

Zpravodaj

Výzkumného ústavu odborného školství

č. 7-8

(20. srpna)

Duální cesty ke kvalifikaci – příspěvek k atraktivitě německého odborného vzdělávání	2	Návrhy na zlepšení duálního systému. Duální formy studia na profesních akademiích a vysokých odborných školách.
Prostředky sloužící usnadnění vstupu mládeže do světa práce	4	Zavádění tzv. smluv pro mládež a vytváření nových pracovních míst. Ze zprávy OECD.
Analýza zaměstnání pomocí metody ETED	6	Postup kombinující sociologický výzkum a podrobnou analýzu povolání ve Francii.
Německé odborné vzdělávání v evropském kontextu	8	Vzájemné ovlivňování německého a “evropského” odborného vzdělávání.
“Evropské úseky odborného vzdělávání” - EUROPASS	9	Rozhodnutí Rady EU o tom, že žáci a učni mohou absolvovat část odborného vzdělávání v zahraničí.
Celoživotní učení	11	Změny v pojetí vzdělávání a dalšího vzdělávání.
Činitelé ovlivňující další vzdělávání v EU	12	Iniciativa zaměstnavatelů a jednotlivců.
Priority politiky vzdělávání v SRN	13	
Etnická nerovnost ve vzdělávání – příklad Německa	14	Rozdílné přístupy jednotlivých etnických menšin ke vzdělávání.
Některé fondy v Evropské unii	16	Finanční prostředky na podporu různých programů.
Obecná úvaha o profesní přípravě	17	Zlomová situace v profesní přípravě dneška.
Evropské standardy v odborném vzdělávání a přípravě: Co jsou a kdo je chce?	18	Historie snahy o vytvoření společných evropských standardů.
Jak odborné vzdělávání reaguje na vývoj ekonomiky	20	Reformy odborného vzdělávání a jejich účel.
Nové knihy v knihovně	22	CEDEFOP a EURYDICE.
Dodatkové kvalifikace v <i>Duale Berufskollegs</i>	23	Výhody a nevýhody dodatkových kvalifikací.
Několik statistických údajů o rakouském školství	23	Údaje o maturantech.
Klasifikace druhů profesní přípravy	24	Klasifikace používaná Světovou bankou.

Koncem června se v Bruselu konalo 5. plenární zasedání Kruhu pro spolupráci ve výzkumu trendů v povoláních a kvalifikacích – CIRETOQ. Experti a výzkumníci sdružení v tomto kruhu, který se někdy též nazývá síť, se již pět let snaží hledět dopředu a na základě náznaků, které poskytuje současnost, uvažují o tom, jak bude vypadat situace na trhu práce v nepříliš vzdálené budoucnosti. Zhruba v době, kdy vstoupí na trh práce dnešní žáci základních škol, kteří o své profesní kariéře teprve začínají přemýšlet.

Kde však tyto informace získat v dnešním rychle se měnícím světě, kdy je jisté jen to, že není jisté nic? A jak mají odborné školy všeho druhu připravit studenty tak, aby v rozhodující chvíli disponovali žádoucími vědomostmi, dovednostmi a kompetencemi, když se neví, které z nich budou žádoucí? V této souvislosti se samozřejmě zdůrazňuje úloha dalšího či rovnou celoživotního vzdělávání, které může ledacos opravit a doplnit. Vždycky je však výhodnější stavět na dobrých základech než začínat zcela znovu.

Vývoj povolání a kvalifikací potřebných pro jejich řádné vykonávání již dnes ovlivňuje mnoho faktorů a některé další se možná ještě objeví. Počínaje rychlým rozvojem techniky, přes ekonomické změny způsobované globalizací až ke změnám ve společnosti samotné, v pojetí práce, zaměstnání a vzdělávání.

Prognózy vývoje ve světě práce se někdy mohou jevit stejně spolehlivé jako hádání z křišťálové koule. Je však třeba se jimi vážně zabývat. Návrhy na předcházení budoucím problémům mohou někdy pomoci při řešení problémů současnosti, z nichž jedním z nejzávažnějších je vysoká a dlouhodobá nezaměstnanost mladých lidí. Ta má jistě více příčin, zaměstnavatelé však často svalují vinu za nezaměstnanost mládeže na vzdělávání, které údajně nevybavuje potenciální uchazeče o zaměstnání tak, jak to vyžaduje trh práce. Účinná reakce ze strany vzdělávání může být jen jedna – zjistit, jaké skutečně jsou potřeby trhu práce, a snažit se odhadnout, jaké budou v dohledné budoucnosti.

Výzkumná práce členů sítě CIRETOQ se zabývá problémy, které musí řešit nejen členské státy EU, ale i všechny ostatní země světa. Proto jsme se rozhodli průběžně zpřístupňovat výsledky práce CIRETOQ našim čtenářům. **AK**



Duální cesty ke kvalifikaci – příspěvek k atraktivitě německého odborného vzdělávání

Přitažlivost duálního systému profesní přípravy ve všech evropských zemích, v nichž je zaveden, klesá. Obecně se konstatuje, že žáci před přípravou v duálním systému dávají přednost studiu v těch druzích sekundárních škol, které otevírají cestu k vysokoškolskému studiu. (Viz též článek Duální model profesní přípravy ve Švýcarsku, Zpravodaj VÚOŠ, 1999, č.6, s.11-12.) V diskusích, které probíhají v Německu o tom, jak zvýšit zájem o přípravu v duálním systému, se navrhuje

- zlepšit srozumitelnost nabídky vzdělávání v duálním systému,
- zajistit formální rovnocennost odborného a všeobecného vzdělávání a tím poskytnout absolventům profesních a odborných škol šanci na přijetí k vysokoškolskému vzdělávání,
- zvýšit průchodnost mezi duálním systémem a vysokými školami a umožnit vysokoškolské studium i zájemcům, kteří nesložili maturitní zkoušku,
- nabízet učňům v duálním systému možnost získávat “dvojí kvalifikaci”, to znamená vedle profesní kvalifikace i všeobecné vzdělání.

- rozšířit spektrum dalšího vzdělávání a těsněji spojit toto vzdělávání s počátečním odborným vzděláváním a profesní přípravou,
- prohlubovat svazky mezi různými formami odborného vzdělávání a usilovat o vytvoření jednotného systému odborného vzdělávání,
- rozšířit možnosti osobního růstu studiím při zaměstnání,
- poskytovat finanční podporu při individuálním profesním vzdělávání.

Vedle duálního systému profesní přípravy začaly v německém vzdělávacím systému od počátku devadesátých let vznikat i duální formy studia. Hovoří se o nich zpravidla jako o duálních kvalifikačních cestách (*duale Qualifizierungswege*). Nabízejí je jednak profesní akademie (*Berufsakademien*), jednak vysoké odborné školy (*Fachhochschulen*). Reagují tím na požadavky vědecké rady, aby byly vytvořeny alternativy ke klasickému vysokoškolskému vzdělávání. V těchto duálních kvalifikačních cestách byl poprvé podnik uznán za “učební místo” a tím za integrální část vzdělávacího systému.

Německý vysokoškolský informační systém HIS (*Hochschul-Informationssystem*) zatím charakterizuje obory duálního studia pouze jedním znakem, totiž tím, že se vzdělávání v nich uskutečňuje ve dvou učebních místech - ve škole a v podniku. Rozeznává tři druhy těchto oborů:

- ❑ Obory integrované s profesní přípravou (*Ausbildungsintegrierte duale Studiengänge*) - ve kterých je do základního studia začleněna profesní příprava v uznaném učebním oboru. Ta se uskutečňuje souběžně se studiem nebo v rámci souvislých bloků.
- ❑ Obory integrované se zaměstnáním (*Berufsintegrierte duale Studiengänge*) - určené pro studenty, kteří ukončili přípravu v duálním systému a následně kombinují studium se zaměstnáním, které vykonávají denně nebo v určitých obdobích.
- ❑ Obory doprovázející zaměstnání (*Berufsbegleitende duale Studiengänge*) - určené pro zaměstnané osoby, které studují samostatně a nejvýše jednou týdně navštěvují doprovodné semináře.

Podmínkou pro přijetí ke studiu v duálních kvalifikačních cestách je zpravidla absolvování sekundární školy a tedy získání *Hochschulreife* nebo *Fachhochschulreife*. Některé školy umožňují nahradit uvedená osvědčení výučním listem a osvědčením o absolvování dalšího vzdělávání. Všichni studenti v duálních kvalifikačních cestách musí uzavřít s podnikem učební, praktikantskou nebo volontérskou smlouvu. Na základě této smlouvy podnik uzavírá dohodu o spolupráci s vysokou odbornou školou.

Formou duálního studia se v některých případech řeší integrace počáteční profesní přípravy a dalšího vzdělávání, jehož absolvování je předpokladem pro výkon některých profesí nebo zastávání určitých funkcí v podniku. Tato integrace se uskutečňuje čtyřmi způsoby:

- Profesní přípravou, která učňům poskytuje způsobilost ke studiu na vysokých odborných školách (*Fachhochschulreife*).
- Profesní přípravou, do níž jsou zařazena témata dalšího vzdělávání.
- Dalším vzděláváním, do něhož jsou zařazena témata počáteční profesní přípravy.
- Vzděláváním absolventů počáteční profesní přípravy ve vysokých odborných školách.

K duálním kvalifikačním cestám se staví pozitivně jak podniky, tak i vysoké školy. Poukazuje se však i na některé nedostatky těchto způsobů vzdělávání. Ty spočívají především v nedostatečné koordinaci činnosti vysokých škol a podniků. V důsledku toho se proklamované spojení práce a učení často omezuje na to, že studenti v podnicích pouze sledují probíhající projekty, aniž by měli možnost podílet se na jejich přípravě, nebo v nich připravují své diplomové práce. ■

Pramen: Mucke, K. - Sauter, E. - Schwiedrzik, B.: *Duale Qualifizierungswege und Studiengänge - ein Beitrag zur Attraktivität der beruflichen Bildung. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 28, 1999, č.2, s.32-36.



Prostředky sloužící usnadnění vstupu mládeže do světa práce

V mnoha zemích se absolventům škol staví při vstupu na trh práce do cesty velké překážky, a to zvláště těm z nich, kteří nezískali profesní kvalifikaci. Vlády hledají prostředky, jak tuto situaci změnit. K nim patří jednak zavádění tzv. smluv pro mládež, jednak vytváření nových pracovních míst.

Smlouvy pro mládež mají dvě podoby. Jde buď o dočasné smlouvy o přípravě nebo o speciální smlouvy o zaměstnání na dobu určitou. Možnost uzavírat takové smlouvy však není ve všech zemích využívána stejně intenzívně. Ve Skandinávii a tam, kde funguje duální systémem profesní přípravy, zabezpečují jen v málo případech přechod ze školy do zaměstnání. Ve Francii, v Itálii a ve Španělsku se naproti tomu smlouvy pro mládež považují za hlavní politický nástroj boje s nezaměstnaností mladistvých. Od těchto smluv se očekává,

- že rozšíří možnosti zaměstnání mládeže (prostřednictvím stimulů založených na nižších mzdových nákladech);
- že usnadní dobrý vstup na trh práce (prostřednictvím stimulů pro přeměnu smluv na dobu určitou ve stálé smlouvy)
- a že poskytnou příležitosti k profesní přípravě (prostřednictvím povinnosti zaměstnavatelů tuto přípravu zajišťovat).

Programy založené na smlouvách pro mládež jsou určeny mladým lidem hledajícím zaměstnání, zejména těm, kteří předčasně opustili školu. Trvají většinou od šesti měsíců do čtyř let. Je-li jejich součástí profesní příprava, je obvykle poskytována ve školním zařízení. Poznatky o vzdělávacím obsahu aktivit založených na těchto smlouvách jsou bohužel velmi omezené.

