

5. téma: Terciární vzdělávání

Informační prameny o terciárním vzdělávání

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

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

Ústav pro informace ve vzdělávání vydal publikaci *Terciární vzdělávání u nás a v Evropské unii* (1997).

V zahraničí existuje řada časopisů, většinou v angličtině, věnovaných vysokoškolskému vzdělávání. Jsou to zejména: *Higher Education; Higher Education in Europe; Higher Education Policy; Higher Education Management; Assessment and Evaluation Higher Education; Quality in Higher Education; Teaching in Higher Education; Das Hochschulwesen; Alma mater* (ruský časopis); *Academia* (slovenský časopis).

Důležitým zdrojem jsou přehledové dokumenty OECD, EU, např. *Focus on the Structure of Higher Education in Europe* (2005).

Terciární vzdělávání je považováno za nejvyšší stupeň v hierarchii všech úrovní vzdělávacích systémů, který dosud lidská civilizace pro své potřeby vytvořila a bylo tomu tak již po staletí, ba i po tisíciletí (vzpomeňme například na starověké univerzity). V pracích pojednávajících o historii školství bývají však někdy mylně považovány za nejstarší univerzity středověké. Nicméně o těchto školských zařízeních se dochovalo samozřejmě informací daleko více. Víme o nich tedy, že vznikaly jako samostatné instituce, s vlastní správou, majetkem a jurisdikcí. Protože sdružovaly učitele a studenty v jednom společenství -latinsky označovaném *universitas magistrorum et scholarium* -nazývaly se zkráceně *universitas*.

Až donedávna bylo tedy vysokoškolské vzdělávání spojováno s univerzitou.

Česká pedagogika i vzdělávací politika vystačila se členěním formálního vzdělávání na tři stupně: základní, středoškolské, vysokoškolské. Když se však v polistopadovém období v našem školství více projevil západní vlivy, ukázalo se, že pojem "vysokoškolské vzdělávání" je potřeba rozšířit. Mezinárodní terminologie zná pojem terciární vzdělávání (*tertiary education*), který je také uveden např. v *Mezinárodní normě pro klasifikaci*

vzdělávání ISCED 1997. Tento pojem je obsahově vymezen tak, že sice zahrnuje vysokoškolské vzdělávání jako svou hlavní součást, ale má širší význam. V klasifikaci ISCED se terciární vzdělávání člení na tyto úrovně:

Úroveň ISCED 5, označovaná jako první stupeň terciárního vzdělávání, nesměřující přímo k vědecké kvalifikaci. Tato úroveň se dále člení na ISCED SA, zahrnující teoreticky zaměřené programy nebo programy pro získání náročných kvalifikací (u nás magisterské a inženýrské studium), a **ISCED 5B**, zahrnující programy orientované prakticky/profesně (např. ve vyšších odborných školách).

Úroveň ISCED 6, označovaná jako druhý stupeň terciárního vzdělávání, směřující k vědecké kvalifikaci: zahrnuje doktorské studijní programy, resp. vědeckou přípravu.

Neuniverzitní terciární vzdělávání (*non-university tertiary education*)

Jedná se o vzdělávání, které je poskytováno školskými institucemi, jež nejsou součástí vysokých škol a nevedou k udělení diplomů osvědčujících vysokoškolskou kvalifikaci. V rámci tohoto stupně vzdělávání se obvykle realizují 2-3leté programy, většinou se zaměřením na přípravu k určitým povoláním, někdy jako příprava k vysokoškolskému studiu. V dřívějším československém vzdělávacím systému tento sektor neuniverzitního terciárního vzdělávání vlastně neexistoval, dnes jej představují *vyšší odborné školy*, které mají své paralely v jiných zemích.

Univerzitní terciární vzdělávání (*university tertiary education. university higher education*)

Jde o vzdělávání poskytované univerzitami, resp. jinými typy vysokých škol. Situace v jednotlivých zemích je v této úrovni vzdělávání podobná, nikoli však natolik identická, aby to zabraňovalo určitým problémům při komparaci vysokoškolského vzdělávání.

