

Zpravodaj

Výzkumného ústavu odborného školství

č. 5

(20. května)

O problémech spojených s uznáváním výsledků neformálního “učení na pracovišti”	3	Diskuse o možnosti získat ucelenou kvalifikaci mimo vzdělávací systém. Specifická povaha neformálního učení na pracovišti.
Co to je <i>distanční vzdělávání</i>?	4	
Co je formální a neformální vzdělávání - učení	5	Definice uveřejněné v publikacích OECD, ETF a v časopise <i>Journal of Vocational Education and Training</i>
Zpřesňování termínů a jejich zamlžování	6	Problémy s překladem a interpretací nových výrazů z oblasti vzdělávání a trhu práce.
O čem se píše “<i>Handlungsorientiert</i>” Orientace na jednání jako didaktický princip	8	Činnostně zaměřené vyučování a jeho charakteristické rysy. Aplikace principu orientace na jednání a její důsledky pro pořádání kursů pro mistry profesní přípravy .
Co nového v časopisech	10	Vocational training 1998, č.15; Céreq Bref, 1998, č.146-148, 1999, č.149-151; L’enseignement Technique, 1999, č.181; Revue internationale du Travail, 1998, č.4
Nové knihy v knihovně	13	Portál, ÚIV, VÚOŠ a další nakladatelství.
Nové názvy povolání	15	Anglické názvy v německých inzerátech.
Nové kvalifikační požadavky na mistry profesní přípravy v Německu	16	Spolkový ústav pro odborné vzdělávání (BIBB) spolu se sociálními partnery a zástupci vzdělávacích zařízení vypracoval koncept modernizace vzdělávání mistrů profesní přípravy.
Ještě k diskusi o <i>Basisberufe</i> v německém duálním systému	17	Stanovisko Helmuta Pütze, generálního tajemníka Spolkového ústavu pro odborné vzdělávání (BIBB).
Post scriptum diskuse o německém systému profesní přípravy	17	Shrnující článek uvádí hlavní témata diskuse, která v Německu ještě stále není ukončena.

V březnu jsme na tomto místě mluvili o problémech s překladem cizích výrazů do češtiny. Stejně, ne-li větší problémy však nastávají při překladu českých termínů do jiného jazyka. O jejich vyřešení se musí postarat příslušní odborníci.

V našem případě jde převážně o výrazy používané ve školství, výchově a vzdělávání, zejména ve vzdělávání odborném. V publikacích mezinárodních institucí (například EURYDICE) se již stalo zavedeným zvykem uvádět pro lepší přehled názvy škol a podobné specifické termíny vždy též v původním jazyce dané země, bez výstižného překladu se však většinou nelze obejít. Navíc jsme v trochu jiné situaci než třeba Němci či Francouzi, o Angličanech nemluvě, jejichž jazyky nejsou světové nebo evropské pedagogické obci neznámé.

Současně s tím, jak vznikají nové pojmy a jejich pojmenování v češtině, by měly vznikat i (závazné nebo alespoň doporučené) cizojazyčné ekvivalenty těchto pojmenování. Tuto práci za nás nikdo neudělá a není možné ji ponechat živelnému vývoji a očekávat, že profesionální překladatelé časem na něco přijdou. Samozřejmě že přijdou, ale pravděpodobně každý z nich na něco jiného. Bylo by jistě trapné, kdyby v mezinárodních publikacích byly naše specifické termíny překládány různými cizojazyčnými ekvivalenty podle úvahy toho kterého překladatele.

Cizojazyčný ekvivalent se většinou nehledá snadno. Také zde platí pořekadlo “Víc hlav, víc rozumu”. Někdy je nutné znovu zvážit již zavedený termín, například proto, že v cizím jazyce (podle vyjádření rodilých mluvčích) vyvolává jiné asociace, než se očekávalo.

Závěrem dva příklady k zamyšlení nebo možná podklady pro širší diskusi. Jak překládat výraz *kmenový obor* a zda nenahradit v anglickém překladu *vyšší odborné školy* = *higher professional school* slovo *professional* (odvozené od podstatného jména *profession*, které v angličtině označuje zejména povolání vyšší úrovně – právník, lékař) a nahradit ho slovem *technical*, které kromě technický znamená také odborný. (V posledním čísle časopisu *Vocational training* je uveřejněn článek polské autorky pojednávající mimo jiné o vyšších odborných školách v Polsku. Použitý překlad *higher vocational school* také není příliš výstižný, protože přídavné jméno *vocational* označuje spíše povolání nižší úrovně.) **AK**

Zpravodaj VÚOŠ na Internetu

Na internetové stránce ><http://www.vuos.cz>< najdete vystavenou aktuální **titulní stránku** Zpravodaje.

Dále je zde k dispozici **tematický rejstřík** významnějších článků, které byly ve Zpravodaji uveřejněny od roku 1994 do současnosti. Základem pro tento rejstřík byl *Tematický rejstřík – ročníky 1994-1998*, který vyšel jako příloha Zpravodaje č.2/99. Tematický rejstřík bude pravidelně doplňován o nové odkazy.

Aktualizovaný tematický rejstřík budeme zasílat jednou měsíčně **e-mailovou poštou** zájemcům, kteří si o tuto službu napíší (konopask@vuos.cz).

Nové uspořádání na místní síti

- Aktualizovaný tematický rejstřík Zpravodaje najdete na místní síti **J:/Zpravoda.j/ztemrej**.
- V adresáři **J:/Knihovna** jsou soubory dříve umístěné v adresáři Učebnice (viz příloha Zpravodaje VÚOŠ, č.4/98 “Co najdete v místní síti”), který byl nyní zrušen. Ubyl soubor Zkratky a přibyl soubor **Cedefop**, obsahující seznam publikací vydaných v CEDEFOP od roku 1995 do současnosti, které jsou v knihovně VÚOŠ.
- Adresář **J:/Knihovna 1** obsahuje dva soubory: **Publikac** (seznam publikací vydaných ve VÚOŠ od roku 1998) a **Sbirkaza** (seznam dokumentů, které souvisejí se školstvím, vybraných ze Sbírký zákonů České republiky od roku 1998 do současnosti). ■

O problémech spojených s uznáváním výsledků neformálního “učení na pracovišti”

Od začátku devadesátých let se v mnoha zemích diskutuje o tom, zda k získání ucelené kvalifikace lze dospět i jinými cestami než odborným vzděláváním a profesní přípravou. Vychází se ze skutečnosti, že někteří zaměstnanci neprošli předepsanými vzdělávacími programy a přece úspěšně vykonávají povolání, která jsou vyhrazena kvalifikovaným pracovním silám. V rámci svého zaměstnání si osvojili potřebné vědomosti a dovednosti a disponují i nezanedbatelnými profesními zkušenostmi. Uvažuje se o tom, zda by bylo možné takto získané kompetence certifikovat a tak je fakticky postavit na roveň kvalifikacím vytvářeným vzděláváním. V souvislosti s tímto tématem se začalo hovořit o formálním a neformálním vzdělávání. Poněkud zjednodušeně řečeno, za formální vzdělávání se považuje vzdělávání probíhající v rámci vzdělávacího systému, za neformální vzdělávání výsledky různých aktivit uskutečňovaných mimo tento systém. Jedním z nejvýznamnějších prostředků neformálního vzdělávání je sám výkon zaměstnání, při němž probíhá proces učení. Toto učení není totožné se záměrným vzděláváním organizovaným podnikem, jehož cílem je doplňování již získané kvalifikace, její inovace nebo přeměna. Na rozdíl od tohoto podnikového vzdělávání - nebo také vzdělávání v zaměstnání - se někdy označuje jako “učení na pracovišti”. Specifickou povahou neformálního učení na pracovišti se zabývá Paul Hager v článku Uznávání neformálního vzdělání: úkoly a problémy. Některé jeho myšlenky volně rozvádíme v následujícím textu. (Překlad celého článku je k dispozici v knihovně VÚOŠ.)

Při úvahách o tom, zda a za jakých podmínek by bylo možno výsledky učení na pracovišti považovat za ekvivalentní výsledkům odborného vzdělávání a profesní přípravy a zda by snad bylo možné učení v podniku považovat za alternativní cestu k získání kvalifikace, se objevuje řada problémů, které takové možnosti zčásti zpochybňují. Poukazuje se na to, že způsobilosti získané učením na pracovišti se nsnadno srovnávají se způsobilostmi získanými odborným vzděláváním a profesní přípravou. *Know how* získané profesní praxí totiž zpravidla není totožné s vědomostmi a dovednostmi získanými v rámci nějakého vzdělávacího programu. Od formální kvalifikace se odlišuje jak svou strukturou, tak způsoby, jimiž bylo získáno. Poukazuje se na to, že formální vzdělávání je plánovité, záměrné, řízené kurikulem, je založeno na dualitě teoretických poznatků a praxe, realizuje se v umělém prostředí vzdělávací instituce. Zaměřuje více na obecné principy než na jejich specifické aplikace a odděluje se při něm získávání vědomostí od osvojování dovedností, přičemž do popředí vystupuje jeho kognitivní stránka. Učení na pracovišti je naproti tomu často bezděčné, řídí se posloupností pracovních úkolů a je závislé na jejich povaze. Spojuje se při něm teorie s praxí, získávání vědomostí a osvojování dovedností. Probíhá v kontextu konkrétního pracovního procesu, a má proto vedle kognitivní dimenze i dimenzi emotivní a sociální.

Diskuse o tom, jaké vzdělávací možnosti má učení na pracovišti, je do značné míry ovlivňována tradičním odlišováním “vzdělávání” a “odborné přípravy”. Odborná příprava je mnohdy chápána téměř jako protiklad vzdělávání. V některých jazycích se pro ni užívá stejného výrazu jako pro trénink. Považuje se za “bezmyšlenkovitou, mechanickou rutinní záležitost, která kontrastuje se vzděláváním spočívajícím v rozvíjení mysli pomocí plnění intelektuálně náročných úkolů”. Tento postoj k odborné přípravě má několik příčin. V první řadě jde o nesprávné chápání povahy “vědomostí”. Podle představy o vzdělávání odvozené od Platona a Aristotela jsou teoretické vědomosti nadřazené vědomostem aplikovaným a praktickým dovednostem. Vychází se z přesvědčení, že teoretické vědomosti jsou spojeny “s jistotou, protože jejich předmětem je něco, co je vždy nebo většinou odůvodněné”. Takové přeceňování významu teoretického myšlení brání tomu, aby se braly v úvahu typy vědomostí příznačné pro pracoviště.

