

# **Profesní příprava a učení směřující k získávání kompetencí**

*Druhá zpráva o současném výzkumu profesní přípravy v Evropě:  
syntetická zpráva 2000*



Pascaline Descy a Manfred Tessaring

**Překlad vybraných částí**

V této příloze, která volně navazuje na přílohu č. V/2001, seznámíme čtenáře s další částí syntetické zprávy o výzkumu profesní přípravy v Evropě. Tu v loňském roce vydal CEDEFOP<sup>1</sup>. Zpráva byla zpracována na základě pokladových studií, které byly publikovány samostatně ve třech svazcích<sup>2</sup>. Poskytuje ucelený obraz o problematice odborného vzdělávání v dnešním světě a je proto významným pramenem informací.

Obsah zprávy je rozdělen do šesti částí. Překlady jednotlivých částí vydáváme samostatně jako přílohy Zpravodaje, které vzhledem k většímu rozsahu vycházejí na pokračování. Každá z příloh je opatřena titulním listem a obsahem, který ji zakončuje, takže si ji čtenáři mohou sešít a získají tak několik samostatných brožurek. Jako první vyšla koncem loňského roku již zmíněná příloha č. V/2001, která obsahuje překlad čtvrté části, nazvané „Zaměstnanost, hospodářská výkonnost a nesoulad v nabídce a poptávce kvalifikací“.

Možná jste si všimli, že překlad názvu zprávy (*Training and learning for competence*) uvedený na titulním listě této přílohy se poněkud liší od překladu v příloze V/2001. První doslovný překlad se nám nyní jeví jako nedostačující, protože ve své strohosti nevystihuje přesně, oč se jedná.

Druhá část syntetické zprávy o výzkumu profesní přípravy v Evropě má název „Celoživotní učení a kompetence: očekávané úkoly a reformy“. Celoživotní učení je v současné době velmi diskutovaným tématem (viz též Memorandum Evropské komise o celoživotním učení, příloha Zpravodaje II/2001), a proto jsme se rozhodli zařadit překlad této části do první letošní přílohy.

Terminologie používaná v druhé části zprávy „Celoživotní učení a kompetence: očekávané úkoly a reformy“ je zčásti odlišná od té, kterou autoři použili ve čtvrté části „Zaměstnanost, hospodářská výkonnost a nesoulad v nabídce a poptávce kvalifikací“ – viz příloha č. V/2001. Tam jsme s ohledem na kontext překládali anglický výraz „skill“ slovem „kvalifikace“. V této druhé části zprávy by vhodnějším ekvivalentem výrazu „skill“, například ve spojení „key skills“, byl spíše výraz „kompetence“. V textu se však mluví jak o „skills“, tak o „competences“, proto zde výraz „skill“ překládáme převážně jako „dovednost“.

Pro lepší přehled uvádíme znovu obsah celé publikace:

#### **Část I: Systémy odborného vzdělávání a přípravy, koordinace s trhem práce a řízení**

1. Systémy vzdělávání a přípravy: usměrňování, koordinace, řízení a spolupráce
2. Financování přípravy
3. Postavení odborného vzdělávání a přípravy ve srovnání se všeobecným vzděláváním
4. Systémy certifikace, hodnocení a uznávání kvalifikací
5. Odborníci v oblasti odborného vzdělávání a přípravy: měnící se role, profesionalizace a řízení systémů

#### **Část II: Celoživotní učení a kompetence: očekávané úkoly a reformy (příloha Zpravodaje č. I/2002)**

1. Celoživotní učení: od vytvoření konceptu k novému pedagogickému paradigmatu
2. Kompetence, učební procesy a didaktické inovace pro nové profesní profily
3. Individualizace a diferenciací tras odborného vzdělávání a přípravy
4. Učení v podniku

#### **Část III: Příprava a zaměstnanost z hlediska podniků**

1. Potřeba kvalifikací v globální ekonomice
2. Interní, externí a profesní trhy práce
3. Úloha malých a středních podniků v přípravě a zaměstnanosti

4. Podnikatelství a evropská strategie zaměstnanosti
5. Rozvoj a měření lidských zdrojů
6. Zkoumání potřeb kvalifikací a přípravy prostřednictvím šetření v podnicích

#### **Část IV: Zaměstnanost, hospodářská výkonnost a nesoulad v nabídce kvalifikací a poptávce po nich (příloha Zpravodaje č. V/2001)**

1. Zaměstnanost v Evropě
2. Vzdělávání, příprava a hospodářská výkonnost
3. Dynamika trhu práce a kompetence
4. Nesoulad v nabídce a poptávce kvalifikací na trhu práce
5. Budoucí kvalifikační požadavky

#### **Část V: Individuální výkon, přechod do pracovního života a sociální vylučování**

1. Příprava a individuální výkon
2. Přechod ze vzdělávacího systému do pracovního života
3. Sociální vylučování a reintegrace prostřednictvím profesní přípravy

#### **Část VI: Výzkum odborného vzdělávání a přípravy mimo Evropskou unii**

1. Výzkum odborného vzdělávání a přípravy v zemích střední a východní Evropy
2. Výzkum odborného vzdělávání a přípravy v dalších zemích, které nejsou členy EU

<sup>1</sup> Descy, Pascaline – Tessaring, Manfred: **Training and learning for competence**. Second report on current vocational training research in Europe: synthesis report 2000. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 2001. 440 s.

<sup>2</sup> **Training in Europe**. Second report on vocational training research in Europe: background report. Editors: P. Descy – M. Tessaring. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 2001. 3 svazky: 430, 610 a 460 s.

## 1. Celoživotní učení: od vytvoření koncepce k novému paradigmatu vzdělávání<sup>3</sup>

*V této kapitole se podíváme na koncepci celoživotního učení od jejího vytvoření začátkem 70. let až k jejímu současné podobě a položíme dvě důležité otázky: Jaké faktory ospravedlňují diskusi o této koncepci a jaké prvky politiky vzdělávání a zaměstnanosti ji podporují? Většina témat, která se zde probírají, je podrobněji rozvedena v jiných částech zprávy, což znamená, že čtenáři zde najdou hodně odkazů, umožňujících seznámit se s různými tematickými oblastmi do větší hloubky.*

### 1.1. Proč celoživotní učení?

Ve společnosti, v níž globalizace, technický pokrok a komunikační technologie zvyšují význam lidského kapitálu, je vznik koncepce celoživotního učení doprovázen rostoucím uvědomováním si důležitosti procesů získávání a aktualizace vědomostí a dovedností.

Učení je proces, který vždy doprovázel lidi v průběhu celého života. Dnes však existuje větší povědomí o hodnotě tohoto učení vedoucí k institucionalizaci různých forem obnovy vědomostí a dovedností. Další nová dimenze spočívá ve skutečnosti, že zatímco dříve bylo vzdělávání považováno za sociální právo, kterého lidé mohou využít pokud chtějí, je nyní chápáno jako ekonomická povinnost, která musí být uložena každému (Carré, 2000).

Rychlé tempo technologických změn a nestabilita trhu práce nutí lidi, aby byli připraveni vykonávat v průběhu pracovního života několik zaměstnání a aby čelili hlubokým sociálním změnám. V tomto kontextu počáteční fáze získávání vědomostí a profesních dovedností již nadále neumožňuje člověku, aby se efektivně přizpůsoboval různým stadiím rozdělováním jeho pracovní život. Další profesní příprava ve své současné formě (často neregulovaná a odtržená od systému počátečního vzdělávání) také není schopna poskytnout zcela uspokojivé řešení. Lidé musí být vybaveni klíčovými a profesními dovednostmi neustále aktualizovanými v rámci soudržného systému. Nedostatky systémů počáteční a další profesní přípravy vedou odborníky k tomu, aby si kladli různé otázky:

- Jaké dovednosti, které nebudou rychle zastarávat, musí být získávány v průběhu počáteční (všeobecné/profesní) přípravy?
- Jaké dovednosti umožní člověku, aby získal maximální prospěch z další profesní přípravy a z různých stadií učení?
- Jaké vazby je třeba ustavit mezi školami a podniky, aby se usnadnil jak přechod mezi těmito dvěma strukturami a získávání relevantních dovedností, tak i citlivé reagování na straně vzdělávacích systémů?
- Jak lze povzbuzovat zaměstnavatele k tomu, aby učinili strategické rozhodnutí a finanční závazek aktualizovat vědomosti a dovednosti svých zaměstnanců, včetně pracovníků s nejnižší kvalifikací?
- Jak lze zajistit přístup ke vzdělávání a profesní přípravě pro lidi vyloučené z trhu práce (nezaměstnané, vyloučené jedince všeho druhu)?
- Jakými prostředky se aktualizují dovednosti v nových organizačních strukturách charakterizovaných omezením segmentace práce?

---

<sup>3</sup> Tato kapitola je z velké části inspirována statí M. Ní Chaellaigh (2000): Lifelong learning – How the paradigm has changed in the 90s.

- Jak mohou být různé časové úseky, místa a kanály učení kombinovány v institucionálních i pedagogických termínech – horizontálně (různé všeobecné a profesní kanály) a vertikálně (počáteční a další vzdělávání a profesní příprava)?
- Za předpokladu, že bude nalezeno řešení pro každou z předcházejících otázek, jak zajistit, aby byl tak složitý systém srozumitelný všem zúčastněným?

Realizace politiky celoživotního učení se zaměřuje na zodpovězení všech výše uvedených otázek. Kromě toho, že výběr dovedností musí být ponechán na jednotlivcích, musí být prověřeno, zda institucionální model systému odpovídá současným požadavkům.

## 1.2. Vznik koncepce

Počátkem 70. let získala koncepce celoživotního učení náhle politickou dimenzi v důsledku konkrétních vyjádření tří podobných avšak samostatných stanovisek Rady Evropy, UNESCO a OECD.

V té době bylo uskutečňování politiky celoživotního učení založeno na dvou základních prvcích: (1) rozšíření vzdělávání následujícího po povinné školní docházce tak, aby trvalo po celý život, (2) uspořádání systému tak, aby pokrýval všechny aspekty života (práci, volný čas a dokonce i dobu strávenou v důchodu).

Ukázalo se nezbytné zrealizovat tuto politiku z těchto důvodů:

- Je třeba rozvinout alternativní formy počátečního vzdělávání, které by doplňovaly častější uznávání neformálního učení a rozmanitost učebních materiálů a technologií, zejména však vytvářet školy „druhé šance“;
- existuje politická vůle zajistit spravedlivější přístup ke vzdělávání pro všechny sociální skupiny;
- vzdělávací systém není nadále schopen uspokojivě reagovat na změny ovlivňující svět práce;
- lidé si uvědomují, že masové vzdělávání může také poskytovat možnost využívání určitých příležitostí v pozdějším životě;
- politika vzdělávání, sociální politika a politika trhu práce musí být soudržné.

Přístup navrhovaný v 70. letech se soustřeďoval na vizi vzdělávání považovaného za systematické a institucionalizované, přičemž se málo uznávala možnost učení mimo formální instituce. Byl sice přijat názor, že pouhé rozšíření tradičního vzdělávání na celý život člověka není řešením, a že budou potřebné nové metody; byl však kladen větší důraz na obsah učení než na postupy a na učícího se člověka.

Uskutečněné iniciativy spočívaly především v podpoře tzv. otevřeného nebo distančního učení. Tato opatření přinášela prospěch hlavně lidem s terciárním vzděláváním. To omezovalo jejich účinnost jako prostředku masového vzdělávání. Konference Spojených národů o „Vzdělávání pro všechny“ (1990) také zdůraznila, že koncepce se musí zaměřit na „univerzálnost a kvalitu počátečního nebo základního vzdělávání pro děti a na dosud negramotné dospělé či na dospělé s nedostatečným vzděláním“.

Wain (1993) ukazuje, že výrazu celoživotní učení používají různí autoři v různém významu. V obecném používání šlo (a často stále ještě jde) o synonymum pro vzdělávání dospělých.

## 1.3. Návrat koncepce

Hospodářská recese v Evropě přerušila realizaci vzdělávací politiky, která se objevila koncem 60. let. Strukturální ekonomické změny spojené s krizí vykonávaly zvýšený tlak na veřejné finance, který občas vedl ke snížení rozpočtu. Proto byla tato koncepce do určité míry opuštěna až do 90. let. Z tohoto důvodu velký počet organizací, včetně Evropské komise, přistoupil k revizi této koncepce a k její nové formulaci. Podobá se však naše současné vnímání celoživotního učení původně předložené koncepci?

Mnohé změny, ke kterým mezitím došlo, si vyžádaly opětovné promyšlení koncepce. Povinné vzdělávání bylo v mnoha zemích rozšířeno a mladí lidé zůstávají déle ve škole; nárůst nezaměstnanosti mladých (i když nyní již po několik let klesá) vedl k rozšíření přístupu do sekundárního vzdělávání; do vysokoškolského vzdělávání neuniverzitního typu byly zavedeny nové programy s profesní složkou, někdy včetně období praxe; některé koncepty, např. alternační příprava se více rozšířily; poptávka po vzdělávání v dospělém věku vzrůstala a projevila se dokonce i u lidí v důchodovém věku. Postsekundární vzdělávání a vzdělávání dospělých se pokusily odpovědět na tuto poptávku nabízením krátkých a modulových kurzů, z nichž některé obsahovaly i praktickou složku. Rozvíjelo se distanční učení, studium se zkráceným rozvrhem a otevřené univerzity. Tak se poskytované vzdělávání diverzifikovalo a kurzy byly do určité míry individualizovány. Začalo být uznáváno neformální učení spojené s pracovní zkušeností.

Byla zavedena opatření usnadňující přechod mladých lidí ze vzdělávacího systému na trh práce (např. Projekt přípravy mládeže ve Spojeném království), aby se snížila nezaměstnanost; byla vyvinuta profesní příprava pro nezaměstnané a výukové programy pro ženy vracející se na trh práce.

Na trhu práce se dostává do popředí otázka konkurenceschopnosti a výkonu. Podniky jsou stále více konfrontovány s nutností přizpůsobovat se nejen technologickým změnám, ale také inovacím v organizaci práce (produkty a procesy, metody managementu, struktura práce a globalizace trhů).

Tento vývoj urychluje tempo znehodnocování dovedností a vědomostí získaných před vstupem do pracovního života i v jeho průběhu.

Od doby, kdy se poprvé objevila koncepce celoživotního učení, jsou trh práce a vzdělávací systémy ovlivňovány hlubokými změnami spojenými zejména s technickým pokrokem a s demografickými trendy.

Tyto změny ukazují význam ideje zaměstnatelnosti, která vyžaduje, aby se rozvíjela a udržovala kvalifikace pracovníků, a aby pracovníci získávali vědomosti a dovednosti nezbytné pro setrvání v zaměstnání v průběhu pracovního života. Za tímto účelem musí mít lidé možnost ovlivňovat svou vlastní zaměstnatelnost a stávat se samostatnými (sebe řídícími se) celoživotními žáky. V tomto kontextu musí být celoživotní učení chápáno jako požadavek a právo pro všechny.

#### **Rámeček 2.1: Celoživotní zaměstnatelnost**

Výbor ILO pro lidské zdroje, profesní přípravu a rozvoj (2000) přijal širokou definici zaměstnatelnosti posuzované podle schopnosti člověka zajistit si a udržet zaměstnání, postupovat v práci a vyrovnávat se se změnami v průběhu svého pracovního života.

Podle ILO (1998) „hlavní problém, s nímž se dnes setkávají vzdělávací systémy, se týká rozvoje kvalifikací pracovních sil z celoživotní perspektivy“.

Existují značné pochybnosti o tom, že počáteční profesní příprava může být dostačující pro potřeby zaměstnání v průběhu celého života, a proto jsou podniky, které aktualizují učení a odbornost, přínosem v udržování celoživotní zaměstnatelnosti. Váhají-li zaměstnavatelé rozšířit celoživotní učení na veškeré pracovní síly nebo se podílet na regulaci přípravy pracovníků, je na veřejných orgánech, aby podporovaly celoživotní zaměstnatelnost tím, že budou pomáhat jednotlivcům k tomu, aby se mohli školit na vlastní náklady (subvencované půjčky, poukazy na přípravu; viz 2. kapitola 1. části).

Certifikace dovedností může povzbuzovat jednotlivce k tomu, aby dále investovali do svých vlastních kvalifikací (viz 4. kapitola 1. části). Moderní komunikační metody – včetně odborných kurzů vysílaných televizí a institucí otevřeného učení – dovolují dospělým, aby se učili tak, jak jim to vyhovuje, podobně jako to mnoha dřívějším generacím umožňovaly korespondenční kurzy.

*Pramen:* ILO (International Labour Office), 1998, 2000.

V současném pojetí se postupně klade větší důraz na „učení“ na úkor „vzdělávání/přípravy“ (vyučování). To znamená, že jednotlivec musí být samostatný a převzít odpovědnost za výběr svého vlastní učení, za podmínky, že má pro přijetí této role nezbytné předpoklady (viz rámeček 2.12). Tento nový přístup staví jednotlivce do centra celého procesu a tvoří z něj aktivní součást učení, nejen „nádobu“ na jímání vědomostí. Tím se v debatě dostáváme od vyučování k učení založenému na konstruktivním přístupu.

**Rámeček 2.2: Celoživotní učení: významné mezníky na evropské a mezinárodní úrovni v 90. letech**

1995

Publikování Bílé knihy Evropské komise „Vyučování a učení – cesta k učící se společnosti“.

