Obsah

STUDIE

Kateřina Cidlinská, Marta Vohlídalová
Zůstat, nebo odejít? O deziluzi (začínajících)
akademických a vědeckých pracovníků a pracovnic 3

Hana Kasíková
Didaktika vysoké školy a teorie učitelského vzdělávání
jako zdroj jejího rozvoje 36

ZPRÁVY Z VÝZKUMU

Jan Sedláček, Martina Vichrová, František Ježek
Podpora postdoktorandů ze strukturálních fondů Evropské unie 57

DISKUSE

Petr Kolman
Veřejné vysoké školy – ke kvalitě výuky (nejen) na právnických fakultách 72

RECENZE

Marcela Linková, Kateřina Cidlinská, Hana Tenglerová,
Marta Vohlídalová, Alice Červinková:
Nejisté vyhlídky: Proměny vědecké profese z genderové perspektivy
Praha: SLON, 2013.
Karel Müller 74

Jana Dvořáčková, Petr Pabian, Simon Smith, Tereza Stöckelová,
Karel Šima, Tereza Virtová:
Politika a každodennost na českých vysokých školách:
Etnografické pohledyna vzdělávání a výzkum
Praha: SLON, 2014.
Kateřina Zábrodská 79

Aula 01-2015 A5.indd 1 29.09.15 21:03

Obsah

RECENZE

Emil Višňovský (ed.):
Univerzita, spoločnosť, filozofia: realita versus hodnoty
Bratislava: IRIS, 2014.
Vladimír Roskovec 83

Jana Matošková a kol.:
Úspěšný student vysoké školy a jeho tacitní znalosti
Žilina: GEORG, 2014.
Eliška Walterová 86

ZPRÁVY

Zdenka Sokolíčková 89
Transkulturní komunikace: Pokus o uchopení nového oboru

Dana Hanesová, Seppo Saari 100
Hodnotenie univerzít vo Fínsku prostredníctvom Publikačného fóra

Karel Šima 107
Mezinárodní konference o ekonomických výzvách
současného vysokého školství ve střední a východní Evropě
na krakovské Ekonomické univerzitě

Soňa Nantlová 109
16. seminář Hodnocení kvality vysokých škol, Telč 21. – 22. 5. 2015

Jan Beseda 111
Konference EPALE na téma IT ve vzdělávání

Jan Beseda 112
10. mezinárodní konference DisCo

Aula 01-2015 A5.indd 2 29.09.15 21:03

Zůstat, nebo odejít? O deziluzi (začínajících) akademických a vědeckých pracovníků a pracovnic

Kateřina Cidlinská, Marta Vohlídalová [1]

AULA, 2015, Vol.23, No. 1: 3-36

To stay or to leave? On a disillusionment of (young) academics and researchers
Abstract: In the Czech Republic the number of PhD students increases annually. However, this growth in numbers of students is not followed by a deeper discussion about career paths of PhD holders and professional development of early career researchers. There are no data and research mapping professional paths of PhD students and holders in and outside academic science. This paper responds to this situation and focuses on those who have left academia and on three main questions: 1) who are those people who have left pedagogical and/or research position in academic science?; 2) what are their reasons for leaving; 3) what are the current working positions of people who left academic science and do they use the knowledge and skills they acquired in science? Special attention is paid to the gender dimension of these questions. The paper is based on quantitative survey including persons who have left the Czech academic science in last ten years and discusses the return of investments made by individuals and academic science.

Úvod

Zatímco neustále narůstá počet doktorandů a doktorandek a absolventů a absolventek doktorského studia, pracovní podmínky ve veřejných výzkumných institucích a na proměňujících se vysokých školách představují (nejen) pro mladé vědce, vědkyně a vysokoškolské pedagogy a pedagožky stále větší výzvu. Mezi lety 1998 a 2006 došlo k nárůstu počtu absolventů doktorského studia o 13 % (OECD 2010: 6) a mezi lety 2004 a 2013 o 36 % (MŠMT 2014). Vzhledem k akademickému zacílení doktorských programů, které ve většině případů nejsou připraveny s ohledem na uplatnění absolventů mimo akademickou

[1] Práce na článku byla podpořena Grantovou agenturou Univerzity Karlovy z projektu 694512 a MŠMT ČR z programu EUPRO II, projektem LE12003.

Aula 01-2015 A5.indd 3 29.09.15 21:03

oblast (Technopolis Group 2011b), lze právem očekávat, že významná část absolventů doktorských programů má ambici najít uplatnění právě ve vědě, výzkumu či terciárním vzdělání. Podle výsledků mezinárodního auditu české vědy (Technopolis Group 2011b: 61) patřila výzkumná a/nebo pedagogická pozice mezi nejpreferovanější budoucí uplatnění doktorandů. Počet takových pracovních míst je však velice omezený a zejména v případě stabilních pracovních pozic se jejich podíl neustále snižuje (OECD 2010: 16). Autorský tým konsorcia Technopolis konstatoval, že jsme svědky nadprodukce držitelů titulu Ph.D. zejména vzhledem k jejich zaměstnatelnosti v akademické sféře (Technopolis Group 2011b: 62). Vzhledem k těmto skutečnostem lze tedy předpokládat, že řada absolventů doktorských programů z vědy po určité době odchází. V ČR pak dochází často také k odchodu mladých lidí již během doktorského studia. Podle výše citované zprávy se „úmrtnost" studujících doktorských programů v ČR pohybuje v rozmezí 25-45 % (Technopolis Group 2011b: 56).

Do terciárního vzdělání, včetně postgraduálního vzdělávání, se přitom investuje nemalá částka veřejných prostředků, která stále roste. Odborná příprava a vysoká specializace pro práci ve vědecké nebo akademické oblasti přitom stojí vzdělávací instituce i samotné adepty na vědeckou a akademickou práci nemálo času, peněz a v neposlední řadě i úsilí – tedy velké množství velmi vzácných zdrojů. Vzhledem k současným proměnám vědy a stále se zvyšující pracovní nejistotě je však otázka zúročení a uplatnění těchto nákladů stále problematičtější. Kromě toho se zhoršují i výhledy na výzkumnou kariéru mimo akademickou sféru, neboť nadnárodní společnosti, které se stále častěji stávají majiteli českých firem, často přesouvají oddělení výzkumu a vývoje do svých domovských zemí, což snižuje poptávku po výzkumnících v ČR. Spolupráce mezi akademickými institucemi a dalšími sektory, zejména soukromým, přitom není doposud příliš rozvinutá, což ztěžuje mobilitu absolventů a pracovníků mezi sektory (Technopolis Group 2011b: 64).

O výzkumných a pedagogických pracovnicích a pracovnících, kteří na vědeckou nebo akademickou kariéru nakonec rezignují a z akademické vědy odejdou, toho přitom v českém kontextu příliš nevíme. Zabývat se otázkou kam, respektive do jakého sektoru a na jaké pozice lidé z akademických pozic odcházejí, a zda a do jaké míry jsou dlouhá léta strávená přípravou na výkon vědecké profese zúročitelná mimo akademický trh práce, je přitom důležité hned z několika důvodů. Jednak to vypovídá o návratnosti investic jednotlivců i institucí do vzdělávání doktorandů a postdoktorandů, dále to poukazuje na efektivitu nastavení a kurikul doktorského studia, a v neposlední řadě (a tuto dimenzi bychom chtěly v našem textu zvláště vyzdvihnout) vede

Aula 01-2015 A5.indd 4 29.09.15 21:03

k zamyšlení nad tím, koho veřejná věda a vysoké školy ztrácí a co to může znamenat pro jejich budoucnost.

Zatímco v zahraničí, zejména v anglosaském světě, je odchodům z akademického prostředí a souvisejícím tématům věnována velká pozornost (např. RSC 2002, 2008, Preston 2004), v českém prostředí toto téma dosud nebylo dostatečně zmapováno a s výjimkou šetření ČSÚ pro OECD z roku 2006 zaměřené na kariérní dráhy lidí s doktorským titulem[2], chybí k tomuto tématu za ČR jakákoliv data.[3] Cílem našeho článku je tuto mezeru alespoň částečně zaplnit, byť si jsme plně vědomy toho, že naše studie je pouze dílčím příspěvkem do této diskuse. Vycházíme z analýzy kvantitativního dotazníkového šetření z roku 2014, které zahrnovalo lidi, kteří během posledních 10 let odešli z akademické pozice (ve výzkumu a/nebo ve výuce). Klademe si otázky: **kdo jsou lidé, kteří opustili akademickou pozici v posledních deseti letech, proč ji opustili a jaká je jejich současná pracovní pozice?** Zvláštní pozornost přitom věnujeme genderové dimenzi sledovaných fenoménů.

Předtím, než se budeme věnovat našim zjištěním, se nejprve zastavíme u problematiky pracovních podmínek v měnícím se akademickém prostředí, které představují důležitý kontext pro uvažování o tématu odchodů z vědy. Potom blíže představíme metodiku dotazníkového šetření, které proběhlo formou on-line dotazování. Následují vlastní analýzy, závěr a diskuse.

Pracovní podmínky ve vědě, na vysokých školách a akademické kariéry v ČR

V posledních několika desetiletích prochází (nejen) česká veřejná věda a vysoké školství zásadními proměnami. Pokud se zaměříme na výzkumný sektor, až do nedávna se akademická věda v ČR vyznačovala absencí metodiky hodnocení, nízkou mírou kompetitivnosti a nízkou mírou účelového financování (Linková a Červinková 2013; Linková a Stöckelová 2012). Jako důležitý milník ve vývoji české vědy je přitom označováno zavedení Metodiky hodnocení v roce 2004, které se o několik let později stalo podkladem pro rozdělování institucionální dotace na výzkum a vývoj (Linková a Červinková 2013; Linková a Stöckelová 2012). V návaznosti na to postupně došlo k výrazné proměně systému financování, v němž se stále výrazněji uplatňuje prvek soutěže. Pro současnou vědu obecně je typická mj. posedlost měřením výkonu

[2] Viz: https://www.czso.cz/csu/czso/vyzkum_profesniho_rustu_drzitelu_doktorskych_titulu

[3] Na absenci informací o kariérních drahách českých absolventů doktorských programů upozorňuje i mezinárodní audit (Technopolis Group 2011b: 29, 61).

Aula 01-2015 A5.indd 5 29.09.15 21:03

a vykazatelností, nárůst soutěživosti a vzrůst nejistoty vědecké profese spojený s radikálním poklesem pracovních standardů (viz např. Ziman 1996: 74-75, Linková a Červinková 2013 aj.).

Dochází také ke snižování institucionální dotace a zvyšování závislosti vědeckých institucí na účelovém financování. Například Akademii věd ČR pokleslo mezi lety 2007 a 2013 institucionální financování z 62 % na 35 % jejích nákladů (AV ČR 2014). Na některých pracovištích vysokých škol dosahuje institucionální financování dokonce pouhých 20 % celkových finančních zdrojů (Dvořáčková et al. 2014: 139). Podle autorů mezinárodního auditu výzkumu, vývoje a inovací v ČR uskutečněného pro MŠMT ČR (Technopolis Group 2011a: 56), je přitom za nejnižší únosnou hranici institucionálního financování považováno 50 %. Pod touto hranicí začíná mít nedostatek relativně stabilních prostředků negativní dopady na vědeckou instituci a její možnosti smysluplně rozvíjet výzkumný obor.

Pokles institucionálního financování vytváří vysoký tlak na soutěž o účelové (a tedy krátkodobé) zdroje financování. Dochází k enormnímu nárůstu konkurence v grantových soutěžích, což má za následek snižující se úspěšnost žadatelů, která se v případě GA ČR (tedy de facto jediné instituce rozdělující v ČR finance na základní výzkum) stala terčem kritiky odborné veřejnosti.[4] Zahraniční výzkumy ukazují, že snižování výdajů na veřejnou vědu ohrožuje především začínající výzkumníky a výzkumnice (Vastag 2006). Exemplární ukázkou toho jsou např. kroky Grantové agentury ČR. Ta zrušila program individuálních postdoktorských grantů, tedy jediné schéma, v němž mohli čerství absolventi doktorských programů žádat o peníze na vlastní základní výzkum, jehož cílem bylo „vytvořit pro absolventy doktorského studia takové podmínky, aby z vědy neodcházeli" (ČSÚ 2007: 7). Nahradila jej schématem tzv. juniorských grantů, které však tuto roli neplní, neboť jsou určeny spíše pro osoby s několikaletou postdoktorskou zkušeností, které aspirují na založení vlastní výzkumné skupiny. Toto nové schéma zavádí mnohem náročnější kritéria, která mohou čerství držitelé titulu Ph.D. jen těžko splnit (zejména jde o počty a typy publikací a zkušenosti se zahraniční mobilitou), a obtížněji se jim proto konkuruje zkušenějším kolegům či kolegyním. Na základě těchto kritérií, která však nutně nemusejí souviset s kvalitou podávaných výzkumných projektů, tak může být ze soutěže o „juniorské granty" a priori vyřazena velká řada talentovaných badatelů.

V důsledku proměn vědy a jejího financování dochází k dynamizaci uspořádání vědeckého života a k celkovému poklesu pracovních standardů

[4] Podle údajů GA ČR se mezi roky 2007 a 2013 snížila úspěšnost žadatelů GA ČR z 35,7 % na 16,5 % (www.gacr.cz).

Aula 01-2015 A5.indd 6 29.09.15 21:03

ve vědecké profesi (Bauder 2006). Ubývá pracovních smluv na dobu neurčitou a pozic pro kmenové pracovníky s relativně stabilními pracovními smlouvami, které jsou nahrazovány krátkodobými smlouvami na dobu trvání grantového projektu, a dochází ke strukturní proměně vědeckých pracovišť. Jak podotýká Bauder (2006), vzrůst nejistoty akademického pracovního trhu se netýká všech zaměstnanců a zaměstnankyň ve stejné míře. Na příkladu kanadského akademického prostředí ukazuje, že dochází k segmentaci akademického pracovního trhu na stabilní pracovní místa s dlouhodobou pracovní perspektivou (tj. kmenové pracovníky), jejichž podíl neustále klesá, a „flexibilní" zaměstnance najímané podle aktuální potřeby (ve výzkumném prostředí např. tzv. „contract research staff" najímané na jednotlivé výzkumné projekty; v prostředí vysokých škol pak vyučující najímané na výuku na semestr), jejichž podíl naopak roste. Tento jev se týká veřejných výzkumných institucí i vysokého školství, v obou oblastech má však do určité míry specifickou podobu.

M. Linková a A. Červinková (2013) provedly výzkum na veřejné výzkumné biomedicínské instituci a jejich studie ukázala, že situace může vyústit až do stavu, kdy „jádrovým", tedy stabilním pracovníkem, zůstává pouze vedoucí laboratoře, zatímco dříve stabilní pozice samostatných vědeckých pracovníků jsou nahrazeny „flexibilními" postdoky a doktorandy cirkulujícími mezi laboratořemi v různých zemích na bázi dočasných kontraktů bez perspektivy dlouhodobějšího zaměstnání. Zatímco pozice samostatného vědeckého pracovníka je seniorní, s vlastním výzkumným programem a studenty, postdoktorská či doktorandská pozice je juniorní a závislá. V některých, zvláště pak biomedicínských oborech, dochází také k transformaci ideálního modelu akademické dráhy postupujícího od doktorandské přes postdoktorandskou pozici až k pozici vedoucího pracovníka. Vedoucích pozic je však ze své podstaty málo a ne všichni výzkumníci o ni stojí (Cidlinská, Linková, 2013). Systém však alternativní kariérní dráhu ve vědě, zvláště pak v některých oborech, mnohdy neumožňuje. Existují samozřejmě rozdíly v různých vědních oborech, nicméně právě přírodní vědy a specificky pak biovědy bývají často těmi, které určují směr i pravidla, kterým se musí přizpůsobit i další vědní oblasti.

Na vysokých školách bychom mohli považovat za ekvivalent samostatného vědeckého pracovníka pozici odborného asistenta, tedy nehabilitovaného zkušenějšího pedagoga s titulem Ph.D. Podíl vyučujících na této pozici klesá, zatímco naopak roste podíl všech ostatních nižších pozic, zejména tedy asistentů a lektorů (Technopolis Group 2011b: 74). Tito vyučující na nejnižších pozicích nesou největší výukovou a administrativní zátěž a zároveň pracují na nejméně výhodné smlouvy, termínované s nejkratší dobou

Aula 01-2015 A5.indd 7 29.09.15 21:03

trvání. Milníkem pro získání stabilní pozice na vysoké škole je až habilitace (Prudký a kol. 2010: 73). Proces získání habilitace je však v ČR velice obtížný a zdlouhavý. V mezinárodním srovnání je struktura kariérního postupu na vysokých školách v ČR hodnocena jako strnulá a náročná a kvalifikační systém je nahlížen jako spíše těžkopádný, což brání generační obměně a kariérnímu postupu mladých akademiků a může být jedním z hlavních důvodů jejich odchodů mimo akademickou sféru (např. podle Tollingerová cit. in Technopolis Group 2011b: 22). Do terciárního vzdělávání proudí jen málo absolventů doktorského studia. Průměrný věk profesorů a docentů je 63 a 57 let a průměrný věk při jmenování je 53 a 48 let. Věková struktura české akademické a vědecké populace patří k jedněm z nejkritizovanějších aspektů v mezinárodním auditu (Technopolis Group 2011b: 21). Také dokument Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost (cit. in Technopolis Group 2011b: 115) uvádí, že věkový průměr výzkumných pracovníků je vyšší než celkový průměr pracovní síly v zemi s výrazným zastoupením ve věkové kategorii 50-60 let, což hodnotí jako závažný problém.

Obecně však mají začínající akademici lepší výhled na získání pracovní pozice na vysoké škole než v AV ČR. Jednak rozpočet AV ČR zůstává spíše konstantní a kromě nahrazení odcházejících zaměstnanců existuje jen málo možností pro zaměstnání absolventů doktorských programů (Technopolis Group 2011b: 61), ale zejména na vysokých školách bývají pozice navázány především na výuku (výuka představuje přibližně 60 % mzdy akademických pracovníků na vysokých školách, zatímco výzkumné aktivity jen 25 %, viz Technopolis Group 2011b: 12), tedy na aktivitu, která je pokrývána z peněz rozdělovaných podle počtu studujících. V tomto směru donedávna zvyšovala jistotu pracovních míst na vysokých školách také masifikace terciárního (zejména bakalářského) vzdělávání. Vlivem změn financování vysokých škol a akreditačních kritérií studijních programů je však na vysoké školy vyvíjen stále větší tlak, aby vykazovaly také výzkumnou činnost, což zvyšuje nároky na akademické pracovníky. Výstupy výzkumu, zejména tedy publikace, představují zásadní kritérium pro přidělování peněz v systému financování navázaného na systém hodnocení vědecké práce. Akreditační komise pak vyžaduje, aby většina výuky na bakalářském stupni byla zajišťována vyučujícími s akademickými tituly a 40 % z nich mělo tituly nejvyšší, tedy docentské a profesorské, které jsou však udělovány na základě vlastní výzkumné práce (Akreditační komise 2010 cit. in Šima a Pabian 2013: 107). Vlastní výzkumná činnost je přitom očekávána i od osob na nejnižších pozicích.

Výuková zátěž se přitom za posledních 10 let významně zvýšila. Počty studujících narostly od roku 2001 o 140 %, zatímco počet zaměstnanců veřejných vysokých škol narostl jen o 25 %. Na jednoho pedagoga či pedagožku

Aula 01-2015 A5.indd 8 29.09.15 21:03

tedy připadá třikrát více studujících než na začátku století (Technopolis Group 2011b: 13). Vysoké školy tedy stojí před úkolem pokrýt takto velkou poptávku po výuce a zároveň vykazovat i výzkumnou činnost. Vzhledem k nedostatku peněz na platy habilitovaných akademických pracovníků se řešením stávají doktorandi, kteří představují levnou pracovní sílu, „zásobárnu výzkumníků a pedagogů" (Červinková 2010b: odst. 31). Respondenti mezinárodního auditu se vyjádřili, že bez doktorandů by byl chod institucí prakticky nemožný (Technopolis Group 2011b: 58). To však neznamená posilování pozice doktorandů a zlepšování jejich postavení v akademické komunitě a lepší výhled na rozvoj akademické kariéry. Jsou stále nahlíženi primárně jako studující. Vytíženost zaměstnaneckými aktivitami se nepromítá do proměny (snížení) studijních nároků, což vede často k prodlužování studia[5].Navíc k povinnostem, které se netýkají přímo studia, se neváží jasná pravidla, což umožňuje neustálé zvyšování požadavků a instituce tak mohou doktorandy účelově využívat dle aktuální potřeby výukové, organizační, administrativní a výzkumné (Šima 2010: odst. 6). Na některých školách se např. očekává, že doktorandi budou pracovat 40 hodin týdně jen za stipendium, tedy bez pracovní smlouvy, za 6000 Kč měsíčně v prvním roce studia. Instituce tedy doktorandy spíše potřebují, než že by jejich začleňování do výuky a výzkumu bylo součástí politik profesního rozvoje. Tyto politiky totiž na českých akademických institucích téměř neexistují (Technopolis Group 2011b). Studující jsou tedy zaměstnanci, ale bez zaměstnaneckých výhod.

Nutno však poznamenat, že studijní a pracovní podmínky se prozatím velice liší jak mezi jednotlivými institucemi, tak v rámci jedné instituce vzhledem k tomu, že personální politiky jsou v gesci jednotlivých fakult či dokonce kateder.[6] Spolu s tím se značně liší i platové podmínky, avšak celkově jsou platy českých pedagogických a výzkumných pracovníků pod evropským průměrem. Velkou platovou variabilitu zapříčiňuje především možnost jednotlivých institucí libovolně nakládat s tarifní a flexibilní složkou platu (zahrnující různé zásluhové složky, zejména za publikační činnost). Některé instituce používají velice nízkou úroveň tarifní složky, takže platy se mohou výrazně lišit i na stejné pozici (Technopolis group 2011b: 19-20). Tento systém skládání platů spolu s krátkodobými smlouvami představuje velkou ekonomickou nejistotu. Někteří zaměstnanci se domnívají, že nízká tarifní složka odrazuje zejména nejmladší akademiky, jejichž plat je silně závislý na vůli přímého nadřízeného. Zároveň zejména mladí akademici dosahují

[5] ČR patří k zemím s nejvyšším průměrným věkem čerstvých absolventů doktorského studia (OECD 2006).

[6] Tato rozmanitost je výsledkem porevolučních snah o co největší omezení státního centralismu. Vysoké školy v ČR se těší autonomii, která je v mezinárodním srovnání bezprecedentní (Prudký a kol. 2010: 77-8).

Aula 01-2015 A5.indd 9 29.09.15 21:03

pouhé poloviční výše příjmu oproti průměrným příjmům vysokoškolsky vzdělaných osob v ČR (Melichar a Pabian 2007).

Ruku v ruce s tlakem na účelové financování a rozšiřování dočasných pracovních smluv na konkrétní výzkumné projekty jde také zvyšující se tlak na mezinárodní akademickou mobilitu. Od pracovníků se očekává, že budou zcela flexibilní nejen časově, ale i prostorově. Zároveň se zahraniční mobilita stává v některých oborech a na některých institucích podmínkou získání pracovních míst. Například na některých (zejména pak výzkumných) institucích musí absolvent doktorského programu instituci opustit a může se vrátit až po absolvování nejméně jednoleté stáže v zahraničí (Červinková 2010a). Toto je vedle ubývání stabilních pozic dalším faktorem, který činí plánování vědecké dráhy v dlouhodobějším horizontu velice problematickým, protože instituce nejsou povinny pracovníky zase přijmout zpět.

Takto nastavené pracovní prostředí plné nejistoty pak předpokládá již zmíněného dokonale mobilního a flexibilního pracovníka, který je ochoten práci věnovat veškerý čas, nemá žádné závazky v soukromé sféře. Ideálem vědecké pracovní dráhy je lineární kariéra nepřerušovaná delšími pauzami (Bagilhole 2002; Mason a Goulden 2002; Acker 1990), jakkoli je v současných podmínkách stále obtížněji realizovatelná. Pracovní výpadek může způsobit nejen péče o děti, ale i stále častěji ukončení pracovní smlouvy, např. související s ukončením grantového projektu. Tento stav navozuje schizofrenní situaci, kdy je linearita pracovní dráhy tím hůře dosažitelná, čím větší důraz se na ni klade. Systém krátkodobých smluv vede spíše k diverzifikaci a přerušování profesních drah než k jejich kontinuitě a progresivnímu růstu.

Jak se přitom ukazuje, začínající akademici, socializovaní v tomto rozporuplném systému, si silně internalizují zejména hodnoty týkající se potřeby maximálního pracovního nasazení, potřeby věnovat se vědě více než na plný úvazek a eliminovat případné kariérní přestávky spojené s péčí o děti na nejnutnější krátkou dobu. Tyto požadavky tvoří určitý nepsaný étos výkonu vědecké a akademické profese (viz Cidlinská a Linková 2013; Linková a Červinková 2013; Vohlídalová 2013). Taková představa pracovní dráhy je však silně genderovaná (Acker 1990). Je šita na míru určitému typu maskulinity (extrémně soutěživému a zaměřenému na pracovní postup, (Cidlinská a Linková 2013)) a znevýhodňuje ženy, které mají obvykle odlišné životní biografie než muži. Současné proměny podmínek vědecké práce proto mají horší dopady na začínající vědecké kariéry žen než mužů. To vede také k tomu, že ženy z vědy odcházejí ve větší míře než muži (OECD 2010). V české vědě je přitom pouhých 27,4 % žen mezi výzkumníky (Tenglerová 2014: 11), což je pod evropským průměrem, který činí 33 % (EK 2012: 26). Genderově nevyvážená struktura české akademické populace přitom vedle věkové nevyváženosti patřila

Aula 01-2015 A5.indd 10 29.09.15 21:03

k hlavním kritizovaným aspektům českého akademického prostředí zmíněným mezinárodním auditem zpracovaným pro MŠMT.

Metodika

Analýza vychází z on-line kvantitativního dotazníkového šetření provedeného mezi roky 2013 až 2014 na vzorku 737 respondentů a respondentek z řad vědců a akademiků, kteří opustili akademickou či vědeckou pozici na veřejné instituci v ČR v uplynulých 10 letech. Toto období bylo zvoleno částečně pragmaticky a částečně také s ohledem na to, aby vzorek zachytil motivace k odchodu od doby, kdy Česká republika přistoupila k výše zmíněným reformám, které zásadním způsobem proměnily vědecké pracovní prostředí.[7] Jak se přitom ukázalo, drtivá většina našich respondentů (93,2 %) odcházela z vědy až po roce 2008 a přes 80 % dokonce až po roce 2011 – tedy v době, kdy už se dopady reforem zavedených v roce 2004 plně projevily."Odchod z vědy" jsme pro účely našeho výzkumu definovaly jako ukončení pracovního poměru[8] na pedagogické nebo výzkumné pozici ve veřejné výzkumné instituci nebo na vysoké škole. Do cílové skupiny tedy patří i lidé, kteří opustili akademickou pozici, ale zůstali v akademické sféře, tzn. přesunuli se z výuky a výzkumu na infrastrukturní a administrativní pozice (např. projektových manažerů nebo na administrativní pozice na rektorátech, zejména v odděleních pro vědu a výzkum). Do vzorku nebyly zahrnuty odchody na mateřskou a rodičovskou dovolenou (zejména proto, že v jejich průběhu pracovněprávní vztah a priori nezaniká) a odchody do důchodu. Podmínkou zahrnutí do výzkumného vzorku bylo, aby dotyční měli ukončené vysokoškolské vzdělání magisterského typu a působili na výzkumné nebo akademické pozici alespoň 6 měsíců. Pokud někdo opustil akademickou sféru před ukončením doktorského studia, byl do vzorku zahrnut jen v případě, že během studia pracoval na jakýkoli úvazek na výzkumné či akademické pozici a nebyl tedy jen studentem, nýbrž i pracovníkem. Důvodem byla zkušenost respondentů s vědeckým prostředím v roli zaměstnance.

Oslovení cílové skupiny odchozích vědců a vědkyň se přitom ukázalo jako poměrně složité, neboť nebylo možné oslovit tuto skupinu přímo. Neexistuje totiž žádná opora výběru, ze které bychom v tomto případě mohli vycházet.

[7] Původně jsme stanovily období posledních 5 let, neboť dopady reforem se neprojevily ihned po jejich zavedení. Ale vzhledem k množícím se reakcím oslovených prostředníků, kteří si nebyli jisti, zda jejich kolegové odešli před 5 nebo o něco více lety, a vzhledem k naší snaze rekrutovat co nejvíce respondentů, jsme nakonec rozšířily tento interval na 10 let.

[8] Jako „pracovní poměr" jsme pro účely našeho projektu definovaly všechny typy pracovních smluv – tj. DPP, DPČ, stejně jako pracovní smlouvy na dobu určitou nebo neurčitou.

Aula 01-2015 A5.indd 11 29.09.15 21:03

Lidé, kteří z vědy odešli, mohli odejít kamkoli a jejich seznamy neexistují. Byly jsme proto nuceny oslovit tuto skupinu přes prostředníky. Byly sebrány kontakty na všechny vědecké a akademické pracovníky a pracovnice působící na českých veřejných výzkumných institucích a vysokých školách, o nichž je možné získat informace z webových stránek institucí (celkem šlo o více než 32 000 kontaktů). Tuto skupinu jsme pak oslovily s dotazem a prosbou o přeposlání odkazu na on-line dotazník nebo poskytnutí kontaktu, pokud mají ve svém okolí někoho, kdo odpovídá parametrům cílové skupiny. Na naše e-maily zareagovalo přes 2000 osob, z toho 297 přeposlalo email s odkazem na dotazník svým bývalým kolegům a kolegyním a 215 osob poslalo tipy na potenciální respondenty. 325 osob odpovědělo, že z jejich instituce v posledních 10 letech nikdo jinam než do důchodu nebo na mateřskou/rodičovskou dovolenou neodešel. Zbytek reakcí měl spíše povahu dotazů na výzkum apod. Sběr dat pro dotazníkové šetření byl proto velmi časově i administrativně náročný a trval od začátku roku 2013 do července 2014. Dotazník navštívilo celkem 1303 osob, z toho 737 dotazník dokončilo.[9]

Data byla sebrána prostřednictvím online dotazníkového formuláře. Dotazník byl rozdělen na dvě hlavní části: otázky směřované na období odchodu z akademické pozice a na otázky týkající se současnosti. Konkrétně se otázky zaměřily na: 1) demografické parametry (v době odchodu a po něm), 2) popis akademické činnosti, 3) pracovní podmínky (na akademické a současné pozici), 4) motivace k odchodu z akademické pozice, 5) subjektivní zhodnocení zlepšení/zhoršení různých aspektů práce v současném zaměstnání oproti práci na akademické pozici. Před spuštěním prošel dotazník pilotáží.

Šetření nemá charakter reprezentativního výzkumu, který by byl ve stávajících podmínkách jen velice těžko proveditelný, ne-li nemožný. Zmapování charakteristik výzkumného souboru nicméně přináší určité informace o charakteristikách osob, které v posledních letech opustily veřejnou vědu, o jejich motivacích i o tom, kam odcházejí, a jak se jejich současné pracovní podmínky liší od podmínek, které měly v době zaměstnání v akademické sféře. Jak se přitom ukázalo, oborové i institucionální rozložení našeho vzorku přibližně kopíruje složení akademické populace v české veřejné vědě (ČSÚ 2013), takže se zdá, že náš vzorek není v tomto smyslu nijak dramaticky vychýlen. Jsme si však plně vědomy toho, že při konstrukci vzorku mohlo dojít k jiným vychýlením. Jedním z nich může být např. to, že se do výzkumného souboru mohli dostat spíše lidé, pro které byl jejich odchod z vědy a akademické oblasti spojen s určitým úspěchem, zatímco ti, kteří

[9] Většina lidí, kteří dotazník nedokončili, byla vyfiltrována prvními otázkami, tj. nesplňovali některé z kritérií pro zařazení do našeho souboru. Část z nich pak dotazník opustila v průběhu vyplňování.

Aula 01-2015 A5.indd 12 29.09.15 21:03

po odchodu z vědy nebo akademického prostředí narazili na vážné problémy, se ke své akademické minulosti již nechtějí vracet. Zároveň je možné, že se nehlásili ti, kteří svůj odchod vnímají jako osobní selhání a nechtějí se o tyto pocity s nikým dělit. V českém prostředí jde přitom o unikátní data, protože tato skupina dosud nebyla hlouběji studována, a tudíž ani neexistují referenční data, s nimiž bychom mohly naše výsledky porovnat.

Kdo opouští akademickou vědu, aneb jaké charakteristiky má vzorek zachycený v naší studii?

Většinu výzkumného souboru tvoří muži (62 %), žen je v souboru zastoupeno 38 %. Ve srovnání se zastoupením žen mezi výzkumníky v ČR, které dosahovalo 27,4 % v roce 2012 (Tenglerová 2014), je tedy jejich zastoupení o něco vyšší. Většina respondentů přitom opustila vědu nedlouho po ukončení doktorátu nebo již během doktorského studia.Nejčastěji byli ve vzorku zastoupeni lidé s titulem Ph.D. (47,2 %), následují pak ti, kteří odcházeli na pozicích doktorandů, tedy před získáním doktorského titulu (37,2 %). Přestože jsme si vědomy omezení plynoucích z metodiky sběru dat, o jisté relevanci našeho vzorku však do jisté míry vypovídá i skutečnost, že jeho složení do určité míry koresponduje se zjištěními ze zahraničních výzkumů. Podle nich (Jaffe a Park 2003, Kidd a Green 2006, Morris a Rip 2006, MORE 2010) dochází k největšímu odlivu akademiků právě na juniorských pozicích, které jsou nejvíce zranitelné, nejisté a v nichž jsou na ně zároveň kladeny největší požadavky. Tomu odpovídá i věkové složení vzorku. Věk respondentů se pohyboval od 25 do 63 let, průměrný věk byl 37,5 roku a nejčastěji byla zastoupena věková kategorie 25-30 let (43,9 %). Do 40. roku života bylo realizováno 78,2 % odchodů žen a 83,3 % odchodů mužů v našem vzorku. S nízkým věkem v době odchodu z vědy patrně souvisí skutečnost, že většina dotázaných žen i mužů neměla v době odchodu děti. Děti mělo v době odchodu jen 37,9 % respondentů.

S věkem a akademickým titulem souvisí také pozice, ze které lidé nejčastěji odcházeli. V rámci AV ČR a veřejných výzkumných institucí to bylo nejčastěji z pozice doktoranda, v rámci vysokých škol z pozice odborných asistentů. Pouze 3,6 % odešlo z pozice vedoucího vědeckého pracovníka, a jen mizivý podíl odešel z pozice docentů a profesorů (viz Tabulka 1). Lze tedy usuzovat, že pokud lidé překlenou období nestabilních pozic se smlouvami na dobu určitou, je pravděpodobné, že ve vědě zůstanou.

V našem vzorku odcházeli lidé nejčastěji z veřejných vysokých škol (73,8 %), s velkým odstupem pak následují ti, kteří odcházeli z Akademie věd (20,8 %). Odchody z ostatních veřejných výzkumných institucí byly ve výrazné menšině (5,4 %).

Aula 01-2015 A5.indd 13 29.09.15 21:03

Tabulka 1: Pozice v době odchodu z akademické instituce

		ženy (%)	muži (%)	celkem (%)
Škála pozic pro AV a v.v.i.	doktorand	36,6	40	38,7
	postdoktorand	13,1	10,8	11,7
	samostatný vědecký pracovník	10,5	10,8	10,7
	vedoucí vědecký pracovník	2,6	3,6	3,2
Škála pozic pro VŠ	lektor	8,5	6,8	7,4
	asistent	11,1	10,0	10,4
	odborný asistent	27,5	32,8	30,8
	docent	2,0	4,0	3,2
	profesor	0,7	0,8	0,7
	pedagogický pracovník VaV	**3,3**	**8,4**	6,5
	vědecký pracovník	**14,4**	**22,8**	19,6

N=737. Pozn.: Respondenti mohli volit více odpovědí; tučně jsou označeny položky, v nichž byly patrné nejvýraznější rozdíly mezi ženami a muži.[10]

Pokud jde o pracovní podmínky, výrazná část respondentů pracovala na částečný úvazek (37,2 %), z toho většina nedobrovolně. Jako důvod práce na částečný úvazek uvedlo 56,1 %, že jim zaměstnavatel plný úvazek nenabídnul. Významná část respondentů pak uvedla, že šlo o vedlejší pracovní poměr (22,3 %), což patrně také usnadnilo jejich přesun mimo akademickou sféru, navíc 35,6 % dotázaných dnes působí na stejné pozici, jako v době odchodu (viz níže). 12,3 % žen také odpovědělo, že pracovaly na zkrácený úvazek z důvodu péče o děti. U mužů se tento důvod téměř nevyskytoval (1,2 %). Zdravotní důvody, snaha mít více času na sebe a na studium či jiné důvody byly zastoupeny jen mizivě.

31 % dotázaných mělo zkušenost s kumulováním úvazků v rámci akademické sféry, nejčastěji šlo přitom o postdoktorandy a odborné asistenty (39 %), z nichž 14 % kumulovalo různé úvazky i v případě, že v jedné instituci pracovali na plný úvazek. To s sebou přitom může nést problém extrémní časové i stresové náročnosti práce. Práce pro různé zaměstnavatele a/nebo na různých projektech může vést i k nižší efektivitě práce a tříštění pozornosti.

Většina respondentů byla zaměstnána na smlouvu na dobu určitou (63,4 %), což je pro české akademické prostředí typické, neboť AV ČR a vysoké školy

[10] Vzhledem k tomu, že je náš vzorek konstruován formou určitého samovýběru, zdržujeme se používání testování statistických signifikancí a dáváme přednost věcnému posouzení rozdílů.

Aula 01-2015 A5.indd 14 29.09.15 21:03

měly až do nedávné doby výjimku ze zákona, která jim umožňovala opakované udělování smluv na dobu určitou (Špondrová 2014: 48-9). Pracovní smlouvu na dobu neurčitou mělo jen 23 % respondentů, především těch, kteří odešli z vysoké školy (viz tabulky 2 a 3). U respondentů z AV ČR se smlouvy na dobu neurčitou vyskytovaly jen minimálně, což poukazuje na vyšší formální pracovní jistotu ve vysokém školství než ve veřejných výzkumných institucích (viz výše).

Pracovní pozice žen v době odchodu přitom byly ještě o něco méně stabilní než pozice mužů (viz Tabulka 2). Zejména ve skupině žen totiž nebyly výjimkou ani práce na krátkodobé smlouvy typu DPP nebo DPČ (9,6 % žen a 4,9 % mužů). Tato skutečnost tedy může naznačovat, že v souladu se zahraničními studiemi (RSC 2002, 2008, Preston 2004, MORE 2010, Kahlert 2010, Goulden et al. 2011, Levine et al. 2011) je postavení žen ve vědě, co se týče stability pracovní pozice, méně výhodné než postavení mužů.

Tabulka 2: Typ pracovní smlouvy v době odchodu z akademické instituce

	ženy (%)	**muži (%)**	**celkem (%)**
pracovní úvazek na dobu určitou	65,8	62,0	63,4
pracovní úvazek na dobu neurčitou	19,2	24,9	22,8
DPP, DPČ	9,6	4,9	6,6
stipendium	4,1	7,3	6,1
jiný (např. na ŽL)	1,4	0,8	1,0

N=737

Tabulka 3: Typ pracovní smlouvy v době odchodu z akademické instituce podle typu instituce

	AV, v.v.i. (%)	**VŠ veřejnéa soukromé (%)**
pracovní úvazek na dobu určitou	75,8	60,0
pracovní úvazek na dobu neurčitou	18,2	23,7
DPP, DPČ	1,0	8,5
stipendium	3,0	7,1
jiný (např. na ŽL)	2,0	0,7

N=737

Aula 01-2015 A5.indd 15 29.09.15 21:03

Nejčastěji tedy odcházeli mladí lidé ve věku 25-30 let na pozicích doktorandů a odborných asistentů pracující na smlouvu na dobu určitou, často (nedobrovolně) na částečný úvazek. Tato zjištění přitom naznačují, že právě tyto charakteristiky jsou patrně spojeny s vyššími šancemi na odchod z akademické oblasti (Technopolis Group 2011b).

