

3. Irské koncepční a legislativní dokumenty v oblasti vzdělávání dále vyzvedávají význam celoživotního učení v současném světě (viz např. Coolahan 2003 pro utváření tohoto zájmu v návaznosti na celoevropské trendy, DES 2004, UNESCO 2012d). Získání kvalitních základních kompetencí v primárním a sekundárním vzdělávání je předpokladem efektivní účasti žáků v celoživotním učení. Zdůrazněna je současně potřeba souladu mezi vzdělávací nabídkou a poptávkou na trhu práce (viz DES 2011a, UNESCO 2012d, DES 2004).

Tři uvedené aspekty jsou plně v souladu s námi uváděnými přístupy k chápání kvality ve vzdělávání v duchu excelence/rovnosti (viz body 1 a 2), souladu s účelem služby a transformace (viz bod 3). Obdobně strategický dokument zaměřený na rozvoj čtenářské a matematické gramotnosti hovoří o významu dosažení vysoké kvality těchto gramotností pro zajištění jednak využití schopností všech žáků, jednak rovnosti ve společnosti a jednak uplatnění v dalším vzdělávání a na trhu práce.

Konečně problematika kvality ve vzdělávání je v případě Irska rovněž zasazena v definici ekonomické efektivity. Takto irská legislativa explicitně uvádí principy odpovědnosti, transparentnosti, efektivity irského vzdělávacího systému jako základní principy fungování irského vzdělávacího systému (viz *Education Act*, srovnej rovněž s Hislop 2012). Rovněž DES (2011a) hovoří o potřebě úspor a efektivity, a to v návaznosti na vliv hospodářské krize.

#### 1.1.5 Kanada

Kanada je federativním státem, který je specifický absencí federálního ministerstva školství. Podle kanadské ústavy tak připadá hlavní odpovědnost za legislativu, politiku, financování, kurikulum a hodnocení základního a středního školství na vlády kanadských provincií a teritorií s tím, že provoz škol je v odpovědnosti místních úřadů (viz např. CMEC 2008a, CMEC 2008c, OECD 2011a). Dělbá odpovědnosti v systému základního a středního školství Kanady je přitom jedním z důvodů existujících odlišností vzdělávacích systémů jednotlivých států a teritorií (např. Volante a Jaafar 2008, CMEC 2008a). Volante a Jaafar (2008) v tomto ohledu hovoří také o historických souvislostech a o jedinečnosti kultury a geografie Kanady.

Rozdělení odpovědnosti ve vzdělávacím systému Kanady se promítá do rozdělení finančních prostředků určených pro základní a střední vzdělávání. Takto Vergari (2010) uvádí, že více než 70 % finančních prostředků do vzdělávání pochází ze zdrojů provincií a teritorií s tím, že další téměř čtvrtina má svůj původ v místních daních. Současně v systému kanadských základních a středních škol dominují veřejné školy, když např. CMEC (2008c) uvádí, že nejvyšší – deseti procentní – podíl žáků v soukromých školách připadá na provincii Quebec.

Současná podoba přístupů k chápání kvality a efektivity ve vzdělávání je v případě Kanady ovlivněna jednak klíčovou rolí kanadských států a teritorií a jednak historickými vlivy. Takto lze kanadský přístup k chápání kvality a efektivity ve vzdělávání doložit na hodnocení obsahu zastřešujících koncepčních dokumentů přijatých radou ministrů školství kanadských provincií a teritorií (viz zejména CMEC 2008b) respektive obsahu koncepčních dokumentů jednotlivých kanadských provincií a teritorií<sup>10</sup> (viz Ontario MOE 2008, Ontario MOE 2009):

---

<sup>10</sup> Poznamenejme, že pro ilustraci kanadského přístupu k chápání kvality a efektivity ve vzdělávání jsme vedle federální úrovně vybrali případovou studii provincie Ontario. Tato provincie má jednak ze všech kanadských provincií a teritorií nejvyšší počet obyvatel a jednak je brána jako příklad dobré praxe v oblasti reformy vzdělávacích systémů (viz OECD 2011a).