

Zpravodaj

Výzkumného ústavu odborného školství

č. 2

(20. února)

F. M. Connelly - O. C. Lantz Definice kurikula: Úvod	2	Různé definice kurikula a její dimenze. Rozluštění významu kurikula u určitého autora. Výzkum a skutečné použití kurikula. Kurikulum a reforma školy.
Prezident SRN o potřebě reformovat vzdělávací systém	6	O projevu prezidenta Herzoga předneseném 5. listopadu 1997 v Berlíně. Projev byl zaměřen na otázky vzdělávání
Reforma profesní přípravy v Německu	6	Vláda Spolkové republiky Německo přijala 16. dubna 1997 usnesení týkající se projektu reformy profesní přípravy. Záměry reformy.
O projektu reformy německé profesní přípravy	6	Programový dokument vytyčuje osm cílů reformy. Rozbor těchto cílů.
Některé rysy, které by mělo získat německé odborné vzdělávání	10	Poznámky k jednotlivým záměrům reformy.
Co nového v časopise CEDEFOP INFO 3/1997	13	Konference IVETA, zprávy z Dánska, ze Spojeného království a ze Švédska.
Skotský úřad pro kvalifikace	16	SQA (dříve SCOTVEC a SEB), přehled kvalifikací.
Skotská rada pro výzkum ve vzdělávání	16	SCRE
CIRETOQ Newsletter 4/1997	17	Přehled současné práce sítě CIRETOQ.
Odborné vzdělávání v Maďarsku	19	Schéma školského systému, instituce v odborném vzdělávání, současný vývoj, legislativa.
Prostředky a způsoby decentralizace francouzského vzdělávacího systému	23	Přenesení pravomocí, zejména v oblasti odborného vzdělávání, na regionální a místní orgány.
Ještě k tématu „l'insertion - přechod ze školy do zaměstnání	25	Přechod mladého člověka ze vzdělávacího systému do světa práce je v současné době předmětem zkoumání mnoha vědních disciplin.
Co nového v Turecku	26	Prodloužení povinné školní docházky.
Nové knihy v knihovně	27	

Definice kurikula: Úvod

F.M. Connelly a O.C. Lantz

Tento úvod podává přehled o původu a definici termínu „kurikulum“. V literatuře existuje mnoho rozmanitých variací. V podstatě se definice kurikula liší v závislosti na tom, k čemu určitý autor svou práci směřuje. Představujeme vybraný seznam definic, abychom ilustrovali tuto rozmanitost. Ukazuje se, že rozmanitost definic lze chápat jako rozdělení podle dvou dimenzí: prostředky-účel a existenciální-personální. Je zde uvedena řada pravidel pro znovunalezení významu kurikula, založených na tématech, záměrech a perspektivách těch, kteří kurikula píšou a mluví o nich. Konečně se diskutuje o diskrepanci mezi předepsaným a skutečným kurikulem a jsou zvažována omezení pro použití kurikula ve školských reformách.

1. Definice kurikula

Latinský kořen slova „kurikulum“ znamená „závodní dráhu“. Z tohoto původu vychází nejobvyklejší definice kurikula jako průběhu studia vyučovací látky (viz *Vyučovací látka*). Toto pojetí je však v moderní kurikulární literatuře velmi kritizováno a často modifikováno a měněno. V současné době neexistuje všeobecně akceptovaná definice tohoto termínu. Jeho definice se liší spolu s pojmy, které výzkumník nebo praktik používá při přemýšlení o kurikulu a při své práci. Proto neexistuje žádná možnost specifické definice kurikula mimo kontext určité studie, referátu, prezentace nebo politického dokumentu, v rámci kterého se diskutuje. Někteří autoři si vyhrazují své pracovní definice, zatímco jiní definují termín tím, co říkají a dělají. Definice vyplývá z používaného pojetí.

2. Rozmanitost používání termínu „kurikulum“

Následující seznam citovaných definic je uveden pro zdůraznění rozdílů v definici kurikula. Seznam není úplný, ani neodráží rozsah definic. Účelem seznamu je demonstrovat existující rozmanitost použití tohoto termínu a vytvořit horizont k následujícím částem tohoto článku. Následuje 9 definic:

- a) Ve škole je stanoven sled potenciálních zkušeností za účelem vycvičit děti a mladé lidi ve skupinových způsobech myšlení a jednání. Tento soubor zkušeností je označován jako kurikulum (Smith a kol. 1957).
- b) Všechny zkušenosti, které žák pod vedením školy má (Foshay 1969).
- c) Všeobecný celkový plán obsahu nebo specifických materiálů vyučování, které

by škola měla studentovi nabízet způsobem, který ho kvalifikuje pro absolvování nebo certifikaci nebo pro vstup do profesní oblasti či do povolání (Good 1959).

- d) Tvrdíme, že kurikulum je metodologické bádání zkoumající rozsah způsobů, v nichž je možné chápat prvky vyučovací látky učitele, studenta, předmětu a prostředí (Westbury a Steimer 1971).
- e) Kurikulum je život a program školy ... iniciativa v řízeném životě; kurikulum se stává opravdovým proudem dynamických aktivit, které vytvářejí život vašich lidí a jejich předků (Rugg 1947).
- f) Kurikulum je plán pro vzdělávání (Taba 1962).
- g) Plánované a řízené učební výdobytky a zamýšlené učební výsledky, formulované systematickou rekonstrukcí vědomostí a zkušeností pod ochranou školy pro nepřetržitý a vědomý růst žáka v personálně sociálních schopnostech (Tanner a Tanner 1975).
- h) Kurikulum se musí v podstatě skládat ze studia rozděleného na disciplíny v pěti velkých oblastech: (i) ovládání mateřského jazyka a systematické studium gramatiky, literatury a psaní; (ii) matematika; (iii) přírodní vědy; (iv) historie; (v) cizí jazyk (Bestor 1955).
- i) Kurikulum je považováno za neustále se rozšiřující rozsah možných způsobů přemýšlení o lidských zkušenostech - ne závěry, ale modely, z nichž se závěry odvozují, a v jejichž kontextu jsou tyto závěry, tak zvané pravdy, zakotveny a

potvrzeny (Belth 1965).

3. Dimenze definice kurikula

Existují dvě hlavní dimenze, podle nichž se rozdělují definice kurikula; „prostředky-účel“ a „existenciální-personální“.

3.1 Účel a prostředky

Účel kurikula je často definován jako zamýšlené učební výsledky. Zamýšlené učební výsledky mohou být vyjádřeny jako cíle a záměry. Je-li kurikulum definováno tímto způsobem, může být forma jeho obsahu behaviorální, to znamená „být schopen něco dělat“; expresivní, to znamená „mít bohatý, ale nedefinovaný potenciál“; nebo substantivní, to znamená „vědět to či ono“.

Definice kurikula jako zamýšlených učebních výsledků předpokládá, že vyučovací látka je vybrána tak, aby reflektovala tyto výsledky. Vyučovací látka je definována různě (viz *Vyučovací látka*). Vyučovací látka jako prostředek k dosažení účelu kurikula může být definována jako plánovaná zkušenost pro žáky; vědomosti potřebné k dosažení zamýšlených učebních výsledků; nebo získané přesvědčení, pochopení a návyky. Vědomosti jsou často děleny na kulturní, kognitivní a afektivní dimenzi.

Kurikulum může být místo toho definováno jako prostředek k dosažení účelu. Je proto nezbytné číst dokumenty o výzkumu kurikula a o kurikulární politice pečlivě, protože pro někoho je kurikulární obsah spíše prostředkem k dosažení určitého účelu, než samotným účelem, který vyžaduje, aby bylo dosaženo nějakého obsahu (viz *Obsah kurikula*).

Ti, kteří definují obsah jako prostředky, mohou prezentovat jenom sémantický výstup. To znamená, že zamýšlené učební výsledky a prostředky k jejich dosažení mohou být jednoduše převedeny do definice. Konceptuální výstupy mohou však být v sázce například tehdy, je-li obsah brán jako daný a výsledky jsou chápány spíše jako vyjádření než jako předurčovatelé prostředků. Zvažte například kurikulum biologie definované prostředky, kde výsledkem studování biologie jsou projevy učení se biologii. V tomto případě se výstup účelu stává spíše záležitostí výsledků a

dosažení než jedním ze záměrů. To obecně posouvá diskusi o kurikulu a jeho obsahu od diskuse o plánování k diskusi o evaluaci. Plánované výstupy jsou ústřední pro teorii kurikula definovaného jako zamýšlené učební výsledky, zatímco evaluační výstupy jsou ústřední pro teorii kurikula definovaného jako prostředky.

3.2 Existenciální-personální

Zde se definice obsahu liší podle toho, zda je důraz kladen na studované věci nebo studentské studování. Je-li kurikulum definováno existenciálně, bude se vztahovat k učebnicím a vyučovacím materiálům a k jejich obsahu, např. k pojmům, teoriím a faktům. Tento druh definice vyzdvihuje výstup vyučovací metodologie a vyučování, protože problém interakce studentů s obsahem je záležitostí vyučování.

Kurikulum se může vztahovat spíše ke zkušenostem studentů než k věcem ve vyučovacím prostředí studentů. Tento druh definičního důrazu vyvolává problém „významu“. Kurikulární obsah se stává významem, který vyučovací situace má pro studenta. Například, kdyby kvantová teorie byla součástí kurikula pro 6leté žáky, pak by existenciální definice prostě označila kvantovou teorii za obsah kurikula. Pro interakci 6letých dětí s touto teorií by samozřejmě byly vyvinuty mimořádné vyučovací metody. Pro personální, zkušenostní definici kurikula by kvantová teorie nebyla považována za obsah, protože by pro žáky měla jen malý význam. Spíše by cokoli z toho, co žáci pochopili ze své vyučovací interakce s kvantovou teorií, to znamená význam, jaký kvantová teorie pro žáky měla, bylo definováno jako obsah kurikula.

Tato dimenze má důsledky pro tvorbu politiky a pro výzkum. Podle existenciální definice kurikula je obsah definován a načrtnut podle vědomostních kategorií, zatímco je-li kurikulum definováno v personálních termínech, je nezbytné znát úroveň zkušeností studenta a detailně studovat význam kurikula pro studenta.

4. Rozluštění významu kurikula u určitého autora

Skutečnost, že existuje množství definic kurikula a že jediný správný způsob, jak se vypořádat s problémem definice, je určit, jak daný autor používá tento termín ve své práci, předpokládá použití čtecích a naslouchacích nástrojů pro rozluštění významu. Jedna taková možnost byla představena v předcházející části, kde by použití dvou dimenzí pomohlo při pochopení významu u autora. Connelly a Elbaz (1980) narýsovali ještě další postup, který je v souhrnné formě prezentován dále. Tento čtecí plán je založen na klasifikaci podstaty kurikulárních argumentů: jejich „hlavních témat“, jejich „záměru“ a jejich „hlediska“.

Existují čtyři hlavní témata zapracovaná do kurikula: (a) tvorba kurikula, často označovaná za vývoj kurikula (viz *Vývoj kurikula*); (b) řízení kurikula, často považované za administrativní a realizační problém (viz *Realizace kurikula*); (c) studium kurikula, což jsou v podstatě pravidla a metody pro výzkum kurikula; (d) povaha kurikula, ve které se představují názory na podstatu, obsah, disciplíny, děti a tak podobně. Největší část literatury pojednává o „povaze kurikula“, v posledních letech však získává velkou pozornost tvorba kurikula a řízení kurikula. Témata realizace v současné době nejvíce převažují.

Články na téma „povaha kurikula“ mohou být zaměřeny na všeobecné kurikulární úvahy nebo na specifické obsahové záležitosti. Všeobecné úvahy jsou ty, které se vztahují k velmi rozmanitým oblastem v kurikulu, například článek nebo projev o formulaci cílů. Specifický obsah se vztahuje k těm oblastem kurikula, které zajímají jen vybraný okruh posluchačů, například články o stře-doškolské angličtině.

Všechny články, bez ohledu na své téma nebo zaměření, přijímají jedno ze tří obecných hledisek. Jeden autor může psát z hlediska základní oborů, a proto poskytnout psychologickou, filosofickou, sociologickou nebo jinou úvahu; z hlediska předmětových disciplín, a proto poskytnout úvahu o vědomostech v těchto disciplínách; nebo

z hlediska osobní zkušenosti, a proto poskytnout hledisko založené na praktických zkušenostech.

S určitým tématem lze tak v rámci různých hledisek zacházet velmi odlišně, například psychologický versus filozofický přístup k vyučování přírodním vědám. Tyto rozdíly se zvětšují, je-li použito hledisko osobní zkušenosti, protože je možná různost zkušeností.

Význam těchto témat, záměrů a hledisek spočívá v tom, že mohou pomoci čtenáři při klasifikaci druhu čteného článku. Jejich funkce jako určitého druhu skupinového klíče ke kurikulární literatuře dovoluje čtenáři rozluštit kurikulární význam u daného autora. Tyto tři diskutované oblasti mohou být shrnuty ve formě tří pravidel pro čtení.

- a) Článek nebo projev by měl být klasifikován podle hlavních „témat“ v kurikulu.
- b) Je třeba rozhodnout, zda článek je o všeobecných kurikulárních záležitostech nebo o specifitějších předmětových záležitostech („záměr“ článku).
- c) Je třeba určit hledisko přijaté autorem. Pak je třeba rozhodnout, zda autor píše z perspektivy základních oborů sociálních věd, předmětových disciplín nebo z osobní zkušenosti.

Tato tři pravidla pro čtení pochopitelně nevyčerpávají všechny možnosti použitelné čtenářem při odhalování významu. Mnohé články jsou například prakticky orientované a měly by se považovat za normativní, zatímco jiné jsou zamýšleny jako teoretické úvahy zaměřené na informování čtenáře, ne však na řízení jeho činnosti. Jazyk a tón takových článků o kurikulu je značně odlišný a je třeba je také odlišně číst.

Definice kurikula a různé předpoklady spojené s psaním kurikul jsou osobní, a proto je pro autora nezbytné přijmout při čtení literatury o kurikulu kritický postoj. Autoři potřebují sami pro sebe rozhodnout, zda souhlasí s kurikulárními předpoklady a zda to, co kurikulum navrhuje, je „dobrá věc“.

Tyto poslední body mohou být také shrnuty ve formě souboru pravidel.

