

**Stratégie
internacionalizácie
vysokoškolského
vzdelávania v Európe**



Monografia je publikovaná v rámci projektu VEGA č. 1/0437/19 s názvom „Význam internacionalizácie vysokoškolského vzdelávania pre konštrukciu identity Európskej únie a zvyšovanie konkurencieschopnosti v európskom priestore“.

Názov: Stratégie internacionalizácie vysokoškolského vzdelávania v Európe

Autori: doc. PaedDr. Mária Rošteková, PhD. (1. kapitola: 1,9 AH)
doc. PaedDr. Radovan Gura, PhD. (2. kapitola: 1,7 AH)
PhDr. Janka Kubeková, PhD. (3. kapitola: 1,2 AH)

Recenzenti: doc. PhDr. Ľudmila Mešková, PhD.
Mgr. Eva Reichwalderová, PhD.

Náklad: 110 ks

Rozsah: 144 strán

Vydanie: prvé

Vydavateľ: Naše vojsko - knižní distribuce, s.r.o.
Nad Vinným potokem 1148/4, Praha 10, 101 00

ISBN: 978-80-206-0086-8

Jazyková úprava: Mgr. Ivona Sklenková



**Stratégie internacionalizácie
vysokoškolského vzdelávania v Európe**

Radovan Gura – Janka Kubeková – Mária Rošteková

NAŠE VOJSKO
Praha 2021



OBSAH

Úvod.....	9
1 Internacionalizácia vysokoškolského vzdelávania	11
1.1 Teoretické východiská.....	13
1.2 Modely a stratégie internacionalizácie.....	16
1.3 Bolonský proces ako nástroj internacionalizácie európskeho vysokého školstva.....	23
1.3.1 Vytvorenie európskeho priestoru vysokoškolského vzdelávania	24
1.3.2 Riadenie bolonského procesu.....	29
1.3.3 Prepojenie bolonského procesu s cieľmi lisabonskej stratégie	32
1.3.4 Vonkajšia dimenzia bolonského procesu	36
1.3.5 Vplyv bolonského procesu na transformáciu európskeho vzdelávania.....	39
2 Internacionalizácia vysokoškolského vzdelávania vo Francúzskej republike.....	47
2.1 Francúzsky vysokoškolský vzdelávací systém – stručná prezentácia	48
2.1.2 Súčasný stav	52
2.2 Reformný proces vysokoškolského systému smerujúci k internacionalizácii	55
2.2.1 Štrukturálne zmeny a zmena v riadení inštitúcií	56
2.2.2 Podpora excelentnosti – Program investícií pre budúcnosť (PIA)....	70
2.3 Rankiny francúzskych vysokých škôl a univerzít	75
3 Internacionalizácia vysokoškolského vzdelávania v Španielskom kráľovstve	83
3.1 Španielsky vysokoškolský vzdelávací systém	84
3.2 Cudzozajčné vzdelávanie – cesta k internacionalizácii.....	89

3.3	Stratégia internacionalizácie španielskeho vysokoškolského vzdelávacieho systému	94
3.4	Erasmus – jeden z účinných nástrojov internacionalizácie vzdelávania	103
3.5	Ranking španielskych univerzít.....	106
	Záver	113
	Použitá literatúra	117
	Vecný register	142

Úvod

Žijeme v globalizovanom svete, v dobe plnej paradoxov a nevidanej dynamiky. Sme vtiahnutí do udalostí, ktorým sa nedá vyhnúť. Rodí sa nový charakter spoločnosti, ktorý už nie je možné redukovať na určité územie, národ alebo kultúru. Globalizácia je preto vo všeobecnosti chápaná ako proces integrácie spoločnosti na kvalitatívne vyššej úrovni, v porovnaní s predchádzajúcimi historickými etapami vývoja spoločnosti. Vzniká globálna úroveň vzájomnej závislosti, integrácie a organizácie, ktorá pokrýva existujúce národné, regionálne a miestne systémy. Postihnuté sú aj vysokoškolské systémy rôznych krajín sveta.

Internacionalizácia je pravdepodobne najvýznamnejšou transformáciou, ktorou systémy vysokých škôl prešli za posledné dve desaťročia. Internacionalizácia sa javí ako jedna z možných hybných síl na prekonanie súčasnej krízy univerzít. Napriek tomu, že existuje všeobecné presvedčenie, podľa ktorého je internacionalizácia štrukturálnou súčasťou samotného zrodu prvých univerzít na svete. Najstaršie univerzity boli často križovatkami, kde sa miešali učenci z rôznych prostredí, krajín, kultúr a civilizácií. Najlepší učitelia priťahovali stúpencov/žiakov aj cez národné a kontinentálne hranice. Mobilita študentov bola navyše vždy dôležitou hybnou silou internacionalizácie. Už u J.A. Komenského nachádzame odporúčenia, aby študent po ukončení vyššieho vzdelania pokračoval v štúdiu cestovaním, ktoré považoval za nevyhnutne dôležité na získanie nových skúseností a vedomostí. Súčasná internacionalizácia vysokého školstva je predsa len iná a špecifikujú ju viaceré charakteristiky, ktoré sú v rozličných krajinách aplikované a vnímané rôzne.

Cieľom predloženej monografie je prezentovať vybrané výsledky výskumu realizovaného v rámci projektu VEGA č. 1/0437/19, kde okrem konceptuálnych teoretických východísk procesu internacionalizácie prezentujeme náš pohľad na internacionalizáciu v dvoch európskych krajinách, a to vo Francúzskej republike a v Španielskom kráľovstve.

1 Internacionalizácia vysokoškolského vzdelávania

Autorka: Mária Rošteková¹

Internacionalizácia vysokoškolského vzdelávania je dynamický proces, ktorý je definovaný medzinárodným kontextom, v ktorom sa internacionalizácia uskutočňuje. Inými slovami, s vývojom uvedeného kontextu sa mení aj opodstatnenie a význam samotnej internacionalizácie, jej ciele, ako aj stratégie. Celkové zmeny vo svete zaznamenané v posledných desaťročiach boli tak významné, že globalizáciu dnes považujeme za najdôležitejší faktor určujúci charakter internacionalizácie vysokoškolského vzdelávania².

Globalizácia priniesla medzinárodný rozmer do všetkých oblastí nášho života, ovplyvnila celú spoločnosť a všetky profesie. V oblasti vysokoškolského vzdelávania sa prejavuje zvýšenou mobilitou myšlienok, študentov a akademických pracovníkov a ponúka väčšie možnosti spolupráce a šírenia vedomostí v globálnom meradle. Globalizácia priniesla aj nové ciele, nové aktivity a nových aktérov zapojených do internacionalizácie vyššieho vzdelávania.

Jednotlivé inštitúcie alebo dokonca krajiny a regióny v rôznych častiach sveta a v rôznych časových úsekoch definujú vlastné ciele, z čoho vyplýva, že sa na procese internacionalizácie vysokoškolského vzdelávania zúčastňujú rôznymi spôsobmi. Kým pre niektoré štáty je príznačná najmä mobilita študentov, príp.

¹ doc. PaedDr. Mária Rošteková, PhD. – je členkou Oddelenia medzinárodnej komunikácie, Katedry medzinárodných vzťahov a diplomacie, Fakulty politických vied a medzinárodných vzťahov Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

² Pre potreby tejto práce budeme pod pojmom globalizácia chápať vzájomnú závislosť medzi krajinami, ktorá sa prejavuje tak v ekonomickej, politickej a sociálnej, ako aj kultúrnej a vedomostnej oblasti. Zvýšený pohyb tovarov, služieb a osôb, ako aj narastajúce používanie informačných a komunikačných technológií, ktoré dnes v bezprecedentnom meradle umožňuje skrátiť čas a zmenšiť priestor, a to pri existencii čoraz nižších nákladov, zaujímajú v procese globalizácie ústredné miesto.

zamestnancov, kde často dominuje odchádzajúca mobilita, iné krajiny sveta majú podstatne vyššie ambície. (Bolečeková, 2011) Za jeden z najvýznamnejších nástrojov internacionalizácie považujeme bolonský proces, ktorý sa vyznačuje koordináciou štátov a inštitúcií pri zavádzaní reforiem do národných systémov vzdelávania, a to najmä v celoeurópskom, ale aj celosvetovom meradle. Z tohto dôvodu mu budeme venovať priestor v samostatnej časti tejto kapitoly.

Ciele internacionalizácie vysokoškolského vzdelávania sa však neustále vyvíjajú, či už ide o výchovu globálnych občanov, budovanie kapacít v oblasti výskumu, generovanie príjmov zo spoplatnenia štúdia pre zahraničných študentov, alebo dokonca úsilie inštitúcií neustále zvyšovať svoju medzinárodnú prestíž. (Renforcer les valeurs académiques, 2012) Nové formy internacionalizácie, ako sú napr. vysokoškolské kampusy vybudované v zahraničí, dištančné programy vzdelávania a ich globálny dosah, alebo medzinárodné vzdelávacie centrá a siete, dopĺňajú celý rad tradičných foriem, kde za najvýznamnejšie považujeme mobilitu študentov a zamestnancov, ďalej zmeny zavádzané do osnov a študijných programov alebo vytváranie medzinárodných inštitucionálnych vzťahov v oblasti vzdelávania a výskumu. Okrem toho môžeme pozorovať vznik nových inštitucionálnych aktérov, resp. nových poskytovateľov vzdelávania, ktorí pochádzajú zo súkromného sektora.

Internationalizácii je často pripisovaný aj negatívny aspekt označovaný ako odliv alebo únik mozgov do zahraničia (z angl. *brain drain*) v zmysle jednosmernej migrácie vysoko vzdelaných a kvalifikovaných ľudí, čo bezpochyby predstavuje veľký problém pre mnohé krajiny a regióny sveta. (Bolečeková, 2019) Odborná komunita však v poslednom období poukazuje aj na pozitívny prínos tohto fenoménu, a to na využitie zahraničnej mobility za účelom rozvoja kapacít a zdrojov inštitúcií zapojených do vysokoškolského vzdelávania, čo dnes využíva mnoho krajín. Jednotlivé vlády a vzdelávacie inštitúcie (napr. v Číne,

v Indii alebo v niektorých afrických krajinách a pod.) čoraz častejšie nadväzujú formálne kontakty so študentmi a absolventmi v rámci svojich diaspór vytvorených v rôznych častiach sveta, predovšetkým v EÚ, USA alebo Kanade. (Rošteková, 2020) Toto úsilie v zásadnej miere prispieva k posilneniu cirkulácie mozgov, ktorá však v celosvetovom meradle aj naďalej zostáva pomerne nevyvážená. (Renforcer les valeurs académiques, 2012) V dlhodobom horizonte je ale možné niektoré negatívne vplyvy tohto fenoménu zmierniť tým, že sa dotknuté krajiny budú usilovať zlepšovať podmienky na lokálnej úrovni. Z uvedeného vyplýva, že internacionalizácia vyššieho vzdelávania môže skutočne hrať významnú úlohu pri rozvoji kapacít a zlepšovaní podmienok všade vo svete. (Čajka, 2019; Terem – Čajka – Rýsová, 2012)

1.1 Teoretické východiská

Medzinárodný rozmer vysokoškolského vzdelávania je podľa mnohých odborníkov jedným z najdôležitejších a zároveň najviac analyzovaných javov vysokoškolského vzdelávania. (Rumbley, 2015, s. 16) Napriek tomu však neexistuje jednotný prístup k definovaniu pojmu internacionalizácia. (Stratégie d'internationalisation de l'Université d'Ottawa, 2017) B.M. Kehm a U. Teichler (2007, s. 264) na základe preskúmania množstva odborných prác zameraných na celý rad otázok týkajúcich sa internacionalizácie za posledných desať rokov identifikovali nasledujúcich sedem tém, ktoré najvýstižnejšie charakterizujú túto oblasť štúdia, patrí sem: 1) mobilita študentov a zamestnancov; 2) vzájomné ovplyvňovanie sa systémov vysokoškolského vzdelávania; 3) internacionalizácia obsahu vzdelávania a výskumu; 4) existencia inštitucionálnych stratégií

vzdelávania; 5) transfer vedomostí; 6) medzinárodná spolupráca a vzájomná konkurencia; 7) tvorba národných a nadnárodných politík na posilnenie medzinárodného rozmeru vysokoškolského vzdelávania.

Globalizácia a internacionalizácia síce nie sú totožné procesy, ale sú veľmi úzko prepojené. V najširšom ponímaní môžeme internacionalizáciu definovať ako „rozmanitosť politík a programov, ktoré vysoké školy a vlády implementujú ako reakciu na globalizáciu“. (Altbach – Reisberg – Rumbley, 2010, s. 7) Podľa autorky J. Knight (2004, s. 9) ide o: „proces, ktorý integruje medzinárodné, interkultúrne a globálne dimenzie do hlavných funkcií vysokých škôl, ako aj do spôsobu ich fungovania“ (Knight, 2008, s. 21; Hanesová – Kubišová, 2019), čo samozrejme zahŕňa širokú škálu aktivít, vrátane inovovania učebných osnov, zavádzania medzinárodných kurzov alebo modulov, vytvárania spoločných študijných programov a programov akademickej mobility, realizovania rôznych iniciatív v rámci medzinárodnej spolupráce, ako (už spomínané) zahraničné kampusy, spoločné výskumné siete, medzinárodné výskumné projekty, rozvoj v medzinárodnom meradle a iniciatívy spoločného budovania kapacít. (Egron-Polak, 2012, s. 58)

Ďalší autori, ako napr. C.T. Ennew a D. Greenway (2012, s. 5), tvrdia, že tieto skutočnosti však samy osebe nie sú internacionalizáciou a nemôžeme ich považovať ani za jej cieľ. Internacionalizáciu vnímajú skôr ako „prostriedok na dosahovanie cieľov a mechanizmus, vďaka ktorému dokážu vysoké školy lepšie plniť základné ciele generovať, vštepovať a šíriť vedomosti, a to tak pre ich vnútornú hodnotu, ako aj pre zlepšovanie ekonomického a sociálneho blaha“. G. Altbach a J. Knight túto myšlienkovú líniu posúvajú ešte ďalej, pričom poukazujú na nuansy vplyvu internacionalizácie na vysokoškolské vzdelávanie. Tvrdia, že „kým globalizácia môže byť nemenná, internacionalizácia ponúka veľa možností výberu“. (Altbach – Knight, 2007, s. 291)

M. Söderqvist (2002, s. 29) vo svojej práci ponúka ďalší uhol pohľadu pri definovaní uvedeného pojmu. Internacionalizáciu inštitúcie vysokoškolského vzdelávania považuje za proces alebo: *„zmenu z národnej na medzinárodnú vysokú školu, ktorá speje k zavedeniu medzinárodného rozmeru do všetkých aspektov jej celkového riadenia s cieľom zlepšovať kvalitu vyučovacieho a učebného procesu, ako aj nadobúdania požadovaných zručností“*. Na toto chápanie internacionalizácie nadväzujú aj S. Sutton a D.K. Deardorff (2012, s. 17), ktorí tvrdia, že internacionalizácia *„sa zameriava nielen na transformáciu inštitúcií, ale aj na vybudovanie globálnych sietí učenia sa a reflexie“*. Z tohto pohľadu predpokladajú, že *„internationalizácia je rovnako procesom spojenia sa s vonkajším svetom, ako aj vnútornou zmenou“*.

Internationalizácia je jednou z hlavných zmien, ktoré vo väčšine krajín ovplyvňujú rozvoj vysokoškolského vzdelávania. (Stratégie d'internationalisation de l'Université d'Ottawa, 2017) Hoci si uvedomujeme, že internacionalizácia v oblasti vyššieho školstva nie je úplne novým fenoménom, teda minimálne, pokiaľ ide o pohyb vedcov, študentov a myšlienok, ktorý v Európe nabral na intenzite už v období pred začiatkom renesancie (Wildavsky, 2010, s. 17-18), musíme pripustiť, že od druhej polovice 20. storočia pozorujeme zásadnejší vplyv internacionalizácie na celkový charakter vysokého školstva.

Úsilie vynakladané v oblasti internacionalizácie má za cieľ posilniť približovanie sa k medzinárodným štandardom, ktoré má umožniť adekvátne reagovať na čoraz globalizovanejšie prostredie. (van der Wende 1997, s. 19-20) Existujúce prístupy k internacionalizácii v posledných rokoch umožnili vytvoriť štruktúrované vzťahy s konvenčným vysokoškolským vzdelávaním, počnúc od doplnujúcich krátkodobých aktivít až po nevyhnutné vytváranie stratégií na inštitucionálnej úrovni. (van der Wende 2001, s. 250)

V tomto zmysle M. van der Wende (1997, s. 20) definuje internacionalizáciu ako „akékoľvek systematické a trvalé úsilie o to, aby vysokoškolské vzdelávanie lepšie reagovalo na požiadavky a výzvy globalizácie spoločnosti, ekonomiky a pracovných trhov“. Túto myšlienku rozvíja aj J. Knight (2004, s. 15), podľa ktorej sa transformačné princípy internacionalizácie a globalizácie navzájom ovplyvňujú, a preto „internationalizáciu vyššieho vzdelávania chápeme nielen ako reakciu na globalizáciu, ale aj ako agenta globalizácie [...] Internacionalizácia mení kontext vysokoškolského vzdelávania a globalizácia mení kontext internacionalizácie“.

Na záver uvádzame, že internacionalizáciu je potrebné vnímať aj ako inováciu v oblasti vysokého školstva a proces inštitucionálnych zmien. Ide o inštitucionálny projekt, ktorý umožňuje vysokým školám napredovať v ich poslaní vo vzdelávaní a vo výskume, o organizačný celok, ktorý sa stáva motorom inovácií a inštitucionálnych zmien. (Szyszlo, 2016)

1.2 Modely a stratégie internacionalizácie

Z vyššie uvedených častí vyplýva, že internacionalizácia vysokoškolského vzdelávania je komplexným procesom, ktorý je možné realizovať rôznymi spôsobmi. Tradičný prístup zdôrazňuje prijímanie série inštitucionálnych opatrení, ktoré sú v oblasti internacionalizácie vzdelávania najviac rozšírené. V tomto zmysle G. Hawawini (2011) rozlišuje päť tradičných modelov definovaných pre medzinárodný rozmer vzdelávania, ktoré vyplynuli zo stratégií vzdelávacích inštitúcií v oblasti internacionalizácie vysokého školstva (pozri tabuľku č. 1).

Tabuľka č. 1: Päť modelov internacionalizácie podľa G. Hawawiniho

1) Importný model – Cieľom importérov je na domáce vzdelávacie inštitúcie prilákať čo najviac študentov, učiteľov a zamestnancov vysokých škôl z celého sveta. Koncentrácia viacerých národností na jednom mieste domácim študentom prináša výhody interakcie so zahraničnými študentmi, ako aj výhody interkultúrneho vzdelávania.

2) Exportný model – Exportéri vysielajú svojich študentov do zahraničia v rámci študentských výmenných programov so zahraničnými vysokými školami a vysokoškolskými inštitúciami alebo ponúkajú programy (kurzy off-site) na zahraničných vysokých školách. Vysielaní sú aj učitelia, a to s cieľom realizovať výučbu alebo výskum na univerzitách v zahraničí. Jednou z hlavných výhod tohto modelu je „vystavenie študentov“ novým kultúram v nových krajinách. To môže viesť k nárastu ich vedomostí a skúseností, ktoré sú potom importované do ich domovského systému vzdelávania.

3) Model spoločných akademických projektov – Akademické projekty často začínajú výmennými programami a postupne sa vyvíjajú do spoločných programov navrhnutých a ponúkaných viacerými inštitúciami. V tomto modeli študenti získavajú buď jeden spoločný diplom, alebo niekoľko samostatných diplomov vydaných všetkými zapojenými inštitúciami.

4) Partnerský akademický model – Akademické partnerstvá sa týkajú spolupráce medzi dvomi alebo viacerými inštitúciami, ktoré spolupracujú na iniciatívach, akými sú výmena študentov alebo učiteľov, spoločný výskum alebo spoločné vzdelávacie programy. Inštitúcie otvárajú svoje programy a kurzy študentom zapísaným v partnerských inštitúciách a študenti, ktorí absolvujú kurzy v partnerskej inštitúcii, získavajú dva diplomy. Takéto partnerstvá môžu vytvárať aj spoločné akademické projekty ponúkajúce spoločné študijné programy.

5) Model zahraničného kampusu – Niektoré inštitúcie prekročili rámec vyššie uvedených modelov tým, že sú v zahraničí prítomné fyzicky. Do kampusov otvorených v zahraničí vysielajú svojich zamestnancov a učiteľov, ktorí vzdelávajú zahraničných študentov zapísaných na štúdium ponúkané delokalizovanými vzdelávacími inštitúciami. Zahraničné kampusy sú otvárané na základe ponuky a dopytu. Ponuku vytvárajú inštitúcie usilujúce sa poskytovať vzdelávanie cudzincom, ktorí nemajú možnosť vycestovať za hranice svojej krajiny. Ponuku zase prijímajú krajiny, ktoré chcú na svoje územie prilákať zahraničných poskytovateľov, aby svojmu obyvateľstvu sprostredkovali kvalitné vzdelávacie programy realizované v domovskej krajine. V niektorých prípadoch sa tieto zahraničné kampusy stávajú dokonca medzinárodnými vzdelávacími centrami.

Zdroj: Hawawini, 2011.

Ako to môžeme pozorovať na vyššie uvedených Hawawiniho modeloch, komplexný proces internacionalizácie môže zahŕňať nielen mobilitu študentov a zamestnancov, ale aj mobilitu študijných programov alebo dokonca poskytovateľov vysokoškolského vzdelávania a nespočetné množstvo ďalších typov spolupráce a rozvoja. Mobilita je teda neoddeliteľnou súčasťou internacionalizácie. Môžeme dokonca tvrdiť, že v prípade týchto dvoch pojmov dochádza k vzájomnému prekrývaniu sa. (Internationalisation de l'enseignement supérieur, 2020) Internacionalizácia však môže zahŕňať aj sériu ďalších prvkov označených ako *domáca internacionalizácia* alebo *internationalizácia doma*, príp. *z domova* (z angl. *internationalisation at home*), ktorá je vlastne internacionalizáciou učebných plánov, dištančného a online vzdelávania.

Cieľom domácej internacionalizácie je prostredníctvom internacionalizácie domáceho kurikula študentom vytvárať rovnaké podmienky pre medzinárodné a interkultúrne vzdelávanie na domovských vysokých školách. (Zelenková – Hanesová, 2019; Molnárová, 2021; Pecníková – Reichwalderová,

2021)³. Viac než na mobilitu a kvantifikovateľné výsledky sa vysoké školy môžu sústrediť na samotné kurikulum a rozvoj nevyhnutných zručností študentov. Podľa autorky J. Knight (2006) pod týmto pojmom chápeme súbor aktivít, ktoré pomáhajú študentom rozvíjať medzinárodné porozumenie a interkultúrne zručnosti. Tieto sa týkajú tak vzdelávacích plánov a programov, ako aj vyučovacieho a učebného procesu, mimoškolských aktivít, prepojenia s kultúrnymi skupinami alebo miestnymi etnikami a rôznych činností súvisiacich so vzdelávaním. Pod internacionalizáciou študijných programov chápeme proces začlenenia medzinárodného, interkultúrneho a globálneho rozmeru nielen do obsahu študijných programov, ale aj do hodnotenia, vyučovacích metód, alebo dokonca služieb určených na podporu vzdelávania. (Leask, 2015)

V súvislosti s pojmom internacionalizácia odborná literatúra ponúka aj množstvo ďalších výrazov. Ide napr. o *cezhraničné vzdelávanie*, *nadnárodné vzdelávanie* alebo *internacionalizáciu v zahraničí*, ktoré vlastne poukazujú na rôzne dimenzie internacionalizácie vysokoškolského vzdelávania. Napr. *cezhraničné vzdelávanie* podľa autorky J. Knight (2018) zahŕňa „*mobilitu ľudí, programov, poskytovateľov, projektov a politik medzi krajinami a v rámci krajín*“, pričom sa odvoláva na „tri generácie“ cezhraničného vzdelávania.

Prvá generácia sa podľa tejto autorky vzťahuje na mobilitu osôb, či už študentov, učiteľov alebo vedeckých pracovníkov, a na výmenné programy a osoby, ktoré uskutočnili časť štúdia alebo výskumu v zahraničí. Študenti a akademickí pracovníci sa po celé stáročia premiestňovali s cieľom nadobudnúť vzdelanie, z čoho je odvodený výraz „prvá generácia“. Druhá generácia, ktorej začiatok spadá do 90. rokov minulého storočia, zahŕňa mobilitu programov a poskytovateľov a pokrýva cezhraničný pohyb programov a inštitúcií. Mobilita

³ Čo je cieľom projektu KEGA 004UMB-4/2019 „Plurilingválny a interkultúrny edulab na podporu stratégie internacionalizácie univerzity“.

programov môže zahŕňať twinningové a franšízové programy, ponúkanie spoločných alebo dvojitéch diplomov a dištančné a online vzdelávanie. Pod mobilitou poskytovateľov zase chápeme (offshore) medzinárodné kampusy, fúzie a akvizície, inštitúcie založené na základe medzinárodného partnerstva, univerzitné franšízy, virtuálne univerzity a nezávislé inštitúcie. Tretia generácia sa vzťahuje na tzv. póly vzdelávania. Ide o nový rozvoj internacionalizácie, v ktorom sa krajiny, mestá a celé oblasti snažia prilákať zahraničných študentov, výskumných pracovníkov, vzdelávacie programy, poskytovateľov vzdelávania a pod. s cieľom rozvoja vzdelávania, odbornej prípravy, tvorby vedomostí a inovácií, čím vznikajú významné póly vzdelávania. (Knight, 2018)

Protikladom internacionalizácie doma je *cezhraničné vzdelávanie*, ktoré môžeme označiť aj ako *internationalizáciu v zahraničí*. Ide pritom o dve navzájom prepojené dimenzie internacionalizácie. V posledných rokoch bola však veľká pozornosť venovaná tomu, aby sa stále vyšší počet osôb presúval za hranice svojej krajiny. Nakoniec, aj vyššie uvedené modely poukazujú na význam fyzickej mobility. (Internationalisation de l'enseignement supérieur, 2020) Tieto skutočnosti však obmedzujú možnosti internacionalizácie len na tých študentov a zamestnancov, ktorí môžu fyzicky vycestovať, resp. tých, ktorí využívajú výhody offshore kampusov.

Domáca internacionalizácia by sa tak mala dotýkať podstatne väčšej skupiny osôb, keďže sa uskutočňuje v rámci domovskej inštitúcie. Môže pritom zahŕňať aj mobilitu študentov a zamestnancov, resp. môže z nej ťažiť, keďže študenti a učitelia, ktorí neodišli, môžu využívať nové zručnosti a skúsenosti tých študentov a zamestnancov, ktorí nejaký pobyt v zahraničí realizovali. Domáca internacionalizácia by sa mala zameriavať na všetkých študentov a všetkých zamestnancov domovskej vysokej školy. Aj z tohto dôvodu bol koncept domácej internacionalizácie v posledných rokoch prehodnotený, rozšírený

a aktualizovaný a boli vypracované nové prístupy, činnosti a procesy na podporu širšej internacionalizácie vyššieho vzdelávania.

V odbornej literatúre sú používané aj ďalšie výrazy, ako sú *úplná internacionalizácia* a *internationalizácia študijných programov*, ktoré majú zachytiť širšie prvky domácej internacionalizácie. Množstvo rôznych definícií však nie vždy vedie k správnej interpretácii toho, čo by sme pod pojmom domáca internacionalizácia mali chápať. Pre potreby tejto práce ňou budeme označovať všetky činnosti, ktoré sa vykonávajú „doma“, a to v širšom zmysle. Vyplýva to aj z nasledujúcej definície autorov J. Beelena a E. Jonesa (2015), ktorí domácu internacionalizáciu chápu ako *„cieľavedomú integráciu medzinárodných a interkultúrnych dimenzií do formálnych a neformálnych učebných osnov pre všetkých študentov v domácom vzdelávacom prostredí“*.

Je však dôležité poznamenať, že vývoj konceptu úplnej internacionalizácie zdôrazňuje potrebu ukotviť internacionalizáciu nielen vo výučbovo-výskumnej práci vysokých škôl a výskumných centier, ale aj v celom inštitucionálnom spektre. Formuje inštitucionálnu etiku a hodnoty, ktoré ovplyvňujú celý vzdelávací systém. Je nevyhnutné, aby ju prijalo nielen vedenie jednotlivých inštitúcií, učitelia a študenti, ale aj všetky administratívne zložky a oddelenia daných inštitúcií. (Hudzik, 2011) Úplná internacionalizácia nemá ovplyvňovať iba život samotnej vzdelávacej inštitúcie, má sa premietnuť aj do jej vonkajších vzťahov a partnerstiev, čo sa v kontexte súčasnej ekonomickej rekonfigurácie javí ako imperatív.

Inštitúcie pôsobiace v oblasti vysokoškolského vzdelávania vyvinuli najrozmanitejšie činnosti a postupy na podporu internacionalizácie doma, kde môžeme zaradiť napr. (Internationalisation de l'enseignement supérieur, 2020): 1) dôraz na cudzie jazyky, najmä vyučovaním všetkých alebo časti študijných programov v cudzom jazyku; 2) internacionalizáciu študijných programov

zahrnutím „medzinárodných“ predmetov, ako je zahraničná literatúra, zahraničná história, geografia, medzinárodná ekonomika, medzinárodné vzťahy, medzinárodný obchod a pod.; 3) podporu interkultúrnych aktivít s využitím prítomnosti zahraničných študentov a zamestnancov (Hanesová — Pliešovská, 2020)⁴; 4) interkultúrne činnosti, akými sú napríklad podpora sociálnej a kultúrnej rozmanitosti a účasť v miestnych združeniach; 5) rozvoj spoločne realizovaných študijných programov v spolupráci so zahraničnými partnermi; 6) využívanie virtuálnej mobility, ktorá umožňuje študentom navštevovať kurzy dištančného vzdelávania, ako aj *medzinárodné kolaboratívne online učenie sa* (COIL, z angl. *Collaborative Online International Learning*) a mnohé ďalšie.

Na záver považujeme za nevyhnutné zdôrazniť, že internacionalizácia vysokoškolského vzdelávania je mimoriadne širokým pojmom, ktorý zahŕňa veľkú škálu prvkov, či už „doma“ alebo v zahraničí. Každá krajina, príp. región sa navyše vyznačuje svojimi špecifikami. Nie vždy je jednoduché obsiahnuť komplexnú analýzu každej z týchto charakteristík. Niektoré z nich sú navyše ťažko merateľné, najmä preto, že niektoré činnosti sú nové a málo viditeľné, v prípade iných sú zase dostupné údaje nie vždy úplné (Internationalisation de l'enseignement supérieur, 2020). Mobilita študentov je jednou z hlavných oblastí, kde je k dispozícii množstvo informácií vytvorených na základe analýz realizovaných rôznymi inštitúciami. Kvantifikovateľné sú aj mnohé ďalšie údaje, napr. zahraničné kampusy, vzdelávacie centrá, príp. príjmy generované zo spolpatnenia štúdia pre zahraničných študentov, počty spoločných študijných

⁴ Podporu interkultúrnych aktivít na vysokej škole považujeme za kontinuitu implementácie interkultúrnej a sociokultúrnej kompetencie vo výučbe cudzích jazykov na podnet európskej jazykovej vzdelávacej politiky prostredníctvom Spoločného európskeho referenčného rámca a inými výskumnými a vzdelávacími publikáciami Rady Európy. Schmitt (2021, s. 279 – 282) poukazuje na to, že rozvoj interkultúrnej a sociokultúrnej kompetencie u učiaceho sa cudzí jazyk je súčasťou najnovších učebníc cudzích jazykov, kde je učenie sa jazyka považované za prostriedok poznania a chápania iných ľudí.

programov a pod. Existuje však množstvo ďalších činností, ktoré sú pre internacionalizáciu kľúčové, ale ktoré sú zriedkavejšie predmetom výskumov a analýz.

V našej práci prinášame dve prípadové štúdie, ktoré sa zameriavajú na najdôležitejšie, resp. najreprezentatívnejšie prvky vyplývajúce zo stratégie dvoch významných európskych krajín v oblasti vysokoškolského vzdelávania, a to Francúzska a Španielska. Avšak skôr, ako sa dostaneme k analýze uvedených európskych stratégií, považujeme za potrebné upriamiť pozornosť na bolonský proces, ktorý vytvoril výborné podmienky na to, aby mohli krajiny s najväčšími ambíciami v oblasti internacionalizácie vzdelávania svoje kvality zviditeľniť na medzinárodnej úrovni.

1.3 Bolonský proces ako nástroj internacionalizácie európskeho vysokého školstva

Bolonský proces je významným európskym projektom, ktorého vplyv dnes ďaleko presahuje rámec EÚ, dokonca aj celej Európy. Keďže zahŕňa celú sériu dôležitých reforiem, právom ho môžeme označiť za symbol internacionalizácie európskeho vysokoškolského vzdelávania. Pri svojom zrode v roku 1999 sa usiloval najmä o posilňovanie študentskej mobility, čomu malo napomôcť prijímanie mechanizmov na zabezpečenie porovnateľnosti dosiahnutého vzdelania s cieľom zatriktívniť európske vysoké školstvo a prilákať čo najviac ľudí z iných regiónov sveta. Postupne začal byť bolonský proces spájaný so zvyšovaním zamestnateľnosti, keďže porovnateľnosť vzdelania dosiahnutého v jednotlivých stupňoch štúdia umožňovala zvyšovať aj mobilitu pracovnej sily.

Je potrebné si uvedomiť, že bolonský proces je skutočne procesom a nie zmluvou, ktorá by signatárske krajiny nejakým spôsobom nútila pristupovať k prerokovaným záväzkom. Poskytuje veľkú mieru flexibility, kde má každá zúčastnená krajina možnosť ísť svojou vlastnou cestou. Napriek tejto skutočnosti proces transformačných zmien vyplývajúcich z bolonského procesu za dve desaťročia nabral bezprecedentnú silu a dnes je do neho zapojených 49 krajín, vrátane krajín ležiacich v susedstve EÚ, ako sú napr. Rusko, Turecko a Kazachstan.

