



# Reflexe přístupů k akademické integritě v prostředí technické univerzity

Brno 2025

Ing. Mgr. Karel Hlaváček, Ph.D.



Spolufinancováno  
Evropskou unií

## Obsah

1	Úvod .....	3
2	Autorské zpracování a institucionální kontext .....	3
3	Typy přístupu k akademické integritě .....	3
3.1	Negativní přístup .....	3
3.2	Pozitivní přístup .....	4
3.3	Přístup holistický .....	4
4	Obtíže spojené s pojmem akademické integrity a jejím prosazováním .....	4
4.1	Problém „manažovatelnosti“ .....	5
4.2	Paradox „krytých zad“ .....	5
4.3	Problém možného „pionýrského“ charakteru akademické integrity .....	6
4.4	Problém chování institucí a zaměření akademické kultury obecně .....	6
4.5	Past technokracie/manažerialismu .....	7
5	Témata k řešení .....	9
5.1	Teoretické otázky: k novému holistickému pojetí akademické integrity .....	9
5.1.1	Metoda přístupu: divergentní problémy .....	9
5.1.2	Oddanost věci .....	10
5.2	Obecné praktické otázky: .....	11
5.2.1	Výzkum .....	11
5.2.2	Zahlcování novými agendami: inovace a exnovace .....	11
5.2.3	Výuka .....	11
5.2.4	Diskusní a neformální prostředí .....	12
5.2.5	Důstojnost pracovníků a studentů .....	12
5.2.6	Mindfulness .....	12
5.2.7	Filozofický a sociologický kontext technického vědění .....	13
5.2.8	Technické vzdělání a hrozba reduktivního pojetí života a světa .....	14
5.2.9	Negativní rovina .....	14
6	Závěr .....	14
7	Literatura .....	15

## 1 Úvod

Akademická integrita a s ní spjatá problematika nejsou v západním (ale ani v nezápadním) prostředí novou či neprobádanou záležitostí. **Pokud chceme získat běžný přehled anebo i hlubší vhled, lze sáhnout zejména ke dvěma rozsáhlým přehledovým příručkám (Bretag et. al. 2016, Eaton et. al. 2024), v nichž je věc komplexně rozebírána z nejrůznějších úhlů pohledu na tisících stran. Záležitost je předmětem běžného akademického zájmu a výzkumu: existují dokonce celé akademické časopisy věnované této problematice (např. *Journal of Academic Ethics* nebo *International Journal of Education Integrity*). Akademická integrita tedy je předmětem trvalého zájmu a stále probíhající debaty.**

## 2 Autorské zpracování a institucionální kontext

Karel Hlaváček působí na Filozofické fakultě Ostravské univerzity, kde se odborně zaměřuje na mediální studia, etiku komunikace a etiku nakládání s médii. Ve své pedagogické a odborné činnosti se dlouhodobě věnuje otázkám odpovědnosti ve veřejném prostoru, vztahu mezi pravdivostí, důvěrou a institucemi a roli etických rámců v demokratické společnosti. Vedle akademického působení má zkušenost z prostředí Parlamentu České republiky, kde poskytoval odborné a zahraničněpolitické poradenství poslancům a senátorům. Jeho práce propojuje filosofickou reflexi s praktickou zkušeností s fungováním veřejných institucí.

Tento dokument byl zpracován na základě úzké součinnosti s prorektorem pro vzdělávání a kvalitu doc. Ing. Vítězslavem Mášou, Ph.D. Text vznikl jako výsledek průběžných konzultací, pracovních diskusí a reflexe strategických priorit VUT v oblasti kvality vzdělávání a akademické integrity.

## 3 Typy přístupu k akademické integritě

Teoreticky je možné se hned zpočátku ptát po definici akademické integrity. To je však správným postupem pouze zdánlivě: ve skutečnosti musíme spíše vycházet z implicitní, intuitivní představy akademické integrity, kterou jako akademici už vždy máme, postupně ji zpřesňovat, a **definice pak představuje nikoli vstup, ale hlavní výstup našeho zájmu o danou věc**. Při procházení výše zmíněných publikací lze identifikovat tři různé typy pojetí akademické integrity:

### 3.1 Negativní přístup

Negativní přístup vychází z pragmatického zájmu učitelů či managementu vzdělávacích institucí a zaměřuje se na **kontrolu způsobu práce a trestání praktik, které jsou chápány jako neetické**. Při procházení materiálů o akademické integritě začíná být velmi rychle zřetelné, že právě odsud zájem o akademickou integritu původně pramení. Některé příspěvky z výše zmíněných příruček berou jako samozřejmé, že jde právě o prevenci zakázaných praktik; v nejužším slova pak smyslu akademická integrita klade otázku zejména po zamezení plagiátorství a dalších podvodů u studentů (in: Bretag 2016: 13-16), popř. přechází k akademickým pracovníkům a navazuje na otázku integrity ve výzkumu a splývá s ní. Negativní přístup je zřejmě nejrozšířenějším typem přístupu (viz např. Bretag 2016: 39-54), nicméně je silně kritizován jako reduktivní.

### 3.2 Pozitivní přístup

Pozitivní přístup může nabývat minimálně **dvou různých typů**.

- **První z nich znamená, že se od důrazu na řešení přestupků a na postihy přechází k podpoře studentů:** např. k zajištění dostatečné informovanosti o etice akademické práce; vybudování možností, kam se obrátit pro radu. Jádrem přístupu je vytvoření vstřícného studijního prostředí, zlepšení komunikace, důraz na méně formální kontakty atp. (in: Bretag 2016: 50).
- **Druhý typ pozitivního přístupu odmítá, že akademická integrita znamená pouze nedopouštět se určitého druhu jednání a nezastavuje se ani u podpory studentů, ale rozpoznává, že etické chování je záležitostí osobní integrity,** která zase souvisí s charakterem člověka, tj. s jistými ctnostmi. Daná vzdělávací instituce se pak má aktivně zasazovat o prosazování určitých hodnot a ctností, které jsou identifikovány jako klíčové pro akademické instituce.

Nejnámějším proponentem druhého typu pozitivního přístupu je americká organizace *International Center for Academic Integrity* (ICAI), která má prosazování akademické integrity jako svoji misi a identifikuje šest klíčových ctností (ICAI 2021):

- **poctivost** (*honesty*) – např. upřímnost, plnění slibů, snaha o objektivitu a reflexi vlastních předpokladů;
- **důvěra** (*trust*) – spolehnutí na charakter, schopnosti, nebo pravdu někoho či něčeho;
- **férovost** (*fairness*) – nestrannost;
- **respekt** (*respect*) – uznání individuality studentů a práce ostatních akademiků;
- **odpovědnost** (*responsibility*) – spolehlivost, důvěryhodnost;
- **odvaha** (*courage*) – schopnost činu navzdory obtížím, strachu či nebezpečí.