- d) Je článek praktický a normativní, nebo se především orientuje na teorii a vědomosti?

e) Mohu já (čtenář) souhlasit s tím, co autor říká?

f) Je to, co autor navrhuje, „dobrá věc“?

Čtenáři budou samozřejmě vyvíjet své vlastní metody pro odhalování významu z kurikulár-ní literatury. Nejde ani tak o to, aby se čtenáři a posluchači řídili zde prezentovanými pravidly, ale spíše o to, aby aktivně hledali způsoby, jak pro sebe odkrýt autorův význam. Neexistují žádné teoreticky stanovené zásady dovolující čtenáři, aby se vzdal odpovědnosti za osobní hledání významu.

5. Výzkum a skutečné použití kurikula

Skutečné použití kurikula je rozhodně důležitější než předpisy získané v teoretické definici, konceptualizaci, selekci a organizaci obsahu, protože praxe ve třídě definuje to, co se skutečně děje. Právě tak, jako je význam kurikula nejlépe vidět v tom, co daný autor dělá, je i význam nějakého určitého kurikula nejlépe vidět v tom, jak je používáno v praxi.

Často se poukazuje na diskrepanci mezi plánováním a použitím kurikula, protože rozdíl mezi úmysly a výsledky v literatuře o realizaci představuje celosvětový problém (viz *Realizace kurikula*). Kurikulum v akci je především funkcí učitelů a studentů v dané situaci. Jejich zkušenosti a personální vědomosti přinesené do vyučovací situace, jsou klíčové pro určení toho, jak je kurikulum používáno. V celém světě se usiluje o omezení této diskrepance, avšak toto úsilí je málo platné. V souladu s tím vytváří názor, že předepsané a skutečné kurikulum by se měly „shodovat“, i nadále nejobtížnější politické problémy ve vzdělávání.

Existují nesporné teoretické a etické důvody pro alternativní názor, že by „kurikulum“, ať je jakkoli definované a prezentované, mělo být chápáno jako „potenciál“ (Ben-Peretz 1975), který má být v situacích ve třídě vyjádřen různými způsoby. Výzkum zaměřený na „potenciál kurikula“ nechápe diskrepanci jako nedostatek, k čemuž inklinuje výzkum

realizace, ale zabývá se spíše přisuzováním legitimacy různému použití, ke kterému kurikulum skutečně slouží. Tento názor podporuje postoj, že úpravy kurikula v praxi jsou odrazem lokální schopnosti přizpůsobit se potřebám společnosti, učitele a studentů (viz *Úprava kurikula*).

Prakticky řečeno, ať je použit názor, který se zastává „shody“, nebo názor, který se zastává „úpravy“, kontrola účelů nikdy nebude konečná. Bude docházet k rozmanitosti použití podle personálních vědomostí individuálních studentů, orientace určitých tříd, zejména jako funkce hledisek určitých učitelů, a dalších lokálních faktorů intelektuálního významu, například orientace výboru pro vzdělávání, jeho škol a jejich oddělení.

6. Kurikulum a reforma školy

Školní kurikulum bylo vždy používáno reformátory škol jako prostředek k vyvolání reformy. Vlády, které provádějí politiku gramotnosti, zemědělskou politiku, kulturní politiku atd. se uchylují ke kurikulární reformě (viz *Kurikulární reforma*). Existuje dobrý důvod pro takové použití kurikula, protože školní děti jsou v procesu rozvíjení intelektuálních a postojoyých názorů. Naděje reformátorů však kurikulum zřídka splní.

Částečně kvůli výše uvedeným úvahám bagatelizuje současné přemýšlení o vztahu mezi kurikulem a reformou školy pravděpodobnou efektivnost kurikulárních výsledků a možnou kontrolu reformátorů škol nad nimi. Praktické úvahy, zejména ty, které jsou spojeny s personální vědomostí učitelů a studentů, mají stejně jako politické úvahy značný legitimní vliv na reformy školy. Tak jsou problémy definice a konceptualizace kurikula a jeho obsahu velmi důležité v plánování kurikula, nejsou však, jak se často představuje v racionálních plánech pro rozvoj kurikula, konečnými určovateli reformy školy. Personální praktické vědomosti účastníků vzdělávání vykonávají svou funkci.

Conceptual Framework. Definitions of Curriculum: An Introduction. In: The International Encyclopedia of Curriculum. Ed. Arieh Lewy. 1st edition. Oxford, Pergamon Press 1991. 1064 s., s.15-18.

Prezident SRN o potřebě reformovat vzdělávací systém

Podle mínění presidenta Spolkové republiky Německo Romana Herzoga je v německé společnosti patrná ztráta odvahy, šíří se pocit ochablosti a roste přesvědčení o hrozící krizi. Vymizela hospodářská dynamika, společnost ustrnula a její vědomí zachvátila neuvěřitelná deprese. Tyto fenomény působí společně, v trojzvuku, který je však laděn do moll. Proto spolkový prezident využívá různých příležitostí k tomu, aby se ke stavu společnosti vyjádřil a aby naznačil, co by se mělo udělat. Ve svém vystoupení, které se konalo 5. listopadu 1997 v Berlíně, se zaměřil na otázky vzdělávání.

Jádrem jeho projevu je požadavek vytvořit vzdělávací systém, který by podporoval výkonnost, který by nikoho nevyklučoval, který by budil radost z učení a sám byl „učícím se systémem“, tvořivým a schopným vyvíjet se.

Podle prezidenta Herzoga se budoucí vzdělávací systém musí vyznačovat šesti znaky: orientací na hodnoty, zacílením na praxi, mezinárodní dimenzí, mnohotvárností, soutěživostí, rozumným využíváním času.

Kromě toho musí respektovat několik doposud opomíjených podstatných skutečností:

- lidé jsou individua a mají rozdílné nadání ...
- vzdělávání nezačíná až po maturitě ...
- žádné vzdělání se nezískává bez námahy ...
- je pověra, že se vzdělávací systém obejde bez předávání hodnot ...
- očekávání, že škola napraví každý nedostatek společnosti, je falešné ...
- domněnka, že všechn obsah vzdělávání lze byrokraticky nadekretovat a co nejjednodušeji řídit, je mylná ...
- stejně mylné je přesvědčení, že nejlepší vzdělávání může nabídnout pouze stát.

Prezident Herzog ve své řeči důrazně upozornil na to, že vzdělávací systém musí mít schopnost stále a průběžně se zlepšovat: „Už naši předkové věděli, že kdo odpočívá, ten rezaví ... To, co je lepší, je nepřítelem dobrého“.

Mnozí posluchači byli na rozpacích, zda jsou prezidentovy návrhy dobře vědecky podloženy. Shodli se však na tom, že byly prezentovány navýsost srozumitelně: „Má smysl přít se o to, jak připravit mladé lidi pro věk informací, ale ne o to, zda se má slovo Schiffahrt psát s třemi f ...“ [Viz Zpravodaj 1997, č.10, s.14] „Kdo se dotýká světa rukama, má stejné právo na to, aby si všiml záležitostí vzdělávací politiky, jako ten, kdo se zabývá teoretickým myšlením ...“ „Nikdo se ve světě práce neuplatní jen na základě kusu papíru se školními známkami.“

Zpracováno podle Feuchthofen, Jörg, E.: „Bildung muß das Mega-Thema werden“. Wirtschaft und Berufserziehung. 1998, č. 1, s. 8-11.

Reforma profesní přípravy v Německu

Vláda Spolkové republiky Německo přijala dne 16. dubna 1997 usnesení týkající se projektu reformy profesní přípravy, který nese název Projekt reformy „Profesní příprava - flexibilní struktury a moderní obory“. (*Reformprojekt „Berufliche Bildung - Flexible Strukturen und moderne Berufe“*.) O záměrech reformy informují dva následující články.

O projektu reformy německé profesní přípravy

Usnesení vlády SRN vysoce oceňuje význam duálního systému profesní přípravy a jeho předností. K nim patří jeho bezprostřední vztah k trhu práce, učení zaměřené na jednání uplatňující se v praxi podniků, standardy jednotné v celé Spol-

Tyto přednosti duálního systému profesní přípravy musí zůstat zachovány. Zároveň však musí být zajištěna nabídka učebních míst, která kvalitou odpovídá požadavkům vědecky řízené

kové republice, které zaručují kvalitu, transparentu a širokou využitelnost na trhu práce. Patří k nim i primární odpovědnost hospodářské sféry za vzdělávání i zapojení sociálních partnerů do tvorby, vývoje a realizace odborného vzdělávání společnosti a společnosti služeb i požadavkům mezinárodních trhů a která otevře všem mladistvým šance na vzdělání. Proto duální systém profesní přípravy musí být reformován a

modernizován. Je zapotřebí vytvořit rámcové podmínky, které ponechají podnikům prostor pro diferencování profesní přípravy s ohledem na specifické potřeby podniků i učňů.

Programový dokument vytyčuje osm cílů reformy:

- Dynamické a formou otevřené učební řády pro měnící se svět práce.
- Otevřenost duálního odborného vzdělávání jako cesty do světa práce pro všechny prostřednictvím diferencovaných nabídek vzdělávání s novými šancemi pro jedince hůře a lépe se učící.
- Vývoj nových oborů a urychlená modernizace pro širokou nabídku perspektivních oborů.
- Moderní rámcové podmínky pro celoživotní učení ve flexibilních strukturách dalšího vzdělávání.
- Více mobility v Evropě prostřednictvím transparentních kvalifikací.
- Rovnocennost odborného a všeobecného vzdělání.
- Další zlepšení rámcových podmínek pro odborné vzdělávání v podnicích.
- Krátkodobá mobilizace veškerého potenciálu učebních míst v podnicích.

Jak je patrné, reforma se zaměřuje především na modernizaci počáteční profesní přípravy. Jí se týká pět z uvedených cílů, ostatní cíle se vztahují k dalšímu odbornému vzdělávání, k evropským aspektům odborného vzdělávání a k zrovnoprávnění odborného a všeobecného vzdělávání.

Dynamické a formou otevřené učební řády pro měnící se svět práce

Učení v uznaných oborech připravuje na mnohověrné uplatnění v širokých oblastech profesních činností. Posiluje personální kompetence, rozvíjí myšlení a jednání, které přesahuje hranice profese. K těmto výsledkům nelze dospět postupným sčítáním modulů určených pro zaučení k výkonu jednotlivých činností.

Tvorba nových učebních řádů a modernizace učebních řádů existujících má odpovídat těmto principům:

Učební cíle mají být formulovány s ohledem na technický a organizační vývoj profesí. Jejich rozsah má být omezen a má odpovídat požadavkům prvního vstupu do zaměstnání a požadavkům celoživotního učení.

Kromě odborného obsahu a klíčových kvalifikací potřebných pro daný obor mají učební řády obsluhovat i obsah volitelný. Učebním podnikům to poskytne více prostoru pro to, aby mohly stanovit kvalifikační profil učňů podle jejich výkonnosti a podle svých specifických požadavků.

Nutné jsou nové formy dělby práce mezi podnikem a profesní školou. Profesní škola má zprostředkovávat široké, jednotlivé obory přesa-

hující základy pro jednání v profesní praxi. Přitom je třeba respektovat skutečnost, že i při učení v podniku musí učňové získávat teoretické poznatky.

Rámcové učební osnovy je zapotřebí orientovat na potřeby podnikové praxe. Je třeba vyhnout se přemrštěným a od praxe odtrženým teoretickým požadavkům, které přesahují úroveň nutnou pro získání primární způsobilosti k výkonu povolání, a vyvarovat se duplicit v obsahu výuky.

Podniková praxe musí respektovat strukturu a obsah zkoušek, které jsou vymezeny v učebních řádech. Zkoušky z jednotlivých předmětů s nepřirozeným oddělováním teorie a praxe jsou nežádoucí. Je třeba rozvinout nové formy a modely zkoušek se zkušebními úlohami orientovanými k jednání, které vyžadují jako v reálných pracovních situacích teoretické znalosti a praktické dovednosti z několika odborných oblastí, jakož i kompetenci profesního jednání, jako je například vyřízení reálných zakázek, rady zákazníkům, projektové práce atd.

Náročnost a užitečnost profesní přípravy se v podnicích neposuzuje podle délky vzdělávání, ale podle jeho obsahu. Délka učení nezávisí ani tak na tom, zda má příprava více „teoretický“ nebo více „praktický“ charakter, jako na tom, jaká doba je nutná k bezpečnému ovládnutí obsahu přípravy na pracovišti, a na tom, jaké mají učňové předpoklady pro profesní přípravu. Dva roky učení mohou stačit i pro teoreticky náročnější obory, tříletá učební doba může být potřebná pro prakticky zaměřené obory, jsou-li nutné dlouhé fáze nacvičení a častého opakování.

Učební doba v duálním systému by proto měla být dvou až tříletá. Toho by se mělo dosáhnout respektováním těchto zásad:

Při rozhodnutí o závazném obsahu primárního vzdělávání se musí brát v úvahu rozrůzněnost potřeb podniků a rychlé zastarávání kvalifikačních požadavků. Obsahem počáteční profesní přípravy mají být pouze ty kvalifikace, kterých bude trvale zapotřebí v převážném počtu podniků. Kvalifikace, které se uplatňují pouze v relativně malém počtu podniků anebo které se rychle mění, bude účelnější nabízet jako doplňující kvalifikace poskytované v počáteční přípravě nebo je bude možno zařadit do dalšího odborného vzdělávání.

V některých případech by bylo vhodné počítat se stupňovitě organizovaným učním, které by po dvou letech vedlo k prvnímu výstupu, užitečnému na trhu práce.

Učňové, podniky a komory by měli pružněji využívat individuálního zkracování nebo prodloužení učební doby, které umožňuje zákon o odborném vzdělávání.

Otevřenost duálního odborného vzdělávání jako cesty do světa práce pro všechny mladistvé s novými šancemi pro jedince hůře a lépe se učící

Vzhledem k poptávce mladistvých po vzdělávání a k poptávce podniků po odbornících musí být v duálním systému zajištěny podnikové učební kapacity pro velkou část příslušného věkového ročníku. To umožní vytvořit nové šance pro mladistvé, kteří dosud zůstávají bez odborného vzdělání. Větší část těchto mladistvých se dnes vůbec neuchází o učební místo, část z nich nenachází učební místo, přestože je intenzivně hledají, protože podniky se domnívají, že tito mladiství nebudou zvládat vyšší požadavky daného učební oboru, nebo proto, že jiné možnosti učení neexistují či nejsou nabízeny. Část mladistvých učení nedokončí nebo neuspěje při závěrečných zkouškách. Jednou z příčin toho, že existuje mnoho mladistvých, kteří nezískávají odborné vzdělání, je to, že poměrně vysoký počet žáků odchází ze všeobecně vzdělávacích škol, aniž získali potřebné předpoklady ke vzdělávání. Další důvod spočívá v tom, že v posledním desetiletí všeobecně vzrůstaly požadavky na kvalifikaci odborníků.

