků na základních a středních školách kopírují demografické trendy v české společnosti. Podobné to je i u vysokoškolského studia, ale zde působí vyšší míra vnějších vlivů (například zahraniční studenti přicházející k nám a čeští studenti odcházející do zahraničí). Pokud budeme sledovat vývoj počtu žáků nově přijatých do 1. ročníku základní školy, v září 2021 tvořili téměř čtvrtinu všech žáků, zatímco

Obr. 5.1 Počty základních škol podle sídla školy



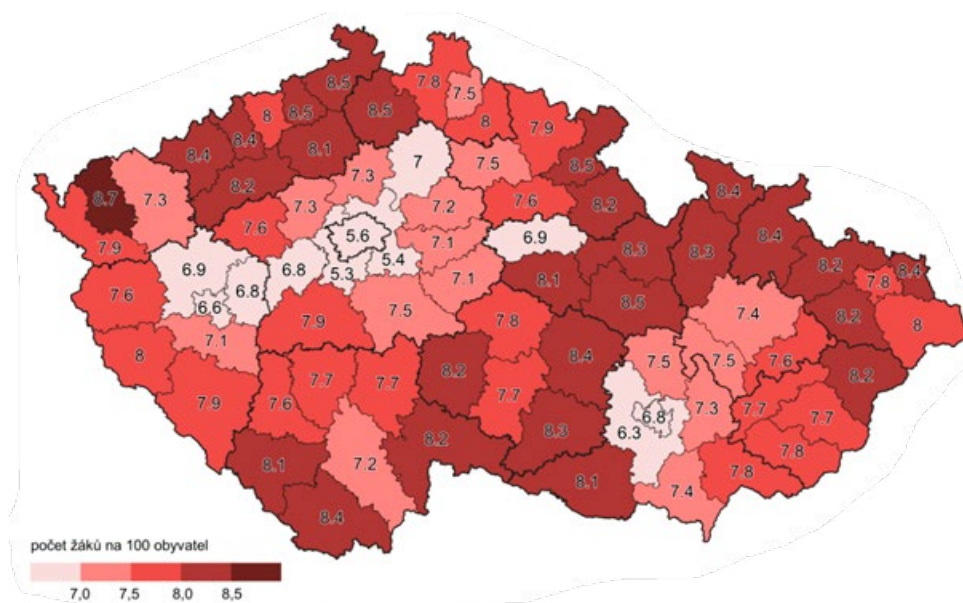
Zdroj: Český statistický úřad, 2020

v září 2015 byl jejich podíl „jen“ pětinnový. Ve školním roce 2020/2021 se základního vzdělávání účastnil v České republice po 16 letech opět skoro jeden milion žáků (962 348 žáků). Jde o pětinu vyšší počet než v roce 2010, kdy v lavicích sedělo nejméně žáků od vzniku České republiky. Kromě základních škol si v předchozím školním roce plnilo povinnou školní docházku i 41 798 žáků v nižších ročnících víceletých gymnázií (Český statistický úřad, 2021a).

Počty žáků na základních školách se přirozeně mění podle sídla školy. Je patrné, že výrazným vlivem je fakt, zda je škola ve městě nad 100 tisíc obyvatel či v regionech nebo na vesnici. Na celkové počty všech žáků základních škol v České republice se můžeme dívat i pohledem počtu dětí v jednotlivých třídách. V mateřských školách byl průměrný počet dětí na jednu třídu MŠ 21,5 dítěte (ve školním roce 2021/2022). Otázkou je, zda je tento počet optimální. Počet dětí v jedné třídě MŠ má být dle platné legislativy maximálně 24, tím by byla norma splněná, ale otázkou je, jak to v konkrétních třídách vypadá ve skutečnosti. U základních škol byl průměrný počet žáků za všechny zřizovatele překvapivě poměrně nízký, a to 19,3 žáka ve třídě (zákon vyžaduje maximální počet 30 žáků). Z toho veřejné školy měly průměr 20 žáků, u soukromých škol to bylo 12 žáků ve třídě a v církevních školách 16 žáků. Průměrný počet žáků na středních školách se zvýšil na 22,3 žáka (maximální počet na třídu je 30 studentů). Z toho na veřejných školách, kde jsou většinou zřizovatelem krajské úřady, je průměr 23 žáků, u soukromých škol 19 žáků a u církevních škol 24 žáků v jedné třídě (Pedagogická komora, 2022).

Počty prvňáků na základních školách lze porovnat s ostatními sociálními trendy. Například průměrný věk matek „prvorodiček“ kontinuálně roste od roku 1980 (tehdejší průměr byl 22 let) na současných 31 let (fenomén tzv. odkládaného mateřství). S tímto trendem jde ruku v ruce sociální fakt, že se zvyšuje průměrný věk dětí, které se zapisují do prvních tříd základních škol a zůstávají o rok déle v mateřských školách.

Obr. 5.2 Počty žáků na základních školách na 100 obyvatel podle sídla školy



Zdroj: Český statistický úřad, 2020

K největšímu nárůstu stáří došlo u prvorodiček, u nichž byl v roce 1993 průměrný věk 22,6 roku, do roku 2005 se zvýšil o čtyři roky a v roce 2010 už byl skoro 28 let. U druhorodiček se mezi roky 1993 a 2010 zvýšil průměrný věk o 4,8 roku na 30,7 roku, když za posledních pět let došlo k nárůstu o 1,1 roku. Průměrný věk prvorodiček se v různých zemích liší, pro zajímavost například v USA byl v roce 2020 v průměru 26 let oproti 23 letům v roce 1994. Nárůst nebyl tak dramatický jako u nás, ale podobný trend jako Česká republika zažívají i okolní evropské země (Český statistický úřad, 2019). Lze říci, že stárnutí celé populace se projevuje již od základních škol.

Starší prvňáci na základních školách by měli být lépe připraveni na výuku a být vyzrálejší, což by se mělo projevit na jejich studijní aktivitě a úspěšnosti. Pokud se podíváme na statistiku ze školního roku 2005/2006 týkající se žáků, kteří museli opakovat ročník (nejčastěji ze znalostních či zdravotních důvodů), v uvedeném školním roce to bylo 6 876 žáků (2 833 žáků na prvním stupni do páté třídy a 4 043 žáků na stupni druhém). Jedná se navíc o populačně silné ročníky. Množství žáků, kteří opakuji ročník, se zvyšovalo. Ve školním roce 2021/2022 opakovalo 8 204 žáků (na prvním stupni 4 059, na druhém 4 145 žáků), a to se jedná o početně slabší ročníky než v prvním desetiletí 21. století (MŠMT, 2022b).

Trend opakování ročníků provází jiný negativní rys, a to ten, že v českém základním školství existuje vysoká míra absencí. Průměrná míra celkové absence v jednotlivých ročnících zkoumaných škol v roce 2020 je 11,7 %, z toho nejmenší je v prvním ročníku (zhruba 10%), naopak v devátých ročnících je skoro dvojnásobná (18,6 %). Nejvyšší míra absence je doložená v Ústeckém kraji, naopak nejnižší ve Zlínském kraji. Absence může mít více důvodů (nejčastěji zdravotní) a souvisí s celkovou mírou kvality života ve společnosti. Jedním typem absence je tzv. záškoláctví, které lze částečně prokázat a nejvyšší míru mívá v sociálně exkludovaných lokalitách (Skálová, Dvořák, 2020).

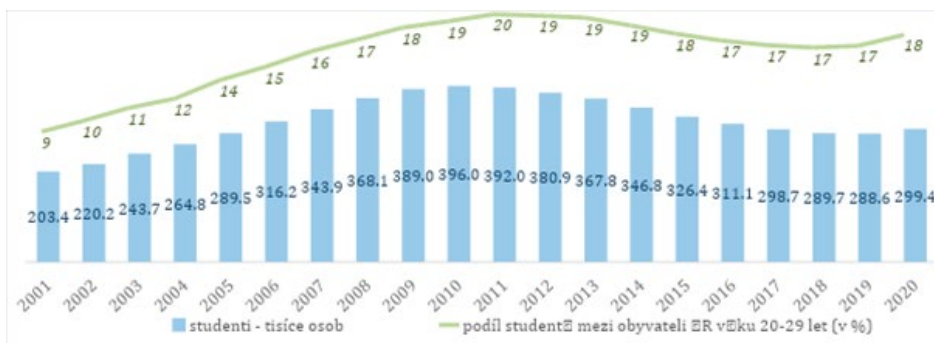
Celkový počet středních škol je 1 290 (2018). Počet žáků středních škol od školního roku 2011/2012 do školního roku 2018/2019 neustále klesal, a to z půl milionu žáků až na 421 tisíc. Poté se začal zvyšovat až na 446 tisíc žáků ve školním roce 2022/2023. Opačný vývoj zaznamenal podíl žáků středních škol navštěvujících gymnázia.

Výrazný pokles počtu žáků středních škol po roce 2004 se zastavil v roce 2018. Nově bylo v roce 2020 do prvních ročníků středních škol přijato celkem 118 293 žáků, o 4,8 tisíce více než ve školním roce 2018/2019. Celkový počet středoškoláků dosáhl v předchozím školním roce 432 906 žáků. Odborné vzdělávání s maturitní zkouškou navštěvovalo 45 % žáků a 30 % tvořili žáci gymnázií a 21 % připadlo na žáky středních odborných učilišť. Na střední odborné školy s maturitní zkouškou ve zdravotnických oborech minulý rok chodilo 15 379 žáků, což je o téměř třetinu více v porovnání se situací ve školním roce 2015/2016. Díky populačně silným ročníkům, které postupně ukončují základní vzdělávání, se počítá s dalším nárůstem počtu středoškoláků i po roce 2023 (Český statistický úřad, 2021a).

