**Vzd**e**lávací politika v EU**

Vzdelávání a školství v EU vykazuje urcité spolecné rysy, nicméne neco jako „evropská

vzdelávací politika“, jak casto slyšíme, de facto v plném slova smyslu (prinejmenším prozatím)

neexistuje. Existuje pouze **vzd**e**lávací politika jednotlivých zemí** sdružených v EU.

Každý stát EU má svou vlastní vzdelávací politiku. Nekteré státy jako napr. Nemecko ci Rakousko

mají mnoho pravomocí delegovaných predevším na jednotlivé regiony, resp. spolkové

zeme. Obdobný trend byl delegováním mnoha pravomocí v oblasti školství a státní správy a

samosprávy na kraje nastoupen také v Ceské republice (CR).

Spolecná pro státy EU jsou pouze urcitá **doporu**c**ení, deklarace a spole**c**né úpravy**

(napr. vzájemné uznávání kvalifikací). Do budoucna pravdepodobne také jednotná vzdelávací

politika ješte dlouho, pokud vubec kdy, existovat nebude. Dochází však podobne jako

v nekolika dalších oblastech evropské politiky ke **sjednocování základních mantinel**u – prosazují

se **sdílené priority a principy** ve vzdelávání jako napr. princip akontability, rovnosti

šancí, multikulturality, evropské dimenze, demokraticnosti, subsidiarity, zamestnatelnosti,

evropského plurilingvismu; informacní a komunikacní technologie (ICT), enviromentální

výchova, výchova k aktivnímu evropskému obcanství, podpora sociální koheze atd. Zintenzivnuje

se snaha o vetší transevrovskou prostupnost jednotlivých druhu a stupnu škol. Trend

vzájemného uznávání kvalifikací již probíhá relativne dlouho. Intenzivní je a stále intenzivnejší

pravdepodobne bude i snaha o vzájemné poznávání a inspirování se v podobe podpory

mobility. Spolecná je napr. ale i soudobá snaha stavet vzdelávací politiku na výsledcích velkýchmezinárodních komparacních studiích.

**Východiska srovnávání školských systém**u **zemí EU**

Pokud máme mluvit o charakteristikách školských systému v soucasné EU, je treba ríci,

že tyto systémy jsou **velmi r**u**znorodé.** Spolecné jsou jim však i presto obecné trendy a také

již výše zmínené **spole**c**né principy**, které se uplatnují ve všem zemích, ovšem podoba a míra

jejich uplatnování a **realizace** je **r**u**zná**.

Aktuální verze klasifikace *ISCED 1997* rozlišuje 7 úrovní podle úrovne (stupne) vzdelávání

a oboru (zamerení) vzdelávání. Cesko klasifikaci ISCED také prijalo, byla vytvorena

*p*r*evodní tabulka* (ISCED 1999) zarazující jednotlivé druhy škol u nás podle úrovní této mezinárodní

normy. ISCED 0 zahrnuje **preprimární** (predškolní) vzdelávání, ISCED 1 **primární**

vzdelávání (první stupen základního, povinného vzdelávání), ISCED 2 **nižší sekundární**

vzdelávání (druhý stupen základního, povinného vzdelávání), ISCED 3 zahrnuje **vyšší sekundární**

vzdelávání (u nás strední školství), ISCED 4 **postsekundární** vzdelávání, ISCED 5

**první stupe**n **terciálního** vzdelávání (u nás oznacované tradicne jako vysokoškolské vzdelávání)

a ISCED 6 zahrnuje **druhý stupe**n **terciálního** vzdelávání (vedecké doktorské studium).

Školství v zemích EU bude dále popisováno podle této klasifikace. Budeme

se proto držet spíše obecných trendu a exemplárních charakteristik.

Co se týce detailních charakteristik systému odkazujeme ctenáre na jiné publikace, predevším

na databázi školských systému zemí EU ***Eurybase*** v rámci ***Eurydice***

(www.eurydice.org), projektu EU *Sokrates*, založeného v roce 1980. **Pre-primární vzd**e**lávání (ISCED 0) v zemích EU**

*Preprimární vzd*e*lávání* nebo-li *p*r*edškolní výchova1/vzd*e*lávání* zahrnuje v zemích EU

ruzné typy vzdelávacích programu pro deti predškolního veku, casto v jedné zemi pusobí

soubežne, typicky jsou realizované v *mate*r*ských školkách*. V ceském systému do této úrovne

patrí materská škola, speciální materská škola, prípravné rocníky a prípravné trídy. Pri zjištování dosažené úrovne vzdelání obyvatel jsou na tuto úroven razeny také osoby bez vzdelání.

Tradice predškolního vzdelávání je v zemích EU ruzná. Verejné poskytování predškolní

výchovy bylo ve vetšine zemí EU zavádeno výrazne pozdeji než u nás, kde má tradici od 19.

století a kde naopak soukrome zajištované hlídání predškolních detí je výjimkou. Predškolní

výchova se v zemích EU rozširovala v ruzných dobách a odlišným tempem a vzdelávací obsahse do ní prosazoval až pozdeji. Soucasné odlišnosti mezi jednotlivými zememi EU se týkajípredevším vztahu preprimárního vzdelávání k primárnímu, rozdílného pojetí a délky tohoto vzdelávání, míry úcasti detí na ruzných preprimárních programech, kvalifikace učitelek (pecovatelek/u) a ocekávání rodicu týkajících se úlohy preprimárního vzdelávání.

Materské školy v zemích EU jsou vetšinou **samostatnými institucemi**, jen výjimecne

jsou pripojeny ke školám (napr. Dánsko) ci prímo obsahove integrovány do primárního vzdelávání (napr. Nizozemí, Irsko). Soucástí formálního školského systému jsou napr. v Cesku (jesle nikoli, jsou zdravotnickým zarízením), ve Finsku, Francii, Nemecku aj.

Rozlišit lze tri základní typy institucí:

a) Instituce poskytující prevážne **pé**c**i**, které prevládají pro deti ve veku do trí let,

v nekterých zemích však až do školního veku.

b) **Instituce neškolského typu** jako centra denní péce, herní skupiny apod. V nekterých

zemích existuje pouze tento typ pro celý predškolní vek.

c) **Školy** (podobne jako u nás). V puvodní patnáctce EU jsou méne casté než v nove pristoupivších (postkomunistických) zemích. Casto jsou urceny pouze pro poslední predškolní

rok a nekdy bývají prímo ke školám prirazeny.

Zarízení školského typu spadají zpravidla pod ministerstvo školství a ucitelé zpravidla

musí mít pedagogickou kvalifikaci. Neškolská zarízení jsou v kompetenci spíše jiných ministerstev(napr. sociálních vecí, zdravotnictví) a v nekterých zemích není po jejich pracovnících pedagogická kvalifikace požadována.

Preprimární instituce jsou vetšinou urceny detem od 3 - 6/7 let, tj. do doby zahájení povinné

školní docházky, výjimecne i mladším (napr. Belgie, Francie od 2 let) ci starším detem

(napr. Finsko, Polsko do 7 let). Obecne se prosazuje trend **snížit v**e**k za**c**átku povinné docházky** (obvykle na 5 let) a zavádet **nulté ro**c**níky** pred primární školou. Úcast na preprimárnímvzdelávání je nepovinná s výjimkou Lucemburska (od 4 let), v Severním Irsku je zavedenapovinná školní docházka do primární školy již od 4 let, ve Francii v sociálne problémovýchoblastech je prosazována úcast detí v preprimárních zarízeních již od 2 let. Úcastv preprimárních zarízeních však nemá vždy a ve všech zemích podobu na jakou jsme zvyklí unás. Rada institucí funguje jen nekolik hodin denne (obvykle max. 5) a zbývající cas se o dítestará rodina nebo jiné zarízení fungující jako opatrovna a dozor.

V **délce** preprimárního vzdelávání jsou velké rozdíly. Nejkratší preprimární vzdelávání je

napr. v Recku, Finsku, Portugalsku. Nejdelší (dvojnásobné oproti predchozím zemím) napr.

ve Francii, Belgii ci Madarsku.

**Míra ú**c**asti** na preprimárním vzdelávání je v EU podobne jako v dalších vyspelých státech

pomerne vysoká. Týká se prevážné vetšiny detí, napr. 87% ctyrletých detí.

Predškolní zarízení navštevuje stále vyšší pocet detí. Extrémne vysoká úcast (v podstate

všechny deti) je napr. v Belgii a Francii. V obou zemích je již u dvouletých detí nejvyšší. Vysoká je i v severní Itálii (90% detí ve veku 3 - 6 let). Naopak extrémne nízká ve Finsku (kolem 30% od 3 - 5 let, necelých 60% v 6 letech) ci Švýcarsku (u detí od 3 - 4 let). Z nových

clenských zemí má nízkou úcast v preprimárním vzdelávání predevším Kypr (58% uctyrletých detí) ci Polsko (33% u ctyrletých detí). V CR u ctyrletých detí ciní 88%, pricemž

prumerná délka docházky do materské školy je 2,9 roku.

Základním trendem na úrovni ISCED 0 je snaha co nejvíce **rozší**r**it preprimární vzd**e**lávání**

jednak ve smyslu práva rodicu na místo pro své díte v predškolním zarízení a jednak

z duvodu kompenzacní funkce tohoto stupne vzdelávání napr. pro sociálne znevýhodnené

vrstvy. Oba posledne jmenované trendy se projevují i v CR. Nový školský zákon (561/2004

Sb.) stanovuje právo rodicu na místo v zarízení a bezplatný poslední rocník materské školy.

Uvažovalo se i o zavedení povinného posledního rocníku materské školy. V nekterých zemích

je stanoveno **právo na místo** (napr. Finsko, Nemecko – v západním Nemecku není míst dostatek, zohlednují se sociální kritéria).

Obecné **cíle** preprimárního vzdelávání jsou v zemích EU v podstate **shodné**. Cílem je vybavit

díte dovednostmi a poznatky a pripravit ho pro život ve spolecnosti. Jednotlivé zeme

definují cíle ruzne konkrétne, nekteré mají zavedeny i urcité formy hodnocení (Spojené království

– hodnotí se výsledky detí pri vstupu do školy/povinné školní docházky). **Rozdílné**

jsou **zp**u**soby realizace** techto cílu, pricemž identifikovat lze tri základní obecné modely preprimárního

vzdelávání (*Key Data on Education in the EU*, 1997) podle toho, jak se tvorí edukacní

skupiny detí:

**Školský model** – skupinky detí podle veku, trídy. Napr. Francie, Španelsko, Recko, CR,

SR, Velká Británie, Madarsko, Polsko. Prevažuje v zemích EU v predškolním roce.

**Rodinný model** – skupinky detí vekove smíšené jako v rodine. Napr. Finsko, Švédsko,

Dánsko, Nemecko.

**Ob**e **možnosti** – podle volby rodicu ci zrizovatelu. Napr. Belgie, Itálie, Portugalsko, Nizozemí.

Na kvalite a efektivite preprimárního vzdelávání podílí mnoho faktoru. Poznatky a

zdarené realizace z jedné zeme tak nelze jednoduše a bezprostredne prenášet do jiné zeme.

Jako základní faktory efektivity preprimárního vzdelávání bývají uvádeny **délka** (cím déle,

tím lépe) a zároven **kvalita** vzdelávacího programu v kombinaci s **podporou** tohoto vzdelávání ze strany **rodi**cu (*Evropský výzkum p*r*edškolního vzd*e*lávání, In EJPE 11,* c*. 2, 1996*) a také celková vzdelávací **kultura** dané **zem**e. Jako klícová se ukazuje rodinná výchova. Nejprve vliv matky, potom predevším vliv sociokulturního prostredí rodiny. Preprimární institucializované vzdelávání pomáhá nejvíce rozvoji detí ze socioekonomicky a sociokulturne znevýhodněného prostredí. V soucasnosti jsou rodinná výchova a preprimární institucionální výchova pojímány jako vzájemne se doplnující formy.

