

výjimkou, zatímco strukturované studium standardem. Myslím, že můžeme konstatovat, že došlo k strukturování bez ohledu na konkrétní charakter oborů. Pokud bych hovořil čistě konkrétně za Filozofickou fakultu UK v Praze, reálný profil bakaláře sinologie či egyptologie, který vyrazí do světa pracovního trhu, je pro mě stále nepředstavitelnou absurditou celého procesu. Následně jsme pak konfrontováni s kritikou, že většina bakalářů našich oborů vstupuje do navazujícího magisterského studia. V těchto oborech je to však prostý předpoklad celistvého vzdělání a reálného profilu absolventa, který Boloňský proces preferuje. Mnohem fatálnější důsledky z hlediska oborů a fakult však vidím např. v procesu přípravy učitelů, kdy strukturace v rámci pedagogických fakult představuje dle mého názoru problém přímo ohrožující celý systém školství, neboť otevíráme prostor pro bakalářsky (nedostatečně) vzdělané budoucí učitele, nehledě na to, že profesní legislativa předpokládá magisterské vzdělání...

Ad 3) Pokud jde o nesouvztažnost se systémem českých vysokých škol, mám na mysli absenci systémového přístupu, neboť dle mého názoru měla být záležitost strukturování studia spojena se strukturováním – diverzifikací – samotných vysokoškolských institucí. Zde byla velká šance rozlišit ve spolupráci s akreditační komisí kvalitu institucí a navázat akreditační proces na instituce, včetně jejich rozhodnutí o strukturaci či nestrukturaci. Zde vidím právě možnost případných „profesních“ vysokých škol, které by se zaměřily na bakaláře, zatímco instituce vzdělávací či výzkumné (nepředjímám tímto budoucí případnou diverzifikaci) by

směřovaly k dlouhým magistrům či systému 4+1, který stále vnímám jako mnohem lepší pro kvalitnější studium.

Ad 4) Čtvrtým problémem je spojení důrazu na bakalářské studium s tendencí navyšování počtu studujících v tomto typu studia. Kouzelné slůvko „masifikace“ se stalo prokletím pro české vysoké školství. Ve výkaznictví posledních deseti let jsme tak jistě republikou s velkým počtem vysokoškolských studentů, reálně jde však o cestu ke snížení kvality a k posunu vysokoškolského studia k středoškolskému memorování. Navíc se zde z hlediska motivů k tomuto postupu uplatňuje spíše sociálně-ekonomická politika odložené dospělosti a sociální sítě, kdy posunujeme odpovědnost jedince na hranici třicátého roku života. Spojení strukturovaného studia s masifikací bohužel poškodilo i případné pozitivní momenty strukturovaného studia.

V předchozích stručných bodech jsem chtěl pouze naznačit některé momenty realizace tzv. Boloňského procesu v rámci České republiky. Celá oblast má samozřejmě svá pozitiva (jednodušší mobilita), ale i v nich skrytá nebezpečí – liessmannovsky řečeno nás uznávání kreditů může přivést k vytvoření jednotného kadlubu studia, ve kterém zmizí ona potřebná specifika jednotlivých zemí, univerzit, oborů. Podobné nebezpečí se týká procesu vzniku kvalifikačních rámců, kde se skrývá nebezpečí unifikace vzdělání bez možnosti překročit hranice kvalifikačních tabulek. Tento postup je dle mého názoru jedním z nejnebezpečnějších projektů v rámci implementace idejí EU v oblasti českého vysokého školství.

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

Věra Štátná

ÚVODNÍ SLOVO – ORGANIZÁTOŘI:

„Boloňský proces je tu s námi již deset let. To však neznamená, že by byly jeho cíle plně realizovány, ba dokonce ani že by nad nimi existovala shoda. Původní ideje, jak vstupovaly do aktuální politické i celospolečenské situace, nabývaly různé, často kontroverzní podoby...“

Otázka 1:

Co přinesl Boloňský proces českým vysokým školám?

