

# TRANSFORMACE VZDĚLÁVACÍCH SYSTÉMŮ ZEMÍ VISEGRÁDSKÉ SKUPINY: SROVNÁVACÍ ANALÝZA

ELIŠKA WALTEROVÁ, DAVID GREGER

**Abstrakt:** Studie se zabývá východisky a metodologií řešení dílčího cíle 1 projektu LC 06046 Centrum základního výzkumu školního vzdělávání. V jeho rámci bude zpracována srovnávací studie analyzující vývoj a současný stav vzdělávacích soustav transformujících se společností Visegrádské skupiny zemí (Česká republika, Maďarsko, Polsko, Slovensko) od roku 1989 do současnosti. Cílem je popsat a kriticky zhodnotit v komparativní perspektivě konvergentní i divergentní tendence vývoje školního vzdělávání a přispět k teorii vzdělávacích reforem. Výzkum je mezinárodní a jeho výsledky budou publikovány v angličtině.

**Klíčová slova:** transformace vzdělávání, Visegrádská skupina, vzdělávací politika, konvergence a divergence, vzdělávací systém, funkce školy.

**Abstract:** The study focuses to starting points and research methodology in the partial aim No. 1 of the project LC 06046 Centre for basic research on schooling. Comparative study analyzing development and present state of educational system of transforming societies in four countries of Visegrád group (Czech Republic, Hungary, Poland, Slovakia) since 1989 till nowadays will be produced. The aim is to describe and critically evaluate convergent or divergent tendencies in development of schooling in comparative perspective and to contribute to the theory of educational reforms. The research is international and its outputs will be published in English.

**Key words:** transformation in education, Visegrád group, educational policy, convergence and divergency, educational system, functions of school.

Čtyři země střední Evropy, tzv. Visegrádská čtyřka (dále V4) – Česká republika, Polsko, Maďarsko, Slovensko – tvoří v evropském kontextu určitou geopoliticky a kulturněhistoricky vyhraněnou skupinu. Při zahájení procesu sociální transformace měly vzdělávací systémy zemí V4 obdobnou výchozí pozici, charakterizovanou centrálním řízením školství a unifikovanou strukturou vzdělávacího systému. Po roce 1989 vstoupily země V4 do významné etapy vývoje, v níž rozsah, hloubka a rychlost změn školství a vzdělávání nemají v evropském kontextu precedent. Nové požadavky, kladené na vzdělávání se promítly do změn struktury jejich vzdělávacích systémů, role a akceptovaných funkcí školy jako sociální instituce, do cílů a obsahů vzdělávání i do postavení a činností aktérů školního vzdělávání a sociálních partnerů školy. Analýzy transformačního procesu zemí V4 v první polovině 90. let byly předmětem zvýšené

ho mezinárodního zájmu, četných zpráv a srovnávacích studií. Pozdější nečetné analýzy a komparace jsou převážně dílčího charakteru, nezabývají se specifiky této skupiny a představují v mezinárodním kontextu přínos k teorii vzdělávacích reforem spíše marginální.

Záměrem řešení dílčího cíle 1 projektu LC 06046 *Centrum základního výzkumu školního vzdělávání* je navázat na dřívější projekty (Rada Evropy, OECD aj.) a provést srovnávací analýzu procesu transformace vzdělávání v zemích V4, identifikovat konvergentní i divergentní tendence uvnitř této skupiny i v širším kontextu současných cílů, priorit a strategií vzdělávací politiky Evropské unie. Důraz bude položen na společenské funkce školního vzdělávání, systém řízení a financování škol, institucionální strukturu školské soustavy, koncepci kurikula a tvorbu kurikulárních programů, systém evaluace a monitorování kvality školního vzdělávání, vnitřní proměnu školy a rolí aktérů, rozvoj podpůrných struktur, včetně pedagogického výzkumu. Cílem řešení je popsat a kriticky zhodnotit změny ve srovnávací perspektivě. Při řešení budou využita data z mezinárodních a národních výzkumů, školských statistik a dosavadních mezinárodních komparací i národních zprávy, vztahující se ke školnímu vzdělávání. V první etapě budou provedeny deskriptivní případové studie zemí V4 podle jednotné struktury, ve druhé etapě interpretace změn a současných klíčových problémů, ve třetí etapě komparace napříč zeměmi V4 a v kontextu trendů a vzdělávacích strategií v Evropské unii. Teoretické a metodologické problémy budou předmětem intenzivního vědeckého diskurzu mezinárodního týmu expertů, v němž budu participovat také zahraniční garanti projektu Centra. Spoluřešiteli za jednotlivé země jsou renomovaní odborníci ve srovnávací pedagogice a vzdělávací politice. Dílčí výsledky budou publikovány průběžně, finálním výstupem bude monografická srovnávací studie publikovaná v angličtině, přispívající k teorii vzdělávacích reforem a jejich specifických rysů v sociálně se transformujících zemích.

## 1. Kontext

Po roce 1989 se změnila geopolitická mapa světa, dramatické a historicky převratné události ukončily období studené války a více než čtyři desetiletí trvající bipolaritu Evropy. Na rozhraní 80. a 90. let minulého století zahájily země střední a východní Evropy, dříve příslušné k bloku socialistických zemí tzv. Druhého světa, cestu k pluralitní demokracii, tržnímu hospodářství a právnímu státu. Změny společenského vývoje reflektovaly jejich vzdělávací systémy v dynamice hledání nové sociálně politické a ekonomické orientace. Země východní a střední Evropy netvoří a nikdy netvořily kompaktní celek. Vyznačovaly se značnou heterogenitou kulturně historickou, geopolitickou a ekonomickou, v níž však lze identifikovat určité specifické skupiny, vyznačující se obdobnými rysy: země střední, přesněji středněvýchodní Evropy, země jihovýchodní Evropy, pobaltské republiky a východoevropské země (srv. Kotásek 1996, s. 40–42). Přes četné rozdíly a specifika uvnitř těchto skupin lze za vyhraněnou považovat skupinu čtyř zemí střední Evropy, k níž patří Polsko, Maďarsko, Česká republika a Slovensko. Již v roce 1991 se představitelé těchto zemí (Slovensko bylo v té době ještě součástí Česko-Slovenské federativní republiky) sešli na zámku Visegrádu

u Budapešti (odtud označení Visegrádská skupina) a dohodli se na úzké spolupráci a hájení společných stanovisek při integraci do severoatlantických struktur a struktur sjednocující se Evropy. Po období jistého rozvolnění byla spolupráce ve druhé polovině 90. let obnovena, od roku 1998 se konají pravidelná setkání vrcholných představitelů zemí V4, posiluje se spolupráce v oblasti ekonomické, sociální a kulturní, podporuje se koordinace společných strategií (projevila se zejména při vstupu do NATO a EU) a posilují se společné postoje v zájmu této skupiny i v současnosti. Co mají tyto země společného, kromě geografické lokalizace a sousedství? Především společné kulturně-historické kořeny dané příslušností k latinsko-křesťanskému okruhu. Své vzdělávací systémy formovaly v podmínkách školského zákonodárství rakouského, později rakousko-uherského a všeobecně jejich vzdělávací model byl silně ovlivněn modelem německým. Národní aspekty ve vývoji vzdělávacích systémů, sice ve značně rozdílném časovém horizontu, byly jedním z determinujících faktorů rozvoje školských systémů. Tyto země dosáhly značného rozvoje vzdělanosti, v první polovině dvacátého století, zejména v meziválečném období, kdy do značné míry odstranily nerovnoměrnosti předešlého vývoje.