V nekterých zemích je predškolní výchova chápána jako **rozší**r**ení školní p**r**ípravy** (Francie,

frankofonní cást Belgie), ucitelé jsou pripravováni stejne pro preprimární a primární stupen

a pusobí na obou stupních. V techto zemích prevažuje školní model seskupování detí.

Co se týce trendu preprimárního vzdelávání obecne, preprimární vzdelávání se **zdokonaluje**,

**nabývá na významnosti** a je **více podporované**. Dríve bylo spíše podcenované, a to jak

v oblasti úrovne vzdelání ucitelek/pecovatelek, tak kurikula, vedy ci politiky. Dnes je chápáno

jako soucást a hlavne základ celoživotního ucení, jako príprava na školní vzdelávání a plní

socializacní funkci a významnou kompenzacní funkci v prípade znevýhodnených a sociálne

slabých rodin (jazyk, vzdelání atd.), má pozitivní efekty pro další rozvoj. Prosazuje se trend

smerem k **posílení vzd**e**lávací složky** preprimárního vzdelávání (u nás bežné), resp. trend k

vyvážení dvou aspektu: vzdelávání (rozvoj elementární gramotnosti) a socializace.

Podmínky v prerimární edukaci jako máme v CR (hrište, herny, ložnice, jídelny, ucebny,

doba péce atd.) jsou v zemích EU spíše výjimecné.

**Primární vzd**e**lávání (ISCED 1) v zemích EU**

*Primární vzd*e*lávání* nebo-li *první stupe*n *základního vzd*e*lávání* oznacuje úroven ISCED

1, na níž dochází k zahájení *základního vzd*e*lávání* a pocátku systematického vzdelávání, resp.

*povinné školní docházky* (PŠD). Obsahove je tento stupen zameren predevším na vytvárení

základní gramotnosti; na rozvoj ctení, psaní, pocítání a základních postoju a vedomostí o svete

atd.

**Typický v**e**k pro zahájení** primárního vzdelávání bývá 5 – 7 let. Vetšina zemí EU zahajuje

primární vzdelávání ve veku 6 let (napr. CR, Slovensko aj., v 6 – 7 letech v Estonsku).

Casné zahajování primárního vzdelávání je bežné napr. v Nizozemsku. V anglosaském prostředí (Anglie, Wales, Skotsko) je zahajováno v peti letech, v Irsku ve ctyrech. Naopak

v pozdejším veku (v 7 letech) je zahajováno ve skandinávských zemích jako je Dánsko, Finsko, Švédsko a v polovine nových clenských zemích (napr. v Polsku). Jako duvod pro pozdejiší zahajování bývají uvádeny geografické podmínky. Nicméne na Islandu ci v Norsku se začátek školní docházky presunul na 6 let, což odpovídá v soucasnosti prevažujícímu trendu v zahajování školní docházky.

**Kritériem pro vstup** do povinné školní docházky je vždy **v**e**k**, nekdy i **školní zralost** a

v nekterých zemích i **názor rodi**cu, kterí mohou žádat jak o **odklad**, tak o c**asn**e**jší vstup** do

školy. V nekterých zemích je predškolní výchova chápána jako rozšírení školní prípravy (Francie, frankofonní cást Belgie) a ucitelé jsou pripravováni stejne pro preprimární (ISCED 0) a primární stupen a pusobí na obou stupních. V techto zemích prevažuje školní model seskupování detí. Materské školy v zemích EU jsou ale vetšinou samostatnými institucemi, jen výjimecne jsou pripojeny ke školám (napr. Dánsko) ci prímo obsahove integrovány do primárního vzdelávání (napr. Nizozemí, Irsko).

Nekteré zeme mají **uzav**r**ené primární vzd**e**lávání** (napr. Nizozemsko, Nemecko), casto

s názvem *elementární škola*. V jiných zemích, podobne jako v CR, tento stupen tvorí pouze

**n**e**kolik po**c**áte**c**ních ro**c**ník**u základních škol (napr. Švédsko, Finsko, Dánsko, bývalé socialistické zeme). V CR je na úroven ISCED 1 razen první stupen *základní školy* (ZŠ), popr. *Speciální* *školy* (tj. 1 – 5. rocník). Dríve také *zvláštní školy* (stupen 1 a 2) a *pomocné školy,* které nový školský zákon (561/2004 Sb.) zahrnuje mezi *speciální školy*.

V ceské tradici je striktnejší oddelování primárního stupne méne bežné, preferován bývá

pojem *základní vzd*e*lávání* jako souhrn primárního a nižšího sekundárního vzdelávání (1. a 2.

stupne ZŠ), což odpovídá jak povinné školní docházce, tak jednotné instituci 9leté základní

školy. Struktura ceské základní školy (5 + 4 roky) není ve svete zcela obvyklá.

Instituce *základní škola* existuje jen málokde – v peti skandinávských zemích, Portugalsku,

v postkomunistických zemích. V nových clenských postkomunistických zemích však po

revoluci zacaly pro cást populace fungovat selektivní výberové školy.

Jednotná škola bývá vetšinou **ne**c**len**e**ná**, ale rada zemí ji organizuje ve dvou až ctyrletých

**cyklech**. Na dva stupne ji clení vetšina nových zemí EU, na tri stupne je clenená

v Portugalsku ci Slovinsku. **Hodnocení** rozhodující pro další postup se provádí na konci cyklu, tj. nikoli na konci rocníku.

**Absolvování** primární školy je **certifikováno** v Recku, na Kypru a v Polsku na základe

prubežných školních výsledku, v Itálii na základe zkoušek organizovaných školou, v Belgii se

prihlíží k výsledkum za poslední 2 roky, v Nizozemsku zahrnuje hodnocení školy vetšinou i

výsledky centrálních testu. Znacná variabilita se ukazuje v **délce primárního vzd**e**lávání**. Pohybuje se v rozmezí od 4 – 7 let. V puvodní patnáctce EU cinila nejcasteji 6 let. Nejnižší (3 - 4 rocníky) je v Polsku, v Nemecku, Rakousku, na Slovensku; nejdelší ve Finsku, Švédsku, Dánsku ci Estonsku.

Otázkou zustává, jaká délka a clenení základního vzdelávání je optimální. Nicméne podstatnejší roli než délka a clenení, zdá se, hraje vzdelávací obsah a hodinové dotace, prípadne i další faktory jako napr. pocet ucitelu na žáka, velikost škol a tríd, diferenciace ve výuce apod.

**Obsah primárního vzd**e**lávání** vyjádrený **škálou vyu**c**ovacích p**r**edm**e**t**u se významným

zpusobem mezi zememi neliší. Do primárního vzdelávání jsou obvykle zarazeny predmety

jako materský jazyk, matematika, cizí jazyk (nebo druhý jazyk zeme), spolecenskovední a

prírodovedný základ, umelecko-výchovné predmety, praktická výchova, telesná výchova a

náboženství. Odlišnosti se vyskytují napr. u **cizího jazyka**, který do primárního vzdelávání nezarazují jako povinný všechny zeme (napr. Francie, Recko). Naopak napr. Finsko zarazuje do primárního vzdelávání druhý jazyk zeme (švédštinu); žáci mohou (povinne) volit mezi angličtinou nebo švédštinou jako prvním cizím jazykem. Podle zdrojů výzkumu se **50 % žák**u v primárním vzdelávání ve státech EU a pridružených zemích ucí **nejmén**e **jeden cizí jazyk.** Výuka cizích jazyku je povinná od primárního vzdelávání prakticky ve všech zemích. Z jazyku je v primárním vzdelávání nejvíce zastoupena **angli**c**tina**, po ní **n**e**m**c**ina**. Lze také konstatovat, že cizí jazyky v kurikulu povinného vzdelávání a jejich casové zarazování práve do primárního vzdelávání, které je v jednotlivých zemích dosti odlišné, patrí mezi nejdiskutovanejší témata soucasného základního vzdelávání. Odlišnosti mezi zememi nalezneme také v zarazování predmetu **náboženství.** Nevyskytuje se v zemích bývalého socialistického bloku, naopak ve vetšine západoevropských zemích je do obsahu základního vzdelávání zahrnuto, i když má podobu spíše morální výchovy a obecných zásad krestanství. V nedávné dobe bylo napr. v Itálii zmeneno povinné náboženství na volitelné, v dusledku cehož došlo ke snížení poctu detí, které zde náboženství absolvují.

Odlišnosti v obsahu vzdelávání mezi jednotlivými zememi EU se týkají také prvouky a

navazující vlastivedy a prírodovedy, které mají ruznou podobu **integrovaného p**r**edm**e**tu**

**mezip**r**edm**e**tového charakteru**. Zeme se odlišují také koncepcí **informa**c**ních a komunika**c**ních technologií** (ICT).

Jako o základním obsahu vzdelávání se v EU uvažuje také o integrovaných tématech pro

tzv. **evropské kurikulum** (xenofobie, drogy aj.), nicméne v kurikulech zemí EU není stále

zacleneno. Významné **rozdíly** mezi zememi jsou **v** c**asových dotacích** jednotlivým vzdelávacím oblastem a celkovém casovém rozmezí vzdelávání. Celkový prumerný casový rozsah se muže až dvojnásobne lišit. Nevyšší casovou dotaci má Skotsko, nejnižší naopak Polsko (u 7letých 451vyucovacích hodin rocne, u 10letých 312 hodin). Skotské ci lucemburské deti absolvují témerdvojnásobne casove rozsáhlejší vzdelávání než polské deti. Ceský systém je pod průměrem zemí EU (Key Data on Education in the EU, 1997), celkový rocní cas u 7 a 10letých je kratší než ve vetšine ostatních zemích. Postupne je však hodinová dotace navyšována.

V nekterých státech je doba vyucování variabilní i uvnitr techto státu (napr. nemecké

spolkové zeme). Státy se liší jak v minimální dobe vyucování (nekterá kurikula stanovují minimální

a maximální dobu), tak v délce vyucovacích hodin (od 35 minut po 60), tak v poctem

vyucovacích dnu za týden (vetšinou 5, nekde 6), tak celkovou rocní dobou vyucování. Podle

výzkumu IEA se však prímá úmera mezi casovými proporcemi vyclenenými pro vyucování

urcitých predmetu a znalostmi v techto predmetech neukazuje.

**Nižší sekundární vzd**e**lávání (ISCED 2) v zemích EU**

*Nižší sekundární vzd*e*lávání* nebo-li *druhý stupe*n *základního vzd*e*lávání* oznacuje úroven

ISCED 2 sloužící obvykle k dokoncení *základního vzd*e*lávání* (vytvárení základních dovedností a základu pro celoživotní ucení). Typický vek vstupu bývá 10 – 12 let, typická délka 2 – 4 roky. Obvykle se jedná o zacátek predmetove usporádaného vzdelávání s více specializovanými uciteli (oproti ISCED 1).

V CR je na úroven ISCED 2A razen 2. stupen *základní školy* (6. – 9. rocník), 2. stupen

*speciální školy,* nižší rocníky *víceletých gymnázií,* kurzy pro doplnení základního vzdelání

apod*.* Na úroven ISCED 2C ucební obory na *u*c*ilištích* a *odborných u*c*ilištích*, v *praktické*

*škole*, dríve také *zvláštní škola* (3. stupen) a vzdelání poskytované zvláštní školou apod. CR

prošla v oblasti nižšího sekundárního vzdelávání v 90. letech zmenami. Byla znovu zavedena

víceletá gymnázia, prodloužena PŠD, zmenilo se kurikulum, bylo v podstate zrušeno nástavbové studium atd.

Nižší sekundární stupen vzdelávání je v EU clenitejší než predchozí stupen primárního

vzdelávání a variabilita škol je velká. Délka nižšího sekundárního stupne je také velmi ruzná,

pohybuje se od 2 (napr. Belgie) do 6 let (napr. Nemecko). Ukoncení ISCED 2 ovšem nemusí

být zároven ukoncením povinného vzdelávání.

