

Studie / Články

KDO VLÁDNE ČESKÝM VYSOKÝM ŠKOLÁM? KVALITATIVNÍ STUDIE ROZHODOVACÍCH MECHANISMŮ NA DVOU FAKULTÁCH A JEJICH KATEDRÁCH*

Lucie Hündlová, Karla Provázková, Petr Pabian

Úvod

Vládnutí ve vysokém školství (anglicky *higher education governance*) prošlo v posledních dvou desetiletích v Evropě zásadními proměnami. Asi nejčastější charakteristikou těchto proměn je vzestup „managerialismu“ neboli stále častější uplatňování aktérů a/nebo procesů vycházejících ze zkušeností s managementem jiných organizací než vysokých škol; jedna z knih na toto téma mluví přímo o „manažerské revoluci“ (Amaral, Meek, Larsen 2003). Podle některých analýz vycházejí tyto manažerské recepty především z veřejného sektoru a jsou inspirované „novým veřejným managementem“ (*new public management*, viz např. Paradeise, Reale, Bleiklie, Ferlie 2009); jiné analýzy se zaměřují na uplatňování manažerských modelů ze soukromého sektoru v konceptech podnikatelské či korporátní univerzity (Shattock 2009; Tuchman 2009).

V souvislosti s probíhajícími zásadními změnami ve vládnutí patří toto téma v posledních letech mezi nejvýznamnější i v mezinárodní výzkumné literatuře o vysokém školství, ať už na úrovni institucionální (např. Wissema 2009), národní (např. Deem, Hillyard, Reed 2007) nebo mezinárodní (např. Huisman 2009, King 2009). To však bohužel neplatí o výzkumu vysokého školství v České republice, kde toto klíčové téma stojí dosud na pokraji zájmu. Především téměř úplně chybí studie vládnutí v českém vysokém školství vycházející z empirického sociálněvědního přístupu. Studie publikované v posledních letech jsou založeny buďto pouze na legislativních předpisech formálně upravujících mechanismy vládnutí v českém vysokém školství (např. Beneš, Staněk, Šebková 2006; Jirka 2008; Staša 2008), nebo na interní

(*insider*) aktérské perspektivě (např. Mokry 2008; Nantl 2004; Nantl 2008).

V posledním desetiletí tak, pokud víme, vyšly pouze dvě významnější studie vládnutí v českém vysokém školství založené na sociálněvědním empirickém přístupu. První z nich vznikla v brněnském Akademickém centru studentských aktivit jako výsledek mezinárodního projektu „Profesionalizace studentských členů akademické samosprávy v zemích Visegrádské čtyřky“ (Švec et al. 2004). Většina publikace spadá do prvního přístupu identifikovaného výše: jedná se o popis a analýzu legislativy regulující vládnutí ve vysokém školství. V rámci projektu bylo však realizováno také dotazníkové šetření studentských členek a členů akademické samosprávy ve čtyřech visegrádských zemích, které je prezentováno jako pilotní (bohužel žádné následné šetření nebylo publikováno). Jeho parametry tomu odpovídají: ze všech čtyř zemí se podařilo shromáždit pouze 148 dotazníků z 21 vysokých škol, takže jeho výsledky nejsou ani reprezentativní, ani vypovídající (Švec et al. 2004, s. 72–80).

Druhou empiricky založenou studií, která se dotýká naší problematiky, je knižní „etnografie měnící se české vědy“ (Stöckelová 2009). Obě tyto studie však dohromady vystihují problematické postavení empirického výzkumu vládnutí v českém vysokém školství: zatímco první výše zmíněná studie se věnuje problematice vládnutí, ale je z metodologických důvodů nevypovídající, tato druhá studie je metodologicky výborná, ale věnuje se primárně jiné oblasti (vědě) a tématu vládnutí se dotýká pouze okrajově. Týká se ho zejména druhé kapitoly Terezy Stöckelové „Politická a morální ekonomie vědy“ (Stöckelová 2009, s. 37–71), v níž autorka analyzuje čtyři „režimy uspořádávání“ (*modes of ordering*) a jejich působení na jedné sociálněvědní katedře jedné české vysoké školy. Tato studie, jakkoliv instruktivní, je však přeci jen

* Vypracováno v rámci Výzkumného záměru č. MSM0023775201 „Terciární vzdělávání ve znalostní společnosti“.

značně omezená z hlediska tématu vládnutí, neboť zůstává ve své analýze na úrovni jediné katedry a nevypovídá tudíž nic o mechanismech vládnutí na dalších úrovních od fakultní přes celouniverzitní až po systémovou.

Z předchozího přehledu podle nás vyplývá, že pro poznání a porozumění vládnutí v českém vysokém školství je potřeba realizovat mnohem více empirických studií. Tento článek chce být jedním z kroků tímto směrem, i když samozřejmě rozhodně nikoliv krokem definitivním. Pokoušíme se v něm o sondu do mechanismů a procesů vládnutí na dvou nejnižších úrovních (katedry a fakulty) dvou různých českých vysokých škol. Naše volba dvou nejnižších úrovní byla motivována za prvé tím, že většina existující literatury se věnuje buďto vládnutí na úrovni systémové (Švec et al.; Nantl 2004), nebo celouniverzitní (Nantl 2008; Staša 2008); a za druhé a především je motivována tím, že tyto nejnižší úrovně jsou svým způsobem ve vysokém školství těmi nejdůležitějšími, protože právě na úrovni fakult a kateder skutečně probíhá výuka a realizuje se výzkum (viz např. Clark, 1987 nebo Hearn, 2007). Naše sonda je založena na kvalitativních polostrukturovaných rozhovorech, inspirována podobnými současnými studii vládnutí v evropském vysokém školství (např. Boffo, Dubois, Moscati 2008; Witte 2006).

1. INFORMACE O REALIZOVANÉM VÝZKUMU

Pro realizaci sondy byly typologicky vybrány dvě fakulty dvou různých českých vysokých škol – jedna fakulta technická a jedna fakulta pedagogická. Tato volba vychází z Biglan-Becherovy typologie akademických disciplín jako *hard-pure*, *hard-applied*, *soft-pure* a *soft-applied* (Becher, 1989;

Biglan, 1973). Technická fakulta samozřejmě typologicky spadá do kategorie *hard-applied* a pedagogická do kategorie *soft-applied*. Cíle tohoto způsobu výběru byly několikeré: za prvé zaručit, že vybrané fakulty budou dostatečně odlišné, aby i při výběru dvou fakult nebyly vybrány velmi podobné instituce a mohla být postihnuta různorodost institucionálního vládnutí; za druhé, naopak omezit příliš velkou odlišnost mezi zkoumanými institucemi – obě vybrané fakulty jsou zaměřeny výrazně aplikovaně, což umožňuje jejich společnou analýzu; a za třetí vybrat relativně obvyklý typ fakult: na technických a pedagogických fakultách dohromady studuje v ČR více než 40% studujících (Prudký 2010).

Na každé z vybraných fakult byly provedeny čtyři polo-standardizované rozhovory, vždy dva s vyučujícími a dva se studujícími; zároveň na obou fakultách byly vybrány vždy dva muži a dvě ženy. Ve výsledném vzorku je tak stejné zastoupení vyučujících a studujících, pedagogických a technických oborů i žen a mužů (viz tabulka č. 1). Rovnoměrné zastoupení studujících a vyučujících vycházelo z dlouhodobě známé skutečnosti, že v ČR zajišťuje vysokoškolská legislativa studujícím ve vnitřním vládnutí vysokých škol poměrně silné postavení (srov. Švec et al. 2004). Výběr studujících i vyučujících byl veden ještě jedním klíčovým hlediskem: cílem bylo vybrat ty z nich, kdo mají praktickou zkušenost s rozhodovacími mechanismy z výkonu pozice buďto v akademickém senátu fakulty nebo z některé výkonné pozice na úrovni katedry. Pro zachování anonymity škol i osob jsou fakulty označeny pouze jako technická a pedagogická; v textu a v citacích jsou odstraněny všechny zmínky, které by umožnily identifikovat konkrétní školu nebo katedru; identifikace respondentek a respondentů v článku je pouze jejich fakultou a pozicí studující/vyučující.

Tabulka 1: Přehled dotazovaných studujících a vyučujících

Respondenti	Fakulta	Označení respondentů
studentka	pedagogická	studentka P
student	pedagogická	student P
pedagožka	pedagogická	pedagožka P
pedagog	pedagogická	pedagog P
studentka	technická	studentka T
student	technická	student T
pedagožka	technická	pedagožka T
pedagog	technická	pedagog T

Rozhovory se soustředily na vládnutí ve čtyřech klíčových oblastech: na problematiku pedagogicko-studijní a v rámci ní konkrétně na tematiku studijních programů (pro niž lze použít anglický termín *curricular governance*, viz Witte 2009) a zajišťování kvality výuky (což na obou fakultách reálně představuje studentské hodnocení výuky); oblast výzkumu, vědy a vývoje; téma třetí role vysokých škol; a konečně na problematiku financování. První tři tematické okruhy tudíž pokrývají tři hlavní role vysokých škol: výuku, výzkum i „třetí roli“; čtvrtý se pak věnuje financování s cílem průřezově zohlednit financování všech tří zmíněných rolí.

Cílem naší sondy bylo nahlédnout do rozhodovacích mechanismů na fakultách a katedrách českých vysokých škol. Na rozdíl od úrovně celouniverzitní a fakultní je zejména vládnutí na úrovni kateder a v interakci mezi fakultami a jejich katedrami velmi málo regulováno vysokoškolskou legislativou. Naše sonda se proto pokouší nalézt odpověď na dvě spolu související otázky: za prvé, jaké jsou zavedené procesy a mechanismy vládnutí na dvou vybraných fakultách, a za druhé, specificky, jaká je role a postavení studujících v rámci těchto rozhodovacích mechanismů.