Ke zlepšení situace jsou nezbytné reformy jak ve všeobecně vzdělávacích školách, tak v systému duální profesní přípravy.

Pokud jde o všeobecně vzdělávací školy, spolková vláda a vlády zemí přijímají opatření k tomu, aby se zlepšily základní vědomosti a dovednosti žáků pro komunikaci v mluvené a psané němčině, ovládnutí základních početních a informačních technik, znalosti z přírodních věd i z oblastí politicko-historické a kulturní. Žáci se mají seznamovat se světem práce a s povoláními. Mají se naučit takovým způsobům jednání, které jsou nezbytné k tomu, aby se mohli úspěšně zapojit do profesního a společenského života.

Pro mladistvé, kteří zatím zůstávají bez odborného vzdělání, je nutno vytvářet nové učební obory. Musí to být obory, které jsou relevantní pro trh práce a zajišťují kvalifikaci pro praktické profesní činnosti.

Ani mladí lidé, kteří navzdory těmto reformám a všem podpůrným opatřením nedokončí své odborné vzdělání, by neměli vstupovat na trh práce bez průkazu o dosažených kvalifikacích. Učňům, kteří neuspějí při závěrečné zkoušce, by kompetentní místa měla vydávat osvědčení o úspěšně složených částech zkoušky („malý tovaryšský list“). Učňům, kteří ukončili učení předčasně, by měly učební podniky vystavit vysvědčení o získaných kvalifikacích.

Mnoho mladých lidí se chce během učební doby naučit více, než se požaduje v učebních rádech. Pro tyto mladistvé mají být systematictější

vytvářeny flexibilně použitelné dodatkové kvalifikace, které lze získat během učení nebo v bezprostřední návaznosti na ně. Tyto dodatkové kvalifikace mají rozšiřovat profesní kvalifikace a zároveň mají poskytovat všeobecné způsobilosti různé úrovně náročnosti. Představují tak první kroky ke specializacím. Umožňují např. integrovat odborně orientované vyučování cizím jazykům, prvky z příbuzných oborů či řemeslnický obsah učení do učení komerčním oborům a opačně komerční kvalifikace do učení řemeslnickým a technickým oborům. Možné by bylo rovněž předsunout do počáteční profesní přípravy části obsahu dalšího kvalifikačního vzdělávání, které by se započítávaly při následujícím dalším vzdělávání směřujícím k získání kvalifikace mistra, odborného ekonoma apod.

Získání takových dodatkových kvalifikací musí být stvrzeno osvědčením vydaným podniky, profesními školami, nositeli vzdělávání, ale také orgány kompetentními pro odborné vzdělávání. To musí být učiněno natolik transparentně, aby dodatkové kvalifikace byly přijímány na trhu práce.

Vývoj nových oborů a urychlená modernizace pro širokou nabídku perspektivních oborů

Sociální partneři a spolková vláda zahájili v roce 1995 nejrozsáhlejší modernizaci odborného vzdělávání od počátku působnosti zákona o odborném vzdělávání z roku 1969. Vytvořením nových oborů vznikla učební místa pro perspektivní profese. K nim patří nové technologie, dále se diferencující sektor služeb, mediální a informační technika, široké oblasti pečovatelských služeb, oblast volného času a turismu.

Dohodou mezi spolkovou vládou a sociálními partnery uzavřenou v roce 1995 byl proces modernizace značně urychlen. Pro vypracování nebo úplné přepracování učebních oborů byla dohodnuta maximální doba dvou let, pro aktualizaci maximální doba jednoho roku. V praxi se tyto lhůty - zejména při uznávání nových oborů - podstatně zkracují.

Tento proces doprovází zlepšování nástrojů k včasnému postihu vývoje kvalifikačních potřeb. Postihnout potřebu kvalifikací - zejména pro primární vzdělávání - je úkolem „činitelů v místě“, tedy sociálních partnerů. Věda by však pro to měla poskytovat více podnětů než dosud.

Moderní rámcové podmínky pro celoživotní učení ve flexibilních strukturách dalšího vzdělávání

Vzhledem k vysokému tempu inovací a k měnícím se kvalifikačním požadavkům nevystačí již pracovníci se základním vzděláním dosaženým ve škole, v zaměstnání a při studiu. Učení v pracovním procesu i individuální učení se stávají nezbytností. Interaktivní multimediální

učební systémy přitom otevírají nové možnosti pro další vzdělávání.

Nařízení o dalším vzdělávání musí být dále propracována v úzké shodě se sociálními partnery. Kvalita, transparence a uživatelnost absolutoria dalšího vzdělávání na trhu práce zůstávají prioritními cíli. Na základě návrhu spolkového ministerstva pro školství, vědu, výzkum a techniku o širším zavádění dodatkových kvalifikací se má stát přechod od vzdělávání k dalšímu vzdělávání plynulejší. V dalším vzdělávání se musí výrazněji prosadit systém volně přístupných zkoušek, při kterých se ověřují kompetence nezávisle na způsobu jejich získání. Při těchto zkouškách by se mělo více přihlížet k získaným dodatkovým kvalifikacím, k modulům dalšího vzdělávání, jakož i ke kompetencím získaným v pracovním procesu.

Nabídka duálního vzdělávání a dalšího vzdělávání v odborných vysokých školách jsou atraktivní alternativou k časově náročnému a nákladnému modelu „nejprve vyučení, pak studium“. Proto by se měly zejména duální modely integrující vzdělávání a výkon profese budovat ve značné míře jako kombinace studia na vysoké odborné škole s dalším vzděláváním v podniku.

Více mobility v Evropě prostřednictvím transparentních kvalifikací

V Evropské unii existuje řada rozdílných systémů odborného vzdělávání. Úvaha o společném uznávání certifikátů vychází z toho, že s celoevropsky uznávanými kvalifikacemi mají být spojeny tarifní nároky na trzích práce ve všech členských zemích. Trh práce regulovaný certifikáty však v Německu neexistuje a ani není žádoucí. Větší rozsah mobility vyžaduje deregulaci, nikoli další regulování trhů práce v Evropě.

Celoevropské jednotné uznávání certifikátů by vyžadovalo existenci statických - když ne jednotných - vzdělávacích systémů, a ty by vzhledem k rychle se měnícím systémům zaměstnanosti a kvalifikačním požadavkům v Evropě byly neúčinné.

Nemůže tedy jít o byrokratické procesy uznávání certifikace, jednotné v celé Unii. Jde o větší transparentci kvalifikací pro zaměstnavatele a zaměstnance v Evropě, o transparentci, která podporuje inovační proměny a mobilitu soutěžním systémů o nejlepší řešení.

Spolek, země a sociální partneři v SRN se přimlouvají za vypracování transparentních vícejazyčných hodnotících archů a průkazů způsobilosti. Pro všechny učební řady v Německu, po roce 1996 nové nebo modernizované, bude vypracován „profil učební oboru“, ve kterém budou v němčině, v angličtině a ve francouzštině popsány délka učení, profesní pracovní oblast a

učení získané odborné schopnosti.

Rovnocennost všeobecného a odborného vzdělání

Zvýšená úroveň duálního vzdělávání i zprostředkování klíčových kvalifikací ospravedlňují postavení odborně vzdělávacích absolutoria na roveň absolutoria všeobecně vzdělávacího školství. Spolková vláda a sociální partneři proto požadují na zemích, aby mladé odborníky s ukončenou hlavní školou a s uzavřeným duálním odborným vzděláním stavěly při jejich přístupu k dalším cestám vzdělávání na roveň absolventům středních všeobecně vzdělávacích škol, bez dalších podmínek. Po zemích dále požadují, aby se kvalifikovaným zaměstnancům, jako jsou mistři nebo technici, zaručil přístup na vysokou školu.

Rozhodujícím pro rovnocenné postavení odborného a všeobecného vzdělání je zlepšení šancí odborně kvalifikovaných na vzestup a kariéru v hospodářské sféře a správě. Pokud jde o veřejnou službu, zkoumá spolková vláda, zda mohou být přijaty úpravy, které by postavily při přístupu ke vzdělávání pomáhajícímu zlepšit životní dráhu absolventy duálního odborného vzdělání na roveň absolventů středních škol nebo absolventů se srovnatelnými školními absolutorii, jakož i absolventy uznaného dalšího odborného vzdělání (mistři, technici apod.) na roveň absolventů vysokých odborných škol.

Další zlepšení rámcových podmínek pro odborné vzdělávání v podnicích prostřednictvím deregulace a snížení nákladů

Jádrem duálního odborného vzdělávání je praktický výcvik v podniku. Proto musí být všechny předpisy týkající se profesní přípravy vytvářeny tak, aby vyhovovaly podnikům.

Citelným zásahem do praktického výcviku je zkrácení doby, kterou učňové tráví v podniku. Je to důsledek toho, že se obecně zkrátila pracovní doba a naopak se prodloužil čas, který učňové tráví v profesní škole. Situaci napomáhá vyřešit změna zákona o ochraně práce mladistvých, která vstoupila v platnost dne 1. března 1997. Ta umožňuje, aby se zletilí učňové - kterých je 70 % - v den, kdy navštěvují profesní školu, vrátili po vyučování do podniku.

Spolková vláda usiluje dále o to, aby se upravila existující povinnost započítávat jeden rok základního odborného vzdělávání ve školách do doby výcviku v podnicích. Povinnost zápočtu má být zrušena, ale možnost individuálně tento rok do učební doby započítávat, daná zákonem o odborném vzdělávání, zůstává nedotčena.

Existují návrhy na koncentraci výuky v profesních školách. Dodatečnými hodinami výuky ve dnech návštěvy profesních škol lze např. dosáhnout toho, že se učňové budou plně čtyři z pěti pracovních dnů učit v podniku. Sdružením

vyučovacích dnů, provedeným po dohodě s podniky, lze rovněž uspořít čas. Vhodnou organizací by bylo možné bez újmy na objemu výuky v průměru prodloužit čas výcviku v podniku o 20 až 30 dnů v učebním roce.

Všechny výzkumy prokazují, že se profesní příprava podnikům střednědobě vyplácí. Přesto by bylo možno dosáhnout ještě příznivější situace tím, že by se změnily zásady pro odpisování nákladů podniků na vzdělávání. K snížení nákladů na profesní přípravu přispívají i úpravy prováděné komorami, které zbavující učební podniky povinnosti poplatků vztahujících se k odbornému vzdělávání. Mnoho komor kryje správní poplatky tohoto druhu již zcela nebo zčásti obecnými příspěvky, které odvádějí všechny podniky v obvodu komory.

Krátkodobá mobilizace veškerého potenciálu učebních míst

Hospodářská sféra, spolková vláda a Spolkový ústav práce zahájily dne 19. března 1997 společnou iniciativu nazvanou „Vzdělávat - budeme při tom!“ (*Ausbilden - wir machen mit!*).

Tato iniciativa chce pobídnout podniky a správní orgány k tomu, aby nabízely více učebních míst, chce umožnit učebním podnikům, aby získávaly nové učně, a chce napomoci tomu, aby ve veřejnosti silněji zakotvilo vědomí, že odborné vzdělávání je péčí o budoucnost Německa.

Úspěšně se realizují programy zřizování míst pro pracovníky, kteří se při komorách v nových zemích starají o vytváření učebních míst (*Lehrstellenentwickler*), i pro pracovníky zabývající se získáváním učňů a pro poradce ve věcech učení (*Ausbildungsplatzwerber, -berater*).

Spolkové ministerstvo hospodářství bude dále pokračovat v programu vytváření učebních míst, který je financován z prostředků *European Recovery Programme* (ERP), z něhož mohou malé a střední podniky živnostenského sektoru a

příslušníci svobodných povolání dostat dlouhodobé půjčky s výhodným úrokem pro investice na vzdělávání.

V Německu je samostatně činně mnoho cizinců. V roce 1992 jich bylo asi 379.000. Jde převážně o zřizovatele menších podniků, které až dosud učně nepřipravují, a o pracovníky svobodných povolání. Důvodem toho, že neposkytují profesní přípravu, nebývá malá ochota, ale nedostatek zkušeností s duálním systémem a se způsobem, jak dosáhnout způsobilosti podniků a jednotlivých osob ke vzdělávání.

Spolkové ministerstvo pro školství, vědu, výzkum a techniku zadalo proto šetření o ochotě a schopnosti malých a středních podniků zřizovaných cizinci vzdělávat. Na základě výsledků, které budou k dispozici v létě 1997, má být mobilizován velký potenciál učebních míst v těchto podnicích pro vzdělávání zahraničních i německých mladistvých.

V regionech je nezbytná úzká spolupráce odpovědných osob z hospodářské sféry a odborů, politiky a správy při realizaci profesní přípravy. V řadě zemí a regionů byla již uzavřena „spojenectví pro vzdělávání“. Připravují opatření týkající se organizace výuky v profesních školách, která by byla vstřícnější vůči podnikům, nebo zajištění pracovníků starajících se o získání nových učňů.

Značný potenciál učebních míst může být mobilizován společným vzděláváním učňů z většího počtu podniků nebo spoluprací velkých a středních podniků s podniky malými.

Na získávání nových učebních míst se podílí i Spolkový ústav práce. Zkoušejí se i nové možnosti zprostředkovávání vzdělávacích nabídek, jako jsou regionální horké linky, počítačové otevřené nebo polootevřené zprostředkovávání, nabídky učebních míst na internetu atd.

Zpracováno volně podle Reformprojekt Berufliche Bildung - Flexible Strukturen und moderne Berufe. [Reformní projekt Odborné vzdělávání - flexibilní struktury a moderní obory.] Wirtschaft und Berufserziehung. 1997, č.7, s.267-280 a Zedler, Reinhard: Zum "Reformprojekt Berufliche Bildung" der Bundesregierung. [O "Reformním projektu Odborné vzdělávání" předloženém spolkovou vládou.] Wirtschaft und Berufserziehung, 1997, č.10, s.387-390.