Na úrovni ISCED 2 **p**r**evažuje všeobecné vzd**e**lávání**. Odborné vzdelávání na tomto

stupni vzdelávání mívá spíše podobu **p**r**ípravy** a absolvuje ho malý pocet žáku. Napr. od 12

let v Lucembursku, Portugalsku; od 13 let v Belgii, od 14 let v Litve a cástecne v Nizozemí.

Dochází ke znacnému rozšírení znalostí, dovedností apod., které jsou považovány za základní

a které jsou postupne stanovovány jako povinné (napr. nové komunikacní technologie,

pocítacová gramotnost, cizí jazyky, výchova k obcanství, ke zdraví, k volbe povolání,

k rodicovství, enviromentální výchova, multikulturní výchova atd.). Tyto požadavky prekracují možnosti primárního stupne vzdelávání, což je jeden z hlavních duvodu, proc zesílila snaha **rozši**r**ovat spole**c**né všeobecné vzd**e**lání pro všechny** nejen na úroven nižšího sekundárního vzdelávání, ale i vyššího sekundárního vzdelávání a zrizovat jednotné vnitrne diferencované školy atd.

V kurikulu je kladen duraz zejména na rozvoj klícových kompetencí, ICT, zkvalitnení výuky

cizích jazyku, atraktivitu ucení, podporu aktivního obcanství apod. Významnou oblastí je

napr. výuka cizích jazyku. Více než 90 % žáku ve všeobecném sekundárním vzdelávání ucí

anglictinu, která je povinná ve 13 zemích. Po anglictine je ve všeobecném sekundárním vzdelávání nejvíce vyucována francouzština. Prumerný pocet cizích jazyku, které se žáci ve všeobecném sekundárním vzdelávání ucí, je 1,4.

Vzhledem k velké variabilite institucí poskytujících tento stupen vzdelání a predevším

vzhledem k jeho rozlicné délce, se ruzní i pocet hodin, které žáci absolvují. Rocní pocet hodin

se v puvodní patnáctce EU pohybuje od 700 (Finsko) po 983 (Nizozemsko), v nových členských zemích od 619 (Lotyšsko) po 855 (ceské gymnázium, ovšem ZŠ má o 100 hodin méne).

Variabilita ucebních plánu je velká. Pevný ucební plán je zcela výjimecný, a to i pro povinné

predmety. Z hlediska ucebních plánu lze proto jen težko nižší sekundární vzdelávání

v EU prehledne klasifikovat a srovnávat.

V zemích, kde se nižší sekundární vzdelávání clení na nekolik smeru (nemusí se jednat

vždy o zvláštní instituci), rozhoduje o prijetí žáku **p**r**ijímací zkouška** (nebo probíhá širší posouzení výsledku) a prání žáka a rodicu v kontextu poradenského procesu. Konecné rozhodnutí dává prijímající instituce organizující zkoušky (nekdy pouze pro sporné prípady) nebo školská správa.

Ve vetšine zemí EU je certifikováno budto ukoncení povinné školní docházky, nebo

ukoncení nižšího sekundárního vzdelávání. Napr. v Nizozemí vydávají záverecné vysvedcení

jen instituce, jejichž absolvování se shoduje se splnením povinné školní docházky.

Co se týce **zp**u**sob**u **ukon**c**ování** povinné školní docházky, prípadne nižšího sekundárního

vzdelávání, lze rozlišit 3 základní typy:

a) *Záv*e*re*c*ná zkouška* (nekteré spolkové zeme v Nemecku, Irsko),

b) *známky a celoro*c*ní práce* (v Dánku volitelná zkouška, Finsko, Švédsko, vetšina německých spolkových zemí, Rakousko, Lucembursko, Madarsko, Polsko, Slovinsko, Španelsko),

c) *záv*e*re*c*ná zkouška s p*r*ihlédnutím k celoro*c*ní práci* (Francie, Belgie, Itálie, nekteré instituce v Nizozemsku, Recko, Malta, Kypr, Spojené království, Norsko, Estonsko, Litva, Lotyšsko).

Z hlediska certifikace nižšího sekundárního vzdelávání na základní škole, predstavovala

Ceská republika ci Slovensko urcitou výjimku. Ceská republika však od školního roku

2005/06 zavedla výstupní hodnocení žáku na konci povinného vzdelávání, resp. na konci základní školy (viz školský zákon 561/2004 Sb.).

**Charakteristiky a trendy v povinném vzd**e**lávání a povinné školní docházce**

Ceská základní škola odpovídá co do délky povinné školní docházce. Jak již bylo naznaceno,

v nekterých jiných zemích bývá však PŠD realizována na více stupních škol a mezi státy

jsou relativne znacné rozdíly nejen v tom, co považují za nezbytný obsah povinného vzdelávání, ale i v tom, jak dlouho má podle jednotlivých státu povinné vzdelávání trvat.

**Délka** PŠD je oficiálne stanovena bud v letech školní docházky, nebo vekem jejího pocátku

a ukoncení. Mezi základní trendy základního školství patrí **prodlužování PŠD**.

V posledních letech ji prodloužily napr. Itálie, Slovensko, Madarsko, Polsko. V EU prevažuje

docházka devítiletá trvající obvykle do veku 15 – 16 let. Nekteré zeme jako Francie, Španelsko, Island, Norsko, Litva, Polsko, Slovensko mají PŠD desetiletou. Jedenáctiletá PŠD je v Anglii a Skotsku2, Lucembursku a na Malte. V nekterých školských systémech je PŠD delší proto, že zasahuje i do prerimárního vzdelávání (napr. v Lucembursku), v jiných - pokud žák nepokracuje ve studiu - ji realizuje cástecnou formou - kombinovaným studiem pri zamestnání nebo ucnovské príprave. Jedná se o povinné vzdelávání do 18 let (systém 9 + 3 let

v Nemecku, Belgii) nebo do 17 let (systém 11 + 1 v Nizozemsku). Plnou trináctiletou PŠD

zavedlo ješte pred vstupem do EU Madarsko (príprava na povolání je organizována ve školách, nikoli v podnicích).

V prubehu povinného vzdelávání stráví žáci v Evrope (Eurydice 2003) v prumeru 7 000

hodin ve školních lavicích, ovšem v nekterých zemích muže být tento pocet až dvojnásobný.

Nejvyšší casovou dotaci má v povinném vzdelávání materský jazyk (16 %) a matematika (12

%). Ve vetšine zemí je PŠD rozdelena do **dvou institucí**. První poskytuje primární vzdelávání

a druhá nižší sekundární vzdelávání a prípadne i cást vyššího sekundárního vzdelávání nebo

celé vyšší sekundární vzdelávání. Nicméne výuka muže být spolecná pro príslušnou vekovou

skupinu po celou dobu PŠD nebo po jeho vetší cást. Duvod existence samostatné primární

školy je obvykle historicky daný. Jednalo se o snahu zajistit docházku do nižších rocníku

v míste bydlište podobne jako v prípade soucasných ceských malotrídek.

Co se týce strukturování PŠD lze identifikovat tri základní **typy struktury :**

a) Dvoucyklová struktura s prvním cyklem 4 – 6 letým a druhým 6 – 9 letým (varianty: 6

+ 6, 5 + 7, 4 + 9 let). Uplatnuje se v Nemecku, Rakousku (4+4+4/5), Nizozemsku

(3+2/3 nebo 4+4), Belgii (2+2a2 nebo 2+4/5/6/7) ci Irsku (3+2/3).

b) První dlouhý cyklus a druhý krátký (varianty: 8 + 4, 9 + 3, 10 + 2). Uplatnuje se napr.

ve skandinávských zemích, vetšine zemí strední a východní Evropy, Portugalsku.

c) Tri cykly ruzných variant (napr. 5 + 4 + 3, 6 + 3 + 3). Realizovány v Anglii, Walesu,

Severním Irsku (3+2+2), Francii (6+4 +3).

**Vyšší sekundární vzd**e**lávání (ISCED 3) v zemích EU**

*Vyšší sekundární vzd*e*lávání* zacíná obvykle po ukoncení *povinné školní docházky*.

V souvislosti s trendem prodlužování školní docházky, však rada zemí stanovuje konec povinnéhovzdelávání až na pocátek vyššího sekundárního vzdelávání (viz predchozí kapitola).

Belgie a Madarsko stanovily celé vyšší sekundární vzdelávání za povinné.

Typickým **v**e**kem vstupu** je 14 - 16 let, typická **délka** je 2 (napr. Španelsko) až 5 (napr.

Itálie) let nebo prípadne i kratší. Obvyklým minimálním **požadavkem pro vstup** je dokoncení úrovne ISCED 2.

Vyšší sekundární vzdelávání mívá dve základní podoby, jednak se muže jednat o „**kone**c**nou**

**fázi**“ (souvislého školního) vzdelávání a absolventi postupují do pracovního procesu nebo

o „**transitní fázi**“, ve které se studenti pripravují na postsekundární nebo terciální vzdelávání.

Ve vyšším sekundárním vzdelávání lze dále rozlišit **dva základní typy**: a) **všeobecné** a b)

**odborné** c**i profesní vzd**e**lávání**.

V CR jsou na úroven ISCED 3A razena: c*ty*r*letá* (petiletá) *gymnázia*, vyšší rocníky *víceletých*

*gymnázií*, obory *st*r*edních odborných u*c*iliš*t nebo *st*r*edních speciálních škol* ukoncených

*maturitou* (ISCED 3A) nebo *záv*e*re*c*nou zkouškou* (ISCED 3C). Do ISCED 3C je dále razeno

studium jednotlivých predmetu na *st*r*ední škole* a *rekvalifika*c*ní kurzy* ukoncované záverecnou

zkouškou. Strukturní clenení úrovne ISCED 3 v CR není ve svete, ani v zemích EU, jak se

dále dozvíme, nijak bežné.

Co se týce zemí EU, ale i dalších zemí sveta, vykazuje práve tento stupen vzdelávání co

do své strukturální podoby **nejv**e**tší diverzitu**. Variabilita všeobecného vzdelávání není tak

velká jako u vzdelávání odborného. Celková struktura ISCED 3 je ruzná stát od státu – variabilita školských institucí je velká a zároven zde kontinuálne probíhají **neustálé zm**e**ny**. Pricemž se ukazuje, že se tato **heterogennost** nesnižuje a zdá se, že bude i do blízké a strednedobé budoucnosti pretrvávat.

I pres diverzitu institucí vyššího sekundárního vzdelávání v jednotlivých zemích EU, i

pres rozdílné ekonomické a kulturní pomery ci pocet obyvatel zeme, lze identifikovat urcité

**obecné trendy** na této úrovni vzdelávání. Patrí mezi ne demokratizace vzdelávání i na tomto

stupni vzdelávání - širší zprístupnení vyššího sekundárního vzdelávání ci napr. postupné propojování všeobecného a odborného sekundárního vzdelávání.

V druhé polovine 20. století zacalo postupne docházet k silné **demokratizaci** vyššího

sekundárního vzdelávání, které prestalo mít elitní charakter a zasahovalo stále širší vrstvy.

Tento trend probíhal ve všech vyspelých státech a behem 20 let se pocet studentu zvýšil zhruba o 70%, vzrostl také pocet institucí nabízejících tento stupen vzdelání. Trend byl vyvolán ekonomickými potrebami industriálních státu, rozvojem techniky, poptávkou na trhu práce.

Svou roli sehrály také politické preference - trend rovnosti vzdelávacích príležitostí se šíril jak

v tehdejších kapitalistických, tak socialistických státech, byt vždy z jiného filozofického východiska.

