

ANALÝZA ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ VE VYBRANÝCH ZEMÍCH EU

DAVID GREGER, ANDREA GRÖSCHLOVÁ, VĚRA JEŽKOVÁ

Abstrakt: Studie informuje o dílčím cíli 2 projektu Centra, v rámci jehož řešení vypracujeme analytické studie o vzdělávacích systémech ve třech vybraných evropských zemích – Německu, Švédsku a Velké Británii –, které představují tři odlišné typy školské soustavy. Tyto studie budou zároveň obsahovat komparaci s českým vzdělávacím systémem, a umožní tak nejen bližší seznámení české odborné veřejnosti se zmíněnými zahraničními vzdělávacími systémy; srovnání těchto vzdělávacích systémů a jejich problémů se stavem a rozvojem školního vzdělávání v ČR současně přispěje k hlubšímu porozumění domácím problémům a jejich zasazení do mezinárodního kontextu. V tomto textu také představujeme základní přístup k řešení dílčího cíle a strukturu připravovaných studií.

Klíčová slova: vzdělávací systém, školní vzdělávání, srovnávací pedagogika, selektivní a komprehenzivní vzdělávací systémy

Abstract: The study discusses research strategy toward the partial aim No. 2 of the project LC 06046 Centre for basic research on schooling. The main task of this partial aim is to prepare and publish analytical single studies of three different educational systems – Germany, Great Britain, Sweden. In this study we discuss why we consider systems of these three countries to be of different type of school structure. The single studies are to be published for the Czech readers and the comparison of the educational system in every country with Czech educational system will enrich the national debates on innovations of Czech schooling. The methodology and a structure of the single studies is also presented in this text.

Key words: comparative education, schooling, single studies, selective and comprehensive school systems

V úvodní studii představující obecně projekt Centra základního výzkumu školního vzdělávání, jehož cíle konkretizujeme v rámci těchto dílčích studií, jsme uvedli, že jedním z účelů projektů center základního výzkumu je podpořit mezinárodní spolupráci a posílit mezinárodní dimenzi v rozvoji příslušných vědních oborů. Proto i jednotlivými dílčími cíli projektu Centra se jako červená nit prolíná mezinárodní spolupráce, a to nejen formou mezinárodních výzkumů k vybraným problémům školního vzdělávání (viz dílčí cíle 3 a 6), ale také formou komplexních srovnávacích studií vzdělávacích systémů různých zemí. Tento záměr naplní především dílčí cíl 1, zaměřený na analýzy a srovnání transformace školního vzdělávání v zemích Visegrádu a dále pak dílčí cíl 2, který Vám v této studii blíže představíme. Výstupy obou těchto dílčích cílů tak přispějí do fondu české srovnávací pedagogiky, jejíž vývoj byl poznamenán rozsáh-

lým obdobím stagnace a diskontinuity v důsledku politické bipolarity v období 50.–80. let 20. století, jak ve své studii ukazuje E. Walterová (2006).

Zatímco v dílčím cíli 1 porovnááme vzdělávací systémy, které jsou si v mnoha aspektech velmi podobné, v rámci dílčího cíle 2 jsme se rozhodli zaměřit se na vzdělávací systémy zemí, které jsou naopak vzájemně velmi odlišné – Německa, Švédsko a Velké Británie (budeme se věnovat vzdělávacímu systému Anglie, Walesu a Skotska). V rámci této studie poukážeme především na důvody, které nás vedly k výběru právě těchto tří vzdělávacích systémů, a v obecných rysech načrtneme přístup ke zpracování analytických studií těchto tří zemí.

1. Kontext

Od druhé poloviny 90. let 20. století začínal v České republice získávat na vlivu přístup, který za hlavní směr reformy českého školství pokládal analýzu obecných tendencí vývoje vzdělávacích soustav v průmyslově vyspělých demokratických zemích, kritické posouzení domácí situace na základě soustavného srovnávání se světovým stavem (včetně sledování vývoje v sousedních postkomunistických zemích) a vypracování konsenzuálního modelu školy odpovídajícího perspektivě začlenění země do Evropské unie. Tento přístup byl také podpořen rozmachem mezinárodních výzkumů zaměřených na zjišťování výsledků vzdělávání různých skupin obyvatelstva v tomto období a účastí České republiky v nich.

Příkladem výzkumů školou povinné populace dětí jsou výzkumy PISA (*Programme for International Student Assessment*), TIMSS (*Third International Mathematic and Science Study*) a PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*); z výzkumů dospělé populace je nejrozsáhlejší studie IALS (*International Adult Literacy Survey*). Výsledky těchto mezinárodních výzkumů mají stále větší vliv na koncipování národní vzdělávací politiky, neboť odhalují některá slabší místa školního vzdělávání. Navíc vzhledem k atraktivnosti těchto mezinárodních výzkumů pro sdělovací prostředky jsou výsledky těchto studií mnohde také stimulem veřejné diskuse o problémech vzdělávání v národním kontextu. Při koncipování národních politik vzdělávání se pak stále více snaží jednotlivé země poučit a inspirovat se ze zahraničních zkušeností, a to i při vědomí toho, že zkušenosti ze vzdělávání v jednom společensko-kulturním kontextu nejsou snadno přenositelné do jiného národního kontextu.

Kromě účasti v mezinárodních výzkumech můžeme sledovat i další příklady internacionalizace a sběru informací o vzdělávacích systémech různých zemí. Mezi ně patří zvláště shromažďování dat a statistik dle jednotné metodologie pro porovnání vybraných aspektů vzdělávání na základě sady indikátorů (např. publikace OECD *Education at a Glance* a EU *Key data on Education in Europe*), programy mobility studentů a učitelů za účelem získání nových zkušeností ze zahraničí, formulování priorit rozvoje a harmonizace cílů vzdělávání - např. programy zaměřené na rozvoj klíčových kompetencí (DeSeCo aj.) nebo také podrobné popisy struktury vzdělávacích systémů v databázi Eurybase (součást EURYDICE).

Z úvodu je patrné, že v dnešní době při pojmenování nebo při hledání řešení různých problémů v rámci školního vzdělávání téměř vždy vycházíme (aspoň implicitně) nebo se inspirováme ze srovnání se zahraničím. Často tak vznikají srovnávací studie o vybraných tématech, jako jsou například způsoby ukončování vyšší střední školy v různých zemích, systémy externí evaluace škol, modely přípravy učitelů v různých zemích apod. V těchto komparacích však narážíme na nedostatečnou znalost kontextu celkového vzdělávacího systému, historickou návaznost, návaznost jednotlivých stupňů vzdělávání a můžeme i ztrácet závažné souvislosti mezi jednotlivými tématy. Z tohoto pohledu jsou pak přínosné analyticko-srovnávací studie jednotlivých vzdělávacích systémů (tzv. *single studies*), které popisují vzdělávací systém vybrané země. Tento přístup jsme zvolili i pro tento dílčí cíl. Tvorbu studií i jejich obsah popíšeme podrobněji ve 3. části – Přístup k řešení cíle. V této části stati si klademe za cíl nejprve zdůvodnit, co nás vedlo k výběru vzdělávacího systému Německa, Švédska a Velké Británie; ve druhé části si ukážeme, co již bylo o těchto třech vybraných vzdělávacích systémech v češtině publikováno.

