ACTA POLITOLOGICA

www.acpo.cz

INTERNETOVÝ RECENZOVANÝ ČASOPIS

2014 | Vol. 6 | No. 1 | ISSN 1803–8220

MERTL, Jiří (2014). „Kvalifikační standardy lidských zdrojů“ aneb metafory v reformách českého vysokého školství. *Acta Politologica* 6, 1, 71-98. ISSN 1803-8220.

Tento článek podléhá autorským právům, kopírování a využívání jeho obsahu bez řádného odkazování na něj je považováno za plagiátorství a podléhá sankcím dle platné legislativy.

Internetový recenzovaný časopis vydává
Fakulta sociálních věd Univerzity Karlovy v Praze,
Katedra politologie Institutu politologických studií

Acta Politologica

„*Kvalifikační standardy lidských zdrojů*“ aneb metafory v reformách českého vysokého školství[1]

Jiří Mertl[2]

Abstract

This critical and empirical text deals with the issue of the reform of the Czech tertiary education system, which has been taking place since 2009. The analysis is focused on the basic rationality of the reform, legitimization of the reform through the political communication, and setting the reform to the European context. The main theoretical and methodological approach to the issue is based on the metaphor analysis (Schön's generative metaphors and Charteris-Black's critical corpus analysis), governmentality, and communicative hegemonization of public space through the chains of equivalency. The outcome of the analysis is the fact that the reform was/is an effort to economize and neoliberalize the Czech tertiary education, in accordance with the European trend and Bologna process, and discussion whether the neoliberalization is desirable process.

Key words: *governmentality, metaphor analysis, neoliberalism, political communication, power, reform of Czech tertiary education system*

Úvod

Téma reformy vysokého školství se v České republice (ČR) a dalších evropských zemích stalo díky tzv. boloňskému procesu a konkrétním krokům různých politických reprezentací v posledních letech velmi často exponovanou problematikou. V ČR se debata rozpoutala v roce 2009, kdy tehdejší ministr školství Ondřej Liška začal podnikat konkrétní kroky na změnu zákona o vysokých školách na základě *Bílé knihy terciárního vzdělávání*, která vyšla v témže roce a která se stala zaštiťujícím dokumentem pro tyto změny. Mediálním diskurzem již v této době nejvíce rezonovalo téma školného jako zřejmě nejzjevnější a nejpraktičtější změny celého vysokoškolského systému. Nicméně Liška skončil spolu s vládou ještě v roce 2009 a na jeho místo byla dosazena Miroslava Kopicová jako odbornice v přechodové úřednické vládě, která trend nastolený Liškou udržovala a pokračovala v něm. Po volbách v roce 2010 se stal ministrem školství Josef Dobeš, jenž opět navázal na práci Lišky a Kopicové a plánoval rozsáhlé změny celého systému. Školné se již v této době stalo hlavním mediálně atraktivním tématem, přičemž jeho zavedení (spolu s dalšími změnami, například reorganizací struktur řídících orgánů univerzit) následně vyvolalo i nevoli ze strany akademiků a studentů, kteří v roce 2012 zorganizovali protesty v rámci tzv. týdne neklidu. Dobeš na po-

[1] Vypracováno v rámci Vnitřního grantového řízení (VGŘ) na ZČU v Plzni a Studentské grantové soutěže (SGS) – projekt „Stát a politická moc – vybrané otázky politické teorie“ (SGS-2013-019).

[2] Mgr. Jiří Mertl, doktorand na Katedře politologie a MV na FF ZČU v Plzni, Avalon Business Center, Poděbradova 2842/1, 301 00 Plzeň 3, Česká republika. E-mail: jmertl@kap.zcu.cz.

pud těchto protestů a dalších afér (zejména špatného čerpání evropských fondů) odstoupil a na jeho místo se dostal Petr Fiala jako akademik a nestranický odborník (fakticky však dlouhodobý poradce premiéra Petra Nečase), kterému se do jisté míry podařilo celou situaci uklidnit, nicméně „za cenu" výrazného zpomalení reformních kroků.

Vlivem školného jako dominantního a mediálně atraktivního dílčího tématu se však poněkud upozadil celkový smysl a *racio* reformy, respektive vytratila se diskuze o tom, jaký má být a jaké jsou charakteristiky lepšího stavu, k němuž má reforma vést. Cílem tohoto kritického textu je tudíž zachytit právě tuto podstatu reformy vysokého školství, a to prostřednictvím analýzy metafor politické komunikace všech zmiňovaných ministrů školství a následného zasazení zjištěných metafor a argumentace do evropského kontextu. K problematice politické komunikace budeme přistupovat v rámci konceptu governmentality jako ke specifickému uplatňování moci za pomoci konstruování sociální reality prostřednictvím využívání metafor. U samotné analýzy metafor poté využijeme koncepty generativních metafor Donalda Schöna, kritického korpusového přístupu Jonathana Charterise-Blacka a hegemonizaci politična jako strategie prosazení zájmu, kterou zformulovali Ernesto Laclau a Chantal Mouffe.

Teoretický rámec

Governmentalita jako zaštiťující koncept pro tento text je v českém prostředí stále ještě ne příliš akcentovaným přístupem k výzkumu a analýze moci [výjimky viz Christovová 2010; Mertl 2012]. Michel Foucault v rámci governmentality vychází ze svého pojetí moci jako abstraktního principu prostupujícího celou společností a nedílné součásti všech společenských vztahů. Z toho vyplývá, že vlivu moci nelze uniknout a že uplatňovat moc může každý podle svých schopností a sociálního postavení. Ovšem moc není nikým vlastněna – nikdo ji nemá, nesměňuje a ani znovu nezískává – každý může moc uplatňovat, ale zároveň je mocí ovlivňován a do jisté míry „vláčen", neboť nikdy nemůže s jistotou předvídat následky svého mocenského působení [Foucault 2000: 61; 2006: 30, 42]. Z tohoto důvodu nechce Foucault [1980: 39] analyzovat uplatňování politické moci skrze zkoumání institucí, ale skrze analýzu jejího tzv. kapilárního působení na příslušné subjekty, tedy občany, v jejich každodenním životě, což ztělesňuje právě governmentalita.

Governmentalita je pojem, jehož význam je mnohoznačný, zpravidla znamená specifický styl vládnutí, teorii vládnutí a také nástroj pro analýzu vládnutí, přičemž v textu budeme kombinovat všechny tři významy. Governmentalita se dá nejlépe charakterizovat pomocí dvou základních rysů. (1) Governmentalita je styl vládnutí, který je založený na kapilárním působení na občany v jejich každodennosti, což znamená, že se političtí aktéři pokouší neustále konstruovat sociální realitu v její každodenní normalitě. V rámci normality je vytyčováno, co je normální, žádoucí a jaké jsou normální tužby, zájmy, způsob myšlení atd., a na druhou stranu poukazováno na to, co je abnormální a nežádoucí [Foucault 2007: 47-49]. Vytyčování normality však není donucováním (ve smyslu weberovsko-dahlovského pojetí moci jako donucování), je plně na daném jedinci, zda přimkne k dané normalitě nebo zda si zvolí alternativu. V případě zvolení alternativy však musí počítat s následky své volby, neboť se dostává do pozice společenského devianta, na nějž se zpravidla nahlíží jako na společenskou hrozbu, zejména s ohledem na společenské hodnoty [viz Becker 1966; Cohen 2011]. Konstrukce normality však není namířena pouze na jedince, ale také na populaci jako celek [Foucault 2007: 45]. (2) Konstruování sociální reality tímto stylem však samozřejmě začalo být náročné na argumentaci a legitimizaci, proto se jako jasná a jednoduchá racionalizace zmíněné normality

začala využívat moderní statistika a politická ekonomie [Foucault 2007: 71-72]. Sociální a politická realita se tak začala vyčíslovat, modelovat a interpretovat pomocí čísel a matematických postupů, přičemž cílem vládnutí se stala snaha ovlivňovat statistické ukazatele, k čemuž političtí aktéři začali využívat v podstatě všechny dostupné prostředky – specifické instituce, procedury, analýzy, reflexe, kalkulace, taktiky a dalších aparáty [Foucault 2007: 108-109].

Na tomto základě tedy budeme považovat politickou komunikaci spojenou s reformami vysokého školství v ČR a prostřednictvím ní akcentované metafory za nástroj, který političtí aktéři využívají ke konstruování normality za účelem legitimizace a prosazení specifických reforem jako nástroje nápravy určitého abnormálního stavu a dosažení stavu normálního. Jak píše Judith Bessant [2002: 96-97], která analyzovala reformy vysokého školství v Austrálii, političtí aktéři se pomocí politické komunikace a metafor snaží konstruovat politicko-mediální a společenský diskurz ve smyslu toho, co je „normální“ (jaké jsou diskurzivní praktiky) pro univerzity a studenty, a naopak upozaďovat či delegitimizovat alternativy (nediskurzivní praktiky).

Metaforu můžeme obecně definovat jako do určité míry sociálně sdílené uvažování, které je výsledkem vědomé či nevědomé konceptualizace, kterou můžeme zachytit pomocí modelu „A je B“, ale není to podmínkou, protože metaforu lze zapsat i ve formě slova či sousloví, a to buď versálkami, nebo kurzivou. Takto vzniklá konceptuální metafora následně hraje specifickou a významnou úlohu nejenom v jazyce, ale i v lidském myšlení, která spočívá ve skutečnosti, že metafory nám pomáhají zachytit a konceptualizovat svět kolem nás, čímž nám pomáhají se ve světě orientovat a mohou tak ovlivňovat naše myšlení a jednání. Analýzou metafor je tedy možné identifikovat metafory, které daný autor využívá (a to i nevědomky) v daném konkrétním sdělení, a zjistit tak, jaký náhled na svět má a podle jakého přesvědčení bude jednat [Lakoff, Johnson 1980: 3-4]. Určitý konceptuální pohled lze však za pomoci metafor i podbízet jedním aktérem jinému aktérovi nebo skupině aktérů, což znamená, že je možné využít metafory k (účelovému) vytváření sociální a politické reality [Lakoff, Johnson 1980: 236-237]. Toto účelové využití metafor rozvádí ve svém konceptu generativních metafor Donald Schön [1993: 144-147], který si všímá procesu, pomocí něhož lze využít metafory k vygenerování specifického problému a řešení tohoto problému. V této souvislosti uvádí dva pohledy na problematiku slumů. (1) Slumy jsou vykresleny jako nemoc (se všemi negativy – šíření, působení těžkostí a nakonec „smrt“, tedy zhroucení celého systému). (2) Slumy jsou charakterizovány jako přirozené komunity, kde může vzkvétat sociální koheze a důvěra mezi členy. Na základě těchto dvou příkladů poté Schön poukazuje, že oba příspěvky konstruují sociální realitu skrze specifické využívání rámování a přisuzování kvalit a vlastností. Tento proces je poté charakteristický postupem, kdy se skutečnost A (slumy) se vylíčí, aby měla vlastnosti či kvality skutečnosti B (nemoc nebo přirozená komunita), a toto rámování je prostřednictvím komunikace samozřejmě zakrýváno „objektivností“. Merlijn van Hulst [2008: 213-214] v tomto ohledu přímo navazuje na Schöna a tvrdí, že politici často pomocí metafor vytvářejí problémy „na míru“, aby poté mohli přijímat řešení (politiky), která chtějí přijmout (například kvůli ideologii nebo jinému zájmu) a která by bez daného problému nemohli přijmout.

Jinak popisují využití metafor v politické a společenské komunikaci (byť spíše jako „vedlejší produkt“ rozvažování nad společností, hegemonií a demokracií) Ernesto Laclau a Chantal Mouffe. Tito autoři poukazují na skutečnost, že v rámci každé společnosti (či obecněji diskurzu), existuje snaha o ideovou a mocenskou hegemonizaci daného diskurzu ze strany nejrůznějších skupin a aktérů [Laclau, Mouffe 2001: 85-87]. Hegemonizace se odvíjí

od toho, jak jsou daní aktéři schopní zarámovat, interpretovat nebo reinterpretovat obsah klíčových pojmů v diskurzu. Obsah daným pojmům (například rovnosti, svobodě, státu atd.) aktéři přisuzují pomocí tzv. řetězcových ekvivalentů, a to prostřednictvím obsahu jiného pojmu, přičemž celý proces nezůstává u tohoto jednoho pojmu, ale vzniká řada (řetěz) pojmů [Laclau, Mouffe 2001: 127-129]. Laclau a Mouffe [2001: 174] nabízejí příklad libertariánů a neoliberálů, kterým se podařilo zarámovat pojmy rovnosti, svobody a totalitarismu: rovnost = stejnost = totalitarismus a rozdílnost = nerovnost = svoboda. Důležité je navíc poznamenat, že tyto řetězce jsou flexibilní – všechny pojmy se navzájem rovnají a lze z nich po zavedení řetězce některé pojmy také vynechávat. Ostatní aktéři se samozřejmě snaží dané řetězce a významy narušovat svými významy a řetězci. Pro nás je podstatné, že řetězce v tomto významu se v podstatě rovnají metaforám a že metafory v tomto slouží k velmi účinnému poskytování významů pojmům a vytváření řetězců ekvivalence.

Výzkumný design a charakterizace analyzovaných dat

Než budeme charakterizovat samotný výzkumný design, tedy postup a data, uvedeme si určité skutečnosti s rozpoznáváním metafor a kritického korpusového přístupu, který k analýze využijeme. Tradičně se metafory rozpoznávají na základě kvalitativního úsudku výzkumníka, který po přečtení daného sdělení vytipuje metaforické výrazy, které jsou typické svojí rozdílností vzhledem k textu a jeho tématu [Musolff 2004: 72]. Nicméně podle Andrease Musolffa [2004: 72-73] má tento postup dvě slabiny. První z nich je velká míra intuitivnosti výzkumníka v celém postupu, protože není ve smyslu jeho obecnosti, univerzálnosti a reprodukovatelnosti standardizovaný. Druhý problém se poté pojí s prvním – pokud výzkumník analyzuje metaforičnost čistě z hlediska svého úsudku, pak příliš spoléhá na specifické znalosti, které se pojí s problematikou daného zkoumaného diskurzu, což může mít za následek předpoklad výskytu určitých metafor, což může zkreslovat celou analýzu. Vedle těchto námitek se pak k čistě kvalitativnímu výzkumu pojí také pragmatická těžkost, a sice velká náročnost (a do jisté míry i nemožnost) analyzovat velké množství textu, který má řádově statisíce až milion slov. Určité předporozumnění a míra kvalifikovaného odhadu výzkumníka jsou nicméně jevy, které jsou součástí každého kvalitativního výzkumu, takže jsou do jisté míry neodbouratelné.

