



UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
STŘEDISKO VZDĚLÁVACÍ POLITIKY

# Nová rizika a nové příležitosti

Perspektivy středního vzdělávání

Jan Koucký a Jan Kovařovic

Praha, červen 2007

## OBSAH

### Shrnutí východisek a závěrů zprávy

Úvod	4
<b>1. Střední vzdělávání v Evropě</b>	<b>6</b>
1.1 Utváření středního školství	6
1.2 Proměny systému	8
1.3 Srovnání evropských zemí	12
<b>2. Rozvoj středního vzdělávání v ČR</b>	<b>17</b>
2.1 Vývoj po roce 1990	17
2.2 Trendy a tendence	25
<b>3. Prostor pro řešení</b>	<b>30</b>

Zpráva **Nová rizika a nové příležitosti: Perspektivy středního vzdělávání** vznikla z podnětu vedení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, když se na jaře roku 2006 začalo diskutovat o dalším vývoji středního vzdělávání a o podpoře všeobecného vzdělávání. Středisko vzdělávací politiky Pedagogické fakulty UK v rámci diskuse upozornilo na některá rizika a úskalí dalšího vývoje. MŠMT nás pak požádalo o zpracování expertní studie k problémům a perspektivám dalšího vývoje středního vzdělávání v ČR a jeho společenského (ekonomického i sociálního) a mezinárodního kontextu.

Předkládaná zpráva byla koncipována jako obdoba tzv. Zelené knihy, tedy podkladové studie určené k vyvolání široké diskuse. Usiluje o předložení poměrně komplexního obrázku o postavení a vývoji středního vzdělávání u nás i v zahraničí, o jeho vztazích s různými jinými stupni vzdělávání, ale i s celou společností, její ekonomikou, pracovním trhem a sociální strukturou, a o výzvách, problémech a perspektivách, před nimiž stojí. První verzi zprávy jsme dokončili již na konci roku 2006 a rozeslali k připomínkám několika vybraným expertům. Na začátku roku 2007 jsme pak zprávu rozšířili na základě došlých připomínek a některých nových informací, dat a podkladů.

Předkládaná druhá verze zprávy si klade za cíl otevřít diskusi o dalším vývoji středního vzdělávání, především o způsobu, jak reagovat na některé nové závažné okolnosti a zjištění, tendence a trendy, na které v této zprávě upozorňujeme. Určena je proto především rozhodujícím partnerům ve středním vzdělávání – pracovníkům středních, vyšších a vysokých škol, představitelům a pracovníkům MŠMT (a dalších resortů), krajů a dalších zřizovatelů středních škol a sociálním partnerům (zástupcům zaměstnavatelů i zaměstnanců).

Obracíme se však na všechny, kdo se ke čtení předkládané zprávy dostanou, a dopředu děkujeme za případné zpracování připomínek, kritických postřehů, námětů na doplnění a rozšíření a za vyjádření k navrhovanému postupu, a také za jejich zaslání na uvedené adresy autorů zprávy.

Jan Koucký (koucky@urs.pedf.cuni.cz)

Jan Kovařovic (jan.kovarovic@pedf.cuni.cz)

Středisko vzdělávací politiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze  
Malátova 17, 150 00 Praha 5

### **Autorský tým**

Zprávu **Nová rizika a nové příležitosti: Perspektivy středního vzdělávání** koncipovali a vypracovali Jan Koucký a Jan Kovařovic, pracovníci Střediska vzdělávací politiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.

Zpráva by však nemohla vzniknout bez významného přispění dalších spolupracovníků, kterým za jejich příspěvek velice děkujeme. Na zprávě se podíleli externí odborníci Jaromír Coufalík z NVF, Květa Goulliová z ÚIV, Olga Kofroňová z NÚOV a Jiří Vojtěch z NÚOV formou přípravy dílčích podkladů, konzultací a připomínek první verze, a další pracovníci SVP PedF UK Aleš Bartušek, Martin Lepič a Martin Zelenka zpracováním některých podkladových analýz.

Náš další dík patří Učitelským novinám, které se rozhodly zprávu nejen vydat jako přílohu UN 23–24/2007, ale také uhradit s tím spojené náklady. Jako příloha UN se zpráva dostává takřka do každé školy.

### **V elektronické formě budou na domovské stránce SVP PedF UK dostupné také přílohy:**

Příloha 1 – Rozvoj vzdělávání a požadavky trhu práce

Příloha 2 – Střední vzdělávání ve vybraných zemích EU

## Shrnutí východisek a závěrů zprávy

Střední vzdělávání u nás i v jiných rozvinutých zemích prochází v posledních desetiletích dynamickým vývojem, který rozšiřuje jeho tradiční funkce, mění jeho poslání i postavení v rámci vzdělávací soustavy a také vůči trhu práce. Cílem předkládané zprávy je shrnout hlavní rysy dosavadního vývoje, upozornit na problémy, které přináší, a zasadit je do širšího společenského (ekonomického a sociálního) a mezinárodního kontextu. První část zprávy proto sleduje vývoj středního vzdělávání v evropských zemích i u nás, druhá část si podrobněji všimá vývoje v České republice po roce 1990 a ukazuje jeho perspektivy v následujících deseti letech. Třetí část zprávy – na základě obou předchozích – vymezuje prostor a navrhuje některá doporučení pro řešení problémů středního vzdělávání.

Porovnání postupného utváření středního vzdělávání v Evropě i jeho dnešního stavu ukazuje na dva protichůdné, přitom však komplementární rysy: mezi středoškolskými systémy jednotlivých zemí stále existují podstatné rozdíly, všechny země se však musí vyrovnávat s obdobnými globálními ekonomickými i sociálními výzvami a problémy. Přestože mnohdy akcentují odlišné stránky, mají různé konkrétní cíle a volí jiné cesty řešení, spojuje je orientace na vzdělávané a na realizaci a plné využití jejich potenciálu. Nejde ovšem pouze o rozšiřování nabídky vzdělávání, ale i o podporu motivace a poptávky po něm; zvolená opatření přitom zasahují i mimo školský systém, propojují se politiky vzdělávací, sociální a zaměstnanosti.

České střední vzdělávání vykazuje proti řadě ostatních zemí některé odlišné rysy, spjaté s jeho poměrně dlouhým a úspěšným vývojem: účast na středním vzdělávání je velmi vysoká, výrazně převládá podíl odborného vzdělávání, které bylo tradičně úzce napojeno na zaměstnavatele (což dnes chybí). Uvedené charakteristiky se projevují i ve vývoji po roce 1990. Účast na vyšších stupních vzdělávání v posledních patnácti letech dále rychle roste (nejprve ve středním, nyní i v terciárním vzdělávání). Základní členění středního školství na tři hlavní proudy zůstalo v podstatě zachováno, změnily se však jejich proporce i některé typy škol a zvýšil se podíl maturitního studia, což odpovídá současné poptávce a vyšším vzdělávacím aspiracím.

V některých gymnáziích a v některých oborech středních odborných škol existuje trvalý, i když velmi nerovnoměrný převis poptávky. Na druhé straně stále klesá zájem žáků a jejich rodičů o profesní (učňovské) vzdělávání, které prošlo největšími změnami, když v nich již na počátku devadesátých let stát převzal významnou roli podniků. Ani situace na trhu práce není jednoznačná a vedle zvyšování zaměstnatelnosti absolventů se projevuje i nedostatek řady kvalifikací a oborů v podstatě na všech úrovních.

Analýzy dosavadního vývoje středního školství a jeho perspektivy v následujícím desetiletí ukazují a propojují některé významné skutečnosti, které podstatně ovlivní budoucí vývoj středního vzdělávání v České republice:

- dlouhodobý demografický pokles počtu patnáctiletých se změní v jejich výrazný propad a počet přijímaných žáků do středních škol se již po roce 2008 prudce sníží, což nejvíce zasáhne školy s nejnižší prestiží (především učňovskou přípravu);
- naplněnost středních škol se v celostátním průměru dále sníží o čtvrtinu až třetinu, což vyvolá řadu komplikací a podstatné úpravy v síti škol s možnými nerovnoměrnými důsledky pro

vzdělávací nabídku a ztrátami v infrastruktuře i v personálních a materiálních kapacitách a zdrojích;

- funkce středních odborných škol (a do jisté míry i učilišť) se rychle mění, protože přestávají být konečným stadiem vzdělávací dráhy před vstupem na pracovní trh, neboť stále více jejich absolventů pokračuje ve studiu na postsekundární a terciární úrovni;
- výrazně roste počet i podíl přijímaných do terciárního vzdělávání, což spolu s blížícím se demografickým poklesem zásadně zvýší možnosti uspokojit poptávku po něm a čím dál víc institucí terciárního vzdělávání (vysokých a vyšších odborných škol) bude přijímat téměř všechny zájemce o studium;
- již v současnosti se podstatně snižuje počet absolventů středních škol vstupujících na pracovní trh, který to silně pociťuje zvláště v období vyššího ekonomického růstu; tento vývoj však v příštích letech ještě posílí a střední odborné vzdělání se na pracovním trhu stane nedostatkovou kvalifikací.

Řešení stávajících i blížících se nových problémů je nezbytně komplexní – týká se totiž nejen středního vzdělávání, ale i ostatních stupňů vzdělávací soustavy. Navíc není omezeno jen na oblast vzdělávání, ale zasahuje i do ekonomiky, zaměstnanosti a sociální politiky, týká se nejen okamžité poptávky domácností a zaměstnavatelů, ale i dlouhodobého růstu ekonomiky a rozvoje sociální struktury společnosti. V podmínkách tržní ekonomiky a demokratické společnosti přitom existují jen omezené možnosti regulace a je proto nutné usilovat o hledání konsensu mezi hlavními účastníky – žáky a jejich rodiči, zaměstnavateli, terciárními institucemi a samotnými středními školami a jejich zřizovateli. Přiblížit se mu lze jen tehdy, budou-li navrhovaná řešení založena na vyvážení jejich legitimních požadavků a zájmů a tedy přijatelná pro všechny. Předpokladem toho je jejich systematická a hluboká diskuse.

Některá možná doporučení a dílčí kroky celkového řešení jsou zřejmé již nyní. Patří mezi ně:

- posilování všeobecného vzdělávání, rozšiřování jeho rozmanitosti, posílení možností individuální volby;
- propojení a sladění vzdělávacích politik na střední, postsekundární i terciární úrovni, hledání nové rovnováhy mezi nimi;
- systematická podpora středních škol v zapojování se do nabídky dalšího vzdělávání, využívání evropských fondů a nových způsobů financování;
- podstatné zvýšení účasti podniků na koncipování i poskytování počátečního i dalšího odborného vzdělávání.

Otevírají se však i mnohem širší, zásadní otázky dalšího vývoje. Mezi ně patří především:

- Jaké a kde bude místo odborného vzdělávání ve vzdělávacím systému? Jak se změní vztah jednotlivých sektorů – středního vzdělávání k postsekundárnímu a terciárnímu, počátečního vzdělávání k dalšímu?
- Jaká je optimální struktura středního vzdělávání a jak k ní dospět? Jakým způsobem lze vůbec ovlivňovat další rozvoj středního vzdělávání?
- Jak nejlépe motivovat ke vzdělávání (resp. k celoživotnímu učení) a jak naplňovat potřeby různých skupin uživatelů, mezi nimi pak především rizikových, tedy těch nejpotřebnějších?

K uvedeným, ale i dalším otázkám rozvoje středního vzdělávání je proto nezbytné otevřít diskusi rozhodujících partnerů. Jako jeden z podkladů pro takovou diskusi je koncipována předkládaná zpráva ***Nová rizika a nové příležitosti: Perspektivy středního vzdělávání.***

## Úvod

### Předmět zprávy

Střední vzdělávání je v české vzdělávací soustavě zařazeno mezi základní a terciární (vysokoškolské a vyšší odborné) vzdělávání. Při srovnávání s jinými zeměmi je ovšem třeba vycházet z mezinárodně dohodnutých pojmů a definic. Naše střední vzdělávání odpovídá podle mezinárodní terminologie vyššímu stupni sekundárního vzdělávání, nižší sekundární vzdělávání se u nás – podobně jako v řadě dalších zemí – stalo součástí základního vzdělávání jako jeho 2. stupeň navazující na 1. stupeň (primární vzdělávání). Povinná školní docházka u nás zahrnuje oba stupně základního vzdělávání, v některých zemích se částečně prodlužuje do dalších ročníků středních škol. Dalšími, vyššími vzdělávacími stupni jsou podle mezinárodní terminologie postsekundární vzdělávání a terciární vzdělávání, o nichž zpráva také pojednává. Konkrétní obsah jednotlivých vzdělávacích stupňů je možné dobře pochopit ze schématu české vzdělávací soustavy, v němž je rovněž vyznačeno zařazení různých druhů vzdělávacích programů v dnešní české soustavě podle klasifikace ISCED (viz obr. 1).

#### Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání ISCED

Základním mezinárodně používaným podkladem, který tvoří nezbytný předpoklad pro srovnávání vzdělávacích soustav, je Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání (ISCED – *International Standard Classification of Education*), kterou v první verzi vypracovalo UNESCO již v 70. letech. Nová verze, kterou UNESCO připravovalo již společně s OECD a EU, byla schválena v roce 1997 a stále se aktualizuje. Klasifikace ISCED 97 vychází z obsahu vzdělávání, strukturuje tedy vzdělávací soustavy nikoli podle vzdělávacích institucí, ale podle nabízených vzdělávacích programů na jednotlivé úrovni: pre-primární ISCED 0; primární ISCED 1; nižší sekundární ISCED 2; vyšší sekundární ISCED 3, postsekundární nikoli terciární ISCED 4; terciární ISCED 5 a ISCED 6. Programy ISCED 3 (tedy pro nás středoškolské) se dále dělí podle toho, zda umožňují přímo pokračovat v terciárním vzdělávání (3A), pokračovat pouze v určité části terciárního vzdělávání (3B) nebo takové pokračování neumožňují (3C); obdobně se dělí i programy ISCED 4. Programy ISCED 5 se dělí na programy vysokoškolské úrovně (5A) a terciární nikoli vysokoškolské úrovně (5B); do úrovně ISCED 6 jsou zařazovány doktorské programy.

### Zaměření zprávy

Ve srovnání s ostatními stupni vzdělávací soustavy se střední vzdělávání v Evropě začalo jako ucelený systém rozvíjet nejpozději, propojováním až srůstáním různých forem vzdělávání a přípravy pro povolání, které vznikaly samostatně a odděleně a často s různými cíli. Příprava pro povolání dlouho probíhala a v některých zemích stále ještě probíhá převážně mimo školský systém. Postupně se formovaly **tři základní proudy vzdělávání** (všeobecné, odborné technické a profesní) a v rámci nich **tři modely profesní přípravy** (školský, učňovský a v zaměstnání). Další vývoj však vedl k jejich postupnému vnitřnímu rozrůžňování i vzájemnému prolínání a odstraňování bariér mezi nimi. Ve srovnání s nižšími stupni je struktura středního vzdělávání podstatně bohatší a přes společné rysy velice rozmanitá. I proto patří jeho zdokonalování mezi nejobtížnější.

V posledních desetiletích prochází střední vzdělávání u nás i v jiných rozvinutých zemích velkými změnami, nejen

v důsledku technologického a ekonomického rozvoje a zvyšování kvalifikačních požadavků, ale především díky rozsáhlému rozšíření a demokratizace přístupu k vyšším stupňům vzdělávání a rostoucí účasti na nich, a z toho vyplývajícím různorodosti vzdělávaných a jejich vzdělávacích potřeb. Ve vyspělém světě se středního vzdělávání účastní téměř celý populační ročník, terciárního vzdělávání jeho podstatná část, v některých zemích již jeho většina. Postupně se realizuje koncept celoživotního učení a rozšiřují se možnosti dalšího vzdělávání, které se stává alternativní cestou k získání všeobecného vzdělání i kvalifikace. **Poslání středního vzdělávání** se tím ovšem proti minulosti významně rozšiřuje: pro většinu svých absolventů totiž přestává být posledním, finálním článkem jejich školního vzdělávání. Má uspokojovat požadavky a očekávání velice rozmanité populace, přicházející ze všech společenských skupin, s různou tradicí, různými předpoklady, motivací i aspiracemi. Má je připravit jak na zaměstnání, tak i na další studium, mít tedy funkci nejen finální, ale současně a v čím dál větší míře také tranzitní. Uvedený vývoj přináší problémy, které se u nás již v nejbližších letech pravděpodobně ještě podstatně prohloubí.

V nadcházejících letech se jako dominantní faktory dalšího vývoje středního vzdělávání v České republice silně projeví především dva paralelní trendy, které se navzájem umocňují a posilují. Je to na jedné straně výrazný **demografický pokles** populace ve věku 15–19 let, ke kterému dojde již během několika následujících roků. Na druhé straně se u nás začnou plně projevovat důsledky dlouhodobého, ale především po roce 2002 mimořádně dynamického **rozšiřování přístupu do terciárního vzdělávání** (na vysoké a vyšší odborné školy).

Oba významné trendy podstatně ovlivní nejen fungování vzdělávacího systému, ale i vstup absolventů škol na pracovní trh a tím i fungování celé ekonomiky. Razantní snížení počtu žáků středních škol může při nevhodných úpravách sítě škol vést k nerovnoměrnosti až omezení vzdělávací nabídky. Současně stále rostoucí podíl maturantů, kteří přecházejí do terciárního vzdělávání, ale rovněž stále se snižující celkový podíl vyučených snižovaný navíc přechodem do nástaveb, silně omezí podíl absolventů maturitních i nematuritních oborů vstupujících přímo na pracovní trh. Výrazně to přispěje k proměně charakteru středních škol, ke zdůraznění jejich přestupové, tranzitní funkce a naopak k dalšímu omezení funkce konečné či finální v přípravě na povolání a vstup na pracovní trh.

Na tyto trendy je třeba reagovat odpovídajícím způsobem. Živelný vývoj by jen zvýraznil již existující **nesoulad mezi nabídkou a poptávkou** po vzdělávání, vedl k nevyvážené a nerovnoměrné redukci sítě škol a vyvolal vážné navazující problémy a napětí v terciárním vzdělávání i na trhu práce. Cílem předkládané zprávy je proto upozornit na tyto problémy ještě dříve, než se plně projeví, otevřít k nim seriózní širokou diskusi, urychleně se na ně připravit a přistoupit k jejich řešení.

Jádrum zprávy je analýza a předpokládaný vývoj českého středního školství v letech 1990–2015. Zpráva pojednává jen o vybraných hlavních problémech dalšího vývoje (nezabývá se tedy dalšími – byť podstatnými – aspekty, jako jsou například

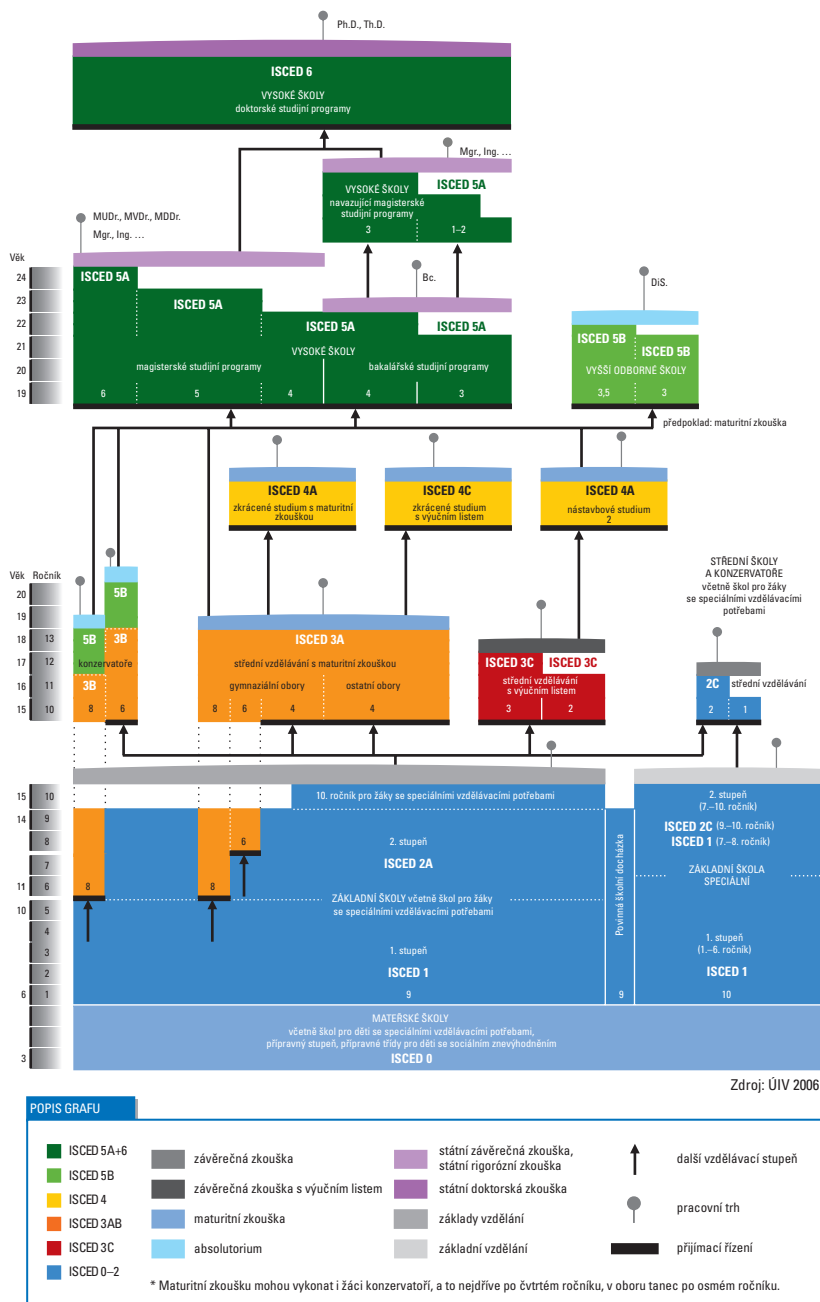
organizace sítě škol, jejich financování, ekonomická efektivita, problematika učitelů apod.). Formuluje je však v širších souvislostech: v rámci vývoje středního vzdělávání v rozvinutých zemích (s vědomím rozdílů mezi nimi a s plným respektováním specifických českého vývoje), ve vztahu k ostatním stupňům vzdělávací soustavy (k postsekundárnímu, terciárnímu a dalšímu vzdělávání, ale i k základnímu vzdělávání), ve vztahu k požadavkům vzdělávaných (tedy k individuální poptávce), ve vztahu k trhu práce a požadavkům zaměstnavatelů i ve vztahu k širším společenským požadavkům a potřebám (ekonomického rozvoje i sociální soudržnosti a jejich udržitelnosti, rovnosti příležitostí vzdělávaných a plného rozvinutí a využití jejich potenciálu).

## Struktura zprávy

Zpráva je členěna na **tři části a dvě přílohy**. V první části zprávy je velmi zjednodušeně naznačen širší kontext změn – jak se utvářel systém středního vzdělávání v evropských zemích i u nás a jaká je jeho dnešní celková situace. Druhá část zprávy sleduje po kvantitativní i kvalitativní stránce hlavní rysy vývoje středního školství v České republice od roku 1990 a uvádí jeho možný výhled do roku 2015. Třetí, závěrečná část vymezuje prostor, v němž bude možné hledat optimální řešení, které bude respektovat legitimní požadavky hlavních účastníků a bude tedy pro ně přijatelné. Příloha 1 je věnována vztahům mezi rozvojem pracovního trhu a jeho měnícími se požadavky na vzdělávání a kvalifikace. Příloha 2 pro porovnání a pro inspiraci charakterizuje systémy středního vzdělávání v deseti vybraných evropských zemích a uvádí problémy, které uvedené země musí řešit.

Některé dílčí kroky řešení jsou – na základě předchozího vývoje u nás i v jiných rozvinutých zemích – zřejmě již nyní, některé základní otázky je však možné prozatím jen formulovat. Zpráva proto sice přináší určitá dílčí doporučení, především však otevírá klíčové otázky, které musí být zahrnuty v komplexním řešení. Odpovědi na ně musí hledat společně všichni, kdo se účastní na středním vzdělávání (nejen zřizovatelé, školy a žáci s rodiči, ale i zaměstnavatelé).

## Schéma vzdělávací soustavy České republiky Podle mezinárodní klasifikace ISCED



**Obr. 1:** Na schématu je znázorněno zařazení jednotlivých stupňů, typů a druhů škol a vzdělávacích programů v ČR podle mezinárodní klasifikace ISCED. *Pramen:* ÚIV.



## 1. Střední vzdělávání v Evropě

### 1.1 Utváření středního školství

Původní funkcí sekundárních škol (na nižším i vyšším stupni) bylo připravovat na univerzitní studia. Představovaly tedy elitní instituce, omezenou jak v přístupu ke vzdělávání, tak ve formě vzdělávání (u nás jí historicky bylo gymnázium). Jen postupně – podle stupně hospodářského vývoje a míry industrializace, ale i podle celkové společenské situace a tradic země – se na vyšší sekundární úrovni začalo rozvíjet odborné vzdělávání. Někde dodnes přetrvává dřívější dichotomie mezi kvalitním všeobecným vzděláním pro elitu (které se jen pozvolna rozšiřovalo o nové formy technického vzdělávání) a získáním jen nejnужnějších pracovních návyků a dovedností, převážně až na pracovišti (nejvýrazněji je tomu v Anglii, kde k průmyslové revoluci došlo nejdříve). Jiné země (především Německo, ale i Rakousko-Uhersko a v jeho rámci snad nejvýrazněji právě české země) si uvědomily, že předpokladem jejich expanze je právě vysoká úroveň odborné kvalifikace a již v polovině 19. století začaly budovat a stále rozšiřovat systémy přípravy pro výkon povolání. Země převážně agrární (například státy kolem Středozemního moře) rozvíjejí systémy odborného vzdělávání až podstatně později. Dodnes také přetrvává stále nenaplněná snaha o zvýšení prestiže odborného vzdělávání a o jeho ekvivalenci s všeobecným vzděláváním, rozvoj systémů odborného vzdělávání na této úrovni zůstává jednou z priorit lisabonské strategie Evropské unie.

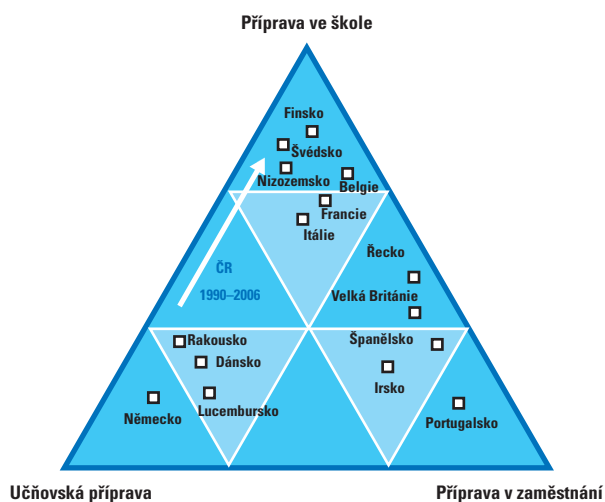
Postupně, i když v jednotlivých zemích nerovnoměrně, se na vyšší sekundární úrovni ve většině evropských zemí formovaly **tři základní proudy škol** (resp. středního vzdělávání) – všeobecné, odborné technické a profesní respektive učňovské. Měly různé cíle a vedly k různým kvalifikacím: poskytovaly buď vzdělávání všeobecné, nebo odborné, v odborném vzdělávání odlišovaly úroveň technika a úroveň vyučeného dělníka, otevíraly další pokračování na vysoké škole nebo vedly přímo ke vstupu do zaměstnání. Jejich funkce – tranzitní nebo finální – byly obvykle zřetelně odděleny. Podnes jsou ve většině rozvinutých zemí tyto tři základní proudy vyššího středního vzdělávání stále patrné, přestože další vývoj vedl k jejich rozrušování i prolínání, odstraňoval bariéry a stíral rozdíly mezi nimi.

