

# VÝZKUM VLIVU VLÁDNÍCH A NEVLÁDNÍCH AKTÉRŮ NA BOLOŇSKÝ PROCES: OD SORBONY DO LONDÝNA

*Helena Šebková*

## 1. ÚVOD

Struktura studia vysokoškolského/terciárního vzdělávání v evropských zemích je rozmanitá a na konci 90. let, kdy Boloňský proces vznikl, byla patrně nejobtížnější tematikou z oblasti nejvyššího stupně vzdělávání k porozumění nejen mezi evropskými zeměmi navzájem, ale především pro studenty přicházející do Evropy z jiných kontinentů.

Rozmanitost se promítala i do udělovaných akademických titulů, které vyjadřovaly obsah a rozsah znalostí a dovedností absolventů příslušných studijních programů. Různé národní jazyky a chybějící výklad, co se pod kterým titulem skrývá, přispívaly ke komplikované situaci uznávání studia a jeho částí.

V důsledku této pestrosti, která charakterizuje kulturu a tradice Evropy, avšak zároveň špatné srozumitelnosti evropských terciárních systémů vzdělávání, se začala v posledních desetiletích snižovat atraktivita vysokoškolského studia v Evropě. Významnou konkurencí pro Evropu se staly nejen USA, ale i Austrálie a Nový Zéland, v posledních letech se atraktivními pro studenty z celého světa stávají také některé rychle se rozvíjející asijské země.

Prvním krokem ke zjednodušení uznávání studia a k podpoře mezinárodní mobility studentů byla Lisabonská úmluva, přijatá v roce 1997 po dlouholeté společné práci mnoha zemí Evropy a dalších kontinentů, koordinované UNESCO a Radou Evropy. Jako východisko k budoucím aktivitám Boloňského procesu je potřeba zmínit i dokument Magna Charta Universitatum, vydaný už v roce 1988.

U příležitosti oslav výročí Sorbonnské univerzity předložili ministři školství čtyř zemí (Francie, SRN, Itálie a UK) návrh na strukturované vysokoškolské studium, skládající se z prvního (pregraduálního) a druhého (graduálního/postgraduálního) cyklu.

Svoje představy formulovali v takzvané Sorbonnské deklaraci. Strukturované vysokoškolské studium se stalo základním principem pro vytváření společného prostoru vysokého školství v Evropě (EHEA) a deklarace, resp. komuniké potvrzené ministry odpovědnými za vysoké školství na jejich schůzkách opakujících se ve dvouletých intervalech základními dokumenty Boloňského procesu.

Nové myšlenky a principy Boloňského procesu postupně obsáhly všechny tematiky týkající se vysokého školství. V intervalech mezi schůzkami ministrů probíhá řada aktivit, které pomáhají dohodnuté principy implementovat a podporují další rozvoj procesu. Za velmi významné lze považovat to, že proces není pouze záležitostí odehrávající se na vládní úrovni, ale že ho spoluvytváří i akademická komunita především prostřednictvím EUA (European University Association) včetně studentů, organizovaných v European Students' Union (ESU, dříve ESIB).

## 2. CÍL STUDIE A PRAMENY

Cílem předkládané studie je analyzovat jeden z mechanismů Boloňského procesu, kterým je interakce vládních a nevládních aktérů při formulaci principů procesu a jejich realizaci. Vládními aktéry nejsou pouze ministři odpovědní za vysoké školství na svých pravidelných setkáních, ale i jejich ministerské aparáty, které jim připravují stanoviska pro setkání. V roli nevládních aktérů vystupují experti zastupující akademickou komunitu, ale i řada dalších institucí, organizací a osobností, včetně studentů, které působí v oblasti terciárního vzdělávání. Významným a nezastupitelným partnerem ministrů je EUA a její aktivity, především však pravidelné konventy akademické komunity předcházející setkáním ministrů a odpovědnost za zpracování studií nazvaných Trends,

kteří jsou vedle ministerských deklarácí a komuniké základními dokumenty Boloňského procesu.

Stanoviska ministrů lze dobře sledovat analýzou dokumentů publikovaných na závěr každého z jejich setkání. Hlavním pramenem pro studium názorů a doporučení ze strany akademické komunity byly zvoleny výše uvedené studie Trends, které měli ministři k dispozici jako jeden z podkladových materiálů pro svá jednání. V rámci Boloňského procesu proběhlo již pět setkání ministrů (kromě setkání na Sorbonně v roce 1998, které bylo iniciátorem procesu) a bylo vypracováno pět studií Trends I – V.

Pro analýzu zmíněné interakce vládních a nevládních aktérů bylo z celé šíře boloňské problematiky vybráno téma struktury vysokoškolského studia. Na tomto tématu, které se hluboce dotýká celého evropského vysokého školství, lze dobře demonstrovat složitost Boloňského procesu i faktickou roli obou hlavních aktérů. Analýza ukazuje problémy spojené s komplikovanou a netransparentní strukturou vysokoškolského studia v Evropě, které se staly zvláště naléhavými ve spojitosti s masifikací tohoto studia. Záležitostí týkající se masového vysokoškolského vzdělávání a s ním spojenou diverzifikací a strukturou studia se začal v USA zabývat již v sedmdesátých letech minulého století *Martin Trow*, jehož novější studie (například *Trow*, 1995) významně přispěly k pochopení principů Boloňského procesu. Struktura studia byla předmětem řady výzkumů v zemích západní Evropy, a to i souvislosti s vývojem mimo-evropským (např. *Kaiser et al*, 2005), ale i v zemích střední a východní Evropy (např. *File, Luijten-Lub*, 2006). Struktura studia se věnovali nejen jednotliví výzkumní pracovníci, ale i různé organizace, z nichž je potřeba na prvním místě jmenovat Evropskou komisi, která přispívá k rozvoji strukturovaného studia nejen svou aktivní účastí v Boloňském procesu, ale i řadou významných publikací – uvedme například dokumenty ke komunikaci s evropskými univerzitami (European Commission, 2003 a 2005). Významnou roli hraje díky svým publikacím *Eurydice* (*Eurydice*, 2005), řada výzkumných prací byla zpracována v rámci různých projektů (např. *Tuning Project*, 2002).

Na vzniku první studie Trends se již v roce 1999 významně podílel *Guy Haug*, jehož další publikace (*Haug*, 1999), podobně jako výzkumné práce *Pedro*

*Lourtie* (*Lourtie*, 2001), *Pavla Zgaga* (*Zgaga*, 2003) nebo další práce vyžádané pro potřeby ministerských konferencí i strukturovaného studia a k pochopení jeho významu. Vynikající a velice zajímavou výzkumnou studii, zaměřenou především na strukturované studium, připravila jako svou disertační práci na závěr doktorského studia v Centre for Higher Education Policy Studies (University of Twente, Holandsko) *Johanna Witte* (*Witte*, 2006).

Podrobnou informaci o Boloňském procesu obsahuje *Bologna Handbook* (*Froment et al*, 2006), který dokládá komplexnost a velký rozsah procesu. Podrobnou analýzou jednotlivých tematik z pohledu různých aktérů se zatím žádná práce nezabývala.

Předkládaná studie je výsledkem výzkumu vládních i nevládních dokumentů zpracovaných v návaznosti na postupně získávané zkušenosti s cílem vybudování společného prostoru evropského vysokého školství. Studie je členěna chronologicky podle jednotlivých setkání ministrů (Trends I – Boloňa 1999, Trends II – Praha 2001, Trends III – Berlín 2003, Trends IV – Bergen 2005 a Trends V – Londýn 2007). Výzkumná metodika spočívala především v analýze uvedených dokumentů a studií a ve srovnávací analýze principů a myšlenek publikací na vládní úrovni a publikací zpracovaných představiteli akademické komunity. Dílčí výzkumné závěry jsou uváděny vždy u souvisejících Trends a deklarácí či komuniké ministrů.

V závěrečné kapitole jsou shrnuty dílčí závěry a na jejich základě jsou zformulována doporučení, využitelná v českém prostředí vysokoškolského vzdělávání. Mohou se uplatnit jak při aktualizacích Dlouhodobého záměru ministerstva, případně v prioritách rozvojových programů, ale též při přípravě transformace vysokého školství, pro niž se v současné době připravuje Bílá kniha, a která by měla vyústit v návrh nového zákona o terciárním vzdělávání.

### 3. SORBONNSKÁ DEKLARACE (1998)

Deklarace připomněla slavnou historii nejstarších evropských univerzit a v té době volný pohyb studentů i akademických pracovníků mezi nimi i jejich atraktivitu pro celý svět. Z tohoto pohledu pak formulovala nutnost budovat v Evropě konkurenceschopné vysoké školství, které bude respektovat různorodost

a odlišnost podporující atraktivitu evropského vzdělávání, a to prostřednictvím srozumitelné struktury vysokoškolského studia, která zjednoduší mobilitu a vzájemnou spolupráci.

Sorbonnská deklarace obsahovala návrh na novou strukturu vysokoškolského studia, v níž první pregraduální cyklus bude mezinárodně uznáván jako vhodná kvalifikace pro pracovní trh, ale zároveň jako vzdělávání umožňující pokračovat ve studiu ve druhém, postgraduálním cyklu. Druhý cyklus by měl nabízet výběr mezi kratším studiem (magisterský stupeň) a delším doktorským studiem, s možností přejít z jedné formy do druhé. V obou těchto formách je třeba propojit vzdělávání a výzkum a vývoj, klást důraz na samostatnou práci studentů a umožnit přechod z delšího studia do kratšího a naopak.

Významnou myšlenkou, kterou Sorbonnská deklarace prosazuje, je možnost studentů začít vysokoškolské studium v jakémkoliv období profesionálního života a na jakkoliv různém základě. Prosazuje také rozvoj multidisciplinárních studií, studií za účelem rozvoje jazykových znalostí a schopnosti užívat nové informační technologie zejména pro pregraduální studenty. Cituje v té době novou Lisabonskou úmluvu jako účelný nástroj pro vzájemné uznávání, na kterém lze stavět a pokračovat dál.

#### 4. TRENDS I A BOLOŇSKÁ DEKLARACE – ANALÝZA A ZÁVĚRY

##### 4.1 TRENDS I (1999)

Trends I je strukturovaná studie, jejíž hlavní (první) část Main Trends and Issues in Higher Education Structure in Europe je zpracována s cílem dodat podkladový materiál pro jednání ministrů v Boloni.

Studie obsahuje velmi zajímavý Dodatek zpracovaný *Guy Haugem* a zabývající tím, co skutečně Sorbonnská deklarace říká, a co ne. Autor se v dodatku vrací k Sorbonnské deklaraci a zdůrazňuje, že vyvolala velkou pozornost akademické komunity, ale také vysoký stupeň rezistence. Domnívá se, že k rezistenci bylo několik důvodů. Mezi ně patří zejména návrh na budování strukturovaného studia, který považuje autor pro Evropu za kontroverzní. Problém vysvětluje na příkladu Francie a tzv. Ataliho zprávy, vydané té-

měř paralelně se Sorbonnskou deklarací (1998), která nejen že navrhuje třístupňové studium, ale na rozdíl od Sorbonnské deklarace navrhuje i jejich časové schéma: 3-5-8, o kterém deklarace vůbec nemluví. Rezistenci vůči Sorbonnské deklaraci ve Francii vysvětluje *Guy Haug* alespoň zčásti problematickým dopadem této národní zprávy.

Bez ohledu na uvedené paralelní národní procesy ve Francii lze rezistenci ke strukturovanému studiu potvrdit i na situaci v České republice, která přetrvala řadu let, přestože se Česká republika oficiálně k Boloňskému procesu připojila podpisem Boloňské deklarace (viz také část 9.2-9.4). *Guy Haug* z pohledu strukturovaného studia v Dodatku zdůrazňuje, že Sorbonnská deklarace navrhuje dva cykly studia, ale nikoliv standardizovaný „model“ 3-5-8 „*No convergence towards a strict „3-5-8“ model*“ (Trends I, str. 6), že se zabývá především možností mezinárodního uznání harmonizovaného studia a že hovoří pouze o kvalifikacích, nikoliv o akademických titulech jako takových.

První část studie Trends I deklaruje svůj hlavní cíl – informovat o současné situaci, trendech a způsobech změny ve struktuře vysokoškolských systémů v Evropě. Studie byla zpracována v rámci projektu, který koordinovala Konfederace evropských rektorů konferencí a Asociace evropských univerzit, finanční podporu poskytl Evropská komise. Metodika výzkumné práce projektu spočívala ve sběru dat, komparativní analýze, ověření výsledků a zpracování studie. Vzhledem k limitovanému času se autoři studie (*Guy Haug* a *Jette Kirstein*) soustředili na země EU a na země evropského ekonomického prostoru (EEA). Ke sběru dat přispěla především Eurydice, sekretariát ACA (Academic Cooperation Association), síť NARIC (National Academic Recognition Information Centre), evropská asociace studentů ESIB (National Unions of Students in Europe).

Výzkum v zemích EU/EEA potvrdil trvalou rozmanitost systémů ve velkém spektru aspektů, včetně diverzity studijních programů, jejich délky, typů a udělovaných titulů. Je proto pochopitelné, že už Trends I zmiňuje problematiku potenciálního evropského kvalifikačního rámce, jehož budoucí složitost odvozuje od komplikovaných systémů kvalifikací v jednotlivých zemích, z nichž některé znají až 100 různých akademických kvalifikací.

Přestože Sorbonnská deklarace nenavrhuje žádné konkrétní časové limity pro jednotlivé stupně studia, jak už bylo výše uvedeno, současné možnosti/způsoby harmonizace studia jsou zkoumány podle cyklů s příslušnou délkou studia.

Výzkum potvrzuje, že nejméně konvergence lze nalézt u prvního cyklu v délce tří let a tato skutečnost je předkládána na příkladech mnoha evropských zemí. Ani v UK, kde je pre-graduální a post-graduální stupeň studia běžný, není možné zobecnit, že bakalářské studium trvá ve všech případech 3 roky (mnoho profesních, „sandwichových“ a dalších programů vyžaduje delší dobu studia, typicky 4 roky). V mnoha zemích je délka prvního stupně studia různá u různých oborů, v některých zemích u některých oborů první cyklus chybí a studium je ukončováno až na magisterské úrovni (kromě lékařského studia je možné jmenovat například inženýrské studijní programy v Dánsku a Finsku). Typický je i fakt, že teoretická délka studia se v řadě zemí výrazně liší od doby skutečného studia (příklady lze najít v mnoha zemích, například v Rakousku, Dánsku, Německu a dalších). Další důležitou skutečností je to, že v některých vysokoškolských systémech existují kratší cykly studia (sub-degrees studies), často poskytnuté specifickými institucemi, které nevedou k udělení akademického titulu. Zásadní je, že autor považuje tyto krátké cykly za důležitou součást vysokoškolského systému příslušných zemí.

Poměrně velkou konvergenci v celkové délce vykazují magisterské studium, kde obvyklých 5 let může být děleno na 4+1, 3+2 nebo dokonce 2+3 (příkladem mohou být francouzské Grandes Écoles). I tady však lze najít řadu odlišností, některé magisterské programy trvají pouze 4 roky (typicky v UK v modelu 3+1), v řadě zemí lze najít spíše 2leté navazující magisterské programy.

Za relativně dobře porovnatelné považují autoři doktorské studijní programy, jejich délka je však různá jak v závislosti na studovaném oboru, tak na historických zvyklostech dané země, a je tudíž velmi problematické hovořit o konci dlouhého post-graduálního cyklu po celkových 8 letech. Autor však současně k popisu výsledků výzkumu klade otázku, zda jsou nějaké výrazné důvody pro to, aby se evropské země chtěly v tomto směru harmonizovat.

Další část dokumentu se věnuje diskusi, zda skutečně v Evropě hodláme zavést anglo-saský nebo americký model, charakterizovaný průměrnou délkou studia v jednotlivých stupních poměrem 3-5-8. Britským nebo americkým modelem ve smyslu pre-graduálního a postgraduálního studia se inspirovaly země Commonwealthu, Jižní Ameriky nebo některé asijské země, i když podrobnější pohled na vysokoškolské systémy odhalí i tady velké rozdíly.

Z uvedeného přehledu a z rozdílnosti modelů v různých zemích vyplývá, že jednotný nebo jediný/jedinečný model strukturovaného studia neexistuje. Sorbonnská deklarace ve svých principech ani žádný evropský model, ani model s přesně definovaným časovým rozvrhem strukturovaného studia nenavrhuje. *Guy Haug* rozvíjí myšlenku harmonizace evropského vysokého školství v tom smyslu, že následování ať už britského, amerického či jiného systému vysokého školství bez věnování náležitě pozornosti evropskému kontextu a široké historické a sociální infrastruktuře by bylo velmi nevhodné. Evropa podle něho potřebuje vyvinout své vlastní systémy, které budou vyhovovat potřebám jejích zemí, které by však neměly být izolovány od vývoje v ostatních částech světa.

#### 4.1.1 Vývoj implementace strukturovaného studia, stírající se hranice mezi institucemi binárních systémů

Přestože zatím nelze rozhodně situaci zobecňovat, je podle *Guy Hauga* možné konstatovat, že implementaci strukturovaných bakalářských a magisterských programů lze zaznamenat v mnoha evropských zemích, ačkoliv s tím spojené reformy nejsou ve všech zemích úspěšné. Například v Dánsku a Finsku velká většina absolventů bakalářského studia pokračuje v magisterském studiu. Zároveň se ukazuje, že zaměstnavatelé preferují absolventy magisterského studia a o bakaláře je malý zájem. Německo a Rakousko, dvě země s binárním systémem terciárního vzdělávání (univerzity a Fachhochschulen), zavedly strukturované studium paralelně s tradičními dlouhými magisterskými programy. Oproti tomu v Itálii na konci 90. let probíhala reforma s cílem resolutního přechodu od tradičního dlouhého programu a jednoho odpovídajícího titulu k dvoustupňovému modelu a k zavedení všeobecného využívání ECTS. Složitá situace



nastala ve Francii, kde vedle vícestupňového systému národních diplomů začínaly některé univerzity vytvářet profesní tříleté programy a dvouleté programy nabízené po absolutoriu Grande École. Studie konstatuje, že změny chystají i země střední a východní Evropy a jenom málo zemí zatím neexperimentuje se zaváděním dvoustupňových programů.

V souvislosti se zaváděním dvoustupňového studia se v mnoha zemích zmenšují rozdíly mezi univerzitami a institucemi neuniverzitních sektorů vysokého školství. Některé země přijaly nové zákony, které zavádějí stejná pravidla pro oba sektory, a tím je sblíží (například Portugalsko, Polsko), v jiných se neuniverzitní vysoké školy staly oficiálně „profesními“ univerzitami (Universities of Applied Sciences v Německu, Universities of Professional Studies v Holandsku) a mobilita studentů mezi vysokými školami na základě uznávání se zjednodušila. Neuniverzitní instituce (bývalé i současné) dostaly v mnoha zemích právo poskytovat vyšší stupně studijních programů, ve Švédsku a Norsku i programy doktorské. Přestože některé země deklarují zájem i potřebu nadále rozvíjet binární systém vysokého školství (například Irsko), diskuse o stírání hranic mezi sektory a případná transformace na systémy unitární je aktuální v řadě jiných zemí.

#### 4.1.2. Modely prvního cyklu studia

V této části studie je opět zdůrazněno, že není ani vhodné, ani potřebné zavádět rigidní model s určením časového rozsahu stupňů studia podle schématu 3-5-8, ale naopak nutnost akceptovat kratší cyklus v rozsahu asi 2 let a upřednostnit vyjádření rámcových délek studia v kreditech. Zejména u prvního stupně studia autor upozorňuje na potřebu uspořádat ho v souladu s tradicí, s příslušným studijním oborem, s případnou nutností placení školného, různými faktory vyžadujícími zkrácování studia a dalšími národními zvyklostmi v rozsahu 3-4 let.

V této souvislosti Haug připomíná **Dearingovu** zprávu (UK), která rozčlenila vysokoškolské studium na stupeň vedoucí k certifikátu či diplomu, na další (první) stupeň (graduální) vedoucí k prvnímu akademického titulu (bakalář, honour) a na druhý stupeň (postgraduální) vedoucí k titulům magistr a doktor (Ph.D). Opět na příkladu z UK ukazuje možnost

uvažovat v prvním stupni o studiu, vyžadujícím 180 kreditů (ECTS) pro bakalářský titul, a o studiu vyžadujícím 240 ECTS pro udělení titulu „honour“ užívaném ve Skotsku.

Smysl zavedení bakalářského studia shledává autor vhodným pouze při dodržení určitých podmínek, mezi nimiž je potřeba citovat zejména:

- zavedení prvního stupně by nemělo vycházet pouze z jednoduchého přejmenování nebo přeskupení existujících programů, ale z vývoje nového obsahu programu, který bude kvalitativně jiný;
- vzhledem k narůstající diverzifikaci programů a především forem a způsobů, ve kterých jsou studentům nabízeny, se snižuje závažnost posuzování programů podle doby jejich trvání v letech;
- první stupeň studia by měly nabízet jak univerzity, tak další typy vysokých škol s tím, že absolventi budou schopni pokračovat ve druhém stupni studia, i když nebudou přijímáni automaticky;
- pokračování ve studiu by mělo být možné v jiných studijních oborech, na jiných vysokých školách, zejména v zahraničí, v jiných jazycích;
- případně paralelně nabízené nové programy by měly být akreditovány, aby nebylo pochyb o jejich kvalitě ve srovnání se „starými“ programy; paralelní nabídky by neměly existovat příliš dlouho;
- studenti by měli mít jasné a ucelené informace o nově nabízených možnostech;
- stejně tak zaměstnavatelé by měli být informováni a pobízeni k tomu, aby vhodně využívali absolventů bakalářského studia.

#### 4.1.3. Informace o struktuře studia v zemích EU/EEA

Tato část Trends I podává ucelený přehled o struktuře vysokoškolského studia v zemích před setkáním ministrů v Boloni. Autorem této části dokumentu je *Jette Kirstein*, která též využila nejryžnější dostupné zdroje – informační brožury o vysokém školství jednotlivých zemí, publikace Eurydice, národní informační centra NARIC apod.

Z pohledu struktury studia jsou zajímavé úvodní odstavce zabývající se diverzifikací vysokoškolského sektoru z pohledu institucí a tzv. unitárních a binárních systémů. *Jette Kirstein* stejně jako *Guy Haug* a řada další expertů v oblasti terciárního vzdělávání vidí vývoj ve zjednodušování a zmenšování rozdílů mezi institucemi binárních a unitárních systémů. Akademické prostředí, zvyky a normy univerzit se postupně přenášejí do institucí neuniverzitního sektoru, zatímco profesní náplň studijních programů začíná být běžnou součástí vzdělávací nabídky univerzit. Země, které binární systémy zavedly a zkušenosti s nimi mají především pozitivní, deklarují jejich zachování i v budoucnosti, současně však vidí nutnost spolupráce mezi sektory, zejména ve smyslu umožnění flexibilních studijních cest, které si budou studenti vytvářet. Jsou však i takové země, které počítají s integrací obou sektorů (například Norsko).

