

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 (přínejmenším 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 (CR).

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 **sjednocování 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), environmentální 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**.

Popis je založen 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. Sjednovala se základní terminologie pro popis, byly vytvořeny také **systémy 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 úrovní 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 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 zkusení,

nicméně detailní srovnání struktury jednotlivých školských systémů a jejich dalších charakteristik by vyvolalo dojem velké roztržitosti. Co se týče detailních charakteristik systému odkazujeme čtenáře na jiné publikace, především na databázi školských systémů zemí EU **Eurybase** v rámci **Eurydice** (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*).

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/vzdělávání* zahrnuje v zemích EU různé typy vzdělávacích programů pro děti předškolního věku, často v jedné zemi působí souběžně, typicky jsou realizované v *materšských školkách*. 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 soukromé 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/u) 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 **péči**, které převládají pro děti ve věku do tří let, v některých zemích však až do školního věku.
- b) **Instituce neškolského typu** jako centra denní péče, herní skupiny apod. V některých zemích existuje pouze tento typ pro celý předškolní věk.
- c) **Školy** (podobně jako u nás). V původní patnáctce EU jsou méně časté než v nově přistoupičích (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. Rada institucí funguje jen několik hodin denně (obvykle max. 5) a zbývající čas se o dítě stará rodina nebo jiné zařízení fungující jako opatrovna a dozor. V **délce** preprimárního vzdělávání jsou velké rozdíly. Nejkratší preprimární vzdělávání je 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 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 efektivitě preprimárního vzdělávání bývají uváděny **délka** (čím déle, tím lépe) a zároveň **kvalita** vzdělávacího programu v kombinaci s **podporou** tohoto vzdělávání ze strany **rodičů** (*Evropský výzkum předškolního vzdělávání, In EJPE 11, c. 2, 1996*) a také celková vzdělávací **kultura** dané **země**. Jako klíčová se ukazuje rodinná výchova. Nejprve vliv matky, potom především vliv sociokulturního prostředí rodiny. Preprimární institucionalizované vzdělávání pomáhá nejvíce rozvoji dětí ze socioekonomicky a sociokulturně znevýhodněného prostředí. V současnosti jsou rodinná výchova a preprimární institucionální výchova pojímány jako vzájemně se doplňující formy. V některých zemích je předškolní výchova chápána jako **rozšíření školní přípravy** (Francie, frankofonní část Belgie), učitelé jsou připravováni stejně pro preprimární a primární stupeň a působí na obou stupních. V těchto zemích 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 způsobu 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 povinné předepsané. V Česku se vzdělávání učitelek mateřských škol začíná přesouvat z vyšší sekundární sféry do terciální sféry, především univerzitního typu. Co se týče trendu preprimárního vzdělávání obecně, preprimární vzdělávání se **zdokonaluje, nabývá na významnosti** a je **více podporované**. Dříve bylo spíše podceňované, a to jak v oblasti úrovně vzdělání 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 aspektu: vzdělávání (rozvoj elementární gramotnosti)

a socializace. Podmínky v prerinární edukaci jako máme v ČR (hřiště, herny, ložnice, jídelny, učebny, doba péče atd.) jsou v zemích EU spíše výjimečné.

↑ Výchova je širší pojem, zahrnuje 1) **výchovu v užším slova smyslu** zameranou predevším na rozvoj postoju, hodnot, návyku, chování a 2) **vzdelávání** smerující primárne k rozvoji predstav, dovedností, návyku, schopností, znalostí atd. Výchova v širším slova smyslu bývá nekdy oznacována terminologicky o neco jednoznacnejším pojmem **edukace** (napr. Prucha 1997).

Primární vzdelávání (ISCED 1) v zemích EU

Primární vzdelávání nebo-li *první stupen základního vzdelávání* oznacuje úroveň ISCED 1, na níž dochází k zahájení *základního vzdelávání* a počátku systematického vzdelávání, resp. *povinné školní docházky* (PŠD). Obsahove je tento stupen zameran predevším na vytváření základní gramotnosti; na rozvoj ctení, psaní, pocítání a základních postoju a vedomostí o svete atd.

