

Absolutně platí to, co podle Schillera znamená takový vývoj pro sebepojetí vědce. „Politováníhodný je člověk, který s nejušlechtilejšími ze všech nástrojů, vědou a uměním, neusiluje o nic vyššího a k vyššímu nesměruje než námezdná síla s nástrojem nejnižším! Protože v říši naprosté svobody v sobě nosí duši otroka!“⁶ Prolomení aktuální dominance otrockých duší ve vědeckých kruzích je utopíí. Velkým vítězstvím by bylo, kdyby si vědecké společenství tu a tam se Schillerem připomnělo, jaký byl kdysi vztah svobody a vědy.

6

BOLOŇA – PRÁZDNOTA EVROPSKÉHO VYSOKOŠKOLSKÉHO PROSTORU

Bída evropských vysokých škol má jméno Boloňa. Přestavba evropského postsekundárního vzdělávacího sektoru dohodnutá evropskými ministry školství v roce 1999 v Boloni, která se řídila především angloamerickým vzorem třístupňového systému, byla nesená myšlenkou vytvořit jednotný evropský vysokoškolský systém, aby se zvýšila srovnatelnost a tím mobilita vědců a studentů. To, co žalostně ztroskotalo na politické rovině odmítnutím evropské ústavní smlouvy, se může etablovat alespoň v rovině vzdělání a stát se pokud možno motorem dalších integračních a rozšiřovacích snah, zvláště když se k boloňskému procesu přihlásila řada států, které na své členství v Evropské unii teprve čekaly. Myšlenka na první pohled pochopitelná – vytvořit jednotné evropské vysoké školství – se v konkrétních krocích projevuje jako další prohlubování procesu, který směřuje k opouštění idey evropské univerzity.¹

Tento proces byl iniciován společným sorbonnským prohlášením ministrů školství Francie, Německa, Velké Británie a Itálie v květnu 1998, v němž se navrhoval jednotný rámec evropského vysokého školství, aby se usnadnilo uznání studia v ostatních zemích. Přitom se ještě vycházelo z toho, že v budoucnu budou existovat dva cykly, studium a postgraduální studium, přičemž studium bylo definováno jako „přiměřená profesní kvalifikace“, na něž by mohlo navazovat kratší „magisterské studium“ nebo delší „promoční studium“. Z toho se vyvinula třístupňová struktura, bakalářské studium a magisterské studium (bakalariát a magisterství) jako předpoklady pro navazující doktorské studium nebo program PhD.

Sorbonnské prohlášení se ještě chápalo jako prohlášení o úmyslu, avšak z něj odvozený boloňský proces se bez velké diskuse chápe jako pro všechny závazný nový pořádek evropského vysokého školství, který se rovná zřeknutí se národních kompetencí v oblasti vzdělání, jež jsou zakotveny v právním

řádu Evropské unie. Nabízí se totiž otázka, zda celoevropské sjednocení vysokoškolského studia bez ohledu na různou kulturu vysokých škol je jedinou cestou, jak podpořit mobilitu a vzájemné uznávání vysokoškolského studia. Uvědomíme-li si, že programy Evropské unie pro zvýšení mobility studujících využívá cca deset procent studentů z každého ročníku, a vezmeme-li v úvahu, že se jejich počet významně nezvyšuje především z ekonomických důvodů, protože při zařazení do bakalářského studia těžko zbývá čas absolvovat jeden semestr v cizině, ukáže se, jak je argument mobility slabý. Kvůli menšině studujících jsou všechny státy nucené podrobit své vysoké školství velmi nákladné restrukturalizaci, což se jeví jako velmi sporné. Vysoké mobility a vzájemného uznání studia se mohlo docílit i jinými, jednoduššími opatřeními. Nakonec taky vůbec nešlo o mobilitu. Ta představuje už dnes hodnotu, již nelze kritizovat, stejně jako nelze kritizovat internacionalizaci, a slouží jako průhledné ospravedlnění sjednocovacího a normativního procesu evropského vysokého školství, který by se mohl projevit jako jeho odevropštění.