Podle způsobu získávání odborné kvalifikace (především na úrovni kvalifikovaného dělníka) se uplatňovaly **tři základní modely** (viz obr. 2), které opět mají různou formu a tedy i místo přípravy, okamžik volby povolání i charakter přechodu ze školy na pracovní trh. Jde o model přípravy školský, učňovský a v zaměstnání. Rozlišení na tři základní modely je ovšem jen schematické, reálné systémy v jednotlivých zemích jsou dnes ve větší či menší míře smíšené. Nikde se neuzívá pouze jediná forma odborné přípravy, ale zpravidla některá z nich převažuje.

V evropských zemích se postupně stal nejrozšířenějším **školský model**, kdy se odborné vzdělávání a příprava realizuje ve vzdělávacích zařízeních obvykle na vyšším sekundárním stupni (jen zcela výjimečně, například v Nizozemsku, již na stupni nižším). Je tedy součástí formalizovaného vzdělávacího systému a je nejčastěji řízeno i certifikováno ministerstvem školství. To nevylučuje praktickou výuku mimo školu či jiné formy alternace (tedy střídání výuky a práce), ale ty mají jen

### Modely odborné přípravy

Země EU-15 a ČR



**Obr. 2:** Trojúhelníkové schéma vymezuje podíly tří modelů odborné přípravy v jednotlivých zemích EU-15. Jasně se vyděluje skupina středoevropských zemí s převahou duálního systému (dále k ní patří i Švýcarsko) a zemí, kde se profesní školství příliš nerozvinulo (jižní Evropa a britské ostrovy). Schéma je doplněno o polistopadový vývoj v ČR. Pramen: D. Münch, Berufsbildung 45/199; aktualizace a doplnění SVP PedF UK.

omezený rozsah (například praxe v podniku). K volbě další vzdělávací dráhy a tedy i k předběžné volbě povolání dochází poměrně brzy, obvykle již po ukončení nižšího sekundárního stupně. Mezi země s převládajícím školským modelem odborné přípravy patří především severní státy.

**Učňovský model** (duální či jako širší výraz alternační) se realizuje na dvou místech: odborný výcvik probíhá u zaměstnavatelů (přímo na pracovišti), teoretické a odborné vzdělávání v institucích, které jsou většinou součástí školského systému (obvykle ovšem v rozsahu pouze jeden až dva dny v týdnu). Vzdělávaný subjekt má statut učně, uzavírá s podnikem určitý druh pracovní smlouvy, smlouvu o učebním poměru. Tento model dodnes preferují především středoevropské země (jako Německo, Rakousko a Švýcarsko), v dalších zemích existuje také, ale jeho podíl je podstatně omezenější – na méně než 20 % populačního ročníku – a užívá se především v přípravě na tradiční povolání (řemesla, stavebnictví). K volbě vzdělávací dráhy dochází rovněž brzy, již na konci nižšího sekundárního stupně.

Ve třetím modelu probíhá odborná příprava **mimo školskou soustavu**, až po skončení počátečního vzdělávání, většinou v zaměstnání. Tento typ přípravy se uplatňoval v těch zemích, kde se z různých důvodů profesní školství příliš nerozvinulo (v některých zemích jižní Evropy a na britských ostrovech). Dnes do tohoto modelu patří především četné podpůrné programy pro snížení nezaměstnanosti mládeže (zejména těch mladých lidí, kteří opustili školský systém předčasně a bez profesní kvalifikace), přestože obvykle neposkytují plně odborné vzdělání, dále různé formy rekvalifikace a vlastně i dalšího vzdělávání na sekundární úrovni. Důležité je si při srovnávání uvědomit, že účastníci tohoto modelu odborné přípravy nebývají zahrnováni do školských statistik.

Školské formy odborné přípravy jsou obvykle příliš teoreticky zaměřené a nákladné pro veřejné rozpočty, školy

### Míra účasti (participace) na vzdělávání a průměrná (střední) délka vzdělávání

V mezinárodních srovnáních se obě míry používají jako nejvýznamnější srovnávací ukazatele kvantitativní úrovně, rozvinutosti či rozsahu vzdělávacích soustav. Míra účasti (participace) na vzdělávání je podíl žáků a studentů určitého věku ze všech obyvatel daného věku. Průměrná (střední) délka vzdělávání či školní docházka je pak součtem měr účasti na vzdělávání ve všech jednotlivých věkových skupinách, tedy údajů o tom, jaký podíl dětí nebo dospělých určitého věku se vzdělávání účastní. Do výpočtu celkové průměrné délky vzdělávání se přitom podle definice OECD zahrnuje účast pětiletých a starších dětí i dospělých lidí ve všech formách evidovaného formálního vzdělávání a ve všech stupních a druzích škol. Při výpočtu průměrné (střední) délky vzdělávání dospělé populace se podle definice OECD jednotlivé úrovně dosaženého vzdělání této populace násobí průměrným počtem let vzdělávání, které k dosažení dané úrovně vedly. Celková délka vzdělávání dospělých je pak váženým součinem takto zjištěných hodnot a zastoupením jednotlivých vzdělanostních skupin v populaci.

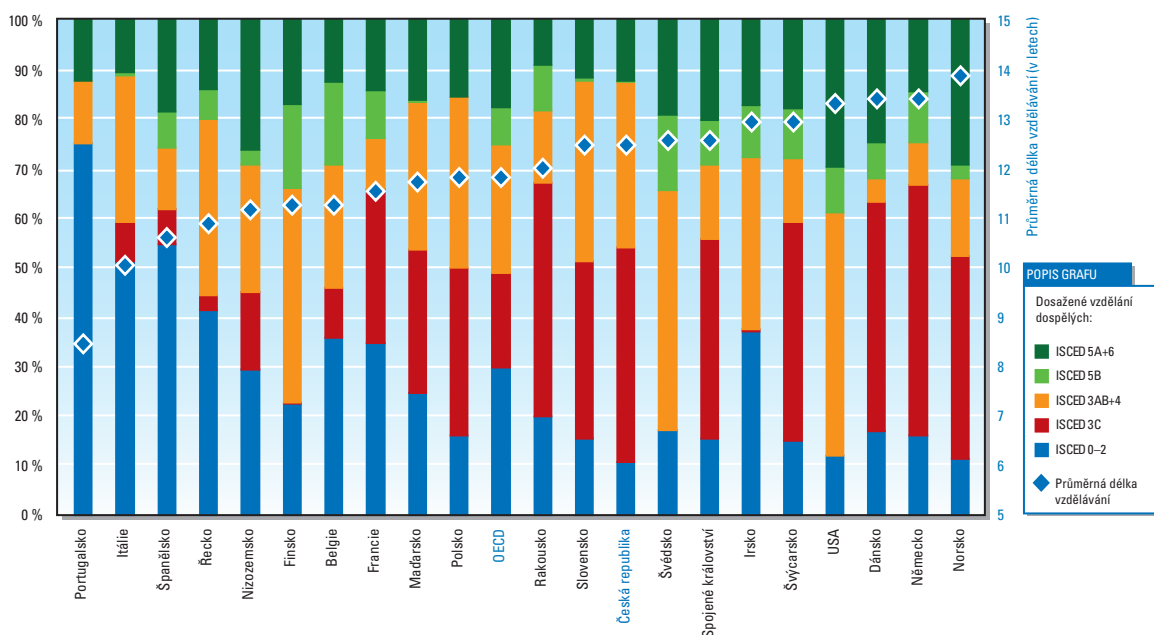
často mají k dispozici jen zastaralá zařízení, kontakty s podniky jsou omezené. Hledají se proto cesty, jak podniky více angažovat a jak vytvořit těsnější sepětí s praxí, jako jsou například různé formy alternance, tedy střídání výuky a práce. Duální příprava zaručuje lepší podmínky přechodu ze školy do zaměstnání (nezaměstnanost mládeže je obvykle zřetelně nižší<sup>1)</sup>, na druhé straně však může být příliš úzce zaměřená a činit problémy při pozdější změně zaměstnání, mít velmi rozdílnou kvalitu (především v menších podnicích) anebo může být zneužívána jako zdroj levné pracovní síly. Proto se i v duálním systému mnohdy přenáší praktický výcvik z pracoviště do speciálních výcvikových středisek (podnikových nebo společných pro více podniků, regionálních apod.). Významným problémem učňovského školství byla dlouho prakticky uzavřená cesta k pokračování na terciárním stupni, jež se v posledních letech již v řadě zemí otevřela. Dnes se

však hlavním problémem stalo omezování nabídky učňovských míst ze strany podniků. Vedou k ní důvody ekonomické i výrobní, jako jsou změny výrobního programu podniku, snižování výdajů, vyšší intenzita a složitost práce i nedostatečná flexibilita pracovníků vyžadovaná změnami produktů i technologií.

V České republice se ve srovnání s většinou evropských zemí všechny tři proudy středního školství začaly rozvíjet poměrně velmi brzy. Silné kořeny středního odborného vzdělávání u nás sahají do poloviny 19. století, kdy se staly významnou součástí probíhající průmyslové revoluce. Nešlo ani zdaleka pouze o odborné školy, totéž platí i pro učňovské školství a pro pokračovací školy a lidové hospodářské školy. V té době bylo přitom odborné a učňovské školství významným školským sektorem jen v několika málo evropských zemích. Tradičně vysoká byla v Československu i účast na středním vzdělávání. Již v padesátých letech 20. století procházela některou z forem přípravy ve středních školách (gymnáziích, středních odborných školách a učňovských školách) podstatně více než polovina absolventů základní školy; přitom v samotných českých zemích to byly téměř dvě třetiny. Ve struktuře středních škol ovšem odborné školství výrazně převažovalo, školskou reformou z roku 1976 pak byly všechny tři typy středních škol formálně zrovnoprávněny.

O vysoké úrovni vzdělání v ČR v druhé polovině 20. století svědčí srovnání s ostatními rozvinutými zeměmi (viz obr. 3): průměrná délka vzdělávání naší dospělé populace ve věku 25–64 let (tedy narozené v rozmezí let 1940–1980) je o více než půl roku nad celkovým průměrem zemí OECD, a to i přes nižší podíl terciárního vzdělání. Podíl dospělých se středním vzděláním je totiž ze všech zemí vůbec nejvyšší, zatímco podíl pracovníků jen se základním vzděláním patří

### Dosažené vzdělání dospělé populace (25–64 let) Země EU a OECD 2004



**Obr. 3:** Statistika OECD uvádějí pro věkovou skupinu 25–64 let nejen podíl osob podle dosažené úrovně vzdělání, ale také jejich průměrnou délku vzdělávání. Země jsou seřazeny právě podle průměrné délky vzdělávání. *Pramen: Education at a Glance 2006. OECD, Paris 2006.*

<sup>1)</sup> Například v Rakousku – s významným sektorem duálního odborného vzdělávání – jsou míry nezaměstnanosti lidí s různou úrovní vyššího vzdělání podstatně vyrovnanější, než v zemích se slabým odborným a duálním sektorem. Zatímco v roce 2005 činila míra nezaměstnanosti u osob se základním vzděláním vysokých 10,2 %, u vyučených byla pouze 4,3 %, u osob s odborným vzděláním (BMS) 3,7 %, s maturitou (všeobecnou AHS i odbornou BHS) 4,6 % a u vysokoškoláků 3,1 %.

naopak k nejnižším. Ukazatele úrovně dosaženého vzdělání dospělých v České republice jsou tedy nepochybně příznivé.

## 1.2 Proměny systému

Další vývoj středního vzdělávání v rozvinutých zemích především v posledních třech desetiletích značně proměnil výchozí schémata. Vztahy jednotlivých proudů středního vzdělávání i modelů odborné přípravy se staly mnohem pružnější, dochází k jejich dalšímu vnitřnímu **rozrůžňování** a mnohem výrazněji i k jejich vzájemnému **prolínání**. Je stále obtížnější rozlišovat mezi vzděláváním všeobecným a odborným (v nabídce zaměřené více teoreticky), či mezi odborným technickým a profesním (učňovským) vzděláváním (v nabídce zaměřené více prakticky). K této kvalitativní a dnes již i strukturální proměně vedl především výrazný kvantitativní růst středního školství a téměř univerzální účast na něm, kdy středním vzděláváním prochází velká většina populace.

### Účast na vzdělávání: elitní, masová a univerzální

Americký sociolog Martin Trow již v polovině 70. let rozdělil systémy vysokoškolského vzdělávání podle přístupu k němu, tedy podle podílu přijatých z příslušné populace, na elitní, masové a univerzální. Toto dělení se ujalo i pro střední vzdělávací stupeň. Po čase ovšem došlo k velmi významnému posunu hranice mezi jednotlivými typy. Zatímco v původním konceptu se přístup považoval za masový, jestliže přesáhl 15 % věkové skupiny, a za univerzální přesáhl-li 30 %, v nové verzi, kterou Trow připravil společně s OECD v 90. letech, byly hranice mezi třemi uvedenými typy posunuty na 25 % respektive 50 %. Svědčí to o rozsahu i o rychlosti změn, ke kterým došlo během dvou desetiletí. (Viz *Redefining Tertiary Education*. OECD, Paris 1998)

### Kvantitativní růst a jeho příčiny

V evropských zemích došlo ke **kvantitativní expanzi**, během níž se výrazně zvýšila účast na tomto již převážně postobligatorním<sup>1</sup> stupni vzdělávání. Zatímco původně byla účast na středním vzdělávání velmi omezená, postupně přerostla v masovou a dnes již v univerzální. V řadě evropských zemí je to ovšem důsledkem vývoje až po II. světové válce; ještě v padesátých letech totiž pokračovala ve vyšším sekundárním vzdělávání v průměru západoevropských zemí pouze zhruba třetina mladých lidí, a jen v některých nejrozvinutějších zemích to byla více než polovina (k evropským zemím s nejvyšší účastí se v té době řadilo rovněž Československo, účast na vzdělávání na území dnešní ČR byla jednou z nejvyšších na světě vůbec).

Zásadní vliv na průběh vzdělávací dráhy mladých lidí a na další rozvoj středního školství mělo i značné **rozšiřování přístupu** do terciárního (a také postsekundárního) vzdělávání. Účast na něm se v průběhu uplynulých desetiletí postupně přesunula z elitní do masové a v některých zemích se stala dokonce univerzální, neboť podíl nově zapsaných již přesáhl polovinu populačního ročníku, což platí i pro nejnovější údaje za Českou republiku. Pro stále větší část mladé generace se tak úspěšné ukončení středoškolského studia stává nezbytným předpokladem pro dosažení vyššího vzdě-

lání. Další impulsy přináší konečně i realizace nového konceptu celoživotního učení, neboť rozvoj dalšího vzdělávání má důsledky pro všechny stupně vzdělávací soustavy.

Postupné a dlouhodobé zvyšování účasti na vzdělávání výrazně proměnilo v Evropě dosahovanou **úroveň vzdělání a kvalifikace** (viz obr. 4). Mezi padesátými léty a současností v evropských zemích OECD v populaci ve věku 25–34 let vzrostl v průměru nejvíce – z necelých 6 % na 29 %, tedy téměř pětkrát – podíl absolventů terciárního vzdělávání, kteří všichni přirozeně nejprve prošli i středním vzděláváním. Výrazně se zvýšil také podíl těch, kteří ukončili dlouhé střední (ekvivalent zhruba našeho maturitního) a postsekundární vzdělávání (a do věku 34 let přitom nezískali zároveň terciární vzdělání), který vzrostl z přibližně 6,3 % v roce 1950 na téměř 30 % v roce 2005. Podíl mladých lidí, kteří ukončili kratší středoškolské (často učňovské) vzdělání se zvýšil dvaapůlkrát na přibližně 20 %. Podíl absolventů se základním či nižším vzděláním naopak prudce poklesl a ustálil se v evropském průměru na úrovni kolem 20 %; právě velikost této skupiny je ovšem potenciálně velice riskantní, neboť jde o populaci ohroženou marginalizací, nezaměstnaností a sociálním vyloučením.

Před necelými padesáti lety (tedy zhruba v generaci narozené v letech II. světové války) nějakou formou středního vzdělávání procházelo v Evropě přibližně pouze kolem 40 % mladých lidí. Asi třetina z nich pokračovala v terciárním vzdělávání, zatímco dvě třetiny odcházely s ukončeným středním vzděláním ze školství, většina na pracovní trh. V současnosti (tedy v generaci narozené v 80. letech) dosahuje středního vzdělávání již kolem 80 % mladých lidí, ale téměř dvě třetiny z nich zůstávají dále ve školství (nebo se do něj po krátké době vrací) a pokračují v postsekundárním nebo v terciárním vzdělávání.

**Kvantitativní růst vyšších stupňů vzdělávání** byl důsledkem jak stoupajících aspirací všech vrstev a celkového rozvoje demokratické společnosti, tak rozvoje ekonomiky a přechodu k postindustriální společnosti (a dále ke společnosti znalostí), který se v Evropě realizoval především v průběhu 60.–70. let dvacátého století. Postupně se prohlubovalo poznání, že vzdělání je podstatným faktorem ekonomického růstu a technického rozvoje každé společnosti, že významně přispívá k celkové životní úrovni jejích obyvatel i k rozvoji každého jedince, že mu dává lepší pracovní i životní perspektivy a přispívá k jeho sociálnímu vzestupu. Toto poznání se nejen prosadilo do politických a vládních programů rozvinutých zemí světa, ale především se stalo součástí každodenně zažívané zkušenosti v běžném životě lidí. Navíc rychlý ekonomický růst především před oběma ropnými krizemi v 70. letech umožňoval vyčleňovat ve veřejných rozpočtech rozvinutých zemí stále vyšší částky na vzdělávání a školství a pokrýt tak poptávku po jeho expanzi.

Nepochybně významnou hybnou silou rozvoje vyšších stupňů vzdělávání bylo vyvrcholení industrializace<sup>2</sup> evropských zemí a jejich postupný přerod ve **společnost služeb, informací a znalostí**. V evropských zemích se výrazně změnila proporce pracovních míst ve prospěch profesí

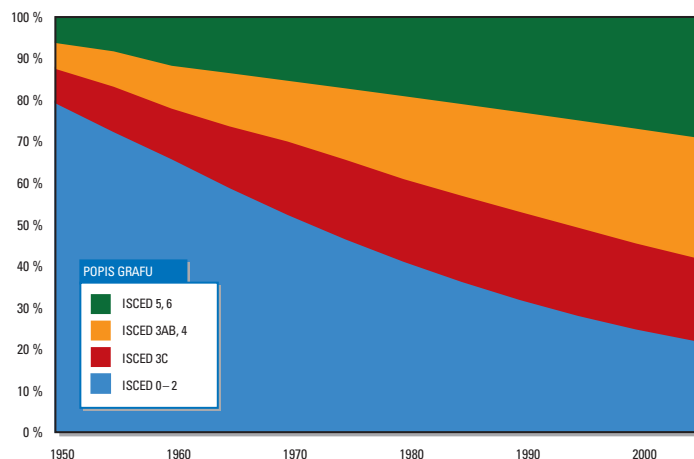
<sup>1</sup> Zahajovaném již po ukončení povinné školní docházky.

<sup>2</sup> Kulminace industriálního období z hlediska podílu zaměstnaných na pracovním trhu probíhala v různých zemích během několika desetiletí (již před II. světovou válkou ve Velké Británii, v prvních dvou desetiletích po válce v německy mluvících zemích, v zemích BENELUXU a ve Skandinávii, ještě později a méně intenzivně ve Francii a v zemích jižní Evropy, ale například i v Irsku), nejčastěji se však koncentrovala právě do 60. a 70. let dvacátého století.



náročných na vzdělání a kvalifikaci. Za posledních padesát let se v průměru evropských zemí zvýšil podíl kvalifikačně nejnáročnějších pracovních míst v celé ekonomice ze 4 % na 14 % a naopak podíl tradičních dělnických profesí poklesl ze 47 % na 26 %. To mělo pochopitelně podstatné důsledky pro kvalifikace požadované na trhu práce a právě vyšší vzdělání se stalo cestou k jejich získání. Rozvoj vyšších stupňů vzdělávání tak reagoval na **poptávku hospodářského vývoje a pracovního trhu**. Nové technologie, jim odpovídající méně definovatelné a méně stabilní pracovní struktury, větší proměnlivost trhu práce a především přesun od industriálních profesí k profesím v terciární a později i v kvartérní sféře služeb vyžaduje stále širší rozsah a vyšší úroveň způsobilostí a odborné kvalifikace a také značný stupeň flexibility pracovníků a jejich schopnosti se celý život učit. K expanzi středního vzdělávání přispěla rovněž snaha řešit vysokou úroveň nezaměstnanosti mládeže a zvýšit její šance na trhu práce.

#### Dosažené vzdělání populace ve věku 25–34 let Evropské země OECD 1950–2005 (podle ISCED, v %)



**Obr. 4:** Graf zachycuje, jak se v posledních 50 letech měnily proporce jednotlivých úrovní vzdělání, jehož dosáhli mladí lidé ve věku 25–34 let v průměru evropských zemích OECD. Pramen: Analýzy SVP PedF UK prováděné na základě údajů z databáze OECD a ze speciálního šetření OECD o dosaženém vzdělání osob podle pohlaví a věku ve členských zemích OECD z druhé poloviny 80. let.

Současně se však ukazuje, že vzdělávací expanzi nelze vysvětlit jen rostoucími požadavky na kvalifikaci pracovní síly, tedy jen poptávkou trhu práce. **Vzdělání dospělé populace a pracovní síly** se totiž za poslední desetiletí změnilo mnohem výrazněji, a proto byl nárůst vzdělání lidí uvnitř jednotlivých profesních skupin ještě podstatně rychlejší než změny ve struktuře profesí. Změny ve vzdělání evropské pracovní síly jsou pouze z jedné čtvrtiny až jedné třetiny vysvětlitelné změnami v profesní struktuře pracovních míst a tento podíl v poslední době navíc klesá. Požadavky zaměstnavatelů na vzdělání a kvalifikaci pracovníků v jednotlivých profesích se však zase tak rychle nemění. Proto se vedle změn ve struktuře profesí a změn v jejich kvalifikační náročnosti, které jsou důsledkem měnících se technologických charakteristik a obsahu práce na každém konkrétním pracovním místě, v posledních desetiletích objevuje nový jev, kterým je nadbytečné vzdělání.

Řada rozborů přitom prokazuje, že již od 60. let se „**převzdelanost**“ (overeducation) absolventů škol stále zvy-

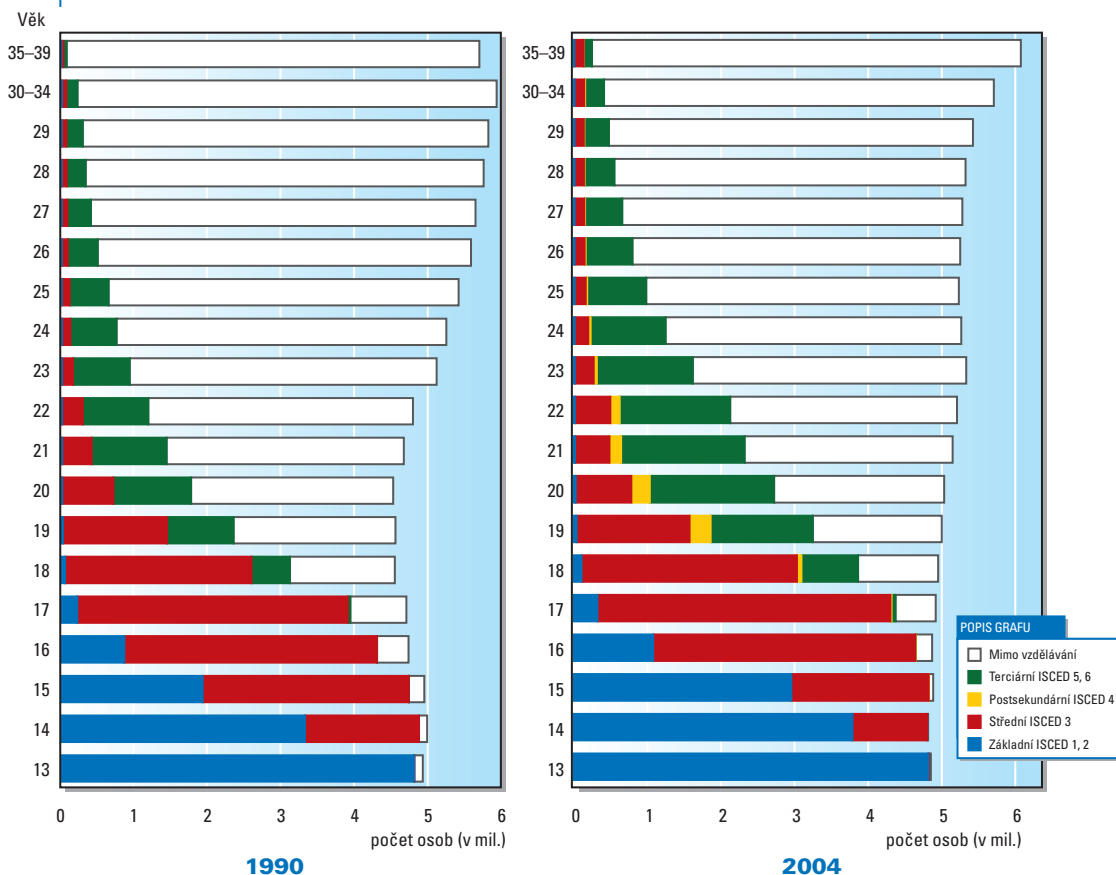
šuje. K obdobným závěrům docházejí rovněž poslední analýzy OECD. Podle nich se ve členských zemích OECD podíl mladých lidí s nadbytečným vzděláním z hlediska požadavků pracovního místa, které zastávají, pohybuje v rozmezí od 10 % do 35 % a za posledních deset let se zvýšil ve většině zemí, v některých dokonce výrazně. Relativně nižší přitom zůstává v zemích s duálním systémem středního vzdělávání (Německo, Rakousko, Švýcarsko, Dánsko). Převzdelanost je doprovázena nespokojeností a frustrací mladých lidí, kteří jsou zklamáni, že jim dosažené vzdělání nezajistilo očekávanou profesi a příjmy. Pracovní trhy se však v rozvinutých zemích stávají stále selektivnější a dosažení vyššího vzdělání se pro dobré uplatnění stává pouze podmínkou nutnou, avšak nikoli dostačující. Na druhé straně se i z ekonomického hlediska ukazuje, že vzdělání a kvalifikovaní lidé mohou přicházet s inovacemi, které vedou ke zvýšení účinnosti, efektivity a produktivity a v důsledku ke změně vykonávané práce a stávají se tak motory podstatně rozsáhlejších inovací. Navíc jim vyšší vzdělání umožňuje přizpůsobení se (adaptaci) na případné proměny v nárocích práce nebo dokonce pružnou (flexibilní) změnu pracovního místa.

Podstatnou hnací silou rozmachu vzdělávání se nepochybně stala **individuální poptávka jednotlivců a rodin** po vzdělání jako hlavním faktoru sociální mobility a společenského vzestupu. Ekonomický vývoj společnosti je totiž těsně propojen s jejím **sociálním vývojem**, se strukturou obyvatelstva a s představami, hodnotami a aspiracemi jejích členů. Díky demokratizaci společnosti, odstraňování sociálních rozdílů a především bariér v přístupu ke vzdělání na jedné straně a díky rostoucímu vlivu vzdělání na životní úspěch jednotlivce na straně druhé začalo vyšší vzdělání otevírat rodičům zcela nové možnosti, jak svým dětem pomoci vymanit se z dané sociální situace a **zajistit** jim lepší budoucnost. Ještě v 50. letech dosahovaly středního vzdělání především děti z rodin, kde již vyšší vzdělání (v té době jím ovšem bylo například i vyučení) mělo jistou tradici a kde otec vykonával alespoň středně kvalifikované dělnické nebo úřednické povolání. To se však v následujících dekádách zásadně proměnilo: na střední školu vstupovaly děti, jejichž rodiče středního vzdělání nikdy nedosáhli a vykonávali méně kvalifikovaná dělnická povolání. Teprve od konce 20. století, kdy vyšší vzdělání získala již i velká část generace rodičů, se situace opět proměňuje, neboť mezi nejmladší generací již výrazně převažují děti z rodin s alespoň jednogenerační vzdělanostní tradicí.