2. STUDIJNÍ PROGRAMY NEBOLI CURRICULAR GOVERNANCE

Kurikula jednotlivých studijních programů a jejich oborů, jádro pedagogické činnosti vysokých škol, podléhají v ČR schvalování Akreditační komisí. Jinak však zákon o vysokých školách stanoví, že „tvorba a uskutečňování studijních programů“ patří do samosprávné působnosti vysokých škol a konkrétně jejich fakult. Tato působnost je zákonem mezi samosprávné akademické orgány fakult rozdělena tak, že vědecká rada studijní programy schvaluje po vyjádření akademického senátu (zákon 111/1998, zejm. § 27 a 30). Naše sonda se samozřejmě pokouší nahlédnout za oponu těchto formálních předpisů: kdo a jakým procesem návrhy studijních programů vytváří, jakou roli v tomto procesu hrají katedry – jejich vedení a vyučující, jakou roli hraje vedení fakulty, studující, externí aktéři, a jaký vliv má na podobu studijních programů vyjadřovací a schvalovací pravomoc akademického senátu a vědecké rady.

Z uskutečněných rozhovorů je zřejmé, že ve všech případech jsou kurikula studijních programů a oborů připravována a „spravována“ vyučujícími příslušných kateder, na nichž spočívá hlavní zodpovědnost v této oblasti. Konkrétně je z odpovědí vyučujících v naší sondě zřejmé, že kurikula a jejich změny buďto připravuje vedoucí katedry osobně

nebo k tomu sestavený tým vyučujících. Dva z dotázaných vyučujících uvádějí přesné složení tohoto týmu při přípravě oborů jejich katedry: v první případě se jednalo o tým složený z vedoucího katedry, zástupce vedoucího, vedoucího oddělení a případně dalších vyučujících katedry, celkem tedy 3–5 lidí (pedagog P); v druhém případě o tým složený z vedoucího katedry, zástupce vedoucího, dvou vyučujících katedry a navíc proděkana pro studium (pedagog T). Podle vyučujících z obou fakult pak připravený návrh kurikula studijního oboru/programu projednává celý tým vyučujících katedry.

Zatímco vyučující konkrétního oboru evidentně hrají hlavní roli při přípravách a změnách studijních programů, role studujících v této oblasti je velmi omezená – lze dokonce říci, že z odpovědí vyplývá, že studující na podobu studijních programů nemají vliv. Ze všech odpovědí studujících i vyučujících je sice zřejmé, že studující na obou fakultách přicházejí s návrhy na změny stávajícího kurikula, ale z pohledu vyučujících jsou tyto změny většinou neuskutečnitelné. V odpovědích všech vyučujících se na toto téma opakovalo, že studující mají jiné priority, které jsou v kurikulu obtížně realizovatelné, také proto, že studující neznají všechny relevantní předpisy a všechny okolnosti zavádění změn: „Řešili jsme několik konkrétních návrhů. Spíše jsme se vyjadřovali k tomu, proč to nelze zrealizovat, protože tam skutečně, v několika těch návrzích, byly zcela objektivní záležitosti, které nám prostě brání. Samozřejmě ten student to vidí jinak, jak by to ideálně vypadalo, což je naprosto pochopitelné. Na druhé straně tam stojí plno věcí, plno předpisů, záležitostí, které nelze obejít a zrealizovat. Takže, konkrétně si nevybavuji, v čem bychom vyšli vstříc, nebo respektive nějaký podnět, že bychom zrealizovali.“ (pedagožka P). V odpovědích vyučujících se tak opakuje, že v zásadě odmítají výraznější roli studujících v „curricular governance“: „Studenti do toho moc nezasahují. (...) Je na to tým katedry, který to připravuje a pak se to konzultuje na zasedání katedry, aby se k tomu vyjádřili i vyučující atd., ale studenty do toho moc nezapojujeme. (...) Ne že bychom se jich vůbec neptali, ale nepodílili se na tom, na té přípravě.“ (pedagog P); „Studenti do změn programů mohou vstoupit těžko.“ (pedagožka T).

V odpovědích samotných studujících se zrcadlově odráží stejná situace. Ve všech zaznívá, že studující přicházejí s podněty na změnu studijních programů, vyučující se těmito návrhy zabývají, ale většinou nevedou k navrhovaným změnám: „Samozřejmě to poslední slovo nemají studenti, oni dají nějaký podnět, a ten podnět se zváží.“ (student T); „Teď kdybych měla mluvit za sebe, jako za studenta, co jsem si tady prožila, tak řeknu ne. Je to hrozně zkostrnatělý systém. Není to flexibilní a těžko se studenti poslouchají v těchto věcech.“ (studentka T); „Nevím, o tom, že by se studenti mohli podílet na změnách ve studijních

programech.“ (studentka P). Na tom nic nemění ani to, že na pedagogické fakultě existují studentské oborové rady, složené ze zástupkyň a zástupců studujících každého ročníku příslušného oboru, jejichž účelem je právě reprezentace podnětů studujících vůči vyučujícím katedry a zprostředkování komunikace mezi studujícími a vyučujícími. „Určitě, podněty od studentů přicházejí. My se ke všemu musíme vyjádřit, protože obory mají své studentské rady a ty když přijdou s nějakým návrhem, tak je to opravdu třeba řešit. Jsou to zástupci studentů, takže to je opravdu nutné řešit. (...) Konkrétně si nevybavuji, v čem bychom vyšli vstříc, nebo respektive nějaký podnět, že bychom zrealizovali.“ (pedagožka P). Na technické fakultě role studujících ve vládnutí na úrovni studijních programů a kateder není žádným podobným způsobem formalizována, studující se obrací individuálně na vedoucí kateder či na proděkana pro studium, přičemž „Oni [studenti] můžou napsat mail mně nebo proděkanovi.(...). Takhle dostávám nějaké informace, které třídím a snažím se na to reagovat. A zase když třeba proděkan dostane nějaký dopis, tak ho přepoše on mně. Je to velice neformální, je to třeba skupina tří studentů, která si sedne a napíše dopis.(...) No, snažíme se s nimi vycházet dobře. S proděkanem ty připomínky řešíme, řekněme, neformálně. Neděláme z toho žádný zápis atd.“ (pedagog T). Pokud vůbec na základě iniciativy studujících dochází ke změnám, jedná se podle vyjádření studujících i vyučujících pouze o úpravy v rámci jednotlivých předmětů (pedagog T), nanejvýš o změny ve volitelných předmětech (studentka P, pedagožka T). Ve vysvětlení od jednoho z vyučujících zaznělo, že změny volitelných předmětů je možné provést na úrovni katedry, zatímco povinné předměty „Ty jsou daný, ty podléhají akreditaci“ (pedagožka T). Tato odpověď je však paradoxní vzhledem k tomu, jak bylo uvedeno výše, že i příprava studijních programů k akreditaci probíhá reálně na úrovni kateder. A konečně by k roli studujících měl zaznít ještě jeden hlas studentského respondenta, podle něhož je omezená role studujících v *curricular governance* způsobena také jejich vlastní neaktivitou: „Spíš je problém ve studentech (...) ta možnost tu je, ale bohužel řada lidí sem přijde, jen tu školu vystuduje a odejde a nezajímá je to.“ (student T).

Zatímco odpovědi na otázky po účasti a roli vyučujících a studujících byly rozsáhlé a konkrétní, odpovědi na otázky týkající se účasti externích aktérů v tvorbě kurikula byly spíše vágní. V odpovědích studujících i vyučujících bylo nejčastěji zmiňováno MŠMT a Akreditační komise pro jejich roli v akreditaci studijních programů. Z rozhovorů vyplývá, že existují i jiní externí aktéři, jejich úloha však není již tak jednoznačná (a také některé katedry mají větší, některé menší propojení s externími aktéry). Různí se podle oborové specifikace jednotlivých kateder, případně podle typu a zamě-

ření dané fakulty (tj. na jakou profesi studenty připravuje). V odpovědích obou studujících z pedagogické fakulty jsou zmíněny fakultní školy, ovšem s tím, že nemají žádné strategické připomínky nebo přímo návrhy na změny ve studijních programech (studentka P, student P). Celkově je však z odpovědí studujících zřejmé, že se touto otázkou víceméně nezabývají a často jim dokonce chybí povědomí o existenci dalších vnějších aktérů. Výpovědi vyučujících k tomuto tématu byly obsáhlejší a informovanější, ale i z nich je zřejmé, že vliv externích aktérů na utváření kurikula je minimální. Většina vyučujících ve svých odpovědích zmiňuje, že impulsy ke změnám ve studijních programech od externích aktérů přicházejí: jeden vyučující z pedagogické fakulty v této souvislosti zmiňuje, že jejich katedra má signály z praxe, které se týkají výuky daných předmětů jejich studenty, resp. absolventy (pedagog P); na technické vysoké škole pak přicházejí někteří externí aktéři přímo s návrhy na změny v kurikulech (pedagog T, pedagožka T). Druhou otázkou však je, do jaké míry se tyto podněty externích aktérů skutečně promítnou do úprav studijních programů. Jak uvádí jeden z vyučujících z technické fakulty: externí aktéři by chtěli zasahovat do dění na katedře, mají připomínky, které katedra respektuje, ale nemůže a nechce podléhat naprosto jejich vlivu (pedagog T). A jedna z vyučujících z fakulty pedagogické k této otázce shrnuje, že externí aktéři nemají přímý vliv na utváření změn ve studijních programech (pedagožka P).