Vzdelanostní úroven obyvatelstva se zvyšovala. Cesko tradicne (významnejší srovnání

probehlo napr. ve 30 letech) patrí v tomto ohledu mezi **zem**e **s nejvyšším podílem osob**

**s vyšším sekundárním vzd**e**láním**. Napr. ve vetšine zemích OECD3 presahoval v roce 2001

podíl obyvatel s alespon s vyšším sekundárním vzdeláním ve veku 25 – 34 let 70%, ze zemí

EU je dokonce vyšší než 90% v Cesku (92%), na Slovensku (94%) ci ve Švédsku (91%). Ve

vekové skupine 45 – 54 let se v zemích OECD jednalo prumerne o 60% obyvatelstva zeme,

v CR o 84%. Podobne jako CR je na tom v Evrope napr. Nemecko, Švýcarsko ci Norsko, naopak nejnižší podíly jsou v Itálii, Španelsku, Portugalsku. Prognózy vývoje ukazují, že podíl osob s vyšším sekundárním vzdeláním se bude zvyšovat ve všech zemích. Rozdíly ve vzdelanostní úrovni mezi jednotlivými zememi postupne slábnou. Duležitá je také proporce vyucených a maturantu. Cesko patrí **mezi zem**e **s nejvyšším podílem osob s vyu**c**ením** (podobne jako Nemecko (77%), Rakousko (77%), Madarsko (73%), Slovensko (67%) ci Nizozemsko (67%) a naopak patrí zároven **mezi zem**e **s nejnižším podílem osob se st**r**edním všeobecným** **vzd**e**láním s maturitou** (1995: v CR 16%, Švédsko 44%, Francie 47%). Duvodem je tradice a osvedcení se stredního odborného vzdelávání, v prípade Ceska se jedná o koreny z Rakouska-Uherska.

Bežná **proporce mezi všeobecnou a odbornou/profesní p**r**ípravou** bývá 1 : 1. Napr.

v zemích OECD (1995) prumerne pripadalo 47% na všeobecnou prípravu a 53% na odbornou

a profesní. Prumer za puvodní patnáctku EU (zdroj *EU a vzd*e*lávání*, 2003) je **54,4%** ve prospěch **odborného** vzdelávání.

Všeobecne vzdelávací smery ve všech zemích vykazují vyšší pocty dívek než chlapcu, výraznejší prevahu mají v nove pristoupivších postkomunistických zemích. Prumer puvodní

patnáctky EU cinil 131 dívek na 100 chlapcu, v CR se jedná o 138 dívek5.

Otázkou je nakolik, ci zda vubec, je vyvážená proporce odborného a všeobecného vzdelávání

duležitá. Obecne bývá doporucováno, což doporucení expertu hodnotících CR potvrzují,

aby tento pomer byl vyvážený. V Cesku by to znamenalo zdvojnásobit podíl žáku ve všeobecne

vzdelávacím proudu. Argumentuje se tím, že vzdelanost populace a konkurenceschopnost

na trhu práce je závislá zejména na dosažené úrovni všeobecného vzdelání. Nicméne jsou

i podložené názory opacné, argumentující napr. tím, že v zemích s vysokou proporcí profesní

prípravy ucnu (Nemecko, Rakousko, Švýcarsko) je dosahováno vyšší úrovne **zam**e**stnanosti**

mládeže než v zemích s vysokou proporcí všeobecného vzdelávání (Španelsko).

Další argumentace

však zduraznují spíše to, zda behem studia meli studenti dostatecné množství praxe.

V zemích, kde praxe ci brigády mají nebo jsou pripravováni ve spolupráci s firmami (napr.

Nemecko, Spojené království, Dánsko, Nizozemsko), je nezamestnanost nižší než v zemích,

kde je praxe minimum (Itálie, Recko, Španelsko). CR v tomto ohledu patrí mezi zeme, kde

kontakt s trhem práce cást absolventu získává ješte pred ukoncením pocátecního vzdelávání.

Nicméne vyšší nezamestnanost mezi mladými lidmi než celková nezamestnanost je prirozeným

jevem (v zemích EU zhruba dvakrát vyšší), absolventum chybí totiž pracovní zkušenosti.

4 Education at a Glance: OECD Indicators 1997

5 Zdroj: EU a vzdelávání, 2003.

12

Ze strany EU byl také v rámci programu *Leonardo* podporován experiment tzv. **integrované**

**nebo-li dvojí kvalifikace** – akademické a profesní prípravy, jehož efektivnost však

napr. v Anglii, Francii a Nizozemsku byla kritizována jako nízká (Manning 1998). Absolventi

vykazovali vysokou míru nedokoncování terciálního studia.

Tzv. studijní úmrtnost (nedokoncování studia) je ve vyšším sekundárním vzdelávání stále

nezanedbatelná. V nove pristoupivších zemích však je o 4 procentní body nižší než byla

v puvodní patnáctce. Vyšší sekundární vzdelávání nyní dokoncí v EU asi 79% studentu. V CR

je tato hodnota výrazne lepší (cca. 98%). Chlapci opouští školský systém v prumeru dríve než

dívky (zjištováno ve veku 22 let).

Co se týce **kurikula** ukazují se **velké rozdíly** mezi jednotlivými zememi. Repertoár predmetu

ci jejich integrovaných bloku je sice podobný, ale státy vnímají ruzne duležitost

jednotlivých predmetu, což se projevuje v hodinových dotacích, pricemž množství casu venované

výuce je doloženo jako duležitá determinanta osvojování uciva. **Mladí Evropané mají**

**tudíž z**r**ejm**e **velmi odlišný vzd**e**lanostní profil vytvo**r**ený na základ**e **rozdílných vzd**e**lávacích**

**obsah**u. Efekty techto rozdílu však nejsou dosud výzkumne doloženy a vysvetleny.

Na prímé dopady techto rozdílu je obtížné usuzovat, protože je také velký rozdíl mezi plánovaným,

realizovaným a osvojeným obsahem (kurikulem).

U vetšiny zemí lze rozlišit *jádro* predmetu (core curriculum) a predmety *specifické pro*

*danou zemi*. Rozlišována bývá také *povinná* cást kurikula a *volitelná* ci nepovinná pro všechny.

Repertoár predmetu se pohybuje mezi 45 – 60 predmety. Jednotlivé zeme se však výrazne

odlišují také podobou uciva v jednotlivých predmetech ci blocích, velké rozdíly jsou napr.

v obcanské výchove, dejepisu, zemepisu.

Velmi známým výzkumem srovnávajícím **výsledky** žáku v ruzných zemích na úrovni vyššího

sekundárního vzdelávání je napr. *TIMSS – T*r*etí mezinárodní výzkum matematického a*

*p*r*írodov*e*dného vzd*e*lávání* z roku 1995, který probíhal v posledních rocnících vyšších sekundárních

škol. Výsledky ceských stredoškoláku se statisticky významne neodlišovaly od

mezinárodního prumeru, nicméne nebyly tak dobré jako u žáku základní školy. Výsledky ceských

gymnazistu byly v mezinárodním srovnání jedny z nejlepších (proporcionálne 14% ze

všech ceských respondentu), naopak výsledky ceských ucnu jedny z nejhorších (57%

z ceských respondentu). Nikde nebyl shledán tak vysoký rozdíl mezi výsledky žáku stredních

odborných škol, ucilišt a gymnázií jako v Cesku. Potvrdilo se tak, že ceský vzdelávací systém

vykazuje **vysokou heterogenitu výsledk**u vzdelávání **podle typu školy** a také podle toho

(zde konkrétne v prípade základního vzdelávání), zda jde o školu velkomestskou ci vesnickou.

Naopak vysokou **homogenitu systému** vykazuje Finsko ci Švédsko. Horší výsledky

ceských stredoškoláku mohou být dány proporcemi respondentu, v Cesku je velký podíl ucnovských

a technickým programu oproti gymnaziálním, naopak nekteré zeme s vysokou proporcí

žáku ve všeobecne vzdelávacích programech (Švédsko 66%) vubec vzdelání typu stredního

odborného jako v Cesku nerealizují, což mimo jiné má pak také vliv na výsledky

v TIMSS.

Ceský školský systém se ukazuje jako **vysoce selektivní** v rozdelování žáku do trí proudu

škol (gymnázia, odborné školy, ucilište). Pritom platí, že cím vetší je výberovost podle typu

školy, tím vetší jsou i nerovnosti vzdelávacích výsledku podle vzdelání rodicu. Cím prísneji

se žáci pri vstupu na strední školu oddelují, tím menší je prumerná pridaná hodnota vzdelání

zprostredkovaná školou za dobu studia (menší prírustek vedomostí, dovedností atd.).

**Odborné vzd**e**lávání**

Na strední odborné školství byl kladen duraz mnoha ekonomickými institucemi na pocátcích

rozvoje jejich zájmu o oblast školství. Také puvodní zájem EU o oblast školství se silne

soustredoval práve na strední odborné školství.

13

Charakter odborného vzdelávání v jednotlivých zemích EU je dán zejména tím, zda hlavní

roli pri rízení má **stát** (Francie, Itálie, Švédsko) nebo **tržní mechanismy** (Irsko, Spojené království

- stát má definovat kvalifikace, pravidla hodnocení a uznávání kvalifikací, kontrovat

kvalitu a využívání financních prostredku). Nove pristoupivší postkomunistické zeme patrí do

skupiny se silným vlivem státu, a to zejména vlivem rozpadu, privatizaci a restrukturalizaci

podnikového sektoru po revoluci. **Kompromisní** r**ešení** zavedlo napr. Nemecko ci Rakousko;

je založeno na dohodách mezi státem a zástupci zamestnavatelu a zamestnancu coby sociálních

partneru. Odborné vzdelávání je tak rízeno trhem, ale podle stanovených pravidel.

V odborném vzdelávání lze identifikovat tri základní modely vzdelávání podle toho,

zda je orientováno více na potreby zamestnavatelu nebo vzdelávání a podle toho, kde se prevážne

uskutecnuje:

1) **Školský model** – celodenní výuka, strukturováno do rocníku, ukonceno certifikátem, cíle

a obsah centrálne stanoveny, zahrnuje menší období praxe, typické pro Francii, Itálii, Nizozemsko,

Španelsko, Švédsko aj. Odborné vzdelávání v postkomunistických zemí se

v dusledky rozpadu puvodních systému priblížilo školskému modelu.

2) **U**cn**ovský model** – ucení v podniku je kombinováno s ucením v odborné škole, silnou

tradici má v Nemecku a Rakousku, kurikula jsou stanovena tripartitními komisemi (zamestnavatelé,

odbory, ministerstvo školství), odpovednost za plnení je na podniku, studenti

podepisují ucnovskou smlouvu v podniku. Ucnovská príprava v ostatních zemích

EU je však soustredena spíše jen na remeslnická povolání a její podíl je malý.

3) **Model odborné p**r**ípravy mimo školu** – odborná príprava v zamestnání, krátká období

výuky na škole, certifikát, snazší prechod ze školy do zamestnání. V zemích EU se tento

model dosti uplatnuje (Belgie, Francie, Nizozemsko, Itálie, Irsko), rozširuje se i ve Spojeném

království.

Vetšina zemí má **jeden model dominantní**, ale zrídka jediný. Napr. Nemecko má vedle

ucnovského modelu i celodenní odborné školy; Francie, Itálie nebo Nizozemsko má naopak i

ucnovské školy atd.

**Postsekundární vzd**e**lávání (ISCED 4) v zemích EU**

*Postsekundární vzd*e*lávání* (nezahrnuté do terciálního, nikoli terciální) zahrnuje programy,

které jsou na hranici mezi vyšším sekundárním a terciálním vzdeláváním. Tato úroven je

v ISCED vyclenena predevším pro úcely presnejšího odlišení sekundárního a terciálního

vzdelávání.

Typickým vekem vstupu je vek vyšší než pri vstupu na ISCED 3. Typická délka nekolik

mesícu až maximálne 2 roky. Minimálním požadavkem vstupu je ukoncení úrovne ISCED 3,

obsah programu pak bývá specializovanejší, odbornejší, jeho realizace složitejší než u programu

ISCED 3. Typickými programy jsou krátké programy odborné prípravy, preduniverzitní

prípravné kurzy, studium po strední škole k dosažení kvalifikace pro studium vyšší úrovne,

aj.