Intence je jasná. Povinným zavedením tříletého bakalářského studia ve všech oborech dostaly všechny univerzity za úkol poskytovat primárně „protovědecké profesní vzdělání“. To má snad smysl v zemích, které nemají vyvinutý žádný systém odborného školství. Pro jiné země ale znamená bakalářské studium zcela zbytečnou restrukturalizaci univerzit. Studenou cestou se likviduje smysl univerzity jako místa vědecké přípravy na povolání, jejímž předpokladem je jednota výzkumu a výuky.

Celoplošné zavádění krátkého studia orientovaného na profesní praxi univerzitu promění trvaleji než všechny předešlé reformy. Vědecko-politický smysl bakalariátu, který se zdá mnoha ministrům školství tak atraktivní, je zcela zřejmý: zkrácení doby studia a zvýšení počtu vysokoškoláků. Polemicky řečeno bakalářský stupeň umožňuje absolvovat vysokou školu nedostudovaným. Studenti, kteří dosud pro nedostatečnou kvalifikaci ztroskotali na diplomové práci, se teď stávají vysokoškolskými absolventy. Na papíře, tedy ve statistikách OECD, se budou počty bakalářů také velmi dobře vyjímat. Ale z podstaty věci samé vyplývá toto: Buď vezmou univerzity tento úkol vážně a stanou se v první řadě poskytovateli krátkého studia orientovaného na hospodářství a praxi, které bude příslušně strukturováno, normováno a přízpů-

sobeno systému nižšího školství, což ve střednědobém horizontu promění univerzity ve vysoké odborné školy. Nebo tento úkol univerzity přijmou jen formálně a budou z nich vycházet špatně kvalifikovaní skorovysokoškoláci s akademickým titulem, avšak pracovní trh brzy pozná, jakou úroveň tito absolventi mají.

Vkrádá se sice podezření, že přání po časnějším ukončení studia vychází i z hospodářské sféry, která by ráda minimalizovala vlastní náklady na vzdělání a univerzity chápala jako subdodavatelské podniky, čímž by ale nejvíce uškodila sama sobě. Otázkou zůstává, zda pro humanitní studia, jejichž perspektiva uplatnění se neustále mění, může mít takto zkrácené studium vůbec smysl, zvláště když se řídí módními trendy, které chápou spásu humanitních věd v jejich kombinaci s ekonomikou, médií a biotechnologiemi. Ať už bude zkrácené studium vypadat jakkoliv, nárokům na vědeckost a schopnost kritického myšlení nebude moci dostát.

Protože lze krátké studium absolvovat rychle, s malými náklady a bez časových průtahů, je zřejmé, že pro studenty, kteří neusilují o víc než bakalářský diplom, zůstane ona tolik vzývaná internacionalizace prázdným slibem. Teprve magisterské programy navazující na bakalářské studium budou nabízet menšině studentů tu formu vědecké úrovně, která by měla být pro univerzity zásadně určující. Protože jsou však magisterské programy ve vysoké míře předstrukturovány a řídí se především v oblasti společenských a humanitních věd rovněž soudobými parametry, musí se i tady počítat s tím, že svoboda učení bude patřit k prvním obětem boloňského procesu. V ideálním případě navazuje na absolvované magisterské studium strukturované doktorské studium, které je odměňováno titulem PhD podle vzoru amerického systému. Mladým vědcům myslícím na svou kariéru se doporučuje získat doktorát v některém excelentním centru nebo na elitní zahraniční univerzitě, což povede k tomu, že jednota výzkumu a výuky z univerzit celkově vymizí a bude se smět pěstovat jen ve zvláštních programech a odděleních.

Dá se předpokládat, že pro vědecké a univerzitní kariéry bude v blízké budoucnosti titul PhD rozhodující kvalifikací. Habilitace bude dál ztrácet na významu a nakonec z pragmatických důvodů zcela vymizí. Ze starého trojčlenu – diplom, doktorát, habilitace – vznikne nový: bakalář, magistr, PhD. Přesto se

cosi změni. V základním studiu poklesne vědecká úroveň, počet absolventů vysokých škol naopak stoupne, pro zájemce o vědu nebo opravdu dobré vzdělání se studium prodraží a prodlouží, takže se i podle kritérií hospodárnosti jeví sporné, jestli se to všechno vyplatí. Leccos bychom si ušetřili, kdybychom diplomové studium rovnou deklarovali jako další stupeň bakalářského studia, doktorské studium jako magisterský program a habilitaci jako PhD.