Vedle mezinárodní klasifikace a terminologie ISCED existuje i terminologie používaná v České republice, kterou kodifikuje zákon o vysokých školách (zák. č.111/1998 Sb. ze dne 22. dubna 1998). Tento zákon rozlišuje, že vysoká škola je buď univerzitní, nebo neuniverzitní. Konkrétní vymezení (podle § 2, odst. 3 a 4) zní takto:

“Vysoká škola univerzitní uskutečňuje magisterské nebo doktorské studijní programy a v souvislosti s tím vědeckou a výzkumnou, vývojovou, uměleckou nebo další tvůrčí činnost. Může uskutečňovat též bakalářské

studijní programy.

Vysoká škola neuniverzitní uskutečňuje převážně bakalářské studijní programy a v souvislosti s tím výzkumnou, vývojovou, uměleckou nebo další tvůrčí činnost. Vysoká škola neuniverzitní se nečlení na fakulty“.

Z toho je patrné, že vztahy mezi tím, co se označuje jako "terciární vzdělávání neuniverzitní/univerzitní" (podle klasifikace ISCED), a tím, co je vymežováno jako "vysoká škola neuniverzitní/univerzitní" (podle českého zák. č.111/1998 Sb.), nejsou zcela jednoznačné. Jednoduše řečeno: Terciární vzdělávání a vysokoškolské vzdělávání není to- též. Terciární vzdělávání se může realizovat na vysoké škole nebo i v jiné vzdělávací instituci (ve vyšší odborné škole, v posledních dvou ročnících konzervatoře, v bývalém pomaturitním studiu specializačním aj.). Takže v citovaném českém zákonu o vysokých školách nejsou zahrnuty vyšší odborné školy, ačkoli poskytují vzdělávání na terciární úrovni.

Tato nedůslednost vede k určitým problémům, resp. k znevýhodněnému obrazu českého terciárního vzdělávání při mezinárodních komparacích

V mezinárodní terminologii je situace dále komplikována používáním .li nás neobvyklého termínu higher education (vyšší vzdělávání). Tento termín není přesně vymezen, ale "vztahuje se k univerzitám a dalším terciárním institucím, které udělují tituly a vyšší kvalifikaci pro výzkum". Podle toho by termín higher education, jenž je běžný v dokumentech EU, OE CD aj., asi nejvíce odpovídal českému termínu vysokoškolské vzdělávání.

Reformy v terciárním vzdělávání

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

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

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

kvalifikací mezi zeměmi.

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

Pokud jde o realizaci Boloňské deklarace, situace je nyní taková, že v roce 2005 většina signatářských států již zavedla dvoustupňové studium (na úrovni ISCED 5A), i když bakalářský stupeň není důsledně realizován ve všech oborech studia (podle *Focus on the Structure*, 2005). To se týká zejména studia medicíny, farmacie, veterinárního lékařství, architektury aj., které zůstává v řadě zemí na úrovni souvislého magisterského studia, bez bakalářského stupně. Také v ČR konstatují někteří odborníci, že v určitých oborech vysokoškolského studia je žádoucí zachovat dlouhé jednostupňové programy, např. ve studiu náročných technických, přírodovědných či filozofických oborů.

Velké rozdíly mezi zeměmi jsou na úrovni ISCED 5B, zejména pokud jde o instituce zajišťující tuto úroveň terciárního vzdělávání. V českém vzdělávacím systému mají být páteří této úrovně jednak vyšší odborné školy, jednak vysoké školy nabízející programy bakalářského studia jako konečného. Avšak jednotlivé země se dost odlišují tím, zda a v kterých oborech uznávají absolvování bakalářských krátkých programů (1-2 letých) jako možný předstupeň pro vstup do magisterských programů (ISCED 5A). Odlišnosti jsou také v tom, že některé země koncipují úroveň ISCED 5B hlavně jako přípravu pro vstup na trh práce (Bulharsko, Česká republika, Německo, Irsko, Polsko, Rakousko aj.), kdežto jiné země ji chápou jako předstupeň k úrovni ISCED 5A.