Až do této chvíle se naše analýza zabývala těmi aktéry, jejichž role není formálně zakotvena v legislativě nebo vnitřních předpisech vysokých škol. Tam je naopak zakotveno postavení akademického senátu a vědecké rady fakulty při projednávání, respektive schvalování studijních programů uskutečňovaných na fakultě. Jedním z nejzajímavějších zjištění naší sondy je však to, že podle všech odpovědí je reálný význam těchto dvou orgánů v *curricular governance* mnohem menší, než by odpovídalo jejich formálnímu postavení. Přestože všichni studující i vyučující legislativu znají a vědí, že studijní programy schvaluje vědecká rada, nikdo z nich nemluví o tom, že by tento orgán reálně ovlivňoval tvorbu nebo podobu studijních programů. Významnější role je dokonce připisována akademickému senátu, který sice také podle všech dotázaných do tvorby studijních programů příliš nezasahuje, ale z nějž skutečně mohou reálně vzejít připomínky k podobě projednávaných studijních programů, kterými se pak musí znovu zabývat vyučující příslušné katedry (pedagog T). A pokud jde o roli oficiálních orgánů fakulty, ještě je potřeba doplnit, že podle odpovědí vyučujících z technické fakulty (pedagog T, pedagožka T) hraje na této fakultě významnou roli při tvorbě a schvalování studijních programů vedení fakulty, jmenovitě proděkan pro studium:

„Změny navrhuje několik osob, vedení katedry poté náměty schválí/neschválí. Katedra to připravuje, ale vedení fakulty musí návrhy schválit.“ (pedagožka T). Jeden z těchto vyučujících to dokonce vyjádřil slovy, že studijní proděkan má při projednávání změn studijních programů právo veta: „Ten hlavní proděkan, samozřejmě tak ten v tom má, bych řekl, právo veta, definitivní pravomoc.“ (pedagog T).

Souhrnem lze říci, že podle realizovaných rozhovorů hrají hlavní roli v *curricular governance* na obou fakultách vyučující kateder realizujících daný studijní program, a to zejména vyučující ve vedení těchto kateder. Role studujících je velmi limitovaná, omezuje se prakticky pouze na podávání podnětů vyučujícím, ale z vyjádření vyučujících je zřejmé, že těmto podnětům je vyhověno pouze výjimečně. Ještě slabší je postavení externích aktérů, a to do té míry, že zejména mezi studujícími je jejich roli téměř neviditelná; i zde je zejména z rozhovorů s vyučujícími zřejmé, že i vůči jejich podnětům si vyučující zachovávají postavení *gatekeepers*. A konečně oba akademické orgány, kterým vysokoškolská legislativa připisuje formální pravomoci při schvalování studijních programů, akademický senát i vědecká rada fakulty, stojí zcela zřetelně na okraji procesů vytváření a změn studijních programů. Naopak, z rozhovorů s vyučujícími z technické fakulty je zřejmé, že silnou reálnou pozici, byť z hlediska legislativy zcela neformální, má při projednávání studijních programů vedení fakulty.

3. STUDENTSKÉ HODNOCENÍ VÝUKY: „ZAČAROVANÝ KRUH“

Zajištění kvality vzdělávání je samozřejmě klíčovou součástí vzdělávací role vysokých škol. Český vysokoškolský zákon také uvádí jako jednu z povinností veřejných i soukromých vysokých škol „provádět pravidelně hodnocení činnosti vysoké školy a zveřejňovat jeho výsledky“ (zákon 111/1998, § 21 a 48). Podle zákona výsledky tohoto hodnocení předkládá rektor k vyjádření správní radě univerzity a následně ke schválení v akademickém senátu (zákon 111/1998, § 9 a 15). Pokud jde konkrétně o zajištění kvality vzdělávacího procesu, studentské hodnocení výuky je nejdůležitější částí každého systému zajištění kvality (viz např. Hounsell 2009; Ramsden 2003, s. 207–253). Studentské hodnocení výuky se stalo standardem i na českých vysokých školách a některé vysoké školy stanovují pravidla pro toto hodnocení v rámci svých vnitřních předpisů. Na fakultách vysokých škol, kde byly realizovány rozhovory v rámci naší sondy, ale taková předepsaná vnitřní pravidla nejsou – samotné hodnocení však na obou fakultách probíhá. Zajímalo nás proto, jak proces

studentského hodnocení výuky vypadá na příslušných fakultách a katedrách, kdo a jakým způsobem rozhoduje o jeho organizaci, vyhodnocení a vyvození závěrů z jeho výsledků.

V naší sondě se především ukázalo, že otázka hodnocení výuky je poměrně problematická. Z výpovědí jednotlivých respondentů je zřejmé, že hodnocení výuky nefunguje jako efektivní nástroj zpětné vazby. Jedním z hlavních důvodů neúspěšného hodnocení výuky, jež uváděli všichni vyučující i studující, je příliš nízká účast studentů na hodnocení. Na všech katedrách, kde byl proveden výzkum, se hodnocení pravidelně účastní méně než 20 % studentů¹. Respondenti, zejména studující, hovoří o začarovaném kruhu: z výsledků hodnocení nejsou vyvozovány prakticky žádné důsledky, protože se ho účastní příliš málo studentů. Na druhou stranu se studenti hodnocení neúčastní, protože vědí, že z něj nejsou vyvozovány důsledky. „No a proč to nefunguje? Protože nějak se nám nedaří podchytit takové množství studentů, aby to bylo věrohodný, aby se s tím dalo pracovat, s těmi výsledky. A studenti nechťejí nic hodnotit, protože nevidí, že by z toho byly vyvozovány nějaké následky, když je tady nějaký pedagog, prostě tři roky neoblíbený, tři roky učí prostě s prominutím, že jo... Neměl by tady být, nepatří sem, každý to ví. Zeptáte se vedoucího katedry a on vám řekne: „já to vím“, všichni to ví, že. (...) Když my teda po nich chceme, aby z té studentské ankety něco vyvozovali, tak oni nám teda řekli, že těch 16 % není věrohodných.“ (studentka T).

Ze všech rozhovorů je však zároveň zřejmé, že navzdory tomuto začarovanému kruhu se na obou zkoumaných fakultách jedná o aktuální problematiku, která je v rámci akademické obce diskutována, u které jsou zvažovány různé možnosti realizace, a na obou fakultách se realizace studentského hodnocení v několika málo posledních letech změnila. Na technické fakultě probíhá celofakultní hodnocení výuky, jednotlivé katedry do podoby hodnocení nezasahují. Dříve existovalo hodnocení pomocí „papírových“ dotazníků, ale před několika lety došlo ke změně na elektronické hodnocení navázané na elektronický informační systém fakulty. U zrodu elektronického hodnocení výuky stáli studující z akademického senátu. Hodnocení výuky probíhá na konci každého semestru a všichni studující fakulty jsou pokaždé informováni e-mailem o tom, že hodnocení bude probíhat. Výsledky zpracovává komise, kde jsou zastoupeny členky a členové studentské komory akademického senátu a jedna akademická pracovnice či pracovník.

¹ V kontextu českých vysokých škol se zdaleka nejedná o výjimečně nízkou účast, jak ukazuje například zkušenost ze studentského hodnocení na UJEP: „Účast studentů překračující 10% byla v šestileté historii zaznamenána pouze na dvou součástech... V rámci celé univerzity pak desetiprocentní hranice dosud překročena nebyla.“ (Chvátalová 2008, s. 117)

Zveřejněny jsou pouze výsledky bodového hodnocení, zatímco slovní hodnocení zveřejněno není. Toto hodnocení obdrželi jen vedoucí jednotlivých kateder, v jejichž kompetenci je vyvození důsledků. Záleží tedy na jednotlivých vedoucích kateder, jak s výsledky hodnocení naloží. Podle studujících se případné nedostatky řeší většinou domluvou, ale v několika případech bylo údajně špatně hodnoceným pracovníkům sníženo finanční ohodnocení. „*Ono to strašně záleží na těch vedoucích kateder. Znáš katedry, kde samozřejmě ten vedoucí s tím pracuje. Sedne si s tím pracovníkem, ukáže mu třeba když to hodnocení je negativní, tak to s ním probere. Slyšela jsem už taky, že došlo ke snižování teda toho finančního ohodnocení, ale myslím si, že toto je neuvěřitelně výjimečná situace.*“ (studentka T).

Na pedagogické fakultě probíhá na rozdíl od technické fakulty celofakultní i katederní hodnocení výuky. Přesněji řečeno, celofakultní hodnocení v minulosti probíhalo a nyní se opět připravuje. Před několika lety bylo celofakultní hodnocení zastaveno z důvodu diskuse nad nízkou studentskou účastí, kvalitou dotazníku a sníženého zájmu o organizaci hodnocení výuky. Vyhodnocení dotazníků tehdy prováděla skupina studujících a vyučujících pověřených děkanem. Informace o výsledcích byly následně předány vedoucím kateder, v jejichž pravomoci bylo vyvozovat případné důsledky. Studujícím byla slíbena shrnující obecná zpráva o hodnocení výuky, která však nebyla nikdy vypracována. V současné době se připravuje nové fakultní hodnocení, které bude mít elektronickou formu. Nové celofakultní hodnocení bylo iniciováno studujícími ze studentských oborových rad a z akademického senátu fakulty; organizaci hodnocení výuky konzultují s vedením fakulty, které jejich práci podporuje: „*Studenti sami přišli a připravují vlastně takový ne výzkum, ale takovou tu škálu hodnocení, aby to bylo celofakultní. Jinak, některé katedry si dělají samy, ale toto bude celofakultní a dělají to studenti, podílí se na tom jednak studentské oborové rady a jednak zástupci senátu, a bude elektronicky to hodnocení. Iniciativa přišla od studentů, od studentských senátorů a oborových rad a ve spolupráci... protože v některých věcech jim radíme, jak se to má dělat, jak by to mělo vypadat, takže spolupracují se studijními proděkanami.*“ (pedagog P). Katederní hodnocení výuky probíhá na některých katedrách povinně, ale nikoliv na katedrách dotázaných studujících a vyučujících: tam probíhá zcela v závislosti na aktivitě vyučujících – pouze na jejich rozhodnutí záleží, jestli jejich kurz bude hodnocen nebo ne. Tento typ hodnocení je tudíž dobrovolný, proto z něj nejsou vyvozovány žádné důsledky, slouží jen jako zpětná vazba pro jednotlivé vyučující.