Okrajový vliv na vzdělávací systém měli na základních a středních školách cizinci, od září 2011 do září 2021 rostl podíl žáků cizí státní příslušnosti, a to jak v mateřských školách (z 1,4 % na 3,4 %), tak ve školách základních (z 1,8 % na 3,2 %) i středních (z 1,8 % na 2,3 %). Ze všech českých krajů byl podíl cizinců mezi žáky nejvyšší v Praze (5,8 %), s velkým odstupem pak byla Praha v žebříčku následována kraji Karlovarským (3,9 %) a Plzeňským (3 %). Naopak v kraji Moravskoslezském, Olomouckém a na Vysočině nedosáhl podíl žáků středních škol cizí státní příslušnosti ani jednoho procenta. Pětinu všech žáků cizí státní příslušnosti tvořili Slováci (19,9 %), dalších 8,4 % příslušníci jiných států Evropské unie, 44,7 % příslušníci ostatních států Evropy (zejména ukrajinské státní příslušnosti, kteří tvořili 31 % všech cizinců) a zbylých 27 % tvořili žáci původem z jiných kontinentů (zejména s vietnamskou státní příslušností, jejichž podíl mezi cizinci byl 18,3 %) (Český statistický úřad, 2022a; Český statistický úřad, 2022b). Válka na Ukrajině od roku 2022 způsobila vysoký příliv ukrajinských dětí do českých škol. V polovině prvního pololetí školního roku 2022/2023 bylo z rodin uprchlíků podle oficiálních údajů Ministerstva školství ČR v mateřských školách 10 718 dětí (cca 2,9 % ze všech dětí), na základních školách 50 849 žáků (5 % všech žáků), na středních školách 7 062 žáků (1,5 % všech žáků) (MŠMT, 2022c). Ukrajinci uprchlíci z roku 2022, kteří se přidali na českých školách k již studujícím krajanům, nijak zásadně neohrozili kvalitu vzdělávání a rizika tzv. ukrajinizace českého školství se neprojevala.

5.3 VYSOKÉ ŠKOLY

Pohled veřejnosti na vysokoškolské vzdělání ovlivnilo několik faktorů, mezi něž patřila za posledních dvacet let i mediálně vděčná témata o vysokoškolských aférách v souvislosti s prodejem univerzitních diplomů, s rychlostudiem či obecně s podvody (plagiováním) spojenými s neetickým získáváním akademických titulů. Nejvýraznější aférou byl případ na Právnické fakultě Západočeské univerzity v Plzni v roce 2009, kdy bylo zjištěno, že tituly některých studentů opravňující je k výkonu právní praxe byly uděleny nejen v rozporu s etickou univerzitní tradicí, ale také v rozporu se zákonem. Tyto aféry provázejí vnímání vysokých škol veřejností doposud. Kontrola kvality vysokých škol proto byla formována podle nových kritérií a od roku 2016 začal fungovat nový Národní akreditační úřad, který má pravomoc udělovat tzv. akreditace

Graf 5.1 *Studenti VŠ v ČR – celkový podíl studentů na počtu obyvatel ČR ve věku 20–29 let*

Zdroj: Český statistický úřad, 2021b

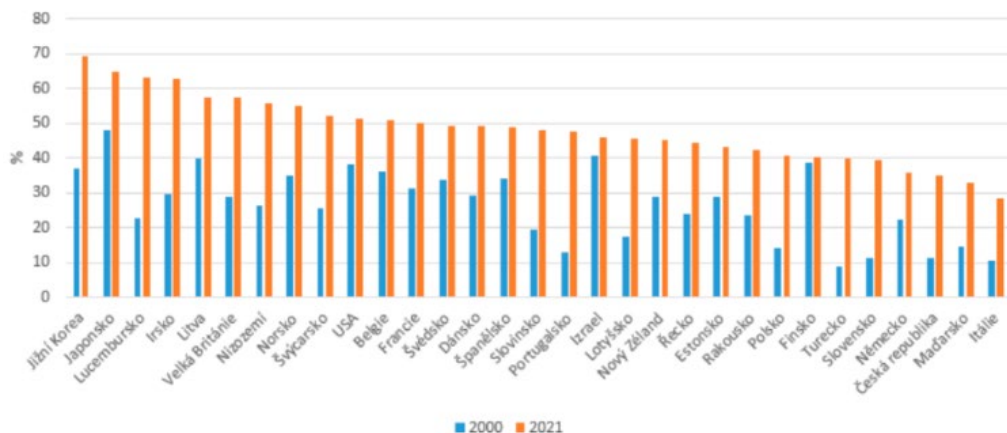
a pravomoci k akreditacím u jednotlivých univerzit. Tato opatření svědčí o dlouhodobé tradici v sociálním vnímání vlastnictví vysokoškolského titulu. Vysokoškolský titul je českou veřejností považován nejen za důležitý předpoklad k dosažení kvalifikovanější, a tedy i finančně lépe ohodnocené pozice, ale vlastnictví titulu splňuje navíc i úlohu vyšší společenské prestiže.

Zájem o studium na vysokých školách na přelomu tisíciletí prudce rostl a vytvořil nová rizika, tzv. inflaci vysokoškolských diplomů, jejichž vyšší počty přestaly plnit sociální záruku kvalitněji hodnocené práce. Česká republika zaznamenala v letech 2000–2021 více než trojnásobný růst podílu vysokoškolsky vzdělaných obyvatel ve věkovém rozhraní 25–34 let. Z původních 11,2 % v roce 2000 až na 35 % v roce 2021. Pokud sledujeme vývoj české společnosti od roku 2000, pak je právě podíl na různých stupních vzdělání jedním z průkazných indikátorů vývoje celé společnosti. V roce 2001 bylo v celé populaci nad 25 let skoro 18,7 % obyvatel jen se základním vzděláním (či bez základního vzdělání). V roce 2021 se toto číslo snížilo až na 8,6 %. Naopak v celé populaci nad 25 let bylo v roce 2001 „jen“ 10,7 % procent obyvatel s vyšším nebo vysokoškolským vzděláním, naopak v roce 2021 je to již skoro 23 % (Český statistický úřad, 2022c).

Ve srovnání s ostatními rozvinutými zeměmi v rámci Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) se však jedná o podprůměrný nárůst a v počtu vysokoškolsky vzdělaných studentů zůstává Česká republika pod průměrem rozvinutých zemí OECD. Pokud poměříme s okolními zeměmi bývalého komunistického bloku (Slovenskem, Polskem, Slovinskem nebo pobaltskými státy) či rozvíjejícími se zeměmi EU (například Portugalskem či Irskem), rozvoj České republiky kopíruje celoevropské trendy vzhledem ke specifikům rozdílného vývoje v národních státech. Změny podílů vysokoškolsky vzdělaných lidí ukazuje následující graf 5.2.

V letech 2001–2010 postupně a výrazně stoupal počet studentů vysokých škol v České republice, a sice z 203 tisíc v roce 2001 na 396 tisíc v roce 2010. Celkově se tedy téměř zdvojnásobil. Poté začal klesat až na 288,6 tisíce studentů v roce 2019. Celkově mezi lety 2010 a 2019 poklesl počet studentů o 27 % a až v roce 2020 pak stoupl na 299,4 tisíce (Český statistický úřad, 2021c). V roce 2020 tvořili studenti vysokých škol zhruba dvě třetiny všech studentů.

Tento stav se stal předmětem kritiky systému univerzitního vzdělávání v České republice, kde tradičně převládá magisterský stupeň studia nad bakalářským. Efektivita u praktických oborů se snižovala s povinností studovat navazující magisterský

Graf 5.2 *Změna v podílu vysokoškolsky vzdělaných lidí ve věku 25–34 let ve vybraných zemích OECD*

Zdroj: OECD Indicators, 2022

stupeň, který byl vyžadován u některých oborů zbytečně. Podle propočtů tzv. indexu prosperity měl tento fakt přispět ke stagnaci ekonomického rozvoje. Vysokoškolský vzdělávací systém byl proto ve srovnání se západními zeměmi charakterizován jako málo flexibilní. Dosažení magisterského vzdělání je časově a finančně náročné, a to jak pro studenty (a jejich okolí), tak pro stát. Moderní vyspělé státy preferují spíše kvalitní profesně zaměřené studium bakalářského stupně, jehož cílem je absolventy dostatečně připravit na výkon povolání. Analytici rovněž upozorňovali na to, že téměř polovina studentů u nás studium vysoké školy nedokončí, častým důvodem bývá nespokojenost s kvalitou studia. V takovém případě však stát výdaje na studium vynakládá zbytečně, navíc v nepřehledném systému roste riziko plagiátorství, eticky sporné udělování akademických titulů a jiné neetické důsledky tzv. titulové kultury (Index prosperity, 2022).

Na konci roku 2021 studovalo na vysokých školách v České republice celkem 304 tisíc studentů. Více než devět z deseti z nich se vzdělávalo na některé z 26 veřejných vysokých škol a 28 tisíc studentů na jedné z 32 soukromých škol v České republice. Nejvíce studentů navštěvovalo ve stejném roce Univerzitu Karlovu v Praze (50 tisíc), Masarykovu univerzitu v Brně (32 tisíc) a Univerzitu Palackého v Olomouci (23 tisíc) (Český statistický úřad, 2022c).

Podíl žen na celkovém počtu studentů vysokých škol se postupně zvyšoval, konkrétně ze 48,3 % v roce 2001 na 56,2 % v roce 2012, poté vykázal víceméně setrvalý stav (v roce 2020 činil 55,5 %). Podíl žen ve věku 20–29 let studujících vysokou školu na počtu všech žen ve věku 20–29 let bydlících v České republice činil v roce 2020 pětinu všech studentů, zatímco u mužů byl tento podíl jen 15,2 %. Přitom v roce 2001 se muži a ženy v tomto podílu téměř nelišili (u žen tvořil 8,8 %, u mužů 9,2 %; Český statistický úřad, 2021c).

