



Pomalí profesoři. Kritika kultury rychlosti v akademickém prostředí

Maggie Berg — Barbara K. Seeber

MANIFEST POMALÝCH PROFESORŮ

Jsme pomalé profesorky. Věříme, že přijetí zásad pomalosti a jejich zavedení do naší profesní praxe představuje účinnou cestu, jak zmírnit pracovní stres, uhájit humanitní vzdělávání a vzdorovat korporatizaci vysokého školství. Hnutí za zpomalení času, které vychází z hnutí pomalého jídla, se dívá kriticky na horečné tempo a standardizaci současné kultury. Zatímco se pomalost již úspěšně uplatnila v architektuře, městském životě i osobních vztazích, dosud nenalezla svou cestu do vzdělávání. Existuje-li však nějaký sektor společnosti, který by měl pěstovat hluboké myšlení, jsou to univerzitní učitelé. Korporatizace narušila akademický život a zrychlila běh času. Administrativně řízené univerzity se zaměřují především na výkonnost, což má za následek kritický nedostatek času, jenž v nás, kteří mu čelíme, vyvolává pocit bezmoci. Věnovat pozornost stresu v učitelském povolání není domýšlivé; nevěnovat se mu hraje do rukou korporátnímu modelu.

V korporátně řízeném vysokém školství se moc přesouvá z rukou členů fakultního pedagogického sboru na manažery a dominantní roli získávají ekonomické důvody. Pedagogické a intelektuální zájmy se pak krčí ve stínu zájmů finančních. Pomalí profesoři upřednostňují rozvážné myšlení před jeho zrychlováním. Na myšlení potřebujeme čas, stejně jako ho potřebují naši studenti. Čas na reflexi a otevřené bádání není přepych, nýbrž má pro naši činnost zásadní význam.

V literatuře o korporatizaci vysokého školství převládá jazyk krize, který nás nabádá, abychom jednali dřív, než bude příliš pozdě. My zaujímáme optimističtější postoj a věříme, že vzdor existuje a rozvíjí se. Pomalí profesoři podle nás jednájí cílevědomě a pěstují citovou a intelektuální odolnost. Tím, že nepospíchají a ponechávají si čas na reflexi a dialog, vracejí pomalí profesoři intelektuální život univerzity zpět do jejich rukou.

ÚVOD

Karikatura profesora jako laskavého popleteného člověka, který je pánem svého času, se současné realitě podobá asi tak jako představa, že novinář nosí svůj průkaz za klobokem a odhaluje zločiny padouchů (Pocklington — Tupper 2002, s. 51).



Na počátku této knihy stála série telefonických rozhovorů o tom, jak zvládáme práci na akademické půdě. Jednu z nás přepadly pocity viny, že nepracuje s dostatečným nasazením, protože si e-mail, který jí vedoucí katedry poslal ve 22.45, přečetla až následující ráno. Požadavek, abychom vyhodnotily soutěž studentských prací do deseti dnů (bez předchozího upozornění), nás zase přiměl k diskusi o tom, kdy je v pořádku říct „ne“. Četba knihy Carla Honorého *In Praise of Slow* (Chvála pomalosti) proměnila naši touhu být méně ve stresu ve filozofický a politický závazek změnit naše vnímání času. Honoré zaznamenává přínosy rozšíření zásad pomalého jídla na další oblasti našich životů: architekturu, lékařství, sex, práci, volný čas či výchovu dětí. Citáty z otevřeného dopisu děkana Harryho Lewise studentům Harvardovy univerzity s názvem *Slow Down: Getting More out of Harvard by Doing Less* (Zpomalte: Jak získat více z Harvardu tím, že budete dělat méně) (Lewis 2015, s. 246–248), které Honoré zařadil do poslední kapitoly své knihy, nás natolik přesvědčily, že jsme chtěly vědět víc. Naše telefonické hovory se stávaly postupně optimističtějšími s tím, jak jsme si vytvářely vlastní strategie zmírňující stres z nedostatku času, od pročitání e-mailové pošty v poledne až po přehodnocení toho, co pro nás znamená pokrytí tématu v rámci kurzu. Jedna z nás jednou se smíchem poznamenala: „To bychom si měly zapsat“ a druhá odpověděla: „To bychom si tedy opravdu měly zapsat“.

Mezitím co jsme si hrály na terapeutky a pomáhaly si navzájem, narazily jsme na vůbec první celonárodní průzkum pracovního stresu, který v roce 2007 provedla Kanadská asociace vysokoškolských učitelů (Canadian Association of University Teachers – CAUT). Statisticky reprezentativní výsledky (Catano et al. 2007, s. 8) vycházejí ze vzorku 1470 respondentů z šestapadesáti vysokých škol napříč Kanadou a shodují se s předchozími studiemi provedenými v Británii a Austrálii. Paradoxně pro nás bylo osvobuzující, když jsme se z australské studie dozvěděly, že akademické prostředí vykazuje vyšší míru stresu, než jaká byla zjištěna u běžné populace (tamtéž, s. 7). Uvědomily jsme si, že v tom nejsme samy. Obzvláště výmluvný byl markantní dopad stresu na psychické a fyzické zdraví: „relativně vysoký počet respondentů [...] měl v průběhu posledního roku větší množství příznaků zhoršeného zdraví jak fyzického (22,1 %), tak psychického (23,5 %) a užíval léčebné přípravky na zmírnění stresu (21,8 %)“ (tamtéž, s. 22). Ačkoli studie zaznamenává rozdíly podle pohlaví, věku, postavení v pedagogickém sboru, zaměstnaneckého statusu a jazyka respondentů, dochází k závěru, že míra akademického stresu je celkově „velmi vysoká“ (tamtéž, s. 38). Ukázalo se, že nejsme od přírody málo odolné a není tomu tak, že se pro svou profesi prostě nehodíme. Jako by se před námi otevřelo okno dokořán. Náš pohled na věc se od otázky „V čem spočívá náš problém?“ přesunul k otázce „V čem spočívá problém akademického systému?“.

K tomuto posunu jsme se nedopracovaly přes noc. Akademická průprava obnáší zasvěcení do kultury badatelského individualismu a intelektuální dominance; přiznat, že s něčím zápasíme, znamená podkopávat naši vlastní profesní identitu a postavení. Akademická obec jako celek se dosud zdráhala přiznat si, jaký podstupuje stres. Instituci, která upřednostňuje mysl a rozum, se přičí hovořit o těle a pocitech. Kromě toho vedlo dlouhodobé vnímání profesorů jako zahálčivé třídy ke vzniku defenzivní kultury viny a přepracování. Chceme se bránit rozšířené představě, že žijeme ve věži ze slonoviny. Kolik z nás v samoobsluze vypěnilo, když jsme museli někomu znovu vysvětlovat, že „čtyři měsíce volna v létě opravdu nemáme“? Mnoho



neakademiků by souhlasilo s inspektorem Morsem, který profesorský život charakterizoval následovně: „Jakmile vás univerzita přijme do svého náručí [...] pěstuje si vás jako Šípkovou Růženku v exkluzivní atmosféře planých řečí a alkoholu. Stárnutí tu neexistuje.“ Kéž by. Nejde jen o to, že neakademici nechápou, co děláme. Představa profesora oplývajícího volným časem je aktivně šířena; podle průzkumu CareerCast, o kterém informovala řada mainstreamových sdělovacích prostředků, byla profesorská profese v roce 2013 nejméně stresujícím povoláním a v roce 2014 čtvrtým nejméně stresujícím. Jak shrnuje William Deresiewicz, skutečnost je taková, že „akademičtí pracovníci začínají vypadat stejně jako všechny ostatní pracovní síly: jsou ustrašení, uštvaní, poslušní a bezmocní“, ovšem „stereotyp líného akademika je stejně politicky užitečný jako mýtus, že lidé na podpoře si žijí jako prasata v žitě“ (Career-Cast 2013, odst. 24).