Z provedených rozhovorů vyplývá, že diskuse ohledně hodnocení výuky je relativně živá. Hodnocení výuky v různých

obměnách probíhá na všech sledovaných pracovištích, z rozhovorů se studujícími a vyučujícími je však zřejmé, že není plně funkční. Na obou fakultách je hodnocení ve fázi pilotních projektů a/nebo zavádění elektronického hodnocení v rámci studijních informačních systémů, tedy ve fázi různých příprav, oprav a hledání všestranně přijatelného řešení. Takové řešení se však ani na jedné fakultě nepodařilo najít, protože na obou se setkáme s efektem začarovaného kruhu zmíněným v úvodu: z výsledků nejsou vyvozovány důsledky, protože hodnotí jen málo studujících; a protože nejsou vyvozovány důsledky, hodnotí jen málo studujících. Tento stav je podle rozhovorů způsoben několika faktory. Zaprvé, vyučující neberou výsledky vážně, především kvůli nízké volební účasti. Zadruhé, nejsou dělány žádné postihy ani v případě, když je evidentní, že někteří učitelé jsou problémoví, že jsou opakovaně špatně hodnoceni. A za třetí, jak uvádí jeden z dotázaných studentů, problém vidí také v samotných studujících: „*Spíš je problém ve studentech, že se stydí napsat tomu pedagogovi a jen nadávají mezi sebou.*“ (student T).

Neuspokojivý stav studentského hodnocení výuky zcela zřejmě trápí především studující. Na obou fakultách bylo právě studujícími iniciováno aktuálně zaváděné nové elektronické hodnocení výuky a na obou se studující rozhodujícím způsobem podílejí také na samotné organizaci šetření včetně zpracování a vyhodnocení sebraných dat: „*Tím jak teda pokročila doba, tak se přešlo na internetové zpracování. Fakt je, že ty hodnocení ze začátku to bylo tak, že ty papírové dotazníky vyplňovali vedoucí katedry, a tím jak je to teďka, jak je to dělaný přes ten internet, tak se toho chopili v podstatě studenti z toho akademického senátu, protože když byly ty papírové dotazníky, tak to většinou dostával vedoucí katedry a studenti nebyli spokojení s tím, jak se s výsledky nakládá, resp. že se nic neřešilo. Tam, kde měli nějaký výhrady k tomu, jak jsou předměty vedeny, kdo je učí a tak takže nad tím chtěli mít dohled, aby tam byli zástupci studentské komory.*“ (pedagožka T). Z rozhovorů však vyplývá, že vyučující jsou obecně nakloněni spolupráci se studujícími v této oblasti. Na obou fakultách vedení fakulty přijalo původně studentskou iniciativu, podpořilo zavedení celofakultního elektronického hodnocení výuky a spolu s ostatními vyučujícími se podílí na jeho organizaci. „*Vím, že probíhaly schůzky oborových rad s proděkanami pro studium a byli tam přítomni i zástupci senátu, takže to probíhalo v součinnosti se senátem, protože ty rady jsou pod senátem. Na těch schůzkách se dohodlo, že to bude probíhat a zatím to vypadá dobře, takže iniciativy minimálně z oborových rad tam byly. Těžko říct, jestli to nevyšlo od proděkanky, možná ona měla ten nápad: „tak to konečně uděláme“. A ty studenti zas viděli, že je tu zájem to udělat, protože co si budeme povídat: není radno něco dva roky připravovat,*

nějaký projekt a pak slyšet: a to nejde, to se sem nehodí.“ (student P). Zcela na vyučujících, konkrétně na vedoucích kateder na obou fakultách, leží rozhodovací pravomoc pokud jde o vyvozování důsledků ze studentského hodnocení – které, jak bylo opakovaně zmíněno výše, není zejména studujícími vnímáno jako přiměřené a dostatečné.

Oblast studentského hodnocení výuky tak zajímavým způsobem kontrastuje s oblastí *curricular governance*. Předchozí kapitola ukázala koncentraci faktických rozhodovacích pravomocí v rukou vyučujících konkrétního oboru/katedry s pouze omezenou rolí pro vedení fakulty a akademické orgány a *de facto* absencí studujících. Z této kapitoly je naopak zřejmé, že v oblasti studentského hodnocení výuky hrají klíčovou roli studující – a to pokud jde o samotné zavádění hodnocení, jeho podobu, sběr i vyhodnocení dat. Tyto studentské iniciativy jsou pak podporovány zejména vedením fakulty, které na obou fakultách rozhodlo o realizaci celofakultního hodnocení, zatímco vyučující kateder stojí na okraji celého procesu. S jedinou výjimkou, zato klíčovou: vyvození důsledků z výsledků hodnocení, které je na obou fakultách svěřeno do kompetence vedoucích kateder. Zde pravděpodobně spočívá další z příčin „začarovaného kruhu“, která v rozhovorech nezazněla: rozhodující část celého procesu je v rukou těch, kdo se na ostatních částech procesu prakticky nepodílejí, a tudíž jej nepovažují za vlastní.² Ještě je potřeba dodat, že externí aktéři do hodnocení studia nezasahují ani na jedné z fakult, kde jsme provedli rozhovory – všichni dotazovaní jednoznačně odpověděli záporně: „Nedomnívám se, že by tohle šlo. Tohle je vnitro-fakultní písčiček, v podstatě a mělo by to asi i tak být.“ (student P). Závěrem je tudíž možné říci, že vládnutí v oblasti studentského hodnocení kvality se až tak příliš neliší od vládnutí v oblasti studijních programů, respektive že rozdíly jsou pouze na povrchu, zatímco pod nimi najdeme stejné rozdělení reálné moci. V případě studijních programů spočívá reálná moc zejména v rukou vyučujících na konkrétních katedrách; v případě studentského hodnocení pak v jejich rukou opět spočívá rozhodující pravomoc nezbytná pro efektivní fungování celého procesu – v tomto případě je však potřeba říci, že jimi není využívána ve prospěch studentského hodnocení kvality výuky, spíše naopak.

4. OBLAST VÝZKUMU

Výzkum je spolu se vzděláváním jednou ze dvou (případně tří) hlavních rolí vysokých škol; podle českého

vysokoškolského zákona dokonce jejich rolí první (zákon 111/1998, § 1). Ještě obsáhleji je úloha vysokých škol v souvislosti s vědou a výzkumem popsána v DZ MŠMT a jeho aktualizacích, které společně definují politické prostředí pro realizaci výzkumu na vysokých školách: „V oblasti výzkumu a vývoje v současné době vzrůstá úloha vysokých škol; od vysokých škol se stále více očekává, že budou vytvářet kvalitní podmínky pro rozvoj špičkového výzkumu a vývoje a že současně budou schopny výsledky výzkumu a vývoje zprostředkovávat nebo přímo aplikovat v praxi a využívat je tak jako významný zdroj společenských inovací.“ (DZ MŠMT)³. Zajímalo nás proto zejména, zda vůbec jednotlivé katedry výzkum provádějí, a pokud ano, jak v této oblasti fungují rozhodovací mechanismy: kdo a jakým způsobem rozhoduje o výzkumných tématech a projektech. Zajímala nás také úloha studentů a externích aktérů ve výzkumných aktivitách kateder. Tato oblast stojí v naprosté většině mimo legislativní regulaci jakéhokoliv druhu; buďto není národními nebo vnitrouniverzitními předpisy upravena vůbec, nebo jen velmi omezeně.

Bližší informace o výzkumných aktivitách obou fakult a jejich kateder nám podali prakticky jen vyučující. Studující nemají v zásadě o výzkumu na katedře přehled. Sdělili nám pouze, zda jejich fakulta či katedra výzkum provádí či neprovádí, ale o konkrétních výzkumných projektech informace neměli. Viz typické vyjádření studenta z technické fakulty: „Na katedře asi žádné výzkumné projekty nejsou. (...) Jestli nějaký výzkum je, tak spíše individuální, závislý na konkrétních členech katedry, ale jinak nevím.“ (student T). A podobný studentský hlas z fakulty pedagogické: „Máme proděkanu pro vědu, fakulta výzkumný záměr má, detaily o něm nevím. Jinak pedagogická fakulta se snaží prokousávat vědou, jak to jde, protože nejsme čistě posazeni v tom poli vědeckých lukrativních oblastí, nejsme navázáni na soukromý sektor. Naším přirozeným partnerem je stát – školy. Jsou obory, které nejsou lukrativní. Člověk z podniku chce zisk hned. Pedagogika je obor s odloženou splatností, to se pozná za generaci, možná za víc.“ (student P). Z rozhovorů vyplývá, že studující magisterského studia nejsou zapojováni do výzkumu, ani do jeho realizace, natož do jakékoli formy spolurozhodování v této oblasti. Jinak je tomu v případě doktorských studujících, kteří do realizace výzkumu naopak zapojováni jsou: „Možná nějaký doktorský projekty, ale na magisterském stupni o ničem nevím.“ (student T). „Každý ten akademický pracovník má na sebe nabalený ty doktorandy, tu skupinu těch doktorandů, se kterými zpracovává ten příslušný problém.“ (pedagožka T).

