

## Vzdelávací politika v EU

Vzdelávání a školství v EU vykazuje určité společné rysy, nicméně něco jako „evropská vzdelávací politika“, jak často slyšíme, de facto v plném slova smyslu (prinejmenším prozatím)

neexistuje. Existuje pouze **vzdelávací politika jednotlivých zemí** sdružených v EU.

Každý stát EU má svou vlastní vzdelávací politiku. Některé státy jako napr. Německo či Rakousko

mají mnoho pravomocí delegovaných především na jednotlivé regiony, resp. spolkové země. Obdobný trend byl delegováním mnoha pravomocí v oblasti školství a státní správy a samosprávy na kraje nastoupen také v České republice (CR).

Společná pro státy EU jsou pouze určitá **doporučení, deklaráce a společné úpravy** (napr. vzájemné uznávání kvalifikací). Do budoucna pravděpodobně také jednotná vzdelávací politika ještě dlouho, pokud vůbec kdy, existovat nebude. Dochází však podobně jako v několika dalších oblastech evropské politiky ke **sjednocování základních mantinelů** – prosazují

se **sdílené priority a principy** ve vzdelávání jako napr. princip akontability, rovnosti šancí, multikulturality, evropské dimenze, demokraticnosti, subsidiarity, zaměstnatelnosti, evropského plurilingvismu; informační a komunikační technologie (ICT), environmentální výchova, výchova k aktivnímu evropskému občanství, podpora sociální koheze atd.

Intenzivně

se snaha o větší transevrovskou propustnost jednotlivých druhů a stupňů škol. Trend vzájemného uznávání kvalifikací již probíhá relativně dlouho. Intenzivní je a stále intenzivnější

pravděpodobně bude i snaha o vzájemné poznávání a inspirování se v podobě podpory mobility. Společná je napr. ale i soudobá snaha stavět vzdelávací politiku na výsledcích velkých mezinárodních komparacích studií.

### Východiska srovnávání školských systémů zemí EU

Pokud máme mluvit o charakteristikách školských systémů v současné EU, je třeba říci, že tyto systémy jsou **velmi různorodé**. Společné jsou jim však i přesto obecné trendy a také již výše zmíněné **společné principy**, které se uplatňují ve všech zemích, ovšem podoba a míra jejich uplatňování a **realizace** je **různá**.

Aktuální verze klasifikace *ISCED 1997* rozlišuje 7 úrovní podle úrovně (stupně) vzdelávání a oboru (zaměření) vzdelávání. Česko klasifikaci *ISCED* také přijalo, byla vytvořena *prevední 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 stupeň základního, povinného vzdelávání), *ISCED 2* **nižší sekundární** vzdelávání (druhý stupeň základního, povinného vzdelávání), *ISCED 3* zahrnuje **vyšší sekundární**

vzdelávání (u nás střední školství), *ISCED 4* **postsekundární** vzdelávání, *ISCED 5* **první stupeň terciálního** vzdelávání (u nás označované tradičně jako vysokoškolské vzdelávání)

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

Školství v zemích EU bude dále popisováno podle této klasifikace. Budeme se proto držet spíše obecných trendů a exemplárních charakteristik.

Co se týče detailních charakteristik systému odkazujeme čtenáře na jiné publikace, především na databázi školských systémů zemí EU *Eurydice* v rámci *Eurydice*

([www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)), projektu EU *Sokrates*, založeného v roce 1980. **Pre-primární vzdelávání (ISCED 0) v zemích EU**

*Preprimární vzdělávání* nebo-li *predškolní výchova/vzdělávání* zahrnuje v zemích EU různé typy vzdělávacích programů pro děti predškolního věku, často v jedné zemi působí soubežně, typicky jsou realizované v *materských školkách*. V českém systému do této úrovně patří materská škola, speciální materská škola, přípravné ročníky a přípravné třídy. Při zjišťování dosažené úrovně vzdělání obyvatel jsou na tuto úroveň řazeny také osoby bez vzdělání.

Tradice predškolního vzdělávání je v zemích EU různá. Verejné poskytování predškolní výchovy bylo ve většině zemí EU zaváděno výrazně později než u nás, kde má tradici od 19. století a kde naopak soukromě zajišťované hlídání predškolních dětí je výjimkou. Predškolní výchova se v zemích EU rozšiřovala v různých dobách a odlišným tempem a vzdělávací obsah se do ní prosazoval až později. Současné odlišnosti mezi jednotlivými zeměmi EU se týkají především vztahu preprimárního vzdělávání k primárnímu, rozdílného pojetí a délky tohoto vzdělávání, míry účasti dětí na různých preprimárních programech, kvalifikace učitelek (pečovatelek/u) a očekávání rodičů týkajících se úlohy preprimárního vzdělávání. Materské školy v zemích EU jsou většinou **samostatnými institucemi**, jen výjimečně jsou připojeny ke školám (napr. Dánsko) či přímo obsahově integrovány do primárního vzdělávání (napr. Nizozemí, Irsko). Součástí formálního školského systému jsou napr. v Česku (jesle nikoli, jsou zdravotnickým zařízením), ve Finsku, Francii, Německu aj. Rozlišit lze tři základní typy institucí:

- a) Instituce poskytující převážně **péči**, které převládají pro děti ve věku do tří let, v některých zemích však až do školního věku.
- b) **Instituce neškolského typu** jako centra denní péče, herní skupiny apod. V některých zemích existuje pouze tento typ pro celý predškolní věk.
- c) **Školy** (podobně jako u nás). V původní patnáctce EU jsou méně časté než v nově přistoupiších (postkomunistických) zemích. Často jsou určeny pouze pro poslední predškolní rok a někdy bývají přímo ke školám přirazeny.

Zařízení školského typu spadají zpravidla pod ministerstvo školství a učitelé zpravidla musí mít pedagogickou kvalifikaci. Neškolská zařízení jsou v kompetenci spíše jiných ministerstev (napr. sociálních věcí, zdravotnictví) a v některých zemích není po jejich pracovnících pedagogická kvalifikace požadována.

Preprimární instituce jsou většinou určeny dětem od 3 - 6/7 let, tj. do doby zahájení povinné školní docházky, výjimečně i mladším (napr. Belgie, Francie od 2 let) či starším dětem (napr. Finsko, Polsko do 7 let). Obecně se prosazuje trend **snížit věk začátku povinné docházky** (obvykle na 5 let) a zavádět **nulté ročníky** před primární školou. Účast na preprimárním vzdělávání je nepovinná s výjimkou Lucemburska (od 4 let), v Severním Irsku je zavedena povinná školní docházka do primární školy již od 4 let, ve Francii v sociálně problémových oblastech je prosazována účast dětí v preprimárních zařízeních již od 2 let. Účast v preprimárních zařízeních však nemá vždy a ve všech zemích podobu na jakou jsme zvyklí u nás. Rada institucí funguje jen několik hodin denně (obvykle max. 5) a zbývající čas se o dítě stará rodina nebo jiné zařízení fungující jako opatrovna a dozor.

V **délce** preprimárního vzdělávání jsou velké rozdíly. Nejkratší preprimární vzdělávání je napr. v Recku, Finsku, Portugalsku. Nejdelší (dvojnásobné oproti předchozím zemím) napr. ve Francii, Belgii či Maďarsku.

**Míra účasti** na preprimárním vzdělávání je v EU podobně jako v dalších vyspělých státech poměrně vysoká. Týká se převážně většiny dětí, napr. 87% čtyřletých dětí.

Predškolní zařízení navštěvuje stále vyšší počet dětí. Extrémně vysoká účast (v podstatě

všechny děti) je napr. v Belgii a Francii. V obou zemích je již u dvouletých dětí nejvyšší. Vysoká je i v severní Itálii (90% dětí ve věku 3 - 6 let). Naopak extrémně nízká ve Finsku (kolem 30% od 3 - 5 let, necelých 60% v 6 letech) či Švýcarsku (u dětí od 3 - 4 let). Z nových členských zemí má nízkou účast v preprimárním vzdělávání především Kypr (58% uctyřletých dětí) či Polsko (33% u cttyřletých dětí). V ČR u cttyřletých dětí činí 88%, přičemž průměrná délka docházky do materské školy je 2,9 roku.

Základním trendem na úrovni ISCED 0 je snaha co nejvíce **rozšířit preprimární vzdělávání** jednak ve smyslu práva rodičů na místo pro své dítě v předškolním zařízení a jednak z důvodu kompenzační funkce tohoto stupně vzdělávání napr. pro sociálně znevýhodněné vrstvy. Oba poslední jmenované trendy se projevují i v ČR. Nový školský zákon (561/2004 Sb.) stanovuje právo rodičů na místo v zařízení a bezplatný poslední ročník materské školy. Uvažovalo se i o zavedení povinného posledního ročníku materské školy. V některých zemích je stanoveno **právo na místo** (napr. Finsko, Německo – v západním Německu není míst dostatek, zohledňují se sociální kritéria).

Obecné **cíle** preprimárního vzdělávání jsou v zemích EU v podstatě **shodné**. Cílem je vybavit dítě dovednostmi a poznatky a připravit ho pro život ve společnosti. Jednotlivé země definují cíle různě konkrétně, některé mají zavedeny i určité formy hodnocení (Spojené království

– hodnotí se výsledky dětí při vstupu do školy/povinné školní docházky). **Rozdílné** jsou **způsoby realizace** těchto cílů, přičemž identifikovat lze tři základní obecné modely preprimárního vzdělávání (*Key Data on Education in the EU*, 1997) podle toho, jak se tvoří edukační skupiny dětí:

- **Školský model** – skupinky dětí podle věku, třídy. Napr. Francie, Španělsko, Rakousko, ČR, SR, Velká Británie, Maďarsko, Polsko. Prevažuje v zemích EU v předškolním roce.
- **Rodinný model** – skupinky dětí věkově smíšené jako v rodině. Napr. Finsko, Švédsko, Dánsko, Německo.
- **Obe možnosti** – podle volby rodičů či zřizovatele. Napr. Belgie, Itálie, Portugalsko, Nizozemí.

Na kvalitě a efektivitě preprimárního vzdělávání podílí mnoho faktorů. Poznatky a zkušenosti realizace z jedné země tak nelze jednoduše a bezprostředně přenášet do jiné země. Jako základní faktory efektivity preprimárního vzdělávání bývají uváděny **délka** (čím déle, tím lépe) a zároveň **kvalita** vzdělávacího programu v kombinaci s **podporou** tohoto vzdělávání ze strany **rodičů** (*Evropský výzkum předškolního vzdělávání*, In *EJPE 11*, c. 2, 1996) a také celková vzdělávací **kultura** dané **země**. Jako klíčová se ukazuje rodinná výchova. Nejprve vliv matky, potom především vliv sociokulturního prostředí rodiny. Preprimární institucionalizované vzdělávání pomáhá nejvíce rozvoji dětí ze socioekonomicky a sociokulturně znevýhodněného prostředí. V současnosti jsou rodinná výchova a preprimární institucionální výchova pojímány jako vzájemně se doplňující formy.

