

Zdeněk BENEŠ

**Proč jsou čísla vždy jen odvozenou veličinou...  
Peníze a školství\***

*„Mnohé z toho, co se propaguje a proklamuje pod heslem společnost vědění, se při bližším pohledu ukáže jako rétorická figura, která je zavázána ani ne tak myšlence vzdělanosti, jako konkrétním politickým a ekonomickým zájmům. Společnost vědění není ani žádnou novinkou, ani nenahradí společnost industriální. Spíše na místě konstatovat, že četné reformy školství směřují k industrializaci a ekonomizaci vědění, čímž se myšlenky klasických teorií vzdělání doslova obracejí naruby.“<sup>1</sup>*

Žijeme v době čísel, tabulek, grafů, výpočtů, co možno nejexaktnějších „předpovědí“ – a to všechno v zájmu „efektivity“, „účelnosti“, a také kontroly.<sup>2</sup> Charakteristikou tohoto přístupu může být přípona -metrie: co víc tuto situaci reprezentuje víc než sociometrie, sciometrie, bibliometrie (tj. vědecké publikace a jejich citace)<sup>3</sup>

---

\* Tato studie měla být součástí *Theatrum historiae* 6, 2010 v oddílu „V. pardubické bienále *Peníze a jejich lidé* (Pardubice, 15. – 16. května 2008)“. Omylem však z tohoto čísla vypadla. Redakce časopisu se tímto autorovi velmi omlouvá za svou chybu.

<sup>1</sup> Konrad P. LIESSMANN, *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*, Praha 2008, s. 9.

<sup>2</sup> Od doby napsání tohoto textu se situace poněkud proměnila, a to v číslech, jež text uvádí. Začalo se diskutovat o druhé vlně optimalizace středních škol; počet jejich žactva se má snížit o 20 %. Zřejmě začne být vyvíjen i tlak na snížení počtu vysokoškolských studentů. Diskutovat se začalo i o kvalitě výuky na českých školách, a to všech stupňů. Podnětem k nim se staly nelichotivé výsledky posledních mezinárodních srovnání, zejména v projektu PISA. Jeho výsledky viz v publikacích *Co umí čeští žáci – výzkum Pisa*, UIV Praha 2007 a *PISA 2009*, UIV Praha 2010. Viz též URL <<http://www.uiv.cz/clanek/607/1871>> [cit. 31. 1. 2011].

Přesto nechávám text v původní podobě, může být dokumentem stavu před dvěma lety. Ostatně výsledky „Pisy“ (byť o její metodice lze diskutovat, nicméně srovnání jednotlivých výzkumu od roku 2003 umožňuje jisté srovnání, protože výzkumy byly prováděny podle v podstatě stejné metody), dokládají, že základní teze textu alespoň apelativnosti nepozbývají.

<sup>3</sup> Viz URL <<http://www.czso.cz/csu/2006ediciplan.nsf/p/1005-06>> [cit. 1. 1. 2011]; URL <<http://www.uiv.cz/soubor/3471>> [cit. 1. 1. 2011]; URL <[http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/cr:\\_makroekonomicke\\_udaje/\\$File/HLMAKRO.xls](http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/cr:_makroekonomicke_udaje/$File/HLMAKRO.xls)> [cit. 1. 1. 2011]; URL <[http://www.czso.cz/csu/2008ediciplan.nsf/t/C70029095A/\\$File/09\\_vzdelani.pdf](http://www.czso.cz/csu/2008ediciplan.nsf/t/C70029095A/$File/09_vzdelani.pdf)> [cit. 1. 1. 2011].

a jejich deriváty jako rating či renting). V oblasti školství tak nakonec pravděpodobně dospějeme k nějaké edumetrii, v níž budeme „exaktními“ metodami zkoumat a hodnotit faktory hodnotové a interpersonální; máme už ostatně podobný termín edukometrie, zabývající se měřením výsledků výuky, konstruováním a aplikacemi testů, což je ovšem analýza těch edukačních segmentů, které se kvantifikaci nevzpírají.

