

Vývoj, reprodukce i zhodnocování vzdělání byly v uplynulých čtyřiceti letech podřízeny spíše distributivní a mocensko-ideologické logice než logice „produktivní“, tj. principu ekonomické prosperity a potřebám společenského vývoje s tímto principem spjatým. Jedním z hlavních kořenů současných problémů, se kterými se potýkáme v oblasti vzdělání, byla teze o vedoucí roli dělnické třídy, o jejím bytostném zájmu na realizaci společenského pokroku a rozvoje. Ruku v ruce s ní totiž šla teze o potenciálním nepříteli, kterého dělnická třída má ve své skupině inteligence. Proto již Košický vládní program určil jako jeden z hlavních cílů vychovat novou inteligenci vzešlou z dělnické třídy a s dělnickou třídou spjatou. Jako vzorové normy a hodnoty byly tudíž deklarovány zejména ty, které byly (údajně) spjaty s dělnickou třídou a jejím revolučním jádrem. Principy tvořící páteř meritokratického společenského modelu jako například výkon, kompetence vyplývající ze schopností a vzdělání hrály mezi těmito normami spíše podřadnou roli. Naopak soustavné podezírání, kontrola nejvzdělanějších vrstev, nadřazování tzv. třídních zájmů nad odborností, kompetencí a výkonností (upatřované mimo jiné i při výběru a výchově vlastní socialistické inteligence) postupně vedly k erozi kritérií, která tvoří páteř výkonové (meritokratické) společnosti.

Na následujících stránkách se koncentrujeme právě na důsledky, ke kterým tato ideologická kontrapozice vůči hlavním principům profilujícím meritokratickou společnost vedla v oblasti vzdělání, jeho kvantity, kvality i jeho možné úlohy v revitalizaci výkonového principu v naší společnosti. V centru naší pozornosti tedy stojí otázka role vzdělání v přechodu k výkonové společnosti v Československu.

První otázka, na kterou se soustředíme při úvahách o zdrojích devastace výkonového principu u nositelů vyšších stupňů vzdělání, zdánlivě s výkonovými potenciemi vzdělání nesouvisí: ptáme-li se „Jak jsme na tom s vývojem vzdělání z hlediska jeho kvantity?“, není souvislost s jeho kvalitou na první pohled zřejmá. Jak se pokusíme ukázat dále, tato souvislost není sice bezprostřední, v našich specifických podmínkách se však ukázala být velmi těsná.

Po druhé světové válce patřilo Československo do skupiny vzdělanostně nejvyspělejších evropských zemí. Příznivý vývoj vzdělanostní struktury však byl v následujících dekádách narušen. Prvním závažným faktorem bylo *obecně nízké tempo vývoje vzdělanostních příležitostí* k získání úplného středního (maturity) a vysokoškolského vzdělání. Tempa růstu těchto vzdělanostních příležitostí se již od konce šedesátých let zpomalovala, ke vskutku hluboké krizi pak došlo v uplynulé dekádě, zejména v její druhé polovině, kdy dokonce podíly těch, kteří mohli a mohou dosáhnout maturity a vysokoškolského vzdělání citelně *klesaly*. Ve snaze po dosažení rychlých a ve své podstatě *laciných efektů* (redukce podílu populace s pouze základním vzděláním) byly zhruba dvě třetiny populace mužů školským systémem orientovány na vyučení. Není tedy divu, že současná vzdělanostní struktura mužské části ekonomicky

¹⁾ Ve studii jsou částečně využity podkladové materiály M. Boguszaka, D. Holdy, M. Kalába a P. Machonina. Autor však na sebe bere veškerou zodpovědnost za formulace a názory ve studii prezentované.

aktivní populace odpovídá období druhé industriální revoluce, tj. struktuře hospodářství vyspělých zemí mezi dvěma světovými válkami. Výsledkem těchto procesů je hluboký propad vzdělanostní úrovně Československa ve srovnání s řadou vyspělých zemí, kde je podíl úplného středního a vysokoškolského vzdělání zhruba dvoj- i vícenásobný. Dospívající generace narozených počátkem sedmdesátých let bude mít s největší pravděpodobností podstatně horší vzdělanostní úroveň než generace jejich rodičů, kteří se narodili koncem druhé světové války nebo krátce po ní. Přitom parametry změny vzdělanostní úrovně jasně ukazují, že k zásadnímu zlepšení lze i při vynaložení značných prostředků dospět nejdříve za 15–20 let.