1996

- Evropský rok celoživotního učení.
- Závěry zasedání Evropské rady z 20. prosince 1996 o strategii pro celoživotní učení.
- Ministři OECD přijali záměr celoživotního učení pro všechny, přičemž zdůraznili, že je to nepřetržitý proces od dětského věku do věku důchodového.

1997

Ministři zaměstnanosti Evropské unie učinili z celoživotního učení klíčový prvek strategie zaměstnanosti.

1999

Na zasedání Evropské rady v Kolíně nad Rýnem se Evropská komise a členské státy shodly na společné definici celoživotního učení: „Veškerá záměrná učební činnost, formální či informální, stále pokračující s cílem zlepšovat vědomosti, dovednosti a kompetence“.

## 1.4. Dynamika

Fakta, která jsou k dispozici v literatuře, nás vedou k předpokladu, že rozvoj politiky celoživotního učení je založen spíše na politických než na sociálních důvodech. V prvním stadiu se národní strategie snaží většinou podporovat

- investování do kvalifikací spojených s pracovním prostředím se zřetelem na zvýšení konkurenceschopnosti;
- zaměstnatelnost tím, že pomohou lidem, aby plně rozvíjeli svůj potenciál, zejména nezaměstnaným a jiným znevýhodněným skupinám, aby se předešlo sociálnímu vylučování;
- kvalitu, efektivnost a dostupnost opatření organizovaných státem.

Většina strategií uznává do určité míry význam celoživotního učení pro občanský život, individuální spokojenost a budoucnost společnosti (např. ve Finsku), zaměřují se však na silněji na materiální a ekonomické aspekty. Tabulka 2.1 obsahuje souhrnný přehled strategií použitých v různých zemích ve vztahu k rozhodnutí Evropské rady (1996).

## 1.5. Základní prvky současného pojetí celoživotního učení

V tomto oddíle budeme zkoumat základní prvky nového pojetí celoživotního učení, abychom objasnili úkoly, které jsou ukládány státu, vzdělávacím systémům, podnikům a jednotlivcům.

### 1.5.1. Počáteční vzdělávání a profesní příprava pro mladé lidi: minimální základna učení

Navzdory snížení počtu mladých lidí od poloviny 80. let a expanzi sektorů schopných poskytnout více pracovních příležitostí je situace mladých lidí na trhu práce ve srovnání s dospělými horší (přes pokles nezaměstnanosti mladých v posledních několika letech, viz 1. kapitola 4. části).

Mnohé organizace včetně ILO (1998) vyjadřují stále vážnější pochybnosti o schopnosti nynější počáteční profesní přípravy rozvíjet v pracovních silách kvalifikace potřebné pro celý pracovní život.

Tabulka 2.1: **Hlavní důraz národních strategií celoživotního učení**

Rozhodnutí Rady (1996) – oblasti rozvoje celoživotního učení	Body zahrnuté v národních strategiích						
	DK	F	IRL	NL	FIN	UK	N
<b>Úkoly pro vzdělávací systém</b>							
1. Úsilí odstranit negramotnost a zlepšit komunikační dovednosti			×	×	×	×	
2. Podpora školní úspěšnosti				×	×		
3. Reforma školy a řízení škol/zlepšení kurikulí	×	×		×	×		
4. Poskytování poradenství a vedení ke kvalitě		×	×	×	×	×	
5. Podporování škol ve společenství (též jako vzdělávacího zdroje)							
<b>Ekonomické a sociální zřetele</b>							
6. Specifická opatření pro dlouhodobě nezaměstnané včetně mladých lidí, kteří předčasně opustili školský systém bez kvalifikace	×	×		×	×		
7. Uspřádání přechodů mezi školami a ze školy do profesní přípravy				×			
8. Poskytování počáteční profesní přípravy jako přímá odpověď na požadavky současného života	×	×		×	×	×	×
9. Aktivní partnerství mezi vzděláváním, profesní přípravou a světem práce	×	×		×	×	×	
10. Úloha pracoviště jako učebního prostředí		×		×	×	×	×
11. Rozvoj místních společenství prostřednictvím vzdělávání a profesní přípravy							
12. Učení v informálních systémech		×	×		×	×	×
13. Stavění mostů mezi informálním a formálním vzděláváním		×					
<b>Další vzdělávání a profesní příprava</b>							
14. Sociální partnerství		×		×		×	
15. Strategie rozvoje lidských zdrojů na pracovišti					×		
16. Stimulující investování			×	×		×	
17. Úloha terciárního vzdělávání ve vztahu k dospělým a pracovnímu životu	×		×			×	×
18. Vytváření mostů mezi prací a vzděláváním	×						
19. Všeobecné vzdělávání pro dospělé, aby se posílil jejich osobní rozvoj a možnosti volby zaměstnání	×						×
<b>Mosty a spojení mezi všeobecným a odborným vzděláváním</b>							
20. Užší spojení mezi všeobecným vzděláváním a všemi typy odborného vzdělávání a přípravy	×						
21. Aktivní zapojení studentů do učebního procesu				×		×	
22. Více pracovních zkušeností a více možností pro jejich akreditaci		×			×		×
23. Přístup, certifikace		×				×	
24. Flexibilnější nástroje pro certifikaci a akreditaci	×	×		×	×	×	
25. Metody akreditace předchozího učení a zkušeností		×		×	×		×
26. Přístup k vysokoškolskému vzdělávání					×	×	
27. Rozsáhlé rozšiřování informací o příležitostech k profesní přípravě	×	×			×	×	×
28. Vysoce kvalitní počáteční vzdělávání učitelů a instruktorů, jejich studium při zaměstnání a další vzdělávání	×			×	×		
29. Rozlišování rolí vzdělavatele dospělých	×		×				
<b>Úloha nových technologií</b>							
30. Flexibilní přístup a poskytování vzdělávání využívající technologie a distanční vzdělávání	×	×	×	×	×	×	×
31. Dostupnost a využívání multimediálních nástrojů ve vzdělávacích institucích			×	×	×	×	×
32. Školení učitelů v používání multimediálních nástrojů				×	×		

*Prameny:* kompilace Ni Cheallaigh (2000) založená na:

- 10-point programme on recurrent education, Copenhagen: Danish Ministry of Education, 1995;
- La formation professionnelle: Diagnostics, défis et enjeux, Paris: Secrétariat d'État aux droits des femmes et à la formation professionnelle, 1999;
- Adult education in an era of lifelong learning, Green paper on adult education, Dublin: Department of Education and Science, 1998;
- Lifelong learning: The Dutch initiative, Zoetermeer, Ministry of Education, Culture and Science, 1998;
- The joy of learning: a national strategy for lifelong learning, Helsinki, Ministry of Education, 1997;
- The learning age: a renaissance for a new Britain, Green Paper, London: HMSO, 1998;
- New competence: the basis for a total policy for continuing education and training for adults. (NOU 1997:25 – Abridged version), Oslo: Ministry of Education, Research and Church Affairs, 1997.

Mnohé empirické studie ukazují, že jednotlivci s počátečním vzděláním vyšší úrovně získávají větší prospěch z dalšího vzdělávání během celého života.

Tyto argumenty mluví ve prospěch systému počátečního vzdělávání schopného vybavit mladé lidi základními dovednostmi, které jim umožní stát se celoživotními žáky.

Počáteční profesní příprava se tedy jeví jako nástroj připravující jednotlivce k získání adekvátní úrovně zaměstnatelnosti a adaptability tím, že je vybaví nezbytnými znalostmi a dovednostmi, aby se uměli orientovat a v průběhu celého života přizpůsobovat změnám v povoláních a pracovním prostředí.

Nicméně se nezdá, že by počáteční vzdělávání a profesní příprava v současné době tuto funkci plnily. Mezi dovednosti uváděné jako podstatné pro dobrý start na trhu práce patří čtení, psaní a počítání. O úrovni dovedností jednotlivců opouštějících vzdělávací systém je k dispozici jen málo údajů, které by nám umožnily hodnotit velikost úsilí vyžadovaného k tomu, aby byli mladí lidé adekvátně vybaveni znalostmi a dovednostmi. Podle McIntosh a Steedmanové (1999), kteří vzali za základ výsledky TIMSS (Třetí mezinárodní přehled vědomostí žáků v matematice a přírodních vědách), nemá značná část lidí opouštějících školu na konci povinného vzdělávání (ISCED 0-2) v matematice dostačující znalosti, které by jim zajistily zaměstnatelnost a možnost aktualizovat získanou kvalifikaci. Tato studie uvádí, že technické změny pravděpodobně zvýší poptávku po kvalifikacích a že skupiny se vzděláním úrovně ISCED 0-2 (při nejlepším s vysvědčením o nižším sekundárním vzdělávání) a ISCED 3 (vysvědčení o vyšším sekundárním vzdělávání) budou muset své kvalifikace v průběhu pracovního života aktualizovat.

Na základě těchto dvou závěrů tvrdí McIntosh a Steedmanová, že podstatné je zvýšit kvalifikační úroveň lidí s nejnižší kvalifikací. To je předpokladem pro to, aby celá populace měla nezbytný potenciál pro celoživotní samostatné učení.

Pokud jde o úroveň gramotnosti, ukazují výsledky IALS (viz rámeček 2.4), že mladí lidé (16-25letí) mají vyšší úroveň gramotnosti než dospělí ve věku 46-55 let (tabulka 2.2). Mladí lidé jsou lépe vybaveni základními dovednostmi ve čtení. Je však třeba poznamenat, že ve většině sledovaných zemí dosáhly pouze zhruba dvě třetiny mladých lidí alespoň 3. úrovně gramotnosti, která je uváděna jako minimum nezbytné pro vyrovnání se s požadavky dnešní vyspělé společnosti.

Tabulka 2.2: Podíl populace, který dosáhl hodnoty 3 nebo vyšší v úrovních gramotnosti IALS (1994-95)

Země	Úroveň gramotnosti 3 nebo vyšší	
	16-25 let	46-55 let
Švédsko	80	73
Nizozemsko	77	52
Belgie (Vlámské spol.)	76	52
Kanada	67	46
Švýcarsko	67	45
Německo	66	58
Austrálie	62	49
Spojené království	56	47
Irsko	50	34
USA	45	51
Polsko	35	17

Šetření IALS rozlišuje pět úrovní gramotnosti:

**Úroveň 3:** Tato úroveň představuje minimum vyžadované pro zvládnutí nároků každodenního života a práce ve složitých a rozvinutých společnostech. Je zhruba ekvivalentní úrovni kvalifikace vyžadované pro úspěšné ukončení sekundárního vzdělávání a pro vstup do vysokoškolského vzdělávání. Tak jako vyšší úrovně předpokládá schopnost integrovat několik informačních zdrojů a řešit složité problémy.

**Úrovně 4 a 5:** Tyto úrovně popisují respondenty, kteří prokazují vysoce kvalitní dovednosti ve zpracování informací.

Pramen: OECD, Statistics Canada, 1997.

Rozvoj minimální báze základních dovedností předpokládá zejména získání:

- řady všeobecně použitelných dovedností, např. čtení, psaní, počítání, umění učit se a organizovat vlastní činnosti, odpovědnost, dovednosti v oblasti informačních a komunikačních technologií (IKT), diagnózy a řešení problémů, týmové práce, komunikace apod.;
- klíčových kompetencí přenositelných v rámci profesních skupin, protože počáteční vzdělávání a profesní příprava již nepřipravují lidi pro celý pracovní život a specifické teoretické a praktické znalosti musí být nahrazovány široce aplikovatelnými profesními kompetencemi.

Tyto dovednosti a kompetence nemohou být získány pouze v tradičním školním prostředí. Je třeba uskutečnit reformy, aby se:



- (a) usnadnila integrace těchto dovedností/kompetencí do kurikula všeobecného i profesního vzdělávání;
- (b) změnila vyučovací postupy a ulehčilo se tím získávání těchto dovedností a kompetencí
- (c) vytvořily kombinované kanály profesní přípravy (alternace) dovolující kontakt se světem práce přímo ve stadiu počáteční profesní přípravy atd.

Země účastníci se projektu Newskills (Francie, Nizozemsko, Portugalsko, Švédsko, Spojené království) se shodly na obsahu minimálního učebního základu identifikováním těchto dovedností/kompetencí:

- všechny formy komunikace, včetně kvantitativní gramotnosti<sup>4</sup>, a dovednosti prezentovat sám sebe, které vyžadují dobré zvládnutí mateřského jazyka a základní početní dovednosti;
- znalost cizího jazyka (nejraději angličtiny);
- minimální úroveň chápání a zvládnutí IKT.

Roste také význam osobních a sociálních dovedností: Schopnost řídit své vlastní učení, reagovat na nepředvídané situace v práci a efektivně zvládat interpersonální vztahy a schopnost samostatně organizovat svůj čas a svou práci.

McIntosh a Steedmanová také zdůrazňují, že ve všech evropských zemích se velké většině škol nedaří adekvátně připravit mladé lidi na využívání výhod dalšího vzdělávání, i když byly uskutečněny některé reformy a inovace ve výuce (viz 2. a 3. kapitola). Závažnějším problémem je, že někteří mladí lidé opouštějí počáteční profesní přípravu s averzí k učení a zdráhají se účastnit jakéhokoliv dalšího vzdělávání.

Ve vzdělávání a profesní přípravě mladých lidí v Evropě dominují čtyři typy vzdělávání, jejichž význam se v jednotlivých zemích liší: všeobecné vzdělávání, odborné vzdělávání a příprava ve škole, alternační profesní příprava a příprava omezená výhradně na pracoviště.

### Rámeček 2.3: Počáteční vzdělávání a profesní příprava – současné mezinárodní statistické zdroje

Dva mezinárodní zdroje nabízejí srovnatelné statistické údaje o počátečním vzdělávání a profesní přípravě, které jsou každoročně aktualizovány.

(a) Shromažďování dat UOE (UNESCO/OECD/Eurostat) je nástroj používaný těmito třemi organizacemi ke každoročnímu kompilování mezinárodních údajů z úředních zdrojů o důležitých aspektech vzdělávacích systémů. Shromážděné údaje vypovídají o počtech studentů, o úspěšných studentech, o vyučujících, o vzdělávacích zařízeních a o výdajích na vzdělávání. Údaje jsou tříděny podle úrovně vzdělávání, pohlaví a věku studentů, druhu programu (všeobecný/odborný), druhu vyučování (celodenní/zkrácený rozvrh), druhu vzdělávacího zařízení (státní/soukromé), oblasti studia a národnosti. Do šetření jsou zahrnovány pouze programy, které probíhají alespoň částečně ve vzdělávacím zařízení.

(b) Hlavním cílem shromažďování dat z oblasti odborného vzdělávání a přípravy (Eurostat) je sebrat srovnatelné údaje o programech odborného vzdělávání a přípravy v zemích EU a EFTA a produkovat statistické ukazatele, jichž mohou využívat političtí činitelé při svém rozhodování. Statistické údaje o účastnících vzdělávání jsou kompilovány program po programu. Rovněž jsou zaznamenávány hlavní charakteristiky každého programu, např. délka trvání, místo profesní přípravy a způsoby financování. Programy profesní přípravy jsou začleněny mezi shromažďované údaje, pokud umožňují získat všechny nezbytné dovednosti vykonávané v dané profesi a tím dovolují vstoupit na trh práce, ať jsou na sekundární nebo vysokoškolské úrovni, a pokud trvají (pro hlavní oblast shromažďování dat) alespoň 600 hodin.

Počáteční stadium vzdělávání a přípravy je klíčové, protože představuje jedinečnou „investici“ do základů kvalifikace, o kterou se budou lidé opírat po celý život. Prostřednictvím minimální báze vzdělávání a profesní přípravy budou mladí lidé schopni

<sup>4</sup> Kvantitativní gramotnost – znalosti a dovednosti vyžadované při provádění izolovaných a postupných aritmetických operací s čísly obsaženými v tištěných materiálech (např. kontrola účtu, vyplnění objednávkového formuláře nebo stanovení úroku u půjčky).

rozvíjet základní dovednosti a klíčové kompetence, na nichž mohou zakládat a budovat své pozdější učení.

### 1.5.2. Další vzdělávání v soukromém sektoru

Podniky a jednotlivci hrají klíčovou roli ve strategii celoživotního učení. Musí být zapojeni do rozvíjení svého potenciálu prostřednictvím vládní politiky zaměřené na vytváření příznivého ekonomického a sociálního prostředí.

#### Rámeček 2.4: Další vzdělávání – současné mezinárodní statistické zdroje

V současné době poskytují srovnatelné statistické informace o profesní přípravě na pracovišti a o vzdělávání dospělých čtyři mezinárodní zdroje.

(a) Šetření pracovních sil Společenství (CLFS, Eurostat – EU) shromažďuje data vztahující se k pracovnímu životu jednotlivců. Umožňuje získat informace o nejvyšším dosaženém vzdělání a o profesní přípravě absolvované ve čtyřech týdnech před šetřením (<http://europa.eu.int/comm/eurostat/>).

(b) Šetření další profesní přípravy (CVTS, Eurostat – EU) bylo poprvé provedeno v roce 1994 a opakováno v roce 2000. Shromažďují se informace od zaměstnavatelů o profesní přípravě, kterou podniky organizovaly v předcházejícím roce (Eurostat, 1997; Evropská komise, 1998).

(c) Panel domácností Evropského společenství (ECHP, Eurostat – EU) shromažďuje informace různého druhu z domácností. Umožňuje získat data o vzdělávání dospělých. Možnosti analýzy těchto údajů jsou však omezené v důsledku velikosti vzorku a nedostatečné definice některých kategorií (<http://europa.eu.int/comm/eurostat/>).