V současnosti se objevují pokusy lépe postihnout vlastní povahu pracovních činností a jejich vliv na učení. Poukazuje se na to, že k výkonu profese je zapotřebí zvládnout soubor vědomostí, většinou vědeckých, které se použijí při analýze a řešení různých problémů souvisejících s výkonem povolání. Tyto problémy mají různou povahu. Pracovníci je musí identifikovat a s ohledem na okolnosti navrhnout jejich řešení. Upozorňuje se, že se v povolání uplatní “přemýšlivý praktik”, který převádí “vědění v činnosti” a “přemýšlení v činnosti”. “Přemýšlivý praktik” disponuje souborem vědomostí, které však neumí slovně vyjádřit. Tyto vědomosti mají jinou povahu než vědomosti obsažené v poznatkových systémech jednotlivých vědních disciplín.

Výzkum potencií učení na pracovišti naráží na obtíže vyvolávané tím, že se při tomto učení vyskytuje velké množství proměnných. Jednou z možností, jak je redukovat, je soustředit se na ústřední činnost člověka při učení na pracovišti, kterou je usuzování. Předpokládá se, že učení na pracovišti především zvyšuje schopnost usuzovat v měnících se a často jedinečných okolnostech, ke kterým dochází na pracovišti. Je samozřejmé, že míra usuzování pracovníků při zaměstnání závisí mimo jiné na způsobu, jakým je práce strukturována a organizována. Například u montážní linky je organizována tak, že usuzování pracovníků bude minimální, proto tam bude docházet k nepatrnému nebo k žádnému učení. Hodně diskutovaná učící se organizace maximalizuje usuzování a tím také učení. Většina zaměstnání spadá někde mezi tyto dva extrémy. Ukazuje se, že mnohé proměnné, které ovlivňují učení na pracovišti, jsou právě těmi faktory, které jsou brány v úvahu při usuzování.

Předmětem výzkumů možností učení na pracovišti jsou i tzv. kontextové faktory, které způsobují, že neformální učení je ovlivňováno a utvářeno detaily prostředí, ve kterém se odehrává. Mezi faktory, které ovlivňují neformální učení na pracovišti, patří například celková kultura pracoviště, organizace práce, kariérní struktura, strategické potřeby podniku, technologie a jejich změny. Toto mezi jiným osvětluje, proč se učení na pracovišti neomezuje na standardní disciplinární vědomosti a proč zahrnuje vedle kognitivních prvků i prvky emocionální a volní.

Použitá literatura:

Hager, Paul: Recognition of Informal Learning: challenges and issues. [Uznávání neformálního vzdělání: úkoly a problémy.] Journal of Vocational Education and Training, 50, 1998, č.4, s.521-535. ■

Uvedeným tématem se zabývá i tento článek Zpravodaje VÚOŠ:

Pokusy o certifikaci kompetencí získaných vně vzdělávacího systému 3/99

Co to je *distanční vzdělávání*?

K výrazům, které se již nějaký čas objevují v pedagogické literatuře, patří i výraz *distanční vzdělávání*. Je to ekvivalent anglického výrazu *Distance learning*, který se v cizojazyčných publikacích obvykle nepřekládá. V češtině se někdy nahrazuje výrazem *dálkové studium* nebo *otevřené vzdělávání*. Je to však chyba, protože jde o něco jiného. Dálkové studium je spolu s denním a večerním studiem jednou z organizačních forem vzdělávání, otevřené vzdělávání je druh vzdělávání, které mohou absolvovat i ti, kteří pro obvyklé vzdělávání nemají formální předpoklady v podobě ukončeného předchozího vzdělávání.

Distanční vzdělávání je vzdělávání, které se uskutečňuje prostřednictvím elektronických médií. Je řízeno z jednoho centra, a třebaže je určeno jasně definované skupině žáků, je individualizováno, ať již pomocí programů, které reagují na obtíže žáků, nebo pomocí vstupu tzv. tutora, který žákům poskytuje doplňující informace, vysvětlení či pokyny. Má interaktivní charakter, který je umožněn nejen komunikací mezi řídicím centrem a žáky, ale i komunikací mezi účastníky vzdělávání. Ti se pomocí tzv. *chattingu* (“popovídání” prostřednictvím počítačové sítě) mohou spojit a navzájem spolupracovat.

Je zřejmé, že distanční vzdělávání se uplatňuje především v dalším vzdělávání dospělých. Ve velkých podnicích, které mají zřízen svůj vlastní *intranet*, tedy vnitřní počítačovou síť vybavenou vhodnými programy, nachází distanční uplatnění i v počátečním odborném vzdělávání. ■

Co je formální a neformální vzdělávání - učení

V materiálech Evropské unie a OECD se často vyskytují výrazy formální a neformální vzdělávání nebo učení. Čtenář jim rozumí, ale přece si někdy není jistý, co vše mohou označovat. Proto snad uvítá definici uveřejněnou v publikaci Analýza vzdělávací politiky 1997. V ní český překlad používá srozumitelnější označení “vzdělávání nebo příprava ve vzdělávacím systému” a “vzdělávání nebo příprava mimo vzdělávací systém”.

»Výrazy “vzdělávání nebo příprava mimo vzdělávací systém” označují všechno vzdělávání,

- které se neuskutečňuje v programech vedoucích k získání kvalifikace,
- které se neuskutečňuje v programech pořádaných vzdělávacími zařízeními,
- které probíhá v profesním prostředí nebo doma,
- které není spojeno s přípravou ve školním prostředí, v semináři nebo v kroužku.

Výrazy “vzdělávání nebo příprava ve vzdělávacím systému” označují všechny ostatní druhy vzdělávání, zejména

- všechny druhy vzdělávání ve školských zařízeních, v zařízeních postsekundárního vzdělávání, ve střediscích pro přípravu, v sociálních střediscích,
- vzdělávání vedoucí k získání kvalifikace.«

Pramen: Analýza vzdělávací politiky 1997. Paris, OECD 1997; překlad Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha, ÚIV 1998, 104 s.

V glosáři vydaném Evropskou nadací odborného vzdělání je u hesla neformální vzdělávání uvedeno:

»Vzdělávání, ve kterém neexistuje jasná definice učitele a žáka, nebo kde se jednotlivci vzdělávají sami.«

V poznámce se podotýká, že termín *informal education* není v angličtině obvyklý. To je asi pravda. Podle našich poznatků, získanými například excerpce časopisu *Journal of Vocational Education and Training*, který vychází ve Velké Británii, se však v zemích *Commonweathu* používá výraz *informal learning* (viz článek O problémech spojených s uznáváním výsledků neformálního “učení na pracovišti” v tomto čísle). K tomuto *neformálnímu učení* může docházet prakticky všude, kde spolu lidé (třeba i zprostředkovaně pomocí psaného textu) komunikují. V posledním čísle výše zmíněného časopisu se v této souvislosti objevil další nový termín – *community learning*, jako zvláštní “odrůda” *informal learning* (viz Zpravodaj č. 4/99, rubrika Co nového v časopisech, s.12, kde si laskavě opravte český překlad “obecní vzdělávání” na “obecní učení”). Je těžké předpovídat, zda se výraz *community learning* ujme a jeho používání se rozšíří i v jiných zemích než v Austrálii, odkud článek pochází. Zatím můžeme pouze citovat autory, pracovníky *Centre for Research and Learning in Regional Australia*, kteří uvádějí, že »*community learning* je často chybně interpretováno jen jako učení jedinců v rámci *community*. «

Pramen:

Glossary of Labour Market Terms and Standard and Curriculum Development Terms. Torino, European Training Foundation 1997. 167 s.
Falk, Ian - Harrison, Lesley: *Community Learning and Social Capital: “just having a little chat”*. [Obecní učení a sociální kapitál: “jen si trochu popovídat”.] *Journal of Vocational Education and Training*, 50, 1998, č.4, s.609-627. 3 tab., lit.18.

Skutečnost, že se Angličané nechtějí znát k výrazu *informal education*, nepřekvapuje. Spolu s evropskou integrací se totiž vyvíjí další druh angličtiny, která by se dala analogicky k *English English* a *American English* nazvat *European English*, popřípadě *International English*. Vzniká při překladech z jiných jazyků do angličtiny, kdy je třeba najít ekvivalentní výrazy pro jevy, které se vyskytují jen v některých zemích. “Po evropšřování” angličtiny se někdy projevuje i používáním překladů frází, které jsou v jiných jazycích běžné, zatímco v angličtině se moc neříkají. *Good day!* ■

Zpřesňování termínů a jejich zamlžování

Čtenáře publikací OECD, které se zabývají vzděláváním, občas zaskočí neobvyklý výraz nebo ho překvapí, když na místě vžitého termínu objeví termín nový. Tak při studiu Analýzy vzdělávací politiky 1997¹ se setká s informacemi o *formálním* a *neformálním* vzdělávání a až později pozná, že vlastně jde o *vzdělávání ve vzdělávacím systému* a o *vzdělávání mimo vzdělávací systém* (viz předcházející článek), při nahlédnutí do nové verze Mezinárodní normy pro klasifikaci vzdělávání ISCED² zjistí, že úroveň 0 již není *předškolní vzdělávání*, ale *preprimární vzdělávání*. A nejde jen o publikace OECD. Zpravodaj VÚOŠ informuje o diskusi týkající se budoucí podoby německého *Berufsbildung*, jako o diskusi týkající se profesní přípravy v duálním systému, v překladech francouzských článků jsou některé druhy vzdělávání označovány jednou jako *vyšší vzdělávání* a jindy jako *vysokoškolské vzdělávání* apod.

Proč k takové situaci - vyloučíme-li omyly a nedůslednost autorů či překladatelů - dochází? Základní důvody jsou patrně dva: jeden je pozitivní a je jím snaha o nalezení co nejpřesnějšího označení určitého jevu, někdy i na úkor stručnosti a bezprostřední srozumitelnosti. Druhý je sice chvályhodný, ale často přináší nežádoucí následky: je jím pokus o přiblížení cizí reality českému čtenáři pomocí výrazů známých z českého prostředí.