Hovořit o stresu profesorů v současném globálním kontextu, kdy vysoké školy více než kdykoli dříve musí ospravedlňovat svoji existenci, se může jevit jako domýšlivost. Někteří naši kolegové nám vskutku doporučili, abychom přestaly kňučet a stěžovat si, zatímco jiní náš projekt považují za odvážný. Tyto protichůdné reakce vystihují vnitřní rozhovor, který se sebou samy vedeme. Práce vysokoškolského učitele s sebou nese výsady, kterých většina pracujících nepožívá: jistotu zaměstnání díky systému definitivy; flexibilní pracovní dobu a změny v rytmu akademického roku; příležitost přemýšlet, tvořit a předávat naše nadšení ostatním. Chtěly jsme se stát profesorkami kvůli radosti z intelektuálního poznání, kráse literárních textů a radikálnímu potenciálu nových myšlenek. Tyto ideály se dají naplnit i v současných institucích vystavených tlaku, i když snižující se množství pevných úvazků znamená, že jsou pro mnohé z nás hůře dosažitelné. Také výsady definitivy mají svůj háček. Pružnost pracovní doby může vést k tomu, že člověk pracuje pořád, protože akademická práce není ze své podstaty nikdy hotová. Naše hodnocení studentských prací by vždy mohlo být o trochu podrobnější, naše znalost odborné literatury aktuálnější a naše knihy obsažnější. Tyto nároky na sebe sama se ještě stupňují vlivem vnějších tlaků měnící se akademické kultury. V průběhu posledních dvou desetiletí se naše práce změnila kvůli nárůstu smluvních pracovních pozic, zvyšování počtu studentů ve třídě, rozšíření technologií, přenášení úředních úkonů na členy fakulturního sboru a posunu k manažerismu — přičemž to vše je součástí korporatizace vysokého školství. Hlavní postava nejnovějšího univerzitního románu Davida Lodge s názvem *Nejtíší trest* vysvětluje postgraduální studentce, která si stěžuje, že její vedoucí není nikdy k mání: „Nejspíš prostě jen nemá dost času [...] Zřejmě má moc práce s poradami a přípravou rozpočtu a s hodnocením podřízených a s dalšími podobnými věcmi, které dneska musejí profesori dělat místo přemýšlení“ (Lodge 2009, s. 114). Lodgeův román *Nejtíší trest* se zajímavým způsobem liší od jeho starších, karnevalově laděných próz (*Hostující profesori* [1975], *Svět je malý* [1984] a *Pěkná práce* [1988]). Aida Edemariam se v článku pro list *The Guardian* zamýšlí nad tím, proč je univerzitní román od osmdesátých let minulého století na ústupu. Cituje Howarda Jacobsona, který říká, že „všechny tyto romány možná byly jen žalozpěvem za určitou podobou univerzity“. „Vysoké školy se staly tragickými místy“, dodává. Podle A. S. Byatta si v době největšího rozkvětu univerzitního románu člověk mohl „dovolit psát frašky“, jelikož vysoké školy byly plné naděje, zatímco „nyní jsou vystrašené, nahrbené, podfinancované, nacházejí se pod drobnohledem a trpí přebujelou byrokracií“ (Edemariam 2004, s. 34).



Čím více jsme zvažovaly vazby mezi naší vlastní zkušeností a zjištěními průzkumu CAUT o pracovním stresu, tím jsme si byly jistější, že osobní pohoda jednotlivých profesorů má dalekosáhlé dopady. Jsme přesvědčeny, že zaměřit se na osobu profesora není sobecké. Netřeba zdůrazňovat, že stres je pro jedince škodlivý a má přímé důsledky pro společnost. Škodlivé vlivy stresu na naši osobní pohodu, zdraví a komunity byly obsáhle zdokumentovány a dnes se obecně uznávají. Méně zřejmá je skutečnost, že snaha zabývat se stresem jednotlivých profesorů má své politické i pedagogické důsledky. Ačkoli se naše kniha původně jmenovala *The Slow Campus* (Pomalý kampus), změnily jsme název na *The Slow Professor* (Pomalý profesor), abychom zdůraznily působení jednotlivce v kontextu instituce. Stejně jako pomalé jídlo vzdoruje agrobyznysu tím, že se zaměřuje na malovýrobce, my vzdorujeme snaze korporátního modelu vymýtiti roli profesora. Bill Readings (1996, s. 6) ve svém rozboru „posthistorické“ univerzity uvádí, že „klíčovou figurou“ v tomto útvaru, ze kterého se rychle stává „nadnárodní byrokratická korporace“, je „administrativní pracovník, nikoli univerzitní vyučující“ (tamtéž, s. 3). William Deresiewicz (2011, odst. 17) to nazývá „byrokratickou elefantiázou“. Obdobným způsobem o problému píše Benjamin Ginsberg v knize *The Fall of the Faculty: The Rise of the All-Administrative University and Why It Matters* (Úpadek fakulty. Vzestup administrativní univerzity a jeho význam):

Rok co rok se na výplatní pásky vysokých škol dostává spousta nových administrativních a neakademických pracovníků, a to i v době, kdy školy tvrdí, že se potýkají s rozpočtovou krizí, která je nutí snižovat počet členů fakultního sboru se smlouvami na plný úvazek. Ve výsledku jsou univerzity přeplněné funkcionáři — tyto armády rektorů, prorektorů, vicerektorů, děkanů, proděkanů, viceděkanů, kvestorů, ředitelů, zástupců ředitelů, pomocných ředitelů a jejich podřízených pracovníků a asistentů čím dál tím víc řídí činnosti každé školy (Ginsberg 2011, s. 2).

Obzvláště pozoruhodná je Ginsbergova analýza strategických plánů vysokých škol, které jsou takřka totožné, namísto toho, aby zohledňovaly jejich jedinečné silné stránky a směr budoucího vývoje. Dochází k závěru, že hlavní „není plán, ale samotný proces“ (tamtéž, s. 51): „nárok na vedení“ (tamtéž, s. 49) a eroze vlivu fakultního sboru. Důležité je zdání, že proces probíhá. Stefan Collini poznamenává, že „blud odpovědnosti“ spočívá ve „víře, že proces vykazování činnosti schváleným způsobem poskytuje záruku toho, že bylo náležitě provedeno cosi přínosného“ (Collini 2012, s. 108). Frank Donoghue, který ve své knize *The Last Professors: The Corporate University and the Fate of the Humanities* (Poslední profesori. Korporátní vysoké školy a osud humanitních věd) reflektuje systém přebujelého vedení vysokých škol, konstatuje, že profesor jakožto „nezávislý akademik s definitivou a dostatkem času věnovat se vedle výuky také bádání a psaní“ (Donoghue 2008, s. xi) je „na vyměření“ (tamtéž, s. 135). Spekuluje, že se brzy staneme „sborem učitelů-praktiků (*practitioner-faculty*)“, přičemž užívá „termín vytvořený skupinou Apollo“ (Apollo Education Group), tedy společností patřící mezi největší poskytovatele ziskových služeb v oblasti vzdělávání (tamtéž, s. 97).

Překvapivou červenou nití, která se vine studii zaměřenými na korporátně řízené vysoké školství, je důraz na to, že změna spočívá v rukou profesorů. Patrně je to snaha vyvolat zdání, že jsme aktéry a hybateli v situaci, v níž dominuje drtivá



byrokracie. Jennifer Washburn ve své knize *University Inc.* (Univerzita jako firma) sice navrhuje programová opatření na „ochranu nezávislosti univerzit“ (Washburn 2006, s. 240), zároveň však píše, že stejný, ne-li větší význam má „ochota“ jednotlivců „povstat a bránit tradiční akademické hodnoty“ (tamtéž). Bill Readings se záměrně vyhýbá návrhům změn politiky, jelikož to z jeho pohledu vede pouze ke zhoršení situace, kdy univerzity mají již tak přebujelé vedení. Upozorňuje, že svými poznámkami míří na osobu profesora, nikoli na administrativního pracovníka, a na „dějiště výuky“ (název jedné z kapitol jeho knihy) spíše než na kancelář proděkana pro studijní záležitosti. Naše zaměření na osobní rovinu věci se v dnešní atmosféře může jevit jako solipsismus, my ovšem individuální praxi vnímáme jako místo vzdoru.