Druhá otázka, kterou je třeba si položit, může být formulována takto: Bylo zpomalení dynamiky vývoje vzdělanostních příležitostí v ČSSR ve srovnání s vyspělými zeměmi jediným projevem chybnosti a krátkozrakosti vzdělanostní politiky?

✓ Zpomalení dynamiky vývoje vzdělání nezpůsobilo pouze hluboký „propad“ Československa v rámci Evropy (z jednoho z prvních míst na jedno z posledních), ale – jak jsme již naznačili – bylo i jednou z mnoha příčin poklesu jeho kvality. Souvislost mezi stagnací ve vývoji kvantity vzdělání (vzdělanostních příležitostí) a poklesem jeho kvality není přitom na první pohled zřejmá. Pokusme se ji alespoň ve zkratce objasnit.

Spojujícím článkem mezi stagnací ve vývoji vzdělanostních příležitostí a poklesem kvality vzdělání je právě princip redistribuce, tj. *administrativně byrokratický způsob realizace ideologického postulátu odstranění „třídních nerovností“ ve vzdělanostních šancích*. Je známo, že vyspělé země se k ideálu rovnosti vzdělanostních šancí přibližovaly cestou velmi intenzivního růstu vzdělanostních příležitostí, který ve spojení se sociální politikou umožňoval zmenšovat sociální selektivitu vzdělanostního systému při zachování relativně vysoké náročnosti vzdělávacích programů. Československo naopak realizovalo model, který – stejně jako ekonomika – vyrůstal z principu mocensky řízené *redistribuce*. Uplatňování tohoto principu bylo legitimováno filozofií tzv. vyrovnávání, tj. přibližování sociální skladby studujících zastoupení jednotlivých sociálních tříd v populaci, tj. opíralo se o takový výklad demokratizace vzdělání, který za spravedlivé pokládá *přednostní přidělování vzdělanostních příležitostí především těm, kteří byli tradičně mezi studujícími zastoupeni v relativně menší míře*. Kvótní systém, který je produktem výše zmíněné ideologie a nástrojem redistributivně chápané demokratizace vzdělání, administrativním způsobem omezoval vzdělanostní šance mužů ve prospěch žen, dětí pocházejících z rodin inteligence ve prospěch dětí pocházejících z rodin dělníků a rolníků (bez ohledu na jejich schopnosti a vzdělanostní aspirace), uchazečů z měst ve prospěch uchazečů z venkova atd.

Uvedené pojetí demokratizace vzdělání (založené na redistribuci) nutně muselo vést ke snížení selektivity vzdělanostního systému, tj. k poklesu nároků kladených na studenty jak při přechodech mezi jednotlivými stupni vzdělanostního systému, tak během studia a zákonitě vedlo ke zvětšení prostoru pro uplatňování sociálně politických, ideologických, mocenských či zcela arbitrárních kritérií při výběru uchazečů o studium. Snížení selektivity vzdělávacího systému spjaté s poklesem náročnosti vzdělávacích programů je však ve své podstatě proces směřující k ochromení meritokratické páteře společenského systému. Již klasikové světové sociologie (např. P. Sorokin) upozornili na to, že vzdělávací systém není pouze institucí zajišťující nezbytnou mezigenerační transmissi poznatkového a kulturního kapitálu společnosti, ale že je současně institucí uskutečňující nezbytnou selekci individuí pro obsazování sociálních pozic. Není-li dominantním principem této selekce právě silná motivace a schopnost absorbovat a rozvíjet poznatkový a kulturní kapitál společnosti, pak vzdělávací systém selhává v obou svých dominantních funkcích, tj. jak ve funkci akulturační (mezigenerační transmise kulturního a poznatkového potenciálu společnosti), tak ve funkci selektivní (adekvátní obsazování pozic v pracovním profesionálním systému). Oba tyto procesy, které

bychom mohli obrazně nazvat „měknutím vzdělávacího systému“ u nás působily téměř čtyři desetiletí, což je dostatečně dlouhá doba na to, aby se na ně jednotlivé společenské instituce a sociální skupiny dostatečně adaptovaly a ve svém jednání je nadále reprodukovaly.