Určitým způsobem, jak zmírnit první problém a řešit druhý, je zmiňovaný korpusový přístup k analýze metafor, který kombinuje kvantitativní a kvalitativní výzkum. Kvantitativní část se sestává z částečné automatizace zpracování většího množství dat počítačovým softwarem. Jonathan Charteris-Black [2004: 34] v tomto ohledu zformuloval kritický korpusový přístup k analýze metafor, který spočívá přímo v cíleném vyhledávání metafor sloužících ke zmiňovanému konstruování sociální reality. V rámci kvalitativní části se rozpoznává metaforičnost, přičemž tento úkon se také alespoň částečně standardizoval díky postupu, který navrhla lingvistická skupina Pragglejaz Group [2007: 2-3], která si však nenárokuje, že by to byl jediný možný a bezchybný postup:

1. Přečtení celého textu kvůli získání povědomí o obsahu a smyslu textu.
2. Určení lexikálních jednotek (jednotlivá slova nebo ustálená slovní spojení)v textu.
3. Identifikace kontextuálního a základního (standardizovaného) významu pro každou lexikální jednotku. Základní význam však nemusí ten, který

je spojen s jednotkou nejčastěji. V případě pochybnosti je vhodné využít výkladový slovník, v němž je původní význam slova zachycen.[3]

4. Porovnání kontextuálního a základního významu – pokud se liší, daná lexikální jednotka je metaforická.

V naší analýze budou relevantní v podstatě pouze poslední dva kroky, neboť povědomý o zkoumaném korpusu máme (jinak bychom jej nemohli sestavit) a relevantní lexikální jednotky za nás částečně vybere počítačový software. Ohledně kontextu Jonathan Charteris-Black [2004: 37-38, 2011: 50] doporučuje klást důraz také na sociální a celkový kontext a zkoumané téma. To vše pomáhá vytřídit relevantní metafory vzhledem k danému problému (a vynechat metafory obecného charakteru) a také poté pomáhá při intepretaci metafor a jejich důsledků.

Co se týče konkrétního postupu, pro analýzu jsme sestavili korpus, jehož obsahem jsou mediální vystoupení tří ministrů (Ondřej Liška, Josef Dobeš a Petr Fiala) a jedné ministryně (Miroslava Kopicová) školství. Přepisy těchto vystoupení jsme získali přes službu Anopress, přičemž klíčovými slovy pro vyhledání byl vždy jméno konkrétní osoby a slova „reforma“, „vysoká škola“, „vysoké školství“ a „terciární vzdělávání“. Časově jsme se poté pohybovali v období od roku 2007 do současnosti, tedy roku 2013. Každý z aktérů tvoří jeden subkorpus, který jsme zpracovali za pomoci počítačových programů Antconc a MAXQDA, přičemž celková velikost korpusu (bez aplikovaného stop-listu) čítá 100 320 slov/tokenů (Liškův korpus má 19 758 tokenů, Kopicové 14 525, Dobešův 32 916 a Fialův 33 121). Samotná analýza probíhala ve čtyřech krocích:

1. Pomocí programu Antconc, který je schopný vytvořit frekvenční statistiku daného korpusu (tedy jaká slova se v korpusu vyskytují a jak často), jsme provedli frekvenční analýzu pro každý subkorpus, přičemž jsme nepoužívali lemmatický slovník (analýza tak obsahovala všechny tvary slov zvlášť), naopak jsme použili stop-list (skládal se ze spojek a zájmen).[4] Na základě frekvenční analýzy jsme vybrali nejpoužívanějších 250 slov (lexikálních jednotek) z každého subkorpusu a sestavili z nich sémiotická pole pro každého aktéra, abychom zjistili konkrétní témata a potenciální metafory. S tímto krokem je spojena jedna těžkost – jelikož jsme nepoužili lemmatický slovník, některá častěji se opakující slova (a témata) mohla být „roztříštěna“ v korpusu skrze své různé tvary. Abychom minimalizovali tuto možnost, využili jsme funkci *keywords*, která se běžně používá v mnoha výzkumech [například Gill 2009: 89; Koller, Semino 2009: 16; Semino, Koller 2009: 40]. V rámci této funkce se porovnávají vždy dva korpusy, přičemž pomocí statistického algoritmu se určují nadužívaná slova v cílovém korpusu. Vždy jsme porovnali dva subkorpusy tak, aby na sebe navazovaly (Lišku s Kopicovou, Kopicovou s Liškou, Dobeše s Kopicovou a Fialu s Dobešem) a abychom zjistili vzájemně nadužívaná slova. To nám poskytlo další častěji využívaná slova a zároveň nám to případně ukázalo rozdíly mezi jednotlivými subkorpusy (a metaforami). Na sestavování sémiotických polí jsme nepoužili žádný speciální postup, jednoduše jsme daná slova tematicky shlukli do větších celků. Každé slovo bylo součástí pouze jednoho pole (žádné slovo se tedy nenacházelo ve více polích), byť se svým významem mohlo překrývat s dalšími poli. V tomto smyslu nejsou jednotlivá pole

[3] V případě češtiny se zřejmě nejvíce hodí *Český etymologický slovník* od Jiřího Rejzka a *Slovník spisovného jazyka českého*, jejž sestavili pracovníci Ústavu pro jazyk český (dostupný z WWW <http://ssjc.ujc.cas.cz>).

[4] Termín „lemma“ označuje slovo, které reprezentuje všechny své tvary a časy.

pro naši analýzu tolik významná (není tedy podstatné, zda jsou slova zařazena „správně“ či zda mohou být zařazena do více polí), vytvoření polí je podstatné kvůli lepší orientaci v samotném korpusu (zjištění používaného slovníku, rámcových témat a charakteru komunikace) a redukci nepodstatných dat (což je záležitost dalšího kroku).

2. Z jednotlivých sémiotických polí jsme následně vybrali klíčová slova, jejichž lemmata jsme zpracovávali dále, přičemž selekce probíhala na základě tří kritérií. (1) Vytyčení referenčních slov, která se vztahují k našemu výzkumu a u nichž jsme chtěli zjistit, zda je aktéři metaforizují nebo se k těmto lexikálním jednotkám vztahují určité metafory. Tyto lexikální jednotky jsou (seřazeno abecedně): reforma, student, studium, školství, univerzita, vysoká škola, výzkum, vzdělání. (2) Selekce slov, která nejsou příliš obecná a vztahují nebo by se mohla vztahovat k našemu výzkumu. Cílem takové selekce je vynechání některých slov (a potažmo také sémiotických polí), u nichž je předpoklad, že jsou součástí běžné mluvy (například „říct“ nebo „lidé“) nebo nesouvisí s naším tématem („maturita“ nebo „volby“). (3) „Deviace“ lexikální jednotky, kdy daná lexikální jednotka byla tedy natolik zvláštní vzhledem k sémiotickému poli nebo celkovému tématu, že upoutala naši pozornost. Nicméně takových slov v korpusu příliš nebylo, přičemž příkladem takového slova, které bychom *a priori* s problematikou nespojovali, může být například „bariéra“.
3. Takto vybrané lexikální jednotky jsme poté postupně dali vyhledávat v programu MAXQDA, přičemž jsme zapnuli autokódovací funkci, což nám okódovalo (označilo) pasáže, kde se potenciálně vyskytují často používané metafory, které souvisí s naším tématem.
4. Finálně jsme poté vybrané pasáže přečetli a za výše uvedeného postupu rozpoznávání metafor určili, jestli se v nich nachází nebo odkazují k nějaké metafoře či jsou doslovným vyjádřením svého autora. Na samotný závěr jsme, jelikož máme menší až středně velký korpus, ještě celý korpus přečetli a čistě kvalitativně hledali metafory, které mohly našemu postupu ujít.

Bílá kniha jako vhodný startovní bod

Předtím, než přikročíme v představení a analýze nalezených sémiotických polí a metafor, však ještě provedeme kritickou obsahovou analýzu a analýzu metafor *Bílé knihy terciárního vzdělávání* jako klíčového dokumentu, jenž zarámoval celou problematiku. *Bílá kniha* byla vydána v lednu roku 2009, přičemž se jednalo o dokument, který měl být vyústěním dlouhodobější odborné a široké (politické, akademické a ekonomické) diskuze o změnách v českém vysokém školství (nicméně fakticky se jednalo o dokument, který vypracoval Petr Matějů – někdejší ředitel analyticko-koncepčního odboru MŠMT – a jeho tým). Tyto změny byly navázány na negativní predikci budoucího vývoje českého školství v souvislosti s plněním společenských a ekonomických funkcí, respektive s nutností proměny funkcí, které by měla VŠ plnit [Matějů et al. 2009: 15-16]. V této souvislosti autoři *Bílé knihy* opakovaně používají celou řadu metafor, které vychází z předpokladu, že univerzity/VŠ by měly plnit i jinou funkci než vzdělávací a kulturní, a sice ekonomickou, přičemž tuto roli autoři nazývají TŘETÍ ROLE [Matějů et al. 2009: 15, 31]. Na tomto základě poté autoři představují metaforu KONKURENCESCHOPNOSTI, v rámci níž neustále opakují, že pokud nenastane reforma terciární-

ho vzdělávání, pak ČR nebude ekonomicky konkurenceschopná na globálním trhu, protože moderní ekonomika je navázána vzdělanost a aplikované poznatky. Tyto metafory a rétorika navazují na boloňský proces, iniciativu v rámci Evropské unie (EU), v rámci níž se členské státy mimo jiné domluvily na vytvoření společného evropského vzdělávacího prostoru, jenž by měl sloužit ke zkvalitnění (tedy zvýšení konkurenceschopnosti a upřednostnění ekonomické role) evropských univerzit, aby obstály na „globálním akademickém trhu“. O boloňském procesu a širším evropském kontextu bude podrobněji řeč později.

Autoři následně používají metaforu MONTOVNA EVROPY s poukazem na skutečnost, že nikdo nechce, aby se jí ČR stala, což implikuje, že průmysl a průmyslová výroba je něco negativního a nežádoucího. Role, kterou by měly univerzity hrát ve vztahu ke KONKURENCESCHOPNOSTI, je pak vyjádřena pomocí dalších čtyř metafor, a to UNIVERZITA JE FIRMA/POSKYTOVATEL, STUDENT JE KLIENT, STUDENT JE LIDSKÝ ZDROJ a VZDĚLÁNÍ JE KOMODITA/ZBOŽÍ. Tyto čtyři metafory dohromady tvoří provázaný celek, který je založen na skutečnosti, že univerzity by měly být poskytovateli vzdělání za účelem jeho pozdějšího přímého zpeněžení na trhu. Student zároveň sám aktivně vzdělání vyhledává, stává se „klientem“, který chce vzdělání, aby jej mohl zpeněžit, a od univerzity očekává, že mu za jeho peníze daná škola vzdělání poskytne za každou cenu (nastupuje zde tržní logika „něco za něco“). Zároveň je student i LIDSKÝM ZDROJEM, neboť vědomosti, které získá, slouží i k navyšování celkové ekonomické konkurenceschopnosti ČR, stává se tedy komoditou, kterou může využít trh a firmy. Komodifikace vzdělání a studentů lze velmi dobře doložit na následující větě:

> Spontánní diverzifikace celého systému terciární vzdělávací soustavy nebude možná bez změny dohledu státu nad *kvalifikačními standardy lidských zdrojů* [Matějů et al. 2009: 25].

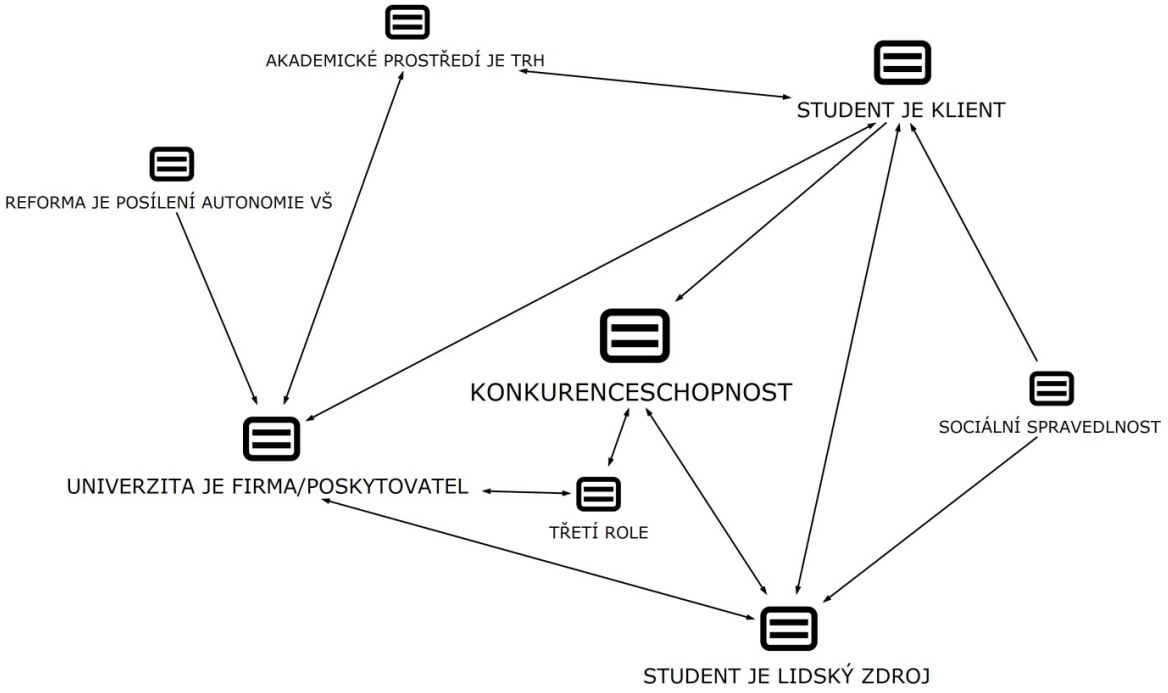
Na této větě je vidět, že o studentovi se nemluví jako o osobě, tedy autonomním jedinci s určitými osobními kvalitami, nýbrž depersonalizovaně a depersonifikovaně jako o LIDSKÉM ZDROJI, který by měl mít určitý kvalifikační standard, aby mohl být využit („vytěžen“) k dalšímu účelu.

