

SPLETITÁ SITUACE NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH

THE CONVOLUTED SITUATION AT UNIVERSITIES

FRANTIŠEK TŮMA

RECENZE KNIHY

Dvořáčková, J., Pabian, P., Smith, S., Stöckelová, T., Šima, K., & Virtová, T.
(2014). *Politika a každodennost na českých vysokých školách. Etnografické pohledy
na vzdělávání a výzkum*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Recenzovaná monografie je výsledkem dlouhodobého úsilí širší výzkumné skupiny a navazuje na předchozí publikace některých jejích členů (z knižních publikací např. Stöckelová, 2009). Cílem monografie je přispět do akademické i širší debaty o vysokém školství, „formulovat odpovědi na některé otázky, které si kladou vyučující, studující, vedení škol nebo tvůrci vysokoškolské politiky“, a poukázat na mnohost, nejednoznačnost a specifitu různých míst, aktérů a procesů vysokoškolského pole (s. 20). K uchopení této spleitosti byl použit etnografický výzkum, v jehož rámci výzkumníci pobývali na pěti vysokoškolských katedrách po dobu jednoho semestru. Výběr kateder byl skutečně pestrý: byly zahrnuty veřejné vysoké školy i jedna soukromá vysoká škola, školy regionální i metropolitní, katedry se zaměřením na humanitní i technické vzdělávání, orientované spíše na výzkum nebo na profesní vzdělávání. Výzkumníci se účastnili života kateder, schůzí, přednášek, seminářů, testování, státních závěrečných zkoušek a obhajob závěrečných prací. Perspektiva studujících byla dále kromě rozhovorů zachycena náhledem do studentských komunitních webů. V tomto ohledu se jedná o velmi komplexní a na české poměry unikátní výzkum.

Velmi oceňuji, že autoři využívají potenciálu etnografie a rozkrývají spletnost procesů, které se na vysokých školách odehrávají, namísto paušalizování nebo hledání jedné „objektivní“ reality. Jádrem knihy tvoří kapitoly 2–6, které pojednávají o výukových procesech, vyučujících, výzkumu, problematice akademického a profesního vzdělávání a kvalitách českého vysokého školství. Kapitoly jsou proloženy „mezihrami“, které texty v kapitolách dále rozvíjejí a doplňují. Čtenář se tak například dozví o profesních doktorátech v zahraničí nebo o hodnocení výzkumné činnosti ve vybraných evropských zemích; za originální a velmi osobní považuji mezihru s akademickými „medailonky“ členů výzkumného týmu. Netradiční a osobitý je i závěr knihy, který představuje diskusi členů autorského týmu s Jiřím Nantlem (mj. zastával funkci náměstka ministra školství) nad obsahem publikace. V rozhovoru se ozývají různé hlasy prezentující různé pohledy na situaci ve vysokém školství, návrhy řešení a jejich zhodnocení.

Cílem knihy bylo poukázat na pestrost a složitost vysokoškolské reality, což kniha bezesporu splňuje. Nicméně kniha čtenáři kromě předmluvy Stanislava Štecha nenabízí nadhled ve smyslu systematizace poznatků, vyzdvížení klíčových momentů nebo naznačení směru, kterým by se vysoké školství mohlo vydat, i když jistým způsobem tento nedostatek kompenzují některé mezihry. Kniha na mnoha místech a z různých perspektiv naznačuje protichůdnost výukově-vzdělávacích, vědecko-publikačních a akreditačních procesů, které výzkumníci sledovali. Po dočtení knihy může mít čtenář pocit, že se vysoké školství nachází v bezvýchodné situaci, kdy proti sobě stojí několik vzájemně neslučitelných pozic.

Vůbec zde nechci zpochybňovat design výzkumu, předložené výsledky nebo etnografii samotnou. V této recenzi se však pokusím uplatnit jiný pohled na zkoumané procesy, a to optikou kulturně-historické teorie činnosti (*Cultural-historical Activity Theory*, Engeström, 1987; Leont'jev, 1978), která podobně jako etnografie sleduje procesy probíhající ve společnosti z perspektiv účastníků a v jejich dynamice a spletnosti, avšak poskytuje na realitu pohled prostřednictvím systémů činností,¹ které se skládají z pozorovatelných úkonů. Tato systémová perspektiva umožňuje kromě nadhledu i určitý výhled. Optikou teorie činnosti se níže pokusím nahlédnout na vybraná výzkumná zjištění z publikace a poté naznačím, jak by v rámci teorie činnosti šlo dále o některých zjištěních uvažovat.

¹ Leont'jev (1978, s. 62) vymezuje činnost jako „systém mající svou strukturu, své vnitřní přechody a převraty, svůj sebevývoj protikladů“. Činnost má v tomto pojetí vždy kolektivní povahu.