Na tento stupen vzdelávání jsou razeny školy oznacované jako *Kollegs* v Rakousku, instituce

dalšího vzdelávání (Spojené království), postsekundární školy ve Švédsku jako napr.

lidové vysoké školy (*Folkhögskola*), postsekundární vyšší technické školy (Itálie, Portugalsko),

post-licejní školy v Polsku ci strední odborné školy na Slovensku. Instituce postsekundárního

vzdelávání nenalezneme v kategorizaci Eurydice (2002) pouze na Kypru, ve Slovinsku,

Finsku, Dánsku, Irsku, Nemecku, Francii a francouzské a nemecké cásti Belgie. Zde jsou

instituce v odpovídající dobe (typickému veku) pro postsekundární vzdelávání razeny budto

do vyššího sekundárního nebo do nižšího terciálního stupne, obvykle jich je také více typu a

jejich struktura muže být pak i clenitejší, což již závisí na tradicích v dané zemi.

14

V CR je do ISCED 4A razeno nástavbové studium, do ISCED 4C ucební obory po absolvování

strední školy, rekvalifikacní kurzy vyžadující stredoškolské vzdelání, dvoumesícní až

šestileté kurzy, pomaturitní studium na jazykových školách akreditované MŠMT.

Tato úroven bývá prozatím výzkumne méne sledována než klícové hlavní oblasti školství

jako jsou napr. primární a sekundární vzdelávání. Také v klasifikaci ISCED byla vyclenena až

pozdeji.

**První stupe**n **terciálního vzd**e**lávání (ISCED 5) v zemích EU**

*První stupe*n *terciálního vzd*e*lávání* zahrnuje programy, které nesmerují (prímo)

k vedecké kvalifikaci a trvají minimálne 2 roky. Obvyklým minimálním požadavkem pro

vstup je ukoncení ISCED 3A nebo 3B nebo 4A.

V CR se pod ISCED 5A radí *bakalá*r*ské studium* coby predstupen magisterského, *následné*

*magisterské studium* a *magisterské studium* (4 – 6 let). Pod ISCED 5B je razeno další vzdelávání

po absolvování vysoké školy nesmerující k titulu, *vyšší odborné školy* (VOŠ), *bakalá*r*ské*

*studium* koncipované jako *kone*c*né*, poslední dva rocníky *konzervato*r*e* a *speciální konzervato*r*e*.

Typický vek vstupu je 17 – 20 let. Typický vek vstupu do terciálního vzdelávání je v CR

19 let, v OECD 18 – 19 let, v Recku 17,5, Polsku 19 - 20 let. Typický výstupní vek absolventu

terciálního vzdelávání je u nás 21 let pro neuniverzitní sektor (zeme OECD 19 - 29 let), pro

bakalárské studium a odpovídající studium 1. stupne v CR 21 – 22 let (OECD 20 – 23 let),

pro univerzitní magisterské a odpovídající studium v CR 23 – 25 let (OECD 22 – 27 let).

Ceské terciální vzdelávání v tomto ohledu nijak nevycnívá a lze je oznacit jako standardní.

První stupen terciálního vzdelávání tedy nepredstavuje jen nižší stupne vysokoškolského

vzdelávání, jak se verejnost nezrídka mylne domnívá, nýbrž zahrnuje jak VOŠ, tak celé vysokoškolské

studium (magisterské apod.). V Cesku zažitý výraz *vysokoškolské vzd*e*lávání* tudíž

dostatecne neodpovídá zahranicním školským systémum a v mezinárodní terminologii je

vhodnejší používat termín *terciální vzd*e*lávání*.

K této úrovni vzdelávání existuje široké spektrum informacních zdroju (nekteré viz seznam

literatury). Mezinárodní komparativní výzkumy se však zacínají provádet až

v posledních letech. Prícinou zájmu jsou ekonomické duvody. Nicméne i tak je studií z této

úrovne vzdelávání stále ješte málo.

Nižší terciální vzdelávání zahrnuje jednak neuniverzitní a jednak univerzitní terciální

vzdelávání. Instituce nabízející **neuniverzitní terciální vzd**e**lávání** nejsou soucástí vysokých

škol, studium nevede k udelení certifikátu/diplomu dokládajících vysokoškolskou kvalifikaci.

Jedná se obvykle o 2 – 3leté programy zamerené vetšinou na prípravu k urcitým povoláním

nebo na vysokou školu, tj. je oproti univerzitnímu kratší a více prakticky orientované.

V nekterých zemích se uplatnují speciální požadavky na prijetí do tohoto studia jako napr.

pracovní zkušenosti nebo dosažení urcitého veku.

V predrevolucním ceskoslovenském školském systému neuniverzitní stupen neexistoval,

vytváren byl až v 90. letech a predstavují ho nyní vyšší odborné školy. Nicméne jistou tradici

v této oblasti má CR také. Ve 20. – 30. letech 20. století u nás odpovídající vzdelávací instituce

existovaly (napr. Svobodná škola politických nauk v Praze). V zahranicí podobné školy

existují v cetnejším zastoupení, napr. v Nizozemsku existují ctyrleté *Hoger Beroepsonderwijs*

(HBO) v nekolika oborech vcetne ucitelství a jejich pomer vuci univerzitnímu sektoru je zcela

opacný než byl doposud u nás. Studuje na nich mnohem více studentu než v univerzitním

sektoru.

Variabilita programu i institucí nabízejících první stupen terciálního vzdelání je mezi zememi

znacná. Srovnání je proto obtížné, navíc jsou tyto instituce v nekterých zemích neustálené

(u nás i jinde) a jejich zarazování je nestálé, je proto treba postupovat pri komparacích a

15

jejich záverech velmi opatrne. Napr. se u nás uvádí, že máme oproti západním zemím velmi

nízké procento vysokoškoláku. Takto prezentovaný záver je však nepresný. CR má srovnatelný

pocet osob s terciálním (magisterským) vzdeláním, nicméne výrazne nižší pocet osob

s nižšími úrovnemi nižšího terciálního vzdelání, predevším v bakalárských programech, které

se teprve v posledních letech masove rozširují. Terciální neuniverzitní vzdelání je ovšem

obecne oznacováno ze tu cást vzdelávacích systému zemí EU, která se bude v príštích letech

rozvíjet nejintenzivneji.

Neuniverzitní terciální vzdelávání lze vymezovat také podle získávané kvalifikace v rámci

terciálního vzdelávání. Tato škála je pak používána ve srovnáních v rámci OECD (indikátory

OECD, 1997) a obsahuje 5 stupnu:

a) Neuniverzitní terciální kvalifikace (v CR absolutorium na VOŠ),

b) první univerzitní kvalifikace z programu typicky trvajícího 4 a méne let (v CR bakalár),

c) první univerzitní kvalifikace získaná na základe programu typicky trvajícího déle než 4

roky (v CR magistr, inženýr),

d) druhá univerzitní kvalifikace (v CR napr. doktor – MUDr.),

e) nejvyšší stupen kvalifikace na základe doktorského studia (v CR PhD., dríve CSc.).

Hranice mezi temito formami nejsou v nekterých zemích dostatecne jasné. Indikátory pak

ukazují, že rada zemí realizuje (i když odlišnými zpusoby) studium vedoucí ke kvalifikaci

stupne A – neuniverzitnímu terciálnímu vzdelání. Variabilita neuniverzitních institucí

v zemích, které toto vzdelání realizují, je znacná.

**Univerzitní terciální vzd**e**lávání** je poskytováno univerzitami a dalšími typy vysokých

škol. V prípade ceské terminologie bychom tedy opet meli být obezretní vuci prípadným nedorozumením.

V mezinárodním kontextu se termín *university* vztahuje na jakoukoli vysokou

školu s bakalárskými a magisterské programy.

Školské systémy v zemích EU si jsou v univerzitním terciálním vzdelávání v základních

trendech podobné, nicméne i zde se vyskytují znacné specificnosti jednotlivých systému.

V soucasnosti se projevuje zejména trend **roz**c**le**n**ovat** tento stupen vzdelávání na nekolik

relativne samostatných certifikovaných cyklu. Tento trend se v drívejším systému CSSR neuplatnoval,

silne se zacal projevovat až v 90. letech práve v kontextu vlivu EU. Souvislosti

tohoto „rozclenování“ uvedeme dále.

Co se týce terciálního vzdelávání jako celku, jedním ze základních trendu je prudký **kvantitativní**

**nár**u**st tohoto stupn**e **vzd**e**lávání** - a to jak prvního, tak druhého stupne - v dusledku

zvyšující se poptávky po kvalifikované pracovní síle v kontextu demokratizace prístupu ke

vzdelávání. Nejvetší nárust probehl ve vetšine zemí v 60. letech, vzrostl také pocet studentek.

V nekterých zemích došlo k rozvoji pozdeji, a to až v 80. letech (Rakousko, Irsko, Španelsko,

Portugalsko). V Irsku, Španelsku ci Portugalsku tomuto trendu napomohl také vstup zeme do

EU a podpora z evropských fondu. V rade zemí EU rychlý nárust poctu studentu stále pokracuje

a napr. ve Švédsku a Finsku již presahuje polovinu príslušné vekové kohorty. Ceská republika

je z tohoto hlediska stále pozadu, i když nárust poctu studentu od devadesátých let je

velký.

Vysoké školství je relativne dost diverzifikované. Výraznejší **proces diverzifikace** zacínal

na prelomu 60. a 70. let, zejména pak v 80. letech, a to v dusledku diferenciace potreb trhu,

hospodárství i vzdelávacích potreb samotných studentu. Diverzifikace probíhala dvema základními

zpusoby. Ruzné typy postsekundárních institucí se menily na instituce terciální, prodlužovala

se délka jejich studia a zvyšovala se jejich nárocnost. Na druhou stranu probíhala

také restrukturalizace samotných vysokých škol, které zacaly nabízet **kratší studia** a kurzy.

Vytváreny byly **alternativní neuniverzitní formy** (Spojené království – *Polytechnics*, Nemecko

– *Fachhochschulen*, Francie – *Universitaires de Technologie*, Nizozemí – *Hoger Beroepsonderwijs*

aj.). Vedle tohoto binárního/podvojného modelu terciálního vzdelávání, kdy

16

obe instituce existují vedle sebe a nabízí odlišné typy programu, se však v EU v poslední dobe

uplatnuje také model, kdy všechny typy programu nabízí stejná instituce. Proces divezifikace

zasáhl logicky i **formy studia**, vedle tradicní prezencní formy se stále více uplatnuje kombinace

studia a zamestnání a vznikají tzv. *otev*r*ené* a *distan*c*ní univerzity* pro všechny vekové

vrstvy a všechny skupiny obyvatel. Nove se rozvíjí také *virtuální univerzity*.

Došlo také ke **zm**e**nám strukturálním a obsahovým**. Velké pocty studentu a nedostatek

verejných prostredku, požadavky zamestnavatelu vedly k tlaku na pružnost terciálního vzdelávání,

kterou nebylo již dost dobre možné na centrální úrovni zajištovat. Došlo tudíž k posunu

v terciálním vzdelávání smerem k **t**e**sn**e**jším vazbám na trh práce** a prenášení vetší odpovednosti

za obsah a strukturu studia na samotné instituce. Nejsilneji probehla **decentralizace**

v univerzitním sektoru, pricemž od 80. let byly významnými iniciátory techto decentralizacních

zmen samotné vlády. Nejsilnejší **p**r**enos odpov**e**dnosti na vzd**e**lávací instituce** probehl

v severských zemích (vyjma Norska). V rámci celostátne platných smernic (urcujících

strukturu a celostátne platné kvalifikace) prešla odpovednost za obsah vzdelávání na univerzity

napr. v Recku, Itálii, Španelsku, Portugalsku, Rakousku; na neuniverzitní sektor prešla

napr. v Nizozemsku. Vlády v rade zemí usmernují nabídku tím, že vydávají programy a plány

rozvoje, v nekterých zemích je vláde ponechána i kontrola nad studijními programy.