Finanční stimuly pro přijímání mladých pracovníků v rámci těchto smluv se v jednotlivých zemích liší. Jde zpravidla o nižší daně z objemu mezd, o možnost vyplácet nižší než minimální mzdu, popřípadě i o subvence. Očekává se, že snížení ekonomického břemena, které zaměstnávání mladých lidí s nedostatečnou kvalifikací a jejich profesní příprava klade na podniky, ovlivní ochotu zaměstnavatelů tuto skupinu mládeže přijmout do zaměstnání. Ve Francii, v Itálii, v Portugalsku a ve Španělsku jsou často značně sníženy i příspěvky podniku na sociální zabezpečení. Pokud jde o výši mezd, ta se ve Francii a ve Španělsku určuje jako podíl minimální mzdy a v Itálii jako podíl normální mzdy. Ve Francii, v Řecku a v Portugalsku zaměstnavatelé, kteří přijímají mladé lidi v rámci specifických smluv, získávají různé subvence.

Navzdory různým stimulům se smluv pro mládež využívá v jednotlivých zemích nestejnou měrou. V polovině 90. let bylo na základě těchto smluv zaměstnáno v Itálii téměř 25 % mladých lidí, v Řecku 20 %, ve Francii a ve Španělsku 12 %, v Portugalsku 7 % a v Belgii 3 %. Možným vysvětlením je to, že v některých zemích lze zaměstnat mladé lidi stejně jako dospělé na základě alternativní smlouvy uzavírané na dobu určitou, která je pro některé podniky přitažlivější, protože nezahrnuje závazek poskytovat přijatým mladým lidem profesní přípravu.

Možnost měnit smlouvy pro mládež ve smlouvy o trvalém pracovním poměru není v jednotlivých zemích stejná. Diskutuje se o tom, zda smlouvy pro mládež jsou opravdu výhodné, zda nejsou v některých případech vlastně pastí. Dochází totiž k tomu, že někteří mladí lidé na základě takových smluv pouze přecházejí z jednoho dočasného zaměstnání do druhého a v mezidobí jsou nezaměstnaní. Ve Francii a v Řecku neexistují žádné výslovné stimuly, které by vedly zaměstnavatele k tomu, aby se snažili získané pracovníky udržet a aby s nimi navazovali trvalé smlouvy. Belgie, Itálie, Portugalsko a Španělsko takové stimuly

poskytují. Nabízejí zaměstnavatelům fiskální výhody, subvence a snížení příspěvků na sociální zabezpečení nebo osvobození od nich. V Itálii a ve Španělsku platí výslovný příkaz přeměňovat dočasné smlouvy ve stálé a nedostačující počet přeměn omezuje možnost dalšího přijímání v rámci smluv pro mládež. Přesto se množství přeměn smluv pro mládež ve smlouvy o trvalém pracovním poměru liší. V Itálii bylo v roce 1993 56 % smluv o přípravě a 25 % smluv o učňovství přeměněno na stálé smlouvy. Ve Španělsku bylo v roce 1997 takto přeměněno jen 12 % smluv o přípravě a 28 % učebních smluv. Je tedy zřejmé, že smlouvy pro mládež slouží jako odrazový můstek pro dobrý vstup na trh práce v jednotlivých zemích nestejným způsobem.

Některé země OECD používají jako doplňkový politický nástroj pro zmírňování obtíží mladých lidí při vstupu na trh práce projekty přímého vytváření pracovních míst. Tak Francie používá specifické subvencované smlouvy, skandinávské země disponují některými programy trhu práce a Nizozemsko vytvořilo programy subvencovaných pracovních míst.

Francouzské smlouvy povolání-solidarita (CES), i když nejsou zacílené pouze na mládež, se zaměřují na vstup znevýhodněných mladých lidí na trh práce prostřednictvím jejich zapojení do sociálně užitečných činností. Mladí lidé jsou přijímáni na poloviční úvazek na dobu určitou v trvání 3 až 12 měsíců. Jejich formálním zaměstnavatelem je vláda, která hradí veškeré náklady na profesní přípravu. Mzda placená v rámci těchto smluv dosahuje 50% minimální mzdy pracovníka přijatého na plný úvazek. Dalšími příklady jsou "městské práce" (*Emplois ville*) a konsolidované zaměstnanecké smlouvy (CEC). "Městské práce" byly ustaveny v roce 1996 a jsou určeny výhradně nekvalifikovaným mladým lidem ve věku 18-26 let, kteří žijí ve znevýhodněných oblastech. Poskytují subvencované zaměstnání v délce až do pěti let. CEC se zaměřují na silně znevýhodněné mladé lidi, kteří se také účastnili v CES.

Příkladem přímého vytváření pracovního místa je švédský program "Praxe mladých" z roku 1992. Nabízí zaměstnání v soukromém nebo ve veřejném sektoru mladým lidem ve věku 18-25 let po maximální dobu šesti měsíců. Zaměstnavatelé jsou v případě přijetí mladých lidí subvencováni, neexistují však žádné zvláštní stimuly k tomu, aby si mladé lidi udrželi po uplynutí šestiměsíčního období. Pracovníci dostávají plat o hodně nižší než je úroveň převládajících mezd, pokud nemají právo na podporu v nezaměstnanosti. Mladý pracovník musí aktivně hledat zaměstnání, aby měl na účast v programu právo, a musí se účastnit poradenských činností. Podobné opatření - "Program uvedení na pracoviště" - byl zahájen v roce 1995. Sestává ze čtyř měsíců praxe, po které následuje zaměstnání subvencované státem. Program je určen mladým ve věku 20-24 let a přístup do něho mají zaručeny osoby, které jsou nezaměstnané déle než 100 dnů.

V Nizozemsku byl v roce 1991 přijat zákon zaručující zaměstnanost mládeže pomocí programu přímého vytváření pracovního místa. Program je realizován obcemi a nabízí kombinaci profesní přípravy s pracovní praxí mladým nezaměstnaným ve věku 16-21 let a absolventům školy ve věku 21-23 let, kteří jsou nezaměstnaní po šest měsíců. V roce 1998 Nizozemsko přijalo zákon o zaměstnávání těch, kteří hledají práci. Také ten se uplatňuje na obecní úrovni a na jeho realizaci se podílejí i úřady práce.

Tak jako u mnoha programů pro mládež, je efektivnost programů přímého vytváření pracovních míst jako nástroje pro zlepšení přechodu ze školy do zaměstnání nejistá. Jsou nákladné a ne vždy vedou k trvalé integraci do trhu práce. Někdy slouží pouze k opětnému získání oprávnění dostávat podporu v nezaměstnanosti. Pro některé znevýhodněné skupiny však mohou být jedinou cestou do zaměstnání, když všechny jiné možnosti selhaly. ■

Pramen: Employment Outlook. Paris, OECD 1998.

*Uvedeným tématem se zabývá i tento článek Zpravodaje VÚOŠ:
Politika podpory mládeže při vstupu na trh práce 6/99*

Analýza zaměstnání pomocí metody ETED

Rozšiřování nových technologií, k němuž došlo koncem sedmdesátých let, vyvolalo řadu změn ve všech oblastech lidské činnosti. Na trhu se objevily nové produkty, začaly se nabízet netradiční druhy služeb, měnila se organizace výroby. Nové technologie významně rozšířily možnosti výběru různých technických řešení. Prosadil se požadavek, aby výrobky byly “přívětivé k uživatelům”, a sami uživatelé začali “od strojů vyžadovat víc”.

Výsledné změny – nové zboží a služby, měnící se technické možnosti a nové způsoby jejich aplikace, nové principy organizace - vedly k narušení stability podniků i celého trhu práce. Začaly se proto hledat prostředky, jak na tuto situaci reagovat. Před deseti lety vyslovil Jean-Daniel Reynaud myšlenku, že formy řízení pracovních sil se budou stále více individualizovat a odchylovat se od jednotného modelu. To vedlo k zvýšení zájmu o koncepty a metodologie týkající se analýzy zaměstnání a změn, kterými tato zaměstnání procházejí. Opakující se problémy managementu lidských zdrojů podpořily úsilí o vypracování postupů schopných postihnout pracovní situace, které jsou složitější, méně definované a nacházejí se v procesu stálých změn. V souvislosti s tím ve Francii vznikl postup kombinující sociologický výzkum a podrobnou analýzu zaměstnání známý jako ETED - Typové povolání studované v jeho dynamice (*Emploi Type Etudié dans sa Dynamique*). Název ETED vyjadřuje současně cíl, kterým je vypracovat popisy “typových povolání” (seskupení pracovních situací), i potřebu vzít v úvahu dynamický, proměnlivý kontext pracovních situací. (O postupu ETED informoval Zpravodaj informačního střediska VÚOŠ, č. 1/97.)

Určitá pracovní činnost se zpravidla definuje její “technickou” stránkou. Posloupnost výroby či poskytované služby, minimalizace hierarchické struktury podniku a omezení funkcí managementu však vyžadují, aby popisy a rozborů všech zaměstnání obsáhly kromě jejich technické stránky i další aspekty. Jde zejména o údaje vztahující se k nezbytné spolupráci s ostatními, o shromažďování a obnovování informací. Kromě toho je třeba vzít v úvahu údaje o skutečnostech, které například určují způsob, jakým každý člověk plánuje a organizuje svou práci, apod.

Analýza ETED sleduje danou pracovní situaci tak, jak ji prožívá a strukturuje osoba, která příslušné zaměstnání vykonává. Zkoumá především celý komplex úkolů a požadovaných výsledků, který určuje prováděné činnosti. Nesnaží se však postihnout vnitřní mechanismy řešení problémů, nezkoumá obsah “černé skříňky” - duševní procesy. Zabývá se kompetencemi, které jsou chápány jako vědomosti, schopnosti a kvality v akci. Zahrnují “reaktivní střetnutí” minulé zkušenosti jednotlivce – a jeho potenciálu – se situací, která je mobilizuje a tím odhaluje tento potenciál. Kompetence tedy spočívají v možnosti “přimět své vědomosti, schopnosti a kvality, aby se zabývaly daným problémem”. Předpokládá se, že kompetence, které se vyjevují v pracovní situaci, má význam studovat ze tří důvodů: s ohledem na jejich produktivní funkci v dané situaci, s ohledem na možný vývoj profesní kariéry jednotlivce, a s ohledem na programy profesní přípravy.

Analýzu zaměstnání prováděnou v rámci postupu ETED lze považovat za analýzu probíhající na “střední” úrovni. Zaujímá pozici mezi přístupy zaměřujícími se na jednotlivce (kognitivní psychologie, vědecké studium vztahů mezi člověkem a jeho pracovním prostředím) a přístupy zaměřujícími se na organizaci (ekonomika práce, sociologie organizací). Odlišuje se od přístupů, které na povolání nahlížejí jako na skutečnost určenou institucí, ve které existují, i od přístupů, které operují s ontologickým pojetím kompetencí jako přirozených schopností vlastních jednotlivci. Postup ETED vychází z toho, že zaměstnání je místem, v němž se oba zmíněné přístupy setkávají, a analyzuje ho proto v obojím kontextu.

Výsledky analýz jsou prezentovány v několika oddílech. Úvodní oddíl popisuje zaměstnání s ohledem na specifické situace, které se v něm vyskytují. Ty jsou seskupeny podle stanovených kritérií, zejména podle svých sociálně produktivních funkcí. Jsou definovány na základě

- 1) jejich relativního přínosu pro celkový cíl výrobního procesu/služby (tzn. produktivního výstupu zaměstnání);
- 2) postavení pracovníka mezi interními (nebo interními a externími) účastníky pracovního procesu;

3) zvláštní povahy situací, které se posuzují podle toho, jak je vnímá ten, kdo zaměstnání vykonává (označení složitosti).