V některých zemích je předškolní výchova chápána jako **rozšíření školní přípravy** (Francie, frankofonní část Belgie), učitelé jsou připravováni stejně pro preprimární a primární stupeň a působí na obou stupních. V těchto zemích prevažuje školní model seskupování dětí. Co se týče trendu preprimárního vzdělávání obecně, preprimární vzdělávání se **zdokonaluje**, **nabývá na významnosti** a je **více podporované**. Dříve bylo spíše podceňované, a to jak v oblasti úrovně vzdělání učitelů/pečovatelek, tak kurikula, vědy či politiky. Dnes je chápáno jako součást a hlavně základ celoživotního učení, jako příprava na školní vzdělávání a plnění socializační funkce a významnou kompenzační funkci v případě znevýhodněných a sociálně slabých rodin (jazyk, vzdělání atd.), má pozitivní efekty pro další rozvoj. Prosazuje se trend směrem k **posílení vzdělávací složky** preprimárního vzdělávání (u nás běžné), resp. trend k vyvážení dvou aspektů: vzdělávání (rozvoj elementární gramotnosti) a socializace.

Podmínky v prerimární edukaci jako máme v CR (hřište, herny, ložnice, jídelny, ucebný, doba péce atd.) jsou v zemích EU spíše výjimečné.

## **Primární vzdelávání (ISCED 1) v zemích EU**

*Primární vzdelávání* nebo-li *první stupeň základního vzdelávání* označuje úroveň ISCED 1, na níž dochází k zahájení *základního vzdelávání* a počátku systematického vzdelávání, resp. *povinné školní docházky* (PŠD). Obsahově je tento stupeň zaměřen především na vytváření základní gramotnosti; na rozvoj čtení, psaní, počítání a základních postojů a vedomostí o světě atd.

**Typický věk pro zahájení** primárního vzdelávání bývá 5 – 7 let. Většina zemí EU zahajuje primární vzdelávání ve věku 6 let (např. CR, Slovensko aj., v 6 – 7 letech v Estonsku). Časné zahajování primárního vzdelávání je běžné např. v Nizozemsku. V anglosaském prostředí (Anglie, Wales, Skotsko) je zahajováno v pěti letech, v Irsku ve čtyřech. Naopak v pozdějším věku (v 7 letech) je zahajováno ve skandinávských zemích jako je Dánsko, Finsko, Švédsko a v polovině nových členských zemích (např. v Polsku). Jako důvod pro pozdější zahajování bývají uváděny geografické podmínky. Nicméně na Islandu či v Norsku se začátek školní docházky přesunul na 6 let, což odpovídá v současnosti převažujícímu trendu v zahajování školní docházky.

**Kritériem pro vstup** do povinné školní docházky je vždy **věk**, někdy i **školní zralost** a v některých zemích i **názor rodičů**, kteří mohou žádat jak o **odklad**, tak o **časnější vstup** do školy. V některých zemích je předškolní výchova chápána jako rozšíření školní přípravy (Francie, frankofonní část Belgie) a učitelé jsou připravováni stejně pro preprimární (ISCED 0) a primární stupeň a působí na obou stupních. V těchto zemích převažuje školní model seskupování dětí. Materské školy v zemích EU jsou ale většinou samostatnými institucemi, jen výjimečně jsou připojeny ke školám (např. Dánsko) či přímo obsahově integrovány do primárního vzdelávání (např. Nizozemí, Irsko).

Některé země mají **uzavřené primární vzdelávání** (např. Nizozemsko, Německo), často s názvem *elementární škola*. V jiných zemích, podobně jako v CR, tento stupeň tvoří pouze **několik počátečních ročníků** základních škol (např. Švédsko, Finsko, Dánsko, bývalé socialistické země). V CR je na úrovni ISCED 1 razen první stupeň *základní školy* (ZŠ), popř. *speciální školy* (tj. 1 – 5. ročník). Dříve také *zvláštní školy* (stupeň 1 a 2) a *pomocné školy*, které nový školský zákon (561/2004 Sb.) zahrnuje mezi *speciální školy*.

V české tradici je striktnější oddělování primárního stupně méně běžné, preferován bývá pojem *základní vzdelávání* jako souhrn primárního a nižšího sekundárního vzdelávání (1. a 2. stupně ZŠ), což odpovídá jak povinné školní docházce, tak jednotné instituci 9leté základní školy. Struktura české základní školy (5 + 4 roky) není ve světě zcela obvyklá.

Instituce *základní škola* existuje jen málokde – v pěti skandinávských zemích, Portugalsku, v postkomunistických zemích. V nových členských postkomunistických zemích však po revoluci začaly pro část populace fungovat selektivní výběrové školy.

Jednotná škola bývá většinou **nečleněná**, ale rada zemí ji organizuje ve dvou až čtyřletých **cyklech**. Na dva stupně ji člení většina nových zemí EU, na tři stupně je členěná v Portugalsku či Slovinsku. **Hodnocení** rozhodující pro další postup se provádí na konci cyklu, tj. nikoli na konci ročníku.

**Absolvování** primární školy je **certifikováno** v Recku, na Kypru a v Polsku na základě průběžných školních výsledků, v Itálii na základě zkoušek organizovaných školou, v Belgii se přihlíží k výsledkům za poslední 2 roky, v Nizozemsku zahrnuje hodnocení školy většinou i výsledky centrálních testů. Znamná variabilita se ukazuje v **délce primárního vzdelávání**. Pohybuje se v rozmezí od 4 – 7 let. V původní patnáctce EU činila nejčastěji 6 let. Nejnižší (3

- 4 ročníky) je v Polsku, v Německu, Rakousku, na Slovensku; nejdelší ve Finsku, Švédsku, Dánsku či Estonsku.

Otázkou zůstává, jaká délka a členění základního vzdělávání je optimální. Nicméně podstatnější roli než délka a členění, zdá se, hraje vzdělávací obsah a hodinové dotace, případně i další faktory jako např. počet učitelů na žáka, velikost škol a tříd, diferenciace ve výuce apod.

**Obsah primárního vzdělávání** vyjádřený **škálou vyučovacích předmětů** se významným způsobem mezi zeměmi neliší. Do primárního vzdělávání jsou obvykle zarazeny předměty jako mateřský jazyk, matematika, cizí jazyk (nebo druhý jazyk země), společenskovední a přírodovědný základ, umelecko-výchovné předměty, praktická výchova, tělesná výchova a náboženství. Odlišnosti se vyskytují např. u **cizího jazyka**, který do primárního vzdělávání nezarazují jako povinný všechny země (např. Francie, Recko). Naopak např. Finsko zarazuje do primárního vzdělávání druhý jazyk země (švédštinu); žáci mohou (povinně) volit mezi angličtinou nebo švédštinou jako prvním cizím jazykem. Podle zdrojů výzkumu se **50 % žáků** v primárním vzdělávání ve státech EU a přidružených zemích učí **nejméně jeden cizí jazyk**. Výuka cizích jazyků je povinná od primárního vzdělávání prakticky ve všech zemích. Z jazyků je v primárním vzdělávání nejvíce zastoupena **angličtina**, po ní **němčina**. Lze také konstatovat, že cizí jazyky v kurikulu povinného vzdělávání a jejich časové zarazování právě do primárního vzdělávání, které je v jednotlivých zemích dosti odlišné, patří mezi nejdiskutovanější témata současného základního vzdělávání. Odlišnosti mezi zeměmi nalezneme také v zarazování předmětu **náboženství**. Nevyskytuje se v zemích bývalého socialistického bloku, naopak ve většině západoevropských zemích je do obsahu základního vzdělávání zahrnuto, i když má podobu spíše morální výchovy a obecných zásad křesťanství. V nedávné době bylo např. v Itálii změněno povinné náboženství na volitelné, v důsledku čehož došlo ke snížení počtu dětí, které zde náboženství absolvují.

Odlišnosti v obsahu vzdělávání mezi jednotlivými zeměmi EU se týkají také prvouky a navazující vlastivedy a přírodovedy, které mají různou podobu **integrovaného předmětu mezipředmětového charakteru**. Země se odlišují také koncepcí **informačních a komunikačních technologií (ICT)**.

Jako o základním obsahu vzdělávání se v EU uvažuje také o integrovaných tématech pro tzv. **evropské kurikulum** (xenofobie, drogy aj.), nicméně v kurikulech zemí EU není stále začleněno. Významné **rozdíly** mezi zeměmi jsou v **časových dotacích** jednotlivým vzdělávacím oblastem a celkovém časovém rozmezí vzdělávání. Celkový průměrný časový rozsah se může až dvojnásobně lišit. Nevyšší časovou dotaci má Švédsko, nejnižší naopak Polsko (u 7letých 451 vyučovacích hodin ročně, u 10letých 312 hodin). Švédské či lucemburské děti absolvují téměř dvojnásobně časově rozsáhlejší vzdělávání než polské děti. Český systém je pod průměrem zemí EU (Key Data on Education in the EU, 1997), celkový roční čas u 7 a 10letých je kratší než ve většině ostatních zemích. Postupně je však hodinová dotace navyšována.

V některých státech je doba vyučování variabilní i uvnitř těchto států (např. německé spolkové země). Státy se liší jak v minimální dobu vyučování (některá kurikula stanovují minimální

a maximální dobu), tak v délce vyučovacích hodin (od 35 minut po 60), tak v počtem vyučovacích dnů za týden (většinou 5, někde 6), tak celkovou roční dobou vyučování. Podle výzkumu IEA se však přímá úměra mezi časovými proporcemi vylčenými pro vyučování určitých předmětů a znalostmi v těchto předmětech neukazuje.

## **Nižší sekundární vzdělávání (ISCED 2) v zemích EU**

*Nižší sekundární vzdělávání nebo-li druhý stupeň základního vzdělávání označuje úroveň*

ISCED 2 sloužící obvykle k dokončení *základního vzdělávání* (vytváření základních dovedností a základu pro celoživotní učení). Typický věk vstupu bývá 10 – 12 let, typická délka 2 – 4 roky. Obvykle se jedná o začátek предметově uspořádaného vzdělávání s více specializovanými učiteli (oproti ISCED 1).

V ČR je na úrovni ISCED 2A razen 2. stupeň *základní školy* (6. – 9. ročník), 2. stupeň *speciální školy*, nižší ročníky *víceletých gymnázií*, kurzy pro doplnění základního vzdělání apod. Na úrovni ISCED 2C ucební obory na *ucilištích* a *odborných ucilištích*, v *praktické škole*, dříve také *zvláštní škola* (3. stupeň) a vzdělání poskytované zvláštní školou apod. ČR prošla v oblasti nižšího sekundárního vzdělávání v 90. letech zmenami. Byla znovu zavedena víceletá gymnázia, prodloužena PŠD, změnilo se kurikulum, bylo v podstatě zrušeno nástavbové studium atd.