(d) Mezinárodní výzkum gramotnosti dospělých (IALS – OECD) byl proveden se záměrem identifikovat rozsah a povahu problémů s gramotností a umožnit zjištění faktorů ovlivňujících rozvoj dovedností dospělých v různém (pracovním a domácím) prostředí v různých zemích. Byly publikovány výsledky sedmi zemí (Kanady, Německa, Nizozemska, Polska, Švédsko, Švýcarska, USA; OECD a Statistics Canada, 1997).

Evropská komise a Eurostat s podporou různých organizací včetně OECD, UNESCO, CEDEFOP a EURYDICE založily komisi s názvem „Měření celoživotního učení“, jejímž úkolem je navrhnout pro celoživotní učení měřítka, která by brala v potaz jeho četné aspekty. Tento úkol musí být uskutečněn v souladu s politickou orientací Evropské komise v mezinárodním kontextu a podle evropské definice konceptu celoživotního učení (viz rámeček 2.2).

#### 1.5.2.1. Organizace práce a učící se podniky

Zvýšení kvantity profesní přípravy závisí na soukromých investicích pocházejících zejména z podniků, a proto vlády vynakládají velké úsilí, aby povzbudily podniky k investicím do profesní přípravy.

Podniky se vyrovnávají s potřebou restrukturalizace a aktualizace kvalifikací svých pracovních sil, na kterou nabízí základní odpověď profesní příprava.

Kromě organizování vzdělávacích kurzů se některé podniky snaží integrovat učení a profesní přípravu do pracovního procesu a zapojují se do vysokoškolského vzdělávání a výzkumu. Některé podniky jdou ještě dále a modifikují organizaci práce a rozvíjejí se v liniích modelu učícího se podniku.

Při restrukturalizaci svého lidského kapitálu se tyto podniky obracejí k formám učení integrovaného do výrobního procesu, kde pracovní proces nahrazuje vyučování ve třídě nebo ve výcvikovém středisku (zaměřují se spíše na rozvoj podniku než na profesní přípravu; viz 4. kapitola). Týmová práce, střídání práce (*job rotation*), koučování a mentorování, výcvikové semináře, kroužky kvality, intranet (nebo další informační a komunikační technologie), výměny s jinými podniky, jednání se zákazníky a samostatné učení s pomocí prostředků distančního vzdělávání – to jsou některé z používaných metod, které poskytují zaměstnancům příležitost k rozvíjení kvalifikací.

Přechod od tradiční dělby práce k novým organizačním metodám zahrnujícím učební dimenzi nelze uskutečnit ze dne na den a vyžaduje aktivní zapojení a podporu manažerů i pracovníků.

Obecně lze říci, že rozvoj lidských zdrojů je nedílnou součástí politiky mnoha podniků v Evropě, v USA a v Japonsku (viz kapitola 5.1. třetí části této zprávy).

#### *1.5.2.2. Spolupráce mezi jednotlivými aktéry*

Odehrává-li se vzdělávání mimo podnik, není snadné sladit jeho obsah se specifickými potřebami podniku. Zprv je pro zaměstnavatele obtížné definovat dovednosti, které požadují, a za druhé nejsou získané dovednosti přímo přeneseny do pracovního prostředí.

Projekt OVE (Bottrup, 1995) v Dánsku ukázal, že je nezbytné kolektivní zapojení různých aktérů – pracovníků, vedení, administrativy, učitelů a vzdělávacích zařízení – aby se stimulovalo odpovídající učení a překročily hranice mezi poskytovateli vzdělávání a podniky. Musí existovat stálá spolupráce v přípravě a procesu vzdělávání a v jeho evaluaci, aby se usnadnil přechod mezi prací a vzděláváním a naopak. Tento projekt také ukázal, že dovednosti se lépe získávají v kontextu pracovního prostředí a nikoli izolovaně, jako je tomu ve vzdělávacích institucích.

#### *1.5.2.3. Malé a střední podniky (MSP)*

Empirické studie ukazují, že MPS dávají přednost zkušenostnímu učení (viz tabulka 2.10), často relativně neplánovanému, před formálním dalším vzděláváním.

Výzkum, který provedl CEDEFOP v mikro-podnicích v sektoru obchodu, autoopravárenství a polygrafie, zdůrazňuje, že pracovníci, kteří neabsolvovali žádnou počáteční profesní přípravu, mají z informálního dalšího vzdělávání menší prospěch. Pracovníci, kteří získali počáteční profesní přípravu, ochotněji přejímají iniciativu při aktualizaci svého *know-how* a dovedností, zatímco pracovníci s nejnižší úrovní kvalifikace jsou závislejší na ostatních.

V sektoru autoopravárenství se kvalifikovaní mechanici učí:

- řešením problémů;
- pravidelným střídáním práce (*job rotation*);
- vyřizováním stížností zákazníků;
- vykonáváním postupně složitější práce.

Mechanici, kteří neabsolvovali žádnou počáteční profesní přípravu mají tendenci žádat o pomoc svého vedoucího nebo pozorovat zkušenějšího kolegu. Tak mají z informálního učení menší prospěch než první skupina (kvalifikovaní mechanici).

#### **1.5.3. Neformální učení: identifikace, hodnocení a uznávání**

Vývoj metod identifikace, hodnocení a uznávání neformálního učení je klíčovým stadiem v přípravě na zavedení strategie celoživotního vzdělávání. Je důležité spojovat různé formy učení ve všech oblastech života (*lifewide learning*) a v různých životních etapách (*lifelong learning*).

Tento přístup zahrnuje vytváření spojení mezi rozmanitými oblastmi učení, která usnadňují kombinace a synergie nemyslitelné v tradičních institucionálních systémech.

Tato spojení vedou

- v rámci systému formálního vzdělávání a profesní přípravy: (a) vertikálně mezi počátečním a dalším vzděláváním (např. usnadňováním kombinace obsahově samostatných vzdělávacích modulů); (b) horizontálně mezi různými vzdělávacími proudy (např. usnadňováním přechodu z odborného vzdělávání a přípravy do všeobecného vzdělávání prostřednictvím společného jádra v kurikulu těchto dvou proudů);

- mezi národní a nadnárodní úrovní a umožňují jednotlivcům kombinovat dovednosti a kvalifikace získané v různých systémech a kulturách (např. „řidičský průkaz na počítače“ nebo osobní karta kvalifikací navrhovaná Evropskou komisí);
- mezi formálním učením (počátečním a dalším vzděláváním a profesní přípravou) a neformálním učením (v zaměstnání, ve volném čase, doma atd.), např. prostřednictvím mechanismů pro identifikaci, validaci a uznávání získaných zkušeností, jako třeba francouzský *Bilan de compétences* (Bjørnåvold, 2000).

Identifikace a uznávání kompetencí jednotlivců je klíčovým faktorem ve vytváření výše zmíněných spojení.

Vědomosti získané na pracovišti nebo v jiných situacích každodenního života jsou zřídka brány v úvahu nebo uznávány. Dosud bylo uděláno málo pro vytvoření postupů pro hodnocení těchto informálních vědomostí. Nyní se ukazuje, že zkušenostní učení tvoří hlavní prvek dalšího vzdělávání v podniku, zejména v MPS a v mikro-podnicích. Projevuje se potřeba akreditačních mechanismů umožňujících hodnotit a uznávat tento druh učení a tím zviditelnit kompetence jednotlivců (viz 4. kapitola 1. části) a potřeba vytvořit systém zaměnitelných kvalifikací (viz 3. kapitola této části).

Podniky mohou použít i tzv. účetnictví lidských zdrojů jako metodu hodnocení nehmotných aktiv, jinými slovy hodnoty lidského kapitálu daného podniku pokud jde o kompetence a *know-how*, které nejsou zřejmé z životopisů nebo certifikátů a diplomů (viz kapitola 5.2. třetí části). Tento přístup soukromým podnikům umožňuje, aby se zviditelňovaly před investory a potenciálními zaměstnanci a před pracovníky, kteří mají zájem o svůj kariérní rozvoj nebo chtějí změnit zaměstnání.

#### 1.5.4. Učitelé

Školní vzdělávání je základním prvkem uskutečňování strategie celoživotního učení. Zpráva UNESCO „Learning: the treasure within“ (1996)<sup>5</sup>, znovu potvrzuje nenahraditelnou hodnotu institucionalizovaného učení. Z tohoto hlediska hrají učitelé klíčovou roli. Učitelská populace v současné době stárne a její velkou část tvoří padesátníci (i když jsou mezi jednotlivými zeměmi značné rozdíly – od 43 % ve Švédsku po 13 % v Rakousku). Většina učitelů činných v roce 1998 se pravděpodobně připravovala na své povolání dříve než v 80. letech (OECD, 1998). Jako tomu bylo i u jiných povolání, řídilo se počáteční vzdělávání učitelů v té době (a často se ještě řídí) modelem tayloristické specializace. V „moderních“ školách se však po učitelích žádá, aby pracovali v souladu s modelem učící se organizace. To zahrnuje týmovou práci a širší definování funkcí, administrativních úkolů atd. Nezdá se, že navrhované další vzdělávání umožní učitelům, aby se dostatečně přizpůsobili těmto novým požadavkům.

Lassnigg (2000) navrhuje profesionalizaci vyučování tím, že by se další vzdělávání učitelů zaměřovalo více na přípravu k výkonu manažerských činností než na aktualizaci jejich pedagogické způsobilosti. Upozorňuje na podstatnou roli, kterou by profesionálové v odborném vzdělávání a přípravě měli hrát v řídicích systémech a v jejich modernizaci.

EUROPORF (viz rámeček 2.5) ve svých závěrech doporučuje zřídit nové formy vzdělávání pro profesionály z oblasti odborného vzdělávání a přípravy i z oblasti rozvoje lidských zdrojů „založené na novém vyučovacím systému, který uznává spojení mezi technologií, vzděláváním, profesní přípravou a prací“ (Brown, ed., 1997).

Noví učitelé budou multidimenzionální a budou kombinovat vzdělávací a profesionální kompetence. Jejich příprava bude muset být založena na širokých profilech a bude se muset zaměřovat se na znalost pracovních procesů a na klíčové kvalifikace, usnadňující přenos učení jak v rámci skupiny povolání, tak do přidružených oblastí. To otevře cestu k vysokoškolské disciplíně nazvané „pedagogika odborného vzdělávání a přípravy“ (Brown, ed., 1997).

<sup>5</sup> V českém překladu: Učení je skryté bohatství. Zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“. Praha, ÚIV 1997. 125 s.

**Rámeček 2.5: Projekt Leonardo da Vinci „Nové formy vzdělávání profesionálů v odborném vzdělávání a přípravě (EUROPREF)“**

EUROPREF je dvouletý výzkumný program, který provádí mezinárodní tým složený ze 16 partnerů pocházejících z výzkumných ústavů a vysokých škol ze 14 různých evropských zemí. Projekt je sponzorován programem Evropského společenství Leonardo da Vinci.

Dlouhodobým záměrem projektu je rozvíjet „společenství“ výzkumníků a praktiků z oblasti odborného vzdělávání a přípravy (OVP) a „profesionalizovat“ OVP jako samostatnou disciplínu a profesi. Krátkodoběji se projekt zaměřuje na vybudování mezinárodní sítě výzkumných pracovníků v oblasti OVP a na vyvíjení nových kvalifikací pro profesionály, plánovače, učitele a instruktory v oblasti OVP prostřednictvím nabídky studia ukončeného evropským titulem Masters (MA) na vysokých školách v různých evropských zemích.

*Pramen:* Webová stránka EUROPREF <http://www.itb.unibremen.de/> (dále „Projekte“ a „EUROPREF“)

Tutoři a instruktoři se na pracovišti dostávají do situace, v níž se od nich očekává, že spíše než vyučovat a dohlížet budou řídit tým a organizovat práci, definovat úkoly a rozvíjet „kolegiální“ potenciál. Longworth (1999) mluví o „učebních poradcích“, kteří řídí a usnadňují aktivity žáků v jakémkoliv učebním prostředí – ve škole, v práci atd.

*Konstruktivističtější pojetí učení*

V posledních letech bylo vytvořeno pojetí komplexního vzdělávání doprovázené změnou v základech teorie učení: konstruktivistické hledisko uznává podstatnou roli činnostního učení. Tento vývoj znamená podstatnou změnu ve funkcích a rolích vyučujících.

Žák není nadále považován za pasivní „nádobu“, která musí pojmout vědomosti. Učitelé a instruktoři se musí postupně přizpůsobit aktivní a přemýšlivé roli žáka. Tabulka 2.3 ilustruje různé dimenze této změny v nazírání, jak pokud jde o způsob, jímž se lidé učí, tak pokud jde o pedagogiku a metody.

Tabulka 2.3: **Konstruktivistické a instrukcionistické principy vyučování a učení**

<b>Vyučování a učení z instrukcionistického hlediska</b>	<b>Vyučování a učení z konstruktivistického hlediska*</b>
Učení je pasivní (žák je příjemce), převážně lineární a systematické.	Učení je aktivní/konstruktivní, autoregulovaný proces, založený na situacích, jehož výsledky nelze předvídat.
Učitel učí, demonstruje, vysvětluje; žák kopíruje a integruje.	Žák hraje aktivní, kterou si převážně určuje sám. Učitel se stává poradcem a pomáhá strukturovat učební proces.
Obsah učení je chápán jako uzavřený systém znalostí a prvků.	Obsah učení a znalosti nejsou definovány izolovaně, jsou pojímány jako závislé na individuálním nebo sociálním kontextu.

\*Zavedení konstruktivistického učení neznamená, že se stadia předávání vědomostí vytratí, ale že se začlení do aktivnějších forem učení a zasadí se do kontextu.

*Pramen:* Autoři zprávy na základě práce Dehnbostel a Dybowski, 2000.

**1.5.5. Znevýhodněné skupiny**

V novém paradigmatu je institucionalizace a racionalizace učení založena na předpokladu, že každý člověk musí být celoživotním žákem, tzn. že musí mít schopnost učit se, nezbytné nástroje a přístup k učení a zároveň musí být odpovědný za volbu své vlastní cesty. V současné době se však celoživotní učení jeví jako „elitářské“, protože favorizuje lidi s počátečním vzděláním vyšší úrovně (OECD, 1999). ILO (1998) zdůrazňuje, že vzdělávání a profesní přípravu mají k dispozici především ti dospělí, kteří měli dobrý začátek kariéry a jsou nejlépe integrováni do trhu práce. Největší prospěch ze vzdělávání mají nejvyšší kategorie zaměstnanců (OECD, 1996; Pfeiffer, 2000). Výzkum také ukázal, že přímé

ovlivňování takovými faktory, jako je např. sociální původ, je dnes méně silné, že však tyto faktory působí nepřímo (viz 5. část této zprávy).

K tomu, aby se zabránilo zvyšování nerovností v přístupu ke vzdělávání je třeba na různé cílové skupiny zaměřit různá opatření.

(a) *První cílová skupina – mladí lidé, kteří odcházejí ze sekundárního vzdělávání, aniž by dosáhli vzdělání vyšší sekundární úrovně.* Tato skupina musí na konkurenčním trhu práce překonávat dvojitou překážku: nedostatek kvalifikace a praxe. Nezaměstnaný má přitom omezené příležitosti k získání praxe a vzdělání. Tím je tato skupina vystavena riziku začarovaného kruhu sociálního vylučování (riziku stavové závislosti, viz 4. kapitola 4. části). Plány a specifické iniciativy Strategie zaměstnanosti EU na národní úrovni se zabývají problémy této skupiny (*Youthreach* – Irsko; *New Deal* – Spojené království; *Programmas de garantia social* – Španělsko atd.)

V mnoha členských státech je však stále hlavním problémem nedostatek pracovních příležitostí. Programy připravující mladé lidi pro vstup na trh práce tím, že je povzbuzují, aby se celoživotně vzdělávali a tak si zajistili zaměstnatelnost, nevytvářejí pracovní místa jako taková. Proto by měly být zavedeny skutečné kurzy profesní přípravy, které by poskytovaly kvalifikaci a činily mladé lidi způsobilější pro obsazení volných pracovních míst.

(b) *Druhá cílová skupina – pracovníci s nízkou kvalifikací.* Minimální kvalifikaci vyžadovanou pro přístup na trh práce je nyní vyšší sekundární vzdělání a mnozí dospělí v produktivním věku jsou stále pod touto úrovní. Výsledky mezinárodního přehledu gramotnosti dospělých (IALS; OECD a Statistics Canada, 1997) potvrzují u dospělých potřebu podporovat základní vzdělávání a rozvíjení dovedností vztahujících se k zaměstnání.

Tabulka 2.4: Účast zaměstnanců v dalším vzdělávání v kontextu pracoviště, v předcházejících letech, podle úrovně vzdělání\*, 1994-95, v %

Země	Úroveň vzdělání			
	Nižší než ISCED 3	ISCED 3	ISCED 5	ISCED 6-7
	<b>Míry účasti</b>			
Belgie (Vl. spol.)	8	23	36	41
Irsko	16	24	32	41
Nizozemsko	24	37		49
Spojené království	44	59	69	79
Polsko	9	24	25	33
Švýcarsko (Fr.)	7	26	45	37
Švýcarsko (Něm.)	11	37	44	45
Kanada	21	28	49	56
Austrálie	30	38	50	60
USA	19	35	57	70

\*Zaměstnanci: 25-64letí, pracující převážně na plný úvazek (více než 30 hodin týdně) po alespoň 42 týdnu za posledních 12 měsíců, kteří nemají status studentů.