Podíváme-li se na již existující nebo uvažované studijní programy nového typu, je nápadné, že vše od bakaláře k PhD je restrukturováno, nabízí se jako „modulový program“. Bylo-li dosud možné vybrat si, přinejmenším ve společenských a humanitních vědách, nejpozději v doktorském studiu a samozřejmě v habilitačním řízení svobodně téma a metodu, směřují propojené vzdělávací instituce a předem určené programy pro doktorandy k pojetí vědy, v němž jsou rozhodující parametry plánovatelnosti, zesíťování, standardizace a kontroly. Je to sice dané i snahou takovým doktorandským studiem mladým vědcům i ekonomicky pomoci, integrovat je do stávajícího výzkumu, a zvýšit tak jejich kariérní šance, ale možnosti individuálního přístupu, originálních badatelských projektů a neortodoxní problematiky tím mizí.

Takřka to vypadá, jako by moderní reformátoři univerzit znali jen jediného skutečného nepřítele – nezávislého badajícího ducha, který se vymyká jejich představám o strukturované a kontrolované vědě. Koncept, který má v oblasti aplikovaného přírodovědného a technického výzkumu své opodstatnění – v základním výzkumu však už zřejmě ne –, se bez rozmyslu přenáší na vědní obory, jejichž výsledky a ověřovací kompetence jsou stejně jako dříve ve vysoké míře závislé na práci jednotlivce, který se právě neřídí normami, danými výhodami, programy a výzkumnými kontexty. První vážavé kritické hlasy takového pojetí vědy se ozývají teprve nyní, tudíž příliš pozdě,² což je pouze indicií toho, do jaké míry je idea univerzity už korumpovaná.

Když se modernizuje, tak se měří. K obzvláště pikantním aspektům boloňského procesu patří propočet studijních výkonů podle systému ECTS (*European Credit Transfer System*), pro což se v Německu začíná etablovat krásný termín „výkonnostní body“. (U nás kredity, pozn. překl.) Měří se jimi údajně *student workload*, tedy pracovní objem, jaký student potřebuje pro dosažení určitého učebního cíle. Kredity či výkonnostní body udělované za určité

studentské aktivity – teoreticky nejen za semináře a přednášky – nepředstavují tedy žádný obsahový ekvivalent studia, nýbrž porovnávají jen vynaložený pracovní čas. Patří k ironii světových dějin, že marxistické učení o hodnotě vynaložené práce, které ekonomická věda s pohrdáním odsunula na smetiště dějin, se v evropských vzdělávacích plánech dočkalo radostného návratu. Hodnota studia se měří podle průměrného pracovního času, který na ně byl vynaložen.

Takovou renesanci marxismu jako jádra vzdělávací reformy, jež samu sebe mylně chápe jako liberální, nelze podceňovat. Ať důvěřivě, nebo cynicky vycházejí konstruktéři reformy z toho, že učební jednotka v Paderbornu, která má něco společného s etikou a uděluje se za ni čtyři výkonnostní body, je srovnatelná s podobně znějící učební jednotkou v Debrecínu, která má rovněž hodnotu čtyř bodů. A pravda je to v tom smyslu, jako by se řeklo: Všude, kde se studuje, se studuje. Pro takové tautologické pojetí je zapotřebí mít v Evropě 21. století monstrózní systém pravidel a započítávání, který je pro ty, jichž se týká, takřka nezládnutelný. Proto je třeba do jednotlivých zemí dosadit poradce ECTS, kteří své zmatené klientele pomáhají zavést a zvládnout kreditní systém. Jako všude jinde, i tady poradenský byznys jen kvete.

Teď už je třeba jen dosáhnout toho, aby byly v evropských studijních oborech názvy přednášek a seminářů a modulů všude stejné, posléze se všude bude vyučovat anglicky a na základě toho doufat v normativní moc a evropské vysoké školství bude sjednocené takovým způsobem, že bude skutečně možné všude studovat to samé – takže pak může každý klidně zůstat doma. Sjednocení, které má podpořit mobilitu, ji naopak podvazuje, protože ježek v pitvorné podobě evropských vzdělávacích plánů se chechtá do očí každému studentskému zajíci toužícímu cestovat úplně všude, což se reálně potvrzuje, když se neoficiálně přiznává, že v programech Erasmus jsou pro stipendisty zdaleka největším přínosem večírky.