Jedinečnost uváděných případů není potlačována, ale využívá se jí k prohlubování popisů typických zaměstnání. Tato zaměstnání, která mají konkrétní formy určitých pracovních situací, mají totiž tendenci lišit se svou variabilitou a elasticitou. Za variabilitu zaměstnání se považuje jeho proměnlivost, k níž dochází v závislosti na možnostech výběru nebo na místních okolnostech (vytvoření pracovní skupiny, “stylu” managementu, klientském prostředí atd.). Za elasticitu zaměstnání se považuje jeho proměnlivost spočívající ve způsobu, jakým pracovníci své zaměstnání naplňují, jak ho rozšiřují a jak mu dodávají osobitý ráz. Jinými slovy řečeno, typické zaměstnání je založeno na kumulativní představě různých konkrétních situací v prostoru, přičemž jednotlivý pracovník se nemusí ocitát v každé z těchto situací. Takto vytvořený kumulativní prostor dovoluje skloubit kolektivní a individuální management a zároveň uznávat variabilitu i elasticitu.

Uvedené dva termíny, variabilita a elasticita, označují dva druhy dynamiky, které se přístup ETED snaží vysvětlit: pokrok jednotlivce ve zvládnutí povolání a objevující se strukturální hnutí, která mohou být významná pro vývoj profesí. Tento systém je identifikuje pod dvěma označeními, která mají usnadnit jejich konceptualizaci. Jedním je označení “vývojové trendy”, druhým “skupina zaměstnání”.

Kategorie vývojových trendů vyděluje faktory změn, které ovlivňují sledovaná zaměstnání. Svou povahou jsou tyto faktory ekonomické a technické, mají však také co činit s organizací práce, se zdroji pro přijímání pracovníků, s legislativou apod. Kategorie zahrnuje citlivé oblasti nebo aspekty činnosti, které pravděpodobně budou modifikovány. To jsou všechno “signály”, které vyžadují speciální pozornost.

Kategorie skupina zaměstnání je strukturována kolem základního jádra, které odpovídá činnostem společným zkušeným pracovníkům v určitém postavení. Toto jádro se může různým způsobem rozšiřovat, a tak se mohou vytvářet odlišné kariérní dráhy spojující toto typické zaměstnání s jinými (tzn. mohou definovat plán kariéry).

Identifikace typických zaměstnání vyžaduje velké množství kontextových informací, které jsou získány v průběhu analýzy. Tyto tak zvané “rámuje” údaje jsou určeny k tomu, aby umožnily pochopit současný kontext, trendy nebo problémy, s nimiž jsou sledovaná zaměstnání konfrontována, a jejich úlohu v každodenním fungování. Dovolují definovat pozorované oblasti a specifické situace i aktéry, kteří budou v průběhu šetření vybráni k tomu, aby tvořili kontrolní skupiny.

Shromažďování informací o zaměstnáních se provádí ve dvou etapách. V první etapě se realizují rozhovory s bezprostředními nadřízenými vybraných pracovníků. Jejich pomocí se získávají informace o tom, jak pracovní skupiny fungují, a o “očekávaných” vztahujících se ke sledovanému zaměstnání (jeho “atributy”). Ve druhé etapě probíhají individuální rozhovory se zaměstnanci, po kterých se požaduje, aby co nejpodrobněji popsali svou práci. Tento popis tvoří hrubý materiál pro analýzu zaměstnání. Na základě takových analýz lze postihnout podobu profesního prostoru. Ta se dále zpřesňuje pomocí expertních vyjádření.

Zatímco taylorismus se snažil standardizovat práci a přípravu k jejímu výkonu, dnešní výrobní systém spoléhá více na lidskou inteligenci a vytváří komplexnější pracovní situace. Odborná příprava se snaží brát v úvahu nepředvídatelnosti trhu práce na jedné straně a možnosti nových forem vzdělávání na straně druhé. K tomu může využívat výsledků analýz provedených pomocí postupu ETED. Ty usnadňují umístění popisovaných pracovních situací do kontextu, přičemž se nezakrývá jejich složitost. Pracovní situace lze zařadit do referenčních jednotek vytvářených navrhovanými typickými zaměstnáními. Úroveň nabízené analýzy odpovídá jejímu využití v oblasti odborné přípravy i managementu lidských zdrojů. ■

Pramen: Mandon, Nicole – Sulzer, Emmanuel: Analysis of work: describing competences through a dynamic approach to jobs. [Analýza práce: popisování kompetencí prostřednictvím dynamického přístupu k zaměstnáním.] Training & Employment, 1998, č.33. s.1-4.

Překlad celého článku je k dispozici v knihovně VÚOŠ.

*Uvedeným tématem se zabývá i tento článek Zpravodaje VÚOŠ:
Metoda analýzy povolání ve Francii 1/97*

Německé odborné vzdělávání v evropském kontextu

Končící období předsednictví Evropské unii je pro německé instituce podnětem k tomu, aby bilancovaly, čeho v uplynulých letech dosáhly v mezinárodních vztazích. Úvahy se samozřejmě týkají i oblasti odborného vzdělávání. V souvislosti s ním je velice živou otázkou, do jaké míry Evropská unie reálně ovlivňuje národní vzdělávací politiku jednotlivých zemí. Německo si je totiž vědomo specifické podoby své profesní přípravy v duálním systému, a proto důsledně vystupovalo proti počátečním snahám Evropské unie o sjednocování či o harmonizaci systémů odborného vzdělávání. Znepokojovaly je poznatky o tom, že v Evropě - na rozdíl od Německa - převažují školské systémy profesní přípravy, že se v mnoha zemích pozitivně přijímají návrhy na modularizaci odborného vzdělávání, že se vážně jedná o vzájemné uznávání získaných profesních kvalifikací (které by mohlo vést ke změkčování německých standardů profesní přípravy), a že různé programy Evropské komise představují nepřímé zásahy do národní politiky odborného vzdělávání. Určité rozpaky vyvolávají tyto skutečnosti i dnes. Situace se však změnila ve dvojitým směru. Na jedné straně německé odborné vzdělávání našlo způsoby, jak se obohacovat evropskou zkušeností, na druhé straně se německé vzdělávací politice podařilo prosadit některé své podněty na mezinárodní scéně.

K pozitivům prvního druhu patří rozšíření možností mezinárodní výměny účastníků odborného vzdělávání a profesní přípravy. Okolo 6.000 německých učňů a studentů nyní každoročně absolvuje části svých vzdělávacích programů v zahraničí. Nejde přitom o krátkodobé stáže či exkurze, ale o ucelené etapy přípravy. Programy těchto výměn přinesly i pro německý systém přípravy cenné inovační impulsy.

Za úspěchy německé vzdělávací politiky na mezinárodním poli se považuje dosažení změny zaměření mezinárodních projektů. Ustoupilo se od snah o harmonizaci systémů odborného vzdělávání a pozornost se věnuje zvyšování transparentnosti poskytovaných kvalifikací. Kladně se hodnotí skutečnost, že se podařilo prosadit zavedení osobního dokladu o získaných kvalifikacích zvaného EUROPASS.

Oceňují se i aktivity Spolkového ústavu odborného vzdělávání - BIBB směřující k výzkumu a k posilování evropského integračního procesu v odborném vzdělávání. ■

Pramen:

Hanf, Georg - Koch, Richard: Europa - Herausforderung und Zielhorizont für die deutsche Berufsbildung. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 1999, č. 3, s. 1-2.

Uvedeným tématem se zabývá i tento článek Zpravodaje VÚOŠ:

Podíl BIBB na evropském výzkumu profesní přípravy 9/99

Jednou větou:

CEDEFOP se letos v červenci v Soluni přestěhoval z provizorní do nové budovy. Poštovní adresa (CEDEFOP, PO Box 27-Finikas, GR-55102 Thessaloniki) zůstává stejná.

Na internetové stránce ><http://www.cedefop.gr>< si můžete prohlédnout fotografie, dokumentující průběh stavby nové budovy.

Databázi EUDISED (Evropský dokumentační a informační systém pro vzdělávání) najdete nyní na internetové stránce Rady Evropy ><http://www.bdp.it/europa/><

Největší rozdíly mezi platy mužů a žen v EU jsou ve Velké Británii, kde muži berou v průměru o 34% více. Ve Švédsku tento rozdíl činí 17%.

TIME, 154, 1999, č.2, s.18.



“Evropské úseky odborného vzdělávání” - EUROPASS

Země Evropské unie si uvědomují, jak velký význam má po otevření trhu práce profesní mobilita. Snaží se proto různými prostředky růst mobility pracovníků podporovat. K tomu jsou určeny například i programy LEONARDO II a SOKRATES II. Ty mají za úkol vytvářet podmínky pro to, aby mladí lidé mohli část svého počátečního odborného vzdělávání nebo i dalšího vzdělávání absolvovat v zahraničí. Očekává se, že pobyt v zahraničí přispěje nejen k rozmožnění jejich profesních zkušeností, ale i k osvojení jazykových kompetencí a k porozumění pro jiné kultury a životní způsoby.

Různé výměnné pobyty mládeže a profesní stáže mezi některými evropskými zeměmi nejsou novinkou. Jejich iniciátorem bylo Německo, které v nich vidělo prostředek pro odstraňování bariér, které v poválečné době stály mezi ním a jeho sousedy. Tento účel ovlivňoval i zaměření výměnných pobytů. Hlavní důraz se zpočátku kladl na vzájemné poznávání a navazování přímých kontaktů mezi jednotlivci i institucemi.

V souvislosti se sjednocováním Evropy, s umožněním volného pohybu pracovních sil a s vytvářením jednotného trhu se začalo uvažovat i o “jednotném evropském vzdělávacím prostoru”, do kterého by spadalo především odborné vzdělávání. Snahy v tomto směru však narazily na velké překážky. Ty mají dvě hlavní příčiny. Tou první je velká rozrůzněnost vzdělávacích systémů, které jsou vázány na domácí tradice a podmínky, tou druhou je přijatá zásada subsidiarity, podle níž jsou otázky vzdělávání do značné míry vyloučeny z rozhodování Evropské unie a i nadále zůstávají v kompetenci jednotlivých států. Od pokusů nějakým způsobem sjednocovat odborné vzdělávání v rámci Evropské unie se ustoupilo a úsilí se nyní zaměřuje na zabezpečení co největší transparentnosti kvalifikací získaných odborným vzděláváním tak, aby byly kvalifikační doklady vydávané v jednotlivých státech srozumitelné pro zaměstnavatele v celé Evropské unii. Spolu s tím se hovoří i o větší vzájemné otevřenosti systémů odborného vzdělávání. Tento požadavek se zdůvodňuje již zmíněnou potřebou vysoké mobility pracovních sil. Obecně se uznává, že by ti, kteří se připravují k výkonu povolání, měli v rámci odborného vzdělávání získávat profesní poznatky a zkušenosti i za hranicemi vlastního státu. Pro některé obory se to považuje za téměř nezbytné - jako například pro obory připravující k výkonu povolání v hotelích a v restauracích, v zařízeních cestovního ruchu, v dopravě, ale i v oblasti elektroniky, komunikačních technologií, a samozřejmě i pro mnohé obory vysokoškolské.

Posledním významným krokem vytvářejícím podmínky pro to, aby bylo možno do programů odborného vzdělávání organicky vložit období přípravy v zahraničí, je rozhodnutí Rady Evropské unie k podpoře alternačních evropských úseků odborného vzdělávání (včetně přípravy učňů), které bylo přijato 21. prosince 1998 (1999/51).

Na první pohled by se mohlo zdát, že hlavním přínosem uvedeného rozhodnutí Rady Evropské unie je zavedení informačního dokumentu Společenství nazvaného EUROPASS. (Tento název se doplňuje označením v národních jazycích, které vyjadřuje, že jde o dokument týkající se odborného vzdělávání. V angličtině zní celý název dokumentu EUROPASS - Training, v němčině EUROPASS - Berufsbildung.) Tak tomu však není. EUROPASS slouží pouze k potvrzení toho, že mladý člověk absolvoval část svého odborného vzdělávání v zahraničí a k dokumentaci odborných kompetencí, které přitom získal. Podstatnější je, že rozhodnutí Rady Evropské unie vymezuje pravidla pro to, aby žáci a učňové mohli část svého odborného vzdělávání a profesní přípravy absolvovat v zahraničí.