Žebříčky a poměry různých měřitelných veličin spoluurčují naše životní podmínky a ovlivňují naše orientace ve světě. Plně to platí i pro školství. I tato *enkkláva kultury* byla plně vtažena do všeobjímající náruče ekonomistického chápání (chce se mi říci, že znásilňování) lidské skutečnosti. O peníze totiž jde, jak víme, vždy až na prvním místě. Ať už si myslíme, co chceme, podmiňujícím úvahám o penězích *pro* školství a *ve* školství se nevyhneme. Začněme proto právě jimi.

Podle údajů Českého statistického úřadu a Ústavu pro informace ve vzdělávání vypadala struktura českého školství v letech 2007/2008 takto:

**Tab. 1: Počet a velikost jednotlivých českých škol**

Školní rok 2007/2008					
Typ školy	Počet škol	Počet žáků ve školách	Počet absolventů	Počet učitelů	Přepočtený počet zaměstnanců ve veřejném školství (2007)
<b>mateřské</b>	4 808	291 194		data skutečného počtu fyzických osob nejsou od roku 2005 shromažďována; počet přepočtených pracovních míst ve veřejném školství činí 150 601	Celkem 259 242
<b>základní</b>	4 155	844 863			
<b>gymnázia</b>	373	146 370	24 351		
<b>střední odborné</b>	916	219 245	53 429		
<b>střední odborná učiliště*</b>	556* uiv 634	160 159* uiv 203 652	43 241		
<b>konzervatoře</b>	19	3 603			
<b>vyšší odborné</b>	177	28 774	6 233		
<b>vysoké</b>	78	344 670	63 478	16 526	36 597
<b>Celkem:</b>	<b>11 082**</b>	<b>1 840 878**</b>	<b>190 732</b>	<b>167 127</b>	<b>295 839</b>
<b>a) bez mateř. škol</b>	<b>6 274</b>	<b>1 549 684</b>			
<b>b) bez vysokých škol</b>	<b>11 004</b>	<b>1 496 208</b>	<b>127 524</b>		
<b>c) bez mateř. a vysokých škol</b>	<b>6 196</b>	<b>1 205 014</b>			

\* Databáze českého statistického úřadu a Ústavu pro informace ve vzdělávání se tu liší; ÚIV uvádí počet oborů. Zde uvádíme údaje oba.

\*\* Součet je proveden podle statistiky ČSÚ.

Porovnejme tato čísla s celkovým počtem zaměstnaných osob v České republice:

**Tab. 2: Počet zaměstnaných v ČR celkově a ve vybraných odvětvích**

Počet zaměstnaných v ČR celkově a ve vybraných odvětvích		
Odvětví	Počet pracovníků	Podíl na celkovém počtu zaměstnaných
celkový počet zaměstnaných osob (v tisících)	4 922,0*	100 %
vzdělávání	290,1**	5,89 %
z toho pedagogických pracovníků	167,1	3,39 %
zdravotnictví	338,2	6,87 %
zemědělství	173,2	3,51 %
průmysl	1 532,4	31,13 %
stavebnictví	446,8	9,07 %
obchod	613,1	12,45 %
finanční zprostředkování	101,7	2,06 %

\* Celková míra nezaměstnanosti v ČR byla v roce 2007 5,3 %.

\*\* Údaj ČSI.

