

# Tak daleko, tak blízko: k vybraným formám propojení mezi soukromými a veřejnými vysokými školami

*Jana Dvořáčková*

AULA, 2013, Vol.21, No. 2: 3-19

## **Faraway, So Close: On Selected Forms of Interconnectedness between Private and Public Universities**

**Abstract:** In the Czech Republic, there is a persistent tendency to conceive private institutions of higher education and public universities as being fundamentally different and separate, even to the extent that they provide education at almost incommensurable levels. The aim of this paper, based on an ethnographic study of one private school and four public university departments, is to demonstrate that behind this facade of difference, there are many forms of interconnection and exchange between private and public schools. This paper predominantly analyses the following aspects of interconnectedness: the phenomenon of „flying professors“, flows of knowledge and their effects on overlaps of educational content, diploma nostrification services and flows of research capacities. It is argued that the arrangements of the Czech system of higher education, especially accreditation conditions in terms of personal and research requirements, promote dependence of private schools on public universities and their human resources. Although this dependence helps individual academics from public universities to raise their (generally low) income levels, these parallel engagements result, on the other hand, in work overload, and thus threaten the quality of their performance at their home institutions. Nevertheless, as the case of institutional partnership between public and private schools in our research shows, this dependence can also contribute to the generation of external revenues for public universities.

## Úvod<sup>1</sup>

Soukromé vysoké školy mají v České republice nelehkou pozici. V obecném povědomí vůči nim nepřestává panovat nedůvěra. Ta zde vychází, podobně jako

---

<sup>1</sup> Tento text vznikl v rámci projektu *Masové vysoké školství v institucionálním kontextu: etnografie vysokoškolských kateder v České republice* podpořeného Grantovou agenturou České republiky (GAČR P404/11/0127, 2011-2013).

v jiných postkomunistických zemích jak z nedostatku tradice soukromého vysokého školství, tak z předpokladu, že soukromé školy mají tendenci snižovat standardy vysokoškolského vzdělávání (srov. Slantcheva, Levy 2007). Média nás nejčastěji konfrontují s obrazem soukromých škol coby institucí vpletených do klientelistických sítí nebo s příběhy, v nichž jsou za manifestní vzdělávací misí škol odhalovány veskrze transakční motivy: prodej a nákup akademických titulů. Kvalita vzdělávání jako by zde šla tak trochu stranou. Na absolventy a absolventky soukromých vysokých škol se mnohdy pohlíží „skrz prsty“, jelikož nemuseli osvědčovat svou „vyvolenost ke studiu“ v rámci selektivního přijímacího procesu. Tento náhled má tendenci přetrvávat i přesto, že jsou procesy přijímání studujících, vzhledem k masifikaci vysokoškolského studia, která v ČR probíhala od roku 2000 nejrychleji ze všech zemí OECD (Šima, Pabian 2013), stále méně výběrové.

V důsledku vlastní závislosti na ziscích ze školního a klientskému vztahu mezi školou a studujícími bývají tedy soukromé vysoké školy vnímány jako zásadně odlišné od veřejných, jako dva rozdílné a oddělené světy, které svým studujícím poskytují vzdělání odlišné úrovně. Cílem tohoto textu je poukázat na to, že jakkoli bývají oba typy škol stavěny proti sobě a nezřídka se vůči sobě aktivně vymezují, za fasádou této odlišnosti a oddělenosti mnohdy panují vztahy propojení a spříznění. Pozornost bude věnována jak jejich formám a důsledkům, tak i konstelacím uvnitř systému českého vysokého školství, které pro vztahy propojení a spříznění vytvářejí podmínky. Tyto vztahy budu nahlížet skrze případy škol, které jsem měla společně s dalšími členkami a členy výzkumného týmu možnost etnograficky zkoumat v rámci projektu *Masové vysoké školství v institucionálním kontextu: etnografie vysokoškolských kateder v České republice* (Filozofická fakulta Univerzity Pardubice, Sociologický ústav AV ČR a Centrum pro studium vysokého školství, v.v.i.). V letech 2011-2013 jsme na čtyřech veřejných školách a jedné soukromé prováděli dlouhodobá pozorování, formální a neformální rozhovory i analýzy různých typů materiálů. Snahou projektu jako celku bylo porozumět současným proměnám vysokého školství zdola, jejich uskutečňování v konkrétních aktivitách vysokoškolských kateder. Soustřeďovali jsme se přitom na postavení a perspektivy různých aktérů těchto činností (vyučující, studující, vedení škol) i interakce mezi nimi. Hlavním těžištěm analýzy mi zde bude sledovaná soukromá vysoká škola (v rámci anonymizace zde o ní bude referováno jako o škole „Alfa“) a její vztah s veřejnými školami. Vzhledem k tomu, že jsme však měli možnost hovořit s vyučujícími působícími paralelně na soukromých a veřejných školách i na námi zkoumaných školách veřejných, místy bude analýza doplněna také o jejich perspektivy.

Jakkoli etnograficky koncipovaný výzkum neumožňuje snadná zobecnění na „populace“ vysokých škol v České republice, jeho výhodou je možnost zachytit přehled vztahů a procesů v jejich komplexnosti (což částečně sdílí s jinými kvalitativními přístupy). Dlouhodobý pobyt v prostředí poskytuje jedinečný způsob, jak proniknout k rovinám reality, které se dopředu nemusejí zdát podstatné a které mnohdy nepovažují za zajímavé nebo hodné zmínění ani samotní aktéři. Teprve vlivem pozorování se často ozřejmuje ve větším detailu, kudy výzkumné kroky směřovat a na co přesně svou pozornost zaměřit (např. Gobo 2008; Davies 2008). Přestože tedy následující text vychází ve významné míře z rozhovorů, které z etnografického hlediska samy o sobě nepředstavují výzkumnicky nejvýnosnější metodu, například také z důvodu diskrepance mezi tím, co lidé říkají a skutečně dělají (Gobo 2008), náš pobyt v terénu (pozorování při výuce, setkáních vedení, na studijních odděleních apod.) představoval důležité pozadí, které formovalo výzkumné otázky, výběr dotazovaných a obsah rozhovorů. Dlouhodobost pobytu nám také umožnila vstup do méně formálních rovin skutečnosti, jakož i otevřenější tematizaci rozporností. V neposlední řadě pak poskytla i důležité pozadí pro interpretaci perspektiv, skrze něž různě situovaní aktéři zvýznamňují jednotlivé procesy a situace, jejichž jsou součástí.