Boloňský proces nevznikl ve vakuu. Byl odpovědí na otázky, které byly společné celé řadě evropských zemí. Po roce

1990 došlo v Evropě k politickým změnám. Poprvé v období po 2. světové válce tyto změny umožnily skutečně celoevropskou spolupráci. Bylo možné navázat na iniciativy Evropské komise z osmdesátých let, zejména na akční programy pro výzkum a studentskou mobilitu, z nichž největší popularitu si získal program Erasmus (1987) pro mobilitu vysokoškolských studentů a učitelů. Ten se v roce 1997, již jako podprogram programu Socrates, otevřel i tehdejšími kandidátským zemím Evropské unie.

Silně diverzifikované a často nekompatibilní národní systémy v Evropě však byly mobilitám studentů spíše na překážku. Pro její usnadnění proto vznikl v rámci programu Erasmus nový nástroj, který měl uznání předchozího vzdělání i vzdělání získaného v zahraničí zjednodušit, a to Evropský kreditový transferový systém, ECTS. Ten byl později přejat do Boloňského procesu a plný potenciál tohoto systému se jednotlivé vysoké školy stále užívat.

Dalším důležitým momentem byl v roce 1997 podpis „Úmluvy o uznávání kvalifikací ve vysokém školství v evropském regionu“¹, kterou dodnes podepsala a ratifikovala většina evropských zemí a která je důležitá zejména pro svůj nový přístup k uznávání vzdělání. Podepsána byla v Lisabonu, proto je známá pod názvem Lisabonská úmluva o uznávání. Po procesech nostrifikace či hledání ekvivalence mezi jednotlivými studijními programy má být podle Lisabonské úmluvy dosažené vzdělání posuzováno jako celek a uznáno, pokud nebyly mezi ním a podobným programem domácím shledány podstatné rozdíly.

Boloňský proces tedy mohl začít stavět na změnách, které umožnilo politické uvolnění, na zkušenostech a nástrojích získaných z evropských programů a na standardech, které byly k dispozici. V Boloňské deklaraci (1999) byla představena nová vize, která se snažila využít i konkrétní technické nástroje vyvinuté v rámci evropských programů stejně jako pro řadu států již tehdy právně závaznou Lisabonskou úmluvu o uznávání.

VIZE Z BOLOŇSKÉ DEKLARACE

[...]

„Evropa znalostí“ je v současné době široce uznávána jako nenahraditelný faktor sociálního a lidského růstu a jako nepostradatelná součást upevňování a obohacování evropského občanství, které je schopno poskytnout občanům potřebné kompetence tváří v tvář výzvě nového tisíciletí spolu

¹ Úmluva č. 165 RE /UNESCO, tzv. Lisabonská úmluva o uznávání.

s vědomím sdílených hodnot a souměřitelnosti ke společnému sociálnímu a kulturnímu prostoru.

Význam vzdělání a školské spolupráce pro rozvoj a posílení stabilních, mírových a demokratických společností je všeobecně uznáván jako klíčový [...]. Sorbonnská deklarace z 25. května 1998, která byla založena na těchto úvahách, zdůraznila ústřední roli vysokých škol ve vývoji evropské kulturní dimenze. Současně položila velký důraz na vytváření evropského prostoru ve vysokém školství jako klíčového prostředku pro podporu mobility občanů, jejich zaměstnanosti a rozvoje kontinentu všeobecně. [...]

Na druhé straně evropské vysoké školy přijaly tuto výzvu a převzaly hlavní roli při budování evropského prostoru ve vysokoškolském vzdělávání [...].

Je nutné se zejména soustředit na cíl posílit mezinárodní konkurenceschopnost evropského systému vysokého školství. Životaschopnost a výkonnost každé civilizace může být posuzována mírou přitažlivosti své kultury pro ostatní země. Musíme získat jistotu v tom, že systém evropského vysokého školství je v celosvětovém měřítku tak přitažlivý, jak odpovídá našim mimořádným kulturním a vědeckým tradicím.“

Poté následovalo šest konkrétních odrážek, šest cílů Boloňského procesu, které byly posléze doplněny na deset prioritních oblastí.