Některé rysy, které by mělo získat německé odborného vzdělávání

Reformní projekt týkající se odborného vzdělávání, který je podrobně charakterizován v předchozím článku vzbudil v Německu velkou pozornost. Odborné časopisy se k němu stále vrací a hlouběji si všímají celkových souvislostí i jednotlivých záměrů reformy. Zajímavé postřehy obsahuje článek Helmuta Pütze: Flexibilní orientace a nové koncepce v německém odborném vzdělávání (*Flexible Orientierungen und neue Konzeptionen in der beruflichen Bildung Deutschlands*. *Wirtschaft und Berufs-Erziehung*, 1997, č.10, s.376-386.) Některé z nich uvádíme ve zkrácené a upravené podobě. (Překlad celého článku je k dispozici v knihovně VÚOŠ.)

Proměny německé ekonomiky, k nimž dochází v důsledku racionalizace výroby, jsou zřejmé. Navzdory redukci počtu pracovních míst (nebo v jejím důsledku?) se zvýšila produktivita práce. Počet výdělečně činných osob klesl mezi lety 1991-97 z 36,5 milionu na 34,1 milionu. V témže období vzrostl hrubý domácí produkt na jednu výdělečně činnou osobu (v cenách z roku 1991) ze 78.200 DM na 91.900 DM. Každé patnácté pracovní místo (6,6 %) od roku 1991 zaniklo. Za stejnou dobu se hrubý domácí produkt zvýšil o 8,5 %. Velké podniky ve sféře průmyslu a služeb, které dosahují největších zisků, jsou téměř beze zbytku totožné s těmi, které nejvíce redukovaly pracovní místa - a s nimi bohužel i místa učební.

Z hlediska podnikové ekonomiky je to pochopitelné. Nákladový faktor „člověk a práce“ je drahý, personální výdaje a vedlejší personální výdaje jsou vysoké a omezují zisky, zatímco automatizace a počítače, stejně jako jiná technická řešení, jsou ekonomičtější. Lze rozumět tomu, že velká německá soukromá banka namísto toho, aby sama vychovávala bankovní pracovníky a odborníky jiných profesí, založí nadaci a sbírá dary na podporu učebních míst v jiných učebních zařízeních. Je to však málo obhajitelné z hlediska sociální etiky a politiky vzdělávání.

Redukce počtu učebních míst má své důvody v hospodářské struktuře a technologii, nikoli v hospodářské konjunktuře. Proto je iluzí věřit, že se po překonání demografických problémů přibližně kolem roku 2005 situace s učebními místy zlepší. Naopak: Strukturální změny v německém hospodářství vyvolané technickou revolucí nesenou stále více se šířícím elektronickým zpracováním dat a novým „zeštíhlovacím“ vývojem organizace vedou k tomu, že počet učebních míst v podnicích zůstane příliš malý i když dojde k hospodářskému boomeru a překročí se demografický vrcholek. Je proto správné, že spolkový ministr Rüttgers požaduje vysoce kvalifikované vzdělávání ve školách, v zařízeních profesní přípravy, na vysokých školách a v dalším vzdělávání a že přiznává vysokou prioritu podpoře výzkumu a technologie. Vysoké požadavky na kvalifikovaná pracovní místa vyžadují od odborného vzdělávání nejvyšší úroveň odborné teorie a praxe. Lidský kapitál je v Německu jedinou surovinou, která je vskutku schopna reprodukce.

V létě 1997 předpověděl prezident Fraunhofer-ské společnosti Hans-Jürgen Warnecke drastickou redukci pracovních míst v německém průmyslu. Podle něj není daleká doba, kdy bude namísto dnešních 35-40% již jen 20% z celkového počtu zaměstnaných pracovat na zajištění

společnosti materiálními statky. Převážná většina pracovních míst bude ve sféře služeb. Warnecke proto doporučuje rozsáhlé strukturální reformy hospodářství a společnosti. Problémy nelze řešit pomocí strnulých regulí končícího industriálního století. Za alternativu k tradičním pevným vztahům zaměstnání s tarifně upravenou pracovní dobou a příjmem považuje Warnecke rozmanitost samostatných jedinců, kteří své pracovní nasazení orientují pružně podle poptávky.

Analýzy úspěchu v podnikání ukázaly, že investice do výzkumu a vývoje se vyplatí a že jsou hlavní hnací silou hospodářského růstu. Vývoj směrem k hospodářství služeb bude v Německu postupovat urychleně poté, co se zejména v předposledním desetiletí zdržel oproti USA a jiným srovnatelným západním sousedním zemím. Počet výdělečně činných osob v primárním sektoru, tedy v zemědělství a hornictví, se bude záměrně dále snižovat. Musí se udržet jádro vysoce kvalifikované průmyslové výroby, budované s ohledem na nové produkty a trhy, se stoupající produktivitou dosahovanou menším počtem zaměstnanců. Kvalifikovanou průmyslovou výrobu je zapotřebí udržet, aby se rozvinula sféra služeb průmyslu. V terciárním sektoru, zejména ve sféře služeb orientovaných na výrobu, se totiž skrývá potenciál nárůstu pracovních míst a zaměstnanosti. To je důvod, proč zde musí být vytvořen potřebný počet učebních míst, a to i ve sféře služeb pro potřeby komerční, personální a sociální, životního prostředí a volného času.

Na základě těchto výchozích předpokladů byly vypracovány návrhy na reformu odborného vzdělávání. O nich dostatečně podrobně pojednává předcházející článek. Hemut Pütz ve svém článku reformní návrhy komentuje a kromě jiného uvádí:

- Má-li být zachováno jádro duálního systému musí být podniky účinně motivovány k tomu, aby otvírala nová učební místa. Kromě důsledného odstraňování překážek při vzdělávání je potřebné hospodářským podnikům poskytujícím kvalitní profesní přípravu, zejména podnikům, které s profesní přípravou začínají, zajistit dostatečné daňové úlevy. To je nesporně lepší než centrální financování duálního systému prostřednictvím nějakého fondu, zřízeného proti vůli hospodářské sféry i učebních podniků. [*O úmyslu zřídit takový fond přinese inřformace článek Návrh nového způsobu financování německé profesní přípravy, který bude uveřejněn ve Zpravodaji č.3/1998.*]

- Je nutná další diferenciacce profesní přípravy, a to s ohledem na mladé lidi, kteří se hůře učí a

vyžadují zvláštní pomoc, i s ohledem na nadané učně. Pro mladistvé, kteří vyžadují zvláštní pomoc, by měly vznikat jednodušší státem uznané dvouleté učební obory, které jsou silněji zaměřeny na praxi, v nichž by mladiství získávali uznávanou odbornou kvalifikaci.

Jen mnohostranně členěný systém státem uznaných učebních oborů může odpovídat rozdílnému životnímu běhu handicapovaných i dobře se učících mladistvých. Pro obě skupiny je zapotřebí vytvářet nově koncipované učební obory, které mohou být více než dosud rozčleněny do učebních úseků, segmentů, kvalifikačních jednotek.

S ohledem na kvalifikační potřeby a na rozvoj schopností handicapovaných i nadaných mladistvých, je vhodné poskytovat učňům doplňkové kvalifikace. V rámci státem uznaných učebních oborů a závěrečných zkoušek by měly být vytvářeny různé „kvalifikační svazky“ z „normovaných“ stavebních prvků přesahujících jednotlivé obory a ty by měly být učňům zpřístupněny pomocí individuálních plánů přípravy.

Ze zásadních úvah o potřebě zvyšovat kvalifikaci odborníků a z úvah o sociální odpovědnosti státu za odbornou přípravu mladé generace vyplývá, že by měla být dlouhodobě plánována nabídka vzdělávání v profesních školách. Nejprve se však musí zlepšit image těchto škol, aby poskytované kvalifikace byly zaměstnavateli akceptovány. Šlo by např. o to, aby se hospodářským asistentům poskytlo po absolvování dvouleté celodenní profesní školy další jednoleté učení v podniku (model 2+1), a to s písemně zaručeným slibem, že budou moci složit závěrečnou komerční zkoušku před příslušnou komorou. To by výrazně zvýšilo přijatelnost nabídek učňovských škol a byla by to další varianta duálního systému.

- Kvalifikační jednotky počáteční profesní přípravy a dalšího odborného vzdělávání jsou vzájemně více a více propojené a navzájem se protínají. Oddělování počáteční profesní přípravy a dalšího vzdělávání je nadále neudržitelné. V popisech učebních oborů jsou stále více obsaženy kvalifikační jednotky, které se mohou objevit i v dalším odborném vzdělávání a naopak. Nový vývoj dalšího vzdělávání nejednou signalizuje nové požadavky týkající se počáteční profesní přípravy. Při vypracovávání legislativních opatření pro počáteční profesní přípravu se objevuje jejich souvislost s opatřeními týkajícími se dalšího vzdělávání. To má i organizační důsledky. Ti, kdo připravují úpravy učebních oborů, mají nejvíce vědomostí o tom, jak by bylo

zapotřebí zdokonalit další vzdělávání. Organizační oddělování pracovních skupin, které se zabývají vývojem učebních oborů od skupin, které jsou odpovědné za projektování dalšího vzdělávání, musí být překonáno ve prospěch integrovaných pracovních týmů.

- Další odborné vzdělávání organizované podniky a komorami v souladu se spolkovými nařízeními se nyní stále více uznává jako „vyšší stupeň duálního systému“, který má značné zpětné účinky na počáteční profesní přípravu. To vedlo k tomu, že se větší počet oborů dalšího vzdělávání získá povahu oborů uznávaných státem, a proto i zkoušky v nich budou mít váhu zkoušek uznaných státem.

Reformní projekt hovoří o dodatkových kvalifikacích. Ty lze získávat v průběhu učení nebo v bezprostřední návaznosti na ně. Mohou sloužit jako prostředek specializace. Mohou plnit podpůrnou funkci při vzdělávání učňů, kteří potřebují zvláštní pomoc, ale mohou také sloužit jako vyšší kvalifikační jednotky pro zvlášť nadané učně. Důležité je, aby tyto dodatkové kvalifikace byly certifikovány a zachyceny v obecně uznávaném dokladu o odborné způsobilosti. Obtížné řešitelným úkolem při reformě systému odborného vzdělávání je úprava zkoušek. Nynější systém zkoušek odborného vzdělávání, zejména závěrečných zkoušek před komorou, se sice osvědčil, je však velice nákladný a personálně náročný. Je těžké podchytit ve zkouškách nové požadavky na vzdělání a další vzdělání, například pokud jde o kvalifikace překračující jednotlivé obory. Koncept „integrované zkoušky“ dává odpověď na tyto otázky jen zčásti. Ani větší měrou normované a formalizované zkoušky, třeba podle modelu programovaných zkoušek, neřeší ani kvalitativní ani kvantitativní problémy, ani problémy personální či nákladů. Při hledání lepších řešení ke zvládnutí problémů zkoušek v oblasti klíčových kvalifikací, dodatečných kvalifikací, sepětí prvků vzdělávání a dalšího vzdělávání, se asi bude dostávat do popředí koncept sčítání dílčích zkoušek, „kreditů“, které přinejmenším ulehčují a zjednodušují závěrečné zkoušky před komorou.

Co nového v časopise CEDEFOP INFO 3/1997

Uvádíme slíbený podrobnější výběr článků.

Vynecháváme články věnované otázkám odborného vzdělávání v Německu, protože informace o situaci v Německu získáváme hlavně analytickým zpracováním čtyř německých časopisů*, které docházejí do knihovny VÚOŠ.

Překlady všech článků jsou upraveny a zkráceny - časopis je k dispozici v knihovně v anglické a německé verzi.

* *Berufsbildung, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Gewerkschaftliche Bildungspolitik, Wirtschaft und Berufserziehung*

Konference IVETA o úkolech odborného vzdělávání ve 21. století (*IVETA-Conference on „Challenges for VET in the 21st century“*, s.4)

Mezinárodní asociace odborného vzdělávání a přípravy (*International Vocational Education and Training Association - IVETA*) je síť sdružující učitele a školy a její základna je ve Spojených státech. Jejím cílem je rozvíjet mezinárodní výměnu zkušeností a spolupráci v oblasti politiky odborného vzdělávání.

Konference pořádaná v srpnu 1997 Helsinkách se zaměřila na odborné vzdělávání, zejména na vysokoškolské úrovni, a na jeho vývoj v mezinárodní perspektivě. Konference IVETA se konala v Evropě poprvé, dvě předchozí konference byly v Jižní Africe a na Tchaj-wanu.

Na konferenci pořádané finským ministerstvem školství a Národním výborem pro vzdělávání bylo více než 200 účastníků. Zástupci CEDEFOP byli vedoucí projektů Burkart Sellin a Pekka Kämäräinen. Burkart Sellin promluvil o klíčových evropských standardech a problémech vzájemného uznávání a transparentnosti kvalifikací a předsedal schůzím pracovní skupiny, na nichž byly prezentovány projekty programu Leonardo da Vinci.

Bližší informace o konferenci naleznete na internetu (<http://www.jyu.fi/klt/johalaso.htm>).

Dánsko: Rotace na pracovních místech v EU - nový přístup k odborné přípravě a k nezaměstnanosti

(*Denmark: EU-Jobrotation - a new approach to training and unemployment*, s.7)

Obyvatelstvo Evropy stárne. V roce 2005 počet lidí mladších 30 let klesne o 17 %, bude o 7 % více 30-50letých a o 12 % více 50-60letých.

Zároveň se rychle rozvíjejí nové technologie a zvyšuje se obsah vědomostí ve výrobním procesu. V roce 2005 bude

- 80 % pracovních sil mít vzdělání starší než deset let;
- 80 % technologie bude mladší než deset, to znamená, že je dnes neznámá.

Pro zlepšení schopnosti konkurovat na mezinárodním poli je další vzdělávání nezbytností. Podniky se však často ptají, kde vzít čas a peníze.

Zaměstnanci nemají čas, zatímco nezaměstnaní mají času dost, ale nemají práci. Myšlenka rotace na pracovních místech je velmi prostá - nezaměstnaní zastoupí zaměstnance na jejich místech v době, kdy se zaměstnanci budou vzdělávat. Tento model má zřejmé výhody:

- podniky získají zaměstnance se zvýšenou kvalifikací, aniž by omezovaly produkci, a vytvoří si kontakty s potenciálními uchazeči o pozdější zaměstnání. Ti náhradníci, kteří nezůstanou v zaměstnání, jsou vedeni v zásobní databázi;
- nezaměstnaní mají možnost získat skutečnou praxi, která se pro většinu z nich změní ve stálé zaměstnání;
- vliv trhu práce se projeví ve zvýšené flexibilitě, ve zlepšení situace nezaměstnaných a v předcházení problémům s dočasným nedostatkem pracovních sil uvnitř i vně podniků.