Pramen: OECD a Statistics Canada/IALS, 1997.

v naší moderní společnosti však také závisí na příležitostech k dalšímu vzdělávání na pracovišti. Klíčovou roli ve vyjednávání práv pracovníků na vzdělávání, zejména pracovníků s nízkou kvalifikací a nejistým profesním statusem (částečný pracovní úvazek, smlouvy na dobu určitou), hrají odbory.

(c) *Třetí cílová skupina – starší pracovníci,* jejichž míra účasti v dalším vzdělávání je podprůměrná. Absolvují také méně hodin profesní přípravy v kontextu své práce. V nadcházejících letech bude populace ve většině evropských zemí a zejména ve Skandinávii

McIntosh a Steedmanová (1999) poznamenávají, že pracovníci s nízkou kvalifikací (ISCED 0-2) mají na pracovišti obvykle omezený přístup ke vzdělávání, které organizují zaměstnavatelé (tabulka 2.4). Projevuje se také skutečnost, že je-li tento přístup stejný, lidé s nejnižší kvalifikací váhají s účastí ve vzdělávání. Jsou pro to dva možné důvody: (1) tyto pracovníci jsou si méně vědomi potenciálního prospěchu plynoucího z profesní přípravy (např. jejich plat se nemusí zvýšit); (2) vnímají školu a učení negativně. Formální systém vzdělávání dospělých selhává, protože je obdobou vzdělávacího systému a pro lidi s nízkou kvalifikací, kteří jsou již výdělečně činní, není atraktivní.

Mezi zúčastněnými činiteli dochází k obecnému konsensu pokud jde o odpovědnost vlády v otázce profesní přípravy znevýhodněných skupin. Profesní „přežití“ jednotlivce

stárnout, což ovlivní pracovní síly. Na trh práce bude přicházet méně mladých lidí a jejich vstup bude odložen prodloužením počátečního vzdělávání. Odbory mohou hrát důležitou roli tím, že budou povzbuzovat starší pracovníky k tomu, aby se účastnili dalšího vzdělávání, a upozorňovat zaměstnavatele na specifické potřeby této kategorie zaměstnanců.

(d) *Čtvrtá cílová skupina – nezaměstnaní* nebo lidé ohrožení nezaměstnaností, kteří by měli mít prospěch z aktivních opatření trhu práce. Koncepce sociální aktivace a z něho vyplývající iniciativy jsou zaměřeny na rychlou reintegraci nezaměstnaných a lidí žijících ze sociálních dávek do trhu práce. Tato aktivní opatření vzbuzují zvýšený zájem, jejich uskutečňování se však v jednotlivých zemích liší (povinná a nepovinná povaha těchto opatření, výběr aktivit považovaných za vhodné pro reintegraci). Ve většině programů musí k sociálnímu začleňování docházet výhradně pomocí prostředků trhu práce (Geldof, 1999). Nebyla ještě ustavena žádná jasná spojení mezi programy tohoto typu zaměřenými na reintegraci jednotlivců do trhu práce a strategií celoživotního učení. Programy reintegrace jsou krátké a specifické, a proto není třeba je koordinovat se systémem celoživotního vzdělávání. Na druhé straně, má-li být jejich úkolem dosáhnout opravdové rekvalifikace účastníků, jsou programy tohoto typu pravděpodobně méně efektivní (Bollens, 2000) a měly by být začleněny do systému celoživotního učení.

### **1.5.6. Vliv informačních a komunikačních technologií jako didaktického nástroje**

Informační a komunikační technologie (IKT) mohou vést k novým formám vylučování. Nabízejí sice lidem velkou míru flexibility (výběr předmětů, doby a metod učení, zejména prostřednictvím Internetu), nesou však s sebou riziko marginalizace, např. pro jedince se zvláštními učitelskými potřebami a/nebo ze znevýhodněného sociálního prostředí, kteří jsou s těmito technologiemi méně obeznámeni.

Současná politika přikládá větší význam vybavení škol prostředky IKT než kvalifikacím, které potřebují učitelé, aby mohli tyto nástroje používat a radit studentům.

Učitelé a instruktoři by měli hrát podstatnou úlohu při zavádění učení prostřednictvím IKT, k tomu je však třeba překonat dvě překážky: nedostatek kvalifikací v oblasti IKT u některých učitelů a neadekvátní chápání důsledků tohoto typu učení (CEDEFOP, 1999).

IKT pomáhají urychlit změny v úloze učitele, od vyučujícího k tomu, kdo usnadňuje učení. Přesto však obecně nadále posilují vyučovací formu vzdělávání, protože jsou používány především spíše k podporování flexibilnějších forem výuky, než k samostatnému učení nebo k učení založenému na řešení problémů. Před použitím těchto technologií je třeba vyjasnit jejich účel – mají podporovat hlavně metody flexibilního poskytování vzdělávání nebo interaktivní učení? (Onstenk, 2000.)

### **1.7. Opravdová změna paradigmatu?**

Různé známky potvrzují příchod nového paradigmatu celoživotního učení. V posledních letech došlo k posunu v terminologii i ve významu. Z dalšího vzdělávání se stalo celoživotní učení (viz tabulka 2.6).

Mnozí pozorovatelé kritizují převzetí strategie celoživotního učení politikou trhu práce. Ve skutečnosti je tato strategie často redukována na mechanismus pro aktualizaci kompetencí pracovníků v průběhu jejich pracovního života s cílem udržet jejich zaměstnatelnost – podstatná funkce sociálního vzestupu a sociální soudržnosti je často zanedbávána a to s sebou nese riziko vzniku dvourychlostní, elitářské znalostní společnosti.

### **1.8. Závěry**

V současné době se utváří nové paradigma vzdělávání. Je založeno na koncepci celoživotního učení, které na jedné straně usiluje o předání všeobecných dovedností a klíčových kompetencí

mladým lidem a na druhé straně o zajištění přístupu dospělých lidí k stále pokračujícímu vzdělávání.

Tabulka 2.6: **Definice celoživotního učení**

<b>Další vzdělávání</b>	<b>Celoživotní učení</b>
<i>Lineární přístup k učení akumulovanému v průběhu života</i>	Akumulace se rozvíjí v interakci mezi znalostmi získanými v počátečních stadiích vzdělávání a znalostmi získanými v pozdějším životě a mezi teoretickými a praktickými znalostmi → <i>multilineární</i> učební koncepce
<i>Získávání znalostí</i>	<i>Obnovování</i> a aktualizace kompetencí v novém kontextu
<i>Zaměřeno na učícího se jednotlivce</i>	<i>Zaměřeno na kompetence</i> zafixované v jednotlivci (je zavedena myšlenka klíčových kompetencí)
<i>Uznávání předchozího učení prostřednictvím mechanismů validace, které mají původ ve školském systému</i>	<i>Uznávání kompetencí</i> získaných na různých místech prostřednictvím vhodných mechanismů validace. Tyto kompetence mají hodnotu v jiných společenských sférahách než ve škole: na pracovišti, v rodině atd.
<b>Vzdělávání, vyučování (instrukcionistické)</b>	<b>Učení (konstruktivistické)</b>

*Pramen:* Autoři na základě UNESCO (1997), prezentoval Laberge (1999).

Udělalí jsme přehled různých prvků, které se spojují, aby se vytvořil systém celoživotního učení. Za tento systém by měli sdílet odpovědnost vláda, zaměstnavatelé, odborové svazy, místní úřady a jednotlivci. V praxi však tyto partneři stále ještě uvažují o tom, jaké by měly být jejich povinnosti a jakou by měli hrát roli. Vlády odkládají reformu existujících struktur a vzdělávací opatření pro znevýhodněné skupiny často nejsou adekvátní.

Až dosud se zapojení zaměstnavatelů a pracovníků projevuje pouze v kvantitě organizovaných vzdělávacích programů, „učící se podniky“ stále ještě nejsou realitou. Odborové svazy se připravují na převzetí nové role podporovatelů učení pro pracovníky. Pomalu začínají vznikat nové formy sociálního partnerství a vytváření sítí.

Země vybavené dobře fungujícím vzdělávacím systémem, jejichž obyvatelstvo má všeobecné vzdělání na dobré úrovni, dělají v zavádění a praktické strategii celoživotní učení největší pokroky. V současné době se každá oblast výzkumu omezuje jen na specifické prvky a interdisciplinární přístup je používán zřídka.

Financování této strategie, klíčový faktor v jejím rozvoji, vyžaduje reformu veřejných výdajů na vzdělávání a profesní přípravu. Ambiciózní cíle, které byly stanoveny, však vyžadují také soukromé investice (podniků a jednotlivců).

Praktické uskutečňování moderní politiky celoživotního učení je dlouhodobým úkolem, při kterém bude užitečná mezinárodní výměna zkušeností.

**Rámeček 2.6: Projekty TSER vztahující se k výzkumu celoživotního učení<sup>6</sup>**

- Fórum evropského výzkumu v odborném vzdělávání a přípravě (tematická síť)
- Zavádění virtuálního prostředí do profesní přípravy a vzdělávání (tematická síť)
- Celoživotní učení: důsledky pro univerzity v EU
- Mění se pracovní život a vzdělávání starších pracovníků

**Rámeček 2.7: Projekty programu Leonardo da Vinci vztahující se k výzkumu celoživotního učení<sup>6</sup>**

- Výhoda ne nevýhoda: projekt k ustavení nových modelů počáteční profesní přípravy pro znevýhodněné mladé lidi založený na současných opatřeních v 6 geografických oblastech EU
- Přes 45 let: Příčiny vylučování a role celoživotního učení
- Politika celoživotního učení v evropských městech a nové pracovní příležitosti pro znevýhodněné lidi (POLLIIS)

<sup>6</sup> Podrobnější informace o jednotlivých projektech uvedené v originále jsou v této příloze vynechány.



## 2. Kompetence, učební procesy a didaktické inovace pro nové profesní profily

### 2.1. Reagování systémů odborného vzdělávání a přípravy

Obsah práce se mění zrychlujícím se tempem hlavně v důsledku dvou faktorů:

- (a) zavedení nových technologií, které kladou důraz spíše na intelektuální kompetence než na manuální kompetence;
- (b) expanze nových organizačních paradigmat, která ustavují nové požadavky na rozmanitost, flexibilitu a kvalitu v profesní praxi.

Nové pojetí produkce a organizace zdůrazňuje význam pracovníkovy samostatnosti a odpovědnosti. Obsah práce je obohacen novými činnostmi (např. řešení problémů) a klade důraz na kvalitu. Existuje méně hierarchických úrovní (Onstenk, 1997).<sup>7</sup>

„Modernizace výroby založené na kritériích kvality, efektivity a konkurence nelze dosáhnout pomocí pracovních sil připravovaných pro dané pozice. ... Profesní příprava řízená podle starých modelů fordistického a tayloristického typu organizace práce nedovoluje rozvoj nových kompetencí vyžadovaných na vysoce konkurenčním mezinárodním trhu; soustředění profesní přípravy na jedinou kvalifikaci bude proto považováno za redukcionistický model.“ (Mertens, 1999.)

#### Rámeček 2.8: Kvalifikace a dovednosti/kompetence

*Kvalifikace* znamená potenciální schopnost vykonávat úkoly odpovídající nějaké činnosti nebo zaměstnání (je uznávána především prostřednictvím formálního certifikátu).

*Dovednost/kompetence* se vztahuje k určitým aspektům ze zásoby vědomostí a schopností, zejména těch, které jsou nutné pro dosažení výsledků vyžadovaných v dané situaci. Tato definice nepovažuje apriorní přenositelnost za podmínku kompetence, protože se diskutuje o tom, zda by přenositelnost měla být součástí definice nebo zda by měla být považována za atribut zkušenosti.

„Technologické a organizační změny, např. modernizace pracovních podmínek, nás nutí, abychom se soustředili na možnosti jednotlivce a na jeho schopnost mobilizovat tyto možnosti ve specifických, vyvíjejících se pracovních situacích, což nás odvádí od klasických popisů zaměstnání.“ (Reis, 1994.)

*Pramen:* Mertens, 1999.

Zvětšující se objem informací, které mají být zpracovány, vyžaduje dovednosti ve čtení, psaní a počítání. Při nových formách organizace práce je nezbytné používat kromě technického *know-how* také klíčové kompetence.

Levy a Murnane (1999) uvádějí některé závěry odvozené z odborné literatury, které se týkají dovedností/kompetencí vyžadovaných ve vyspělé společnosti:

- Základní dovednosti v psaní, čtení a počítání ovlivňují dlouhodobé postavení lidí na trhu práce a jejich schopnost přizpůsobit se v souladu s profesními změnami. Vliv dovedností v psaní, čtení a počítání se od konce 70. let do poloviny 80. let zvýšil. V důsledku toho jsou lidé, kteří nyní opouštějí školu bez těchto dovedností, mnohem více znevýhodněni, než tomu bylo před 25 lety.
- Schopnost efektivně komunikovat ústně a písemně je také důležitá pro dlouhodobou integraci do trhu práce.
- Organizace práce uvnitř podniků připisuje velký význam schopnosti produktivní skupinové práce.
- Změny v rámci podniků (s důrazem na skupinovou práci) a v ekonomice kladou důraz na emocionální inteligenci, včetně schopnosti spoléhat na jiné lidi.

<sup>7</sup> Tento trend však potvrzuje jen malý počet empirických zjištění. V 1. kapitole III. části této zprávy je navrhován kritický přístup k posuzování změn, ke kterým údajně dochází v organizaci práce.

- Význam počítačových dovedností na trhu práce se zvyšuje. V roce 1993 47 % pracovníků ve Spojených státech uvádělo, že používají při práci počítač, ve srovnání s 25 % v roce 1984.
- Ekonomický úspěch je stále více určován kvalifikacemi získanými ve formálním vzdělávání. Dostupná empirická data však zatím nejasnila, zda jsou zaměstnavatelé připraveni platit pracovníkům s vyšším vzděláním vyšší mzdy.
- Tržní síly zvyšující hodnotu klíčových kompetencí jsou ovlivňovány několika institucionálními determinantami: organizací práce, spojením mezi podniky a vzdělávacími zařízeními, mírou regulace národních trhů a rozdělováním národního důchodu.

Globalizace obchodu a mezinárodní rozšiřování technologií podporují globální soubor klíčových kompetencí. Kulturní rozdíly mezi jednotlivými zeměmi hrají bezpochyby roli v definování významu určitých kompetencí.

Koncept zaměstnatelnosti, který není ještě zcela vyjasněn, připisuje klíčovou roli všeobecným dovednostem. Většinou však nejlepší záruku (bezprostřední) zaměstnatelnosti stále ještě poskytují specifické dovednosti.

Trh práce projevuje rozporné požadavky: zaměstnavatelé hledají zaměstnance, kteří se umí přizpůsobit různým pracovním situacím (tzn. všestranné pracovníky), kteří však musí být okamžitě akceschopní (tzn. specialisty). Zdá se nezbytné znovu definovat odborné vzdělávání, má-li se odpovědět na tyto konfliktní požadavky.

Tabulka 2.7: **Změny v kompetencích způsobené novými technologiemi a novými formami organizace práce**

Složky kompetence	Starý obsah	Nový obsah
Odpovědnost	Založená na chování, např. na úsilí a kázni	Založená na přebírání iniciativy
Odbornost	Vztahující se ke zkušenosti	Kognitivní – identifikace a řešení problémů
Vzájemná závislost	Následná; hierarchická	Systémová; skupinová práce
Vzdělávání a profesní příprava	Získána jednou pro vždy	Neustálá
Učení	Pasivní – být školen	Odpovědnost za vlastní učení – sebevzdělávání, celoživotní učení

*Pramen:* Green, Wolf a Leney, 1999, upraveno Evropskou komisí, program Eurotecnet.

Předcházející kapitola, která se zabývá celoživotním učením, zdůrazňuje význam získávání základu kompetencí a vědomostí, na něž se člověk může spoléhat v průběhu celoživotního učení. Počáteční profesní příprava je považována spíše za začátek učební kariéry, než za konečné stadium získávání vědomostí a dovedností.

Většina lidí bude pravděpodobně muset v průběhu pracovního života absolvovat další vzdělávání a změnit zaměstnání, a proto je odborné vzdělávání a příprava musí vybavit širokým základem technických, metodologických, organizačních, komunikačních a učebních kompetencí.

## 2.2. Pojetí kompetence

Slovo kompetence se dnes stává mnohoúčelovým termínem. Je užíváno v různých vědeckých disciplínách, často však s odlišnou konotací. V kontextu zaměstnanosti má tendenci vytlačovat formální kvalifikace. Ve vzdělávání a profesní přípravě kompetence nahrazuje *know-how* v tom, že její osvojování se stává hlavním cílem. Kompetence se dostává do popředí v kontextu sociálně-ekonomické krize a transformace organizace práce, která sama o sobě potvrzuje přechod k novému modelu řízení (Dietrich, 1999). Jsou dokonce činěny pokusy specifikovat kompetence, které by lidé měli mít, aby mohli zaujmout své místo v naší společnosti.

### Rámeček 2.9: Definice kvalifikace, dovednosti/kompetence

*Kvalifikace* (v originále *skill*, pozn. překl.): odpovídající znalosti a zkušenosti potřebné k vykonávání specifického úkolu nebo zaměstnání a/nebo produkt vzdělávání, profesní přípravy a praxe, který je spolu s příslušným *know-how* charakteristikou odborných znalostí.