Typický vek pro zahájení primárního vzdelávání bývá 5 – 7 let. Vetšina zemí EU zahajuje primární vzdelávání ve veku 6 let (napr. CR, Slovensko aj., v 6 – 7 letech v Estonsku). Casné zahajování primárního vzdelávání je bežné napr. v Nizozemsku. V anglosaském prostredí

(Anglie, Wales, Skotsko) je zahajováno v peti letech, v Irsku ve cttyrech. Naopak v pozdejší veku (v 7 letech) je zahajováno ve skandinávských zemích jako je Dánsko, Finsko,

Švédsko a v polovine nových členských zemích (napr. v Polsku). Jako duvod pro pozdejší zahajování bývají uváděny geografické podmínky. Nicméně na Islandu ci v Norsku se začátek

školní docházky presunul na 6 let, což odpovídá v současnosti prevažujícímu trendu v zahajování školní docházky.

Kritériem pro vstup do povinné školní docházky je vždy **vek**, nekdy i **školní zralost** a v nekterých zemích i **názor rodicu**, kteří mohou žádat jak o **odklad**, tak o **casnejší vstup** do školy.

V nekterých zemích je predškolní výchova chápána jako rozšíření školní přípravy (Francie, frankofonní část Belgie) a ucitelé jsou pripravováni stejne pro preprimární (ISCED 0) a primární stupen a pusobí na obou stupních. V techto zemích prevažuje školní model seskupování

detí. Materské školy v zemích EU jsou ale vetšinou samostatnými institucemi, jen výjimecne jsou pripojeny ke školám (napr. Dánsko) ci přímo obsahove integrovány do primárního vzdelávání (napr. Nizozemí, Irsko).

Nekteré zeme mají **uzavrené primární vzdelávání** (napr. Nizozemsko, Nemecko), casto s názvem *elementární škola*. V jiných zemích, podobne jako v CR, tento stupen tvorí pouze **nekolik počátečních rocníku** základních škol (napr. Švédsko, Finsko, Dánsko, bývalé socialistické

zeme). V CR je na úroveň ISCED 1 razen první stupen *základní školy* (ZŠ), popr. *speciální školy* (tj. 1 – 5. rocník). Dríve také *zvláštní školy* (stupen 1 a 2) a *pomocné školy*, které nový školský zákon (561/2004 Sb.) zahrnuje mezi *speciální školy*.

V ceské tradici je striktnější oddelování primárního stupne méně bežné, preferován bývá pojem *základní vzdelávání* jako souhrn primárního a nižšího sekundárního vzdelávání (1. a 2.

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

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

tj. nikoli na konci ročníku.

Absolvování primární školy je **certifikováno** v Recku, na Kypru a v Polsku na základě průběžných školních výsledků, v Itálii na základě zkoušek organizovaných školou, v Belgii se přihlíží k výsledkům za poslední 2 roky, v Nizozemsku zahrnuje hodnocení školy většinou i výsledky centrálních testů.

Znamná variabilita se ukazuje v **délce primárního 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

rolí než délka a členění, zdá se, hraje vzdělávací obsah a hodinové dotace, případně i další faktory jako např. počet učitelů na žáka, velikost škol a tříd, diferenciace ve výuce apod.

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

Odlišnosti se vyskytují např. u **cizího jazyka**, který do primárního vzdělávání nezarazují jako povinný všechny země (např. Francie, Recko). Naopak např. Finsko zarazuje do primárního

vzdělávání druhý jazyk země (švédštinu); žáci mohou (povinně) volit mezi angličtinou nebo švédštinou jako prvním cizím jazykem. Podle zdroje 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 primárního vzdělávání prakticky ve všech zemích. Z jazyků je v primárním vzdělávání nejvíce zastoupena

angličtina, po ní **němčina**. Lze také konstatovat, že cizí jazyky v kurikulumu povinného vzdělávání a jejich časové zarazování právě do primárního vzdělávání, které je v jednotlivých zemích dosti odlišné, patří mezi nejdiskutovanější témata současného základního vzdělávání.

Odlišnosti mezi zeměmi nalezneme také v zarazování předmětu **náboženství**. Nevyskytuje se v zemích bývalého socialistického bloku, naopak ve většině západoevropských zemích je do obsahu základního vzdělávání zahrnuto, i když má podobu spíše morální výchovy a obecných

zásad křesťanství. V nedávné době bylo např. v Itálii změněno povinné náboženství na volitelné, v důsledku čehož došlo ke snížení počtu dětí, které zde náboženství absolvují.