Zavedení bodů ECTS (kreditů) má i další důsledek. Studijní plány se už nesestavují podle přednášek a seminářů nabízených studentům pro splnění studijních cílů, ale podle výkonů, které musejí studenti podat. Jeví se to logické, ale je to úskok. Práce vykonaná studenty se tak může zcela oddělit od přednášek a seminářů. V neposlední řadě, hlavně tehdy, když se kombinují s možnost-

mi *e-learningu*, může být důsledkem takového vývoje virtuální univerzita na dálku. Studenti si zjistí své úkoly na internetu, doma je zpracují, obdrží za to odpovídající kredity a univerzitu uvidí na vlastní oči jen jednou, při závěrečných zkouškách.

Na příkladu lékařské univerzity ve Štýrském Hradci lze doložit, že to není scénář budoucnosti. Zde je přesně podle tohoto modelu zorganizovaný předstudijní běh, který rozhoduje o dalším studiu. Je samozřejmé, že soukromé subjekty okamžitě nabízejí studentům placené semináře přizpůsobené takovému přijímacímu řízení. I takovým způsobem lze vzdělání privatizovat. Univerzita se stává certifikačním orgánem, výuku zajišťují soukromé subjekty. Ušetří se náklady na výuku, odlehčí se hlavně studijním oborům, o které je velký zájem, mimo univerzitu se utvoří volný trh dodatkových vzdělávacích služeb a zase se tak rozloučíme s částí oné univerzity, jež byla pojímaná jako společenství učitelů a žáků.

Rovněž „modularizace“ studia, indukovaná v rámci boloňského procesu, se už v předstihu řídí kvantifikačním principem a principem jednoty. Studium všeho druhu se má nabízet a absolvovat v modulech, přičemž moduly představují na sebe navazující jednotky, které se pak sestavují jako prvky elektronické stavebnice a lze je případně vyměňovat. Tato úvaha se vůbec neřídí ani vnitřní strukturou konkrétního vědního oboru a z něj vycházející didaktiky, ani teoretickými požadavky učení, nýbrž modelem průmyslového sestavování součástek, jak ho excesivně praktikuje například jistý švédský obchod s nábytkem. Vztaženo k vědě to znamená její doslovné zpředmětnění – odcizeného ducha. To, co je obsaženo v evropské vědecké tradici jako aktivita a dynamika poznávání, rozumění a pochopení, a to, co způsobem odpovídajícím tomuto živému procesu zohledňovala didaktika, se nyní „modularizuje“, lisuje do stavebních dílců a libovolně kombinuje.

První výsledky takové továrny na vědění jsou už na světě. Několik základních modulů filozofie a etiky se připojí k několika modulům podnikového hospodářství a managementu a už tu máme nádherný studijní obor „obchodní etika“. Takové kombinace údajně zachraňují filozofii, která je jinak na mnoha vysokých školách ohroženým druhem. Co si však myslet o filozofii, která očekává svou záchranu od ekonomie?

Přirozeně je lepší v případě nutnosti raději myslet ve službách ekonomiky než nemyslet vůbec. Středověcí scholastici ukázali, jak může duch přežít ve služebném postavení. Patos a úspěch novodobé vědy byl ovšem založen právě na zrušení takto vnucené služebné úlohy. O tom ovšem nechtějí evropští reformátoři vzdělání očividně nic vědět.

Například myšlenka, že věda je proto vědou, že má svou specifickou systematicku a metodiku, a tudíž není možné vyjmout libovolné prvky a zkombinovat je s jinými, je jim patrně zcela cizí. Staré vypisování studijních oborů, v nichž se rozlišovalo mezi hlavním oborem a vedlejším, a jejichž kombinace se předepisovaly, to ještě braly v potaz a měly na mysli interdisciplinarnitu, která stanovila zvládnutí jednoho oboru jako předpoklad smysluplné kombinace.