*Kompetence*: prokázaná individuální schopnost používat *know-how*, dovednosti, kvalifikace nebo znalosti k řešení důvěrně známých i vyvíjejících se profesních situací a k plnění pracovních požadavků.

*Všeobecné dovednosti*: dovednosti, které podporují celoživotní učení, nejen čtení, psaní a počítání (tzn. základní dovednosti), ale také komunikační dovednosti, dovednosti řešit problémy, pracovat v týmu, rozhodovat, tvořivě myslet, používat počítač a neustále se učit.

*Přenositelné kompetence*: kompetence, které se vztahují k jiným zaměstnáním a povoláním, než lidé v současné době zastávají nebo nedávno zastávali.

*Klíčové kompetence*: soubor dovedností, které se vzájemně doplňují se základními a všeobecnými dovednostmi a které lidem umožňují:

- snadněji získávat nové kvalifikace;
- přizpůsobovat se měnícímu se technologickému nebo organizačnímu kontextu;
- dosáhnout mobility na trhu práce také prostřednictvím kariérního vývoje.

Pramen: Bjørnåvold a Tissot, 2000.

Různí odborníci a političtí činitelé se nyní méně zabývají specializovanými dovednostmi než klíčovými kompetencemi, které jsou pro pracovníky užitečné v celé řadě situací pracovního života, a obecněji pro občany, kterým umožňují vyrovnat se s požadavky moderní společnosti. Co však termín dovednosti/kompetence pokrývá? Jak lze podporovat jejich osvojování? Pokusíme se vyjasnit tyto otázky tím, že se na ně zaměříme z pedagogického a didaktického hlediska.

U pedagogů a odborníků na vzdělávání dospělých vzbuzuje zavedení termínu klíčové kompetence mnoho otázek, z nich dvě jsou zásadní (Rey, 1996):

- (a) Otázka, jak se jim naučit – vyžadují klíčové kompetence speciální pedagogické situace nebo musí být naplánovány v kontextu daného oboru?
- (b) Otázka jejich evaluace – je třeba nalézt přesné a objektivní indikátory pro takové kompetence, jako např. „být schopen řešit problémy“, „vědět, jak komunikovat“.

Nejdříve se zaměříme na první otázku: Mohou být dovednosti/kompetence osvojené v rámci určitého kontextu bezprostředně přeneseny do jiného kontextu? Je možné získávat klíčové kompetence bez ohledu na kontext?

#### 2.2.1. Kompetence a klíčová kompetence

„Mluvíme-li o dovednosti nebo kompetenci, obvykle ji vztahujeme ke specifické oblasti činnosti: zaměstnání, služební povinnosti, technika. Krátce řečeno, podstata každé dovednosti/kompetence je omezena na nějaký předmět nebo doménu. Není termín „klíčová kompetence protimluv?“ (Rey, 1996.)

Rey předložil tři způsoby, jak uvažovat do dovednosti/kompetenci:

- (a) Dovednost/kompetence může být definována podle *chování*, jemuž dává vzniknout.
- (b) Má-li se však chování navrátit jeho význam lidského jednání, musí být dovednost/kompetence chápána z hlediska svého sociálně-technického *účelu* a definována podle své funkce.
- (c) Může to být schopnost lidí přizpůsobit jednání a slova v souladu s nekonečným počtem nových situací.

První definice chápe dovednost/kompetenci jako formu chování z behavioristického hlediska. Proto je vždy specifická a oblast jejího použití je přísně omezena na situaci nebo skupinu situací. Druhá definice k tomu přidává dimenzi účelu (první a druhá definice jsou založeny na stejném pojetí dovednosti (kompetence). Lidé jsou však schopni používat některé ze svých dovedností/kompetencí v situacích, které jsou pro ně neznámé. Dovednost/kompetence se pak

jeví jako schopnost rozhodnout o cílech, kterých má být dosaženo, a nalézt k tomu nezbytné prostředky (třetí definice).

Když Chomsky (1969) analyzoval lingvistickou kompetenci, zabýval se nesespecifickou kompetencí. Každý mluvčí je schopen pronést výroky, které nikdy neslyšel nebo ihned rozlišit mezi gramaticky správnou a nesprávnou větou (i když není schopen odůvodnit svou volbu). Lingvistická kompetence, která sestává z přizpůsobení se jakékoliv situaci, je proto klíčovou kompetencí.

V současnosti existují dva protichůdné modely kompetence: kompetence spojené s výkonem nějaké funkce vztahující se ke třídě situací (první nebo druhá definice) a kompetence pojímaná jako schopnost vytvářet nekonečný počet typů chování v odpověď na nekonečné množství nových situací. Tento rozpor ovlivňuje kurikula i vzdělávání.

Tato dvě pojetí však mají jednu věc společnou. Obě oponují pojetí znalostí chápaných jednoduše jako výsledek odtržený od procesu, který je produkuje, a od intelektového plánu, v němž mohou být použity.

### **2.2.2. Klíčové kompetence a profesní příprava**

V oblasti profesní přípravy a analýzy práce byla dovednost/kompetence tradičně chápána jako vysoce specifická a spojená s povoláním.<sup>8</sup> Technický a společenský vývoj způsobil, že kromě specializovaných dovedností je nutné hledat také klíčové kompetence. Tyto změny jsou spojeny s třemi faktory: vývojem technického prostředí, pracovní mobilitou a nezaměstnaností. Také zavádění forem učící se organizace do podniků zdůrazňuje individuální kompetence.

„V důsledku toho se požadavky na profesní přípravu zcela mění. Již to není otázka vhodnosti jednotlivce pro striktně definovanou práci, ale jeho vybavení všeobecnými kompetencemi, které mohou být mobilizovány v proměňujících se profesních situacích, jež nemohou být v průběhu profesní přípravy předvídaný. Nyní si lidé potřebují osvojit kompetence, které, ač získány v jedné situaci nebo v řadě situací, mohou být přeneseny do zcela odlišných a nových situací. Teprve tehdy bude mít profesní příprava význam. Vyžadované rekvalifikace a velký nárůst míry nezaměstnanosti způsobují, že je nezbytné, aby lidé rozvíjeli svou schopnost přizpůsobit se, tzn. klíčovou dovednost místo technických kompetencí spojených se specifickým povoláním.“ (Rey, 1996.)

Nepřihlížeje ke kompetenci, jak ji definuje Chomsky ve své studii jazyka, je to jako kdyby každá schopnost zůstávala do určité míry věznem v kontextu, v němž byla získána. Pokaždé, když má být tato kompetence použita v novém kontextu, je vyžadován přeučující proces vhodný pro tuto novou situaci. Kognitivní vědy ukazují, že by bylo možné přenést kompetenci do situací vztahujících se k té samé doméně, že je však téměř nemožné ji přenést do jiných domén nebo disciplin, pokud by člověk nepřistoupil na velmi obtížnou přípravu (Ropé a Tanguy, 1994).

Nebylo by možné najít situace, v nichž by mohly být získávány kompetence bez jakéhokoliv kontextu? To znamená, že se student musí naučit se učit. Tyto snahy se spojují pod heslem „kognitivní vzdělatelnosti“, která využívá kontext pouze proto, aby podpořila rozvoj kompetencí. K tomu dochází v situacích s relativně vysokou mírou abstrakce. Přenositelnost kompetencí vyvinutých tímto způsobem se však prokázala jako omezená, čímž se demonstruje, že žádná kompetence není absolutně klíčová. Člověk se nikdy nenaučí všechny možné aplikace nějaké logické operace nebo strategie. Jejich užití je omezeno na stanovenou kategorii situací, což znamená, že kompetence je vždy specifická, i když kategorie aplikací je široká.

---

<sup>8</sup> V Německu se dovednosti/kompetence získávané v duálním systému nevztahují ke specifickému povolání, ale k profesní doméně. Reformy realizované od poloviny 80. let byly inspirovány diskusí o klíčových kvalifikacích.

Každá kompetence má svou vlastní širší nebo užší oblast a předpokládá se znalost hranic této oblasti.

„Úroveň kompetencí je charakteristikou nejen osoby, ale také kontextu. Lidé nemají kompetence bez ohledu na kontext. Tradiční pojetí kompetence a výkonu selhává, protože považuje kompetenci za stanovenou charakteristiku dítěte, analogicky s lahví, jejíž objem je daný. Faktory výkonu jsou chápány jako něco, co se střetává s touto kapacitou. Náš výzkum ukazuje, že úroveň kompetencí u dětí je stabilní, pokud oblast a úroveň podpory zůstávají v evaluativních kontextech konstantní.“ (Fischer, Bullock, Rotenberg a Raya, 1993.)

Přenositelnost kompetence je možné zvýšit rozšířením obsahu a kontextu, v jehož rámci je aplikována, a zajištěním toho, aby jedinec pochopil charakteristiku skupiny příbuzných situací, v nichž ji může využít. Ustavení analogie mezi několika situacemi je založena na významu, který jim člověk přiřkládá, a definuje oblast činnosti kompetence. Člověk musí dát situaci význam tím, že si ji spojí s kategorií situací a se specializovanou kompetencí.

„Kompetence je víc než profesní *know-how* (kvalifikace) v určité doméně. Musí zahrnovat sebeusměrňování, další zkoumání a iniciativu v použití a rozvoji *know-how*. Musí obsahovat přizpůsobování v souladu s inovacemi a kontinuitou. Znamená efektivitu nejen při výkonu, ale také při interpretaci kontextu a významu.“ (Haste, 1999.)

### 2.3. Kompetence a kurikula odborného vzdělávání a přípravy

V Evropě byly navrženy různé modely pro přizpůsobování obsahu a kurikulí systému odborného vzdělávání a přípravy.

Lze rozlišit dva hlavní směry:

- (a) směr zaměřený na podporu získávání (základních a) obecných dovedností;
- (b) směr zaměřený na rozvíjení přenositelných (klíčových) kompetencí v rámci profesních skupin (německé pojetí klíčových kvalifikací představuje podkategorii tohoto přístupu).

Tyto dvě možnosti volby jsou založeny na sdíleném postulátu – že změny ve světě práce vyžadují obecnější kompetence, jako protiklad k úzkému *know-how* specifickému pro každé povolání.

Dva hlavní směry prezentované v této kapitole (základní a všeobecné dovednosti, klíčové kompetence) se zaměřují na získávání obecných dovedností/kompetencí: komunikace, organizace, plánování, řešení problémů atd. Rozdíly však existují (budeme je v této kapitole zkoumat podrobněji):

(a) *Pojetí „obecných dovedností“* znamená získávání základních dovedností jako cíl (čtení, psaní, počítání):

- staví jednotlivce do centra procesu a podpora učení je v podstatě zaměřena na rozvíjení dovedností, které jsou mu vrozeny, tzn. na rozvíjení potenciálu jedince;
- rozvíjení dovedností učít se tvoří součást tohoto trendu;
- obsah a kontext jsou považovány za sekundární – jsou pouhou podporou vyžadovanou pro rozvíjení dovedností;
- zaměřuje se na vývoj lidí vysoce adaptabilních a flexibilních v různém kontextu pracovního (kritéria zaměstnatelnosti) a každodenního života.

(b) *Pojetí „přenositelných (klíčových) kompetencí“* je založeno na myšlence, že kompetence nemohou být rozvíjeny ve vzduchoprázdnu, že jsou závislé na kontextu, který je podstatný pro jejich získávání a aktivaci:

- tyto kompetence jsou v podstatě spojeny s profesní praxí, která definuje kompetence, jež lidé musí mít, aby mohli jednat ve svém prostředí;
- jsou rozvíjeny díky řešení profesních problémů, které se vyskytují v praxi a jdou napříč jednotlivými disciplinami;
- profesní povaha vyskytujících se problémů zajišťuje, že se získané kompetence vztahují k praxi;

- interdisciplinární charakter problémů zaručuje, že příprava nevede k profesním kvalifikacím, které jsou příliš specifické a rozhodně ne příliš přenositelné, ale směřuje k vývoji profesní kompetence, která umožňuje nováčkovi “přivlastnit si“ povolání a stát se odborníkem;
- osvobození kompetencí od spojení s určitým kontextem v pozdějším stadiu učení také pomáhá zvýšit jejich přenositelnost;
- tyto kompetence umožňují člověku, aby se stal ve svém prostředí hráčem, který má uznávaný potenciál k úpravám tohoto prostředí.

### 2.3.1. Základní a obecné dovednosti

Tento přístup je charakteristický pro diskuse v anglicky mluvících zemích, ačkoliv jej lze nalézt také v jiných zemích, ale v méně významné míře (Dánsko, Německo, Nizozemsko).

Dovednosti, jejichž osvojování má být podporováno, jsou obecně elementární a/nebo kognitivní vyžadované k vykonávání určitých prací nebo dokonce všech prací: matematika, čtení, psaní, řešení problémů, sociální komunikační a interpersonální dovednosti. Jsou to vlastně vstupní dovednosti.

Lze je rozdělit do dvou hlavních kategorií:

- (a) základní dovednosti vyžadované pro fungování v moderní společnosti (čtení, matematika, kvantitativní gramotnost atd.);
- (b) obecné dovednosti, které jsou propracovanější, avšak udržují si interdisciplinární charakter a nejsou závislé na kontextu (komunikace, organizace atd.).

#### *Dovednosti učit se*

Tento přístup ke vzdělávání tvoří zvláštní podsoubor této definice nezbytných dovedností. V mnoha zemích je zdůrazňována potřeba vybavit mladé lidi v kontextu vzdělávání a profesní příprava schopností učit se učit. Mladí lidé musí mít schopnost a vůli učit se vyžadovanou dnešním pracovním prostředím. Toto pojetí je často vyjadřováno v zásadách celoživotního učení.

### 2.3.2. Přenositelné (klíčové) kompetence a široké profesní kompetence

Tento směr se zaměřuje na soubor kompetencí, které překračují tradiční dělbu práce a tradiční profesní profily. Tyto kompetence se vztahují k novému pojetí organizace a produkce. Důraz je kladen na vzájemné propojování specifických úkolů a prací v celkovém pracovním procesu (Laur-Ernst, 1989) a na sociální, organizační a strategické dimenze profesní praxe.

Začlenění takzvaných všeobecných kompetencí do schopnosti vykonávat úkoly je odpovědí na tuto potřebu.

Zmíněné kompetence jsou sociální, komunikační a strategická efektivnost, zejména řešení problémů, organizační dovednosti a schopnost vést ostatní. Tyto kompetence se podstatně neliší od těch, které propagují zastánci rozvoje všeobecných dovedností. Výuka určená pro jejich vštěpování se však liší, protože jsou považovány za závislé na kontextu nebo na nějaké řadě situací.

Tento přístup vede k definici konceptu „široké profesní kompetence“ (*bredevakbekwaamheid*; Onstenk, 1997).

Klíčové kompetence projevují určitou úroveň přenositelnosti, jsou však podstatně závislé na kontextu a profesních situacích, v nichž jsou získávány a uváděny do praxe. Překračují specifické profesní *know-how* (kvalifikaci), protože charakterizují společenství praxe, v jehož rámci jsou přenositelné.

Člověk plně kompetentní řešit problémy v rámci svého povolání bude schopen přenést tuto kompetenci do skupiny příbuzných povolání, nebude však schopen řešit všechny problémy jakékoliv povahy. Tento přístup uznává podstatně kontextový charakter kompetence.

#### Rámeček 2.10: **Zaměstnatelnost a dovednost/kompetence**

Koch (1999) podává následující definice zaměstnatelnosti a dovednosti/kompetence, které se mohou vztahovat k oběma právě diskutovaným přístupům:

„Zaměstnatelnost se vztahuje ke světu mimo podnik nebo přinejmenším k jinému zaměstnání než k tomu, které člověk v současnosti zastává, zatímco dovednost/kompetence se vztahuje k zastávanému zaměstnání. Tříjazyčná sekretářka, která rozumí kancelářské technice, je zaměstnatelná, ale v kokpitu letadla bude zcela nekompetentní. Dovednost/kompetence je úzce spojena s činností a s organizací, v níž se odehrává. Zaměstnatelnost je schopnost přejít z jedné organizace do druhé a efektivně tam fungovat.“

Viz též definici ILO (rámeček 2.1).

#### **2.4. Profesní klíčové problémy**

Nové požadavky trhu práce kladou důraz na kompetence, které pracovníci potřebují, aby mohli adekvátně reagovat na různé profesní problémy. V Německu je toto hledisko vtěleno do *Handlungskompetenz* (kompetence pro jednání) a ve Spojeném království do určité míry do NVQ (Národních profesních kvalifikací). V Nizozemsku jsou profesní klíčové problémy používány k podpoře rozvoje klíčových kompetencí, k identifikování a analyzování problémů objevujících se v profesní praxi.

Od pracovníků se očekává nejen vykonávání stanovených úkolů a řešení rutinních problémů, ale také schopnost řídit a plánovat různé úkoly, zvládat problémy a nepředvídané události. To je třeba učinit v kontextu organizace jako celku, jinými slovy v rámci výrobního procesu a organizačního a sociálně-komunikačního prostředí (Mansfield a Mitschell, 1996).

#### Rámeček 2.11: **Zvládání nepředvídaného**

Perrenoud (1999) považuje zvládání nepředvídaného za složku jakékoliv kompetence vysoké úrovně. Dále rozlišuje dva scénáře:

- (a) Události, jejichž výskyt je nepředvídatelný, jejich načasování však ne. V těchto případech se kompetence skládá z předběžného plánování, realizace (žádoucí odezvy) a její úpravy tak, aby vyhovovala příslušné době.
- (b) Nové události, tváří v tvář kterým kompetence sestává z improvizace, připomeňme však, že improvizace nepochází z ničeho, ale je založena na zkušenostech, vzdělání, zdrojích a kapacitách, které umožňují její rychlou a uvážlivou mobilizaci.