Odlišnosti v obsahu vzdělávání mezi jednotlivými zeměmi EU se týkají také prvouky a navazující vlastivědy a přírodovědy, které mají různou podobu **integrovaného předmětu**

mezipredmetového charakteru. Zeme se odlišují také koncepcí **informacních a komunikacních 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 zememi jsou v **casových dotacích** jednotlivým vzdělávacím oblastem

a celkovém casovém rozmezí vzdělávání. Celkový průměrný casový rozsah se může až dvojnásobně lišit. Nevyšší casovou dotaci má Skotsko, nejnižší naopak Polsko (u 7letých 451 vyučovacích hodin ročně, u 10letých 312 hodin). Skotské či lucemburské děti absolvují téměř dvojnásobně casově rozsáhlejší vzdělávání než polské děti. Český systém je pod průměrem zemí EU (Key Data on Education in the EU, 1997), celkový roční cas u 7 a 10letých je kratší než ve většině ostatních zemích. Postupně je však hodinová dotace navyšována, naposledy napr. pro školní rok 2004/05 a 2005/06.

V některých státech je doba vyučování variabilní i uvnitř těchto států (napr. 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 dnu za týden (většinou 5, někde 6), tak celkovou roční dobou vyučování. Podle výzkumu IEA se však přímá úměra mezi casovými proporcemi vylčenými pro vyučování určitých predmetu a znalostmi v těchto predmetech neukazuje.

Dotace jednotlivým predmetum se obtížně srovnávají, protože v rade zemí je uplatňováno autonomní rozhodování škol v této oblasti, a to i u základních predmetu jako jsou materský jazyk a matematika. Jedná se napr. o Nizozemsko, část Velké Británie, vlámskou část Belgie nebo Itálii a Portugalsko napr. v oblasti náboženské výchovy a cizích jazyku.

Nižší sekundární vzdělávání (ISCED 2) v zemích EU

Nižší sekundární vzdělávání nebo-li *druhý stupeň základního vzdělávání* označuje úroveň ISCED 2 sloužící obvykle k dokončení *základního vzdělávání* (vytváření základních dovedností

a základu pro celoživotní učení). Typický věk vstupu bývá 10 – 12 let, typická délka 2 – 4 roky. Obvykle se jedná o začátek predmetově usporádaného vzdělávání s více specializovanými

učiteli (oproti ISCED 1).

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

8

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

Na úrovni ISCED 2 **prevažuje všeobecné vzdělávání**. Odborné vzdělávání na tomto stupni vzdělávání mívá spíše podobu **přípravy** a absolvuje ho malý počet žáku. Napr. od 12 let v Lucembursku, Portugalsku; od 13 let v Belgii, od 14 let v Litvě a částečně v Nizozemí.

Dochází ke značnému rozšíření znalostí, dovedností apod., které jsou považovány za základní a které jsou postupně stanovovány jako povinné (např. nové komunikační technologie, počítačová gramotnost, cizí jazyky, výchova k občanství, ke zdraví, k volbě povolání, k rodicovství, environmentální výchova, multikulturní výchova atd.). Tyto požadavky překračují

možnosti primárního stupně vzdělávání, což je jeden z hlavních důvodů, proč zesílila snaha **rozšiřovat společné všeobecné vzdělání pro všechny** nejen na úroveň nižšího sekundárního

vzdělávání, ale i vyššího sekundárního vzdělávání a zřízovat jednotné vnitřně diferencované školy atd.

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

nejvíce vyučována francouzština. Průměrný počet cizích jazyků, které se žáci ve všeobecném sekundárním vzdělávání učí, je 1,4.

Vzhledem k velké variabilitě institucí poskytujících tento stupeň vzdělání a především vzhledem k jeho rozličné délce, se různí i počet hodin, které žáci absolvují. Rční počet hodin se v původní patnáctce EU pohybuje od 700 (Finsko) po 983 (Nizozemsko), v nových členských

zemích od 619 (Lotyšsko) po 855 (české gymnázium, ovšem ZŠ má o 100 hodin méně).

Variabilita 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 dělí na několik směrů (nemusí se jednat vždy o zvláštní instituci), rozhoduje o přijetí žáka **přijímací zkouška** (nebo probíhá širší posouzení

výsledku) a přání žáka a rodičů v kontextu poradenského procesu. Konečné rozhodnutí dává přijímací instituce organizující zkoušky (někdy pouze pro sporné případy) nebo školská správa.