Podíváme-li se na počty absolventů dle jednotlivých skupin oborů, pak v letech 2001, 2010 i 2020 absolvoval nejvyšší počet studentů obory ze skupiny *Obchod, administrativa a právo*. Tato skupina oborů zároveň vykazovala v průběhu času poměrně dynamický vývoj, kdy se mezi roky 2002 a 2012 počet absolventů více než ztrojnásobil (vzrostl ze 7 053 na 23 627) a poté do roku 2020 postupně klesal až na 12 748 absolventů. Podobnou, přestože méně výraznou, tendenci zaznamenala i skupina oborů *Technika*,

Tab. 5.I Studenti VŠ v ČR – podíl studentů ve věku 20–29 let s trvalým bydlištěm v ČR z celku (v %)

	2001	2005	2010	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Celkem	74,9	73,4	68,6	69,7	68,4	67,5	66,6	65,7	64,9
Ženy	74,2	73,4	68,3	69,8	68,5	67,7	67,1	66,0	65,2
Muži	75,7	73,4	69,0	69,6	68,2	67,1	66,1	65,3	64,5

Zdroj: Český statistický úřad, 2021c

výroba a stavebnictví. Počet absolventů této skupiny oborů vzrostl z 6 228 absolventů v roce 2001 až na 14 666 absolventů v roce 2011. Poté jejich počet klesl až na 10 378 v roce 2020. Na třetí příčce v počtu absolventů se v čase většinou udržuje skupina oborů *Vzdělávání a výchova* s 5 222 absolventy v roce 2002, 12 902 absolventy v roce 2011 a 7 226 absolventy v roce 2020. V letech 2015–2019 však již zaznamenala vyšší počet absolventů skupina oborů *Společenské vědy, žurnalistika a informační vědy* a v roce 2020 absolvovalo obory ze skupiny *Vzdělávání a výchova* jen o 165 studentů více než obory ze skupiny *Společenské vědy, žurnalistika a informační vědy*. Naopak, jak je patrné, o poznání méně absolventů než ostatní obory zaznamenaly skupiny oborů *Přírodní vědy, matematika a statistika, Informační a komunikační technologie, Služby a Zemědělství, lesnictví, rybářství a veterinářství*. Pořadí těchto skupin oborů dle četnosti absolventů se však v čase proměňovalo, výrazně jej ovlivňuje skutečnost, že jeden student může studovat na více vysokých školách.

Pokud se jedná o podíl studentů doktorského studia, ve všech sledovaných letech zaznamenala nejvyšší podíl studentů této úrovně skupina oborů *Přírodní vědy, matematika a statistika* (v roce 2001 tvořil 28,8 %, v roce 2020 však už jen pětinu, tj. 20,7 %). Mírně vyšší než desetinový podíl studentů doktorského studia dále ve všech sledovaných letech zaznamenaly skupiny oborů *Technika, výroba a stavebnictví a Umění a humanitní vědy*. Naopak nejmenší podíl studentů doktorského studia byl ve všech sledovaných letech zjištěn u skupiny oborů *Vzdělávání a výchova*.

V České republice působí celkem 79 vysokých škol (včetně zahraničních poboček, bez zahraničních poboček se jedná o 60 škol), a to 26 veřejných škol, 2 státní školy (Univerzita obrany v Brně, Policejní akademie v Praze), 31 soukromých škol (2023) a 20 zahraničních VŠ (MŠMT, 2022c). Ještě v roce 2000 existovalo jen 8 soukromých vysokých škol, naopak v roce 2008 už jich bylo 46. Vysoké školy se postupně hodnotily mezinárodním ratingem. Žebříček univerzit každoročně zveřejňuje britská společnost Quacquarelli Symonds (QS). Z českých zástupců se nejvýše pravidelně umísťuje Univerzita Karlova (UK), která byla v roce 2023 na 248. místě a patří k 1,5 % nejlepších univerzit na světě. Za Karlovou univerzitou se v roce 2023 na rekordním 400. místě umístila podle žebříčku i Masarykova univerzita v Brně. V první pětistovce se umísťují i Vysoká škola chemicko-technologická (VŠCHT) a České vysoké učení technické (ČVUT). Dalšími českými školami, které se dostaly do první tisícovky, jsou například Univerzita Palackého v Olomouci (651.–700. místo), Vysoké učení technické v Brně (VUT) a Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, která se na žebříčku umístila poprvé (shodně 701.–750. místo). Do rozmezí 801.–1000. místa se dostala Česká zemědělská univerzita v Praze, Mendelova univerzita v Brně, Technická univerzita v Liberci a Univerzita Hradec Králové (Věda a výzkum, 2023). Jak ukazuje toto mezinárodní srovnání, v oblasti kvality vysokého školství je patrný nárůst.

Tab. 5.II Počty absolventů VŠ podle studijních oborů a pohlaví

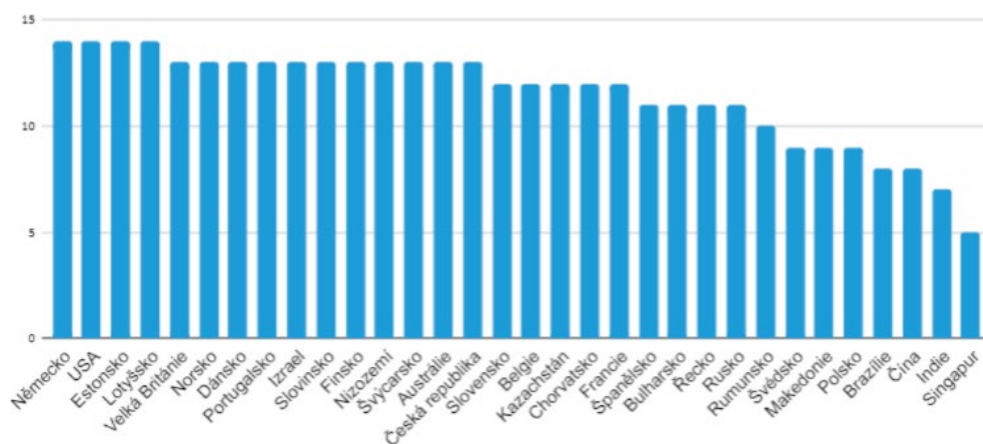
Obor vzdělávání		2001			2010			2020		
		celkem	ženy	muži	celkem	ženy	muži	celkem	ženy	muži
Všechny obory	tis.	203,4	98,4	105,1	396,0	221,5	174,5	299,4	166,2	133,2
	%	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Vzdělávání a výchova	tis.	31,7	22,6	9,1	46,1	36,8	9,4	34,7	27,4	7,4
	%	15,6	23,0	8,6	11,6	16,6	5,4	11,6	16,5	5,5
Umění a humanitní vědy	tis.	18,0	10,9	7,1	37,1	25,1	12,1	29,4	19,4	10,0
	%	8,9	11,1	6,8	9,4	11,3	6,9	9,8	11,7	7,5
Společenské vědy, žurnalistika a finanční vědy	tis.	16,3	9,8	6,6	44,0	28,3	15,6	28,6	17,7	11,0
	%	8,0	9,9	6,3	11,1	12,8	8,9	9,6	10,6	8,2
Obchod, administrativa a právo	tis.	39,6	22,0	17,6	93,2	57,0	36,2	60,7	34,0	26,7
	%	19,5	22,4	16,8	23,5	25,7	20,7	20,3	20,5	20,1
Přírodní vědy, matematika a statistika	tis.	11,5	5,3	6,2	21,8	12,6	9,2	21,8	12,6	9,2
	%	5,7	5,4	5,9	5,5	5,7	5,3	7,3	7,6	6,9
Informační a komunikační technologie (ICT)	tis.	7,5	1,0	6,5	25,7	3,0	22,8	21,7	3,7	18,0
	%	3,7	1,0	6,2	6,5	1,3	13,0	7,2	2,2	13,5
Technika, výroba a stavebnictví	tis.	51,5	11,3	40,2	64,8	19,1	45,7	40,6	12,1	28,6
	%	25,3	11,5	38,3	16,4	8,6	26,2	13,6	7,3	21,4
Zemědělství, lesnictví, rybářství a veterinářství	tis.	7,8	4,0	3,9	13,9	8,2	5,7	11,6	7,3	4,4
	%	3,9	4,1	3,7	3,5	3,7	3,2	3,9	4,4	3,3
Zdravotní a sociální péče, péče o příznivé životní podmínky	tis.	17,7	12,0	5,7	35,2	26,1	9,1	37,7	27,6	10,1
	%	8,7	12,2	5,4	8,9	11,8	5,2	12,6	16,6	7,6
Služby	tis.	6,0	1,6	4,4	22,0	10,2	11,8	16,4	7,0	9,4
	%	2,9	1,6	4,1	5,6	4,6	6,8	5,5	4,2	7,1

Zdroj: Český statistický úřad, 2021b

K podobným výsledkům hodnocení kvality škol dospívá i globální žebříček vysokých škol *Round University Rankin* (RUR), kde jsou před Českou republikou země srovnatelné počtem obyvatel Maďarsko, Portugalsko, Belgie, ale i menší země (Slovinsko, Estonsko; srov. Round University Ranking, 2022).

V roce 2002 bylo k dosažení bakalářského titulu v České republice potřeba v průměru studovat něco přes 3,1 roku, naopak v roce 2020 se délka zkrátila jen na 2,85 roku. Podobně i u navazujícího magisterského studia bylo v roce 2002 třeba studovat v průměru 2,35 roku, ale v roce 2020 to bylo „jen“ 1,94 roku. Naopak u doktorského studijního programu se délka studia prodloužila. Z původních průměrných 4,62 roku v roce 2002 na 5,18 roku v roce 2020. Vzdělávací systém v České republice je nastavený tak, že tzv. průměrný počet let strávených vzděláváním je více než 12 let oficiálního studia (angl. *mean years of schooling*, MYS). Jedná se o průměrný počet dokončených let vzdělávání populace. Tento údaj je široce používaným měřítkem stavu tzv. lidského kapitálu v zemi. To Českou republiku řadí nad celosvětový průměr (8,7 roku).