Jelikož je univerzita „firmou“ a student „klientem“, znamená to, že celý systém musí být také v určitém ohledu efektivní, měl by mít jasně měřitelné a hodnotitelné výstupy. V tomto ohledu se v *Bílé knize* nachází velmi častá metafora MĚŘENÍ, která zahrnuje zavedení kritérií pro měření kvality vysokých škol (mimo jiné by takovým kritériem měla být uplatnitelnost studentů na trhu, vytvářený výzkum a kvalita personálního obsazení katedry).[5] Na základě těchto měřítek by se poté měly vysoké školy diverzifikovat na trojí druh, a to výzkumné, vzdělávací a profesně orientované, čímž se dále stanou flexibilnějšími a budou moci dostát požadavkům trhu [Matějů et al. 2009: 25]. Měřit by se měli ale také studenti, a to zejména jejich možnosti uplatnění na trhu a schopnosti zapojovat se do výzkumu, nicméně konkrétní nástroje kniha nenabízí, byť autoři navrhují, aby byla výše veřejných příspěvků navázána i na tento aspekt [Matějů et al. 2009: 23]. Univerzity by se samozřejmě mimo diverzifikace měly soustředit také na naplňování kvalitativních kritérií, což s sebou nese hlubokou proměnu, respektive ekonomizaci řízení univerzit, které jsou podle autorů příliš

[5] Je příhodné tuto situaci srovnat se zavedením scientometrických nástrojů pro měření kvality výzkumu, což ve výsledku znamenalo a znamená spíše kvantifikaci výzkumných výstupů, nikoli jejich kvalitu. Logika se samozřejmě točí okolo skutečnosti, že pokud je výzkum a jeho proplacení vázáno na kvantitu tohoto výzkumu, pak budou instituce vytvářet co nejvíce výstupů, aby měly co nejvíce peněz, čímž budou kvalitu nahrazovat kvantitou.

autonomní (ve smyslu malé nebo neexistující kontroly jejich fungování), což má za následek menší kvalitu vzdělání [Matějů et al. 2009: 32, 36-37]. Tato změna samozřejmě přináší pro univerzity problémy (a pro některé také zánik), čehož jsou si vědomi i samotní autoři, kteří z těchto důvodů používají rámování REFORMA JE POSÍLENÍM AUTONOMIE VŠ. Nicméně pokud se podíváme blíže, pak tato autonomie má ekonomický charakter, protože spočívá v tom, že si školy samy mohou určit, jak se diverzifikují a jak budou plnit kvalitativní standardy. Co se týče autonomie ve smyslu nezávislosti například na politické a ekonomické sféře, pak autoři píšou, že současné vysoké školy jsou málo odolné vůči ekonomickému a politickému lobbingu (což má samozřejmě reforma změnit). Nicméně vzápětí autoři zdůrazňují, že je nutné více spoutat vysoké školy s trhem a potřebami firem, čímž v podstatě předsevzetí větší autonomie negují [Matějů et al. 2009: 11].

Schéma 1: Celkové shrnutí metafor



Zdroj: Autor.

Zásadní změna postavení ve vysokoškolském systému se týká také studentů, kteří musí za „službu“ (poskytování vzdělání) platit, aby mohli být plnohodnotnými klienty (nemůže tuto službu mít „zdarma“ z veřejných zdrojů, jinak by to byl opět zpětně student). To samozřejmě vytváří napětí a stejně jako u univerzit a akademiků i u studentů autoři předpokládají, že se s touto novou rolí budou smiřovat těžce. Z tohoto důvodu je v knize velmi často a pravidelně zmiňována metafora SOCIÁLNÍ SPRAVEDLNOSTI, v rámci níž se poukazuje na skutečnost, že někdejší systém (a v podstatě stále dnešní) je sociálně nespravedlivý, neboť neumožňuje studium určitým (méně majetným) skupinám obyvatel [Matějů et al. 2009: 44]. Reforma má být z tohoto hlediska určitou nápravou těchto poměrů, přičemž má vedle studentské podpory (studentských půjček, grantů a sociálních stipendií) zavést také školné, které dotváří klientskou roli studenta a které zajišťuje „skutečnou“ sociální spravedlnost – každý, kdo chce studovat, si studium platí sám, neplatí mu jej společnost. Vedle zajištění

spravedlnosti pak školné přináší také více peněz do celého systému vysokých škol, čímž se automaticky zvyšuje kvalita, neboť se předpokládá, že univerzity školné využijí na zlepšení výuky [Matějů et al. 2009: 45]. Z hlediska vztahu studenta a univerzity pak dochází také k posunu, když student, protože je klient má právo vyžadovat nejenom „něco“ za své peníze, ale také v nejvyšší kvalitě. Z toho lze předpokládat, že student jako klient by měl být zároveň racionálním aktérem, který bude posuzovat všechny naměřené hodnoty a atributy škol (či se podívá na žebříček, kde by všechno mělo být) a podle toho se rozhodne, na jakou univerzitu jít. Toto jednání studentů pak implikuje, že představitelé škol budou o studenty bojovat a školy tak mezi sebou budou vést tržní konkurenci a budou také v tržním duchu vedeny [Matějů et al. 2009: 45]. Autoři tedy rámují akademické prostředí do metafory AKADEMICKÉ PROSTŘEDÍ JE TRH.

Analýza korpusu – sémiotická pole a některá předběžná zjištění

Jak jsme zdůrazňovali výše, samotný obsah (tedy roztřídění jednotlivých slov) sémiotických polí není pro naši analýzu až tak podstatný, neboť jsme celou operaci prováděli pouze za účelem lepší orientace v korpusu a redukce dat. Celkově jsme identifikovali u všech aktérů v podstatě stejná sémiotická pole s velmi ojedinělými obměnami, a sice: kognitivní procesy, ekonomika/tržní procesy, vzdělávání, instituce, časovost, společnost, změna/pohyb/jednání, hodnocení, stavba, prostor, národnost a měření. U Ondřeje Lišky se objevovalo ještě pole „politika“, v němž ovšem rezonovalo zcela jiné téma, a to výstavba protiraketové obrany, proti níž se Liška jako člen vlády, která výstavbu chtěla prosadit, postavil. Prakticky identická pole týkající se tématu reformy vysokého školství odpovídají skutečnosti, že jednotliví ministři od sebe nebyli ideově příliš vzdáleni, respektive že byli součástí vlád, jejichž cílem byla realizace podobných politik. Nicméně již zde můžeme předběžně vidět dvě zajímavé skutečnosti. (1) Pozadí jednotlivých ministrů bylo velmi různorodé – Ondřej Liška jako politik a člen Strany zelených, Miroslava Kopicová jako odbornice, která byla dosazena v tzv. řednické vládě, Josef Dobeš jako politik a člen strany Věci veřejné a Petr Fiala jako akademik –, ovšem všichni využívali v podstatě stejné významové rámce a velmi podobný slovník, nikdo se například nepokusil o zcela novou strategii zarámování tématu reforem jiným způsobem (a vytvořit tak nové pole). Rozdíl v argumentaci spočíval spíše v důrazu, jaký přikládali jednotliví aktéři k daným významovým rámcům, a v přístupu k nim. (2) Velmi výrazně absentuje argumentace přesahující do zahraničí, zejména pak s ohledem na Evropskou unii (EU) a boloňský proces. Žádný z aktérů tudíž nelegitimizuje reformy s ohledem na závazek vytvoření jednotného evropského vzdělávacího prostoru v rámci boloňského procesu a navazujících komuniké, což se jeví jako velmi silný argument. Jakýsi pokus o tuto argumentaci nabízí pouze Miroslava Kopicová, která však zdůrazňuje zejména zájmy ČR vzhledem ke globálnímu trhu. Tato absence může být způsobena strachem ministrů, že by celý reformní proces mohl být médii a následně veřejností zarámován jako „diktát“ ze strany EU (jak je tomu například u rozličných norem týkajících se potravin apod.), proto se radši jakémukoliv rámování problematiky do těchto intencí vyhýbali.

Z analýzy jsme následně vyřadili tato pole: kognitivní procesy, časovost, stavba a částečně také prostor. U polí „kognitivní procesy“ a „časovost“ byla důvodem skutečnost, že se jedná o významové rámce, které jsou využívány velmi často v běžné komunikaci a s nimiž se pojí běžné metafory, které nejsou pro naši analýzu relevantní.[6] Pole „stavba“

[6] Je příhodné tuto situaci srovnat se zavedením scientometrických nástrojů pro měření kvality výzkumu, což ve

potenciálně mohlo obsahovat některé relevantní metafory, nicméně opět v něm byly obsaženy pouze běžně využívané metafory. „Prostor" jsme následně zahrnuli do analýzy pouze u Lišky, který využíval lemma „bariéra". Zbytek polí jsme analyzovali podle výše zmíněného postupu. Z těchto polí pak stojí za podrobnější charakterizaci zejména dvě, která byla u všech aktérů velmi dominantní. (1) Pole „ekonomika a tržní procesy" souvisí s obecnou a celkovou depolitizací politiky, což znamená, že politická témata jsou v drtivé většině případů spíše tématy ekonomickými (přijetí/nepřijetí politiky je často odvislé od její ekonomické výhodnosti). Pokud toto pole vztáhneme na analyzované téma, lze očekávat, že argumentace a využité metafory budou těsně spojovat vzdělávání s tržními procesy. (2) Pole „změna/pohyb/jednání" vyjadřuje důraz jednotlivých aktérů na potřebu reformy a jejího uskutečnění, a to i v případě Petra Fialy, který byl ve složité situaci po konci svého předchůdce Josefa Dobeše, který odešel i díky širokým protestům ze strany univerzit a studentů proti jím prosazovaným reformám.

Pole „měření" (navazující na pole „hodnocení") navazovalo na *Bílou knihu*, přičemž všichni aktéři mu přikládali velký význam a odkazovali v rámci něj na měření „výkonu" univerzit a akademiků jako klíčovému aspektu pro zlepšení kvality akademické sféry. Obsahem tohoto pole tak byla rétorika často rámující reformu a změny jako zavedení nástrojů pro měření činnosti akademické sféry (například publikační činnost, výzkum, kurikulum nebo interakci s jinými akademickými institucemi atd.) a komparaci těchto zjištěných dat v rámci českých i zahraničních univerzit, čímž se vyselektují kvalitní instituce, u nichž se dále budou napravovat zjištěné nedostatky.

Ondřej Liška: školné jako odbourání sociálních bariér

Ondřej Liška zaštítil vydání *Bílé knihy* (napsal k ní úvod), proto není překvapením, že svoji argumentaci do velké míry opírá o tento dokument. Liška byl od začátku ve specifické pozici dané jeho snahou vyvíjet praktickou legislativní a *policy* aktivitu, což znamenalo, že musel určitým způsobem legitimizovat samotnou potřebu změny. V tomto ohledu Liška převzal z *Bílé knihy* metaforu SOCIÁLNÍ SPRAVEDLNOSTI, v rámci níž neustále zdůrazňoval nespravedlnost tehdejšího systému, nejčastěji s ohledem na diskriminaci potenciálních studentů z níže postavených sociálních skupin. Hlavním problémem byla pro Lišku determinace životních možností (které odvíjel od dosaženého vzdělání) sociálním statusem, proto se v souvislosti se SOCIÁLNÍ SPRAVEDLNOSTÍ objevila ještě metafora REFORMY JAKO ODBOURÁNÍ SOCIÁLNÍCH BARIÉR. Snahu o nápravu poté Liška vyjádřil za pomoci metafory s pupeční šňůrou:

> A naopak si myslím, že je důležité, aby se dosáhlo především toho, že sociální statut rodiny, ze které ten student vychází, aby určoval, jaké šance ten mladý člověk v životě má, je potřeba *přestřihnout* tady tuhle *pupeční šňůru* mezi sociálním statutem té rodiny a perspektivou toho studenta [iHNed.cz 2008].

K *přestřihnutí pupeční* šnůry (narovnání nespravedlivého stavu) chtěl Liška využít zavedení studentské podpory (půjček, grantů a stipendií) a ve druhé fázi školného. Zavedení školného Liška podmiňoval právě vytvořením systému studentských podpor, které měly zajistit, že

výsledku znamenalo a znamená spíše kvantifikaci výzkumných výstupů, nikoli jejich kvalitu. Logika se samozřejmě točí okolo skutečnosti, že pokud je výzkum a jeho proplacení vázáno na kvantitu tohoto výzkumu, pak budou instituce vytvářet co nejvíce výstupů, aby měly co nejvíce peněz, čímž budou kvalitu nahrazovat kvantitou.