*Jette Kirstein* uvádí kromě jiného i názory OECD, které vycházejí z toho, že v budoucnosti bude docházet ke snižování rozdílů mezi binárními a unitárními systémy terciárního vzdělávání a příslušnými institucemi, neboť podstatná bude nabídka pro studenty, která umožní jejich volný pohyb mezi institucemi a uznávání studia. Podstatné budou dále porovnatelné kreditní systémy bez ohledu na to, do kterého systému dané země, ale i z mezinárodního hlediska, daná instituce patří.

V další části pak podporují výše uvedené myšlenky příklady, které je možné nalézt v některých zemích. Jako příklady implementace prvního cyklu studia do existující národní struktury jsou uváděny Dánsko, Finsko, ale také Itálie a Portugalsko, zatímco jiné země (Německo) realizují představu paralelní nabídky nové i existující struktury současně. Možnosti neuniverzitního sektoru v těch zemích, kde příslušné instituce nemají možnost poskytovat programy na úrovni postgraduálního cyklu, jsou především ve spolupráci s univerzitami a v dalším vývoji směřujícím ke konvergenci binárních a unitárních systémových struktur, který je naznačen výše.

V souladu se zkušenostmi OECD je zdůrazněno používání ECTS a zavádění Dodatku k diplomu jako nástrojů, které povedou ke zjednodušení mobility studentů a zároveň posílí obecnou srozumitelnost jejich kvalifikací, která je významná zejména pro zaměstnavatele.

## 4.2. BOLOŇSKÁ DEKLARACE (1999)

V Boloňské deklaraci, přijaté v Boloni v roce 1999 ministři konstatovali, že Sorbonnská deklarace

*„...položila velký důraz na vytvoření evropského prostoru ve vysokém školství jako klíčového prostředku pro podporu mobility občanů, jejich zaměstnanosti a rozvoje kontinentu všeobecně.“*

Zmiňují též dokument Magna Charta Universitatum z roku 1988, který vyjadřuje ochotu vysokých škol akceptovat úsilí ministrů školství a naplňovat myšlenky jimi přijatých deklarací.

Boloňská deklarace, jako klíčový dokument strategické povahy, formuluje úkoly pro nastávající desetiletí a na prvním místě uvádí *„Přijetí systému srozumitelných a srovnatelných stupňů vysokoškolského vzdělání, mimo jiné prostřednictvím zavedení dodatku k diplomu, v zájmu toho, aby se zvýšila možnost zaměstnání Evropanů a mezinárodní konkurenceschopnost systému evropského vysokého školství.“*

Tento systém by měl být založen *„...v zásadě na dvou základních cyklech, pregraduálním a postgraduálním. Přístup k druhému cyklu bude možný po úspěšném splnění prvního cyklu studia v délce obvykle tří let. Titul získaný po ukončení prvního cyklu bude rovněž mít platnost z hlediska evropského trhu práce jako odpovídající kvalifikační stupeň. Druhý cyklus by měl vést k dosažení magisterského nebo doktorského titulu, případně obou titulů, jak je tomu ve většině evropských zemí.“*

V obecném náhledu na strukturování studia navazuje Boloňská deklarace jednoznačně na cíle vyjádřené v deklaraci Sorbonnské. Další cíle související se strukturovaným studiem se týkají podpory využívání kreditního systému, podpory mobility i spolupráce

*„...mezi institucemi, programy mobility a integrované programy studia, zaškolení a výzkumu.“*

Nerozvádí však podrobněji cíle Sorbonnské deklarace týkající se možnosti vstupu do vzdělávacího procesu v kterémkoliv období profesního života, ani velmi důležitou dvojí úlohu prvního stupně studia, tj. nejen kvalifikačního stupně odpovídajícího možnosti vstupu na trh práce, ale také vhodné kvalifikace pro pokračování v dalším studiu.

### 4.3. VYUŽITÍ TRENDS I V BOLOŇSKÉ DEKLARACI

Trends I a Boloňská deklarace neuvádějí stejným způsobem terminologii týkající se cyklů studia. Zatímco jak Sorbonnská, tak Boloňská deklarace hovoří o prvním cyklu studia jako o cyklu pregraduálním, Trends I užívají spíše v této souvislosti termín graduální, zatímco pregraduální cyklus využívají pro krátké cykly studia, které nevedou k bakalářskému titulu.

Je potřeba zdůraznit, že celkový pohled na strukturu studia je v Boloňské deklaraci a Trends I podstatně rozdílný, a to jak ve výkladu, tak i v pojetí prvního i druhého cyklu.

Jak už bylo zmíněno výše, liší se užívání terminologie, které má velmi racionální podklad. Trends I zmapovaly situaci v jednotlivých zemích a poukázaly na skutečnost, že struktura terciárního vzdělávání je složitější než její zobecnění v obou deklaracích. V mnoha zemích Evropy existuje nabídka kurzů terciárního vzdělávání, které jsou vesměs kratší než 3 roky, což je patrně přijatelný spodní limit pro délku bakalářských studijních programů. *Guy Haug* uvádí jako příklady kurzy IUT na francouzských univerzitách, španělské Tecnico Superior kurzy nebo kurzy dalšího vzdělávání britských College a pro jejich certifikáty nebo diplomy užívá označení sub-degree. Pro lepší porozumění, ale patrně i jako „vizi“ o tom, jaký typ studia (patrně většinou profesně orientovaného) v délce kratší než 2 roky by mohl být zaveden v Evropě, uvádí studium na amerických „community colleges“, které nabízejí velkou škálu 2letých programů vedoucích k tzv. „associate degree“ v humanitních, přírodovědných a aplikovaných oborech. Absolventi z „community colleges“ mohou žádat o přijetí na univerzitu obvykle na základě obecné dohody college a místní univerzity v daném státě. „Sub-degree“ by mohl být odpovídající termín i v českém prostředí pro diplomy udělované vyššími odbornými školami, i když by se zatím nedala najít souvislost ve smyslu kratší délky studia, která je u VOŠ srovnatelná s minimální délkou studia bakalářského.

Výše uvedené vysvětlení a příklady jsou citovány především v souvislosti s termínem „pregraduální“ studium, které by zcela jistě mělo mít místo ve strukturovaném pojetí terciárního vzdělávání a dovolilo by vhodně vysvětlit diverzifikaci nabídky v dolním

spektrem úrovní tohoto vzdělávání v řadě zemí. Skutečností však je, že Boloňská deklarace tuto diverzifikaci vůbec nezmiňuje a významný podklad, kterými Trends I jsou, ani značné pracovní úsilí, které bylo do nich vloženo, v diskusi o zavedení krátkého cyklu studia do obecné struktury nijak nevyužívá.

Trends I se zabývají diskusí o náplni bakalářského studia, která je silně diverzifikovaná, a ani v evropských zemích není nutně pouze nebo výrazně profesně zaměřena. *Guy Haug* k vysvětlení možnosti opět využívá příklad USA, kde jsou bakalářské programy obecnější, než jejich obdoba v Evropě. Přesto jsou jejich absolventi zaměstnatelní, a naopak daleko menší část jejich absolventů než v evropských zemích pokračuje v dalším studiu. Zajímavostí k zamyšlení a patrně ve vhodné modifikaci hodné následování je to, že prestižní americké univerzity často odmítají možnost pokračování ve studiu svých vlastních bakalářů a ke studiu ve druhém cyklu přijímají bakaláře z nezávislých colleges a jiných univerzit.

Boloňská deklarace je ve smyslu náplně bakalářského studia pouze implicitní. O jeho profesní náplni lze nepřímou usuzovat jen z toho, že deklaruje bakalářskou kvalifikaci jako vhodnou pro evropský trh práce; z toho lze dovodit, že je též kvalifikací samozřejmě vhodnou i pro národní trh práce. O pokračování ve studiu není žádná zmínka, i když jasně vyjádřená návaznost na Sorbonnskou deklaraci a části podporující mobilitu studentů určitě tento výklad dovolují.

Další problémovou i poměrně matoucí záležitostí je stále pojetí druhého cyklu, který Sorbonnská deklarace uvádí jako graduální, Boloňská deklarace v souladu s Trends I užívá termín postgraduální. V případě Trends I je termín logický vzhledem k tomu, že graduálním cyklem se miní cyklus první, vedoucí k bakalářskému titulu. Druhý cyklus je v obou deklaracích pojmán jako vnitřně strukturovaný, kdy kratší studium vede k magisterskému titulu, zatímco delší k titulu doktorskému. Boloňská deklarace dokonce v této souvislosti uvádí, že jde o získání „...magisterského nebo doktorského titulu, případně obou titulů, jak je tomu ve většině evropských zemí.“, což je potřeba vykládat velmi opatrně, protože v evropských zemích není tradicí vstupovat do doktorského programu po absolutoriu bakalářského studijního programu.

Trends I, na rozdíl od Boloňské deklarace, strukturovaný druhý cyklus, umožňující vstoupit jak do magisterského, tak doktorského programu a případně dosáhnout obou titulů, prakticky neuvádějí ani o něm takto nediskutují. Naopak zabývají se druhým cyklem jako cyklem odpovídajícím pouze magisterskému studiu, uvádějí vysoce pravděpodobný soulad na celkové délce tohoto typu studia, zatímco velkou diverzifikaci vidí v možné návaznosti na bakalářské studium a z toho vyplývající skutečnou délku magisterského studia.

Velkým přínosem Trends I je obsáhlá diskuse o systémech vysokoškolského/terciárního studia v různých zemích, vysvětlení rozdílů mezi binárním a unitárním systémem, náhledu na postupné stírání tohoto rozdílu i možnostech řešení, které pravděpodobně uplatní jednotlivé evropské země.

Boloňská deklarace na rozdíl od Trends i o institucích vůbec nehovoří. Jde o přístup velmi moderní, který velice jasně zohledňuje závěry Trends i vycházející jak ze zkušeností evropských, tak z materiálů OECD, vztahující se ke všem zemím světa. Východiskem tohoto přístupu je, aby nabídka studia, jeho obsah a náročnost vyjádřená v kreditech neměla v budoucnu nijak záviset na tom, která instituce jakkoli zařazená do národního systému terciárního vzdělávání toto studium vytvoří a studentům domácím i zahraničním ho bude nabízet.

## 5. TRENDS II A PRAŽSKÉ KOMUNIKÉ – ANALÝZA A ZÁVĚRY

### 5.1. TRENDS II (2001)

Studie Trends II vznikla jako výsledek projektu řešeného Finskou národní radou pro vzdělávání, podpořeného finančně opět Evropskou komisí a doplněného dvěma dalšími projekty, které řešila Evropská asociace univerzit (CRE) s podporou ETF (European Training Foundation).

Hlavním metodickým nástrojem práce byl dotazník rozeslaný na ministerstva všech 29 signatářských zemí Boloňské deklarace a konferencím rektorů v těchto zemích. Mírně odlišný dotazník byl připraven pro vlády zemí, které zatím do Boloňského procesu nevstoupily a jednodušší a kratší veze dotazníku

byla adresována vybraným vládním i nevládním organizacím, které se o proces zajímaly. Dalším informačním zdrojem pro autory Trends II, jimiž byli *Christian Tauch* a *Guy Haug*, se staly národní zprávy, za jejichž přípravu odpovídala v té době již ustavená Bologna Follow-up Group.

Autoři shledali změny, které se v budování koherentní struktury vysokoškolského studia od přijetí Boloňské deklarace udály, za nejvýznamnější a nejviditelnější.

Reformy byly ve studii představeny na příkladu řady zemí kromě těch, kde je třístupňová struktura studia běžná, tj. v UK, Irsku a na Maltě. Jako první skupinu zemí uvádějí severské země a mezi nimi jako zajímavý příklad postup Dánska. V této zemi bylo nejprve zavedeno profesní bakalářské studium v sektoru colleges a v přírodních vědách jako první stupeň k získání magisterského titulu v medicíně. Teprve následně se připravuje zavedení bakalářského studia jako běžného vstupního požadavku pro další široké spektrum oborů.

Další skupinou zemí, které započaly s rozsáhlými změnami, podpořenými vesměs změnou zákonů, jsou všechny tři pobaltské republiky.

Příkladem zevrubné reformy v oblasti strukturovaného studia je uváděno Německo, kde je reformní proces podporován jak z hlediska státu, tak německou konferencí rektorů, která očekává, že se třístupňové studium stane celonárodním standardem. Stejně rozsáhlou reformu chystá Itálie, která zavedla novou strukturu studia zákonem z roku 1999 a povinností pro všechny univerzity z tohoto zákona vyplývající v akademickém roce 2001/02. Podle autorů se zdá, že samozřejmostí bude kreditní systém spolu s flexibilitou programů, a navíc odklon od tradičního přetížení výukovými hodinami.

Z hlediska implementace strukturovaného studia nastala komplikovaná situace ve Francii, která z původního pestrého a složitého systému postupně přechází k novým programům, titulům a kreditům. Podrobně jsou rozebírány i Česká a Slovenská republika, v nichž bylo bakalářské studium zavedeno již zákonem z roku 1990, avšak jako ucelená část studia, což vyžaduje zásadní změny. Jak uvádí Trends II, prakticky ve všech zemích střední a východní Evropy



existují paralelně, i když někde jen dočasně, struktury programů nové i staré a tradiční dlouhé programy jsou stále lépe pochopitelné pro všechny uživatele terciárního vzdělávání, a tudíž žádané.

Obdobně jako v Trends I je i v Trends II obsažena diskuse o sektorech vysokoškolského terciárního vzdělávání (binární systémy) a o možnostech přechodu („můstcích“) mezi nimi v případě, kdy student nevilil vhodnou studijní cestu, případně potřebuje změnu z jakýchkoliv jiných důvodů. Autoři v této souvislosti zmiňují roli celoživotního vzdělávání, které by mělo sehrát důležitou roli v tom, aby v žádném případě nebylo zabráněno dalšímu studiu, ať už jsou plány jednotlivců měněny a korigovány různými způsoby. Ukazuje se, že různé země se s takovou situací vyrovnávají různými způsoby, například dohodou o možnosti mobility studentů mezi univerzitními a neuniverzitními institucemi (Holandsko) nebo legislativou se zajištěnými možnostmi přestupů, jako například v Belgii, kde je část přestupů zákonem garantována, ostatní se mohou dít po splnění jasně definovaných podmínek. Možnosti se v jednotlivých zemích vyvíjejí, často je však zmiňován fakt, že obecně deklarované podmínky v právních či jiných normách se v praxi dodržují jen málo, případně vůbec.

### 5.1.1. Studijní doba nových bakalářských programů a diverzita profilů absolventů

V obecném měřítku reformy struktury studia vycházejí z toho, že minimální délka bakalářského programu jsou 3 roky, avšak neměla by překročit 4 roky; vyjádřeno v kreditech to znamená 180-240 ECTS kreditů. Většina zemí má tato kritéria zakotvená v zákonech. V některých zemích existují zajímavé výjimky, například některé programy v délce 4 let, které patří mezi pre-graduální, končí udělením titulu nazývaným „Master“ (UK, Švédsko, Francie), ve Skotsku a na Maltě je první stupeň dělený na dva s ukončením po třech letech s titulem bakalář a po čtyřech letech „advanced“ bakalář nebo „Honour“, zatímco podobné tituly běžné dříve v Anglii, Walesu a Severním Irsku jsou považovány za zastaralé. Zdá se, že koexistence dvou vnitřních stupňů v bakalářském studiu bude přinášet méně problémů, než potenciální různé typy bakalářů, zaměřené na profesní či akademické studium. Ve skutečnosti

je zavedení 3letého bakaláře velmi pravděpodobné, což dokument konstatuje na základě dosavadní zkušenosti ve všech zemích, které se staly signatáři Boloňské deklarace.

Představa výhradně profesního bakaláře uplatnitelného na pracovním trhu byla podpořena formulací Boloňské deklarace a byla proto oprávněná obava z toho, že se budou nově tvořené programy vyvíjet jen tímto způsobem. Současná interpretace má pozitivnější trend a jsou naznačeny různé „relevance“ bakalářského studia, které zohledňují jak možnost uplatnění na pracovním trhu, tak další studium. Způsoby vytváření programů prvního cyklu jsou v různých zemích různé, jak naznačuje příklad Německa, kde není vyžadováno profesní zaměření přímo související s budoucím praktickým uplatněním, ale uplatňují se tzv. transversální dovednosti, které mohou vyhovět širokému spektru budoucích povolání. V některých zemích, zejména ve Finsku, Švýcarsku, Flandrech, ale také v Holandsku, jsou bakalářské programy převážně považovány za vhodný základ k budoucímu studiu a podobné zkušenosti s bakalářským studiem, které pro většinu studujících není konečnou kvalifikací, lze najít i v dalších zemích. Je však potřeba poznamenat, že ani tento typ programů není považován výhradně za první část studia a studentům je vesměs dána možnost výběru, zda pokračovat, nebo odejít do praxe. Například Švýcarská konference rektorů vidí možnost rozhodování ve fázi ukončování bakalářského programu jako důležitou. Podle autorů Trends II by role bakalářského studia neměla být koncipována příliš úzce, měla by sloužit jako základ pro různé budoucí specializace, měla by respektovat evropský rozměr studia a podporovat mobilitu studentů.

Z výše uvedeného vyplývá, že v současné době je možné v evropských zemích najít různě zaměřená bakalářská studia: v první řadě jde o studia výrazně profesně orientovaná, připravující studenty na budoucí povolání. Dalším typem je bakalářské studium sloužící dvěma hlavním účelům – profesní přípravě, ale zároveň jako vhodný základ pro navazující studium. Poslední skupina programů je akademicky zaměřena a počítá především s tím, že jejich absolventi budou pokračovat v postgraduálním studiu. Diverzita je tedy skutečně velká, ale autoři se domnívají, že při vhodném využití kreditního systému, doplnění vědomostí tam, kde to vyžaduje charakter studijního

programu, např. nabídkou vhodných kurzů, a vytvářením přechodových „můstků“ mezi programy a institucemi je možné budovat srozumitelné a porovnatelné systémy vysokého školství.

### 5.1.2. Druhý stupeň studia

Diverzita bakalářského studia je následována diverzitou magisterských studijních programů. Rozdíly lze najít jak v účelu magisterského studia, tj. další specializace, širší rozsah kompetencí, profesní příprava, mezinárodní programy vedoucí ke společným titulům, příprava na doktorské studium apod., tak ve vztahu k předchozímu bakalářskému studiu, kdy vstup do magisterského studia může být téměř volný, může nabízet velký výběr v možnostech jak pokračovat, v jiných případech může být přijetí podmíněno úspěšným výběrovým řízením (například v Dánsku) atd. V některých zemích existují vedle sebe paralelně původní magisterská studia a nově koncipované navazující programy na předchozí programy bakalářské. V několika málo zemích (například ve Finsku) existují dvě úrovně postgraduálního studia před vstupem do doktorských programů, v některých zemích tomu tak patrně bude v blízké budoucnosti (jako příklad může sloužit Itálie nebo Švýcarsko).

Různorodost lze najít i ve vztahu institucí a magisterského stupně studia. V některých zemích neuniverzitní sektor není oprávněn poskytovat magisterské studium, a protože právě univerzity se staví proti této možnosti, lze najít různé formy spolupráce neuniverzitních institucí se zahraničními univerzitami. Jako příklady můžeme uvést Dánsko, které vyloučilo uskutečňování magisterských programů mimo univerzity, rakouské Fachhochschule poskytují magisterský titul v inženýrství, ale nikoliv tentýž, který je součástí titulů udělovaných ve strukturovaném studiu na univerzitách, finské polytechniky mají právo uskutečňovat navazující studium v délce 1,5 roku, ale absolventům udělují diplom, nikoliv magisterský titul, lichtenštejnská fachhochschule se připravuje udělovat britské tituly apod. Vyplývá z toho, že uskutečňování magisterského studia v neuniverzitním sektoru je zatím limitováno.

V řadě zemí s binárním systémem terciárního vzdělávání bylo rozhodnuto zavést strukturovaný systém bakalář/magistr na univerzitách jako normu

(například Švýcarsko, Finsko nebo Holandsko), avšak počítají s tím, že většina studentů ukončí studium až magisterským titulem. Zároveň však deklarují, že přijetí do druhého stupně studia nebude automatické (například v Holandsku), a to ani v příbuzném oboru.

Celková délka magisterského studia se v průměru pohybuje kolem 5 let. Z pohledu strukturovaného studia jsou větší rozdíly a souvisí s různou délkou bakalářského studia, délka navazujících programů se pohybuje v průměru kolem dvou let a je vesměs předepsána zákonem či jinou právní normou.

Autoři Trends II se domnívají, že je na evropské úrovni potřeba najít větší koherenci, než je pouze délka magisterského studia. Měla by se týkat orientace a obsahu programů, požadavkem by měla být závěrečná práce, která by měla náročné požadavky zohlednit a vyžadovat spíše 90 než 60 kreditů jako minimum, zejména v případě návaznosti na tříleté bakalářské studium.

V mnoha zemích zůstávají obory, u nichž není zavedení strukturovaného studia plánováno. Jednoznačně to platí o medicíně, ale i o některých dalších regulovaných profesích, pro něž platí direktivy EU, v některých zemích jde i obory inženýrské a právní. Tradiční dlouhé programy poskytované vedle strukturovaného studia jsou považovány za krátkodobou výjimku například v Německu, Dánsko vyčlenilo jako výjimku teologii. Naopak například Lotyšsko, Finsko a Norsko ve svých plánech s výjimkami nepočítají. Jako příklad dalšího možného přístupu je uvedena Česká republika, která připouští výjimky na základě rozhodnutí Akreditační komise.

### 5.1.3. Doktorská studia

Strukturace doktorského studia vykazuje několik trendů. Prvním z nich je zřizování doktorských škol nebo doktorských center na rozdíl od dřívějšího organizačního schématu, v němž speciální útvary zaměřené pouze na doktorské studium neexistovaly. Tento vývoj, vedený snahou po vysokém mezinárodním standardu a soutěží o vysoce talentované studenty, je charakteristický například pro Švédsko, Finsko, Švýcarsko, Maďarsko nebo Francii. Druhým trendem, který Boloňský proces podpořil, je zjednodušení

akademické kariéry ve smyslu odstranění „vyššího doktorátu“ a „habilitace“, což se stalo například v Lotyšsku a Litvě, přičemž v Rakousku se vedou o těchto záležitostech diskuse. Dalším trendem, opět existujícím již dříve, ale Boloňským procesem podpořeným, je integrace doktorského studia do vysokoškolského vzdělávání. V tomto případě se jedná o země, kde doktorské studium nebylo součástí výuky, ale součástí výzkumu a vývoje, který se uskutečňoval mimo vysoké školy, vesměs v tzv. akademiích věd. V některých zemích byly vědecké instituce sloučeny s vysokými školami (Estonsko), v jiných se plánují a uskutečňují různé druhy spolupráce. Dalším významným prvkem ve vývoji doktorského studia jsou společné mezinárodní rady pro doktorské disertace a tato iniciativa směřuje k „evropskému“ doktorátu.

