

Zpravodaj

Výzkumného ústavu odborného školství

č. 2

(20. února)

Španělský národní ústav pro kvalifikace a Všeobecná národní rada pro odborné vzdělávání	3	Úkoly ústavu spočívají v koordinaci certifikačních postupů a vydávání kvalifikačních průkazů. Hlavní úkoly Všeobecné rady pro odborné vzdělávání.
Politika ve výzkumu vzdělávání	4	Vztah mezi politikou vzdělávání a výzkumem. Názory amerických výzkumníků.
Akční programy Evropské unie v kontextu změn její politiky vzdělávání	6	Stručná historie akčních programů a jejich nové strukturální uspořádání.
Evropské fórum pro transparentnost kvalifikací	8	Fórum tvoří zástupci 18 zemí EHP, sociálních partnerů, Evropské komise, ETF a CEDEFOP.
Test angličtiny jako cizího jazyka	9	Co to je TOEFL a jak se skládá.
Modernizace německého duálního systému profesní přípravy	10	Soubor článků o probíhající diskusi.
Konference ministrů kultu a ministrů hospodářství k modernizaci německého duálního systému	10	Stanovisko ministrů k otázkám týkajícím se duálního systému, požadavků ze světa práce, závěrečných zkoušek, financování atd.
Německá řemesla k návrhu reformy duálního systému	11	Výtah z materiálu "Počáteční profesní příprava a další vzdělávání šité na míru".
Komentář k modernizaci německého duálního systému profesní přípravy	12	Výtah z redakčního komentáře časopisu <i>Wirtschaft und Berufserziehung</i> .
Průlom v diskusi o německém duálním systému	13	Stanovisko Společenství pro práci, profesní přípravu a konkurenceschopnost (22.9.1999).
Neformální učení – identifikace, uznání, validace a certifikace jeho výsledků	15	Terminologické a jiné problémy v této oblasti.
Co nového v časopisech	17	Céreq Bref, 1999, č.156, 157, 158, 159,
Teoretické koncepty zkoumání problematiky přechodu absolventů škol do zaměstnání	18	Ekonomicky a sociologicky orientované výzkumy a jejich výsledky.
"Zavináč" @ a jak ho překládat	19	Hovorové výrazy používané v různých zemích.
Příloha: Odborné vzdělávání ve světle evropského výzkumu	9-16	Z přehledové zprávy o výzkumu odborného vzdělávání v EU, kterou v roce 1999 vydal CEDEFOP.

V jednom pedagogickém časopise bylo uvedeno, že “vzdělání snižuje nezaměstnanost”. To je samozřejmě nesmyslné tvrzení i v případě, že by se vztahovalo (jak to pravděpodobně bylo myšleno) na jedince a jeho vzdělání.

Vzdělání nezvyšuje automaticky zaměstnatelnost člověka, někdy ji dokonce může snižovat. Zejména pokud je příliš specializované a spojené s neochotou přizpůsobovat se situaci na trhu práce. Míru nezaměstnanosti ovlivňuje především hospodářská situace v zemi. Je-li tato situace špatná a míra nezaměstnanosti vysoká, pak rekvalifikační kurzy a další vzdělávání příliš nepomáhá.

Ve Švédsku se začátkem dvacátých let, kdy míra nezaměstnanosti dosahovala 25% a nejhůře postižení byli mladí lidé, pořádaly kurzy pro mladé nezaměstnané. Tyto kurzy se spíše než na speciální profesní dovednosti a vědomosti zaměřovaly na pozvednutí morálky a sebevědomí mladých lidí. Bylo to asi to jediné, co se pro ně dalo bezprostředně udělat. Ve třicátých letech se situace zlepšila a nezaměstnanost klesla na snesitelnějších 10%.

Dnes se přikládá velký význam rozvoji všeobecně použitelných kompetencí, přenositelných dovedností apod. Měla by se však také podporovat psychická odolnost a sebedůvěra, která při marných pokusech najít zaměstnání velice trpí. Mladí lidé získávají dojem, že o ně nikde nestojí a že jsou k ničemu. Je třeba jim vysvětlit, pokud si toho sami nevšimnou, že ti, co mají zaměstnání, nejsou vždycky lepší pracovníci než ti, kteří práci bezúspěšně hledají. A nenechat je na pospas zprostředkujícím agenturám, které přebírají pravděpodobně americké vzory, a kladou uchazečům marně hledajícím jakoukoliv práci otázky typu: Jak si představuje svou kariéru za 5 let? Jaký plat byste chtěli mít ve svých třiceti letech?

Nezaměstnanost mládeže představuje závažný problém pro všechny země Evropské unie. Snahy o jeho řešení jsou patrné v sociálně zaměřených politických programech jednotlivých států. Je v pozadí mnoha různých iniciativ. Základním požadavkem je zvýšení zaměstnatelnosti mladých lidí. Tato nyní neustále zmiňovaná zaměstnatelnost se nezvyšuje jen dalším nebo dodatečným vzděláváním. Úsilí o identifikaci a certifikaci neformálního učení je vedeno zřejmou snahou o zlepšení postavení lidí se vzděláním získaným jinak než ve školních lavicích či v zařízeních praktické přípravy. V zemích s méně rozvinutou profesní přípravou, ve kterých se spoléhá více na to, co se mladí lidé naučí v praxi, by všeobecná pravidla pro certifikaci neformálního učení zvýšila možnost těchto lidí pohybovat se a pracovat v rámci Evropské unie.

Duální systém profesní přípravy, jehož současná reforma a diskuse, které ji doprovázejí, dominují na stránkách příslušných odborných časopisů, poskytuje mladým lidem dobrou výchozí pozici pro vstup do světa práce. Pravděpodobně má příznivý vliv na míru nezaměstnanosti mládeže v Německu, která je ve světovém srovnání poměrně nízká (viz Zpravodaj č.12/99).

Problematika přechodu ze školy do zaměstnání je stále předmětem výzkumů v rámci OECD a Evropské unie. Snad největší pozornost je tomuto obtížnému a často rozhodujícímu období věnována ve Francii, kde má i svůj zvláštní název *l'insertion*. Zkušenosti získané v tomto období mohou poznamenat lidi na celý jejich další život. **AK**

Španělský Národní ústav pro kvalifikace

a

Všeobecná národní rada pro odborné vzdělávání

V březnu 1999 vznikl ve Španělsku Národní ústav pro kvalifikace - *Instituto Nacional de Cualificaciones*. Jeho hlavním úkolem je koordinovat certifikační postupy a vydávání kvalifikačních průkazů ve třech dílčích systémech odborného vzdělávání. Jsou jimi školské počáteční odborné vzdělávání (*formación reglada*), které podléhá ministerstvu školství a vědy, mimoškolská profesní příprava nezaměstnaných (*formación ocupacional*), za kterou odpovídají pracovní úřady, a další odborné vzdělávání (*formación continua*), které organizují sociální partneři.

Národní ústav pro kvalifikace je podřízen ministerstvu práce a sociálních věcí. Je funkčně těsně svázán s Všeobecnou radou pro odborné vzdělávání (*Consejo General de Formación Profesional - CGFP*), které poskytuje technickou podporu při plnění těchto úkolů:

- » sledování a vyvíjení profesních kvalifikací,
- » hodnocení kvalifikací,
- » uznávání kvalifikací,
- » integrování kvalifikací,
- » podporování národních programů pro odborné vzdělávání.

Národní ústav pro kvalifikace plní funkci observatoře (*Observatorio Profesional*) a banky dat, která má usnadňovat spolupráci s observatořemi v jednotlivých odvětvích. Úkolem observatoří je shromažďovat informace o vývoji nabídky kvalifikací a poptávky po nich na trhu práce.

Všeobecná národní rada pro odborné vzdělávání se skládá ze zástupců státních orgánů, zaměstnavatelských svazů, odborů a autonomních společenství. Je to grémium, které má zajišťovat širokou spolupráci zainteresovaných institucí a činitelů při řešení záležitostí odborného vzdělávání. K hlavním úkolům Všeobecné rady patří

- » předkládat návrhy týkající se řízení a správy Národního systému průkazů profesní způsobilosti,
- » vytvářet kritéria, kterým musí odpovídat průkazy profesní způsobilosti, aby je bylo možno zařadit do Národního systému průkazů profesní způsobilosti,
- » vypracovávat odpovídající metodické postupy,
- » vyvíjet systém uznávání a započítávání profesních kompetencí,
- » připravovat postupy, které by ústavům pro kvalifikace zřizovaným autonomními společenstvími a sociálními partnery umožňovaly účinně a odpovědně spolupracovat na sestavování katalogů průkazů profesních způsobilostí,
- » vyvíjet postupy pro srovnávání a potvrzování výsledků zkoušek ve třech dílčích systémech odborného vzdělávání,
- » zlepšovat obsah a strukturu certifikátů tak, aby se zvýšila jejich srovnatelnost s certifikáty vydávanými ve školském odborném vzdělávání. ■

Pramen:

Spanien. Nationales Institut für Qualifikationen gegründet. CEDEFOP INFO 2/1999, s. 11.



CO NOVÉHO V MÍSTNÍ SÍTI

J:\KNIHOVNA\Osnovy.rtf: **Seznam studijních a učebních oborů a učebních dokumentů SOŠ, SOU, OU a Učilišť - státních škol.** Věstník MŠMT, 1999, č.6, s.11-45.

