

Literatura:

- [1] Amerika 2000. Strategie vzdělávání. Zpravodaj OIS VÚOŠ/1991.
- [2] Dussen, M. (red.): Facilitating Teacher Mobility in European Community. Leiden University 1991.
- [3] Financing higher education. Paris, OECD 1990.
- [4] Harris, M.: Cultural Anthropology. New York, Harper and Row 1987.
- [5] Kotusiewicz, A. A.: Kształcenie nauczyciela a problemy współczesnej edukacji. Warszawa, PWN 1989.
- [6] The Teacher Today. Syntetická studie vzdělávacího výboru OECD. Paris 1989.
- [7] Zechowska, B.: Poszukiwanie optymalnego modelu kształcenia nauczycieli. In: Teoretyczno-empiryczne problemy pedagogiki. Katowice US Katowice 1988, s. 28–41.

Přístupy ke kvalitě vysokoškolské výuky**Vladislav Labudek**

V souvislosti s postupným sjednocováním Evropy a zejména s podstatnými změnami po roce 1992 značně roste význam mezinárodního srovnávacího výzkumu v oblasti vysokých škol. Změny a jejich trendy jsou bedlivě sledovány nejen z hlediska jejich účelnosti, ale stále více z hlediska jejich mezinárodní srovnatelnosti a kompaktibility.

Kromě jiných aspektů činnosti vysokých škol se v posledních letech dostala významně do popředí otázka zjišťování a zajišťování kvality vysokoškolské výuky a výzkumu. Rovněž i evropské vysoké školy prožily po období kvantitativní expanze šedesátých let i své období finančních omezení v letech osmdesátých. V této souvislosti vzrostl i společenský zájem o využití veřejných prostředků vysokými školami a jeho vztah ke kvalitě výuky. Dřívější společenský obraz vysoké školy jako instituce se samozřejmě nejvyšší dosažitelnou kvalitou již není všeobecný. Nynější obraz má mnoho prvků specifického podniku, který nabízí „tržně orientované“ výukové programy. Též obraz vysokoškolského učitele již není obrazem relativně izolovaného intelektuála, ale v mnohém ohledu i obrazem mnohostranného žongléra, který s ohledem na poptávku přizpůsobuje profil výzkumu a výuky svého pracoviště a který mnoho času věnuje shánění prostředků pro činnost svého pracoviště.

V odpovědi na otázku, co je nutno považovat za onu kvalitu vysokoškolské činnosti, nevládne dosud zdaleka jednotnost. Dále probíhají polemiky mezi stoupenci solidní všeobecné základní přípravy, která by pak podle po-

třeby umožnila široké spektrum uplatnění absolventů, a stoupenci dřívější a hlubší specializace studia. Ozývá se i **kritika dobové hypertrofie vlivu jistého profesního praktikismu a diktátu pracovního trhu na vysokoškolské studium.**

Z uvedeného je patrné, že nemůže existovat naprostá shoda v chápání kvality také mezi jednotlivými státy. Podle specifiky tradice a také společenské a politické situace se i ve vysokoškolské politice odráží na jedné straně větší důraz na odpovědnost centrálních státních úřadů nebo státních institucí na regionální úrovni a na druhé straně spíše spoléhání na úlohu relativně autonomních institucí. Společným rysem však je, že oproti minulosti lze všude pozorovat konstruování různých hodnotících soustav a postupů, jejichž cílem by mělo být srovnávání výkonu jednotlivých vysokých škol a stimulace zvyšování kvality výukové i výzkumné činnosti. Další část stati se zabývá podrobněji těmito aktivitami ve Francii, Belgii a Nizozemí.

Francie

Nejcharakterističtějším znakem francouzského vysokoškolského systému je jeho centralizace, která se projevuje přes jisté kroky ve směru posílení pravomoci jednotlivých departementů. Téměř všechny univerzity a „grandes écoles“ podléhají příslušnému pařížskému ministerstvu.

Francie i v současnosti usiluje o rozšíření účasti ve vysokoškolském studiu. **Do roku 2000 má být dosaženo počtu 2 milionů vysokoškolských studentů, na vysoké školy by tak mělo přicházet 30–40% příslušných věkových ročníků.**

Na státních univerzitách je studium uzavíráno dvojím způsobem. Absolventi se státním kvalifikačním osvědčením mají přístup k místům ve veřejných institucích. Absolventi se specifickým kvalifikačním osvědčením příslušné univerzity takovou možnost nemají. **Národní rada pro vysokoškolské vzdělávání a výzkum** (Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche) pod přímým vedením ministra rozhoduje, které žádosti vysokých škol o právo realizovat výukové programy vedoucí ke státním kvalifikačním osvědčením budou akceptovány nebo odmítnuty. Tato národní rada stanoví také minimální kritéria pro dosažení diplomu DEUST (Diplome des Etudes Universitaires Générales Scientifiques et Techniques).