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

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

ztíženy.

Terciární neuniverzitní vzdělávání

Variabilita programů a institucí v neuniverzitním terciárním vzdělávání je značná. Pro komparaci této složky vzdělávacích systémů -nahlíženo z mezinárodní a prognostické perspektivy -platí dvě základní skutečnosti:

1. Srovnávat instituce terciárního neuniverzitního vzdělávání v České republice a v zahraničí je obtížné. Může docházet ke zkreslujícím závěrům, a to z toho důvodu, že tyto instituce jsou často neustálené a rozdílně zařazované. Ačkoli mezinárodní klasifikace ISCED vymezuje rámcově určité úrovně terciárního vzdělávání, některé země zařazují do úrovně ISCED 5B (neuniverzitní terciární vzdělávání) takové druhy škol, které jsou v ČR nebo jinde řazeny k úrovni ISCED 4 (u nás např. pomaturitní studium na jazykových školách s akreditací MŠMT).
2. Na druhé straně se uplatňují názory, že právě terciární neuniverzitní vzdělávání je tím článkem národních vzdělávacích systémů, který se bude v příštích letech rozvíjet nejintenzivněji. To se týká zvláště zemí, jako je Česká republika, kde kapacita terciárního univerzitního vzdělávání nestačí uspokojovat poptávku po vysokoškolském vzdělávání. Ale stejně tak se to týká zemí, v nichž docházelo od šedesátých let 20. století k masovému vstupu do vysokoškolského vzdělávání (jako je tomu v zemích západní Evropy), ale část st1!dujících nemá zájem o "úplné" vysokoškolské vzdělávání, nýbrž jen o nějakou jeho kratší a praktičtější využitelnou variantu.

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

Instituce terciárního neuniverzitního vzdělávání v různých zemích

Česká republika

Relativně novým druhem školských institucí jsou v českém vzdělávacím systému vyšší odborné školy (VOŠ). Ačkoli začaly vznikat již v roce 1991, oficiálně byly legalizovány v roce 1996 zákonem č. 258/96 Sb. a

nejnověji jsou právně vymezeny školským zákonem č. 561/2004 Sb., který stanovuje podrobnosti o organizaci studia a jeho ukončování na VOŠ.

Nizozemsko

V Nizozemsku je neuniverzitní terciární vzdělávání velmi rozvinuto. Je realizováno prostřednictvím "vyšších odborných škol" (*HBO*). Těch je v zemi celkem 73 (z nich 30 % je státních a 70 % je soukromých). Zajišťují jak teoretickou, tak praktickou přípravu pro povolání v několika oborech (technické, zemědělské, zdravotnické, umělecké aj.) a rovněž pro učitelské profese. Studium na těchto školách je obvykle v délce 4 let, ale je možno absolvovat i krátkodobější kurzy. Na příkladu tohoto cizozemského systému lze ilustrovat mezinárodní odlišnosti v oblasti terciárního školství:

.Na rozdíl od českého systému, v němž vyšší odborné školy jsou sice součástí terciárního vzdělávání, avšak nejsou součástí sektoru vysokoškolského vzdělávání, v Nizozemsku jsou školy HBO považovány ze zákona za *složku vysokoškolského neuniverzitního vzdělávání*.

.Na rozdíl od českého systému, v němž je terciární vzdělávání na vyšších odborných školách z kvantitativního hlediska méně zastoupeno ve srovnání s vysokoškolským (univerzitním) studiem, je situace v Nizozemsku zcela opačná. Mnohem více studentů studuje v neuniverzitním sektoru terciárního vzdělávání než v univerzitním sektoru. Poměry mezi oběma sektory terciárního vzdělávání jsou asymetrické. Vysoké zastoupení neuniverzitního sektoru v Nizozemsku a naopak výrazně vyšší zastoupení univerzitního sektoru v České republice působí určité potíže při mezinárodní komparaci terciárního vzdělávání -zejména když jsou mechanicky porovnávány počty "vysokoškoláků", kteří jsou v obou zemích na nestejně úrovni vzdělávání.