Druhý typ pozitivního přístupu volně přechází směrem k holistickému či integrálnímu chápání.

### 3.3 Přístup holistický

Pozitivnímu přístupu může scházet komplexita odpovídající složitosti problému, který máme řešit: o vytvoření pozitivního prostředí se může hovořit pouze směrem ke studentům (nikoli už k zaměstnancům); s akademickou institucí se rovněž může pracovat jako s čímsi, co je vytrženo z okolního prostředí. Instituce se nicméně nacházejí v kontextech jisté obecné studijní, výzkumné a celospolečenské kultury, které mohou mít na akademickou integritu zásadní vliv. Pokud např. mezi studenty vznikne kultura, která oceňuje akademický „podvod“ jako něco prestižního, nebo pokud výzkumnému prostředí vládne darwinistický princip „*publish or perish*“, budou volání po akademické integritě narážet na neřešitelné překážky. Tváří v tvář této skutečnosti se volá po **přístupu holistickém** (in: Bretag 2016: 551) či integrálním, který vidí věc jako záležitost akademické kultury obecně, popř. může tematizovat i návaznosti na celospolečenskou kulturu. Řešení věci je pak viděno ve změně kultury celé instituce s přihlédnutím k externím faktorům.

## 4 Obtíže spojené s pojmem akademické integrity a jejím prosazováním

Procházíme-li rozsáhlé příručky pojednávající o akademické integritě upřímně (*honesty*), je třeba otevřeně říci, že většina dosavadních přístupů čelí závažným problémům. Pokud chceme vytvořit nosný pojem akademické integrity, musíme vyjít od vědomí těchto problémů.

#### 4.1 Problém „manažovatelnosti“

Na škále přístupů k akademické integritě (negativní-pozitivní-holistický) se z manažerského hlediska pohybujeme jakoby protisměrně: **čím blíže jsme negativnímu pojetí, tím více je daný problém „manažovatelný“, tj. jednoduše kontrolovatelný.** Je relativně jednoduché stanovit pravidla (i když i to je v čase AI náhle komplikovanější než kdy dříve) a vynutit jejich dodržování skrze tresty. Mnohem obtížnější je vytvořit vstřícné prostředí pro studenty nebo dokonce i pro učitele a výzkumníky; zásadní výzvu představuje přestavba kultury dané instituce tak, aby pozitivně přijala a v praxi realizovala pozitivní hodnoty/ctnosti. V podstatě nemožné pak může být ovlivnění externích faktorů jako je celková akademická kultura nebo dokonce kultura obecně.

Z druhé strany se rovněž pohybujeme protisměrně, a to ve smyslu míry vlivu na jednání lidí a jejich charakter. **Největší vliv zde bezesporu má obecná kultura dané společnosti; následuje obecná kultura akademická; pouze dílčí vliv může na jednání lidí a jejich charakter mít jednotlivá akademická instituce,** v níž probíhá pouze část tzv. sekundární socializace (zatímco charakter člověka se formuje převážně díky tzv. primární socializaci) a ve které se studenti či zaměstnanci pohybují často jen v horizontu jednotlivých let.<sup>1</sup>

Snad právě z těchto důvodů čelí zájem o akademickou integritu problému, který by bylo možno identifikovat jako **paradox volání po širším pojetí (pozitivním či holistickém), které ale v teorii i praxi neustále upadá zpět do pojetí negativního.** Některé studie vyjadřují potřebu pozitivního či holistického pojetí věci, jiné články se ale zabývají jen a pouze tím, jak zamezit plagiátorství u studentů (rovněž ovšem hovoří o „akademické integritě“). Podobně tomu očividně je i ve vysokoškolské praxi. Akademické instituce čelí jistě bezmoci, která následně ústí v regresi do negativního pojetí. Tímto zjednodušením se sice dostáváme do oblasti kontrolovatelného, ale nemusíme už vůbec hovořit o „akademické integritě“, protože jde zkrátka o kontrolu a trestání špatné praxe, nikoli o pozitivní koncept.

#### 4.2 Paradox „krytých zad“

To, že se byrokratické instituce (mezi něž akademické instituce patří) setkávají s problémy, které jsou v jejich rámci těžko řešitelné, vede k **tendenci si „krytí zádá“ zaváděním zbytečných agend, jejichž funkcí je vytvářet dojem, že instituce daný problém řeší.** Pokud se vyskytují nějaké „chyby v systému“, instituce potřebuje jednoduše vykázat, že se problémem zabývá. Systematicky tak vznikají agendy, jejichž funkcí je zejména ono „krytí zad“, nikoli ovšem řešení problému.<sup>2</sup>

Vzniká otázka, nakolik je akademická integrita dalším typem agendy tohoto typu. V tomto případě nemusí jít přímo o právní důsledky, ale zkrátka o dobré jméno instituce. Může si instituce dovolit, aby se o ní říkalo, že jí vůbec nesejde na morálním profilu svých studentů a pracovníků, popř. dokonce na tom, jestli svoji práci vykonávají poctivě? Při zběžném procházení tisíců stran zmíněných příruček se nelze ubránit plíživému dojmu, že agenda minimálně do určité míry takovýmto „krytím zad“ je. To se projevuje už v teorii: v jisté bezvýchodnosti příspěvků, které někdy spějí odnikud nikam. Některé studie se pohybují od úvodního truismu ke truismu závěrečnému. Např. závěrem jednoho z velkých projektů zaměřených na akademickou integritu se zdá být hlavně prohlášení, že „mít projekt této velikosti představuje skutečně přínosnou zkušenost“ (in: Eaton 2024: 1748), aniž bychom se ale dozvěděli něco

<sup>1</sup> Primární socializace se vztahuje k osvojení základních hodnot a norem společností, probíhá v raném dětství, zejména v rodině a formuje se v něm jakési jádro osobnosti, základy identity. Sekundární socializace probíhá později (škola, vrstevníci, práce atp.) a její výsledky jsou snadněji změnitelné (Berger, Luckmann 1991:149-165).