Zvyšování hodnoty učení zpětným probíráním zkušeností, uvažováním o dané události a o reakcích, které vyvolává, umožňuje naučit se anticipovat, vyhledávat a interpretovat předběžné známky, identifikovat významné události, interpretovat situaci jako celek, plánovat příslušnou odpověď a aktivizovat proces reakce. Odborník potřebuje všechny tyto kompetence a může je rozvíjet pouze ve smysluplném kontextu.

Problémy profesní praxe se nevyskytují odděleně, ale v kombinaci, která je specifická pro každou skupinu povolání; mohou být definovány jako profesní klíčové problémy. Jakmile se takové problémy objeví, musí pracovník záměrně mobilizovat soubor vědomostí a kompetencí, aby reagoval adekvátně a v příslušné době. Tyto problémy jsou rozhodující pro práci a efektivnost určitých skupin odborníků. Noví pracovníci musí prokázat svou schopnost zabývat se efektivně těmito problémy. Profesionální klíčové problémy jsou charakteristické pro nějaké povolání nebo skupinu povolání. Schopnost je řešit určuje úroveň odbornosti pracovníka.

V průběhu vyučovacího procesu mohou žáci používat profesní klíčové problémy, aby získali klíčové prvky kompetencí a *know-how* obsažené v dané profesi, ale také aby rozvíjeli obecnější kompetence, zejména řešení problémů a metakognitivní kompetence. Žák se musí vyrovnávat s prvky složitosti, rozpornosti a nejistoty, které pomáhají vyvíjet přenositelné kompetence.

Profesní klíčové problémy mohou být klasifikovány podle rozsahu, úrovně obtížnosti a složitosti. Začátečnickům se nejeví stejně jako expertům (Dreyfus a Dreyfus 1996; Benner, 1994). Jsou-li použity jako výukové strategie, korespondují různé úrovně učení s různými úrovněmi složitosti. Nabízejí integrovaný přístup k odbornému vzdělávání a přípravě.

## **2.5. Inovativní vyučovací praxe**

Aktualizace kurikula odborného vzdělávání a přípravy má splňovat dva cíle:

- (a) zmenšit propast mezi odborným vzděláváním a přípravou a požadavky profesní praxe;
- (b) vytvářet integrované učební cesty, díky zlepšené koordinaci času a místa učení (3. kapitola).

V odborném vzdělávání a přípravě byly realizovány mnohé vyučovací a metodické inovace charakterizované přechodem od instrukcionistického k více konstruktivistickému paradigmatu (Solomon, 1998; Simons, 1998).

Lze rozlišit dva hlavní typy přístupu odrážející debatu o nových dovednostech/kompetencích vyžadovaných u žáků:

- (a) posílení základních a obecných dovedností;
- (b) získávání široce aplikovatelných a přenositelných (klíčových) kompetencí, včetně profesních klíčových problémů v kurikulu.

První přístup klade důraz na samostatné učení a druhý na učení založené na řešení problémů.

Zdá se, že odborníci na profesní přípravu nejsou příliš rozdělení v otázce povahy dovedností/kompetencí, které umožňují lidem se přizpůsobit, ale v názorech na metody získávání těchto kompetencí a na jejich aplikaci ve vhodných profesních situacích.

Někteří vědci se domnívají, že základní dovednosti (čtení, psaní, počítání) a obecné dovednosti (řešení problémů, komunikace, učení učit se) musí být vštěpovány. Tento trend je blízký teorii „kognitivní vzdělavatelnosti“ pokud jde o způsob, jímž chápe získávání obecných dovedností. Jiní vědci (druhý směr) sice uznávají hodnotu těchto dovedností, věří však, že kompetence je závislá na kontextu a mimo něj nemůže být rozvíjena.

### **2.5.1. Obecné dovednosti v odborném vzdělávání a přípravě**

Stručně popíšeme dva příklady, GNVQ (Všeobecné národní profesní kvalifikace) v Anglii a projekt „Všeobecné kvalifikace“ v Dánsku.

#### **2.5.1.1. Učení a vyučování GNVQ**

GNVQ byly ustaveny jako „střední cesta“ mezi všeobecným vzděláváním a odborným vzděláváním a přípravou v anglickém vzdělávacím systému. Jsou určeny k rozvíjení znalostí a dovedností v široké oblasti světa práce (např. výroba, obchod), ke zlepšení schopnosti komunikovat, používat informační technologii a pracovat s čísly, a přitom podporují získávání dovedností v oblasti plánování, zpracování informací, evaluace a práce v týmu.

Podle Greena (1998) se anglický systém soustřeďuje na omezený počet obecných dovedností (komunikace, IKT, operace s čísly), a z toho Green vyvozuje, že tento model není schopen produkovat široce kvalifikované univerzální pracovníky, které ekonomika potřebuje.

Brown (1998) však usuzuje, že GNVQ se v závislosti na tom, jak jsou realizovány, mohou stát mocným prostředkem učení a osobního rozvoje. Zdá se, že studenti a učitelé musí uvést v život bohatý učební proces, aby dosáhli úzce zaměřených „cílů“ definovaných v termínech obecných dovedností. V GNVQ jsou specifikovány pouze konečné cíle, nikoliv způsob, jak jich má být dosaženo. Tato poslední charakteristika umožňuje stimulovat entuziasmus a představitost, zároveň však představuje velmi liberální přístup ke kurikulu.



### 2.5.1.2. Všeobecné kvalifikace (Dánsko)

V dánském modelu je v centru učebního procesu student, který musí uspět v osvojování a rozvíjení kvalifikací.

„Kvalifikace obvykle označované jako všeobecné budou často rozvíjeny jako účinek způsobu vzdělávání (např. pedagogické formy a didaktických principů, než toho, co se učí (obsahu vzdělávání).“ (Andersen a kol., 1996.)

Pro studenta je podstatné, aby byl vnitřně motivovaný, protože učení zahrnuje dimenzi osobního rozvoje (komunikaci, chápání sociálních podmínek a práce atd.). Proto musí veškerému vzdělávání předcházet stadium poradenství, určené k vytvoření optimální motivace.

Kurzy by měly být navrženy tak, aby odpovídaly potřebám účastníků, nikoliv současnému trhu práce. Musí být také dostatečně flexibilní, aby dovolovaly maximálně přizpůsobit obsah a metody v souladu s různou vzdělávací motivací účastníků. Jsou doporučovány alternativní didaktické přístupy k tradičnímu vyučování (např. studie, projekty).

### 2.5.2. Sebevzdělávání v odborném vzdělávání a přípravě

Definovali jsme podkategorii „obecných dovedností“, která se soustřeďuje na dovednosti učit se. Nyní budeme analyzovat její didaktický a pedagogický vliv.

Dovednosti učit se jsou utvářeny ve většině inovativních kurikulů; níže popsaná kurikula však učinila z těchto kompetencí svůj klíčový cíl.

Pojmový rámec samostatně řízeného učení byl vyvinut odborníky v kognitivní psychologii a konstruktivismu (Boekaerts, 1997), zatímco koncept samostatného učení pochází ze vzdělávání dospělých (Tough, 1979; Brookfield, 1986).

#### Rámeček 2.12: Sebevzdělávání

Neexistuje dohodnutý způsob chápání nebo pojímání termínu sebevzdělávání, lze však blíže objasnit některá pojetí.

Většina dospělých je zapojena do sebevzdělávání v průběhu celého života. Učit se být rodiči, hrát golf nebo lyžovat, surfovat po Internetu – to je jen několik příkladů, kdy si dospělí mohou zvolit samostatně řízené učení jako primární způsob učení novým vědomostem, dovednostem nebo způsobu života (Caffarella, 2000).

Zájem o sebevzdělávání lze vystopovat zpět až k řeckým filozofům, např. Aristotelovi, Platonovi a Sokratovi. Až v 60. letech dvacátého století však začala být sebevzdělávání věnována značná pozornost v oblasti vzdělávání dospělých a ve vysokoškolském vzdělávání (Chee Tan a Jonassen, 2000).

Koncepce sebevzdělávání přitahuje pozornost pedagogů, zejména v oblasti vzdělávání dospělých v USA. Myšlenka je konzistentní s převládající individualistickou ideologií a s kulturou „self-made mana“ (Brookfield, 2000). Koncepce je charakterizována dvěma prvky: (a) žák odpovídá za definování příslušných učebních činností, (b) sebevzdělávání nevyhnutelně vyžaduje uspořádání podmínek přístupu ke zdrojům (přizpůsobení dostupných zdrojů lze chápat jako politickou akci).

První definici sebevzdělávání podal v roce 1975 Knowles: „V nejširším slova smyslu je sebevzdělávání proces, v němž jednotlivci přebírají iniciativu, s pomocí či bez pomoci ostatních, v diagnostikování svých vzdělávacích potřeb, ve formulování vzdělávacích cílů, v identifikaci lidských a materiálních zdrojů pro učení, ve výběru příslušných učebních strategií a v evaluaci výsledků učení.“

Realizace strategie celoživotního učení zahrnuje zvýšenou účast jednotlivce na organizaci vlastního vzdělávání, které se stává podmínkou pro přežití ve společnosti založené na znalostech. Pro pracovníka to znamená mít vůli učit se, proaktivní postoj k rozvoji znalostí a dovedností/kompetencí a meta-kognitivní kapacitu (Carré, 2000). Dnes je důležité, aby se u všech studentů vyvolal zájem o celoživotní učení, aby se stali samouky, kteří hledají svou cestu v „informační džungli“, umějí rozlišit relevantní informace od irelevantních a najít své vlastní otázky a vzdělávací cíle (Schräder-Naef, 2000).

V sebevzdělávání přebírají dospělí žáci hlavní odpovědnost za plánování, realizaci a evaluaci svého vlastního učení. Z tohoto důvodu má většina vykonávaných činností neformální povahu (ačkoliv mohou být i některé formální aktivity), např. čtení, konzultace s odborníkem nebo výměna názorů s kolegy. Sebevzdělávací proces je však ovlivňován kontextovými faktory: životní prostředí (venkovské nebo městské) určuje přístup k přímo dostupným zdrojům (s výjimkou nových medií, např. Internetu); sociálně-kulturní faktory, např. sociální nebo etnický původ, ovlivňují míru, do níž jsou jednotlivci připraveni podstoupit tuto formu učení.

Chee Tan a Jonassen (2000) specifikují tři vzájemně závislé dimenze: sebeřízení, sebemonitorování a motivaci. Zdůrazňují, že ne všichni lidé chtějí převzít odpovědnost za organizaci svého vzdělávání nebo jsou v takovém, aby to mohli udělat. navíc je míra zapojení jednotlivce do sebevzdělávání na pracovišti (možnosti volby vzdělávání, poradenství, osobní investice) silně ovlivněna jeho celkovými sociálními vztahy s kolegy (Brown, 2000).

*Pramen: Straka, 2000.*

Především jsou používány všeobecné vyučovací metody, i když jsou vyvíjeny speciálně pro odborné vzdělávání a přípravu. Je pro ně charakteristický důraz na učební proces, jeho orientaci, poradenství a analýzu. Hiemstra (2000) se domnívá, že přenesení odpovědnosti za vlastní vzdělávání na žáky plní funkci, která je přinejmenším stejně důležitá jako skutečný obsah učení.

Studentům pracujícím jednotlivě nebo v malých skupinách jsou k dispozici učební materiály. Učitel musí hrát v učebním procesu spíše roli rádce než odborníka na vyučovaný předmět.

Metoda interaktivní učební skupiny (Nizozemsko) klade důraz na spolupráci mezi studenty, ve skupinách a v sebevzdělávání. Hlavním úkolem je zlepšení učebního stylu, sociální vývoj, motivace a sebedůvěra.

### **2.5.3. Učení jako přenositelná (klíčová) profesní kompetence**

Stále více škol zavádí do svých kurzů inovace jak v obsahu (v odpověď na novou strukturu kvalifikací), tak v metodách (v odpověď na potřebu široce použitelných profesních kompetencí) a tím připravují studenty, aby se uměli přizpůsobit rychlým změnám a celý život se učili.

#### **2.5.3.1. Profesní klíčové problémy v odborném vzdělávání a přípravě**

Tento přístup je založen na principu vyžadujícím strukturovat obsah vzdělávání více podle obecných problémů vycházejících z profesní praxe. Profesní klíčové problémy lépe zvládají odborníci se širokými kompetencemi, a proto je důležité, aby je získali. Studenti a lidé začínající v nějakém povolání si osvojují tyto kompetence mnohem snadněji a úspěšněji, když se snaží řešit složité a reálné profesní problémy. Z toho důvodu by měly mít přednost didaktické inovace zaměřující se na sebevzdělávání a na formulaci, diagnózu a řešení problémů. Začlenění profesních problémů do odborného vzdělávání a přípravy je usnadněno využitím autentického pracovního kontextu.

Savoyant (1999) zdůrazňuje potřebu brát v úvahu specifický obsah činnosti. Uvádí typický příklad: Činnost spočívající ve stanovení parametrů se zcela liší podle toho, zda jde o vysokou pec nebo o výrobu hnojiva, a je založena na velmi různém *know-how*, zatímco kompetence vyžadované v obou kontextech jsou identické (získání informací, diagnóza, seřízení atd.).

Podle Browna (1998) musí didaktický přístup tohoto druhu zdůraznit introspektivní a spolupůsobící učební prostředí a využívat řešení reálných (složitých) problémů v autentickém kontextu. Tento přístup musí žákům umožnit, aby rozvíjeli společné chápání problémů a smysl pro přináležitost k profesní komunitě, kterou každý z členů pomáhá utvářet a měnit.

Příslušné *know-how* se nemůže omezovat na *know-how* dané disciplíny, protože velkou část z něj tvoří prvky úzce spojené s pracovní činností (Savoyant, 1996). Je prospěšné udělat

analýzu skutečných pracovních činností, aby se umožnila objektivizace externího *know-how* a kompetencí, což je nezbytná podmínka pro jejich osvojování.

Jakmile se studenti setkávají s profesními klíčovými problémy, sami rozhodují o tom, které otázky je třeba řešit, a to usnadňuje jejich aktivní zapojení. Zvládání profesních klíčových problémů podporuje učení se vhodným kompetencím, např. tvořivosti, pojmového kritického učení nebo reflexe samotného učebního procesu nebo jeho výsledků.

### 2.5.3.2. *Problémové učení*

Je vhodné konstruovat kurikula kolem úkolů a problémů spojených s profesní praxí. Při použití této vyučovací metody dochází k učení v autentickém kontextu. Dává se přednost skupinové práci, protože spolupráce je důležitým aspektem nových typů organizace práce. Vyučování tohoto druhu je však velmi náročné na obsah kurikula a učení je často uspořádáno kolem tematických projektů a problémů. Příklady takového vzdělávání lze nalézt v Nizozemsku, v tzv. Maastrichtském modelu nebo v blokovém kurzu pro stavební inženýry.

### 2.5.3.3. *Učební pracovní úkoly ve „Schwarze Pumpe“ (Německo)*

Nové vyučovací metody v Německu se často uchylují k vyučování založenému na projektech. Charakteristickým příkladem je program *Schwarze Pumpe* (Heidegger, 1997). Úkolem tohoto programu přípravy je poskytovat dvojí kvalifikaci umožňující přístup jak ke kvalifikovanému zaměstnání, tak k vysokoškolskému vzdělávání (viz 3. kapitola 1. části). Představuje tak odpověď na nové požadavky trhu práce i na modernizaci systémů odborného vzdělávání a přípravy orientovanou na integraci všeobecného a profesního vzdělávání. Tento kurz je určen ke „zlepšení profesního učení rozvíjením ústředního didaktického principu zaměřeného na integrování početných kompetencí (vztahujících se k předmětu, k metodám, k učení a k sociálním dovednostem) prostřednictvím reálných pracovních úkolů a procesů“ (Höpfner, 1995). Cílem je překlenout mezeru mezi učením v pracovní situaci a teoretickým učením s použitím integrovaných vyučovacích metod – teoretické kompetence (vědecké, komunikační a organizační dovednosti) jsou rozvíjeny prostřednictvím pracovního procesu, v němž jsou používány.

Učení má podobu alternační přípravy v podnicích a ve specializovaných vyšších středních školách (*Fachoberschulen*).

Ne všichni učitelé vítají tyto inovace, protože přestávají být hlavními aktéry ve vzdělávání. Počet a druhy zásahů prováděných učitelem určují studenti svými otázkami, ke kterým dospívají v průběhu řešení problémů. Toto určování způsobů a doby interakce studenty pomáhá zajistit spojení mezi školními a pracovními situacemi a umožňuje, aby stejné věci byly učeny různými vzájemně se doplňujícími prostředky (místo učení se různým věcem na každém z těchto dvou míst) (Savoyant, 1996).

Analýza pilotního projektu ukázala zejména obtíže s evaluací u těchto vyučovacích přístupů, které musí brát v úvahu jak pracovní zkušenosti, tak proces učení.

### 2.5.3.4. *Vzdělávací činnost (Lernhandeln) ve virtuálním podniku (Německo, Rakousko)*

Tato metoda sice nemá výhodu přímého kontaktu s pracovištěm, nabízí však žákům příležitost získat zkušenosti s relativně komplexními fakty a problémy, které se mohou vztahovat k realitě. Vzdělávání umožňuje řešit specifické problémy a zároveň seznamuje s novými termíny a koncepty.

