

## DĚJINY VYSOKÉHO ŠKOLSTVÍ V ČESKOSLOVENSKU PO ROCE 1945. OTÁZKY A PODNĚTY

JAKUB JAREŠ

### HISTORY OF HIGHER EDUCATION IN CZECHOSLOVAKIA AFTER 1945. ISSUES AND UNANSWERED QUESTIONS

This article highlights a significant gap in Czech research on the history of universities and other institutes of higher education post-1945. Domestic research has a tendency to view Czech developments in isolation from the rest of Europe. Using as example select issues (focus on mass education, technology, regionalisation, professional character of management, and internationalisation of universities), it is shown that various tendencies in Czechoslovakia were almost identical to developments in Western countries, though what one can observe in Czechoslovakia are various shifts in the timing of changes and, above all, in ideology. Each of the areas treated implies a number of questions which, in author's opinion, open a new perspective and would merit further research.

*Key words:* Universities – massification – regionalisation – technisation – professionalisation of management – post-1945 history

Vývoj československého vysokého školství v poválečné éře je do určité míry příběhem izolace.<sup>1</sup> Kontakty vysokých škol se Západem výrazně omezila restriktivní politika KSČ a na druhé straně podporovaná reorientace na státy východního bloku byla úspěšná jen zčásti – ať už kvůli chybějící tradici či stále přitažlivosti západního centra. Obraz Československa a jeho vysokých škol jako izolovaného ostrova je ovšem jen výsekem reality. I v době státního socialismu bylo Československo pevně zakotveno v evropských a globálních rámcích a dějiny jeho vysokých škol nelze vysvětlit bez pochopení obecnějších trendů, které se v poválečném světě rozvíjely.

Naše dosavadní literatura o moderních dějinách vysokých škol však obraz izolovaného ostrova spíše posilovala. České bádání se dosud zaměřovalo především na podobu politických ingerencí a perzekucí,<sup>2</sup> legislativní a institucionální vývoj vysokého školství,<sup>3</sup> dějiny

<sup>1</sup> Tato studie vychází z Programu rozvoje vědních oblastí na Univerzitě Karlově P21: *Dějiny univerzitní vědy a vzdělanosti*.

<sup>2</sup> Vybrané příklady: Zdeněk JIRÁSEK, *Perzekuce školství Moravy a českého Slezka v letech 1948–1954*, in: *Časopis Slezkého zemského muzea*, série B 47, 1998, č. 1, s. 59–96; Antonín KRATOCHVÍL, *Žaluji III*, Praha 1990; Petr BLÁŽEK – Michal KUBÁLEK, *Politicky motivované vylučování studentů v zakladatelském období komunistického režimu. Černá kapitola z dějin vysokého zemědělského a lesnického školství v Praze*, in: B. Rašticová (ed.), *Zemědělské školství, výzkum a osvěta jako předpoklad hospodářského a sociálního rozvoje venkova v 19. a 20. století*, Uherské Hradiště 2004, s. 111–132; Zdeněk POUŠTA, *Perzekuce studentů Univerzity Karlovy po roce 1948*, in: *Škola a město, Documenta Pragensia* 11, 1994, s. 237–242; TÝŽ, *Studijní prověrky na českých vysokých školách*, AUC-HUCP 36–38, 1996–1998, fasc. 1–2, s. 87–93.

<sup>3</sup> Pavel MĀTES, *Vývoj organizace a řízení československých vysokých škol v letech 1918–1983*, Praha 1984; Pavel URBÁSEK – Jiří PULEK, *Kapitoly z dějin univerzitního školství na Moravě v letech 1945–1990*, Olomouc 2003; TÍŽ, *Vysokoškolský vzdělávací systém v letech 1945–1969*, Olomouc 2012; Pavel URBÁSEK, *Vysokoškolský vzdělávací systém v letech tzv. normalizace*, Olomouc 2008.

jednotlivých škol<sup>4</sup> a oborů či biografie pedagogů, případně využívalo vysokoškolské prostředí jako pole bádání pro sociální dějiny.<sup>5</sup> Komparativní přístupy byly mimořádnými výjimkami, které navíc přicházely ze zahraničí.<sup>6</sup> Následující příspěvek se hodlá právě širšímu rámci československého vývoje věnovat. Jeho ambicí však není naznačenou mezeru vyplnit; chce pouze upozornit na témata, která jsou s komparativním či transnacionálním přístupem k dějinám vysokých škol spojena a naznačit otázky, které z něj mohou vzejít. Text tak má více charakter poznámek – či jak je uvedeno v titulu – podnětů a otázek než propracovaných odpovědí na konkrétní dílčí témata.

Ke komparaci se nám nabízí tři základní možné kombinace. Můžeme srovnávat východoevropské satelity mezi sebou (např. ČSSR s Polskem a NDR), satelity a sovětské centrum (např. ČSSR a SSSR) a konečně satelity se západními státy, což je také cílem tohoto textu. Mluvit o „západu“ je přitom přirozeně zkratka, protože ve skutečnosti se jedná o řadu samostatných národních vysokoškolských modelů, jimž dominují tři silné evropské vzory (francouzský, německý a britský) a jeden ještě silnější zámořský (USA). Pro srovnání s Československem se pravděpodobně nejvíce hodí německý model, do jehož silového pole české vysoké školství spadá. Výhodou je i to, že německé bádání o soudobých dějinách vysokého školství patří k nejrozvinutějším, a je tedy možné na jeho přístupy i některé závěry navazovat. Proto budeme z německého příkladu vycházet častěji než z ostatních, byť se neomezíme jen na něj.