² O klíčovém významu *academic ownership* ve vládnutí ve vysokém školství viz např. King 2009.

³ Ke kritické reflexi současných politických diskursů v oblasti výzkumu viz Felt 2009; Clancy and Dill 2009.

Jinak ovšem výzkum spočívá pevně a výlučně v rukou vyučujících jednotlivých kateder, od nichž jsme se také dozvěděli konkrétnější informace o realizovaných výzkumech a rozhodovacích procesech. Jedna katedra v našem vzorku byla atypická, výzkum provádí jen minimálně: „U nás prakticky výzkum neexistuje, minimálně (...). Něco malinko je, spíš malinký pomoci v rámci projektů. Měli jsme jeden malý. V posledních letech nejdou vůbec peníze, že tam ani ty žádosti když jsou, tak nikdy se žádný grant ani neuplatňuje. Ono to vlastně je všechno základní výzkum, tam ani nemůže být aplikovaný.“ (pedagog T). Další katedra z pedagogické fakulty v současné době rovněž žádné výzkumné projekty neřeší, avšak podle slov respondentky se katedra v minulosti na výzkumech podílela, měla vlastní výzkumné projekty (pedagožka P). Ostatní katedry výzkum provádějí, ať už se jedná o práci na výzkumném záměru katedry nebo o vlastní projekty či granty, které jsou dalším významným finančním zdrojem pro katedru, jak ukazují následující příklady z pedagogické a technické fakulty: „Výzkumné projekty – jednak má některé výzkumné projekty FRVŠ a i granty GAČRu momentálně a část vyučujících se podílí na výzkumném záměru. Fakulta má jeden výzkumný záměr a naše katedra, naši pracovníci se podílejí.“ (pedagog P). „Mrazy. Jsou tady skupinky, každá se zaměřuje na něco, takže ten vějíř je celkem široký. (...) Každá ta skupina se snaží mít nějaký výzkumný projekt, aby ten výzkum mohl být financovaný, protože jinak bez toho to nejde, že jo. Takže těch projektů máme tady na katedře poměrně hodně.“ (pedagožka T).

Co se týče rozhodování o zaměření a realizaci výzkumu a výzkumných projektů, v této oblasti panovala jednoznačná shoda všech dotázaných vyučujících i těch studujících, kteří se k této otázce dokázali kvalifikovaně vyjádřit: rozhodování je v této oblasti plně na jednotlivých vyučujících. Jinými slovy, akademické pracovnice a pracovníci obou fakult mají možnost volby výzkumných témat a projektů zcela podle svého vlastního výběru. Tento výběr není omezován či regulován ani ze strany vedení fakulty, ani ze strany vedení katedry; nikdo z dotázaných také nemluvil o tom, že by jejich výzkum byl zásadním způsobem určován například fakultní (či katederní) výzkumnou politikou formulovanou například vědeckou radou; v žádném rozhovoru také nezaznělo, že by na směřování výzkumu měli významnější vliv externí aktéři. Tuto situaci „individuálního akademického vládnutí“ ilustrují následující typické odpovědi z pedagogické i technické fakulty: „Z mého dojmu to vypadá spíš tak, že každý si může dělat svůj individuální profesní zájem. (...) Samozřejmě to musí vycházet z oboru, nesmí to být úplně mimo. Bráněno nikomu není a když si k tomu třeba sám sežene grant nebo nějakou participaci, ... samozřejmě jsou katedrou nabízena stipendia nebo i výjezdy do zahraničí. Máme smlouvy s řadou uni-

verzít v zahraničí, neustále chodí nabídky na výjezdy studentů, na stipendia chodí i z rektorátu. Takže v tomhle, ohledně těchto věcí asi je to na iniciativě toho studenta. Já osobně si připadám, že mi není bráněno v ničím. Mně ještě zatím nikdo v ničím nebránil.“ (student P). „Tady jako nemáme s vedením nějaké hmm..., fakulty už vůbec ne, vedením katedry taky ne. Pokud je to téma, které je zajímavé. Stejně se musí najít takové téma, které je zajímavé a na který je schopný dostat ten projekt. Takže nebude dělat něco, co nikoho nezajímá a na co nesežene ty peníze, že jo.“ (pedagožka T).

Závěrem lze říci, že podle rozhovorů provedených v rámci naší sondy je vládnutí v oblasti výzkumu modelovým příkladem individualizovaného rozhodování, které cele spočívá na bedrech jednotlivých vyučujících. Podle jejich výpovědí (i podle výpovědí studujících) není jejich rozhodování žádným výrazným způsobem omezeno či ovlivněno žádnými jinými mocenskými ohnisky: ani národní výzkumnou politikou⁴, ani výzkumnou politikou univerzity, fakulty či katedry, ani vědeckou radou, vedením fakulty či katedry. Samozřejmě je otázkou, zda tyto odpovědi skutečně odrážejí realitu prováděného výzkumu nebo spíše ideologii akademické autonomie, ale tuto otázku nelze zodpovědět na základě samotných rozhovorů, pokud nejsou doplněny etnografickým pozorováním⁵; každopádně jednohlasnost v této otázce je pozoruhodná sama o sobě.

5. TŘETÍ ROLE VYSOKÝCH ŠKOL

Třetí role je relativně nový koncept v oblasti českého vysokého školství. „Třetí“ samozřejmě odkazuje k další roli vysokých škol – ke vzdělávání a výzkumu. Významně jej vnesl do formulací národní české vysokoškolské politiky dlouhodobý záměr MŠMT z roku 2005, který třetí roli věnoval velký prostor a přisoudil jí velký význam. Aktivitu vysokých škol v oblasti „třetí role“ podle dlouhodobého záměru MŠMT souvisí s úzkou spoluprací s hospodářskou sférou (podniky, zaměstnavateli apod.) a zapojení do rozvoje celého regionu, ve kterém vysoké školy působí. Angažmá ve třetí roli má napomoci studujícím ke snazšímu přechodu z akademického do profesně-praktického prostředí a prostřednictvím aplikovaného výzkumu má přispět k inovačnímu rozvoji v regio-

⁴ O omezeném dopadu vládní výzkumné politiky na směřování výzkumu v obecnějším českém kontextu viz Pabian 2010.

⁵ Jako tomu bylo v případě projektu koordinovaného v ČR Terezou Stöckelovou, viz Stöckelová 2009 a Felt 2009, které nabízí mnohem plastičtější obraz současného výzkumu v akademickém prostředí.

nálním hospodářství (DZ MŠMT).⁶ Proto jsme se i v našich rozhovorech ptali, jestli a případně kdo po katedrách aktivity v rámci třetí role vyžaduje, jestli a jakým způsobem se ve třetí roli daná katedra angažuje, a samozřejmě jak fungují rozhodovací procesy v této oblasti a jaká je role studujících a externích aktérů v nich.

V rozhovorech s vyučujícími i studujícími se zřetelně projevilo, že třetí role je v českém vysokém školství relativně nový koncept, jehož definice není plně ustálená a všeobecně známá. I z tohoto důvodu byly odpovědi respondentů na činnosti v rámci třetí role často nejisté a většinou nekonkrétní. Podobně jako u předchozích oblastí našeho výzkumu jsme se setkali s tím, že některé katedry se třetí roli věnují méně a jiné více. Důvodem uváděným respondentkami a respondenty je samotné oborové zaměření katedry a z toho vyplývající samozřejmost či obtížnost ne/propojení s aplikační sférou; zde se však nejvíce pozitivně projevil výběr fakult tak, aby obě reprezentovaly aplikované obory. Obecně respondentky a respondenti vnímají, že by se měla jejich katedra zaměřit také na třetí roli. Nevnímají, že by na ně byl vyvíjen tlak, jsou spíš vyzýváni (pedagog T), aby svou činností obrátili i tímto směrem. U některých kateder je zas zřejmé, že propojení s aplikační sférou je velice snadné a také finančně výhodné, z hlediska možnosti mít další finanční zdroj (pedagožka T).

V odpovědích se samozřejmě objevil rozdíl mezi oběma fakultami pokud jde o zaměření třetí role. Na pedagogické fakultě je podle všech respondentek i respondentů nejdůležitější součástí „vnějšího angažmá“ (viz Wedgwood 2006) spolupráce se školami, pro které škola připravuje své studující – budoucí vyučující; kde studující už v průběhu studia procházejí pedagogickou praxí; a kam je i zaměřena významná část aplikovaného výzkumu. Z tohoto pohledu je možné třetí roli na námi zkoumané pedagogické fakultě konceptualizovat jako *teaching-led* (srov. Wedgwood 2006). V odpovědích vyučujících však byla zmíněna i spolupráce s dalšími institucemi, zejména s institucemi veřejné správy a samosprávy a s neziskovým sektorem (pedagog P, pedagožka P). Vyučující z technické fakulty naopak vnímají třetí roli především skrze výzkumnou spolupráci se soukromým sektorem: „Samozřejmě, my potřebujeme tu podporu těch podniků. Nejen, že je ta pedagogická, výzkumná činnost, ale spousta kolegů jsou různí znalci, tzn. je tady určitě ještě ta sféra, že dělají něco pro praxi. Výzkum bez praxe se v našem oboru asi neobejde. Pokud to alespoň trochu jde, tak se snažíme. I pro nás je to lepší, nedělat výzkum do šuplíku, ale dělat to tak, abychom věděli, že to k něčemu bude,