Dánsko

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

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

.Učitelky pro předškolní zařízení jsou připravovány v pedagogických školách, v délce 3,5 roku. Jedná se jasně o *terciární nevysokoškolské vzdělávání* obdobně jako v českých vyšších odborných školách.

.Učitelé pro školy povinného základního vzdělávání (*folkeskole*, 1.-9 .ročník) se vzdělávají v pedagogických institutech, v délce 4 let. *Jde o terciární vysokoškolské vzdělávání avšak neuniverzitní.*

.Skutečné *terciární univerzitní vzdělávání*, na úrovni magisterského studia, zajišťuje přípravu učitelů pro gymnázia.

Finsko

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

Polytechnik je ve Finsku celkem 22 a působí ve všech regionech země. Jejich zřizovatelem je stát (36 % škol) nebo obec (54 %), jen malá část škol je soukromá (10%). Obsahově jsou zaměřeny na technické, obchodní, zdravotnické, lesnické aj. obory (celkem 48 základních programů, zahrnujících všeobecnou a odbornou složku studia, přípravu diplomové práce a praktickou přípravu). Na polytechnikách studuje zhruba 26000 studentů, každoročně je přijímáno asi 6000 studentů (z přibližně trojnásobného počtu žadatelů). Ve srovnání s českými VOŠ mají tyto finské školy některé podstatné odlišnosti: 1. Finské polytechniky jsou sice také řazeny do sektoru terciárního

neuniverzitního vzdělávání (tedy do stupně ISCED 5), avšak studium na nich je ukončováno diplomem a je považováno za ekvivalentní k bakalářskému studiu na vysoké škole. To je umožňováno dvěma vlastnostmi finských polytechnik:

-Studium je organizováno podobným způsobem jako na vysokých školách, tj. na základě *kreditního systému*. Studijní programy mají předepsány 120-160 kreditních bodů, jejichž získání předpokládá studium v délce 40 týdnů za rok.

-Studium je řízeno vymezenými vzdělávacími standardy tak, aby bylo

ekvivalentní k nižšímu vysokoškolskému studiu, ale s větším důrazem na praktickou přípravu v podnicích. Praxe musí mít rozsah minimálně 20 týdnů v každém programu.

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

Terciární univerzitní vzdělávání

Zhruba 27 000 univerzit a ekvivalentních vysokých škol, které na přelomu tisíciletí ve světě existovalo, se vyznačuje velkou rozmanitostí svých vlastností a svého fungování. V důsledku toho je mezinárodní komparace univerzit dosud velmi omezena a spočívá hlavně ve srovnávání některých kvantitativních ukazatelů (počet studentů, počet absolventů, délka studia aj.). Indikátory kvality univerzit nejsou pro mezinárodní komparace vypracovány, resp. některé existující indikátory nelze považovat za vědecky založené. Při komparaci univerzitního vzdělávání narážíme opět na terminologické potíže. Výraz univerzitní vzdělávání (*university education*) by měl být užíván jen ve významu takového vzdělávání, které poskytují instituce, jež mají oficiální statut univerzity. Jenže v mezinárodní terminologii, pod vlivem angličtiny, se výraz *university* vztahuje na jakoukoli vysokou školu, která realizuje bakalářské anebo magisterské studijní programy. V důsledku toho se také v České republice některé vysoké školy po roce 1989 přejmenovaly na univerzitu, např. *Česká zemědělská univerzita* (Praha), *Technická univerzita* (Liberec) aj., ačkoli tyto instituce nejsou univerzitami v původním smyslu. Z toho vyplývá, že výraz *univerzitní vzdělávání* může někdy znamenat totéž co *vysokoškolské vzdělávání*, jindy může označovat jen vzdělávání na univerzitě v původním slova smyslu.

Různé popisné přehledy terciárního univerzitního vzdělávání, např. *The Encyclopedia of Higher Education* (Clark, Neave, 1992), dokládají, že patrně neexistují dvě takové země, jejichž univerzitní vzdělávání by bylo

zcela shodné. Při velkém počtu národních specifičností lze alespoň konstatovat, že většina zemí EU uplatňuje v různé míře dvoustupňové univerzitní vzdělávání, tj. členění na bakalářské a magisterské.