Kromě toho má stres učitelů přímý vliv na studenty. Z vlastní zkušenosti víme, že vběhneme-li do učebny udýchané, uspěchané a duchem nepřítomné, neproběhne výuka dobře; budeme se trápit s vhodným uchopením látky i s napojením na studenty. Již se objevují tvrdá data, která to potvrzují. Ve studii z roku 2008 uveřejněné v *Journal of Educational Psychology* s názvem *Teachers' Occupational Well-Being and the Quality of Instruction* (Pracovní pohoda učitelů a kvalita výuky) docházejí badatelé k závěru, že „kombinace velkého nasazení [...] a schopnosti uchovat si emocionální odstup od své práce a vyrovnat se s neúspěchem (odolnosti) je spojená jak s vysokou mírou pracovní pohody (nízkou mírou vyčerpání, vysokou mírou pracovní spokojenosti), tak s lepší lektorskou výkonností, což vede k dobrým výsledkům studentů“ (Klusmann et al. 2008, s. 702). Jinými slovy, osobní pohoda profesorů je neoddělitelně spojena s výkonem studentů. Zdá se nám poněkud ironické, že stres na straně studentů se v současném klimatu plně uznává a řeší (což je nepochybně vítané), zatímco vyučující jsou odkázáni sami na sebe; cynika může napadnout, jestli je tato situace příznakem důrazu korporátního řízení vysokých škol na spokojenost zákazníka. Článek nazvaný *Dark Thoughts: Why Mental Illness Is on the Rise in Academia* (Černé myšlenky. Proč jsou na akademické půdě na vzestupu duševní nemoci), který v roce 2014 vyšel v *The Guardian Higher Education Network*, ukazuje, že se za sedm let od průzkumu CAUT takřka nic nezměnilo, což potvrzují slova jeho autorek Claire Shaw a Lucy Ward, že „kolem otázek psychického zdraví v akademickém světě existuje kultura pasivního přijetí situace“ (Shaw — Ward 2014, odst. 3). V „bezcitném akademickém prostředí“ prudce stouplо pracovní zatížení doktorandů i fakultního pedagogického sboru, a to zejména v souvislosti s „požadavky na zvyšování produkce a produktivity“ (tamtéž, odst. 13, 18). Představa o studentech coby zákaznících ve spojení s větší závislostí na technologiích vede ke stále výraznějšímu stírání hranic mezi prací a životem, například v podobě požadavku na „čtyřicetihodinovou lhůtu pro zodpovězení dotazů studentů“ (tamtéž, odst. 22).

Když se podíváme na studie zabývající se stresem v akademické sféře, zarazí nás, jaké množství situací identifikovaných jako zdroje pracovního stresu vychází z nedostatku času. Raná studie Waltera Gmelche, publikovaná v roce 1984 a znovu v roce 1993, uvádí deset nejvýznamnějších stresorů, které udávají samotní profesori: 1. „příliš vysoká očekávání od sebe samého“; 2. „shánění finanční podpory pro moji výzkumnou práci“; 3 „nedostatek času na to, abych si udržoval přehled o současném vývoji v mém oboru“; 4 „plat, který nepokrývá moje finanční potřeby“; 5. „příprava rukopisu k vydání“; 6. „pocit, že se potýkám s přílišnou pracovní zátěží, takže svou práci v žádném případě nemohu zvládnout během normálního pracovního dne“;



7. „pracovní požadavky, které zasahují do mých ostatních činností (odpočinek, rodina, a jiné zájmy)“; 8. „pocit, že můj kariérní postup není takový, jaký by měl nebo mohl být“; 9. „vyrušování častými telefonáty a neohlášenými návštěvami“; 10. „účast na schůzkách, které zabírají příliš mnoho času“ (Gmelch 1993, s. 21–24). Přinejmenším polovina kategorií (3, 6, 7, 9, 10) se přímo týká nedostatku času. U dalších (1, 5, 8) je čas obsažen v měřítkách výkonnosti: když vnímáme, že naše kariéra nepostupuje tak, jak by měla, jde o to, že nepostupuje dostatečně rychle. Když Peter Seldin v roce 1987 shrnul výsledky svého bádání o stresu v akademické sféře, v části s podtitulkem Příliš mnoho úkolů, příliš málo času podotýká, že tento problém „zaujímá přední místo v žebříčku stresových situací spojených s výkonem práce“ (Seldin 1987, s. 15). Kritický nedostatek času se v uplynulých dvou desetiletích pouze vystupňoval. Podrobnější a obsáhlejší studie byly publikovány v roce 2008 ve zvláštním čísle *Journal of Human Behaviour in the Social Environment*, věnovaném stresu vysokoškolských pedagogů způsobenému nedostatkem času. Autoři, kteří do čísla přispěli, identifikují další zdroje stresu, které jsou důsledkem rychle se měnícího univerzitního prostředí. Ty zahrnují „obrovské technologické změny“ vedoucí k „pracovnímu přetížení“, „práci, které nemá zřetelné hranice“ (Miller et al. 2008, s. 3, 6, 12), „nesmírně vysoká očekávání“, která „dobrovolně klademe sami na sebe“ (Lindholm — Szélényi 2008, s. 20), a „prostředí, kde klesá množství finančních prostředků a zvyšuje se tlak na co největší pracovní výkonnost“ (Buckholdt — Miller 2008, s. 221). Zpráva CAUT poznamenává, že vnímání kdysi tak žádaných akademické kariéry přinášející „dobré společenské postavení“ se v průběhu posledních dvaceti let výrazně změnilo. V komentáři ke studiím provedeným v Austrálii a Británii upozorňuje tým CAUT, že běžné zdroje stresu — „pracovní zátěž, obtížnost úkolů a časový tlak“ — jsou „posíleny restrukturalizací, krátkodobými smlouvami, vnějším dohledem a poháněním k odpovědnosti, a výrazným omezováním finančních zdrojů“ (Catano et al. 2007, s. 7). Hlavní otázkou zmíněnou v části *Nejdůležitější závěry* je čas: „Rovnováha mezi prací a soukromým životem byla nejspolehlivějším měřítkem stresu, které dokázalo předpovědět nízkou pracovní spokojenost a příznaky zhoršeného zdraví“ (tamtéž, s. 6). Jinými slovy, nedostatek času má vážné důsledky. Jak píše Mark C. Taylor, „rychlost zabíjí“ a má mnoho obětí: „S postupným zrychlováním zrychlování se jednotlivci, společnosti, hospodářství, a dokonce i životní prostředí blíží ke zhroucení“ (Taylor 2014, odst. 15).