Na školství vydává Česká republika dnes asi 4,5 % HDP. I to je číslo, které stojí za pozornost. Za prvé proto, že je hluboce pod průměrem OECD. A zároveň proto, že je u nás „tradiční“. Odpovídá zhruba poměrům roku 1989, kdy činil také cca 4 %. Do roku 1996 se zvedal až na 6 %, avšak v souvislosti se známými „ekonomickými balíčky“, symbolizujícími krach českého transformačního „bankovního socialismu“, opět klesl. Autoři *Zprávy o vývoji české společnosti* předpokládali (a oprávněně, jak se ukázalo), že pro rok 1998 opět klesne, a to asi na předlistopadovou úroveň.<sup>4</sup> Z těchto 4,5 % jde asi 1 % na terciární vzdělávání. I toto číslo je pochopitelně podprůměrné.<sup>5</sup> Navíc je vnitřně velmi „bohaté“ – indexace jednotlivých oborů přerozděluje peníze velmi nerovnoměrným způsobem. Dvacetiletí podfinancování humanitních oborů se dnes projevuje nejen diskusemi nad *Bílou knihou terciárního vzdělávání*, ale hlavně neutěšenou situací humanitních fakult v České republice obecně.

Přitom jsou na rozvoj školství kladeny značné politické i ekonomické nároky. Poukazujeme ve srovnání s vyspělými státy na nízký počet žáků na středních školách, i studentů na vyšších odborných a vysokých školách. Význačným rozvojem přitom prochází střední odborné školství; zatímco počet studentů gymnázií

<sup>4</sup> Ladislav ČERYCH – Jan KOUCKÝ – Petr MATĚJŮ, *Školský systém a rozvoj vzdělání*, in: Jiří VEČERNÍK a kol., *Zpráva o vývoji české společnosti 1989–1998*, Praha 1998, s. 52.

<sup>5</sup> Viz *Bílá kniha terciárního vzdělávání*, 1. verze (28. 2. 2008), s. 81.

zůstává dnes – i s výhledem k roku 2015 – zhruba stejný (asi 24 %) prudce se zvyšuje – jak dokládá naše tabulka – počet absolventů odborných středních škol, kteří budou tvořit také stále větší podíl studentů škol vyšších odborných a vysokých; lze také předpokládat, že nejenom na školách technického či přírodovědného zaměření.<sup>6</sup> Tento nárůst středního vzdělávání vyžaduje také odpovídající finanční prostředky. Ale zatímco na rozvoj středního školství šlo v 90. letech poměrně dost peněz, byl vývoj vysokých škol, na něž je také vytvářen tlak na „masovost“ studia, problematičtější. Počet studentů stoupl od roku 1990 třikrát, počet fakult se zvýšil o 71 %, ale počty vysokoškolských pedagogů za tutéž dobu vzrostly o pouhou jednu třetinu. A další problém. Platy vysokoškolských učitelů stouply v období 1992–2002 průměrně o 50 %, celková cenová hladina se ale zvedla na více než dvojnásobek.<sup>7</sup> K tomu dodejme, že tyto platy nejsou vysoké. Oficiální statistiky sice udávají průměrný plat vysokoškolského pedagoga na veřejných vysokých školách asi 32 000 Kč, ale je obecně známo, že na mnohých fakultách, zvláště humanitních, je tento plat spíše snem než realitou. A učitelské platy jsou obecně v České republice nízké; ve srovnání s platy vysokoškolsky vzdělaných lidí u nás se pohybují těsně nad hranicí 50 %. Nechci redukovat skutečné problémy školství na otázku mezd, ale přesto: propouštění učitelů základních a středních škol na dobu hlavních prázdnin, zaměstnávání méně kvalifikovaných a celkově tedy i méně kvalitních učitelů, existence „létajících profesorů“ na vysokých školách – to jsou pouze výsledky trvalého podfinancování školství.