Politika ve výzkumu vzdělávání

První číslo loňského ročníku časopisu Educational Policy je monotematické a zaměřuje se na problematiku výzkumu vzdělávání. Úvodní článek se zabývá otázkou vztahu mezi politikou vzdělávání a výzkumem. Má zřejmě vyvolat diskusi, a díky některým jeho tvrzením se mu to patrně podaří. Vybrali jsme z něho podstatné části, překlad celého článku je k dispozici v knihovně VÚOŠ.

Výzkum vzdělávání postupně dospívá, nachází své místo v sociálních vědách a vytváří infrastrukturu potřebnou pro to, aby mohl produkovat kvalitní studie o vzdělávání. Programy *Great Society*¹ zahájené v 60. letech přivedly na svět evaluaci a analýzu politiky prováděnou v rámci sociálních věd. Vědci byli předvoláváni, aby svědčili před soudem a legislativními výbory, které doufaly, že jim výzkum vzdělávání dodá údaje a doporučení ke klíčovým sociálním problémům. Jak výzkum, tak vzdělávání přestaly být neutrální a výzkumníci začali uznávat politickou povahu své práce. To se děje navzdory snahám výzkumného společenství o to, aby tomu tak nebylo. Je pravda, že připustit politické dimenze ve výzkumu vzdělávání by mohlo devalvovat výsledky výzkumu a profesní status výzkumných pracovníků. Výzkum je však vrozeně tendenční, vzdělávání je vnitřně politické a obojí se používá a bude se používat k politickým účelům.

Vzdělávání je prostředek, kterým jsou přenášeny světové názory, reprodukovány kultury, kterými je předáván způsob života a vytvářena osobnost. Skrze vzdělávání a jeho výsledky realita dostává tvar. Vzdělávání obsahuje zvykové názory na to, co je podstatou spravedlivé společnosti a etického chování, legitimních sociálních institucí a struktur. Nikdy nebylo a nikdy nebude nestrannou činností, ale je vrozeně zatížené hodnotami, navzdory věčnému mýtu o neutralitě. Osvětluje a osvobozuje stejně jako zotročuje a indoktrinuje žáka v čemkoli, co lze definovat jako ortodoxní. Obsah a uspořádání vzdělávání je mnohem víc než jen pedagogický problém – je to rovněž morální a ideologická záležitost. Je-li politika “autoritativním přidělováním hodnot”, pak jsou obsah a poskytování vzdělávání politickými otázkami prvního řádu

Politickou dimenzí vzdělávání je i to, že podporuje světové názory a politické zájmy jednotlivců a společností. Různé imigrantské skupiny, např. angličtí puritáni, irští a italsí katolíci, němečtí luteráni a anabaptisté používají vzdělávání k tomu, aby si uchovali svou kulturu, hodnoty a náboženskou víru. Někteří starší Američané se na vzdělávání dívali jako na prostředek, jímž by američtí občané mohli být transformováni do “republikánských strojů”. Obecné školské hnutí ve 30. a 40. letech minulého století, s přímou vládní finanční podporou a řízením škol, bylo pokusem zaměřit se na sociální neuduhy. Vládní použití vzdělávání jako klíčového nástroje k řešení sociálních problémů pokračovalo začátkem 20. století v asimilaci domorodé a cizí kultury do americké kultury. Po 2. světové válce hrálo vzdělávání ústřední roli v národní politice a v podporování federálního programu. Po vzdělávání se ve skutečnosti požadovalo, aby “vyhrálo studenou válku v 50. letech, boj s chudobou v 60. letech ... vyřešilo problém nezaměstnanosti v 70. letech”, odzbrojilo kulturní války v 80. a 90. letech a učinilo ze Spojených států hospodářskou velmoc a světového vůdce v technickém rozvoji. Tradičně mají školy chránit demokracii a americký způsob života, ať již jsou tyto termíny definovány jakkoliv. Vzdělávání je přirozeně politické.

V současné době probíhá diskuse o ontologických a gnozeologických východiscích vzdělávání. Tato východiska ovlivňují způsob, jakým jednotlivci a kultury určují, které hodnoty a systémy jsou považovány za relevantní pro to, aby byly vzděláváním předávány.

¹ Slogan pro program sociální legislativy (1963-69) prezidenta Lyndona B. Johnsona.

Vynořujeme se z éry relativně nezpochybnované dominance pozitivistických (cca 1900-1950) a postpozitivistických (cca 1950-1970) vědeckých světových názorů, které se orientovaly na objektivní a věcné shromažďování poznatků. Postmodernistické hnutí (od roku 1970) uznává subjektivní a metafyzické vlivy na bádání a povahu pravdy a poznatků.

Debata o zkoumání pravdy a poznatků nebyla nikde jinde tak relevantní a neměla takový vliv jako v oblasti vzdělávání, které slouží jako prostředek, jímž se kulturní vědomosti a normy předávají další generaci. Vzdělávací instituce se považují za centra, která určují, co přetrvává v čase. Uvnitř vzdělávacích institucí se stává skutečně nezpochybnitelnou praxí důvěra v porozumění a odbornost výzkumníků a v jejich metodologické principy. To je klíčový důsledek. Teoretici výzkumu a metodologové se do značné míry nakonec stávají arbitry, jejichž tvrzení jsou považována za přijatelná v rámci normativních parametrů bádání. Pedagogičtí výzkumníci však sami zůstávají rozděleni v tom, které techniky, neřku-li filozofické základy těchto technik, představují adekvátní cesty při shromažďování poznatků. Diskuse o vhodné teorii a metodologii výzkumu se posouvá od debaty o podstatě určitých technik a postupů k diskusi o předpokladech podírajících danou pedagogickou otázku. Premisy tvořící základ metodologií výzkumu do značné míry určují výsledek výzkumného snažení. Tyto postuláty jsou způsobem vidění světa a zároveň způsobem nevidění světa. Nevyhnutelným závěrem je, že světový názor řídí teorie a metodologie výzkumu. Porozumění teorii a praxi výzkumu vzdělávání v současné době proto vyžaduje víc než pozitivistickou vědeckou tradici, která se zaměřuje na techniky a postupy. Jak podotýká Barrett (1979): “Nedostatek inteligentní myšlenky v chápání problému nemůže být kompenzován komplikovaností aparátu, který člověk později použije” (s.115).

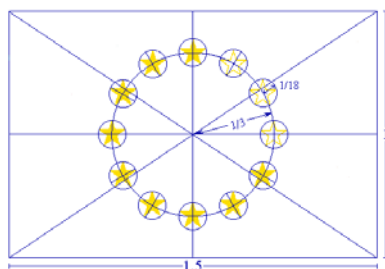
Kromě toho již nejsou přijatelné předpoklady “univerzálnosti”, které byly obvyklé v pozitivistické vědecké éře. Pozitivistické tvrzení, že to, co je shledáno pravdivým v jednom uspořádání, lze při striktním vědeckém řízení a postupu logicky považovat za pravdivé v jiném uspořádání, již neplatí. Nové globální skutečnosti, které mají vliv na vzdělávání, zcela jistě přesahují sféru klinického experimentování vyskytujícího se v omezeném vědeckém a kulturním kontextu. K těmto realitám patří počátek a konečný zánik studené války; globální dekolonizace; příchod atomové éry; vznik nových ekonomických středisek moci; rychlý a převážně nekontrolovaný rozvoj komunikačních technologií a vzrůstající vliv globálního znečištění.

Proto dnes pedagogický výzkum vyžaduje odpovídající zkoumání filozofických základů a kulturních hodnot, které tvoří základ hledání pravdivých poznatků. Významná část tohoto bádání musí být přesměrována, aby se zaručilo, že dojde k dialogu mezi pedagogickými vědci z různých sociálních, kulturních a národních prostředí.

Je tedy nutno vzít na vědomí skutečnost, že výzkum vzdělávání je svou vlastní povahou prostoupen politikou, protože vzdělávání i výzkum jsou politickými záležitostmi. Explicitní politické dimenze vzdělávání jsou vidět daleko snadněji; politické dimenze výzkumu, ačkoliv jsou subtilnější, jsou právě tak důležité. Obojí jsou zatíženy mýtem neutrality a objektivity, obojí však mají významné subjektivní složky, protože fakta nemluví sama za sebe, ani nemají nějaký inherentní význam. Veškerý smysl a závažnost jsou funkcemi kontextu a záměru a jsou proto propůjčeny lidmi s jejich vlastními systémy hodnot a přesvědčení. ■

Pramen:

Randall, E. Vance – Cooper, Bruce S. – Hite, Steven, J.: Understanding the Politics of Research in Education. [Význam politiky výzkumu ve vzdělávání.] Educational Policy, 13, 1999, č.1, s.7-22.



↑ Předepsané rozměry vlajky EU

Akční programy Evropské unie v kontextu změn její politiky vzdělávání

Římská smlouva uzavřená v březnu 1957 formulovala prioritní cíle politiky evropské integrace. Jejimi pilíři byly “čtyři hlavní svobody” - svoboda pohybu osob, služeb, zboží a kapitálu. To odpovídalo ekonomickému zaměření nově vzniklého společenství, které tuto skutečnost deklarovalo i svým názvem. Teprve po podpisu Maastrichtské smlouvy byly ekonomické aspekty evropské integrace doplněny aspekty politickými a kulturními. Evropská hospodářská společenství se proměnila v Evropskou unii.