S pomocí teorie činnosti je možné se zaměřit například na systém činnosti vyučování vysokoškolských vyučujících (v systému činnosti představují subjekt). Do systému vstupují různé komunity (kolegové na katedře, odborníci v oboru, studenti apod., tyto skupiny lze dále diferencovat např. na akademiky, odborníky z praxe, srov. kap. 3 o vyučujících), pravidla a dělba práce v rámci činnosti a nástroje. Předmětem² činnosti vyučování z hlediska vyučujících je vzdělat studenty, tento předmět může být potenciálně sdílený s předmětem systému činnosti studujících, který lze pracovně označit jako „chození do školy“. Je-li však předmětem činnosti studentů získat vysokoškolský diplom, není to zcela v souladu s předmětem činnosti vyučujících, jak dokládají i autoři knihy. Manifestací tohoto rozporu může být například pozorované podvádění při testech (s. 46–49) nebo výpověď studenta, podle kterého někteří jeho spolužáci berou studijní povinnosti jako nutné zlo, nikoliv jako příležitost dozvědět se něco nového (s. 141). Z toho vyplývá, že v systému činnosti mohou existovat jistá pnutí – systémové kontradikce. Právě tyto kontradikce jsou pro teorii činnosti sěžejní. Pokud budeme nahlížet na činnost (například učitele při vyučování) pohledem teorie činnosti, půjde nám právě o zachycení manifestací těchto systémových kontradikcí v jednotlivých úkonech/(inter)akcích, které činnost utvářejí. Zachycení projevů systémových kontradikcí pak může poukázat na přítomnost těchto kontradikcí, což umožní lépe pochopit dynamiku celé činnosti a systému činnosti.

Vyučování na vysokých školách je v recenzované publikaci věnováno značné množství pozornosti, především v kapitolách 2, 3 a 5. V nich jsem našel i řadu projevů systémových kontradikcí (o těch podrobněji např. Engeström, 1987). V následující pasáži se pokusím zasadit vybraná etnografická zjištění prezentovaná v knize do čtyř typů kontradikcí v rámci systému činnosti vyučování učitele. Nebudu zde poukazovat na souvislosti mezi jednotlivými typy kontradikcí a systémem činnosti, nicméně situováním některých výzkumných zjištění z knihy do jednotlivých typů kontradikcí se pokusím nabídnout systémovější perspektivu. Domnívám se, že tato systémová perspektiva umožňuje s větším nadhledem postihnout dynamiku zkoumané činnosti. Následující řádky lze zároveň brát jako „ochutnávku“ obsahu knihy.

² Předmět činnosti je jejím pravým motivem (Engeström, 1987, s. 66), předmětovost je základní charakteristikou činnosti. Leont'jev (1978, s. 64) k tomu dodává, že předmět vystupuje v systému činnosti ve dvou podobách: ve své nezávislé existenci přetváří činnost subjektu a zároveň vystupuje jako obraz sebe sama v důsledku činnosti subjektu.

Primární kontradikce spočívá v rozporu v rámci jedné složky systému činnosti, například ve volbě nástroje: v rámci systému činnosti si konkurují několik nástrojů, z nichž má vyučující možnost volby (z pedagogického hlediska lze za nástroje považovat jak organizační formy, tak jejich „materializaci“ ve výukových pomůckách, materiálech a prostředích). Ve sledované výuce převládal frontální výklad pomocí učitelových power-pointových prezentací, které je možné opakovaně použít a jež strukturují výklad. Autoři poukazují na to, že je tak často prezentováno „hotové vědění“, což kontrastují s prací v laboratoři, kdy má docházet ke společnému vytváření vědění studujícími i vyučujícími. Podobně autoři problematizují podobu prostředí, kde výuka probíhá – i v seminárních místnostech s pohyblivými stoly bývá uspořádání jako v přednáškové síni, což nahrává frontálnímu způsobu výuky (s. 57). Lze tedy pozorovat systémový rozpor mezi použitím frontálního způsobu výuky (za pomoci prezentací, v učebně s lavicemi v klasickém přednáškovém uspořádání) a skupinového způsobu výuky (v laboratoři).

Sekundární kontradikce spočívají mezi dvěma různými složkami systému činnosti. Jednou z pozorovaných manifestací kontradikce mezi nástrojem a dělbou práce na semináři je například použití studentských prezentací (nástroj), které bylo následováno autoritativní kritikou ze strany vyučujícího; dělba práce na semináři má však podle autorů aktivním zapojením studentů být více symetrická, aby mohlo docházet ke společnému utváření vědění (s. 41).

Terciární kontradikce nastávají tehdy, když do činnosti vstupuje vyspělejší předmět činnosti. Příkladem projevu této kontradikce může být implementace volitelných stáží do studia na jedné ze sledovaných kateder se záměrem poskytnout praktičtější přípravu studujících (tj. vyspělejší předmět činnosti). Ve stávající (akademičtější) formě studia se však studenti již setkávali s praxí ve výuce přizváním odborníků z praxe, a o volitelné stáži tak nebyl příliš velký zájem (s. 156).

