

# Diskuse – Boloňský proces

## BOLOŇSKÝ PROCES – PROSPĚL, NEBO UŠKODIL ČESKÝM VYSOKÝM ŠKOLÁM? STRUKTUROVANÉ STUDIUM PO DESETI LETECH

Boloňský proces je tu s námi již deset let. To však neznamená, že by byly jeho cíle plně realizovány, ba dokonce ani to, že by nad nimi existovala shoda. Původní ideje, jak vstupovaly do aktuální politické i celospolečenské situace, nabývaly různých, často kontroverzních podob. Nejviditelnějším a současně nejdiskutovanějším pilířem Boloňského procesu se ukázal být přechod na strukturované studium. Měli bychom se tedy dnes ptát, **co přinesl Boloňský proces českým vysokým školám, a především: co přineslo zavádění bakalářských programů v kontextu českých vysokoškolských reforem posledních deseti let.**

Vlajková loď Boloňského procesu, přechod na strukturované studium, se setkala v různých zemích s velmi rozdílnými

reakcemi. Česká situace je zde v porovnání s jinými zeměmi poměrně specifická, protože rozdělení dlouhých magisterských programů bylo povinně zavedeno pro naprostou většinu oborů již poměrně záhy. Z toho důvodu se přechod na strukturované studium stal na jedné straně až nekriticky přijímanou součástí internacionalizace českého vysokého školství, ale na druhé straně se nerozvinula hlubší akademická diskuse o jeho problémech, přínosech, a především důsledcích. V této souvislosti je potřebné si dnes – deset let po rozběhnutí těchto zásadních změn – položit obecnější otázky o tom, **jak se naše vysoké školství změnilo, jaké zamýšlené i nezamýšlené dopady strukturované studium přineslo a jaké celospolečenské souvislosti za těmito změnami stojí.**

## BOLOŇSKÁ REFORMA PO DESETI LETECH

*Jan Sokol*

Když jsem v roce 1998 dostal na stůl Pařížskou deklaraci a první návrh té Boloňské, měl jsem z nich velkou radost. Mířily totiž přesně tím směrem, který jsme si jen tak „platonicky“ rozmysleli už za minulého režimu a který pak kolega Pinc od roku 1993 realizoval na IZV UK. Inspirace byla ovšem americká: „Liberal education“ a konkrétněji harvardská College – i když jsme věděli, že podobně to chodilo i na naší univerzitě až do josefinské a vlastně až do Thunovy reformy. Na to, co jsme už pět let dělali, seděla Boloňa úplně dokonale, a k tomu byla tak volná a široká, že se nám zdálo, že se v ní musí najít skoro každý.

První věc, která se každému pod „boloňskou reformou“ vybaví, je dělené studium. Než se pokusím vyložit, jaký by mohlo mít smysl, začnu tím, jak jsme na ně přišli my. „Liberální“

bakalářské studium jsme si ovšem nevybrali jen proto, že to tak dělají v Americe, a i dnes jsem přesvědčen, že je to přiměřená odpověď na radikální proměny společnosti, které i k nám nenápadně dorazily. Zmíním se aspoň o té nejdůležitější. I do české společnosti pozvolna proniklo a proniká „posouvání dospělosti“, antropolog by možná řekl neotenie. Rychle přibývá mladých lidí, kteří po maturitě ještě nevědí, co si se sebou počít, kam by se chtěli vydat – a přitom určitě chtějí na vysokou školu.

To je něco úplně jiného než situace, na niž kdysi odpovídal slavný Humboldtův model, výborně vymyšlený pro jedno procento mimořádně nadané a motivované populace, které stačilo dát příležitost k setkávání s vynikajícími učiteli. Ale také něco úplně jiného než „umístěnkový“ model josefinské a komuni-

stické univerzity, která měla z nějakých pěti až deseti procent populace vychovávat státní zaměstnance: učitele, lékaře, soudce, kněze a úředníky. Najednou se na univerzity tlačí polovina ročníku, která chce studovat, ale neví co. Někteří mají to štěstí, že je dobře nasměrují rodiče, ale protože střední školy ke studiu málo motivují, zapisují se ti ostatní téměř nahodile. Pokud si zvolili špatně a škola v nich pak dokonce vzbudí dojem, že se všichni užíjí jako vědci, dochází k masovým frustracím, které v západní Evropě dobře znají.