Ve druhé polovině 20. století prošly obdobím režimu charakteristickým dominancí unifikované ideologie a vlády jedné strany s důsledky jednostranné ideologické orientace, mezinárodní izolace, limitace ekonomického modelu a subordinace jedné velmoci v rámci Varšavské smlouvy a Rady vzájemné hospodářské pomoci. Vzdělávací systémy daných zemí se od 50. do 80. let minulého století rozvíjely podle značně unifikovaného ideologického modelu, prosazovaného z mocenského centra, vycházely z obdobně se rozvíjejících ekonomik a požadavků na kvalifikaci, navíc přístup ke vzdělávání byl determinován sociální stratifikací a nereflektoval potřeby a potenciality vrstev, skupin a jednotlivců. Politické, ekonomické a sociální změny, kterými procházejí země V4 od přelomu 80. a 90. let 20. století jsou tak zásadní, rozsáhlé a hluboce zasahující do všech oblastí života společnosti i jednotlivců, že nemají historické obdoby. Vyznačovaly se mimořádným tempem a relativně krátkým časem. Politické změny představovaly uvolnění centrálního státního řízení a odstranění monopolu unifikované ideologie, která zasahovala do všech oblastí života společnosti i jednotlivců, demokratizaci institucí a pluralizaci politiky, otevření prostoru pro vytváření podmínek, struktur a mechanismů politické participace a občanské společnosti. Radikálně se změnil vztah mezi státem a jednotlivcem. Limitující paternalistická role států je sice nahrazovaná otevřením příležitostí pro jednotlivce, avšak je doprovázena vysokými nároky na orientaci a zodpovědnost individuální v sociálním prostředí, s ohroženými jistotami, na něž byli manipulovaní občané zvyklí. V hospodářské oblasti došlo k rozsáhlé restrukturační a privatizaci ekonomiky, která byla, v bývalém Československu výlučně, v Polsku a Maďarsku převážně, státní. Je spojena s liberalizací podnikání a obchodu, deregulací cen a trhu práce. Uvedené zásadní a komplexní změny nebyly ve všech daných zemích zahájeny současně. V Polsku a Maďarsku byl jejich vývoj postupnější, probíhaly již od poloviny 80. let, zatímco v Československu začaly až se „sametovou“ revolucí, avšak jejich razantnost až drastičnost je o to výraznější. Proces společenské transformace zdaleka není lineární a změny nejsou plošné, probíhají nerovnoměrně, jsou doprovázeny turbulencemi a značnými výkyvy, stoupající

a proměřující se sociální diverzifikací a majetkovou diferenciací, s níž souvisí také míra spokojenosti či nespokojenosti občanů se stavem společnosti. Ačkoliv začátek a vývoj společenské transformace v zemích V4 nebyl chronologicky identický ani rovnoměrný, společným politickým cílem byl vstup do struktur integrované Evropy, k němuž cíleně dané země směřovaly, avšak do značné míry toto úsilí nebylo motivováno jejich společným zájmem. Jistá míra soutěživosti převažovala téměř po celá 90. léta. Také transmise zásadně odlišného společenského modelu byla spojena s hledáním vhodné varianty pro každou zemi zvláště, s ohledem na vnitřní potenciál změny. Koncem 90. let sílí konvergentní trendy v souvislosti se zahájením negociačního procesu a strategiemi podporujícími vstup zemí V4 do Evropské unie, do níž byly přijaty současně v roce 2004.

Vzdělání a školství v zemích V4 před zahájením společenské transformace plnilo jen omezenou úlohu v ekonomickém a sociálním vývoji, neznamenovalo mnoho v politických pozicích, hodnocena byla především jeho kulturní hodnota. *Na vzdělávání bylo pohlíženo jako na kulturní kapitál. Sociálním, ekonomickým a politickým kapitálem však již bylo méně nebo vůbec ne*, jak konstatoval J. Koucký s odkazem na Bourdieua (Koucký 1996, s. 22). V Maďarsku a Polsku bylo vnímání vzdělání jako ekonomické hodnoty přece jen o něco silnější, než v Československu, kde ve srovnání s ostatními zeměmi střední a východní Evropy byl poměrně efektivní a vyspělý předválečný vzdělávací systém po roce 1948 „*přetaven do podoby odpovídající méně rozvinutým zemím a v takové podobě také přežil prakticky až do konce 80. let, kdy začal být opatrně modifikován*“ (Večerník 1998, s. 44). Zatímco v rozvinutých zemích západní Evropy se postupnými reformami rozvíjel nový vzdělávací model, více méně odpovídající rozvinuté demokratické společnosti a reflektující její potřeby v interaktivním mezinárodním diskurzu a v kontextu evropského integračního procesu, vzdělávací systémy zemí V4 spíše stagnovaly a diskurz o reformě zaměřovaly nezřídka za „výměnu zkušeností“ a zdůrazňování předností socialistického vzdělávání a pedagogiky.

V iniciační fázi transformačního procesu byly ve všech zemích V4 v oblasti školství a vzdělávání provedeny první kroky změny, které jsou považovány za zásadní „body obratu“ (Čerych 1996, s. 118), k nimž patří zejména

- depolitizace a deideologizace školství, odmítnutí dogmatické vůdčí ideologie s důsledky zejména v kurikulární oblasti;
- zrušení státního monopolu na školství a otevření možnosti zřizovat školy soukromým subjektům a církvím;
- uznání práv žáků a rodičů na výběr vlastní vzdělávací cesty podle zájmů a schopností;
- decentralizace řízení školství a školské administrativy s převedením rozhodovacích pravomocí na nižší úrovně, školní, místní a regionální.

Významnými zdroji těchto kroků transformace byly

- a) kritické analýzy dosavadního stavu, založené na, sic nečetných, výzkumech a artikulované nesměle již v období transformaci předcházejícím;
- b) komparace s vyspělými západními zeměmi a pokusy o tranzici hodnot a principů, na nichž své vzdělávací modely rozvíjely;
- c) spontánní procesy a iniciativy „zdola“, ze školské praxe, v níž část učitelské a ro-

dičovské veřejnosti vnímala slabiny fungování dosavadního systému a využila obratu k neprodlenému zavádění dílčích změn.

Tyto změny měly ještě daleko do komplexnosti a systémovosti. Nezřídka jejich nekompatibilní a protichůdné linie (srv. Walterová a kol. 2004, s. 68–69) objevovaly nové možnosti a představovaly určité reminiscence minulých školských modelů a pokusy o návrat status quo ante. Metaforická označení tohoto stavu za anomii (Birzea), mutaci (Čerych), metamorfózu (Walterová) či turbulence (Koucký) považujeme za výstižná.