Československá sociologie tyto procesy identifikovala již dříve. Analýzy vzdělanostní mobility prováděné u nás v polovině osmdesátých let byly prvním varováním. Jedna z prvních analýz [Matějů 1986] ukázala, že určité (spíše však velmi pomalé) snižování relativních nerovností ve vzdělanostních šancích bylo výrazně podřízeno redistributivní logice, tj. že růst vzdělanostních příležitostí žen znamenal zpomalení jejich růstu u mužů, že vzdělanostní rozvoj Slovenska byl spojen s celkovou stagnací vývoje v českých zemích atd. Průmět této redistributivní logiky do vývoje vzdělanostní mobility byl zřetelný zejména v českých zemích a v populaci mužů. Již tato analýza poukázala na jeden z velmi zvláštních rysů vývoje vzdělanostních šancí v ČSR, který – jak se ukázalo později v komparativních analýzách – je skutečně ojedinělý: *při stagnaci celkové mobility rostl podíl vzdělanostních sestupů, tj. podíl vzestupů klesal*. Jinak řečeno, v českých zemích, které startovaly socialistickou cestu vývoje s velmi rozvinutou vzdělanostní strukturou a relativně nízkou mírou nerovností, bylo možné existující hladinu relativních nerovností udržet pouze za cenu značné deformace principu, podle kterého se vyrovnávání vzdělanostních šancí uskutečňuje převážně prostřednictvím růstu podílu těch, kteří dosahují vyššího vzdělání než měli jejich otcové. V českých zemích rostla pouze šance v tom, že syn získá nižší vzdělání než měl jeho otec.

Komparativní analýza vzdělanostní mobility provedená v českých zemích, Slovensku, Maďarsku a Holandsku [Boguszak, Matějů, Peschar 1989] jdoucí do větších detailů, pak výše uvedený výsledek potvrdila a ukázala, že poválečný vývoj vedl k neustálému zvětšování „nepodobnosti“ vzdělanostních struktur Československa vzdělanostním strukturám vyspělých zemí. Vezmeme-li jako příklad Holandsko, s nímž nás pojí silné kulturní, náboženské i demokratické tradice, zjistíme, že tato země, kde nedošlo prakticky k žádným hlubším politickým ani školským reformám, dospěla k hladině nerovností srovnatelné s naší. Přitom ovšem šance mladého muže dosáhnout alespoň středoškolské vzdělání byla v Holandsku téměř třikrát vyšší než v českých zemích a dvakrát vyšší než na Slovensku. Pokud jde o vysokoškolské vzdělání, index předstihu Holandska před českými zeměmi byl 2,6, před Slovenskem 2,0.

První důležitý závěr, ke kterému tedy dospíváme může být formulován zhruba takto: *Administrativní zásahy do školského systému a do procesu selekce, které u nás byly formálně legitimovány cílem zmenšit nerovnosti ve vzdělanostních šancích mezi dětmi pocházejícími z různých sociálních prostředí, se realizovaly v podmínkách omezené dynamiky vývoje vzdělanostních příležitostí. Výsledkem je, že v současné době nejsou relativní nerovnosti ve vzdělanostních šancích u nás o nic menší než ve vyspělých zemích, ale – na rozdíl od vyspělých zemí – za dosaženou hladinu nerovností jsme zaplatili nucenou sestupnou mobilitou, tj. mocensky vynucenou mezigenerační vzdělanostní diskontinuitou.*

