

## Charakteristiky a vývojové trendy školství a vzdělávání v zemích EU

*Kateřina Vlčková, KPd PdF MU Brno*

V následujícím příspěvku se budeme zabývat srovnáním základních parametrů, charakteristik a vývojových trendů ve školství a vzdělávání v zemích *Evropské unie* (EU). Zahrnuto je 25 členských zemí, tj. včetně 10 nově přistoupivších států převážně střední a východní Evropy (2004), které přinášejí některé odlišné rysy do školství v rámci EU.

Čtenáře prosíme, aby při čtení textu brali vždy v úvahu, že se statistické údaje mohou v průběhu času více či méně zásadně měnit, zejména v případě rychle se reformujících systémů, resp. systémů, které byly v 90. letech výrazně reformovány (postkomunistické země EU). Dále je třeba brát v úvahu, že data zde uváděná logicky vykazují také určité časové zpoždění dané dobou potřebnou na sběr dat, na jejich zpracování a publikaci. V neposlední řadě je třeba nevybírat jen izolované statistické údaje, nýbrž hodnotit systémy jako celek v patřičném kontextu kulturním (ve smyslu plnění jejich funkcí a tradice v dané zemi) a vývojovém (tj. nikoli jen údaj z jednoho roku, nýbrž vývoj daného indikátoru atd.).

### Vzdělávací politika v EU

Vzdělávání a školství v EU vykazuje určité společné rysy, nicméně něco jako „evropská vzdělávací politika“, jak často slyšíme, de facto v plném slova smyslu (přinejmenším prozatím) neexistuje. Existuje pouze **vzdělávací politika jednotlivých zemí** sdružených v EU. Každý stát EU má svou vlastní vzdělávací politiku. Některé státy jako např. 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 (ČR).

Společná pro státy EU jsou pouze určitá **doporučení, deklaráce a společné úpravy** (např. vzájemné uznávání kvalifikací). Do budoucna pravděpodobně také jednotná vzdělávací politika ještě dlouho, pokud vůbec kdy, existovat nebude. Dochází však podobně jako v několika dalších oblastech evropské politiky ke **sjednávání základních mantinelů** – prosazují se **sdílené priority a principy** ve vzdělávání jako např. princip akontability, rovnosti šancí, multikulturality, evropské dimenze, demokratičnosti, subsidiarity, zaměstnatelnosti, evropského plurilingvismu; informační a komunikační technologie (ICT), enviromentální výchova, výchova k aktivnímu evropskému občanství, podpora sociální koheze atd. Zintenzivňuje se snaha o větší transevrovskou prostupnost 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 např. ale i soudobá snaha stavět vzdělávací politiku na výsledcích velkých mezinárodních komparačních studiích.

### 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**. V tomto příspěvku budeme věnovat pozornost zejm-

na obecným charakteristikám jednotlivých stupňů vzdělávání v zemích EU. Popis je založen především na statistických datech *Organizace pro ekonomický rozvoj a spolupráci* (OECD) a EU. Vzhledem k odlišnosti vzdělávacích systémů bude pro jejich základní srovnání použita standardní mezinárodní klasifikace stupňů vzdělávání **ISCED - International Standard Classification of Education** (*Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání*), která se běžně používá k deskripci a srovnávání vzdělávacích systémů ve světě. Umožňuje správné porozumění tomu, zda je určitý typ školy ekvivalentní zdánlivě podobnému typu školy v jiném státě. Tato mezinárodní klasifikační norma byla vytvářena již v 70. letech v rámci UNESCO, od svého vzniku se postupně zdokonalovala. Sjednocovala se základní terminologie pro popis, byly vytvořeny také **systemy indikátorů** komplexně popisující vzdělávací systémy a jejich parametry za účelem evaluace těchto systémů, z nichž nejznámější jsou pravděpodobně indikátory OECD (viz *Education at a Glance*, OECD).

Aktuální verze klasifikace *ISCED 1997* rozlišuje 7 úrovní podle úrovně (stupně) vzdělávání a oboru (zaměření) vzdělávání. Česko klasifikaci ISCED také přijalo, byla vytvořena *převodní tabulka* (ISCED 1999) zařazující jednotlivé druhy škol u nás podle úrovně této mezinárodní normy. ISCED 0 zahrnuje **preprimární** (předškolní) vzdělávání, ISCED 1 **primární** vzdělávání (první stupeň základního, povinného vzdělávání), ISCED 2 **nižší sekundární** vzdělávání (druhý stupeň základního, povinného vzdělávání), ISCED 3 zahrnuje **vyšší sekundární** vzdělávání (u nás střední školství), ISCED 4 **postsekundární** vzdělávání, ISCED 5 **první stupeň terciálního** vzdělávání (u nás označované tradičně jako vysokoškolské vzdělávání) a ISCED 6 zahrnuje **druhý stupeň terciálního** vzdělávání (vědecké doktorské studium).

Školství v zemích EU bude dále popisováno podle této klasifikace. Pokusíme se o co nejzobecnější srovnání školských systémů a jejich součástí. Dojde tak k určitému zkreslení, nicméně detailní srovnání struktury jednotlivých školských systémů a jejich dalších charakteristik by vyvolalo dojem velké roztříštěnosti a přesahovalo by rozsah této publikace. Budeme se proto držet spíše obecných trendů a exemplárních charakteristik.

Co se týče detailních charakteristik systémů odkazujeme čtenáře na jiné publikace, především na databázi školských systémů zemí EU *Eurybase* v rámci *Eurydice* ([www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)), projektu EU *Sokrates*, založeného v roce 1980. Eurydice pravidelně vydává publikaci *Key Data on Education in Europe* (německy psané verze v seznamu literatury: *Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa*), v češtině vychází výběr z těchto publikací. V současnosti Eurydice zahrnuje členské země EU, 3 země EFTA/EHP a přidružené státy.

Výsledky zemí OECD jsou prezentovány v publikacích s názvem *Education at a Glance* (česká verze *Stručný pohled na školství*) a *Education Policy Analysis* (česká verze *Analýza vzdělávací politiky*). Např. jedna z posledních verzí *Education at a Glance 2004* prezentuje údaje za školní rok 2000/01, finanční rok 2000 a kalendářní rok 2001.

Tyto publikace vychází v rámci projektu *INES (Indicators of Education Systems)*, který byl založen v roce 1988 a je projektem zemí OECD, který má přispět ke kvalitě a aktuálnosti údajů z oblasti vzdělávání. Cílem INES je překonat nedostatky ve srovnatelnosti a spolehlivosti mezinárodních údajů o školství, jeho prostřednictvím mají být postupně také sjednoceny údaje o vzdělávacích systémech zjišťované v rámci OECD, UNESCO a EU, tak aby měly co nejlepší výpovědní hodnotu a bylo je stále důsledněji možno využívat v oblasti vzdělávací politiky.

## Pre-primární vzdělávání (ISCED 0) v zemích EU

*Preprimární vzdělávání* nebo-li *předškolní výchova*<sup>1</sup>/*vzdělávání* zahrnuje v zemích EU různé typy vzdělávacích programů pro děti předškolního věku, často v jedné zemi působí souběžně, typicky jsou realizované v *mateřských školách*. V českém systému do této úrovně patří mateřská škola, speciální mateřská škola, přípravné ročníky a přípravné třídy. Při zjišťování dosažené úrovně vzdělání obyvatel jsou na tuto úroveň řazeny také osoby bez vzdělání.

Tradice předškolního vzdělávání je v zemích EU různá. Veřejné poskytování předškolní výchovy bylo ve většině zemí EU zaváděno výrazně později než u nás, kde má tradici od 19. století a kde naopak soukromě zajišťované hlídání předškolních dětí je výjimkou. Předškolní 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/ů) a očekávání rodičů týkajících se úlohy preprimárního vzdělávání.

Mateřské školy v zemích EU jsou většinou **samostatnými institucemi**, jen výjimečně jsou připojeny ke školám (např. Dánsko) či přímo obsahově integrovány do primárního vzdělávání (např. Nizozemí, Irsko). Součástí formálního školského systému jsou např. v Česku (jesle nikoli, jsou zdravotnickým zařízením), ve Finsku, Francii, Německu aj.

Rozlišit lze tři základní typy institucí:

- a) Instituce poskytující převážně **pěči**, 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 předškolní věk.
- c) **Školy** (podobně jako u nás). V původní patnáctce EU jsou méně časté než v nově přistoupených (postkomunistických) zemích. Často jsou určeny pouze pro poslední předškolní rok a někdy bývají přímo ke školám přiřazeny.

Zařízení školského typu spadají zpravidla pod ministerstvo školství a učitelé zpravidla musí mít pedagogickou kvalifikaci. Neškolská zařízení jsou v kompetenci spíše jiných ministerstev (např. 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 (např. Belgie, Francie od 2 let) či starším dětem (např. 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. Řada 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 např. v Řecku, Finsku, Portugalsku. Nejdelší (dvojnásobné oproti předchozím zemím) např. 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, např. 87% čtyřletých dětí (rok 2001/02). Předškolní zařízení navštěvuje stále vyšší počet dětí. Extrémně vysoká účast (v podstatě

---

<sup>1</sup> Výchova je širší pojem, zahrnuje 1) **výchovu v užším slova smyslu** zaměřenou především na rozvoj postojů, hodnot, návyků, chování a 2) **vzdělávání** směřující primárně k rozvoji představ, dovedností, návyků, schopností, znalostí atd. Výchova v širším slova smyslu bývá někdy označována terminologicky o něco jednoznačnějším pojmem **edukace** (např. Průcha 1997).

všechny děti) je např. 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% u čtyřletých dětí) či Polsko (33% u čtyřletých dětí). V ČR u čtyřletých dětí činí 88% (2001/02), přičemž průměrná délka docházky do mateřské 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 např. pro sociálně znevýhodněné vrstvy. Oba posledně jmenované trendy se projevují i v ČR. Nový školský zákon (561/2004 Sb.) stanovuje právo rodičů na místo v zařízení a bezplatný poslední ročník mateřské školy. Uvažovalo se i o zavedení povinného posledního ročníku mateřské školy. V některých zemích je stanoveno **právo na místo** (např. 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. Např. Francie, Španělsko, Řecko, ČR, SR, Velká Británie, Maďarsko, Polsko. Převažuje v zemích EU v předškolním roce.
- **Rodinný model** – skupinky dětí věkově smíšené jako v rodině. Např. Finsko, Švédsko, Dánsko, Německo.
- **Obě možnosti** – podle volby rodičů či zřizovatelů. Např. Belgie, Itálie, Portugalsko, Nizozemí.