Zhruba do poloviny 90. let zůstává sice hlavním zdrojem moci a privilegií v postkomunistických zemích střední Evropy kulturní kapitál (know-how), který získal nebývalý vliv, navíc doplňován kapitálem sociálním a stále se posilujícím kapitálem ekonomickým a v úzkém spojení s nimi (Szelényi 1995, cit. dle Koucký 1996, s. 25). Vzdělávání se stává významnou hodnotou, „populace získává novou a silnou motivaci k jeho dosažení, čímž se vytvářejí velice příznivé společenské podmínky pro rozvoj vzdělávacích systémů“ (Koucký 1996, s. 25). Konkrétní podmínky mají ovšem v jednotlivých zemích V4 odlišnou podobu, která ovlivňovala posloupnost dalších kroků transformace, formulování jejich strategických linií a priorit. I když ještě v polovině 90. let vzdělávací sféra v transformujících se zemích V4 není společenskou prioritou v novém kontextu sociálně politických determinací a ekonomických potřeb, nastupuje určitá revize dosavadního vývoje, podepřená expertízami konfrontujícími externí a interní reflexi dosavadních změn vzdělávací politiky. Jsou prováděny kritické analýzy současného stavu a identifikace klíčových problémů blokujících rozvoj vzdělávacích systémů transformujících se zemí. Zprávy OECD o vzdělávací politice, projekt Rady Evropy o vzdělávacích reformách ve střední a východní Evropě, národní zprávy o vzdělávání, srovnávající situaci dané země se situací a trendy evropskými podporují transformaci. Završují se změny vertikální struktury školské soustavy, které vedly k výraznější dezintegraci primárního a nižšího sekundárního stupně, otevření vyšších sekundárních škol s maturitou většímu počtu žáků (zvláště rychle se tento proces rozvíjel v Maďarsku a Polsku). Při zachování tradiční tripartitní struktury vyšších sekundárních škol se stoupajícími požadavky na rozvoj lidských zdrojů a na sociální mobilitu se otevírá více možností přístupu k postsekundárnímu a terciárnímu vzdělávání. Všechny dané země vykazují výraznou akceleraci kvantitativního nárůstu účastníků vyššího sekundárního vzdělávání, která je považována za paralelu expanze v západních zemích v 60. a na počátku 70. let.

Na přelomu milénia můžeme identifikovat určité společné trendy v chování této skupiny zemí. Ze strany státu se koncem 90. let zvyšuje zájem o vzdělávací politiku, její koncepční pojetí a udržitelnost změn, s čímž souvisí

- kodifikace dosažených změn v zákonech a vyšších legislativních normách
- formulování strategických dokumentů vzdělávací politiky státu
- zdokonalování informačních systémů, standardizace metodiky získávání dat, zveřejňování informací a jejich prezentace v mezinárodních databázích (OECD, EURYDICE aj.).
- postupné utváření vyváženějších pravomocí a odpovědností v decentralizovaných systémech řízení, reflektované v dlouhodobých záměrech a programech rozvoje vzdělávání

- decentralizace financování školství, zavádění stimulačního a vícezdrojového financování
- posilování a rozvíjení víceúrovňových evaluačních systémů hodnocení, od hodnocení subjektů vzdělávání, škol, lokalit a regionů až po národní úroveň a účast v mezinárodních programech hodnocení výsledků žáků
- rozvíjení víceúrovňové tvorby kurikulárních programů a posilování autonomie škol, zejména autonomie kurikulární při respektování společného národního rámce
- vnímání vzdělávání jako individuální i společenské hodnoty a politické priority s důsledky podpory rozvoje vzdělávání ve všech významných sférách společenského života, participace těchto sfér na rozhodování týkajících se vzdělávání a posilování vlivu sociálních partnerů na školní vzdělávání.

Uvedené změny a trendy vedou země V4 v oblasti vzdělávání jednoznačně mezi vyspělé země a umožňují jim vstupovat do mezinárodního diskurzu o vzdělávací politice a řešení problémů vzdělávacích systémů v podmínkách současné společnosti. Země V4 zakládají svůj další vývoj na konceptu společnosti vědění jako rovnocenní partneři a vstupují do mezinárodního společenství s možností využívat svých zkušeností k inspiraci dalších zemí. Těchto možností však nevyužívají odpovídajícím způsobem, jejich hlas nezní dostatečně silně. Proč tomu tak je, se pokusí náš výzkum také pomoci objasnit.

Země V4 prošly v poslední půldruhé dekádě pozoruhodným a neopakovatelným vývojem, komplexní proměnou, která zasáhla výrazně také jejich vzdělávací systémy. Je otevřenou otázkou, zda proces společenské transformace lze považovat za ukončený v situaci, kdy téměř současně země tohoto regionu prokazují výrazné signály a důsledky politické nestability, projevující se v obtížích při sestavování vlád a koalicí či v četných vládních krizích, silícím nacionalismu, zasahujícím nejvyšší politické struktury, ve vysoké státní zadluženosti, křehkosti sociálního smíru, vysokém procentu nezaměstnanosti a nejisté budoucnosti sociálního modelu. Současně však ekonomický růst prokazuje v zemích V4, zejména v České republice a ve Slovenské republice, hodnoty vyšší než ve „starších“ členských zemích Evropské unie či v některých dalších rozvinutých zemích světa. V širším kontextu Evropské unie však nejde o situace a problémy výjimečné, které v dané etapě procesu evropské integrace mají i zakladatelské státy a jejichž řešením se nezbytně musí zabývat jak ony samy, tak společenství evropských demokratických států jako celek, jehož součástí se země V4 v roce 2004 staly.

Svým vstupem do Evropské unie zahájily země V4 novou etapu své historie. Tento aspekt nelze opomenout při srovnávání jejich vzdělávacích systémů, analýze společenské transformace a vzdělávacích reform. Již v průběhu příprav na vstup provedly všechny země V4 kritickou reflexi a byly hodnoceny podle kritérií Evropské unie v oblastech podstatných pro integraci. Oblast vzdělávání nepatří k těm, které podléhají legislativě Evropské unie. Vzdělávací systémy fungují na *principu subsidiarity*, což znamená, že je plně respektována jejich zodpovědnost za obsah výuky a organizaci vzdělávacích systémů, kulturní a jazyková diverzita (Maastrichtská smlouva 1992, čl. 124). Současně však uvedený princip znamená také to, že členské státy přejímají určité společné cíle a volí strategie, které respektují priority a doporučení Evropské unie, vztahující se k ekonomickým

a sociálním potřebám ve vzdělávání. Integrovaná Evropa v zájmu svého rozvoje a konkurenceschopnosti v globalizovaném světě vytváří společný vzdělávací prostor, posiluje vzdělávací mobilitu a programy podporující rozvoj vzdělání a kompetencí pro práci a život v evropském prostoru. Přitom však existuje řada funkčních vzdělávacích modelů, jejichž srovnání je užitečné a významné. I když budeme provádět srovnání národních vzdělávacích systémů ve skupině střeoevropských zemí, přesahy do evropské dimenze budou neopominutelnou součástí našeho výzkumu.