#### 5.1.4. Zkušenosti s novou strukturou studia

Autoři Trends II zdůrazňují, že základními tématy reformy, které Boloňský proces inicioval, případně alespoň podpořil, je nová struktura studia, kredity a akreditace. V mnoha případech bylo některé z témat předmětem řešení už dříve (například kreditní systém v Holandsku nebo v Lotyšsku), a v několika málo případech je některé z témat zatím odsouváno na pozdější dobu (například akreditace v Rakousku). Důležité je, že v mnoha zemích jsou reformy doprovázeny dalšími změnami, jakými jsou přechodové „můstky“, zjednodušující pohyb studentů mezi institucemi různých sektorů nebo povinnost vydávání dodatku k diplomu.

Reformy mají různé dopady na zavádění strukturovaného studia. V některých zemích povolují souběh staré i nové programové struktury, v jiných změny výrazně souvisejí s různými obory studia. V mnoha případech je implementace strukturovaného studia prováděna ve dvou reformních krocích, z nichž první zavádí bakalářské studium bez náležité motivace a teprve druhý skutečně studium restrukturalizuje a prohlubuje – jako příklad může být uvedena Česká republika.

#### 5.2. PRAŽSKÉ KOMUNIKÉ (2001)

Komuniké přijaté během setkání ministrů v Praze vyjádřilo uspokojení s aktivitami v oblasti nové

struktury studia a konstatovalo, „...že aktivity doporučené v Boloňské Deklaraci, jež se týkaly struktury titulů a kvalifikací, byly ve většině zemí intenzivně a široce projednávány.“

Ministři se shodli na tom, že za uspokojivý považují stav vyjádřený takto:

*„...cíl vytvořit strukturu založenou na dvou hlavních cyklech – pregraduálním a graduálním – se stal předmětem diskusí. Některé země tuto strukturu přijaly a několik dalších o ní uvažuje s velkým zájmem.“*

Při projednávání tématu strukturovaného studia se ministři též zabývali organizačním uspořádáním terciárních systému vzdělávání a vzali na vědomí, že toto uspořádání je v různých zemích různé a že je velká diverzifikace v možnosti poskytování programů obou cyklů studia, ale že v mnoha zemích „...mohou být bakalářské i magisterské tituly, nebo srovnatelné tituly jiného dvoustupňového studia, získány jak na univerzitách, tak na jiných vysokých školách.“

Ministři dále projednali obsah studijních programů a vyjádřili souhlas s tím, že programy mají různá zaměření, která se snaží vyhovět jak potřebám studujících jedinců, tak trhu práce a jeho náročným požadavkům. Zmínili v té souvislosti helsinský seminář (2001), jehož závěry jsou respektovány a uplatňovány.

V další části komuniké ministři vyjadřují svoji podporu internacionalizaci studia, zejména v souvislosti se zaměstnatelností absolventů na evropském trhu práce a vyzývají „k posílení rozvoje modulů, kurzů a kurikulů na všech úrovních s evropským obsahem, zaměřením či uspořádáním.“

Současně podporují studium, které je vytvářeno v rámci mezinárodní spolupráce institucí a vede ke společným titulům. Zároveň potvrdili, „...že by se studenti měli podílet na tvorbě organizace a obsahu studia a ovlivňovat je.“

Ministři zakomponovali do komuniké také celoživotní učení, které považují za „...základní prvek Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání.“

Předpokládají, že celoživotní učení bude přispívat ke „...zvyšování konkurenceschopnosti, využívání nových

*technologíí a přispívat ke zlepšování sociální soudržnosti, rovných příležitostí a kvality života.“*

Názor ministrů na budování strukturovaného studia vyznívá velmi pozitivně, i když není postaven na náročných kritériích a chválí nejen jeho zavádění, ale i diskusi, úvahy a přípravné práce.

V Pražském komuniké je významná podpora diverzity a flexibility studia, která zaznívá z pozice ministrů a je možno ji chápat jako určitou záruku, že potřebná harmonizace nepovede k nežádoucí unifikaci. Na rozdíl od přecházejících dvou deklarácí se ministři sice stručně, ale jasně zabývali i institucemi terciárního vzdělávání a nabídli flexibilní prostor pro jejich vývoj i nabídku studia. Neméně důležitá je pozornost věnovaná studentům, kteří jsou považováni za kompetentní a aktivní partnery.

Komuniké věnuje pozornost celoživotnímu vzdělávání, které nepochybně s reformami vedoucími k restrukturalizaci studia souvisí stejně jako nutnost přijímat nové strategie tak, aby celoživotní vzdělávání hrálo důležitou roli ve vytváření flexibilních studijních cest jednotlivců v široké studijní nabídce.

Poprvé je v ministerském dokumentu jasně zmíněna potřeba vypracování kvalifikačních rámců, které by měly zohlednit novou strukturu studia ve společném prostoru evropského vysokého školství. I při této příležitosti ministři opět zdůrazňují, že vítají různorodost institucí a programů, avšak zároveň vyžadují spolupráci mezi všemi zeměmi. Důležitá je i explicitní zmínka o transnárodním vzdělávání, které musí nepochybně tříступňovou strukturu studia zohledňovat.

### 5.3. VYUŽITÍ TRENDS II v PRAŽSKÉM KOMUNIKÉ

Závažný problém „komunikace“ mezi Trends, ministerskými deklarácemi a komuniké a případně dalšími souvisejícími dokumenty, je diskuse o dvou cyklech vysokoškolského studia a zároveň o třech cyklech, resp. stupních studia, který může působit nedorozumění.

Sorbonnská deklaráce zavedla dva cykly studia, pregraduální a graduální s tím, že termín pregraduál-

ní byl vyhrazen pro první cyklus, tedy pro bakalářské studium. Zavedení graduálního cyklu v sobě obsahovalo tzv. kratší studium vedoucí k magisterskému titulu a delší, vedoucí k doktorátu. Jak už bylo výše řečeno, takto strukturovaný druhý cyklus není pro evropské země aplikovatelný, navíc působí zmatek označování magisterského studia termínem „kratší studium“, protože krátkým studiem se často rozumí bakalářské studium a termín „kratší“ se dokonce používá pro různé typy terciárního vzdělávání, které nevedou k akademickým titulům. V diskusích vedených v období mezi Boloňou a Prahou se začal používat termín tříступňové studium, který rozlišuje bakalářskou, magisterskou a doktorskou úroveň a je proto pochopitelný a využitelný. Problémy nadále činí termíny pregraduální, graduální a postgraduální, kdy druhé dva často označují totéž. V jiném pojetí je možné pregraduální spojit také již s výše uvedeným studiem končícím diplomem či certifikátem, pro něž se v anglických textech užívá termín sub-degree.

Pražské komuniké mluví o dvou cyklech – pregraduálním a graduálním, zatímco v Trends II se už celkem zdůvodněně objevuje termín tříступňová struktura, kde třetím stupněm je míněno studium doktorské.

Trends II rozebírají velmi podrobně bakalářská studia z pohledu jejich délky a příslušného počtu kreditů, ale také jejich zaměření, které je v některých zemích výrazně profesní, v některých naopak především akademické a předpokládá pokračování v dalším studiu. Obdobně se zabývají magisterským studiem, sledují prostupnost studia a délku magisterského studia v návaznosti na studium předchozí. Komuniké v tomto smyslu Trends II jako podkladový materiál vhodně využívá, navazuje na jejich závěry podporující diverzifikaci a shrnuje zkušenosti v tom, že je vhodné zachovat existující různorodost nabídky studia vyhovující individuálním potřebám studujících a srozumitelnost a srovnatelnost titulů docílit vybudováním společného rámce kvalifikací.

Trends II rozebírají možnosti celoživotního vzdělávání v tříступňové struktuře vysokoškolských programů, v níž je potřeba, aby se poskytované kurzy staly nejen vhodným doplňkem formálního vzdělávání, ale také základem přechodových „můstků“ mezi institucemi různých sektorů terciárního vzdělávání. Znamená to, že by kurzy měly nabízet možnosti, jak



vyplnit mezery ve znalostech při přechodu do programu, který na profil absolventa předchozího cyklu přímo nenavazuje. Pražské komuniké v oblasti celoživotního vzdělávání především volně navazuje na Sorbonnskou deklaraci, která jasně zdůraznila potřebu možnosti vstoupit do vzdělávacího procesu kdykoliv v průběhu profesního života a v návaznosti na Trends II staví celoživotní vzdělávání do role základního prvku společného Evropského prostoru vysokého školství.

Na rozdíl od Trends II se Pražské komuniké vůbec nezabývá nejvyšším, doktorským stupněm studia, a ani neotvírá diskusi o kratších cyklech studia, které v mnoha zemích patří do vysokoškolského, případně terciárního sektoru vzdělávání, ale nevedou k akademickému titulu. Lze však dovodit, že implicitně jsou všechny tyto typy zahrnuty pod široký pojem Evropský prostor vysokého školství.

Komuniké, byť jen velmi stručně, vyzývá ke spolupráci v transnárodním vzdělávání, zatímco Trends II se tímto typem vzdělávání nezabývájí. Transnárodní vzdělávání se rychlejším tempem rozvíjí zatím v mimoevropských zemích, nicméně ani v Evropě nejsou zanedbatelné různé typy zahraničních poboček vysokých škol a rozvoj distančního vzdělávání, který umožňuje poskytovat vzdělávání studentům v zahraničí a představuje tudíž „virtuální“ mobilitu. Diskuse o nové struktuře studia je proto i v oblasti transnárodního vzdělávání důležitá a využití tohoto typu vzdělání jako nové perspektivy je v souladu s komuniké vyzvou do blízké budoucnosti.

## 6. TRENDS III A BERLÍNSKÉ KOMUNIKÉ – ANALÝZA A ZÁVĚRY

### 6.1. TRENDS III (2003)

Obdobně jako v případě předcházejících studií Trends hrála zásadní roli v přípravě Trends III Evropská asociace univerzit a vlastní zpracování studie bylo svěřeno dvojici autorů *Sybilie Reichert* a *Christianu Tauchovi*. Použití dotazníků zůstalo základním metodickým nástrojem, avšak cílem studie bylo zmapovat situaci a rozsah probíhajících reforem rozsáhlejším a podrobnějším způsobem. Osloveni byli nejen odpovědní pracovníci ministerstev školství a rektori vysokých škol, ale i akademičtí pracovníci (celkem 1800

vedoucích pracovníků vysokých škol – členů EUA nebo EURASHE a institucí s uzavřenými kontrakty programu Socrates). Názor studentů a zaměstnavatelů byl získán prostřednictvím národních sdružení studentů a jejich evropské asociace a národních asociací zaměstnavatelů. Dále autoři čerpali z různých národních i mezinárodních dokumentů a z výsledků aktivit, které byly v průběhu dvou let pořádány.

V úvodu analytické kapitoly věnující se porovnatelné struktuře studia vyjadřují názor, že národní reformy v jednotlivých zemích probíhají stále rychleji a dotýkají se nejen samotné struktury studia, ale i mnoha dalších, se strukturou provázaných témat, jako je kreditní systém, uznávání studia, zajišťování kvality (zejména akreditace) apod. Zároveň uvádějí, že se na evropské úrovni doposud nevěnovala dostatečná pozornost požadavkům v jednotlivých stupních studia, studijní zátěži, deskriptorům popisujícím danou úroveň studia, studijním výstupům a kvalifikačním rámcům.

Analýza situace v zavádění dvou hlavních cyklů vysokoškolského studia ukazuje, že v mnoha zemích Boloňského procesu byly změny zavedeny zákonem, resp. jsou připravovány zákony podporující změny, v jiných zemích určitý typ strukturovaného studia existoval již před vznikem Boloňského procesu, ale je třeba ho dále upravit či modifikovat (v této skupině zemí je uváděna i Česká republika). Některé země provádějí či plánují zásadní změny, příkladem může být Francie, jiné jsou zatím na začátku celého procesu, jako třeba Maďarsko, Slovensko, Španělsko a Švýcarsko.

Nová legislativa často uvádí časové termíny, do nichž je třeba studium kompletně restrukturovat, a po jejichž uplynutí nebudou již nabízeny programy „staré“. Pro dokončení změn se v různých zemích uvádějí různé termíny, někdy rok 2003, ale i roky 2005 a 2006. Jenom v několika málo zemích (například v Polsku) je ponecháno na institucích, zda novou strukturu studia zavedou a je možné nabízet nové i staré programy paralelně. Žádná účastnická země Boloňského procesu však dva hlavní cykly studia – graduální a postgraduální, zcela neodmítla.

Vesmés pozitivní výsledky přináší i analýza délky studia. Na úrovni pregraduálního cyklu jsou velmi vážně brány závěry a doporučení semináře

z Helsinek z roku 2001. Délka bakalářského studia se v převážné většině zemí pohybuje mezi 3 a 4 roky, v kreditovém vyjádření v rozsahu 180–240 kreditů porovnatelných s kredity ECTS. Velká shoda je v tom, že by neměl být první akademický titul udělen dříve než po dosažení 180 kreditů. Existují však země, kde se tato dolní hranice nejeví dostatečná (příkladem může být Slovinsko nebo některé země jižní Evropy) a kde zatím převládá názor, že není možné udělit žádný akademický titul už pouze po třech letech studia (tj. po získání 180 kreditů).

Pro magisterské programy padly náměty a doporučení opět v Helsinkách, tentokrát v roce 2003. Závěry semináře staví na flexibilitě délky bakalářského studia, a proto i doporučení pro délku magisterského studia není rigidní, ale se pohybuje se od 90 do 120 kreditů. Analýza ukazuje, že ve většině zemí se tomuto rozsahu magisterské studium přizpůsobuje. Obecná dohoda se zdá být na tom, že minimální zátěž pro magisterské studium je 60 kreditů. Zajímavá diskuse se vede mezi kontinentálními zeměmi a UK, kde je zátěž jednoletého magisterského programu vyjádřena 75-90 kredity s odůvodněním, že ve skutečnosti nejde o běžný akademický rok složený ze dvou semestrů, ale o celý rok kalendářní. Za výjimku, na které taktéž panuje velké procento shody, jsou považovány lékařské a další příbuzné obory, pro které se zdá strukturované studium nevhodné, a tudíž v těchto oborech vesměs pokračují integrované cykly v průměrné délce 5 let, resp. 300 kreditů.

Analýza dat týkajících se institucí potvrzuje, že většina z nich procesem restrukturalizace studia prochází, nebo ho připravuje, a že jenom malé procento institucí se nechystá implementovat třístupňovou strukturu studia. Autoři však uvádějí, že se údaje často rozcházejí s realitou a že skutečné počty restrukturovaných programů jsou menší než udávané. Údaje se také liší v jednotlivých sektorech binárních systémů vysokého školství a ukazuje se, že zatímco univerzitní instituce reformovaly programy již ve dvou třetinách případů, v neuniverzitním sektoru se reformy uskutečnily zatím pouze v 50 % škol.

Zajímavé je sledovat, jak se liší stanoviska ministrů k potřebě strukturalizace studia od stanovisek institucí. Například holandské ministerstvo deklaruje, že dva cykly studia byly zavedeny jako důsledek Boloňského procesu, zatímco holandské instituce pro-

hlašují, že byly zavedeny již dříve. Opačný, a méně překvapivý názor například z České republiky nebo Bulharska říká, že instituce považují Boloňský proces za skutečného iniciátora restrukturalizace studia, zatímco ministerstva uvádějí, že dva cykly studia existují již od roku 1999.

Podle očekávání se ukázalo, že dopad Boloňského procesu byl daleko větší tam, kde státy (ministerstva) definovaly termíny pro zavedení nové struktury, než v zemích, kde proces není podroben časovým limitům nebo je dobrovolný. Odmítavě se ke struktuře studia ve dvou cyklech doposud staví vysoké školy v Litvě a v Řecku. Ve velké míře pozitivní názor na strukturované studium mají studenti.

### 6.1.1. Od dvou cyklů ke třem cyklům zahrnujícím doktorská studia

V Trends III se poprvé objevuje obsáhlá analýza a diskuse týkající se doktorského studia, které je považováno za třetí stupeň studia. Nemluví se o něm jako o delší části druhého, graduálního cyklu studia, jako je tomu v Sorbonnské deklaraci, ale jako o studiu postgraduálním bez jakékoliv pochybnosti o tom, že musí navazovat na magisterské, nikoliv na bakalářské studium.

Doktorské studium jako potřebné téma Boloňského procesu otevřelo jedno z pravidelných jednání prezidentů rektorských konferencí a ředitelů pro vysoké školství, které se uskutečnilo v roce 2002 v Cordobě. Diskusi o doktorském studiu a jeho zohlednění v dokumentech Boloňského procesu podpořili také studenti – doktorandi, kteří založili v roce 2002 asociaci nazvanou EURODOC.

Autoři Trends III uvádějí, že v Evropě existují dva hlavní proudy organizace doktorského studia. První, tradiční, ponechává studentům volnost v jejich studiu a výzkumné práci a poskytuje jim více či méně intenzivní vedení a dohled prostřednictvím školitele (tutora). Druhý proud doktorského studia poskytuje vedle odborného vedení i kurzy, podobně jako v magisterském studiu. První způsob uvádí 18 ministrů evropských zemí, zatímco druhý 17, což ukazuje, že oba proudy mají v evropských zemích přibližně stejné zastoupení. Podrobnější analýza ukazuje velkou variabilitu organizace doktorského studia, která

rozhodně nepůsobí srozumitelně či transparentně. V některých zemích se zřizují nebo připravují ke zřízení doktorské školy, zatímco odpovědní činitelé v této oblasti v jiných zemích hodlají setrvat na tradičním individuálním modelu. Česká republika (vedle Francie, Finska, Norska, Polska, Itálie, Švédska nebo Španělska) je ve výsledcích analýzy uváděna mezi zeměmi, které poskytují studentům výuku, zatímco například Řecko, Slovensko, Bulharsko, Rumunsko a některé další země jižní Evropy jsou uváděny mezi představiteli tradičního modelu individuálního vedení, bez organizace výukových kurzů. Diskuse se vede také o tom, zda v nejvyšším stupni studia zavádět kreditní systém nebo nikoliv. Zdá se, že názor nezavádět kreditní systém je poměrně silný v řadě zemí, například ve Švýcarsku nebo UK, avšak jsou i země, které kreditní systém doporučují, například Finsko, Švédsko nebo Španělsko.

### 6.1.2. Změna obsahu studijních programů

Zavedení dvou cyklů studia v mnoha zemích Evropy zasáhlo do tradiční struktury jako výrazná novinka, která by však neměla znamenat jenom formální rozdělení původního dlouhého cyklu. Boloňská deklarace vymezila první cyklus studia jako vhodnou přípravu pro povolání, a tím hodně ovlivnila následný vývoj. Velký, mnohdy až přílišný důraz na krátkodobé potřeby měnícího se a špatně předvídatelného trhu práce na úkor akademického obsahu studia, se projevil velmi rychle a vyvolal kritiku v různých kruzích, včetně studentů. Postupně se však diskuse o náplni studia dostává do konstruktivnější podoby a i bývalí kritici vidí důraz na zaměstnatelnost nejen jako podrobení se diktátu trhu, ale jako poskytování širokých možností absolventům prvního cyklu studia.

### 6.1.3. Struktura studia

Výzkumy v oblasti struktury studia uvedené v Trends III ukazují, že nejen přílišný důraz na zaměstnanost, ale i překotně probíhající reformy a zjednodušený přístup k implementaci nové třístupňové struktury nepřispívají k dobrým výsledkům v praxi. Mnoho vysokých škol se účastní projektů, které by měly jejich práci pomoci. Na tomto místě je potřeba zmínit projekt „*Tuning Educational Structures in Europe*“, ale například i ustavení skupiny „*Joint Quality Ini-*

*tiative*“ se snahou objasňovat obsah a rozdíly mezi bakalářským a magisterským studiem. Velké procento vysokých škol se však musí s problémy vyrovnat po svém. Na druhé straně v některých zemích hraje důležitou úlohu rozhodování na úrovni státu (například Portugalsko nebo Španělsko) a instituce stále ještě čekají na detailní pravidla pro svoji práci.

Velké množství nashromážděných dat ukazuje rozdílnost situace v reformě obsahu studia a různé pohledy ministerstev, institucí a studentů. Zdá se, že instituce univerzitního typu jsou v reformách aktivnější než ostatní vysoké školy. Zaměstnatelnost je považována za důležité kritérium implementace reformy, a to jak ve vyjádření institucí, tak ministerstev, i když opět v různých zemích s různou vahou tohoto aspektu, na zaměstnanost absolventů dávají menší důraz univerzity než ostatní vysoké školy. Další výsledky potvrzují, že studenti, byť na jedné straně kritici zbytečně velkého důrazu na zaměstnanost, potvrzují ve většině případů (60 %), že zaměstnatelnost je důležitým kritériem reformy obsahu studia.

S reformou obsahu studia souvisí i formy jeho uskutečňování. Distanční vzdělávání/*E-learning* se zatím zdá být ve většině zemí nedocenenou formou studia a ani nové cílové skupiny, kterým by mohly tyto formy studia vyhovovat, se nezdají být ani pro ministerstva, ani pro instituce příliš důležité. Podstatným problémem jsou patrně vysoké počáteční náklady, které si vybudování infrastruktury pro nové technologie i pro vzdělávání akademických pracovníků vyžaduje. Restriktivní rozpočty pro veřejné vysoké školy se zdají být z tohoto pohledu určující, protože potřebné velké investice neumožní.

### 6.1.4 Účast profesních asociací a zaměstnavatelů v reformě obsahu studia

Z diskuse o zaměstnatelnosti a zaměstnanosti absolventů by se logicky dalo předpokládat, že jsou zaměstnavatelé do velké míry zahrnuti v probíhajících reformách. Data z výzkumu pro Trends III této logice však neodpovídají a prokazují spíše vágní přístup ke spolupráci. Podle reálného očekávání se mezi zeměmi, kde jsou partneři z praxe využíváni, vyskytuje Irsko, UK, Lotyšsko, v poněkud menší míře i Francie. Diverzifikovaná škála výzkumných výsledků se uplatňuje v případě dalších zemí, Tu-

recko a některé země jižní Evropy patří k těm, které využívají partnerů cca v 15 % reformní práce, Česká republika není mezi příklady uvedena. Institucionální chování odpovídá očekávání v tom smyslu, že větší spolupráci na změně obsahu studia vykazují především instituce neuniverzitního sektoru.