školné nebude dalším prohlubujícím diskriminačním nástrojem. Můžeme tak pozorovat, že Liška ve své argumentační strategii vsadil na morální apel a normativní argumentaci, ke které připojil i zavedení školného jako hypoteticky velmi problematické změny v systému (ve smyslu recepce ze strany veřejnosti a studentů). Školné se samozřejmě rychle stalo v mediálním diskurzu hlavním tématem (zejména díky zmíněné atraktivní kontroverzi), což znamenalo, že Liška musel neustále vysvětlovat, jak si zavedení školného představuje a jakou roli školné hraje, čímž zároveň neustále opakoval také metaforu SOCIÁLNÍ SPRAVEDLNOSTI, na kterou bylo školné navázáno. Nicméně v této argumentaci vznikl určitý rozpor, který Liška sám dobře vyjadřuje:

> A v zemích, kde byl zaveden propracovaný systém podpory studentů a určitý druh školného, se zásadně rozšířily možnosti pro sociálně znevýhodněné. Může to působit paradoxně, ale dává to smysl [MF Dnes 2009].

Liška v tomto ohledu přijal argumentaci a metaforu ŠKOLNÉ JE ODLOŽENÉ ŠKOLNÉ, v rámci níž začal tvrdit, že „klasické“ školné (tedy školné placené přímo během studia) je nevhodné a spíše diskriminační, protože může představovat „sociální bariéru“ v dosažení vzdělání. Namísto toho podporoval odložené školné jako „nástroj“, který naopak diskriminaci zmírňuje nebo ji dokonce naprosto odbourává. „Odložené školné“ však nemělo sloužit k navýšení peněz v systému vysokého školství, nýbrž Liška jeho přínos zarámoval do metafor KVALITY a POSÍLENÍ SVOBODY STUDENTA, které se dále spojovaly v metafoře STUDENT JE KLIENT. Zavedení studentské podpory a školného tak mělo znamenat změnu dnešní pozice studenta, který měl disponovat s vlastními prostředky, což mu mělo umožnit, aby se choval jako klient a sám si vybral školu, kterou pro sebe považuje za nejlepší. K tomu samozřejmě měl mít k dispozici žebříček škol seřazených podle různých kvalitativních měřítek, přičemž Liška v tomto ohledu využil metaforu MĚŘENÍ z *Bílé knihy*. Klientská role studenta měla dále spočívat v určité kontrolní roli, která byla dána skutečností, že pokud student platí školné, může od školy vyžadovat větší kvalitu vzdělání. U Lišky následně došlo k velmi zajímavému obratu, kdy samo vzdělání již nemělo být veřejným statkem, ale tržní komoditou, a na druhou stranu veřejným statkem se měl stát žebříček kvality a samotné hodnocení univerzit:

> Je podle mě, to je veřejným statkem, je veřejnou službou, aby vysokoškolské vzdělání bylo hodnoceno […] [ČRo 2009].

Z tohoto posunu jsou patrné další dvě metafory: VZDĚLÁNÍ JE KOMODITA/ZBOŽÍ a UNIVERZITA JE FIRMA/POSKYTOVATEL. Školné v rámci nich hraje i roli motivačního nástroje – student bude ke studiu a výběru školy přistupovat zodpovědněji a škola, aby si studenty (a příjmy) udržela, se bude snažit nabízet kvalitní vzdělání („produkt“). Liška tržní soupeření, tedy flexibilní změnu nabídky v závislosti na poptávce a měřených kritériích kvality, mezi školami o studenty přímo nezmiňoval, nicméně jasně to z jeho metafor a rétoriky vyplývá.

V menší míře se Liška také věnoval institucionální změně vysokých škol, kde v podstatě kopíroval argumentaci a metafory z *Bílé knihy*. Akcentoval, že REFORMA JE POSÍLENÍ AUTONOMIE VŠ, nicméně opět zde dochází ke kolizi s metaforou UNIVERZITA JE FIRMA/POSKYTOVATEL. Liška se poté v tomto směru nebrání spojení vysokých škol a firem, čímž posilnění autonomie narušuje větším ekonomickým vlivem.

Celkově tak můžeme Liškovu metaforizaci reformy konceptualizovat do metafor RE-

FORMA JE SOCIÁLNÍ SPRAVEDLNOST a REFORMA JE MĚŘENÍ A ZVÝŠENÍ KVALITY a REFORMA JE EKONOMIZACE AKADEMICKÉ SFÉRY.

Miroslava Kopicová: znalostní ekonomika jako konkurenceschopnost ČR

Miroslava Kopicová nastoupila do úřadu ministerstva školství jako členka tzv. úřednické vlády po vyslovení nedůvěry druhé Topolánkově vládě, přičemž musela pracovat s tím, co jí zanechal ministr Liška. Kopicová se od počátku nestavěla vůči změnám ve vysokém školství odmítavě, naopak si vzala jejich prosazení jako svůj hlavní úkol. Při legitimizaci reformních změn měla poznatky z toho, jak byla přijata médii a veřejností Liškova rétorika, která se nedokázala vypořádat zejména s problematikou zavedené školného. Kopicová tedy s velkou pravděpodobností kvůli tomuto důvodu opustila Liškovu metaforu REFORMA JE SOCIÁLNÍ SPRAVEDLNOSTI a postavila svoji rétoriku na metafoře KONKURENCESCHOPNOSTI, u níž navíc zdůrazňovala národní hledisko. Tento posun je názorně vidět na následujících citátech:

> Jestliže chceme *obstát*, jestli Česká republika má vůbec znamenat cokoli v budoucnosti a má mít nějaký zdroj národního důchodu, tak prostě musí něco udělat [ČT24 2010].

> Bavme se od rána do večera o nastartování *znalostní ekonomiky*, jinak se neprosadíme. Cestou je přilákání dalších špičkových pracovišť s mezinárodním vlivem a ohlasem do České republiky. Těm se pak musíme věnovat a podporovat je [iDnes.cz 2010].

Od přijetí reformy tedy odvozovala budoucí ekonomickou situaci v ČR, zejména co se týče ekonomické soutěže, ale také školení pracovníků v podle ní klíčových strategických průmyslových oblastech, což označuje metaforou *znalostní ekonomika*. Nicméně pod touto metaforou je zahrnuta také podpora technologického a průmyslového výzkumu.

Univerzity by tak podle Kopicové měly sledovat trendy na trhu a podle toho vychovávat absolventy, čímž Kopicová velmi těsně připoutala akademickou sféru k trhu v rámci metafory REFORMA JE PROVÁZÁNÍ AKADEMICKÉ SFÉRY S TRHEM. Tuto metaforu a celkově provádění reforem poté legitimizuje na základně zprávy, kterou vypracovala mezinárodní organizace OECD. Navíc je toto provázání výhodné i ekonomicky, protože přináší nové finance, které jsou nutné na rozvoj výzkumu a inovací. Školnému jako tématu se Kopicová celkově výrazně vyhýbala, jednou poznamenala, že zavedení školného by znamenalo malou úsporu v oblasti financování vysokého školství, a podruhé zase, že by školné pomohlo financovat vysoké školství. Nicméně školné nijak nerámovala a ani se jej nepokoušela výrazněji obhajovat či prosazovat. Naopak výrazně se opět objevují metafory KVALITY a MĚŘENÍ, pomocí nichž Kopicová legitimizovala proměnu vysokých škol, aby dostály nárokům ekonomické konkurence a souvisejícího technologického výzkumu a inovací.

Rétorika a ani obsah argumentace tak u Kopicové není tak bohatý jako u ostatních ministrů, což je dáno i tím, že byla v úřadu po velmi krátkou dobu, proto u ní můžeme rozpoznat v podstatě pouze jednu hlavní konceptuální metaforu, a sice REFORMA JE KONKURENCESCHOPNOST ČR.

Josef Dobeš: vzdělání je komodita

Po volbách v roce 2010 se ministrem školství stal Josef Dobeš, který se nacházel ve specifické situaci. Tato situace se odvíjela od událostí, které se odehrály před volbami, kdy se uskutečnily tzv. volby nanečisto, což byla simulace voleb, kterých se účastnili středoškolští studenti jako budoucí prvovoliči. Výsledky těchto voleb vyšly velmi příznivě pro strany ODS a TOP 09, přičemž výsledky samotné se interpretovaly jako sympatie mladých lidí k programům a cílům těchto stran. Taktéž samotné výsledky voleb se interpretovaly (alespoň v mediálním diskurzu, který na celou problematiku měl vliv) v tomto duchu. Strana TOP 09 pak také cílila svoji volební kampaň na mladé lidi a studenty, kteří nakonec tuto stranu ve větší míře také volili. TOP 09 a ODS pak měly ve svých programech explicitně uvedeno, že chtějí zavést školné na vysokých školách jako hlavní změnu. Na základě všech těchto skutečností tudíž těsně po volbách členové utvořené koalice soudili, že změny ve školství nebudou vyžadovat výrazněji propracovanou argumentaci, neboť skupina lidí, na něž jsou změny cíleny, s nimi v podstatě vyjádřila souhlas skrze hlasování ve volbách.

Z této představy o formálním přijetí příslušných změn vycházel také Dobeš, který zpočátku při veřejných vystoupeních tvrdil, že jediným problémem v rámci koaliční vlády je forma školného, zda zavést přímé či odložené školné. Pro Dobeše byla přijatelná spíše druhá varianta, kterou rámoval do „sociální citlivosti“, z čehož vycházela podobná konceptuální metafora týkající se sociální spravedlnosti jako u Lišky, nicméně u Dobeše byla vztáhnuta přímo na školné. Metafora ŠKOLNÉ JE SOCIÁLNÍ SPRAVEDLNOST však nezahrnovala pouze „sociální citlivost“ vůči studentům, ale také vůči všem lidem v české společnosti, neboť Dobeš neustále zdůrazňoval, že je asociální, aby všichni členové společnosti ze svých daní platili veřejné vysoké školství, když studují pouze někteří, z čeho vznikla metafora SOUČASNÝ SYSTÉM JE ASOCIÁLNÍ. V tomto ohledu měl jeden velmi oblíbený příklad:

> […] já vám vysvětlím tu asociálnost, řekněte mně, proč paní prodavačka v Kauflandu má ve svých daních, co se platí z daní, platit studenta 7 let na vysoké škole, když ona sama nemá to vysokoškolské vzdělání, pracuje rukama […] [ČRo 2012].

Dobeš ve své rétorice a využitých metaforách však nebyl příliš přesvědčivý a navíc se ukázalo, že studenti nebyli příliš srozuměni s programy politických stran a svůj hlas ve volbách nebrali jako souhlas se školným na vysokých školách. Téma školného se tudíž velmi rychle stalo mediálně velmi exponovaným tématem, přičemž vyvolalo kritiku Dobešových záměrů ze strany široké veřejnosti, akademické sféry, ale i samotných studentů. Dobeš proto začal postupně přibírat další argumentaci a metafory, mezi které v první řadě patřila i metafora REFORMA JE ODBOURÁNÍ SOCIÁLNÍCH BARIÉR, v rámci níž obhajoval změny, které měly přinést zlepšení pozice studentů ve stejném duchu jako u Lišky. Celkově Dobeš navazuje na Lišku i v metaforizaci role studenta do metafory STUDENT JE KLIENT a vztah studenta a školy do metafory VZDĚLÁNÍ JE KOMODITA/ZBOŽÍ, když se přímo vyjádřil, že vzdělání je „materiální hodnota“:

> A já si myslím, že v tom je i skryt ten půvab, že je to hodnota. Já za něco platím, proto je to pro mě hodnotné [ČRo 2011].

> Ne. Já jsem ani nezměnil názor na školné. Vždy jsem prohlašoval, že vzdělání je hodnota a je potřeba za ni platit [MF Dnes 2010].

Dobeš se však nezaměřoval pouze na školné a studenty, ale do velké míry se věnoval také obhajobě reforem fungování samotných vysokých škol, s nimiž spojil větší množství metafor. Nejčastěji vyskytující se metaforou (a to i v celém subkorpusu) je KVALITA, v rámci níž Dobeš zdůrazňoval, že reforma školství přinese větší kvalitu vysokých škol prostřednictvím „optimalizace sítě škol" (tedy slučování a zanikání škol a také jejich diverzifikace na výzkumné a vzdělávací) a MĚŘENÍ. V rámci těchto metafor měla reforma zajistit zavedení měřitelných kritérií kvality vysokých škol (jak jsou v *Bílé knize*), což mělo zajistit zmíněnou „optimalizaci", tedy omezit počet vysokých škol a zároveň zbylé univerzity rozčlenit na výzkumné a vzdělávací, čímž by zároveň došlo i k redukci a diverzifikaci studentů. Výsledkem následně měla být větší kvalita jak škol, tak studentů. S tím byla spojena změna kurikula univerzit, kdy Dobeš jednoznačně podporoval propojení univerzit s firmami a přizpůsobování činnosti univerzit potřebám trhu. V rámci tohoto propojení můžeme vidět, že Dobeš využíval zejména dvě konceptuální metafory – VŠ JE FIRMA a AKADEMICKÁ SFÉRA JE TRH. V rámci první metafory poukazoval Dobeš zejména na změny v oblasti vnitřního fungování vysokých škol, které měly zavádět ekonomické řízení svého chodu (například všechny vedoucí pozice měly podléhat výběrovému řízení). Mimo toho Dobeš předpokládal, že se školy budou chovat jako firmy kvůli zavedenému školnému, které chtěl zavést jako pohyblivou částku, jejíž výši měly určovat právě univerzity v rámci konkurenčního boje o studenty, a také kritériím kvality, potažmo diverzifikaci rolí. S tím také souvisí druhá metafora, která směřuje k postupnému odbourání akademické sféry a její nahrazení trhem, prostřednictvím nějž by spolu univerzity lépe soupeřili a snáze by spolupracovali s firmami. V rámci spolupráce vysokých škol a firem pak chtěl Dobeš také speciálně podporovat technické obory, které pokládal z hlediska strategičnosti a budoucího ekonomického blahobytu ČR za klíčové. Můžeme se tak opět setkat s metaforou KONKURENCESCHOPNOST jako u Kopicové a také s prosazování institucionálních změn v rámci vysokých škol, které Dobeš rámuje do metafory DEPOLITIZACE, tedy do jakéhosi odpolitizování správních rad vysokých škol. Nicméně jako u ostatních analyzovaných ministrů, Dobeš tuto potenciální politizaci škol nahrazuje ekonomizací, jeden nadměrný vliv tedy nahrazuje jiným.