## 2. Stav řešení problému v kontextu teorie a výzkumu

Srovnávací výzkumy transformačního procesu ve vzdělávání zemí dané skupiny se intenzivně začaly rozvíjet v první polovině 90. let v širším kontextu komparací vzdělávání západní a východní Evropy. Specifika dané skupiny, společné rysy a problémy jejich vzdělávacích systémů v rámci zemí postsocialistického bloku, byly relativně brzy identifikovány a reflektovány v mezinárodních komparacích (srv. Mitter 1992, Tjeldvoll 1991, Karsten; Majoor 1994, Kotásek 1996 aj.). Komparace byly zpočátku iniciovány západními pedagogy a motivovány zájmem o poznání a pochopení situace v tomto regionu, o její porovnání „západníma očima“ (Karsten; Majoor 1994, s. 13 – 28), o navázání dialogu a poskytnutí asistence při realizaci změn, např. rozsáhlý projekt Rady Evropy Reformy školství ve střední a východní Evropě (1991 – 1996). Projekt se zaměřil zprvu na demokratizaci středního školství a změny legislativy. Širší pohled na vzdělávací reformy transformujících se společností poskytly příspěvky na sympoziu v roce 1995, které se pokusily o reflexi prvních pěti let transformačního procesu. Srovnávací výzkumy nemohly být prováděny jednostranně, bez komunikace a spolupráce se skupinami domácích odborníků, kteří zprostředkovali informace a pohledy „zevnitř“ svých vzdělávacích systémů, prováděli vnitřní reflexi a komparaci vzájemnou, postupně vstupovali do odborné komunikace jako partneři.

Jistým završením analýzy procesu transformace, v jejímž rámci se zkoumala specifika skupiny zemí V4 bylo zmíněné pražské sympozium, organizované ve spolupráci Rady Evropy a MŠMT ČR. Hlavní příspěvky byly publikovány v českém překladu ve sborníku *Reformy školství ve střední a východní Evropě: průběh a výsledky* (Středisko vzdělávací politiky 1996), anglicky ve zvláštním čísle časopisu *European Journal of Education* (1996, č. 1). Jejich autoři byli jak ze západní Evropy (Kallen, Leclercq), tak ze střední Evropy (Birzea, Koucký, Kotásek, Hendrichová, Čerych). Publikace přinesla řadu komparativních údajů a také zásadnější teoretická zobecnění cenná pro analýzu transformačního procesu, která považujeme za jedno z významných východisek pro řešení cíle 1 našeho projektu.

Především bylo poukázáno na terminologickou diverzitu a odlišné koncepty v západní a východní Evropě. Do 90. let se odborný diskurz o vzdělávacích reformách rozvíjel v západní a východní Evropě odlišně. Na tuto situaci upozornil C. Birzea (1996) s odkazem na práce řady autorů (Sack, Carnoy, Levin, Debauvais, Ginsburg, Paulston, Weiler a další). Stručně shrnuto, ve východní Evropě byl pojem vzdělávací reforma do 70. let spojován se zásadním, revolučním aktem, až později s pojmy přestavba, modernizace či další rozvoj. Starší význam pojmu reforma reflektoval spíše plošné

zavádění velkých školských reforem, jejichž hlavními nástroji byly legislativní normy a školsko-politické direktivy, které prostřednictvím správních orgánů a inspekčními kontrolami měly zajistit přenos reformy do vzdělávacích institucí. V západní teorii se od 70. let rozvíjí teorie systémové změny, spojovaná s procesem změny bez reforem (Debeauvais) či dokonce s politikou vyloučení reformy (Weiler). Systémová vzdělávací změna je chápána jako víceúrovňový cyklický proces (srv. Hargreaves a Fullan 1998, Fullan 2001), který má globální a sociální charakter, jejím paradigmaticky determinujícím faktorem je morální etos a účast skupin aktérů, charakterizujícím znakem je permanentnost (podrobněji Walterová 2004, s. 42–43). Birzea navrhl čtyři kategorie reforem, a to reformy opravné, modernizační, strukturální a systémové (Birzea 1996, s. 11–12) a upozornil na závažná dilemata transformace v postsocialistických zemích: dilema mezi kontinuitou a rozchodem s minulostí, dilema mezi stabilitou a změnou. L. Čerych (1996) v tomtéž kontextu z aspektu teorie změny zdůraznil, že v případě zemí střední a východní Evropy byla rozhodující její první fáze, kdy došlo k zásadním bodům obratu (více výše), které znamenaly skutečně revoluční změnu s dlouhodobými důsledky. Reálným a základním výchozím bodem všech školských reforem v zemích střední a východní Evropy jsou politické události a ekonomické změny z konce 80. a začátku 90. let, jsou nezvratné a jsou součástí celkového procesu transformace. I když legislativní rámec ze strany státu kodifikuje změny, otevřenost systému dává prostor spontánním iniciativám a reformě zdola, rozšiřuje skupiny aktérů a podporuje decentralizaci školské administrativy.

Pro označení procesu změny ve východní a střední Evropě se rozšířil nejvíce pojem transformace. Označuje dlouhodobý komplexní proces proměny společenského modelu, v němž se zásadně mění společenské potřeby, požadavky a očekávání spojené se vzděláváním, reflektující zájmy celospolečenské, skupinové i individuální.

Reflexe procesu transformace již v polovině 90. let umožnila naznačit jeho určité fáze, v nichž se uplatňují různé sféry vlivu a skupiny aktérů, působící na rozhodování o vzdělávání, zpřesňují se linie vzdělávací politiky a změny, vztahující se k různým dimenzím transformace. Za charakteristický znak transformace je považováno hledání rovnováhy mezi změnou a kontinuitou (Mitter 2003). Transformace způsobuje turbulence, dočasné návraty k tradičním vzorům, zdánlivé zpomalování procesu změny a kolísání ve volbě alternativ řešení, což samo o sobě není považováno za negativní příznak, který by realizované reformy zpochybnil (Čerych 1996, s. 141). Po fázi dekonstrukce nastupuje nová fáze procesu, která je označována jako rekonstrukce, modernizace a stabilizace.

Srovnání jednotlivých dimenzí reforem školství v zemích V4, které bylo provedeno v průřezové studii (Hendrichová 1996), prokázalo řadu podobností, např. postupný přechod k rozvoji koncepční vzdělávací politiky ze strany státu, zdokonalování informačního zázemí a zakládání hodnotících mechanismů, vznik nových typů vzdělávacích institucí, umožňujících snadnější průchod vzdělávací soustavou, postupné vyvažování pravomocí a odpovědností v decentralizovaných systémech řízení, decentralizace financování školství, respektování iniciativ škol při formování obsahu a organizace studia, zájem o rozvoj profesní dráhy učitelů, podpora rozvoje odborného vzdělávání, které by adekvátněji reagovalo na potřeby trhu práce. V tomto ohledu země V4



jednoznačně byly hodnoceny mezi transformujícími se zeměmi jako progresivnější a blíže na cestě mezi vyspělé demokratické státy.

