

BOLOŇSKÝ PROCES A JEHO REFLEXE V PŘÍPRAVNÉM VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

Pavel Brebera

Anotace: *Stat'* nabízí polemiku na téma možných důsledků plošné implementace strukturovaného studia v oblasti přípravného vzdělávání učitelů. Jádrem diskuse je zde nesoulad proklamativních principů Boloňské deklarace s legislativním vymezením učitelské kvalifikace v českém vzdělávacím kontextu, rovněž pak i obtížnost hledání funkčních modelů strukturovaného učitelského studia.

Klíčová slova: Boloňský proces, přípravné vzdělávání učitelů.

1. Úvod

Zlepšování kvalifikační struktury učitelů v současných školách, zkvalitňování profesní vybavenosti učitelů pro potřeby tvorby vzdělávacích programů, zvyšování připravenosti škol realizovat vnitřní řízení kvality prostřednictvím autoevaluačních mechanismů – to jsou jen některá z vysoce aktuálních témat tvořících jádro současného českého pedagogického diskurzu. Je však třeba si všimnout, že na pozadí diskusí na výše uvedená (ale i další) klíčová témata českého školství probíhá proces mnohem širšího charakteru a zároveň velmi hlubokého dopadu, s významnými důsledky pro zde nastíněné oblasti i pro mnoho dalších. Jedná se o tzv. Boloňský proces, který je třeba chápat jako systémově pojatou vzdělávací změnu, směřující na základě dohody ministrů školství 29 zemí z 19. června 1999 k budování evropského prostoru ve vysokoškolském vzdělávání.

Jestliže lze systémové vzdělávací změny charakterizovat mimo jiné jejich multidimenzionalitou, pak je nutno konstatovat, že Boloňský proces mezi změny tohoto typu nesporně patří, protože svým dosahem rozhodně překračuje oblast svého prvotního zájmu, tj. sféru vysokoškolského vzdělávání. V českém vzdělávacím kontextu se pak

v souvislosti s možnými důsledky Boloňského procesu stává předmětem zájmu zejména přípravné vzdělávání učitelů, tj. oblast, kterou lze samozřejmě diskutovat primárně v rovině vysokoškolského vzdělávání, ale zároveň je třeba mít na mysli, že kvalita této přípravy významně ovlivňuje fungování i dalších stupňů školského systému.

Právě tento rys, tj. vědomí možných rozměrů Boloňského procesu, je východiskem pro polemiku, která bude představena v následujícím textu této stati, a to se záměrným zacílením do roviny přípravného vzdělávání učitelů jako specifické profesní skupiny. V této oblasti lze totiž v souvislosti s tlakem na plošné strukturování učitelského studia jako důsledku Boloňské deklarace vnímat skutečně závažné rozpory, a to jednak z hlediska platné české školské legislativy, ale i na základě současného stavu poznání v oblasti teorie učitelské profese.

2. Boloňský proces jako širší kontext přípravného vzdělávání učitelů

Hlavní body Boloňské deklarace jako výchozího bodu tzv. Boloňského procesu jsou natolik známé, že je pro potřeby této stati není třeba důkladněji představovat. Ve zkratce lze uvést snad jen to, že za

účelem přijetí srovnatelného systému stupňů vysokoškolského vzdělávání ve sjednocující se Evropě byly v rámci Boloňské deklarace navrženy dva základní cykly takového studia – pregraduální a postgraduální. Zároveň byla vyjádřena myšlenka podpory evropské spolupráce v oblasti zajišťování kvality ve vzdělávání.