<sup>2</sup> Jev analyzuje David Graeber ve slavné knize *Bullshit Jobs. A Theory* (2018), v níž identifikuje jednu z pěti typů „práce na nic“ jako „odškrtávače kolonek“ (*box tickers*), jejichž úkolem je vytváření zdání souladu s předpisy.

zásadně nového. **Jedním z upřímných závěrů pak bezesporu může být, že „i když se mnohé instituce pokoušely zabývat studentskými podvody, tyto pokusy přinesly velmi málo, co se týká omezení akademické nepoctivosti...“** (in: Eaton 2024: 1883); **Ize se důvodně domnívat, že podobné závěry by bylo možno učinit i ve věci akademické nepoctivosti výzkumníků.<sup>3</sup>**

#### 4.3 Problém možného „pionýrského“ charakteru akademické integrity

Jedna ze studií zabývajících se zaváděním akademické integrity v rámci instituce dělí tento proces na 4 fáze, přičemž konečnou fází má být vytvoření etického kodexu, který je spoluvytvářen a následně spravován studenty (in: Bretag 1026: 1086). Vzniká představa kvetoucího studentského spolku okolo hodnot spjatých s akademickou ctí. Zde problém spočívá v jistém „pionýrském“ charakteru takového cíle. Státy s komunistickou minulostí, mezi něž ČR patří, jsou na takové věci citlivé; jen stěží si dovedeme představit nové mávání vlaječkami a vyhlašování hesel, která budou nakonec velmi podobná slavné ceduli zelináře z Havlovy *Moci bezmocných*: „Proletáři všech zemí, spojte se“. Je sice pravdou, že i dnes u nás lze budovat „pionýrskou“ kulturu, avšak něco takového by mělo být něčím, čeho by se akademické instituce měly varovat. **Celkově je třeba mít na paměti problém osobního ztotožnění s určitými hodnotami: hodnoty mohou být vnitřně odmítány, ale i pokud jsou přijaty, mohou být přijaty „pionýrsky“.**

#### 4.4 Problém chování institucí a zaměření akademické kultury obecně

**Studie akademické integrity, které vycházejí z holistického přístupu, někdy otevřeně přiznávají bezradnost, popř. dokonce projevují zklamanou hořkost.** Důvody lze přitom do značné míry sjednotit: **akademickým institucím ve skutečnosti samým nemusí jít o integritu nebo hodnoty, ale o peníze** (popř. umístění v žebříčkách atp.). Vezměme např. studii, která tematizuje komercializaci vyššího vzdělávání a směrem k americkému prostředí nešetří ostrými slovy: „Vzhledem k tomu, do jaké míry se akademické instituce otevřeně podílejí na vykořisťování a korupci a oceňují dolary nad pravdou a férovostí, jak máme od studentů žádat, aby rozlišili pravidla, která je třeba porušovat a pravidla, která je třeba následovat?“ (in: Eaton 2024: 1883). Autor citovaného příspěvku není ve své skepsi sám, jakkoli se jiní autoři mohou vyjadřovat diplomatičtěji: „...komentátoři, politici a aktivisté jsou znovu a znovu překvapováni příběhy neetického chování akademiků a vědců a firem, které vyrůstají z akademického výzkumu. Tato selhání individuální integrity je třeba chápat v souvislostech s korporátním pokušením a korporátním porušováním integrity, když čelí hrozbám snížení ziskovosti... Poukazují ke ztrátě neekonomických a nekomerčních zájmů ve vyšším vzdělávání... Univerzity musejí dělat to, co byznys neudělá a trh neocení“ (in: Bretag 2016: 929).

Tváří v tvář ekonomickým imperativům se množí zejména poukazy k tomu, že důraz na kvantitu na úkor kvality postupně vede k celkovému rozměňování a čím dál horší celkové kvalitě výzkumu v celé akademické sféře (tzv. *junkifikace*); nejradikálnější z kritiků hovoří v těchto souvislostech o celkovém „odsouzení k nevzdělanosti“ (Liessmann 2008) nebo popisují, jak „univerzity umírají“ (Fleming 2021). Jakkoli tyto kritiky mohou být v něčem příliš radikální či zjednodušující, jejich argumenty je třeba vzít v úvahu.

Směrem ke **studentům** se upozorňuje zejména na to, že české zaměření financování a odměňování především k výzkumu vede k zanedbávání výuky, což pak přispívá k množení neetických praktik studentů (in: Eaton 2024: 115). Věc zřejmě funguje tak, že byrokracie považuje výuku za oblast jistého příjmu, který už nelze dále navyšovat dodatečnou starostí o výuku – výsledkem je podfinancování pedagogů a celkový nezájem ze strany organizace. Demotivování pedagogové, které za jejich práci

<sup>3</sup> Viz šokující výroky akademiků z podkapitoly Problém chování institucí...

nikdo neocení, pak typicky odvádějí špatnou práci – na některých školách nejsou výjimkou mnoho let staré prezentace, běžná je nedostatečná kontrola výstupů studentů. Ta neetické praktiky neodhalí nebo odhalit ani nechce („nač si přidělovat práci?“); k problému neetického chování studentů ale místy mohou přispět také přetrvávající požadavky na učení zpaměti, v němž studenti nevidí smysl atp. Ti učitelé, kteří nadále učí poctivě, jdou vlastně sami proti sobě (ale časem také nutně proti svým kolegům, s jejichž zpackanou prací se dříve či později setkají) – vznikají spory, situace vyhoření, odchodů z práce atp.

Zcela jinak je tomu zpravidla v oblasti výzkumu, kde problémy typicky vznikají naopak z přemíry pozornosti, která je věci věnována. Témata akademicky neintegritního chování **výzkumníků** v minulých letech rezonovaly na veřejnosti (2013 prof. Radek Zbořil, 2021 prof. Vojtěch Adam, 2024 prof. Danuše Nerudová atp.). Vojtěch Adam prý dokázal vytvořit jednu vědeckou publikaci za týden (in: Eaton 2024: 146); etika byla ale zcela zřejmě upozaděna kvůli touze po úspěchu či penězích. Věc ale nelze chápat odděleně od prostředí, v němž se akademici nacházejí. Existující **anonymní kvalitativní výzkum** na toto téma odhalil u českých a slovenských respondentů z řad akademiků šokující názory. Zde jsou příklady jejich výpovědí (in: Eaton 2024: 149):

- „Buď jdete s proudem a nikdo na to nepřijde, protože to dělá každý. Nebo to neudělám, zůstanu profesionální, čest mi to nedovolí, ale nedostanu ten projekt.“
- „Buď urvete habilitaci, nebo skončí akreditace. A najednou začne ta osoba chrlit články... A potom jsou publikovány, ne v tvrdých predátorských časopisech, ale v těch, co jsou na hraně. A tenhle důraz na kvantitu nad kvalitou, který systém tlačí do akademické práce, je strašlivě destruktivní“.
- „Etické otázky jsou strašně redukovány na otázku práva. Je to legální, tak je to OK. Co bychom tu dělali s nějakou etikou.“

**Problém s neetickým chováním studentů i akademiků poukazuje k systémové rovině, tzn. k akademickým institucím a akademickému prostředí jako celku.** Problémem bývá **finančně podceněná a celkově zanedbaná výuka**, což demotivuje učitele a skrze ně i studenty; **v oblasti výzkumu se naopak většinou přehnaně tlačí na (byrokraticky vykazatelný a měřitelný) výkon** – zde je **problémem naopak přespřílišná pozornost věci věnovaná ze strany byrokracie**. Instituce často nejsou zaměřeny na podporu akademické integrity, ale chovají se podle ekonomických imperativů; když se pak podle ekonomických imperativů chovají i studenti anebo jednotliví akademičtí pracovníci (a začnou kvůli tomu podvádět), začne se hovořit o problému „akademické integrity“, který je prý třeba řešit. Zde **může pojem akademické integrity fungovat dokonce jako ideologie, která zakrývá důležitou rovinu problému a přenáší odpovědnost na rovinu individuálního studenta nebo výzkumníka.**<sup>4</sup> **Důležitým závěrem je, že akademická integrita nesmí začínat a končit u jednotlivce, nýbrž začínat musí na rovině instituce, a teprve poté může být akademicky integritní přístup vyžadován od zaměstnanců nebo studentů.**