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

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

Dostupnost vysokoškolského vzdělávání

Je nesporné, že míra dostupnosti vysokoškolského vzdělávání může mít závažné ekonomické a sociální efekty v jednotlivých zemích a že ve svých důsledcích ovlivňuje celkovou vzdělanost národů. Zdálo by se tedy oprávněné, aby všechny země usilovaly o co možná největší míru dostupnosti tohoto vzdělávání pro své občany. Tento trend se skutečně v mezinárodním kontextu projevuje, avšak zároveň se střetává s protichůdným trendem -s opatřeními, která musí omezovat dostupnost terciárního vzdělávání na základě určitých kritérií, předpokladů, podmínek. Souhrnně bývá tato záležitost označována termínem přístup k vysokoškolskému vzdělávání (*access to higher education*)._

Přístup k vysokoškolskému vzdělávání v zahraničí

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

Profesor Průcha rozlišuje tři typy procedur regulujících přístup k vysokoškolskému vzdělávání:

- a) *Numerus clausus* určovaný státními orgány pro všechny nebo některé obory studia.
- b) Vysokoškolské instituce samy rozhodují o selekčních procedurách k omezení počtu přijímaných studentů.

c) Přístup na vysoké školy je v principu neomezený, avšak podmínkou je doklad o ukončeném vyšším sekundárním vzdělávání nebo jiná podmínka.

Samotné mechanismy výběru (*selective procedures*) a přijímání (*admission*) na vysoké školy jsou několikerého druhu. Jak je z tabulky zřejmé, při výběru uchazečů k vysokoškolskému vzdělávání se uplatňuje řada kritérií selekce. Samozřejmě tato kritéria se používají s různým stupněm závažnosti při rozhodování o přijímání studentů, jsou různě kombinována a také jejich váha a použití v jednotlivé zemi jsou odlišné podle oborů studia. Souhrnně lze konstatovat, že:

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

JAPONSKO

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

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

světovou historií. Některé fakulty používají jako doplňující kritéria k výsledkům těchto zkoušek také eseje studentů nebo doporučení ze středních škol. Kromě toho probíhá ještě výraznější selekce uchazečů o studium ve skupině nejprestižnějších státních univerzit (Tokio, Kjóto, Ósaka aj. -celkem asi 30 škol), jejichž absolventi mají nejlepší vyhlídky na dosahování vysoké kariéry.

USA

Více než 2 miliony studentů se každoročně ucházejí o přijetí do zhruba 4000 kolejí a univerzit. To představuje pochopitelně obrovský problém pro výběr, a proto se v USA uplatňují různé selekční procedury při přijímání na vysoké školy. Je ovšem nutno vidět, že mezi americkými vysokými školami existují značné rozdíly v kvalitě .. a to se odráží také v náročnosti výběru.

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

procedury selekce: .Požaduje se většinou určitý minimální počet bodů získaných uchazečem v testu studijních předpokladů (*SAT - Scholastic Aptitude Test*). Tento velmi rozšířený test byl poprvé aplikován již v roce 1926 a je v současnosti standardizovaným a oficiálně uznávaným selektivním nástrojem. Jednotlivé vysoké školy zároveň uplatňují i různé testy vědomostí (např. *CAT - Californian Achievement Test*) aj.

.Kromě toho se vedle testů, jakožto hlavního selektivního nástroje, uvažují na výběrových vysokých školách různá *kritéria ovlivňující přijetí*: pořadí studenta ve třídě podle prospěchu; prospěch

v klíčových předmětech střední školy; prestiž absolvované střední školy; doporučení učitelů a školních poradců; osobní pohovory; eseje o záměrech studentů aj.