Po uzavření Maastrichtské smlouvy začala Evropská unie věnovat větší pozornost záležitostem vzdělávání a profesní přípravy. Vzdělávání a profesní příprava se považují za významný prostředek integrace zemí Evropské unie a mají přispívat k dosažení cílů označovaných jako “Evropa občanů”, “evropská dimenze ve vzdělávání” a “kvalifikované lidské zdroje”.

Východiskem pro formulaci politiky vzdělávání v prvním období, v němž se zdůrazňovaly především ekonomické aspekty evropské integrace, byly ty části smlouvy o Evropském hospodářském společenství, které požadovaly, aby byly v oblasti odborného vzdělávání “vytvořeny obecné základy pro prosazování společné politiky, která by přispívala k harmonickému rozvoji jak národního hospodářství jednotlivých států, tak společného trhu”. Takto formulovaný záměr určoval zpočátku všechny aktivity Evropské komise v oblasti vzdělávání. Uvedená formulace je však natolik vágní, že se stala příčinou závažných konfliktů. Z požadavku “vytvořit obecné základy pro prosazování společné politiky” totiž nevyplývá, že by Evropská komise měla právo společnou politiku odborného vzdělávání také reálně prosazovat. Ta proto musela své činnosti opřít o jiný článek smlouvy, který Společenství poskytoval “v nepředvídaných případech ... doplňující jednorázová oprávnění k prosazování cílů společného trhu”. Tím však vznikl dvojitý právní základ pro činnost Evropské komise v oblasti politiky odborného vzdělávání. To vyvolalo některé problémy.

První problém se týkal finančního zabezpečení akčních programů Evropské komise v oblasti vzdělávání. Šlo o spor, zda programy COMETT, ERASMUS a PETRA I lze považovat za “prostředky uskutečňování společné politiky”. Tento spor rozhodl až Evropský soud, který akční programy uznal za realizační formu ve smyslu podpůrných programů Evropského společenství.

Druhý problém měl politickou povahu. Souvisí s tím, že Evropská komise prosazováním svých akčních programů chtě nechtě zasahuje do oblasti, v níž je rozhodování vyhrazeno jednotlivým státům. Tyto státy jsou Evropskou komisí zavazovány k tomu, aby jednotlivé programy podporovaly, a to nejen finančně. Proto Evropskou komisi podezírají z toho, že v oblasti politiky vzdělávání nerespektuje princip subsidiarity a narušuje suverenitu jednotlivých států. Toto téma je trvalým předmětem evropských diskusí, které se rozvíjejí i po tom, co Evropský soud rozhodl, že vzdělávací politika nespadá do kompetence Evropské komise a nepřímou tak vyjádřil, že akční programy v žádném případě nesmí sloužit k ovlivňování organizace vzdělávání v jednotlivých zemích či dokonce k jejich řízení. Spor o akční programy je jen jedním z projevů napětí, které vzniká mezi politickými představiteli jednotlivých zemí a orgány Evropské unie. K odstranění, nebo alespoň ke zmírnění tohoto napětí měl posloužit návrh, aby Evropská unie, s ohledem na přijatou zásadu subsidiarity,

realizovala své aktivity v oblasti vzdělávání jen v těch případech, kdy vytyčených cílů nelze úspěšně dosáhnout na národní úrovni. Ani to však neodstranilo podezírání Evropské komise z “intervenčních snah” a ozývají se hlasy, že Komise “interpretuje princip subsidiarity příliš dynamicky”.

Prvním akčním programem v oblasti vzdělávání byl program nazvaný Lepší možnosti vzdělávání a profesní přípravy občanů a jejich dětí, kteří pocházejí z jiných států Společenství a ze států, které nejsou členy Společenství. Rada Společenství jej přijala v únoru 1976. V souvislosti s tím se začaly projednávat i otázky týkající se statistiky vzdělávání, kooperace mezi vysokými školami, uznávání kvalifikací a vyučování cizím jazykům.

Začátek rozvoje akčních programů v oblasti vzdělávání spadá do poloviny osmdesátých let. Tehdy se o těchto programech jednalo hlavně v souvislosti s hledáním prostředků, jak snížit nezaměstnanost mládeže a jak usnadnit její přechod ze systému vzdělávání do světa práce (PETRA I, FORCE), jak se vyrovnat s důsledky technologických změn (COMETT I/II, EUROTECNET), jak podporovat mobilitu mládeže a zlepšit kooperaci mezi vysokými školami (ERASMUS) a jak zajistit lepší jazykové kompetence mládeže (LINGUA).

K podstatnému rozšíření akčních programů došlo po podepsání Maastrichtské smlouvy v roce 1992. Změnilo se i financování těchto programů a pro některé z nich byly uvolněny prostředky z Evropských sociálních fondů. V roce 1995 Evropská komise zhodnotila zkušenosti s realizovanými akčními programy a rozhodla se nově je strukturovat. Byly vytvořeny čtyři programy:

» **SOKRATES** pro oblast všeobecného vzdělávání, který má osm částí (akcí):

- ERASMUS (vysokoškolské vzdělávání),
- COMENIUS (školské vzdělávání),
- Grundtvig (ostatní vzdělávací cesty),
- LINGUA (jazykové vzdělávání),
- ATLAS (multimediální technologie ve vzdělávání),
- Sledování a inovace,
- Podpůrná opatření.

» **LEONARDO** pro oblast odborného vzdělávání, včetně dalšího odborného vzdělávání.

» **Mládež pro Evropu**, který má podporovat politiku spolupráce mládeže.

» **TEMPUS**, který je určen pro podporu vzdělávání ve vybraných zemích střední a východní Evropy. Je spojen s programy PHARE a TACIS.

Tyto programy budou ukončeny v prosinci 1999, ale pro období od 1.1.2000 do 31.12.2006 je již připraveno jejich pokračování v podobě SOKRATES II, LEONARDO II a Mládež. (O náplni programu LEONARDO II informuje článek Druhá etapa programu Leonardo da Vinci ve Zpravodaji VÚOŠ, 2000, č.1, s.17.)

V nových programech, které se začnou realizovat v roce 2000, se odráží nový záměr Evropské komise, jímž je zvýšení úrovně lidských zdrojů. Ten vychází ze zjištění, že Evropa se musí stát “společností vědění”, pro kterou bude charakteristické celoživotní vzdělávání, a z poznatku, že je nutno podporovat vzdělávání vytvářející “způsobnost k zaměstnanosti” a tím bojovat proti nezaměstnanosti. ■

Pramen:

Münk, Dieter: Die Aktionsprogramme der EU im Kontext der europäischen Bildungs- und Berufsbildungspolitik.

Berufsbildung, 1999, č.59, s. 3-8.

*Uvedeným tématem se zabývá i tento článek Zpravodaje VÚOŠ:
Druhá etapa programu Leonardo da Vinci 1/2000*

Evropské fórum pro transparentnost kvalifikací

Evropská komise se snaží různými prostředky vytvářet vhodné podmínky pro to, aby se mohl lépe uskutečňovat volný pohyb osob na vnitřním trhu práce Evropské unie. V souvislosti s tím přijala dlouhodobý program zabývající se problematikou kvalifikací, jejich zjišťováním, mezinárodním srovnáváním a hodnocením jejich rovnocennosti. Zaměření tohoto programu se postupně vyvíjí a lze v něm rozeznat několik odlišných etap.

První etapa se realizovala v šedesátých a v sedmdesátých letech. Šlo v ní o pokus stanovit pro některá regulovaná povolání (především ve zdravotnických oborech, v právních oborech a v profesích architektů) minimální standardy určující délku a obsah odborné přípravy nezbytné pro jejich výkon. Výsledky ovšem ovlivnily jen nepatrnou část migrujících pracovníků.

V osmdesátých letech se pozornost soustředila na posuzování rovnocennosti kvalifikační průkazů vydávaných v různých zemích Evropské unie. Ukázalo se však, že zaměstnavatelé, kterým byly výsledky prací určeny, o ně neprojeví velký zájem.

V devadesátých letech se proto zaměření projektu změnilo a jeho cílem se stalo zvyšování transparentnosti kvalifikací. Jde o shromažďování a zpřístupňování informací týkajících se skutečného obsahu kvalifikací. Řešení tohoto úkolu se stalo součástí programu Leonardo da Vinci a podílil se na něm mnoho institucí z jednotlivých zemí. Jejich iniciativy však mají převážně experimentální charakter a jsou ve svém celku nepřehledné.

K tomu, aby bylo možno účinně koordinovat práce týkající se transparentnosti kvalifikací, bylo zřízeno Evropské fórum pro transparentnost kvalifikací. Toto fórum tvoří zástupci 18 zemí Evropského hospodářského prostoru, osm zástupců sociálních partnerů, zástupci Evropské komise a Evropské nadace odborného vzdělávání a zástupce CEDEFOP. Úkolem Fóra je rozvíjet dialog o lepším využívání existujících iniciativ, nástrojů a institucí, vypracovávat návrhy, jak prosazovat přijatá politická rozhodnutí tak, aby z nich měli prospěch jak občané, tak i instituce, a zjišťovat potřebu nových iniciativ týkajících se technických i politických řešení.

Evropské fórum pro transparentnost kvalifikací zahájilo svou činnost počátkem roku 1999. Diskuse, které doposud probíhaly, se týkaly významu vzájemné důvěry pro zvyšování transparentnosti kvalifikací, nezbytnosti otevřenosti informací o jednotlivých certifikátech, nutnosti posouzení používaných nástrojů a metod certifikace a stanovení těch z nich, které by měly být dále rozvíjeny, a vyjasnění kompetencí jednotlivých institucí při poskytování informací o kvalifikacích.

