

srovnávací pedagogika

Jan Průcha

Mezinárodní komparace
vzdělávacích systémů

2., aktualizované
a rozšířené vydání

portal 

Druhá část

Vzdělávací systémy: struktury a fungování

Obsahem a účelem komparace vzdělávacích systémů není pouhý popis toho, jak vypadá školství v jiných zemích. Tyto deskripce jsou jistě nezbytné, avšak slouží jako východisko pro srovnávací analýzy a explanace vývoje a fungování vzdělávání ve světě. V souladu s tímto přístupem zde volím následující strategii výkladu:

Pro české odborníky jsou dnes k dispozici různé popisy vzdělávacích systémů v Evropě a jinde, mnohdy doplněné grafickými schémata jejich architektury, a to jak v publikacích vydaných u nás, tak tím více v zahraničních pramenech (viz reference v části 3.3). Bylo by tedy nadbytečné tyto popisy zde opakovat. Namísto pouhého popisu jednotlivých vzdělávacích systémů používám integrovanější výklad: Objasňuji stav a trendy vývoje vzdělávání v Evropě a jinde z hlediska jeho strukturních složek – od preprimárního a primárního školství až po terciární školství a instituce dalšího (celoživotního) vzdělávání. Předpokládám, že tímto způsobem je

možno adekvátněji vysvětlit shody a difference vzdělávacích systémů, a tedy vyhodnocovat i parametry českého vzdělávacího systému ve srovnání se zahraničními systémy.

První skutečnost, s kterou se setká každý, kdo se zabývá vzdělávacími systémy v zahraničí, je značná rozrůzněnost těchto systémů. V jednotlivých zemích mají paralelní druhy a stupně škol nejen odlišná pojmenování (viz *European Glossary on Education: Educational Institutions*, 2005), ale především rozdílný obsah, počet ročníků, kritéria pro přijímání žáků atd. Tyto odlišnosti vznikají i mezi zeměmi, které jsou si kulturně, jazykově či ekonomicky zcela blízké – např. již dnes se projevují rozdíly mezi vzdělávacími systémy v České republice a v Slovenské republice, ačkoliv až do roku 1993 měly obě země shodný systém (o slovenském školství viz Průcha, 1999, kap. 13).

Aby bylo možno vzdělávací systémy, s jejich četnými národními odlišnostmi, vůbec porovnávat, je nutno mít nějaký společný srovnávací standard, s jehož pomocí lze popsat vzdělávací systémy všech zemí. Pro tento účel byla vytvořena *International Standard Classification of Education – Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání ISCED 1997* (viz tabulka v příloze). Její nová verze byla přijata na Generální konferenci UNESCO v roce 1997 a dnes je všeobecně používána orgány OECD, Evropské unie, UNESCO aj. V souladu s touto normou člením také následující kapitoly.

4 Preprimární vzdělávání (předškolní výchova)

Dosud u nás málo obvyklý termín *preprimární vzdělávání* odpovídá tradičnímu českému označení *předškolní výchova*. Jde o úroveň ISCED 0, která zahrnuje různé druhy vzdělávacích programů určené pro děti předškolního věku, realizované typicky (avšak nikoli výhradně) v mateřských školách. Například v českém vzdělávacím systému je do této úrovně řazeno i vzdělávání v přípravné třídě pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Základní charakteristika je uvedena v definici (7) podle *Mezinárodní normy pro klasifikaci vzdělávání* (1999).

DEFINICE (7)

Preprimární vzdělávání

Preprimární vzdělávání představuje počáteční stupeň organizované výuky, je určeno především k tomu, aby děti raného věku uvádělo do prostředí školního typu. Aby mohl být program považován za preprimární vzdělávání, musí probíhat ve škole nebo v jiném zařízení mimo rodinu. Programy preprimárního vzdělávání jsou určeny dětem, kterým jsou alespoň tři roky. Horní hranice závisí na typickém věku pro vstup do primárního vzdělávání.

Hned na začátku je nutno konstatovat: donedávna bylo preprimární vzdělávání v mateřských školách a podobných institucích nedostatečně doceňováno ze strany pedagogické vědy i vzdělávací politiky, a to nejen u nás, ale i v zahraničí. Převládalo mínění, že „opravdové vzdělávání“ dětské populace začíná až při zahájení povinné školní docházky a vše to, co se při edukaci odehrává předtím, je v podstatě jen hraní s dětmi. K tomuto mínění přispívala i skutečnost, že předškolní výchova byla a stále je nepovinná, že učitelky mateřských škol ve většině zemí nemají vysokoškolskou kvalifikaci aj.

V posledních letech se tento přístup výrazně mění, a to v několika směrech:

- Na jedné straně se předškolní výchova začala chápat jako **součást celoživotního vzdělávání**, a proto se vytvářejí programy, které již svými obsahy připravují děti na školní vzdělávání (v ČR je to *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, 2004). Uvidíme v dalším výkladu, jakou roli a postavení má vzdělávání (ve smyslu osvojování různých vědomostí a dovedností) v mateřských školách jednotlivých zemí.
- Na druhé straně se výzkumem spolehlivě a mnohokrát prokázalo, že předškolní výchova v institucích školského typu má **pozitivní efekty** (dlouhodobé důsledky) pro další život a rozvoj dětí. Proto se období předškolního věku dětí stalo předmětem *pedagogiky předškolního věku* (*early childhood education*) a vědecké poznatky z tohoto oboru začaly ovlivňovat i školskou politiku v mnoha zemích – tj. ve směru větší podpory předškolní výchovy (viz *Pre-school Education in the European Union*, 1995).

Z hlediska mezinárodní komparace je celá oblast předškolní výchovy velmi variabilní, a proto je nezbytné postupně objasnit:

- jakými způsoby různé země Evropy a světa realizují předškolní výchovu pomocí určitých vzdělávacích institucí,
- jaké cíle a obsahy předepisují tyto země pro předškolní výchovu,
- jaké trendy charakterizují současný stav a vývoj předškolní výchovy ve světě a jaká je ve srovnání s tím situace v České republice.

4.1 Instituce preprimárního vzdělávání

Historický vznik institucí pro předškolní výchovu je spojován s činností německého pedagoga *Friedricha Fröbela* (1782–1852), který v letech 1840–1850 zakládal první mateřské školy. Označoval je výrazem *Kindergarten* (doslova: dětská zahrada) a tento německý termín se rozšířil do řady jazyků, především do angličtiny, takže je dnes oficiálním mezinárodním termínem pro instituci předškolní výchovy. Fröbel ovšem nejen zakládal mateřské školy, ale byl také průkopníkem vzdělávání učitelek pro předškolní výchovu. Jeho ideje, zdůrazňující význam hry pro rozvíjení kognitivních a tělesných schopností dětí, ovlivnily na mnoho desetiletí pojetí a obsah předškolní výchovy ve světě a samozřejmě i u nás.⁶

V současné době mají zařízení pro předškolní vzdělávání dětí rozdílné formy. V jednotlivých zemích se odlišují podle toho, pro který věk dětí jsou určena, zda jsou zřizována státem nebo nestátními subjekty, zda jsou pro rodiče bezplatná nebo provozována na komerčním principu, jak velká část dětské

6 V českých zemích má předškolní vzdělávání dlouhou tradici: První veřejná mateřská škola byla založena v Praze roku 1869, později také v dalších městech, a v souladu s tehdejší rakouskou školskou legislativou byly tyto „školky“ chápány hlavně jako zařízení pečující o tělesný vývoj dětí. – Avšak už předtím, v prvním českém programu pro předškolní výchovu, byly akcentovány i složky vzdělávací. Byl to spis Jana Vlastimíra Svobody (1800–1844) nazvaný *Školka čili prvopočáteční, praktické, názorné všestranné vyučování malých dětí k věcnému vybroušení rozumu a ušlechťení srdce s navedením ke čtení, počítání a kreslení pro učitele, pěstouny a rodiče* vydaný v Praze roku 1839.

populace je navštěvuje aj. Přesto lze identifikovat určité charakteristické vlastnosti institucí předškolního vzdělávání:

Ve všech vyspělých zemích fungují instituce předškolní výchovy typu české „mateřské školy“, které se ale odlišují vztahem k primárnímu vzdělávání:

- Většinou jsou mateřské školy **samostatnými institucemi**, jen výjimečně jsou integrovány s primárním vzděláváním (např. v Nizozemsku a Irsku). Většinou jsou také určeny pro děti ve věku od 3 let do věku zahájení povinné školní docházky, tj. v 6–7 letech. Ovšem v některých zemích začíná předškolní výchova již v mladším věku (např. v Belgii a Francii již od 2 let věku dětí), a naopak v jiných zemích (Finsko, Švédsko, Polsko aj.) přesahuje předškolní výchova až do věku 7 let, kdy se zahajuje primární vzdělávání.
- Vskutku výjimečnou organizaci předškolní výchovy má Nizozemsko: Až do roku 1985 zde fungovaly mateřské školy pro čtyř- až šestileté děti odděleně od primárních škol. Po roce 1985, kdy vstoupil v platnost nový zákon o primárních školách, byla **předškolní výchova integrována do primárních škol** nového typu pro děti ve věku 4–12 let. Uplatňuje se teorie, podle níž je kontinuální rozvoj dětí této věkové skupiny lépe zabezpečován integrovanou výchovou než při oddělené předškolní výchově.
- Ovšem největší rozdíly mezi zeměmi jsou v tom, jak velká část dětské populace prochází nějakým zařízením pro předškolní výchovu. Účast v preprimárním vzdělávání je nepovinná ve většině zemí, výjimkou je např. Litva, Lucembursko, Maďarsko, v nichž je povinná předškolní výchova 1–2 roky před zahájením primární školy. K této záležitosti – označované jako míra účasti v předškolním vzdělávání – existují mezinárodní statistické údaje (z databází EU a OECD), z nichž některé použijí.
- Situace je však komplikovaná tím, že zdaleka ne všechny děti, které se v jednotlivých zemích zúčastňují preprimárního

vzdělávání, navštěvují příslušná zařízení po celou dobu k tomu určenou – např. velká část dětí v některých zemích se začleňuje do mateřské školy až teprve v posledním roce, který předchází před primárním vzděláváním. Jinak řečeno, existují rozdíly v délce předškolního vzdělávání.

Oba tyto důležité parametry předškolního vzdělávání nyní podrobněji objasním, také v porovnání s českou situací.

Míra účasti v preprimárním vzdělávání

Indikátor nazvaný *míra účasti v preprimárním vzdělávání* (*participation rates in pre-primary education*) je vymezen podle definice OECD (*Education at a Glance: OECD Indicators*)

Tab. 2 Míra účasti čtyřletých dětí v preprimárním vzdělávání

Země	Míra účasti v preprimárním vzdělávání
Francie	100
Dánsko	93,4
Německo	93,1
Česká republika	86,5
Svédsko	86,5
Rakousko	83,2
Rumunsko	75,8
Slovensko	73,1
Řecko	56,1
Finsko	48,5
Polsko	41,2
Turecko	7,0
Průměr EU (27)	86,8

Pramen: Key Data on Education in Europe (2009)

1997, 1997, s. 146) takto: Míra účasti v preprimárním vzdělávání je podíl dětí pro každou jednoletou věkovou skupinu (v rozsahu 3–6 let), které jsou začleněny do institucionálního preprimárního vzdělávání, z celkového počtu dětí dané věkové skupiny.

Typické poměry v některých evropských zemích z hlediska tohoto indikátoru dokládá tabulka 2 (údaje jsou v procentech podílu z populace dané věkové skupiny).

Z uvedených dat jsou zřejmé některé charakteristické trendy:

I když je preprimární vzdělávání nepovinné, ve většině zemí Evropy je míra účasti dětské populace v preprimárním vzdělávání poměrně vysoká, tj. ve věku 4 let přesahuje (až na některé výjimky) 80 % příslušné populace. Samozřejmě u dětí pěti- až šestiletých se účast v preprimárním vzdělávání ještě zvyšuje, jak je tomu i v ČR, kde jsou do mateřských škol přednostně přijímány děti rok před zahájením povinné školní docházky (předškolního vzdělávání se tak zúčastňuje kolem 95 % pětiletých dětí).

Je však nutno konstatovat, že *data uvedeného indikátoru nevystihují zcela přesně participaci dětí v preprimárním vzdělávání*. V některých zemích navštěvují děti mateřskou školu relativně krátce, např. až během roku před zahájením povinného školního vzdělávání, v jiných zemích trvá docházka do mateřských škol či jiných obdobných zařízení po několik let. Tyto skutečnosti vystihuje jiný indikátor, a to *skutečná délka preprimárního vzdělávání (actual duration of pre-primary education)*.

Délka preprimárního vzdělávání

Data pro vybrané země EU jsou uvedena v tabulce 3 a vyjadřují průměrné údaje u dětí ve věku 3–7 let.

Jak je patrné, mezi zeměmi Evropy existují enormní odlišnosti z hlediska průměrného počtu let, v němž se děti zúčastňují předškolního vzdělávání. Česká republika, kde průměrná

Tab. 3 Průměrná délka preprimárního vzdělávání

Země	Počet let preprimárního vzdělávání
Řecko	1,4
Polsko	2,0
Finsko	2,3
Norsko	2,4
Slovensko	2,4
Německo	2,9
Česká republika	3,0
Francie	3,1
Švédsko	3,3
Maďarsko	3,4
Dánsko	3,6
Průměr zemí EU	2,6

Pramen: Key Data on Education in Europe (2005)

délka trvání preprimárního vzdělávání dosahuje 3,0 roku, je zhruba uprostřed mezi oběma skupinami zemí s krajními hodnotami daného indikátoru, avšak blíží se více k zemím, v nichž je preprimární vzdělávání poměrně dlouhé.

Tyto kvantitativní údaje je však nutno interpretovat – podobně jako jiné statistické údaje důležitých charakterů – nejen samy o sobě, nýbrž systémově, tj. v komplexu různých vlastností preprimárního vzdělávání a determinant, jimiž jsou tyto vlastnosti utvářeny. Konkrétně řečeno: Samotná délka trvání preprimárního vzdělávání nebo účast většího či menšího počtu dětí v tomto vzdělávání ještě nevyovídají o tom, jaké je preprimární vzdělávání v jednotlivých zemích ve skutečnosti. Projevují se totiž výrazné odlišnosti v pojetí preprimárního vzdělávání: Některé země zdůrazňují získávání

sociálních zkušeností, emocionální a morální rozvoj dětí v předškolních zařízeních, jiné země preferují vzdělávací (kognitivní) složku rozvoje dětí. Odlišnosti jsou také v profesní kvalifikaci učitelek a pečovatelek v předškolních zařízeních.

Výrazné odlišnosti mezi zeměmi byly shledány také v očekáváních a postojích rodičů vůči úloze institucionálního preprimárního vzdělávání pro rozvoj dětí, jak o tom svědčí data z rozsáhlého komparativního výzkumu IEA (Olmsted, Weikart, 1995), zahrnujícího 11 zemí z různých částí světa. Podívejme se proto na mezinárodní situaci v preprimárním vzdělávání z dalších hledisek.

4.2 Pojetí preprimárního vzdělávání

Pokud jde o základní cíl preprimárního vzdělávání, ve všech rozvinutých zemích je v podstatě shodný: Připravit dítě pro život ve společnosti, vybavit jej určitými poznatky a dovednostmi pro vlastní rozvoj a další vzdělávání. Tento cíl je deklarován v různých dokumentech národní vzdělávací politiky, v některých zemích přímo v kurikulárních materiálech určených pro preprimární vzdělávání (podobně jako v českém *Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání*, 2004). Rozdíly však tkví v realizaci tohoto cíle: Záleží na tom, do jaké míry se v té které zemi chápe tento obecný cíl jako prostředek, jímž se do rozvoje dítěte zavádí *řízené vzdělávání se stanovenými vzdělávacími obsahy*.

S tím souvisí odlišné pojetí předškolní výchovy reprezentované dvěma modely (*Key Data on Education in the European Union* 97, 1997):

A. **Školský model** (*school model*) – preprimární vzdělávání je organizováno ve třídách, v nichž jsou děti zařazeny podle věkových kategorií, tedy podobně jako ve skutečné škole.

Tento model je realizován např. ve Francii, Španělsku, Řecku, Británii a také v České republice⁷, na Slovensku, v Maďarsku, Polsku aj.

B. **Rodinný model** (*family model*) – preprimární vzdělávání je organizováno ve skupinách sdružujících děti různého věku, tedy podobně jako ve skutečných rodinách. Tento model je realizován např. ve Finsku (viz podrobněji níže), Švédsku, Dánsku a Německu.

C. **Oba modely** – v některých zemích se uplatňují souběžně oba modely, podle toho, pro který se rodiče či zřizovatelé předškolního zařízení rozhodnou. Tak je tomu např. v Belgii, Itálii, Nizozemí a Portugalsku.

Výzkumem nejsou dosud spolehlivě prokázány klady a záporny modelu A a B, i když se o nich často teoreticky diskutuje.

4.3 Specifické rysy systémů preprimárního vzdělávání

Francie

Ve francouzském vzdělávacím systému panuje dlouhá tradice nahlížet na předškolní výchovu v mateřských školách (*école maternelle*) jako na počáteční formu vzdělávání, na niž úzce navazuje primární vzdělávání (*école élémentaire*). Poprvé se výchovná zařízení pro péči o děti předškolního věku objevovala ve Francii již před rokem 1840 jako „dětské útulky“, především pro děti z chudých dělnických rodin. Ale již v roce 1886 byl vydán zákon, podle něhož byly zavedeny veřejné, bezplatné a sekulární (na církvi nezávislé) mateřské školy a vymezeny jejich vzdělávací funkce.

7 V době vydání této publikace se již v ČR uplatňují oba modely.

Dnes je preprimární vzdělávání ve Francii dokonale organizováno a má – co do šíře obsluhované populace – téměř univerzální charakter: Mateřské školy poskytují péči dětem od 2 do 6 let. Síť mateřských škol je velmi hustá. Prakticky všechny děti starší 3 let procházejí preprimárním vzděláváním, i když docházka do mateřských škol je nepovinná.

Ovšem nejvýraznější specifičnosti preprimárního vzdělávání ve Francii se vážou k **cílům a obsahu** tohoto vzdělávání:

- Mateřské školy tvoří **součást základního vzdělávání** poskytovaného dětem ve věku 2–11 let. Vzdělávání v mateřských školách odpovídá tzv. *prvnímu učebnímu cyklu* (*cycle des apprentissages premier*), rozdělenému do tří stupňů podle věku žáků: nižší stupeň (*petite section*) pro děti dvou- až čtyřleté; střední stupeň (*moyenne section*) pro děti čtyř- až pětileté; vyšší stupeň (*grande section*) pro děti pěti- až šestileté je již přípravou na přechod do primární školy.
- Pokud jde o obsah preprimárního vzdělávání, v nižších stupních mateřské školy (pro děti dvou- až čtyřleté) je hlavní důraz položen na rozvoj dovedností jazykové komunikace, smyslových a rozumových schopností dětí pomocí písni, kreseb, výtvarných činností apod., jak je to obvyklé i v jiných zemích. Avšak ve vyšším, přechodovém stupni je již zaváděno **elementární vyučování**: Děti se učí číst, psát, počítat a provádějí také manuální a umělecké činnosti vyšší náročnosti.
- Další specifičností francouzského preprimárního vzdělávání je to, že již v mateřské škole jsou děti **hodnoceny**. Toto hodnocení samozřejmě nespočívá v udělování známek apod., nýbrž v tom, že každého žáka doprovází „školní pas“ (*livret scolaire*). Je to trvalý záznam o vývoji dítěte a učitelé jsou povinni do tohoto záznamu zapisovat údaje o žákově pokroku během roku a zejména při vstupu žáka do vyššího stupně učebního cyklu.

Celkově se preprimárnímu vzdělávání věnuje velká pozornost, jak ze strany inspekce (mateřské školy jsou pravidelně monitorovány orgány inspekce), tak ze strany profesního zajištění (příprava učitelů pro mateřské školy probíhá na vysokoškolské úrovni) a samozřejmě i ze strany obcí a okresů (které zajišťují finanční a materiální podporu pro preprimární vzdělávání). Je to vynuceno sociální situací země – se stále stoupajícím počtem dětí z rodin imigrantů a velkým počtem zaměstnaných matek.

Německo

V současném sjednoceném Německu je preprimární vzdělávání zajišťováno několika druhy institucí (které jsou ovšem v jednotlivých spolkových zemích rozšířeny nestejně):

- **Mateřská škola** (*Kindergarten*) je tradiční a nejběžnější typ předškolního zařízení. Je určeno pro děti ve věku 3–6 let. Podle zákona z roku 1990 vymezejícího péči o děti a mládež mají jednotlivé spolkové země ve své kompetenci legislativu preprimárního vzdělávání, avšak zřizování a financování mateřských škol je úkolem místních úřadů. Od roku 1996 mají všechny německé matky zákonné právo na umístění dítěte předškolního věku v mateřské škole, ovšem finanční problémy zabraňují místním úřadům zřízovat dostatečný počet míst pro všechny děti.
- **Školní mateřské školy** (*Schulkindergarten*) jsou v některých spolkových zemích zřízeny pro děti, které dosáhly věku pro zahájení povinné školní docházky (tj. 6 let), avšak nejsou pro školní docházku ještě zralé. Tento typ zařízení je organizačně spjat s primárními školami a bývá označován jako „*přípravná třída*“ (*Vorklasse, Vorschulklasse, Förderklasse*).
- Podobným zařízením jsou **přípravné třídy** zřizované pro děti ve věku 5 let, jimž chtějí rodiče poskytnout intenzivní přípravu na to, aby mohly vstoupit do školy v normálním

předpokládaném věku 6 let. Také tyto přípravné třídy fungují obvykle při primárních školách.

Celkově je preprimární vzdělávání v Německu značně rozšířeno a postupně začleňuje stále vyšší počty dětí příslušného věku: Na území celé SRN se v současných letech zúčastňuje institucionální předškolní výchovy více než 80 % dětí tříletých a více než 90 % dětí čtyřletých a pětiletých (podle *Key Data on Education in Europe*, 2009). Ovšem existují zde velké rozdíly mezi bývalou východní částí Německa (kde nabídka míst v mateřských školách převážně uspokojuje poptávku) a bývalou západní částí Německa (kde je počet míst omezen a děti jsou přijímány do mateřských škol na základě sociálních kritérií, tj. přednostně z rodin s nižšími příjmy). V německém preprimárním vzdělávání není uplatňováno centrálně stanovené kurikulum ani nějaký jednotný systém hodnocení dětí.

Příprava personálu pro práci v mateřských školách je poměrně náročná, i když – na rozdíl od většiny evropských zemí a také od České republiky – neprobíhá na úrovni vysokoškolské přípravy: Personál sestává jednak z pedagogických pracovníků, jednak z opatrovatelk. Pedagogické pracovníce nemají status učitelek, nýbrž jsou označovány jako *vychovatelky (Erzieherinnen)*. Musí mít kvalifikaci sociálních pedagožek, kterou mohou získávat ve středních odborných školách (*Fachschulen für Sozialpädagogik*). Tato odborná příprava trvá 3 roky, z toho 2 roky studia ve škole a 1 rok praktického výcviku v nějakém předškolním zařízení.

Finsko

Finsko představuje v mezinárodním srovnání skupinu zemí s nižším začleněním dětské populace do institucí preprimárního vzdělávání: Na rozdíl od Francie či Belgie, kde preprimární vzdělávání pokrývá většinu dětí předškolního věku, ve

Finsku vstupují do předškolních zařízení mnohem nižší počty dětí (viz údaje v tab. 2). Pouze v období před zahájením povinné školní docházky (jež začíná ve Finsku ve věku 7 let) se počet dětí v těchto institucích zvyšuje – na 70 % dětí v populaci šestiletých. Příčiny této situace jsou různé: Řídké osídlení v této zemi, které neumožňuje zřizovat všude mateřské školy; převládající mínění o přednostech rodinné výchovy pro děti předškolního věku aj.

Instituce předškolní výchovy ve Finsku nejsou součástí formálního vzdělávacího systému a jsou v kompetenci Ministerstva sociálních věcí a zdravotnictví. Odpovědnost za zabezpečování předškolní výchovy v městech a obcích mají ovšem orgány sociálních služeb. Podle zákona musí obce vytvářet možnosti k umístění dětí ve školkách a obdobných zařízeních, ale ve větších městech je poptávka větší než možnosti umístění a děti jsou přijímány do mateřských škol podle sociálních kritérií rodin (výše příjmů a počet dětí v rodině). Ve Finsku fungují dva hlavní druhy předškolních institucí:

- Jednak jsou to **dětská centra (päiväkoti)** podobná českým jeslům a mateřským školám, v nichž je umístěna většina (zhruba 60 %) z těch dětí, které procházejí předškolní výchovou.
- Současně jsou ve Finsku oblíbené domácí mateřské školy (*perhepäivähoito*), rovněž podporované obecními správami. Jde o takovou instituci, kdy se určitá matka stará v průběhu dne – kromě svého vlastního dítěte či dětí – ještě o několik dětí z jiných rodin a zajišťuje jim příslušnou péči ve svém vlastním domě (zahrada, resp. venkovní prostor pro hry dětí je přitom obvykle podmínkou ke zřízení této „domácí mateřské školy“). Počet dětí v jedné rodinné skupině nemá přesahovat 4 jedince.

Rozdíly mezi těmito dvěma druhy předškolních zařízení spočívají jednak v kurikulumních aspektech, jednak v provozních záležitostech: V dětských centrech probíhá výchova na

základě předepsaných kurikulárních materiálů, které vymezují, jak je nutno rozvíjet dětskou osobnost po stránce tělesné, sociální, kognitivní a emocionální. O to se starají kvalifikované učitelky a vychovatelky. Naproti tomu v rodinných centrech nejsou realizována nějaká kurikulární opatření, výchova je prováděna matkami – většinou pedagogicky nequalifikovanými. Ovšem rodinné prostředí a menší počet dětí ve skupině vytváří pro děti příznivé edukační klima.

Příprava učitelé pro předškolní výchovu se uskutečňuje od roku 1995 výhradně na úrovni vysokoškolské přípravy, na pedagogických fakultách univerzit. Toto studium trvá obvykle 3 roky a je ukončováno nižším stupněm vysokoškolské kvalifikace (bakalářské studium). Vedle učitelé působí samozřejmě v institucích předškolní výchovy také dětské zdravotní sestry a jiný personál, připravovaný na středních odborných školách.

4.4 Trendy a problémy preprimárního vzdělávání z pohledu mezinárodní komparace

Systém preprimárního vzdělávání se v rozvinutých zemích postupně zdokonaluje a nabývá na významnosti. Přes veškeré specifčnosti tohoto systému v jednotlivých zemích (jak bylo objasněno výše) existují či nově se vynořují určité *univerzální problémy*, které jsou společné mnoha zemím – a tudíž se týkají i českého vzdělávacího systému.

Má předškolní výchova pozitivní efekty pro rozvoj dětí?

Tato zásadní otázka není nová – je vytyčována a diskutována již po několik desetiletí. Jádro problému tkví v tom, že se srovnává, jaké přednosti a nedostatky mají dvě odlišná edukační prostředí: Jednak *prostředí rodiny*, v němž dítě vyrůstá a v němž se učí individuálně a intenzivně od své matky,

sourozenců aj., jednak *prostředí mateřské školy* nebo podobného zařízení, kde je dítě již začleněno do institucionálních forem učení, avšak s méně intenzivní individuální péčí.

Tento problém byl a je stále diskutován v řadě zemí a je rovněž aktuální i u nás. Lze jej vyjádřit jednoduše takto:

Co je pro dítě předškolního věku prospěšnější – posílat je do mateřské školy, nebo jej vychovávat pouze doma?

V šedesátých až sedmdesátých letech minulého století u nás nastal – v důsledku zvyšující se zaměstnanosti matek – bouřlivý rozvoj předškolní výchovy. Kvantitativní ukazatele o počtu mateřských škol a dětí v nich umístěných dosahovaly maxima uprostřed osmdesátých let. Objevovaly se i kritické hlasy o tom, že tato situace, kdy větší část dětské populace byla vytržena z prostředí rodiny a ochuzena o péči zaměstnaných matek, dětem neprospívá. Poukazovalo se např. na to, že trpí zejména *řečový vývoj dětí*: Zatímco v prostředí rodiny je dítě v neustálé komunikaci s matkou, event. s jinými dospělými a jeho řečový vývoj je tak intenzivně stimulován, v mateřské škole komunikuje většinou jen s jinými dětmi, v omezené míře s učitelkou a jeho řečový vývoj je tím stimulován v menší míře. A protože rozvoj jazykových a komunikačních dovedností je podmínkou celkového kognitivního a emocionálního vývoje dítěte, edukační prostředí mateřské školy může být z tohoto hlediska „horší“ než edukační prostředí rodiny. Avšak tato argumentace o nevýhodnosti začleňování dětí do mateřských škol se ukázala jako zcela neoprávněná.

K problému prospěšnosti institucionální předškolní výchovy a jejích efektů existuje v zahraničí ohromná spousta výzkumné literatury. Samozřejmě nejvyšší stupeň věrohodnosti se vztahuje k těm výzkumným nálezům, ke kterým

se dospělo na základě **longitudinálního srovnávacího výzkumu**: Jde o takové výzkumy, při nichž jsou pozorovány a srovnávány děti procházející předškolní výchovou s dětmi vyrůstajícími jen v rodinném prostředí a charakteristiky obou skupin dětí jsou porovnávány v časovém úseku několika let. Takovýchto náročných výzkumů však není příliš mnoho. Jeden z nich provedli britští odborníci A. F. Osborn a J. E. Milbank (1987) a publikovali jeho výsledky v knize *The Effects of Early Education (Efekty edukace v raném věku)*. V tomto výzkumu sledovali dvě velké skupiny anglických dětí, lišících se podle toho, zda navštěvovaly, nebo nenavštěvovaly mateřskou školu. Děti byly vyšetřeny z hlediska intelektových, řečových a jiných vlastností nejprve ve věku 5 let a pak znovu ve věku 10 let. Výsledky prokázaly:

1. pozitivní efekty u dětí absolvujících předškolní výchovu,
2. avšak v závislosti na typu rodinného zázemí: silnější pozitivní efekty byly shledány u dětí z rodin s nepříznivými sociokulturními parametry (viz podrobněji o tomto výzkumu in Průcha, 2009a, s. 385–386).