Bolonská deklarácia priniesla šesť základných oblastí budúcej spolupráce, a to: 1) systém ľahko rozpoznateľných a porovnateľných akademických titulov, ktorý predpokladá zavedenie spoločného dodatku k diplomu s cieľom zvýšiť transparentnosť európskeho školstva; 2) systém vzdelávania založený na dvoch cykloch – prvom, trvajúcim najmenej tri roky, ktorý mal absolventom umožniť vstup na trh práce a druhom, ktorý vyžaduje dokončenie prvého cyklu; 3) systém akumulácie a prenosu kreditov typu ECTS, ktorý bol používaný pri mobilityných programoch Erasmus; 4) mobilitu študentov, učiteľov a výskumných pracovníkov zameranú na odstránenie všetkých prekážok voľného pohybu; 5) spoluprácu pri zabezpečovaní kvality vzdelávania; 6) európsky rozmer vyššieho vzdelávania zameraný na zvýšenie počtu modulov, vzdelávacích predmetov a kurzov, ktorých obsah, orientácia alebo organizácia dosahuje európsky rozmer.

1.3.1 Vytvorenie európskeho priestoru vysokoškolského vzdelávania

Za zakladajúci akt *bolonského procesu* je vo všeobecnosti považovaná *Spoločná deklarácia o harmonizácii výstavby európskeho systému vysokého školstva*, nazývaná aj *Sorbonská deklarácia*, ktorá po prvýkrát v európskej histórii nastolila myšlienku vytvorenia európskeho vysokoškolského priestoru. Je výsledkom stretnutia zástupcov štyroch významných európskych krajín:

Nemecka, Talianska, Veľkej Británie a Francúzska, ktoré sa konalo v Paríži v máji 1998 na základe pozvania francúzskeho ministra školstva, C. Allègra, pri príležitosti okrúhleho výročia tejto inštitúcie.

Napriek rôznorodosti problémov, ktorým jednotlivé krajiny v tom čase čelili, sorbonské stretnutie nastolilo niekoľko spoločných tém, akou bola napr. strata vplyvu európskych vysokých škôl vo svete. Množstvo príspevkov prednesených na tomto fóre jasne poukázalo na nízku konkurencieschopnosť európskeho vysokého školstva. V spoločnom vyhlásení bola preto vyjadrená potreba popri „*Európe bank*“ vybudovať aj „*Európu znalostí*“ a zúčastnených povzbudiť k „*vytvoreniu spoločného referenčného rámca zameraného na zlepšenie čitateľnosti diplomov, uľahčenie mobility študentov a ich zamestnateľnosti*“. (Déclaration de la Sorbonne, 1998)

Hoci je potrebné sorbonské vyhlásenie vnímať predovšetkým ako spoločné úsilie štyroch veľkých európskych krajín reformovať ich národné systémy vzdelávania, v závere parížskej deklarácie signatári vyzvali aj ostatné európske krajiny (teda nielen krajiny vtedajšej EÚ), aby sa k tejto iniciatíve pripojili v nasledujúcom roku v Bologni. Vytvorenie *európskeho priestoru vysokoškolského vzdelávania* (EHEA, z angl. *European Higher Education Area*) malo spoločné záujmy a národnú identitu v prospech Európy posilniť v troch základných líniách. Prvou bolo zlepšenie medzinárodnej čitateľnosti odbornej prípravy a uznávania kvalifikácií postupným zblížovaním smerom k spoločnému rámcu kvalifikácií a študijných cyklov. Druhá línia vyhlásenia zdôrazňovala dôležitosť uľahčenia mobility študentov (a učiteľov) v európskom priestore a ich lepšieho zaradenia na európsky trh práce. Tretia ambícia spočívala v harmonizácii rôznych vysokoškolských systémov, ktorú mala uľahčiť spoločná architektúra zastrešujúca európske systémy vzdelávania.

Na výzvu z Paríža odpovedalo až 29 európskych krajín, ktoré sa 19. júna 1999 stretli na konferencii v talianskej Bologni. Svojím podpisom zástupcovia zúčastnených krajín odsúhlasili ciele obsiahnuté v *Bolonskej deklarácii*. V dôsledku nárastu globalizácie, ktorá priniesla veľké zmeny aj do oblasti vysokoškolského vzdelávania, sa po vzore jednotného trhu do popredia dostala aj otázka budovania „*spoločného vnútorného trhu pre vysokoškolské vzdelávanie*“. (Gacem, 2013) Vysoké školy si uvedomili nevyhnutnosť zvýšiť konkurencieschopnosť európskych vysokoškolských systémov a ich celkové atraktivnenie v globálnom meradle: „*Vitalita a efektívnosť akejkoľvek civilizácie sa dá merať na základe príťažlivosti jej kultúry pre ostatné krajiny. Musíme zabezpečiť, aby európsky systém vysokoškolského vzdelávania získaval celosvetovú príťažlivosť, ktorá zodpovedá našim mimoriadnym kultúrnym a vedeckým tradíciám*“. (Déclaration de Bologne, 1999)

V Bologni sa európske krajiny rozhodli, že o ďalšom rozvoji systémov vysokoškolského vzdelávania, ktoré sú úplne v ich národnej kompetencii, a to aj v krajinách EÚ, budú diskutovať a formovať ich spoločne. *Bolonská deklarácia* pokračovala vo vízii budovať vplyv Európy na jej kultúrnych a intelektuálnych tradíciách. „*Vo väčšine politického a akademického sveta a vo verejnej mienke sme svedkami rastúceho uvedomenia si potrieb vytvoriť ucelenejšiu Európu s väčším vplyvom založeným a budovaným najmä na posilnenie intelektuálnej, kultúrnej, sociálnej, vedeckej a technologickej dimenzie tohto kontinentu*.“ (Déclaration de Bologne, 1999) Podpore európskeho rozmeru vo vysokoškolskom vzdelávaní a spolupráci medzi inštitúciami je tak v *Bolonskej deklarácii* pripisovaný veľký význam. Avšak kým politika EÚ v oblasti vzdelávania zdôrazňovala a aj stále zdôrazňuje najmä jeho ekonomickú stránku, *bolonský proces* od začiatku kládol dôraz na poslanie a zodpovednosť vysokých škôl smerom k rozvoju občianskej spoločnosti a jednotlivých občanov, a to aj napriek

tomu, že v ňom nájdeme aj prvky prepojenia vysokoškolského vzdelania s trhom práce a dôraz na konkurencieschopnosť krajín, teda celej Európy. (Šťastná, 2018)

Flexibilný a nezáväzný obsah sorbonského vyhlásenia bol v *Bolonskej deklarácii* objasnený a doplnený. Na rozdiel od predchádzajúceho textu sa už nehovorí o harmonizácii architektúry európskeho vysokoškolského vzdelávania, ale o tom, aby boli jednotlivé európske vzdelávacie systémy porovnateľné a kompatibilné. Táto zmena v terminológii podľa S. Croché (2006) odráža najmä vyššie spomínané potvrdenie národnej zvrchovanosti štátov.

Nevyhnutným predpokladom pre sprehľadnenie systémov malo byť prijatie prvého (bakalárskeho) stupňa, ktorý by umožnil pokračovanie v ďalšom stupni štúdia, alebo by viedol priamo na trh práce. Z tohto dôvodu mala byť menšia pozornosť venovaná jeho dĺžke a naopak väčší dôraz mal byť kladený na výsledky vzdelávania (angl. *learning outcomes*) spojené s príslušným programom. Navrhovaná štruktúra teda nemala byť povinnou „šablónou“, ale mala slúžiť ako rámec, do ktorého by štáty premietli svoje vzdelávacie programy. (Šťastná, 2018) Mala byť nástrojom pre ich transparentnosť a porozumenie, čím by kompetencie signatárskych krajín nijako neboli dotknuté.

Sprehľadneniu existujúcich programov malo napomôcť prijatie všeobecného kreditového systému, ktorý mal podľa autorov štúdie plniť nielen funkciu prenosnosti výsledkov dosiahnutých štúdiom v zahraničí, ako tomu bolo v prípade *európskeho systému prenosu a zhromažďovania kreditov* (z angl. *European Credit Transfer and Accumulation System*, ECTS), ale aj funkciu akumulačnú, na základe čoho by bol systém aplikovateľný nielen v rôznych krajinách, ale aj v rôznych sektoroch, čo bolo dôležité napr. pre binárne systémy a všeobecne pre prepojenie vysokoškolského a profesijného sektoru. Citlivo implementovaný systém kreditov mal viesť k väčšej flexibilitate, a tým aj

k efektívnosti vzdelávania a skráteniu skutočnej dĺžky štúdia, ktorá sa v mnohých krajinách výrazne líšila. (Haug – Kirstein, 1999 in Šťastná, 2018)

Veľký dôraz bol v Bologni kladený aj na európsku spoluprácu v oblasti zabezpečovania kvality. Štúdia zdôraznila, že napriek množstvu agentúr, ktoré v Európe vznikli s cieľom hodnotiť vyššie vzdelávanie, chýbala možnosť, aby si vysoké školy mohli dať vyhodnotiť svoje programy medzinárodne uznávanou agentúrou, ktorá by bola nezávislá od národných aj európskych autorít. Táto agentúra mala mať definované minimálne štandardy jednotlivých programov, pričom by publikovala zoznam tých, ktoré tieto štandardy spĺňajú. (Haug – Kirstein, 1999 in Šťastná, 2018) Definované štandardy by pritom neboli zamerané na vstupné parametre, ale na výsledky vzdelávania.

Bolonskú deklaráciu môžeme bezpochyby považovať za dôležitý a prelomový krok v budovaní spoločného priestoru vyššieho vzdelávania. Boli v nej odsúhlasené viaceré významné zámery, konkrétne: prijatie systému ľahko čitateľných a porovnateľných akademických hodností; prijatie systému s dvomi stupňami (pregraduálnym a graduálnym); zriadenie systému získavania a transferu kreditov; zlepšenie mobility študentov, pedagógov a vedcov, a s tým spojené odstraňovanie prekážok na jej realizáciu; zlepšenie európskej spolupráce v hodnotení kvality a zlepšenie európskej dimenzie vo vysokom školstve. (Déclaration de Bologne, 1999)

Po stretnutí v Bologni európske štáty ďalej hľadali spoločné princípy a štandardy, ktoré si najskôr vzájomne odsúhlasili, a zaviazali sa, že ich následne budú implementovať do národných systémov. Vytvorili spoločné metodické postupy, prehľbovali spoluprácu pri riešení ďalších problémov, napr. v sociálnej oblasti, alebo v takých otázkach, ako sú zamestnateľnosť absolventov, internacionalizácia vysokoškolských systémov a pod. (Šťastná, 2018) *Bolonská deklarácia* sa tak stala akčným plánom rozvoja vysokého školstva v Európe

s dátumom plnenia do roku 2010, kedy bolo oficiálne vyhlásené realizovanie EHEA, čím sa európskym krajinám otvorila možnosť využiť jedinečnosť vzdelávacích systémov a vytvoriť z nich systém európsky.

Vzhľadom na neustály vývoj ekonomického, sociálneho a kultúrneho života sa zúčastnené krajiny pri podpísaní *Bolonskej deklarácie* dohodli, že sa budú stretávať každé dva roky v niektorej zo zúčastnených krajín, kde zhodnotia dosiahnutý pokrok a stanovia ďalšie ciele a priority. Je však potrebné uvedomiť si, že v Bologni neboli položené žiadne pravidlá pre inštitucionálne fungovanie novovzniknutej spolupráce. Tie sa vyvíjali postupne. Prvýkrát bola potreba vytvorenia štruktúry vyjadrená na pražskom samite v roku 2001, kedy sa krajiny dohodli na založení riadiacej skupiny zodpovednej za pokračovanie procesu a prípravnej skupiny zodpovednej za plánovanie nadchádzajúcich ministerských konferencií.

Od tohto momentu *bolonský proces* prebiehal nielen s podporou vlád a vysokoškolských inštitúcií jednotlivých krajín, ale aj nadnárodných inštitúcií a orgánov. Vo vývoji organizačnej štruktúry *bolonského procesu* významnú úlohu zohral predovšetkým narastajúci vplyv Európskej komisie.

1.3.2 Riadenie bolonského procesu

Jadrom *bolonského procesu* je riadiaca skupina, tzv. *Bologna follow-up group* (BFUG). Je tvorená zo stálych členov, t. j. zástupcov členských štátov a Európskej komisie, ku ktorým na základe rozhodnutia ministrov členských štátov boli prijatí aj zástupcovia viacerých združení a organizácií, ktorí získali iba poradný hlas (tzv. poradní členovia)⁵. Táto štruktúra bola rozšírená o prípravný

⁵ Rozšírenie štruktúry o poradných členov prebehlo vo viacerých etapách. Na pražskom stretnutí v roku 2001 sa okrem prijatia organizácií UNESCO-CEPES a Rady Európy rozhodlo aj o zapojení *Asociácie európskych univerzít* (EUA), *Európskej asociácie inštitúcií vysokoškolského vzdelávania* (EURASHE) a *Národných únií študentov v Európe* (ESIB), ktorá bola neskôr

výbor obmedzený na štáty, ktoré organizovali predchádzajúce samity a na štát zodpovedný za organizáciu nasledujúceho samitu, ďalej na dva členské štáty a dva nečlenské štáty EÚ menované riadiacou skupinou.

Vo vývoji organizačnej štruktúry je veľmi dôležitý berlínsky samit z roku 2003, ktorý priniesol ďalšie pravidlá fungovania a hranice EHEA rozšíril na 46 krajín *Európskeho kultúrneho dohovoru* Rady Európy. Počas posledných zasadnutí pred berlínskym samitom sa riadiaca skupina zaoberala aj budúcim vedením *bolonského procesu*, z ktorého za pomerne krátke obdobie na základe politickej vôle ministrov vyplynulo množstvo zložitých aktivít. Ich cieľom bolo predovšetkým upevnenie medzinárodnej spolupráce medzi všetkými členskými krajinami a partnermi. Nevyhnutné prepojenie implementácie na národnej úrovni a medzinárodnej koordinácie malo byť zaručené zapojením všetkých členov, ktorí mali dostať možnosť aktívnej účasti.

Európska komisia sa do *bolonského procesu* začlenila postupne od parížskeho stretnutia v roku 1998, kde jej bol udelený štatút pozorovateľa, čo súviselo aj s tým, že predošlé iniciatívy Komisie poskytli základ, od ktorého sa mohol *bolonský proces* odraziť. Svojou činnosťou nadobudla veľké odborné znalosti, zhromaždila dôležité informácie v rámci vysokoškolskej agendy a vytvorila rôzne platformy pre odborné diskusie, v ktorých sa formovali mnohé návyky. (Croché, 2006)

Na základe uvedených skutočností mohla Komisia podniknúť viaceré kroky pre zvýšenie kompatibility systémov vysokoškolského vzdelávania, posilnenie ich medzinárodnej konkurencieschopnosti, ale aj mobility študentov členských

premenovaná na *Európsku študentskú úniu* (ESU). Na konferencii v Bergene v roku 2005 sa k riadiacej a prípravnej skupine pripojili aj ďalší poradní členovia, konkrétne celoeurópska štruktúra pre medzinárodné vzdelávanie s názvom *Education International* (EI), *Európska asociácia pre zabezpečenie kvality v oblasti vysokoškolského vzdelávania* (ENQA) a *Únia priemyselných a zamestnávateľských konfederácií Európy* (UNICE).

krajín a ich uplatniteľnosti v praxi. Mnohé ciele *bolonského procesu* sú teda inšpirované nástrojmi vybudovanými na komunitárnej úrovni v predchádzajúcom období. Najlepším príkladom môže byť rozhodnutie krajín prijať za svoju myšlienku systému kreditov ECTS na uznávanie časti štúdia uskutočňovanej v zahraničí.

Z hľadiska fungovania transformácie európskeho vysokého školstva sa Komisia stala tzv. „makroaktérom“ *bolonského procesu*. (Croché, 2006, 2010) Prispievať na zabezpečenie organizačnej štruktúry ministerských stretnutí bolo strategickým rozhodnutím, keďže organizačné zabezpečenie vyžaduje nemalé finančné zdroje, ktoré nemôžu byť poskytnuté z národných rozpočtov. Podobnú taktiku zvolila aj vo vzťahu k partnerom, ktorí sa stali aktérmi *bolonského procesu* na základe ich členstva v riadiacej a prípravnej skupine procesu. Finančnou podporou ich aktivít sa jej podarilo do textov postupne presadiť svoju vlastnú víziu. Financovanie aktérov procesu však predstavuje len nezanedbateľnú časť v porovnaní so sumou, ktorú Komisia vyčlenila na vlastné programy, najmä na Erasmus, Erasmus-Mundus alebo Tempus, ktorý od roku 1990 slúžil na podporu reforiem a modernizácie vysokoškolského vzdelávania v partnerských krajinách Západného Balkánu, regiónu východného a južného susedstva a Strednej Ázie.

Dôležité miesto Komisie v *bolonskom procese* je však potrebné pripísať aj konvergencii záujmov medzi jej ambíciami a ambíciami členských štátov procesu. Financovaním procesu sa Komisia usiluje o prehlbovanie spolupráce v oblasti vysokoškolského vzdelávania a najmä prepojenie národných a komunitárnych stratégií s cieľom vytvoriť vzájomnú závislosť medzi krajinami. (Croché, 2006) Členské štáty zase potrebovali, aby Komisia prispela k zvýšeniu dôveryhodnosti tejto medzivládnej iniciatívy v zahraničí. V pomerne krátkom období sa európskym vysokým školám podarilo prilákať množstvo zahraničných študentov,

čo je pripisované aj propagácii úspechov *bolonského procesu* na medzinárodnej úrovni. Komisia tak prispieva k zvýšeniu konkurencieschopnosti a k zlepšeniu obrazu európskych vysokých škôl v celosvetovom meradle.

Prispôsobenie *bolonského procesu* prioritám definovaným v *lisabonskej stratégii* je však najvýznamnejším dôkazom vplyvu Komisie na národné vzdelávacie systémy, napriek tomu, že nedisponuje takmer žiadnymi právomocami v tejto oblasti.

1.3.3 Prepojenie *bolonského procesu* s cieľmi *lisabonskej stratégie*

Ciele *bolonského procesu* sa krátko po jeho naštartovaní prepojili s *lisabonskou stratégiou* EÚ, ktorej cieľom bolo z Európy vytvoriť „najkonkurencieschopnejšiu znalostnú ekonomiku sveta“. (Conseil européen de Lisbonne, 2000) Tento krok zásadne zmenil aj charakter projektu EHEA. Rétorika najkonkurencieschopnejšej znalostnej spoločnosti a ekonomiky sa však prvýkrát neobjavila s prijatím *lisabonskej agendy*. Európsky diskurz bol touto témou nasiaknutý už v 90. rokoch minulého storočia, a to v súvislosti s inovatívnym hospodárstvom, kde sú znalosti považované za ústredný prvok pri výrobe tovarov a služieb⁶. V roku 2000 tieto úvahy potom vyústili do vypracovania *lisabonskej stratégie*, ktorú na mimoriadnom zasadnutí predložila Európska rada.

⁶ Európska rada rozhodla využiť procesy a nástroje, ktoré existovali už pred *lisabonskou stratégiou*, a zapracovať tieto staronové nástroje do *lisabonského procesu*. Ešte pred prijatím *lisabonskej stratégie* v roku 2000 existovali v Európe iniciatívy, ktoré sa snažili koordinovať hospodársky vývoj v členských štátoch EÚ. Išlo o tzv. *luxemburský proces* z roku 1997 zameraný na znižovanie nezamestnanosti prostredníctvom zosúladenia národných politík zamestnanosti reformou vzdelávacích systémov a na zvyšovanie investícií do ľudských zdrojov, inovácií, výroby a infraštruktúry. Nasledoval tzv. *cardiffský proces* z roku 1998, ktorého cieľom bolo koordinovať štrukturálne reformy na trhu tovarov, služieb a kapitálu a nakoniec *kolínsky proces* (1999) zameraný na koordináciu hospodárskej politiky, ktorá spočívala na stretávaní rôznych aktérov makroekonomickej politiky EÚ so zástupcami európskych inštitúcií s cieľom uskutočniť výmenu názorov a získať prehľad o ekonomickej situácii členských štátov potrebných pre vypracovanie novej makroekonomickej politiky.

Od tohto momentu vysokoškolské vzdelávanie a výskum nie sú len súčasťou verejného sektoru, sú aj základom „*strednodobého rastu založeného na aktivácii zdrojov endogénneho rastu, ako je technický pokrok a ľudský kapitál*“. (Bruno, 2010)

Prijatím tejto stratégie sa začal tzv. *lisabonský proces* zameraný na zlepšenie ekonomickej výkonnosti európskych štátov a zvýšenie ich konkurencieschopnosti v globalizovanom svete, kde čoraz väčší význam zohrávali informácie a inovácie. Európska rada týmto krokom reagovala na nepriaznivý ekonomický vývoj v Európe spôsobený najmä absenciou dôležitých reforiem v oblasti zamestnanosti, sociálnej súdržnosti a znalostnej ekonomiky. Nízke investície do ľudských zdrojov a inovácií spolu s nepriaznivým demografickým vývojom totiž prispeli k tomu, že sociálna politika členských štátov už nebola dlhodobo udržateľná. *Lisabonská stratégia* ako hospodárska, sociálna a ekologická koncepcia vymedzená pre roky 2000 – 2010 mala priniesť odpovede na všetky tieto problémy.

Pre vysokoškolské vzdelávanie a výskum z nej vyplývajú dve v zásade odlišné dimenzie. Prvá bola zameraná na vytvorenie konkurencieschopnej znalostnej ekonomiky, čo súvisí so zámermi vybudovať európsky výskumný a inovačný priestor. Výskumu je teda v *lisabonskej stratégii* jednoznačne pripisovaný veľký význam pre zabezpečenie hospodárskeho rastu. Pokiaľ ide o druhú dimenziu, jej cieľom bola modernizácia európskeho sociálneho modelu, a to aj prispôbením národných systémov vzdelávania a odbornej prípravy potrebám spoločnosti založenej na znalostiach, ako aj potrebe zvýšenia úrovne zamestnanosti. Týmto mala európska vzdelávacia politika prispieť k naplneniu cieľov v rámci sociálneho aj ekonomického piliera lisabonskej agendy.

Politický cieľ budovania najkonkurencieschopnejšej znalostnej ekonomiky sa zásadným spôsobom odrazil aj vo vízii vysokoškolského vzdelávania

a výskumu. Ambicióznejšie ciele v týchto dvoch oblastiach si Európska rada stanovila už o dva roky na zasadnutí v Barcelone v roku 2002 (Conseil européen, 2002), kde predstavila svoju predstavu o európskom výskumnom priestore. V oblasti vysokoškolskej politiky však EÚ nemala a ani doteraz nemá kompetencie podobné tým, ktoré má v oblasti výskumu. V rámci lisabonskej stratégie rastu a zamestnanosti sa preto rozhodla presadzovať svoju politiku formou tzv. modernizácie vysokých škôl v členských krajinách. Táto politika sa ubrala iným smerom ako vízie *Sorbonskej* a *Bolonskej deklarácie* a zásadným spôsobom zmenila chápanie poslania vysokých škôl. (Haug, 2009 in Šťastná, 2018) Do diskusie vniesla také otázky, ako sú riadenie systému vysokého školstva aj inštitúcií, financovanie vysokých škôl, uznávanie vzdelávania či praxe. Popri národných politikách, na ktorých staval *bolonský proces*, začali do vysokoškolskej agendy vstupovať tzv. „európske témy“, ktoré sa pomaly stávali témami národnými.

Bolonský proces, ktorý bol predovšetkým snahou o zavedenie štrukturálnych zmien v architektúre vysokého školstva, sa začal postupne prelínať s cieľmi *lisabonskej stratégie*, ktorá sa usilovala o zavedenie zmien vo vysokoškolskej politike a výskume v zmysle hybnej sily ekonomického rozvoja spoločnosti. K tomuto prieniku by nedošlo, keby bolonské ciele neboli aspoň čiastočne kompatibilné s ekonomickou dimenziou a vedomostnou spoločnosťou, ktoré sa do popredia dostávali od 90. rokov minulého storočia. Za spoločný prienik môžeme považovať snahu zatriktívniť systémy na medzinárodnej úrovni a zlepšiť uplatniteľnosť študentov v praxi. Došlo však k zásadnému odklonu od niektorých bolonských reforiem, napr. od hlbkej transformácie učebných osnov novovznikajúcich štruktúrovaných programov a tieto dve agendy začali dokonca splývať.

Od berlínskej konferencie v roku 2005 EÚ začala intenzívne podporovať *bolonský proces* a jeho štrukturálne reformy ako nevyhnutnú podmienku pre svoju modernizačnú agendu. Prepojením obidvoch procesov sa ale pôvodná medzivládna spolupráca alebo koordinácia transformovala do pomerne formálnej a robustnej štruktúry, ktorá je príznačná pre Európsku komisiu. (Croché, 2006) Tá prebrala koordinačnú a vedúcu úlohu v celom *bolonskom procese*, pričom využila aj možnosť financovania aktivít zo svojich vzdelávacích programov, najskôr z programu Erasmus a potom z programu celoživotného vzdelávania.

Pôvodný projekt sa spojením s lisabonskou agendou podstatne zmenil. Charakter medzivládnej spolupráce sa zmenil na vzťahy medzi „*spoluprácou a hospodárskou súťažou*“. (Croché, 2006) K tomuto prepojeniu by však nemohlo dôjsť, keby sa voči tomu členské štáty postavili odmietavo. Neurobili tak, aj keď takáto zmena *bolonského procesu* nebola ich vlastná iniciatíva. Naopak, vyjadrili jej podporu, čo dokazuje aj berlínske vyhlásenie ministrov z roku 2003: „*Ministri plne zohľadňujú závery Európskej rady v Lisabone (z roku 2000) a závery v Barcelone (z roku 2002), ktorých cieľom je z Európy urobiť „najkonkurencieschopnejšiu a najdynamickejšiu znalostnú ekonomiku sveta, schopnú udržateľného hospodárskeho rastu a sprevádzanú kvantitatívnym a kvalitatívnym zlepšením zamestnanosti a väčšej sociálnej súdržnosti“ a ktoré si vyžadujú rozvoj viacerých aktivít a užšiu spoluprácu v rámci bolonského procesu.*“ (Communiqué de Berlin, 2003)

Hoci *bolonský proces* začal individuálnou iniciatívou štyroch veľkých európskych krajín, o ďalších členov sa rozšíril veľmi rýchlo. Dnes v EHEA spolupracujú nielen všetky členské štáty EÚ, ale aj dvadsiatka ďalších krajín z Európy i Ázie. EHEA sa navyše stala vzorom pre formovanie ďalších regionálnych zoskupení vo svete.

1.3.4 Vonkajšia dimenzia bolonského procesu

Vonkajšia (externá) dimenzia *bolonského procesu*, ako sa tento trend označuje v oficiálnych textoch, sa vyvíjala postupne. Hoci nebola hlavnou prioritou zúčastnených krajín, tento zámer nikdy nebol skrytý. Nájde sa vo všetkých oficiálnych textoch, ktoré sú súčasťou bolonského projektu. Už v roku 1999 sa ministri signatárskych krajín zhodli na potrebe vybudovať ambicióznejšiu Európu a potvrdili svoju vôľu „zabezpečiť, aby európsky systém vysokoškolského vzdelávania získaval celosvetovú príťažlivosť, ktorá zodpovedá mimoriadnym kultúrnym a vedeckým tradíciám“. (Déclaration de Bologne, 1999) O dva roky v Prahe zase uznali, že je „nevyhnutné posilniť atraktivitu európskeho vysokoškolského vzdelávania pre študentov z Európy, ako aj pre študentov z iných častí sveta“. (Pražské komuniké, 2001)

Toto smerovanie ministri explicitne potvrdili na berlínskej konferencii v roku 2003. Označili ho za „vonkajší rozmer *bolonského procesu*“ zahrňujúci všetky dopady a vplyvy, ktoré tento proces vyvoláva mimo európskeho priestoru. Zástupcom z tretích krajín zúčastnení ministri ponúkli účasť na seminároch a konferenciách *bolonského procesu* a vyjadrili vôľu vypracovať štipendijné programy pre študentov prichádzajúcich z týchto regiónov. V tom istom roku bola zavedená nová schéma spolupráce v oblasti vysokoškolského vzdelávania s názvom Erasmus Mundus, ktorá poskytovala granty pre mimoeurópskych študentov s veľkým potenciálom študovať v Európe a ktorá je zameraná na propagáciu EÚ ako centra excelentnosti prostredníctvom prestížnych integrovaných medzinárodných programov v magisterskom stupni štúdia. Tento nový rámec spolupráce mal zvýšiť viditeľnosť a atraktivitu európskeho vysokoškolského vzdelávania v tretích krajinách.

Medzinárodný záujem o *bolonský proces* však podľa J.-E. Charliera a S. Croché (2012) nevznikol spontánne. Už v predošlom období bol podľa nich

vyvolaný a udržiavaný jeho „mocnými spojencami“. (Charlier – Croché, 2012) Približovanie sa tretích krajín k bolonskej architektúre Komisia podporila už v predchádzajúcich rokoch, konkrétne vo výzve projektu Tempus pre obdobie 2000 – 2006, prostredníctvom ktorého poskytla členským krajinám EÚ finančné prostriedky na spoluprácu s tretími krajinami z troch rôznych regiónov: 1) východnej Európy a Strednej Ázie (TACIS), 2) Balkánu (CARDS) a 3) severnej Afriky a Blízkeho východu (MEDA). Až 58 % projektov programu Tempus bolo v roku 2005 zameraných na spoluprácu v oblasti transformácie vzdelávania podľa „bolonského modelu“. (Tempus, 2005) Po vzore Komisie aj Rada Európy, Svetová banka a organizácia UNESCO *bolonský proces* predstavili ako model, ktorým by sa mohli inšpirovať všetky krajiny.

Vonkajší rozmer *bolonského procesu* ministri zdôraznili aj na samite v Bergene v roku 2005, kedy sa zhodli na tom, že európsky priestor vysokoškolského vzdelávania by mal byť „*partnerom pre systémy vysokoškolského vzdelávania v iných regiónoch sveta stimulujúcim výmenu a vyváženú spoluprácu*“. (Communiqué de Bergen, 2005) Na stretnutí poverili riadiacu skupinu vypracovať stratégiu rozvoja tejto dimenzie. Význam spolupráce s inými kontinentmi dokazuje aj prítomnosť zástupcov tak významných krajín, ako sú Austrália a Spojené štáty americké, alebo zástupcov OECD a *Medzinárodnej asociácie univerzít (IAU)*.

Vplyv bolonského modelu vo svete bol ešte viac zdôraznený na londýnskom samite v roku 2007, kde ministri vyjadrili potrebu zaviesť „*stratégiu pre európsky vysokoškolský priestor v globálnom kontexte*“. Predstavili zámer urobiť z Európy hlavnú študijnú destináciu pre študentov z iných kontinentov a uvítali úsilie mnohých krajín priblížiť sa k bolonským princípom. V Londýne bola prijatá stratégia „*na zlepšenie informácií o EHEA a na zvýšenie jeho atraktivity a konkurencieschopnosti; posilnenie spolupráce*

založenej na partnerstve; zintenzívnenie politiky dialógu a zlepšenie uznávania“.
(Londýnske komuniké, 2007)

Na zvýšenie príťažlivosti bolonského modelu mala Komisia totiž k dispozícii viacero nástrojov, čo jej umožnilo ľahko nad procesom prevziať kontrolu. (Croché, 2010; Bruno 2008) V roku 2005 financovala veľkú štúdiu o obraze európskeho vzdelávania vo svete (ACA, 2005) a svoju činnosť zameranú na podporu *bolonského procesu* podporila viacerými výmennými programami. Okrem spomínaných schém Tempus a Erasmus-Mundus existovali aj ďalšie programy spolupráce, napr. s USA a Kanadou, ďalej Asia-Link a Edulink pre spoluprácu s ázijskými krajinami, Alfa a Alban pre spoluprácu s Latinskou Amerikou a Nyerere-Erasmus, ktorý umožnil africkým študentom v Európe absolvovať odbornú prípravu. (Charlier – Croché, 2012)

V tomto trende potom pokračovali aj ministerské stretnutia, ktoré sa konali v rokoch 2009 a 2010. V Leuvene a v Louvain-la-Neuve v roku 2009 členské krajiny uzavreli partnerstvo s ostatnými regiónmi sveta vytvorením tzv. *Bolonského politického fóra* (angl. *Bologna Policy Forum*), ktoré združuje zástupcov členských krajín procesu a zástupcov z ostatných regiónov. (Communiqué de Leuvenu et Louvain-la-Neuve, 2009) Toto rozhodnutie bolo odpoveďou na rastúci záujem, ktorý *bolonský proces* vyvolával mimo Európy. Niektoré krajiny ako Izrael, Kazachstan a Tunisko prejavili záujem k procesu pristúpiť, iné mali záujem spolupracovať s EHEA ako s celkom alebo sa snažili o podobné reformy, ide napr. o krajiny Latinskej Ameriky. (Šťastná, 2018) Medzi najžiadanejšie oblasti spolupráce patrilo napr. uznávanie vzdelávania a jeho častí, zavedenie európskeho kvalifikačného rámca a jeho implementácia do rámcov národných, systémy a metódy zabezpečenia kvality, ale aj mobilita akademických pracovníkov, študentov a výskumníkov.

Za krátke obdobie sa počet krajín *bolonského procesu* rozrástol. Hoci je z geografického hľadiska Európa v tomto obrovskom vzdelávacom priestore stále dobre zastúpená⁷, jeho hranice sa posunuli podstatne ďalej.