Naše vysoké školy přitom nabízejí na jedné straně vcelku rozumné programy například technického nebo lékařského vzdělávání, které připravují na celoživotní povolání, kam se ale uchazeči příliš nehrnou: nechtějí se totiž „definitivně“ rozhodnout a strávit pět let studiem něčeho, co pak možná nebudou chtít dělat. Hrnou se proto na programy akademičtější, zejména společenskovední a humanitní, které je ovšem už od začátku nutí ke specializaci, jako kdyby se všichni mohli uplatnit na vysokých školách nebo ve vědě. Přitom pětileté studium poloviny ročníku nemohou ufinancovat ani ty nejbohatší společnosti – a velká část mladých lidí je ve skutečnosti nebude ani potřebovat. Nával nerozhodnutých – a ovšem i méně nebo jinak nadaných – přitom nevyhnutelně snižuje náročnost studia a vyvolává už dnes stížnosti na „polovzdělanost“ absolventů.

S tím si „boloňský“ model děleného studia dokáže poradit podstatně lépe, nesmělo by to ale být jen mechanické rozdělení pětiletého studia na dva formální „cykly“. Jinak řečeno, bakalářské studium nemůže být jen polovina toho dosavadního, nýbrž musí být koncipováno jinak. Na dobrých amerických univerzitách se chápe jako náročná, ale hodně široká příprava pro ty, kdo ještě nevědí, co chtějí. Pro specializované magisterské a doktorské studium si z nich pak univerzita vybírá ty, které k němu pregraduální studium motivovalo a připravilo, kdežto ti ostatní se s ním vydávají do „praktického života“.

Možnosti uplatnění jsou v současných společnostech čím dál tím rozmanitější, ale také nestálejší: ubývá příležitostí, kde se lidé mohou identifikovat se svým celoživotním povoláním nebo spolehnout, že budou celý život dělat jen jedno. Naopak v „praxi“ se stále víc oceňují takové schopnosti, jako je pružnost a přizpůsobivost, schopnost stále se učit a samostatně se rozhodovat, a ovšem „dovednosti“ oborově nespecifické, jako je schopnost kriticky číst nebo dobře se vyjadřovat, a to samozřejmě nejen v češtině. Těto rozmanitosti příležitostí našťastí odpovídá i rozmanitost nadání v mladé populaci a jedním z prvních úkolů vysoké školy by mělo být tato nadání rozlišit a pěstovat tak, aby se žádné nezmařilo. To je smysl obecného volání po „diferenciaci“ vysokoškolských programů – a pravý opak „umístěnkového“ myšlení a přípravy na celoživotní povolání, které u nás stále převládá.

Z těchto předpokladů vychází americká *liberal college*, realizovaná na univerzitě. Nabízí studentům široký výběr kurzů k více méně svobodné volbě, kterou jsme ale na FHS po špatných zkušenostech museli „omezit“ řadou povinných zkoušek ze základních humanitních oborů (od filosofie po ekonomii) a řadou povinností, v nichž student rozvíjí své schopnosti v cizích jazycích. V úvodních kurzech se mu představují hlavní humanitní disciplíny v naději, že ho některá z nich „chytí“ a nasměruje na další studijní dráhu.

Ti, v nichž to žádnou vědeckou či odbornou touhu neprobudilo, odcházejí do praxe vybaveni výše zmíněnými „nespecifickými“ dovednostmi, včetně cizojazyčné praxe a zkušenosti s vlastním rozhodováním a odpovědností. V začátcích a občas ještě dnes se setkáváme s nedůvěřivou otázkou: „Co z nich ale bude?“ Na to je těžké odpovědět jedním slovem, databáze MPSV však dává i pro nás překvapivou odpověď: ze všech absolventů bakalářského studia na FHS za poslední léta evidují úřady práce slovy – dva.

Zbývá ještě odpovědět na důležitou otázku, proč má být takové studium součástí univerzity. Nechci ji odbyt poukazem na to, že to tak na všech dobrých amerických univerzitách je. Důvod je v tom, že právě a pouze univerzita může nadaným a motivovaným studentům umožnit, aby se i pro velmi speciální vědecké obory, pro něž se během bakalářského studia rozhodli, mohli začít specificky připravovat už před bakaláriátem. To je také odpověď na častou námitku například lingvistů: koptštinu nebo tádžičtinu se student za dva roky navazujícího studia jistě nenaučí. Právě proto musí být univerzita i uvnitř „prostupná“ a umožnit mu, aby se například zvolenému jazyku věnoval už v pregraduálním studiu. O úspěšné příklady – včetně uvedených oborů – není nouze.

Dobře rozmyšlené bakalářské studium může tedy přinést následující:

1. Prodloužit období přípravy a rozhodování, případně motivovat k odbornému studiu i ty, kteří přicházejí z méně stimulujícího prostředí a jimž motivace a orientace v 19 letech ještě chybí.
2. Důkladněji hledat a odpovědněji vybírat ty, kteří se mohou a mají připravovat na vědeckou či akademickou kariéru, a ušetřit těm ostatním zbytečné omyly a zklamání.
3. Chránit úroveň a náročnost vyšších stupňů vysokoškolského studia před návalem těch, kteří je nepotřebují nebo pro ně nemají předpoklady.