Základním trendem souvisejícím s predchozími zmenami (tlak na efektivitu) je duraz na

**kvalitu**, který se soustreduje na snižování tzv. studijní úmrtnosti studentu a na vyšší soulad

mezi standardní a skutecnou dobou studia. Trendem se stává rada opatrení jako snaha zvyšovat

studijní úspešnost **kratším a modulovým studiem**, rozvoj studijního **poradenství** a zrizování

institutu *tutora* - poskytování informací o studiu staršími studenty (Irsko, Velká Británie

aj.) ci dokonce doucování (Francie). Významnou roli v tomto ohledu hrají **finan**c**ní pobídky**

institucím i studentum; velmi propracovaný systém má napr. Nizozemsko.

Ackoli se prudce zvyšují pocty studentu terciálního stupne, neznamená to, že by cesta

k terciálnímu vzdelávání byla zcela otevrená. Co se týce **p**r**ijímání ke studiu**, v mnoha zemích

EU si vybírají studenty instituce, které stanovují pocet míst v závislosti na své kapacite

(napr. Nemecko) nebo se prihlíží i k potrebám trhu práce (Itálie, Portugalsko, Norsko).

Ve vetšine zemí existuje v ruzném rozsahu a ruzných formách, napr. jen pro urcité obory,

tzv. **numerus clausus**, kterým se stanovují kvóty studentu, kterí mohou být prijati ke studiu.

Tato omezení existují tedy i zemích bohatších než CR, které by mohly vynakládat více financí

na terciální vzdelávání. Duvodem bývá omezený zdroj verejných financí a ekonomické problémy

vetšiny zemí. Rozhodováno bývá na centrální úrovni (vláda, ministerstva, sdružení

univerzit) nebo na úrovni jednotlivých škol. Numerus clausus bývá obvykle stanovován každorocne

podle situace na pracovním trhu, ekonomických podmínek a kapacit škol. Netýká se

vetšiny soukromých škol, bývá stanovován pro verejné školy, a to predevším pro nákladné

obory jako medicína, farmacie, architektura apod. U oboru s extrémne vysokým poctem uchazecu

se prijímání studentu omezuje jen na urcitou dobu.

Napr. v Dánsku stát urcuje pocet míst na vysokých školách pro ruzné obory, zejména medicínu,

stomatologii, ucitelství. Ve Finsku podle vládních predpisu stanovují kvóty samy instituce,

na vysokou školu se dostává asi 50% z uchazecu. Regulace jsou také v Nizozemí (ministerstvem

nebo školou), v Recku (jen 30 - 40% uchazecu je prijato, Rekové proto nezrídka

studují v zahranicí), mnoho studijních oboru je regulováno ve Španelsku *Radou univerzit*,

v Itálii jsou regulované nákladné obory a obory s mnoha uchazeci. V Madarsku (již dlouhodobe

je jen asi 40% uchazecu prijímáno) a Polsku je systém regulace podobný jako v CR;

pocty prijatých urcují školy na základe neprímé regulace ze strany státu dle pridelených financních

prostredku.

Maximální **kvóty** bývají také **pro cizince**. Napr. v Recku je kvóta 1%. Jinak ovšem prumerný

pocet cizincu v terciální sfére je v EU asi 6% (2000). Trend za posledních 20 let byl ve

vetšine zemí stoupající (vyjma napr. Itálie, Francie, cástecne Polska). Vysoký pocet cizincu

17

mezi studenty má tradicne Rakousko, dále Spojené království, Belgie (všechny pres 10%),

dále Nemecko (9%). Nadprumerný pocet cizincu (5-7%) má z evropských zemí Norsko (patrí

do EHP). V Cesku jsou pres 2% cizincu. Nízký pocet cizincu je v Polsku (méne než 1%).

**Kritéria výb**e**ru** studentu stanovuje v zemích EU nejcasteji sama instituce, v nekterých

zemích je však (z duvodu objektivnosti) stanovuje vláda jako napr. v Norsku pro univerzitní a

v Nizozemsku pro neuniverzitní sektor. Pri selekci bývají zohlednována ruzná kritéria jako

prospech u maturity (Finsko, Švédsko, SRN), prospech na strední škole (Finsko, Švédsko,

Francie), volba predmetu na strední škole, prestiž strední školy (Spojené království), posudky

ze strední školy (Francie, Nizozemsko, Spojené království), výsledky testu/zkoušek na strední

škole (Švédsko, SRN), praxe (Finsko, Švédsko, SRN) ci cekací doba (SRN).

**Selek**c**ní procedury** lze systematizovat do nekolika základních typu:

Numerus clausus (napr. ve Finsku, Švédsku, Spojeném království, Nizozemsku, Nemecku),

prijímací zkoušky, testy (napr. ve Finsku, Švédsku, SRN),

osobní pohovor, esej (pr. Finsko, Nizozemsko, SRN, Spojené království),

losování (pr. Nizozemsko, SRN).

V prijímacím rízení bývá preferován **bodový systém**, který bere v úvahu praxi v\_\_oboru,

dobu cekání na prijetí ke studiu apod. Existuje i **centralizovaná forma** organizaci prijímání

studentu (Norsko), kdy si student volí pouze obor, který by chtel studovat a instituci nikoli.

V nekterých zemích se uchazec nemusí vubec dostat k požadovanému oboru (Nemecko,

Francie, Itálie aj.). U oboru s vysokou mírou nárocnosti studia bývá prijímací rízení

v nekterých zemích organizováno jako vícestupnové a po prípravné fázi studia postupují dále

jen nejúspešnejší studenti. Napr. ve Švédsku musí uchazeci nejprve splnit obecné centrálne

stanovované požadavky na prijetí bez ohledu na obor ci fakultu, pokud uspejí, postupují do

druhého kola, kde jsou požadavky specifikovány dle školy a podle oboru. V mnoha zemích

bývají také organizovány prípravné a modulové kurzy. Prosazuje se trend uznávat zkušenosti

z praxe (zejména u necím netradicních studentu), vyhrazuje se urcitý pocet míst pro starší

uchazece. Jako príklad posledního mužeme opet uvést Švédsko, studuje zde proto také více

starších studentu než je obvyklé v jiných zemích EU.

Co se týce ceského školského systému, nedá se jednoznacne souhlasit s nezrídkými názory,

že ceský systém zaostává za úrovní vyspelejších zemí EU tím, že je provádena selekce a

na vysoké školy se nedostane tolik uchazecu, kolik by chtelo a že stále nemáme masový prístup

k terciálnímu vzdelávání. Tato situace je podobná i v ostatních zemích, jedná se o stret

individuálních prání a potreb a ekonomických možností každé ze zemí. Terciální vzdelávání

je totiž nejdražším v prepoctu na žáka a stát ho z verejných zdroju není s to poskytnout všem.

Také se ukazuje, že masový prístup k terciálnímu vzdelávání v urcité zemi, která napr. zavedla

tzv. free admission (volný prístup ke studiu), ješte automaticky neznamená, že všichni prijatí

také skutecne studují nebo že studium dokoncí. Studijní úmrtnost je v mnoha zemích dosti

vysoká. Napr. v Rakousku na zacátku 90. let bylo zapsaných 25% uchazecu z populace, ale

asi ctvrtina z nich nestudovala. Pokud se mluví o masovém prístupu (USA atd.), je treba brát

také v úvahu, zda se jedná hlavne o neuniverzitní typ studia - o bakalárská studia ci o magisterská.

Obecne platí, že spíše o nižší stupne.

Trendem samozrejme je snaha o co nejvetší **dostupnost terciálního vzd**e**lávání**, a to pro

jeho významné ekonomické a sociální efekty. Nicméne financní možnosti zemí nutí vlády

definovat omezující podmínky a požadavky k prístupu do terciálního vzdelávání (netýká se

obvykle soukromého sektoru). Regulace probíhá jednak na politické úrovni (legislativa, opatrení),

jednak financními možnostmi (pridelené prostredky) a vlivem tradice vzdelávání v dané

zemi. Uplatnuje se rada **kritérií selekce**. Nejcastejší jsou prijímací zkoušky (spolu s dalšími

kritérii). Základní podmínkou pro prístup k nižšímu terciálnímu vzdelávání je také obvykle

vzdelání z predchozí stupne ukoncené zkouškou (obdobne v CR strední škola s maturitou).

18

Na terciální vzdelávání je v EU kladen velký duraz, je oprávnene a podložene považováno

za klícový faktor rozvoje spolecnosti, hospodárství, vedy, výzkumu, inovací, demokracie ve

spolecnosti, konkurenceschopnosti a zamestnatelnosti atd. K terciálnímu vzdelávání bylo vydáno

již nekolik duležitých deklarací (viz další kapitoly knihy) a je podporována mobilita a

internacionalizace v rámci terciálního vzdelávání v EU. Internacionalizace univerzitního sektoru

se postupne od 80. let presunovala z výzkumné spolupráce ve spolupráci organizovanou

institucemi, vládami a evropskými orgány. Pocet zúcastnených institucí i jedincu se stále zvyšuje,

roste význam mobility ucitelu i studentu. Cílem i dusledkem mobility se pak stává sbližování

národních vzdelávacích systému. V 90. letech se zviditelnil i vliv internacionalizace na

vzdelávací programy; konvergence v této oblasti tak tvorí urcitou protiváhu dosavadním decentralizacním

tendencím. Koncem 90. let byla formulována *Spole*c*ná deklarace o harmonizaci*

*výstavby Evropského systému vysokého školství*, která vyzývá k budování ***Evropy znalostí***,

rozvoji lidského a technického potenciálu, spolupráce, otevírání terciálního studia a posilování

jeho dvoustupnovosti ci respektování dosavadní diverzity. Systém dvou cyklu pak zpresnila

bolonská deklarace ***Evropský prostor vysokoškolského vzd***e***lávání*** (1999) podepsaná ministry

školství, která zduraznila význam celoživotního vzdelávání, prostupnosti studia, uznávání

jiných forem vzdelání do univerzitního studia. Vytyceno bylo 6 hlavních cílu, a to prijetí:

1) Srovnatelného a transparentního systému titulu, 2) dvoucyklového studia, 3) kreditního

systému, 4) podpora mobility, 5) spolupráce v zajištování kvality a 6) posílení evropské dimenze

ve vysokoškolském vzdelávání.

Pozdeji podepsali ministri 33 evropských zemí tzv. *Pražské komuniké* (2001) s názvem *Na*

*cest*e *k Evropskému prostoru vysokoškolského vzd*e*lávání*.

Ceské terciální univerzitní vzdelávání na úrovni magisterských programu se zásadne od

zahranicních systému neodlišuje. V CR ho v 90. letech absolvovalo 11% populace rámcove

podobne jako v jiných zemích. Vyšší participace dosahuje napr. Nemecko (16%). V cem se

Cesko odlišuje a prípadne by šlo ríci, že i zaostává, je krátké univerzitní vzdelávání, které se

však v posledních letech rozvíjí výrazným tempem a vetšina oboru je již delena do dvou cyklu

a v blízkých statistikách lze ocekávat zretelné posuny k pozitivnímu. Pocty absolventu rostly

také v posledních letech v terciálním neuniverzitním studiu, které se koncem 90. let mohutne

rozvíjelo. V tomto sektoru jsme puvodne také zaostávali, jelikož u nás v predlistopadové republice

neexistovalo. Trend je však pozitivní, ceské terciální vzdelávání se približuje poctem

a skladbou absolventu k vetšine vyspelých zemí, kde naopak k tak výraznému rustu poctu

absolventu bakalárského stupne v posledních letech nedochází.