Příslušné organizace všech 15 členských států EU partnersky spolupracují při rozvíjení

modelu rotace na pracovních místech.

Model byl vyvinut v Dánsku a funguje od roku 1990. V roce 1996 bylo prostřednictvím rotace na pracovních místech zapojeno ve vzdělávacích programech přibližně 40 000 lidí. Obvyklá délka kurzu dalšího vzdělávání je jeden měsíc, přičemž náhradníci pracují průměrně po dobu 6 měsíců, to znamená, že postupně zastoupí 5 až 6 zaměstnanců.

Podrobnější informace naleznete na internetu (<http://www.eujob.dk>).

Spojené království: **Další a vysokoškolské vzdělávání**

(*United Kingdom: Further and higher education*, s.12)

Vláda vydává bílou knihu o celoživotním vzdělávání, která signalizuje radikální reformu systému dalšího a vysokoškolského vzdělávání, a zdůrazňuje záměr vlády zvýšit standardy vzdělávání. Bere v úvahu některá doporučení uveřejněná ve třech nedávno publikovaných zprávách z dané oblasti.

Zpráva Rady pro financování dalšího vzdělávání „**Vzdělávání působí: rozšiřování účasti v dalším vzdělávání**“ doporučuje využít peněz z loterií, zvýšit poplatky pro zaměstnavatele a více podporovat studenty, přerozdělit zdroje z vysokoškolského vzdělávání, rozšířit počty studentů a spravedlivěji přidělovat míst v kurzech. V bílé knize jsou další návrhy:

- zlepšovat standardy vyučování;
- posilovat celoživotní vzdělávání prostřednictvím lepších systémů přenosu kreditů;
- povzbuzovat zaměstnavatele, aby ustavovali projekty rozvoje zaměstnanců, podle modelu Fordova projektu pomoci při rozvoji zaměstnanců;
- národní cíl, spočívající v tom, aby 50 % větších zaměstnavatelů v příštích 20 letech založilo vzdělávací zdrojová střediska spojená s Průmyslovou univerzitou.

Zpráva Národního výboru pro zkoumání vysokoškolského vzdělávání „**Vysokoškolské vzdělávání v učící se společnosti**“ doporučuje:

- vyšší veřejné výdaje a větší příspěvky studentů univerzitám;
- rozšíření počtu studentů;
- zlepšení systémů přenosu kreditů;
- zlepšení standardů vyučování.

Zpráva zdůrazňuje potřebu rozvíjet přenositelné klíčové dovednosti, poskytovat jasnější informace o obsahu kurzů a o standardech a stanovit národní minimální standard pro každou klasifikovanou úroveň. Prioritou musí být poskytování zkušeností vztahujících se k práci. Klíčové přenositelné dovednosti zdůrazňované výborem se týkají komunikace, matematiky, informační technologie, učení, jak se učit, kognitivních dovedností, použití kritické analýzy a předmětově specifických dovedností (např. laboratorních dovedností). Vláda ve svém dokumentu „Vysokoškolské vzdělávání pro 21. století“ nepřijala doporučení výboru pro financování vysokoškolského vzdělávání.

Institut pro personál a rozvoj vydal zprávu o odborné přípravě 16 až 19letých studentů, která se vztahuje k práci „**Učit se prací**“. Zprávu připravilo forum předních nezávislých odborníků, kteří se specializují na odborné vzdělávání a rozvoj lidských zdrojů. Zpráva zdůrazňuje potřebu partnerství mezi školami a světem práce. Pracovní zkušenosti, ačkoliv získané ve škole, jsou považovány za nejvýznamnější, protože s jejich pomocí absolventi škol porozumí dovednostem, kultuře a prostředí světa práce. Prvním krokem by měl být nový program vzdělávání založeného na práci. Minimálně dvouletý kurz by měl účastníkům poskytnout rozsáhlé pracovní zkušenosti, všeobecné, odborné a občanské vzdělání, odvětvovou a profesně relevantní přípravu a klíčové dovednosti.

Švédsko: **Pokročilá odborná příprava**
(Sweden: *Advanced vocational training*, s.15)

Od konce roku 1996 probíhá ve Švédsku pilotní projekt pokročilé odborné přípravy. Je to nová forma postsekundárního vzdělávání, která má odpovídat skutečným potřebám trhu práce. Dvě třetiny studijního času stráví studenti ve vzdělávacích institucích a jedna třetina je založena na pokročilé aplikaci teoretických vědomostí na pracovišti. Žáci se na pracovním místě aktivně vzdělávají a řeší problémy. Způsob přípravy navrhuje jednotlivé vzdělávací instituce (střední školy, obecní střediska vzdělávání dospělých, vysokoškolské instituce) nebo podniky, popř. konsorcia vzdělávacích institucí a podniků.

Do srpna 1997 schválila vládní komise 134 kurzů s 3500 studenty. Pokročilá odborná příprava může být poskytována ve všech odvětvích. Kurzy jsou otevřeny pro čerstvé absolventy sekundárních škol a pro lidi, kteří již jsou výdělečně činní a chtějí dále rozvíjet své dovednosti v určité oblasti.

Kurzy jsou na postsekundární úrovni, a proto je podmínkou pro přijetí ukončené sekundární vzdělání. Obsah kurzů je převzat z vyššího sekundární vzdělávání, z doplňkových a pokročilých kurzů ve vysokoškolském vzdělávání a z přípravy poskytované trhem práce. Kurzy by měly kombinovat praktickou orientaci s hlubokými teoretickými vědomostmi. Studenti dostávají stipendium podle platných směrnic pro vysokoškolské vzdělávání. Kurzy musí trvat alespoň 40 týdnů denního studia; kurzy trvající 80 a více týdnů jsou zakončovány udělením certifikátů nebo diplomu.

Priorita je dávana vyučovacím předmětům z oblasti matematiky a přírodních věd, počítačové techniky a jejího použití, ekonomiky a ekonomického myšlení, společnosti a kultury, jazyků a komunikace.

Stejně důležitý je i rozvoj sociálních či osobních dovedností studentů, zejména schopnost:

- mluvit, číst, psát a používat informace;
- řešit problémy, kriticky a tvůrčím způsobem uvažovat;
- jednat s lidmi a pracovat v týmu.

Vzdělávání na pracovním místě je v pokročilé odborné přípravě velmi důležité. Studenti si prověřují své analytické schopnosti, požívají komplexní a systémový přístup a přejímají odpovědnost. To předpokládá kvalifikovaný dohled a také vhodnou organizaci pracovního místa tak, aby bylo vzdělávání uskutečnitelné. Cílem přípravy na pracovním místě je sice získat dobrou znalost profese, nesmí však být tak úzce zaměřena jako je tomu u přípravy v podniku.

Spojené království: **Instituce odborné přípravy - Nezávislý inspekční režim odborné přípravy**

(United Kingdom: *Training Institutions - Independent training inspection regime*, s. 16)

Vláda oznámila založení Rady pro standardy odborné přípravy (*Training Standards Council*), která bude ustavovat standardy přípravy v soukromém sektoru pro programy, které jsou financovány z veřejných zdrojů. Národní rada pro odbornou přípravu (*National Council for Training*) a Podnikové rady budou zajišťovat, aby standardy stanovené Radou pro standardy odborné přípravy byly soukromými vzdělávacími středisky nebo organizacemi řádně realizovány. To zahrnuje inspekci a garanci kvality zařízení, která dostávají veřejné finance pro poskytování kurzů Národních profesních kvalifikací (NVQ) a pro provozování kurzů, které nemusí být založeny na kvalifikacích, např. součástí programu moderního učnovství.

Ve veřejném sektoru provádí inspekci a zajišťuje kvalitu v kolejích (*colleges*), které dostávají peníze z veřejných zdrojů na poskytování kurzů NVQ, Rada pro financování dalšího vzdělávání (*Further Education Funding Council*). Příslušná instituce bude nadále rozvíjet a zajišťovat kvalitu NVQ a hodnotit a schvalovat zařízení, která chtějí nabízet NVQ. Národní

profesní kvalifikace zůstávají jedním ze základních pilířů vládní strategie odborné přípravy. ■



Skotský úřad pro kvalifikace

Úřad vznikl sloučením dvou institucí: Skotské rady pro odborné vzdělávání - SCOTVEC a Skotského zkušební výboru - SEB. Odpovídá za většinu typů kvalifikací poskytovaných ve Skotsku.

Součástí SQA je také **Oddělení pro hodnocení 5-14letých žáků** (*5-14 Assessment Unit - FFAU*). FFAU bylo založeno v roce 1990 a jeho úkolem je vyvíjet a uplatňovat národní testy ve vyučování mateřského jazyka a matematiky pro žáky ve věku 5-14 let.

Výčet kvalifikací, za něž SQA odpovídá:

- | | |
|--|---|
| • Skotské osvědčení o vzdělání standardního stupně | <i>Scottish Certificate of Education Standard Grade</i> |
| • Skotské osvědčení o vzdělání vyššího stupně | <i>Scottish Certificate of Education Standard Grade</i> |
| • Osvědčení o šestém roku studia | <i>Certificate of Sixth Year Studies</i> |
| • Krátké kurzy | <i>Short Courses</i> |
| • Moduly přípravy pro národní osvědčení | <i>National Certificate Modules</i> |
| • Vyšší národní jednotky | <i>Higher National Units</i> |
| • Hodnocené jednotky přípravy na pracovním místě | <i>Workplace Assessed Units</i> |
| • Seskupení národních certifikátů | <i>National Certificate Clusters</i> |
| • Dovednosti pro začátek | <i>Skillstart</i> |
| • Všeobecné skotské profesní kvalifikace | <i>General Scottish Vocational Qualifications</i> |
| • Skotské profesní kvalifikace | <i>Scottish Vocational Qualifications</i> |
| • Vyšší národní osvědčení a diplomy | <i>Higher National Certificates and Diplomas</i> |
| • Vysvědčení o osobním rozvoji | <i>Personal Development Awards</i> |

Převzato z internetové stránky (<http://www.sqa.org.uk>), kde najdete další, podrobnější informace. ■

Skotská rada pro výzkum ve vzdělávání

(*Scottish Council for Research in Education - SCRE*)

SCRE byla založena v roce 1928 na základě partnerství odborových svazů učitelů, místních úřadů, hygieniků, psychologů, kolejí a univerzit. Udržuje úzké spojení se vzdělávacími službami na všech úrovních.

SCRE poskytuje výzkumné, informační a poradenské služby organizacím, institucím a jednotlivcům (včetně učitelů, kteří provádějí výzkum).

SCRE publikuje informační bulletin, výzkumné zprávy, knihy o metodách výzkumu a metodické pomůcky pro školy.

Převzato z internetové stránky (<http://www.ed.ac.uk>), kde najdete další, podrobnější informace. ■

CIRETOQ - Kruh pro spolupráci ve výzkumu trendů v povoláních a kvalifikacích

Newsletter č. 4/1997



Hlavním tématem čísla je průběh 3. plenární schůze v červnu 1997, na níž se jednalo o dokončených a probíhajících pracích.

I. Projekty (1996/97)

Makroekonomické analýzy (pracovní skupina A):

Hughes - Borghans - Smits (ESRI¹): Profesní struktura dalšího a vysokoškolského vzdělávání v Irsku a v Nizozemí;

Homs (CIRES²): Metodologie předpovídání zaměstnanosti a kvalifikačních potřeb na úrovni odvětví;

Lindley (IER³): Zaměstnanost a růst služeb: společná studie zahrnující Německo, Řecko a Spojené království.

Socioekonomický výzkum (pracovní skupina B):

Olesen - Heitmann - Hansen (DTI⁴): Vliv studií analyzujících a předpovídajících trendy v povoláních na odborné vzdělávání - průzkumová studie;

Paul - Bailly - Lopes - van Krieken (IREDU⁵): Společnost založená na vědomostech a výskyt nových středních technicko-obchodních dovedností;

Gatti - Tagliaferro (ISFOL⁶): Trendy v povoláních ve strojírenském průmyslu v Modeně a ve Vídni;

Vitali (INFPC⁷): Studie tří zemí o nové technologii a bankovníctví.

Odvětvové analýzy (pracovní skupina C):

Warmerdam (ITS⁸): Odvětvový přístup ke vzdělávání ve zdravotnictví (nemocnice) a v polygrafii.

II. Paralelní práce

van Wieringen (University of Amsterdam): Varianty profesního vzdělávání a vzdělávání dospělých - budoucnost profesního vzdělávání a vzdělávání dospělých;

Kazamaki (IUI⁹) - McIntosh (CEP¹⁰): Zacílený socioekonomický výzkum: nové pracovní dovednosti a nekvalifikovaní;

Pluchard (LIRHE¹¹): Certifikáty, dovednosti a trhy práce v Evropě (projekt nepocházející ze sítě CIRETOQ, i když ho financuje CEDEFOP);

Gay (CG Conseil¹²): Měnící se povolání, nová povolání a zlepšování dovedností a profesních kompetencí v oblasti životního prostředí.

¹ **Economic and Social Research Institute** - Ústav ekonomického a sociálního výzkumu [Irsko]

² **Centre d'initiatives i recerques europees a la Meditarrania** - Středisko evropských iniciativ a výzkumů ve středozemí [Barcelona]

³ **Institute for Employment Research** - Ústav pro výzkum zaměstnanosti [Velká Británie]

⁴ Dánský technický institut

⁵ **Institut de recherche sur l'économie de l'éducation** - Ústav výzkumu ekonomiky vzdělávání [při CNRS - Francie]

⁶ **Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori** - Ústav pro rozvoj profesní přípravy pracovníků [Itálie]

⁷ **Institut national pour la formation professionnelle continue** - Národní ústav pro další profesní vzdělávání [Lucembursko]

⁸ Ústav aplikovaných sociálních věd [Nijmegen]

⁹ Výzkumný ústav průmyslové ekonomie [Stockholm]

¹⁰ **Centre for Economic Performance** - Středisko pro ekonomický výkon [London School of Economics - LSE]

¹¹ **Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur les ressources humaines et l'emploi** - Mezioborová laboratoř pro výzkum lidských zdrojů a povolání [Francie]

¹² Catherine Gay Consulting

III. Nová partnerství

Makroekonomické analýzy (pracovní skupina A):

Heijke (ROA¹³): Flexibilita vzdělávání a trhu práce;

Poropudas (Finnish Ministry of Education) - Ahola - Altvall (Statistics Sweden): Přizpůsobování vzdělávacích a profesních struktur ve Finsku a ve Švédsku;

Roemeling (CINOP¹⁴): Evropská struktura úrovní přípravy znovu na scéně.