Uvědomujeme si přitom, že tato data nemohou být přesným obrazem populace, která opouští českou vědu, protože jsme limitovány vzorkem, který se nám podařilo zachytit v naší studii. Nicméně skutečnost, že jsme pro sběr dat oslovily všechny akademické a vědecké pracovníky v ČR napříč různými obory a typy akademických a výzkumných institucí, stejně tak jako i srovnatelnost některých dílčích zjištění s výsledky zahraničních zjištění, nám dávají jistou naději, že tato data vykreslují alespoň v hrubých rysech, jak vypadá populace odcházejících akademiků a umožňují nám nahlédnout, na jaké největší problémy lidé narážejí na cestě akademickou kariérou a jak se jejich motivace pro odchod vzájemně odlišují.

Proč lidé odcházejí z akademických pozic?

Mezi pěti nejčastěji uváděnými důvody odchodu z akademické pozice byly výše finančního ohodnocení (63,6 % mužů a 60,1 % žen), ekonomická nejistota zahrnující např. účelové financování a smlouvy na dobu určitou (39,6 % mužů a 39,2 % žen) a nejisté vyhlídky na získání stálé pracovní pozice (30,4 % mužů a 37,3 % žen). Zde se patrně odráží skutečnost, že velká část dotázaných pracovala na nedobrovolně zkrácený úvazek a na smlouvy na dobu určitou a zároveň, že většina dotázaných se nacházela na nejnižších, tedy nejprekérnějších pozicích. Vysoký podíl lidí však mezi hlavními důvody svého odchodu z akademické pozice také uvedl systém hodnocení vědecké práce (44,4 % mužů a 37,3 % žen), což může souviset se skutečností, že český systém hodnocení vědecké práce je velice zjednodušující, neboť uplatňuje v mezinárodním srovnání výjimečný jednoznačný důraz na kvantitativní aspekty, čímž se mu nedaří zachytit významnou část pracovní náplně akademiků, a zaměřuje se spíše na individuální výkon jednotlivců, než na komplexní hodnocení fungování celých týmů či organizací, což může negativně ovlivňovat atmosféru na pracovišti (Technopolis Group 2011b: 32-35). Mezi pěti nejčastějšími důvody odchodu z vědy se vyskytovala i zajímavá pracovní nabídka, kvůli níž odešlo 37 % mužů a 31 % žen. V tomto případě jsou naše zjištění ve shodě s výstupy zahraničních studií (RSC 2002, 2008, Preston 2004, Jaffe a Park 2003, Kidd a Green 2006, MORE 2010, Morris a Rip 2006), z nichž vyplývá, že nízké příjmy, ekonomická nejistota, pociťovaný nedostatek

Aula 01-2015 A5.indd 16 29.09.15 21:03

kariérních příležitostí, normalizovaná profesní dráha a silná kompetitivnost patří mezi nejvýznamnější motivy k odchodu z vědy.

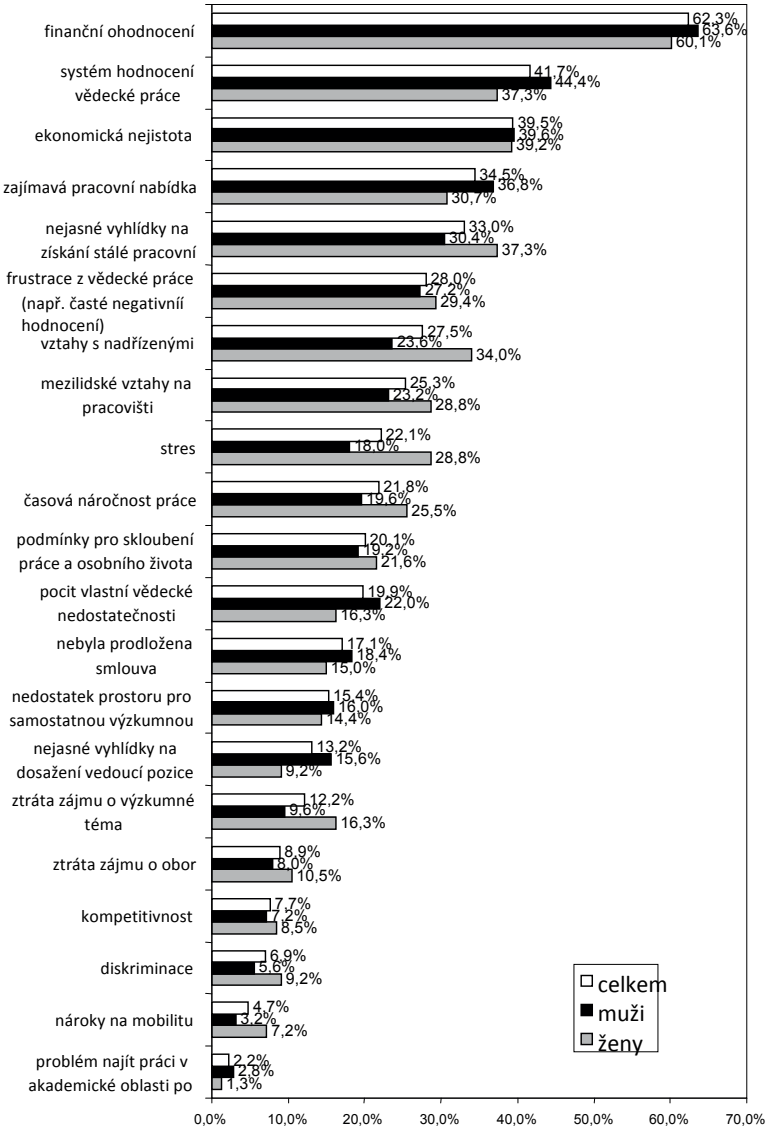
Zahraniční studie dále poukazují na genderové rozdíly v motivacích k odchodu. U mužů převažuje nespokojenost s příjmy, u žen jsou důvody rozmanitější. Pro muže je faktor příjmů klíčový, neboť se vnímají jako primární živitelé rodiny. Ženy naopak považují svůj příjem z hlediska rodinného rozpočtu jako sekundární a větší důraz kladou na možnosti slaďování rodinných a pracovních povinností. Velice negativně proto pociťují velkou časovou náročnost vědecké profese a normu lineární pracovní dráhy (Zuckerman et al. 1991, Preston 1994, 2004, RSC 2002, 2008, Kahlert 2010, Levine et al. 2011).

V tomto ohledu se naše výstupy s výstupy zahraničních výzkumů mírně rozcházejí, protože pro ženy bylo finanční ohodnocení stejně důležité jako pro muže. To může souviset s určitými specifiky českého prostředí, v němž většina rodin potřebuje dva plnohodnotné příjmy k tomu, aby zajistila dostatečný životní standard. Kromě toho pak platy v české vědě, a zejména pak ve vysokém školství, odkud odešly tři čtvrtiny dotázaných, zůstávají stále relativně nízké, a to ať jde o ženy nebo o muže. Podle MŠMT se průměrný plat na vysokých školách na pozici lektorů pohybuje na 28 838 Kč, v případě asistentů na 26 372 Kč a u i odborných asistentů je to 33 836 Kč (MŠMT 2013). V úvahu je pak třeba vzít i skutečnost, že více než polovina dotázaných nepracovala na plný úvazek, takže jejich příjem z akademické činnosti nedosahoval ani těchto částek (podle zjištění naší studie se průměrný čistý plat bez ohledu na výši úvazku v době odchodu z akademické pozice pohyboval na 17 257 Kč v případě mužů a 14 305 Kč v případě žen). Tyto hodnoty se tedy pohybují pod úrovní průměrných (48 392 Kč) i mediánových (36 389 Kč) mezd vysokoškolsky vzdělaných osob v ČR (MPSV 2014). Je proto možné se domnívat, že spíše než otázka hlavního živitelství byla pro respondenty palčivá otázka pokrytí základních životních nákladů. Tomu by odpovídalo i zjištění, že necelá třetina našich respondentů pracovala v souhrnu na vyšší než plný úvazek. Zatímco v zahraničí začínající vědci často vnímají svůj plat jako dobrý, ale neodpovídající jejich investovanému času a výkonu (Preston 2004), s tvrzením „moje zaměstnání mi poskytovalo dostatečný pracovní příjem" souhlasilo 19,3 % respondentek a 28,4 % respondentů, kteří se účastnili našeho výzkumu.

Naše zjištění je v také v souladu se zjištěním již zmiňovaného Mezinárodního auditu výzkumu a vývoje (Technopolis Group 2011b: 17), který uvádí, že čeští akademičtí pracovníci a pracovnice jsou méně spokojeni s pracovními podmínkami a finančním ohodnocením než pracovníci v jiných sektorech v ČR nebo na srovnatelných pozicích v zahraničí. Zároveň musíme vzít

Aula 01-2015 A5.indd 17 29.09.15 21:03

Graf 1: Subjektivní důvody odchodu z akademické pozice (% souhlasných odpovědí)



N=737

Aula 01-2015 A5.indd 18 29.09.15 21:03

v potaz, že významnou část našich respondentů tvořili doktorandi, kteří bývají zaměstnáni na nejméně výhodné smlouvy na malé úvazky, což vede k tomu, že jsou často nuceni při studiu pracovat mimo akademickou sféru. Toto pracovní vytížení je přitom jedním z hlavních důvodů vysoké „úmrtnosti" doktorských studujících (25-45%) (Technopolis Group 2011b: 56, 59). Finanční podpora doktorandů je vnímána jako největší slabina současného systému doktorského vzdělávání, neboť sotva stačí na přežití (Technopolis Group 2011b: 63).

Lze předpokládat, že dalším významným důvodem relativně malého genderového rozdílu v motivacích odchodu bude hrát patrně fakt, že v době odchodu z akademické pozice byla většina dotázaných bezdětná. Nenacházeli se zpravidla v obtížné situaci slaďování práce a péče o děti, která má většinou odlišné dopady na kariérní dráhy žen a mužů (Goulden et al. 2011). Jak přitom ukazují studie z poslední doby (např. Vohlídalová 2013, Linková a Červinková 2013), podmínky pro kombinaci práce a rodičovství v ČR zůstávají stále velice neuspokojivé. To ostatně potvrzují i zjištění, že více než polovina vědkyň, které měly v době odchodu děti, uvedla, že svůj návrat do akademické vědy po rodičovské vnímala jako spíše nebo rozhodně obtížný. Přes 60% žen zároveň uvedlo, že jim současná pracovní pozice poskytuje lepší podmínky pro skloubení pracovního a osobního života, než měly v akademické pozici, a 12% by zvažovalo návrat na akademickou pozici, pokud by zaměstnavatel aktivně podporoval rovné příležitosti žen a mužů. Téměř 25% žen oproti 16% mužů pak uvedlo, že by se nevrátily za žádných okolností. Tato zjištění si lze vysvětlit tím, že i ty dotázané a dotázaní, kteří děti ještě nemají, tak o brzkém založení rodiny vzhledem k věku uvažují a v této situaci vnímají vědeckou práci jako neslučitelnou s rodičovskými povinnostmi.

Jediné položky, v jejichž hodnocení se ukázaly výraznější rozdíly mezi muži a ženami, byly „nároky na mobilitu" (kterou jako důvod odchodu uvedlo 7,2% žen, ale jen 3,2% mužů), „ztráta zájmu o výzkumné téma" (16,3% žen a 9,6% mužů), „nejasné vyhlídky na získání vedoucí pozice" (15,6% mužů a 9,2% žen) a „stres" (28,8% žen a 18% mužů). Tedy zejména důvody, které jsou navázány na zvyšující se nároky na začínající výzkumníky týkající se flexibility, soutěživosti a časové náročnosti práce.

Menší důraz žen na možnost získání vedoucí pozice může souviset s jejich nižším ztotožněním s ideálem akademické dráhy, případně s pocitem, že stávajícím nárokům na vedoucí pozici mohou jen těžko vyhovět (Cidlinská, Linková 2013). Ztráta zájmu o výzkumné téma pak může souviset také s nedostatkem vedení a pozornosti ze strany školitelů. Zahraniční studie totiž ukazují, že ženy často zmiňují jako jeden z motivů k odchodu pocit, že nejsou brány stejně vážně jako jejich mužští kolegové a cítí nižší podporu ze strany nadřízených (Kosoko-Lasaki et al. 2006, McGuire a Reger 2003). Kromě

Aula 01-2015 A5.indd 19 29.09.15 21:03

stereotypních představ o nižším nadání žen pro vědeckou činnost bývá důvodem i předpoklad, že ženy budou mít děti a jejich pracovní nasazení a ambice se tím výrazně sníží. V této souvislosti mohou někteří školitelé a nadřízení nabývat dojmu, že není třeba jim věnovat tolik pozornosti nebo jim svěřovat vedoucí funkce. Ženám se tak často nedostává neformálního mentoringu, tedy vedení ze strany zkušenějších výzkumníků, které je na začátku vědecké dráhy velice důležité pro definování profesních cílů a jejich efektivní dosahování a budování si postavení v akademické komunitě, které je podmínkou pro získání stabilnější a/nebo vedoucí pozice (Wasburn 2007; Chandler 1996). V našem výzkumu přitom ženy také výrazně častěji než muži zmiňovaly jako důvod odchodu z vědy vztahy s nadřízenými (34% žen, 23,6% mužů) a také mezilidské vztahy na pracovišti (28,8% žen, 23,2% mužů), což může souviset právě s pocitem nedocenění či přehlížení ze strany zkušenějších kolegů a vedoucích pracovníků. ČR přitom vystupuje z mezinárodních srovnání jako země s jedním z nejtlustších skleněných stropů pro ženy ve vědě, tedy s nejnižší šancí dosáhnout nejvyšší pozice (EK 2012).

Různí lidé – různé důvody odchodu?

Abychom mohly s rozsáhlou baterií otázek týkajících se důvodů k odchodu z akademické pozice pracovat jako s jedním celkem a sledovat podrobněji, jak se příčiny odchodu liší u různých skupin akademiků a akademiček, provedly jsme faktorovou analýzu, z níž vykrystalizovalo 6 vnitřně provázaných faktorů:[11] existenční nejistota, časová náročnost práce a stres, ukončení pracovního poměru ze strany zaměstnavatele, vyhoření, mezilidské vztahy a akademická mobilita.

První **faktor existenční nejistoty** sytily proměnné *výše finančního ohodnocení, ekonomická nejistota, nejasné vyhlídky na získání stálé pracovní pozice a systém hodnocení vědecké práce* a vyjadřoval zejména důvody spojené s ekonomickými aspekty zaměstnání. Jak se ukázalo, příklon k tomuto faktoru se nejvýrazněji lišil podle typu instituce, pozice a věku. Tento faktor hrál roli zejména u těch, kteří odcházeli z AV ČR (oproti akademikům z vysokých škol). To lze vysvětlit patrně tím, že v AV ČR jsou pracovní pozice častěji vázány na konkrétní časově omezené grantové projekty a zároveň jsou silněji podmíněny publikačním výkonem.

[11] Následně bylo provedeno porovnání průměrných faktorových skórů podle následujících proměnných: pohlaví, pozice v době odchodu z vědy, typ instituce, velikost úvazku, věk v době odchodu, děti v době odchodu. Jako orientační bod pro určení toho, jaké rozdíly v průměrech jsou výrazné a věcně podstatné, jsme využily testování závislostí pomocí T-testů (v případě binárních proměnných) či ANOVy (v případě ostatních proměnných).

Aula 01-2015 A5.indd 20 29.09.15 21:03

Tento faktor pak hrál důležitou roli především pro doktorandy, postdoktorandy a samostatné vědecké pracovníky, ve věku 25-30 let. S vyšším věkem pak význam tohoto faktoru klesal. Potvrzuje se tak, že velká míra ekonomické nejistoty se týká zejména lidí na začátku akademické dráhy a odchází kvůli ní nemalý podíl akademiků. Podle studie OECD (2010: 13) přitom patřila ČR k zemím s největším podílem držitelů titulu PhD, kteří ani po pěti letech od absolutoria nejsou zaměstnáni na smlouvy na dobu neurčitou.

Druhý **faktor časové náročnosti práce a stresu** je sycen především proměnnými *podmínky pro kombinaci práce a osobního života, časová náročnost práce, stres* – tedy položkami, které se váží k problému kombinace pracovního a soukromého života. Není přitom jistě překvapujícím zjištěním, že u tohoto faktoru se jako jediná významněji determinující proměnná ukázala skutečnost, zda měli dotázaní v době odchodu dítě. Tento vztah přitom platil jak ve skupině žen, tak i mužů. Tato skutečnost patrně souvisí s pracovní pozicí akademiků a praxí kumulování pracovních úvazků, které v součtu často převyšují plný úvazek. Roli v tom pak může hrát i ekonomická nejistota, která dopadá na rodiče malých dětí ještě tíživěji než na bezdětné.

Třetí **faktor ukončení pracovního poměru ze strany zaměstnavatele** sytila především položka *neprodloužení pracovní smlouvy*. U tohoto faktoru se jako jediná významněji ovlivňující proměnná ukázal typ instituce. Větší důležitost mu přikládali lidé, kteří odcházeli z Akademie věd než lidé z vysokých škol. Jak již bylo řečeno, pracovníci AV ČR jsou častěji zaměstnáváni na krátkodobé smlouvy navázané na trvání jednotlivých grantových projektů, zatímco na vysokých školách jsou pracovní smlouvy vázány jinými faktory, zejména počtem studujících.

Čtvrtý **faktor vyhoření** sytily zejména položky *ztráta zájmu o obor, ztráta zájmu o výzkumné téma* a částečně také *pocit vlastní vědecké nedostatečnosti*. Jak se ukázalo, tento faktor hrál důležitou roli zejména pro ženy a ty, kteří odcházeli z AV ČR. Nejčastěji se tento typ důvodů vyskytoval v nejmladších věkových skupinách 25-30letých a 31-40letých. Na první pohled by se mohlo zdát překvapivé, že „syndrom vyhoření" postihl ty nemladší, kteří pracují v akademické pozici nejkratší dobu. Právě na začínající akademiky a akademičky jsou přitom kladeny vysoké pracovní nároky, zatímco jim jejich zaměstnání zároveň neposkytuje často ani elementární míru pracovní stability. Vzhledem k větší závislosti pracovních míst lidí působících v AV ČR na grantových projektech, než je tomu u osob zaměstnaných na vysokých školách, zároveň není překvapivé, že se k faktoru vyhoření klonili častěji právě lidé odcházející z AV ČR. Jak ukazují zahraniční studie, stále zhoršující se vyhlídky na získání grantů mají negativní

Aula 01-2015 A5.indd 21 29.09.15 21:03

Tabulka 4: Výsledky faktorové analýzy „subjektivní důvody pro odchod z akademické pozice“

	Finanční ohodnocení a ekonomická nejistota	Mezilidské vztahy	Časová náročnost a stres	Vyhoření (ztráta zájmu o obor)	Mobilita	Ukončení pracovního poměru
výše finančního ohodnocení	**,777**	,147	,095	,083		-,105
ekonomická nejistota (např. účelové financování, smlouvy na dobu určitou)	**,787**	,125	,057	,006	,103	,004
ztráta zájmu o obor	-,014	,095	,009	**,815**	,151	-,124
ztráta zájmu o výzkumné téma	,100	,108	-,018	**,801**	-,075	-,040
frustrace z vědecké práce (např. časté negativní výsledky experimentů, absence viditelných/ hmatatelných dopadů na svět/ společnost)	,478	-,035	,289	,420	-,116	,241
podmínky pro skloubení práce a osobního života	,040	,216	**,768**	,077	,051	-,117
časová náročnost	,212	,127	**,778**	-,007	,011	-,099
stres	,160	,368	**,616**	,123	-,103	,105
kompetitivnost prostředí	,188	,415	,223	,073	-,291	,109
diskriminace	-,040	**,702**	,053	-,051	,034	,120
nároky na mobilitu	-,072	-,114	,458	,022	**,587**	-,006
systém hodnocení vědecké práce	**,655**	,208	,208	,030	-,069	,016

Aula 01-2015 A5.indd 22 29.09.15 21:03

	Finanční ohodnocení a ekonomická nejistota	Mezilidské vztahy	Časová náročnost a stres	Vyhoření (ztráta zájmu o obor)	Mobilita	Ukončení pracovního poměru
problém najít práci v akademické oblasti po návratu ze zahraničního pobytu	,196	-,028	-,081	-,007	**,622**	,227
nebyla vám prodloužena pracovní smlouva	,116	,195	-,117	-,001	,206	**,690**
nejasné vyhlídky na získání stálé pracovní pozice	**,685**	,128	,020	,123	,158	,035
nejasné vyhlídky na dosažení vedoucí pozice	,333	,387	-,115	,106	,447	-,334
nedostatek prostoru pro samostatnou výzkumnou činnost	,198	,541	,274	-,103	-,017	-,183
pocit vlastní vědecké nedostatečnosti	,313	-,075	,263	,445	-,045	,069
mezilidské vztahy na pracovišti	,216	**,716**	,188	,136	-,105	-,053
vztahy s nadřízenými	,195	**,713**	,070	,171	,078	,077
zajímavá pracovní nabídka	,461	,114	,047	,190	,072	-,518

Faktorová analýza, Metoda Varimax, KMO test 0,824, podíl vysvětlené variance (za všechny faktory kumulativně) 57 %, Bartlettův test sféricity je statisticky významný na hladině významnosti $\alpha = 1\%$.

vliv na kariérní aspirace a entuziasmus mladých lidí ve vědě, neboť vedou k absenci příležitostí pro další profesní a kariérní růst (Robinson 2009).

Vzhledem k tomu, že je tento faktor sycen také položkou *pocit vlastní vědecké nedostatečnosti*, je úzce spojen i s problémem rostoucí soutěživosti

Aula 01-2015 A5.indd 23 29.09.15 21:03

ve vědě. Nejen grantové soutěže, ale obecně systém hodnocení vědecké práce vnáší do vědy jen velice zjednodušená měřítka úspěchu (zejména publikace a úspěšnost v získávání grantů), neodráží šíři náplně vědecké práce a často nebere v potaz reálný čas, který lidé ke zpracování hodnocených výstupů mají k dispozici (např. systémy hodnocení neberou v potaz čas, který akademici tráví např. pedagogickou prací a dalšími činnostmi, které jsou nezbytné pro fungovaní vědeckých komunit i vzdělávacích a výzkumných institucí), ani jejich zkušenosti a senioritu. Důraz na publikační výstupy v krátkodobém časovém horizontu (který souvisí se zvyšováním významu účelového financování), může být pro začínající akademiky a akademičky frustrující. Vykazovat výsledky v krátkých časových intervalech je pochopitelně snazší pro seniorní výzkumníky, kteří mají expertízu i zkušenosti (Fassin 1991), mají nesrovnatelně větší množství dat a nastudované literatury (Červinková 2010b: odst. 29), případně kteří mohou těžit ze spolupráce celého týmu. Začínající akademici (pracující na grantových projektech svých vedoucích) často mají také méně příležitostí publikovat jako první autoři nebo zcela samostatně. Kritéria hodnocení a vědecké excelence si však začínající vědci a vědkyně silně internalizují, což u nich může vést k pocitu vlastní neúspěšnosti, frustraci a následnému zvažování odchodu (Cidlinská a Linková 2013).

Fakt, že se k faktoru vyhoření klonily zejména ženy, přitom poukazuje na skutečnost, že obstát v takto silné konkurenci a překlenout doktorské a zejména postdotorské období je pro ženy ještě obtížnější než pro muže. Naznačují to i odpovědi našich respondentek, z nichž 12 % (oproti 1,2 % mužů) odpovědělo, že by zvažovaly návrat do vědy v případě, že by zaměstnavatel aktivně podporoval rovné příležitosti žen a mužů, a 24,8 % žen oproti 16,4 % mužů uvedlo, že by se do vědy nevrátilo za žádných okolností. Tuto skutečnost přitom potvrdily i kvalitativní výzkumy (Cidlinská a Linková 2013), podle nichž vyjadřují ženy častěji než muži nespokojenost s rostoucí soutěživostí a formalizací hodnocení vědecké práce prostřednictvím bodů za publikace na úkor spolupráce. Častěji než muži pak hovoří o pocitech, že jejich akademické práce je spíše samoúčelná, a proto zvažují odchod z akademické vědy (Cidlinská a Linková 2013).

Pátý **faktor mezilidských vztahů** sytily zejména položky *diskriminace, mezilidské vztahy na pracovišti* a *vztahy s nadřízenými* a reflektuje tedy kvalitu lidského prostředí na pracovišti a jeho férovost jakožto příčinu odchodu z akademické vědy. Tento faktor hrál důležitou roli zejména pro ženy, dále pak pro ty, kteří byli zaměstnáni na plný úvazek, a zejména pak ty ve věku 41-50 let působící ve více seniorním postavení vedoucích vědeckých pracovníků, docentů a profesorů. Rozdíly v odpovědích mužů a žen naznačují, že ženy častěji odcházejí z pracoviště kvůli nevyhovujícím mezilidským vztahům,

Aula 01-2015 A5.indd 24 29.09.15 21:03

což může indikovat, že pociťují více konfliktů, neshod či diskriminace na pracovišti než muži.

Posledním faktorem byl **faktor mobility**, který byl sycen položkami *problém najít práci po návratu ze zahraničního pobytu* a *nároky na mobilitu*. V případě tohoto faktoru se přitom neukázaly výraznější rozdíly podle sledovaných proměnných, a to ani podle pohlaví.To je přitom překvapující zjištění, protože z dosud provedených studií (např. Červinková 2010a, Vohlídalová 2014, Leemann 2010, Ackers 2004) vyplývá, že akademická mobilita je obecně vnímána jako problém především ženami, a to jak kvůli rodičovství, tak kvůli jejich partnerskému uspořádání. Skutečnost, že v tomto případě nebyl patrný rozdíl mezi muži a ženami, přitom může souviset s tím, že v českém prostředí nebývá akademická mobilita zpravidla podmínkou možného setrvání na daném pracovišti, zvláště pak v případě lidí pracujících na vyských školách, z nichž se rekrutovala většina našeho vzorku.

Analýza ukázala, že nejčastějším motivem pro odchod z vědy byly nízké výdělky a ekonomická nejistota spojené s mizivými vyhlídkami na získání stabilní pracovní pozice a profesní rozvoj, které trápily zejména nejmladší skupinu lidí působících na pozicích doktorandů a postdoktorandů. Zejména ženy jsou pak náchylné k „syndromu vyhoření", což může souviset s jejich ztíženými podmínkami pro uplatnění v současném silně konkurenčním prostředí vědecké a akademické práce.

Kam tito lidé odešli? Podařilo se jim získat pozice, které by lépe odpovídaly nejen jejich potřebám, ale i kvalifikaci? Na to se zaměříme v poslední části naší analýzy.

Současná pracovní pozice bývalých akademiků a akademiček

Pokud lidé nepodnikali nebo nebyli ekonomicky neaktivní, nejčastěji byli zaměstnáni v soukromém sektoru (62 % žen a téměř 77 % mužů). Nezanedbatelné procento bývalých akademiků a akademiček zachycených v našem souboru je pak zaměstnáno ve státní správě (10,2 % žen a 11,4 % mužů). Zejména u žen je pak patrný zvýšený podíl těch, které v současnosti zastávají neakademickou infrastrukturní pozici na akademické instituci (např. na rektorátech a v rámci oddělení pro vědu a výzkum) – 14,8 % žen a 6,9 % mužů. Ženy také častěji než muži pracují v neziskovém sektoru (13 % žen a 5,1 % mužů), což může souviset zejména s tím, že také častěji absolvují sociálněvědní či humanitní obory, pro něž se najde široké uplatnění právě v neziskové sféře. Co se týče oborů, lidé z oblasti technických věd pracují nejčastěji v průmyslu a v IT odvětví, lidé, kteří odešli z výzkumných a pedagogických pozic v lékařských vědách zůstávají nejčastěji ve zdravotnictví (často se jedná o lékaře, kteří rezignovali

Aula 01-2015 A5.indd 25 29.09.15 21:03

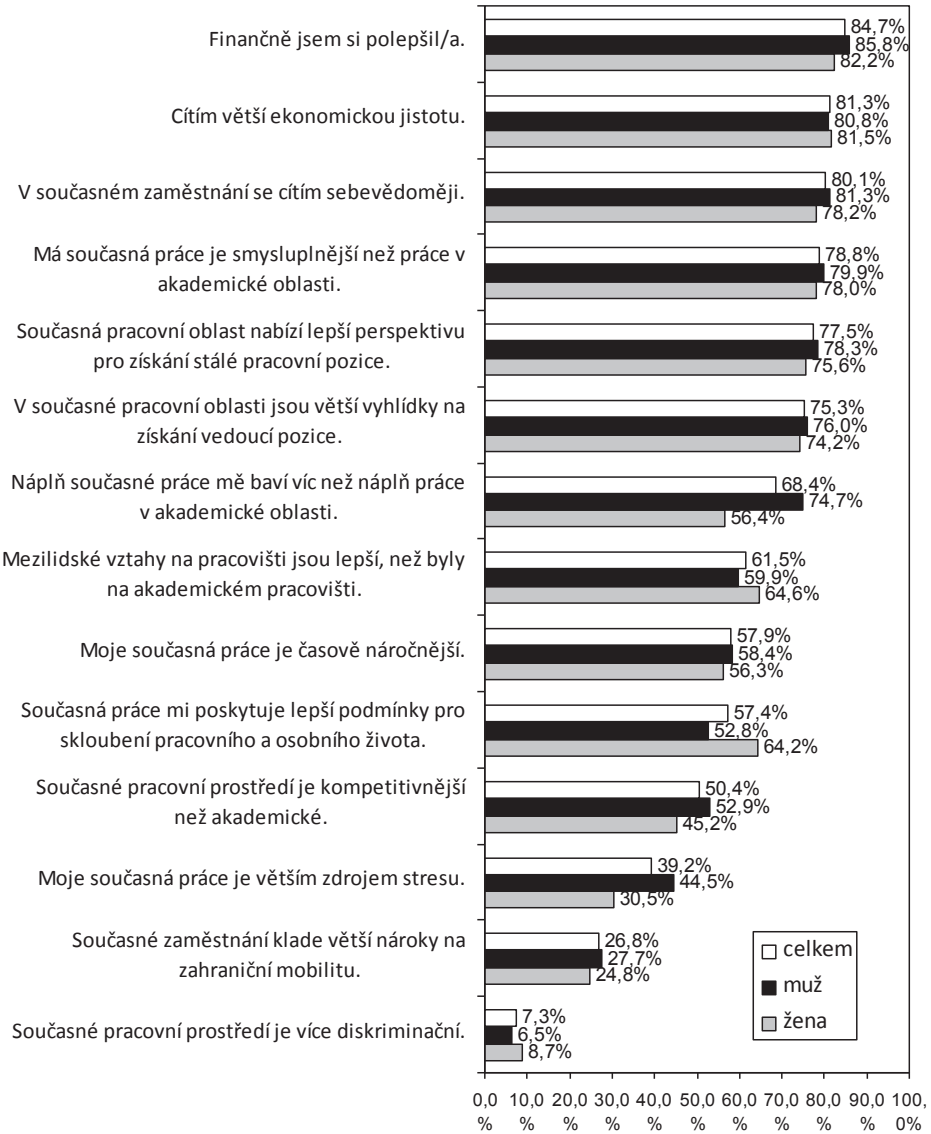
na výzkumnou činnost a začali se plně věnovat lékařské praxi) a badatelé a vyučující z oblasti humanitních a sociálních věd dnes pracují nejčastěji v soukromé sféře v sektoru služeb (zejména v poradenství a bankovnictví). Lze tedy říci, že většina respondentů si zachovala svůj původní obor. 35,6 % dotázaných přitom uvedlo, že na současné pracovní pozici působilo již v době svého působení na akademické pozici, takže lze předpokládat, že jejich přechod byl poměrně plynulý.

Co se týče obsahu současné práce, 46,8 % respondentů (43,9 % žen a 48,5 % mužů) uvedlo, že se věnuje výzkumné činnosti (do této skupiny patřili zejména lidé pracující v IT, v elektrotechnickém, chemickém a farmaceutickém průmyslu, ekonomové vypracovávající analýzy pro banky, zanedbatelný podíl tvořili lidé, kteří našli uplatnění v neziskovém sektoru a státní správě). 72,7 % (75,5 % mužů a 67,8 % žen) se domnívalo, že v jejich současném zaměstnání využijí znalostí a dovedností, které získali na akademické pozici nebo během doktorského studia. Většina z našich respondentů však zároveň uvedla, že titul Ph.D. neměl na získání jejich současné pracovní pozice žádný vliv. Pouze pro 10,2 % respondentů (9,5 % mužů a 11,3 % žen) byl doktorát podmínkou pro její získání a 29,6 % (30,7 % mužů a 27,8 % žen) jej vnímalo jako výhodu. 8,6 % dotázaných (7,9 % žen a 9,6 % mužů) interpretovalo titul Ph.D. dokonce jako nevýhodu. Přestože se tedy lidé většinou shodli, že ve své práci využijí poznatky, které nabyli během své akademické kariéry či doktorského studia, téměř 60 % dotázaných zároveň uvedlo, že jejich pozice doktorské vzdělání bezprostředně nevyžadovala. Tato zjištění naznačují, že problémem některých absolventů doktorského studia může být určitá míra překvalifikovanosti, na což upozornily také výsledky studie OECD (2010: 11, 14), podle které jsou držitelé titulu Ph.D. sice méně ohroženi nezaměstnaností než absolventi nižších stupňů studia, avšak nezanedbatelné procento z nich je pro své současné zaměstnání překvalifikováno.

Většina respondentů pak svoje současné pracovní podmínky hodnotí pozitivněji ve srovnání s podmínkami, které měli v době působení na akademické pozici. Výrazně vyšší podíl respondentů dnes pracuje na plný úvazek. Zatímco v době, kdy pracovali na akademických pozicích, mělo částečný úvazek 42,5 % žen a 34,1 % mužů, nyní pracuje na částečný úvazek jen 17,6 % žen a 6,4 % mužů. Tito lidé zároveň pracují výrazně častěji na smlouvu na dobu neurčitou. Před odchodem z akademické pozice na ni pracovalo pouze 19,2 % žen a 24,9 % mužů, nyní tento typ smlouvy mezi bývalými akademikypřevažuje (57 % žen a 72 % mužů). Současné pracovní pozice bývalých akademiků jsou tedy stabilnější než v době jejich působení na akademické pozici, alespoň pokud jde o formální charakteristiky jejich pracovních smluv. Ženy však i přesto stále dosahují nižší míru stability pracovních pozic než muži.

Aula 01-2015 A5.indd 26 29.09.15 21:03

Graf 2: Porovnání současné pozice s dřívější akademickou pozicí, % souhlasných odpovědí („spíše“ nebo „rozhodně souhlasím“)



N=737

Aula 01-2015 A5.indd 27 29.09.15 21:03

Nejvíce pozitivně hodnotili respondenti posun k vyššímu finančnímu ohodnocení a pocitu větší ekonomické jistoty (v těchto oblastech si podle svého názoru polepšilo více jak 80 % dotázaných). Ani v tomto směru se situace našich respondentů nelišila od výstupů zahraničních studií, které se shodují, že absolventi doktorského studia pracující v soukromém sektoru, jako tomu je u většiny našich respondentů, jsou lépe placeni a mají jistější pozice, než ti, kteří pracují v akademické sféře (OECD 2013: 27). Zlepšení z hlediska ekonomické stability je zastoupeno téměř totožně napříč různými obory a institucemi. To potvrzuje i zjištění mezinárodního auditu (Technopolis Group 2011b: 131), že míra stability mimo akademickou sféru je ve srovnání se sférou akademickou jednoznačně vyšší napříč všemi obory, zejména v případě mladších akademiků (Technopolis Group 2011b: 19-20).

Stabilnější pracovní pozice zajisté souvisí s pocity většího sebevědomí v novém zaměstnání a také s pocitem, že vykonávají smysluplnější práci (kolem 80 %). Vysoký podíl respondentů (přes 75 %) také souhlasil s tvrzením, že je současná práce baví víc a přináší jim lepší perspektivu stálé pracovní pozice. 64 % žen a 52 % mužů uvedlo, že jim současná práce umožňuje lépe sladit osobní a pracovní život. Respondenti naopak spíše nesouhlasili s tvrzením, že by pro ně jejich současná práce byla větším zdrojem stresu, že by na ně kladla větší nároky na zahraniční mobilitu nebo že by současné pracovní prostředí bylo více diskriminační (viz Graf 2). Zdá se tedy, že většina akademických a vědeckých pracovníků a pracovnic, kteří odešli z akademické vědy, vnímá svou současnou pracovní situaci jako jednoznačné zlepšení.

Je přitom sice možné, že vzorek může být do určité míry vychýlen ve prospěch těch, kterým se podařilo se úspěšně uplatnit mimo akademický sektor. Tato zjištění však zároveň naznačují, že v případě našich respondentů poskytnul pracovní trh mimo akademickou sféru bývalým akademikům a akademičkám mnohem vstřícnější podmínky pro rozvoj pracovní kariéry i celkovou rovnováhu pracovního a soukromého života a že dovedl jejich práci ocenit lépe než sektor akademický.

Shrnutí a závěr

V článku jsme se zaměřily na to, koho česká věda ztrácí a proč a jaká je aktuální pracovní pozice těch, kteří z akademických pozic odešli. V širším kontextu tak přispíváme k diskusi nad tím, jaké podmínky profesního rozvoje poskytuje česká věda (nejen) začínajícím akademickým a vědeckým pracovníkům a pracovnicím a pro koho jsou tyto podmínky nevyhovující. Přestože si uvědomujeme, že naše data nejsou reprezentativní (a domníváme se, že

Aula 01-2015 A5.indd 28 29.09.15 21:03

reprezentativní výzkum takové cílové skupiny by byl téměř nemožný), řada paralel se zjištěními ze zahraničních výzkumů, stejně jako velice široká báze vědců a akademiků z různých oborů a institucí, které jsme v souvislosti s naším výzkumem oslovily, a skutečnost, že se náš vzorek nijak výrazně neodchyluje od rozložení české akademické populace podle typu institucí a oborů, nás vede k přesvědčení, že naše zjištění nepochybně určitou vypovídající hodnotu mají.

Mezi dotázanými byli zejména mladí lidé na začátku akademické dráhy, tedy na nejméně jisté pozici, kteří odcházeli na pozicích doktorandů (v případě lidí odcházejících z AV ČR) a odborných asistentů (v případě vysokých škol) a jejichž pracovní podmínky nebyly příliš výhodné (většinou pracovali na částečné úvazky a na smlouvy na dobu určitou). Hlavními důvody k odchodu byly výše finančního ohodnocení, ekonomická nejistota spojená s účelovým financováním a krátkodobými pracovními pozicemi na grantové projekty, související mizivé vyhlídky na získání stabilní pozice a profesní rozvoj a systém hodnocení vědecké práce, který v podstatě nepostihuje jiné než kvantitativní aspekty pracovní činnosti (zejména počty publikací) a vede ke stále zvyšujícím se nárokům na vědecké a akademické pracovníky.

Ve všech těchto ohledech si přitom dotázaní v současném zaměstnání mimo veřejnou vědu polepšili. Jsou spokojenější se svými současnými pracovními podmínkami, než byli s podmínkami práce na akademické pozici. Obvykle zmiňovali, že mají vyšší a jistější příjem a stabilnější pracovní pozici s lepšími vyhlídkami na profesní rozvoj. Zejména ženy pak vyzdvihovaly, že je jejich současná pracovní pozice v porovnání s jejich akademickou prací lépe slučitelná s rodinným životem.