V podstatě shodné nálezy byly shromážděny v dalších výzkumech (viz jejich přehled in *Analýza vzdělávací politiky*, 2000, kap. 2 *Předškolní výchova*). Například řada z nich se týká amerického programu předškolní výchovy nazvaného *Head Start*, který probíhal od sedmdesátých let za vydatné finanční podpory úřadů s cílem „odstraňovat chudobu“. Tím se myslí to, že ekonomicky a sociálně znevýhodněným dětem (z rodin s nižšími příjmy, kulturně deprivovaným apod.), jejichž šance pro získání vyššího vzdělání jsou znesnadněny, a tudíž i jejich situace je v dospělosti ztížena, se může prospět právě vhodnými programy předškolní výchovy. Jimi se vyrovnají různé handicapity chudých dětí a tím se jejich start do školního vzdělávání a pozdějšího života vyrovná šancím dětí z ekonomicky vyspělejších rodin.

Byla provedena tzv. metaanalýza (vyhodnocení publikovaných výzkumných nálezů) k projektu *Head Start*, která pokrývala 210 studií k tomu tématu (Sylva a Wiltshire, 1993). Ukázalo se, že tento program, ale i některé další programy předškolní výchovy v USA, Austrálii aj. přinášejí pozitivní efekty pro kognitivní a sociální rozvoj dětí ve srovnání s dětmi, které předškolní výchovu neabsolvovaly. Opět se však potvrdilo, že tyto efekty jsou významnější u dětí z ekonomicky slabších rodin. Na druhé straně uvedení autoři konstatují, že vznik těchto pozitivních efektů je podmíněn také kvalitou předškolních zařízení – a ta je v USA v případě veřejných předškolních zařízení „obvykle nízká“, kdežto vyšší je u soukromých zařízení, kde se ovšem zase platí vyšší poplatky. V jiných výzkumných pracích se však konstatuje, že pozitivní kognitivní a sociální efekty programů předškolní intervence mají krátkodobé trvání a během pozdější docházky do školy se snižují, resp. nejsou prokazatelné.

Podívejme se ještě podrobněji na některé výzkumné poznatky v bloku E (3).

Evropský výzkum předškolní výchovy

Časopis *European Journal of Psychology of Education* zaměřil jedno monotematické číslo na *Evropský výzkum předškolního vzdělávání a výchovy* (EJPE, XI, 1996, No. 2). Je v něm popsána a z pedagogicko-psychologického aspektu vyhodnocována situace v této oblasti vzdělávání, jak se jeví odborníkům v Itálii, Španělsku, Norsku, Řecku, Francii, Švédsku aj.

- Jak popisují S. Mantovani a T. Musatti (v uvedeném čísle EJPE), v Itálii je institucionální předškolní výchova velmi rozšířena: V regionech severní Itálie pokrývá až 90 % dětské populace ve věku 3–6 let, v jižní části země ovšem mnohem méně. Takže *tradiční italský model výchovy dětí – model předchozích generací – kdy děti byly vychovávány pouze v rodině, již neplatí*. Na druhé straně se ale začaly uplatňovat zvláštní formy kombinující institucionální a rodinnou výchovu předškolních dětí: Jde o *Tempo per le Famiglie*, což jsou centra zakládaná např. v Miláně od roku 1985 a financovaná komunálními úřady:

Tato centra jsou určena těm rodičům, kteří vychovávají děti doma, ale zároveň mají zájem o to, aby jejich děti nezaostávaly v rozvíjení sociálních dovedností. Děti proto docházejí do těchto center v doprovodu matky nebo jiných členů rodiny, obvykle 2–3krát týdně, kde si hrají a přitom je doprovázející dospělí pozorují v různých interakčních situacích s jinými dětmi. Rodiče si tak mohou porovnávat své vlastní výchovné styly se stylem institucionální předškolní výchovy, mohou o tom diskutovat s kvalifikovanými učitelkami a s dalšími matkami.

■ Prohloubenější pohled na efekty institucionální předškolní výchovy přinášejí švýcarští vědci B. Pierrehumbert a kol. (v cit. čísle EJPE): Ověřovali, zda pro švýcarskou (frankofonní) populaci předškolních dětí platí obdobné vysoce pozitivní efekty výchovy v předškolních zařízeních, jaké zjistila v rozsáhlém výzkumu švédských dětí Anderssonová (1992). Švýcarští odborníci sledovali skupinu dětí a rodin ve městě Lausanne, a to v longitudinálním průřezu ve věku dětí 1 rok–5 let.

Hlavní zjištění se týká toho, že oba výchovné subjekty, tj. rodina a předškolní zařízení, mají největší význam pro dítě, avšak v různých etapách jeho věku: Matka ovlivňuje dítě nejvíce do věku 2 let, později je dítě výrazně ovlivňováno sociokulturní úrovní rodiny natolik, že vliv předškolního zařízení může být sice pozitivní, ale není tak působivý či rozhodující jako vliv rodiny.

Toto zjištění, pokud by platilo i pro populace dětí v jiných zemích, by poněkud měnilo názor na intenzivní působení předškolního zařízení na rozvoj každého dítěte. Jinak řečeno by to znamenalo: Co je do dítěte „vlozeno“ výchovným působením rodiny v prvních letech života, to už předškolní zařízení v zásadě nemůže změnit (což prokazují i jiné výzkumy zaměřené na vývoj dětí raného věku).

Celkově lze – na základě řady výzkumných nálezů z různých zemí – shrnout o působení institucionální předškolní výchovy na rozvoj dětí jako hlavní:

1. Předškolní výchova **prospívá rozvoji dětí**, především těch, které vyrůstají v socioekonomicky znevýhodněném rodinném prostředí. Prospěšnost předškolní výchovy je prokazována nejen v intelektových schopnostech dětí, ale také v jejich sociálních dovednostech a v příznivějších postojích k učení při zahajování školní docházky.

2. Různé výzkumné nálezy svědčí o pozitivním vlivu předškolní výchovy dětí také pro rozvoj řečových a komunikačních dovedností dětí, jak se o to snaží i české mateřské školy v souladu s *Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání* (2004). K podobným zjištěním se dospívá v zahraničí (Průcha, 2011b), zvláště pokud jde o lepší připravenost dětí docházejících do mateřských škol na požadavky následujícího vzdělávání v primárních školách.

3. Mezi faktory, které napomáhají vzniku těchto pozitivních efektů, se ukazují jako nejvýznamnější:

- **délka předškolní výchovy** (čím delší předškolní výchovou dítě prochází, tím více se zvyšuje pravděpodobnost vzniku pozitivních efektů);
- **kvalita edukačních programů** (záleží na typu aktivit, které jsou zabudovány v kurikulech předškolní výchovy);
- **podpora předškolní výchovy ze strany rodičů** (rodiče musejí spolupracovat s mateřskou školou na rozvoji dětí a posilovat to, co se děti v mateřské škole naučí).

Současná pedagogika se dívá na obě edukační prostředí – *rodina a mateřská škola* – jako na vzájemně se doplňující. Zdůrazňuje se, že předškolní výchova je samozřejmě jen první fáze v celoživotním vzdělávání jedince, i když neobvykle významná. Mezinárodní zkušenosti tedy rozhodně podporují institucionální preprimární vzdělávání. Z toho plyne, že i pro potřeby české společnosti je užitečné zabývat se o poznatky srovnávací pedagogiky v oblasti preprimárního vzdělávání.

5 Primární a základní vzdělávání

Hned na začátku této kapitoly je nutno provést vymezení obou pojmů:

Co to vlastně je „primární vzdělávání“ a „základní vzdělávání“? A proč jsou zde oba tyto druhy vzdělávání pojednávány společně?

Nutno předeslat, že v této oblasti srovnávací pedagogiky se setkáváme s terminologickou variabilitou. Je to způsobováno pestrostí struktur vzdělávacích systémů ve světě a specifickou národní terminologií v jednotlivých zemích. Tedy:

- Podle *Mezinárodní normy pro klasifikaci vzdělávání ISCED 1997* je primární vzdělávání (*primary education*) charakterizováno jako počátek systematického vzdělávání, resp. povinné školní docházky – **úroveň ISCED 1**. V zemích, kde je primární vzdělávání součástí „základního vzdělávání“, patří do této úrovně pouze jeho první stupeň (*first stage of*

basic education). Některé země mají na tomto stupni uzavřené primární vzdělávání (např. Nizozemsko, Německo, USA), někdy s názvem „elementární škola“, jiné země sem řadí pouze několik „počátečních ročníků základních škol“ (např. Švédsko, Finsko, Dánsko a bývalé socialistické země).

- Pokud jde o český vzdělávací systém, do úrovně ISCED 1 se řadí první stupeň základní školy (1.–5. ročník) a speciální základní školy, vzdělávání v základní škole praktické (dříve ve zvláštní škole a v pomocné škole). V dokumentech vydávaných Ústavem pro informace ve vzdělávání se uplatňuje termín „primární vzdělávání“, když se pojednává o zahraničních vzdělávacích systémech, ale jinak se pracuje s termínem „základní školství“ (s odlišením 1. stupně a 2. stupně), když se pojednává o českém vzdělávacím systému.
- Poněkud jasněji se vyvíjí terminologie v české pedagogické teorii: Podle V. Spilkové (1997) se u nás dříve uplatňovaly různé termíny pro označování 1. stupně základního vzdělávání: škola obecná, národní, počáteční, elementární aj. Autorka proto argumentuje, aby se jako zastřešující obecný termín používal výraz *primární škola*. To je také ve shodě s terminologií *Pedagogického slovníku* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009), jenž vykládá termíny *primární škola*, *primární vzdělávání*, *primární pedagogika*. Vznikly u nás též katedry či ústavy „primární pedagogiky“ na některých pedagogických fakultách (Praha, Hradec Králové, Olomouc, Ostrava, Brno aj.), zaměřené na přípravu učitelů pro 1. stupeň základní školy.

Po tomto obeznámení s terminologickou situací můžeme podat charakteristiku pojmů z hlediska mezinárodní komparace vzdělávacích systémů:

DEFINICE (8)

Primární vzdělávání

Primární vzdělávání (úroveň ISCED 1) je takové vzdělávání, které:

- je realizováno na samém začátku povinné vzdělávací dráhy a často mu předchází nepovinné preprimární vzdělávání;
- zahajuje se v jednotlivých zemích ve věku žáků 5–7 let, nejčastěji ve věku šesti let;
- obsahově je zaměřeno na vytváření základních složek gramotnosti (dovednosti čtení, psaní, počítání; základní vědomosti a postoje o světě aj.);
- ve vzdělávacím systému buď vytváří samostatnou instituci, např. s názvem *elementary school* (1.–6. roč.) v USA, *Grundschule* (1.–4. roč.) v Německu, nebo je článkem jednotné instituce, např. *grundskola* („základní škola“, 1.–9. roč.) ve Švédsku a jinde;
- má rozdílnou délku realizace v jednotlivých zemích (nejčastěji 4–6 ročníků školy).

DEFINICE (9)

Základní vzdělávání

Základní vzdělávání je takové vzdělávání, které:

- je složeno ze dvou částí, a to z primárního vzdělávání a nižšího sekundárního vzdělávání (*lower secondary education*) – úroveň ISCED 2;
- v některých zemích (skandinávské země, Česká republika, Slovensko aj.) je realizováno v ucelené školské instituci nazývané v jednotlivých jazycích „základní škola“ (např. dánská *grundskole*, polská *szkola podstawowa*);
- ve složce nižšího sekundárního vzdělávání je obsahově strukturováno na jednotlivé předměty mnohem šířeji než ve složce primárního vzdělávání;
- nejčastěji má celkovou délku 8–9 let (ročníků školy), výjimečně i více nebo méně;
- obvykle je chápáno jako přípravný cyklus pro další (vyšší sekundární) vzdělávání;
- ve většině zemí se kryje s „povinným vzděláváním“ („povinnou školní docházkou“); v některých zemích je „základní vzdělávání“ částí delšího „povinného vzdělávání“.

Je tedy patrné, proč nelze striktně odlučovat primární vzdělávání a základní vzdělávání a proč je vhodnější je pojednat

v jejich vzájemné souvislosti: Důvodem k tomu není jen to, že v české tradici (a v některých dalších zemích) existuje pro základní vzdělávání specifická školská instituce, nýbrž i to, že v mezinárodním kontextu pedagogické vědy a vzdělávací politiky se prostě uznává existence „základního vzdělávání“ (*basic education*).

Nyní můžeme přikročit k objasnění specifických vlastností primárního a základního vzdělávání na mezinárodní úrovni. Budeme se zabývat postupně:

- *strukturními vlastnostmi* (jak je systém základního vzdělávání v zemích utvářen);
- *obsahovými vlastnostmi* (jaké obsahy vzdělávání vymezují kurikulární dokumenty pro subjekty základního vzdělávání v jednotlivých zemích);
- *procesuálními vlastnostmi* (jaké parametry má vyučování a učení v základním vzdělávání a v jakých podmínkách se realizuje).

5.1 Struktury primárního a základního vzdělávání

Již z předchozího úvodního výkladu je patrné, že jednotlivé země se odlišují svými školskými institucemi, jimiž zajišťují základní vzdělávání. Největší variabilita z pohledu mezinárodní komparace se vyjevuje ve dvou strukturních vlastnostech:

1. ve stanovení časového období (podle věku dětí), v němž je zahajováno primární vzdělávání a tím i celkové základní, resp. povinné vzdělávání;
2. v délce primárního vzdělávání (podle počtu ročníků školy), která určuje i celkovou délku základního vzdělávání, resp. nižšího sekundárního vzdělávání.

Tab. 4 Věk zahajování primárního vzdělávání

Zahajování ve věku	Země
4 roky	Irsko, Severní Irsko, Lucembursko, Nizozemsko*
5 let	Austrálie, Nový Zéland, Kanada, Anglie a Wales, Skotsko, Nizozemsko
6 let	většina evropských zemí včetně České republiky a Slovenské republiky, Japonsko
6-7 let	Bulharsko, Estonsko, USA
7 let	Dánsko, Finsko, Švédsko, Polsko**, Rumunsko**, Rusko

* V Nizozemsku volitelný ročník.

** Polsko a Rumunsko přecházejí postupně od školního roku 2003/2004 na zahajování od 6 let.
Pramen: Die Schulsysteme Europas (Döbert et al., 2002); databáze Eurydice

Zahajování primárního vzdělávání

Při srovnání jednotlivých zemí lze konstatovat odlišnosti co do věku dětí pro zahajování primárního vzdělávání (viz tab. 4).

Čím lze vysvětlit, že – na rozdíl od většiny zemí se školním startem ve věku 6 let – některé země zahajují školní docházku v dřívějším nebo naopak pozdějším věku dětí?

Tyto rozdíly mají různé příčiny: Jednak spočívají ve specifických koncepcích a rozhodnutích vzdělávací politiky. Například v Anglii, Walesu a Skotsku se považuje za účelné, aby primární vzdělávání bylo poskytováno dětem již od roku, v němž dovrší 5 let. Přitom primární školy mohou dokonce přijímat i děti mladší, podle jejich vyspělosti. Jaké efekty tento raný start školního vzdělávání přináší pro anglické či skotské děti, není zatím výzkumem prokázáno.

Na druhé straně stojí skandinávské a některé další země, v nichž je doposud školní start zahajován ve věku 7 let. Jako

důvod se nejčastěji uvádějí klimatické podmínky: Dlouhé zimní období a relativně kratší letní období na rozdíl od jiných částí Evropy jsou považovány tradičně za důvod, proč děti ve Finsku či Švédsku začínají docházet do školy o rok později, než je typické ve většině zemí. Ale i ve skandinávských zemích se dnes diskutuje o možnosti přesunout školní start do věku 6 let. Je však zajímavé, že na Islandu – kde jsou zajisté klimatické podmínky drsnější než např. v Dánsku – se přesunul školní start ze 7 let na 6 let již v roce 1984, aniž by se to v populaci islandských dětí projevilo nějakými negativními účinky.

Změna nastala také v Norsku: Zatímco dříve mladí Norové začínali povinné vzdělávání ve věku 7 let, v posledních letech proběhly ve vzdělávacím systému této země určité reformy. Jednou z nich je posunutí zahajování školní docházky do věku 6 let, jak je to obvyklé ve většině evropských zemí. Tato změna začala být realizována od školního roku 1997/1998 a zároveň byla rozšířena povinná základní škola na 10 ročníků.

Neobvyklé, ale patrně účelné řešení se uplatňuje v Bulharsku: Podle školského zákona z roku 1991 je povinné školní vzdělávání zahajováno pro děti ve věku od 6 do 7 let. Přitom rozhodnutí o tom, v kterém věku dítě vstoupí do školy, je ponecháno hlavně na rozhodnutí rodičů. Blízká k tomu je situace v Rumunsku, kde se primární vzdělávání zahajuje ve věku 7 let dětí, avšak rodiče mají právo požádat, aby jejich dítě bylo přijato do školy již ve věku 6 let, odpovídá-li tomu stav jeho tělesného a mentálního vývoje. Nyní se však i v Rumunsku snižuje všeobecně start primárního vzdělávání do věku 6 let.

Délka primárního a základního/povinného vzdělávání

Všeobecně se ve světě uznává, že primární vzdělávání a navazující nižší střední vzdělávání jsou takovými cykly vzdělávání, jež jsou pro každého jedince naprosto nezbytné. Proto jsou tyto cykly ve všech vyspělých státech legislativně stanoveny

Tab. 5 Primární a povinné vzdělávání v evropských zemích

Země	Stupeň		Celkem základní/povinné vzdělávání
	primární	nižší sekundární	
Maďarsko	4	4	8/12
Itálie	5	3	8/10
Rakousko	4	4	8/9
Slovensko	4	5	9/10
Česká rep.	5	4	9/9
Francie	5	4	9/10
Polsko	7	3	10/10
Japonsko	6	3	9/9
Korea	6	3	9/9
Recko	6	3	9/9
Izrael	6	3	9/10
Španělsko	6	4	10/10
Nemecko	4	6	10/10
Dánsko	6	3	9/9
Finsko	6	3	9/9
Švédsko	6	3	9/9
Norsko	7	3	10/10

Pramen: Key Data on Education in Europe (2009); databáze Eurydice

jako tzv. **povinné vzdělávání** (*compulsory education*). Zvláštní ale je, že jednotlivé státy se velmi odlišují v pojetí nejen toho, co má být obsahem povinného vzdělávání (viz v 5.2), ale také délkou tohoto vzdělávání (viz tab. 5). Struktura českého povinného vzdělávání, tj. 5 ročníků primárního vzdělávání + 4 ročníky nižšího středního vzdělávání, je jednou z variant základní školy uplatňujících se v různých zemích (viz tab. 5).

Jak je patrné, evropské i mimoevropské země mají rozdílnou délku základního vzdělávání, i když ve většině zemí je stanovena do věku 15–16 let. Odlišná je také délka povinného vzdělávání, která se obvykle kryje s délkou základního vzdělávání, ale v některých zemích ji překračuje. Variabilita je i v délce primárního stupně vzdělávání, která se pohybuje od minimální délky 4 ročníků (Německo, Rakousko, Slovensko) po maximální délku 6 ročníků ve skandinávských zemích, Japonsku a jinde. Také *elementary school* v USA má většinou 6 ročníků.

V komparaci struktury vzdělávacích systémů se vyjevují kontrastní rozdíly, jaké existují např. na jedné straně v Německu a na druhé straně ve Finsku a Švédsku a Norsku:

- V Německu má primární stupeň vzdělávání pouze 4 ročníky, tj. pro žáky ve věku 6–10 let. V těchto ročnících jsou žáci vyučováni vždy jedním učitelem ve všech (či většině) předmětech. Po primárním stupni, který je společný pro všechny žáky, nastává rozdělení do jednoho z několika proudů sekundárního vzdělávání, v nichž žáci dokončují povinné vzdělávání trvající celkově deset ročníků, tj. do věku 16 let.
- Ve Finsku a Švédsku má primární stupeň vzdělávání naopak 6 ročníků, pro žáky ve věku 7–13 let (v Norsku dokonce 7 ročníků pro žáky od 6 let), a navazující vyšší stupeň jednotné devítileté školy má 3 ročníky. V těchto zemích se tedy ukončuje povinné vzdělávání také ve věku zhruba 16 let, přičemž finští a švédští žáci procházejí 9 ročníky základního vzdělávání a norští žáci 10 ročníky.
- Ve srovnání s tímto uspořádáním je odlišná situace jak v České republice, tak na Slovensku. V českém vzdělávacím systému se délka povinného školního vzdělávání kryje s 9 ročníky základního vzdělávání (5 + 4 ročníky ZŠ), takže končí ve věku 15 let žáků. V slovenském systému je základní vzdělávání devítileté (4 + 5 ročníků ZŠ),

avšak povinné vzdělávání je desetileté, tj. je ukončeno až ve věku 16 let.

Samozřejmě vzniká otázka, jak se tato rozdílná „edukační historie“ projevuje ve vzdělávacím profilu mladé populace v dotyčných zemích: Odlišují se něčím norští, švédští a finští žáci od německých žáků na základě toho, že procházejí významně delším primárním vzděláváním? Je relevantní např. to, že v českém systému je délka primárního vzdělávání 5 ročníků, kdežto ve slovenském systému tvoří primární vzdělávání 4 ročníky – nebo je to zcela nepodstatné? Obecně lze problém formulovat takto:

Způsobuje délka primárního vzdělávání, resp. délka základního/povinného vzdělávání nějaké významné efekty pro pozdější vzdělávací dráhu jednotlivců či celkově pro vzdělanostní profil společnosti?

To jsou otázky, na něž zatím výzkum ve srovnávací pedagogice nedává odpovědi. Přitom se jedná o prakticky důležité problémy, které často zaměstnávají odborníky ve vzdělávací politice a školské administrativě i veřejnost. Vždyť nejde jen o efekty délky primárního vzdělávání odrážející se v samotných vzdělávacích výsledcích, ale ve hře jsou i ekonomické a jiné možné důsledky (délka primárního a celkového vzdělávání určuje počty učitelů a jejich aprobace, ovlivňuje rozmístování a dopravu žáků apod.). Vzpomeňme např., že v bývalém Československu byla v průběhu minulých desetiletí střídavě realizována různá délka primárního vzdělávání (4 a 5 ročníků) a délky základního vzdělávání (8 a 9 ročníků). Avšak měla skutečnost, že někteří lidé absolvovali jen 8 ročníků základního vzdělávání, zatímco jiní absolvovali o rok delší základní vzdělávání, nějaký podstatný vliv na další vzdělávání a celkovou životní dráhu těchto lidí?

K této záležitosti musím zdůraznit jedno: Ačkoli samotné strukturální vlastnosti primárního a celkového základního/povinného vzdělávání jsou důležité faktory vzdělávacích systémů, prioritní závažnost mají obsahové vlastnosti tohoto vzdělávání: tedy co se vyučuje a co se žáci v průběhu tohoto vzdělávání učí.

5.2 Obsahy primárního a základního vzdělávání

Obsah vzdělávání je úzce spjat se samotnou existencí vzdělávacích systémů. Od historických počátků školy jako vzdělávací instituce – tedy už v antickém starověku – až po naši současnost se lidé zabývali určováním toho, co má být obsahem vzdělávání. Pochopitelně názory na to, co má být optimálním obsahem vzdělávání, se velmi odlišovaly v různých dobách a v různých zemích. Různá pojetí byla a jsou ovlivňována zejména odlišnostmi národních kultur (viz v kap. 11).

Dnes ovšem vyvstává nutnost srovnávat obsahy školního vzdělávání v různých zemích s velkou naléhavostí. Tato nutnost vyplývá z toho, že **kurikulární politika** (tj. rozhodování o tvorbě a zavádění obsahů vzdělávání ve školách) již není záležitostí omezenou na rámec jedné izolované země, ale postupně – v důsledku ekonomických a politických integračních tendencí – se stává předmětem mezinárodního zájmu a mezinárodní kooperace. Situace je dnes taková, že už žádná z vyspělých zemí se při tvorbě „národního kurikula“ nebo jiných kurikulárních dokumentů pro své vlastní školství neobejde bez poznatků o tom, jaké obsahy jsou vkládány do vzdělávacích systémů v zahraničí.

K tomuto účelu jsou dnes vytvářeny komparativní přehledy produkované experty OECD, Evropské unie aj. S využitím těchto poznatků můžeme popsat a objasnit některé

vlastnosti obsahů primárního a základního vzdělávání v různých zemích. Výklad zaměříme na dvě charakteristiky:

1. **skladba vyučovacích předmětů**, resp. předmětových bloků, jimiž se obsahy vzdělávání realizují;
2. **množství času**, které je v primárním a základním vzdělávání vynakládáno na vyučování určitých obsahů vzdělávání.

Je evidentní, že tyto dvě charakteristiky se vzájemně doplňují: První z nich určuje kvalitativní stránku obsahů vzdělávání (*které obsahy se vyučují*), druhá určuje jejich kvantitativní stránku (*jak mnoho se tyto obsahy vyučují*).

Co se ve světě vyučuje v primárních školách

Obsahy primárního vzdělávání v různých zemích se podstatným způsobem neodlišují, pokud jde o repertoár vyučovacích předmětů zařazených do kurikula primárních škol. Většinou tvoří tento repertoár předměty: *mateřský jazyk; matematika; cizí jazyk (nebo tzv. druhý jazyk státu); základy přírodních a společenských věd; uměleckovýchovné předměty (hudební a výtvarná výchova aj.); praktické činnosti (ruční práce); tělesná výchova; náboženství nebo etika; občanská výchova; ICT technologie.*

Samozřejmě neplatí, že všechny tyto předměty jsou vyučovány v primárních školách všech zemí. Odlišnosti se týkají zejména tří složek vzdělávání:

- **Cizí jazyk:** Dnes je součástí obsahu primárního vzdělávání ve většině evropských zemí jako povinný pro všechny žáky, avšak odlišnosti existují, jak pokud jde o věk žáků pro zahájení výuky cizího jazyka, tak v tom, který cizí jazyk se vyučuje jako první povinný (viz podrobněji v kap. 12).

Například v Norsku je výuka prvního cizího jazyka zahajována od prvního ročníku základní školy (tj. od 6 let věku dětí), a je to povinně angličtina, na druhé straně např. na Slovensku se zahajuje povinná výuka cizího jazyka od 3. ročníku základní školy a žáci mohou volit z několika jazyků (ovšem dnes je to nejčastěji také angličtina).

- **Informační a komunikační technologie:** V evropských systémech primárního vzdělávání je zastoupena rozdílně. V ČR jsou základy práce s počítačem zařazeny do obsahu vzdělávání již v 1. stupni ZŠ (podle RVP ZV, 2005) a podobně je tomu v Dánsku, Švédsku, Rakousku, Rumunsku, kdežto v některých dalších zemích nikoli.
- **Náboženství:** Jako samostatný a povinný předmět není zařazeno v kurikulu primárního vzdělávání (a základního vzdělávání vůbec) v bývalých socialistických státech Evropy (s výjimkou Polska a Slovenska), ale také např. ve veřejných školách ve Francii, v USA a v Japonsku (v němž je ovšem silně akcentována morální výchova). Naopak náboženství je začleněno do obsahu základního vzdělávání ve většině západoevropských států. Avšak nutno zdůraznit, že v předmětu „náboženství“ je často zahrnuta nebo dokonce dominuje „morální výchova“ a obecné zásady a hodnoty křesťanství a nikoli konfesní věrouka.

Pozoruhodná je v obsahu primárního vzdělávání různých zemí jedna společná tendence: Je to zařazování **integrovaného předmětu** sdružujícího elementární poznatky z oblasti přírodních a společenských věd aj. Tento předmět má různá označení a různou náplň v jednotlivých zemích: V českém primárním vzdělávání to byl tradičně předmět „prvouka“ a „vlastivěda“, nyní podle RVP ZV je to „vzdělávací oblast“ *Člověk a jeho svět* s tématy rodina, společnost, vlast, příroda, technika aj. V Rakousku a Německu je to integrovaný

předmět *Sachunterricht* apod. Tato složka obsahu primárního vzdělávání má typicky „mezipředmětovou povahu“, tj. obsahuje témata procházející napříč kurikulem (*cross-curricular topics*) – např. zdravotvěda, dopravní výchova, environmentální výchova, občanská výchova aj. Jednotlivé země se odlišují v tom, jakou proporcí vymezují v tomto integrovaném předmětu různým tématům.

Na základě srovnání kurikulárních materiálů v zemích Evropské unie, které provedla Spilková (2005), lze souhrnně konstatovat: V obsahu primárního vzdělávání různých zemí převažují shody (vedle některých specifík) v repertoáru a pojetí předmětů. Charakteristické je to, že primární vzdělávání je regulováno dokumenty typu *národního kurikula*, resp. *národních kurikulárních rámců*, tedy tak, jak to dnes v České republice činí *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2005).

Obsahy vzdělávání v primárním a v celkovém základním stupni vzdělávacích systémů se při mezinárodní komparaci dají charakterizovat nikoli pouze repertoárem vyučovacích předmětů, ale také *časovými rozsahy*, které jsou na tyto obsahy v kurikulárních dokumentech vymezovány.

Časové dimenze kurikul základního vzdělávání

Kurikula školního vzdělávání vymezují určité vzdělávací obsahy v podobě jednotlivých předmětů nebo skupin předmětů, a to obvykle s časovými proporcemi (počty hodin) v ročníku či v celkovém cyklu vzdělávání. Nejen z vědeckých, ale i z praktických důvodů je důležité srovnávat tyto dimenze obsahu vzdělávání ve školách různých zemí. Podstatu této komparace lze konkrétně vyjádřit následovně:

Je logické předpokládat – jak je potvrzováno i některými empirickými výzkumy – že existuje nějaký vztah mezi množstvím času, během něhož se jedinec v něčem vzdělává, a tím,

co si z tohoto vzdělávání odnáší jako vědomosti, dovednosti aj. Potom je oprávněně se ptát:

Jaký vzdělanostní profil získávají mladí Češi, Finové, Maďaři, Němci, Italové, Japonci atd. na základě toho, že v průběhu základního vzdělávání jsou jim prezentovány (resp. si osvojují) určité složky vzdělávacích obsahů, ale v odlišných časových proporcích? A jaké tedy jsou shody či odlišnosti v těchto časových proporcích mezi jednotlivými zeměmi?