Nižší sekundární stupeň vzdělávání je v EU členitější než předchozí stupeň primárního vzdělávání a variabilita škol je velká. Délka nižšího sekundárního stupně je také velmi různá, pohybuje se od 2 (např. Belgie) do 6 let (např. Německo). Ukončení ISCED 2 ovšem nemusí být zároveň ukončením povinného vzdělávání.

Na úrovni ISCED 2 **prevažuje všeobecné vzdělávání**. Odborné vzdělávání na tomto stupni vzdělávání mívá spíše podobu **přípravy** a absolvuje ho malý počet žáků. Např. od 12 let v Lucembursku, Portugalsku; od 13 let v Belgii, od 14 let v Litvě a částečně v Nizozemí. Dochází ke značnému rozšíření znalostí, dovedností apod., které jsou považovány za základní a které jsou postupně stanovovány jako povinné (např. nové komunikační technologie, počítačová gramotnost, cizí jazyky, výchova k občanství, ke zdraví, k volbě povolání, k rodicovství, environmentální výchova, multikulturní výchova atd.). Tyto požadavky překračují možnosti primárního stupně vzdělávání, což je jeden z hlavních důvodů, proč zesílila snaha **rozšiřovat společné všeobecné vzdělání pro všechny** nejen na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání, ale i vyššího sekundárního vzdělávání a zřizovat jednotné vnitřně diferencované školy atd.

V kurikulu je kladen důraz zejména na rozvoj klíčových kompetencí, ICT, zkvalitnění výuky cizích jazyků, atraktivitu učení, podporu aktivního občanství apod. Významnou oblastí je např. výuka cizích jazyků. Více než 90 % žáků ve všeobecném sekundárním vzdělávání učí angličtinu, která je povinná ve 13 zemích. Po angličtině je ve všeobecném sekundárním vzdělávání nejvíce vyučována francouzština. Průměrný počet cizích jazyků, které se žáci ve všeobecném sekundárním vzdělávání učí, je 1,4.

Vzhledem k velké variabilitě institucí poskytujících tento stupeň vzdělání a především vzhledem k jeho rozličné délce, se různí i počet hodin, které žáci absolvují. Rční počet hodin se v původní patnáctce EU pohybuje od 700 (Finsko) po 983 (Nizozemsko), v nových členských zemích od 619 (Lotyšsko) po 855 (české gymnázium, ovšem ZŠ má o 100 hodin méně).

Variabilita ucebních plánů je velká. Pevný ucební plán je zcela výjimečný, a to i pro povinné předměty. Z hlediska ucebních plánů lze proto jen těžko nižší sekundární vzdělávání v EU přehledně klasifikovat a srovnávat.

V zemích, kde se nižší sekundární vzdělávání člení na několik směrů (nemusí se jednat vždy o zvláštní instituci), rozhoduje o přijetí žáka **přijímací zkouška** (nebo probíhá širší posouzení výsledku) a práni žáka a rodičů v kontextu poradenského procesu. Konečné rozhodnutí dává přijímající instituce organizující zkoušky (někdy pouze pro sporné případy) nebo školská správa.

Ve většině zemí EU je certifikováno buďto ukončení povinné školní docházky, nebo ukončení nižšího sekundárního vzdělávání. Např. v Nizozemí vydávají závěrečné vysvědčení jen instituce, jejichž absolvování se shoduje se splněním povinné školní docházky.

Co se týče **způsobu ukoncování** povinné školní docházky, případně nižšího sekundárního vzdělávání, lze rozlišit 3 základní typy:

- a) *Závěrečná zkouška* (některé spolkové země v Německu, Irsko),
- b) *známky a celoroční práce* (v Dánku volitelná zkouška, Finsko, Švédsko, většina německých spolkových zemí, Rakousko, Lucembursko, Maďarsko, Polsko, Slovinsko, Španělsko),
- c) *závěrečná zkouška s přihlédnutím k celoroční práci* (Francie, Belgie, Itálie, některé instituce v Nizozemsku, Recko, Malta, Kypr, Spojené království, Norsko, Estonsko, Litva, Lotyšsko).

Z hlediska certifikace nižšího sekundárního vzdělávání na základní škole, představovala Česká republika či Slovensko určitou výjimku. Česká republika však od školního roku 2005/06 zavedla výstupní hodnocení žáka na konci povinného vzdělávání, resp. na konci základní školy (viz školský zákon 561/2004 Sb.).

### **Charakteristiky a trendy v povinném vzdělávání a povinné školní docházce**

Česká základní škola odpovídá co do délky povinné školní docházky. Jak již bylo naznačeno, v některých jiných zemích bývá však PŠD realizována na více stupních škol a mezi státy jsou relativně značné rozdíly nejen v tom, co považují za nezbytný obsah povinného vzdělávání, ale i v tom, jak dlouho má podle jednotlivých států povinné vzdělávání trvat.

**Délka PŠD** je oficiálně stanovena buď v letech školní docházky, nebo věkem jejího počátku a ukončení. Mezi základní trendy základního školství patří **prodlužování PŠD**.

V posledních letech ji prodloužily např. Itálie, Slovensko, Maďarsko, Polsko. V EU prevažuje docházka devítiletá trvající obvykle do věku 15 – 16 let. Některé země jako Francie, Španělsko, Island, Norsko, Litva, Polsko, Slovensko mají PŠD desetiletou. Jedenáctiletá PŠD je v Anglii a Skotsku<sup>2</sup>, Lucembursku a na Malte. V některých školských systémech je PŠD delší proto, že zasahuje i do prvnímárodního vzdělávání (např. v Lucembursku), v jiných - pokud žák nepokračuje ve studiu - ji realizuje částečnou formou - kombinovaným studiem při zamestnání nebo ucnovské přípravě. Jedná se o povinné vzdělávání do 18 let (systém 9 + 3 let v Německu, Belgii) nebo do 17 let (systém 11 + 1 v Nizozemsku). Plnou trináctiletou PŠD zavedlo ještě před vstupem do EU Maďarsko (příprava na povolání je organizována ve školách, nikoli v podnicích).

V průběhu povinného vzdělávání stráví žáci v Evropě (Eurydice 2003) v průměru 7 000 hodin ve školních lavicích, ovšem v některých zemích může být tento počet až dvojnásobný. Nejvyšší časovou dotaci má v povinném vzdělávání materský jazyk (16 %) a matematika (12 %). Ve většině zemí je PŠD rozdělena do **dvou institucí**. První poskytuje primární vzdělávání a druhá nižší sekundární vzdělávání a případně i část vyššího sekundárního vzdělávání nebo celé vyšší sekundární vzdělávání. Nicméně výuka může být společná pro příslušnou věkovou skupinu po celou dobu PŠD nebo po jeho větší část. Důvod existence samostatné primární školy je obvykle historicky daný. Jednalo se o snahu zajistit docházku do nižších ročníků v místě bydliště podobně jako v případě současných českých malotřídek.

Co se týče strukturování PŠD lze identifikovat tři 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). Uplatňuje se v Německu, Rakousku (4+4+4/5), Nizozemsku (3+2/3 nebo 4+4), Belgii (2+2a2 nebo 2+4/5/6/7) či Irsku (3+2/3).
- b) První dlouhý cyklus a druhý krátký (varianty: 8 + 4, 9 + 3, 10 + 2). Uplatňuje se např. ve skandinávských zemích, většině zemí střední a východní Evropy, Portugalsku.
- c) Tri cykly různých variant (např. 5 + 4 + 3, 6 + 3 + 3). Realizovány v Anglii, Walesu, Severním Irsku (3+2+2), Francii (6+4 +3).

### **Vyšší sekundární vzdělávání (ISCED 3) v zemích EU**

*Vyšší sekundární vzdělávání začíná obvykle po ukončení povinné školní docházky.*

V souvislosti s trendem prodlužování školní docházky, však rada zemí stanovuje konec povinného vzdělávání až na počátek vyššího sekundárního vzdělávání (viz předchozí kapitola).

Belgie a Maďarsko stanovily celé vyšší sekundární vzdělávání za povinné.

Typickým **vekem vstupu** je 14 - 16 let, typická **délka** je 2 (napr. Španělsko) až 5 (napr. Itálie) let nebo případně i kratší. Obvyklým minimálním **požadavkem pro vstup** je dokončení úrovně ISCED 2.

Vyšší sekundární vzdělávání má dvě základní podoby, jednak se může jednat o „**konečnou fázi**“ (souvislého školního) vzdělávání a absolventi postupují do pracovního procesu nebo o „**transitní fázi**“, ve které se studenti připravují na postsekundární nebo terciální vzdělávání. Ve vyšším sekundárním vzdělávání lze dále rozlišit **dva základní typy**: a) **všeobecné** a b) **odborné či profesní vzdělávání**.

V ČR jsou na úroveň ISCED 3A razena: *čtyřletá (petiletá) gymnázia*, vyšší ročníky *víceletých gymnázií*, *obory středních odborných učilišť* nebo *středních speciálních škol* ukončených *maturitou* (ISCED 3A) nebo *záverečnou zkouškou* (ISCED 3C). Do ISCED 3C je dále razeno studium jednotlivých předmětů na *střední škole* a *rekvalifikační kurzy* ukončované záverečnou zkouškou. Strukturální členění úrovně ISCED 3 v ČR není ve světě, ani v zemích EU, jak se dále dozvíme, nijak běžné.

Co se týče zemí EU, ale i dalších zemí světa, vykazuje právě tento stupeň vzdělávání co do své strukturální podoby **největší diverzitu**. Variabilita všeobecného vzdělávání není tak velká jako u vzdělávání odborného. Celková struktura ISCED 3 je různá stát od státu – variabilita školských institucí je velká a zároveň zde kontinuálně probíhají **neustálé změny**. Přičemž se ukazuje, že se tato **heterogenost** nesnižuje a zdá se, že bude i do blízké a střednědobé budoucnosti přetrvávat.

I přes diverzitu institucí vyššího sekundárního vzdělávání v jednotlivých zemích EU, i přes rozdílné ekonomické a kulturní poměry či počet obyvatel země, lze identifikovat určité **obecné trendy** na této úrovni vzdělávání. Patří mezi ně demokratizace vzdělávání i na tomto stupni vzdělávání - širší zpřístupnění vyššího sekundárního vzdělávání či napr. postupné propojování všeobecného a odborného sekundárního vzdělávání.