Graf 5.3 Průměrný počet let vzdělávání (MYS) ve vybraných zemích



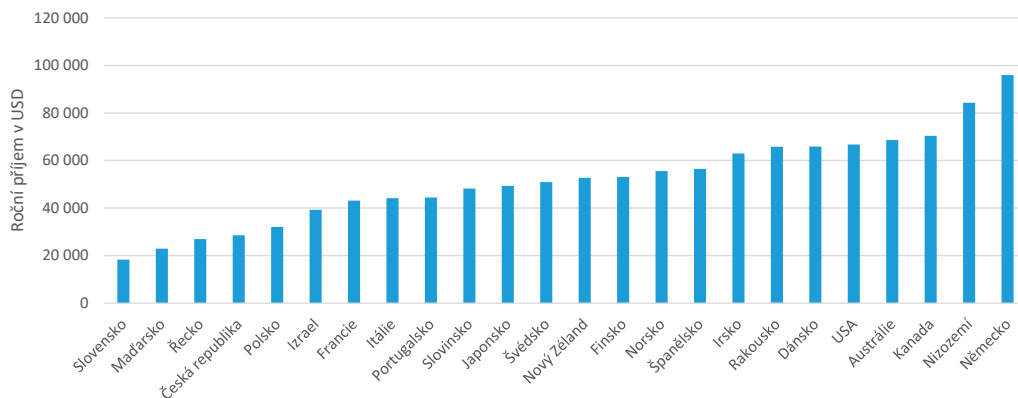
Zdroj: World Economics, 2022

Podle výzkumu Centra pro výzkum veřejného mínění provedeného v prosinci 2020 (tedy v době vládních povinných protiepidemických opatření, která vyžadovala nové způsoby plnění pracovních povinností) lze potvrdit vzájemný vztah mezi vyšší úrovní vzdělání a vyšší životní spokojeností. Na škále od 0 (zcela nespokojen/a) až po 10 (zcela spokojen/a) se ukázalo, že spokojenost roste s dosaženým vzděláním a velmi úzce souvisí se zdravotním stavem i materiálními životními podmínkami vlastní domácnosti. Lidé s dosaženým základním vzděláním byli na škále v průměru spokojeni na úrovni 6,28, lidé s dosaženým vysokoškolským vzděláním měli tuto hodnotu v průměru na úrovni 7,39. Tyto hodnoty souvisejí s tzv. jistotou do budoucnosti (ZŠ na úrovni 5,82, VŠ na úrovni 6,8), s pocitem bezpečí (ZŠ 6,56 a VŠ 6,76) nebo s osobními vztahy (ZŠ 7,16 a VŠ 7,74). Lze tedy říci, že kvalita života a vzdělání spolu souvisejí (CVVM 2021).

Nezaměstnanost absolventů vysokých škol je tradičně nejnižší, proto lze stále potvrdit, že uplatnění na trhu práce je pro absolventy vysokých škol s univerzitním vzděláním nejjistější. Převážně lékařské, technické či informačně technologické obory mají celospolečensky vysokou poptávku. Tomu odpovídá i finanční ohodnocení. Naopak v oborech, kde není potřeba státem uznávaných odborných znalostí, je poptávka nižší (teoretické humanitní obory). Nicméně co se týká chápání prestiže jednotlivých povolání u veřejnosti, česká veřejnost vnímá tradičně jako prestižní a potřebné i ty obory, které souvisejí s učitelskou profesí, vědou či sociálně pomáhajícími profesemi. Nejprestižnějším oborem bývá každoročně lékařství a jako nejméně prestižní česká veřejnost hodnotí úklidové služby a politiku (Národní soustava povolání, 2020).

5.4 UČITELÉ A VÝSLEDKY JEJICH PRÁCE

Jak bylo řečeno, podíl obyvatel s formálně dosaženým stupněm vzdělání se neustále zvyšuje. Nejvýrazněji je tento trend sledovatelný na vysokoškolském vzdělání při srovnání v zemích OECD. Česká republika ve vztahu středoškolského a vysokoškolského vzdělání zůstává jednou z 12 zemí OECD, kde je vysokoškolské vzdělávání (ter-

Graf 5.4 *Mzdy učitelů na druhém stupni (podle hrubého příjmu, před odečtením daní)*

Zdroj: OECD, 2023

ciární) méně běžné než středoškolské (sekundární) u osob ve věku 25–34 let. Je s tím spojen paradoxní fakt, že platy středoškolských učitelů jsou ve srovnání s ostatními zeměmi OECD na jedné z nejnižších úrovní (k roku 2021).

V České republice v roce 2021 působilo v rámci regionálního školství na 149 tisíc učitelů, kteří pobírají průměrnou hrubou měsíční mzdu ve výši 46 843 korun. Jejich výdělků odpovídaly 115 % průměrné celorepublikové mzdy, nicméně ve srovnání se mzdou zaměstnanců s vysokoškolským vzděláním šlo pouze o 76 % z celkového průměrného příjmu vysokoškolsky vzdělaného člověka. Nejlépe placenou skupinou pedagogů v rámci regionálního školství byli středoškolští učitelé, kteří pobírali měsíčně v průměru 49,4 tisíce korun. Průměrná mzda učitelů na základních školách dosáhla v roce 2021 na 49,0 tisíce korun, tj. o více než 10 tisíc korun nežli je výše mzdy učitelů v mateřských školách (39,1 tisíce korun). Učitelky ve veřejných mateřských školách, které dostávají plat, jsou výrazně lépe finančně ohodnoceny ve srovnání s kolegyněmi pracujícími za mzdu zpravidla v soukromých školkách. V roce 2021 vydělávaly v průměru o 10 tisíc korun více. Mzda, kterou učitelé dostávají, roste úměrně s délkou jejich praxe. Pedagogové v regionálním školství mladší 35 let pobírali v roce 2021 v průměru 40,6 tisíce korun. Jejich kolegové starší 55 let vydělávali přes 50 tisíc korun (Český statistický úřad, 2022d). Jedná se ovšem o hrubé příjmy, a to před zdaněním.

Výši výdělku lze sledovat s ohledem na náročnost práce, ale i na kvalitu pracovního prostředí. Jedním z přímých ukazatelů kvality výuky (a kvality vzdělávacího prostředí) je poměr počtu žáků na učitele. Průměrný počet žáků na jednoho učitele na základním stupni byl v roce 2018 v poměru k zemím v EU na hodnotě 13,6. Česká republika ve stejné době patřila k zemím s nejvyšším průměrným počtem žáků ve třídě na jednoho učitele na středních školách, a to s hodnotou 19,2. Hůře v EU už na tom bylo jen Rumunsko s 19,5 žáka. Vysvětlení této disproporce lze nalézt ve faktu, že vyspělé státy, jako je Francie či Velká Británie, více využívají práce externích odborníků (lektorů). Nejméně žáků ve třídě na jednoho učitele najdeme v Lucembursku (9), Řecku (9,2), ale i v Polsku (9,5). Nejednotný standard v měřených zemích vykazuje rozdílné přístupy. Někde přiřazují k učitelskému sboru i externí pracovníky ve škole, jinde zase uvádějí jen učitele s pevným pracovním úvazkem. Opět se zde projevuje již

zmíněná otázka vztahu kvality a kvantity. Učitel s pevným, dlouhodobým úvazkem vytváří dlouhodobější a stabilnější záruku kvalitnější výuky, ale pro školský systém je dražší než externí, avšak flexibilní lektor či odborník (Eurostat, 2020).

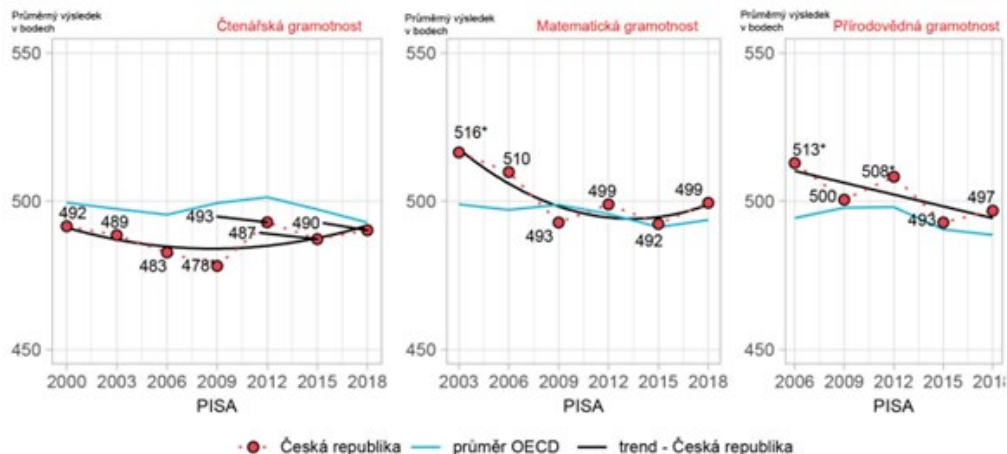
Jedním z typických rysů českého školství, zejména na základním a středním stupni, je problematika tzv. feminizace školství na nižších stupních vzdělávání. Jedná se o vysoký počet žen-učitelek oproti nižšímu počtu mužů-učitelů (Bendl, 2002). V mateřských školách se jedná o situaci, kdy ženy v roce 2021 tvořily takřka 100 % zaměstnanců. Oproti tomu v oblasti vysokého školství se poměr obrací. Podíl akademických pracovníků vůči pracovníkům zůstává od roku 2016 na konstantním poměru 36 % žen vůči 64 % mužů (v roce 2016 to bylo 6 615 žen a 11 963 mužů, v roce 2021 to bylo 7 019 žen a 12 399 mužů). Tento poměr zůstává hluboce pod průměrem zemí OECD (nejnižší poměr má Japonsko s 30 %), naopak nejvyšší průměr mají pobaltské a skandinávské země či Irsko. Rozdílné poměry v počtu učitelů se promítly i do rozdílných příjmů mužů a žen. Ve veřejných vysokých školách ženy pobíraly v roce 2021 plat v průměru 51 627 Kč, ve stejném roce muži měli plat 65 212 Kč (Český statistický úřad, 2022e).

V České republice pracovalo v roce 2022 44,9 % učitelů nad 50 let (jedná se o primární a sekundární školství). Na vysoký poměr starších učitelů vůči učitelům mladším (například učitelů pod 30 let bylo ve stejném roce v České republice 6,9 %) bylo poukazováno ve výročních zprávách zemí OECD pravidelně. Vyšší procenta starších učitelů mají v Evropě díky specifickým místním podmínkám jen pobaltské státy, Švýcarsko a Rakousko. S podobným problémem se potýkají Portugalsko a Maďarsko. Naopak v Turecku je nejmenší podíl starších učitelů ze zemí OECD (11,9 %). Jiné státy jako Polsko, Velká Británie, USA nebo Belgie mají starších učitelů kolem 30 % (OECD, 2022).