Je zřejmé, že se nepodařilo naplnit (a už vůbec ne ve stejné míře) všechny základní cíle Boloňského procesu do roku 2010, a to žádné evropské zemi. Proto prvním a nejzákladnějším cílem musí být dokončení rozdělaných úkolů, naplnění započatých záměrů a politik. Zásadní otázkou je, co dokončíme, a co mezitím začneme modifikovat. Proto Boloňský proces musí být objektivně a s konstruktivní kritikou vyhodnocen. To je úkol nesmírně obtížný, protože jeho cíle, jakkoliv jasně a stručně formulované, byly stanoveny obecně, vyvíjely se, a navíc uplynula příliš krátká doba na to, abychom mohli posoudit dopady změn. Na druhé straně uplynulo 10 let, tedy již příliš mnoho času, než abychom se spokojili s tvrzením, že se jedná o proces transformační. **Proces by měl být vnímán jako vývoj systémů s tím, že spolu se systémy se musejí vyvíjet i cíle.**

Prof. Adam z Westminsterské univerzity zobrazuje dnešní podobu Boloňského procesu následujícím diagramem, který jasně vypovídá o jeho složitosti a komplexnosti.

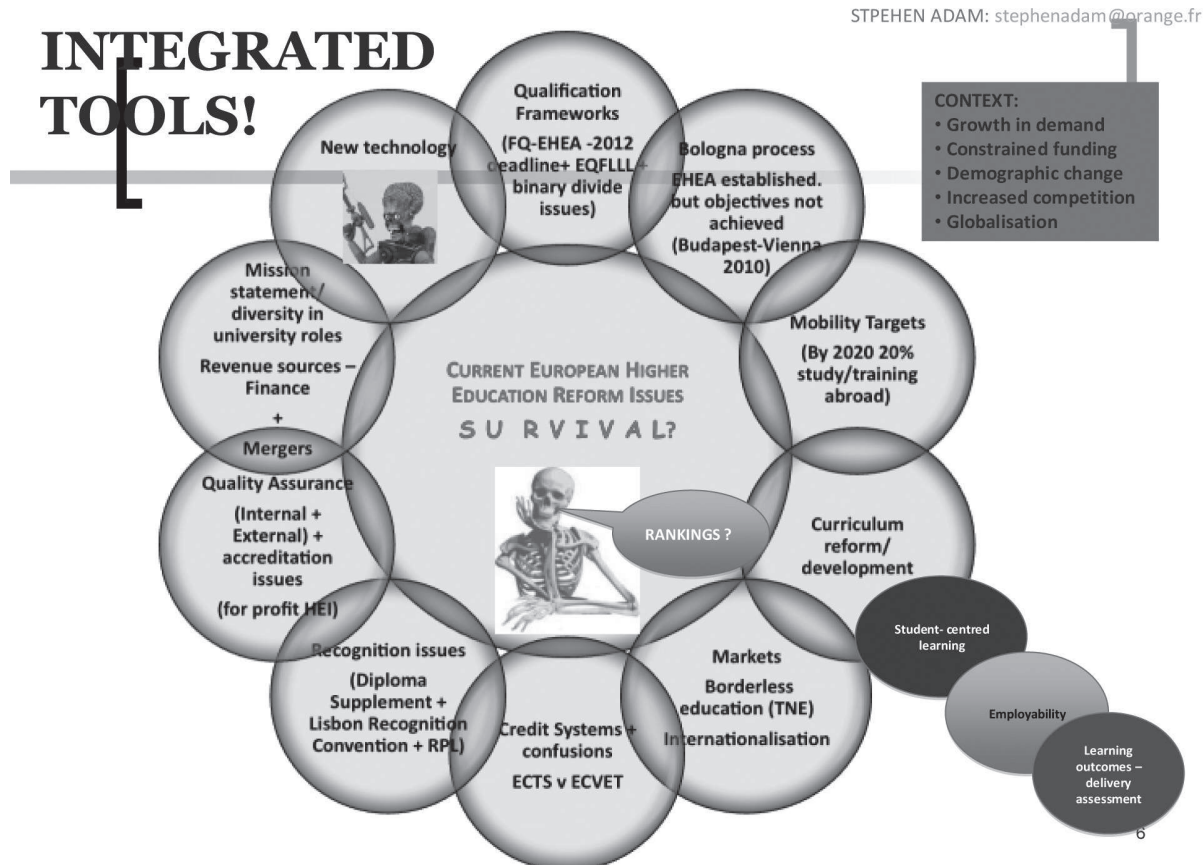
To, co je zásadní pro Boloňský proces dnes, je **změna náhledu na vysokoškolské vzdělávání – jednak klade důraz na studenta (student-centred learning)** a jednak je chápá-

no jako součást konceptu **celoživotního učení**. Obojí vede ke změně paradigmatu v přístupu a v pojetí vysokoškolského vzdělávání a učení. Lepší vysokoškolské vzdělání, lepší kvalifikace je jistě jedním ze zásadních cílů Boloňského procesu. I proto se restrukturalizace studia stala jakousi (jak uvedli organizátoři v podtitulu diskuse) „vlajkovou lodí“ celého Boloňského procesu.