O korporatizaci vysokých škol bylo napsáno mnohé, více pozornosti si však žádá její vliv na čas: zavádění korporátního stylu řízení již vedlo ke standardizaci výuky a k vytvoření trvalého pocitu urgentnosti. Jak uvádí Bill Readings v knize *The University in Ruins* (Univerzita v troskách), vzdělávání nyní spočívá v „přechodu od neznalosti ke znalostem v přesně určeném časovém rozmezí“ (tj. takovém, které je co nejkratší a nejstandardizovanější), „výuka se omezuje na kreditové hodiny“ a „jako obecné kritérium kvality a efektivity se nyní ve školství prezentuje ‚čas potřebný k realizaci‘“ (Readings 1996, s. 127, 128). Frank Donoghue tvrdí, že „v akademickém světě [...] už teď vládnou tržní kategorie výkonnosti, účinnosti a konkurenčního úspěchu, nikoli inteligence či vzdělanosti“ (Donoghue 2008, s. xvi). Společným faktorem hodnot, jako jsou produktivita, efektivnost a konkurence, je čas. V případě produktivity jde o to, jak v předepsaném čase splnit požadované úkoly; efektivnost spočívá v rychlosti vykonání těchto úkolů; a konkurence obnáší marketing vlastních úspěchů dříve, než vás předběhne někdo jiný. Korporatizace zkrátka zrychlila ho-



diny. Stefan Collini kromě toho upozorňuje na škodlivý étos současné akademické „excellence“, založený na krédu „nikdy neustávat“ (*no standing still*): „Standardy musí být ‚zvyšovány‘ za každou cenu. Srovnávací ukazatele jsou od toho, aby byly překonány“ (Collini 2012, s. 109, 18). Čelit mentalitě založené na nutnosti jít stále kupředu a vzhůru je nesmírně těžké: „excelentní“ musí být ještě ‚excelentnější‘, jinak člověku hrozí odhalení a obvinění z pohodlnosti, zpátečnictví a podobných hříchů“ (tamtéž, s. 109). Collini na příkladu britské univerzity hledající přes inzerát administrativního pracovníka, který instituci dostane „za hranice excellence“, ukazuje, že „představa ‚neustálého zlepšování‘ je pojmově nekonzistentní“ (tamtéž, s. 109–110).

V sázce je hodně. První věta manifestu Marthy C. Nussbaum s názvem *Ne pro zisk. Proč demokracie potřebuje humanitní vědy* zní: „Jsme uprostřed krize, jež dosahuje obrovských rozměrů a má vážný globální význam“ (Nussbaumová 2017, s. 29). Kniha *Ivory Tower Blues* (Splín ve slonovinové věži) autorů James E. Côtého a Antona L. Allaha nese podtitul *A University System in Crisis* (Univerzitní systém v krizi). Ginsberg míní, že „zhoubný nárůst“ (Ginsberg 2011, s. 203) počtu administrativních univerzit je v pokročilém stadiu: „možná se některé vysoké školy zachrání, obávám se ale, že pro většinu už je příliš pozdě“ (tamtéž, s. 39). Henry A. Giroux v knize *The University in Chains: Confronting the Military-Industrial-Academic Complex* (Univerzita v řetězech. Nutnost čelit vojensko-průmyslově-akademickému komplexu) přináší další alarmující diagnózu: tvrdí, že „útoky“ na vyšší vzdělávání jsou „mnohem rozšířenější a [...] mnohem nebezpečnější než mccarthismus před několika desetiletími“ (Giroux 2007, s. 179). Frank Donoghue upozorňuje na všudypřítomnost jazyka krize. Také my máme pochybnosti o užívání jazyka krize, ovšem z jiných důvodů než Donoghue, který se domnívá, že „profesorům humanitních věd už nezbývají žádné síly na záchranu“ (Donoghue 2008, s. xi).

Náš pohled je optimističtější. Už od roku 1995, kdy Martin Parker a David Jary přišli s označením „McUniversity“ pro vysoké školy „využívající studenta/spotřebitele jako nástroj dohledu“ (Parker — Jary 1995, s. 326), existuje odpor vůči všudypřítomné manažerské moci a korporátním hodnotám. Craig Prichard a Hugh Wilmott v článku *Just How Managed is the McUniversity?* (Jak moc je McUniverzita pod vlivem manažerů?) z roku 1997 identifikovali „některé z vnitřních rozporů a bojů, které způsobují, že je tento posun nestabilní, dílčí a v žádném případě není nevyhnutelný“ (Prichard — Wilmott 1997, s. 287). „Imperialistický diskurz a praktiky“ managementu tak „narážejí na prostředí, kde existuje pramalé nadšení pro změnu zavedených tradic“ ze strany těch, kteří mají být řízeni (tamtéž, s. 313). V roce 2001 pak Jim Barry, John Chandler a Heather Clark prohlásili, že „došlo k podcenění [...] myšlenky vzdoru“ (Barry — Chandler — Clark 2001, s. 87) a jejich případová studie dvou univerzit v Británii ústí v závěr, že „manažerismus není v univerzitním životě plně zakořeněn“:

Akademici a administrativní pracovníci čelí tlaku od vysoce postavených osob na jejich univerzitách i z vnějších míst a hledají způsoby, jak se vzájemně podporovat a společně vzdorovat zavádění různých forem kontroly (tamtéž, s. 98, kurzíva autoři).

Joëlle Fanghanel přišla v roce 2012 s důležitým postřehem:



Akademické role [...] se utvářejí a naplňují tím, že akademici vyrovnávají napětí mezi strukturami, komunitami, v nichž praxe probíhá, a svým vlastním postojem vůči těmto strukturám. Spletitost situací a jejich rozmanitost pramení stejně tak ze strukturálních podmínek, v nichž akademici pracují (institucí, strategických rámců, akademických zvyklostí), jako ze specifických způsobů, jimiž na tyto podmínky jako jednotlivci reagují (z jejich pozice jakožto aktérů a z jejich názorů na vzdělávání a profesní snažení) (Fanghanel 2012, s. 2).

Všichni tito badatelé identifikují prostor mezi dvojím pohledem na akademické prostředí: slovy Barryho a kolektivu je to prostor „mezi akademickým prostředím jakožto věží ze slonoviny na jedné straně a montážní linkou na straně druhé“. Podle nich akademici na „středních a juniorských pozicích [...]“ aktivně hledají způsoby, jak při životě udržet řemeslo vědecké práce tím, že zprostředkovávají a zmírňují dopady těchto změn podpůrnými či transformativními způsoby práce“ (Barry — Chandler — Clark 2001, s. 87). Naše kapitola o kolegiálnosti zkoumá to, co Frank Martela nazval „podpůrné prostředí“ (Martela 2014, s. 85), které přináší úlevu od vnějších manažerských tlaků a zmírňuje pocity bezmoci tváří v tvář „krizi“.

Diskurz krize je navíc sám součástí problému. Ačkoli Côté a Allahar ve své novější studii s názvem *Lowering Higher Education: The Rise of Corporate Universities and the Fall of Liberal Education* (Snižování úrovně vyššího vzdělání. Vzestup korporátních univerzit a pád liberálního školství) zmírňují definici „krize“ na „bod obratu [...]“ spíše než nevyhnutelně se přibližující katastrofu“, tvrdí nicméně, že „v univerzitním systému vznikla série problémů, které vyžadují okamžité různé jednání“. Nepopíráme, že zásah je nutný, tvrdíme ovšem, že krizový diskurz vytváří pocit naléhavosti — udělejte něco, než bude příliš pozdě — který v nás tváří v tvář drtivé převaze vzbuzuje ještě větší pocit bezmoci. Je ironií, že vyvolává-li korporátní model paniku, stejně činí i knihy, které proti korporátním hodnotám protestují. Diskurz krize také nechtěně vybízí k pasivitě: pokud je příliš pozdě, nač se vůbec namáhat? Náš argument spočívá v tom, že přistoupíme-li k naší profesní praxi z hlediska hnutí pomalosti, bude tak možné narušit korporátní étos rychlosti. Pomalý život, jak vysvětlují Wendy Parkins a Geoffrey Craig, „není jen záležitostí pouhého ‚zpomalení‘, ale v zásadě jde o otázku možnosti skutečného působení aktérů (agency)“ (Parkins — Craig 2006, s. 67). Pomalí profesori jednájí cílevědomě, přičemž si ponechávají čas na rozvahu, reflexi a dialog, a pěstují citovou a intelektuální odolnost. Jak píše Collini, dokážeme si uchovat „pevné nervy“ (Collini 2012, s. 85).