Hledání co nejpřesnějšího označení určitého jevu naráží na značné obtíže zvláště tehdy, má-li být toto označení použitelné v mezinárodním kontextu, pro který je příznačná velká různorodost příbuzných jevů. Stačí vzpomenout na projekt Evropské unie týkající se posuzování rovnocennosti kvalifikačních dokladů. Šlo o kvalifikační doklady opravňující k výkonu určitého povolání. Vyvstal však problém s vymezením příslušných povolání, protože se zjistilo, že ne ve všech zemích má povolání stejný obsah. Nakonec bylo nutné každé z 209 povolání, která projekt sledoval, charakterizovat výčtem hlavních pracovních činností, které se v něm vykonávají. Ani to však nesnáze nevyřešilo beze zbytku. U 77 povolání, tedy u více než jedné třetiny ze sledovaného souboru, bylo nutno k výčtu pracovních činností připojit poznámky, ve kterých jednotlivé země vyjadřovaly své výhrady. Těch bylo někdy mnoho. Například u povolání svou povahou a mezinárodností tak neproblémového, jakým se zdá být povolání zedník, jednotlivé země Evropské unie k jeho 11 vymezeným pracovním činnostem uplatnily 9 doplňujících poznámek.³

Problémem tedy je najít vhodný výraz, který by vyhovoval co největšímu počtu vyskytujících se variant sledovaného jevu. Tak je tomu v případě zmíněného *preprimárního vzdělávání*. Vskutku by mohlo budit rozpaky, že *předškolní výchovu* ve většině evropských zemích poskytují instituce, které ve svém názvu mají výraz *škola*. Jde nejen o českou *mateřskou školu*, ale i o francouzskou a belgickou *école maternelle*, o irské *infant classes* v *primary schools*, o italskou *scuola materna*, o lucemburskou *spillschoul*, anglickou *nursery school*, a islandskou *leikskóli*.⁴ Je však otázka, zda výraz *preprimární vzdělávání* rozpaky odstraní. Je z něho dostatečně jasné, že jde o vzdělávání institucionální? Cožpak vzdělávání dítěte, které mu od nejranějšího dětství poskytuje rodina, také není *preprimární*?

Obdobný důvod má prosazování výrazu formální vzdělávání a neformální vzdělávání. Těžko se hledá způsob, jak vyjádřit, že z jistého hlediska patří do jedné kategorie vzdělávací aktivity, které mají školskou i neškolskou povahu. Tak například příprava mládeže k výkonu dělnických a obdobných povolání může být jak součástí školského systému, tak může být

¹ Education Policy Analysis 1997. Paris, OECD 1997.

² Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání ISCED 1997, Praha, ÚIV 1999.

³ Srovnávací přehled popisů pracovních činností, jimiž se charakterizují vybraná povolání ES a odpovídající obory přípravy v České republice. Praha, VÚOŠ 1994.

⁴ EURYDICE, Descriptif des structures scolaires et de l'enseignement supérieur. Anné scolaire 1997/98.

záležitostí jiných sektorů. A nejde o jev okrajový. Vždyť do německého duálního systému, za který odpovídá hospodářský sektor, vstupuje téměř polovina populace příslušného ročníku!

S odborným vzděláváním je spojen i jiný terminologický problém. Je jím opodstatněnost rozlišování (odborného) vzdělávání a (profesní) přípravy. Ve většině zemí Evropské unie existují odlišné výrazy pro označení vzdělávání (žáků) a profesní přípravu (učňů). Francouzi hovoří o *éducation* (nebo *enseignement*) a *formation*, Angličané o *education* a *training*, Němci o *Bildung* a *Ausbildung*. To odpovídá jejich koncepci oné profesní přípravy, která se přes různé proklamace soustřeďuje na poskytnutí odborné kvalifikace a na to, aby plnila ostatní funkce, které přísluší vzdělávání, více či méně rezignuje. Je však správné snažit se o připodobnění se těmto zemím i u nás a užívat výrazu *příprava* v souvislosti se vzděláváním v učebních a studijních oborech českých SOU? Vždyť tato “příprava” tradičně sleduje i jiné než úzce profesionalizační cíle, má k tomu ve svých programech vytvořeny vhodné podmínky. Ti, kteří rozumějí odbornému školství je oprávněně považují za jeden z druhů vzdělávání.

Druhý - a poněkud problematický - důvod, proč dochází volbou určitých výrazů k zamělování skutečnosti, je snaha přiblížit cizí realitu českému čtenáři pomocí výrazů známých z našeho prostředí. Již naštěstí téměř vymizely případy, kdy se německá *Berufsschule* v českém překladu přeměnila ve střední odborné učiliště nebo francouzský *baccalauréat* v maturitu. Přesto se však objevují méně nápadné pokusy vtěsnat zahraniční vzdělávací systémy a jejich prvky do českých jazykových struktur. Někdy jde o důsledek neznalosti podstaty jevu. Z distančního vzdělávání se snadno stane otevřené vzdělávání, ze vzdělávání na základě učební smlouvy příprava učňů. Jindy jde o snahu napomoci při překladu k lepšímu postihu jevu. Je to však počínání riskantní, protože může docházet ke vzniku nesprávných představ o popisované skutečnosti. Takové nebezpečí hrozí nejčastěji v těch případech, kdy je řeč o vzdělávacím systému, který se zdánlivě podobá vzdělávacímu systému českému, ale je ve skutečnosti strukturálně i funkčně odlišný. To může být případ systému francouzského, kdy mohou situaci komplikovat i momenty čistě filologické. Francouzština používá k označení vzdělávání nejvyšších úrovní jediné slovo - *supérieur*. Jeho českým ekvivalentem je nejen vysoký, ale i vyšší. Francouzům tato dvojznačnost výrazu *supérieur* při označování vzdělávání terciární úrovně nevadí. Nepotřebují rozlišovat vyšší a “vysoké” vzdělávání, protože své *enseignement supérieur* kategorizují jiným způsobem. Rozdělují *filières* v terciárním vzdělávání podle délky studijní doby na krátké a dlouhé. (I s překladem slova *filière* je potíže: označuje to, co se v českém vzdělávacím systému považuje za studijní obory, směry vzdělávání nebo i druhy vzdělávání.) Vztahy mezi krátkými a dlouhými *filières* jsou značně dynamické. Existují různé druhy návazností, které umožňují vytvářet diferencované individuální vzdělávací dráhy. Výsledkem pokusu přiblížit strukturu francouzského terciárního vzdělávání českému čtenáři tím, že se výraz *filières* přeloží jako školy a označení “krátké” zamění za “vyšší” je nový obraz francouzského *enseignement supérieure*, který si čtenář sice dovede na základě svých vědomostí o české realitě představit, ale bohužel vůbec neodpovídá realitě.

Podobné problémy jsou s anglickým adjektivem *higher*, které samo o sobě znamená vyšší, v sousloví *higher education* se však jeho význam mění na *vysokoškolské* vzdělávání. Pro označení vzdělávání, které je vyšší než předchozí, má angličtina různé jiné výrazy, z nichž některé se do češtiny překládají obtížně: *further*, *advanced*, eventuálně *continuing* a *upgrading*. Navíc *high school* (doslova přeloženo *vysoká škola*) označuje v americké i britské angličtině střední školu nebo (střední) školu pro dospělé. Chce-li člověk v angličtině mluvit o vysoké škole a z nějakého důvodu nemůže nebo nechce použít termín *university*, má zhruba dvě možnosti: *higher education institution* nebo *institution of higher education*.

V tomto čísle Zpravodaje se více než obvykle zabýváme terminologickými otázkami. Má to být spíše vybídnutí k diskusi než předkládání hotových (patentovaných) tvrzení.

Jedním z výrazů, který nyní německé programové dokumenty i časopisecké články velice často používají, když chtějí charakterizovat moderně pojaté vzdělávání a profesní přípravu, je výraz *handlungsorientiert*. Intuitivně porozumět jeho smyslu není obtížné: vyjadřuje požadavek, aby profesní příprava a vzdělávání byly svou koncepcí i svou realizací činnostně zaměřeny. Co to však toto činnostní zaměření znamená, nebývá mnohdy s ohledem na kontext, v němž je výraz *handlungsorientiert* použit, jasné. Podrobněji obsah výraz *handlungsorientiert* vymezil Manfred Bönsch v článku *Reflexion und Handeln in der Arbeitsweltpädagogik*. Učinil tak v souvislosti s vyučováním, ale jeho charakteristiky mají obecnější platnost.

Činnostně zaměřené vyučování charakterizují tyto rysy:

- Žáci a učitelé plánují a provádějí činnosti, které směřují k hodnotitelným výsledkům.
- Učení má kognitivní, emocionální a praktickou dimenzi (“hlava - srdce - ruka”).
- Výsledky mají praktickou užitnou hodnotu. Nejde o známky, ale o produkty, které je možno sdělit jiným, ukázat rodičům, dále použít ve výrobě apod.

Jednání (*Handlung*) je angažované vyplnění určitého zadání. Jeho součástí je vytvoření představy, plánování, provádění, dosažení výsledku a jeho kontrola. Pro proces učení, v jehož rámci se jednání uskutečňuje, je charakteristická jeho celostnost, smysluplnost a spojení se životem.

Metodickým principem činnostně zaměřeného vyučování je vedení žáků k samostatnému objevování poznatků, k hledání, vytváření rešerší, objevování. Zamítá se předávání hotových poznatků.

Praktickými důsledky prosazení činnostně zaměřeného vyučování je:

- Plánování vyučování je záležitostí nejen učitelů, ale i žáků.
- Časový prostor vyučování není spojován s vyučovací hodinou.
- Úloha učitele je komplexnější a obtížnější: radí, pomáhá, doporučuje, sleduje různorodé aktivity žáků.
- Roste odpovědnost všech účastníků vzdělávacího procesu.
- Do vyučování mohou vstupovat i mimoškolští experti.
- Užitná hodnota výsledků vyučování je rozmanitá - může jít o sdělení, výtvar, výrobek apod. ■

Použitá literatura:

Bönsch, Manfred: *Reflexion und Handeln in der Arbeitsweltpädagogik*. Wirtschaft und Berufserziehung, 1999, č.2.

Orientace na jednání jako didaktický princip

*Jak již bylo výše uvedeno, používají němečtí autoři k charakteristice jednoho z rysů moderně pojatého vzdělávání a profesní přípravy často výraz *handlungsorientiert*. Slovo samo lze přeložit jako “zaměřené na činnost” nebo “orientované na jednání”. O co však konkrétně jde, někdy není příliš jasné ani německým čtenářům. Johannes Koch si v článku *Orientace na jednání jako didaktický princip* posteskl, že “s orientací na jednání je tomu, jak se zdá, podobně jako s klíčovými kvalifikacemi: Všichni o ní mluví, ale každý si ji interpretuje po svém”. On sám se pokusil objasnit, co orientace na jednání znamená v případě vzdělávání mistrů působících v duálním systému profesní přípravy. Reagoval tak na skutečnost, že v roce 1998 byly v Německu nově formulovány kvalifikační požadavky na mistry profesní přípravy. Tyto požadavky vstoupily v platnost dnem 1. listopadu 1998 a musí je respektovat všichni, kdo nabízejí kurzy pro vzdělávání mistrů profesní přípravy. (O nové koncepci přípravy mistrů, kteří hodlají vychovávat učně v duálním systému, informujeme na jiném místě v tomto čísle Zpravodaje VÚOŠ.) Z článku jsme vybrali některé jeho části, které snad mohou naznačit, co znamená orientace na jednání v profesní přípravě. Jsme si přitom vědomi toho, že některá tvrzení by vyžadovala přesnější vysvětlení. Překlad celého článku je k dispozici v knihovně VÚOŠ.*

Ti, kdo nabízejí kurzy pro vzdělávání mistrů profesní přípravy, se nyní musí zabývat otázkami, co znamená “orientace na jednání”, a jak vypadá kurs orientovaný na jednání. Odpovědět na tyto otázky není jednoduché. V souvislosti se vzděláváním mistrů profesní přípravy jde o dvě záležitosti. Jednou

je metodický postup přípravy mistrů, druhou obsah kursu. Jinými slovy řečeno, aplikace principu orientace na jednání má pro pořádání kursů pro mistry profesní přípravy dva důsledky:

- Jedním je nutnost zajistit, aby kursy měly takovou formu, jakou si mistři profesní přípravy mají osvojit.
- Druhým je potřeba přiřadit znalosti, kterými má mistr odborné výchovy disponovat, k praktickým úkolům.