Výzkumně prozatím nejsou klady či zápory školského nebo rodinného modelu dostatečně prokázány a dlouhotrvající odborné diskuse na toto téma patří mezi společné problémy preprimárního vzdělávání v EU (srov. *Pre-school Education in the European Union* 1995). Preference jednoho či druhého typu je dána spíše tradicí dané země a subjektivní, politickou volbou. Diskuse o tom, zda preprimární edukace ovlivňuje rozvoj dětí, se již nevedou, to je výzkumně doloženo a politicky akceptováno. Diskutuje se vedou spíše o tom, jakou podobu by tato fáze edukace měla mít, aby vedla k pozitivnímu rozvoji. Problém je v tom, že vysoká kvalita preprimárního vzdělávání je dosahována v zemích velmi odlišných (např. Itálie a Norsko) a že se na kvalitě a efektivitě preprimárního vzdělávání podílí mnoho faktorů. Poznatky a zdařené realizace z jedné země tak nelze jednoduše a bezprostředně přenášet do jiné země. Jako základní faktory efektivitivy 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, č. 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 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 převažuje školní model seskupování dětí.

Jinde je u mladších dětí preferována spíše hra, orientace na rodinu a metody odlišné od školních.

Rostoucí uvědomování si významu preprimárního vzdělávání a v mnoha státech zároveň nemožnost vystavět nákladnou síť preprimárních zařízení dostatečně rychle a tendence neponechávat preprimární vzdělávání jen na soukromých subjektech (nejvíce preprimární vzdělávání napomáhá dětem ze sociálně slabších rodin a ukazuje se jako významný faktor umožňující rodině tzv. **sociální vzestup** díky zaměstnání - obvykle - matky) vede v současnosti ke stále živé diskusi ohledně **rozdělení nákladů** na preprimární vzdělávání mezi stát, regiony, obce, zaměstnavatele a rodiče.

Variabilita způsobů financování je značná, a to i přesto, že údaje o poplatcích nejsou dostupné za všechny země, především ne za ty, kde převažuje soukromé poskytování preprimárního vzdělávání. Ve většině zemí se poplatky ve veřejném preprimárním školství neplatí, v preprimárním vzdělávání však často působí soukromé instituce a veřejný sektor není dostatečně rozšířen. Veškeré preprimární vzdělávání je bezplatné např. v Belgii, Lucembursku, Nizozemsku. Naopak za všechny typy preprimárního vzdělávání se platí např. ve Slovinsku, na Kypru či na Islandu. V některých zemích se platí jen za neškolská zařízení, kterých je však většina; v některých zemích se vydávají značné prostředky na preprimární vzdělávání, v jiných se platí poplatky podle příjmu rodiny; někde stát přispívá dotacemi i zaměstnavatelům zajišťujícím preprimární výchovu (př. Finsko).

Profesní příprava pečovatelek/učitelek probíhá většinou na vysokoškolské úrovni, např. ve Finsku (část ovšem realizují matky), Francii, stále více i v ČR. Na středních školách probíhá naopak např. v Německu. Prosazuje se trend **zvyšovat vzdělání učitelek**. I dnes však jsou vyspělé země, kde učitelky preprimárního stupně nemusí mít odpovídající vzdělání (př. Itálie, Švýcarsko), resp. to není povinně předepsané. V Česku se vzdělávání učitelek mateřských škol začíná přesouvat z vyšší sekundární sféry do terciální sféry, především univerzitního typu.

Co se týče trendů 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 učitelek/pečovatelek, tak kurikula, vědy či politiky. Dnes je chápáno jako součást a hlavně základ celoživotního učení, jako příprava na školní vzdělávání a plní socializační funkci 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 preprimární edukaci jako máme v ČR (hřiště, herny, ložnice, jídelny, učebny, doba péče atd.) jsou v zemích EU spíše výjimečné.

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

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

**Typický věk pro zahájení** primárního vzdělávání bývá 5 – 7 let. Většina zemí EU zahajuje primární vzdělávání ve věku 6 let (např. ČR, Slovensko aj., v 6 – 7 letech v Estonsku). Časné zahajování primárního vzdělávání 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 pozděj-

ší 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. Mateřské školy v zemích EU jsou ale většinou samostatnými institucemi, jen výjimečně jsou připojeny ke školám (např. Dánsko) či přímo obsahově integrovány do primárního vzdělávání (např. Nizozemí, Irsko).

Některé země mají **uzavřené primární vzdělávání** (např. Nizozemsko, Německo), často s názvem *elementární škola*. V jiných zemích, podobně jako v ČR, tento stupeň tvoří pouze **několik počátečních ročníků** základních škol (např. Švédsko, Finsko, Dánsko, bývalé socialistické země). V ČR je na úroveň ISCED 1 řazen 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 vzdělávání* jako souhrn primárního a nižšího sekundárního vzdělávání (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 řada 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 Řecku, 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.

Značná variabilita se ukazuje v **délce primárního vzdělávání**. 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, diferenciací ve výuce apod.

**Obsah primárního vzdělávání** vyjádřený **škálou vyučovacích předmětů** se významným způsobem mezi zeměmi neliší. Do primárního vzdělávání jsou obvykle zařazeny předměty jako mateřský jazyk, matematika, cizí jazyk (nebo druhý jazyk země), společenskovední a přírodovědný základ, umělecko-výchovné předměty, praktická výchova, tělesná výchova a náboženství.

Odlíšnosti se vyskytují např. u **cizího jazyka**, který do primárního vzdělávání nezařazují jako povinný všechny země (např. Francie, Řecko). Naopak např. Finsko zařazuje do primárního vzdělávání druhý jazyk země (švédštinu); žáci mohou (povinně) volit mezi angličtinou nebo švédštinou jako prvním cizím jazykem. Podle zdrojů Eurydice (*Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa, 2003*) se **50 % žáků** v primárním vzdělávání ve státech EU a přidružených zemích učí **nejméně jeden cizí jazyk**. Výuka cizích jazyků je povinná od primár-

ního 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 zařazování právě do primárního vzdělávání, které je v jednotlivých zemích dosti odlišné, patří mezi nejdiskutovanější témata současného základního vzdělávání.

Odlišnosti mezi zeměmi nalezneme také v zařazování 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 vlastivědy a přírodovědy, 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 Skotsko, nejnižší naopak Polsko (u 7letých 451 vyučovacích hodin ročně, u 10letých 312 hodin). Skotské 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, naposledy např. pro školní rok 2004/05 a 2005/06.

V některých státech je doba vyučování variabilní i uvnitř těchto států (např. německé spolkové země). Státy se liší jak v minimální době 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 výzkumů IEA se však přímá úměra mezi časovými proporcemi vyčleněnými pro vyučování určitých předmětů a znalostmi v těchto předmětech neukazuje.

Dotace jednotlivým předmětům se obtížně srovnávají, protože v řadě zemí je uplatňováno autonomní rozhodování škol v této oblasti, a to i u základních předmětů jako jsou mateřský jazyk a matematika. Jedná se např. o Nizozemsko, část Velké Británie, vlámskou část Belgie nebo Itálii a Portugalsko např. v oblasti náboženské výchovy a cizích jazyků.

## **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 základů pro celoživotní učení). Typický věk vstupu bývá 10 – 12 let, typická délka 2 – 4 roky. Obvykle se jedná o začátek předmětově uspořádaného vzdělávání s více specializovanými učiteli (oproti ISCED 1).

V ČR je na úroveň ISCED 2A řazen 2. stupeň *základní školy* (6. – 9. ročník), 2. stupeň *speciální školy*, nižší ročníky *víceletých gymnázií*, kurzy pro doplnění základního vzdělání apod. Na úroveň ISCED 2C učební obory na *učilištích* a *odborných učilištích*, 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 změnami. 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 **převažuje 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 rodičovství, 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 úroveň 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. Roční 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 učebních plánů je velká. Pevný učební plán je zcela výjimečný, a to i pro povinné předměty. Z hlediska učebních 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 žáků **přijímací zkouška** (nebo probíhá širší posouzení výsledků) a přání 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 **způsobů ukončování** 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, Řecko, 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 žáků 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 docházce. 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 převažuje 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 Maltě. V některých školských systémech je PŠD delší proto, že zasahuje i do prerimárního vzdělávání (např. v Lucembursku), v jiných - pokud žák nepokračuje ve studiu - ji realizuje částečnou formou - kombinovaným studiem při zaměstnání nebo učňovské 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 třináctiletou 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 mateřský 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** (Rabušicová 2002):

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

---

<sup>2</sup> Školský systém Velké Británie je odlišný dle jednotlivých členských zemí.