V druhé polovině 20. století začalo postupně docházet k silné **demokratizaci** vyššího sekundárního vzdělávání, které přestalo mít elitní charakter a zasahovalo stále širší vrstvy. Tento trend probíhal ve všech vyspělých státech a během 20 let se počet studentů zvýšil zhruba o 70%, vzrostl také počet institucí nabízejících tento stupeň vzdělání. Trend byl vyvolán ekonomickými potřebami industriálních států, rozvojem techniky, poptávkou na trhu práce.

Svou roli sehrály také politické preference - trend rovnosti vzdělávacích příležitostí se šířil jak v tehdejších kapitalistických, tak socialistických státech, byť vždy z jiného filozofického východiska.

Vzdělanostní úroveň obyvatelstva se zvyšovala. Česko tradičně (významnější srovnání proběhlo napr. ve 30 letech) patří v tomto ohledu mezi **zeme s nejvyšším podílem osob s vyšším sekundárním vzděláním**. Napr. ve většině zemích OECD<sub>3</sub> přesahoval v roce 2001 podíl obyvatel s alespoň s vyšším sekundárním vzděláním ve věku 25 – 34 let 70%, ze zemí EU je dokonce vyšší než 90% v Česku (92%), na Slovensku (94%) či ve Švédsku (91%). Ve věkové skupině 45 – 54 let se v zemích OECD jednalo průměrně o 60% obyvatelstva země, v ČR o 84%. Podobně jako ČR je na tom v Evropě napr. Německo, Švýcarsko či Norsko, naopak nejnižší podíly jsou v Itálii, Španělsku, Portugalsku. Prognózy vývoje ukazují, že podíl osob s vyšším sekundárním vzděláním se bude zvyšovat ve všech zemích. Rozdíly ve vzdělanostní úrovni mezi jednotlivými zeměmi postupně slábnou. Důležitá je také proporce vyučených a maturantů. Česko patří **mezi zeme s nejvyšším podílem osob s vyučením** (podobně jako Německo (77%), Rakousko (77%), Maďarsko (73%), Slovensko (67%) či



Nizozemsko (67%) a naopak patří zároveň **mezi zeme s nejnižším podílem osob se středním všeobecným vzděláním s maturitou** (1995: v CR 16%, Švédsko 44%, Francie 47%).

Duvodem je tradice a osvědčení se středního odborného vzdělávání, v případě Česka se jedná o kořeny z Rakouska-Uherska.

Bežná **proporce mezi všeobecnou a odbornou/profesní přípravou** bývá 1 : 1. Např. v zemích OECD (1995) průměrně připadalo 47% na všeobecnou přípravu a 53% na odbornou a profesní. Průměr za původní patnáctku EU (zdroj *EU a vzdělávání*, 2003) je **54,4%** ve prospěch **odborného** vzdělávání.

Všeobecně vzdělávací směry ve všech zemích vykazují vyšší počty dívek než chlapců, výraznější převahu mají v nově přistoupivších postkomunistických zemích. Průměr původní patnáctky EU činil 131 dívek na 100 chlapců, v CR se jedná o 138 dívek.

Otázkou je nakolik, či zda vůbec, je vyvážená proporce odborného a všeobecného vzdělávání důležitá. Obecně bývá doporučováno, což doporučení expertů hodnotících CR potvrzují, aby tento poměr byl vyvážený. V Česku by to znamenalo zdvojnásobit podíl žáků ve všeobecně

vzdělávacím proudu. Argumentuje se tím, že vzdělanost populace a konkurenceschopnost na trhu práce je závislá zejména na dosažené úrovni všeobecného vzdělání. Nicméně jsou i podložené názory opačné, argumentující např. tím, že v zemích s vysokou proporcí profesní přípravy učnu (Německo, Rakousko, Švýcarsko) je dosahováno vyšší úrovně **zaměstnanosti** mládeže než v zemích s vysokou proporcí všeobecného vzdělávání (Španělsko).



Další argumentace

však zdurazňují spíše to, zda během studia měli studenti dostatečné množství praxe.

V zemích, kde praxe či brigády mají nebo jsou připravováni ve spolupráci s firmami (např. Německo, Spojené království, Dánsko, Nizozemsko), je nezamestnanost nižší než v zemích, kde je praxe minimum (Itálie, Řecko, Španělsko). ČR v tomto ohledu patří mezi země, kde kontakt s trhem práce část absolventů získává ještě před ukončením povátečního vzdělávání. Nicméně vyšší nezamestnanost mezi mladými lidmi než celková nezamestnanost je

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

<sup>4</sup> Education at a Glance: OECD Indicators 1997

<sup>5</sup> Zdroj: EU a vzdělávání, 2003.

12

Ze strany EU byl také v rámci programu *Leonardo* podporován experiment tzv. **integrované nebo-li dvojí kvalifikace** – akademické a profesní přípravy, jehož efektivnost však např. v Anglii, Francii a Nizozemsku byla kritizována jako nízká (Manning 1998). Absolventi vykazovali vysokou míru nedokončení terciálního studia.

Tzv. studijní úmrtnost (nedokončení studia) je ve vyšším sekundárním vzdělávání stále nezanedbatelná. V nove přistoupiších zemích však je o 4 procentní body nižší než byla v původní patnáctce. Vyšší sekundární vzdělávání nyní dokončí v EU asi 79% studentů. V ČR je tato hodnota výrazně lepší (cca. 98%). Chlapci opouští školský systém v průměru dříve než dívky (zjišťováno ve věku 22 let).

Co se týče **kurikula** ukazují se **velké rozdíly** mezi jednotlivými zeměmi. Repertoár předmětů či jejich integrovaných bloků je sice podobný, ale státy vnímají různě důležitost jednotlivých předmětů, což se projevuje v hodinových dotacích, přičemž množství času venované

výuce je doloženo jako důležitá determinanta osvojování učiva. **Mladí Evropané mají tudíž zřejmě velmi odlišný vzdělanostní profil vytvořený na základe rozdílných vzdělávacích**

**obsahu.** Efekty těchto rozdílů však nejsou dosud výzkumne doloženy a vysvětleny.

Na přímé dopady těchto rozdílů je obtížné usuzovat, protože je také velký rozdíl mezi plánovaným,

realizovaným a osvojeným obsahem (kurikulem).

U většiny zemí lze rozlišit *jádro* předmětů (core curriculum) a předměty *specifické pro danou zemi*. Rozlišována bývá také *povinná* část kurikula a *volitelná* či nepovinná pro všechny.

Repertoár předmětů se pohybuje mezi 45 – 60 předměty. Jednotlivé země se však výrazně odlišují také podobou učiva v jednotlivých předmětech či blocích, velké rozdíly jsou např. v občanské výchově, dějepisu, zeměpisu.

Velmi známým výzkumem srovnávajícím **výsledky** žáků v různých zemích na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání je např. *TIMSS – Třetí mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělávání* z roku 1995, který probíhal v posledních ročnících vyšších sekundárních

školy. Výsledky českých stredoškoly se statisticky významne neodlišovaly od mezinárodního prumeru, nicméně nebyly tak dobré jako u žáku základní školy. Výsledky českých

gymnazistu byly v mezinárodním srovnání jedny z nejlepších (proporcionálne 14% ze všech českých respondentu), naopak výsledky českých ucnu jedny z nejhorších (57% z českých respondentu). Nikde nebyl shledán tak vysoký rozdíl mezi výsledky žáku stredních odborných škol, ucilišt a gymnázií jako v Cesku. Potvrdilo se tak, že český vzdelávací systém vykazuje **vysokou heterogenitu výsledku 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 českých stredoškoly mohou být dány proporcemi respondentu, v Cesku je velký podíl ucnovských

a technickým programu oproti gymnaziálním, naopak nekteřé zeme s vysokou proporci 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 tří proudů škol (gymnázia, odborné školy, ucilište). Pritom platí, že čím větší je výberovost podle typu školy, tím větší jsou i nerovnosti vzdelávacích výsledku podle vzdelání rodicu. Čím prisneji se žáci pri vstupu na strední školu oddelují, tím menší je prumerná pridaná hodnota vzdelání zprostředkovaná školou za dobu studia (menší prírutek vedomostí, dovedností atd.).

### **Odborné vzdelávání**

Na strední odborné školství byl kladen duraz mnoha ekonomickými institucemi na počátcích 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 řízení 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 patří do skupiny se silným vlivem státu, a to zejména vlivem rozpadu, privatizaci a restrukturalizaci podnikového sektoru po revoluci. **Kompromisní řešení** zavedlo napr. Nemecko ci Rakousko; je založeno na dohodách mezi státem a zástupci zamestnavatele a zamestnancu coby sociálních

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

V odborném vzdelávání lze identifikovat tři základní modely vzdelávání podle toho, zda je orientováno více na potreby zamestnavatele nebo vzdelávání a podle toho, kde se převážne

uskutecnuje:

1) **Školský model** – celodenní výuka, strukturováno do rocníku, ukonceno certifikátem, cíle a obsah centrálně 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) **Ucnovský 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 plnění je na podniku, studenti

podepisují ucnovskou smlouvu v podniku. Ucnovská příprava v ostatních zemích EU je však soustředena spíše jen na remeslnická povolání a její podíl je malý.

3) **Model odborné přípravy mimo školu** – odborná příprava v zaměstnání, krátká období výuky na škole, certifikát, snazší prechod ze školy do zaměstnání. V zemích EU se tento model dosti uplatňuje (Belgie, Francie, Nizozemsko, Itálie, Irsko), rozširuje se i ve Spojeném království.

Většina zemí má **jeden model dominantní**, ale zřídka jediný. Napr. Německo má vedle ucnovského modelu i celodenní odborné školy; Francie, Itálie nebo Nizozemsko má naopak i ucnovské školy atd.

### **Postsekundární vzdělávání (ISCED 4) v zemích EU**

*Postsekundární vzdělávání* (nezahrnuté do terciálního, nikoli terciální) zahrnuje programy, které jsou na hranici mezi vyšším sekundárním a terciálním vzděláváním. Tato úroveň je v ISCED vylčena především pro účely přesnějšího odlišení sekundárního a terciálního vzdělávání.

Typickým věkem vstupu je věk vyšší než při vstupu na ISCED 3. Typická délka několik měsíců až maximálně 2 roky. Minimálním požadavkem vstupu je ukončení úrovně ISCED 3, obsah programu pak bývá specializovanější, odbornější, jeho realizace složitější než u programu

ISCED 3. Typickými programy jsou krátké programy odborné přípravy, předuniverzitní přípravné kurzy, studium po střední škole k dosažení kvalifikace pro studium vyšší úrovně, aj.