Důsledkem masivního rozvoje vyšších stupňů vzdělávání je značné zvýšení účasti na něm a **prodloužení průměrné délky** středoškolského vzdělávání (viz obr. 5). Propočty za evropské země OECD ukazují, že délka středního vzdělávání rostla kontinuálně z 2,4 roku v průměru v roce 1970 na 3,4 v roce 1990 a na 4,1 v roce 2004. Tempo růstu účasti na vzdělávání zůstává tedy i u středního vzdělávání vysoké a prosazuje se dále i po roce 1990. Prodloužování délky vzdělávání začíná již na předcházejících stupních a nástup do středního vzdělávání se proto posouvá do vyššího věku. Mezi sekundární a terciární úroveň vzdělávání se začíná jako poměrně nový prvek prosazovat postsekundární vzdělávání a účast na terciárním vzdělávání se neustále zvětšuje po celou třetí dekádu života mladých lidí.

## Účast na vzdělávání v evropských zemích OECD 1990 a 2004

Počty žáků a studentů podle věku a stupně vzdělávání



**Obr. 5:** Grafy znázorňují celkovou populaci evropských zemí OECD a počet žáků a studentů podle věku (ve věku 13–39 let) a úrovně vzdělávání, kterého se v letech 1990 a 2004 účastní (v případě pětiletých věkových skupin 30–34 a 35–39 let jde z technických důvodů o jednu pětinu, tedy o průměr za jeden ročník dané věkové kohorty). *Pramen: Analýzy SVP PedF UK na základě údajů z databáze OECD.*

### Kvalitativní a strukturální změny

Podstatný nárůst účasti na vzdělávání vedl ovšem ke zvýšení **různorodosti vzdělávaných** – jejich nadání, předpokladů, rodinného (ekonomického, sociálního i kulturního) zázemí, zájmů a aspirací. Přizpůsobit se této obrovské různorodosti a zároveň vyjít vstříc velice rozmanitým a proměnlivým požadavkům trhů práce bylo možné jedině výrazným zvýšením pestrosti samotné vzdělávací nabídky – co do cílů, obsahu, úrovně, forem, metod, prostředí a organizace – a adaptační pružnosti struktur středního vzdělávání a školství. Pouze díky tomu se za posledních padesát let podařilo v rozvinutých zemích tak výrazně zvýšit počet studentů ve vyšším sekundárním vzdělávání a zároveň i zvýšit počet maturantů (tedy absolventů škol úrovně ISCED 3A a 3B), který již v mnoha zemích představuje většinu populačního ročníku. Velká různorodost vzdělávacích forem, institucí a kurikula se proto projevuje nejen mezi školskými systémy jednotlivých evropských zemí, ale i v rámci každé země, a umožňuje velkou rozmanitost individuálních vzdělávacích cest.

V oblasti **všeobecného vzdělávání** již například nejde pouze o akademickou přípravu na tradiční univerzitní studium. Po ukončení školy směřují absolventi nejen do různých nových forem terciárního vzdělávání, ale také znovu do odborné i učňovské přípravy nebo vstupují na trh práce bez jasně profesního zaměření. Rozšiřuje se také rozmanitost typů středních škol. U nás tomuto trendu odpovídá například vznik lyceí nebo výraznější profilace gymnázií, které mohou vést až k posunu v jejich základních charakteristikách. Vedle

tradičních gymnaziálních typů se v Evropě rozvíjí také nový typ všeobecně vzdělávacích škol s větším důrazem na praktickou orientaci, který pružně reaguje na měnící se potřeby pracovního trhu a také na zájmy, potřeby a studijní možnosti průměrných žáků, kteří v nich své počáteční vzdělávání většinou ukončí.

Ještě dynamičtěji se proměňuje **odborné vzdělávání**, které se začíná koncipovat jako nadoborové se širokým obecně odborným profilem a nemusí vždy vést k dosažení profesní kvalifikace. Není již chápáno jen jako konečné, finální, ale mnohem více také jako příprava na studium na vyšším stupni (například u nás v terciárním vzdělávání dnes pokračuje již více než polovina absolventů středních odborných škol). Rostoucí dynamika změn na trhu práce a stálá nutnost zvyšovat úroveň kvalifikací vyvíjejí tlak na posilování flexibility a kvality odborného vzdělávání a na pružnou proměnlivost jeho oborové struktury. Nároky na vzdělávání pracovníků na střední úrovni se stále zvyšují, netýkají se jenom čistě odborných (profesních) oblastí, ale i oblastí řízení, které jsou společné pro více oborů. Jejich příprava je proto koncipována mnohem šířeji a stává se určitým mostem mezi všeobecným a odborným vzděláváním. Vyrovnávání rozdílů a vzájemně přesahování všeobecného a odborného vzdělávání však probíhá na obou stranách. Například vliv informačních a komunikačních technologií, které se neváží jen na nějaký specifický obor, se projevuje bez ohledu na zaměření školy či vzdělávacího programu.

Zvyšuje se rovněž **diferenciace profesního (učňovského) školství**, a to jako reakce zejména na vzrůstající

heterogenitu uchazečů. Na jedné straně se rozvíjejí vyšší úroveň učňovského vzdělávání, které usilují o rovnocennost se všeobecným i odborným technickým vzděláváním a o zvýšení jeho prestiže a přitažlivosti. Vytváří se soustava navazujících odborných kvalifikací (především kvalifikace mistra) a umožňuje se další postup na postsekundární i terciární úroveň. Na druhé straně učňovské vzdělávání začíná plnit rovněž určitou sociální funkci péče o mládež ohroženou zvýšenou nezaměstnaností. Již v osmdesátých letech došlo proto k zavádění jeho nižších úrovní, určených pro ty, kteří po ukončení povinné školní docházky nepokračují ve vzdělávání a vstupují rovnou do zaměstnání, pokud ho vůbec najdou. Dále je vytvářena řada speciálních programů pro rizikovou a znevýhodněnou mládež, ať už v rámci školského systému nebo v podnicích jako kombinace zaměstnání (určitá obdoba chráněného pracovního místa) a doplňkového vzdělávání, které mají usnadnit její sociální začlenění.

### Rakousko zvyšuje prostupnost vzdělávacího systému

V roce 1997 v Rakousku zavedli tzv. profesní maturitu (Berufsreifeprüfung), jež otevírá přístup do terciárního vzdělávání bez omezení i absolventům duálního systému a nižších odborných škol. Zájem o ni v uplynulých deseti letech stále stoupá, i když se za přípravné kurzy (obvykle dvouleté, nejsou však povinné) platí a nelze na ně získat stipendium či státní podporu. Profesní maturita se získá složením dílčích zkoušek (4–5hodinová písemná práce případně doplněná o ústní zkoušku) z němčiny, cizího jazyka, matematiky a odborné přípravy. Kromě toho existují i možnosti získat oprávnění ke studiu omezené jen na některé druhy terciárního vzdělávání.

Jako další krok se proto nyní zpracovávají varianty nového modelu učňovské přípravy Lehre+Matura, který povede současně k získání výučního listu i oprávnění ke studiu na všech vysokých školách (především v kooperaci s dalšími typy středních škol i s vysokými školami či se zařízeními dalšího vzdělávání). Varianty posoudili zástupci všech hlavních partnerů v odborné přípravě. Většina potvrdila jak nezbytnost nového přístupu (který zvýší prestiž a atraktivitu duálního systému i rovnost příležitostí), tak ochotu podniků podpořit získání vyšší kvalifikace i zájem učňů. Největší podporu dostaly varianty, které rozšiřují a optimalizují již existující možnosti, především zvyšují úroveň a roli dnešních učňovských škol. Požadovalo se rovněž zvýšení úrovně základní školy jako nutného předpokladu pro úspěch nového modelu.

V odborném vzdělávání se v Evropě prosazují některé **společné trendy**. Větší zapojení zaměstnavatelů zvyšuje kvalitu přípravy a také usnadňuje přechod ze školy do zaměstnání; nemusí ovšem nutně znamenat přechod k duálnímu systému nebo jiné formě kombinace práce a studia. Posiluje se regionální úroveň řízení škol (i diferenciací programů podle regionálních a lokálních potřeb), protože právě na regionální úrovni existují významné rozdíly na trhu práce i v sociálním prostředí, je mnohem blíže k podnikům i vzdělávacím institucím; je na ni rovněž zaměřena řada evropských podpůrných programů. Rozmanitější vzdělávací nabídka zdůrazňuje odpovědnost jedince za volbu vlastní vzdělávací dráhy, a proto se také zvyšuje role profesní/kariérové orientace a vytvářejí se nové poradenské struktury.

Namísto jednorázové přípravy na trvalé – nebo alespoň dlouhodobé – povolání se značnou mírou specializace, se zdůrazňuje **flexibilita** odborné přípravy a **adaptabilita** pracovní síly, schopnost vyrovnávat se se stálou změnou a vyhnout se především dlouhodobé nezaměstnanosti. Na

konci 90. let se objevil nový, nadřazený koncept **zaměstnatelnosti** (*employability*), jehož cílem je zvýšit souhrnný potenciál pracovníka ucházet se o co nejšířší škálu zaměstnání (či sám podnikat). Vzdělávací programy jsou proto koncipovány pro širokou oblast uplatnění v příbuzných povoláních, stále více se zaměřují na obecně použitelné vědomosti a dovednosti; specifika jednotlivých profesí se přenášejí do dalšího vzdělávání po nástupu do zaměstnání.

### Širší souvislosti

Vývoj středního školství je těsně propojen s vývojem ostatních stupňů vzdělávací soustavy; týká se to především navazujících stupňů, postsekundárního, terciárního a dalšího vzdělávání, ale také stupně předcházejícího, základního vzdělávání (podle mezinárodní terminologie nižšího sekundárního příp. i primárního), které se většinou kryje s obdobím povinné školní docházky. Postupná realizace **konceptu celoživotního učení** podstatně ovlivňuje celou vzdělávací soustavu evropských zemí, nejen další, ale i počáteční vzdělávání. Nový koncept chápe vzdělávání jako permanentní proces, rozšiřuje je o další formy vzdělávání a odborné přípravy v podnicích a na pracovišti a propojuje je tak s oblastí práce. Školy ovšem mají pro **další vzdělávání** vytvořit dostatečný základ. To má podstatné důsledky jak pro celkové pojetí počátečního vzdělávání, tak i pro postupnou proměnu existujících druhů a modelů odborného vzdělávání. Různé, ale navzájem propojené vzdělávací příležitosti v počátečním i dalším vzdělávání umožňují velké rozrůznění individuálních vzdělávacích cest a postupně, během celého života, i dosahování jeho vyšších úrovní. Především se tím vytváří tzv. **druhá šance**, aby každý mohl dosáhnout maximální úrovně vzdělání, jíž je schopen, nebo také změnit svůj obor, aby si mohl najít svou vlastní vzdělávací cestu a na ní získat i profesní kvalifikaci. Zřejmě se tak čím dál častěji budou kvalifikace – dosud včleněné do rámce středního školství – získávat až v dalším vzdělávání během celého aktivního života.

Již dnes se však v rozvinutých zemích (a postupně i u nás) ve středním školství markantně projevují důsledky především stále stoupající účasti na **terciárním vzdělávání**, a do jisté míry i na postsekundárním vzdělávání. Rovněž v tomto případě platí, že s rozšířením klientely podstatně vzrůstá různorodost studujících a tedy i nezbytnost diverzifikace nabídky, která se projevuje především v rozmachu kratších programů a kurzů odborného vzdělávání. Přispěla k tomu i skutečnost, že v řadě zemí, kde na rozdíl od nás neexistovala silná institucionální tradice středního odborného školství, se růst středního vzdělávání realizoval především rozvojem všeobecně vzdělávacích škol a odborné vzdělávání se budovalo do značné míry od počátku až v rámci terciárního (případně i postsekundárního) vzdělávání. Diverzifikaci terciárního sektoru dnes podporuje i systematické členění „dlouhého“ vysokoškolského studia na bakalářské a magisterské programy (bakalářské programy jsou stejně jako magisterské zařazovány do úrovně ISCED 5A), k němuž v Evropě dochází v rámci tzv. boloňského procesu.

Obdobně jako ve středním vzdělávání se **vzrůstající diverzita** projevuje jak v nabídce vzdělávacích programů různé délky a úrovně, tak v prolínání a přesahování nabídky různých vzdělávacích institucí. Kromě tradičních teoreticky

### Postsekundární vzdělávání

K zařazení postsekundárního vzdělávání do mezinárodní klasifikace ISCED jako samostatné 4. úrovně vzdělávání došlo až v roce 1997. Postsekundární programy jsou obvykle více specializované, ale nemusí být výrazně náročnější než programy sekundární úrovně. Umožňují rozšířit vzdělání především těm, kteří již absolvovali program na 3. vzdělávací úrovni (zejména pokud jim neumožňoval přímý vstup do terciárního vzdělávání). Na úrovni ISCED 4 mohou být vytvářeny i některé programy dalšího vzdělávání. U nás je dnes jako ISCED 4 zařazováno především nástavbové studium pro absolventy učňovských oborů SOU, dále učební obory po absolvování střední školy, pomaturitní studium na jazykových školách a jiné možnosti studia pro ty, kteří již získali jiný typ sekundárního vzdělávacího programu (např. některé rekvalifikační kurzy či nutté/přípravné ročníky organizované vysokou školou apod.).

zaměřených vysokoškolských programů se objevují nově koncipované profesně orientované bakalářské programy, terciární programy vedoucí jen k diplomu či certifikátu (ISCED 5B) i kratší, půlroční až dvouleté programy (ISCED 4), které všechny posunují místo odborné přípravy směrem nahoru, v zahraničí již pro poměrně velkou část studujících. Vedle tradičních vysokých škol vznikly nové nejen neuniverzitní, ale i nevysokoškolské typy institucí terciárního vzdělávání<sup>1</sup>, tzv. odborné, regionální nebo profesní školy, které často nabízejí programy na více úrovních – sekundární (ISCED 3), postsekundární (ISCED 4) i terciární (ISCED 5B). U nás jim odpovídají vyšší odborné školy udělující ovšem jen diplom speciality (na úrovni ISCED 5B).

Dosavadní vývoj již podstatně proměnil význam obou základních funkcí středního vzdělávání a tím i jeho charakter. Neustále se oslabuje jeho původně převažující **finální funkce**. Především v zemích, kde již více než polovina populačního ročníku přechází do navazujícího terciárního (a také postsekundárního) vzdělávání, převažuje v současnosti **tranzitní funkce** středního vzdělávání. Konečným stupněm vzdělávací dráhy však nemusí zůstat prakticky pro nikoho, a to tou měrou, jakou se realizuje koncept celoživotního učení a jakou se rozšiřuje nabídka dalšího vzdělávání a přístup k němu.

### 1.3 Srovnání evropských zemí

Z nabídky vzdělávání a odborné přípravy různého zaměření, různé úrovně a různých forem se v jednotlivých zemích postupně vytvořily víceméně **ucelené systémy** středního školství. Tento proces – naznačený jen v hrubých rysech – ovšem neprobíhá ve všech zemích stejnoměrně. Někde se teprve dovršuje. Mezi jednotlivými systémy středního vzdělávání rozvinutých zemí existují značné rozdíly. Z tohoto hlediska je velmi podnětné jejich porovnání, především porovnání českého středního školství se systémy dalších zemí Evropské unie<sup>2</sup>. Výsledkem je zjištění **dvou protichůdných, leč komplementárních tendencí**. Na jedné straně je zřetelně vidět, jak silně je současná podoba systémů středního vzdělávání určena jejich dosavadním vývojem, podmínkami a prioritami dané země, celkovým přístupem a tradicemi. Mezi jednotlivými zeměmi existují poměrně značné rozdíly ve struktuře programů středního vzdělávání i v jeho uspo-

řádání institucionálním. Vzájemné porovnání a pochopení situace je možné jen s ohledem na podstatně širší kontext. Ale na straně druhé se všechny rozvinuté země musí vyrovnávat se stejnými nebo obdobnými globálními ekonomickými i společenskými problémy, které kladou na jejich vzdělávací systémy podobné nároky – především jak zajistit i při stále větší různosti vzdělávaných co největší rozvinutí a využití jejich potenciálu.

#### Struktura

Střední vzdělávání zajišťuje přípravu na další etapu životní dráhy – na vstup do terciárního vzdělávání nebo na trh práce, ovšem s tím, že i pak existuje možnost pokračovat cestou dalšího vzdělávání; má tedy současně tranzitní i finální charakter. Ve srovnání s nižšími stupni vzdělávání je proto struktura nabízených programů středního vzdělávání bohatší, programy jsou diferencovány jak horizontálně, zaměřením a specializací, tak vertikálně, mají různé úrovně a cíle. I když se původně školy odlišovaly podle nabízeného programu, dnes převažují školy nabízející více druhů a úrovní odborného vzdělávání pro různé cílové skupiny. Základními kritérii pro analýzu struktury jednotlivých systémů jsou orientace a destinace nabízených programů.

Prvním kritériem je tzv. **orientace vzdělávacího programu** podle jeho cíle, obsahu a podle kvalifikace, ke které vede. Jednotlivé evropské země se dnes v rozsahu své nabídky programů všeobecného, odborného technického a profesního (učňovského) vzdělávání stále podstatně liší (viz obr. 6). Při jejich srovnávání je však nutné brát ohled na širší kontext celkového uspořádání středního vzdělávání i na různé přístupy při zařazování vzdělávacích programů podle jejich orientace. V některých zemích je totiž profesní příprava odsunuta až do zaměstnání, probíhá tedy převážně mimo školský systém a její rozsah proto není vůbec součástí školských statistik. Jinde jsou vzdělávací programy zařazovány podle instituce a ne podle obsahu a nemusí tedy vůbec korespondovat s kategorizací v jiných zemích. Například v Dánsku jsou programy technických či obchodních škol uváděny jako všeobecně vzdělávací, zatímco v České republice jako odborné. Naše lycea jsou v mezinárodních přehledech zatím také vykazována v odborném vzdělávání. V Portugalsku vyšší sekundární škola sice nabízí současně všeobecné i technické a technologické programy, jako odborné jsou však uváděny jen jiné typy přípravy, například alternační. Někdy se změnilo celkové pojetí středního vzdělávání, vlastní odborná příprava je přesunuta do následující úrovně a na středním stupni probíhá jen přípravné (tj. pre-profesní či pre-odborné) vzdělávání (jako například v Maďarsku).

Teprve s těmito hlubšími znalostmi a s patřičným odstupem je možné posuzovat pozici České republiky v podílu všeobecného vzdělávání, která je skutečně extrémní. Ve všeobecném vzdělávání máme totiž podle mezinárodních srovnání vůbec nejnižší podíl středoškoláků ze všech uvedených zemí. Řadíme se tím ovšem k zemím jako je Rakousko, Spojené Království nebo Nizozemsko; naopak nejvyšší podíl všeobecného vzdělávání vykazují Maďarsko, Portugalsko, Irsko,

<sup>1</sup> Jejich příklady jsou v Rakousku Akademie a Kolleg, ve Francii Institute Universitaire de Technologie (IUT) a při lyceích zřizované Section de Techniciens Supérieurs (STS), v Německu Berufsakademie, v Irsku Institute of Technology (původně Regional Technical College), v Belgii Hogeschool resp. Haute Ecole atd.

<sup>2</sup> Doplňující informace o vzdělávacích systémech deseti vybraných zemí EU je uvedena v Příloze 2.



### Reformy středního vzdělávání v Maďarsku

V Maďarsku byla v 90. letech prodloužena povinná školní docházka do 18 let a zároveň byl začátek odborné přípravy posunut až od 16 let. Po osmileté základní škole (trvajícím od 6 do 14 let) jsou první dva ročníky na všech typech středních škol (nejen na gymnáziu) všeobecně vzdělávací. Odborná příprava následuje až v dalších dvou ročnících, liší se však podle typu odborné školy: na střední odborné škole je jen přípravná a odbornou kvalifikaci lze získat až v navazujícím postsekundárním dvouletém studiu (které bylo budováno na konci 90. let v rámci programu Světové banky); na profesní škole vede ke kvalifikaci vyučeného dělníka, lze však pokračovat v doplňkovém jedno- až dvouletém studiu.

Od roku 2004 mohou čtyřleté střední školy nabízet doplňkový rok na posílení výuky cizích jazyků a ICT, který se zařazuje na začátek studia, po absolvování základní školy. 40 % výuky (minimálně 11 hodin týdně) je věnováno cizímu jazyku, ze zbývajících částí čtvrtina výuce ICT a zbytek rozvoji kompetencí. Čtyřleté studium se tím prodlužuje na 5 let, z toho plynoucí zvýšení nákladů se však považuje za opodstatněné.

Řecko a Španělsko. I z tohoto prostého výčtu je zřejmé, že hodnocení naší mezinárodní pozice v podílu všeobecného středního vzdělávání je poměrně komplikované a nelze tvrdit, že některé země jsou z tohoto hlediska na tom lépe či naopak hůře.

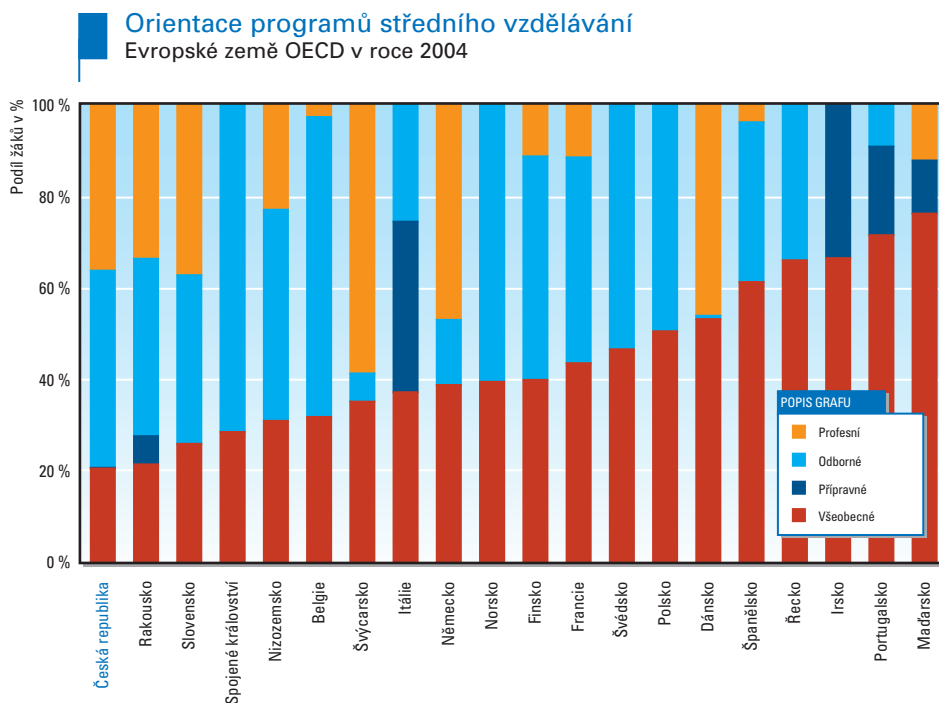
Pro další vzdělávací dráhu je podstatné druhé kritérium. Je jím tzv. **destinace vzdělávacího programu**, tedy vymezení, k jakému typu certifikátů (vysvědčení, závěrečné zkoušky, diplomu apod.) program vede, zda umožňuje bezprostředně pokračovat ve vzdělávání na vyšším vzdělávacím stupni. V první řadě jde o to, zda střední vzdělání svým absolventům otevírá cestu do celého terciárního vzdělávání (například u nás jde o vysoké a vyšší odborné školy) nebo alespoň do jeho určité části (v Německu a v některých dalších zemích mohou absolventi učilišť při splnění určitých předpokladů studovat na vysokých odborných školách, tedy v neuniverzitním vysokoškolském sektoru, nemohou však na univerzitu), či zda naopak přechod do terciéru neumožňuje (viz obr. 7). Kromě toho existují v řadě zemí – zejména v těch s vysokým podílem učňovské přípravy – také četné možnosti pokračovat ve vzdělávání na postsekundární, tedy nikoli terciární úrovni, přestože v některých zemích byly dříve postsekundární instituce povýšeny na terciární.

V porovnání s orientací vzdělávacích programů jde o odlišnou situaci. Ve většině zemí se již totiž možnosti pokračovat po ukončení střední školy ve vzdělávací dráze výrazně roz-

šířily, a to do značné míry i bez ohledu na původní orientaci vzdělávání. Omezení daná vývojem se postupně odstraňuje, neboť je zřejmé, že tranzitní funkce středního vzdělávání začíná téměř všude převažovat. Z tohoto hlediska patří Česká republika k zemím, které další vzdělávací dráhu většiny středoškoláků dlouhodobě neomezuje a dokonce i pro vyučené jsou postupně otevírány různé nové cesty ke studiu na vyšších a vysokých školách.

Z obou úhlů pohledu je zřejmé, že struktury jednotlivých vzdělávacích systémů se z hlediska orientace i destinace programů středního vzdělávání značně liší. Není však zřejmé, jak spolu obě struktury středního školství souvisejí, ani jak se vyvíjejí v čase. Výsledky společné rozsáhlejší analýzy obou těchto struktur (viz obr. 8) umožnily definovat jak základní vztahy mezi orientací a destinací vzdělávacích programů, tak postavení evropských zemí v obou těchto strukturách a jeho změnu během desetiletí 1994–2004 (v České republice až do roku 2007<sup>1)</sup>). Z hlediska váhy jednotlivých typů orientace a destinace programů středního vzdělávání vykristalizovaly **tři základní modely středoškolských systémů** v současné Evropě.

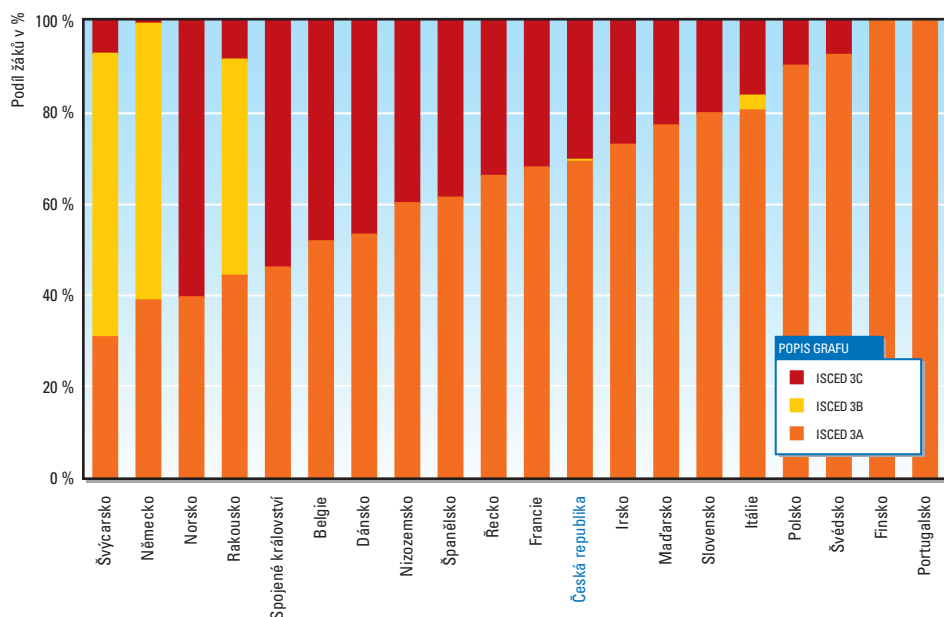
V **prvním modelu** poměrně vysoký podíl žáků navštěvuje odborné profesní (učňovské) vzdělávání a zároveň relativně často oproti jiným zemím mají absolventi středních škol otevřenou cestu pouze do vymezené části terciárního vzdělávání; typický pro něj je dlouhodobě silný sektor odborného vzdělávání s korporativními tradicemi. Ve **dru-**



**Obr. 6:** Graf znázorňuje podíly žáků v jednotlivých orientacích programů středního vzdělávání v roce 2004 ve 20 evropských zemích: v programech profesních (učňovských) pro přípravu kvalifikovaných dělníků, odborných pro přípravu odborných pracovníků na střední kvalifikační úrovni, přípravných pro uvedení do světa práce (připravují sice na pokračování v odborné zaměřených programech, ale samy odbornou kvalifikaci neposkytují) a všeobecných (tedy bez odborné kvalifikace, která se získává až ve vyšším vzdělávacím stupni – v terciárním případně v postsekundárním a v dalším vzdělávání). Země jsou seřazeny podle podílu programů všeobecného vzdělávání. *Pramen: Analýzy SVP PedF UK na základě údajů z databáze OECD.*

<sup>1)</sup> OECD interpretuje údaje za školní roky vždy k 1.1. probíhajícího školního roku. Jedná-li se tedy například o údaje ÚIV za školní rok 2006/2007, označuje je OECD jako údaje za rok 2007.