Za průvodní jev tohoto procesu však lze označit skutečnost, že platnost výchozích principů zformulovaných v Boloni není v dalších fázích nijak dále diskutována, že jsou tyto cíle konstantně prezentovány jako nezpochybnitelné pozitivum a že veškeré úsilí zúčastněných aktérů směřuje výhradně k hledání způsobů jejich naplňování. Tato skutečnost se pak při detailnějším pohledu na jednotlivé fáze Boloňského procesu projevuje zejména zřetelně pozorovatelnou absencí diskuse na téma „zda“ implementovat principy Boloňské deklarace, jež je nahrazena návrhy, „jak“ to provést nebo čím tento proces podpořit. V souladu s jedním z pilířů Boloňského procesu, jímž je hodnocení kvality ve vzdělávání, je ovšem naprosto legitimní nespokojit se s proklamativním tvrzením uvozujícím Pražské komuniké v tom smyslu, že „cíle Boloňské deklarace jsou v široké míře přijímány a že vytvářejí základ pro rozvoj vysokého školství ve většině signatářských zemí, rovněž tak je přijato za své univerzity a další vysoké školy“ (Boloňský..., 2005), nýbrž podrobit i tyto principy důkladné analýze, a to zejména ve vztahu ke specifickým jednotlivých profesí, pro které jsou studenti vysokých škol připravováni, a rovněž ve vztahu k legislativním rámcům konkrétních vzdělávacích systémů, které stanovují kvalifikační požadavky na tyto profese. Lze se totiž domnívat, že racionálně zdůvodnitelná rozhodnutí v otázce volby strukturovaného studia či studia nestrukturovaného (tzv. dlouhých programů) v rámci přípravného vzdělávání konkrétní

profesní skupiny nemohou být učiněna bez důkladného studia právě výše uvedených klíčových kontextuálních faktorů.

Zaměříme-li v této souvislosti svou pozornost konkrétně na přípravné vzdělávání učitelů a vezmeme-li v potaz údaje z mezinárodních komparativních studií existujících modelů této přípravy v kontextu reformy za období posledních zhruba 30 let (dle The teaching..., 2002), můžeme již na první pohled shledat na tomto poli značnou rozmanitost, která je na základě historických analýz této oblasti zpravidla vysvětlována tím, že učitelské vzdělávání v různých kulturních rámcích jednotlivých zemí Evropy procházelo odlišným historickým vývojem (rovněž Váňová 2002, Urbánek 2005). Při prokázané zásadní důležitosti historické dimenze a tradice národní kultury v oblasti vývoje národních systémů učitelské přípravy (tamtéž) se pak jeví jako krajně nežádoucí rozhodnutí redukovat takto komplexní problematiku pouze na organizačně-technické otázky strukturace studia, navíc na základě argumentů výhradně proklamativního charakteru, se kterými se v současnosti velmi často operuje jako s nástrojem implementace Boloňského procesu.

Vedle stručně popsání diachronního pohledu lze najít další podněty do diskuse dopadu Boloňského procesu do oblasti přípravného vzdělávání učitelů i ve studiích založených na uplatnění synchronního náhledu na jeho stávající modely, jak je nabízí např. Nezvalová (2003, s. 8-12), která uvádí jako klíčovou podmínku analýzy evropských trendů na tomto poli uvažování ve třech kategoriích proměnných, a to kontextuálních (centralizovaný vs. decentralizovaný model), institucionálních (konsekutivní vs. souběžný model, tj. časová následnost vs. souběh oborové a profesní složky studia) a kurikulárních (daných poměrem odborné a profesní složky přípravy).

Nejvýraznější důsledky Boloňského procesu lze pak vnímat zejména v rovině proměnných institucionálních. V této souvislosti je proto třeba uvést, že výsledky mezinárodních komparativních studií mapujících obecné tendence při koncipování učitelských programů zaměřených na primární a nižší sekundární školu (tj. pokrývající období povinné školní docházky ve všech evropských zemích) do roku 2002 názorně demonstrují dominanci modelu souběžného, kterým byl s výjimkou několika zemí (Itálie, Španělsko, Bulharsko, Francie) v rámci reformy předchází model konsektivní buď úplně nahrazen, nebo byl na základě empiricky podložených argumentů (např. z hlediska profesního je uváděno budování si pozitivního vztahu k učitelství v důsledku delšího časového období profesní složky studia; z hlediska ekonomického pak vytvoření podmínek pro snadnější odhad, zda bude v několikaletém časovém horizontu dostatečné množství absolventů učitelství vzhledem k poptávce atd.) zařazen do vzdělávací nabídky vedle modelu konsektivního (The Teaching..., 2002, s. 104). Česká republika se v rámci této studie z roku 2002 řadila k zástupcům progresivního trendu souběžných modelů (též dle Nezvalová 2003, s. 11).