## Soukromá vysoká škola „Alfa“ a její historie

Soukromá škola Alfa sídlí v hlavním městě. Je školou s poměrně dlouhou historií a velkým objemem studujících. Nabízí několik studijních programů jak bakalářské, tak magisterské úrovně. Část programů Alfa provozuje ve spolupráci se zahraničním partnerem. Úzce však spolupracuje také s jednou fakultou veřejné vysoké školy. Řada vyučujících, kteří v Alfě působí, vyučuje současně na veřejných školách či na jiných soukromých institucích (o tomto fenoménu bude pojednáno samostatně níže).

Co se týče historie Alfy, v zájmu udržení anonymity školy se zde soustředím pouze na podstatné detaily, které ilustrují vztah provázanosti soukromé školy s veřejnými. Důležitým prvkem je, že první studijní program Alfy se původně realizoval pod institucionálním zastřešením jedné z veřejných škol a lektorský sbor tvořili především vyučující této školy. Později, jak v rozhovorech vzpomínali vyučující, jedna z klíčových postav školy založila soukromou školu Alfa (akciovou společnost), kam byl tento program částečně převeden. Spolu s tím na nově vznikající soukromé škole začala působit i část vyučujících, kteří s ním byli spjati za původního uspořádání (rozhovory, květen 2012 – únor 2013). Jelikož však Alfa v počátcích nebyla z hlediska českých právních norem vysokou školou, ale získala tzv. validaci k provozování programu od zahraniční univerzity, což Alfě

umožnilo udělovat její diplomy, studijní programy zde vznikaly v součinnosti s ní.<sup>2</sup> Jednou z explicitních podmínek dané zahraniční instituce bylo to, že studium na Alfě zaštití některá z místních veřejných vysokých škol, která rovněž personálně zabezpečí určitý podíl předmětů. Vlivem této konstelace se tak zrodilo institucionální partnerství mezi soukromou institucí a veřejnou vysokou školou (rozhovor s vedoucím pracovníkem partnerské veřejné vysoké školy, únor 2013). Jak také vzpomíná jedna z vyučujících soukromé školy, kmenově působící na dané veřejné škole: „To byla taková nějaká spolupráce mezi tou mou školou a [Alfou], když se to jakoby začalo rozvíjet. A víceméně to bylo na výzvu vedení naší fakulty, abychom se s některými předměty prezentovali na [Alfě], takže tak to začalo“ (rozhovor, únor 2013). Přestože si škola mezitím vybudovala stabilní pozici a tlak na externí garanci ustoupil (přes přetrvávající oprávnění provozovat programy ze strany zahraniční instituce), personální průnik vyučujících obou škol zůstává značný. Na škole nadále působí i řada lektorek a lektorů z veřejné školy, která s ní byla spjata v samotných počátcích. Pedagogický sbor byl doplněn o vyučující z dalších veřejných škol, ale také o odborníky a odbornice z praxe.

Vedle externí garance, která škole umožnila získat oprávnění k realizaci programů od zahraniční univerzity, přineslo Alfě propojení s veřejnou českou univerzitou i symbolické zisky. V podmínkách obecné nedůvěry vůči soukromému školství jí zajistilo jistou míru legitimacy a prestiže. V zájmu jejich posílení ostatně informuje Alfa o daném partnerství i na svých webových stránkách. Mimo jiné z důvodů posílení legitimacy a prestiže se vedení Alfy rozhodlo v minulých letech ucházet i o akreditaci některých programů ze strany Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, k jejímuž udělení se váže i získání právního statusu vysoké školy. „Je to i otázka image. Protože když řeknete, že jste vysoká škola, tak je to prostě automaticky bráno jinak, než když jste akciovka, která támhle dává nějaké programy“ (rozhovor s vedoucí pracovnící, listopad 2011). V tomto procesu byla Alfa úspěšná. Akreditaci by však rovněž nemohla získat bez spolupráce vyučujících z veřejných škol. Vzhledem k podobě personálních požadavků na garanci studijních programů stanovených Akreditační komisí (viz Akreditační komise 2012) byla nucena (stejně jako ostatní soukromé školy) nalákat do svých řad především osoby s profesorskými či docentskými tituly – ať už jejich „přetažením“ nebo prostřednictvím vytvoření tzv. létajících profesorů.

---

<sup>2</sup> Jane Knight (2006, 2007) řadí validace mezi jednu z forem přeshraničního vzdělávání, kdy studující, vyučující, výukové materiály, programy či jejich poskytovatelé překračují hranice státu. Co se týče poskytovatelského vztahu, Knight rozlišuje dále tzv. twinning (typ spolupráce dvou subjektů, která studujícím umožňuje absolvovat kurzy u obou z nich, avšak diplomy vydává pouze jeden), joint/double degree (v tomto případě studující získávají diplomy od obou institucí nebo jeden společný), franšízy a online distanční vzdělávání.



Požadavky na personální zabezpečení programů ze strany Akreditační komise nicméně u škol navyšují i potřebu vyučujících s doktorským vzděláním.

## Podoby toků mezi soukromými a veřejnými vysokými školami

### Toky vyučujících: „létající profesori“

Nálepka „létajících profesorů“, jejímž prostřednictvím se fenomén (nejen) v českém mediálním diskurzu obvykle tematizuje, bývá vztahována jak k vyučujícím, kteří putují mezi různými veřejnými školami, tak k těm, kteří „přelétávají“ mezi školskými institucemi veřejnými a soukromými. Souhrnná data neexistují, ale zahraniční zkušenost napovídá, že největší podíl těchto vyučujících lze nalézt v oborových oblastech, které, vzhledem k úzkému sepětí s trhem práce, přitahují velké množství studujících: ekonomie, marketing, management, právo (Kwiek 2003; Slantcheva 2003).