Na tento stupeň vzdělávání jsou řazeny školy označované jako *Kollegs* v Rakousku, instituce dalšího vzdělávání (Spojené království), postsekundární školy ve Švédsku jako napr. lidové vysoké školy (*Folkhögskola*), postsekundární vyšší technické školy (Itálie, Portugalsko),

post-licejní školy v Polsku či střední odborné školy na Slovensku. Instituce postsekundárního vzdělávání nenalezneme v kategorizaci Eurydice (2002) pouze na Kypru, ve Slovinsku, Finsku, Dánsku, Irsku, Německu, Francii a francouzské a německé části Belgie. Zde jsou instituce v odpovídající době (typickému věku) pro postsekundární vzdělávání řazeny buďto do vyššího sekundárního nebo do nižšího terciálního stupně, obvykle jich je také více typů a jejich struktura může být pak i členitější, což již závisí na tradicích v dané zemi.

14

V ČR je do ISCED 4A řazeno nástavbové studium, do ISCED 4C ucební obory po absolvování

střední školy, rekvalifikační kurzy vyžadující středoškolské vzdělání, dvouměsíční až šestileté kurzy, pomaturitní studium na jazykových školách akreditované MŠMT.

Tato úroveň bývá prozatím výzkumne méně sledována než klíčové hlavní oblasti školství jako jsou napr. primární a sekundární vzdělávání. Také v klasifikaci ISCED byla vylčena až později.

### **První stupeň terciálního vzdělávání (ISCED 5) v zemích EU**

*První stupeň terciálního vzdělávání* zahrnuje programy, které nesměrují (přímo) k vědecké kvalifikaci a trvají minimálně 2 roky. Obvyklým minimálním požadavkem pro vstup je ukončení ISCED 3A nebo 3B nebo 4A.

V ČR se pod ISCED 5A řadí *bakalářské studium* coby předstupeň magisterského, *následné magisterské studium* a *magisterské studium* (4 – 6 let). Pod ISCED 5B je řazeno další vzdělávání

po absolvování vysoké školy nesměrující k titulu, *vyšší odborné školy* (VOŠ), *bakalářské studium* koncipované jako *konečné*, poslední dva ročníky *konzervatore* a *speciální konzervatore*.

Typický věk vstupu je 17 – 20 let. Typický věk vstupu do terciálního vzdělávání je v ČR

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). České terciální vzdelávání v tomto ohledu nijak nevycnívá a lze je označit jako standardní. První stupeň terciálního vzdelávání tedy nepredstavuje jen nižší stupeň vysokoškolského vzdelávání, jak se verejnost nezřídka mylne domnívá, nýbrž zahrnuje jak VOŠ, tak celé vysokoškolské

studium (magisterské apod.). V Česku zažitý výraz *vysokoškolské vzdelávání* tudíž dostatečne neodpovídá zahraničním školským systémum a v mezinárodní terminologii je vhodnější používat termín *terciální vzdelávání*.

K této úrovni vzdelávání existuje široké spektrum informacních zdroju (nekteré viz seznam literatury). Mezinárodní komparativní výzkumy se však začínají provádět až v posledních letech. Příčinou zájmu jsou ekonomické duvody. Nicméně i tak je studií z této úrovne vzdelávání stále ještě málo.

Nižší terciální vzdelávání zahrnuje jednak neuniverzitní a jednak univerzitní terciální vzdelávání. Institute nabízející **neuniverzitní terciální vzdelávání** nejsou součástí vysokých škol, studium nevede k udelení certifikátu/diplomu dokládajících vysokoškolskou kvalifikaci. Jedná se obvykle o 2 – 3leté programy zamerané většinou na přípravu k určitým povoláním nebo na vysokou školu, tj. je oproti univerzitnímu kratší a více prakticky orientované.

V nekterých zemích se uplatňují speciální požadavky na přijetí do tohoto studia jako napr. pracovní zkušenosti nebo dosažení určitého věku.

V predrevolucním ceskoslovenském školském systému neuniverzitní stupeň neexistoval, vytvářen byl až v 90. letech a predstavují ho nyní vyšší odborné školy. Nicméně jistou tradici v této oblasti má CR také. Ve 20. – 30. letech 20. století u nás odpovídající vzdelávací institute

existovaly (napr. Svobodná škola politických nauk v Praze). V zahraničí podobné školy existují v cetnejším zastoupení, napr. v Nizozemsku existují čtyřleté *Hoger Beroepsonderwijs* (HBO) v nekolika oborech vctne 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 stupeň terciálního vzdelání je mezi zememi znacná. Srovnání je proto obtížné, navíc jsou tyto institute 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 nepřesný. CR má srovnatelný

pocet osob s terciálním (magisterským) vzdeláním, nicméně 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 označováno ze tu část vzdelávacích systému zemí EU, která se bude v příštích 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 méně 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 stupeň kvalifikace na základě doktorského studia (v CR PhD., dříve CSc.).

Hranice mezi těmito formami nejsou v některých zemích dostatečně jasné. Indikátory pak ukazují, že řada zemí realizuje (i když odlišnými způsoby) studium vedoucí ke kvalifikaci stupně A – neuniverzitnímu terciálnímu vzdělání. Variabilita neuniverzitních institucí v zemích, které toto vzdělání realizují, je značná.

**Univerzitní terciální vzdělávání** je poskytováno univerzitami a dalšími typy vysokých škol. V případě české terminologie bychom tedy opět měli být obezřetní vůči případným nedorozumením.

V mezinárodním kontextu se termín *university* vztahuje na jakoukoli vysokou školu s bakalářskými a magisterskými programy.

Školské systémy v zemích EU si jsou v univerzitním terciálním vzdělávání v základních trendech podobné, nicméně i zde se vyskytují značné specifickosti jednotlivých systémů. V současnosti se projevuje zejména trend **rozčlenovat** tento stupeň vzdělávání na několik relativně samostatných certifikovaných cyklů. Tento trend se v dřívějším systému CSSR neuplatňoval,

silně se začal projevovat až v 90. letech právě v kontextu vlivu EU. Souvislosti tohoto „rozčlenování“ uvedeme dále.

Co se týče terciálního vzdělávání jako celku, jedním ze základních trendů je prudký

#### **kvantitativní**

**nárůst tohoto stupně vzdělávání** - a to jak prvního, tak druhého stupně - v důsledku

zvyšující se poptávky po kvalifikované pracovní síle v kontextu demokratizace přístupu ke vzdělávání. Největší nárůst proběhl ve většině zemí v 60. letech, vzrostl také počet studentek. V některých zemích došlo k rozvoji později, a to až v 80. letech (Rakousko, Irsko, Španělsko, Portugalsko). V Irsku, Španělsku či Portugalsku tomuto trendu napomohl také vstup země do EU a podpora z evropských fondů. V řadě zemí EU rychlý nárůst počtu studentů stále pokračuje

a např. ve Švédsku a Finsku již přesahuje polovinu příslušné věkové kohorty. Česká republika je z tohoto hlediska stále pozadu, i když nárůst počtu studentů od devadesátých let je velký.

Vysoké školství je relativně dost diverzifikované. Výraznější **proces diverzifikace** začal na přelomu 60. a 70. let, zejména pak v 80. letech, a to v důsledku diferenciací potřeb trhu, hospodářství i vzdělávacích potřeb samotných studentů. Diverzifikace probíhala dvěma základními

způsoby. Různé typy postsekundárních institucí se měnily na instituce terciální, prodlužovala se délka jejich studia a zvyšovala se jejich náročnost. Na druhou stranu probíhala také restrukturalizace samotných vysokých škol, které začaly nabízet **kratší studia** a kurzy. Vytvářeny byly **alternativní neuniverzitní formy** (Spojené království – *Polytechnics*, Německo

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

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

16

obě instituce existují vedle sebe a nabízejí odlišné typy programů, se však v EU v poslední době uplatňuje také model, kdy všechny typy programů nabízí stejná instituce. Proces diverzifikace zasáhl logicky i **formy studia**, vedle tradiční prezenciální formy se stále více uplatňuje kombinace

studia a zaměstnání a vznikají tzv. *otevřené a distanční univerzity* pro všechny věkové vrstvy a všechny skupiny obyvatel. Nově se rozvíjí také *virtuální univerzity*.

Došlo také ke **zmenám strukturálním a obsahovým**. Velké počty studentu a nedostatek veřejných prostředků, požadavky zaměstnavatelů vedly k tlaku na pružnost terciálního vzdělávání,

kteřou nebylo již dost dobře možné na centrální úrovni zajišťovat. Došlo tudíž k posunu v terciálním vzdělávání směrem k **tesnějším vazbám na trh práce** a přenesení větší odpovědnosti

za obsah a strukturu studia na samotné instituce. Nejsilněji proběhla **decentralizace** v univerzitním sektoru, přičemž od 80. let byly významnými iniciátory těchto decentralizačních

změn samotné vlády. Nejsilnější **přenos odpovědnosti na vzdělávací instituce** proběhl v severských zemích (vyjma Norska). V rámci celostátně platných směrnic (určujících strukturu a celostátně platné kvalifikace) přešla odpovědnost za obsah vzdělávání na univerzity

např. v Rakousku, Itálii, Španělsku, Portugalsku, Rakousku; na neuniverzitní sektor přešla např. v Nizozemsku. Vlády v řadě zemí usměrnují nabídku tím, že vydávají programy a plány rozvoje, v některých zemích je vládě ponechána i kontrola nad studijními programy.

Základním trendem souvisejícím s předchozími změnami (tlak na efektivitu) je důraz na **kvalitu**, který se soustřeďuje na snižování tzv. studijní úmrtnosti studentu a na vyšší soulad mezi standardní a skutečnou dobou studia. Trendem se stává řada opatření jako snaha zvyšovat

studijní úspěšnost **kratším a modulovým studiem**, rozvoj studijního **poradenství** a zřízení institutu *tutora* - poskytování informací o studiu staršími studenty (Irsko, Velká Británie aj.) či dokonce doučování (Francie). Významnou roli v tomto ohledu hrají **finanční pobídky** institucím i studentům; velmi propracovaný systém má např. Nizozemsko.

Ačkoli se prudce zvyšují počty studentů terciálního stupně, neznamená to, že by cesta k terciálnímu vzdělávání byla zcela otevřená. Co se týče **přijímání ke studiu**, v mnoha zemích

EU si vybírají studenty instituce, které stanovují počet míst v závislosti na své kapacitě (např. Německo) nebo se přihlíží i k potřebám trhu práce (Itálie, Portugalsko, Norsko).

Ve většině zemí existuje v různém rozsahu a různých formách, např. jen pro určité obory, tzv. **numerus clausus**, kterým se stanovují kvóty studentů, kteří mohou být přijati ke studiu.