Jaká je tedy kvalita výuky, podle jakých kritérií ji můžeme zkoumat? Za posledních dvacet let se v rámci EU či OECD prosadily srovnávací testy u žáků základních škol. Srovnávací testy ve více státech prokazují vztah kvality mezi zeměmi. Neukazují ale celkovou míru vzdělání. V roce 2019 byl průměrný výsledek českých žáků 4. ročníku základních škol v rámci testů TIMSS (angl. *Trends in International Mathematics and Science Study*) v matematice 533 bodů, což je nad průměrem celé škály (500 bodů) testovaných zemí, ale i nad průměrem členských zemí EU (524 bodů). Významně lepšího výsledku než čeští žáci dosáhli žáci devíti zemí (Korey, Japonska, Ruska, Severního Irsku, Anglie, Irsko, Lotyšsko, Norsko a Litvy). Nejlepší výsledky celkově měli již tradičně žáci asijských zemí (Singapuru, Hongkongu, Korey, Tchaj-wanu a Japonska). Ti byli následováni žáky Severního Irsku a Ruska. Výsledky žáků z Rakouska, Nizozemska, USA, Belgie, Kypru a Finska byly srovnatelné s českými žáky. Ze 13 zemí, které se zúčastnily šetření v roce 1995 i 2019 v rámci EU, dosáhly jen Česká republika a Nizozemsko horšího průměrného výsledku, přičemž v případě naší země není rozdíl statisticky významný. Od roku 2007 se výsledek českých žáků významně zlepšil jak v šetření v roce 2011, tak 2015. Do roku 2019 došlo k mírnému zlepšení o 5 bodů. Výsledek stále nedosahuje hodnoty z roku 1995, ale je s ní již srovnatelný (Česká školní inspekce, 2020).

V rámci mezinárodního srovnání patnáctiletých studentů končících základní školu lze sledovat výsledky srovnávacích testů tzv. Programu pro mezinárodní hodnocení žáků (angl. *Programme for International Student Assessment*, zkr. PISA) z roku 2018, a lze tak sledovat trendy ve vývoji vzdělávání. V České republice bylo do šetření zapojeno přes 7 000 žáků v 333 školách, což reprezentuje 87 808 patnáctiletých žáků (95 %

Graf 5.5 Změny ve výsledcích ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti českých žáků

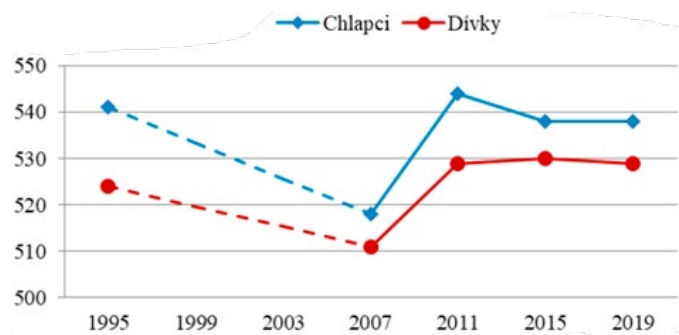


Zdroj: Česká školní inspekce, 2019

z celkové populace patnáctiletých). Jak ukazuje graf 5.5, je patrný postupný pokles ve třech sledovaných ukazatelích – čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti. Trend čtenářské a matematické gramotnosti vykazuje mezi dvěma měřeními z let 2015 a 2018 mírné zlepšení. Toto zlepšení však může být způsobené i tím, že řada nově zapojených zemí se ve výsledcích zhoršila.

Dalším významným komparativním testem znalostí je test TIMSS. Průměrný výsledek českých žáků 4. ročníku v přírodovědě byl 534 bodů, což bylo také nad průměrem celé škály TIMSS (500 bodů) i nad průměrem členských zemí EU (521 bodů). Významně lepšího výsledku než čeští žáci dosáhli v rámci našeho výběru žáci pěti zemí (Korey, Ruska, Japonska, Finska a Lotyšska). Nejlepší výsledky celkově měli žáci v Singapuru. Srovnatelného výsledku s českými žáky dosáhli například žáci v Polsku, Maďarsku, Anglii, Irsku, Švédsku, Norsku a USA. Ze třinácti zemí, které se zúčastnily šetření v roce 1995 i 2019, měly Nizozemsko a Rakousko významně horší průměrný výsledek, Česká republika, USA a Nový Zéland dosáhly srovnatelného výsledku. Mezi roky 1995 a 2007 se průměrný výsledek českých žáků v přírodovědě statisticky vý-

Graf 5.6 Vývoj výsledků českých chlapců a dívek – přírodověda (TIMSS)



Zdroj: Mandíková, Tomášek, 2020

znamně snížil (o 17 bodů). Do roku 2011 se pak významně zvýšil a od té doby jsou hodnoty průměrného výsledku srovnatelné.

Úroveň vzdělání lze sledovat i z hlediska úrovně tzv. humanitních znalostí, mezi něž se počítá znalost cizího jazyka. V roce 2016 proběhl v České republice výzkum Vzdělávání dospělých (tzv. *Adult Education Survey 2016*). Výsledky byly publikovány v roce 2018 a ukazují, jak si stojí české školství ve srovnání s praktickou aplikací studovaných témat. Dnešním hlavním komunikačním jazykem je angličtina. Absolvování výuky anglického jazyka deklaruje v České republice necelá polovina všech obyvatel (45 %). Nicméně za svou velmi pokročilou znalost ji považuje jen 7 % populace, ovládnutím angličtiny na běžné komunikační úrovni se může chlubit přibližně 15 % populace, 14 % na základní úrovni a 10 % Čechů umí anglicky pouze minimálně. Pouze 18 % plnoletých osob do 30 let uvádí, že neumí anglický jazyk používat, téměř polovina z nich je naopak přesvědčena, že anglicky umí na středně pokročilé, či dokonce velmi pokročilé úrovni. Z osob ve věku 30–50 let se anglicky nedomluví polovina a podíl těch s pokročilou znalostí se snižuje na necelou čtvrtinu (23 %). Mezi staršími padesáti let je angličtinářů již pouze 18 %, s pokročilou znalostí jazyka 7 %. Odlišná situace je u dvou dalších nepoužívanějších cizích jazyků u nás, a to němčiny a ruštiny. Znalost němčiny uvádí 35 % obyvatelstva, avšak ve většině případů se jedná pouze o minimální (12 %) či základní (14 %) znalost jazyka. Na pokročilé úrovni německy hovoří pouze 9 % obyvatel, v případě vysokoškoláků 19 %. Ruštinu jako jeden z ovládaných cizích jazyků uvedlo 28 % osob v populaci ve věku 18–69 let, ovšem celých 43 % osob starších 40 let (Český statistický úřad, 2018).

V zemích EU existuje rozdílná tradice dalšího profesního vzdělávání dospělých (kam patří i výuka jazyků na jazykových školách). Podle dat Eurostatu se v roce 2022 ve Švédsku vzdělává ve věkové kategorii 25–64 let až 34,7 % obyvatel. Podobně jako Švédci uvádějí i Finové, že se více než 30 % obyvatel vzdělává (včetně výuky cizích jazyků). Naopak Česká republika je s 5,8 % vzdělávajících se dospělých až na samém chvostu (za ní následuje ještě Slovensko, Polsko, Řecko a Bulharsko). „Vzdělávání dospělých je důležitým aspektem, pokud jde o digitalizaci a automatizaci na trhu práce. Zaměstnanci se musejí přizpůsobit a například se naučit nové digitální dovednosti a v některých případech se rekvalifikovat, protože některá pracovní místa budou kvůli technickému rozvoji zrušena. Vzdělávání dospělých by mělo zlepšit zaměstnatelnost, podpořit inovace, zajistit sociální spravedlnost a odstranit propast v digitálních dovednostech. Význam vzdělávání dospělých se odráží v cíli na úrovni EU, aby se do roku 2030 každoročně zúčastnilo školení alespoň 60 % všech dospělých.“ (Eurostat, 2022)

Po roce 2000 vznikl v Českém prostředí Národní plán výuky cizích jazyků v letech 2005–2008. Součástí cílů tohoto plánu bylo podpořit výuku pro transformující se pracovní trh vzhledem k vývoji informačních technologií a vzhledem ke globálnímu propojení světa s dominantní angličtinou. Zpráva české školní inspekce z roku 2010 tyto plány zhodnotila tak, že stav „materiálního zabezpečení vzdělávacího oboru umožňuje plnění standardní výuky. Materiální vybavení škol se ve sledovaných letech zkvalitnilo a zmodernizovalo. Přesto podle dotazníkového šetření více než jedna třetina respondentů neměla možnost získané kompetence využít v praxi. Vzhledem k nedostatkům při zajišťování návaznosti a diferenciaci výuky jedna pětina žáků navštěvuje výuku cizího jazyka ještě mimo školu.“ (ČŠI, 2010) Tento trend ukazuje, že klasická výuka cizího jazyka vyžaduje aktivitu a motivaci studenta. Nejlepší motivací je možnost zapojení do

praxe. Úroveň a kvalita ovládnutí cizího jazyka je fluidní znalostí, která se musí neustále cvičit a rozvíjet. Bez toho ani znalostní certifikát neznamenaá doživotní záruku znalosti.

Koncepce jazykového vzdělávání v letech 2017–2022 se proto snaží prosadit praktičtější zapojení výuky cizích jazyků do vzdělávacích plánů základních a středních škol. Na požadavky trhu práce reagují rodiče tím, že vyhledávají mateřské školy s výukou anglického jazyka nebo posílají děti předškolního věku do jazykových kurzů určených této věkové kategorii. Na tuto poptávku po jazykovém vzdělání reagují mateřské školy, jazykové školy a základní školy tím, že zařazují výuku jazyků co nejdříve. Avšak v pedagogické praxi se ukazuje, že důležitost nemá ani tak věk, ve kterém se s výukou cizího jazyka začíná, jako kvalitní pedagogické vedení, systematičnost a forma výuky (Zormanová, 2015).