Národní studie zpracované podle jednotné struktury a následující komparace v projektu vedeného L. Čerychem *Hlavní trendy a aktéři vzdělávací politiky a reformy ve střední Evropě* (1997, studie zpracovali G. Halasz za Maďarsko, Rafael Piwowarski za Polsko, Lubomír Harach a Maria Hrabinská za Slovensko; Jana Hendrichová, Milan Tuček a Eliška Walterová za Českou republiku) byly sice přeloženy do angličtiny, ale nedočkaly se samostatné publikace.

Výsledky komparace prokázaly ve všech zemích relativně shodné tendence, avšak odlišnosti konkrétních řešení, např. □ změny školské legislativy proběhly ve všech zemích, zákony ale měly odlišnou strukturu a dikci, rozdílnou chronologii v jejich schvalování i míru novelizace □ vlády věnovaly školství spíše deklarativní pozornost, strategické dokumenty a cíle byly definovány později, s odlišnou mírou konkrétnosti a realističnosti □ podstatnou úlohu při formulování školské politiky měla ministerstva školství, lišil se však podíl expertů, odborů či parlamentu □ strukturální změny proběhly ve všech vzdělávacích systémech zemí V4, výrazněji se však odlišilo Polsko, které oddělilo první a druhý stupeň základního vzdělávání, ostatní země se vrátily k modelu víceletých gymnázií □ ve všech čtyřech zemích nastal rozvoj nestátního školství (soukromého, církevního, v Polsku také škol zakládaných rodiči nebo učiteli), který akcentoval odlišné rozdíly v kvalitě a sociální situaci rodin □ značně odlišně se rozvíjí síť škol, zejména v malých a odlehlých lokalitách, kde byly školy rušeny, se v Polsku a Maďarsku začaly tyto školy obnovovat, zatímco v Česku a na Slovensku je síť škol značně centrálně ovlivňována a redukována □ byla provedena decentralizace řízení a správy školství, vznikly však odlišné instituce s rozdílnými funkcemi, které hodnotí kvalitu škol a učitelů i výkony žáků, správní instituce mají odlišné pravomoci atd. (např. v Maďarsku byla zrušena inspekce už v roce 1985 a nahrazena experty a kontrolou zřizovatele) □ zatímco ČR, Polsko a Slovensko zavedly financování škol podle normativu na žáka, v Maďarsku vychází financování z nákladů na platy učitelů, přičemž je regulován počet žáků na třídu a učitele; ve všech zemích dochází k nárůstu počtu účastníků vyšších stupňů vzdělávání, avšak liší se proporcemi a trajektoriemi vzdělávací dráhy, jimiž lze dosáhnout vyššího vzdělání □ tvorba kurikula a hodnocení doznaly značných změn, prošly obdobím hledání kurikulárního jádra či minima a stanovování standardů k víceúrovňovému modelu; rozdílná je míra kurikulární autonomie a standardizace zkoušek (např. dvouúrovňová maturita v Maďarsku či dosud diskutovaná a nezavedená státní maturita v ČR).

Společné trendy a rozdíly ve vývoji transformace v dalším období nebyly mezi zeměmi V4 důsledně a systematicky srovnávány tak jako do poloviny 90. let. Také teorie vzdělávací transformace byla rozvíjena v rámci této skupiny s rozdílnou hloubkou a intenzitou.

Ve druhé polovině 90. let byly ve všech zemích V4 vypracovány Zprávy o národní politice experty OECD, avšak jejich doporučení, která reflektovala slabiny transformujících se vzdělávacích systémů a vycházela z modelů západoevropských, zasahovala do rozdílných dimenzí transformace a byla realizována s odlišnou mírou důslednosti. Doporučení expertů a jejich realizace vzájemně srovnávána nebyla, i když by nepochybně

poskytla zajímavé údaje o transformaci a stavu vzdělávacích systémů ve skupině zemí V4 ve druhé polovině 90. let. Zprávy o vzdělávací politice v zemích V4 předcházely přijetí těchto zemí do OECD, kam však nevstoupily současně jako jedna skupina (ČR 1995, Maďarsko a Polsko 1996, Slovensko 2000).

Od druhé poloviny 90. let slábne zájem západní pedagogické komunity o výzkumy vzdělávací transformace ve skupině zemí střední Evropy a skupina V4 už není jako celek jednotkou srovnávací analýzy. Domácí analýzy vzdělávací transformace v těchto zemích jednotlivě, nikoliv v rámci skupiny, jsou sice četnější, avšak jejich výsledky jsou mezinárodně komunikovány méně intenzivně, jsou zaměřeny více dovnitř vlastních vzdělávacích systémů a adresovány do oblasti národních vzdělávacích politik (např. Tomiak 1998, České vzdělávání a Evropa 1998). Provádí se zejména srovnání se vzdělávacími systémy vyspělých demokratických zemí, srovnání se vzdělávacími systémy zemí Evropské unie nebo srovnávání v širším kontextu jinak definovaných skupin, např. zemí kandidujících či nově přijatých do Evropské unie (např. Masson 2003), zemí provádějících intenzivní vzdělávací reformy (Daun; Sapatoru 2002) či analýzy v kontextu transformace globální (Coulby 2000). Cenné jsou srovnávací průřezové studie analyzující určité oblasti nebo dimenze transformace, zpravidla však v nich nejsou zastoupeny všechny země V4 současně, některá obvykle chybí. Provedená rešerše anglicky vydaných komparativních studií, kterou jsme zadali v informačním středisku Německého ústavu pro mezinárodní výzkumy vzdělávání v roce 2006, dokládá, že na přelomu milénia je nejvíce pozornosti věnováno v průřezových srovnávacích studiích analýze vzdělávání v Polsku, následuje Maďarsko a Česká republika, relativně nejméně je zařazováno Slovensko. Obecnější závěry o vývoji vzdělávacích systémů a procesu transformace v zemích V4 od poloviny 90. let nelze založit ani na souborech národních a případových studií (EURYDICE, Döbert aj. 2002), ani na analýzách dílčích aspektů, do nichž jsou země V4 zařazovány. Tyto analýzy se značně odlišují zkoumanými indikátory a nezdá se, že by strádaly nedostatkem pozornosti k empirickým údajům, které poskytují mezinárodní srovnávací studie typu *Education at a Glance*. Pokud je využívají, nejsou obvykle zastoupeny všechny země V4. Obtížné bude srovnávání jednotlivých dimenzí transformace také proto, že její komplexní analýzy a průřezové komparace nebyly prováděny kontinuálně a systematicky. Z tohoto důvodu představuje řešení cíle 1 přínos k zaplnění určitého „bílého místa“ na komparativní mapě.