Opusťme už čísla. Jejich vypovídací hodnota je totiž mnohdy jen relativní. Postihují pouze relační vztahy a kvantifikovatelné údaje. Za nimi jsou ale údaje podstatnější; jejich problém je však v tom, že nejsou kvantifikovatelné, jsou dokonce i obtížně měřitelné – proto ale nejsou méně reálné. Jejich „realnost“ se projevuje v dynamických a různě dlouhých časových horizontech. Základním úkolem školství je socializace či enkulturace jedince do společnosti, což je proces v zásadě transgenerační. Stanislav Štech<sup>8</sup> – s odvoláním na Hannah Arendtovou a Konrada Lorenze – upozornil před časem na vnitřní tenzi tohoto procesu. Na jedné straně tu jde o konzervaci stávajících hodnot a na druhé straně o „ochranu“ hodnot nově vznikajících. V obecné rovině jde přes dvě až tři generace, což je časovací údaj sociokulturně proměnlivý. Délka života jedné generace je určena celkovou dyna-

<sup>6</sup> Viz údaje proslulé studie: Radovan RICHTA a kol., *Civilizace na rozcestí*, Praha 1966 (kapitola *Vědeckotechnická revoluce a vzdělání*). Čteme tu kvantifikacemi dokumentované stesky na zůstávání českého školství (zejména středního odborného a vysokého) ve srovnání s vyspělými zeměmi – data ohledně SSSR můžeme brát s jistou rezervou, ale srovnání se zeměmi ostatními neztratila do dnešních dnů nic na své varovnosti: „Na školství šlo ze srovnatelného národního důchodu v roce 1961 v SSSR o 74 %, v Japonsku o 70 %, v Holandsku a ve Švédsku o 40–50 % více než u nás; zvláště nedostatek vybavení uvádí naše vysoké školy do svízelné situace.“ Viz *Bílá kniha českého školství*, Praha 2000, s. 79.

<sup>7</sup> Jiří PEŠEK, *Školství v České republice 1989–2008*, in: Gernot HEISS a kol. (edd.), *Česko a Rakousko na konci studené války. Různými cestami do nové Evropy*, Ústí nad Labem 2008, s. 276.

<sup>8</sup> Stanislav ŠTECH, *Mezigenerační přenos mezi rodinou a školou*, in: Miloš KUČERA (ed.), *Transmise kultury a škola*, Praha 1998, s. 101–114.

mikou sociálního života, tzv. „generačním zážitkem“, stejně jako postupným uplýváním současnosti (generačně spoluprožívaného, retenčního, husserlovsky řečeno „časového dvorce“) do minulosti; generační rytmus současnosti je nesporně nejen rychlejší, než tomu bylo kdykoliv předtím v moderní době, ale je také daleko méně kontinuální.<sup>9</sup>

Druhým rytmem, který je třeba zmínit, je rytmus sociokulturních inovací. *Civilizace na rozcestí* uvádí, že technik ztrácí schopnost plné profesní orientace po deseti letech a po dvaceti pěti letech je polovina poznatků, které vědec získal během svého vysokoškolského studia zastaralá. Dnes je ale tento rytmus – připomeňme si počítačovou techniku, která během několika málo let zcela proměnila podobu mnoha zaměstnání a někdy i jejich strukturu, anebo genetiku, jež zcela zásadním způsobem mění podobu biologie či medicíny – daleko rychlejší. O to víc se ukazuje jako nutné celoživotní učení, na nějž zmíněná studie Richtova týmu upozorňovala.<sup>10</sup>

Odtud je možné odvodit jednu ze specifických funkcí oněch cca 3,4 % pedagogických pracovníků mezi zaměstnanci v České republice. Jejich „výrobkem“ je kulturní kapitál, tedy vytváření předpokladů pro dosažení určitého sociálního statusu, a jehož součástí je sdílení a předávání symbolického kapitálu, jehož významnou součástí je právě charakter získaného a sdíleného vzdělání. Abychom si uvědomili význam tohoto faktu, musíme si znovu připomenout, že toto konstatování v sobě obsahuje časový faktor. Efektivita jejich práce není měřitelná v reálném čase, ale v budoucnostní přítomnosti, která leží v horizontu jedné až dvou, tří generací produktivního života. To proto, že první z nich bezprostředně „vstřebává“ sumu znalostí s dovednostmi i celkové klima vztahu ke vzdělání a jeho podob v dané době, druhá či ještě i třetí je (kriticky, tj. s modifikacemi vlastního přístupu) přijímá a chová se podle nich či v opačném případě proti nim. Řečeno opět čísly – vezmeme-li v potaz počet pedagogických pracovníků a celkový počet žáků a studentů v České republice, zjistíme, že vzdělanostní aktivity se přímo dotýkají asi jedné pětiny všech obyvatel republiky (a to pomíjíme řadu vedlejších vzdělanostních aktivit, jako jsou univerzity třetího věku, různá školení atd.).