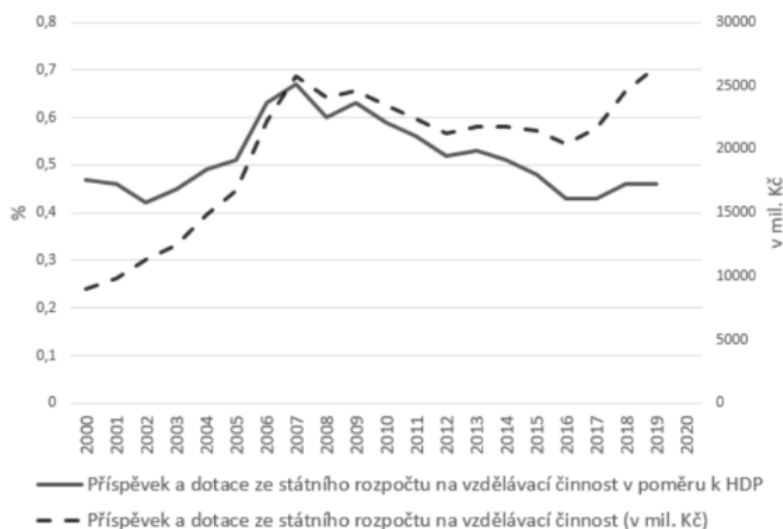
Zcela přirozeným prostředím výuky cizích jazyků je výukové či pracovní mezinárodní prostředí. V roce 2006 se začal měřit počet všech českých vysokoškolských studentů vyjíždějících do zahraničí v rámci studijních programů (například ERASMUS) a tyto programy využilo 8 525 studentů. Poslední údaj z Ministerstva školství ČR z roku 2018 ukazuje, že studentů vyjelo „jen“ 12 941. Nárůst vyjíždějících studentů nekopíroval zvyšující se počet všech studentů, i když v poměrových ukazatelích se projevuje dominantní nárůst z podílu 0,6 % absolventů, kteří v rámci svého studijního programu absolvovali studijní pobyt v zahraničí, na celkovém počtu absolventů v roce 2006 na podíl 7,4 % v roce 2018. Zájem a možnosti výjezdu do zahraničí nesplňují celkové očekávání internacionalizace českých studentů například pro výuku cizího jazyka. Naopak podíl zahraničních studentů rostl výrazněji. V roce 2002 bylo v České republice 5 623 zahraničních studentů a studentek, ale v roce 2018 se tento počet zvýšil na 18 314. Česká republika se stala atraktivnější zemí pro zahraniční studenty, a to převážně pro studenty ze Slovenska, postsovětských republik, ale i z rozvojových zemí (MŠMT, 2021).

5.5 FINANCE A INOVACE

Problematika financování vysokého školství je jedním z nejčastěji skloňovaných témat spojovaných s (ne)efektivitou celého školského systému v České republice. Dobře fungující vzdělávací systém se propojuje s inovacemi, výzkumnými programy, vědeckým rozvojem a technologiemi či se schopností ochrany přírody, sociálního zázemí a současně s ekonomickým rozvojem (tzv. udržitelný rozvoj). Jak už jsme zmínili, od počátku 21. století lze proto sledovat výrazný tlak na kvantitu a zvýšení počtu vysokoškolských studentů jako hlavní kritérium kvality školy. Tomu se přizpůsoboval i způsob financování vysokých škol. Podíl z objemu financí se odvíjel od počtu studentů. Od roku 2010 však začala převažovat tendence příspěvky na veřejné vysoké školy rozdělovat i podle výsledků vědecké práce a efektivity jednotlivých oborů v mezinárodním srovnání. Možnost dalšího financování byla nabídnuta v oblasti grantů, dotací a dlouhodobých vědeckých projektů či spoluprací se soukromým sektorem. Pokud srovnáváme české veřejné výdaje na vysoké školy, od roku 2007 se tento příspěvek k poměru k HDP kontinuálně zvyšuje o desetiny bodů státního rozpočtu.

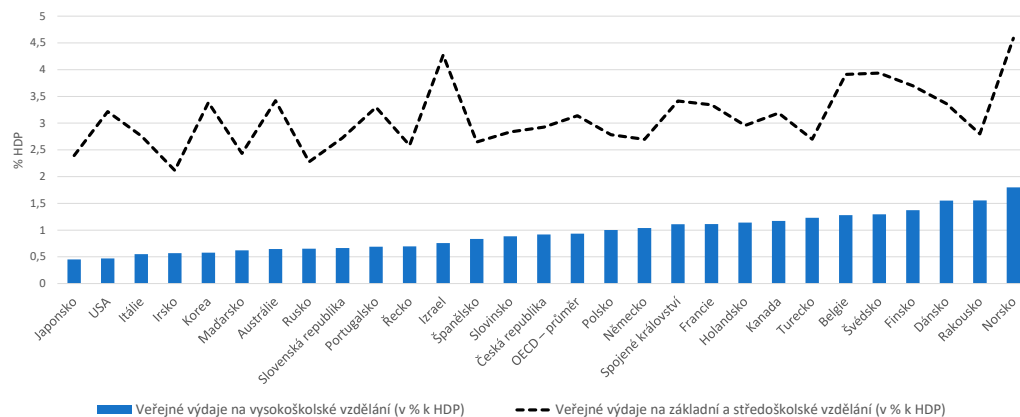
Ve srovnání s podílem veřejných výdajů v ostatních státech se tento vývoj ukazuje jako „velmi“ průměrný vzhledem k celosvětovému trendu podpory výzkumu, technického vývoje a podpory lidského kapitálu. Podíl výdajů na terciární vzdělávání v roce 2020 ukazuje postavení České republiky v mezinárodním prostředí v následujícím grafu 5.8.

Graf 5.7 Výdaje na vzdělání (v absolutních i poměrných číslech)



Zdroj: MŠMT, 2021

Graf 5.8 Veřejné výdaje na vzdělání u vybraných zemí OECD v roce 2020



Zdroj: OECD, 2020

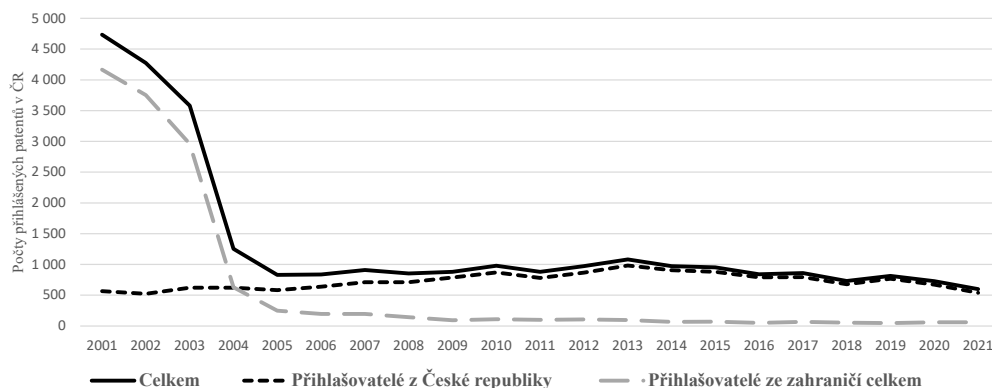
Veřejné výdaje na vzdělávání zahrnují přímé výdaje na vzdělávací instituce i veřejné dotace související se vzděláváním poskytované domácnostem a spravované vzdělávacími institucemi. Tento ukazatel je uveden jako procento HDP. Veřejné subjekty zahrnují zejména výdaje ministerstev, jako jsou výdaje na školy, univerzity a další veřejné a soukromé instituce poskytující nebo podporující vzdělávací služby. Tento ukazatel zachycuje prioritu, kterou vlády dávají vzdělávání ve srovnání s ostatními oblastmi investic, jako je zdravotní péče, sociální zabezpečení, obrana a bezpečnost. Mimo veřejné výdaje je třeba započítat i soukromé náklady na vzdělávání. Ty například v USA představují pro vysoké školy dalších 1,9 % HDP a ve Velké Británii 1,44 % HDP. V České republice byly soukromé náklady na školství shodné jak pro základní a středoškolské, tak i pro vysokoškolské

vzdělávání ve výši 0,22 % HDP. To řadí Českou republiku mírně pod průměr států OECD. Skutečné náklady na jednoho studenta se různí podle hospodaření každé vysoké školy zvláště a nelze formulovat jednu metodiku. V roce 2021 uzavřel Nejvyšší kontrolní úřad (NKÚ) audit hospodaření vysokých škol a dospěl k závěru o určité míře neefektivity jejich hospodaření. Toto se následně negativně promítá v mezinárodním srovnání (NKÚ, 2021).

V oblasti mezinárodního ocenění, růstu počtu patentů, nových inovací či vynálezů zatím Česká republika stagnuje. Podle tzv. patentové statistiky, kterou sleduje Český statistický úřad a Úřad průmyslového vlastnictví ČR (ÚPV) množství patentů podávaných v naší republice klesá. Důvodem je řada dílčích aspektů ochrany průmyslového a duševního vlastnictví (například vstup do EU v roce 2004 a ochrana patentů v rámci EU). Obecně počet českých patentů stagnoval. Přihlašovatelé podali v roce 2021 k patentové ochraně u Úřadu průmyslového vlastnictví České republiky (ÚPV) celkem 541 přihlášek svých vynálezů nebo nových technických řešení. Mezi přihlašovatelí bylo 43 % podniků, 29 % fyzických osob, 21 % veřejných vysokých škol a 6 % patentových přihlášek podaly veřejné výzkumné instituce. Ve stejném roce bylo subjektům uděleno 453 patentů. Patentová aktivita tuzemských subjektů v posledních dvou letech klesá, v roce 2021 bylo podáno téměř o třetinu méně patentových přihlášek než v roce 2019. V porovnání s rekordním rokem 2013 to je dokonce o polovinu podaných patentových přihlášek méně (Český statistický úřad, 2022f). Většinou v rámci EU zájemci hlásí své patenty u Evropského patentového úřadu (EPO). Mezi evropskými přihlašovatelí u EPO dominuje Německo s 26 tisíci patentovými přihláškami. Jednoznačně nejvíce patentových přihlášek u EPO podaly subjekty ze Spojených států, a to necelých 45 tisíc. Pro zajímavost, firmy jako Samsung, Huawei či LG podaly v roce 2020 u EPO kolem tří tisíc přihlášek svých vynálezů.