V aktuálních debatách na téma přípravného vzdělávání učitelů v České republice se však s výše uvedenými koncepty (tj. konsektivní vs. souběžné modely) primárně neoperuje. V důsledku závěru Boloňské deklarace je zde v první řadě kladen důraz na organizační aspekt požadované restrukturalizace učitelského studia (např. dle Spilková 2004, s. 121; Urbánek 2005, s. 187), aniž by však byly pro potřeby rozhodování tohoto typu vypracovány patřičné expertní podklady, které by čerpaly např. z aktuálních výsledků kontextuálně zakotvených empirických šetření v oblasti profesního rozvoje učitele, ale rovněž by prezentovaly náhled

zástupců příslušných orgánů zainteresovaných profesních skupin (dle Pišová; Brebera 2005). I v obecnější rovině lze právě z hlediska participace klíčových aktérů v rozhodovacích procesech v záležitosti strukturovaného/nestrukturovaného studia vypožorovat mnohé nejasnosti, a to již přímo v samotných koncepčních materiálech definujících aktuální priority vysokého školství. Ty totiž hovoří poněkud rozporupně na jednu stranu sice o „úplném přechodu na strukturovaný model třístupňového vysokoškolského vzdělávání“, (Koncepce reformy..., 2004, s. 28 – v souladu s aktuální fází Boloňského procesu již s doplněním dalšího studijního cyklu), ovšem s tím, že az „v dalším vývoji se výrazně uplatní názory zaměstnavatelů na novou strukturu studia a na obsah studijních programů a v případě kritiky absolventů budou vyžadována doporučení, jak nedostatky limitovat“ (tamtéž), což je navíc přímo označeno za strategii vyžadující „značné finanční náklady“ (tamtéž). Aktualizovaná koncepce reformy vysokého školství (Aktualizace..., 2006) již sice s náhledem zaměstnavatelů operuje, ale jeho prezentace je jen velmi zběžná, empiricky nepodložená a vztahuje se pouze k absolventům bakalářských programů.

3. Boloňský proces a současná školská legislativa

Rozhodneme-li se tedy pojímat učitelství jako profesi (podrobně teoreticky vymezení učitelství jako profese vs. semi-profese viz Vašutová 2004), pak je vhodné uvést problematiku strukturovaného studia učitelských oborů do vztahu i k modelům přípravného vzdělávání dalších profesních skupin. V této oblasti lze vyjít i z výsledků jedné z nejaktuálnějších mezinárodních komparativních studií úrovně ISCED 5a, 5b a 6, ve které jsou uvedeny příklady těch pro-

fesi, jejichž vysokoškolská příprava je v evropských zemích zpravidla realizována studiem nestrukturovaného typu. Jedná se zejména o studium lékařských oborů (systémově na stejné úrovni jako učitelství, tj. ISCED 5a), jako další příklady – nicméně s platností pouze pro malý počet evropských zemí – jsou uváděny zejména obory strojírenství a architektura (Focus..., s. 15). V této komparativní studii lze najít rovněž specifické údaje týkající se charakteru těchto oborů, pro něž je volen nestrukturovaný program přímo v České republice (tamtéž, s. 77); podrobněji je pak tato otázka rozpracována v již citovaném koncepčním materiálu reformy vysokého školství v České republice, který s odvoláním na zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, navíc komentuje klíčovou roli Akreditační komise jako orgánu, jenž může „rozhodnout o neděleném magisterském studijním programu v případě, kdy to povaha studia vyžaduje“ (Koncept reformy..., 2004, s. 10). Za příklady takového studia udává lékařství, veterinární lékařství, farmacie a studium „některých dalších oborů“ (tamtéž, s. 10). Mezi posledně zmíněnou – tj. nespecifikovanou – skupinu oborů lze pak zařadit i studium učitelství, a to na základě následující formulace, která je v tomto koncepčním textu rovněž obsažena: „Důležité je, aby se vyřešila situace v učitelských studijních programech“ (tamtéž). Tento bod lze totiž alespoň pro stávající období interpretovat v tom smyslu, že je fakultám nabízejícím učitelské programy stále umožněn významný stupeň participace v rozhodovacích procesech ve věci strukturace studia. Legislativní oporu pro toto tvrzení pak lze skutečně najít v zákonu o vysokých školách č. 111/1998 Sb., který v § 46, bod 2 doslova uvádí: „Magisterský studijní program navazuje na bakalářský studijní program; standardní doba tohoto studia je nejméně jeden a nejvýše tři roky. V případech, kdy to vy-