Princip orientace na jednání uplatňovaný v didaktice je založen na teorii regulace jednání. Podle ní jsou hlavními prvky regulace plánování, jednání, kterým má být plánovaného výsledku dosaženo, a srovnávání mezi požadavkem a skutečností. Aplikováno na profesní přípravu, jde v ní o to, aby poskytovala kompetenci jednat, tedy získat schopnost samostatně plánovat, plánované vykonávat a výsledky kontrolovat.

Podle teorie regulace jednání probíhá učení ve střetávání s úkoly, které se mají řešit. V profesní přípravě jsou těmito úkoly pracovní. Mistr profesní přípravy je musí rozčlenit tak, aby se na nich učni mohli co možná snadno učit. Tím z pracovních úkolů vytváří úkoly učební. Rozčleněním úkolů se sledují tři cíle: Prvním je redukce komplexnosti. Požadavky kladené na kvalifikovaného dělníka ho nutí k tomu, aby současně činil větší počet rozhodnutí. Pro učení musí být tato rozhodnutí uvedena do účelného sledu. Druhým cílem je vytvořit pomocí vhodných úkolů strukturu způsobitou k přijímání příslušných rozhodnutí. Rozčlenění úkolů na jednotlivá cvičení dovedností sice odpovídá prvnímu, ne však druhému cíli. Na určitý provozní úkol, například na opravu stroje, je možné učně připravit tak, že nejprve získá všechny základní dovednosti. V tomto případě se sice procvičují jednotlivé dovednosti, ale bez znalosti toho, k čemu budou zapotřebí. Profesní příprava orientovaná na jednání usiluje o to, aby se u každé jednotlivé dovednosti již předem určilo její profesní použití. Didaktika orientovaná na jednání - použijeme-li příkladu opravy strojů - začíná výcvik nejjednoduššími opravami, na nichž se nacvičují potřebné dovednosti. Tato metoda se označuje jako systematické rozšiřování základních činností. Třetím cílem rozčleňování úkolů je koncentrace na činnosti, které jsou rozhodné pro celkovou výkonnost.

Další didaktická rozhodnutí se týkají poměru mezi teorií a praxí. Vzdělávání orientované na jednání se snaží o to, aby při plnění úkolů učni získávali nejen dovednosti, ale i znalosti. To má dva důsledky: Znalosti, které se mají předat, se odvozují z odborných úkolů, které se mají zvládnout. Pokud jde o určení znalostí, které je třeba zprostředkovat, je nutno se ptát, o čem musí kvalifikovaný dělník při práci přemýšlet a o čem rozhodovat, a jaké vědomosti k tomu potřebuje. Druhým důsledkem je nutnost přiřadit znalosti k jednotlivým učebním úkolům. Přitom musí být zajištěno, že učební úkoly budou na sebe navzájem navazovat a učni získají celek potřebných znalostí. Tento způsob vytváření znalostí však může být problematický. Uspořádání vědomostí opírající se pouze o jejich uplatnění při plnění pracovních úkolů je málo účinné pro jejich transfer. Znalosti by měly být zařazovány do systematiky oboru. Toho lze dosáhnout například tehdy, je-li vzdělávání prováděno podle modelu úplného jednání se šesti stupni - informování, plánování, rozhodování, provedení, kontrolování a vyhodnocení. Při uplatnění této metody se mají učni sami dobrat příslušných znalostí. Toho dosáhnou převážně pomocí učebnic, které jsou členěny ve shodě se systematikou oboru.

Dalším krokem při didaktickém rozhodování je výběr odborných úkolů, tedy stanovení obsahu odborného vzdělávání. Pokud jde o vzdělávání v podnicích, lze tato rozhodnutí učinit snadno: Jednak je obsah, který se má zprostředkovat, předem dán učebním řádem, jednak vyplyne konkrétní podoba vzdělávání z požadavků podniku. Obtížné je rozhodnout o obsahu, pokud dojde ke změně požadavků. Jaký obsah je nutno zvolit, aby byl adekvátní požadované změně? Teorie regulace jednání může na tuto otázku odpovědět jen podmíněně. Jednou z odpovědí je naučit se metodicky se učit, další odpovědí pak je zapojit do vzdělávání ty metody, které podnik sám používá pro zvládnutí změny, tedy např. formy učení komunikací nebo metodami organizačního vývoje.

Použitá literatura:

Koch, Johannes: Handlungsorientierung als didaktisches Prinzip. [Orientace na jednání jako didaktický princip.] Berufsbildung, 1998, č.54, s.7-9. ■

Co nového v časopisech

Vocational training	
<p>KOCH, Richard - REULING, Jochen Public quality control of vocational training in Germany, France and the United Kingdom. [Státní kontrola kvality profesní přípravy v Německu, ve Francii a ve Spojeném království.] Vocational training, 1998, č.15, s.7-12. 1 tab., lit.5. Příklady 3 hlavních typů počáteční odborné přípravy a srovnávání jejich charakteristických rysů. Stanovení standardů kvality. Instituce zodpovědné za kontrolu a zjišťování kvality odborné přípravy ve všech třech zemích.</p>	<p>SEYFRIED, Erwin Evaluation of quality aspects in vocational training programmes. [Evaluace aspektů kvality v programech profesní přípravy.] Vocational training, 1998, č.15, s.13-19. Lit.22. Článek je založen na studii, kterou Cedefop provedl v Belgii, Německu, Francii, Řecku a Portugalsku. Studie se zaměřila na význam, metody a praxi zkoumání kvality programů profesní přípravy. Analyzované evaluační studie se zabývaly především programy pro nezaměstnané a v menší míře programy pro další vzdělávání zaměstnaných. Výsledky studie poukazují na strukturální nesoulad mezi evaluačními programy přípravy a politikou trhu práce.</p>
<p>VAN DEN BERGHE, Wouter Application of ISO 9000 standards to education and training. [Aplikace norem ISO 9000 na vzdělávání a přípravu.] Vocational training, 1998, č.15, s.20-28. 1 tab., lit.22. ISO 9000 je společný název série mezinárodních norem (ISO 9001-9004) pro zajišťování kvality v organizacích. Původně byly určeny pro výrobní podniky, později se jejich působnost rozšířila i do dalších odvětví. Od začátku 90.let získaly certifikáty ISO 9001 a ISO 9002 i některé evropské instituce odborného vzdělávání a přípravy. Certifikáty uděluje akreditovaný orgán na základě dobrých výsledků auditu. Certifikát platí 3 roky. Výhody a nevýhody certifikace pro vzdělávací instituce a vhodnost norem pro vzdělávání a přípravu.</p>	<p>STAHL, Thomas In-company continuing training: Trends in European enterprises. [Další příprava v podniku: Trendy v evropských podnicích.] Vocational training, 1998, č.15, s.29-32. Lit.12. Rozvoj personálu a další odborná příprava jako investice. Finanční náklady na přípravu a jejich kontrola. Jak nejlépe integrovat rozvoj personálu s rozvojem organizace jako celku. Zajišťování kvality přípravy v podniku. Práce a učení jako zdroj inovačního myšlení.</p>
<p>STAHL, Thomas Self-assessment. A royal road to quality assurance for continuing training? [Sebehodnocení. Snadná cesta k zajištění kvality další odborné přípravy?] Vocational training, 1998, č.15, s.33-45. 2 obr. Sebehodnocení není v odborné přípravě novinkou. V moderních podnicích se spojuje sebeorganizace s externím řízením. Sebehodnocení zjednodušuje evaluaci a zajišťování kvality. Význam okolního prostředí pro sebehodnocení. Výsledky srovnávací studie provedené v 9 zemích EU a 45 podnicích. Příklady z některých podniků.</p>	<p>CAPELA, Carlos Accreditation of training organisations. Origin, objectives and methodology of the Portuguese accreditation system. [Akreditace organizací odborné přípravy. Původ, cíle a metody portugalského akreditačního systému.] Vocational training, 1998, č.15, s.46-51. 5 obr. Akreditační systém je určen k všeobecnému použití. Je povinný pro všechny organizace, které chtějí využívat fondů přidělovaných státem a Evropskou unií, a dobrovolný pro organizace, které si prostřednictvím akreditace chtějí zvýšit svou cenu na trhu vzdělávání.</p>

Francouzský ministr školství Claude Allègre svými návrhy na školu 21. století rozzlobil francouzské učitele. Kromě jiného žádá, aby učitelé věnovali individuální pomoc dětem, které ve škole zaostávají. Reforma školství uskutečněná v polovině 70. let přivedla do středních škol více žáků, takže nyní získává bakalaureát téměř 70 % populace. Jenže kvalita vzdělání se obecně snížila. Čísla ukazují, že z celkového počtu žáků, kteří loni na podzim vstoupili do středních škol, mělo 20 % potíže se čtením a 38 % neovládalo jednoduché aritmetické výpočty. "Zdemokratizovali jsme přístup ke vzdělávání, nepodařilo se nám však zdemokratizovat školní úspěšnost", řekl P. Meirieu, ředitel Národního ústavu pro pedagogický výzkum (INRP).
TIME, 1999, č.19, s.53.