#### 4.5 Past technokracie/manažerialismu

Byrokratické instituce neumějí s problémy zacházet jinak než **zaváděním nových agend, pravidel, norem, evaluací a žebříčků. To časem vede k problému přebujení a zvnějšnění a souvisejícího dušení vnitřních kvalit pracovního prostředí**, které často bývají přítomny samy od sebe, ve vnitřní motivaci

<sup>4</sup> Na druhou stranu je realistické si uvědomit, že část problému bude u individua kořenit vždy. Pro jednotlivou instituci je individuum (resp. jeho primární socializace) těžko ovlivnitelným vnějším faktorem.

pracovníků. Věc je tematizována např. v oblasti výchovy charakteru a ctnosti na základních a středních školách:

*„Jelikož politici nedůvěřují rozvaze a moudrému úsudku učitelů, místo toho je nahradily směrnice vzdělávacích teoretiků, inspektorů a řídicích pracovníků. Paradoxní je, že čím více se učitelství profesionalizuje, tím méně je jako povolání.... Tento druh politiky je kontraproduktivní jak pro výuku, tak pro učitele. Redukuje výuku na techniku, efektivitu a instrumentální účel... praktická moudrost pod tíhou byrokratických opatření, zaměřených na dodržování instrumentálních cílů, hyne na úbytě.“* (Arthur 2024 :19-20).

*„Učitelům jsou těmi, kteří sami učiteli nejsou, stále častěji překládána pravidla a normy, jimiž se mají řídit, a pobídky, jako je např. výkonnostní odměna.... Mnohé školy se těmto vnějším normám zcela podřídily, což jim svázalo ruce... Zaměření na bodové hodnocení, na kvantifikovatelnou hodnotící škálu, změnilo způsob, jakým se žáci učí a jsou vyučováni.“* (Arthur 2024: 22).

V současném českém akademickém prostředí je v oblasti výuky problémem spíše nedostatečná pozornost věci věnovaná, manažeři se přesto musejí být možného problému zcela jasně vědomi. Stejný problém se koneckonců o to více ukazuje v oblasti výzkumu. To podrobil působivé kritice rakouský filozof Konrad P. Liessmann (2008: 62-63):

*„V roce 2004 si akademický svět a vzdělaná veřejnost... připomněly dvousté výročí úmrtí Immanuela Kanta... Shrňme-li stručně Kantovu akademickou dráhu, dojdeme ke zjištění, že by v současném akademickém provozu neměl šanci. Naopak, právě on ztělesňoval vše, co je univerzitním manažerům kvality trnem v oku. Začíná to Kantovou demonstrativní imobilitou.... Hned po svém jmenování profesorem potvrzuje Kant nejhorší předsudky.... – přestává publikovat. Nastávají „léta mlčení“, je jich deset... Pravděpodobně patří tato léta mlčení k neproduktivnějším fázím v dějinách vědy vůbec... Lze tedy mluvit o štěstí, že univerzita v Královci nemohla ještě praktikovat metody evaluace...?“*

Věc se netýká pouze humanitních věd; stejná situace panuje i v přírodních vědách a na technických oborech; jde o celkový rys současné doby. .... Např. nositel Nobelovy ceny a objevitel Higgsova bosonu Peter Higgs o sobě prohlásil, že by v dnešním prostředí nebyl považován za dostatečně produktivního, protože potřeboval klid a samotu, nikoliv neustálé publikování (Higgs 2013).

Problémem se zde zdá být **nedostatek důvěry** (*trust*) v akademickém prostředí – žebříčky a hodnocení jsou potřeba kvůli tomu, že instituce a jejich manažeři pracovníkům nedůvěřují; stejně tak bývají kvůli nedůvěře odměny nastaveny tak, aby odměňovaly v co největší možné míře pouze vykazatelnou aktivitu, tj. právě ono neustálé publikování. Ovšem pokud jsou pracovníci v oblasti vědy vybráni dobře, jsou hnáni kupředu nejen vnějšími úspěchy a souvisejícími finančními odměnami, ale také vnitřní motivací. Je možné se domnívat, že čím nadanější a originálnější vědec (ale i čím lepší učitel), tím větší vnitřní motivace. Správně vybraný výzkumný pracovník tedy není motivován jen vnějším způsobem (docentura, prestižní publikace, vysoký H-index), nýbrž je motivován zejména vnitřně, touhou po poznání. To je v historii vidět snad nejlépe na Blaise Pascalovi, velkém matematikovi, fyzikovi a filozofovi, o němž slavný francouzský myslitel Alexis de Tocqueville (2000: 406) napsal:

*„Kdyby byl Pascal sledoval pouze nějaký velký zisk nebo kdyby byl veden pouze vlastní touhou po slávě, nebylo by se mu podařilo soustředit, tak jak to udělal, všechnu sílu svého rozumu na to, aby odhalil nejskrytější tajemství Stvořitele. Když vidím, jak odpoutal svou duši od okruhu životních starostí a připoutal ji cele k tomuto zkoumání..., zastavuji se v úžasu a chápu, že nic obyčejného nemůže být zdrojem tak neobyčejného úsilí“.*

Tocqueville v tomto kontextu poznamenává, že co se týká úsilí podobného typu, „není třeba jeho rozletu napomáhat; stačí ho nebrzdit“ (Tocqueville 2000: 408). Současný tlak na publikování ovšem funguje právě jako taková brzda.

## 5 Témata k řešení

Na následujících řádcích najdeme výchozí výčet oblastí, kterým bude třeba se v oblasti akademické integrity věnovat. Tyto oblasti jsou:

- **Teoretické** – Co je akademická integrita? Jak uchopit akademickou integritu, jak rozumět danému pojmu?
- **Obecně praktické** – Co z daného teoretického pojetí prakticky vyplývá? O čem je třeba uvažovat? Co a v jakých oblastech je třeba řešit?
- **Konkrétně praktické** – konkrétní opatření. Ta nicméně nemohou být předmětem této zprávy, protože věc musí projít procesy vnitrouniverzitní debaty.