žaduje charakter studijního programu, může být udělena akreditace magisterskému studijnímu programu, který nenavazuje na bakalářský studijní program; v tomto případě je standardní doba studia nejméně čtyři a nejvýše šest roků.“

Při diskusích problematiky učitelského studia ve srovnání s modely přípravného vzdělávání jiných profesí jsou zvažovány i další kontextuální faktory – například Urbánek (2005, s. 189-190) si při analýze vybraných problémů učitelské profese všimá i toho, že paušálnímu prosazování strukturovaného studia u nás odolaly fakulty lékařské a právnické, čili zástupci těch profesí, za kterými stojí „silné a akceschopné profesní komory“, jejichž existenci v případě učitelů do jisté míry postrádá. S odvoláním na již uvedenou plánovanou roli zaměstnavatelů v procesu evaluace studijních programů (Koncept reformy..., 2004, s. 28) je v této souvislosti tedy rozhodně třeba otevřít i otázku zaměstnatelnosti absolventů jednotlivých cyklů učitelského studia.

Zcela zásadní význam pro další debaty na téma strukturace učitelských programů má proto vymezení kvalifikace učitele základní a střední školy uvádějící požadavek vysokoškolského magisterského vzdělání, jak je definováno již v Bílé knize (2001, s. 44) a následně legislativně ukotveno v zákonu o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. Tento fakt jednoznačně upozorňuje zejména na nejasnosti v definici profilu absolventa bakalářského stupně studia učitelského oboru, které je na základě své legislativní kodifikace pro vykonávání učitelské profese nedostačující, a to s výjimkou bakalářského studia v oblasti pedagogických věd poskytujícího plnou učitelskou kvalifikaci těm osobám, které již předtím získaly magisterské vzdělání v některém oboru. Lze však spekulovat o možnostech širšího uplatnění jiného typu absolventů prvního cyklu

učitelského studia, a to těch, kterým by bez vystudovaného oboru vymezoval získaný stupeň vzdělání roli pedagogického asistenta na školách. V této souvislosti je však třeba podotknout, že v současné době neexistují žádné komplexně pojaté studie mapující poptávku právě po tomto typu „profese“, které by rovněž stavěly na analýze finanční situace škol. Vedle toho je z profesního hlediska třeba zvážit především skutečnost, že příprava těchto asistentů s jejich perspektivní využitelností především v oblasti integrace dětí se specifickými vzdělávacími potřebami „vyžaduje především speciálně pedagogické vzdělání, a to je součástí až návazného magisterského studia“ (Spilková 2004, s. 122).

Nejasnosti ohledně bakalářského stupně studia lze shledat nejen v oblasti přípravného vzdělávání učitelů, ale lze je vysledovat i v rovině obecnějších koncepčních materiálů. V sekci *Rozvoj lidských zdrojů* aktualizované koncepce reformy vysokého školství je funkce převážně prakticky orientovaného bakalářského stupně (dle § 45 zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách), právě z hlediska potřeb trhu práce poněkud zpochybněna, a to v tom smyslu, že jednak „míra praktického zaměření je ponechávána zcela volná a není ani výrazným předmětem diskusí o celoevropském kvalifikačním rámci“ (Aktualizace..., 2006) a dále že „příliš praktické zaměření bakalářů většinou nezdůrazňují ani zaměstnavatelé, kteří často naopak vyžadují alespoň určitý stupeň jejich flexibility“ (tamtéž).