1.3.5 Vplyv bolonského procesu na transformáciu európskeho vzdelávania

Za dvadsať rokov od podpísania *Bolonskej deklarácie* prešli národné systémy vyššieho vzdelávania v Európe zásadným vývojom. Na základe plnenia cieľov *Bolonskej deklarácie* a jednotlivých komuniké z ministerských konferencií, ktoré nasledovali, by sme mohli zovšeobecniť hlavné úspechy ale aj obmedzenia *bolonského procesu*. Ako zásadné sa nám javia tri základné priority, bez realizácie ktorých by budovanie EHEA nebolo možné. Prvou je vypracovanie spoločnej štruktúry študijných programov, druhou zabezpečenie uznávania diplomov a kvalifikácií a poslednou zabezpečenie kvality vzdelávania, ktorým pre úplnosť problematiky budeme venovať väčšiu pozornosť v nasledujúcich častiach.

Trojstupňová architektúra vysokoškolského vzdelávania

Základným pilierom *bolonského procesu* bolo od začiatku zavedenie spoločného systému, resp. štruktúry vzdelávania. Hoci bolonské stretnutie v roku 1999 pôvodne odsúhlasilo systém pozostávajúci z dvoch cyklov štúdia, označovaných ako pregraduálny a graduálny, berlínske komuniké z roku 2003 tento systém rozšírilo o tretí stupeň štúdia. Od roku 2005 následne dochádzalo k postupnému zavádzaniu trojstupňových študijných programov v jednotlivých krajinách: v bakalárskom stupni v trvaní najmenej 3 rokov (3-4 roky), v magisterskom v trvaní dvoch rokov (resp. 1-2 roky) a doktorandskom stupni

⁷ Na procese sa zúčastňujú všetky členské štáty EÚ a signatárom je aj Európska komisia. Monako je jediným členom Rady Európy, ktoré tento proces neprijalo.

s odporúčanou trojročnou dĺžkou štúdia, čo dnes bezpochyby študentom umožňuje lepšie nadviazať na predchádzajúce štúdium na ktorejkoľvek vysokej škole v krajinách, ktoré sú súčasťou *bolonského procesu*.

So zavedením trojstupňového vzdelávania úzko súvisí aj prijatie *európskeho systému prenosu a zhromažďovania kreditov* (ECTS), ktorý bol spustený už ako súčasť programu Erasmus na konci 80. rokov a ktorý sa stal ústredným nástrojom *bolonského procesu* s cieľom dosiahnuť lepšiu medzinárodnú porovnateľnosť národných vzdelávacích systémov a na zvýšenie transparentnosti štúdií a kurzov. Spoločný systém kreditov je zameraný predovšetkým na študenta, keďže umožňuje, aby kredity získané v jednej inštitúcii vysokoškolského vzdelávania boli započítané do programu študovaného na inej vysokej škole, a to na základe definovaných vzdelávacích výstupov a s tým súvisiacej pracovnej záťaže študenta (tzv. *workload*)⁸. Okrem významnej úlohy, ktorú tento systém plní pri mobilite študentov medzi krajinami a uznávaní ich akademických titulov a období štúdia v zahraničí, čo bolo hlavným cieľom už pri jeho zavedení v 80. rokoch, dnes študentom poskytuje aj väčšiu flexibilitu pri výbere študijných programov. Jednotlivým inštitúciám zapojeným do vysokoškolského vzdelávania zase pomáha pri plánovaní, realizácii a hodnotení študijných programov. (ECTS, 2020)

Vo väčšine krajín európskeho priestoru vysokoškolského vzdelávania bol ECTS zavedený ako vnútroštátny systém hodnotenia študentov. Hoci v tomto

⁸ Pracovným zaťažením študenta sa rozumie odhad času, ktorý učitelia sa zvyčajne potrebujú na ukončenie všetkých vzdelávacích aktivít, ako prednášky, semináre, projekty, praktická práca, pracovné sťaže, samostatné štúdium, potrebných na dosiahnutie definovaných výsledkov vzdelávania vo formálnom vzdelávacom prostredí. Výsledky vzdelávania vyjadrujú, čo jednotliviec vie, čomu rozumie a čo je schopný robiť po ukončení procesu vzdelávania. Dosiahnutie výsledkov vzdelávania musí byť hodnotené prostredníctvom postupov na základe jasných a transparentných kritérií. 60 ECTS kreditov sa prideluje výsledkom vzdelávania a s nimi spojenému pracovnému zaťaženiu v rozsahu celého akademického roka alebo jeho ekvivalentu, ktorý zvyčajne zahŕňa rad vzdelávacích zložiek, ktorým sa pridelujú kredity. (Sprievodca užívateľa ECTS, 2015)

zmysle jeho implementáciu môžeme považovať za takmer dokončenú, prax v jednotlivých krajinách opäť poukazuje na viaceré rozdiely, napr. na existujúci nesúlad medzi počtom pridelených kreditov na jednej strane a pracovným zaťažením a výsledkami vzdelávania na strane druhej. (Les bases de Bologne, 2020)

Systém ECTS okrem vyššie uvedených skutočností pomáha zlepšovať zrozumiteľnosť iných dokumentov a k ich jednoduchšiemu používaniu v rôznych krajinách. Najlepším príkladom je *dotatok k diplomu*⁹, ktorý bol navrhnutý tak, aby absolventom vysokých škôl poskytol transparentný prehľad o ich výsledkoch. Z týchto dôvodov sú úspešne absolvované vzdelávacie zložky v zahraničí zahrnuté aj vo *výpise výsledkov štúdia*.¹⁰ Podobne ako v predchádzajúcich prípadoch, aj tento nástroj bol pôvodne vyvinutý inými inštitúciami, konkrétne Európskou komisiou, UNESCO-m (prostredníctvom CEPES) a Radou Európy v roku 1996, avšak veľmi rýchlo sa stal významným nástrojom budovania EHEA.

⁹ Dodatok k diplomu je personalizovaný dokument, ktorý popisuje konkrétne úspechy študenta konkrétneho študijného programu, vrátane mimoškolských zručností potvrdených inštitúciou (získaných napríklad ako súčasť angažovanosti študentov). Je jedným z piatich základných dokumentov systému Europass. Bol navrhnutý v roku 2004 ako systém, ktorý má podporovať mobilitu a umožňuje porovnávať získané zručnosti a kvalifikácie v celej Európe.

¹⁰ Doplnok k vysokoškolskému diplomu poskytuje štandardizovaný opis povahy, úrovne, kontextu, obsahu a statusu vzdelania, ktoré absolvoval jeho držiteľ. Je vydávaný inštitúciami vysokoškolského vzdelávania, a to na základe noriem schválených tromi inštitúciami. Európskou komisiou, Radou Európy a organizáciou UNESCO. Dodatok k diplomu je taktiež súčasťou nástrojov transparentnosti Europass. Obsahuje informácie v nasledovných ôsmich bodoch: držiteľ kvalifikácie, kvalifikácia, stupeň a funkcia vzdelania, obsah štúdia a dosiahnuté výsledky, certifikácia dodatku, informácie o príslušnom národnom systéme vysokoškolského vzdelávania (poskytnuté národnými informačnými centrami pre uznávanie dokladov o akademickom vzdelaní NARIC), ďalšie relevantné informácie. Vo všetkých krajinách, ktoré sú zapojené do bolonského procesu, majú absolventi automaticky právo na dodatok k diplomu vystavený bezplatne a v jednom z hlavných európskych jazykov. (Sprievodca užívateľa ECTS, 2015)

Spoločný európsky referenčný systém pre uznanie kvalifikácií

Pre uznávanie diplomov a kvalifikácií dôležitý moment predstavuje vytvorenie *európskeho kvalifikačného rámca* (EKR), ktorý bol prvýkrát navrhnutý v roku 2004, a to v spoločnej hodnotiacej správe Rady EÚ a Európskej komisie o plnení pracovného programu vzdelávania a odborného vzdelávania 2010, čím sa v Európe otvoril priestor pre odborné diskusie, kde sa preukázala široká podpora európskych partnerov. Komisia zareagovala na množstvo podnetov a návrh upravila, pričom vychádzala z údajov odborníkov zo všetkých zaangažovaných krajín, ako aj od európskych sociálnych partnerov. Revidovaný text bol Komisiou následne prijatý 6. septembra 2006. Európsky parlament a Rada Európy jej návrh v priebehu roku 2007 úspešne prerokovali, čo viedlo k formálnemu prijatiu EKR vo februári 2008. (EKR, 2020)

Členské štáty boli následne vyzvané k postupnému prispôsobovaniu svojich národných kvalifikačných systémov *európskemu kvalifikačnému rámcu*, a to s horizontom do roku 2010. Väčšina európskych krajín sa rozhodla vytvoriť národné kvalifikačné systémy kompatibilné s EKR. Tento proces spolupráce na európskej úrovni umožnil jeho správne zakotvenie na národnej úrovni, čo ukazuje, že základné princípy EKR sú vo vysokej miere spoločné. (EKR, 2020)

Od roku 2012 mal každý kvalifikačný stupeň získaný na území EÚ obsahovať odkaz na niektorú z ôsmich referenčných úrovní EKR, ktoré opisujú, čo študent vie, chápe a dokáže urobiť, ďalej jeho študijné výsledky, a to bez ohľadu na systém, v ktorom danú kvalifikáciu získal. Referenčnými úrovňami podľa jeho tvorcov EKR prenáša dôraz z tradičného prístupu, ktorý podčiarkuje vzdelávacie vstupy (dĺžku vzdelávania, typ inštitúcie), na študijné výsledky, čo umožňuje lepšie prepojenie s potrebami trhu práce (poznatky, zručnosti a schopnosti) a ustanoveniami v oblasti vzdelávania a odbornej prípravy, ďalej zjednodušenie uznávania neoficiálneho a neformálneho vzdelávania, ako aj

zjednodušenie presunu a využitia kvalifikácií v rôznych krajinách a systémoch vzdelávania a odbornej prípravy.

V rámci uznávania je potrebné rozlišovať medzi dvomi základnými pojmami: uznávaním kvalifikácií (teda spôsobilosti na výkon profesie) a uznávaním odborného vzdelania (čiže uznávanie diplomov). Uznávanie odborných kvalifikácií sa zameriava na posúdenie schopností a znalostí určitej osoby. Tieto znalosti a schopnosti môžu byť doložené buď formálne kvalifikáciou alebo dokladom o faktickom výkone danej činnosti či iným dokladom. V prípade uznávania odborných kvalifikácií potom dochádza k rozhodnutiu o tom, či má príslušná osoba dostatočné znalosti a schopnosti na výkon konkrétneho povolania alebo činnosti. Uznávanie dosiahnutého vzdelania, teda akademické uznávanie, sa týka uznávania diplomov, kvalifikácií alebo častí študijných programov inou vzdelávacou inštitúciou, než je tá, ktorá ten určitý kvalifikačný dokument vydala. Toto uznanie je zvyčajne potrebné na prijatie na ďalšie štúdium na inej inštitúcii. Pri procese uznávania dochádza k detailnému porovnávaniu študijných plánov, aby potom mohlo byť rozhodnuté o tom, či je vzdelanie získané v zahraničí rovnocenné tomu, ktoré poskytuje domovský štát.

Uznávanie kvalifikácií súvisí s implementáciou *lisabonského dohovoru o uznávaní* do legislatívy jednotlivých štátov a dodržiavanie jej princípov. Tento dohovor bol vyhotovený Radou Európy a UNESCO-m a bol prijatý v Lisabone na konferencii, ktorá sa konala v apríli 1997. Od tej doby ho väčšina európskych krajín ratifikovala. Medzi základné body tohto dohovoru patrí: právo využiť uznanie kvalifikácie v inej ako domovskej krajine a zákaz diskriminácie v tejto oblasti na základe pohlavia, rasy, farby pleti, prípadného hendikepu, jazyka, vierovyznania, politických názorov alebo národného, etnického alebo sociálneho pôvodu kandidáta. Navyše musí každá krajina byť s kvalifikáciami oboznámená a jeho uznanie kvalifikácie potom slúži na prístup k ďalšiemu stupňu vzdelania či

na trh práce. Každá krajina má taktiež povinnosť podávať informácie o svojich inštitúciách a študijných programoch a zriadiť národné informačné centrum, ktoré by podávalo rady týkajúce sa uznávania kvalifikácií študentom, absolventom, zamestnávateľom, vysokým školám a všetkým zainteresovaným osobám. Okrem toho by mala každá krajina podporovať svoje inštitúcie vyššieho vzdelávania vo vydávaní dodatku k diplomu, aby tak uľahčili uznávanie kvalifikácií. (Lisabonský dohovor o uznávaní, 1997)

Zabezpečenie kvality vzdelávania

Poslednou z troch hlavných priorít *bolonského procesu* je snaha o zabezpečenie kvality vzdelávania vo všetkých signatárskych krajinách. V rámci vysokoškolského vzdelávania sa termín zabezpečenia kvality vzťahuje na všetky politiky, revízie a aktivity, ktoré majú za cieľ zaručiť, aby sa inštitúcie zoznámili s predpísanými štandardmi vzdelávania, a aby ich uplatňovali. Hlavným cieľom tohto procesu je inštitúciám a investorom vo vysokoškolskom vzdelávaní poskytnúť záruku toho, že kvalita vo vzdelávaní bola dosiahnutá, je však aj významným nástrojom na zlepšovanie vysokoškolských systémov, inštitúcií a študijných programov.

Myšlienka podpory európskej spolupráce v rámci zabezpečenia kvality vysokoškolského vzdelávania bola zakotvená už v *bolonskej* deklarácii, avšak reálnejšiu podobu dostala až v roku 2005, kedy ministri prijali dokument *normy a smernice na zabezpečovanie kvality v európskom priestore vysokoškolského vzdelávania* (z angl. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*). Nasledovalo londýnske rozhodnutie ministrov z roku 2007 o zavedení *Európskeho registra agentúr pre zabezpečenie kvality*, nazývaného aj *Európsky register kvality* (angl. *European Quality Assurance*

Register, EQAR), ktorý bol zriadený 4. marca 2008 ako prvý právny záväzok, ktorý vzišiel z *bolonského procesu*.

Aby došlo k zabezpečeniu kvality v európskom meradle, bolo potrebné, aby boli jednotlivé národné systémy zabezpečenia kvality vzájomne uznané. K tomu viedli nasledujúce kroky: zavedenie systému vnútorného hodnotenia kvality vo všetkých vysokých školách; uznávanie spoločného súboru noriem, procedúr a metódik; zavedenie spomínaného registra externých agentúr na zabezpečovanie kvality; sloboda vysokých škôl vo výbere agentúr a kompetencie členskej krajiny v prijatí hodnotenia a návrhu opatrení. Vo všeobecnosti *bolonský proces* zastáva názor, že prvotná zodpovednosť za kvalitu leží vždy na vysokých školách, odkiaľ by mali vychádzať všetky reformy.

Všetky krajiny EÚ sú už dve desaťročia súčasťou Európskeho priestoru vysokoškolského vzdelávania (EHEA), ktorý vznikol v dôsledku politickej vôle 48 krajín, teda aj nečlenských. Krok za krokom si vybudovali priestor založený na spoločných hodnotách a využívaní spoločných nástrojov, ktoré mnohým z nich slúžia aj na pritiahnutie kvalitných uchádzačov o štúdium z celého sveta. Mobilita študentov, ale aj pedagógov, študijných programov alebo poskytovateľov vysokoškolského vzdelávania, však prispieva nielen k rozvoju jednotlivých vzdelávacích inštitúcií, ale aj k rozvoju ekonomík krajín, ktoré týchto študentov a pedagógov hostia. Aj z tohto dôvodu majú viaceré krajiny na národnej úrovni vypracované vlastné stratégie na podporu internacionalizácie vysokoškolského vzdelávania. Nasledujúce dve kapitoly prinášajú analýzu vzdelávacích systémov dvoch významných krajín EÚ, Francúzska a Španielska, a zameriavajú sa na hlavné špecifiká týchto stratégií.



2 Internacionalizácia vysokoškolského vzdelávania vo Francúzskej republike

Autor: Radovan Gura¹¹

Vývoj a stav vysokoškolského vzdelávania v tom ktorom štáte je výsledkom vplyvu viacerých faktorov, ako je vývoj politického systému, vývoj hospodárstva, spoločenské a kultúrne aspekty, ale aj vplyv napredovania vied, poznatkov, či vývoj administratívneho riadenia krajiny a jej územných celkov. Súčasný vzdelávací a vedecký systém vo Francúzskej republike je preto výsledkom rôznych iniciatív a politik, ktoré boli realizované v priebehu viac ako dvoch storočí a vytvorili súčasný inštitucionálny vzdelávací vysokoškolský komplex tvoriaci rozsiahlu mapu vedeckých inštitúcií. Súčasný francúzsky systém vysokoškolského vzdelávania nie je ani najefektívnejší, ale ani najhorší a určite je zložený z viacerých vzájomných závislostí, ktorým je potrebné rozumieť, aby sme správne vnímali vznik a stav jeho súčasnej štruktúry.

Prvé francúzske univerzity vznikajú v stredoveku, podobne ako v iných častiach Európy, a to ako autonómne štruktúry. Ide o obdobie intenzívnych intelektuálnych a akademických výmen v Európe. Zrušenie univerzít v priebehu Francúzskej revolúcie poukazuje na pôvodnú nedôveru politickej moci voči svojim univerzitám. Nedôveru, ktorá do značnej miery pretrvávala aj v nasledujúcich storočiach. Revolučné dedičstvo, po ktorom nasleduje centralizačné hnutie iniciované napoleonským obdobím a potom treťou republikou a mnoho chaosu v histórii Francúzska, môžu do značnej miery objasniť hlavnú úlohu francúzskeho štátu z hľadiska normalizácie a normativity.

¹¹ doc. PaedDr. Radovan Gura, PhD. – je členom Katedry medzinárodných vzťahov a diplomacie, Fakulty politických vied a medzinárodných vzťahov Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Zároveň je riaditeľom Slovensko-francúzskeho univerzitného inštitútu.

(Picard, 2014) Školy a univerzity sú už takmer dve storočia predmetom politických diskusií odhaľujúcich niektoré ideologické konflikty o mieste vzdelávania v republikánskom prístupe uvažovania.

Politické príkazy vládnej moci boli častokrát založené na protichodných ideológiách, ktoré sú hlboko zakorenené v histórii, a preto sa vo francúzskom vysokom školstve stretávajú dva protichodné imperatívy. Imperatív akademickej excelentnosti na jednej strane a imperatív rovnosti na strane druhej. Dostávame sa k základnej otázke, a teda či univerzity majú mať poslanie excelentnosti v oblasti odbornej prípravy a výskumu, alebo by mali byť nástrojom väčšej sociálnej rovnosti. Aj toto je jeden z krízových momentov, ktoré musia riešiť súčasné vysoké školy vo Francúzsku a rovnako vo svete.

Prirodzene, Francúzsko ako zakladajúci štát súčasnej Európskej únie je súčasťou európskeho vzdelávacieho priestoru a zároveň aj motorom internacionalizácie vysokoškolského vzdelávania. Ako uvádzame v prvej kapitole, práve Francúzsko spoločne s Talianskom, Veľkou Britániou a Nemeckom položilo základy bolonského procesu v Sorbonskej deklarácii v roku 1998. Aj tento dôvod podnietil náš záujem prezentovať proces, stav a stratégiu internacionalizácie vysokého školstva vo Francúzsku.

2.1 Francúzsky vysokoškolský vzdelávací systém – stručná prezentácia

Pre správne pochopenie prezentovaných zmien, úvah a reforiem vo francúzskej vede a vysokoškolskom systéme považujeme za potrebné najskôr

stručne prezentovať základné princípy štruktúry a fungovania francúzskeho vysokoškolského vzdelávacieho systému.

2.1.1 Štruktúra systému

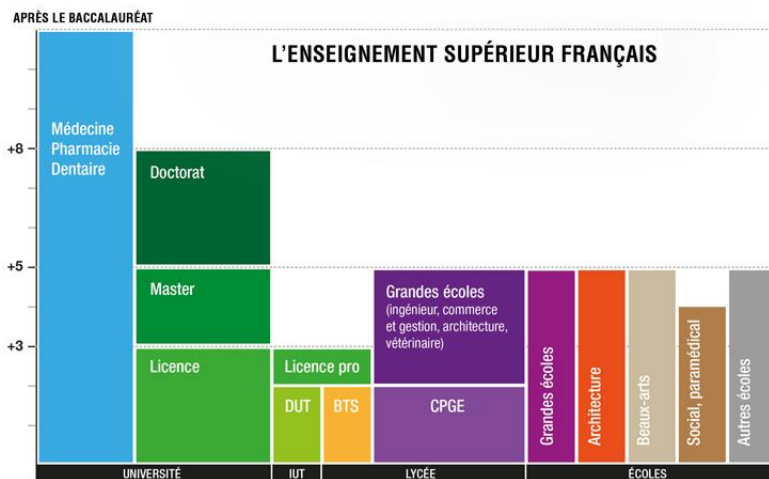
Francúzsky vysokoškolský vzdelávací systém je odlišný od slovenského systému, aj keď a priori funguje na rovnakých európskych základoch. Aj Francúzska republika aplikuje od roku 1998 bolonský systém vzdelávania a v rámci jeho harmonizácie je vzdelávanie rozdelené na tri stupne, a to bakalársky, magisterský a doktorandský stupeň štúdia (tzv. *L.M.D. – la licence, le master et le doctorat*), kde tak, ako to poznáme na Slovensku, je každému stupňu štúdia pridelený počet kreditov ECTS. Bakalársky stupeň štúdia trvá 6 semestrov a zodpovedá mu 180 kreditov ECTS, magisterský stupeň štúdia trvá 4 semestre a zodpovedá mu získanie aspoň 120 ECTS kreditov, čo umožňuje študentom realizovať mobility na univerzitách v štátoch Európskej únie, či mobility medzi jednotlivými odbormi a programami štúdia. (Système français d'enseignement supérieur, 2021)

Vo francúzskom vysokoškolskom vzdelávacom systéme, ako vidieť z grafu, rozlišujeme štyri základné typy škôl (v grafe č. 1 označené čiernou farbou):

1. Univerzity;
2. Univerzitné inštitúty technológií, tzv. IUT – *Institut universitaire de technologie* (ide o krátkodobé 2-ročné vzdelávanie s odborným zameraním);
3. Vysoké školy, tzv. *Grandes Écoles* – prijímajú študentov po absolvovaní 2 rokov štúdia v tzv. CPGE – *classes préparatoires aux grandes écoles*, t. j. prípravných triedach na vysokú školu, ktoré ponúkajú niektoré gymnáziá;
4. Špecializované školy.

Pre upresnenie je potrebné uviesť, že *grandes écoles*, teda vysoké školy, nie sú ekvivalentom slovenského typu vysokej školy, ktorá je vnímaná ako nižšie postavená v porovnaní s univerzitou v hierarchii vysokých škôl, ale ide

Graf č. 1: Schéma francúzskeho vysokoškolského systému



Zdroj: Campus France, 2021

o francúzske špecifikum. Tieto školy vznikali paralelne s budovaním francúzskeho univerzitného systému v 19. storočí. *Grandes écoles* ponúkajú odborne orientované štúdium vysokej úrovne a kvality a prijímanie na štúdium je veľmi selektívne. Ponúkajú študijné odbory orientované najmä na technické vedy, obchod a manažment, niektoré ponúkajú aj vzdelávanie orientované na verejnú správu, či poľnohospodárstvo, či veterinárne smery vzdelávania. Štúdium je 5-ročné a po jeho úspešnom ukončení študenti získavajú titul magister.

Pokiaľ ide o bakalárske štúdium, toto sa vo Francúzsku realizuje v 6 semestroch ako v iných európskych štátoch. Navyše v porovnaní so slovenským vysokoškolským systémom tu však existujú aj iné typy vzdelávania, na ktoré je možné nastúpiť po získaní maturity. Ide o tzv. STS – *Section de technicien supérieur*, ktoré možno vnímať ako isté nadstavbové štúdium, isté sekcie vysokoškolského typu orientované na technické vzdelávanie, kde po ukončení študent nezískava bakalársky diplom, ale certifikát vyššieho technického vzdelania, tzv. BTS – *brevet de technicien supérieur*. Potom vo francúzskom vysokoškolskom systéme existuje tzv. DUT – *diplômes universitaires de technologie*, ktoré je opätovne potrebné vnímať ako krátkodobé štúdium vysokoškolského typu orientované na technické odbory. Iný typ štúdia je tzv. DEUST – *diplômes d'études universitaires scientifiques et techniques*, kde ide o typ vysokoškolského vzdelávania orientovaný na prírodné vedy a techniku. Posledným špecifikom na bakalárskom stupni štúdia je tzv. Licence pro – *licence professionnelle*, ktoré možno vnímať ako odborne orientované bakalárske štúdium, ktoré však trvá iba 2 semestre. Na toto štúdium možno nastúpiť po získaní BTS, DUT, DEUST, alebo z CPGE (pozri vyššie), keď študent požiada o uznanie už realizovaných 4 semestrov štúdia. Po ukončení štúdia získava bakalársky diplom. (Présentation de l'enseignement...,2021; Diplômes comptables supérieurs, 2021)

Uvedené základné parametre štruktúry systému prirodzene podporujú istý stupeň internacionalizácie, ktorý ale závisí od stavu životaschopnosti vysokoškolského systému v krajine, od spoločenskej diskusie o vysokom školstve a vede, ale aj o politickej vôli k reformovaniu, úpravám a revíziám prístupov v štruktúrach, riadení a financovaní tohto sektora hospodárstva.

2.1.2 *Súčasný stav*

Pokiaľ ide o Francúzsku republiku, v posledných rokoch sa francúzska verejná diskusia silne zameriava na vysokoškolské vzdelávanie: demografický tlak na zamestnancov univerzít poukázal na latentné a opakujúce sa problémy s ohľadom na fungovanie univerzít, ich financovanie, pedagogickú autonómiu, ich medzinárodnú atraktivitu a v širšom zmysle aj na ich spoločenskú úlohu.

Ak budeme konkrétny, počet študentov vo francúzskom vysokoškolskom systéme sa za 50 rokov zvýšil osemnásobne: z 310 000 študentov v roku 1960 na približne 2 551 000 v roku 2015. Podľa predpokladov v roku 2025 by to malo byť 2 850 000 študentov. Z celkového počtu vysokoškolákov je 1 595 000 študentov zapísaných na univerzitu, t. j. 62,5 %, čo znamená, že ostatní študujú na *grandes écoles* a iných vysokoškolských zariadeniach. Rovnako v skúmanom období je zaznamenaný rastúci podiel zahraničných študentov zapísaných na francúzskych vysokých školách, približne 12 % zapísaných v roku 2015 oproti 8 % v roku 2000. (Motard, 2018, s. 3)

Pokiaľ ide o súčasný vývoj počtu študentov v jednotlivých typoch vysokých škôl a univerzít vo Francúzsku, ministerstvo školstva uverejnilo rozsiahlu štúdiu autora Ndao, z ktorej vyberáme niektoré základné ukazovatele. V ostatnom akademickom roku, t. j. 2019 – 2020 bolo zaznamenaných 2,73 milióna prihlášok na vysokoškolské vzdelávanie v kontinentálnom Francúzsku a v jeho zámorských departementoch. Ich počet sa v porovnaní s predchádzajúcim rokom zvýšil (o 1,6 % alebo o 43 300 študentov). Za päť rokov sa na vysokoškolské štúdium prihlásilo o 234 700 študentov viac, čo predstavuje nárast v priemere 1,8 % ročne. Nárast počtu prihlásených v porovnaní s rokom 2018 – 2019 sa týka všetkých typov vzdelávania, okrem prípravných tried pre *grandes écoles* (CPGE) a technických sekcií, ktorých počet zostáva stabilný. V súkromnom sektore sa

vzdeláva 21 % študentov vysokých škôl. Z uvedených počtov je 11 % zahraničných študentov. (MESRI, 2021; Ndao, 2021)

V období globalizácie sú dôležitým ukazovateľom aj finančné náklady. Francúzsko v roku 2019 vyčlenilo na vysokoškolské vzdelávanie 32,6 miliardy eur, čiže 1,3 % HDP. Tieto výdavky sa od 80. rokov minulého storočia zvyšovali takmer neprerušene. Financuje ich predovšetkým štát a takmer tri štvrtiny z nich sú určené na odmeňovanie zamestnancov. Priemerné náklady na študenta dosiahli 11 530 eur a od roku 1980 sa zvýšili o viac ako tretinu. Napriek zvýšeniu celkových výdavkov (o 0,2 % v roku 2019 a o 11,7 % v konštantných eurách od roku 2009) náklady vynaložené štátom na študenta klesajú šiesty rok za sebou (o 1,4 % menej v roku 2019 a o 7,9 % menej od roku 2009), pretože počet študentov sa prudko zvyšuje (+1,6 % v roku 2019 a +21,3 % od roku 2009). Priemerné náklady sa pohybujú od 10 100 eur pre vysokoškoláka do 15 700 eur v prípravných triedach na *grandes écoles* (CPGE). Ak sa na tieto ukazovatele pozrieme očami organizácie pre ekonomickú spoluprácu a rozvoj, v roku 2017 boli priemerné náklady na študenta vo Francúzsku vyššie ako priemer v krajinách OECD (16 950 dolárov na študenta vo Francúzsku v porovnaní s priemerom OECD, ktorý je 16 330 dolárov). (MESRI,2021)

Tabuľka č. 2: Vývoj počtu prihlásených na vysokoškolské štúdium vo Francúzsku (v tisícoch)

	1980	1990	2000	2010	2015	2016	2017	2018	2019
Univerzity	858,1	1159,9	1396,8	1420,6	1552,2	1568,9	1584,8	1614,9	1635,4
Z toho DUT	53,7	74,3	116,9	115,7	116,2	116,6	116,8	119,7	120,6
Z toho súkromné	8,3	10,5	23,2	23,9	28,5	29,7	29,9	31,0	31,8
Inžinierske vzdelávanie	31,6	47,1	73,4	101,6	118,0	122,8	128,9	133,2	135,8
Profesijne orientované vzdelávanie bakalárskeho stupňa	67,9	199,3	238,9	242,2	256,1	257,2	256,6	262,6	262,5
Prípravné triedy na grandes écoles (CPGE)	40,1	64,4	70,3	79,9	85,9	86,5	86,5	85,1	85,1
Obchodné školy, riadenie a manažment (okrem STS)	15,8	46,1	63,4	121,3	136,2	152,1	174,1	187,4	199,2
Záchrannárstvo, zdravotníctvo a sociálna práca	91,7	74,4	93,4	137,4	135,2	135,1	134,8	138,6	138,6
Iné vzdelávanie	75,8	125,7	224,2	196,3	226,2	232,0	256,8	260,1	268,8
CELKOVO	1181,1	1717,1	2160,3	2299,2	2509,8	2554,5	2622,4	2682,0	2725,3
Z toho súkromné		224,1	277,4	411,0	405,6	474,2	520,7	542,1	562,7
Z toho zahraniční študenti		161,1	174,6	284,3	308,3	322,3	341,5	358,0	370,1

Zdroj: Mesri, 2021.

2.2 Reformný proces vysokoškolského systému smerujúci k internacionalizácii

Sektor vysokého školstva vo Francúzsku je v ostatných desaťročiach v neustálom reformnom procese. Od začiatku nového tisícročia sa jednotlivé francúzske vlády pokúšajú podniknúť kroky, ktoré umožnia francúzskemu vysokoškolskému vzdelávaniu zastávať významnejšiu úlohu v konkurenčnom medzinárodnom prostredí. Išlo o reformy s krátkodobým horizontom, ale aj dlhodobé strategické vízie a investície založené na princípoch bolonského procesu.

Základ tohto reformného procesu vidíme v spustení Paktu pre výskum (tzv. *Pacte pour la recherche*) v roku 2006. Vláda francúzskeho premiéra D. Villepina za prezidentúry J. Chiraca sa rozhodla vydať na cestu obnovy národného systému výskumu a inovácií v úzkej spolupráci so všetkými aktérmi, ktorí k nemu prispievajú a v spoločnom úsilí budovať a rozvíjať európsky priestor výskumu a inovácií. Vláda sa rozhodla vyčleniť 3 % HDP na vedu a výskum, tak ako to ukladá Európska komisia už dve desaťky rokov. (Un nouvel Espace européen..., 2021)

Zákon s názvom Pakt pre výskum mal odpovedať na šesť základných strategických cieľov. Išlo o posilnenie kapacít strategického vzdelávania, vybudovanie jednotného, koherentného a transparentného hodnotiaceho systému vysokoškolských inštitúcií, spájanie úsilia a uľahčovanie spolupráce medzi aktérmi výskumu a vzdelávania, ďalej ponúkať atraktívnu a progresívnu vedeckú kariéru, zintenzívniť dynamiku inovácií a zblížiť verejný a súkromný výskum a v neposlednom rade posilniť integráciu francúzskeho systému vedy a výskumu do európskeho výskumného priestoru. (Le pacte pour la recherche, 2006) Jednoducho povedané, tento pakt mal umožniť francúzskemu vedeckému a výskumnému systému v najlepších podmienkach čeliť globálnej vedeckej

a technologickej konkurencii a jeho cieľom malo byť upevnenie medzinárodného vplyvu Francúzska.

2.2.1 Štrukturálne zmeny a zmena v riadení inštitúcií

Najzásadnejšou zmenou, ktorú táto iniciatíva podnietila, boli v prvom kroku štrukturálne úpravy, a teda zgrupovanie, združovanie a spájanie francúzskych univerzít, vysokoškolských inštitúcií a vedeckovýskumných centier do nových štruktúr. Celkovo bolo rozhodnuté zriadiť 26 Centier výskumu a vysokoškolského vzdelávania (tzv. PRES - *Pôles de recherche et d'enseignement supérieur*), ktoré mali združovať 60 univerzít a mnoho iných typov vedeckých a vzdelávacích inštitúcií. (pozri graf č. 1) Podľa zámerov zákona bola zvolená štruktúra Centier najúčinnnejším a najvhodnejším prostriedkom na organizovanie prepojení medzi inštitúciami v rovnakom meste alebo vo väčšom územnom celku. Podľa predkladateľov bola táto štruktúra dostatočne flexibilná na to, aby umožnila, pripraviť a realizovala niektoré zlúčenia medzi inštitúciami alebo spoločnú realizáciu istého počtu kompetencií či programov štúdia. (Pres, 2015)

Centrá výskumu a vysokoškolského vzdelávania (PRES) boli vnímané ako nástroj na podporu združených pracovísk. Ako nástroj zvýšenia viditeľnosti sledovaných medzinárodných vedeckých kritérií. Boli vybrané charakteristické črty, najsilnejšie oblasti typické pre konkrétne zoskupenie univerzít, a to v oblasti vedy, doktorandského štúdia alebo v medzinárodnej spolupráci. Združené inštitúcie sa dohodli, akým spôsobom zlúčia jednotlivé oblasti¹². V oblasti štúdia to bolo napríklad udelenie diplomu pod jednou hlavičkou inštitúcie, ktorá združuje viaceré školy či univerzitné pracoviská. V oblasti vedeckých výstupov sa takto všetky publikované výstupy pracovníkov členských inštitúcií počítali ako

¹² Poznámka autora: V práci využívame pomenovania a označenia „zlúčené“, „spojené“ alebo „združené“ inštitúcie. Zlúčenie (fúzia), spojenie alebo združenie boli tri možné typy spolupráce, ktoré boli stanovené zákonom, ako uvedieme nižšie. Všetky tri pomenovania predstavujú inú právnu subjektivitu inštitúcií.

výstupy jednej inštitúcie, čo zvýšilo viditeľnosť vedeckej produkcie členov centra. V rámci jednotlivých centier išlo aj o spojenie finančných prostriedkov a ľudského kapitálu.