Představme si, že české dítě ve věku 11 let, tedy po absolvování pěti ročníků primární školy, má za sebou určitou **vzdělávací historii**. Ta je utvářena tím, v jakých časových proporcích mu byly vzdělávací obsahy exponovány, a to jednak celkově – jakožto souhrnné množství času, v němž se žák ve škole učil, jednak z hlediska dílčích časů, které byly věnovány jednotlivým předmětům či blokům vzdělávacích obsahů. Kdybychom si nyní obdobně představili např. francouzské dítě se stejnou pětiletou vzdělávací historií, jakými časovými dimenzemi obsahu se odlišuje od českého dítěte? Je tato historie odlišná např. tím, že francouzské dítě prochází časově rozsáhlejším vzděláváním za dobu pěti ročníků primárního vzdělávání – a lze tudíž předpokládat, že je vzdělanější než české dítě? A na druhé straně – jestliže české dítě absolvovalo za danou dobu téměř dvojnásobnou časovou proporcí vyučování cizího jazyka než jeho francouzský vrstevník, lze očekávat vyšší cizojazyčnou kompetenci u českého žáka než u francouzského?

K objasnění těchto parametrů vzdělávacích systémů můžeme použít komparativní data, jež jsou prezentována v tabulkách 6 a 7.

Data (jež jsou výňatkem z širší tabulky dat) dokládají rozmanitost vzdělávacích systémů zemí Evropy a světa týkající

Tab. 6 Celkový čas plánovaného vzdělávání dětí (věk 7–14 let) ve veřejných školách

Země	Počet hodin				
	4000	5000	6000	7000	8000
Polsko	***** 4715				
Finsko	*****				
Ruská federace	*****				
Švédsko	*****				
Korea	*****				
Česká republika	*****				
Japonsko	*****				
Německo	*****				
Průměr OECD	***** 6732				
Anglie	*****				
Francie	*****				
Izrael	*****				
Austrálie	*****				
Itálie	***** 8316				

Pramen: Education at a Glance: OECD Indicators (2011)

se časových proporcí na plánovanou výuku v základním vzdělávání.⁸

1. Mezi zeměmi jsou významné rozdíly co do množství času, které je věnováno celkově na školní vzdělávání v určitém věku žáků. V daném případě rozdíl mezi zemí s nejvyšší časovou dotací (Itálie, 8316 hodin) a zemí s nejnižší časovou dotací (Polsko, 4715 hodin) činí u sedmi- až čtrnáctiletých žáků 3601 vyučovacích hodin. Takže pro italské děti daného věku je vymezeno o zhruba 76 % více času základního vzdělávání než pro polské děti a o téměř 50 % více času než pro české děti.

8 Přitom je nutno brát v úvahu, že tyto údaje v dokumentu OECD vyjadřují čas plánovaný na výuku podle oficiálních kurikulárních programů zemí (*total intended instruction time*) a nekryjí se zcela s realizovaným časem výuky, který je menší. O tomto reálném čase výuky nejsou k dispozici komparativní data.

Tab. 7 Distribuce času pro předměty základního vzdělávání v zemích OECD

Země	Jazyk a literatura	Matematika	Přírodovědné předměty	Společenské předměty	Cizí jazyky	Tělesná výchova	Náboženství
Dánsko	20	13	14	9	18	8	3
Rakousko	13	14	13	12	11	10	7
Finsko	13	13	17	7	14	7	5
Maďarsko	17	12	18	12	12	9	-
Německo	13	13	11	11	15	9	5
Itálie	21	13	9	11	16	6	3
Řecko	12	11	10	10	15	8	6
Slovensko	15	15	17	16	10	7	3
Rusko	15	14	24	9	9	6	-
Japonsko	11	10	9	9	10	9	-
Česká republika *	14	14	21	14	11	7	-
Průměr zemí OECD (N=29)	16	13	12	12	13	8	4

Pramen: Education at a Glance: OECD Indicators (2011)

2. Je možno předpokládat, že tyto časové rozdíly mohou způsobovat i difference v osvojování obsahů vzdělávání? Tedy čím delší je čas vzdělávání, tím rozsáhlejší kontakt žáků s určitými obsahy pravděpodobně nastává a tím rozsáhlejší může být i objem či kvalita osvojeného učiva? Záležitost však není takto jednoznačná, jak vysvětlíme níže.

Mezi časovými porcemi vymezenými pro vyučování a znalostmi žáků v těchto předmětech není přímo úměrný vztah. To dosvědčují různá měření IEA, OECD aj. Jako příklad lze uvést zjištění z mezinárodní evaluace PISA 2006. V testových úlohách měřících přírodovědnou gramotnost dosahovali žáci v některých zemích (Japonsko, Finsko, Švédsko, Česká republika, Francie aj.), v jejichž kurikulech byl vymezen nižší čas na výuku přírodovědných předmětů (v průměru 3,5–5 hodin týdně), lepších (nadprůměrných) výsledků; naopak horší výsledky byly zjištěny v některých zemích (Itálie, Portugalsko, Řecko, Ruská federace aj.), v nichž byly vyšší časové dotace na přírodovědné předměty (5,5–7,5 hodin týdně).

Přestože uvedený indikátor vypovídá do určité míry o kvantitě obsahů vzdělávání, s nimiž se žáci v různých ročních základních vzdělávání setkávají, je to indikátor příliš hrubý. Jemnější výpověď poskytuje jiný indikátor, jenž je založen na datech o časových proporcích pro jednotlivé předměty či bloky obsahů vzdělávání. Zde uvedu z těchto dat jen stručné srovnání několika zemí s Českou republikou v tabulce 7. Data vyjadřují procentuální podíly času uvedených předmětů z celkového času povinného kurikula pro žáky ve věku 12 až 14 let.⁹

⁹ Data uvedená v tabulce 7 reflektují stav v roce 2009 (* v ČR stav 2005). Dnes jsou časové distribuce v některých zemích mírně odlišné, resp. nelze je přesně stanovit v případě zemí s flexibilní časovou dotací pro některé předměty kurikula (Nizozemsko, Belgie, Spojené království a také Česká republika).

Data tohoto typu výrazně dokumentují, jak rozdílná je kurikulární politika v jednotlivých zemích Evropy: Nejenže se země odlišují ve vymezení celkového času na vzdělávání v jednotlivých stupních základního vzdělávání a v jednotlivých ročních školách, resp. věkových kategoriích dětské populace, ale mají také velmi odlišná pojetí toho, jaké obsahy vzdělávání jsou potřebné pro školní edukaci mladé generace. Tato rozdílná pojetí se promítají právě do distribuce času pro jednotlivé vyučovací předměty. To znamená, že evropské děti se vzdělávají dosti odlišně v jednotlivých zemích již na úrovni základního vzdělávání.

Příčiny těchto diferencí mezi zeměmi v primárním a základním vzdělávání jsou rozmanité: *Kulturní tradice* (např. ve frankofonních zemích bývá sklon preferovat v kurikulech humanitní předměty); *politicko-ekonomické* (je znám důraz na přírodovědné předměty a matematiku v základním a středním vzdělávání bývalých socialistických států); *geopolitické* (v nizozemském systému a ve skandinávských systémech je důraz na vzdělávání v cizích jazycích, tj. prioritně v angličtině).

Kvantitativní data, jež jsou uvedena v tabulkách 6 a 7 a která v současné době vydatně produkuje orgány Evropské unie a OECD, jsou jistě užitečným podkladem pro různé komparativní analýzy vzdělávacích systémů. **Mají-li však tyto analýzy splňovat kritéria vědecké objektivnosti, je nezbytné pracovat se statistikami kriticky.** Vedou k tomu přinejmenším tyto důvody:

1. Stále je nutno mít na zřeteli to, že v důsledku četných rozdílů ve vlastnostech vzdělávacích systémů jsou data charakterizující určitou zemi jen „průměrná“ nebo přibližná. Tak např. data pro „britský“ vzdělávací systém je nutno přesně rozlišovat podle toho, zda se jedná o kurikulum buď v Anglii a Walesu, nebo ve Skotsku, nebo

v Severním Irsku; podobně se odlišují data pro Německo podle toho, o kterou spolkovou zemi se jedná; v Kanadě jsou výrazné rozdíly v školních kurikulech mezi frankofonním Québecem a anglofonními provinciemi atd.

2. Přibližnost dat je způsobována také **odlišnostmi mezi zeměmi v délce školního roku a týdne, v délce vyučovací hodiny atd.**, a proto se např. indikátor o čase vymezeném pro jednotlivé vyučovací předměty jako procento celkové vyučovací doby nedá zcela přesně srovnávat. Na to se upozorňuje i v české verzi dokumentu *Pohled na školství v ukazatelích OECD* (1996) v souvislosti s indikátorem P 11 (čas věnovaný vyučovacím předmětům v nižším sekundárním vzdělávání): „Indikátor říká, kolik procent celkové vyučovací doby je věnováno hlavním vyučovacím předmětům, které jsou součástí kurikula ... V některých zemích (například v Nizozemsku a ve Španělsku) není část celkové vyučovací doby rozdělena mezi jednotlivé předměty kurikula. Tato doba může být rozepsána jak mezi předepsané předměty, tak i mezi další vyučovací předměty ... Z těchto důvodů (různé započítávání nerozepsaného času a nepovinných předmětů) je třeba k interpretaci procentních podílů jednotlivých předmětů přistupovat obezřetně.“ (s. 172)
3. Je tu však ještě jiný, z hlediska vědecké pedagogiky nejzávažnější důvod ke kritické interpretaci mezinárodních kvantitativních dat o vzdělávacích systémech: Tato data jsou vyvozována z kurikulárních dokumentů platných v jednotlivých zemích, tj. tak, jak je kurikulum formulováno v „projektové formě“ či jako tzv. zamýšlené kurikulum (viz o formách existence kurikula in Průcha, 2009a, s. 244–249). Takže data o tom, kolik času je v jednotlivých zemích vymezeno pro primární či základní vzdělávání nebo pro jednotlivé vyučovací předměty, je nutno interpretovat jako teoretické hodnoty, jež nejsou totožné

s hodnotami tzv. **realizovaného kurikula**. Tudiž: když interpretujeme výše uváděná data o tom, jaké vzdělávání (v jakém časovém rozsahu, s jakými obsahy apod.) absolují mladí lidé v různých zemích, musíme mít na zřeteli, že při realizaci kurikula, v každodenních procesech školní edukace, dochází k různým modifikacím toho, co je plánováno kurikulárními dokumenty.

Z toho plyne, že **mezinárodní komparace vzdělávacích systémů se musí opírat nejen o teoretické dimenze kurikul, ale také o data či poznatky reflektující skutečné edukační procesy**. Jenomže zde existuje velká potíž – takovýchto poznatků komparativní povahy je dosud shromážděno jen poměrně málo.

5.3 Procesuální charakteristiky primárního a základního vzdělávání

Termínem **procesuální charakteristiky vzdělávání** označujeme vlastnosti vztahující se k těm skupinám jevů, které společně vytvářejí profil **edukačního procesu** ve školním prostředí. Jsou to:

- charakteristiky **subjektů**, tj. aktérů, kteří jsou účastníky v edukačním procesu;
- charakteristiky **kontextu**, tj. determinant stojících mimo edukační proces, které jej však ovlivňují (vstupy procesu);
- charakteristiky **samotného procesu**, jeho náplně a průběhu;
- charakteristiky **produktů** (výstupů) edukačního procesu.

Kromě toho se každý edukační proces uskutečňuje v určitém konkrétním *prostředí*, a to jednak ve *vnějším prostředí*,

s charakteristikami politickými, ekonomickými, demografickými aj. (např. v jakém ekonomickém uspořádání té které země funguje vzdělávací systém); jednak ve *vnitřním prostředí*, s psychosociálními charakteristikami klimatu tříd a škol nebo jiných vzdělávacích zařízení. (O všech těchto součástech a charakteristikách edukačních procesů viz podrobně in Průcha, 2009a.)

Každá skupina těchto charakteristik je dále reprezentována specifickými dílčími vlastnostmi – např. jen determinant ovlivňujících produkty edukačního procesu je výzkumem identifikováno několik desítek atd. Zároveň jsou tyto různé charakteristiky vzájemně provázány a působí na sebe různými způsoby – např. charakteristiky určité žákovské populace jsou na jedné straně ovlivňovány determinantami kontextu, tj. zejména vlastnostmi rodinného zázemí žáků, na druhé straně charakteristikami žákovské populace jsou determinovány (spolu s jinými faktory) vlastnosti výstupů edukačních procesů.

Zřejmě je to právě tato složitost a mnohočetné vazby ve struktuře edukačního procesu, co způsobuje, že mezinárodní komparace vzdělávacích systémů se dosud poměrně málo a nesoustavně zabývala srovnáváním vlastního fungování těchto systémů. Souhrnně lze konstatovat, že dosavadní komparativní poznatky se týkají hlavně

- **podmínek realizace** edukačních procesů (např. velikost tříd a škol);
- **subjektů** edukačních procesů (žáků a učitelů),

avšak méně vypovídají o průběhu samotného edukačního procesu (tedy jak se vlastně ve školách různých zemí vyučuje).

V omezeném prostoru této knížky nelze objasnit všechny poznatky srovnávacích výzkumů v dané oblasti, a proto se omezíme jen na některé ilustrativní případy. Širší objasnění nalezneme čtenář v jiné knize (Průcha, 1999, s. 80–111).

Podmínky realizace edukačního procesu

Velikost tříd

Relativně jednoduchou charakteristikou, o níž se všeobecně předpokládá, že může mít vliv na profil edukačního procesu, je velikost tříd měřená počtem žáků. Komparativní analýzy proto zjišťují, jak velké jsou třídy pro jednotlivé úrovně vzdělávání v různých zemích. Vedou k tomu důvody, jež jsou zcela protichůdné.

- Jednak jsou to úvahy a propočty vycházející z **ekonomických** pozic: Čím menší počet žáků je ve třídách, tím je vzdělávací systém dražší – především v důsledku potřeby většího počtu vyučovacích hodin, učitelů, učeben aj. Proto ekonomové argumentují, že nelze neustále snižovat průměrnou velikost tříd kvůli neúměrným nákladům, které jsou s tím spojeny.
- Na druhé straně jsou to názory a postuláty **pedagogicko-psychologické**: Tvrdí se, že čím menší je počet žáků ve třídě, tím efektivnější je edukační proces, neboť učitelé se mohou častěji věnovat jednotlivým žákům apod. Proto mnozí teoretici pedagogiky prosazují snižování velikosti tříd, i když objektivních výzkumných poznatků o vztahu mezi velikostí tříd a efektivností edukačního procesu je poskrovnu a nesvědčí o jednoznačně pozitivním efektu vyvolávaném nízkým počtem žáků.

Podívejme se nyní na některá data o velikosti tříd ze srovnávacího hlediska – viz tabulku 8. Jde o průměrnou velikost tříd (*average class size*) ve veřejných školách zemí OECD a dalších (země jsou v tabulce řazeny podle vzrůstající průměrné velikosti tříd v primárních školách).

Jeden trend se v mezinárodní komparaci jeví jako nesporný: V rozvinutých zemích OECD se v průběhu posledních

Tab. 8 Velikost tříd podle počtu žáků

Země	Primární školy	Nižší sekundární školy
Lucembursko	15,6	19,5
Itálie	18,6	20,9
Slovensko	19,4	22,0
Švýcarsko	19,5	18,9
Finsko	19,8	20,0
Dánsko	20,0	29,4
Česká rep.	20,0	22,5
Německo	21,9	24,7
Spojené království	25,7	24,7
Japonsko	28,0	33,0
Korea	29,9	35,5
Průměr zemí OECD (N=30)	21,6	23,7
Partnerské země		
Ruská federace	15,8	17,9
Estonsko	18,4	21,6
Indonésie	27,4	37,7
Čína	36,6	55,5

Pramen: Education at a Glance: OECD Indicators (2010)

desetiletí postupně snižovala velikost tříd měřená průměrným počtem žáků. Z toho důvodu se vyspělé země mezi sebou v tomto parametru příliš neliší a český vzdělávací systém patří z tohoto hlediska do skupiny rozvinutých zemí. Naproti tomu v ekonomicky málo rozvinutých zemích (jak je v tabulce patrné na příkladu Indonésie a Číny) zůstává průměrná velikost tříd ve srovnání s vyspělými zeměmi velmi vysoká.

Znamená to, že v zemích s nízkým počtem žáků ve třídách je edukační proces efektivnější? Na to je odpověď záporná – nebylo to prokázáno. Provedené mezinárodní komparace vzdělávacích výsledků (TIMSS, PISA aj.) dokládají, že menší počet žáků ve třídách nepůsobí jednoznačně pozitivně na jejich vzdělávací výsledky. V Japonsku a Koreji jsou dosahované vzdělávací výsledky vynikající i přes velmi početné třídy, kdežto v řadě evropských zemí jsou vzdělávací výsledky horší, ačkoli třídy mají méně početné. Experti OECD k tomu konstatují:

Vztah mezi velikostí třídy a vzdělávacími výsledky žáků je komplikovaný... Data z výzkumu TIMSS potvrzují složitost této problematiky. V mezinárodním srovnání dvě země s nejlepšími výkony žáků v matematice v 8. ročníku – Japonsko a Korea – jsou země s nejpočetnějšími třídami při vyučování matematiky... V některých zemích se ukazuje malý či nulový vztah mezi vzdělávacími výsledky a velikostí tříd. (*Education at a Glance: OECD Indicators 1997, 1997, s. 223*)

Tento případ ilustruje důležitý metodologický princip, jenž musí být při mezinárodních komparacích vzdělávacích systémů zachovávan, ale bohužel je často opomíjen: **Pro objektivní explanaci v mezinárodním srovnávání vzdělávacích systémů nestačí vybrat nějaký jednotlivý parametr – jakým je např. průměrná velikost tříd v počtu žáků – a posuzovat podle jeho hodnot, jaká je úroveň vzdělávacího systému v určité zemi. Pro exaktní komparaci je nutno operovat s komplexem ukazatelů reflektujících různé podstatné vlastnosti těchto systémů.**

Pokud jde o samotný edukační proces, z výzkumných poznatků lze vyvozovat, že významnější roli, než je počet žáků ve třídách, hrají ještě jiné determinanty – zejména diferenciaci žáků ve vyučování, organizace výuky, zadávání domácích úkolů a samozřejmě také charakteristiky učitelů.

Některé z těchto determinant nyní objasníme z komparativního hlediska.

Diferenciace žáků ve vyučování

Diferenciace žákovské populace je rozdělování žáků téhož věku do tříd či skupin podle určitých kritérií. Nejčastěji je tímto kritériem prospěch žáků, resp. jejich celková úspěšnost ve vzdělávání, jejich schopnosti k učení apod. Tak vznikají třídy či skupiny žáků složené z přibližně stejně schopných jedinců (homogenní třídy). To znamená, že také edukační proces probíhá rozdílně, v závislosti na složení určité třídy či skupiny žáků – v některých je náročnější, s vysokými požadavky, v jiných je přizpůsoben nižším učebním schopnostem žáků apod.¹⁰

Názor pedagogické teorie na diferenciaci žáků podle prospěchu či schopností není jednotný. Některými pedagogicko-teoretiky je tato diferenciaci považována za nevhodnou, nemorální či sociálně nespravedlivou. Naproti tomu stojí názory jiných odborníků, kteří argumentují, že prováděná diferenciaci umožňuje přizpůsobovat edukační proces specifickým potřebám žáků. Do toho navíc zasahují opatření vzdělávací politiky v zemi, jež je vůči diferenciaci žáků více nebo méně benevolentní, nebo ji dokonce podporuje. Postoj k diferenciaci je určován také ideologickou orientací zemí, vlád, politických stran aj. Můžeme se tedy ptát: **Jak se realizuje diferenciaci žáků ve vzdělávacích systémech jiných zemí? V kterých a v jaké míře?**

Právě k objasnění těchto záležitostí nabízí komparativní pedagogický výzkum určité, zatím dost ojedinělé, poznatky (*Education at a Glance: OECD Indicators, 1996*), které dokládají: V řadě zemí OECD se běžně provádějí určité způsoby

10 Něco jiného je rozdělování žáků podle studijních předpokladů do různých druhů škol či vzdělávacích drah, jak je o tom podrobněji pojednáno v kapitole 10.

diferenciace žáků, a to jak mezi třídami, tak uvnitř tříd. Nejčastěji je to:

- **Rozdělování žáků do tříd na základě schopností:** Provádí se v těch školách, kde jsou v témže ročníku nejméně dvě paralelní třídy. Podíl žáků, kteří jsou takto diferencováni již v primárních školách, činí 33 % v Itálii, 27 % v Portugalsku, 14 % ve Francii atd. Naopak ve Švédsku není tato diferenciace častá (týká se jen 4 % žáků) a v Rakousku a Norsku je dokonce ze zákona zakázána. Tento výzkum nezahrnoval Českou republiku, avšak podle neoficiálních informací od rodičů a učitelů lze konstatovat, že je i v českých základních školách vzdělávání někdy výrazně ovlivňováno tímto typem diferenciace žáků.
- **Rozdělování žáků uvnitř tříd do skupin podle schopností:** Tento způsob diferenciace je v zahraničí běžný a provádí se ještě ve větší míře než prve zmíněná diferenciace. Například v Irsku a Itálii zasahuje 68 % žáků primárních škol, ve Francii 55 %, a více než 30 % žáků v Rakousku, Belgii a Nizozemí. V malé míře je opět uplatňována ve Skandinávii (u 3 % norských a 9 % švédských žáků).

Pokud jde o české školy, k dispozici jsou komparativní údaje, jež se ale týkají jen jedné specifické složky edukačního procesu: V rámci mezinárodního výzkumu IEA zaměřeném na hodnocení čtenářských dovedností žáků se zjišťovalo také to, zda jsou dševítiletí žáci při výuce čtení nějak ve třídě rozdělování. Ukázalo se, že ve většině zemí dochází k tomuto rozdělování, v některých zemích zasahuje tato diferenciace vysoké počty žáků, např. v USA 45 % a v Nizozemsku až 87 % žáků. K tomu je dostupný údaj pro Českou republiku, podle něhož se *dělení podle schopností při výuce čtení týká 62 % českých žáků ve věku 9 let* (podrobnější data viz in *Pohled na školství v ukazatelích OECD, 1996*). Čeští experti k tomu konstatují:

Podle výsledků se Česká republika řadí mezi země s poměrně vysokým podílem tříd, ve kterých jsou při výuce čtení žáci děleni do skupin... Mezi důvody tohoto dělení výrazně převažuje dělení podle schopností (62 %), se značným odstupem následují dělení podle zájmu (5 %) a dělení z dalších důvodů (1 %). (s. 181)

Je přitom nutno zdůraznit, že samotné rozdělování žáků do skupin podle schopností či pokroku v učení se provádí běžně v různých zemích při vyučování jednotlivých předmětů. Dochází k tomu příležitostně, podle uvážení učitelů. O tom svědčí poznatky z výzkumu vyučování čtení (PIRLS 2001) ve 4. ročnících primárních škol. Ve většině zemí se realizují tyto organizační formy vyučování:

- A. hromadné vyučování celé třídy,
- B. skupinové vyučování (skupiny žáků podle schopností),
- C. individualizované vyučování (práce učitelů s jednotlivci).

Výskyt těchto forem vyučování uplatňovaných „vždy“ nebo „často“ (podle výpovědí učitelů) v některých zemích je uveden v tabulce 9.

Tab. 9 Organizační formy ve vyučování čtení (4. ročník primární školy)

Země	Forma A	Forma B	Forma C
Belgie	99,6	29,6	66,3
Itálie	97,3	10,8	46,7
Litva	93,6	28,0	30,6
Česká republika	92,1	15,9	43,9
Slovensko	88,5	29,2	35,6
Německo	78,1	21,0	27,0

A = hromadné vyučování, B = skupinové vyučování,
C = individualizované vyučování
Pramen: PIRLS 2001; Key Data on Education in Europe (2005)

Jak naznačují data v tabulce 9, hromadné vyučování není nějakou specifíčkou českých škol, jak to vytýkají radikální kritici stavu českého vzdělávání. O tom svědčí i nálezy z vyučování jiných předmětů a v jiných ročnících, např. podle TIMSS 1996. Ostatně mezinárodní tým expertů OECD k tomu konstatuje:

Učitelé mohou používat různé typy organizace vyučování. Efektivnost jednotlivých typů je obtížné hodnotit: Hromadné vyučování může být velmi efektivní, protože vyžaduje méně času na řízení učení a na prezentaci učiva. Z toho důvodu je ve většině zemí hromadné vyučování používáno v každé či téměř každé hodině. Na druhé straně skupinové vyučování podporuje – podle konstruktivistických teorií – samostatné učení žáků a umožňuje adaptovat vyučování k jejich individuálním potřebám. Proto je pro některé účely skupinové vyučování vhodné. (*Education at a Glance: OECD Indicators 1997*, 1997, s. 226–228)

Ukazuje se tedy, že v mezinárodním srovnání forem vyučování není české základní vzdělávání nějak výjimečné a rozhodně ne „zaostalé“ kvůli tomu, že využívá ve velké míře hromadné vyučování.

5.4 Žáci z pohledu mezinárodní komparace

Srovnávací pedagogika se zabývá hlavně popisem struktury vzdělávacích systémů. Avšak donedávna opomíjela srovnávání subjektů, které v těchto systémech fungují. Hlavními subjekty vzdělávacích systémů jsou samozřejmě žáci (nebo obecně: vzdělávající se jedinci), a tudíž je přirozené, že se nyní soustřeďuje zájem komparatistů i na ně. Protože žáci jsou sociálními subjekty, výzkumné přístupy se zde nemožnou omezovat na čistě pedagogické aspekty, ale prolínají se

s aspekty demografickými a socioekonomickými. Můžeme zde formulovat důležité otázky:

Jestliže se v mezinárodní komparaci zemí zjišťují různé odlišnosti ve struktuře a fungování vzdělávacích systémů, existují i odlišnosti v žákovských populacích těchto zemí? Které typy odlišností či naopak shod to jsou? Jaké jsou charakteristiky současné populace českých žáků v základním vzdělávání ve srovnání s paralelními žákovskými populacemi v zahraničí?

Je jasné, že mezinárodní komparativní výzkum žáků představuje oproti komparativnímu výzkumu struktur vzdělávacích systémů mnohem obtížnější záležitost: Zatímco struktury vzdělávacích systémů mají poměrně ustálenou povahu a jsou v každé zemi poměrně přesně vymezeny (legislativními a kurikulárními dokumenty), v případě subjektů vzdělávání jde o takový předmět zkoumání, který má proměnlivou povahu, mění se v čase co do rozsahu příslušné populace a jejích vlastností a je celkově nesnadno „uchopitelný“ výzkumnými metodami. Proto mezinárodní komparativní výzkum žákovské populace – na úrovni základního (primárního a nižšího sekundárního) vzdělávání – není příliš rozvinut.

V současnosti jsou v této oblasti k dispozici údaje ze statistických přehledů EU a OECD i zjištění z některých empirických výzkumů. Výzkumy se týkají zejména mezinárodních srovnávacích měření vzdělávacích výsledků žáků (PISA, TIMSS aj.), na nichž se podílí i Česká republika. Ukazuje se přitom, že vzdělávací výsledky v jednotlivých zemích jsou významně ovlivňovány nejen determinantami pocházejícími ze samotného prostředí škol, ze způsobů výuky, stylů práce učitelů apod., ale také determinantami, jako je rodinné zázemí

žáků, vzdělanostní úroveň rodičů, kulturní hodnoty společnosti, vztahy veřejnosti ke školám a učitelům aj. V důsledku toho se komparativní evaluace vzdělávacích výsledků stávají bohatou zásobárnou poznatků o populaci žáků jednotlivých zemí. Protože informace o těchto výzkumech a jejich zjištěních jsou v české literatuře dostupné (např. Kelblová a kol., 2006; Palečková, Tomášek, 2009; Palečková, Tomášek, Basl, 2010), nebudeme je zde opakovat.

Objasníme nyní komparativní poznatky o žákovské populaci v jednom, často v pedagogických kruzích diskutovaném aspektu, tj. efektu počtu žáků připadajících na jednoho učitele.

Počet žáků na učitele

Indikátor nazývaný „poměr počtu žáků k počtu učitelů“ (*ratio of students to teaching staff*) je často používán nejen v komparaci vzdělávacích systémů, ale i ve vzdělávací politice zemí jako nepřímý ukazatel kvality vzdělávacího systému. Obecně se soudí, že čím nižších hodnot tento indikátor nabývá, tj. čím menší je počet žáků připadajících v průměru na jednoho učitele, tím je vzdělávací systém kvalitnější či vyspělejší. Tak i v publikaci českého MŠMT *Školství v pohybu* (1996) se konstatuje, že u nás došlo v letech 1990–1996 k snížení průměrného počtu žáků připadajících na jednoho učitele ve všech úrovních vzdělávacího systému (s výjimkou vysokých škol), což se intepretuje jako podstatná změna „podmiňující zvýšení kvality výuky“ (s. 8).

Je tento předpoklad z vědeckého hlediska potvrzen?

Podívejme se nejprve na údaje v tabulce 10, a pak záležitost objasníme. Jde o průměrné počty žáků a učitelů (tj. bez

Tab. 10 Počet žáků připadajících na jednoho učitele

Země	Primární školy	Nižší sekundární školy
Itálie	10,6 →	9,7 →
Maďarsko	10,6 →	10,9 →
Svédsko	12,2 →	11,4 →
Polsko	10,5 ↓	12,9 ↓
Finsko	14,4 ↓	10,6 →
Česká republika	18,1 →	11,8 ↓
Japonsko	18,8 ↓	14,7 ↓
Francie	19,9 →	14,6
Korea	24,1 ↓	20,2 ↓
Průměr zemí OECD (N = 31)	16,4 →	13,7 ↓
Ruská federace	16,3 ↓	12,2 ↓
Čína	17,9 ↓	16,0 ↓

Pramen: Education at a Glance: OECD Indicators (2010)

Šipky vyjadřují změny stavu 2010 ve srovnání se stavem 2004: ↓ významné snížení; ↑ významné zvýšení; → stejný stav

nepedagogického personálu škol), při nichž se neberou v úvahu procesualní charakteristiky, např. délka pracovní doby učitelů, a tím i délka jejich kontaktu s žáky aj. Údaje jsou doplněny šipkami vyjadřujícími změny stavu v jednotlivých zemích.

Z komparativního hlediska jsou patrné dvě univerzální tendence:

1. V historické perspektivě se ve vyspělých zemích počet žáků připadajících na jednoho učitele postupně snižuje. To platí i pro český vzdělávací systém: V roce 1975 činil tento poměr na úrovni základní školy 19,7 žáků na učitele, v roce 1995 již jen 15,9.