## Destinace programů středního vzdělávání Evropské země OECD v roce 2004



**Obr. 7:** Graf znázorňuje podíly žáků v jednotlivých destinacích programů středního vzdělávání v roce 2004 ve 20 evropských zemích. V programech jejichž absolventi mají přístup do všech druhů terciárního vzdělávání (ISCED 3A, u nás programy zakončené maturitní zkouškou), nebo mají omezený přístup pouze do některých druhů terciárního vzdělávání (ISCED 3B) nebo přístup do terciárního vzdělávání vůbec nemají (ISCED 3C, u nás například vyučení nebo odborné vzdělání bez maturitní zkoušky). Kategorie ISCED 3B se vyskytuje především v zemích s výrazným zastoupením tradičního učňovského vzdělávání (tzv. duálního systému), jeho absolventům je přístup obvykle umožněn jen na terciární instituce obdobného zaměření (v České republice se vyskytuje jen zcela výjimečně, zahrnuje totiž pouze absolventy středního vzdělávacího stupně na konzervatořích). Země jsou řazeny podle toho, do jaké míry umožňují přístup do terciárního vzdělávání. *Pramen: Analýzy SVV PedF UK na základě údajů z databáze OECD.*

**hém modelu** má silné zastoupení především odborné technické vzdělávání a zároveň relativně vysoký podíl středoškoláků nemůže bezprostředně pokračovat v terciárním vzdělávání. Ve **třetím** modelu převládá orientace na všeobecné nebo přípravné vzdělávání a velká část absolventů středních škol má zcela otevřenou cestu k terciárnímu vzdělávání; země blízké tomuto modelu většinou nemají vytvořený silný sektor odborného vzdělávání a odborná příprava je v nich posunuta buď až do terciárního vzdělávání nebo se odehrává vůbec mimo školskou soustavu.

Přestože evropské země pod tlakem obecných, globálních trendů ve vývoji ekonomiky i společnosti sledují víceméně podobné cíle, jejich postavení z hlediska orientace a destinace středoškolských vzdělávacích programů je stále určováno především existující strukturou a historickou tradicí. V posledních deseti letech sice v průměru zemí EU dochází k mírnému posunu směrem k většímu zastoupení všeobecného vzdělávání a dalšímu otevírání přechodu absolventů středních škol do terciárního vzdělávání, ale tento posun od prvního vymezeného modelu ke třetímu modelu je skutečně velice mírný a v posledních pěti letech navíc téměř stagnuje. Značné dlouhodobým vývojem vzniklé rozdíly mezi jednotlivými zeměmi z hlediska zastoupení různé orientace a destinace středoškolského vzdělávání zůstávají spíše zachovány a prozatím nedochází k jejich zřetelnější konvergenci.

Rovněž postavení a vývoj České republiky jsou do značné míry předurčeny silnou tradicí se značnou vahou odborného technického i profesního vzdělávání na jedné straně a s možností přechodu do terciárního vzdělávání pro všechny absolventy maturitního studia na straně druhé. Těmito charakteristikami je české střední školství zakotveno zhruba mezi prvním a druhým vymezeným modelem. Náš vývoj od poloviny 90. let je však přeci jen zřetelnější a pohybuje se jednoznačněji ve směru od obou původních modelů směrem k modelu třetímu s větším zastoupením všeobecné orientace vzdělávacích programů a s rostoucím podílem

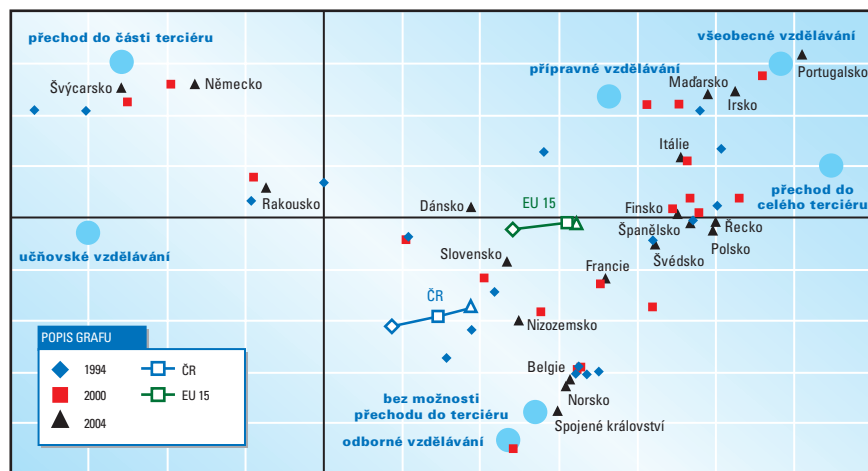
absolventů, kteří středoškolské studium končí maturitou a mají díky tomu přímý přístup k terciárnímu vzdělávání. Uvedený pohyb také znamená naše přibližování se průměrným ukazatelům západoevropských zemí.

### Institucionální uspořádání

Velké rozdíly existují mezi jednotlivými evropskými zeměmi i z hlediska institucionálního uspořádání středního vzdělávání. Vyvěrají z uplatnění různých modelů, které se liší především mírou **propojení respektive srůstání různých institucí**, které původně vznikaly samostatně a odděleně. Na jedné straně spektra jsou modely, které co nejvíce zachovávají tradiční typy škol a tradiční formu odborné přípravy v duálním systému a stále výrazně oddělují odbornou přípravu pro potřeby praxe od přípravy na vysokoškolská studia. I ty však značně rozšířily možnosti žáků pokračovat ve vzdělávací dráze (nejvýraznějším příkladem jsou Německo a Rakousko). Na druhém konci spektra jsou modely, které radikálně změnily strukturu středního vzdělávání nebo i celého počátečního vzdělávání: zavedly jedinou středoškolskou instituci, která integruje všechny proudy vzdělávání a poskytuje stejné podmínky pro všechny žáky, ovšem v rámci této „jednotné“ střední školy nabízí celou škálu odlišných vzdělávacích programů, všeobecných i odborných (nejdůsledněji to učinilo Švédsko). Mezi oběma extrémy se nachází většina zemí: některé, jako například Finsko, vytvořily z různých forem odborné přípravy jediný systém odborného vzdělávání, ale nadále od něj odlišují cestu všeobecného vzdělávání. Jiné zachovaly tři základní proudy vzdělávání (např. Česká republika) a připouštějí rovněž různé formy a různou míru alternace, tedy kombinace výuky a praxe v podnicích (jako Francie, Nizozemsko či Dánsko). Vždy se však usiluje o prostupnost a o možnost pokračovat ve vzdělávací dráze, otevírá se prostor pro její individuální volbu i změnu.

Vývoj v jednotlivých zemích sleduje do značné míry **společné cíle**. Vyplynoují totiž ze společně sdílených evrop-

## Struktura středního vzdělávání podle orientace a destinace Evropské země OECD v letech 1994–2004



**Obr. 8:** Graf znázorňuje výsledky společné analýzy orientace a destinace středoškolských vzdělávacích programů (ISCED 3) v evropských zemích OECD v letech 1994–2004. Za prvé jsou v grafu znázorněny charakteristiky tří základních modelů z hlediska orientace a destinace vzdělávacích programů a jejich vzájemná pozice, která je vymezena jakýmsi trojúhelníkem. Za druhé je v grafu znázorněno postavení jednotlivých evropských zemí OECD a jejich vývoj v letech 1994, 2000 a 2004. Za třetí je ve stejných letech ukázán vývoj na úrovni průměru zemí EU-15 a vývoj České republiky až do roku 2007. *Pramen: Analýza SVP PedFUK na základě dat z databáze OECD a pro ČR 2006/07 z databáze ÚIV.*

ských hodnot a kladou proto důraz na vytvoření široké nabídky možností vzdělávání a odborné přípravy, která respektuje různé potřeby, aspirace i možnosti celého širokého spektra populace, a která umožňuje co největší rozvinutí a využití všech jejích schopností. Jednotlivé formy přípravy se přitom doplňují a vyvažují: i v systémech, které preferovaly všeobecné vzdělávání (jako Anglie a Irsko), se objevují programy odborného vzdělávání jako alternativa k všeobecnému vzdělávání; tradiční duální systém se modernizuje, přizpůsobuje se zvýšeným nárokům na znalostní složku; alternace (kombinace výuky a praktické přípravy v podnicích) se uplatňuje i ve školských systémech, oceňuje se význam praxe (kontextové učení) i úloha podniků jako partnerů škol.

### Společné problémy

Všechny členské země i Evropská unie jako celek se musejí

#### Finské odborné vzdělávání se zaměřuje na mládež i na dospělé

Poslední velké reformy středního vzdělávání ve Finsku na konci 90. let zachovaly dvě oddělené cesty tříletého studia: všeobecného vzdělávání na gymnáziích (do které v roce 2005 nastoupilo 54 % absolventů základní školy) a odborného vzdělávání (s podílem 38 % absolventů základní školy) na odborných školách a v učňovské přípravě (obojí vede ke stejné základní kvalifikaci). Programy odborného vzdělávání se však zaměřují nejen na získání základní kvalifikace (v učňovské přípravě to bylo v roce 2004 asi 40 % účastníků), ale také na její zvyšování na úroveň kvalifikovaného dělníka a na úroveň specialisty (v roce 2004 asi 60 % účastníků). Odborné vzdělávání je totiž široce otevřeno nejen mladým lidem, ale také dospělým.

Od poloviny 90. let je ovšem možné získat odbornou kvalifikaci také prokázáním požadovaných kompetencí nezávisle na způsobu, jak byly nabyty. Ve Finsku totiž přibližně polovina pracovních sil ve věku 45–64 let žádnou formální kvalifikaci nemá. Demonstrování profesní způsobilosti ve skutečných pracovních situacích bylo jako významná forma hodnocení zavedeno od roku 2006 i na odborných školách a v přípravě učňů. V odborném vzdělávání musí proto mít každý žák nebo učeň vypracovaný vlastní individuální plán přípravy, který bere v úvahu jeho předchozí vzdělání a praxi.

vyrovnávat se společnými tlaky vývoje ekonomiky i společnosti (především globalizace, změny na trhu práce, nástup ICT, demografické vlivy – stárnutí populace a migrace), které vedou k požadavku kvalitního vzdělání pro všechny, neboť pracovníci s nízkou kvalifikací čelí zvýšenému riziku nezaměstnanosti a exkluze<sup>1</sup>. V rámci tzv. lisabonské strategie má rozvoj vzdělávání a odborné přípravy rozhodující úlohu. Pracovní program Evropské komise *Education and Training 2010* vytyčil pro realizaci nového konceptu celoživotního učení na všech úrovních vzdělávání a odborné přípravy šest cílů<sup>2</sup>, kterých mají členské země společně dosáhnout do roku 2010. Referenční ukazatel účasti na středním vzdělávání Česká republika již nyní vysoce překračuje, velkým úkolem však zůstává podstatně zvýšit účast na dalším vzdělávání.

Jednotlivé země se nacházejí v odlišných situacích, daných dosavadním vývojem každé z nich i jejich vzdělávacího systému. Ve své vzdělávací politice tedy akcentují odlišné stránky, mají různé konkrétní cíle a volí rozmanité cesty řešení. Všechny země však mají některé společné jmenovatele. Jsou jimi orientace na uživatele, na uspokojení individuálních vzdělávacích potřeb i aspirací velice rozdílných zájemců o vzdělávání, na plné využití talentů i na omezování neúspěšnosti, na rozšíření příležitosti i pro znevýhodněné a rizikové skupiny, na zajištění dostatečné nabídky i pro ty, kteří nestačí na náročnější formy vzdělávání nebo vyžadují jiný přístup. Jde ovšem nejen o rozšiřování nabídky, ale i o podporu motivace a poptávky po vzdělávání. Společným mottem by mohl být citát z úvodu k návrhu reformy středního vzdělávání v Anglii: *Smyslem vzdělávacího systému je pomoci každému jedinci, aby plně využil svůj potenciál.*

K plnému využití potenciálu totiž nestačí jen otevřít přístup k vyšším stupňům vzdělávání a podstatně zvýšit účast na nich, i když to je nezbytným předpokladem. Je rovněž nutné usilovat o překonávání stále přetrvávajícího silného vlivu **nerovností ve vzdělávání**. Nejzřetelnější jsou důsledky ekonomického znevýhodnění (nedostatek finančních pro-

<sup>1</sup> Podle Sdělení Evropské komise z roku 2006 *Efficiency and equity in European education and training systems*, činil v roce 2004 podíl pracovníků s nízkou kvalifikací v zemích EU 32 %, v roce 2010 však klesne na 15 %.

<sup>2</sup> Referenční ukazatele, kterých by měla EU jako celek dosáhnout do roku 2010, byly stanoveny v těchto oblastech: zavádění klíčových kompetencí zejména ve čtení; účast na preprimárním vzdělávání; účast na středním vzdělávání; účast na vzdělávání dospělých; zamezení předčasných odchodů ze vzdělávání; zvýšení počtu absolventů exaktních a technických oborů.

středků na studium a naopak nutnost zajistit pro domácnost další příjem), které se ve většině rozvinutých zemí zmírňují různými formami finanční podpory žáků z hůře situovaných rodin. Méně zřejmé a také mnohem méně vnímané a reflektované jsou důsledky sociálního a kulturního znevýhodnění. Málo podnětné prostředí rodiny se projevuje jak v nízké úrovni aspirací a motivace se vzdělávat, tak v dosahovaných výsledcích vzdělávání. Proto mezi hlavní cíle Evropské unie v oblasti vzdělávání patří nejen úsilí o kvalitu, ale i o rovnost příležitostí respektive spravedlivost (*equity*), aby výsledky žáků a úroveň vzdělání, které dosáhnou, nezávisely na ekonomické, sociální a kulturní úrovni rodiny. Mezi vzdělávacími systémy evropských zemí ovšem i v tomto ohledu existují významné rozdíly. V některých zemích (Česká republika patří mezi ně) přetrvává silný vztah mezi dosaženými vzdělávacími výsledky a úrovní rodinného zázemí<sup>1</sup>.

#### Sdělení Evropské komise o efektivitě a spravedlivosti v evropských vzdělávacích systémech

Sdělení Evropské komise charakterizuje spravedlivost (*equity*) mírou, ve které se jedinci mohou účastnit všech úrovní vzdělávání, a to nejen z hlediska rovnosti příležitostí a přístupu k němu, ale i jeho podmínek (jež odráží specifické vzdělávací potřeby každého jedince) a výsledků (jež nejsou závislé na sociálně ekonomickém prostředí rodiny či jiných faktorech nerovnosti ve vzdělávání).

Nerovnosti ve vzdělávání mají i závažné ekonomické důsledky. Odhaduje se, že předčasný odchod žáka z americké *high-school* má během jeho celého života za následek ztrátu zhruba 9 milionů Kč (nižší výnosy z daní, zvýšené nároky na zdravotnictví, sociální podpory, zvýšená trestní činnost apod.). Jiné propočty upozorňují na to, že kdyby se ve Spojeném království zvýšil podíl pracovní síly s úplným středním vzděláním (A-level) o 1 % na úkor pracovníků bez kvalifikace, znamenalo by to roční přínos zhruba 25 miliard Kč (snížení kriminality, zvýšení mezd atd.).

K úsilí zmírnit nerovnosti ve vzdělávání, nabídnout příležitosti v počátečním i dalším vzdělávání pro celé spektrum potřeb a schopností všech členů společnosti a co nejvíce rozvinout a využít potenciál každého jedince vedou jednotlivé členské země **nejen morální, ale i ekonomické** a – patrně především – **sociální a politické důvody**, což může být pro další vývoj společnosti ještě závažnější. Zvyšující se účast na vzdělávání doprovází v řadě rozvinutých zemí opačná, velmi znepokojivá tendence, kdy vzrůstá (na 10 % populačního ročníku, někde i podstatně více) podíl mladých lidí bez motivace a aspirací, kteří odešli ze vzdělávacího systému a nemají kvalifikaci ani dostatečné vzdělání, aby mohli získat zaměstnání a vést plnoprávný život v dnešní společnosti<sup>2</sup>. Svědčí o tom mimo jiné i výsledky mezinárodního výzkumu vzdělávacích výsledků patnáctiletých žáků PISA, které ukazují, že

závažné procento respondentů není v tomto věku pro plnou participaci na životě dnešní společnosti dostatečně vybaveno.

Ve všech rozvinutých zemích stojí dnes střední vzdělávání před řadou problémů:

- Jak co nejlépe připravovat současně pro trh práce i pro pokračování ve vzdělávací dráze?
- Jak co nejúčinněji reagovat na stálou změnu požadavků trhu práce i potřeb ekonomického růstu?
- Jak přivést marginalizované skupiny nazpátek do společnosti, aby se posílila její soudržnost?
- Jak zajistit, aby každý jedinec mohl skutečně rozvinout a uplatnit svůj potenciál?
- Jak a na kterých úrovních vzdělávacího systému tyto problémy řešit nejlépe?

Ze zkušeností jednotlivých zemí lze vyvodit další závěry, týkající se například obsahu a struktury středního vzdělávání. Střední vzdělávání sice zůstává součástí tradičního školského systému, kde se však výrazněji uplatňuje individuální volba, na niž reaguje i nabídka vzdělávání. Vyžaduje to současně určitou celistvost a stabilitu, jak ji zaručují tradiční školské struktury, ale i rozmanitost a flexibilitu reagování na poptávku, kterou umožňuje například modulární přístup. Oba do jisté míry protichůdné principy se mnohde naplňují tím, že vymezené závazné jádro vzdělávání se dále rozšiřuje různými směry, často již na základě individuální volby z širší vzdělávací nabídky. Uplatňují se tak přitom oba principy, jejich vyvážení se liší podle cíle a zaměření vzdělávání: delší programy všeobecného vzdělávání připravující na další studium více zachovávají tradiční formy; kratší a odborněji zaměřené programy a kurzy reagují více na okamžité potřeby trhu práce a využívají výhod modulární struktury, která se výrazně uplatňuje i v dalším vzdělávání.

Dále je na institucionální úrovni účelné zajistit spolupráci veřejných i soukromých subjektů, které ve svém souhrnu poskytnou relativně ucelenou vzdělávací nabídku podle potřeb lokálního trhu práce. Mezi ně budou patřit nejen vzdělávací instituce, ale i podniky – kvalitní odborná příprava vyžaduje nákladné vybavení a zařízení, a je nezbytné poznávat reálné pracovní prostředí (které také pomůže nalézt cestu k těm, kteří ze školského systému vypadli). Rovnováhu mezi místními a celonárodními potřebami, propojení jednotlivých částí vzdělávacího systému a trhu práce a vysoký stupeň mobility i při zachování různorodosti zajistí společný systém kvalifikací, odpovídajících osvědčení a kreditů. Je rovněž nezbytné vytvářet informační a poradenské systémy, které umožňují častou, rychlou, ale podloženou volbu mezi mnoha možnostmi, jejichž hodnota pro trh práce se stále mění.

#### Výzkum OECD PISA (Programme for International Student Achievement)

Při zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti ve výzkumu PISA byly dosažené výsledky rozděleny do 6 úrovní. Alespoň 3. úrovně – tedy úrovně nezbytné pro plnou účast na životě dnešní společnosti – nedosáhlo v průměru zemí OECD 42 % respondentů (v ČR 44 %). Přitom 12 % respondentů (v ČR 13 %) dosáhlo pouze nejnižší měřené úrovně 1, definované jako porozumění jen velmi jednoduchému textu o běžném tématu obsahujícímu jedinou výraznou informaci. Ještě pod touto úrovní se nachází dalších 6,7 % respondentů (v ČR 6,5 %); ti sice nepostrádají čtenářské dovednosti úplně, ale mají „vážné nedostatky ve schopnosti užívat čtenářskou gramotnost jako nástroj pro získávání vědomostí a dovedností v jiných oblastech“ (*Learning for Tomorrow's World*, OECD 2004).

<sup>1</sup> O tom svědčí především výsledky mezinárodních výzkumů výsledků ve vzdělávání patnáctiletých žáků (OECD PISA 2000 a 2003; výsledky výzkumu 2006 budou publikovány v prosinci 2007). O důsledcích pro české střední školství viz také část 2.

<sup>2</sup> Ve výzkumných zprávách i oficiálních materiálech se objevují nová akronyma: NEET – *not in education, employment and training*, nebo YALLE – *young adults with low level of education*.



## 2. Rozvoj středního vzdělávání v ČR

Účast na středním vzdělávání byla u nás ve srovnání s jinými zeměmi tradičně velice vysoká, stejně jako bylo výrazně rozvinuto odborné vzdělávání. Všechny tři typy středních škol (gymnázia, střední odborné školy a učiliště) se dlouhodobě, počínaje již od 19. století, ustálily. České střední školství a v rámci něj střední odborné školství je historicky nepochybně významným a silným sektorem naší vzdělávací soustavy a má v ní hluboké kořeny spjaté s rozvojem české společnosti a ekonomiky. Významné jsou jeho tradice spjaté s industrializací, silné instituce – školy, do značné míry udržované nepsaných kvalitativních standardů a velice dobře rozvinutá infrastruktura. Proto také až do současnosti v podstatě přetrvala základní trojdílná struktura středních škol. V nových velice se měnících podmínkách se sice rovněž fungování středních škol do značné míry proměnilo, zároveň se však ukazuje, že síla středního odborného školství, spočívající v jeho společenské zakotvenosti, tradici a tedy i jisté setrvačnosti, se může stát jeho slabostí. Některé nové problémy, spjaté s jeho konstitutivními rysy, se mohou dále prohlubovat a přivést odborné školství do obtížně řešitelných situací.

### 2.1 Vývoj po roce 1990

Před rokem 1990 byla nabídka míst na existujících třech typech středních škol striktně regulována. Až téměř do konce 80. let byl víceméně dodržován následující poměr nově přijímaných: 60 % míst na učilištích a 40 % míst na SOŠ a gymnáziích dohromady. Stát dlouhodobě omezoval přístup zejména na všeobecné vzdělávací typ střední školy, gymnázium<sup>1</sup>. Na druhé straně jsme jako jedni z prvních v Evropě již v 80. letech minulého století umožnili absolventům učilišť získat maturitu a vstoupit přímo do vysokoškolského studia.

Po roce 1989 nebyla sice provedena celková školská reforma, ale při četných novelizacích školského zákona a některých dalších prováděcích předpisů nebo prostřednictvím jiných opatření se prosadily **nové principy** vzdělávací politiky. Jednalo se především o zrušení monopolu státu na vzdělávání, tedy otevření možnosti zakládat soukromé a církevní školy, zdůraznění práva rodičů a dětí na svobodnou volbu vzdělávací cesty a zavedení normativního financování, tedy financování škol podle počtu (a tedy i zájmu) žáků. Uvedené změny v krátké době proměnily a rozvolnily rigidní vzdělávací systém, zavedly do něj podstatné pluralitní charakteristiky a zmírnily některé jeho dřívější nedostatky<sup>2</sup>. V reakci na předchozí omezování počtu studijních míst prošly zvláště střední odborné školy značným rozmachem počtu, struktury a rozmanitostí vzdělávacích příležitostí (zejména v oborech ekonomických, obchodních a služeb, které souvisely s tehdy probíhající privatizací).

Mezi **důležité změny** vývoje vzdělávání v České republice po roce 1989 patří výrazné rozšiřování možnosti maturitního a později i vysokoškolského studia a větší míra uspokojování vzdělávacích aspirací mladých lidí. Zvyšování

účasti na vzdělávání bylo charakterizováno nejen prostým růstem, ale i překonáváním některých strukturálních disproporcí mezi poptávkou ze strany žáků končících základní školu a jejich rodičů na jedné straně a nabídkou středních škol a institucionálním i obsahovým přizpůsobováním vzdělávání na straně druhé. Změny, které přinesl vývoj za posledních 17 let, se projevy ve všech hlavních charakteristikách středního vzdělávání: v celkové účasti na vzdělávání i v proporcích jednotlivých druhů škol, v institucionální struktuře, ve změnách obsahu, ve vztahu poptávky a nabídky. Řadu dalších velmi progresivních podnětů, které bezpochyby mohou přispět k řešení aktuálních problémů, přinesl na konci 90. let rozsáhlý a dodnes nedoceněný a neuplatněný projekt Reformy odborného vzdělávání zpracovaný v rámci programu PHARE.

#### Projekt PHARE Reforma odborného vzdělávání

Cílem tohoto čtyřletého projektu z druhé poloviny 90. let bylo navrhnout opatření, jež pomohou zlepšit český systém odborného vzdělávání, a většinu navrhovaných opatření také ověřit v praxi. V rámci tohoto projektu byla navržena, vypracována a v několika desítkách škol ověřena řada progresivních inovací. Jednalo se například o oddělení volby oboru a úrovně vzdělávání o jeden rok a posun specializace do vyšších ročníků, dvoustupňové kurikulum, začlenění klíčových dovedností do kurikula, zavedení projektového vyučování do výuky, vypracování a ověření modulové výuky, horizontální a vertikální propustnost vzdělávacích cest, spolupráci se sociálními partnery na úrovni škol, systematické vzdělávání pedagogických pracovníků a poměrně rozsáhlou spolupráci se školami ze zemí EU.

Největšími změnami ovšem prošlo **učňovské školství**, především pro těsné propojení s hospodářskou sférou. Stát až do 90. let odpovídal pouze za všeobecné vzdělávání a odborně teoretickou složku (MŠMT určovalo jejich cíle, obsah, strukturu, metody výuky apod.). Za praktickou složku odborné přípravy odpovídaly podniky, resp. sdružení podniků. Učiliště byla většinou organizační součástí oborových ředitelství, která financovala nejen praktickou složku vzdělávání, ale i celý provoz a investice učilišť. Při privatizaci se sdružení podniků rozpadla a většina podniků přešla do rukou nových soukromých vlastníků. Aby se učňovské školství vůbec uchovalo, převzal roli zřizovatele a postupně i jeho financování stát (reprezentovaný střídavě ministerstvy hospodářství a školství). Tehdy vznikl nový fenomén tzv. státních učňů. Původně byl sice zamýšlen jen jako krátkodobé řešení, ale státních učňů (tedy těch, jejichž příprava nebyla financována podniky) přibývalo a podniky – procházející v té době velmi obtížným obdobím restrukturalizace – se postupně začaly spoléhat na stát a dnes již očekávají, že jim přípravu nových pracovníků zajistí. Jen velmi pomalu se znovu zvyšuje podíl soukromých podnikových učilišť (především u podniků se zahraniční účastí).

#### Účast na vzdělávání

Důsledek masivního rozvoje vyšších stupňů vzdělávání se projevil ve značném zvýšení účasti na vzdělávání. Před II. svě-

<sup>1</sup> Po roce 1948 bylo zrušeno 20 % gymnázií a počet studentů se snížil o třetinu. Reformou z roku 1953 byla gymnázia jako samostatná instituce vůbec zrušena (nahrazena po sovětském vzoru jedenáctiletkou) a obnovena až v roce 1968. V roce 1970 je přitom navštěvovalo méně než 10 % věkové skupiny, na počátku 90. let asi 15 %.