Vyšší sekundární vzdělávání mívá 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 řazena: *čtyřletá (pětiletá) gymnázia*, vyšší ročníky *vícetých gymnázií*, obory *středních odborných učilišť* nebo *středních speciálních škol* ukončených *maturitou* (ISCED 3A) nebo *závěrečnou zkouškou* (ISCED 3C). Do ISCED 3C je dále řazeno studium jednotlivých předmětů na *střední škole* a *rekvalifikační kurzy* ukončované *závěrečnou 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.

**Terminologicky** narážíme také na několik zásadních problémů. V češtině zažitý termín *střední škola* nemívá v zahraničí svůj ekvivalent, a pokud ano (Itálie – *scuola media*, Anglie – *middle school*) jedná se obvykle o typ školy na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání; z tohoto důvodu je vhodné doporučit označovat české školy na úrovni ISCED 3 jako vyšší sekundární školy – jednak *všeobecně vzdělávající* (gymnázia), jednak *odborného vzdělávání* (střední odborné školy aj.) a *profesního vzdělávání* (učňovské školy aj.). Tohoto členění je dobré se z mezinárodního hlediska držet také proto, že další z termínů zažitých v češtině *odborné školství* také nemá svůj jednoznačný ekvivalent a může při jeho používání dojít k nedorozuměním.

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 např. 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 např. ve 30 letech) patří v tomto ohledu mezi **země s nejvyšším podílem osob s vyšším sekundárním vzděláním**. Např. ve většině zemích OECD<sup>3</sup> 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 např. 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 vzděla-

---

<sup>3</sup> Education at a Glance 2003

nostní úrovní mezi jednotlivými zeměmi postupně slábnou. Největší rozdíly mezi mladší a starší generací jsou v zemích s relativně nižší vzdělaností úrovní (např. Portugalsko, Španělsko), značné rozdíly jsou např. i v Belgii, Francii, Řecku, Irsku, což ukazuje na trend rychlého zvyšování vzdělanostní úrovně. V Česku jsou generační rozdíly jedny z nejnižších. Patrný je **teritoriální rozdíl** střeoevropských a skandinávských zemí (výrazně vyšší podíl - o cca. 40% vyšší) oproti jihoevropskými zemím. I přes výrazné zvyšování vzdělanostní úrovně v zemích s nižším podílem a přes rychlejší tempo růstu vzdělanostní úrovně, prognózy nepředpokládají, že by tyto státy skandinávské a střeoevropské země dohaly. Do roku 2015 se očekává<sup>4</sup> nárůst na cca. 40% v Portugalsku (z 20% v roce 1995), 50% ve Španělsku (z 28% v roce 1995), 60% v Itálii (ze 35% v roce 1995).

Z těchto parametrů vzdělanostní struktury obyvatelstva však nelze dělat závěry příliš široké. Důležitý je také podíl osob s vysokoškolským (terciálním) vzděláním a tento ukazatel je v jihoevropských zemích již zhruba stejný jako např. v Česku. Důležitá je také proporce vyučených a maturantů. Česko patří **mezi země s nejvyšším podílem osob s vyučením** (podobně jako Německo (77%), Rakousko (77%), Maďarsko (73%), Slovensko (67%) či Nizozemsko (67%) a naopak patří zároveň **mezi země s nejnižším podílem osob se středním všeobecným vzděláním s maturitou** (1995: v ČR 16%, Švédsko 44%, Francie 47%). Důvodem je tradice a osvědčení se středního odborného vzdělávání, v případě Česka se jedná o kořeny z Rakouska-Uherska.

Běžná **proporce mezi všeobecnou a odbornou/profesionální přípravou** bývá 1 : 1. Např. v zemích OECD (1995) průměrně připadalo 47% na všeobecnou přípravu a 53% na odbornou a profesionální. Průměr za původní patnáctku EU (zdroj *EU a vzdělávání*, 2003) je **54,4%** ve prospěch **odborného** vzdělávání. Oba zdroje mají podobné výsledky. Relativně rovnoměrné proporce jsou v Dánsku, Finsku, Švédsku (také v Norsku) či Francii. Vysokou proporcí odborného vzdělávání vykazuje Česko, Rakousko, Německo, Nizozemsko, Maďarsko, Slovensko nebo také Švýcarsko. Naopak vysokou proporcí všeobecné přípravy má Portugalsko, Irsko (z nečlenských zemí EU je to typické pro Japonsko), převaha všeobecného vzdělání je také v Řecku a Španělsku (nad 60%). Většina zemí (zdroj OECD) tedy vykazuje převahu buďto odborného nebo všeobecného vzdělávání.

Všeobecně vzdělávací směry ve všech zemích vykazují vyšší počty dívek než chlapců, výraznější převahu mají v nově přistoupičích postkomunistických zemích. Průměr původní patnáctky EU činil 131 dívek na 100 chlapců, v ČR se jedná o 138 dívek<sup>5</sup>.

Otázkou je nakolik, či zda vůbec, je vyvážená proporce odborného a všeobecného vzdělávání důležitá. Obecně bývá doporučováno, což doporučení expertů hodnotících ČR 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 profesionální přípravy učňů (Německo, Rakousko, Švýcarsko) je dosahováno vyšší úrovně **zaměstnanosti** mládeže než v zemích s vysokou proporcí všeobecného vzdělávání (Španělsko). Další argumentace však zdůrazňují 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 nezaměstnanost 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 počátečního vzdělávání. Nicméně vyšší nezaměstnanost mezi mladými lidmi než celková nezaměstnanost 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.

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 nedokončování terciálního studia.

Tzv. studijní úmrtnost (nedokončování studia) je ve vyšším sekundárním vzdělávání stále nezanedbatelná. V nově přistoupivších 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 věnované výuce je doloženo jako důležitá determinanta osvojování učiva. **Mladí Evropané mají tudíž zřejmě velmi odlišný vzdělanostní profil vytvořený na základě rozdílných vzdělávacích obsahů.** Efekty těchto rozdílů však nejsou dosud výzkumně 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 škol. Výsledky českých středoškoláků se statisticky významně neodlišovaly od mezinárodního průměru, nicméně nebyly tak dobré jako u žáků základní školy. Výsledky českých gymnazistů byly v mezinárodním srovnání jedny z nejlepších (proporcionálně 14% ze všech českých respondentů), naopak výsledky českých učňů jedny z nejhorších (57% z českých respondentů). Nikde nebyl shledán tak vysoký rozdíl mezi výsledky žáků středních odborných škol, učilišť a gymnázií jako v Česku. Potvrdilo se tak, že český vzdělávací systém vykazuje **vysokou heterogenitu výsledků** vzdělávání **podle typu školy** a také podle toho (zde konkrétně v případě základního vzdělávání), zda jde o školu velkoměstskou či vesnickou. Naopak vysokou **homogenitu systému** vykazuje Finsko či Švédsko. Horší výsledky českých středoškoláků mohou být dány proporcemi respondentů, v Česku je velký podíl učňovských a technickým programů oproti gymnaziálním, naopak některé země s vysokou proporcí žáků ve všeobecně vzdělávacích programech (Švédsko 66%) vůbec vzdělání typu středního odborného jako v Česku nerealizují, což mimo jiné má pak také vliv na výsledky v TIMSS.

Český školský systém se ukazuje jako **vysoce selektivní** v rozdělování žáků do tří proudů škol (gymnázia, odborné školy, učiliště). Přitom platí, že čím větší je výběrovost podle typu školy, tím větší jsou i nerovnosti vzdělávacích výsledků podle vzdělání rodičů. Čím přísněji se žáci při vstupu na střední školu oddělují, tím menší je průměrná přidaná hodnota vzdělání zprostředkovaná školou za dobu studia (menší přírůstek vědomostí, dovedností atd.).

## Odborné vzdělávání

Na střední odborné školství byl kladen důraz mnoha ekonomickými institucemi na počátcích rozvoje jejich zájmu o oblast školství. Také původní zájem EU o oblast školství se silně soustředil právě na střední odborné školství.

Charakter odborného vzdělávání v jednotlivých zemích EU je dán zejména tím, zda hlavní roli při řízení má **stát** (Francie, Itálie, Švédsko) nebo **tržní mechanismy** (Irsko, Spojené království - stát má definovat kvalifikace, pravidla hodnocení a uznávání kvalifikací, kontrolovat kvalitu a využívání finančních prostředků). Nově přistoupivší postkomunistické země patří do skupiny se silným vlivem státu, a to zejména vlivem rozpadu, privatizaci a restrukturalizaci podnikového sektoru po revoluci. **Kompromisní řešení** zavedlo např. Německo či Rakousko; je založeno na dohodách mezi státem a zástupci zaměstnavatelů a zaměstnanců coby sociálních partnerů. Odborné vzdělávání je tak řízeno trhem, ale podle stanovených pravidel.

V odborném vzdělávání lze identifikovat tři základní modely vzdělávání podle toho, zda je orientováno více na potřeby zaměstnavatelů nebo vzdělávání a podle toho, kde se převážně uskutečňuje:

- 1) **Školský model** – celodenní výuka, strukturováno do ročníků, ukončeno certifikátem, cíle a obsah centrálně stanoveny, zahrnuje menší období praxe, typické pro Francii, Itálii, Nizozemsko, Španělsko, Švédsko aj. Odborné vzdělávání v postkomunistických zemích se v důsledky rozpadu původních systémů přiblížilo školskému modelu.
- 2) **Učňovský model** – učení v podniku je kombinováno s učením v odborné škole, silnou tradici má v Německu a Rakousku, kurikula jsou stanovena tripartitními komisemi (zaměstnavatelé, odbory, ministerstvo školství), odpovědnost za plnění je na podniku, studenti podepisují učňovskou smlouvu v podniku. Učňovská příprava v ostatních zemích EU je však soustředěna spíše jen na řemeslnická povolání a její podíl je malý.
- 3) **Model odborné přípravy mimo školu** – odborná příprava v zaměstnání, krátká období výuky na škole, certifikát, snazší přechod ze školy do zaměstnání. V zemích EU se tento model dosti uplatňuje (Belgie, Francie, Nizozemsko, Itálie, Irsko), rozšiřuje se i ve Spojeném království.