### 6.1.5 Bakalářský program jako konečná kvalifikace

Bakalářský program jako konečná kvalifikace je tradičně plně uznáván v UK a v Irsku. Situace v ostatních zemích je odlišná, a jak ukazují výsledky výzkumu jenom malé procento institucí předpokládá, že jejich bakaláři ukončí studium a odejdou do praxe. Například v Německu jde o 7 % institucí, mezi 4-9 % institucí takto uvažuje ve Francii, Portugalsku, Švýcarsku, Španělsku, Itálii, a Rakousku. Důvody tohoto chování institucí tomu mohou být různé, odpovědi na otázky dotazníků mohly být v některých případech ovlivněny i nedostatečnou znalostí vývoje v zavádění strukturovaného studia. Závažným důvodem může být obsah bakalářských studijních programů a z něho vyplývající nedostatek praktických znalostí, kde se může projevat důsledek výše diskutovaného máleho vlivu zaměstnavatelů na obsah programů.

### 6.1.6 Podmínky vstupu do magisterského strukturovaného studia

Podmínky přístupu do magisterského studia byly zformulovány na semináři v Helsinkách. Za podstatné lze považovat dohodu o tom, že úspěšné ukončení bakalářského studia by mělo umožnit všem absolventům ucházet se o další studium. Podmínky, které jsou pro vstup do magisterského studia nastaveny, jsou v mnoha zemích odpovědností vysokých škol nebo jejich součástí. V některých zemích, například v Portugalsku a Španělsku, zatím nebyly jasně formulovány cíle reformy na úrovni politických rozhodnutí a diskuse o podmínkách přístupu do magisterského studia se proto zatím na více než polovinu vysokých škol ani neotevřela.

### 6.1.7 Kvalifikační rámce

Autoři Trends III poukazují na problémy, které mohou jako následek Boloňského procesu vznikat.

Tradice vysokého školství v Evropě vnímá změny ve vysokém školství jako záležitosti národní, regionální, případně institucionální, nikoliv jako záležitosti evropské. Implementace myšlenek a priorit deklarovaných v dokumentech ministrů z Boloni i Prahy probíhá v souladu s touto tradicí především na národních úrovních, a proto existuje reálné nebezpečí, že nebudou vytvářeny zamýšlené konvergentní a kompatibilní systémy, ale opět systémy neprůhledné a složité.

Proto jsou za velmi důležité považovány výsledky semináře v Kodani v roce 2003, který se zabýval kvalifikačními rámci. Kvalifikační rámec by podle výsledků semináře měl pro každý kvalifikační stupeň popsat příslušnou kvalifikaci prostřednictvím studijní zátěže, výsledků vzdělávání a profilu absolventa.

Účastníci semináře se dohodli, že další fáze Boloňského procesu by se měla věnovat vytvoření obecného kvalifikačního rámce na evropské úrovni, který by dovolil respektovat diverzitu národních titulů a byl využitelný pro tvorbu kvalifikačních rámců na národních úrovních. Upozornili na to, že v Anglii, Welsu, Skotsku, Irsku a Dánsku jsou kvalifikační rámce již vytvořeny nebo se na nich pracuje. Tyto rámce nepředepisují obsah studia pro jednotlivé obory, ale užívají relativně obecné deskriptory, které nechávají dostatek prostoru pro každou vysokou školu při tvorbě studijních programů.

### 6.1.8 Klíčové výsledky a výzvy

Klíčové výsledky výzkumů provedených pro Trends III shrnuli autoři následovně:

- 80 % zemí Boloňského procesu již zavedlo nebo zavádí novou strukturu studia, mnoho vlád vyžaduje ukončení transformace v určitém časovém horizontu a v řadě zemí existují nebo jsou připravovány legislativní změny, které transformaci podporují;
- vysoké procento vysokých škol zavedlo či zavádí strukturované studium, procento je zatím nižší u zemí jižní a východní Evropy a pouze 11 % z dotázaných škol nepovažuje reformu obsahu studia za potřebnou;



- I doktorské studium je charakterizováno dvěma typy: a) individuální přístup ke studentům bez klasického vzdělávacího procesu a b) přístup založený na poskytování obdobných typů studia jako v nižších vysokoškolských stupních; oba přístupy jsou prakticky rovnoměrně zastoupeny ve sledovaných zemích;
- I větší část dotazovaných vysokých škol (56 %) považuje zaměstnatelnost absolventů za velmi důležité kritérium reformy studia a pro dalších 36 % je toto kritérium důležité;
- I účast zaměstnavatelů na reformách je relativně nízká;
- I větší část studentů reformy podporuje, příliš velký důraz na zaměstnatelnost pro ně stále představuje riziko;
- I stále převažuje náhled na bakalářské studium jako na první krok ke konečnému titulu, a to zejména v zemích, kde tento typ studia dříve neexistoval.

Výzvy do budoucna autoři Trends III soustředili do následujících bodů:

- I vlády a vysoké školy by měly úzce spolupracovat a zajistit, aby implementace nové struktury studia nebyla formální, ale byla provázena skutečnou reformou obsahu studia,
- I vlády a vysoké školy by měly na národní i evropské úrovni spolupracovat na vývoji doktorského studia, zejména na interdisciplinárních a mezinárodních programech;
- I instituce i vlády by měly zajistit, aby byl bakalářský titul uznáván akademickou komunitou i zaměstnavateli, a to nejen jako první stupeň vysokoškolského studia;
- I vysoké školy by měly hledat možnost dialogu a spolupráce se zaměstnavateli na reformě obsahu studia;
- I vlády a vysoké školy by měly využít další fáze Boloňského procesu k vytvoření evropského kvalifikačního rámce.

## 6.2. BERLÍNSKÉ KOMUNIKÉ (2003)

Berlínské komuniké věnuje struktuře studia samostatnou část, v níž ministři konstatují, že komplexní restrukturalizace studia v zemích Boloňského procesu probíhá, že „Všichni ministři vyjádřili své odhodlání zahájit implementaci systému tvořeného dvěma cykly do roku 2005.“, a že v souvislosti s tím podporují význam „...intenzivnějšího dialogu mezi jednotlivými institucemi a mezi institucemi a zaměstnavateli.“

Dále se v této části ministři věnovali kvalifikačnímu rámci, který by měl být založen na „... srovnatelných a kompatibilních kvalifikacích, kdy každá kvalifikace bude vymezena z hlediska pracovní zátěže, úrovně, výsledků vzdělávání, kompetencí a profilu. Zároveň se ministři zavázali k vypracování zastřešujícího kvalifikačního rámce pro evropský prostor vysokoškolského vzdělávání.“

Jednoznačně uvádějí, jak by měly být kvalifikační rámce pojímány a jak by měla vypadat jejich návaznost:

*„Jednotlivé kvalifikace by se měly lišit svými výstupy. Kvalifikace získané v prvním a v druhém cyklu studia by se měly lišit svou orientací a profilem tak, aby pokrývaly celé spektrum individuálních a akademických potřeb a požadavků trhu práce. V souladu s Lisabonskou úmlouvou o uznávání kvalifikací by kvalifikace prvního cyklu měly umožňovat pokračování studia ve druhém cyklu. Kvalifikace druhého cyklu by měly umožňovat doktorské studium.“*

Ministři vyzvali Follow-up Group, aby se „zaměřila na možnosti provázání kratších programů vysokoškolského vzdělávání s prvním kvalifikačním cyklem v rámci Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání.“

Obsahem studia se komuniké zabývá pouze ve spojení s posilováním evropského rozměru ve studiu a s podporou vytváření společných studijních programů a udělování „joint degrees“.

Podstatná z hlediska struktury studia je část věnovaná celoživotnímu učení. Ministři „...vybídlí vysokoškolské instituce a všechny zainteresované aktéry, aby rozvíjeli možnosti celoživotního učení na vysokoškolské úrovni včetně uznávání předchozího učení.“

a dále

*„ ... zdůraznili, že je třeba zlepšovat možnosti celoživotního učení pro všechny občany v souladu s jejich záměry a schopnostmi, a to jak možnosti v rámci vysokoškolského vzdělávání, tak možnosti vedoucí ke vstupu do tohoto vzdělávání.“*

Ministři poprvé v komuniké zmínili také evropský prostor výzkumu (ERA) a jeho návaznost na společný Evropský prostor vysokého školství. V té souvislosti se jednou z priorit komuniké staly doktorské studijní programy, kterým je podle ministrů potřeba věnovat pozornost a *...které představují třetí cyklus v rámci boloňského procesu.“*

Dále ministři konstatovali, že *„...je třeba podporovat sítě prohlubující spolupráci na úrovni doktorského studia, které by měly zajišťovat vynikající kvalitu, a tak se stát jedním z opěrných bodů Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání.“*

### 6.3. VYUŽITÍ TRENDS III V BERLÍNSKÉM KOMUNIKÉ

Ministři využili podrobné výsledky výzkumu, který byl pro účely Trends III proveden a konstatovali, že zavádění strukturovaného studia je ve velké míře naplňovaná priorita. Na základě tohoto uspokojivého zjištění se dohodli na poměrně tvrdém termínu, a sice na zavedení prvních dvou cyklů studia do roku 2005.

Ministři využili i méně uspokojivých výsledků výzkumu o spolupráci vysokých škol se zaměstnavateli a následným možným vlivem této spolupráce na obsah studia. Prostřednictvím komuniké vyzvali instituce, aby zahájily intenzivní dialog se zaměstnavateli a umožnily tak jejich vliv na nově vytvářený obsah studia. Současně ministři vyzvali instituce ke vzájemné spolupráci, z čehož lze odvodit podporu ministrů sdílení příkladů dobré praxe, efektivní práci založené na čerpání ze zkušeností partnerů, ale i podporu interdisciplinárního studia, které může ve spolupráci různých typů institucí vznikat.

Komuniké dále potvrzuje, že ministři jsou si vědomi stále vysoké diversity programů i akademických titulů užívaných v jednotlivých zemích, a proto vyjádřili svoji podporu pro vytvoření evropského kvalifikačního rámce. Jednoznačně navazují na Trends III a doporučují, aby kvalifikační rámce byly založeny

na výstupech, které jasně odliší první a druhý cyklus studia, aby pokryly potřeby odběratelů absolventů a aby zohlednily i potřeby studentů a akademické nároky na studium.

Na Trends III ministři navazují i zmínkou o doktorském studijním programu, do kterého bude možné vstoupit po ukončení druhého studijního cyklu. Doktorský studijní program zmiňují ministři v souvislosti s vytvářením evropského výzkumného prostoru, kterým se studie Trends III vůbec nezabývá. Důležité je i zavedení termínu „třetí cyklus studia“ pro doktorský program. Sorbonnská deklarace zavedla pojem doktorského programu jako delší varianty druhého cyklu studia a teprve zasedání ministrů v Berlíně zavedlo třístupňové studium, o němž se v mnoha zemích (včetně České republiky), bez ohledu na předcházející deklarace a komuniké v souvislosti s doktorskými programy, běžně mluvilo.

Ministři v Berlínském komuniké požadují, aby se Follow-up Group zaměřila na kratší cykly studia a na jejich souvislost s prvním vysokoškolským cyklem, zatímco autoři Trends III se kratšími cykly studia vůbec nezabývali. Kratší cykly studia jsou poskytovány různými institucemi v řadě zemí a jejich včlenění do struktury studia a kvalifikačního rámce může výrazně obohatit studijní možnosti, proto je jejich zmínění v komuniké jeho velmi pozitivním prvkem. Pro terciární vzdělávací systém České republiky je takto zaměřené komuniké výrazným příspěvkem k budoucímu koncepčnímu řešení situace ve vyšším odborném studiu a v jeho uznávání ve studiu baka-lářském.

Výraznou myšlenkou, která přímo s výzkumem Trends III v oblasti strukturovaného studia nesouvisí, je důraz na celoživotní učení a požadavek uznávání předchozích znalostí. Pro některé země může jít pouze o zdůraznění běžné praxe, pro Českou republiku jde o zásadní nový prvek, který je potřeba zakomponovat do koncepčních dokumentů. Souvisí s tím i další požadavek ministrů, a sice vstup do vysokoškolského vzdělávání na základě znalostí získaných v celoživotním učení. Ministerské komuniké navazuje na rozsáhlou kapitolu dokumentu Trends III, která je celoživotnímu učení věnována (a která není rozebrána v této studii), ale především na Sorbonnskou deklaraci a Lisabonskou úmluvu a jejich principy týkající se uznávání studia.

## 7. TRENDS IV A BERGENSKÉ KOMUNIKÉ – ANALÝZA A ZÁVĚRY

### 7.1. TRENDS IV (2005)

Trends IV pro zasedání ministrů v Bergenu zpracovali stejní autoři jako Trends III, tj. *Sybille Reichert* a *Christian Tauch*. Finanční podporu pro zpracování dokumentu poskytla opět Evropská komise, část výzkumu financovala EUA ze svých vlastních zdrojů. Metodika založená na dotazníkovém šetření byla tentokrát doplněna návštěvami expertních týmů na 62 vysokých školách ve 29 zemích. Dalších 14 návštěv uskutečnila Coimbra Group ve svých členských institucích. Dalšími podkladovými materiály byly národní zprávy a obdobně jako v předcházejícím období další veřejně dostupné národní i mezinárodní dokumenty a data.

Studie Trends IV věnuje opět struktuře studia samostatnou část, která se postupně věnuje implementaci dvou stupňů vysokoškolského studia; bakalářským a magisterským programům a příslušným titulům; společným studijním programům; reformě obsahu studia a studijním výstupům a přístupu k vysokoškolskému vzdělávání. Doktorské studijní programy jsou včleněny do části Trends IV, která se týká širších souvislostí vzdělávání a výzkumu a provázanosti Boloňského procesu na vytváření Evropského výzkumného prostoru.

Implementaci dvou cyklů studia vidí autoři jako úspěšnou, protože k ní již přistoupila většina zemí Boloňského procesu. Znovu uvádějí, že implementace reformem spojených se strukturou studia je většinou podpořena přijetím nových zákonů a že například ve Švédsku, Portugalsku a Španělsku se, v době návštěv spojených s výzkumem pro Trends IV (4. čtvrtletí 2004), přijetí příslušných legislativních změn teprve očekávalo.

Rychlost změn a způsob provádění reformem strukturovaného studia se v jednotlivých zemích velmi liší. Jako příklad velmi rychle prováděných změn lze uvést Maďarsko, kde byla nová struktura povinností od roku 2006, přestože se s implementací začalo teprve v roce 2005. Norsko může být naopak příkladem relativně pozvolných změn, jejich kompletní zavedení se očekávalo až v roce 2007. V jiných zemích, například Holandsku nebo Itálii, byly reformy již

provedeny a vlády uvažují o jejich právním zakotvení v systému. V Dánsku byl zaveden třístupňový systém označovaný 3+2+3 již v roce 1993 a v současné době se diskutuje o změně obsahu studia na základě definice výstupů a ve spolupráci se zaměstnavateli.

Také na úrovni institucí je rychlost zavádění změn různá a liší se i v jednotlivých oborech. Na řadě univerzit se ukázalo, že v humanitních oborech nedělá zavedení dvou cyklů výrazný problém, v jiných oborech se naopak váhá a zdá se, že smysluplný obsah bakalářského studia není možné najít. Ve Španělsku, Finsku a Rumunsku vznikly koordinační oborové skupiny nebo pilotní projekty, které na národní úrovni výrazně přispívají ke změně obsahu studia.

Přes uvedené rozdíly a problémy autoři Trends IV uvádějí, že situace se za dva až tři roky (2001-2004) výrazně změnila. Změna názorů se odehrála především v řadě oborů jako učitelství, inženýrství, architektura, teologie, právo a dalších, u nichž bylo zavedení dvou stupňů studia vylučováno. V současné době se výlučné postavení v restrukturalizovaném studiu týká prakticky jenom lékařských a veterinárních oborů.

#### 7.1.1. Přístup institucí ke dvěma cyklům studia

Provedený výzkum ukázal, že většina institucí dva cykly přijímá jako vhodné a že jenom velmi málo navštívených vysokých škol považuje novou strukturu studia za nevhodnou. Velká část navštívených institucí také podporuje vzdělávací formy soustředěné na studenty a výuku založenou na řešení problémů. Stížnosti se týkaly především časových limitů, které přijaté právní normy na zavedení náročných reformem poskytovaly. V souvislosti s tím byly velmi často kritizovány narůstající pracovní nároky a přetížení akademických pracovníků. Některé instituce negativně posuzovaly práci ministerstev, která nebyla schopná připravit dostatečně jasné pokyny pro reformy v potřebném čase.

Za podstatný problém vysoké školy považují smysluplné rozdělení obsahu studia pro bakalářský a magisterský stupeň studia. Diskuse se vedou o tom, jak vyvážit poměr obecných a specializovaných předmětů a obdobně též poměr teorie a praktické výuky. Akademičtí pracovníci v mnoha zemích vyslovili obavy před přílišnými nároky zejména v bakalářském

stupni studia, jehož obsah se pak stává příliš rigidní a neobsahuje dost prostoru pro inovace. V souvislosti s tím se akademičtí pracovníci obávají přílišného vytížení vzdělávací činností a nedostatkem možností věnovat se výzkumné práci, což se zpětně projeví ve snížené kvalitě výuky.

Problémy plynou též z nutnosti vyrovnat se s přechodným stavem, kdy jsou institucemi nabízeny jak staré tak nové studijní programy. Určité obtíže působí v některých zemích generační rozdíly (jako příklad je citována Francie) v tom smyslu, že mladí akademičtí pracovníci jsou schopni reformy podporovat, zatímco starší je odmítají.

Zavádění dvou cyklů studia společně s přechodem na kreditní systém a s různými službami studentům, které využívají nové technologie, jsou podle akademických a administrativních pracovníků důvodem k potřebě zabývat se nárůstem pracovních požadavků a najít pro ně nejen možnou motivaci, ale také finanční kompenzaci, jinak by mohly být reformy ohroženy.

### 7.1.2. První cyklus studia a bakalářský titul

V mnoha zemích stále pokračuje nesprávný výklad principů týkajících se délky studia, který trvá na tříletém bakalářském studiu a strukturu 3+2 považuje za dominantní model. V řadě zemí je tříletý bakalář zákonnou povinností a jenom v několika málo zemích (Bulharsko, Chorvatsko, Řecko, Skotsko a Turecko) byla upravena standardní délka tohoto studia na čtyři roky. Na druhé straně lze nalézt volnější a vhodný přístup v některých zemích (patří mezi ně i Česká republika), kde je možné volit délku studia v rozmezí 3-4 let.

Závažná diskuse se především na akademické půdě vede o tom, je-li možné udělit po pouhých třech letech titul, který splňuje jak akademické požadavky, tak požadavky na uplatnění na trhu práce. Zaměstnatelnost je pro mnohé z kritiků synonymem pro snížení akademických standardů. Největšími kritiky tříletého studia jsou zejména akademici z oborů inženýrství, fyzikální vědy a umění.

Autoři Trends IV navrhuje, aby kritikové tříletého bakalářského studia hledali radu a zkušenost u těch institucí, které byly již schopny jasně prokázat, že ten-

to stupeň studia úspěšně funguje a kde je vyjasněno, že výstupy tříletého studia nejsou tytéž, jako výstupy studia magisterského stupně. Znovu zdůrazňují, že není účelem vnutit celý obsah tradičních dlouhých programů do tří let. Pokud tomu tak je, studenti nejsou v limitované době schopni studijní požadavky splnit a jejich znalosti pak podporují kritiku, která poukazuje na nemožnost udělit po třech letech akademický titul.

Boloňský proces nevyžaduje akceptovat myšlenku, že tříleté studium musí vyhovět ve všech disciplínách. Pokud je obtížné sestavit smysluplný obsah studia tak, aby bylo zvládnutelné v prvním cyklu, pak tři a půl roku, případně čtyři roky stále Boloňskému procesu vyhovují, je však potřebné přiměřeně zkrátit navazující magisterský program.

Bakalářský titul jako podmínka pokračování ve studiu nebo jako dostatečná kvalifikace pro trh práce je další problém, který je v jednotlivých zemích pojmán různě. V zemích, kde bylo bakalářské studium obvyklé již dříve, většina absolventů odchází pracovat. Jedná se zejména o UK a Irsko, ale i nově zavedené bakalářské programy nemají problémy s akceptováním absolventů zaměstnavateli v Litvě, Lotyšsku, Norsku, Švédsku nebo Turecku. Existují však země, kde jsou především studenti málo informováni o tom, co jim bakalářský titul může přinést a proto vesměs plánují pokračování ve studiu. Velmi často jsou v těchto myšlenkách z různých důvodů podporováni i svými učiteli. Ani trh práce není v mnoha zemích přesvědčen o užitečnosti zaměstnávat absolventy bakalářského studia a nepřikládá příslušnému titulu váhu, která mu patří. Autoři Trends IV jsou přesvědčeni, že by vyjasnění užitečnosti bakalářského titulu přispělo, kdyby vlády na příkladu zaměstnávání bakalářů ve státní správě ukázaly možnost jeho využití.

Specifická situace je v zemích s binárním systémem vysokého školství, jako je například Holandsko, Norsko nebo Finsko. Polytechniky (resp. obdobné vysokoškolské instituce) poskytují profesně orientované bakalářské studium, obvykle v délce tří let s určitou dobou praxe, které je považováno především za přípravu pro budoucí zaměstnání. Univerzity se kloní ke kratší, tříleté době studia, orientované akademicky a často s obsahem, který je jednoznačným prvním stupněm vedoucím k dalšímu studiu, v lepším případě



stupněm, který poskytuje i možnost orientovat se jinak. V konkurenci na pracovním trhu jsou bakaláři z polytechnik a dalších obdobných vysokých škol úspěšnější.

Spolupráce se zaměstnavateli při tvorbě obsahu studia, ke které vyzvalo Berlínské komuniké, je zatím ve většině zemí nevýrazná. Vysoké školy samy popisují možnosti uplatnění bakalářů na pracovním trhu často jen velmi vágně s odkazem na čas, který ukáže reálné výsledky. Příklady dobré praxe lze vidět například v Německu, Španělsku nebo v UK.

### 7.1.3. Druhý cyklus studia a magisterský titul

Autoři zde obdobně jako v předešlém dokumentu Trends odkazují na seminář konaný v roce 2003 v Helsinkách, kde bylo dosaženo určitého konsensu týkajícího se magisterského studia. Přesto je především doba jeho trvání problémem, řešeným stále v mnoha zemích. Dohoda o 60 až 120 kreditech se zdá být akceptovatelná, problém je v návaznosti na diverzifikovanou délku studia bakalářského. Zatímco univerzity v Belgii, Holandsku nebo Švédsku považují jednoleté magisterské studium navazující na tříleté studium bakalářské za problém, v UK je tato situace běžná a vyhovující (i když je studijní zátěž za jeden rok často vyšší než 60 kreditů).

Diverzita ve studiu druhého cyklu je tudíž stále velká. V některých zemích přetrvává uskutečňování v některých tradičních dlouhých programů (například v Polsku nebo Maďarsku), které jsou často spojované s některými studijními obory, zejména s medicínou, jak už bylo výše uvedeno. Existují i velmi specifické cykly studia, například v Belgii post-magisterské programy, do nichž lze vstoupit po absolutoriu magisterského programu, nebo ve Skotsku zaváděné integrované pětileté programy v některých oborech jako medicína, inženýrství, ale také programy připravující zdravotní sestry.