.Specifická kritéria aplikují univerzity s vysokou prestiží. Zejména se uplatňuje zásada, že každý z uchazečů o studium musí něčím zvláštním vynikat nebo musí mít nějakou individuální vlastnost, kterou se odlišuje od průměrného studenta. Nejčastěji se tyto specifické vlastnosti vztahují ke sportu (úspěšnost studenta v některém sportovním odvětví na střední škole apod.),

ale i k jiným oblastem. Například preference jsou udělovány studentům vysoce talentovaným, ale také tzv. fakultním dětem, tj. studentům z rodin bývalých absolventů vysoké školy, kteří tuto školu podporují finančně či svým vlivem ve veřejném životě apod.

Švédsko.

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

.Přijímací řízení je dvoustupňové: Uchazeč musí nejprve splnit všeobecnou zkoušku studijní způsobilosti, a to bez ohledu na ; obor či fakultu, na kterou se hlásí. Pokud byl v prvním kole i úspěšný, postupuje do druhého kola výběru, kde jsou požadavky specifikovány jednotlivou vysokou školou/fakultou podle profilu oboru. V těchto přijímacích procedurách se používají jednak testy, jednak údaje o prospěchu (známky) na střední škole aj.

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

Spojené království Velké Británie a Severního Irsku

Britský vzdělávací systém (s určitými odlišnostmi v Anglii a Walesu, Skotsku a Severním Irsku) se vyznačoval v posledních desetiletích vysokým růstem počtu vysokoškoláků. V polovině devadesátých let zavedla vláda z finančních důvodů pro přijímání ke studiu určité kvóty, které neměly školy překračovat. V roce 1993 byl zřízen systém nazvaný *UCAS (Universities and Colleges Admission System - Systém pro přijímací na univerzity a koleje)*, který funguje jako třídící středisko přihlášek ke studiu. Dnes zahrnuje skoro všechny vysokoškolské instituce ve Velké Británii (jich je kolem 300). UCAS registruje všechny přihlášky s příslušnými daty o uchazečích, vedle toho

poskytuje poradenské informace uchazečům o tom, jak vybírat vysokou školu aj. Součástí přihlášky je i tzv. "osobní prohlášení studenta", v němž uchazeč uvádí, proč se ke studiu hlásí, jaké má zájmy, jaké aktivity vyvíjí -zkrátka informuje o těch svých vlastnostech, které nejsou ve formální přihlášce zachyceny. Na přihláškách uchazečů je také vyjádření ředitele absolvované střední školy o před- pokladech uchazeče ke studiu. Za služby OCAS studenti platí. Systém OCAS je ve Velké Británii nejen servisem pro studenty, ale zároveň i prvním sítím selekce v přístupu na vysoké školy, které si ovšem autonomně rozhodují o dalších procedurách výběru. Každoročně registruje OCAS mnohem více uchazečů, než kolik je nabízených studijních míst. A v Británii je počet těchto míst regulován.

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

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

Samozřejmě že nikoli. V podstatě tu jde o "střet zájmů" mezi zájmy zcela individuálními a zájmy společenskými. Prostřednictvím systému numerus clausus se společnost -a to nejen v České republice -brání živelnému přívalu zájemců o vysokoškolské vzdělávání, který by z veřejných/státních zdrojů nebyl ekonomicky zvládnutelný.³ Podívejme se nyní, které země systém numerus clausus ve vysokoškolském vzdělávání uplatňují (podle Requirements for Entry to Higher Education in the European Union, 1994, a jiných pramenů):

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

.V Dánsku určuje stát celkový počet studijních míst na vysokých školách. Numerus clausus je použit na různé obory studia, zejména na medicínu, stomatologii, učitelství pro předškolní výchovu a pro primární vzdělávání.

Vysokoškolské instituce samy stanovují vlastní požadavky na přijímání nových studentů.

.Ve Finsku je systém numerus clausus uplatňován prostřednictvím rámcových pokynů vlády, na jejichž základě jednotlivé univerzity každoročně určují počty nově přijímaných studentů. Samozřejmě se uplatňují selektivní procedury, takže se na vysoké školy dostává zhruba 50 % uchazečů.

.V Řecku počet uchazečů o vysokoškolské studium vysoce překračuje počet studijních míst, který je stanoven státními orgány. Jenom asi 30-40 % uchazečů je každoročně přijímáno a z toho důvodu značný počet řeckých studentů studuje v zahraničí.