V masifikovaných systémech vysokého školství nabídl Boloňský proces nově pojaté kvalifikace, které otevřely možnost diverzifikovat studijní nabídku. Proto by právě struktura studie nyní měla být zodpovědně vyhodnocena, a to je jistě úkol nelehký, pracný, ale provede-li se poctivě, bude mít veliký dopad na kvalitu nabízených studijních programů. Boloňský proces přinesl i další nástroje pro rozvoj kvalifikací – např. kreditový systém nebo rámce kvalifikací a snahu orientovat se na výstupy ze studijních programů spíše než na procesy. Ať již jde o restrukturalizaci studia, či výše zmíněné nástroje, velmi důležité je, jak jsou pochopeny a zda jsou správně implemen-

továny a používány. Jejich špatné pochopení, formální naplňování a špatné využití (zneužití) může napáchat významné škody, naopak správně použité mohou napomoci k lepší organizaci studia, lepší informaci pro studenty a zaměstnavatele nebo sloužit jako součást metodiky hodnocení provedené restrukturalizace studia.

Ve svém úvodním slově organizátoři upozornili, že situace v ČR „je v porovnání s jinými zeměmi poměrně specifická, protože rozdělení dlouhých magisterských programů bylo povinně zavedeno pro naprostou většinu oborů již poměrně záhy“. S tím lze souhlasit pouze z části. Jistě se jedná o reformu hlubokou, která pravděpodobně potřebovala více času, ale zároveň se nabízí otázka, zda čas, který byl reformě studia věnován, byl skutečně využit plně. V porovnání s mnoha zeměmi jsme zde měli řadu diskusí, proces restrukturalizace probíhal v první vlně v letech 2000–2003. Ale např. na UK je pokládán za jeho završení rok 2007, v některých oborech restrukturalizace stále ještě probíhá. V jiných zemích bylo času poskytnuto nesrovnatelně méně,



např. v Chorvatsku vysoké školy strukturovaly studijní programy během jediného roku a skutečně na povel. O mnoho rozumnější nebyla restrukturalizace studia ani v Itálii.

V úvodním slově jsme se dále mohli dočíst, že „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“. Proč se nerozvinula hlubší akademická diskuse v ČR, je skutečně zajímavé. Diskuse a zamítavá stanoviska se objevovaly a objevují dodnes. Problémem je, že chybí systematické šetření (výzkum, zmapování situace), které by ukázalo, jak situace na jednotlivých vysokých školách a zejména fakultách vypadá, kde byl a kde nebyl využit potenciál procesu strukturalizace a vzniku nových programů, tedy jak bylo k restrukturalizaci studia přistupováno – zda bylo studium pouze rozděleno na dvě části, či zda došlo skutečně k vytváření dvou programů – bakalářského a magisterského. Zatím mi není známo, že by někdo přišel s alternativním řešením – nikoliv pro jednotlivý studijní program či obor studia, ale obecněji, pro masifikovaný systém vysokoškolského vzdělávání, který se již překlopil do systému univerzálního. Tato změna neprobíhá úplně vyváženě. Kdybychom využili Trowovy koncepce a jeho charakteristik k popisu současného stavu,² je možné konstatovat, že počty studentů jsme dosáhli fáze univerzální, ale v ostatních charakteristikách zasahuje stav českého systému do více fází. V přístupu k vysokoškolskému vzdělávání, rozhodovacích mechanismech a formami administrativy či způsobem výběru se blížíme k fázi odpovídající masovému modelu, v charakteristikách tykajících se obsahu vzdělávání (kurikul) a forem výuky či studentské kariéry se naše vysoké školství stále ještě do určité míry pohybuje ve fázi odpovídající modelu elitnímu.³

² Podle amerického sociologa Martina Trowa existují tři přechodové fáze a modely vysokoškolských systémů: elitní, masifikovaný a univerzální. Jejich definice vychází z míry přístupu a účasti dané populace na vysokoškolském vzdělávání. Elitní model zahrnuje méně než 25 % příslušné věkové kohorty, v masifikovaném modelu vstupuje na vysokou školu více než 25 % a méně než 50 % příslušné věkové skupiny. V univerzálním modelu vstupuje na vysokou školu více než 50 % věkové kohorty. Nicméně systémy vysokého školství mají v závislosti na tom, o jaký model se jedná, různé zákonitosti, plní různé funkce, a tudíž musejí mít např. i různé modely fungování a řízení.