Je pravda, že studium je vždy nějak organizované a v posledních desetiletích prošla jeho organizace módami různých učebních plánů. A není nejpodstatnější, zda udávají tón výukové nebo učební cíle, *workloads* nebo počet hodin za semestr, moduly nebo obory. Podle organizačních forem a slovníku, který je s nimi svázán, nelze také zpravidla usuzovat na praxi, a už vůbec ne na kvalitu studia, vypovídají ovšem o duchu, z něhož takové normativy vycházejí. V současnosti je to negativní duch. Pohled na seznamy přednášek modulového studia ukazuje, že nejde o obor jako takový, nýbrž že v centru pozornosti jsou výkonnostní body – kredity, modulová příslušnost a započítatelné varianty. Zvědavost nebo dokonce nadšení pro vědu lze za těchto podmínek těžko hledat. Zato to mohou studenti dotáhnout se žonglováním s výkonnostními body a modulovými kombinacemi až ke skutečnému mistrovství.

Kromě chaosu, který takové adaptační procesy znamenají pro interní organizaci vysokých škol, zvláště když musejí proběhnout jako v Rakousku a částečně i v Německu, v neuvěřitelně krátkém čase, lze z ideologie boloňského procesu vyčíst leccos o úpadku ideje univerzity a konceptů vzdělání z ní vycházejících. Od té doby, co byla na počátku šedesátých let vyhlášena katastrofa vzdělání a kdy se rozběhly neustálé nárazovité reformy, už univerzity neměly možnost soustředit se na svou skutečnou úlohu.

Připomeňme si, že inovační posuny moderny, jejichž centry se staly univerzity, započaly v novověku konceptem vědy, který ji měl osvobodit od všech politic-

kých, náboženských, ale také merkantilních vazeb a závazků. Na tom spočíval vědecký optimismus moderny. Výzkum podléhající vlastní logice, který nemusel brát na nic ohledy, měl být garantem civilizačního pokroku.

Přihlášení se ke kultuře vědy bez jakýchkoliv podmínek jako základu a obsahu univerzity zaznělo také ve slavné přednášce Friedricha Wilhelma Josepha Schellinga nazvané *Metoda akademického studia* a proslovené v roce 1802. Podle Schellinga se měla na univerzitě idea vědění realizovat sama, a sice „idea nepodmíněného vědění, jež je jen jedno a v němž je veškeré vědění oním pravděním, které rozpadající se pouze na různé stupně zjevujícího se ideálního světa, se rozšiřuje do celého nezměřitelného stromu poznání“.³

Ovšemže je to idealismus. Ale myšlenka, že moderna je zavázána pojmu vědeckého poznání, který teprve v celé sumě disciplín a směrů získává svou rozhodující podobu, pořád ještě ilustruje, co univerzita znamenala: fakulty a obory, metody a projekty nemohou být bez vzájemného propojení řazeny vedle sebe, nýbrž musí společně koexistovat na základě společného konceptu vědění. Skutečnost, že dnes už tomuto nároku může dostát jen několik velkých univerzit, lze chápat jako závazek a šanci. Obvyklý je pravý opak, kdy dokonce i velké univerzity, především z ekonomických důvodů a protože přejímají fantazma profilového vzdělání z podnikatelské ideologie, redukují výzkumná pracoviště a studijní nabídky. Nově zakládané univerzity, soukromé, ale také veřejné, jsou definovány už jen jako vzdělávací instituce pro extrémně úzkou škálu oborů.

Existence lékařských univerzit je diskutabilní, ale skurility typu „Univerzita pro vědeckou etiku“ nebo „Univerzita pro psychoterapii“ dokumentují, bez ohledu na kvalitu speciálního vzdělání, jež tyto instituce nabízejí – pouze to, že pojem univerzity je zcela vytunelován. A když někde rostou *universities* všeho druhu blízké podnikatelským kruhům jako houby po dešti, je zcela jasné, že s tím, čím kdysi univerzity bývaly, mají společné už jen jméno. Také zakládání takzvaných elitních univerzit, jež se ustavují především v úzkém sektoru, který do budoucnosti slibuje zisky, tedy v oblasti technicko-přírodovědného výzkumu, je podvod pod falešnou značkou. Je na místě se ptát, proč se výzkumné ústavy nemůžou nazývat výzkumnými ústavami a vysoké

odborné školy vysokými odbornými školami, ale proč všichni ještě chtějí být z aureoly univerzity, přestože takřka všichni politici v Evropě vyhlásují její odstranění jako cíl.