Co se týče otázky individuální návratnosti doktorského vzdělání, lze vnímat jako velice pozitivní, že necelá polovina dotázaných se stále věnuje výzkumné činnosti a více než 70 % uvádí, že ve svém současném zaměstnání využívá znalostí a dovedností nabytých během studia a práce v akademické sféře. Zde je však třeba poznamenat na základě předběžných výstupů z hloubkových rozhovorů, které provádíme se stejnou cílovou skupinou, že respondenti kladou důraz spíše na využití „měkkých" dovedností, jako je systém práce a nakládání s daty, než na teoretické znalosti. Zároveň byly ve vzorku zastoupeny zejména obory, které mají blíže k aplikovanému výzkumu a tedy k praxi. Jako méně pozitivní se však již jeví skutečnost, že v 90 % případů zastávají respondenti pozice, pro které nutně nepotřebovali doktorské vzdělání, a lze proto říci, že někteří z nich mohou být pro tyto pozice překvalifikovaní. Relativně nízká důležitost doktorského vzdělání pro výkon zaměstnání mimo akademický sektor přitom otevírá otázku nastavení doktorských programů. V ČR je prozatím doktorské studium vnímáno téměř výlučně jako příprava na vědeckou práci, což se odráží

Aula 01-2015 A5.indd 29 29.09.15 21:03

i v jeho náplni, která je často velice úzce zaměřena. Toto však rozhodně není problém pouze ČR a diskuse o koncepci výzkumných profesních, na praxi zaměřených doktorských programů probíhá v současnosti i v zahraničí (Dvořáčková et al. 2014: 163-171).

Odchod těchto lidí přitom může znamenat ztrátu pro veřejnou vědu, v jejímž zájmu je návratnost investice do dlouhého vzdělávání doktorandů i postdoktorandů a udržení si talentovaných výzkumníků a vysokoškolských pedagogů. Náš výzkum naznačuje, že hlavní důvody odchodů začínajících výzkumníků z veřejné vědy souvisí spíše s bariérami pro setrvání, než se ztrátou zájmu o vědeckou práci či nedostatkem schopností. Pocity vlastní vědecké nedostatečnosti, ztráta zájmu o výzkumné téma či obor totiž nefigurovaly mezi hlavními důvody odchodu. Jako zásadní problém se naopak ukázaly podmínky pro profesní rozvoj začínajících výzkumníků v ČR, které vedly k odchodu většiny z nich. Mezi hlavní bariéry setrvání patří totiž velice nízké finanční ohodnocení a ekonomická nestabilita a nejistota.

Pokud se budou podmínky práce ve vědě vyvíjet tímto způsobem, bude vědecká kariéra stále méně atraktivní i pro talentované studující, jak se začíná ukazovat v zahraničních studiích. Americká zpráva prezidentových poradců pro vědu a technologie (OSTP 2004 cit in OECD 2013: 26) poukazuje na příčiny klesající atraktivity zaměstnání ve vědě, jako jsou velice dlouhé studium jako nutná profesní příprava a následující nejisté období postdoktorského vzdělávání jako podmínka vyhlídky na získání stabilní pozice (zahraniční výzkumy ukazují, že v privátním sektoru se získávají stabilní pozice v kratším čase od získání doktorátu než v akademické sféře; NISTEP 2011 cit in OECD 2013: 34). Tyto rysy začátků vědecké profese jsou vnímány negativně zejména z hlediska výše a nejistoty očekávaného příjmu a obtížnosti skloubit kariéru s rodinou. Vyspělé země se proto snaží atraktivitu vědecké profese zvýšit, především vytvářením vstřícnějších podmínek pro rozjezd vědeckých kariér nejmladších výzkumníků, zejména zvyšováním doktorandských stipendií a počtu i výše stipendií postdoktorských, zvyšováním platů začínajících výzkumníků, zlepšováním infrastruktury (např. poskytováním kvalitního kariérního poradenství) (OECD 2010: 18). ČR, přestože se potýká s obdobnými problémy, jakoby prozatím šla spíše opačným směrem. Politiky zaměřené na přilákání a udržení mladých akademiků se proto zaměřují především na zvýšení jistoty práce a zkrácení procesu kariérního postupu 33 .

V rámci diskuse o pracovních podmínkách (začínajících) výzkumníků a výzkumnic v ČR je třeba věnovat pozornost také postavení žen, neboť jsou to zejména ony, kdo v posledních dvou dekádách zvyšují počty absolventů doktorských programů (OECD 2010: 6, Tenglerová 2014: 12) a téma možností jejich profesního rozvoje ve vědě se tak stává stále aktuálnějším. Pro ženy

Aula 01-2015 A5.indd 30 29.09.15 21:03

je začátek akademické dráhy ještě složitější než pro muže, neboť se kryje s obdobím, kdy mnohdy pečují o malé děti, což v současných podmínkách znamená ještě nižší šanci na získání stabilní pozice, neboť tím muži získávají v boji o tyto pozice náskok, který mohou ženy jen stěží dohnat. Prozatím poměr žen a mužů ve vědě stagnuje, respektive mírně klesá v neprospěch žen, zatímco počet žen mezi studujícími magisterských i doktorských programů narůstá (Tenglerová 2014: 11). Pokud však nejsou ve vědě takové podmínky, aby v ní našly ženy uplatnění, jde o plýtvání talenty nadaných výzkumnic. Pokud se směřování české vědní politiky a pracovní podmínky ve vědě nezmění, můžeme předpokládat, že česká vědecká populace bude stále homogennější (co se týče třídních i genderových charakteristik, Technopolis group (2011b:13) upozorňuje na neuspokojinou věkovou a genderovou vyváženost). A pokud budeme brát vážně argumenty o prospěšnosti rozmanitosti pracovních týmů (nejen ve vědě) (Desvaux et al. 2007, David 2009, Danilda a Thorslund 2011), nebude výhled české vědy příliš optimistický. V tomto světle se z dlouhodobé perspektivy reformy podporující začínající vědkyně a vědce zdají být nezbytné.

Literatura:

ACKER, J. Hierarchies, Jobs, and Bodies: A Theory of Gendered Organizations. *Gender & Society*. 1990, 4, s. 139-158.

ACKERS, L. Managing Relationships in Peripatetic Careers: Scientific Mobility in the European Union. *Women's Studies International Forum*. 2004, 27, 3, s. 189-201.

AKADEMIE VĚD ČR, Výroční zpráva o činnosti AV ČR za rok 2014. 2014. Dostupné z http://www.cas.cz/o_avcr/zakladni_informace/dokumenty/vyrocni_zpravy/archiv_vyrocnich_zprav/2014/index.html, naposledy navštíveno 1. 7. 2015.

BAGILHOLE, B. Challenging Equal Opportunities: Changing and Adapting Male Hegemony in Academia. *British Journal of Sociology of Education*. 2002, 23, 1, s. 13-323.

BAUDER, H. The Segmentation of Academic Labour: A Canadian Example. *ACME: An International E-Journal for Critical Geographies*. 2006, 4, 2, s. 228-239.

CIDLINSKÁ, K.; LINKOVÁ, M. Ekonomie příslibu: pracovní nejistota a gender na počátku vědecké dráhy. In LINKOVÁ, M., CIDLINSKÁ, K., TENGLEROVÁ, H., VOHLÍDALOVÁ, M., ČERVINKOVÁ, A. *Nejisté vyhlídky. Proměny vědecké profese z genderové perspektivy.* Praha: SLON, 2013, s. 51-80.

CHANDLER, C. Mentoring and Women in Academia: Reevaluating the Traditional Model. *NWSA Journal*. 1996, 8, 3, s. 79-100.

ČERVINKOVÁ, A. „Postdokovat po světě": Genderové politiky akademické mobility. *Gender, rovné příležitosti, výzkum*. 2010a, 11, 1, s. 49-59.

Aula 01-2015 A5.indd 31 29.09.15 21:03

ČERVINKOVÁ, A. Nejistá sezóna: Spravování doktorského studia a ustavování počátku kademické dráhy. *Biograf*. 2010b, 51, 64 odst. Dostupné z http://www.biograf.org/clanek.php?clanek=v5101, naposledy navštíveno 1. 7. 2015.
ČSÚ. *Profesní růst držitelů doktorských titulů (doktorandů) – výsledky pilotního šetření*. 2007. (nepublikovaný text získán na vyžádání od ČSÚ).
ČSÚ. *Ukazatele výzkumu a vývoje 2012. Výzkumní pracovníci podle druhu pracoviště* [online]. 2013e. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/2013edicniplan.nsf/t/6600344870/$File/96011349.pdf, naposledy navštíveno 1. 7. 2015.
ČSÚ. *Statistiky a my* [online]. 2013d. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/2013edicniplan.nsf/c/8700321816, naposledy navštíveno 1. 7. 2015.
DANILDA, I.; THORSLUND, G. J. (eds.). *Innovation and Gender*. Västerås: VINNOVA, 2011. 94 s. Dostupné z: http://www.vinnova.se/upload/EPiStorePDF/vi-11-03.pdf, naposledy navštíveno 1. 7. 2015.
DAVID, A. H. Diversity, Innovation and Corporate Strategy. In MOSS, G. (ed.) *Profiting from Diversity: The Business Advantages and the Obstacles to Achieving Diversity*.Palgrave McMillan, 2009, 280 s. Dostupné z: http://www.palgrave.com/page/detail/Profiting-from-Diversity/?K=9780230516168, naposledy navštíveno 1. 7. 2015.
DESVAUX, G.; DEVILLARD-HOELLINGER, S.; BAUMGARTEN, P. *Women Matter: Gender Diversity, a Corporate Performance Driver*. New York: McKinsey and Company, 2007.
DVOŘÁČKOVÁ, J., et al. *Politika a každodennost na českých vysokých školách: Etnografické pohledy na vzdělávání a výzkum*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2014.
EK. *She Figures. Gender in Research and Innovation. Statistics and Indicators* [online]. 2012. Dostupné z: http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/she-figures-2012_en.pdf, naposledy navštíveno 1. 7. 2015.
FASSIN, Y. Academic Ethos versus Business Ethics. *International Journal of Technology Management*. 1991, 5, 6, s. 533-546.
GOULDEN, M.; MASON, M. A.; FRASCH, K. Keeping Women in the Science Pipeline. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*. 2011, 638, s. 141-162.
JAFFE, S., PARK, S. Postdocs: Pawing Out of Purgatory. *The Scientist*. 2003, 17, 6, s. 46-48.
KAHLERT, H. Fragile Career Choices: (Gendered) Risks in the Transition from the Dissertation to the Post-doc-phase. In *Beyond the leaky pipeline: Future challenges for research on gender and science*. Conference 19-20 October, 2010, Brusel.
KIDD, J. M.; GREEN, F. The Careers of Research Scientists: Predictors of Three Dimensions of Career Commitment and Intention to Leave Science. *Personnel Review*. 2006, 35, 3, s. 229-251.

Aula 01-2015 A5.indd 32 29.09.15 21:03

KOSOKO-LASAKI, O.; SONNINO, R. E.; VOYTKO, M. L. Mentoring for Women and Underrepresented Minority Faculty and Students: Experience at Two Institutions of Higher Education. *Journal of the National Medical Association*. 2006, 98, 9, s. 1449-1459.
LEEMANN, R. J. Gender Inequalities in Transnational Academic Mobility and the Ideal Type of Academic Entrepreneur. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. 2010, 31, 5, s. 605-625.
LEVINE, R. B., et al. Stories From Early-career Women Physicians Who Have Left Academic Medicine: A Qualitative Study at a Single Institution. *Academic Medicine*. 2011, 86, 6, s. 752-758.
LINKOVÁ, M.; STÖCKELOVÁ, T. Public Accountability and the Politicization of Science: The Peculiar Journey of Czech Research Assessment. *Science and Public Policy*. 2012, 39, 5, s. 618-629.
LINKOVÁ, M.; ČERVINKOVÁ, A. „Vlastní laboratoř": Akademické trajektorie a gender v současných biovědách. *Gender, rovné příležitosti, výzkum*. 2013, 14, 1, s. 15-26.
MASON, M. A.; GULDEN, M. Do Babies Matter? The Effect of Family Formation on the Lifelong Careers of Academic Men and Women. *Academe*. 2002, 88, 6, s. 21-27.
MELICHAR, M.; PABIAN, P. Shifting Peripheries: A State of the Art Report on the Czech Academic Profession. In. Locke, W., Trreichler, U. (eds.): *The Changing Conditions for Academic Work and Careers in Select Countries*. Kassel: International Centre for Higher Education Research, 2007, s. 39-56.
MCGUIRE, G. M.; REGER, J. Feminist Co-mentoring: A Model for Academic Professional Development. *National Women's Studies Association Journal*. 2003, 15, 1, s. 54-72.
MORE. *Study on Mobility Patterns and Career Paths of EU Researchers* [online]. 2010. Dostupné z: http://ec.europa.eu/euraxess/pdf/research_policies/MORE_final_report_final_version.pdf, naposledy navštíveno 1. 7. 2015.
MORRIS, N.; RIP, A. Scientists' Coping Strategies in an Evolving Research System: The Case of Life Scientists in the UK. *Science and Public Policy*. 2006, 33, 4, s. 253-263.
MPSV. *ISPV – Informační systém o průměrných výdělcích. Aktuální výsledky podle zaměstnání za 1. pololetí 2014* [online]. 2014. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/ISPVcharavypis.php, naposledy navštíveno 1. 7. 2015.
MŠMT. *Statistická ročenka školství – Vývojová ročenka 2004/05 – 2013/14. Vývoj terciárního vzdělávání* [online]. 2014. Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyvojova-rocenka-skolstvi-2003-04-2013-14, naposledy navštíveno 1. 7. 2015.

Aula 01-2015 A5.indd 33 29.09.15 21:03

MŠMT. *Statistická ročenka školství – Zaměstnanci a mzdové prostředky 2013* [online]. 2013. Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-zamestnanci-a-mzdove-prostredky-4, naposledy navštíveno 1. 7. 2015.
OECD. *Careers of doctorate holders: employment and mobility patterns. Statistical Analysis of Science, Technology and Industry*. STI working papers 2010/4 [online]. 2010. Dostupné z: http://www.uis.unesco.org/ScienceTechnology/Documents/44893058.pdf, naposledy navštíveno 1. 7. 2015.
OECD. *Careers of Doctorate Holders: Analysis of Labour Market and Mobility Indicators*. STI working papers 2013/4 [online]. 2013. Dostupné z: http://www.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/careers-of-doctorate-holders_5k43nxgs289w-en, naposledy navštíveno 1. 7. 2015.
PRESTON, A. E. Why Have All the Women Gone? A Study of Exit of Women from the Science and Engineering Professions. *American Economic Review*. 1994, 84, s. 1446-1462.
PRESTON, A. E. *Leaving Science: Occupational Exit from Scientific Careers*. New York: Russel Sage Foundation, 2004.
PRUDKÝ, l.; PABIAN, P.; ŠIMA, K. České vysoké školství. Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989-2009. 2010. Praha: GRADA.
ROBINSON, G. F. W. B. The 41st Chair: Defining Careers in the Current Biomedical Research Environment. *Journal of Research Administration*. 2009, 40, 1, s. 101-131.
RSC. *Recruitment and Retention of Women in Academic Chemistry* [online]. 2002. Dostupné z: http://www.rsc.org/images/Recruitment%20and%20Retention%20of%20Women%20in%20Academic%20Chemistry_tcm18-12807.pdf, naposledy navštíveno 1. 7. 2015.
RSC. *The Molecular Bioscience PhD and Women's Retention: A Survey and Comparison with Chemistry* [online]. 2008. Dostupné z: http://www.rsc.org/images/MolecularBiosciences08_tcm18-139859.pdf, naposledy navštíveno 1. 7. 2015.
ŠIMA, K. Doktorské studium mezi Skyllou masifikace a Charybdou vykazování výzkumu. *Biograf*. 2010, 51, 9 odst. Dostupné z: http://www.biograf.org/clanek.php?clanek=510, naposledy navštíveno 1. 7. 2015.
ŠIMA, K.; PABIAN, P. *Ztracený Humboldtův ráj. Ideologie jednoty výzkumu a výuky ve vysokém školství*. Praha: SLON, 2013.
ŠPONDROVÁ, P. *Právní aspekty postavení žen a mužů ve vysokoškolském prostředí a ve veřejných výzkumných institucích v České republice*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, v.v.i., 2014. Dostupné z: http://nkc.cz/files/pravni-aspekty-postaveni-zen-a-muzu-pdf.pdf, naposledy navštíveno 1. 7. 2015.
TECHNOPOLIS GROUP. *International Audit of Research, Development & Innovation in the Czech Republic. Final Report. Synthesis Report* [online]. Brighton: Technopolis

Aula 01-2015 A5.indd 34 29.09.15 21:03

Limited, 2011a [cit. 2015-03-26]. Dostupné z: http://audit-vav.reformy-msmt.cz/download-document/58-synteticka-zaverecna-zprava-aj, naposledy navštíveno 1. 7. 2015.
TECHNOPOLIS GROUP. *Mezinárodní audit výzkumu, vývoje a inovací v České republice. Závěrečná zpráva – 7. Lidské zdroje ve VaV* [online]. Brighton: Technopolis Limited, 2011b [cit. 2015-06-26]. Dostupné z: http://audit-vav.reformy-msmt.cz/soubory-ke-stazeni/zaverecna-zprava-z-auditu-vaval/, naposledy navštíveno 1. 7. 2015.
TENGLEROVÁ, H. *Postavení žen v české vědě a aktivity na jejich podporu. Monitorovací zpráva za rok 2013*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, v.v.i., 2014.
VASTAG, B. Increasing R01 Competition Concerns Researchers. *Journal of the National Cancer Institute*. 2006, 98, 20, s. 1436-8.
VOHLÍDALOVÁ, M. Vědkyně mezi dvěma mlýnskými kameny: o podmínkách kombinace pracovního života a rodičovství ve vědecké profesi. In LINKOVÁ, M., CIDLINSKÁ, K., TENGLEROVÁ, H., VOHLÍDALOVÁ, M., ČERVINKOVÁ, A. *Nejisté vyhlídky. Proměny vědecké profese z genderové perspektivy.* Praha: SLON, 2013, s. 99-126.
VOHLÍDALOVÁ, M. Academic Mobility in the Context of Linked-lives. *Human Affairs*. 2014, 24, 1, s. 89-102.
WASBURN, M. Mentoring Women Faculty: An Instrumental Case Study of Strategic Collaboration. *Mentoring & Tutoring*. 2007, 15, 1, s. 57-72.
ZIMAN, J. „Postacademic Science": Constructing Knowledge with Networks and Norms. *Science Studies*. 1996, 9, 1, s. 67-80.
ZUCKERMAN, H.; COLE, J.; BRUER, J. (eds.) *The outer circle: women in the scientific comunity*. New York: Norton, 1991.

Mgr. Kateřina Cidlinská
katerina.cidlinska@soc.cas.cz

PhDr. Marta Vohlídalová, Ph.D.
marta.vohlidalova@soc.cas.cz

Sociologický ústav AV ČR, v. v. i.
Jilská 1, 110 00 Praha 1

Aula 01-2015 A5.indd 35 29.09.15 21:03

STUDIE

Didaktika vysoké školy a teorie učitelského vzdělávání jako zdroj jejího rozvoje

Hana Kasíková

AULA, 2015, Vol.23, No. 1: 36-57

Higher education science and theory of teacher education as a source for its development

Abstract: The study explores the possibilities of higher education didactics development within the changing conditions of the university education in the Czech Republic. The historical-developmental and comparative research show that theory of teachers training or university teachers training didactics are an important source of the development of university education as educational discipline. The profession of teacher, along with training of future teachers, are at the intersection of multiple viewpoints. Teachers training didactics researchers focus on two interconnected levels of research. The question of what concept of education and training should be formed in future primary and secondary education teachers leads to observation of the existing education and training conditions that education students work in at the universities. The aim of this study is to present the fundamental trends in teachers training theory as a possible source of development of higher education didactics. A brief historical introduction and determination of university education changes from the educational point of view are followed by a presentation of teachers training research areas that might provide stimulus for the development of university didactics.

Úvod

Podle produkce knižní literatury z poslední doby bychom mohli soudit, že pedagogika vysokých škol je u nás etablovaná disciplína. I když se zpožděním oproti didaktikám nižších druhů škol (základních a středních) totiž krátce po sobě vyšly publikace Vysokoškolská pedagogika (Slavík a kol, 2012), Didaktika pro vysokoškolské učitele. (Podlahová a kol., 2012) a Vyučovací metody na vysoké škole (Rohlíková, Vejvodová, 2012). Tato knižní produkce svědčí o zvyšujícím se zájmu o vzdělávání na vysoké škole a může být důležitou

Aula 01-2015 A5.indd 36 29.09.15 21:03

podporou pro utváření vysokoškolského vzdělávacího prostředí. Pokud však analyzujeme dané texty a bibliografické zdroje, z kterých vycházejí, nelze si nepovšimnout, že kromě partií školsko-politických a témat distančního vzdělávání jsou pedagogické a psychologické části spíše jen aplikací obecně pedagogických, psychologických a didaktických textů. Jen výjimečně jsou založeny na empirickém bádání přímo ve vysokoškolském terénu[1]: potvrzují tak obecnější závěr, že výzkum vzdělávání na vysoké škole v českém prostředí je „překvapivě marginalizován" (Pabian, 2012, s. 48). V kontrastu s tím jsou pak studia vysokoškolské problematiky mimo naše teritorium, kde výzkumy učení a výuky jsou nejrozvinutější oblastí. (Tight, 2009).

Vysokoškolskou didaktiku považujeme za podstatnou pedagogickou disciplínu, která by měla ovlivňovat kvalitu vzdělávání a výuky na vysokých školách. V této studii tedy nabízíme pohled na možnosti jejího rozvoje čerpaný z teorie jednoho z vysokoškolských sektorů – učitelského vzdělávání. Ukážeme, že teorie učitelského vzdělání byla u nás v minulosti zřetelným zdrojem rozvoje vysokoškolské pedagogiky, a zkusíme ji představit jako zdroj cenný i pro obecnější myšlení o vzdělávání a výuce na vysokých školách různých typů v současnosti. Jde nám o rozvoj vysokoškolské didaktiky v našich podmínkách, analýza tendencí je tedy opřena povětšinou o českou pedeutologickou literaturu, neopomenut je však i zahraniční kontext. S pomocí historicko–vývojových a srovnávacích přístupů představíme tendence důležité pro didaktiku učitelského vzdělávání. Blíže jsou charakterizovány ty, které (s respektem ke specifice vzdělávání v různých skupinách oborů) by mohly nasměrovat zkoumání vysokoškolské výuky – nejen pro rozvoj vědní disciplíny, ale především pro zkvalitnění výuky na vysokých školách.

Potřeba rozvoje vysokoškolské didaktiky

Po několika přednáškách jsem toho nechal. Našel jsem na internetu e-learningové kurzy, které zadarmo poskytují některé zahraniční školy. Na rozdíl od přednášek se tu po mně chtělo, abych přemýšlel, a taky rovnou to, co vím, použil na řešení některé z úloh.
Student vysoké školy

[1] Přehledová publikace Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody (Janíková, Vlčková a kol., 2009) neuvádí jediný výzkum vysokoškolské výuky. Zdrojem pro informace o těchto výzkumech na českých vysokých školách pak může být např. časopis Aula. Za posledních deset let zde byly uveřejněny zprávy o výzkumech např. výuky pro studenty se speciálními potřebami, o hodnotách vysokoškolských studentů, trénování komunikačních dovedností aj. Dalším zdrojem – i když obtížněji přístupným – jsou sborníky z konferencí a jejich sekcí terciárního vzdělávání (např. ICOLLE).

Aula 01-2015 A5.indd 37 29.09.15 21:03

Vstupní citát k této části textu napovídá, že jedním z impulzů pro rozvoj této pedagogické disciplíny jsou vzdělávací potřeby studentů – klíčových aktérů výuky. Jejich naplňování je svázáno s celou řadou podstatných faktorů, z nichž nejvýrazněji do popředí vystupuje masový charakter vysokého školství. Podobně jako v jiných státech Evropy se i v ČR zvyšují počty studentů (více než dvousetprocentní nárůst počtu studentů na vysokých školách po roce 1989). Další faktory se pak vztahují k institucionální diverzifikaci a uspořádání studijních programů do různých stupňů, k vzdělávacím potřebám trhu práce a výraznému posílení vlivu médií na učební procesy aktérů vysokoškolské výuky aj. (Prudký, Šima, Pabian, 2010). V souvislosti s proměnou vysokoškolského sektoru vyvstává řada pedagogických otázek: týkají se kvality vzdělávání (co je kvalita vysokoškolského vzdělání, jak ji zajistit a jak hodnotit (Roskovec, 2009)), nového promýšlení kurikula, fungujících forem a metod výuky, hodnotících procesů aj.

V proměněných společenských podmínkách v USA v šedesátých letech 20. století, kdy také obrovsky narostl počet studujících v terciárním vzdělávání, šla didaktika tohoto školského stupně především cestou individualizace výuky. Výrazem individualizačního úsilí byl tzv. Kellerův plán, systém, který samostudium v jednotlivých učebních jednotkách propojil s asistencí vrstevníků (kteří již kursem prošli), formativním hodnocením prostřednictvím autodidaktických testů a specifikací funkce přednášek, jež měly především podněcovat k dalšímu učení. Kellerův systém ovlivnil didaktické myšlení o vysoké škole i její praxi v mnoha zemích, včetně bývalého Československa. V našem textu na něj však poukazujeme nikoliv proto, že individualizační strategie jsou pro naši vysokoškolskou výuku stále ještě určitou výzvou. Zmiňujeme jej zejména jako příklad propojující proměnu podmínek pro vzdělávání s posunem v didaktickém myšlení, které má pak odraz nikoliv pouze v dílčím opatření, ale v aplikaci celých promyšlených výukových systémů – naplánovaných, realizovaných a vyhodnocovaných.

Důležitost diskutovat a zkoumat vysokoškolská témata v jejich provázanosti připomíná teorie vysokého školství, relativně nový interdisciplinární vědní obor[2] související úzce s vysokoškolskou pedagogikou. Zřetelné je to např. v koncepci postupných transformací moderních vysokoškolských systémů (od elitních přes masové k univerzálním) amerického autora Martina Throwa (2006). P.Pabian, který tuto koncepci u nás představil v kritické analýze (2008),[3] upozorňuje také na to, že uvažovat o vysokoškolských tématech v jejich

[2] Je konstituován v 50.- 60.letech 20. století.

[3] Pabiánův článek v Aule (2008, 2) představuje vývoj Throwova konceptu od raných formulací na počátku 70. let 20. století až k současným autorovým shrnutím a reformulacím.

Aula 01-2015 A5.indd 38 29.09.15 21:03

provázanosti není v našich podmínkách zcela samozřejmé (2008, s.31). Rozvoj didaktiky vysokých škol, vědní disciplíny zaměřené specificky na specifickou problematiku výuky, je tak spojen i s širším kontextem, v kterém se vyvíjí a zkoumá vysoké školství.

Krátký pohled na vývoj vysokoškolské didaktiky do současnosti

V akademiích máme vychovávat lidi způsobilé, aby jim bezpečně mohlo být svěřeno řízení věcí lidských, a budoucí učitele a vůdce jiných, aby církve, školy a státy měly dosti způsobilých správců. J. A. Komenský

Jedním z podstatných zdrojů rozvoje jakékoliv vědní disciplíny je vlastní sebereflexe. V této části studie ukážeme, že v historickém pohledu byla v našich podmínkách zřetelným zdrojem pro rozvoj vysokoškolské pedagogiky a didaktiky zobecnění vztahující se k učitelskému vzdělávání.

I když statut oboru byl vysokoškolské pedagogice a didaktice přiznán až v druhé polovině 20. století, kořeny této disciplíny byly u nás usazeny již ve staletích předchozích. Citát v úvodu této části by mohl napovídat, že bychom mohli začít nepřehlédnutelným klasikem,[4] zájem o pedagogiku vysoké školy jako instituce nejen vzdělávací, ale i vědní – tak, jak je chápána i dnes – nás však v historickém pohledu posunuje až do století devatenáctého. Pojetí vysoké školy jako instituce nejen tradující, ale rozvíjející vědu bylo předznamenáno již v 1. polovině 19. století především v dílech dvou významných mužů české vědy – Bernarda Bolzana, profesora filozofické fakulty a Františka Josefa Gerstnera, profesora a budovatele českého technického učení. V dalších desetiletích je téma poslání vysoké školy nadále rozvíjeno, především v kontextu úvah o národně osvětových funkcích institucí (Jan Evangelista Purkyně, František Čupr). Přesun k tématům vzdělávání a výuky na vysokých školách lze zaznamenat až v souvislosti s institucionalizací oboru pedagogika, tj. s pěstováním pedagogiky jako vědy na samostatné české univerzitě, vzniklé rozdělením dosavadní Univerzity Karlo-Ferdinandovy v r. 1882. V díle Gustava Adolfa Lindnera, prvního profesora filozofie a pedagogiky na této univerzitě, pak byla založena tendence, která trvá doposud – promýšlet problematiku vzdělávání na vysokých školách především v souvislosti s přípravou učitelů, rozvoj pedagogické vědy v souvislosti s rozvojem učitelského vzdělávání.

[4] Akademie měly být podle Komenského baštami vskutku vševědného úsilí, a to zvláště v tradiční poloze předávání vědních poznatků. Zároveň však Komenský prostřednictvím požadavků vyplývajících z jeho pojetí na smyslech a empirii založeného poznávání (pozorování, pokusy, gelliánské debatní kroužky aj.) do určité míry anticipuje vysoké školy jako vědní pracoviště (Komenský, 1905).

Aula 01-2015 A5.indd 39 29.09.15 21:03

K dalším reprezentantům univerzity, kteří podněcovali počátky vysokoškolské pedagogiky, patřil František Drtina. Jeho koncepce kulturní syntézy mj. i prostřednictvím školské organizace zahrnuje i vysokou školu jako skutečnou „*universitas magistrorum et scholarum*". Samozřejmý důraz na akademickou svobodu je zde propojen s pedagogickými požadavky aktivních a samostatných forem studia, vědecké kázně, osobnostního profilu studenta i vysokoškolského učitele (Drtina 1913, s. 103).

„Také naše vysoké školství dovedlo si uhájit pověst nejkonzervativnější složky v celé soustavě školství", říká Otokar Kádner o české vysoké škole v období první republiky (Kádner, 1931, s. 144). Jeho kritický pohled se netýká organizačních změn (vznikají nové univerzity a diferencují se stávající), ale chybějících proměn koncepčních a pedagogických. V duchu předchozí tendence i Kádner vedle této kritiky pedagogických poměrů buduje i pozitivní model vzdělávání na vysoké škole, a to prostřednictvím úvah o instituci připravující učitele. Je také první z řady českých pedagogů, kteří uvažují o vysokoškolské pedagogice jako o samostatné disciplíně vědecké, načrtává také její obsah. K tématům, která by měla vysokoškolská pedagogika a didaktika řešit, patří podle něj např. život a sociální činnost studentů, přechod na vysokou školu, poměr přednášek a cvičení, charakter výuky, kde by se umenšil historismus ve prospěch praxe a současnosti, zvětšení prostoru pro vlastní činnost posluchačů, systematická pedagogická příprava mladých vědců (Kádner 1931, s.56).

Kádnerovi pokračovatelé v době první republiky ve snaze položit počátky vysokoškolské pedagogiky jako vědního oboru spojují své analýzy i návrhy ještě těsněji se vzděláváním učitelů: vysoká škola připravující učitele by podle nich měla být vzorem pro organizaci vysokoškolského života i výuky. Jde především o zástupce reformní pedagogiky Otokara Chlupa a Václava Příhodu. V hesle Vysokoškolská didaktika v Pedagogické encyklopedii lze zaznamenat výzvu k pěstování vědní disciplíny, která by napomohla úspornosti výuky a organické didaktické náplni ve prospěch vědy i praktického života. (Chlup, Kubálek, Uher, 1938, s.53). Příhoda potom rovnou navrhuje vysokoškolskou pedagogiku institucionalizovat, ve směru tehdejších úvah na vysoké škole pedagogické, která by napomáhala rozvoji všech pedagogických disciplín. Jistou laboratoří pro to, jak by mohla být vysokoškolská didaktika propojena s realitou výuky, představuje Škola vysokých studií pedagogických, instituce, kde se v duchu reformní pedagogiky prosazovalo i činnostní pojetí výuky.

V první polovině 20. století se tak v rámci kritiky vysoké školy jako rigidní instituce reagující jen vlažně na společenské potřeby a v rámci návrhů na její proměnu v podobě široce pojatých koncepcí vysoké školy (v souvislosti s reformou celé výchovně vzdělávací soustavy) začíná rodit i nový pohled na vysokoškolskou výuku. Je sycený rozvojem pedagogického myšlení obecně,

Aula 01-2015 A5.indd 40 29.09.15 21:03

prvními empirickými výzkumy[5] a zejména zkušenostmi s praktickou realizací výuky na škole, která si zákonitě musí položit otázky didaktické – na škole vzdělávající učitele.

Rozvoj pedagogiky vysokých škol opřený i o její institucionalizaci v 50. letech 20. století byl spojen se společensko-politickými změnami ve vysokoškolském sektoru, s důrazem na výchovu „nové, socialistické inteligence" a s praktickou potřebou kvalifikace množství mladých asistentů, aspirantů a lektorů přicházejících (po mnohdy nucených odchodech zkušených učitelů) na vysokoškolská pracoviště. V roce 1953 byla založena Katedra pedagogiky na FF UK,[6] jejíž základní úkol směřoval především do této oblasti. Kromě povinných kurzů pro vysokoškolské učitele napomohla vytvořit základní strukturu pedagogické disciplíny především badatelská činnost katedry. Publikace O. Chlupa a K. Gally[7] se zabývají nejen pojetím vzdělávání na vysoké škole, ale zaměřují se i na jeho aktéry – vysokoškolského učitele (zejména osobnostní profil) a studenty (přechod ze středních škol, přetíženost), organizační formy výuky (mj. samostatné studium), učebnice aj. Nepřehlédnutelným zdrojem pro konkretizaci témat vysokoškolské didaktiky pak je druhé zaměření katedry – pedagogické vzdělávání budoucích učitelů (Kasíková, Valenta, 1986).

I když se od 80. let 20. století stala institucionální základnou pro vysokoškolskou pedagogiku jiná pracoviště (ústavy rozvoje vysokého školství, inženýrského studia), stimuly pro rozvoj vysokoškolské didaktiky i v tomto období pocházejí zejména od expertů, jejichž profesní kariéra byla svázána i se vzděláním učitelů – např. D. Tollingerová, J. Vašutová, J. Kotásek. Prostředkem rozvoje didaktického myšlení byl i kodifikovaný model pedagogického vzdělání učitelů vysokých škol (na základě vyhlášky č.8/1983 Sb., o zvyšování pedagogické kvalifikace), v jehož dvou stupních se výrazně objevovala právě didaktická témata (plánování výuky řízené cílem podle Bloomovy taxonomie, tvorba učebních textů, skupinové a individuální formy výuky, hodnocení studentů atp.)[8] Tento model, praktikovaný během celého desetiletí, byl pojat také jako výzkumný projekt, jehož funkčnost byla ověřována výzkumnými

[5] Např. výzkum schopností a zájmů studentů Přírodovědecké fakulty Univerzity Karlovy, který uskutečnili V. Příhoda a O. Matoušek v letech 1930-1933.

[6] Pod vedením O.Chlupa, který na Filozofickou fakultu přivedl své spolupracovníky a žáky z Pedagogické fakulty UK (K. Galla, R. Sedlář, J. Doležal, B. S. Urban aj.).

[7] Vysoké školy a vysokoškolská pedagogika (1956), Úvod do didaktiky vysoké školy (1957), Vysokoškolská přednáška (1958), Cvičení a semináře na vysokých školách (1961).

[8] Tvůrcem a také jedním z učitelů v kurzech vysokoškolské pedagogiky byl J.Kotásek. Konkretizaci pro jednotlivé vysoké školy najdeme např. in Kasíková, Valenta, 1985.

Aula 01-2015 A5.indd 41 29.09.15 21:03

metodami.[9] Byl tak určitým příslibem pro další rozvoj teprve se konstituující pedagogické disciplíny orientující se ke vzdělání na vysoké škole.

90. léta a začátek nového tisíciletí jsou dobou zřetelných organizačních proměn vysokého školství, změny pracoviště pro vysokoškolskou pedagogiku (Centrum pro studium vysokého školství)[10] a také zániku povinného pedagogického vzdělání pro vysokoškolské učitele. Pokud je věnována vědní pozornost vysokému školství, jsou v centru pozornosti spíše témata, která jsou řešena v rámci oboru teorie vysokého školství (faktory vývoje vysokého školství s vazbou na sociální, politický a ekonomický kontext aj.), vysokoškolská pedagogika je odsunuta stranou zájmu. Jak ukazují analýzy tohoto období, podstatným faktorem tohoto stavu je obrovský tlak zejména na vědeckou produkci škol, mizivá pozornost k vzdělávacím procesům a nedostatek účinné podpory pro činnost pedagogickou (Šima, Pabian, 2013).[11]

Stav vysokoškolské pedagogiky u nás je od 90. let do současnosti zcela odlišný od zahraničí: tam se problematice vysokoškolské výuky, jejímu pojetí a výukovým přístupům věnuje řada předních expertů (J. B. Biggs, P. Ramsden, McKeachie, N. Entwistle a mnozí další), především v rámci zkoumání procesů učení.[12] Od 80. let 20. století lze také v zahraničí vystopovat tendenci rozvoje této disciplíny. Směřuje od společného jádra ke specializaci, tj. zkoumají se specifické didaktické přístupy v přírodovědném, lékařském, technickém aj. vzdělávání (Smart, 2004). Jak se pokusíme ukázat dále, od 90. let do současnosti reprezentuje didaktické myšlení vysokoškolského sektoru u nás především jedna oblast – oblast vzdělávání budoucích učitelů.

Shrnujeme: V historickém exkursu, byť stručném, jsme dokumentovali vývoj názorů na vysokou školu od místa pro tradování a rozvoj vědy až k pojetí, v kterém se kladl požadavek zájmu i o její výchovné a vzdělávací funkce. Konstituování vysokoškolské didaktiky u nás je na tento požadavek navázáno. Nová pedagogická disciplína, které se v jejích počátcích věnovali přední představitelé oboru pedagogika u nás, se začala rozvíjet se zřetelnou snahou o teoretické i empirické uchopení problematiky vzdělávání a výuky na vysoké škole. Na rozdíl od zahraničí však tento trend v posledních desetiletích

[9] Viz např. nepublikované zprávy Ústavu rozvoje vysokého školství z těchto let.

[10] Pokračují také výběrové kurzy vysokoškolské pedagogiky na některých univerzitách a témata vysokoškolské pedagogiky se objevují i v programech inženýrské pedagogiky.

[11] Konstatujeme na základě analýzy obsahu časopisu Aula těchto let a Sborníku mezinárodní konference Univerzity na prahu nového tisíciletí. (The University on the Threshold of the New Millennium). Brno: MU, 1996.

[12] U nás přehled těchto zahraničních výzkumů in Pabian, 2012.

Aula 01-2015 A5.indd 42 29.09.15 21:03

minulého století i na začátku nového nijak neposiloval, spíše se v situaci hegemonie výzkumu na vysokoškolských institucích vytrácel.

Analýza historického vývoje vysokoškolské pedagogiky i didaktiky ukázala, že ideový i praktický zdroj myšlení o výuce na vysokých školách obecně byl zřetelně provázán s jednou z oblastí vzdělávání – se vzděláváním učitelským. Podívejme se tedy v další části textu, zda a jakým způsobem tento svazek může fungovat pro rozvoj vysokoškolské didaktiky i nadále.

Teorie učitelského vzdělávání a podněty pro rozvoj vysokoškolské didaktiky

V tomto kurzu jsem zažila to, o čem píšou všechny ty knihy pro budoucí učitele. Řešili jsme úlohy, které mi dávaly smysl, při skupinovém výzkumu jsem se učila výzkumným přístupům, ale taky jak prosadit svůj názor a kdy je čas ustoupit. I kdybych nakonec učitelkou nebyla, zdá se mi, že výbava, kterou jsem dostala, mi může pomoci v každém povolání, nebo vlastně i v mém životě.