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

## Postsekundární vzdělávání (ISCED 4) v zemích EU

*Postsekundární vzdělávání* (nezahrnuté do terciálního, nikoli terciálního) zahrnuje programy, které jsou na hranici mezi vyšším sekundárním a terciálním vzděláváním. Tato úroveň je v ISCED vyčleněna 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 programů 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 např. 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.

V ČR je do ISCED 4A řazeno nástavbové studium, do ISCED 4C učební 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 výzkumně méně sledována než klíčové hlavní oblasti školství jako jsou např. primární a sekundární vzdělávání. Také v klasifikaci ISCED byla vyčleněna až později.

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

*První stupeň terciálního vzdělávání* zahrnuje programy, které nesměřují (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 nesměřující k titulu, *vyšší odborné školy* (VOŠ), *bakalářské studium* koncipované jako *konečné*, poslední dva ročníky *konzervatoře* a *speciální konzervatoře*.

Typický věk vstupu je 17 – 20 let. Typický věk vstupu do terciálního vzdělávání je v ČR 19 let, v OECD 18 – 19 let, v Řecku 17,5, Polsku 19 - 20 let. Typický výstupní věk absolventů terciálního vzdělávání je u nás 21 let pro neuniverzitní sektor (země OECD 19 - 29 let), pro bakalářské studium a odpovídající studium 1. stupně v ČR 21 – 22 let (OECD 20 – 23 let), pro univerzitní magisterské a odpovídající studium v ČR 23 – 25 let (OECD 22 – 27 let). České terciální vzdělávání v tomto ohledu nijak nevyčnívá a lze je označit jako standardní.

První stupeň terciálního vzdělávání tedy nepředstavuje jen nižší stupeň vysokoškolského vzdělávání, jak se veřejnost nezdůvodně domnívá, nýbrž zahrnuje jak VOŠ, tak celé vysokoškolské studium (magisterské apod.). V Česku zažitý výraz *vysokoškolské vzdělávání* tudíž dostatečně neodpovídá zahraničním školským systémům a v mezinárodní terminologii je vhodnější používat termín *terciální vzdělávání*.

K této úrovni vzdělávání existuje široké spektrum informačních zdrojů (některé viz seznam literatury). Mezinárodní komparativní výzkumy se však začínají provádět až v posledních letech. Příčinou zájmu jsou ekonomické důvody. Nicméně i tak je studií z této úrovně vzdělávání stále ještě málo.

Nižší terciální vzdělávání zahrnuje jednak neuniverzitní a jednak univerzitní terciální vzdělávání. Instituce nabízející **neuniverzitní terciální vzdělávání** nejsou součástí vysokých škol, studium nevede k udělení certifikátů/diplomů dokládajících vysokoškolskou kvalifikaci. Jedná se obvykle o 2 – 3leté programy zaměřené většinou na přípravu k určitým povoláním nebo na vysokou školu, tj. je oproti univerzitnímu kratší a více prakticky orientované. V některých zemích se uplatňují speciální požadavky na přijetí do tohoto studia jako např. pracovní zkušenosti nebo dosažení určitého věku.

V předrevolučním československém školském systému neuniverzitní stupeň neexistoval, vytvářen byl až v 90. letech a představují ho nyní vyšší odborné školy. Nicméně jistou tradici v této oblasti má ČR také. Ve 20. – 30. letech 20. století u nás odpovídající vzdělávací instituce existovaly (např. Svobodná škola politických nauk v Praze). V zahraničí podobné školy existují v četnějším zastoupení, např. v Nizozemsku existují čtyřleté *Hoger Beroepsponderwijs* (HBO) v několika oborech včetně učitelství a jejich poměr vůči univerzitnímu sektoru je zcela opačný než byl doposud u nás. Studuje na nich mnohem více studentů než v univerzitním sektoru.

Variabilita programů i institucí nabízejících první stupeň terciálního vzdělání je mezi zeměmi značná. Srovnání je proto obtížné, navíc jsou tyto instituce v některých zemích neustálené (u nás i jinde) a jejich zařazování je nestálé, je proto třeba postupovat při komparacích a

jejich závěrech velmi opatrně. Např. se u nás uvádí, že máme oproti západním zemím velmi nízké procento vysokoškoláků. Takto prezentovaný závěr je však nepřesný. ČR má srovnatelný počet osob s terciálním (magisterským) vzděláním, nicméně výrazně nižší počet osob s nižšími úrovněmi nižšího terciálního vzdělání, především v bakalářských programech, které se teprve v posledních letech masově rozšiřují. Terciální neuniverzitní vzdělání je ovšem obecně označováno ze tu část vzdělávacích systémů zemí EU, která se bude v příštích letech rozvíjet nejintenzivněji.

Neuniverzitní terciální vzdělávání lze vymezovat také podle získávané kvalifikace v rámci terciálního vzdělávání. Tato škála je pak používána ve srovnáních v rámci OECD (indikátory OECD, 1997) a obsahuje 5 stupňů:

- a) Neuniverzitní terciální kvalifikace (v ČR absolutorium na VOŠ),
- b) první univerzitní kvalifikace z programu typicky trvajících 4 a méně let (v ČR bakalář),
- c) první univerzitní kvalifikace získaná na základě programu typicky trvajících déle než 4 roky (v ČR magistr, inženýr),
- d) druhá univerzitní kvalifikace (v ČR např. doktor – MUDr.),
- e) nejvyšší stupeň kvalifikace na základě doktorského studia (v ČR 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 nedorozuměním. 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 specifčnosti jednotlivých systémů. V současnosti se projevuje zejména trend **rozčleňovat** tento stupeň vzdělávání na několik relativně samostatných certifikovaných cyklů. Tento trend se v dřívějším systému ČSSR neuplatňoval, silně se začal projevovat až v 90. letech právě v kontextu vlivu EU. Souvislosti tohoto „rozčleňování“ uvedeme dále.

Co se týče terciálního vzdělávání jako celku, jedním ze základních trendů je prudký **kvan- titativní 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** začínal 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 Be-roepsonderwijs* aj.). Vedle tohoto binárního/podvojného modelu terciálního vzdělávání, kdy

obě instituce existují vedle sebe a nabízí odlišné typy programů, se však v EU v poslední době uplatňuje také model, kdy všechny typy programů nabízí stejná instituce. Proces divezifikace zasáhl logicky i **formy studia**, vedle tradiční prezenční 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 **změnám strukturálním a obsahovým**. Velké počty studentů a nedostatek veřejných prostředků, požadavky zaměstnavatelů vedly k tlaku na pružnost terciálního vzdělávání, kterou nebylo již dost dobře možné na centrální úrovni zajišťovat. Došlo tudíž k posunu v terciálním vzdělávání směrem k **těsnějším 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 Řecku, Itálii, Španělsku, Portugalsku, Rakousku; na neuniverzitní sektor přešla např. v Nizozemsku. Vlády v řadě zemí usměrňují 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 studentů 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 zřizování 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 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 oborů s extrémně vysokým počtem uchazečů 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 uchazečů. Regulace jsou také v Nizozemí (ministerstvem nebo školou), v Řecku (jen 30 - 40% uchazečů je přijato, Řekové proto nezřídka studují v zahraničí), mnoho studijních oborů je regulováno ve Španělsku *Radou univerzit*, v Itálii jsou regulované nákladné obory a obory s mnoha uchazeči. V Maďarsku (již dlouhodobě je jen asi 40% uchazečů přijímáno) a Polsku je systém regulace podobný jako v ČR; 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



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** studentů 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 předmětů na střední škole, prestiž střední školy (Spojené království), posudky ze střední školy (Francie, Nizozemsko, Spojené království), výsledky testů/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 (př. Finsko, Nizozemsko, SRN, Spojené království),
- losování (př. 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** organizaci přijímání studentů (Norsko), kdy si student volí pouze obor, který by chtěl studovat a instituci nikoli. V některých zemích se uchazeč nemusí vůbec dostat k požadovanému oboru (Německo, Francie, Itálie aj.). U oborů 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 uchazeči 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 něčím netradičních studentů), vyhrazuje se určitý počet míst pro starší uchazeče. 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 nezdědkými názory, že český systém zaostává za úrovní vyspělejších zemí EU tím, že je prováděna selekce a na vysoké školy se nedostane tolik uchazečů, 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 přání 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% uchazečů 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 řada **kritérií selekce**. Nejčastější jsou přijímací zkoušky (spolu s dalšími kritérii). Základní podmínkou pro přístup k nižšímu terciálnímu vzdělávání je také obvykle vzdělání z předchozí stupně ukončené zkouškou (obdobně v ČR střední škola s maturitou).