### 5.1 Teoretické otázky: k novému holistickému pojetí akademické integrity

Je třeba si nadále klást teoretickou otázku, v čem akademická integrita spočívá a jak ji v instituci uvádět v život. V následujících podkapitolách jsou načrtnuty směry, kterými je možno uvažovat. Takto načrtnuté teoretické pojetí akademické integrity představuje výchozí bod diskuse, nikoli konečný rámec pro akademickou integritu na VUT:

- jako nejvhodnější přístup k akademické integritě se zdá být přístup holistický;
- jako základní metodu uvažování o akademické integritě lze přijmout pojem „divergentního problému“
- teoretický základ pojmu akademické integrity lze zachytit pomocí konceptu „oddanosti věci“, kterou vysoké školy a jejich studenti vykonávají (tj. studium, výuka, výzkum, třetí role, management těchto činností).

#### 5.1.1 Metoda přístupu: divergentní problémy

V následujícím textu je využit Schumacherův (2022: 131-145) pojem **divergentního problému** – problémy tohoto typu vyžadují sladění protiběžných požadavků a nejsou jednoduše byrokraticky či technicky řešitelné. Schumacher uvádí příklad řádu a svobody studenta ve škole: typický byrokratický přístup by musel zavést nějaké vykazatelné normy; řešení ve směru běžné logiky by se pak přiklápělo jedním směrem, tj. ke svobodě (pak by ve škole zavládl chaos), anebo k řádu (a škola by se proměnila v instituci vězeňského typu). Praxe naproti tomu vyžaduje pružné skloubení řádu i svobody a učitelé toho zcela běžně dosahují jakoby sami od sebe. Schopnost problém řešit se samozřejmě opírá i o vykazatelné normy (např. stanovený čas pro přednášku, stupnice pro hodnocení studenta atp.), ale současně čerpá z roviny, která byrokratickou a organizační rovinu přesahuje, takže problém není řešitelný v jejím rámci: učitelé daný problém dobře řeší tehdy, když mají svoji práci rádi. Jsou pak schopni paradoxního propojení řádu se svobodou, dosahují tzv. *conjunctio oppositorum*, spojení protikladných požadavků.

Když hovoříme o akademické integritě, jsme bezesporu v oblasti divergentního problému, který v posledku není řešitelný byrokraticky. I zde hraje centrální roli problém řádu a svobody. V praxi vyžaduje akademická integrita rozumné stanovení byrokratického řádu, organizace si ale musí uvědomit svoji závislost na rovině, která ji přesahuje a která teprve může problém vyřešit: řešení přichází tehdy, když jsou lidé oddáni svoji práci, podobně jako u Schumacherových učitelů nebo

v případě Pascala. Jen těžko si přece představíme akademika, který je vášnivě oddán výuce a výzkumu, jak zanedbává studenty nebo jak falšuje data svého výzkumu.

Dojem, že problémy můžeme a musíme řešit pouze byrokraticky, typicky sklouzává do **pasti manažerialismu**, o níž byla řeč výše: **do příliš úzkého rámce norem a evaluací, které dusí svobodu a v posledku se projevují negativně (typicky oblast výzkumu). Naopak tam, kde byrokracie zájem na řešení problému vlastně nemá (typicky oblast výuky), vzniká opačná potíž: přílišné rozvolnění, ponechání ladem, zplanění.**

### 5.1.2 Oddanost věci

Nejnámějším pozitivním pojetím akademické integrity je pojetí vytvořené ICAI. Nevýhoda tohoto konceptu spočívá v tom, že není zřejmé, odkud se berou hodnoty, které mají být pro akademickou práci klíčové. V prostředí současného západního liberálního státu nedisponujeme žádným závazným etickým rámcem, který bychom mohli podle libosti stanovovat a oprávněně očekávat, že bude neproblematicky přijat. Naopak: liberální stát, který zřizuje i technické vysoké školství, ponechává jednotlivcům volnou ruku ve volbě jejich hodnot. Není tedy vůbec jasné, jak a odkud by studenti a akademici měli čerpat motivaci k tomu, aby byli upřímní (*honesty*) nebo odvážní (*courageos*) atp. Ostatně ze stavu mezinárodního akademického prostředí je jasné, že tyto hodnoty dosud obecně přijaty nebyly.<sup>5</sup> Přístup jakoby od začátku „visel ve vzduchu“. **Naším požadavkem na etický rámec naopak musí být organická návaznost na etiku, kterou současný člověk už přijímá a bere ji za svou.**<sup>6</sup>

**Právě o takové etice hovoří současný kanadský filozof Charles Taylor (2013: 103-165), který dnešek pojímá jako „věk autenticity“.** Typickým člověkem dneška je podle něho člověk, který vyznává „etiku autenticity“, tj. hodnotu opravdovosti ve věci osobní volby: chce volit tzv. „srdcem“, tj. v souladu s vnitřním směřováním svojí osobnosti. Akademické prostředí nemusí s ideou autenticity nutně souhlasit v jejím celku a ve všech jejích formách (etika autenticity byla ostatně slavně kritizována coby narcismus<sup>7</sup>), ale mělo by ji vzít v úvahu coby externí faktor, s nímž je třeba počítat a dále pracovat. Mladší generace akademiků a studenti přicházejí do škol coby hledači autenticity.

Je jedním z nároků takovéto etiky, aby studium či práce, které si člověk vybral a které vykonává, byly v hlubokém souladu s člověkem samým, tj. aby ho rozvíjely a aby mohly být vnímány jako celkově smysluplné. **Požadavek etiky autenticity by v tomto smyslu zněl prostě a možná poněkud sentimentálně: aby člověk měl své studium či svoji práci rád. Nazvěme tento vztah k vlastní studijní či pracovní činnosti „oddanost věci“.**

Výhodou konceptu oddanosti věci není jen to, že nenásilně navazuje na etiku autenticity (a tedy na vnitřní touhu studentů i mladších akademiků) – vždyť autentická volba je právě volbou toho, čemu jsme oddáni. Je jím i to, že kultivuje etiku autenticity směrem od pouhého narcismu (Lasch 2016) k něčemu, co člověka přesahuje. Klíčový je zde rozdíl mezi pojmem oddanosti věci a jeho rozšířenou úpadkovou (či narcistickou) formou, kdy nejsme oddáni něčemu mimo sebe, ale naše oddanost je oddaností naší vlastní budoucí kariéře. Oddanost věci se zde zdá být naprosto centrální – jakoby i ony ctnosti, které zmiňuje ICAI, mohly být dávány do souvislosti s ní jako s jejich zdrojem. Odkud má např.

<sup>5</sup> Jak bylo řečeno, akademické prostředí je např. systematicky postaveno na nedůvěře, nikoli na důvěře (*trust*), kterou prosazuje ICAI; zásadně se v něm také nedostává další klíčové ctnosti, např. odvahy (*courage*) jít proti proudu (jinak by např. nemohl existovat problém renomovaných nakladatelství, která prodávají vědění, které nevytvořila, takže stát za toto vědění naopak platí dvakrát – poprvé vědcům a výzkumníkům, podruhé nakladatelstvím).