Studentka učitelství

Ne vždy je výuka na pedagogických fakultách tak ideální, jak ji představuje uvedený citát. Realitou však je společenský i vědní zájem o problematiku učitelství. Proměny vzdělávacího kontextu a nároky na kvalitu vzdělávání v současnosti jsou v přímém vztahu k důrazu na profesní vzdělávání klíčových aktérů v této oblasti – učitelů. Učitelská profese je jednou z nejsledovanějších profesí u nás a příprava na ni na vysoké škole se ocitá v průsečíku mnoha pohledů, teoretických i teoreticko-empirických přístupů.[13] Teorie učitelské profese, tato oblast pedagogické vědy, která zahrnuje i problematiku vzdělávání učitelů, je vědní doménou především pro badatele vysokých škol připravujících učitele, zvláště pedagogických fakult. Didaktická problematika by pak měla být přirozeně jednou z nejvýraznějších oblastí jejich zájmu ve dvou úrovních: otázka, jaké pojetí by mělo být zformováno u budoucích učitelů základních a středních škol, by mělo vést bezprostředně k reflexi toho, v jakých podobách výuky a vzdělávání se studenti učitelství na vysokých školách ocitají.

Popíšeme tedy stručně stav teorie učitelského vzdělání: v popisu se pokusíme především podchytit, jak se naplňuje onen předpoklad zájmu o vzdělávání studentů učitelství na vysoké škole. V této deskripci zvýrazníme tendence

[13] Např. jen v rámci výzkumného projektu Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělání, řízeného Pedagogickou fakultou UK v Praze v letech 2007 – 2013, bylo publikováno 212 vědeckých monografií a kapitol v kolektivních monografiích a více než 350 článků v recenzovaných časopisech a sbornících.

Aula 01-2015 A5.indd 43 29.09.15 21:03

v rozvoji této pedagogické disciplíny, které by bylo možné považovat za obecnější impulzy pro rozvoj vysokoškolské didaktiky.

Teorii učitelského vzdělávání chceme ukázat ve směrech jejího rozvoje, jež mohou být inspirativní i pro jiné oblasti vysokoškolského vzdělávání. Představíme ji tedy v okruzích pro rozvoj pedagogických věd podstatných: jsou spojené s proměnou společenského kontextu vzdělávání, proměnou potřeb aktérů vzdělávání i s proměnou znalostí o procesech vyučování a učení na cestě k profesionalitě. Tyto okruhy jsou uspořádané do dvou základních oblastí, mezi kterými lze vést jen velmi neostrou hranici. Jedna z nich má těžiště v hledání propojujících momentů profese a přípravy na profesi na vysoké škole, druhá – s vědomím předchozího vztahu – má pak jádro ve specifice vzdělávání a výuky na vysoké škole.

Vědní obraz učitelské profese a vzdělávání k učitelské profesi na vysoké škole

A. Za podstatný pro rozvoj teorie učitelského vzdělávání považujeme jasně zformulovaný kritický pohled na realitu učitelského vzdělávání i stav teorie učitelského vzdělávání.

Rozvíjení teorie učitelského vzdělávání je neseno zřetelně tenzí mezi tím, co je, a co by mělo být. Kritický pohled na úroveň profesní přípravy je nepřehlédnutelný jak v mediální, tak v odborné rovině (Zaichner, 1983; Barone et al., 1996; u nás Štech et al., 1995; Průcha, 2002; Vašutová, 2004; Spilková, 2004 aj). Týká se i charakteristiky výuky budoucích učitelů, která je často označována za nefunkční (viz autoři výše uvedení). Obdobně kritická stanoviska jsou vyslovována i k výzkumu učitelského vzdělávání na vysokých školách: je mu přisuzována vysoká míra roztříštěnosti a nízká propojenost se změnami pedagogické praxe v základním vzdělávání s procesy v univerzitním vzdělávání (Lukášová, 2009, s.774). Tento náhled na realitu vzdělávání a její vědní odraz však slouží zároveň jako odrazový můstek k snahám o překonání kritizovaného stavu.

B. Změny v učitelském vzdělávání i ve způsobech zkoumání dané oblasti jsou promýšleny s oporou o znalost trendů v učitelské přípravě v zahraničí, především v evropském prostoru. Za důležitou považujeme i znalost českého kontextu, vývoje učitelského vzdělávání a proměn školy, byť v této souvislosti vyzývá pedeutologická literatura ke komplexnějšímu podchycení transformativních procesů školských institucí v empirickém zkoumání (Walterová, 2001; Vašutová, 2004; Spilková, Vašutová a kol., 2008).

C. V teorii učitelského vzdělání se jasně profiluje téma vztahu příprava na profesi – vykonávání profese. Je specifikováno především charakteristikami učitelské profese a profesionality v neo-liberální době, často s přiznáním krize

Aula 01-2015 A5.indd 44 29.09.15 21:03

školy, a tím i učitelské profese (Hoyle, 1983; Holmes Group, 1986; Demailly, 1987): syceno je pak přístupy filozofickými, sociologickými, psychologickými (u nás Koťa, 1998; Štech, 2007, 2008; Švaříček, 2007, aj.). Empirická zkoumání orientující se na proměnu profese a vzdělávací cesty k ní svědčí o posunu v roli učitele (od ryze poznatkově-transmisivní role k sociálně psychologické roli komunikátora přes kompenzačně-vyrovnávací roli socializačního napravovatele společenských nespravedlností) a zejména o způsobech hledání, jak překonávat nejistoty a rozpory této profese (Štech a kol., 1995; Spilková, Vašutová a kol., 2008).

Oporou pro vytváření koncepcí učitelské přípravy na vysoké škole, které by odrážely charakteristiku profese, je přesnější znalost přesvědčení učitelů a studentů učitelství (Straková a kol., 2014) a klíčových komponent učitelovy činnosti – profesních znalostí, profesního vidění a profesního jednání (Janík, 2005; Janík a kol., 2014). K dispozici je i rozsáhlý srovnávací profesiografický výzkum, z nějž se odvíjejí návrhy kurikula a vzdělávacích přístupů na vysoké škole připravující učitele (Kasáčová et al. 2011; Bačíková et al., 2012). Empirický výzkum je věnovaný i jednotlivým fázím profesní dráhy učitele, od začínajícího učitele až po fázi profesní stabilizace (učitel – expert, učitel na sklonku profesní dráhy). Zdrojem korekcí předchozí přípravy na vysoké škole, proměny pojetí a přístupů ve výuce je zejména analýza problémů začínajících učitelů (Šimoník, 1994; Kalous, Horák, 1996): koncepčněji by však vzdělávání v pregraduální přípravě mělo být řešeno s oporou o vědění o celé profesní dráze (Píšová a kol., 2014). Z tohoto hlediska však nelze opomenout ani pozornost ke kritickým momentům profesní dráhy (odchody z profese, profesní vyhoření, profesní činnost pod tlakem kritiky z okolí aj.). Předjímání problematických míst se projevuje akcentem na psychosomatickou dimenzi vysokoškolské výuky a primárně preventivní témata (Řehulka, Řehulková, 2002; Urbánek, 2005).

D. Teorie vzdělávání pro profesi a k profesionalitě je v souladu se zahraničními trendy opřeno o koncept učení a celoživotního učení. Posiluje se představa o učitelích jako učících se bytostí, které v tomto procesu přetvářejí koncepty vztahující se k jejich profesi a přetvářejí i sebe samy (Shulman, 1987; Edwards, Cooper, 1996). Stimulem pro tuto oblast jsou nejnovější andragogické pohledy (Knowles, Jarvis, Mezirow aj.),[14] specifickým zdrojem je pak orientace k problematice organizačního učení (Senge, 1990; Argyris, Schőn, 1996).

Závěry, které zobecňují data z empirického výzkumu o tom, jak se dospělí učí ve školských organizacích, vysílají vzkaz i k posílení prozatím slabších míst

[14] U nás méně známé autory z této oblasti bádání (Jarvis, Mezirow) představilo monotematické číslo časopisu Studia paedagogica, roč.17, 2012, č. 1.

Aula 01-2015 A5.indd 45 29.09.15 21:03

výuky – učit se komunikovat očekávání výsledků i způsobů práce, učit se šířit učení mezi sebou, vytvářet učební a pracovní uskupení. Konkrétněji např. sdílet zkušenost, udílet rady, nabízet pomoc, napodobovat příklad, učit se od kolegů (Pol, Hloušková, Lazarová, Novotný, Sedláček, 2013, s. 102).

E. Z charakteristiky učitelské profese je odvozen požadavek nikoliv akademického, ale kompetenčního pojetí výuky na vysoké škole. V tomto směru se pedeutologická literatura shoduje, variabilita však panuje v tom, jakým způsobem se tento požadavek promítne do kurikula a konkrétní podoby vysokoškolské přípravy (Walterová, 2001; Vašutová, 2004; Spilková, Vašutová a kol., 2008), také v souvislosti s limitujícími podmínkami (především ekonomickými), v kterých se fakulty připravující učitele v současné době ocitají.

Kompetenční pojetí učitelské přípravy se od dřívějšího dovednostního modelu (70., 80. léta minulého století) vymezuje i akcentem na rozvíjení kompetence osobnostní a sociální. Tento akcent je v současnosti zvýrazněn proměnou podmínek vzdělávání i žákovské populace. Projevil se již částečnou proměnou struktury kurikula především na školách připravujících učitele primárních škol (předměty typu Osobnostní a sociální rozvoj, Komunikační kompetence učitele, Kooperace a týmová práce atp.), méně však prozatím ve všech „součástech" přípravy, v celkovém pojetí vzdělávání a výuky na vysoké škole.(Švec, 1999; Valenta, 2008, Kasíková, Valenta, 2008; Kantorková 2003). Důraz na rozvíjení kompetence osobnostní a sociální vede k analýzám toho, jak se daří (či nedaří) v kurikulu i procesech vzdělávání brát v potaz nejen kognitivní, ale také sociální a emocionální aspekty lidského rozvoje, jakým způsobem podporovat tvořivé schopností budoucích učitelů, dovednosti spolupracovat, vést druhé, zvládat konflikty, kultivovat empatii, formovat sebepojetí a sebevědomí, v neposlední řadě pak ovlivňovat i etické jednání učitelů (Maňák, 1997; Krykorková, Váňová a kol., 2010). Naplňování představy o kurikulu a výuce, které by nevytlačovaly témata osobnostního a sociálního rozvoje na okraj zájmu, rezonuje se základní otázkou směrování vzdělávání na vysoké škole v současné době: zda je zaměřit na tradiční „čím být" nebo spíše na „kým být".

Pojetí výuky a přístupy k výuce[15]

Didaktika vzdělávání učitele je budována na tezi, že studenti učitelství by měli projít kvalitní výukou na vysoké škole ze dvou podstatných důvodů: aby se

[15] O zahraničním výzkumu pojetí výuky a přístupů k výuce obecněji v terciárním vzdělávání viz Pabian, 2012.

Aula 01-2015 A5.indd 46 29.09.15 21:03

sami efektivně učili a aby zažili model výuky, který je bude pozitivně ovlivňovat v jejich budoucí praxi. Na této tezi jsou pak založeny představy o kvalitní výuce na školách připravujících učitele (Kohnová, 2012), které se velmi často střetávají s realitou, někdy označovanou dokonce za „antididaktickou" (Vašutová, 2008, s. 177). Charakteristickým rysem problematiky výuky v následně uváděných okruzích je již zmiňované napětí mezi preskriptivním a deskriptivním momentem

A. Akceptovaným východiskem pro kvalitní výuku, ke kterému se hlásí teorie učitelského vzdělávání u nás ve shodě se zahraniční literaturou, je didaktický konstruktivismus (Zeichner, 1983; Lambert, 1995; Lukášová, 2002; Spilková, Vašutová, 2008). Od konstruktivistických přístupů, které jsou podstatným rysem rozvojového trendu tzv. nové kultury učení (Weinert, 1997; Weinberg, 1999), se očekává vyšší míra kognitivní aktivace podporovaná sociálním kontextem učení. Ve výuce studentů učitelství jsou pak tyto přístupy spojovány i s možností korigovat jejich subjektivní představy o vyučování a učení konfrontací s empiricky podloženými teoriemi (Anderson, 1984; Korthagen 2001). V našich podmínkách jsou prozatím ověřovány konstruktivistické postupy jen v určitých oblastech učitelského vzdělávání, např. v pedagogicko-psychologickém základu (Vašutová a kol., 2008) či ve studiu učitelství matematiky (Hejný, Kuřina, 2001). Shoda na konstruktivistickém východisku není tedy prozatím potvrzena komplexnějším výzkumem přístupů ve výuce. K dispozici jsou však výsledky jednotlivých šetření, např. podněcování implicitních znalostí založených v osobní zkušenosti, včetně konkrétních způsobů jejich formování ve výuce (Švec, 2005). Určitým základem pro další zobecnění jsou také texty poskytující příklady dobré praxe, kontrastující mnohdy s popisem běžných přístupů ve výuce (Nezvalová, 2002).

B. V souvislosti s konstruktivismem jako přiznaným základním teoretickým východiskem pro vysokoškolskou výuku[16] je v teorii učitelského vzdělávání zvýrazněna pozornost i k tematice zkušenostního učení, vytváření podmínek pro přeměnu studentských akčních teorií pro jednání v situacích. (Lazarová, Nehyba a kol., 2013). Pro teorii učitelského vzdělávání bylo vždy klíčové téma vztahu teoretického vědění a praktického konání. Současný zájem o zkušenostní učení je opřen o dvě východiska: základní charakteristiku učitele jako reflektujícího praktika (Schőn, 1983) a zvýraznění funkce zkušenosti v učebních procesech i v obecné rovině (Kolb, Fry, 1975). V teorii učitelského vzdělání je tak poukázáno na potenciál zkušenostně reflektivního

[16] Praktický průvodce konstruktivistickými přístupy i pro vysokoškolské učitele i mimo fakulty připravující učitele in Rohlíková, L. Konstruktivismus v praxi vysokých škol. Metodická příručka. 1.vydání. Plzeň: Ústav celoživotního vzdělávání Západočeské univerzity v Plzni, 2010.

Aula 01-2015 A5.indd 47 29.09.15 21:03

učení v učení a přípravě na profesi: V tuzemské pedeutologii se přiznává vliv výzkumů týmu vedeného F. Korthagenem (2001), v kterých se obrací dosud akceptovaný směr vzdělávání od teorie k praxi na směr od praxe k teorii. Větší prostor pro zkušenostní učení ve vzdělávání učitelů je zdůvodňován možností přirozeného propojování konkrétních a abstraktních operací myšlení, teoretického poznávání a praxe. Důsledkem by měla být tendence k prolamování bariér v kurikulu mezi kursy teoretického vědění a praxí studentů (Štech, 2003). Akcent na zkušenostní učení však současně vyvolává znovuobnovení zájmu o teoretické vědění, o vyrovnání se s různými úrovněmi teorií ve výuce (Slavík, Janík, Najvar, Píšová, 2012),

Téma zkušenostně reflektivního učení ve vysokoškolské výuce je pak doprovázeno i subtématem reflektivních a sebereflektivních mechanismů v učebních procesech (Bullough, 1997; Korthagen, 2001). V textech, které jsou u nás této problematice věnovány (Nehyba, Kolář, 2014; Nehyba, Lazarová a kol., 2014), jsou mechanismy reflexe a sebereflexe popsány, je argumentována důležitost této součásti zkušenostního učení a zkoumány reflektivní postupy, které napomáhají optimálnímu učení studentů během pregraduální přípravy. Objevují se také výzkumné studie, které ověřují funkčnost reflektivních postupů při vzdělávání učitelů, byť jsou prozatím omezeny především na oblast přípravy učitelů prvního stupně (Nezvalová 2000; Lukášová-Kantorková, 2004).

C. S posunem pozornosti od vyučovací činnosti k učebním procesům studentů je spojen i zájem o badatelské činnosti studentů (Cochran-Smith, 2009; Aditomo et al., 2011). V učitelském vzdělávání je tento zájem specifikován ve vztahu k realitě výuky na základních a středních školách, kde je princip problémovosti aplikován doposud v nízké míře (Knecht, 2010). Teorie učitelského vzdělávání tak akcentuje téma učení se prostřednictvím řešení problémů, zkoumání a výzkumu (Spilková, Vašutová a kol., 2008). Sledovány jsou možnosti tzv. akčního výzkumu, kdy učitelé ve výzkumných zprávách zachycují přeměnu vlastní výuky. Tento typ výzkumu je přijímán stále rozporuplně, zároveň však na zahraničních vysokých školách posiluje (Rolland, 2000; Zeichner, 2001). Teorie učitelského vzdělávání se zajímá o akční výzkum na základě ideje „učitel jako výzkumník", která by se měla promítnout do proměny kurikula i přístupů ve výuce.(Hui, Grossmann, 2008). V akčním výzkumu je však spatřována i další možnost: formovat profesní status vysokoškolského učitele smířením dvou stránek jeho činnosti – výzkumné a pedagogické (Schratz, 1992; Light, Cox, 2001). Z tohoto hlediska

Aula 01-2015 A5.indd 48 29.09.15 21:03

v českých textech akční výzkum zatím sledován není,[17] v akčním výzkumu je spatřován nástroj systematické reflexe a obecněji i posílení výukových strategií založených na zkoumání a vlastní experimentaci (Nezvalová, 2003, Janík, Janíková, 2009).

D. Všechny zmíněné tendence, které zaznamenává teorie učitelského vzdělání, připomínají i kooperativní kontext učení. V tématech didaktiky vysokých škol v posledních letech skupinové formy vzdělávání a výuky nikdy nechyběly (Vašutová, 2002). V teorii učitelského vzdělávání se však (v odezvě na problematiku implementaci forem kooperativního učení do škol) pracuje přesněji s vymezením skupinové učení vs. kooperativní učení: kooperativní učení je spíše než jen jako strategie vnímáno jako obecnější model učení v novém paradigmatu vzdělávání (Johnson, Johnson, Smith, 1998; Kasíková, 1999, 2008). Zahraniční výzkumy kooperativních přístupů ve výuce na vysoké škole dokazují jejich účinnost v podpoře poznávacích procesů, sociálního učení i psychického zdraví (přehled viz Johnson, Johnson, Smith, 1998): v českém kontextu jsou tyto výzkumy prozatím zaměřené obecněji ke kvalitě výuky studentů učitelství (Čábalová, 2006), specificky pak k tematice nabývání profesní jistoty v pregraduálním vzdělávání (Kasíková, 2008).

E. Zájem didaktiky učitelského vzdělávání je určen také aktérům vzdělávání na vysoké škole – studentům učitelství a vysokoškolským učitelům, kteří vyučují budoucí učitele. Empirická šetření orientovaná na studenty učitelství jsou poměrně častá, zároveň je provází určitá roztříštěnost (Spilková, Vašutová, 2008). V souladu s touto částí textu upozorňujeme na rozsáhlý výzkum přesvědčení (*beliefs*) studentů učitelství: je orientován především na kategorii pro vzdělávání podstatnou – na přesvědčení o změně, v tomto případě tedy na přesvědčení o změně, na které by měli studenti jako budoucí profesionálové participovat (Straková a kol, 2014). Specifice vysokoškolského učitele v přípravném vzdělávání učitelů se věnoval výzkum na přelomu tisíciletí (Vašutová, 1999, 2000), v současnosti se nová etapa výzkumu zaměřuje především na pojetí výuky u vysokoškolských učitelů a jejich přístupy k výuce studentů učitelství.[18]

[17] Výzkum tohoto tématu by však byl v našich podmínkách užitečný. Pedagogické fakulty jsou vystaveny konfrontaci s výkonem na výzkum zaměřených pracovišť, což se promítá i do statusu učitelů. V prozatím nepublikovaném výzkumu pojetí výuky u vzdělavatelů učitelů fakulty samy označují výzkum vlastní pedagogické činnosti za „malý", oproti „opravdovému", velkému výzkumu (výzkum Katedry pedagogiky FF UK).

[18] Jde o výzkum v rámci PRVOUK, organizovaný Katedrou pedagogiky FF UK.

Aula 01-2015 A5.indd 49 29.09.15 21:03

Závěr

V tomto textu jsme se pokusili představit teorii učitelského vzdělání jako vědní oblast, která se zaměřuje na témata důležitá pro rozvoj didaktiky i jiných vysokých škol, než jsou školy připravující učitele. Jak jsme ukázali v historickém přehledu, pedagogika učitelského vzdělávání byla vědní disciplínou, z které tradičně vycházely impulzy i pro výuku na dalších vysokých školách. Na základě analýzy současných pedeutologických výzkumů soudíme, že tomu tak může být i nadále. K tomuto stanovisku nás povzbuzují i závěry, které vyplývají z analýz vysokoškolské problematiky u nás po roce 1989. Konkrétněji jde o shodu tendencí, které nacházíme v oblasti didaktiky učitelského vzdělávání, s tendencemi pro vyšší vzdělávání obecnějšími (Šima, Pabian, 2013). Jde zejména o posun pozornosti pedagogických věd ke konceptu učení (tj. pochopení vyučovací činnosti učitelů jako vytváření příležitostí pro učení studentů) v širším kontextu sociálním a kulturním, o důraz na konstruktivistické procesy poznávání, na učení v problémových úkolech, posílení badatelských postupů, učení v kooperativních skupinách aj.

Pokusili jsme se prezentovat didaktiku učitelského vzdělávání v jejím rozvoji, rozvojových tendencích, tj. nikoliv jako hotovou a pro didaktiky jiných vysokých škol modelovou disciplínu. Nepřehlédnutelná je však skutečnost, že výzkumná produkce týkající se vzdělávání budoucích učitelů na vysokých školách je velmi bohatá. Tlak na výzkumnou produkci se nevyhnul ani školám připravujícím učitele, na pedagogických fakultách byla založena i specializovaná výzkumná pracoviště. Jedním z centrálních témat pro pedagogický výzkum po roce 1989 je téma transformativních procesů ve školách, včetně souvislostí se vzděláváním učitelů. Vysokoškolská didaktika tak na pedagogických fakultách – na rozdíl od jiných vysokých škol – zcela zapomenuta nebyla. Nepřináší sice prozatím systematickou deskripci, explikaci i predikci vzdělávacích situací na vysoké škole, koncentrovaněji však hledá odpovědi na otázky, jak vzdělávat pro „nemožnou profesi" v málo přehledné době, jak nastavovat „novou kulturu učení" na vysoké škole.

Teorii učitelského vzdělávání můžeme pochopit jako zdroj vysokoškolské didaktiky zřetelněji tam, kde se jedná o vysokoškolské vzdělávání profesní. Rozvoj této pedagogické disciplíny považujeme za velmi důležitý, byť také zřejmě v podmínkách transformace terciárního sektoru u nás poměrně komplikovaný proces. Jednou z cest může být i znalost podnětů z bádání v jedné oblasti vysokoškolského vzdělávání, tyto podněty by pak ovšem měly projít sítem specifiky vzdělávání na jiných vysokých školách. Jasnou podmínkou úspěšnosti této cesty je prostor pro pěstování komunikace

Aula 01-2015 A5.indd 50 29.09.15 21:03

výzkumníků zainteresovaných na zvyšování kvality vzdělávání výuky napříč vysokými školami – tedy i směrem zpět k vysokým školám připravujícím učitele.

Literatura:

ADITOMO, A.; GOODYEAR, P.; BLIUC, A. M.; ELLIS, R. A. Inquiry – based learning in higher education: principal forms, educational objectives and disciplinary variations. *Studies in Higher Educations*, 2011, 36, 9, s. 1-20.
ANDERSON, R. C. Some Reflection on the Acquisition of Knowledge. *Educational Researcher.* 1984, 13, 9, s. 5-10.
ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. *Organizational learning. II. Theory, method and practice.* Reading, Mass. Addison Wesley, 1996.
BAČÍKOVÁ, A.; POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ, J.; PRÁŠILOVÁ, M. Zjišťování aktuálně vykonávaných profesních činností učitelů. In: *Profesní rozvoj učitelů. Sborník příspěvků z konference*. Praha: PedF UK, 2012.
BARONE, T.; BERLINER, D. C.; BLANCHARD, J.; CASANOVA, U., McGOWAN, T. A. Future for teacher education. In: SILUKA, J. (ed.). *Handbook of research on teacher education*. New York: McMillan, 1996.
BULLOUGH, R. V. Case Records as Personal Teaching Texts for Study in Preservice Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 1997, 43, 9, s. 385-396.
COCHRAN-SMITH, S.; LYTTLE, S. L. *Inquiry as stance. Practicionar research for the next generation*. New York: Teacher College Press, 2009.
ČÁBALOVÁ, D. Zvyšování kvality výuky studentů učitelství prostřednictvím kooperativního učení. *Pedagogická evaluace'06*. Ostrava: OU, 2006.
DEMAILLY, L. La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. *Sociologie du travail*, 1987, 1, s. 59-70.
DRTINA, F. Akademické studium. *Pražská lidová revue*, 1913, 9, s. 102-104.
ENTWISTLE, N.; McCUNE, V; WALKER, P. Conceptions, styles and approaches within higher education: analytic abstractions and everyday experience. In: STERNBERG, R. J., ZHANG, L-F (eds.). *Perspectives on thinking, learning and cognitive styles.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001, s. 103-136.
EDWARDS, J. B.; COOPER, K., Creating roles to facilitate teacher change. *Research in Drama Education,* 1996, 1, 1, s. 51-64.
GALLA, K. *Úvod do didaktiky vysoké školy.* Praha: SPN, 1957.
GALLA, K. *Vysokoškolská přednáška.* Praha: SPN, 1958.
GALLA, K. *Cvičení a semináře na vysokých školách.* Praha: SPN, 1961.

Aula 01-2015 A5.indd 51 29.09.15 21:03

HEJNÝ, M.; KUŘINA, F. *Dítě, škola, matematika. Konstruktivistické přístupy k vyučování*. Praha: Portál, 2001.
Holmes Group: *Tomorrow's Teachers*. East Lansing, Minn.: Author, 1986.
HOYLE, E.: Sociological Approaches to the Teaching Profession. In: HARTNETT, A. (ed.). *The Social Sciences in Educational Studies. A Selective Guide to the Literature*. London: Heineman Educational Books, 1982.
HUI, M.- F.; GROSSMAN, D. (eds.). *Improving Teacher Education through Action Research,* New York: Routledge. 2008.
CHLUP, O.; GALLA, K. *Vysoké školy a vysokoškolská pedagogika*. Praha: SPN, 1956.
CHLUP, O.; KUBÁLEK, J., UHER, J. *Pedagogická encyklopedie*. I. díl. Praha: Novina, 1938.
JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005.
JANÍK, T.; MINAŘÍKOVÁ, Z.; PÍŠOVÁ, M.; KOSTKOVÁ, K.; JANÍK, M.; HUBLOVÁ, G. Profesní vidění u učitelů. Pokus o zmapování výzkumného pole. *Pedagogika*, 2014, 64, 2, s. 151-176.
JANÍK, T.; JANÍKOVÁ, M. Akční výzkum: výzkum prováděný učitelem. In: ŠVEC, Š. et al. *Metodologie věd o výchově. Kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. Brno: Paido, 2009, s. 255-265.
JANÍKOVÁ, M.; VLČKOVÁ, K. et al. *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido, 2009.
JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; SMITH, K. A. *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company, 1998.
KÁDNER, O. *Vývoj a dnešní soustava školství*. 2.díl. Praha: Česká obec učitelská, 1931.
KALHOUS, Z.; HORÁK, F. K aktuálním problémům začínajících učitelů. *Pedagogika*, 1996, 46, 3, s. 245-255.
KANTORKOVÁ, H. *Pedagogická tvořivost studentů učitelství*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2003.
KASÁČOVÁ, B.; BABIAKOVÁ, S.; CABANOVÁ, M.; SEBEROVÁ, A. et al. *Učiteľ preprimárnej a primárném edukácie. Profesiografia v slovensko-česko-polskom výskume*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, 2011.
KASÍKOVÁ, H. Kooperativní strategie v přípravě učitelů. *Pedagogická orientace*, 1999, 9, 4, s. 24-29.
KASÍKOVÁ, H. Kooperace jako hodnota a prostředek učitelského vzdělávání. In: *Sborník z příspěvků Učitel 21. Učitel v 21.století – nové výzvy, nové požadavky?* Praha: VÚP v Praze, 2008. Dostupné z WWW: http://ucitel21.vuppraha.cz/sbornik_komplet.pdf. s.26-33
KASÍKOVÁ, H.; VALENTA, J. Pojetí přípravy mladých učitelů na FF UK v Praze. In: *Informácie,* Prešov: SPS pri SAV, 1985, 1, s. 260-264.

Aula 01-2015 A5.indd 52 29.09.15 21:03

KASÍKOVÁ, H.; VALENTA, J. Počátky české vysokoškolské pedagogiky. *Pedagogika,* 36, 1986, 5, s. 577-91.
KASÍKOVÁ, H.; VALENTA, J., Teachers social competences and the social dimension curriculum. In: KOZLOWSKA, A., KAHN, R., KOŽUH, B., KINGTON, A.; MAŽGON, J (eds). *The role of theory and research in educational practice*. Grand Forks : University of North Dakota, 2008, s. 33-42.
KNECHT, P.; JANÍK, T.; NAJVAR, P.; NAJVAROVÁ, V.; VLČKOVÁ, K., Příležitosti k rozvíjení kompetence k řešení problémů ve výuce na základních školách. *Orbis Scholae*, 2010, 4, 3, s. 37-63.
KOHNOVÁ, J. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, 2012.
KOLB, D, A.; FRY, R. Towards an applied theory of experiential learning. In: COOPER C. L. (ed.). *Theories of group processes*. New York: Wiley, 1975, s. 33-58.
KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika veliká*. Praha: Dědictví Komenského, 1905.
KORTHAGEN, F. A. J. et al. *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
KOŤA, J. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1998.
KRYKORKOVÁ, H.; VÁŇOVÁ, R. (eds.). *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, 2010.
LAMBERT, L. *The Constructivist Leader*. New York: Teachers College Press, 1995.
LAZAROVÁ, M.; NEHYBA, J. (eds.) *Krajinou zkušenostně reflektivního učení*. Brno: MUNIPRESS, 2013.
LIGHT, G.; COX, R. *Learning and teaching in higher education*. London: Paul Chapman, 2001.
LUKÁŠOVÁ, H. *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2002.
LUKÁŠOVÁ – KANTORKOVÁ, H. (ed). *Příprava učitelů pro primární vzdělávání v ČR a budoucí scénáře v Evropě*. Ostrava. OU, 2004.
LUKÁŠOVÁ, H. Teorie učitelské profese. In: PRŮCHA, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009.
MAŇÁK, J. Proces výchovy k tvořivosti. In *Tvořivostí učitele k tvořivosti žáků*. Brno: Paido, 1997, s. 15-18.
NEHYBA, J.; KOLÁŘ, J. *Reflexe mezi lavicemi a katedrou*. Brno: MU, 2014.
NEHYBA, J.; LAZAROVÁ, B.; KOLB. D.; KORTHAGEN, F.; JARVIS, P.; MOON, J.; KOLÁŘ, J.; DOBROVOLNÁ, S.; ŠVEC, J.; VALENTA, J. *Reflexe v procesu učení*. Brno: MUNIPRESS, 2014.

Aula 01-2015 A5.indd 53 29.09.15 21:03

NEZVALOVÁ, D. *Reflexe v pregraduální přípravě učitele*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2000.
NEZVALOVÁ, D. Některé trendy v pedagogické přípravě budoucích učitelů. *Pedagogika*, 2002, 52, 3, s. 309-320.
PABIAN, P. Od elitního přes masové k univerzálnímu terciárnímu vzdělávání: koncepce Martina Throwa. *Aula*, 2008, 16, 2, s. 31-40.
PABIAN, P. Jak se učí na vysokých školách: výzkumný směr přístupů k učení. *Aula*, 2012, 20, 1, s. 48-77.
PÍŠOVÁ, M.; HANUŠOVÁ, S.; KOSTKOVÁ, K.; JANÍKOVÁ, V.; NAJVAR, P.; TŮMA, F. *Učitel – expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje*. Brno: MU, 2014.
PODLAHOVÁ, L. et al. *Didaktika pro vysokoškolské učitele. Vybrané kapitoly*. Praha: Grada Publishing, 2012.
POL, M.; HLOUŠKOVÁ, L.; LAZAROVÁ, B.; NOVOTNÝ, P.; SEDLÁČEK, M. *Když se školy učí*. Brno: MU, 2013.
PRUDKÝ, L.; PABIAN, P.; ŠIMA, K. *České vysoké školství. Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989 – 2009*. Praha: Grada Publishing, 2010.
PRŮCHA, J. *Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002.
ROHLÍKOVÁ, L. *Konstruktivismus v praxi vysokých škol*. Metodická příručka. Plzeň: Ústav celoživotního vzdělávání Západočeské univerzity v Plzni, 2010.
ROHLÍKOVÁ, L.; VEJVODOVÁ, J. *Vyučovací metody na vysoké škole. Praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada Publishing, 2012.
ROLLAND, S. *The Enquiring University Teacher*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2000.
ROSKOVEC, V. Terciární školství v ČR. In: PRŮCHA, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009.
ŘEHULKA, E.; ŘEHULKOVÁ, O. (ed.). *Učitelé a zdraví*. 4. Brno: Křepela, 2002.
SENGE, P. *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. London: Random House, 1990.
SHULMAN, L. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review,* 1987, *57,* 1, s. 1-22.
SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner*. New York: Temple-Smith, 1983.
SCHRATZ, M. Researching while teaching: an action research approach in higher education. *Studies in Higher Education*, 1992, 17, 1, s. 81-95.
SLAVÍK, J.; JANÍK, T.; NAJVAR, P; PÍŠOVÁ, M. Mezi teorií a praxí v učitelském vzdělávání. *Pedagogická orientace,* 2012, 22, 3, s. 367-386.
SLAVÍK, M. et al. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012.
SMART, J. C. (ed). *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher, 2004.

Aula 01-2015 A5.indd 54 29.09.15 21:03

SPILKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004.
SPILKOVÁ, V.; VAŠUTOVÁ, J. et al. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2008.
STRAKOVÁ, J.; SPILKOVÁ, V.; FRIEDLAENDEROVÁ, H.; HANZÁK, T.; SIMONOVÁ, J. Profesní přesvědčení učitelů základních škol a fakult připravujících budoucí učitele. *Pedagogika*, 2014, 64, 1, s. 34 – 65.
ŠIMA, K.; PABIAN, P. *Ztracený Humboldtův ráj. Ideologie jednoty výzkumu a výuky ve vysokém školství*. Praha: Slon, 2013.
ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. Brno: MU, 1994.
ŠTECH, S. a kol. *Stát se učitelem*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1995.
ŠTECH, S. Praxe jako moment teoretické přípravy učitelů. In: *Pedagogická praxe*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2003, s. 17-20.
ŠTECH, S. Profesionalita učitele v neo-liberální době. *Pedagogika*, 2007, 57, 4, s. 326-337.
ŠTECH, J. Teorie učitelské profese. In: BENDL, S., KUCHARSKÁ, A. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2008, s.139-144.
ŠVAŘÍČEK, R. Zkoumání konstrukce identity učitele. In: ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. (eds). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, s. 335-350.
ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999.
ŠVEC, V. (ed.). *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem*. Brno: Paido, 2005.
TIGHT, M. Higher education research as tribe, territory and/or community: a co-citation analysis. *Higher Education*, 2008, 55, 5, s. 593–605.
TROW, M. Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In: JAMES J. F; ALTBACH, P. G. (eds.). I*nternational handbook of higher education,* Dordrecht: Springer, 2006, s. 243-280.
Univerzity na prahu nového tisíciletí. (The University on the Treshold of the New Millenium). Sborník z mezinárodní konference. Brno: MU, 1996.
URBÁNEK, P. *Vybrané problémy učitelské profese. Aktuální analýza*. Liberec: TU, 2005.
VALENTA, J. Cesta k druhým aneb Sociálně kompetentní učitel sociálních kompetencí. In: KOLÁŘ, J., LAZAROVÁ, M. (eds.). *K sobě, k druhým, k profesi*. Sborník z konference. Brno: MU, 2008, s. 45-57.
VAŠUTOVÁ, J. Vzdělavatelé učitelů. *Aula,* 1999, 9, 1, s. 68-77.
VAŠUTOVÁ, J. Jak se stát dobrým vysokoškolským učitelem budoucích učitelů. *Aula*, 2000, 1, 8, s. 10-12.

Aula 01-2015 A5.indd 55 29.09.15 21:03

VAŠUTOVÁ, J. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: UK, 2002.
VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004.
VAŠUTOVÁ, J. Vzdělavatelé učitelů v perspektivě zkvalitňování přípravy budoucích učitelů. In: SPILKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J. et al. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta, UK, 2008.
VAŠUTOVÁ, J. et al. *Vzděláváme budoucí učitele. Nové přístupy k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*. Praha: Portál, 2008.
WALTEROVÁ, E. (ed.). *Učitelé jako profesní skupina – jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2001.
WEINBERG, J. Lernkultur – Geschichte, Perspektiven. In: *Kompetenzentwic-Klung. Aspekte einer neuen Lernkultur: Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen*. Münster: Waxmann, 1999, s. 81-143.
WEINERT, F. E. Lernkultur im Wandel. In: BECK, E., GULDIMANN, T., ZUTAVERN, M. (Eds.) *Lernkultur im Wandel. Tagungsband der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinen- und Lehrerbildung und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungs-forschung*. St. Gallen: UVK, 1997, s. 11–29.
ZEICHNER, K. M. Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education,* 1983, 34, 3, s. 3-9.
ZEICHNER, K. Educational action research. In: REASON, P., BRADBURY, H. (eds.). *Action research – Participative Inquiry and Practice*. London: Sage, 2001.

doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.
Hana.Kasikova@ff.cuni.cz

Univerzita Karlova v Praze
Filozofická fakulta
Katedra pedagogiky
nám. Jana Palacha 2
116 38 Praha 1

Aula 01-2015 A5.indd 56 29.09.15 21:03

Podpora postdoktorandů ze strukturálních fondů Evropské unie

Jan Sedláček, Martina Vichrová, František Ježek

AULA, 2015, Vol. 23, No. 1: 57-71

Postdoctoral support from the Structural Funds of the European Union
Abstract:
The article focuses on the possibilities, importance and benefits of postdoctoral support through selected projects financed from the EU structural funds. The purpose of the text is the dissemination of the results of supported postdocs' work, sharing of experience, which are generally applicable in recruiting postdocs and their involvement in research teams, and recommendations for creating programs and calls. Authors partially reveal the know-how gained in administration of projects at the University of West Bohemia in Pilsen with assumption that they can provide valuable information to other administrators and an immediate feedback to the managing authority. The article may also serve as a contribution to a discussion on the postdocs recruitment, internationalization of universities in the Czech Republic through postdoctoral positions and improvement of internal processes at the universities.

Úvod, metody a cíle

Autoři článku předkládají text, který dokumentuje potenciál projektů *Excelence lidských zdrojů jako zdroj konkurenceschopnosti* registrační číslo CZ.1.07/2. 3. 00/30.0013 (dále jen „EXLIZ") a *Nová excelence lidských zdrojů* registrační číslo CZ.1.07/2. 3. 00/30.0038 (dále jen „NEXLIZ") z operačního programu *Vzdělávání pro konkurenceschopnost* pro podporu postdoktorandů na Západočeské univerzitě v Plzni (dále jen „ZČU"). Cílem článku je zhodnocení přínosu uvedených projektů, šíření jejich výsledků a sdílení praktických zkušeností řešitelského týmu s administrací projektů, na jejichž základě jsou identifikována rizika řešení obdobných projektů na institucionální úrovni a formulována doporučení pro grantová schémata, případně jinou formu podpory na celostátní úrovni. V článku jsou použity

Aula 01-2015 A5.indd 57 29.09.15 21:03

dvě základní metody: analýza výstupů projektů a dotazníkové šetření zacílené na postdoktorandy, jejich mentory, členy řešitelského týmu a vedoucí součásti.