<p style="text-align: center;">Vocational training</p> <p>JENEWEIN, Klaus - KRAMER, Beate Quality assurance in continuing vocational training for small and medium-sized enterprises in the German craft sector - the training activities of the Central Office for Continuing Training in the Crafts Sector (ZWH). [Zajišťování kvality v další profesní přípravě pro malé a velké podniky v německém řemeslnickém sektoru - vzdělávací činnosti Ústředny pro další vzdělávání v řemesle (ZWH).] Vocational training, 1998, č.15, s.52-58. 2 obr., lit.9. Ústředna pro další vzdělávání v řemesle (Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk - ZWH) byla založena před 10 lety v Severním Porýní Vestfálsku. V r.1997 byla přeměněna na celostátní instituci financovanou obchodní komorou a Ústředním svazem německých řemesel. Úloha ZWH v zajišťování kvality v dalším vzdělávání.</p>	<p>WÓJCICKA, Maria Creation of an external quality assurance system for higher education - the example of Poland. [Vytvoření externího systému zajišťování kvality vysokoškolského vzdělávání – příklad Polska.] Vocational training, 1998, č.15, s.59-65. Lit.10. Radikální změny v polském vysokém školství od r.1990. Kvantitativní nárůst. Vznik tříletých a čtyřletých programů studia. Nezávislý univerzitní akreditační systém ustavený rektory univerzit v lednu 1998. Vyšší odborné školy a pedagogické školy.</p>
<p style="text-align: center;">Céreq Bref</p> <p>MARTINELLI, Daniel - PAUL, Jean-Jacques - PERRET, Cathy Emploi public, emploi privé. La difficile conversion des titulaires de thèse. [Zaměstnání ve veřejném sektoru, zaměstnání v soukromém sektoru. Nesnadná změna orientace absolventů doktorandského studia.] Céreq Bref, 1998, č.146, s.1-4. 3 obr., 1 tab. V doktorandském studiu se studenti připravují především pro práci na vysokých školách nebo ve výzkumných institucích. Část absolventů však takové zaměstnání nezíská a uplatňuje se v soukromém sektoru. Tam jim konkurují absolventi inženýrských škol. Sledují se kariérní dráhy absolventů některých oborů doktorandského studia a uvádějí se poznatky o tom, jak se absolventi v různých podmínkách uplatňují.</p>	<p>WERQUIN, Patrick La politique d'aide à l'emploi change, les caractéristiques du marché du travail des jeunes demeurent. [Politika pomoci při hledání zaměstnání se mění, charakteristiky trhu práce zůstávají stejné.] Céreq Bref, 1998, č.147, s.1-4. 2 tab., 3 grafy. Sledují se dvě skupiny mládeže, která nezískala všeobecný bakalaureát. Jedna opustila vzdělávací zařízení v roce 1989 a druhá v roce 1994. Zjišťuje se, jak využívají opatření přijatá k usnadnění přechodu ze školy do zaměstnání. Srovnává se délka, po kterou mládež využívá těchto opatření, časová míra nezaměstnanosti, počty navázaných pracovních poměrů na dobu určitou a na dobu neurčitou.</p>
<p>BROCHIER, Damien Les structures éducatives face au changement. Que faire des expérimentations? [Vzdělávací struktury tváří v tvář změnám. Jak experimentovat?] Céreq Bref, 1998, č.148, s.1-4. Klade se otázka, za jakých podmínek lze na základě výsledků experimentu uskutečněného v několika zařízeních provádět změny ve vzdělávacím systému. Postup, kdy se vzdělávací systém mění na základě výsledků provedeného experimentu, se považuje za protikladný vůči reformám prováděným z rozhodnutí ústředních orgánů. Uvádí se příklad experimentu se zaváděním tzv. Jednotek profesní přípravy uskutečňované na základě učební smlouvy. Upozorňuje se na to, že provádění změn ve vzdělávacím systému na základě výsledků experimentu vyžaduje vypracování přesnějších pravidel než kterými se řídil experiment, zhodnocení vlivu lokálních činitelů a podmínek na výsledky experimentu a zvolení optimální rychlosti provádění změn.</p>	<p>MARTINELLI, Daniel - SIMON-ZARCA, Georgie - WERQUIN, Patrick “Génération 92”: profil, parcours et emplois en 1997. [“Generace 92”: profil, dráhy a zaměstnání v roce 1997.] Céreq Bref, 1999, č.149, s.1-7. 6 tab., 7 grafů. Výsledky výzkumu 27 000 absolventů škol všech úrovní provedený v roce 1997, pět let po získání diplomu. Absolventi mají v průměru vyšší vzdělání než v předchozích generacích, ale vstupovali na trh práce v méně příznivých podmínkách. Typy situací, ve kterých se absolventi v závislosti na úrovni dosaženého vzdělávání při přechodu ze školy do zaměstnání ocitají, délka doby, po kterou byli zaměstnání, míra nezaměstnanosti a výše příjmů. Posuzuje se význam studovaného oboru pro uplatnění na trhu práce.</p>

<p style="text-align: center;">Céreq Bref</p> <p>AVENTUR, Francois - CAMPO, Christian - MÖBUS, Martine</p> <p>Les facteurs de développement de la formation continue dans l'Europe des quinze. [Činitelé rozvoje dalšího vzdělávání v Evropské patnáctce.] Céreq Bref, 1999, č.150, s.1-4. 2 tab.</p> <p>Dva typy dalšího vzdělávání v 15 zemích Evropské unie – další vzdělávání spočívající na iniciativě zaměstnavatelů a další vzdělávání spočívající na iniciativě jednotlivců. Uvádí se kategorizace zemí podle síly zastoupení jednotlivých typů dalšího vzdělávání. Zjišťují se činitelé, kteří motivují zaměstnavatele a jednotlivce k aktivitám v rámci dalšího vzdělávání. Na straně zaměstnavatelů to je povaha jejich ekonomické činnosti, nedostatečnost počáteční přípravy, vliv organizace systému dalšího vzdělávání. Na straně jednotlivců jde o tradici dalšího vzdělávání, právo získat dovolenou na vzdělávání, veřejná podpora, certifikace výsledků dalšího vzdělávání.</p>	<p>KIRSCH, Jean-Louis</p> <p>Niveau de formation et marché du travail: l'Europe des contrastes. [Úroveň přípravy a trh práce. Evropa kontrastů.] Céreq Bref, 1999, č.151, s.1-4. 7 grafů, 2 obr.</p> <p>Srovnává se situace osob s nízkou kvalifikací (ISCED 0-2) na trhu práce ve Švédsku, v Nizozemsku, ve Francii, ve Velké Británii a v Portugalsku. Zjišťují se velké rozdíly v možnostech jejich uplatnění, které jsou způsobeny odlišnostmi ve vzdělávacích systémech a ve struktuře a rozvinutosti průmyslu.</p>
<p style="text-align: center;">L'enseignement technique</p> <p>MAILLARD, Fabienne</p> <p>Premières années de vie active des diplômés de l'enseignement professionnel. [První roky aktivního života absolventů profesních škol.] Enseignement technique, 1999, č.181, s.20-23.</p> <p>Doba, kterou mládež tráví ve vzdělávacím systému se prodlužuje, roste úroveň vzdělání. Přesto velká část mládeže zůstává po absolvování školy nezaměstnaná. Sleduje se uplatnění různých kategorií absolventů profesních škol na trhu práce a míra jejich nezaměstnanosti. Kategorie absolventů jsou vytvořeny podle získaného certifikátu. Ukazuje se, že prohlubující se propast mezi přípravou a povoláním je z velké části ovlivněna neschopností podniků formulovat své představy o potřebách kvalifikace.</p>	<p>ARNOLD, Colette</p> <p>Développer le tourisme par la formation professionnelle. [Rozvíjet turismus prostřednictvím profesní přípravy.] Enseignement technique, 1999, č.181, s.24-26. 1 tab.</p> <p>Turismus jako prudce se rozvíjející odvětví, které poskytuje služby klientele s rozmanitými zájmy (prázdninový turismus, obchodní turismus, kongresový turismus, sportovní turismus, poutnický turismus apod.). Popisují se hlavní činitelé podílející se na zajišťování služeb turistům, vymezují se jejich kompetence. Vymezují se směry profesní přípravy pracovníků v oblasti turismu a formulují se obecná doporučení pro jejich celoživotní vzdělávání.</p>
<p style="text-align: center;">Revue internationale du Travail</p> <p>HANHART, Siegfried - BOSSIO, Sandra</p> <p>Coûts et avantages de l'apprentissage dual: les enseignements du système suisse. [Náklady a výnosy duální přípravy učňů: vzdělávání ve švýcarském systému.] Revue internationale du Travail, 137, 1998, č.4, s.515-534. 4 tab., 3 obr., lit.20.</p> <p>Charakterizuje se duální systém přípravy učňů, uvádějí se základní zákony, kterými se řídí a rozdělení kompetencí. Na základě výsledků ankety uspořádané mezi švýcarskými podniky se posuzují náklady podniků i veřejné správy na profesní přípravu a výnosy, které z ní plynou. Uvádějí se důvody, pro které jsou podniky ochotny poskytovat profesní přípravu, a důvody, které jim v tom brání.</p>	<p style="text-align: center;">EUR-OP NEWS⁵</p> <p>Working revolution – changing the way the workplace is organized. [Revoluce v práci – změny ve způsobu organizace pracoviště.] EUR-OP NEWS, 1999, č.1, s.7.</p> <p>Pod výše uvedeným názvem jsou shromážděny odkazy na různé publikace a dokumenty zabývající se danou tematikou. Např. novými formami organizace práce; délkou pracovní doby; pracovními podmínkami lékařů, kteří studují, řidičů a námořníků; opatřeními proti diskriminaci starších pracovníků při přijímání do zaměstnání; směrnicemi pro uzavírání pracovních smluv na dobu určitou; snížením daně z přidané hodnoty u některých služeb náročných na práci, což by mělo zároveň snížit náklady na tyto služby a tím stimulovat poptávku po nich, a zároveň zabránit tomu, aby poskytovatelé těchto služeb začali pracovat “na černo”.</p>

⁵ Čtvrtletník EUR-OP NEWS, Information from the European Communities' Publications Office se v knihovně dokumentačně nezpracovává. Je však možné si ho vypůjčit. Můžete si ho také objednat přímo z Lucemburska, zdarma, na adrese: Christine Michaut, EUR-OP News, EUR-OP, Office 226, 2, rue Mercier, L-2985 Luxembourg nebo EUROPEANS@OPOCE.CEC.BE

Malá encyklopedie Evropské unie. Z německého originálu EU – ABC, Lexikon für Politik, Recht, Wirtschaft, Steuer, Finanzen, Institutionen přeložili A. Mikeščík a J. Vošahlík.

Praha, Ústav mezinárodních vztahů 1997. 256 s. 24 778

Acquis communautaire. Odborný výraz pro právně a politicky dosažený stav integrace EU. K acquis communautaire patří nejen právo Společenství v užším smyslu, ale také podpůrné mezinárodní smluvní právo členských států. Zároveň se k němu počítají politická rozhodnutí v rámci společné zahraniční a bezpečnostní politiky (SZBP) a spolupráce v oblasti justice a vnitřních věcí a také závazky členských států ve vztahu k dohodám, které v budoucnu budou uzavřeny. Výrazu acquis communautaire ve smyslu “nabytých výsledků (bohatství) Společenství” se používá především při jednáních o vstupu nových členů do EU jako souhrnného označení podmínek, které musejí uchazeči o přijetí při svém vstupu do EU převzít jako právní a politické závazky. (Viz též Zpravodaj VÚOŠ, 1998, č.4, s.2.)

