

Význam teoretických diskusí o lidském kapitálu pro návrhy na změnu systému financování VŠ

Petr Gočev, VŠE

Dnes je pojem lidský kapitál již poměrně dobře etablován. Přesto má ale smysl vrátit se k textům z dob, kdy tomu ještě tak nebylo, a kdy se diskutovalo o tom, zda je tento pojem vůbec smysluplný, jak jej chápat, čím je dán výnos z lidského kapitálu apod. Neboť právě tyto diskuze často upozornily na nějaký ohled či úhel pohledu, který má význam i pro současné úvahy o reformě systému financování vysokého školství.

Výhrady vůči názoru, že vzdělání zvyšuje produktivitu práce

Patrně nejznámější kritikou smysluplnosti koncepce lidského kapitálu získávaného ve vzdělávacím procesu je *signalizační teorie vzdělání*, spočívající v přesvědčení, že „jediným důvodem korelace vzdělání s příjmem je skutečnost, že kombinace schopností, motivace a osobních zvyků, která je zapotřebí k úspěchu ve studiu, je tou samou kombinací, která je zapotřebí k vysoce produktivní práci“¹ a že ochota firem platit absolventům škol od samého počátku jejich zaměstnání vyšší mzdu je dána pouze touto korelací, kterou dosažené vzdělání *signalizuje*.

Signalizační teorie vzdělání byla ve své extrémní formě oprávněně odmítnuta, především na základě konstatování, že firmy mají k dispozici i mnohem levnější metody testování a diferenciací pracovníku *a přesto* přikládají dosaženému vzdělání takovou váhu. Zároveň však platí, že pouze část mzdové difference mezi vzdělanými a nevzdělanými zaměstnanci je dána schopnostmi nabytými ve vzdělávacím procesu. Podle některých průzkumů je odhadováno, že mzdová difference je dána ze dvou třetin osobními vlastnostmi a schopnostmi, které vzdělávacímu procesu předchází nebo jsou na něm nezávislé, a pouze z jedné třetiny schopnostmi, které jsou

¹ Rivlin, A.M.: Income Distribution – Can Economists Help? American Economic Review, May 1975, str. 10

výsledkem vzdělávacího procesu². Při posuzování toho „kolik vzdělání vynese“ tedy nelze započítat celou mzdovou diferenci, ale pouze její část. Praktický význam tohoto zjištění je pak ten, že limit dosažené mzdy, od které mají studenti začít splácet, musí být nastaven výše, než kdyby bylo možné celou mzdovou diferenci připsat na vrub schopnostem nabytým díky dosaženému vzdělání. Navrhované nastavení tohoto limitu na úrovni průměrné mzdy je tedy příliš nízké a vede k tomu, že platit budou muset i studenti, kterým vzdělání zvýšení budoucích příjmů nepřinese.

Trade-off mezi dostupností a výnosností vzdělání

Statisticky bylo přesvědčivě zdokumentováno, že mzdová diference se v průběhu času mění z důvodů, které nijak nesouvisí s tím, jak se mění či nemění kvalita vzdělávání: „V roce 1969 vydělávali absolventi univerzit [v USA] o 53% více než středoškoláci a o 99% více než lidé s pouze základním vzděláním; v roce 1974 prémie tvořila 35% a 74%.“³ Někteří autoři se z toho snaží vyvodit závěr, že dochází k všeobecnému „přeinvestování“ do lidského kapitálu. Tento závěr je ale chybný. Je sice pravda, že hypoteticky může skutečně z hlediska profesních trhů dojít k **všeobecnému** přeinvestování do vzdělání a tento poznatek by nás měl vést k ostražitosti před otrockou závislostí na pobídkách generovaných profesními trhy. Uvedený pokles výnosnosti vzdělání však lze spíše nežli všeobecnému přeinvestování přičíst na vrub rostoucí dostupnosti vzdělání. Mzdová diference je totiž kromě kvality vzdělání dána celou řadou institucionálních faktorů, mezi jinými i dostupností vzdělání. Odbourávání sociálních bariér přístupu ke vzdělávání a zvyšování podílu absolventů VŠ na celkové populaci povede k poklesu mzdové diference a tedy ke snížení výnosnosti vzdělání (tato tendence může ale také nemusí být převážena rostoucí poptávkou po kvalifikované práci). Tento poznatek samozřejmě neimplikuje, že by bylo zvyšování dostupnosti vzdělání nežádoucí, ba právě naopak. Při návrhu reformy financování, která si záslužně klade za cíl zvýšit dostupnost vzdělání, je však třeba tento inverzní vztah mezi dostupností a výnosností vzdělání vzít v úvahu.