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

Co se týče **způsobu 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 Dánsku 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 žáka na konci povinného vzdělávání, resp. na konci základní

školy (viz školský zákon 561/2004 Sb.).

9

Charakteristiky a trendy v povinném vzdělávání a povinné školní docházce

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

ale i v tom, jak dlouho má podle jednotlivých států povinné vzdělávání trvat.

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

V posledních letech ji prodloužily např. Itálie, Slovensko, Maďarsko, Polsko. V EU prevažuje docházka devítiletá trvající obvykle do věku 15 – 16 let. Některé země jako Francie, Španělsko,

Island, Norsko, Litva, Polsko, Slovensko mají PŠD desetiletou. Jedenáctiletá PŠD je v Anglii a Skotsku², Lucembursku a na Malte. 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 ucnovské příprave. Jedná se o povinné vzdělávání do 18 let (systém 9 + 3 let v Německu, Belgii) nebo do 17 let (systém 11 + 1 v Nizozemsku). Plnou trináctiletou PŠD zavedlo ještě před vstupem do EU Maďarsko (příprava na povolání je organizována ve školách,

nikoli v podnicích).

V průběhu povinného vzdělávání stráví žáci v Evropě (Eurydice 2003) v průměru 7 000 hodin ve školních lavicích, ovšem v některých zemích může být tento počet až dvojnásobný. Nejvyšší časovou dotaci má v povinném vzdělávání materský jazyk (16 %) a matematika (12 %).

Ve většině zemí je PŠD rozdělena do **dvou institucí**. První poskytuje primární vzdělávání a druhá nižší sekundární vzdělávání a případně i část vyššího sekundárního vzdělávání nebo celé vyšší sekundární vzdělávání. Nicméně výuka může být společná pro příslušnou věkovou skupinu po celou dobu PŠD nebo po jeho větší část. Důvod existence samostatné primární školy je obvykle historicky daný. Jednalo se o snahu zajistit docházku do nižších ročníků v místě bydliště podobně jako v případě současných českých malotřídek.

Co se týče strukturování PŠD lze identifikovat tři základní **typy struktury** (Rabušicová 2002):

a) Dvoucyklová struktura s prvním cyklem 4 – 6 letým a druhým 6 – 9 letým (varianty: 6 + 6, 5 + 7, 4 + 9 let). Uplatňuje se v Německu, Rakousku (4+4+4/5), Nizozemsku (3+2/3 nebo 4+4), Belgii (2+2a2 nebo 2+4/5/6/7) či Irsku (3+2/3).

b) První dlouhý cyklus a druhý krátký (varianty: 8 + 4, 9 + 3, 10 + 2). Uplatňuje se např. ve skandinávských zemích, většině zemí střední a východní Evropy, Portugalsku.

c) Tri cykly různých variant (např. 5 + 4 + 3, 6 + 3 + 3). Realizovány v Anglii, Walesu, Severním Irsku (3+2+2), Francii (6+4 +3).

Vyšší sekundární vzdělávání (ISCED 3) v zemích EU

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

V souvislosti s trendem prodlužování školní docházky, však rada zemí stanovuje konec povinného

vzdělávání až na počátek vyššího sekundárního vzdělávání (viz předchozí kapitola).

Belgie a Maďarsko stanovily celé vyšší sekundární vzdělávání za povinné.

Typickým **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

úrovne ISCED 2.

² Školský systém Velké Británie je odlišný dle jednotlivých členských zemí.

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

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

Co se týče zemí EU, ale i dalších zemí světa, vykazuje právě tento stupeň vzdělávání co do své strukturální podoby **největší diverzitu**. Variabilita všeobecného vzdělávání není tak velká jako u vzdělávání odborného. Celková struktura ISCED 3 je různá stát od státu - variabilita

školských institucí je velká a zároveň zde kontinuálně probíhají **neustálé změny**. Přičemž se ukazuje, že se tato **heterogenost** nesnižuje a zdá se, že bude i do blízké a střednedobé budoucnosti přetrvávat.