Tabuľka č. 3: Zoznam Centier výskumu a vysokoškolského vzdelávania, rok 2012.

o Université de Bordeaux
o PRES Bourgogne Franche-Comté
o Université européenne de Bretagne
o Centre - Val de Loire Université
o Clermont Université
o Université de Grenoble
o HESAM (Hautes Etudes-Sorbonne-Arts et Métiers)
o Université Lille Nord de France
o PRES Limousin Poitou-Charentes
o PRES de l'Université de Lorraine
o Université de Lyon
o Université Sud de France
o Université Nantes Angers Le Mans
o Université de Toulouse
o ParisTech (Institut des Sciences et Technologies de Paris)
o Sorbonne Paris Cité
o Université Paris Est
o Paris Sciences et Lettres - Quartier latin
o Sorbonne Université
o UniverSud Paris
o Normandie Université
o UPGO (Université Paris grand Ouest)
o UFECAP (Université fédérale européenne Champagne-Ardenne Picardie)

o Campus Condorcet
o Collegium Île-de-France
o PSL-formation

Zdroj: Pres, 2015.

Súčasťou rozbehnutého reformného procesu bolo aj zriadenie hodnotiaceho orgánu pre inštitúcie vysokoškolského vzdelávania, organizácie a výskumné jednotky. Ešte v roku 2006, na konci prezidentského mandátu J. Chiraca, bola zriadená Hodnotiaca agentúra pre výskum a vysokoškolské vzdelávanie, (tzv. AERES – *Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur*) z ktorej sa v roku 2013 stala Vysoká rada pre hodnotenie výskumu a vysokoškolského vzdelávania (tzv. HCERES - *Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur*). Tento proces zapadá do procesu zvyšovania kvality a úrovne vysokoškolského vzdelávania aj z medzinárodného pohľadu. Časť akademickej obce bola voči vytvoreniu tohto orgánu kritická a považovalo ho za „byrokratizáciu“, ako vniknutie „neoliberalizmu“ do francúzskeho vysokoškolského systému, či z obáv zo zvýšenia „politickej kontroly“, ako aj z dôvodu spochybnenia „slobody výskumných pracovníkov“. (Motard, 2018) Univerzitná komunita však po desiatich rokoch fungovania tohto orgánu uznala určité pozitívne efekty hodnotiaceho procesu: napríklad racionalizáciu niektorých kurzov, monitorovanie študentov a ich lepšiu integráciu, záujem o stav doktorandov a pod.

Následne v roku 2007 Valérie Pécresse, ministerka vysokého školstva v období prezidentúry N. Sarkozyho, predstavila „Zákon o slobodách a zodpovednosti univerzít“ (tzv. LRU – *Loi sur les libertés et responsabilités des universités*) s cieľom poskytnúť im väčšiu autonómiu. Išlo o politickú požiadavku

vtedajšieho prezidenta Sarkozyho a jeho vlády so zámerom urobiť francúzske univerzity atraktívnejšími, zefektívniť ich správu a zlepšiť medzinárodnú viditeľnosť ich výskumov. Exekutíva pri formulácii cieľov budúceho zákona vychádzala z národných a medzinárodných potrieb pre vysokoškolské vzdelávanie a vedu. Prvý z uvedených cieľov, teda „atraktivita“, vychádzal z národnej skúsenosti, že prvý stupeň vysokého školstva opúšťalo veľa študentov bez ukončenia vzdelávania a rovnako zo skúsenosti, že absolventi nenájdu uplatnenie na trhu práce hneď po skončení štúdia. Druhý cieľ zmeniť spôsob riadenia univerzít vychádzal rovnako z francúzskej potreby modernizovať riadenie univerzít, ktoré by zodpovedalo globálnym štandardom 21. storočia. Nakoniec, tretím cieľom bola neúspešná pozícia francúzskych univerzít a vysokých škôl v medzinárodných rebríčkoch kvality, kde exekutíva formovala požiadavku, aby do roku 2012¹³ aspoň dve francúzske vysokoškolské inštitúcie boli umiestnené vo svetových rebríčkoch v prvej dvadsiatke a desať inštitúcií v prvej stovke univerzít sveta. (Lettre de mission de M. Nicolas Sarkozy à Pécresse ... ; 2007) Zákon o slobodách a povinnostiach univerzít ministerky Pécresse mal prirodzene dopĺňať proces zgrupovania, spájania a združovania univerzít a vysokoškolských inštitúcií a podporovať previazanosť vedy, výskumu s praxou v konkrétnom regióne.

Obsahom zákona bolo prepracovať riadenie univerzít, zlepšiť výkonnosť, a to presunom rozpočtového riadenia, finančného manažmentu a manažmentu ľudských zdrojov (dovtedy zabezpečované štátom) na samotné inštitúcie. (Cytermann – Aimé, 2019) Ako vždy vo Francúzskej republike či inde vo svete mal zákon svojich odporcov ale aj priaznivcov. Jedni, najmä odborári, v tom videli nebezpečenstvo zbavenia sa finančnej zodpovednosti zo strany štátu, iní zase ako riziko „privatizácie“ univerzít. Keďže zákon umožnil rozšíriť právomoci rektorov univerzít a predsedov Správnych rád (tzv. CA – *Conseil*

¹³ Koniec prezidentského mandátu prezidenta N. Sarkozyho.

d'administration) a tento sa stal rozhodujúcim riadiacim orgánom univerzity, ktorý navyše mohol rozhodovať o zamestnaní externých odborníkov. Rovnako zákon umožnil vysokoškolským inštitúciám uchádzať sa o súkromné finančné prostriedky, a to prostredníctvom vytvárania univerzitných nadácií. Pre druhú stranu zákon o slobodách a povinnostiach univerzít dobre zapadal do kontinuity legislatívneho a regulačného vývoja, ktorého cieľom bolo poskytnúť väčšiu autonómiu riadenia inštitúciám vysokoškolského vzdelávania, a to pri zachovaní alebo priamo posilnení úlohy štátu v riadení univerzít. Videli v ňom možnosti uvoľňovania ich potenciálu, posilňovania ich reaktivity a dával univerzitám a vzdelávacím vysokoškolským inštitúciám väčšiu legitimitu vo vzťahu k ich partnerom. Univerzity mohli realizovať vlastné vízie, urobiť strategické rozhodnutia, vykonávať skutočnú náborovú politiku, riadiť globálny rozpočet, zabezpečiť nové odborné zameranie štúdia. Prechod k autonómii univerzít bol skutočným zlomom v riadení univerzít a predstavoval bezprecedentný zlom. (Comprendre l'autonomie..., 2021; Corbier, 2013)

Výsledky aplikácie zákona o LRU boli zmiešané podľa Senátneho výboru pre presadzovanie práva, ktorý v apríli 2013 zverejnil správu, kde poukázal na to, že zákon v akademickej obci spôsobil istý pozitívny kultúrny šok, ale nesplnil všetky svoje ciele. Správa pozitívne hodnotí otvorenosť univerzity voči ekonomickému svetu, možnosť nastavenia riadenia prispôsobeného lokálnej situácii a pozitívne hodnotí aj externé hodnotenie inštitúcií nezávislou agentúrou. Na druhej strane správa konštatuje poľutovanie nad tým, že v čase prechodu na „rozšírené zodpovednosti a právomoci“ neboli realizované žiadne transfery kompetencií. Správa tiež zdôrazňuje, že univerzity sa stále snažia presadiť skôr ako prostriedok excelentného vzdelávania, nie ako prostriedok „vzdelanie pre všetkých“ a rovnako, že študenti si príliš často prvoplánovo vyberajú univerzitu. Masívne využívanie zamestnávania externých odborníkov z vlastných zdrojov univerzít navyše vyvolávalo obavy z neistoty týchto

zamestnancov, najmä preto, že sa univerzitám nepodarilo diverzifikovať zdroje financovania, konštatujú senátori vo svojej správe. (Dupont – Gillot, 2013; Cytermann – Aimé, 2019)

Spájanie a fúzie univerzít, vysokoškolských vzdelávacích a vedeckých inštitúcií, ktoré môžeme sledovať vo Francúzsku za posledných desať rokov, predstavujú pokus o istú inštitucionálnu racionalizáciu, aj keď niekedy nútenú, čo dokazuje nesúhlas a kritika z niektorých inštitúcií. Projekt zlučovania, spájania alebo združenia francúzskych vysokoškolských inštitúcií bol postupne realizovaný od roku 2009 počas prezidentúry N. Sarkozyho a pokračoval aj napriek zmene politickej orientácie vlády. Spočiatku naň bolo vyčlenených 5 miliárd eur so zámerom obnovenia univerzitnej infraštruktúry. Celkovo bolo rozhodnuté vytvoriť 12 excelentných univerzitných a vedeckých kampusov, ktoré mali byť výstavnou skriňou francúzskeho vysokého školstva a posilniť jeho atraktivitu. Projekt sa mal dotknúť 46 univerzít, 40 vysokoškolských inštitúcií, inštitútov a vedeckých pracovísk, 760 000 študentov a 24 000 vedeckých pracovníkov. (Operation Campus, 2010) Išlo o ďalšiu z iniciatív, ktorá viedla k napĺňaniu strategického plánu stanoveného v roku 2006 v Pakte o výskume.

Táto politika *big is beautiful* založená na externom hodnotení ad hoc komisiami bola podporovaná celým politickým spektrom, bez ohľadu na politické zafarbenie jednotlivých skupín a pokračovala aj v nasledujúcom období. (Orain, 2020) Konečným cieľom tohto reformného procesu malo byť lepšie umiestnenie francúzskych univerzít v medzinárodných ratingoch.

V júli 2013 bol predložený nový zákon o reforme vysokoškolského vzdelávania, č. 2013-660 z 22. júla 2013 o vysokoškolskom vzdelávaní a výskume, tzv. zákon „Fioraso“ pomenovaný po Geneviève Fioraso, ministerke školstva vtedajšej socialistickej vlády za prezidentúry F. Hollanda. Zákon dopĺňal a modifikoval platný zákon „Pécresse“ (jej predchodkyne) z roku 2007, s cieľom demokratizovať prístup k vysokoškolskému vzdelávaniu pre absolventov

niektorých odborných stredných škôl. Rovnako v predloženom a prijatom zákone išlo o určenie kvót na počty maturantov v niektorých profesijne orientovaných a technologických stredných školách, či o zníženie počtu bakalárskych (z 1 300 existujúcich na 100) a magisterských študijných programov (zo 7 700 na asi 200). Následne zákon podporoval reštrukturalizáciu vysokoškolského vzdelávania a výskumu a zásadne podporoval zlúčenie, spájanie či združovanie medzi jednotlivými vysokoškolskými vzdelávacími a vedeckými inštitúciami. Vláda trvala na návrat pozície štátu ako strategického hráča, ktorý musí definovať národné priority pre vzdelávanie a výskum na ďalšie desaťročia.

V hodnotiacej správe senátorov Sandrine Doucet a Benoist Appar (2016), ktorí realizovali hodnotenie aplikácie zákona 3 roky po jeho prijatí, autori konštatovali, že zákon neprejavil ešte všetky svoje efekty, ale pokiaľ ide o zvýšenie počtu študentov vysokoškolského štúdia na bakalárskom stupni, tu sa zaznamenávajú stále vyššie počty, tak ako naznačujeme vyššie pri prezentovaní súčasného stavu francúzskeho vysokoškolského vzdelávania (pozri tabuľku č. 1). Problémom ostával správny výber vysokoškolského štúdia, kde študenti potrebovali lepšiu orientáciu pri nástupe na štúdium, konštatovali autori správy, ktorí ocenili možnosť výberových konaní pri nástupe na magisterský stupeň štúdia, ktoré tento zákon umožňuje, keďže Francúzsko potrebuje stredné kádre. Mechanizmus prijímacieho konania sa vo francúzskom vysokom školstve príliš neujal.

Pokiaľ ide o spájanie jednotlivých inštitúcií do Centier výskumu a vysokoškolského vzdelávania (tzv. PRES), ktoré postupne vznikali po zákone Pécresse z roku 2006, tieto boli novým znením zákona Fioraso z roku 2013 upravené a premenované na Spoločenstvá univerzít a vysokoškolských inštitúcií (tzv. COMUE – *Communauté d'universités et d'établissements supérieurs*). Senátori však vo svojej správe konštatujú, že nedošlo k zásadným posunom.

Premenovávanie a reštrukturalizácia ubrala inštitúciám čas a nepriniesla pokrok v zjednocovaní inštitúcií. Princíp autonómie spustený zákonom Pécresse a princíp zjednocovania univerzít zodpovedá teritoriálnemu videniu štruktúry francúzskeho vysokého školstva. Uvedený princíp sa stretáva s radikálne odlišnými prístupmi v jednotlivých častiach Francúzska, konštatovali senátori Doucet a Apparou vo svojej správe. (Doucet – Apparou, 2016) Aj keď zmenou zákona sa upravil právny štatút v centrách spojených inštitúcií (PRES) z „verejných inštitúcií vedeckej spolupráce“ na „verejné inštitúcie s vedeckým, kultúrnym a odborným charakterom“, čo niektorým spoločnostiam zásadne otvorilo možnosti.

Pre zložitnosť procesu zgrupovania vedeckých a vzdelávacích inštitúcií vo Francúzskej republike a s cieľom správneho chápania budeme v nasledujúcej časti prezentovať základnú štruktúru tak, ako ju prezentuje C. Raffour v práci pod názvom „Spájanie vysokoškolských vzdelávacích a vedeckých inštitúcií“ (v pôvodnom názve: *Les regroupements d'établissements d'enseignement supérieur et de recherche*). Zákon č. 2013-660 z 22. júla 2013 o vysokoškolskom vzdelávaní a výskume ustanovoval tri spôsoby zoskupovania inštitúcií vysokoškolských vzdelávacích a výskumných inštitúcií na území Francúzska: 1. fúzia do jednej inštitúcie; 2. spojenie do Spoločenstva univerzít a inštitúcií (tzv. Comue), ktoré má štatút verejnej inštitúcie s vedeckým, kultúrnym a odborným charakterom; 3. združenie inštitúcií. Všetky tri typy zoskupenia alebo združenia boli povinné pre všetky francúzske inštitúcie vysokého školstva, vedy a výskumu. (Zákon č. 2013-606, 2021) Už existujúce zoskupenia PRES sa museli pretransformovať na Comue. Rekonfigurácie, ktoré prebehli vo vysokom školstve od roku 2006, vyústili do rôznych typov vysokoškolských inštitúcií. Jednoduché vytváranie sietí na regionálnej úrovni, konfederácie či zlúčenia viacerých inštitúcií.

Zákon ustanovuje, že na danom území „*verejné inštitúcie vysokoškolského vzdelávania pod výlučnou zodpovednosťou ministerstva zodpovedného za vysokoškolské vzdelávanie a partnerské výskumné organizácie koordinujú svoju ponuku vzdelávania a vedecko-výskumnú stratégiu, ako aj stratégiu transferu*“ (Zákon č. 2013-606, 2021) v rámci jednej z troch vyššie uvedených foriem zoskupovania. Zákon umožňoval, že inštitúcie vysokoškolského vzdelávania a vedy, ktoré spadajú pod iné zákonné authority, sa mohli pridať k takémuto zoskupeniu, a to ako pridružený člen alebo partner združenia. Univerzity, ktoré sa zlúčili do jedného celku, teda využili prvý typ zoskupenia, mohli uzatvárať asociačné dohody s inými inštitúciami.

Inštitúcie, ktoré sa rozhodli zoskupiť v ostatných dvoch typoch spolupráce, t. j. Comue alebo vytvoriť združenie si vzájomne určili kompetencie, ktoré sa rozhodli zjednotiť alebo zdieľať v rámci svojho zoskupenia. Inštitúcie vysokoškolského vzdelávania, ktoré mali viacero regionálnych pobočiek sa museli spojiť buď v rámci jedného Spoločenstva (Comue) alebo každá pobočka mohla byť pridružená k inému Comue. Vo všetkých troch typoch zoskupení však mohla byť určená iba jedna inštitúcia, ktorá by zabezpečovala územnú koordináciu na úrovni zoskupenia. Iba táto určená inštitúcia bola oprávnená predkladať projekty na zlepšenie kvality študentského života a sociálnej podpory na danom území (rozumejúc ubytovanie študentov, doprava, sociálna a zdravotná politika a kultúrne, športové, a spoločenské aktivity), a to pridružením všetkých členov zoskupenia. Zákon určoval, že medzi takýmto zoskupením a štátom je podpisovaná iba jedna zmluva, ktorá sa skladá z dvoch častí. Prvá časť, ktorá zahŕňa zjednotené a zdieľané kompetencie a druhá časť, ktorá sa týka jednotlivých spojených inštitúcií, tak ako boli odhlasované v ich správnych radách. Zmluvy mali rešpektovať a reflektovať strategické orientácie týkajúce sa vysokoškolského vzdelávania a vedy, tak ako boli stanovené v rámci jednotlivých územných celkov.

Tabuľka č. 4: Podmienky vytvárania a fungovania troch typov vedecko-vzdelávacích inštitúcií

Typ zoskupenia	Podmienky vytvárania	Kompetencie
Zlúčenie (fúzia)	<ul style="list-style-type: none"> - Rozhodnutie Správnych rád jednotlivých dotknutých inštitúcií prijaté absolútnou väčšinou ich členov - Schválenie vyhláškou 	<ul style="list-style-type: none"> - Ak jedna zo zlúčených inštitúcií aplikuje princíp RCE¹⁴, z právneho hľadiska zlúčená inštitúcia aplikuje rovnaký princíp hneď od svojho vzniku.
Spoločenstvo (Comue)	<ul style="list-style-type: none"> - Právna subjektivita: Verejná inštitúcia s vedeckým, kultúrnym a odborným charakterom - Pomenovanie a štatúty prijaté každým členom zoskupenia - Zoskupenie vytvorené vyhláškou, ktorá potvrdzuje všetky štatúty 	<ul style="list-style-type: none"> - Koordinuje politiku svojich členov - Štatút ukladá právomoci prenášané členmi a právomoci riadiacich orgánov: správna rada, ktorej pomáha vedecká rada a rada členov (po jednom zástupcovi z každej zoskupenej inštitúcie) - Po prijatí môžu byť stanovy modifikované, a to správnu radou Comue po súhlasnom stanovisku dvoch tretín členskej rady. Zmeny sú schválené vyhláškou. - Spoločenstvo môže priamo vyberať zápisné poplatky na vzdelávacie programy, ktoré má akreditované.
Združenie	<ul style="list-style-type: none"> - Verejná inštitúcia s vedeckým, kultúrnym a odborným charakterom (Univerzity) môžu uzatvárať asociačné dohody buď medzi sebou, alebo s 	<ul style="list-style-type: none"> - Spoločný projekt definovaný združenými partnerskými inštitúciami - Štatút združenia alebo dohoda môžu ustanovovať spoločný názov takto

¹⁴ RCE – „responsabilités et compétences élargies“, po slovensky „ zodpovednosť a rozšírené kompetencie“. Ide o princíp vychádzajúci zo zákonnej úpravy z roku 2006 o Slobodách a zodpovednosti univerzít.

	ostatnými verejnými a súkromnými inštitúciami - Asociačná dohoda na žiadosť inštitúcie, ktorá sa chce pridružiť a ktorá je predložená združením ku ktorému sa chce pripojiť. Táto rešpektuje vyjadrenie Národnej rady pre vysokoškolské vzdelávanie a výskum (CNESER)	vzniknutého projektu (inštitúcie). - Vyhláska o vytvorení združenia zabezpečuje zdieľané kompetencie dohodnuté partnermi. - Dohoda o združení sa podpísaná medzi partnermi ustanovuje organizáciu a vykonávanie zdieľaných kompetencií a definuje schvaľovacie postupy v združených inštitúciách.
--	---	---

Zdroj: Raffour, 2015.

Takto stanovená legislatíva vyvolala vo Francúzsku zásadné pohyby v prostredí vedy a vysokoškolského vzdelávania. Autorka C. Raffour okrem iného uvádza aj stav zlúčených, spojených a združených inštitúcií, ako ho zaznamenala v roku 2015. Situácia zgrupovania sa dotknutých inštitúcií sa v danom momente javila ako realistická, ba až optimistická z nášho pohľadu, keďže za dva roky platnosti zákona vzniklo v krajine 5 zlúčení (fúzií), 21 spoločentiev (Comue) a 6 združení vysokoškolských vedeckých a vzdelávacích inštitúcií. (Raffour, 2015). Zároveň sa predpokladalo vzhľadom na prebiehajúce diskusie a rokovania, že do roku 2020 vzniknú nové fúzie inštitúcií: Rennes, Grenoble, Paris-Est – UPEM – UPEC, Clermont-Ferrand, Lille, universités de Bourgogne a Franche-Comté...

Tabuľka č. 5: Stav zgrupovania francúzskych inštitúcií (stav k júnu 2015)

Typ zoskupenia	Názov vzniknutej inštitúcie
	Université de Strasbourg (2009 - Strasbourg I, II a III) ¹⁵ Université de Lorraine (2012 - Metz, Nancy I a II, INPL)

¹⁵ V zátvorke sú uvádzané názvy pôvodných univerzít, ktoré sa zjednotili.

Zlúčenie (fúzia)	Université d'Aix-Marseille (2012 - Aix-Marseille I Provence, II Méditerranée, III Paul Cézanne) Université de Bordeaux (2014 - Bordeaux I, II a IV) Université de Montpellier (Montpellier 1 a 2)
Spoločenstvo (Comue)	Lille Nord-de-France, Université Bourgogne-Franche-Comté Normandie Université Bretagne-Loire, Limousin Centre- Poitou-Charentes Université de Lyon Université Grenoble Alpes Languedoc Roussillon Universités Université fédérale Toulouse Midi-Pyrénées Aquitaine Hautes études en sciences Arts et métiers (Hesam), Sorbonne Universités Université Sorbonne Paris Cité Université Paris Lumières Paris Sciences et Lettres Université Paris-Saclay Université Paris-Seine Université Paris-Est Université de Champagne Université Côte d'Azur
Združenie	Aix –Marseille Lorraine Site Alsacien : université de Strasbourg Auvergne Picardie Université de Bordeaux (IEP de Bordeaux a IPB)

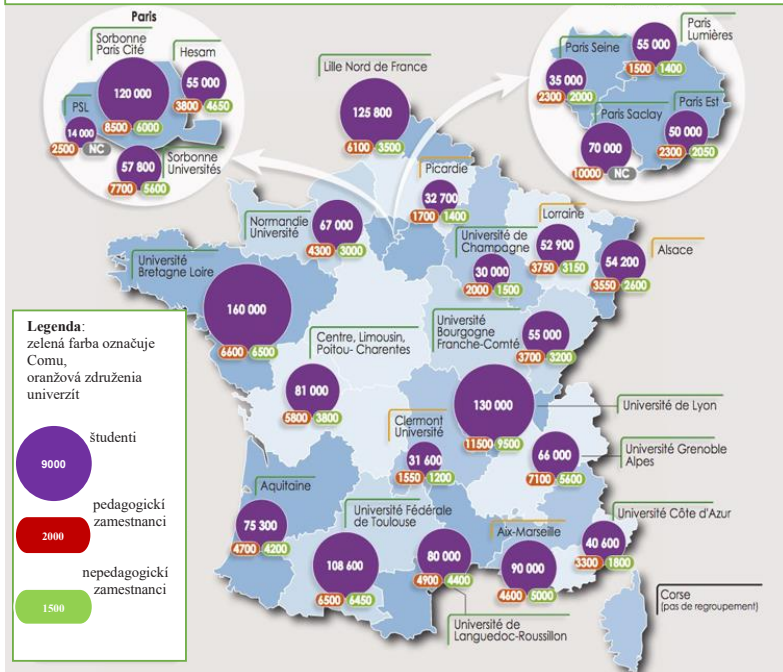
Zdroj: Raffour, 2015.

O päť rokov od aplikácie zákona, teda v roku 2018, bola však situácia iná. Z celkového počtu 21 Spoločenstiev (Comue), ktoré vznikli na podnet legislatívy, asi dvanásťka z nich už zanikala alebo sa jedna, či viaceré inštitúcie z projektu

stiahli. Iným univerzitám vzniknuté celky vyhovovali a pomohlo im to aj v získaní niektorého zo špičkových označení. Môžeme uviesť Univerzitu Azúrové pobrežie v Nice, ktorá vznikla v roku 2015 združením existujúcich univerzít a vedeckých inštitúcií a následne v roku 2016 získala štatút excelentného pracoviska tzv. Idex, teda Excelentné nápady. Rovnako Spoločenstvo (Comue) úspešne funguje aj v Grenobli, kde jednotlivé univerzity a inštitúty sú spojené nie na konkurenčnej báze, ale perspektívnej fúzii, uvádza predseda Konferencie rektorov univerzít E. Roux (Taquet, 2018). Aj keď spomínaný zákon z roku 2013 modifikoval niektoré ustanovenia, štruktúry a pomenovania, proces zgrupovania bol cieľný a podporený ďalšími projektami na zvýšenie atraktívnosti, zviditeľnenia či zvýšenia regionálnej univerzitnej a vedeckej spolupráce, nie všetky univerzity či vedecké a vzdelávanie inštitúcie ho úspešne aplikovali.

Proces, ktorý prebieha vo Francúzskej republike, možno, samozrejme, vnímať z viacerých uhlov pohľadu. Čo je podstatné, je snaha o reflektovanie potrieb súčasného sveta, vývoja vedy a techniky, ako aj potrieb spoločnosti či jednotlivých územných celkov. Tieto skutočnosti sa Francúzsko snaží aplikovať v modifikáciách vysokoškolského systému a systému vedy. Podstatou je, že existuje politická zhoda a jednotná vízia aj cieľ a postupne sa realizujú zmeny systému. Vízia posilnenia synergie medzi aktérmi systému vedy a vysokoškolského vzdelávania, ako aj zvýšenie medzinárodnej atraktivity jednotlivých inštitúcií sú silným motívom na zmeny v krajine. Ide samozrejme o výsledok dlhej úvahy a diskusie o zviditeľňovaní vysokoškolských inštitúcií.

Graf č. 2: Centrá výskumu a vysokoškolského vzdelávania



Zdroj: Konferencia rektorov univerzít, 2015. (Vlastné spracovanie)

Cieľom zmien bolo ponúknuť dotknutým inštitúciám viac samostatnosti pri definovaní svojich prioritných smerovaní a ponúkaného typu štúdia, ale aj v riadení vlastných materiálnych a ľudských zdrojov. Je prirodzené, že ponúknuté zmeny nie všetkým inštitúciám vyhovujú a v hodnoteniach sú zaznamenané regionálne rôznorodosti. Pozitívom ostáva, že tieto sú schopné poučiť sa, poukázať na potreby a následne je štát schopný prispôbiť legislatívu a ponúknuť nové riešenia.

2.2.2 Podpora excelentnosti – Program investícií pre budúcnosť (PIA)

Okrem uvedených strategických reforiem v riadení a v štruktúre francúzskeho vysokého školstva a vedy Francúzska republika vsadila aj na rozsiahle financovanie a podpory inovácií a územného rozvoja, rovnako s cieľom zvýšiť konkurencieschopnosť a zamestnanosť. Takže okrem spomínaného balíka opatrení pod názvom Paktu pre vedu (z roku 2006) bol v krajine v roku 2009 spustený aj Program investícií pre budúcnosť (tzv. PIA – *Le Programme d'investissements d'avenir*), riadený Generálnym sekretariátom pre investície. Cieľom tohto strategického programu je podporovať inovatívne a perspektívne investície v regiónoch s ambíciou umožniť Francúzsku zvýšiť svoj potenciál pre rast a zamestnanosť. Program investícií pre budúcnosť môže zasahovať do celého životného cyklu inovácií, a to od vzniku myšlienky, nápadu až po distribúciu nového produktu alebo služby na trh. Dôležitou súčasťou programu je, že vytvára prepojenie medzi verejným výskumom a svetom technológií, ako uvádza vláda na stránkach tohto programu. (PIA, 2021)

V období svetovej ekonomickej krízy v roku 2009 si Francúzska republika uvedomila možné riziko ďalších významných hospodárskych, investičných a následne aj sociálnych a spoločenských strát, ktoré svetová kríza nastolí, a ktorým bude musieť krajina čeliť. Na základe diskusií v Kongrese nariadil prezident republiky N. Sarkozy zriadiť komisiu, ktorá pripraví istý plán obnovy a investícií. Na čele s bývalými premiérmi Francúzskej republiky A. Juppém a M. Rocardom predložila komisia správu, ktorej výsledkom bol a je ambiciózny plán pod názvom Program investícií pre budúcnosť. (Juppé – Rocard, 2009) Z pohľadu vysokého školstva a vedy je pozoruhodné, že prvá hlavná os tohto investičného projektu bola venovaná práve týmto oblastiam. Takmer súčasne so zavádzaním reforiem týkajúcich sa posilnenia a autonómie vysokoškolských a vedeckých inštitúcií, tzv. zákonom Pécresse z roku 2007 a prvým pokusom

zgrupovať tieto inštitúcie do väčších celkov na základe Paktu o výskume z roku 2006, sa štát rozhodol modernizovať, zatraktívňovať a posilňovať pozíciu vysokoškolského vzdelávania. Autori správy si uvedomujú, že zlepšenie perspektívy rastu v rozvinutej ekonomike, ako je tá francúzska, si vyžaduje investície do rozvoja znalostí, poznatkov a inovácií a že kvalita a dynamika inštitúcií vysokoškolského vzdelávania a výskumu je tiež dôležitým prvkom atraktivity a viditeľnosti štátu v zahraničí. Zároveň správa reflektuje aj nedostatočnú odozvu francúzskej vedy a výskumu vo svete, či umiestňovanie francúzskych vysokých škôl vo svetových rebríčkoch. Autori konštatujú, že v šanghajskej rebríčke (v roku 2009) sú medzi prvými sto univerzitami iba 3 francúzske a podľa rebríčka Times Higher Education Supplement sú iba štyri francúzske univerzity medzi 200 najlepšimi sveta. Rovnako podiel francúzskych vedeckých publikácií v poslednom desaťročí poklesol z 5,4 % na 4,7 % (Juppé – Rocard, 2009, s. 27). Všetky dôležité prvky internacionalizácie vysokého školstva a vedy primäli Francúzsku republiku už pred dvanástimi rokmi realizovať zásadné zmeny a kroky do budúcnosti.

Správa reflektuje aj istú zodpovednosť krajiny za súčasnú situáciu, ako je napríklad nedostatočné investovanie do vedy a výskumu v porovnaní s krajinami OECD, ako sme už uvádzali vyššie a rovnako správa priznáva nedostatočnú veľkosť francúzskych vysokoškolských inštitúcií a univerzít v reflexii na ich pozíciu vo svetových rebríčkoch úspešnosti. Autori správy tiež konštatujú, že Francúzsko trpí nedostatočnou kultúrou propagácie výsledkov svojho výskumu a podceňuje význam partnerstiev verejného a súkromného výskumu. (Juppé – Rocard, 2009, s.28) Najdynamickejšie krajiny sveta sú schopné podávať veľký počet patentov a dokážu spájať interdisciplinárne kompetencie na vysokej úrovni na jednom mieste, v jednej inštitúcii, kde sa kombinuje vysokoškolské vzdelávanie, výskum a priemyselný rozvoj.

Takto zásadná reflexia podnietila Francúzsku republiku k delokovaniu 35 miliárd eur na podporu investícií pre budúcnosť. V roku 2010, teda v prvej vlne Programu investícií pre budúcnosť (PIA 1), bolo stanovených 7 prioritných osí: 1. podpora vysokoškolského vzdelávania, vedy a výskumu (16 miliárd eur); 2. podpora inovatívnych malých a stredných podnikov (2 miliardy eur); 3. urýchlenia rozvoja v oblasti biotechnológií a zdravotníctva (2 miliardy eur); 4. rozvoj bezuhlíkovej energetiky a udržateľného riadenia surovínových zdrojov (3,5 miliardy eur); 5. podpora miest zajtrajška (4,5 miliardy eur); 6. podpora mobility budúcnosti (3 miliardy eur) a 7. podpora investícií do digitálnej spoločnosti (4 miliardy eur). (Juppé – Rocard, 2009, s. 16)

Jednotlivé akčné plány stanovené v rámci prvej osi, teda podpora vysokého školstva a vedy, boli konkretizované nasledovne : a) Podporovať vznik vysokoškolských a výskumných kampusov excelentnosti (10,0 miliárd eur); b) Investovať do výskumného vybavenia, podporovať inovácie v oblasti pedagogiky a posilniť atraktivitu výskumu vo Francúzsku (2,0 miliardy eur); c) Vytvoriť niekoľko inovačných areálov globálneho významu, lepšie propagovať výsledky verejného výskumu a podporovať výskumné partnerstvá (3,5 miliardy eur); d) Podporovať rovnaký prístup k vysokoškolskému vzdelávaniu a vzbudzovať záujem o vedu od útleho veku (0,5 miliardy eur).

