

ODBORNÉ VZDĚLÁVÁNÍ
VE SVĚTLE EVROPSKÉHO VÝZKUMU

Vychází jako příloha Zpravodaje VÚOŠ v 1. pololetí roku 2000.

Předmluva

Většina zemí Evropské unie účinně podporuje výzkum odborného vzdělávání, protože má zájem o jeho výsledky. Vlády těchto zemí si jsou vědomy toho, že odborné vzdělávání je součástí složitých sociálních a ekonomických struktur, které se vyznačují vysokou mírou komplexnosti a vzájemné propojenosti. Vztahy mezi těmito strukturami jsou dynamické, procházejí různými proměnami, s nimiž je spojeno mnoho nejistot. Pro vytváření politiky odborného vzdělávání je proto nezbytné mít co nejvíce informací o jeho sociálně ekonomických funkcích, o jeho závislosti na vnějších činitelích i o jeho vnější i vnitřní účinnosti. Takové informace může přinést především výzkum. Od něho se žádá,

- ✧ aby identifikoval, analyzoval a vysvětloval vztahy mezi odborným vzděláváním a ostatními oblastmi společenského života, mezi nimiž na předním místě stojí trh práce,
- ✧ aby zjišťoval, které podmínky jsou nezbytné pro získávání kvalifikací potřebných pro výkon povolání,
- ✧ aby posuzoval vhodnost používaných postupů odborného vzdělávání,
- ✧ aby na základě svých zjištění navrhoval optimální koncepty odborného vzdělávání.

Komise Evropské unie se snaží o to, aby poznatky o prováděných výzkumech odborného vzdělávání nezůstaly skryty za hranicemi jednotlivých zemí. V roce 1996 proto požádala CEDEFOP o to, aby připravil přehledovou zprávu o výzkumu odborného vzdělávání v Evropské unii. Ta měla obsahovat informace o stavu tohoto výzkumu, o jeho teoretických a metodologických východiscích i o dosažených výsledcích. CEDEFOP tento úkol splnil a v roce 1998 vydal zprávu nazvanou ***Profesní příprava ve společenských proměnách. Zpráva o aktuálním stavu výzkumu odborného vzdělávání v Evropě 1998.***¹ Zpráva je rozdělena do šesti částí, které se zabývají následujícími tématy:

1. Institucionální a politické rámcové podmínky evropských systémů odborného vzdělávání.
2. Sociálně ekonomické rámcové podmínky odborného vzdělávání.
3. Volba povolání, přechody mezi vzděláváním, odborným vzděláváním a zaměstnáním, další vzdělávání, vzdělávání a zaměstnávání ohrožených skupin.
4. Kurikulum, učební formy a neformální učení.
5. Srovnávací výzkum odborného vzdělávání, mobilita a uznávání kvalifikací.
6. Závěry a perspektivy.

Zpráva obsahuje syntézu poznatků získaných v rámci několika desítek výzkumů prováděných v různých zemích. Má vysokou informační hodnotu, a proto bychom chtěli s některými jejími částmi čtenáře seznámit. Zpracovali jsme z nich výtahy, které, počínaje tímto lednovým číslem, postupně zveřejníme v příloze Zpravodaje VÚOŠ. ■

¹ Tessaring, Manfred: **Ausbildung im gesellschaftlichen Wandel.** Ein Bericht zum aktuellen Stand der Berufsbildungsforschung in Europa 1998. [Profesní příprava ve společenských proměnách. Zpráva o aktuálním stavu výzkumu odborného vzdělávání v Evropě 1998.] Erste Auflage. Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften 1999. 336 s. Sg. 24 794

Obsah

1. SYSTÉMY ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	4
Typologie systémů odborného vzdělávání	4
Vnitřní soudržnost systémů odborného vzdělávání a jejich diferenciac	5
Počáteční odborné vzdělávání a další odborné vzdělávání	5
Selekční funkce odborného vzdělávání a společenské ocenění odborného vzdělání	6
Základní formy řízení odborného vzdělávání	7
Centralizace a decentralizace řízení odborného vzdělávání	8
Řízení kvality odborného vzdělávání	9
Financování odborného vzdělávání	10
<i>Modely financování odborného vzdělávání</i>	10
<i>Způsoby zajištění financování odborného vzdělávání</i>	10
<i>Podíl státu na financování odborného vzdělávání</i>	10
<i>Podíl sociálních partnerů na financování odborného vzdělávání</i>	10
<i>Podíl jednotlivce na financování odborného vzdělávání</i>	11
2. DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ	11
Struktury systémů dalšího vzdělávání	12
<i>Další vzdělávání ve školských systémech, v nichž na sekundárním stupni převažuje odborné vzdělávání</i>	12
<i>Další vzdělávání ve školských systémech, v nichž na sekundárním stupni převažuje všeobecné vzdělávání</i>	12
3. KLÍČOVÉ KVALIFIKACE A VÝVOJ KURIKULA	13
Flexibilita v odborném vzdělávání	13
Klíčové kvalifikace a kompetence	13
<i>Koncept klíčových kvalifikací</i>	13
<i>Další koncepty</i>	14
<i>Klíčové schopnosti</i>	14
<i>Klíčové a hlavní kompetence</i>	14
<i>„Moderní“ klíčové kvalifikace</i>	15
<i>„Evropská „klíčová“ kurikula“</i>	15
<i>Závěr</i>	16
4. UZNÁVÁNÍ VÝSLEDKŮ NEFORMÁLNÍHO UČENÍ	17
Koncepční překážky	18
Validace - postupy a způsoby	18
Hledání kritérií pro hodnocení znalostí	19
5. SROVNÁVACÍ VÝZKUM ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	22
Předmět srovnávacího výzkumu	22
Dimenze srovnávacího výzkumu	22
Metodologické úvahy	23
Metodologické přístupy	24
<i>Hermeneutický a fenomenologický přístup</i>	24
<i>Analyticko-empirický přístup</i>	24
<i>Srovnávací metoda</i>	24
Typologie srovnávacích studií v odborném vzdělávání	24
6. MEGATRENDY SOCIOEKONOMICKÉHO VÝVOJE	25
Demografie	25
Nové technologie	25
Hospodářství a trh práce	26
Zajištění kvality vzdělávání	26
Sociální systém	27
7. VÝSLEDKY VÝZKUMŮ A IMPLIKACE	27
Řízení systémů odborného vzdělávání a jejich výkonnost	28
Odborné vzdělávání a trh práce	28
Kurikula a vytváření kvalifikací	29
Evropské aspekty	30

1. SYSTÉMY ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Typologie systémů odborného vzdělávání

Systémy odborného vzdělávání evropských zemích lze rozdělit do dvou velkých skupin, podle toho, zda hlavní roli při jejich řízení hraje stát nebo trh.

Řízení systému odborného vzdělávání pomocí tržních mechanismů odpovídá neoklasické ekonomické teorii. Podle ní je žádoucí, ① aby docházelo k deregulaci odborného vzdělávání, ② aby se toto vzdělávání orientovalo na potřeby národního hospodářství a ③ aby si vzdělávací zařízení co nejvíce konkurovala. Po státu se požaduje pouze to, ① aby definoval kvalifikace a pravidla pro jejich hodnocení a uznávání, ② aby kontroloval kvalitu vzdělávacích zařízení a ③ aby sledoval účelnost vynakládaných finančních prostředků. Při řízení odborného vzdělávání se připisuje největší váha trhu ve Velké Británii a ve Spojených státech.

Ti, kteří uznávají dominantní roli státu při řízení odborného vzdělávání, argumentují tím, že vzdělávání a profesní příprava patří k veřejným statkům, které nepodléhají zákonitostem trhu. Preferují státní intervence do vzdělávání a institucionální uspořádání systému odborného vzdělávání, které by zabraňovalo různým deformacím. Systémy odborného vzdělávání - zpravidla školského typu - řízené „byrokraticky“ státem existují ve Francii, v Itálii a ve Švédsku.

Ve státech, které nejsou zatíženy ideologickými premisami, se dnes obecně uznává, že ani stát ani trh nejsou samy schopny účinně řídit odborné vzdělávání. Hledají se proto kompromisní řešení, a to na základě konsensu zakotveného v různých dohodách a smlouvách. Tak se v Německu, v Rakousku a ve Švýcarsku konstituovaly systémy odborné přípravy, které se řídí tržními principy, ale podle rámcových pravidel stanovených státem.

Kromě *váhy připisované působení státu nebo trhu* lze evropské systémy odborného vzdělávání třídit i podle dalších kritérií:

➤ Podle vztahu mezi *vzděláváním a trhem práce* se rozlišují ① systémy orientované přednostně na potřeby trhu práce a ② systémy orientované přednostně na potřeby vzdělávání. V systémech orientovaných na potřeby vzdělávání může za vzdělávání odpovídat jak školská sféra, tak sféra podniková.

➤ Podle *legislativních základů* odborného vzdělávání se rozlišují tři modely: ① model, který je jen v malé míře řízen pomocí zákonů a existuje v něm omezená možnost kontroly využívající právních norem (Francie a ostatní státy, v nichž jsou právní systémy založeny na římském právu), ② model, který se opírá o ústavu a poskytuje velké možnosti kontroly opírající se o právní předpisy (Německo, Rakousko, Švýcarsko), ③ smíšený model, který je založen na dohodnutých smluvních pravidlech a je charakterizován jak korporativistickými prvky, tak prvky orientace na trh (Spojené království, Nizozemsko, většina skandinávských zemí).

➤ Podle *vzdělávacích (učebních) míst* lze systémy odborného vzdělávání rozdělit na ty, ① v nichž se odborné vzdělávání uskutečňuje převážně ve školách (Francie), na ty, ② v nichž za odborné vzdělávání odpovídají podniky, ale podílejí se na něm i odborné školy (Německo, Dánsko, Rakousko), na ty, ③ v nichž odborné vzdělávání poskytují speciální odborné školy (Belgie, Lucembursko, Nizozemsko, Švédsko) a na ty, ④ v nichž lze odborné vzdělání získat především přímo na pracovišti v podnicích (Itálie, Irsko, Spojené království, USA).

➤ Podle *zaměření vzdělávání* lze rozlišit systémy, ① v nichž má významné místo teoretické vzdělávání, a systémy, ② které se orientují na praktickou přípravu odpovídající potřebám konkrétního pracovního místa. Ve Francii převažuje teoreticky orientované odborné vzdělávání poskytované školami. V Itálii, ve Spojeném království a ve Spojených státech se preferuje získávání praktických dovedností na pracovním místě, v Německu a v Rakousku

převládá praktická profesní příprava v podnicích doplňovaná teoretickým vzděláváním v učňovských školách. Ve Švédsku je těžištěm odborné vzdělávání ve školách, které je doplňováno profesní přípravou v podnicích.

➤ Podle *míry standardizace a významu, který mají certifikáty pro uplatnění na trhu práce*, lze rozlišovat systémy, které poskytují vysoce standardizované odborné vzdělání, a to je podmínkou pro vstup na trh práce (Německo, Rakousko), a systémy, ② v nichž není přístup na trh práce podmínován získanými certifikáty (Itálie, Spojené království, Spojené státy). Smíšený model existuje ve Francii. Tam je teoretické odborné vzdělávání, které se získává ve školách, standardizováno, ale vzdělávání v podniku, při němž se získávají praktické kompetence není ani standardizováno ani certifikováno.

➤ Podle *míry stratifikace* lze rozlišovat systémy odborného vzdělávání ① silně stratifikované, v nichž mají jednotlivé obory těsnou vazbu na konkrétní povolání, a systémy odborného vzdělávání ② s vysokou propustností. Duální systémy v Německu a v Rakousku jsou silně stratifikované. V důsledku vzdělávání na pracovišti jsou v Itálii a ve Velké Británii přechody mezi odborným vzděláváním a pracovním místem plynulé. Ve Francii se může odborným pracovníkem stát jen ten, kdo získal potřebné profesní zkušenosti.

Vnitřní soudržnost systémů odborného vzdělávání a jejich diferenciac

V Německu sice existují vedle duálního systému i školské formy odborného vzdělávání, ale jejich cíle se nepřekrývají. Nejde tedy o alternativní cesty k získání téhož certifikátu.

Ve Francii naopak lze stejný certifikát získat buď v profesním lyceu nebo ve středisku pro přípravu učňů. Obě tyto formy odborného vzdělávání si potenciálně konkurují. Tuto konkurenci posilují i různá opatření umožňující přestup z jedné formy odborného vzdělávání do druhé.

Ve Velké Británii je situace poněkud nepřehledná. Na národní úrovni jsou jednotně zavedeny tzv. národní profesní kvalifikace NVQ a všeobecné národní profesní kvalifikace GNVQ, formy vzdělávání a druhy učebních míst však nejsou nijak regulovány. Záměrem předchozí - konzervativní - vlády bylo zavést NVQ a GNVQ jako jednotné výstupy odborného vzdělávání, které by spolu se všeobecně vzdělávacím výstupem *A - level* vytvářely rámec „dalšího“ vzdělávání, které navazuje na povinné vzdělávání. Vedle NVQ však dodnes existují různé certifikáty, které nabízí řada komerčních vzdělávacích institucí. NVQ lze získat jak vzděláváním ve školách, tak přípravou v podnicích, v zařízeních dalšího vzdělávání i v soukromých vzdělávacích institucích.

Ve všech třech výše zmíněných zemích byly v důsledku vysoké nezaměstnanosti mládeže vytvořeny různé vzdělávací programy pro nezaměstnané, jejichž cílem je zvýšit šance mladých lidí na trhu práce. Tím se posiluje existující trend k diferenciaci systémů odborného vzdělávání, v němž se odráží postupující diferenciac sociálně ekonomických požadavků na cíle a výsledky tohoto vzdělávání. Politika vzdělávání tak stojí před náročným úkolem: diferencovat odborné vzdělávání, ale současně zachovat vnitřní soudržnost a koherenci systémů odborného vzdělávání.