O efektivitě této činnosti jistě vypovídají mnohé statistické údaje, ale stejně tak se na ní podílejí faktory zcela neměřitelné. Nad nedávno zveřejněným projektem profesního standardu učitele poznamenala – zcela správně – Radka Kvačková, že vedle v návrhu zmíněných (a předpokládaně v diskusích doplňovaných) kritérií je ještě třeba počítat s takovými faktory, jako jsou učitelovo charisma, způsoby jeho jednání a chování atd. Tedy vesměs s jevy těžko formalizovatelnými a kvantifikovatelnými – a pokud by se někdo o jejich „scientifikaci“ pokoušel, tak neučiní nic jiného, než je „umrtvit“ a v následně vlastně nutné legislativě proměnit v další

---

<sup>9</sup> Cenné statistické údaje pro tento rytmus školství přinesl už v 70. letech 20. století v pečlivé práci Michail N. KUZMIN, *Vývoj školství v Československu*, Praha 1981. Generační diskontinuitu naší současnosti popsal přílehlavě Erich HOBSBAWM, *Věk extrémů*, Praha 1997, s. 335 nn.

<sup>10</sup> R. RICHTA a kol., *Civilizace na rozcestí*, s. 79.

iluzorní položku. Scio- a edumetrům takovéto úvahy však nepochybně naženou hrůzu a naleznou v nich množství chybných předpokladů a úvah.

Avšak moderní evropské vzdělání bylo stavěno na principech právě těch těžko važitelných kulturních a osobnostních principech. Vědění nejsou jenom výrobně, ať už ekonomicky anebo třeba politicky, využitelné vědomosti a dovednosti, ale také kultivace jedince jako morální bytosti a v této souvislosti i jako základnímu prvku society.<sup>11</sup> Uvažovat o financování školství tak znamená uvažovat také (a především) o hodnotách, kulturních kódech a tradicích, o odpovědnosti před budoucností atd. Ve školství a školním vzdělávání se všechny tyto prvky vrství a ukládají se jako kulturní sedimenty.<sup>12</sup> Nestačí proto finance, které stát (společnost) na školství vynakládá kontrolovat pomocí „auditu shody“, tj. správnosti jejich použití vzhledem k předpokládaným účelům, nestačí ani „audit výkonu“, který se dnes měří především sociometricky a soustřeďuje se na kvalitu, vtěsnávanou ovšem do pojmu „excelentnosti“; „centra excellence“ se ale přece nedají založit, ta se mohou pouze vytvořit, sebekonstituovat z institucionálních a kulturních tradic a snažit se svoji excelentnost udržet. Slovy Roberta Reicha tato centra (on jim říká symbolické a analytické zóny) „nelze (...) snadno okopírovat. Zatímco jejich konkrétní vynálezy a poznatky se dostávají do celého světa během pár vteřin, nahromaděné a společné učení, na němž jsou takovéto ideje založeny, je daleko méně přenosné. Jiné země se mohou s různým úspěchem pokusit o vytvoření Hollywoodu, Wall Streetu či Silicon Valley. Avšak k tomu nestačí peníze. Každá z těchto symbolických a analytických zón reprezentuje komplex institucí a schopností, jejichž vývoj si vyžádá čas. Dosažení přesné rovnováhy není nic snadného.“<sup>13</sup>