Všetky uvedené kroky či politiky však mali viesť na podporu centier excelentnosti so snahou financovať obrovské projekty a špičkové pracoviská. Išlo o vznik Excelentných výskumných pracovísk, tzv. *Labex – laboratoires d'excellence*, o získanie označení „Excelentné nápady“, tzv. „*Idex – initiatives d'excellence*“, alebo o získanie tzv. *Equipex – équipements d'excellence*, t. j. excelentného vybavenia. Vytváranie a podporovanie špičkových pracovísk išlo ruka v ruku s vytváraním stimulov na združovanie či zgrupovanie univerzít a vysokoškolských inštitúcií do veľkých celkov.

V prvej fáze (PIA 1) budovania excelentných pracovísk a tímov v rokoch 2010 – 2012 bola na projekty preinvestovaná suma 6 350 miliárd eur. (Gouvernement français, 2014.) Do súťaže sa prihlásilo 17 projektov, z ktorých boli v prvej fáze úspešné konzorciá Bordeaux 1, Strasbourg a Paris Sciences Lettres a následne ďalší rok boli pridané konzorciá Sorbonne universités, Sorbonne Paris Cité, Saclay, Aix-Marseille a tiež Toulouse. V roku 2016, v ďalšej fáze PIA (PIA 2), boli tieto projekty prehodnocované a vzhľadom na zložitosť dosahovania stanovených cieľov boli potvrdené iba 3 projekty a 3 projekty prešli do tzv. skúšobnej doby a nakoniec projekty konzorcií Toulouse a Sorbonne Paris Cité boli pozastavené. Celkové finančné záväzky na financovanie prijatých projektov boli vo výške 161 miliárd eur a ďalšie dotácie sa vyplácajú úspešným projektom 2-krát ročne. (Gouvernement français, 2014.)

Pre potreby tohto výskumu nebudeme vstupovať do ďalších detailov, či konkretizácií realizovania stanovených zámerov. Naším cieľom je však iba poukázať na jasné determinovanie strategickej vízie a jej postupné a logické realizovanie, napriek svetovej hospodárskej kríze. Výsledky, ktoré tento zámer priniesol, sú pozorovateľné v súčasnosti, a teda po 10 rokoch fungovania programu dôsledne vyhodnocované. Na tomto mieste však chceme doplniť, že v druhej vlne Programu investovania pre budúcnosť v roku 2014 bolo delokovaných ďalších 12 miliárd eur. Následne v roku 2017 to bolo 10 miliárd eur. V roku 2019, desať rokov po prvej vlne programu bola predložená dôsledná hodnotiaca späva, ktorá prezentuje vyhodnotenia, tak z pohľadu ekonomického, ako aj spoločenského a prináša odporúčania pre budúcnosť ku každej prioritnej osi tak, ako boli stanovené v roku 2009. (Barbizet, 2019)

Stanovenú strategickú podporu vysokého školstva zaznamenávame počas prezidentúry E. Macrona už od počiatku, keď ešte počas vlády premiéra E. Philippa bol navýšený štátny rozpočet pre vysoké školstvo a vedu o 700 miliónov eur. E. Macron však s podporou vysokého školstva vedy postupoval aj

na európsku úroveň. Aj v našom priestore je známy Macronov prejav na Sorbone v septembri 2017, kde okrem iného zdôraznil vznik sietí dvadsiatich európskych univerzít (Macron, 2017). Ako vieme, táto výzva, ktorá bola riadená Európskou komisiou, už prebehla. Jej cieľom je spojiť novú generáciu kreatívnych Európanov, schopných spolupracovať v rôznych jazykoch, bez ohľadu na hranice a disciplíny, s ambíciou splniť spoločenské výzvy Európy a vyplniť nedostatok zručností, s ktorými sa stretávame. (Európske univerzity, 2021) Je potrebné zdôrazniť tak, ako sme ukázali vyššie, že francúzske univerzity boli pripravené na tieto európske výzvy nového sieťovania, keďže už desať predchádzajúcich rokov pracovali v týchto intenciách. Potvrdzujú to aj výsledky schválených projektov. (Európske univerzity, 2019)

V januári 2021 francúzsky premiér Jean Castex oznámil spustenie štvrtej vlny programu investícií pre budúcnosť (PIA 4), cieleňú na pokračujúcu transformáciu systému vysokoškolského vzdelávania a výskumu. To znamená, že pre najbližších päť rokov od roku 2020 bolo na program vyčlenených 20 miliárd eur, z toho 11 miliárd eur má byť delokovaných z Plánu obnovy Európskej únie, ktorý vznikol ako pomoc členským štátom po prvej vlne koronavírusu v roku 2020. (PIA, 2021). Štát použije časť tohto balíka (12,5 miliardy eur) na financovanie mimoriadnych investícií v niekoľkých rozvíjajúcich sa a prioritných sektoroch ako: digitálne technológie, lekárske výskum a zdravotníctvo, bezuhlíkové energie, zodpovedné poľnohospodárstvo a potravinová sebestačnosť, udržateľná doprava a mobilita, mestá budúcnosti, digitálne vzdelávanie, kultúrny a kreatívny priemysel. Druhou časťou balíka (7,5 miliardy eur) štát zaručí dlhodobé a predvídateľné štrukturálne financovanie ekosystémov a organizácií vysokoškolského vzdelávania (výskumné univerzity, excelentné výskumné pracoviská a podobne), výskumu a inovácií (univerzitných nemocníc, inštitúty technologického výskumu atď.), aby sa Francúzsko stalo

najúrodnejšou a najatraktívnejšou živnou pôdou v Európe pre študentov, učiteľov, výskumných pracovníkov a podnikateľov, uvádza vláda (PIA, 2021).

Uvedená štvrtá vlna PIA bude navyše doplnená o ďalšie finančné prostriedky vďaka zákonu č. 2020-1674 pod názvom Programovanie vedy a výskumu (tzv. LPR – *Loi de programmation de la recherche*), vďaka ktorému na obdobie 2021 – 2030 bude delokovaných do vedy a vysokého školstva ďalších 25 miliárd eur. Vláda sa v zákone zaviazala každoročne zvyšovať rozpočet na vedu v porovnaní s rokom 2020 o 400 miliónov eur, aby bol zachovaný zámer investovania 3 % HDP do vedy, výskumu a školstva. (LPR, 2021)

Prezentovaná časť série legislatívnych opatrení, vládnych plánov a iniciatív odráža dôležitosť vysokoškolského vzdelávania vo francúzskej verejnej diskusii, ale tiež odráža jeho rozpory a obmedzenia. Môžeme vidieť opakujúce sa oscilácie medzi rôznymi politickými stratégiami, ktoré spôsobujú rozporuplné aplikovanie zákonných uznesení, najmä pokiaľ ide o zmeny, ktoré prichádzali v krátkodobých horizontoch a týkali sa autonómie a riadenia. Preto môžeme konštatovať istú ambivalenciu. Ide však o prirodzené záležitosti, ktoré zodpovedajú lokálnej, ale aj historickej a spoločenskej situácii v krajine. Podstatné však je, že napriek zmene politického spektra vo vedení štátu si jednotlivé vlády uvedomovali správnosť strategického rozhodnutia, ktoré bolo realizované začiatkom 21. storočia, kde sú veda a vysokoškolské vzdelávanie prioritou rozvoja spoločnosti a krajiny.

2.3 Rankiny francúzskych vysokých škôl a univerzít

Internacionalizácia vzdelávania prináša aj rôzne sekundárne javy, ako je porovnanie medzinárodnej kvality, úrovne vo vysokoškolskom priestore, kde sa častokrát umiestnenie v medzinárodných rebríčkoch stáva istým cieľom tej ktorej inštitúcie, krajiny, a to v kontexte získania prestíže, vplyvu či atraktívnosti

v porovnaní s inými krajinami. Univerzity a vysokoškolské vzdelávanie sa tak stávajú nástrojom vplyvu a moci v politickom priestore sveta.

Vplyvom globalizácie, informatizácie a najmä vplyvom dostupnosti informácií si rankingy vysokých škôl, príp. jednotlivých fakúlt získavajú istú pozornosť zo strany vedeckej komunity, manažmentov vysokých škôl, ako aj laickej verejnosti. Umiestnenie vysokých škôl v jednotlivých rankingoch umožňuje vyhodnocovať úroveň kvality a výkonu v konfrontácii s inými, určuje status, resp. reputáciu danej vysokej školy. Jednotlivé rankingy využívajú rôzne skupiny kritérií, indikátory, príp. ich váhovanie. Niektoré sa zameriavajú na kvalitu výskumu, iné sledujú viditeľnosť vysokých škôl na webe. Je ťažko posúdiť, či skúmané kritériá hodnotia kvalitu a vo vedeckom priestore nachádzame množstvo publikácií na túto tému. (Altbach 2006, 2007, 2009; Bourdin, 2008, Dalsheimer – Desprésaux, 2008, Debois, 2007, Hazelkorn, 2007, Marginson, 2006, Dill – Soo 2005, Zitt – Filliatreau, 2007, Vo a kol. 2010 a iní)

Prvý ranking bol zverejnený v roku 2003 (ARWU-tzv. šanghajský rebríček) a porovnával postavenie čínskych vysokých škôl s konkurenciou. Už nasledujúci rok vyšli dva globálne rankingy: THE-Q (v súčasnosti sú z neho dva rankingy – QS World University Ranking a Times Higher Education World University Ranking). Odvtedy zaznamenávame čoraz intenzívnejší záujem o porovnávanie medzi vysokými školami, ako na globálnej, tak na regionálnej i národnej úrovni (Šiškovič – Játí, 2015). Je prekvapivé, že napriek istým metodologickým nejasnostiam vyhodnocovania samotného šanghajského rebríčka, ako aj istých ideologických paradigiem súvisiacich s jeho čínskym pôvodom a otáznym dôvodom vzniku, sa globalizovaný svet od roku 2005 akosi podriadil sledovaniu jeho výsledkov. Jeho popularita sa vysvetľuje nárastom fenoménu globalizácie, ktorý prispieva k zavedeniu globálneho trhu vyššieho vzdelávania a podporuje rast konkurencie medzi univerzitami.

Aj francúzsky univerzitný a vedecký svet každý rok pozorne sleduje hodnotenie svojich univerzít v týchto rebríčkoch. V roku 2021 je najlepšie umiestnenou francúzskou univerzitou v šanghajskom rebríčku na 13. mieste Univerzita Paris-Saclay (Paris Sciences & Lettres), ďalej na 35. mieste je následne Université de la Sorbonne, na 38. mieste Université PSL (Paris) a na 73. mieste je Université de Paris. Všetky štyri uvedené univerzity sídlia v Paríži. Ďalšie tri francúzske univerzity, ktoré nesídlia v hlavnom meste, nachádzame na 101. až na 150. mieste. Ide o Aix-Marseille Université, Université de Grenoble-Alpes, Université de Montpellier. (Šanghaj ranking, 2021)

Pokiaľ ide o metodiku, ktorú využíva šanghajský rebríček, nachádzame tu niekoľko ukazovateľov, ako kvalita vzdelávania, ktorá je určovaná podľa počtu laureátov Nobelovej ceny a Fieldsovej medaily (10 %), potom je to kvalita pedagogických pracovníkov rovnako meraná počtom nositeľov Nobelovej ceny a Fieldsovej medaily, či počtom citácií v niektorých vedných odboroch (40 %), ďalej je to vplyv inštitúcie na výskum, ktorý je meraný citačnými indexami (40 %), na koniec je to výkon na vedeckého pracovníka, ktoré predstavuje vážené skóre predchádzajúcich piatich kritérií v pomere k počtu vedeckých pracovníkov (10 %). (Šiškovič – Játi, 2015; Šanghaj ranking, 2021).

**Tabuľka č. 6: Poradie francúzskych univerzít v šanghajskom rebríčku, rok 2021
(Top 200)**

Poradie	Názov inštitúcie
13.	Université Paris-Saclay (Paris Sciences & Lettres)
35.	Université de la Sorbonne
38.	Université PSL (Paris)
73.	Université de Paris
101. – 150.	Aix-Marseille Université
101. – 150.	Université de Grenoble-Alpes
101. – 150.	Université de Strasbourg
151. – 200.	Université de Montpellier

Zdroj: Šanghaj ranking, 2021

Iné svetové rebríčky univerzít nie sú až tak priaznivé pre francúzske univerzity. Napríklad QS World University Rankings každoročne vydáva britská spoločnosť Quacquarelli Symonds, ktorá sa môže pochváliť najväčšou sieťou informácií o vysokoškolskom vzdelávaní, ako aj poradenstva v tejto oblasti. V jej rebríčku v roku 2021 je už od roku 2012 najlepšie vyhodnotenou univerzitou sveta Massachusetts Institute of Technology. Rebríček je založený na šiestich kritériách: akademická reputácia (40 %), reputácia u zamestnávateľov (10 %), pomer počtu učiteľov na študentov (20 %), počet citácií na učiteľa – výskumného pracovníka (20 %), podiel zahraničných učiteľov (5 %) a podiel zahraničných študentov (5 %). (QS World University Rankings, 2021)

Najvyššie umiestnenou francúzskou univerzitou v tomto rebríčku je na 52. mieste Université PSL (Paris Sciences & Lettres), ďalej na 61. mieste je to Ecole polytechnique, Palaiseau, na 83. mieste Sorbonne, Paris, na 138. mieste CentraleSupélec, Saint-Aubin a piatou najlepšie umiestnenou univerzitou v tomto rebríčku je na 161. mieste Ecole Normale Supérieure de Lyon.

Tabuľka č. 7: Poradie francúzskych univerzity v rebríčku QS World University Rankings, rok 2021 (Top 200)

Poradie	Názov inštitúcie
52.	Université PSL (Paris Sciences & Lettres), Paris
61.	Ecole polytechnique, Palaiseau
83.	Sorbonne, Paris
138.	CentraleSupélec, Saint-Aubin
161.	Ecole Normale Supérieure de Lyon

Zdroj: QS World University Rankings, 2021

Londýnsky časopis Times Higher Education každoročne od roku 2004 zverejňuje rebríček svetových univerzít. Pri jeho charakteristike nachádzame

informáciu, že ako jediný zohľadňuje hlavné poslanie univerzity, ktorými sú výučba, výskum, prenos znalostí a medzinárodný vplyv. Na tento účel sa používa 13 vážených ukazovateľov zoskupených do piatich kategórií: kvalita výučby (30 %), počet výskumných projektov a prínos výskumu (30 %), vplyv tohto výskumu (30 %), medzinárodné renomé vyučujúcich (7,5 %), prepojenie študentov a výskumníkov s profesijným prostredím (2,5 %). Rovnako, ako v ostatných rebríčkoch, sú na vrchole tohto rebríčka americké univerzity. (Times Higher Education, 2021)

Tabuľka č. 8: Poradie francúzskych univerzít v rebríčku Times Higher Education, rok 2021 (Top 200)

Poradie	Názov inštitúcie
46.	Université PSL (Paris Sciences et Lettres)
87.	Ecole Polytechnique
87.	Sorbonne
136.	Université de Paris

Zdroj: Times Higher Education, 2021.

Príklad týchto troch svetových rebríčkov úspešnosti francúzskych univerzít poukazuje na niekoľko skutočností. Už slovenskí odborníci Šiškovič a Játi (2015) ako autori štúdie s názvom *Čo skutočne merajú medzinárodné rebríčky vysokých škôl*, ktorú vypracovali pre Inštitút vzdelávacej politiky pri Ministerstve školstva vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, konštatujú niekoľko pozitívnych ale aj negatívnych aspektov súvisiacich s hodnotením vysokého školstva a vedy. Okrem iného uvádzajú, že: „Vysoké školy používajú rebríčky ako propagačný nástroj, ktorý prezentuje ich vzdelávaciu, výskumnú alebo podnikateľskú výnimočnosť“ (Šiškovič – Játi, 2015. s. 5) teda vysokoškolské vzdelávacie a výskumné inštitúcie využívajú tieto rebríčky na zvýšenie svojej atraktivity a vďaka zhmotneniu istých ťažko získavaných či merateľných aspektov

poukazujú na svoj úspech. Na druhej strane práve zvolené ukazovatele merania „úspechu“ týchto inštitúcií sú objektom rôznych kritík, vzhľadom na ich samotný výber, či objektivnosť hodnotenia. Autori Šiškovič a Játi (2015, s. 5) podopierajú svoje konštatovania opierajúc sa o autorov ako Altbach (2006), Marginson (2007), Ioannidis a kol. (2007), Billaut a kol. (2009), Vo a kol. (2010); Liu (2008) a iní a zhodujú sa v tom, že žiaden rebríček neobsahuje dôveryhodné a objektívne údaje o kvalite výučby alebo vzdelávacích výsledkoch študentov na jednotlivých školách. Prírodzene metodika zvolená v jednotlivých meraniach je rovnako vystavená zásadnej kritike, kde sa podčiarkuje najmä transparentnosť (Šiškovič – Játi, 2015, s. 5) jej voľby, a teda výber ukazovateľov, ich vyhodnotenie a problematické získavanie selektovaných údajov, ktoré je často neznáme pri ich konečnom zhmotnení ukazovateľov a ich finálnom prezentovaní v rebríčkoch.

Zásadnejšie sa problematike hodnotenia vysokoškolských vzdelávacích a vedeckých inštitúcií a vplyvu týchto výsledkov na samotnú univerzitu venuje francúzsky odborník na vysokoškolské vzdelávanie Hugo Harari-Kermadec z inštitúcie l'Ecole normale supérieure (ENS) Paris-Saclay. Autor vo svojich prácach zdôrazňuje, že rankingy určite nemerajú kvalitu inštitúcií. Vo svojom diele *Le classement de Shanghai. L'université marchandisée*. (v slovenskom preklade „Šanghajský rebríček. Univerzita na predaj“) vydanom v roku 2019 zastáva názor, že uplatňovaním a rozširovaním kvantitatívnych ukazovateľov hodnotenia univerzít sa mení ich kvalitatívna báza. Harari-Karmadec vo svojej práci tvrdí, (2019, s. 15), že rebríčky hodnotenia slúžia na naplnenie túžby reformovať sektor, a teda ponúkajú istú legitimizáciu týchto krokov. Navyše v súčasnom neoliberalnom svete rozvoj trhu vyššieho vzdelávania potrebuje štandardy, aby mohol ponúknuť čitateľnú ponuku. Nový spôsob riadenia univerzít postupne zavádza rôzne kvalitatívne ukazovatele, s cieľom hodnotenia výkonnosti inštitúcie. Tieto ukazovatele zaznamenávame aj v slovenskom systéme napríklad pri návrhu rozpočtu, kde sa zhodnocuje počet študentov, či

počet vedeckých projektov a výška získaných mimorozpočtových prostriedkov a podobne. Prirodzene, v rebríčkoch dobre umiestnené univerzity využívajú tento nástroj na svoju prezentáciu a komunikujú svoju pozíciu v médiách a rovnako tento nástroj využívajú pri „súboji“ o získanie lepšieho financovania.

Na kvantifikácii sa podieľa teória ľudského kapitálu, ktorú navrhol Gary S. Becker. Predpokladá študentov motivovaných „najziskovejšou“ možnosťou na trhu vysokoškolského vzdelávania, prostredníctvom ktorej môžu rozvíjať svoje schopnosti a zaistiť si výhodné miesto na konkurenčnom trhu práce. Kvalitný vzdelávací produkt uznávaný ako taký vďaka rebríčku hodnotenia je možné predávať za vyššiu cenu ako ostatné produkty mimo rebríčka, čo odôvodňuje zvýšenie školného na univerzitách: *„Stanovenie nižších poplatkov ako konkurencia by sa považovalo za znak nižšej kvality,“* uvádza Harari-Karmadec (2019, s. 51).

Francúzske vysoké školy a fakulty nie sú nekvalitné, ale sú ostatných 20 rokov pod tlakom zmien a legislatívnych reforiem v organizácii a riadení, no zároveň sú odkázané na konkurenčný boj pri získavaní finančných prostriedkov potrebných na vzdelávanie, na chod inštitúcií a obnovu materiálno-technickej základne, či na získavanie vedeckých projektov.

Ak skúmame politické záujmy vo Francúzsku orientované na vysoké školstvo a vedu za ostatných 20 rokov, je zrejmé, že cieľom vyššie uvedených reforiem na spájanie, zmeny v riadení a selektívne financovanie veľkých zoskupení vedeckých a vzdelávacích vysokoškolských inštitúcií smerovalo k presadeniu sa vo svetových rebríčkoch hodnotenia kvality týchto inštitúcií. Prezentovanie výsledkov šanghajského či iných rebríčkov v prejavocho francúzskych politikov podčiarkuje ich rozhodnutie finančne prioritizovať vybrané inštitúcie v porovnaní s inými. Ide o ciele a zámerné konanie s cieľom zvýšenia atraktivity krajiny aj prostredníctvom vzdelávania a vedy. Obe odvetvia

sú v rukách politickej moci vnímané ako nástroj zvýšenia svojej moci a vplyvu vo svete. Pre politickú moc sú druhotné aspekty degradovania iných univerzít na regionálnu úroveň, kde tieto budú ponúkať bakalársky, či nanajvýš magisterský diplom a v podstate budú plniť poslanie „vzdelávania pre všetkých“. Pre politickú moc je dôležitá svetová publicita a prestíž, ktorá je šírená aj prostredníctvom rebríčkov kvality univerzít, a tým teda dochádza k podporovaniu excelentnosti niektorých inštitúcií. Je zrejmé, že excelentné univerzity nie sú pre všetkých a rovnako aj náklady na štúdium v excelentnej inštitúcii, ktoré sa nachádzajú vo veľkých mestách, sú v porovnaní s inou inštitúciou regionálneho významu zásadne nižšie. Takže podporovanie excelentnosti nepriamo vplýva na spoločenskú polarizáciu univerzitného systému. Podriaďovanie sa výsledkom ratingov, podporovanie hodnotených ukazovateľov, realizácia reforiem v prospech umiestnenia v rebríčkoch a selektívne podporovanie vybraných inštitúcií núti univerzity akceptovať konkurenčnosť a ekonomickú racionalizáciu a kvantifikáciu výsledkov vzdelávania, čo je z nášho pohľadu v protiklade k pôvodnému cieľu vzdelávania a akademických hodnôt.

3 Internacionalizácia vysokoškolského vzdelávania v Španielskom kráľovstve

Autorka: Janka Kubeková¹⁶

Významnou charakteristikou vysokoškolských vzdelávacích systémov vo svete je ich diverzifikácia, ktorá sa dotýka rôznych oblastí (podľa ponuky štúdia, zamerania, financovania, geografickej príslušnosti atď.) Dôležitým faktorom ovplyvňujúcim systém jednotlivých vysokoškolských vzdelávacích inštitúcií je ich spôsob financovania. V Európe je prevaha verejných vysokoškolských vzdelávacích inštitúcií, tie financuje štát, čo má za následok snahu vlády vysokoškolské vzdelávacie inštitúcie ovplyvňovať v rámci zabezpečenia verejnej služby (rovnaký prístup k vysokoškolskému vzdelaniu, prínos vysokoškolského vzdelávania k hospodárskemu rastu atď.). V krajinách, kde prevládajú súkromné vysokoškolské vzdelávacie inštitúcie a štát sa nepodieľa na ich financovaní, je aj jeho vplyv na rozhodovacie procesy menovaných vzdelávacích inštitúcií omnoho slabší. Ďalším faktorom ovplyvňujúcim vysokoškolský vzdelávací systém je organizácia štátu, teda jeho centralizované alebo decentralizované riadenie. V decentralizovaných krajinách je autonómia vysokoškolských vzdelávacích inštitúcií vyššia, organizácia a riadenie vysokoškolského vzdelávacieho systému je v regiónoch, či federatívnych republikách odlišná. Táto skutočnosť nemusí vplývať na celý vysokoškolský vzdelávací systém pozitívne. Posledným vplyvom, ktorý je potrebné brať do úvahy v systéme vysokoškolského vzdelávania je úsilie vyhovieť nárastu odlišných požiadaviek na štúdium. Vo väčšine rozvinutých krajín je možné pozorovať rozmanitosť požiadaviek na štúdium, na dané

¹⁶ PhDr. Janka Kubeková, PhD. - je členkou Oddelenia medzinárodnej komunikácie, Katedry medzinárodných vzťahov a diplomacie, Fakulty politických vied a medzinárodných vzťahov, Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

požiadavky odpovedajú vysoké školy ponukou svojich študijných programov (Pérez, F. Peiró, J.M., 1999).

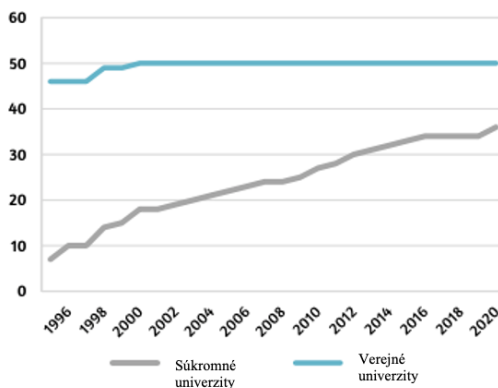
V Španielsku „Zákon o vysokoškolskom vzdelávaní“ definuje tri funkcie vysokoškolského štúdia, a nimi sú vedecký rozvoj, odborná príprava študentov a šírenie kultúry (vzdelania). Vysokoškolské vzdelávanie je verejnou službou vo všeobecnom záujme, ktorú zabezpečujú inštitúcie vysokoškolského vzdelávania v Španielsku označované ako univerzity. Zákon o vysokoškolskom vzdelávaní bol vydaný v roku 1983 a postupne sa novelizoval. Decentralizácia kompetencií a právomoci na autonómne spoločenstvá znamenala významnú zmenu pre systém vysokoškolského vzdelávania. Tento proces začal v Španielsku v roku 1985 a podporil nárast počtu univerzít, ktoré majú podľa zákona zabezpečovať vysokoškolské vzdelávanie.

3.1 Španielsky vysokoškolský vzdelávací systém

Španielsko za posledné polstoročie zaznamenalo významný kvantitatívny, ale aj kvalitatívny rast vysokoškolského vzdelávania. V roku 1975 bolo v Španielsku 28 univerzít, v priebehu desiatich rokov, teda v roku 1985 vzrástol na 35, následne v roku 2010 po tridsiatich piatich rokoch sa ich počet zdvojnásobil na 78. V akademickom roku 2019/2020 bolo v španielskom vysokoškolskom systéme 83 univerzít, z toho 50 verejných a 33 súkromných. Z verejných univerzít bolo 47 prezenčnej výučby a 1 univerzita vyučuje dištančne, 2 univerzity sa venujú výlučne výučbe druhého a tretieho cyklu. S nárastom univerzít je potrebné uviesť, že do roku 1952 boli v Španielsku iba 4 súkromné cirkevné univerzity (Deusto, Pontificia de Comillas, Pontificia de Salamanca a Navarra) a až v roku 1991 vznikla nová súkromná univerzita Ramón LLull. Následne vznikli ďalšie súkromné univerzity až po uvedených 33 univerzít

v súčasnosti. Aktuálne je vysokoškolský vzdelávací systém zložený z regionálnych vysokoškolských vzdelávacích systémov, ktoré artikulujú a napíňajú vlastné ciele, čo môže spôsobovať problémy pri snahe o koordináciu vysokoškolského vzdelávacieho systému na národnej úrovni.

Graf č. 3: Vývoj počtu univerzít od 1994/95 do 2018/19



Zdroj: Pérez, F., Aldás, J., 2020. (Vlastné spracovanie)

Graf č. 3 zobrazuje nárast počtu univerzít medzi rokmi 1994/95 až 2018/19 v Španielsku. Verejné univerzity sú financované štátom, ktorý vydáva usmernenia k ich organizácii a správe. Súkromné univerzity sú prevažne financované zo súkromných zdrojov, do niektorých súkromných univerzít vstupujú aj verejné zdroje. Ako už bolo uvedené vyššie, ďalšou kategóriou sú cirkevné univerzity, ktoré sú financované prioritne z poplatkov študentov. Na rozdiel od súkromných univerzít sa cirkevné univerzity riadia dohodami medzi Svätou stolicou a španielskym štátom.

Univerzity udeľujú oficiálne tituly a vlastné tituly. Oficiálne tituly podliehajú všeobecným usmerneniam stanoveným štátom. Vlastné tituly sú

navrhnuté samotnou univerzitou. Získanie uvedených druhov titulov podmieňuje následné štúdium na univerzitách.

Podmienkou pre začatie štúdia v španielskom vysokoškolskom vzdelávacom systéme je úspešné zvládnutie hodnotiaceho testu pre prijatie na univerzitu, nazývaného aj „selektívnosť“, čo je ekvivalent prijímacích skúšok. Cieľom je posúdiť vedomosti a zručnosti, ktoré študenti získali počas predchádzajúceho štúdia, zvyčajne na strednej škole, na ktorej zmaturovali a zároveň overiť, či majú predpoklady na úspešné zvládnutie vysokoškolského štúdia.

Keďže Španielsko je súčasťou bolonského procesu, ktorý detailne analyzujeme v 1. kapitole, štúdium na univerzitách prebieha na troch stupňoch alebo cykloch: bakalársky, magisterský/inžiniersky a doktorandský. Forma hodnotenia študentov sa riadi kreditovým systémom ECTS. Jeden kredit zodpovedá 25 hodinám práce študentov.

Pre prvý cyklus alebo bakalársky stupeň (Bc) stanovuje Európsky priestor vysokoškolského vzdelávania od 180 kreditov ECTS v rozmedzí troch rokov alebo 240 kreditov ECTS, ktoré je možné získať v priebehu štyroch rokov. Španielsko zvolilo minimálny počet kreditov ECTS v bakalárskom štúdiu 240, čo znamená, že prvý stupeň trvá štyri roky. Je možné upraviť daný počet kreditov v Bc štúdiu na 180, a to s krajinami, s ktorými má Španielsko intenzívnejšiu medzinárodnú mobilitu študentov, rovnako aj pri uznávaní titulov, ako aj pri programoch dvojitych titulov so zahraničnými vysokoškolskými vzdelávacími inštitúciami. V tomto stupni štúdia je možné si vybrať zo študijných programov v odboroch humanitné vedy, prírodné vedy, vedy o zdraví, sociálne a právne vedy, inžinierstvo a architektúra. Umelecky zamerané štúdium má tiež trvanie 240 ECTS a je možné študovať hudbu, tanec, dramatické umenie, konzerváciu a reštaurovanie kultúrnych pamiatok, dizajn a výtvarné umenie. Študenti

po úspešnom absolvovaní prvého cyklu „grado“ môžu pokračovať na druhom stupni štúdia.

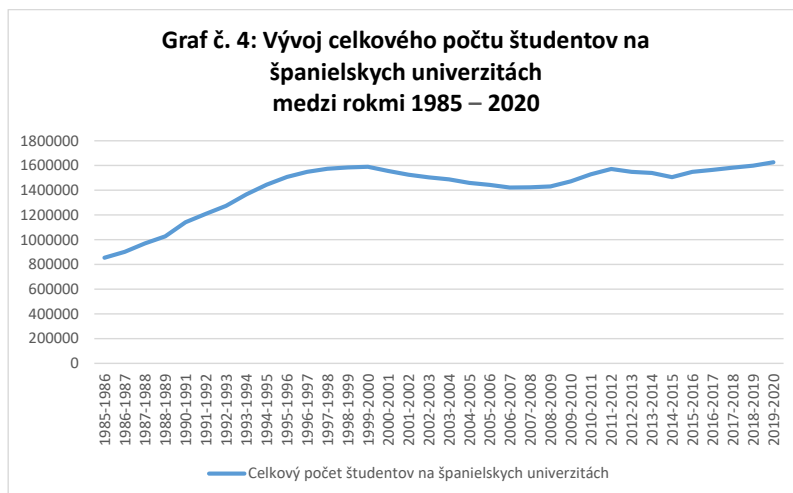
Druhý cyklus, nazývaný „máster“, dáva študentom možnosť získať špecializáciu v akademickej alebo profesionálnej oblasti. Trvanie druhého stupňa štúdia je 1 až 2 roky teda 60 až 120 kreditov ECTS. Podobne ako v prvom stupni si študenti môžu vybrať zo študijných programov v už uvedených odboroch humanitné vedy, prírodné vedy, vedy o zdraví, sociálne a právne vedy, inžinierstvo a architektúra. Tituly tohto stupňa môžu mať tri zamerania. Prvé zameranie súvisí s magisterskými titulmi k regulovaným povolaniam, kde je titul nevyhnutnou požiadavkou na vykonávanie danej profesie. Tituly udelené za úspešné absolvovanie druhého stupňa, či cyklu odbornej prípravy, ktoré nespĺňajú požiadavky na výkon regulovaných povolání. Druhé zameranie súvisí s akademickými titulmi, ktorých cieľom je prehĺbiť vedomosti v akademickej a vedeckej oblasti. Tretie zameranie súvisí s výskumom a prehĺbením vedomostí vo výskumnej oblasti. Univerzity sa samy rozhodujú, aké zameranie si zvolia pre druhý cyklus. Na druhý cyklus sa môžu prihlásiť študenti, ktorí získali oficiálny titul prvého cyklu v Španielsku alebo v európskom priestore vysokoškolského vzdelávania a ktoré ich oprávňujú pokračovať v štúdiu na druhom cykle vysokoškolského vzdelávania.

Doktorandské štúdium je posledným, tretím stupňom vysokoškolského vzdelania v španielskom vysokoškolskom vzdelávacom systéme, tak ako aj v iných krajinách, ktoré aplikujú bolonský proces. Študenti získajú vzdelanie vo výskumných metódach. Štúdium je rozdelené do dvoch častí. Prvá môže byť súčasťou druhého cyklu. Za toto štúdium študent získa minimálne 60 kreditov. Druhá časť doktorandského štúdia je výskumná, ktorú študent ukončí verejnou obhajobou svojej doktorandskej práce. Zapísať sa na doktorandské štúdium je možné iba po získaní oficiálneho titulu druhého cyklu.

Pri univerzitách pôsobia výskumné ústavy, ktorých činnosť súvisí s vedeckým a technickým výskumom alebo umeleckou tvorbou. Univerzitné výskumné ústavy okrem výskumu môžu realizovať aj doktorandské a postgraduálne štúdium. Univerzity môžu zakladať výskumné ústavy s inými verejnými alebo súkromnými neziskovými výskumnými centrami.