Netík, Karel – Netíková, Daria – Hájek, Stanislav: **Psychologie v právu.** Úvod do forenzní psychologie. 1.vyd.

Praha, C.H.Beck 1997. 140 s. 24 740

Delikty určitého druhu, zejména majetkové, se mohou za jistých okolností stát bezprostřední příčinou další – stejnorodé – delikvence a tím vést k tzv. řetězové viktimizaci. Jako příklad mohou sloužit případy množících se krádeží stěračů na autech u nás za totality, kdy oběť – po zjištění, že jí byl zcizen – si jej vzala z jiného auta. Podobně tomu bylo u některých krádeží jízdních kol či běžecých lyží. Řetězovou viktimizací je též šikana v tom smyslu, ve kterém je provozována v rámci základní vojenské služby.

Černá kniha komunismu. Zločiny, teror, represe. 1.vyd.

Praha, Paseka 1999. 2 sv. 407, 311 s. 24 738,9

Ornstein, Allan C. – Hunkins, Francis P.: **Curriculum. Foundation, Principles, and Issues.**

[Kurikulum. Základy, principy a problémy.] 3rd ed.

Boston, Allyn and Bacon 1998. 416 s. 24 741

Nasta, Tony: **How to design a Vocational Curriculum.** A Practical Guide for Schools and Colleges.

[Jak navrhovat profesní kurikulum. Praktická příručka pro školy a koleje.]

London, Kogan Page 1994. 155 s. 24 742

Ecclestone, Kathryn: **How to assess the vocational curriculum.** [Jak hodnotit profesní kurikulum.]

London, Kogan Page 1996. 176 s. 24 743

Stasz, Cathleen – Ramsey, Kimberly - Eden, Rick – DaVanzo, Joan – Farris, Hilary – Lewis, Matthew: **Classrooms That Work: Teaching Generic Skills in Academic and Vocational Settings.** [Třídy, které fungují: Vyučování všeobecně použitelným dovednostem v akademickém a profesním prostředí.]

Berkeley, University of California 1993. 145 s. 24 779

CEDEFOP. Work Programme 1999. [CEDEFOP. Pracovní program 1999.]

Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 1999. 59 s. 4664 B

Počítač pro každého. Základní kurz, návody, rady.

Praha, Vogel Publishing 1998. Přeruš. str.

Publikace určená začátečníkům i pokročilejším uživatelům počítače vycházela postupně v podobě časopisu (26 čísel). Po zkompletování celého ročníku a rozdělení jednotlivých čísel do 7 oddílů (Základy, Windows, Zařízení, Programy, Jak na to, Zábava & multimedia a Slovníček pojmů) vznikla přehledná příručka.

Gold, Anne: **Řízení současné školy.** O práci učitelů na střední úrovni řízení. 1.vyd.
Žďár nad Sázavou, Fakta 1998. 164 s. 24 745
Zkušený učitel si v práci s mladými lidmi stanoví hranice svých interakcí s nimi na úrovni, jež se člověku zvenčí může zdát stanovená spíše intuitivně.

Publikace z nakladatelství Portál

Slavík, Jan: **Hodnocení v současné škole.** Východiska a nové metody pro praxi. 1.vyd.
Praha, Portál 1999. 190 s. 24 753
Co činí známku natolik přitažlivou? Je to jenom zvyk a profesionální setrvačnost, nebo tlak nepoučené rodičovské veřejnosti?

Matoušek, Oldřich: **Potřebujeme psychoterapii?** O duševním zdraví, jeho poruchách a možnostech psychologické pomoci. 2. rozš. a upr. vyd.
Praha, Portál 1999. 131 s. 24 751
Autogenní trénink se dá použít u všech lidí, kteří o něj projeví zájem a tento zájem udrží po dobu nutnou k absolvování základního výcviku.

Singly, François de: **Sociologie současné rodiny.**
Praha, Portál 1999. 127 s. 24 748
Moderní rodina je méně zaměřena na věci a na ekonomické dědictví z toho důvodu, že majetek – ve formě pozemkového nebo finančního kapitálu – hraje ve fungování současné společnosti menší roli.

Štampach, Odilo Ivan: **Náboženství v dialogu.** Kritické studie na pomezí religionistiky a teologie.
1.vyd.
Praha, Portál 1998. 205 s. 24 749
Po Buddhově smrti předávali mniši jeho nauky ústně a scházeli se na koncilech, kde si nauku společně opakovali.

Fontana, David: **Cesty ducha v moderním světě.** Možnosti duchovního růstu z pohledu psychologie a spirituálních tradic. 1. vyd.
Praha, Portál 1999. 231 s. 24 750
Další názor, který zastávají především někteří učitelé New Age, tvrdí, že vše je ve své podstatě dokonalé a problém spočívá pouze v naší neschopnosti si to uvědomit.

Rogers, Carl R.: **Způsob bytí.** Klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele.
1. vyd.
Praha, Portál 1998. 292 s. 24 757
Spokojí se školní psychologové s usilováním o diagnózu a nápravu neduhů jednotlivců, které jsou způsobeny zastaralým vzdělávacím systémem s irelevantním kurikulem, nebo budou trvat na tom, aby se mohli spolupodílet na tvorbě takových podmínek pro učení, při kterých se může uvolnit žáková přirozená zvědavost?

Přehled psychologie. 1. vyd.
Praha, Portál 1999. 289 s. 24 755
Výzkumy prokázaly, že většina lidí je schopna vykonat úkol rychleji v přítomnosti jiné osoby.

Kratochvíl, Stanislav: **Základy psychoterapie.** 2. dopl. a přeprac. vyd.
Praha, Portál 1998. 392 s. 24 761
Duševní zdraví je spojeno s atribučním stylem, který připisuje dobrým událostem převážně charakter obecnosti a stálosti a považuje je za důsledek osobního vlivu, zatímco špatné události jsou považovány za dočasné, specifické a za způsobené spíše vlivy vnějšími.

McQuail, Denis: **Úvod do teorie masové komunikace.** 1. vyd.
Praha, Portál 1999. 447 s. 24 754

Publikace VÚOŠ

- Úlovcová, Helena – Strádal, Jiří: **Analýza trhu práce ve vztahu k odbornému vzdělávání.** Praha, Výzkumný ústav odborného školství 1998. 45 s. 4674 B
- Vojtěch, Jiří: **Sonda k uplatnění absolventů škol ve sféře práce.** Zpracování dat výběrového šetření. Praha, Výzkumný ústav odborného školství 1998. 30 s. 4673 B
- Vojtěch, Jiří: **Vývoj počtu žáků v systému vzdělávacích cest ve středním a vyšším vzdělávání 1989-1998.** Praha, Výzkumný ústav odborného školství 1999. 11 s. + příl. 4676 B
- Vojtěch, Jiří: **Uplatnění absolventů středního odborného vzdělávání ve sféře práce.** Analýza na základě výběrového šetření pracovních sil ČSÚ. Praha, Výzkumný ústav odborného školství 1998. 28 s.
- Sledování vývojových trendů ve skupinách příbuzných povolání.** Doprava; Ekonomika a podnikání; Elektrotechnika, telekomunikace, výpočetní technika; Gastronomie, hotelnictví a turismus; Informační služby; Kožařství; Lesní hospodářství; Obchod; Osobní a provozní služby; Potravinářství; Strojírenství, hutnictví a slévárenství; Technická chemie a chemie silikátů; Textil a oděvnictví; Umění (hudba a zpěv); Zemědělství; Zpracování dřeva, papíru a výroba hudebních nástrojů. 1.vyd. Praha, Výzkumný ústav odborného školství 1998-1999. 14 sv. 4675 B

Publikace ÚIV

- Školství na křižovatce.** Výroční zpráva o stavu a rozvoji výchovně vzdělávací soustavy v letech 1997-1998. Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání 1998. 283 s. 24 765
- Šťastnová, Pavlína – Vymětalová, Simona – Matějková, Lucie: **Absolventi na trhu práce.** Co zaměstnavatelé očekávají? 1.vyd. Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání 1999. 70 s. 4670 B
- ISCED 1997. Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání.** Překlad publikace International Standard Classification of Education. (Paris, UNESCO 1997. 42 s.) Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání 1999. 45 s.



Nové názvy povolání

Pryč jsou časy, kdy bylo možné číst inzeráty nabízející zaměstnání bez anglického slovníku v ruce. Hledá se nejen Controller, Key Account Manager, Support Engineer, ale i Legal Assistant, Field Engineer a Direct Search Analyst.

To, že by se inzeráty mohly stát součástí kurzů hospodářské angličtiny, má své příčiny: internacionalizaci podnikání, vznik megapodniků s novými strukturami aj. Vzniká však nepřehledná situace, v níž se občas nedovedou orientovat ani poradci pro volbu povolání a pracovníci úřadů práce. Co si mají představit pod Call Dispatcher, Facility Manager a Circuit Order Administrator?

A jak mají učitelé vysvětlovat svým žákům možnosti uplatnění v těchto povoláních? Snad tak, že budou spolu s nimi rozebírat požadavky, které jsou s oněmi záhadnými povoláními spojovány, a srovnávat je s tím, k čemu směřuje vzdělávání v určitém oboru.

Podle Tilstra, André: Neue Berufsbezeichnungen. Der Ausbilder, 1999, č.4, s.3.

Nové kvalifikační požadavky na mistry profesní přípravy v Německu

Změny, které probíhají v odborném vzdělávání, vyvolaly potřebu nově formulovat kvalifikační požadavky na mistry profesní přípravy. Proto Spolkový ústav pro odborné vzdělávání spolu se sociálními partnery a zástupci vzdělávacích zařízení vypracoval koncept modernizace vzdělávání mistrů profesní přípravy. Jeho součástí je rámcový učební plán pro kurzy připravující ke složení zkoušky odborné a pedagogické způsobilosti, nový předpis o kvalifikačních požadavcích na mistry profesní přípravy v průmyslu - AEVO (*Ausbilder-Eignungsverordnung*) a novelizace vzorového zkušebního řádu pro zkoušky osvědčující odbornou a pedagogickou způsobilost mistrů profesní přípravy - MPO (*Musterprüfungsordnung*).

Došlo k modernizaci standardů kvalifikace mistrů profesní přípravy, jejímž cílem je rozvíjet kompetence mistrů profesní přípravy k jednání, připravit je k tomu, aby vedli učně k samostatnému plánování, provádění činností a kontrolování jejich výsledků, seznámit je s širokým repertoárem metod a naučit je využívat jich v praxi.