Počáteční odborné vzdělávání a další odborné vzdělávání

Počáteční odborné vzdělávání již dnes není s to, aby poskytovalo kvalifikace, s nimiž by člověk mohl vystačit po celý svůj profesní život. Proto ve všech průmyslových zemích roste význam dalšího vzdělávání a v souvislosti s tím se mění funkce počátečního odborného vzdělávání. Vedou se diskuse o tom, zda má počáteční odborné vzdělávání člověka připravovat s ohledem na celý jeho profesní život, nebo zda má vytvářet předpoklady pro to, aby se mohl okamžitě dobře uplatnit v konkrétním povolání. Je to do jisté míry otázka toho,

zda se má odborné vzdělávání zaměřovat především na posilování *mobility* pracovníka nebo na zajišťování jeho *produktivnosti*. Jde o částečný rozpor, který by bylo možno odstranit nebo zmírnit tím, že by podniky více využívaly širších kompetencí absolventů odborného vzdělávání, nebo tím, že by v kurikulu odborného vzdělávání byly kombinovány klíčové způsobilosti se speciálními kompetencemi.

Příprava v německém duálním systému má učňům poskytnout kvalifikaci k tomu, aby se mohli uplatnit v příslušném povolání. Počítá se ovšem s tím, že odbornými pracovníky se mohou stát až tehdy, kdy získají profesní zkušenosti a absolvují další vzdělávání.

Ve Francii slouží další vzdělávání především socializaci pracovníků a využívá se ho k zapracování těch, kteří nově nastoupili do podniků. Podnikům se ponechává na vůli podniků, jak doplní teoretické poznatky, které pracovníci získali ve školách, praktickými dovednostmi a zkušenostmi.

Britský systém odborného vzdělávání nezná žádné formální hranice mezi počátečním odborným vzděláváním a dalším vzděláváním. Široce pojatou přípravu na profesní život mají poskytnout především GNVQ. Ty ovšem mají obecný charakter a ti, kteří je získali, pokračují ve svém vzdělávání, protože mají v zaměstnání určité problémy.

S ohledem na rozdílné funkce dalšího vzdělávání vyčleňují podniky ve sledovaných třech zemích rozdílné objemy finančních prostředků na další vzdělávání svých zaměstnanců. Ve Francii a ve Velké Británii je objem těchto prostředků značně vyšší než v Německu, kde prostředky vynaložené na počáteční vzdělávání převažují.

Selektivní funkce odborného vzdělávání a společenské ocenění odborného vzdělání

Ve všech třech sledovaných zemích má odborné vzdělávání nižší společenský prestiž než vzdělávání všeobecné. Jednou z příčin může být to, že absolventi odborného vzdělávání mají oproti absolventům všeobecného vzdělávání omezenější přístup k vysokoškolskému vzdělávání, mají proto menší šanci sociálního vzestupu a jsou více ohroženi nezaměstnaností. Přesto lze mezi těmito zeměmi pozorovat určité rozdíly, dané tradicí systému odborného vzdělávání.

Ve Velké Británii mají pro další vzdělávání a profesní uplatnění zvláště velký význam individuální výkony ve všeobecně vzdělávacích školách. Odborné vzdělávání v systému NVQ se považuje za „poslední volbu“. Stoupá však počet získaných GNVQ, protože tyto kvalifikace otevírají cestu k vysokoškolskému vzdělávání. I tradiční formy přípravy učňů mají větší prestiž než NVQ. Široce je totiž uznávají podniky a tak poskytují lepší možnosti uplatnění na trhu práce.

Ve Francii je přístup k atraktivním nabídkám vzdělávání a ke kariéře ve středních profesních pozicích vázán na získané certifikáty. Přechod ze všeobecně vzdělávacích forem studia do odborného vzdělávání se obvykle považuje za důsledek chybějících schopností ke studiu.

V Německu je duální systém otevřen všem mladým lidem, a to jak těm, kteří neukončili základní vzdělávání, tak maturantům a absolventům vysokých škol. Absolventi středních škol například považují duální systém v některých oborech - jako např. v oborech služeb a v oborech připravujících k výkonu zaměstnání ve velkých podnicích - za dobrou alternativu studia. Přitažlivost profesní přípravy v průmyslových oborech a v některých řemeslnických oborech však v posledních letech poklesla.

Významnou otázkou, na kterou musí výzkum hledat odpověď, je souvislost mezi druhem systému odborného vzdělávání a mírou jeho selektivity či vyrovnávání šancí uplatnit se na trhu práce. Lze předpokládat, že architektura vzdělávacího systému určuje, jaké možnosti má jednotlivec k tomu, aby se dále vzdělával nebo aby změnil obor vzdělávání. V tomto ohledu se zdá, že modulárně uspořádané systémy odborného vzdělávání jsou flexibilnější než systémy s pevnými strukturami oborů, vázanými na konkrétní povolání.

Další otázkou je, do jaké míry systémy odborného vzdělávání otevírají svým absolventům přístup k vyššímu vzdělávání. Ve Francii učební obory a profesní příprava ve střediscích pro přípravu učňů donedávna vytvářely slepou uličku, z níž nebyl snadný přechod do zařízení poskytujících vyšší vzdělání. Nyní existují tzv. přechodové třídy, které učňům usnadňují přestup do profesních lyceí. I po absolvování profesních lyceí však jsou při přijímání do vyšších škol vystaveni silnému konkurenčnímu tlaku absolventů technologických a všeobecných lyceí.

V Německu je absolventům duálního systému otevřena pouze cesta ke studiu na odborných školách. Pro zvýšení atraktivity duálního systému se nyní pokusně otevírá možnou získat současně s výučním listem i osvědčení o absolvování sekundární školy I. stupně. Kromě toho některé spolkové země přijímají opatření k tomu, aby bylo možno na vysoké školy vstupovat i bez složení maturity. Přesto však přetrvávají závažné překážky bránící absolventům duálního systému v pokračování studia na vyšších školách.

Ve Velké Británii mají ti, kteří získali GNVQ nejvyššího stupně, jistou možnost vstoupit na vysokou školu. Britská vláda usiluje o to, aby bylo získání NVQ a GNVQ nejvyššího stupně rovnocenné s všeobecně vzdělávací zkouškou úrovně A, která otevírá přístup na vysoké školy. Předpokládá se, že zavedení systému tzv. kreditů, které lze shromažďovat a přenášet, otevře větší prostor pro kombinování všeobecně vzdělávacích, odborných a prakticky zaměřených modulů vzdělávání.

Základní formy řízení odborného vzdělávání

K hlavním znakům procesů řízení odborného vzdělávání patří rozdělení rolí mezi stát a sociální partnery a míra, v níž se na řízení odborného vzdělávání podílejí různé instituce na národní, regionální a místní úrovni.

Ve sledovaných zemích existují tři různé formy spolupráce mezi státem a sociálními partnery. Jde ① o ryzí „sociální partnerství“ v případě německého duálního systému, ② o poradenskou funkci sociálních partnerů ve Francii a ③ o dominantní roli organizací zaměstnavatelů ve Velké Británii

V Německu mají sociální partneři mimořádný vliv na vymezení, zavádění a kontrolu standardů profesní přípravy, a to zvláště té její části, která se uskutečňuje v podnicích. Ve Francii měli donedávna sociální partneři pouze poradní roli. V současnosti jsou však v souvislosti s decentralizací odborného vzdělávání stále více účastni na rozhodovacích procesech. Tím se zvyšuje jejich pocit odpovědnosti za odborné vzdělávání. Ve Velké Británii konzervativní vláda v sedmdesátých letech výrazně omezila vliv odborů na odborné vzdělávání a posílila úlohu zaměstnavatelů při jeho řízení. NVQ jsou definovány nově zřízenými a ministerstvem pro vzdělávání a zaměstnanost akreditovanými *Industrial Lead Bodies*, v nichž jsou zastoupeni převážně zaměstnavatelé. Přesto jsou však tyto instituce kritizovány za to, že málo spolupracují s podniky a namísto toho pověřují výkonem svých funkcí soukromé poradenské firmy.

Možnost, aby sociální partneři prosazovali svůj vliv na odborné vzdělávání, je dána i jejich společenskou významností. V Německu se tradičně uznává právo profesních, zaměstnavatelských a zaměstnaneckých organizací na to, aby prosazovaly své zájmy. Ve Francii je pohotovost zástupců zaměstnanců a odborů ke spolupráci se zaměstnavatelskými svazy, které reprezentují převážně velké podniky, z ideologických důvodů slabší. Neoliberální politika konzervativní vlády ve Velké Británii záměrně brzdila vytváření stabilních vztahů mezi sociálními partnery.

Mezinárodní organizace práce poukazuje ve své zprávě *World Labour Report* z roku 1997 na to, že se obecně oslabuje akceschopnost profesních organizací: „Míra organizovanosti odborů se snižuje, zástupci zaměstnavatelských organizací proto nově vznášejí otázky spojené

s využíváním mzdových tarifů. V důsledku toho nejsou vztahy mezi zaměstnanci a zaměstnavateli takové, aby mohly plnit svůj účel.“ Oslabování akceschopnosti odborových organizací je patrné např. v Belgii, v Rakousku, ve Francii, v Německu, v Řecku, v Itálii, v Nizozemsku, v Portugalsku a ve Velké Británii. Za důvod se považuje individualizace pracovních vztahů, rostoucí autonomie podniků, nové výrobní postupy a způsoby komunikace, globalizace hospodářství, neobvyklé procesy rozhodování managementu, klesající význam zpracovatelského průmyslu a nezájem pracovníků o členství v odborových organizacích.

Předmětem výzkumu je vliv institucionálních předpokladů a organizačních struktur sociálních partnerů na účinnost řízení odborného vzdělávání. Ukazuje se totiž, že v důsledku oslabování akceschopnosti sociálních partnerů roste úloha státu při řízení odborného vzdělávání a rozdělení úloh mezi zainteresované činitele se deformuje.

Centralizace a decentralizace řízení odborného vzdělávání

Ve sledovaných třech zemích se státní řízení odborného školství realizuje pomocí rozdílných institucí. To se odráží v míře jeho centralizace. Přenášení řízení na regionální a na místní instituce, tedy jeho decentralizace, vyvolává napětí mezi požadavkem jednoty řízení na národní úrovni a regionální mnohostrannosti odborného vzdělávání.

Ve Francii, kde tradičně vládne tuhý centralismus, dochází nyní v odborném vzdělávání k dekoncentraci ústřední správy a k decentralizaci rozhodovacích procesů. V roce 1983 byly nově organizovány regiony a jejich řídicí pravomoci byly výrazně posíleny. To mělo v odborném vzdělávání přispět k tomu, aby se přiblížilo potřebám regionů. Dvojitá podřízenost odborného vzdělávání - státním a regionálním orgánům - vyžaduje zdokonalování vyjednávacích postupů při jeho plánování a finančním zabezpečování. Stát a regiony uzavírají střednědobé smlouvy o hospodářském, sociálním a kulturním rozvoji. Regiony převzaly odpovědnost za lycea, včetně lyceí profesních. Ministerstvo vzdělávání však i nadále rozhoduje o zřizování a rušení studijních oborů a o kvalifikaci personálu škol. Centrální orgány tak i nadále odpovídají za koherentní vývoj systému odborného vzdělávání.

Ve Velké Británii byly v polovině osmdesátých let posíleny kompetence k rozhodování na národní úrovni. Na této úrovni se vytyčují cíle odborného vzdělávání, určují jeho standardy, vyvíjejí kritéria pro posuzování kvality a rozhoduje se o zdrojích finančních prostředků pro veřejné i soukromé vzdělávací instituce. Samo rozdělování těchto prostředků a kontrola jejich využívání je záležitostí regionálních orgánů. Programy podpory profesní přípravy mládeže (*Youth Training*) řídí *Training Enterprise Councils - TEC* a ve Skotsku *Local Enterprise Companies - LEC*. Jejich hlavní úlohou je zjistit potřebu kvalifikací v regionu, vyhodnotit nabídku vzdělávacích institucí a rozdělit finanční prostředky mezi tyto instituce a podniky, které nabízejí odpovídající vzdělávání.

V Německu je rozdělení kompetencí určováno federálním uspořádáním státu. Spolkové orgány spolu se sociálními partnery vytvářejí rámcové podmínky pro odborné vzdělávání, určují jeho cíle a obsah profesní přípravy v podnicích. Spolkové země odpovídají za školskou část profesní přípravy, lokální orgány jsou kompetentní k rozhodování o investicích do odborného vzdělávání. Takové uspořádání vyžaduje dobrou komunikaci mezi státními orgány a sociálními partnery na všech úrovních rozhodování. Významnou roli při tom hrají komory. Ty kromě jiného zřizují a spravují nadpodniková vzdělávací zařízení.

Ve všech třech sledovaných zemích se projevuje tendence k decentralizaci řízení odborného vzdělávání, ovšem přetrvávají rozdíly v jejím institucionálním řešení. V Německu zůstává rozdělení kompetencí mezi spolkové a zemské orgány nezměněno. V některých spolkových zemích se projevuje snaha zvýšit pravomoci škol, zvláště pokud jde o rozhodování o přijímání pedagogických pracovníků, o vybavení apod. Ve Velké Británii a

ve Francii dochází k novému vymezování pravomocí ústředních a regionálních orgánů. Ve Velké Británii jde o přenášení tradičních pravomocí lokálních orgánů na orgány ústřední, které mají zajistit jednotné rámcové podmínky pro odborné vzdělávání v celém státě. Ve Francii naopak dochází k přenášení pravomocí z ústředních orgánů na orgány regionální.

Ve všech sledovaných zemích se od ústředních orgánů očekává, že budou vytyčovat rámcové podmínky odborného vzdělávání a jeho všeobecně závazné standardy, zatímco řízení nabídky odborného vzdělávání je přenecháváno orgánům regionálním a lokálním.

Řízení kvality odborného vzdělávání

Institucionální zajištění sledování a řízení kvality odborného vzdělávání je v jednotlivých zemích značně rozdílné. Rozdílné jsou i problémy, které s kvalitou odborného vzdělávání souvisejí.

V Německu naráží řízení kvality odborného vzdělávání na dva problémy: ① jak nalézt kompromis mezi profesní přípravou zaměřenou do budoucna a malým pochopením podniků pro takovou koncepci profesní přípravy a ② jak nalézt kompromis mezi potřebou podniků získat absolventy speciálně připravené s ohledem na konkrétní podmínky pracovišť a zájmem absolventů o obecnější kvalifikaci uznávanou i jinými podniky a uplatnitelnou i v dalších etapách profesního života. K dosažení obou kompromisů slouží dohodnuté minimální standardy profesní přípravy, na nichž se za přispění Spolkového ústavu pro odborné vzdělávání stát shodl se sociálními partnery.