Výše uvedené argumenty však ještě nedávají odpověď na hlavní otázku: Jaká je souvislost mezi výše uvedenými procesy distribuce vzdělanostních příležitostí a devastací ekonomické a kulturní hodnoty vzdělání? Ve snaze nalézt odpověď na tuto otázku se nevyhneme otázce konceptu sociální spravedlnosti v distribuci vzdělanostních příležitostí. Jakkoli je možné vést diskusi o vhodnosti toho či onoho kritéria, všeobecně se předpokládá, že čím blíže je společnost sociálně spravedlivému rozdělování vzdělanostních příležitostí, tím menší roli v určení vzdělanostních šancí hraje sociální původ jedince. To je ovšem velmi vágní vytyčení problému. Předně je zřejmé, že ani vzdělanostní aspirace, ani předpoklady pro vzdělání (schopnosti) nejsou na sociálním původu nezávislé. Dědičnost a charakter rodinného prostředí (socializace) jsou faktory, které korelují se sociálním původem, přičemž je zřejmé,

že jejich význam pro vzdělanostní úspěch je značný. Navíc, nerespektování těchto faktorů nebo snaha jejich působení omezit administrativními zásahy se sice může zdát krátkodobě efektivní, nicméně z dlouhodobé perspektivy je to řešení, které společnost od meritokratického modelu spíše vzdaluje, než aby se k němu přibližovala²¹).

Pohyb směrem k meritokratickému ideálu sociální spravedlnosti by tedy měl být indikován zeslabováním přímého efektu sociálního původu, jehož existence svědčí o přímé diskriminaci, a současně postupným zmenšováním nepřímého efektu, který je založen v rozdílných kulturních a hodnotových vzorcích určitých sociálních skupin. Pokud výše uvedené administrativně mocenské zásahy do distribuce vzdělanostních příležitostí byly orientovány k posílení meritokratického principu sociální spravedlnosti (jak byly ideologicky zdůvodňovány), měl by dnes být v Československu ve srovnání s vyspělými kapitalistickými zeměmi jak celkový, tak zejména *přímý* efekt sociálního původu na dosažené vzdělání slabší. Současně by mělo být evidentní, že rozhodující roli v určení vzdělanostních šancí zde hrají předpoklady pro studium, schopnosti a aspirace a nikoli sociální původ.

Analýza tohoto problému dospěla ke třem závěrům, z nichž všechny jsou v rozporu s uvedenou hypotézou. Za prvé, celkový efekt sociálního původu není v Československu nižší než ve vyspělých zemích s tržní ekonomikou (Holandsko). V Československu byl identifikován relativně vysoký *přímý* efekt sociálního původu a nebyl o nic menší, než v jiných zemích. Za druhé, *nepřímý* efekt sociálního původu připisatelný mezigenerační kulturní transmisi nevykazuje rozdíly, které by dovolily tvrdit, že v ČSSR došlo k přesunu těžiště nerovností z formálních znaků sociálního původu na ty znaky, které svědčí o kvalitě socializačního procesu. A konečně za třetí, analýza vzdělanostních aspirací ukázala, že *sekundární* efekt sociálního původu bude u nás pravděpodobně vyšší než ve vyspělých zemích (čistý efekt sociálního původu na vzdělanostní aspirace je u nás několiknásobně vyšší než čistý efekt měřené inteligence, zatímco ve vyspělých zemích jsou tyto efekty zhruba vyrovnané).

Přirozeně vzniká otázka, jak tyto výsledky interpretovat. Podle našeho názoru vedlo oslabení meritokratických kritérií selekce (aspirace, schopnosti) ve jménu posílení role sociálně politických a mocenských nástrojů k vytvoření prostoru pro to, aby dnes v distribuci velmi omezeného množství vzdělanostních příležitostí hrál opět velmi významnou roli sociální původ, na rozdíl od vyspělých zemí však není nezbytné, aby byla jeho role korigována prokázanými schopnostmi a reálným studijním výkonem.

Odpověď na druhou otázku může tedy být formulována takto: V Československu se ve srovnání se zeměmi s tržní ekonomikou nerovnosti ve vzdělanostních šancích nijak výrazně nezměnily, a to i při výrazném mocenském ovlivňování selektivních mechanismů. Naopak, v selektivních mechanismech výrazně klesla role meritokratických kritérií (schopnosti, aspirace, studijní výkon) a rostl prostor pro voluntarismus v distribuci vzdělanostních příležitostí. Nevyhnutelným důsledkem tohoto procesu bylo výrazné snížení reálné hodnoty vzdělání, tj. potenciálu jeho ekonomické i kulturní účinnosti.