² Taubman, P.: Earnings, Education, Genetics and Environment. Journal of Human Resources, Winter 1976, str. 447-461

³ Freeman, R. B.: The Overeducated American. New York: Academic Press, 1976, str. 13

Disciplína spíše nežli vzdělání

Podnětný je též argument, že vzdělanější pracovní síla není vždy také lepší pracovní silou z hlediska zaměstnavatele⁴. V kapitalismu je zapotřebí pracujících, kteří se podřídí hierarchickému systému autority a kontroly a patřičně reagují na platový pobídkový mechanismus. Podstatnou funkcí vzdělávání – a tedy investice do lidského kapitálu – je vštípit studentům postoje a hodnoty, které jsou konzistentní s ochotou podříditi svůj životní styl potřebám firmy a účastnit se „kryších závodů“, které ve firmě probíhají. Kvalitní vzdělání v humanitních oborech však může kolidovat s těmito požadavky na disciplinovanou, loyální a dobře motivovanou pracovní sílu. Humanitní vzdělání přesměrovává spotřebu (včetně okázalé a investiční spotřeby) od produktů náročných na peníze k produktům náročným na čas. Jinak řečeno, humanitní vzdělání posiluje preferenci nefinančních složek příjmu oproti finančním složkám příjmu. Humanitní složka vzdělání tedy zvyšuje pravděpodobnost, že absolvent dá před dobře placeným zaměstnáním přednost zaměstnání, které je sice placené hůře, avšak poskytuje mu větší míru volného času a osobní svobody. Závěr je takový, že existují obory a předměty, jejichž absolvování budoucí příjmy spíše snižuje, než aby je zvyšovalo. Při zainteresování vysokých škol na maximalizaci budoucích příjmů absolventů pak vzniká motivace k likvidaci takových předmětů, neboť vzdělávací systém produkující „jednorozměrné lidi“ může být ziskovější než vzdělávací systém usilující o vyvážený rozvoj lidské osobnosti.

Ďábel je v detailu

Při posouzení konkrétního záměru reformy systému financování vysokého školství je třeba věnovat značnou pozornost detailům. Předchozí odstavce jsou jen namátkovou ukázkou ohledů, které je třeba vzít v úvahu. Nevhodný výběr základního modelu nebo i nevhodné nastavení některého z parametrů navrhovaného systému může mít dalekosáhlé důsledky na jeho fungování a vliv na rozhodování lidí, zda takovou změnu podpoří anebo ne. Ve zbývajících částech svého příspěvku se pokusím předložit argumenty, proč se domnívám, že odklon od systému absolventské daně k systému odloženého úvěru, tak jak byl prezentován na semináři "Jak dál ve financování vysokého školství", je krokem k horšímu.

⁴ Bowles, S.; Gintis, S.: *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books 1976

Vycházím při tom z Valenčíkovy definice tzv. zainteresovaného školství, které charakterizuje těmito vlastnostmi:

1. „Každý platí až z toho, co mu vzdělání vyneslo a podle toho, kolik mu vzdělání vyneslo.“
2. „Každý platí přímo tomu, kdo mu vzdělávací služby poskytl.“

V kontrastu s principy „zainteresovaného školství“ charakterizuje Valenčík současný vzdělávací systém mj. následujícími parametry:

1. „Každý platí (v rámci daňového systému) bez ohledu zda vzdělání dostal či nikoliv a bez ohledu na to, jak kvalitní vzdělávací služby mu byly poskytnuty.“
2. „Poskytovatel vzdělávacích služeb dostává prostředky od těch, co platí prostřednictvím daňového systému, bez ohledu na to, jak kvalitní služby poskytl.“

Tato charakteristika stávajícího systému je ale poněkud zavádějící. V systému progresivního zdanění totiž existuje silná korelace mezi tím, „zda a jak kvalitní vzdělání“ zaměstnanec absolvoval, a tím, kolik odvede na daních. Například existenci čtvrtého daňového pásma u daně z příjmů fyzických osob lze chápat jako zhruba ekvivalentní zavedení speciální 7%-ní daně z příjmů přesahujících 30 tis. Kč měsíčně. Přitom platí, že příjmu nad 30tis. Kč dosahuje 40% zaměstnanců s VŠ vzděláním, 17% s vyšším vzděláním, 10% s maturitou a jen zanedbatelné procento zaměstnanců bez maturity. Existenci čtvrtého daňového pásma lze tedy chápat jako implicitní 7%-ní „absolventskou daň“, kterou zaměstnanci platí ve výši úměrné tomu, jak kvalitního vzdělání dosáhli, anebo ji vůbec neplatí, v případě, že nemají alespoň maturitu.