Předpokládá se, že práce Fóra bude pokračovat i v dalším roce. ■

Pramen:

Flienger Start für das Europäische Forum über die Transparenz der Qualifikationen.
CEDEFOP INFO, 2/1999.

Uvedeným tématem se zabývají i tyto články Zpravodaje VÚOŠ:

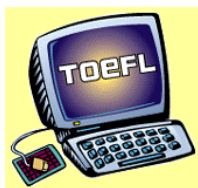
Mají společné evropské standardy odborné přípravy vyhlídky na úspěch? 3/97

Evropské standardy v odborném vzdělávání a přípravě: co jsou a kdo je chce 7-8/99

CO TAKÉ NAJDETE NA INTERNETU

Informace o odborném vzdělávání v Nizozemsku

Bve Raad a *Colo* vytvořily společnou internetovou stránku >www.dutch-vet.nl<. Předkládané informace jsou uvedeny v pěti jazycích; kromě nizozemštiny také v angličtině, francouzštině, němčině a španělštině. Bližší podrobnosti viz Odborné vzdělávání, Informační bulletin VÚOŠ, 1999, č.5. ■



Test angličtiny jako cizího jazyka Test of English as a Foreign Language

Test angličtiny jako cizího jazyka (TOEFL®) slouží od roku 1963 k tomu, aby si jím lidé, jejichž mateřtinou není angličtina, mohli ověřovat svou znalost tohoto jazyka. Úspěšné složení testu je předpokladem pro přijetí ke studijnímu pobytu, stáži apod. ve Spojených státech, v Kanadě a dalších zemích, kde se v akademickém prostředí používá angličtina.

TOEFL mohou skládat lidé na celém světě bez ohledu na věk, pohlaví, rasu, národnost, náboženství nebo politické názory. Testování probíhá přibližně ve stejnou dobu ve všech testovacích místech. Služba pedagogického testování (*Educational Testing Service – ETS*) vytváří pro každé testování novou sadu otázek podle směrnic Metodické rady pro TOEFL (*TOEFL Policy Council*). Od roku 1998 je možné skládat test dvěma způsoby: s papírem a tužkou a s počítačem.

Podoba testu je v obou případech stejná. Test se skládá ze tří částí. V první části se zjišťuje míra porozumění mluvenému slovu, ve druhé části se prověřují gramatické vědomosti a třetí část je věnována porozumění čtenému textu.

U každé otázky zkoušený vybírá správnou odpověď ze čtyř možností. Každá ze tří částí testu je časově omezena a po uplynutí časového limitu není možné se k ní vrátet. Celkově trvá test méně než tři hodiny a neobsahuje více než 140 otázek. Testy skládané pomocí počítače jsou doplněny o čtvrtou část – psaní eseje na dané téma. Čas určený na psaní je 30 minut a zkoušený si může vybrat, zda bude psát na počítači nebo rukou na papír.

Výsledky testu se zpracovávají centrálně a posuzují se vzhledem k průměru. Tím se vyrovnávají možné rozdíly v obtížnosti různých sad testů.

Pro lepší představu připojujeme příklady z druhé části testu. (Řešení je na další stránce.)

Directions: Questions 1-2 are incomplete sentences. Beneath each sentence you will see four words or phrases, marked A, B, C, and D. Choose the **one** word or phrase that best completes the sentence. Then, on your answer sheet, find the number of the question and fill in the space that corresponds to the letter of the answer you have chosen.

1. Refrigerating meats _____ the spread of bacteria.
A. retards
B. retarding
C. to retard
D. is retarded
2. The fact _____ money orders can usually be easily cashed has made them a popular form of payment.
A. of
B. that
C. is that
D. which is

Directions: In questions 5-10, each sentence has four underlined words or phrases. The four underlined parts of the sentence are marked A, B, C, and D. Identify the one underlined word or phrase that must be changed in order for the sentence to be correct. Then, on your answer sheet, find the number of the question and fill in the space that corresponds to the letter of the answer you have chosen.

3. Electrical disturbances on Earth are frequently caused with storms on the surface of the sun.
A B C D
4. Inventor Granville Woods received him first patent on January 3, 1884, for a steam boiler furnace.
A B C D
5. The gopher digs with the big strong claws of its two front foot and with its overhanging front teeth.
A B C D

Podrobnější informace najdete na internetové adrese ><http://www.toefl.org><.

MODERNIZACE NĚMECKÉHO DUÁLNÍHO SYSTÉMU PROFESNÍ PŘÍPRAVY

Konference ministrů kultu a ministrů hospodářství k modernizaci německého duálního systému

V Německu již delší čas probíhá diskuse o reformě duálního systému profesní přípravy. Zpravodaj VÚOŠ o ní podrobně referoval v řadě čísel loňského ročníku. Všiml si rozdílů v názorech, které v diskusi uplatňovali činitelé zainteresovaní na profesní přípravě. Jde především o představitele hospodářské sféry, průmyslu, obchodu a řemesel, o zástupce školské sféry reprezentované na zemské úrovni ministry kultu a na úrovni Spolkové republiky Konferencí těchto ministrů, o zástupce odborů a o vědecké pracovníky zabývající se teorií profesní přípravy. Tyto rozdíly se projevovaly ve stanoviscích týkajících se těchto otázek:

- Možnosti přizpůsobovat profesní přípravu potřebám podniků nebo regionů.
- Závaznosti principu celostátně jednotných - *bundeseinheitlich* - programů profesní přípravy a závěrečných zkoušek.
- Povahy poskytované kvalifikace, kdy proti požadavku, aby šlo o obecněji zaměřenou kvalifikaci, orientovanou na porozumění celým komplexům výrobních procesů, stojí požadavek na speciálně zaměřenou kvalifikaci týkající se určitého povolání.
- Míry a účelu eventuální diferenciaci profesní přípravy, zahrnující i možnost vytváření oborů přípravy poskytujících dílčí kvalifikaci.

Diskuse nyní patrně uvázla na mrtvém bodě. Obecně se dospívá k přesvědčení, že duální systém vlastně strukturální reformu nepotřebuje, ale že je žádoucí podstatně ho modernizovat. K tomu se na svém společném jednání přiklonili i ministři kultu a ministři hospodářství. Tato myšlenka našla místo i v názvu dokumentu, který v průběhu společného jednání vznikl: *Weiterentwicklung und Modernisierung der Berufsausbildung* - Další rozvoj a modernizace profesní přípravy. Při jeho formulování ministři kultu a ministři hospodářství přihlédli ke stanoviskům Německého sněmu průmyslu a obchodu DIHT (Zpravodaj VÚOŠ o nich referoval v čísle 9/99). Dokument se však v některých bodech významně odlišuje od dokumentu, který dříve vypracovala Konference ministrů kultu (viz Zpravodaj VÚOŠ 3/99). Ministři kultu a ministři hospodářství zaujali stanovisko k těmto záležitostem:

☐ Hlavní charakteristiky duálního systému

- Získávají se v něm úplné kvalifikace k výkonu celého povolání a způsobilost k dalšímu studiu.
- Celostátně jednotně koncipované a uznávané obory přípravy poskytují základní kvalifikaci a speciální odborné kvalifikace.
- Ke všem otázkám týkajícím se duálního systému se vyjadřují sociální partneři a opatření se přijímají na základě dosaženého konsensu.
- Na profesní přípravě se podílejí dvě učební místa - podnik a škola, která úzce spolupracují.

☐ Ohled na rozmanité požadavky hospodářských odvětví a oborů

- Je nutno vytvářet nové kvalifikace a spojovat je (a to i ty, které jsou nyní součástí různých povolání) tak, aby byly širěji využitelné. V souvislosti s tím se v některých návrzích hovoří o základních kvalifikacích vytvářejících profil profese (*berufsprofilprägende*

Grundqualifikationen), o volitelných modulech, o jádrových oborech (*Kernberufe*), o oborech se širokým základem a doplňujícími či prohlubujícími částmi.

- Programy přípravy musí být otevřené, aby se mohly rychle přizpůsobovat změnám v technologiích. Tuto otevřenost mají zajistit volitelné části, popřípadě i “exemplární učení”.

❑ **Vztahy mezi podnikem a profesní školou**

- Úkolem profesní školy je vytvářet s ohledem na zkušenosti, které učni získají v podnicích, speciální kvalifikace a kvalifikace přesahující potřeby oboru. Kromě toho mají rozšiřovat takové všeobecné vzdělání, které učňům umožní plnit úkoly ve světě práce i ve společnosti.
- Zástupce profesních škol je nutno zvat k jednáním o vzniku nových programů profesní přípravy. Do této činnosti se musí zapojovat i školy, které zajišťují celou profesní přípravu samy. Přitom ovšem tento druh profesní přípravy má své opodstatnění pouze tehdy, kdy duální systém takovou přípravu nezajišťuje, nebo ji zajišťuje v nedostatečné míře. Není možné, aby školy dublovaly duální systém.

❑ **Ohled na možnosti učňů**

Profesní příprava v duálním systému musí brát ohled na rozdílné učební možnosti učňů. Těm, kteří jsou schopni podávat vyšší výkony, musí v rámci uznaných oborů přípravy nabízet dodatekové kvalifikace, popřípadě i zkrácení učební doby. S ohledem na ty, kteří jsou méně výkonní, musí mít podniky k dispozici různé podpůrné prostředky a také profesní školy musí těmto učňům věnovat zvýšenou pozornost. Je zapotřebí uvážit, zda by nebylo vhodné méně schopným učňům poskytovat dílčí kvalifikace, ovšem takové, které by mohli uplatnit na trhu práce.