Budeme-li sledovat jenom ekonomické a technokratické parametry hodnocení školství, budeme mluvit o tom, kolik a jaké peníze se dávají *pro* školství. Chceme-li hovořit o penězích *ve* školství, musíme obrátit pozornost k jiným parametrům – k hodnotám, osobnostním rysům učitelů i žáků, sociálnímu statusu a prestiži pedagogických pracovníků, k využívání pedagogického času, tj. ke skutečnému vzdělávacímu procesu. Ten nelze měřit délkou vyučovací hodiny či souladem tématu s osnovami. Do něj patří výměna názorů, konfrontace stanovisek, sdílení poznatků a zkušeností; to vše uskutečňuje jak institucionalizovanými školskými formami, tak právě také neformalizovanou a různorodou interpersonální komunikací; Robert Reich tu užívá přílehlavého termínu: děje se tak „*klábosením*“. Užití slova vyhrazeného nezávazné komunikaci je tu oprávněné. Tvůrčím způso-

<sup>11</sup> Viz K. P. LIESSMANN, *Teorie nevzdělanosti*, s. 40 nn, 88. Anebo také jinak: „*Intelektuál nutně jedná na třech úrovních: jako analytik v hledání pravdy, jako morální osoba v hledání dobra a krásna a jako politická osoba, když se snaží sjednotit pravdivé s dobrým a krásným.*“ Viz Emmanuel WALLERSTEIN, *Evropský univerzalizmus*, Praha 2006, s. 76.

<sup>12</sup> Zdeněk BENEŠ, *(Ne)svobodné univerzity – vzdělání a svoboda. Historické paralely*, in: Josef STAŠA (ed.), *Historie, současný stav a perspektivy univerzit*. Sborník z konference k 660. výročí založení Univerzity Karlovy v Praze, Praha 2008, s. 65–72.

<sup>13</sup> Robert M. REICH, *Dílo národů. Příprava na kapitalismus 21. století*, Praha 2002, s. 342.

bem uvažující lidé dobře vědí, jak velký význam mají pro myšlení asociativní či metaforické podněty.

Přítom naše budoucnost, o níž ve školství jde, bude nejpravděpodobněji ve znamení nutností tvůrčího, a proto také rizikového myšlení. Znalostní funkční pole, tedy symbolický prostor, který vytváří sociokulturně relevantní celek znalostí a s nimi spojených dovedností, se v dnešním světě evidentně mění. To přináší mnohé problémy, jak konceptuálně teoretické, tak ryze praktické, jakým je například struktura školství a strukturace jeho kurikul (soubor vyučovacích předmětů), což jsou dnes velmi diskutované problémy. Vrchu zřejmě nabudou symbolické analytické služby, což je abstrahující řešení a identifikace problémů a s nimi spojené zprostředkovatelské služby.<sup>14</sup> Bez tvůrčího, tj. neformalizovatelného myšlení, k nim však nelze proniknout. Omezit úvahy na toto téma sociometrickými kritérii neznamena nic jiného, než ztotožnit univerzitu a letiště – v těchto pohledech nejsou totiž obě jinak tak odlišná (doufejme) prostředí ničím jiným než technologickými prostředky manažerské komunikace.<sup>15</sup>

Nikdo dnes není schopen obsáhnout vědění v encyklopedickém slova smyslu, nikdo není ani schopen být „odborníkem“ ve všech oblastech, k nimž je svým sociokulturním postavením nucen. Měl by ale být, podle přílehlavého vyjádření Ladislava Tondla, „kvalifikovaným příjemcem informací“.<sup>16</sup> To je vzdělanec (v nejširším slova smyslu), který umí (protože musí) zohledňovat širší kontext získaného sdělení, musí umět toto sdělení začleňovat do širšího okruhu znalostí a integrovat je do něj a konečně musí být schopen do jinak technokraticky pojatých znalostních dimenzí integrovat dimenze etické, estetické i politické (ve smyslu politiky jako správy věcí veřejných, nikoli partajních ideologií). Vzpomeňme na už citovaná slova Vallernsteinova, vzpomeňme varování Johanna Huizingy či Bohumila Mathesia z doby těsně před druhou světovou válkou.<sup>17</sup> Jejich varování by měla být varováním i pro dnes tak rychle se měnící svět.