Pro vymezené části programů odborného vzdělávání, které se realizují v zahraničí, rozhodnutí Rady Evropské Unie používá označení “evropské úseky odborného vzdělávání” a uvádí některé jejich charakteristiky:

- Evropské úseky odborného vzdělávání se mohou zařazovat do programů alternačního odborného vzdělávání. Za alternační vzdělávání se považuje takové odborné vzdělávání nebo profesní příprava, které obsahují strukturované etapy vzdělávání probíhající v podnicích nebo v jejich zařízeních.
- Evropské úseky odborného vzdělávání se mohou zařazovat do programů alternačního odborného vzdělávání všech úrovní, včetně programů přípravy učňů a programů vysokoškolského vzdělávání, bez ohledu na to, zda osoby, které se v těchto programech vzdělávají, mají statut učňů, žáků nebo studentů.
- Evropské úseky odborného vzdělávání jsou součástí odborného vzdělávání v domovském státě a platí pro ně právní předpisy tohoto státu.
- Pro realizaci evropských úseků odborného vzdělávání si vzdělávací instituce vybere v zahraničí odpovídající vzdělávací zařízení, se kterým uzavře smlouvu o partnerství.
- Cíle, obsah, dobu trvání a způsoby realizace evropských úseků odborného vzdělávání dohodne vzdělávací instituce v domovském státě se svým partnerem v přijímajícím státě.
- Pro každý evropský úsek odborného vzdělávání je v přijímajícím státě určen odpovědný pracovník příslušného vzdělávacího zařízení, který se po celou dobu stará o jeho účastníky.
- Každému účastníku evropských úseků odborného vzdělávání vydá pověřená instituce v jeho domovském státě EUROPASS. Ten obsahuje tyto údaje:
 - » označení druhu odborného vzdělávání, v jehož rámci byl evropský úsek odborného vzdělávání absolvován, označení kvalifikace nebo vysvědčení, které se odborným vzděláváním získávají;
 - » prohlášení, že evropský úsek odborného vzdělávání je podle platných právních předpisů domovského státu nedílnou součástí programu odborného vzdělávání;
 - » popis obsahu evropského úseku odborného vzdělávání, získaných způsobilostí a způsobů jejich evaluace;
 - » délku absolvovaného evropského úseku odborného vzdělávání;
 - » název partnerské vzdělávací instituce v přijímajícím státě;
 - » označení funkce osoby, která se starala o účastníky evropského úseku odborného vzdělávání.

Rozhodnutí Rady Evropské unie stanoví i výši částek určených na financování zavedení dokumentu EUROPASS a na vyhodnocování účinnosti evropských úseků odborného vzdělávání. Pro období od 1. ledna 2000 do 31. prosince 2004 je k dispozici 7,3 milionů ECU.

Zpravodaj VÚOŠ v čísle 5/1998 otiskl Návrh rozhodnutí Rady o podpoře evropských cest pro odbornou přípravu spojenou s prací, včetně učňovství, který byl Radě předložen dne 9. ledna 1998. Přijaté Rozhodnutí, ze kterého vychází náš článek, se od tohoto návrhu v některých bodech odlišuje. V knihovně VÚOŠ je k dispozici informační brožura Der EUROPASS - Berufsbildung. Bescheinigung von Auslandsaufenthalten, kterou v únoru 1999 vydalo Spolkové ministerstvo pro vzdělávání a výzkum v Bonnu. Brožura obsahuje i úplné znění zmiňovaného Rozhodnutí Rady Evropské unie k podpoře alternačních evropských úseků odborného vzdělávání (včetně přípravy učňů) z 21. prosince 1998. ■

Uvedeným tématem se zabývá i tento článek Zpravodaje VÚOŠ:

Návrh Rozhodnutí Rady o podpoře evropských cest pro odbornou přípravu spojenou s prací, včetně učňovství **5/98**

Celoživotní učení

Idea celoživotního vzdělávání se ve své dnešní podobě začala utvářet v 60. letech, kdy probíhaly živé ekonomické a sociologické diskuse. V nich se objevily výrazy jako lifelong learning, lifelong education, recurrent education, education permanente, continuing education - a v českém kontextu celoživotní vzdělávání, permanentní učení, vzdělávání dospělých. Úvahy o celoživotním vzdělávání se zabývaly otázkou, do jaké míry jsou dospělí schopni se celý život vzdělávat, a otázkou smyslu a účelu takového vzdělávání. Zpočátku se zdůrazňoval profesionální význam celoživotního vzdělávání a operovalo se přitom poznatky o rychlém zastarávání kvalifikace. Brzy se však účel celoživotního vzdělávání začal chápat širěji a o celoživotním učení se hovořilo v souvislosti s problematikou očekávaného rozšiřování volného času. V současnosti se další vzdělávání považuje za prostředek vnitřní stabilizace člověka, který je ve svém životě stále konfrontován s novými situacemi, s nimiž se neumí vyrovnávat. Jde o následky globalizace, rozšiřování poskytovaných služeb, individualizace zaměstnání, zvyšování objemu disponibilních informací, destabilizace životních jistot apod. Nové chápání účelu celoživotního učení vyžaduje, aby se přesněji definovaly vztahy mezi všemi jeho součástmi - vzděláváním, profesní přípravou a dalším vzděláváním. Zčásti se o to pokusil Peter F.E. Sloane v článku Lebenslanges Lernen. Die notwendige Neubestimmung des Verhältnisses von Ausbildung und Weiterbildung in der Wissens- und Informationsgesellschaft. Berufsbildung, 1998, č. 53, s. 3-6.

Německá profesní pedagogika dlouho poukazovala na dvojí význam odborného vzdělávání. Považovala ho za prostředek, který slouží jednak k rozvoji osobnosti, jednak k dosažení profesní zralosti a zdatnosti. Dnešní pojetí profesní přípravy směřuje dále. Je to vyjádřeno konceptem kompetencí k jednání. Odborné vzdělávání se stává všeobecným vzděláváním 21. století. S ohledem na to je anachronismem striktně oddělovat školské vzdělávání a profesní přípravu od dalšího vzdělávání. Takové řešení vycházelo z "biografické představy" o posloupnosti těchto druhů vzdělávání. Je nezbytné zbavit se dojmu, že účelem profesní přípravy je "vyučit" člověka určité profesi. Profesní příprava je ve skutečnosti vstupem do oblasti pracovních činností. Neposkytuje uzavřený soubor odborných vědomostí, ale učí člověka, jak vždy znovu získávat potřebné vědomosti a dovednosti. Cílem první fáze odborného vzdělávání je podpora získávání kompetencí, které bude pokračovat i v dalším vzdělávání. Jde přitom o to, aby se vzdělávaný naučil samostatně vyhledávat své vlastní cesty k poznávání. Je to tedy "příprava" ve vlastním slova smyslu, na níž další vzdělávání navazuje.

Za vzdělávání je nutno považovat i samostatné učení na pracovišti. Úkolem tzv. podnikového managementu vědomostí je zabezpečovat přizpůsobování individuálních vědomostí a dovedností potřebám podniku a zajišťovat přenos potřebných vědomostí z vnějšku do podniku. Jde do jisté míry o "didaktizaci" pracoviště. Tato didaktizace pracoviště by se měla projevit tím, že každý jednotlivý pracovník

- bude schopen uvažovat o svých vědomostech a bude je umět verbalizovat,
- bude schopen své vědomosti zachytit a dokumentovat je,
- bude schopen k dokumentovaným vědomostem se vracet, aplikovat je a přetvářet.

Představy o didaktizaci pracoviště jsou zatím ještě dosti vágní. Mají sloužit především k tomu, aby si podnikový management uvědomil, že pracovní místo je současně i učebním místem, a aby ekonomické úvahy vedení podniků získaly i strategicko-didaktickou dimenzi.

Také školy se budou muset podílet na celoživotním učení. To vyžaduje, aby se nově definovalo všeobecné vzdělávání tak, aby jeho pojetí odpovídalo proměnlivé sociálně ekonomické a technologické situaci ve společnosti. To se týká i odborných škol. Ty musí plnit dva hlavní úkoly:

- musí své žáky připravit na život ve společnosti tak, aby uměli reagovat na její technické, ekonomické, kulturní a sociální požadavky,
- musí (nepřímo) přispívat k stabilizaci a dalšímu rozvíjení ekonomických, kulturních, sociálních a technických standardů společenského systému.

Doposud jsou profesní školy soustředěny na úzce chápanou přípravu k výkonu povolání. Je však v jejich zájmu, aby začaly uvažovat o rozšíření svých funkcí. Pragmaticky řečeno, profesní školy se musí otevřít dalšímu vzdělávání. Tento požadavek však patrně narazí na odpor profesních svazů a organizací, které na profesní školy nahlížejí jako na subvencovaného konkurenta institucí dalšího vzdělávání. Bylo by však vhodné začít uvažovat o integraci počátečního odborného vzdělávání a dalšího odborného vzdělávání v rámci profesních škol. ■

Činitelé ovlivňující další vzdělávání v Evropské unii

Ve všech patnácti zemích Evropské unie se rozvíjí další vzdělávání. Způsoby, jak k tomu dochází, však nejsou stejné. K postižení rozdílů mezi nimi mohou napomoci poznatky o tom, kdo je hlavním iniciátorem dalšího vzdělávání a kdo z něj má největší prospěch, zda jde o zaměstnavatele nebo o jednotlivce. Na základě posouzení síly jejich vlivu lze patnáct zemí Evropské unie zařadit do následující tabulky:

		Iniciativa zaměstnavatele		
		<i>slabá</i>	<i>střední</i>	<i>silná</i>
iniciativa jednotlivce	<i>slabá</i>		Irsko	
	<i>mírná</i>	Itálie Španělsko Řecko Portugalsko	Německo Rakousko Belgie Lucembursko	Francie
	<i>střední</i>		Nizozemsko	Velká Británie
	<i>silná</i>			Dánsko Finsko Švédsko

Z tabulky je patrné, že míra zájmu zaměstnavatelů o realizaci dalšího vzdělávání je ve většině zemí blízká míře zájmu jednotlivců. Částečnou výjimkou je Francie, kde intenzivní zájem zaměstnavatelů o realizaci dalšího vzdělávání poněkud potlačuje zájem individuální.

Podrobnější analýza situace v jednotlivých zemích ukazuje, že zájem zaměstnavatelů o realizaci dalšího vzdělávání ovlivňují především tři činitelé: ekonomická aktivita a struktura podniků, vztah k počáteční přípravě a organizace systému dalšího vzdělávání.

Ve většině evropských zemí je další vzdělávání nejvíce rozvinuto v odvětvích, pro která je typická vysoká úroveň používaných technologií a která využívají vysoce kvalifikovanou pracovní sílu. Jde např. o pošty a telekomunikace, o bankovníctví a pojišťovnictví, o energetiku. Naproti tomu v odvětvích textil a výroba oděvů, stavebnictví a strojírenství je další vzdělávání rozšířeno méně. Značný vliv na ochotu podněcovat další vzdělávání má velikost podniků: menší podniky mají zpravidla méně prostředků na organizování dalšího vzdělávání a je pro ně nejednou sporná i jeho efektivita. To platí zejména pro malé podniky ve Francii, v Itálii, ve Španělsku, v Řecku a v Portugalsku, ale nikoli pro malé podniky ve Skandinávii.

Snaha podniků rozvíjet další vzdělávání je závislá i na tom, jak je v jednotlivých zemích pojímána a organizována počáteční příprava. Ve Francii například podniky mnoho investují do dalšího vzdělávání, protože v něm vidí doplněk školskou formou organizované počáteční přípravy. Obdobně je tomu ve Švédsku, kde donedávna příprava učňů vůbec neexistovala. Opačná situace je v Německu, v Rakousku a zčásti i v Nizozemsku. Tam se podniky intenzivně podílejí na počáteční profesní přípravě a pociťují proto menší potřebu organizovat další vzdělávání. V Itálii, ve Španělsku, v Portugalsku a v Řecku se podniky na počáteční přípravě podílejí jen málo a nevyvíjejí ani velkou aktivitu v oblasti dalšího vzdělávání.