Česká republika proto dlouhodobě deklaruje svůj zájem na transferu technologií a znalostí. Tento transfer do praxe podporuje díky iniciativě specifických vědeckých pracovišť (například Akademie věd ČR), která jsou napojená na vysoké školy či soukromé firmy. Pomocí grantové a dotační iniciativy se snaží o zlepšení růstu vědeckých poznatků. Tato iniciativa „shora“ je doplněná i podporou „zdola“. Zcela novým trendem je vznik tzv. inovačních center ve statutárních městech, která podporují studentské nápady s ekonomickým potenciálem, jež lze propojit s podnikatelským prostředím.

Graf 5.9 *Množství přihlášených patentů v ČR na Úřadu pro průmyslové vlastnictví (ÚPV)*



Zdroj: Český statistický úřad, 2021d

5.6 SHRnutí

Tato kapitola představila stručný přehled trendů v oblasti vzdělávání v České republice v letech 2000–2023, a to převážně s ohledem na vztah vzdělání ke kvalitě života. Proto jsme si v textu ukázali rizika dominance redukováného pojetí vzdělání jako nástroje ekonomie, která automaticky nezaručuje vyšší kvalitu života v celé společnosti. Jak prohlásil americký sociolog Walter Lippmann, „kde všichni myslí totéž, tam se toho moc nenamyslí“, je tedy třeba vnímat, že vzdělání přináší i efekty, které nejsou měřitelné aktuálně a přímo, přesto jsou však pro kvalitu života ve společnosti důležité. Tlak na jednostrannou preferenci praktického zaměření vzdělávání může v důsledku znamenat riziko stagnace celé společnosti při změně podmínek. Naopak ke kvalitě života přispívá diverzifikace vzdělání, různorodost přístupů, ale zároveň také dobrá koordinace standardů a požadavků mezi státními, veřejnými i soukromými vzdělávacími institucemi.

Soustředili jsme se na prezentování dat s ohledem na kvalitu života ve všech třech úrovních vzdělání: primárním (školky a základní školy), sekundárním (střední školy) i terciárním (univerzity). Změny ve vzdělávání v České republice kopírují i celospolečenské trendy s rozvojem moderních technologií a globálně provázané společnosti. Česká republika na jedné straně staví na tradičním pojetí vzdělání (například na zájmu o vlastnictví univerzitního titulu), na druhé straně je patrná snaha o reformu českého školství, která se odráží ve vzniku nových standardů a požadavků na studenty či ve vzniku nových dokumentů a vládních strategií.

Z hlediska úrovně vzdělání byl patrný propad znalostí v mezinárodním srovnání po roce 2000 (jak na základních, tak středních školách), který se ale v určitých oblastech zastavil, a české školství zlepšuje svoji úroveň (například v matematické a čtenářské gramotnosti). Naopak z hlediska přírodovědného vzdělání na primárním či sekundárním stupni základního vzdělávání sledujeme postupný pokles úrovně.

Vysoké školy se za posledních dvacet let naučily více využívat příležitostí mezinárodní spolupráce, vznikla řada možností porovnat kvalitu výuky i kvalitu vědy v rámci mezinárodních grantových soutěží a programů. Studenti ve vyšší míře využívali krátkodobé pobyty na zahraničních univerzitách. Úspěchem českého vysokoškolského prostředí je posun některých univerzit mezi nejprestižnější světové školy (v roce 2023 zejména Karlovy univerzity v Praze a Masarykovy univerzity v Brně). Tento trend je výsledkem nejen ekonomické politiky, na níž se podílí stát, region a samotná pracoviště, ale zejména činnost lidí samotných (učitelů, vědců, studentů), kteří přispívají osobním zájmem o zlepšování univerzitního prostředí vedoucí k vyšší kvalitě.

Vyšší kvalita vzdělávání se odvíjí od koordinace spolupráce vzdělávacích institucí na všech úrovních, a to nejen s ohledem na krátkodobý ekonomický přínos. Efektivita vzdělávání souvisí i se schopností zajistit kontinuitu předávání znalostí. Radikální změny ve prospěch jednostranného zaměření výuky mohou vést v budoucnu k strukturálním problémům a nutnosti rekvalifikací, např. přílišný důraz na obory ekonomické teorie nevytváří automaticky podmínky vhodné pro praxi v dílčích sektorech průmyslu a služeb. Využitelnost studia v budoucnu ovlivní řada trendů, jako je např. technologický rozvoj nahrazující lidskou činnost inovacemi (např. počítačové programování), změna ve spotřebitelském rozhodování (např. důležitost přístupu k lokálním zdrojům) či demografické změny. Na příkladu inovací, patentů či ochranných známek jsme ukázali, jak se propast v chápání dlouhodobých trendů a podpory vzdělání může projevit v nízkém počtu českých objevů.

Dále jsme si ukázali, že stále existuje vysoká míra absencí žáků na základních školách. Nejjednodušší interpretace tohoto jevu vybízí ke kritice obsahu nezáživného učiva, ale problematika bude složitější a vyplývá z rodinného zázemí studentů či z platových podmínek učitelů, které jsou v České republice tradičně na jedné z nejnižších úrovní ve srovnávaných státech. Dále lze poukázat na to, že i přes různé reformy stagnuje rozvoj výuky cizích jazyků (zejména anglického jazyka), kde zůstává míra znalosti v poměrových číslech na podobné úrovni. Klesající trend vykazuje rozvoj vzdělání v určitých řemeslných oborech. Řemeslné obory splňují požadavky na prakticky zaměřené vzdělání se stabilně rostoucím finančním ohodnocením. V některých oborech se přerušuje kontinuita znalostí (například textilnictví, sklářství).

Kvalita života v oblasti vzdělávání roste, pokud se věnuje praktické stránce, ale zároveň má přispívat k celkovému rozvoji jedince i společnosti. Proto se ukazuje, že trendy minulých dvaceti let, které se soustředily na urychlený transfer technologií do praxe podle požadavku ekonomické teorie, nemusejí být v souladu s ekologickou udržitelností a dlouhodobě zajištěnou stabilitou společnosti (například z hlediska demografie). Právě téma výchova k udržitelnosti dnes začíná otevírat novou kapitolu českého přístupu ke vzdělání. Podpora tvorby inovací, které napravují důsledky předchozího jednostranného ekonomického rozvoje, je v podstatě krokem k navrácení kvality života v určitých oblastech do své původní podoby.

V prostředí českého vzdělávacího systému se začínají intenzivně objevovat nová témata spojená s vyšší ochranou životního prostředí, s výukou obecných sociálních kompetencí (tzv. gramotností), s vyšší specializací oborů, ale zároveň s jejich vzájemným propojováním. Na výsledky míry efektivity tohoto přístupu si však musíme počkat v dalším časovém srovnání.

5.7 OTÁZKY K TÉMATU VZDĚLÁNÍ

1. Jaký je rozdíl mezi vzděláním a výchovou?
2. Jak lze chápat rozdíl mezi kvalitativními a kvantitativními přístupy k hodnocení úrovně vzdělání?
3. Jaká jsou sociální rizika dominance kvantitativních měřítek ve vzdělávání?
4. Proč je v České republice nízký zájem o další celoživotní profesní vzdělávání dospělých?
5. Proč se na základních školách v České republice projevuje zvyšující se míra absencí?
6. Jak se změnil poměr v učitelském povolání mezi muži a ženami na všech stupních škol v České republice?
7. Jaké změny ve výdajích na vzdělávání za posledních dvacet let byly v České republice provedeny?
8. Ve kterých oblastech mezinárodního srovnání dle PISA a TIMSS se čeští žáci základních škol lepší a kde je naopak trend opačný? Proč tomu tak podle vašeho názoru je?
9. Co přispívá k tomu, že jsou některé české univerzity v mezinárodním srovnání v první pětistovce světových univerzit (dle QS)? Víte, které to jsou (za rok 2023)?
10. Jaké důvody mohou způsobovat pokles přihlášených patentů v České republice za posledních dvacet let?