Na terciální vzdělávání je v EU kladen velký důraz, je oprávněně a podloženě 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 deklarací (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 protiváhu 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 boloňská deklarace **Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání** (1999) podepsaná ministry školství, která zdůraznila význam celoživotního vzdělávání, prostupnosti studia, uznávání jiných forem vzdělání do univerzitního studia. Vytyčeno bylo 6 hlavních cílů, a to přijetí: 1) Srovnatelného a transparentního systému titulů, 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 dělena 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 růstu 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 uchazečů zaváděn numerus clausus) a přímo vázána na trh práce, kde se promítá do struktury nezaměstnanosti podle druhu kvalifikace. Podle OECD (1997) v oborové struktuře převažují společensko-vědní 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 programů 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

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 programů do cyklů, 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* ukončované titulem PhD. (úroveň dřívějšího 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. Specifičnost vzdělávacích systémů v jednotlivých zemích je velmi rozdílná, nemusí se proto vždy podařit ji plně postihnout v rámci jednotné klasifikace a deskripce. Problémy srovnatelnosti jsou terminologického, definičního rázu, srovnatelnosti typů programů, proporcí veřejného a soukromého školství, problémem jsou interkulturní rozdíly. Nestačí 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. Specifičnost 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 stanování 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 prostupnost 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.

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 tradičně ukazují také **ve stylu výchovy**. Např. Německo, Rakousko, Česko, Francie představují země, kde je žák především „objektem“ výchovy a kde převažuje 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 **prodloužení 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 učitelů, lze říci, že se neprojevuje univerzální tendence přesunovat vzdělávání učitelů na univerzitní terciální stupeň vzdělávání. Stále převažuje tradice jednotlivých zemí. Ke změnách dochází postupně, a především na základě evropské integrace.

V České republice bývá často diskutována pedagogicko-psychologická a politická oprávněnost znovuzavedení časné selekce žáků na výběrové 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 nechtějí (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 nejdříve 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. Řecko, Itálie, Švédsko, Nizozemsko; na horní např. Finsko (téměř 18%), Dánsko (necelých 12%), Česko (necelých 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, odstraňování znevýhodnění (příprava učitelů v oblasti speciální pedagogiky, odstraňování 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 sdíleny jsou 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.

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, navrhnout dlouhodobá komplexní řešení, ponechává si roli garanta kvality a efektivity a přizpůsobování systému měnícím se potřebám. Na nižší úrovni se přesouvá operativní řízení. Centrální úroveň posiluje v oblasti dlouhodobé strategie, provádění s politikou zaměstnanosti, propojení se sociálními partnery, vytváření legislativního rámce, péče o odpovídající zaměření výzkumu, monitorování a evaluace systému (včetně mezinárodních projektů), systematického šíření inovací či v oblasti zakládání cílených programů státní intervence.

Způsob řízení se tedy zásadně se mění. Je založený na vytyčení cílů a výsledků (ne předpisování procesů), způsob dosažení cílů je ponechán na nižší úrovni řízení (dálkové řízení cíli a stimuly), využívá nepřímých nástrojů (zejména finance), vytváří autoregulativní adaptivní zpětnovazebné mechanismy, řada kompetencí (evaluace, monitorování, zajištění kvality) přechází na podpůrné 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. Pravomoc ředitele jsou vyvažovány participativním řízením (rada), delegováním pravomocí, širším zapojením učitelů do řízení školy. Roste úloha rodičů a představitelů obcí a dalších sociálních partnerů při vymezování cílů a kontrole a dochází k posilování kompetencí rady školy.

Nový školský zákon v ČR a změny posledních let v ČR těmito trendům v řízení školských systémů odpovídají. Zaostává však např. spolupráce se sociálními partnery a fungování podpůrných institucí a návaznost na trh práce, propojení systému externí evaluace výsledků s autoevaluací školy atd. Tvorba vlastního školního vzdělávacího programu je již uzákoněna, do praxe se nyní dostává.

Jedním z neúčinnějších 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. Nejnížší jsou na primárním stupni, vyšší na sekundárním, nejvyšší na terciálním stupni (krom Polska, Kypru a Itálie). Nejvyšší výdaje na žáka na primárním stupni má Norsko, Dánsko, Rakousko; v sekundárním vzdělávání (ISCED 2 - 4) jsou nejvyšší výdaje v Norsku, Spojeném království a Dánsku. Celkově nejnížší výdaje na všech stupních jsou v nově přistoupivších zemích (krom 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 učiteléské populace**. Doba, kdy stejně staří učitelé odcházejí do důchodu, se v jednotlivých zemích liší. Oficiální věk pro odchod do důchodu je obvykle stanoven na 65 let, ale příležitosti pro předčasný 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. Učitelé v důchodovém věku. Zdá se tedy, že v blízké době bude muset dojít k novému kolu náboru, 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 atraktivitě, 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 výsledků (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 systémů, statistik pro vzdělávací politiku, evropská dimenze ve vzdělávání na všech úrovních, spolupráce; v oblasti financování snaha zapojit více soukromý sektor – podniky, sociální partnery; 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 těchto principů 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 problémů. Posuzování hmotných a nehmotných investic do vzdělávání probíhá na stejném základě. Vzdělávání již není chápáno ani koncipováno jako konzument, nýbrž jako producent. Investice do vzdělání jsou investice vratné. V rámci EU je podporováno získávání nových vědomostí během celého života. obecně uplatňovaným principem se stává sblížení škol s podnikatelským sektorem, boj proti vylučování, nabídka 2. vzdělávací šance či požadavek znalosti 3 jazyků evropského společenství.

Společné trendy ve vzdělávání v zemích EU posilují Lisabonské cíle vzdělávání (2000), které mají být naplněny 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 systémů vzdělávání. Směrem k vyšším stupňům vzdělávání v důrazu na zlepšování odborné přípravy v EU a ve zvýšení počtu studentů v přírodovědných a technických oborech.

Nejnovější 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 naplňování 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<sup>6</sup>;
- stále častěji je hodnocena kvalita školního vzdělávání (autoevaluace školy; externí testování žáků,..);
- organizace a řízení vzdělávacích systémů 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 nově přistoupivších postkomunistických zemí. Podle publikace *Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa* (2003) se **vzdělávací systémy nově přistoupivších 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 nezaměstnaností mužů a žen jsou na všech úrovních kvalifikace méně výrazné. Téměř 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.

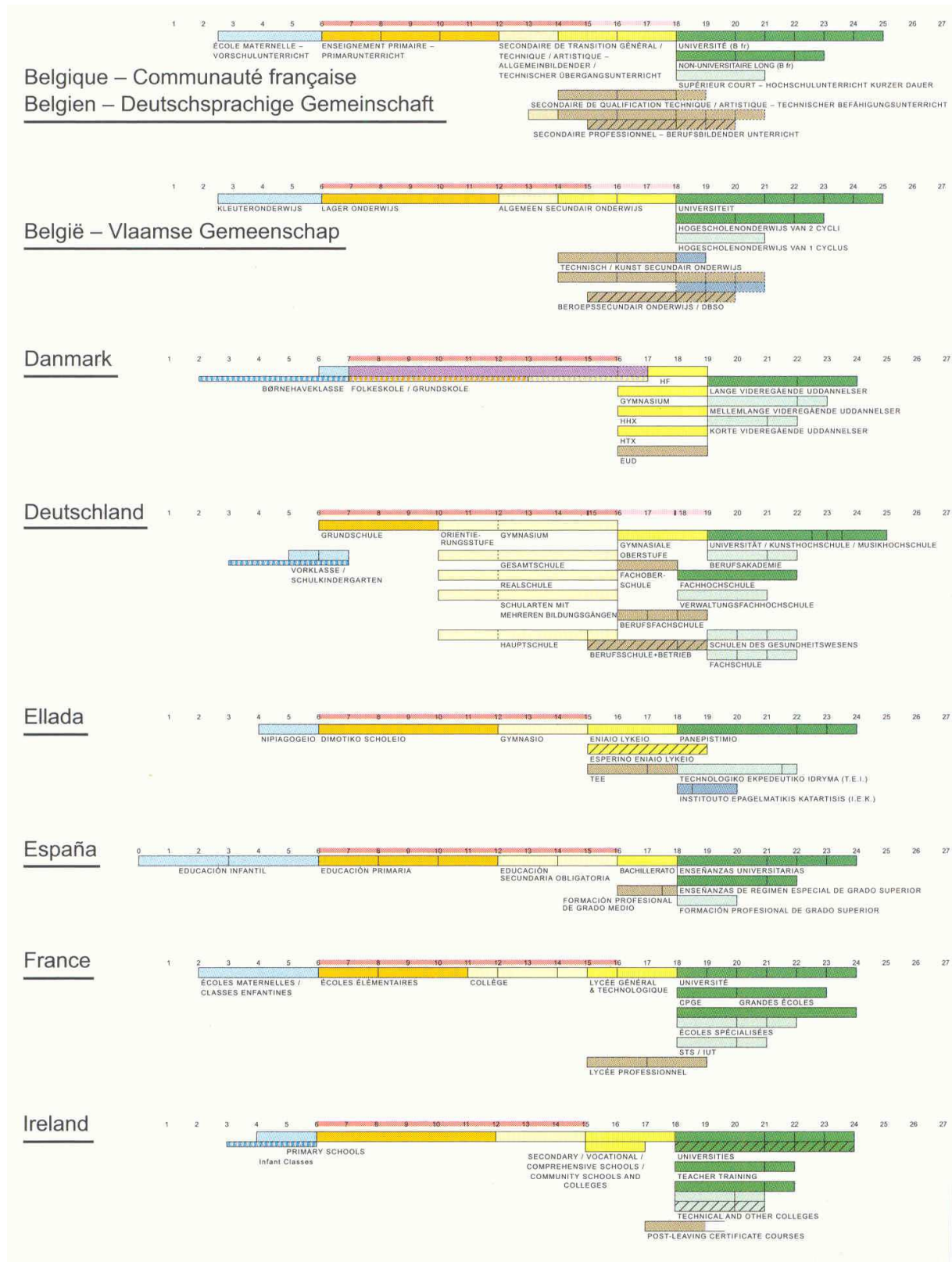
Podobně shrnuje výsledky analýz poslední verze publikace *Key data on education in Europe* (2005). Výrazné rozdíly mezi deseti novými členskými zeměmi a patnácti zbývajících zeměmi se projevují pouze v rozsahu výdajů na vzdělávání a v počtu absolventů sekundárního a terciárního vzdělávání. V relaci k 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 důsledků vstupu do EU) měl a má vliv na podobu školství v ČR. Harmonizace právního řádu se promítla i do oblasti vzdělávání, nejviditelněji především do vyšších stupňů vzdělávání (přestrukturování terciálního 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.