a protože dneska peníze na tu vědu se shánějí v těch projektech poměrně těžko, tak je vždycky lepší si najít firmu, která to bude taky podporovat. Je to další zdroj financování toho výzkumu.“ (pedagožka T). Třetí roli v tomto pojetí lze konceptualizovat jako *research-led* (srov. Wedgwood 2006), což je poněkud paradoxně potvrzeno i odpověďmi studujících z technické fakulty. V jejich odpovědích totiž výrazně zaznívá nespokojenost s mírou externího angažmá, s nímž se během studia setkávají. Studující z technické fakulty chápou třetí roli jako možnost propojení mezi studiem a aplikační sférou. Domnívají se, že na jejich katedře jsou takovéto možnosti omezené, jinými slovy, že je na jejich katedrách málo praxe. Snaží se tímto směrem vyvíjet tlak na vyučující, jelikož by je podle nich více praxe a více skutečných úkolů více motivovalo ke studiu: „Žádný tlak [shora] necítíme, jediné tlak studentů, protože oni sami by neuvěřitelně rádi...vidí to jako velký negativum tyhle školy nebo tohohle oboru, že jsme neuvěřitelně málo spjati s praxí...jsme brozně teoreticky zaměřeni, exkurze chybí.“ (studentka T). V rámci odpovědí ke třetí roli svých fakult a kateder zazněla od studujících celá řada kritických připomínek k současné situaci a politikám v oblasti externího angažmá vysokých škol a jejich spolupráce s „aplikační sférou“. Tyto kritické připomínky možná nebyly častější nebo kritičtější než u ostatních zkoumaných oblastí, ale byly rozhodně různorodější, zaměřené na velice rozdílné aspekty a adresované různým cílovým skupinám. Jednou z nich je už v závěru předchozího odstavce otevřená kritika studujících technické fakulty vůči absenci externího angažmá na jejich škole, katedře či oboru: „Naše katedra v tomto směru, no jak se to vezme. Já si myslím, že katedra to normálně nepořádá, to co se děje, je to, že občas s něčím podobným přijde, může přijít přímo nějaký vyučující. Tedkom jsme měli třeba takový projekt pro jednu firmu, byla to jakoby ideová studie, jak něco dělat, zkombinovat, aby to bylo použitelné v realu. Bohužel, o ničem jiném asi nevím...Na ty naši katedře to je takový složitější. Chtěl bych, aby tady něco takového bylo, protože to potom motivuje ty lidi, že můžou dělat něco skutečného a snažíme se o to, aby to fungovalo, ale bohužel to zatím moc nefunguje. Tlak přímo nevnímám. Tlak vnímám od studentů, že my bychom chtěli, dost studentů by to i bavilo, kdyby tohle mohli dělat.“ (student T). V konceptuálních kategoriích zmíněných výše lze tuto kritiku vnímat jako kritiku absence externího angažmá, které by bylo *teaching led* (nebo ještě přesněji *learning led*), na fakultě, která se zaměřuje na angažmá *research led*. Od jedné z vyučujících z technické fakulty zazněla zcela odlišná kritika, v jejím případě směřovaná na současnou vládní politiku výzkumu a vývoje, která podle ní příliš prosazuje aplikovaný výzkum na úkor základního (jen připomínáme, že tato vyučující byla už citována výše, považuje aplikovaný výzkum za samozřejmý a nezbytný): „To hodně tedy cítím, ten tlak, jde ze shora, z vlády, oni trochu opomíjejí ten základní

⁶ K analytickému pohledu na třetí roli viz např. Wedgwood 2006, v českém prostředí Čerych 2009.

výzkum. Ten tlak je teď na ten aplikovaný výzkum, aby z toho byly peníze, je to vidět i na tom GAČRu, že je zajímavý, jaký z toho budou zisky atd. Nebo prostě to neuvědomění těch z ministerstev, vlády, co vlastně chce. I výzkum, který nikam nevede, tak je potřebný, tak to je. Je to taky nějaký výsledek, že tudy cesta taky nevede... Dovedu si ale představit obory, který aplikovaný výzkum bohužel nemohou dělat a ta snaha toho mít ze všeho ten zisk hned, je hrozná, a to hodnocení teďka, to přece nejde, tímhle způsobem, protože se tlačí na ty školy, aby měly výsledky... každý rok nemůžu mít výsledky, impaktovaný článek, nemůžu mít každý rok patent. Ten tlak, který je na ty pracovníky, tak to potom vede k tomu, že se to devaluje... to bodové hodnocení je podle mého devaluování, tím, že se tam vkládají výsledky, který jsou nesmyslný, místo toho. Viz třeba teď to hodnocení výsledků.“ (pedagožka T). Podobně zaměřený kritický hlas zazněl i od jednoho ze studujících pedagogické fakulty, který upozorňuje na to, co vnímá jako znevýhodnění své fakulty v současném pojetí třetí role orientované jednostranně na aplikovaný výzkum ve spolupráci se soukromou sférou: „Návaznost na soukromou sféru je problematická. Je to složitější problém, obecně o statutu univerzity u nás v ČR. Každá vysoká škola je jiná, a jak jsem říkal. Může být navázaná na soukromou sféru, proč ne. Ať jim platí přístroje, aplikovaný výzkum, ale pořád jsme u toho, že tam jsou obory, který mají odloženou splatnost. Těžko se dá měřit hodnota toho... když vychováte člověka, který umí číst a psát a vyznává demokratické zásady. Je to méně nebo víc než nová vrtačka? Ale hlavně, to se nedá měřit. Já to nechci brát jako humanitní versus technický, ale ta situace je jiná... Další věc je koeficient na studenta, příspěvky od státu, stručně řečeno. Normativ na studenta se pořád mění. Peníze, které nám přijdou jsou dost často jediné reálné peníze, které máme – a ostatní humanitní fakulty. Oni ty sponzory prostě nemají. Kdo vám bude sponzorovat filozofii nebo pedagogiku.“ (student P). Problematičnosti spolupráce se soukromým sektorem se pak ze zcela odlišné perspektivy věnovala také kritická úvaha druhého vyučujícího z technické fakulty: „Snažili jsme se spojit s nějakým podnikem, že by nám nějaký výzkum třeba z 50 % financovali, byla tam nějaká taková podmínka spolupráce, ale to se taky nezdá, protože ono to zase pro ty firmy je to hrozně pomalý. Oni, když to potřebují, tak to potřebují hned, třeba příští rok. A ne půl roku něco domlouvat a za rok oni potom zjistí, že jo a tak (...) Ty podniky, když by to nemuselo vyjít, tak proč by na to dávaly peníze a když vědí, že mají nějaký cíl, tak to chtějí rovnou, za tři měsíce to chci, za půl roku. Pro každý podnik je půl roku hrozně dlouhá doba, takhle nám to s tou vědou skřípe.“ (pedagog T).

Jak už bylo řečeno výše, oblast třetí role byla pro dotazované studující i vyučující poměrně obtížně uchopitelná. Na rozdíl od studijních programů, hodnocení kvality výuky nebo výzkumu se potvrdilo, že třetí role je v českém vyso-

školském prostředí nový koncept, jehož základní uchope- ní není bezprostředně jasné a hluboce zažitě. Přesto se podle očekávání ukazuje, že obě aplikovaně zaměřené fakulty rozvíjejí bohaté „externí angažmá“ ve spolupráci se základními a středními školami (pedagogická fakulta), soukromou sférou (technická fakulta), veřejným sektorem (pedagog P, pedagožka P) i neziskovými organizacemi (pedagog P). V celé řadě odpovědí se jako nejproblematictější ukazovalo propojení se soukromou sférou, a to z celé řady i velmi různých důvodů (viz podrobné příklady výše). Většina respondentek a respondentů také zmínila rozdíly mezi technickými a humanitními obory a jejich možnostmi provádět aplikovaný výzkum a spolupracovat s externími aktéry. Všichni se víceméně shodli na tom, že pro technické školy je jednodušší propojení s aplikační, soukromou sférou, kterou mohou využít i jako zdroj financí. Pokud jde o rozhodovací mechanismy, i na tyto otázky byly odpovědi poměrně vágní a nekonkrétní. Ve většině odpovědí se objevilo, že externí angažmá je v jejich případě „samozřejmé“, „přirozené“ a „nezbytné“. Přesto je z odpovědí zřejmé, že sice zejména vyučující vnímají určitý tlak vytvářený vysokoškolskou a vědní politikou, nemá však přímý dopad na konkrétní externí angažmá jejich vlastních kateder. Stejně tak tyto aktivity neovlivňuje ani cílená politika v rámci samotné vysoké školy, ať už ze strany vedení fakulty, univerzity, senátů či vědeckých rad, a rozhodně ne ze strany správních rad, které by jinak měly v ideálním případě reprezentovat „externí“ zájmy v rámci vysokých škol.

6. OBLAST FINANCOVÁNÍ

Zatímco předchozí kapitoly se zabývaly hlavními oblastmi činnosti vysokých škol, v této kapitole se chceme zaměřit na problematiku financování jako transversální téma podmiňující uskutečňování všech rolí vysokých škol. Dlouhodobě se ukazuje, že financování je v českém vysokém školství prakticky všemi zainteresovanými skupinami považováno za nejdůležitější a nejpálčivější problém (Pabian, Melichar, Šebková 2006). Téma nás zajímalo nikoliv z pohledu ekonomického, nýbrž samozřejmě z pohledu vládnutí: kdo a jakým způsobem rozhoduje o finančních tocích v rámci fakult; jak probíhá rozhodování o příjmech a výdajích fakult a kateder; jak probíhá vytváření, projednávání a schvalování fakultního rozpočtu, včetně reálné váhy různých orgánů v tomto procesu. V rozhovorech se potvrdilo naše očekávání, že tyto otázky jsou velice citlivé a odpovědi na ně často méně otevřené než na otázky spojené s tématy diskutovanými v předchozích kapitolách.