2. Poměr počtu žáků k počtu učitelů klesá obvykle od nižších k vyšším úrovním vzdělávání: Ve většině zemí připadá více žáků na jednoho učitele na úrovni primárního vzdělávání, kdežto méně žáků v úrovni nižšího sekundárního vzdělávání a nejméně na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání.

Lze na základě změn tohoto indikátoru usuzovat na vyšší či nižší kvalitu jednotlivých vzdělávacích systémů? Zejména s ohledem na skutečnost, že v časovém srovnání se počet žáků na jednoho učitele ve většině zemí snižuje?

Na to je nutno odpovědět záporně. Poměr počtu žáků k počtu učitelů je v jednotlivých zemích velmi odlišný – např. v primárním vzdělávání dosahuje hodnot od maxima 24,1 žáků na jednoho učitele (v Koreji) k minimu 10,6 žáků na jednoho učitele (v Itálii). Avšak z těchto průměrných hodnot nelze rozpoznat, kolik žáků *de facto* učitelé vyučují ve třídě primárních nebo jiných škol. A nelze z toho tudíž vyvozovat závěry o kvalitě vzdělávacího systému.

Ze skutečnosti, že jedna země má nižší poměr počtu žáků k počtu učitelů než jiná země, nelze konstatovat, že v této zemi dostávají žáci kvalitnější vyučování než v jiné zemi. Záležitost je komplikována i tím, že délka školního roku v jednotlivých zemích je rozdílná, že žáci pobývají ve škole rozdílný počet hodin denně v různých zemích, že žáci jsou častěji nebo méně často rozdělováni do skupin atd. Kromě toho zde hrají roli ještě faktory na straně samotných žáků, např. to, jakým způsobem tráví svůj volný čas, jak se sami vzdělávají mimo školu aj. Důležitým faktorem – byť rozporně diskutovaným – je také to, jaké postoje žáci v jednotlivých zemích zaujímají ke vzdělávání.

Z těchto důvodů by mohl být přesnějším indikátorem, vypovídajícím o fungování různých vzdělávacích systémů, ukazatel skutečné velikosti tříd podle počtu žáků (*average class size*). Avšak i s tímto indikátorem jsou spjaté problémy, jak bylo vysvětleno v předchozí části 5.3.

5.5 Učitelé z pohledu mezinárodní komparace

V současných letech, kdy se v různých zemích intenzivně hodnotí a porovnávají vzdělávací systémy, je přirozené, že vysoký zájem se váže i ke srovnávacím analýzám zaměřeným na učitele. Proto jsou různé charakteristiky učitelů primárních škol i učitelů na jiných stupních vzdělávání začleňovány do mezinárodních přehledů OECD, Evropské unie, UNESCO a do evaluačních měření IEA.

V knize *Učitel: Současné poznatky o profesi* (Průcha, 2002b) uvádím různé komparace českých učitelů se zahraničními učiteli, např. feminizace učitelské profese, pojetí výuky u učitelů, pracovní podmínky učitelů aj. Tyto informace zde nebudu opakovat a zaměřím výklad pouze na dva aspekty mezinárodní komparace učitelů – vztah mezi věkem učitelů, délkou praxe učitelů a vzdělávacími výsledky žáků.

Věková struktura učitelů

Z dat různých dokumentů EU, OECD a dalších vyplývá dosti zřejmý trend projevující se v mnoha vyspělých zemích: Mění se věková skladba učitelů, a to tak, že přibývá učitelů ve vyšších věkových kategoriích a snižuje se počet nejmladších učitelů (ve věku 30 let a méně). Tento trend se prosazuje jak v primárních, tak v sekundárních školách. Zvláště vyhrcoená situace je v Německu, kde učitelé

padesátiletí a starší tvoří 45 % učitelů v primárních školách a 55 % v nižších sekundárních školách. Podobná situace je např. v Itálii a starší učitelé představují významnou skupinu také v ČR a skandinávských státech (*Education at a Glance*, 2003).

Tato charakteristika učitelů nachází dvojí interpretaci:

- a) Z pedagogického hlediska se obvykle předpokládá, že věk učitelů – jenž se odráží v délce učitelovy praxe, a tedy i v bohatosti jeho profesních zkušeností – může mít pozitivní vliv na kvalitu edukačního procesu. Jedna část odborníků tedy soudí, že zkušenější (a tudíž starší) učitelé vnášejí do edukačního procesu vyšší kvalitu práce, a jsou tak pro celkovou efektivnost vzdělávacího systému přínosem.
- b) Jiní odborníci naopak namítají, že u věkově nejstarších učitelů se často objevuje tzv. *efekt vyhasínání*, tj. důsledky pracovní únavy, profesního konzervatismu a neochoty ke změnám, a tudíž že pro vzdělávací systém jsou naopak největším přínosem mladí učitelé, s ambicemi k inovacím a s příznivějšími postoji k žákům.

Problémy související s věkovými charakteristikami učitelů ve vztahu ke kvalitě jejich výkonu diskutuje (také s využitím komparativních údajů z jiných zemí) P. Urbánek (2005). Konstatuje, že samotný vysoký průměrný věk učitelů zřejmě neovlivňuje edukační výsledky. Podle Urbánka „každá věková skupina učitelů má své specifické charakteristiky ... a není proto výhodné, je-li kolektiv učitelů tvořen z hlediska věku, a tedy současně také z pohledu úrovně profesních zkušeností jako stejnorodá skupina“ (s. 117).

Přirozeně vzniká otázka: Jsou žáci, které vyučují mladší učitelé, ve výhodnější situaci oproti žákům, které vyučují starší učitelé – nebo je tomu naopak?

Aby bylo možno tuto problematiku adekvátně objasnit, je nutno zvolit v komparativní analýze přesnější charakteristiku učitelské profese, než je věk učitelů. Touto charakteristikou je *profesní pedagogická zkušenost* učitelů, kvantitativně vyjadřovaná jako *délka praxe*.

Délka praxe učitelů

Délka praxe je zřejmě relevantnější charakteristikou učitelské profese než samotný věk – vždyť musíme uvážit zejména to, že většina učitelů v systému základního vzdělávání jsou ženy, z nichž opět většina tráví kratší či delší dobu na mateřské dovolené, takže délka jejich pedagogické praxe se tím zkracuje. Proto je v mezinárodních komparacích vhodnější operovat s délkou praxe při vyšetřování vlivu učitelských charakteristik na edukační procesy a jejich výsledky než pouze s věkem učitelů.

Lze k tomu uvést jeden důležitý výzkumný nález: V projektu TIMSS 1995 byla provedena komparativní analýza, při níž se zjišťovalo, zda existuje závislost mezi délkou praxe učitelů a výsledky žáků v matematice a přírodovědných předmětech (Beaton, 1997). K tomu lze formulovat určité hypotézy, např.: *Vzdělávací výsledky žáků 8. ročníku v matematice/přírodovědných předmětech jsou lepší v těch zemích, kde jsou tito žáci vyučováni zkušenějšími učiteli (s větší délkou praxe)*. A dále: platí tato hypotéza i pro české základní vzdělávání?

Vysvětlení podáme na základě dat o vybraných zemích v tabulce 11, kterou jsme sestavili z publikovaných nálezů. V tabulce jsou obsažena (sloupec A) data o počtech žáků (v procentech) vyučovaných učiteli s určitou délkou praxe a k nim jsou přiřazena (sloupec B) data o průměrných výsledcích (skórech) těchto žáků v matematickém testu. Data se vztahují k roku 1995 a jsou k dispozici také pro výsledky v přírodovědných předmětech.

Tab. 11 Délka praxe učitelů a vzdělávací výsledky žáků (matematika)

Země	Praxe 0–5 let		Praxe 6–10 let		Praxe 11–20 let		Praxe přes 20 let	
	A	B	A	B	A	B	A	B
Francie	11	539	11	529	26	540	52	538
Anglie	19	522	11	518	39	512	31	515
Rakousko	7	516	13	546	51	554	28	549
Švédsko	16	529	15	512	26	518	44	520
Norsko	12	499	10	500	35	508	43	503
USA	25	484	14	488	25	501	36	513
Japonsko	19	606	25	607	36	598	19	614
Izrael	16	490	12	555	45	510	27	548
Rusko	16	541	14	532	29	526	41	538
Maďarsko	13	530	10	510	38	537	38	547
Slovensko	6	556	15	531	21	539	58	553
Česká republika	12	566	9	538	17	584	62	562

Tučně výtiskovaná čísla ve sloupcích B jsou maxima skóre dosažená žáky dané země vyučovanými učiteli s určitou délkou praxe. Například 540 v případě Francie vyjadřuje to, že nejlépe uspěli v matematickém testu žáci, které vyučovali učitelé s praxí 11–20 let.
Pramen: Education at a Glance: OECD Indicators 1997 (1997); Straková, Tomášek, Palečková (1997)

Tato tabulka (jež je výběrem z obsáhlejších dat pokrývajících 40 zemí) je neobyčejně zajímavá: Ačkoli by se mohlo předpokládat, že mezi délkou praxe učitelů a vzdělávacími výsledky žáků existuje pozitivní vztah (ve smyslu: čím delší praxe, tím lepší výsledky), komparativní nálezy to jednoznačně nepotvrzují. A to nejen v matematickém, ale ani v přírodovědném vzdělávání. V některých zemích sice dosahují nejlepších skóre v testech ti žáci, kteří mají učitele s nejdelší praxí (více než 20 let), ale v jiných zemích naopak žáci učitelů s nejmenší praxí (0–5 let) mají nejlepší výsledky. To

vede ke konstatování, že „nebyla nalezena žádná přímá souvislost mezi délkou praxe učitelů a výsledky žáků“ (Straková, Tomášek, Palečková, 1997, s. 20). Dvě zvláštnosti zde stojí za diskusi:

- V případě českého vzdělávacího systému se ukazuje, že nejlepších výsledků v matematice i v přírodovědných předmětech dosáhli žáci, kteří měli učitele ani málo zkušené (s praxí do 5 let), ani maximálně zkušené (s praxí nad 20 let). Tedy jako by existovala jakási optimální, střední délka praxe učitelů z hlediska úrovně vzdělávacích výsledků žáků. To ovšem není nezávislými empirickými výzkumy prokázáno a navíc je to tendence, která se kromě České republiky objevuje jen v několika zemích (např. Francie, Rakousko, Norsko), kdežto ve většině ostatních nikoli.
- Druhá zvláštní okolnost je to, že v některých zemích – i v tak odlišných jako je Slovensko, Rusko a Švédsko – mají nejlepší výsledky v matematice ti žáci, kteří jsou vyučováni učiteli s nejkratší praxí. Vyplývá z toho, že učitelé – začátečníci jsou v těchto zemích úspěšnějšími než učitelé s delší praxí? To rozhodně tvrdit nelze, protože zde hraje roli ještě jeden faktor, a to variabilita uvnitř skupin učitelů:

Vzdělávací výsledky žáků ve skupině učitelů s nejkratší praxí jsou velmi nerovnoměrně rozloženy, mají velký rozptyl mezi nejlepšími a nejhoršími výsledky, kdežto ve skupině učitelů s nejdelší praxí jsou výsledky žáků mnohem rovnoměrněji rozloženy, jsou homogennější.

Je to přirozené – mezi učiteli začátečníky jsou často enormní rozdíly, pokud jde o dovednosti „didaktického řemesla“, a teprve s přibývajícím praxí se tyto rozdíly obvykle zmenšují. Tak jako tak, uvedená data komparativních analýz je nutno interpretovat s obezřetností. Ani přesná statistická

měření nemohou vystihnout pestrost edukačních procesů ve srovnávaných zemích, jak na to upozorňují i dokumenty OECD v souvislosti s výsledky TIMSS:

„V jednotlivých zemích jsou žáci vyučováni zcela odlišnými učiteli matematiky, v různých ročnících a v různých kurzech, takže vliv kteréhokoli jednotlivého učitele v určitém časovém období se v datech nemůže ukázat.“ (*Education at a Glance: OECD Indicators 1997*, 1997, s. 215)

Na základě toho je nutno konstatovat, že otázka vlivu délky praxe učitelů na vzdělávací výsledky jejich žáků, resp. na kvalitu edukačního procesu vůbec, dosud na základě komparativních analýz není vysvětlena.

Výše uvedenými charakteristikami se samozřejmě nevyčerpává repertoár vlastností učitelů, jež jsou zkoumány v komparativním pohledu. Ukazuje se, že ačkoli má učitelská profese určité univerzální charakteristiky, odlišují se zároveň učitelé podle toho, v které zemi a v jaké kultuře působí. Zejména jsou popsány **interkulturní rozdíly mezi učiteli** v tom, jak komunikují s žáky, jaký styl vyučování uplatňují, jak spolupracují s rodiči (viz v kap. 11; podrobněji in Průcha, 2009 a, 2007).

6 Vyšší sekundární vzdělávání

Dostáváme se k té úrovni vzdělávání, která je pro mezinárodní komparativní analýzy zřejmě komplikovanější než úroveň předchozí. Tato komplikovanost je způsobována zejména značnou variabilitou školských institucí zabezpečujících toto vzdělávání v jednotlivých zemích. Nejprve ale je nutno vymezit samotný pojem „vyšší sekundární vzdělávání“.

Podle Mezinárodní normy pro klasifikaci vzdělávání ISCED 1997 je vyšší sekundární vzdělávání (*upper secondary education*) vymezeno jako úroveň ISCED 3A–3C. Můžeme jej definovat takto:

DEFINICE (10)

Vyšší sekundární vzdělávání

Vyšší sekundární vzdělávání je vzdělávání, které následuje po ukončení nižšího sekundárního vzdělávání. Délka vyššího středního vzdělávání se v jednotlivých zemích pohybuje od 2 do 5 let, obvyklý věk zahajování tohoto vzdělávání je 14–16 let.

Vyšší sekundární vzdělávání má buď charakter „konečné“ fáze vzdělávání, tj. jeho absolventi přecházejí přímo do trhu práce, nebo charakter tranzitní fáze vzdělávání, tj. připravuje absolventy pro vstup do postsekundárního nebo terciárního vzdělávání.

Z hlediska obsahu se vyšší sekundární vzdělávání dělí na dva základní typy: všeobecné vzdělávání (*general upper secondary education*) a odborné/profesionální vzdělávání (*vocational/technical education*) včetně přípravy učňů.

V českém vzdělávacím systému se do této úrovně zahrnuje několik typů středních škol, ale i např. rekvalifikační kurzy ukončené závěrečnou zkouškou (viz tabulku ISCED v příloze).

Po tomto vymezení pojmu „vyšší sekundární vzdělávání“ musíme ještě ujasnit vztahy a významy různých termínů, které se na této úrovni vzdělávání používají a vedou často k sémantickým zmatkům.

- Termín **střední škola** je sice u nás stále běžný, ale ve srovnávací pedagogice není přesné jej používat. Důvodem je to, že v mezinárodní (anglické) terminologii nemá český termín „střední škola“ svůj významový ekvivalent, i když v některých zemích a jejich jazycích bychom paralelní výraz shledali: Například v Itálii je používán oficiální termín *scuola media* (střední škola), tam však označuje nižší sekundární školu, poslední tři ročníky povinné školní docházky pro žáky ve věku 11–14 let. Obdobně se lze v Anglii setkat s výrazem *middle school* (střední škola), avšak ten označuje druh nižší sekundární školy. Tudíž namísto obecného výrazu *střední škola* je přesnější pro komparativní (a vůbec odborné pedagogické) účely používat termín vyšší sekundární škola/vzdělávání.
- Problém je také s termíny v oblasti odborného vzdělávání. V češtině je dosud používán termín „odborné vzdělávání/odborné školství“ pro označení kteréhokoli vzdělávání, jež není deklarováno jako všeobecné. Zároveň se odlišuje

„střední odborné vzdělání“ (bez maturity) a „úplné střední vzdělání“ (s maturitou). Nyní naráží tato terminologie na potíže při konfrontaci s mezinárodní realitou. V mezinárodní (anglické) terminologii se označují školy poskytující přípravu na povolání (což jsou v českém systému především střední odborná učiliště) jako školy „profesionální“ (*secondary vocational schools*) a na druhé straně se termínem „technické“ (*technical*) označují nejen skutečné technické školy, např. stavební, ale i vyšší střední školy, které de facto technické nejsou (např. knihovnické, zdravotnické či obchodní).

K orientaci v této zvláštní terminologii pomůže *Česko-anglický slovník: Pedagogika, školství, andragogika* (Průcha, 2011a), který uvádí oficiální anglické ekvivalenty českých termínů, včetně názvů vyšších sekundárních škol, např.:

České termíny	Anglické termíny
vyšší sekundární vzdělávání:	upper secondary education:
(1) gymnázium	(1) general upper secondary school
– střední všeobecné vzdělání	– <i>general upper secondary education</i>
(2) střední odborná škola	(2) secondary technical school
– střední odborné vzdělání	– <i>secondary technical education</i>
(3) střední odborné učiliště	(3) secondary vocational school
– střední profesní vzdělání	– <i>secondary vocational education</i>
– učební obory	– <i>vocational courses</i>

Pozn.: Termín *střední (škola, vzdělání)* je zaveden podle zákona č. 561/2004 Sb.

Pro čtenáře, kteří by hledali detailní informace o vyšším sekundárním vzdělávání v evropských a jiných zemích, je dnes k dispozici několik přehledových publikací v češtině a angličtině, zejména *Struktury systémů vzdělávání a počáteční odborné přípravy v zemích Evropské unie* (1997);

Secondary Education in the European Union: Structures, Organization and Administration (1997); *Education at a Glance: OECD Indicators* (2010, 2011) a na stránkách <http://www.eurydice.org>.

6.1 Současné typy vyššího sekundárního vzdělávání

Situace ve vyšším sekundárním vzdělávání je dnes ve světě dosti nepřehledná. Je to dáno velkou rozmanitostí institucionálních struktur v této úrovni vzdělávání. Bez nadsázky lze konstatovat, že co jednotlivá země, to specifická struktura školství pro tuto úroveň vzdělávání. Zahraniční situaci budeme nejprve ilustrovat příklady zemí s některými specifickými typy vyššího sekundárního vzdělávání.

Dánsko

Dánsko je zemí, jejíž vzdělávací systém je považován za značně vyspělý a efektivní. Jak se na tom podílí vyšší sekundární vzdělávání, lze nahlédnout z následujícího přehledu:

Povinné vzdělávání trvá v Dánsku 9 let a pokrývá žáky ve věku 7–16 let. Je realizováno v jednotné škole *Folkeskole*, která má 9 povinných ročníků a 10. volitelný ročník. Po absolvování 9 let povinného vzdělávání se vzdělávací dráhy mladých Dánů, kteří jsou ve věku 16–17 let, mohou realizovat v některém z těchto druhů vyššího sekundárního vzdělávání:

Všeobecné vzdělávání

- *Gymnasium*: Je to všeobecně vzdělávací škola, s 3 ročníky (obvykle pro mládež ve věku 16–19 let), jejíž náplní je příprava k univerzitnímu studiu.

- *HF kurzy*: Jde o zvláštní typ všeobecného vzdělávání, určený obvykle absolventům 10. ročníku základní školy. Trvá dva roky a připravuje k složení tzv. vyšší přípravné zkoušky (HF), jež je paralelní k maturitní zkoušce na gymnáziu a umožňuje přístup ke studiu většiny vysokoškolských oborů.

Odborné vzdělávání

- *Základní profesní příprava*: Jde o jednotný systém počátečního odborného vzdělávání, který je realizován prostřednictvím různých kurzů se specializacemi. Příprava trvá 3–4 roky a vede v podstatě k získání kvalifikace pro určitá povolání. Je to kombinace praktické přípravy v podniku (asi 2/3 objemu přípravy) a studia ve škole (asi 1/3 přípravy). Zvláštností je, že tento typ odborného vzdělávání mohou mladí lidé zahajovat buď přechodem přímo ze školy (*Folkeskole*), nebo mohou nejprve absolvovat praktickou přípravu v podniku jako učňové.
- *Vyšší střední odborné školy*: Jsou to především obchodní školy (HHX) a technické školy (HTX) s tříletým studiem a závěrečnou zkouškou, opravňující absolventy ke studiu na vysokých školách. Zvláštností je organizace studia na těchto školách: První ročník je zaměřen na praktickou přípravu, kterou studenti obvykle absolvují společně s žáky 1. ročníku základního profesního vzdělávání. Další dva ročníky jsou zaměřeny teoreticky a kurikulum obsahuje přibližně 2/3 povinných předmětů (dánština, cizí jazyky, matematika aj.) a 1/3 volitelných předmětů.

A jak si mladí Dánové volí z jednotlivých druhů vyššího sekundárního vzdělávání? Z populačního ročníku je asi 53 % mládeže ve všeobecném vzdělávání, asi 42 % v odborném vzdělávání a asi 5 % mládeže nenastupuje do dalšího vzdělávání.

Francie

Francie je zemí, která se může pyšnit jak vysokou technickou úrovní svého průmyslu, tak skvělými plody kultury a umění. Nelze pochybovat, že vyšší sekundární školství (a samozřejmě i vysoké školství) má na to výrazný vliv. Ovšem orientovat se ve značně diverzifikovaném systému vyššího sekundárního školství ve Francii není snadné. V podstatě jsou to však – stejně jako v jiných zemích – instituce pro převážně všeobecné vzdělávání nebo pro převážně odborné (profesní) vzdělávání:

- *Všeobecně vzdělávací a technologická lycea*: Tento druh školy poskytuje jak všeobecné, tak odborné vzdělávání. Škola má 3 ročníky, studium může být ukončováno 2 druhy certifikátů: všeobecnou maturitou – bakalauerát (*baccalauréat*) a technickou maturitou. Obě umožňují přijetí k vysokoškolskému studiu. Kromě toho může lyceum umožňovat získání tzv. technického certifikátu, který opravňuje k výkonu povolání, ale nikoli k vysokoškolskému studiu.
- *Profesní lycea*: Jsou opět smíšeného typu – buď dvouletá (k získání osvědčení o profesní způsobilosti), nebo čtyřletá (vedoucí k profesní maturitě). Dvouleté profesní lyceum realizuje tzv. sendvičovou odbornou přípravu, tj. teoretické vzdělávání ve škole + profesní přípravu v podniku. Přípravuje pro kvalifikovaná dělnická povolání.
- *Alternativní učňovská příprava*: Je to méně rozšířený, avšak užitečný druh odborného vzdělávání pro mládež ve věku 16–25 let. Příprava trvá obvykle dva roky a je realizována v podnicích na základě kontraktů o získání kvalifikace pro mladé lidi, kteří jsou nezaměstnaní, resp. z různých důvodů nejsou začleněni ve výše uvedených institucích. Tato příprava může být ukončena získáním výučního listu nebo jiným profesním certifikátem.

Zvláštností vyššího sekundárního vzdělávání ve Francii je dosti velké zastoupení odborných specializací (technických aj.). Například v rámci tzv. technické maturity v lyceích je možno si zvolit směry: průmyslová technologie, medicínsko-sociální vědy, technologie služeb aj.

Německo (Bavorsko)

Německý vzdělávací systém je na úrovni sekundárního vzdělávání výjimečný: Zatímco ve většině vyspělých zemí Západu se uplatňuje tendence – nejvýrazněji ve skandinávských zemích – k jednotnému, společnému vzdělávání mládeže co možná do nejvyššího věku, v Německu se tradičně uplatňuje diferenzikace vzdělávací dráhy již kolem 10.–11. roku věku dětí. Protože školství se v každé z 16 spolkových zemí SRN do určité míry odlišuje, podívejme se na situaci v sekundárním vzdělávání v sousední spolkové zemi – Bavorsku¹¹.

- Vzdělávací dráha mladého Bavořana může začínat v *mateřské škole (Kindergarten)*. Ta je nepovinná, je určena dětem ve věku 3–6 let a v Bavorsku ji navštěvuje kolem 83 % dětí daného věku.
- Děti, které dosáhly věku 6 let (do 30. června běžného roku), vstupují do povinné *základní školy (Grundschule)*. Ta je společná pro všechny žáky, avšak pouze 4 ročníky. Po ukončení základní školy nastává diverzifikace do těchto typů sekundárního vzdělávání:
- Část žáků přechází do *hlavní školy (Hauptschule)*. Ta obsahuje 5.–9. ročník a zajišťuje všeobecné vzdělávání s orientací na budoucí odbornou přípravu pro povolání s převážně manuálními činnostmi. Absolováním hlavní

¹¹ Celkové informace o vzdělávacím systému v Německu jsou publikovány v monografii Ježkové, von Koppa, Janíka (2008), která obsahuje speciální podrobné výklady o školství ve spolkových zemích Hesensko a Sasko.

školy sice žáci ukončují školní docházku (ve smyslu každodenní účasti ve škole), nikoli však povinnost se vzdělávat – všichni mladí lidé mají povinnost se v nějaké formě vzdělávat až do věku 18 let, i když jde většinou o souběžné vzdělávání při zaměstnání.

- V některých spolkových zemích (nikoli však v Bavorsku) jsou jako alternativní typ nižšího sekundárního vzdělávání zavedeny integrované *souhrnné školy (Gesamtschule)* pro žáky ve věku 10–16 let, uplatňující principy jednotné školy (viz v kap. 10).
- Část žáků přechází do *reálky (Realschule)*, a to obvykle po ukončení 6. ročníku na hlavní škole. Reálka má 4 ročníky, ukončuje ji tedy mládež ve věku 16 let a je typem školy s prohloubenější všeobecnou přípravou pro další odborné vzdělávání. Absolventi reálky pokračují nejčastěji v některém typu *odborné školy (Berufsschule)*, v tzv. duálním systému, tj. kdy zhruba 3–4 dny týdně tráví v zaměstnání a 1–2 dny v odborné škole. Menší část absolventů reálky pokračuje ve studiu na *vyšší odborné škole (Fachoberschule, Fachakademie* aj.) – typu české střední odborné školy.
- Nejnáročnějším druhem sekundární školy je v Bavorsku (a v Německu vůbec) *gymnázium (Gymnasium)*. Je to výběrová škola připravující především ke studiu na vysokých školách, má ročníky 5–13. Studium je ukončeno maturitou. Většina žáků vstupuje do gymnázia ze 4. ročníku základní školy, jen asi 20 % žáků přichází z hlavní školy či reálky.

Podle oficiálních pramenů je zhruba 35 % žáků v sekundární úrovni vzdělávání začleněno v gymnáziích, 15 % v reálkách a přibližně 50 % v různých formách odborného vzdělávání.

Stojí za připomenutí, jak hodnotí např. američtí experti německé gymnázium: *Německé gymnázium je známo ve světě svou vysokou kvalitou, je to typ akademicky zaměřené vyšší sekundární školy, s přísnými požadavky na studenty a důkladnou*

výstupní zkouškou – maturitou. U každého studenta se předpokládá, že se připravuje alespoň 3 hodiny denně doma. Studenti se snaží získat co nejlepší známky, protože v přijetí na univerzitu mají tvrdou konkurenci. (McAdams, 1993)

Švédsko

Švédsko je zcela unikátní zemí z hlediska vyššího sekundárního vzdělávání. Má totiž jediný typ vyšší sekundární školy, která zabezpečuje jak všeobecnou, tak odbornou přípravu v úrovni ISCED 3A a 3C (velmi podobný systém funguje také v Norsku a Finsku). Systém funguje následovně:

- *Gymnaziální škola (gymnasieskola)*: Je to tříletá škola určená pro žáky, kteří úspěšně dokončili 9. ročník základní školy. Vzhledem k tomu, že většina švédských žáků prochází základní školou ve věku 7–16 let, studují na gymnaziální škole studenti ve věku 16–19 let. Tento typ sekundární školy funguje ve Švédsku již od sedmdesátých let a má dnes tyto vlastnosti:
 - Gymnaziální škola je určena pro všechnu mládež daného věku a musí tedy zabezpečovat jak její rozličné vzdělávací zájmy, tak potřeby trhu práce. To je umožňováno tím, že realizuje vzdělávání prostřednictvím *volitelných programů*. Těchto „národních programů“ (tj. centrálně stanovených) je celkem 16, z nichž 2 mají akademický charakter, tj. připravují k vysokoškolskému studiu, a 14 má odborné zaměření. Většina programů se ještě v 2. a 3. ročníku diferencuje na specializace, resp. se přizpůsobuje podle potřeb a podmínek obcí. Mezi programy jsou zastoupeny jak technické obory (stavební, elektrotechnický aj.), tak společenskovědní, ekonomické, zdravotnické a umělecké.
 - Kurikulum (obsah vzdělávání) má v gymnaziální škole dvě složky: (a) společné základní kurikulum, (b) kurikulum

- specifické pro jednotlivé programy. *Společné kurikulum* (tj. povinné pro všechny programy) zahrnuje 8 předmětů, k nimž jsou též stanoveny minimální počty hodin, které musí každá škola zabezpečit v průběhu tříletého studia.
- Samozřejmě obsah jednotlivých programů se odlišuje v závislosti na zaměření přípravy pro praxi: Například *profesní program* je určen k učňovské odborné přípravě, proto část jejich přípravy probíhá přímo na pracovištích. Ovšem i v ostatních odborně zaměřených programech je nejméně 15 % z celkového času studia vyhrazeno pro praktickou přípravu na pracovištích.
 - Specifičností je i způsob *hodnocení výsledků vzdělávání*, který je odvozen z tzv. kreditního systému uplatňovaného na vysokých školách: Studenti musí získat určitý počet bodů za úspěšné absolvování jednotlivých kurzů, přičemž každý kurz má stanoven počet bodů odpovídajících náročnosti a délce jeho studia. Pro přípravu k vysokoškolskému vzdělávání je minimální počet bodů 2180, pro odbornou přípravu minimálně 2400 bodů celkově v tříletém studiu. Kromě toho jsou studenti hodnoceni známkami při zakončení každého kurzu a na konci studia dostávají certifikát osvědčující jejich odbornou kvalifikaci nebo opravňující je k vysokoškolskému studiu.
 - Konečně je podstatným znakem švédského vyššího sekundárního vzdělávání jeho *široká zpřístupněnost*: Podle oficiálních pramenů vstupuje do gymnaziálních škol zhruba 95 % mládeže populačního ročníku. Podle školského zákona z roku 1992 mají obce povinnost zajistit všem žákům, kteří ukončili povinnou základní školu, možnost vzdělávání v gymnaziální škole. V případě, že obec nemůže zajistit všechny národní programy, kooperuje několik obcí tak, aby nabídka programů byla úplná. V důsledku toho patří Švédsko k zemím s nejvyšší proporcí mladých lidí procházejících vyšším sekundárním vzděláváním.