---

<sup>14</sup> Tamtéž, s. 258.

<sup>15</sup> „Univerzita světové úrovně a mezinárodní letiště kombinují základní prvky globální symbolické analýzy: mozky a rychlý přístup ke zbytku světa.“ Viz Tamtéž, s. 348. Zdrucující kritiku *new managementu* ve vědě podal K. LIESSMANN, *Teorie nevzdělanosti*.

<sup>16</sup> Ladislav TONDL, *Půlstoletí poté*, Praha 2006, s. 100-103.

<sup>17</sup> Johann HUIZINGA, *Ve stínech zítřka. Diagnosa duševní choroby naší doby*, Praha 1938; „Kultura myšlenková je kultura speciální a znamená tedy z kolektivního zdroje vyvěrající, a proto obecně rozšířenou schopnost správně a jemně mysliti. Po jedné stránce se však kultura myšlenková liší od kultury bytové, technické a od jiných speciálních kultur vůbec. Oblast, v níž se projevuje nebo může projevovali, je totiž mnohem širší. Nejde při tom o speciální odborné myšlení, jakého vyžadují jednotlivé diferencované obory lidského konání, nýbrž o myšlení o věcech, které se objevují nebo mohou objevovat v zájmovém okruhu každého člověka, zejména každého vzdělaného člověka. Nejde vždy a nejde především o věc myšlenkové kultury, vyznali se u nás hodně či málo lidí ve vyšší matematice nebo v základech moderní chemie, ale je jejím citlivým měřítkem procento lidí, kteří dovedou jako laici věcně a logicky usuzovat o otázkách obecného dosahu, na př. o posledních událostech politických, o problémech rodinné výchovy nebo o otázkách veřejného zdravotnictví. V tomto širokém obsahu své oblasti se myšlenková kultura shoduje na př. s kulturou

Ekonomové rádi odkazují na nutnost nezadlužovat budoucnost. Podfinancováním školství ale právě to činíme – a zadlužujeme ji promrháváním kulturního kapitálu, té složky sociálního života, která je jeho nervem. A přitom si jedním dechem stěžujeme na snižující se úroveň obecně kulturních znalostí žáků. Tyto dvě položky jistě nejsou v přímém kauzálním vztahu, ale ve vztahu funkčním nepochybně jsou. A nakonec – za jakýmkoliv číslem je, stručně řečeno, rozhodnutí. Pro příklad – ptal se někdo, zda jsou ve státním rozpočtu České republiky miliardy, které bylo nutné zaplatit v prohraných arbitrážních řízeních, jež byly výsledkem divokých devadesátých let? Neptal. Zaplatit se ale musely. Máme-li tedy peníze na splácení podvodů anebo naivit, proč je nemáme na školství?

**Summary:**

**Why are the numbers always only a derived quantity...**

**Money and educational system**

The author focuses on the criteria that are used for evaluation of educational system and its educational level. He controverts that using only a quantificational view is unmain-tainable. 1) From the economic point of view: It is obvious that behind the numbers there are always decisions concerning their quantum and division. And we obtain the same situation when we count only with the quantification of the incomes of educational process. 2) It is necessary to take into consideration the time factor of this process too which is in the social level – in principle – generational. Efficiency, standards and forms of the education and educational system are basically derived from the time factor. 3) Moreover, the merits play an important, let's say crucial, role in the educational system (institutional or family) and these can not be essentially quantified.

---

*uměleckou a s kulturou mravní.“ Viz Bohumil MATHESIUS, *Myšlenková kultura*, in: Možnosti, které čekají. Epištoly o tvořivém životě, Praha 1944, s. 104–105.*