Univerzity v Španielsku spolupracujú s výrobnou sférou, aj s odbornými vzdelávacími inštitúciami. Spolu vytvárajú tzv. integrované vysokoškolské prostredie, ktoré je ponúkané ako nový model podporujúci univerzitné vzdelávanie pre produktívnu sféru. Tento model štúdia je podporovaný verejnou správou a má viesť k rozvoju inovácií vo výskume a výrobe.

S rozvojom vysokoškolského vzdelávacieho systému, nárastom počtu univerzít (verejných, súkromných a cirkevných), súvisí aj nárast počtu študentov, ktorí do vysokoškolského systému vstupujú. Graf č. 4 zobrazuje vývoj počtu študentov na španielskych univerzitách od akademického roku 1985/1986 až po rok 2019/2020.



Zdroj: Štatistiky Ministerstva školstva a odborného vzdelávania a Ministerstva pre vysokoškolské vzdelávanie v Španielsku, 2021. (Vlastné spracovanie)

Pod vplyvom bolonského procesu sa zaviedli v španielskom vysokoškolskom vzdelávacom systéme reformy s cieľom globálnej konvergencie vysokoškolského systému, čo súvisí s istou centralizáciou celého európskeho modelu vysokoškolského vzdelávania. Reformy vysokoškolského vzdelávacieho systému boli zamerané na oficiálne tituly udeľované španielskymi univerzitami, ďalej na decentralizáciu a dereguláciu riadenia vysokoškolského vzdelávacieho systému posilniac autonómiu a rozhodovaciu kapacitu univerzít v autonómnych spoločenských. Formálna decentralizácia súvisela so schválením oficiálnych titulov, ktoré sa transformovali zo schémy „diplomatura-licenciatura-doctorado“ na „grado-máster-doctorado“. Väčšina európskych krajín má schému štúdia 3 + 2 akademické roky pre 1. a 2. cyklus, Španielsko má model 4 + 1 akademický rok, čo vytvára disharmóniu s inými krajinami. Materiálna decentralizácia sa vzťahuje na posilnenie autonómie univerzít, ktoré teraz môžu udeľovať aj vlastné tituly. Kvalita vysokoškolského štúdia má byť zabezpečená prostredníctvom mechanizmu nezávislého posudzovania a akreditácií, hodnotenia univerzít a ich vzdelávacích centier. (Caballero Sánchez, 2014)

3.2 Cudzojazyčné vzdelávanie – cesta k internacionalizácii

Internationalizácia je jedným zo zámerov, o ktoré sa majú usilovať vzdelávacie inštitúcie v 21. storočí. Proces internacionalizácie má viacej aspektov a uplatňuje sa vo viacerých rovinách v systéme vysokoškolského vzdelávania, ako sme uviedli v prvej kapitole. Internationalizácia vysokoškolského vzdelávania sa integrovala do politiky Európskej únie postupne a v roku 2010

vznikol Európsky priestor vysokoškolského vzdelávania (EHEA). Internacionalizácia vysokoškolského vzdelávania je teda relatívne novým pojmom vo vzdelávaní, na ktorý vplýval program mobility Erasmus. Ten bol následne systematizovaný do stratégií a akceptovaný väčšinou krajín. (Calvanesse, 2017)

Internacionalizácia učebných osnov je definovaná ako nástroj zameraný na rozvoj jazykových a kultúrnych kompetencií všetkých absolventov a nielen tých, ktorí majú skúsenosti s mobilitou. Mala umožniť štúdium v cudzom jazyku aj domácim študentom, čo súvisí s takzvanou „internacionalizáciou doma“. (Beelen, J. – Jones, E. 2015)

V rámci Európskej rady pre jazyky pracuje sieť pod názvom HELP (*Higher Education Language Policy*), ktorej cieľom je, aby vysokoškolské vzdelávacie inštitúcie dali študentom schopnosť komunikovať minimálne v dvoch cudzích jazykoch, sebedomie a know-how, aby vedeli v budúcnosti pracovať na zlepšovaní svojich jazykových kompetencií, nadobudli skúsenosti s prácou v inej krajine alebo v inom kultúrnom prostredí.

Cudzojazyčné vzdelávanie sa dotýka uplatniteľnosti zamestnancov na pracovnom trhu. V EÚ považuje 73 % spoločností za samozrejmé to, že vyžadujú od zamestnancov ovládanie aspoň jedného cudzieho jazyka, najmä angličtiny. (Gallardo Vázquez et al., 2010) Tento jav úzko súvisí s európskym pracovným trhom a mobilitou pracovnej sily v rámci Európskej únie, ktorá je zasadená do oblasti politiky zamestnanosti. V dôsledku toho vznikla v roku 1997 Európska stratégia zamestnanosti, ktorej cieľom bolo vytvoriť väčší počet kvalitnejších pracovných miest v EÚ a ktorá sa počas dvoch dekád posunula k stratégii Európa 2020 a Agenda 2030.

Do stratégie Európa 2020 bol zahrnutý program Erasmus+. Jeho snahou bolo okrem podpory udržateľného rozvoja partnerov vo vysokoškolskom vzdelávaní, aj zameranie na osobitné témy, ako je zníženie nezamestnanosti

medzi mladými, podpora vzdelávania dospelých a získavanie nových zručností, podpora inovácií, spolupráce, reforiem, zníženie počtu prípadov predčasného ukončenia školskej dochádzky a podpora spolupráce a mobility s partnerskými krajinami EÚ. (Kubeková, 2020, s. 60) Rozvoj plurilingválnych kompetencií má podporiť interakciu medzi občanmi EÚ. Táto stratégia, nazývaná *lisabonská stratégia*, mala desaťročný horizont, rozvíjala sa v rokoch 2000 – 2010 a mala byť prostriedkom k vyššej interakcii občanov EÚ, viesť k vyššej mobilite pracovnej sily. Projekt sa ukázal ako nie veľmi úspešný, čo potvrdzujú výsledky Eurobarometra. Pri porovnaní Eurobarometra z rokov 2005 a 2012 sa zistilo, že počet Európanov schopných komunikovať jedným cudzím jazykom sa v priebehu rokov znížil. V roku 2005 to bolo 56 % Európanov schopných komunikovať jedným cudzím jazykom, v roku 2012 iba 54 %. Na komunikáciu dvomi cudzími jazykmi v roku 2005 bolo kompetentných 28 % Európanov a v roku 2012 prieskumy uvádzajú 25 %. (Kubeková, 2018) Iný program EÚ podporujúci mobilitu študentov v Európe je program Erasmus, ktorý sa zmenil na Erasmus+, budeme sa mu podrobnejšie venovať v ďalšej podkapitole. Je určený na podporu vzdelávania, odbornej prípravy mládeže v Európe. Tento projekt EÚ je považovaný za úspešný vzhľadom na to, že ho využilo viac ako 9 miliónov Európanov a je kľúčovým nástrojom pre EÚ v oblasti mobility študentov. Program je súčasťou stratégie Európa 2020 pre rast, zamestnanosť, sociálnu rovnosť a integráciu, rovnako, ako už bolo uvedené, má prispieť k rozvoju vzdelávania a odbornej príprave. (Kubeková, 2020, s. 58) Snaha EÚ a jej podpora vzdelávania cudzích jazykov mala viesť k pochopeniu spôsobu života iných kultúr, aby sa zvýšila medzikultúrna tolerancia. Okrem toho cieľa znalosť jazykov by mala podporovať zamestnanosť, štúdium v zahraničí, čím sa zvyšuje konkurencia a kvalita vzdelávania, ako aj interkultúrnú komunikáciu. Toto celé úsilie má napomôcť procesu internacionalizácie vysokoškolského vzdelávania, ktoré je bez znalosti cudzích jazykov neuskutočniteľné.

Podľa Davignona (2008) Európske podnikateľské fórum, ktoré pôsobí pri Európskej komisii, upozorňuje na skutočnosti súvisiace s úspešným rozvojom a konkurencieschopnosťou firiem v globálnom priestore. Jednou skutočnosťou napomáhajúcou pozitívnym príležitostiam je cudzojazyčná kompetencia ich zamestnancov. Je nutné poznamenať, že významné percento európskych firiem stráca každý rok príležitosti na podnikanie v dôsledku nedostatku jazykových a interkultúrnych zručností. Cudzie jazyky poskytnú firmám konkurenčnú výhodu. (Kubeková, 2020, s. 59)

Mobilita na vysokoškolských vzdelávacích inštitúciách bola dôležitou súčasťou ich pôsobenia v medzinárodnom priestore s cieľom zvýšiť medzinárodnú atraktivitu, ktorá by mala viesť ku zvyšovaniu kvality daných inštitúcií v globálnom prostredí. (Bolečeková, 2013). Stratégia EÚ sa do roku 2020 zamerala na podporu rozvoja znalostnej ekonomiky z dôvodu vysokej konkurencieschopnosti, udržateľnosti zdrojov a v snahe zvyšovania počtu zamestnanosti mladých ľudí.

Internacionalizácia vysokoškolského vzdelávania sa stala základným aspektom európskeho vysokoškolského vzdelávania, do ktorej sa integruje národná internacionalizácia vysokoškolského vzdelávania. Internacionalizácia vysokoškolského vzdelávania je považovaná za nenahraditeľnú súčasť rozvoja EHEA. Z toho dôvodu je potrebné prehĺbiť národné a inštitucionálne stratégie zamerané na internacionalizáciu. Je nereálne očakávať univerzálnu stratégiu rozvoja domácej, či národnej internacionalizácie, preto každá inštitúcia na základe európskych usmernení a vnútroštátnych politík vypracúva konkrétne opatrenia. Koncom 90. rokov sa v Európe začali zavádzať vysokoškolské programy v angličtine, ktoré mali prilákať väčší počet účastníkov medzinárodnej akademickej obce, a tým podporiť medzinárodnú prestíž vysokoškolských vzdelávacích inštitúcií. V tomto období bola hlavnou hnacou silou národná internacionalizácia. Od roku 2017 sa situácia zmenila a národné vlády boli nútené

radikálne zreformovať právne a operačné štruktúry svojho vysokoškolského vzdelávania, aby ich prispôsobili novému globálnemu scenáru, k čomu prispel aj rozvoj informačných technológií a internetu. Cieľom Európskej komisie v procese internacionalizácie vysokoškolského vzdelávania bolo integrovať medzinárodný a medzikultúrny rozmer a fungovanie vysokoškolského vzdelávania, ktoré malo viesť ku zvyšovaniu kvality vzdelávania a výskumu. (de Wit et al., 2015)

Proces internacionalizácie vysokoškolského vzdelávania má v poslednom desaťročí za následok výrazný nárast vysokoškolských programov v angličtine, čo podporilo záujem o štúdium zahraničných študentov a zmenilo status angličtiny na lingua franca, teda preferenčný jazyk v medzinárodnej akademickej a odbornej oblasti.

V súvislosti s touto novou jazykovou a akademickou politikou španielska vláda začala medzi rokmi 2013 – 2020 na univerzitách stratégiu internacionalizácie, ktorú definovala v štyroch oblastiach:

1. vytvoriť a konsolidovať vysoko internacionalizovaný vysokoškolský vzdelávací systém;
2. internacionalizovať univerzity;
3. podporiť medzinárodnú konkurencieschopnosť univerzít;
4. zintenzívniť spoluprácu vysokoškolského vzdelávania s viacerými regiónmi na globálnej úrovni.

Uvedené oblasti nie sú zamerané len na mobilitu, ale zahŕňajú aj činnosti, ktoré by mohli byť prínosné pre všetkých akademických aktérov a zároveň by viedli k reforme vysokoškolského vzdelávacieho systému. (Calvanesse, 2017)

3.3 Stratégia internacionalizácie španielskeho vysokoškolského vzdelávacieho systému

Internacionalizácia španielskeho vysokoškolského vzdelávacieho systému začala nadobúdať významný rozmer od roku 2001, strategickým nástrojom na jej implementáciu sa stal program Erasmus. Na španielske univerzity cez program mobilít Erasmus prichádzalo ročne viac ako 65 000 študentov z rôznych európskych krajín. Internacionalizáciu spomalila hospodárska kríza medzi rokmi 2008 a 2010. Univerzity museli obmedziť svoje internacionalizačné aktivity. V roku 2013 v rámci programu internacionalizácie vznikla SEPIE (t. j. *el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación*¹⁷), národná agentúra, ktorej úlohou je internacionalizácia vzdelávania na európskej a celosvetovej úrovni a ktorá mala pomôcť vysokoškolskému vzdelávaciemu systému sa vo vyššej miere internacionalizovať. Naplno začala pracovať v roku 2015. (Howard et al., 2017) Tento krok bol odpoveďou na výzvu EÚ, ktorá v roku 2013 schválila internacionalizáciu vysokoškolského vzdelávania a vyzvala členské štáty, aby vytvorili národné stratégie.

Španielsko v období rokov 2012 – 2015 spolupredsedalo pracovnej skupine pre mobilitu a internacionalizáciu bolonskej monitorovacej skupiny, ktorá bola zodpovedná za preskúmanie stratégie internacionalizácie EHEA. Od roku 2014 sa začali realizovať nové programy v oblasti vzdelávania (Erasmus+) a výskumu (Horizont 2020) v rámci nových politík v oblasti výskumu a inovácií.

Ako uvádza SEPIE, španielske inštitúcie chápali internacionalizáciu vysokoškolského vzdelávania ako nevyhnutný nástroj na zlepšenie kvality

¹⁷ Španielska služba pre internacionalizáciu vzdelávania.

vzdelávania. Generálny tajomník Ministerstva pre vysokoškolské vzdelávanie¹⁸ Španielskeho kráľovstva zriadil v októbri 2013 pracovnú skupinu, ktorej cieľom bolo vytvoriť stratégiu internacionalizácie univerzít za účasti viacerých aktérov. Na strategickom pláne internacionalizácie sa podieľali Ministerstvo sociálnych vecí a zamestnanosti, Ministerstvo zahraničných vecí, Ministerstvo výskumu a rozvoja, Ministerstvo priemyslu, ako aj zástupcovia autonómnych spoločností, konferencia rektorov, sieť univerzitných nadácií, združení a štátnych agentúr, ktoré prispievajú k rozvoju kvality a internacionalizácii univerzít. Výsledná stratégia bola predložená na diskusiu so všetkými vnútroštátnymi, ale aj zahraničnými aktérmi a odborníkmi v septembri 2014. Formálne bol strategický plán internacionalizácie vysokoškolského vzdelávania schválený v októbri 2014 a predložený Generálnej konferencii o politike vysokoškolského vzdelávania a Rade vysokých škôl v decembri 2014. (Delgado, 2017) Strategický plán internacionalizácie vysokoškolského vzdelávania sa začal realizovať v roku 2015 a jeho cieľom bolo vytvoriť stabilný medzinárodne atraktívny vysokoškolský systém, ktorý bude podporovať mobilitu najlepších študentov, profesorov, výskumných aj administratívnych pracovníkov. Systém mal zabezpečiť kvalitu vzdelávania, využiť potenciál španielskeho jazyka ako média pre vysokoškolské vzdelávanie. Internacionalizácia vzdelávacích programov a aktivít v oblasti výskumu a vývoja mala zároveň zvýšiť atraktívnosť Španielska a medzinárodnú konkurencieschopnosť španielskych univerzít a napomôcť k sociálno-ekonomickému rozvoju vysokoškolského prostredia založeného na znalostiach. Na tento cieľ sa vytvoril „Campus de Excelencia Internacional“ (Centrum medzinárodnej excelentnosti), ktorého cieľom bolo podporiť možnosti pre strategické investície do kampusov, kde bola preukázaná perspektíva rozvoja a uznania v medzinárodných rebríčkoch. Avšak výzvy na podporu financovania reforiem zameraných na uvedené programy v rámci Centra medzinárodnej

¹⁸ Ministerio de Universidades

excelentnosti sa nepublikovali, čo malo za následok pomalší rozvoj. (Howard et al., 2017) Ministerstvo školstva, kultúry a športu v dokumente Stratégia pre internacionalizáciu španielskeho vysokoškolského vzdelávania 2015 – 2020 uvádza, že napriek tomu sa dosiahli úspechy, ktoré podporili rozvoj a financovanie niektorých činností: 1) začali sa rozvíjať cezhraničné kampusy, 2) vytvorili sa medzinárodné mosty s nadnárodnou mobilitou vzdelávania a vedomostí, 3) zriadili sa centrá excelentnosti na svetovej úrovni v zahraničí, 4) v Španielsku sa zorganizovali medzinárodné podujatia, 5) podporila sa účasť na projektoch, činnosť asociácií a medzinárodných sieťach v oblasti vysokoškolského vzdelávania, výskumu a inovácií a 6) rozvoj programov a inštitucionálnych stratégií medzinárodnej mobility vzdelávania, vedomostí a zamestnanosti. (Estrategia de internacionalización, 2020, s. 17)

Stratégia internacionalizácie vysokoškolského vzdelávania schválená Ministerstvom školstva, kultúry a športu v roku 2015 súvisí so širokým konceptom internacionalizácie, nad rámec mobility študentov a podpisovania medzinárodných zmlúv. Menovaná stratégia zohľadňuje internacionalizáciu učebných osnov a odbornej prípravy, internacionalizáciu výskumu, udeľovania spoločných medzinárodných diplomov, internacionalizáciu doma, nadnárodné kampusy, systém zabezpečenia kvality, akreditáciu a verifikáciu, súťaž o najlepších študentov, rebríčky univerzít, združenia bývalých zahraničných študentov, zamestnateľnosť študentov a podnikanie, záujem o vysokoškolské vzdelávanie v španielčine, atď. (Delgado, 2017)

V prípravnej fáze realizácie stratégie internacionalizácie sa vykonala SWOT analýza celého vysokoškolského systému, ako aj španielskych univerzít. Po analýze boli navrhnuté ciele a potrebné intervencie v štyroch hlavných líniách: 1) internacionalizácia vysokoškolského systému na vysokej úrovni, 2) zabezpečenie medzinárodnej príťažlivosti univerzít, 3) vytvorenie medzinárodne konkurencieschopného prostredia, 4) spolupráca vo vysokoškolskom vzdelávaní

s inými regiónmi vo svete, definovanie geostrategickej spolupráce s inými krajinami sveta. (Delgado, 2017, s. 18)

Na medzinárodnej úrovni je Španielsko začlenené spolu s ďalšími 48 krajinami do EHEA, no iba 16 krajín z nich, vrátane Španielska, má vládou schválenú stratégiu internacionalizácie podľa správy o implementovaní bolonského procesu v roku 2015. (Delgado, 2017) Španielsku, v zastúpení SEPIE, k úspešnej internacionalizácii pomohla v procese internacionalizácie účasť na významných medzinárodných podujatiach zameraných na vzdelávanie, ktoré sa konajú v USA (NAFSA), ako aj veľtrh vzdelávania v Európe organizovaný Európskou asociáciou pre medzinárodné vzdelávanie (*European Association for International Education* - EAIE). SEPIE zastrešuje na uvedených podujatiach španielske univerzity a ponúka jednotnú značku Study in Spain. Cieľom SEPIE je podporiť jednotný obraz a exportovať myšlienku o španielskom vysokoškolskom vzdelávacom systéme, ktorý predstavuje excelentnosť a kvalitu. Značka Study in Spain je súčasťou portálu Turespaña a ICEX. (Gentil Álvarez-Ossorio, 2017)

Okrem programu Erasmus a Erasmus+ vďaka SEPIE boli podpísané zmluvy s viacerými iberoamerickými krajinami, napríklad s Argentínou (BEC.AR), s Ekvádorom (učiteľstvo a celoživotné vzdelávanie), s Paraguayom (BECAL) o vzdelávaní učiteľov, s Brazíliou (program veda bez hraníc). SEPIE je partnerom a riadiacim orgánom pre študijné výmenné pobyty medzi čínskymi a španielskymi inštitúciami na obdobie rokov 2015 – 2019. Čínska ľudová republika na základe zmlúv ponúka španielskym štátnym príslušníkom 15 celoročných štipendií na štúdium v Číne a Španielsko recipročne ponúka rovnaký počet štipendií čínskym občanom na štúdium na španielskych univerzitách. (Gentil Álvarez-Ossorio, 2017)

Španielske Ministerstvo pre vysokoškolské vzdelávanie zverejňuje štatistiky prijatých zahraničných študentov za jednotlivé akademické roky. Rozlišuje študentov, ktorí sú riadne zapísaní na štúdium na niektorej španielskej

univerzite a tých, ktorí prichádzajú študovať prostredníctvom mobilitných programov (napr. Erasmus, Jean Monnet atď.). Údaje o štúdiu zahraničných študentov, prednáškových pobytov vysokoškolských učiteľov a vedeckých pracovníkov sa zbierajú zo všetkých španielskych univerzít, tak štátnych, ako aj súkromných, kde sa realizuje prezenčná výučba. Rovnako získava údaje z vysokoškolských vzdelávacích centier, ktoré vyučujú a majú oprávnenie vydávať oficiálne tituly.

Ministerstvo pre vysokoškolské vzdelávanie definuje dva pojmy pre študentov, ktorí participujú na vysokoškolskom vzdelávaní. Prvý pojem „medzinárodní študenti“ (estudiantes internacionales) označuje študentov, španielskych alebo zahraničných, ktorí sú zapísaní na akreditovaný študijný program na španielskych univerzitách, ale nemajú trvalý pobyt v Španielsku (zahraniční študenti žiadajú o riadny zápis). Ďalší pojem sú „zahraniční študenti“ (estudiantes extranjeros) označuje študentov, ktorí majú odlišnú národnosť ako španielsku, prisťahovali sa na územie Španielska, zúčastňujú sa na programe mobility, či už prichádzajú alebo odchádzajú na študijný pobyt. Program zápisu alebo mobility týchto študentov sa môže uskutočniť na bakalárskom, magisterskom alebo doktorandskom stupni štúdia.

Počet medzinárodných študentov na španielskych univerzitách v priebehu rokov narastal. V tabuľke č. 9 uvedieme štatistické údaje spracované Ministerstvom pre vysokoškolské vzdelávanie od roku 2015, keď začal strategický plán internacionalizácie vysokoškolského vzdelávania. Údaje sú uvedené zostupne od roku 2020 do roku 2015. Počet prichádzajúcich medzinárodných študentov riadne zapísaných v španielskom vysokoškolskom vzdelávacom systéme v akademickom roku 2019/2020 dosiahol 129 354. Z toho 55 593 sa zapojilo do programu mobility (vrátane programu Erasmus) a zvyšok 73 761, ktorí sa do vysokoškolského vzdelávacieho systému zapísali

na bakalársky, magisterský alebo doktorandský stupeň, až 70,5 % študentov bolo zapísaných na štátnych univerzitách. (Datos y Cifrasb, 2021)

Tabuľka č. 9: Medzinárodní študenti prichádzajúci na španielske univerzity v akademických rokoch 2015/2016 – 2019/2020

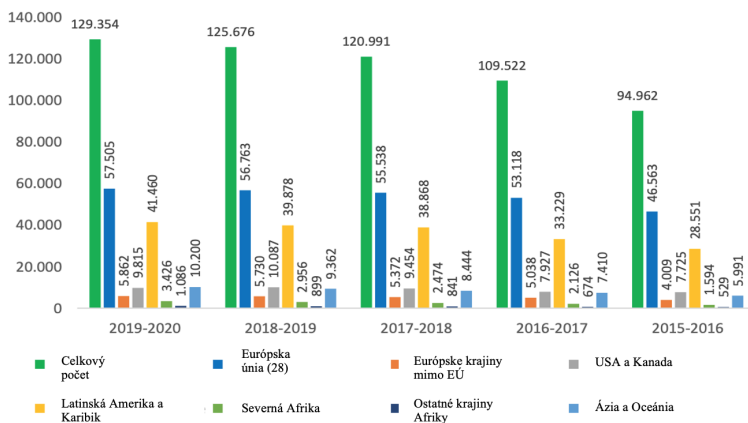
Všetky univerzity/ prezenčnej výučby	Počet prichádzajúcich medzinárodných študentov				
	2019/2020	2018/2019	2017/2018	2016/2017	2015/2016
Celkový počet	129 354	125 676	120 991	109 522	94 962
Európska únia (28)	57 505	56 763	55 538	53 118	46 563
Zvyšok Európy	5 862	5 730	5 372	5 038	4 009
USA a Kanada	9 815	10 087	9 454	7 927	7 725
Latinská Amerika a Karibik	41 460	39 878	38 868	33 229	28 551
Severná Afrika	3 426	2 956	2 474	2 126	1 594
Zvyšok Afriky	1 086	899	841	674	529
Ázia a Oceánia	10 200	9 362	8 444	7 410	5 991

Zdroj: Datos y Cifras del Sistema Universitario Español, Datos y Cifras b, 2021.
(Vlastné spracovanie)

Vývoj a prehľad počtu prichádzajúcich medzinárodných študentov podľa pôvodu uvádzame na grafe 3. Rovnako ako v tabuľke č. 9, aj na grafe č. 5 sú údaje zobrazené od akademického roku 2019/20 po rok 2015/16. V akademickom roku 2019/2020 bolo 42 253 odchádzajúcich študentov zo španielskeho vysokoškolského vzdelávacieho systému prostredníctvom mobilityných programov (vrátane programu Erasmus). V tomto roku odišlo prostredníctvom mobility 3,31 % z celkového počtu zapísaných študentov. Z týchto odchádzajúcich študentov 82,8 % študovalo na verejných univerzitách. Údaje sme čerpali

zo stránok Ministerstva pre vysokoškolské vzdelávanie Španielskeho kráľovstva. Je evidentné, že vývoj má pozitívny trend.

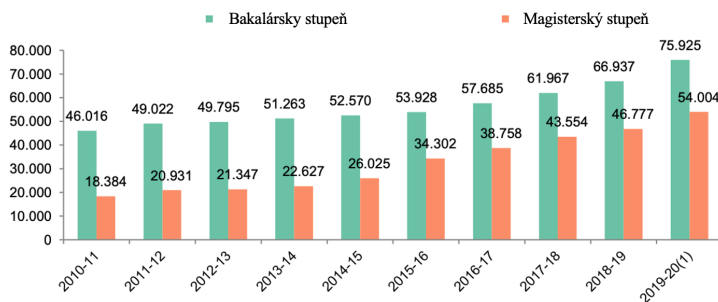
Graf č. 5: Počet prichádzajúcich medzinárodných študentov podľa pôvodu v rokoch 2015 – 2020



Zdroj: Datos y Cifras del Sistema Universitario Español, 2021. (Vlastné spracovanie)

Vývoj počtu zahraničných študentov zapísaných na bakalársky a magisterský stupeň je uvedený na grafe č. 6. Podobne ako pri grafe č. 5 sme údaje získali zo stránok Ministerstva pre vysokoškolské vzdelávanie. Aj pri tejto kategórii študentov je evidentný pozitívny trend.

Graf č. 6: Vývoj počtu zahraničných študentov zapísaných na bakalárske a magisterské štúdium.



Zdroj: Datos y Cifras del Sistema Universitario Español, Datos y cifras b 2021.
(Vlastné spracovanie).

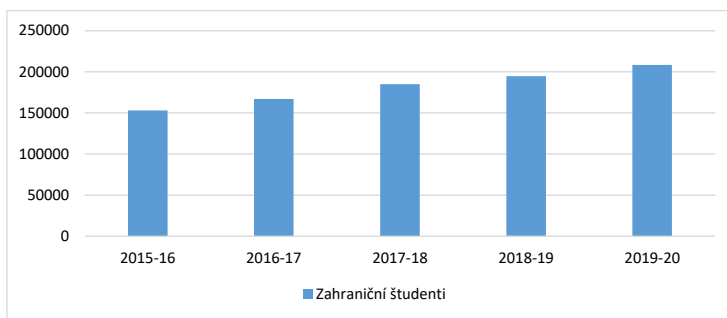
Internacionalizácia vysokoškolského vzdelávania bola vytvorená EÚ a zameraná prioritne na jej členské štáty. Je preto pochopiteľné, že na španielskych univerzitách prevažuje mobilita študentov z EÚ, na druhom mieste je významný počet študentov z Latinskej Ameriky a Karibiku.

V akademickom roku 2019/2020 sa zvýšil počet zahraničných študentov¹⁹ na 208 366. Na mobilných programoch študovalo 55 277 (vrátane programu Erasmus) a zvyšný počet, až 153 089 študentov, sa prihlásilo na riadne vysokoškolské štúdium.

Graf č. 7 zobrazuje vývoj celkového počtu zahraničných študentov v Španielsku, ktorí študujú na všetkých programoch medzi AR 2015/2016 až 2019/2020.

¹⁹ Študenti, ktorí majú odlišnú národnosť ako španielsku, no na územie Španielska majú trvalý pobyt.

Graf č. 7: Celkový počet zahraničných študentov na všetkých študijných programoch v Španielsku



Zdroj: Štatistiky Ministerstva pre vysokoškolské vzdelávanie, 2021.
(Vlastné spracovanie)

Od akademického roku 2015/2016 má Španielsko strategický plán internacionalizácie vysokoškolského vzdelávania. Konkrétne počty zahraničných študentov a ich nárast je možné porovnať v tabuľke č. 10.

Tabuľka č. 10: Vývoj počtu zahraničných študentov v Španielsku

Rok	Zahraniční študenti
2015 – 16	153 193
2016 – 17	166 963
2017 – 18	185 145
2018 – 19	194 741
2019 – 20	208 366

Zdroj: Štatistiky španielskeho Ministerstva pre vysokoškolské vzdelávanie,
2021.

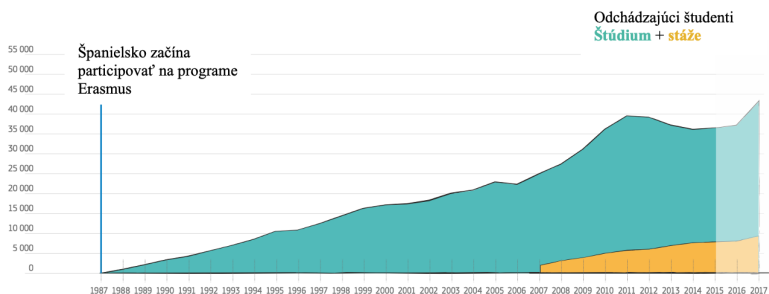
Ďalšou kategóriou, ktorá sa v rámci internacionalizácie sleduje, sú zahraniční pedagogickí a výskumní pracovníci, ktorí vykonávajú vzdelávacie a výskumné aktivity na španielskych univerzitách bez ohľadu na ich akademické a vedecké tituly na domácich vysokoškolských inštitúciách. Tejto kategórii sa budeme venovať len okrajovo v ďalšej časti.

3.4 Erasmus – jeden z účinných nástrojov internacionalizácie vzdelávania

Na začiatku programu bol Erasmus zameraný iba na študentov vysokoškolského vzdelávania, ale odvtedy sa rozšírila ponuka príležitosti v oblasti odborného vzdelávania, školského vzdelávania, vzdelávania dospelých, mládeže a športu. V roku 2015 sa program Erasmus premenoval na Erasmus+. Španielsko sa zapojilo do programu Erasmus v roku 1987. Od roku 1987 do roku 2017 sa na programe Erasmus a Erasmus+ v Španielsku podľa Európskej komisie zúčastnilo približne 625 300 vysokoškolských študentov. Okrem štúdia sa vysokoškolskí študenti po získaní titulu vďaka programu Erasmus+ môžu zúčastniť aj na stážach v zahraničných firmách a inštitúciách.

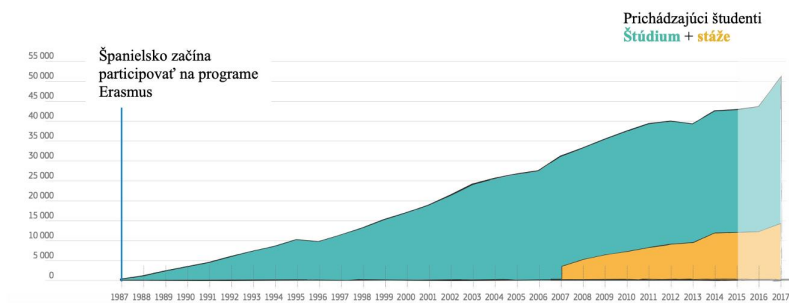
Na grafe č. 8 a 9 je možné pozorovať a porovnať nárast študentov participujúcich na programe Erasmus a Erasmus+ v priebehu tridsiatich rokov, teda od zapojenia sa Španielska do programu v roku 1987 až po rok 2017. Zmena programu z Erasmus na Erasmus+ je na grafe znázornená iným farebným odtieňom.

Graf č. 8: Nárast odchádzajúcich študentov v rámci programu Erasmus (1987 – 2017)



Zdroj: European Commmission, 2017. (Vlastné spracovanie)

Graf č. 9: Nárast prichádzajúcich študentov v rámci programu Erasmus (1987 – 2017)



Zdroj: European Commmission, 2017. (Vlastné spracovanie)

Podľa Európskej komisie je Španielsko jednou z krajín, ktorá prijíma najviac študentov a zároveň vysiela na štúdium do zahraničia najviac študentov (Európska komisia, 2017).

Nasledujúca tabuľka č. 11 uvádza vývoj prichádzajúcich a odchádzajúcich študentov a učiteľov na programe Erasmus a Erasmus+ v Španielsku v priebehu posledných desiatich rokov.