❑ **Závěrečné učňovské zkoušky**

Závěrečné zkoušky musí i nadále zůstat srovnatelné v rámci celé spolkové republiky. Je zapotřebí, aby více než dosud postihovaly schopnost profesního jednání a znalost profesních postupů.

❑ **Financování profesní přípravy**

Spolkové země jsou v důsledku nedostatečného počtu učebních míst v podnicích nuceny zajišťovat nabídku profesní přípravy ve školách. To neúnosně zatěžuje jejich rozpočty. Ministři kultu i ministři hospodářství jsou přesvědčeni, že profesní příprava uspokojuje především potřeby hospodářství a vyzývají je proto, aby intenzívně vytvářelo nová učební místa.

Pramen:

Gemeinsame Eckpunkte von Kultus und Wirtschaftsministern. Wirtschaft und Berufserziehung. 1999, č. 10, s. 23-25.

Německá řemesla k návrhu reformy duálního systému

Ústřední svaz německých řemesel ZDH (*Zentralverband des Deutschen Handwerks*) se zapojil do probíhající diskuse o reformě duálního systému profesní přípravy svým materiálem nazvaným Počáteční profesní příprava a další vzdělávání šité na míru (*Aus- und Weiterbildung nach Maß*). V něm zdůrazňuje ty rysy profesní přípravy, které jsou charakteristické pro přípravu pracovníků v řemeslech. Jde o rozmanitost pracovních činností, které si učeň musí osvojit, o závislost výkonu práce na požadavcích a objednávkách zákazníků, o nutnost přípravy učňů k eventuálnímu samostatnému podnikání a o jasné vymezení funkce dalšího vzdělávání, které má být zakončeno mistrovskou zkouškou.

Značnou pozornost vzbudily ty části materiálu, v nichž se hovoří o potřebách a možnostech diferenciaci profesní přípravy. Materiál počítá s tím, že diferenciaci by se měla týkat jednak učební doby, jednak obsahu přípravy. Je ovšem nutno počítat s tím, že řemesla se navzájem v mnohém liší, a to má za následek, že nelze vytvořit jednotné a ve všech oborech využitelné prostředky diferenciaci. V řemeslech, která mají monotematickou povahu (jako např. pekař, oční optik apod.), bude nutno zachovat dosavadní model, který diferenciaci přípravy sice neumožňuje, ale zároveň nevyklučuje, aby schopnější učňové mohli získávat dodatekové kvalifikace. Pro jiná řemesla, především pro ta, která mají komplexní povahu, je možno vytvářet učební programy obsahující jednak jádrové kvalifikace (*Kernqualifikationen*), jednak volitelné povinné části (*Wahlpflichtbausteine*).

Učební program by podle tohoto modelu obsahoval společné jádrové kvalifikace a celou řadu volitelných povinných částí. Zároveň by určoval, kolik těchto volitelných částí si učeň musí nejméně vybrat, aby získal úplnou profesní kvalifikaci. Předpokládá se, že profesní příprava bude obě uvedené části programů poskytovat integrovaně. Schopní učňové si mohou vybírat větší počet volitelných částí, než je předepsáno, při závěrečné zkoušce budou prokazovat, jak si je osvojili, a výsledky budou zaznamenány na vysvědčení.

Model založený na jádrových kvalifikacích a na volitelných povinných částech sleduje tyto cíle:

- Přiblížit obsah profesní přípravy charakteru pracovních činností v jednotlivých podnicích.
- Zatraktivnit profesní přípravu v řemeslech i pro nadané absolventy škol.
- Otevřít možnost rychlého prosazování změn v obsahu profesní přípravy.
- Propojit počáteční profesní přípravu s dalším vzděláváním, neboť některé volitelné povinné části mohou být totožné s moduly dalšího vzdělávání.

Pramen: Konzept des Handwerks zur Ausbildungsreform. Wirtschaft und Berufserziehung, 1999, č. 10, s. 26-30.

Komentář k modernizaci německého duálního systému profesní přípravy

Redakční komentář časopisu *Wirtschaft und Berufserziehung* otištěný v čísle 10/99 hodnotí vývoj snah o systémovou obnovu profesní přípravy. Situaci považuje za značně nepřehlednou. Téměř všechny instituce a orgány zainteresované na profesní přípravě již předložily své návrhy na reformu. Učinili tak i reprezentanti vědy. Jejich návrhy však svědčí o tom, že ne dost jasně pochopili povahu duálního systému profesní přípravy, pro nějž je příznačné, že se o něm rozhoduje při složitých jednáních se sociálními partnery, a jehož úspěšnost zajišťuje hospodářská sféra. Jejich návrhy mají akademickou povahu a týkají se především pedagogických aspektů profesní přípravy.

Ve většině předložených návrhů se objevují náměty již dlouhou dobu diskutované: více flexibility, více oborů pro inovativní profesní oblasti, větší tempo přeměn, méně administrativy, větší výkonnost při omezených nákladech. Nic z toho se však netýká struktury systému.

Pokud se v diskusi objeví nějaký návrh na strukturální změny, bývá formulován velice opatrně a hovoří se spíše o “změnách rámcových podmínek vzdělávání”. Přesto však realizace některých takových návrhů by mohla vážně narušit dnešní podobu duálního systému. K takovým návrhům patří

- Nahradit dnešní strukturu oborů přípravy základovými nebo základními obory. S tím souvisí návrh na posunutí či uvolnění hranice mezi počáteční profesní přípravou a dalším vzděláváním, přesun důrazu z odborných vědomostí na vědomosti systémové a nové určení role profesní školy.

- Zavést financování profesní přípravy pomocí povinných příspěvků všech podniků.
- Regionalizovat profesní přípravu, což by znamenalo odklon od dnešní oborové orientace a narušení celostátní jednoty profesní přípravy.
- Flexibilizovat závěrečné učňovské zkoušky, což by vedlo k rezignaci na celostní chápání profese a k zrušení celostátně platných standardů profesní přípravy.

Průlom v diskusi o německém duálním systému

Jako v loňském roce tak i letos věnujeme značnou pozornost diskusi, která se týká reformy, modernizace, nebo transformace německého duálního systému profesní přípravy. Když jsme vloni získali dojem, že nové a nové články uveřejňované v různých časopisech v podstatě opakují již dříve vyslovené názory, aniž by uváděly závažné argumenty pro jejich platnost, ukončili jsme svou sérii článků "post skriptem", v němž jsme se pokusili diskusi shrnout a charakterizovat rozdílné záměry a představy jejich jednotlivých účastníků.

Diskuse ovšem pokračovala dále. V průběhu roku v ní však došlo k závažné změně: postupně byla formulována shrnující stanoviska vrcholových reprezentantů subjektů zainteresovaných na fungování duálního systému a tím se tato stanoviska do jisté míry "oficializovala". K takovým oficializovaným stanoviskům patří například vyjádření ministrů kultu a ministrů hospodářství nazvané Weiterentwicklung und Modernisierung der Berufsausbildung, materiál Aus- und Weiterbildung nach Maß, který vydal Ústřední svaz německých řemesel ZDH, (viz výše) a materiál Německého sněmu průmyslu a obchodu DIHT (viz odkaz níže v rámečku).

Pomyslnou tečku za diskusí učinili 22. září 1999 tentokrát sami její němečtí účastníci. Toho dne přijalo zásadní stanovisko k modernizaci duálního systému Společenství pro práci, profesní přípravu a konkurenceschopnost (Bündniß für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit), které sdružuje nejvýznamnější představitele Spolkové republiky, spolkových zemí a sociálních partnerů. Jsou v něm vytyčeny zásady, nebo, jak někteří členové Společenství říkají, koridory, pro modernizaci duálního systému profesní přípravy. Protože bylo přijato na základě konsensu, má se za to, že je cesta ke změnám duálního systému otevřena. Z dokumentu uveřejněného v časopise Wirtschaft und Berufserziehung, 1999, č. 12 pod názvem Konsens im Bündniß für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit jsme vybrali nejdůležitější z přijatých zásad.

Cíle profesní přípravy

Moderní profesní příprava musí

- > Zajišťovat rozvoj osobnosti mladých lidí, který by otevíral šance pro uplatnění v profesi .
- > Vytvářet pohotovost a motivaci mladých lidí k učení, k poznávání nových požadavků a posilovat ochotu využívat možností kvalifikovat se ve všech etapách profesního života.
- > Uspokojovat potřebu hospodářství, státu a společnosti týkající se kvalifikovaných a mnohostranně použitelných mladých lidí.
- > Umožňovat mladým lidem nástup do zaměstnání bezprostředně po ukončení profesní přípravy.

Přístup k profesní přípravě musí být otevřen všem mladým lidem, bez ohledu na to, jaké předchozí vzdělání získali. Všeobecně vzdělávací školy musí zajistit, aby všichni jejich absolventi měli znalosti potřebné k úspěšnému zvládnutí profesní přípravy.