Socioekonomický výzkum (pracovní skupina B):

Paul a kol. (IREDU): Vliv faktorů vztahujících se k informační technologii na dovednosti;

Hanf (BIBB¹⁵): Doplňkové kvalifikace na styčné ploše mezi počátečním a dalším odborným vzděláváním.

Odvětvové analýzy (pracovní skupina C):

Warmerdam (ITS): Úloha institucí pro odvětvové vzdělávání v přenosu inovací (potravinářství).

Další články se zabývají nedávno publikovanými oficiálními dokumenty a individuálními názory na vývoj trhu práce a na vliv nových informačních a komunikačních technologií na trendy v této oblasti.

Podle Výroční ekonomické zprávy Komise Evropského společenství pro rok 1996 „byly hlavní příčinou slabého ekonomického růstu a zaměstnanosti v EU počátkem 90. let makroekonomické překážky, nikoli takové faktory jako je globalizace nebo zavádění nových technologií.“ Mnozí jsou však přesvědčeni, že tyto faktory skutečně představují do budoucna největší hrozbu plné zaměstnanosti.

Tyto problémy se objevují také v několika člancích ve stálé rubrice BITS & BYTES; ve zprávách Evropského parlamentu a Ekonomického a sociálního výboru a v informacích o dvou nedávno publikovaných knihách (ve Francii a v USA), jejichž autoři jsou pevně přesvědčeni, že nová technologie a liberalizované trhy práce ohrožují zaměstnanost. Je třeba důrazněji reagovat na reorientaci a racionalizaci trhů práce, k nimž dochází na celém světě.

Poslední stránky jsou věnovány výtahům

⇒ z výroční ekonomické zprávy Komise Evropských společenství 1997: Growth, employment and convergence on the road to EMU. [Hospodářský růst, zaměstnanost a konvergence na cestě k Evropské měnové unii.]. Zpráva je rozdělena do čtyř kapitol: Hospodářský vzestup a potřeba flexibility mzdových nákladů, Trendy zaměstnanosti a nezaměstnanosti, Substitute kapitálu a pracovní síly a růst zaměstnanosti, Politické důsledky.

⇒ z článku dvou amerických investičních bankéřů: Amano, Takuma - Blohm, Robert: The Internet economy. [Internetová ekonomika.]. Wall Street Journal, 1997, 17.10., z něhož vyjímáme: „Kromě rozvoje fyzického kapitálu dochází také k rozvoji metafyzického kapitálu (abychom si vypůjčili větu od George Gildera) ve formě nového podnikatelského talentu, který je vytvářen lidmi, jejichž tvůrčí život se zapletl do sítě (Web). Kdysi začínala podstatná část mladých vysokoškoláků s diplomou z přírodních věd nebo z techniky svou kariéru v obranném průmyslu. Nyní jdou mnozí přímo do mladých softwarových nebo hardwarových podniků.“

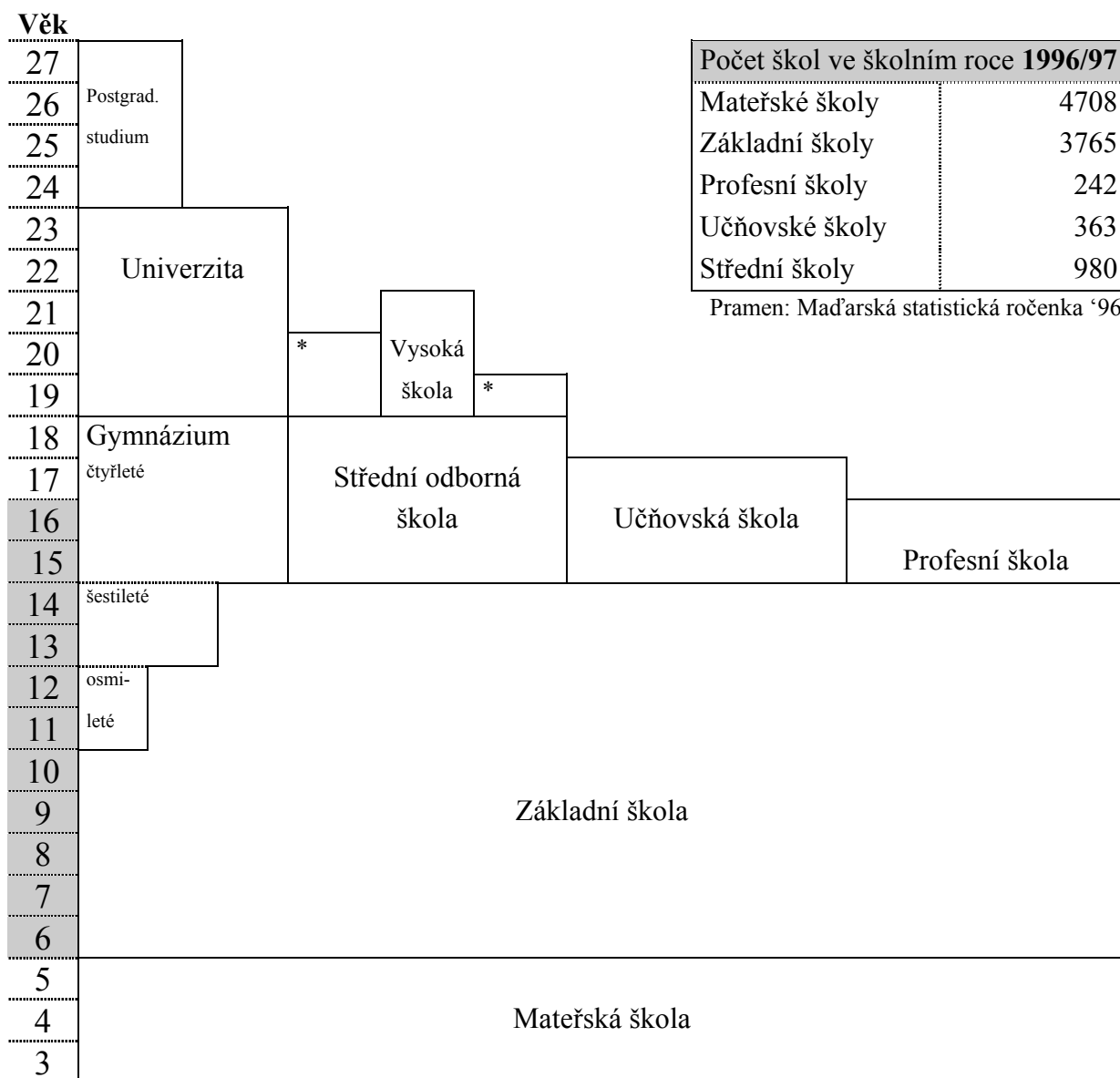
CIRETOQ Newsletter najdete na internetové stránce CEDEFOP (<http://www.cedefop.gr>) a v tištěné podobě v knihovně.


¹³ **Researchcentrum voor onderwijs en arbeidsmarkt** - Výzkumné středisko pro vzdělávání a trh práce [Nizozemí]

¹⁴ **Centrum Innovatie Beroepsonderwijs** - Inovační středisko profesního vzdělávání [Nizozemí]

¹⁵ **Bundesinstitut für Berufsbildung** - Spolkový ústav pro odborné vzdělávání [Německo]

Odborné vzdělávání v Maďarsku



 povinné vzdělávání

*Postsekundární odborné vzdělávání

Použitá literatura:

Vocational Education and Training Reform in Hungary. Country report. European Training Foundation. Luxembourg, Office for Official Publication of the European Communities 1996. 34 s.

The VET System in Hungary. Recent Changes, Challenges and Reform Needs. National observatory country report. European Training Foundation. Sofia, Sibi Publishing House 1997. 71 s.

Instituce odpovědné za odborné vzdělávání

Celková odpovědnost spočívá na **Ministerstvu práce**. Patří do ní:

- příprava legislativy (zákonů, nařízení, směrnic) pro fungování systému odborného vzdělávání;
- vydávání a každoroční aktualizace Seznamu národních kvalifikací;
- dohled nad vyučováním odborných předmětů v odborných školách;
- schvalování a zajišťování učebnic a učebních pomůcek pro odborné předměty;
- definování požadavků pro zkoušky;
- jmenování předsedů zkušebních komisí.

Ministerstvo kultury a školství odpovídá za dohled nad vyučováním všeobecných předmětů sekundární úrovně. Ministerstvo odpovídá za státní školství, i když v případě odborné přípravy v rámci hlavního proudu školního vzdělávání sdílí tuto odpovědnost společně s dalšími ministerstvy.

Odvětvová ministerstva odpovídají za definování obsahu a požadavků oborů odborné přípravy, které spadají do jejich kompetence.

Ministerstvo vnitra odpovídá za státní podporu školství a školní odborné přípravy. Toto ministerstvo přiděluje podíl státního rozpočtu, určený pro vzdělávání a přípravu pro specifické odborné kvalifikace, místním úřadům, které spravují školy.

Místní úřady a magistráty spravují školy. Rozhodují o modernizaci, rekonstrukci, financování, slučování, rušení a zakládání škol. Jmenují ředitele škol, schvalují kurikula, vzdělávací programy a hodnotí efektivitu škol.

Národní rada pro odbornou přípravu (NVTC) je nová instituce, která byla založena v říjnu 1995 na základě dodatku k zákonu o odborné přípravě. Je to poradní orgán Ministerstva práce, v němž jsou zastoupeni zaměstnavatelé, zaměstnanci, hospodářské komory, vlastníci a manažeři škol a ministerstva odpovědná za odbornou přípravu. Členové rady jsou jmenováni Ministerstvem práce na dobu tří let. Úkoly rady:

- připravovat návrhy zpráv o odborné přípravě;
- revidovat seznam odborných kvalifikací a předkládat návrhy pro doplnění nových kvalifikací do Registru národních odborných kvalifikací;
- podávat zprávy o střediscích pro rozvoj pracovních sil a střediscích odborné přípravy a navrhnout jejich ustavování;
- vyjadřovat se k problémům rozvoje odborné přípravy;
- poskytovat finanční podporu pro rozvoj vyučovacích materiálů, kvalifikačních požadavků a nových didaktických metod;
- pomáhat službám odborné přípravy a podporovat je.

Tři **hospodářské komory** (Obchodu a průmyslu, Zemědělství a Řemesel) byly založeny koncem roku 1994 s regionálními pobočkami ve všech okresech. Významně podporují vládní politiku tím, že posilují vztah mezi trhem práce a odbornou přípravou. Zaznamenávají praktickou poptávku po vzdělávání při zaměstnání, uzavírají smlouvy se studenty a zastupují zájmy daného oboru nebo profese u zkoušek. Hospodářské komory nejsou ještě zcela funkční v důsledku své slabé infrastruktury. V současné době vykonává mnoho z jejich úkolů i nadále Ministerstvo práce, i když se počítá s postupným předáváním.

Národní ústav pro odborné vzdělávání (NSZI - Nemzeti Szakképzési Intézet) podporuje práci Ministerstva práce rozvíjením metodologie tvorby a obsahu kurikul pro počáteční a další odborné vzdělávání. Poskytuje také další vzdělávání učitelům odborných předmětů a podporuje inovační práci v přípravě na místní úrovni. Podrobnější přehled činnosti NSZI (v mezinárodním styku někdy používá zkratku NIVE vytvořenou z názvu ústavu v angličtině) najdete ve Zpravodaji informačního střediska VÚOŠ, 1995, č.7, s.14.

Regionální střediska pro přípravu poskytují dospělým intenzivní, flexibilní, rekvalifikační kurzy zaměřené na potřeby studentů na základě žádostí okresů, místních úřadů a místních podniků. Poskytují také poradenské a podpůrné služby zaměřené zvláště na malé podniky.

Střední a učňovské odborné školy poskytují vzdělávací programy převážně v rámci hlavního proudu školského systému na sekundární (a příležitostně postsekundární) úrovni. Tyto školy se od roku 1985, kdy byl vydán zákon o vzdělávání, těší velké nezávislosti.

Univerzity a koleje organizují postsekundární akreditované programy vysokoškolského odborného

vzdělávání. Mnohé z nich uzavírají smlouvy se středními odbornými školami, které mají nezbytné vybavení pro praktickou přípravu (např. dílny a zkušené instruktory).

Soukromé vzdělávací organizace a podniky také poskytují přípravu. Od roku 1993 subvencuje Fond odborné přípravy podniky, které provádějí odbornou přípravu jako svou hlavní činnost.

Současné úkoly a potřeby

Maďarsko úspěšně koncipovalo koherentní politiku pro přizpůsobování systému odborného vzdělávání potřebám nového socioekonomického prostředí. Bylo úspěšné také při ustavení legislativního, institucionálního a finančního rámce, v němž lze tuto politiku uskutečňovat. Nyní je důležité urychlit a zajistit úspěšnou realizaci reforem a vzít v úvahu požadavky pro vstup do Evropské unie zejména v oblastech:

- dalšího odborného vzdělávání;
- profesního poradenství.

Analýza potřeb kvalifikací

Od začátku transformačního procesu je velmi důležitým úkolem přizpůsobovat vzdělávací programy tak, aby pomáhaly odstraňovat nedostatek kvalifikací v ekonomice. Mechanismus pro identifikaci těchto nedostatků a jejich převedení do příslušného rozhodování o odborném vzdělávání je však stále v počáteční fázi. V budoucnu by měl být kladen větší důraz na vývoj mechanismu fungování, aby:

- se prováděly mnohem podrobnější analýzy a hodnocení trhu práce (pokud jde o relevantní parametry pro odborné vzdělávání) jak na regionální, tak na národní úrovni;
- výsledky těchto analýz se dostaly k rozhodujícím činitelům v oblasti odborného vzdělávání (včetně ústředních rozhodujících činitelů, místních úřadů, škol, dalších poskytovatelů odborné přípravy i samotných lidí, kteří se vzdělávají).