---

<sup>6</sup> O zvýšení počtu studentů v těchto oborech se EU snaží dlouhodobě.

# Přehledové schéma struktury školských systémů zemí EU

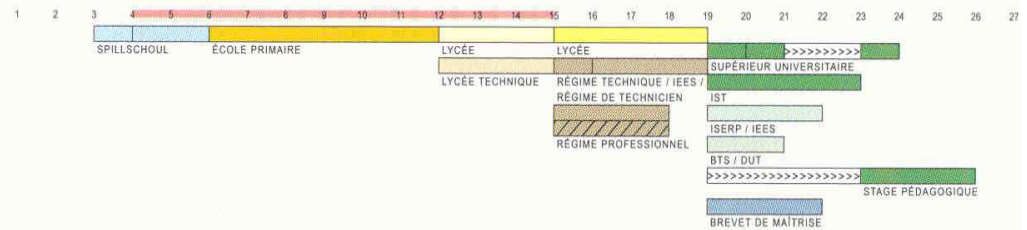




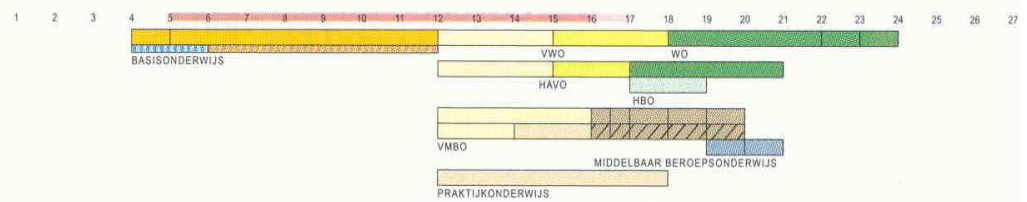
## Italia



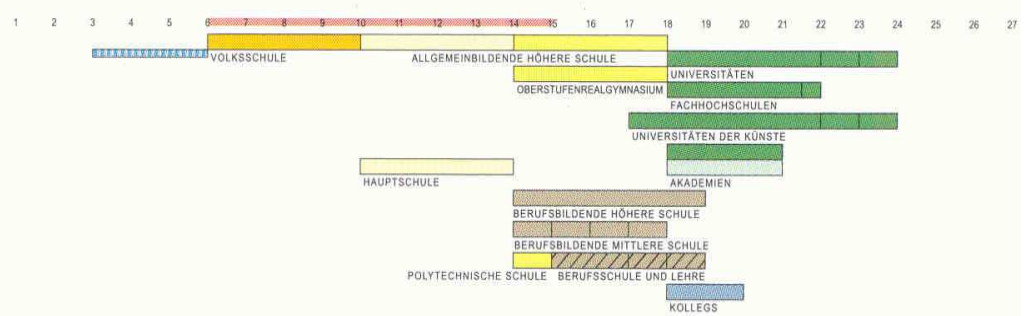
## Luxembourg



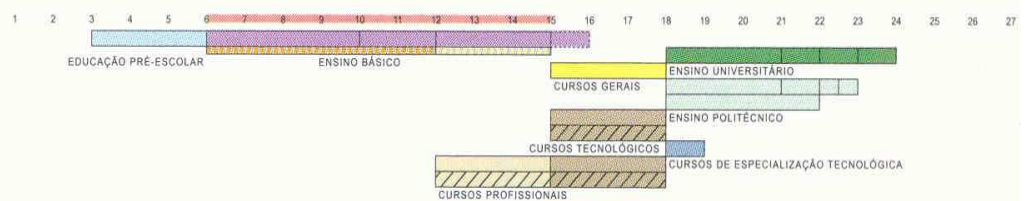
## Nederland



## Österreich



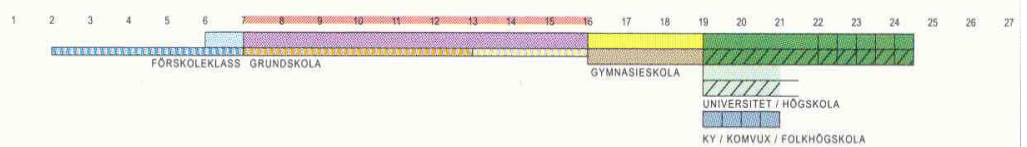
## Portugal



## Suomi - Finland

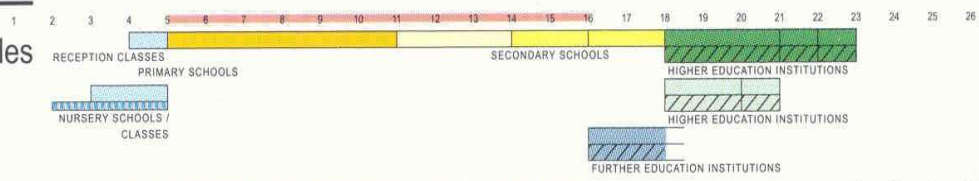


## Sverige

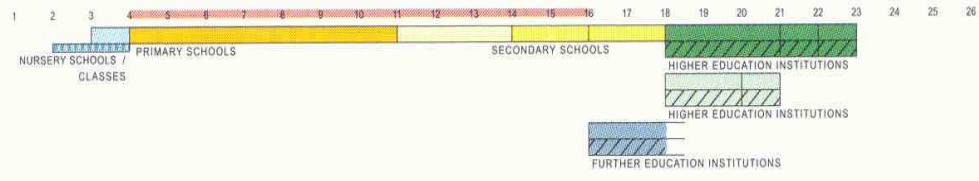


## United Kingdom

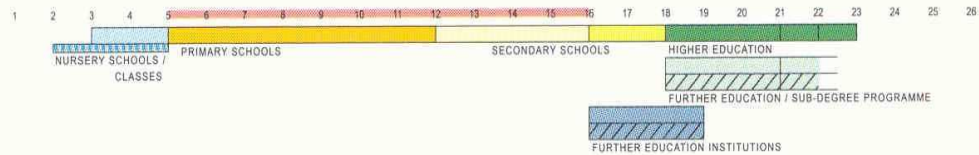
### England / Wales



### Northern Ireland



### Scotland



## Legenda

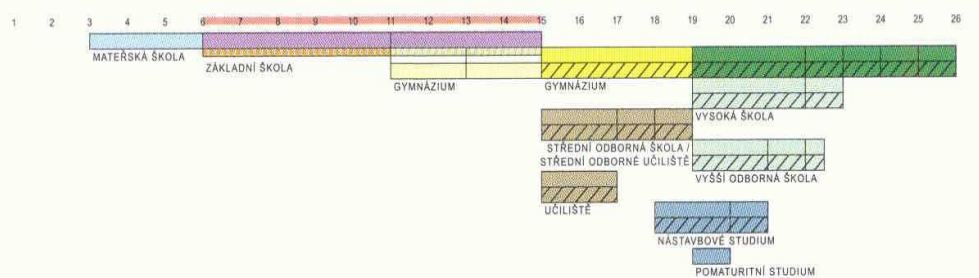


ISCED allocation in international statistics: this is shown solely where it differs from the structure shown.

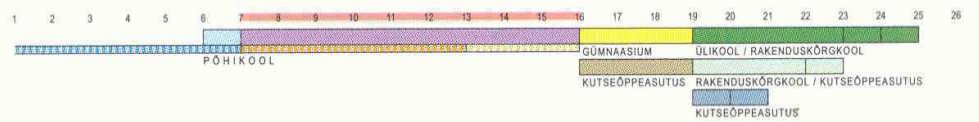
ISCED 0 ISCED 1 ISCED 2 (For more information on ISCED: <http://www.UNESCO.org>, section "Statistics")