Terminologicky narážíme také na několik zásadních problémů. V češtině zažitý termín *střední škola* nemá 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* (ucnovské školy aj.). Tohoto členění je dobré se z mezinárodního hlediska držet také proto, že další z termínů zažitých v češtině *odborné*

škola 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 **zeme s nejvyšším podílem osob s vyšším sekundárním vzděláním**. Např. ve většině zemích OECD₃ 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 CR o 84%. Podobne jako CR je na tom v Evrope napr. Nemecko, Švýcarsko ci Norsko, naopak

nejnižší podíly jsou v Itálii, Španelsku, Portugalsku. Prognózy vývoje ukazují, že podíl osob s vyšším sekundárním vzděláním se bude zvyšovat ve všech zemích. Rozdíly ve vzdela-
Education at a Glance 2003

11

nostní úrovni mezi jednotlivými zeměmi postupně slábnou. Největší rozdíly mezi mladší a starší generací jsou v zemích s relativně nižší vzdělanostní úrovní (napr. Portugalsko, Španelsko),

znacné rozdíly jsou napr. i v Belgii, Francii, Recku, Irsku, což ukazuje na trend rychlého zvyšování vzdělanostní úrovně. V Česku jsou generací rozdíly jedny z nejnižších. Patrný je **teritoriální rozdíl** stredoevropských a skandinávských zemí (výrazně vyšší podíl - o cca. 40% vyšší) oproti jihoevropským 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 stredoevropské země dohnaly. Do roku 2015 se očekává nárůst na cca. 40% v Portugalsku (z 20% v roce 1995), 50% ve Španelsku (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 napr. v Česku. Důležitá je také proporce vyučených

a maturantů. Česko patří **mezi země s nejvyšším podílem osob s vyučením** (podobně jako Nemecko (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 CR 16%, Švédsko 44%, Francie 47%). Důvodem je tradice a osvědčení se středního odborného vzdělávání, v případě Česka se jedná o kořeny z Rakouska-Uherska.

Bežná **proporce mezi všeobecnou a odbornou/profesionální přípravou** bývá 1 : 1. Napr. 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, Nemecko, 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 Recku a Španelsku (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 nové přistoupivších postkomunistických zemích. Průměr původní patnáctky EU činil 131 dívek na 100 chlapců, v CR se jedná o 138 dívek.

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

vzdělávacím proudu. Argumentuje se tím, že vzdělanost populace a konkurenceschopnost na trhu práce je závislá zejména na dosažené úrovni všeobecného vzdělání. Nicméně jsou

i podložené názory opacné, argumentujúci napr. tým, že v zemích s vysokou proporcií profesní prípravy ucnu (Nemecko, Rakousko, Švýcarsko) je dosahováno vyšší úrovne **zamestnanosti** mládeže než v zemích s vysokou proporcií všeobecného vzdelávání (Španelsko). Další argumentace

však zdurazňujú spíše to, zda behem studia meli studenti dostatečné množství praxe.

V zemích, kde praxe ci brigády mají nebo jsou pripravováni ve spolupráci s firmami (napr. Nemecko, Spojené království, Dánsko, Nizozemsko), je nezamestnanost nižší než v zemích, kde je praxe minimum (Itálie, Recko, Španelsko). CR v tomto ohledu patří mezi zeme, kde kontakt s trhem práce část absolventu získává ještě pred ukončením počátečního vzdelávání. Nicméně vyšší nezamestnanost mezi mladými lidmi než celková nezamestnanost je prirodzeným

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

⁴ Education at a Glance: OECD Indicators 1997

⁵ Zdroj: EU a vzdelávání, 2003.

12

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

Tzv. studijní úmrtnost (nedokoncování studia) je ve vyšším sekundárním vzdelávání stále nezanedbatelná. V nove pristoupivších zemích však je o 4 procentní body nižší než byla v puvodní patnáctce. Vyšší sekundární vzdelávání nyní dokončí v EU asi 79% studentu. V CR je tato hodnota výrazne lepší (cca. 98%). Chlapci opouští školský systém v prumeru dríve než dívky (zjišťováno ve věku 22 let).

Co se týče **kurikula** ukazují se **velké rozdíly** mezi jednotlivými zememi. Repertoár predmetu ci jejich integrovaných bloku je sice podobný, ale státy vnímají různé důležitost jednotlivých predmetu, což se projevuje v hodinových dotacích, přičemž množství času venované

výuce je doloženo jako důležitá determinanta osvojování uciva. **Mladí Evropané mají tudíž zrejme velmi odlišný vzdelanostní profil vytvorený na základe rozdílných vzdelávacích**

obsahu. Efekty techto rozdílu však nejsou dosud výzkumne doloženy a vysvetleny.