Vzhledem k dlouhodobé stagnaci mezd v sektoru veřejných škol přinesly historicky vyučujícím příležitosti působit paralelně na více institucích vítanou možnost přivýdělku. Finančně atraktivní byla z tohoto úhlu pohledu zvláště právě spolupráce se soukromými školami, které byly nuceny školy veřejné přeplácat (částečně i z důvodů obecnější české nedůvěry v soukromé školství a s ní spojené dehonestace těch, kteří se s ním „zaplétají“). Z důvodu sílící kritiky daných praktik, často převážně formální garance studijních programů ze strany vyučujících a jejich nedostatečného zapojení do chodu instituce, byla v zájmu zkvalitnění výuky na vysokých školách v roce 2010 schválena novela zákona s cílem „létání“ omezit.<sup>3</sup>

Za účelem kontroly působení vyučujících vznikl povinný registr vysokoškolských profesorů a docentů. Akreditační komise v současné době požaduje, aby byli garanti studijních programů na škole zaměstnání na plný úvazek, přičemž jejich případné další pracovní úvazky na jiné instituci nesmí celkově přesáhnout 0,5 úvazku. Součet všech uzavřených poměrů u ostatních vyučujících musí být menší než 1,75, jinak se daná osoba nezapočítává při posuzování personálního zajištění na žádné vysoké škole. Co se týče zabezpečení výuky, nároky na podíl osob s doktorskými, docentskými a profesorskými tituly se odvíjejí od stupně studia (Akreditační komise 2012). Prostřednictvím těchto kroků a normativních požadavků mělo být dosaženo částečné stabilizace vyučujících. Pozici státu lze tedy z hlediska praktik vyučujících, objemu jejich toku napříč institucemi a jeho dopadů na výuku, považovat za klíčovou.

<sup>3</sup> Zákon č. 159/2010 Sb.

Fenomén „létajících profesorů“ (s jakkoli již „přistřiženými křídly“) se výrazně projevuje i v prostředí námi sledované soukromé školy. Zde vyučující, kteří kmenově působí na veřejných vysokých školách, zajišťují coby externisté značnou část výuky. Často učí na obou školách velmi podobně zaměřené kurzy. Nemalá část z nich současně přednáší na další veřejné či soukromé škole. Coby hlavní důvod vlastního angažmá na soukromé škole udávají tito vyučující jednoznačně finance. Jeden z lektorů například uvedl: „Já jsem to tehdy bral vysloveně jako obživnou záležitost. Avzhledem k tomu, že se po mně nechce nic jiného, než opakovat tu přednášku v podstatě a reagovat na otázky, tak to беру jako takové cvičení v rétorice a broušení si prezentačních dovedností“ (rozhovor, únor 2013). Jak si všímá v případě velmi obdobné situace v Polsku Marek Kwiek (2003), ačkoli jsou veřejné a soukromé školy ve vztahu ke studentům konkurenty, vůči vyučujícím jsou ve vztahu symbiózy.<sup>4</sup> Příležitost přivýdělků umožňující vyučujícím z veřejných škol v podmínkách podfinancovanosti sektoru udržovat určitý životní standard je mnohdy tím, co jim vůbec dovoluje na veřejných školách setrvávat. Zároveň i soukromé školy by mohly bez garantů a vyučujících z veřejných škol fungovat jen velmi obtížně.

Zvláštním případem této symbiózy, který jsme měli možnost sledovat, bylo již zmiňované institucionální partnerství Alfy s veřejnou vysokou školou. Ohledně tohoto partnerství byl na začátku spolupráce uzavřen písemný kontrakt, jehož součástí byla i dohoda o pronájmu výukových prostor a spolupráci v dalších oblastech. Tento symbiotický vztah dobře dokládá, jakým způsobem se dnešní univerzity včleňují do konfigurací, v nichž se rozmazává jejich hranice s podnikatelským sektorem a podnikatelskými aktivitami. Sheila Slaughter a Larry L. Leslie (1997; 2001)<sup>5</sup> chápou tento proces jako jeden z ústředních rysů tzv. akademického kapitalismu. Ve znalostní společnosti se vědění stává klíčovou surovinou, jakož i dobře obchodovatelnou komoditou, což mění pozici univerzit. Univerzity jsou současně – taktéž v důsledku finančních škrtů – vedeny ke generování externích příjmů. Jsou motivovány k soupeření o ně, k podnikání na poli vytváření a předávání znalostí. Jedním z možných projevů je pak i výše popsané kvazitržní propojení veřejné univerzity a jejích pedagogických kapacit se soukromým vzdělávacím subjektem.

---

<sup>4</sup> Vzhledem k nárůstu počtu vysokých škol, masifikaci studia a současnému zmenšování maturitních populačních ročníků lze pravděpodobně očekávat posilování vztahu konkurence. Jak se však domnívá Breneman (2005), v případě vysokých škol orientovaných na zisk (for-profit schools), jejichž situaci lze považovat za analogickou v mnoha ohledech českým soukromým školám, je otázkou, v jaké míře se jedná o konkurenční vztah, neboť tyto instituce se zpravidla neobracejí ke stejnému typu studujících.

<sup>5</sup> dále též (Slaughter, Rhoades 2004)

Vedeními veřejných vysokých škol (jak nám přiblížili vyučující a zástupci mnoha z nich) je však tato „symbióza“ mnohdy vnímána i jako problematická. Z jejich úhlu pohledu se symbiotický vztah místy překlápí ve spíše parazitický, kdy soukromé školy profitují ze zázemí, které pracovníkům poskytují školy veřejné. Především však kupení úvazků – jakkoli bylo vůči jeho důvodům vyjadřováno velké pochopení – údajně oslabuje výkon vyučujících na jejich domovské katedře:

„Co mně vadí vůči soukromým školám, že vlastně ti naši kantoři se u nás něco naučí a poběhají s tím pět soukromých škol. A že těm soukromým školám, zase to mně od nich vadí, že oni netrvají na plném úvazku těch kantorů. Jim stačí, že ten kantor tam přiběhne, za dvě hodiny něco odučí a zase odběhne. No a já potom, když se zabývám tím, jak naši pracovníci plní svůj plán odborného růstu, publikační činnost a tak dál, no tak tam je poznat, že tam jsou mezery. Protože ono když běžíte třikrát týdně někam, i když na dvě hodiny, tak ono se to pak v tom konečném výkonu pozná.“ (rozhovor s děkanem veřejné vysoké školy, únor 2013)