Mimo těchto metafor pak Dobeš využil i některé dílčí metafory, a to v závislosti na nastalé situaci a argumentaci odpůrců reformy. Několikrát například využil metaforu „školský systém je nemocný", což je významné zejména kvůli tomu, že metafory spojené s nemocemi jsou všeobecně hodnoceny jako velmi silné a vlivné. Použití této metafory můžeme interpretovat ve smyslu, že jestliže je něco nemocné, musí se to léčit, jinak hrozí v krajním případě až „smrt". Zároveň je jasné, že „reforma je lék", ne řešení, kterých může být nekonečně a které řeší problém jenom parciálně, protože lék je jenom jeden a léčí všechny problémy, na něž je určen. Zároveň ke konci svého funkčního období ve své rétorice Dobeš nahradil školné zápisným, neboť školné vnímal jako hlavní stimul negativního postoje veřejnosti vůči reformě. Zápisně tak „zdědilo" všechny „vlastnosti" školného i všechny metafory s ním spojených.

Celkově tak můžeme Dobešovu argumentaci a rétoriku týkající se reformy školství shrnout do metafory REFORMA JE EKONOMIZACE A MĚŘENÍ AKADEMICKÉ SFÉRY.

Petr Fiala: reforma jako zvýšení kvality VŠ

Petr Fiala na ministerstvo školství přišel jako nestranický odborník, který měl uklidnit situaci po protestech akademiků a studentů vůči Dobešovým změnám, což také hned na začátku svého působení deklaroval. Samotná argumentace Fialy byla samozřejmě značně ovlivněna neúspěchem Dobeše, což lze pozorovat zejména na jeho reakcích na otázku školného, kde používá metaforu ŠKOLNÉ JE NUTNOST, ALE NE PRIORITA:

> Školné ale není největším problémem českých vysokých škol. Musíme udělat určité kroky vytvářející lepší podmínky pro rozvoj vysokého školství a veřejnou debatu by neměly zastínit už tolikrát opakované diskuse o školném. Zároveň říkám, že diskusi o finanční spoluúčasti studentů se nemůžeme vyhnout, protože ta prochází všemi zeměmi, v nichž došlo k tomu samému vývoji jako u nás, kdy se vysokoškolský systém změnil z elitního přes masový až univerzální [iHned.cz 2013].

Místo školného pak Fiala navázal na argumentaci se zápisným jako vhodnější formou poplatku za studium, která měla být „sociálně citlivou“ a nikomu nebránit ve studiu. Nicméně ve své charakterizaci zápisného lavíroval mezi dvěma metaforami – ZÁPISNÉ JE ADMINISTRATIVNÍ POPLATEK a ZÁPISNÉ JE POPLATEK NA ROZVOJ VŠ. První metafora odkazuje k využití zápisného jako poplatku na pokrytí „provozních“ nákladů souvisejících s konáním zápisů. Zároveň velmi zřídka a opatrně Fiala v rámci této první metafory uvádí, že zápisné má i „regulační“ funkci, která spočívá v klasické ekonomické teorii, a sice že pokud si někdo za něco platí, je ohledně dané věci svědomitější. Druhá metafora pak poukazuje na skutečnost, že zápisné by mělo hrát větší roli v rozvoji škol, pod čímž měl Fiala na mysli samozřejmě kvalitu výuky, neboť neustále opakoval, že zápisné by se hned mělo vrátit studentovi ve formě kvalitnější výuky. V souvislosti se školným je však také nutné uvést, že se u Fialy, byť opět poměrně zřídka, objevuje metafora „vzdělání je hodnota“, ovšem na rozdíl od Dobeše u něj nemá hodnota materiální denotaci, čímž se také distancuje od Dobeše ve smyslu navýšení kvality vysokých škol tím, že se radikálně sníží počet studentů. Fiala to poté vyjadřuje velmi jasně sám:

> Vzdělání vždycky mělo a má hodnotu samo o sobě. Vzdělaný člověk lépe rozumí světu, dokáže se lépe vyrovnávat s dnešní velmi komplikovanou skutečností. O hodnotě vzdělání nepochybujme. To, že se na vysoké školy dostává větší počet lidí, než tomu bývalo dřív, je dáno obrovskou změnou, kterou společnost prochází. Je to jev celoevropský a má i mnoho globálních rysů. Vysokoškolské vzdělání se proměňuje všude od elitního k masovému až univerzálnímu. To samo o sobě není vůbec špatné [MF Dnes 2012].

Z toho všeho je tedy patrné, že byl Fiala výrazně opatrnější, pokud se jednalo o otázku školného a jakéhokoliv poplatku ve školství, přičemž se nepřímo snažil distancovat od rétoriky Josefa Dobeše.

Dominantním tématem i argumentační linií se pro Fialu poté stala problematika a metafora KVALITA, v rámci níž dále využíval také MEŘENÍ, přičemž samotné změny uskutečňované v rámci těchto metafor rámoval do konceptuální metafory REFORMA JE ROZVOJ VŠ. Nicméně Fiala nebyl příliš inovátorský a využíval v podstatě naprosto stejnou rétoriku jako ostatní ministři a jako autoři *Bílé knihy* (byť, jak bylo řečeno, distancoval se od pojetí KVA-

LITY jako omezení počtu studentů, které jsme mohli vidět u Dobeše). KVALITA tak znamená MĚŘENÍ různých nastavených atributů, například mobilitu studentů, počet docentů a profesorů na vysoké škole a další, přičemž školy by se těmto atributům měly přizpůsobovat, aby zvyšovaly svoji kvalitu. Fiala v tomto ohledu apeluje na univerzity, aby se samy začaly přizpůsobovat tomuto systému a samy začaly zavádět další vnitřní mechanismy na měření kvality, což implikuje metaforu UNIVERZITA JE FIRMA. V rámci KVALITY měla být také podporována profilace vysokých škol, tedy diverzifikace školy na výzkumné, vzdělávací a profesní, přičemž tento krok Fiala bral jako klíčový. Součástí MĚŘENÍ měl být také systém kontaktového financování, který byl založen na uzavření smlouvy mezi školami a státními institucemi, kdy se školy měly zavázat ke splnění určitých cílů, za něž poté dostaly veřejné peníze.

Tabulka 1: Přehled použitých konceptuálních metafor

	Použité konceptuální metafory
Ondřej Liška	SOCIÁLNÍ SPRAVEDLNOST REFORMA JAKO ODBOURÁNÍ SOCIÁLNÍCH BARIÉR ŠKOLNÉ JE ODLOŽENÉ ŠKOLNÉ KVALITA POSÍLENÍ SVOBODY STUDENTA STUDENT JE KLIENT MĚŘENÍ VZDĚLÁNÍ JE KOMODITA/ZBOŽÍ UNIVERZITA JE FIRMA/POSKYTOVATEL REFORMA JE POSÍLENÍ AUTONOMIE VŠ
Miroslava Kopicová	KONKURENCESCHOPNOST ČR REFORMY JAKO PROVÁZÁNÍ AKADEMICKÉ SFÉRY S TRHEM
Josef Dobeš	ŠKOLNÉ JE SOCIÁLNÍ SPRAVEDLNOST SOUČASNÝ SYSTÉM JE ASOCIÁLNÍ REFORMA JE ODBOURÁNÍ SOCIÁLNÍCH BARIÉR STUDENT JE KLIENT VZDĚLÁNÍ JE KOMODITA/ZBOŽÍ KVALITA MĚŘENÍ VŠ JE FIRMA AKADEMICKÁ SFÉRA JE TRH KONKURENCESCHOPNOST DEPOLITIZACE
Petr Fiala	ŠKOLNÉ JE NUTNOST, ALE NE PRIORITA ZÁPISNÉ JE ADMINISTRITAVNÍ POPLATEK ZÁPISNÉ JE POPLATEK NA ROZVOJ VŠ KVALITA MEŘENÍ REFORMA JE ROZVOJ VŠ UNIVERZITA JE FIRMA KONKURENCESCHOPNOST

Zdroj: Autor.

Okrajově se pak můžeme u Fialy setkat také s pasážemi, kde se nebrání spojení vysokých škol s trhem, zejména ve formě spolupráce vysokých škol firem. Nicméně hlavním problémem je podle Fialy skutečnost, že členové obou oblastí (akademické a trhu) mluví různým jazykem, což spolupráci ztěžuje. Přizpůsobovat by se poté samozřejmě mely univerzity, ni-

koli trh. Velmi zřídka také Fiala využívá metaforu KONKURENCESCHOPNOSTI, která byla dominantní u Kopicové. Fiala v rámci této metafory apeluje na nutnost uskutečnění reforem, neboť bez nich by opět ČR neobstála v globální ekonomické konkurenci.

Celkově tedy můžeme konceptualizovat Fialovu argumentaci a rétoriku do konceptuální metafory REFORMA JE ROZVOJ KVALITY A MĚŘENÍ VŠ.

Tabulka 2: Rámování reformy

	Metaforické a konceptuální rámování reformy
Ondřej Liška	REFORMA JE SOCIÁLNÍ SPRAVEDLNOST REFORMA JE EKONOMIZACE, MĚŘENÍ A ZVÝŠENÍ KVALITY AKADEMICKÉ SFÉRY
Miroslava Kopicová	REFORMA JE KONKURENCESCHOPNOST ČR
Josef Dobeš	REFORMA JE NÁPRAVA SOUČASNÉHO ASOCIÁLNÍHO SYSTÉMU REFORMA JE EKONOMIZACE A MĚŘENÍ AKADEMICKÉ SFÉRY
Petr Fiala	REFORMA JE ROZVOJ KVALITY A MĚŘENÍ VŠ

Zdroj: Autor.

Tabulka 3: Řetězcové ekvivalenty

	Řetězcové ekvivalenty
Ondřej Liška	Reforma = sociální spravedlnost = odložené školné = změna studenta na klienta = komodifikace vzdělání = posílení svobody studenta = měření VŠ = změna univerzity na firmu = kvalita VŠ = posílení autonomie VŠ
Miroslava Kopicová	Reforma = konkurenceschopnost ČR = provázání akademické sféry s trhem
Josef Dobeš	Reforma = náprava současného asociálního systému = sociálně spravedlivé školné = změna studenta na klienta = komodifikace vzdělání = měření VŠ = změna univerzity na firmu = depolitizace VŠ = změna akademické sféry na trh = kvalita VŠ = konkurenceschopnost ČR
Petr Fiala	Reforma = rozvoj kvality VŠ = zápisné = měření VŠ = změna univerzity na firmu = kvalita VŠ = konkurenceschopnost ČR

Zdroj: Autor.

Reforma vysokého školství a evropský kontext

Z předchozího textu a tabulek 1, 2, 3, kde jsou shrnuty všechny použité konceptuální metafory, metaforické rámování reformy a také řetězcové ekvivalenty složené z metafor, je poměrně jasně vidět, že se využitá rétorika a metafory odvíjejí od *Bílé knihy*, tudíž se často opakují, což však není žádné překvapení i vzhledem ke stejným identifikovaným sémiotickým polím. Rozdíl lze vidět v důrazu, s jakým jednotliví aktéři přistupovali k metaforám a akcentovali jejich význam. Za jednotící motiv ve všech argumentačních liniích bychom mohli označit metaforu EKONOMIZACE AKADEMICKÉ SFÉRY, která ztělesňuje snahu přetvořit akademickou sféru, aby byla lépe měřitelná, odpovídala požadavkům trhu a byla rentabilnější

(navýšila produktivitu). Nicméně potřeba těchto změn a rétorika s nimi spojená není českým specifikem, ale zapadá do širšího evropského (a následně globálního) kontextu, který jsme zmiňovali prostřednictvím *Bílé knihy* a boloňského procesu, přičemž významnou roli hraje také postupná neoliberalizace evropských společností a dekonstrukce sociálního státu od 80. let 20. století. Neoliberalizaci můžeme velmi obecně charakterizovat ve dvou hlavních bodech. (1) Postupné (znovu)zavádění tržních mechanismů a principů do všech sfér společnosti a uvození (principu) trhu jako „pravdivého", „spontánně přirozeného" a „morálního" regulačního mechanismu. (2) Akcentace a prosazování étosu osobní zodpovědnosti, která byla odpovědí rozložení strukturálních společenských rizik na celou společnost v sociálních státech. V rámci neoliberalizace jsou také rizika záležitostí každého jedince (aktéra), který je za sebe a všechno, co se mu v životě přihodí (i za to, co nemůže ovlivnit), zodpovědný sám. Na těchto základech se následně zformoval koncept *new public management* (NPM) založený na prosazování tržního principu, důrazu na měření a monitoring jakékoliv struktury, systému auditů a principu manažerského řízení struktur a institucí [Ferlie et al. 2009: 13; Moscati 2012: 603]. Akademické instituce začaly být v rámci neoliberalizace nuceny k větší produktivitě, která by se zároveň dala exaktně měřit a dále komparovat s ostatními institucemi kvůli porovnávání kvality jednotlivých univerzit, a také ke vstoupení do konkurenčního tržního prostředí, které mělo vylepšit efektivitu a kvalitu univerzit a nabízeného vzdělání. Poskytování vzdělání tak začala být hra s nulovým součtem [Boer, Jongbloed 2012: 557-558; Ferlie et al. 2009: 8; Paradeise 2012: 573-574]. NPM zpočátku získal silnou pozici zejména v Británii, přičemž v kontinentální Evropě byl přijat spíše s rezervou a vyústil v prvním sledu v Sorbonnskou deklaraci, jejímž cílem však nebylo přijmout princip NPM, ale sjednotit uznávání vysokoškolských diplomů, kreditových systémů a také mobilit. Jednalo se tak spíše o popud k harmonizaci evropských vysokoškolských systémů, nikoli o jejich přebudovávání, byť i zde už se objevovala zmínka o lepší zaměstnatelnosti studentů [Corbett 2011: 42; Hackl 2012: 84]. Na tuto deklaraci navázal boloňský proces v roce 1999, který však obsahoval dalekosáhlejší změny týkající se mnohem hlubší restrukturalizace univerzit a národních vysokoškolských systémů. Jak poukazují Mihai Păunescu, Bogdan Florian a Gabriel-Marian Hâncean [2012: 319-320], můžeme boloňský proces chápat jako jakýsi racionalizovaný mýtus reagující na morální paniku [viz Cohen 2011], která v Evropě vznikla v důsledku strachu o kvalitu evropských univerzit ve srovnání s protějšky v USA, které byly podle různých žebříčků atraktivnější jak pro studenty, tak akademiky z Evropy i Asie [Hackl 2012: 93; Nokkala 2012: 59]. Došlo tedy k vytvoření racionalizované hrozby týkající ztráty kvality evropských univerzit a zároveň racionalizovaného řešení této hrozby v podobě boloňského procesu.