Ke kvartérním kontradikcím dochází na švu centrální činnosti se sousedící činností. Jednou z manifestací tohoto typu kontradikce je pozorovaný rozpor mezi předmětem činnosti (lokálního) vyučování a předmětem (národně centralizované) činnosti akreditování studijních oborů, který zohledňuje převážně publikační činnost a výzkum vyučujících (kap. 6).

Z posledního bodu pro mne vyplývá otázka, která také prostupuje celou recenzovanou knihou: co je vlastně centrální činnost na vysokých školách – vzdělávání a výuka (interakce vyučujících se studujícími), bádání (interakce mezi výzkumníky), nebo profesní akademické činnosti (v knize chápány jako interakce akademiků s představiteli profese, např. formou zpracování expertíz nebo spolupráce při tvorbě zákonů)? U bádání i profesní činnosti autoři rovněž identifikovali řadu projevů systémových kontradikcí, zde se jimi však nebudu zabývat; podobně jako u činnosti vyučování by je však bylo

možné dále utřídit ve světle jednotlivých typů kontradikcí, jak jsem naznačil výše. Celkově se domnívám, že systémový pohled na činnost a související identifikace kontradikcí mohou umožnit přehledněji postihnout nejpalcivější tenze.

V rámci teorie činnosti byl Vygotského koncept zóny nejbližšího rozvoje předefinován kolektivisticky. Zjednodušeně lze toto pojetí charakterizovat jako vzdálenost mezi současným stavem činnosti a historicky novou formou činnosti, která může být kolektivně vytvořena jako překonání systémových kontradikcí (Engeström, 1987, s. 174). Zónu nejbližšího rozvoje tak v kontextu kolektivní činnosti lze chápat jako pohyb v novém terénu a jeho mapování jako procházení stávajících cest a hledání cest nových.

Kolektivní učení tak probíhá expanzí do zóny nejbližšího rozvoje v následujících krocích (Engeström, 1987, s. 188–193). Nejdříve dochází ke zpochybňování stávajícího stavu a upozorňování na jeho nedostatky. Poté přichází analýza bezvýchodnosti situace, po které následuje rekonceptualizace předmětu centrální činnosti a modelování nového řešení. Toto řešení je pak testováno, implementováno a stabilizováno.³

A právě v tomto ohledu považuji knihu za cennou: autoři poukazují na různorodost reality na vysokých školách, všímají si různých protichůdných tendencí (v jazyce teorie činnosti pak systémových kontradikcí a jejich projevů), analyzují je a postihují tak dynamiku celého systému. V náznacích také nabízejí různá řešení, například pohledem do zahraničí nebo v závěrečné diskusi s Jiřím Nantlem. Odhalené úkony, jako např. „sémantické hry s tím, co jsou ‚výsledky‘ a co je ‚výzkum‘“ (s. 187), navyšování výukové povinnosti těm vyučujícím, kteří málo publikují (s. 43), nebo distribuce předpřipravených taháků na studentských komunitních webech (s. 47) lze tedy označit za pohyb v zóně nejbližšího rozvoje jednotlivých skupin (subjektů), z jejichž perspektiv lze do celého systému nahlížet. Tyto identifikované úkony tedy dokládají, že se celý systém učí a reaguje na změny, které v něm nastávají, čímž se snaží překonat bezvýchodnost stavu danou systémovými kontradikcemi.

Zároveň lze doufat, že dojde ke konstruktivnímu dialogu mezi jednotlivými úrovněmi systému vysokého školství (např. badatelé, vyučující, studující, vedení kateder, fakult, univerzit; členové Akreditační komise, představitelé MŠMT a vlády). V tomto dialogu mohou být navržena řešení vedoucí k potřebným změnám v systému. Tato řešení nelze pomocí teorie činnosti předvídat, je však možné zmapovat, jakými směry úkony jednotlivců a skupin

³ Tyto kroky samozřejmě mohou probíhat paralelně a ne vždy lineárně za sebou v uvedeném pořadí.

probíhají. A právě v tom je kniha velmi přínosná – velmi komplexně postihuje současný stav, a lze ji tedy vnímat jako podnětný příspěvek do dialogu o stavu a perspektivách vysokého školství u nás.

Kniha je psána poutavou formou a vhodně kombinuje akademický text s úryvky z rozhovorů a deníků. Knihu rozhodně doporučuji k přečtení a zamyšlení.

Literatura

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.

Leont'jev, A. N. (1978). *Činnost. Vědomí. Osobnost*. Praha: Nakladatelství Svoboda.

Stöckelová, T. (Ed.). (2009). *Akademické poznávání, vykazování a podnikání. Etnografie měnící se české vědy*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Kontakt na autora

František Tůma

Institut výzkumu školního vzdělávání, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita
tuma@ped.muni.cz

Corresponding authors

František Tůma

Institute for Research in School Education, Faculty of Education, Masaryk University
tuma@ped.muni.cz