³ Tabulka je uvedena v TROW, M. Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In FOREST, J.J.F.; ALTBACH, P.G. *International handbook of higher education*. Dordrecht: Springer, 2006. s. 243–280. Pro analýzu situace českého vysokého školství viz PRUDKÝ, L.; PABIAN, P.; ŠÍMA, K. *České vysoké školství: Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989–2009*. Praha: Grada, 2010.

Otázka 2:

Co přineslo zavádění bakalářských programů v kontextu českých vysokoškolských reforem?

Otázka 3:

Jak se tím změnilo naše vysokoškolské vzdělávání?

Odpovědi na otázky 2 a 3 jsou částečně uvedeny výše, částečně v následujících odstavcích.

Je otázkou, co bylo skutečným motorem změn našeho vysokoškolského vzdělávání. Z mého pohledu je to spíše více příčin, Boloňský proces pak v některých případech fungoval jako inspirace nebo katalyzátor změn. Jednalo se zejména o:

- 1) **vznik nových veřejných vysokých škol** na počátku devadesátých let – záměrem bylo poskytnout kvalitní vysokoškolské vzdělání v každém regionu a v každém regionu mít vysokou školu;
- 2) **politické rozhodnutí o otevření vysokých škol 50 % populačního ročníku**;⁴ snaha dát našim mladým lidem podmínky srovnatelné s vyspělou Evropou;
- 3) **ne zcela podařené pokusy o diverzifikaci:**
 - **vznik vyšších odborných škol** na základě projektu z let 1992/93–1995/96, kterým dala oporu novela školského zákona z roku 1995. Očekávalo se, že i v ČR vznikne alternativa k univerzitnímu vzdělání, jakási obdoba německých *Fachhochschulen* či holandských *HBO*. Nicméně tento sektor z řady důvodů očekávání nenaplnil; v terciární sféře absorbuje asi 8 % studentů a jejich počet stagnuje či spíše klesá. V současné době se hledá jeho profílance pro budoucnost;
 - **neuniverzitní vysoké školy**, kterými se staly soukromé vysoké školy vznikající především na konci devadesátých let a později. V současné době existuje 45 soukromých vysokých škol, 18 jich poskytuje magisterské studijní programy, 3 se již staly univerzitami. I ostatní neuniverzitní vysoké školy většinou usilují o akreditaci magisterských studijních programů a spíše univerzitní typ vzdělávání.

⁴ Tabulka naznačující přechod českého systému vysokého školství mezi jednotlivými fázemi v jednotlivých charakteristikách byla zveřejněna v materiálu MŠMT *Strategický rámeček vysokoškolské politiky* [online]. Praha: MŠMT ČR, 2011 [cit. 2011-05-11]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/file/15287>>.

Veřejné vysoké školy neuniverzitní jsou pouze dvě, nemají vysoký počet studentů, a nevypadá to, že by vznikaly další;

- › pokračování ve studiu po bakalářském studijním programu; *Bílá kniha* přijatá vládou v roce 2001 předpokládala, že do magisterských programů bude vstupovat asi 50 % těch, kteří ukončí bakalářské studium. Předpokládalo se, že dojde k přirozené diverzifikaci, že vysoké školy se zaměří na jeden či druhý stupeň studia a lépe si rozdělí své úlohy. Nestalo se tak a kolem 80 % bakalářů pokračuje v magisterském studiu. Navíc podíl všech poprvé zapsaných do terciárního vzdělávání se pohybuje okolo 2/3 populace odpovídající věkové kohorty. Magisterské studium je poskytováno plošně na všech veřejných vysokých školách (s výjimkou dvou neuniverzit), bez ohledu na to, jaké je poslání dané vysoké školy i jaký je její výkon ve výzkumu a vývoji.⁵ Zároveň s tím rostou i počty doktorských studentů.