Mezi zmiňované negativní důsledky paralelního působení na více školách patřil nedostatečný profesní růst či akademický rozvoj plynoucí z časového přetížení vyučujících. Samo prostředí soukromé školy v tomto smyslu jako příliš podnětné – vzhledem k praktičtějšímu zaměření studujících – vyučujícími vnímáno nebylo. „Nevzniklo z toho zatím nikdy nic, co by mě odborně, profesně, zajímalo. Ale to se ani nedá čekat“. (rozhovor s vyučujícím, únor 2013). Co se týče důsledků pro výuku, předpokládat lze také, jak naznačují zahraniční studie (srov. Kwiek 2003; Smolentseva 2003), dopady přetížení vyučujících na její kvalitu a aktuálnost, jakož i na čas věnovaný studujícím. Z výše uvedených důvodů se vedení některých veřejných škol pokouší paralelnímu působení zamezit, jak ilustruje i následující úryvek z rozhovoru s docentem vyučujícím na obou typech škol:

„Mladí lidé mají strach. Ono jim je doslova vyhrožováno, protože ti mladí asistenti mají smlouvy na dobu určitou a mají strach, že jim to v okamžiku konkurzu pan děkan spočítá. I mně kdysi vyhrožoval: „Vyber si tak, nebo tak!“ Tak jsem ho poslal doslova tam, kam patří, protože mi nic nemůže. Řeknu si: „Kde máš k tomu oporu, abys mi tohle, jó?“ Takže někteří tam [na soukromé škole] působí, řekl bych, tak tajně [úsměv]. „Já tam budu působit, ale nesmíte mě vystavovat na webových stránkách.“ Ti mladí lidé, to je skutečně šikana ze strany vedení (...) Spíš jsou na těch webových stránkách takoví ti slušní docenti a profesori, na které to vedení už nemůže, protože mají smlouvu na dobu neurčitou. Ale ti mladí tam spíš působí třeba pod pseudonymem [jméno], takže dokonce tedy se to v některých případech dělá tak, že já to na ně účtuju a ty peníze jim dám.“ (rozhovor, únor 2013)

Jestliže se, jak je v úryvku naznačeno, pokoušejí vyučující zdroj externích příjmů i přes nevoli vedení své veřejné školy prostřednictvím různých strategií udržet, jejich nadřízení se snaží nalézt způsob, jak její zájmy obhájit (a tím i obstát v konkurenčním boji). Jeden z členů vedení veřejné školy, s nímž jsme měli možnost v rámci našeho výzkumu hovořit, se například rozhodl od svých podřízených každoročně požadovat (i přes vědomí potenciální právní problematičnosti tohoto tahu) prohlášení ohledně jejich dalších působišť. V reakci na paralelní působení vyučujících na více školách byla dále nastavena jasná pravidla hodnocení, která mají umožnit sledovat a srovnávat jejich práci: mimo počet odučených hodin se kontroluje plnění plánů osobního růstu a hodnocení v RIVu (rozhovor, únor 2013).

Ne vždy je nicméně jediným důvodem, proč vedení omezují „létání“ svých profesorů, bdění nad kvalitou veřejné výuky nebo výkonem (a patřičným vykazováním) vyučujících. Jestliže se dnes znalosti na jedné straně stávají cennou komoditou a univerzity jsou, na straně druhé, motivovány k získávání externích příjmů, tyto tendence se mimo jiné projevují i v tom, že řada z veřejných vysokých škol provozuje placené vzdělávací aktivity nad rámec svých běžných kurikul (Slaughter, Leslie 2001; Slaughter, Rhoades 2004). Ze strany vedení pak může vznikat tlak, jak jsme měli možnost v rámci našeho výzkumu zprostředkovaně slyšet, aby vyučující působili primárně v těchto – a ne v konkurenčních – programech (rozhovory, únor 2013). Tyto školy pak de facto v zájmu generování externích příjmů samy vytvářejí své vlastní létající (a létáním přetížené) profesory.

Krajním krokem, ke kterému soukromé školy v zájmu získání garantů s patřičnými kvalifikačními předpoklady sahají, je „přetahování“ zaměstnanců a zaměstnankyň z veřejných škol, přičemž nejvítanější variantou z hlediska akreditačních požadavků je jejich přechod na plný úvazek (terénní deník, září 2012). V prostředí námi zkoumané soukromé školy jsme se s tímto fenoménem setkali v souvislosti se snahou školy o získání akreditace nového magisterského programu, která zvyšovala nároky na podíl interních docentů a profesorů v akademickém sboru. Ačkoli v rozhovoru s děkanem jedné z fakult zaznělo, že vzhledem k nemožnosti odborného růstu na soukromých školách a absence habilitačního a profesorského řízení, nejsou častější odchody vyučujících z veřejných škol pravděpodobné (rozhovor, únor 2013). Mezi akademiky jsme se setkali i s opačným názorem. Jeden z vysoce akademicky profilovaných vyučujících měl například sám zkušenost s tak vysokou finanční nabídkou ze strany soukromé školy, že odchod z veřejného vysokého školství vážně zvažoval (rozhovor, únor 2013). Také docentka z jiné námi zkoumané katedry během výzkumu výrazně snížila svůj úvazek a vzdala se manažerské funkce na veřejné škole ve prospěch školy soukromé (terénní deník, září 2012).



Za stávajícího systému, kdy jsou podmínky kvalifikačního růstu akademiků vázány na sektor veřejných škol, soukromé školy nemají jinou možnost, než se praktik přetahování vyučujících a jejich přeplácení účastnit. Jak situaci pojmenovala i jedna z vedoucích pracovníků Alfa: „Státní vysoké školy nás vnímají jako konkurenty. Oni nám ty docenty neudělají, úplně natvrdo. Tam jsou bariéry a to je politika. To není o tom, jestli ten člověk na to má nebo nemá. A my máme vlastně velký problém vytvářet si ty mladé lidi, to jádro týmu a tak dál“ (rozhovor, listopad 2011). Škola je tak do jisté míry odkázána na výpomoc vyučujících převážně seniorského věku, kteří již patřičné tituly získali a nemají motivaci dalšího kvalifikačního růstu.<sup>6</sup> Za současných podmínek tedy stát udržuje flexibilní toky do soukromého sektoru a stabilitu sektoru veřejného. Jistou nadějí z hlediska soukromých škol proto představuje diskutované zavedení institucionálních akreditací a funkčních míst profesorů a docentů, vázanosti titulů na konkrétní instituci (viz např. MŠMT 2013).