Naším základním cílem při výběru zemí pro popis vzdělávacích systémů bylo vybrat tři jejich odlišné typy. Zároveň bylo žádoucí vybrat takové vzdělávací systémy, které nebyly v nedávné době komplexně pojednány v samostatné monografické studii od počátku 90. let 20. století, a pokud je nám známo, ani žádný tým takovou studii v současnosti nepřipravuje. Zatímco naplnit druhou podmínku je celkem snadné, rozhodnutí o tom, které vzdělávací systémy představují rozdílné typy, již představuje úkol náročnější. Záleží totiž na tom, které z kritérií budeme brát jako základní pro posouzení míry odlišnosti vzdělávacích systémů. Vzhledem k velkému vlivu výsledků mezinárodních výzkumů a především pak výzkumu PISA jsme se i my rozhodli využít těchto výsledků pro naše rozhodování.

V prezentaci výsledků projektu PISA bývá nejčastěji rozlišováno mezi vzdělávacími systémy podle míry jejich selektivity. Míra selektivity vzdělávacího systému je nejčastěji vyjádřena jako věk dítěte, ve kterém dochází k prvnímu dělení žáků na základě jejich schopností do různých typů škol či vzdělávacích programů. Čím dříve se uplatňuje toto dělení žáků na více či méně „schopné“ žáky, tím více je daný vzdělávací systém selektivní. Toto je tedy kritérium selektivity, které je na první pohled patrné ze struktury vzdělávacího systému, a tak i snadno rozpoznatelné. Používají se však také další indikátory selektivity vzdělávacího systému, jako je například velikost rozdílů ve výsledcích vzdělávání žáků mezi jednotlivými školami v dané zemi, nebo také rozdíly ve složení žákovské populace v rámci různých škol podle jejich sociálního či etnického původu (někdy označována jako míra segregace). Podle míry selektivity vyjádřené prvním způsobem jako věk první selekce můžeme považovat vzdělávací systém Německa za nejvíce selektivní (podobně jako je tomu v Rakousku, Maďarsku, Belgii a ČR) a naopak za nejméně selektivní bychom považovali vzdělávací systémy skandinávských zemí, z nichž jsme pro naše analýzy vybrali vzdělávací systém Švédska. Ovšem také ostatní formy vyjádření míry selektivity vzdělávacích systémů potvrzují rozdílnost těchto zemí i stejné pořadí zemí podle míry jejich selektivity.

Vzhledem k charakteru této úvodní studie, jejímž hlavním cílem je představit záměry řešení dílčího cíle 2, se v popisu rozdílů vzdělávacích systémů nebudeme pouštět do podrobností v rámci prezentace mnoha čísel a grafů, které by podpořily toto naše rozřazení. Ukážeme pouze na některé základní rozdíly mezi těmito vzdělávacími systémy, které potvrzují jejich výraznou odlišnost. Předně se jedná o věk první selekce žáků do různých typů škol, která v Německu nastává již u žáků ve věku 10 let, zatímco ve Švédsku nejsou děti rozdělovány do různých typů až do věku 16 let. Německo tak spolu s Rakouskem představuje systém s nejranější selekcí, zatímco naopak Švédsko je systémem, který patří mezi nejvíce komprehenzivní. Podobně rozdíly ve výsledcích jednotlivých škol v Německu patří mezi největší ze zemí OECD, a to jak celkové rozdíly mezi školami, tak i ty rozdíly mezi školami, které jsou vysvětleny sociálním původem dětí. V tomto kontextu musíme zmínit také výsledky Velké Británie, kde jsou rozdíly mezi školami (jak celkové, tak i ty, které jsou vysvětleny rozdílným sociálním původem žáků) sice dvakrát vyšší než ve Švédsku, ale zároveň mnohem menší než v Německu. Velká Británie tak představuje jakýsi střed mezi vysoce selektivním Německem a komprehenzivním vzdělávacím systémem Švédska.

Také Evropská skupina výzkumníků zabývajících se spravedlností ve vzdělávání se ve své studii zaměřila na indikátory spravedlivosti vzdělávacích systémů, jejichž pomocí porovnála vzdělávací systémy 25 členských států Evropské unie (Baye; Demeuse; Monseur; Goffin 2006). Jednotlivé země autoři rozdělili do tří skupin na základě mnoha hledisek a aspektů vzdělávání, z nichž jedním důležitým byl proces vzdělávání: jak je vzdělávací systém organizován (míra selektivity) i k jakým výsledkům vede (vzdělanostní nerovnosti mezi jednotlivci i skupinami žáků). V nejlepší skupině zemí, tj. vzdělávací systémy s nejnižšími rozdíly ve výsledcích a mírou segregace žáků se nachází vzdělávací systém Švédska, Velká Británie je v prostřední skupině a v poslední skupině, kde jsou země vykazující největší míru selekce i rozdílů ve výsledcích žáků, se ocitlo Německo (srovnání na základě celkem 19 indikátorů míry segregace a rozdílů v kvalitě poskytovaného vzdělávání jednotlivým žákům). Rozdíly ve výsledcích žáků jsou nejvyšší v Německu a nejnižší ve Švédsku, Velká Británie se nachází opět někde v pomyslném středu při seřazení zemí EU (blíže viz Greger 2006, tabulka č. 4). Také tato data jednoznačně potvrzují odlišnost těchto tří typů vzdělávacích systémů.

Odkazy a výše uvedená data dokládají, že existuje souvislost mezi organizací školního vzdělávání a výsledky vzdělávání a že stratifikační proces je pevně spojen se strukturou vzdělávacího systému. Skupina zemí, které uplatňují ve velké míře selekci a vnější diferenciaci již v raném věku (Německo, Rakousko, Česká republika, Maďarsko, Slovensko), dosahuje celkově horších výsledků než systémy komprehenzivní, především vzdělávací systémy skandinávských zemí. Někteří autoři hovoří o „institucionální zakotvenosti vzdělanostních nerovností“ (*institutional embeddedness*) a poukazují na vliv struktury vzdělávacích systémů na přechod mladých lidí ze škol na trh práce (viz Müller a Shavit 1998; Kerckhoff 2000; Buchmann a Park 2005).