Teorie vzdělávací transformace v zemích V4 od poloviny 90. let spíše stagnovala, jsou však i výjimky. U nás se teoretickými problémy vzdělávací transformace zabýval nejvýrazněji a nejsystematičtěji Jiří Kotásek, bohužel jeho práce zůstala nedokončena a je zachována pouze v dílčích studiích a pracovních materiálech (Kotásek 2005a,b, 2006). Autor na základě analýzy transformace českého školství v letech 1989 - 2005 a v návaznosti na teoretické práce mapující a hodnotící proměny českého vzdělávání po roce 1989 vytvořil teoretický model, identifikující □ faktory ovlivňující transformaci □ rozhodovací a vlivové sféry v transformaci školství □ základní linie vzdělávací politiky □ mezníky a fáze transformace □ transformační dimenze.

Jako základní faktory identifikoval (1) společenské vlivy a potřeby (2) specifické národní tradice (3) evropské normy a trendy (4) globalizační faktory. Tyto faktory

umístil na časovou osu a k nim přidal přechodové procesy, které působí průběžně a jsou faktorem proměnlivým. Mezi rozhodovací a vlivové sféry zařadil sféru politického rozhodování, administrativně správní sféru, pedagogickou sféru, média a vlivné skupiny občanské společnosti: zaměstnavatelské a odborové svazy, představitele vědy a kultury, dále zájmové skupiny veřejnosti, orgánů samosprávy, církví, rodičů, studentů, soukromého školství, skupin a druhů škol a velkou skupinu pedagogických pracovníků, představovanou zejména odborovými organizacemi, profesními asociacemi a pedagogickými iniciativami. K základním kritériím vzdělávací politiky přiřadil následující: negace minulosti a částečná restaurace „status quo ante“, deetatizace a liberalizace, vnitřní reforma, pragmatická opatření (změny ad hoc, přizpůsobování rozpočtové redukci, decentralizace státní správy a samosprávy, přizpůsobování skupinovým zájmům), asimilace trendů vývoje demokratických vzdělávacích soustav (komparace domácího a světového vývoje, strategické plánování a globální změna vzdělávacího paradigmatu). Za významné mezníky transformace českého školství považuje J. Kotásek následující: 1. Ústavní změny a novely zákonů (1989). 2. Další novely zákonů v polovině 90. let a zahájení veřejné debaty o vzdělávání. 3. Přijetí Národního programu rozvoje vzdělávání (2001). 4. Uplatňování nových zákonů (školský zákon, zákon o pedagogických pracovnících po roce 2004). Tyto mezníky v Kotáskově teorii označují 4 fáze transformace □ fázi dekonstrukce □ fázi rekonstrukce a modernizace □ fázi rozvoje □ fázi realizace systémové změny.

Kotáskova teorie vytváří rámec pro řešení cíle 1 našeho projektu, v němž očekáváme její prohloubení, event. korekce. Zejména však bude využit jeho návrh dimenzí transformace jako základ struktury případových studií (srv. níže) vzhledem k tomu, že postihuje transformační proces dostatečně komplexně a umožňuje průřezové srovnávání. Nezodpovězenou otázkou v Kotáskově teorii zůstává, zda a za jakých podmínek proces transformace lze považovat za ukončený, kdy nastává fáze realizace systémové změny, která má charakter permanentního řízeného procesu na všech úrovních vzdělávacího systému. Na tuto a další otázky bude hledat odpovědi náš výzkum.

### 3. Přístup k řešení cíle

Dosažení finálního cíle, kterým je srovnávací studie analyzující vývoj vzdělávacích systémů v zemích V4 a přispívající k teorii vzdělávacích reforem, předpokládá utvoření mezinárodního týmu, intenzivní mezinárodní komunikaci, přímou i elektronickou, vzájemnou informovanost a sledování současného kontextu a diskurzu na národní i mezinárodní úrovni. Cílem studie bude sledovat proces, v němž se v transformujících se společnostech proměňovaly požadavky kladené na školní vzdělávání a jak se promítaly do struktury školského systému, akcentovaných funkcí školy, koncepce kurikula a práce učitelů, i to, jak byly reflektovány v prioritách vzdělávací politiky. Řešení daného cíle předpokládá náročný postup výzkumu, v němž se uplatní více fází komparace umožňující realizovat tertium comparationis, které bohužel chybí v současné době v řadě mezinárodních studií. Výzkum zahrnuje následující postup:

- (1) *Deskripce*: Budou vytvořeny národní případové studie jednotlivých zemí V4, popisující vývoj a současný stav na makroúrovni národních vzdělávacích systémů

v kontextu transformace a současného stavu společnosti. Důraz bude položen na školní vzdělávání (úroveň ISCED 1, 2, 3) s nezbytnými přesahy a vazbami na předškolní stupeň (ISCED 0) a úrovně vyšší (ISCED 4 a 5). Případové studie budou zpracovány podle jednotné struktury, která bude konsensuální a závazná pro všechny země. Národní studie budou reflektovat pohled „zevnitř“ vzdělávacích systémů, jejich autoři budou národní odborníci z daných zemí.

- (2) *Interpretace*: Budou vysvětleny akty a aktivity ovlivňující vývoj vzdělávacích systémů v jednotlivých zemích V4, systémově interpretovány jejich příčiny a důsledky, determinace a efekty i vzájemné vztahy, provedena kritická analýza současného stavu v kontextu evropském. Zvláštní důraz bude položen na klíčové problémy a dilemata současná, aktuální diskurz a perspektivy vývoje.
- (3) *Komparace*: Bude provedena srovnávací analýza napříč zeměmi V4, identifikující společné a specifické rysy transformačního procesu, konvergentní a divergentní tendence v daném regionu a budou formulovány závěry relevantní pro teorii vzdělávacích reforem.

V analýzách budou zkoumány především základní transformační dimenze, které byly vygenerovány v předchozích teoretických analýzách, event. doplněny o dimenze další, které jsou pro současnou fázi transformace považovány za prioritní:

1. **Společenská funkce, cíle a principy vzdělávání**; účast na vzdělávání, event. efekty vzdělávání na společnost.
2. **Systém řízení a financování školství**; role státu, decentralizace, víceúrovňový systém řízení školství, vícezdrojové financování.
3. **Institucionální struktura, síť škol**, průchodnost dětí a mládeže školskou soustavou, příležitosti a rizika přechodů do vyšších vzdělávacích stupňů a na trh práce.
4. **Koncepce vzdělávání, tvorba kurikula a organizace výuky**; legislativní rámec školního vzdělávání, kurikulární politika, víceúrovňová tvorba vzdělávacích programů; klíčové kompetence; národní a evropská dimenze kurikula.
5. **Evaluace, monitorování kvality**; nástroje zajišťování kvality a funkčnosti vzdělávání, víceúrovňový evaluační systém, zkoušky a jejich standardizace.
6. **Postavení škol jako autonomních jednotek školského systému**; charakter a oblasti školní autonomie, vnitřní proměna škol, vztahy škol k prostředí a sociálním partnerům.
7. **Učitelé a pedagogičtí pracovníci**; postavení (status) učitelské profese, profesní příprava, podmínky činnosti, profesního rozvoje a kariérního růstu, další vzdělávání učitelů.
8. **Podpůrné struktury**; poradenství, odborné služby škole, ICT, pedagogický výzkum a vývoj.

Výše uvedené dimenze tvoří základ struktury případových studií a průřezové srovnávací studie.