## Rámce poválečného vývoje

Z mnoha dosavadních textů by se mohlo zdát, že hlavní výzvou, s níž se potýkalo vysoké školství v Československu po roce 1945, byl zápas o autonomii a akademické svobody. Vývoj vysokých škol je v nich často traktován jako příběh s třemi milníky: rokem 1948, který přinesl politické ujařmení akademiků, rokem 1968, který byl vyvrcholením jejich emancipace a zároveň počátkem nové represe, a rokem 1989, který byl branou ke svobodě. Tento primát politického pohledu na dějiny však zastihuje významnější a celoevropsky sdílené výzvy, na něž československé vysoké školství muselo reagovat, a které svým dosahem význam autonomie škol několikanásobně převyšují. Při bližším pohledu na ně se nabízí také trochu odlišná periodizace.

Evropské a s ním i československé vysoké školství se musely vyrovnávat především s výraznými sociálními proměnami. Společnost v poválečné éře byla výrazně sociálně nivelizovanější a integrovanější než před válkou, díky čemuž si její stále širší vrstvy činily nárok na vyšší podíl na využívání i správu veřejných statků, mezi něž patřilo i vysokoškolské vzdělávání. Související výzvou byl poválečný populační růst (babyboom), který se na vysokých školách projevil s pochopitelným zpožděním o přibližně dvě desetiletí později.

<sup>4</sup> Jan HAVRÁNEK – Zdeněk POUŠTA (red.), *Dějiny Univerzity Karlovy, IV, 1918–1990*, Praha 1998; Lukáš FASORA – Jiří HANUŠ, *Masarykova univerzita v Brně. Příběh vzdělání a vědy ve střední Evropě*, Brno 2009; Týž, *Filozofická fakulta Masarykovy univerzity. Pohledy na dějiny a současnost*, Brno 2010.

<sup>5</sup> Kateřina VOLNÁ – Jakub JARĚŠ – Matěj ŠPURNÝ – Klára PINEROVÁ, *Proověřená fakulta. KSČ na Filozofické fakultě UK v letech 1969–1989*, Praha 2009.

<sup>6</sup> John CONNELLY, *Captive university. The Sovietization of East German, Czech and Polish higher education, 1945–1956*, Chapel Hill 1999; [česky] Týž, *Ztročená univerzita. Sovětizace vysokého školství ve východním Německu, v českých zemích a v Polsku v letech 1945–1956*, Praha 2008.

Druhou výraznou výzvou pro poválečné vysoké školy byla potřeba vyrovnat se s nároky moderních industriálních a postindustriálních společností. Vysoké školy měly dle politických pokynů i společenské objednávky „dodávat“ množství kvalifikovaných pracovníků pro potřeby služeb a průmyslu a zároveň rozvíjet technické „inovace“, stávat se akcelerátory ekonomického, technologického i společenského pokroku. Existence soupeřících politických bloků tento rozměr ještě posilovala, protože oba systémy snažící se jinými prostředky dosáhnout téhož podněcovala v aktivitě.

Třetí výzvou byly proměňující se intelektuální a mentální rámce, které přinášely nové chápání smyslu, cílů a úkolů vysokých škol. Vysoké školy se v představách myslitelů i politiků stávaly místem, k jehož hlavním úkolům patří napomáhat sociálnímu vzestupu širokých vrstev a zároveň, jak jsme již zmínili, být akcelerátory materiálního pokroku. Představa vysokých škol jako míst, v nichž se v akademickém společenství proniká k pravdivému poznání a porozumění světu, míst vysmívaných jako „slonovinové věže“, brala v poválečném světě stále více za své. Ovšem poválečné myšlení mělo i další, značně ambivalentní rozměry. Na jedné straně rostl důraz na vědecké poznání a z něj vycházející technokracii jako spolehlivý způsob řízení politiky a společnosti (jak v západním, tak v marxistickém pojetí), na druhé straně docházelo k radikálnímu zpochybnění víry v lineární vědecký pokrok,<sup>7</sup> k dekonstrukci vědy jako mocenského nástroje,<sup>8</sup> případně v československém případě k upozorňování na past vědecké racionality uzavírající člověka do ovládnutí vnějších věcí namísto péče o věci vnitřní.<sup>9</sup>

Všechny zmíněné výzvy – sociální, ekonomické i myšlenkové – byly společné celé poválečné Evropě. Zásadně rozdílný byl pouze politický rámec v její východní a západní části, v němž na ně byly hledány a dávány odpovědi. Podstata těchto odpovědí se však zásadněji nelišila – politické podmínky na ně měly menší vliv než bychom mohli čekat.

Proměna vysokého školství se v Evropě neodehrávala naráz, nýbrž ve fázových posunech. Východní země a s nimi i Československo přitom měly možná překvapivě v prvním období před západní Evropou náskok. Západní země po válce většinou navázaly na předválečný vývoj jen s drobnými změnami, často z toho důvodu, že naléhavější pro ně byla fundamentální témata jako obnova hospodářství či bytového fondu.<sup>10</sup> Východní blok naopak v těsně poválečném období přistoupil k radikálním reformám, usnadněným mocenským monopolem komunistických stran, které mohly reformy direktivně prosadit. Československo tak již v průběhu let 1945–1953 otevřelo přístup na vysoké školy dosud nebývalému množství studentů, rozšířilo počet vysokých škol (především o technické), výrazně proměnilo způsob jejich řízení i formu, obsah a kontrolu studia, a to jak směrem k jejich větší efektivitě, tak k podřízení státní ideologii.