Tito autoři pak identifikovali tři základní charakteristiky vzdělávacích systémů, které ovlivňují podobu přechodu ze školy do práce, resp. vztahu mezi vzděláním a prvním zaměstnáním. Jako první důležitou vlastnost identifikovali **stratifikaci** (*stratification*) vzdělávacího systému, o které jsme zde hovořili jako o selektivnosti systému.

Kromě míry selektivity vzdělávacího systému, pak tito autoři rozlišili další dvě charakteristiky vzdělávacích systémů, které jsou důležité pro vysvětlení rozdílů v přechodu ze školy na pracovní trh v různých zemích. Jsou to standardizace a míra specifické přípravy na povolání. Standardizaci vzdělávacího systému autoři vymezují jako míru srovnatelnosti kvality vzdělání na základě národních standardů. K základním ukazatelům zde patří především jednotné požadavky na vzdělání učitelů v různých typech škol, srovnatelnost obsahu vzdělávání (kurikula) a jednotnost výstupních certifikátů (např. státní maturitní zkouška). Čím vyšší je míra standardizace, tím větší výpovědní hodnotu má získané vzdělání pro zaměstnavatele, neboť je národně srovnatelné, a tak míra standardizace vzdělávacích systémů výrazně ovlivňuje vztah mezi vzděláním a prvním povoláním.

Poslední charakteristikou vzdělávacího systému ve vztahu k trhu práce, kterou tito autoři odlišují, je **míra specifické přípravy na povolání** (*vocational specificity*), tj. specializace různých programů a typů škol, které připravují pro konkrétní profesi. Vztahuje se k podílu studentů, kteří opouštějí vzdělávací systém připraveni přímo pro konkrétní profesi.

Pokud vezmeme do úvahy všechny tyto tři charakteristiky vzdělávacích systémů Německa, Švédska a Velké Británie, ukazuje se, že i z tohoto pohledu představují vybrané tři vzdělávací systémy tři odlišné typy organizace školního vzdělávání. Německo patří k systému s vysokou mírou stratifikace, standardizace i specifické přípravy na povolání. Velká Británie představuje opět jakýsi střed - Alan Kerckhoff (2000) zdůvodňuje ve své práci na konkrétních příkladech, proč zařadil ve všech třech dimenzích anglický vzdělávací systém do středové pozice, a to v porovnání čtyř zemí - Německa, Francie, Velké Británie a USA. Z těchto čtyř zemí pak jistou středovou alternativu představuje i Francie, zatímco USA je dle Kerckhoffa vzdělávacím systémem s nejnižší mírou stratifikace a standardizace a zároveň má nejméně programů připravujících specificky pro určité profese již na úrovni vyšší sekundární školy. V jeho komparacích nebyl zahrnut vzdělávací systém Švédska, nicméně jsme přesvědčeni, že je to systém ze všech tří uvedených nejméně selektivní (jak jsme již ukázali výše) a také má mnohem větší podíl studentů na úrovni vyšší sekundární školy v programech všeobecného vzdělávání než Německo i Velká Británie.

Složitější je to již s určením míry standardizace, kterou Kerckhoff určuje jako nejnižší v případě USA vzhledem k vysoké decentralizaci řízení systému, avšak jak autor v textu píše, jedná se spíše o specifikum USA v kontrastu k evropským vzdělávacím systémům. Jak Kerckhoff dále ukazuje, míra standardizace vzdělávacích systémů je tím vyšší, čím více je vzdělávací systém kontrolován z centra (vládou). V jeho srovnání čtyř zemí je tak Německo považováno za vzdělávací systém s vyšší mírou standardizace než vzdělávací systém Velké Británie, a to proto, že v Německu je kontrola vzdělávacího systému značně řízena vládami jednotlivých spolkových zemí (*Länder*), zatímco ve Velké Británii jsou to především školské odbory v rámci nižších územně správních celků (LEA), jež mají velké pravomoci v kontrole kvality poskytovaného vzdělání. Při bližším pohledu na míru standardizace bychom však měli brát v úvahu

různé formy kontroly kvality, jako např. celoplošné testování, systémy školní inspekce, systémy vzdělávání a certifikace učitelů apod., které již Kerckhoff neanalyzoval, byt jsou pro srovnatelnost výstupů vzdělávání a vypovídající hodnoty dosaženého vzdělání také velmi důležité. To však jen rozšiřuje komplexnost chápání standardizace vzdělávání, a zároveň tak přináší další obtíže při zařazení zemí na jedné ose od systémů nejméně standardizovaných po systémy vysoce standardizované. Nicméně na základě výše uvedeného bychom švédský vzdělávací systém považovali spíše za středně nebo více standardizovaný.

Bližší popis charakteristik vzdělávacích systémů v analytických studiích, které připravíme, nám pomůže odhalit jemnější rozdíly mezi jednotlivými systémy, a tím i snáze pojmenovat rozdíly v míře standardizace jednotlivých systémů, která se nyní jeví jako obtížná. Uvedené příklady dělení na různé typy vzdělávacích systémů však ukázaly na zásadní rozdíly mezi vzdělávacím systémem německým, švédským a vzdělávacím systémem Velké Británie (budeme se věnovat vzdělávacímu systému Anglie, Walesu a Skotska). V následující části se zaměříme ve stručnosti na základní práce, které v češtině pojednávají o vzdělávacích systémech těchto tří zemí.

2. Stav řešení v kontextu české pedagogické teorie a výzkumu

Tento stav je ovlivněn zejména, jak již bylo zmíněno, obdobím diskontinuity v důsledku politické bipolarity v 2. pol. 20. století. Toto období je charakteristické nestandardním přístupem k řešení problematiky. Důraz byl kladen na popisy vzdělávacích systémů socialistických zemí, přesto zejména v 80. letech vznikají v Ústavu školských informací (dnešní Ústav informací ve vzdělávání) i práce věnované kapitalistickým zemím, které jsou až na výjimky velmi stručné.

Zcela výjimečnou publikací v tomto kontextu je překlad knihy Torstena Huséna z roku 1967 **Problémy diferenciac ve švédském povinném školství** (originál Husén 1962), který přibližuje kontext švédské reformy, podává revizi rovnováhy mezi vnitřní, pedagogickou, a vnější, organizační, diferenciací. Otázka diferenciac se stala předmětem pozornosti ve vyspělých zemích již po druhé světové válce. Mezi cíli diferenciac jsou formulovány zvýšení efektivity vzdělávání u co největšího počtu žáků, zlepšení prostupnosti mezi různými vzdělávacími proudy a snížení sociální diskriminace.