Schelling ještě věřil, že společenství všech, kteří se na vědění podílejí jako badatelé, vyučující a žáci, je neseno společnou filozofií, která by měla svá východiska, metody a důraz kladený na tyto formy vědění vztahovat k celku vědění. V Rakousku se původní „úvod do filozofie zvaný filosoficum“, který byl posléze degradován na formalitu a poté bez náhrady zrušen, snažil tuto ideu uchovávat.

Protože vědění, jehož se dosáhlo na univerzitě a které je na ní předáváno dál, je vědecké vědění, avšak věda sama není jen libovolnou formou vytváření a rozvoje vědění, lze dát původní Schellingově premise dokonce moderní podobu. Univerzitní vzdělání v tomto duchu znamenalo, že studenti před jakoukoliv specializací v nějakém oboru absolvovali nejdříve základní úvod do tradice, problematiky a povahy novodobého pojetí vědy. V tomto smyslu by byla nová podoba povinného filozofického úvodu (a zkoušky), který by mohl mít vědeckoteoretické, vědeckohistorické a vědeckofilozofické zaměření, prvním krokem ke znovuzískání univerzity. Celoplošná nechuť si takové otázky být jen položit a úsilí redukovat všechno na pouhý proces byrokratického sjednocení, ukazuje, jak dalece už se architekti evropského vysokoškolského prostoru vzdálili tomu, co kdysi znamenala evropská univerzita, ve smyslu ideovém a obsahovém.

V návaznosti na Schellinga je nejdůležitějším tradovaným proudem univerzity moderny jistě neohumanistická, Humboldtem formulovaná jednota výzkumu a učení jakožto zásadní určující znak, jímž se univerzita odlišuje od jiných výzkumných a vzdělávacích míst. Humboldt v memorandu *O vnitřní a vnější organizaci vyšších vědeckých ústavů v Berlíně* z přelomu let 1809/1810 postuluje především, což se často přehlízí, celkové nové uspořádání vědění. Rozlišuje přitom tři instituce: „akademie“ jako místa čirého výzkumu, univerzity jako místa výzkumu a učení, které mají „blízký vztah k praktickému životu a potřebám státu“, a konečně „bezživotné instituty“, jak je nazýval, tedy archivy, muzea, knihovny atd., které mají používat a kontrolovat jak akademie, tak univerzity.

Dále se podle Humboldta odlišují od těchto vědeckých institutů gymnázia a speciální školy, které jsou příslušné pro humanistické základní vzdělání, respektive pro vyšší odborné vzdělání. Navzdory tomu, že Humboldt formuloval a také podporoval vztah univerzity k přípravě na povolání, smysl a podstata univerzity pro něj nespočívaly výhradně ve vzdělávání jako přípravě na povolání, nýbrž především ve vědecké práci, rozvoji a zprostředkování vědeckých poznatků. Toto a jen toto odlišuje univerzitu od jiných badatelských zařízení na jedné straně a od dalších škol na straně druhé. „Vztah učitele a žáka se tak proměňuje v jiný, než jaký býval dříve. Učitel tu není pro žáka, oba jsou tu pro vědu.“

Humboldt tedy vyžadoval rovnoprávné partnerství vyučujících a studujících ve vědeckém duchu s vědomím toho, že „svoboda a osamění“ jsou stejně důležité jako „nepřerušovaná, stále aktivně udržovaná, ale nucená a bezděčná spolupráce“ všech, kteří se na tomto procesu podílejí. Humboldtovým ideálem nebyl učenec žijící ve věži ze slonoviny, zcela odtržený od reality, jak se mu často podouvá. Avšak kdo z vědců navených ke konkrétním výzkumným prioritám zaměřeným na aplikaci výsledků a sítě by dnes mohl spolupráci popsat jako nucenou a bezděčnou? Předpokladem univerzitního vzdělání – a tím byl okruh studujících samozřejmě omezen – je pro Humboldta opravdový zájem o vědu a její další rozvoj. „Jakmile se přestane hledat věda, nebo si budeme namlouvat, že ji není třeba vytvářet z hloubi ducha, nýbrž vědecké poznatky lze sbíráním jen extenzivně seřazovat, je vše nenávratně a navěky ztraceno.“⁴