6.2 Mezinárodní trendy ve vyšším sekundárním vzdělávání

Komparativní pedagogika se zabývá nejen popisem a srovnáváním vzdělávacích systémů, ale také identifikací a vyhodnocováním obecných trendů, které vyznačují vývoj těchto systémů v mezinárodním rámci. Můžeme se tedy ptát: **Existují nějaké trendy vývoje ve sféře vyššího sekundárního vzdělávání, jež jsou společné různým zemím či regionům? Které trendy to jsou a čím je lze doložit?**

Odpověď je jednoznačná: I přes velkou rozmanitost institucí vyššího sekundárního vzdělávání v jednotlivých zemích, přes rozdílnost ekonomických a kulturních poměrů či počet obyvatel, je možno identifikovat určité obecné trendy, které svědčí o univerzálním charakteru vzdělávání ve světě. Jsou to:

- stále širší zpřístupňování vyššího sekundárního vzdělávání,
- postupné propojování všeobecného a odborného sekundárního vzdělávání,
- podobnosti v kurikulech vyššího sekundárního vzdělávání.

Tyto trendy nyní stručně objasním a doložím empirickými daty, pokud jsou k dispozici.

Zpřístupňování vyššího sekundárního vzdělávání

Až do poloviny 20. století pokrývalo vzdělávání ve středních školách, především v gymnáziích, jen relativně úzkou vrstvu populace. Lidé se středoškolským vzděláním byli v té době málo početnou vrstvou obyvatel. Tuto situaci dobře ilustrují data z komparace středního školství 12 evropských zemí v období třicátých let minulého století, podle A. Hrazdila (1933). Mezi kvantitativními ukazateli je uváděn také údaj o *počtu obyvatel studujících na středních školách ve školním*

Tab. 12 Podíl studujících na středních školách v obyvatelstvu evropských zemí (1931/1932)

Země	Podíl studentů (v % z počtu obyvatel)
Německo	12,6
Rakousko	9,0
Francie	8,4
Maďarsko	7,0
Československo	6,7
Polsko	6,3
Rumunsko	5,6
Nizozemsko	5,0
Belgie	4,9
Švýcarsko	4,8
Itálie	3,2

V případě Československa musíme brát v úvahu tehdejší disproporci v počtu středoškolačků mezi obyvatelstvem v českých zemích (kde byl podíl studentů vyšší než uvedený v tabulce) a na Slovensku a Podkarpatské Rusi (kde byl podíl mnohem nižší). Na území dnešní České republiky byl tehdy podíl středoškolačků v obyvatelstvu asi obdobný jako v Rakousku.
Pramen: A. Hrazdil (1933), s. 172–173

roce 1931/32. Je zajímavé tato data (která autor čerpal ze zahraničních oficiálních dokumentů) uvést, také kvůli pohledu na postavení tehdejšího Československa mezi evropskými zeměmi (viz tab. 12).

Po 2. světové válce, zvláště pak od šedesátých let 20. století, se vyšší sekundární vzdělávání nebývale rozšiřovalo. Přestávalo mít elitářský charakter a podílely se na něm stále širší vrstvy populace mládeže. Tento trend byl vyvolán hlavně ekonomickými potřebami – s rozvojem techniky, průmyslové automatizace aj. rostla také poptávka po pracovních silách s „úplným středním vzděláním“. Spolu s tím ovšem působily také politické vlivy, kdy jak v zemích kapitalistického Západu, tak socialistického

Východu se prosazovaly snahy o tzv. **demokratizaci vzdělávání**. Tento přístup byl sice zakládán na odlišných ideologických východiscích, avšak podstata měla být stejná: *začlenit širší populaci mládeže do vzdělávání bez ohledu na rozdílnost socioekonomického zázemí vzdělávajících se subjektů*.¹²

V důsledku tohoto trendu nebývale vzrostl ve vyspělých zemích během posledních několika desetiletí jak počet institucí pro vyšší sekundární vzdělávání, tak počet subjektů v nich začleněných. Například v České republice se v období let 1973–1993 zvýšil počet gymnázií z 213 na 324 a počet středních odborných škol z 374 na 741; počet studentů českých gymnázií se zvýšil v průběhu 20 let o zhruba 75 % a počet studentů středních odborných škol o více než 77 %. To jistě svědčí o rozšíření vyššího sekundárního vzdělávání u nás, avšak obdobný vývoj nastal i v mnoha jiných zemích. V této souvislosti se ve srovnávací pedagogice objevuje také problematika vzdělanosti obyvatelstva.

Vzdělanost obyvatelstva v různých zemích

Často diskutovaným jevem bývá úroveň „národní vzdělanosti“ obyvatelstva jednotlivých zemí. Tento pojem není dostatečně přesně vyjasněn, i když se s ním operuje v médiích či v oblasti vzdělávací politiky. Zásadním problémem je to, jak objektivně hodnotit, resp. exaktně měřit úroveň národní vzdělanosti. K tomuto měření se používá několik více či méně přesných kritérií (podrobněji Průcha, 2009c).

Mezinárodní komparace vzdělávacích systémů používá jako jedno ze srovnávacích kritérií ukazatel nazývaný *vzdělanost obyvatelstva (educational attainment of the population)*. Ta je definována experty OECD následovně (*Education at a Glance: OECD Indicators 1997, 1997, s. 37*):

¹² V socialistickém Československu byl ovšem tento princip deformován tím, že částí mladých lidí byl znemožňován nebo ztěžován přístup ke středoškolskému a vysokoškolskému vzdělávání z politických důvodů.

Vzdělanost obyvatelstva

Vzdělanost obyvatelstva je dána procentuálním podílem dospělé populace (ve věku 25–64 let), která dokončila určitou vyšší úroveň vzdělání, definovanou v mezinárodní normě ISCED.

Tato charakteristika tedy zachycuje podíl obyvatel, kteří dokončili vyšší sekundární vzdělávání, nebo terciární neuniverzitní vzdělávání a terciární univerzitní vzdělávání. V tabulce 13 jsou uvedena pro některé země data (vztahující se k roku 2002) o procentuálním podílu osob, které dosáhly nejméně vyššího sekundárního vzdělání (kategorie ISCED 3), jednak celkově v dospělé populaci země (ve věku 25–64 let) a jednak v nejmladší věkové skupině (25–34 let). Země jsem seřadil od nejvyššího k nejnižšímu podílu v celkové populaci.

Obyvatelstvo České republiky tedy patří k populacím s nejvyšší vzdělaností, pokud je posuzována na základě počtu osob, které mají ukončené vyšší sekundární vzdělání (na úrovni ISCED 3, tj. včetně absolventů středních odborných učilišť, tedy s vyučením). Z tohoto hlediska jsme tedy ve stejné situaci jako Švýcaři, Švédové či Němci a v daleko lepší situaci než Italové, Španělé či Portugalci.¹³

Zde má Česká republika vysokou výkonnost také ve vztahu k cílům zemí EU podle Lisabonské dohody, která zavazuje členské země k dosahování určitých parametrů v oblasti vzdělávání a odborné přípravy. Jak dokládá tabulka 14, Česká republika byla již v roce 2004 významně nejen nad současným průměrem zemí EU, ale i nad hodnotou, která byla požadována pro rok 2010.

¹³ Vzdělanost obyvatelstva zemí může být vyhodnocována také na základě jiných metodik. Například v komparaci indikátorů OECD se vzdělanost dospělé populace měří také podle počtu let, které průměrně stráví obyvatelé země ve formálním vzdělávání. Například průměr zemí OECD činí 11,8 let, kdežto v ČR, Finsku a Švédsku 12,4 let, v Německu 13,4 let, ale v Portugalsku jen 8 let atd.

Tab. 13 Podíl osob s dokončeným vyšším sekundárním vzděláním v populaci zemí

Země	25–64 let	25–34 let
Česká rep.	91	94
Slovensko	90	94
Švýcarsko	87	90
Švédsko	85	91
Německo	85	86
Finsko	81	90
Rakousko	81	88
Francie	70	83
Řecko	61	75
Itálie	53	69
Španělsko	51	65
Portugalsko	28	47
Průměr zemí OECD (N = 30)	71	80
Ruská federace	88	91
Brazílie	39	50

Pramen: Education at a Glance: OECD Indicators (2010)

Tab. 14 Míra absolvování vyššího sekundárního vzdělávání u dvaceti- až čtyřicetiletých

Cíl do r. 2010	Země EU s nejlepšími výsledky (2004)	Průměr EU (2004)
Aspoň 85 %	Slovensko	91,3%
	Česká republika	90,9 %
	Slovensko	89,7 %

Pramen: Zpráva Evropské komise (2005); výtah in Zpravodaj – Odborné vzdělávání v zahraničí, 16, 2005, č. 4, s. 3–4

Avšak při hlubší analýze se vyjevuje, že posuzovat vzdělanost populace jednotlivých zemí jen na základě těchto dat by bylo zkreslující. Komparace vyššího sekundárního vzdělávání na mezinárodní úrovni má některé aspekty, v nichž se objevují určité problémy jednotlivých zemí včetně České republiky:

- **Patrný je teritoriální rozdíl:** Středoevropské a skandinávské země dosahují daleko vyššího podílu osob s vyšším sekundárním vzděláním (80–90 % v populaci) oproti jihoevropským zemím, kde je tento podíl podstatně nižší (40–60 %). *Vyplývá z toho, že jihoevropské země jsou edukačně zaostalejší než např. Česká republika?* Nikoli – tento úsudek nelze vyslovit, protože do vzdělanostní struktury dané počtem osob s určitou úrovní vzdělání zasahují další determinanty.
- **Relace mezi počty lidí s „vyučením“ (úroveň ISCED 3C) a se „středoškolským vzděláním s maturitou“ (úroveň ISCED 3A).** Český vzdělávací systém produkoval v minulých desetiletích velké počty osob s vyučením a relativně nižší počty osob se středoškolským vzděláním zakončeným maturitou. To se od roku 1990 postupně měnilo tak, že podíl žáků vstupujících do maturitního studia (v gymnáziích, SOŠ a SOU) činí v posledních letech mírně nad 60 % příslušné populace, takže se tím české vzdělávání podobá některým vyspělým zemím. Bohužel srovnávání s jinými zeměmi je zde znemožněno tím, že statistiky OECD nerozlišují u absolventů vyššího sekundárního vzdělávání, zda zakončují studium závěrečnou zkouškou (typu české maturity) či nikoli, neboť situace v jednotlivých zemích je odlišná.

Avšak jinak se jeví situace z komparativního pohledu, pokud jde o relace mezi vzděláváním odborným a všeobecným v rámci vyššího sekundárního vzdělávání.

Variabilita proporcí mezi všeobecným a odborným vzděláváním

Ve světě existuje značná variabilita v proporcích žáků vzdělávajících se buď ve všeobecných programech (typu českého gymnázia), které připravují absolventy pro vstup do terciárního vzdělávání, nebo v odborných (profesních) programech, připravujících absolventy k přímému vstupu do trhu práce (typu českých SOŠ a SOU). To poskytuje východisko pro dvě kontradiktorní interpretace:

- Na jedné straně je vysoký podíl osob s vyučením – a také osob se středoškolským odborným vzděláním s maturitou – pozitivním rysem české populace. Svědčí o vysokém stupni industrializace země, která si vynucovala, aby vzdělávací systém produkoval odborně kvalifikované dělníky a jiné odborné pracovníky. V tomto ohledu se Česká republika řadí k nejvyspělejším zemím, jako je Německo, Rakousko či Nizozemsko. Je příznačné, že ekonomicky méně vyspělé země mají zároveň daleko nižší podíly osob s odborným středoškolským vzděláním, např. Řecko či Portugalsko.
- Na druhé straně je nápadné, že Česká republika si mezi zeměmi OECD udržuje stále nízký podíl osob, které získávají všeobecné vyšší sekundární vzdělání (v gymnáziích): V roce 2004 vstupovalo u nás do gymnázií 18,4 % příslušné populace mládeže, v roce 2008 22 %, zatímco např. v Německu studovalo ve všeobecných programech 42 % mládeže, ve Finsku 49 %, v Dánsku 53 % (*Education at a Glance: OECD Indicators*, 2010).

V podstatě tu jde o problém optimální vyváženosti proporcí mezi všeobecnou a odbornou/profesní přípravou na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání: Je fakt, že Česká

Tab. 15 Všeobecná a odborná/profesionální příprava ve vyšším sekundárním vzdělávání

Proporce profesionální a odborné přípravy	Země
Ideální relace mezi všeobecnou a odbornou/profesionální přípravou = 1 : 1	Průměr zemí OECD: 47 % všeobecné programy 44 % odborné/profesionální programy
Vyšší proporce všeobecné přípravy a nižší proporce odborné/profesionální přípravy:	Řecko (64 % : 28 %), Španělsko (45 % : 38 %), Portugalsko (42 % : 20 %), Polsko (56 % : 33 %)
Vyšší proporce odborné/profesionální přípravy a nižší proporce všeobecné přípravy:	Rakousko (17 % : 75 %), Česká republika (22 % : 65 %), Slovensko (23 % : 66 %), Švýcarsko (31 % : 71 %), Itálie (34 % : 64 %), Německo (42 % : 66 %)

Hodnoty v závorkách vyjadřují nejprve proporce programů všeobecné přípravy, po dvojtečce následuje proporce programů odborné/profesionální přípravy.
Pramen: Education at a Glance: OECD Indicators (2010)

republika má dlouhodobě tyto proporce velmi nerovnoměrné, tj. poměrně slabší zastoupení všeobecné přípravy, a to se stává předmětem kritiky některých expertů (např. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001* aj.). Ale je tato kritika oprávněná?

Podívejme se nejprve na tabulku 15, jejíž data udávají podíly osob (v procentech), které se účastní určitého programu vyššího sekundárního vzdělávání v jednotlivých zemích. Ideální poměr účasti v programech (1 : 1) se sice odráží v průměru zemí OECD, avšak reálně se nevyskytuje v žádné zemi (stav v r. 2008).

Jak je patrné, situace je v tomto ohledu ve světě dosti rozmanitá. Jen menší část států OECD preferuje všeobecné vzdělávací programy ve vyšším sekundárním vzdělávání před odbornými programy, kdežto ve většině zemí je tomu naopak. Vzniká tedy otázka:

Tab. 16 Podíl mladých lidí vstupujících do programů vyššího sekundárního odborného vzdělávání

Země	Odborné programy celkem (%)	Programy kombinující školu a práci (ISCED 3C) (%)
Rakousko	70,8	35,0
Česká republika	74,2	33,1
Průměr OECD	43,5	11,7

Pramen: Education at a Glance: OECD Indicators, 2010

Je rovnoměrná vyváženost mezi všeobecným a odborným sekundárním vzděláváním nějakým ideálem, k němuž by se měly jednotlivé země, včetně České republiky, přibližovat?

Na tuto otázku existují odlišné názory. Ale zajímavé je srovnat dva extrémy, tj. Rakousko a Českou republiku, jakožto země s převažujícími programy odborného sekundárního vzdělávání. V obou těchto zemích vstupuje do škol s programy odborného vzdělávání kolem 70 % příslušné populace mládeže a také struktura těchto vstupů je podobná (indikátor C 1.4 *upper secondary enrolment patterns*), jak ukazuje tabulka 16 (podle *Education at a Glance: OECD Indicators, 2010*).

Skutečností je, že ve většině jiných zemí OECD se nevyskytují tak vysoké proporce mladých lidí vzdělávajících se v programech, které kombinují přípravu ve škole a práci na úrovni odborného sekundárního vzdělávání. Podobná situace existuje do určité míry jen v Německu či ve Švýcarsku. To zavdává příčinu některým kritikům u nás, aby volali po radikálním omezení učňovského vzdělávání u nás. Podívejme se, jak se na svou situaci dívají v tomto ohledu např. Švýcaři – tedy obyvatelé země s jedním z nejvyšších HDP na obyvatele. V oficiálním dokumentu, který vypracoval Federální statistický úřad v Bernu, se praví (blok E 4):

Postoj Švýcarů k odborné přípravě učňů

EU

Ve Švýcarsku se téměř 70 % všech mladých lidí ve vyšším sekundárním vzdělávání připravuje v odborném a profesním typu vzdělávání. Základním modelem odborného vzdělávání je podobně jako u našich sousedů v Německu tzv. duální systém. V něm přebírá odpovědnost za odbornou přípravu učňů současně podnik a odborná škola. Podnik je odpovědný za výcvik v praktických dovednostech a škola poskytuje výuku v teoretických odborných předmětech a všeobecné vzdělávání. V obou případech jsou kurikula řízena na federální úrovni.

„Švýcarská veřejnost přikládá velkou důležitost duálnímu systému, který sloužil zemi dobře v minulosti. Je oceňován pro svou kombinovanost, ačkoliv experti OECD soudí, že toto pozitivum není tak prospěšné. Důraz kladený na praktický výcvik a ovládnutí profesních dovedností při produktivní práci v podniku se jeví některým zahraničním pozorovatelům jako nedostatek. Avšak velmi pragmatičtí Švýcaři mají nedůvěru k programům, které zdůrazňují hlavně osvojování teoretických znalostí.“
(*The Swiss Educational Mosaic*. Bern, Bundesamt für Statistik, 1993, s. 39)

Je to zajisté pozoruhodné stanovisko – v době, kdy u nás někteří kritici českého školství soudí, že „země jde proti světovému trendu“, když zachováváme učňovskou přípravu pro kvalifikované profese. Stejně pozoruhodný je sebevědomý přístup Švýcarů k hodnocení vlastního vzdělávacího systému – s něčím podobným se dnes v českém prostředí bohužel nesetkáváme.¹⁴

Jednu důležitou okolnost je nutno ještě připomenout k diskusi o proporcích mezi všeobecným a odborným středním vzděláváním v České republice: Záležitost je třeba nahlížet komplexně, zejména v souvislosti s *uplatněním absolventů různých proudů vzdělávání na trhu práce*. Nelze např. pominout skutečnost, že v zemích s vysokou proporcí profesní přípravy učňů (např. Rakousko, Švýcarsko) je dosahováno také vyšší úrovně zaměstnanosti mládeže než v zemích, kde

¹⁴ Až teprve v poslední době se u nás objevují názory, zejména z řad zaměstnavatelů a některých ekonomů, které poukazují na to, že učňovské školství v ČR je třeba nikoli utlumovat, nýbrž posilovat, neboť příprava kvalifikovaných řemeslníků a středních technických kádrů je nezbytná pro zachování tradičně dobré úrovně českého průmyslu a jiných oborů.

naopak vysoké proporce mládeže vstupují do akademických vzdělávacích cest (např. ve Španělsku či v Portugalsku), a tudíž i míra nezaměstnanosti mládeže je tam relativně vysoká.

Kromě výše uvedených přístupů stojí za pozornost ještě jeden inovační přístup: Je to experimentálně ověřovaný model nazývaný *integrováná, resp. dvojí kvalifikace (integrated/dual qualification)*: V některých západoevropských zemích probíhal experiment (v rámci projektu Leonardo Evropské unie) zaměřený na to, aby některé školy na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání zajišťovaly pro absolventy současně dvojí kvalifikaci – jednak odbornou se zaměřením na profesi, jednak „akademickou“ se zaměřením na přípravu pro vysokoškolské studium. (Tento model připomíná pokus zaváděný kdysi u nás neúspěšně v éře socialismu na gymnáziích, kdy absolventi měli získávat současně s maturitou též kvalifikaci na úrovni učňovské přípravy.)

Tento pokus v 7 zemích Evropské unie srovnávala a vyhodnotila německá specialistka v komparativní pedagogice S. Manningová (Manning, 1998). Konstatuje, že i když pokusy v tomto směru pokračují, efektivnost modelu po několikaletém fungování se jeví nízká: Například v Anglii, Francii a Nizozemsku ti studenti, kteří prošli tímto integrovaným studiem a pak se přihlásili na vysokou školu, projevují vysokou míru nedokončování studia. Zdá se tedy, že nelze uspokojit obojí – odbornou přípravu pro výkon povolání (*work based learning*) a současně přípravu k vysokoškolskému studiu (*knowledge based learning*) – v jednom integrovaném modelu vyššího sekundárního vzdělávání.

6.3 Komparace kurikul ve vyšším sekundárním vzdělávání

V mezinárodních komparacích vzdělávacích systémů (dokumenty a publikace OECD, EU aj.) je podrobně popsáno, jak je vyšší sekundární vzdělávání strukturováno (z hlediska

Tab. 17 Struktura učebních plánů ve vyšším sekundárním vzdělávání

Země	Materský jazyk	Matematika	Přirodovědné předměty	Společenskovední předměty	Celkem hodin ročně (všech povinných předmětů)
Dánsko	10	13	29	10	930
Francie	14	21	24	10	957
Itálie	14	11	18	14	933
Španělsko	11	8	15	8	931
Finsko					812
Švédsko					712
Portugalsko	10	13	27	10	800
Rakousko	9	11	20	17	1050
Česká republika	10	10	20	13	870

V případě Finska a Švédska nejsou proporce stanoveny, protože čas pro jednotlivé předměty je flexibilní (je vymezován jednotlivými školami v rámci národního kurikula).
Pramen: Key Data on Education in Europe (2000)

typů institucí) v různých zemích a jaké podíly populace jsou v něm začleněny. Naopak málo poznatků bylo dosud získáno ze srovnávání obsahů vyššího sekundárního vzdělávání. Přitom ale právě obsahy vzdělávání rozhodují o profilu lidských zdrojů země významněji než to, jak jsou vyšší střední školy organizovány a jaké počty žáků jsou v těchto institucích zapsány. Z toho důvodu se v následujícím výkladu budu zabývat komparacemi kurikul (obsahů vzdělávání).¹⁵

Obsah vyššího sekundárního vzdělávání na úrovni učebních plánů

V komparativní pedagogice jsou poměrně vzácné analýzy, které porovnávají konkrétní obsahy vyššího sekundárního vzdělávání. Jeden způsob komparace používá např. *EURYDICE*, a to tak, že se **porovnává repertoár vyučovacích předmětů a časové dotace pro tyto předměty** v učebních plánech různých zemí. Protože však toto srovnání nelze prakticky provést z hlediska vzdělávacích institucí (v důsledku národních odlišností), srovnávají se učební plány z hlediska určitého věku žáků, kteří se s danými obsahy vzdělávání setkávají.

Ukazují se přitom velké difference mezi jednotlivými zeměmi: Repertoár vyučovacích předmětů, resp. jejich integrovaných bloků, je sice dosti podobný v učebních plánech skoro ve všech evropských zemích, ale **důležitost přikládána jednotlivým předmětům je odlišná**. To se odráží v tom, jaké časové proporce pro jednotlivé předměty jsou vymezovány, jak ilustruje tabulka 17. Jsou v ní zachyceny proporce předmětů, tj. procentuální podíly minimálního času vymezeného

15 S pojmem „kurikulum“ se dnes běžně zachází v komparativní pedagogice, i když má různé významy a vážou se k němu různé teorie – viz podrobný výklad o kurikulu v knize *Moderní pedagogika* (Průcha, 2009a, s. 235–268).

v průběhu školního roku pro povinné předměty ve vyšším všeobecném sekundárním vzdělávání pro žáky ve věku 16 let. Z rozsáhlejších dat jsem do tabulky zařadil pouze čtyři klíčové předměty, resp. jejich skupiny.

Data z tabulky 17 ilustrují dvě základní skutečnosti¹⁶:

1. **Celkový minimální čas, který je věnován na různé obsahy vzdělávání v průběhu školního roku, se mezi zeměmi dosti odlišuje.** Uvedená tabulka sice přináší data jen o souhrnném čase povinných předmětů a jen pro šestnáctileté žáky, ale z jiných dat vyplývá, že tyto difference platí obecně pro vyšší sekundární vzdělávání a také pro volitelné předměty. Lze tedy konstatovat, že mladým Evropanům jsou ve vyšším sekundárním vzdělávání exponovány rozdílné dávky obsahů vzdělávání, a to jak z hlediska celkového času vymezeného pro tyto obsahy, tak z hlediska dílčích časů pro složky těchto obsahů.
2. Tyto rozdílnosti vynikají ještě výrazněji, když srovnáme jednotlivé předměty nikoli podle procentuální proporce, kterou zaujímají v celkovém čase vzdělávání za rok, ale v **absolutních počtech hodin.** Tak např. šestnáctiletí žáci ve Francii mají ročně minimálně 198 hodin matematiky, kdežto v České republice jen 87 hodin; mladí Dánové tohoto věku mají 270 hodin přírodovědných předmětů, kdežto Norové jen 147 hodin ročně; v Portugalsku je vymezeno pro společenskovědní předměty 80 hodin ročně, ale v Rakousku 180 hodin. Panuje v tom – jak vidět – značná variabilita.

¹⁶ Konkrétní data pro jednotlivé země včetně ČR jsou v současnosti mírně odlišná, avšak protože neexistují novější pro danou oblast, uvádím je v tabulce 17 jako ilustraci ke komparaci obsahů vyššího sekundárního vzdělávání.

Co z toho lze vyvozovat pro komparaci vzdělávacích systémů?

První, a to zřejmě oprávněný závěr se týká toho, že vzdělávací systémy – v úrovni vyššího sekundárního vzdělávání, ale i všeobecně – se ve světě značně odlišují nejen co do struktury institucí, které toto vzdělávání zabezpečují, ale stejně tak co do obsahů, které jsou v tomto vzdělávání žákům prezentovány. S ohledem na různá komparativní data lze konstatovat, že **mladí Evropané, Američané, Japonci, Češi aj. mají zřejmě odlišný vzdělanostní profil, jenž se vytváří na základě rozdílných vzdělávacích obsahů.**

Tato skutečnost má nepochybně význam jak pro jednotlivce, tak pro ekonomický a kulturní potenciál jednotlivých zemí. Avšak v jaké míře zmíněné difference v obsahu vzdělávání skutečně zasahují do vzdělanostního profilu lidí a celých společností, zůstává zatím neobjasněno. Komparativní pedagogika se dosud zaměřovala jen na **popis rozdílů** existujících ve vzdělávání na úrovni učebních plánů (což je samo o sobě užitečné), kdežto **efekty rozdílů** zůstávají (v důsledku své složitosti) zatím nevysvětleny.

Vlastnosti kurikula ve vyšším sekundárním vzdělávání můžeme objasnit z komparativního hlediska ještě jiným způsobem: Když srovnáváme učební plány vyšších sekundárních škol jednotlivých zemí, nacházíme v nich předměty dvojího druhu:

- jednak ty, které jsou univerzálně považovány za významné, základní (společně bývají označovány jako *core curriculum*), a v důsledku toho se vyskytují v učebních plánech většiny zemí;
- jednak předměty, které jsou specifické a vyskytují se v učebním plánu jen jednotlivé země.

Při komparaci kurikul vyššího sekundárního vzdělávání (všeobecně vzdělávací programy) se ukazuje, že toto vzdělávání má skutečně v jednotlivých zemích určité specifické obsahy, a to i v případě, že komparaci omezíme jen na relativně univerzální povinné kurikulum (v oblasti volitelných a nepovinných předmětů lze shledat daleko více „národních specifičností“ kurikula). Tyto povinné předměty jsou dvojího druhu: Jednak tradiční, *monodisciplinární předměty* (např. matematika, sociologie, ekonomie domácnosti), jednak *integrované předměty* (např. ekologie + přírodní vědy, politologie + ekonomie aj.).

Samozřejmě tyto specifičnosti kurikula všeobecného vzdělávání (které existují i v dalších typech vyššího sekundárního vzdělávání) vyvolávají otázky teoretického a praktického charakteru: **V teorii kurikula je stále diskutovaným problémem, co má tvořit obsah všeobecného vzdělávání, jaká má být jeho struktura co do předmětů a jaké časové proporce mají být složkám všeobecného vzdělávání přiděleny.** Jednotlivé země řeší tento problém odlišně. Nejčastěji se uplatňuje přístup, který vyčleňuje určitou část kurikula jako povinnou pro všechny žáky daného typu školy a určitou část jako volitelnou, resp. nepovinnou. Repertoár všech předmětů všeobecného vzdělávání má v jednotlivých zemích rozsah mezi 45–60 předměty, berou-li se do úvahy jak povinné, tak nepovinné předměty. Tato situace opět vede k otázce:

Jak tato rozdílná kurikula utvářejí kognitivní (znalostní a dovednostní) a afektivní (hodnotový a postojeový) profil osobnosti mladých lidí v různých zemích, kteří se vyvíjejí pod edukačním vlivem určitých vzdělávacích obsahů?

Názory na toto působení nejsou jednotné: Někteří pedagogové mají tendenci vidět v plánovaném kurikulu, ve skladbě a časových dotacích předmětů přímý vliv na utváření kognitivního profilu absolventů vzdělávání. Tento předpoklad nepovažují za správný:

1. Především bychom museli brát v úvahu obsahy vzdělávání nejen z hlediska repertoáru předmětů, nýbrž i na úrovni učiva (konkrétní obsahová náplň témat). Některé komparativní analýzy dokládají, že **jednotlivé země se výrazně odlišují podobou učiva jedněch a těchž předmětů**, jak je plánováno v kurikulárních materiálech, především v osnovách, v učebnicích a ve standardech vzdělávání. Například velké rozdíly jsou v pojetí učiva v předmětech občanská výchova, dějepis a zeměpis, ztvárněného v učebnicích jednotlivých zemí. Obsah předmětu „zeměpis“ ve škole stejného typu a plánovaný pro stejný věk žáků je odlišný v českých, norských či italských učebnicích, v závislosti na pojetí předmětu, geopolitickém postavení země, vztahů k sousedním a jiným zemím apod. – Tato problematika je zkoumána v komparativní analýze učebnic různých zemí (viz Průcha, 1998).
2. Důležitou roli má přitom také **časová dimenze výuky**: Ve výzkumu učení v podmínkách školní edukace je opakovaně prokazováno, že množství času věnovaného na výuku je důležitou determinantou osvojování určitých obsahů (např. Fraser et al., 1987) – srov. o časových dimenzích v kurikulech základního vzdělávání (kap. 5.2).
3. Celá tato problematika je však komplikována hlavně tím, že na přímé dopady obsahů vzdělávání, tak jak jsou vymezeny v učebních plánech (tedy na úrovni tzv. **zamýšleného kurikula**), nelze přímočaře usuzovat, aniž bychom brali v úvahu
 - a) změny, které nastávají při realizaci určitých obsahů vzdělávání ve vyučování (tzv. realizované kurikulum),

b) výslednou podobu obsahu vzdělávání odrážející se v tom, co a jak si žáci z těchto obsahů skutečně osvojí (tzv. dosažené kurikulum).