Značnou roli při posilování zájmu podniků o další vzdělávání hrají různá opatření veřejné správy. Jde např. o zákonem stanovenou povinnost podniků financovat další vzdělávání, o podporu poskytovanou dalšímu vzdělávání v podnicích z veřejných prostředků, o politiku rozšiřování nabídky dalšího vzdělávání a o zakládání speciálních institucí poskytujících podnikům služby týkající se dalšího vzdělávání.

Povinnost podniků financovat další vzdělávání je zákonem stanovena pouze ve Francii. Ve Velké Británii, v Německu, v Rakousku, v Lucembursku, ve Finsku, ve Švédsku a v Portugalsku není taková

povinnost podnikům stanovena vůbec, a je zcela na jejich rozhodnutí, do jaké míry budou další vzdělávání financovat. Zbývající země se pohybují mezi těmito dvěma krajnostmi: v Itálii, ve Nizozemsku, v Dánsku, v Belgii a v Irsku jsou příspěvky podniků na další vzdělávání vymezeny kolektivními smlouvami, ve Španělsku tripartitními dohodami sociálních partnerů.

Z veřejných prostředků je další vzdělávání podporováno v polovině zemí Evropské unie. Tato opatření sledují různé cíle: snižovat nezaměstnanost, pomáhat osobám s nízkou kvalitací, podporovat malé podniky. Specifickou podobu má taková podpora dalšího vzdělávání ve Švédsku a v Dánsku. Ta je podnikům poskytována k tomu, aby mohly přijmout na místo toho, kdo se bude dále vzdělávat, nového pracovníka.

Politika rozšiřování nabídky dalšího vzdělávání zpravidla nespočívá v subvencování různých vzdělávacích aktivit. Obvykle se zaměřuje na zvyšování úrovně dalšího vzdělávání, například zaváděním standardů kvality podle normy ISO 9000 v Irsku, ve Francii a v Německu nebo na vytváření uznávaných způsobů certifikace výsledků dalšího vzdělávání. Tak postupuje např. Velká Británie, Španělsko, Portugalsko, Finsko a Dánsko.

Instituce poskytující služby týkající se dalšího vzdělávání, například při definování potřeb podniků, při identifikaci nabídky, při jeho plánování a financování, existují jen v některých zemích. Ve Velké Británii jde o *Training and Enterprise Councils* působící na regionální úrovni, ve Francii o *Organismes paritaires collecteurs agréés*, které umožňují sdružovat prostředky na další vzdělávání v regionech nebo v odvětvích, ve Španělsku, v Portugalsku a v Řecku o organizace zakládané veřejnou správou spolu se sociálními partnery apod.

Zájem jednotlivců o další vzdělávání ovlivňuje tradice, která zdůrazňuje význam dalšího vzdělávání pro rozvoj osobnosti, vytváření příznivých podmínek pro vzdělávání poskytováním zvláštní dovolené, a to buď na základě zákona, jako je tomu ve Švédsku, ve Finsku, v Dánsku, ve Francii, v Belgii, v některých německých spolkových zemích a v Portugalsku, nebo na základě kolektivních smluv. Velký význam má podpora dalšího vzdělávání z veřejných zdrojů. Další odborné vzdělávání podněcují i opatření, která umožňují certifikovat jeho výsledky a tak je lépe zhodnocovat na trhu práce. ■

Pramen:

Aventur, François - Campo, Christian - Möbus, Martine: Les facteurs de développement de la formation continue dans l'Europe des quinze. [Činitelé rozvoje dalšího vzdělávání v Evropské patnáctce.] Céreq Bref, 1999 č. 150.

Priority politiky vzdělávání v SRN

Každým rokem se v Německu sestavuje zpráva o stavu odborného vzdělávání - *Berufsbildungsbericht*. Stanovisko k ní vypracovává Hlavní výbor Spolkového ústavu pro odborné vzdělávání a mohou v něm být uvedena i tzv. menšinová stanoviska zástupců zaměstnavatelů a zástupců zaměstnanců. Zprávu přijímá spolková vláda. Letos tak učinila 14. dubna 1999. Při té příležitosti spolková ministryně vzdělávání Bulmahnová zmínila následující priority vládní vzdělávací politiky:

- * zlepšit přípravu žáků všeobecně vzdělávacích škol na přechod do systému odborného vzdělávání;
- * zintenzívnit aktivity sloužící k včasnému rozpoznávání potřeb kvalifikace;
- * rychle modernizovat, diferencovat a flexibilizovat učební obory;
- * vytvářet nové obory pro přípravu k výkonu zaměstnání v inovujících se odvětvích;
- * pomocí dodatkových kvalifikací posílit možnosti individuální diferenciací profesní přípravy a usnadnit přechod do dalšího vzdělávání;
- * zajistit profesní přípravu pro uplatnění ve všech perspektivních pracovních oblastech, a to i s ohledem na zlepšení situace znevýhodněné mládeže na trhu práce.

Pramen: Berufsbildungsbericht 1999. BIBB aktuell, 1999, č.3, s. 6.

Etnická nerovnost ve vzdělávání - příklad Německa

Problematika života etnických menšin tvořených převážně přistěhovalci je živá v mnoha evropských zemích. Ty jí také věnují značnou pozornost a hledají cesty, jak předejít různým formám diskriminace příslušníků těchto menšin. Za zvlášť naléhavé považují odstraňovat různé nesnáze, se kterými se setkávají děti z rodin přistěhovalců ve vzdělávacím systému a na trhu práce. Vycházejí z přesvědčení, že vzdělání a zaměstnání jsou účinným prostředkem prevence proti sociálně nežádoucímu chování. V této souvislosti se realizují i různá výzkumná šetření, která přinášejí o životě etnických menšin množství užitečných poznatků. To, že některé z nich jsou nekonzistentní či přímo rozporné, nemusí zpochybňovat kvalifikovanost provedených šetření. Příčinou je velká složitost sledovaného objektu. O jednom z provedených šetření referují Alba, Richard D. - Handl, Johann - Müller, Walter v článku Les inégalités ethniques dans le système scolaire allemand. [Etnické nerovnosti v německém školském systému.] Formation Emploi. 1999, č. 65. Kromě konkrétních poznatků o postavení dětí z různých etnických skupin v německém vzdělávacím systému přinášejí obecné informace o možných příčinách diskriminace etnických minorit a upozorňují na to, že se etnické skupiny žijící v jednom prostředí mohou výrazně odlišovat svými základními charakteristikami. To je jednou z příčin specifčnosti jejich postojů a způsobů jednání. Z článku jsme vybrali nejzávažnější informace, i když víme, že některá tvrzení mohou být diskutabilní.

Výzkumy, které se zabývají otázkou, zda jsou příslušníci etnických menšin v hostitelské zemi na trhu práce a při vzdělávání znevýhodňováni, často dospívají k závěru, že tomu tak je, a že znevýhodnění má v případě různých skupin odlišnou povahu a intenzitu. V literatuře týkající se této problematiky se za jako možné příčiny nerovného postavení či přímo diskriminace příslušníků etnických minorit uvádějí tyto faktory:

- Socioekonomický původ přistěhovalců. Ten hraje velkou roli tehdy, kdy přistěhovalci pocházejí z hospodářsky zaostávajících oblastí. Tak je tomu v Německu v případě Turků a Italů z jižních regionů.
- Odlišnost kulturních vzorců a chápání světa. Ty mohou být příčinou malého zájmu menšiny o vyrovnání se s hostitelskou společností, a to i z hlediska ekonomického. Na tomto poznatku spočívá kontroverzní teorie "subkultury chudoby". Její kritikové však upozorňují na to, že odlišná kultura a postoje menšin ke světu mohou působit i vysoce pozitivně a mohou být příčinou jejich relativního blahobytu. V této souvislosti se poukazuje na kubánské a korejské komunity podnikající v některých amerických městech.
- Sebepojetí menšiny. Existují menšiny, které své postavení ve společnosti chápou jako postavení dočasné. Jsou stále silně vázány na místo svého původu a necítí potřebu uvažovat o své situaci v hostitelské zemi z dlouhodobějšího hlediska. Takové postoje v Německu zpočátku zaujímali mnozí tzv. Gastarbeitři, jejichž hlavním cílem bylo získat dost prostředků k tomu, aby se mohli vrátit do své rodné země a zlepšit tam své sociální postavení.
- Postoje majoritní společnosti. Ty mohou být určovány individuálními předsudky a animozitami nebo mohou mít původ institucionální. Institucionální povahu mělo např. německé chápání občanství, které bylo až do letošního roku založeno na principu *jus sanguinis*, podle něhož jsou německými občany pouze rodilí Němci, byť žili kdekoli, kdežto přistěhovalci jiného původu možnost získat německé občanství dosud nemají, třebaže se narodili v Německu a jejich rodiny tam žijí již po několik generací.¹

Četné výzkumy hledaly spolu se zjišťováním příčin nerovného postavení menšin ve společnosti odpověď na otázku, zda v postavení menšin dochází v průběhu času k nějakým změnám. Značně rozšířená je teorie asimilace. Podle ní se nerovnosti v postavení menšin ve

¹ Nový zákon o občanství byl v SRN po bouřlivých diskusích schválen až v letošním roce. Ten kromě jiného umožní od 1. ledna 2000 osobám do věku 23 let vlastnit pas dvou států.

společnosti snižují v závislosti na tom, jak se jim daří zmírňovat své socioekonomické, kulturní a postojové odlišnosti. Tento proces je však dlouhodobý a nebývá ukončen ani v druhé generaci přistěhovalců. Může přitom docházet k paradoxnímu jevu, že s poklesem odlišností na straně přistěhovalců vzrůstá z nějakého důvodu odpor vůči nim v majoritní společnosti.

Rozsáhlý výzkum týkající se vzdělávání mládeže z rodin přistěhovalců byl proveden v Německu. Jeho výsledky ukázaly, že se situace jednotlivých etnických skupin v tomto směru liší. Tak např. děti tureckých, italských a jugoslávských² rodičů žijících v Německu vstupují častěji než děti německých rodičů do nejméně prestižních škol - do *Hauptschulen*, ale naproti tomu podíl dětí z řeckých rodin usazených v Německu, které studují na gymnáziích, je větší než podíl dětí německých navštěvujících tento druh školy. Vystává otázka, co je příčinou těchto rozdílů, do jaké míry je lze spojovat s jednotlivými etnickými charakteristikami skupin přistěhovalců.

Shromážděné údaje umožňovaly charakterizovat zmíněné čtyři etnické skupiny z těchto hledisek.:

- Intenzita identifikace s etnickými kulturními vzorci, která se posuzovala podle toho,
 - jak rodiče ovládají německý jazyk,
 - jak se v rodině dodržují zvyklosti týkající se stravování,
 - který druh hudby a časopisů se preferuje.
- Snaha navrátit se do rodné země, která se posuzovala podle
 - zasílání peněz do vlasti,
 - výpovědi otce rodiny,
 - identifikace otce rodiny s národností.
- Izolovanost, měřená podle
 - etnického složení sousedství bydliště rodiny,
 - vzdělávání žáků pocházející z rodin přistěhovalců v oddělených třídách.

Měřeno podle uvedených tří hledisek, lze mezi sledovanými etnickými skupinami pozorovat významné rozdíly. Na škále sestavené podle údajů získaných ze všech tří hledisek se jako nejvýraznější etnická skupina umístila turecká minorita. Nejnižších hodnot při posuzování dosáhla jugoslávská etnická skupina, Italové a Řekové se umístili ve středu posuzovací škály.

V turecké minoritě ve dvou třetinách rodin alespoň jeden z rodičů mluví špatně německy. Turci se od svého okolí výrazně odlišují způsobem stravování, preferencí určitých druhů hudby a výběrem časopisů. Většina rodičů dává přednost tomu, aby se jejich děti alespoň nějaký čas vzdělávaly v Turecku.

Jugoslávskou etnickou skupinu nelze charakterizovat tak jednoznačně. Z jedné strany si její členové ve velké míře osvojili německou rodinnou kulturu a jsou ochotni se identifikovat s Němci. Méně často mají výlučně etnické přátele. Na druhé však straně nijak výrazně netouží po tom, aby zůstali v Německu a ve značném rozsahu odesílají peníze do své vlasti.