<sup>6</sup> To ovšem neznamená, že přístupy nejsou vzájemně propojitelné.

<sup>7</sup> Nicolas Lasch (2016) v této souvislosti hovoří o „kultuře narcismu“.

pracovník čerpat odvalu (*courage*) ke krokům, které ho případně mohou kariéerně ohrozit? Odvalu k takovým krokům lidé čerpají z oddanosti věcem, které je přesahují. **Oddanost něčemu mimo sebe je totiž zřejmě konstitutivní pro mnohé další ctnosti.** Oddanost věci se ukazuje jako klíčová ctnost pro učitele i akademiky – viz oddanost Pascala jeho vlastnímu zkoumání; viz upozornění Schumachera, že učitelé neřeší divergentní problém řádu a svobody na základě byrokraticky stanovených měřitelných norem, nýbrž oddaností své práci.

## 5.2 Obecné praktické otázky:

### 5.2.1 Výzkum

Dosavadní analýza poukazuje k tomu, **že současné výzkumné prostředí je třeba (uvážlivým způsobem) rozvolňovat a zavádět do něho prvky důvěry;**<sup>8</sup> neupadat do pasti technokratického manažerialismu. Nemá jít o to, ponechat věci nějaké anarchii, nýbrž o rozpoznání skutečnosti, že tlak na publikování dnes ve většině institucí zašel příliš daleko. Prostor, v němž jde pouze o evaluace, granty atp. je prostředím založeným na nedůvěře (těch, kdo rozdělují peníze vůči pracovníkům) a touze po kariérách a penězích (u manažerů i u pracovníků), tj. jde o prostředí, které akademické integritě nepřeje. Lze se ovšem důvodně domnívat, že tam, kde je skutečná kvalita (Kant, Pascal, Higgs), jsou vnější faktory jako kariéra nebo peníze až na druhém místě, a tudíž je možno důvěřovat. Lze se také domnívat, že tam, kde je třeba hodně vnější motivace, nebudou výsledky beztoho stát za to – míra vnitřní motivace totiž pravděpodobně souvisí s tvořivým potenciálem pracovníků.<sup>9</sup> Je proto třeba zvažovat úlevy v oblastech, které v současné podobě působí na akademickou integritu výzkumníků obzvláště negativně. Zajímavé je, že současně jde o oblasti, v nichž úlevy mohou přispět i k růstu dlouhodobé kvality výstupů, jakkoli se takové úlevy z krátkodobého výkonnostního hlediska vždy budou jevit jako nevýhodné. **Jde zejména o témata jako:**

- **Tlak na kvantitu** (*publish or perish*) (chrlení článků brání hlubokému pomalému přemýšlení);
- **Závislost na grantech** (přílišná nejistota a závislost na vnějších měřítcích podryvají klid na práci);
- **Kult týmové práce** (zničení prostředí, v němž mohou fungovat individuality, znamená nedostatek vizionářů a související nemožnost kvalitativních zlomů ve výzkumu);
- **Akademická byrokracie** (papírování odebírá čas na výzkum);

### 5.2.2 Zahlcování novými agendami: inovace a exnovace

S tématem akademické byrokracie souvisí zjištění, že univerzitní prostředí má tendenci k neustálému zavádění nových agend. S tím pak souvisí dušení svobody pracovního či studijního prostředí. Je tedy třeba nacházet rovnováhu mezi **inovací** (zaváděním nového) a **exnovací** (rušením starého či zbytečného).

### 5.2.3 Výuka

V této oblasti je třeba zvážit způsoby, jak věnovat výuce větší pozornost a přisoudit jí celkově větší důležitost. Lze zvažovat různá opatření:

- dodatečnou podporu kvality výuky,

<sup>8</sup> Důvěra bude nutně vždy znovu a znovu zklamávána (např. problém „líných docentů“). Přístup založený na pojmu divergence nicméně nepožaduje absolutní příklon k důvěře, nýbrž spíše spojení protikladů, tj. vlastně období známého „důvěřuj, ale prověřuj“.

<sup>9</sup> Výzkum lidí s vysokou inteligencí ukazuje na vysoký potenciál vnitřní motivace, který je ale současně křehký: „Nadaný jedinec je lačný po vědění a informacích, má vysokou potřebu chápat a porozumět....Pokud nadaný není zaujatý tématem, prostředím nebo lidmi, je nečinný, znuděný až frustrovaný“ (Stehlíková 2017: 45-46).

- zvýhodnění přístupu pedagogů k pedagogickému vzdělání;
- změny poměru financování výuky a vědeckého výzkumu ve prospěch výuky.

Celkově by stálo za úvahu blíže prozkoumat praxi v zemích, kde je situace s pozorností věnovanou výuce lepší.

#### 5.2.4 Diskusní a neformální prostředí

Velké byrokratické organizace mají obecně problém s **odcizením svých členů, kteří mohou mít pocit ztracenosti a toho, že jejich hlas není slyšen či brán v potaz**. Studentovi či pracovníkovi se tak může zdát, že pravidla a normy přicházejí z neovlivnitelného a nedostupného „shora“; subjektivně pak mohou být prožívány jako nesmyslné či dokonce nepřátelské. Věc tematizoval ve svých dílech Franz Kafka; z podobného důvodu nazval E. F. Schumacher (2021) jednu ze svých knih *Malé je milé (Small is Beautiful)*. Je tedy třeba uvažovat, jak čelit tomuto problému; Schumacher doporučuje, že je třeba **„docílit malých rozměrů uvnitř velké organizace“ (Schumacher 2021: 183) tak, aby byla vyvážena míra centralizace a decentralizace**. V lidsky srozumitelných „malých“ rozměrech pak může hlas jednotlivce být slyšen.

Tam, kde je prostředí organizace vstřícné a dobře fungující, často existují neformální druhy kontaktu mezi jejími členy. Jakkoli jsou neformální kontakty současně rizikové (vznikají nebezpečí ohledně hranic profesního a soukromého atp.), prostředí bez neformálních kontaktů postrádá důležitou kvalitu. Je tedy třeba uvažovat o **podpoře méně formálního setkávání a vytváření prostředí, v němž neformální kontakty spontánně vznikají**.

#### 5.2.5 Důstojnost pracovníků a studentů

Hořký tón některých autorů využívajících holistický přístup se táže, jak lze žádat nějakou morálku po studentech nebo pracovnících, když se instituce „podílejí na vykořisťování a korupci a oceňují dolary nad pravdou a férovostí“ (in: Eaton 2024: 1883). To je základní a nosná námitka – v tomto kontextu by vysoké školy měly provádět revizi svého přístupu k pracovníkům a odstranit případné nedůstojné podmínky:

- **Důstojnost doktorandů** – je třeba dbát na plnohodnotnost jejich statusu;
- **Důstojnost pracovníků** – může být srážena tarifními mzdami drženými umělým způsobem nízko a řetězením smluv na dobu určitou, což sice zvětšuje manévrovací prostor managementu, ale může vytvářet neospravedlnitelné nerovnosti, podrývat postavení zaměstnanců dostávat je do přílišné závislosti na managementu či grantech.