Z dosavadního výkladu je zřejmé, že v mezinárodních komparacích vzdělávacích systémů se objevuje velmi složitá situace, pramenící z velké různorodosti systémů a variability faktorů, které ji způsobují. Český vzdělávací systém na úrovni primárního a sekundárního vzdělávání má své přednosti i některé nedostatky, právě tak jako jiné země. Proto je nevědeckým zjednodušováním – k němuž bohužel u nás nezdůvodněně dochází – když se usuzuje na údajně „nízkou“ kvalitu českého vzdělávacího systému jen z určitého jednoho parametru srovnávání, jakým jsou např. počet žáků v gymnáziích nebo výpovědi žáků o neoblíbenosti matematiky apod. Jedním z úkolů srovnávací pedagogiky je na základě objektivních komparací tyto nevěrohodné závěry vyvracet.

7 Terciární vzdělávání: neuniverzitní a univerzitní

V této kapitole se dostáváme k nejvyššímu stupni v hierarchii úrovní vzdělávacích systémů, který dosud lidská civilizace pro své potřeby vytvořila. Dnes, kdy je studium na vysokých školách záležitostí poměrně běžnou, si ani neuvědomujeme, jak staré kořeny toto vzdělávání má. Vždyť první vysoké školy – univerzity – byly zakládány již ve 12.–14. století: V italské Bologni (1224), v anglickém Oxfordu (1168), v portugalské Coimbre (1290) – a ovšem také v Praze (1348). V pracích pojednávajících o historii školství se vysvětluje, že nejstarší středověké univerzity vznikaly jako samostatné instituce, s vlastní správou, majetkem a jurisdikcí. Protože sdružovaly učitele a studenty v jednom společenství – latinsky označovaném *universitas magistrorum et scholarium* – nazývaly se zkráceně *universitas*.

Až donedávna bylo tedy vysokoškolské vzdělávání spojeno s univerzitou. Česká pedagogika i vzdělávací politika vystačila s jednoduchým členěním formálního vzdělávání na tři

stupně: základní, středoškolské, vysokoškolské. Když ale po roce 1989 začal být český vzdělávací systém konfrontován se zahraničními systémy a jejich strukturami, ukázalo se, že pojem „vysokoškolské vzdělávání“ je nedostačující. Mezinárodní terminologie operuje s pojmem **terciární vzdělávání** (*tertiary education*), který je také kodifikován v *Mezinárodní normě pro klasifikaci vzdělávání ISCED 1997*. Tento pojem je obsahově vymezen tak, že sice zahrnuje vysokoškolské vzdělávání jako svou hlavní součást, ale má širší význam. V klasifikaci ISCED se terciární vzdělávání člení na tyto úrovně:

- Úroveň ISCED 5, označovaná jako **první stupeň terciárního vzdělávání**, nesměřující přímo k vědecké kvalifikaci. Tato úroveň se dále člení na ISCED 5A, zahrnující teoreticky zaměřené programy nebo programy pro získání náročných kvalifikací (u nás magisterské a inženýrské studium) a ISCED 5B zahrnující programy orientované prakticky / profesně (např. na vyšších odborných školách) – viz podrobně v tabulce ISCED (příloha).
- Úroveň ISCED 6, označovaná jako **druhý stupeň terciárního vzdělávání**, směřující k vědecké kvalifikaci: Zahrnuje doktorské studijní programy, resp. vědeckou přípravu.

V této kapitole se zabývám komparacemi úrovně ISCED 5, tedy tím vzděláváním, které je jak v zahraničí, tak v České republice dále členěno na „sektory“:

- **Neuniverzitní terciární vzdělávání** (*non-university tertiary education*): Jedná se o vzdělávání, které je poskytované školskými institucemi, jež nejsou součástí vysokých škol a nevedou k udělení diplomů osvědčujících vysokoškolskou kvalifikaci. V rámci tohoto stupně vzdělávání se obvykle realizují dvou- až tříleté programy, většinou se zaměřením na přípravu k určitým povoláním, někdy jako

příprava k vysokoškolskému studiu. V dřívějším československém vzdělávacím systému tento sektor neuniverzitního terciárního vzdělávání vlastně neexistoval, dnes jej představují *vyšší odborné školy*, které mají své paralely v jiných zemích – viz v kap. 7.2.

- **Univerzitní terciární vzdělávání** (*university tertiary education, university higher education*): Jde o vzdělávání poskytované univerzitami, resp. jinými typy vysokých škol. Situace v jednotlivých zemích je na této úrovni vzdělávání podobná, nikoli však natolik identická, aby to zabraňovalo určitým problémům při komparaci vysokoškolského vzdělávání – viz v kap. 7.3.

Výše uvedené třídění je u nás ještě navíc komplikováno: Vedle mezinárodní klasifikace a terminologie ISCED existuje i terminologie zavedená v České republice novým zákonem o vysokých školách (zák. č. 111/1998 Sb. ze dne 22. dubna 1998). Tento zákon rozlišuje, že vysoká škola je buď univerzitní, nebo neuniverzitní. Konkrétní vymezení (podle § 2, odst. 3 a 4) zní takto:

- **Vysoká škola univerzitní** uskutečňuje magisterské nebo doktorské studijní programy a v souvislosti s tím vědeckou a výzkumnou, vývojovou, uměleckou nebo další tvůrčí činnost. Může uskutečňovat též bakalářské studijní programy.
- **Vysoká škola neuniverzitní** uskutečňuje převážně bakalářské studijní programy a v souvislosti s tím výzkumnou, vývojovou, uměleckou nebo další tvůrčí činnost. Vysoká škola neuniverzitní se nečlení na fakulty.

Z toho je patrné, že vztahy mezi tím, co se označuje jako „terciární vzdělávání neuniverzitní/univerzitní“ (podle klasifikace ISCED), a tím, co je vymežováno jako „vysoká škola neuniverzitní/univerzitní“ (podle českého zák. č. 111/1998 Sb.),

nejdou zcela jednoznačné. Jednoduše řečeno: Terciární vzdělávání a vysokoškolské vzdělávání není totéž. Terciární vzdělávání se může realizovat na vysoké škole nebo i v jiné vzdělávací instituci (ve vyšší odborné škole, v posledních dvou ročnících konzervatoře, v bývalém pomaturitním studiu specializačním aj.). Takže v citovaném českém zákonu o vysokých školách nejsou zahrnuty vyšší odborné školy, ačkoli poskytují vzdělávání na terciární úrovni.

Tato nedůslednost vede k určitým problémům, resp. k znevýhodněnému obrazu českého terciárního vzdělávání při mezinárodních komparacích (podrobněji v části 7.5).

V mezinárodní terminologii je situace dále komplikována používáním u nás neobvyklého termínu *higher education* (*vyšší vzdělávání*). Tento termín není přesně vymezen, ale „vztahuje se k univerzitám a dalším terciárním institucím, které udělují tituly a vyšší kvalifikaci pro výzkum“ (*Analýza vzdělávací politiky*, 2004, s. 61). Podle toho by termín *higher education*, jenž je běžný v dokumentech EU, OECD aj., asi nejvíce odpovídal českému termínu *vysokoškolské vzdělávání*.

Než ale přikročíme k objasňování mezinárodní situace v terciárním vzdělávání, považuji za užitečné uvést, kde může český čtenář nalézat informace o dané úrovni vzdělávání v různých evropských a mimoevropských zemích.

Informační prameny o terciárním vzdělávání

O institucích terciárního vzdělávání v různých zemích světa jsou dnes k dispozici četné informační zdroje, které lze využívat pro srovnávací analýzy:

- U nás je to především časopis *Aula*, který od r. 1996 vydává Centrum pro studium vysokého školství v Praze. Uveřejňuje informace o terciárním vzdělávání jak v tuzemsku, tak v zahraničí.

- Ústav pro informace ve vzdělávání vydal publikaci *Terciární vzdělávání u nás a v Evropské unii* (1997).
- V zahraničí existuje řada časopisů, většinou v angličtině, věnovaných vysokoškolskému vzdělávání. Jsou to zejména: *Higher Education*; *Higher Education in Europe*; *Higher Education Policy*; *Higher Education Management*; *Assessment and Evaluation in Higher Education*; *Quality in Higher Education*; *Teaching in Higher Education*; *Das Hochschulwesen*; *Alma mater* (ruský časopis); *Academia* (slovenský časopis).
- Důležitým zdrojem jsou přehledové dokumenty OECD, EU aj., přinášející opakovaně různé kvantitativní indikátory o systémech terciárního školství v Evropě a ve světě, zejména *Education at a Glance: OECD Indicators* (viz v kap. 3.3.). Užitečným dokumentem je *Focus on the Structure of Higher Education in Europe* (2005), který pokrývá 52 zemí a regionů Evropy.

Zdroje informací o terciárním vzdělávání ve světě jsou velmi početné a každý, kdo se zabývá mezinárodní komparací v této oblasti vzdělávacích systémů, se stěží vyhně nadbytkem informací, jež je potřeba zpracovat, ale rozhodně nikoli s jejich nedostatkem. Možná je tato expanze informací jedním z důvodů toho, že **skutečný komparativní výzkum v oblasti terciárního vzdělávání je ve světě zatím méně rozvinut**. Podobně je tomu v ČR, i když určité podklady u nás k dispozici jsou (zejm. v čas. *Aula*). Jedním z mezinárodně zkoumaných témat je např. mapování a vyhodnocování toho, jak se na vysokých školách v různých zemích realizují dvě základní složky jejich činnosti: výuka a vědecká činnost. K tomu byl počátkem devadesátých let proveden rozsáhlý komparativní výzkum zahrnující 13 zemí (Anglie, Německo, Švédsko, Japonsko, Brazílie, USA aj.), o němž u nás podrobně referují Hronek a Sedláček (1998).

7.1 Reformy v terciárním vzdělávání po Boloňské deklaraci

Terciární vzdělávání v Evropě prochází v současných letech důležitými změnami. Ty jsou založeny zejména na tzv. Boloňské deklaraci, což je zkrácený název pro *Společné prohlášení ministrů školství evropských států na setkání v Boloni v roce 1999*. Také Česká republika přijala tento dokument v rámci dohody 29 zemí.

Podstatu Boloňské deklarace tvoří několik principů, jejichž realizace má přispět k celkovému zkvalitnění terciárního vzdělávání v zemích EU a v dalších. Pro srovnávací pedagogiku mají zvláštní důležitost tyto dva principy:

- Terciární vzdělávání bude organizováno jako **dvoustupňový systém**: První stupeň tvoří bakalářské studium (pregraduální), druhým stupněm je graduální studium (magisterské) a studium doktorské.
- Hodnocení výsledků studia bude prováděno na základě **standardizovaného kreditního systému** podle ECTS (*European Credit Transfer System*). Tím bude usnadněna mobilita studentů mezi zeměmi a vzájemné uznávání dosažených kvalifikací.

K tomu se váže ještě řada dílčích opatření – o jejich promítnutí do českého terciárního vzdělávání se referuje v *Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice* (2001, s. 63–75).

Pokud jde o realizaci Boloňské deklarace, situace je nyní taková, že v roce 2005 většina signatářských států již zavedla dvoustupňové studium (na úrovni ISCED 5A), i když bakalářský stupeň není důsledně realizován ve všech oborech studia (podle *Focus on the Structure*, 2005). To se týká zejména studia medicíny, farmacie, veterinárního lékařství,

architektury aj., které zůstává v řadě zemí na úrovni souvislého magisterského studia, bez bakalářského stupně. I u nás konstatují někteří odborníci, že v určitých oborech vysokoškolského studia je žádoucí zachovat dlouhé (jednostupňové) programy, např. ve studiu náročných technických, přírodovědných či filozofických oborů.

Velké rozdíly mezi zeměmi jsou na úrovni ISCED 5B, zejména pokud jde o instituce zajišťující tuto úroveň terciárního vzdělávání. V českém vzdělávacím systému mají být páteří této úrovně jednak vyšší odborné školy, jednak vysoké školy nabízející programy bakalářského studia jako konečného (viz klasifikaci ISCED, příloha). Avšak jednotlivé země se dost odlišují tím, zda a v kterých oborech uznávají absolvování bakalářských krátkých programů (jedno- až dvouletých) jako možný předstupeň pro vstup do magisterských programů (ISCED 5A). Odlišnosti jsou také v tom, že některé země koncipují úroveň ISCED 5B hlavně jako přípravu pro vstup na trh práce (Bulharsko, Česká republika, Německo, Irsko, Polsko, Rakousko aj.), kdežto jiné země ji chápou jako předstupeň k úrovni ISCED 5A.

Kromě toho některé země (Finsko, Řecko, Malta, Norsko, Rusko aj.) nemají ve svých systémech úroveň ISCED 5B (ve smyslu krátkého neuniverzitního studia), neboť všechny programy vysokoškolského vzdělávání jsou chápány jako ISCED 5A, i když jsou poskytovány jinými institucemi než univerzitami. To však neznamená, že tyto země nemají bakalářské studium. Například v Ruské federaci trvá bakalářské studium vždy 4 roky na většině oborů, takže se blíží spíše k magisterskému studiu v běžném pojetí. Podobně ve Finsku mají programy neuniverzitních škol tzv. *polytechnik* (*ammattikorkeakoulu* – náročnější paralela českých vyšších odborných škol), studium v délce 4 i více let, takže se také podobají některým magisterským programům, avšak jsou zaměřeny více na praxi než na teorii.

Jak je patrné, systémy terciárního vzdělávání v Evropě jsou velmi rozmanité a ani reformy na základě Boloňské deklarace situaci nesjednotily. Kromě toho se tyto evropské systémy dosti odlišují od terciárního sektoru v USA, Japonsku, Kanadě, Číně aj., takže mezinárodní komparace jsou tím značně ztíženy.

Podívejme se nyní konkrétněji na profil terciárního vzdělávání v některých zemích.

7.2 Terciární neuniverzitní vzdělávání

Obecně je neuniverzitní terciární vzdělávání definováno na mezinárodní úrovni takto:

DEFINICE (12)

Terciární neuniverzitní vzdělávání

Terciární neuniverzitní vzdělávání je vytvářeno programy, které zpravidla nevedou k udělení univerzitní hodnosti. Minimální podmínkou k přijetí do těchto programů je obvykle úspěšné zakončení programu na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání. V některých zemích se uplatňují speciální požadavky k přijetí, např. pracovní zkušenosti, dosažení určitého věku apod. Z hlediska obsahu vzdělávání jsou některé programy na této úrovni paralelní k těm, jež se studují na univerzitní úrovni, avšak jsou zpravidla kratší a více prakticky orientované. Tyto programy se mezi jednotlivými zeměmi výrazně odlišují a jsou poskytovány institucemi velmi odlišného typu. (*Education at a Glance: OECD Indicators 1997*, 1997, s. 408–409)

Jak je již z této definice zřejmé, variabilita programů a institucí v neuniverzitním terciárním vzdělávání je značná. Pro komparaci této složky vzdělávacích systémů – nahlíženo z mezinárodní a prognostické perspektivy – platí dvě základní skutečnosti:

1. Srovnávat instituce terciárního neuniverzitního vzdělávání v České republice a v zahraničí je velmi obtížné

a vede někdy k zkreslujícím závěrům, a to z toho důvodu, že tyto instituce jsou nejen u nás, ale i v jiných zemích nové, často neustálené a rozdílně zařazované. Ačkoli mezinárodní klasifikace ISCED (viz příloha) vymezuje rámcově určité úrovně terciárního vzdělávání, některé země zařazují do úrovně ISCED 5B (neuniverzitní terciární vzdělávání) takové druhy škol, které jsou v ČR či jinde řazeny k úrovni ISCED 4 (u nás např. pomaturitní studium na jazykových školách s akreditací MŠMT). Je proto vždy nutné nejprve se obeznámit s tím, jak jednotlivé země terciární neuniverzitní vzdělávání organizují, a potom se ukáže, co vůbec srovnávat lze.

2. Na druhé straně se uplatňují názory, že právě terciární neuniverzitní vzdělávání je tím článkem národních vzdělávacích systémů, který se bude v příštích letech rozvíjet nejintenzivněji. To se týká zvláště zemí, jako je Česká republika, kde kapacita terciárního univerzitního vzdělávání nestačí uspokojovat poptávku po vysokoškolském vzdělávání. Ale stejně tak se to týká zemí, v nichž docházelo od šedesátých let 20. století k masovému vstupu do vysokoškolského vzdělávání (jako je tomu v zemích západní Evropy), ale část studujících nemá zájem o „úplné“ vysokoškolské vzdělávání, nýbrž jen o nějakou jeho kratší a praktičtější využitelnou variantu.

Odborníci Ústavu pro informace ve vzdělávání k tomu vyslovili tuto prognózu: „Dá se očekávat, že vývoj struktury terciárního vzdělávání u nás se bude ubírat právě směrem budování neuniverzitního terciárního sektoru, svou kvalitou a počtem studentů srovnatelného s univerzitním“ (Terciární vzdělávání u nás a v Evropské unii, 1997, s. 12).

I když má tato prognóza hypotetický charakter – a lze mít přitom pochybnosti o „srovnatelné kvalitě“ neuniverzitního a univerzitního terciárního vzdělávání – některé symptomy

svědčí o reálnosti prognózy alespoň v jejím kvantitativním aspektu. Ale podívejme se nejprve, čím je konkrétně reprezentováno *terciární neuniverzitní vzdělávání* v České republice a v některých jiných zemích.

Česká republika

Relativně novým druhem školských institucí jsou v českém vzdělávacím systému **vyšší odborné školy (VOŠ)**. Ačkoli začaly vznikat již v roce 1991, oficiálně byly legalizovány v roce 1996 zákonem č. 258/96 Sb. a nyní jsou právně vymezeny školským zákonem č. 561/2004 Sb., který stanovuje podrobnosti o organizaci studia a jeho ukončování na VOŠ. Co to vlastně je vyšší odborná škola?

Podle uvedených zákonů je „vyšší odborná škola“ a v ní realizované „vyšší odborné vzdělávání“ definováno následovně:

DEFINICE (13)

Vyšší odborná škola

- Vyšší odborná škola připravuje pro výkon náročných odborných činností nebo prohlubuje již dosažené vzdělání pro výkon těchto činností.
- Vyšší odborné vzdělání zahrnuje: všeobecné vzdělání; specifické odborné vzdělání; praktickou přípravu.
- Ke studiu ve vyšších odborných školách se přijímají uchazeči, kteří získali střední vzdělání s maturitní zkouškou.
- Vyšší odborné vzdělávání se zakončuje absolutoriem. Označení absolventa vyšší odborné školy je „diplomovaný specialista“ (zkráceně „DIS“).

Podle zákona č. 561/2004 Sb., § 92–103.

V současné době existuje v České republice celkem 184 VOŠ, s více než 28 000 studenty (ve školním roce 2011/2012). Studium (v denní formě) trvá 3–3,5 roku. Tyto školy připravují kvalifikované odborníky ve velkém počtu speciálních oborů, většinou navazujících na studium ve středních

odborných školách. Jsou to např.: lékařská elektronika, agroturistika, cestovní ruch, stavební obnova památek, knižní a propagační grafika, sociální pedagogika aj. V posledních letech je do 1. roč. VOŠ přijímáno každoročně asi 11 000 studentů.

Konstatoval jsem, že až do počátku devadesátých let u nás tento typ škol neexistoval. To se však týká období socialismu, nikoli historie českého vzdělávání vůbec – viz v bloku E (5).

Neuniverzitní vysoká škola v Československu ve dvacátých až třicátých letech 20. století

„Nic nového pod sluncem“ platí zřejmě i v oblasti školství. Dnes je asi sotva komu známo, že pokud jde o terciární vzdělávání neuniverzitního typu, existovaly u nás příslušné instituce již ve dvacátých a třicátých letech 20. století. Byla to např. *Svobodná škola politických nauk*, jejíž tehdejší postavení a zaměření bylo oficiálně vymezeno takto:

Svobodná škola politických nauk v Praze (Praha 2, Krakovská 6)

Zřízena výnosem ministerstva školství a národní osvěty ze dne 25. dubna 1928. Jejím úkolem jest rozšiřovati, doplňovati a prohlubovati politické vzdělání a soudnost v otázkách politických, národohospodářských, sociálních, kulturních a pod. pro působení ve veřejném životě. K absolvování jest třeba šesti tříměsíčních běhů (trimestrů), z nichž každý tvoří samostatný celek. Zapsati se lze za řádného posluchače aneb za hospitanta. Řádní posluchači volí si při zápisu buď oddělení obecné, neb speciální oddělení novinářské.

(Sborník ministerstva školství a národní osvěty, 1932–1933. Díl II. Vysoké školy a jiné školy obdobné. V Praze 1933, s. 142–144)

Byla to už tehdy instituce terciárního vzdělávání, s výrazným zaměřením na potřeby praxe. Proto byli mezi vyučujícími jednak „smluvní profesori“ z různých vysokých škol, jednak odborníci z praxe (významní redaktoři novin, odborníci z ministerstva vnitra, ministerstva zahraničních věcí, z organizací průmyslu a zemědělství aj.). Není bez zajímavosti, že se zde vyučovalo také „řečnictví“ a příslušný kurz vedl Bedřich Karen, člen činohry Národního divadla v Praze.

Jak vypadá terciární neuniverzitní vzdělávání v zahraničí?

Kvůli značné pestrosti institucí tohoto vzdělávání v zemích, které jej uplatňují, uvedu zde pro ilustraci některé jeho „národní typy“.

Nizozemsko

V Nizozemsku je neuniverzitní terciární vzdělávání velmi rozvíjené. Je realizováno prostřednictvím „vyšších odborných škol“ (HBO – *Hoger Beroepsonderwijs*). Těch je v zemi celkem 73 (z nich 30 % je státních a 70 % soukromých). Zajišťují jak teoretickou, tak praktickou přípravu pro povolání v několika oborech (technické, zemědělské, zdravotnické, umělecké aj.) a rovněž pro učitelské profese. Studium na těchto školách je obvykle v délce 4 let, ale je možno absolvovat i krátkodobější kurzy (podrobněji viz *Terciární vzdělávání u nás a v Evropské unii*, 1997, s. 52–53). Na příkladu tohoto nizozemského systému lze ilustrovat mezinárodní odlišnosti v oblasti terciárního školství:

- Na rozdíl od českého systému, v němž vyšší odborné školy jsou sice součástí terciárního vzdělávání, avšak nejsou součástí sektoru vysokoškolského vzdělávání, v Nizozemsku jsou školy HBO považovány ze zákona za složku vysokoškolského neuniverzitního vzdělávání.
- Na rozdíl od českého systému, v němž je terciární vzdělávání na vyšších odborných školách z kvantitativního hlediska méně zastoupeno ve srovnání s vysokoškolským (univerzitním) studiem, je situace v Nizozemsku zcela opačná: Mnohem více studentů studuje v neuniverzitním sektoru terciárního vzdělávání než v univerzitním sektoru. To je patrné z následujících dat v tabulce 18.

Jak je z dat patrné, poměry mezi oběma sektory terciárního vzdělávání jsou zcela asymetrické. Vysoké zastoupení neuniverzitního sektoru v Nizozemsku a naopak výrazně vyšší zastoupení univerzitního sektoru v České republice působí určité potíže při mezinárodní komparaci terciárního vzdělávání – zejména když jsou mechanicky porovnávány počty „vysokoškoláků“, kteří jsou v obou zemích na stejné úrovni vzdělávání.

Tab. 18 Poměr studujících v univerzitním a neuniverzitním sektoru terciárního vzdělávání: Česká republika a Nizozemsko

Země	Počet studentů v univerzitním sektoru	Počet studentů v neuniverzitním sektoru
Česká republika	177 723 (87 %)	25 586 (13 %)
Nizozemsko	162 000 (38 %)	261 000 (62 %)

Prameny: Structures of the Education and Initial Training Systems in the European Union (1995); Statistická ročenka školství 1997/1998 – výkonové ukazatele (1998)

Novější mezinárodní statistické přehledy podávají informace o struktuře vysokoškolského studia v Nizozemsku a jiných zemích, z nichž lze soudit, že výše uvedený trend trvá stále. Například v roce 2009 činil podíl studentů v bakalářských a ekvivalentních programech terciárního vzdělávání v ČR zhruba 45 %, v Nizozemsku to bylo téměř 70 % (indikátor A 3.3, *Education at a Glance*, 2011).

Dánsko

V Dánsku je neuniverzitní terciární vzdělávání realizováno především pro technické a komerční obory, ale také pro zdravotnictví, sociální pedagogiku aj. Vzdělávací programy v délce 1–3 roky jsou určeny pro mladé lidi starší 19 let, kteří vykonali závěrečnou zkoušku na některé ze středních škol. Absolventi tohoto vzdělávání získávají diplom, jenž je opravňuje k výkonu profesí, ale také (v případě technických oborů) k vstupu do univerzitního (bakalářského) studia.

Jednoznačná kategorizace terciárního vzdělávání do univerzitního a neuniverzitního typu není vždy možná, a proto je také mezinárodní komparace v této oblasti obtížná. To je patrné na příkladu terciárních škol připravujících v Dánsku učitele:

- Učitelky pro předškolní zařízení jsou připravovány v pedagogických školách, v délce 3,5 roku. Jedná se jasně

o terciární nevysokoškolské vzdělávání, obdobně jako v českých vyšších odborných školách.

- Učitelé pro školy povinného základního vzdělávání (*folkeskole*, 1.–9. ročník) se vzdělávají v pedagogických institutech, v délce 4 let. *Jde o terciární vysokoškolské vzdělávání, avšak neuniverzitní.*
- Skutečné terciární univerzitní vzdělávání, na úrovni magisterského studia, zajišťuje přípravu učitelů pro gymnázia.

Finsko

Finsko je zemí, která zaváděla terciární neuniverzitní vzdělávání již počátkem devadesátých let, avšak poněkud jiného charakteru, než má toto vzdělávání v ČR. Od roku 1991 byly zřizovány „polytechniky“ (*ammattikorkeakoulu* – doslova: odborná vysoká škola) jako instituce pro terciární odborné vzdělávání. Vlastnosti těchto škol jsou následující:

Polytechnik je ve Finsku celkem 22 a působí ve všech regionech země. Jejich zřizovatelem je stát (36 % škol) nebo obec (54 %), jen malá část škol je soukromá (10 %). Obsahově jsou zaměřeny na technické, obchodní, zdravotnické, lesnické aj. obory (celkem 48 základních programů, zahrnujících všeobecnou a odbornou složku studia, přípravu diplomové práce a praktickou přípravu). Na polytechnikách studuje zhruba 26 000 studentů, každoročně je přijímáno asi 6000 studentů (z přibližně trojnásobného počtu žadatelů). Ve srovnání s českými VOŠ mají tyto finské školy některé podstatné odlišnosti:

1. Finské polytechniky jsou sice také řazeny do sektoru terciárního neuniverzitního vzdělávání (tedy do stupně ISCED 5), avšak studium na nich je ukončováno diplomem

a je považováno za ekvivalentní k bakalářskému studiu na vysoké škole. To je umožňováno dvěma vlastnostmi finských polytechnik:

- Studium je organizováno podobným způsobem jako na vysokých školách, tj. na základě *kreditního systému*: Studijní programy mají předepsány 120–160 kreditních bodů, jejichž získání předpokládá studium v délce 40 týdnů za rok.
- Studium je řízeno vymezenými vzdělávacími standardy tak, aby bylo ekvivalentní k nižšímu vysokoškolskému studiu, ale s větším důrazem na praktickou přípravu v podnicích. Praxe musí mít rozsah minimálně 20 týdnů v každém programu.

2. Finské polytechniky mají specifický vztah k univerzitám: V oficiálním dokumentu finského ministerstva školství se o tom konstatuje (*Higher Education Policy in Finland*, 1994): *Polytechniky musí být chápány jako alternativa k univerzitám, nikoli jako subdodavatel nižších akademických hodnot, tj. jakožto cesta k univerzitnímu vzdělávání. Polytechniky musí udržovat těsné vazby k průmyslu a obchodu a musí reagovat na jejich požadavky. Jenom u nejúspěšnějších polytechnik se očekává, že velmi malá část nejlepších absolventů bude přecházet na univerzity. Ovšem v zásadě musí být zachována možnost tohoto přechodu k vysokoškolskému vzdělávání pro ty, kteří si to přejí a mají k tomu předpoklady.*

Domnívám se, že toto je optimální řešení funkce terciárního neuniverzitního vzdělávání: Na jedné straně mají příslušné školy plnit požadavky plynoucí z potřeb praxe, na druhé straně mají uplatňovat i princip prostupnosti k univerzitnímu vzdělávání. Ostatně takto fungují instituce terciárního neuniverzitního vzdělávání kromě Finska i v některých dalších zemích.

7.3 Terciární univerzitní vzdělávání

Zhruba 20 000 univerzit a ekvivalentních vysokých škol, které dnes ve světě existují, se vyznačuje velkou rozmanitostí svých vlastností a svého fungování. V důsledku toho je mezinárodní komparace univerzit dosud velmi omezena a spočívá hlavně ve srovnávání některých kvantitativních ukazatelů (počet studentů, počet absolventů, délka studia aj.). Univerzální indikátory kvality univerzit nejsou pro mezinárodní komparace vypracovány, resp. některé existující indikátory nelze považovat za vědecky založené.¹⁷

Při komparaci univerzitního vzdělávání narážíme opět na **terminologické potíže**: Výraz **univerzitní vzdělávání** (*university education*) by měl být užíván jen ve významu takového vzdělávání, které poskytují instituce, jež mají oficiální statut univerzity. Jenže v mezinárodní terminologii, pod vlivem angličtiny, se výraz *university* vztahuje na jakoukoli vysokou školu, která realizuje bakalářské a/nebo magisterské studijní programy. V důsledku toho se také v České republice některé vysoké školy po roce 1989 přejmenovaly na univerzitu, např. *Česká zemědělská univerzita* (Praha), *Technická univerzita* (Liberec) aj., ačkoli tyto instituce nejsou univerzitami v původním smyslu. Z toho vyplývá, že výraz *univerzitní vzdělávání* může někdy znamenat totéž co *vysokoškolské vzdělávání*, jindy může označovat jen vzdělávání na univerzitě v původním slova smyslu.