Neexistuje žádný evropský konsensus na tom, zda má být magisterské studium orientované spíše profesně či spíše výzkumně. Některé země mají za to, že diferencovat mezi různým zaměřením magisterského programu je vhodné (Lotyšsko, Francie, Německo, Holandsko), jiné rozlišování nepodporují (napří-

klad Rakousko, Belgie, Polsko). Rozlišení souvisí i s diverzitou institucí, které magisterské programy poskytují (například univerzity a „fachhochschulen“ v Německu). Zajímavé rozlišení na magisterské studium vedoucí k učitelství nebo k výzkumu lze najít v UK, v Turecku zase rozlišují mezi různým ukončením magisterského programu, a sice diplomovou prací nebo nikoliv.

V souladu s Berlínským komuniké většina navštívených institucí považuje ukončené magisterské studium za podmínku pro vstup do doktorského programu.

Existují také nově zaváděné úzce orientované magisterské programy, které nejen přímo navazují na předcházející bakalářské programy téže instituce, ale jsou koncipovány „na míru“ akademickým pracovníkům dané instituce. Magisterské programy, koncipované pro širokou škálu uchazečů a s cílem atraktivitu pro mezinárodní studenty, jsou zatím spíše ojedinelé. Vertikální mobilita studentů je někdy považována za „odliv mozků“, a tudíž je dávána přednost vlastním bakalářům před absolventy z jiných škol. Naopak některé instituce využívají možností navazujících magisterských programů a koncipují je jako interdisciplinární apod.

### 7.1.4. Společné tituly

Vytváření společných programů a poskytování společných titulů je do velké míry závislé na legislativě dané země a na autonomii vysokoškolských institucí. V současné době společné tituly poskytuje velká řada zemí Boloňského procesu. Jenom relativně malá skupina zemí (Estonsko, Maďarsko, Norsko a Švédsko) poskytování titulů nedovoluje, ale dodatky k zákonům, které by to umožnily, jsou připravovány. Autoři upozorňují na změnu, která se udála od přípravy Trends III, kdy zájem o společné tituly jak z pohledu rektorských konferencí, tak ministrů byl relativně vágní. Podporu, kterou v současné době společné programy a tituly mají, spatřují například v působení programu Erasmus Mundus. Problém je podle autorů nedostatek informací o těchto programech, ale zejména v hodnocení kvality a akreditaci, která je v oblasti transnárodního vzdělávání zatím v první fázi vývoje.

### 7.1.5. Vzdělávací výstupy

Berlínské komuniké vyzvalo k vytváření evropského kvalifikačního rámce a následně národních rámců kvalifikací. Některé země rozhodly užívat národní rámce, které již existovaly (například Dánsko, Skotsko, Wales, Severní Irsko, Irsko a Maďarsko), některé další země již začaly s přípravou nových kvalifikačních rámců. V Dánsku byli k definování výsledků vzdělávání přizváni studenti a považovali to za velmi užitečnou a zajímavou zkušenost.

Absence národních kvalifikačních rámců v některých zemích neznamená, že nic podobného neexistuje. Někde rámce nahrazují pravidla stanovená ministerstvy, jinde akreditačními požadavky nebo profesními organizacemi. Návštěvy na vysokých školách ukázaly, že informace o kvalifikačních výstupech a kvalifikačních rámcích jsou často nedostatečné, ale někde (například v Rakousku, Německu, Portugalsku, Španělsku, Švédsku nebo Švýcarsku) byl přístup k jejich vytváření velmi pozitivní, přestože zatím nedošlo ke konkrétní realizaci. V informovanosti a znalostech souvisejících se studijními výstupy a kvalifikačními rámci sehrál jako v mnoha dalších tematických významnou roli „Tuning Project“.

### 7.1.6. Přístup do strukturovaného studia

V Berlínském komuniké deklarovali ministři požadavek rovnosti přístupu k vysokoškolskému studiu v souladu s dostupnými kapacitami. Otázka výběru související s profilem instituce a se standardy kvality je pro vysoké školy proto důležitá.

Vysoké školy v řadě zemí (jako příklady lze uvést Rakousko, Belgie, Francii, Německo, Řecko, Itálii, Holandsko a další) uvádějí, že přístup do bakalářského studia není selektivní s výjimkou případů, kdy je v některých disciplínách stanoven numerus clausus. Vysoké školy v některých zemích uplatňují výběrovost po prvním roce studia na základě výkonu studentů. Některé vysoké školy z této skupiny zemí vyjadřovaly obavy z povinnosti přijmout všechny zájemce ve smyslu snížení konkurenceschopnosti na evropské úrovni. Vysoké školy v jiných zemích (ze vzorku zkoumaných institucí šlo o Chorvatsko, Finsko, Irsko, Maďarsko, Lotyšsko, Polsko, Slovensko a UK) mají možnost studenty vybírat, přičemž kritéria

pro výběr jsou tvořena na různých institucionálních úrovních.

V některých zemích je přístup do magisterského programu garantován těm uchazečům, kteří absolvovali bakalářské studium ve stejném oboru. Výjimkou je Francie, která aplikuje výběr po prvním roce dvouletého magisterského programu. Většina vysokých škol zkoumaného vzorku měla možnost uchazeče o studium v magisterském programu vybírat.

Přístup do doktorského studijního programu je ve většině zemí, s výjimkou UK, po absolvování programu magisterského. Ve většině institucí zkoumaného vzorku je způsob výběru studentů ponechán na příslušných fakultách. Pouze v Belgii a na rakouských univerzitách výběr neexistuje, pro vstup do programů stačí splnění formálních podmínek.

### 7.1.7. Výzkum a vývoj ve strukturovaném studiu

Výzkum pro účely Trends IV plně nepotvrdil obavy Evropské komise o pouze výjimečném zapojení pregraduálních studentů do výzkumu a vývoje. Přesto však asi polovina zkoumaných vysokých škol považuje výzkum na úrovni prvního cyklu studia za limitovaný a prakticky všechny školy se shodují na tom, že zapojení studentů-bakalářů do výzkumu a vývoje hodně závisí na oboru, ale také na příslušné vysoké škole/fakultě.

Další shoda většiny navštívených institucí byla v tom, že původní dlouhé programy se soustředovaly na výzkum až v posledních ročníchích a po restrukturalizaci se tudíž zapojení studentů do výzkumu posunulo až do druhého cyklu studia. Akademičtí pracovníci argumentují tím, že na výzkum v průběhu třech let bakalářského studia je málo času, a to zejména v případech, kdy je vyžadována profesní orientace budoucích absolventů, a tudíž je velká část studia věnována praktickým předmětům. Restrukturalizace, jak už bylo v předešlém textu zmíněno, často vedla k přetížení bakalářského studia nakumulováním velkého počtu předmětů z původních dlouhých programů, k malé flexibilitě dané studentům ve smyslu výběru předmětů, ale tudíž i vysokým nárokům na výukové činnosti akademických pracovníků. To všechno je pak důvodem velmi omezených časových možností zabývat se drobnými výzkumnými

projekty, které by daly možnost zahrnout studenty do výzkumných aktivit.

Studium v magisterských programech je naopak prakticky ve všech navštívených institucích přímo propojeno s výzkumem. Na této úrovni je diskutována jiná otázka, a sice zda má být absolvent připraven pro výzkumnou práci nebo má být profesně orientován. Druhá možnost nutně nevylučuje výzkumné zaměření, ale v tom případě jde především o aplikovaný výzkum a vývoj.

Obecně je vidět jednoznačný přesun výzkumu a vývoje propojeného na vzdělávání z prvního cyklu do cyklu druhého, i když akademičtí pracovníci se k tomuto trendu staví vesměs kriticky. Problém vidí jak v lidských kapacitách, tak v limitovaných finančních prostředcích.

Návštěvy institucí a diskuze na téma výzkumu a vývoje ve strukturovaném studiu shrnují autoři Trends IV do následujících bodů:

- I Ve většině navštívených institucí se výzkum a vývoj posunuje do druhého cyklu, zatímco míra zapojení studentů v bakalářských programech do výzkumu se snižuje.
- I Nová struktura studia ovlivňuje i doktorské programy, a to zejména ve smyslu jejich požadované délky a větší pozornosti věnované vedení jednotlivých studentů. Při přechodu studentů z druhého do třetího cyklu studia.
- I Výzkum a vývoj propojený s výukou v magisterském a doktorském studiu přispívá ke spolupráci mezi součástmi vysokých škol (fakultami), a tudíž i k vytváření interdisciplinárních programů
- I Reformy probíhající v rámci Boloňského procesu přinášejí nové pracovní nároky na akademické pracovníky a mohou tak negativně ovlivnit kapacitu pro výzkum a vývoj.
- I Diskutuje se o rozsahu a váze výzkumu v jednotlivých stupních studia, vztah základního a aplikovaného výzkumu, interdisciplinární orientace výzkumu a vývoje, spolupráce s průmyslem zejména v technických a přírodních vědách, sociální a ekonomický dopad výsledků výzkumu a vývoje apod.

Z výsledků výzkumu uskutečněných pro účely Trends IV vyplývá, že doktorské studium bylo v mnoha evropských zemích organizováno především jako individuální výchova budoucích výzkumných pracovníků, využívající zkušené akademické pracovníky jako školitele doktorských studentů. Připravované reformy struktury studia řeší problém, do jaké míry má být individuální výzkum doktorských studentů doplněn výukou, tj. poskytováním přednášek, kurzů, seminářů apod., což je současná praxe pouze v několika zemích, vesměs hodnocená pozitivně. Studenti doktorských programů se k připravovaným změnám vyjadřují spíše pozitivně, mezi akademickými pracovníky je častý názor, že nejlepší cestou vzdělávání doktorandů je skutečná účast ve výzkumu, nikoliv navštěvování přednášek. Velká shoda je v tom, že má-li být zavedení doplňující výuky prospěšné, musí být flexibilní a musí respektovat skutečné potřeby a zájmy doktorandů.

Další významnou součástí reformy třetího cyklu studia v některých zemích je zřizování graduálních/ doktorských škol/fakult, jejichž hlavním účelem je zajistit lepší spolupráci fakult a výzkumných týmů příslušné instituce, ale také optimalizovat organizační záležitosti apod.

Sledování zaměstnatelnosti absolventů doktorského studia se podle výzkumů teprve začíná rozvíjet. Přesto autoři Trends IV uvádějí, že se studenti doktorského studia vyjadřují velmi pesimisticky o jiné možné kariéře než akademické, a jenom ve velmi málo zemích lze nalézt rozvinuté kariérní poradenství a podporu mladých výzkumníků v tomto směru. Jako výjimka je citována UK, jinak jsou podle výsledků výzkumu doktorandi hodně závislí na kontaktech svých školitelů, případně dalších akademických pracovníků, což zpětně vysvětluje výše uvedenou poznámku, že jejich uplatnění nepříliš často směřuje mimo akademický sektor.

Závažnou tematikou jsou získané dovednosti absolventů doktorského studia, které by, za předpokladu kompetitivního trhu v oblasti výzkumu a vývoje, měly napomáhat transferu technologií, inovacím, ale i sociálním a kulturním potřebám společnosti, jak to vyjádřili ministři již v Berlínském komuniké. Provedený výzkum ukázal, že školení v požadovaných dovednostech (učitelství, komunikační dovednosti a týmová práce, projektové řízení, etika výzkumu apod.) ve většině zemí systematicky zařazeno do třetího cyklu

studia není a studenti je nejčastěji mohou získávat v nepovinných kurzech celoživotního vzdělávání.

Zajímavou zkušeností vedoucí ke zdokonalení doktorského studia jsou studijní plány, které zavedly některé vysoké školy v Holandsku nebo na Slovensku, nebo studentské knížky užívané v UK. Některé vysoké školy (například v Německu, Norsku a Finsku) užívají smlouvy mezi doktorandem a školitelem, které upřesňují nejen práci doktoranda, ale i například publikační plán, práva intelektuálního vlastnictví apod. Další zajímavostí jsou doktorské komise nebo týmy, které posuzují práci doktoranda a snižují tak jeho závislost pouze na školiteli.

### 7.1.8 Trends IV – problémy a výzvy do budoucna

Výzvy do budoucna vidí autoři Trends IV v následujících skutečnostech:

- Doposud úspěšně zavádění dvou cyklů studia vyžaduje předcházet nesprávnému výkladu Boloňského procesu ve smyslu jednoznačně předepsané délky trvání bakalářského programu (3 roky). Rigidní požadavek jednotné doby studia v bakalářských programech pro všechny obory může být příčinou příliš náročného obsahu studia a nedostatečného rozlišení kvalifikací odpovídajících prvnímu a druhému cyklu studia.
- Orientace výuky na studenty, užívání výstupů vzdělávání, modularizace studia a její propojení na kredity i dodatek k diplomu jsou někdy implementovány překotně, neorganizovaně a bez porozumění příslušné pedagogické funkci. Také toto riziko je potřeba překlenout.
- Nová struktura studia a výuka koncentrovaná na studenty vyžaduje lepší poradenské služby pro studenty, které by jim pomohly zejména při výběru studijní cesty.
- Jako dobrý příklad mohou posloužit národní koordináční skupiny, které pomáhají při strukturování obsahu studia v jednotlivých studijních oborech.
- Strategické plány reformy studia by měly respektovat rozdílné profily programů na bakalářské a magisterské úrovni.

- Magisterské programy často nerealizují strategický potenciál vysoké školy – vedoucí pracovníci by měli klást důraz na interdisciplinární programy, mezinárodní spolupráci a výuku v cizích jazycích.

- Kvalifikační rámce by se ve všech zemích měly vytvářet na základě systematického přístupu a měly by vzít v úvahu evropský model představený na semináři v Kodani v lednu 2005.

Klíčové problémy týkající se struktury studia shrnují autoři Trends IV takto:

- Velká variabilita magisterských programů (orientace na profesi vs. orientace na výzkum, navazující vs. dlouhé integrované programy) potvrzuje potřebu vypracování kvalifikačních rámců a používání dodatku k diplomu.
- Bakalářské programy často nejsou doceněny studenty, zaměstnavateli i akademickou komunitou. Vlády by měly připravit příklady dobré praxe zaměstnávání bakalářů ve státní správě.
- Je potřeba věnovat více pozornosti úspěchu absolventů na pracovním trhu a zohlednit výsledky v obsahu studia.
- Společné studijní programy jsou uznávány jako důležitý prvek vytváření společného prostoru evropského vysokého školství. Pro jejich další rozvoj jsou v některých zemích potřebné legislativní úpravy.
- Nedostatek institucionální autonomie ve výběru studentů vytváří napětí v souvislosti s redukcí rozpočtů a s narůstajícími požadavky na odpovědnost vysokých škol. Je proto patrně čas na revizi zákonů tak, aby umožnily vysokým školám stanovit vlastní profil a priority a stát konkurenceschopnými na národní i mezinárodní úrovni.

### 7.2. BERGENSKÉ KOMUNIKÉ

Ministři v komuniké zhodnotili na základě výsledků inventarizace pokrok ve třech prioritách, z nichž jedna se týkala strukturovaného studia a vzali na vědomí,



„... že systém studia založený na dvou cyklech je v široké míře zaváděn, s více než polovinou studentů zapsaných do takto strukturovaných programů ve většině účastnických zemí.“

Zároveň zjistili, že

„ ...stále existují překážky v prostupnosti mezi jednotlivými cykly“ a vybídli k hlubšímu dialogu mezi vládami, vysokými školami a partnery z řad společnosti pro zvýšení zaměstnatelnosti absolventů bakalářského studia zahrnující odpovídající pozice ve státní správě.“

V souvislosti s budováním Evropského výzkumného prostoru a s jeho propojením na společný prostor evropského vysokoškolského vzdělávání se ministři věnovali zejména doktorskému studiu a svoje myšlenky formulovali následovně:

*„Základním prvkem doktorského studia je pokrok ve vědě prostřednictvím původního výzkumu. S ohledem na potřebu strukturovaných doktorských programů, včetně transparentního dohledu a hodnocení, ministři uvádějí, že běžná studijní zátěž třetího cyklu by ve většině zemí měla odpovídat 3-4 rokům řádného studia. Ministři proto vyžívají vysoké školy univerzitního typu k přijetí opatření zajišťujících, že doktorská studia budou podporovat interdisciplinární přípravu a rozvoj univerzálně použitelných dovedností za účelem uspokojení rozšiřujících se potřeb trhu práce. Ministři považují za potřebné dosáhnout celkového růstu počtu doktorandů věnujících se vědecké práci v rámci EHEA. Ministři považují účastníky třetího cyklu jak za studenty, tak výzkumné pracovníky na začátku své profesní dráhy.“* a požádali BFUG, aby pro další setkání v roce 2007 připravila zprávu o dalším rozvoji základních principů doktorského studia. Zároveň formulovali požadavek, že „je nutno zamezit přílišné regulaci doktorských studijních programů.“

Dále ministři vyjádřili předpoklad, že do roku 2007 bude ukončena implementace tří priorit, které byly sledovány při inventarizaci, což zahrnuje i implementaci tříступňové struktury studia a pro následující období se proto jejich priority zaměřily především na „Vytváření podmínek pro uplatnění flexibilních učebních stylů ve vysokém školství včetně procedur pro uznávání předchozího vzdělání.“

V části zabývající se přípravou na rok 2010 zopakovali ministři svá očekávání, která by mělo splnit tříступňové studium: „Evropský prostor vysokého školství vychází ze systému studia založeném na třech cyklech, ve kterém každý z cyklů slouží k přípravě studenta ke vstupu na pracovní trh, k rozvoji potřebných kompetencí a k podpoře aktivního občanství.“

### 7.3. VYUŽITÍ TRENDS IV V BERGENSKÉM KOMUNIKÉ

Pro posouzení míry restrukturalizace použili ministři nejen výsledky výzkumů Trends IV, ale také inventury, o kterou v Berlíně požádali. Výsledky výzkumu byly v této oblasti velmi podrobné a poskytly k dispozici nejen statistická data, ale také názory vysokých škol, studentů a příslušných ministerstev. Ministři došli k závěru, že náročný požadavek zahájit implementaci systémů založených na dvou cyklech studia do roku 2005 stanovený v Berlínském komuniké skutečně všechny země plní, a že tudíž v oblasti této priority Boloňského procesu nejsou žádné závažné problémy.

Problémem však je prostupnost mezi jednotlivými cykly studia, kterou se Trends IV v části o strukturovaném studiu nezabývají. Komuniké není ve vyjádření zcela přesné a je možné jen z dalšího textu usuzovat, že ministři měli na mysli především prostupnost mezi cykly uvnitř vysokoškolského systému dané země. Ministři zde přímo navazují i na Berlínské komuniké, které se odvolává na Lisabonskou úmluvu a požaduje, aby nižší cyklus studia umožňoval pokračování ve studiu v cyklu následujícím.

Prostupnost nepochybně hraje důležitou úlohu nejen na národních úrovních, ale je základní podmínkou pro úspěšnou mobilitu studentů společným Evropským prostorem vysokého školství. V této obecné rovině však jde nejen o prostupnost mezi cykly studia, ale i o uznávání studia/titulů i jeho částí. Jak v Bergenském komuniké, tak v Trends IV je uznávání a souvisejícím záležitostí, tj. zejména kreditovému systému a dodatku k diplomu, věnována samostatná část těchto dokumentů. Hlubší dialog mezi vládami, vysokými a školami a dalšími partnery, ke kterému hned v dalších větách komuniké vybízejí ministři v souvislosti se zaměstnatelností absolventů, jistě může přispět i prostupnosti mezi cykly studia. Důležitá je na tomto místě však především dobrá

informovanost a osvětová činnost, která kromě jiného pomůže s vysvětlením a využitím principů výše zmíněné Lisabonské úmluvy, ale také komunikace mezi vysokými školami mezi sebou.

Zaměstnatelnost absolventů a výzva k jejímu zvýšení zejména v případě absolventů bakalářského studia uvedená v komuniké přímo navazuje na práci autorů Trends IV. Dobrý příklad, který by mohla poskytnout státní správa, je v Trends IV podrobně rozebírán, stejně jako komunikace vysokých škol se zaměstnavateli absolventů i dalšími partnery při tvorbě obsahu studia. Ministři tudíž využili výsledků výzkumu a potvrzují, že v této oblasti je ještě velký prostor pro reformy a pro zlepšování situace.

Opět ve shodě s Trends IV se v Bergenském komuniké ministři zabývali třetím, doktorským cyklem studia. Je potřeba poznamenat, že ani v tomto komuniké není úplně vyjasněna terminologie. Patrně by se mělo hovořit systematicky o třech cyklech studia, z nichž první dva byly předmětem reformy zejména v předešlých letech. Prakticky v žádné z evropských zemí však nebyl druhý cyklus rozčleněn na krátký a dlouhý ve smyslu magisterského a doktorského stupně studia a v řadě zemí se strukturální reformy týkaly více či méně zároveň doktorského studia, do něhož mají přístup absolventi cyklu druhého.

V souladu s Trends IV podporují ministři propojení doktorského studia s výzkumem a vývojem a nárůst počtu studentů v těchto programech, který posílí rozvoj evropské vědy a navazují na Trends IV i ve smyslu podpory interdisciplinárního studia. Výzkum ukázal, že zaměření doktorských programů je rozmanité a že je na místě i diskuse o zaměstnatelnosti absolventů tohoto studia.

Na rozdíl od výzkumů a jejich výsledků, které délku doktorského studia zatím příliš podrobně nezkoumaly, se jí ministři zabývají a za vhodné považují 3-4 roky. Obdobně, na rozdíl od Trends IV, zmiňují ministři statut mladých lidí v doktorském studiu a připouštějí jak statut studenta, tak výzkumného pracovníka.

Důležitá je výzva ministrů k tomu, aby se zabránilo přílišné regulaci doktorských programů. Lze usoudit, že v tomto případě čerpali z Trends IV a patrně i z dalších informací o současné vysoké di-

verzifikaci doktorského studia jak co se týče obsahu, tak organizace jeho poskytování z pohledu instituce a z pohledu začlenění doktorandů do výzkumu, resp. výuky, která jim je/není poskytována. Jejich výzva je velmi důležitá a vede k tomu, co je na Boloňském procesu nejsložitější – také v doktorských programech zachovat diverzitu, avšak docílit takového stupně harmonizace a informovanosti, který bude činit evropská doktorská studia atraktivními pro mezinárodní studenty.

Požadavek na tvorbu flexibilních učebních stylů podporujících diverzitu je podložen tím, že byli ministři spokojeni s implementací struktury studia a měli za to, že na úspěšnou restrukturalizaci je možné navázat dalšími požadavky ve prospěch všech studujících. V návaznosti na Boloňskou deklaraci ministři v této souvislosti zmiňují potřebu uznávat předchozí vzdělání, kterou Trends IV do podrobností neřeší a která bude patrně nejen pro Českou republiku obtížně splnitelná.