Jistě, je možné namítnout, že stávající systém financování vysokého školství je nevyhovující proto, že nenaplnuje druhou z uvedených zásad zainteresovaného školství, „každý platí přímo tomu, kdo mu vzdělávací služby poskytl“, a že zásady zainteresovaného školství je třeba vnímat v nerozlučné jednotě, neboť pouze pokud jsou naplněny obě zároveň, budou školy skutečně zainteresovány na poskytování kvalitního vzdělání.

Já ale myšlenkový experiment s implicitní absolventskou daní neuvádím proto, abych hájil stávající systém financování, ale proto, abych demonstroval, že s tím naplňováním či nenaplňováním kritérií zainteresovaného školství je to složitější a ošemetnější, než jak se může

zdat. Pokusím se totiž ukázat, že systém „odloženého školného“, spočívající „v odvodu procentuálně stanovené částky z příjmu do doby splacení neúročeného závazku“, je nevhodný právě proto, že selhává v naplnění prvního z principů zainteresovaného školství.

Králíkárnizace školství

Představme si, že škola uvažuje zda má výuku nějakého oboru realizovat méně nákladnou vzdělávací technologií A, spočívající ve výuce studentů ve velkých halách a počítačovém testování jejich znalostí, nebo nákladnější vzdělávací technologií B, spočívající v individualizovanějším systému výuky, kdy studenti jsou hodnoceni na základě esejů vypracovaných na seminářích. Dále předpokládejme, že vzdělání technologií B je kvalitnější a vede k vyšším příjmům absolventa, než vzdělání realizované technologií A.

Z hlediska maximalizace přebytku výnosů ze vzdělání nad jeho náklady může být žádoucí, aby výuka probíhala technologií B. Z hlediska školy však může být výhodnější zajistit výuku technologií A. Pokud totiž student splácí pouze fixní neúročenou dlužnou částku, tak je škola zainteresována pouze na tom, aby ji splatil co nejrychleji. Výhoda pro školu spočívající v rychlejším splacení dlužné částky u více vydělávajícího studenta není dostatečná, aby kompenzovala vyšší náklady spojené s používáním výukové technologie B. Vyšší míru zainteresování na vysokém výdělků studenta a tedy i vyšší motivaci k využití technologie B by škola měla tehdy, pokud by získala časově neomezený nárok na určité procento z příjmů převyšujícího stanovenou hranici po celou dobu absolventova zaměstnání.

Nuže, pokud Petr Matějů uvádí ve své prezentaci názor studentů, že absolventská daň vytváří menší tlak na zkvalitnění výuky než odložené školné, tak pro takový názor nenacházím opodstatnění. Absolventská daň má oproti odloženému školnému také tu výhodu, že zajišťuje vyšší míru přerozdělování mezi absolventy s vyšším příjmem a absolventy s příjmem nižším, a tedy umožňuje snížit či eliminovat finanční zátěž absolventů, kteří nebudou patřit k těm dobře placeným, třeba proto, že se rozhodli působit v neziskovém sektoru, a jimž tedy vzdělání „nic nevyneslo“.

Problém s tendencí ke králíkárnizaci školství spočívá také v tom, že zatímco u některých oborů nebo předmětů je rozdíl mezi schopnostmi absolventa vyškoleného pomocí vzdělávací technologie A a technologie B malý, u jiných oborů je takový rozdíl již významný a u dalších

oborů je technologie A již prakticky nepoužitelná. Je tedy třeba řešit otázku, jak v tzv. zainteresovaném školství předejít tomu, aby se školy zainteresovaly především na snižování kvality výuky a na likvidaci nákladných či obtížně králikárnizovatelných oborů a předmětů. Tento problém si co do významu nijak nezadá s problémem, jak do systému integrovat podporu oborů s nízkou „tržní hodnotou“ absolventů, avšak s významnými pozitivními externalitami.

Ukazuje se tedy, že zainteresovat školy na zvyšování kvality výuky není tak jednoduché, a to ani když přijmeme předpoklad, že vyšší kvalita vzdělání vždy implikuje vyšší celoživotní příjmy absolventa. Systém časově neomezené absolventské daně má však mnohem lepší předpoklady naplnit cíle zainteresovaného školství, než systém odloženého školného. Ani zavedení absolventské daně však nemůže přinést nic pozitivního, pokud se tržně konformní ziskové stimuly nepodaří náležitě vyvážit a skloubit s prvky „osvícenského absolutizmu“.