Bezesporu by se pro toto ústřední určení humboldtovské univerzity, jednotu učení a bádání, dala nalézt v dnešní době odpovídající forma, která by byla přiměřená složitému stupni organizace moderních věd a rozdílných vědeckých kultur. Ve skutečnosti lze ovšem proces, jemuž jsou univerzity podrobovány, číst jako univerzitní *chronique scandaleuse*. Jednostranné hodnocení univerzitních kariér podle výzkumné práce a degradace učení na neoblíbenou činnost tuto tradiční jednotu niterně sabotuje. Na druhou stranu univerzity od zahájení školských reforem v sedmdesátých letech postupně do značné míry degradovaly na vyšší školy, které sice zprostředkovávají vědění, ale v dostatečné míře ho už nevytvářejí, a pokud ano, tak ve výzkumu více či méně striktně odděleném od výuky.

Opakovaně vznášený požadavek, aby se proto výzkum zcela vyčlenil a univerzity se věnovaly jen výuce, znamená permanentní ohrožení univerzity. Model strážný podle amerického vzoru, kdy už jen nemnohé univerzity dostávají odpovídající finanční prostředky a jsou pak definovány jako „výzkumné univerzity“, ale převážná část univerzit je zredukovaná na funkci vzdělávání a další vzdělávání, se už rýsuje na obzoru evropského vzdělávacího prostoru.⁵

Co se týká zrušení jednoty výzkumu a výuky, naznačuje boloňský proces řešení, které univerzity vytuneluje zevnitř. Je jasně patrné, že v bakalářském studijním programu, kde nelze získat vědeckou reputaci, spojení výuky a výzkumu není možné. Excelentní projekty, které se mají podporovat na univerzitách v Německu, a elitní univerzita, která se má založit v Rakousku, navazují až na ukončené magisterské nebo doktorandské studium. Idea jednoty výzkumu a výuky, již byla kdysi univerzita definována, se tedy bude realizovat teprve po univerzitě. Kdo z pedagogů na sebe dbá, bude usilovat o to, aby působil v těchto programech pro graduované. Univerzita první a druhé třídy se rýsuje také z hlediska výuky jako důsledku školské reformy.

Naskytá se tak otázka, jaký je zájem veřejnosti, která tento systém vzhledem k nedostatku soukromých investorů musí do značné míry financovat. Wilhelm von Humboldt kladl ještě na stát ve vztahu k univerzitám jasně požadavky. Stát má za prvé „povinnost“ obstarat prostředky pro fungování a rozvoj vědecké práce, za druhé má hlavní dohled nad vědeckými institucemi a musí zajistit, aby na univerzity byli povoláni vhodní učitelé a aby mezi univerzitami na jedné straně a akademiemi a archivy na straně druhé docházelo k živé výměně a plodné konkurenci, a za třetí musí stát vzít na vědomí, že jinak nesmí do sféry vědy nijak zasahovat.⁶ I v tomto ohledu je současná situace v Evropě výsměchem Humboldtovým úvahám.

Vztah univerzit a státu má kromě ekonomického a právního také principiální rozměr. Zde se nakonec rozhoduje o veřejném a svobodném statutu vědy. O významu výzkumu v přírodovědných a technických oborech panuje zpravidla konsensus. Spory začínají, když se začne mluvit o financování, struktuře, obsahovém zaměření a očekávané návratnosti bádání ve společenských a humanitních vědách. Rozumí se samo sebou, že výzkum, ať jakéhokoliv druhu, není vyhrazen jen státu. Výzkumné výsledky soukromých subjektů jsou stejně

legitimní a zaslouží si uznání. Je ovšem také zapotřebí a je přímo postulátem demokratické politiky, aby existoval konkurenceschopný státní, to znamená z veřejných peněz financovaný základní výzkum, především ve společenských a humanitních oborech a také v lékařských a přírodovědných.