V pohledu do roku 2010 hovoří ministři v komuniké o třech cyklech studia, což potvrzuje možnost používat této terminologie i to, že strukturální reformy ve skutečnosti s třetím cyklem studia počítaly. Velmi důležité je potvrzení, že každý z cyklů studia slouží k přípravě studenta ke vstupu na pracovní trh, ale také k rozvoji potřebných kompetencí, tj. v případě prvního a druhého cyklu ke vstupu do cyklu následujícího, případně k využití nabídky celoživotního vzdělávání.

## 8. TRENDS V A LONDÝNSKÉ KOMUNIKÉ – ANALÝZA A ZÁVĚRY

### 8.1. TRENDS V(2007)

Autoři Trends V, *David Crosier, Lewis Surser a Hanne Amidy*, uvádějí, že šlo zatím o nejambicióznější studii, která byla pro účely Boloňského procesu zpracována. Přispělo do ní celkem 908 institucí, které buď reagovaly na zasláný dotazník (všem členům EUA a dalším institucím, zejména prostřednictvím konferencí rektorů) nebo byly vybrány k návštěvám (15 institucí v 10 zemích).

Dotazník vhodně navázal na výzkum pro Trends, takže bylo možné sledovat i vývoj od roku 2002.

Do kvalitativních dat přispěla i MU, která byla zahrnuta mezi navštívené vysoké školy. Kvantitativní i kvalitativní data získaná z uvedených výzkumů umožnila obdobně jako v případě předchozích dokumentů předložit řadu teoretických rozborů a poznatků.

V exekutivním shrnutí popisují velmi pozitivní vývoj, který je charakterizován tím, že se již nediskutuje o tom, zda strukturované studium zavádět, ale o vhodných cestách, které mohou ke změně struktury vést a jak je podporovat. Úspěch vidí zejména v tom, že ve srovnání s rokem 2003, kdy 53 % dotazovaných institucí mělo zavedené strukturované studium, v roce 2007 toho dosáhlo již 82 % dotázaných. Zdůrazňují přesun pozornosti od aktivit vykonávaných jednotlivými vládami k implementaci reformy v institucích.

Za zásadní považují porozumění reformám na národních úrovních a za úkol do budoucna potřebu zjistit, zda národní interpretace tříступňového studia budou kompatibilní. Jako důvod tohoto tvrzení uvádějí diverzitu tříступňových systémů v jednotlivých zemích, která se projevuje například v rozlišování/nerozlišování profesního a akademického zaměření bakalářského, někdy i magisterského studia, nebo v koexistenci tradičních dlouhých cyklů studia se studiem nově strukturovaným.

### 8.1.1. Implementace struktury studia

K výše uvedeným údajům o již implementované struktuře studia uvádějí autoři některé další podrobnosti. Pouze 2 % z dotazovaných institucí považuje novou strukturu za nevhodnou a implementovat ji nehodlá, zbylé instituce (cca 16 % dotázaných) však reformu připravují. Lze tudíž konstatovat, že i když zavádění nové struktury studia neprobíhá ve všech zemích Boloňského procesu stejným tempem, prakticky všechny vysoké školy jsou do reformy začleněny a rychleji či pomaleji v implementaci postupují.

Zajímavé je vlastní posouzení institucí, zda a jak nově zavedená struktura funguje. Jenom dvě procenta dotázaných si myslí, že reformované studium nefunguje dobře. Ostatní údaje jsou pozitivní, 24 % vysokých škol je s reformou studia spokojeno a vypovídá, že funguje velmi dobře, 85 % považuje studium za dobře fungující.

Autoři se domnívají, že většina ministrů při podpisu Boloňské deklarace neviděla budoucí situaci ani zdaleka tak optimisticky, jak ji ukazuje současná skutečnost vyjádřená výše uvedenými daty. Zároveň však znovu zdůrazňují nutnost porozumění národním interpretacím cílů Boloňského procesu, které pozitivní data doplňují a mohou vypovídat o řadě různých problémů, které jsou pojednány níže.

### 8.1.2. Problémy při implementaci tří cyklů studia

Z návštěv, které doplnily dotazníky kvalitativními údaji, vyplývá, že celkový obrázek implementace tříступňového studia je velmi pestrý. Ukazuje velkou diverzifikaci, o které data získaná z dotazníků nemohou vypovídat.

Vstřícný a pozitivní názor na reformy vyjadřovaly především vysoké školy, které reformy uplatňovaly pomaleji a měly dost času se postupně s novými programy vyrovnat. Naopak překotné, a tudíž ne dobře připravené reformy zanechávají patrně oprávněné negativní názory.

Situace mezi akademickými pracovníky je také spíše pozitivní. Jenom velmi málo z nich vyjadřuje ostrou kritiku nové struktury studia. Argumentují v tom případě zejména tím, že reformy Boloňského procesu jsou vynucené, zaváděné shora, z úrovně ministerstev nebo nejvyšších hierarchických struktur vysokých škol. Studenti reformy vesměs podporují, zároveň se však obávají rizik, která se týkají jejich studijních podmínek. Návštěvy potvrdily, že stejně jako v době přípravy Trends V stále trvá podpora formy výuky, která je zaměřená na studenty a založená na řešení problémů.

Vztah mezi státem a institucemi je charakterizován problémy, které jsou z pohledu institucí dány malou možností dialogu o reformách s vládními orgány, případně nedostatkem možnosti vyjádřit se k legislativním změnám, které reformy zavádějí nebo podporují. Nejčastější kritika se týká nedostatečné autonomie dané vysokým školám k tomu, aby reformy implementovaly podle vlastního uvážení a tudíž efektivně, a nedostatečné finanční podpory k uskutečňování změn.

Motivace institucí k implementaci změn je závažný problém a situace je opět značně diverzifikovaná. Mezi navštívenými institucemi bylo možné najít

takové, které se s Boloňským procesem vyrovnávají jen velice povrchně a zavedené změny jsou pouze „kosmetické“, na druhé straně jsou instituce, které vzaly principy Boloňského procesu velmi vážně a prosadily je do svých strategických plánů.

Rozdíly mezi zamýšlenými cíli a skutečností jsou nalézány zejména v těch institucích, kde se změny odehrávají v izolaci od koncepčních plánů. V některých zemích se zavádění tří cyklů považuje za cíl jako takový, nikoliv za nástroj k dosažení skutečných cílů, kterými by měla být harmonizace a transparentnost evropského vysokoškolského vzdělávání.

Vzdělávací formy s důrazem na potřeby studentů by měly být povinností související s reformami a mnoho vysokých škol již poskytuje studentům velkou flexibilitu ve výběru různých studijních cest. Diskuse o formách výuky, kvalifikačních rámcích, vzdělávacích výstupech apod. často ukazuje, že interpretace terminologie Boloňského procesu je na národních úrovních různá nebo že jednoznačná představa na evropské úrovni je různým způsobem interpretována do národního kontextu. „Jazyk“ Boloňského procesu by proto měl být odborníky dostatečně rozšiřován tak, aby se skutečně zajistila transparentnost toho, co se na národních úrovních odehrává a znalosti by neměly zůstat záležitostí pouze malého okruhu specialistů.

Uskutečňování změn a zároveň zachování původních prvků systému je v mnoha zemích stále závažným problémem. Statistika dokladující zavádění nové struktury studia je impresivní, ale zdaleka nevyovídá o všem, co se v zemích Boloňského procesu děje. V některých zemích je starý systém plně nahrazen systémem novým, někde existují dočasně prvky obou systémů, někde současná existence tradičních cyklů a nové struktury studia není časově limitována a působí problémy především studentům. Obecně se zdá, že evoluční postupy jsou vnímány daleko pozitivněji než revoluční řešení, možnost zvyknout si postupně na nový systém dává možnost změnit hodnotové postoje k celému Boloňskému procesu. Na druhé straně provozování starého i nového systému bez jasného vymezení jejich působnosti je provázeno zmatky a v důsledku negativním názorem na všechny změny. Zároveň se potvrzuje výše uvedená variabilita interpretace cílů procesu na národních úrovních a kumulace různých nedorozumění a „malých“ rozdílů

na lokální úrovni se stává překážkou pro vytváření skutečného společného Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání.

### 8.1.3. Tři cykly studia

#### a) Revize role prvního cyklu

Přestože z návštěv jasně vyplynulo, že většina škol tříступňové studium zavedla, bylo by nerealistické dojít k závěru, že všechny sdílejí stejnou filozofii a vize, které se tohoto cyklu studia týkají.

Mnohé instituce kritizovaly požadavek zavést první cyklus studia stanovený na národní úrovni, ale malou, případně žádnou možnost konzultace změn a příslušnou podporu k realizaci uvedeného požadavku. Důsledkem proto bylo v řadě případů pouze formální rozdělení původního tradičního dlouhého cyklu na cykly dva, bez koncepčního přístupu k obsahu studia na jednotlivých úrovních. Reformy se tudíž odehrály v souladu s požadavky státu, s minimální vloženou námahou a s problematičným výsledkem.

Doba studia v řadě případů namísto předpokládaného zkrácení vzrostla. Nevhodně provedená reforma může vážně ohrozit mobilitu studentů. První cyklus je totiž často přetížený studijními povinnostmi, zatímco druhý stupeň vzhledem ke své délce nedává příliš možností pro zařazení studia v zahraničí, pokud není plánovanou součástí studia.

Často diskutovanou otázkou je, co vlastně mohou absolventi se svojí kvalifikací získanou v prvním stupni nevhodně upraveného studia dělat a důsledkem je prakticky obecné pravidlo pokračování ve studiu druhého cyklu. Ukázalo se, že mnohé vysoké školy uplatňují silnou návaznost mezi první a druhým cyklem studia a poskytují absolventům prvního cyklu jen omezenou možnost alternativní cesty k přímému pokračování ve studiu.

Vzhledem k tomu, že ani mentalita akademických pracovníků se dostatečně nezměnila, jsou studenti spíše vedeni k tomu, aby pokračovali ve studiu na vysoké škole, a to zejména tam, kde první cyklus studia ukončili. Tendence radit ke změně vysoké školy nebo k odchodu od zaměstnání jsou spíše v menšině. Velká setrvačnost v podpoře tradičního vysokoškolského



studia je podporována „koalicí“ málo informovaných rodičů studentů a zaměstnavatelů, kteří za „skutečný“ akademický titul považují pouze titul udělený po absolutoriu magisterské úrovně.

Výše uvedený problém podporuje i státní politika, prosazovaná finančními nástroji. Vzhledem k tomu, že v mnoha zemích jsou státní prostředky rozdělovány na základě počtu studentů, případně počtu úspěšných absolventů, je pro každou vysokou školu výhodné a důležité, aby studenti po absolutoriu prvního cyklu ve studiu pokračovali. Financování tohoto typu nepodporuje ani vertikální mobilitu studentů mezi prvním a druhým cyklem studia.

Získaná data prokázala také velmi malou spolupráci se sektorem sekundárního vzdělávání. Ani učitelé ani poradci středních škol nejsou o reformě vysokoškolského studia dobře informováni, a proto uchazeči o studium na vysoké škole dostávají vešměs velmi zastaralé informace. Problémem je i přijímací řízení, které se prakticky nemění, ačkoliv struktura populace vstupující na vysoké školy je stále více diverzifikovaná a podmínky přijetí ke studiu by měly tuto skutečnost reflektovat.

Dále byly potvrzeny nejasnosti, ke kterým vedou profesní a akademická zaměření studia. Bakalářská kvalifikace poskytovaná univerzitami je často považována za nevhodnou pro uplatnění na pracovním trhu. Patrně by pomohly například zkušenosti z Itálie, kde je mnoho akademických titulů udělováno jako státem potvrzená kvalifikace pro zaměstnání ve veřejném sektoru. Na druhé straně se opět ukázal pozitivní posun směrem ke strukturovanému studiu v oborech, kde bylo donedávna odmítáno. Dokonce i v lékařských oborech se znalosti absolventů z prvního cyklu studia v této oblasti vhodně kombinují s kvalifikací v odlišném oboru ve druhém cyklu studia a zdá se, že absolventi jsou pro trh práce atraktivní.

Autoři Trends V se domnívají, že přes uvedené obtíže je možné vidět reformu studia optimisticky. Data získaná během návštěv vysokých škol ukazují, že se mezi akademickými pracovníky vedou vážné diskuse o kvalifikaci dosažené po prvním stupni studia a o délce studia v souvislosti s jeho obsahem, a to i v institucích, které se k reformě stavěly vágně nebo ji dokonce odmítaly. Obdobně jsou předmětem

debat otázky širšího přístupu k vysokoškolskému vzdělávání, které přispěje k rozvoji společnosti. Zároveň autoři vyslovují přesvědčení, že čas potřebný pro radikální reformu, kterou zavedení třístupňového studia nepochybně vyžaduje, byl stanovením rokem 2010 jako rokem jejího ukončení jednoznačně podceňen a pro skutečnou změnu kultury myšlení bude potřeba času daleko více.

## b) Reforma druhého cyklu

Také v případě implementace druhého cyklu je možné najít mezi jednotlivými zeměmi mnoho variací. V řadě případů nově vytvářené studium obsahuje různé inovace a je k němu přistupováno kreativně. Je jistě potřeba postupně ověřit, do jaké míry jsou tyto stupně studia a výsledné kvalifikace pochopitelné a transparentní na evropské úrovni, ale je také potřeba podpořit určitou flexibilitu.

Ukazuje se, že v některých institucích existují druhé cykly přímo a jednoznačně navazující na cykly první, v jiných jsou druhé cykly utvářeny především jako vzdělávání sloužící ke vstupu do cyklu třetího. Obdobně jako v předcházejících výzkumech bylo zjištěno, že v některých zemích existují kromě magisterských úrovní ještě úrovně post-magisterské a jde vešměs o zachování původních tradic, často nesrozumitelných pro země jiné. Výjimečně je magisterská kvalifikace součástí třetího cyklu, což je také praxe špatně srozumitelná vně daného systému.

I v druhém cyklu se v některých zemích rozlišuje mezi profesním a akademickým zaměřením. V některých případech jde skutečně o různou kvalifikaci, jindy jde o druhý cyklus studia poskytovaný rozdílnými institucemi, i když se rozdíly mezi typy institucí stále více stírají. Stále je druhý cyklus studia považován za prestižnější, s daleko větším uznáním ve společnosti.

Triviálním způsobem se nedá pojímat ani skutečnost velmi rozdílného věku studentů do druhých cyklů vstupujících, který se může lišit například od 18-19 let studentů v UK a věku o 3-5 let vyššího u studentů ve Finsku. Rozvoj programů i očekávání společnosti týkající se osobního rozvoje studentů jsou proto velmi různé, stejně tak záměr nabízet programy mezinárodně atraktivní se z tohoto důvodu může velmi lišit.

### c) Třetí cyklus a jeho změny

Doktorské programy se výrazně odlišují od programů prvního a druhého cyklu tím, že nejsou pouze studiem, ale také první fází výzkumné kariéry. Výzkumná práce studentů je důležitým aspektem propojení evropského vzdělávacího a výzkumného prostoru. Neznamena to však, že by se doktorské programy měly vyvíjet v izolaci od prvních dvou cyklů. Naopak, je potřeba je považovat za součást strukturovaného studia, prvky výzkumu a vývoje začleňovat i do cyklů nižších a připravit tak absolventy na možnou vědeckou kariéru.

Doktorské studijní programy dostaly své místo v prioritách Boloňského procesu později, především od Berlínského komuniké přijatého v roce 2003, ale v současné době se jich v příslušných modifikacích týkají prakticky všechny otázky, řešené při vývoji prvních dvou cyklů vysokoškolského studia. Jde o účel třetího cyklu studia, o podmínky přístupu, efektivního financování, posílení interdisciplinární spolupráce, o kvalifikaci, kterou absolventi získají a způsob, kterým má tato kvalifikace odpovídat požadavkům trhu práce, o možnost uplatňování kreditů apod.

Výsledky dotazníků, pracovních návštěv na vysokých školách, ale i výsledky projektu EUA zaměřeného na doktorské studium, jsou velice zajímavé. Z dotazovaných institucí 49 % odpovědělo kladně na otázku, zda jsou součástí doktorského studia také vzdělávací kurzy, zatímco 22 % škol organizuje doktorské studium výhradně jako individuální studium vedené skoliitem. 22 % dotazovaných škol poskytuje doktorské studium prostřednictvím doktorských škol a 27 % škol užívá kreditní systém. Z dotazů položených ministrům 36 zemí v rámci projektu EUA odpovědělo 16 z nich, že doktorská studia jsou organizovaná především postgraduálními nebo vědeckými školami, přestože souběžně existuje tradiční individuální doktorské studium. Diverzita v organizaci doktorského studia je tedy velká a nejvíce zemí (11) má smíšený model poskytující jak studium doplněné vzdělávacími kurzy, tak tradiční individuální model.

Existující modely graduálních/postgraduálních a výzkumných doktorských škol se od sebe liší. Graduální/postgraduální školy jsou často zaměřeny i na druhý cyklus studia a poskytují především veškerou administrativní podporu příslušným programům, organizují přijímací řízení, kurzy a semináře poskytují-

cí transversální dovednosti a zabývají se zajišťováním kvality. Výzkumné doktorské školy naopak fungují pouze pro doktorské studenty a jsou organizovány pro jednotlivé obory, vědecká témata, interdisciplinární obory nebo existují na základě různých výzkumných sítí a/nebo projektů. Přednosti a výhody těchto škol byly jak v projektu EUA, tak při návštěvách vysokých škol názorně dokladovány. Skutečnost je však hodně diverzifikovaná a teprve dostatečný čas dovolí tyto struktury náležitě integrovat do vzdělávacího systému.

Obdobně jako různé typy organizace doktorského studia je možné najít i nové typy doktorských programů co se týče obsahu studia. Zaměstnatelnost absolventů nejenom v akademické sféře se stává důležitým faktorem, profesní doktoráty a doktorské programy tvořené ve spolupráci universit s průmyslem jsou dalším důležitým prvkem vývoje stejně jako mezinárodní spolupráce a společné evropské doktoráty.

Profesní doktorské programy se velmi rychle rozvíjejí zejména v UK a zkušenosti této země budou užitečné pro rozvoj profesních programů i v jiných zemích. V rámci projektu EUA byla diskutována kvalita tohoto typu doktorských programů, která je jiná, avšak stejně důležitá, jako u tradičních doktorátů. Diskutováno bylo i možné rozlišení absolventů udělováním jiných titulů než jsou tradiční Ph.D.

Diverzita doktorských programů, obdobně jako diverzita vysokoškolských systémů jako takových, je považována za potřebnou a příslušná míra autonomie institucí při vytváření doktorských programů za nutnou. Shoda je na tom, že by neměl být udělen žádný doktorský titul bez průkazného vlastního výzkumu doktoranda a že by programy bez ohledu na jejich profesní či akademické zaměření měly obsahovat společné základní procesy a výstupy.

Přístup do doktorských studijních programů je ovlivněn výše uvedenou diverzitou jejich organizace a obsahu, ale také cíli příslušných autonomních institucí. Důvody pro rozdílné vstupní požadavky jsou proto legitimní, pokud je zachována jejich transparentnost a objektivita.

Pozornost je nutné věnovat socio-ekonomickému postavení doktorandů stejně jako tomu je v případě studentů prvního a druhého cyklu. Je třeba dbát na to,

že absolventi magisterského stupně studia mohou mít závazné dluhy za předcházející studium a že je nutno i v takovém případě umožnit další studium, po jehož dobu je potřeba počítat s relativně malým příjmem.

Mobilita a internacionalizace je velmi důležitým prvkem všech doktorských programů. Mobilita je často jedinou možností, jak umožnit účast studentů na výzkumu, který v jejich instituci, případně v celé zemi není uskutečňován. Obdobně je tomu v případě interdisciplinárních programů.

Finanční problémy byly zdůrazňovány zejména ve spojení s krátkodobou mobilitou a s možností využití finanční prostředky flexibilním způsobem po celou dobu studia. Rovněž bylo kritizováno nedostatečné uznávání přidané hodnoty ze zahraničního pobytu pro budoucí první roky praxe mladých výzkumníků. Legislativní problémy jako je získávání víza, pracovního povolení nebo sociálního pojištění byly rovněž zahrnuty mezi problémy, které je nutno rychle řešit.

Doktorské studium je považováno obecně za internacionální záležitost a rozvoj internacionalizace uvnitř institucí za nutnost. Z tohoto pohledu byly proto zdůrazňovány možnosti akademické mobility, organizace mezinárodních konferencí a dalších aktivit, letní školy, společné evropské doktorské programy apod. Za významný považovaly dotazované instituce také rozvoj nových technologií, který internacionalizaci podporuje.

#### **d) Společné studijní programy**

zdůraznilo už Pražské komuniké v roce 2001, v té době však byly vesměs považovány za marginální záležitost. K revizi národní legislativy, a tudíž podpoře společných programů přispěl evropský vzdělávací program Erasmus/Mundus.

Výsledky dotazníkové akce pro účely Trends V prokázaly, že převážná část vysokých škol (60 %) poskytuje společný program alespoň v jednom cyklu, zatímco pouze 4 % škol takové programy zatím nemají. Většina programů je na úrovni druhého cyklu, ale již téměř 15 % dotázaných vysokých škol má tyto programy ve všech stupních. Některé země jsou samozřejmě aktivnější (Německo, Francie, Itálie, UK a Holandsko) než země další.

Jako v předešlých případech, statistická data potřebují interpretaci, která už tak optimisticky nevyznívá. Řada vysokých škol má sice společné programy, ale počet studentů v nich je velmi malý ve srovnání s počty studentů v ostatních programech, které poskytují. Stále téměř zanedbatelné počty studentů ve společných programech a většinu programů vytvořených až po roce 2003 potvrzuje nedávná studie zpracovaná v Německu (DAAD a konferencí rektorů), a tudíž je předčasné hodnotit vliv těchto programů. Přesto návštěvy institucí dokladují, že společné programy jsou velmi důležité, protože napomáhají vzájemnému porozumění a poskytují informace o adaptaci institucí na nové podmínky se zavedením třístupňového studia.

Společné programy jsou finančně náročné a je obtížné si přestavit, že se jich bude účastnit větší procento studentů, aniž by bylo možné získat pro ně specifické finanční zdroje. V současné době je proto potřeba společné programy považovat především za významnou podporu společné práce vysokých škol a příležitost vzájemně se učit.

#### **8.1.4 Zaměstnatelnost absolventů v měnícím se evropském prostoru**

Výsledky výzkumů pro Trends V ukázaly, že velké procento vysokých škol (67 % dotázaných) považuje zaměstnatelnost za důležitou motivaci ke změnám. Je to poměrně velká změna oproti výsledkům dotazníků zpracovaných pro Trends III, kde stejně odpovědělo pouze 32 % respondentů. V současné době pouze 1 % institucí považuje zaměstnatelnost za nepřítis důležitý faktor.