V období normalizace publikoval Ústav školských informací dvě řady studií věnované jednotlivým vzdělávacím systémům (*single studies*): řada Školství v socialistických zemích vycházela v letech 1973 až 1988 a obsahovala celkem dvacet svazků, mezi nimiž najdeme také publikaci **Školství v Německé demokratické republice** (Kuželková 1985, Krčilová 1989); řada Školství v zahraničí se týkala nesocialistických zemí - obsahovala celkem třicet pět svazků a vycházela od roku 1974. Její součástí je **Současný školský systém ve Švédsku** (Wolf 1981), **Školství ve Velké Británii** (Hušek 1987). Výjimečnou je studie **Aktuální informace o současném švédském soustavě výchovy a vzdělávání pro děti, mládež a dospělé** (Klímová 1989). Jedná se o detailně zpracovanou publikaci, která se zdržuje obecných soudů i poplatnosti ideologii doby. Mezi

zvláštnosti švédského systému autorka řadí neklasifikování do 7. ročníku základní školy, výklad vnitřní diferenciaci. Vedle studií vznikaly soupisy výběrové bibliografie (Systém, organizace a řízení školství ve vybraných socialistických zemích 1987).

Třídílná publikace **Aktuální informace o školství v zahraničí** z roku 1981 je co do počtu zemí nejobsáhlejší, ale na druhé straně velmi stručná. Splňuje dobou daná formální kritéria, rozsah studií se pohyboval od dvou do pěti normostran. Informační přínos je tak minimální. První díl se věnuje Školství v socialistických zemích, kde je zastoupena Německá demokratická republika, druhý díl pojednává o školství v kapitalistických zemích - výběr zahrnuje Německou spolkovou republiku a Velkou Británii. Třetí díl je věnován rozvojovým zemím. Publikace je popisná a zdržuje se jakýchkoli hodnocení. Samostatný oddíl je v každé kapitole věnován řízení a správě školství. Poměrně silné decentralizace vzdělávacího systému si všimá studie o Velké Británii. Ve Spolkové republice Německo autoři zdůrazňují autonomii jednotlivých spolkových zemí, jejichž vzájemnou spolupráci zajišťuje od roku 1969 KMK (*Kultusministerkonferenz* - Konference ministrů kultu).

Se změnou společensko-politické situace po roce 1989, kdy Česká republika nastoupila politický a ekonomický transformační proces, který s sebou přinesl řadu změn ve společnosti, se změnila také hlavní východiska vzdělávací politiky a bylo nutno zahájit transformaci českého vzdělávacího systému. V průběhu 90. let 20. století sílil přístup analyzující obecné tendence vývoje vzdělávacích soustav západních průmyslově vyspělých demokratických zemí. V rámci těchto tendencí se mohla srovnávací pedagogika nově definovat, dřívější normativní charakter pedagogiky byl opuštěn. Bylo nutné identifikovat trendy ve vývoji západních vzdělávacích soustav, které by mohly být inspirativní pro nutnou transformaci českého školství. Mezi ně můžeme zařadit i procesy rozhodování ve vzdělávacím systému. Překlad studie **Procesy rozhodování ve vzdělávacích systémech** (1992) jako jeden z prvních představuje OECD (Organizaci pro ekonomickou spolupráci a rozvoj) a dále informuje, jak probíhají procesy rozhodování v jedenácti členských zemích OECD. Děje se tak na třech úrovních: státní nebo národní, regionální a na úrovni škol. Toto kritérium je nutné kombinovat s kritériem modelů rozhodování. V tomto srovnání, kde je prostor věnován Švédsku, se tato země zařadila mezi státy, kde si stát či národní úroveň neuchováva téměř žádnou moc, ale dělí se o ni regiony a školy, a převládají rozhodnutí přijímaná nezávislým způsobem.

Proměny vzdělávání v mezinárodním kontextu (Průcha /ed./ 1992) je studie, která vznikla z potřeby informovat o nejnovějším vývoji v oblasti školního vzdělávání v rozvinutých západních zemích s cílem vytvořit podklady pro probíhající transformaci školství. Reflektuje zahraniční trendy a podává výklad k problematice diferenciaci vzdělávání. Jako země s klasickým modelem je uvedena Spolková republika Německo, příkladem země s jednotnou školou je Švédsko, kde je také nejlépe propracován systém volitelných předmětů; obecně se hlubší diferenciaci žáků oddaluje až na úroveň vyšší střední školy. Dále je ve studii vymezen pojem kurikulum, jsou charakterizovány změny tradiční předmětové struktury, které zahrnují nové (netradiční) předměty,

integrovaná mezipředmětová témata a integrované předměty: např. politická a sociální výchova, morální výchova, zdravotní výchova, ekologická výchova, výchova k míru aj. Podle autorů studie jsou realizovány tendence k integraci obsahu ve skandinávských zemích i ve Velké Británii a Spolkové republice Německo. Ve studii jsou charakterizovány dva typy kurikulární politiky: s převahou centrální autority (např. Švédsko), decentralizovaný (např. Velká Británie, Spolková republika Německo). Mezi inovační trendy jsou řazeny na jedné straně změny v pojetí a obsahu vzdělávání, tj. kurikula, opatření směřující k odstranění tzv. funkční negramotnosti, inovace školních učebnic, integrování handicapovaných dětí do vzdělávacího procesu, snahy o kooperaci školy – rodiny – komunity, na druhé straně decentralizace řízení školství. Mezi další obecné trendy autoři zařadili vytyčování tzv. národních priorit pro vzdělávání (USA) a multikulturní a globální výchovu ve vzdělávání (Švédsko, NSR má zpracovány konkrétní vzdělávací programy, didaktické prostředky, součástí je zjišťování postojů a předsudků k interkulturním rozdílům, tolerance k odlišnostem, Švédsko má propracovaný rozvinutý systém rovnoprávného vzdělávání dětí z rodin imigrantů v mateřském jazyce).

Publikace **Vzdělávací systémy ve vyspělých evropských zemích** (Váňová a kol. 1994) naopak nabízí přehledové popisy dvanácti školských systémů v jednotné struktuře. Z postkomunistických zemí je pozornost věnována Maďarsku. U námi vybraných zemí jsou zdůrazněny určité problémy a odlišnosti. Spolková republika Německo se jako federativní stát člení na spolkové země, které mají vlastní ústavu. Ta konkretizuje základní práva jedinců na vzdělání daná spolkovou ústavou. Základní společné struktury jsou zajištěny spoluprací Konference ministrů kultury, jejíž rozhodnutí jsou závazná ve všech zemích. Švédsko s široce demokratickým a rozvinutým politickým systémem se vyznačuje vysokou mírou propustnosti vzdělávacího systému. Zásadní reforma proběhla ve 40. letech 20. století. Zdůrazněn je vysoký stupeň integrace, základní myšlenka školské politiky, že vzdělávání ve všech jeho variantách a možnostech je určeno pro všechny a představuje celoživotní proces. Ve studii o Velké Británii (Anglii a Walesu) je zdůrazněn princip rovného přístupu ke vzdělání, snaha o zavádění jednotné školy v 70. letech, uvádí se, že reforma byla zastavena konzervativci po roce 1979, k dalším snahám o reformu došlo v 80. letech 20. století, od roku 1989 je zaváděno jednotné kurikulum.