<sup>2</sup> Například již během prvních pěti let – tedy mezi roky 1989 a 1994 – se počet gymnázií zvýšil o více než 50 %, z 212 na 324 (z toho 62 nestátních), počet SOŠ dokonce o téměř 140 %, z 316 na 741 (z toho 213 nestátních), zatímco počet SOU o necelých 10 %, z 668 na 727 (z toho 84 nestátních).

tovou válkou patřilo Československo (a zvláště jeho česká část) mezi vzdělanostně nejrozvinutější země světa a společně s Velkou Británií, Kanadou a USA bylo na čele světového žebříčku v celkové míře účasti na vzdělávání. Do velké míry to bylo právě díky rozvinutému střednímu školství. Ještě v roce 1950 patřila naše průměrná délka vzdělávání na středních školách k nejvyšším na světě, přestože již ne tak výrazně jako před válkou. V roce 1970 jsme se s 2,6 roku pohybovali stále o 0,2 nad průměrem evropských zemí OECD. Do roku 1990 stoupla průměrná délka středního vzdělávání v České republice na 3,3 roku a to již bylo o něco méně než 3,4 roku v průměru evropských zemí OECD. Avšak v roce 2004 jsme se s 3,7 roku dostali již o téměř půl roku pod průměr rozvinuté části Evropy, která dosáhla průměrné délky středního vzdělání 4,1 roku<sup>1</sup>.

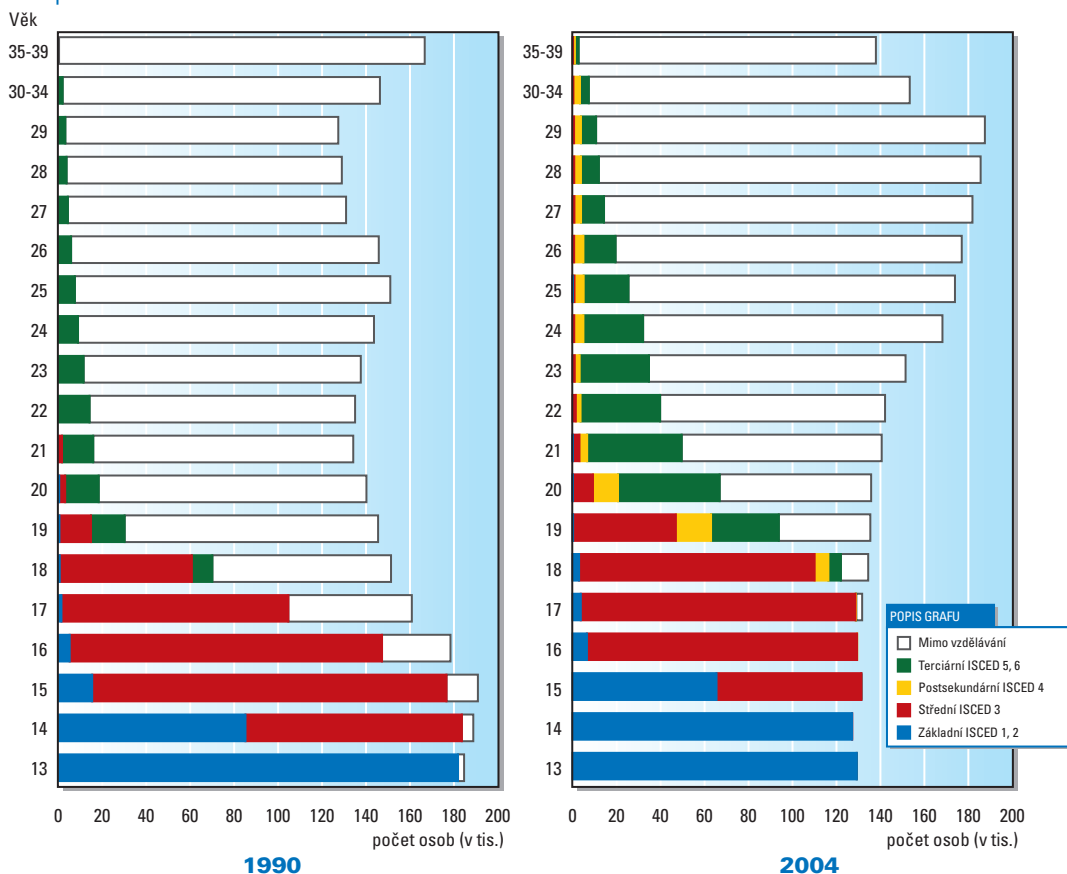
V posledních 17 letech se však vedle prodloužení doby, kterou ve středním vzdělávání v průměru stráví mladí lidé, projeví i další významné trendy (viz obr. 9). Především je podstatné, že se změnila celková **demografická situace**. Zatímco ještě kolem roku 1990 se středoškoláci rekrutovali z věkových skupin o velikosti kolem 175–190 tisíc osob v každém ročníku, o 15 let později již mají tyto věkové skupiny velikost pouze kolem 125–130 tisíc. Proto se dokonce – přestože došlo k prodloužení průměrné délky vzdělávání – absolutní počet žáků středních škol ve stejném období

snížil. Průměrný věk zahajování středoškolského vzdělávání se posunul o více než jeden rok v důsledku prodloužení základní školy a částečně také stále se rozmáhajícího odkládání nástupu povinné školní docházky (až na čtvrtinu šesti-letých). Zároveň ovšem dochází k rozšíření věkových skupin středoškolských studentů stále častěji také v důsledku dalších jevů, jako je přerušování vzdělávací dráhy a opětné návraty do ní, snaha o změnu výsledků a opakování přijímacího řízení o rok později, nástup do středního vzdělávání v pozdějším věku v rámci denního studia apod.

Prodloužila se ovšem nejen docházka do základní školy; rozvinul se nově sektor postsekundárního (neterciárního) vzdělávání (v současnosti především maturitní nástavby pro absolventy tříletých učebních oborů na SOU). Nejvýznamnější expanzi však zaznamenalo celé terciární vzdělávání (na vyšších odborných školách a veřejných i soukromých vysokých školách), jehož průměrná délka vzdělávání se prodloužila z 0,85 na 2,26 roku. Vzhledem k odlišným demografickým poměrům pro kohorty vysokoškolských studentů znamenalo uvedené prodloužení zvýšení celkového počtu studentů v terciárním vzdělávání z necelých 120 tisíc na více než 360 tisíc. Zatímco účast na středním vzdělávání u nás tedy byla poměrně vysoká již kolem roku 1990, skutečně výrazná expanze a rozšíření přístupu ke vzdělávání probíhá v posledních letech především v terciárním vzdělávání.

## Účast na vzdělávání v České republice 1990 a 2004

Počty žáků a studentů podle věku a stupně vzdělávání

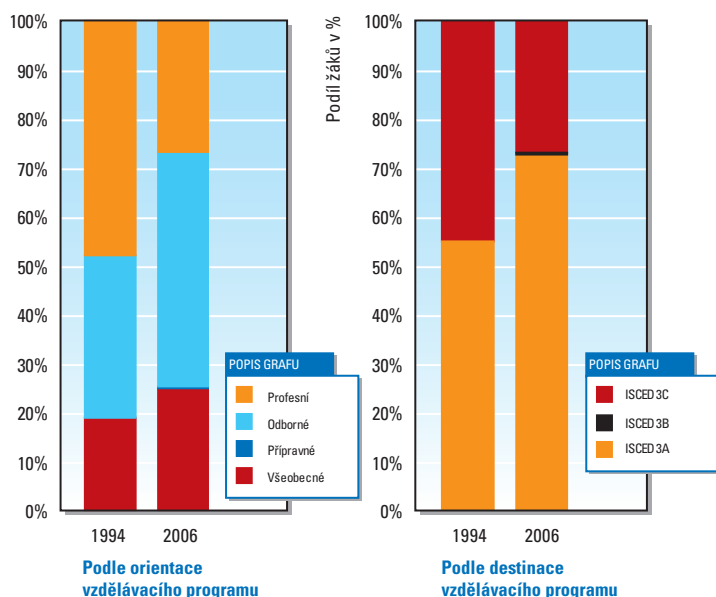


**Obr. 9:** Grafy znázorňují celkovou českou populaci a počet žáků a studentů podle věku (ve věku 13–39 let) a úroveň vzdělávání, kterého se v letech 1990 a 2004 účastní (v případě pětiletých věkových skupin 30–34 a 35–39 let jde z technických důvodů o jednu pětinu, tedy o průměr za jeden ročník dané věkové kohorty).  
Pramen: Analýzy SVP PedF UK na základě údajů z databáze OECD.

<sup>1</sup> Při uváděném srovnání je ovšem třeba vzít v úvahu v České republice poměrně vysokou účast na postsekundárním vzdělávání (ISCED 4, do které u nás patří nástavby, jazykové školy apod.), která dosáhla průměrné délky téměř 0,6 roku, oproti pouze 0,2 roku v průměru evropských zemí OECD. Účast na postsekundárním vzdělávání je přitom mezi zeměmi západní Evropy poměrně značně nerovnoměrná. Vysokých hodnot dosahují především země s dlouhou a úspěšnou tradicí středního odborného školství, jako je Německo, Švýcarsko nebo Rakousko.

## Žáci středních škol

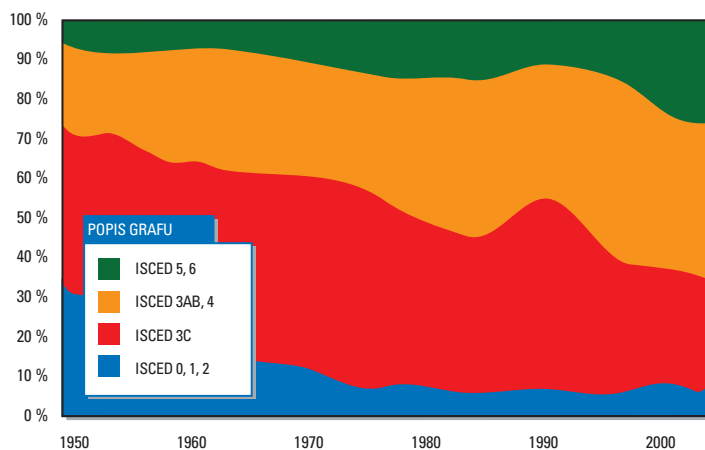
Česká republika v roce 1994 a 2006



**Obr. 10:** Na grafech jsou odlišeny změny v obsahovém zaměření poskytovaného vzdělávání podle mezinárodní klasifikace ISCED, v jeho orientaci (na vzdělávání všeobecné, odborné a učňovské) a změny v možnosti přístupu absolventů do vyššího vzdělávání terciární úrovně, tedy v jejich destinaci (absolvování úrovně ISCED 3A umožňuje vstup do celého terciárního vzdělávání, absolvování vzdělávacího programu ISCED 3C neumožňuje pokračování v terciárním vzdělávání). Uvedené mezinárodní třídění u nás není příliš často využíváno, jeho velkou předností je však alespoň určitá mezinárodní srovnatelnost (viz obr. 6 a 7). *Pramen: Analýzy SVP PedF UK na základě údajů z databáze OECD.*

## Dosažené vzdělání absolventů opouštějících školství

Česká republika 1950–2005 (podle ISCED, v %)



**Obr. 11:** Graf zachycuje, jak se měnily proporce absolventů škol podle stupně vzdělání (ISCED 0-2, 3C, 3AB-4, 5-6) v období 1950–2006 v České republice. Srovnání s evropskými údaji (viz obr. 4) jasně ukazuje jak rozdíly, tak shodné rysy vývoje v České republice a v ostatních evropských zemích (zdvihající se vlna podílu vyučených na přelomu 90. let odráží za prvé vysokou populační vlnu narozených v první polovině 70. let, kteří dosáhli věku vyučení a za druhé pokračující snahu státu zachovat podíl vyučených v populačním ročníku). *Pramen: Podrobné údaje z výběrových šetření pracovních sil ČSÚ.*

Měnily se **proporce** mezi jednotlivými typy středních škol a spolu s tím i poměr počtu žáků ve studijních (tedy vedoucích k maturitě) a učebních oborech. Proporce mezi žáky přijímanými do studijních oborů a do učebních oborů středních škol se zcela obrátila a podíl maturitních oborů i nadále stále stoupá. Zatímco ještě v roce 1990 činila tato proporce v denním studiu 47 % : 53 % ve prospěch nematuritního vzdělávání, již v roce 1995 se obrátila na 60 % : 40 % ve prospěch maturitních oborů, v roce 2000 dosáhla úrovně 62 % : 38 % a v roce 2006 činí 69 % : 31 %<sup>1</sup>. K uvedenému růstu však dochází především na středních odborných školách. Podíl přijatých do odborného maturitního vzdělávání – uskutečňovaného převážně na SOŠ, ale částečně též na SOU s maturitou – vzrostl na téměř 46 %. Podíl přijímaných na gymnázia se ovšem zvýšil pouze o několik procentních bodů na dnešních 21 %. V důsledku toho se mezi lety 1994 a 2006 proměnil i poměr různých typů nabízených programů podle orientace a podle destinace žáků (viz obr. 10).

Až do počátku 90. let podíl absolventů základních škol přijímaných do gymnázií víceméně odpovídal podílu nově zapsaných na vysoké školy. Přestože došlo k vytvoření nové vzdělávací cesty přes víceletá gymnázia, dnes je počet absolventů gymnázií oproti počtu zapsaných na vysokých školách méně než poloviční. Podíl poprvé zapsaných na vysoké školy se totiž začal zvláště v posledních letech prudce zvyšovat. V roce 1995 ještě nepřekonal ani 20 %, v roce 2000 dosáhl 30 %, avšak již v roce 2004 přesáhl 40 % a v roce 2006 činí dokonce 54 %<sup>2</sup>. Především díky tomu se začalo výrazně měnit **složení přijímaných na vysoké školy** podle absolvované střední školy. Ještě na počátku 90. let činil podíl gymnazistů dvě třetiny a maturanti z odborných škol jednu třetinu z přijatých vysokoškoláků. Postupně se to však měnilo a v roce 2002 poprvé počet přijatých absolventů z odborných škol převýšil počet maturantů z gymnázií. V roce 2006 tvoří podíl gymnazistů již pouze 42 % přijatých na vysoké školy, polovinu míst získali absolventi SOŠ a zbytek absolventi studijních oborů na středních odborných učilištích, nástaveb a ostatní.

Změny, ke kterým docházelo před rokem 1990 a především po něm se pochopitelně projeví ve výstupech, tedy v počtech a podílech absolventů různých úrovní vzdělávání, kteří opouštějí školství a vstupují na pracovní trh nebo jsou ekonomicky neaktivní (viz obr. 11). Srovnání s vývojem v ostatních evropských zemích ukazuje hlavní odlišnosti českého vývoje: velmi nízký podíl osob pouze se základním vzděláním a naopak velmi vysoký podíl absolventů středního vzdělávání, v rámci něhož již poměrně rychle klesá podíl osob s nematuritním odborným (učňovským) vzděláním, stále se udržuje vysoký podíl osob s maturitou a v několika posledních letech výrazně roste podíl osob s terciárním vzděláním.

## Institucionální struktura

Přestože základní struktura českého středního školství ve svých hlavních rysech přetrvávala, došlo v rámci ní k významným změnám. Zmírnilo se výrazné oddělování jednotlivých hlavních typů škol i ostré předěly mezi různými formami

<sup>1</sup> V tomto a dalších obdobných výpočtech se vychází z údajů o přijatých do středních škol v daném roce, tedy včetně víceletých gymnázií (údaje naopak nezahrnují žáky speciálních škol). Ukazatel sice indikativně vypovídá o průchodu dětí vzdělávací soustavou, ale především charakterizuje strukturu výsledků přijímacího řízení v daném roce a konkrétní směřování rodičů, škol i jejich zřizovatelů.

<sup>2</sup> Další zhruba 8 % populačního ročníku nastupuje do studia na vyšších odborných školách, které jsou také součástí terciárního vzdělávání v České republice.

a úrovněmi všeobecného a odborného vzdělávání. V první polovině 90. let Ministerstvo hospodářství iniciovalo uvolnění organizačních struktur SOU a umožnilo zajímavé inovace. Struktura odborného vzdělávání se obohatila o dvě nové progresivní organizační formy, integrované střední školy a centra odborné přípravy. Obě institucionální inovace byly sice formálně po několika letech ukončeny, ale integrační tendence ve vývoji institucionální struktury středních škol od té doby dále pokračují.

### Integrované střední školy a centra odborné přípravy

Integrované střední školy (ISŠ) začaly vznikat většinou na SOU. Rozšiřovaly či nahrazovaly vzdělávací programy středních odborných učilišť o programy středních odborných škol a nabízely vzdělávání na úrovni maturity i vyučení, případně dokonce i větvené a stupňovité vzdělávací programy. Striktní hranice mezi jednotlivými typy škol byly potlačeny, volba vzdělávací dráhy – k maturitě nebo k vyučení – byla posunuta až do vyšších ročníků středního vzdělávání.

Několik desítek experimentálně založených center odborné přípravy (COP) sloužilo nejen pro sblížení vzdělávání v učebních a studijních oborech, ale především pro propojení počátečního odborného vzdělávání mladých lidí s dalším vzděláváním dospělých v daném regionu.

Jako zvláštní typ školy ISŠ ani COP dnes již neexistují, **spojování** různých druhů škol resp. vzdělávacích programů do jedné instituce se však dále rozšiřuje. Do jisté míry jde o spontánní proces, který je však výrazně ovlivněn demografickými trendy a na ně navazujícími administrativními zásahy (tzv. optimalizace započatá ministerstvem školství na konci 90. let pokračuje s různou intenzitou v jednotlivých krajích od té doby, kdy kraje během roku 2001 od státu převzaly zřizovatelské pravomoci). Celkový počet středoškoláků, středních škol a jejich kapacit i učitelů totiž až do konce 90. let rostl, ale od té doby spíše stagnuje. Důsledkem těchto procesů je, že ještě v roce 2000 bylo ze všech žáků přijatých do

středoškolského vzdělávání přijímáno na střední školy, které realizují nějakou formu integrace, necelých 30 % žáků, v roce 2005 to bylo již více než 40 % žáků (viz obr. 12). K rozšíření různých podob a forem integrace přitom výrazně přispělo vytvoření nových vzdělávacích oborů lyceum otevíraných na středních odborných školách. Přesto zůstává i nadále nejčastější kombinací spojení SOŠ a SOU<sup>1</sup>.

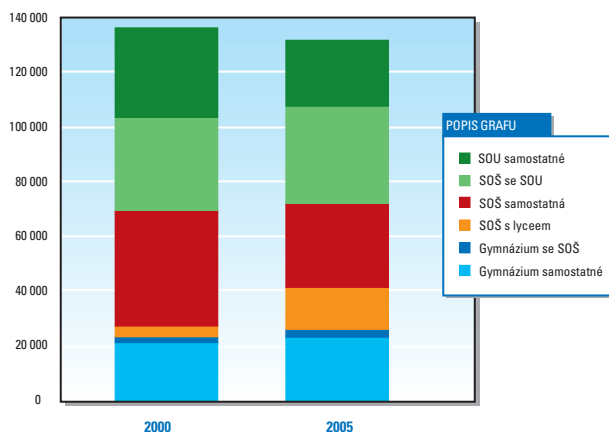
Přestože dochází k institucionální integraci středních škol, mezi jednotlivými vzdělávacími programy (obory studia) dosud přetrvávají výrazné bariéry, které neumožňují zajistit dostatečnou **prostupnost** a variabilitu vzdělávací nabídky, odpovídající různorodým zájmům žáků i měnícím se požadavkům dalšího vzdělávání i trhu práce. Žáci ve věku 14–15 let se totiž musí již před zahájením středoškolského studia rozhodnout, nejen kterou školu, ale především jaký obor studia si zvolí a to v dosti podrobné struktuře jak z hlediska několika úrovní vzdělávání, tak z hlediska řady konkrétních zaměření. Žák je přitom přijímán právě do oboru studia a možnost korigovat později toto rozhodnutí je velice omezena. V rámci zvoleného oboru se žáci musí podřídit konkrétní nabídce na dané škole a mají jen velice omezenou možnost další volby a profilace své vzdělávací dráhy. Proti některým jiným zemím to ovšem podstatně omezuje prostor pro personalizaci a individualizaci vzdělávání podle potřeb a zájmů každého jedince, které se navíc v tomto věku teprve formují a utvářejí. Vede to někdy dokonce k tomu, že někteří žáci ve vzdělávání na střední škole vůbec nepokračují nebo nedokončí nastoupený vzdělávací program a odcházejí ze školy bez získání středního stupně vzdělání i bez kvalifikace.

### Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (Bílá kniha) z roku 2001

Závěry předních českých odborníků shrnutých v Bílé knize, předložené ministerstvem školství a schválených vládou ČR přitom již v roce 2001 konstatovaly, že se objevuje potřeba vzniku polyfunkčních respektive integrovaných škol (tj. škol nabízejících všeobecné i odborné vzdělávací programy, které poskytují různý stupeň vzdělání), větvených a stupňovitých vzdělávacích programů umožňujících odsunout volbu do vyšších ročníků. Žák by měl mít možnost volby nejen na úrovni školy (tj. jednorázového výběru mezi školami a mezi vzdělávacími programy), ale i další individuální volby v rámci školy například výběrem jednotlivých předmětů nebo jejich úrovní z celkové vzdělávací nabídky školy (případně i jiných škol). oborech, ale především pro propojení počátečního odborného vzdělávání mladých lidí s dalším vzdáváním dospělých v daném regionu.

Požadavek snadnější změny vzdělávací dráhy během středního vzdělávání mladých lidí – tedy jeho větší vertikální a horizontální prostupnosti – je o to naléhavější, oč více závisí výsledky žáků a jejich postoje ke vzdělávání na rodinném prostředí. V České republice ve srovnání s většinou evropských zemí ovlivňuje **rodinné zázemí** významně nejen výsledky vzdělávání jednotlivých žáků, ale také jejich další vzdělávací motivace a aspirace. Procesy volby vzdělávací dráhy ze strany žáků a jejich rodičů a výběru uchazečů ze strany střední školy totiž nejsou zdaleka ovlivňovány pouze výkonovými kritérii.

**Střední školy v ČR 2000–2005**  
Přijetí žáci podle druhu institucionální integrace škol



**Obr. 12:** Podoby integrace různých typů středních škol podle počtu přijímaných žáků. V grafu jsou srovnávány počty přijatých žáků do středních škol v letech 2000 a 2005 podle jednotlivých typů středních škol a jejich některých kombinací. Vliv lyceí jako nového oboru vzdělávání je již jasně patrný. Pramen: Analýzy SVP PedF UK na základě údajů z databáze ÚIV.

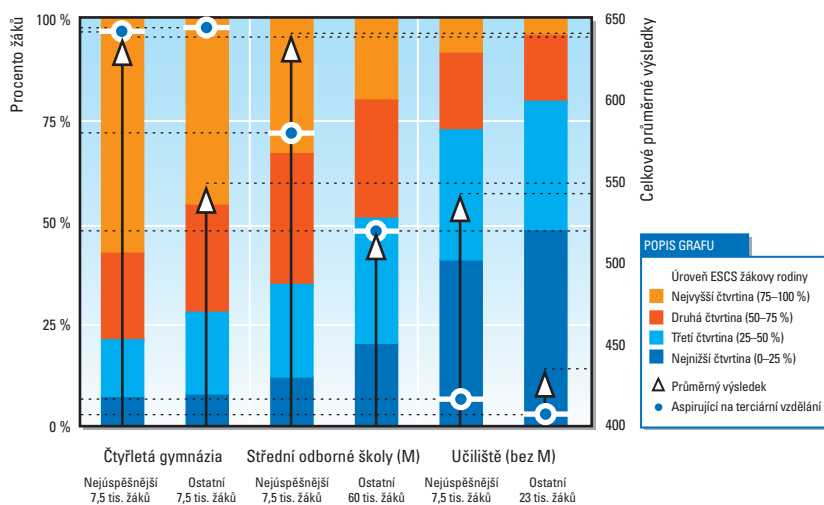
<sup>1</sup> Z celkového počtu téměř 2 tisíc středních škol je dnes nejběžnější spojení SOŠ a SOU realizováno již na 807 středních školách, na dalších 258 středních odborných školách je zřízeno lyceum a na 81 školách funguje dokonce společně lyceum, SOŠ i SOU. Poměrně často – na 65 školách – se vyskytuje rovněž kombinace gymnázia a SOŠ, na 21 z nich dohromady i s lyceem. Na 20 středních školách lze dokonce najít kombinaci gymnázia se SOU, v některých případech společně se SOŠ.



Výrazně do nich vstupuje úroveň rodinného zázemí žáků, a tak se poměrně často stává, že na studijní obory středních odborných škol, nebo dokonce na gymnázia se dostávají žáci, kteří neprokazují nijak vysokou úroveň výsledků a předpokladů, a naopak na učilištích končí mnozí žáci, kteří mají zřetelné předpoklady dosáhnout přinejmenším maturity. Přejít takových žáků do částečně uzavřeného vzdělávacího proudu<sup>1</sup> ovšem vede ke ztrátě jejich motivace k dalšímu vzdělávání a celoživotnímu učení vůbec. Zřetelně to prokázaly výsledky rozboru procesu přechodu ze základní školy na střední školu vycházející z mezinárodního výzkumu OECD PISA (viz obr. 13).

Analýza ukázala<sup>2</sup>, že na středních odborných školách studuje poměrně významná skupina žáků, jejichž výsledky a studijní předpoklady jsou zcela srovnatelné s výsledky žáků gymnázií. Podstatnější rozdíl mezi těmito skupinami, které obě směřují k maturitě, a mají tedy cestu k vyššímu vzdělání stále otevřenou, vytváří jejich rodinné zázemí. Mnohem vážnějším problémem ovšem je, že i mezi uční je poměrně velká skupina žáků, kteří dosahují srovnatelných výsledků jako horší polovina žáků gymnázií, ale jejich další vzdělávací dráha je již mnohem více ohrožena. Přitom nejpodstatnější charakteristikou, jíž se odlišují, je právě jejich rodinné zázemí.

**Výsledky, rodinné zázemí a vzdělávací aspirace žáků OECD PISA 2003 – žáci středních škol**



**Obr. 13:** Graf konfrontuje charakteristiky žáků prvních ročníků 3 hlavních typů českých středních škol: gymnázií, SOŠ a SOU. Všichni žáci každého typu jsou podle své úspěšnosti v testu PISA rozděleni na dvě skupiny – gymnazisté na polovinu, u ostatních dvou typů je do úspěšnější skupiny zařazen vždy jen stejný počet žáků jako u gymnázií, do méně úspěšné skupiny pak všichni ostatní žáci (velikost příslušných skupin žáků je uvedena dole v grafu). Pro porovnávání vzniklých šesti skupin žáků je jsou v grafu znázorněny tři rozhodující údaje: úroveň rodinného zázemí žáka (žáci jsou rozděleni do čtyř stejně velkých skupin podle koeficientu ESCS, tedy ekonomického, sociálního a kulturního statusu rodiny), průměrný výsledek skupiny v testu PISA (dosažené skóre – pravá osa grafu) a podíl žáků aspirujících na terciární vzdělávání (v procentech – levá osa grafu).  
Pramen: Koucký J. a kol.: *Učení pro život. Výsledky výzkumu OECD PISA. Učitelství noviny. Praha, prosinec 2004.*

Na rozdíl od výsledků a studijních předpokladů žáků souvisí jejich **aspirační úroveň** podstatně silněji s typem školy, kterou navštěvují. V podstatě všichni žáci gymnázií – tedy jejich lepší i horší polovina – chtějí pokračovat na terciárním vzdělávacím stupni. U středních odborných škol s maturitou podíl takových žáků klesá a při srovnání lepší a horší skupiny se opět projevuje jejich větší vnitřní různorodost. U žáků učilišť se aspirace na dosažení terciárního vzdělání téměř neprojevují, a to dokonce ani u těch žáků, kteří mají zcela srovnatelné výsledky se středoškolskými mířícími k maturitě. Vzdělávací aspirace se utvářejí v rodinném prostředí a v étosu školy a jen do určité míry souvisí s konkrétními studijními výsledky.