Školy a místní podniky by měly mnohem úžeji spolupracovat, aby identifikovaly vyučovací předměty, které se mají ve školách učit. Dosažení tohoto cíle je však často obtížné, protože podniky, zejména malé a střední, mají potíže s definováním a jasným vyjádřením požadavků na kvalifikace. Mají dosud málo zkušeností a chybí jim jasná představa o jejich budoucím profilu a potřebách.

V dalším odborném vzdělávání je třeba nalézt mnohem jednodušší přístup. Až dosud se zaměřovalo na vzdělávání (či rekvalifikaci) nezaměstnaných. V budoucnosti bude nutné se zaměřit více na další vzdělávání zaměstnaných. To se již objevilo ve vládním dokumentu o „Dlouhodobém programu rozvoje odborného vzdělávání“.

Navíc je třeba prosadit systematictější přístup při rozvoji koherentního vzdělávacího systému včetně příslušných standardů a certifikace ověřených vědomostí. Zároveň musí být vzdělávání a rekvalifikace pracovních sil v souladu s plány rozvoje a nesmí se zaměřovat jen na krátkodobé cíle.

Školské instituce

Jeden z hlavních úkolů podmiňujících úspěch reforem obsahu odborného vzdělávání se týká schopnosti škol realizovat nové vzdělávací koncepty, struktury a kurikula. Školy potřebují dostatečné hmotné zabezpečení a personál. Mnohé školy, zejména ve vzdálených nebo znevýhodněných oblastech, možná nebudou schopny uskutečnit reformy v plném rozsahu.

Místní úřady se snaží racionalizovat fungování škol a slučovat je, aby maximalizovaly jejich současnou kapacitu. Školy však přesto potřebují odpovídající technickou a někdy i finanční pomoc.

Další důležitý úkol se týká role sociálních partnerů v rozhodovacím procesu o odborném vzdělávání na národní a regionální úrovni. Ačkoliv je zapojení sociálních partnerů do procesu zajištěno jejich účastí v poradních orgánech, nemohou často plně vykonávat své povinnosti (nebo využívat svých práv), protože jejich znalosti odborného vzdělávání jsou omezené. V tomto stadiu potřebují sociální partneři pomoc, aby zlepšili své povědomí, vědomosti a analytické schopnosti v oblasti odborného vzdělávání.

Je třeba vyvinout koherentní a efektivní systém pro profesní poradenství jak pro mladé lidi, tak pro nezaměstnané, nebo pro zaměstnané, kteří jsou ohroženi nezaměstnaností v důsledku průmyslové restrukturalizace. Doposud neexistují žádné specifické představy o formě, jakou by tento systém měl mít, ani neexistuje žádný specializovaný personál pro poskytování poradenství (nehledě na strukturu pro vykonávání těchto služeb).

Kvalifikace a metody vzdělávání

Neustálá aktualizace Registru národních odborných kvalifikací je považována za jeden z hlavních

nástrojů pro nepřetržitou modernizaci obsahu vzdělávání. Tato aktualizace již začala, pokrývá však pouze jednu třetinu z celkového počtu povolání zahrnutých v registru. Navíc vysoký počet povolání zahrnutých v registru (přibližně 900) znamená, že tato povolání jsou nadměrně specializovaná, a proto nevyhovují převažujícímu konceptu široce založeného vzdělávání. Tudíž registr potřebuje pročistit. Z hlediska možného vstupu Maďarska do Evropské unie je třeba porozumět standardům uplatňovaným v členských státech EU dříve, než se budou aktualizovat profesní standardy a standardy pro zkoušky.

Je nutné definovat postsekundární úroveň kvalifikací, které jsou relevantní trhu práce, a tu potom převést do profesních standardů a kurikul pro ustavení postsekundárních programů v rámci „Akreditovaného vyššího odborného vzdělání“.

Priority pro budoucnost

Oblasti, které potřebují pomoc:

- **Vývoj systému pro identifikování nedostatku kvalifikací na trhu práce a monitorování systému odborného vzdělávání.**

Maďarsko shromažďuje množství statistických informací o obou těchto oblastech, jenže rozkouskovaným a špatně koordinovaným způsobem, takže se obtížně využívají při rozhodování. Je třeba vyvinout mechanismus kritického utřídování všech dostupných informací z trhu práce a vzdělávacího systému a jejich poskytování uživatelům.

- **Konsolidace zapojení sociálních partnerů do odborného vzdělávání a přípravy.**

Zvýšení povědomí a znalostí sociálních partnerů v oblasti vzdělávání lze dosáhnout také tím, že se budou setkávat odborové svazy a zaměstnavatelská sdružení z Maďarska, z členských zemí EU a z dalších států. Navíc bude vzhledem k omezeným finančním zdrojům odborových svazů potřebná finanční podpora pro posílení jejich infrastruktury tak, aby mohly analyzovat relevantní problémy.

- **Vývoj systému profesního poradenství.**

- **Vývoj standardů odborné přípravy, které se budou podobat standardům v zemích EU, a vzájemné uznávání kvalifikací.**

Z hlediska vstupu Maďarska do EU by měly být vyvinuty vzdělávací standardy pro specifická povolání podle linií členských států EU. Maďarsko již začalo spolupracovat s Rakouskem a s Německem.

- **Rozvíjení postsekundárního vzdělávání.**

Pozornost by se měla věnovat zejména vývoji „Akreditovaného vyššího odborného vzdělání“ a měla by se zaměřit na:

- vývoj systému kreditů a certifikací, aby se zajistilo uznávání těchto vzdělávacích kurzů (nebo jejich částí) v institucích vysokoškolského vzdělávání;
- analýzu trhu práce pro identifikaci sektorů vzdělávání, které vyžadují tyto typy kvalifikací, a pro vývoj vzdělávacích profilů;
- vývoj odpovídajících kurikul;
- vývoj vzdělávání učitelů, které by odpovídalo potřebám těchto nových forem přípravy.

Přehled základních zákonů

Název	Číslo	Z roku	Poslední úprava
Zákon o odborné přípravě	LXXVI	1993	leden 1996
Zákon o všeobecném vzdělávání	LXXIX	1993	leden 1997
Zákon o vysokoškolském vzdělávání	LXXX	1993	březen 1997
Zákon o bezpečnosti práce	XCIII	1993	prosinec 1996
Zákon o hospodářských komorách	XVI	1994	prosinec 1996
Zákon o monitorování zaměstnanosti	LXXV	1996	
Zákon o přispívání na odbornou přípravu a o rozvoji odborné přípravy	LXXVII	1996	

Prostředky a způsoby decentralizace francouzského vzdělávacího systému

Francouzský vzdělávací systém byl donedávna mimořádně silně centrálně řízen. V osmdesátých letech a počátkem devadesátých let však bylo přijato několik zákonů, jimiž se některé významné pravomoci - a to především v oblasti odborného vzdělávání a profesní přípravy - přenesly na regionální a lokální orgány.¹⁶ To, že byla těmto orgánům svěřena odpovědnost za plánování vzdělávání a profesní přípravy, souvisí se snahou poskytnout jim nástroje pro realizaci politiky ekonomického rozvoje a zlepšování života v regionu.

Činitelé, kteří vstupují do procesu rozhodování o vzdělávání:

- Na národní úrovni:
 - ministerstvo školství, které stanovuje hlavní zásady vzdělávací politiky,
 - hlavní inspekce,
 - poradní profesní komise (*Commissions professionnelles consultatives - CPC*), jejichž úkolem je vytvářet seznam národních diplomů.
- Na úrovni akademií¹⁷:
rektor akademie, který vytyčuje specifickou orientaci akademie v oblasti vzdělávání. Při svém rozhodování se opírá o pracovní skupinu, kterou tvoří
 - člen akademie odpovědný za odborné vzdělávání,
 - vedoucí informačních a poradenských služeb,
 - člen akademie odpovědný za další vzdělávání,
 - vedoucí oddělení akademie.

Spojení mezi rektorem akademie a vzdělávacími zařízeními zprostředkovává školní inspekce, a to regionální pedagogičtí inspektoři (*inspecteurs pédagogiques régionaux - IPR*) a inspektoři národního vzdělávání (*inspecteurs de l'Éducation nationale - IEN*).

- Na úrovni departementů:
 - inspektor akademie,
 - inspektoři národního vzdělávání, informačních a poradenských služeb, kteří řídí rozdělování žáků do jednotlivých druhů vzdělávání a jejich mobilitu.
- Na lokální úrovni:
 - vedoucí vzdělávacích institucí,
 - vedoucí projektů a profesori,
 - správní rady vzdělávacích institucí.

Rozdělení kompetencí ve školském plánování:

- Státní orgány:
 - každoročně vypracovávají plán zřizování nebo rozšiřování lyceí a *collèges*,
 - určují strukturu vzdělávacích zařízení, tj. vymezují typy vzdělávání v lyceích a *collèges* studijní obory, zaměření, specializace,
 - určují podmínky profesní orientace žáků, jejich rozdělování do jednotlivých vzdělávacích zařízení.
- Regionální orgány:
Vypracovávají výhledové schéma vzdělávání v *collèges*, v lyceích a v zařízeních speciálního vzdělávání, a v souvislosti s tím
 - shromažďují a uchovávají dohody departementů o *collèges*,
 - povinně konsultují záležitosti s Radou akademie pro národní vzdělávání.

¹⁶ Současně s decentralizací řízení školství byly ustaveny na všech úrovních různé poradní orgány, které jsou prostředkem spolupráce zainteresovaných subjektů na vzdělávání. Podrobnou informaci o struktuře a úkolech těchto poradních orgánů přinesl Zpravodaj informačního střediska VÚOŠ, 1997, č.5 v článku Poradní orgány ve francouzském vzdělávacím systému.

¹⁷ Akademie je správní jednotka, která odpovídá za všechny záležitosti školství v určité oblasti. Tato oblast zahrnuje několik departementů. Akademii je 27, v čele každé z nich stojí rektor. Jemu jsou podřízeni inspektoři akademie. Inspektor akademie odpovídá za záležitosti vzdělávání v departementu.

Zpracovávají výhledový program investic v lyceích a v souvislosti s tím

- určují rozmístění vzdělávacích zařízení a jejich kapacity,
- shromažďují a uschovávají dohody departementů a obcí o zřízení škol.

Regionální orgány podílející se na řízení vzdělávání

- Regionální výbor pro profesní přípravu, pro sociální vzestup a pro zaměstnanost (*Comité régional de la formation professionnelle, de la promotion sociale et de l'emploi - COREF*). Tento výbor je místem, kde probíhají konzultace mezi zástupci státních orgánů, regionálních orgánů a sociálních partnerů o politice odborného vzdělávání a vstupu do zaměstnání. COREF má zabezpečovat vnitřní koherenci politiky zaměstnanosti a odborného vzdělávání. Zákonem z roku 1993 byl COREF pověřen evaluací regionální politiky vzdělávání na základě učební smlouvy a dalšího odborného vzdělávání. Vyjadřuje se k plánům financování odborného vzdělávání z veřejných státních a regionálních zdrojů.
- Regionální paritní mezioborová komise pro zaměstnanost (*Commission paritaire interprofessionnelle régionale de l'emploi - COPIRE*). Komise je studijním a informačním střediskem, které se zabývá otázkami vývoje odvětví a regionu. Angažuje se při formulaci cílů profesní přípravy mládeže.
- Rada akademie pro národní vzdělávání (*Conseil académique de l'éducation nationale - CAEN*). Rada je orgánem, který se povinně vyjadřuje ke státem předložené struktuře lyceí, zařízení speciálního vzdělávání a institucí poskytujících zemědělské vzdělávání. Každoročně zaujímá stanovisko k návrhům státních orgánů na zakládání nebo rozšiřování *collèges*, lyceí a dalších vzdělávacích zařízení. Je poradním orgánem regionálních orgánů při přípravě schématu vzdělávání v *collèges*, v lyceích a v zařízeních speciálního vzdělávání a při přípravě výhledového programu investic v lyceích a ostatních vzdělávacích zařízeních. Je dotazována při zpracování regionálního plánu profesní přípravy mládeže a plánu vyššího vzdělávání v regionu.

Postup při rozhodování o místní nabídce profesní přípravy

Postup při rozhodování o místní nabídce profesní přípravy je mimořádně komplexní záležitostí a probíhá na několika úrovních. Řídí se dohodnutými zásadami a zahrnuje tyto kroky:

- Vytvoření společné vize, která je východiskem pro všechna další rozhodování o obecných cílech odborného vzdělávání a o logice rozčlenění nabídky profesní přípravy.
- Nekonkurenční organizaci vzdělávacích zařízení, která vytváří základnu profesní přípravy.
- Spolupráci při řešení klíčových problémů, která se projevuje vznikem společných projektů a omezuje možnost vzniku konfliktů.
- Vytvoření společných mechanismů přípravy na základě učební smlouvy, které umožňují využívat stejných informací a rozhodovacích postupů.

Účinnost a pružnost takového postupu při rozhodování o místní nabídce profesní přípravy je závislá na síle motivovanosti rozhodovacích subjektů. Tu ovlivňuje skutečnost, že se výrazně zvyšují podíly těch, kteří mají o profesní přípravu zájem. Je pravděpodobné, že v následujícím období bude při vytváření nabídky profesní přípravy zapotřebí více uplatňovat kvalitativní hlediska. To předpokládá:

- Připravit objektivní kritéria pro posuzování, hodnocení a srovnávání projektů profesní přípravy.
- Vyhlásit kritéria pro přijímání projektů profesní přípravy, přičemž bude nutno přihlížet i k poznatkům o míře uplatnitelnosti absolventů na trhu práce.
- Zvýšit konkurenci mezi různými vzdělávacími cestami - počátečním vzděláváním a dalším vzděláváním, školským vzděláváním a přípravou na základě učební smlouvy apod.

Zpracováno s využitím článků LARCENEUX, André: Mécanisme de décision et contexte local. L'offre de formation professionnelle initiale. (Mechanismus rozhodování a místní kontext. Nabídka počáteční profesní přípravy.) Formation Emploi. 1997, č. 59, s. 61-69, a RICHARD, Antoine: Diversité des enjeux et des pratiques. Les rapports entre académie et région. (Rozmanitost vzorců a praktik. Vztahy mezi akademií a regionem.) Formation Emploi. 1997, č. 59, s. 71-85.