Na tuto publikaci navazuje publikace **Vzdělávací systémy v zahraničí** (Ježková a kol. 1996), a to při zachování struktury studií uvedených ve výše charakterizované publikaci. Obsahuje charakteristiku dalších třinácti zemí, některé charakteristiky jsou rozšířeny (např. Velká Británie o Skotsko: zdůrazněna je odlišnost od selektivního anglického systému. Na rozdíl od Anglie měly skotské školy také odlišnou kurikulární tradici, v níž pod **francouzským** vlivem převažovala encyklopedická koncepce a centralistické řízení, cílem transformace v 80. letech 20. století byla decentralizace školství, vybudování jednotné školy).

Publikace **Vzdělávání v zemích Evropské unie** (Ježková; Walterová 1997) byla zpracována na nově vzniklém pracovišti - v Centru evropských studií Ústavu výzkumu

a rozvoje školství na Pedagogické fakultě UK v Praze, za podpory programu Evropské unie PHARE-RES v rámci projektu Evropská studia ve vzdělávání a v přípravě učitelů. Výběr zemí (země původní patnáctky) je dán zaměřením publikace, která formuluje obecné trendy a principy sjednocující strukturu školství: snižování věku zahájení školní docházky, spojování předškolní výchovy s počátečními ročníky základní školy, sjednocování nižšího sekundárního stupně (jak institucionálně, tak obsahově) a odložení vnější diferenciací až do vyšších ročníků. V rámci řízení škol se uplatňuje princip subsidiarity a výraznější decentralizace, které posilují zodpovědnost na nižších úrovních řízení a autonomii škol. Potřebami integrované Evropy a globálními změnami je podmíněna internacionalizace vzdělávání: vzájemné uznávání diplomů, výměna studentů a učitelů vyvolávají potřebu srovnatelnosti a konvergence ve vzdělávání. Vzhledem k zaměření publikace zařadili autoři do struktury publikace samostatné subkapitoly věnující se problematice národnostních a jazykových menšin a dále jazykovému vzdělávání v jednotlivých zemích. Zejména co se týče národnostních menšin, jedná se o faktor odrážející historickou, ale zejména sociální a ekonomickou situaci země. Pozornost je věnována jak Spolkové republice Německo, tak Švédsku a Velké Británii.

Vzdělávání a školství ve světě (Průcha 1999) je publikací nového typu. Pro základy komparace vzdělávacích systémů volí autor dosud nepoužitou metodologii objasnění stavu a trendů vývoje vzdělávání v Evropě i jinde: hledisko strukturálních složek vzdělávání na základě vymezení dle mezinárodní klasifikace ISCED, která je mezinárodně používána od jejího přijetí v UNESCO v roce 1978, a kterou autor podrobně vykládá. Za hlavní rys současného vývoje pokládá J. Průcha fakt, že na jedné straně se vzdělávání globalizuje, přesto však si vzdělávací systémy ve světě zachovávají své historicky dané specifické odlišnosti. Terminologicky rozlišuje primární vzdělávání (ISCED 1) a základní vzdělávání (ISCED 1 a 2). V rámci primárního vzdělávání blíže analyzuje J. Průcha následující trendy: zahájení primárního vzdělávání (5 let – Anglie, Wales a Skotsko, 6 let Německo a 7 let Švédsko); délka primárního vzdělávání a jeho vztah k délce nižšího sekundární (Německo 4+7 let, Švédsko 7+3 roky, Anglie a Wales 6+6 let). Odlišnosti v obsahu se nachází zejména ve dvou složkách vzdělávání: cizím jazyce a náboženství. Časová dimenze obsahů primárního vzdělávání je dalším parametrem srovnání (7letí žáci ve Skotsku stráví 950 vyučovacích hodin, v Anglii a Walesu 840, v Německu 613), přestože mezi časovými proporcemi a znalostmi žáků není přímo úměrný vztah. J. Průcha sleduje také procesualní charakteristiky primárního a základního vzdělávání: podmínky realizace procesu vzdělávání (velikost škol, velikost tříd, diferenciací žáků ve výuce, organizace výuky, zadávání domácích úkolů). V rámci této problematiky věnuje pozornost jak Německu, tak Švédsku. Data pro Velkou Británii uveřejněna nejsou (s výjimkou návštěvy britských inspektorů-vzhledem k TIMSS). Výsledky výzkumů TIMSS jak pro Německo, tak pro Švédsko dokazují, že malý počet žáků ve třídách (třídy do 20 žáků) nepůsobí jednoznačně pozitivně na vzdělávací výsledky žáků. Autor se věnuje ve srovnání samostatně jak žákům, tak učitelům. Sleduje odlišnosti v žakovských populacích jednotlivých zemí: např. v historickém vývoji se snižuje počet žáků připadajících na učitele (primární stupeň průměrně v Německu 20,7, ve Švédsku 12,3, zatímco na nižším sekundárním stupni v Německu

15,8 a ve Švédsku 12,2) – z této skutečnosti opět nelze vyvozovat závěry o kvalitě vzdělávacího systému. Dále sleduje autor rodinné prostředí žáků, jak žáci tráví volný čas, názory a postoje žáků na vzdělávání. Pozornost věnuje také interkulturním rozdílům ve vzdělávání, které vymezuje ve vztahu k asijské kulturní oblasti. Zdůrazňuje nutnost změny postoje pedagogického výzkumu tak, aby zahrnoval také sociálně-kulturní aspekty. Nově vymezuje vyšší sekundární vzdělávání (ISCED 3), blíže analyzuje současné typy vyššího sekundárního vzdělávání v Německu (Bavorsku) a Švédsku. Švédsko je zcela unikátní zemí, protože zde existuje jediný typ vyššího sekundárního vzdělávání - tzv. gymnaziální škola, která zabezpečuje jak všeobecnou, tak odbornou přípravu pro žáky ve věku 16 - 19 let. Mezi trendy ve vyšším sekundárním vzděláváním řadí J. Průcha zpřístupňování vyššího sekundárního vzdělávání (75 % švédské populace má dokončené vyšší sekundární vzdělávání a 84 % německé), propojování všeobecného a odborného sekundárního vzdělávání (Švédsko se řadí mezi země s rovnoměrnými proporcemi obou druhů přípravy, v Německu výrazně převyšuje proporce odborné/profesionální přípravy oproti všeobecné proporcí přípravy) a shody v kurikulech.