### Obsah středoškolského vzdělávání

Poměr všeobecného a odborného vzdělávání na středoškolské úrovni se stal u nás v posledních letech značně diskutovaným problémem. Přestože se proporce mezi všeobecnými a odbornými programy v jednotlivých evropských zemích poměrně značně liší a jejich mezinárodní srovnání má řadu vážných již dříve zmíněných úskalí, podíl všeobecně vzdělávacích programů vyšší sekundární úrovně patří v České republice skutečně mezi nejnižší. Proto se v řadě dokumentů, jako například v Národním programu rozvoje vzdělávání, tzv. Bílé knize z roku 2001, opakovaně doporučuje zvýšit podíl všeobecného vzdělávání. Současně jsou však silné i argumenty obhajující současný stav a pokračování spíše v pozvolném vývoji. Zdůrazňuje se, že české odborné školství již tradičně obsahuje velmi výraznou složku všeobecného vzdělávání (na rozdíl od odborného vzdělávání v některých jiných evropských zemích, kde se k tomu propracovávají teprve v poslední době), že je výrazně a dlouhodobě preferováno žáky i rodiči a že také zaměstnavatelé očekávají přísun nových absolventů se středním odborným vzděláním.

Současně dochází ve středním školství u nás k podstatným změnám rovněž v kurikulární oblasti. Spočívají jak v postupné přeměně obsahu vzdělávání v existujících vzdělávacích programech<sup>3</sup>, tak v zavádění programů nových. V posledních letech patří mezi nejvýznamnější vytvoření, úspěšně experimentální ověření a zavedení nového vzdělávacího oboru **lyceum** (se zaměřením, jako například technické, ekonomické, pedagogické, zdravotnické). Lyceum spojuje složku všeobecnou a odbornou, nevede však přímo k profesní kvalifikaci a předpokládá, že většina studentů pokračuje ve vzdělávání na terciární úrovni. Nabízí tedy nový typ vzdělávacích programů, stojících svým obsahem mezi odborným vzděláváním na tradičních SOŠ a všeobecným vzděláváním na gymnáziích. Porovnání dnešní nabídky středoškolského vzdělávání podle proporcí všeobecného a odborného

<sup>1</sup> Po vyučení si mohou maturitu dodělat v nástavbovém studiu; pro mnohé z nich to ovšem není bezproblémová cesta a navíc zhruba polovina studium nedokončí.

<sup>2</sup> Zjištěné skutečnosti jsou více než výmluvné. Úspěšnější skupiny gymnazistů i žáků SOŠ dosahují v průměru v podstatě stejných výsledků a prokazují obdobné studijní předpoklady, ale úroveň aspirací je u žáků SOŠ o čtvrtinu nižší. Úspěšnější skupina žáků SOU má téměř stejné výsledky i studijní předpoklady jako méně úspěšná skupina gymnazistů, ale na terciární vzdělávání z nich aspiruje pouze necelých 5 %, oproti 95 % žáků gymnázií. Řazení šesti skupin žáků primárně podle typu školy a sekundárně podle jejich úspěšnosti v testech přitom zcela odpovídá rozdělení podle koeficientu ESCS.

<sup>3</sup> Tak se například u středních odborných škol s maturitní zkouškou se v období 1990–2005 podíl všeobecného učiva zvýšil ze 44 % na 51 % a naopak podíl odborného učiva se snížil ze 47 % na 39 %.

## Struktura učiva v různých typech středoškolského vzdělávání Česká republika 2006

	SOU učební	SOU s MZ	SOŠ s MZ	Lycea	Gymnázia	SŠ celkem
Rozdělení žáků po skončení základní školy						
Podíl žáků	31 %	7 %	37 %	4 %	21 %	100 %
Podíl všeobecného, odborného a disponibilního učiva						
Všeobecné	31 %	44 %	51 %	66 %	75 %	50 %
Odborné	65 %	51 %	39 %	18 %	0 %	39 %
Disponibilní	4 %	5 %	10 %	16 %	25 %	11 %

**Obr. 14:** Uvedené údaje ukazují poměrně plynulý přechod mezi jednotlivými typy vzdělávání, které vytvářejí určité kontinuum možností volby – od gymnázií na straně jedné až po učiliště bez maturity na straně druhé. O zaměření tzv. disponibilního učiva rozhoduje ředitel školy podle místních podmínek a potřeb. *Pramen: NÚOV; údaje o podílech žáků aktualizovalo SVP PedF UK podle školního roku 2006/07.*

vzdělávání (viz obr. 14) ukazuje, že jednotlivé typy vytvářejí poměrně plynulou řadu (kontinuum) možností volby.

Zásadní změnu přináší rovněž samotná **kurikulární reforma**, která je nyní ve stádiu postupného zpracovávání rámcových a školních vzdělávacích programů v gymnaziálním a středním odborném vzdělávání. Zavádění dvou úrovní kurikulárních dokumentů a tedy také dvou úrovní utváření konkrétní vzdělávací nabídky dané školy vytváří prostor pro respektování specifických podmínek každé školy a potřeb jejích žáků (ovšem opět pouze na úrovni celé školy či vzdělávacího programu a nikoli na úrovni jednotlivých žáků). Nejvýraznějším rysem reformy je však zaměření na osvojování klíčových kompetencí, tedy souboru vědomostí, dovedností a postojů, jež každý jedinec potřebuje ke svému osobnímu naplnění a rozvoji, pro zapojení do společnosti a pro pracovní život. Zaměření na klíčové kompetence – spíše než na získání specifických odborných dovedností – znamená již samo o sobě posilování všeobecného vzdělávání, aniž by docházelo k rozšiřování všeobecného vzdělávacích předmětů v tradičním pojetí.

Rozšiřování všeobecného vzdělávání neznamená tedy v žádném případě pouze zvyšování podílu gymnaziálního studia, které bývá kritizováno pro svou přetrvávající akademičnost a nižší schopnost adaptace na měnící se společenské podmínky. V České republice se spíše prosazují změny, které přicházejí ze středního odborného školství ať už v podobě nových vzdělávacích programů nebo vnitřními obsahovými změnami stávajících. Výhodou tohoto přístupu je, že vychází z tradičně kvalitního typu školy a umožňuje zachovat nezbytnou rozmanitost vzdělávacích programů ve středním školství tak, aby mohly uspokojovat individuální preference, rozmani-

té schopnosti, různé aspirace a zájmy. Ve vzdělávacích systémech s širokými možnostmi výběru je totiž méně problémů s předčasným odchodem ze studia a přechodem ze školy na pracovní trh.

Další vývoj musí odpovědět na tři základní okruhy otázek. Za prvé, jakým způsobem uspokojovat poptávku mladých lidí (a jejich rodičů) po středním vzdělávání a jak – pochopitelně při daných ekonomických omezeních – umožnit každému, aby si mohl najít svou vlastní, sobě odpovídající vzdělávací cestu, zahrnující pokud možno co největší podíl všeobecného vzdělávání a umožňující nakonec ve zvoleném období vzdělávací dráhy získat i odborné či profesní kvalifikace. Za druhé, jak zajistit, aby každý dosáhl té nejvyšší vzdělávací úrovně, jíž je schopen, a našel vzdělávací profil, který mu vyhovuje, zároveň však reago-

vat na požadavky dlouhodobě udržitelného ekonomického rozvoje a perspektivy trhu práce. A za třetí, jakými cestami dosahovat ve středním školství zároveň co nejvyšší a dlouhodobě udržitelné rovnováhy mezi uspokojováním požadavků navazujících stupňů vzdělávání a očekávání pracovního trhu (poptávka zaměstnavatelů, samostatné podnikání) na absolventy středních škol.

### Nabídka a poptávka: střední školy a domácnosti (uchazeči a jejich rodiče)

Skutečnost, že přes změny po roce 1990 zůstává základní struktura českého středního školství dosud v podstatě dosti podobná, přináší ovšem také již v současnosti (a ještě více v příštích letech) v některých oblastech určité problémy. Nejčastěji uváděný, zveřejňovaný a také nejvíce vnímaný je nesoulad mezi počty volných míst na školách (počty přijímaných žáků) a zájmem žáků a jejich rodičů o druh střední školy a obor studia, označovaný jako převis poptávky. Řada uchazečů je nucena volit jiný typ školy (z jejich hlediska nižší) než původně chtěli. Z nich ovšem „vytlačují“ zase jiné uchazeče, kterým by však třeba právě tyto školy vyhovovaly nejlépe, proto se i oni musí posunout jinam, většinou opět na méně prestižní školy, do nichž původně nechtěli. Jde o takzvaný **kaskádový efekt** (nebo též „vytlačovací“ efekt). Mnohdy to má za následek sníženou účinnost a efektivitu poskytovaného vzdělávání, které navíc poté nemusí být uplatněno na trhu práce (to se týká především některých učebních oborů) nebo dále rozvíjeno v terciárním vzdělávání. Vede to rovněž ke ztrátám při utváření a využívání lidského potenciálu.

Pro analýzu projevené **poptávky po studiu** na středních školách je poměrně dobrým a především dosažitelným ukazatelem podíl uchazečů podávajících přihlášky na jednotlivé střední školy a obory studia. Podíl všech přihlášek podaných na gymnázia z celkového počtu přihlášek vzrostl za 11 let mezi rokem 1995 a 2006 z 21,6 % na 25,9 %, tedy o méně než 5 %. Výrazně vzrostl především podíl přihlášek podaných na lycea – prakticky z nuly až na 4,3 % v roce 2006 – jistý

### Evropský referenční rámec klíčových kompetencí pro celoživotní vzdělávání

Evropský dokument z roku 2005 uvádí následující klíčové kompetence: komunikace v mateřském i cizím jazyce, matematické kompetence a základní kompetence v oblasti vědy a technologií, kompetence v oblasti digitálních technologií, kompetence učit se učit, sociální a občanské kompetence, smysl pro iniciativu a podnikatelské myšlení, kulturní povědomí a vyjádření.

### Zájem o vzdělávání a jeho využívání v praxi

Podle šetření a analýz, které provedl NÚOV o přechodu absolventů SOU do praxe a jejich uplatnění na trhu práce, mělo před ukončením studia zájem o práci v oboru pouze 59 % žáků SOU a skutečně ji zahájilo 53 %. Po šesti letech však zůstalo v oboru jen 37 %, dalších 23 % pracuje v příbuzném oboru a 39 % zcela mimo obor. Extrémně nízké podíly jsou charakteristické pro skupinu strojírenských učebních oborů, tedy oborů, kam dlouhodobě směřuje zhruba 5 % ze všech přihlášek na střední školy, ale přijímáno je nakonec 6 % žáků (tedy o pětinu víc, než činil projevený zájem). Po ukončení studia na SOU nastupuje do oboru jen 40 % absolventů, po šesti letech zůstává jen 24 %. Tito absolventi také nejhůře hodnotí svou situaci: nízké finanční ohodnocení, malá spokojenost s pracovními podmínkami a ze všech oborů nejnižší spokojenost s perspektivností firmy.

růst zaznamenal i podíl přihlášek podaných na maturitní obory na učilištích. Naopak pokles zaznamenal především podíl přihlášek podaných na obory (především učební) bez maturity a to za stejné období z 35,6 % na 27 %. Přes uvedené změny se však celkový pohyb za posledních 11 let na straně poptávky uchazečů a jejich rodičů (tzv. sektor domácností) nejeví až tak razantní, jak se z častých diskusí zdá.

Obdobný vývoj zaznamenala i **strana nabídky**, vyjádřená podílem přijímaných na jednotlivé druhy a obory středních škol. Od roku 1995 do roku 2006 se podíl přijatých na gymnázia zvýšil ze 17,1 % na 20,6 %, tedy o 3 %. Na lycea letos nastoupilo již 4,4 % ze všech přijatých a rovněž podíl přijatých na maturitní obory učilišť se zvýšil ze 4,4 % na 7,1 %. Přijetí na střední odborné školy zaznamenal – stejně jako u uchazečů – mírný pokles na dnešních 36,8 % (uvedený pokles je ovšem vyvažován právě zřizováním lyceí na témže typu škol). Takže jedině u nematuritních oborů (vyučení) lze pozorovat razantnější pokles ze 40,2 % na 31,1 % přijatých, který signalizuje větší přiblížení snižující se poptávce. Do vývoje poptávky i nabídky středoškolského vzdělání se tedy promítá značná setrvačnost a jistá „konzervativnost“ nejen na straně nabídky, ale i na straně poptávky<sup>1</sup>.

Mezi nabídkou středoškolského vzdělávání a poptávkou po něm však existuje silný vztah, který ovlivňuje a komplikuje jejich vývoj. Vývoj nabídky je sice na jedné straně ovlivněn – alespoň do jisté míry – poptávkou ze strany žáků a jejich rodičů, ale i naopak platí, že nabídka institucí a vzdělávacích programů škol samotných za sebou v jistém smyslu stahuje poptávku. Zvláště zřetelné je to například u zájmu o studium na lyceích. Od počátku jejich vývoje prudce rostoucí nabídka (průměrné tempo růstu počtu přijímaných v letech 2000–2006 představuje vysokých 34 % ročně) mírně převyšovala poptávku, která byla nízká především pro nedostatek informací a jistou přirozenou zdrženlivost v akceptování lyceí (jako zcela nového termínu i oboru vzdělání) ze strany rodičů. Vztah mezi poptávkou a nabídkou se však v posledních letech pozvolna začal měnit, neboť rychlost zvyšování poptávky po studiu na nich (v letech 2000–2006 v průměru dosahuje dokonce 36 % ročně) začala převyšovat růst nabídky.

V posledních dvou letech (2005 a 2006) byla přitom poptávka uspokojována na středních odborných učilištích bez maturity z 90 % a s maturitou z více než 85 %, na SOŠ a na lyceech zhruba stejně okolo 80 %, u lyceí ovšem tento poměr v roce 2006 zřetelně poklesnul; nejméně byla poptávka uspokojována na gymnáziích – na čtyřletých sice téměř ze 75 %, ale na víceletých jen o něco více než z 50 %, avšak v posledním roce 2006 se tento poměr zvýšil<sup>2</sup>. Podstatnější je ovšem rozbor celkového nesouladu mezi strukturou přihlášek a žáků přijatých na střední školy, který je možné provést za posledních 12 let. Vyplývá z něj, že největší nesoulad mezi poptávkou a nabídkou existoval v roce 2002, kdy byl stále ještě kladen důraz na vyučení bez maturity a 14 % dětí se ani nemohlo dostat do typu školy, kam podalo alespoň jednu přihlášku. Od té doby se však situace pozvolna zlepšuje. Nepřetržitý vývoj poptávky i nabídky ovšem současně vede k posunu mezi nimi, takže například podíly přijímaných v roce 2003 nejlépe odpovídaly struktuře přihlášek v roce 2000.

Podrobnější analýzy vývoje v letech 1995 až 2006 ukazuje, že na úrovni celé republiky (a prakticky i všech krajů) existuje poměrně úzký vztah mezi rozvojem poptávky i nabídky různých druhů škol. Výsledky prokázaly, že rozmanitost struktur poptávky ze strany domácností (žáků a jejich rodičů) a nabídky škol v letech 1995–2006 lze do značné míry znázornit ve **dvou polárních osách** (viz obr. 15). Celkem je tedy možné vymezit **čtyři základní tendence** charakterizované rozdílnými podíly podávaných přihlášek či přijatých žáků na různé druhy středoškolského vzdělávání. Přitom jak žáci končící základní školy a jejich rodiče, rozhodující o podávaných přihláškách, na jedné straně, tak příslušné instituce – úřady, zřizovatelé a samotné školy – spolurozhodující o počtu přijímaných na straně druhé, se více či méně přiklánějí k některé z těchto tendencí. Ve svém souhrnu pak charakterizují strukturu přijímacího řízení na střední školy.

První dvě tendence (na grafu znázorněné na vodorovné ose) vymezuje volba mezi akademickým vzděláváním na gymnáziích a přípravou na dělnická povolání. Samozřejmě nepřekvapuje, že při zvyšování podílu uchazečů nebo přijatých o gymnaziální vzdělávání se zároveň snižují tyto podíly u učilišť. Další dvě tendence (na grafu znázorněné na svislé ose) již nejsou tak zřejmé, neboť se týkají volby mezi různými druhy středního odborného vzdělávání zakončeného maturitou. Na jedné straně stojí zaměření na studijní obory s maturitou nabízené na učilištích nebo na nově zaváděné obory lycea na středních odborných školách, jeho protikladem je tradiční orientace na střední odborné školy s maturitou. Znamená to, že rozvoj studijních oborů s maturitou na učilištích je zároveň poměrně těsně spjatý s rozvojem lyceí, a oboje v jistém protikladu k rozvoji tradičních středních odborných škol.

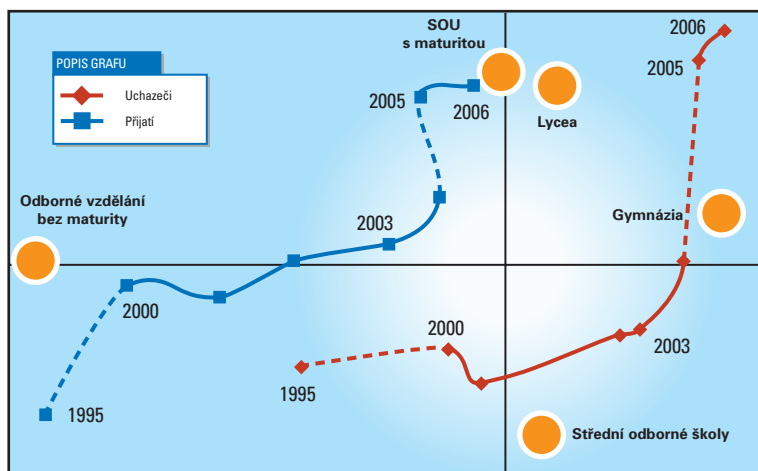
Analýzy vývoje uvedených tendencí v letech 1995–2006 vedou k několika podstatným závěrům. **Vývoj poptávky** po vzdělávání (struktura přihlášek) směřoval až do roku 2002 celkem jednoznačně od orientace na přípravu v učeb-

<sup>1</sup> Je důležité si uvědomit, že veřejná diskuse v médiích je často ovlivněna situací v Praze, která se ovšem výrazně odlišuje od zbývajících částí republiky. V Praze tvoří například podíl přihlášek na gymnázia 37,6 % (zbytek ČR 23,7 %), zatímco na obory bez maturity pouze 15,1 % (zbytek ČR 29,3 %).

<sup>2</sup> V této souvislosti je třeba uvést, že od roku 2005 je počet přihlášek podstatně nižší než dříve a převyšuje počet skutečně přihlášených žáků pouze o 25–30 %, protože v prvním kole se podává pouze jedna přihláška a další je možné podat až v kolech následujících (jinak tomu ovšem bylo u soukromých a církevních škol, které v počtu přihlášek často uvádějí žáky, kteří již prošly přijímací procedurou na jiné škole). Nelze s tím srovnávat poptávku po středoškolském vzdělání v předchozích letech do roku 2004, kdy bylo možné podat dvě přihlášky a jejich celkový počet byl zhruba 1,6–1,8krát větší než počet skutečně (fyzicky) přihlášených žáků.



## Tendence vývoje uchazečů a přijatých Střední školy v ČR 1995–2006



**Obr. 15:** Graf je založený na výsledcích faktorové analýzy údajů o počtech přihlášek a přijatých a přehledně znázorňuje vývoj nabídky a poptávky po různých typech středního vzdělávání v České republice v letech 1995–2006. Znázorňuje polaritu mezi odborným vzděláváním bez maturity a akademicky zaměřeným všeobecným vzděláváním na jedné straně (vodorovná osa grafu), a polaritu mezi tradičními typy středního odborného studia s maturitou a novými typy maturitního vzdělávání na učilištích a na lyceích na straně druhé (svislá osa). *Pramen: Analýzy SVP PedF UK na základě údajů z databáze ÚIV.*

ních oborech bez maturity ke studiu na gymnáziu, poté se však tento trend výrazně zpomalil a v posledních letech spíše stagnuje i když rok 2006 může předznamenávat začátek jeho dalšího posilování. V maturitním odborném vzdělávání se nejprve zvolna a po roce 2003 výrazně oslabuje orientace na střední odborné školy a současně posiluje orientace na nové druhy maturitního studia na lyceích a ve studijních oborech na SOU.

**Vývoj nabídky** středoškolského vzdělávání (počet přijímaných) sleduje v podstatě vývoj poptávky, ale s jistým časovým posunem. Proporce mezi prvními dvěma trendy se mezi roky 1995–2000 změnila – na rozdíl od vývoje poptávky – jen poměrně málo, po roce 2000 však již nabídka středoškolského vzdělávání více odpovídala trvalé poptávce po maturitním studiu. Znovu se zpomalila až po roce 2003 v souvislosti s další tendencí. Ve volbě mezi různými druhy odborného maturitního studia se totiž nabídka po roce 2003 velice výrazně posunula směrem k maturitnímu studiu na SOU a zejména k nově zaváděným oborům lyceí. Poptávka na tento vývoj razantněji zareagovala až po roce 2004.

Z provedených analýz je zřejmé, že ve vzdělávání – obdobně jako v jiných oblastech – rostoucí poptávka ovlivňuje dostupnou nabídku a dříve nebo později se projeví v její změně. Zároveň ovšem platí i to, že také nová nabídka vytváří a za sebou přitahuje poptávku. Na jedné straně je proto třeba počítat s tím, že zvyšování nabídky vzdělávání na „nedostatečném“ druhu škol (například studia na gymnáziích) pravděpodobně povede k dalšímu růstu poptávky po něm a tedy k neuspokojení dalších uchazečů. Za jinak neměnných okolností se tak celkový nesoulad jen posouvá ve svých proporcích a struktuře. Na druhé straně je možné oboustranného

vztahu poptávky a nabídky využít k nepřímé regulaci poptávky například tím, že se vytváří jiná, alternativní nabídka (takovým příkladem alternativy je studium lyceálních programů).

### Nabídka a poptávka: střední školy a zaměstnavatelé (pracovní trh)

Předchozí rozbor se však vztahuje jen k jedné straně poptávky po středním vzdělávání, a to k zájmu žáků a jejich rodičů. Nepokrývá jinou stranu poptávky, kterou tvoří jednak okamžitý **zájem zaměstnavatelů** neboli krátkodobé potřeby trhu práce, jednak dlouhodobé **potřeby ekonomického růstu**. Způsob jejich uplatňování je ovšem v podmínkách tržního hospodářství a volby vzdělávací dráhy na základě motivace a zájmů žáků (či jejich rodičů) zcela odlišný od dřívější direktivní regulace. Odpovídající mechanismus, který by i při velké míře autonomie jednání všech hlavních účastníků dokázal vyvažovat jejich oprávněné zájmy a krátkodobá i dlouhodobá hlediska, zasahuje do více rovin, než je jen vzdělávání, a je založen především na vytváření odpovídající (tedy i atraktivní) vzdělávací nabídky a dostatečné motivace.

Rozbor poptávky po vzdělání a kvalifikacích ze strany pracovního trhu vůbec a v rámci něj poptávky zaměstnavatelů je podstatně komplikovanější, protože v ČR v této oblasti dosud nejsou dlouhodobě a systematicky zpracovávány podstatné informace, analýzy a projekce, o které by se bylo možné opřít. Neznamená to však, že k dispozici není vůbec nic; přesto však je třeba upozornit, že jde o dosti málo probádanou a seriózně diskutovanou oblast a uvedené závěry je třeba považovat za předběžné, určené především pro další diskusi<sup>1</sup>.

Z hlediska vzdělávací soustavy jsou nejpodstatnějšími údaji o pracovních místech v ekonomice jejich **profesní charakteristiky**, protože jednotlivé profese nebo jejich skupiny – na rozdíl od odvětví – jsou z hlediska požadavků na vzdělání a kvalifikaci mnohem jednoznačnější. Odvětvová struktura pracovních míst je ovšem důležitá z hlediska celé řady dalších ekonomických kategorií a navíc je pro profesní strukturu do značné míry determinující. Proto nejčastějším východiskem analýzy požadavků trhu práce na vzdělání a kvalifikace je právě rozbor vývoje odvětvové a profesní struktury pracovních míst v dané ekonomice. Struktura pracovních míst v České republice přitom prochází vývojem, který má mnoho podobných rysů jako v jiných evropských zemích.

Od poloviny 90. let sice došlo k poklesu počtu lidí pracujících v primárním i v sekundárním sektoru, přesto však v Evropě nadále zůstáváme zemí s nejvyšším podílem pracovních míst právě v průmyslu. Ekonomický růst posledních let je u nás přitom opět založen na růstu pracovních míst v sekundárním sektoru, takže lze pozorovat teprve počátek tzv. deindustrializace, která v jiných zemích proběhla většinou již daleko dříve. Vysoký podíl pracovních míst v průmyslu je

<sup>1</sup> Uváděné závěry se opírají především o výsledky rozsáhlých analýz údajů z výběrových šetření pracovních sil v ČR z let 1995–2006 a jejich srovnávání s mezinárodními údaji ELFS, dále z evropského výzkumu ESS z let 2002–2005, údaje o nezaměstnanosti absolventů škol z let 2000–2006, o poptávce zaměstnavatelů po pracovnících na úřadech práce v letech 2000–2006 a v inzerátech novin a na internetu z roku 2000 a opakovaně z konce roku 2005. Podrobnější údaje a informace jsou uvedeny v Příloze 1 této zprávy.



přirozeně spjat s velkým množstvím dělnických pracovních míst různých kvalifikačních úrovní. Jejich pokles v posledním desetiletí je spojen především s technologickým rozvojem a zvyšující se produktivitou práce, přesto však je jejich podíl v ekonomice nejvyšší v celé Evropě. Nárůst sice zaznamenaly pracovní místa ve službách, jejich celkový podíl však v terciárním i kvartérním sektoru české ekonomiky stále zaostává. To rovněž způsobuje náš komparativně poměrně nízký podíl pracovních míst v provozu a administrativě, ale i ve vysoce kvalifikovaných profesích, přestože se v posledním desetiletí zvedá.

Dalším podstatným krokem analýzy je zjistit, jak se mění požadavky na vzdělání a kvalifikace uvnitř jednotlivých skupin profesí. Vývoj v České republice i v tomto ohledu potvrzuje obdobné, přestože poněkud posunutější vývojové trendy jako v jiných evropských zemích. Uvnitř jednotlivých profesních skupin lze sice pozorovat jisté diferencované změny vzdělanostních a kvalifikačních požadavků, ale ve svém celku jsou tyto změny jen velice pozvolné a navíc mají nejednoznačnou (nejen rostoucí, ale i klesající) povahu. Celkový trend v ekonomice a především jeho dynamika jsou z tohoto hlediska poměrně nevýrazné a pokud vůbec lze sledovat určité trendy, pak spíše směrem k pracovním místům, kde je vyžadován střední stupeň vzdělání (vyučení i maturita). Přitom ani na základě zkušeností jiných zemí nelze očekávat, že by došlo k rozsáhlejší a podstatnější změně tohoto vývoje.

Na základě projekcí odvětvové a profesní struktury pracovních míst (viz obr. 16) a z nich vyplývajících požadavků na vzdělání a kvalifikace vytvářených na evropské i české úrovni lze uvést i předpokládaný vývoj v následujících letech. Dosavadní trendy se budou s různou silou prosazovat i v nadcházejícím období. Nadále se bude struktura pracovních míst posouvat směrem k odvětvím a profesím vyžadujícím vyšší vzdělání a náročnější kvalifikace, nicméně změny nebudou dramatické a spíše je třeba očekávat pozvolný vývoj, i když o něco rychlejší než v předchozích deseti letech. Podstatně rychleji rostoucí počet lidí s vyšším vzděláním povede i v tomto případě k uplatnění kaskádovitého („vytlačovacího“) efektu, který je znám v řadě dalších evropských zemí a který souvisí s rostoucí mírou „nadbytečného vzdělání“

z hlediska požadavků pracovního trhu. Jelikož poptávka po vysoce vzdělaných lidech nebude tak vysoká jako rostoucí počet takto vzdělaných lidí vycházejících ze škol, budou mnozí absolventi vyšších vzdělávacích stupňů muset stále častěji slevovat ze svých původních představ o uplatnění a spokojit se s méně kvalifikovanou prací, čímž ovšem zaberou místo středně vzdělaným lidem, kteří zase budou nuceni pracovat na místech původně určených pro nejméně kvalifikované.