4. Boloňský proces a navrhované modely přípravného vzdělávání učitelů: několik úvah

Současnou situaci v oblasti přípravného vzdělávání učitelů lze dále charakterizovat i absencí standardu učitelské pro-

fese. Koncepcíním materiálem, který se za stávajících okolností pokouší formou syntézy úhlů pohledu nabídnutých v předchozím textu (tj. evropské trendy, česká legislativa, to vše ve vztahu přímo ke specifickým profesím) a s cílem podpoření procesu standardizace učitelské profese naznačit možné směry instituci přípravného vzdělávání, je dokument *Koncepce pregraduální přípravy učitelů*, zformulovaný v roce 2004 jako výsledek práce grémia MŠMT ČR.

V otázce strukturace učitelského studia lze právě na základě zmíněného koncepčního materiálu vycházet z jedné z výchozích premis, která je zde definována v tom smyslu, že „existuje více cest k dosažení plné učitelské kvalifikace“ (Koncepce pregraduální..., 2004). Tento princip lze interpretovat jako umožnění strukturovaného či nestrukturovaného modelu učitelské přípravy, stejně tak i rozšiřujícího bakalářského studia pedagogických věd pro absolventy magisterského studia v jiném oboru (v souladu se zákonem o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb.). Grémium pak podává některá konkrétní doporučení k přechodu ke strukturovanému studiu učitelství, a to tam, kde je toto „věcně proveditelné a funkční“ (tamtéž), toto studium pak označuje za „celostátní experiment“, u něhož by se měla „soustavně ověřovat efektivnost různých cest k získání učitelské kvalifikace; cílem je identifikovat optimální varianty a eliminovat varianty neefektivní“ (tamtéž). V dalších analýzách této problematiky se pak lze opřít zejména o koncept „funkčnosti“ daného typu studia, který lze u každého nabízeného studijního programu dokumentovat výsledky empirického šetření profesního rozvoje studentů učitelství, z hlediska trhu práce se pak pro tyto účely nabízí možnost longitudinačně koncipovaných výzkumů uplatnění absolventů v oboru. V oblasti deklarované diversity cest k učitelské profesi, tj. nabídky stu-

dia strukturovaného či nestrukturovaného programu, existuje opora v již připomenutém § 46, bodu 2, zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, kterým je na základě charakteru oboru umožněna realizace jak děleného, tak neděleného programu.

U navrhovaných strukturovaných učitelských programů jsou diskutovány především tzv. varianty situování pedagogicko-psychologické části přípravy během studia, tj. zda zvolit model souběžný, či konsekutivní. V zásadě lze říci, že je technicky možné uplatnit (stejně jako u dlouhých nestrukturovaných programů) oba tyto modely. Někteří odborníci sice vnímají tuto situaci v tom smyslu, že „zavedení strukturovaného studia učitelství předpokládá uplatnění konsekutivního modelu učitelské přípravy“ (Spilková 2004, s. 122), nicméně *Koncepce pregraduální přípravy učitelů* (2004) uvádí mezi možnými variantami, které budou nyní stručně představeny podle grémiem stanovené „míry preferovanosti od nejpríjemnějších k méně přijatelným“, jak modely konsekutivní, tak souběžné.

První z preferovaných variant je příkladem modelu souběžného, při kterém studenti v bakalářském studiu vedle získání oborově vědných základů jednoho nebo dvou aprobačních předmětů rovněž „projdou obecně kultivujícími pedagogicko-psychologickými předměty, absolvují hospitace a následky, aby si učinili představu o učitelství“ (tamtéž). Učitelskou kvalifikaci po absolvování prvního cyklu logicky nezískávají, mohou ji získat až prostřednictvím následného magisterského studia. Vedle toho pak i z ekonomického hlediska vyvstává poněkud diskutabilní otázka, zda je skutečně účelné zajišťovat v rámci takového bakalářského programu jako povinnou komponentu pedagogicko-psychologickou přípravu, jejíž absolvování zde stejně nevede k získání profesní kvalifikace. Profil absolventa takto

koncipovaného bakalářského programu je navíc z hlediska trhu práce značně vágní, ve svém důsledku tudíž spíše diskvalifikující.