Další publikace, **Inovace školských systémů** (Rýdl 2003), analyzuje proinovační politiku ve vzdělávání, zdůrazňuje význam inovace ve vzdělávání, vymezuje inovační paradigma a reflektuje různé chápání inovací a různé přístupy států. Z diskuze podmínek, které podporují rozvoj inovace, vyplývá také výběr zemí, který zahrnuje Anglii a Německo. Autor se snaží identifikovat obecné koncepce řízení změn a dosáhnout přesnějšího pochopení konceptu inovace. Společné tendence v rámci koncepce řízení inovace jsou analyzovány na úrovni strukturální, tematické a z hlediska činitelů možných inovací. Ze strukturálního hlediska je nutno rozlišovat státy sdružující více politických celků s vlastní autonomií (Německo – spolkové země), Velká Británie, které jsou decentralizovány a státy (Francie, Řecko), které jsou centralizovány. Z tematického hlediska sleduje a hodnotí Evropská unie své prioritní oblasti: problematiku rovných příležitostí, studium jazyků, multikulturní uvažování a přípravu odborníků. Z hlediska činitelů můžeme sledovat posun od centrálních politických institucí k celé řadě činitelů s místně fungující společenskou strukturou. Sledované tendence jsou často protichůdné: zatímco se v Německu projevují snahy o posílení autonomie škol uvolněním kontroly škol ze strany spolkové země, v Anglii zákon z roku 1988 částečně omezil autonomii škol zavedením národních učebních osnov a národního systému zkoušek.

Mezi srovnávací studie o vybraných tématech řadíme publikaci věnující se problematice kurikula (Walterová 1994) a primárního vzdělávání (Spilková 1997).

Publikace **Kurikulum - proměny a trendy v mezinárodní perspektivě** (Walterová 1994) vymezuje pojem kurikula, jeho odlišné koncepce a uvádí přehled teorie a výzkumu kurikula. V 60. letech 20. století byly otevřeny problémy plánování kurikula s důrazem na cíle, avšak v 70. letech dochází ke skepsi vzhledem ke zjištění rozporů mezi projekty, jejich implementací a egalizací. V 80. letech se výzkum přesouvá zpět k obsahovým otázkám a zvláště k otázkám vlivu sociokulturního kontextu na školní kurikulum, standardizace kurikula je perspektivním trendem pro 90. léta. Ve výběru zemí pro jednotlivé případové studie nalezneme jak Anglii a Skotsko, tak i samostatně

Bavorsko. Záměrem reformy v Anglii (Zákon o vzdělávací reformě byl přijat v roce 1988) je dokončit vnitřní sjednocování školského systému při zachování jeho dosud značně diverzifikované struktury. Ve skotském kurikulu byla hluboce zakořeněna encyklopedická tradice, od 50. let 20. století byly zahájeny diskuze o změnách, mezi hlavní trendy autorka řadí budování jednotné školy, vytváření participační kurikulární politiky a proměnu obsahově centrického předmětově izolovaného kurikula na komplexní kurikulum orientované na žáka. V případové studii o Bavorsku autorka vychází mj. i z monografie **Bavorské učební osnovy pro gymnázium** (Ježková 1993). Bavorsko jako jedna z šestnácti spolkových zemí má vlastní vzdělávací systém. Rozhodujícím faktorem rozvoje a současně politickou prioritou je proces sjednocování. V Bavorsku byla již v roce 1986 zahájena diskuze o změnách kurikula a v roce 1991 byla vydána první část dokumentu, charakterizující obecný rámec kurikula.

Pro publikaci **Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě** (Spilková 1997) autorka volí historicko-srovnávací přístup. Smyslem komparace nechápe deskripci daných problémů, ale zkoumání obecných trendů. Zavede pojem primární škola (v souladu s Mezinárodní standardní klasifikací vzdělávání ISCED). Kritická reflexe problémů školy v kontextu rychle se měnících společenských podmínek byla impulzem ke školským reformám ve většině západoevropských zemích. Spilková reflektuje velké strukturální reformy realizované v 50. až 60. letech 20. století, tlak na zvýšení kvality školy na přelomu 60. a 70. let 20. století a vnitřní didaktickou reformu – tedy přeměnu uvnitř škol v 70. a 80. letech 20. století. Těžištěm srovnání jsou čtyři okruhy problémů primárních škol: *začlenění primární školy do vzdělávacího systému*, tj. způsoby institucionální podoby primární školy (samostatná instituce – Grundschule – v Německu), institucionálně integrovaná s nižší sekundární školou (Švédsko) a spojení primární školy s mateřskou školou ve Velké Británii (Anglie, Wales a Skotsko); *délka a vnitřní struktura primární školy* (Německo, jednotná škola v délce trvání 4 roky, s výjimkou některých spolkových zemí 6 let, Švédsko 6 let s vnitřním člením 3 + 3 roky, Anglie a Wales člení primární školu na dvě části, trvá 6 let, Skotsko tento stupeň nečlení, trvá dokonce 7 let); *definování cílů primárního vzdělávání*, kdy Švédsko definuje cíle na úrovni všeobecných cílů, vzdělávací systémy Velké Británie formulují cíle na úrovni všeobecných i minimálních cílů a Německo dokonce na všech třech úrovních, tedy všeobecných, minimálních i operačních; *obsah výuky* se v Německu různí v jednotlivých spolkových zemích, Anglie a Wales člení program, Skotsko umožňuje flexibilní program. Počtem týdenních hodin se shoduje Německo se Švédskem – 20 hodin, 21 hodin v Anglii. Mezi další obecné tendence autorka řadí postupný odklon od tradičního transmisivního pojetí vyučování, příklon k činnostnímu pojetí, využívání aktivních vyučovacích metod, uplatnění principu hry, dramatizace, řešení problémových úkolů, projektové metody atd. Mezi další rysy patří individualizace učebních procesů, která předpokládá uplatnění skupinových forem a samostatné činnosti žáků.

3. Přístup k řešení cíle

Studie budou zpracovány s využitím aktuální české i zahraniční odborné literatury. Využita bude i literatura starší, tj. již z poloviny 90. let – přitom zvl. publikace, jejichž (spolu)autorkami jsou řešitelky daného projektu, budou sloužit jako metodologické východisko zpracování studií. Zahraniční literatura bude představovat především významný zdroj informací o vzdělávacích systémech daných zemí, využita bude i jako inspirace pro metodologický přístup. Takovou publikací je např. rozsáhlý sborník *Die Schulsysteme Europas* (Hrsg. H. Döbert, W. Hörner, B. von Kopp, W. Mitter) z roku 2004. Přináší charakteristiku vzdělávacích systémů všech 47 suverénních evropských zemí (Vatikan nemá vlastní školy). Ačkoliv se více než 40 autorů snažilo dodržet jednotnou strukturu svých studií, nebylo to vždy možné. Přesto je v publikaci patrné relativně jednotné členění příspěvků o jednotlivých zemích, o které se pokusíme i my ve všech třech studiích o jednotlivých vzdělávacích systémech, a to s vědomím toho, že důsledné trvání na dodržení jednotné struktury textů by mohlo být spíše na škodu věci.