Zákon o vysokých školách stanovuje pravomoci jednotlivých orgánů při rozhodování o financování na úrovni fakul-

ty: děkan předkládá akademickému senátu návrh fakultního rozpočtu, senát jej schvaluje a kontroluje využívání finančních prostředků včetně schvalování výroční zprávy o hospodaření předložené děkanem, a tajemník řídí praktické hospodaření fakulty (zákon 111/1998, § 27 a 31). Z rozhovorů vyplývá, že tento legislativně daný proces odpovídá reálným procesům na fakultách mnohem více, než je tomu v případě výše diskutovaných procesů přípravy a projednávání studijních programů (viz 2. kapitola). Fakultní rozpočet připravuje vedení fakulty a děkan s tajemníkem pak jeho návrh předloží k projednání v akademickém senátu. Na obou fakultách se rozpočtem zabývá ekonomická komise akademického senátu, která posléze spolu s vedením fakulty a tajemníkem návrh rozpočtu představí plénu senátu, které pak rozpočet po případných diskusích schvaluje. Na pedagogické fakultě navíc tajemník senátu čtvrtletně předkládá průběžné zprávy o hospodaření fakulty.

Samozřejmě nás zajímalo, kdo má v takto nastaveném procesu jakou reálnou rozhodovací váhu a jak to vnímají dotázaní studující a vyučující. Odpovědi jednotlivých respondentek a respondentů na tuto otázku se různily, lze dokonce říct, že každá odpověď byla jiná než ostatní. Podle části odpovědí má větší váhu při rozhodování o rozpočtu vedení fakulty/děkan, podle ostatních je to naopak akademický senát; oba typy odpovědí zaznávají z pedagogické i technické fakulty, od vyučujících i od studujících. První z těchto názorů lze ilustrovat slovy dotazované studentky z pedagogické fakulty: „*Vedení fakulty připraví návrh a pak se to schválí. Akademický senát nemá připomínky, akademický senát není iniciativní.*“ (studentka P). Jinými slovy, děkan a tajemník rozhoduje a senát jejich rozhodnutí schvaluje. Naopak druhá perspektiva zdůrazňuje aktivní roli akademického senátu při projednávání a schvalování rozpočtu, počínaje tím, na čem trval druhý student z pedagogické fakulty (student P) – senát neschvaluje rozpočet automaticky, ale zevrubně o něm diskutuje. Slovy studenta z technické fakulty: „*My jsme teda senát, kde se nic moc automaticky neschvaluje, takhle to nefunguje. Jediný, co funguje automaticky, tak to je schvalování medailů nebo tak, ale jinak u nás se tím zabýváme. (...) Zabývají se tím jak studenti, tak pedagogický sbor. Ty připomínky trvají docela dlouho. Neřekl bych, že u nás něco funguje automaticky, to u nás, když to řeknu lidově, tak se v tom docela rejpe.*“ (student T).

Poslední citát otevírá téma, které bylo klíčové zejména pro dotazované vyučující: rozdělování fakultních financí jednotlivým katedrám. Zejména v rozhovorech s vyučujícími z technické fakulty zaznělo, že rozhodování o přerozdělení peněz na katedry bylo velmi problematické. Na této fakultě však nakonec byla senátem spolu s vedením fakulty vytvoře-

na metodika pro každoroční distribuci peněz mezi jednotlivé katedry fakulty (pedagog T, pedagožka T). Tato metodika v současné době velmi zjednodušuje projednávání fakultního financování, jelikož rozdělování peněz na katedry se děje podle dohodnutých a už zaběhnutých pravidel. Na pedagogické fakultě podobná metodika neexistuje, takže je předmětem každoročních diskusí v akademickém senátu a mezi senátem a vedením fakulty, jak zohlednit například to, kolik dané katedry získaly grantů a kolik peněz získaly z mimonormativního financování.

Jak už naznačila dosavadní diskuse, všechny rozhovory s vyučujícími i studujícími poukazují na to, že v procesu rozhodování o financích na fakultní úrovni hrají mnohem výraznější roli vyučující než studující. Na obou zkoumaných fakultách se klíčové ekonomické komise akademického senátu skládají pouze z vyučujících. Diskusí o rozpočtu a jeho připomínkovaní v rámci senátu a mezi senátem a vedením fakulty se účastní téměř výhradně pedagogická část akademického senátu, která pak také *de facto* rozhoduje o schválení či neschválení rozpočtu. Podle respondentky z technické fakulty se studentská komora senátu většinou přímo zdržuje hlasování o rozpočtu (studentka T). Část studujících tuto situaci komentovala tak, že do financování stejně moc nevidí a proto se jeho projednávání aktivně neúčastní (studentka T, student T). Respondentka z pedagogické fakulty vidí problém spíše na druhé straně, v postojích vedení fakulty a vyučujících při rozhodování o financování: „*Na studenty se nebere ohled.*“ (studentka P).

Při rozhodování v oblasti financování na obou fakultách sice nejvíce ze všech zkoumaných oblastí sleduje stanovený legislativní proces, přesto na obou fakultách nacházíme nejrůznější variace, které čistě legislativní přístup nedokáže zachytit. Například na technické fakultě je při projednávání rozpočtu významnější role jednotlivých kateder, takže rozdělování peněz mezi katedry se stalo klíčovým sporným bodem každoročního projednávání fakultního rozpočtu a bylo nakonec vyřešeno přijetím dlouhodobé metodiky, která většinu sporů eliminuje. Na pedagogické fakultě podobná metodika neexistuje a z rozhovorů je zřejmé, že podobné mezikatederní spory nejsou nejproblematictějším bodem projednávání rozpočtu. Naopak se obě fakulty podobají v tom, jak se radikálně liší role studentské a učitelské části akademického senátu při projednávání rozpočtu: to je prakticky výhradně v rukou učitelské části senátu, ať už proto, že studující o toto téma nemají zájem, nebo proto, že na ně vyučující neberou ohled. Pohledy se zcela různí pokud jde o reálnou váhu vedení fakulty a akademického senátu při rozhodování o financování, ale odpovědi k této otázce mohou být výrazně ovlivněny tím, že většina

dotazovaných působí nebo donedávna působila v akademickém senátu, zatímco nikdo z nich ve vedení fakulty. Naopak se všechny odpovědi shodují v tom, že do rozhodování o financích v rámci fakulty nijak nezasahují externí aktéři.

7. ZÁVĚR

Hlavním rysem procesů vládnutí popsaných v jednotlivých kapitolách je hlavní a dominantní role vyučujících v rozhodování ve všech zkoumaných oblastech. Vyučující konkrétních kateder vytvářejí a revidují kurikula studijních programů; vedoucí kateder rozhodují o (ne)vyvozování důsledků ze studentského hodnocení výuky; vyučující mají zcela volnou ruku při rozhodování o zaměření a podobě svého vlastního výzkumu; vyučující jednotlivých kateder *de facto* rozhodují o podobě a rozsahu externího angažmá svých škol; a vyučující v akademickém senátu a ve vedení fakulty spolupřihodují o financování na vnitroakademické úrovni. Z tohoto pohledu je zřejmé, že model vládnutí na dvou zkoumaných fakultách a jejich katedrách lze nejužitečněji charakterizovat Clarkovým konceptem akademické oligarchie (Clark 1983), případně obdobným konceptem kolegia či kolegiálního vládnutí (Tapper, Palfreyman 2010). Naše závěry z této studie v tomto ohledu odpovídají závěrům dalších studií interpretujících vládnutí (i další charakteristiky) v českém vysokém školství jako příklad koexistence akademické oligarchie, charakteristické spíše pro elitní fázi vývoje moderního vysokého školství (Trow 2006), s masovým a univerzálním přístupem k vysokému školství (Dobbins 2008; Prudký, Pabian, Šima 2010). V tomto ohledu naše sonda potvrzuje závěry těchto předchozích studií a zároveň je prohlubuje analýzou vládnutí v klíčových činnostech vysokých škol na vnitroakademické úrovni, která v těchto i jiných českých studiích zůstávala dosud stranou pozornosti. Navíc popis a analýza rozhodovacích mechanismů na základě rozhovorů s těmi, kdo se těchto mechanismů přímo účastní, umožnila poukázat na omezení dosud až příliš rozšířeného přístupu popisujícího vládnutí v českém vysokém školství pouze na základě formálních legislativních pravidel (např. Beneš, Staněk, Šebková 2006; Staša 2008). Ve všech námi zkoumaných oblastech se ukázalo, že formální legislativní pravidla ani zdaleka nepostihují reálné procesy vládnutí – například v tom, že v oblas-

ti kurikul studijních programů má legislativně rozhodující vědecká rada pouze ryze formální roli, zatímco reálná rozhodnutí jsou v rukou vyučujících konkrétního programu; nebo v oblasti studentského hodnocení výuky, které na obou fakultách probíhá zcela mimo vnější legislativní rámec; nebo i v oblasti financování, kde periferní postavení studujících zjištěné na obou fakultách nijak nevyplývá z existujících předpisů. Stejně tak z legislativních pravidel nevyhází skutečnost nezmíněná v předchozích kapitolách, ale silně přítomná ve všech rozhovorech: že se studující silně orientují na zajišťování služeb poskytovaných vysokou školou (například fakultní bufet).