Různé popisné přehledy terciárního univerzitního vzdělávání, např. *The Encyclopedia of Higher Education* (Clark,

¹⁷ Například v médiích jsou zveřejňovány tabulky „nejlepších“ univerzit světa (Šanghajský žebříček v r. 2011 a jiné), podle nichž jsou na prvních místech převážně univerzity z USA, kdežto evropské univerzity (včetně českých) mezi nejlepšími nebývají. Jedním z kritérií hodnocení je totiž počet udělených Nobelových cen nebo počet citovaných prací v odborných časopisech, což zajišťuje kvalitu univerzit komplexně nevystihuje a zároveň zvýhodňuje americké univerzity a publikace v angličtině.

Neave, 1992), dokládají, že patrně neexistují dvě takové země, jejichž univerzitní vzdělávání by bylo zcela shodné. Při velkém počtu národních specifit lze alespoň konstatovat, že většina zemí EU uplatňuje v různé míře dvou- a magisterské, jak bylo objasněno v kapitole 7.1.

Při srovnávání systémů univerzitního, resp. terciárního vzdělávání v České republice a v zahraničí je jedním z nejdiskutovanějších problémů to, **zda český systém je na stejné úrovni jako v nejvyspělejších zemích, či zda za nimi zaostává**. Někteří posuzovatelé tvrdí, že český systém zaostává. Kritika se přitom opírá hlavně o dvě opakovaná tvrzení:

1. Jednak bývá konstatováno, že v zemích Západu jsou vysoké školy otevřeny všem zájemcům, kdežto u nás se provádí selekce zájemců a mnoho z nich (možná schopných ke studiu) zůstává nepřijato.
2. Jednak se tvrdí, že v důsledku masového přístupu k vysokoškolskému vzdělávání je v západních zemích vyšší podíl vysokoškolsky vzdělaných osob než u nás, a tudíž jsou tyto země celkově vzdělanější.

Proti těmto mylným názorům existují dnes solidní argumenty z mezinárodních komparací vzdělávacích systémů. Z jejich dat budu vycházet při následujícím výkladu, v němž objasním nejprve otázku dostupnosti vysokoškolského vzdělávání v různých zemích.

7.4 Dostupnost vysokoškolského vzdělávání

Je nesporné, že míra dostupnosti vysokoškolského vzdělávání může mít závažné ekonomické a sociální efekty v jednotlivých zemích a že ve svých důsledcích ovlivňuje celkovou

vzdělanost národů. Zdálo by se tedy oprávněné, aby všechny země usilovaly o co možná největší míru dostupnosti tohoto vzdělávání pro své občany. Tento trend se skutečně v mezinárodním kontextu projevuje, avšak zároveň se střetává s protichůdným trendem – s opatřeními, která musí omezovat dostupnost terciárního vzdělávání na základě určitých kritérií, předpokladů, podmínek. Souhrnně bývá tato záležitost označována termínem **přístup k vysokoškolskému vzdělávání** (*access to higher education*).¹⁸

Objasním nyní stručně mechanismy, které fungují při realizování přístupu k vysokoškolskému vzdělávání v zahraničí. Pokud jde o požadavky přijímání na vysoké školy v zemích EU, odkazují čtenáře k publikacím *Requirements for Entry to Higher Education in the European Union* (1994) a *Dvacet let reform vysokého školství v Evropě* (2000).

Jak se konstatuje v různých dokumentech, ekonomické potřeby projevující se v Evropě a jinde ve světě a současně důraz na zachování kvality studia nutí jednotlivé státy uplatňovat určité omezující podmínky a požadavky k přístupu na vysoké školy.

Jaké jsou tedy podmínky přístupu k vysokoškolskému vzdělávání v různých zemích? Uplatňují se vstupní zkoušky či jiné kompetitivní procedury selekce? Prosazují některé země ve všech či v některých oborech vzdělávání tzv. *numerus clausus* (tj. stanovené kvóty pro počet přijatých zájemců)?

¹⁸ Je nutno rozlišovat pojem „přístup k vysokoškolskému vzdělávání“, jehož podstata tkví v míře regulačních opatření pro přijímání nových vysokoškolských studentů, a pojem „dostupnost vysokoškolského vzdělávání“, jehož význam je mnohem širší: Zahrnuje – kromě zmíněných regulačních opatření – zejména ekonomické možnosti zájemců o vysokoškolské vzdělávání, státní a jiné formy podpory studentům, ale i hustotu sítě vysokoškolských institucí v poměru k počtu obyvatel země aj.

Celkově lze rozlišit tři typy procedur regulujících přístup k vysokoškolskému vzdělávání:

- a) *Numerus clausus* určený státními orgány pro všechny nebo některé obory studia.
- b) Vysokoškolské instituce samy rozhodují o selekčních procedurách k omezení počtu přijímaných studentů.
- c) Přístup na vysoké školy je v principu neomezený, avšak podmínkou je doklad o ukončeném vyšším sekundárním vzdělávání nebo jiná podmínka.

Samotné mechanismy výběru (*selective procedures*) a přijímání (*admission*) na vysoké školy jsou několikerého druhu, jak objasňuje tabulka 19.

Jak je z tabulky zřejmé, při výběru uchazečů k vysokoškolskému vzdělávání se uplatňuje řada kritérií selekce. Samozřejmě, tato kritéria se používají s různým stupněm závažnosti při rozhodování o přijímání studentů, jsou různě kombinována a také jejich váha a použití v jednotlivé zemi jsou odlišné podle oborů studia. Souhrnně lze konstatovat, že:

1. nejběžnější selekční procedurou při přijímání na vysoké školy jsou ve vyspělých zemích přijímací zkoušky, vedle nichž se zohledňuje ještě užší nebo širší repertoár jiných kritérií;
2. základní podmínkou pro přístup k vysokoškolskému vzdělávání je obvykle vzdělání ze střední školy ukončené závěrečnou zkouškou typu maturity.

Vyskytují se přitom některé specifické případy: Na jedné straně např. Japonsko s poměrně omezeným repertoárem selekčních procedur, na druhé straně USA, kde se buď selekční procedury při přijímání studentů na některé vysoké školy vůbec neuplatňují (*free admission – otevřený přístup*),

Tab. 19 Postupy výběru pro přijímání na vysoké školy

Selekcční procedury	Uplatňují se v zemích
numerus clausus	Finsko, Nizozemsko, Švédsko, SRN, Spojené království*
přijímací zkoušky/testy	Finsko, Švédsko, SRN, Portugalsko, USA, Japonsko
osobní pohovor/esej	Finsko, Nizozemsko, SRN, USA, Spojené království
losování	Nizozemsko, SRN, Švédsko
Kritéria zohledňovaná při selekci	
prospěch u maturity	Finsko, Švédsko, SRN, Spojené království
prospěch na střední škole	Dánsko, Finsko, Švédsko, Francie, Španělsko
pořadí ve třídě na střední škole	USA
volba předmětů studia na střední škole	USA, Spojené království
prestíž střední školy	USA, Spojené království
posudky ze střední školy	Francie, Nizozemsko, USA, Spojené království
výsledky testů/zkoušek při studiu na střední škole	Norsko, Švédsko, SRN, USA
praxe	Finsko, Švédsko, SRN
čekací doba	SRN

* jen v některých oborech studia

nebo naopak jsou na elitních univerzitách velmi náročné (viz níže). V Británii a některých jiných zemích funguje centralizovaný systém přijímacího řízení na vysoké školy, v jiných zemích o způsobech přijímacího řízení rozhodují samotné vysoké školy.

Podívejme se nyní na některé specifické případy podrobněji.

Japonsko

V mezinárodní komparaci se ukazuje, že Japonsko je zemí, v níž se uplatňuje náročná selekce při přijímání k vysokoškolskému studiu, ale zároveň tato selekce používá převážně jen jeden typ procedury, a to *jednotné přijímací zkoušky*. Je to ve světě případ zcela neobvyklý, a tudíž je vhodné jej popsat podrobněji.

Testování lidských schopností má v Japonsku dlouhou historickou tradici. Jak uvádí Hidano (1988), již v 8. stol. byla zavedena u panovnického dvora písemná zkouška *Koko no Sei*, pomocí níž byli vybíráni nejschopnější lidé k obsazení určitých vládních postů. Tato selekcni procedura přetrvala po několik století. Po 2. světové válce, kdy nastal enormní rozvoj vysokoškolského vzdělávání v Japonsku, přijímaly univerzity nové studenty na základě svých vlastních zkoušek. Radikální změna nastala v roce 1977, kdy bylo zřízeno *Národní centrum pro přijímací zkoušky na univerzity*, jehož cílem bylo konstruovat a zadávat jednotné zkoušky pro přijímání studentů na všech státních univerzitách. Dva roky poté (1979) byly tyto zkoušky poprvé realizovány a od té doby se každoročně opakují na zhruba 500 veřejných univerzitách celého Japonska (zatímco většina soukromých univerzit uplatňuje vlastní procedury selekce).

Přijímací zkoušky jsou konstruovány rozsáhlým týmem odborníků z různých univerzit a jejich obsah je každý rok jiný. Pokrývají hlavní předměty – japonský jazyk, matematiku, sociální vědy, přírodní vědy, cizí jazyky. Studenti mají možnost výběru podle svých zájmů a podle profilu fakulty, na kterou se hlásí. Například z cizích jazyků mohou skládat zkoušku z jednoho ze tří jazyků (angličtina, němčina, francouzština), v okruhu sociálních věd si vybírají mezi ekonomikou, zeměpisem, japonskou historií a světovou historií. Některé fakulty používají jako doplňující kritéria k výsledkům těchto

zkoušek také eseje studentů nebo doporučení ze středních škol. Kromě toho probíhá ještě výraznější selekce uchazečů o studium ve skupině nejprestižnějších státních univerzit (Tokio, Kjóto, Ósaka aj. – celkem asi 30 škol), jejichž absolventi mají nejlepší vyhlídky na dosahování vysoké kariéry.

USA

Více než dva miliony studentů se každoročně ucházejí o přijetí do zhruba 4200 kolejí a různých druhů vysokých škol. To představuje pochopitelně obrovský problém pro výběr, a proto se v USA uplatňují různé selekční procedury při přijímání na vysoké školy. Je ovšem nutno vidět, že mezi americkými vysokými školami existují značné rozdíly v kvalitě, a to se odráží také v náročnosti výběru (podrobně Ripková, 2006).

V zásadě může na amerických vysokých školách studovat každý, kdo dokončil střední školu a má příslušný diplom (*high school diploma*). Avšak jednotlivé vysoké školy se značně odlišují v požadavcích na studenty, které přijímají ke studiu. Jednu skupinu škol představují veřejné místní koleje (*community college, junior college*), které ve své většině přijímají každého absolventa střední školy i jiné uchazeče (viz v kap. 7.5 o úrovni těchto škol považovaných v USA za součást vysokého školství). Studenti zde většinou neskládají přijímací zkoušky. Druhý pól představují výběrové univerzity (kterých je asi 200) a elitní univerzity (zejména 8 univerzit tvořících skupinu *Ivy League*).

Na univerzitách probíhá přijímací řízení, které nejčastěji používá tyto procedury selekce:

- Požaduje se většinou určitý minimální počet bodů získaných uchazečem v testu studijních předpokladů (*SAT – Scholastic Aptitude Test*). Tento velmi rozšířený test byl

poprvé aplikován již v roce 1926 a je v současnosti standardizovaným a oficiálně uznávaným selektivním nástrojem. Jednotlivé vysoké školy zároveň uplatňují i různé testy vědomostí (např. *CAT – Californian Achievement Test*) aj.

- Kromě toho se vedle testů jakožto hlavního selektivního nástroje uvažují na výběrových vysokých školách různá kritéria ovlivňující přijetí: pořadí studenta ve třídě podle prospěchu; prospěch v klíčových předmětech střední školy; prestiž absolvované střední školy; doporučení učitelů a školních poradců; osobní pohovory; eseje o záměrech studentů aj.
- Specifická kritéria aplikují univerzity s vysokou prestiží. Zejména se uplatňuje zásada, že každý z uchazečů o studium musí něčím zvláštním vynikat nebo musí mít nějakou individuální vlastnost, kterou se odlišuje od průměrného studenta. Nejčastěji se tyto specifické vlastnosti vztahují ke sportu (úspěšnost studenta v některém sportovním odvětví na střední škole apod.), ale i k jiným oblastem: Například preference jsou udělovány studentům vysoce talentovaným, ale také tzv. fakultním dětem, tj. studentům z rodin bývalých absolventů vysoké školy, kteří tuto školu podporují finančně či svým vlivem ve veřejném životě apod.

Švédsko

Při přijímání k vysokoškolskému studiu se ve Švédsku uplatňuje systém, který je v jiných zemích neobvyklý:

- Přijímací řízení je dvoustupňové: Uchazeč musí nejprve splnit všeobecnou zkoušku studijní způsobilosti, a to bez ohledu na obor či fakultu, na kterou se hlásí. Pokud byl v prvním kole úspěšný, postupuje do druhého kola výběru,

kde jsou požadavky specifikovány jednotlivou vysokou školou/fakultou podle profilu oboru. V těchto přijímacích procedurách se používají jednak testy, jednak údaje o prospěchu (známky) na střední škole aj.

- Druhou zvláštností švédského systému je to, že na vysoké školy mohou být přijati nejen absolventi středních škol, ale také uchazeči, kteří vyšším sekundárním vzděláváním neprošli, avšak jsou staří nejméně 25 let a mají nejméně 4 roky pracovní praxe. Tito zájemci o studium musejí však skládat některé speciální zkoušky pro přijetí (např. z angličtiny). Pro tyto uchazeče je na vysokých školách vyhrazena určitá kvóta míst. Avšak i v jiných případech se na vysoké školy ve Švédsku hlásí poměrně mnoho lidí s pracovní praxí, a v důsledku toho je na švédských univerzitách více starších studentů, než je obvyklé v jiných zemích.

Spojené království

Britský vzdělávací systém (s určitými odlišnostmi v Anglii a Walesu, Skotsku a Severním Irsku) se vyznačoval v posledních desetiletích vysokým růstem počtu vysokoškoláků. V polovině devadesátých let zavedla vláda z finančních důvodů pro přijímání ke studiu určitě kvóty, které neměly školy překračovat. V roce 1993 byl zřízen systém nazvaný UCAS (*Universities and Colleges Admission System – Systém pro přijímání na univerzity a koleje*), který funguje jako třídící středisko přihlášek ke studiu. Dnes zahrnuje skoro všechny vysokoškolské instituce v Británii (jichž je kolem 300). UCAS registruje všechny přihlášky s příslušnými daty o uchazečích, vedle toho poskytuje poradenské informace uchazečům o tom, jak vybírat vysokou školu aj. Součástí přihlášky je i tzv. „osobní prohlášení studenta“, v němž uchazeč uvádí, proč se ke studiu hlásí, jaké má zájmy, jaké aktivity vyvíjí – zkrátka informuje o těch svých vlastnostech, které nejsou ve

formální přihlášce zachyceny. Na přihláškách uchazečů je také vyjádření ředitele absolvované střední školy o předpokladech uchazeče ke studiu. Za služby UCAS studenti platí.

Systém UCAS je v Británii nejen servisem pro studenty, ale zároveň i prvním sítím selekce v přístupu na vysoké školy, které si ovšem autonomně rozhodují o dalších procedurách výběru. Každoročně registruje UCAS mnohem více uchazečů, než kolik je nabízených studijních míst. A v Británii je počet těchto míst regulován – i když oficiálně není vyhlášen numerus clausus, jak nyní vysvětlíme.

Numerus clausus

Tzv. *numerus clausus* (doslova: *uzavřený, omezený počet*) je opatření, které uplatňuje řada zemí – a tedy nejen současná Česká republika či dřívější Československo, jak bývá u nás občas mylně vykládáno. Je to opatření na úrovni centrálního rozhodování (vlády, ministerstva, sdružení univerzit) či na úrovni jednotlivých vysokých škol, jímž se stanovují kvóty studentů, kteří mohou být přijati k vysokoškolskému studiu. Tyto kvóty jsou obvykle vymezovány každoročně, podle situace na pracovním trhu a v závislosti na ekonomických možnostech zemí a kapacitách jednotlivých vysokých škol. Samozřejmě numerus clausus se týká v jednotlivých zemích výhradně nebo převážně veřejných vysokých škol, které obvykle financuje stát, netýká se soukromých vysokých škol.

Systém numerus clausus bývá u nás někdy kritizován jako restriktivní opatření, které zabraňuje všem potenciálním zájemcům o vysokoškolské vzdělávání, aby mohli být přijati ke studiu, a které je svým selektivním charakterem „nedemokratické“. Je tato kritika oprávněná?

Samozřejmě, že nikoli. V podstatě tu jde o „střet zájmů“ mezi zájmy zcela individuálními a zájmy společenskými. Prostřednictvím systému numerus clausus se společnost – a to nejen v České republice – brání živelnému přívalu zájemců o vysokoškolské vzdělávání, který by z veřejných/státních zdrojů nebyl ekonomicky zvládnutelný.¹⁹ Podívejme se nyní, které země systém numerus clausus ve vysokoškolském vzdělávání uplatňují (podle *Requirements for Entry to Higher Education in the European Union*, 1994, a jiných pramenů):

Je nutno přitom mít na mysli, že systém numerus clausus nemusí být v jednotlivých zemích uplatňován na všech vysokých školách, ale často se vztahuje jen na tzv. atraktivní obory, resp. nákladné obory (medicína, veterinární lékařství, stomatologie, učitelství, umělecké obory, vojenské vysoké školy apod.). Lze to ilustrovat některými příklady:

- V **Dánsku** určuje stát celkový počet studijních míst na vysokých školách. Numerus clausus je použit na různé obory studia, zejména na medicínu, stomatologii, učitelství pro předškolní výchovu a pro povinné vzdělávání. Vysokoškolské instituce samy stanovují vlastní požadavky na přijímání nových studentů.
- Ve **Finsku** je systém numerus clausus uplatňován prostřednictvím rámcových pokynů vlády, na jejichž základě jednotlivé univerzity každoročně určují počty nově přijímaných studentů. Samozřejmě se uplatňují selektivní

¹⁹ Například rektor Karlovy univerzity prof. I. Wilhelm k tomu konstatoval (2003): „Univerzita Karlova má své hranice, které nemohou extenzivně narůstat. Do prvních ročníků přijímáme asi 10 000 studentů, ale hlásí se nám nejméně 46 000 uchazečů. Ovšem všechny dobré univerzity na světě si své studenty vybírají a numerus clausus není nic špatného.“ – I v současné době, po téměř deseti letech, je uvedené konstatování o nutnosti výběru platné, i když celostátně se úspěšnost přijetí na veřejné vysoké školy v ČR zvýšila v průměru na 74,5 % přijatých uchazečů, avšak na Karlově univerzitě činí 42,2 % (v roce 2011/2012).

procedury, takže se na vysoké školy dostává zhruba 50 % uchazečů.

- V **Řecku** počet uchazečů o vysokoškolské studium výsoce překračuje počet studijních míst, který je stanoven státními orgány. Jenom asi 30–40 % uchazečů je každoročně přijímáno a z toho důvodu značný počet řeckých studentů studuje v zahraničí (hlavně v Německu, Francii, Belgii).
- Ve **Španělsku** stanovuje každoročně *Rada univerzit* (s celonárodní působností) počet studijních míst pro každou vysokou školu. Počátkem devadesátých let bylo 75 % studijních oborů regulováno systémem numerus clausus.
- V **Itálii** jsou systémem numerus clausus regulovány některé obory studia: medicína, stomatologie, environmentální vědy aj. Každá univerzita vymezuje také kvóty studijních míst pro zahraniční studenty.
- V **Nizozemsku** rozhoduje každý rok o tom, na které obory studia se bude vztahovat regulace, jednotlivá vysoká škola nebo ministr vzdělávání, kultury a vědy.
- V **Maďarsku a Polsku** se uplatňuje v podstatě stejný princip kvót jako v České republice. V Maďarsku jsou centrálně vymezovány pouze základní předpisy pro přijímání na vysoké školy, avšak počet studentů, kteří mohou být v určitém roce přijati, určují jednotlivé vysoké školy. Ty ovšem tento počet vymezují především na základě finančních prostředků přidělených jim ze státního rozpočtu, čímž vlastně stát zprostředkovaně reguluje počty vysokoškoláků. V Maďarsku je každoročně přijímáno na vysoké školy zhruba 40 % z počtu žadatelů.

Uvedené příklady dokládají, že systém numerus clausus je – v různém rozsahu a v různých formách – uplatňován v řadě vyspělých zemí, a to i takových, jejichž ekonomická vyspělost je na vyšší úrovni, než které dosahuje Česká republika,

a které tedy mohou vynakládat na vysokoškolské vzdělávání více prostředků. Samozřejmě různé selekce a omezení působící na přístup k vysokoškolskému vzdělávání ovlivňují také celkové počty studentů v sektoru vysokoškolského, resp. celkového terciárního vzdělávání (viz v kap. 7.5).

V souvislosti s dostupností vysokoškolského vzdělávání bývá u nás často diskutována otázka placení **školného**. Je to problém nikoli pedagogický, nýbrž v podstatě politický či ideologicky založený, jak lze vidět ze stanovisek jednotlivých politických stran. V komparativním pohledu se vyjevuje, že existuje jen malý počet zemí, v nichž se za studium na veřejných vysokých školách neplatí vůbec žádné školné: Kromě ČR je to Slovensko, Polsko, Německo, Lucembursko, Řecko, Malta a skandinávské státy. V ostatních zemích se nějaký druh školného platí, buď průběžně, nebo po ukončení studia (podrobněji Nováček, 2005).

Rozšiřování přístupu k vysokoškolskému vzdělávání

V protikladu k omezování přístupu k vysokoškolskému vzdělávání se v posledních dvou desetiletích v řadě zemí projevuje nový trend, totiž **rozšiřování přístupu** pomocí některých netradičních opatření. Jde zejména o liberalizaci přístupu pro dospělé osoby, které sice nespĺňují kritéria přijímání uplatňovaná pro běžné studenty, ale kompenzují je jinými kvalitami:

Nejprogresivnější opatření uplatňuje Švédsko, které již od roku 1969 zavedlo možnost přijetí na vysoké školy pro uchazeče s určitou praxí, i když nemají závěrečné vysvědčení z gymnaziální školy (viz výše). Také např. ve frankofonní části Belgie mohou být dospělí bez vysvědčení z vyšší sekundární školy přijati na vysokou školu, pokud mají praxi v daném oboru studia a splňují některá další kritéria. Obdobná opatření fungují i v jiných zemích, i když se někde týkají jen přijímání do neuniverzitního terciárního studia.

7.5 Lidské zdroje v terciárním vysokoškolském vzdělávání

Ve vzdělávací politice se dnes všude ve světě zdůrazňuje důležitost rozvoje lidských zdrojů pro zvyšování ekonomického potenciálu země. Tento rozvoj se v mezinárodních komparacích často vyjadřuje (kromě jiného) pomocí ukazatele, který je označován jako **účast v terciárním vzdělávání** (*participation in tertiary education*), resp. v užším pojetí **účast v univerzitním terciárním vzdělávání** (*participation in university-level tertiary education*). Významnost tohoto ukazatele je založena na několika aspektech:

1. Počty osob, které v celkové populaci země studují na vysokých školách, ovlivňují celkový vzdělanostní a kvalifikační potenciál státu. Je zde předpokládán (nikoli však spolehlivě prokázán) efekt: **Čím větší je participace obyvatel ve vysokoškolském vzdělávání, tím kvalitnější je kvalifikační struktura populace a tím vyšší je i ekonomický potenciál země.** Proto se ozývají požadavky z různých politických a ekonomických kruhů po neustálém zvyšování této participace.
2. Zároveň ale účast lidí ve vysokoškolském vzdělávání vyvolává **ekonomické zatížení státního rozpočtu země**, protože tato úroveň vzdělávání je finančně a materiálově nejdražší složkou národních vzdělávacích systémů (z hlediska nákladů připadajících v průměru na vzdělávající se subjekt). V důsledku toho musí být vytvářena různá omezení a procedury selekce omezující dostupnost vysokoškolského vzdělávání, jak to bylo vysvětleno v předchozí části.
3. Významný je i aspekt „**národní prestiže**“: Většina zemí má zřízenou speciální legislativu (zákony o vysokých školách, parlamentní výbory, sekce ministerstev apod.) pro vysokoškolské vzdělávání, protože jej chápe jako součást národní

kultury, historických tradic apod. Odtud se také odvozuje určitá soutěživost mezi zeměmi zaměřovaná na rozvoj vysokoškolského vzdělávání a na účast lidí v něm.

Z těchto a jiných důvodů je ukazatel účastí lidských zdrojů ve vysokoškolském vzdělávání součástí analýz vzdělávacích systémů v mezinárodních komparacích OECD aj., a tudíž je dnes k dispozici poměrně velké množství dat naplňujících tento ukazatel. Avšak při interpretaci těchto dat, jak se jeví v českém systému ve srovnání se zahraničními systémy, vznikají určitá zkreslení a nepřesnosti, jež pak vedou i k mylným závěrům. V médiích se neodborně tvrdí, že Česká republika „zaostává počtem vysokoškoláků za vyspělými státy“ apod. Vyložíme tyto záležitosti podrobněji.

Především je nutno ujasnit, co vlastně daný ukazatel vyjadřuje. Ukazatel účast v terciárním vysokoškolském vzdělávání je sycen daty z několika zdrojů a může mít tyto typy kvantifikace:

A. Absolutní počet osob v terciárním vysokoškolském vzdělávání v zemích. I když jednotlivé země tento údaj často uvádějí ve svých školskopolitických dokumentech, v mezinárodní komparaci vzdělávacích systémů se s tímto parametrem příliš užitečně zacházet nedá. Například údaje o tom, že v České republice je začleněno ve vysokoškolském vzdělávání téměř 350 000 osob a v Japonsku asi 2,5 milionu osob, mohou překvapit svou odlišností, avšak pro komparaci terciárního vzdělávání v obou zemích jsou stěží použitelné samy o sobě, bez zřetele k počtu obyvatel zemí (tj. v ČR 10 mil., v Japonsku 130 mil.). Přesto bývají tyto počty studujících v mezinárodních popisech vzdělávacích systémů uváděny (např. v dokumentech publikovaných Evropskou unií), protože poskytují obraz o celkovém rozsahu dané populační skupiny v různých zemích.

B. Užitečnější pro mezinárodní komparaci jsou míry účasti v terciárním vysokoškolském vzdělávání, které jsou relativními hodnotami, tj. vztahují počty studentů na vysokých školách k počtu obyvatel země, k počtu lidí v určitých věkových skupinách apod. Například v popisech terciárního vzdělávání zemí OECD a Evropské unie jsou používány zejména tyto relativní indexy:

- procentuální podíl studentů vysokých škol v celkovém počtu osob začleněných do formálního vzdělávání,
- podíl studentů terciárního vzdělávání na 100 osob v různých věkových skupinách (rozlišeno též podle pohlaví studentů),
- podíl studentů v univerzitním a neuniverzitním terciárním vzdělávání ve věkových skupinách (rozlišeno podle pohlaví studentů),
- podíl studentů v jednotlivých oborech terciárního/vysokoškolského vzdělávání (přírodovědný, humanitní aj. obor),
- průměrná délka vzdělávání v terciárním sektoru,
- počet zahraničních studentů v terciárním vzdělávání (rozlišeno podle země původu zahraničních studentů).

C. Některé indikátory se vztahují nikoli k počtům či podílům všech studentů terciárního vysokoškolského sektoru, nýbrž jenom k nově přijatým studentům, tj. míra vstupů do terciárního vzdělávání (*entry rates at tertiary level*), nebo k absolventům studia, tj. míra výstupů z terciárního vzdělávání (*graduation rates at tertiary level*). Nejčastěji se operuje s těmito dílčími ukazateli:

- podíl nově přijatých studentů do univerzitního a neuniverzitního studia v celkovém počtu nově přijatých studentů v terciárním sektoru,
- podíl absolventů univerzitního studia (krátké a dlouhé studium, doktorské programy) v populaci osob s tzv. typickým věkem ukončování studia,

- podíl absolventů přírodovědných, technických a jiných oborů univerzitního studia v populaci pracovních sil (např. osoby ve věku 25–34 let).

Je zřejmé, že jednotlivé indikátory mohou mít **rozdílnou výpočtovou hodnotu** o stavu terciárního vysokoškolského vzdělávání v jednotlivých zemích. To je nutno mít na zřeteli, když se ptáme:

Máme v České republice méně vysokoškoláků ve srovnání s vyspělými zeměmi? Je u nás vysokoškolské vzdělávání méně dostupné mladým lidem než v jiných zemích světa?

Tyto otázky – často ve vyhrocených žurnalistických formulacích – se pravidelně objevují v českých masových médiích a zejména v obdobích, kdy se konají přijímací řízení na vysoké školy. Na dané otázky jsou obvykle vytyčovány rezolutní odpovědi typu: *Máme stále méně vysokoškoláků než vyspělé země Západu. Přístup mladých lidí na vysoké školy je ztěžován různými omezeními, takže jen asi polovina zájemců o vysokoškolské vzdělávání může studovat. Je nutno zcela otevřít vysokoškolské vzdělávání každému, kdo má o to zájem*, apod.

Při těchto tvrzeních se zřídka používají nějaké přesné komparativní statistiky, a pokud se přece jen nějaká data uvedou, obvykle není citován jejich zdroj, a tudíž není známa ani věrohodnost dat. Nejčastěji se tvrdí, že podíl těch, kdo studují na českých vysokých školách, je v celkové populaci mnohem nižší než v zemích západní Evropy či v USA. Dochází tak nejen k matení veřejnosti, která není o mezinárodní situaci v této oblasti přesně informována, ale dokonce i někteří ekonomové a část pedagogických teoretiků prohlašuje, že u nás máme vysokoškoláků stále málo ve srovnání se zahraničím a že tudíž je nutno jejich počty výrazně zvýšit.

Tato záležitost je právě jednou z těch problematik, kde komparativní analýzy vzdělávacích systémů, spojující kvantitativní a kvalitativní postupy, mají svou významnou roli a mohou poskytovat spolehlivé podklady v podobě přesných dat o skutečném stavu věcí. Vyjasníme nejprve metodologické problémy:

1. **Základní zásadou** zde musí být – jako i v jiných oblastech mezinárodní komparace vzdělávacích systémů – že **srovnávat lze jen to, co fakticky může být srovnatelné**. To znamená, že když se srovnává vysokoškolské vzdělávání v různých zemích, musí být naprosto jasné, že se *vždy jedná o ekvivalentní úroveň a složky vzdělávacích systémů*. Tato zásada bývá hrubě porušována tím, že se „vysokoškolské vzdělávání“ chápe jako jednoduší fenomén, ačkoli má různé úrovně a složky: univerzitní a neuniverzitní; krátké a dlouhé; denní a distanční atd. (viz o tom v části 7.1–7.3). Je tedy velmi zkreslující, jestliže se vyslovují výroky o srovnávání vysokoškolského vzdělávání, aniž se rozliší, o kterou jeho kvalitativní složku se jedná.