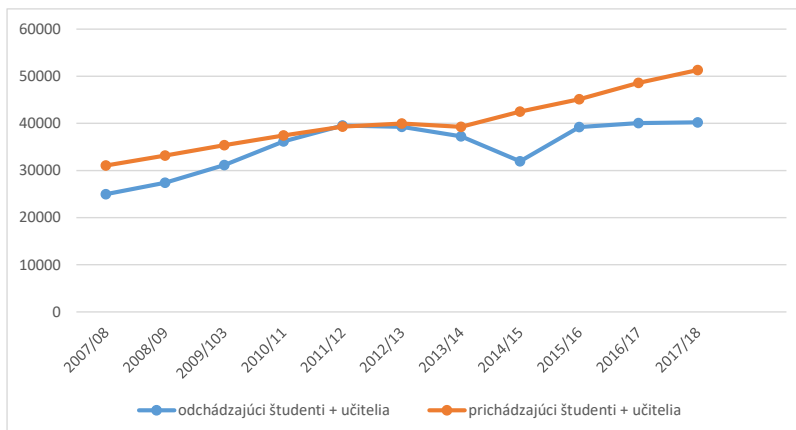
Tabuľka č. 11: Vývoj prichádzajúcich a odchádzajúcich študentov a učiteľov v rámci programu Erasmus a Erasmus+ v Španielsku v priebehu rokov (2007 – 2018)

Akademický rok	Odchádzajúci študenti + učitelia	Prichádzajúci študenti + učitelia
2007/2008	24 984	31 062
2008/2009	27 405	33 172
2009/2010	31 158	35 389
2010/2011	36 183	37 432
2011/2012	39 545	39 300
2012/2013	39 249	39 953
2013/2014	37 235	39 277
2014/2015	31 955	42 483
2015/2016	39 223	45 109
2016/2017	40 079	48 595
2017/2018	40 226	51 321

Zdroj: Štatistiky španielskeho Ministerstva pre vysokoškolské vzdelávanie, 2021. (Vlastné spracovanie)

Pozitívny trend vývoja počtu študentov a vysokoškolských učiteľov uvádzame v grafe č. 10, ktorý zobrazuje výsledky účasti za jednotlivé roky v programe Erasmus a Erasmus+ za obdobie desiatich rokov, teda od 2007/2008 až 2017/2018.

Graf č. 10: Vývoj študentov a učiteľov v programe Erasmus a Erasmus+ v Španielsku v priebehu desiatich rokov



Zdroj: Štatistiky španielskeho Ministerstva pre vysokoškolské vzdelávanie, 2021. (Vlastné spracovanie)

Všetky štatistické údaje uvedené v tabuľkách a grafoch korelujú s údajmi EÚ o rastúcom trende a pozitívnom rozvoji španielskeho vzdelávacieho systému v oblasti internacionalizácie. Účinným prostriedkom, ktorý sa podieľal na rozvoji internacionalizácie, sú mobilitné programy, konkrétne jeden z nich, Erasmus a po zmene programu v roku 2015 na Erasmus+.

3.5 Ranking španielskych univerzít

Internationalizácia vysokoškolského systému má byť jedným z faktorov, ktoré vedú ku zvyšovaniu kvality vysokoškolského vzdelávania. Univerzitné rebríčky ponúkajú obraz o jednotlivých univerzitách v danom roku, nie je to teda

ich konštantné status quo. Mnohé ukazovatele sa menia a predstavujú vysokú variabilitu, ktorá sa odvíja aj od kvality informácií a dostupnosti údajov. Iné údaje odrážajú výsledky počas dlhého časového obdobia.

V Španielsku sa výsledky rankingov či rebríčkov zameriavajú hlavne na štátne univerzity, a to z dvoch príčin. Štátnych univerzít je vyšší počet, disponujú väčšími verejnými zdrojmi a majú väčší podiel na objeme činnosti v rámci vysokoškolského vzdelávacieho systému, preto je vo všeobecnom záujme poznať a hodnotiť ich výsledky. Ďalšia skutočnosť je tá, že údaje zo súkromných univerzít nebolo vždy jednoduché získať. (Pérez, F., Aldás, J., 2020)

Španielske univerzity sa dostali do rebríčka Academic Ranking of World Universities (ARWU), nazývaný aj šanghajský rebríček, ktorý je aktuálne najznámejší a najsledovanejší. Menovaný rebríček publikuje zoznam prvých 1000 univerzít na svete. Od roku 2003, keď ARWU začal zostavovať rebríčky univerzít, do roku 2016 bolo hodnotených 500 univerzít. V roku 2003 bolo v šanghajskom rebríčku 13 španielskych univerzít. Najvyššie na pozíciu 152 – 200 sa dostala Univerzitat de Barcelona, v roku 2004, 2005, 2006, 2007, 2008 sa v tomto rebríčku ocitlo iba 9 španielskych univerzít. V roku 2009, 2011, 2012 ich bolo 11, v roku 2010 a 2013 o jednu menej, v roku 2014 a 2016 bolo španielskych univerzít v rebríčku 12, roku 2015 stúpol ich počet o jednu. V roku 2017 bolo hodnotených 800 univerzít sveta a počet španielskych univerzít poskočil v rebríčku na 26. Od roku 2018 je hodnotených 1000 univerzít a počet španielskych v tomto rebríčku stúpol na 33 a v roku 2019 bolo do tohto rebríčka zaradených 38 španielskych univerzít (37 štátnych a 1 súkromná). Vo vydaní šanghajského rebríčka z roku 2019 je medzi prvými 500 univerzitami vo svete 13 španielskych univerzít. Všetky okrem jednej, a to Univerzitat de Barcelona, sa nachádzajú za pozíciou 200. Španielsko obsadilo siedme miesto zo zahrnutých Top 1000 univerzít sveta. Pozícia Španielska sa zlepšuje, ak sa berie do úvahy prvých 500 univerzít, lebo hoci je iba 16 % španielskych univerzít v Top 500, až

46 % španielskych univerzít je v celkovom rebríčku (Pérez, F., Aldás, J., 2020, s. 50).

V tabuľke č. 12 je možné pozorovať ranking ARWU, či tzv. šanghajský rebríček, kde je Universitat de Barcelona medzi Top 200 ako jediná španielska univerzita, ktorá si toto umiestnenie obhájila aj v rokoch 2020 a 2021. Ďalšie španielske univerzity sa objavili v rebríčku medzi Top 300, 400, 500, 1000.

Tabuľka č. 12: Poradie najlepších španielskych univerzít v šanghajskom rebríčku, rok 2019

Poradie	Názov inštitúcie
151 – 200	University of Barcelona
201 – 300	Autonomous University of Barcelona
201 – 300	Complutense university of Madrid
201 – 300	University of Granada
201 – 300	University of Valencia

Zdroj: Šanghaj ranking, 2021. (Vlastné spracovanie)

Ministerstvo pre vysokoškolské vzdelávanie v Španielskom kráľovstve uvádza údaje troch významných svetových rankingov z roku 2020. Medzi Top 1000 najlepších univerzít na svete sa zaradilo až 40 španielskych univerzít v roku 2020 s najvyšším akademickým impaktom. Podľa troch globálnych rankingov Šanghaj-ARWU, Times Higher Education a QS. Medzi Top 200 sa umiestnili Universitat de Barcelone, Universitat Pompeu Fabra a Universidad Autónoma de Barcelone. Medzi tzv. „mladými univerzitami“ sa umiestnilo 8 univerzít v Top 150, patria sem Universidad Politécnica de Madrid, Universidad de Alcalá, Universitat Rovira i Virgili, Universitat Ramon Llull. V Top 50 najlepších univerzít sa umiestnili 4 univerzity mladšie ako 50 rokov: Universitat Pompeu Fabra, Universidad Carlos III v Madride, Universidad Politécnica de Catalunya, IE Business School.

V roku 2021 ARWU zverejnil svoje poradie univerzít, z toho španielske univerzity obhájili svoje pozície z predchádzajúcich rokov. Počet univerzít sa zvýšil na 39. Medzi Top 200 je už niekoľko rokov Univerzita de Barcelona. (Pozri tabuľku č. 13).

**Tabuľka č. 13: Poradie najlepších španielskych univerzít
v šanghajskej rebríčku, rok 2021**

Poradie	Názov inštitúcie
151 – 200	University of Barcelona
201 – 300	Autonomous University of Barcelona
201 – 300	Complutense university od Madrid
201 – 300	University of Granada

Zdroj: Šanghaj ranking, 2021. (Vlastné spracovanie)

V Španielsku sa prezentujú rebríčky španielskych univerzít z rôznych aspektov, ktoré sú spracované odlišnými metodikami. Okrem nich sa vytvoril projekt U-Ranking, ktorý každoročne zostavuje rebríček španielskych univerzít podľa medzinárodných odporúčaní a poskytuje viacero hľadísk, ako výučbu, výskum, inovácie, technologický rozvoj atď. Každé z uvedených hľadísk (výskum, inovácie, technologický rozvoj), ktorý sa zaraďuje do U-Rankingu je analyzovaný v rámci oblastí, a to „zdroje, výkonnosť, kvalita a internacionalizácia“. U-Ranking sa zostavuje od roku 2013. Cieľom španielskeho národného rebríčka univerzít je ponúknuť komplexný pohľad na španielsky vysokoškolský vzdelávací systém. Do projektu boli zahrnuté hlavne verejné univerzity. Okrem verejných univerzít boli začlenené aj súkromné univerzity, ktoré poskytli informácie. U-Ranking je na národnej úrovni vhodný nástroj nie iba na porovnanie výkonnosti, zdrojov, kvality a internacionalizácie jednotlivých univerzít, ale ponúka personalizáciu rankingov pri hľadaní vhodnej univerzity pre absolventov stredných škôl.

V závere môžeme zhodnotiť, že španielskemu systému vysokoškolského vzdelávania v jeho snahe o internacionalizáciu zásadne pomohol strategický plán, ktorý bol vytvorený španielskou vládou a bol uvedený do praxe v roku 2015. Menovaný plán mal za cieľ vytvoriť stabilný medzinárodne atraktívny vysokoškolský vzdelávací systém, ktorý bude podporovať mobilitu najlepších študentov, profesorov, výskumných aj administratívnych pracovníkov. Systém mal zabezpečiť kvalitu vzdelávania, využiť potenciál španielskeho jazyka ako média pre vysokoškolské vzdelávanie. Prostredníctvom internacionalizácie vzdelávacích programov a aktivít v oblasti výskumu a vývoja sa podarilo zvýšiť atraktívnosť Španielska a medzinárodnej konkurencieschopnosti španielskych univerzít a napomôcť k sociálno-ekonomickému rozvoju vysokoškolského prostredia založeného na znalostiach. Na tento cieľ bol vytvorený „*Campus de Excelencia Internacional*“ (Centrum medzinárodnej excelentnosti). Španielska vláda vytvorila novú národnú agentúru, ktorej úlohou je internacionalizácia vzdelávania na európskej a celosvetovej úrovni tzv. SEPIE (*el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación*). SEPIE poskytuje jednotný obraz o španielskom vysokoškolskom systéme, ktorý predstavuje excelentnosť a kvalitu. Značka „Study in Spain“ je súčasťou portálu Turespaña a ICEX. Uplatnenie strategického plánu zameraného na internacionalizáciu vysokoškolského vzdelávania, participáciou na mobilityných programoch, uzatvorením bilaterálnych zmlúv medzi Španielskom a niektorými krajinami Latinskej Ameriky a Čínou, priniesol pozitívne výsledky vo vysokoškolskom systéme a bol odpoveďou na výzvu EÚ, ktorá v roku 2013 schválila internacionalizáciu vysokoškolského vzdelávania a vyzvala členské štáty, aby vytvorili národné stratégie.

Celé úsilie o internacionalizáciu vysokoškolského vzdelávania prispelo ku harmonizácii španielskeho vysokoškolského systému s EHEA. Výsledkom tohto procesu je možnosť študovať rôzne študijné programy na všetkých troch

stupňoch vysokoškolského štúdia v cudzom jazyku, čo napomáha k rozvoju bilingválneho vzdelávania nie iba študentov, ale aj vyučujúcich, ktorí rozvíjajú svoje poznatky v cudzích jazykoch. S otázkou bilingválneho vyučovania súvisí „internacionalizácia doma“, ktorá je súčasťou internacionalizácie vysokoškolského vzdelávania a poskytuje španielskym študentom získať vzdelanie v cudzom jazyku „doma“, v Španielsku. Dôležitou súčasťou internacionalizácie vysokoškolského vzdelávania sú aj mobilné programy (napr. Erasmus, Erasmus+, Jean Monnet), na ktorých participujú medzinárodní a zahraniční študenti, rovnako ako domáci študenti, ktorí odchádzajú študovať do zahraničia. Španielske univerzity vysielajú a prijímajú študentov na program Erasmus, čo je pozitívnym prejavom internacionalizácie. No pripisovať iba programu Erasmus úspech v internacionalizácii by nebolo správne. Podľa oficiálnych dokumentov, ktoré publikuje Ministerstvo pre vysokoškolské vzdelávanie Španielskeho kráľovstva, je internacionalizácia výsledkom kvality španielskeho vysokoškolského vzdelávania. Na rozhodnutie študentov participovať na programe Erasmus vplyva viacero faktorov. Súvisí s rastúcim významom španielskeho jazyka, prispieva k tomu priateľská kultúra krajiny a spoločnosti, bohatá história, podnebie ako aj ďalšie faktory, ktoré majú vplyv na vysoký počet študentov na programe Erasmus v Španielsku. Recipročná výmena má za následok vysoký počet španielskych študentov, ktorí vďaka programu Erasmus študujú v iných krajinách.

Internacionalizácia prispela ku zvýšeniu kvality vysokoškolského vzdelávania, čoho dôkazom sú pozitívne výsledky v rankingu španielskych univerzít za rok 2020. Uvedieme niektoré najvýznamnejšie úspechy. Medzi Top 1000 najlepších univerzít na svete sa zaradilo až 55 španielskych univerzít v roku 2020 s najvyšším akademickým impaktom. Z uvedených 55 univerzít je medzi 5 % najlepších univerzít na svete z celkového počtu 20 000, podľa troch globálnych rankingov Šanghaj-ARWU, Times Higher Education a QS. Medzi Top

200 sa umiestnili Universitat de Barcelona, Universitat Pompeu Fabra a Universidad Autónoma de Barcelona. Medzi mladými univerzitami sa umiestnilo 8 univerzít v Top 150, patria sem Universidad Politécnica de Madrid, Universidad de Alcalá, Universitat Rovira i Virgili, Unversitat Ramon Llull. V Top 50 najlepších univerzít sa umiestnili 4 univerzity mladšie ako 50 rokov: Universitat Pompeu Fabra, Universidad Carlos III v Madride, Universidad Politécnica de Catalunya, IE Business School.

Záver

Internacionalizácia vedy a vysokoškolského vzdelávania súvisí s globalizačnými tendenciami, ktoré pozorujeme vo všetkých oblastiach života. Internacionalizáciou dochádza k transformáciám celých národných systémov vedy a výskumu a v nich pôsobiacich inštitúcií. Hovoríme o sérii zmien, prvkov, javov, procesov a súvisiacich legislatívnych úprav a tieto spôsobujú zmeny samotných štruktúr vedy a vysokého školstva v národnom aj medzinárodnom rozmere. Bolonský proces považujeme za zásadný európsky projekt v tejto oblasti, ktorý vďaka zavedeniu mobilít otvoril cestu porovnávaniu, následnému zjednocovaniu a zvyšovaniu kvality.

Súčasná internacionalizácia univerzít je zvláštna tým, že ju sprevádza niekoľko javov. Z pohľadu globalizácie je najdôležitejším vznik medzinárodného benchmarku na základe medzinárodných rebríčkov univerzít. Univerzity sú následne vyzývané, aby implementovali proaktívne internacionalizačné politiky, ktoré smerujú k rôznym cieľom. Existuje mnoho viac alebo menej konvergentných definícií internacionalizácie ako uvádzame v prvej kapitole. Väčšina trvá na pridanej hodnote očakávanej od tohto procesu na úrovni výučby a výskumu.

Internacionalizácia sa tiež ukazuje ako explicitná politika niektorých krajín založená na vývoze svojich univerzitných systémov a/alebo na prilákaní zahraničných študentov. Samozrejme internacionalizácia môže byť realizovaná rôznymi spôsobmi. Jednotlivé štáty sa preto môžu rozhodnúť pre rozvoj internacionalizácie podľa veľmi rozmanitých cieľov. Kým pre niektoré štáty je príznačná najmä mobilita študentov, príp. zamestnancov, kde často dominuje odchádzajúca mobilita, iné krajiny sveta majú podstatne vyššie ambície. Niektoré majú cieľ pripraviť študentov na globálne hospodárstvo, iné reagovať na verejné požiadavky a na globálnu konkurenciu v oblasti vytvárania znalostí

a inovácií a ďalšie chcú diverzifikovať vysoké školstvo podľa národného a medzinárodného významu.

Krajiny definujú vlastné ciele a priority, z čoho vyplýva, že sa na procese internacionalizácie vysokoškolského vzdelávania zúčastňujú rôznymi spôsobmi, ako sme dokázali na príklade Francúzska a Španielska.

Ciele internacionalizácie vysokoškolského vzdelávania sa však neustále vyvíjajú, či už ide o výchovu globálnych občanov, budovanie kapacít v oblasti výskumu, generovanie príjmov zo spoplatnenia štúdia pre zahraničných študentov, a rovnako úsilie inštitúcií, či samotných vlád štátov, neustále zvyšovať svoju medzinárodnú prestíž, príťažlivosť prostredníctvom oblasti vedy a výskumu.

Internationalizácia vedy a vysokého školstva prináša mnoho pozitív aj negatív a môže skutočne hrať významnú úlohu pri rozvoji národných a regionálnych kapacít a v zlepšovaní podmienok vo svete.

Európska komisia ako pozorovateľ bolonského procesu ponúkla viaceré kroky pre zvýšenie kompatibility systémov vysokoškolského vzdelávania, posilnenie ich medzinárodnej konkurencieschopnosti, ale aj mobility študentov členských krajín a ich uplatniteľnosti v praxi. Implementovanie už existujúcich a osvedčených komunitárnych mechanizmov či konvergencií národných stratégií v rôznych oblastiach hospodárstva poslúžilo ako model aj pri internacionalizácii vysokého školstva. Bolo preto prirodzené, že došlo k spojeniu s ekonomickými aspektami, kde veda, výskum, inovácie a znalosti majú slúžiť na zlepšenie ekonomickej výkonnosti európskych štátov a na zvýšenie ich konkurencieschopnosti v globalizovanom svete.

Je prirodzené, že nie vo všetkých štátoch Európskej únie dochádza k rovnakému napredovaniu pri prispôbovaní národných modelov, k prekonávaniu prekážok, k otváraní sa systémov a teda k modernizácii či zvyšovaniu konkurencieschopnosti. Úspešnosť dosahovania pozitívnych

výsledkov v internacionalizácii závisí nielen na snahe prekonávať národné špecifiká, ale aj od prístupov politických elít v danom štáte, ktoré by sa mali snažiť vytvárať pozitívne podmienky na podporu reaktívneho a inovatívneho akademického prostredia.

Na záver z pohľadu vysokoškolských pedagógov chceme konštatovať, že sme svedkami často nežiadúceho vplyvu neoliberálnej ekonomiky zasahujúceho aj sektor vedy, výskumu a vzdelávania, ktorý bol vždy charakteristický voľnosťou ducha, slobodou vyjadrovania a uvažovania. Tento „obchod“ s myšlienkami – kvantifikácia poznatkov a snaha o konkretizovanie abstrakcie vzdelávania ovplyvňuje vývoj systému vysokoškolského vzdelávania. Vlády a politická moc sa snažia využívať aspekt vzdelania v koncepte mäkkej moci a využiť príťažlivosť, atraktivitu vysokoškolského vzdelávania ako nástroj na pritiahnutie pozornosti a záujmu a zvýšenie svojho vplyvu v medzinárodných vzťahoch.



Použitá literatura

ACA. 2005. Perceptions of European Higher Education in Third Countries, Final Report. [online]. 2005. [cit. 2021-09-20]. Dostupné na internete:

<https://www.iie.org/Research-and-Insights/Publications/Perceptions-of-European-Higher-Education>

ALTBACH, P.G. 2006. *The Dilemmas of Ranking* [online]. 2006. *IHE*, no. 42, Jan. 2006. [cit. 15.8.2021]. Dostupné na internete:

<https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/7878>

DOI: <https://doi.org/10.6017/ihe.2006.42.7878>

ALTBACH, P.G. – KNIGHT, J. 2007. The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. In *Journal of Studies in International Education*. No. 11, p. 290–305.

ALTBACH, P.G. – REISBERG L. – RUMBLEY. L.E. 2009. *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. Paris: UNESCO, 2009.

GENTIL ÁLVAREZ-OSSORIO, A.G. 2017. *La internacionalización del sistema universitario español como diplomacia pública. Internacionalización de la educación superior en España. Reflexiones y perspectivas*. SEPIE, s. 23-27, [cit. 2021.06.07.] Dostupné na internete:

<http://www.sepie.es/doc/comunicacion/publicaciones/SEPIE-ESP_internacionalizacion.pdf> NIPO 040-17-021-7

BARBIZET, P. 2019. *Évaluation du premier volet du programme d'investissements d'avenir (PIA, 2009–2019)*. [online]. 2019. [cit. 18.8.2021].

Dostupné na internete:

<https://www.gouvernement.fr/sites/default/files/contenu/piece-jointe/2019/12/synthese_rapport_evaluation_pia.pdf>.

BEELEN, J. – JONES, E. 2015. Redefining Internationalization at Home. In Curai, A. et al. *The European Higher Education Area*. [online] Springer, Cham. [cit. 2021-09-20]. Dostupné na internete:

<https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-20877-0>

BELIANA, 2021. *Ecyklopédia Beliana*. [online]. SAV, 2021. [cit. 4.8.2021].

Dostupné na internete: <<https://beliana.sav.sk/heslo/komensky-jan-amos>>

BOLEČEKOVÁ, M. 2011. Vplyv imigrácie na zmeny v chápaní identity a v prístupe k občianstvu v členských štátoch Európskej únie = The impact of migration on understanding of identity and approach towards citizenship in the EU member states. In *Politické vedy : časopis pre politológiu, najnovšie dejiny, medzinárodné vzťahy, bezpečnostné štúdiá*. - Banská Bystrica : Fakulta politických vied a medzinárodných vzťahov UMB, 2011. - ISSN 1335-2741. - Roč. 14, č. 1 (2011), s. 6-29.

BOLEČEKOVÁ, M. 2013. Využívanie slobody pohybu občanmi Európskej únie In *Dimenzie občianstva Európskej únie : zborník vedeckých prác k Európskemu roku občanov 2013 / ed. Martina Bolečeková ; rec. Monika Čambáliková, Lucia Rýsová*. - 1. vyd. - Banská Bystrica : Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela - Belianum, Fakulta politických vied a medzinárodných vzťahov, 2013. - ISBN 978-80-557-0651-1. - s. 61-69.

BOLEČEKOVÁ, M. 2014. L'expérience slovaque de la citoyenneté de l'Union européenne. In *Intégration et voisinage européens = Európska integrácia a susedstvo / ed. Radovan Gura, Gilles Rouet ; rec. Thierry Côme, Igor Kosír*. - 1. vyd. - Paríž : L'Harmattan, 2014. - ISBN 978-2-343-04850-5. - ISSN 2257-3690. - S. 13-28.

BOLEČEKOVÁ, M. – ANDROVIČOVÁ, J. 2019. Migration: the European discourses = Politicization, securitization, and migration. Part 1, chapter 1. In *Migration - the challenge of European States / ed. Jaroslav Mihálik, Jakub*

Bardovič. - 1. vyd. - Stuttgart : Ibidem-Verlag, 2019. - ISBN 978-3-8382-1344-6. - S. 7-28.

BOURDIN. J. 2008. *Le défi des classements dans l'enseignement supérieur*.

Rapport au Sénat 442, République française, 2008.

BOURE, R. 2015. *Les instances de l'évaluation : de l'AERES au HCERES Épisode 2, Mondes Sociaux*. [online]. 1. juin 2015. [cit. 16.8.2021]. Dostupné na internete: <<http://sauvonsluniversite.com/spip.php?article7504>>

BRUNO, I. 2008. *À vos marques, prêts..., cherchez. La stratégie européenne de Lisbonne, vers un marché de la recherche*. Bellecombe-en-Bauges : Éditions du Croquant, 2008.

BRUNO, I. 2010. L'Odyssee de l' espace européen de la connaissance, comment la stratégie de Lisbonne gouverne les politiques d'enseignement supérieur. In *Economies et Sociétés*. N° 4 (2010).

CABALLERO SÁNCHEZ, R. 2014. La regulación de las titulaciones universitarias oficiales como límite a la descentralización en la educación superior. *Revista de Educación*, 366., s. 43-63 [cit. 2021.06.07.] Dostupné na internete: <<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:029bf844-0704-475a-9691-5e889eedadfb/re36602-pdf.pdf>> ISSN: 1988-592X 0034-8082

CALVANESSE, D. M. 2017. *La internacionalización de la decencia en educación superior: el cas de la Universidad Complutense*. Dizertačná práca. Madrid. 2017. s. 293 [cit. 2021.07.02.] Dostupné na internete: <<https://eprints.ucm.es/id/eprint/48347/1/T40331.pdf>>

CASTELLS, M. 2013. *Communication et pouvoir*. Preklad z angličtiny Rigaud-Drayton, M. Paris : Éd. de la Maison des sciences de l'homme, coll. 54, 2013. 668 s.

CISSÉ, C. 2018. *Le CAMES 1968-2018. Un demi-siècle au service de l'enseignement supérieur et de la recherche en Afrique*. Québec : Editions science et bien commun, 2018. ISBN ePub : 978-2-924661-56-7

CÔME, T. – GUEORGUIEVA, P. et al. 2018. Vers une gouvernance nouvelle de l'université en Europe? In *Management and governance of the University of the Future : research on competitiveness, globalisation and development / rec.* Stanka Tonkova, Claude Martin ... [et al.]. - 1. vyd. - Łódź : Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, 2018. - ISBN 978-83-64971-47-1. - S. 109-123

CÔME, T. – GURA, R. et al. 2018. University governance in Europe: managerial convergences or political harmonization? In *Journal of Intercultural Management*. - Łódź : Społeczna Akademia Nauk, 2018. - ISSN 2543-831X. - Vol. 10, no. 3 (2018), pp. 61-81.

COMPREDRE L'AUTONOMIE DES UNIVERSITÉS, 2021. [online]. 2021. [cit. 4.8.2021]. Dostupné na internete: <<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid55933/www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid55933/comprendre-l-autonomie-des-universites.html>>

Communiqué de Bergen. 2005. *L'espace européen de l'enseignement supérieur – Réaliser les objectifs*. [online]. Bergen, 19-20 mai. [cit. 2021-09-20]. Dostupné na: <https://www.iau-hesd.net/sites/default/files/documents/050520_bergen_communique1.pdf>

Communiqué de Berlin. 2003. *Réaliser l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur*. Communiqué de la Conférence des Ministres chargés de l'Enseignement Supérieur. [online]. 2003. Berlin. [cit. 2021-09-20]. Dostupné na internete: <https://www.amue.fr/fileadmin/amue/veille-reglementaire/d_berlin.pdf>

Communiqué de Leuven et Louvain-la-Neuve. 2009. [online]. 2009. [cit. 2021-09-20]. Dostupné na internete:

<http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/06/1/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf>

Communiqué de Londres. *Vers l'espace européen de l'enseignement supérieur : répondre aux défis de la mondialisation*. [online]. 18 mai 2007. [cit. 20.09.2021] Dostupné na internete: <<https://aphec.fr/spip.php?article229>>.

Communiqué de Prague. 2001. *Vers l'espace européen de l'enseignement supérieur*. [online]. Prague. 19 mai. [cit. 20.9.2021]. Dostupné na internete: <http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2001_Prague/44/5/2001_Prague_Communique_French_553445.pdf>

Conseil européen de Lisbonne, 2000. [online]. 2000. [cit. 2021-09-20]. Dostupné na internete:

<https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm>

Conseil européen. 2002. *Conclusions de la présidence. Sommet de Barcelone*. [online]. 15 et 16 mars 2002. [cit. 2021-09-20]. Dostupné na internete: <<http://www.leforum.de/fr/conclubarcelonefr.pdf>>

CORBIER, M.-Ch. 2013a. La rupture avec la loi Péresse : oui mais... In *Les echos*, 2013. [online]. 2013. [cit. 4.8.2021]. Dostupné na internete: <<https://www.lesechos.fr/2013/03/la-rupture-avec-la-loi-pecresse-oui-mais-319336>>

CORBIER, M.-Ch. 2013b. Universités : ce que change le projet de loi Fioraso. In *Les echos*, 2013. [online]. 2013. [cit. 5.8.2021]. Dostupné na internete: <<https://www.lesechos.fr/2013/05/universites-ce-que-change-le-projet-de-loi-fioraso-322808>>

CROCHÉ, S. 2006. Qui pilote le processus de Bologne? In *Éducation et sociétés*. Vol. 18, n°2, p. 203-217.

CROCHÉ, S. 2010. *Le pilotage du processus de Bologne*. Louvain-la-Neuve : Académia Bruylant, 2010.

CVTI SR, 2015. *Kvalita a zodpovednosť. Slovenské vysoké školstvo a potreby spoločnosti v medzinárodnom kontexte*. [online] MŠVVaŠ SR. 2013. [cit. 15.5.2021]. Dostupné na internete:

<https://vysokoskolacidopraxe.cvtisr.sk/files/zbornik_2015-kvalita-zodpovednost.pdf>

CYTERMANN, J.-R. – AIMÉ, P. 2019. La loi « libertés et responsabilités des universités » : origines, apports et bilan de la mise en œuvre. In *Revue française d'administration publique*, 2019/1 (N° 169), p. 21-36. [online]. 2019. [cit. 30.8.2021]. Dostupné na internete: <<https://www.cairn.info/revue-francaise-d-administration-publique-2019-1-page-21.htm>>, DOI : 10.3917/rfap.169.0021

ČAJKA, P. 2019. Vzdelávanie a veda ako nástroj mäkkej moci. 3. kapitola. In *Koncept mäkkej moci a potenciál jeho využitia pre malé štáty*. Praha : Naše vojsko, 2019. ISBN 978-80-206-1844-3, s. 48-72.

DALSHEIMER, N. - DESPRÉAUX, D. 2008. Analyses des classements internationaux des établissements d'enseignement supérieur. In *Education & formations*, n °78, pp.151–173, 2008.

DATOS Y CIFRAS DEL SISTEMA UNIVERSITARIO ESPAÑOL. 2021a. Ministerio de Universidades. [cit. 2021.06.07.] Dostupné na internete: <https://www.universidades.gob.es/stfls/universidades/Estadisticas/ficheros/Datos_y_Cifras_2020-21.pdf>

DATOS Y CIFRAS DEL SISTEMA UNIVERSITARIO ESPAÑOL, 2021b. [online]. [cit. 6.7.2021]. Dostupné na internete: <<https://www.universidades.gob.es/portal/site/universidades/menuitem.a9621cf716a24d251662c810026041a0/?vgnnextoid=044e91d248552710VgnVCM100001d04140aRCRD>>

DAVIGNON, V.É. 2008. *Las empresas con idiomas rinden más. Las lenguas facilitan los negocios*. s.l., Luxemburgo : Comunidades Europeas, 2008. [cit. 2020.05.04.] Dostupné na internete:
<https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Economique_et_social/Economie_des_langues/davignon_es.pdf> ISBN 978-72-79- 08786-8

DESBOIS, D. 2007. Classement de Shanghai : peut-on mesurer l'excellence académique au niveau mondial ? [online]. In *La revue trimestrielle du réseau Ecrin*, n° 67, pp. 20–26, 2007. [cit. 15.8.2021]. Dostupné na internete:
<<https://journals.openedition.org/terminal/2987>>
<https://doi.org/10.4000/terminal.2987>

DECLARATION DE BOLOGNE. 1999. *L'espace européen de l'enseignement supérieur*. Bologne. [online]. 19 juin. [cit. 2021-09-20]. Dostupné na internete:
<https://www.hesge.ch/geneve/sites/default/files/Documents/HES_SO_Geneve/Textes_legaux/declarationbologne.pdf>

DECLARATION DE LA SORBONNE. 1998. *Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur*. [online]. Paris, 25 mai 1998. [cit. 2021-09-20]. Dostupné na internete:
<http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/6/1998_Sorbonne_Declaration_French_552616.pdf>

DELGADO, L. 2017. *Estrategia Española para la Internacionalización de las Universidades. Balance de dos años. Internacionalización de la educación superior en España*. SEPIE: Madrid, 2017 s. 17-22. [cit. 2021.08.02.] Dostupné na internete:
<http://www.sepie.es/doc/universidad/Estrategia_Internacionalizacion.pdf>

DESCAMPS, D. 2021. Hugo Harari-Kermadec – Le classement de Shanghai. L'université marchandisée In *Émulations – Revue de sciences sociales* 2021. [online] PUL: Louven, 2021. ISSN électronique : 1784-5734 Dostupné na

internete:

<<https://ojs.uclouvain.be/index.php/emulations/article/view/descamps>>, DOI :
10.14428/emulations.cr.092

de WIT, H. et al. 2015. *Internationalisation of Higher Education*. [online] Brusel:
European Parliament. [cit. 2021-09-20]. Dostupné na internete:

<[http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_S
TU\(2015\)540370_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_S
TU(2015)540370_EN.pdf)>

DILL, D. – SOO, M. 2005. Academic quality, league tables, and public policy:
A cross-national analysis of university ranking systems. [online] In *Higher
Education*, n° 49, pp. 495–533, 2005. [cit. 30.8.2021] Dostupné na internete:

<[https://www.researchgate.net/publication/44836658_Academic_Quality_Lea
gue_Tables_and_Public_Policy_A_Cross-
National_Analysis_of_University_Ranking_Systems](https://www.researchgate.net/publication/44836658_Academic_Quality_Lea
gue_Tables_and_Public_Policy_A_Cross-
National_Analysis_of_University_Ranking_Systems)>

DOI:10.1007/s10734-004-1746-8

DIPLÔMES COMPTABLES SUPÉRIEURS, 2021. [online]. 2021. [cit. 30.8.2021].