Kurzy mají rozvíjet schopnost budoucích mistrů profesní přípravy odborně jednat. Ta se získává při plnění reálných úkolů. Proto se jak nová struktura kurzu, tak jeho průběh orientují na úkoly mistra profesní přípravy, na jejich řešení nebo zpracování. Toto řešení lze jen obtížně přiřazovat k jednotlivým věcným oblastem, neboť je přesahuje. Proto se upustilo od členění na jednotlivé věcné oblasti, které se dříve uplatňovalo, a kurzy byly nově strukturovány podle typických úkolů mistra profesní přípravy. Učební látka již není uspořádána podle věcných oblastí podobných školním předmětům a "přesahující otázky" týkající se např. základů práva, metodiky, didaktiky, psychologie učení se prezentují v souvislosti s konkrétními úkoly.

Kurzy jsou konstruovány modulárně a skládají se ze sedmi jednotek, z nichž většina zahrnuje určitý typický úkol mistra profesní přípravy. Jsou to:

- obecné základy (12 hodin)
- plánování vzdělávání (16 hodin)
- zaměstnání učňů (14 hodin)
- vzdělávání na pracovišti (32 hodin)
- pomoc při učení (18 hodin)
- vedení skupin (16 hodin)
- ukončení vzdělávání (12 hodin).

Každá jednotka je samostatným celkem, který není závislý na předchozích nebo následujících jednotkách. Zahrnuje rozdílný počet úkolů, které svým obsahem upřesňují těžiště příslušné jednotky.

Novému pojetí kvalifikačních požadavků na mistry profesní přípravy odpovídá i koncepce zkoušek. Vůdčím principem moderních zkušebních řádů je snaha přiblížit zkoušky co nejvíce praxi. Podle nového zkušebního řádu mají budoucí mistři profesní přípravy prokázat, že jsou schopni kvalifikovaně vzdělávat, to znamená, že umí vzdělávání samostatně plánovat, provádět a kontrolovat a že kompetentně zvládají vzdělávací situace typické pro danou profesi. Při zkoušce se upouští od hodnocení vědomostí týkajících se určité věcné oblasti a přechází se k hodnocení řešení úkolů vztahujících se k určitému případu. Zkouška má část písemnou a praktickou. Předmětem písemné zkoušky je zpracování úkolů vztahujících se k určitému případu podle sedmi oblastí jednání, s kterými byli zkušeni seznámeni v kursu. Praktická zkouška sestává z prezentace určité jednotky profesní přípravy, jejíž způsob ztvárnění má účastník zkoušky zdůvodnit ve zkuškovém rozhovoru. Písemná zkouška má trvat nejvýše tři hodiny a praktická zkouška nejvýše 30 minut.

Nový předpis o kvalifikačních požadavcích na mistry profesní přípravy byl zveřejněn ve Sbírce zákonů v dubnu 1998 a vstoupil v platnost dnem 1. listopadu 1998. Tím se otevřela cesta pro vzdělávání mistrů profesní přípravy, které odpovídá současným požadavkům. ■

Použitá literatura: Hensge, Kathrin: Ausbilder handlungsorientiert ausbilden. Das neue Ausbilder-Eignungskonzept tritt in Kraft. [Mistry profesní přípravy vzdělávat s orientací k jednání. Nový koncept kvalifikačních požadavků na mistry profesní přípravy vstupuje v platnost.] Berufsbildung, 1998, č.54, s.3-6. Překlad celého článku je k dispozici v knihovně VÚOŠ.

*Stejným tématem se zabývají tyto články Zpravodaje VÚOŠ:
Orientace na jednání jako didaktický princip, s.8-9.*

Ještě k diskusi o *Basisberufe* v německém duálním systému

Zpravodaj VÚOŠ od začátku letošního roku sleduje diskusi, kterou v Německu vyvolal návrh Konference ministrů kultu na modernizaci profesní přípravy. V tomto návrhu vzbudila kontroverzní pozornost část týkající se přestavby struktury duálního systému zavedením tzv. *Basisberufe* - základních učebních oborů. K této problematice se v komentáři uveřejněném letos v časopise *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* razantně vyjádřil i Helmut Pütz, generální tajemník Spolkového ústavu pro odborné vzdělávání BIBB:

Základní učební obory - *Basisberufe* jsou nejspornějším bodem návrhu. Neexistuje žádný rozumný důvod, proč zpochybňovat 365 státně uznaných učebních oborů, které mají jednotnou podobu a platí od Flensburgu po Kostnici a od Cách po Frankfurt nad Odrou. Pokud nám ostatní země závidějí náš systém profesní přípravy, tak je to v neposlední řadě právě proto, že celostátní jednotnost oborů přípravy představuje sama o sobě vysokou hodnotu a je garantem kvality.

I do nového systému otevřených oborů přípravy lze začlenit regionální a podniková specifika. K tomu není třeba žádných *Basisberufe*. V návrhu Konference ministrů kultu se ostatně zcela zapomnělo na to, že je nezbytné v procesu profesní přípravy brát ohled i na individuální potřeby a možnosti více a méně nadaných učňů.

Nová koncepce oborů přípravy umožňuje přihlédnout k potřebám i tak zvláštních povolání, jakými je výrobce hraček nebo houslař. Přesto příslušné obory přípravy mají celostátní platnost a nevytvářejí "samostatné ministátečky" v systému oborů.

Spolkový zákon o profesní přípravě vyžaduje, aby učni získali nejen základní profesní vzdělání a vědomosti a dovednosti potřebné k výkonu určitých pracovních činností, ale i zkušenosti s výkonem povolání. Jak by toho bylo možno se základními učebními obory a s jejich regionálním zaměřením dosáhnout jednotně v celé Spolkové republice? A nevytvořila by koncepce základních učebních oborů neprostupnou překážku mezi počáteční profesní přípravou a dalším vzděláváním? Vždyť právě takové překážky se nyní snažíme v nových oborech přípravy odstraňovat!

Každá spolková vláda, která přijme návrh Konference ministrů kultu, se prohřeší proti příkázání celostátní jednoty oborů přípravy: vždyť v základních učebních oborech bude více než jedna třetina učební doby stanovena nejednotně, s ohledem na regionální potřeby. Krátkozraké myšlení připouštějící nejednotnost profesní přípravy budiž pozdraveno!

Konference ministrů kultu má ostatně nesprávné představy i o učebních místech a o jejich dualitě. O dvou učebních místech, která konference rozeznává, již dlouho nelze v duálním systému mluvit. V realitě se setkáváme spíše se šesti učebními místy. Jde o podnikové učební a pracovní místo, učební dílnu, profesní školu (*Teilzeitberufsschule*), odbornou školu (*berufsbildende Fachschule*), nadpodnikové učební zařízení, mimopodnikové soukromé vzdělávací zařízení.

Kritické poznámky k jinak záslužnému návrhu Konference ministrů kultu musí být v následné diskusi důkladně probrány. Teprve pak může tato diskuse přispět k potřebné reformě systému profesní přípravy a dalšího odborného vzdělávání. Konference ministrů kultu k tomu dala podstatný podnět. ■

Stejným tématem se zabývají tyto články Zpravodaje VÚOŠ:

Návrhy na radikální modernizaci německého duálního systému 3/99

Post scriptum diskuse o německém systému profesní přípravy

V dubnovém čísle jsme vysvětlili, proč Zpravodaj VÚOŠ v tomto roce věnoval velkou pozornost diskusi, která probíhá v Německu o dalších osudech systému profesní přípravy. Tato diskuse sice pokračuje - někdy i na dosti emocionální úrovni - ale už se v ní objevuje poměrně málo nového. Pokusíme se ji proto ukončit - alespoň na stránkách Zpravodaje VÚOŠ - shrnutím toho, oč v ní jde.

Sledovat diskusi - a hlavně porozumět jejímu smyslu - nebylo vždy snadné. Platí totiž o ní do značné míry slova, kterými charakterizoval průběh jednoho semináře věnovaného představám o modernizaci duálního systému jeho moderátor: "*Nicht immer lassen die Wortschöpfungen die wahren Intentionen*

erkennen, nicht selten führen die Begriffe in die Unverbindlichkeit” (ne vždy slovní výtvořiny umožňují rozpoznat skutečné záměry, nežádka pojmy směřují k nezávaznosti).⁶

Hlavním tématem diskuse je modernizace systému profesní přípravy. Existuje obecná shoda v tom, že tato modernizace je nezbytná. Názory na to, v čem by měla spočívat, se však výrazně liší. Pro postížení rozdílů může posloužit srovnání dvou zásadních materiálů - *Überlegungen der KMK zur Weiterentwicklung der Berufsbildung* (Úvahy Konference ministrů kultury o dalším rozvoji profesní přípravy) z 23.10.1998 a *Ausbildungssystem praxisgerecht modernisieren* (Systém profesní přípravy modernizovat s ohledem na potřeby praxe), který vypracovalo Kuratorium německého hospodářství pro profesní přípravu a byl jako reakce na úvahu ministrů kultury uveřejněn 21.1.1999.

Profesní příprava v duálním systému je v Německu záležitostí hospodářské sféry, ale stát do této oblasti oprávněně zasahuje, protože mu spolková ústava ukládá povinnost zajistit všem mladým lidem možnost odborného vzdělávání. Konference ministrů kultury je instituce, ve které se projednávají a koordinují záležitosti vzdělávání spadající do kompetence Spolkové republiky a zemí. Kuratorium německého hospodářství je orgánem vrcholových zaměstnavatelských svazů. Oba materiály tedy vyjadřují názory dvou hlavních subjektů, které odpovídají za přípravu v duálním systému.

Úvahy Konference ministrů kultury vycházejí z následujících zjištění:

- ◆ Strukturální změny v podnicích a v pracovních procesech zvyšují váhu vědomostí a dovedností, které mají nadoborovou platnost a zvyšují obecnou způsobilost člověka. Tato skutečnost ztěžuje možnosti profesní přípravy méně nadaných absolventů škol.
- ◆ Inovační cykly v podnicích se zkracují a to má za následek rychlé zastarávání speciálních vědomostí a dovedností. Je proto nutné uvažovat o nových vztazích mezi počáteční přípravou a dalším vzděláváním. To je ostatně nezbytné i s ohledem na skutečnost, že asi 45% absolventů duálního systému profesní přípravy nevykonává povolání, na něž se připravovali.
- ◆ Do duálního systému vstupuje 70-80% absolventů profesních škol a to má za následek, že 72% učňů je v současnosti starší 18 let.

S ohledem na uvedené skutečnosti ministři kultury navrhuji přijmout tato opatření:

- ◆ Systém profesní přípravy založit na tzv. základových učebních oborech - *Basisberufe* a současně vymezit vztah mezi počáteční profesní přípravou a dalším vzděláváním.
- ◆ Nově formulovat zásady spolupráce mezi různými učebními místy.
- ◆ Rozšířit možnosti diference profesní přípravy.
- ◆ Změnit způsoby závěrečných zkoušek.