Výše uvedená data je vhodné posuzovat v souvislosti s názory oslovených profesních asociací a asociací zaměstnavatelů, které byly dotázány na spolupráci při vytváření studijních programů. Kladné odpovědi poskytlo 29 % respondentů, což bylo méně než v případě výzkumu v roce 2003, stejně tak tomu bylo u téhož dotazu položeného vysokým školám, kde kladně odpovědělo 20 % ve srovnání s 25 % kladných odpovědí z roku 2003.

Malý zájem zaměstnavatelů o spolupráci je například zdůvodňována faktem, že neví, co by měli od absolventů bakalářských programů očekávat.

Bakalářské studium je ve většině zemí Boloňského procesu zcela novou záležitostí a je potřeba dát čas na plné pochopení jeho role a významu. Tomu však neprospívá malá pozornost věnovaná diskusi o reformě se zaměstnavateli, kterou potvrdily i výzkumy spojené s přípravou Trends IV.

Na zaměstnanost absolventů má vliv i diverzita institucí. V zemích s binárními systémy je většinou vidět snaha univerzit ponechat odpovědnost za profesní první cyklus ostatním vysokým školám, zatímco typický absolvent bakalářského programu z univerzity je připraven na pokračování ve studiu. Tato situace je skutečností v současné době v mnoha zemích, ať už je představa institucí o pokračování tohoto trendu do budoucna jakákoliv.

Signálem pro to, že další reformní proces bude pokračovat, je rozvoj celoživotního vzdělávání. Teoreticky je celoživotní vzdělávání považováno za strategickou prioritu, avšak realita současného reformního procesu zatím toto vzdělávání za prioritu nepovažuje.

## 8.2. LONDÝNSKÉ KOMUNIKÉ (2007)

Ministři v komuniké opět potvrdili spokojenost s vytvářením společného prostoru evropského vysokého školství a s velkým pokrokem, který byl od minulého setkání v Bergenu udělán.

Stejným způsobem zhodnotili zavádění třístupňového studia, kde inventura „...potvrdila, že počet studentů přijatých do programů prvního a druhého cyklu výrazně vzrostl a že byly zásadně zredukovány bariéry mezi jednotlivými cykly.“

Znovu deklarovali, že uznávání vysokoškolských kvalifikací, částí studia i předcházejícího vzdělání jsou integrální částí Boloňského procesu a že „jednoduše srozumitelné akademické tituly a snadno dostupné informace o vzdělávacím systému a příslušných kvalifikacích je předpokladem mobility a zajišťuje stálou atraktivitu a konkurenceschopnost EHEA.“

V dalším textu je strukturované studium zmíněno implicitně v souvislosti s evropským kvalifikačním rámcem, rámci národními a celoživotním vzděláváním, kdy se ministři zmiňují o tom, že „Kvalifikační

*rámeček také pomůže vysokým školám rozvinout moduly a studijní programy založené na výstupech vzdělávání a zlepšit uznávání kvalifikací i předchozího vzdělání.“*

Ke společným programům se ministři vyjádřili pouze ve spojení s mobilitou, podporou odstraňování překážek ve formě víz a pracovních povolení a v zásadní podpoře vyjádřené procedurám uznávání studia. Odstraňování uvedených překážek povede podle nich „...k významné podpoře nárůstu počtu společných programů“, která bude nutit vysoké školy k větší odpovědnosti za mobilitu akademických pracovníků i studentů.

Daleko podrobněji se komuniké zabývá třetím cyklem studia. Ministři se vrací k Bergenu pozitivním posouzením širokého spektra doktorských studijních programů, které potvrzuje, že nebyla v této oblasti vyžadována zbytečná regulace. Dále ocenili, že „...podpora uskutečňování třetího cyklu studia a zlepšení jeho statutu, kariérní perspektivy a financování mladých vědeckých pracovníků se staly základními podmínkami v dosahování cílů spojených s posílením vědecké kapacity a zlepšení kvality mezinárodní konkurenceschopnosti evropského vysokého školství.“

Ministři proto vítají „...snahu vysokých škol zakotvit doktorské programy do institucionálních strategií a politik, vytvořit vhodné kariérní cesty a příležitosti pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky.“

Dále ministři prohlásili, že vítají aktivitu EUA, která podporuje sdílení zkušeností mezi vysokými školami „...v oblasti inovací doktorských programů propojujících celou Evropu i v dalších zásadních záležitostech jako jsou školení a hodnotící procedury, rozvoje transverzálních dovedností a cesty ke zlepšování zaměstnanosti.“

Vyjádřili též naději, že bude podporována výměna informací, financování a další záležitosti týkající se doktorského studia mezi vládami a mezi agenturami, případně dalšími institucemi odpovědnými za financování.

V další části komuniké jsou tři cykly studia opět pouze implicitně zmíněny v souvislosti s EHEA v globálním kontextu:

*„Ministři oceňují zájem o spolupráci s ostatními částmi světa, která by měla zahrnovat uznávání kvalifikací,*



*spolupráci založenou na partnerství, vzájemnou důvěru a porozumění a hodnoty, na kterých je vystavěn Boloňský proces a přiblížit systémy vysokého školství jeho rámci.“*

Tři cykly studia se pak objevují v prioritách stanovených do roku 2009, a to zejména v části věnované zaměstnatelnosti. Ministři žádají BFUG, aby se soustředila na detailní výzkum v oblasti zaměstnatelnosti u všech tří stupňů studia. Výzkum by měl zahrnout

*„odpovědnost tří účastníků v trojúhelníku znalostí – vysoké školy, vlády a podniky. Měl by zahrnout i komunikaci vlád a vysokých škol se zaměstnavateli a dalšími zainteresovanými skupinami o podstatě reformy a veřejní činitelé by měli být podporováni v tom, aby zajistili, že zaměstnanost ve veřejné správě a kariérní struktury budou plně adaptovány na nové struktury titulů.“*

Zároveň ministři vyzvali vysoké školy, aby rozvíjely partnerství a spolupráci se zaměstnavateli v pokračujícím procesu inovace obsahu studijních programů.

Další inventura připravená pro rok 2006 by měla v souladu s požadavkem ministrů *„pokračovat také v inventuře tříступňového systému...“*

Ministři jsou si vědomi toho, že je potřeba začít s přípravou pokračování Boloňského procesu po roce 2010 a mezi konkrétní úkoly, které by pro novou fázi procesu měly být stanoveny, zahrnuli také *„... relevantní obsahy studia, které povedou k vysoce ceněným dovednostem, kompetencím a kvalifikacím, uznávaným zaměstnavateli nejen v EHEA, ale i mimo ni...“*

### 8.3. VYUŽITÍ TRENDS V V LONDÝNSKÉM KOMUNIKÉ

V dokumentu Trends V se už zcela systematicky užívá terminologie tříступňové studium a stejně tak tento termín užívají ministři v Londýnském komuniké. O přechodu od jedné terminologie, která hovořila o dvou cyklech studia a vnitřní struktuře druhé cyklu, umožňující cestu ke dvěma rozdílným akademickým titulům, kterou zavedla Sorbonnská deklarace, ke struktuře tříступňové používané už v dokumentech předcházejících, ale ne systematicky, se nikdy podrobně nemluvilo. Od začátku Boloňského procesu však bylo jasné, že původní návrh, podle něhož by se dalo do doktorských studijních programů

vstupovat přímo po ukončení bakalářského studia, nebude pro evropské země použitelný a nenásilný přechod od důrazu na první dva cykly k cyklu třetímu a propojení společného evropského vzdělávacího prostoru s Evropským výzkumným prostorem byl patrně ve vhodnou dobu vhodně zvolený a pro většinu účastnických zemí plně akceptovatelný.

Trends V se velmi podrobně zabývají daty, která byla získána zpracováním dotazníků. Z dat jednoznačně vyplývá úspěch při implementaci tříступňové struktury studia. Této skutečnosti ministři využili při práci na komuniké a velmi stručně vyjádřili své uspokojení nad úspěchy dosahovanými v této oblasti. Zmínili přímo narůstající počty studentů, ale pochvalně se vyjádřili také k odstraňování různých bariér při přechodu mezi jednotlivými cykly.

Studie Trends V jde v analýze dat daleko dál, především díky dalšímu použitému výzkumnému nástroji – návštěvám na vysokých školách, které přinesly kvalitativní data a umožnily podrobnější interpretaci statistik získaných z dotazníků. Přestože data svědčí jednoznačně o úspěších, kvalitativní rozbor ukazuje na různé problémy. Jde především o interpretaci cílů Boloňského procesu na národních úrovních, která není ani zdaleka jednotná, přináší velkou diverzifikaci mezi zeměmi a institucemi, kterou ministři nemohli v komuniké podrobně zohlednit, avšak nevěnovali jí ani zmínku. Naopak prohlásili akademické tituly za jednoduše srozumitelné, potřebné informace za dostupné, a tudíž atraktivitu a konkurenceschopnost Evropy v tomto smyslu za zajištěnou. Pozitivní přístup ministrů může sloužit velmi dobře k motivaci pro další práce ke zlepšování implementace tříступňové struktury a ponechávat problémové detaily pro jiné dokumenty, kterými jsou patrně především Trends, pečlivě připravené ve všech mezidobích mezi ministerskými schůzkami.

Ministři se nezabývají ani vztahem státu a vysokých škol a kritizovanou malou možností diskuse mezi těmito úrovněmi, ani souvislostí času poskytovaného k reformám, kvalitou jejich provedení a přijímání změn nejrůznějšími zainteresovanými skupinami v oblasti vysokého školství. Nevěnují se ani problémům způsobeným souběhem staré a nové struktury studia, ani finančním motivacím, které by reformy podpořily. Naopak v souvislosti

s kvalifikačními rámci se ministři zmiňují o uznávání předcházejícího vzdělávání, které je patrně v mnoha zemích stále vážným problémem a kterým Trends V analýze problémů implementace třístupňového studia žádnou pozornost nevěnují.

Rozbor dotazníkové výzkumu v oblasti společných studijních programů komentují ministři v komuniké z pohledu odstraňování různých bariér a vidí v jejich podpoře možnost působit na odpovědnost vysokých škol za mobilitu jejich pracovníků a studentů.

Stejně jako Trends V se i komuniké věnuje třetímu cyklu studia. Ministři využívají výzkumných závěrů Trends V oblasti zaměstnanosti doktorandů a apelují na sdílení zkušeností, které by učinilo doktorandy pro zaměstnavatele dostatečně atraktivními. Navažují na Trends I ve zmínce o financování mladých vědeckých pracovníků, věnují se statutu doktorandů a podporují tvorbu jejich vhodné kariérní cesty. Na rozdíl od jiných tematik se ministři v oblasti doktorského studia obrací i na vysoké školy s výzvou zahrnout doktorské programy do institucionálních koncepčních a strategických dokumentů.

Na rozdíl od Trends se ministři nevěnují ani různým formám organizace doktorského studia, ani přístupu do těchto programů, ani jejich možnému různému zaměření, zejména profesním doktorátům, které jsou poskytovány zatím spíše výjimečně, ale přesto je diskuse o záměrech tyto programy vytvářet zajímavá a důležitá. Obecně lze konstatovat, že ministři věnují doktorským programům v komuniké relativně velkou pozornost a vyjadřují jednoznačně důležitou roli těchto programů v propojení evropských harmonizačních trendů ve vzdělávání a výzkumu a vývoji.

Na málo aktivní spolupráci vysokých škol se zaměstnavateli absolventů a z ní vznikající problémy, které jsou v Trends podrobně analyzovány, navažují ministři až v prioritách stanovených na období do roku 2009, a vyzývají jak vysoké školy, tak vlády všech zemí, aby tuto spolupráci rozvíjely. V této souvislosti navazují ministři také na Bergenské komuniké ve velmi důležité myšlence, a sice aby veřejná správa podpořila zaměstnanost absolventů nových stupňů studia a prokázala tak svoji adaptaci na nové kvalifikace a příslušné akademické tituly.

K třístupňovému studiu se ministři vrací v požadavku další inventury a potvrzují tak analýzy Trends V, které jasně ukazují potřebu delšího času pro úspěšnou implementaci a pokračování reformního procesu v dalších letech. Na tomto místě ministři také vyslovují svoje představy do budoucna, potvrzují, že by proces měl pokračovat a na rozdíl od Trends V, které vize do budoucna tak dalece nerozvádějí, vidí ministři obsah třístupňového studia uznávaný v další fázi procesu zaměstnavateli i za hranicemi EHEA.

## 9. ZÁVĚR – DOPORUČENÍ K VYUŽITÍ PRO DALŠÍ ROZVOJ STRUKTUROVANÉHO STUDIA V ČR

### 9.1. PROSTUPNOST TERCIÁRNÍHO SYSTÉMU VZDĚLÁVÁNÍ

Jednou z nejzávažnějších myšlenek Boloňského procesu je požadavek možnosti vstoupit do akademického života v jakémkoliv období profesionálního života a na jakkoliv různém základě, která byla zformulována již v roce 1998 v Sorbonnské deklaraci. Celoživotní vzdělávání by mělo poskytovat kromě jiného kurzy, které budou vhodným doplňkem třístupňového vysokoškolského studia a budou hrát roli přechodových „můstků“ mezi různými institucemi a programy. Kurzy celoživotního vzdělávání tak pomohou zajistit, aby v žádném případě nebylo zabráněno dalšímu studiu, ať již budou původní plány jednotlivců měněny nebo korigovány různými způsoby.

Berlínské komuniké vyzývá vysokoškolské instituce a všechny zainteresované aktéry, aby rozvíjeli možnosti celoživotního učení na vysokoškolské úrovni včetně uznávání předchozího učení a stejnou výzvu opakuje, a tudíž potvrzuje její důležitost, i komuniké z Londýna

Využití veškerého potenciálu všech studujících i uchazečů o studium nepatří zatím mezi silné stránky terciárního vzdělávání v ČR. Rozvoji celoživotního vzdělávání na vysokých školách a jeho návaznosti na nově strukturované studium nebrání žádné legislativní opatření. Veřejné vysoké školy mohou celoživotní vzdělávání uskutečňovat jak zdarma tak za poplatek, financování tudíž může být založeno na veřejných zdrojích poskytovaných na studium nebo na školném. Soukromé vysoké školy mohou celoživotní vzdělávání rozvíjet za stejných podmínek, jako formální vzdělávání.

Základní důvod pomalého a nedostatečného rozvoje celoživotního vzdělávání je pravděpodobně v tradici, která se udržuje mezi všemi uživateli terciárního vzdělávání – studenty, akademickými pracovníky, zaměstnavateli a ve skutečnosti obecně v celé společnosti. Jde o vysokou prestiž akademických titulů ve srovnání s certifikáty a diplomy, které by mohlo absolutorium kurzů celoživotního vzdělávání poskytovat. Zejména zaměstnavatelé zatím velmi často nepřikládají znalostem a dovednostem získaným mimo formální vzdělávací systém dostatečnou váhu, a tudíž je tím ovlivněn i zájem o tento typ studia.

Převodní můstky, které by pomohly získat potřebné znalosti vyžadované v průběhu studijní cesty terciárním vzděláváním, zejména při změnách původních plánů, o kterých hovoří Trends I i II, také nejsou v současné době hlavním cílem nabídky celoživotního vzdělávání. Zatím výjimečně se na některých vysokých školách vytváří nabídka, která by pomohla v přechodu z bakalářského do magisterského studia v případě, že navazující studium s absolvovaným prvním cyklem přímo nesouvisí, na některých školách se buduje modulární systém studia, poskytující různé obecně využitelné znalosti a dovednosti a využito je přitom i kurzů celoživotního vzdělávání. Obecně je však vertikální i horizontální mobilita systémem velmi nízká a ani strategické plány do budoucna její velký nárůst nepředpokládají.

Výzva Berlínského i Londýnského komuniké k uznávání předchozího studia, která je pokračováním myšlenky Sorbonnské deklarace o vstupu do akademického studia kdykoliv v průběhu životní kariéry, ale také Boloňské deklarace, která apeluje na možnost získávat kredity i v jiných systémech než ve vysokoškolském vzdělávání, může být pro některé země pouze potvrzením dobře fungující praxe. V jiných zemích, mezi nimi i v České republice, jde o zásadní změnu, kterou bude možné prosazovat jen velmi obtížně a postupně. Zcela jistě však jde o námět k diskusi, který by se měl dostat do všech koncepčních a strategických dokumentů tak, aby se s ním akademická komunita postupně seznámila a hledala cesty budoucí implementace těchto priorit Boloňského procesu.

Diverzifikace a prostupnost studia je také jednou z nejdůležitějších tematik projektu OECD Thematic Review of Tertiary Education, kterého se ČR účast-

nila v letech 2004-2008 a z něhož vyplynula důležitá doporučení pro další rozvoj této části vzdělávacího systému (File et al, 2006). Vzájemnou návaznost Boloňského procesu a projektu OECD je možné prokázat na řadě obecných doporučení v různých oblastech terciárního vzdělávání účastnících se zemí. Závažná doporučení hodnotícího týmu OECD pro ČR se vztahují k budování skutečně diverzifikovaného systému terciárního vzdělávání, který zahrne i změnu vyšších odborných škol a jejich nejen formální, ale i praktické zakomponování do systému (Šebková, 2007). Cílem OECD je (Santiago et al, 2008), aby doporučení byla nejen využita při tvorbě státní politiky, ale aby byla široce rozšířena jak do akademické komunity, tak do komunity všech účastníků a uživatelů terciárního vzdělávání. Představy expertů OECD, mezi nimiž byli zastoupeni významní odborníci nejrůznějších částí světa, o vytváření strukturovaných systémů terciárního vzdělávání, vhodně navazují a doplňují principy rozvíjené při budování Evropského prostoru vysokého školství v rámci Boloňského procesu.

## 9.2. DÉLKA STRUKTUROVANÉHO STUDIA

Guy Haug v Trends I zdůrazňuje, že není potřebné zavádět rigidní model časového rozsahu jednotlivých stupňů studia, který by přesně odpovídal například schématu 3+2+3 (bakalářský, magisterský a doktorský stupeň studia). Argumentuje narůstající diverzifikací programů a především využíváním nových forem vzdělávání a způsobů studia, které jsou studentům nabízeny a s jejichž rozvojem se snižuje závažnost posuzování programů podle doby jejich trvání v letech.

Celková doba trvání studia 5 let k dosažení magisterského titulu se zdá být konsensuální. Doba navazujícího magisterského stupně studia se podle Trends I i II pohybuje v rozmezí jednoho roku až dvou let a závisí na délce studia bakalářského. Ukazuje se, že většina zemí se tomuto rozsahu přizpůsobuje stejně jako jejímu kreditovému vyjádření, které vyžaduje pro magisterský program nejčastěji 90 až 120 kreditů. Zdá se, že obecná dohoda je i na tom, že minimální zátěž pro magisterské studium je 60 kreditů.

Již v dokumentu Trends I se objevuje diskuse o tzv. kratších cyklech studia a titulech, které se označují jako „sub-degree“ a které většinou poskytují různé

specifické vzdělávací instituce. Další jednoznačná připomínka toho, že mezi ukončením středoškolského studia a prvním vysokoškolským cyklem existují v řadě zemí různé možnosti studia, se objevuje v Berlínském komuniké, v němž ministři žádají BFUG, aby se zaměřila na tyto kratší cykly studia, zvažila jejich provázání na první cyklus a zabudování do kvalifikačního rámce. Je zřejmé, že kratší cyklus je citlivý problém v terciárních systémech mnoha zemí, protože v dalších letech pokračování Boloňského procesu se diskuse o něm zatím dále neprohloubila a bude patrně předmětem k řešení v posledních letech této fáze procesu.

Standardní doba studia pro jednotlivé stupně studia je v ČR dána zákonem a využívá toho, že by nemělo jít o rigidní, nýbrž flexibilní model. Dobu bakalářského studia předepisuje zákon v souladu s výzkumy a výsledky Trends, dobu trvání studia v magisterském i doktorském stupni studia připouští zákon v obou případech o jeden rok delší, než uvádějí jako průměrnou dobu tyto dokumenty.

V případě magisterského studia se zdá, že pro české poměry je jeden rok navazujícího magisterského studia prakticky nepřijatelný. Argumentuje se nutností začlenit studenty do výzkumu a vývoje, což vyžaduje čas, s nutností poskytnout čas na mobilitu (i když tento aspekt by při respektování pravidel pro uznávání studia neměl být zásadní), časem potřebným pro diplomovou práci apod. Patrně není nutné jednoleté magisterské studium prosazovat, doba studia v bakalářských programech by však měla být s dobou studia v magisterském programu vhodně sladěna.

Snaha studium prodlužovat, která má u třístupňového studia větší možnosti než v předchozím tradičním uspořádání, je vidět nejen v České republice, ale patrně jde o obecný, i když nežádoucí jev, jak to uvádějí Trends III. Najít motivaci pro efektivní využívání doby studia a neprodávování celkové doby studia ve dvou, případně ve všech třech cyklech studia, je záležitostí jednotlivých zemí Boloňského procesu a jejich vysokých škol. Naše restriktivní pravidla nastavená zákonem, která vyžadují placení školného při překročení standardní doby studia o jeden rok, případně možné dopady úprav finančního mechanismu pro poskytování dotace na vzdělávací činnost prostřednictvím formule, by mohla být účin-

ná, jejich uplatnění a případné změny se zatím důsledně nevyhodnotily. Motivace k efektivnímu studiu zatím chybí, především patrně proto, že nalézt obecně platné motivační principy je velmi obtížné.

Důležitou skutečností pro náš terciární systém vzdělávání jsou zmínky o tzv. kratším cyklu a poskytování „sub-degree“, které se mohou do jisté míry vztáhnout na naše vyšší odborné školy. Jde o podnět k diskusi a k návrhu řešení, které by vyšší odborné školy jednoznačně zařadilo do systému terciárního vzdělávání a do národního kvalifikačního rámce. Problémem je v současné době délka vyššího odborného studia, která je stejná, jako minimální doba studia v prvním vysokoškolském cyklu. Souvisejícím problémem bude případné vyjadřování studijní záležitosti kredity, které by jednoduše souvisely nebo byly převoditelné na ECTS. I v tomto případě může být vhodným námětem pro zamyšlení systém amerických community colleges, které nabízejí širokou škálu dvouletých programů, vedoucích k tzv. „associate degrees“ a jejichž studium mohou, obvykle po vzájemně předchozí dohodě, uznávat vysoké školy poskytující bakalářské a další vysokoškolské studium.

### 9.3. OBSAH PRVNÍCH DVOU CYKLŮ STUDIA

Obsah studia prvních dvou cyklů vysokoškolského studia obecně, a tudíž použitelně, popsala již Sorbonnská deklarace: Absolventi prvního cyklu by měli mít přístup k různým dalším studijním programům a jejich vzdělání by mělo být uznáno jako vhodná úroveň kvalifikace.