Dostupné na internete:<[https://www.enseignementsup-
recherche.gouv.fr/pid30195/diplomes-comptables-superieurs-d-d.html](https://www.enseignementsup-
recherche.gouv.fr/pid30195/diplomes-comptables-superieurs-d-d.html)>

DOUCET, S. – APPARU, B. 2016. *Rapport d'information sur l'application de la loi
n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la
recherche*. [online]. Paris: Assemblée nationale, 2016. [cit. 5.8.2021]. Dostupné

na internete: <<https://www.assemblee-nationale.fr/14/rap-info/i4062.asp>>

DUPONT, A. – GILLOT, D. 2013. *La loi LRU: bilan et perspectives*. [online]. Paris:
Senat, 2013. [cit. 4.8.2021]. Dostupné na internete:

<[http://www.senat.fr/espace_presse/actualites/201304/loi_lru_bilan_et_pers
pectives.html](http://www.senat.fr/espace_presse/actualites/201304/loi_lru_bilan_et_pers
pectives.html)>

ECTS. Európsky systém prenosu a zhromažďovania kreditov. 2020. [online]. 2020. [cit. 2021-09-20]. Dostupné na internete:

<https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/european-credit-transfer-and-accumulation-system-ects_sk>

EGRON-POLAK, E. 2012. Internationalization of Higher Education: A Few Global Trends and Regional Perspectives. In *The Globalization of Higher Education*. London : Palgrave Macmillan, p. 57–69.

EGRON-POLAK, E. – HUDSON, R. 2014. *Internationalization of Higher Education: Growing Expectations, Fundamental Values*. International Association of Universities 4th Global Survey.

EKR. EURÓPSKY KVALIFIKAČNÝ RÁMEC PRE CELOŽIVOTNÉ VZDELÁVANIE. 2020. [online] [cit. 2021-09-20]. Dostupné na internete:<

https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/broch_sk.pdf>

ENNEW, C.T. – GREENWAY, D. 2012. *The Globalization of Higher Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2012.

ESTADÍSTICA DE INTERNACIONALIZACIÓN. Ministerio de Universidades. 2020. [cit. 2021.06.07.] Dostupné na internete: <<https://www.universidades.gob.es>>

ESTRATEGIA PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS 2015-2020. 2021. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General de Universidades, 2016. [cit. 2021.06.07.] Dostupné na

internet:

<https://www.ual.es/application/files/6415/7173/4747/internacionales_estrategiavic2016-2020.pdf> NIPO: 030-16-569-0

EUROPEAN COMMISSION, 2017. The Erasmus+ Annual Report, 2015. [online] Brusel: European Commission [cit. 8.7.2021]. Dostupné na internete:

<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4e5c3e1c-1f0b-11e9-8d04-01aa75ed71a1>

EURÓPSKE UNIVERZITY, 2019. [online], [cit. 16.8.2021]. Dostupné na internete: <https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/fr/IP_19_3389>

EURÓPSKE UNIVERZITY, 2021. [online]. 2021. [cit. 4.8.2021]. Dostupné na internete: <https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area/european-universities-initiative_fr>

GACEM, R. 2013. *La France et la construction de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) depuis le début des années soixante à l'époque contemporaine*. Thèse de recherche. Paris III: Université de la Sorbonne nouvelle, 2013.

GALLARDO VÁZQUEZ, D. et al. 2010. Competencias transversales en el EEES: la opinión del estudiante sobre la importancia y el dominio de una lengua extranjera. In *Educade. Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*. 2010, Zv. I, 1, s. 79-99. [cit. 2021.17.09.] Dostupné na internete: <http://institucional.us.es/revistas/Educade/2010/2010_06.pdf> ISSN 2173-478X

GALLO, P. et al. 2017. *Znalostné systémy ako cesta zvyšovania konkurencieschopnosti slovenskej ekonomiky*. [online]. Prešov: Bookman. 2017. ISBN 978 – 80 – 8165 – 186 – 1. EAN 9788081651861. [cit. 3.8.2021]. Dostupné na internete: <http://www.dominanta.sk/Znalostne_systemy.pdf >

GARNHAM, N. – GAMBERINI, M.-C. 2000. La théorie de la société de l'information en tant qu'idéologie : une critique. In: *Réseaux*. [online] volume 18, n°101, 2000. Questionner la société de l'information. pp. 53-91. [cit. 18.8.2021]. Dostupné na internete: <www.persee.fr/doc/reso_0751-7971_2000_num_18_101_2245>; DOI : <https://doi.org/10.3406/reso.2000.2245>

GOUVERNEMENT FRANÇAIS, 2014. *Rapport relatif à la mis en œuvre et au suivi des investissements d'avenir*. [online] 2014, 147 p. [cit. 4.8.2021]. Dostupné na internete: <https://www.performance-publique.budget.gouv.fr/sites/performance_publicque/files/farandole/ressources/2015/pap/pdf/jaunes/jaune2015_investissements_avenir.pdf>

GURA, R. – ROUET, G. (eds.) 2012. *Expressions culturelles et identités Européennes = Cultural expressions and European identities*. Brusel : Bruylant, 2012. - 373 p. - ISBN 978-2-8027-3563-2

GURA, R. – ROUET, G. (eds.) 2011. *Les Universités en Europe Centrale. 20 ans apres = Universities in central Europe. 20 years after*. Vol. 1, Transformations et enjeux. Transformation and stakes. - 1. vyd. - Brusel : Bruylant, 2011. - 308 s. - ISBN 978-2-8027-2933-4

GURA, R. 2004. Niekoľko reflexií k vyučovaniu francúzštiny na slovenských školách a v stredoeurópskom kontexte = Some Remarks about French Language Teaching at the Slovak Education system and the Central European Context

In *Agrární perspektivy XIII : trvale udržateľný rozvoj agrárneho sektoru - výzvy a rizika*. Díl II. - Praha : Česká zemědělská univerzita, 2004.

GURA, R. – TEREM, P. – SLOBODNÍKOVÁ, I. 2019. Geostrategic interests of the EU and their implementation on the example of the Ukrainian crisis /. 8. In *Resilience and the EU's Eastern neighbourhood countries : from theoretical concepts to a normative agenda* / ed. Gilles Rouet, Gabriela Carmen Pascariu. - 1. vyd. - Londýn : Palgrave Macmillan, 2019. - ISBN 978-3-030-25605-0. - p. 219-244.

HANESOVÁ, D. – KUBIŠOVÁ, Ľ. 2019. Service learning methodology in building global competencies of university students. In *ICERI 2019 : 12th international conference of education, research and innovation*, 11. - 13. 11. 2019. Seville,

Spain : International association of technology, education and development (IATED). ISBN 978-84-09-14755-7. ISSN 2340-1095, p. 1717-1726.

HANESOVÁ, D. – PLIEŠOVSKÁ, L. 2020. Erasmus mobility as an authentic input in developing Students' Intercultural competence and European identity. In *Construire l'espace européen de l'enseignement supérieur : volume composé à partir des contributions au colloque La construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, 20 ans après le lancement du Processus de Bologne*. Paríž : L' Harmattan, 2020. ISBN 978-2-343-21895-3. ISSN 2257-3690, p. 179-196.

HARA, Y. 1977. *From Westernization to Japanization: The Replacement of Foreign Teachers by Japanese Who Studied Abroad*. [online] The Developing Economies. 1977, Vol. 15, No. 4, s. 440-461. [cit. 4.8.2021]. Dostupné na internete: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1746-1049.1977.tb00391.x>>

HARARI-KERMADEC, H. 2016. *Frais d'inscription et quantification néolibérale de l'université*. Habilitačná práca. [online] Université de Lille 1, 2016 [cit. 4.8.2021]. Dostupné na internete: <<https://orinuxeo.univlille1.fr/nuxeo/site/esupversions/ff83979a-e7c7-4bde-9ee7-87a6d0a498f1>>

HARARI-KERMADEC, H. 2019a. Polarisation du supérieur et groupes de pression, In *Journées: Quel avenir pour les universités françaises ? Entre différenciation orientée, résilience et solutions alternatives*, [online] Université du Mans, 2019. Dostupné na internete: <<https://acides.hypotheses.org/2359> >

HARARI-KERMADEC, H. 2019b. *Le classement de Shanghai. L'université marchandisée*. Lormont: Le Bord de l'eau, coll. « L'économie encadrée », 2019, 162 s., ISBN : 9782356876805.

HAZELKORN, E. 2007. L'impact du classement des établissements sur la prise de décision dans l'enseignement supérieur In *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, Éditions de l'OCDE. 2007/2, n°19, p. 95-122.

HAUG, G. 2009. *Bologna beyond 2010: an expert's view*. Praha, 8. - 9. 6. 2009.

HAUG, G. – KIRSTEIN, J. 1999. *Trends I. Learning Structures in Higher Education*.

1999 [online]. [cit. 2021-09-20]. Dostupné na:

<http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFFDOC_BP_trend_I.1068715136182.pdf>

HAWAWINI, G. 2011. *The Internationalization of Higher Education Institutions: A Critical Review and a Radical Proposal*. [online]. 2011. INSEAD

2011/2012/FIN. [cit. 2021-09-20]. Dostupné na

internetu: <https://ssrn.com/abstract=1954697> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1954697>

HAWAWINI, G. 2016. *The Internationalization of Tertiary Education and Business Schools: A Critical Review*. Springer Briefs in Business, Springer.

HOWARD, L. et al. 2017. Introducción a la internacionalización de la educación superior en España. Reflexiones y perspectivas. SEPIE, s. 10-14,

[cit. 2021.06.07.] Dostupné na internetu:

<http://www.sepie.es/doc/comunicacion/publicaciones/SEPIE-ESP_internacionalizacion.pdf> NIPO 040-17-021-7

HUANG, F. 2007. Internationalization of Higher Education in the Developing and Emerging Countries: A Focus on Transnational Higher Education in Asia In *Journal of Studies in International Education*, [online]. 2007, vol 11, s. 421-432.

[cit. 2021.06.07.] Dostupné na internetu:

<<https://doi.org/10.1177/1028315307303919>>

HUDZIK, J. 2011. *Comprehensive Internationalization: From Concept to Action*. NAFSA.

CHARLIER, J.-E. – CROCHÉ, S. 2012. L'influence normative du processus de Bologne sur les universités africaines francophones. In *Éducation et Sociétés*. N°29/2012/1, p. 87-102.

Indicadores sintéticos de las universidades españolas, 2020. [online] Fundacion BBVA. [cit. 1.8.2021]. Dostupné na internete: < <https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2020/06/Informe-U-Ranking-FBBVA-lvie-2020.pdf>>

INOUE, T. 2008. *Japanese Students in England and the Meiji Government's Foreign Employees (Oyatoi): The People Who Supported Modernisation in the Bakumatsu—Early Meiji Period*. [online] Kwansei Gakuin University : Discussion Paper Series. 2008, No. 40. [cit. 3.8.2021]. Dostupné na internete: <<http://192.218.163.163/RePEc/pdf/kgdp40.pdf>>

INTERNACIONALIZÁCIA VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDELÁVANIA – prijatie záverov Rady EÚ. [cit. 2021.22.06.] Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk>>

Internationalisation de l'enseignement supérieur dans la région Moyen-Orient Afrique du Nord. 2020. [online]. Washington, DC: Banque internationale pour la reconstruction et le développement. [cit. 2021-09-20]. Dostupné na internete : <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35316>

JONES, E. 2019. Employability in Transnational Education. Chapter 11. In *Internationalization and Employability in Higher Education*. Routledge : Londres, New York.

KEHM, B. M. – TEICHLER, U. 2007. Research on internationalisation in higher education. In *Journal of Studies in International Education*. No 11(3-4), p. 260-273.

- KNIGHT, J. 1994. *Internationalization: Elements and Checkpoints*. Ottawa : Canadian Bureau for International Education Research, 1994.
- KNIGHT, J. 2003. Updating the Definition of Internationalization. In *International Higher Education*. [online]. Boston. No 33. [cit. 2021-09-20]. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7391>
- KNIGHT, J. 2004. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. In *Journal of Studies in International Education*. Vol. 8, no. 1, Spring (2004), 5–31.
- KNIGHT, J. 2006. *Internationalization of Tertiary Education: New Directions, New Challenges*. 2005 IAU Global Survey Report. Paris : International Association of Universities, 2006.
- KNIGHT, J. 2008. *Tertiary Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization*. Rotterdam : Sense Publishers, 2008.
- KNIGHT, J. 2012. *Internationalization: Three Generations of Crossborder Higher Education*. Occasional Publication 38. New Delhi : India International Centre.
- KNIGHT, J. 2018. International Education Hubs. Chapter 12. In *Geographies of Universities, Knowledge and Space*. [online]. [cit. 2021-09-20]. Dostupné na: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-75593-9_21
- KNIGHT, J. – de WIT, H. 1997. *Internationalisation of Tertiary Education in Asia Pacific Countries*. Amsterdam : European Association for International Education en coopération, IDP Education Australia, le Programme on Institutional Management in Tertiary Education de l'OCDE. 1997.
- KONFERENCIA REKTOROV UNIVERZÍT, 2015. [online]. 2015. [cit. 18.8.2021]. Dostupné na internete: <http://www.cpu.fr/actualite/regroupements-universitaires-25-grands-ensembles-pour-viser-l'excellence/>

KUBEKOVÁ, J. 2018. Jazyková politika a globalizačné tendencie v kontexte výziev k plurilingválnej a multikultúrnej spoločnosti. In *Kultúrna inteligencia ako dôležitý predpoklad konkurencieschopnosti Slovenska v globálnom prostredí : zborník vedeckých štúdií III. z projektu VEGA 1/0934/16* / ed. Dana Benčíková, Denisa Malá ; rec. Denisa Malá, Martina Minárová ... [et al.]. - 1. vyd. - Banská Bystrica : Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela - Belianum, 2018. - ISBN 978-80-557-1488-2. s. 61-71.

KUBEKOVÁ, J. 2020. Viacjazyčnosť ako účinný nástroj zvyšovania kvality vzdelávania. In: *Behaviorálne aspekty kvality a ich vplyv na budovanie kultúry kvality : zborník vedeckých štúdií 1 z projektu VEGA 1/0318/19* / ed. Denisa Malá, Dana Benčíková ; rec. Denisa Malá, Martina Minárová, Mariana Sedliačiková. - 1. vyd. - Banská Bystrica : Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela - Belianum, 2020. - ISBN 978-80-557-1768-5. s. 57-67.

LEASK, B. 2015. *Internationalising the Curriculum*. Abingdon : Routledge, 2015.

Le pacte pour la recherche, 2006. [online]. 2006. [cit. 17.8.2021]. Dostupné na internete: <<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20235/www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20235/le-pacte-pour-la-recherche.html>>

Les bases de Bologne. 2020. [online]. 2020. [cit. 2021-09-20]. Dostupné na: <<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid123353/les-bases-de-bologne.html>>

Lettre de mission de M. Nicolas Sarkozy à Pécresse ... 2007. [online]. 2007. [cit. 17.8.2021]. Dostupné na internete: <<https://www.elysee.fr/nicolas-sarkozy/2007/07/05/lettre-de-mission-de-m-nicolas-sarkozy-president-de-la-republique-adressee-a-mme-valerie-peccresse-ministre-de-lenseignement-superieur-et-de-la-recherche-sur-les-priorites-en-matiere-denseignement-superieur-et-de-recherche-le-5-juillet-2007>>

LISABONSKÝ DOHOVOR O UZNANÍ KVALIFIKÁCIÍ. 1997.

LPR, 2021. *Loi de programmation de la recherche*. [online]. 2021. [cit. 18.8.2021]. Dostupné na internete: <<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid39124/loi-de-programmation-de-la-recherche-2021-2030.html>>

MACRON, E. 2017. [cit. 18.8.2021]. Dostupné na internete: <<https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2017/09/26/initiative-pour-l-europe-discours-d-emmanuel-macron-pour-une-europe-souveraine-unie-democratique>>

MESRI, 2021. L'enseignement supérieur en chiffres. [online]. 2021. [cit. 4.8.2021]. Dostupné na internete: <<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid156062/les-effectifs-d-etudiants-dans-le-superieur-en-2019-2020-en-progression-constante.html>>

MARGINSON, S. 2006. Dynamics of national and global competition in higher education, [online]. In *Higher Education*, n° 52, pp. 1-39. [cit. 15.8.2021]

Dostupné na internete:

https://www.researchgate.net/publication/226099722_Dynamics_of_National_and_Global_Competition_in_Higher_Education. DOI:10.1007/s10734-004-7649-x

MOLNÁROVÁ, E. 2021. Linguistic landscape a service learning vo vyučovaní cudzích jazykov na vysokých školách. In *Lingua et vita : vedecký časopis pre výskum jazykov a interkultúrnej komunikácie FAJ EUBA*. Bratislava : Ekonomická univerzita. 2021. roč. 10/1, č. 19 (2021), s. 114-121. ISSN 1338-6743

MOTARD, A.-M., 2018. Les universités françaises et le défi de

l'internationalisation au XXIème siècle In: *Etudes internationales en sciences humaines*. [online]. 2018, n. 5, s. 1-20, Dostupné na internete:

<<https://ojs.iliauni.edu.ge/index.php/eish/article/view/383/270>>

NDAO, G. 2021. *Les effectifs d'étudiants dans le supérieur en 2019-2020 en progression constante*. [online]. Paris, 2021. [cit. 30.8.2021]. Dostupné na internete: <https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2020/46/9/NI_2020_20effectif_superieur_1364469.pdf>

Operation Campus, 2010. [online] [cit. 5.8.2021]. Dostupné na internete: <<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid54333/www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid54333/operation-campus-les-12-campus-d-excellence.html>>

ORAIN, O. 2020. Grandes étapes des réformes de l'enseignement supérieur et de la recherche en France, 1968-2020. In *Revue d'histoire des sciences humaines* [online], 36 | 2020 [cit. 4.8.2021]. Dostupné na internete: <<http://journals.openedition.org/rhsh/4884>> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rhsh.4884>

PECNÍKOVÁ, J. – REICHWALDEROVÁ, E. 2021. Interkulturalita v univerzitnom priestore. Reflexia rozvíjania cudzojazyčných kompetencií. In *Nová Filologická Revue : časopis o súčasnej lingvistike, literárnej vede, translatológii a kulturológii*. Banská Bystrica : Filozofická fakulta UMB. ISSN 1338-0583, roč. XII, č. 1, jún 2021, s. 67-81.

PÉREZ, F., PEIRÓ, J.M., 1999. El Sistema de Gobierno de la Universidad Española s. 189 [online] [cit. 2021.19.07.] Dostupné na internete: <<https://www.uv.es/perezgar/publicaciones/gob-univ.pdf>>

PÉREZ, F., ALDÁS, J., 2020. Indicadores *Sintéticos de las Universidades Españolas*. [online] [cit. 19.7.2021]. Dostupné na internete: <<https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2020/06/Informe-U-Ranking-FBBVA-lvie-2020.pdf>>

PIA, 2021. *Le Programme d'investissements d'avenir*. [online]. [cit. 18.8.2021].

Dostupné na internete: <[https://www.gouvernement.fr/le-programme-d-](https://www.gouvernement.fr/le-programme-d-investissements-d-avenir)

investissements-d-avenir> PICARD, E. 2014. L'histoire de l'enseignement supérieur français. Pour une approche globale. In *Histoire de l'éducation* [online], [cit. 4.8.2021]. Dostupné na internete:

<<http://journals.openedition.org/histoire-education/1938>> ; DOI :

<https://doi.org/10.4000/histoire-education.1938>

PISA, 2013. Results (Volume II): Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed. Paris: OECD, 2013.

PRES, 2015. *Pôles de recherche et d'enseignement supérieur*. [online] [cit. 15.8.2021].

Dostupné na internete: <<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20724/les-poles-de-recherche-et-d-enseignement-superieur-pres.html>>

Présentation de l'enseignement supérieur en France, 2021. [online]. [cit. 30.8.2021].

Dostupné na internete: <<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid25124/presentation-de-l-enseignement-superieur.html>>

PROST, A. – CYTERMANN, J.-R. 2010. Une histoire en chiffres de l'enseignement supérieur en France. In *Le Mouvement Social*. [online] 2010/4 (n° 233), s. 31-46.

[cit. 4.8.2021]. Dostupné na internete: <<https://www.cairn.info/revue-le-mouvement-social1-2010-4-page-31.htm>> DOI : 10.3917/lms.233.0031.

QS WORLD UNIVERSITY RANKINGS, 2021. [online]. 2021. [cit. 2.9.2021].

Dostupné na internete: <<https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2021>>

RADA EURÓPSKEJ ÚNIE, 2010. *Internacionalizácia vysokoškolského vzdelávania – prijatie záverov Rady EÚ* [cit. 2021.06.07.] Dostupné na internete:

<<https://www.minedu.sk>>

RAFFOUR, C. 2015. Les regroupements d'établissements d'enseignement supérieur et de recherche. In : *La recherche et l'innovation en France*. Fiche repère. Paris : Odile Jakob. 2015.

REICHWALDEROVÁ, E. – BELKOVÁ, J. 2020. Intercultural aspects in the training of interpreters for public services. In *EDULEARN20 Proceedings : 12th annual international conference on education and new learning technologies*. Palma de Mallorca, 6st - 7rd of July, 2020 : virtual conference. Valencia : IATED: International Academy of Technology, Education and Development. ISBN 978-84-09-17979-4. ISSN 2340-1117, p. 4469-4475.

REICHWALDEROVÁ, E. – DIMEO, C. F. 2020. E-learning and teaching strategies of university teachers : a case study in the teaching of Spanish as a second language in Slovakia, Poland and the USA. In *EDULEARN20 Proceedings : 12th annual international conference on education and new learning technologies*. Palma de Mallorca, 6st - 7rd of July, 2020 : virtual conference. Valencia : IATED: International Academy of Technology, Education and Development. ISBN 978-84-09-17979-4. ISSN 2340-1117, p. 3335-3340.

Renforcer les valeurs académiques dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur : Un appel à l'action. [online]. AIU, Avril 2012. [cit. 2021-09-20]. Dostupné na internete: https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/renforce_les_valeur_academiques_dans_internationalisation.pdf

ROCARD, M. – JUPPÉ, A. 2009. *Investir pour l'avenir : priorités stratégiques d'investissement et emprunt national*. Paris : La Documentation française, novembre 2009, 128 p.

ROŠTEKOVÁ, M. 2018. Francúzsko-slovenská spolupráca ako motor internacionalizácie vysokoškolského vzdelávania na Slovensku. In *Politické vedy*.

Banská Bystrica : Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela - Belianum. ISSN 1335-2741, roč. 21, č. 1 (2018), s. 204-211.

ROŠTEKOVÁ, M. 2019. In search of an adequate educational policy for foreign language teaching in Slovakia. A la recherche d'une politique éducative adéquate pour l'enseignement des langues en Slovaquie? In *XLinguae*. Nitra : Slovenská Vzdelávacia a Obstarávacia. ISSN 1337-8384, vol. 12, n° 1XL (2019), s. 66-81.

ROŠTEKOVÁ, M. 2020. How states strengthen ties with their expatriates. China's and India's approach of diaspora soft power. In *Almanach [Actual issues in world economics and politics] : Aktuálne otázky svetovej ekonomiky a politiky : vedecký časopis : scientific journal*. Bratislava : Ekonomická univerzita v Bratislave, 2020. ISSN 1339-3502, roč. 15, č. 1 (2020), s. 56-64.

ROŠTEKOVÁ, M. – GURA, R. 2015. Mobilité et intégration européenne, l'exemple de la Slovaquie. In *EUROPEANA. Numéro 5, Les mobilités étudiantes européennes dans le contexte international*. Paris : L'Harmattan. ISBN 978-2-343-05805-4, p. 17-41.

ROŠTEKOVÁ, M. – GURA, R. 2018. Francúzsky model profesionalizácie terciárneho vzdelávania na Slovensku. In *Politické vedy*. Banská Bystrica: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela – Belianum. ISSN 1335-2741, roč. 21, č. 3 (2018), s. 236-244.

ROŠTEKOVÁ, M. – PAĽOVÁ, M. 2020. Curricular internationalization in higher education in Slovakia through the integration of content and language - experience with teaching in French. L'internationalisation curriculaire dans l'enseignement supérieur en Slovaquie par l'intégration du contenu et de la langue - le cas des formations en français. In *XLinguae*. Nitra : SVO Slovenská Vzdelávacia a Obstarávacia. ISSN 1337-8384, vol. 13, n° 1 (2020), p. 204-224.

- ROUET, G. 2011a. L'enseignement supérieur en Europe centrale depuis 1989 : évolutions et transformations. In *Les universités en Europe centrale, 20 après*. Vol. 1 : Transformations et enjeux. Bruxelles : Bruylant, 2011, p. 31-83.
- ROUET, G. 2011b. Le Retour en Europe des universités d'Europe centrale. In *Les Universités en Europe centrale, 20 après*. Vol. 1 : Transformations et enjeux. Bruxelles : Bruylant, 2011. s. 20-27.
- ROUET, G. 2011c. Instrumentalisations économiques et politiques du Processus de Bologne. In *Processus de Bologne, construction européenne, politique européenne de voisinage*. Bruxelles : Bruylant, 2011. s. 177-208.
- ROUET, G. 2011d. Géopolitique du Processus de Bologne. In *Processus de Bologne, construction européenne, politique européenne de voisinage*. Bruxelles : Bruylant, p. 7-11.
- ROUET, G. – CÔME, T. 2011. *Processus de Bologne, construction européenne, politique européenne de voisinage*. Bruxelles : Bruylant, 2011.
- RUMBLEY, L. E. 2015. Intelligent Internationalization: A 21st Century Imperative. In *International Higher Education*. No 80, Spring 2015, p. 16–17.
- SCHMITT, F. 2021. Quelles approches didactiques pour la composante socioculturelle du français langue étrangère. In *Palimpsest*. Vol. 11, p. 273-283.
- SÖDERQVIST, M. 2002. *Internationalization and its Management at Higher Education Institutions: Applying Conceptual, Content and Discourse Analysis*. Helsinki : Helsinki School of Economics.
- SPRIEVODCA UŽÍVATEĽA ECTS, 2015.
- STRATÉGIE D'INTERNATIONALISATION DE L'UNIVERSITÉ D'OTTAWA. May 17, 2017. Ottawa : Université d'Ottawa. 2017.
- SUTTON, S. – DEARDORFF, D. K. 2012. *Internationalizing internationalization: The global context*. IAU Horizons, 2012. s. 16–17.

SZYSZLO, P. 2016. Internationalization Strategies for the Global Knowledge Society. In *CBIE PhD Research Series*. [online]. Ottawa : CBIE, 2016. [cit. 2021-09-20]. Dostupné na internete: <https://cbie.ca/wp-content/uploads/2016/05/CBIE-research-Szyszlo-PhD-E.pdf>

Système français d'enseignement supérieur, 2021. [online]. 2021. [cit. 30.8.2021]. Dostupné na internete: <<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid25125/le-systeme-francais-d-enseignement-superieur.html>>

ŠANGHAI RANKING, 2021. *Academic Ranking of World Universities*.). [online]. 2019. [cit. 2.9.2021]. Dostupné na internete: <<https://www.shanghairanking.com/rankings/arwu/2021>>

ŠIŠKOVIČ, M. – JÁTI, M. 2015. *Čo skutočne merajú medzinárodné rebríčky vysokých škôl*. [online]. Bratislava: IVT. 2015. [cit. 15.5.2021]. Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/co-skutocne-meraju-medzinarodne-rebricky-vysokych-skol/>>.

ŠTATISTIKY ŠPANIELSKÉHO MINISTERSTVA VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDELÁVANIA, 2021. [online] [cit. 6.7.2021]. Dostupné na internete: <<http://estadisticas.mecd.gob.es>>

ŠTATISTIKY ŠPANIELSKÉHO MINISTERSTVA ŠKOLSTVA A ODBORNÉHO VZDELÁVANIA A MINISTERSTVA VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDELÁVANIA, 2021. [online]. [cit. 7.9.2021]. Dostupné na internete: <<https://www.universidades.gob.es/portal/site/universidades/menuitem.a9621cf716a24d251662c810026041a0/?vgnnextoid=>>>

ŠŤASTNÁ, V. 2018. *Vliv Boloňského procesu na české vysoké školství se zřetelem k vývoji Univerzity Karlovy*. Dizertační práce. Praha : UK, 2018.

TAQUET, M. 2018. *Les Comue, des regroupements à l'avenir incertain*. [online] L'Étudiant Educ Pros, 2018. [cit. 16.8.2021]. Dostupné na internete: <<https://www.letudiant.fr/educpros/actualite/les-comue-regroupements-avenir-incertain.html>>

TEMPUS. 2005. *Tempus programme, Budgetary situation*. Brusel, 2005.

TEREM, P. – ČAJKA, P. – RÝSOVÁ, L. 2012. Education and research infrastructure development in the Slovak Republic. In *New model of socio-economic sustainable development of the Slovak Republic*. Trenčín, Bratislava : Inštitút aplikovaného manažmentu, Vysoká škola ekonómie a manažmentu verejnej správy. ISBN 978-80-89600-02-1, s. 266-282.

TIMES HIGHER EDUCATION, 2021. [online] [cit. 2.9.2021]. Dostupné na internete: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2018/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats>

UN NOUVEL ESPACE EUROPÉEN DE LA RECHERCHE, 2021. [cit. 16.8.2021]. Dostupné na internete: <https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/fr/ip_20_1749>

van der WENDE, M. 1997. Missing Links: The Relationship between National Policies for Internationalisation and those for Higher Education in General. In *National policies for the Internationalisation of Higher Education in Europe*. Stockholm : Hogskoleverket Studies, National Agency for Higher Education.

van der WENDE, M. 2001. Internationalisation Policies: About New Trends and Contrasting Paradigms. In *Higher Education Policy*. Vol. 14, (2001), p. 249–259.

VERGNES, J.1963. L'enseignement supérieur en Afrique d'expression française, In *Les dossiers de TENDANCES*, n°1, mai 1963, s. 1–24.

WILDAVSKY, B. 2001. *Great Brain Race: How Global Universities Are Reshaping the World*. Princeton.

ZÁKON Č. 2013-606, 2021. [cit. 18.8.2021]. Dostupné na internete:

<<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000027735009>>

ZELENKOVÁ, A. - HANESOVÁ, D. 2019. Intercultural competence of university teachers: a challenge of internationalization. In *Journal of Language and Cultural Education = JoLaCE*. De Gruyter Open. ISSN 1339-4045, vol. 7, no. 1 (2019), p. 1-18.

ZITT, M. – FILLIATREAU, G. 2007. Big is (made) beautiful: Some comments about the Shanghai ranking of world-class universities. In J. Sadlak & N.C. Liu (Eds.), *The world-class university and ranking: Aiming beyond status*. Shanghai: UNESCO CEPES, Institute of Higher Education, Shanghai Jiao Tong University, and Cluj University Press, pp. 141–160

Vecný register

A

agentúra · 28, 44, 45, 58, 60, 94, 95

B

bakalárske štúdium · 27, 51, 54, 101

Bolonská deklarácia · 24, 26, 28

bolonský proces · 12, 23, 24, 26, 29,
30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39,
40, 41, 44, 45, 48, 55, 86, 89, 97,
114

D

diplom · 17, 20, 24, 25, 39, 41, 42,
43, 44, 51, 56, 82, 96

dodatok k diplomu · 41

doktorandské štúdium · 39, 49, 56,
86, 87, 99

E

ECTS · 24, 27, 31, 40, 41, 49, 86, 87

Erasmus · 24, 31, 35, 36, 38, 40, 90,
91, 94, 97, 98, 99, 101, 103, 104,
105, 106, 111

Európa · 1, 3, 5, 15, 25, 26, 28, 29,
32, 33, 36, 38, 39, 41, 42, 47, 75,
83, 90, 91, 92, 97

Európska komisia · 29, 30, 35, 39,
41, 42, 55, 74, 92, 93, 103, 104,
114

Európsky priestor vysokoškolského
vzdelávania · 44, 45, 86, 87, 90

F

Francúzsko · 23, 25, 45, 47, 48, 49,
51, 52, 53, 54, 55, 56, 61, 62, 63,
66, 68, 70, 71, 72, 74, 81, 114

G

globalizácia · 9, 11, 14, 16, 26, 53,
76, 113

H

harmonizácia · 24, 25, 27, 110

hodnotenie · 19, 28, 40, 45, 58, 60,
62, 77, 79, 80, 81, 86, 89

I

internacionalizácia · 1, 3, 5, 9, 10,
11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19,
20, 21, 23, 45, 47, 48, 51, 55, 71,
75, 83, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95,
96, 97, 98, 101, 102, 103, 106,
109, 110, 111, 113, 114, 115

inžinierske štúdium · 86

K

kampus · 12, 14, 18, 20, 22, 61, 72,
95, 96

M

magisterské štúdium · 49, 62, 82, 86,
87, 99, 100, 101

mobilita · 11, 12, 13, 14, 18, 19, 20,
22, 23, 24, 25, 28, 30, 38, 40, 41,

49, 72, 74, 86, 90, 91, 93, 94, 95,
96, 98, 99, 101, 110, 113, 114

S

Sorbonská deklarácia · 24, 48
spoločné študijné programy · 17
stratégia · 11, 16, 19, 23, 32, 33, 34,
37, 45, 64, 90, 91, 92, 93, 94, 95,
96, 97, 110

Š

šanghajský rebríček · 71, 76, 77, 107,
108, 109
Španielsko · 10, 23, 45, 83, 84, 85,
86, 87, 88, 89, 94, 95, 96, 97, 98,
101, 102, 103, 104, 105, 106, 107,
108, 109, 110, 111, 114
štandardy · 15, 28, 59, 80
študijný program · 12, 14, 17, 18, 19,
21, 22, 23, 39, 40, 41, 43, 44, 45,
62, 84, 86, 87, 98, 110

U

univerzita · 9, 19, 20, 29, 37, 47, 48,
50, 52, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63,
65, 66, 68, 69, 71, 72, 74, 75, 76,
77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86,
88, 89, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99,
106, 107, 108, 109, 110, 111, 112,
113

V

veda · 75, 97
výskum · 17, 33, 55, 58, 62, 65, 71,
74, 77, 79, 109, 114
výskumná sieť · 14
vysoká škola · 9, 14, 16, 17, 21, 22,
25, 26, 31, 32, 34, 40, 41, 44, 45,
50, 52, 53, 59, 71, 75, 76, 79, 95
vzdelávací systém · 21, 27, 29, 32,
40, 45, 48, 49, 83, 84, 85, 88, 89,
93, 94, 98, 99, 106, 107, 109, 110

Z

znalostná ekonomika · 32, 33, 35, 92