### **Toky vědění a jejich důsledky pro obsahy vzdělávání**

Logickým důsledkem paralelního působení vyučujících na soukromých a veřejných školách je průnik v obsazích poskytovaného vzdělávání, právě možnost opakování již připravených kurzů ostatně zvyšuje atraktivitu souběžné výuky na obou typech škol. Například v případě sledované školy Alfa působí podle jednoho ze zástupců vedení školy v jednotlivých studijních programech přibližně 50-75% vyučujících z veřejných škol (rozhovor, listopad 2011). V perspektivě pracovníce marketingového oddělení, která tuto skutečnost explicitně vztáhla ke stereotypu soukromých škol coby méně kvalitních, proto nemá vymezování se veřejných škol proti soukromým z hlediska kvality vzdělávacích obsahů reálnou oporu (rozhovor, listopad 2012).

I od řady vyučujících, s nimiž jsme měli během výzkumu možnost hovořit, zaznívalo, že kurzy, které učí na soukromé škole Alfa, se v zásadní míře kryjí s předměty, které přednášejí na své kmenové (veřejné) fakultě. V tomto smyslu tedy, jak to výše pojmenoval děkan jedné z fakult veřejné školy, soukromé školy profitují ze zázemí poskytovaného veřejnými školami, které daným vyučujícím umožnilo získat patřičné know-how. Jak bylo patrné z životopisů vyučujících na webových stránkách, často vedou na obou typech škol kurzy s prakticky stejnými názvy. Odlišnost spatřovali vyučující spíše v rozsahu

<sup>6</sup> Tento faktor může být zároveň i překážkou úspěšné akreditaci, jelikož Akreditační komise mj. posuzuje i věkovou strukturu personálního zabezpečení daných programů a s ní související perspektivu dalšího kvalifikačního rozvoje (Akreditační komise 2012).

výuky, jelikož časová dotace kurzů v Alfě je – vzhledem ke kombinované formě studia – menší, než v případě prezenčního studia na veřejných školách:

„Obsahově musí být ta výuka stejná, ona se mění jenom určitým rozsahem. Není to o tom, že by byla zaměřena nějak jinak (...) Ten podstatný rozdíl je v rozsahu. Já si tam [v Alfě] nemohu dovolit to, co si mohu dovolit na této škole, větší šíři, víc příkladů, víc praxe. Tam je to podáno v takové tresti, v takové hutné podobě, aby tedy opravdu v minimu času získali maximum informací.“ (rozhovor s vyučujícím působícím současně na veřejné škole a v Alfě, únor 2013)

Nejenom že na soukromé škole dochází k určité obsahové replikaci kurzů, jež se vyučují na školách veřejných, Alfa na svých webových stránkách přímo informuje o možnosti navštěvovat (v principu veřejné) přednášky denního studia na spřízněné veřejné fakultě, které tak mohou vynahradit menší časovou dotaci kurzů v Alfě (ta však není motivována primárně snahou o redukci nákladů a faktem lepší dostupnosti akademických pracovníků, ale také kapacitou cílových skupin jednotlivých programů, které se převážně rekrutují ze sektoru pracujících). Nicméně není cíle tvrdit, že primární odlišnost výuky na obou školách spočívá v rozsahu. Konkrétně Alfa se profiluje, obzvláště v případě některých programů, jako profesně orientovaná škola, čemuž odpovídají i další odlišnosti ve výuce – úkoly zaměřené na řešení praktických příkladů apod. Někteří vyučující však v rozhovorech zároveň poukazovali na to, že veřejné vysoké školy, na kterých působí, mají větší hodinovou dotaci i pro cvičení či semináře a tak poskytují více prostoru právě pro trénování praktických dovedností (rozhovory, únor 2013).

Míra, do níž se výuka v Alfě a v patřičných kurzech veřejných škol podobá, částečně podrývá marketingovou sebe prezentaci školy jakožto instituce, jejíž vzdělávací programy jsou specifické z důvodu vyšší praktičnosti a (vzhledem ke garanci programů ze strany zahraničního partnera) „západního“ typu studia. Roli však samozřejmě sehrává i celková koncepce kurikula. Možnost posoudit rozdílnost kurikul školou nabízených studijních programů od programů nabízených obdobně zaměřenými veřejnými školami přesahuje ambice tohoto textu. Spíše se soustředím na to, co údajná relativní podobnost kurikula některých programů umožňuje – a sice na praktiku nostrifikace udělovaných zahraničních titulů.

### **Toky služeb: nostrifikace diplomů**

Soukromá škola Alfa provozuje několik studijních programů akreditovaných zahraničním partnerem, jejichž absolventi a absolventky získávají zahraniční vysokoškolské tituly. Zahraniční vysokoškolské vzdělání může být dle § 89 a § 90 zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů

(zákon o vysokých školách) formálně uznáno za ekvivalent patřičného českého kvalifikačního stupně prostřednictvím několika cest. O uznání či neuznání rozhodují, jak uvádí na svých webových stránkách Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy<sup>7</sup>, v první řadě veřejné vysoké školy. Samo Ministerstvo vydává rozhodnutí tehdy, je-li to, která veřejná vysoká škola uskutečňuje obsahově obdobný studijní program, a tedy může rozhodovat o uznání, předmětem pochybností.

V případě Alfy dochází k rutinnímu uznávání zahraničních diplomů dvou z programů ze strany univerzity, s níž má škola institucionální partnerství. „Obdobnost studijních programů“ je zde zajištěna kurikulárním i personálním prolnutím. Jak to vyjádřila i pracovnice managementu školy: „To jsou prostě standardizované záležitosti. Ty předměty jsou zhruba stejné, navíc to učí i ti stejní lektoři, což teda není vůbec podstatné pro ten proces nostrifikace, ale oni sami vědí, co je učí, sami vědí, že to je to stejné“ (rozhovor, únor 2012). Možnost nostrifikace a zabezpečování tohoto procesu ze strany školy jsou inzerovány již vůči potenciálním uchazečům a uchazečkám o studium a přináší tak z hlediska soukromé školy konkurenční výhodu. Zaměstnanec studijního oddělení popsal tento proces následujícím způsobem: „My v podstatě spolupracujeme s [název veřejné školy]. To znamená, studenti, kteří mají nostrifikovatelné tituly, tak si u nás podají žádost a dostanou od nás všechny dotazníky a formuláře. Student to vrátí nám a my o to požádáme vlastně jejich jménem na [název veřejné školy]. Takže my vozíme ty jejich žádosti jim a zbytek vyřídí oni“ (rozhovor, listopad 2012).