V řešení daného cíle budou využita data z národních výzkumů a školských statistik, stejně tak jako dostupná data z mezinárodních výzkumů a již provedených srovnávacích studií (OECD, Rada Evropy, EURYDICE), dále národní zprávy o vývoji školství a relevantní studie domácích autorů zemí V4. Řešení naváže zejména na výsledky

získané v projektu OECD *Schooling for Tomorrow*, kde byly zpracovány národní zprávy požadavků kladených na školní vzdělávání za všechny země V4. Podstatná bude také návaznost na projekt Rady Evropy *Reformy školství ve střední a východní Evropě*, analyzující vývoj do roku 1995 (SVP 1996), na němž se podílelo kmenové pracoviště řešitelského týmu i zahraniční partneři, kteří se účastní řešení daného cíle. Kvalitu výstupů zajišťují a) spoluautoři z jednotlivých zemí, kteří jsou odborníky v oblasti studia vzdělávacích systémů a vzdělávací politiky b) experti ve srovnávací pedagogice, kteří jsou garanty nebo členy Rady centra. Kvalita výstupů bude zajišťována intenzivní komunikací všech zúčastněných partnerů a expertů. **Maďarsko** reprezentuje *dr. Gábor Halász*, ředitel Národního ústavu pro vzdělávání (OKI), předseda Řídící rady CERI/OECD, člen vedení CIDREE (Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe). **Polsko** reprezentuje *prof. Alfred Andrzej Janowski*, profesor pedagogiky na Vysoké škole sociálně-ekonomické ve Varšavě, člen týmu pro výzkum požadavků na vzdělání CERI/OECD a spoluautor národní zprávy pro OECD za Polsko. **Slovensko** reprezentuje *prof. Beata Kosová*, rektorka Univerzity Mateje Bela v Banské Bystrici, autorka četných publikací, vztahujících se k reformě slovenského vzdělávání. **Česká republika** ztratila reprezentanta, kterým byl *profesor Jiří Kotásek*, člen Řídící rady Centra pro výzkum a inovace ve vzdělávání OECD/CERI, vedoucí autorského týmu pro zpracování Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR, autor řady mezinárodních expertíz a zpráv. Prof. Kotásek koncipoval dílčí cíl 1, bohužel na jeho řešení se nebude podílet. Jeho roli převzala *doc. Eliška Walterová*, jeho nejbližší spolupracovnice, koordinátorka projektu Centra, která participovala na řadě mezinárodních expertíz a projektů, tvorbě národních dokumentů (Bílá kniha, RVP) relevantních pro řešení daného cíle. Významný podíl budou mít další členové řešitelského týmu, zejména *David Greger, Ph.D.* a *doc. Jaroslava Vašutová*. Na metodologii a zpracování průřezové komparativní studie budou participovat zahraniční odborníci:

*Prof. Wolfgang Mitter*, významný představitel mezinárodní srovnávací pedagogiky, který působil ve funkci prezidenta Světové Rady společností srovnávací pedagogiky a prezidenta Evropské společnosti srovnávací pedagogiky, řídil řadu projektů zaměřených na komparaci vzdělávání ve střední a východní Evropě. Je garantem Centra.

*Prof. César Birzea*, ředitel ústavu pro vědy o vzdělávání v Bukurešti a předseda výboru pro vzdělávání Rady Evropy. Podílel se na řadě projektů Rady Evropy, zejména na projektu *Reformy školství ve střední a východní Evropě*. Je garantem Centra.

*Dr. Botho von Kopp*, významný německý komparativista, autor četných metodologických a srovnávacích studií, zaměřených nejen na střední a východní Evropu, ale také na Severní Ameriku a Asii. Je členem Rady Centra.

#### *Fáze řešení dílčího cíle 1*

2006 – zpřesňování postupu a metodologie řešení, intenzivní komunikace se zahraničními partnery

- zpracování úvodní studie
- mezinárodní kolokvium (6. – 7. 12.) spojené se studijním pobytem zahraničních partnerů, zaměřené na rekapitulaci procesu transformace a mapování současného stavu vzdělávacích systémů zemí V4

- vypracování společné struktury národních případových studií
- 2007 – publikace národních případových studií
  - monotematické číslo Orbis scholae, zaměřené na vzdělávací reformy v transformujících se společnostech střední Evropy
- 2008 – zpracování průřezové srovnávací studie, příprava textu monografie k publikaci.

#### 4. Předpokládaný přínos řešení

Přínos řešení cíle 1 spatřujeme v několika rovinách:

- Řešení obohatí teoretickou základnu vzdělávacích reforem o poznatky ze skupiny zemí, které je v současné době v mezinárodních výzkumech věnována spíše okrajová pozornost. Řešení představuje metodologický přínos pro srovnávací pedagogický výzkum jednak důsledným uplatněním všech fází komparace, včetně tertium comparationis, jednak integrací externích a interních pohledů na vzdělávací systémy.
- Identifikace a analýza konvergentních a divergentních trendů vývoje vzdělávacích systémů přispěje k hlubšímu pochopení specifík skupin zemí i národních vzdělávacích systémů v kontextu EU při formulování strategií a priorit vzdělávací politiky na evropské úrovni.
- Řešení přispěje k formulování společných postupů a postojů zemí V4 v mezinárodním diskurzu o vzdělávací politice, zejména v kontextu Evropské unie.
- Identifikací společných problémů budou vytvořeny lepší podmínky pro intenzivnější komunikaci a spolupráci mezi pedagogy zemí V4, která je v současnosti oslabena a rozptýlena.
- Vhled do národních diskusí o vzdělání v transformujících se společnostech, hodnocených externě, „zvenčí“, bude prohlouben o pohled zevnitř a obohacen srovnáním.
- Řešení směřují k širší skupině uživatelů, jimiž mohou být nejen odborníci v pedagogice, ale také v ekonomii a sociologii vzdělávání, vzdělávací politice a dalších oborech, a předpokládá iniciaci interdisciplinárního diskurzu o vzdělávací reformě.
- Výsledky řešení budou potenciálem informací a argumentů pro decizní sféru, vzdělávací politiku a administrativu na národní i evropské úrovni (např. pro poslance Evropského parlamentu nebo exekutivu Evropské komise zabývající se vzdělávacími programy).
- V neposlední řadě předpokládáme využití nových poznatků teoretických i metodologických v doktorském studiu pedagogiky ve všech zemích V4.