Ve Francii hlavní problém, na jehož řešení záleží výsledky řízení kvality odborného vzdělávání, spočívá v tom, zda standardy odborného vzdělávání a z nich vycházející obsah a způsoby vzdělávání mají být odvozovány z požadavků trhu a zda se mají zaměřovat na vytváření profesních způsobilostí žáků, nebo zda má být cílem odborného vzdělávání široká teoretická příprava na uplatnění v profesním životě, a to i na předpokládané změny kvalifikačních požadavků, k nimž dojde v delším časovém období. V polovině osmdesátých let přistoupila francouzská politika odborného vzdělávání na kompromis: kvalifikační potřeby národního hospodářství je nutno respektovat, ale obsah odborného vzdělávání je i nadále formulován velice obecně.

Řízení kvality odborného vzdělávání ve Velké Británii vychází z toho, že se neurčuje obsah odborného vzdělávání, ale stanoví se výsledky tohoto vzdělávání (*outcomes*), vyjadřované v podobě kompetencí. S ohledem na to hraje při řízení kvality odborného vzdělávání rozhodující úlohu hodnocení jeho výsledků. Ve kterých vzdělávacích zařízeních a za jak dlouhou učební dobu bylo těchto výsledků dosaženo, není rozhodující. Požadované výsledky vzdělávání formulují *Industrial Lead Bodies*. Ty zároveň stanoví kritéria, podle nichž se dosažené výsledky odborného vzdělávání hodnotí. Vypracované návrhy po dohodě s *Industrial Lead Bodies* a s grémií, která vystavují certifikáty (*Awarding Bodies*) schvaluje Úřad pro kvalifikace a kurikulum (*Qualification and Curriculum Authority*), který v tom nahradil dřívější Radu pro profesní kvalifikace NCVQ.

Jak již bylo uvedeno, používají uvedené tři země rozdílné postupy pro řízení kvality odborného vzdělávání a využívají k tomu odlišných institucí. Výzkum odborného vzdělávání v Evropě by se v souvislosti s tím měl pokusit hledat odpovědi na následující otázky:

- Do jaké míry může být systém odborného vzdělávání řízen pouze - nebo z větší míry - tím, že se vymezí jeho výstupy - *outcomes*? Jaké přednosti nebo nevýhody má naproti tomu řízení založené na definování cílů učebního procesu – na vstupních standardech (*input standards*)?
- Jakou validitu, reliabilitu a finanční přiměřenost mají způsoby zkoušení používané v jednotlivých zemích? Jak důvěřují zaměstnavatelé udíleným certifikátům?
- Do jaké míry jednotlivé koncepce standardů odborného vzdělávání zajišťují transparentnost získávaných kvalifikací?

➤ Jak jednotlivé druhy standardů odborného vzdělávání ovlivňují schopnost vzdělávacích systémů přizpůsobovat se měnícím se kvalifikačním požadavkům?

Financování odborného vzdělávání

Způsoby financování odborného vzdělávání jsou silně ovlivňovány tradicí a sociálně ekonomickými podmínkami jednotlivých zemí. Jejich případné změny jsou zpravidla výsledkem politického rozhodnutí, které se ne vždy opírá o výsledky vědeckých výzkumů.

Modely financování odborného vzdělávání

Ve většině zemí Evropské unie se na financování odborného vzdělávání jak přímo, tak nepřímo podílejí podniky, stát a jednotlivci. Přesto lze rozlišit čtyři modely financování odborného vzdělávání.

① *Liberální model* financování odborného vzdělávání, využívaný ve Velké Británii: Podniky samy definují své potřeby týkající se počátečního a dalšího odborného vzdělávání a toto vzdělávání samy financují. Stát přitom - kromě definování kvalifikačních standardů - do záležitostí odborného vzdělávání přímo nezasahuje.

② *Neokorporativistický model* financování odborného vzdělávání, který je typický např. pro Dánsko: Svazy zaměstnavatelů a odbory se aktivně podílejí na organizaci financování odborného vzdělávání. Stát má za úkol pouze legislativně zabezpečit dosažený konsensus.

③ *Intervencionistický model* financování odborného vzdělávání, známý z Francie: Stát hraje dominantní roli jako hlavní činitel při jednání se sociálními partnery.

④ *Korporativistický model* financování odborného vzdělávání funguje v německém duálním systému: Financování profesní přípravy má liberální charakter, který je ale doplňován korporativistickými prvky. Ty se např. projevují v tom, že úhrady za profesní přípravu jsou vymezovány v rámci tarifních smluv.

Způsoby zajištění financování odborného vzdělávání

V Dánsku a ve Francii je podíl podniků na financování odborného vzdělávání určen zákonem. Dánsko disponuje k financování odborného vzdělávání dvěma fondy. Jeden rozděljuje prostředky, získané od všech podniků, těm podnikům, které zajišťují odborné vzdělávání. Toto opatření má kromě jiného zabezpečit, aby počáteční odborné vzdělávání nebylo závislé na pracovním místě, které je poskytuje. Druhý fond rozděljuje prostředky na další vzdělávání. Do něho přispívají kromě zaměstnavatelů i organizace zaměstnanců.

Ve Francii jsou podniky povinny přispívat jak na počáteční odborné vzdělávání, tak i na další odborné vzdělávání. Pokud tuto povinnost neplní, zvyšuje se jim daňové zatížení.

V Německu ani ve Velké Británii není povinnost financovat odborné vzdělávání stanovena zákonem. Na zabezpečení podnikové části odborného vzdělávání přispívají podniky samy.

Podíl státu na financování odborného vzdělávání

V Dánsku, v Německu a ve Francii stát finančně zajišťuje výstavbu a provoz odborných škol. Financování mimopodnikových vzdělávacích zařízení určených znevýhodněným skupinám a nezaměstnaným ve většině zemí zajišťuje stát, ale odvodem prostředků na sociální pojištění se na něm nepřímo podílejí i zaměstnavatelé a zaměstnanci. V některých případech podniky, které vzdělávají tyto skupiny mládeže, získávají daňové úlevy.

Podíl sociálních partnerů na financování odborného vzdělávání

V Dánsku se podíl sociálních partnerů na financování odborného vzdělávání stanoví pomocí národních a regionálních smluv i pomocí tarifních dohod. Také v Německu se podíl sociálních partnerů na financování odborného vzdělávání vymezuje v tarifních smlouvách. Ve

Francii přispívají organizace zaměstnavatelů i zaměstnanců do zvláštních fondů zřízených v regionech a v odvětvích. Ve Velké Británii odborné vzdělávání financují převážně jednotlivé podniky, vliv odborů je omezený.

Podíl jednotlivce na financování odborného vzdělávání

Ve všech čtyřech sledovaných zemích se jednotlivci na financování počátečního odborného vzdělávání nijak nepodílejí. V některých případech částečně hradí náklady na další vzdělávání, ale mnohdy mají možnost získat daňové úlevy. Tím způsobem se vlastně na financování dalšího vzdělávání nepřímo podílí i stát.

2. DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Vzhledem k podobným požadavkům trhu práce a k obdobným sociálně ekonomickým změnám jsou cíle a strategie dalšího vzdělávání v zemích Evropské unie totožné. Uvádí se, že účelem dalšího vzdělávání je

- podporovat rozvoj osobnosti, upevňovat její identitu, sebedůvěru a seberealizaci;
- zvyšovat ekonomickou účinnost, produktivitu a hospodárnost - a v důsledku toho i osobní a společenské příjmy;
- bránit zastarávání kvalifikací;
- odstraňovat specifické těžkosti určitých skupin obyvatelstva - málo kvalifikovaných osob, žen, starších zaměstnanců, pracovníků na ohrožených místech, neúspěšných absolventů škol apod.;
- podporovat sociální a demokratický vývoj evropské společnosti;
- zlepšovat vztahy ke kultuře a zvyšovat sociální kompetence.

V mnoha případech se neúměrně zdůrazňují ty funkce dalšího vzdělávání, které se nějakým způsobem vztahují k trhu práce. Evropská komise ve svých dokumentech však upozorňuje na mimořádnou roli, kterou další vzdělávání hraje při rozvíjení sociálních kompetencí, při snižování sociálních nerovností a při přípravě na očekávané sociální i ekonomické změny.

Zvláštní funkce se připisují dalšímu odbornému vzdělávání. To má sloužit

- k snadnějšímu přizpůsobování se novým požadavkům trhu práce,
- k inovování kvalifikací,
- k zajišťování sociálního vzestupu, a to prostřednictvím zlepšení kvalifikace,
- k doplňování chybějících kvalifikací,
- ke kompenzování nebo přizpůsobování nedostatečné kvalifikace,
- k preventivnímu získání kvalifikací, které člověku v budoucnu umožní udržet si pracovní místo nebo najít místo nové.

K nejobvyklejším formám dalšího vzdělávání patří další vzdělávání ve speciálních institucích, vnitropodnikové další vzdělávání a vzdělávání v průběhu pracovního procesu. V poslední době se rozšiřuje i samostatné další vzdělávání, které je usnadněno využíváním nových informačních technologií.

Struktury systémů dalšího vzdělávání

Struktury dalšího vzdělávání jsou ve všech zemích Evropské unie ovlivněny dvěma skutečnostmi: ① tím, zda je počáteční vzdělávání zaměřeno především všeobecně nebo odborně, a ② tím, jak je organizováno počáteční odborné vzdělávání, zda má charakter profesní přípravy učňů, školského odborného vzdělávání nebo přípravy na pracovišti.

Obě tyto skutečnosti mají vliv na status dalšího vzdělávání, na míru státních zásahů do dalšího vzdělávání, na jeho financování, na certifikaci jeho výsledků, na standardizaci vysvědčení a na vzájemné vztahy dalšího vzdělávání a počátečního odborného vzdělávání.

Další vzdělávání ve školských systémech, v nichž na sekundárním stupni převažuje odborné vzdělávání

Jde o školské systémy, v nichž více než 50% žáků sekundárního stupně studuje v odborných školách, připravuje se k výkonu povolání na základě učební smlouvy nebo získává kvalifikaci na pracovišti.

Systémy, v nichž je hlavním proudem odborného vzdělávání příprava na základě učební smlouvy

V zemích, kde je rozvinuta profesní příprava na základě učební smlouvy (Německo, Rakousko, zčásti Dánsko a Nizozemsko), se dalšího odborného vzdělávání využívá především k rozšiřování nebo aktualizování způsobilostí získaných v počátečním odborném vzdělávání. Toto další vzdělávání je určováno potřebami trhu práce. Je významným nástrojem pro dosažení flexibility pracovních sil, pro přizpůsobování jejich kvalifikace potřebám podniků. Proto je převážně záležitostí podniků, stát organizuje pouze takové další vzdělávání, které je určeno ohroženým skupinám obyvatel.

Systémy, v nichž se odborné vzdělávání realizuje ve školských institucích

V těchto systémech jsou vztahy mezi odborným vzděláváním a trhem práce volnější. Další odborné vzdělávání proto slouží k odstranění nedostatku praktických zkušeností absolventů škol. Plní především kompenzační funkci a má velký význam nejen pro jednotlivce, ale i pro podniky.

Systémy, v nichž převažuje příprava na pracovišti

Také v systémech, v nichž se profesní příprava realizuje hlavně na pracovišti (Velká Británie), má další vzdělávání především kompenzační funkci. Organizují je podniky a spojují je těsně se svými kvalifikačními požadavky. V důsledku úzce pojímaného počátečního i dalšího odborného vzdělávání je zpravidla ztížena „profesní socializace“ jejich absolventů. Předností dalšího vzdělávání probíhajícího na pracovišti je jeho flexibilita. Nevýhodou je jeho malá transparentnost a nedostatečná přenositelnost jeho výsledků na pracoviště jiných podniků.

Další vzdělávání ve školských systémech, v nichž na sekundárním stupni převažuje všeobecné vzdělávání

Jde o školské systémy, v nichž více než 50% žáků sekundárního stupně studuje ve všeobecně vzdělávacích školách. K zemím, které mají takto uspořádaný sekundární vzdělávací stupeň patří Portugalsko, Řecko, Irsko a Španělsko.

V těchto vzdělávacích systémech absolventi škol zpravidla nemají dostatečně hluboké odborné způsobilosti. Proto mají značné obtíže při přechodu do zaměstnání a často jsou nezaměstnaní. Předností takových systémů vzdělávání je, že snadněji uvádějí jednotlivce do společenských struktur a posilují v něm vnitřní přesvědčení o významu vzdělání. Další odborné vzdělávání má za úkol doplňovat teoretické vědomosti absolventů praktickými odbornými dovednostmi.

3. KLÍČOVÉ KVALIFIKACE A VÝVOJ KURIKULA

Flexibilita v odborném vzdělávání

Požadavek flexibility se objevuje ve všech diskusích, které se zabývají takovými tématy, jako je zavádění nových technologií či nových způsobů výroby, globální síť v oblasti výroby a marketingu nebo inovace organizace podniků. Požadavek flexibility se týká i systémů odborného vzdělávání, protože může být chápána jako důsledek proměny trhů práce, technologií a organizace práce.

Úvahy týkající se systémů odborného vzdělávání se dotýkají jejich flexibility ze čtyř aspektů:

① K tomu, zda vzdělávací instituce reagují vhodným způsobem na změněné požadavky, přispívají rozhodujícím způsobem faktory respektující kontext. Flexibilita instituce je v této souvislosti závislá na schopnosti reakce (*responsiveness*). O flexibilitě určité instituce tak např. svědčí její schopnost reagovat na nerovnováhu na trhu práce (*mismatch*) tím, že využije faktorů odpovídajících danému kontextu. Těmi faktory mohou být např. nové technologie, uplatňování změněných kvalifikačních požadavků apod.

② Schopnost odborného vzdělávání přizpůsobovat se podmínkám může vytvářet nové styčné body mezi trhem práce a odborným vzděláváním. Studie Mezinárodní organizace práce (ILO) dokládají cílené a vědomé snahy o vývoj programů vzdělávání, které podporují profesní flexibilitu. Upozorňuje se na to, že tyto programy mohou sledovat

- *kurikulární flexibilizaci*, která spočívá v posílení spolupráce při novém ztvárňování nebo reformě kurikulárních struktur a rámcových podmínek;
- *flexibilizaci vytváření kompetencí*, kterou podmiňuje zesílení praktické spolupráce mezi různými poskytovateli vzdělávání a mezi různými učebními prostředími;
- *flexibilizaci způsobů vzdělávání*, jejíž podstatou je vytváření alternativních nabídek odborného vzdělávání se srovnatelně atraktivními vyhlídkami na další vzdělávání nebo profesní postup.