Z rozhovorů se zástupci vedení partnerské veřejné univerzity však bylo zároveň zřejmé střežení vlastního jména a kreditu, které se projevovalo problematizací nostrifikace jednoho z programů a odmítnutím nostrifikace jiného. Patrné tedy bylo, že veřejná škola pocítuje tlak na zajišťování většího objemu nostrifikací. Z důvodu rozdílných zájmů ve hře bylo v tomto ohledu mezi školami cítit jisté pnutí. „U toho [název programu] my už máme problémy s tím, že tam se musí něco dostudovat, protože veškeré ty náročnější nebo exaktnější předměty tam nejsou zařazeny (...). Takže tam my jsme to dávali s výhradou, že by museli něco dodělat. No a potom je tam problém největší s tím [název jiného programu]. To my odmítáme nostrifikovat, protože to skutečně není ani z padesáti procent shodné s naším studijním programem, takže tam to nostrifikovat nechceme“ (rozhovor, únor 2013). V těchto ostatních případech jsou tedy studující odkázáni na jiné veřejné vysoké školy či Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. V době našeho výzkumu se nicméně Alfě otevřela nová cesta, kam absolventy jednoho ze svých programů směřovat. Do té doby oborově

<sup>7</sup> <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/uznavani-vzdelani>

spřízněné veřejné školy odmítaly tento program nostrifikovat, pročež rektor soukromé školy opakovaně s ironií hovořil o jejich „kartelu“ (terénní deník, červen 2012). Jeden z absolventů však podal po zamítnutí žádosti vybranou veřejnou školou žádost ministerstvu, které ji schválilo. V důsledku toho vznikl precedens, kterého nyní Alfa obratně využívá, když směřuje své studující a absolventy k témuž postupu, jak jsem měla možnost slyšet také při svém pobytu na studijním oddělení (terénní deník, listopad 2012).

### **Toky výzkumných kapacit**

Vzhledem k tomu, že výzkumné cíle stojí mimo její vlastní misi, neměla donedávna soukromá škola k těmto aktivitám příliš mnoho motivací. To samozřejmě souviselo i s finanční nákladností výzkumu a nemožností jeho institucionálního financování ze státních zdrojů. Vlastní těžiště cílů Alfa spatřuje, jak to formuloval jeden z jejích prorektorů, spíše v kvalitní profesní výuce (rozhovor, květen 2012). Určitý objem výzkumu (či „tvůrčí činnosti“) byla nicméně nucena vykonávat z důvodu akreditačních požadavků. Protože se v době našeho výzkumu připravovala v Alfě akreditace nového magisterského programu, který měl škole, dle slov téhož prorektora, přinést nový „konkurenceschopný produkt“ (rozhovor, květen 2012), a to zejména díky potenciálu poskytovat studujícím spolu s žádaným magisterským titulem znalosti s aplikačním přesahem ve specifické oblasti, požadavky na objem výzkumu zde výrazně vzrostly. V případě akreditací bakalářských programů postačuje škole dle Akreditační komise provozovat „tvůrčí činnost“, což se definuje jako požadavek „řešit odborné problémy např. formou seminářů, workshopů, konferencí, vlastní vydavatelské činnosti, realizací interních odborných projektů, zapojováním se do externích odborných projektů, včetně eventuální participace studentů na těchto činnostech“ (Akreditační komise 2012, s. 5). Akreditace magisterských programů však předpokládá mimo tuto „tvůrčí činnost“ i činnost „vědeckou, výzkumnou a vývojovou“ a řešitelství externích výzkumných projektů ze strany dané vysoké školy. Akademičtí pracovníci, kteří se mají podílet na uskutečňování magisterského programu, pak musejí vykazovat publikace, které jejich zapojení v těchto činnostech v posledních pěti letech dokládají (Akreditační komise 2012, s. 6). Z tohoto důvodu je tedy škola, jak se vyjádřila jedna z vedoucích pracovníků, nyní nucena změnit svůj přístup k výzkumu: „Na rovinu musím říct, že na tom bakalářském programu, tam se vytváří ta tvůrčí činnost, tak my to dáme. Ale uvažujeme o tom, že bychom chtěli jít i v té české větvi do magisterských programů, a tam už potřebujete vědu a výzkum (...). My se teď právě trošičku



snažíme změnit orientaci, zavést tu vědu a výzkum. Ale vůbec to tedy není jednoduché, protože jsou to finanční náklady“ (rozhovor, listopad 2011).

Škola zároveň narážela i na problém získávání prostředků prostřednictvím grantové soutěže, a to už z důvodu nedostatku předchozích výzkumných výsledků, které úspěšnost v grantových soutěžích podmiňují. Z tohoto důvodu vyjadřovali někteří zaměstnanci k požadavku na vykazování vědecké činnosti odpor, jelikož se podle nich jedná o požadavek „výzkumu pro výzkum“ či „publikací pro publikace“, který je šitý na míru veřejným vysokým školám. Ve snaze požadavkům na výzkum dostat a rozšířit své aktivity v této oblasti se zároveň v Alfě formují alternativní strategie, které mají nárůstu objemu výzkumu napomoci. Tyto strategie se velmi dobře kryjí se strategiemi, které u neuniverzitních vysokých škol identifikoval Pabian (2010). Podle něho dochází k rozšiřování tradičního pojetí výzkumu (vymezovaného recenzovanými časopisy, impakt faktorem apod.) a současně k redefinici hranic vlastní instituce. V prvním případě se jedná v prostředí Alfy například o tendenci podřazovat pod výzkum a označovat za výzkumnou činnost závěrečné práce studujících nebo vytváření různých analytických materiálů či studijních opor (rozhovor s prorektorem, květen 2012; terénní poznámky z akademické rady, červen 2012). Druhý případ ilustruje provázání školy s výzkumnou organizací při akreditaci nového studijního programu, přičemž spojení s touto organizací je z hlediska školy pragmaticky výhodné, jak v rozhovoru poukázal její prorektor, jelikož má mnoho výzkumných výsledků (rozhovor, květen 2012). Na jedné z porad školy pak z jeho úst přímo zaznělo, že by skrze toto spojení mělo dojít k synergii, „která umožní zvýšení výzkumného potenciálu školy a zjednodušení akreditačního procesu“ (terénní deník, červen 2012).