Základní principy moderní duální profesní přípravy

- > Učební obory musí být zaměřeny tak, aby v nich učni získali komplexní kvalifikaci k výkonu řady odborně souvisejících činností. Jsou vytvářeny na základě profesního principu (*Berufsprinzip*) tak, aby mohly dynamicky reagovat na vývoje ve světě práce.
- > Kombinace práce a učení musí vést k rozvíjení schopnosti profesně jednat (*Handlungsfähigkeit - Berufsbefähigung*), která umožní hladký přechod absolventů do zaměstnání.
- > Profesní příprava musí vytvářet předpoklady pro mobilitu v zaměstnání i na trhu práce a pro další vzdělávání.
- > Závěrečné zkoušky musí odrážet podnikovou a profesní realitu. Musí si zachovat veřejnoprávní charakter, musí podléhat nezávislé kontrole a řídit se jednotnými standardy.

Strukturální znaky duální profesní přípravy

- > Profesní příprava musí reagovat na skutečnost, že se organizace práce v podnicích přizpůsobuje více komplexním pracovním procesům než tradiční dělbě práce. S ohledem na to by nebylo prospěšné detailně určovat obsah profesní přípravy. Učební dokumentace by měla poskytovat spíše modelové příklady.
- > S ohledem na moderní koncept povolání (*Berufskonzept*) nelze stanovit úroveň, šíři a délku profesní přípravy ve všech oborech jednotně.
- > Šířeji zaměřené a tedy méně odborně specializované učební obory a obory specializované jsou z hlediska vzdělávací politiky rovnocenné.
- > Obsah podnikové části profesní přípravy musí být stanoven jednotně v celém státě, aby byla zaručena rovnocennost závěrečných zkoušek.

Volitelné části a dodatkové kvalifikace

- > Koncepce počáteční profesní přípravy, která by poskytovala pouze dílčí kvalifikace, je v rozporu s principy přípravy v duálním systému. Členové Společenství uznávají, že je nezbytné zabezpečit profesní přípravu všem mladým lidem, ale jsou si vědomi toho, že někteří z nich přes všechnu poskytnutou pomoc a podporu v ní neuspějí. Ukládají proto Hlavnímu výboru Spolkového ústavu odborného vzdělávání, aby navrhl způsoby, jimiž by bylo možno osvědčovat způsobilosti získané v neukončené přípravě k výkonu povolání.
- > Flexibilita profesní přípravy může být zvýšena zaváděním volitelných částí (*Wahlbausteine*), které doplní kvalifikace nezbytné pro výkon povolání. Jejich rozmanité kombinace umožní profesní přípravu vhodně diferencovat.
- > Kromě volitelných částí mohou k diferenciaci přispět tzv. dodatkové kvalifikace. Jde o prohloubené odborné vědomosti nebo o vědomosti a dovednosti, které přesahují rámec oboru. Takovými dodatkovými kvalifikacemi jsou i kvalifikace, které odpovídají regionální specifikám výkonu profese. Dodatkové kvalifikace mohou být mostem vedoucím od počáteční profesní přípravy k dalšímu vzdělávání. Lze je ověřovat pomocí zkoušek, ale výsledky těchto zkoušek nemají žádný vliv na závěrečnou zkoušku. Budou zřízena regionální informační střediska, která budou pro potřeby podniků i učňů shromažďovat údaje o oborech, v nichž je možno získat dodatkové kvalifikace.
- > Očekává se, že i nadále zůstanou zachována povolání, jejichž výkon nebude klást velké nároky na profesní přípravu. Těchto případů bude nutno využít pro vzdělávání těch, kteří mají omezené šance uspět v duálním systému.
- > Společenství vyjadřuje přesvědčení, že se využitelnost profesní přípravy v praxi nehodnotí podle délky učební doby, ale podle obsahu přípravy. Doporučuje proto využívat zákonem daných možností k diverzifikaci délky profesní přípravy.

Zkoušky a certifikace

- > Veřejnoprávní zkoušky ověřují způsobilost k výkonu povolání. Vydaná vysvědčení musí být transparentní, a proto je nutné, aby byl obsah zkoušek celostátně jednotný.
- > Profesní příprava má být orientována na komplexní podnikové procesy. Tomu musí odpovídat i závěrečné zkoušky.
- > “Mezizkouška” (*Zwischenprüfung*), jejíž úspěšné složení bylo předpokladem proto, aby učeň mohl přijít k závěrečné zkoušce, ztratila svůj původní smysl. Pokud by měla být i nadále zachována, měla by sloužit k tomu, aby učni mohli s oporou o výsledky této zkoušky sami hodnotit úroveň svých dovedností a vědomostí. ■

Uvedeným tématem se zabývají i tyto články Zpravodaje VÚOŠ:

DIHT o reformě duálního systému 9/99

Duální cesty ke kvalifikaci - příspěvek k atraktivitě německého odborného vzdělávání 7-8/99

Post scriptum diskuse o německém systému profesní přípravy 5/99

Úvahy o modernizaci německého duálního systému profesní přípravy 4/99

Satelitní model oborů profesní přípravy v duálním systému 4/99

Návrhy na radikální modernizaci německého duálního systému 3/99

Očekávaný vývoj německého systému odborného vzdělávání do roku 2020 2/99

Neformální učení – identifikace, uznání, validace a certifikace jeho výsledků

V zemích Evropské unie sílí potřeba usnadnit profesní i sociální mobilitu těm, kdo nezískali obecně uznávané vzdělání nebo profesní kvalifikaci. Snahy o řešení situace těchto osob postupují dvěma cestami. Jednou je rozšiřování nabídky dalšího vzdělávání, které různými formami připravuje uchazeče k tomu, aby mohli složit potřebné zkoušky a získat tomu odpovídající oficiální certifikáty, rovnocenné těm, které se vydávají absolventům škol, nebo totožné s nimi. Druhou cestou je přijímání legislativních opatření, která by umožnila identifikovat, hodnotit, uznávat, potvrzovat a certifikovat výsledky neformálního učení, tedy učení, které proběhlo vně vzdělávacích institucí, v rodině, v zájmových organizacích, a především na pracovišti při výkonu běžných profesních činností.

Snaha lépe využívat výsledků neformálního učení naráží na některé závažné problémy: jak výsledky neformálního učení identifikovat, jak je hodnotit, jakou váhu jim přiznávat, jak je potvrzovat a certifikovat. Tyto problémy musí řešit každá země Evropské unie sama, s ohledem na své tradice a existující struktury vzdělávání. Tak se také skutečně děje a je zřejmé, že jednotlivé země k těmto záležitostem přistupují rozdílným způsobem. Například Německo se staví k možnosti uznávat výsledky neformálního učení za rovnocenné s výsledky vzdělávání v oficiálních institucích velmi rezervovaně, ba odmítavě. Vydání příslušných certifikátů váže na absolvování studia nebo učení v řádných učebních a studijních oborech. Otevřela se sice možnost vykonat v duálním systému externí závěrečnou zkoušku, ale její obsah je stejný, jako obsah obvyklé závěrečné zkoušky. Francie naproti tomu přijala řadu opatření, která umožňují uznat neformálně získané kompetence za rovnocenné těm, které poskytují školské instituce, a stvrdit jejich hodnotu určitými certifikáty.

Problematické neformálního učení věnoval pozornost i CEDEFOP. Inicioval projekt, jehož cílem bylo získat celkovou představu o přístupech zemí Evropské unie k záležitostem hodnocení, uznávání a certifikování výsledku neformálního učení. V rámci tohoto projektu

vznikly národní zprávy, které popisují přístupy k výsledkům neformálního učení a způsoby jimiž se tyto výsledky identifikují, uznávají, potvrzují, certifikují, akreditují, a postupy, jimiž se má dosáhnout legitimacy (*legitimity, Legitimität*) a věrohodnosti (*credibility, Glaubwürdigkeit*) použitých metod.

Jak tomu při výzkumech probíhajících souběžně v různých zemích bývá, vznikl při zpracování národních zpráv částečný terminologický zmatek. Některé z používaných výrazů mají totiž v jednotlivých zemích poněkud odlišný význam a nejsou tedy navzájem zcela kompatibilní. To vyvolává nesnáze i při překladu textů týkající se téhož předmětu, ale vzniklých v různých zemích, do češtiny. Tyto nesnáze se násobí tím, že autoři jednotlivých textů obvykle nepovažují za nutné definovat význam použitých výrazů, protože je považují v rámci národního jazykového kontextu za jednoznačné nebo alespoň za zcela srozumitelné. V některých případech vstupuje do hry i snaha autorů o vysokou úroveň stylu vyjadřování, která je vede k tomu, že střídavě užívají různá synonyma, aniž by bylo jasné, zda je považují za zcela ekvivalentní. Někdy se přitom omlouvají tím, že “slovník v této oblasti ještě není stabilizovaný”.

V souvislosti s problematikou akceptace výsledků neformálního učení se hovoří především o jejich identifikaci, uznávání, potvrzování a certifikaci. V případě identifikace je patrně jasné, o co jde. Jádrem problému je skutečnost, že výsledkem školského - formálního - vzdělávání i výsledkem neformálního učení jsou vědomosti, dovednosti, kompetence, které však v obou případech mají odlišnou podobu a běžnými prostředky užívanými ve školách nelze postihnout jejich totožnost nebo míru podobnosti. Je proto nezbytné mít k dispozici určitý vztahový rámec, který by to umožnil. Vytvořit takový rámec však vůbec není snadné.