V reakci na kolegy, kteří nám doporučili, abychom se probraly a začaly se věnovat své práci, anebo nám sdělili, že jsou prostě příliš zaneprázdněni na to, aby zpomalovali, bychom rády zdůraznily, že pomalé hnutí „není kontrakulturní stažení se z každodenního života [...] ani návrat ke starým dobrým časům [...] ani forma lenosti či zpomalená verze života“ (Parkins — Craig 2006, s. ix). Spíše se jedná o „proces, kdy se ke každodennímu životu — ve vši jeho rychlosti a složitosti, vzrušení i rutině — přistupuje s péčí a pozorností [...] je to pokus žít v současnosti způsobem, který je smysluplný, udržitelný, promyšlený a příjemný“ (tamtéž). Souhlasíme také s Wendy Parkins a Geoffreyem Craigem, že pomalé hnutí má „potenciál“ nejen „vnést novou energii do každodenního života“ (tamtéž: 119), ale také mu dát nový politický smysl (tamtéž: 135). A vskutku, jedním z rysů pomalého jídla je spojení „politiky a potěšení“,



což je podtitulek knihy Geoffa Andrewse *The Slow Food Story* (Příběh pomalého jídla). Zaměřeni na jídlo „má kořeny v širších otázkách“ globalizace a životního prostředí (Andrews 2008, s. 17), přičemž ovšem neztrácí ze zřetele otázku požitku. Zatímco Ginsberg popisuje svůj „ozdravný režim“ jako „hořkou pilulku“ (Ginsberg 2011, s. 215), my hledáme léčbu, která bude nejen účinná, ale i příjemná; zaměřujeme se na každodenní život z dlouhodobého i krátkodobého hlediska. V následujících kapitolách zkoumáme způsoby, jakými jsou při řešení stresu v pedagogickém sboru a proměně akademické praxe uplatněny zásady filozofie pomalosti, stejně jako důraz na družnost a lokálnost. Jak zdůrazňují Jennifer A. Lindholm a Katalin Szelényi, „významné množství členů a členek fakultního pedagogického sboru bez ohledu na rasu a napříč všemi obory a typy institucí hlásí, že zažívají značnou míru pracovního stresu. V tomto kontextu je zásadní, abychom [...] se snažili rozvíjet ty návyky při výkonu práce a prožívání našich životů, které podporují osobní pohodu naši i ostatních“ (Lindholm — Szelényi 2008, s. 36).

Naše kniha není ani empirickou studií podle vzoru Jamese Côtého a Antona Allahara, ani vyčerpávající analýzou korporátní univerzity. Bill Readings, Martha C. Nussbaum, Stanley Aronowitz, Benjamin Ginsberg a další již přišli s brilantními rozborů důsledků a sociálních dopadů plynoucích z korporatizace liberálního vzdělávání. Jejich argumenty shledáváme zcela přesvědčivými a domníváme se, že tím, co je nyní zapotřebí, není další diagnostická studie. Doufáme, že náš příspěvek do debaty spojuje politiku s potěšením. To, co začalo čistě jako vzájemná výpomoc, přerostlo v setrvalé zkoumání akademického prostředí. Svoji knihu vnímáme jako odhalování tajného života vysokoškolských učitelů a učitelek, které odkrývá nejen jejich bolesti, ale i jejich potěšení. Její psaní v nás vyvolávalo úzkost z toho, že vyslovíme věci, o kterých se zpravidla nemluví, a stále jsme si musely připomínat, že neustálé přecházení mezi naším vlastním, soukromým studem a politickou krajinou přinese své ovoce. Pochopily jsme, že úzkost je nevyhnutelným následkem odbourávání tabu, která jsou stále aktuální, a mají také dlouhou historii: o ideály suverénního vědění, soběstačného individualismu a racionalismu se opírají „staré“ i „nové“ univerzity. Korporátnímu myšlení otevřely dveře patriarchální hodnoty.

Možná pociťujeme ohrožení univerzitního prostředí silněji z toho důvodu, že oblastí našeho zájmu jsou humanitní vědy. Je ironií, že naše pocity vlastní nedostatečné výkonnosti a neschopnosti naplnit všechny požadavky nás již dříve nepřivedly k snaze „přečíst“ instituci jako takovou; tím, že jsme obviňovaly samy sebe, jsme hrály do rukou korporátních hodnot. Jak už napsali jiní, akademici zatím jen slabě protestují proti útokům na základní principy vysokého školství. Není to jen tím, že jsou stále „v jednom kole“ (Menzies — Newson 2001, odst. 3), ale také tím, že individualistické a meritokratické hodnoty akademické průpravy potlačují vědomí kolektivity. Ačkoli se humanitní obory ukázaly být v prostředí korporátních univerzit obzvláště zranitelné, představují zároveň paradigma neinstrumentálního intelektuálního bádání, které je zapotřebí chránit, a to napříč disciplínami. Přesně tento druh kritického myšlení spočívá v srdci pojetí univerzity jakožto veřejného statku namísto „pouhého dílčího a sobeckého zájmu současných studentů a akademiků“ (Collini 2012, s. xi).

Knihu jsme v jistém ohledu chápaly jako příručku osobního rozvoje pro akademiky a doufáme, že je uspořádaná tak, aby to čtenářům vyhovovalo. Po kapitole Hos-



podáření s časem a nadčasovost, která přináší zastřešující rozbor časovosti, klíčový pro naši knihu, ale i způsoby, jakými bychom jim mohli čelit, se zbylé kapitoly soustředí na jednotlivé aspekty akademické práce (výuka, bádání a kolegiálníta).

Korporatizace vyvolala všudypřítomný časový stres (a stres). První kapitola knihy začíná průzkumem literatury radící, jak hospodařit s časem, a cílí konkrétně na akademiky. Tvrdíme, že texty slibující přetíženému akademikovi různá řešení kýžené výsledky nepřinášejí. Namísto toho kladně hodnotí přepracovanost a kulturu rychlosti. Příručky navíc mají tendenci špatně chápat podstatu akademické práce a podmínky, které vyžaduje. Kapitola se soustředí na spojitost mezi nedostatkem času a individuálně pocívaným stresem, a navrhuje způsoby, jak kritický nedostatek času zmírnit. Tvoří základ pro následující kapitoly, které rozbor škodlivých účinků kultury rychlosti na jednotlivce rozvíjejí v otevřeně politický argument o vlivech této kultury na intelektuální práci, sociální kritiku a občanskou angažovanost.

V druhé kapitole s názvem Pedagogika a potěšení předkládá Maggie argumenty pro zachování výuky ve třídě navzdory rostoucímu tlaku na vyučování on-line, a to právě proto, že výuka není jen otázkou předávání informací, a dokonce ani vědění. Ačkoli je myšlení nevyhnutelně vtělené a kontextové, akademické instituce mají sklon zanedbávat emoční a afektivní rozměr výuky a učení i výhody, které přináší myšlení ve skupinách. Je dobře známý fakt, že pozitivní emoce usnadňují učení, takže se nám jako opodstatněný jeví předpoklad, že by mohly také napomáhat výuce. Snaha postarat se o to, aby pro nás byla výuka ve třídě zábavná, není bláhová ani zbytečná: může mít klíčový význam pro vznik prostředí, v němž se studenti dokážou dobře učit. Tato kapitola zkoumá různé strategie a techniky, jak co nejlépe využít potěšení z výuky a snížit stres z učení.

