

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 snaží 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

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 struktura 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 strukturační či nestrukturační. 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