K redefinici hranic vlastní instituce v zájmu navýšení objemu výzkumných aktivit na některých školách dochází, jak si všímá Pabian (2010), také prostřednictvím „přivlastňování si“ výstupů, které vytvářejí zaměstnaní s vícečetnou institucionální afiliací v rámci jiného ze svých pracovišť. Tuto praktiku jsme v Alfě neidentifikovali. Setkali jsme se spíše se snahou získat v zájmu naplnění akreditačních požadavků, zvýšených v době výzkumu úsilím o akreditaci nového programu, do sboru interních zaměstnanců publikačně činné osoby. Stejně jako v případě „létajících profesorů“ přemísťujících se za výukou se zpravidla jednalo o vyučující z veřejných škol. Jak zaznělo například na jedné ze schůzí školy, kde se řešily strategické otázky: „Akreditační komise požaduje jádro stálých pracovníků. Chtěl byste nám někdo poradit, jak se s tím vypořádat? Třeba kdybyste věděli o někom s titulem Ph.D., kdo už je přesycen z veřejných vysokých škol. Potřebujeme lidi, kteří by tu byli na plný úvazek na výuku a dělali tu výzkum.“ (terénní

deník, červen 2012). Několik externích akademických pracovníků působících paralelně na veřejných vysokých školách, s nimiž jsme měli možnost hovořit, přešlo v průběhu výzkumu do pozic kmenových pracovníků a začalo dělit svůj pracovní úvazek mezi původní domovskou institucí a Alfou. Provozování publikační činnosti bylo zároveň vyučujícím usnadněno možnostmi vydávat knihy a učební materiály přímo přes Alfu (rozhovory, leden – únor 2013).

Na případu zkoumané soukromé školy tedy můžeme pozorovat, jakým způsobem jsou soukromé vysoké školy, které se snaží dostat požadavkům Akreditační komise na výzkum, závislé na akademických pracovnících z veřejných univerzit. Stejně jako v případě „létajících profesorů“ lze předpokládat, že souběžně s angažmá na soukromých školách, které v námi sledovaných případech zpravidla přesahovalo plný úvazek, oslabuje publikační (a pravděpodobně také pedagogický) výkon zaměstnanců veřejných univerzit. Přestože tedy z pohledu jednotlivců přináší paralelní působení na více školách vítanou možnost přívýdělků, z perspektivy škol se jedná opět spíše o vztah konkurence s možnou ztrátovou bilancí pro školy veřejné.

## Závěr

Cílem tohoto textu bylo zviditelnit vybrané vazby a propojující toky mezi zkoumanými (prostřednictvím zkušenosti participantů do výzkumu vstupujícími) českými soukromými a veřejnými vysokými školami, a to na pozadí uspořádání a podmínek českého systému vysokého školství. Zvláštní pozornost byla věnována soukromé škole, kde jsem v letech 2011-2013 spolu s projektovým týmem prováděla etnografický výzkum, a jejímu partnerství s jednou z fakult veřejné univerzity. Jak jsem se snažila ukázat, tato soukromá škola při svém založení byla a dodnes je v mnoha ohledech závislá nejen na daném institucionálním partnerství, ale především na spolupráci jednotlivců z veřejných vysokých škol. Vzhledem k systému akreditací a konkrétním podmínkám ze strany Akreditační komise je ve druhém ze zmíněných případů možné i jisté zobecnění na situaci soukromých škol. Personální požadavky na garanci studijních programů soukromým vysokým školám ukládají povinnost určitého objemu vyučujících s (především) profesorskými a docentskými tituly. Vzhledem k faktu, že možnost kvalifikačního růstu je za stávajících podmínek vázána na sektor veřejných škol, ocitají se soukromé školy v situaci, kdy za účelem otvírání nových programů musejí spoléhat na akademické kapacity veřejných škol – přetahovat je do svých řad, a nebo produkovat „létající profesory“.

Obdobná situace nastává mimo přímou výuku také v oblasti výzkumu, kdy jsou soukromé školy, aniž by byly kvalifikovány pro institucionální financování

výzkumu ze státních zdrojů, nuceny v zájmu získání a udržení akreditací rovněž vykazovat výzkumné výsledky. I zde dochází, za účelem rozšíření publikačního profilu, k častému najímání kapacit z veřejných škol. Vzhledem k tomu, že mzdy v oblasti veřejného vysokého školství se dlouhodobě příliš nemění, představuje z hlediska individuálních akademiků možnost paralelního vzdělávacího nebo výzkumného angažmá na soukromých školách vítaný benefit v podobě výrazného přívýdělku. Získání daných kapacit je však pro soukromé školy – také z důvodu jejich obecně nízké reputace, která má moc oslabovat profesní kredit akademiků – poměrně nákladnou záležitostí. Zvláště pak v oblasti výzkumu, jehož požadavek byl na námi zkoumané soukromé škole zároveň vnímán jako ne zcela legitimní, a to především kvůli povaze požadovaných výstupů, která neodpovídá primárně profesnímu zaměření školy. Pabian (2010) zmiňuje v kontextu obdobné situace na jiných českých soukromých vysokých školách alternativní pojetí vědy či výstupů vědění, které rezonuje v amerických a mezinárodních debatách. V těchto debatách se podle něho volá po určitém rozšíření definice daných pojmů, existuje zde tedy tendence aplikovat je za hranice toho, co bývá obvykle řazeno pod výzkum. To by ulehčilo i situaci soukromých vysokých škol, které jsou nyní nuceny současnými vzdělávacími a vědními politikami k aktivitám mimo oblast vlastního zaměření a zájmů. Řada jejich aktivit, v nichž dochází k přenosu vědění směrem k ostatním subjektům (vzdělávací a konzultační programy pro regionální či obecní subjekty nebo soukromé instituce), naopak zůstává mimo zorné pole Akreditační komise.