## Nové členské země

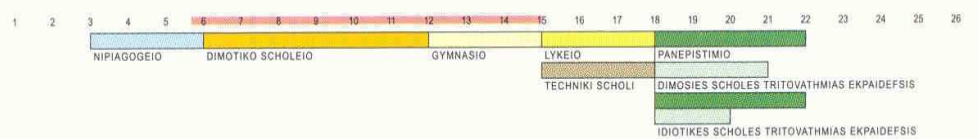
### Česká Republika



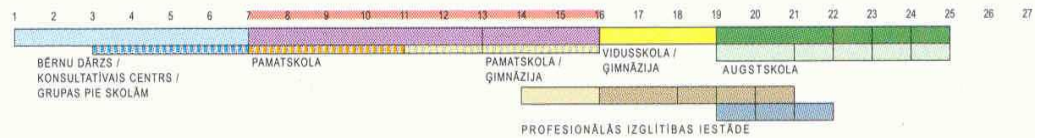
### Eesti



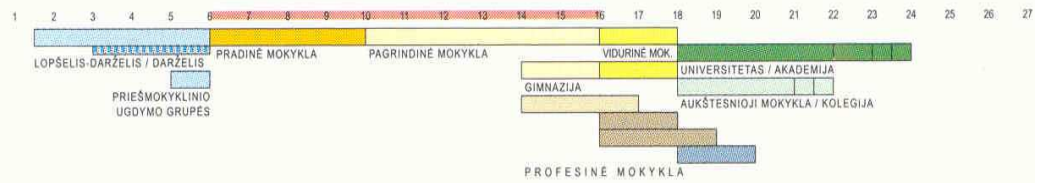
### Kypros



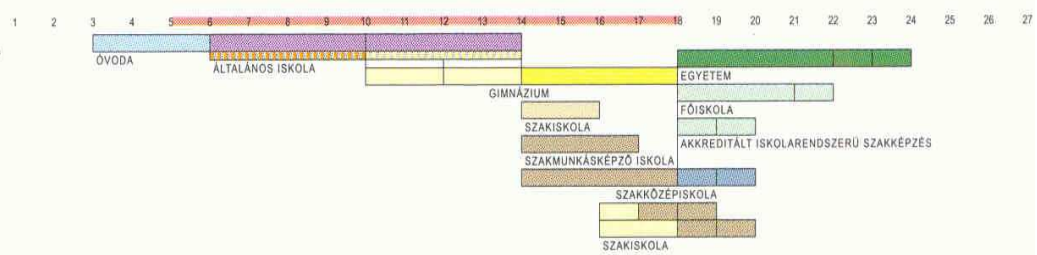
## Latvija



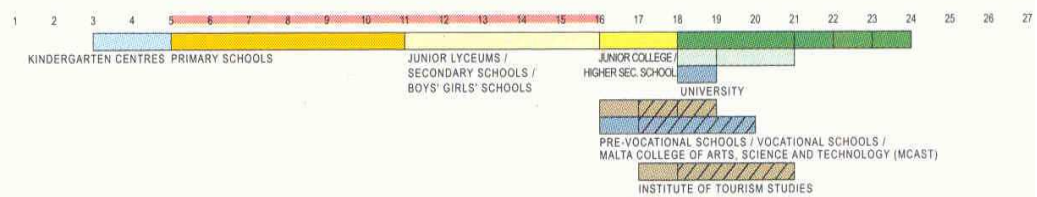
## Lietuva



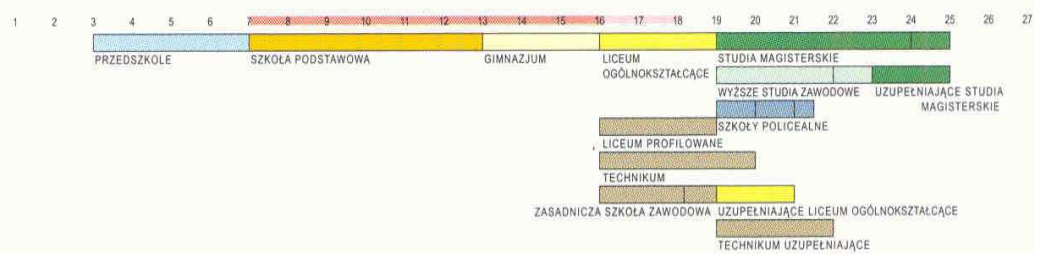
## Magyarország



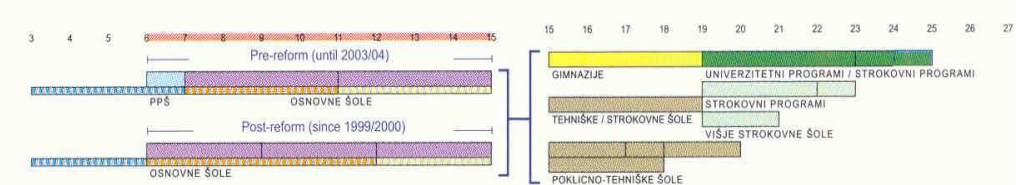
## Malta



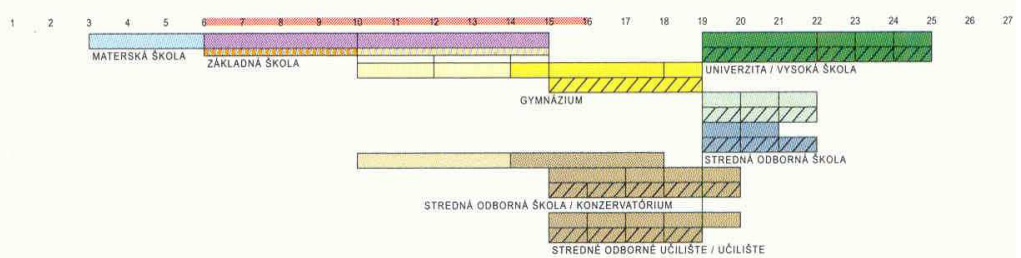
## Polska



## Slovenija



## Slovenská Republika



Zdroj: Eurydice, 2002 (struktura systémů v roce 2000/2001)

## Otázky ke studiu

- Shrňte základní principy vzdělávací politiky zemí EU. Jakou měrou a v jakém rozsahu se prosazují podle vás v ČR?
- Charakterizujte vzdělávací politiku EU (jak se vyvíjela, čeho se především týká, jakou má formu atd.). Jak by se podle vás měla do budoucna vyvíjet a kam by měla směřovat?
- Jaké jsou základní vývojové trendy ve školství a vzdělávání v zemích EU? Jsou shodné s trendy v ČR?
- Co je to ISCED? Čemu slouží? Jaké stupně vzdělávání vymezuje? Jaké druhy a typy škol jsou v ČR řazeny k jednotlivým stupňům? Kam jsou řazena víceletá gymnázia, VOS?
- Které trendy považujete Vy osobně za nejvýznamnější a proč?
- Na jaké základní terminologické problémy můžeme narazit v češtině v kontextu mezinárodních komparací?

## Náměty ke studiu

- Projděte si statistické ročenky OECD *Education at a Glance*. Jsou dostupné i na Internetu nebo v českých verzích zohledňujících srovnání ČR s ostatními zeměmi a průměrnými výsledky zemí OECD ([www.uiv.cz](http://www.uiv.cz) a nakladatelství Tauris [www.tauris.cz](http://www.tauris.cz)).
- Projděte webové stránky, na které zde odkazujeme, především pak stránky EURYDICE – přehled srovnávacích studií a dalších publikací a databázi školských systémů.
- Pokud máte k dispozici nějaký článek z denního tisku vycházející právě z mezinárodních srovnávacích studií (např. s titulkem *Český školský systém zaostává* atd.) zkuste v něm nalézt veškerá zkreslující a zavádějící (obvykle totiž neúplná) tvrzení. Zkuste zjistit o jaké neúplnosti se jedná a co autoři nezohlednili a neuvedli. Těchto článků je bohužel mnoho.

## Odkazy a literatura k tématu<sup>7</sup>

ANWEILER, O., BOOS-NÜNNING, U. a kol. *Bildungssysteme in Europa*. Weinheim, Basel : Beltz Verlag, 1996. ISBN 3-407-34089-3.

BRDEK, M.; VYCHOVÁ, H. *Evropská vzdělávací politika. Programy, principy a cíle*. Praha : Aspi, 2004. ISBN 80-86395-96-0.

*České školství a svět. Pohled na školství v ukazatelích OECD 1998. Základní srovnání a trendy*. Praha : ÚIV, 1999. ISBN 80-211-0306-X.

*České školství v mezinárodním srovnání. Vybrané ukazatele publikace OECD Education at a Glance 2005*. Praha : UIV, Tauris, 2005. ISBN 80-211-0499-6.

*České školství v mezinárodním srovnání. Vybrané ukazatele publikace OECD Education at a Glance 2003*. Praha : ÚIV, 2003. ISBN 80-211-0457-0.

*České vzdělávání a Evropa. Strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do Evropské unie* (projekt Phare). Praha : UIV, Tauris, 1999. ISBN 80-211-0312-4.

*Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe. Work programme 2010 of Europe*. Brusel : Evropská komise.

---

<sup>7</sup> Uvedené publikace OECD a mnohé publikace Eurydice jsou dostupné i v češtině v podobě národních zpráv. Publikace Eurydice uvedené v němčině existují i v anglické, případně i dalších verzích, mnohé z nich jsou také dostupné na stránkách [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org).