③ Flexibility se dosahuje i změnami interních podmínek odborného vzdělávání. Pro koordinaci cílů a prostředků je k dispozici řada nástrojů. V mnoha případech se odborné vzdělávání přeměnilo ve značně individualizovaný systém vzdělávání a výchovy. Tlaku trhu práce čelí mnohé systémy zaváděním pružné učební doby a alternativního obsahu vzdělávání. Pro tento účel se v současné době vyvíjejí nové kurikulární strategie, často za použití nových informačních technologií ve sféře vzdělávání a přípravy.

④ Výsledkem přizpůsobování odborného vzdělávání požadavkům trhu je flexibilní pracovní síla, charakterizovaná novými kvalifikacemi nebo klíčovými kvalifikacemi. Pro ně je typická jejich přenosnost, tj. možnost využití v nových a nepředvídaných situacích. *Output* takového systému spočívá tedy ve vysoce kvalifikovaných pracovních silách disponujících široce založenými znalostmi a schopných zvládat komplexní a měnící se pracovní situace.

Klíčové kvalifikace a kompetence

Koncept klíčových kvalifikací

Východiskem pro vypracování konceptu klíčových kvalifikací byl poznatek, že běžné prognózy potřebné kvalifikace pracovních sil nejsou schopny vyjádřit očekávané požadavky na obsah kvalifikací tak diferencovaně, aby se k nim mohlo přihlížet při tvorbě kurikulí. Proto byl v roce 1972 vysloven názor, že by odborné vzdělávání mělo rozvíjet tzv. klíčové kvalifikace (Mertens). Ty by měly sloužit jako

- výzbroj nutná pro existenci a přežití ve stále složitějším a nevypočitatelnějším světě;
- strategie pro podporu inovací a sociálních proměn.

Skutečnost, že systémy vzdělávání a zaměstnanosti divergují, ale přesto se - posuzováno ex post - vzájemně doplňují, lze vysvětlit existencí mobility či flexibility pracovních sil, tj. jejich schopností plnit rozdílné odborné úkoly nebo měnit více méně bez velkých obtíží různé profese. Klíčové kvalifikace slouží v tomto kontextu jako nástroj k harmonizaci schopností a požadavků s dalekosáhlým vyloučením větších obtíží.

Účelem vytváření klíčových kvalifikací však není pouze „položení základů profesní existence“. Mají význam i pro rozvoj osobnosti a pro osvojení způsobů jednání ve společnosti. Jinými slovy, umožňují „existenci nebo přežití v moderní společnosti“.

Koncept klíčových kvalifikací byl v 80. a 90. letech dále propracováván a rozšiřován. Místo o klíčových kvalifikacích se začalo hovořit o kompetencích a rozlišovalo se pět jejich kategorií:

① *Odborné kompetence* k provádění specifické činnosti, které se získávají hlavně v průběhu odborného vzdělávání a v rámci výcviku na pracovišti.

② *Vlastní odpovědnost nebo participativní kompetence* má podporovat samostatně řízené učení a odpovědný výkon práce. Tato kompetence se projevuje i jako schopnost rozhodovat se a přejímat za rozhodnutí odpovědnost.

③ *Schopnost týmové spolupráce nebo sociální kompetence* má napomáhat k sociálnímu jednání a k práci, spolupráci a komunikaci v určitém týmu nebo skupině.

④ *Systémová nebo metodická kompetence* má přispívat k chápání souvislostí mezi příčinou a následkem, ke zvládnání nových úkolů s využíváním dosavadních zkušeností, k účinnému organizování projektů a pracovních postupů a k poznání způsobů řízení a rozdělování úkolů.

⑤ Kompetence k *reflexivitě* má podněcovat ke kritickému zkoumání své vlastní práce s cílem zvyšovat její kvalitu a rozvíjet a ověřovat účinné metody.

Další koncepty

Vzhledem k rozmanitým národním tradicím a institucionálním rámcovým podmínkám byly vyvinuty další koncepty - „klíčové schopnosti“, „klíčové nebo hlavní kompetence“, „moderní klíčové koncepce“.

Klíčové schopnosti

Klíčové schopnosti (*key skills*) jsou předmětem diskusí zejména ve Velké Británii.

- Základní koncept počítá s určitou množinou identifikovatelných schopností, které mají podpořit vzdělávání. V současné době podporují britské úřady rozvíjení takových schopností, jakými je např. „komunikace“, „používání informačních a komunikačních technologií“, „nalézání řešení“, „týmová práce“ a „zdokonalování samostatného učení“.

- Důležitým cílem je rozšíření schopností jednotlivých učících se subjektů a obohacení (až dosud úzce chápaného) odborného učení. Koncept klíčových schopností tedy směřuje k překračování jednotlivých (odborných) kontextů.

- Při tvorbě kurikulů se klíčové schopnosti váží na specifické moduly nebo jednotky, které doplňují elementární kurikulární prvky (základní schopnosti, specifické schopnosti). Tyto moduly nebo jednotky je třeba hodnotit jako podstatné součásti učebních výsledků.

Klíčové a hlavní kompetence

Pod pojem „klíčové nebo hlavní kompetence“ (*key-core competencies*) lze shrnout větší počet různých podnětů a debat². Nacházejí se mezi oběma póly tvořenými koncepcemi klíčových schopností a klíčových kvalifikací. Lze je charakterizovat takto:

² Tyto debaty probíhaly v různých zemích. Týkaly se sice „kompetencí“, ale význam tohoto výrazu se v angličtině, ve francouzštině a v němčině nekryje beze zbytku. Na to je nutno pamatovat při interpretaci obsahu a smyslu diskusí.

- Některé koncepty se týkají spíše kompetencí, které chtějí překonat obvyklé rozdělování práce a odborných profilů. Často se tyto kompetence definují negativně („extrafunkcionální kompetence“, „kompetence nezávislé na procesu“) nebo se poukazuje na větší prostor uplatnění („široce použitelné kompetence“, „transversální nebo přenosné kompetence“).
- Jiné podněty se nesoustřeďují na specifické dovednosti a na podporu procesů individuálního učení, ale staví do popředí nutnost organizovaného učení v rámci nových konceptů výroby (např. práce, učení a participace ve skupině). Rozšíření kompetenční základny jednotlivce je tak spojeno s nutností podporovat kulturu organizovaného učení a tím zlepšovat efektivitu společenské práce a ovládnání výrobních procesů.

Vývoj kurikulů pro oba zmíněné koncepty se nezaměřuje na jednotky nebo moduly učení, nýbrž na jeho celkové uspořádání, které vzdělávaným umožní koordinovat individuální kompetence s příslušným organizačním kontextem a tím napomáhat ke zvyšování kvality práce.

„Moderní“ klíčové kvalifikace

Na třetí podnět lze nahlížet jako na zvláštní variantu druhého konceptu. Nicméně v diskusi (do velké míry německé) o klíčových kvalifikacích se objevují některé aspekty, které si zaslouží zvláštní pozornost:

- Debaty o klíčových kvalifikacích byly vyvolány vizí orientovanou k budoucnosti, která zásadním způsobem zpochybnila zavedené struktury všeobecných a odborných kvalifikací. Následně byl tento koncept dále rozvinut se záměrem uspíšit vnitřní modernizaci všeobecných a odborných kvalifikací.
- V dalším průběhu se stala idea klíčových kvalifikací předmětem různých nových koncepčních interpretací a pragmatické kanonizace. Klíčové kvalifikace byly
 - redukovány na *specifické znaky* individuálního (odborného) učení (ve směru britského konceptu klíčových schopností);
 - jako koncept *integrované koncepce k jednání* nově zaměřeny (a přejmenovány). Jde přitom o integraci odborných kompetencí, sociálních kompetencí a metodických kompetencí, které mají pomáhat při zvládnání měnících se pracovních situací;
 - kanonizovány *v učebních rádech* jako cíle (samostatné vyhledávání informací, plánování práce, provedení úkolů a kontrola kvality apod.).

Z hlediska vývoje kurikulů zaměřil redukcionistický koncept pozornost na hodnocení. Integrativní podnět vznikl v souvislosti s novou kurikulární úpravou, při které byly různé prvky kurikula integrovány do celistvého kurikulárního konceptu. Kanonizací byly tyto dva póly vzájemně spojeny. Je pozoruhodné, že ani redukcionistická pozice ani kanonizovaná interpretace není nutně spojena s korekturou existujících kvalifikačních rastrů, zatímco integrativní varianta umožňuje nová spojení jak na úrovni kvalifikačních stupňů, tak i v rovině získávání kvalifikací.

Evropská „klíčová“³ kurikula

V souvislosti s vytvářením tří zmíněných konceptů - klíčových schopností, klíčových, resp. hlavních kompetencí a klíčových kvalifikací - vznikly různé iniciativy k dalšímu vývoji kurikulů. Některé z těchto iniciativ se soustřeďují na definované kurikulární prvky, jiné rozvíjejí určité uspořádání výuky a učení, které mohou ovlivňovat celé kurikulum. Jiné iniciativy se zaměřují na „celistvý kurikulární podnět“ a snaží se vytvářet vztahy mezi uspořádáním výuky a učení a jinými komponentami kurikula.

³ V německy psaných textech se užívá výraz *Kerncurricula*.

Z evropského hlediska je důležité, že takové iniciativy se neuskutečňují izolovaně, nýbrž jsou otevřeny výměně zkušeností a vzájemnému poučení.

Myšlenka vývoje evropských „klíčových“ kurikulí pro odborné vzdělávání je úzce spojena s debatami o klíčových schopnostech (které byly dříve označovány rovněž jako hlavní schopnosti). V tomto kontextu stálo v popředí zavedení modulů klíčových schopností pro odborná kurikula.

V rámci evropské spolupráce lze myšlenku „klíčového“ kurikula rozvíjet ve dvou směrech:

- jako pokus identifikovat společné *hlavní prvky* pro evropské kurikulum;
- jako pokus zjistit společné *hlavní principy* společného vývoje kurikulí.

Tyto pokusy předpokládají analýzu *kvalifikovaného pracovního výkonu*, jejíž výsledky ovlivní tvorbu kurikula. Jde o to, jak určit stěžejní znaky určitého profesního úkolu, který od zaměstnance vyžaduje uvažování, volbu a rozhodnutí. Úvahy a rozhodnutí předpokládají vědomosti a schopnosti. Uplatnění správného jednání rozhoduje o tom, zda je dotyčná osoba pokládána za více nebo méně odborně kompetentní nebo výkonnou. „Expert“ je v dané situaci schopen jednat rychle a efektivně na základě souboru schopností a zkušeností ze srovnatelných situací. Analýza kvalifikovaného pracovního výkonu má dvě komponenty:

- *Odborná komponenta* se týká identifikace různorodých dimenzí určitého problému, možných rozporů, významu různých působících faktorů, nutnosti uvažovaných rozhodnutí atd. Tato komponenta je jedním z hlavních determinant kurikula.
- *Situační komponenta* se týká strategické a sociální dimenze při konkrétním zvládnutí daného úkolu. Strategické jednání je nutné tehdy, když má být určitý úkol splněn v situaci, ve které nestačí použít při hledání rozhodnutí existující pravidla nebo zkušenosti. Spíše se musí uvažovat a rozhodovat tak, aby to bylo přiměřené konkrétní situaci. I sociální, na lidi zaměřené jednání je charakterizováno nejistotou a nelze je formalizovat.

Analýza hlavních problémů není žádnou strategií vývoje kurikulí. Nabízí však osnovu na jedné straně pro spojení organizačních aspektů klíčových či hlavních kompetencí s odbornými kurikuli a na druhé straně pro zajištění takového uspořádání inovativní výuky a učení, které napomáhá samostatně organizovanému a řízenému učení směřujícímu k získání klíčových či hlavních kompetencí.

Závěr

Strategický význam podnětů týkajících se klíčových kvalifikací a význam kurikulárních strategií lze posuzovat z těchto dvou hledisek:

① Jaký politický a tvůrčí význam mají pro nutnost a perspektivy *vnitřní modernizace* systémů a nabídek odborného vzdělávání?

② Jaký politický a tvůrčí význam mají pro nutnost a perspektivy *strukturální modernizace* počátečního a dalšího odborného vzdělávání?

Pokud jde o *vnitřní modernizaci odborného vzdělávání*, je posun akcentu mezi programy modernizace v 80. letech a těmito programy během doby poučný. Cílem inovativních konceptů úpravy struktur kvalifikací, profilů vzdělání a kurikulí v 80. letech byla podpora koheze mezi jednotlivými vymezenými profesními oblastmi (např. odborné vzdělávání v technických, komerčních, zemědělských a zdravotnických oborech). Struktury kvalifikace, vzdělávací programy a kurikula se přitom zakládaly na představě společného základu vědomostí v rámci jedné profesní oblasti nebo jedné skupiny profesí (např. kovo zpracující obory, obory v elektroprůmyslu nebo elektronickém průmyslu či stavební obory). V důsledku toho předpokládala kurikula společné základní vzdělání, po kterém následovala postupná specializace.

Rámcové plány pro kvalifikační struktury, profily vzdělání a kurikula zavedené v poslední době se řídí novými principy. Pionýrskou funkci přitom sehrály profese ve sféře informačních

a komunikačních technologií a nových médií. V těchto oblastech se ukazuje, že integrativní kurikulum, přesahující jednotlivé obory, musí vytvářet základnu pro společné systémové vědomosti, které je třeba rozvíjet souběžně se specifickými kompetencemi.

Neexistuje tedy již žádná kurikulární základna specifická pro jednotlivé profesní oblasti, ze které by vycházela na to navazující specializace. Vzdělávání pro obory orientované výrobně, obslužně a marketingově se bude řídit spíše kurikuly, ve kterých budou společné hlavní systémové prvky doprovázeny paralelním vzděláváním v příslušných odborných speciálních oborech.

V současné době nelze odhadnout, do jaké míry bude možné takovou systémovou úpravu kvalifikací, vzdělávacích profilů a kurikulů přenést do jiných profesních oblastí a na jiné skupiny profesí. Je však zřejmé, že poroste význam systémové kurikulární integrace. Tím se zvýší význam kurikulárních strategií, které se zaměřují na podporu klíčových kvalifikací v organizačním a integrativním smyslu.