²¹ Vzhledem k výše uvedeným problémům se hledají specifitější formy vyjádření vlivu sociálního původu na vzdělání dětí. Jedna z možných operacionalizací vychází z rozkladu efektu sociálního původu na tzv. primární a sekundární efekt. Primární efekt (nazývaný též nepřímý) úzce souvisí s mezigenerační transmisi schopností a aspirací. Děti pocházející z rodin s vyšším vzděláním dosahují zpravidla vyšších stupňů vzdělání v důsledku lepších studijních úspěchů na nižších stupních a vyšších aspirací pokračovat ve studiu. Kdyby působil pouze tento primární efekt, děti se stejnými schopnostmi a aspiracemi by dosahovaly stejných stupňů vzdělání i při různém sociálním původu. Sekundární efekt sociálního původu (často též nazývaný přímý) je fakticky dilem diskriminace. Jeho působení lze identifikovat tehdy, jestliže při stejných schopnostech a aspiracích dosahují vyššího vzdělání ti jedinci, jejichž rodiče vykazují vyšší sociální status (vzdělání, profese, příjem atd.).

Předchozí argumenty již částečně odpovídají na další otázku, kterou bychom mohli formulovat následujícím způsobem: „Není využití vzdělání a jeho postavení ve mzdové diferenciaci vyjádřením reálných výkonových potencií jeho nositelů?“

Jak již bylo řečeno, redistributivní vzdělanostní politika zajišťující žádoucí proporce studentů různého sociálního původu a mocensko-ideologické zásahy do vzdělávacího procesu byly zřejmě hlavními zdroji trvalého poklesu kvality vzdělání. Produktivní i kulturní potence jeho nositelů se tedy zužovaly. Teze, podle které hybnou silou společenského pokroku je dělnická třída a její třídní zájem, nikoli tedy v prvé řadě odbornost, vzdělání a profesionalita tvůrců společenského bohatství, se nakonec stala typickým „sebesplňujícím se proroctvím“: význam vzdělání, odbornosti a profesionality v ekonomické reprodukci se skutečně podstatně zmenšil.

S poklesem kvality vzdělání souvisely i tendence v jeho využívání (typicky inflační tendence) a ohodnocování (mzdová nivelizace zejména v rovině kvalifikace a vzdělání). Nedostatečné využívání vzdělání je patrné například na značném nesouladu mezi kvalifikačními nároky pracovního místa a reálnou kvalifikací, na nesouladu mezi oborem studia a profesí, a samozřejmě i v prioritě politických kritérií nad kritérii odbornosti v alokaci jedinců na pracovní místa. V důsledku dlouhotrvajícího roztáčení této inflační spirály nemohl uspět ani jeden z minulých pokusů změnit nepříznivou pozici vzdělání ve mzdové diferenciaci. Bez zásadních změn v samotné reprodukci vzdělání a v jeho kvalitě by totiž každá taková změna byla dalším tragickým omylem. Československo je stále zemí s vůbec nejnižším relativním oceněním vzdělání a kvalifikace ve mzdové a příjmové diferenciaci. I to je ovšem součástí uvedeného sebesplňujícího se proroctví: otázka „proč platit za to, co ztratilo kredit a kvalitu?“ je dnes nanejvýš oprávněná.

Výsledkem všech uvedených tendencí je skutečnost, že vzdělání není nositelem produktivních potencií, a to jak objektivně (kvalita), tak subjektivně (slabá orientace na výkon). Podle posledních výzkumů [Matějů 1989], vzdělání není u mladé generace spjato s výkonem (pracovitostí), ani se znalostmi a vědomostmi a samozřejmě ani s perspektivami vyšší životní úrovně. Přitom ještě u značné části populace je vzdělání symptomem životního úspěchu. Ukazuje se však, že tento životní úspěch je definován spíše jako „únik od fyzické práce“ než jako znalostmi, kompetencí, odborností a výkonem nesená profesionální kariéra.