Ve třetí kapitole s názvem Bádání a chápání zkoumá Barbara vlivy korporatizace na vzdělanost. Všichni dobře známe módní slova, která se uchytila v univerzitním slovníku (a už nás omrzela) a která Collini nazývá „edspeaková slovíčka“ (Collini 2012, s. 78): naše bádání musí být konkurenceschopné (*competitive*), průkopnické (*ground-breaking*), špičkové (*cutting-edge*), komunikovatelné (*relatable*), aplikovatelné (*applicable*), vlivné (*impactful*), přenositelné (*transferable*), přitahovat granty na skupinové projekty (*research cluster grant-winning*), ziskové (*profit-generating*) a snadno medializovatelné (*easily packaged for media coverage*) — prosíme, přiložte fotku! Typickým příkladem je billboard, který hrdě oznamuje, že výzkum, jenž proběhl na půdě jedné univerzity, „léčí smrtelné nemoci“. Výzkum chorob, které pouze snižují kvalitu života jednotlivce, se dnes považuje za druhořadý... (A pokud se náhodou zabýváte Proustovým románem, budete se na žebříčku důležitosti nacházet ještě mnohem níž.) Korporatizace nejenže vyzdvihuje některé oblasti výzkumu oproti jiným, ale také nenápadně proniká do způsobů, jakými všichni napříč obory provádíme výzkum a jak o něm přemýšlíme. Důraz na snadno kvantifikovatelný a marketingově využitelný výkon nás nutí rychle získávat a předkládat „závěry“ a je v rozporu s duchem otevřeného bádání a společensky kritického myšlení. Tato kapitola navrhuje opačný diskurz pomalého bádání, chápání a etické angažovanosti.

Ve čtvrté kapitole nazvané Kolegiálníta a společenství se zaměřujeme na ztrátu kolegiálnosti na korporátně řízených vysokých školách, přičemž identifikujeme možné příčiny tohoto jevu a jeho zdokumentované vlivy na naši životní pohodu a profesní rozvoj. Máme za to, že požadavek „kolegiálníty“ vedle výuky, bádání a administrativ-



ních činností vede pouze ke zhoršení již tak chladného klimatu na univerzitách tím, že nás ještě více instrumentalizuje. Vyhodnocování našeho údajného závazku ke kolegiálnosti z nás činí měřitelnou komoditu nejen z pohledu administrativních pracovníků, ale — což je horší — i pro sebe navzájem. Navrhujeme tedy obrátit pozornost na opomíjenou emoční dimenzi naší práce, abychom vytvořili to, co Frank Martela nazývá „podpurné prostředí“ (Martela 2014, s. 85) vzájemné důvěry a pomoci. Vnímání kolegiality z hlediska společného řešení emočních problémů by mohlo nabídnout efektivnější (a afektivnější) zásahy do ultraracionálního korporátního kontextu.

Závěrečná kapitola Spolupráce a společné myšlení reflektuje proces spoluautorství této knihy a ukazuje, jak dramaticky se liší od situace, kdy bychom knihu psaly každá zvlášť. Tento zásadní koncepční rozdíl vyvstal tehdy, když jsme se rozhodly zpracovat náčrty druhé a třetí kapitoly samostatně. Psát v první osobě bylo mnohem obtížnější. Společná práce byla jedním ze způsobů, jak uvést pomalou filozofii do praxe a spojit přitom politiku a potěšení.

[...]

ZÁVĚR. SPOLUPRÁCE A SPOLEČNÉ MYŠLENÍ

Těžké úkoly, které se zdají být nezávládnutelné, když se je snažíte splnit sami, se často jeví mnohem snazší poté, co vás někdo povzbudí a poradí vám (Taylor 2008, s. 269).

Soustředěná, podnětná konverzace je podceňovaný zdroj nového poznání, nových pocitů, nových impulzů (Jönsson 2001, s. 52).

Jane Tompkins, která zkoumá škodlivý vliv měnícího se klimatu univerzit na kolegiální, poznamenává, že „dobrou konverzaci si do životopisu napsat nemůžete“ (Tompkins — Graff 2001, s. 21). Výmluvně o tom svědčí prázdné chodby, o nichž jsme psaly v předchozí kapitole; tato kniha (která do našich životopisů rozhodně patří) je však výsledkem dobrého rozhovoru. Celý projekt začal tím, že jsme se spolu často bavily o svých zkušenostech s povoláním vysokoškolských profesorek. A knihu jsme dokončily jen díky pokračujícím rozhovorům, které jsme vedly mezi sebou a s dalšími kolegy a kolegyněmi. Povídání si s ostatními nám objasnilo, že mnozí z nás hledají smysluplnou výměnu zkušeností o tom, jaké to je být akademikem v prostředí korporatizovaných vysokých škol, a učinilo zřejmou skutečnost, že korporátně řízené univerzity aktivně působí proti tomu, abychom takové rozmluvy vedli. Když Stefan Collini komentuje své texty o „špatném pojetí [...] akademického bádání“, svěruje se, „že tyto články [...] vyvolaly reakci více lidí než cokoli, co jsem kdy napsal, a [...] jejich dopisy vyjadřují nejen podporu, ale i něco, co mohu nazvat jediné potěšení — potěšení z toho, že někdo veřejně vyjádřil přesvědčení, která hluboce sdílejí, ale na svých akademických institucích pro ně jen těžko nalézají pochopení“ (Collini 2012, s. 233). Naše zkušenost byla podobná a motivovala nás k sepsání této knihy, navzdory nevyhnutelným obtížím plynoucím z toho, že půjdeme proti kultuře našich vlastních institucí.

V době, kdy jsme knihu psaly, jsme zároveň pracovaly na samostatných knižních projektech ve svých oborech, a obě zkušenosti byly velmi odlišné. Často se stávalo, že



jedna nebo druhá podotkla, že je pro ni naše společná práce příjemnější a družnější (abychom použily termín z oblasti pomalého jídla) než práce na jakémkoli dřívějším projektu. A co víc, obě si dokonce myslíme, že bychom to prostě samy nezvládly. Z našich úvah o rozdílech mezi tímto projektem a prací na našich vlastních monografiích vyplynuly některé klíčové momenty. Zdá se, že všechny jsou příznačné pro „podpurné prostředí“ (Martela 2014, s. 85), jímž jsme se zabývaly v předchozí kapitole. Vztažení spolupráce k podpurnému prostředí souzní s gesty péče a ochrany. Naznačuje, že potíže, které nevyhnutelně vyvstanou, se podaří překonat, a víra v dobrou věc se nevytratí. Dává naději, že naše myšlenky nebudou odmítnuty, ale naopak využity a dál rozvíjeny; akademická průprava nás vybavila schopností myšlenky odmítat, tradiční představu „přísného posouzení“ je ale třeba přehodnotit.

Všichni víme, že psaní může být obtížné. Přináší nevyhnutelná úskalí, která sužují každého z nás: autorský blok, odkládání, pochybnosti, únavu a pocity viny. Změny klimatu univerzit zvýšily očekávání na „výstupy“ bádání a zároveň i celkovou pracovní zátěž, takže je čím dál tím obtížnější vyhradit si čas na cokoli jiného než na plnění bezprostředních, hmatatelných výukových a administrativních požadavků. Ani my samozřejmě nejsme vůči těmto tlakům imunní (a editor tohoto svazku může potvrdit, že jsme knihu připravovaly déle, než jsme plánovaly), ale naše zkušenost s nimi byla nápadně jiná než u jiných našich projektů, a to z jednoho prostého důvodu: mohly jsme o nich spolu hovořit. Znamenalo to, že jsme tyto pocity nepřijaly za vlastní, a pokud ano, tak ne nadlouho. Naše spolupráce nás zbavila studu. Přední badatelka v oblasti pocitů studu a viny Brené Brown definuje v knize *The Gifts of Imperfection* (Dary nedokonalosti), která se dostala i do žebříčku bestsellerů listu *The New York Times*, stud jako „intenzivní bolestný pocit či prožitek, kdy se domníváme, že máme chyby, a tím pádem si nezasloužíme lásku a pochopení druhých“ (Brown 2010, s. 39). Podle Brené Brown tomuto pocitu neunikne nikdo: „máme ho všichni [...] jen lidé, kteří postrádají schopnost empatie a komunikace, stud nepocítují“. A přesto, že ho všichni pocítujeme, se o studu „bojíme hovořit“, a „čím méně o studu hovoříme, tím více ovládá naše životy“ (tamtéž, s. 38). Rozvinutí schopnosti „vzdorovat studu“ (jelikož žádný lék na něj neexistuje) podle ní vyžaduje, abychom „poznali, jaké představy a očekávání ho vyvolávají“, „praktikovali kritické myšlení tím, že tyto představy a očekávání budeme srovnávat s realitou“, „požádali o pomoc a [svoje] příběhy sdělili lidem, kteří mají [naši] důvěru“ a „v rozhovorech [...] používali sloveso *stydím se*“ (tamtéž, s. 40). Ačkoli Brené Brown ve své knize nemíří na akademiky (i když její další publikace *Daring Greatly* [Síla zranitelnosti] se zmiňuje o univerzitní kultuře a zostuzování v jejím rámci), není obtížné její definici přenést do akademického kontextu. Formulovat bychom to mohli následovně: Stud v akademickém světě je intenzivní bolestný pocit či prožitek, kdy se domníváme, že nejsme tak chytří nebo schopní jako naši kolegové, že naše znalosti a pedagogické schopnosti nejsou na tak dobré úrovni jako u našich kolegů a naše poznámky na schůzích či přednáškách nejsou tak zásadní jako komentáře našich kolegů — a proto si nezasloužíme patřit do společenství velkých mozků. A jak připomíná Hillary Rettig, stud při psaní rozhodně nepomáhá, spíš nám v něm brání (Rettig 2011, s. 5–6).