.Ve Španělsku stanovuje každoročně *Rada univerzit* (s celonárodní působností) počet studijních míst pro každou vysokou školu. Počátkem devadesátých let bylo 75 % studijních oborů regulováno systémem numerus clausus.

.V Itálii jsou systémem numerus clausus regulovány některé obory studia: medicína, stomatologie, environmentální vědy aj. Každá univerzita vymezuje také kvóty studijních míst pro zahraniční studenty.

.V Nizozemsku rozhoduje každý rok o tom, na které obory studia se bude vztahovat regulace, jednotlivá vysoká škola nebo ministr vzdělávání, kultury a vědy.

.V Maďarsku a Polsku se uplatňuje v podstatě stejný princip kvót jako v České republice. V Maďarsku jsou centrálně vymezovány pouze základní předpisy pro přijímání na vysoké školy, avšak počet studentů, kteří mohou být v určitém roce přijati, určují jednotlivé vysoké školy. Ty ovšem tento počet vymezují především na základě finančních prostředků přidělených jim ze státního rozpočtu, čímž vlastně stát zprostředkovaně reguluje počty vysokoškoláků. V Maďarsku je každoročně přijímáno na vysoké školy zhruba 40 % z počtu žadatelů.

Uvedené příklady dokládají, že systém numerus clausus je -v různém rozsahu a v různých formách -uplatňován v řadě vyspělých zemí, a to i takových, jejichž ekonomická vyspělost je na vyšší úrovni, než kterou dosahuje Česká republika, a které tedy mohou vynakládat na vysokoškolské vzdělávání více prostředků. Samozřejmě různé selekce a omezení působící na přístup k vysokoškolskému vzdělávání ovlivňují také celkové počty studentů v sektoru vysokoškolského, resp. celkového terciárního vzdělávání. I v souvislosti s dostupností vysokoškolského vzdělávání bývá u nás často diskutována otázka placení školného. Je to problém nikoli pedagogický, nýbrž v podstatě politický či ideologicky založený, jak lze vidět ze stanovisek

jednotlivých politických stran. V komparativním pohledu se vyjevuje, že existuje jen malý počet zemí, v nichž se za studium na veřejných vysokých školách neplatí vůbec žádné školné. Kromě ČR jsou to Slovensko, Polsko, Německo, Lucembursko, Řecko, Malta a skandinávské státy. V ostatních zemích se nějaký druh .školného platí, buď průběžně, nebo po ukončení studia .

Rozšiřování přístupu k vysokoškolskému vzdělávání

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

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

Lidské zdroje v terciárním vysokoškolském vzdělávání

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

1. Počty osob, které v celkové populaci země studují na vysokých školách, ovlivňují celkový vzdělanostní a kvalifikační potenciál státu. Je zde předpokládán efekt: Čím větší je participace obyvatel ve vysokoškolském vzdělávání, tím kvalitnější je kvalifikační

struktura populace a tím vyšší je i ekonomický potenciál země. Proto se ozývají požadavky z různých politických aj. seskupení po neustálém zvyšování této participace.

2. Zároveň ale účast lidí ve vysokoškolském vzdělávání vyvolává ekonomické zatížení státního rozpočtu země, protože tato úroveň vzdělávání je finančně a materiálově nejdražší složkou národních vzdělávacích systémů (z hlediska nákladů připadajících v průměru na vzdělávající se subjekt). V důsledku toho musí být vytvářena různá omezení a procedury selekce omezující dostupnost vysokoškolského vzdělávání, jak to bylo vysvětleno v předchozí části.

3. Významný je i aspekt "národní prestiže": Většina zemí má zřízenou speciální legislativu (zákony o vysokých školách, parlamentní výbory, sekce ministerstev apod.) pro vysokoškolské vzdělávání, protože je chápána jako součást národní kultury, historických tradic apod. Odtud se také odvozuje určitá soutěživost mezi zeměmi

zaměřovaná na rozvoj vysokoškolského vzdělávání a na účast lidí v něm.