Tato omezení existují tedy i v zemích bohatších než ČR, které by mohly vynakládat více financí na terciální vzdělávání. Důvodem bývá omezený zdroj veřejných financí a ekonomické problémy

většiny zemí. Rozhodováno bývá na centrální úrovni (vláda, ministerstva, sdružení univerzit) nebo na úrovni jednotlivých škol. Numerus clausus bývá obvykle stanovován každoročně

podle situace na pracovním trhu, ekonomických podmínek a kapacit škol. Netýká se většiny soukromých škol, bývá stanovován pro veřejné školy, a to především pro nákladné obory jako medicína, farmacie, architektura apod. U oboru s extrémně vysokým počtem uchazců

se přijímání studentů omezuje jen na určitou dobu.

Např. v Dánsku stát určuje počet míst na vysokých školách pro různé obory, zejména medicínu,

stomatologii, učitelství. Ve Finsku podle vládních předpisů stanovují kvóty samy instituce, na vysokou školu se dostává asi 50% z uchazců. Regulace jsou také v Nizozemí (ministerstvem

nebo školou), v Rakousku (jen 30 - 40% uchazců je přijato, Rekové proto nezřídka

studují v zahraničí), mnoho studijních oborů je regulováno ve Španělsku *Radou univerzit*,



v Itálii jsou regulované nákladné obory a obory s mnoha uchazeci. V Madarsku (již dlouhodobě je jen asi 40% uchazecu přijímáno) a Polsku je systém regulace podobný jako v CR; počty přijatých určují školy na základě nepřímé regulace ze strany státu dle přidělených finančních prostředků.

Maximální **kvóty** bývají také **pro cizince**. Např. v Řecku je kvóta 1%. Jinak ovšem průměrný počet cizinců v terciální sféře je v EU asi 6% (2000). Trend za posledních 20 let byl ve většině zemí stoupající (vyjma např. Itálie, Francie, částečně Polsko). Vysoký počet cizinců

17  
mezi studenty má tradičně Rakousko, dále Spojené království, Belgie (všechny přes 10%), dále Německo (9%). Nadprůměrný počet cizinců (5-7%) má z evropských zemí Norsko (patří do EHP). V Česku jsou přes 2% cizinců. Nízký počet cizinců je v Polsku (méně než 1%).

**Kritéria výběru** studentu stanovuje v zemích EU nejčastěji sama instituce, v některých zemích je však (z důvodu objektivnosti) stanovuje vláda jako např. v Norsku pro univerzitní a v Nizozemsku pro neuniverzitní sektor. Při selekci bývají zohledňována různá kritéria jako prospěch u maturity (Finsko, Švédsko, SRN), prospěch na střední škole (Finsko, Švédsko, Francie), volba předmětu na střední škole, prestiž střední školy (Spojené království), posudky ze střední školy (Francie, Nizozemsko, Spojené království), výsledky testu/zkoušek na střední škole (Švédsko, SRN), praxe (Finsko, Švédsko, SRN) či čekací doba (SRN).

**Selekční procedury** lze systematizovat do několika základních typů:

- Numerus clausus (např. ve Finsku, Švédsku, Spojeném království, Nizozemsku, Německu),
- přijímací zkoušky, testy (např. ve Finsku, Švédsku, SRN),
- osobní pohovor, esej (pr. Finsko, Nizozemsko, SRN, Spojené království),
- losování (pr. Nizozemsko, SRN).

V přijímacím řízení bývá preferován **bodový systém**, který bere v úvahu praxi v oboru, dobu čekání na přijetí ke studiu apod. Existuje i **centralizovaná forma** organizací přijímání studentů (Norsko), kdy si student volí pouze obor, který by chtěl studovat a instituci nikoli. V některých zemích se uchazec nemusí vůbec dostat k požadovanému oboru (Německo, Francie, Itálie aj.). U oboru s vysokou mírou náročnosti studia bývá přijímací řízení v některých zemích organizováno jako vícestupňové a po přípravné fázi studia postupují dále jen nejúspěšnější studenti. Např. ve Švédsku musí uchazeci nejprve splnit obecné centrálně stanovované požadavky na přijetí bez ohledu na obor či fakultu, pokud uspějí, postupují do druhého kola, kde jsou požadavky specifikovány dle školy a podle oboru. V mnoha zemích bývají také organizovány přípravné a modulové kurzy. Prosazuje se trend uznávat zkušenosti z praxe (zejména u necím netradicních studentů), vyhrazuje se určitý počet míst pro starší uchazece. Jako příklad posledního můžeme opět uvést Švédsko, studuje zde proto také více starších studentů než je obvyklé v jiných zemích EU.

Co se týče českého školského systému, nedá se jednoznačně souhlasit s nezářnými názory, že český systém zaostává za úrovní vyspělejších zemí EU tím, že je prováděna selekce a na vysoké školy se nedostane tolik uchazecu, kolik by chtělo a že stále nemáme masový přístup

k terciálnímu vzdělávání. Tato situace je podobná i v ostatních zemích, jedná se o střet individuálních prání a potřeb a ekonomických možností každé ze zemí. Terciální vzdělávání je totiž nejdražším v přepočtu na žáka a stát ho z veřejných zdrojů není s to poskytnout všem. Také se ukazuje, že masový přístup k terciálnímu vzdělávání v určité zemi, která např. zavedla

tzv. free admission (volný přístup ke studiu), ještě automaticky neznamená, že všichni přijatí také skutečně studují nebo že studium dokončí. Studijní úmrtnost je v mnoha zemích dosti vysoká. Např. v Rakousku na začátku 90. let bylo zapsaných 25% uchazecu z populace, ale

asi čtvrtina z nich nestudovala. Pokud se mluví o masovém přístupu (USA atd.), je třeba brát také v úvahu, zda se jedná hlavně o neuniverzitní typ studia - o bakalářská studia či o magisterská.

Obecně platí, že spíše o nižší stupně.

Trendem samozřejmě je snaha o co největší **dostupnost terciálního vzdělávání**, a to pro jeho významné ekonomické a sociální efekty. Nicméně finanční možnosti zemí nutí vlády definovat omezující podmínky a požadavky k přístupu do terciálního vzdělávání (netýká se obvykle soukromého sektoru). Regulace probíhá jednak na politické úrovni (legislativa, opatření),

jednak finančními možnostmi (přidělené prostředky) a vlivem tradice vzdělávání v dané zemi. Uplatňuje se rada **kritérií selekce**. Nejčastější jsou přijímací zkoušky (spolu s dalšími kritérii). Základní podmínkou pro přístup k nižšímu terciálnímu vzdělávání je také obvykle vzdělání z předchozího stupně ukončené zkouškou (obdobně v ČR střední škola s maturitou).

18

Na terciální vzdělávání je v EU kladen velký důraz, je oprávněně a podložene považováno za klíčový faktor rozvoje společnosti, hospodářství, vědy, výzkumu, inovací, demokracie ve společnosti, konkurenceschopnosti a zaměstnatelnosti atd. K terciálnímu vzdělávání bylo vydáno

již několik důležitých deklarácí (viz další kapitoly knihy) a je podporována mobilita a internacionalizace v rámci terciálního vzdělávání v EU. Internacionalizace univerzitního sektoru

se postupně od 80. let přesunovala z výzkumné spolupráce ve spolupráci organizovanou institucemi, vládami a evropskými orgány. Počet zúčastněných institucí i jedinců se stále zvyšuje,

roste význam mobility učitelů i studentů. Cílem i důsledkem mobility se pak stává sbližování národních vzdělávacích systémů. V 90. letech se zviditelnil i vliv internacionalizace na vzdělávací programy; konvergence v této oblasti tak tvoří určitou protíváhu dosavadním decentralizačním

tendencím. Koncem 90. let byla formulována *Společná 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 dvoustupňovosti či respektování dosavadní diverzity. Systém dvou cyklů pak zpřesnila bolonská deklarace **Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání** (1999) podepsaná ministry školství, která zdůraznila význam celoživotního vzdělávání, přístupnosti studia, uznávání jiných forem vzdělání do univerzitního studia. Vytyčeno bylo 6 hlavních cílů, a to přijetí: 1) Srovnatelného a transparentního systému titulu, 2) dvoucyklového studia, 3) kreditního systému, 4) podpora mobility, 5) spolupráce v zajišťování kvality a 6) posílení evropské dimenze

ve vysokoškolském vzdělávání.

Později podepsali ministři 33 evropských zemí tzv. *Pražské komuniké* (2001) s názvem *Na cestě k Evropskému prostoru vysokoškolského vzdělávání*.

České terciální univerzitní vzdělávání na úrovni magisterských programů se zásadně od zahraničních systémů neodlišuje. V ČR ho v 90. letech absolvovalo 11% populace rámcově podobně jako v jiných zemích. Vyšší participace dosahuje např. Německo (16%). V čem se Česko odlišuje a případně by šlo říci, že i zaostává, je krátké univerzitní vzdělávání, které se však v posledních letech rozvíjí výrazným tempem a většina oborů je již delena do dvou cyklů

a v blízkých statistikách lze očekávat zřetelné posuny k pozitivnímu. Počty absolventů rostly také v posledních letech v terciálním neuniverzitním studiu, které se koncem 90. let mohutně rozvíjelo. V tomto sektoru jsme původně také zaostávali, jelikož u nás v předlistopadové republice

neexistovalo. Trend je však pozitivní, české terciální vzdělávání se přibližuje počtem a skladbou absolventů k většině vyspělých zemí, kde naopak k tak výraznému rustu počtu absolventů bakalářského stupně v posledních letech nedochází.

Co se týče oborové struktury vzdělávání je tato struktura dána oblibou určitých oborů (pak může být při nadměrném počtu uchazeců zaváděn numerus clausus) a přímo vázána na trh práce, kde se promítá do struktury nezamestnanosti podle druhu kvalifikace. Podle OECD (1997) v oborové struktuře převažují společensko-vední obory (kolem 40%), poté právo a obchod (25%, v ČR 14%), poté technické obory (15%, ČR 22%), poté lékařské a přírodovědné

obory (okolo 10%). Česko se odlišuje především menším zastoupením programu právnických a zaměřených na obchod a o něco vyšším zastoupením technických oborů. Co se týče technických oborů, vyšší podíl mají např. Finsko (26%), Německo (21%), někdy tato situace bývá hodnocena i pozitivně v kontextu snahy klást důraz na přírodovědné a technické obory v rámci inovačního potenciálu a technického pokroku země a rozvoje ekonomiky.