Vzájemná důvěra, kterou jsme měly to štěstí zažít, je základním pilířem podpurného prostředí. Obě jsme byly varovány před úskalími spolupráce a slyšely jsme o ní mnoho hrůzostrašných historek, sahajících od frustrace z odlišného stylu práce až



k pocitu, že jeden vykořisťuje druhého. Dokonce nás varovali, abychom nespolu-pracovaly právě proto, že jsme tak dobré přítelkyně. Naše zkušenost dokázala opak. Máme za to, že důvodem jsou vzájemná důvěra a znalost té druhé, které jsme si vybudovaly v průběhu času. Obě vnímáme svůj protějšek jako celistvého člověka, nikoli jako „pozici“ v určité akademické debatě či jako užitečný pracovní „kontakt“. To znamenalo, že jsme k sobě navzájem byly trpělivější a shovívavější, když životní příhody či pracovní tlak ohrozily dohodnuté termíny. Zjistily jsme, že vzájemné pochopení a péče přinesly nejlepší možný výsledek, a jsme nyní schopny i větší empatie vůči našim studentům. Nejenže jsme se vzájemně motivovaly, abychom v práci pokračovaly, ale navzájem jsme si dovolily chápat rovnováhu mezi pracovním a osobním životem jako legitimní cíl. Právě v akademickém prostředí je tato rovnováha obzvláště chartrná kvůli oddanosti akademiků jejich badatelským tématům, takže je pro ně těžší oddělovat práci a osobní život. A také to znamenalo, že jsme si vzájemně skutečně naslouchaly. Daniel Kahneman v knize *Thinking Fast and Slow* (Rychlé a pomalé myšlení) komentuje svou spolupráci s Amosem Tverským: „jedna z velkých radostí [...] byla, že Amos často viděl smysl mých vágních myšlenek jasněji než já“ (Kahneman 2013, s. 6). Spolupráce s někým, kdo nehodlá rezignovat na potenciál určité myšlenky, i když hrozí, že obavy a úzkosti, které vyvolává, povedou k jejímu potlačení, je ohromný dar, a my jsme si tuto podporu střídavě poskytovaly. A když jedna z nás měla pocit, že nějaká myšlenka či věta nefunguje, mohla to říct nahlas, aniž by se druhé dotkla, jak se to často stává u lektorských posudků. Základní důvěra a respekt nám umožnily otevřenou výměnu myšlenek: naslouchaly jsme si ve snaze vzájemně se pochopit, a nikoli hledat slabiny té druhé, jak jsme byly vychovány. Výsledek byl stejný.

I když společná sezení nad rukopisem střídala samostatná práce, prezentace, které jsme realizovaly, i kniha samotná jsou vskutku *naše společné* dílo. U mnoha částí textu (jako je například úvod) si jednoduše nepamatujeme, která co řekla; seděly jsme spolu a navzájem dokončovaly svoje věty. Pak jsou zde části (kapitola o hospodaření s časem), na nichž jsme nejprve pracovaly odděleně a pak jsme je společně revidovaly. Kapitoly o výuce a bádání jsme psaly převážně samostatně. A ačkoli jsme měly radost z toho, jak dobře na sebe navazují, byly pro nás nejobtížnější. Dokonce jsme si uvědomily, že když jsme na těchto kapitolách pracovaly samostatně, obě z nás měly tendenci si z té druhé dělat „vnitřního tyрана“ (Rettig 2011, s. 21), nebo jsme si představovaly, že recenzenti právě tu kapitolu, kterou jsme psaly samostatně, prohlásí za nejslabší část knihy. A když se jedna z nás svěřila se svým pocitem, druhá s úlevou vyhrkla: „Já to vnímám úplně stejně!“

Na základě zkušenosti s přípravou této knihy se domníváme, že dobrá spolupráce vzniká na lokální úrovni během rozhovorů mezi lidmi, a nikoli shora jako důsledek určitého způsobu financování. Korporatizované univerzity si vysoce cení skupinové spolupráce, která se, jak uvádí Fanghanel, inspiruje „modelem Silicon Valley“ (Fanghanel 2012, s. 88), kdy dochází ke sdílení odborností za účelem zvýšení konkurenceschopnosti v globálním měřítku. Vzniká-li spolupráce s cílem zvýšit produktivitu a zefektivnit výzkum, snadno se mohou dostavit pocity trpkosti: ať už oprávněně či nikoli, jeden člen týmu začne mít dojem, že dělá „víc“ než jiný anebo než všichni ostatní dohromady. Přijde nám, že podstatou spolupráce není „snížení“ množství práce rozdělením úkolů. I když se to stát může, není to motivace, která projekt dlouhodobě udrží při životě. Podstatou spolupráce je společné myšlení. A pokud probíhá



v tomto duchu, dokáže zpochybňovat neoliberální modely vysokoškolského vzdělávání a zabránit i opětovné maskulinizaci akademického prostředí. Krásně to vyjádřil Kahneman, když popsal spolupráci se svým přítelem a kolegou: „Amos i já jsme měli radost z té přízně osudu, že náš společný intelekt byl lepší než oba naše intelekty zvlášť a že díky našemu dobrému vztahu byla naše práce nejen produktivní, ale i zábavná“ (Kahneman 2013, s. 10). To je společné myšlení v nelepším slova smyslu.

Družnost společného myšlení nás ochránila před „negativními dopady rychlého života“ (Petrini 2007, s. 182). Zpětně jsme si uvědomily, že jsme při psaní této knihy uplatňovaly zásady pomalosti v praxi, a že proces a výsledný produkt jsou v tomto případě neoddelitelně provázané. Jak připomíná Petrini, filozofie pomalosti by neměla být interpretována ve smyslu „protikladu [...] mezi pomalostí a rychlostí — pomalé proti rychlému — ale mezi pozorností a rozptýlením; ve skutečnosti pomalost nespočívá tolik v tom, jak dlouho něco trvá v čase, ale ve schopnosti rozlišovat a vyhodnocovat tak, aby to vedlo k potěšení, poznání a kvalitě“ (tamtéž, s. 183). Dnešní akademický život charakterizuje roztěkanost a roztříštěnost. Věříme, že ideály pomalosti mu navracejí pocit sounáležitosti a družnosti — „přátelství a spojené síly“ (tamtéž) — umožňující vzdor v politické rovině. Jak jsme nastínily v našem manifestu, pomalí profesori jednaj cílevědomě a pěstují citovou a intelektuální odolnost vůči důsledkům korporatizace vysokoškolského vzdělávání.

Z angličtiny přeložil Marek Tomin.