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

realizovaným a osvojeným obsahem (kurikulem).

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

Repertoár predmetu se pohybuje mezi 45 – 60 predmety. Jednotlivé zeme se však výrazne odlišují také podobou uciva v jednotlivých predmetech ci blocích, velké rozdíly jsou napr. v občanské výchove, dejepisu, zemepisu.

Velmi známým výzkumem srovnávajícím **výsledky** žáku v různých zemích na úrovni vyššího sekundárního vzdelávání je napr. *TIMSS – Tretí mezinárodní výzkum matematického a přírodovedného vzdelávání* z roku 1995, který probíhal v posledních rocnících vyšších sekundárních

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

gymnazistu byly v mezinárodním srovnání jedny z nejlepších (proporcionálně 14% ze všech českých respondentů), naopak výsledky českých ucnu jedny z nejhorších (57% z českých respondentů). Nikde nebyl shledán tak vysoký rozdíl mezi výsledky žáku stredních

odborných škol, učilišť a gymnázií jako v Česku. Potvrdilo se tak, že český vzdělávací systém vykazuje **vysokou heterogenitu výsledku** 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 stredoškolařů mohou být dány proporcemi respondentů, v Česku je velký podíl ucnovských

a technickým programu 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 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 výberovost 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 vedomostí, 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 soustředoval právě na střední odborné školství.

13

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. Nove 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 zaměstnavatele 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 zaměstnavatele nebo vzdělávání a podle toho, kde se převážně

uskutečňuje:

1) **Školský model** – celodenní výuka, strukturováno do ročníku, 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 původního systému přiblížilo školskému modelu.

2) **Ucnovský model** – učení v podniku je kombinováno s učením v odborné škole, silnou tradici má v Německu a Rakousku, kurikula jsou stanovena tripartitními komisemi (zaměstnavatelé,

odborníky, ministerstvo školství), odpovědnost za plnění je na podniku, studenti podepisují ucnovskou smlouvu v podniku. Ucnovská příprava v ostatních zemích EU je však soustředěna spíše jen na remeslnická povolání a její podíl je malý.

3) **Model odborné přípravy mimo školu** – odborná příprava v zaměstnání, krátká období výuky na škole, certifikát, snazší 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. Napr. Německo má vedle ucnovského modelu i celodenní odborné školy; Francie, Itálie nebo Nizozemsko má naopak i ucnovské školy atd.

Postsekundární vzdělávání (ISCED 4) v zemích EU

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

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

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

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

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

14

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

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

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

První stupeň terciálního vzdělávání (ISCED 5) v zemích EU

První stupeň terciálního vzdělávání zahrnuje programy, které 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 *konzervatore* a *speciální konzervatore*.

Typický věk vstupu je 17 – 20 let. Typický věk vstupu do terciálního vzdělávání je v ČR 19 let, v OECD 18 – 19 let, v Recku 17,5, Polsku 19 - 20 let. Typický výstupní věk absolventu

terciálního vzdělávání je u nás 21 let pro neuniverzitní sektor (zeme 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 nevycnívá a lze je označit jako standardní.

První stupeň terciálního vzdělávání tedy nepředstavuje jen nižší stupeň vysokoškolského vzdělávání, jak se veřejnost nejrůzněji mylně 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 informacích zdroje (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 certifikátu/diplomu dokládajícího 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 Beroepsopleiding* (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 programu 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 zarazování je nestálé, je proto třeba postupovat při komparacích a

15 jejich závěrech velmi opatrně. Např. se u nás uvádí, že máme oproti západním zemím velmi nízké procento vysokoškoláka. 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 vzdělávacího systému 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 trvajícího 4 a méně let (v ČR bakalář),
- c) první univerzitní kvalifikace získaná na základě programu typicky trvajícího 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 obezretní vůči případným nedorozumením.

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

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

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

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

kvantitativní

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

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

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

způsoby. Různé typy postsekundárních institucí se měnily na instituce terciální, prodlužovala se délka jejich studia a zvyšovala se jejich náročnost. Na druhou stranu probíhala také restrukturalizace samotných vysokých škol, které začaly nabízet **kratší studia** a kurzy.

Vytvářeny byly **alternativní neuniverzitní formy** (Spojené království – *Polytechnics*, Německo

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

aj.). Vedle