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

Především je nutno ujasnit, co vlastně daný ukazatel vyjadřuje.

Ukazatel účast v terciárním vysokoškolském vzdělávání je sycen daty z několika zdrojů a může mít tyto typy kvantifikace: '

A. Absolutní počet osob v terciárním vysokoškolském vzdělávání v zemích. I když jednotlivé země, tento údaj často uvádějí ve svých školskopolitických dokumentech, v mezinárodní komparaci vzdělávacích systémů se s tímto parametrem příliš užitečně zacházet nedá. Například údaje o tom, že v České republice je začleněno ve vysokoškolském vzdělávání téměř 300000 osob a v Japonsku asi 2,5 milionu osob, mohou překvapit svou odlišností, avšak pro

komparaci terciárního vzdělávání v obou zemích jsou stěží použitelné samy o sobě, bez zřetele k počtu obyvatel zemí (tj. v ČR 10 mil., v Japonsku 130 mil.). Přesto bývají tyto počty studujících v mezi- národních popisech vzdělávacích systémů uváděny (např. v dokumentech publikovaných Evropskou unií), protože poskytují obraz o celkovém rozsahu dané populační skupiny v různých zemích.

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

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

C. Některé indikátory se vztahují nikoli k počtům či podílům všech studentů terciárního vysokoškolského sektoru, nýbrž jenom k nově přijatým studentům nebo k absolventům studia, zejména:

- podíl nově přijatých studentů do univerzitního a neuniverzitního studia v celkovém počtu nově přijatých studentů v terciárním sektoru,
- podíl absolventů univerzitního studia (krátké a dlouhé studium, doktorské programy) v populaci osob s tzv. typickým věkem ukončení studia,
- podíl absolventů přírodovědných, technických a jiných oborů univerzitního studia v populaci pracovních sil (např. osoby ve věku 25-34 let).

České terciární vzdělávání ve srovnání se zahraničím z hlediska oborové struktury

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

.Na jedné straně popularita určitých oborů vzdělávání způsobuje, že na příslušné vysoké školy či fakulty se přihlašují velké, až několikanásobné počty zájemců o studium, než jsou vzdělávací instituce schopny obsloužit. V důsledku toho se v jednotlivých zemích uplatňuje *numerus clausus* či jiná selektivní opatření při přijímání na vysoké školy, vytvářejí se tlaky na zvyšování kapacity vysokých škol aj.

Na druhé straně oborová struktura vzdělávání je vázána na trh práce, kde může docházet k napětí mezi nadměrnou nabídkou (velké počty absolventů terciárních škol v určitém oboru) a malou poptávkou (snížený zájem o zaměstnávání absolventů v určitém oboru). V zemích OECD existují samozřejmě odlišnosti, jak mezi jednotlivými zeměmi, tak z hlediska historického vývoje:

.Především jsou to technické obory, kde české vysoké školy produkovaly ještě v polovině devadesátých let vyšší počty absolventů než ve většině zemí OECD. Postupně u nás docházelo k útlumu studia technických oborů, takže dnes některé ekonomicky nejvyspělejší země mají vyšší proporci absolventů-techniků, než je tomu v českém systému: například Korea (27,4%), Švédsko (21,7 %), Finsko (21,6 %), Rakousko (18,0 %), Německo (21 %) a další. Nyní se však u nás ozývají názory, že tento útlum přináší určité negativní dopady a bude třeba proporci absolventů v technických oborech opět zvýšit.

.Druhou odlišností oborové struktury českého terciárního vzdělávání je to, že v některých ekonomicky vyspělých zemích jsou jednotlivé obory syceny vysokými počty absolventů neuniverzitního vysokoškolského studia (typu ISCED SB), zatímco v České republice jsou tyto počty nízké. Například ve Finsku představuje podíl absolventů-techniků z celkového počtu absolventů neuniverzitního studia 30,3 %, v Koreji 32,4 %, ve Švédsku 24,3 %, ale v České republice pouze 5,8 %.

(Zpracováno podle publikace: Průcha, J. Srovnávací pedagogika, 2006)