Obdobně Boloňská deklarace požaduje, aby absolventi prvního cyklu měli přístup do druhého cyklu studia, ale aby zároveň dosáhli vhodné kvalifikace pro pracovní trh. Autoři Trends I představují bakalářské studium jako relativně široce koncipované, sloužící jako základ pro různé budoucí specializace, respektující evropský rozměr a zjednodušující mobilitu studentů.

Diskuse, které se v souvislosti s implementací tří stupňů studia vedou a výzkum i jeho výsledky provedené pro účely dokumentů Trends, se dají shrnout tak, že jak první, tak druhý cyklus vysokoškolského studia by měl být dostatečnou (ale pro každý cyklus jednoznačně odlišnou) kvalifikací pro vstup



na pracovní trh, ale zároveň vhodnou přípravou pro pokračování ve studiu (magisterském v případě absolventů bakalářského studia a doktorském v případě absolventů magisterského studia).

Při implementaci strukturovaného studia se vyskytuje řada problémů, z nichž pro naše účely podnětné k zamyšlení lze shrnout následovně:

#### **a) Formální rozdělení tradičního magisterského studia**

Nároky na změnu tradičních modelů magisterského studia na dva cykly, z nichž každý má své opodstatnění a dává studentům dostatečné znalosti a dovednosti uplatnitelné v zaměstnání a zároveň dovolí, bezprostředně či po čase, vstoupit do dalšího studia, je velice náročné. Po krátkém období váhání byla povinnost zavést a akreditovat strukturované studium upravena zákonem.

Výzkumy Trends dokládají, že lépe a kvalitnějším způsobem se s implementací vypořádaly vysoké školy, kterým byl dán dostatečný čas a možnost postupných kroků, než vysoké školy v těch zemích, kde byla změna nařízena „shora“ a poskytovaný čas na implementaci příliš krátký. Formální rozdělení původního magisterského studia na dvě části, bez účelného přerozdělení obsahu studia, a tudíž s vynaložením minimálního úsilí, vede k negativním důsledkům. Především téměř všichni absolventi bakalářského programu pokračují ve studiu, což nenaplnuje představu diverzifikované nabídky kvalifikace absolventů. Nejzávažnější je však to, že ti studenti, kteří z takového vzdělávacího systému na pracovní trh odcházejí (případně jsou nároky na přijetí do dalšího studia k odchodu nuceni), přispívají výrazně ke kritice bakalářské kvalifikace ze strany zaměstnavatelů a jsou potvrzením toho, že tento typ bakaláře je špatně zaměstnatelný.

České vysoké školy musely respektovat zákon a jako důsledek legislativních změn také názor Akreditační komise na nově připravené programy. Času na restrukturalizaci bylo ve srovnání s některými jinými zeměmi Boloňského procesu relativně dost, i když váhání v prvních letech skutečnou dobu vyhrazenou pro změny výrazně zkrátilo. Odpovídá tomu i současná situace, kdy vhodně provedená restrukturalizace a tomu odpovídající kvalifikace bakalářů již není výjimkou. Příspěvkem k pozitivnímu vývoji jsou nově

založené vysoké školy (vesměs soukromé), případně fakulty veřejných vysokých škol, jejichž zřízení bylo spojeno pouze s existencí (akreditací) bakalářských studijních programů. Existují však také studijní programy, kde je jejich bakalářský stupeň stále považován pouze za první stupeň vysokoškolského studia a bakaláři jsou prakticky neuplatnitelní na pracovním trhu. Měnit tuto situaci bude obtížné, protože případná restriktivní opatření by postihla především studenty a absolventy, zatímco pozitivní motivace ke změnám bude možné nalézt velmi obtížně a patrně ne plošně.

#### **b) Profesionální/akademická orientace bakalářů**

Představu výhradně profesionálního bakaláře uplatnitelného na pracovním trhu podpořila formulace Boloňské deklarace a autoři Trends vyjádřili na základě výzkumů obavy z toho, že se budou nově vytvářené programy vyvíjet pouze tímto způsobem. V diskusích, které se vedly především v rámci různých seminářů, byli k příliš profesionálnímu zaměření kritičtí také studenti, kteří v něm viděli riziko především z hlediska svých studijních ambicí. Přílišný důraz na krátkodobé potřeby špatně předpovědatelného pracovního trhu práce vyvolal kritiku i v akademických kruzích a dalších skupinách zainteresovaných na terciárním vzdělávání

Rozdílná situace se ukázala v zemích s binárním systémem a zemích se systémem unitárním. V binárních systémech bylo velmi pravděpodobné profesionální zaměření bakaláře z různých profesních vysokých škol (fachhochschule, polytechniky a další), zatímco u univerzitního bakaláře se téměř automaticky přepokládalo další studium. V unitárních systémech se projevila například snaha odlišit dva typy bakaláře a případně i udělované tituly. Po určité době, jak potvrdily už výzkumy pro Trends IV, se situace dostala do konstruktivnější polohy, v níž i bývalí kritici profesionálního zaměření vidí důraz na zaměstnatelnost nejen jako podrobení se diktátu trhu, ale jako poskytování širokých možností absolventům prvního cyklu studia.

Zároveň došlo i k posunu názorů na rozčlenění obsahu studia původního tradičního studia a hledá se jeho skutečně smysluplné rozdělení na oba stupně. Jsou s tím však spojeny další obtíže. Například akademici mnoha zemí vyslovili v rámci výzkumu obavy z přetížení bakalářského studia, jehož obsah se kromě toho stává příliš rigidní a neobsahuje prostor

pro inovace. Přetížení akademických pracovníků vede k opomíjení výzkumné činnosti jako takové a na drobné projekty, jejichž prostřednictvím by studenti byli začleňováni do tvůrčí, vývojové a případně i výzkumné práce, nevybývá čas vůbec.

Obdobná tematika se probírá i v České republice. Systém vysokého školství je teoreticky unitární, avšak neuniverzitní vysoké školy, které především v prvních letech své existence nabízely pouze bakalářské studijní programy, poskytují pro rozvoj prvního cyklu studia jiné podmínky, než univerzitní vysoké školy. Jak bylo výše řečeno, bakaláři z neuniverzitních vysokých škol jsou vesměs profesně orientovaní a hraje v tom roli nejen koncepční záměr uplatnit bakaláře na pracovním trhu, ale především nutnost je takto vybavit vzhledem k limitovaným podmínkám možnosti pokračování ve studiu na jiné vysoké škole.

Na rozdíl od výše zmíněného koncepčního záměru některých amerických univerzit, byly naše univerzitní vysoké školy k bakalářům ze soukromých veřejných škol mírně řečeno velmi opatrné, i když šlo o absolventy akreditovaných studijních programů. Situace se postupně mění a možnost bakalářů pokračovat na jiné vysoké školy je stále otevřenější. Otázkou je vývoj neuniverzitních vysokých škol směrem k akreditaci programů vyššího stupně, který je charakterizován velmi silnou a téměř obecnou snahou tyto studijní programy uskutečňovat a s tím spojený další vývoj bakalářských programů, jejichž absolventi jsou dosud dobře uplatnitelní.

Formální úprava bývalých tradičních programů, také již výše zmíněná, vede samozřejmě k bakalářům obtížně uplatnitelným a k zúžení jejich možností pouze na další studium, bezprostředně po ukončení prvního cyklu. Ani debata o rozlišení dvou typů bakalářů na univerzitních vysokých školách (a případně udělování odlišného titulu) není výjimkou.

Horizontální i vertikální mobilita mezi vysokými školami, s výjimkou bakalářů některých neuniverzitních vysokých škol pokračujících ve studiu na veřejných vysokých školách, je stále malá a poskytování možnosti volit skutečně flexibilní cesty studia je zatím spíše v úrovni vize.

Přesto je potřeba vidět i kladné stránky vývoje: Možnosti změnit studijní cestu a pokračovat ve studiu

v případě absolutoria akademicky zaměřeného bakaláře nebo naopak, získat některé praktické dovednosti navíc pro dobré uplatnění na pracovním trhu, jsou na některých vysokých školách již brány velmi vážně. Formulace požadavků směrem k celoživotnímu vzdělávání ve formě zajištění „přestupních můstků“ uvedených v bodě 1. nebo postupné vytváření modulární skladby studia doplněné moduly poskytovanými v rámci celoživotního vzdělávání jsou proto pro blízkou budoucnost realitou a výzvou k dalším změnám. Motivace pro jejich podporu, která nenechává veškerou aktivitu pouze na příslušné vysoké škole, by výrazně tomuto trendu prospěla a zamyšlení nad prioritami rozvojových programů, případně jiných budoucích účelových zdrojů financování, by proto bylo prospěšné.

Žádné z komuniké nebo deklarácí se nezabývá zaměřením magisterských studijních programů a výsledky výzkumů pro Trends IV uvádějí, že neexistuje žádný evropský konsensus na tom, zda má být toto studium orientované spíše profesně či akademicky, resp. výzkumně.

Většina vysokých škol evropských zemí stejně jako vysoké školy v ČR považují ukončené magisterské studium za podmínku vstupu do doktorských programů. Zároveň se však nepochybuje o tom, že absolvent druhého cyklu studia by měl být zaměstnatelný.

Výzkum ukázal (Trends IV), že studium v magisterských programech je prakticky ve všech navštívených institucích přímo propojeno s výzkumem. Je však diskutována výše uvedená otázka, a sice zda má být absolvent připraven pro výzkumnou práci nebo má být profesně orientován. Druhá možnost nutně nevylučuje výzkumné zaměření, ale v tom případě jde především o práci v aplikovaném výzkumu a vývoji.

Česká republika se zabývá podobnými otázkami, výzkum a vývoj je zákonným požadavkem pro obsah magisterského studia. Ve smyslu rozčlenění obsahu studia mezi bakalářským a magisterským studijním programem se vyskytují problémy již výše uvedené. Požadavek uplatnění jak akademických/teoretických předmětů, tak praktického vzdělání, obecně využitelných dovedností apod. vede k nárokům na délku navazujícího magisterského programu, která není na žádné vysoké škole kratší než dva roky. Využívání mezinárodní mobility vyžaduje studium získané

v zahraničí skutečně uznávat, jinak se nároky na délku programu mohou zvyšovat.

#### 9.4. DOKTORSKÉ STUDIUM

Doktorskému studiu se dostalo náležité pozornosti až v Berlíně. Trends III, které byly pro účely této schůzky ministrů zpracovány, poskytly podrobnou analýzu různých aspektů doktorského studia. Zabývaly se především formou studia, v níž se dají v Evropě vytipovat dva základní proudy: studium tzv. tradiční, víceméně organizované individuálně pod vedením školitele (tutora) a studium, které vedle odborného vedení poskytuje výukové kurzy. Obecná shoda je na tom, že doktorské studium považované za třetí cyklus studia, není na rozdíl od předchozích dvou cyklů pouze studiem, ale vyznačuje se výraznou mírou zapojení studentů do výzkumu a vývoje.

Až v souvislosti s přípravou Londýnského summitu analyzovaly výzkumy podrobně také organizaci doktorského studia ve smyslu institucionálního zabezpečení. Opět je možné sledovat dva trendy, a sice studium poskytované součástmi vysokých škol (v evropském kontextu převážně fakultami) nebo doktorskými školami, které se jako nové součásti vysokých škol v mnoha zemích vytvářejí a samy o sobě jsou různými typy organizačních jednotek.

Česká republika je uváděna mezi zeměmi, které změnilly formu doktorského studia z tradiční individuální na formu doplněnou výukou a příslušnými povinnostmi. Při bližším pohledu na realitu je zřejmé, že doktorský studijní program je zcela běžně považován za třetí cyklus studia v souladu se zákonem o vysokých školách, že výuka byla obecně jako součást doktorského studia zavedena, ale že se míra přechodu od individuálního studia ke studiu podpořenému výukovými kurzy na různých školách, fakultách i jednotlivých oborech výrazně liší. Odlišná je také prezenční a distanční forma studia, včetně poskytované podpory z veřejných zdrojů.

Vytváření doktorských škol není příliš diskutovanou otázkou, zejména proto, že fakulty zaměřené na doktorské studium by takovou změnu rozhodně nevířaly. Otázkou k diskusi je však například budoucí možná aktivita AV ČR, případně různé soukromé aktivity podpořené výzkumem v soukromé a podnikové sféře.

Délka doktorského studia je o rok delší, než průměrná délka, kterou ukazují mezinárodní výzkumy, proto by měla být motivace směřována k efektivitě využití času, který je studiu v těchto programech věnován.

#### 9.5. REFORMY, SPOLUPRÁCE SE ZAMĚSTNAVATELI

Podle očekávání ukazují výsledky výzkumů, že implementace reformy je v různých zemích různá. Vesměs je podpořena změnou zákonů nebo přijetím zákonů nových, v některých zemích je především v rukou státní správy, v jiných je ve velké míře daná aktivitou institucí. Obecně bylo potvrzeno, že uspěchané a nepromyšlené zásahy do chodu vysokých škol vyvolaly formální přístupy z jejich strany a naplňování myšlenek Boloňského procesu se z velké míry minulo s předpokládaným účinkem.

Velké problémy se ukázaly v těch zemích, kde byly implementovány nové strukturované programy paralelně s používanými tradičními programy a nebyly zpracovány žádné plány ani časové horizonty, jak dlouho bude přechodová fáze trvat a za jakých podmínek se stará struktura studia zruší.

Současně však platí výše zmíněný fakt, že dostatečný čas na reformy je nutný, protože je potřeba do nich vložit velkou pracovní kapacitu. Z výzkumu v řadě zemí vyplynuly i to, že bez finanční podpory jsou reformy neproveditelné, případně degenerují na formální naplnění požadavků.

Pouze s několika výjimkami se prakticky ve všech zemích ukázala malá spolupráce se zaměstnavateli absolventů a jejich nedostatečný vliv na obsah studijních programů. Z toho pak plyne nedostatečná kvalifikace absolventů pro potřeby trhu práce a zpětně pak nespokojení z reformem, zejména ze zavedení prvního cyklu, jehož absolventi nejsou dobře zaměstnatelní.

Z výše uvedených problémů se situace v ČR dotýkají všechny, ale všechny více či méně částečně.

Restrukturalizace studia byla zavedena zákonem, tj. nařízením „shora“ a negativních názorů i formálně provedených změn ve struktuře studia bylo hodně. Zároveň však byla jasně určena doba, do které je nutné souběž staré i nové struktury studia změnit, což celému procesu hodně prospělo. Čas na provedení

reformou nebyl dlouhý, nenutil však sahat po krajních způsobech řešení. Zcela jistě není situace ideální a je potřeba mnohé zlepšovat. Řešení asi nebude možné nalézt v plošné motivaci, jak už bylo uvedeno výše, protože stav na jednotlivých vysokých školách je různý, ale podněty ke zlepšování mohou přicházet prostřednictvím finančních mechanismů, působením Akreditační komise, případně i osvětou a rozšiřováním existujících příkladů dobré praxe. Osvěta by měla pomoci především studentům, uchazečům o studium, ale také rodičům a společnosti obecně.

Přesvědčení o významu zaměstnatelnosti studentů je možné vztáhnout i naše vysoké školství a všechny příslušné zainteresované skupiny. Jde však spíše zatím o teoretické pochopení, protože nezaměstnanost absolventů vysokých škol je stále výrazně nižší než nezaměstnanost méně vzdělané populace a tudíž neexistuje skutečná potřeba výrazně měnit obsah

studijních programů a vyhledávat k tomu úzkou spolupráci se zaměstnavateli. Přesto je vidět posun v zájmu zaměstnavatelů o absolventy bakalářského studia, který patrně podporuje souhrn různých důvodů, včetně lepší informovanosti, skutečně dobře připravených absolventů některých vysokých škol i příklady zaměstnávání absolventů bakalářského studia ve státní správě.

Výzvy ke spolupráci mezi zaměstnavateli absolventů a vysokými školami a k podpoře vlád této spolupráci opakovaně prakticky ve všech deklaracích a komuniké včetně komuniké z Londýna ukazuje na důležitost této tematiky a na hledání koncepčních cest její systematické podpory.

Ing. Helena Šebková, CSc  
Centrum pro studium vysokého školství, v.v.i.  
sebkova@csvg.cz

### Literatura:

- 1 CROSIER, D., PURSER, L., SMIDT, H. *Trends V: Universities Shaping the Higher Education Area* [online]. URL: <[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/EUA\\_Trends\\_Reports/Final\\_Trends\\_Report\\_V\\_May.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/EUA_Trends_Reports/Final_Trends_Report_V_May.pdf)>.
- 2 European Commission. (2003). Communication from the Commission: the role of the universities in the Europe of knowledge, COM(2003)
- 3 Eurydice (2005). *Focus on the Structure of Higher Education in Europe* (2004/2005); National Trend to the Bologna Process, Unité d'Eurydice/European Commission, Directorate-General for Education and Culture, Brussels
- 4 Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání (Boloňská deklarace) [online]. URL: <<http://www.bologna.msmt.cz/files/DeklaraceBologna.pdf>>.
- 5 Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání – plnění cílů (Bergenská komuniké) [online]. URL: <<http://www.bologna.msmt.cz/files/KomunikeBergen.pdf>>.
- 6 FILE, J. and LUIJTEN-LUB, A. (2006). *Reflecting on higher education policy across Europe*. Enschede: Center for Higher Education and Policy Studies (CHEPS), Diversity in Higher Education,
- 7 FILE, J., WEKO, T., HAUPTMAN, A., KRISTENSEN, B., Herlitschka, S. (2006). *Czech Republic Country Note: OECD Thematic Review of Tertiary Education*. Prague: Centre for Higher Education Studies
- 8 FROMENT, E., KOHLER, J., PURSER, L., WILSON, L. (eds). (2006). *EUA Bologna Handbook*, RAABE academic publisher, Berlin
- 9 HAUG, G. (1999). Main trends and issues in higher education structures in Europe. Trends In learning structure in higher education. *CRE Project, Geneva*
- 10 HAUG, G., KIRSTEIN, J. *Trends I: Trends In Learning Structures in Higher Education* [online]. URL: <[http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/990607TREND\\_I.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990607TREND_I.PDF)>.
- 11 HAUG, G., TAUCH, Ch. *Trends II: Towards the European Higher Education Area: Survey of Main Reforms from Bologna to Prague* [online]. URL: <[http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/0104TREND\\_II.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/0104TREND_II.PDF)>.



- 12 HUISMAN, J. and VAN DER WENDE, M. (2004). The EU and Bologna are supra- and international initiatives threatening domestic agendas?, *European Journal of Education* 39(3).
- 13 KAISER, F., BEVERWIJK, J., CREMONINI, L., DASSEN, A., JONGBLOED, B., KAULISCH, M., KOTTMANN, A., LUIJTEN-LUB, A., SALERNO, C., LEISYTE, L., VOSENSTEYN, H. and WEERT de E. (2006). Issues in higher education policy 2005: *An update on higher education policy issues in 2005 in 10 Western countries*, Den Haag, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Series: Beleidsgerichte studies Hoger onderwijs en Wetenschappelijk onderzoek
- 14 LOURTIE, P. (2001) *Furthering the Bologna Process*, Report commissioned by the Bologna Follow-up Group of the Bologna process, URL: <[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/General\\_reports.htm](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/General_reports.htm)>
- 15 *Na cestě k Evropskému prostoru vysokoškolského vzdělávání (Pražské komuniké)* [online]. URL: <<http://www.bologna.msmt.cz/files/KomunikePraha.pdf>>.
- 16 *Realizace Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání (Berlínské komuniké)* [online]. URL: <<http://www.bologna.msmt.cz/files/KomunikeBerlin.pdf>>.
- 17 REICHERT, S., TAUCH, Ch. *Trends III: Progress towards the European Higher Education Area* [online]. URL: <[http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/0307TRENDS\\_III.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/0307TRENDS_III.PDF)>.
- 18 REICHERT, S., TAUCH, Ch. *Trends IV: European Universities Implementing Bologna* [online]. URL: <[http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/02-EUA/050425\\_EUA\\_TrendsIV.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/02-EUA/050425_EUA_TrendsIV.pdf)>.
- 19 SANTIAGO, P., TREMBLAY, K., BASRI, E., ARNAL, E. (2008) *Tertiary Education for the Knowledge Society, OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report*, OECD
- 20 *Společná deklarace o harmonizaci výstavby Evropského systému vysokého školství (Sorbonnská deklarace)* [online]. URL: <<http://www.bologna.msmt.cz/files/Deklarace-Sorbonna.pdf>>.
- 21 *Towards the European Higher Education Area: Responding to the Challenges in a Globalised World (London Communiqué)* [online]. URL: <<http://www.bologna.msmt.cz/files/KomunikeLondonEN.pdf>>.
- 22 ŠEBKOVÁ, H. (2007). Doporučení k zajišťování kvality v projektu Thematic Review of Tertiary Education. *Sborník příspěvků z 8. semináře o zajišťování kvality*, UJEP
- 23 TROW, M. (1995). Reflections on Diversity in Higher Education. *Paper presented at the colloquium at the Eidgenössische Technische Hochschule Zürich, Zürich*.
- 24 Tuning Project (2002). *Tuning Educational Structures in Europe: Proceedings of the Closing Congerence, Brussels*
- 25 WITTE J. (2006). *Change of Degrees and Degrees of Change: Comparing Adaptations of European Higher Education Systems in the Context of Bologna Process*. CHEPS/UT, Enschede
- 26 ZGAGA, P. (2004). Report to the Minsiters of Educaion of the signatory countriew dommissioned by the Follow-up Group of the Bolona Process. In: BMBF and KMK (eds.) *Realising the European Hihger Education area: Conference of European Minsiters Repsonbile for Higiher Eudciaon, September 2003, Bielefeld*: W Bertelsmann Verlag.

**RÉSUMÉ:**

The study aims at elucidating implementation of a three-cycle study structure (Bachelor–Master–doctoral) as one of the major goals of the Bologna process. To this end, the study makes use of comparative document analysis; the documents under analysis are: Sorbonne Declaration, Bologna Declaration, Prague Communiqué, Berlin Communiqué, Bergen Communiqué, and London Communiqué, as well as Trends I–V. Starting with Sorbonne Declaration (1998), the study undertakes the implementation analysis of a three-cycle study structure in Bologna-signatory countries in a synchronic manner. While in 1999, the research into systemic structures of higher education study in the then EU countries showed a persistent heterogeneity (especially as regards country-based study programme diversity in terms

of length and types of degrees awarded), the corresponding research carried out in the following years, with its outcomes set in Trends reports, confirmed the hypothesis of converging higher education study structures, as the Bologna process gained momentum. The almost total convergence in the implementation of a unified Bachelor–Master study structure (3 + 2 years) throughout the Bologna-signatory countries, is not, as noticed in Trends v (2007), carried over to the third cycle (doctoral programmes), keeping some diversity among countries in terms of length and modes of study. The study closes with a description of the process of implementation of three-cycle study in the Czech Republic (formally implementing the first cycle as early as 1990), followed by its analysis in the light of the relevant recommendations made within the framework of the OECD Thematic Review of Tertiary Education project.