## 2.2 Trendy a tendence

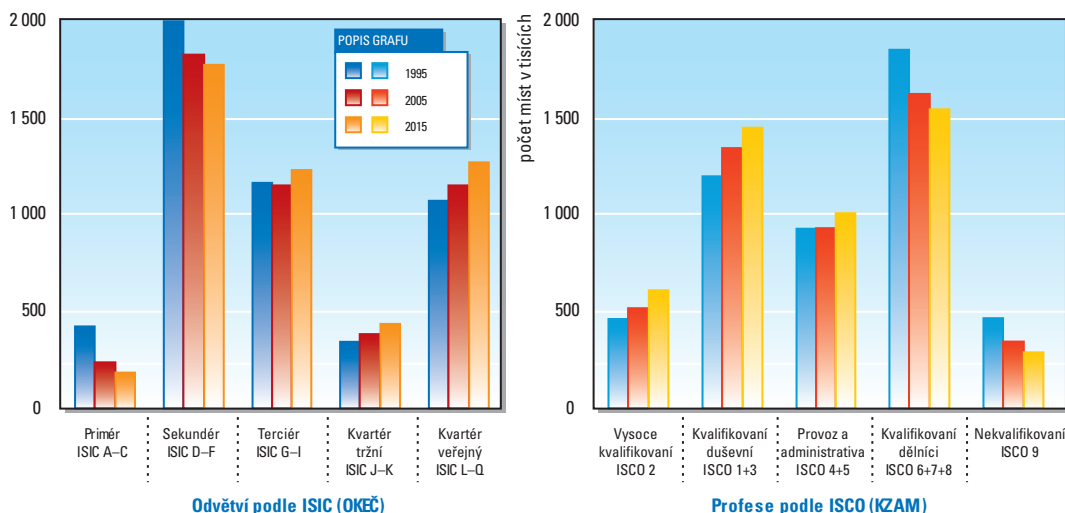
Přestože hlavní trendy jsou již známé, jejich společný, souhrnný dopad na střední školství se dosud nestal předmětem hlubších rozborů. Významně se projeví jak důsledky **klesajícího demografického vývoje**, tedy dalšího snížení počtu žáků středních škol, tak dynamické **expanze terciárního vzdělávání**, tedy markantního zvýšení počtu přijímaných a počtu studijních míst. Oba dva souběžné trendy se ovšem vzájemně významně posilují a povedou ve středním i v terciárním vzdělávání k podstatným změnám v nabídce vzdělávání i v uspokojování poptávky po dalším studiu. Navíc však výrazně omezí podíl absolventů maturitního i nematuritního středního vzdělávání vstupujících přímo na pracovní trh. Zesílí tak již se projevující problémy s nedostatkem pracovních sil v podstatě všech kvalifikačních úrovní a objeví se problémy nové, které budou mít značné **důsledky pro pracovní trh**.

### Demografický pokles

Demografický vývoj v České republice je dlouhodobě nepříznivý. K výraznému poklesu populační skupiny vstupující na střední školy došlo již v první polovině 90. let. V důsledku toho poklesl počet přijímaných žáků a následně se přirozeně zmenšily výkony středních škol. Další komplikací – ovšem jen jednorázovou – bylo prodloužení základní školy o 9. třídu, takže v roce 1996 vypadl při vstupu na střední školy téměř celý jeden ročník. Ekonomická situace středních škol se tím sice dále ztížila, ale krátkodobý výpadek se podařilo zvládnout mimořádnou finanční injekcí a také částečnou orientací středních škol na uspokojení odložené poptávky a nové skupiny žáků (výrazný rozmach nástaveb a vyšších

### Pracovní místa podle odvětví

Česká republika 1995–2005 a projekce do roku 2015

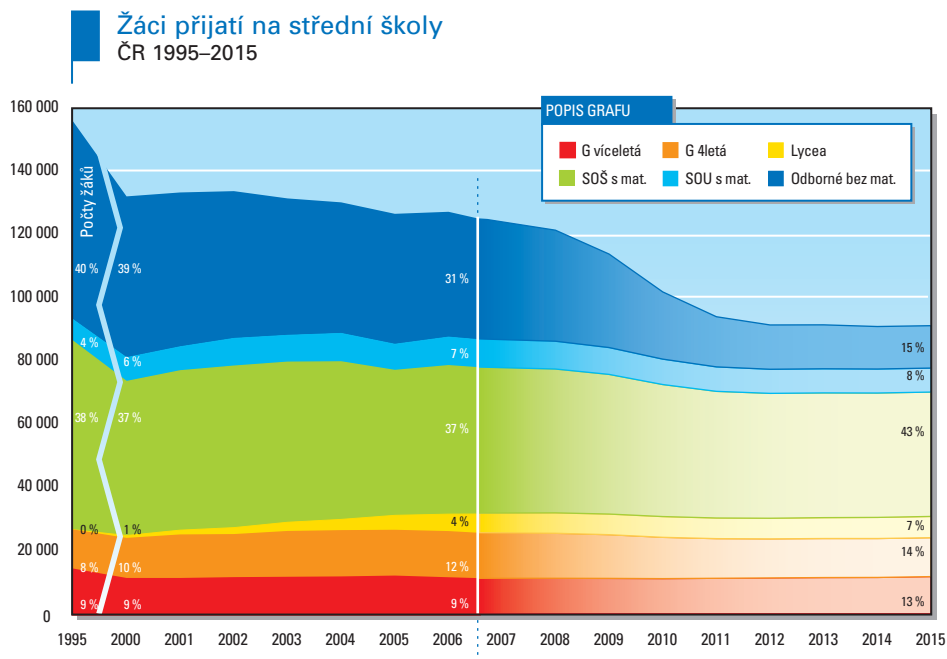


**Obr. 16:** Základní členění odvětvové struktury pracovních míst na pět sektorů (levý graf) vychází z mezinárodní klasifikace odvětví ISIC (česká OKEČ). Členění profesní struktury pracovních míst na pět velkých skupin profesí je postaveno na mezinárodní klasifikaci povolání ISCO (česká KZAM). Údaje za rok 1995 a 2005 jsou z výběrových šetření pracovních sil, pro projekci do roku 2015 je využito studie. *Pramen: Analýza a projekce SVP PedF UK vycházejí z databáze pravidelných výběrových šetření pracovních sil ČSÚ.*

odborných škol proběhl právě ve druhé polovině 90. let). Přesto však předchozí zvýšení počtu především středních odborných škol a následný pokles počtu žáků vedl k podstatnému snižování jejich průměrné velikosti. K řešení vznikající nerovnováhy, která měla negativní důsledky nejen finanční, ale i pedagogické, proto v roce 1997 přistoupilo ministerstvo (a po roce 2000 kraje) a zahájilo proces tzv. optimalizace sítě škol, který do jisté míry vedl k zastavení poklesu průměrné velikosti škol a omezil počet malých škol.

Další výrazný pokles velikosti populačního ročníku („druhý demografický zlom“) jako důsledek prudce se snižující porodnosti v první polovině 90. let se nyní již markantně projevuje na druhém stupni základních škol (za posledních pět let na základních školách ubylo téměř 150 tisíc žáků). Vzhledem k tomu, že s podstatně výraznější imigrací zatím nelze počítat, dojde počínaje rokem 2008 k postupnému, avšak zřetelnému snižování velikosti populačního ročníku tradičně nastupujícího na střední školy (tedy ve věku 15–16 let). Zatímco dnes se tato věková kohorta stále ještě pohybuje na úrovni kolem 125–130 tisíc dětí v ročníku, během několika nejbližších let klesne na 100 tisíc a po roce 2010 dokonce až téměř na pouhých 90 tisíc dětí (viz obr. 17). Vývoj ve středním školství tím bude v každém případě dramaticky ovlivněn. Řada vážných upozornění na tento vývoj se objevuje již nejméně posledních šest let (viz například Bílá kniha z roku 2001). Nyní je však skutečně nejvyšší čas zaujmout k tomu zásadní stanovisko, pokusit se najít rozumné řešení a urychleně ho realizovat.

Demografickým zlomem podmíněný další vývoj počtu přijímaných na jednotlivé typy středních škol je úmyslně naznačen na základě konzervativní varianty projekce dosavadních tendencí, která neuvažuje se zásadnějšími strukturálními a obsahovými změnami ve středním školství. Podstatně názorněji totiž ukáže důsledky, které by měla rezignace na účinná řešení. Projekce vychází ze dvou předpokladů: zřizovatelé škol se budou chovat poměrně konzervativně a jen omezeně korigovat stávající nabídku vzdělávacích příležitostí na středních školách; rovněž poptávka ze strany uchazečů bude pokračovat zhruba v dosavadních tendencích při uplatňování tzv. kaskádového efektu, tedy že se vždy zaplní volná místa na typu preferované střední školy a pouze neúspěšní uchazeči přecházejí na další méně žádaný typ školy. Při demografickém poklesu to samozřejmě povede k výraznému snižování počtu uchazečů ve školách s nižším statusem. Předpokládaný úbytek počtu žáků vstupujících na učiliště



**Obr. 17:** Graf znázorňuje vývoj počtu žáků přijímaných na střední školy v České republice od roku 1995 s výhledem do roku 2015. Barevně jsou odlišeny hlavní typy středního vzdělávání. Naznačení dalšího vývoje je založeno na pokračování existujících tendencí, především na uplatnění tzv. kaskádového efektu (místa na preferovaných typech škol se zaplňují jako první). Demografický pokles se proto nejvíce projeví na nejméně žádaném typu školy. *Pramen: Analýzy a projekce SVP PedF UK vycházejí z databáze ÚIV.*

je nevyhnutelný, pokud se nepřistoupí k zásadnějšímu řešení, nezvýší se jejich prestiž (což ovšem předpokládá zvýšení kvality a atraktivity) v očích žáků a rodičů (spolu s jejich odpovídající motivací).

Úbytek počtu žáků ovšem bude mít řadu dalších významných doprovodných důsledků, na které bude muset vzdělávací systém reagovat. Za prvé se změní **složení žáků** na jednotlivých typech škol, a to jak z hlediska jejich rodinného zázemí, tak i osobnostních vlastností, studijních předpokladů a aspirací. Změní se tím i charakter výuky na jednotlivých školách, pravděpodobně i dosažené výsledky vzdělávání žáků, budou ovlivněny i kvalitativní vzdělávací standardy. Kaskádový efekt s převisem nabídky volných míst na většině škol ovšem může mít i některé další negativní důsledky u jednotlivých žáků, jako je přecenění vlastních sil, neúspěch na náročnějším typu školy a nakonec předčasný odchod ze vzdělávání.

Důsledkem setrvačného vývoje ovšem také dojde k **redukcii počtu** středních škol, která bude spojena s řadou sociálních a personálních problémů (podobně jako když během posledních pěti let došlo ke slučování nebo rušení téměř 400 základních škol). Vzhledem k výrazné nesymetrickému rozložení poklesu počtu žáků navíc může dojít k tomu, že zatímco střední školy s maturitními obory se do roku 2015 zmenší v průměru jen na 80–90 % současného počtu žáků u učilišť půjde o pokles na pouhých 30–40 % dnešního počtu žáků. V žádném případě nebude možné zachovat dnešní síť SOU<sup>1)</sup>; naopak udržení současné průměrné velikosti učiliště, která je již tak dosti nízká, by vedlo ke zrušení až 400 učilišť. Jinou možností je další neúnosné zvyšování

<sup>1)</sup> Úbytek žáků není totiž rovnoměrný, nejvíce se projevuje u SOU (včetně speciálních škol): jestliže ještě v roce 1989 vstupovalo do 1. ročníku 107 tisíc žáků, v roce 2000 to bylo jen 56 tisíc, v roce 2006 pouze 46 tisíc a v roce 2015 lze při zachování existujícího trendu očekávat méně než 20 tisíc.

### Další vzdělávání v EU a v ČR

Jedním z cílů Lisabonské agendy EU je, že do roku 2010 se podíl dospělých Evropanů (ve věku 25–64 let) zapojených do dalšího vzdělávání zvýší na 12,5 %. V roce 2005 se dalšího vzdělávání účastnilo v průměru EU 10,8 % dospělých, což je od roku 2000 zvýšení o 2,9 procentního bodu (nejvyšších hodnot přesahujících 20 % dosahují tradičně skandinávské státy a Spojené Království).

V České republice se ovšem v roce 2005 dalšího vzdělávání účastnilo pouze 5,9 % dospělých (tedy kolem 350 tisíc osob). Proti jiným evropským zemím jsou u nás vyšší rozdíly v účasti na dalším vzdělávání podle dosaženého školního vzdělání (mimořádně nízkou účast na dalším vzdělávání u nás mají především dospělí, kteří dosáhli pouze základního vzdělání), podle věku (v ČR účast na dalším vzdělávání s rostoucím věkem klesá rychleji) a podle regionu (další vzdělávání je výrazně koncentrováno v Praze, v ostatních krajích je podstatně nižší). Především však další vzdělávání v ČR probíhá výrazně méně ve školách a je navíc zřetelně kratší. Pouhé dosažení stejné účasti dospělých na dalším vzdělávání v ČR jako v průměru zemí EU v roce 2005, zvýšení podílu vzdělávaných dospělých ve školách a prodloužení doby vzdělávání na průměrnou evropskou úroveň by vedlo ke značnému růstu objemu výkonů škol na více než pětinasobek proti současnému stavu.

jednotkových nákladů na učně. Naznačené možnosti vývoje je možné podstatně zmírnit pouze za předpokladu realizace jasně a urychlené strategie vedoucí k širšímu využití učilišť a středních odborných škol vůbec, spočívající především v rozšíření nabídky vzdělávání a rozšíření tradiční klientely o vzdělávání dospělých. Místo jinak nezbytné redukce existující sítě škol je možné provést její restrukturalizaci, využít co nejvíce existující kapacity pro další vzdělávání, posílit jeho infrastrukturu a účinně je propojit s počátečním vzděláváním. Podstatné zvýšení rozsahu dalšího vzdělávání u nás ovšem vyžaduje vytvořit skutečně účinné nástroje podporující jeho nabídku i poptávku po něm. Pro realizaci takové restrukturalizace odborného vzdělávání je možné efektivně využít právě začínající sedmileté plánovací období čerpání z evropských fondů (2007–2013).

Strukturálně nerovnoměrný dopad, který na střední školství bude mít v průběhu demografického zlomu uplatnění kaskádového efektu ovšem zapříčiní i podstatný posun ve funkci maturitní zkoušky (viz obr. 17). Rychle se zvyšující uspokojování vzdělávacích aspirací dětí a jejich rodičů spojených s dosažením přinejmenším maturity velmi výrazně ovlivní její skutečnou funkci. Ještě v 90. letech totiž maturitu získávala méně než polovina populačního ročníku. To se však podstatně změnilo a dnes jí dosahují již dvě třetiny populace (jak doporučovala i Bílá kniha z roku 2001). Je však třeba počítat s tím, že za 5 let maturitu získají přibližně tři čtvrtiny mladých lidí, ale pak se vývoj výrazně urychlí a kolem roku 2015 bude maturovat dokonce až 85 % příslušné věkové kohor-

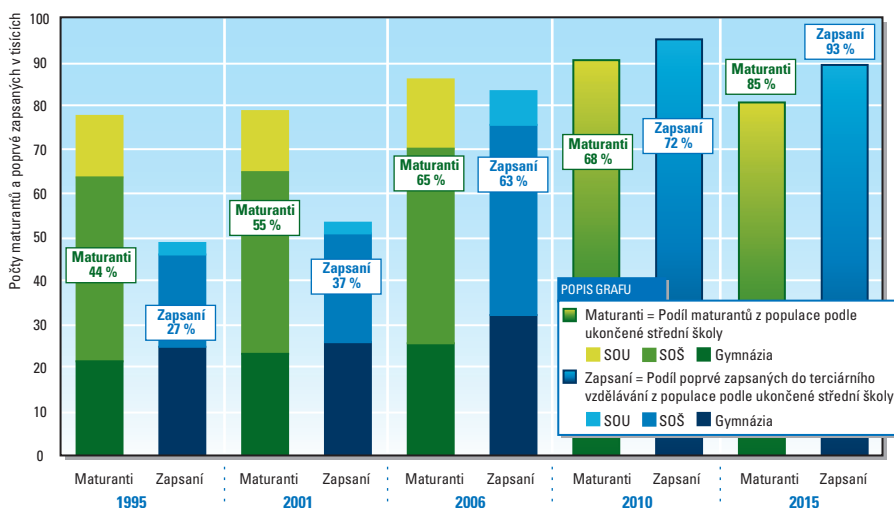
ty. Uvedená proměna přirozeně povede k tomu, že taková maturita bude ve společnosti plnit odlišné funkce. V průřezu téměř celé populace přestane mít smysl celostátně usilovat o její obsahové sjednocení a garantovat stejnou kvalitativní úroveň. Maturita se proto pravděpodobně stane vícekritériálním a víceúrovňovým výstupem ze středního vzdělávání.

Nemalý vliv na rozmach, ale i změnu funkce maturity mají nejen přesuny ve struktuře přijímaných na jednotlivé typy středních škol a očekávaný demografický vývoj, ale rovněž pokračující **rozvoj nástaveb** (zařazovaných jako programy ISCED 4), které umožňují absolventům nematuritních oborů (především vyučených) doplnit si maturitu většinou ve dvouletém nástavbovém studiu. Nástavbové studium má nepochybně veliký význam, protože díky němu vzdělávání v učebních oborech přestává být uzavřenou vzdělávací cestou a umožňuje získat vyšší vzdělání těm, kdo se v průběhu vyučení rozhodli pokračovat ve studiu. A to přesto, že poměrně značná část z nich studium nedokončí. Podstatné ovšem je jaký podíl vyučených tuto cestu využije; ještě při přípravě Bílé knihy se jednalo o 20 %, ale skutečný vývoj je poměrně odlišný. Přestože totiž počet vyučených v posledních letech klesl již pod hodnotu 40 tisíc ročně a během několika dalších let se sníží pod 30 tisíc, počet nově přijímaných do nástavbového studia se již delší dobu udržuje kolem 20 tisíc ročně.

### Expanze terciárního vzdělávání

Demografické změny však nejsou jedinou vážnější výzvou pro další vývoj středního školství. Střední školy se postupně zcela proměňují rovněž díky podstatnému rozšiřování odborného

**Maturanti a poprvé zapsaní do terciárního vzdělávání ČR 1995–2006 a projekce do roku 2015**



**Obr. 18:** Graf znázorňuje počty maturantů a zapsaných do terciárního vzdělávání v České republice podle typu ukončené střední školy. V období 1995–2006 jsou údaje uvedeny včetně typu absolvované střední školy jak u maturantů, tak i u nově zapsaných do studia na vysokých a vyšších odborných školách. Projekce na roky 2010 a 2015 je postavena na modelu zpracovaném v SVP PedF UK. Projekce počtu poprvé zapsaných do terciárního vzdělávání vychází z respektování současných trendů a chování vysokých škol. Je ovšem možné, že dojde k zásadnější revizi tohoto přístupu. *Pramen: Analýzy a projekce SVP PedF UK na základě údajů z databáze ÚIV.*

<sup>1)</sup> V roce 2001 činily jednotkové výdaje na žáka SOU 36,4 tisíce oproti celkovému průměru na středoškoláka ve výši 32,5 tisíce a byly tedy o 12 % vyšší. Ovšem o tři roky později v roce 2004 činily již 53,4 tisíce oproti středoškolskému průměru 44,2 tisíce a byly tedy o 21 % vyšší.

vzdělávání **na terciární úrovni**, masivní expanzi vysokoškolského bakalářského studia, vzniku řady nových většinou soukromých neuniverzitních vysokých škol a existenci vyšších odborných škol. Ve srovnání se situací ještě v první polovině 90. let, kdy terciární vzdělávání tvořily víceméně pouze elitní vysoké školy s akademicky zaměřeným studiem a s nezbytně omezenými a velmi selektivními kapacitami, došlo v současnosti k mimořádným změnám. Růst počtu zapsaných i jejich podílu v příslušné populaci, zvyšování počtu studijních míst a rozvoj nových sektorů terciárního vzdělávání podstatně rozšiřují množství i složení studentů, kteří po střední škole neodcházejí ze vzdělávací soustavy, ale pokračují v některé z forem terciárního vzdělávání.

Příčinou této podstatné proměny se stala **výrazná expanze vysokého školství** probíhající u nás v posledních deseti letech, kdy dynamika kvantitativního růstu dosahovala bezmála 10 % ročně a byla jednou z nejvyšších ze všech rozvinutých zemí světa a více než dvojnásobná oproti průměrné dynamice zemí OECD. Dnešní situace je skutečně podstatně jiná, neboť v roce 2006 bylo na vysoké školy v České republice zapsáno téměř 55 % a na vyšší odborné školy dalších 8 % příslušné populace. Již vloni se tak u nás do terciárního vzdělávání poprvé zapsalo kolem 60 % odpovídající věkové kohorty. Vzhledem k pokračující dynamice lze přitom očekávat, že již v nejbližších letech se na vysoké školy poprvé dostane 80 tisíc a na vyšší odborné školy dalších zhruba 10 tisíc studentů. Do terciárního vzdělávání se tak zapíše více než dvě třetiny příslušné populace.

Pro střední školství to má ovšem řadu vážných důsledků. Za prvé se funkce jednotlivých typů středních škol – původně ostře vyhraněné – postupně začínají překrývat. Do terciárního vzdělávání přecházejí absolventi všech typů středních škol, které končí maturitou. Již nejen gymnázia slouží především jako příprava na vysokou školu. V posledních deseti letech totiž podíl absolventů středních odborných škol a do určité míry také středních odborných učilišť přijatých do terciárního vzdělávání značně vzrostl a od roku 2002 jejich počet dokonce převyšuje počet maturantů z gymnázií. Z maturitního ročníku 2006 se do studia na vysokých nebo vyšších odborných školách dostanou dříve či později nejen prakticky všichni absolventi gymnázií, ale i velká většina maturantů ze SOŠ a SOU, kteří se o to budou ucházet. Velké části z nich se to podařilo již vloni, dalším se to podaří letos nebo o rok či o dva později.

Rozeběhnutá kvantitativní expanze především vysokých škol se ovšem rychle blíží opačně směřovanému poklesu odpovídajících demografických kohort. Počet přijímaných do terciárního vzdělávání totiž v posledních letech roste o 5–10 tisíc osob ročně. Výrazněji korigovat tento vývoj bude v nejbližších letech přinejmenším obtížné. Problémy spojené s tímto vývojem je však nutné co nejdříve začít vážně a otevřeně diskutovat. Již na začátku příštího desetiletí to totiž povede k přijímání více než tří čtvrtin mladých lidí z populačního ročníku do terciárního vzdělávání. Podle projekce dosáhne počet maturantů nejvyšších hodnot přes 90 tisíc

kolem roku 2010–2012, ale poté již začne z demografických důvodů klesat. A tak přestože podíl maturantů převyší 80 % populačního ročníku, podíl přijímaných do terciárního vzdělávání roste ještě rychleji a obě křivky se již v nejbližších letech protnou. Již za pár let lze proto očekávat, že počet maturantů v daném roce poklesne pod počet přijímaných do terciárního vzdělávání. Vysoké a vyšší odborné školy pak budou schopny přijímat všechny nové maturanty (viz obr. 18)!<sup>2</sup>

Uvedený vývoj ovšem vyvolává a podporuje diskusi o optimální formě přípravy na středních školách, o žádoucím poměru všeobecného a odborného vzdělávání a dokonce i o **místě odborného vzdělávání** a přípravy na povolání ve školské soustavě vůbec. Pokud totiž tak vysoký podíl absolventů středních odborných škol pokračuje ve studiu na terciární úrovni, zdá se vhodnější využít studium na střední škole k posílení a prohloubení všeobecného a obecně odborného vzdělávání, zvláště jazykového, případně i oblastí kterým se na středních školách tradičně věnuje málo pozornosti (například právo, ekonomie, sociologie, psychologie) a které podpoří osobní rozvoj a rozšíří nejen rozhled, ale i výslednou kvalifikaci absolventa. Zvýšení podílu žáků přijímaných na gymnázia, pokračující dynamický rozvoj lyceí i celkový posun v obsahu středního odborného vzdělávání představují nepochybně cestu tímto směrem. Přes odpovídající směřování je však nutné upozornit na to, že jeho rychlost naprosto neodpovídá rychlosti změn ve vztahu mezi sekundárním a terciárním vzděláváním.

Platí to ovšem pro obě strany uvedené rovnice. Uvedený vývoj vyžaduje ještě podstatně více diverzifikovat nabídku postsekundárního a terciárního vzdělávání a zavádět podstatně více kratších a méně náročných vzdělávacích programů a kurzů, které budou plnit funkci pojistného tlakového ventilu a omezí růst předčasného ukončení studia bez získání jakékoli kvalifikace i snižování úrovně požadavků na jeho kvalitu. Naznačené tendence totiž bezpochyby povedou k podstatným změnám v celé vzdělávací soustavě. Rozšířený přístup k terciárnímu vzdělávání podstatně promění populaci studentů, jejich motivaci, aspirace a cíle, a nezbytně vyvolá poptávku po větší **diverzifikaci nabídky**, včetně kratších a prakticky zaměřených programů. Větší rozmanitost nabídky na terciární úrovni ovšem zpětně ovlivní nabídku na sekundární úrovni, patrně se projeví rozšiřováním všeobecného vzdělávání a odsouváním přípravy na povolání. Nejvýznamnější důsledky demografického poklesu a současné expanze terciárního vzdělávání se však projeví na trhu práce.

### Přechod ze školy do zaměstnání

Obě rozvedené tendence – demografický pokles i expanze terciárního vzdělávání – neovlivní výrazně pouze další sektory vzdělávací soustavy a mezi nimi především střední školství. Jejich synergickým (tedy navzájem se posilujícím) dopadem se stane podstatné zesílení procesů, které již proměňují celkový absolutní rozsah a strukturu přechodu absolventů škol ze vzdělávací soustavy (ze školy) na pracovní trh (do zaměstnání). Z toho vyplývající významné změny se nepochybně neobejdou

<sup>1</sup> Termín poprvé zapsaný vyjadřuje skutečnost, že se jedná pouze o ty zapsané, kteří nikdy dříve ještě nebyli zapsáni do žádného studia na vyšší nebo vysoké škole, a z celkového počtu zapsaných jsou tedy odečtení ti studenti, kteří již dříve někde zapsaní byli.

<sup>2</sup> Pochopitelně to neznamená, že se tak skutečně stane. Už proto, že ne všichni maturanti budou chtít pokračovat ve studiu na vysokých a vyšších odborných školách. Vysoké školy se pravděpodobně začnou více obracet k dospělým; jde ovšem o to, zda pro ně dokáží připravit odpovídající vzdělávací nabídku.



bez různých rizik a napětí, které ještě zesílí dnešní problémy s počtem a strukturou absolventů na pracovním trhu. A to jak na straně nabídky (absolventi škol, kteří na pracovním trhu nenajdou očekávané uplatnění), tak i poptávky po pracovní síle (zaměstnavatelé, kteří na pracovním trhu nenajdou nové absolventy s kvalifikací, kterou požadují).

Po našem vstupu do EU a zrychlení ekonomického růstu je na trhu práce pocítován **nedostatek absolventů** v podstatě všech kvalifikačních úrovní. Není to však způsobeno jen nárůstem počtu nových pracovních míst, který vyšší růst ekonomiky přirozeně provází. Dalším důvodem je demografický pokles, který snižuje velikost populačních kohort končících své vzdělávání a přípravu před vstupem na pracovní trh. Třetím důvodem je pak rychle rostoucí délka vzdělávání, která způsobuje, že část těchto lidí navíc zůstává ve vzdělávání déle než předcházející kohorty a ještě tím umocňuje demografický pokles<sup>1)</sup>.