Poslední a evidentně nejdůležitější otázkou je: „Jakým způsobem je možné se z tohoto bludného kruhu závislosti produkujících inflaci vzdělání vymanit a jak vzdělání učinit jedním z hlavních momentů výkonového principu?“

Protože sociální a ekonomický systém se již dostatečně adaptoval na devastované hodnoty vzdělání, bylo by iluzorní předpokládat, že vyvést vzdělání na jinou trajektorii vývoje lze pouze změnami v samotném školském systému, ať by tyto změny byly jakkoli radikální. Radikální změna školského systému a vzdělanostní politiky musí probíhat současně se změnami v sociální a ekonomické sféře.

Podle našeho názoru návrat vzdělání mezi základní momenty výkonově orientované společnosti předpokládá hluboké změny:

- a) v dynamice vývoje vzdělání (změna v kvalitě);
- b) v principech ovládajících distribuci vzdělanostních příležitostí (změna v pojetí demokratizace vzdělání);
- c) v kvalitě vzdělání (podstatné zvýšení náročnosti vzdělávacích programů);
- d) v principech obsazování pracovních míst a v pozici vzdělání na trhu práce (nastolení konkurence a redefinice kritérií výběru uchazečů o pracovní místa);
- e) v principech rozdělování a v tvorbě mzdové diferenciace.

Vynechání kteréhokoli z výše uvedených kroků by s největší pravděpodobností znamenalo

neúspěch celého „manévru“, jehož cílem je revitalizovat hodnotu vzdělání a jeho význam v procesu revitalizace výkonového principu v naší společnosti.

Pokud jde o změny ve školském systému, výše uvedené principy nebude zřejmě možné realizovat bez následujících opatření:

a) Učinit vzdělávací systém otevřený, tj. vytvořit podmínky pro to, aby každý mohl na jakémkoli stupni své vzdělání ukončit a naopak, kdykoli se (při prokázání elementárních schopností) do tohoto systému opět vrátit (nadměrné fluktuaci lze zabránit ekonomickými nástroji, například zavedením poplatků za opakované zkoušky, za zkoušky skládané po uplynutí stanovené maximální možné délky studia v daném oboru atd.).

b) U středních a vysokých škol zrušit přijímací řízení v podobě, jaká nyní existuje. Selekcí lze provádět tak jako v jiných zemích na bázi permanentního a vysoce standardizovaného testování obecných schopností a motivací ke studiu a přirozeně na základě podstatně vyšších nároků kladených na studenty hned v prvních letech studia. Uchazeči s nižší hladinou obecných schopností a se slabou motivací budou v důsledku přirozené konkurence odpadávat.

c) Podstatně zvětšit flexibilitu v „definici“ oborů vysokých škol. U každého oboru je třeba definovat nezbytné minimum (povinný základ), zbytek „kreditů“ (počet zkoušek a zápočtů) nechť studenti získávají v předmětech, které si svobodně zvolí. Tímto způsobem se studentům umožní profilovat si svůj obor a konkrétní zaměření podle vlastního odhadu situace na „trhu práce“, jakkoli se u nás trh pracovních sil bude teprve formovat. Jedině tak lze přenést riziko chybné volby ze vzdělávacích institucí na samotné studenty.

d) Na vysoké školy je třeba zavést systém hodnocení vyučujících ze strany žáků (prostřednictvím účasti na seminářích, počtu studentů zapsaných na přednášky a přímo, ohodnocením úrovně výuky a kvality předávaných znalostí). Vyučující s nejnižším hodnocením budou přirozeně nahrazováni kvalitnějšími. Tento princip ovšem nelze s úspěchem aplikovat bez zásadních změn ve způsobu obsazování pracovních míst. Nikoli formální vzdělání, nýbrž reálné dovednosti a schopnosti by měly hrát rozhodující roli v soutěži o pracovní místo. Vzdělání musí být jedincem chápáno ne jako cesta k diplomu, ale jako osvojování si těch dovedností a znalostí, které jsou nezbytné pro úspěch v konkurenci na trhu práce.

e) Zavést placené formy výjimečně kvalitního studia, resp. formy s přímou finanční účastí studujících, kteří budou soutěžit o uhrazení studijních nákladů s různými státními podniky, institucemi, nadacemi atd.