V západních zemích došlo k obratu až v druhé polovině padesátých let, kdy jednak byly překonány hlavní hospodářské následky války, jednak byl Západ nucen reagovat na náskok Sovětského svazu ve vědeckém vývoji, symbolizovaném především úspěchem družice Sputnik v roce 1957, jejíž vyslání na orbit vyvolalo v západních zemích tzv. šok ze Sputniku.<sup>11</sup> Koncem padesátých let a začátkem let šedesátých tak západní země začínají

<sup>7</sup> *Struktura vědeckých revolucí* Thomase S. Kuhna v roce 1962.

<sup>8</sup> *Dohlížet a trestat. Kniha o zrodu vězení* Michela Foucaulta v roce 1975.

<sup>9</sup> *Kacířské eseje o filosofii dějin* Jana Patočky v roce 1975.

<sup>10</sup> Walter RÜEGG (Hg.), *Geschichte der Universität in Europa, IV, Vom Zweiten Weltkrieg bis zum Ende des zwanzigsten Jahrhunderts*, München 2010, s. 80.

<sup>11</sup> K tématu tzv. šoku ze Sputniku (Sputnik-Shock), v západoevropské a americké historiografii velmi frekventovanému, viz např. Robert A. DIVINE, *The Sputnik Challenge*, New York 1993.

silně artikulovat potřebu expanze vysokoškolského vzdělávání, především navýšení počtu studentů, která v myslích jejich reprezentantů byla nevyhnutelná pro podpoření technického, ekonomického a sociálního pokroku. Adekvátně tomu rostla na přelomu desetiletí popularita ekonomie vzdělávání a byly zakládány národní plánovací a poradní výbory pro vysokoškolskou politiku. V šedesátých letech tento vývoj pokračoval, přičemž ve všech západních zemích kontinuálně rostl počet studentů i univerzit.<sup>12</sup>

Ve východní Evropě došlo v druhé polovině padesátých let k revizi politické ideologizace vysokého školství a šedesátá léta se nesla ve znamení jeho emancipace od politiky. I díky tomu byl vývoj v západní a východní části Evropy do značné míry konvergentní. V obou blocích silně rezonoval optimismus ohledně významu vědy pro společnost, ve východním pojetí v podobě konceptu „vědecko-technické revoluce“, na západě v zdůrazňování „třetí průmyslové revoluce“. Oba bloky se shodovaly také v plánovacím optimismu, s nímž se hledala odpověď na otázku, jak by měl vypadat moderní systém vzdělávání jako celku.<sup>13</sup>

V sedmdesátých a osmdesátých letech naopak došlo k částečnému rozpojení vývoje. Zatímco na západě pokračovala expanze jak v počtu škol, tak studentů, na východě došlo ke stagnaci a dokonce ke kvantitativnímu poklesu, v československém případě daném přesměrováním financí do výrobně-spotřebitelské oblasti hospodářství a zmatečným plánováním počtu absolventů. Zároveň ale na západě došlo v sedmdesátých letech k jistému skoku od plánovacího optimismu k obnovené skepsi. Vzhledem k ekonomické stagnaci po ropné krizi a nízké zaměstnanosti absolventů ztrácely západní společnosti víru, že vzdělání by mohlo trvale pozvedávat sociálně a jinak znevýhodněné, a že by mohlo zabránit ekonomickým recesím. Rozsáhlé plány na strukturální reformu školství tak nebyly – i vzhledem ke snížení veřejných rozpočtů – realizovány.<sup>14</sup> Vysoké školství se tak dostalo do jisté krize, kdy na kvantitativní expanzi nenavázal adekvátní růst rozpočtu a především nepadla žádná přesvědčivá odpověď na stále aktuálnější otázku, jak nově strukturovat instituce, které se z elitních ústavů naráz staly masovými učilišti pro více než třetinu populačního ročníku. Nashromážděné problémy se tak začaly řešit až po roce 1989, přičemž v nyní již jednotné Evropě lze sledovat tři hlavní směry řešení: jednak diferenciaci škol (na elitní a ty ostatní), diferenciaci stupňů studia (bakaláři, magistři, doktoři) a výraznou internacionalizaci.

Zaměříme se podrobněji na pět oblastí, které tvoří hlavní faktory poválečného vývoje: demokratizaci a expanzi vysokoškolského vzdělávání, jeho regionalizaci, technizaci, proměnu jeho řízení a internacionalizaci.

## Otevření, demokratizace, zmasovění, expanze

Hlavním ze společných vývojových trendů československého i západního vysokého školství bylo jeho otevření dosud nebývalému počtu posluchačů, běžně nazývané jako masifikace či zmasovění. Jedná se o trend počínající již s přelomem 19. a 20. století, který

<sup>12</sup> Ulrich TEICHLER, *Western Europe*, in: Philip G. Altbach (ed.), *International higher education. An encyclopedia*, New York 1991, s. 607–609.

<sup>13</sup> O shodách mezi východem a západem na příkladu srovnání NDR a SRN viz vynikající studii: Ralph JESSEN, *Massenbildung, Unterfinanzierung und Stagnation. Ost- und Westdeutsche Universitäten in den siebziger und achtziger Jahren*, in: M. Grüttner – R. Hachtmann – K. H. Jarausch – J. John – M. Middell (Hgg.), *Gebrochene Wissenschaftskulturen. Universität und Politik im 20. Jahrhundert*, Göttingen 2010, s. 261–278.