V souvislosti se *strukturální modernizací* odborného vzdělávání se objevují nové výzvy, které vyústí v otázku, zda systémy odborného vzdělávání dokáží i v budoucnosti nabídnout svým tradičním cílovým skupinám uznávané kvalifikace a zároveň splnit jejich očekávání týkající se dosažení profesní kariéry. Vzhledem k tomuto potenciálními rozporu nebo dilematu by se měly znovu promyslet tyto záležitosti:

- Jak zajistit, aby nabídky odborného vzdělávání byly postaveny na roveň nabídkám všeobecného vzdělání, zejména vzdělání sloužícího jako základ pro studium na vysokých školách (diskuse o rovnocennosti). Jak zajistit, aby se v odborném vzdělávání kumulativně získávaly takové kompetence, které podporují vertikální a horizontální mobilitu (diskuse o prostupnosti).
- Jak zaručit, že odborné vzdělávání na jedné straně otevře v průběhu pracovního života cestu ke vzestupu a na straně druhé nabídne alternativní - tj. vedle celodenního odborného učení v rámci obvyklého kurikula - modality přístupu ke kvalifikacím.

V současné době jsou země Evropské unie konfrontovány s rozdílnými potřebami, problémy a potenciálem a určují si proto rozdílné priority. Zdá se, že pro intenzivnější evropskou spolupráci je vhodné interpretovat tyto politické a organizační rozdíly jako specifické projevy v rámci společné agendy týkající se dalšího rozvoje odborného vzdělávání.

4. UZNÁVÁNÍ VÝSLEDKŮ NEFORMÁLNÍHO UČENÍ

Výraz neformální učení není zcela nový, přesto však není natolik vžitý, aby bylo naprosto vždy zřejmé, o co jde. V němčině i v angličtině se výrazu *nicht formal (non-formal)* nebo *informell (informal)* používá k označení něčeho, co není regulované, co vybočuje z rámce ceremonií nebo formalit. V případě neformálních učebních procesů ve smyslu „learning by doing“, „learning by using“, „verborgene Lernprozesse“ ovšem jde i o procesy, které probíhají na pracovištích, a ty zdaleka nejsou neregulované. Určují je pracovní příkazy, strukturovaná skupinová práce, management kvality apod. Přesto výsledky těchto procesů nedosahují stejného uznání jako výsledky učebních procesů, které se realizují v rámci vzdělávacích institucí. Potud zahrnuje pojem *neformální* učební procesy pravidelné a plánované stejně učební procesy nepravidelné.

Neformální učení se uskutečňuje na pracovišti, aktivitami ve volném čase a i domácím studiem. Někdy se hovoří o skrytých nebo implicitních (*tacit*) učebních procesech.

Zhodnocení a uznání neformálně získaných znalostí má stěžejní význam jak pro jedince, tak pro podniky. Jedinci může usnadnit vstup do institucionálního vzdělávacího systému a zlepšit tak jeho šance na trhu práce. Podnikům může usnadnit personální management - a pokud jde o společnost obecně, může zjednodušit přesun kvalifikací mezi různými oblastmi (vzdělávání, práce, soukromá sféra) a tím zlepšit alokaci zdrojů.

Zjišťování neformálně získaných znalostí a jejich validace mohou být považovány za prostředek inventury existujících nebo potenciálních kvalifikačních zdrojů. Vývoj a akceptace vhodných postupů by jednotlivcům, podnikům a státu usnadnily oceňování použitelných kvalifikací a tím i jejich lepší využití.

Význam neformálně získaných znalostí je z hospodářského hlediska jasný. Cena nemateriálních hodnot (znalostí, kvalifikace apod.) stále vzrůstá. Pokud však neexistují žádné spolehlivé metody k identifikaci a uznávání platnosti tohoto potenciálu znalostí, je skutečná úloha nemateriálních hodnot často podceňována.

Koncepční překážky

V souvislosti s uznáváním neformálně získaných znalostí se užívá různých výrazů, jako validace, hodnocení, uznávání, inventura a měření. Ty však mohou mít i jiný lingvistický a kontextuální význam. Francouzský pojem *validation* je pevně definován. Odkazuje na „razítko“ a na „uznání státem“ a validaci tak uvádí do souvislosti spíše s formálním než s neformálním vzděláváním a učením. Francouzský pojem *évaluation*, anglický pojem *assessment* a německý pojem *Bewertung* jsou přiměřenější, protože se spojují se systémy formálního certifikování volněji. Výsledky těchto postupů lze popsat na základě koncepcí jak anglické *recognition*, tak německé *Anerkennung* a francouzské *reconnaissance*.

V roce 1994 vznikl pokus vytvořit koncepční rámec, který rozlišuje mezi konvenčními procesy uznávání v rámci institucí všeobecného a odborného vzdělávání a neformálními učebními procesy probíhajícími mimo tyto instituce (Colardyn). Doporučuje se rozlišovat mezi *certifikací* a *validací*. Obvyklá *certifikace* (která vede k vysvědčením, odborným absolutorii atd.) se děje zpravidla prostřednictvím státních úřadů, vzdělávacích zařízení, profesních svazů nebo v rámci tarifních jednání. Ztělesňuje tak koncept pro uznávání institucionálního vzdělávání, normálně však nebere zřetel na celou šíři osobních a odborných schopností jedince. Na rozdíl od formální certifikace označuje *validace* proces uznávání mnohotvárnějších schopností a kompetencí, které získává člověk během svého života v různých situacích, ve všeobecném a odborném vzdělávání i při práci a aktivitami prováděnými ve volném čase. Aby se tyto implicitní a zčásti skryté kompetence a schopnosti staly zjevnějšími, musí být zjištěny a zhodnoceny.

V procesu validace se přiděluje kompetencím a schopnostem určitá hodnota, kterou musí jak odborné, tak i sociálním prostředí akceptovat. To vytváří jejich legitimitu. Validace tedy zahrnuje hodnocení ekvivalence uznaných schopností a kompetencí ve vztahu k definovanému výkonnostnímu standardu.

Validace - postupy a způsoby

Rozmanitost metodických postupů hodnocení neformálně získaných znalostí svědčí o tom, že jde o problematiku, která je živá v řadě zemí, že k hodnocení dochází z různých příčin a že se hodnocené jevy vyznačují značnou komplexností.

- Francouzský „*bilan de compétence*“ probíhá ve třech fázích. V přípravné fázi má zájemce definovat a analyzovat své potřeby, vyšetřující fáze má zájemci pomoci při zjišťování jeho kvalit, zájmů a sklonů, jeho všeobecných a odborných znalostí, schopností, způsobilostí a

motivace, v závěrečné fázi se při osobních rozhovorech dosažená zjištění se zájemcem zevrubně probírají.

- Britský systém *Accreditation of Prior Learning - APL* (uznávání dříve získaných vědomostí) vede na rozdíl od francouzského *bilan de compétence* k získání formálního uznání ve formě certifikátu nebo k uznání jednotlivých učebních jednotek (v rámci systému NVQ nebo SVQ). Procedura začíná obecným informováním o postupu APL. Na následném zasedání reflektuje zájemce s pomocí mentora své zkušenosti, relevantní schopnosti a znalosti. Jeho portfolio nakonec zhodnotí znalec, který rovněž vede se zájemcem pohovor, během něhož zjišťuje míru jeho porozumění.
- Centrálním prvkem nizozemského hodnocení, které se v současné době testuje v různých hospodářských odvětvích, je předem daný úkol, který se plní v reálné nebo simulované situaci. Tento úkol obsahuje podstatné prvky kompetencí, které se mají hodnotit, aby mohl kandidát prokázat, zda disponuje požadovanými schopnostmi v reálném kontextu. Po splnění úkolu se hodnotí, jak kandidát úkol provedl a jak by zvládl jiné úkoly v téže oblasti stejnými nebo podobnými metodami a postupy.

Tyto příklady ukazují, že pro hodnocení znalostí se používá kombinace pohovorů, diagnostických hodnocení, sebehodnocení a zkoušení. Hodnocení vede většinou k sestavení portfolia nebo k získání průkazu způsobilosti. Příklady z Francie, Velké Británie a Nizozemska pamatují na konzultativní instruktáže a rozhovory. Vyvážený rozhovor má pro proces hodnocení základní význam. Bere totiž ohled na individuální a pro daný kontext specifický charakter získaných znalostí, které se mají hodnotit.

V protikladu k této metodě orientované na dialog stojí počítačové expertní systémy, které jsou navrhovány mj. z důvodů nákladů, kapacity, neutrality či objektivity. Na tvorbě těchto systémů se již dlouhou dobu pracuje jak na odvětvové, tak na národní a evropské úrovni. Vývoj počítačových expertních systémů je v současné době nejdůležitěji podporován Evropskou unií. Jedním z hlavních cílů „Evropské metody pro akreditaci odborných a profesních kompetencí“ je poskytnout každému jedinci možnost zhodnotit své kompetence a nechat je dokumentovat ve formě osobního průkazu kompetencí. Elektronická zařízení a expertní systémy, které mají být prostřednictvím Internetu obecně dostupné, hrají v této iniciativě rozhodující úlohu.

K tomu je však nutno identifikovat řadu vědomostních oblastí, které je třeba zhodnotit na evropské úrovni. Ačkoli se obecně uznává, že neexistuje definitivně stanovený seznam oblastí vědomostí a schopností, které by se mohly ověřovat na evropské úrovni, měla by se tato metoda zavést, aniž by se stala předmětem dogmatických konfrontací.

Osobní průkaz kompetencí rozlišuje mezi těmito typy vědomostí: *hlavní vědomosti*, např. matematika, přírodní vědy, informatika, zeměpis, cizí jazyky; *profesní - odborné kompetence*, např. marketing, vedení podniku, národohospodářská evidence; a *klíčové schopnosti*, např. logistika, organizační techniky, komunikace, hledání rozhodnutí, hodnocení a management rizika, vedení jednání a sociální a komunikativní schopnosti.

Po všeobecném uznání tohoto systému, ke kterému pozvolna dochází, by mohl průkaz kompetencí doplnit formální osvědčení o získání kvalifikace a stát se tak skutečným pasem pro přístup k zaměstnání. Myšlenku zavedení osobního průkazu kvalifikací sleduje v současné době řada nadnárodních projektů.

Hledání kritérií pro hodnocení znalostí

Novým podnětem pro hodnocení neformálně získaných znalostí je důraz, který klade Evropská unie na učení. V bílé knize Evropské komise „Výuka a učení“ (1995) je tento aspekt vyjádřen takto:

„V moderním světě mohou být vědomosti v širším slova smyslu definovány jako kombinace základních znalostí, odborných znalostí a sociálních kompetencí. Vyvážená kombinace těchto znalostí získaných v oficiálním vzdělávacím systému, v rodině, podniku a prostřednictvím různých informačních sítí - jinými slovy přenosných obecných vědomostí - je pro profesní život nanejvýš užitečná.“

S ohledem na to by mělo hodnocení neformálně získaných znalostí přihlížet ke třem různým okruhům vědomostí: ① k základním znalostem (cizí jazyky, čtení, psaní, počítání atd.), které spadají do příslušnosti systému formálního vzdělávání; ② k odborným, profesně zaměřeným znalostem; ③ k sociálně orientovaným schopnostem, tj. ke schopnosti spolupracovat, pracovat týmově, tvořivě a se snahou o kvalitu. Tyto sociálně orientované schopnosti lze získat především v zaměstnání, na pracovišti.

Klíčová výpověď Bílé knihy stejně jako řada národních politických dokumentů z posledních let dokazuje, že se nyní za prioritu považuje vytváření širší základny vědomostí s vyváženým poměrem mezi základními znalostmi, odbornými znalostmi a sociálními kompetencemi.

Zdá se, že metody hodnocení založené na konzultativní instruktáži a dialogu, jak byly vyvinuty např. ve Francii, ve Spojeném království, v Irsku a v Nizozemsku, odrážejí aspoň do určitého stupně komplexnost a souvislost této nové, širší představy učení a vědomostí s daným kontextem.

Širší pojetí znalostí získaných neformálním učením vyvolává potřebu nalezení nových kritérií pro jejich hodnocení. Hovoří se o tom, že by tato kritéria měla odpovídat pěti faktorům hodnocení (*factors of evidence* - O'Grady) Jde o

- *platnost*, tj. zda výsledek zkoušky podává korektní obraz o skutečně existujících kompetencích;
- *aktuálnost*, tj. zda získané znalosti odrážejí „aktuální stav“;
- *relevanci*, tj. spojení mezi doloženými znalostmi a normou, které mají odpovídat;
- *kvantitu*, tj. dobu trvání odborných zkušeností v hodnocené oblasti;
- *variační šířku* různých situací a kontextů, v kterých byla uplatněna určitá schopnost.

Tato kritéria závisí podstatným způsobem na existenci předem definovaného systému profesních kvalifikací a měla by brát ohled na způsoby získávání neformálních znalostí, tedy na charakter neformálních učebních procesů.

Neformální učební procesy lze zkoumat pomocí tří analytických konstruktů: ① na základě pojetí *učení jako praxe odvozené z dané situace* (*learning as situated practice* - Lave - Wenger), ② podle *teorie stupňů kompetence* (*skill-stage theory* - Dreyfus - Dreyfus), která popisuje různé fáze, jimiž je třeba projít při vývoji od začátečníka k expertovi, ③ a podle teorie rozlišující mezi *učením jako reprodukcí* (*learning as reproduction*) na jedné straně a *učením jako rozšířením* (*learning as expansion*) na straně druhé (Engeström).

Všechny tři konstrukty vycházejí z toho, že učení a tvorbu vědomostí nelze posuzovat pouze objektivními kritérii, nýbrž že se musí přihlížet také k dané společenské situaci, resp. k sociálnímu kontextu, ve kterém učení probíhá. Spojení těchto perspektiv může - snad - osvětlit zákonitosti neformálních učebních procesů a tím vytvořit základ pro vypracování hodnotících kritérií.

- Lave - Wenger poukazují na to, že učení se často chápe jako proces, ve kterém učící se osoba internalizuje vědomosti, které buď sama objevuje, jsou jí zprostředkovávány jinými osobami nebo je získává v interakci s jinými. Zavedli termínem *legitimate peripheral participation* (ve významu: postupné rozvíjení vědomostí účastí na praxi) a vyjádřili jím alternativní pohled na učební proces, pohled, znamenající potenciálně lepší základ pro chápání rozdílných aspektů učení a tvorby vědomostí a pro jejich předávání.