Obecné trendy v terciálním vzdělávání ukazují na relativní ustálenost oborové struktury univerzitního vzdělávání a jen malé změny, ke kterým dochází v některých oborech v jednotlivých zemích (př. Rakousko, Finsko) a bouřlivé změny, ke kterým dochází v postkomunistických zemích s výrazným posilováním právních a ekonomických oborů a redukcí technických oborů

19

Mezi základní vývojové trendy a požadavky kladené na terciální vzdělávání v EU dále patří posilování vazeb mezi terciální sférou a ekonomikou a spolupráce s komerční sférou, zvyšování

ekonomické relevance terciálních programů, důraz na kvalitu v kontextu odpovídajících ukazatelů, podpora větší mobility studentů a učitelů, zpřístupnění terciálního vzdělávání v kterémkoli věku (kontext celoživotního učení), rozčlenění programu do cyklu, kreditní systém

umožňující uznávání částí studia z různých škol, zvýšení převoditelnosti kreditů mezi institucemi, terciálními sektory vzdělávání a zeměmi; a zvýšení transparentnosti a srovnatelnosti

terciálních kvalifikací. Střední délka vzdělávání v EU se stále zvyšuje a u většiny mladých lidí se očekává, že v průběhu života vystudují některý program terciálního vzdělávání.

## **Druhý stupeň terciálního vzdělávání (ISCED 6) v zemích EU**

*Druhý stupeň terciálního vzdělávání* zahrnuje programy směřující přímo k vědecké kvalifikaci.

Typické je předložení *doktorské* nebo *disertační práce* založené na původních publikovaných výzkumech apod. výrazným způsobem rozšiřujících poznání v dané oblasti. Vstupním předpokladem je absolvování ISCED 5A. Typický věk je vyšší než pro ISCED 5A, typická délka je 3 roky. V ČR pod tuto úroveň spadají *doktorské studijní programy* ukončené titulem PhD. (úroveň dřívejšího CSc.).

Obecným trendem je zvyšovat počty absolventů doktorských studijních programů, podporovat

jejich mobilitu a zapojení do evropského výzkumného prostoru. Projevuje se silná snaha o efektivitu vzdělávání např. ve smyslu snižování studijní úmrtnosti studentů a vnější i vnitřní kontrolu kvality, napojení na firmy a jimi financovaný výzkum, transnacionální výzkum a

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

## **Vývojové trendy vzdělávání v zemích EU**

Při závěrech vyvozovaných z jakýchkoli mezinárodních srovnání školských systémů je třeba obezřetnosti. Data je třeba srovnávat nikoli za jeden rok, ale v jejich vývojových tendencích.

Specifická vzdělávacích systémů v jednotlivých zemích je velmi rozdílná, nemusí se proto vždy podarit ji plně postihnout v rámci jednotné klasifikace a deskripce. Problémy srovnatelnosti jsou terminologického, definicního rázu, srovnatelnosti typu programu, proporcí

veřejného a soukromého školství, problémem jsou interkulturní rozdíly. Nestací srovnat pouze strukturální podobu systému škol, ale je třeba se dívat i na jejich funkce a výstupy. Situaci v oblasti školství v EU můžeme shrnout následovně. Specifická jednotlivých systémů je značná, jednotná deskripce vykazuje určité nepřesnosti a je třeba vždy srovnávací analýzy interpretovat velmi obezřetně. Ve všech zemích v kontextu globalizace i evropské integrace a společného stanovování priorit dochází k řešení podobných problémů a úkolů v oblasti základního školství. Tyto úkoly se v jednotlivých zemích objevují v různé intenzitě a míře a s různou mírou naléhavosti jejich řešení.

Na úrovni systému mezi tyto obecné trendy a priority patří snaha o přístupnost systému, rovnost přístupu ke vzdělávání, evropská dimenze ve vzdělávání, multikulturní výchova, důraz

na rozvoj klíčových kompetencí, posilování všeobecného vzdělávání a dovedností; důraz na komunikaci, spolupráci, schopnost participace, ICT, jazyky, autoevaluaci, akontabilitu, kvalitu; integraci, inkluzi, respektování specifických potřeb, diverzifikaci vzdělávací nabídky; environmentální témata, občanskou participaci, demokratické hodnoty, kompetence pro řešení problémů; poradenství, snižování studijní úmrtnosti, demokratizaci stále vyšších stupňů vzdělávání,

decentralizaci, princip zaměstnatelnosti a spojení s trhem práce, důraz na účast sociálních partnerů, konkurenceschopnost, mobilitu, spolupráci, diverzitu, celoživotní učení atd. To jsou cíle a vize, které vedou spolu se svými důvody (ekonomickými, kulturními, sociálními aj.) vedou ke konvergenci školských systémů.

20

Důležitou částí školských systémů je povinné vzdělávání. Mezi jednotlivými zeměmi EU lze nalézt **strukturální rozdíly v oblasti povinné školní docházky**. Odlišnosti v členění stupňů však nebývají považovány za nejdůležitější. Za důležitější jsou považovány vzdělávací obsahy, kvalita poskytovaného vzdělávání a obecně celé kurikulum. Tradiční akcenty dnes v kurikulu mají všechny státy EU. Společným trendem je snaha vytvářet **základy pro celoživotní**

**učení**, poskytovat **kvalitní základy vzdělání**. V pojetí obsahu se však země liší, i když sdílený je **důraz na formativní část** kurikula.

**Rozdíly** se tradice ukazují také **ve stylu výchovy**. Např. Německo, Rakousko, Česko, Francie představují země, kde je žák především „objektem“ výchovy a kde prevažuje větší přísnost a disciplína. Naopak anglosaský model výchovy je označován za model výchovy, který charakterizuje liberální koncept výchovy, partnerské vztahy, otevřenost ve vyučování. Mezi základní trendy základního vzdělávání coby jádra školských systémů patří

### **prodlužování**

**povinné školní docházky** jak směrem dolů, tak nahoru. Projevuje se tendence spíše **zkracovat 1. stupeň povinné docházky** v kontextu akcelerace vývoje dítěte. Argumentuje se tím, že děti jsou schopny dříve přijmout více učitelů i předmětů. Tato tendence se pak projevuje

ve změnách v zákonech i ve vzdělávání učitelů.

Co se týče vzdělávání učitelu, lze říci, že se neprojevuje univerzální tendence presunovat vzdělávání učitelu na univerzitní terciální stupeň vzdělávání. Stále prevažuje tradice jednotlivých

zemí. Ke změnám dochází postupně, a především na základě evropské integrace.

V České republice bývá často diskutována pedagogicko-psychologická a politická oprávněnost

znovuzavedení časné selekce žáku na výberové školy (víceletá gymnázia) po roce 1989, jež má tradici především v německy mluvících zemích. V současnosti je však odborníky

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

**negativní**

**selekce**, tj. co nejširšího hlavního proudu, z něhož odchází jen ti, co ho nemohou absolvovat např. z intelektových důvodů nebo ho absolvovat nechcejí (většinou sociální důvody).

Tito žáci přechází na méně náročné směry s předprofesní přípravou, a to buďto na konci primárního stupně nebo v průběhu nižšího sekundárního vzdělávání nebo na jeho konci, ale často před ukončením PŠD. Situace v České republice a postoj veřejnosti k jednotné škole je však specifický. Co nejdelší společné vzdělávání bylo u nás zdiskreditováno socialistickou jednotnou školou.

Co se týče **speciálního vzdělávání**, lze říci, že počet dětí evidovaných ve skupině dětí se zvláštními vzdělávacími potřebami se pohybuje v jednotlivých zemích od méně než 1% po téměř 18%. Na dolní hranici (pod 2%) je např. Rakousko, Itálie, Švédsko, Nizozemsko; na horní např. Finsko (téměř 18%), Dánsko (několik 12%), Česko (několik 10%), většina zemí se pohybuje kolem 3%. Tyto rozdíly jsou dány odlišným posuzováním speciálních vzdělávacích potřeb a rozdíly ve financování a poskytování služeb. Ve speciálních školách či třídách se v EU vzdělává od 1% - 4% dětí, opět podle země. Obecným trendem je růst významu individuální

integrace a růst významu individuálních vzdělávacích programů a jejich rozšíření. Častá je také transformace speciálních škol do speciálních poradenských center. Významným trendem je snaha po rovnosti šancí, důraz na vstřícnost vůči vzdělávacím potřebám a individualizace

výuky, odstranování znevýhodnění (příprava učitelů v oblasti speciální pedagogiky, odstranování architektonických, právních, dopravních aj. bariér).

V EU se tedy projevují společné tendence, které jsou však rozdílně řešeny. Společné trendy jsou dány tím, že země EU jsou právními státy s tržním hospodářstvím a sdílejí hodnoty a principy unie – subsidiarita, otevřenost, participace, konsenzus atd. Vyvažování těchto tendencí lze považovat za důležitější než konkrétní podoby školského systému.

Projevují se také určité tendence v **řízení školských systémů**. Přehledně je popisuje publikace *České vzdělání a Evropa* (1999), jejíž závěry ve stručné podobě nabídneme. Silný je trend preference decentralizace řízení v podobě vymezení kompetencí na jednotlivých úrovních

řízení, což je často spojeno s vertikálními změnami ve smyslu dekoncentrace pravomocí.

21

V horizontálním směru se projevuje tendence rozšiřovat účast partnerů ze školské i mimoškolské

sféry. Klíčovou kvalitou řízení se stává jeho otevřenost a transparentnost.

Co se týče centrální úrovně řízení, úloha státu zůstává silná, ale proměňuje se. Stát si ponechává

úlohu vytvářet koncepci, navrhovat dlouhodobá komplexní řešení, ponechává si roli garanta kvality a efektivity a přizpůsobování systému měnícím se potřebám. Na nižší úrovni

se presouvá operativní řízení. Centrální úroveň posiluje v oblasti dlouhodobé strategie, provázání s politikou zaměstnanosti, propojení se sociálními partnery, vytváření legislativního rámce, péče o odpovídající zaměření výzkumu, monitorování a evaluace systému (včetně mezinárodních projektu), systematického šíření inovací či v oblasti zakládání cílených programů státní intervence.

Způsob řízení se tedy zásadně mění. Je založený na vytyčení cíle a výsledku (ne předepisování procesu), způsob dosažení cíle je ponechán na nižší úrovni řízení (dálkové řízení cíle a stimuly), využívá nepřímých nástrojů (zejména finance), vytváří autoregulativní adaptivní zpětnovazebné mechanismy, rada kompetencí (evaluace, monitorování, zajištění kvality) přechází

na podpurné instituce, které nejsou součástí státního aparátu (např. sociální partneři).

V oblasti regionální úrovně řízení dochází k posunu pravomocí shora na tuto úroveň.

V některých zemích měly regiony již silnou míru samosprávy i dříve, nicméně k posunu pravomocí

došlo i v tradičně centralizovaných zemích jako je Francie či Španělsko. Tento trend je významný zejména v oblasti odborného vzdělávání kvůli vazbě na potřeby trhu práce a regionu a na podniky.