Samotné dílčí cíle boloňského procesu byly poměrně neutrální: podnícení akademické svobody, vzdělání jako veřejné blaho a zodpovědnost, větší zapojení studentů do fungování jednotlivých univerzit, vetší autonomie univerzit, stejně jako jejich větší odpovědnost veřejnosti (vládě). Ovšem samotná kvalita jako hlavní cíl byla od počátku rámována do ekonomického významu – měla sloužit k zvýšení konkurenceschopnosti univerzit na globálním akademickém trhu. Autonomie univerzit byla tedy spojená s jejich konkurenceschopností a finanční flexibilitou (jinými slovy omezením financování z veřejných rozpočtů), což v podstatě od počátku negovalo ideu autonomie univerzit [Nokkala 2012: 60-61; Sursock 2012: 247]. Univerzity se tedy v praxi měly transformovat z určitých center šířících vzdělanost na instituce sloužící ke zlepšení ekonomické konkurenceschopnosti daných států „produkcí" kvalifikované „pracovní síly" v rámci „znalostní ekonomiky". To se mělo projevit i na výzkumu, jenž měl být poměrně striktně svázán s kritériem tržního upotřebení a techno-

logické inovace, a na organizační struktuře a řízení univerzit, které se v rámci NPM měly stát firmami řízené manažerským stylem [Hackl 2012: 89-90]. Omezení financování z veřejných peněz znamenalo snahu univerzit hledat příjmy jinde, přičemž logicky se nabízelo zejména zavedení (zvýšení) školného a zapojení firem do chodu univerzit, což bylo v souladu s ideou upotřebitelnosti výzkumu. Tato diverzifikace příjmů podněcovala větší tržní efektivitu u univerzit a také snahu adaptovat se tržním podmínkám, což mělo následně univerzity diverzifikovat v jejich činnosti. Univerzity tak měly „racionalizovat“ svoji „nabídku“, aby uspokojily „poptávku“, čímž se měly základně rozdělit na výzkumné a orientované na výuku [Paradeise 2012: 577]. Celkově tak mělo spočívat nové pojetí autonomie univerzit a akademické svobody v umožnění volného vstoupení na trh a nabízení adekvátních „produktů“, ať už učebního nebo výzkumného charakteru [Amaral et al. 2012: 658].

Velkým tématem se stali také studenti jako jedni z klíčových aktérů pohybujících se v akademickém poli, přičemž v rámci boloňského procesu vzniklo předsevzetí, že by se mimo firem měli zapojit do chodu univerzit i studenti, nejlépe jako rovnocenní partneři, kteří by měli zásadní slovo při sestavování kurikula, a to podle toho, co vnímají jako pro ně užitečné informace a schopnosti [Hazelkorn 2012: 340]. Bylo tudíž projektováno, že na univerzitách vzniknou nebo budou modifikovány stávající exekutivní orgány, aby v nich byli zastoupeni všichni tzv. *stakeholdeři*, tedy aktéři, kteří jakýmkoliv způsobem přicházejí s univerzitami do styku. Mimo firem, studentů a akademiků v takových radách měli výt například také místní politici, významní zaměstnavatelé atd. [Amaral et al. 2012: 663]. Na tento popud se objevilo i téma rovného přístupu k vysokoškolskému vzdělání a snahy tento přístup zajistit ideálně všem, kdo o vzdělání mají zájem, čímž se otevřelo a legitimizovalo téma (částečného) přenesení finanční zátěže spojené se studiem přímo na studenty [Hackl 2012: 91; Tight 2013: 291]. Snahou zapojit studenty do chodu univerzit prostřednictvím školného (studenti se tedy měli v podstatě stát platícími klienty, kteří si určují, za co budou platit) se proměnil vztah mezi vyučujícím a studentem ve smyslu vyučujícího jako „producenta“ či „poskytovatele“ ekonomicky a tržně užitečného vzdělání a studenta jako „konzumenta“ či „klienta“ [Boer, Jongbloed 2012: 558; Miklavič 2012: 123; Oprean 2007: 95]. Univerzity („firmy“) následně o „klienty“ (jako zdroj příjmů) měly bojovat a poskytovat klientům vzdělání („produkt“), který je zaujme a o nějž budou mít zájem (budou si jej chtít koupit). Přeměnou a metaforizací role studenta a vyučujícího se podrobněji zabýval Malcolm Tight [2013: 292-293], který poukazuje, že dnes je všeobecně nejrozšířenější metaforou STUDENT JE ZÁKAZNÍK (KONZUMENT). Všímá si však, že tato metafora zcela neodpovídá chování, které se od studentů vyžaduje, neboť konzument a zákazník jsou v podstatě spíše pasivní role, kdy daný aktér pořizuje, co je mu nabízeno, aniž by na tom nějak aktivně participoval, zatímco u studentů se vyžaduje právě aktivní participace. Tuto nesrovnalost napravuje metafora STUDENT JE KLIENT, neboť klient je role, která obsahuje větší zapojení daného aktéra do produktu, který je mu nabízen (respektive může si alespoň částečně produkt modifikovat ke své spokojenosti). Nicméně i tato metafora v určitém slova smyslu nemusí odpovídat, neboť nezohledňuje popud, s jakým dochází ke změnám v evropských vysokoškolských systémech, a sice větší konkurenceschopnost států na globálním trhu. V tomto ohledu se studenti stávají v podstatě bezvýznamnými „pěšáky“, kteří jsou využíváni jako LIDSKÉ ZDROJE v globálním konkurenčním boji, proto Tight [2013: 298] navrhuje do diskurzu zavést také metaforu STUDENT JE PĚŠÁK. Tím se samozřejmě „pěšáky“ stávají také akademici poskytující vzdělání a také univerzity jako instituce, které nemají význam samy o sobě, ale pouze jako poskytovatelé služeb podporujících národní a globální konkurenční boj [Tight 2013: 301]. Všechny

tyto současné metafory podle Tighta [2013: 296-297] nahradily starší metaforizaci studentů jako „dětí", „žáků" nebo „učedníků", na nichž bylo vidět, že se student byl především vnímán jako někdo, kdo se má vzdělávat a kdo má být veden a usměrňován ke vzdělání, přičemž toto vedení má mít poměrně přísný hierarchický charakter. Na metafoře STUDENT JE UČEDNÍK je zároveň vidět zohlednění i praktické stránky některých učebních oborů – student měl být učedníkem, aby zastal danou společenskou pozici po svém mistrovi.

Realizace boloňského procesu byla v praxi také často prezentována jako autonomizace univerzit za pomoci jejich „odstátnění", tedy minimalizaci státního vlivu na chod univerzit skrze financování univerzit z veřejných peněz. Mimo narušení symboliky veřejného financování univerzit (všichni členové přispívají na financování univerzity, která by měla fungovat – vyučovat a zkoumat – ve jménu obecného blaha a pro dobro všech), se prakticky narušila (či zrušila) akademická sféra, která byla zaručena právě skrze veřejné financování. V praxi však nedošlo ani k deklarovanému „odstátnění", neboť potenciální vliv státu skrze finance byl nahrazen přímou intervencí v duchu NPM, a to prostřednictvím akreditace, měření a monitoringu kvality, hodnocení výkonu, řazení do žebříčků a dalších nástrojů [Ferlie et al. 2009: 9; Hazelkorn 2012: 342, 345-347]. Univerzity tak začaly být pod přímou kontrolou státu, a navíc byly v důsledku omezení veřejného financování nuceny vstoupit do tržního konkurenčního boje s ostatními univerzitami, což dále omezovalo jejich autonomii, tentokrát v ekonomickém slova smyslu. Co bylo na začátku prezentováno jako zvýšení autonomie univerzit, nakonec naopak vedlo k omezení této autonomie. Často také byl také celý reformní proces rámován jako „modernizace" a „profesionalizace" „zaostalých" evropských vysokoškolských systému [Hazelkorn 2012: 340; Klemenčič 2012: 646; Sursock 2012: 250], což v některých případech vyústilo v označení aktérů, kteří reformní počínání kritizovali, za „zpátečníky", „elitáře" či „oligarchy" [viz Pechar 2012].

V praxi se následně stala morální panika a racionalizovaný mýtus v podobě boloňského procesu pro řadu států, respektive jejich politických reprezentací, určitými „pravdami", které je nutné přijmout a vypořádat se s nimi, přičemž klíčovým pojmem a cílem se stalo vybudování „znalostní ekonomiky" [Paradeise et al. 2009: 199]. V tomto ohledu můžeme pozorovat, že se prakticky ve všech státech v Evropě řetězově objevila snaha rozdělit poskytované peníze podle toho, zda jsou určeny na výzkum nebo výuku, a zavést více konkurenční rozdělování veřejných peněz, což znamená, že je centrálně dáno určité omezené množství peněz, o něž musí univerzity soutěžit, aby zajistily svůj chod [Paradeise 2012: 581]. Dalším společným zaváděným prvkem v rámci reformních kroků byly u všech států mechanismy NPM, zejména s ohledem na lepší kontrolovatelnost výstupů a kvality univerzit a také pro podnícení odpovědnosti univerzit, a to vůči trhu. Vedle konkurenčního soutěžení o peníze také řada států zavedla tzv. kontraktový systém financování univerzit, který spočívá v poskytnutí peněz univerzitám na základě určitého záměru poplatného na určitou dobu. Tím se zároveň měly vyčlenit instituce zaměřené na výzkum a vzniknout tzv. centra excelence, která existují například v Německu a Francii [Paradeise 2012: 583-584]. Alternativně se začaly systémově podporovat technické univerzity a obory, na něž lze lépe aplikovat principy NPM, zejména pak s ohledem na evaluaci výzkumu a jeho užitečnosti [Paradeise et al. 2009: 201]. Dokonce i severské státy, které stále inklinují k ideálu sociálního státu, pod tíhou boloňského procesu a pozdějšího vývoje (tlaku ze strany globálního trhu) přijaly některé z mechanismů, aby zvýšily „kvalitu" (konkurenceschopnost) svých univerzit [Nokkala 2012: 66-67]. Řada států šla i „za" aspekty podporované v rámci boloňského procesu, například v oblasti kontroly („monitoringu") univerzit a výzkumu nebo v oblasti omezování financování

a jejich „diverzifikace“ (tedy zavádění školného a hledání financí u firem) [Paradeise et al. 2009: 198; Sursock 2012: 251]. Podporována byla také „třetí role“, tedy spolupráce s firmami na inovacích jako hlavní výzkumné aktivitě univerzit [Paradeise et al. 2009: 209-210].

Všechny tyto aspekty se v různé míře [komparativní perspektiva vybraných zemí viz například Boer, Jongbloed 2012] objevovaly ve Francii [Musselin, Paradeise 2009], Německu [Guth 2006; Schimank, Lange 2009], Itálii [Reale, Potì 2009], Nizozemsku [Westerheijden et al. 2009], Norsku [Bleiklie 2009], Švýcarsku [Baschung et al. 2009], Velké Británii [Ferlie, Andresani 2009], Švédsku [Fejes 2008], Finsku [Saarinen 2005], ale také například Rumunsku [Fairclough 2006; Păunescu et al. 2012], Srbsku [Despotovic 2011; Lučin, Samaržija 2011] nebo Chorvatsku [Vidovic 2008], a mimo Evropu v Austrálii [Bessant 2002]. Je zajímavé, že všechny státy měly a stále mají velmi rozdílné vysokoškolské systémy, které se vyvíjely podle potřeb dané společnosti, nicméně všude se objevovala velmi podobná argumentace a metafory o jejich zaostalosti. Je však patrné, že motivace pro nápravu „zaostalosti“ nebyly ve všech státech stejné. Pro Rumunsko, Srbsko a Chorvatsko spočívala tato motivace ve snaze být součástí Evropy a EU, přičemž transformace vysokoškolského systému byla jedním z aspektů, jak se začlenit. Boloňský proces byl tudíž v tomto ohledu ideálním procesem, jak tohoto cíle dosáhnout [Lučin, Samaržija 2011: 27]. Ve „vyspělých“ státech Západu hrála hlavní roli zmíněná morální panika a obava o budoucnost vysokých škol a potažmo i ekonomické konkurenceschopnosti, popřípadě blahobytu. Metafory i argumentaci, které se objevovaly ve všech zemích, nejlépe reprezentují analýzy Normana Faircloughа a Judith Bessantové, kteří zkoumali diskurz a metafory v souvislosti s reformami vysokého školství v Rumunsku a Austrálii. Fairclough poukazuje, že se v Rumunsku pro legitimizaci změn i jejich podoby objevovaly metafory KONKURENCESCHOPNOST, KVALITA a MĚŘENÍ. V rámci metafory KONKURENCESCHOPNOST byl akcentován nejenom globální trh, na němž Rumunsko bude selhávat, pokud nebude mít konkurenceschopné univerzity, ale také domácí trh, kde jinak nebude dostatek kvalifikovaných pracovníků [Fairclough 2006: 65-66]. (Ekonomická) konkurenceschopnost Rumunska je tudíž do velké míry odvislá od schopností rumunských univerzit soutěžit mezi sebou v národním poli a se zahraničními univerzitami v globálním poli a také od míry flexibility, kterou univerzity mají [Fairclough 2006: 67-68]. Těchto schopností mohou univerzit dosáhnout pouze, pokud jsou dostatečně kvalitní, což musí být kontinuálně měřeno, aby se zjistilo, zda je daná univerzita „správným“ směrem, a zároveň kontrolovalo, jestli se daná kvalita udržuje. Metafora KVALITA tudíž zahrnuje zlepšení kvality rumunských univerzit, které by měly nabízet více cílené studijní programy ladící s (globálním) pracovním trhem, k čemuž musí být dostatečně flexibilní, zejména po stránce ekonomické (diverzifikace příjmů) a institucionální (zahrnutí většího spektra aktérů do rozhodování). Kvalita se však dá zjistit pouze pomocí MĚŘENÍ, které zahrnuje využití nástrojů NPM (audit, indikátory kvality a výkonu atd.) a pomocí něhož se zjistí, jak je daná instituce kvalitní a zároveň se tím kvalita zaručuje [Fairclough 2006: 70-71]. Bessant [2002: 91-93] poukazuje, že v Austrálii je od počátku reformních kroků přítomná metafora ZAOSTALOST, v níž političtí aktéři akcentovali argumentaci založenou na zaostalosti australských univerzit ve srovnání s USA a Japonskem, což má za následek horší ekonomickou konkurenceschopnost. V tomto ohledu se objevuje také metafora STUDENT JE LIDSKÝ ZDROJ, která ztělesňuje snahu racionalizovat australské univerzity, aby nabízely tržně užitečné vzdělání a více tak zhodnotily „investice“ do studentů. Investovat by však sami do sebe měli především studenti, přičemž neexistence školného byla v Austrálii rámována jako sociálně nespravedlivá, neboť na studenty museli doplácet všichni, ale finální výhody či výstupy „požívali“ pouze

studenti. Objevila se tudíž i metafora ŠKOLNÉ JE SOCIÁLNÍ SPRAVEDLNOST, nicméně v tomto případě se spíše jedná o australské specifikum.