#### 5. Shrnutí a závěry

Srovnávací analýza vzdělávacích systémů zemí Visegrádské skupiny bude sledovat proces transformace ve čtyřech zemích střední Evropy, které v 90. letech změnilly svůj

vzdělávací model v důsledku změny politické orientace. Tyto vzdělávací systémy prošly rychlou fází dekonstrukce doprovázenou četnými turbulencemi a dilematy, kdy byly v krátkém čase provedeny zásadní změny. Ve druhé fázi transformace byly stabilizovány funkční struktury a prvky systémů, zajišťujících kvalitu a efektivitu vzdělávání. V současné době probíhá systémová reforma těchto vzdělávacích systémů, srovnatelná s reformami ve stabilizovaných demokraciích. Výzkum se zaměří na základní transformační dimenze, k nimž patří funkce vzdělávání, systém řízení a financování, institucionální struktura, koncepce cílů a obsahu vzdělávání, evaluace, postavení učitelů a podpůrné struktury. Vzhledem k obdobné výchozí situaci srovnávacích systémů budou sledovány tendence konvergentní, identifikovány rozdíly a specifika. Cílem bude sledovat, jak se proměňovaly požadavky na vzdělávání a jak byly ve vzdělávacích systémech reflektovány. Výstupní monografická srovnávací studie bude výsledkem mezinárodní spolupráce a bude publikována v angličtině. Hlavní přínos řešení spatřujeme nejen v teoretické a metodologické rovině, ale také v posílení pozice V4 v mezinárodním diskurzu o vzdělávacích reformách a strategiích evropské vzdělávací politiky.

Spolupráce s významnými srovnávacími pedagogy a zahraničními experty bude nepochybně obohacením pro celý řešitelský tým. Vzhledem k tomu, že srovnávací analýzy budou prováděny na makroúrovni vzdělávacích systémů, budou výsledky řešení také významným východiskem pro analýzy na nižších úrovních vzdělávacích systémů včetně mikroanalýzy v prostředí škol.

## Literatura

- BIRZEA, C. *Educational Policies of the Countries in Transition*. Strasbourg : Council of Europe, 1994.
- BIRZEA, C. Reformní proces ve školství transformujících se zemí střední a východní Evropy. In *Reformy školství ve střední a východní Evropě: Průběh a výsledky*. Praha : ÚIV, 1996, s. 7-14.
- COULBY, D. (Ed.) *Education in Times of Transition*. London : Kogan Page, 2000.
- ČERYCH, L. *Educational Reforms in Central and Eastern Europe: Processes and Outcomes*. Strasbourg : Council of Europe, 1996.
- ČERYCH, L. Závěrečná zpráva ze sympozia. In *Reformy školství ve střední a východní Evropě: Průběh a výsledky*. Praha. ÚIV, 1996, s. 117-141.
- DÖBERT, H.; HÖRNER, W.; KOPP, B. von (Mrsg.) *Die Schulsysteme Europas*. Hohengehren : Schneider Verlag, 2002.
- FULLAN, M. *The New Meaning of Educational Change*. Third Edition. New York : Teachers College Press, Columbia University, 2001.
- HARGREAVES, A.; FULLAN, M. *Whats worth fighting for out there*. New York : Teachers College Press, Columbia University, 1998.
- HENDRICOVÁ, J. Srovnání jednotlivých aspektů reformy školství ve střeoevropských zemích. In *Reformy školství ve střední a východní Evropě: Průběh a výsledky*. Praha : ÚIV, 1996, s. 101-116.
- Hlavní trendy a aktéři vzdělávací politiky a reformy ve střední Evropě*. Soubor nepublikovaných studií. Praha, SVP 1997.

- HRABINSKA, M. The Progress of Education and Higher Education Reform in Slovakia. In LEITNER, E. (Ed.) *Educational Research and Higher Education Reform in Eastern and Central Europe*. Frankfurt a. M. : DIPF, 1998, pp. 168-180.
- DAUN, H.; SAPATORU, D. Educational Reforms in Eastern Europe: Shifts, innovations and restoration. In *Educational Restructuring in the Context of Globalization and National Policy*. New York : New York University, 2002, pp. 147-149.
- KARSTEN, S.; MAJLOOR, D. (Eds.) *Education in East Central Europe. Educational Changes after the Fall of Communism*. Münster, New York : Waxmann, 1994. ISBN 3-89325-259-2.
- KOTÁSEK, J. Struktura a organizace sekundárního školství ve střední a východní Evropě. In *Reformy školství ve střední a východní Evropě: Průběh a výsledky*. Praha . ÚIV, 1996, s. 39-59.
- KOTÁSEK, J. *Transformace českého školství v letech 1989-2005*. Nepublikovaný referát, přednesený na 13. konferenci ČAPV, Olomouc , 13. září 2005 (rekonstruováno z pracovních materiálů a poznámek).
- KOTÁSEK, J. Vzdělávací politika ČR v mezinárodních souvislostech. In *Transformace našeho školství*. Brno : ČPdS, 1997, s. 17-26.
- KOTÁSEK, J. Vzdělávací politika a rozvoj školství v ČR po roce 1989. *Technológia vzdelávania*, 2005, č. 3, 4.
- KOTÁSEK, J.; GREGER, D.; PROCHÁZKOVÁ, J. *Demands for Schooling in the Czech Republic*. (Country Report for OECD.) OECD : 2004, dostupné na [www.oecd.org/edu/future/sft/demand](http://www.oecd.org/edu/future/sft/demand), vstup 20.9.2005.
- KOUCKÝ, J. Školské reformy ve společenských proměnách: střední Evropa v období transformace. In *Reformy školství ve střední a východní Evropě. Průběh a výsledky*. Praha : ÚIV, 1996, s. 15-38.
- KOVACS, K. Transition in Hungary. In COULBY, D. (Ed.) *Education in Times of Transition*. London : 2000.
- MASSON, J.R. *Thirteen Years of Cooperation and Reforms in Vocational Education and Training in the Acceding and Candidate Countries*. Luxemburg : European Training Foundation, 2003.
- MITTER, W.; WEISS, M.; SCHAEFER, U. (Eds.) *Recent Trends in Eastern European Education*. Frankfurt a.M. : DIPF, 1992. ISBN 3-88494-106-6.
- MITTER, W. Unity and Diversity: A Basic Issue of European History and the Impact on Education. In MITTER et al. (Eds.) *Recent Trends in Eastern European Education*. Frankfurt a.M. : DIPF, 1992, pp. 17-26.
- MITTER, W. A Decade of Transformation: Educational Policies in Central and Eastern Europe. *International Review of Education*, Vol. 49, 2001, No 1-2, pp. 25-96.
- MITTER, W. A Decade of Transformation: Educational Policies in Central and Eastern Europe. *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2003, No. 1-2, pp. 75-96.
- OECD. *Priority pro vzdělávací politiku*. Praha : Tauris, 1999. ISBN-80-211-0330-2.
- Reformy školství ve střední a východní Evropě: Průběh a výsledky*. Praha . ÚIV, 1996.
- Review of National Policies for Education. Czech Republic*. OECD : Paris, 1996.



- Strategies for Educational Reform: From Concept to Realisation*. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2000.
- TOMIAK, J. Poland in Transition. In COUBY, D. (Ed.) *Education in Times of Transition*. London : Kogan Page, 200, pp. 132-144.
- TOMIAK, J. Polish Education Facing the Twenty First Century: Dilemmas and Difficulties. *Comparative Education*, 2000, No. 2, pp. 177-186.
- VEČERNÍK, J.; MATĚJŮ, P. (eds.) *Zpráva o vývoji české společnosti 1989-1998*. Praha . Academia, 1998.
- WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno : Paido, 2004.