Na lokální úrovni se projevuje tendence zvyšovat autonomii škol a zvyšovat odpovědnosti ředitele. Je kladen větší důraz na důležitost přípravy ředitele. Dochází k přesunu kompetencí, rozšíření rozhodovací pravomoci rady školy, posilování finančních zdrojů, kterými může škola

disponovat. Škola má pravomoc formulovat strategii vlastního rozvoje a realizovat vlastní pedagogický projekt. Vedle externí evaluace fungování školy je realizována také autoevaluace školy a dochází k přesunu od sledování činnosti učitele na sledování činnosti školy jako celku. Na významu nabývá spolupráce škol. Pravomoci ředitele jsou vyvažovány participativním řízením (rada), delegováním pravomocí, širším zapojením učitele do řízení školy. Roste úloha rodičů a představitelů obcí a dalších sociálních partnerů při vymezování cíle a kontrole a dochází

k posilování kompetencí rady školy.

Nový školský zákon v ČR a změny posledních let v ČR tento trend v řízení školských systémů odpovídají. Zaostává však např. 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 vzdělávacího programu je již uzákoněna, do praxe se nyní dostává.

Jedním z nejúčinnějších nástrojů řízení je **financování**. Trendem v oblasti financování je požadavek **vícezdrojového** financování, diverzifikace zdrojů. V zemích EU funguje většinou normativní (výkonové) financování. V určitých trendových rysech lze charakterizovat i stav veřejných **výdajů na žáka** v zemích EU (Eurostat 1999) měřených podle standardu kupní síly. Výdaje rostou s vyššími stupni vzdělávání. Nejnižší jsou na primárním stupni, vyšší na sekundárním, nejvyšší na terciálním stupni (kromě Polska, Kypru a Itálie). Nejvyšší výdaje na žáka na primárním stupni má Norsko, Dánsko, Rakousko; v sekundárním vzdělávání (ISCED 2 - 4) jsou nejvyšší výdaje v Norsku, Spojeném království a Dánsku. Celkově nejnižší výdaje na všech stupních jsou v nově přistoupivších zemích (kromě Kypru); zejména v Litvě, Lotyšsku,

Polsku a na Slovensku. Student v terciálním vzdělávání stojí dvakrát více než žák v primární škole.

Soukromé vzdělávání je stále častěji dotováno. Způsoby financování soukromého školství se přibližují způsobům financování školství ve veřejném sektoru ve stále více zemích, ale počty žáků v soukromých dotovaných školách zůstávají celkově velmi nízké - méně než 5 % žáků (Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2003).

Společným trendem školství v zemích EU je **stárnutí učitelské populace**. Doba, kdy stejně starí učitelé odcházejí do důchodu, se v jednotlivých zemích liší. Oficiální věk pro odchod

do důchodu je obvykle stanoven na 65 let, ale příležitosti pro předčasné odchod do důchodu nebo naopak pro odklad odchodu do důchodu se mezi zeměmi liší. Učitelé celkově opouštějí svou profesi, jakmile se jim tato možnost naskytne. Hrozbu masového odchodu z profese do určité míry vyvažovaly klesající počty dětí ve věku povinné školní docházky.

Učitelství

stav stárne částečně i proto, že učitelé najímaní v době vysokého přílivu studentů jsou nyní v důchodovém věku. Zdá se tedy, že v blízké době bude muset dojít k novému kolu náborem,

což v mnoha zemích předpokládá dynamickou personální politiku, aby nedošlo ke krizovému stavu nedostatku učitelů.

Ve většině zemí rostou platy učitelů pomaleji než HDP na hlavu. Na druhou stranu nelze jednoznačně říci, že by profese učitele ztrácela na atraktivitu, v některých zemích se podmínky

zlepšují (např. se snížil počet žáků na učitele).

K poklesu **počtu dětí** docházelo většinou v 80. letech, nyní jejich počet opět roste a vlády musí hledat cesty, jak pokrýt zvýšené náklady při zachování platů a podmínek zvýšením produktivity

práce. Podíl výdajů v období, kdy ve většině zemí ubývá mladých, zůstal neměnný.

Ovšem poptávka po vzdělání rostla a délka vzdělávání se prodloužila. Částka na jednoho studenta

se mnohdy zmenšila (např. u nás), navíc počet mladých přestal klesat a někde i roste.

Zdá se, že bude stále obtížnější zajistit současnou úroveň výdajů na jednoho žáka. Navíc více peněz nerovná se automaticky lepší vzdělávací výsledky; důležitá je efektivnost vzdělávání, důležité je pravidelné a systematické externí měření výsledku (vedle interního).

Změnily se **vzdělávací cíle** – od poskytování vysoce kvalitního vzdělávání malému počtu mladých směrem k zajištění možností vzdělávání každému a po celý život. Statistické ukazatele

také naznačují postupné plnění tohoto cíle.

**Trendem v zemích EU** je potřeba neustále přehodnocovat vzdělávací obsahy vzhledem k potřebám společnosti a pokroku, dále těsný vztah vzdělávání a pracovního trhu, požadavek efektivnosti výdajů na vzdělávání, srovnatelnosti systému, statistik pro vzdělávací politiku, evropská dimenze ve vzdělávání na všech úrovních, spolupráce; v oblasti financování snaha zapojit více soukromý sektor – podniky, sociální partneři; efektivita, acontabilita, jednotný vzdělávací prostor, učící se společnost a tzv. knowledge society či informační společnost, rovnost přístupu ke vzdělávání, evropská dimenze, celoživotní učení, internacionalizace, zaměstnatelnost

(široký všeobecný a odborný základ).

Prosazují se **sdílené principy** vzdělávací politiky zemí EU jako princip subsidiarity, rovnosti vzdělávacích příležitostí (pozitivní sociální diskriminace), princip celoživotního učení,

princip zvyšování stability a sociální změny, vzdělání jako příprava na život atd. Potřeba realizace

techo principu je dána obecnými požadavky současného světa (zformulovány v *Bílé knize*) více než jen samotnými požadavky sdílenými v zemích EU. Funguje princip konvergence

(vzájemného sblížení), sdílené problémy jsou dány kontextem globální společnosti, dochází ke sblížení optimálních řešení problému. Posuzování hmotných a nehmotných investic

do vzdělávání probíhá na stejném základe. Vzdělávání již není chápáno ani koncipováno jako konzument, nýbrž jako producent. Investice do vzdělání jsou investice vratné.

V rámci EU je podporováno získávání nových vedomostí během celého života. obecně uplatňovaným

principem se stává sblížení škol s podnikatelským sektorem, boj proti vylučování, nabídka 2. vzdělávací šance či požadavek znalosti 3 jazyku evropského společenství.

Společné trendy ve vzdělávání v zemích EU posilují Lisabonské cíle vzdělávání (2000), které mají být naplneny do r. 2010. V oblasti základního vzdělávání se projevují v důrazu na ICT, důrazu na zkvalitnění výuky cizích jazyků, atraktivitu učení, podporu aktivního občanstvím,

zlepšování kvality a efektivity systému vzdělávání. Smerem k vyšším stupňům vzdělávání v důrazu na zlepšování odborné přípravy v EU a ve zvýšení počtu studentů v přírodovědných a technických oborech.

23

Nejnovejší publikace srovnávající klíčové údaje o vzdělávání v *Evropě (Key data on education*

*in Europe 2005)* analyzuje **hlavní směry vývoje** v zemích EU, které jsou z hlediska EU sledovány jako významné a dokládají naplnování cílů EU v oblasti vzdělávání:

- Zvyšuje se počet dětí, které se účastní preprimárního vzdělávání;
- zvyšuje se počet studentů přijímaných do terciárního vzdělávání;
- postupně se zvyšuje podíl absolventů přírodovědných a technických oborů;
- stále častěji je hodnocena kvalita školního vzdělávání (autoevaluace školy; externí testování žáku,..);
- organizace a řízení vzdělávacího systému jsou si v nových i v 15 původních členských státech EU velmi podobné;
- postupně mizí nerovnost v přístupu k počítačům a Internetu na školách.

Zajímavou otázkou jsou rozdíly školských systémů původní patnáctky EU a nové přistoupičích

postkomunistických zemí. Podle publikace *Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa* (2003) se **vzdělávací systémy nové přistoupičích zemí** bývalého východního bloku podobají vzdělávacím systémům v EU, ale mají několik odlišných znaků. Jejich jednotkové výdaje na všechny vzdělávací úrovně dohromady ani platy učitelů nejsou tak vysoké jako v zemích EU. Celkově mají jejich školy více autonomie při náboru a odměňování učitelů. V tomto směru se podobají severským zemím a Spojenému království. Rozdíly mezi nezamestnaností

mužů a žen jsou na všech úrovních kvalifikace méně výrazné. Též ve všech zemích jsou děti s jiným mateřským jazykem integrovány do hlavního proudu vzdělávání ihned, bez jazykové podpory. Počty dětí ve věku 4 let zapojených do vzdělávacího systému jsou mnohem

nižší (50 % v průměru ve srovnání s 90 % v EU). Vyšší počet mladých lidí a žen dosáhl vyššího sekundárního vzdělávání.

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



(2005). Výrazné rozdíly mezi deseti novými členskými zeměmi a patnácti zbývajících zeměmi se projevují pouze v rozsahu výdajů na vzdělávání a v počtu absolventů sekundárního a terciárního vzdělávání. V relaci k HDP jsou veřejné výdaje na školství zhruba obdobné, ale výdaje na žáka nebo studenta (při kombinaci všech úrovní) a platy učitelů jsou v deseti nových

členských zemích nižší. V těchto zemích absolvuje sekundární vzdělávání vyšší procento mladých lidí, včetně žen, ale ne všechna středoškolská vysvědčení umožňují přístup k vysokoškolskému vzdělávání. Přesto v těchto zemích počet studentů ve vysokoškolském vzdělávání roste.

Otázkou také je, jaký vliv měly integrační procesy na podobu školského systému ČR. Lze konstatovat, že **proces přistupování ČR k Evropským smlouvám** (včetně důsledku vstupu do EU) měl a má vliv na podobu školství v ČR. Harmonizace právního rádu se promítla i do oblastí vzdělávání, nejviditelněji především do vyšších stupňů vzdělávání (prestrukturování terciárního vzdělávání do dvou cyklů, uznávání kvalifikací a diplomů, prosazení shodných požadavků na regulovaná povolání - sladování obsahu přípravy, stupně vzdělání, mobilita ve vzdělávání). Na úrovni základního vzdělávání se jednalo především o závazek zajištění přístupu

ke vzdělávání pro jednotlivce a menšiny, zavedení participativních mechanismů, inovace kurikula, posílení autonomie školy, změna v roli a pravomocích ředitele. Za žádoucí změny lze považovat implementaci všech principů zdůrazňovaných v dokumentech EU jako jsou např. evropská dimenze ve vzdělávání, posílení výuky cizích jazyků, propojování vzdělávacího

systému a podnikového vzdělávání, výchova k demokracii a občanství atd. Bílá kniha ČR i rámcové vzdělávací programy jdou tímto směrem.