<sup>14</sup> *Tamtéž*, s. 277, a U. TEICHLER, *Western Europe*, s. 609.

však po druhé světové válce nabyly dosud nebývalých rozměrů, kdy se postupným vývojem navýšil počet studujících v Evropě až na 42 % populačního ročníku.<sup>15</sup> Za touto radikální proměnou stojí hned několik příčin.

Na prvním místě hluboká sociální proměna, o níž jsme se již zmínili v úvodu, a s ní související nárok širokých sociálních vrstev na využívání veřejných statků, včetně vzdělávání. V západní Evropě bylo toto očekávání přetaveno až do teze o „vzdělání jako občanském právu“, kterou v polovině šedesátých let zformuloval Ralf Dahrendorf<sup>16</sup> a která zdomácněla v mediálním i politickém diskurzu. Ve východní Evropě měla stejná tendence podobu akcentu na zvýhodnění dosud znevýhodněných sociálních vrstev, „prolomení buržoazního privilegia na vzdělání“,<sup>17</sup> který byl silně akcentován především v počátku státněsocialistických diktatur.

Druhou příčinou zmasovění vysokých škol byly nároky moderních technizovaných společností, jejichž hospodářství vyžadovala stále více vysoce kvalifikovaných pracovních sil, kvůli čemuž docházelo k výrazné expanzi vysokoškolských zařízení soustředěných především na technické a přírodovědné obory. Třetí z hlavních příčin byl poválečný populační růst (babyboom), který se na konci šedesátých a na počátku sedmdesátých let podílel na skokovém nárůstu mladých adeptů vysokoškolského vzdělávání.<sup>18</sup>

Zmasovění vysokých škol ovšem neprobíhalo ve východním a západním bloku současně, nýbrž ve fázových posunech, k jejichž vyrovnání došlo až v nedávné době. V Československu byl kvůli šestiletému uzavření vysokých škol během války poválečný nárůst počtu studentů skokový. Zatímco v roce 1936 studovalo na státních vysokých školách přes 28 tisíc studentů,<sup>19</sup> v prvním poválečném řádném semestru to bylo přes 53 tisíc.<sup>20</sup> Vzhledem k perzekuční politice (vyučování studentů) a restriktivním opatřením (direktivnímu plánování absolventů, omezení humanitních věd, vyčlenění pedagogických fakult z univerzit) pak v 50. letech počet studentů výrazněji nerostl. Od počátku 60. let narůstal (94 tisíc) a k jeho kulminaci došlo v polovině desetiletí, kdy v Československu studovalo 145 tisíc osob.<sup>21</sup> Po tomto vrcholu však následoval desetiletý pokles a stagnace překonaná až v polovině 70. let (154 tisíc),<sup>22</sup> na něž navázala kulminace v roce 1981–1982 (198 tisíc), posléze však docházelo opět k poklesu až na 173 tisíc v roce 1989–1990.<sup>23</sup> Největší růst tak zaznamenaly československé vysoké školy do poloviny šedesátých let (v třicetiletí mezi roky 1936 a 1966 šlo o pětinašobný růst), pak počet jejich studentů stagnoval (mezi roky 1966 a 1989 jen 1,2násobný růst) a k novému kvantitativnímu skoku došlo až po roce 1990 (3,5násobný růst mezi roky 1989 a 2010).<sup>24</sup>

<sup>15</sup> Hartmut KAELEBLE, *Sozialgeschichte Europas. 1945 bis zur Gegenwart*, Bonn 2007, s. 392.

<sup>16</sup> Viz Ralf DAHRENDORF, *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*, Bielefeld – Osnabrück 1965.

<sup>17</sup> R. JESSEN, *Massenausbildung*, s. 264.

<sup>18</sup> Bylo by možné jmenovat i další příčiny. Především pokročilou industrializací a urbanizací a s ní související možností uvolnit potomky z rodin pro nevydělečnou činnost.

<sup>19</sup> *Zprávy státního úřadu statistického XIX*, Praha 1938, s. 184. Přesný údaj: 28 257.

<sup>20</sup> Zimní semestr 1945–1946. Komparace je přitom samozřejmě složitá vzhledem k nucenému odsunu německých obyvatel a zrušení německých vysokých škol.

<sup>21</sup> Údaj z roku 1965–1966. Viz *Statistická ročenka ČSSR 1969*, Praha 1969, s. 491.

<sup>22</sup> Údaj z roku 1974–1975. Viz *Statistická ročenka ČSSR 1979*, Praha 1979, s. 561.

<sup>23</sup> *Statistická ročenka ČSSR 1990*, Praha 1990, s. 610.

<sup>24</sup> V roce 2010 studovalo na vysokých školách v České republice 396 tisíc posluchačů, v roce 1989 v české části federace 113 tisíc. Viz *Statistická ročenka České republiky 2011*, Vzdělávání, Vysoké školy, kapitola 23–28, <http://www.czso.cz/csu/2011edicniplan.nsf/kapitola/0001-11-2010-2300> (ověřeno 8. 6. 2012).