Výše uvedené požadavky na změny v samotném školském systému a jeho fungování je třeba chápat jako obecné principy, jejichž konkrétní formy se budou pravděpodobně lišit podle toho, která z politických orientací v naší společnosti převládne. Je přirozené, že zatímco „liberálové“ budou pravděpodobně prosazovat „kapitalizaci“ vzdělání (vzdělání je individuálním kapitálem, a proto předpokládá nejen intelektuální, ale i finanční investice), sociální demokraté a zřejmě i socialisté budou argumentovat ve prospěch opatření zajišťujících „rovnost příležitostí“ (alternativní formy studia, pomocné státní programy, nevratné či bezúročné půjčky atd.). Socialisté navíc nebudou mít daleko k prosazování principu „rovnosti podmínek“, tj. radikálnějších redistribučních opatření zasahujících samotné kořeny sociální nerovnosti. Jakkoli jsou politické modifikace výše uvedených principů možné a nepochybně budou předmětem i jedním z nástrojů politického boje, domníváme se, že uvedené principy tvoří jakýsi základ či minimální variantu, která pravděpodobně musí zůstat zachována.

Jak již bylo řečeno, revitalizace vzdělání jako nositele výkonového principu není možná bez změn v postavení vzdělání na trhu práce. Podle našeho názoru páteř těchto změn lze opět shrnout do několika bodů:

a) Do důsledků zrušit princip nomenklatury v obsazování pozic, uchazeče o pozice zásadně

posuzovat podle prokázaných schopností a znalostí. Definitivně vyloučit politické zásluhy jako jedno z kritérií alokace na pracovní místa v nepolitických institucích.

b) Zrušit administrativní princip obsazování míst podle kvalifikačních požadavků. Dosažené vzdělání nesmí být chápáno jako univerzální garance adekvátního umístění. Jedinec sám musí nést riziko spjaté s rozhodnutím studovat i riziko, že zvolil nevhodný nebo málo perspektivní obor. Jde o přirozený komplement k rozvinutí tržních mechanismů v ekonomice. Striktní plánování rozvoje oborů je třeba nahradit principem poptávky a nabídky. Za předpokladu zrušení garanci adekvátního umístění lze jedinec tímto způsobem dospět k obnovení dynamiky vzdělání v perspektivních oborech a naopak k útlumu v neperspektivních oborech.

c) V soutěži o získání pracovně profesionální pozice mohou formální znaky vzdělání (diplom, titul atd.) hrát pouze orientační roli. Hlavním kritériem musí být nakonec reálná připravenost na plnění očekávané profesionální role, tj. znalosti, schopnosti a orientace na výkon. Tím zákonitě vznikne silná konkurence a následně i tlak samotných studujících na to, aby vzdělávací proces tyto znalosti a schopnosti předával a rozvíjel. Sami studující budou trvat na co nejvyšší kvalitě učitelů a budou usilovat o co nejlepší studijní výsledky.

d) Zastavení inflace vzdělání nebude možné bez absolutní autonomie podniků a institucí v rozhodování o tom, jakou kvalifikační a vzdělanostní strukturu pracovní síly pro svůj výkon potřebují. Odstranění „fiktivních“ vzdělanostních požadavků umožní mnohem vyšší reálné ocenění vzdělání a kvalifikace skutečně spjatých se schopnostmi a výkonem. S tím souvisí i změna v principech mzdové diferenciace. Nikoli samotné vzdělání či kvalifikace, ale reálný výkon na dané pozici musí být kritériem mzdového ohodnocení. Nejde o „negaci“ vzdělání jako kritéria odměňování, ale spíše naopak. Jde o proces, v němž postupně vzdělání může získat zpět svůj „kredit“ jako nositel výkonových potencií a tudíž i jako prvořadý moment životního úspěchu.