4. Vybatit je zároveň „nespecifickými“ dovednostmi a znalostmi, které nemají profesní charakter, a přece se dají uplatnit téměř v každé činnosti.
5. Bránit mrhání veřejnými prostředky na zbytečně dlouhé studium těch, kteří je buď nebudou nikdy potřebovat, případně se k němu vrátí později.
6. Posílit mezinárodní studentskou mobilitu, pro menší zemi typu ČR krajně důležitou – mimo jiné i jako zpětná vazba, z níž se poměrně spolehlivě dozvídáme, jak na tom v mezinárodním srovnání jsme.

Protože jsem chtěl být pokud možno konkrétní, nemohl jsem se vyhnout jednotlivému případu děleného studia na FHS UK. Z toho by ale neměl vzniknout dojem, že se jedná o jakousi singularitu či výstřednost. Mezinárodní klasifikace vzdělávání UNESCO (ISCED) rozlišuje dva druhy pregraduálního vysokoškolského vzdělávání a vymezuje je tak, že stupeň 5A má být „širokým základem pro další studium“ (tj. pro Level 6), kdežto stupeň 5B má být profesní přípravou pro určitá povolání.

Rád bych se mýlil, ale podle mé dosavadní zkušenosti velká většina „bakalářských“ programů v ČR nespadá ani do jedné,

ani do druhé z nich, nýbrž je to úzce specializovaná příprava pro jeden určitý navazující program, vzniklá mírnou úpravou a rozdělením „dlouhého“ programu. Můžeme se ovšem utěšit tím, že v tom nejsme sami. Podobně se „provedla“ boloňská reforma i v dalších evropských zemích, a někde ještě hůře. Odstrašujícím příkladem jsou země, kde se všechny programy bez výjimky rozdělily ráz na ráz a ze zákona.

Že touto cestou ČR nešla, je nepochybně dobře. Současné stesky a lamenta akademických kolegů nad boloňskou reformou však staví do podivného světla naše přesvědčení, že se dokážeme dobře orientovat a řídit sami. Právě proto, že se boloňská reforma úzkostlivě omezila na několik formálních rysů, nezbytných k podpoře studentské mobility, svěřila nám akademikům důležitý úkol, abychom ji odpovědně naplnili smyslem. Boloňská reforma a EU nemohou nikoho k ničemu nutit a dohodu účastnické země podepsaly dobrovolně. Pokud ji např. Itálie zavedla bez výjimky zákonem, není divu, že se část akademiků „postavila na zadní“ a snažil se sobě i světu ukázat, jaká to byla chyba. U nás a v dalších zemích se nic takového nestalo – a doufejme ani nestane – a je tedy zcela na nás, jak si s touto příležitostí poradíme.

## BOLOŇSKÝ PROCES – PROSPĚL, NEBO UŠKODIL ČESKÝM VYSOKÝM ŠKOLÁM? STRUKTUROVANÉ STUDIUM PO DESETI LETECH

*Michal Stehlík*

Osobně považuji to, co se v České republice považuje za Boloňský proces, za nešťastnou kapitolu vývoje českého vysokého školství po roce 2000. Nejde mi přitom o to, že bych zpochybňoval fenomén strukturovaného studia. Jde mi spíše o některé klíčové vlastnosti celého desetiletého procesu. Problémy vidím v několika oblastech: **1) Úřední/úřednický přístup k celému procesu, 2) Rozsah a plošnost „vnucené“ struktury, 3) Nesouvztažnost s celým systémem vysokého školství, 4) Fatální propojení s masifikací vysokoškolského studia v ČR.**

Ad 1) Obecně je nutné připomenout, že „úřední či úřednická cesta“, která byla zvolena – tj. především mechanické děle-

ní na model 3+2 –, zavřela cesty k alternativním možnostem struktury, např. k „britskému“ modelu 4+1. Tento alternativní model by v mnohém napomohl některým oborům, které upřednostňují důraz na víceletou systematickou práci. Zároveň model 3+2 přinesl v mnoha případech spíše umělé „rozstřížení“ dosavadních dlouhých magistrů, aniž bychom vytvářeli skutečný profil daného bakaláře. Dalo by se s jistotou přehnanou lapidárností konstatovat, že úřední tlak přinesl čistě úřední strukturu.

Ad 2) Pokud jde o druhou oblast, zde vidím jako největší chybu zásadní legislativní postulát, že dlouhé studium je