V západoevropských státech byl poválečný růst kontinuálnější, přičemž k jeho kulminaci došlo v průběhu sedmdesátých let. V padesátých a zpočátku šedesátých let rostl počet studentů jen pozvolna, protože vysoké školy v jednotlivých státech většinou navázaly na své předválečné tradice a nedošlo k výraznějším kvalitativním, ani kvantitativním změnám.<sup>25</sup> Zatímco v letech 1920–1940 studovaly na západoevropských univerzitách dvě procenta populačního ročníku, v období 1950–1955 se podíl zvýšil jen na necelá čtyři procenta.<sup>26</sup> Teprve na konci 50. let – v souvislosti s již zmíněným šokem ze Sputniku – došlo k vážnému rozprouzení debat o reformě. V západním Německu se v polovině šedesátých let etabloval pojem tzv. vzdělávací katastrofy,<sup>27</sup> který úvahy o potřebě reformy akceleroval. Do rozběhlé debaty navíc zasáhl příchod poválečných babyboomových ročníků, které dospěly do univerzitního věku a hlásily se o své „právo na vzdělání“. Na univerzitách na ně přitom čekal nedostatek studijních míst, špatné materiální vybavení a z jejich pohledu mnohdy zastaralý způsob i obsah výuky. Velmi špatný stav přeplněných univerzit se tak koncem šedesátých let stal jedním z velkých témat studentských bouří ve Francii, Itálii a západním Německu.<sup>28</sup>

Hospodářská prosperita prvních dvou poválečných dvacetiletí přitom umožňovala rozsáhlé plány na expanzi vysokoškolského vzdělávání. V různých fázích tak v západní Evropě došlo k „zakladatelskému boomeru“ počínaje Velkou Británií (1960–1969), Finskem a Itálií (skokově v letech 1960–1964 a volněji, avšak kontinuálně 1965–1984) a konče s mírným zpožděním západním Německem (1965–1974).<sup>29</sup>

Velké plány na reformu však v sedmdesátých a osmdesátých letech narazily na své politické a ekonomické limity. Došlo sice ke kvantitativní expanzi, kterou ale nenásledovalo adekvátní zvýšení veřejných rozpočtů na vysoké školství (zčásti kvůli ropné krizi), ani dotažení plánů na jeho restrukturalizaci.<sup>30</sup> Zatímco v Československu a dalších východoevropských státech docházelo ke stagnaci počtu vysokoškolských studentů, tak v západní Evropě počet studentů sice výrazně rostl (v západním Německu z 5,4 % populačního ročníku v letech 1960–1965 na téměř 25 % v polovině osmdesátých let), ale vysoké školství jako celek rovněž stagnovalo, byť jiným způsobem a z jiných důvodů.

Pavel Urbášek vysvětluje československou stagnaci v 70. a 80. letech ekonomickými problémy země a chybnými úvahami vysokoškolských plánovačů.<sup>31</sup> Jeho vysvětlení je velmi přesvědčivé a důkladně zpracované, a proto by na něj bylo možné navázat analýzou dalších příčin. Můžeme se ptát, jakým způsobem bylo v Československu vysokoškolské vzdělávání vnímáno a zda podobně jako na západě došlo v 70. a 80. letech ke ztrátě víry v jeho sociálně emancipační možnosti. Zajímavé by bylo prostudovat, jakým způsobem (pokud vůbec) se odrážely západní debaty (např. o šoku ze Sputniku, německé „vzdělávací katastrofě“ či „právu na vzdělávání“) v Československu. A možná vůbec nejdůležitější by bylo rozšířit obzor bádání za rok 1989, po němž vysokoškolský systém v ČSFR a ČR prodělal druhý největší kvantitativní (a ovšem i s ním spojený kvalitativní) skok ve svých dějinách.

<sup>25</sup> Viz H. KAELBLE, *Sozialgeschichte Europas*, s. 403.

<sup>26</sup> Viz Michael HARTMANN, *Eliten und Macht in Europa. Ein internationaler Vergleich*, Frankfurt am Main 2007, s. 64 (tabulka 3.1).

<sup>27</sup> Viz Georg PICHT, *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation*, Freiburg im Breisgau 1964.

<sup>28</sup> Viz Tony JUDT, *Poválečná Evropa. Dějiny od roku 1945*, Praha 2008, s. 404.

<sup>29</sup> W. RÜEGG (Hg.), *Geschichte der Universität*, IV, s. 60.

<sup>30</sup> Více viz R. JESSEN, *Massenausbildung*, s. 267–271.

<sup>31</sup> P. URBAŠEK, *Vysokoškolský vzdělávací systém*, s. 36–47.

## Regionalizace

Společným znakem poválečného vývoje na východě i na západě je také regionalizace vysokého školství. V československém případě můžeme sledovat její tři výrazné vlny: v těsně poválečném období, po roce 1948 a po roce 1990. Po konci války se k již existujícím „vysokoškolským“ městům (Praha, Brno, Bratislava) přidalo pět regionálních center, v nichž buď vznikly pobočky pražských lékařských fakult (Hradec Králové, Plzeň, 1945), byla založena zcela nová škola (Vysoká škola zemědělského a lesnického inženýrství v Košicích, 1946), případně byla obnovena před stoletím zrušená univerzita (Olomouc, 1946) nebo se do nového centra přesunula výuka z jiného města (Vysoká škola báňská z Příbrami do Ostravy, 1945). V poúnorovém období jsme svědky nejrozsáhlejší regionalizace jednak díky zakládání technických škol v průmyslových centrech (Plzeň, 1949; Pardubice, 1950; Liberec, 1953), jednak díky rozšiřování poboček pedagogických fakult (České Budějovice, 1948; Banská Bystrica, 1949; Košice, 1949) a založení vyšší pedagogické školy (Ústí nad Labem, 1955). Kromě toho se samozřejmě rozšiřovala i síť vysokých škol v české, moravské i slovenské metropoli. Na expanzi z poválečného období navázaly v šedesátých letech již jen dílčí změny (Žilina, 1962; Martin, 1968; Zlín, 1968).<sup>32</sup> K dovršení regionalizace, či k jejímu povýšení na nový stupeň tak došlo až po roce 1990, kdy z dřívějších vysokých škol, fakult či jejich poboček začaly být vytvářeny samostatné regionální univerzity.