Obecně je třeba uvažovat o způsobech, jak zvyšovat respekt zaměstnancům. Respekt má zcela jistě i rozměr nefinanční (který by rovněž stál za hlubší úvahu), ale rozměr finanční nelze podceňovat – organizace vyjadřuje odměňováním, jak si svých pracovníků váží.

- **Důstojnost studenta** – prostředí, do něhož se studenti na univerzitách dostávají, se v posledních desetiletích rychle proměňuje. Na jednu stranu tak mohou přetrvávat problémy s respektováním studentů ze strany učitelů, na druhou stranu se ale velmi rychle ocitáme v situaci, kdy problém může být i opačný, tj. učitelé se mohou cítit stísnění a ohroženi v prostoru, kde by téměř cokoli mohlo být interpretováno jako narušení důstojnosti studenta. Je tedy třeba hledat **conjunctio oppositorum mezi důstojností studenta a důstojností učitele**.

#### 5.2.6 Mindfulness

Nemocí současné doby se zdá být důraz na neustálou činnost (v akademické sféře, jak již bylo řečeno, povětšinou činnost výzkumnou; v případě studentů pak činnost studijní, často kombinovaná s prací).

Výsledkem přehnaného důrazu tohoto typu **jsou nadměrný stres či přímo onemocnění typu vyhoření či deprese**; jeden z významných společenských autorů dokonce hovoří o dnešku jako o „vyhořelé společnosti“ (Han 2016). Dalším zásadním neduhem současnosti je **rozměňování pozornosti způsobené nadmírou vjemů a digitálními technologiemi, což následně blokuje hluboké kognitivní funkce**; nejradikálnější studie v této souvislosti hovoří o „digitální demenci“ (Spitzer 2012).

Důraz na činnost potřebuje zmírnění a kompenzaci; erodující schopnost pozornosti vyžaduje cvičení v koncentraci. Jedním z přínosných směrů v těchto oblastech jsou **techniky mindfulness**, které umožňují vědomou práci se sebou samým, redukci stresu a zvýšení kvality života, a nakonec paradoxně také nárůst výkonnosti (Kabat-Zinn 1990).

Ruku v ruce s jistou „mateřskostí“ školy coby instituce, která o studenta pečuje, může nicméně jít též rozvolnění studijních nároků atp., k čemuž by docházet nemělo. **Celkově je tedy třeba hledat nikoli pouhé rozšiřování péče o studenta, ale spíše spojení protikladů mezi školou coby přísnou či „otcovskou“ institucí, která poskytuje vzdělání a žádá výkon, a „mateřskou“ institucí, která studentovi poskytuje rovněž péči a podporu.**<sup>10</sup>

### 5.2.7 Filozofický a sociologický kontext technického vědění

Akademická integrita se v první řadě musí dotýkat ideálu pravdy – poznání jako zaměření k pravdě je nutně jejím základem (oddanost věci by zde byla oddaností ideálu pravdy). Ideál pravdy nicméně vyžaduje zasazovat výuku a výzkum do kontextu jeho celospolečenských důsledků. Ten, kdo vykonává určitou činnost, se musí ptát, jaký vliv má jeho konání na společnost, popř. přírodu. Této věci se současné akademické prostředí zabývající se akademickou integritou (Bretag 2016, Eaton 2024) dosud nevěnuje.

Technické vysoké školství je historicky spjato s **vírou v pokrok**. Dosahování pokroku skrze zavádění nových technologií je základním předpokladem existence tohoto typu vysokých škol. Jednoduchá důvěra v pokrok byla ovšem typická zejména pro 19. století. Tragédie 20. století, tj. světové války a totalitní režimy, touto důvěrou otrásl. Nejtypičtěji to ukazuje tzv. postmoderní myšlení; jehož populární představitel, polský sociolog židovského původu Zygmunt Bauman, říká: „Pochybujeme... zda...lokomotivy, které vezly ztracence do Treblinky a na Kolymu, nás, neodsouzené či alespoň ještě neodsouzené, dovezou do dokonalé společnosti...“ (Bauman 1995: 15). Ve strachu, který dnes doprovází zavádění AI (Nepřijdeme o práci? Neovládne AI lidstvo?), je dnes poznat, že otázka vlivu technologií na společnost se stává centrálním problémem, který zasluhuje naši pozornost. Lidé mají **pochybnosti, zda jim technologické výdobytky přinesou něco pozitivního, nebo zda tomu bude spíše naopak**.

Druhou věcí je, že v prostředí přírodních a technických věd (nikoli věd sociálních a humanitních) dodnes může přetrvávat **dojem, že přírodní nebo aplikovaný vědec postupuje ve svém výzkumu eticky neutrálně**. To je ovšem prokazatelná mýlka, což ukazuje např. právě Bauman v knize *Modernita a holocaust* (2003): inženýr, který vymýšlí plynové komory, eticky neutrální není. To ovšem neplatí jen pro očividný příklad holocaustu, nýbrž zcela obecně. To, že se etice nelze vyhnout, veřejnost tuší. Dnes tato intuice velmi viditelně provází zavádění AI (viz známý dopis osobností, který žádal pozastavení výzkumu v této oblasti nebo opakovaná ujišťování Samuela Altmana, podle kterých zavádění AI původně nemělo být podřízeno logice zisku atp.), avšak etika je vždy znovu zaháněna do pozadí

<sup>10</sup> Totéž samozřejmě platí i pro zaměstnance; jejich postavení na vysokých školách je ale jiné: školy dnes obvykle projevují sklony k péči o studenty a změkčováním požadavků; k tomu ale u pracovníků zpravidla v takové míře nedochází.

ekonomickými zájmy. Technická inteligence není neutrální a sama o sobě neznámá „pokrok“; vždy totiž záleží, v jakém (etickém) rámci funguje. **Pokud věda a technika dodnes explicitně či implicitně vycházejí z etické neutrality svého výzkumu, nemohou dostat žádnému smysluplnému pojmu akademické integrity.**

V oblasti techniky existují minimálně tři přístupy: technologický optimismus, technologická ambivalence a technologický pesimismus.<sup>11</sup> Technologický optimista by neměl být optimistou bez toho, aby se seznámil s pojetími ambivalence techniky a s technologickým pesimismem. Vzdělání přírodovědců a techniků v této oblasti však často schází. **Technickému vzdělání schází filozofický a sociologický rámec.**