Jejich přístup je charakterizován tím, že se nesoustřeďují pouze na *referenční* složku učebního procesu, ale všímají si také jeho složky *vyjednávací, angažovanosti a účasti*, které

jsou součástí učebního děje. Učící se osoba nezískává nějaký jasně vymezený komplex abstraktních vědomostí, které pak později přenáší do jiného kontextu a v něm opět používá. Spíše si osvojuje určité schopnosti faktickou účastí na učebním procesu. Nadaný jedinec si například osvojuje schopnost sehrávat rozdílné úlohy v různých sférách, ve kterých spolupůsobí. To předpokládá schopnost anticipace, tedy cit pro to, co se v určitých situacích potenciálně může stát.

Lave a Wenger vycházejí z řady případových studií a dospívají k závěru, že praxe profesního kolektivu vytváří potenciální 'kurikulum' v nejširším slova smyslu - to, čemu se mají začátečníci naučit.

Rozdíl mezi neformálním a formálním učením je vyjádřen rozlišením mezi učebním kurikulem a výukovým kurikulem. ① Učební kurikulum se skládá z nabídky příležitostí, které se vztahují k určité situaci a rozvíjejí nové praktické dovednosti improvizace. Kurikulum nelze analyzovat izolovaně a odděleně od sociálních vztahů, které určují ráz účasti učících se osob. ② Výukové kurikulum je naproti tomu koncipováno pro vyučování začátečníků; učební obsah je předáván učitelem, je tedy produktem externího pojetí předmětu vědomostí.

Pokud jde o problém hodnocení neformálně získaných znalostí, má shora připomenutý posun zorného úhlu určité důsledky. Vyjdeme-li v problematice hodnocení od učebního kurikula, bude splnění úkolu sice složitější, na druhé straně však lépe vyhoví dříve zmíněnému požadavku široké základny vědomostí.

- Podnět, s kterým přišli Dreyfus - Dreyfus, umožňuje určit a objasnit některé znaky inherentní učebnímu procesu reagujícímu na konkrétní situaci; jsou definovány jako pět vývojových stupňů od začátečníka po odborníka. Začátečník je schopen poznávat různá objektivní fakta a znaky kompetencí, které má získat, a na jejich základě si osvojit pravidla pro příslušné způsoby jednání. V tomto stadiu jsou jak prvky vědomostí, tak směrnice pro jednání fragmentární a netýkají se daného kontextu. Poté, co prošel dalšími vývojovými stupni, stává se expertem, který už ví obecně a na základě vyzrálého a vyzkoušeného porozumění, co se má dělat. Zpravidla neřeší problémy a nepřijímá neobvyklá rozhodnutí, nýbrž dělá to, co v normální situaci funguje.

Dreyfus - Dreyfus i Lave - Wenger si všímají především vytváření nových znalostí. Méně se zabývají procesy obnovování vědomostí. Engeström naproti tomu rozlišuje mezi *učením jako reprodukcí* a *učením jako rozšířením*. Otázkou je, jaký druh učení je potřebný, aby se dostalo požadavkům složitého a stále se měnícího okolního světa. Rutinní postupy jsou v praxi často doprovázeny učebními procesy, které mohou být označeny jako reproduktivní, protože jsou zaměřeny na socializaci a na reprodukci existující praxe. Jednostranné zdůrazňování reproduktivního učení však může vést k tomu, že praktikové budou pokládat své způsoby jednání za nezměnitelné a budou se snažit dělat vše přesně tak, jako dosud. Takovéto strategie se mohou ukázat jako negativní. Engeström vypracoval představu „učení jako procesu rozšíření“ s konceptem cyklu rozšíření. Cyklus rozšíření začíná tím, že všeobecně uznávanou praxi bere v potaz jedinec, a pak to se pozvolna rozšiřuje v kolektivní hnutí. Engeström ukazuje, že každý druh učení a každá snaha o řešení problému z podstatné části spočívá v zásadním porozumění a definování problému, jenž se má řešit. V souvislosti s teorií organizace člení Engeström model rozšíření do sedmi stupňů. Začíná formulací otázky, kritikou a odmítnutím určitých aspektů uznávané praxe a končí reflexí a evaluací procesu řešení problému i konsolidací nového modelu ve stabilní formě.

Uvedené teorie mohou být chápány jako pokusy o vyjasnění poněkud vágní koncepce široké základny vědomostí, která se objevuje v politických dokumentech poslední doby. V této souvislosti jsou tyto výzkumy dvojnásob užitečné. Tím, že podtrhují komplexnost materie, naznačují případná východiska pro vývoj kritérií hodnocení.

5. SROVNÁVACÍ VÝZKUM ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Srovnávací výzkum věnuje pozornost především systémům počátečního a dalšího odborného vzdělávání. Stranou zájmu zatím zůstává oblast neformálního učení, přestože její význam v zemích Evropské unie roste.

Srovnávací výzkum odborného vzdělávání by si měl v současné době všimnout především trendů vývoje profesních kvalifikací a trhu práce, tvorby programů odborného vzdělávání, nových profilů povolání, technologií vyučování, uznávání, certifikování a validace znalostí, vztahů mezi kompetencemi, organizací práce a učením, potřeb kompetencí a nabídky vzdělání, financování odborného vzdělávání a profesní přípravy⁴. Dalšími důležitými tématy je srovnání struktur a kurikulů všeobecného vzdělávání a odborného vzdělávání nebo srovnání profesní přípravy ve veřejných institucích a v podnicích. Srovnávací výzkum odborného vzdělávání musí zahrnout i trh práce a jiné kontexty, jakými je např. sociální zákonodárství a struktura hospodářství. Významná jsou i systémově orientovaná šetření dotýkající se otázek všeobecného vývoje, jejichž výsledky jsou podkladem pro tvorbu problémových studií a pro politická rozhodnutí.

Předmět srovnávacího výzkumu

Až do nedávna se srovnávací výzkum soustřeďoval na mezinárodní srovnání. Tato základní orientace je podmíněna historickou skutečností, že formální vzdělávací systémy jsou vesměs produktem státní politiky. Změny na politické mapě vyvolávaly vždy též změnu cílů a obsahu vzdělávání. Kromě toho zanechaly své stopy i na vyučovacích a výcvikových metodách a na stylu výchovného působení. Z toho důvodu jsou státy a národy určujícím rámcem pro vymezení předmětu srovnávacích výzkumů.⁵

V důsledku sociálních, politických a kulturních přeměn na globální, národní a regionální úrovni a jejich vlivu na vzdělávací systémy, rozšířil srovnávací výzkum vzdělávání svůj teoretický i pragmatický zájem na další oblasti. Pozornost se nyní zaměřuje i na neformální vzdělávací a učební procesy a na jevy nacházející se „pod státní úrovní“, jako jsou rodiny, školy, obce a regiony.

Oslabení národního státu spolu s migračními vlnami v celosvětovém měřítku vedlo ke vzniku nových multikulturních společností, pro jejichž příslušníky je charakteristická rozdílná etnická, náboženská nebo sociální identita. V důsledku toho se vedle internacionálních srovnání ve větší míře provádějí také srovnání interkulturní. Aktuálnost interkulturních srovnání je posílena vznikem regionů přesahujících hranice jednotlivých zemí.

Dimenze srovnávacího výzkumu

Až do 60. let se srovnávací výzkumu pokoušel o celkovou analýzu národních vzdělávacích systémů. Ukázalo se však, že tak široce založeného cíle nelze dosáhnout empirickými analýzami nebo interpretacemi textů. To vedlo ke vzniku problémově orientovaného výzkumu. Ten otevíral cestu ke zkoumání funkčních ekvivalencí na různých vzdělávacích úrovních. Zpočátku se zaměřoval především na makroúroveň národních nebo regionálních vzdělávacích systémů. Spolu s tím, jak rostl význam autonomních orgánů a samosprávy lokálních organizačních jednotek, si začíná všimnout i záležitostí vzdělávání na této úrovni.

⁴ Výčet témat srovnávacího výzkumu je upraven podle Gedanken zu einem Europa des Wissens, CEDEFOP 1998.

⁵ To lze - alespoň pokud jde o empirická statistická srovnání - vysvětlit i tím, že statistické údaje pro specifické tematické okruhy ležící pod státní úrovní nejsou vždy k dispozici.

Diferencování předmětu srovnávacího výzkumu nakonec vedlo i k jisté renesanci celkové analýzy, kterou srovnávací pedagogika přejímá z postupů vlastních systémovým a vývojovým teorií. Univerzalistické přístupy (jak je zastupuje *World Systems Theory*) i kulturně pluralistické přístupy (kterých využívá např. kulturní antropologie) by mohly srovnávacímu výzkumu nabídnout nová výzkumná témata.

K novým projektům srovnávacího výzkumu by mohl vést i poznatek, že prognózy přiměřených a optimálních strategií v odborném vzdělávání nemohou být odvozeny z pouhého identifikování funkcionálních ekvivalencí. Musí se opírat i o analýzy kulturních postojů k práci, profesi, mobilitě, morálce atd.

Metodologické úvahy

Srovnávací výzkumy musí plně respektovat zásadu, že existuje základní vztah mezi předmětem výzkumu a použitou výzkumnou metodou a musí vycházet z těchto skutečností:

① Srovnatelnost zkoumaných předmětů je dána existencí společného faktoru, který umožňuje srovnání. Tento faktor označovaný jako *tertium comparationis* je odvozen z předmětů srovnávání, které se považují za *primum* a *secundum comparationis*.

Pro srovnání musí být vytvořen kategoriální a tematický vztah mezi zvolenými předměty, který spočívá ve stejnosti (kongruenci), podobnosti (afinitě) nebo rozdílnosti (diskrepanci). Určení onoho *tertium comparationis* je základem pro vypracování indikátorů srovnání.

② Proces srovnávání postupuje v určitých krocích. Těmi zpravidla je

- *popis* předmětů srovnávání na základě empirických dat a jiných pramenů;
- *interpretace* každého předmětu v rámci celého systému vzdělávání a v rámci politických, hospodářských a kulturně historických podmínek;
- *juxtapozice* (postavení do protikladu) deskriptivních a interpretujících výsledků předcházející analýzy jednotlivých předmětů;
- vlastní *komparace*, tj. srovnávací interpretace celého zkoumání.

Tato klasická metoda byla postupně zdokonalována a v některých případech ji nahradily tzv. klasifikační modely, které zvyšují přesnost výzkumu. Uvedené schéma se však i nadále uplatňuje v četných výzkumech. Stejně tak dosud dominuje ve srovnávacím výzkumu odborného vzdělávání deskriptivní juxtapozice v tabelární podobě, která spočívá především v kvantitativních empirických analýzách.

③ Pro koncepci srovnávacího výzkumu je rozhodující jeho cíl. Ten je ovlivňován odpovědí na fundamentální otázku, do jaké míry použití srovnávacích metod umožňuje vyslovovat obecné teorie a do jaké míry je přípustné na základě výsledků srovnávacího výzkumu formulovat univerzální vývojové trendy anebo dokonce určovat zákonitosti, jimž se řídí vztahy uvnitř systému vzdělávání i vztahy mezi tímto systémem a různými společenskými procesy.

Uznává se, že srovnávací pedagogika může mít čtyři základní funkce:

- *idiografickou* funkci (hledání specifického),
- *melioristickou* funkci (hledání lepších modelů),
- *evoluční* funkci (hledání evolučního trendu),
- *quasi-experimentální* funkci (hledání univerzálního).

Melioristickou funkci lze odvodit bezprostředně z praktického cíle srovnávacího výzkumu. Ostatní tři funkce jsou úzce spojeny s chápáním účelu srovnávací pedagogiky, který ji připisují experti i příbuzné vědní disciplíny.

Metodologické přístupy

V metodologii srovnávací pedagogiky se uplatňují dva rozdílné přístupy - přístup hermeneutický a přístup analyticko-empirický. Výběr vhodného přístupu ovlivňuje koncepci i realizaci srovnávacího výzkumu.

Hermeneutický a fenomenologický přístup

Hermeneutický přístup spočívá v hledání porozumění pomocí výkladu textů. Směřuje k historicky zdůvodněnému vnímání reality a idejí. V srovnávacím výzkumu odborného vzdělávání se za texty považují jak primární prameny, např. právní dokumenty (návrhy zákonů, zákony, vyhlášky, kurikula a sylaby, rozvrhy hodin atd.), didaktická a metodická doporučení a směrnice, tak i sekundární literatura týkající se zkoumání odborného vzdělávání a vývoje kurikulů.

Hermeneutický přístup je doplňován fenomenologickým přístupem odvozeným z Husserlovy fenomenologické filosofie. Hermeneutice a fenomenologii je společná snaha otevřít přístup k životním situacím, přičemž základem pro porozumění je vlastní zkušenost badatele a jeho úsilí. Rozdíly mezi oběma přístupy jsou v tom, že hermeneutik se váže na historické pozadí, zatímco zájem fenomenologa se orientuje na celistvý výklad každodenních situací, včetně otázek emocionální a afektivní sféry lidských postojů a způsobů jednání.

Analyticko-empirický přístup

Analyticko-empirický přístup usiluje o objasnění faktů, vztahů a trendů. Zpočátku spočívalo těžiště takto koncipovaných výzkumů v kvantitativních analýzách statistických dat a v hledání souvislostí mezi nimi. Kvantitativní metody byly v poslední době doplněny metodami kvalitativními, používanými např. v etnografických šetřeních a případových studiích. Účinnost analyticko - empirického přístupu potvrdily srovnávací výzkumy týkající se hodnocení výkonnosti odborných škol, které od 60. let provádělo Mezinárodní sdružení pro hodnocení výsledků vzdělávání IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*). Tyto výzkumy jsou vynikajícími modely pro empirický srovnávací výzkum jak v konceptuálním, tak instrumentálním ohledu. Výsledky dosažené pracemi tohoto sdružení jsou národními a mezinárodními vzdělávacími úřady přijímány se stále větším uznáním.

Srovnávací metoda

Počátkem 70. let byla uznána legitimita obou výše uvedených přístupů. Začaly se považovat za prvky jedné a téže srovnávací metody. Ta je kombinací historického výkladu, funkcionální analýzy, kvantitativního zpracování a užití dat, shrnující interpretace příčin a důsledků předpokládaných nebo zamýšlených změn.

V konkrétní situaci není volba jednoho z těchto základních metodologických postupů věcí volně úvahy badatele, nýbrž závisí primárně na cíli zamýšleného srovnání.