Diverzifikaci stávajících programů měla podpořit jejich restrukturalizace v rámci Boloňského procesu. Z dlouhých magisterských programů měly vzniknout nové studijní programy – bakalářské a magisterské (navazující), ale nemělo docházet k tomu, že by programy byly pouze rozděleny na dvě části. S programovou diverzifikací pak souvisí i to, kolik studentů pokračuje dále v navazujícím magisterském programu poté, co dosáhli bakalářské kvalifikace.

Důsledkem toho, že se nepodařilo systém diverzifikovat, bylo to, že **masifikace a přechod na univerzální model vysokoškolského vzdělávání probíhaly (a stále probíhají) na univerzitním typu institucí**. Svoji roli bezesporu sehrála metodika financování, postavená na počtu studentů. Tato metodika měla v době svého vzniku (v devadesátých letech) opodstatnění. Oproti původnímu (inkrementálnímu) modelu financování podporovala nárůst počtu studentů, neboť ČR za vyspělými evropskými zeměmi v polovině devadesátých let skutečně zaostávala. Nicméně je otázkou, jak dlouho měla být tato metodika využívána a kdy začala být nevhodná. Došlo tak ke skokovému nárůstu studentů během velmi krátkého období.

Boloňský proces, jak bylo řečeno, nabízí pomoc, nabízí „výstup“ z vysokoškolského vzdělávání po třech až čtyřech letech. K tomu, aby byl tento potenciál lépe využit, nakročila již metodika rozdělování finančních prostředků pro rok 2011. Nicméně cesta bude ještě složitá.

⁵ Viz *Bílá kniha*, 2001.

Otázka 4: Jaké zamýšlené i nezamýšlené dopady strukturované studium přineslo? Jaké celospolečenské souvislosti za těmito změnami stojí?

Částečně je odpověď na tuto otázku uvedena výše. Jedním z důvodů je určité nepochopení a nejasnost v tom, co je bakalářské studium. A ČR není jedinou zemí, kde tomu tak je. Ne vždy to pochopila akademická veřejnost, tím méně byly vysoké školy schopny vysvětlit, co je to bakalář, zaměstnavatelům nebo celé společnosti. Ani sama státní správa se s tímto problémem nevyvíjela, byť např. na samotném MŠMT našla uplatnění celá řada bakalářů, někdy i ve vedoucích funkcích.

Nicméně bylo by iluzí předpokládat, že se studijní programy mohou vrátit zpět k dlouhému integrovanému magisterskému studijnímu programu. Pokud se tak stane, půjde o jednotlivé obory, kde bude dlouhé studium lépe odpovídat podstatě konkrétního programu. Avšak nestane se tak masově.

V současné situaci je třeba zamyslet se na základě zkušeností, které dnes máme, co se kde podařilo, a co nikoliv. Je čas provést vyhodnocení toho, kam jsme se dostali, jak strukturované programy (ne)fungují. Je třeba klást si na jednotlivých vysokých školách a fakultách otázky typu: Jak probíhala restrukturalizace studia? Spolupracovali jednotliví garanti např. se studenty či zaměstnavateli? Spolupracovaly spolu obdobně zaměřené fakulty (studijní programy) na různých vysokých školách? Jsou sbírány poznatky o tom, zda se studium osvědčuje/osvědčilo? Jací jsou absolventi, kteří ze strukturovaných studijních programů vycházejí, jaké mají uplatnění na pracovním trhu, jak byla rozvinuta jejich osobnost? Kde se strukturované studium neosvědčilo, proč tomu tak bylo a jaká by byla alternativní řešení? Měly změny vliv na úspěšnost studentů během studia? A podobně. Nikdo jiný než jednotlivé vysoké školy, přesněji jejich akademičtí pracovníci nemůže programy zkvalitnit, případně napravit to, co se nepodařilo. Proto je nyní třeba se soustředit na to, co již bylo uvedeno na začátku: **dokončení rozpracovaných úkolů, vyhodnocení toho, co se podařilo, kde bude třeba modifikovat nebo revidovat. Boloňský proces musí být objektivně a s konstruktivní kritikou vyhodnocen, což platí pro strukturované studium v prvé řadě.**