Od jugoslávské etnické skupiny se příliš neodlišují Italové. Ti jsou na rozdíl od Jugoslávců více zakotveni ve své národní kultuře (jak byla vymezena pro účely výzkumu), ale jsou častěji ochotni zůstat trvale v Německu, přestože by neradi by žili v těsném sousedství s Němci.

S ohledem na profil etnické skupiny lze snadno vysvětlit, proč turečtí rodiče posílají své děti převážně do *Hauptschulen*. Důvody chování jugoslávské a italské menšiny v tomto směru však již tak jasné nejsou. Zdá se pravděpodobné, že v případě jugoslávské skupiny hraje značnou roli vědomí dočasnosti jejich pobytu v Německu. Je možné, že si rodiče nechtějí znesnadňovat rozhodování o okamžiku návratu do vlasti ohledem na studium dětí ve vyšších

² Ve výzkumu se za jugoslávskou minoritu považují příslušníci všech národností žijících na území bývalé Jugoslávie.

sekundárních školách. V případě Italů hraje zřejmě významnou roli začlenění do vlastního kulturního prostředí.

Specifickou etnickou skupinou žijící v Německu jsou Řekové. Ta se od ostatních etnických skupin pozitivně odlišuje již svým sociálním složením. S tím jsou spojeny i vysoké aspirace týkající se vzdělání dětí, které se projevují i v Řecku. To vše vedlo k tomu, že řecká komunita má v Německu vlastní gymnázia, v nichž jsou studenti vyučováni ve své mateřštině.

Ze závěrů provedeného výzkumu vyplývá, že eventuální diskriminace dětí z rodin přistěhovalců ve vzdělávacím systému je do značné míry závislá na charakteristikách etnických skupin. Autoři provedeného výzkumu v souladu s asimilační teorií očekávají, že se diskriminace dětí pocházejících z rodin přistěhovalců ve vzdělávacím systému bude snižovat v závislosti na tom, jak se etnické skupiny přizpůsobí prostředí hostitelské země. ■

Vědomí, že bohatství plodí nespokojenost, vyvolává potřebu nového nástroje pro měření vývoje lidstva. Současné měřítko Spojených národů, index vývoje lidstva (*Human Development Index*), klasifikuje země podle příjmu na jednoho obyvatele, míry gramotnosti a průměrné délky života. Nepřekvapuje, že tato kritéria navrhli lidé s vysokým příjmem na jednoho obyvatele, vysokou mírou gramotnosti a dlouhou průměrnou délkou života. Podle tohoto indexu si národ s velkým podílem negramotných zemědělců žijících z ruky do úst a poměrně brzy umírajících může připsat jen nulu. Nejvyšší hodnocení získá národ neurotiků, z nichž každý má vysokoškolský titul a bude žít do 90 let.

Behrens, Gerd: Healthy, Wealthy and Unhappy. Why is it that economic success does not necessarily bring personal contentment. *TIME*, July 19, 1999, s.68.

Některé fondy v Evropské unii

Evropská unie vyčleňuje značné finanční prostředky na podporu různých programů, které mají specifické cíle. Z těchto prostředků se vytváří celá řada fondů. K nejdůležitějším patří Strukturální fondy - SF (*Structural Funds*). Na některé z nich bude mít po vstupu do Evropské unie nárok i Česká republika. Jde o Fond soudržnosti - CF (*Cohesion fund*), jehož předstupněm je Předvstupní fond soudržnosti - ISPA (*Instrument of Structural Policies for Pre-Accession*). Ten je určen uchazečům o přijetí do Evropské unie a má být využit ke zlepšení životního prostředí a infrastruktury. Této skupině zemí slouží i Předvstupní zemědělský fond - SAPARD (*Community support for pre-accession measures for agriculture and rural development in the applicant countries of Central and Eastern Europe in the pre-accession periode*). Z tzv. Iniciativy společenství - CI (*Community Initiative*) se mohou financovat různé programy přeshraniční či příhraniční spolupráce. Největším a také nejznámějším strukturálním fondem je Evropský fond regionálního rozvoje - ERDF (*European Regional Development Fund*), z něhož se podporuje rozvoj nejchudších regionů v Evropě. Evropský sociální fond - ESF (*European Social Fund*) je určen na podporu rekvalifikací a vzdělávání. V České republice je již řadu let známý program Phare. Jeho název je vytvořen z francouzského označení programu: *Pologne - Hongrie Assistance pour la Restructuration Economique* - Pomoc Polsku a Maďarsku při ekonomické restrukturalizaci. Zpočátku byl určen těmto dvěma státům, dnes se však na něm podílí třináct zemí.

Pro usnadnění při rozhodování o subvencích Evropské unie, které jsou nějakým způsobem určeny regionům, byla zavedena Nomenklatura statistických územních jednotek - NUTS (*Nomenclature des Unités Territoriales Statistiques*). Ta slouží ke srovnávání regionů podle jejich velikosti a k jejich kategorizaci. Do kategorie NUTS - 0 patří stát, do kategorie NUTS - 1 velký územní celek. Česká republika je zároveň NUTS - 0 i NUTS - 1. NUTS - 2 zahrnuje regiony, které mají asi 1,8 milionu obyvatel, NUTS - 3 regiony velikosti připravovaných českých vyšších územně správních celků, NUTS - 4 území odpovídající našim okresům a NUTS - 5 obce. Subvence Evropské unie jsou zpravidla určeny pro regiony kategorie NUTS - 2 a NUTS - 3. ■

Obecná úvaha o profesní přípravě

Francouzské pedagogické časopisy občas uveřejňují vedle vědeckých článků i obecné úvahy o různých problémech, které autoři postihují s velkým nadhledem a zařazují do nečekaných souvislostí. Tyto úvahy svou obecnost vyvažují dokonalou formou zpracování, čímž potvrzují pravdivost postřehu André Mauroise, že žádný jiný národ nepřikládá takový význam stylu, výmluvnosti a výběru slov jako Francouzi.

Obecné úvahy uveřejňované v odborných časopisech se zpravidla týkají nového, často jen tušeného problému a snaží se poukázat na jeho hlavní, nejednou rozporné rysy. Nenabízejí propracované způsoby řešení. Jsou totiž psány se záměrem upozornit čtenáře na to, co může unikat jeho pozornosti, motivovat ho k tomu, aby sám situaci promýšlel, iniciovat o záležitostech veřejnou diskusi. Jejich autoři neočekávají, že by čtenáři mohli souhlasit se všemi jednotlivostmi, ale doufají, že pochopí celkový záměr sdělení. Pro toho, kdo si tuto funkci obecné úvahy uvědomí, může být její četba inspirující.

Takovým typem sdělení je i článek nazvaný Hluboká krize? Ne, účinná změna (Une crise profonde? Non, une mutation effective) uveřejněný v časopise Education Permanente, 1996, č. 4, který reprodukuje rozhovor s Alainem Lebaubem, redaktorem prestižního časopisu Le Monde, týkající se možnosti a úkolů profesní přípravy v současnosti. Uvádíme ho ve zkrácené a upravené podobě. Připomínáme, že se dotýká otázek profesní přípravy ve Francii, která je výrazně scholarizovaná a důsledně odvozovaná od kvalifikačních potřeb konkrétních povolání.

Současné období je bodem zlomu. Globalizace a nové způsoby výroby ukončily dosavadní průmyslovou éru a vyvolaly mnohé nejistoty a rozpory. Začaly se odlišovat národní a ekonomické zájmy, zájmy společnosti a zájmy zaměstnavatelů, v jistém slova smyslu i zájmy ekonomiky a zájmy některých podniků. Ekonomika stále více žije vlastním životem a politikové zjišťují, že na ni mají nedostatečný vliv. To vše vyvolává pocit krize - a někteří činitelé se snaží najít řešení, jak z krize vyjít. Je to však mylné hodnocení. Společnost se nenachází v krizi, ale prochází obdobím zásadních změn. Starý systém výroby a organizace práce zanikl tím, že vyčerpal všechny své možnosti. S ním však byla spojena celá složitá organizace sociálních vztahů, k nimž patří i zaměstnanost, systém sociální ochrany a samozřejmě i vzdělávání a profesní příprava. Celá tato oblast se nesnadno vyrovnává s nastalými změnami a v mnohém zůstává poplatná minulosti, k níž má tendenci se vracet.

Jednou z takových zátěží minulosti, kterou s sebou nese profesní příprava, je představa, že je jejím úkolem zajistit všem svým účastníkům bezproblémový vstup na trh práce. Z toho, že se jí takový úkol nedaří plnit, se vyvozuje, že neodpovídá potřebám zaměstnání. V tom však není jádro problému. Většina nesnází spojených se vstupem do zaměstnání vzniká na makroekonomické úrovni. Proto s nimi profesní příprava, jakkoli upravená a inovovaná, nemůže učinit nic. Platí konstatování, že diplom je nezbytný k tomu, aby člověk získal zaměstnání, ale získání diplomu samo o sobě nalezení zaměstnání nezaručuje.

Jednou z možností, jak reagovat na současnou situaci, je navrátit vzdělávání jeho původní poslání a zaměřovat ho na kultivaci mladého člověka. Bylo by patrně vhodné oprostít se od utilitární představy běžné v minulosti, že hlavním cílem vzdělávání ve školském systému je poskytovat lidem způsobilosti potřebné pro výkon povolání. Úlohu školské profesní přípravy by měly převzít podniky. Ty dodnes těží z toho, že školský systém zajišťuje přípravu kvalifikovaných pracovních sil, a mohou si proto bez zábran stěžovat na to, že jeho absolventi neodpovídají jejich potřebám a představám.

Je však samozřejmé, že podniky nebudou přejímat odpovědnost za ty druhy dalšího vzdělávání, které vytvářejí dospělým "druhou šanci" k tomu, aby si mohli zvyšovat a rozšiřovat úroveň všeobecného vzdělání.

S realizací profesní přípravy v podnicích však jsou spojeny velké nesnáze. A je pochopitelné, že se proti takovým návrhům stavějí především ti, kteří jsou na realizaci profesní přípravy existenčně vázáni, pracovníci škol. Pro ně je vstup do podniků příliš riskantní záležitostí, a tak, naplnění obavami z přítomnosti, posilují iluze o možné funkčnosti způsobů profesní přípravy minulosti.

Zlomová situace, v níž se nachází profesní příprava, vyžaduje, aby se o jejích problémech otevřeně diskutovalo. Je třeba popsat současnost, říci, co je cílem profesní přípravy, stanovit, které úkoly může plnit a které úkoly plnit nemůže, co přísluší počáteční profesní přípravě a co dalšímu vzdělávání. To vše se nesnadno splní, ale je zapotřebí mít odvahu se o to pokusit. ■

Evropské standardy v odborném vzdělávání a přípravě: Co jsou a kdo je chce?

European Journal of Education v čísle 2/1999 uveřejnil články týkající se srovnávacího výzkumu odborného vzdělávání a profesní přípravy, kterému byla věnována pozornost na konferenci uspořádané CEDEFOP a Německým ústavem pro mezinárodní výzkum vzdělávání v lednu 1998 v Bonnu. Článek Gisely Shawové ('European Standards' in Vocational Education and Training (VET): what are they and who wants them?) se dotýká problematiky evropských standardů odborného vzdělávání a profesní přípravy. Vysvětluje, jaké důvody vedou jednotlivé evropské země k tomu, aby hledaly jednotné, mezinárodně platné normy odborného vzdělávání. Ukazuje, v čem tkví rozdíly mezi očekávanými spojovanými s evropskými standardy odborného vzdělávání v zemích Evropské unie a v zemích, které o vstup do této unie teprve usilují. Na případové studii srovnávající aktivity realizované v rámci programu PHARE v Polsku a v Rumunsku ukazuje nesnáze spojené s restrukturalizací odborného vzdělávání v těchto zemích, která by odpovídala filozofii odborného vzdělávání uznávané zeměmi Evropské unie. Z rozsáhlejšího článku jsme vybrali jen některé jeho části týkající se problematiky evropských standardů odborného vzdělávání a profesní přípravy. Zájemcům doporučujeme, aby se seznámili s celým článkem, jehož překlad je k dispozici v knihovně VÚOŠ.