### 5.2.8 Technické vzdělání a hrozba reduktivního pojetí života a světa

**Rozvoj jednostranné vědecko-technické inteligence může jít v protisměru vůči celkovému rozvoji osobnosti.** To na sobě postřehl např. Charles Darwin: „Až do svých třiceti let či ještě déle mi poezie všeho druhu poskytovala nesmírnou radost a už jako malý chlapec jsem měl obrovský požitek z četby Shakespeara... měl jsem značné potěšení z obrazů a nesmírné potěšení z hudby. Ale nyní již po mnoho let nedokážu přečíst ani řádek poezie... Navíc jsem ztratil téměř veškerý zájem o obrazy a hudbu. Zdá se, že se můj mozek stal jakýmsi strojem zařízeným na vymílání všeobecných zákonitostí z velkých souborů faktů“ (in: Schumacher 2021: 81-82). Takováto ztráta vnímavosti a zájmu pak nakonec může vést nejen k ochuzení života, ale také k reduktivním pojetím světa a v důsledku pak k civilizačním nebezpečím. To rozebírá ekonom a filozof E. F. Schumacher, z něhož pochází citace Darwina: „...nejvyšší schopnosti nikdy nepřijdou ke slovu, atrofuji, a možnost nejprve porozumět účelu života a pak ho naplnit se vytrácí.“ (Schumacher 2021: 67). V podstatě se jedná o nebezpečí, které známým způsobem vyjádřil Karel Čapek ve svých dílech *RUR* a *Válka s mloky*: nahrazování lidí roboty či technicky inteligentním zvířecím druhem, který ovšem postrádá „vyšší“ lidské schopnosti.

Je zřejmé, že technicky zaměřené školy nemohou suplovat vzdělání v oblasti poezie, hudby nebo výtvarného umění. Bezesporu ovšem patří k jejich vědomí sebe sama, k jejich zodpovědnosti a intelektuální poctivosti (tj. k akademické integritě), že si budou vědomy reduktivního charakteru pohledu na svět, kterým své studenty vybavují. **Z toho by ovšem plynulo, že výuka těchto oborů by měla obsahovat poukazy mimo sebe, za sebe a nad sebe.**

### 5.2.9 Negativní rovina

- Přezkoumání stávajícího stavu, zejména jasnosti zavedených pravidel (Disciplinární řád) a nestrannosti (*fairness*) jejich užití (např.: jsou na všechny aplikována stejná pravidla stejným způsobem?)
- Pokračování debaty o roli AI ve výuce

## 6 Závěr

Průzkum a zamyšlení v oblasti akademické integrity poukazují směrem k **nutnosti pojímat věc holisticky**, což v důsledku znamená důraz na proměnu vnitřní kultury organizace tak, aby svým zaměřením vytvořila vstřícnou atmosféru, a tím zaměstnance a studenty od neetického jednání

<sup>11</sup> Zastáncem technologického pesimismu byl např. jeden z největších filozofů 20. století, Martin Heidegger. K pesimistickému tónu se pak přiklání většina postmoderních myslitelů (např. Jean Francois Lyotard, Jean Baudrillard nebo Michel Foucault). Kromě technologického pesimismu existují i rozvinuté koncepce ambivalence vědy a techniky (např. Adorno a Horkheimer 2009). Jednoduchý technologický optimismus pak nacházíme nejtypičtěji u myslitelů 19. století nebo ještě dříve (např. Francis Bacon, René Descartes, Auguste Comte).

odrazovala a nebyla naopak jeho častým (nepřiznaným) zdrojem. Jako hlavní teoretický princip byl navržen **koncept oddanosti věci**, který navazuje na spontánně přijímanou etiku současného člověka a umožňuje zásadní rozlišení mezi zaměřením směrem ke zkvalitnění výuky a výzkumu a formalistickým zaměřením směrem ke zlepšení byrokratických ukazatelů kvality výuky a výzkumu. Absenci tohoto rozlišení v akademické kultuře současnosti lze podle kritik (např. Liesmann 2008) i anonymních vyjádření akademiků (viz podkapitolu *Problém chování institucí...*) považovat za jádro etických problémů, které v akademické kultuře vznikají.

Podle prozatímních praktických návrhů je třeba **zlepšit celkové prostředí organizační kultury tak, že v ní vznikne méně motivace a pobídek k neetickému jednání**. Tím by pak mohlo dojít také ke zlepšení akademické integrity v jejím původnějším, reduktivním významu, který se centruje okolo zamezení podvodům ze strany studentů či výzkumníků a okolo jejich trestání.

## 7 Literatura

- Adorno, W. Horkheimer, M. (2009). *Dialektika osvícenství*. Praha: Oikomenh.
- Arthur, J. et. al. (2024). *Výchova charakteru a výuka ctivosti ve školách*. Broumov: Centrum rozvoje charakteru.
- Bauman, Z. (2003). *Modernita a holocaust*. Praha: Slon.
- Bauman, Z. (1995). *Úvahy o postmoderní době*. Praha: Slon.
- Berger, P., Luckmann, T. (1991). *The Social Construction of Reality*. London, New York, Ringwood, Toronto, Auckland: Penguin Books.
- Bretag et. al. (2016). *Handbook of Academic Integrity*. Singapore: Springer.
- Eaton et. al. (2024). *Second Handbook of Academic Integrity*. Cham: Springer.
- Fleming, P. (2021). *Dark Academia. How Universities Die*. London: Pluto Press.
- Graeber, D. (2018). *Bullshit Jobs. A Theory*. New York: Simon and Schuster.
- Han, B. (2016). *Vyhořelá společnost*. Praha: Rybka Publishers.
- Higgs, P. (2013). *I wouldn't be productive enough for today's academic system*. Theguardian.com, 6.12.2013. <https://www.theguardian.com/science/2013/dec/06/peter-higgs-boson-academic-system> rev.: 19. 2. 2026.
- ICAI (2021). *The Fundamental Values of Academic Integrity*. Third Edition.
- Jobs, S. (2005). *Stanford Commencement Speech*. <https://www.youtube.com/watch?v=UF8uR6Z6Klc&t=180s> Rev.: 28. 8. 2025
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full Catastrophe Living*. A Delta Book.
- Lasch, Ch. (2016). *Kultura narcismu. Americký život ve věku snižujících se očekávání*. Praha: Triton.
- Liesmann, K. P. (2008). *Teorie nevzdělanosti*. Praha: Academia.
- Schumacher, E.F. (2021). *Malé je milé. Jak by vypadala ekonomie, které by záleželo na lidech*. Praha: Kořeny.
- Schumacher, E. F. (2022). *Průvodce pro zmatené*. Brno: Barrister and Principal.
- Spitzer, M. (2012). *Digitale Demenz. Wie wir uns um den Verstand bringen*. München: Droemer Verlag.
- Stehlíková, M. (2017). *Život s vysokou inteligencí*. Praha: Grada.
- Taylor, Ch. (2013). *Sekulární věk*. Praha: Filosofia.
- de Tocqueville, A. (2000). *Demokracie v Americe*. Praha: Academia.