Během zavádění změn se však objevily také problémy v podobě protestů nespokojených akademiků a studentů, kteří nesouhlasili s tím, jak se přistupuje v rámci reforem ke vzdělání a samotným univerzitám jako institucím, a v některých případech také v podobě velmi pozvolného zavádění změn, kdy cíle z boloňského procesu zůstaly splněny „napůl". V rámci druhého případu se jedná například o Itálii [Reale, Potì 2009: 78-79], ale hlavně o Norsko [Bleiklie 2009: 127] a Švýcarsko [Baschung et al. 2009: 156-157], přičemž obě země byly jedny z mála, nebyly kráceny veřejné prostředky na vysoké školství a zároveň zůstaly také stejně podporovány sociální vědy [Paradeise et al. 2009: 199-200]. V Norsku bylo dokonce v roce 2005 legislativně schváleno, že univerzity jsou zvláštní veřejné instituce, které slouží veřejnému blahu, přičemž Norové nechali na samotných univerzitách, zda půjdou cestou boloňské transformace nebo ne [Bleiklie 2009: 141-142].[7] Rozšířenější však byly protesty, které se odehrávaly ve víc státech, přičemž největší z nich se odehrávaly v Německu a Rakousku, kde je historicky a tradičně zakotven naprosto rozdílný model, než jaký prosazuje boloňský proces [Pechar 2012: 613-614]. Protesty byly následně rámovány jako souboj mezi tzv. německým a anglosaským modelem, kdy německý model bere vzdělání jako nástroj kultivace lidského ducha a anglosaský jako běžnou komoditu, která by měla být především tržně žádoucí a s níž lze dle libosti obchodovat [Moscati 2012: 599; Pechar 2012: 622-623]. Protesty byly namířeny zejména proti nezmiňovaným důsledkům boloňských změn, při jejichž naplnění by hrozil zánik oborů a výzkumu, které by nebyly tržně atraktivní, a zároveň by se dalekosáhle změnilo každodenní fungování univerzit, které by již nebyly univerzitami, ale firmami (fakticky by se tedy setřela denotace pojmu „univerzita") [Klemenčič 2012: 648; Paradeise 2012: 587-588]. Vůči této komodifikaci vysokoškolského vzdělání se ozvaly i Evropské studentské odbory, které vydaly několik deklarací a dokumentů, v nich vyjádřily nesouhlas s prodáváním vzdělání jako jakéhokoliv jiného zboží [Miklavič 2012: 123-124]. Někteří akademici [například Paradeise et al. 2009: 210; Pechar 2012: 625] však poukazují, že hlavní motivací pro protesty ze strany studentů bylo zejména zavádění (nebo navyšování) školného, čímž chtějí redukovat veškeré protesty na prosazování zájmu poplatného pro úzkou skupinu lidí, která tak blokuje změny výhodné pro všechny. Školné hrálo velmi podstatnou roli, přičemž jeho kritika měla svůj smysl, neboť jej lze vnímat jako konkrétní nástroj i symbolický aspekt komodifikace akademické sféry, vůči níž byly protesty obecně namířeny. Nicméně nelze redukovat veškeré protesty pouze na odpor vůči zavádění školného, neboť argumentace artikulovaná v rámci protestů byla komplexnější a směřovala k narušení nekritického přijímání neoliberálního narativa utvrzovaného boloňským procesem.

Diskuze a závěr

Z porovnání argumentace a metafor český ministrů s evropským kontextem můžeme vidět, že situace v ČR se nijak neodkláněla od evropského diskurzu, naopak s ním byla (skrze *Bílou*

[7] Je zajímavé, že se Norsko tímto přístupem spíše vymyká ostatním severským státům, kde transformace vysokého školství postoupila dále. Příkladem může být Švédsko, kde poměrně silně rezonovala stejná argumentace jako v ostatních společnostech [Fejes 2008: 520-522]. Švédsko bylo dokonce „průkopníkem" konceptu polo-státní univerzity, tedy univerzity, kterou z poloviny vlastní stát a polovina akcií je vlastněna soukromými subjekty [Amaral et al. 2012: 666].

knihu) v souladu. V českém prostředí byla specifickým jevem (stejně jako ve zmiňovaném případu Austrálie) prezentace reforem a školného jako sociální spravedlnosti, tedy jako mechanismu nápravy určitého společenského útlaku. Argumentace tak byla místy cílena na normativní a morální cítění občanů, namísto legitimizace založené na racionálně-ekonomickém zlepšení (ekonomických) podmínek v ČR. Velmi zajímavou věcí ve srovnání s ostatními státy byla skutečnost, že žádný z českých ministrů explicitně nezmiňoval boloňský proces jako hybnou událost změn, ačkoliv zjevně všichni přebrali alespoň část argumentace, zejména týkající se institucionální změny vysokých škol, zlepšení kvality a také měření této kvality. Boloňský proces a příklad ostatních států ve smyslu nevyhnutelnosti změn mohl být velmi dobrým argumentem při legitimizaci reforem. Je však velmi pravděpodobné, že se čeští ministři obávali, aby média a v konečném důsledku i občané nezačali vnímat reformy jako „diktát“ ze strany EU, což se stalo v nejrůznějších případech v minulosti, čímž by se reformní proces mohl zastavit nebo úplně zrušit.

V závěru se ještě podívejme na boloňský proces a jeho důsledky, zejména pak ve smyslu metafory EKONOMIZACE AKADEMICKÉ SFÉRY. Pokud přijmeme označení reforem jako zavádění anglosaského modelu fungování univerzit a protesty jako bránění kontinentálně evropského německého modelu, pak můžeme říci, že reformní snažení boloňského procesu je nahrazování německého modelu anglosaským. Je ovšem otázkou, zda je tento proces žádoucí a morální panika a racionalizovaný mýtus opodstatněné. Oba systémy samozřejmě mají své pro a proti a historicky se vyvíjely, aby svým specifickým způsobem sloužily daným společnostem. Anglosaský systém je založen na principu finanční nezávislosti univerzit na státu, který však uplatňuje svůj vliv například pomocí nástrojů měření kvality, a na velké tržní závislosti, které se musí univerzity přizpůsobit, aby vydělaly peníze na svůj chod, výzkum atd. Od univerzit se v tomto systému očekává, že budou „produkovat“ společenské elity, které budou zastávat důležité společenské posty a udržovat celý společenský systém v chodu, a výzkum, jenž bude v souladu s potřebami trhu, aby byl financovatelný a tržně užitečný. Jelikož univerzity fungují na principu trhu a jsou v podstatě firmami, na něž se uplatňují ze strany státu určitá pravidla, která musí dodržet a garantovat, existují různé mechanismy, které kontrolují kvalitu univerzit. Mezi takové mechanismy patří různé žebříčky poukazující na kvalitu jednotlivých univerzit, které vznikly v USA v na začátku 20. století, aby poskytovaly „konzumentům“ (tedy potenciálním studentů a jejich rodičům) vodítko při výběru „správné“ univerzity [Hazelkorn 2012: 341]. Na druhou stranu německý model funguje na principu nezávislosti na státu i na trhu, což je zajištěno vytvořením tzv. akademické sféry, která je garantována státem poskytujícím finance univerzitám z veřejných peněz. Výuka a výzkum následně probíhají a jsou regulovány v rámci akademické sféry a nejsou ovlivňovány zvenčí, což má zajistit svobodnou a kritickou akademickou činnost a originální výzkum [Amaral et al. 2012: 657]. V praxi samozřejmě stát i v tomto systému uplatňuje svůj vliv, jelikož určuje, kolik peněz univerzitám půjde a jaké podmínky musí splnit, aby mohly být financovatelné skrze veřejné finance (nejčastěji prostřednictvím příslušné legislativy). Stát má v tomto systému tedy určitou benevolentní paternalistickou úlohu (kterou však má i v anglosaském systému), jak poukazuje Pechar [2012: 623]. Dalším problémem může být určitá odtrženost univerzit od společenské praxe, která se často vyjadřuje pomocí metafory „slonovinové věže“.

Oba systémy jsou tedy pouze stěží komparovatelné ve smyslu, na němž vznikl boloňský proces, tedy na základě výkonnosti a kvality odvislé od fungování na trhu, neboť činnost univerzit v rámci obou systémů je postavena na zcela jiných principech. Logicky

poté mají evropské univerzity horší postavený na žebříčcích kvality, kde jsou kritéria pro určení kvalitních univerzit sestavena na základě anglosaského prostředí a s ohledem na činnost anglosaských univerzit. Dochází tak k porovnávání univerzit, v němž mají kontinentálně evropské univerzity automaticky horší postavení kvůli nastaveným kritériím [Hazelkorn 2012: 354]. Řešením může být sjednotit oba systémy (v tomto případě do anglosaského systému), nicméně otázkou zůstává, zda se jedná o žádoucí činnost, neboť oba systémy jsou v podstatě svébytné a jsou příznivé (ale nikoli vylučující) pro rozdílné typy výuky a výzkumu – anglosaský pro ekonomicko-manažerskou výuku a výzkum (technologické inovace) a německý pro sociální vědy. Reformy vysokých škol v rámci boloňského procesu zároveň znamenají mnohem hlubší změnu než pouhou rekonfiguraci určitých atributů v rámci německého systému. Univerzity se postupně transformují na firmy, které spolu soutěží na různých úrovních trhu, čímž je odbourávána akademická sféra, která je nahrazována tržní sférou, protože akademická sféra není slučitelná s tržně konkurenčním prostředím [Krücken 2007: 196-197]. Tomu odpovídá i přístup ke studentům, kdy metaforu studenta jako dobře informovaného a racionálního konzumenta, který je schopen se podílet na kurikulu a chodu univerzity, nelze aplikovat na německý model, v němž se předpokládá, že člověk jde studovat právě proto, že se chce zdokonalit a kultivovat sám sebe. Předpokládá se tedy, že student nemá v době svých studií kapacity a přehled, aby mohl zodpovědně rozhodovat o chodu univerzity, a zároveň takto vnímají svoji roli i sami studenti [Krücken 2007: 199].

Je tedy otázka, zda můžeme nastolovanou změnu akademického prostředí v podobě ekonomizace a neoliberalizace považovat za reformu, tedy změnu k lepšímu. Stejně tak se totiž můžeme z druhé strany přiklonit k pohledu Jandhyaly Tilaka [2010: 62, 88], který analyzoval podobné změny v indickém vysokém školství, a označit celý reformní proces spíše jako deformu.

LITERATURA

AMARAL, A.; TAVARES, O.; SANTOS, C. (2012). Higher Education Reforms in Europe: A Comparative Perspective of New Legal Frameworks in Europe. In: CURAJ, Adrian; SCOTT, Peter; LAZĂR, Vlasceanu et al. (eds.). *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms*. London: Springer, s. 655-673. 1102 s. ISBN 978-94-007-3936-9.

BASCHUNG, L.; BENNINGHOFF, M.; GOASTELLEC, G. et al. (2009). Switzerland: Between Cooperation and Competition. In PARADEISE, Catherine; REALE, Emanuela; BLEIKLIE, Ivar et al. (eds.). *University Governance: Western European Comparative Perspective*. London: Springer, s. 153-175. 322 s. ISBN 978-1-4020-8637-3.

BECKER, H. (1966). *Outsiders*. New York: Free Press. 179 s. ISBN 978-06-848-3635-5.

BESSANT, J. (2002). Dawkins' Higher Education Reforms and How Metaphors Work in Policy Making. *Journal of Higher Education Policy and Management*. Vol. 24, č. 1, s. 87-99. ISSN 1360-080.

BLEIKLIE, D. F. (2009). Norway: From Tortoise to Eager Beaver? In PARADEISE, Catherine; REALE, Emanuela; BLEIKLIE, Ivar et al. (eds.). *University Governance: Western European Comparative Perspective*. London: Springer, s. 127-152. 322 s. ISBN 978-1-4020-8637-3.

BOER, H. de; JONGBLOED, B. (2012). A Cross-National Comparison of Higher Education Markets in Western Europe. In CURAJ, Adrian; SCOTT, Peter; LAZĂR, Vlasceanu et al. (eds.). *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms*. London: Springer, s. 553-571. 1102 s. ISBN 978-94-007-3936-9.