Tento první z řady návrhů, strukturovaný jako bakalářské (jedno- či dvouoborové) studium s učitelským zaměřením + navazující (jedno- či dvouoborové) magisterské studium učitelské, má však být vytvořen tak, aby právě již v prvním cyklu umožnil studentům, kteří nechtějí pokračovat v učitelském zaměření, rozšíření neučitelské části přípravy, a to nabídkou patřičných modulů zaměřených buď prakticky, či na jiné obory směřující k navazujícímu magisterskému studiu. V praxi zde tedy bude velmi záležet na zajištění možných „únikových cest“ ze studia učitelství a lze rovněž očekávat další naplňování tzv. „českého syndromu“, komentovaného na základě sdílených zkušeností z bergenské konference (2005) ve smyslu zneužívání Boloňského procesu ve fázi přechodu mezi 1. a 2. cyklem, což se ve svých důsledcích projevuje jako dichotomická volba: „omezování přístupu vs. „pokračují všichni““ (dle Šťastná 2005). Tato skutečnost pak může paradoxně a v naprostém rozporu s proklamovanými principy Boloňské deklarace znamenat nikoli otevření prostoru pro studentské mobility, nýbrž naopak vytváření bariér pro jejich realizaci.

Rovněž u druhého navrhovaného modelu studia, který je na rozdíl od předchozího typu koncipován jako konsekutivní, může vzniknout problém v oblasti studentských mobilit. Absolvování bakalářského cyklu zde znamená získání oborově vědných základů v jednom či dvou aprobačních předmětech, pro zájemce je pak navíc připraven volitelný pedagogicko-psychologický modul analogický s první variantou (tj. umožňující de facto studium souběžného/integrovaného typu), který je nicméně problematický právě z hlediska prostupnosti studijních programů, a tudíž i organizace mobilit (rovněž dle

Pišová; Brebera 2005). Stejně jako v prvním případě, až návazné magisterské učitelské studium pak může poskytnout učitelskou kvalifikaci (dle Koncepce pregraduální..., 2004).

Třetí z řady možných modelů je navržen tak, že v prvním cyklu neposkytuje ani pedagogicko-psychologickou přípravu, ani studium konkrétních aprobačních předmětů, ale studium širšího vědního základu (např. přírodovědného, společenského atd.). Následně magisterské studium pak má v zákonem stanoveném období (tj. zde 1–3 roky dle § 46, bodu 2 zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách) obsáhnout jak studium aprobačních předmětů, tak pedagogicko-psychologicko-didaktickou přípravu včetně pedagogických praxí. Tento model je tedy i z hlediska uplatnění kritéria „souběžný vs. konsekutivní“ těžko zařaditelný: jako celek se na první pohled jeví jako konsekutivní, nicméně předimenzovaný druhý cyklus je na základě časového souběhu studia předmětů aprobačních s předměty pedagogicko-psychologicko-didaktického bloku koncipován jako model souběžný. Oprávněnost tohoto návrhu je pak i z hlediska rozvoje profesní kompetence studenta učitelství velmi diskutabilní, do značné míry ignoruje výsledky dosavadního pedeutologického výzkumu, a to zejména důležitost časového faktoru v procesu „stávání se učitelem“ (více např. Pišová 2005 při analýze objektivních determinant profesního učení studentů).

Poslední z navrhovaných modelů, jako model ryze konsekutivního typu se studiem jednoho či dvou aprobačních předmětů v prvním fázi cyklu s neučitelským zaměřením a absolvováním ryze pedagogicko-psychologicko-didaktického bloku (včetně praxí) v cyklu druhém, vykazuje z hlediska výzkumu učitele stejný problém jako model předchozí, tj. omezené množství času pro potřeby profesní gradace učitele. Obou po-

sledně zmíněných modelů se na základě legislativního vymezení učitelské kvalifikace navíc opět dotýkají – stejně jako v případě všech ostatních návrhů strukturovaného studia učitelství – spekulace o profilu absolventa prvního cyklu. Úplná absence předmětů profesní přípravy v prvním cyklu zde navíc naprosto vylučuje možnost koncipovat toto studium ve smyslu pedagogického asistentství.

5. Závěr

Na základě výše nastíněných argumentů a úvah se může již samotná existence Boloňské deklarace jevit z hlediska možného dopadu do roviny přípravného vzdělávání učitelů jako ryze negativní jev. Je tomu však skutečně tak? Na tuto otázku ovšem nelze poskytnout jednoznačnou odpověď. Záleží totiž na tom, jakým způsobem se interpretují vůdčí principy Boloňského procesu.