Problém při komparaci českého a amerického terciárního školství

Typickým příkladem problémů, které mohou vznikat ve srovnávací pedagogice, je komparace počtu „vysokoškoláků“ v ČR a v USA, kdy se u nás mnohdy nekompetentně uvádí, že zaostáváme za USA. Tvrdí se, že v USA je mnohem vyšší míra účasti mladých lidí v terciárním vzdělávání než v ČR, a srovnává se přitom účast amerických studentů v „higher education“ a v českém vysokoškolském sektoru. Zcela se přitom opomíjí, že takto jednoduše to srovnávat nelze, neboť situace je následující:

V americkém sektoru vysokého školství působí asi 4000 institucí. Jenže zdaleka ne všechny jsou vysoké školy v českém, resp. evropském slova smyslu. Jak uvádí Ripková (2006) podle Carnegieho klasifikace z roku 2000, mezi „vysokými školami“ v USA tvoří bezmála polovinu (42 %) tzv. nižší koleje (*junior college, community college*). O jaký typ vzdělávacího zařízení se jedná?

Nižší kolej je veřejná nebo soukromá postsekundární vzdělávací instituce, obvykle s dvouletými vzdělávacími programy (s všeobecným nebo odborným zaměřením) – jak to přesně definují Mareš a Gavora (1999, s. 91). Tyto školy obvykle nemají žádné programy bakalářského studia, absolventům nabízejí hodnost *Associate Degree*, což je nižší hodnost než bakalářská. Pokud bychom hledali paralelní úroveň vzdělávání v českém systému, bylo by možné nižší koleje srovnávat se školami typu ISCED 4, tedy u nás např. pomaturitní nástavbové studium či rekvalifikační kurzy vyžadující předchozí vzdělání na střední škole apod. *Rozhodně však nelze zahrnovat studenty z amerických nižších kolejí mezi „vysokoškoláky“ a ty pak srovnávat s počtem českých studentů v terciárním vzdělávání.* Pokud k tomu dochází, jde o zkreslující komparaci v neprospěch České republiky.

2. Věrohodnost srovnávání systémů vysokoškolského vzdělávání je závislá také na tom, které ukazatele jsou použity pro komparaci. Je jasné, že přesnější obraz o systémech vysokoškolského vzdělávání podávají takové ukazatele, které neoperují jen se souhrnnými údaji o počtu vysokoškoláků v zemích, ale s přesně vymezenými kategoriemi dat – např. počet studentů poprvé přijatých ke studiu v běžném roce, počet absolventů terciárního univerzitního vzdělávání aj. Pouze souhrnná data o počtech zapsaných vysokoškoláků (*number of enrolled students*) totiž nevyjadřují, kolik osob je na vysoké škole nejenom zapsáno, ale skutečně studuje a skutečně studium dokončuje.

Výstižně je tento metodologický princip charakterizován v publikaci *Československé školství v mezinárodním srovnání* (1993), vydané Ústavem pro informace ve vzdělávání:

Vysoké podíly zapsaných studentů v zemích, které v polovině osmdesátých let zavedly volný přístup ke studiu, ještě zdaleka neznamenají, že ti studenti skutečně studují. Například v sousedním a bohatším Rakousku podíl zapsaných studentů převyšuje sice o mnoho náš (tj. 10,6 % z „typické věkové skupiny“ v tehdejší

Československu v roce 1991, kdežto 25 % v Rakousku – pozn. J. P.), ale rakouští odborníci konstatují, že z tohoto obrovského počtu doopravdy studuje jen asi čtvrtina. (s. 22)

Po objasnění některých problémů spjatých se srovnáváním českého vysokoškolského vzdělávání se situací v zahraničí můžeme se nyní obrátit ke konkrétním údajům, abychom zhodnotili reálný stav. Použijeme k tomu publikovaná data OECD a českého ÚIV. Obecnou otázku o srovnání vysokoškolského vzdělávání u nás a v zahraničí rozložíme do několika dílčích aspektů:

1. Jak velké počty studentů jsou přijímány do terciárního vzdělávání v České republice a v zahraničí?

Jsou u nás přijímány do neuniverzitního a univerzitního terciárního vzdělávání shodné proporce mladých lidí jako v jiných zemích Evropy a světa, nebo jsou tyto proporce výrazně nižší? A má u nás vývoj v tomto ukazateli vzestupný trend, nebo jde o stagnaci, či dokonce pokles?

Můžeme zde použít ukazatel označený dlouhým názvem – počet poprvé přijatých k řádnému studiu do terciárního vzdělávání na 100 osob typického vstupního věku (*net enrolment in tertiary education at typical age; new entrance to the tertiary level of education*). K tomuto ukazateli, s nímž se setkáváme v komparativních statistikách OECD, je nutno vysvětlit, co to je „typický (teoretický) vstupní věk“:

V mezinárodních komparacích vzdělávacích systémů se často operuje s parametrem nazvaným *typický věk (typical age)* nebo *typická věková skupina*. Tento parametr je odvozován z toho, že v každém vzdělávacím systému existuje určitá standardní délka času, během níž vzdělávající se subjekty procházejí určitým stupněm systému. Protože však povinná školní docházka je v jednotlivých zemích zahajována

v různém věku dětí (např. u nás ve věku 6 let, v jiných zemích ve věku 5 nebo 7 let – viz tab. 4, kap. 5.1) a protože i délka průchodu jednotlivými stupni vzdělávacího systému je odlišná podle zemí, je stanoven *typický věk vstupu* (*typical starting age/typical age of entry*) do určitého stupně vzdělávacího systému a *typický věk absolvování* (*typical age of graduation*) určitého stupně vzdělávacího systému. Jedná se tedy o teoretické kategorie, stanovující „typické“ (standardní, obvyklé) věkové rozpětí pro jednotlivé stupně systému.

Typický věk vstupu do terciárního univerzitního vzdělávání (ISCED 5A a 5B) je udáván pro českou populaci 19 let, v zemích OECD se pohybuje většinou také mezi 18–20 lety věku mladých lidí, výjimkou je Rusko (17 let), Austrálie (18 let), Řecko (18 let), USA a V. Británie (18 let) a na druhé straně Švýcarsko (19–21 let), Dánsko (21 let) apod.

Co dokládají mezinárodní komparace, pokud jde o vstup do terciárního vzdělávání?

- Na jedné straně se ukazuje, že pokud jde o kohorty mladých lidí, které vstupují do určitých forem terciárního vzdělávání (*tertiary enrolment rate*), pak situace se v České republice ještě před zhruba deseti lety mohla jevit na první pohled horší než v některých jiných zemích. V roce 2000 v zemích OECD vstupovalo do terciárního vzdělávání typu ISCED 5A (magisterské programy) v průměru 47 % mladých lidí, kdežto v ČR to bylo 25 % příslušné populace. Ovšem zhruba stejnou proporcí jako v ČR mělo také Švýcarsko (29 %) a Německo (30 %), **takže česká situace nebyla nějak mimořádně výjimečná**. Zároveň ale v jiných zemích byly tyto kohorty vyšší – např. ve Finsku (71 %), ve Švédsku (67 %) a v Norsku (67 %) (podle *Education at a Glance: OECD Indicators*, 2004, 2010).

Tab. 20 Počet nově přijatých studentů v českém terciárním vzdělávání

Školní rok	Počet přijatých celkem
1997/1998	47 295
2000/2001	54 543
2002/2003	60 511
2004/2005	75 613
2005/2006	79 986
2011/2012	97 837 (tj. přírůstek 79 % oproti r. 2000/2001)

Pramen: Databáze ÚIV

- Současně je nutno vidět, že **terciární sektor vzdělávání v České republice dosahoval mimořádně vysoké dynamiky růstu**. Zatímco v roce 1992 činil celkový počet nově přijatých do terciárního vzdělávání 17,9 (na 100 osob typického vstupního věku), v roce 1997 to bylo již 32,1. Nárůst tedy činil za dané období téměř 84 % hodnoty parametru „vstup do terciárního vzdělávání“. Podle jiných dat patří české terciární vzdělávání k **nejdynamičtější se vyvíjejícím**: Mezi roky 1995–2002 činil přírůstek vstupní kohorty 68 % (*Education at a Glance: OECD Indicators*, 2004, s. 283) a tato dynamika nestagnuje, nýbrž rok od roku se zvyšuje – viz data v tabulce 20.

Bylo by však nesprávné vytvářet úsudky o kvalitě českého terciárního vzdělávání jen na základě výše uvedených údajů. Ukazatel „počet osob poprvé přijatých do terciárního vzdělávání“ vyjadřuje sice důležitou charakteristiku terciárního vzdělávání, ale je to pouze **charakteristika vstupu** do této úrovně vzdělávání. Nedá se předpokládat, že všichni ti, kdo jsou do studia zapsáni, skutečně projdou celým neuniverzitním nebo univerzitním stupněm a studium řádně dokončí. Naopak – v mnoha zemích jsou **počty studentů, kteří**

nedokončují studium a odpadají (*dropouts*), překvapivě vysoké. V průměru zemí OECD zhruba 1/3 studentů nedokončí studium. Ale opět jsou rozdíly mezi zeměmi značné: Nejvyšší míru nedokončování studia (*non-completion of a degree*) v programech terciárního vzdělávání mají například USA a Švédsko (přes 40 % studentů), naopak nejnižší míru má Korea a Japonsko (kolem 15 %). V ČR má tento indikátor hodnotu 30 %, podobně jako ve Švýcarsku a Německu, avšak týká se pouze úrovně 5A terciárního vzdělávání.²⁰

Z toho plyne, že ukazatel vztahující se k charakteristikám vstupů terciárního vzdělávání je nutno doplnit jiným ukazatelem, vztahujícím se k výstupům terciárního vzdělávání.

2. Jak velké počty studentů absolvují terciární vzdělávání v České republice a v zahraničí?

Ve statistických přehledech OECD a Evropské unie jsou podrobně uváděny počty absolventů neuniverzitního a univerzitního terciárního vzdělávání v jednotlivých zemích. Vznikají přitom určité potíže týkající se zejména srovnatelnosti absolventů univerzitního studia: V některých zemích termín *absolventi (graduates)* označuje ty, kdo dokončili studium vykonáním závěrečné zkoušky či série zkoušek; v některých dalších zemích se závěrečné zkoušky neprovádějí a za dokončení studia se považuje absolvování předepsaného počtu dílčích kurzů či kreditních bodů; v jednotlivých zemích je dokončení studia doprovázeno udělením odlišných diplomů, certifikátů, akademických titulů aj.

Podívejme se nyní na konkrétní data týkající se absolventů vysokoškolského studia v různých zemích ve srovnání s Českou republikou:

²⁰ Data se vztahují k roku 2008 (podle *Education at a Glance: OECD Indicators, 2010*). Indikátor je definován jako podíl studentů, kteří vstupují do terciárního vzdělávání (5A a 5B) a nedokončují ani první stupeň tohoto vzdělávání.

Tab. 21 Míra graduovanosti v terciárním vzdělávání v zemích OECD

Programy 5A		Programy 5B	
více než 40 %	Slovensko Polsko Dánsko Finsko Spojené království	více než 25 %	Japonsko Kanada Irsko Švýcarsko
kolem průměru OECD (39 %)	Japonsko Česká republika USA Kanada Švédsko	kolem průměru OECD (10 %)	Spojené království USA Německo Rakousko
méně než 30 %	Německo Rakousko Španělsko Itálie Maďarsko	méně než 10 %	Česká republika Dánsko Švédsko Itálie

Pramen: Education at a Glance: OECD Indicators (2011)

Míra graduovanosti v terciárním vzdělávání (*tertiary graduation rate*) musí být rozlišena podle toho, zda se jedná o programy univerzitního studia bakalářského a magisterského (ISCED 5A), nebo neuniverzitního studia (ISCED 5B), nebo studia doktorského (ISCED 6). Zároveň ale se programy typu 5A odlišují délkou studia, od 3 let (např. většina programů vedoucích k stupni *Bachelor's degree* ve Spojeném království) až po 5 let a více (např. *Diplomgrad* v Německu či *magistr* v České republice).

Souhrnně se zjišťuje, že v zemích OECD v průměru asi 10 % populace (v typickém věku absolventů) dokončuje programy

terciárního typu ISCED 5B, asi 39 % programy typu ISCED 5A a 1,5 % programy typu ISCED 6. Jaká je míra graduovanosti v českém vzdělávacím systému ve srovnání s těmito průměry a s některými zeměmi, ukazuje tabulka 21. Údaje vyjadřují procentuální podíl absolventů v populaci s typickým věkem graduovanosti v 30 zemích OECD podle stavu v roce 2002. Srovnání je ztíženo tím, že některé země (např. USA, Portugalsko) neposkytly příslušná data.

Data v tabulce 21 poskytují spolehlivější podklad ke komparaci českého systému a zahraničních systémů terciárního vzdělávání než samotné údaje o počtu přijatých (zapsaných) studentů. Lze tedy konstatovat (podle dat *Education at a Glance: OECD Indicators*, 2011):

- České terciární vzdělávání se některými parametry míry graduovanosti odlišuje od jiných vyspělých zemí, v některých aspektech je s nimi shodné nebo dokonce lepší.
- Silný je český terciární systém v parametru graduovanosti v programech 5A (pětileté a delší studium), jehož hodnota (38,4 %) je shodná s průměrem zemí OECD (38,8 %). Český parametr je tak zhruba stejný jako v Japonsku, Norsku, Nizozemsku, Kanadě, Švédsku, avšak je nižší než např. na Slovensku (61,4 %), v Polsku (50,2 %), Spojeném království (47,8 %), Dánsku (47,3 %).
- Slabší je český terciární systém v parametru graduovanosti v programech 5B (tedy neuniverzitního studia), kde hodnota pro český systém (4,1%) nedosahuje ani poloviny průměru zemí OECD (10,4%).
- Průměrný je český terciární systém také v parametru graduovanosti v doktorských programech (úroveň ISCED 6) s hodnotou 1,4 % ve srovnání s průměrem zemí OECD 1,5 %. Avšak v některých zemích je tento parametr výrazně vyšší, např. ve Švýcarsku (3,4 %), Švédsku (3,0 %), Finsku (2,5 %), Německu (2,5 %) a na Slovensku (2,2 %).

Tab. 22 Absolventi terciárního vzdělávání v ČR

Rok	Celkem	Z toho bakalářské studium	Z toho magisterské studium
1996	20 517	5 023	15 156
2002	39 590	8 686	22 362
2004	46 689	12 589	25 493
2007	47 337	23 787	23 550
rozdíl 1996-2007	+ 130,7 %	+ 375,5 %	+ 55,4 %

Celkový počet absolventů v roce 1996 je bez absolventů VOŠ.
Prameny: Statistická ročenka školství 1997/1998, 2002/2003, 2004/2005, 2007/2008

Na základě toho lze konstatovat: **Občasná tvrzení o tom, že „v počtu vysokoškoláků zaostáváme za světem“, neodpovídají skutečnosti, srovnáme-li počty graduovaných absolventů, které produkuje český systém a zahraniční systémy na úrovni magisterského studia.** Český terciární systém má svou specifickou vlastnost v tom, že u nás se tradičně vysokoškolské vzdělávání realizuje v tzv. dlouhých programech univerzitního studia, kdežto v jiných zemích je těžiště v krátkých (bakalářských) programech, resp. v programech neuniverzitního terciárního studia.

K této záležitosti by samozřejmě bylo zapotřebí srovnávat systémy terciárního vzdělávání také z kvalitativního hlediska, nejen na základě pouhého srovnání kvantitativních dat. Přesto lze tvrzení o údajném „zaostávání“ českého vysokoškolského vzdělávání vyvrátit ještě jedním důležitým faktem: Terciární univerzitní i neuniverzitní vzdělávání se v ČR v posledních letech mohutně rozvíjí, a v důsledku toho rostou trvale i počty jeho absolventů (tab. 22).

Jak je patrné, systém terciárního univerzitního vzdělávání v ČR projevuje v posledních letech významné přírůstky jak v celkovém počtu absolventů, tak také v počtu absolventů bakalářského a magisterského studia. To znamená,

že český systém terciárního vzdělávání se postupně přibližuje počtem a skladbou absolventů k většině zemí OECD, kde často k tak výraznému růstu počtu absolventů v posledních letech nedochází. Je příznačné, že tento trend v českém terciárním vzdělávání hodnotí pozitivně i experti OECD:

„V některých zemích se projeví významné přírůstky v míře graduovanosti. Počty graduovaných absolventů se prudce zvyšovaly v České republice v letech 2004 až 2007 a ve Finsku a na Slovensku mezi roky 2007 až 2008. ... Významné přírůstky od roku 1995 se objevily v Rakousku, České republice, Slovensku, Švýcarsku a Turecku, v nichž roční míra přírůstku činí více než 8 %.“ (*Education at a Glance: OECD Indicators, 2011, s. 62*)

Z právě diskutované záležitosti lze také nahlédnout, jak neúplně či zkreslující je posuzovat vzdělávací systémy země jen z komparace odrážející stav v jednom určitém roce. Pro komplexní komparaci je nutno se opírat i o data z předchozích let, protože ta mohou vyjevit určité **vývojové trendy**, ovlivňující vzdělávací systémy výrazným způsobem, jako je to v případě českého terciárního vzdělávání.

Ještě jedna vlastnost systémů terciárního vzdělávání je pro jejich komparaci důležitá: Je to **kvalitativní stránka** těchto systémů. Bohužel toto hledisko je zatím v mezinárodních komparacích málo rozpracováno.²¹ Jak podrobně informovala H. Šebková (2004), v jednotlivých evropských zemích je hodnocení kvality vysokého školství na rozdílné úrovni, liší se používané metody evaluace, přístupy k akreditaci aj. Určitá komparativní data jsou k dispozici ve vztahu k oborové struktuře terciárních systémů, jak nyní stručně objasním.

²¹ Přesné vyhodnocování kvality vysokých škol při mezinárodním srovnávání je velkým problémem. V médiích se občas vynořují různé žebříčky excelentnosti vysokých škol ve světě, jež nejsou z vědeckého hlediska věrohodné. Měření kvality vysokých škol je totiž velmi složité, jak objasňují např. studie ve zvláštním čísle časopisu *Aula* „Hodnocení kvality vysokých škol“ (roč. 13, 2005).

3. Jaké je české terciární vzdělávání ve srovnání se zahraničním z hlediska oborové struktury?

Termín *oborová struktura studia (field of study)* označuje rozložení studentů (přijatých ke studiu, studujících, absolventů) v jednotlivých oborech terciárního vzdělávání. Toto rozložení je předmětem zájmu školských politiků a ekonomů vzdělávání, protože daný jev má významné efekty:

- Na jedné straně popularita určitých oborů vzdělávání způsobuje, že na příslušné vysoké školy či fakulty se přihlašují velké, až několikanásobné počty zájemců o studium, než jsou vzdělávací instituce schopny obsloužit. V důsledku toho se v jednotlivých zemích uplatňuje *numerus clausus* či jiná selektivní opatření při přijímání na vysoké školy (viz v kap. 7.4), vytvářejí se tlaky na zvyšování kapacity vysokých škol aj.
- Na druhé straně je oborová struktura vzdělávání vázaná na trh práce, kde může docházet k napětí mezi nadměrnou nabídkou (velké počty absolventů terciárních škol v určitém oboru) a malou poptávkou (snížený zájem o zaměstnávání absolventů v určitém oboru). Na trhu práce se pak oborová struktura vzdělávání promítá ve struktuře nezaměstnanosti podle druhu kvalifikace pracovníků sil.

Vzniká přirozeně otázka, zda současná oborová struktura vysokoškolského vzdělávání je v ČR obdobná jako v paralelních systémech v zahraničí, nebo zda se něčím výrazně odlišuje. Pro komparativní analýzy tak vyvstává úkol tyto oborové struktury porovnat. Lze tento úkol provést?

V zásadě to možné je a bylo to u nás již dříve prováděno. Ve studii bývalého Ústavu školských informací *Mezinárodní srovnání vybraných statistických ukazatelů za vysoké školy některých evropských zemí* (1980) je obsažena komparace

oborů vysokoškolského studia ve 24 evropských zemích. Země byly porovnávány ve třech aspektech: *rozložení studentů v oborech; rozložení typů kvalifikací (diplomů) v oborech; rozložení absolventů vysokých škol podle oborů*. Tato inspirující studie přinesla užitečné poznatky, avšak dodnes nebyla opakována na novějších datech.

Obraťme se však nyní k současnému stavu: Jaká je oborová struktura vysokoškolského vzdělávání v ČR po změně společenského systému a jak koresponduje s obdobnými strukturami v západní Evropě a jinde? K této otázce jsou k dispozici různé statistické přehledy OECD a Evropské unie, takže lze podat vcelku spolehlivý komparativní obraz o současném stavu, zejména podle posledního vydání *Education at a Glance: OECD Indicators* (2011). Současná struktura (stav v roce 2009) vyjevuje následující rozložení studentů v oborech univerzitního vzdělávání (ISCED 5A):

- Nerozsáhlejší skupinu podle počtu absolventů představují **společenskovědní obory** (zahrnující v klasifikaci OECD sociální vědy, právo a obchod – sem je řazena i ekonomie). V průměru zemí OECD představuje tato skupina 34 % všech studentů univerzitního vzdělávání, v České republice je to 33 %.
- Druhý nejrozsáhlejší obor představují **technické obory** (včetně stavebních). Mezinárodní průměr je 13,2 % absolventů, v České republice je to 15,4 %.
- Třetí skupinu tvoří absolventi **medicíny a zdravotnictví**. Mezinárodní průměr je 12,4 %, pro Českou republiku 8,4 %.
- **Přírodovědné obory** studuje v zemích OECD v průměru 10,1 % studentů univerzit, v České republice 11,3 %.
- Poměrně velkou skupinu představují absolventi **učitelství** (resp. všech pedagogických specializací, označovaných v dokumentech OECD termínem *education*). Je to

v průměru zemí 12,9 % absolventů, v České republice 18,3 % absolventů. (Tyto údaje se vztahují k roku 2004, novější nejsou publikovány.) V tomto indikátoru se řadí český vzdělávací systém k zemím s **relativně vysokou produkcí pedagogických odborníků**, podobně jako v Norsku (20,7 %), Maďarsku (20,0 %), ve Švédsku (17,7 %) a na Slovensku (17,2 %).

Jak je vidět, oborová struktura univerzitního vzdělávání (hodnocená podle počtu absolventů) je v České republice velmi obdobná jako v zemích OECD. Existují samozřejmě odlišnosti, jak mezi jednotlivými zeměmi, tak z hlediska podílu žen a mužů mezi studenty a rovněž z hlediska historického vývoje:

- Pokud jde o **podíly žen a mužů** v jednotlivých oborech terciárního studia, trend posledních let svědčí o postupném nárůstu počtu žen. Celkový podíl absolventek-žen v terciárních programech vzrostl z 54 % v roce 2000 na 58 % v roce 2009. Dokonce i v technických oborech vzrostl podíl žen v téměř obdobích z 23 % na 26 %. Jinak se ženy nejvíce uplatňují v **učitelském studiu**. Podíl graduovaných žen činil v průměru zemí OECD (2009) téměř 80 % z počtu absolventů a téměř shodný podíl byl zjištěn v České republice a ve většině zemí OECD.
- Z hlediska **historického vývoje** oborů terciárního vzdělávání se projevují rovněž odlišnosti mezi zeměmi. Jsou to především **technické obory**, kde české vysoké školy produkovaly ještě v polovině devadesátých let vyšší počty absolventů než ve většině zemí OECD. Postupně u nás docházelo k útlumu studia technických oborů, takže dnes mají některé ekonomicky nejvyspělejší země vyšší proporcí absolventů-techniků, než je tomu v českém systému. Například v úrovni ISCED 5A (2009) vstupovalo

do technických oborů v České republice 15,4 % studentů, kdežto ve Finsku 25,2 %, v Koreji 24,6 %, v Nizozemsku 19,3 %, v Rusku 18,5 %. Nyní se však u nás ozývají názory, že tento útlum přináší určité negativní dopady a je třeba počty absolventů v technických oborech opět zvyšovat.

- Druhou odlišností oborové struktury českého terciárního vzdělávání je to, že v některých ekonomicky vyspělých zemích jsou jednotlivé obory syceny vysokými počty absolventů neuniverzitního vysokoškolského studia (typu ISCED 5B), zatímco v České republice jsou tyto počty nízké. Například ve Švédsku představuje podíl studentů technických oborů v úrovni ISCED 5B 25,3 % studentů a ve Francii 20,0 %, ale v České republice pouze 6,5 %.

Ovšem i zde – jako při komparaci jiných ukazatelů českého vzdělávacího systému se zahraničními systémy – je nutno posuzovat data pro Českou republiku v kontextu vývojových trendů. **Vždyť na rozdíl od zemí Západu, kde byl vývoj v terciárním vzdělávání po roce 1995 relativně stabilní, český systém procházel zásadními změnami.** Proto i údaje o oborové struktuře univerzitního a neuniverzitního vzdělávání jsou pro český systém proměnlivé a liší se i v průběhu krátké periody let 1995–2009 (srov. data in Průcha, 1999).

Dospěli jsme k závěru výkladu o komparaci systémů terciárního vzdělávání. Jak si čtenář povšiml, mnohé z komparativních analýz jsou založeny na kvantitativních datech. Ta jsou produkována věrohodnými institucemi a specializovanými týmy – jako je *Eurostat* pro zpracování dat ze zemí Evropské unie nebo *Statistics and Indicators Division of the OECD Directorate for Education, Employment, Labour and Social Affairs* pro země OECD, včetně České republiky. Jejich údaje

představují solidní a každoročně se obnovující datovou základnu pro mezinárodní komparace vzdělávacích systémů.

Přesto je nutno přistupovat k srovnávání těchto kvantitativních dat s určitou obezřetností. I přes snahu o co největší dosažitelnou přesnost při shromažďování dat z jednotlivých národních databází dochází stále k určitým nejasnostem, protože specifičnosti vzdělávacích systémů jsou v jednotlivých zemích tak rozdílné, že se nedaří vždy postihnout je jednotnou klasifikací či deskripcí. To pak někdy vede k mylným či zkreslujícím interpretacím následných komparací. Těchto potíží jsou si vědomi i zpracovatelé dokumentů *Education at a Glance: OECD Indicators* a upozorňují na ně i zpracovatelé české verze v úvodu publikace *Pohled na školství v ukazatelích OECD* (1996). Jde zejména o problémy týkající se srovnatelnosti typů programů vzdělávání v různých zemích, proporcí veřejného a soukromého školství, rozlišení všeobecného a odborného vzdělávání atd. Přetrvávají i některé problémy definiční a terminologické – a proto každý dokument OECD musí být vybaven rozsáhlým aparátem obsahujícím jednak definice pojmů a kategorií, jednak seznam různých národních výjimek z obecných definicí, souborů dat aj.

Závažné problémy vznikají také v závislosti na *interkulturních faktorech* (viz v kap. 11). To se objevuje zvláště při komparaci evropských vzdělávacích systémů se systémy v USA či Japonsku. Nestačí tu pouhé formální srovnávání architektury vzdělávacích systémů, je nutno vždy vidět fungování a výstupy jednotlivých druhů a stupňů škol, aby nedocházelo k ukvapeným, zkreslujícím soudům.

V mezinárodních komparacích vzdělávacích systémů je nutno počítat ještě s jednou, poněkud „choulostivou“ okolností: Mělo by se předpokládat, že údaje z jednotlivých zemí, které do mezinárodního zpracování v rámci UNESCO či OECD dodávají jednotlivé národní orgány, jsou objektivní

a pravdivé. Vždyť např. pro shromažďování a zpracování dat byly vytvořeny specializované národní týmy, které také zaručují spolehlivost dodávaných dat. Uvedený předpoklad ale nemusí vždy platit pro všechny země. Naopak v případě České republiky je dodavatelským orgánem *Ústav pro informace ve vzdělávání*, jehož oficiální statistiky – které využívá MŠMT ČR, jiné orgány státní správy, Český statistický úřad aj. – mají vynikající úroveň přesnosti a systematičnosti. Tyto statistiky o školství se velmi pohotově přizpůsobily taxonomiím používaným v OECD, a proto je srovnatelnost českých dat se zahraničními stále lépe umožňována.

Nechci však těmito poznámkami vzbudit v čtenáři nedůvěru vůči mezinárodním komparacím vzdělávacích systémů operujícím s kvantitativními daty. Naopak – zavedení statistického aparátu tyto komparace významně zkvalitnilo, učinilo je objektivnějšími a zlepšilo jejich využitelnost k různým účelům, jak bylo vysvětleno v úvodní kapitole. Je potěšující také pozorovat, s jakou vytrvalostí se příslušní odborníci snaží kvantitativní ukazatele o školství a vzdělávání stále zpřesňovat, jak to lze sledovat v každoročně inovovaných *indikátorech vzdělávání OECD*. Jsou to vynikající produkty mezinárodní povahy, jaké dosud nikdy neměla srovnávací pedagogika k dispozici. Ale jako v každé vědecké činnosti, i zde je konstruktivní kritičnost hnací silou k dalšímu zdokonalování vytvářených popisů a explanací.

8 Vzdělávání dospělých a distanční vzdělávání

V této kapitole se budu zabývat zvláštním fenoménem edukace v současné civilizaci – dalším vzděláváním dospělých, tedy lidí již na nějaké úrovni vzdělaných. Čím je tento fenomén zvláštní? Je to nejen tím, že se týká jiné populace, než kterou pokrývají jednotlivé stupně „školního vzdělávání“, ale také odlišnými formami učení a vyučování. Budu vzdělávání dospělých charakterizovat nejprve souhrnně, potom srovnám podrobněji jeho stav u nás a v zahraničí.

Celková situace je všeobecně známa. Od mnoha orgánů vzdělávací a sociální politiky, na národní a mezinárodní úrovni, se nyní vytrvale ozývají proklamace o *celoživotním učení/vzdělávání*, o *učící se společnosti*, o *společnosti vědění* – zkrátka postuluje se, že vzdělávání jedince nemá končit tím, že absolvuje určitý stupeň střední či vysoké školy, nýbrž že se musí vzdělávat i později, neustále, v průběhu všech etap života, a dokonce i ve stáří.