5.8 POUŽITÉ ZDROJE

- AP MICROECONOMICS. (2023). *Microeconomics, 4.1. Externalities*. [online]. [cit. 20. 9. 2023]. Dostupné z: <https://www.microeconomicsap.com/externalities-a-p-microeconomics.html>
- BECKER, Gary. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to Education*. University of Chicago Press. ISBN 978-02-260-4120-9
- BENDL, Stanislav. (2002). Feminizace školství a její pedagogické konsekvence. *Pedagogická orientace*, 4, 19–35. ISSN 1211-4669
- Český statistický úřad. (2018). *Vzdělávání dospělých v České republice. Výstupy z šetření Adult Education Survey 2016*. [online]. [cit. 20. 9. 2023]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/76208655/23005318.pdf/9fe2d063-88e8-4205-b643-eac62bb481af?version=1.6>
- Český statistický úřad. (2019). *Průměrný věk žen při narození dítěte v letech 1950–2019*. [online]. [cit. 21. 9. 2023]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/prumerny-vek-zen-pri-narozeni-ditete-v-letech-1950-2019>
- Český statistický úřad. (2020). *2. Základní školy, Školy a školská zařízení – školní rok 2020/2021*. [online]. [cit. 23. 9. 2023]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/2-zakladni-skoly-v1113lmmgt>
- Český statistický úřad. (2021a). *Počet žáků středních škol roste, zvyšuje se zájem o zdravotnické obory*. Český statistický úřad. [online]. [cit. 23. 9. 2023]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/pocet-zaku-strednich-skol-roste-zvysuje-se-zajem-o-zdravotnicke-obory>
- Český statistický úřad. (2021b). *Studenti a absolventi vysokých škol v České Republice – 2001–2020*, [online]. [cit. 21. 9. 2023]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/studenti-a-absolventi-vysokych-skol-v-ceske-republice-2020>
- Český statistický úřad. (2021c). *Studenti a absolventi vysokých škol v České Republice – 2001–2020*. [online]. [cit. 28. 9. 2023]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/studenti-a-absolventi-vysokych-skol-v-ceske-republice-2020>
- Český statistický úřad. (2021d). *Patentová statistika*. [online]. [cit. 20. 9. 2023]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/patentova_statistika
- Český statistický úřad. (2022). *Školy*. [online]. [cit. 20. 9. 2023]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/skoly>
- Český statistický úřad. (2022a). *Na základních školách studoval rekordní počet žáků*. Český statistický úřad. [online]. [cit. 23. 9. 2023]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/na-zakladnich-skolach-studoval-rekordni-pocet-zaku>
- Český statistický úřad. (2022b). *Školy a školská zařízení – školní rok 2021/2022 | Analytická část*. [online]. [cit. 25. 9. 2023]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/analyticka-cast-230042-22>
- Český statistický úřad. (2022c). *Vysoké školy v Česku studuje cca 300 tisíc studentů, klesá zájem o techniku, v kurzu je zdravotnictví*. Český statistický úřad. [online]. [cit. 27. 9. 2023]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/vysoke-skoly-v-cesku-studuje-cca-300-tisic-studentu-klesa-zajem-o-techniku-v-kurzu-je-zdravotnictvi>
- Český statistický úřad. (2022d). *Mzdy učitelů dále rostou, ale pomaleji*. Český statistický úřad. [online]. [cit. 22. 9. 2023]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/mzdy-ucitelu-dale-rostou-ale-pomaleji>

- Český statistický úřad. (2022e). *Zaostřeno na ženy a muže 2022. Genderové statistiky*. [online]. [cit. 29. 9. 2023]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/164109064/30000222.pdf/aa11b900-b0b6-42ed-b23c-85d17bcd8060?version=1.6>
- Český statistický úřad. (2022f). *Za pouhou desetinou patentů stojí žena*. [online]. [cit. 29. 9. 2023]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/za-pouhou-desetinou-patentu-stoji-zena>
- Česká školní inspekce. (2010). *Tematická zpráva: Souhrnné poznatky o podpoře a rozvoji výuky cizích jazyků v předškolním, základním a středním vzdělávání v období let 2006–2009*. [online]. [cit. 21. 9. 2023]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematicke%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/2010_TZ_souhrnne_poznatky_vyuka_cizich_jazyku.pdf
- Česká školní inspekce. (2019). *Zjištění z mezinárodního šetření PISA 2018. Country note: Česká republika*. [online]. [cit. 20. 9. 2023]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Publikace/PISA_2018_country_note.pdf
- Česká školní inspekce. (2020). *Mezinárodní šetření TIMSS 2019. Národní zpráva*. Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-45-8. [online]. [cit. 23. 9. 2023]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/html/2020/Narodni_zprava_TIMSS_2019/flipviewerxpress.html
- CVVM. (2021). *Spokojenost se životem a s jeho různými aspekty – naše společnost – speciál – prosinec 2020*. [online]. [cit. 20. 9. 2023]. Dostupné z: <https://cvvm.soc.cas.cz/cz/tiskove-zpravy/ostatni/vztahy-a-zivotni-postoje/5343-spokojenost-se-zivotem-a-s-jeho-ruznymi-aspekty-nase-spolecnost-special-prosinec-2020>
- Eurostat. (2020). *14 pupils per teacher in EU Primary Schools*. [online]. [cit. 26. 9. 2023]. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/DDN-20200909-1?inheritRedirect=true&redirect=%2Feurostat%2Fhome%3F>
- Eurostat. (2022). *Adult learning statistics | Statistics explained*. [online]. [cit. 22. 9. 2023]. Dostupné z: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Adult_learning_statistics
- HOLMAN, Robert. (2011). *Ekonomie*. Praha: Nakladatelství C. H. Beck. ISBN 978-80-7400-006-5
- HUBÍK, Stanislav. (1999). *Sociologie vědění: základní koncepce a paradigmaty*. Praha: SLON. ISBN 80-85850-58-3
- Index prosperity. (2022). *Vzdělávání a výzkum*. [online]. [cit. 20. 9. 2023]. Dostupné z: <https://public.tableau.com/app/profile/dark.side/viz/shared/BNFPQ5YDY>
- Jeden svět na školách. (2023). *Průzkumy a šetření*. [online]. [cit. 27. 9. 2023]. Dostupné z: <https://www.jsns.cz/projekty/pruzkumy-a-setreni>
- KERSTING, Thomas. (2023). *Odpojte se: ochraňte své děti před závislostí na elektronice*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3620-9
- LISSMANN, Paul Konrad. (2006). *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1677-5
- Lisabonská strategie. (2008). *Úřední věstník evropské unie*. [online]. [cit. 27. 9. 2023]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:184E:0030:0038:CS:PDF>
- MANDÍKOVÁ, Dana a TOMÁŠEK, Vladislav. (2020). *Výsledky českých žáků ve výzkumu TIMSS 2019. Matematika – fyzika – informatika*, 30(1), 37–54. [online]. [cit. 28. 9. 2023]. Dostupné z: https://mfi.upol.cz/files/30/3001/mfi_3001_037_054.pdf

- MANNHEIM, Karl. (1991). *Ideology and utopia: An introduction to the sociology of knowledge*. Routledge. ISBN 0-415-06054-0
- MŠMT. (2021). *Monitorovací ukazatele*. [online]. [cit. 23. 9. 2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/monitorovaci-ukazatele>
- MŠMT. (2022a). *Registr vysokých škol*. [online]. [cit. 21. 9. 2023]. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>
- MŠMT. (2022b). *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2022/2023*. [online]. [cit. 20. 9. 2023]. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>
- MŠMT. (2022c). *Registr vysokých škol a uskutečňovaných studijních programů*. [online]. [cit. 26. 9. 2023]. Dostupné z: <https://regvssp.msmt.cz/registrvssp/cvs-list.asp>
- Národní soustava povolání. (2020). *Prestižní povolání*. [online]. [cit. 21. 9. 2023]. Dostupné z: <https://nsp.cz/aktuality/prestizni-povolani>
- NKÚ. (2021). *Kontrolní akce č. 20/06. Peněžní prostředky státu poskytované veřejným vysokým školám*. [online]. [cit. 29. 9. 2023]. Dostupné z: <https://www.nku.cz/scripts/rka/detail.asp?cisloakce=20/06>
- OECD. (2020). *Public spending on education*. [online]. [cit. 28. 9. 2023]. Dostupné z: <https://data.oecd.org/eduresource/public-spending-on-education.htm>
- OECD. (2022). *Teachers – teachers by age – OECD Data*. [online]. [cit. 21. 9. 2023]. Dostupné z: <https://data.oecd.org/teachers/teachers-by-age.htm>
- OECD. (2023). *Teachers – teachers' salaries – OECD data*. [online]. [cit. 23. 9. 2023]. Dostupné z: <https://data.oecd.org/teachers/teachers-salaries.htm>
- OECD Indicators. (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators | Chapter 1 | Indicator A1. To what level have adults studied? Education at a Glance 2022: OECD Indicators | OECD iLibrary*. [online]. [cit. 23. 9. 2023]. Dostupné z: https://www.oecd-ilibrary.org/sites/3197152b-en/1/3/2/1/index.html?itemId=%2F-content%2Fpublication%2F3197152b-en&_csp_=7702d7a2844b-0c49180e6b095bf85459&itemIGO=oecd&itemContentType=book#figure-d1e1916
- PÁLEŠ, Emil. (2020). *Co je pokrok?: O potřebě celostního myšlení: novoelejská psychologie ekonomiky*. Přeložila Kamila Hermannová. Bratislava: Sophia. ISBN 978-80-970688-4-4
- Pedagogická komora. (2022). *Průměrné počty dětí a žáků ve třídách (2021/2022)*. [online]. [cit. 29. 9. 2023]. Dostupné z: <https://www.pedagogicka-komora.cz/2022/03/msmt-prumerne-pocty-deti-zaku-ve.html>
- ROSLING, Hans a kol. (2022). *Faktomluva: deset důvodů, proč se mýlíme v pohledu na svět – a proč jsou věci lepší, než vypadají*. Přeložila Eva Nevrlá. Brno: Jan Melvil Publishing. ISBN 978-80-7555-056-9
- Round University Ranking. (2022). *RUR countries*. [online]. [cit. 2022]. Dostupné z: <https://roundranking.com/geocountries.html>
- SPITZER, Manfred. (2014). *Digitální demence: jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum*. Brno: Host. ISBN 978-80-7294-872-7
- SKÁLOVÁ, Eva a DVOŘÁK, Dominik. (2020). Kolik času zameškají žáci v českém základním školství? *Pedagogika*, 70(2), 179–196. [online]. [cit. 23. 9. 2023]. Dostupné z: <https://doi.org/10.14712/23362189.2019.1583>

- Věda a výzkum. (2023). *QS World University Rankings 2023: Vedou anglosaské školy*. [online]. [cit. 23. 9. 2023]. Dostupné z: <https://vedavyzkum.cz/ze-zahranici/ze-zahranici/qs-world-university-rankings-2023-vedou-anglosaske-skoly>
- WILLIAMS, James. (2019). *The Decline in Educational Standards: From a Public Good to a Quasi-Monopoly*. Rowman & Littlefield Publishers. ISBN 978-1-4758-4136-7
- World Economics. (2022). *Average years of schooling*. [online]. [cit. 27. 9. 2023]. Dostupné z: <https://www.worldeconomics.com/Indicator-Data/ESG/Social/Mean-Years-of-Schooling/>
- ZORMANOVÁ, Lucie. (2015). *Výuka cizích jazyků v České republice a v EU*. [online]. [cit. 23. 9. 2023]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/19693/VYUKA-CIZICH-JAZYKU-V-CESKE-REPUBLICE-A-V-EU.html>