Jestliže tedy jedním z hlavních cílů naší sondy bylo ověřit, zda kvalitativní přístupy mohou otevřít nové pohledy na vládnutí v českém vysokém školství, domníváme se, že na tuto otázku můžeme odpovědět kladně. Naše sonda je samozřejmě omezená svým rozsahem i zaměřením, ale přesto rozšiřuje naše povědomí o rozhodovacích mechanismech o poznatky naprosto nedostupné v existujících studiích. Domníváme se proto, že pro hlubší porozumění toho, jak vypadá vládnutí v českém vysokém školství, jsou kvalitativní přístupy nepostradatelné, což podle našeho názoru demonstruje i naše sonda. Samozřejmě bude potřeba v budoucích studiích rozšířit záběr na další vysoké školy, na další úrovně rozhodování ve vysokém školství (i když vnitroakademické úroveň považujeme za klíčovou), a pravděpodobně také rozšířit spektrum použitých metod o etnografické přístupy, které umožní rozhodovací mechanismy přímo sledovat. Výsledkem každopádně bude komplexnější porozumění nejen vládnutí, ale celkově životu českých vysokých škol, které umožní také smysluplnější srovnání českého vývoje s mezinárodními trendy diskutovanými v úvodu této kapitoly. Dosavadní česká literatura o vládnutí takové srovnání bohužel neumožňuje.

Mgr. Lucie Hündlová

kyncilova@cvs.cz

Mgr. Karla Provázková

provazkova@cvs.cz

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

Mgr. Petr Pabian, Th.D.

petr.pabian@upce.cz

Fakulta filozofická Univerzity Pardubice

Literatura:

1. AMARAL, Alberto; MEEK, V.L.; LARSEN, I.M. (eds.). *The Higher Education Managerial Revolution?* Dordrecht: Springer, 2003.
2. BECHER, Tony. *Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the culture of disciplines*. Ballmoor: SRHE & Open University Press, 1989.
3. BIGLAN, A. The Characteristics of Subject Matter in Different Academic Areas. *Journal of Applied Psychology*. 1973 vol. 57, no. 3, s. 195–203.
4. BENEŠ, J.; STANĚK, J.; ŠEBKOVÁ, H. Planning, governing and regulating the system as a whole. In ŠEBKOVÁ, H. (ed.). *Tertiary Education in the Czech Republic: Country Background Report for OECD Thematic Review of Tertiary Education*. Prague: Centre for Higher Education Studies, 2006. s. 72–81.
5. CLANCY, Patrick; DILL, David D. (eds.). *The Research Mission of the University: Policy Reforms and Institutional Response*. Rotterdam: Sense Publishers, 2009.
6. CLARK, Burton R. *The Academic Life: Small Worlds, Different Worlds*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1987.
7. CLARK, Burton R. *The higher education system: Academic organisation in cross-national perspective*. Berkeley: University of California Press, 1983.
8. ČERYCH, Ladislav et al. *Třetí role vysokých škol a občanská společnost*. Praha: Nadace rozvoje občanské společnosti, 2009.
9. DEEM, Rosemary; HILLYARD, Sam; REED, Mike. *Knowledge, higher education, and the new managerialism: the changing management of UK universities*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
10. *Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2006–2010*. Praha: MŠMT, 2005; viz též [online]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dlouhodobozamer-a-jejich-aktualizace>
11. DOBBINS, Michael. *Comparing Higher Education Policies in Central and Eastern Europe: To converge or not to converge?* Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades des Doktors der Politikwissenschaft an der Universität Konstanz, Fachbereich für Politik- und Verwaltungswissenschaft. Konstanz, 2008.
12. EURYDICE. *Higher Education Governance in Europe: Policies, structures, funding and academic staff*. Brussels: Eurydice, 2008.
13. FELT, Ulrike (ed.). *Knowing and living in academic research: Convergences and heterogeneity in research cultures in the European context*. Prague: Institute of Sociology of the Academy of Sciences of the Czech Republic, 2009.
14. HEARN, J. C. Sociological studies of academic departments. In GUMPORT, P. J. (ed.). *Sociology of higher education: contributions and their contexts*. Baltimore: John Hopkins University Press, 2007. s. 222–265.
15. HOUNSELL, Dai. Evaluating courses and teaching. In FRY, H.; KETTERIDGE, S.; MARSHALL, S. (eds.). *A handbook for teaching and learning in higher education: enhancing academic practice*. New York: Routledge, 2009. s. 198–211.
16. HUISMAN, Jeroen (ed.). *International perspectives on the governance of higher education: alternative frameworks for coordination*. New York: Routledge, 2009.
17. CHVÁTALOVÁ, Alena. Systém vnitřního hodnocení na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem – případová studie. In CHVÁTALOVÁ, A.; KOHOUTEK, J.; ŠEBKOVÁ, H. (eds.). *Zajišťování kvality v českém vysokém školství*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2008. s. 113–124.
18. JIRKA, J. Vnitřní správa univerzit – kde jsme a jak dál? In STAŠA, J. (ed.) *Historie, současný stav a perspektiva univerzit*. Praha: Karolinum, 2008. s. 139–143.
19. KING, Roger. *Governing Universities Globally: Organizations, Regulation and Rankings*. Cheltenham: Edward Elgar, 2009.
20. MOKRÝ, A. Postavení správní rady univerzity. In STAŠA, J. (ed.) *Historie, současný stav a perspektiva univerzit*. Praha: Karolinum, 2008. s. 92–96.
21. NANTL, Jiří. Obhajoba studentských zájmů v české republice a její transnacionální dimenze. In FIA-

- LA, P.; CÍSAŘ, O. (eds.). *Obhajoba zájmů a transnacionální vztahy*. Brno: Mezinárodní politologický ústav Masarykovy univerzity, 2004. s. 162–186.
22. NANTL, J. Mechanismy tvorby vůle orgánů univerzity (Podmínky jejich legitimacy a efektivity). In STAŠA, J. (ed.) *Historie, současný stav a perspektiva univerzit*. Praha: Karolinum, 2008. s. 54–60.
23. PABIAN, P. Czech Republic: Research required but not supported. In KYVIK, S.; LEPORI, B. (eds.). *The Research Mission of Higher Education Institutions outside the University Sector: Striving for Differentiation*. Dordrecht: Springer, 2010. s. 115–134.
24. PABIAN, Petr; MELICHAR, Marek; ŠEBKOVÁ, Helena. Financování vysokého školství očima nejdůležitějších zainteresovaných institucí a skupin. *Aula: revue pro vysokoškolskou a vědní politiku*. 2006, vol. 14, no. 4, s. 103–121.
25. PARADEISE, Catherine; REALE, Emanuela; BLEIKLIE, Ivar; FERLIE, Ewan (eds.). *University Governance: Western European Comparative Perspectives*. Dordrecht: Springer, 2009.
26. PRUDKÝ, L. Studenti v procesech univerzalizace terciárního vzdělávání. In PRUDKÝ, L.; PABIAN, P.; ŠIMA, K. *České vysoké školství. Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989–2009*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. s. 27–59.
27. RAMSDEN, Paul. *Learning to teach in higher education*. London: Routledge, 2003.
28. SHATTOCK, Michael (ed.). *Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy: Diversification and Organizational Change in European Higher Education*. Maidenhead: Open University Press, 2009.
29. STAŠA, J. Orgány akademické samosprávy a jejich vzájemné vztahy. In STAŠA, J. (ed.) *Historie, současný stav a perspektiva univerzit*. Praha: Karolinum, 2008. s. 86–91.
30. STÖCKELOVÁ, Tereza (ed.). *Akademické poznávání, vykazování a podnikání: etnografie měnící se české vědy*. Praha: SLON, 2009.
31. ŠVEC, Jaroslav et al. *Profesionalizace studentských členů akademické samosprávy v zemích Visegrádské čtyřky*. Brno: Vysoké učení technické v Brně, 2004.
32. TAPPER, Ted; PALFREYMAN, David. *The Collegial Tradition in the Age of Mass Higher Education*. Dordrecht: Springer, 2010.
33. TROW, Martin. Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In FOREST, J.J.F.; ALTBACH, P.G. (eds.). *International handbook of higher education*. Dordrecht: Springer, 2006, s. 243–280.
34. TUCHMAN, Gaye. *Wannabe u: inside the corporate university*. Chicago: University of Chicago Press, 2009.
35. WEDGEWOOD, M. Mainstreaming the third stream. In McNAY, I. (ed.). *Beyond mass higher education: building on experience*. Maidenhead: SRHE & Open University Press, 2006. s. 134–157.
36. WISSEMA, J.G. *Towards the Third Generation University: Managing the University in Transition*. Cheltenham: Edward Elgar, 2009.
37. WITTE, Johanna. *Change of Degrees and Degrees of Change: Comparing adaptations of european higher education systems in the context of the Bologna Process*. Enschede, CHEPS/Universiteit Twente, 2006.
38. WITTE, J. Parallel Universes and Common Themes: Reforms of Curricular Governance in The Bologna Context. In AMARAL, A.; NEAVE, G.; MAASSEN, P.; MUSSELIN, C. (eds.). *European integration and the governance of higher education and research*. Dordrecht: Springer, 2009. s. 227–256.

Abstract:

Who governs Czech universities? Qualitative study of decision-making mechanisms at two faculties of two Czech universities

Higher education governance in Europe has undergone many fundamental changes in last two decades. While some of these changes are evident in Czech higher education as well, this has been sorely neglected in higher education research. The few studies that address this topic fall into two ultimately unsatisfactory approaches: they report either on the extant higher education legislation or the experience of governance practitioners. Social scientific studies of the actual governance mechanisms are completely lacking. In this article, we take the first step to rectify this neglect. We have carried out semi-structured inter-

views with both teachers and students at two Czech universities' faculties of education and technology, respectively. The aim of this article is to uncover the governance processes and mechanisms at these two faculties with a special focus on the roles of students in these mechanisms. The main finding of this study is that academics at both faculties decisively control governance of teaching, research, third role and funding, relegating students and external actors to clearly marginal roles. The study thus supports the findings of several previous studies arguing that Czech universities are governed by academic oligarchy.