Konkrétní zkušenosti a informace získané na základě metodických postupů nestojí ojediněle, jsou zasazeny do dvojího kontextu. Především jde o kontext problematiky rozvoje akademické a vědecké kariéry v akademickém prostředí po získání titulu Ph.D. nebo jeho uznatelného ekvivalentu. Hlavním zdrojem informací je studie *Podpora postdoktorských míst – analýza současného stavu a doporučení* (Národní observatoř zaměstnanosti a vzdělávání 2012), její informace jsou však aktualizovány vzhledem k vývoji struktury governance v České republice a modifikaci nástrojů podpory od doby, kdy byla studie zveřejněna, a vybrané části studie Jiřího Mareše *Neviditelná skupina aneb Co s postdoktorandy*. (Mareš 2013) Vedle tematického kontextu, si autoři všímají také souvislostí výzkumné a vzdělávací politiky, konkrétně možností, které přináší Evropská unie (dále jen „EU"). Zasazují tak konkrétní podporu postdoktorandů do politiky hospodářské, sociální a územní soudržnosti EU, která prostřednictví svých nástrojů – strukturálních fondů EU – významně podporuje aktivity a rozvoj vysokých škol v České republice.

Postdoktorandské pozice a příklady jejich podpory z veřejných zdrojů

Pojem postdoktorand je obecně definován americkou organizací *National Postdoctoral Association* jako osoba, která získala doktorský titul a dále se vzdělává po časově omezené období ve výzkumné a/nebo akademické činnosti pod dohledem mentora s cílem získat profesionální dovednosti potřebné pro budoucí kariéru (NPA 2015). Definice postdoktoranda se zpřesňuje a modifikuje (např. počet let od dokončení doktorského studia, věkové omezení) zejména pro potřeby poskytovatelů podpory nebo z organizačních důvodů ve výzkumných a vzdělávacích organizacích (Mareš 2013).

Cílená finanční podpora postdoktorandských pozic na veřejných vysokých školách v České republice má z časového pohledu v systému veřejného financování poměrně malou historii ve srovnání se západoevropskými zeměmi a USA. (Národní observatoř zaměstnanosti a vzdělávání 2012) Podle úrovně ve struktuře governance lze rozdělit nástroje finanční podpory postdoktorandů na nadnárodní, celostátní a institucionální.

Mezi nadnárodními nástroje v evropském prostoru se řadí komunitární programy (určené pro oblasti přímo související s politikami EU, financované přímo z rozpočtu EU) a strukturální fondy EU (nástroj kohezní politiky zaměřený na snižování ekonomických a sociálních rozdílů členských

Aula 01-2015 A5.indd 58 29.09.15 21:03

států a jejich regionů). Příkladem komunitárních programů je *Program Marie Curie*, který v období 2007-2013 podporoval rozvoj lidských zdrojů v Evropském výzkumném prostoru v různých fázích jejich vědecké kariéry. Strukturální fondy v České republice v programovacím období 2007-2013 poskytly příležitost podpory postdoktorandů jako součást infrastrukturních projektů z operačního programu *Výzkum a vývoj pro inovace* (MŠMT OP VaVpI 2015) a v podobě speciálních výzev v operačním programu *Vzdělávání pro konkurenceschopnost*. (Národní observatoř zaměstnanosti a vzdělávání 2012) O příkladech jejich využití podrobněji pojednávají stěžejní části textu.

Celostátní podpora je představována především postdoktorandskými granty *Grantové agentury České republiky*, které byly udělovány na základě schválené projektové žádosti na dva až tři roky v období 1997-2014. Modifikovaná podpora byla zahájena soutěží v roce 2014 v kategorii juniorských projektů. (GA ČR 2015) Jako zdroj financování podpory postdoktorandských pozic veřejné vysoké školy využívají jednoleté dotace tzv. centralizovaných rozvojových projektů a příspěvku institucionálního plánu (Národní observatoř zaměstnanosti a vzdělávání 2012)

Veřejné vysoké školy si vytvářejí také své institucionální nástroje (do značné míry autonomní vnitřní grantová schémata nebo jednorázová motivační ocenění) pro systematickou podporu nadaných postdoktorandů na centrální institucionální úrovni nebo úrovni součástí, případně jednotlivých kateder. Příklady jsou motivační systémy pro mladé vědecké a akademické pracovníky, které nejsou závislé na úspěšnosti podaných projektů do grantových schémat na celostátní nebo nadnárodní úrovni.

Podpora postdoktorandů z Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost

Operační program *Vzdělávání pro konkurenceschopnost* v programovém období 2007-2013 financovaný z Evropského sociálního fondu v rámci kohezní politiky EU a státního rozpočtu České republiky nabídl v programovém období příležitost podpory postdoktorandů ve výzvách 20 a 30 prioritní osy 2 Terciární vzdělávání, výzkum a vývoj; oblast podpory: 2.3 Lidské zdroje ve výzkumu a vývoji.

Výzva 20 byla určena pro projekty, které „přispívají ke vzniku a rozvoji výzkumných a vývojových týmů s důrazem na internacionalizaci, multidisciplinaritu a spolupráci s privátní sférou." Podpora postdoktorandů byla spíše možností v rámci povinné klíčové aktivity, jejímž cílem byla „podpora reintegrace českých vědců působících v zahraničí, umožnění dlouhodobějšího působení zahraničních expertů, tvorby týmu pod vedením

Aula 01-2015 A5.indd 59 29.09.15 21:03

reintegrujícího se českého vědeckého pracovníka nebo zahraničního experta." (Národní observatoř zaměstnanosti a vzdělávání, 2012)

Výzva 30 obsahovala pro žadatele povinnost vytvořit „startovací" pracovní pozice pro postdoktorandy. První povinná klíčová aktivita se zaměřovala na „podporu vytváření kvalitních týmů výzkumu a vývoje", což znamenalo „posilování a rozvoj stávajících kvalitních výzkumných týmů díky působení postdoka/ů a vznik nových výzkumných týmů s účastí postdoka" (Národní observatoř zaměstnanosti a vzdělávání 2012).

Tabulka 1: Přehled úspěšných žadatelů (VVŠ) o dotaci z výzvy 30 (MŠMT OP VK 2015).

Název veřejné vysoké školy (VVŠ)	Získaná dotace v tis. Kč	Částka v % z celkové dotace pro VVŠ
Česká zemědělská univerzita v Praze	48 096,20	1,86
České vysoké učení technické v Praze	198 644,80	7,67
Janáčkova akademie múzických umění v Brně	4 663,82	0,18
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích	133 016,84	5,14
Masarykova univerzita	362 096,78	13,99
Mendelova univerzita v Brně	88 503,15	3,42
Ostravská univerzita v Ostravě	19 658,80	0,76
Slezská univerzita v Opavě	9 693,24	0,37
Technická univerzita v Liberci	79 935,80	3,09
Univerzita Hradec Králové	9 881,58	0,38
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem	9 999,20	0,39
Univerzita Karlova v Praze	268 447,07	10,37
Univerzita Palackého v Olomouci	380 572,22	14,70
Univerzita Pardubice	137 239,59	5,30
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně	9 397,64	0,36
Veterinární a farmaceutická univerzita Brno	19 565,62	0,76
Vysoká škola báňská- Tehnická univerzita Ostrava	190 718,25	7,37
Vysoká škola chemicko-technologická v Praze	82 075,15	3,17
Vysoké učení technické v Brně	384 581,43	14,86
Západočeská univerzita v Plzni	151 533,20	5,85
Celkem	**2 588 320,40**	**100**

Aula 01-2015 A5.indd 60 29.09.15 21:03

Základní charakteristiky podpory postdoktorandů v rámci výzvy 30 byly:

- postdoktorandi získali po úspěšném výběrovém řízení celý pracovní úvazek na dobu určitou (maximálně 33 měsíců) s měsíčním platem 40 až 60 tis. Kč a nezbytné materiální vybavení,
- ve své vědecké činnosti byli postdoktorandi vedeni zkušenými mentory,
- postdoktorandi měli povinnost vykonávat také vzdělávací činnosti, účastnit se zahraniční a intersektorální mobility o délce 3 až 6 měsíců, účastnit se konferencí, případně organizovat konference,
- příjemce dotace musel zaměstnat minmálně 50 % postdoktorandů, kteří absolvovali doktorské studium na jiné instituci. (MŠMT 2011)

Mezi úspěšnými žadateli o dotaci (výzva měla dvě kola – květen a listopad 2012) bylo v České republice 20 veřejných vysokých škol, kterým byla alokována částka 2 588 320 tis. Kč na 34 projektů.

Projekty Excelence lidských zdrojů jako zdroj konkurenceschopnosti a Nová excelence lidských zdrojů

Projekt *Excelence lidských zdrojů jako zdroj konkurenceschopnosti* předpokládal vytvoření minimálně 20 postdok pozic, projekt *Nová excelence lidských zdrojů* pak 18 postdok pozic. Nástupu postdoktorandů na pracovní pozice předcházela řada dílčích kroků tak, aby byla splněna pravidla daná projektem a zároveň aby byla dodržena platná vnitrouniverzitní legislativa.

Proces výběru postdoktorandů

Proces výběru postdoktorandů lze rozdělit do osmi níže uvedených dílčích kroků:

1. **Shromáždění podkladů pro vyhlášení výběrového řízení** (seznam členů výběrové komise pro její jmenování, název a popis výzkumného zaměření postdok pozice, popis pracovní pozice, mentor, kvalifikační požadavky, termín zveřejnění výzvy, termín pro podávání přihlášek, předpokládaný datum nástupu, seznam požadovaných příloh, kontaktní údaje).
2. **Jmenování výběrových komisí** (MŠMT 2011) Každá hodnotící komise byla složená z pěti členů, z nichž minimálně jeden nebyl v zaměstnaneckém poměru k Západočeské univerzitě v Plzni. Všichni členové komisí museli splňovat následující předpoklady:
   a) ukončené doktorské studium na univerzitě či vysoké škole v ČR nebo v zahraničí,
   b) alespoň 5 let praxe v oboru (vědní disciplině), do kterého se hlásil posuzovaný uchazeč,

Aula 01-2015 A5.indd 61 29.09.15 21:03

c) nenulový H index podle Web of Science velikost tohoto indexu byla adekvátní vědní disciplíně či skupině vědních disciplín, do které se uchazeč hlásil.

3. Zveřejnění výzev po dobu minimálně 30 dnů

V souladu s pravidly projektu i s řádem výběrového řízení ZČU ze dne 22. 7. 2011 byly výzvy zveřejněny po dobu 30 dnů na čtyřech místech:

a) webové stránky Západočeské univerzity v Plzni,
b) webové stránky projektu (https://exliz.zcu.cz/K02 nebo https://nexliz.zcu.cz/node/9),
c) webové stránky EURAXESS, http://ec.europa.eu/euraxess/index.cfm/jobs/index),
d) minimálně jeden odborný časopis nebo významné webové stránky daného oboru podle doporučení mentora.

4. Zpracování zaslaných přihlášek odeslání podkladů členům výběrových komisí.

5. Hodnocení uchazečů výběrovou komisí dle předem stanovených hodnotících kritérií (stanovena pravidly projektu).

6. Zpracování výsledků hodnotících komisí (vyhotovení rozhodnutí o přijetí, zveřejnění výsledků vývěrového řízení, vyrozumění uchazečů).

7. Komunikace s vybranými uchazeči, potvrzení zájmu postdoktoranda o pozici.

8. Uzavření pracovní smlouvy.

Celý proces vedoucí k přijetí vybraného uchazeče na postdok pozici trval minimálně 3 měsíce a dva týdny (u uchazečů z řad absolventů ZČU nebo jiných vysokých škol v ČR). V případě vybraných uchazečů ze zemí EU nebo mimo EU byla tato doba vzhledem k administrativní náročnosti zpravidla delší.

Celkem bylo vyhlášeno **93 výběrových řízení** na postdok pozice, do kterých se přihlásilo celkem **300 uchazečů**. Výběrové komise doporučily k přijetí 67 uchazečů, z nichž 15 uchazečů nabízenou postdok pozici odmítlo. Na pozice nastoupilo celkem 52 osob. V průběhu trvání projektů ukončilo po dohodě spolupráci celkem 6 postdoktorandů. Důvodem k ukončení spolupráce bylo získání významných grantů, osobní a rodinné důvody, nabídka jiné lukrativní pracovní pozice v oboru.

Jak v projektu EXLIZ, tak v projektu NEXLIZ bylo více než 50% přijatých uchazečů absolventy univerzit a veřejných vysokých škol mimo ZČU. V rámci projektu EXLIZ bylo přijato 6 absolventů doktorského studijního programu na ZČU, 12 absolventů z ČR mimo ZČU, 5 absolventů ze zemí EU mimo ČR a 7 absolventů ze zemí mimo EU, v rámci projektu NEXLIZ bylo přijato

Aula 01-2015 A5.indd 62 29.09.15 21:03

7 absolventů doktorského studijního programu na ZČU, 7 absolventů z ČR mimo ZČU, 5 absolventů ze zemí EU mimo ČR a 3 absolventi ze zemí mimo EU. Do projektů byli zapojeni postdoktorandi z České republiky, z Belgie, Číny, Indie, Iránu, Nigérie, Slovenska, Slovinska, Srbska, Španělska a Turecka.

Aktivity postdoktorandů

V souladu s pravidly výzvy 30 se postdoktorandi pod vedením mentora aktivně zapojili do vědeckého života na pracovištích. Byli vysláni na stáže do významných vědeckých institucí v ČR a především v zahraničí. Celkem se uskutečnilo více než 120 mobilit v celkové době trvání více než 5000 dní. Postdoktorandi byli vysíláni na stáže do vědeckých institucí v Belgii, Bulharsku, Číně, České republice, Dánsku, Francii, Holandsku, Indii, Iránu, Itálii, Japonsku, Kanadě, Německu, Nigérii, Nizozemí, Norsku, Polsku, Rakousku, Slovensku, Slovinsku, Španělsku, Švédsku, Švýcarsku, Taiwanu, USA a Velké Británii.

Postdoktorandi byli též vysíláni na významné mezinárodní konference. Celkem se aktivně účastnili více než 150 konferencí, které se konaly v Argentině, Belgii, Brazílii, Bulharsku, Číně, České republice, Dánsku, Finsku, Francii, Chorvatsku, Indii, Itálii, Izraeli, Japonsku, JAR, Kanadě, Lotyšsku, Maďarsku, Maroku, Mexiku, Německu, Nizozemí, Polsku, Portugalsku, Rakousku, Řecku, Singapuru, Slovensku, Slovinsku, Srbsku, Španělsku, Švýcarsku, Taiwanu, Thajsku, Turecku, USA, Vatikánu a Velké Británii.

V průběhu obou projektů byly podrobně sledovány a analyzovány výsledky výzkumu a vývoje, kterých postdoktorandi spolu s mentory dosáhli. Využit byl informační systém OBD3 a výstupy byly sledovány ve struktuře odpovídající databázi RIV. Celkem jsme do března 2015 zaznamenali více než 300 záznamů s autorským podílem postdoktorandů. Nejde v žádném případě o konečné číslo, protože u dalších článků a publikačních výstupů probíhá ještě recenzní řízení. Kromě klasických publikačních výstupů se v řadě případů postdoktorandi podíleli na vytvoření výsledků aplikovaného výzkumu (průmyslové vzory, software, příprava patentové přihláška apod.). Otevřeně přiznáváme, že jsme očekávali hlubší a rozsáhlejší spolupráci s aplikační sférou (smluvní výzkum). Proto jsme měli jako partnery projektu i dvě technologické platformy. Cíle partnerství byly sice naplněny, ale jsme přesvědčeni, že efekt mohl být silnější. Jednou z příčin je jistě časové omezení doby kontraktu s postdoktorandem a obava aplikační sféry, že v případě potřeb dalších konzultací a spolupráce může být postdoktorand nedostupný. Projevil se zde ale i obecný problém výzkumu a vývoje v České republice spočívající v malém rozsahu intersektorální spolupráce. Významněji nepomohla (ale existují

Aula 01-2015 A5.indd 63 29.09.15 21:03

výjimky) ani možnost absolvování několikaměsíční stáže postdoktoranda ve firmě s tím, že firmě nevzniknou žádné přímé náklady.

Práce, na kterých se podíleli postdoktorandi, se dočkaly některých významných ocenění vědeckou komunitou na mezinárodní a národní úrovni. Takovým oceněním bylo i vítězství v prestižních konkurzech na vědecké pozice v zahraničí (6 případů). Tyto úspěchy byly ale pro administrativní tým projektů „strašákem", neboť často znamenaly předčasné ukončení kontraktu v pozici postdoktoranda. Ve všech případech se ale jednalo o kooperativní rozchod s příslibem další spolupráce. Z toho mimo jiné plyne i velice pozitivní efekt pro kmenové akademické a vědecké pracovníky a pro zejména pro studenty doktorských studijních programů. (OBD3 2015; BENEFIT7 2015)

Dotazníkové šetření

V závěrečné fázi řešených projektů vznikla potřeba získat zpětnou vazbu zejména od podpořených postdoktorandů, mentorů, členů řešitelského týmu a případně vedoucích součástí. Cílem bylo vyhodnotit způsob podpory postdoktorandů a získat cenné informace pro systematickou podporu postdoktorandů v následujícím období. Za tímto účelem byla zvolena metoda dotazníkového šetření, která byla zacílena na poměrně malé skupiny respondentů, její výhodou však byl předpoklad vysoké návratnosti dotazníků kvůli vytvořeným pracovním vazbám a možnosti přímé komunikace s respondenty. Následující text prezentuje výsledky dotazníkového šetření.

Postdoktorandi

Postdoktorandi byli první skupinou respondentů. Celkem byl dotazník zaslán 52 podpořeným osobám, z nichž 13 získalo titul Ph.D. na ZČU, 19 na jiné vysoké škole v České republice, 10 v ostatních zemích EU a 10 v zemích mimo Evropskou unii (ve třetích zemích). Návratnost byla 49 dotazníků, tj. 94 %. (Pokud některé otázky nebyly zodpovězeny, upozorňujeme na to v textu). Dotazníkové šetření bylo zaměřeno na efektivitu propagace postdoktorandských pozic, motivaci pro výběr ZČU jako pracoviště, adaptaci na vnitřní prostředí univerzity a vnější prostředí v případě zahraničních postodoktorandů a potenciální budoucí spolupráci po ukončení projektu.

Odpovědi na otázku *Jak jste se dozvěděl o postdoktorandské pozici?* byly strukturovány do několika variant. Respondenti mohli volit jednu i více možností. Jednoznačně nejčastější odpovědí bylo, že na nabídku pracovní pozice upozornil postdoktoranda mentor. Formální propagace byla ve většině

Aula 01-2015 A5.indd 64 29.09.15 21:03

případů nevýznamná, nejdůležitější se ukázala neformální komunikace ve vědecké a akademické komunitě, jak dokládá následující přehled.

Tabulka 2: Efektivita propagace postdoktorandských pozic (Dotazníkové šetření 2015).

Jak jste se dozvěděl o postdoktorandské pozici?	**počet odpovědí**
Na nabídku mě upozornil budoucí mentor,	33
od kolegů,	12
na www stránkách EURAXESS,	1
na stránkách PhDs.org,	2
na www stránkách ZČU v Plzni,	2
na www stránkách projektů EXLIZ a NEXLIZ,	2
jiná možnost.	3

Pro zkoumání **motivace postdoktorandů** pro výběr pracovní pozice na ZČU bylo zvoleno 6 možných motivačních faktorů, ke kterým respondenti přiřazovali stupeň významu (*1 = nejméně významná; 5 = nejvíce významná možnost*). Ukazatelem významu jednotlivých faktorů je aritmetický průměr. (Stejným způsobem byly vypočteny hodnoty ostatních ukazatelů). Významnými faktory byly odborné zaměření pozice, osoba mentora a platové podmínky. Relativně nejméně významná se ukázala geografická pozice sídla univerzity.

Tabulka 3: Motivace postdoktorandů pro výběr pracoviště na ZČU (Dotazníkové šetření 2015).

Motivace pro výběr pracovní pozice	**stupeň významu**
nabízené odborné zaměření postdoktorandské pozice	4,49
osoba mentora	4,42
vybavení pracoviště	3,06
platové podmínky	4,02
možnost uskutečnění zahraniční stáže	3,70
geografická pozice sídla univerzity	3,00
jiná možnost	-

Aula 01-2015 A5.indd 65 29.09.15 21:03

Adaptace na nové prostředí byla zkoumána především u postdoktorandů ze zahraničí. Jednalo se o identifikaci překážek při vyřizování pracovního pobytu na úřadech jejich domovské země, české a univerzitní administrativy, kde bylo možné předpokládat problémy, které by mohly negativně ovlivňovat adaptaci postdoktoranda. Hodnoty ukazatele významu se pohybovaly okolo 2,5. (Jeden ze zahraničních postoktorandů na otázku neodpověděl). Administrativním překážkám přikládali zahraniční postdoktorandi průměrný význam. Zahraniční postoktorandi také odpovídali na otázku *Jak vnímáte adaptaci na sociální prostředí v České republice?* Naprostá většina (65 %) odpověděla, že neměla žádné problémy, 35 % respondentů identifikovalo menší problémy v sociální a kulturní oblasti (omezená komunikace v anglickém jazyce), jako závažný problém byla v jednom případě uvedena složitá administrace získání víz pro děti ze zemí mimo EU. Adaptaci na vnitřní prostředí univerzity vnímali postdoktorandi, kteří nezískali titul Ph.D. na ZČU, v 80 % případů bezproblémově, 20 % mělo menší problémy (jazykové znalosti některých administrativních pracovníků nebo neznalost vnitrouniverzitní administrativy), jeden postdoktorand na otázku neodpověděl.

Pracovní podmínky byly zkoumány u všech postdoktorandů. Bylo stanoveno pět faktorů, které postoktorandi hodnotili pěti stupni (*1 = nejméně pozitivní; 5 = nejvíce pozitivní).* Dva respondenti na otázku neodpověděli. Pracovní podmínky z pohledu postoktorandů byly nadprůměrně dobré. Nejlépe hodnotili přístup mentora, odbornost členů výzkumného týmu a pracovní vztahy členů výzkumného týmu.

Tabulka 4: Hodnocení pracovních podmínek (Dotazníkové šetření 2015).

Pracovní podmínky	stupeň hodnocení
odbornost členů výzkumného týmu	4,49
pracovní vztahy členů výzkumného týmu	4,44
přístup mentora	4,73
spolupráce s ostatními členy pracoviště	4,11
administrativní zátěž	3,35

Z pohledu řešení projektů byla významná **zpětná vazba ke komunikaci se členy realizačních týmů,** která by mohla identifikovat případné nevhodně nastavené řešení obdobných projektů na celouniverzitní úrovni. Postoktorandi hodnotili stejným způsobem jako v předchozí otázce komunikaci s finančními manažery, věcnými manažery, kontaktními osobami

Aula 01-2015 A5.indd 66 29.09.15 21:03

na pracovištích (administrativní pracovníci, kteří byli k dispozici pro postdoktorandy) a pracovníky odboru zahraničních vztahů. Tři respondenti neodpověděli vůbec, nebo se nevyjádřili ke všem členům realizačního týmu. Průměrné hodnoty, se pohybovaly mezi 4,25 a 4,6. Nejlépe byly hodnoceny kontaktní osoby.

Posledním bodem dotazníkového šetření bylo zjistit potenciál **budoucí spolupráce podpořených postdoktorandů se ZČU** po ukončení podpory z projektů. 70 % respondentů dopovědělo, že bude dále pracovat na ZČU nebo předpokládá, že bude pracovat na ZČU. Zbývající respondenti odpověděli, že budou i nadále spolupracovat se ZČU, přičemž jako formu spolupráce nejčastěji uvedli získávání společných grantů a psaní společných článků. V jednom případě respondent uvedl, že nepředpokládá vůbec žádnou další spolupráci. Jeden respondent neodpověděl a jeden neuvedl další možnosti spolupráce.

Mentoři

V rámci dotazníkového šetření bylo osloveno 30 mentorů, 28 odpovědělo na otázky v dotazníku (93% návratnost). Mentoři byli dotazováni na spokojenost s prací přijatých postdoktorandů, názor na význam projektu, podmínky řešení projektu, překážky pro nově nastupující postdoktorandy a pravděpodbnost spolupráce s postdoktorandy i po ukončení projektu.

Průměrná **spokojenost s prací postdoktoranda** byla cca 4,5 na stupnici 1 až 5 (*1 = nejméně pozitivní; 5 = nejvíce pozitivní)*. Rozdíly mezi podskupinami postdoktorandů podle toho, kde absolvovali doktorské studium, byly nevýznamné. (Jeden z mentorů postoktoranda neohodnotil.)

Význam projektu vnímali mentoři jako nadprůměrný. Nejvyšší význam přikládali rozvoji kariéry postdoktoranda 4,68 (*1 = nejméně významná; 5 = nejvíce významná možnost)*, což odpovídá odpovědím postdoktorandů na stejnou otázku. Vysokých hodnot nabyly kategorie rozvoj pracoviště a vlastní výzkum mentora.

Tabulka 5: Význam projektů EXLIZ a NEXLIZ (Dotazníkové šetření 2015).

Význam pro:	**stupeň významu**
rozvoj pracoviště	4,36
Váš výzkum	4,29
Mgr. a Ph.D. studenty	3,54
kariéru postdoktoranda	4,68

Aula 01-2015 A5.indd 67 29.09.15 21:03

Co se týče **překážek pro nově nastupující externí postdoktorandy**, mentoři nevnímali uvedené možnosti jako výrazně významné. (Jeden z mentorů na otázku neodpověděl). Pozitivní je neproblematické vnímání vztahů na pracovišti pro postdoktorandy ze zahraničí, jak je patrné z následujícího přehledu:

Tabulka 6: Vnímání překážek pro nově nastupující postdoktorandy (Dotazníkové šetření 2015).

Překážky pro externí postdoktorandy z ČR	**stupeň významu**
náročnost vnitrouniverzitní administrativy	2,73
vztahy na pracovišti	2,13
nedostatečné mzdové ocenění	2,07
Překážky pro externí postdoktorandy ze zahraničí	**stupeň významu**
náročnost vnitrostátní administrativy (vízum…)	2,60
náročnost vnitrouniverzitní administrativy	2,56
vztahy na pracovišti	1,90
nedostatečné mzdové ocenění	2,40

Podobně jako postdoktorandi i mentoři očekávají další spolupráci po ukončení projektů, zejména při psaní společných článků a získávání společných grantů.

Členové řešitelského týmu a vedoucí součástí

Byli osloveni vybraní členové řešitelského týmu (finanční a věcní manažeři a gestor projektů, tj. celkem pět pracovníků), kteří se vyjádřili ve strukturovaném dotazníku k podmínkám řešení projektů vytvořeným řídícím orgánem; identifikovali jejich negativa a pozitiva; stručně popsali doporučení pro přípravu obdobné podpory a zhodnotili komunikaci s řídícím orgánem. Následující část textu uvádí vybraná vyjádření k hodnocení podmínek řešení projektů z pohledu realizačního týmu:

„Největší komplikace při řešení projektu způsobovala častá změna osob kontrolujících projekt a jejich nejednotný výklad pravidel."

„Přílišná svázanost složitými pravidly ve finanční části, které znemožňují pružně reagovat na změny a plně využít přidělenou dotaci."

„Program a výzvy byly nastaveny v zásadě dobře. Významnější problémy vznikaly ve finanční oblasti. Nebylo dlouho jasné, jak se např. počítají mzdy

Aula 01-2015 A5.indd 68 29.09.15 21:03

(práce s průměrem nebo s maximem). Srovnání projektu EXLIZ a NEXLIZ ukazuje, že na stejnou otázku přicházejí rozdílné odpovědi."

Členové realizačního týmu pozitivně hodnotili přístup a komunikaci s úředníky z MŠMT.

Příležitost vyjádřit se k významu a způsobu řízení projektů podporující postdoktorandy měli také vedoucí součástí (celkem odpovědělo 9 z 11 oslovených). Vedoucí součásti uvedli, že by v následujícím období měly být obdobné projekty součástí strategického řízení ZČU. Až na jednu výjimku preferují centrálně řízené projekty pro podporu postdoktorandů.

Závěry a doporučení

Na základě 93 vyhlášených výběrových řízení postupně nastoupilo na postdok pozice projektů EXLIZ a NEXLIZ 52 vybraných uchazečů, kteří se pod odborným vedením mentorů aktivně zapojili do vědeckého života pracovišť, absolvovali zahraniční stáže, aktivně se účastnili mezinárodních konferencí, seminářů a workshopů, podíleli se na získávání vědeckých grantů, na pořádání konferencí a jiných odborných akcí. Výsledky výzkumu publikovali v prestižních vědeckých časopisech a sbornících významných mezinárodních konferencí evidovaných například ve Web of Science nebo Scopus.

Vzávěru působení postdoktorandů v projektech bylo provedeno dotazníkové šetření, ze kterého vyplývá pozitivní vnímání podpory postdoktorandů v rámci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost. U všech skupin respondentů převládá přesvědčení, že projekty byly smysluplné a že představují výrazný vklad do další vědecké spolupráce. Postdoktorandi nejvíce ocenili přínos podpory pro rozvoj své kariéry. Mentoři byli nadprůměrně spokojení s jejich prací. Pro ZČU je zajímavým závěrem, že nově nastupující postdoktorandi vnímali adaptaci na pracovní prostředí a pracovní podmínky převážně pozitivně. Možnost pro zlepšení je ve zvýšení jazykových kompetencí u administrativních pracovníků ZČU. Centrálně řízená podpora nepředstavovala problémy v komunikaci. Způsob řízení projektů a jejich význam byl hodnocen kladně na úrovni vedoucích součástí. Podmínky pro projekty, které stanovil řídící orgán byly v principu dobře nastaveny, problémem byla příliš velká svázanost pravidel ve finančním řízení projektů. Negativem byla nestabilita personálního obsazení na MŠMT a nejednotnost výkladu pravidel. Kladně byl hodnocen způsob komunikace úředníků řídícího orgánu.

Aula 01-2015 A5.indd 69 29.09.15 21:03

Prameny a literatura:

Grantová agentura České republiky. *Typy projektů* [online]. GAČR, c2015 [cit. 2015-04-30]. Dostupné z: http://www.gacr.cz/typy-projektu/

MAREŠ, J. Neviditelná skupina, aneb, Co s postdoktorandy? *Pedagogická orientace*, 2013, 23, 1, s. 5-26.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Operační program Výzkum a vývoj pro inovace. Projekty* [online]. MŠMT OP VaVpI, c2000-2015. [cit. 2015-04-30]. Dostupné z: http://www.opvavpi.cz/cs/siroka-verejnost/projekty.html

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost. Indikativní tabulka se seznamem příjemců v rámci OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost (OP VK) k 1. 7. 2015* [online]. MŠMT OP VK, c2015. [cit. 2015-04-30]. Dostupné z: http://www.op-vk.cz/filemanager/files/file.php?file=52597

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost. Vyhlášení průběžné výzvy Individuálních projektů ostatních – Oblast podpory 2.3 Lidské zdroje ve výzkumu a vývoji* [online]. MŠMT OP VK, c2011. Poslední změna 2011-11-30. [cit. 2015-04-30]. Dostupné z: http://www.op-vk.cz/cs/zadatel/vyzvy-op-vk/vyzvy-op-vk/ukoncene-vyzvy/vyzvy-ipo/vyhlaseni-prubezne-vyzvy-individualnich-projektu-ostatnich-oblast-podpory-2-3-lidske-zdroje-ve-vyzkumu-a-vyvoji.html

BENEFIT7. *Monitorovací zprávy projektů Excelence lidských zdrojů jako zdroj konkurenceschopnosti a Nová excelence lidských zdrojů* [databáze online]. Praha: Ministerstvo pro místní rozvoj ČR. [cit. 2015-04-30]. Po získání přístupu dostupné z: https://www.eu-zadost.cz/uvod.aspx

Národní observatoř zaměstnanosti a vzdělávání. Národní vzdělávací fond. *Podpora postdoktorských míst: analýza současného stavu a doporučení* [online zpráva]. Technologické centrum AV ČR, 2012. 67 s. [cit. 2015-04-30]. Dostupné z: http://www.vyzkum.cz/storage/att/938D9D938283754A3C2DAD6BC208290C/A%206-1_Podpora%20postdok%20m%C3%ADst.pdf

National Postdoctoral Association. *What is a postdoc?* [online]. NPA, c2009-2015. [cit. 2015-04-30]. Dostupné z: http://www.nationalpostdoc.org/policy-22/what-is-a-postdoc

OBD 3. *Záznamy publikační činnosti Západočeské univerzitě v Plzni* [databáze online]. Plzeň: ZČU. [cit. 2015-04-30]. Po získání přístupu dostupné z: https://obd.zcu.cz/.

Západočeská univerzita v Plzni. *Excelence lidských zdrojů jako zdroj konkurenceschopnosti,* 2015. Plzeň. [cit. 2015-04-30]. Dostupné z: https://exliz.zcu.cz/

Aula 01-2015 A5.indd 70 29.09.15 21:03

Západočeská univerzita v Plzni. *Nová excelence lidských zdrojů*. 2015. Plzeň. [cit. 2015-04-30]. Dostupné z: https://nexliz.zcu.cz/

Mgr. Jan Sedláček
jan_sedlacek@seznam.cz

Vysoká škola ekonomická v Praze
nám. W. Churchilla 4
130 67 Praha 3

Ing. Martina Vichrová, Ph.D.
vichrova@kma.zcu.cz

doc. RNDr. František Ježek, CSc.
jezek@kma.zcu.cz

Západočeská univerzita v Plzni
Univerzitní ul. 8/2732
306 14 Plzeň
Česká republika

Autoři článku děkují Mgr. Radku Výrutovi za kompletaci dat z dotazníkového šetření.

Autoři příspěvku byli podpořeni:
projektem VŠE – IGA F2/ 7/2014 Nové směry governance ve světle finanční a dluhové krize, projektem EXLIZ – CZ.1. 07. /2. 3. 00/30.0013, který je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky, projektem NEXLIZ – CZ.1. 07. /2. 3. 00/30.0038, který je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

Aula 01-2015 A5.indd 71 29.09.15 21:03

Veřejné vysoké školy – ke kvalitě výuky (nejen) na právnických fakultách

Petr Kolman

Na veřejné vysoké škole (konkrétně na brněnské právnické fakultě) působím již 13 let na plný pracovní úvazek a rád bych se stručně vyjádřil k jednomu zásadnímu problému, který mě „trápí" již několik let. A věřím, že nejen mě.

Financování a hodnocení kvality veřejných vysokých škol (včetně právnických fakult) není jednoduchá záležitost nikde na světě. V České republice tomu není přirozeně jinak, obzvláště nyní, kdy ve veřejných rozpočtech není dostatek peněz. V roce 2014 dosáhly celkové příjmy státního rozpočtu 1 133,8 mld. Kč, celkové výdaje 1 211,6 mld. Kč a schodek hospodaření 77,8 mld. Kč.[1]

Hypotéza: **Může být „nejlepší teoretik" nejlepším praktikem pro výuku na VŠ?**[2]

Za prvé: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR chce univerzitám posílat čím dál tím více peněz, podle jejich vědeckého výkonu. Pozorovat a čím dál tím více hodnotit se bude (zjednodušeně řečeno) například to, jestli je škola úspěšná ve vědě, nebo zda na výzkumu spolupracuje se zahraničními vědci. To zní určitě sympaticky a rozumně. Proč podporovat z veřejných peněz nějaké líné a špatné univerzity bez patřičného vědeckého výkonu?

Za druhé: MŠMT, vláda, média a de facto i takřka celá studentská a rodičovská veřejnost volají po tom, aby výuka na českých VŠ byla co nejvíce praktická. Zadání je jasné – „vychovat" dostatek kvalifikovaných praktických odborníků pro trh práce. Není žádným tajemstvím, že i studenti práv (ale platí to i pro ostatní obory) si v ČR dlouhodobě stěžují na přílišnou teoretičnost studia: *Učte nás něco, co nám bude v životě k praktickému užitku (psát smlouvy, podání ke správním úřadům, rozsudky, jak efektivně vymáhat dluhy, etc.), ne nějaké teorie, které Vám otisknou, milí kantoři, v recenzovaných či dokonce impaktovaných časopisech, které si pak vykážete do vědeckých statistik. Údaje zapsané v RIVu a docentury nás nezajímají, my chceme praxi (anebo aspoň zábavu, jak si žádá 21. století a jeho příkaz „ubavit se ke smrti").*

Námětem na další úvahu by bylo, že studenti a studentky práv (či jejich sociální okolí) žádají mnohdy i eticky sporné „praktické dovednosti" – např. jak zbavit klienta (nebo kamaráda) pokuty za dopravní přestupek nebo kterak si (výrazněji) snížit daňový základ, či např. oddálit vynesení soudního rozsudku či správního rozhodnutí.

---

[1] Viz blíže web MF ČR – http://www.mfcr.cz/cs/aktualne/tiskove-zpravy/2015/pokladni-plneni-statniho-rozpoctu-cr-20131

[2] Zde pro výuku veřejného práva, nicméně jedná se přirozeně o problém širší.

Aula 01-2015 A5.indd 72 29.09.15 21:03

Rovněž tyto požadavky (s výjimkou těch neetických) pokládám za legitimní, nota bene i já jako student jsem v devadesátých letech minulého století vnímal své studium jako příliš teoretické a cítil jsem, že pro mnohé poznatky předávané tehdejšími docenty a profesory budu hledat, gentlemansky řečeno, těžko nějaké reálné praktické uplatnění.

Oba tyto výše ve velké stručnosti načrtnuté požadavky jsou zcela oprávněné, pouze je otázkou, jak jich plnohodnotně dosahovat současně. Ze zadání jasně plyne (což jsme i zmínili v hypotéze výše), že **nejlepším praktickým učitelem by měl být vědec – teoretik,** což je sice krásné, avšak v praxi těžko uskutečnitelné. Osobně to mohu potvrdit ze svého dvanáctiletého působení na právnické fakultě (a na jiných školách to nebude a není jiné), že učitel perfektně naplňující obě kriteria je velkou vzácností. A to na fakultách pracují v drtivé míře lidé nadprůměrně inteligentní. Není už v zadání obsažen *kulatý čtverec*? Nejde o vadnou hypotézu?

Závěr – duální řešení

Řešení do budoucna je průzračné, ale současně velice nákladné. Na vysokých školách (a tedy i k zabezpečení kvalitní výuky veřejného práva) by měli vedle sebe působit jak *praktičtí učitelé-lektoři,* sice s méně vědeckými tituly a třeba i marginální publikační činností (či publikující v populárních mediích neuznávaných v RIVu), avšak o to se silnějším propojením s praxí, směřující studenty k oněm praktickým dovednostem, tak *učitelé-vědci* naplňující teoretický rozměr, sledující zejména vývoj moderních a perspektivních metod právního vzdělávání, např. kritickou právní teorii (Tushnet 2005, Přibáň 2002) a komplexně uchopující výuku veřejnoprávních disciplín.

Obávám se ovšem, že na toto duální komplexní řešení u nás dlouho nebudou peníze, takže ještě pár (desítek) let bude platit typicky české a moravské, kdy každý dělá tak trochu všechno…

Literatura

TUSHNET, M. A. *Court divided*, W. W. Norton & Company, 2005.
PŘIBÁŇ, J. Sharing the Paradigms? Critical Legal Studies and the Sociology of Law, in *An Introduction to Law and Social Theory*, Oxford: Hart Publishing, 2002.

JUDr. Petr Kolman, Ph.D.
Petr.Kolman@law.muni.cz

Masarykova univerzita
Právnická fakulta
Veveří 158/70, 611 80 Brno

Aula 01-2015 A5.indd 73 29.09.15 21:03

Marcela Linková, Kateřina Cidlinská, Hana Tenglerová, Marta Vohlídalová, Alice Červinková
Nejisté vyhlídky: Proměny vědecké profese z generové perspektivy
Sociologické nakladatelství:
Praha, 2013, 193 s.