V zemích západní Evropy byl poválečný vývoj podobný, přičemž pro případnou komparaci s naším českým případem by byly zajímavé především srovnatelně velké státy, v nichž existovaly před válkou vysoké školy rovněž jen v metropolích, a regionální síť škol tak byla poválečným novem (například Švédsko).<sup>33</sup> Případná komparace by přitom mohla pomoci odpovědět na otázky, které se v souvislosti s regionalizací nabízejí: Jakým způsobem reprezentace jednotlivých měst o získání vysoké školy usilovaly či dokonce soutěžily se svými konkurenty? Jaký vliv měly vysoké školy či pobočky fakult na svá sídelní města – jejich identitu, sociální, ekonomický, populační či urbanistický rozvoj? A jaký vliv naopak měla regionální sídla na své vysoké školy? Co znamenala decentralizace pro samotné vzdělávání – přinesla pokles kvality, či její růst díky větší soutěživosti? A jaký vliv měla regionalizace na vysokoškolskou politiku – financování a řízení vysokých škol? Tyto i jiné otázky by přitom samozřejmě vyžadovaly nutný přesah přes rok 1990, protože teprve v nedávném období byl proces regionalizace završen.

## Technizace

Neméně významným a opět mezinárodněpolitické bloky překračujícím poválečným trendem byla technizace vysokého školství. Nejednalo se opět o trend zcela nový, avšak akcelerace rozvoje technických škol po roce 1945 byla podobně masivní jako celková expanze počtu vysokoškolských studentů a institucí. Expanze technických oborů byla přirozenou

<sup>32</sup> Přehled změn ve složení vysokých škol v Československu v období 1945–1984 viz Pavel MATES, *Vývoj organizace a řízení československých vysokých škol v letech 1918–1983*, Praha 1984.

<sup>33</sup> Více viz podkapitola *Regionalisierung*, in: W. RÜEGG (Hg.), *Geschichte der Universität*, IV, s. 63–65, a především odkazy na literaturu tamtéž.

reakcí na rostoucí potřeby moderní společnosti, která se nemohla obejít bez těžkého průmyslu (hutnictví a těžby), elektrotechnického spotřebitelského průmyslu (expanze automobilismu, radiotechniky, televize, domácí bílé techniky), chemického průmyslu (plasty, potraviny, hnojiva), bytové výstavby apod. Stimulem pro rozvoj technických oborů byl samozřejmě i jaderný a vesmírný závod mezi politickými bloky.

Rostoucí význam technického vysokého školství můžeme nejspíše vidět na růstu počtu jeho posluchačů. Zatímco na přelomu 19. a 20. století (zimní semestr 1900–1901) připadalo na 2428<sup>34</sup> posluchačů technik v českých zemích 4567<sup>35</sup> studentů univerzit (tedy poměr 100 techniků na 188 univerzitních studentů), v roce 1910 byl poměr 100 : 121,<sup>36</sup> o jedenáct let později (1921–1922) již 100 : 105,<sup>37</sup> tak v roce 1957 již nabyly technické školy vrchu v poměru 100 : 66<sup>38</sup> vůči univerzitám. Začátkem osmdesátých let se náskok technicky orientovaných škol snížil, avšak stále si poměrem 100 : 81<sup>39</sup> udržovaly převahu. V západním Německu nepřerostl podíl studentů technických oborů nikdy počet studentů sociálních a humanitních věd, avšak stejně jako v Československu exponenciálně rostl: Z 36 tisíc v roce 1960 se vyšplhal až na 264 tisíc v roce 1985,<sup>40</sup> což bylo možné především díky zakládání odborných vysokých škol (Fachhochschulen) po roce 1969.<sup>41</sup>

S touto technickou expanzí, kterou jsme pouze načrtli, souvisí opět řada otázek. Primárně bychom se mohli ptát, jaké důsledky měla technizace pro povahu školství jako celku? Jak se odrážela na středních a základních školách a jaký vliv měla na obsah vysokoškolské výuky? Málo probádanou otázkou také je, jaký vliv měla technizace vysokého školství na povahu společenských elit a díky tomu i na povahu společnosti.

## Profesionalizace řízení, efektivita, autonomie

Dodnes otevřenou otázkou, na niž je intenzivně hledána odpověď již od konce druhé světové války, je, jak by měly být vysoké školy řízeny. Její význam roste úměrně tomu, jak se vysoké školy stávají většími a většími institucemi se stále složitějším vnitřním fungováním. Hledání odpovědi přitom nebylo a není jednoduché, protože se při něm střetávají dva protichůdné koncepty: důraz na autonomii vysokých škol zajišťující svobodné bádání a důraz na jejich efektivitu a možnost veřejné kontroly jejich činnosti. Situace je o to složitější, že oba koncepty jsou politicky instrumentalizovány k hájení různých partikulárních zájmů. Jakkoli se jedná o stále živou oblast, je možné analyzovat již dnes její dějiny, přičemž komparace se

<sup>34</sup> *Československá statistika*, sv. 17, řada 2, *Školství*, seš. 4, *Vysoké, střední a odborné školy v republice Československé ve školním roce 1921–22*, Praha 1924, s. 51 a 52 (tabulky 11 a 12).

<sup>35</sup> Tamtéž, s. 39 (tabulka 2).

<sup>36</sup> V zimním semestru 1910–1911 připadalo 5219 studentů technik na 6304 studentů univerzit. Viz tamtéž, s. 39 (tabulka 2), s. 51 a 52 (tabulky 11 a 12).