Významným metodologickým obohacením srovnávacích studií bude přizvání odborníků z daných zemí k přípravě analytických studií formou jejich spoluautorství. Tím bude, alespoň implicitně, zprostředkován na vzdělávací systémy pohled „zevnitř“, který zamezí zjednodušujícím závěrům či odhalí nepřesnosti, kterých bychom se mohli dopustit, kdybychom vycházeli pouze z analýzy dokumentů a národních statistik, výsledků mezinárodních výzkumů i sekundární literatury. Pohled „zevnitř“ pak obohatí analýzu stavu, problémů i tendencí a trendů dalšího vývoje vzdělávacího systému dané země o jejich zasazení do širšího společensko-kulturního rámce, který může zůstat člověkem „zvenčí“ nepovšimnut či nepochopen. V neposlední řadě pak v případě analýzy švédského vzdělávacího systému umožní spolupráce švédského odborníka přístup k důležitým základním dokumentům a pramenům, které by zůstaly nepovšimnuty z důvodu neznalosti úředního jazyka.

Důležitým metodologickým přínosem je však interakce našeho odborníka s odborníkem domácím, která umožní zaměřit se ve větší míře také na otázky a problémy, které jsou aktuální pro rozvoj českého vzdělávání a které by ve studii, kterou by psal pouze odborník z dané země, zůstaly nedotčeny nebo „rozostřeny“. Na otázku, co budou jednotlivé studie obsahovat, se pokusíme odpovědět v několika následujících odstavcích.

Podle možnosti (dané charakterem každého vzdělávacího systému) budou všechny tři studie v našem projektu zpracovány podle jednotné základní struktury. Přesná konkretizace struktury studií bude výsledkem dalších společných diskusí autorů. V současné fázi práce na projektu je zřejmé, že důraz bude kladen na několik základních oblastí (následující pořadí nepovažujeme nyní za závazné ani definitivní). První oblast by měl představovat **širší pohled na danou zemi**, tedy i jiné aspekty, než je hlavní předmět studie, vzdělávací systém. V charakteristice dané země budou uvedeny zvl.: název (včetně názvu v originále), státní zřízení, hlavní město, správní členění, dále úřední jazyky, převládající náboženství, ekonomická charakteristika (průmysl, zemědělství)

a stručná historie země. Vzhledem k tomu, že uvedené země jsou zajímavé i z hlediska svého národnostního složení, musí reagovat na rostoucí příliv přistěhovalců a že i naše společnost se stává stále více společností multikulturní, budou samostatnou oblastí našeho zájmu národnostní a jazykové menšiny. Další oblastí bude **obecná charakteristika vzdělávacího systému**, jeho základní pojetí, koncepce. Zdůrazněny budou zvl. následující momenty: specifika vzdělávacího systému, jeho cíle, principy (vzdělávací politika), povinná školní docházka, charakteristika kurikula (kurikulární politika), řešení otázky centralizace – decentralizace vzdělávacího systému a autonomie škol a učitelů, evaluace vzdělávání, mezinárodní a evropská dimenze ve vzdělávání a významné inovace. Nedílnou a velmi významnou součástí vzdělávacího systému je jeho **řízení a financování**. Jedna oblast se proto bude zabývat tímto tématem. Nezbytnou pro pochopení procesů probíhajících v každém vzdělávacím systému je znalost jeho **struktury**. Ta bude proto předmětem další oblasti. Budou zde uvedeny základní rysy a specifika vzdělávacího systému a podrobnější charakteristika jednotlivých úrovní vzdělávání a druhů škol vyskytujících se na jeho popisovaných úrovních. Úrovně vzdělávání budou stanoveny podle ISCED (*International Standard Classification of Education*).

Vzhledem k tomu, že cílem projektu je výzkum školního vzdělávání, budou z popisu vzdělávacích systémů vyloučeny terciární vzdělávání a vzdělávání dospělých. Důraz bude kladen na vzdělávání primární a nižší a vyšší sekundární; opomenuto nebude **vzdělávání dětí a mládeže se speciálními vzdělávacími potřebami** (termín školského zákona); zahrnuta bude částečně problematika vzdělávání učitelů. Vzhledem k různorodosti vzdělávacích institucí bude užívána terminologie vycházející z českého úzu, doplněná pro přesnost termíny v původních jazycích. Samostatná oblast bude věnována otázkám **hodnocení žáků**, ukončování jednotlivých fází jejich školní docházky a studia a přechodu na vyšší stupně vzdělávání a dále systémy a **nástroje vnější evaluace**.

Některé aspekty vzdělávacího systému, uvedené v oblastech převážně deskriptivního charakteru, pak budou předmětem oblasti pojaté nejvíce problémově. Tou budou **aktuální úkoly a problémy daného vzdělávacího systému** a způsoby jejich řešení, probíhající reformy, významné trendy a perspektivy dalšího vývoje. V závěru každé studie bude uvedeno schéma příslušného vzdělávacího systému a použítá literatura.

4. Předpokládaný přínos řešení dílčího cíle

Výstupem tohoto dílčího cíle budou samostatné monografické publikace o rozsahu okolo 150 stran textu popisující vzdělávací systém v Německu, ve Švédsku a ve Velké Británii. V těchto analytických studiích podáme celistvý pohled na vzdělávací systémy těchto zemí s důrazem na ty problémy, které se jeví jako zásadní v národním kontextu dané země a /nebo jsou také aktuální pro rozvoj české národní vzdělávací soustavy. V takových případech může způsob jejich řešení v některém ze zahraničních systémů sloužit jako inspirace pro náš vzdělávací systém. Jako příklad můžeme uvést dlouhou tradici zjišťování a monitorování výsledků vzdělávání žáků v určitých etapách prů-

chodu žáků vzdělávacím systémem ve Švédsku a Velké Británii, jejichž zkušenosti mohou obohatit probíhající diskusi o zavádění plošného testování v 5. a 9. ročníku povinného vzdělávání v ČR, jeho možnostech i rizicích spojených s plošným testováním. Bylo by možno uvést mnoho podobných příkladů, ovšem pro účely tohoto textu postačí, když ukážeme na přínos těchto studií jak pro získání základních i podrobných informací o vzdělávacích systémech vybraných zemí, tak i jejich potenciál jako cenného zdroje inspirací a hledání alternativ pro další rozvoj českého vzdělávání. Znalost těchto vzdělávacích systémů je rovněž důležitá pro schopnost interpretovat výsledky mezinárodních výzkumů, jakými jsou např. PISA a TIMSS, a to tak, aby nedocházelo ke zkratkovitým interpretacím výsledků na základě neznalosti aktuálního stavu vzdělávacího systému a jeho souvislostí.