Základové učební obory - *Basisberufe*

Základové učební obory - *Basisberufe* mají učňům poskytovat široké profesní orientující vědomosti (*Orientierungswissen*), na které navazují doplňující a prohlubující vědomosti (*Vertiefungswissen*). Spolu s tím mají učňové získávat klíčové dovednosti a kompetence, které jim usnadní další vzdělávání a profesní specializaci. Příprava v základových učebních oborech se zaměřuje na porozumění pracovním procesům a vztahům mezi nimi. Specifické profesní činnosti do procesu profesní přípravy vstupují jen v exemplární podobě. Počítá se s tím, že specializace bude záležitostí až dalšího vzdělávání. Obsah přípravy v základových učebních oborech je rozdělen do dvou částí. Jeho jádrem jsou zmíněné orientující vědomosti, kterým jsou věnovány dvě třetiny učební doby. Tato část obsahu přípravy je jednotně stanovena pro celou Spolkovou republiku. Zbývající třetina je vyhrazena specifickým požadavkům, které vymezují místní a regionální sociální partneři. Úkolem profesní školy je kromě jiného rozšiřovat všeobecné vzdělání učňů základových učebních oborů.

Kuratorium německého hospodářství pro profesní přípravu považuje koncepci základových učebních oborů za nesprávnou. Upozorňuje, že příprava v těchto oborech se svou orientací na všeobecné vědomosti a dovednosti vzdaluje praxi. Kritizuje “neukončenost” počáteční profesní přípravy, která počítá s přesunem podstatné části specializace do dalšího vzdělávání. Poukazuje na to, že malé a střední podniky nebudou schopny zajistit široce koncipovanou přípravu učňů a učni nezískají potřebné pracovní zkušenosti, které jsou významnou součástí jejich kvalifikace.

Diskuse vedená mezi ministry kultury a Kuratoria německého hospodářství pro profesní přípravu se v podstatě týká dvou základních principů duálního systému: principu vyjadřovaného výrazem

⁶ BLBS - Fachtagung “Berufskonzept versus Modularkonzept”. Runderneuerung des dualen Systems gefordert. Die berufsbildende Schule, **50** (1998) č. 1, s. 5-10.

Berufskonzept a principu jednotné podoby státně uznaných učebních oborů v rámci Spolkové republiky, jejich tzv. *Bundeseinheitlichkeit*.

Princip označovaný výrazem *Berufskonzept* ovlivňuje jednak širě profesní přípravu, jednak určuje východiska pro tvorbu učebních řádů. Vyjadřuje zásadu, podle níž se “v duálním systému učni nepřipravují k výkonu *zaměstnání*, ale připravují se k výkonu *povolání*”, a požadavek, aby se učební obory vázaly na konkrétní povolání. To, že by se učňové v *Basisberufe* nepřipravovali k výkonu určitého povolání, že by získávali odborné vědomosti pouze o vybraných - “exemplárních” - činnostech a že by se jejich kvalifikace větší měrou dotvářela podle potřeb jednotlivých podniků, považují odpůrci návrhu Konference ministrů kultu za destrukci duálního systému.

Na principu jednotné podoby učebních oborů v rámci celé Spolkové republiky, tedy na *Bundeseinheitlichkeit*, spočívá uznání získané kvalifikace na trhu práce a její ocenitelnost v rámci celostátně uzavíraných tarifních smluv. Je pravděpodobné, že by striktně chápaná jednotná podoba učebních oborů byla v *Basisberufe* narušena. To by mělo důsledky i pro závěrečné zkoušky a pro vypovídací hodnotu výučních listů.

Úvahy Konference ministrů kultu se bezprostředně nedotkly další záležitosti, která souvisí s koncepcí oborů přípravy a je častým předmětem diskuse o modernizaci systému profesní přípravy. Je to otázka, zda by nebylo výhodnější místo přípravy poskytující kvalifikaci k výkonu “celého” povolání vytvořit modulárně uspořádanou přípravu, ve které by učňové postupně získávali dílčí kvalifikace - *Teilqualifikationen*. Ty by se podle potřeby (pracovníků nebo podniků) zřetězovaly a vytvářely tak variabilní způsobilosti k výkonu určitých pracovních činností. Postoje zaměstnavatelů k profesní přípravě uspořádané podle principu *Modularkonzept* nejsou jednotné. Se sympatiemi ji přijímají především ti, kteří mají za to, že by poskytovala větší možnosti přizpůsobit profesní přípravu potřebám podniků. Ti, kteří tento koncept odmítají, se obávají, že by došlo k narušení jednotnosti profesní přípravy a kritizují jeho “technologickou orientaci”.

Spolupráce mezi různými učebními místy

Ministři kultu považují za vhodné, aby se v duálním systému rozšířil počet učebních míst. Učebními místy se rozumí instituce, které přípravu učňů zajišťují, tedy podniky a profesní školy. Vycházejí z toho, že na profesní přípravě učňů se podílí méně než 30% podniků. Ostatním podnikům brání v poskytování profesní přípravy jejich úzká specializace. Východiskem z této situace by mohlo být sdružování podniků a vytváření různých nadpodnikových nebo mimopodnikových vzdělávacích zařízení, v nichž by každý zúčastněný podnik k přípravě učňů přispíval podle svého specifického zaměření. Zvláštní pozornost věnují ministři kultu koordinaci vyučování ve škole s přípravou v podnicích. Navrhují proto, aby vznikly integrované učební plány.

Kuratorium německého hospodářství pro profesní přípravu vytváření nadpodnikových zařízení odmítá. Vychází z přesvědčení, že učení musí být spojováno s podmínkami konkrétního podniku, se kterým učňové uzavřeli učební smlouvu. Spojení profesní přípravy s jedním konkrétním podnikem má velký význam pro formování profesní zkušenosti učně. V jiných materiálech než ve stanovisku k úvahám ministrů kultu zaměstnavatelské svazy zdůrazňují, že by profesní příprava měla být založena na *learning by doing* (učení děláním) a razí požadavek, aby duální systém poskytoval *betriebsorientierte Ausbildung* - podnikově zaměřenou přípravu. S ohledem na to jim nevyhovuje ani návrh integrovaného učební plánu. Usilují i o redukci doby, kterou učni tráví ve škole, a to ze dvou dnů na jeden. Zvláštní situaci ve vztazích mezi školami a podniky vyjadřuje výraz charakterizující duální systém jako *dual getrenntes System* - systém duálně odloučený.

Diference profesní přípravy

Do profesní přípravy v duálním systému vstupují absolventi různých druhů škol, kteří mají diferencované učební předpoklady. Konference ministrů kultu proto uvažovala o tom, že by bylo vhodné těm, kteří ukončili sekundární vzdělávání II. stupně, a těm, kteří jsou zvláště nadaní, nabídnout možnost zkrácení učební doby. Méně schopným učňům by bylo vhodné umožnit opakování prvního ročníku nebo kratších úseků. Tyto úvahy nejsou nové. Již delší dobu se diskutuje o možnosti rozčlenit kvalifikace - *Gesamtqualifikationen* - které mají učni během učební doby získat, na dílčí kvalifikace - *Teilqualifikationen*, a učňům, kteří neuspějí při závěrečných zkouškách, místo výučního listu vydávat osvědčení o dílčích kvalifikacích, které získali. Pro toto osvědčení se v diskusi ujal výraz *kleiner Gesellenbrief* - malý výuční list. Námitky proti zavedení takového opatření se odvolávají na výše

uvedený princip vazby profesní přípravy na povolání - *Berufskonzept*, se kterým se představa jakýchkoli dílčích kvalifikací poskytovaných profesní přípravou nesrovnává.

Bez většího odporu je naopak přijímán návrh na to, aby nadaní učni mohli v rámci profesní přípravy získávat i dodatkové kvalifikace - *Zusatzqualifikationen*. Ty nejsou vymezeny učebními řády a nenarušují proto *Bundesinheitlichkeit* učebních oborů.

Závěrečné zkoušky

Úvahy Konference ministrů kultu zdůrazňují, že je zapotřebí závěrečné zkoušky uvést do souladu s celkovým pojetím profesní přípravy v základových učebních oborech. Měly by se soustředit na postžení způsobilosti k jednání, která je založena na odborných, sociálních a personálních kompetencích. Při závěrečných zkouškách by bylo vhodné brát ohled i na specifické podnikové a regionální požadavky. S ohledem na všeobecně vzdělávací funkce profesní přípravy se navrhuje, aby se při závěrečném hodnocení učňů přihlíželo i k jejich výkonům, které podávali v profesní škole.

Zaměstnavatelské svazy souhlasí s obsahovými inovacemi závěrečných zkoušek. Odmítají však, aby se při nich braly ohledy na podnikové a regionální potřeby a požadavky. Zdůrazňují, že cílem závěrečných zkoušek je zjistit, zda učeň získal typickou profesní kvalifikaci odpovídající standardům platným v celé Spolkové republice, jak jsou obsaženy v učebních řádech. Striktně však odmítají návrh na to, aby výsledky závěrečných zkoušek byly ovlivňovány předchozími výkony učňů v profesní škole. Argumentují tím, že výuční listy mají podávat informace o profesní způsobilosti vyžadované trhem práce a ohled na pedagogické principy je z tohoto zorného úhlu irelevantní.

Německá diskuse o modernizaci duálního systému profesní přípravy je zajímavá nejen svým věcným obsahem, ale i tím, že se v ní odkrývá rozložení sil diskutujících a povaha jejich argumentů. To může být někdy nečekané. Českého pozorovatele například mohou překvapit některá stanoviska Spolkového ústavu pro odborné vzdělávání - BIBB. Ten kromě jiného striktně odmítá zavádění Basisberufe i modulární uspořádání oborů přípravy, rezervovaně se staví k možnosti certifikace dílčích kvalifikací apod. IŠ

Stejným tématem se zabývají i tyto články Zpravodaje VÚOŠ:

Satelitní model oborů profesní přípravy v duálním systému 4/99

Úvahy o modernizaci německého duálního systému profesní přípravy 4/99

Návrhy na radikální modernizaci německého duálního systému 3/99

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

Dvacet doporučení k překonání krize ve vzdělávání a zaměstnávání mládeže 1/99

Výkonnost a perspektivy vývoje systému odborného vzdělávání v SRN 3/98

Prezident SRN o potřebě reformovat vzdělávací systém 2/98

Reforma profesní přípravy v Německu 2/98

Pokračování diskuse o modulovém uspořádání profesní přípravy v Německu 1/98

Připravujeme:

- **Duální systém profesní přípravy ve Švýcarsku**
- **Šance evropské politiky profesní přípravy**
- **Agenda 2000 - politika odborného vzdělávání v Evropě**

s