Vydeme-li z cíle zajišťování kvality ve vzdělávání, můžeme právě v oblasti přípravného vzdělávání učitelů shledat obrovský rozvojový potenciál, a to zejména za předpokladu uplatnění principu diverzity cest k získání učitelské kvalifikace. Budou-li existovat modely konsekutivní vedle souběžných, modely strukturované vedle nestrukturovaných a bude-li zároveň probíhat jejich konstantní evaluace jak interního, tak externího typu, lze se domnívat, že sdílené úsilí o naplňování principu zajištění kvality s velkou pravděpodobností prohloubí žádoucím způsobem i evropskou dimenzi ve vzdělávání.

Vezmeme-li však jako východisko myšlenku plošného strukturování učitelského studia s argumentací typu „všude to tak dělají“, aniž by byla brána v potaz specifika konkrétního vzdělávacího kontextu a charakter profese, může to ve svých důsledcích znamenat závažné omezení rozvoje mo-

ných cest k získání učiteléské kvalifikace, čímž vzniká kolem principu budování evropského prostoru ve vzdělávání jen další rada otazníků. Tato stat' nastínila pouze některé z nich.

Literatura:

Aktualizace koncepce reformy vysokého školství. Rozbor souladu cílů a nástrojů Strategie hospodářského růstu ČR a aktualizace koncepce reformy vysokého školství. MŠMT, 2006. [cit. 31. 1. 2006]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/Files/vysokeskoly/Koncepce_reformy_VS/C_III_korekce_Aktualizace_koncepce_12_9_05.htm>.

Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Praha : ÚIV, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

Boloňský proces. Vytváření Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání [online]. MŠMT, 2005. [cit. 31. 1. 2006]. Dostupné na: <<http://www.bologna.msmt.cz/>>.

Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004/05. National Trends in the Bologna Process. Eurydice, 2005. ISBN 92-894-9256-2.

Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol [online]. MŠMT, 2004. [cit. 31. 1. 2006]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/Files/AK/koncepce1.htm>>.

Koncepce reformy vysokého školství v ČR [online]. MŠMT, 2004. [cit. 31. 1. 2006]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/Files/vysokeskoly/Koncepce_reformy_VS/III_Zprava_Koncepce_reformyV_po_1-12-04.doc>.

NEZVALOVÁ, D. Pregraduální příprava učitelů a pedagogické kompetence. In

HORNOVÁ, L. (ed.). *Studijní programy pro učitelství cizích jazyků na druhém stupni základních škol u nás a v zahraničí.* Olomouc : PedF Univerzity Palackého, 2003. ISBN 80-244-0656-X.

PÍŠOVÁ, M. Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora. Pardubice : Univerzita Pardubice, 2005. ISBN 80-7194-744-X.

PÍŠOVÁ, M.; BREBERA, P. Diversity in ELTE? (Pros and Cons of Structured Study Programmes). In OBENAUŠOVÁ, S. (Ed.). *New Trends in Educating Future Teachers of English.* Olomouc : Univerzita Palackého, 2005, s. 74-78, ISBN 80-244-1249-7.

SPIILKOVA, V., et al. Současné proměny vzdělávání učitelů. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.

ŠTASTNÁ, V. Závěry z Bergenu. In *Bergenské souvislosti. Seminář Bologna Promoters.* VÚT Brno, 23. 6. 2005. [cit. 31. 1. 2006]. Dostupné na: <<http://www.bologna.msmt.cz/files/K050623Stastna.pdf>>.

The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report I: Initial training and transition to working life. General lower secondary education. Eurydice, 2002. ISBN 2-87116-341-3.

URBÁNEK, P. Výbrané problémy učiteléské profese. Aktuální stav. Liberec : Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, 2005. ISBN 80-7083-942-2.

VÁNOVÁ, M. Učiteléské vzdělávání v zemích EU. Pedagogická orientace, 2002, č. 4, s. 2-8. ISSN 1211-4669.

VAŠUTOVÁ, J. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.