Vzhledem k vytíženosti, kterou s sebou paralelní pracovní zatížení akademických pracovníků nese, lze očekávat dopady na jejich pracovní výkony na domovských veřejných školách, jak bylo ostatně naznačeno i v rozhovorech s vedením jedné ze škol. Snížené vykazování pracovních výsledků plynoucí z jejich dělby publikačních výstupů mezi pracoviště může v důsledku snižovat také finanční toky směrem k pracovišti. Přesto však může mít vztah veřejné vysoké školy se soukromou i symbiotické polohy, které přesahují finanční zájmy jednotlivých vyučujících, což ilustruje příklad zde analyzovaného konkrétního partnerství. Na něm se ukazuje jisté rozmazávání hranice mezi veřejnými a soukromými vysokými školami, případně soukromým sektorem jako takovým, na které se dnes stále více poukazuje (Slaughter, Leslie 2001; Slaughter, Rhoades 2004). Fakulta veřejné univerzity zde zčásti figuruje jako podnikatelský subjekt s vlastními finančními zájmy. K tomuto jevu jsme se ostatně přiblížili také u vyučujících z jiných fakult, kteří hovořili o nuceném omezování vlastního působení na soukromých školách ze strany vedení svých škol v zájmu podpory placených vzdělávacích aktivit, které tyto školy provozují mimo rámec běžných kurikul.

Co se týče jednotlivých akademiček a akademiků, v důsledku kombinace stávajících podmínek soukromých škol (nemožnosti zajistit vyučujícím kvalifikační růst) a individuálních finančních zájmů vyučujících formovaných platovými podmínkami v českém vysokém školství, docházelo na námi sledované soukromé škole ke značnému průniku vzdělávacích kapacit se školami veřejnými, jakož i obsahů vzdělávání a některých programů. Otázkou samozřejmě je, vezmeme-li v úvahu jeden z obvyklých stereotypů, jež bývá vůči soukromým školám mnohdy uplatňován, do jaké míry se přes uvedené průniky liší či neliší požadavky na studující na jednotlivých školách. Vyučující z Alfy sice zmiňovali vysoký podíl vlastní autonomie v přístupu ke studujícím, ten byl však někdy stavěn do kontrastu s jejich zkušenostmi z jiných soukromých škol, které, dle jejich slov, vyvíjejí tlak na akceptaci studijních výsledků, jež tito vyučující považují za nepřijatelné (rozhovory, leden – únor 2013). Vyloučit nelze ani, že dvojí standard ve svých nárocích na studující na veřejné a soukromé vysoké škole, který koresponduje s výše uvedeným stereotypem, místy uplatňují i samotní vyučující. Přes tyto faktory však doznává představa všeprostopující odlišnosti veřejných a soukromých vysokých škol s jejími zpravidla hierarchizujícími konotacemi, jak jsme měli možnost pozorovat v námi zkoumaných terénech a jak můžeme částečně usuzovat také na základě uspořádání a procesů, které působí napříč vysokým školstvím a formují ho, závažných trhlin.

### Literatura:

- AKREDITAČNÍ KOMISE. *Standardy Akreditační komise pro posuzování žádostí o akreditaci, rozšíření akreditace a prodloužení doby platnosti akreditace studijních programů a jejich oborů*. [online]. 2012 [cit. 2013-07-01]. Dostupné z: <<http://www.akreditacnikomise.cz/cs/standardy-pro-posuzovani-zadosti.html>>.
- BRENEMAN, D. W. Entrepreneurship in Higher Education. In PUSSEY, B. (ed.) *Arenas of Entrepreneurship: Where Nonprofit and For-Profit Institutions Compete. New Directions for Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 2005, s. 3-9.
- DAVIES, C. A. *Reflexive Ethnography: A Guide to Researching Selves and Others*. London, New York: Routledge, 2008.
- GOBO, G. *Doing Ethnography*. London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore: Sage, 2008.
- KNIGHT, J. Commercial Crossborder Education: Implications for Financing Higher Education. In *Higher Education in the World*. Palgrave Macmillan, 2006. s. 103-112. Dostupné z: <[http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/7307/1/2006-03\\_eng\\_knight.pdf](http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/7307/1/2006-03_eng_knight.pdf)>.



KNIGHT, J. Cross-border Tertiary Education: An Introduction. In *Cross-border Tertiary Education: A Way Towards Capacity Development*. Paris: OECD and The World Bank, 2007, s. 21-46. Dostupné z: <<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/6865?show=full>>.

KWIEK, M. Academe in Transition: Transformations in the Polish Academic Profession. *Higher Education*, 2003, 45, 4, s. 455-476.

MŠMT. *Výchozí dokument pro novelu zákona o vysokých školách*. [online]. 2013 [cit. 2013-07-07]. Dostupné z: <[http://www.radavs.cz/prilohy/8p8-6Rozsirena\\_verze.pdf](http://www.radavs.cz/prilohy/8p8-6Rozsirena_verze.pdf)>.

PABIAN, P. Czech Republic: Research required but not supported. In KYVIK, S.; LEPORI, B. (ed.) *The Research Mission of Higher Education Institutions outside the University Sector: Striving for Differentiation*. Dordrecht: Springer, 2010, s. 115-134.

SLANTCHEVA, S. The Bulgarian Academic Profession in Transition. *Higher Education*, 2003, 45, 4, s. 425-454.

SLANTCHEVA, S.; LEVY, D. C. Private Higher Education in Post-Communist Europe: In Search of Legitimacy. In SLANTCHEVA, S.; LEVY, D. C. (ed.) *Private Higher Education in Post-Communist Europe: In Search of Legitimacy*. New York, Hampshire: Palgrave Macmillan, 2007, s. 1-23.

SLAUGHTER, S.; LESLIE, L. L. *Academic Capitalism: Politics, Policies, and Entrepreneurial University*. Baltimore, London: The Johns Hopkins University Press, 1997.

SLAUGHTER, S.; LESLIE, L. L. Expanding and Elaborating the Concept of Academic Capitalism. *Organization*, 2001, 8, 2, s. 154-161.

SLAUGHTER, S.; RHOADES, G. *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2004.

SMOLENTSEVA, A. Challenges to the Russian Academic Profession. *Higher Education*, 2003, 45, 4, s. 391-424.

ŠIMA, K.; PABIAN, P. *Ztracený Humboldtův ráj: Ideologie jednoty výzkumu a výuky ve vysokém školství*. Praha: Slon, 2013.

Mgr. Jana Dvořáčková  
dvoracko@email.cz

Univerzita Pardubice  
Fakulta filozofická  
Katedra sociálních věd  
Kounicova 17  
602 00 Brno