Povaha vědeckého vědění se vyznačuje oproti jiným, ezoterickým formám vědění právě tím, že je principiálně exoterická, tedy veřejná. Stát jako reprezentant politické veřejnosti by tedy měl vyvodit důsledky a měl by zaručit, aby ve všech podstatných oblastech existovala výkonná výzkumná práce, nezávislá na soukromých, tedy partikulárních zájmech, která by umožnila, aby byla tvorba vědění alespoň v hlavních obrysech transparentní, a byla schopna vyvažovat soukromé výzkumné zájmy nebo jim konkurovat. Politika v oblasti výzkumu hodná toho jména by se měla postarat o to, aby svoboda bádání nejen nebyla ohrožena, ale aby byla také garantována a podporována.

Takzvaná autonomie univerzit, která se v mnoha oblastech v posledních letech prosadila, vzbuzuje na první pohled dojem, že přesně odpovídá požadavku svobody učení a výzkumu. Univerzity mají zaručený rozpočet, který pokryje přinejmenším základní vybavení a stěžejní potřeby výuky, a mohou ve větší míře rozhodovat o zaměstnancích a vypisovaných studijních oborech. Je ovšem podivné, že na těch univerzitách, kde už byl přechod k autonomii dokončen, mají lidé, kterých se to přímo týká, dojem, jako by se prostor svobodného rozhodování nerozšířil, ale naopak se na všech úrovních zúžil. Univerzita autonomní v institucionálním a ekonomickém ohledu není ještě zdaleka svobodná univerzita. Autonomie je často eufemismus pro nedostačnou správu, kterou stát, aby ušetřil, přenechává univerzitám samým. A prostřednictvím rozpočtů, vědeckých bilancí a evropských směrnic zůstávají univerzity stejně závislé na politicích jako dosud. Ovšem vzhledem ke spolufinancování z externích zdrojů, k existenci akreditačních a evaluačních agentur a univerzitních rad zasahuje v rostoucí míře do záležitostí univerzity i soukromá sféra. A vládnoucí ideologie zeštíhlování státu zde zanechává znatelné stopy. Zásahy trhu a přenesení politické kontroly na neformální veřejnost vede k „ovládnutí vědecké zvidavosti“,⁷ která by se za určitých okolností mohla jevit pro společnost lačnická po inovacích jako kontraproduktivní.

Na rozdíl od univerzit řízených státní byrokracií se kontrolní a řídicí mechanismy změnilly – tedy prohloubily se. A tím se na rozdíl od ministerských úřadů zviditelnily. Koncept sebeřízení organizací neustálou kontrolou, který se prosazuje i v jiných oblastech společenského vývoje místo nezakrytých mocenských poměrů, je na univerzitách vypracován v nejčistší podobě. Je to paradoxní, protože se univerzity nadále chápou jako centra reflexe, která však musí resignovat na reflexi toho, co se děje s nimi samými. Takřka žádné procesy řízení a kontroly se nevyvinuly z vnitřní potřeby a struktury univerzity, nýbrž byly převzaty z vnějšku, zvláště ze sektoru manažerských technologií.

Je pozoruhodné, že vědci, kteří si ještě před několika lety mysleli, že dokážou kriticky pojmenovat společenský vývoj, kapitulují tváří v tvář nejpitomějším výrokům z hantýrky *new managementu* takřka bez odporu. Nikomu se už nezdá zvláštní, že vysokoškolští učitelé jsou kvůli vylepšení vysokoškolsko-didaktických schopností posíláni do poradny pro podnikatele, kde je školí poradkyně s nedokončeným studiem psychologie, nikoho už nepohoršuje, že se kandidáti na místo vysokoškolského pedagoga musí předvádět v *assessment centru*, nikdo neprotestuje, když se poslední šunt podnikatelské ideologie prodává univerzitám jako nenovější výkřik – od *blended learning*, *diversity management* až po „bilance vědění“. To dostatečně jasně vypovídá o tom, jak je institucionalizovaná věda schopná odolávat duchu dobových mód. Její odolnost je prakticky nulová.

Tragédie, k níž došlo pod tlakem ideologizace a politizace univerzit v minulém století, se v současnosti opakuje pod taktovkou ekonomizace, avšak jako fraška. Vzletná slova, která provázejí prosazování a zavádění jednotného evropského vysokoškolského prostoru, nás při pohledu na tuto frašku těžko mohou utěšit. Může se však stát, že po dokončení boloňského procesu se fraška opět promění v tragédii, a to jak z hlediska společenskopolitického, tak z hlediska vzdělání.