COHEN, S. (2011). *Folk Devils and Moral Panics*. New York: Routledge. 282 s. ISBN 0-203-82825-9.

CORBETT, A. (2011). Ping Pong: competing leadership for reform in EU higher education 1998-2006. *European Journal of Education*. Vol. 46, č. 1, s. 36-53. ISSN 1465-3435.

DEAN, M. (2010). *Governmentality: Power and Rule in Modern Society*. London: SAGE. 294 s. ISBN 978-1-64787-383-5.

DESPOTOVIC, M. (2011). The Interpretation and Implementation of the Bologna Process in Serbia. *European Education*. Vol. 43, č. 3, s. 43-55. ISSN 1056-4934.

FAIRCLOUGH, N. (2006). *Language and Globalization*. London: Routledge. 167 s. ISBN 0-203-59376-6.

FEJES, A. (2008). European Citizens under Construction: The Bologna process analysed from a governmentality perspective. *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 40, č. 4, s. 515-530. ISSN 1469-5812.

FERLIE, E.; ANDRESANI, G. (2009). United Kingdom from Bureau Professionalism to New Public Management? In PARADEISE, Catherine; REALE, Emanuela; BLEIKLIE, Ivar et al. (eds.). *University Governance: Western European Comparative Perspective*. London: Springer, s. 177-195. 322 s. ISBN 978-1-4020-8637-3.

FERLIE, E.; MUSSELIN, C.; ANDRESANI, G. (2009). The Governance of Higher Education Systems: A Public Management Perspective. In PARADEISE, Catherine; REALE, Emanuela; BLEIKLIE, Ivar et al. (eds.). *University Governance: Western European Comparative Perspective*. London: Springer, s. 1-19. 322 s. ISBN 978-1-4020-8637-3.

FOUCAULT, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*. New York: Pantheon Books. 271 s. ISBN 0-394-51357-6.

FOUCAULT, M. (2000). *Dohlížet a trestat*. Praha: Dauphin. 431 s. ISBN 80-86019-96-9.

FOUCAULT, M. (2006). *Je třeba bránit společnost*. Praha: Filosofia. 284 s. ISBN 80-7007-221-0.

FOUCAULT, M. (2007). *Security, Territory, Population*. New York: Picador. 417 s. ISBN 978-0-312-20360-3.

GILL, P. (2009). Non una donna in politica, ma una donna politica: Women's Political Language in an Italian Context. In AHRENS, Kathleen (ed.). *Politics, Gender and Conceptual Metaphor*. New York: Palgrave Macmillan, s. 83-111. ISBN 978-0-230-20345-7.

GOATLY, A. (2007). *Washing the Brain: Metaphor and Hidden Ideology*. Amsterdam: John Benjamins. 434 s. ISBN 978-90-272-2713-3.

GUTH, J. (2006). The Bologna Process: The Impact of Higher Education Reform on the Structure and Organisation of Doctoral Programmes in Germany. *Higher Education in Europe*. Vol. 31, č. 3, s. 327-338. ISSN 0379-7724.

HACKL, E. (2012). Tensions in the Policy Objectives of the European Higher Education Area? Public Good and Public Responsibility Versus Service Liberalisation: Equality Versus Institutional Diversity. In CURAJ, Adrian; SCOTT, Peter; LAZĂR, Vlasceanu et al. (eds.). *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms*. London: Springer, s. 83-99. 1102 s. ISBN 978-94-007-3936-9.

HAZELKORN, E. (2012). European "Transparency Instruments": Driving the Modernisation of European Higher Education. In CURAJ, Adrian; SCOTT, Peter; LAZĂR, Vlasceanu et al.

(eds.). *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms*. London: Springer, s. 339-360. 1102 s. ISBN 978-94-007-3936-9.

HULST, M. J. van. (2008). Love and Life in Heart-less Town: Or, the Use of Metaphor in Local Planning. In CARVER, Terry; PIKALO, Jernej (eds.). *Political Language and Metaphor: Interpreting and Changing the World*. London: Routledge, s. 212-224. 293 s. ISBN 978-0-415-41735-8.

CHARTERIS-BLACK, J. (2004). *Corpus Approaches to Critical Metaphor Analysis*. New York: Palgrave Macmillan. 263 s. ISBN 1-403 9-3292-1.

CHARTERIS-BLACK, J. (2011). *Politicians and Rhetorics*. New York: Palgrave Macmillan. 370 s. ISBN 978-0-230-25165-6.

CHRISTOVOVÁ, V. (2010). Záhada moci jinak. In KROUPA, Daniel (ed.). *Současné teorie moci*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, s. 52-72. 144 s. ISBN 978-80-7414015-0.

KLEMENČIČ, M. (2012). The Changing Conceptions of Student Participation in HE Governance in the EHEA. In CURAJ, Adrian; SCOTT, Peter; LAZĂR, Vlasceanu et al. (eds.). *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms*. London: Springer, s. 631-653. 1102 s. ISBN 978-94-007-3936-9.

KOLLER, V.; SEMINO, E. (2009). Metaphor, Politics and Gender: a Case Study from Germany. In: AHRENS, Kathleen (ed.). *Politics, Gender and Conceptual Metaphor*. New York: Palgrave Macmillan, s. 9-35. ISBN 978-0-230-20345-7.

KRÜCKEN, G. (2007). Organizational Fields and Competitive Groups in Higher Education: Some Lessons from the Bachelor/Master Reform in Germany. *Management Revue*. Vol. 18, č. 2, s. 187-203. ISSN 0935-9915.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. (2001). *Hegemony and Socialist Strategy*. London: Verso. 198 s. ISBN 1-85984- 621-1.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press. 242 s. ISBN 0-226-46801-1.

LUČIN, P.; SAMARŽIJA, S. P. (2011). The Bologna Process as a Reform Initiative in Higher Education in Croatia. *European Education*. Vol. 43, č. 3, s. 26-42. ISSN 1056-4934.

MATĚJŮ, P.; JEŽEK F.; MÜNICH D. et al. (2009). *Bílá kniha terciárního vzdělávání*. Praha: MŠMT. 79 s. ISBN 978-80-254-4519-8.

MERTL, J. (2012). Analýza weberovského a postweberovského pojetí moci: stav výzkumu v české politologii. *Acta FF*. Vol. 4, č. 3, s. 15-37. ISSN 1802-0364.

MIKLAVIČ, K. (2012). Academic Values Against the Commodification of Higher Education. In CURAJ, Adrian; SCOTT, Peter; LAZĂR, Vlasceanu et al. (eds.). *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms*. London: Springer, s. 119-138. 1102 s. ISBN 978-94-007-3936-9.

MOSCATI, R. (2012). University Governance in Changing European Systems of Higher Education. In CURAJ, Adrian; SCOTT, Peter; LAZĂR, Vlasceanu et al. (eds.). *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms*. London: Springer, s. 599-611. 1102 s. ISBN 978-94-007-3936-9.

MUSOLFF, A. (2004). *Metaphor and Political Discourse: Analogical Reasoning in Debates about Europe*. New York: Palgrave Macmillan. 211 s. ISBN 1-4039-3389-8.

MUSSELIN, C.; PARADEISE, C. (2009). France: From Incremental Transitions to Institutional Change. In PARADEISE, Catherine; REALE, Emanuela; BLEIKLIE, Ivar et al. (eds.). *University Governance: Western European Comparative Perspective*. London: Springer, s. 21-49. 322 s. ISBN 978-1-4020-8637-3.

NOKKALA, T. (2012). Institutional Autonomy and the Attractiveness of the European Higher Education Area – Facts or Tokenistic Discourse? In CURAJ, Adrian; SCOTT, Peter; LAZĂR, Vlasceanu et al. (eds.). *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms*. London: Springer, s. 59-82. 1102 s. ISBN 978-94-007-3936-9.

OPREAN, C. (2007). Adequately Responding to “Reform” and “Anti-Reform” Pressures in the Romanian Higher Education System under the Bologna Process. *Higher Education in Europe*. Vol. 32, č. 1, s. 91-97. ISSN 0379-7724.

PARADEISE, C.; REALE, E.; GOASTELLEC, G. (2009). A Comparative Approach to Higher Education Reforms in Western European Countries. In PARADEISE, Catherine; REALE, Emanuela; BLEIKLIE, Ivar et al. (eds.). *University Governance: Western European Comparative Perspective*. London: Springer, s. 197-225. 322 s. ISBN 978-1-4020-8637-3.

PARADEISE, C. (2012). Tools and Implementation for a New Governance of Universities: Understanding Variability Between and Within Countries. In CURAJ, Adrian; SCOTT, Peter; LAZĂR, Vlasceanu et al. (eds.). *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms*. London: Springer, s. 573-598. 1102 s. ISBN 978-94-007-3936-9.

PĂUNESCU, M.; FLORIAN, B.; HÂNCEAN, G. M. (2012). Internalizing Quality Assurance in Higher Education: Challenges of Transition in Enhancing the Institutional Responsibility for Quality. In: CURAJ, Adrian; SCOTT, Peter; LAZĂR, Vlasceanu et al. (eds.). *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms*. London: Springer, s. 317-337. 1102 s. ISBN 978-94-007-3936-9.

PECHAR, H. (2012). The Decline of an Academic Oligarchy. The Bologna Process and “Humboldt”s Last Warriors’. In CURAJ, Adrian; SCOTT, Peter; LAZĂR, Vlasceanu et al. (eds.). *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms*. London: Springer, s. 613-630. 1102 s. ISBN 978-94-007-3936-9.

PRAGGLEJAZ GROUP. (2007). MIP: A Method for Identifying Metaphorically Used Words in Discourse. *Metaphor and Symbol*. Vol. 22, č. 1, s. 1-39. ISSN 1532-7868.

REALE, E.; POTÌ, B. (2009). Italy: Local Policy Legacy and Moving to an “In Between” Configuration. In PARADEISE, Catherine; REALE, Emanuela; BLEIKLIE, Ivar et al. (eds.). *University Governance: Western European Comparative Perspective*. London: Springer, s. 77-102. 322 s. ISBN 978-1-4020-8637-3.

SAARINEN, T. (2005). “Quality” in the Bologna Process: from “competitive edge” to quality assurance techniques. *European Journal of Education*. Vol. 40, č. 2, s. 189-204. ISSN 1465-3435.

SEMINO, E.; KOLLER, V. (2009). Metaphor, Politics and Gender: a Case Study from Italy. In: AHRENS, Kathleen (ed.). *Politics, Gender and Conceptual Metaphor*. New York: Palgrave Macmillan, s. 36-61. ISBN 978-0-230-20345-7.

SCHIMANK, U.; LANGE S. (2009). Germany: A Latecomer to New Public Management. In PARADEISE, Catherine; REALE, Emanuela; BLEIKLIE, Ivar et al. (eds.). *University Governance: Western European Comparative Perspective*. London: Springer, s. 51-75. 322 s. ISBN 978-1-4020-8637-3.

SCHÖN, D. A. (1993). Generative Metaphor: A Perspective on Problem-setting in Social Policy. In ORTONY, Anthony (ed.). *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 137-163. ISBN 978-0521405614.

SURSOCK, A. (2012). Quality Assurance and the European Transformational Agenda. In CU-

RAJ, Adrian; SCOTT, Peter; LAZĂR, Vlasceanu et al. (eds.). *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms*. London: Springer, s. 247-266. 1102 s. ISBN 978-94-007-3936-9.

TIGHT, M. (2013). Students: Customers, Clients or Pawns? *Higher Education Policy*. Vol. 26, č. 2, s. 291-307. ISSN 0952-8733.

TILAK, J. B. G. (2010). Policy Crisis in Higher Education: Reform or Deform? *Social Scientist*. Vol. 38, č. 9-12, s. 7-21. ISSN 0970-0293.

VIDOVIC, V. V. (2008). Accountability, Access, and Affordability as Key Challenges in the Reform of Croatian Higher Education. *New Directions for Institutional Research*. Vol. 34, č. S2, s. 5-23. ISSN 1536-075X.

WESTERHEIJDEN, D. F.; BOER, H. de; ENDERS J. (2009). An "Echternach" Procession in Different Directions: Oscillating Steps Towards Reform. In: PARADEISE, Catherine; REALE, Emanuela; BLEIKLIE, Ivar et al. (eds.). *University Governance: Western European Comparative Perspective*. London: Springer, s. 103-125. 322 s. ISBN 978-1-4020-8637-3.

VYBRANÉ MEDIÁLNÍ ZDROJE

ČRo (2009). Ondřej Liška, ministr. ČRo Radiožurnál. [26. 1. 2009].

ČRo (2011). Ministerstvo školství plánuje od roku 2013 zásadně zreformovat vysoké školství. Český rozhlas 6. [19. 10. 2011].

ČRo (2012). Reforma vysokých škol. ČRo Radiožurnál. [16. 2. 2012].

ČT24 (2010). Otázky Václava Moravce - Rozhovor s ministryní Kopicovou a prof. Švejnarem o vzdělanostní ekonomice. ČT 24. [11. 4. 2010].

iDNES.CZ (2010). Ministryně školství Kopicová: Vůči Západu jsme rozvojová země. *iDnes.cz*. [26. 1. 2010].

iHNED.CZ (2008). Zavedení školného. *iHned.cz*. [12. 8. 2008].

iHNED.CZ (2013). Ministr Fiala: Školné příští rok zavedeno nebude. Studenti na to nejsou připraveni. *iHned.cz*. [15. 2. 2013].

MF DNES (2009). Školné pro dnešní osmáky. *Mladá fronta Dnes*. [26. 1. 2009].

MF DNES (2010). Ministr: Program na papíře je něco jiného než realita. *Mladá fronta Dnes*. [14. 12. 2010].

MF DNES (2012). Maturity se zlidští, zlevní, zjednoduší. *Mladá fronta Dnes*. [25. 8. 2012].