Dalším přínos pak spatřujeme v rovině metodologické, kde obohatíme českou srovnávací pedagogiku o studie vzdělávacích systémů jednotlivých zemí (*single studies*) s účastí zahraničních spolupracovníků. Studie o vzdělávacích systémech těchto zemí budou určeny pro výzkumníky, představitele a studenty oboru pedagogika a studentů učitelství i dalších oborů (např. veřejné správy, sociální politiky, sociologie) a také pro pracovníky působící ve státní správě, kteří se věnují vzdělávání.

Dalším výstupem tohoto dílčího cíle v návaznosti na výsledky dosažené v dílčím cíli 1 a v dílčím cíli 4 (viz jejich popisy v samostatných studiích v tomto čísle *Orbis scholae*) bude uspořádání čtyřdenní mezinárodní konference na téma „Efektivita a společenská relevance školního vzdělávání v zemích EU“ v roce 2010. V rámci řešení projektu Centra základního výzkumu školního vzdělávání budeme publikovat analýzy pouze tří vybraných vzdělávacích systémů; předpokládáme, že po ukončení projektu Centra budou jeho pracovníci pokračovat na analýzách a zpracovávání studií také dalších vzdělávacích systémů.

5. Shrnutí a závěry

V této úvodní studii jsme v obecných rysech představili hlavní záměr řešení dílčího cíle 2 projektu Centra základního výzkumu školního vzdělávání. Popsali jsme důvody, které nás vedly k výběru vzdělávacího systému Německa, Švédska a Velké Británie. Dále jsme v náznacích uvedli některé základní charakteristiky těchto vzdělávacích systémů, především míru uplatňování selekce v rámci vzdělávacího systému. V další části jsme shrnuli základní poznatky o těchto třech vzdělávacích systémech, které má český čtenář k dispozici, včetně poukázání na odlišné metodologické přístupy v nich. Ve třetí části jsme popsali metodologická východiska a očekávaný rámcový obsah jednotlivých studií a v závěru jsme uvedli očekávané přínosy řešení dílčího cíle 2 pro pedagogickou i širší odbornou veřejnost.

Literatura

- BAYE, A.; DEMEUSE, M.; MONSEUR, CH.; GOFFIN, CH. *A Set of Indicators to Measure Equity in 25 European Union Education Systems*. Liege : Université de Liege, 2006.
- BUCHMANN, C.; PARK, H. *The Institutional Embeddedness of Educational and Occupational Expectations: A Comparative Study of 12 Countries*. Paper presented at International Sociological Association in Los Angeles, CA, August 19, 2005. *Die Schulsysteme Europas*. DÖBERT, H.; HÖRNER, W.; KOPP VON, B.; MITTER, W. (Hrsg.). Schneider Verlag Hohengehren, 2004.
- GREGER, D. Spravedlivost vzdělávacích systémů členských států EU. In GREGER, D.; JEŽKOVÁ, V. (eds.). *Školní vzdělávání: Zahraniční trendy a inspirace*. Praha : Karolinum, 2006 (v tisku)
- HUSĚN, T. *Problémy diferenciacie ve švédském povinném školství*. Praha : SPN, 1967.
- JELÍNKOVÁ, V.; MORKES, F. *Aktuální informace o školství v zahraničí II. Školství v kapitalistických zemích*. Praha : ÚŠI MŠ ČSR, 1981.
- JELÍNKOVÁ, V.; RŮŽIČKA, J. *Aktuální informace o školství v zahraničí I. Školství v socialistických zemích*. Praha : ÚŠI MŠ ČSR, 1981.
- JEŽKOVÁ, V. *Bavorské učební osnovy pro gymnázium*. Brno: MU, 1993.
- JEŽKOVÁ, V. a kol. *Vzdělávací systémy v zahraničí*. Praha : Karolinum, 1996.
- JEŽKOVÁ, V.; WALTEROVÁ, E. *Vzdělávání v zemích Evropské unie*. Praha : UK-PedF, 1997.
- KÁDNER, O. *Vývoj a dnešní soustava školství*. Praha : Sfinx, 1931.
- KERCKHOFF, A. C. Transition from School to Work in Comparative Perspective. In HALLINAN, M. T. (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*. New York : Kluwer, 2000, s. 453–474.
- KERCKHOFF, A. C. Education and Social Stratification Processes in Comparative Perspective. *Sociology of Education*, 2001, Extra Issue, s. 3-18.
- KLÍMOVÁ, M. *Aktuální informace o současné švédské soustavě výchovy a vzdělávání pro děti, mládež a dospělé*. Praha : ÚŠI MŠ ČSR, 1989.
- KREJČÍ, F. V. *České vzdělání – Úvahy o jeho podstatě a budoucnosti*. Praha : Nakl. G. Voleského, 1924.
- MÜLLER, W.; SHAVIT, Y. The Institutional Embeddedness of the Stratification Process: A Comparative Study of Qualifications and Occupations in Thirteen Countries. In SHAVIT, Y.; MÜLLER, W. (Eds.). *From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Oxford : Oxford University Press, 1998, s. 1-48. *Procesy rozhodování ve vzdělávacích systémech (na základě studie o jedenácti členských zemích OECD)*. Praha : ÚIV, 1992.
- PRŮCHA, J. (ed.) *Proměny vzdělávání v mezinárodním kontextu*. Praha : ÚPPV UK-PedF, 1992.
- PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě : Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha : Portál, 1999.
- RÝDL, K. *Inovace školských systémů*. Praha : ISV, 2003.

- SPILKOVÁ, V. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha : UK-PedF, 1997.
- System, organizace a řízení školství ve vybraných socialistických zemích. Výběrová bibliografie (1982 – 1987)*. Praha : ÚŠI MŠ ČSR, 1987.
- VÁŇOVÁ, M. a kol. *Vzdělávací systémy ve vyspělých evropských zemích*. Praha : UK, 1994.
- WALTEROVÁ, E. Srovnávací pedagogika v českém kontextu. In GREGER, D.; JEŽKOVÁ, V. (eds.). *Školní vzdělávání: Zahraniční trendy a inspirace*. Praha : Karolinum, 2006 (v tisku)