- Die Vorschulerziehung in der Europäischen Union. Ein Problemaufriß.* Luxemburg, Brüssel : Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, EGKS-EG-EAG, 1995. ISBN 92-826-8426-1.
- DVOŘÁČEK, J. *Vzdělávání v integrující se Evropě.* Praha : VŠE, 2001. ISBN 80-245-0223-2.
- Education at a Glance - OECD Indicators 2001 – Highlights.* Paříž : OECD, 2001. ISBN 9264186689.
- Education at a Glance : OECD Indicators 1997.* Paříž : OECD, 1997.
- Education at a Glance : OECD Indicators.* Paříž : OECD, 1996.
- Education at a Glance : OECD Indicators. Paříž : OECD.* (všechny ročníky dostupné na [www.oecd.org](http://www.oecd.org))
- Education at a Glance: OECD Indicators - 2004 Edition.* Paříž : OECD, 2004. ISBN-92-64-015671.
- Education at a Glance: OECD Indicators - 2005 Edition. Brusel : Centre for Educational Research and Innovation, Education & Skills, 2005.* ISBN 9264011900.
- Education Trends in Perspective: Analysis of the World Education Indicators, 2005 Edition.* OECD, 2005. ISBN 9264013601.
- Evaluation of schools providing compulsory education in Europe.* Brusel : Eurydice, 2004. ISBN 2-87116-364-2.
- Evropská unie a vzdělávání. In *Příloha Učitelských novin 22-23/2003*, Praha, 32 s.
- Evropský výzkum předškolního vzdělávání, In *EJPE 11, č. 2*, 1996.
- Financial flows in compulsory education in Europe (diagrams for 2001).* Brusel : Eurydice, 2001. ISBN 2-87116-329-4
- Focus on the Structure of Higher Education in Europe (2003/04). National Trends in the Bologna Process.* Brusel : Eurydice, 2003. ISBN 2-87116-361-8.
- Forward planning in education in the Member States of the European Union.* Brusel : Eurydice, 1999. ISBN 2-87116-281-6.
- HRUBÁ, J. Lisabonský proces propojuje vzdělávací systémy EU. In *Učitelské listy*, č. 4/03-04, s. 3.
- HRUBÁ, J. Velká výzva pro školství. Evropa zjišťovala plnění Lisabonské strategie. In *Učitelské listy*, 2004/05, č. 1, s. 7 - 8.
- Im Blickpunkt: Strukturen des Hochschulbereichs in Europa (2004/05). Nationale Entwicklungen im Rahmen des Bologna-Prozesses.* Brusel : Eurydice, 2005. ISBN 92-894-9255-4.
- JEŽKOVÁ, V.; WALTEROVÁ, E. *Vzdělávání v zemích Evropské unie.* Praha : Centrum evropských studií PedF UK, 1997. ISBN 80-86039-196.
- Key Data on Education in Europe 2005.* Brusel : Eurydice, 2005. ISBN 92-894-9422-0.
- Key Data on Education in the EU – 1997.* Brusel : Eurydice, 1997. ISBN 92-828-1883-7.
- Key topics in education in Europe, Volume 2: financing and management of resources in compulsory education. Trends in national policies.* Brusel : Eurydice, 2000. ISBN 92-828-8540-2.

- MALACH, A. *Vstup do Evropské unie a řízení školství ČR*. Brno : ESF MU, 1997.
- Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání – ISCED 1997*. Praha : ÚIV, 1999.
- National Summary Sheets on Education Systems in Europe and Ongoing Reforms*. Brusel : Eurydice, 2000. Dostupné na: <[http://www.eurydice.org/Documents/Fiches\\_nationales/FrameSet\\_Fiches\\_Nat.htm](http://www.eurydice.org/Documents/Fiches_nationales/FrameSet_Fiches_Nat.htm)>
- Organization of higher education structures in Europe (1998/99)*, (EURYDICE Focus). Brusel : Eurydice, 1999. ISBN 2-87116-287-5.
- Pohled na školství v ukazatelích OECD - analýza*. Praha : Centrum pro vzdělávací politiku a inovace, ÚIV, 1997.
- Předškolní výchova a primární vzdělávání v zemích Evropské unie*. Praha : ÚIV, 1996.
- Pre-school and Primary Education in the European Union*. Brusel : EURYDICE, 1996.
- Pre-school Education in the European Union*. Brusel : Evropská komise, 1995.
- Pre-school education: current thinking and provision*. Brusel : Eurydice, 1995. ISBN 92-826-8427-X.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7. s. 156
- PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě. Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- RABUŠICOVÁ, M. Hlavní témata, otázky a problémy vzdělávací politiky v moderní evropské společnosti v 60. až 90. letech 20. století. In *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity, řada pedagogická, U3*. Brno : MU, 1999.
- RABUŠICOVÁ, M. Trendy v sekundárním vzdělávání v ČR a v mezinárodním kontextu. In NOVOTNÝ, P.; POL, M. (Eds.) *Vybrané kapitoly ze školní pedagogiky*. Brno : FF MU, 2002. ISBN 80-210-3020-8. s. 5 – 16.
- Reformy školství ve střední a východní Evropě: Průběh a výsledky*. Praha : ÚIV, 1996.
- Reports on the Vocational Education and Training Systems*. Brusel : Eurydice, 1997.
- RÝDL, K. *Inovace školských systémů*. ISV : Praha, 2003. ISBN 80-86642-17-8.
- Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in der Europäischen Union - Ausgabe 1994*. Brusel : Eurydice, 1995. ISBN 92-826-9143-8.
- Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in der Europäischen Union - Ausgabe 1995*. Brusel : Eurydice, 1996. ISBN 92-827-5589-4.
- Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa - Ausgabe 1999/2000*. Brusel : Eurydice, 2000. ISBN 92-828-8536-4.
- Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa - Ausgabe 2002*. Brusel : Eurydice, Office for Official Publications of the European Communities (EUR-OP), 2003. ISBN 92-894-4634-X.
- Secondary Education in the European Union: Structures, Organisation and Administration*. Brusel : Eurydice, 1997. ISBN 2-87115-263-8.

*Sekundární vzdělávání v Evropě: problémy a perspektivy. Praha : Učitelství – Gnosis, 1997.*

*Školský zákon 561/2004 Sb. (ze dne 24. 9. 2004). Dostupné na: <http://www.msmt.cz/files/doc/pkt0602senat.doc>*

*Školství v Evropě. Informační bulletin. Phare. (všechna čísla)*

*Správa a řízení škol v Evropě. Praha : ÚIV, 1997.*

*Structure of school and tertiary education 2001/02. In Eurydice, the information network on education in Europe. Brussels : Eurydice European Unit, European Commission, 2002, s. 5 – 8.*

*Structures of the Education and Initial Training Systems in the European Union. Brusel : Evropská komise, 1995.*

*Struktury systémů vzdělávání a počáteční odborné přípravy v zemích Evropské unie. Praha : ÚIV, 1997.*

*Supplement to the Study on the Structure of the Education and Initial Training Systems in the European Union: The Situation in Bulgaria, the Czech Republic, Hungary, Poland, Romania and Slovakia. Brusel : EURYDICE, 1997.*

*Supplement to the Study on the Structure of the Education and Initial Training Systems in the European Union: The Situation in Estonia, Latvia, Lithuania, Slovenia and Cyprus. Brusel : EURYDICE, 1999. ISBN 2-87116-277-8.*

*Terciální vzdělávání u nás a v Evropské unii. Praha : ÚIV, 1997.*

*VÁŇOVÁ, M. et. al. Vzdělávací systémy ve vyspělých evropských zemích. Praha : Karolinum, 1994.*

*Vědomosti a dovednosti pro život. Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD (PISA). Praha : ÚIV, 2002. ISBN 80-211-0411-2.*

*Výsledky českých žáků v mezinárodních výzkumech 1995 – 2000. Praha : ÚIV, Sekce měření výsledků vzdělávání, 2002. ISBN 80-211-0415-5.*

*Vzdělávání dospělých a profesní vzdělávání v členských státech Evropské unie. Praha : Akademie J. A. Komenského, 1994.*

*White Paper – Teaching and learning towards the learning society. Brussels : European Commission, URL: [www.cec.lu/en/comm/dg22.html](http://www.cec.lu/en/comm/dg22.html)*

## **WWW-stránky**

<a href="http://www.uiv.cz">www.uiv.cz</a>	Ústav pro informace ve vzdělávání - spolupracuje na zahraničních výzkumech a projektech, české centrum EURYDICE, vydává publikace OECD a EURYDICE v češtině; informace o mezinárodních srovnávacích studiích výsledků vzdělávání v češtině (TIMSS, CivEd, SITES, PISA, PIRLS, eEUROPE+, projektu INES aj.)
<a href="http://www.eurydice.org">www.eurydice.org</a>	EURYDICE - základní zdroj k tématu, mnoho publikací srovnávacích studií, statistik atd., publikace přístupné on-line, odkazy na další instituce; EURYBASE – databáze školských systémů zemí EU a přidružených států a zemí ESVO/EHP
<a href="http://www.oecd.org">www.oecd.org</a>	OECD – sekce Education – publikace, výzkumy, statisticky zemí OECD
<a href="http://www.pisa.oecd.org">www.pisa.oecd.org</a>	Výzkumy PISA (Programme for International Students Assessment), OECD: čtenářská gramotnost, matematika a přírodovědné předměty, výpočetní technika, občanská výchova

<a href="http://www.unesco.org">www.unesco.org</a>	UNESCO - organizace OSN, vzdělávání, publikace a statistiky včetně zemí třetího světa
<a href="http://www.un.org">www.un.org</a>	Organizace spojených národů, sekce Education
<a href="http://www.czso.cz/">www.czso.cz/</a>	Statistický úřad ČR – statistiky k českému školství a dalším demografickým indikátorům
<a href="http://www.nuov.cz">www.nuov.cz</a>	Národní ústav odborného vzdělávání – informace z oblasti odborného vzdělávání: <a href="http://www.nuov.cz/index.php?page=vzd_v_eu&amp;s=63">http://www.nuov.cz/index.php?page=vzd_v_eu&amp;s=63</a> – Vzdělávání v EU
<a href="http://www.evropska-unie.cz">www.evropska-unie.cz</a>	Stránky Evropské unie
<a href="http://www.euroskop.cz">www.euroskop.cz</a>	Stránky k Evropské unii a ČR jako členu EU
<a href="http://www.ceskaskola.cz">www.ceskaskola.cz</a>	Portál Česká škola – informace o školství
<a href="http://www.ucitelske-listy.cz">www.ucitelske-listy.cz</a>	Učitelské listy – portál s informacemi o školství
<a href="http://www.eurostat.org">www.eurostat.org</a>	Eurostat, statistiky EU
<a href="http://timss.bc.edu">http://timss.bc.edu</a>	TIMSS, PIRLS (IEA) mezinárodní srovnávací studie výsledků vzdělávání – přírodní vědy, matematika, čtenářská gramotnost
<a href="http://www.vuppraha.cz">www.vuppraha.cz</a>	Výzkumný ústav pedagogický, trendy ve vzdělávání v Evropě