Méně jasný je obsah výrazů *uznávání, potvrzování a certifikace* a obtížně se hledají vztahy mezi nimi. Výraz *uznávání* odpovídá nejspíše výrazům *recognition, Anerkennung, reconnaissance*. K *uznání* výsledků neformálního učení může zřejmě dojít až tedy, když byla nějakým způsobem potvrzena jejich “hodnota”, když byly *zhodnoceny* a došlo tedy k jejich *assessment, Bewertung, évaluation*. Je však vhodným ekvivalentem těchto výrazů české *zhodnocení*, nebo mezinárodní *evaluate*? A má ono *zhodnocení, assessment, Bewertung, évaluation* vztah jen k *uznání* výsledků neformálního učení? Vždyť v literatuře se nejednou o *zhodnocení* hovoří v souvislosti s *validací - validation a certifikací - certification, Zertifizierung* (tohoto výrazu němečtí autoři příliš nepoužívají, a pokud ano, v kontextu mezinárodních projektů nebo tehdy, když píšou o učení v zahraničí)!

Literatura týkající se problematiky využití výsledků neformálního učení do této záležitosti příliš světla nevnese. Zvláště nejasný je obsah výrazu *validace*. Slovník spisovného jazyka českého ani slovníky cizích slov *validaci* neznají. Francouzsko-český slovník uvádí, že jde o “prohlášení za platné”, “prohlášení platnosti”, “validaci”. Blackův (anglicko-český výkladový) právní slovník vysvětluje termín *validation* takto: *Validace*. Proces shromažďování důkazů k prokázání spojitosti mezi testem, jemuž je třeba vyhovět při přijímání do zaměstnání, a požadovanou prací.

Někteří autoři považují *validaci* výsledků neformálního učení za “proces hodnocení ekvivalence uznaných schopností a kompetencí s výkonovým standardem”. V tomto smyslu by *validace* ovšem byla do značné míry totožná s hodnocením, evaluací. Jiní upozorňují na to, že výsledkem *validace* je vydání odpovídajících certifikátů. Proto *validaci* považují za zvláštní druh *certifikace*. Výraz *certifikace* přitom rezervují pro procesy, které vedou k vydání obvyklých školských vysvědčení. Jejím předmětem jsou vědomosti a dovednosti vymezené ve vzdělávacích programech škol. Předmětem *validace* naproti tomu jsou mnohotvárné vědomosti, dovednosti a způsobilosti, které člověk získal nejen všeobecným a odborným vzděláváním, ale i při práci v zaměstnání a aktivitami ve volném čase. V tomto pojetí se *validace* dostává do souvislosti nejen s *certifikací*, ale i s *uznáváním, recognition, Anerkennung, reconnaissance*. Při *uznávání* totiž jde o proces, ve kterém se rozhoduje o tom,

zda lze výsledky neformálního učení považovat za rovnocenné s výsledky školského vzdělávání, a zda lze na základě zjištěných vědomostí a dovedností při školském vzdělávání prominout některé zkoušky, zda mohou při přijímání do zaměstnání nebo při postupu v zaměstnání získané profesní zkušenosti nahradit odborné vzdělání apod. Přiznává se, že *uznávání* v některých případech může vyústit ve *validaci*, tedy k oficiálnímu potvrzení výsledků neformálního učení pomocí certifikátů, ale není to nezbytné.

Úvahy týkající se obsahu uvedených výrazů mohou připomínat scholastické disputatione. Je však nějaký jiný způsob, jak se dopracovat k porozumění tomu, co chtějí sdělit texty vznikající v mnohojazyčném prostředí Evropské unie? ■

Uvedeným tématem se zabývají i tyto články Zpravodaje VÚOŠ:

O problémech spojených s uznáváním výsledků neformálního "učení na pracovišti" 5/99

Co je formální a neformální vzdělávání – učení 5/99

Co nového v časopisech

Céreq Bref	
<p>Martinelli, Daniel - Vergnies, Jean-Frédéric Diplômés de l'enseignement supérieur. La reprise de l'emploi ne profit pas à toutes les filières. [Absolventi vyššího a vysokoškolského vzdělávání. Nově získat povolání se nedaří absolventům všech oborů.] Céreq Bref, 1999, č. 156, 4 s., 5 tab. Srovnávají se výsledky šetření absolventů výběrových inženýrských a obchodních škol, 2. a 3. cyklu univerzitního studia a vyšších škol, kteří ukončili vzdělávání v roce 1996, s výsledky obdobných šetření prováděných v letech 1987, 1991, 1995 a 1997. Sledují se změny v možnosti získat trvalé zaměstnání a odpovídající plat. Potvrzuje se závislost této možnosti na úrovni získaného vzdělání. Posuzují se rozdíly v situaci absolventů jednotlivých druhů oborů a studia a jejich příčiny se nacházejí v ekonomickém vývoji.</p>	<p>Casella, Philippe - Freyssinet, Jacques La décentralisation de la formation professionnelle. Un nécessaire dialogue avec les acteurs économiques et sociaux. [Decentralizace profesní přípravy. Nezbytný dialog s hospodářskými a sociálními činiteli.] Céreq Bref, 1999, č. 157, 4 s., 5 tab. Tzv. pětiletý zákon (<i>la loi quinquennale</i>) přijatý v roce 1993 přenesl velkou část pravomocí při řízení profesní přípravy z ústředních orgánů na regionální rady. Ty měly za úkol vyhledat kompetentní partnery a spolupracovat s nimi. To se daří s velkými obtížemi. Zjišťují se příčiny tohoto stavu, popisují se úkoly regionálních rad, postoje profesních organizací a hodnotí se jejich spolupráce, která má více technický než politický charakter.</p>
<p>Guitton, Christophe Emplois-jeunes. La professionnalisation en débat. [Povolání – mladí. Debata o profesionalizaci.] Céreq Bref, 1999, č. 158, 4 s. V roce 1997 byl ve Francii přijat program Nové služby, povolání - mladí (<i>Nouveaux services, Emplois - jeunes</i>), který umožňoval veřejným i soukromým subjektům vytvářet povolání, v nichž by mladí lidé ve věku do 26 let (dlouhodobě nezaměstnaní a znevýhodnění do věku 30 let) mohli získávat pracovní zkušenosti. Jde o povolání, která uspokojují nově vzniklé potřeby, a to převážně v sektoru služeb. V rámci tohoto programu dochází k profesionalizaci služeb, které dříve byly poskytovány nekvalifikovaně, a k profesionalizaci osob začleněných do programu. Hodnotí se první zkušenosti se zavedeným programem a upozorňuje se na nevyřešené problémy.</p>	<p>Kirsch, Édith – Savoyant, Alain Évaluer les acquis de l'expérience. Entre normes de certification et singularité des parcours professionnels. [Hodnotit způsobilosti získané zkušeností. Mezi normami certifikace a jedinečností profesních drah.] Céreq Bref, 1999, č. 159, 4 s. Lit.5. Ve Francii existuje možnost, aby ti, kteří neabsolvovali příslušnou školu, požádali po pěti letech zaměstnání o vydání certifikátu osvědčujícího určité vzdělání nebo kvalifikaci. Skládají sice zkoušky, ale některé jejich části jim lze prominout. Problémem je, jak stanovit kritéria pro posuzování jejich způsobilosti tak, aby byla všeobecně platná a přesto brala ohled na rozdílné profesní dráhy uchazečů. Popisují se záležitosti související s tvorbou těchto kritérií a zkušenosti s jejich uplatňováním při zkouškách.</p>

Teoretické koncepty zkoumání problematiky přechodu absolventů škol do zaměstnání

Problematika přechodu absolventů škol do zaměstnání se v zemích Evropské unie aktualizovala v průběhu osmdesátých let, kdy se v plné šíři projevyly důsledky expanze vzdělávání, k níž došlo v předchozím desetiletí. Ukázalo se, že tato problematika je složitější, než se předpokládalo. Při jejím zkoumání totiž vstupují do hry nejen konjunkturální záležitosti, ale i prohlubující se rozrůžňování potřeby pracovních sil a jejich nabídky. Proto se výzkumy procesů přechodu absolventů škol do zaměstnání opírají o různá teoretická východiska.

Ekonomicky orientované výzkumy

Takto zaměřené výzkumy sledují hlavně vztahy mezi volbou oboru vzdělávání na jedné straně a náklady na studium a zisky z něho plynoucí (příjem jednotlivce, produktivita podniků, celkový růst) na straně druhé. Předmětem pozornosti jsou i procesy vyhledávání zaměstnávání, možnosti uplatnění lépe kvalifikovaných a hůře kvalifikovaných, modely racionalizace práce a přijímání nových pracovníků, elasticita ceny nově přijímaných pracovníků a její vliv na produktivitu apod.

Ekonomicky orientované výzkumy mají zpravidla dichotomický charakter: proces přechodu absolventů škol do zaměstnání hodnotí jako úspěšný (absolvent našel zaměstnání) nebo neúspěšný (absolvent je nezaměstnaný). Nezajímají se o faktory, které procesy přechodu absolventů ovlivňují (sociální vlivy, vlivy institucí a okolí, množství a kvalita informací o situaci na trhu práce apod.).

Sociologicky orientované výzkumy

Tyto výzkumy nahlízejí na proces přechodu absolventů ze škol do zaměstnání jako na společensky podmíněný proces, který ovlivňuje řada činitelů. Pro absolventa znamená vstup do zaměstnání počátek fáze nejistoty, kterou vyvolává osvojování si nových rolí, vytváření nového sebepojetí, konfrontace s nezvyklými zkušenostmi, aktéry a prostředím.