Vzdělávání a profesní příprava dlouho nebyly předmětem zvláštního zájmu Evropské unie. Považovaly se zcela za záležitost vlád (nebo dokonce nižších orgánů) jednotlivých zemí. Teprve v roce 1974 bylo v rámci Generálního ředitelství XII ustaveno malé oddělení vzdělávání. Až revidovaná Smlouva o Evropské unii z roku 1993 podtrhla význam vzdělávání pro ekonomický a sociální vývoj jednotlivých zemí i celé Unie. Začalo se hovořit o "evropské dimenzi" vzdělávání a profesní přípravy.

Debaty o "evropské dimenzi" vzdělávání a profesní přípravy a o vhodnosti definování maxima společného základu a společných standardů vzdělávání jsou ovlivňovány dvěma skutečnostmi: ekonomickou globalizací a dezintegrací poválečného sociálně politického uspořádání v Evropě a mimo ní. Bílá kniha publikovaná v roce 1995 načrtla tři klíčové faktory vyžadující značné úpravy lidských dovedností a pracovního chování: vývoj informační společnosti, internacionalizace obchodu, rozvoj vědy a techniky.

Studijní skupina ke vzdělávání a přípravě ustavená Komisí v červenci 1995 došla ve své zprávě z roku 1997 k tomu, že je nezbytné předložit mládeži "evropskou vizi" a realizovat ji reformami systémů vzdělávání v členských státech. Reformy by měly sledovat čtyři cíle:

- konstrukci evropského občanství;
- posílení evropské konkurenceschopnosti a zabezpečení zaměstnanosti;
- zajištění sociálního souladu;
- přípravu na informační společnost.

V praxi jsou tyto společné problémy a výzvy, před kterými stojí země v Evropě, převáděny do velmi rozdílných řešení, která odrážejí národní a regionální, sociální, kulturní a politické odlišnosti. Přesto je stále zřejmější, že obecné tendence vyvolávající potřebu reform systémů vzdělávání vedou k "velmi složitým vzorům shody, sblížení i pokračující rozdílnosti".

Zájem o společné standardy vzdělávání a profesní přípravy se objevuje na obou stranách bývalé železné opony. Co je však rozdílné, jsou základní politické cíle vedoucí k hledání evropských standardů. Pro západ jsou standardy spojeny na jedné straně s mobilitou pracovních sil a studentů a se schopností ekonomické konkurence vůči Americe, Austrálii a

Asii. Východní země se ptají po evropských standardech vzdělávání a profesní přípravy v souvislosti se snahou vyrovnat poskytované kvalifikace a způsoby jejich certifikace jak mezi sebou, tak s Evropskou unií.

Představy o možnostech vytvořit společné evropské standardy odborného vzdělávání se v Evropské unii během doby značně proměňovaly. V roce 1975 pověřila Evropská komise nově ustavené Evropské středisko pro rozvoj odborné přípravy (CEDEFOP) aby vytvořil programy směřující ke sblížení úrovně profesní přípravy v členských státech. V roce 1985 však již bylo zřejmé, že vytyčeného cíle nelze dosáhnout, a začalo se uvažovat o harmonizaci odborného vzdělávání. V roce 1993 se i tento cíl ukázal jako nereálný a nynější úsilí se zaměřuje na zvýšení transparentnosti kvalifikací. V souvislosti s tím vyšlo najevo, že strukturální a technické problémy spojené s tímto záměrem jsou poměrně snadno řešitelné a organizační omezení nejsou nepřekonatelná. Hlavní překážkou však je, že "členské státy ochraňují své vlastní národní systémy a mají odpor k jakémukoliv jejich překlenutí byrokratickou evropskou intervencí. Zatímco národní akreditační orgány ustavují své vlastní národní referenční struktury, kritickou otázkou je, jak ustavit referenční struktury, které se vztahují k dalším národním referenčním strukturám. Informace mají omezené využití bez společného strukturálního rámce umožňujícího pravdivé srovnávání, které má být prováděno".

Je tedy zřejmé, že žádné celoevropské standardy odborného vzdělávání a přípravy dodnes neexistují a není ani pravděpodobné, že by nějaké jednotné standardy vyhověly v předvídatelné budoucnosti politické vůli zavést je v jednotlivých členských zemích Evropské unie. Používaný výraz "evropské standardy" proto musí být interpretován velmi volně tak, aby dovolil širokou rozdílnost modelů a praktických řešení z hlediska struktur, procesů, definic vzdělávacích výstupů atd.

Odpověď na otázku, jak přesně by takové standardy měly být definovány, mohou nabídnout práce britské Jednotky dalšího vzdělávání (Further Education Unit - FEU) rozvíjené od roku 1979. V nich se zdůrazňuje pojem "platnost" kurikula - osobní, sociální a odborná - v kontrastu s tradičním liberálním přístupem směřujícím k "upřednostnění intelektu". Z prací FEU je známo mnoho výrazů, které se nyní obecně používají v zemích Evropské unie, jako např. flexibilita, kompetence, soustředění na žáka, maximalizace přístupnosti, integrované kurikulum, poradenství, osobní rozvoj, optimalizovaný postup, rovnost příležitostí apod.

Všechny rekonstrukční programy odborné přípravy financované z Bruselu sledují ve svých kurikulárních reformách (a tudíž hodnotách) podobné prvky, které odrážejí filosofii a kurikulární odezvu zemí EU:

- na žáka soustředěný přístup k výchově;
- omezení specializovaných oblastí;
- přístup integrované a profesní přípravy v prvních ročnících;
- zavedení klíčových dovedností;
- posun od vstupní k výstupní filosofii hodnocení;
- užší vztah mezi vzděláváním a podniky.

Přes tuto významnou konvergenci reformních kritérií se ukazuje, že aktivity realizované ve východních zemích v rámci projektů PHARE, mají největší úspěch tehdy, jestliže je s pomocí mnohonárodních týmů dána místním expertům příležitost zařadit svou zemi mezi četné alternativy. Naneštěstí se experti ze zemí východní a střední Evropy nacházejí uprostřed války mezi konkurenčními bilaterálními nebo dokonce mezinárodními donátory, kteří nejsou svými vládami vybaveni k tomu, aby své úsilí koordinovali.

Jak odborné vzdělávání reaguje na vývoj ekonomiky

V mnoha zemích probíhají reformy odborného vzdělávání, které je mají přizpůsobit potřebám a požadavkům vyvíjející se ekonomiky. Jde o reformy trojího druhu:

- reformy vedené snahou přispět ke zvýšení schopnosti soutěže na domácích i zahraničních trzích;
- reformy vyvolávané potřebou snížit náklady na odborné vzdělávání;
- reformy motivované úsilím o zdokonalení vzdělávání jako prostředku zajištění mobility a sociální rovnosti.

Reformy vedené snahou přispět ke zvýšení schopnosti soutěže

Výbor OECD pro vzdělávání postihl filozofii těchto reforem, když konstatoval, že lidský činitel svými vědomostmi, způsobilostmi i schopností adaptace a porozumění podstatě změn ve výrobě i v podnikových strategiích výrazně ovlivňuje úspěšnost, konkurenceschopnost a prosperitu ekonomiky. V praxi se tato filozofie projevuje organizačními zásahy do odborného vzdělávání, které mají zvýšit kvalitu vyučování. Podle jejich povahy lze tyto zásahy rozdělit do čtyř kategorií. Je jimi decentralizace, centralizace, zlepšení řízení vzdělávání a změna způsobů přijímání a vzdělávání vyučujících.

> Decentralizace

Účelem decentralizace je přenést odpovědnost za tvorbu programů a za výběr metod odborného vzdělávání na místní instituce, na ředitele škol a na vyučující. Tím se má zvýšit jejich motivace zlepšovat úroveň odborného vzdělávání a přizpůsobovat je místním podmínkám. Decentralizaci často doprovází privatizace vzdělávacích zařízení, od které se očekává, že rodičům umožní, aby pro své děti vybírali ty instituce, které dosahují nejlepších výsledků. Výzkumy ovšem ukazují, že toto očekávání nebývá reálné, neboť rodiče zpravidla nemají dostatek věrohodných informací o kvalitě jednotlivých vzdělávacích zařízení. Přesto se uznává, že konkurence mezi školami může pozitivně ovlivňovat úroveň poskytovaného vzdělání.

> Centralizace

V zemích, v nichž je odborné vzdělávání silně decentralizované, například ve Spojených státech, se projevuje tendence k prosazení jeho větší centralizace a restrukturalizace. Sleduje se tím vyrovnání úrovně nabídky vzdělávání, která by byla určována jednotnými standardy. Ty mají vymezovat buď parametry programů vzdělávání, nebo parametry požadovaných výsledků.

> Zlepšení řízení vzdělávání

Toto zlepšení se zaměřuje především na rozšíření možností pro to, aby učitelé sami volili odpovídající metody vzdělávání. Týká se však např. i zlepšení dostupnosti učebnic apod.

> Změna způsobů přijímání a vzdělávání vyučujících

Možnosti získávat kvalifikované osoby pro výkon povolání učitele jsou do značné míry závislé na přitažlivosti profese, která je určována postavením učitele ve společnosti, společenským i finančním oceněním jeho práce, vztahem řídicích orgánů k učitelům apod. Pokusy o změny způsobů přijímání vyučujících tedy začínají u zlepšování prestiže povolání učitele. Názory týkající se změn ve vzdělávání vyučujících jsou v některých případech rozporné. Na jedné straně se zdůrazňuje nezbytnost prohlubování oborové přípravy vzdělávajících, na druhé straně se upozorňuje na nutnost rozšíření obecné praktické složky jejich přípravy.

Reformy vyvolávané potřebou snížit náklady na vzdělávání

Tento druh reforem doporučuje především Světová banka, která obecně preferuje všechna opatření směřující ke snížení nákladů na veřejné služby. Podle těchto doporučení by mělo

dojít ke změně struktury výdajů na vzdělávání, k podpoře sekundárního a terciárního vzděláváním prostřednictvím jejich privatizace a k redukci nákladů na žáka.

> Změna struktury výdajů na vzdělávání

Často se upozorňuje na to, že náklady na vzdělávání jsou nerovnoměrně rozděleny mezi primární, sekundární a terciární vzdělávání. Kritizuje se skutečnost, že náklady na terciární vzdělávání jsou neúměrně vysoké. Využívání prostředků vzdělávání na vysokých školách je neefektivní, jejich část odčerpávají neodůvodněné podpory vyplácené studentům a náklady na přebujelou administrativu. Hledají se proto cesty, jak situaci změnit. Doporučuje se zvýšit výdaje na primární a sekundární vzdělávání na úkor vzdělávání terciárního.

> Podpora sekundárního a terciárního vzdělávání prostřednictvím privatizace

Privatizace sekundárního a terciárního vzdělávání se považuje za možné řešení situace, v níž se ocitají vzdělávací systémy v některých zemích, které nejsou schopny uspokojit poptávku po těchto druzích vzdělávání. Uvádějí se dva způsoby možné privatizace: jedním je otevření většího počtu soukromých vzdělávacích zařízení, druhým je omezení státních příspěvků na vzdělávání, které by bylo vyrovnáno příspěvků žáků. Podstatou obou návrhů je zvýšit finanční účast na vzdělávání těch, kteří ze vzdělávání mají prospěch, ať již jde o samotné žáky nebo jiné subjekty.

> Redukce nákladů na žáka

Světová banka poukazuje na to, že náklady na žáka lze redukovat tím, že bude ve školství omezen růst mezd, že se zvýší počet žáků ve třídách - a to v primárním a sekundárním vzdělávání až na 45, a že se bude lépe využívat kapacit učitelů. Uvažuje se i o tom, že by v některých případech mohly být sníženy nároky na kvalifikaci učitelů.