Co se týce oborové struktury vzdelávání je tato struktura dána oblibou urcitých oboru (pak

muže být pri nadmerném poctu uchazecu zaváden numerus clausus) a prímo vázána na trh

práce, kde se promítá do struktury nezamestnanosti podle druhu kvalifikace. Podle OECD

(1997) v oborové strukture prevažují spolecensko-vední obory (kolem 40%), poté právo a

obchod (25%, v CR 14%), poté technické obory (15%, CR 22%), poté lékarské a prírodovedné

obory (okolo 10%). Cesko se odlišuje predevším menším zastoupením programu právnických

a zamerených na obchod a o neco vyšším zastoupením technických oboru. Co se týce

technických oboru, vyšší podíl mají napr. Finsko (26%), Nemecko (21%), nekdy tato situace

bývá hodnocena i pozitivne v kontextu snahy klást duraz na prírodovedné a technické obory

v rámci inovacního potenciálu a technického pokroku zeme a rozvoje ekonomiky.

Obecné trendy v terciálním vzdelávání ukazují na relativní ustálenost oborové struktury

univerzitního vzdelávání a jen malé zmeny, ke kterým dochází v nekterých oborech

v jednotlivých zemích (pr. Rakousko, Finsko) a bourlivé zmeny, ke kterým dochází

v postkomunistickcýh zemích s výrazným posilováním právních a ekonomických oboru a

redukcí technických oboru

19

Mezi základní vývojové trendy a požadavky kladené na terciální vzdelávání v EU dále patrí

posilování vazeb mezi terciální sférou a ekonomikou a spolupráce s komercní sférou, zvyšování

ekonomické relevance terciálních programu, duraz na kvalitu v kontextu odpovídajících

ukazatelu, podpora vetší mobility studentu a ucitelu, zprístupnení terciálního vzdelávání

v kterémkoli veku (kontext celoživotního ucení), rozclenení programu do cyklu, kreditní systém

umožnující uznávání cástí studia z ruzných škol, zvýšení prevoditelnosti kreditu mezi

institucemi, terciálními sektory vzdelávání a zememi; a zvýšení transparentnosti a srovnatelnosti

terciálních kvalifikací. Strední délka vzdelávání v EU se stále zvyšuje a u vetšiny mladých

lidí se ocekává, že v prubehu života vystudují nekterý program terciárního vzdelávání.

**Druhý stupe**n **terciálního vzd**e**lávání (ISCED 6) v zemích EU**

*Druhý stupe*n *terciálního vzd*e*lávání* zahrnuje programy smerující prímo k vedecké kvalifikaci.

Typické je predložení *doktorské* nebo *diserta*c*ní práce* založené na puvodních publikovaných

výzkumech apod. výrazným zpusobem rozširujících poznání v dané oblasti. Vstupním

predpokladem je absolvování ISCED 5A. Typický vek je vyšší než pro ISCED 5A, typická

délka je 3 roky. V CR pod tuto úroven spadají *doktorské studijní programy* ukoncované

titulem PhD. (úroven drívejšího CSc.).

Obecným trendem je zvyšovat pocty absolventu doktorských studijních programu, podporovat

jejich mobilitu a zapojení do evropského výzkumného prostoru. Projevuje se silná snaha

o efektivitu vzdelávání napr. ve smyslu snižování studijní úmrtnosti studentu a vnejší i vnitrní

kontrolu kvality, napojení na firmy a jimi financovaný výzkum, transnacionální výzkum a

rozvoj, podpora inovací a jejich aplikace, rozvoj lidských zdroju.

**Vývojové trendy vzd**e**lávání v zemích EU**

Pri záverech vyvozovaných z jakýchkoli mezinárodních srovnání školských systému je

treba obezretnosti. Data je treba srovnávat nikoli za jeden rok, ale v jejich vývojových tendencích.

Specificnost vzdelávacích systému v jednotlivých zemích je velmi rozdílná, nemusí

se proto vždy podarit ji plne postihnout v rámci jednotné klasifikace a deskripce. Problémy

srovnatelnosti jsou terminologického, definicního rázu, srovnatelnosti typu programu, proporcí

verejného a soukromého školství, problémem jsou interkulturní rozdíly. Nestací srovnat

pouze strukturální podobu systému škol, ale je treba se dívat i na jejich funkce a výstupy.

Situaci v oblasti školství v EU mužeme shrnout následovne. Specificnost jednotlivých

systému je znacná, jednotná deskripce vykazuje urcité nepresnosti a je treba vždy srovnávací

analýzy interpretovat velmi obezretne. Ve všech zemích v kontextu globalizace i evropské

integrace a spolecného stanování priorit dochází k rešení podobných problému a úkolu

v oblasti základního školství. Tyto úkoly se v jednotlivých zemí objevují v ruzné intenzite a

míre a s ruznou mírou naléhavosti jejich rešení.

Na úrovni systému mezi tyto obecné trendy a priority patrí snaha o prostupnost systému,

rovnost prístupu ke vzdelávání, evropská dimenze ve vzdelávání, multikulturní výchova, duraz

na rozvoj klícových kompetencí, posilování všeobecného vzdelávání a dovedností; duraz

na komunikaci, spolupráci, schopnost participace, ICT, jazyky, autoevaluaci, akontabilitu,

kvalitu; integraci, inkluzi, respektování specifických potreb, diverzifikaci vzdelávací nabídky;

enviromentální témata, obcanskou participaci, demokratické hodnoty, kompetence pro rešení

problému; poradenství, snižování studijní úmrtnosti, demokratizaci stále vyšších stupnu vzdelávání,

decentralizaci, princip zamestnatelnosti a spojení s trhem práce, duraz na úcast sociálních

partneru, konkurenceschopnost, mobilitu, spolupráci, diverzitu, celoživotní ucení atd. To

jsou cíle a vize, které vedou spolu se svými duvody (ekonomickými, kulturními, sociálními

aj.) vedou ke konvergenci školských systému.

20

Duležitou cástí školských systému je povinné vzdelávání. Mezi jednotlivými zememi EU

lze nalézt **strukturální rozdíly v oblasti povinné školní docházky**. Odlišnosti v clenení

stupnu však nebývají považovány za nejduležitejší. Za duležitejší jsou považovány vzdelávací

obsahy, kvalita poskytovaného vzdelávání a obecne celé kurikulum. Tradicní akcenty dnes

v kurikulu mají všechny státy EU. Spolecným trendem je snaha vytváret **základy pro celoživotní**

**u**c**ení**, poskytovat **kvalitní základy vzd**e**lání**. V pojetí obsahu se však zeme liší, i když

sdílený je **d**u**raz na formativní** c**ást** kurikula.

**Rozdíly** se tradicne ukazují také **ve stylu výchovy**. Napr. Nemecko, Rakousko, Cesko,

Francie predstavují zeme, kde je žák predevším „objektem“ výchovy a kde prevažuje vetší

prísnost a disciplína. Naopak anglosaský model výchovy je oznacován za model výchovy,

který charakterizuje liberální koncept výchovy, partnerské vztahy, otevrenost ve vyucování.

Mezi základní trendy základního vzdelávání coby jádra školských systému patrí **prodlužování**

**povinné školní docházky** jak smerem dolu, tak nahoru. Projevuje se tendence spíše

**zkracovat 1. stupe**n **povinné docházky** v kontextu akcelerace vývoje dítete. Argumentuje se

tím, že deti jsou schopny dríve prijmout více ucitelu i predmetu. Tato tendence se pak projevuje

ve zmenách v zákonech i ve vzdelávání ucitelu.

Co se týce vzdelávání ucitelu, lze ríci, že se neprojevuje univerzální tendence presunovat

vzdelávání ucitelu na univerzitní terciální stupen vzdelávání. Stále prevažuje tradice jednotlivých

zemí. Ke zmenách dochází postupne, a predevším na základe evropské integrace.

V Ceské republice bývá casto diskutována pedagogicko-psychologická a politická oprávnenost

znovuzavedení casné selekce žáku na výberové školy (víceletá gymnázia) po roce

1989, jež má tradici predevším v nemecky mluvících zemích. V soucasnosti je však odborníky

preferován spíše model jednotné diferencované školy a uplatnuje se spíše **princip tzv. negativní**

**selekce**, tj. co nejširšího hlavního proudu, z nehož odchází jen ti, co ho nemohou absolvovat

napr. z intelektových duvodu nebo ho absolvovat nechtejí (vetšinou sociální duvody).

Tito žáci prechází na méne nárocné smery s predprofesní prípravou, a to budto na konci

primárního stupne nebo v prubehu nižšího sekundárního vzdelávání nebo na jeho konci, ale

casto pred ukoncením PŠD. Situace v Ceské republice a postoj verejnosti k jednotné škole je

však specifický. Co nejdelší spolecné vzdelávání bylo u nás zdiskreditováno socialistickou

jednotnou školou.

Co se týce **speciálního vzd**e**lávání**, lze ríci, že pocet detí evidovaných ve skupine detí se

zvláštními vzdelávacími potrebami se pohybuje v jednotlivých zemích od méne než 1% po

témer 18%. Na dolní hranici (pod 2%) je napr. Recko, Itálie, Švédsko, Nizozemsko; na horní

napr. Finsko (témer 18%), Dánsko (necelých 12%), Cesko (necelých 10%), vetšina zemí se

pohybuje kolem 3%. Tyto rozdíly jsou dány odlišným posuzováním speciálních vzdelávacích

potreb a rozdíly ve financování a poskytování služeb. Ve speciálních školách ci trídách se

v EU vzdelává od 1% - 4% detí, opet podle zeme. Obecným trendem je rust významu individuální

integrace a rust významu individuálních vzdelávacích programu a jejich rozšírení. Castá

je také transformace speciálních škol do speciálních poradenských center. Významným

trendem je snaha po rovnosti šancí, duraz na vstrícnost vuci vzdelávacím potrebám a individualizace

výuky, odstranování znevýhodnení (príprava ucitelu v oblasti speciální pedagogiky,

odstranování architektonických, právních, dopravních aj. bariér).

V EU se tedy projevují spolecné tendence, které jsou však rozdílne rešeny. Spolecné trendy

jsou dány tím, že zeme EU jsou právními státy s tržním hospodárstvím a sdíleny jsou hodnoty

a principy unie – subsidiarita, otevrenost, participace, konsenzus atd. Vyvažování techto

tendencí lze považovat za duležitejší než konkrétní podoby školského systému.

Projevují se také urcité tendence v r**ízení školských systém**u. Prehledne je popisuje publikace

C*eské vzd*e*lání a Evropa* (1999), jejíž závery ve strucné podobe nabídneme. Silný je

trend preference decentralizace rízení v podobe vymezení kompetencí na jednotlivých úrovních

rízení, což je casto spojeno s vertikálními zmenami ve smyslu dekoncentrace pravomocí.

21

V horizontálním smeru se projevuje tendence rozširovat úcast partneru ze školské i mimoškolské

sféry. Klícovou kvalitou rízení se stává jeho otevrenost a transparentnost.

Co se týce centrální úrovne rízení, úloha státu zustává silná, ale promenuje se. Stát si ponechává

úlohu vytváret koncepci, navrhovat dlouhodobá komplexní rešení, ponechává si roli

garanta kvality a efektivity a prizpusobování systému menícím se potrebám. Na nižší úrovne

se presouvá operativní rízení. Centrální úroven posiluje v oblasti dlouhodobé strategie, provázání

s politikou zamestnanosti, propojení se sociálními partnery, vytvárení legislativního rámce,

péce o odpovídající zamerení výzkumu, monitorování a evaluace systému (vcetne mezinárodních

projektu), systematického šírení inovací ci v oblasti zakládání cílených programu

státní intervence.

Zpusob rízení se tedy zásadne se mení. Je založený na vytycení cílu a výsledku (ne predpisování

procesu), zpusob dosažení cílu je ponechán na nižší úrovne rízení (dálkové rízení cíli

a stimuly), využívá neprímých nástroju (zejména finance), vytvárí autoregulativní adaptivní

zpetnovazebné mechanismy, rada kompetencí (evaluace, monitorování, zajištení kvality) prechází

na podpurné instituce, které nejsou soucástí státního aparátu (napr. sociální partneri).

V oblasti regionální úrovne rízení dochází k posunu pravomocí shora na tuto úroven.