K poměrně sílící větvi domácího sociálně vědního bádání, která se u nás prosazuje pomocí genderových témat, se připojuje další studie připravená autorským kolektivem z Národního kontaktního centra – ženy a věda Sociologického ústavu AV ČR. Předkládaná studie se zabývá analýzou sociálního postavení, rolí a normativních rámců sledované sociální skupiny – žen, které realizují své životní představy ve výzkumné činnosti a v rámci vědeckých institucí. Zvolený institucionální rámec orientuje autorky také na problematiku studií vědy a na využití teoretických přístupů k analýze současné vědy a moderních společností, jejichž možnosti i rizika souvisejí s tvorbou a uplatňováním vědeckého vědění. V této souvislosti si připomínám osobní zkušenost z 60. let minulého století, kdy jsem jako nastupující doktorand měl možnost odborně sledovat a „pocítit" poznávací a politickou robustnost kulturně kritických přístupů, které se prosazovaly jak ve vztahu k vědě, tak ve vztahu k jiným tehdy kulturně aktuálním tématům včetně genderové tématiky. Jak jsem měl možnost dále sledovat měnil tento kritický poznávací náboj nejen tematickou orientaci sociálních věd i způsoby a postupy poznávání, ale také sociální skutečnost a její institucionální uspořádaní v západních společnostech. Po čase docházelo i dochází k propojování těchto kulturně kritických proudů do společných platforem. K nim se řadí i propojení tématiky vědy a genderového zkoumání. Obdobný trend lze ostatně pozorovat i v dalších oblastech, např. v propojování studií vědy a environmentálních studií. Předkládaná studie v určitém smyslu „dohání" tematický deficit v domácí sociální vědě, který se mohl ve své kulturně kritické úloze rozvíjet až od 90. let minulého století. Tato situace přináší určité výhody pro domácí výzkumníky. Mohou využívat rozvinutou bázi výzkumů a koncepcí z ostatních evropských zemí. Taková výhoda však skrývá i určitá rizika, kterým musel autorský kolektiv čelit.

Úvodní odstavec spíše vyjasňuje moji pozici recenzenta uvedené publikace. Je ovšem na místě nejprve poskytnout informaci o obsahu recenzované publikace. Tedy nejprve ke struktuře publikace a jejímu obsahovému sdělení. Úvodní kapitola je prezentována celým autorským kolektivem a vymezuje obsahový rámec studie: ženy a gender v proměňujícím se světě vědy. Zde je vymezen interpretační rámec studie s odkazy na koncepce společnosti vědění a více analyticky na rozlišení mezi režimy tvorby vědění: režimem tvorby veřejných statků a režimem akademického

Aula 01-2015 A5.indd 74 29.09.15 21:03

kapitalismu. Podle autorek dochází k proměnám od akademické vědy k akademickému kapitalismu. Analyticky obsažnější je ta část úvodní kapitoly, která charakterizuje genderové stereotypy o vědě a o vědkyních. Pomocí dostupných dat jsou doloženy genderové rozdíly v oborovém pohledu a v pohledu pozic v řízení vědeckých institucí. Zde autorky zjišťují, že Česká republika patří k zemím, kde je v rámci EU vůbec největší mzdový rozdíl v příjmech mužů a žen (s.36). Další obdobná zjištění pak vedou autorky k otázce, jaké jsou důvody této nerovnosti. Ty pak hledají v kontextu politickém či regulativním a poznávacím. V prvém případě s odkazem na analytické poznatky Arnošta Veselého k problémům veřejné politiky, přičemž využívají jeho pojem „politika nečinnosti", aby charakterizovaly postavení problému genderové nerovnosti v agendách současných politik. V druhém případě pak navrhují využití pojmu „epistemický životní prostor", pomocí kterého analyzují souvislosti mezi profesními a životním situacemi vědkyň a vědců.

Další kapitoly jsou pak prezentovány jednotlivými autorkami, navazují na uvedený interpretační rámec a specifikují ho určitým tématem a jeho konkrétnější analýzou. Nejprve je uvedena kapitola Kateřiny Cidlinské a Marcely Linkové, která se zabývá životními a kariérními drahami vymezovanými v rámci současných vědeckých institucí. Jejich analýza je zaměřena na situaci mladých žen a mužů, kteří se rozhodli pro vědeckou kariéru a absolvují doktorské programy v relevantních vědeckých institucích. Text velmi přesvědčivě charakterizuje ambivalentní situaci vědkyň a vědců, která je charakterizována jak novými možnostmi, tak i nejistotami a riziky. Uplatnění genderové perspektivy vyostřuje pohled na situaci nastupující generace ve vědě. Přesvědčivě dokládá, jak obtížné je udržet rovnováhu mezi budováním autentického vědeckého profilu a mezi dalšími nároky na ucelenost žitého světa (partnerské vztahy, rodinné nároky, kvalita volného času, využití dosažené vědecké kompetence). Uvedená zjištění pak podle autorek korespondují z teoretickým přístupem, který s odkazem na neoliberální ideologický rámec a regulativní úlohu trhů poukazuje na výraznější tlak soutěživosti a slábnoucí vliv formativních (orientujících a podporujících) rysů vědeckých institucí. V konkrétnějším interpretačním rámci je prekérnost vědecké kariéry označena pojmem ekonomie příslibu a v sociologické perspektivě pak proměnami od pozice rámované posláním k pozicí rámované prací. Uplatněné ideologické (neoliberalismus) a ekonomické (tržní hodnocení) pojmy podle mého názoru zjednodušují současné změny vědeckých institucí (o tom viz dále).

Naopak oceňuji uplatnění historického přístupu při analýze těchto změn. Kritickou připomínku mám

Aula 01-2015 A5.indd 75 29.09.15 21:03

k popisu změn v organizaci vědy. Institucionalizace vědy a její výzkumné báze se odehrávala nejprve ve formách akademie (francouzský model odpovídající monarchické formě vládnutí, později ho převzalo Rusko), posléze se prosadilo „usazení" výzkumu na univerzitách (německý model) a v současnosti převládá americký model, který výzkum na univerzitách propojuje s potřebami podnikatelské sféry. Není tedy přesné tvrzení, že výzkum se nejprve institucionalizoval na univerzitách a poté v akademiích věd (s. 54).

Následující dvě kapitoly dále navazují na tématiku kariérních drah. Alice Červinková se věnuje problému mobility ve vědě v kapitole s názvem „Nesnesitelná lehkost mobility: osobní a profesní biografie vědců a vědkyň". Vychází z oprávněného předpokladu, že mobilita se stala normativní součástí doktorských programů, kterou většina vědeckých institucí vyžaduje. Tento profesní nárok se však střetává s podstatnými životními orientacemi, zejména partnerstvím a rodinou. Při analýze této situace autorka využívá koncepční přístup z oblasti migrace, tzv. vázané setrvání a vázané stěhování. Uvedené pojmy označují rozhodování vědce nebo vědkyně s ohledem na situaci jejich partnera nebo partnerky a to podle jejich profesních i osobních preferencí. Původní varianta tohoto přístupu počítala s kalkulujícím zvažováním typu „má dáti, dal", kdy otázky partnerství a péče byly vyčleněny z rozvažování jako externality. Autorka tento přístup odmítá a uvádí, že kontext trhu nevstupuje při rozvažování partnerů o mobilitě jako vnější hledisko, že „vztah mezi (akademickým) trhem práce a genderem nevnímá jako kauzální, nýbrž vzájemně konstitutivní" (s. 87). Toto tvrzení dokládá poznatky z rozhovorů s mladými vědci a vědkyněmi, kteří absolvovali nebo praktikují zahraniční stáž a jejichž zkušenost poukazuje na rozmanité figurace partnerských vztahů při řešení problému mobility.

V následující kapitole Marta Vohlídalová specifikuje téma profesní kariéry a osobní situace vědkyň v kontextu rodičovství. I zde název kapitoly „Vědkyně mezi dvěma mlýnskými kameny: o podmínkách kombinace pracovního života a rodičovství ve vědecké profesi" metaforicky přibližuje nesnadnou povahu řešeného problému. Pro analýzu vztahu profesní dráhy a rodičovství si autorka zvolila pojem časové rozpínavosti profesní práce, jejíž důsledky řeší vědkyně v individuálním kontextu a s ohledem na infrastrukturní podmínky pro podporu rodičovství. Datové zázemí autorka rozšiřuje i na starší ročníky vědeckých pracovnic a při analýze infrastrukturních poměrů a rodinných politik se opírá o dostupná a relevantní data za Českou republiku i některé další země. Pomocí genderové perspektivy pak poukazuje na nepřízeň normativních představ o rodičovství a mateřství bránících vědkyním

Aula 01-2015 A5.indd 76 29.09.15 21:03

volit vhodné kombinace svých profesních i mateřských představ. Překvapivé jsou i poznatky o relativně silném vlivu tradičních forem dělby práce u dvoukariérových akademických párů. Jejich úroveň vzdělání by spíše napovídala o převažujícím vlivu egalitárních přístupů. V závěru své studie autorka nejen formuluje zjištěné problémy, ale doporučuje i vhodný přístup k jejich řešení, které týká normativních otázek (opuštění lineárního modelu kariérní dráhy vědců a vědkyň, prosazení egalitarních poměrů v rodičovských povinnostech) a opatření v oblasti rodinné politiky (s. 124).

Hana Tenglerová se věnuje v následující kapitole nazvané „Věda jako mužská záležitost aneb mediální realita českých pop-novin" mediálnímu obrazu vědkyň. Její analýza je založena na důkladné obsahové analýze zpráv v předních českých denících, ve které sledovala celkovou mediální prezentaci vědy jak z hlediska jejích výsledků, tak i životních situací i osobnostních figurací vědců a vědkyň. Výsledky této analýzy kopírují již výše sledované problémy, a to ještě v nepříznivějších genderových charakteristikách. Např. minimální prezentace vědkyň, jejich výsledků i životních situací je zneužívaná v podobě tokenismu (jejich prezentování jako statečných osobností překonávajících veškeré překážky).

Poslední kapitola před závěrečným shrnutím monografie je nazvána „V pasti dějin: křižovatky feminismu a neoliberalismu v evropské politice genderové rovnosti ve vědě" a její autorkou je Marcela Linková. Tato kapitola se poněkud vymyká z rámce analýzy, který uplatnily autorky v předcházejících kapitolách. Předně analýza přechází z kontextu domácích vědeckých institucí do kontextu exekutivních orgánů EU a politik utvářených v tomto rámci. Genderová tématika však zůstává. Důkladný popis místa a úlohy tématu genderové rovnosti v exekutivní agendě Evropské komise je informativní a zajímavý. Autorka si také volí specifický interpretační rámec pro analýzu prezentovaných postupů, který přebírá z poznávacího repertoáru postmoderní školy studií vědy a techniky zaměřeného na uplatnění přístupu „actor-network theory". Bez ohledu na kritické stanovisko, které chovám k tomuto přístupu, se mně jeví i interpretační přínos tohoto přístupu jako nepříliš přesvědčivý. V obdobném poznávacím rámci je využita koncepce „hraničního objektu". Autorka pomocí této orientace sleduje, jak pojmy modernizace a strukturní změny zprostředkovávají uplatnění nároků genderové rovnosti v politikách Evropské komise a rámují je do neoliberálního ideologického kontextu.

Závěrečná kapitola pak shrnuje dosažené poznatky, na které jsem již většinou upozornil v komentářích k jednotlivým kapitolám. Na jeden zde uvedený argument bych však rád upozornil. Autorky připomínají, že

Aula 01-2015 A5.indd 77 29.09.15 21:03

jejich výzkum i interpretace se týká veřejného výzkumného sektoru, čímž jsou myšlena výzkumná pracoviště AV ČR (formálně jde o tzv. vládní výzkumný sektor). Toto upozornění je důležité. Analyzuje totiž jen část tvůrců vědeckého vědění. Pokud chápu vědu v pohledu koncepce sociální produkce vědění (viz dále), pak dostávám nejen mnohem širší vějíř aktérů participujících na tvorbě vědeckého vědění, ale i souvislostí než je využíván v této studii.

Na závěr svého recenzního vyjádření bych rád shrnul a konkretizoval své hodnotící stanovisko k recenzované publikaci. Zčásti navazuji na můj úvodní odstavec a také na komentář k jednotlivým kapitolám, kde jsem již určitou hodnotící pozici zaujal. I tento recenzovaný text sehrává pozitivní úlohu v kulturně kritické perspektivě, kterou sledujeme obecně u genderových studií v celkovém poznávacím kontextu sociálních věd. Pozitivní hodnocení studie se týká i doložení tohoto vlivu v důležité oblasti vědeckých institucí, ve výzkumných organizacích. V tematické struktuře domácích sociálních věd se tak stabilizovala problémově orientovaná oblast bádání, která je vázaná nejen na oblast genderových studií a studií vědy, ale hledá i souvislosti mezi nimi. Pozitivní poznávací efekt stude vidím i v širších souvislostech. Symbolizuje a reflektuje totiž integrující evropskou dimenzi ve specifické badatelské oblasti, jak o tom svědčí bohaté odkazy jak na teoretické koncepce, tak i konkrétní výzkumy. Z široce dostupného referenčního rámce těchto studií (a zde se opírám zejména o studie vědy, které znám důvěrněji) si autorky vybírají teoretické přístupy, které problematizují studované sociální jevy v (konkrétních) situacích a hledají prostředky, jak je řešit. Dobrým příkladem této volby je koncepce epistemického životního prostoru; její uplatnění v genderové perspektivě velmi dobře ukazuje nejen na maskulinitu kulturního uspořádání výzkumných institucí, ale i na její dehumanizující vlivy a tedy i výzvy ke změně. Otázka však spočívá v tom, zda v kontextu institucionálních transformací, která je typická pro evropské společnosti a pro postsocialistické země zvláště, je situační pohled dostačující. Namítám, že není, neboť nebere v úvahu dvě důležité okolnosti. Za prvé mocenské diference, které jsou usazeny v institucích a přímo či nepřímo ovlivňují studované situace jednání a za druhé obecnější kulturní (hodnotové) založení (otázky proč, jaký to vše má smysl), které rovněž „sídlí" v institucích a jejich „přesídlení" do nové situace je nereálné, pokud nezískají obecně přijatelnou, zavazující (tedy institucionalizovanou) podobu. Tuto okolnost lze označit pojmem institucionální reflexivita. Autorky pro tyto okolnosti používají určité pojmosloví (akademický kapitalismus, trh práce, neoliberalismus), které však nevyjadřuje veškeré mocenské zdroje současných společností. Jsem si vědom, že jde

Aula 01-2015 A5.indd 78 29.09.15 21:03

o dosti obecnou námitku, že není snadné zkoumat mocenské okolnosti ani institucionální transformace v jejich kulturních souvislostech. Příběh moderního vědeckého vědění i příběh emancipace ženy jsou však velké příběhy (typické pozvolným průběhem), pro jejichž porozumění je nezbytný historizující i antropologický přístup, aby se smysl obou příběhů neredukoval jen na „zvěcnělé tělo", což reálně hrozí. Mohu také připomenout, že v oblasti studií vědy je k dispozici koncepce sociální produkce vědění, která umožňuje zkoumat mocenské aspekty odborného vědění včetně hodnotových proměn ve vědeckých institucích a jejich genderových implikací. Chci také konstatovat, že pro české vědecké prostředí je nezbytné sledovat nejen situace vědců, kteří se aktivně zapojují do globalizujících se sítí vědecké tvorby, ale zkoumat poznávací příspěvek i těch aktérů a aktérek, kteří se na růstu odborného vědění podílejí tím, že ho kriticky využívají. Porozumění způsobům využívání vědeckého vědění jako prostředkům produkce vědění umožňuje také hledat širší zdroje humanizace vědeckých institucí.

Karel Müller

Jana Dvořáčková, Petr Pabian, Simon Smith, Tereza Stöckelová, Karel Šima, Tereza Virtová
Politika a každodennost na českých vysokých školách
Praha: SLON, 2014, 267 s.

Vysoké školství se v rozvinutých západních demokraciích nachází v procesu transformace z historicky převažujícího kolegiálního vládnutí na tzv. tržní či neoliberální model. Součástí této transformace je několik vzájemně provázaných procesů, které významným způsobem mění povahu vysokoškolského vzdělávání: globalizace a masifikace vzdělávání, diverzifikace a rozšiřování vědních oborů, aplikace tržních principů na vysokoškolské vzdělávání, manažerské vedení akademických pracovníků, a změny mocenských vztahů mezi vysokými školami, státem a průmyslem. Vzhledem k významnosti těchto změn vzniklo v posledních dvou desetiletích zejména v anglosaských zemích značné množství studií zabývajících se dopadem výše uvedených procesů na vzdělávání, výzkum a na akademickou profesi. Tyto výzkumy přitom identifikovaly řadu negativních dopadů přechodu na tržní model – zejména v zemích s výraznou tržní orientací vysokého školství typu Austrálie a Velké Británie, včetně například zhoršení pracovní podmínek akademiků a jejich pracovní spokojenosti.

Také v České republice se již delší dobu vede nezřídka bouřlivá, mediální a politická debata o reformě vysokého školství. Na rozdíl

Aula 01-2015 A5.indd 79 29.09.15 21:03

od anglosaských zemí však existuje jen velmi málo empirických studií mapujících podmínky pro výzkum, vzdělávání a akademickou profesi na českých univerzitách. Je přitom zřejmé, že bez detailního zmapování situace v českém vysokém školství není kvalitní debata o vhodnosti reformy možná, protože nelze posoudit, do jaké míry argumenty jejích zastánců i oponentů odpovídají reálné situaci. Recenzovaná publikace proto představuje velmi cenný příspěvek do debaty o stavu a transformaci českého vysokého školství, který tuto mezeru pomáhá zaplnit. Autorský tým v ní prezentuje výsledky svého tříletého etnografického výzkumu, jehož cílem bylo poskytnout vhled do podmínek pro vzdělávání a výzkum na pěti vybraných českých univerzitních katedrách. Svým zaměřením je studie výsostně aktuální. Vyjadřuje se ke všem „horkým" tématům současného českého vysokého školství, od masifikace školství a ne/připravenosti studujících po dopady proslulého „kafemlejnku" na akademiky a akademickou práci. Autorský tým má přitom plnou erudici k takové analýze, neboť zahrnuje odborníky a odbornice, kteří se na problematiku vysokého školství dlouhodobě profilují a v českém prostředí patří mezi klíčové experty.

Jádro knihy tvoří pět kapitol, z nichž každá představuje samostatný celek pokrývající jedno z pěti klíčových témat realizovaného výzkumu. Kapitoly se týkají podob a podmínek pro vysokoškolskou výuku, vykonávání akademické profese, tvorby vědění a výzkumné praxe, akademické a profesní orientace vzdělávání a kvalit vysokého školství. Ústřední a čtenářsky atraktivní součástí kapitol jsou etnografické záznamy autorského týmu zahrnující úryvky z rozhovorů a zápisky z terénu, které slouží jako ilustrace obecnějších zjištění. Kapitoly zahrnují také „uživatelsky přátelské" závěry, v nichž autorský tým shrnuje hlavní zjištění dané kapitoly a do určité míry nabízí také svou vlastní reflexi těchto zjištění. Obzvlášť zajímavou součástí publikace jsou tzv. mezihry vložené mezi jednotlivé výzkumné kapitoly. Mezihry představují nejen čtenářské zpestření, ale především rozšíření záběru knihy a zasazení realizovaného výzkumu do širšího kontextu. Například mezihra „Hodnocení výzkumu v evropských zemích" navazuje na kapitolu o výzkumné praxi a hodnocení výzkumu na sledovaných katedrách, a ukotvuje tak český systém do širšího mezinárodního kontextu. Díky tomu umožňuje zviditelnit jak shodné problémy napříč národními systémy hodnocení vědy (a připomenout, že český systém není jediný, který se potýká s vážnými problémy), tak i některé excesy českého systému, jakým je výhradní důraz na kvantitativní indikátory publikační činnosti. V mezihře „Projektové životy projektového týmu" zase autorský tým v neobvykle otevřené zpovědi odkrývá své vlastní akademické dráhy a peripetie, čímž

Aula 01-2015 A5.indd 80 29.09.15 21:03

dodává osobní rozměr diskusi o prekarizaci akademických drah z předcházející kapitoly. Podobně originální je i poslední část knihy, která je namísto obvyklého závěru ukončena rozhovorem autorského týmu s Jiřím Nantlem. Přes některé pochybnosti ohledně této poslední části knihy, jež uvádím níže, struktura publikace a pestrost jednotlivých sekcí výrazně přispívá ke čtivosti publikace, která i přes svou délku dokáže udržet zájem a pozornost čtenáře.

Po obsahové stránce lze napříč kapitolami identifikovat tři stěžejní témata, která současně představují hlavní přínosy recenzované publikace. Prvním z nich je dekonstrukce či – jak v předmluvě uvádí Stanislav Štech – „zpochybnění" mýtů o českém vysokém školství. Autoři opakovaně napříč kapitolami konfrontují reálné praktiky na katedrách s populárními „černobílými obrazy" o českých vysokých školách předkládanými v politických a mediálních debatách. Zpochybňují například ve společnosti sdílený mýtus, který hledá příčiny nekvalitní výuky v masifikaci školství a související „nízké kvalitě" studujících. Jejich terénní výzkum naznačuje, že tento zjednodušující diskurz je v některých případech používán spíše k legitimizaci pasivity a zaběhané výukové praxe. Oproti této tendenci hledat jednoznačné viníky autorský tým argumentuje, že ne/kvalita vzdělávání „se utváří v komplexní konfiguraci prostor, technologií, nástrojů a organismů" (s. 179). Demonstrují, že tato komplexní konfigurace zahrnuje řadu faktorů, počínaje přetížeností vysokoškolských pedagogů výukou, přes silnou preferenci výzkumu na úkor výuky zakotvenou v akreditačních požadavcích, až po architekturu učeben preferující frontální výuku na úkor interakce se studenty.

Druhým ústředním tématem publikace je zviditelnění různorodosti vzdělávací a výzkumné praxe na katedrách, čemuž napomáhá volba sledovaných katedrových pracovišť odrážející oborovou, institucionální i regionální pestrost. Autorský tým opakovaně napříč kapitolami zjišťuje, že diverzita reálných praktik na katedrách neodpovídá kategoriím používaným při popisu českého vysokoškolského prostředí i při diskusi vysokoškolské reformy. Příkladem je distinkce mezi „akademickou versus profesní" orientací fakult. Pohled do terénu v protikladu k této dichotomii podle autorského týmu ukazuje, že sledované katedry nelze pomocí této dichotomie smysluplně rozdělit, ale že klíčový rozdíl mezi nimi spíše spočívá v roli zapojení studujících – zda jsou vedeni k pouhé reprodukci vědění, anebo je u nich rozvíjena schopnost aktivně se zapojit do „dělání" oboru. Podobně v kapitole zabývající se výzkumem autorský tým ukazuje značnou rozmanitost kateder v jejich reakcích na zdánlivě jednotný požadavek intenzifikace výzkumu vyžadovaný současným systémem financováním vysokých škol. Na každé sledované katedře existují

Aula 01-2015 A5.indd 81 29.09.15 21:03

nejen odlišné reakce na tento tlak, ale i odlišné pojetí toho, co vlastně znamená dělat výzkum, od klasické akademické aktivity po uživatelsky orientovanou činnosti zaměřenou na klienty.

A konečně třetím a dle názoru recenzentky nejcennějším tématem publikace je konflikt mezi vysokoškolskými politikami a jejich reálnými dopady, respektive rozpor mezi záměry politik a mnohdy zcela protikladnými důsledky, ke kterým v katedrové realitě vedou. V tomto ohledu je jedna z nejzajímavějších sekcí část čtvrté kapitoly popisující reakce akademiků na Metodiku hodnocení výsledků výzkumu, vývoje a inovací. Ukazuje frustrace akademiků a s výjimkou přírodovědné katedry nekompatibilitu mezi hodnocením aplikovaným Metodikou a realitou oborů. V návaznosti na to výzkum odhaluje „aktivní manévrovací strategie" (s. 120), které některým akademikům umožňují dostát požadavkům Metodiky, ale za cenu eticky problémových činností, jako je připisování na publikace nebo vznik „citačních mafií". Analýza dokumentuje také klima vzrůstajícího nezájmu o reálná zjištění a obsah výzkumu na úkor počtu „bodů", tedy nežádoucí efekty nadměrného důrazu na kvantitu publikačních výstupů. Ačkoliv jsou tyto negativní dopady v akademické obci obecně známé, je cenné, že je autorský tým dokázal empiricky doložit (byť pouze na malém množství případů). V návaznosti na pozorovanou nekompatibilitu mezi politikami a katedrovou realitou autorský tým závěrem konstatuje, že „finanční a institucionální prostředí často tvoří [pro účastníky výzkumu] spíše obraz toho, jak se vědění vytvářet nemá, a vybízí k hledání strategickým manévrů, jak *i přesto* rozvíjet vědění, které aktéři sami považují za smysluplné." (s. 123).

Z těchto hlavních témat publikace vyplývá celkový apel autorského týmu na participativní vyjednávání při tvorbě vysokoškolských politik, které bez zapojení všech aktérů budou postrádat legitimitu a v důsledku toho také funkčnost. Je ale možná škoda, že autorský tým nepředstavil žádnou konkrétnější vizi participativnosti a nepřetavil svá etnografická pozorování do formulování návrhů na konkrétní opatření a politiky. Autorský tým explicitně uvádí, že to nebylo jeho záměrem, a proto také namísto závěrečného shrnutí prezentuje rozhovorem o politikách s Jiřím Nantlem. Byť je samotný rozhovor zajímavý, jeho umístění do role závěru představuje spíše antiklimax. Nebylo by přitom nutné nabízet jednoduchá řešení, kterým se autorský tým oprávněně brání. Z jejich výzkumu ale nepochybně vyplývá řada dílčích doporučení (např. vznik fakultních center vzdělávací excelence, větší zohlednění výuky při financování fakult), přičemž shrnutí takových doporučení by více objasnilo, co autoři sami vyvozují ze svých zjištění. To se v závěrečném

Aula 01-2015 A5.indd 82 29.09.15 21:03

rozhovoru odhaluje jen nesystematicky a ne vždy zcela přesvědčivě (viz např. návrh na zrušení akreditací). Jiří Nantl přitom v rozhovoru předkládá řadu konkrétních a z perspektivy recenzentky konstruktivních návrhů, zatímco autorský tým v rozhovoru hraje roli spíše těch, kdo upozorňují, proč dané návrhy neodpovídají pozorované katedrové realitě, a proč by bylo obtížné či nemožné je realizovat. Tento způsob zakončení publikace tak vyvolává jistý pocit beznaděje, což kontrastuje s tím, že samotný výzkum řadu konkrétních opatření formulovat umožňuje. Přesto nelze absenci závěru hodnotit jen negativně, neboť neukončenost publikace vybízí čtenáře k aktivnímu přemýšlení a diskusi o prezentovaných zjištěních.

Publikace autorského týmu představuje aktuální, originální a metodologicky bravurně zvládnutou sondu do podmínek pro vzdělávání a výzkum na několika vysokoškolských katedrách. Jestliže se v publikaci opakovaně objevuje kritika nátlaku na rychlou produkci publikací, autorský tým takovému tlaku bezpochyby odolal. Pokud by něco knihu mělo charakterizovat, pak je to důkladnost, neuspěchanost a snaha vyhnout se zjednodušením a snadno prezentovatelným výsledkům. Fakt, že si autorský tým v současném klimatu ztotožňujícím kvalitu s kvantitou dal za cíl v takové míře detailnosti sledovat fungování kateder po dobu několika let, je obdivuhodný. Výsledná kniha tak sama představuje argument pro „neuspěchaný" výzkum. Je cenným zdrojem konkrétních pozorování ze života kateder, byť tato zjištění nepřeklápí do role praktických doporučení. Publikace má potenciál stát se nezastupitelným zdrojem poznatků pro široký okruh čtenářů, od odborníků na studium vysokého školství, přes tvůrce vysokoškolských politik, po akademiky napříč vědními disciplínami, kteří chtějí blíže porozumět zdrojům problémů, s nimiž se setkávají na svých pracovištích.

Kateřina Zábrodská

Emil Višňovský (ed.)
Univerzita, spoločnosť, filozofia: realita versus hodnoty
Bratislava: IRIS, 2014, 201 s.

Editorovi prof. Emilu Višňovskému, který působí na katedře filozofie a dějin filozofie Filozofické fakulty Univerzity Komenského v Bratislavě, se podařilo soustředit do tohoto sborníku příspěvky čtyř autorek a šesti autorů, kteří z různých hledisek reflektují a kriticky hodnotí současnou situaci ve slovenském vysokém školství. Na začátek sborníku umístil původní studii „Výchova a demokratická verejnosť: zanedbaná kapitola politickej filozofie" prof. Axela Honnetha, ředitele Institutu pro sociální výzkum na univerzitě ve Frankfurtu nad Mohanem.

Aula 01-2015 A5.indd 83 29.09.15 21:03

Příspěvky jsou rozděleny do tří oddílů. Oddíl I. Univerzita a společnosť obsahuje nejprve zmíněnou studii Axela Honnetha. Autor se v ní zabývá závažným problémem, proč se v současnosti výrazně oslabilo tradiční sepětí politické filozofie (teorie demokracie) s teorií demokratické výchovy chápané jako výchova „dobrého občana". Příčiny vidí zejména v prosazování principu neutrality (i etické) státu, ve volání ekonomiky po flexibilitě a připravenosti na výkon. Škola má podle současných představ sloužit primárně k vytváření individuální autonomie. A. Honneth poukazuje na tradici (Kant, Durkheim, Dewey), která na základě různých přístupů a argumentů dospívala ke shodnému zdůraznění potřeby, aby veřejné školství vychovávalo k demokratickým schopnostem spolupráce, aby v každém jedinci pěstovalo sebeúctu a disponovalo ho k efektivní účasti na demokratickém rozhodování. Tuto tradici je třeba oživit a veřejnou výchovu chápat jako „centrálny orgán auto-reprodukcie demokracie".

Následují čtyři příspěvky, z nichž tři vznikly na editorově pracovišti. Emil Višňovský nazval svůj text „Idea kreatívnej univerzity: prečo univerzita nie je fabrika, biznis ani úrad?" a vyjádřil tak přesně jeho základní myšlenku. Podává zasvěcený přehled různých teorií poslání univerzity v minulosti i v současnosti, uvádí základní trendy, procesy a faktory, které ovlivňují současné akademické instituce a jejich pracovníky („globalizácia, europeizácia, informatizácia, neoliberalizmus, akademický kapitalizmus") a charakterizuje jejich důsledky („marketizácia, korporatizácia, manažerizmus, ekonomizmus, byrokratizmus"). Upozorňuje na obecný jev „normativizácie", který provází vývoj moderních společností, a snaží se analyzovat příčiny stavu, který označuje jako „kritickou krízu" akademické sféry. Východisko vidí v konceptu „kreatívní unverzity", která by vytvářela podmínky pro rozvoj tvořivosti jak ve vědě, tak ve vzdělávání.

V navazujícím příspěvku „Zachráňme univerzity!" se Ivan Buraj nejprve zabývá otázkou, komu „patří" univerzity, tj. kdo na nich má rozhodující vliv? Dospívá k závěru, že na tolik kritizovaném byrokratickém systému řízení se vlastně podílejí všichni členové akademické obce i další pracovníci, byť jenom tím, že se systému nekriticky a mlčky podvolují. Pak uvádí několik konkrétních věcí, které mu na současném stavu nejvíce překážejí a vyzývá k nastolení svobodné, tvořivé atmosféry, osobní odpovědnosti, živých a vzájemně se obohacujících kontaktů. „Predovšetkým treba vrátiť všetkým členom akademickej obce *číru radosť* z učenia, z rozdávania vedomostí, zo samotných vedomostí, z tvorivej, vedeckej práce." Za velmi podnětný (a potřebný) pokládám příspěvek Lenky Bohunické „Etické problémy v akademickom prostredí", ve kterém neváhá hovořit o morálních ctnostech v akademické práci a uvádí

Aula 01-2015 A5.indd 84 29.09.15 21:03

příklady jejich „seznamů". Oddíl uzavírá Ľubica Kobová (FHS UK v Praze) příspěvkem „Hodnota vzdelávania a emancipácia", v němž analyzuje (a problematizuje) některé hodnoty jako „touha po vzdělání" a „užitek ze vzdělání".

Oddíl II. Veda v súčasnom univerzitnom kontexte obsahuje tři příspěvky. V prvním z nich nazvaném „O súčasnom systéme hodnotenia a financovania vedecko-výskumnej činnosti na slovenských verejných vysokých školách" Peter Sýkora (Filozoficka fakulta Univerzity Sv. Cyrila a Metoda v Trnave) podrobně analyzuje Metodiku rozpisu dotací ze státního rozpočtu veřejným vysokým školám z hlediska hodnocení kvality vědecko-výzkumné činnosti. Nešetří kritikou této poměrně složité metodiky (která např. používá 54 kategorií výstupů publikační činnosti a různé jejich váhy) a ukazuje, k jakým deformacím ve vědecké činnosti vysokých škol a fakult vede. Další dva příspěvky je možno řadit do oblasti sociologie vědy a vznikly opět na editorově pracovišti. Zuzana Kiczková metodou kvalitativního výzkumu srovnává „časové dimenzie vedeckej práce" v oborech biochemie a sociologie. „Vedecká a akademická spolu/práca v spoločenských a humanitných vedách" je tématem příspěvku Marianny Szapuové, v němž probírá různé typologie této spolupráce a kriticky hodnotí „měření" spolupráce podle počtu spoluautorů publikací.

Do oddílu III. Akademická kultura a identita zařadil editor rovněž tři příspěvky. Erich Mistrík (Pedagogická fakulta Univerzity Komenského) se zamýšlí nad povahou intelektuální práce a potřebou spolupráce (evolučně zdůvodňované) v příspěvku „Hosana intelektuálnej kultúre". Škoda, že při odkazování na hlavní smysl univerzitních institucí zaměnil Wilhelma von Humboldta za jeho bratra Alexandra. „O akademickom diskurze a jazyku" pojednává příspěvek Miroslava Tížika (Sociologický ústav Slovenské Akadémie Vied). Ukazuje, jak je v projevech nejen politiků, ale i reprezentantů vědeckých institucí zdůrazňován princip ekonomické užitečnosti, služby praxi a nadřazenosti přírodovědných a technických principů v akademickém světě, jak je zjevný posun od potřeby budovat vzdělanostní společnost k požadavku budovat vzdělanostní ekonomiku. Oddíl III. a celý sborník uzavírá informačně i myšlenkově bohatý příspěvek Františka Škvrndy „Akademické hodnoty v antike". Autor, který je doktorandem na editorově katedře, zasvěceně probírá vývoj vzdělávacích institucí a center v antickém Řecku od archaických dob přes vrcholné období v Aténách až po helénistické instituce v Alexandrii i jinde. Upozorňuje při tom zejména na jejich akademické hodnoty: spojení teoretického vzdělání s rozvíjením morálních kvalit, které byly předpokladem pro účast na správě veřejných věcí. Tyto hodnoty pozoruhodně

Aula 01-2015 A5.indd 85 29.09.15 21:03

korespondují s hodnotami zdůrazňovanými A. Honnethem v úvodní studii. Oba příspěvky tak vytvářejí pěkný myšlenkový rámec celého sborníku.

Je velmi potěšitelné, že slovenští kolegové přistoupili k fundované a široce pojaté reflexi současné situace ve vysokém školství, nejen slovenském. Jejich práce mohou být v řadě ohledů inspirací i pro české akademiky. Například metodika rozpisu finančních prostředků pro veřejné vysoké školy by si zasloužila podobnou analýzu i u nás. Z prací ve sborníku je možno získat řadu zajímavých poznatků o slovenských vysokoškolských reáliích (např. o komplexní akreditaci, o Akademické rankingové a ratingové agentuře ARRA aj.). Autoři občas srovnávají slovenskou situaci s tou českou, přičemž znají české poměry a instituce evidentně lépe, než my známe ty slovenské. Podobně je tomu i s odbornou literaturou a s přehledem po literatuře světové (nejčastěji citovaným autorem je K. P. Liessmann a jeho Teorie nevzdělanosti).

Pokládám uvedený sborník za cenný a inspirativní příspěvek do diskuse o současné situaci vysokého školství, jeho poslání a dalším vývoji. Editorovi patří velké uznání a dík.

Vladimír Roskovec

Jana Matošková a kol.
Úspěšný student vysoké školy a jeho tacitní znalosti
Žilina: GEORG, 2014, 134 s.

Publikace kolektivu autorů, vedených Janou Matoškovou z Fakulty managementu a ekonomiky Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, přináší pozoruhodné výsledky výzkumu z oblasti vysokoškolského vzdělávání, který v českém prostředí patří spíše k ojedinělým. Věnuje pozornost vysokoškolským studentům a soustřeďuje se na okolnosti, za nichž se studenti mohou stát úspěšnými, čímž se odlišují od méně úspěšných a neúspěšných a dokončují vysokoškolské studium s dobrou perspektivou a šancí na dosahování svých profesních a osobních cílů v dalším životě (podle aktuálních statistik zhruba 15 % studentů vysokých škol v ČR studia nedokončuje).

Za jeden z faktorů, který úspěch ovlivňuje, jsou považovány tacitní znalosti. Tento pojem je v české odborné literatuře dosud nepříliš frekventovaný. Označuje jednu ze dvou dimenzí znalosti. Zatímco explicitní znalosti mohou být vyjádřené pomocí jazyka, přirozeného i formálního (prostřednictvím písma, schématu, grafu, digitálního či notového záznamu, apod.) a jsou obsaženy v informačních systémech, tacitní znalosti jsou jazykem obtížně vyjádřitelné. Jsou získané jako kombinace explicitních znalostí, dovedností, zkušeností, principů a pravidel, mentálních

Aula 01-2015 A5.indd 86 29.09.15 21:03

modelů a osobních představ konkrétního člověka nebo skupiny lidí. Tacitní znalosti lze charakterizovat jako skryté, subjektivní know-how. Tacitní znalosti mají procesuální charakter, jsou vázány na prostředí a kontext. Jsou získávány zkušeností a jsou předpokladem pro úspěch jedince či skupiny. V pedagogickém procesu a v procesu učení lze vytvářet pro rozvoj tacitních znalostí vhodné podmínky, zejména pomocí sebereflexe, poskytováním zpětné vazby a sdílením zkušenosti.

V zahraniční literatuře jsou tacitní znalosti jako fenomén předmětem diskusí, četných výzkumů a publikací od 80. let minulého století, a to zejména v oblasti managementu, sociologie, psychologie i filozofie znalostí.

V české odborné literatuře problematice tacitních znalostí věnují pozornost pouze nečetní autoři, zvláště v oblasti managementu již déle L. Mládková z VŠE v Praze, v pedagogické literatuře si všímá tacitních znalostí v přípravě budoucích učitelů V. Švec z Pedagogické fakulty MU v Brně.

K přednostem recenzované monografické publikace patří zasazení problematiky tacitních znalostí do vysokoškolského prostředí, propojení s otázkami úspěšnosti studentů, a identifikace podmínek pro jejich rozvíjení.

Monografie vychází z analýzy rozsáhlé tematicky členěné literatury, která uvozuje jednotlivé kapitoly.

V první kapitole publikace je objasněna metodika výzkumu, v dalších jsou prezentovány výsledky, šestá kapitola obsahuje výčet možností podpory rozvoje tacitních znalostí vysokou školou jako organizací. Monografie vytváří solidní teoretický základ multidisciplinární problematiky, založený na analýze 530 publikací, převážně zahraničních, z nichž se více než polovina zabývá přímo tacitními znalostmi a osm desítek úspěchem. Problematika je zasazena do širšího kontextu vysokoškolského vzdělávání, odkazuje na aktuální trendy v jeho vývoji a nepostrádá komparace stavu v České republice se situací v evropských a dalších zemích.

V první metodologické kapitole je popsán design, metody a způsoby zpracování dat ve výzkumu. V něm se hledaly odpovědi na otázky: Kdo je úspěšný vysokoškolský student v ČR? Které faktory ovlivňují úspěšnost? Jaký význam mají pro studenty tacitní znalosti a které jsou považovány za klíčové pro úspěšné studium? Jak se tento fenomén projevuje v jednání a uvažování studentů? Jak lze formování tacitních znalostí podpořit?