<sup>37</sup> V zimním semestru 1921–1922 připadalo na 13 762 studentů technik 14 561 studentů univerzit. Viz tamtéž, s. 47 a 57.

<sup>38</sup> Ve školním roce 1957–1958 připadalo na vysoké školy technického směru 36 465 studentů a na univerzitní vysoké školy 24 063. Viz *Statistická ročenka republiky Československé 1958*, Praha 1958, s. 356–357.

<sup>39</sup> Ve školním roce 1983–1984 připadalo na vysoké školy technického směru 78 548 studentů a na univerzitní vysoké školy 63 944. Viz *Statistická ročenka ČSSR 1984*, Praha 1984, s. 588–589.

<sup>40</sup> Viz Burton R. CLARK – Guy R. NEAVE, *The Encyclopedia of Higher Education*, New York 1992, s. 254 (tabulka č. 5).

<sup>41</sup> Více k tomuto typu škol viz Christian BODE, *Fachhochschulen in Deutschland. Fachhochschule institutions in Germany*, München 1997.



i zde jeví jako velmi vhodný přístup. Může totiž napomocť lepšímu porozumění změnám, které se v Československu odehrály opět s jistým předstihem před západem již v 50. letech, ovšem se specifickou tvářností direktivních opatření socialistické diktatury. To přitom často vede k jejich odmítnutí jakožto mocenského útlaku, aniž by byl do větší hloubky studován jejich modernizační potenciál a pozitivní důsledky, které mohly přinést.

V převážně většině západních zemí byl rektor až do 60. let spíše symbolický *primus inter pares*, volený na jeden či dva roky, který rozhodoval kolektivně ve sboru jemu fakticky na roveň postavených profesorů, v německém případě nazývaných pejorativně jako mandarínská oligarchie. Teprve v 60. a 70. letech byla v souvislosti s rozrůstáním a demokratizací univerzit nahrazena více participativním modelem řízení, když nové pravomoci získala tělesa se zastoupením nejen profesorů, ale i dalších kategorií učitelů, studentů a někdy i neakademických pracovníků. Zároveň se postupně proměnilo postavení rektorů, děkanů a dalších řídicích pracovníků, kteří se stali skutečnými vedoucími pracovníky s exekutivními pravomocemi.<sup>42</sup> Od 80. let pak docházelo k čím dál většímu prosazování manažerských principů do správy vysokých škol, jehož důsledky byly již tehdy a jsou dodnes kritizovány.

V Československu došlo k radikální reformě řízení vysokých škol již po únoru 1948, a to nejdříve revoluční cestou, později však za pomoci zcela nové a radikální legislativní úpravy. Bylo prodlouženo funkční období a rozšířeny pravomoci rektorů a děkanů, namísto profesorských sborů a akademických senátů s převážně profesorskou většinou (a docentskou menšinou) se na správě škol začaly podílet široce participativní fakultní a vysokoškolské rady, jejichž členy byli kromě studentů i neakademičtí pracovníci. Zákonem z roku 1950 byla rovněž díky vzniku kateder a různých typů zaměstnanců fakult prosazena hierarchická (podniková) struktura řízení škol, která postupovala od ministra přes rektora, děkana, vedoucího katedry, profesory, docenty, odborné asistenty a asistenty až k lektorům. Československo tak zavedlo díky revolučnímu programu a zároveň mocenskému monopolu KSČ některé inovace o téměř dvě desetiletí dříve než jeho sousedé v liberálně-demokratických státech. Neopominutelným faktorem však samozřejmě je, že československá modernizace byla ideologicky a politicky pokřivená. Široce participativní fakultní rady tak byly výrazně či zcela omezeny fakultními organizacemi KSČ a rektori byli ve svých exekutivních pravomocích podřízeni nadřazeným stranickým a státním orgánům.

Jak jsme již zmínili, bylo by nutné všechny tyto změny opravdu do hloubky prozkoumat, protože bez toho zůstává naše hodnocení ve značně schizofrenní pozici. Na jednu stranu je například zavedení kateder vnímáno jako projev sovětizace, na druhé straně se jedná o systém, který je dodnes funkční. Dosavadní literatura sice na tento rozpor většinou upozorňuje, avšak do hlubší analýzy důsledků československého modernizačního „Sonderwegu“ se nikdo nepustil.

## **Internacionalizace, propojování, mobilita**

Jen letmo se již dotkneme posledního faktoru charakteristického pro vývoj vysokého školství v poválečné éře – internacionalizace. V této oblasti byl vývoj na západě a východě

<sup>42</sup> U. TEICHLER, *Western Europe*, s. 633–634.

do značné míry paralelní a k jeho výraznému sjednocení došlo až po zhroucení socialistických diktatur a postupné integraci postkomunistických států do evropského projektu.

V západní Evropě souvisela silná poválečná internacionalizace jednak právě s propojováním evropských zemí, jednak s následováním amerického vzoru. Krátce po válce vznikly stipendijní programy umožňující mezinárodní výměnu a tím také podporující mezinárodní smíření (Fulbrightova nadace z roku 1948 a po jejím vzoru v roce 1953 založená Humboldtova nadace) a organizace soustředící se (vedle dalších úkolů) na výzkum a komparaci vysokoškolských systémů (od 1948 Organizace pro evropskou hospodářskou spolupráci [OECE], v roce 1961 přeměněná na Organizaci pro hospodářskou spolupráci a rozvoj [OECD]).