V nekterých zemích mely regiony již silnou míru samosprávy i dríve, nicméne k posunu pravomocí

došlo i v tradicne centralizovaných zemích jako je Francie ci Španelsko. Tento trend

je významný zejména v oblasti odborného vzdelávání kvuli vazbe na potreby trhu práce a

regionu a na podniky.

Na lokální úrovni se projevuje tendence zvyšovat autonomii škol a zvyšovat odpovednosti

reditele. Je kladen vetší duraz na duležitost prípravy reditele. Dochází k presunu kompetencí,

rozšírení rozhodovací pravomoci rady školy, posilování financních zdroju, kterými muže škola

disponovat. Škola má pravomoc formulovat strategii vlastního rozvoje a realizovat vlastní

pedagogický projekt. Vedle externí evaluace fungování školy je realizována také autoevaulace

školy a dochází k presunu od sledování cinnosti ucitele na sledování cinnosti školy jako celku.

Na významu nabývá spolupráce škol. Pravovomoce reditele jsou vyvažovány participativním

rízením (rada), delegováním pravomocí, širším zapojením ucitelu do rízení školy. Roste úloha

rodicu a predstavitelu obcí a dalších sociálních partneru pri vymezování cílu a kontrole a dochází

k posilování kompetencí rady školy.

Nový školský zákon v CR a zmeny posledních let v CR temto trendum v rízení školských

systému odpovídají. Zaostává však napr. spolupráce se sociálními partnery a fungování podpurných

institucí a návaznost na trh práce, propojení systému externí evaluace výsledku

s autoevaluací školy atd. Tvorba vlastního školního vzdelávacího programu je již uzákonena,

do praxe se nyní dostává.

Jedním z nejúcinnejších nástroju rízení je **financování**. Trendem v oblasti financování je

požadavek **vícezdrojového** financování, diverzifikace zdroju. V zemích EU funguje vetšinou

normativní (výkonové) financování. V urcitých trendových rysech lze charakterizovat i stav

verejných **výdaj**u **na žáka** v zemích EU (Eurostat 1999) merených podle standardu kupní

síly. Výdaje rostou s vyššími stupni vzdelávání. Nejnižší jsou na primárním stupni, vyšší na

sekundárním, nejvyšší na terciálním stupni (krom Polska, Kypru a Itálie). Nejvyšší výdaje na

žáka na primárním stupni má Norsko, Dánsko, Rakousko; v sekundárním vzdelávání (ISCED

2 - 4) jsou nejvyšší výdaje v Norsku, Spojeném království a Dánsku. Celkove nejnižší výdaje

na všech stupních jsou v nove pristoupivších zemích (krom Kypru); zejména v Litve, Lotyšsku,

Polsku a na Slovensku. Student v terciárním vzdelávání stojí dvakrát více než žák v primární

škole.

Soukromé vzdelávání je stále casteji dotováno. Zpusoby financování soukromého školství

se približují zpusobum financování školství ve verejném sektoru ve stále více zemích, ale

pocty žáku v soukromých dotovaných školách zustávají celkove velmi nízké - méne než 5 %

žáku (Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2003).

Spolecným trendem školství v zemích EU je **stárnutí u**c**itelské populace**. Doba, kdy

stejne starí ucitelé odcházejí do duchodu, se v jednotlivých zemích liší. Oficiální vek pro odchod

do duchodu je obvykle stanoven na 65 let, ale príležitosti pro predcasný odchod do duchodu

nebo naopak pro odklad odchodu do duchodu se mezi zememi liší. Ucitelé celkove

opouštejí svou profesi, jakmile se jim tato možnost naskytne. Hrozbu masového odchodu z

profese do urcité míry vyvažovaly klesající pocty detí ve veku povinné školní docházky. Ucitelský

stav stárne cástecne i proto, že ucitelé najímaní v dobe vysokého prílivu studentu jsou

nyní v duchodovém veku. Zdá se tedy, že v blízké dobe bude muset dojít k novému kolu náboru,

což v mnoha zemích predpokládá dynamickou personální politiku, aby nedošlo ke krizovému

stavu nedostatku ucitelu.

Ve vetšine zemí rostou platy ucitelu pomaleji než HDP na hlavu. Na druhou stranu nelze

jednoznacne ríci, že by profese ucitele ztrácela na atraktivite, v nekterých zemích se podmínky

zlepšují (napr. se snížil pocet žáku na ucitele).

K poklesu **po**c**tu d**e**tí** docházelo vetšinou v 80. letech, nyní jejich pocet opet roste a vlády

musí hledat cesty, jak pokrýt zvýšené náklady pri zachování platu a podmínek zvýšením produktivitu

práce. Podíl výdaju v období, kdy ve vetšine zemí ubývá mladých, zustal nemenný.

Ovšem poptávka po vzdelání rostla a délka vzdelávání se prodloužila. Cástka na jednoho studenta

se mnohdy zmenšila (napr. u nás), navíc pocet mladých prestal klesat a nekde i roste.

Zdá se, že bude stále obtížnejší zajistit soucasnou úroven výdaju na jednoho žáka. Navíc více

penež nerovná se automaticky lepší vzdelávací výsledky; duležitá je efektivnost vzdelávání,

duležité je pravidelné a systematické externí merení výsledku (vedle interního).

Zmenily se **vzd**e**lávací cíle** – od poskytování vysoce kvalitního vzdelávání malému poctu

mladých smerem k zajištení možností vzdelávání každému a po celý život. Statistické ukazatele

také naznacují postupné plnení tohoto cíle.

**Trend**em **v zemích EU** je potreba neustále prehodnocovat vzdelávací obsahy vzhledem

k potrebám spolecnosti a pokroku, dále tesný vztah vzdelávání a pracovního trhu, požadavek

efektivnosti výdaju na vzdelávání, srovnatelnosti systému, statistik pro vzdelávací politiku,

evropská dimenze ve vzdelávání na všech úrovních, spolupráce; v oblasti financování snaha

zapojit více soukromý sektor – podniky, sociální partnery; efektivita, acontabilita, jednotný

vzdelávací prostor, ucící se spolecnost a tzv. knowledge society ci informacní spolecnost,

rovnost prístupu ke vzdelávání, evropská dimenze, celoživotní ucení, internacionalizace, zamestnatelnost

(široký všeobecný a odborný základ).

Prosazují se **sdílené principy** vzdelávací politiky zemí EU jako princip subsidiarity, rovnosti

vzdelávacích príležitostí (pozitivní sociální diskriminace), princip celoživotního ucení,

princip zvyšování stability a sociální zmeny, vzdelání jako príprava na život atd. Potreba realizace

techto principu je dána obecnými požadavky soucasného sveta (zformulovány v *Bílé*

*knize*) více než jen samotnými požadavky sdílenými v zemích EU. Funguje princip konvergence

(vzájemného sbližování), sdílené problémy jsou dány kontextem globální spolecnosti,

dochází ke sbližování optimálních rešení problému. Posuzování hmotných a nehmotných investic

do vzdelávání probíhá na stejném základe. Vzdelávání již není chápáno ani koncipováno

jako konzument, nýbrž jako producent. Investice do vzdelání jsou investice vratné.

V rámci EU je podporováno získávání nových vedomostí behem celého života. obecne uplatnovaným

principem se stává sbližování škol s podnikatelským sektorem, boj proti vylucování,

nabídka 2. vzdelávací šance ci požadavek znalosti 3 jazyku evropského spolecenství.

Spolecné trendy ve vzdelávání v zemích EU posilují Lisabonské cíle vzdelávání (2000),

které mají být naplneny do r. 2010. V oblasti základního vzdelávání se projevují v durazu na

ICT, durazu na zkvalitnení výuky cizích jazyku, atraktivitu ucení, podporu aktivního obcanstvím,

zlepšování kvality a efektivity systému vzdelávání. Smerem k vyšším stupnum vzdelávání

v durazu na zlepšování odborné prípravy v EU a ve zvýšení poctu studentu

v prírodovedných a technických oborech.

23

Nejnovejší publikace srovnávající klícové údaje o vzdelávání v *Evrop*e *(Key data on education*

*in Europe* 2005) analyzuje **hlavní sm**e**ry vývoje** v zemích EU, které jsou z hlediska

EU sledovány jako významné a dokládají naplnování cílu EU v oblasti vzdelávání:

Zvyšuje se pocet detí, které se úcastní preprimárního vzdelávání;

zvyšuje se pocet studentu prijímaných do terciárního vzdelávání;

postupne se zvyšuje podíl absolventu prírodovedných a technických oboru6;

stále casteji je hodnocena kvalita školního vzdelávání (autoevaluace školy; externí testování

žáku,..);

organizace a rízení vzdelávacích systému jsou si v nových i v 15 puvodních clenských

státech EU velmi podobné;

postupne mizí nerovnost v prístupu k pocítacum a Internetu na školách.

Zajímavou otázkou jsou rozdíly školských systému puvodní patnáctky EU a nove pristoupivších

postkomunistických zemí. Podle publikace *Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in*

*Europa* (2003) se **vzd**e**lávací systémy nov**e **p**r**istoupivších zemí** bývalého východního bloku

podobají vzdelávacím systémum v EU, ale mají nekolik odlišných znaku*.* Jejich jednotkové

výdaje na všechny vzdelávací úrovne dohromady ani platy ucitelu nejsou tak vysoké jako v

zemích EU. Celkove mají jejich školy více autonomie pri náboru a odmenování ucitelu. V

tomto smeru se podobají severským zemím a Spojenému království. Rozdíly mezi nezamestnaností

mužu a žen jsou na všech úrovních kvalifikace méne výrazné. Témer ve všech zemích

jsou deti s jiným materským jazykem integrovány do hlavního proudu vzdelávání ihned, bez

jazykové podpory. Pocty detí ve veku 4 let zapojených do vzdelávacího systému jsou mnohem

nižší (50 % v prumeru ve srovnání s 90 % v EU). Vyšší pocet mladých lidí a žen dosáhl

vyššího sekundárního vzdelávání.

Podobne shrnuje výsledky analýz poslední verze publikace *Key data on education in Europe*

(2005). Výrazné rozdíly mezi deseti novými clenskými zememi a patnácti zbývajícími

zememi se projevují pouze v rozsahu výdaju na vzdelávání a v poctu absolventu sekundárního

a terciárního vzdelávání. V relaci k HDP jsou verejné výdaje na školství zhruba obdobné, ale

výdaje na žáka nebo studenta (pri kombinaci všech úrovní) a platy ucitelu jsou v deseti nových

clenských zemích nižší. V techto zemích absolvuje sekundární vzdelávání vyšší procento

mladých lidí, vcetne žen, ale ne všechna stredoškolská vysvedcení umožnují prístup k vysokoškolskému

vzdelávání. Presto v techto zemích pocet studentu ve vysokoškolském vzdelávání

roste.

Otázkou také je, jaký vliv mely integracní procesy na podobu školského systému CR. Lze

konstatovat, že **proces p**r**istupování** C**R k Evropským smlouvám** (vcetne dusledku vstupu

do EU) mel a má vliv na podobu školství v CR. Harmonizace právního rádu se promítla i do

oblasti vzdelávání, nejviditelneji predevším do vyšších stupnu vzdelávání (prestrukturovávání

terciálního vzdelávání do dvou cyklu, uznávání kvalifikací a diplomu, prosazení shodných

požadavku na regulovaná povolání - sladování obsahu prípravy, stupne vzdelání, mobilita ve

vzdelávání). Na úrovni základního vzdelávání se jednalo predevším o závazek zajištení prístupu

ke vzdelávání pro jednotlivce a menšiny, zavedení participativních mechanismu, inovace

kurikula, posílení autonomie školy, zmena v roli a pravomocích reditele. Za žádoucí zmeny

lze považovat implementaci všech principu zduraznovaných v dokumentech EU jako jsou

napr. evropská dimenze ve vzdelávání, posílení výuky cizích jazyku, propojování vzdelávacího

sytému a podnikového vzdelávání, výchova k demokracii a obcanství atd. Bílá kniha CR i

rámcové vzdelávací programy jdou tímto smerem.