V Německu se při aplikaci této metody využívá CD-ROM představující virtuální podnik odpovídající skutečnému podniku. Vztahy s reálným podnikem existují. V Rakousku studenti vytvářejí svůj vlastní (virtuální) podnik a řídí ho v jeho celistvosti. Tento mikropodnik je spřízněn se skutečným podnikem ve stejném sektoru. Mezi oběma „světy“ dochází k výměnám (viz též kapitola 4.5 ve 3. části).

**Rámeček 2.13: Inovace v nových oblastech ochrany životního prostředí a v příslušných technických odvětvích**

Tento sektor má v sobě potenciál pro vznik nových povolání a pro přeškolení vynucené zaváděním specifické environmentální kvalifikace do existujících profesí. Zde je ve formě tabulky shrnuta inovativní praxe pěti evropských zemí (Dánska, Řecka, Lucemburska, Rakouska, Švédska).

**Inovační praxe v přípravě kvalifikovaných pracovníků v oblasti solární a geotermální energie (Řecko, Rakousko, Dánsko, Lucembursko)**

Vytváření specifických kurzů v environmentálních oblastech, ve kterých dochází k hospodářskému růstu (Dánsko, Rakousko).	Alternativní učební koncepty a vyučovací metody (Dánsko, Rakousko).	Zapojení sociálních partnerů: Dánsko (povinná kritéria kvality pro profesní přípravu); Rakousko (právní úprava a obsah).	Příprava spočívající na osvojování praktických dovedností (Řecko, Rakousko).	Interdisciplinární kurikulum (Řecko, Rakousko, Lucembursko).
--	---	--	--	--

**Integrace mladých lidí a žen do trhu práce prostřednictvím environmentálně orientovaného dalšího odborného vzdělávání (Švédsko, Dánsko) – inovativní vyučovací praxe**

Dánsko: vzdělávání je organizováno na základě potřeb účastníků	Švédsko: vysoká míra harmonizace obsahu s požadavky místního a regionálního odvětví stavebnictví (v přímé spolupráci s podniky). Projektové vyučování založené na zájmech a návrzích účastníků. Rozvoj klíčových kompetencí.
--	--

**Vzdělávací iniciativy v environmentálních oblastech podněcované sociálními partnery (Rakousko, Švédsko)**

Rakousko: povinné začlenění specifických dovedností/kompetencí do učení/profesní přípravy v odvětvích strojírenství, elektrotechniky a energetiky.	Švédsko: alternativní přístupy k učení (výzkumné a studijní kroužky).
--	---

Pramen: Loos, 2000.

**Rámeček 2.14: Projekty TSER vztahující se k výzkumu kompetencí, učebních a didaktických inovací pro nové profesní profily<sup>9</sup>**

**Delilah: Navrhování a evaluace učebních inovací a učebních aplikací (*Designing and evaluation learning innovations and learning applications*)**

Tento výzkumný projekt se zaměřuje na pochopení pedagogických inovací, na shromažďování empirických důkazů o inovativním uspořádání vzdělávání a učení a na rozvíjení specifických metodik a vodítek pro učení.

**Nové hodnotící nástroje pro kompetence jdoucí napříč kurikulem v oblasti řešení problémů (*New assessment tools for cross-curricular competences in the domain of problem solving*)**

**Pracovní zkušenosti jako strategie vzdělávání a profesní přípravy: nové přístupy pro 21. století (*Work experience as an education and training strategy: new approaches for 21st century*)**

Výzkum se zaměří na věkovou skupinu 14-19letých žáků a bude zkoumat cíle, proces a výsledky pracovních zkušeností ve světle změn na trhu práce a trendů v požadavcích a organizaci pracoviště.

<sup>9</sup> Podrobnější informace o jednotlivých projektech uvedené v originále jsou v této příloze vynechány.

### 3. Individualizace a diferenciacce cest odborného vzdělávání a přípravy

Odborné vzdělávání a příprava musí získat nové flexibilní formy a usnadňovat individualizaci, aby učení bylo rozmanité a kvalitní a aby se mohla uskutečnit strategie celoživotního učení.

#### 3.1. Formy

V Evropě bylo zkoumáno několik cest k dosažení flexibility a individualizace:

- užší propojení počátečního a dalšího vzdělávání;
- zvýšená modularizace vzdělávacích cest (flexibilnější přístup ke kompetencím);
- vytváření programů kombinujících profesní a všeobecné kvalifikace (zejména duální kvalifikace – viz 3. kapitola I. části);
- rozšíření možností vzdělávání (snazší vytváření individuálních tras profesního rozvoje).

Tyto reformy mají zvýšit flexibilitu a diferenciaci odborného vzdělávání a přípravy; zároveň mají zlepšit jeho image a zvýšit jeho status ve vztahu ke všeobecnému vzdělávání.

#### Rámeček 2.15: Individualizace a diferenciacce

Individualizace je odpovědí na různé schopnosti, dispozice a zájmy jednotlivců (ve srovnání s tradičními proudy s omezenou možností volby). Nesou-li jednotlivci odpovědnost za své vlastní kariérní plány, musí odborné vzdělávání mít možnost reagovat na specifické potřeby a cíle studentů. Individualizace znamená uznávání různého odborného vývoje každého jednotlivce a zvýšení počtu dostupných možností volby a kombinací.

*Individualizace* znamená, že systémy vzdělávání a přípravy musí být charakterizovány diferenciací a flexibilitou.

*Diferenciacce* může být interní nebo externí. Interní se vztahuje se k vyučovacím procesu a k pracovním metodám. Externí spočívá ve vytváření nových programů přípravy nebo nového institucionálního uspořádání.

*Flexibilita* se vztahuje na vytváření struktur a procesů, které umožňují, aby lidé a systémy mohli rychleji reagovat na nepředvídaný rozvoj, změny a požadavky.

Zvýšená externí diferenciacce může být považována za cestu k větší flexibilitě.

#### 3.2. Příklady z jednotlivých zemí

Reformy prováděné v některých zemích (Spojené království, Nizozemsko, Francie, Německo, Dánsko), jejichž cílem je zvýšit individualizaci a diferenciaci, odpovídají přání učinit počáteční profesní přípravu flexibilnější a tak

- usnadnit přechod do zaměstnání, do všeobecného vzdělávání a do další profesní přípravy;
- standardizovat procesy, a tím umožnit transparentnější přístup k možnostem přípravy.

Tabulka 2.8: Nástroje a přístupy používané k individualizaci a k diferenciaci směrů profesní přípravy (příklady)

Nástroje/přístupy	Země				
	UK	NL	F	D	DK
Moduly	++	++			+
Duální kvalifikace			+	+	+
Dodatkové kvalifikace/ propojení mezi počáteční a další profesní přípravou			+	++	+
Zaměnitelnost s kurzy všeobecného vzdělávání	+	++	+	+	

Pramen: Dehnbestel a Dybowski, 2000.

##### 3.2.1. Spojené království

Ve Spojeném království panuje názor, že individualizované celoživotní učení musí nutně vést k postupnému zavádění uceleného modulárního systému. Různé úrovně profesních kvalifikací jsou definovány na základě standardů a mohou být získány jak v rámci počáteční profesní přípravy, tak v rámci dalšího vzdělávání.

V roce 1996 byl vytvořen celostátní rámec ustavující spojení mezi všeobecnými

a profesními směry. Směry profesní přípravy dovolovaly vertikální mobilitu (umožňovaly vstup na různých úrovních) i horizontální mobilitu (možnost získat prvky všeobecného vzdělání v jednotlivých předmětech společných pro oba směry). Kreditní a zkušební jednotky

mají být hlavními nástroji flexibility, diferenciací a zaměnitelnosti se všeobecným vzděláváním.

V praxi jsou však kvalifikace roztržštěné a ještě i dnes je obtížné účastnit se souběžně vzdělávání v různých vzdělávacích směrech všeobecného a profesního vzdělávání). Například přístup k NVQ (SNVQ ve Skotsku) je teoreticky otevřený na jakékoli úrovni, specifické možnosti mobility jsou však omezeny, protože tyto směry jsou vysoce specializované a nenabízejí žádnou společnou platformu profesních vědomostí. Skutečný rozsah kombinování zkušebních jednotek je rovněž omezen.

### **3.2.2. Nizozemsko**

I v Nizozemsku se odborníci domnívají, že celoživotní učení nutně vyžaduje zavedení modulárního systému. Modularizace navíc usnadňuje reagování na rychlé změny v průmyslu a vytváření spojení mezi školním a alternačním odborným vzděláváním a přípravou. Přístup do různých modulů je umožňován na základě kvalifikací.

Jsou nabízeny čtyři úrovně profesní přípravy definované podle míry zodpovědnosti, složitosti a přenositelnosti dovedností na jiné situace v povoláních, k jejichž výkonu připravují. Očekává se, že to přispěje k větší transparentnosti profesních struktur. Každá profesní kvalifikace zahrnuje určitý počet částečných kvalifikací.

Tento systém má dvojí výhodu: lze uznávat absolvované jednotky v případě, že lidé přeruší přípravu nebo změni směr, a rozšiřuje se řada nabízených kvalifikací (díky zvýšení počtu možných kombinací), čímž se zvyšuje rozsah kvalifikací dostupných na trhu práce. Ve skutečnosti jsou však možnosti kombinací omezeny.

Byla vytvořena regionální síť odpovídající za koordinaci (a) počáteční profesní přípravy a další profesní přípravy, (b) odborného vzdělávání a přípravy s trhem práce. Nizozemsko se tedy rozhodlo zvýšit flexibilitu prostřednictvím externí diferenciací.

### **3.2.3. Francie**

Ve Francii existuje formální možnost přecházet ze všeobecného vzdělávání do vzdělávání odborného, ale ve skutečnosti je tato mobilita omezena, protože každý kandidát musí vstoupit do „adaptačních tříd“ (*premières d'adaptation*), v nichž nejsou brány v úvahu žádné dříve získané vědomosti (Chalendar, 1998).

Profesní bakalareát, směr nabízející duální kvalifikaci, zdá se nespĺňuje očekávání pokud jde o rovné příležitosti ve vysokoškolském vzdělávání: držitelé tohoto diplomu soutěží s držiteli diplomů ze všeobecného a technologického směru. Formy alternační přípravy, které byly vyvinuty a teoreticky umožňují získání stejné kvalifikace jako školní formy, zdá se nedosahují žádoucí kvality.

Individualizace je rovněž podporována modularizací programů a zaváděním výukového software pro individuální samostatné učení a zakládáním poradenských služeb. Flexibilita je zvyšována pomocí validace kompetencí získávaných profesní zkušeností, umožňující akumulaci kreditů. Navzdory skutečnosti, že odpovědnost za odborné vzdělávání a přípravu byla přenesena na regionální a místní orgány, nepřekonalo odborné vzdělávání ve Francii hlavní problém, jímž je nedostatek prestiže ve srovnání se vzděláváním.

### **3.2.4. Německo**

Německo se rozhodlo pro politiku vnitřní diferenciací (viz rámeček 2.15), aby podpořilo dynamiku a flexibilitu v rámci programů vzdělávání. Tato strategie byla přijata v důsledku úspěchu duálního systému, který si nyní musí umět poradit s velmi heterogenními zájemci (od mladých lidí opouštějících školu na nižší sekundární úrovni po absolventy všeobecného vzdělávání s maturitou – *Abitur*) a s požadavky podniků na zvýšení úrovně kvalifikace

(podniky mají tendenci preferovat při přijímání pracovníků jiné trasy profesní přípravy, a tak omezovat počet míst, která jsou k dispozici pro alternační přípravu).

Zahájená reforma umožňuje získat všeobecné kompetence v prvních 18 měsících přípravy doprovázené rozvojem klíčových (povinných) kvalifikací doplňovaných volitelnými kvalifikacemi a vytvářet nové profily profesní přípravy v inovativních oblastech zaměstnání.

Reforma je také zaměřena na zvýšení individualizace profesních kvalifikací a na usnadnění přechodu mezi počáteční a další profesní přípravou. Záměrem je vytvořit samostatné, standardizované, na sebe navazující moduly, které mohou být doplněny dodatkovými kvalifikacemi. Bude také třeba dosáhnout větší externí diferenciaci zvýšením počtu spojení mezi všeobecnými a profesními směry. Musí být vymyšleny vzorce pro uznávání kvalifikací získaných při práci.

### **3.2.5. Dánsko**

V Dánsku je všem mladým lidem, včetně účastníků odborného vzdělávání a přípravy, poskytován základ všeobecného vzdělávání, který umožňuje mobilitu mezi jednotlivými směry.

Reformy se zaměřují na vytvoření modulárního systému (složeného ze základních kurzů doplněných hlavními kurzy – v nichž dochází ke specializaci) kombinujícího povinné bloky a volitelné moduly. Tento systém na jedné straně umožňuje vytvoření užšího spojení mezi počáteční profesní přípravou, další profesní přípravou a přípravou pro nezaměstnané, a na druhé straně uznávání kvalifikací a koordinaci obsahu.

Modularizace také podporuje přizpůsobení vzdělávání potřebám určitých cílových skupin, díky individualizované kombinaci učebních jednotek. Úspěch, který měl tento způsob organizace v další profesní přípravě, byl východiskem pro reformování počáteční profesní přípravy. Má se také zvýšit autonomie vzdělávacích zařízení.

### **3.3. Přitažlivost systémů odborného vzdělávání a přípravy**

Přitažlivost systémů odborného vzdělávání a přípravy (OVP) je měřena transparentností a počtem směrů, příležitostmi k profesnímu a osobnímu rozvoji a vyhlídkami na kariéru. Začlenění jednotek všeobecného vzdělávání do kurikula OVP dovolilo částečně otevřít hranice mezi OVP a všeobecným vzděláváním. Avšak:

- kariérní vyhlídky otevírané směry OVP jsou méně dobré než ty, které nabízejí školní/ vysokoškolské systémy;
- kvalifikace získané v další profesní přípravě a profesními zkušenostmi jsou stále nedostatečně uznávány a certifikovány a zřídka umožňují zahájit vzdělávání v jiném oboru;
- přístup k další profesní přípravě je stále nerovný, nejvíce se jí účastní nejkvalifikovanější pracovníci;
- vysokoškolské kvalifikace mají vyšší status než kvalifikace získané v OVP, pokud jde o formální přístup do zaměstnání a kariérní vzestup.

OVP jsou často voleny „z nouze“, i když jsou vysoce kvalitní. Bude třeba uskutečnit přesvědčivější reformy, aby se dosáhlo rovného statusu OVP a všeobecného vzdělávání.

## **4. Učení v podniku**

*Moderní podnik musí být neustále otevřen vůči prostředí, které ho obklopuje, aby mohl přejímat nové vědomosti a přetvářet je, a aby také vytvářel nové vědomosti a dělat z nich součást unikátního podnikového „know-how“ (Nyhan, 1999).*

*Pracovní a organizační koncepce, které jsou v současné době navrhovány, zahrnují nová sociální spojení a zlepšují možnosti dynamické profesionalizace a učení. Učení integrované do moderního*

*pracovního procesu je však radikálně odlišné od pedagogicky organizované profesní přípravy. V nejmělejších scénářích jsou nové formy práce ekvivalentem nových forem učení.*

#### 4.1. Základní modely učení na pracovišti

Termín „učení vztahující se k práci“ označuje učební procesy v rámci podniků a mimo ně, jejichž předmětem jsou obsah a struktury práce a pracovních procesů. Na základě zkušeností z Německa lze učení vztahující se k práci rozdělit na tři druhy:

- (a) může být *svázáno s prací*, pokud místo učení a pracoviště jsou totožné (učení při práci, skupinové učení nebo tzv. ostrovy učení);
- (b) může být *spojeno s prací*, pokud práce a učení jsou organizovány odděleně, sdílejí však určitý společný prostor a/nebo organizační model (kroužky kvality, semináře, technologická střediska);
- (c) může být *orientováno na práci*, pokud učení probíhá v centralizovaných zařízeních (školách, výcvikových střediscích nebo dílnách).

#### Rámeček 2.16: Některé modely učení v moderních formách organizace práce

##### **Vyučování a koučování**

To je jedna z nejrozšířenějších metod. Je uplatňována buď individuálně, nebo ve skupinách. Vyučování je chápáno jako prostředek předávání dovedností v souladu s pracovními a výrobními procesy. Koučování je podkategorií vyučování.

##### **Kroužky kvality**

V nejjednodušší formě je to metoda určená k zapojování zaměstnanců do procesů řešení problémů. Dnes tuto úlohu hrají různé formy organizace práce, např. týmová a projektová práce, které umožňují dosáhnout stejných cílů.

##### **Učební semináře**

Tyto semináře se zaměřují na řešení vnitřních problémů podniku spojených s výrobou a kooperací, na získávání specializovaných vědomostí a na zvýšení produktivity. Učení je zaměřeno především na dovednosti přímo vyžadované v pracovním procesu.

##### **Decentralizované učení a ostrovy učení**

Tyto modely se zaměřují na vytvoření flexibilnějších a otevřenějších struktur pomocí spojení učení s prací (jako protikladu k formálnímu centralizovanému učení).

##### **Učení založené na zakázkách**

Tato forma učení byla vyvinuta v řemeslných oborech v malých a středních podnicích, v nichž téměř neexistovaly žádné organizované formy profesní přípravy. Zakázky jsou plánovány, realizovány a hodnoceny uceleným způsobem. Jsou didakticky a metodicky zpracovány s důrazem na orientaci na zákazníka.