Všechny tři důvody se pochopitelně umocňují a důsledkem jsou například nepříliš úspěšné snahy přilákat kvalifikovanou pracovní sílu ze zahraničí či mobilizovat alespoň část nezaměstnaných. Jedním z dalších projevů těchto změn je pokles počtu nezaměstnaných absolventů středních škol. Jeho rozhodující příčinou ovšem není zásadní zlepšení uplatnitelnosti absolventů na pracovním trhu, ale – vedle vlivu úprav pravidel vztahujících se k dávkám v nezaměstnanosti – právě skutečnost, že absolventi již nyní ve své většině neodcházejí na pracovní trh, ale čím dál častěji přecházejí do postsekundárního (nástavby) a zvláště terciárního vzdělávání, kde setrvávají několik dalších let.

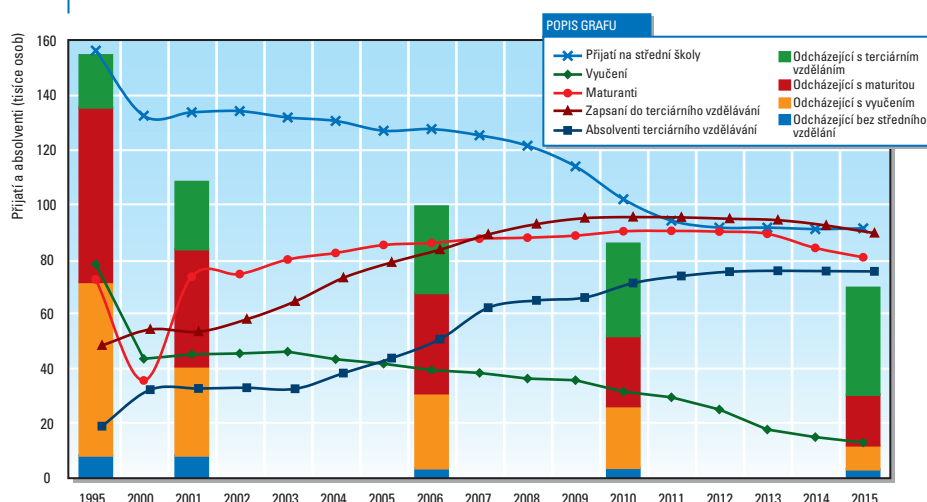
Uvedené tendence se však ještě silněji projeví v následujících letech. Za prvé se bude – v důsledku razantního prodloužení průměrné délky vzdělávání a prudkého poklesu příslušných věkových kohort – po několik let rychle snižovat

celkový počet mladých lidí přecházejících na pracovní trh. Ještě před deseti lety odcházelo ročně ze vzdělávání kolem 150 tisíc mladých lidí, ale v roce 2006 jich bylo již jen kolem 100 tisíc. I tyto hodnoty však budou dále klesat a za 5–10 let bude ze školství odcházet pouze kolem 70 tisíc mladých lidí ročně. A za druhé, mezi nimi budou čím dál výraznější podíl představovat absolventi s terciárním vzděláním. Již za 5–7 let budou tvořit více než polovinu těch absolventů, kteří ze školství odcházejí, a jejich podíl mezi nimi se bude dále zvyšovat. Naopak podíl mladých lidí se středním (maturitním i nematuritním) vzděláním, kteří tradičně představovali dominantní část absolventů přecházejících na pracovní trh, bude stále rychleji klesat. Počet těch, kteří odcházejí ze školství bez středního vzdělání a kvalifikace, se sníží spíše jen absolutně, ale relativně se nadále bude pohybovat kolem 5 %. Přestože je u nás podíl těchto mladých lidí jeden z nejnižších v Evropě, představují všude závažný problém z hlediska dlouhodobé nezaměstnanosti a sociálního vyloučení (exkluze) ze společnosti, ale zároveň – pokud se podaří najít účinná opatření a pobídky pro jejich návrat do nějaké formy celoživotního učení – i určitou rezervu pro dodatečné získání požadované kvalifikace (viz obr. 19).

Povede to ovšem k tomu, že se výrazně **promění struktura kvalifikací**, se kterou budou absolventi škol vstupovat na pracovní trh. Podstatný bude pochopitelně především fakt, že celá řada tradičních kvalifikací, se kterými český pracovní trh zcela přirozeně počítá, se začne stávat nejen úzkým profilem, ale některé z nich z pracovního trhu téměř zmizí. Většinu z nich budou tvořit právě tradiční odborné kvalifikace střední úrovně, které stále ještě představují silnou stránku naší pracovní síly. Lze očekávat, že úzkoprofilovými se stanou například některá řemesla, středně kvalifikovaní technici a řada typicky průmyslových oborů nebo oborů tradičních služeb. Přitom není zcela

zřejmé, jak je dokážou nahradit absolventi terciárního vzdělávání, kteří však za sebou nebudou mít kvalitní odbornou středoškolskou přípravu. Také absolventi terciárního vzdělávání nebudou mít snadnou pozici, protože budou nastupovat na pracovní místa, kde zaměstnavatelé určitou kvalifikaci předpokládají, ale oni nemusí být jejími nositeli a navíc budou mít jiná, vzhledem k dosaženému vzdělání vyšší očekávání. Špatně by na tom naopak alespoň po jistou dobu neměli být absolventi středního odborného vzdělávání, kteří zamíří rovnou na pracovní trh. Stanou se totiž nositeli nedostatkových kvalifikací. Synergie všech dříve popsaných tendencí přitom způsobí, že k uvedeným změnám dojde relativně velice rychle a ani poptávka po pracovní síle, ani její nabídka nemusí mít dostatek času na odpovídající přizpůsobení. Může to mít nepříznivé dopady do konkurenceschopnosti některých tradičních oborů české ekonomiky, založených na střední odborné kvalifikaci.

**Přechod absolventů ze školství na pracovní trh**  
Přijetí, absolventi a odcházející ze školství v ČR 1995–2015



**Obr. 19:** Na grafu jsou znázorněny rozhodující údaje charakterizující průchod školskou soustavou a přechod absolventů na pracovní trh. Pět křivek ukazuje na vývoj základních vstupních a výstupních charakteristik středního a terciárního vzdělávání: přijaté a absolventy. Podstatnější jsou však sloupce, které ukazují, jak se mění počty absolventů, kteří nepokračují ve studiu a skutečně opouštějí vzdělávací soustavu. Všechny údaje do roku 2015 vycházejí z předpokladů již dříve popsaných modelových projekcí. *Pramen: Analýza a projekce SVP PedF UK na základě údajů z databáze ÚIV a VŠPS ČSÚ.*

<sup>1)</sup> Jestliže se například průměrná délka vzdělávání prodlouží o čtvrt roku, znamená to, že 25 % dané kohorty neodejde ze vzdělávání na pracovní trh, ale dále ve vzdělávací soustavě zůstane.

### 3. Prostor pro řešení

Předchozí části zprávy nastínily několik zásadních problémů vývoje středního vzdělávání v České republice v nejbližších letech. Prostor pro jejich řešení se začíná otevírat – v dlouhodobých záměrech a strategiích a v jednotlivých krocích vývoje u nás a v dalších zemích, které řeší obdobné problémy. Jde především o to, uvědomit si nové možnosti, dostat je do povědomí a jednat o nich, začít hledat nejvhodnější formy a alternativy řešení a na tomto základě utvářet konkrétní strategie.

Cílem poslední části této zprávy je proto předložit určitý **komplexní pohled**. Jeho základní charakteristikou je skutečnost, že se neomezuje pouze na problémy středního školství a nehledá cestu jen v jeho rámci, ale zasahuje i další stupně vzdělávací soustavy, vedle terciárního a postsekundárního vzdělávání i další vzdělávání, ale také základní vzdělávání. Hledání řešení navíc není omezeno jen na oblast vzdělávání a vzdělávací politiky, ale zasahuje i do ostatních oblastí veřejné politiky, především do hospodářské a sociální politiky a politiky zaměstnanosti, a je těsně propojeno s potřebami dlouhodobého ekonomického rozvoje a posilování sociální soudržnosti společnosti. Klíčový význam má přitom zapojení a větší angažování zaměstnavatelské sféry.

#### Změna pojetí a obsahu středního vzdělávání

Na základě dosavadního vývoje u nás i v jiných rozvinutých zemích lze předpokládat, že se prosadí několik základních tendencí v pojetí a obsahu středního vzdělávání, které se odrazí rovněž ve struktuře vzdělávací soustavy České republiky i v konkrétním utváření vzdělávacích drah mladých lidí. Změny půjdou ještě mnohem dále za rámec probíhající kurikulumní reformy, která do jisté míry zachovává tradiční typy vzdělávacích programů, aniž by výrazněji přispívala k jejich integraci a horizontální a vertikální propojenosti.

V dalším vývoji dojde především k rozsáhlejšímu prolínání všeobecného (gymnaziálního) a odborného (SOŠ) středního vzdělávání s maturitou (jak se například již děje v úspěšně se rozvíjejícím vzdělávacím oboru lyceum). Konvergence a **stírání rozdílů mezi všeobecným a odborným** (technickým, ekonomickým, zemědělským apod.) **vzděláváním** bude mít podobu dalšího postupného zahrnování všeobecných prvků do obsahu odborného vzdělávání a naopak technických a technologických prvků do všeobecného vzdělávání (již dnes jde například o řízení, informační a komunikační technologie a jejich generický charakter, důraz na klíčové kompetence, postoje a osobní vlastnosti). Tento kurikulumní model se v budoucnu pravděpodobně stane těžištěm středoškolského vzdělávání vůbec.

Moderní ekonomiky se vyvíjejí směrem k méně definovaným pracovním strukturám, organizace práce je vymezena spíše na základě funkcí než jednotlivých odvětví hospodářství a funkční způsobilosti jsou v mnoha oborech obdobné. Rovněž v kurikulu odborného vzdělávání na středních odborných školách se již dnes projevuje silná tendence k menší specializaci a k integraci všeobecného vzdělávání v různých

podobách. Vzdělávací programy budou koncipovány pro skutečně široké oblasti uplatnění, v podobě například 15–20 odborných směrů<sup>1</sup> se společným základem, na který naváže postupná **specializace na modulovém principu** (zaměřená k získání konkrétní kvalifikace na střední nebo postsekundární úrovni a/nebo k terciárnímu studiu).

Zaměření na klíčové kompetence a integrace všeobecného a odborného vzdělávání se týká i učebních oborů na středních odborných učilištích, které jsou doposud stále chápány spíše jako výcvik odborných profesních dovedností. Kvalifikační požadavky na dělnická i řemeslná povolání však mění náročnost tohoto druhu vzdělávání tak, že umožní přístup do postsekundárního i terciárního vzdělávání. Stejný trend se projevuje i v zahraničí, u nás jej potvrzuje zvyšující se zájem žáků o učební obory ukončené maturitou a o nástavbové studium (jehož kurikulum integruje velký podíl všeobecně vzdělávací složky kompenzující předchozí zpravidla úzce profesně zaměřené vzdělávání). Učňovská příprava má být rovnocennou vzdělávací nabídkou z hlediska možností získat kvalifikaci i přístup k terciárnímu vzdělávání, avšak s **rozdílným pojetím kurikula** zaměřeným na prakticky orientované žáky. Umožňuje jim osvojovat si odborné i klíčové kompetence praktickým způsobem, který jim vyhovuje lépe než přímé získávání teoretických poznatků.

S rozvojem maturitního vzdělávání ovšem dochází ke značným kvalitativním změnám v charakteristice uchazečů o učební obory, které k maturitě nevedou. Jsou to často rizikové skupiny mladých lidí, u nichž jsou socializace a motivace nejdůležitějším úkolem. Pro ně je třeba koncipovat jiné pojetí kurikula, které je založeno na základních praktických dovednostech, ale směřuje k šířeji pojatému vzdělávání a výcviku, zpravidla však nevede ke konkrétní kvalifikaci. Může sehrát významnou úlohu při prevenci předčasného odchodu žáků ze vzdělávání a tedy i v jejich zaměstnatelnosti (tento problém u nás ještě není tak akutní, ale velice rychle se může stát stejně naléhavý jako v jiných evropských zemích). Vyžaduje ovšem specifické pedagogické přístupy založené zpravidla na **kombinaci vzdělávání a práce**, které budou pro tyto mladé lidi motivující a nestanou se slepou uličkou pro ty, kteří se později přece jen rozhodnou pro další vzdělávání a získání kvalifikace.

Uvedené základní tendence lze realizovat v rámci existující struktury středního školství. Další vývoj by měl usilovat především o rozšiřování nabídky programů z iniciativy škol, případně i o menší institucionální a strukturální úpravy. Celkově by mělo být dále **rozšiřováno všeobecné vzdělávání** a podporován rozvoj gymnázií a lyceí do té míry, aby více méně pokryly poptávku, která se postupně zvýší zhruba na polovinu věkové kohorty; současně by se profilací gymnázií (především posilováním fakultativní a disponibilní složky) zvyšovala rozmanitost jejich nabídky a rozšířily se možnosti volby. Zajišťování **prostupnosti a provázanosti** mezi jednotlivými formami vzdělávání a vytváření integrovaných (resp. polyfunkčních či komplexních) škol s různými vzdělávacími programy zvýší možnosti volby i změny vzdělávací dráhy (větvené programy, další odsouvání konečné volby do

<sup>1</sup> Rámcové vzdělávací programy se sice již zpracovávají pro široce koncipované obory, ale například pro maturitní stupeň vzdělání jich má být stále ještě kolem 100. Základním problémem přitom zůstává, že jsou koncipovány lineárně, což znamená, že žák se již na počátku studia musí rozhodnout pro konkrétní vzdělávací program. Mnohem vhodnější ovšem je, když se žák na počátku studia může rozhodnout například pro jeden z 15–20 odborných směrů a teprve v průběhu studia volbou modulů a postupnou specializací dospěje například právě k jedné ze stovky uznávaných výstupních kvalifikací.

vyšších ročníků, vytváření přechodových můstků, rozšíření možností návratu do vzdělávání).

Tím se ovšem otevírá další závažná rovina změn směřující k mnohem větším možnostem **individuální volby** středoškolského vzdělávání a k většímu přizpůsobení nabízeného vzdělávání zájmům, možnostem a aspiracím jednotlivých žáků. Vedle možnosti volit si vzdělávací programy a umožnit pozdější přestupy mezi nimi je třeba ještě podstatně rozšiřovat rozsah volitelných a nepovinných předmětů a také úrovní, na které jsou jednotlivé předměty nebo kurzy absolvovány. Mladí lidé by měli mít například možnost nejen si vybírat z nabídky školy, na které jsou zapsáni, ale také ji kombinovat se vzdělávacími předměty a kurzy, které nabízejí jiné školy nebo vzdělávací instituce (například vysoké školy, umělecké školy apod.).

V každém případě je nezbytné poskytovat dostatečné a odpovídající příležitosti pro **celé spektrum žáků**. Jejich potřeby a možnosti jsou velmi rozmanité, nejen podle nadání a zájmu, ale i podle aspirací a motivace, stylu učení (u některých například zkušenostního) a způsobu poznávání a rozvoje dovedností. Zvláštní pozornost je nutno věnovat nejen nadaným a talentovaným, kterým je třeba otevřít náročné cíle i příležitosti, ale i těm bez motivace a bez aspirací, pro které je nutné zvýšit atraktivitu vzdělávání a zabránit zvyšování podílu předčasných odchodů ze vzdělávání bez získání kvalifikace (dnes jich je v populaci zhruba 6–8 %, ale náročnější nabídka nemusí vyhovovat dalším 10–15 %).

Uvedený vývoj – zvýšení nabídky, dostupnosti a možností změny vzdělávací dráhy, ale také zřetelné rozšíření možností individuálního utváření vzdělávacího profilu každého žáka – podstatně oslabí i dnešní pro část dětí téměř „osudovou“ roli **přijímacího řízení** na střední školy. Rozhodnutí učiněné v patnácti letech a výsledky jednorázového přijímacího řízení se stanou pouze jedním z mnoha rozcestníků, kterými bude mladý člověk ve své vzdělávací dráze procházet.

Jinou podobu ovšem získá i **ukončování středního vzdělávání**. Není ani tak důležité, zda si nadále ponese tradiční označení (maturita, vyučení), ale v každém případě by mělo mít podstatně více úrovní (ve vertikálním smyslu), možností výběru (v horizontálním smyslu) i kritérií hodnocení. Rovněž při ukončování středního vzdělávání se rozvine nejen nabídka jednotlivých škol a vzdělávacích programů, ale také možnost individuální volby, která vyjde na jedné straně ze schopností a studijních výsledků a na druhé straně z dalších záměrů a aspirací jednotlivých žáků. Volba úrovní, kritérií i zaměření bude v rukou hodnoceného, může být součástí časově delšího procesu a především umožní a podpoří úsilí o dosažení vyšších úrovní vzdělání.

### **Prostupnost a návaznost s postsekundárním a terciárním vzděláváním**

Provázání rozvoje středního vzdělávání s rozvojem postsekundárního a terciárního vzdělávání sleduje stejné cíle, vertikální propustnost a návaznost, rozšíření nabídky různých druhů vzdělávání i nabídky různých úrovní vzdělávání vedoucích k odpovídající certifikaci. Půjde především o výraznější **rozvinutí kratších profesně zaměřených programů** na bakalářské i nižší než bakalářské úrovni (obdobným směrem jdou také doporučení OECD z konce

roku 2006 zaměřená na terciární vzdělávání v ČR, zpracovaná v rámci projektu OECD *Terciární vzdělávání*). Větší diverzifikace terciárního a postsekundárního vzdělávání také rozmnoží různé cesty a možnosti přesouvání odborného vzdělávání na vyšší úroveň.

Důležité je umožnit návazné zvyšování kvalifikace nebo rekvalifikaci i těm prakticky orientovaným lidem, kteří nemají o terciární studium zájem. To je především úkolem postsekundárního vzdělávání. Tento výrazně flexibilní sektor zahrne široké spektrum různě dlouhých kurzů a programů; navazují přitom na obecněji koncipované středoškolské studium a umožňují jeho absolventům získat odbornou kvalifikaci různé úrovně a povahy, případně ji obnovovat, prohlubovat či měnit. V tomto rámci budou koncipovány i vyšší dělnické nebo řemeslnické kvalifikace (jako je v některých zemích například mistrovská zkouška). Potřeba rozvinutí postsekundárního stupně vzdělávání (do něhož patří rovněž dřívější pomaturitní studium) je jedním z důsledků změny pojetí a obsahu středního vzdělávání.

### **Pomaturitní studium**

Pomaturitní studium bylo ještě v první polovině 90. let poměrnou rozšířenou formou vzdělávání, které probíhalo většinou ve dvouletých programech studia na některých středních odborných školách. Určeno bylo pro uchazeče, kteří již získali úplné střední vzdělání, a dosažené vzdělání si dále doplňovali a prohlubovali, zdokonalovali se pro kvalifikovaný výkon povolání, specializovali se pro konkrétní činnosti anebo získávali odbornou kvalifikaci studiem v jiném oboru, než ve kterém vykonali maturitní zkoušku. Pomaturitní studium mělo tři hlavní zaměření a funkce (studium kvalifikační, specializační, inovační) a organizovalo se zpravidla formou studia při zaměstnání. Zrušeno bylo při zavádění vyššího odborného studia.

K bohatosti a rozmanitosti nabídky přispěje i to, že řada vzdělávacích institucí bude nabízet programy různé úrovně (např. střední, vyšší odborné i vysoké školy mohou nabízet právě postsekundární programy) a významně tak rozšíří svou možnou klientelu. Mezi ně budou patřit i vzdělávací centra rozvíjející se v některých regionech na bázi středních nebo vyšších odborných škol, která propojují počáteční a další odborné i zájmové vzdělávání.

Konečným důsledkem uvedených změn bude definování nového (posunutého a flexibilního) rozhraní mezi středním, postsekundárním a terciárním vzděláváním, které navíc výrazně integruje i různé formy dalšího vzdělávání. Postupně se tak vytvoří určité spojité kontinuum provázaných a navazujících možností, pokrývající co nejširší spektrum požadavků i situací, které ve svém souhrnu podpoří individuální úsilí lidí o vzdělávání a další rozvoj.

### **Propojení střední a dalšího vzdělávání**

Dojde rovněž k těsnějšímu propojení středního a dalšího odborného vzdělávání. Cestu k němu otevírá nový zákon o úplných a dílčích kvalifikacích, který se začíná naplňovat především v rámci programů ESF. Změny v obsahu středního vzdělávání (důraz na klíčové kompetence, posilování všeobecného vzdělávání a tendence k odsouvání konkrétní kvalifikace) povedou patrně k tomu, že i některé úplné kvalifikace dosud včleněné do rámce středního školství se budou získávat až v průběhu dalšího vzdělávání.



## Propojování počátečního a dalšího vzdělávání i vzdělávání a trhu práce

V rámci programů ESF zpracovává NÚOV několik navazujících projektů, které propojují obě oblasti vzdělávacího systému navzájem i s trhem práce. Jsou zaměřeny na různé stránky celého procesu, vycházejí však ze společného základu a vytvářejí prostor pro široké uplatnění středních škol v oblasti dalšího vzdělávání.

Projekt *Rozvoj Národní soustavy kvalifikací* uvádí do praxe dva klíčové koncepty, které zavedl nový zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání – úplné a dílčí kvalifikace. Získat úplnou kvalifikaci bude možné nejen po absolvování „dlouhé“ odborné přípravy vedoucí k odpovídajícímu stupni vzdělání, ale i postupným získáváním dílčích kvalifikací (a složením zkoušky). Otevírá se tím cesta pro široké uplatnění modulů. Projekt *Uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení (UNIV)* dále podstatně rozšiřuje možnosti tzv. druhé šance (prozatím jen pro úroveň ISCED 3C, je však žádoucí jej rozšířit a zahrnout i vyšší vzdělávací úrovně). Podporuje také vytváření sítě odborných škol nabízejících programy dalšího vzdělávání (prozatím v 6 krajích) a významně posiluje jejich funkci jako centra pro uznávání výsledků celoživotního učení. Třetí navazující projekt *VIP Kariéra* podporuje diagnostické, informační a poradenské služby v oblasti vzdělávání a volby povolání. V jeho rámci se zpřístupňuje bohatý informační systém o nabídce vzdělávacích programů a kurzů, o uplatnění na trhu práce, školní poradenské pracoviště a další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Rozvoj dalšího vzdělávání jako rovnocenné cesty k získání či změně vzdělání a kvalifikace je velkou šancí především pro střední odborné školy a učiliště. Znamená nejen podstatné **rozšíření** jejich **klientely**, ale i **změnu** jejich **funkce i pojetí**. Přestože již k jistému vývoji dochází, v dalším vzdělávání nadále přetrvávají značné problémy na straně nabídky i poptávky. Školy musí respektovat odlišný charakter programů/kurzů dalšího vzdělávání a odrážet podstatně jiné potřeby nové klientely. Zákon o kvalifikacích a především jeho definování dílčích kvalifikací umožňuje široké **uplatnění modulárních programů**, a to nejen v dalším, ale do značné míry i v počátečním vzdělávání. Na straně poptávky je zájem těch, kteří nejvíce potřebují další vzdělávání, zcela nedostatečný. Znamená to ovšem, že v rámci celkového řešení je nutné zavádět finanční pobídky, uplatňovat nástroje aktivní politiky zaměstnanosti a sociální podpory (například vázat podporu v nezaměstnanosti na účast v rekvalifikačním kurzu). Je ovšem zřejmé, že na straně nabídky i poptávky se musí objevit nový silný impuls, který pomůže dosavadní překážky překonat. Mimo jiné jde i o efektivní **využití evropských fondů** na roky 2007–2013 a o podstatné přiblížení vzdělávání a zaměstnavatelské sféry.

### Propojení se základním vzděláváním: neúčinnější jsou změny na začátku

Změny ve středním odborném vzdělávání jsou zaměřeny nejen na zvýšení zaměstnatelnosti, ale i na plné rozvinutí a využití lidského potenciálu a zapojení mladých lidí do společnosti, usilují proto o omezení jejich neúspěchu a předčasného odchodu, poskytují i tzv. druhou (a další) šanci. Jejich dlouhodobým cílem je také zmírňovat ekonomické, sociální a kulturní nerovnosti a zvyšovat vzdělávací aspirace a motivace ke studiu především znevýhodněné a neprivilegované skupiny mladých lidí. Z tohoto hlediska ovšem mají klíčovou úlohu rovněž předcházející vzdělávací stupně, základní a do jisté míry i předškolní vzdělávání. Na nich se získávají odpovídající dovednosti se (samostatně) učit, rozvíjejí se různé schopnosti a dovednosti dětí,

rozhoduje se o jejich **vztahu ke vzdělání**, o **úrovni aspirací a motivace**.

Na 2. stupni základní školy dochází k **volbě další vzdělávací nebo profesní dráhy**. K tomu je nezbytné mít dostatek informací o jednotlivých alternativách (role kariérového poradenství a příležitost pro účast zaměstnavatelů) a získat i určitý vhled do světa práce a do světa techniky, rozvíjet různé schopnosti žáků včetně manuálních dovedností. Významné místo má psychologické poradenství a odpovídající formy diagnostického hodnocení. Již v tomto období je také nezbytné podstatně zvýšit rozmanitost vzdělávacích příležitostí a možnost individuální volby žáků.

### Změny na trhu práce vyžadují podstatně větší angažovanost zaměstnavatelů

Zaměstnavatelé většinou očekávají, že nové pracovní síly jim zajistí vzdělávací systém a sami se dostatečně nesnaží **vhodnou motivací získávat uchazeče** (propagací na základních školách, posílením prestiže odborného vzdělávání, atraktivními podmínkami odborné přípravy) **či absolventy** (perspektivními možnostmi uplatnění a dalšího růstu, odpovídajícími pracovními podmínkami včetně mzdy). Proto je zcela nezbytné podstatně větší zapojení zaměstnavatelů (především z podnikatelského sektoru) do odborného vzdělávání, k němuž však patrně nedojde bez výraznějšího impulsu.

Vedle tradičního tématu rozšíření daňových pobídek a úlev (případně asignací) nebo vytváření speciálních fondů, o nichž se mluví již od poloviny 90. let, je třeba začít uvažovat a diskutovat i o možné privatizaci části kapacit odborného vzdělávání (především učilišť). **Cílená privatizace** do rukou vybraných zájemců by za určitých podmínek totiž mohla rozhodujícím způsobem přispět nejen k zapojení podniků do odborné (profesní) přípravy, ale také propojit počáteční a další vzdělávání a tak vhodným způsobem naplnit kapacity škol, které se v příštích letech nepochybně uvolní. Nepůjde přitom o nic zanedbatelného, neboť již v první vlně může jít řádově o stovku institucí.

Cíle takových kroků jsou zřejmé: v první řadě zaručit reálné pracovní prostředí a odpovídající vybavení. Jedině zaměstnavatelé také mohou motivovat a poskytnout perspektivu trvalejšího zaměstnání. Současně si vytvoří kapacity pro další vzdělávání dospělých pracovníků. Počáteční ani další vzdělávání nemusí přitom nabízet pouze svým stávajícím nebo budoucím zaměstnancům, ale i pro jiné podniky a instituce nebo pro nezaměstnané. Je ovšem zřejmé, že k tomu všemu musí být dostatečně motivováni, že se vzdělávání musí stát integrální součástí jejich podnikatelských záměrů. Proto je třeba přijít současně s komplexním návrhem **financování odborné přípravy** a dalšího profesního vzdělávání, který navzájem prováže a sladí různé zájmy partnerů ve veřejné i podnikatelské sféře.

Větší angažování podniků v počáteční odborné přípravě je nezbytné i proto, že dnešní stav, který vznikl jako nouzové řešení některých důsledků transformace ekonomiky na počátku 90. let, již nemůže zajistit jejich potřeby. Změny jsou tedy nepochybně i v zájmu zaměstnavatelů (lépe jim zaručí přísun kvalifikovaných pracovníků a umožní výběr absolventů), nezbytná je ovšem současně systematická podpora a péče ze strany státu.