Se svolením autorek a nakladatelství University of Toronto Press přeloženo z originálu: Maggie Berg — Barbara K. Seeber: *The Slow Professor Manifesto*; Introduction; Conclusion: Collaboration and Thinking Together. In: *The Slow Professor: Challenging the Culture of Speed in the Academy*. University of Toronto Press, Toronto 2016. © University of Toronto Press 2016. Reprinted with permission of the publisher.

LITERATURA

- Andrews, Geoff:** *The Slow Food Story: Politics and Pleasure*. McGill-Queen's University Press, Montreal — Kingston 2008.
- Aronowitz, Stanley:** *The Knowledge Factory: Dismantling the Corporate University and Creating True Higher Learning*. Beacon Press, Boston 2000.
- Barry, Jim — Chandler, John — Clark, Heather:** Between the Ivory Tower and the Academic Assembly Line. *Journal of Management Studies* 38, 2001, č. 1, s. 87–101.
- Brown, Brené:** *The Gifts of Imperfection: Let Go of Who You Think You're Supposed to Be and Embrace Who You Are*. Hazelden, Center City 2010.
- Buckholdt, David R. — Miller, Gale E.:** Conclusion: Is Stress Likely to Abate for Faculty? *Journal of Human Behavior in the Social Environment* 17, 2008, č. 1/2, s. 213–229.
- CareerCast:** The 10 Least Stressful Jobs of 2013 <<http://www.careercast.com/jobs-rated/10-least-stressful-jobs-2013>> [25. 7. 2015].
- CareerCast:** The Least Stressful Jobs of 2014 <<http://www.careercast.com/jobs-rated/least-stressful-jobs-2014>> [25. 7. 2015].
- Catano, Vic — Francis, Lori — Haines, Ted — Kirpalani, Haresh — Shannon, Harry — Stringer, Bernadette — Lozanksi, Laura:** Occupational Stress among Canadian University Academic Staff. Canadian Association of University



Teachers, 2007 <<http://www.unbc.ca/sites/default/files/sections/si-transken/occupationalstressamongcanadianuniversity.doc>> [21. 2. 2015].

Collini, Stefan: *English Pasts: Essays in Culture and History*. Oxford University Press, Oxford 1999.

Collini, Stefan: *What Are Universities For?* Penguin, London 2012.

Côté, James E. — Allahar, Anton L.: *Ivory Tower Blues: A University System in Crisis*. University of Toronto Press, Toronto 2007.

Côté, James E. — Allahar, Anton L.: *Lowering Higher Education: The Rise of Corporate Universities and the Fall of Liberal Education*. University of Toronto Press, Toronto 2011.

Deresiewicz, William: *Faulty Towers: The Crisis in Higher Education*. *Nation* <<http://www.thenation.com>> [4. 5. 2011].

Donoghue, Frank: *The Last Professors: The Corporate University and the Fate of the Humanities*. Fordham University Press, New York 2008.

Edemariam, Aida: Who's Afraid of the Campus Novel? *The Guardian*, 2. říjen 2004, s. 34.

Fanghanel, Joëlle: *Being an Academic*. Routledge, London — New York 2012.

Ginsberg, Benjamin: *The Fall of the Faculty: The Rise of the All-Administrative University and Why It Matters*. Oxford University Press, Oxford 2011.

Giroux, Henry A.: *The University in Chains: Confronting the Military-Industrial-Academic Complex*. Paradigm, Boulder, CO 2007.

Gmelch, Walter H.: *Coping with Faculty Stress*. Sage, Newbury Park 1993.

Honoré, Carl: *In Praise of Slow: How a Worldwide Movement Is Challenging the Cult of Speed*. Vintage, Toronto 2004.

Jönsson, Bodil: *Unwinding the Clock: Ten Thoughts on Our Relationship to Time*, přel. Tiina Nunnally. Harcourt, San Diego 2001.

Kahneman, Daniel: *Thinking, Fast and Slow*. Anchor Canada, Toronto 2013.

Klusmann, Uta — Kunter, Mareike — Trautwein, Ulrich — Lüdtke, Oliver — Baumert, Jürgen: Teachers' Occupational Well-Being and Quality of Instruction: The Important Role of Self-Regulatory Patterns.

Journal of Educational Psychology 100, 2008, č. 3, s. 702–715.

Lewis, Harry R.: Slow Down: Getting More out of Harvard by Doing Less <http://lewis.seas.harvard.edu/files/harrylewis/files/slowdown2004_0.pdf> [21. 2. 2015].

Lindholm, Jennifer A. — Szelényi, Katalin: Faculty Time Stress: Correlates within and across Academic Disciplines. *Journal of Human Behavior in the Social Environment* 17, 2008, č. 1/2, s. 19–40.

Lodge, David: *Nejtíši trest*, přel. Richard Podaný. Mladá fronta, Praha 2009.

Martela, Frank: Sharing Well-Being in a Work Community: Exploring Well-Being Generating Relational Systems. *Emotions and the Organizational Fabric: Research on Emotion in Organizations* 10, 2014, s. 79–110.

Menzies, Heather — Newson, Janice: The Over-Extended Academic in the Global Corporate Economy. *CAUT/ACPPU Bulletin* 48, 2001, č. 1 <https://www.cautbulletin.ca/en_article.asp?ArticleID=1669> [22. 7. 2015].

Miller, Gale E. — Buckholdt, David R. — Shaw, Beth: Introduction: Perspectives on Stress and Work. *Journal of Human Behavior in the Social Environment* 17, 2008, č. 1/2, s. 1–18.

Nussbaumová, Martha C.: *Ne pro zisk. Proč demokracie potřebuje humanitní vědy*, přel. Otakar Vochoč. Filosofía, Praha 2017.

Parker, Martin — Jary, David: The McUniversity: Organization, Management and Academic Subjectivity. *Organization* 2, 1995, č. 2, s. 319–338.

Parkins, Wendy — Craig, Geoffrey: *Slow Living*. Berg, Oxford 2006.

Petrini, Carlo: *Slow Food Nation: Why Our Food Should Be Good, Clean, and Fair*, přel. Clara Furlan a Jonathan Hunt. Rizzoli ex libris, New York 2007.

Pocklington, T. C. — Tupper, Allan: *No Place to Learn: Why Universities Aren't Working*. University of British Columbia Press, Vancouver 2002.

Prichard, Craig — Willmott, Hugh: Just How Managed Is the McUniversity? *Organization Studies* 18, 1997, č. 2, s. 287–316.

Readings, Bill: *The University in Ruins*. Harvard University Press, Cambridge, MA 1996.

Rettig, Hillary: *The Seven Secrets of the*

Prolific: The Definitive Guide to Overcoming Procrastination, Perfectionism, and Writer's Block. 2011.

Seldin, Peter (ed.): *Coping with Faculty Stress.*

Jossey Bass, San Francisco 1987.

Shaw, Claire — Ward, Lucy: Dark Thoughts:

Why Mental illness Is on the Rise in Academia. *The Guardian Higher Education Network*, 6. března 2014 <<http://www.theguardian.com/higher-education-network/2014/mar/06/mental-health-academics-growing-problem-pressure-university>> [21. 2. 2015].

Taylor, Mark C.: Speed Kills. *The Chronicle of Higher Education*, 20. říjen 2014.

<<http://chronicle.com/article/Speed-Kills/149401>> [21. 2. 2015].

Taylor, Shelley E.: Fostering a Supportive Environment at Work. *The Psychologist-Manager Journal* 11, 2008, s. 265–83.

Tompkins, Jane — Graff, Gerald: Can We Talk? In: Donald E. Hall (ed.): *Professions: Conversations on the Future of Literary and Cultural Studies.* University of Illinois Press, Chicago 2001, s. 21–36.

Washburn, Jennifer: *University Inc.: The Corporate Corruption of Higher Education.* Basic Books, New York 2006.