##### **Interaktivní učení**

Může probíhat na individuálním nebo skupinovém základě. Organizace a řízení učebních procesů jsou velmi důležitými prvky. Jsou používány individualizované a vlastní softwarové učební materiály.

Těchto šest forem organizace charakterizovaných systematickým učení a pracovním vzděláváním je typickými současnými modely organizace práce.

Tabulka 2.9 srovnává tuto klasifikaci s formami učení vztahujícího se k práci, které se vyskytuje v Evropě, a uvádí několik příkladů.

#### 4.2. Integrace informálního a záměrného učení

Dehnbostel a Dybowski (2000) klasifikují typy učení vedoucí k praktickým vědomostem jako zkušenostní učení (tabulka 2.10).

*Informální učení* se odehrává v kontextu náhodných událostí v každodenním nebo pracovním životě, nezávisle na jakékoliv organizované učební činnosti. Je to základní lidmi používaná metoda, přirozené sebevzdělávání. Dohmen (1999) je charakterizuje takto:

- neodehrává se ve vzdělávacích zařízeních;



- není založeno na žádném plánovaném kurikulu a není profesionálně organizované (je vyvoláváno událostmi či vzniká náhodně ze situací měnících se pracovních požadavků);
- není uspořádáno pedagogicky uvědomělým způsobem, ale tvoří holistickou odezvu na daný problém;
- je přímo zkušenostní ve své přirozené funkci podpory života a přežití.

Tabulka 2.9: **Modely učení vztahující se k práci**

Základní metody učení vztahujícího se k práci	Popis	Příklady konceptů, systémů a forem učení
(1) <i>Učení prací</i> ve skutečném výrobním procesu (svázané s prací)	Nejstarší a nejobvyklejší forma získávání profesních způsobilostí. Pracoviště je místem učení. V dalším vzdělávání odpovídá tradičnímu pojetí profesní přípravy zejména přizpůsobování způsobilostí v rámci podniku. Učení v moderních formách organizace práce spadá do této kategorie.	Profesní příprava v řemeslech, tradiční příprava při práci, některé programy profesní přípravy a duální systém.
(2) <i>Učení systematickým vyučováním</i> na pracovišti (svázané s prací)	Systematické vyučování probíhající v kontextu počáteční profesní přípravy, nástupu do zaměstnání nebo změny zaměstnání v rámci podniku. Osoba zodpovědná za vyučování odpovídá za celý proces.	Profesní příprava v podnicích, metoda čtyř stadií (přípravy, demonstrace, imitace a praxe), některé programy profesní přípravy a duální systém.
(3) <i>Učení informální nebo záměrnou integrací</i> (svázané nebo spojené s prací)	Kombinace učení zkušeností a záměrnějších forem učení. Vyplývá ze skutečnosti, že restrukturalizační procesy vyžadují integrované formy práce a učení.	Kroužky kvality, ostrovy učení, učení založené na zakázkách, učňovství, koučování, interaktivní učení.
(4) <i>Učení zkoumáním a praktickou přípravou</i> (svázané nebo spojené s prací)	Koncept, v němž je praxe v podniku integrována do počáteční nebo další profesní přípravy, která je plně založena na vzdělávacích institucích. Hlavním cílem je poskytnout vzhled do reality práce a života v podniku a zvýšit motivaci k učení prostřednictvím kontaktu s touto realitou. V mnohých zemích je v současnosti období praktické přípravy přidáváno k tradičnímu školnímu odbornému vzdělávání a přípravě.	Doplňování školního vzdělávání a přípravy, kvalifikační přípravy ve vzdělávacích střediscích a školní přípravy k povolání.
(5) <i>Učení v simulovaných pracovních nebo výrobních procesech</i> (orientované na práci)	Cílem je vytvořit učební situaci přibližující se co možná nejvíce skutečnosti a usnadňující získávání komplexních dovedností a určité úrovně zkušeností.	Výrobní školy, střediska profesní přípravy.

Informální učení v sobě spojuje učení založené na zkušenostech (charakterizované procesem reflexe na události) a učení se z důsledků (k němuž dochází bez reflexe nebo neuvědoměle – například učit se jezdit na kole bez znalosti základních fyzikálních pravidel a zákonů).

*Záměrné učení* je zacíleno na dosahování specifických výsledků, na rozdíl od informálního učení (kde se výsledky dostavují, aniž by se o ně usilovalo).

Zkušenostní učení tedy probíhá prostřednictvím zkušeností a důsledků dle záměrné volby.

Tabulka 2.10: **Typy zkušenostního učení**

<i>Neformální učení:</i> nemá žádný organizační nebo formální rámec. Jeho výsledky se dostavují, aniž by se o ně usilovalo.		<i>Záměrné učení:</i> je učení určené k dosažení specifických důsledků.
<i>Učení založené na zkušenostech</i> (zahrnuje proces reflexe)	<i>Učení se z důsledků</i> (probíhá bez reflexe nebo neuvědoměle)	

*Pramen:* Dehnbostel a Dybowski, 2000.

Zatímco všechny tyto kategorie učení mají společné to, že vědomosti jsou praktické a že člověk hraje v učení aktivní roli jako hnací síla, jejich specifičnost umožňuje pochopit, že se profesní příprava svázaná s prací neomezuje na experimentování nebo přípravu při práci. Je třeba doplnit formy záměrného učení; to umožňuje překročit úroveň čistě technických nebo finančních cílů a podporovat reflexi učícího se člověka. Profesní dovednost nelze získat výhradně informálním učním, které z kognitivního hlediska vytváří omezenou situaci.

### 4.3. Inovativní formy učení v podniku

Formy organizace a učení v moderních průmyslových pracovních procesech lze zařadit do dvou hlavních kategorií:

- (a) formy typu „učící se organizace“, v nichž jsou záměrné a informální učení systematicky kombinovány a přesahují bezprostřední potřeby zaměstnání;
- (b) formy organizace práce, v nichž jsou způsobilosti získávány neformálně a prostřednictvím zkušenosti a omezují se na požadavky pracovní situace.

Formy učení na pracovišti, které mohou být považovány za inovativní, přesahují informální učení v tom, že systematicky kombinují učení a práci.

*Práce intenzivní na učení* (Ellström, 1999) – neboli učící se organizace je chápána jako alternativa tradičního tayloristického modelu, která je lépe schopna si poradit s nahodilostmi vyplývajícími ze zesílení konkurenčního tlaku. V těchto formách pracovní organizace se učení stává integrální součástí pracovního procesu a není již nadále možné rozlišovat mezi těmito dvěma procesy a mezi časem stráveným prací a učením. Tyto systémy jsou navrženy pro oba účely (Stern, 1992).

Nyhan (1999) definuje učící se organizaci jako podnik, který zapojuje všechny své členy do úsilí o organizační a individuální efektivnost neustálým reflektováním toho, jak jsou zvládnány strategické a každodenní úkoly. Obsah práce se proto stává obsahem učení. Práce a učení se stává součástí spirály neustálého zlepšování.

Klíčovými prvky v určování, zda je nějaký podnik učící se organizací, podle Nyhana jsou:

- kompetentní zaměstnanci musí mít vysokou míru samostatnosti a kontroly nad vykonáváním svých pracovních úkolů;
- jsou podporováni ve využívání těchto pracovních úkolů jako příležitostí pro další učení a rozvoj kompetencí;
- způsob organizace práce zajišťuje, že se všichni pracovníci dozvědí o svých rolích a povinnostech a o jejich vztahu k ostatním rolím v rámci celkového systému.

Koch (1999) rozlišuje mezi kvalifikujícím podnikem a učícím se podnikem podle způsobu, jímž podniky interpretují termíny samostatnost a dovednosti/kompetence.

#### (a) Samostatnost

Kvalifikující podnik dovoluje zaměstnanci, aby získal kvalifikaci, která přesahuje požadavky současného zaměstnání, a může mu pomoci přejít do nového zaměstnání v rámci podniku nebo mimo něj. Tato *individuální samostatnost* zaměřená k vnějšímu světu je známa jako zaměstnatelnost.

Učící se podnik rozvíjí *skupinovou samostatnost*, která přesahuje individuální samostatnost proceduralizováním vědomostí. Očekává se, že pracovní týmy dobře chápou problémy, vědí, jak je zvládnout a především vědí, jak navrhnout řešení, přijímat rozhodnutí a podnikat přímé akce. Cílem je kombinovat individuální kompetenci s kompetencí kolektivní samostatnosti.

#### (b) Dovednosti/kompetence

Kvalifikující podnik rozvíjí *individuální dovednosti/kompetence*.

Učící se podnik rozvíjí *kolektivní dovednosti/kompetence* (složitá kombinace individuálních dovedností/kompetencí). Ty umožňují, aby struktura podniku vhodně reagovala a přizpůsobovala se.

Teorie učícího se podniku implicitně definuje kompetenci jako schopnost reagovat na soubor stimulů. Tato definice platí jak pro jednotlivce, tak pro organizaci. Podnik je pojímán jako systém skupin, z nichž každá rozvíjí kompetence, které jsou zase systémy individuálních kompetencí. Kompetence jednotlivce je spojena s jeho prostředím a je částečně vytvářena interakcí s členy skupiny. Zaměstnatelnost spočívá ve schopnosti jednotlivce odejít z jedné organizace a přizpůsobit se jiné organizaci. Učící se podnik (kde jsou formovány kompetence) a kvalifikující podnik (kde se rozvíjí zaměstnatelnost) jsou dva typické ideály, které jsou přítomné v jakékoliv organizaci. (Koch, 1999).

#### Rámeček 2.17: **Samostatně organizované učení**

Samostatné učení a učení pomocí pokusu a omylu v zaměstnání jsou hlavními způsoby získávání doplňkových profesních dovedností/kompetencí (Grünewald, 1997). Čistě informální získávání těchto dovedností/kompetencí by však mohlo vést k určitému druhu „privatizace“ nevýhodné pro lidi, kteří jsou v nesnázích. Není-li navíc zorganizováno žádné stadium reflexe a experimentování, a neposkytují-li odborníci z podniku nebo zvenčí specifické rady nebo vedení, omezuje se tato forma samostatně organizovaného učení na formy učení děláním nebo pozorováním.

Lidé se neučí aplikováním pravidel a postupů, ale řešením problémů, individuálně nebo ve skupinách a tímto způsobem se učí reagovat na nejistoty společenského života.

Sebeorganizace je integrální součástí moderních pracovních procesů a vytváří učení. Pravidelné schůzky týmů, koordinace a vnitřní rotace, zastupování skupiny pracovníků, vysoká míra autonomie, rozhodování a odpovědnost, to vše jsou situace podporující sociální a metodické učení, které není přítomno v tradičních formách organizace práce.

Koncept samostatně organizovaného učení se blíží konceptu sebevzdělávání (viz rámeček 2.12).

*Pramen:* Dehnbostel a Dybowski, 2000.

#### **4.4. Stadia rozvoje učící se organizace**

Nyhan (1999) rozlišuje tři úrovně pokroku v přijímání strategií založených na kompetencích:

##### *(a) Dolní úroveň – řešení problémů*

Rozvoj kompetencí je chápán jako prostředek zavádění nových postupů při řešení problémů, které umožní, aby podnik uspokojil své vlastní potřeby. Neexistuje evaluace nebo radikální reorganizace existujících řídicích a organizačních strategií. Dopad rozvoje kompetencí se omezuje hlavně na úroveň dělníků. Inovace jsou zaváděny, aniž by se výrazně transformovala struktura a management.

##### *(b) Střední úroveň – organizační model*

Přijetí organizačních modelů nebo strategií managementu, jako je např. komplexní management jakosti (*TQM – Top Quality Management*), vyžaduje rozvoj organizační úrovně, zahrnující všechny manažery a zaměstnance. Ústředním rysem této změny je přijetí externího organizačního modelu. Ke změně dochází na úrovni struktur a organizace.

##### *(c) Nejvyšší úroveň – vizionářská perspektiva*

Tato perspektiva vyžaduje radikální posun podnikových hodnot týkajících se rolí a povinností všech zaměstnanců v dosahování podnikatelských cílů. Realizace nové vize podniku je založena na kompetenci pracovních sil. Výkonný ředitel podniku hraje klíčovou roli ve formulování nové vize a v získání celopodnikového souhlasu s jejím přijetím.

Projekt TSER nazvaný DELOS (*Developing learning organisation models in SME clusters – Rozvíjení modelů učící se organizace ve skupinách malých a středních podniků*) rozlišuje tři hlavní úrovně organizačního učení:

- (a) shromažďování informací – monitorování, získávání a zpracovávání údajů umožňujících podniku, aby si udržel informovanost o změnách a vývoji na trhu, na kterém operuje;
- (b) získávání vědomostí – proces, kterým podnik definuje a získává kompetence, *know-how* a strategické informace nezbytné pro každodenní aktivity;
- (c) upevnění a rozvoj kompetencí – proces, jímž jsou existující informace a vědomosti transformovány do učení.

Na základě šetření 300 malých a středních podniků (MSP) v pěti zemích (Itálie, Francie, Spojené království, Rakousko, Španělsko) byla v projektu DELOS navržena typologie organizačního učení založená na:

- vztahu mezi shromažďováním informací, získáváním vědomostí a rozvojem kompetencí;
- vztahu mezi MSP a jejich institucionálním prostředím a dalšími strukturálními charakteristikami (např. velikostí podniku, jeho stářím a způsobem rozhodování).

Tuto typologii ukazuje tabulka 2.11. Zahrnuje pět druhů podniků. První druh, popsán jako zaměřený na krizové momenty, reaguje na úkoly a události místo aktivní politiky rozvoje lidských zdrojů a strategického managementu. Druhý je „endogenní“, protože učení se

soustřeďuje na procesy a procedury získávání vědomostí uvnitř podniku. Dále je to exogenní podnik, který hledá vnější zdroje odbornosti. Poslední dva druhy jsou popsány jako „usazené“ v průmyslovém prostředí, protože používají síť malých a středních podniků k získávání a upevňování kompetencí. V prvním poddruhu (soustředěném na informace) je organizační učení omezeno, zatímco ve druhém je důraz kladen na rozvíjení kompetencí.

Tabulka 2.11: Typologie organizačního učení

Druh podniku	Shromažďování informací	Získávání vědomostí	Rozvoj kompetencí	Strukturální charakteristiky podniku
Zaměřený na krizové momenty	Nesystematické	Reaktivní	Není prioritou	Mikropodniky Nové podniky Podnikatel je izolován od podnikatelského prostředí
Endogenní	Nesystematické	Mentorství Zkušenosti při práci Zaměstnávání nových pracovníků	Není prioritou	Větší podniky izolované od podnikatelského prostředí
Exogenní	Nesystematické	Zvnějšku/hlavně vzdělávací kurzy	Vysoká míra formálního učení/ další vzdělávání	Příležitostné využívání místní sítě
Usazený 1) soustředěný na informace	Strategické - výstavy - spojený se středisky výzkumu a vývoje	Nesystematické	Vysoká míra neformálního učení: rodinné mentorství Spojení s místními podniky	Úzká spojení s místní sítí: silná integrace do podnikatelského prostředí
Usazený 2) soustředěný na kompetence	Informální: - obchodní komora - jiné podniky	Nesystematické	Formalizovanější rozvoj kompetencí	Silně integrovaný Nedávno vytvořený

Pramen: Sarcina a kol., 1999 (DELOS).

#### 4.5. Nová orientace učení a měnící se úkoly a role vyučujících

Zintenzívnění požadavků kladených na vyučující může být vyvoláno řadou faktorů: zvýšeným tempem technického pokroku, novými způsoby organizace práce, zaváděním IKT, růstem významu terciárního sektoru, změnami v počáteční přípravě a v zájmech žáků atd. Podíl kvalifikovaných pracovníků poskytujících profesní přípravu se v poměru k vyučujícím na plný úvazek začal zvyšovat.

Učení se v moderním pracovním procesu nabízí některé výhody týkající se orientace a motivace; zaručuje také přímé spojení mezi vědomostmi a jejich uplatněním. Tato forma organizace však má nezanedbatelné důsledky pro roli a úkoly lidí zodpovědných za rozvoj lidských zdrojů a pro každého pracovníka, který v nějakém směru jedná jako vyučující.

Řízení lidských zdrojů znamená nejen nabízet vzdělávací kurzy, ale také identifikovat příležitosti pro (informální) učení zaměstnanců. Strategie musí spojovat vzdělávání a produkci, pomáhat zaměstnancům, aby analyzovali své potřeby v oblasti kompetencí a konečně navrhnout učební aktivity. Vzdělávání je stále důležitou strategií, je však doplňováno jinými typy učení a posilováno spojením mezi vzděláváním a organizační strategií.

Uznávání konstruktivní povahy učení a posilování jeho spojení s pracovním procesem mění podmínky pro vzdělávání a metody, jakými vyučující do učení zasahuje. V učící se organizaci, kde pracoviště a místo učení splývají, se funkce vyučujícího zaměřuje na koordinaci. V tomto rámci jsou tradiční funkce vyučujícího kombinovány s funkcemi vedoucího týmu, mluvčího, projektového manažera atd.

<b>Zpravodaj</b>	<b>Odborné vzdělávání v zahraničí (do roku 2000 Zpravodaj VÚOŠ)</b>
❖	Vydavatel: Národní ústav odborného vzdělávání – Anna Konopásková Weilova 6, 102 00 Praha 10 – Hostivař. Tel. 7486 22 51, fax 7486 33 80. E-mail: konopask@nuov.cz Vydávání povoleno MK ČR pod č. registrace E 10679.