Vznikly studie o "druhé socializaci". Ty za první socializaci považují socializační procesy, které probíhají v dětství a v raném období mládí. Poukazují na to, že v období přechodu ze školy do zaměstnání socializace nepokračuje kontinuálně, je zde zjevná diskontinuita. Druhá socializace je ovlivňována realitou trhu práce, popřípadě nezaměstnaností. V průběhu tohoto procesu dochází ke zlomu, kdy se konfrontuje identita osobnosti a její uvědomění získané v průběhu první socializace s novými zkušenostmi.

Jiné výzkumy se zabývají otázkami vztahu mezi trhem práce, institucemi a činiteli, které se podílejí na ovlivňování procesů přechodu absolventů ze škol do zaměstnání. Byla formulována teorie segmentace trhu práce, která upozorňuje na to, že existuje interní trh práce v rámci podniků a externí trh práce, přičemž na každém z nich platí jiné podmínky pro přijímání zaměstnanců, jiné způsoby podpory růstu kvalifikace apod. Zkoumají se i rozdíly v možnostech uplatnění na trhu práce v různých regionech apod.

Jak ekonomicky zaměřené výzkumy, tak výzkumy sociologicky zaměřené vycházejí z toho, že rozhodujícím činitelem přechodu absolventů škol do zaměstnání je trh práce. Aktivita jednotlivce proto nelze zkoumat bez zřetele k podmínkám trhu práce a k jednání ostatních činitelů, kteří na něm vystupují. ■

Pramen:

Tessaring, Manfred: **Ausbildung im gesellschaftlichen Wandel**. Ein Bericht zum aktuellen Stand der Berufsbildungsforschung in Europa 1998. [Profesní příprava ve společenských proměnách. Zpráva o aktuálním stavu výzkumu odborného vzdělávání v Evropě 1998.] Erste Auflage. Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften 1999. 336 s. Sg 24 794

Uvedeným tématem se zabývá i tento článek Zpravodaje VÚOŠ:

Ještě k tématu l'insertion - přechod ze školy do zaměstnání 2/98

“Zavináč” @ a jak ho překládat

V průběhu posledních deseti let se elektronická pošta stala i v naší zemi běžným dorozumívacím prostředkem. E-mailové adresy se tisknou na vizitky, uvádějí se na internetových stránkách, v novinách, v časopisech apod. Někdy se však stane, že musíte svou e-mailovou adresu někomu sdělit telefonicky. V našich krajích se obvykle v těchto případech symbol písmene “a” v kroužku (součást e-mailové adresy) označuje slovem “zavináč”. Co ale říci, mluvíte-li s cizincem? V angličtině se @ vyslovuje jako “at”, eventuálně “at sign”. Pokud se mi podařilo zjistit, tak si anglosasové s tímto výrazem vystačí.

Jak je to v jiných zemích? Pomocí elektronické pošty jsem provedla malý průzkum. Oslovila jsem členy sítě Ciretoq, účastníky projektu Duoqual a některé další majitele e-mailových adres a požádala je, aby mi napsali, zda má u nich @ také nějaký domácí název. Dostala jsem hodně odpovědí, které se v případě více dotázaných z jedné země vzájemně potvrzovaly. Jsou uvedeny v tabulce.

Nepotvrdila se informace z televizního pořadu “Zavináč”, že Němci používají výraz “Strudel”. Na Internetu však existuje adresa ><http://users.palnet.com/strudel/><, pod kterou se skrývá ”@ Strudel - Jerusalem’s only Internet bar”. Takže možná v Izraeli znají štrůdl i v tomto slova smyslu. V Nizozemsku měl zřejmě někdo podobný nápad jako já, protože na internetové stránce ><http://www.xs4all.nl/~tonstam/atsign.html>< je slovníček hovorových výrazů pro @. Je jich ovšem pouze pět a jeden z nich, norský název “kanel bolle” (skořicový bochánek), nebyl norskou expertkou potvrzen. Portugalský (a španělský) výraz “arroba” mají v názvu dvě internetové kavárny – jedna v Brazílii a druhá v Mexiku.

Jazyk	Výraz	Vysvětlení
Bulharština	Маймуна	opice
Dánština	Snabel-a	chobotové a
Holandština	Apestaatje	opičí ocas
Finština	Ät-merkki	oficiální název pro @
	Miukumauku	mňau mňau (neoficiální – přirovnání ke kočce se zatočeným ocasem)
	Miuku-merkki	kompromis
Francouzština	Petit escargot	šneček
	Arobase	oficiální název pro @
Italština	Chiocciola [k'jóččola]	šnek
Maďarština	Kukac	červ
Němčina (Německo, Rakousko)	Klammeraffe	chápán (druh opice)
Němčina (Švýcarsko)	Affenschwanz	opičí ocas
Norština	Krøll-Alfa	zakroucená alfa
Polština	Malpa	opice
Portugalština	Arroba	měřice
Ruština	Собака	pes
Řečtina	Ραπακι - παπακι	kachňátko
Španělština	Arroba	měřice
Švédština	Snabel-a	chobotové a

Diktujete-li internetovou adresu, tak v angličtině začnete s *dabl jú, dabl jú, dabl jú* [www], po kterém následuje *dot* [.]. Složené slovo (např. “pilsedu”) můžete zdůraznit označením *one word*. Lomítko / je *slash*, pro puntíčkáře *forward slash*, zpětné lomítko \ je *backslash*.

Anna Konopásková (konopask@vuos.cz)

OPRAVA

V ^{Mini}Glosáři, který jsme uveřejnili jako přílohu Zpravodaje VÚOŠ 12/99, si někteří čtenáři všimli, že jsme jako českého ekvivalentu pro anglický výraz “vocational training” použili výrazu “odborné vzdělávání” a pro anglický výraz “vocational education” výrazu “profesní příprava”. Domnívají se, že tomu má být naopak. Mají pravdu.

Chyba je však již v originále*, ze kterého jsme hesla do ^{Mini}Glosáře vybírali. V něm je anglické heslo “vocational training” nesprávně přiřazeno k německému heslu “Berufsbildung” a francouzskému “formation professionnelle” (s.51-52) a heslo “vocational education” k heslům “Berufsausbildung” a “enseignement professionnel” (s.55-56). Mylnost zařazení je patrná i z obsahu hesel.

Správné uspořádání ekvivalentních výrazů by mělo vypadat takhle:

čeština	angličtina	francouzština	němčina
odborné vzdělávání	vocational education	enseignement professionnel	Berufsbildung
profesní příprava	vocational training	formation professionnelle	Berufsausbildung

Chtěli jsme na to upozornit v poznámce pod čarou. Ta však nedopatřením z textu vypadla. Čtenářům se za to omlouváme. ■

* **Glossarium.** Formación Profesional. Erhvervsuddannelse. Berufsbildung. Επαγγελματική Κατάρτιση. Vocational Training. Formation professionnelle. Formazione professionale. Beroepsopleiding. Formação Profissional. A comparison of concepts from 12 Member States of the European Union in 9 languages. Luxembourg, Office for Official Publication of the European Communities 1996. 545 s.

CO TAKÉ NAJDETE NA INTERNETU

Ústav pro jazyk český Akademie věd České republiky má svou stránku na adrese:

<http://www.ujc.cas.cz>

Součástí stránky je jazyková poradna. Tam můžete najít odpověď na svůj dotaz v rubrice často kladené otázky (FAQ). Například:

NA - Tato předložka se šíří nebývalou rychlostí, a to na úkor předložek jiných (zvláště *v*). Vedle dnes již vžitých a přijímaných spojení, jako *na ministerstvu*, *na univerzitě*, *na gymnáziu*, se setkáváme i se spojeními jako *na dílně*, *na prodejně*, *na přepážce*, dokonce i *na zásobě*, která za spisovná dosud nepovažujeme.

Nenaleznete-li odpověď v FAQ, můžete svůj dotaz odeslat přímo z internetové stránky, nebo později na e-mailovou adresu >poradna@ujc.cas.cz<.

V další rubrice se jazyková poradna ptá veřejnosti. Například: Jak Vaše děti vyslovují slovo puzzle (skládačka)?

Možná, že Vás při pohledu na tiráž Zpravodaje VÚOŠ napadne se zeptat, zda by se v názvu ulice Pod stanicí nemělo psát velké “S”. Na to už jsme se zeptali a dostali jsme vyčerpávající odpověď, ze které vybíráme:

V názvech ulic ..., které začínají předložkou, píšeme s velkým písmenem také první jméno po předložce, např. *Pod Stanicí* ... Tento způsob psaní byl zaveden v posledním vydání Pravidel českého pravopisu (1993)... Nový, jednotný způsob psaní má ... písíciím pomoci: Nemusí už pátrat po původu pojmenování, což není vždy snadný úkol... Tento způsob je závazný pro školy. Vzhledem k ostatní veřejnosti jej lze chápat jako doporučení, jehož nedodržování nelze nijak sankcionovat. Máme však už mnoho dokladů o tom, že uživatelé jazyka, a to jak jednotlivci, tak i veřejné instituce, si na nový způsob psaní zvykají a přijímají jej.

Letos jsou již “kostky vrženy” (čti “obálky natištěny”). Napřesrok se polepšíme. ■

Připravujeme:

- Modernizační strategie podniků a odborné vzdělávání
- Odborné vzdělávání ve Švédsku
- Připravované změny v čínském systému vzdělávání