Typologie srovnávacích studií v odborném vzdělávání

Srovnávací studie zabývající se odborným vzděláváním, lze rozřídít takto:

- *Národní studie* jednotlivých oblastí odborného vzdělávání jsou tematicky omezeny: Chybí jim často definice onoho tertium comparationis. Tematika, hloubka a šíře výzkumu prováděného většinou jednotlivými autory z příslušných zemí, jsou velice rozdílné.
- *Synoptické popisy* nebo paralelní národní studie, často doplněné srovnávacími evaluacemi, se snaží o definici a vymezení pole komparace, většinou ale bez explicitního zdůvodnění zmíněného tertium comparationis.

- *Shlukové studie* (klastrové studie) se pokoušejí na základě určitých kritérií typizovat země nebo regiony. Dříve než se provedou nákladná srovnávací zkoumání, stanoví se typy a modely odborného vzdělávání, zčásti s přiřazením národních systémů. Většinou se autoři omezují jen na několik málo kompaktních modelů, čímž samozřejmě vyvstává nebezpečí vzniku stereotypů a artefaktů.
- Rozdílné struktury se vysvětlují kulturními zvláštnostmi a jejich historickým kontextem. Národní systémy odborného vzdělávání, ve smyslu tradičního konceptu systému, který se vztahuje na větší celek, neexistují ve všech zemích. Vezmeme-li naproti tomu za základ *systémový koncept* vyvinutý v sociálních vědách, pak jsou rozhodujícími znaky interní a externí spojení. Vymezení vůči vnějšímu světu a funkcionální vzájemná spojení subsystémů jsou označována jako systém.
- Velmi zřídka spočívá srovnání strukturálních prvků nebo funkcionální srovnání na explicitní srovnávací metodologii. Někteří autoři se přitom přimlouvají za *neutrální celkovou analýzu* dokumentů a dodatečných informací, kterou by měli provádět na základě spolehlivé databáze expertů z jednotlivých zemí.

Všichni badatelé pracující metodami srovnávacího výzkumu musí překonávat potíže vznikající v souvislosti s překládáním různých dokumentů a popisů systémů z jiného jazyka do jazyka, ve kterém píšou svou studii. Proto se doporučuje zachovat pokud možno specifické pojmy v originálním jazyce. Tyto problémy se objevují také při překládání dokumentů o odborném vzdělávání do úředních jazyků Evropské unie.

6. MEGATRENDY SOCIOEKONOMICKÉHO VÝVOJE

Výzkumy pomohly odhalit následující univerzální trendy, které působí ve společnosti i v ekonomice a vyvolávají problémy na trhu práce.

Demografie

- Všem evropským zemím je společné stárnutí populace a pracovních sil. Z toho vyplývá většina snah o inovace kvalifikací a o nové zaměření dalšího vzdělávání a celoživotního učení.
- Rostoucí břemeno spojené s tímto stárnutím dopadá na financování důchodů a ovlivňuje individuální příjmy, provozní náklady podniků a veřejné rozpočty. Stárnutí populace současně vyvolává dodatečné finanční náklady související se specifickými potřebami starších lidí.
- Změněná struktura rodin a zejména trend k malé rodině, případně k neúplným rodinám, nezůstávají bez následků pro socializaci dětí. Dosud nelze předvídat, jaké účinky budou mít tyto změny na hodnotové představy, kvalifikace a postoje budoucích generací.

Nové technologie

- Druhá průmyslová revoluce, zejména rozšíření mikroelektroniky a informačních a komunikačních technologií, rychle se měnící výrobní procesy a formy organizace práce i rostoucí význam informací a vědomostí budou pronikavě transformovat požadavky na kvalifikaci. Ačkoliv se většina vědeckých pracovníků a politiků domnívá, že by vzdělávání

mělo ve větším rozsahu než dosud zprostředkovávat přenosné, flexibilní, extrafunkcionální a mnohostranné kvalifikace, nejsou zatím vyřešeny otázky týkající se kurikulární realizace a využívání těchto kvalifikací ve světě práce.

- Dematerializace hospodářství, podnikové strategie zaměřené k odstranění periferních funkcí spolu se vznikem virtuálních podniků a globálních sítí mění zásadním způsobem zaměstnání, dělbu práce, i formy pracovních poměrů. To může vést k samostatnější práci a k rostoucí potřebě nabídek učení pro jedince zakládající svou existenci, ale i k růstu sociální nejistoty.

Hospodářství a trh práce

- Globalizace hospodářství a stoupající význam vnitřní a vnější flexibility na trzích práce a v podnicích mohou vést k tomu, že poroste proměnlivost průběhu individuálního zaměstnání. Politika vzdělávání a zaměstnanosti stojí před dvojitým úkolem: Na jedné straně musí zajistit přiměřenou nabídku učení, na druhé straně institucionálně zakotvit flexibilní trhy práce, aby se předcházelo chybnému sociálnímu a hospodářskému vývoji.
- Decentralizace, k níž dochází ve většině evropských zemí jak na státní, tak na podnikové úrovni, může vést k vyšší odpovědnosti při řízení učení a trhů práce na regionální a lokální úrovni. Zapojení a spolurozhodování sociálních partnerů a místních orgánů vyžaduje solidaritu, porozumění a nalezení konsensu mezi všemi aktéry.
- Otevřenou otázkou zůstává, zda růstem zaměstnanosti v oblasti služeb a informačních technologií lze překonat trvající nezaměstnanost. Očekávaný vzrůst počtu pracovních míst v sektoru služeb a informačních technologií by bez účinné strategie politiky zaměstnanosti nemusel dostačovat k tomu, aby se nezaměstnanost snižovala.
- Jednotlivci, podniky a stát si musí silněji uvědomovat problematiku životního prostředí. V kurikulích vzdělávání se ekologickým hlediskům věnuje malá pozornost. Podniky se zabývají v mnoha případech úvahami o životním prostředí jen ve spojení s předpisy a náklady. Přesto vědomí o závažnosti životního prostředí sílí, v neposlední řadě i z ekonomických důvodů. Výzkum a vývoj výrobků a služeb odpovídajících životnímu prostředí se stávají důležitým faktorem podnikového a národohospodářského růstu a budoucí konkurenceschopnosti.
- Zkracování pracovní doby se považuje za důležitý prostředek snižování nezaměstnanosti. To neznamená nezbytně zkracování produktivního věku, protože to by představovalo pro systém důchodového zabezpečení dodatečné zatížení. Prosazují se flexibilní úpravy pracovní doby a to poskytuje lepší možnosti pro plánování vlastního času a pro seberealizaci, včetně využívání volného času pro další vzdělávání.

Zajištění kvality vzdělávání

- Potřeba k budoucnosti orientovaného učení v inovativních a rozvíjejících se odvětvích stoupá. V této souvislosti roste význam zajištění kvality učení a to jak interní kvality učení (standards učení, pedagogický personál, způsoby učení, orientace na cílové skupiny, uznávání dokladů o vyučení), tak externí efektivity a účinnosti učení (např. zamezení efektů substituce, zlepšení přechodu na trh práce a návazného dalšího odborného vývoje).
- Nové technologie a reorganizace výrobních procesů mohou mít za následek, že kvalifikace rychle zastarávají. K tomu přistupuje stárnutí obyvatelstva a rychle se měnící odborné požadavky. S ohledem na to se vzdělávání musí přizpůsobování aktuálním potřebám tak, aby poskytovalo kvalifikace, které obstojí v budoucnosti a bude na nich možno zakládat další fáze vzdělávání.

- Aspekty kvality se dotýkají také otázky, která učební místa a formy jsou nejvhodnější pro učení. Vývoj se ubírá směrem k rozvolnění tradičních učebních míst, reprezentovaných pracovištěm, učebním zařízením a bydlištěm. Je však třeba ještě vyjasnit mnoho otázek týkajících se optimálního prostředí pro učení a vztahů mezi komunikačními a učebními technologiemi využívajícími nových médií, učení „face-to-face“, seberegulujícím učení.

Sociální systém

- Existuje výrazná tendence ke změně sociální stratifikace, od monopolistických elit k elitám pluralistickým. Třída lidí poskytujících služby roste, avšak zřejmě i ona má více vrstev, totiž vrstvu provádějící, střední a dispozitivní. V dělnické vrstvě lze pozorovat proces deproletarizace a diferenciaci, který je možné vysvětlit kolektivními sociálními vymoženostmi i tím, že tato skupina vyvinula svůj vlastní životní styl a kulturu.
- Jak dokládají četné výzkumné práce, není tendence k proměně individuálních hodnot spojena s nižším oceňováním výdělečné práce. Naopak, jedinec si přeje více participace, komunikace a uznání na pracovišti. Jeho přání mít více volného času a větší svobodu při plánování času se nechápe jako alternativa k výdělečné práci, nýbrž jako její doplněk. Jedinec pokládá vzdělávání a učení za nejdůležitější prostředky k nalezení náročného zaměstnání, k dosažení úspěchu v povolání a uznání vlastní práce.
- Stoupající kvalifikace žen a jejich podíl na zaměstnanosti, patrné ve všech zemích Evropské unie, může zlepšit rovnost šancí mezi pohlavími. Až dosud to však platí především pro vysoce kvalifikované ženy, mnohem méně pro ženy s nižší kvalifikací. Pokud jde o příjmy, nezaměstnanost, kariéru a společenské postavení, existují mezi muži a ženami dnes stejně jako dříve značné rozdíly.
- Drastické snižování počtu pracovních míst vhodných pro málo kvalifikované a nekvalifikované bude podle všech prognóz pokračovat i nadále. Pokud jde o osoby, které jsou z osobních, sociálních nebo hospodářských důvodů znevýhodněny, má tento vývoj negativní důsledky pro jejich pracovní vyhlídky. Je třeba se obávat zotřívání nebezpečí sociálního vytěsňování a marginalizace, což by mohlo vést k polarizaci společnosti s negativními důsledky pro sociální soudržnost a politickou stabilitu.

7. VÝSLEDKY VÝZKUMŮ A IMPLIKACE

Z výsledků výzkumu odborného vzdělávání vyplývají některé důsledky, které se týkají

- ① řízení systémů odborného vzdělávání, zapojení všech aktérů a zvýšené výkonnosti systémů odborného vzdělávání;
- ② zamezení a redukce nezaměstnanosti a podřadné práce, usnadnění přechodu do pracovního života;
- ③ nového uspořádání kurikulů se zřetelem na kvalitu, nabízené kvalifikace, učební místa a učební formy;
- ④ aspektů přesahujících hranice jednotlivých zemí, jako jsou srovnání mezi zeměmi, podpora mobility, uznávání a transparentnost kvalifikací.

Řízení systémů odborného vzdělávání a jejich výkonnost

V důsledku rostoucí diferenciaci socioekonomických požadavků a snahy o větší účinnost učení se v četných evropských zemích projevuje tendence k decentralizovanému řízení systémů odborného vzdělávání. Decentralizace vyžaduje, aby se na nižší řídicí orgány přeneslo více kompetencí a aby místní činitelé dospívali ke konsensu. To ovšem vyvolává problém koherence mezi národními standardy odborného vzdělávání a jejich decentralizovanou realizací.

Mnoho výzkumných prací se sice zabývá problémy řízení na centrální státní úrovni a otázkami korporativistického řízení. Procesy a problémy při decentralizaci kompetencí v odborném vzdělávání nebyly však až dosud přiměřeně zkoumány. To se týká otázek zajištění učebních nabídek dostatečných v kvalitativním a kvantitativním ohledu, stejně jako otázek struktur a modalit financování i kurikulární podoby učení.

Od výzkumu i od politiky se požaduje, aby se zabývaly problémem malé atraktivity odborného vzdělávání ve srovnání s vysokoškolským vzděláváním. Jak například působí vyšší propustnost v oblasti vzdělávání na tendence k akademizaci a jak dosáhnout rovnocennosti všeobecného a odborného vzdělávání?

To se dotýká i otázek výkonnosti, jejichž zodpovězení by se nemělo omezovat pouze na úspěšnost učení, redukci nezaměstnanosti a dosažení vyšších příjmů. Výkonnost, efektivita a účinnost systému odborného vzdělávání závisí spíše na interní organizaci odborného vzdělávání (jednotnost, zapojení podniků, intenzita učení a objem investic do dalšího vzdělávání). A dále se musí pro posouzení externí účinnosti přihlížet k takovým kritériím, jako jsou například formy organizace a dělby práce, podniková a profesní mobilita, vztahy mezi zaměstnavateli a zaměstnanci a tvorba mezd.

Odborné vzdělávání a trh práce

Stárnutí obyvatelstva v Evropě přináší řadu problémů, zároveň však i šance pro učení. Klesající obnova populace v produktivním věku dává nový význam dalšímu vzdělávání, těsnému provázání počátečního a dalšího vzdělávání. Novým uspořádání vzdělávání by mohl být početní nedostatek mladých pracovních sil s aktuálními kvalifikacemi vyrovnán intenzivnějším zvyšováním kvalifikace jednotlivců po celý jejich pracovní život. K tomu je nutné koordinovat učební nabídky a pracovní podmínky se zkušenostmi, kvalifikacemi, schopnostmi a očekáváními starších pracovníků.

Vzhledem k rostoucím výdajům na důchody a ke skromným veřejným prostředkům budou investicím do odborného vzdělávání napříště mnohem silněji konkurovat jiné veřejné výdaje. Zda v této soutěži odborné vzdělávání obstojí, závisí kromě jiného na tom, jak se podaří dokázat význam a užitek vzdělávání, učení a kvalifikací pro sociální a hospodářský pokrok.

Před podobnými problémy stojí také podniky. Jejich ochota investovat do učení závisí velkou měrou na transparentnosti nákladů na učení a na materiálních a nemateriálních výnosech z něho. Stárnutí zaměstnanců vyvolává nové otázky: V jakém rozsahu mohou být mladším pracovníkům garantovány možnosti kariéry, nebo jak mohou být vhodným způsobem oceněny a využity kvalifikace a zkušenosti starších pracovníků?

Velký počet výzkumů sice dokládá, že vzdělávání a učení přispívají podstatnou měrou k hospodářskému růstu a k zvýšení produktivity. Otázka, v jaké míře vzdělávání a učení přispívají k vytvoření pracovních míst a ke snížení nezaměstnanosti, však dosud nebyla uspokojivě zodpovězena.

Strukturální a dlouhodobá nezaměstnanost souvisí částečně také s rostoucím nesouladem mezi kvalifikačními profily a profesními požadavky. Ačkoli z metodologického hlediska zůstávají četné otázky ještě otevřeny, zavdává rostoucí tendence k jisté nadkvalifikaci

v mnoha zemích Evropy podnět ke znepokojení. Tím jsou zpochybňovány investice do vzdělávání a učení právě tak jako flexibilita a přenosnost kvalifikací.