Ještě k tématu „*l'insertion* - přechod ze školy do zaměstnání“

Při sledování pravidelné rubriky Co nového v časopisech si čtenáři Zpravodaje mohou utvořit alespoň částečnou představu o tom, která témata týkající se bezprostředně i zprostředkovaně odborného vzdělávání jsou v jednotlivých zemích aktuální, a proč tomu tak je.

Z dokumentačních záznamů o člancích publikovaných ve francouzských časopisech je patrné, že jedním z témat, kterým se ve Francii věnuje trvalá pozornost, je přechod absolventů různých druhů škol a oborů vzdělávání do zaměstnání. Pro označení této etapy životní dráhy absolventů sekundárních i vysokých škol se nejčastěji používá výrazu *l'insertion*. Není to však označení jediné. Objevují se i výrazy *transition*, *entrée dans la vie active*, *trajectoire*, *parcours*. Tato rozmanitost výrazů používaných k označení jednoho a téhož objektu, kterému se věnuje pozornost, nemusí být záměrná - výrazy lze považovat do jisté míry z hlediska jejich sémantické funkce za synonyma. Jen v některých případech autoři použitím určitého výrazu naznačují specifickou svému pojetí problematiky.

Jak upozornila poznámka ve Zpravodaji 1/98 nazvaná Co je to *l'insertion*, vznikají při překladu používaných francouzských výrazů do češtiny určité nesnáze. Největší souvisejí s nejméně frekventovanějším výrazem *l'insertion*. Jemu odpovídají české ekvivalenty *zařazení*, *vpravení*, které označují ukončený akt. To je však v rozporu s obecně sdíleným dějovým pojetím přeměny absolventa určité školy v profesionálně činného pracovníka. Je proto patrně vhodnější překládat výraz *l'insertion* výrazem *přechod*, (který je významově bližší zmíněným výrazům *transition*, *parcours* i *trajectoire*).

Přechod mladého člověka ze vzdělávacího systému do světa práce je předmětem pozornosti pracovníků různých vědních disciplín. Sociologové tento přechod sledují jako faktor ovlivňující procesy přeměny mládeže v dospělé občany, psychologové hledají souvislosti mezi situací absolventů škol a vznikem marginalizovaných skupin populace, zajímají se o vztah mezi úspěšností ve škole a možnostmi uplatnit se v zaměstnání, ekonomové se přechodem absolventů škol do zaměstnání zabývají při řešení problematiky nezaměstnanosti. Zvláštní pozornost přechodu absolventů škol do zaměstnání věnují ti, kteří mají za úkol hodnotit účinnost vzdělávání. V prvé řadě jde o Středisko pro studium a výzkum kvalifikací - CÉREQ. To od počátku šedesátých let realizuje programy dlouhodobého sledování absolventů sekundárních a vysokých škol, při nichž se zjišťuje, jakou mají šanci uplatnit se na trhu práce. Shromážděné údaje slouží k hodnocení funkčnosti vzdělávání v různých druzích škol a v různých oborech.

Při tvorbě projektů sledování přechodu absolventů sekundárních a vysokých škol do zaměstnání bylo nutno vyjasnit řadu metodologických otázek. Od začátku bylo zřejmé, že přechod ze světa vzdělávání do světa práce je proces, který má svůj začátek a svůj konec. Co však je možné považovat za onen začátek a čím je definován konec procesu? Za začátek procesu přechodu se obvykle považuje okamžik, kdy žák nevstoupí do dalšího ročníku ve škole, v níž se vzdělával, nebo se nezapíše do jiné školy. Jak ale hodnotit situaci, kdy žák sice nevstoupí do dalšího ročníku řádného studia, ale pokračuje ve studiu při zaměstnání? Takové případy jsou časté na vysokých školách, zvláště poté, co i na těchto školách bylo zavedeno studium na základě učené smlouvy uzavřené s podnikem! A jak hodnotit doktorandské studium, které navazuje na ukončené vysokoškolské vzdělávání? Je ještě součástí vysokoškolského vzdělávání, nebo již jde o etapu přechodu do zaměstnání? Není třeba při sledování procesu přechodu absolventů ze škol do zaměstnání mít na zřeteli celou jejich vzdělávací dráhu, tj. volbu druhů škol a oborů studia, která je determinována sociálním původem žáků a sama determinuje průběh jejich přechodu do zaměstnání?

Stejně závažné otázky jsou spojeny i s definováním konce přechodu absolventů do zaměstnání. Je jím vstup do prvního zaměstnání? Co však, když jde o zaměstnání dočasné, o zaměstnání na částečný pracovní úvazek, o zaměstnání, které neodpovídá vystudovanému oboru? Je jím vstup do stálého zaměstnání? A kterými znaky je vymezeno stálé zaměstnání? Jde o dosažení finanční soběstačnosti? O minimální riziko propuštění? O zřetelnou profesní perspektivu? Kdy však lze tyto znaky zaměstnání postihnout? Jistě ne hned po nástupu do zaměstnání!

Problémy s vymežováním těchto hranic procesu přechodu absolventů škol do zaměstnání vzrůstají tehdy, když se sleduje celá skupina absolventů - a tak je tomu ve všech šetřeních uskutečňovaných v programech Céreq. Kdy je možno považovat přechod absolventů určitého oboru do zaměstnání za ukončený? Když všichni vstoupili do zaměstnání? Nebo když do zaměstnání vstoupila určitá část absolventů? A jak by tato část měla být velká?

Výzkumy zabývající se přechodem absolventů škol do zaměstnání věnují velkou pozornost nejen tomu, jak rychle a snadno absolventi různých druhů škol a oborů nacházejí uplatnění v odpovídajícím zaměstnání, ale i tomu, čím vším je etapa přechodu naplňována. Může jít nejen o hledání vhodného zaměstnání, o jednání s úřady a agenturami, ale i o účast na dalším vzdělávání, na programech zaměstnanosti, může jít o registrovanou nezaměstnanost, o vojenskou službu apod. Pilotní šetření odhalila čtrnáct situací, v nichž se mohou absolventi škol před vstupem do zaměstnání postupně - a nejednou i opakovaně - nacházet. Byly vyvinuty techniky, jimiž lze postihnout časové proporce těchto situací a tím i profil přechodu absolventů určitých druhů škol a oborů do zaměstnání.

Pro posuzování funkční účinnosti vzdělávání v jednotlivých druzích škol a oborech je důležité znát nejen, jak dlouho absolventi škol hledají a získávají adekvátní zaměstnání, ale i jak složitý je proces jejich přechodu do zaměstnání. Z těchto poznatků lze vycházet nejen při úpravách programů vzdělávání, ale i při úvahách o formách pomoci těm, kteří po absolvování školy obtížně hledají vhodné zaměstnání.

Zpracováno s využitím článku Vincens, Jean: L'insertion professionnelle des jeunes. À la recherche d'une définition conventionnelle. [Přechod mladistvých do zaměstnání. K výzkumu dohodnuté definice.] Formation Emploi, 1997, č. 60, s. 21-36.

Co nového v Turecku

Loni v srpnu schválil turecký parlament zákon o prodloužení povinné školní docházky do státních škol z pěti na osm let. Cílem zákona, který prosazovala hlavně armáda, je omezit vliv radikálního islámu na děti ve vnímavém věku 11 až 14 let.

V důsledku tohoto zákona pravděpodobně zaniknou nižší střední školy *Imám Hatip*, protože ztratí své žáky.

Úkolem těchto škol bylo poskytovat vzdělání imánům - muslimským kazatelům. Sedm prvních škol *Imám Hatip* založil v roce 1951 bývalý premiér Adnan Menderes. Počet škol se značně zvýšil v roce 1973 (nyní je jich téměř 600), kdy začaly poskytovat všeobecné vzdělání a později přijímat i dívky. Chlapci a dívky však studují v oddělených třídách.

Kromě koránu se ve školách *Imám Hatip* učí například angličtina, němčina a výpočetní technika.

Absolventi středních škol *Imám Hatip* mohou pokračovat ve studiu na univerzitách.

Použitá literatura:

Bird, Maryann: **The army v. religious education.** [Armáda versus náboženské vzdělávání.] *Time*, 1998, č. 2, s.19.

Velký sociologický slovník. 1 vyd.

Praha, Karolinum 1996. 2 sv. 1627 s.

24652, 24653

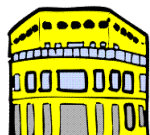
1. svazek: Průvodce slovníkem, Tematický heslář, Seznam zkratk, Slovník A-O.

2. svazek: Slovník P-Z, Biografická příloha.

Regulovaná povolání a pracovní činnosti v České republice obsažené ve směrnici Rady EHS č.92/51.

Praha, VÚOŠ 1998. 39 s., 2 příl. Těž anglická verze.

4512 B



Novinky z Evropské nadace odborného vzdělávání - ETF

National observatory country reports. Reports on the vocational education and training systems. [Zprávy národních observatorií z jednotlivých zemí. Zprávy o systémech odborného vzdělávání a přípravy.]

Sofia, Sibi Publishing House 1997. 10 zpráv. 4516 B

The VET System in Albania. [Systém OVP v Albánii.] Tirana, 1997. 94 s.

The VET System in Bulgaria. [Systém OVP v Bulharsku.] Sofia, 1997. 52 s.

The VET System in the Czech Republic. [Systém OVP v České republice.] Praha, 1997. 87 s.

The VET System in Estonia. [Systém OVP v Estonsku.] Tallinn, 1997. 44 s.

The VET System in Hungary. [Systém OVP v Maďarsku.] Budapest, 1997. 71 s.

The VET System in Latvia. [Systém OVP v Lotyšsku.] Riga, 1997. 43 s.

The VET System in Lithuania. [Systém OVP v Litvě.] Vilnius, 1997. 65 s.

The VET System in Poland. [Systém OVP v Polsku.] Warszawa, 1997. 93 s.

The VET System in Romania. [Systém OVP v Rumunsku.] Bucuresti, 1997. 51 s.

The VET System in Slovenia. [Systém OVP v Slovinsku.] Ljubljana, 1997. 94 s.

Proceedings of the 1st workshop on curriculum innovation. September 1996, Turin. [Jednání prvního semináře o inovaci kurikula. Zář 1996, Turin.]

4517 B

Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 1997. 146 s.

Loveman, S.: **The setting up of national, regional and sector targets as a tool for reforming the system.** Sub-group A report. [Stanovení celostátních, regionálních a odvětvových záměrů jako nástroje pro reformování systému. Zpráva podskupiny A.]

Turin, ETF 1997. 52 s.

4518 B

Georgica, Pawel - Luttringer, Jean-Marie: **The role of social partners in the development of vocational training in a market economy at the enterprise level.** Sub-group B report. [Úloha sociálních partnerů v rozvoji odborné přípravy v tržní ekonomice na úrovni podniku. Zpráva podskupiny B.]

Turin, ETF 1997. 47 s.

4519 B

Janyš, Bohumil - Tkalec, Vladimír: **Strategy and aids for the implementation of vocational standards.** Sub-group C report. [Strategie a pomůcky pro realizaci profesních standardů. Zpráva podskupiny C.]

Turin, ETF 1997. 45 s.

4520 B

Gibb, Allan: **Key issues in the development of entrepreneurship and small business training - the potential for action.** Sub-group D report. [Klíčové problémy vývoje odborné přípravy pro podnikání a malé podniky. Zpráva podskupiny D.]

Turin, ETF 1997. 16 s.

4521 B

Dílo Františka Palackého (1798-1876). Sborník textů přednesených dne 21. června 1996 v Hodslavicích v upomínku 120. výročí úmrtí Františka Palackého. 1.vyd. Hodslavice, Obecní úřad 1996. 183 s. 4522 B

Technical education and vocational training in transition countries. East-West cooperation and partnership. [Odborné vzdělávání a profesní příprava v zemích v přechodu. Spolupráce a partnerství Východ-Západ.] Toulouse Center for UNESCO. June 19-23, 1995. Paris, UNESCO 1995. 92 s. (angl.), 112 s. (franc.) 4513 B

The Teaching of Modern Foreign Languages in Primary and Secondary Education in the European Community. [Vyučování moderních cizích jazyků v primárních a sekundárních školách Evropského společenství.] Brussels, Eurydice 1992. 72 s. 4514 B

Theunissen, Anne-Françoise: **CEDEFOP and the social partners.** [CEDEFOP a sociální partneři.] Thessaloniki, CEDEFOP 1997. 38 s. 4515 B

Od pilotních škol k reformní strategii. Výstupy programu Phare Reforma odborného vzdělávání. Red. Peter Grootings, Jaroslav Kalous. 1.vyd. Praha, Fragment 1997. 8, 20, 64, 200, 140 s., 16 s. příl. 4523 B

Obsah: Programový dokument „Vzděláváním k prosperitě. Na cestě k učící se společnosti“; Syntetické studie; Analytické studie; Příspěvky zahraničních expertů

Přílohy: Stručný popis programu Phare Reforma odborného vzdělávání, Bibliografie (s přehledem výstupů grantových úkolů VÚOŠ)

... Třetím obtížným úkolem globalizace je zaměřit se na obavu bohatších států, že mezinárodní konkurence uškodí jejich životní úrovni. Existují mnohé důkazy o tom, že stagnace mezd ve Spojených státech a nezaměstnanost v Evropě má jiné příčiny - technické změny, špatné vzdělávání, neflexibilní evropské trhy práce, vysoké daně a stárnoucí pracovní síly. Průzkumy veřejného mínění však ukazují, že stále více lidí věří tomu, že příčiny spočívají v celosvětovém obchodování a investicích. To znesnadňuje uplatnění takového druhu vedení, které je schopno reagovat na asijskou finanční krizi a zabývat se dalšími globálními problémy. ...

Sutherland, Peter: Expand the Debate on Globalization. How to handle the phenomenon that spurs expansion but triggers dislocation. [Rozšířit debatu o globalizaci. Jak zvládnout fenomen, který popohání expanzi, také však způsobuje dezorientaci.] Time, 151, 1998. è.5, s.58.

V příštím čísle:

Odborné vzdělávání v Polsku (do tohoto čísla už se nevešlo)
Seznámení s časopisem *Journal of Vocational Education & Training*
Návrh nového způsobu financování německé profesní přípravy
Co nového v časopise *L'enseignement technique*, 1997, č.176
Proti násilí ve francouzských školách