Výzkum byl realizován převážně kvalitativními metodami (skupinové diskuse, workshopy, polostrukturované rozhovory) a také dotazníkovým šetřením mezi studenty na pěti fakultách Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

Druhá kapitola, věnovaná uplatnění absolventů na trhu práce, využívá aktuální data. Ve třetí kapitole zaměřené na sebeřízení a řízení kariéry

Aula 01-2015 A5.indd 87 29.09.15 21:03

dokládají autoři pohledy respondentů na úspěch a faktory, které jej ovlivňují. V ohnisku čtvrté kapitoly je pojetí úspěchu na vysoké škole. Teoretické vymezení faktorů je konfrontováno se získanými empirickými daty dokládajícími, jak vnímají úspěšného studenta respondenti výzkumu. Subkapitola věnovaná vlivu vysoké školy na úspěch studenta poskytuje vhled do současné vysokoškolské kultury se zvláštní pozorností věnované pohledům současných studentů na role vysokoškolského učitele.

Tacitními znalostmi, jejich formováním a přínosem pro vyrovnávání se s nároky a situacemi, v nichž se vysokoškolský student ocitá i s možnostmi přenosu zkušeností při jejich formování v akademickém prostředí se zabývá podstatná pátá kapitola. Šestá kapitola pak přináší přehledný soupis doporučení, jak může vysoká škola usnadnit studentovi rozvoj potřebných tacitních znalostí a podpořit jeho cestu k úspěchu.

Shrnutí a přehled faktorů ovlivňujících úspěšnost studenta představuje závěrečná, sedmá kapitola.

Nutno souhlasit s autory, že „pro kompletní představu o úspěšném studentovi je zapotřebí se podívat i na jeho další vývoj po ukončení studia". Tuto tezi lze považovat za určitou výzvu pro další výzkum.

Cennou součástí monografie jsou přílohy, které přehledně dokumentují výsledky výzkumu ve vazbě na jednotlivé kapitoly ve formě tabulek a schémat.

Lze si jen přát, aby potenciál výzkumných výsledků byl využit v detailnějším výkladu, prohloubených analýzách a interpretacích souvislostí, nejlépe v dalších publikacích autorského kolektivu, který se danou problematikou dlouhodobě zabývá.

Monografie zlínského kolektivu, vedeného Janou Matoškovou, je přínosem pro českou vysokoškolskou pedagogiku. Nepochybně vzbudí zájem akademické sféry, zejména vysokoškolských učitelů působících ve společenských a humanitních oborech, a především managementu příslušných fakult při řízení vzdělávacího procesu, interakcích se studenty vstupujícími na vysokou školu a vůbec při kultivaci akademického prostředí.

Eliška Walterová

Aula 01-2015 A5.indd 88 29.09.15 21:03

Transkulturní komunikace: Pokus o uchopení nového oboru[1]

Obor Transkulturní komunikace (dále jen TK) je v českém akademickém prostředí přítomen krátce, teprve od roku 2010. Reaguje na potřebu zodpovězení otázek po povaze a principech soužití ve společnosti, jejíž členové se liší ve svém kulturním (etnickém, náboženském, jazykovém aj.) zázemí. Analýza kulturních fenoménů se v perspektivě TK explicitně hlásí k potřebě zohlednit také jejich filosofické a etické pozadí. Pojem kultury je zde chápán jako determinující, nikoliv však vyčerpávajícím způsobem – člověk je kulturou zásadním způsobem formován, ale zároveň není jen mechanickou loutkou vlastní kultury, je schopen nadhledu a překonání vlastní určenosti skrze poznání a přijetí jinakosti. Přídavné jméno transkulturní, v češtině nepříliš zavedené, chápeme jako „navzdory kulturním odlišnostem vlastní, inherentní". Komunikace navzdory kulturní jinakosti je pak taková, která se konfrontuje s nutností najít premisu, na jejímž základě nemůžeme být k druhému (odlišnému) člověku lhostejní. Obor TK se opírá především o disciplíny typu kulturní a sociální antropologie, filosofická antropologie, etika či historie. S jejich pomocí zkoumá společenské mechanismy a hodnotové systémy s ohledem na jejich (ne)schopnost napomoci k nekonfliktnímu životu v heterogenní společnosti. Slabinou oboru je metodologie, v níž se zatím nepodařilo dosáhnout konsensu mezi odborníky, kteří se transkulturním tématům věnují. Jako nejschůdnější se jeví aplikace vybrané kulturní teorie na konkrétní fenomén, případně pečlivě zvolené empirické metody výzkumu. V závěrečné části příspěvek podrobněji osvětluje architekturu oboru (pilíře, nauky a předměty, na kterých je vystavěn), shrnuje možnosti dalšího uplatnění absolventů a pojmenovává problémové oblasti, s nimiž se obor TK bude do budoucna muset vypořádat (kromě metodologické výzvy také např. akreditace dalších úrovní studia nebo výuka v angličtině).

Úvodem

Spektrum společenskovědních oborů, které lze studovat na českých vysokých školách, se po roce 1989 znatelně rozšířilo a vcelku úspěšně se snaží reagovat na mezinárodní trendy. Četné studijní obory jsou pro uchazeče otevřeny hned na několika vzdělávacích institucích.

Nechme stranou otázku, zda je ve všech případech existence totožných programů účelná; tento text se zabývá opačným problémem, a sice koncepcí a potřebností oboru zcela

[1] Tento text vznikl za podpory Evropského sociálního fondu v rámci realizace projektu „Inovace studijního oboru Transkulturní komunikace a realizace výuky v anglickém jazyce" (CZ.1.07/2. 2. 00/28.0131).

Aula 01-2015 A5.indd 89 29.09.15 21:03

nového, označovaného jako transkulturní komunikace.

Máme-li obhájit existenci koncepce, která je v českém akademickém prostředí nováčkem, je třeba objasnit několik základních bodů. Zásadní je osvětlení přínosu neboli odpověď na otázku, na jaké specifické potřeby soudobé společnosti obor TK reaguje a v čem je jeho přístup obohacující.

S tím souvisí nastínění klíčové terminologie. Pojmy jako kultura, transkulturní a komunikace jsou užívány v nestejných, mnohdy dokonce protikladných významech, a jejich přesné vymezení je nezbytné, má-li být následně možné pracovat na metodologii oboru.

Třetím okruhem, kterým se tato skica uchopení oboru TK zabývá, je postižení jeho tématického zájmu. Jaký typ výzkumných otázek a jaké fenomény jsou vhodné pro studium z dané perspektivy?

Další, v současné chvíli nejméně zřejmou, a proto pro diskusi nejzralejší oblastí je metodologie oboru. Pomůckou při hledání metody či spíše metod zkoumání je identifikace jednotlivých již zavedených disciplín, které slouží oboru TK jako opěrné body. Možným východiskem je využití stávajících badatelských postupů věd typu kulturní či filosofická antropologie, historie, psychologie či sociologie. Transkulturní komunikace, jak přiblížíme později, neaspiruje na pozici další společenské vědy v řadě, proto není na místě spekulace o výsostné transkulturně-komunikační metodě. Stávající pedagogická praxe však jasně ukazuje, že i přesto nelze metodologickou výzvu oboru obejít.

Je-li obor po teoretické stránce ukotven, dalším krokem v promýšlení jeho akademické podoby je nástin pedagogické praxe. Jak TK vyučovat, v jakých oblastech má být uchazeč vzdělán, jaké má získat dovednosti a k jakým konkrétním kompetencím jej má studium uschopnit?

Závěrem bude vhodné představit problémové okruhy a koncepční výzvy oboru, kterým bude třeba čelit, má-li TK obstát jako součást akademického diskurzu a postupně se etablovat.

Aktuální otázky pro transkulturní komunikaci

Ve své zdrcující kritice soudobého evropského vzdělávacího systému poukazuje rakouský myslitel Konrad Paul Liessmann na zbytečné, ideově vyprázdněné a rádoby atraktivní obory, které nově vznikají na úkor tradičních disciplín vyžadujících systematické a soustředěné studium (Liessmann 2008). Obor TK jistě neodpovídá nárokům kladeným na klasické humanitní vědy, nestojí na žádném kánonu a na první pohled se může jevit jako další v řadě „trendy" nabídek pro každého, kdo chce během tří let získat vysokoškolský titul. Stěžejní okruhy zájmu TK však dávají tušit, že výchozí požadavky, které obor na uchazeče a studenty klade (autorce tohoto textu již nepřísluší hodnotit míru jejich skutečného naplňování), nejsou zanedbatelné.

Aula 01-2015 A5.indd 90 29.09.15 21:03

TK má být nástrojem k zodpovězení následujících otázek. Jaká je povaha mezilidského soužití, když kulturní (náboženské, sociální, etické aj.) zázemí jednotlivců se liší? Čím je současný stav lidské společnosti v ohledu kulturní jinakosti a snášenlivosti výjimečný? V čem spočívá povaha konfliktu, který harmonickému či alespoň nikoho neohrožujícímu soužití různých skupin brání? Na základě jakých principů, premis či zásad je možné odmítnutí násilných řešení mezikulturních, etnických a národnostních střetů? A konečně: Lze identifikovat princip, na němž by bylo možné založit a priori pozitivní řešení?

Z výše uvedeného vyplývá, že myšlenka TK je v úzké vazbě na aktuální dění v naší (čti evropské či západní) společnosti. V době, kdy společenské vědy nadále trpí vůči vědám přírodním komplexem méněcennosti a zaklínají se objektivitou, jež má být zajištěna skrze kvantifikovatelnost studovaných fenoménů, přijímá TK skutečnost, že ve své oblasti zájmu nemůže ignorovat její filosofický a etický rozměr.

Odmítnutí hodnotové neutrality je momentálně v humanitním akademickém prostředí považováno za vědecký diletantismus. Komunikace mezi lidmi je nicméně za všech okolností hodnotami určována a ovlivňována. Pochopit (nikoliv pouze popsat) konflikt mezi odlišnými skupinami znamená zároveň chápat kulturní a myšlenkové pozadí jejich konání. V zásadě jde tedy TK o to přiblížit se esenciální antropologické otázce po povaze člověka a jeho světa – kultury.

Terminologie oboru

Jestliže se máme ptát, jakou roli hraje v lidském životě kultura, jak jej ovlivňuje a zároveň jak on ovlivňuje ji, nelze se vyhnout nevděčnému úkolu kulturu definovat. V kulturní a sociální antropologii bylo toto téma dlouhá léta živé (v českém prostředí viz např. Murphy 1998; Budil 2003; Eriksen 2008; Soukup 2009; Soukup 2011), v současné době se zdá, že snaha vyčerpávajícím způsobem kulturu definovat ustupuje do pozadí a termín je dokonce některými odborníky považován za nadbytečný (Horáková 2012). Obor TK se však bez pojmu kultury neobejde.

Život v soudobé západní společnosti znamená permanentní kontakt s jinakostí. Stejný prostor obývají lidé s odlišným geografickým původem, vyznávající nestejná náboženství, hlásící se k jiným národnostem či etnicitám, hovořící různými jazyky. Existence v různorodém společenství není vždy bezproblémová a složité problémy nelze řešit tím, že je zredukujeme na něco prostého, evidentního. Proto nelze ani pojem kultury chápat redukcionistickým způsobem, zjednodušit ji na pouhý výsek skutečnosti. Zároveň se však ničeho nedobereme ani tehdy, když na vymezení kultury rezignujeme s tím, že je příliš komplexní a tedy nepostižitelná. Že se dnes jedná o slovo zvláštního významu, to ostatně dosvědčují spory o politicky

Aula 01-2015 A5.indd 91 29.09.15 21:03

zabarvené koncepty typu multikulturalismu, jež jsou nutně od určitého pojetí kultury odvozeny (Hirt, Jakoubek 2005; Sartori 2011; Sokolíčková, Burda, Hojda 2012).

Východiskem TK a její nutnou podmínkou je odmítnutí na jedné straně kulturalismu (kulturně-standardního přístupu) a na straně druhé morálního relativismu. Kulturalismus označuje přehnané zdůrazňování kulturního faktoru na úkor ostatních determinant lidského myšlení a jednání (Látalová 2008). Jinými slovy, to, že se člověk hlásí k určité kultuře, neznamená, že není schopen nadhledu, neovlivňují jej okolnosti bez souvislosti s jeho kulturní určeností a naplňuje bezezbytku všechny kulturní stereotypy. Morální relativismus představuje domněnku, že platí-li kulturní relativismus (každá kultura je svébytná, žádná kultura není nadřazená jiné), pak nelze usuzovat ani na univerzálně platné morální zásady – v každé kultuře je dobro a zlo definováno jinak a tudíž o něm nelze rozhodnout s všeobecnou platností. Transkulturní společnost sice uznává kulturní relativismus, ale zároveň se chce stále přibližovat pravdě o tom, co je pro člověka správné a co není, bez ohledu na jeho kulturní příslušnost.

Kultura je tedy v kontextu TK chápana v širším antropologickém smyslu jako celek zahrnující hmotné i nehmotné výsledky lidského myšlení a konání, přičemž se tento systém v různých společnostech utvářel různě a lidé jsou tedy „svojí“ kulturou různě formováni. Zároveň však člověka formuje i setkání s druhým člověkem a jeho kulturou či problematizace postojů, které mu vlastní kultura předepisuje. Stručně řečeno, kultura je v lidském životě faktorem určujícím, ale nikoliv určujícím beze zbytku. V zásadě tedy lze k pojmu kultury přistupovat ze dvou hledisek, esencialistického a konstruktivistického. Podle esencialistického pojetí je kultura něco pevně daného, čím je jedinec předurčen, naopak podle konstruktivistů je kultura spíše výsledkem nikdy nekončícího vyjednávání mezi různými aktéry a za vlivu různých faktorů. Koncept transkulturní komunikace se snaží stavět spíše na konstruktivistickém pohledu.

Adjektivum *transkulturní* nemá ve všeobecném povědomí jasný význam; zatímco kulturu si (byť neoprávněně) troufne definovat každý, říci, co znamená transkulturní, je obtížné a často dochází k chybnému směšování se slovy multikulturní a interkulturní, případně anglickým *cross-cultural*. Obor TK pojem uchopuje nově a vychází z původního významu latinské předpony proto-indoevropského původu *trans*, která znamená přes, přičemž sloveso *transeo, transire* nese významy jako přecházet, překročit, pronikat (Kábrt et al. 1996). Transkulturní dialog je takový, který je poučený o kulturní nestejnosti, reflektuje ji a *a priori* neodmítá kulturně nepříbuzné postoje a myšlenky. Transkulturní není „všem kulturám společný“, nejedná se o soubor

Aula 01-2015 A5.indd 92 29.09.15 21:03

společných hodnot. Spíše bychom adjektivum *transkulturní* mohli přeložit jako *navzdory kulturním odlišnostem vlastní, inherentní*. Podle Hojdy (2013) je transkulturní dialog takový, který má na zřeteli otázku, zda lze či nelze uhnout z cesty druhému člověku, a pokud nelze, na základě jaké premisy.

Konečně pojem komunikace, který se dnes hojně skloňuje především v oblasti kulturálních studií, je definována jako proces, který „probíhá v sociálně a kulturně utvářeném světě, jenž [komunikaci] naopak umožňuje, takže kultura a komunikace se konstituují navzájem" (Barker 2006: 91). Pro obor TK není tolik podstatné studium sémiotiky, diskurzu či filosofie jazyka, jako filosofické pozadí potřeby či přesněji řečeno nutnosti komunikace mezi lidmi a skupinami lidí, a to tím spíše, čím konfliktnější se taková komunikace na první pohled může jevit. Vycházíme z předpokladu, že mlčení mezi oddělenými nebo přímo znepřátelenými komunitami je vždy nebezpečnější (náchylnější k násilnému řešení situace) než pokus o rozhovor.

Předmět zkoumání

Již bylo zmíněno, že TK čerpá ze zkušeností disciplín jako jsou historie, kulturní antropologie, filosofie či sociologie. Každá z již zavedených humanitních nauk má svoje spektrum předmětů zájmu. Je proto na místě se tázat, jaké fenomény lze studovat z perspektivy TK, aniž by to bylo studium duplicitní, již dostatečně pokryté některým z jiných oborů.

Kulturní a sociální antropologie, která uchopuje otázky týkající se kultury, etnicity, nacionalismu, multikulturalismu, identity či globalizace, je asi nejdůležitější oporou pro TK. Aktuální témata, jimiž se ve svých pracích zabývá například Eriksen (2012) či u nás Horáková (2012), jsou relevantní i z transkulturního pohledu. Ve 21. století nelze o lidské společenosti uvažovat bez zohlednění její rozrůzněnosti a problémů, které z této diference mohou vznikat. Jestliže se filosofická antropologie ptá, kdo je člověk (Sokol 2008), pak TK otázku rozšiřuje takto: Kdo jsem já a kdo je ten druhý, se kterým se nevyhnutelně setkávám?

Do zemí Evropské unie proudí každoročně asi 1,7 milionu imigrantů a celkově žilo v roce 2012 ve 27 členských státech EU více než 34 milionu cizinců, z toho více než 20 milionů ze zemí mimo EU (European Social Statistics 2013). Přístup, na jehož základě by bylo možné zvládnout dramatické proměny kulturní krajiny Evropy, je čím dál potřebnější. Tato naléhavost není způsobena jen prostým přibýváním cizinců, ale kombinací výrazné imigrace s negativními procesy v oblasti hospodářské nebo environmentální. Jak se životní podmínky Evropanů zhoršují, narůstá jejich pocit ohrožení a nevole při pohledu na ty, kteří se v Evropě usidlují, protože jejich vlastní země jim neskýtají podmínky pro důstojný život.

Aula 01-2015 A5.indd 93 29.09.15 21:03

Ty formy multikulturalismu, které byly doposud politicky prosazovány, se neosvědčily, ale zcela zavrhnout myšlenku sdílení životního prostoru s druhými lidmi nelze. Jak uvádí Burda (2012), „naším návrhem možné modifikace na základě oprávněné kritiky dominující politicky protěžované podoby multikulturalismu je jeho doplnění o rozměr transkulturní komunikace, který si za východisko bere akceptování druhého, odlišného jako osoby" (s. 82).

Tématem pro TK však není pouze současná situace člověka. Inspirací je také pohled do minulosti, historická analýza těch fází vývoje lidské společnosti, kdy koexistence lidí různých přesvědčení a vyznání fungovala. Petráček (2014) studuje evropský středověk a konstatuje, že je-li „smyslem diskuze o pluralitě […] vytvoření podmínek pro soužití lidí různých skupin, aby mohli usilovat o rozvoj a štěstí podle svých představ, a zároveň aby to nevedlo k rozkladu společnosti, [pak to] středověká společnost do značné míry a přes různé i násilné střety dokázala. Základním předpokladem je pevný, inteligentní, dynamický, to znamená modifikacím otevřený ideový, hodnotový a etický rámec, respektovaný většinou, která má schopnost vynutit si jeho respektování i od jedinců a skupin, jejichž přesvědčení a činy hrozily rozkladem, anarchií a destrukcí společenského řádu" (s. 100). Burda (2013) naopak nabízí rozbor několika etap z dějin etnických konfliktů a perzekuce menšin (pálení čarodějnic, vyvražďování židů, anticiganismus a další), přičemž aplikuje teze amerického historika a literárního kritika René Girarda. Burdova analýza dokládá, že lidské kultuře je vlastní mechanismus, který se spouští ve chvílích kolektivního ohrožení a společnost se tohoto ohrožení symbolicky zbavuje skrze likvidaci ve skutečnosti nevinného obětního beránka. Platí-li tato teze, stojíme v současnosti v samém ohnisku girardovské krize. Úkolem oboru TK je v takovém případě poukázání na tuto situaci a pečlivá analýza jednotlivých případů selhávajícího dialogu, jenž hrozí překlopením do násilného kolotoče obviňování a nenávisti.[2]

Transkulturní témata jsou početná také ve sféře umění a jednotlivé žánry (divadlo, výtvarné umění, film, fotografie a další) se nabízejí ke zpracování.[3] Filosofie, historie, kulturní antropologie a uměnověda, to jsou oblasti, v nichž se již částečně daří uplatňovat transkulturní perspektivu a její zásluhou poznání o fungování lidské společnosti v dnešním světě rozšiřovat.

Problém metodologie

Zatímco přírodní vědy mají své metodologické otázky zodpovězené vždy co nejpřesněji (bez precizní

[2] Příkladem kvalitní bakalářské práce, která tomuto požadavku odpovídá, je např. Macháčková (2014) nebo Nevřalová (2014).

[3] Příkladem transkulturní studie uměleckých děl budiž např. Hojda, Pavienský (2012) nebo Hojda (2013).

Aula 01-2015 A5.indd 94 29.09.15 21:03

metodologie nelze v moderní přírodovědě vlastně ani stanovit hypotézu), společenské vědy často mívají metody nedokonalé. Na oboru TK, respektive konkrétně na Katedře kulturních a náboženských studií Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové, dosud nedošlo ke krystalizaci společné metodologie výzkumu, což může být na první pohled vzhledem k šíři témat výhodou. Ve skutečnosti je však nejednoznačný metodologický přístup spíše překážkou pro systematické studium vybraných fenoménů a dochází k tříštění sil a nízké míře propojenosti jednotlivých výstupů bádání.

Jako zatím neschůdnější se jeví cesta důsledné aplikace vybrané teorie kultury na transkulturní téma. Za příklad může sloužit již citovaná Burdova (2013) práce, v níž je Girardova mimétická teorie a poznání mechanismu obětního beránka použita při studiu marginalizace a perzekuce „těch Druhých". Obecně se pro TK v současné fázi, kdy je obor stále ještě testován v pedagogické praxi, zdá jako vhodnější analytická metoda na teoretické úrovni, kdy jsou již existující přístupy nově aplikovány. Znamená to tedy v zásadě práci s primární i sekundární literaturou a interpretaci stávajících dat.

Domnívám se, že výhledově je pro rozvoj oboru důležité zvážit také možnosti empirického výzkumu, který zatím nebyl nijak cíleně promýšlen. Vzhledem k tomu, jak se transkulturalita vymezuje vůči multikulturalitě (důraz na individualitu versus důraz na skupinové podobnosti), mohla by příhodnou cestou být orální historie[4] nebo sebereflexivní esejistická antropologie[5]. V žádném případě nelze v případě oboru TK požadovat výlučně tzv. „tvrdá data". Kvantitativní výzkum by samozřejmě neměl být předem odmítán a jeho základy je důležité si osvojit i v případě této specializace, avšak dotazníky a statistika nemohou nahradit teoretický výzkum či osobní kontakt při kvalitativních šetřeních.

Architektura oboru

Do roku 2015 byl obor TK na Univerzitě Hradec Králové nabízen ve studijním programu Specializace v pedagogice, od roku 2015 přechází pod program Humanitní studia. Jeho architektura se tímto přesunem mírně promění, avšak jádro oboru zůstane vystavěno na třech základních pilířích: kulturně-antropologickém, filosofickém a etickém. Tyto tři disciplíny jsou ve svých jednotlivých podoborech studovány v tříletém bakalářském kurikulu. Vzhledem k tomu, že bakalářské studium vyžaduje také praktický

[4] Například Roubal (2013) pracuje s osobními výpověďmi lidí, kteří po roce 1945 osidlovali území, z nějž byli násilně vyhnáni sudetští Němci, a rekonstruuje na tomto vysoce individualizovaném terénním výzkumu jejich skupinové sebepojetí.

[5] Například Davis, Konner (2011) sestavili soubor antropologických esejů zbavených odborného žargonu, zahrnujících osobní postoje a zkušenosti výzkumníků.

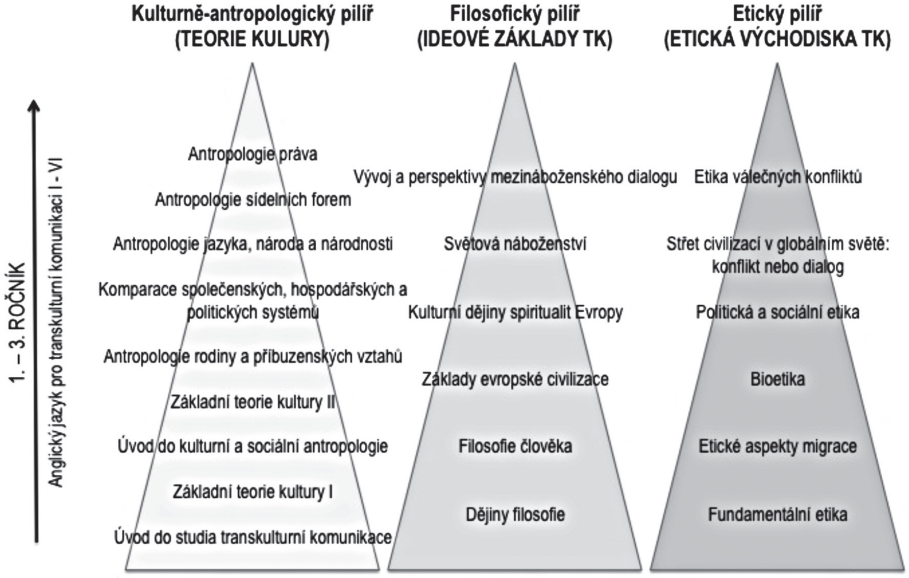
Aula 01-2015 A5.indd 95 29.09.15 21:03

přesah, je využití teoretických poznatků podporováno v předmětech zaměřených na osobnostně-komunikační rozvoj a jazykové dovednosti. Struktura studia je znázorněna v diagramu uvedeném níže.

Pokud jde o uplatnění absolventů, nelze zatím předložit data za dostatečné časové období. Obor je v ČR vyučován teprve od roku 2010 a v letech 2013–2014 jej s bakalářským titulem opouštělo prvních několik desítek studentů.[6] Znalostní a dovednostní profil absolventa je v ideálním případě poměrně široký, nabízí se proto pracovní uplatnění ve veřejnoprávních institucích, v neziskovém sektoru včetně charity, v médiích, kulturních a vzdělávacích zařízeních. Šíře získaného vzdělání však může

[6] Do 1. ročníku bývá přijímáno 40–50 studentů, do 3. ročníku jich úspěšně prochází cca 25 a studium řádně ukončuje cca 15–20 z nich.

Obrázek 1: Architektura oboru TK ve studijním programu Humanitní studia (Vlastní zdroj)



Aula 01-2015 A5.indd 96 29.09.15 21:03

být za současného nastavení pracovního trhu v některých případech překážkou pro praktické uplatnění absolventa, a to navzdory povinným stážím v lidskoprávních organizacích (např. Člověk v tísni, Multikulturní centrum Praha, ADRA, Centrum na podporu integrace cizinců, Charita ČR aj.). Proto jsou studenti motivováni také ke snaze pokračovat v navazujícím magisterském studiu.[7] Nejvhodnější je pro absolventy oboru zaměření na kulturologii a mezikulturní studia, kulturální studia, mezinárodní vztahy, kulturní a sociální antropologii, rozvojová studia, sociologii, politologii, psychologii, genderová studia, mediální studia, případně další pedagogické vzdělání v oborech typu základy společenských věd, historie, aj.[8]

Postupná instrumentalizace vzdělání, tedy proces, v němž se ze vzdělání stává pouze nástroj pro výhodné uplatnění na pracovním trhu a nikoliv rozhodující faktor osobnostní a tedy i morální formace jedince, vede ke zdůrazňování tzv. praktických dovedností (angl. *skills*), jichž má student nabývat (Liessmann 2008). Obor TK sice programově nevyhlašuje odpor vůči tomuto trendu, ale ze své podstaty mu vzdoruje. Jeho absolvent má rozumět kulturním mechanismům, má být dobře obeznámen s vlastními kulturními kořeny, má chápat dějiny v širších souvislostech a umět hlouběji interpretovat současný vývoj společnosti. Podmínkou pro takovou interpretaci je schopnost vyhnout se povrchnosti a předsudečnosti, znát rozdíl mezi tolerancí a lhostejností, zohledňovat etické aspekty zdánlivě hodnotově neutrálních jevů a další „kompetence", které by ve strukturovaném životopise mohly působit nepatřičně. Přesto je dnes právě takové způsobilosti třeba a této potřebě je architektura oboru přizpůsobena.

Výzvy pro obor

Klíčovou výzvou oboru TK je zda a nakolik dokáže plnit vytyčené cíle v době, kdy soustředěná filosoficko-etická reflexe z univerzitního prostředí mizí, studenti touží po tzv. efektivním a flexibilním vzdělání, které je spíše jakousi rychlou instruktáží, a akademici nestíhají pro množství administrativních povinností a pro nutnou snahu zajistit nezbytné prostředky na vlastní mzdy své znalosti prohlubovat (Liessmann 2008). Pokud se podaří v bádání a výuce smysluplně pokračovat, bude se obor muset vypořádat s několika koncepčními otázkami.

[7] Obor TK není akreditován ve formě magisterského ani doktorského studia, ale pouze prezenčního a kombinovaného bakalářského studia, a to v české a anglické jazykové mutaci.

[8] První absolventi oboru (2013) byli v 85% případů úspěšní v přijímacím řízení na navazující magisterské obory a nyní studují obory jako politologie, africká studia, sociální a kulturní ekologie, studium občanské společnosti, Intercultural Communication, evropské duchovní a kulturní dějiny, sociální pedagogika, sociální patologie a prevence, resocializační pedagogika, mediální studia, kulturální studia, žurnalistika (Vlastní zdroj).

Aula 01-2015 A5.indd 97 29.09.15 21:03

V první řadě to bude nalezení způsobu, jak lépe propojovat jednotlivé výzkumné výstupy. Nemusí to nutně znamenat volbu jediného společného tématu pro všechny, kteří se transkulturní perspektivě budou nadále chtít na odborné úrovni věnovat. Společnou teoretickou a částečně také metodologickou platformu však obor, respektive pracoviště, které jej momentálně jako jediné v ČR rozvíjí, potřebuje. Tato platforma nejen že nemusí být oborově omezená, ale naopak by měla být interdisciplinární, protože výlučně izolovaný výzkum jednotlivých humanitních nauk není v případě transkulturních témat žádoucí.

Obtížné je také fungování oboru TK v boloňském systému pouze na úrovni bakalářského studia. Pokud si mají držitelé bakalářského titulu z vysoké školy odnášet především praktické znalosti, s nimiž mohou snadno najít uplatnění na pracovním trhu, nabízí se otázka, zda vůbec lze obor TK na bakalářském stupni takto koncipovat. Úprava oboru v programu Humanistika potřebě vybavit absolventy také praktickými znalostmi částečně vychází vstříc, do budoucna však bude žádoucí akreditovat obor v magisterském a případně doktorském studiu, což studentům umožní pracovat na hlubších analýzách transkulturních témat.

Nabízí se také možnost vyučovat obor TK anglicky, a to nejen pro šíři anglicky psané relevantní odborné literatury. Osobní perspektiva zahraničních studentů představená v mezinárodním kolektivu by mohla posunout hledání odpovědí na otázky oboru dál.[9]

Další směřování oboru je tedy v zásadě podmíněno dvěma faktory, vnitřním a vnějším. Vnitřní podmíněnost je dána schopností odborníků pracujících na transkulturních tématech sjednotit/propracovat svoji teoretickou a metodologickou perspektivu. Vnější faktor má hned několik složek: a) všeobecné podmínky pro rozvoj vysokoškolských oborů v ČR, b) stupně, na nichž se obor podaří akreditovat, c) úspěšné rozběhnutí oboru v anglické jazykové mutaci. A konečně žádný obor se nemůže rozvíjet bez motivovaných studentů. Jsou to tedy studenti oboru TK, stávající i budoucí, na jejichž zájmu a bytostném přesvědčení o naléhavosti zkoumaných témat celý projekt stojí a padá.

Literatura:

BARKER, C. *Slovník kulturálních studií*. Praha: Portál, 2006.

BOLAFFI, G.; Bracalenti, R.; Braham, P. & Gindro, S. (Eds.). *Dictionary of race, ethnicity and culture*. London: Sage, 2003.

BUDIL, I. T. *Mýtus, jazyk a kulturní antropologie*. Praha: Triton, 2003.

[9] V akademickém roce 2014/2015 již je obor Trancultural Communication nabízen, prozatím se však nedaří získat zahraniční zájemce o studium.

Aula 01-2015 A5.indd 98 29.09.15 21:03

BURDA, F. Multikulturalismus na lavici obžalovaných. In Z. Sokolíčková, F. Burda & J. Hojda. (Eds.). *Krize v multikulturalismu: Multikulturalismus v krizi* Pp. 67–82. Ústí nad Orlicí: Oftis, 2012.
BURDA, F. *Kultura – doličný předmět obětního mechanismu*. Ústí nad Orlicí: Oftis; Hradec Králové: Katedra kulturních a náboženských studií PdF UHK, 2013.
DAVIS, S. H.; KONNER, M. (Eds.). *Being there: learning to live cross-culturally*. Cambridge: Harvard University Press, 2011.
ERIKSEN, T. H. *Etnicita a nacionalismus: Antropologické perspektivy.* Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2012.
ERIKSEN, T. H. *Sociální a kulturní antropologie: Příbuzenství, národnostní příslušnost, rituál*. Praha: Portál, 2008.
European Social Statistics – 2013 Edition. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Dostupné na: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/product_details/publication?p_product_code=KS-FP-13-001 [08-09-2014], 2013.
HIRT, T.; JAKOUBEK, M. (Eds.). *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: Antropologická perspektiva.* Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2005.
HOJDA, J.; PAVIENSKÝ, Z. *Hledání vzájemnosti: Obraz rodiny v konceptuální fotografii – pokus o teologickou interpretaci.* Jablonec nad Nisou: IN, 2012.
HOJDA, J. *Obrazy člověka ve vybraných dílech literatury a filmu 20. století: Teologicko-antropologické interpretace.* Ostrava: Moravapress, 2013.
HORÁKOVÁ, H. *Kultura jako všelék? Kritika soudobých přístupů*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2012.
KÁBRT, J.; KUCHARSKÝ, P.; SCHAMS, R.; VRÁNEK, Č.; WITTICHOVÁ, D.; ZELINKA, V. *Latinsko český slovník*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1996.
LÁTALOVÁ, E. Multikulturní výchova – historie a současnost. In I. Janská (Ed.), *Než začneme s multikulturní výchovou: Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu* Praha: Člověk v tísni, s. 16-31, 2008.
LIESSMANN, K. P. *Teorie nevzdělanosti: Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia, 2008.
MACHÁČKOVÁ, L. *Česko-německé vztahy po 2. světové válce ve vybrané lokalitě v severních Čechách* (Bakalářská práce). Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, 2014.
MURPHY, R. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Praha: SLON, 1998.
NEVŘALOVÁ, J. *Vzdělávání v transkulturním kontextu – případ Kypru* (Bakalářská práce). Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, 2014.
PETRÁČEK, T. *Člověk, hodnoty a dynamika středověké společnosti: Antropologické koncepty středověku v transkulturní perspektivě*. Ostrava: Moravapress, 2014.
ROUBAL, O. *Biografická identita v pohraničí: Teritoriální identita v životních příbězích poválečných osídlenců pohraničí severních Čech*. Praha: Professional Publishing, 2013.

Aula 01-2015 A5.indd 99 29.09.15 21:03

SARTORI, G. (2011). *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci: Esej o multietnické společnosti*. Praha: Dokořán.
SOKOL, J. (2008). *Filosofická antropologie: Člověk jako osoba*. Praha: Portál.
SOKOLÍČKOVÁ, Z.; BURDA, F.; HOJDA, J. (Eds.) *Krize v multikulturalismu: Multikulturalismus v krizi*. Ústí nad Orlicí: Oftis, 2012.
SOUKUP, M. *Základy kulturní antropologie*. Praha: Akademie veřejné správy, 2009.
SOUKUP, V. *Antropologie: teorie člověka a kultury*. Praha: Portál, 2011.

Mgr. Zdenka Sokolíčková Ph.D. M.A.
zdenka.sokolickova@uhk.cz

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra kulturních a náboženských studií
Benediktská 4
Praha 1, 110 00

Hodnotenie univerzít vo Fínsku prostredníctvom Publikačného fóra

Jedným z dôsledkov Bolonského procesu, iniciujúceho kompatibilitu a koherentnosť systémov vysokoškolského štúdia v signatárskych krajinách, je zvýšený dôraz na hodnotenie kvality vysokých škôl. Ich auditmi sa nevyhnutne začali zaoberať adekvátne národné evalvačné inštitúcie (napr. akreditačné komisie), zodpovedné za prípravu, resp. adaptáciu evalvačného nástroja, dostatočne citlivého na špecifické lokálne či národné parametre a spoločenské očakávania. K rozhodovaniu o optimálnych spôsoboch evalvácie a autoevalvácie edukačných inštitúcií môže prispieť aj ich medzinárodná spolupráca pri tvorbe evalvačných nástrojov, ktorá umožňuje výmenu skúseností s inštitúciami z krajín s rôznymi prístupmi k evalvácii univerzít.

Slovenská Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici (UMB) siahla po možnosti preskúmať rôzne prístupy k hodnoteniu kvality univerzity cez medzinárodný mobilitný projekt „Mobility – podpora vedy, výskumu a vzdelávania na Univerzite Mateja Bela" – aktivita 1.3 „Edukácia – výskum – evalvácia" (ITMS kód: 26110230082), spolufinancovaný Európskym sociálnym fondom. Projekt sa realizuje od r. 2013 prostredníctvom spolupráce Pedagogickej fakulty UMB (konkrétne Bronislavy Kasáčovej a Dany Hanesovej) s fínskym partnerom. Je ním expert na evalváciu Seppo Saari, ktorý v rámci projektu odovzdáva svoje cenné skúsenosti a teoreticko-praktické znalosti, získané počas evalvácie fínskych univerzít v Helsinkách a v Tampere, na ministerstve školstva a kultúry vo Fínsku, ako aj hodnotením univerzít vo Švajčiarsku a Juhoafrickej republike (vytvoriac národný systém hodnotenia univerzitného vzdelávania).

Viacnásobné výučbové a prednáškové mobility fínskeho experta ako aj mobilita slovenských riešiteľov na univerzitách v Helsinkách

Aula 01-2015 A5.indd 100 29.09.15 21:03

a v Oulu prispeli k napĺňaniu cieľa projektu – k osvojeniu si nových výskumných postupov, evalvačných nástrojov a kompetencií manažmentom univerzity, vysokoškolskými učiteľmi, doktorandmi a vedecko-výskumnými pracovníkmi univerzity, za účelom zvýšenia kvality vysokoškolskej edukácie. S. Saari odprezentoval akademickej obci UMB vyše desiatky tém týkajúcich sa hodnotenia a výskumu na univerzitách, zároveň prispel k tvorbe kurikula a úspešnej realizácii dvoch nových výberových predmetov pre doktorandov v anglickom jazyku (Scientific research in social sciences, Evaluation in social sciences). Zborník výstupov z projektu, prezentovaných počas záverečnej konferencie 12. 11. 2014, je k dispozícii záujemcom na stránke projektu: http://www.vzdelavanie.umb.sk/26110230082/index.php/aktivity-projektu/aktivita-1-3.

Bibliometrické nástroje hodnotenia univerzít v zahraničí

Súčasťou vyššie spomínaného projektu bol dôraz na prezentáciu rôznych spôsobov hodnotenia úrovne internacionalizácie a vedecko-publikačnej činnosti akademických zamestnancov. Diskusie ako aj spätné väzby účastníkov prednášok potvrdili naliehavosť objektívneho, exaktného nástroja merania tohto kritéria, dostatočne citlivého na špecifiká jednotlivých vied (napr. na ich možnosti publikovania v karentovaných časopisoch).

Fínsky expert priblížil členom akademickej obce UMB nástroj hodnotenia vedecko-publikačnej činnosti univerzít, pokrývajúci všetky vedné odbory, používaný vo Fínsku, ale aj v Nórsku, Nemecku, Dánsku, Austrálii či Kanade (Serenko, Jiao, 2012). Ide o tzv. *Publication forum* – publikačné fórum – nástroj pre rýchle, aktuálne hodnotenie veľkého množstva publikácií na úrovni celého univerzitného systému v danej krajine.