Které kvalifikace mohou zlepšit zaměstnatelnost a jaké časové měřítko je tu třeba použít? Výzkumné práce, které se zabývají otázkou 'trade-off' mezi bezprostředně produktivními kvalifikacemi na jedné straně a dlouhodobě uživatelnými, flexibilními kvalifikacemi na straně druhé, jsou dosud v počátcích a mají často statický charakter. Stejně tak nemohla být dosud uspokojivě zodpovězena otázka, zda a jak dalece je možné v průběhu pozdějšího pracovního života vyrovnat znevýhodnění, ke kterému došlo v době učení nebo v počáteční fázi profesního života.

Dalším aspektem jsou vztahy mezi institucionalizovanou formou učení na jedné straně a strukturou a povahou trhů práce mladistvých na straně druhé. Vzhledem ke kladným účinkům trhů práce na proces přechodu do pracovního života a na stabilitu pracovních míst, měly by být podrobněji zkoumány určující faktory, které na trhu práce působí. Měly by se ale rovněž zkoumat možné důsledky silící deprofesionalizace.

I když mnoho z toho, co bylo napsáno o budoucnosti vzdělávání, učení a práce, má spekulativní charakter a ne vždy je jako celek realizovatelné, lze v současné době pozorovat vznik některých základních tendencí, které se s největší pravděpodobností budou prosazovat i v budoucnosti:

- Mění se důraz na hodnoty: nejde ani tak o podceňování výdělečné práce, jako o změnu očekávání s prací spojených a postojů k ní. Orientace na budoucnost, sebeurčení, uznání vlastní práce i zlepšené pracovní podmínky a možnosti rozvoje mají v této souvislosti nejvyšší prioritu a mělo by se k nim více než dosud přihlížet při vytváření pracovních míst a určování možností vzestupu kariéry.
- Zůstává otevřena otázka, zda a jak dalece se novými technologiemi vytvářejí pracovní místa, a pokud ano, jakých pracovních činností se to dotýká. Například důsledky informačních a komunikačních technologií pro zaměstnanost se dnes hodnotí s menší euforií, než tomu bylo ještě do začátku 90. let. Kromě toho lze očekávat, že pracovní místa, která vzniknou na základě nových technologií, budou především vysoce kvalifikovaná a velice dobře placená.
- Jak ukazují dané prognózy, zvyšují se kvalifikační požadavky kontinuálně. Pro pracovníky se středními kvalifikacemi, které se získávají zejména odborným vzděláním, stoupá riziko, že budou vytlačeni výše kvalifikovanými do méně náročných činností, pokud se jim nepodaří rozvinout své kompetence a potenciál se zřetelem na lepší plánování, koordinaci a kontrolu vlastní práce.

Kurikula a vytváření kvalifikací

Aby mohl jedinec přežít a obstát ve stále složitější a dynamičtější společnosti, nemůže být odkázán pouze na profesní, odborné kvalifikace, nýbrž také na schopnosti a kompetence, které mu umožní zvládnout různé situace a vyhovět nepředvídaným požadavkům. Ačkoli kurikulární realizace a ztvárnění těchto klíčových kvalifikací a kompetencí jsou v jednotlivých evropských zemích velice rozdílné, vykazují přesto řadu společných znaků. Patří sem především zprostředkovávání systémových a organizačních kvalifikací jako doplněk ke specifickým odborným kvalifikacím a znalostem.

Zdá se, že při zprostředkovávání těchto kvalifikací je třeba stále více se zbavovat instruktážních prvků a sázet na zásady konstruktivního učení, pomocí nichž se schopnost řešit problémy předává v rámci nového učebního prostředí. Zejména nová média jsou nástroji, jejichž pomocí lze simulovat komplexní, realitě podobné situace a usnadnit samostatně řízené učení - i když sama nemají bezprostřední vliv na učební úspěch. Tím, že jednotlivcům

umožňují samostatně určovat své učební cíle a strategie, kontrolovat učení a samostatně hodnotit vlastní učební úspěch, mohou přispět ke zvýšení ochoty učit se.

Stejně jako dosud však zůstává otevřená otázka, do jaké míry může taková „parasociální interakce“ nahradit „učení face-to-face“ a jakou úlohu by vzhledem ke svým časovým a prostorovým omezením mohla v budoucnosti převzít tradiční učební zařízení.

Tyto otázky jsou ještě naléhavější, vezmeme-li v úvahu vedle formálního také učení neformální. Snahy výzkumných pracovníků, politiků a praktiků se soustřeďují rostoucí měrou na zjištění a hodnocení těchto skrytých kompetencí. Hodnocení neformálně získaných znalostí především předpokládá, že budou definovány oblasti vědomostí a že zejména bude rozlišováno mezi objektivními, prokazatelnými znalostmi a subjektivními vědomostmi. Volba metody pro zjištění a zhodnocení neformálně získaných znalostí je přitom právě tak důležitá, jako zapojení učebních zařízení, podniků, sociálních partnerů, jedinců a státu, aby se zajistila co největší akceptance a legitimita při hodnocení neformálně získaných znalostí.

Evropské aspekty

V Evropské unii se mnoho se hovoří o mobilitě mezi členskými státy. Musí se však rozlišovat mezi mobilitou pracovních sil a mezinárodní výměnou žáků, učňů a studentů. Mobilita pracovních sil je - přes prakticky již neomezovanou volnost pohybu v rámci Evropské unie - poměrně malá. Jen 2% evropských výdělečně činných osob žije v zemi, v níž se nenarodily. I když existují rozdíly mezi jednotlivými členskými státy, liší se přistěhovalci z jiných zemí úrovní vyučení, postavením a poměry v zaměstnání jen nepodstatně od domácích zaměstnanců.

Při interpretaci těchto dat by se mělo přihlížet k tomu, že mobilita nemůže být samoúčelem a že by se na ni nemělo nahlížet jen z hlediska alokace pracovních sil. Navíc se zdá, že vyrovnání životních podmínek v Evropské unii podporované strukturálními fondy značně pokročilo a přispělo ke zmenšení rozdílů v úrovni blahobytu. Přímou s tím jsou spojeny také nejdůležitější důvody ne-mobility. Jsou jimi především náklady na stěhování do jiné země, sociální výdaje na jednotlivce a jeho rodinu. Nárůst mobility lze pozorovat v první řadě v rámci nadnárodních podniků a ve formě příhraniční mobility. Empirický výzkum této problematiky se však nachází teprve v počátečním stadiu.

Opravdu úspěšné jsou naproti tomu zřejmě mezinárodní výměnné programy pro žáky, učně a studenty. Existovala však a stále ještě existuje řada překážek. Jde např. o chybějící uznávání jinde získaných kvalifikací a – v zemích se spíše klesajícími učebními kapacitami – o těžkosti spojené s nabídkou dostatečného počtu učebních možností. Evaluace těchto výměnných programů, za něž jsou odpovědny především členské státy, nebyla však dosud v potřebném rozsahu zahájena. Totéž platí pro zkoumání účinků výměny na další vzdělávání a pozdější odborný vývoj účastníků.

CEDEFOP - Evropské středisko pro rozvoj odborné přípravy

(Centre européen pour le développement de la formation professionnelle)

sídlí od roku 1995 v řecké Soluni a na internetové adrese ><http://www.cedefop.gr/><

O svých aktivitách a jejich výsledcích informuje různými způsoby. Vydává časopis **CEDEFOP INFO**, který vychází 3x ročně a přináší aktuální zprávy o dění v Evropské unii a v jednotlivých zemích. Další periodikum **Vocational Training, European Journal** vychází také 3x ročně, jednotlivá čísla jsou však tematicky zaměřená a rozsáhlejší články většinou podávají zprávy o provedených výzkumech. Oba časopisy i neperiodické publikace vycházejí zpravidla v několika jazykových mutacích, kromě angličtiny, francouzštiny a němčiny také v ostatních jazycích členských států EU.

Jiným prostředkem pro výměnu informací a názorů o odborném vzdělávání a přípravě v Evropě je **Electronic Training Village**, která se nachází na internetové adrese ><http://www.trainingvillage.gr/>< (viz též Zpravodaj VÚOŠ, 1998, č.9, s.16-17).

V tamním virtuálním knihkupectví (*Bookshop*) získáte informace o vydávaných publikacích i možnost objednat si (nebo stáhnout přímo z Internetu) ty, které jsou rozšiřovány zdarma.

Níže uvádíme výběr z publikací CEDEFOP, vydaných v roce 1998 a 1999, které je možné si zapůjčit v knihovně VÚOŠ. (Seznam všech publikací CEDEFOP vydaných od roku 1995, které jsou k dispozici v knihovně, najdete na místní síti J:\KNIHOVNA\CEDEFOP.)

1998

Barret, Alan - Hövels, Ben - Boer, Paul den - Kraayvanger, Geert: **Exploring the returns to continuing vocational training in enterprises.** A review of research within and outside of the European Union. [Zkoumání návratnosti další odborné přípravy v podnicích. Přehled výzkumu v rámci Evropské unie a mimo ni.] Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 1998. 53 s. **4613 B**

Bjørnåvold, Jens - Sellin, Burkart: **Anerkennung und Transparenz von beruflichen Befähigungsnachweisen; Neue Wege. Recognition and transparency of vocational qualifications; The way forward. Reconnaissance et transparence des qualifications professionnelles; La voie à suivre.** [Uznání a transparentnost průkazů profesní způsobilosti; Nové cesty.]. Thessaloniki, CEDEFOP 1998. 49 s. **4614 B**

Certificates, skills and job markets in Europe. A summary report of a comparative study conducted in Germany, Spain, France, Italy, Netherlands, United Kingdom. [Certifikáty, kvalifikace a trhy práce v Evropě. Souhrnná zpráva ze srovnávací studie provedené v Německu, Španělsku, Francii, Itálii, Nizozemsku, Spojeném království.] 1st edition.

Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 1998. 32 s. **4615 B**

Frederiksen, Jens V. – Westphalen, Sven-Åge: **Human resource accounting: interests and conflicts.** A discussion paper. [Účetní evidence lidských zdrojů: zájmy a konflikty. Diskusní materiál.]

Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 1998. 55 s. **4708 B**

Planas, Jordi: **Agora – II. “The role of the company in lifelong learning.”** Thessaloniki, 17 and 18 November 1997. [Agora – II. “Úloha podniku v celoživotním vzdělávání.” Soluň, 17. a 18. listopadu 1997.]

Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 1998. 93 s. **4709 B**

Sellin, Burkart: **Forschungszusammenarbeit auf dem Gebiet der Trends in der Berufs- und Qualifikationsentwicklung in der Europäischen Union. Co-operation in Research on Trends in the Development of Occupations and Qualifications in the European Union. Coopération dans la recherche sur les tendances de l'évolution des professions et des qualifications dans l'Union européenne.** [Spolupráce ve výzkumu trendů ve vývoji profesí a kvalifikací v Evropské unii.]

Thessaloniki, CEDEFOP 1998. 27 s. **4609 B**

Seyfried, Erwin: **Evaluation of quality aspects in vocational training programmes.** Synthesis report. [Evaluace aspektů kvality v programech odborné přípravy.]

Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 1998. 43 s. **4716 B**

Scheerer, Friedrich: **Transparenz beruflicher Befähigungsnachweise in Europa. Stand und Entwicklungsperspektiven.** Magisterarbeit für die Fernuniversität Hagen. [Transparentnost profesních certifikátů kompetence v Evropě. Stav a perspektivy vývoje. Magisterská práce pro dálkovou univerzitu v Hagenu.] Thessaloniki, CEDEFOP 1998. 84 s. **4630 B**

The impact on vocational training of studies Analysing and forecasting trendy in occupations. Case studies in Germany, the Netherlands and Denmark. [Dopad studií analyzujících a předpovídajících trendy v povoláních na odbornou přípravu. Případové studie v Německu, Nizozemsku a Dánsku.] 1.vyd. Thessaloniki, CEDEFOP 1998. 84 s. **4617 B**

Vocational education and training – the European research field. Background report. [Odborné vzdělávání a příprava – evropská oblast výzkumu. Podkladová zpráva.] Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 1998. 2 sv. 352, 321 s.

Warmerdam, John - Tillaart, Harry van den: **Sectoral approach to training. Synthesis report on trends and issues in five European countries.** [Odvětvový přístup k přípravě. Syntetická zpráva o trendech a problémech v pěti evropských zemích.] 1st ed.

Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 1998. 110 s. **4625 B**

Collingro, Peter – Heitmann, Günter – Schild, Hanjo: **Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von früher und informell erworbenen Kenntnissen – Deutschland.** [Identifikace, hodnocení a uznávání dřívějších a neformálně získaných vědomostí – Německo.]

Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften 1998. 45 s.

Gedanken zu einem Europa des Wissens: ein Arbeitsdokument des CEDEFOP. Reflections on a Europe of Knowledge: A working document from CEDEFOP. Réflexions sur une Europe de la connaissance: un document de travail du CEDEFOP. [Přemítání o vzdělanostní Evropě: pracovní dokument CEDEFOP.]

Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften 1998. 46 s.

1999

Chiousse, Sylvie – Werquin, Patrick: **Lifelong Vocational Guidance: European Case Studies.** [Celoživotní profesní poradenství: Evropské případové studie.]

Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 1999. 73 s. **4705 B**

Hörtnagl, Michael: **Finanzierung der Berufsbildung in Österreich.** Finanzierungsporträt. [Financování profesní přípravy v Rakousku. Finanční obraz.] **4706 B**

Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften 1999. 78 s.

Hansen, Martin Eggert: **The financing of vocational education and training in Denmark.** Financing portrait. [Financování odborného vzdělávání a přípravy v Dánsku. Finanční obraz.]

Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 1999. 73 s. **4707 B**

Andersson, Ronnie – Olsson, Anna-Karin: **Fields of Training. Manual.** [Obory přípravy. Příručka.]

Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 1999. 45 s.

Michelet, Valérie: **Le financement de la formation et de l'enseignement professionnels en France. Portrait de financement.** [Financování profesní přípravy a vzdělávání ve Francii. Obraz financování.]

Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes 1999. 80 s.

Sellin, Burkart: **European trends in the development of occupations and qualifications.** Volume I. [Evropské trendy ve vývoji povolání a kvalifikací. 1. díl.]

Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 1999. 76 s.