V roce 1955 se poprvé sešla konference rektorů evropských univerzit a hned své setkávání institucionalizovala do podoby Evropské konference rektorů, jejíž schůze se staly pravidelnými. Později v 50. letech vznikaly také různé asociace univerzit a vysokoškolské výbory na půdě mezinárodních institucí (UNESCO, Rada Evropy) a byly schvalovány úmluvy o vzájemném uznávání rovnocennosti dokladů umožňujících přístup na vysoké školy, rovnocennosti částečného studia či rovnocennosti univerzitních kvalifikací.<sup>43</sup>

Nejsilnějším motorem propojování se pak od 70. a 80. let stala evropská společenství, která stála například za založením Evropské univerzity ve Florencii či řadou grantových a stipendijních programů, z nichž se nejrozšířenějším stal v roce 1987 založený Erasmus. Boloňský proces sjednocující celoevropsky strukturu studia byl již po vzniku Evropské unie vyvrcholením těchto tendencí.

Ve východním vydání se internacionalizace realizovala především prostřednictvím mezivládních a meziuniverzitních dohod, ke sladování vysokoškolské politiky docházelo od roku 1966 na konferencích ministrů vysokých škol socialistických států. Ze západních struktur byly socialistické státy výrazněji zapojeny jen do různých programů UNESCO.

Naše znalosti o tomto tématu jsou však jen kusé, protože se jedná o pole, které nebylo v československém kontextu dosud téměř probádáno. Formulace badatelských otázek zde tudíž není nijak sofistikovaná, protože v první fázi jde o to, dané téma vůbec základně faktograficky zmapovat: Jakým způsobem se československé vysoké školství jako celek i jeho jednotlivé obory zapojovaly do mezinárodních struktur vznikajících na západě, jaké byly specificky východní formy mezinárodní spolupráce, jaké podmínky panovaly pro individuální výjezdy studentů i učitelů do západních i východních zemí, jaká byla jejich četnost? atd.

## Závěr

Sledovat vývoj československého vysokého školství v mezinárodní perspektivě může mít pro naše poznání hned několik přínosů. Hlavní, jak jsme se snažili ukázat na zde uváděných příkladech, spočívá v tom, že narušuje primát politických a institucionálních dějin, s nimiž jsme k dějinám vysokých škol v období státního socialismu zvyklí přistupovat. V mezinárodní perspektivě totiž přestává být nezbytné vědět, který výbor komunistické strany o čem rozhodl a jakým způsobem své rozhodnutí ideologicky legitimizoval (a jak se k tomu postavili akademici) a podstatným se naopak stává, jaké konkrétní důsledky

<sup>43</sup> W. RÜEGG (Hg.), *Geschichte der Universität*, IV, s. 39–41.

tato rozhodnutí měla a jak přispěla k modernizaci vysokého školství. Jinak řečeno, jde o přesun od důrazu na formu (diktát KSČ) ke skutečnému obsahu (československé cestě k modernizaci). Jakkoli se to zdá být jednoduché zjištění, v badatelské praxi se tento přístup prosazuje hůře. Můžeme to vidět na příkladu, který jsme již zmínili v textu: Hodnocení vzniku kateder je v naší historiografii dosud zmiňováno bez výjimky pouze jako sovětský import, aniž by došlo ke skutečné analýze toho, co tato – dosud fungující – organizační forma pro rozvoj československého školství znamenala. Mezinárodní a mezibloková komparace zároveň neznamená, že budeme opomíjet specifika jednotlivých systémů, že se ztratí například specifická tvářnost socialistických společností a jejich ideologizovaných politik. Je tomu právě naopak. Díky komparaci jsou specifika jednotlivých cest zřetelnější, protože je vidíme v zrcadle ostatních.

JAKUB JAREŠ

## **Geschichte des Hochschulwesens in der Tschechoslowakei nach 1945. Fragen und Anregungen**

### ZUSAMMENFASSUNG

Der Beitrag macht auf die deutliche Lücke aufmerksam, die in der tschechischen Forschung zur Geschichte des Hochschulwesens nach 1945 besteht, deren Zugang isoliert von der gesamteuropäischen Entwicklung erfolgt und die ausländische Literatur zum Thema nur wenig reflektiert. Verf. dokumentiert anhand von Schlüsselgebieten der Nachkriegsentwicklung (Vermassung, Regionalisierung, Technisierung, Professionalisierung der Leitung und Internationalisierung der Hochschulen), dass die Entwicklungstendenzen in der Tschechoslowakei nahezu identisch waren mit der Entwicklung in den westlichen Ländern, obgleich es in der Tschechoslowakei einerseits zu zeitlichen, andererseits – und zwar vor allem – zu ideologischen Verschiebungen kam. Die größten Ähnlichkeiten gab es in der quantitativen Ausweitung des Hochschulwesens (Anzahl der Studenten und Hochschulen) sowie in einem technokratischen Optimismus, der in beiden Lagern mindestens bis zum Beginn der 1970er Jahre anhielt. Die größten Unterschiede hingegen finden wir im Bereich der Internationalisierung des Hochschulwesens, die in der Tschechoslowakei und in ganz Osteuropa hinter der westlichen Entwicklung zurückblieb. Zu jedem der hier behandelten Bereiche stellt dieser Beitrag Fragen, die nach Ansicht des Verf. eine mögliche Perspektive für die weitere Forschung bieten. Der gesamte Text ist somit vor allem eine Anregung zur Eingliederung komparativer und übernationaler Zugangsweisen in die tschechische Historiografie über die zeitgenössische Universitätsgeschichte.

Deutsche Übersetzung Wolf B. Oerter