Pôvodná myšlienka hodnotenia a klasifikovania vedeckých časopisov sa rozvinula do vytvorenia databáz publikácií pre účely hodnotenia výskumu na univerzitnej úrovni či na úrovni jednotlivých vedných disciplín. Takýto systém bol implementovaný najskôr v Nórsku (2004 ako tzv. národný „ranking" publikácií), potom v Dánsku (2008), následne v Austrálii (2010) a vo Fínsku v r. 2011. Bibliometrický nástroj používaný univerzitami v Nemecku má v porovnaní s inými národnými verziami nastavené „mäkšie" kritériá. V Európe bol v roku 2007 vypracovaný aj klasifikačný systém ERIH (European Reference Index for the Humanities), ktorého cieľom bolo skvalitniť prehľad o kvalitnom výskume v humanitných vedách v Európe, a zároveň uľahčiť prístup k ich vedeckým časopisom, vydávaným vo všetkých európskych jazykoch. V upravenej podobe, reflektujúcej národné špecifiká a špecifiká sociálnych vied, prevzalo index ERIH aj Francúzsko (2008). Novšia verzia indexu tzv. ERIH Plus(2011) rozširuje zoznamy o oblasť sociálnych vied.

Aula 01-2015 A5.indd 101 29.09.15 21:03

V Austrálii je za kvalitu výskumu (tzv. ERA – Excellence in Research for Australia) zodpovedná národná grantová organizácia ARC (Australian Research Council). Cieľmi ERA je (ERA 2010: 19) „vytvoriť evalvačný rámec, ktorý bude pre verejnú správu, priemysel, podnikateľský sektor ako aj širšiu verejnosť zárukou, že austrálske vysoké školy sa snažia o pokiaľ možno čo najvyššiu kvalitu výskumu". Poskytuje aktuálny prehľad vedných oblastí, uskutočňujúcich kvalitný výskum ako aj tých, ktoré sa potrebujú viac rozvinúť. Umožňuje identifikovať excelentnosť naprieč celým spektrom výskumnej činnosti ako aj novovznikajúce výskumné oblasti a možnosti ďalšieho rozvoja, a napokon porovnať austrálske výskumy na národnej aj medzinárodnej úrovni vo všetkých vedných disciplínach. (http://www.arc.gov.au/era/default.htma). Hlavnými indikátormi ERA (s. 20) v r. 2010 boli:

- indikátory kvality výskumu (úroveň publikácií v rámci klasifikácie publikačnej činnosti, citačné analýzy, oponentské posudky publikácií a správ z projektov);
- indikátory množstva (rozsah aktivít, výstupov a financovania výskumov);
- indikátory aplikácie výskumu (prepojenie na výrobnú sféru, aplikovateľnosť meraní);
- indikátory uznania (domáce aj zahraničné).

V prvej fáze hodnotenia v r. 2010 ARC posúdila prostredníctvom prístupu ERA údaje o 330 000 výskumných výstupoch od 55 000 výskumníkov, zaradených v 8 skupinách vedných odborov.

Publikačné fórum – jeden z významných nástrojov hodnotenia fínskych univerzít

Fínske univerzity po vzore Nórska a Dánska iniciovali snahu vytvoriť systém hodnotenia publikačných výstupov na základe kvality, nie len kvantity. Spočiatku sa fínske univerzity rozhodli testovať kvalitu svojich publikácií cez holandský nástroj (tzv. Leiden Analysis), ktorého nevýhodou však bol obmedzený počet zadávaných citovaných publikácií. Pre oblasť humanitných a sociálnych vied a menších fakúlt sa táto analýza ukázala ako nereliabilná, preto sa Fínsko rozhodlo pre vlastnú verziu Publikačného fóra (Julkaisufoorumi).

Požiadavku zahrnúť do evalvácie aj kvalitu publikácií predniesla Rada univerzitných rektorov (UNIFI), ktorá pre tento účel zriadila pracovnú skupinu (2009). Ako vyplýva zo správy k projektu (Auranen, Pölönen, 2012, s. 1- 3), UNIFI zdôvodnila túto požiadavku nasledovne: Na rozdiel od prírodných vied a medicíny, ktoré sú dobre pokryté citačnými databázami, a teda je k dispozícii komplexný obraz ich výskumu, iné oblasti, napr. informačno-technologické odbory či sociálne a humanitné vedy, spadajú mimo rámec citačných databáz (týmto problémom sa zaoberali detailnejšie aj Pontille, Torny, 2010). Pracovná skupina

Aula 01-2015 A5.indd 102 29.09.15 21:03

UNIFI zistila, že pre tieto vedy sú citačné analýzy nedokonalým nástrojom hodnotenia ich výskumu. Zároveň navrhla projekt systému zlepšenia kvality hodnotenia vedeckých publikácií, a to prostredníctvom Publikačného fóra – klasifikačného systému pre vedecké časopisy, sériové publikácie a vydavateľov. Mal sa stať indikátorom kvality publikácií a doplnkom univerzitného modelu financovania. Zároveň mal „zvýšiť informovanosť akademikov o kvalitných publikačných kanáloch, a tým zvýšiť ich ambíciu publikovať kvalitné štúdie."

V roku 2010 UNIFI poverila zodpovednosťou za vypracovanie Publikačného fóra nezávislú organizáciu TSV – Tieteellisten seurain valtuuskunta (Federácia fínskych učených spoločností), pozostávajúca z členov univerzít a výskumných inštitúcií. TSV najskôr vytvorila skupiny vied, pričom každej bol pridelený tzv. panel expertov, ktorí mali hodnotiť kvalitu publikačných kanálov v rámci daných vied. Riadiaci výbor TSV vybral zo zoznamov expertov delegovaných univerzitami a výskumnými inštitúciami 204 expertov – členov panelov. Okrem požiadavky pokrytia celého rozsahu vedných odborov v paneloch ďalšími kritériami výberu bolo aj proporčné zastúpenie žien, všetkých univerzít a ďalších inštitúcií ako aj regionálne pokrytie. Riadiaci výbor následne prijal kritériá kvality vedeckých publikácií, a to podľa vzoru Dánska a Nórska. Za vedeckú publikáciu sa mali pokladať „tlačené a elektronické časopisy, pravidelné konferenčné zborníky, vedecké zborníky a monografie, vydávané vydavateľstvom v sériách, zamerané na publikovanie výsledkov vedeckých výskumov. Hodnotení mali byť aj vydavatelia vedeckých publikácií – vedeckých príručiek alebo monografií, ktoré nie sú zahrnuté do edičných sérií (Auranen, Pölönen 2012, s. 6). K výstupom z databáz Web of Science (WoS) a SCOPUS bola pripojená aj databáza národných (fínskych a švédskych) publikácií s cieľom zachovať národné publikačné tradície.

Primárnym účelom Publikačného fóra vo Fínsku nie je hodnotenie individuálnych výskumníkov ani interdisciplinárne porovnávanie, ale hodnotenie celej publikačnej tvorby v rámci danej inštitúcie/jednej vedy. (Auranen, Pölönen 2012, s. 24). Systém je pozitívne hodnotený väčšinou výskumníkov, ktorí ho pokladajú za spravodlivejší systém, než len hodnotenie na základe počtu publikácií/citácií v databázach WoS či SCOPUS.

Základom Publikačného fóra je kvalitatívna klasifikácia, tzv. julkaisukanavat – kanálov vedeckých publikácií vo všetkých vedách. Do nej vkladajú experti na základe zahraničných databáz ako aj požiadaviek domácich univerzít konkrétne zoznamy všetkých publikačných kanálov, ktoré sú hodnotené tromi stupňami: 1 = základný; 2 = významný; 3 = najvýznamnejší.

Úroveň 1 tvoria najdôležitejšie domáce a zahraničné publikačné kanály. V prípade domácej publikácie, ak väčšinu (2/3) edičnej rady

Aula 01-2015 A5.indd 103 29.09.15 21:03

a autorov predstavujú zástupcovia tej istej organizácie, nemôže byť klasifikovaná 1 ani 2. V prípade publikovania sérií dizertačných prác, tieto nie sú klasifikované samostatne, ale celá doktorandská produkcia jednotlivých fínskych univerzít je pokladaná za jeden kanál úrovne 1.

Úroveň 2 zahŕňa významné medzinárodné publikácie z rôznych vedných disciplín, ktorých editormi, autormi a čitateľmi môžu byť osoby rôznych národností. Rovnako sem môžu patriť aj fínske a švédske publikačné kanály, pokiaľ dokážu osloviť medzinárodné publikum odborníkov v daných disciplínach. Pre niektoré panely (napr. pre oblasť ekonómie, poľnohospodárstva, psychológie, teológie, edukačných vied, lingvistiky, umenia, histórie a ďalších humanitných vied) bol neskôr vydaný dodatok, že za kanály úrovne 2 možno považovať fínske alebo švédske časopisy, ak pokrývajú výskum v danej disciplíne a čo najširšie sa venujú špecifikám fínskej spoločnosti, kultúry a histórie.

V prvej fáze napĺňania Publikačného fóra bolo úlohou každého panelu označiť za kanály úrovne 2 maximálně 20 % vedeckých časopisov a sérií v danej vede (aj v prípade panelu pozostávajúceho z odborníkov z rôznych vied). Čo sa týka vydavateľstiev, vybraných bolo 10% vydavateľov publikujúcich publikácie na úrovni 2.

Neskôr boli na podnet niektorých panelov niektoré časopisy na úrovni 2 preradené na úroveň 3. Ich počet mal tvoriť maximum 1% z počtu časopisov a sérií úrovne 1, neskôr bol tento počet zvýšený na 5 % z počtu časopisov na úrovni 1 (čiže 25 % z časopisov kategórie 2).

Úroveň 3 obsahuje najvýznamnejšie vedecké časopisy a série v danej oblasti vied. Časopisy úrovne 3 sa líšia od časopisov úrovne 2 v nasledujúcich črtách:

- Všetky štúdie zverejňujú výskum na najvyššej úrovni v danej vednej oblasti, s veľkým vplyvom na daný sektor (čo možno merať napr. počtom citácií).
- Systematický prístup, pokrývajúci celú skúmanú oblasť, nielen diskusia o užších špecifických témach.
- Medzinárodné zastúpenie v skupine autorov ajmedzinárodné čitateľské publikum.
- Redakčná rada pozostáva z najvýznamnejších vedcov v danej oblasti, publikácie na tejto úrovni sú vysoko uznávané medzinárodnou komunitou vedcov v danej oblasti.

Prvé hodnotenie univerzít vo Fínsku prostredníctvom Publikačného fóra prebehlo v r. 2011. Ministerstvo školstva a kultúry začalo prideľovať financie na základe Publikačného fóra postupne od r. 2013, pričom v r. 2015 sa údaje o činnosti univerzít obsiahnuté v Publikačnom fóre majú odraziť v dotovaní už všetkých univerzít vo Fínsku.

Výstupy z takto nastavenej evalvácie už preukázali svoje pozitívne stránky. Publikačné fórum poskytuje okamžitý prehľad hodnotených publikácií, predstavuje transparentný

Aula 01-2015 A5.indd 104 29.09.15 21:03

a objektívny, verejnosti prístupný systém hodnotenia. Jeho informačno-technologické zabezpečenie zaručuje jeho aktuálnosť a flexibilitu, umožňujúc pravidelnú revíziu a inovovanie. Ide o demokratický nástroj, ktorý je výsledkom konsenzu všetkých vedných odborov. Zoznamy publikácií a vydavateľov sú verejne dostupné na internete, čo umožňuje neustálu kontrolu a korekciu, je vytvorený priestor pre otvorenú, úprimnú a korigujúcu spätnú väzby jednotlivcami aj pracoviskami v prípade nesprávneho zaradenia publikácií.

Fínske univerzity, ich fakulty a výskumné centrá sú vďaka Publikačnému fóru lepšie vzájomne oboznámené so svojimi výskumami a viac spolupracujú. Za prínos tohto nástroja pokladajú aj to, že uznáva objektívnu dôležitosť aj publikácií, významných pre fínsky kontext. Ďalšie pridaná hodnota spočíva vo vytvorení medzinárodnej databázy všetkých publikácií, ktorá umožňuje objektívnejšie kvantitatívno-kvalitatívne hodnotenie každého pracoviska a následne ministerstvo školstva môže viac podnecovať zvyšovanie kvality výskumu prerozdeľovaním financií na základe výstupov z tejto databázy.

Kritici Publikačného fóra sa vyjadrujú najmä k sprísneniu hodnotenia univerzitných pracovísk. Niektorí z nich sa obávajú, že v budúcnosti týmto systémom budú hodnotení jednotliví akademickí pracovníci. Kritici upozorňujú aj na nebezpečenstvo mechanistického použitia nástroja, napr. že kvalita samotnej publikácie sa nedá vždy posúdiť na základe kanálu, ktorý ju uverejnil (ak je kvalitná štúdia publikovaná v nižšie hodnotenom periodiku a i.).

Záver

Ako vidno z predchádzajúcich častí, v Európe existuje už dostatok overených skúseností, otvárajúcich priestor pre aplikáciu flexibilného a predsa objektívneho prístupu k hodnoteniu vedecko-publikačnej činnosti univerzít aj v našom regióne.

Hoci celkovým cieľom je vypracovať a realizovať funkčný priebežne inovovateľný systém hodnotenia celej vedecko-publikačnej činnosti univerzít, nie je nevyhnutné začať s celoplošnou implementáciou. Možno začať dobrovoľnou spoluprácou niektorých partnerských inštitúcií, resp. v niektorých vedných oblastiach. V prvej fáze treba identifikovať zodpovedných expertov na jednotlivých pracoviskách a vytvoriť výbor, ktorý by tento proces riadil. Významnú úlohu v procese utvárania takýchto hodnotiacich nástrojov zohráva univerzitná knižnica, preto treba zabezpečiť spoluprácu s ňou a potenciálnu aplikáciu jej nástrojov. Možno tiež uvážene adaptovať už existujúce zahraničné rankingové škály, napr. Publikačné fórum, a postupne do nich pridávať národné publikačné kanály.

Záujemcovia o problematiku Informačného fóra sa môžu tiež obrátiť na riešiteľský tím vyššie zmieneného projektu v Banskej Bystrici, najmäna

Aula 01-2015 A5.indd 105 29.09.15 21:03

fínskeho experta S. Saariho, ktorý ponúka svoju skúsenosti aj iným stredoeurópskym vysokoškolským a evalvačným inštitúciám.

Doc. PaedDr. Dana Hanesová, PhD.
Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela
dana.hanesova@umb.sk

Seppo Saari
University of Tampere

Tento článok vznikol vďaka podpore projektu Mobility – Podpora výskumu, vedy a vzdelávania na Univerzite Mateja Bela (Aktivita 3) v rámci operačného programu Vzdelávanie (kód ITMS: 26110230082), spolufinancovaného zo zdrojov Európskeho sociálneho fondu.

Literatura:

AURANEN, O.; PÖLÖNEN, J. *Classification of scientific publication channels. Final report of the Publication forum project (2010 – 2012)*. Web Publications of Federation of Finnish Learned Societies. 2012, 1, 28 s.[cit. 2015-03-07]. Dostupné z www: <www.publication_forum_project_final_report.pdf>.

ERIH – European Reference Index for the Humanities. [cit. 2015-10-06]. Dostupné z:< http://www.esf.org/index.php?id=4813>

ERIH PLUS – European Reference Index for the Humanities and Social Sciences. [cit. 2015-11-06]. Dostupné z:<http://erihplus.nsd.no/>

Excellence in Research for Australia (ERA) 2010 : National Report. Australian Government, Australian Research Council. [cit. 2015-03-07]. Dostupné z:<www.arc.gov.au/excellence-research-australia>

FORSMAN, M. *Research Performance Analysis for the University of Helsinki 2005 – 2012. (CWTS Bibliometric Report)*. Helsinki : Helsinki University Library, 2014. 154 s.

HANESOVÁ, D. (ed.) *Education – Research – Evaluation*. Banská Bystrica : PF UMB, 2015. 155 s. ISBN 978-80-557-0884-3.

Julkaisufoorumi (Publication Forum). The Federation of Finnish Learned Societies. [cit. 2015-30-06]. Dostupné z:<https://www.tsv.fi/julkaisufoorumi/english.php?lang=en>

Norwegian Social Science Data Services (NSD). [cit. 2015-20-06]. Dostupné z:<https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/Forside.action?request_locale=en

PONTILLE, D.; TORNY, D. The Controversial Policies of Journal Ratings: Evaluating Social Sciences and Humanities. *Research Evaluation*. 2010, 19, 5, s. 347-360.

SAARI, S.; MOILANEN, (eds.). A. *International Evaluation of Research and Doctoral Training at the University of Helsinki 2005 – 2010*. Helsinki : UofH, 2012. 383 s. ISBN 978-952-10-7557-5.

SERENKO, A.; JIAO, Ch. Investigating Information Systems Research in Canada. *Canadian Journal of Administrative Sciences*. 2012, 29, s. 3–24.

Aula 01-2015 A5.indd 106 29.09.15 21:03

Mezinárodní konference o ekonomických výzvách současného vysokého školství ve střední a východní Evropě na krakovské Ekonomické univerzitě

Ve dnech 23.–24. 4. 2015 pořádala Ekonomická univerzita v Krakově ambiciózní konferenci, jejímž cílem bylo diskutovat v širším středoevropském kontextu současné změny ve vysokém školství. Vzhledem k zaměření pořádající instituce bylo téma formulováno především v ekonomické oblasti, ale příspěvky a debaty účastníků se zdaleka jen neomezovaly na tento obor. Ostatně sama Katedra Evropských studií, která akci pořádala se také věnuje mnohým tématům přesahujícím úzce ekonomický diskurs.

Konference podpořená mimo jiné Visegrádským fondem a polským Ministerstvem pro vědu a vysoké školství přitáhla velmi pestré složení účastníků z několika zemí. Možná poněkud netradičně, ale snad přínosně bych se krátce věnoval právě různým skupinám účastníků a jejich přínosu a tématům, která na konferenci vnesli a jimiž se převážně zabývali ve svých příspěvcích.

Největší skupinu tvořili polští akademici a akademičky, kteří se více či méně intenzivně zabývají vysokým školství. Zde zaznívaly příspěvky, které zjevně velmi silně rezonovaly se současnými problémy polského vysokého školství. Magdalena Jelonek z krakovské Ekonomické univerzity (dále EUK) mluvila o Matoušově efektu v polském vysokém školství v důsledku soutěže o zdroje z evropských strukturálních fondů. Marcin Kedzierski z té samé univerzity se potom věnoval systému půjček závislých na příjmu absolventa a jeho eventuálních výhodách pro polské vysoké školství. Kvalitě ve vysokém školství se věnoval obecněji Andrzej Boczkowski z Univerzity v Lodzi a předseda polské Akreditační komise Marek Rocki, který přehledně shrnul působení tamější komise a poukázal na některé problémy, které přináší. V neposlední řadě přednesli výsledky svého velmi zajímavého výzkumu Konrad Pędziwiatr, Patryk Kugiel (EUK) o komunitě indických studujících v Krakově a společně s Janem Brzozowskim, Katerynou Kononiuk, Tetianou Zvirianskou (EUK) o působní ukrajinských studujících v Krakově. Posledně jmenované příspěvky zapadaly do sekce věnované demografii, migraci a internacionalizaci, kterou měl tu čest zahajovat autor této zprávy s příspěvkem o probíhajících demografických změnách ve střední a východní Evropě a jejich důsledcích pro vysoké školství. Podobným problémem s zabývala Hanna Kelm (EUK) ve svém příspěvku srovnávajícím širší okruh evropských zemí.

Další skupinu tvořily příspěvky zahraničních účastníků, které se řešili celou řadu dílčích výzkumných

Aula 01-2015 A5.indd 107 29.09.15 21:03

problémů. Mezi nimi je možné vyzvednout příspěvky českých účastníků – Tomáše Doseděla z Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity o ekonomických přínosech vzdělání a Dariy Kuchařové z Ekonomicko-správní fakulty téže univerzity o studentském hodnocení kvality výuky. Marc Bittner z Paul Lazarsfeld Gesellschaft für Sozialforschung hovořil o problému tzv. job-downgrading pracovních migrantů v regionech hraničících s Rakouskem. Kazimierz Musiał z Gdaňské univerzity představil model financování finského vysokého školství. Sigrid Rand z Univerzity ve Frankfurt nad Mohem představila svůj výzkum role ekonomické konkurenceschopnosti ve vysokoškolské politice Estonska.

Poněkud problematičtější povahu měly příspěvky účastníků z několika zemí, ve kterých reflektovali tamější problémy vysokého školství, které však nebyly pro mezinárodní publikum příliš srozumitelné. Alexander Sichinava, Medea Chikava, Dali Sekhniashvili z Gruzínské technické univerzity poukazovali na to, že vysokoškolsky vzdělaní lidé mají větší tendenci pracovat jako samostatně výdělečné osoby. Finský kolega Matti Wiberg z Univerzity v Turku se výrazně proslovil proti studentskému hodnocení kvality. Irina Klymchuk z Národní akademie pedagogických věd Ukrajiny hovořila o potřebě vysokého školství pro ekonomický rozvoj regionu. Zuzana Pálková, bývala představitelka Univerzity v Nitře, prezentovala svůj pohled na slovenský systém akreditací.

Za zmínku také stojí skupina účastníků, kteří se na konferenci nedostavili a která nebyla na obvyklé poměry malá, což výrazně komplikovalo program konference.

Přes proměnlivou kvalitu některých příspěvků však na konferenci přesto rezonoval společný problém vysokoškolských systémů střední a východní Evropy. Marek Kwiek v nejobsažnějším a vědecky nejzajímavějším příspěvku konference představil evropský komparativní výzkum akademické profese a upozornil tak na to, jak jsou středoevropští a východoevropští akademici a akademičky stále spíše uzavření do sebe, v současném vysoce konkurenčním mezinárodním prostředí ve velké většině nestačí akademickým výkonem a jsou přetíženi výukou. Tento stav bezpochyby v důsledku rychlé masifikace v posledních dvou dekádách však doplňuje výrazná změna trendu. Demografický vývoj způsobuje v řadě zemí rychlé snížení poptávky po vysokém školství a vysokoškolské instituce i státy jsou tak postaveny před situaci redukce studijních míst. Marek Kwiek v této souvislosti mluví o „deprivatizaci" vysokého školství v Polsku, neboť redukce se primárně dotýkají soukromých vysokých škol. Hlavní organizátor konferenci Alexander Surdej (EUK) však byl optimističtější a naznačil v závěrečném projevu možnosti, jak těmto výzvám čelit – zájmem o netradiční skupiny

Aula 01-2015 A5.indd 108 29.09.15 21:03

studujících, zahraniční studující (především mimo EU) a soustavným důrazem na akademickou kvalitu a výkon.

Přes jistou nevyrovnanost a drobné organizační komplikace byla konference v Krakově velmi přínosná a všem účastníkům umožnila promýšlet klíčové problémy současného vysokého školství v kontextu střední a východní Evropy.

Karel Šima

16. seminář Hodnocení kvality vysokých škol, 21. – 22. 5. 2015, Telč

V měsíci květnu se v Telči uskutečnil tradiční seminář zaměřený na témata související s hodnocením kvality vysokých škol, který pravidelně organizuje Masarykova univerzita ve spolupráci s Centrem pro studium vysokého školství, v.v.i., Českou konferencí rektorů a Radou vysokých škol.

Letošní 16. ročník s podtitulem „Cesta do hlubin prvákovy duše" se věnoval problematice vstupu na vysokou školu, a to hned z několika perspektiv. Ústředním tématem přednášek a diskusí prvního dne semináře byla především psychologická a sociologická sonda nastupující generace vysokoškolských studentů v souvislosti s fenoménem tzv. vynořující se dospělosti (*emerging adulthood*).

Z pozice vývojové psychologie téma uvedla Lenka Lacinová z Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity (MU). Představila účastníkům semináře výsledky probíhající longitudinální studie Institutu výzkumu dětí, mládeže a rodiny, která od roku 2012 sleduje vývoj autonomie a identity mladých lidí ve věku mezi 18 – 25 lety a pracuje právě s konceptem vynořující se dospělosti jako samostatnou etapou ve vývoji člověka mezi dospíváním a dospělostí. Právě tato životní fáze, která začíná zhruba ukončením středoškolského vzdělání a kryje se tedy s počátky a průběhem vysokoškolského studia, byla živě diskutována v souvislosti s tématy, jež jsou pro vysoké školy vysoce aktuální a mezi něž patří například způsob práce s uchazeči a studenty prvních ročníků či problematika motivace ke studiu a jeho dokončení.

Ze sociologické perspektivy na téma navázal i příspěvek Lenky Slepičkové a Petra Fučíka z Ústavu populačních studií, rovněž z Fakulty sociálních studií MU. Jeho autoři se zaměřili na aspekty vývoje životních drah současné mladé generace v ČR a otevřeli otázky spojené se vstupem širšího spektra studentů na vysoké školy a relativizací výhody získání vysokoškolského titulu ve vztahu k trhu práce. Příspěvek Petra Černikovského (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy) shrnul domácí zkušenost z masifikace vysokého školství a rozšiřování přístupu k vysokoškolskému vzdělání zasadil do širšího kontextu vývoje v zemích OECD.

V posledním bloku prvního dne konference se pak pozornost obrátila

Aula 01-2015 A5.indd 109 29.09.15 21:03

k přijímacímu řízení. Příspěvek Karla Šimy z Centra pro studium vysokého školství, v.v.i. se věnoval otázce dosavadního vývoje poptávky po studiu a jejího vztahu k nabídce studia na základě analýzy dat o přijímací řízení, které od roku 2004 sbírá Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Přednesené závěry ukázaly nové možnosti pro vysokoškolskou politiku jak na národní, tak na institucionální úrovni. Ondřej Šteffl ze společnosti Scio nastínil účastníkům semináře různé profily uchazečů o studium a v té souvislosti také identifikoval nejdůležitější motivační faktory vedoucí k volbě dané vysoké školy. Vzhledem k tématu semináře je bezpochyby dobrou zprávou, že v popředí zájmu uchazečů stojí především vnímaná kvalita vysoké školy, tedy kvalita pedagogů a kvalita získaného vzdělání.

Živé diskuse na semináři pokračovaly i v rámci druhého dne, kdy na řadu přišlo palčivé téma studijní neúspěšnosti. Schopnost vysoké školy udržet si studenty (*retention rate*) a její protipól, tzv. *drop-out* si v poslední době hledají své místo i na poli institucionálního výzkumu českých vysokých škol, které se stále častěji věnují hlubší analýze příčin tohoto jevu. V Telči své zkušenosti představily dvě největší české vysoké školy – Masarykova univerzita a Univerzita Karlova. Ondřej Hofírek, který se problematice věnuje na Odboru pro strategii MU, účastníky seznámil s vývojem nástroje pro zjišťování příčin předčasného ukončování studií, který MU aktuálně využívá, a svým kolegům představil také praktické tipy na realizaci podobných šetření. Diskutován byl přínos tohoto výzkumu v kontextu institucionálních průzkumů realizovaných v rámci univerzity. Věra Šťastná, reprezentující Univerzitu Karlovu, upozornila na základě výsledků šetření, které si univerzita realizovala v rámci projektu KREDO, na složitost problematiky předčasných odchodů ze studia. Nikoliv překvapivě provedená analýza ukázala, že tyto odchody jsou výsledkem společného působení faktorů individuálních i strukturálních, které vytvářejí spletitou síť a nepřinášejí jednoduchá řešení.

Seminář zakončil blok zaměřený na počátky studia na vysoké škole. Pozornost se obrátila zpět do oblasti psychologické ke zkušenostem studentů prvních ročníků a jejich prožívání začátku studia a integrace do akademického prostředí. Na základě kvalitativní obsahové analýzy textově zaznamenaných pocitů prváků-mediků Jiří Mareš z Ústavu sociálního lékařství Univerzity Karlovy představil účastníkům koncept „skrytého kurikula". To je, na rozdíl od kurikula formálního, tvořeno subjektivním pohledem aktérů „zevnitř" a zahrnuje vlivy, které utvářejí především studenty, ale i učitele ve škole a učí je tomu, co není školou zjišťováno (a často ani zamýšleno): učí je, jak školu „zvládnout".

Prezentace ze semináře jsou dostupné na webové stránce http://www.hkvs.muni.cz/hp2015/program/

Soňa Nantlová

Aula 01-2015 A5.indd 110 29.09.15 21:03

Konference EPALE na téma IT ve vzdělávání

Dne 21. 5. 2015 se konala v Hotelu Duo v Praze konference EPALE (ePlatform for Adult Learning in Europe), což je nová virtuální komunita pro odborníky v oblasti vzdělávání dospělých, kterou spustila Evropská komise. Konferenci organizoval Dům zahraniční spolupráce (DZS) Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT).

Konferenci zahájili Jiří Fryč z MŠMT, Iva Tatarková z DZS, Jana Brabcová z Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR. František Hroník z firmy Motiv P, vystoupil s příspěvkem, ve kterém na základě svých dlouholetých zkušeností ve vzdělávání vysvětloval, proč je třeba vyvarovat se v oblasti IT radikálních řešení typu „buď anebo". Po něm vystoupil Branislav Frk z Prešovské univerzity, který představil aktuální trendy ve vzdělávání. Hovořil například o m-learningu, rozšířené realitě a gamifikaci. Lucie Nelbová z DZS hovořila o dovednostech české populace při využívání informačních technologií. Jitka Morušová představila elektronickou platformu EPALE.

Po obědě následovala panelová diskuse na téma Lesk a bída moderních technologií ve vzdělávání dospělých. Panelisty byli Lukáš Paleček, Jana Brabcová, Branislav Frk a František Hroník. Po diskusi následoval blok věnovaný dobrým příkladům praxe. Mezi nejzajímavější příspěvky patřila přednáška Jakuba Štogra o využívání dat při tvorbě vzdělávacích nástrojů a o možnostech využití gamifikace ve vzdělávání. Šimon Rybišár ve svém příspěvku zdůraznil důležitost personalizace a interaktivního prostředí ve vzdělávání. Lukáš Paleček se zamýšlel nad prioritami a trendy ve vzdělávání a poukázal na dilema, že tyto trendy mohou být považovány současně za nutnost či pouhou módou. Konferenci zakončila Lea Mentlíková, která prezentovala deset online nástrojů, které mohou být nápomocné při designování e-learningového kurzu.

Konference byla dobrým vykročením při startu platformy EPALE v České republice. Nezbývá si než si přát, aby stejně povedené byly i další ročníky a aby se platforma EPALE úspěšně rozvíjela.

Jan Beseda

Aula 01-2015 A5.indd 111 29.09.15 21:03

10. mezinárodní konference DisCo

Praha 22. – 24. 6. 2015

Ve dnech 22. – 24. 6. 2015 se uskutečnil již 10. ročník mezinárodní konference DisCo, která se věnuje využívání informačních technologií ve vzdělávání. Jak se stalo v posledních letech tradicí, konferenci pořádalo Centrum pro studium vysokého školství v.v.i. ve spolupráci s Ústavem informačních studií a knihovnictví Filozofické fakulty Univerzity Karlovy. 10. ročník nesl podtitul *„From analog education to digital education"*. Nově se konference konala v atraktivních prostorách Paralelní polis v Praze 7.

Konference byla určena zájemcům o využívání moderních informačních technologií ve vzdělávacím procesu: učitelům, vzdělavatelům dospělých či personalistům z oblasti privátního, veřejného i neziskového sektoru. Na letošním ročníku bylo přítomno přes 40 účastníků z 9 zemí – z České republiky, Slovenska, Maďarska, Polska, Německa, Rakouska, Španělska, Albánie, Nového Zélandu, Turecka.

První den konference byl věnován workshopům na téma využití tabletů ve vzdělávání, které vedla Veronika Neničková z Masarykovy univerzity; její kolegyně Irina Matusevich představila aplikace *Voki* a *Sock Puppets*. Workshop věnovaný *Mahaře*, nástroji na budování e-portofolií, lektorovala Sigi Jakob Kühn z Německa. Večer nám v Makers Labu představili možnosti využití 3D tisku.

Konferenci otevřela zvanou přednáškou **Mar Camacho z** Universitat Rovira i Virgili in Tarragona ve Španělsku na téma m-learningu a jeho roli ve vysokém školství. Následovaly sekce věnované m-learningu. Lucie Rohlíková v rámci jedné ze sekcí představila svoji knihu Učíme se s tabletem: Využití mobilních technologií ve vzdělávání (spoluautoři Ondřej Neumajer, Jiří Zounek). Po přestávce na oběd nám Sigi Jakob Kühn během zvané přednášky prezentovala možnosti využití e-portfolií. Z odpolední sekce bych zmínil jako jednu z nejzajímavějších skypovou přednášku Mari-Carmen Caldeiro-Pedreira na téma vývoj MOOC podporující kompetence ve využívání medií. Úterní program zakončil workshop věnovaný bitcoinům. Po něm následoval společenský večer.

Druhý den zahájil konferenci zvanou přednášku Wolfie Christl na téma soukromí v době digitálního sledování a „internetu věcí" (Internet of Things). Na jeho přednášku navázala panelová diskuse na téma analýza dat versus soukromí a bezpečnost. Spolu s Wolfiem Christlem stála na straně obezřetných Daniela Kmentonyová z Institutu kryptoanarchie, stranu

Aula 01-2015 A5.indd 112 29.09.15 21:03

optimistů, kteří hájili využívání dat, zastupovali Lukáš Paleček z Webschool s.r.o. a Jakub Štogr z Navreme s.r.o. V diskusi padlo mnoho argumentů na obě strany, ale ke větší shodě oponenti nedošli. Z dalších prezentací bych zmínil představení využití digitálních odznaků na Univerzitě Pardubice v rámci jazykových kurzů, které prezentovali Linda Pospíšilová a Pavel Brebera. Další zajímavou prezentací bylo vystoupení Kristýny Szabó z Budapešti, která se zabývala otázkou, zda je digitální čtení podobné čtení komiksů.

Celkově bych zhodnotil program jako pestrý a prezentující řadu zajímavých a podnětných informací.

Další informace najdete na webových stránkách www.disconference.eu.

Jan Beseda

Organizátoři:

Partneři:

Aula 01-2015 A5.indd 113 29.09.15 21:03

POKYNY PRO AUTORY

Redakce přijímá příspěvky do těchto rubrik:

- **Studie** – odborné stati výzkumného charakteru, přehledy bádání v specifických oblastech (max. 54 000 znaků, tj. 30 NS)
- **Zprávy z výzkumu** – příspěvky prezentující výzkumné projekty a jejich dílčí nebo předběžné výsledky (max. 36 000 znaků, tj. 20 NS)
- **Zprávy** – informace o významných vědeckých akcích, probíhajících vědeckých projektech apod. (max. 18 000 znaků, tj. 10 NS)
- **Recenze** – na odborné práce z relevantních oblastí výzkumu (max. 27 000 znaků, tj. 15 NS)
- **Diskuse** – názory, stanoviska k aktuálnímu dění (max. 36 000 znaků, tj. 20 NS)

Při komunikaci s redakcí časopisu AULA prosíme o dodržení následujících pravidel:

- korespondenci a příspěvky posílejte na adresu aula@csvs.cz;
- příspěvky zasílejte v běžných textových formátech (.rtf.doc);
- nepoužívejte speciální fonty či zvláštní formátování stránek, protože grafická úprava všech textů se provádí jednotně pro celé číslo;
- obrázky, grafy a schémata zasílejte, pokud možno, v grafickém formátu (nejlépe TIFF), a to v samostatných souborech, pouze v černobílé verzi;
- tabulky a grafy lze posílat také ve formátu tabulkového procesoru Microsoft EXCEL, pouze v černobílé verzi;
- časopis vychází ve formátu A5, proto doporučujeme upravit grafy, tabulky, obrázky pro tento formát;

Odkazy na literaturu, dokumenty, data se uvádějí v závorce v textu s uvedením autora a roku vydání (bez čárky, uvedení strany se odděluje dvojtečkou). Seznam všech citovaných titulů je vždy na konci textu. Citační normou je ČSN 690 a 690-2.

Např.:
Dokument: Česká republika. Zákon č. 130/ 2002 Sb., o podpoře výzkumu a vývoje z veřejných prostředků. In *Sbírka zákonů*. 2002, 12, s. 79–111.

Kniha:
LAW, J. *After Method: Mess in Social Science Research*. London: Routledge, 2004.

Článek v časopise:
BECHER, T. Towards a Definition of Disciplinary Cultures. *Studies in Higher Education*. 1981, 6, 2, s. 109–122.

Článek v knize, sborníku:
BRAXTON, J. M.; HARGENS, L. L.Variation among academic disciplines: Analytical frame works and research. In SMART, J. C. *Higher education: Handbook of theory and research*. New York: Springer-Verlag, 1996, s. 1–46.

Elektronický dokument
MATĚJŮ, P. et al. *Studium na vysoké škole 2004: Zpráva z výzkumu studentů prvních ročníků vysokých škol v České republice* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2004 [cit. 2010-03-27]. Dostupné z: <http://www.stratif.cz/?operation=display & id=92>.

Recenzní řízení:
Odborné stati procházejí standardním oboustranně anonymním recenzním řízením. Po přijetí textu redakční kruh rozhodne o přidělení dvou recenzentů, kteří text buď doporučí k vydání (případně po úpravách) nebo ho navrhnou po úpravách znovu předložit do recenzního řízení či text zamítnou. Články, které projdou úspěšně recenzním řízením, redakční kruh zařadí do nejbližšího možného čísla časopisu.

Příspěvky do čísla 2/2015 přijímáme do 31. 10. 2015

Aula 01-2015 A5.indd 114 29.09.15 21:03

aula časopis pro vysokoškolskou a vědní politiku

Vydává Centrum pro studium vysokého školství, v. v. i.
U Dvou srpů 2, 150 00 Praha 5, Česká republika, IČO: 00237752

Šéfredaktorka:
Ing. Helena Šebková, CSc., tel.: 257 011 312, sebkova@csvs.cz

Zástupce šéfredaktorky:
Mgr. Karel Šima, Ph.D., tel.: 257 011 318, sima@csvs.cz

Redakční kruh:
doc. Ing. Karel Müller, CSc.; Mgr. Petr Pabian, Th.D.; Ing. Libor Prudký, Ph.D.; RNDr. Vladimír Roskovec, CSc.; Ing. Helena Šebková, CSc.; Mgr. Karel Šima, Ph.D.

Redakční rada:
Ing. Bc. Pavel Andres, Ph.D., ING.PAED.IGIP; PhDr. Josef Basl, Ph.D.; Ing. Jan Koucký, Ph.D.; Ing. Roman Kozel, Ph.D.; doc. Ing. Karel Müller, CSc. (člen redakčního kruhu); Mgr. Petr Pabian, Th.D. (člen redakčního kruhu); Ing. Libor Prudký, Ph.D. (člen redakčního kruhu); RNDr. Vladimír Roskovec, CSc. (člen redakčního kruhu); Mgr. Dan Ryšavý, Ph.D.; Ing. Helena Šebková, CSc. (šéfredaktorka, členka redakčního kruhu); Mgr. Karel Šima, Ph.D. (člen redakčního kruhu); doc. Ing. Stanislav Škapa, Ph.D.; prof. PhDr. Stanislav Štech, CSc.; prof. PhDr. Alena Vališová, CSc.; doc. PhDr. Arnošt Veselý, Ph.D.

Výkonná redaktorka:
Marta Šlemendová, tel.: 257 011 311, aula@csvs.cz

Jazyková redakce:
RNDr. Vladimír Roskovec, CSc.

Tisk: Grafotechna Plus, s.r.o.

Cover design & layout: Aleš Svoboda

Distribuce a předplatné: aula@csvs.cz; tel.: +420 257 011 311, fax: +420 257 532 409;

Aula (ISSN 1210-6658). Evidenční číslo: MK ČR E 6534. Vychází 2 čísla ročně. Roční předplatné 300 Kč. Platby je možné provést fakturou nebo převodem. Bankovní spojení: Komerční banka, a.s.; číslo účtu: 35-70130011/0100

© Centrum pro studium vysokého školství, v. v. i.

Aula 01-2015 A5.indd 116 29.09.15 21:03