Reformy motivované úsilím o zajištění mobility a sociální rovnosti

Tento druh reforem se zaměřuje především na zlepšování podmínek pro vzdělávání těch, kteří jsou v přístupu k němu nějakým způsobem znevýhodňováni. Z toho důvodu se reformní opatření týkají především primárního a sekundárního vzdělávání.

Jednotlivé země realizují z uvedených druhů reforem vzdělávání ty, které odpovídají jejich potřebám. Země OECD a většina rychle se rozvíjejících asijských zemí se snaží pomocí reforem především zvýšit svou schopnost soutěže. Některé z nich, jako např. Austrálie, Kanada, Nový Zéland, Spojené státy a mnohé země evropské připisují velký význam také reformám sledujícím sociální cíle. Vysoce zadlužené země Latinské Ameriky a Afriky se snaží reformovat své vzdělávací systémy téměř výhradně z finančních důvodů.

Při podrobnějším zkoumání se ukazuje, že s jedním druhem reformy mohou různé země spojovat různá očekávání. Tak například od decentralizace řízení vzdělávání si země OECD slibují zlepšení úrovně vzdělávání, kdežto země Latinské Ameriky a Afriky v decentralizaci vidí prostředek k rozdělení finanční účasti na vzdělávání a k zvýšení finanční angažovanosti místních institucí.

Některé reformy mají rozporný účinek. Návrhy týkající se redukce nákladů na žáka mohou snadno vést ke snížení úrovně vzdělání. Nadto se dotknou především znevýhodněných skupin mládeže - a přinášejí výsledky, které jsou v přímém rozporu se snahou dosáhnout pomocí vzdělávání sociálního vyrovnání společnosti. Snižování příjmů obyvatelstva, k němuž v mnoha zemích dochází v důsledku ekonomické krize, problematizuje účinnost privatizace vzdělávacích zařízení a možnost zvyšování podílu rodičů na financování vzdělávání jejich dětí. Reformy, které spoléhají na efekt decentralizace řízení vzdělávání nejednou odstraňují existující prostředky kontroly práce učitelů. Znesnadňují také cílevědomé a intenzivní zvyšování kvalifikace učitelů, na němž se musí podílet stát. ■

Pramen:

Carnoy, Martin: L'ajustement structurel et l'évolution de l'enseignement. [Strukturální změny a vývoj vzdělávání.] Revue internationale du Travail, 1995, č. 134.

Publikace CEDEFOP

- Frederiksen, Jens V. – Westphalen, Sven-Åge: **Human resource accounting: interests and conflicts.** A discussion paper. [Účetní evidence lidských zdrojů: zájmy a konflikty. Diskusní materiál.] Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 1998. 55 s. 4708 B
- Planas, Jordi: **Agora – II. "The role of the company in lifelong learning."** Thessaloniki, 17 and 18 November 1997. [Agora – II. "Úloha podniku v celoživotním vzdělávání." Soluň, 17. a 18. listopadu 1997.] Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 1998. 93 s. 4709 B
- Chioussé, Sylvie – Werquin, Patrick: **Lifelong Vocational Guidance: European Case Studies.** [Celoživotní profesní poradenství: Evropské případové studie.] Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 1999. 73 s. 4705 B
- Hörtnagl, Michael: **Finanzierung der Berufsbildung in Österreich.** Finanzierungsporträt. [Financování profesní přípravy v Rakousku. Finanční obraz.] 4706 B Luxembourg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften 1999. 78 s.
- Hansen, Martin Eggert: **The financing of vocational education and training in Denmark.** Financing portrait. [Financování odborného vzdělávání a přípravy v Dánsku. Finanční obraz.] Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 1999. 73 s. 4707 B
- Tessaring, Manfred: **Ausbildung im gesellschaftlichen Wandel.** Ein Bericht zum aktuellen Stand der Berufsbildungsforschung in Europa 1998. [Příprava v měnící se společnosti. Zpráva o aktuálním stavu výzkumu odborné přípravy v Evropě 1998.] Erste Auflage. 24 794 Luxembourg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften 1999. 336 s.
- Seyfried, Erwin: **Evaluation of quality aspects in vocational training programmes.** Synthesis report. [Evaluace aspektů kvality v programech odborné přípravy.] Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 1998. 43 s. 4716 B
- Cheallaigh, Martina Ní: **L'apprentissage dans les États membres de l'UE. Une comparaison.** [Učňovství v členských státech Evropské unie. Srovnání.] Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes 1995. 99 s.
- Vocational education and training – the European research field. Background report.** [Odborné vzdělávání a příprava – evropská oblast výzkumu. Podkladová zpráva.] Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 1998. 2 sv. 352, 321 s.

Publikace EURYDICE

- Opatření členských států Evropské unie na pomoc mladým lidem, kteří opouštějí vzdělávací systém bez kvalifikace.** Překlad publikace EURYDICE Measures taken in the European Union to assist young people who have left the educational system without qualification. Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání 1999. 89 s.
- Forward Planning in Education in the Member States of the European Union.** Results of the EURYDICE Survey. Working Document prepared by the EURYDICE European Unit for the Council of Ministers of Education meeting on 7 June 1999 in Luxembourg. [Perspektivní plánování ve vzdělávání v členských státech Evropské unie. Výsledky přehledu EURYDICE. Pracovní dokument připravený evropským oddělením EURYDICE pro schůzi Rady ministrů školství konanou 7. června 1999 v Lucemburku.] Brussels, EURYDICE 1999. 74 s. *K dispozici též ve francouzštině a v němčině.*

Dodatkové kvalifikace v *Duale Berufskollegs*

Zpravodaj VÚOŠ již několikrát upozornil na německý koncept tzv. dodatkových kvalifikací, které mají sloužit jako nástrojem ke zpružnění profesní přípravy v duálním systému. Pojetí dodatkových kvalifikací se zřejmě vyvíjí a existují různé návrhy na jejich využití. Jeden z nich se uplatnil ve spolkové zemi Bádensko - Württembersko, kde před patnácti lety vznikly tzv. *Duale Berufskollegs*. Ty měly poskytnout profesní přípravu nadaným žákům, kteří ukončili vzdělávání v reálné škole. Jak se říkalo, jejich absolventi se měli stát "Facharbeiter-Plus" - odbornými dělníky s vyšší kvalifikací. Rozdíl mezi vzděláváním v *Duale Berufskollegs* a přípravou v duálním systému spočíval v tom, že žáci v *Duale Berufskollegs* získávali dodatkové kvalifikace, a to v oborech bankovníctví, pohostinství, průmyslový obchodník, spediční pracovník, nakladatelský pracovník, průmyslový mechanik. Obsahem těchto dodatkových kvalifikací byly cizí jazyky, logistika, kontrola, komunikační dovednosti apod.

Od zavedení dodatkových kvalifikací se očekávalo

- ✧ zvýšení atraktivity profesní přípravy pro nadané žáky,
- ✧ zlepšení spolupráce mezi školou a podnikem,
- ✧ rozšíření možnosti uplatnění absolventů,
- ✧ zpružnění přípravy v duálním systému
- ✧ vytvoření podmínek pro ověřování návrhů na inovace učebních řádů,
- ✧ prohloubení vztahů mezi počáteční profesní přípravou a dalším vzděláváním.

Kromě těchto očekávaných výhod se však během času ukázala i jistá omezení:

- ✧ rozšíření profesní přípravy o dodatkové kvalifikace fungovalo jen tehdy, když se pro ně podařilo získat všechny angažované subjekty,
- ✧ vznikl značný chaos při označování dodatkových kvalifikací a tím byla zatemněna transparentnost vystavovaných kvalifikačních dokladů,
- ✧ ve většině případů se stanovená doba učení ukázala jako nedostatečná,
- ✧ některé školy začaly nabízet dodatkové kvalifikace jako svůj vlastní doplňkový program, aniž by svou nabídku konzultovaly s podniky,
- ✧ v obsahu školního vyučování v některých případech doplňkové kvalifikace nahradily všeobecné vzdělávání.

Pramen: Frädrich, Martin: Der berufliche Bildungsweg: Mit Zusatzqualifikationen auf Erfolgskurs. Wirtschaft und Berufs-Erziehung, 1999, č. 5, s. 12-13.

Uvedeným tématem se zabývají i tyto články Zpravodaje VÚOŠ:

Dodatkové kvalifikace - prostředek modernizace německého duálního systému **3/99**

Některé rysy, které by mělo získat německé odborné vzdělávání **2/98**

Několik statistických údajů o rakouském školství (1998)

Počet maturantů	
celkem	34.419
z toho:	
ve všeobecně vzdělávacích školách	16.755
v odborných školách	17.664
Podíl maturantů v příslušném populačním ročníku	40,6 %
Počet studentů nově vstupujících na vysoké školy	19.433
Podíl studentů nově vstupujících na vysoké školy v příslušném populačním ročníku	23,1 %

Pramen: Statistisches Taschenbuch. Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr. Wien 1998.

Klasifikace druhů profesní přípravy

Profesní příprava se realizuje mnoha různými formami a podílejí se na ní instituce rozmanitých typů. V širokém slova smyslu lze za profesní přípravu považovat všechny způsoby předávání a získávání kvalifikace k výkonu pracovních činností. Proto se k ní počítá i příprava uskutečňovaná v rodinách, v rodinných podnicích a farmách.

S rozmanitostí forem a druhů profesní příprav se musí vyrovnávat i projekty výzkumů hodlajících sledovat některé její prvky a stránky v mezinárodním kontextu. Ty musí jasně vymezit, co vše budou za profesní přípravu považovat. Často se přitom vychází z klasifikace forem profesní přípravy, kterou ve svých zprávách používá Světová banka. Ta rozeznává

- tradiční učňovství založené především na osvojování profesních zkušeností přímou účastí na pracovním procesu;
- institucionalizované učňovství, kdy učňové získávají odborné způsobilosti pod dohledem zkušeného pracovníka v pracovním procesu;
- přípravu v podniku, která se může uskutečňovat buď na podnikových pracovištích, nebo může být svěřena učebním střediskům nebo školám;
- přípravu v rámci odvětví, kterou pracovníkovi poskytují po přijetí do zaměstnání nebo v průběhu výkonu povolání veřejné instituce;
- přípravu realizovanou v podobě projektu, která je variantou profesní přípravy v podniku, ale je zaměřena spíše na doplnění kvalifikace prostřednictvím vybraných aktivit realizovaných v rámci přesně vymezeného pracovního úkolu;
- přípravu ve vzdělávacích institucích sekundárního stupně, které poskytují odborné vzdělání a profesní přípravu;
- přípravu v polyvalentních institucích, v nichž lze získat jak všeobecné, tak i odborné vzdělání;
- přípravu ve smíšených vzdělávacích institucích sekundárního stupně, v nichž je všeobecné vzdělávání doplňováno vzděláváním odborným;
- přípravu v speciálních odborných školách, které poskytují jak teoretické, tak praktické odborné vzdělání.

V odborných kruzích se diskutuje i o tom, zda má rozlišování profesní přípravy, odborného vzdělávání a všeobecného vzdělávání ještě nějaké opodstatnění. Radikální odpůrci takového rozlišování argumentují tím, že v současnosti má každý druh vzdělávání vztah k výkonu povolání, a s ohledem na to jde vždy o vzdělávání profesní. Nejčastěji se však takové rozlišování považuje za opodstatněné. Tím, co odborné vzdělávání a profesní přípravu odlišuje od vzdělávání všeobecného, je jejich bezprostřední vztah k výkonu povolání. Za samozřejmé se považuje, že odborné vzdělávání a profesní příprava vždy v jisté míře navazují na získané všeobecné vzdělání určité úrovně.

Pramen: Carnoy, Martin: Efficacité et équité de la formation professionnelle. [Účinnost a spravedlivost profesní přípravy.] *Revue internationale du Travail*, 1994, č. 133.

Připravujeme:

- Podíl BIBB na evropském výzkum profesní přípravy
- Francouzské představy o poslání vysokoškolského vzdělávání
- Vyšší a vysokoškolské vzdělávání ve Spojených státech