Jinou formou kontroly kvality výuky na vysokých školách bylo **založení Státního výboru pro evaluace** (Comité national d'évaluation), který začal pracovat v roce 1985. Tento výbor má patnáct členů, které jmenuje prezident republiky. Devět z nich jsou členy akademické obce, ostatní jsou zástupci jiných významných ústředních státních orgánů. K dispozici mají

stálý patnáctičlenný sekretariát, který se zabývá organizací a vyhodnocováním evaluační činnosti. Na rozdíl od Národní rady je tento výbor nezávislý na vládě. Aby byl zdůrazněn jeho nadstranický charakter, předkládá výsledky své činnosti přímo prezidentovi. Výsledky jsou také zveřejňovány. **Předmětem jeho hodnocení nejsou jednotlivé osoby** (ty jsou hodnoceny přímo vysokými školami) **ani studijní obory**, které podléhají Národní radě, **ale jednotlivé vědecké obory v rámci dané školy**. Příslušná vysoká škola je pak posuzována ve velké míře podle výsledků hodnocení těchto vědeckých oborů, o jejichž evaluaci musí škola Státní výbor pro evaluace sama požádat.

Celé jedno evaluační řízení od podání žádosti školou až po předání výsledků prezidentovi trvá asi jeden rok. Při hodnocení vysoké školy je přihlíženo k následujícím hlediskům:

- stav vývoje a současná situace školy,
- organizace a realizace výzkumné činnosti a dosažený stav,
- údaje o studujících — počty přijatých, účast ve výukových programech, uplatnění a výsledky absolventů v praxi,
- organizace postgraduálního studia,
- stav správy školy,
- společenský život na vysoké škole,
- vnější vztahy vysoké školy k regionu a k zahraničí.

Během hodnotící akce navštíví členové výboru školu nejméně dvakrát a požadují, aby veškeré informace byly jednoznačné a dobře přístupné.

Výsledky hodnotící akce nemají žádný přímý vliv na výši státních subvencí, avšak doporučení výboru mají značný vliv.

Kromě uvedených institucí se hodnocením v rámci vysokého školství zabývají ve Francii ještě další grémia:

1. Komise pro inženýrské tituly (Commission du titre d'ingenieur) působí v rámci jednotlivých oborů.
2. **Komise pro akademické hodnosti** (Commission d'habilitation) působí v rámci oddělení pro vysoké školy na ministerstvu školství a přísluší jí uznávání studijních programů a kursů vedoucích k dosažení vyšších hodností.
3. Národní univerzitní rada (Conseil National des Universites) rozhoduje v celostátním měřítku o předpokladech přijetí a postupu pracovníků univerzit.

4. Skupina pro vědu (Mission scientifique) a Ředitelství pro výzkum (Direction de la recherche) se zabývají přidělováním prostředků na dlouhodobé výzkumné programy jednotlivým školám a také vyhodnocováním výsledků těchto programů.

Poměrně starší formou hodnocení kvality jsou posudky práce kolegy, které jsou značně podrobné a v poslední době prošly změnami podle nových vzorů.

(Převzato z Alfa-revue)

O praktické přípravě budoucích učitelů

Josef Mrhač

Současné přístupy k řešení vztahu mezi teorií a praxí přípravy učitelů, **nezaznamenaly dosud u nás potřebné a nové kvality**. I proto, že ne-realizujeme závěry z našich pedeutologických výzkumů, konferencí, porad a symposií, přijaté učiteli teoretiky i praktiky. Jsou tu dvě zásadní tendence: akademická, zdůrazňující předstih teorie před praxí a praktická, jdoucí často jen **cestou nápodoby vzorů**, bez dostatečné analýzy pozorované reality.

Změnu lze navodit zdůrazněním **pedagogických praktik a praxí jako hierarchicky uspořádaného systému**, který důsledně respektuje vztahy i dynamiku jednotlivých komponentů tohoto systému. Nejdůležitější jsou obsahové, personální a integrační předpoklady. To znamená vymezit odpovědnost jednotlivých subjektů za přípravu, organizaci a průběh pedagogické praxe (tzn. vysokoškolských učitelů i učitelů základních a středních škol, kteří by měli více spolupracovat). K podmínkám obsahovým patří vymezení cílů, obsahu, hodnocení a kontroly pedagogických praxí. Zvláštní význam má permanentní a soustavné vytváření obecných i specifických pedagogických dovedností. Proces utváření pedagogických dovedností může probíhat takto:

1. Podání základních informací, vysvětlení podstaty procesu utváření základních pedagogických dovedností, získání příslušných vědomostí.
2. Následuje aplikace znalostí v pokusných činnostech. Je to fáze náročná, projevující se četnými problémy a nedostatky.
3. Další nácvik lze nazvat fází rané dovednosti. Výkon, dovednost, činnost se naplňuje opakováním a dochází ke zpřesňování konkrétní pedagogické dovednosti.