

# Zpravodaj

## Výzkumného ústavu odborného školství

### Č. 4

(20.dubna)

<b>Co to je „acquis communautaire“</b>	2	Vysvětlení pojmu používaného v Evropské unii.
<b>Sociální partneři a odborné vzdělávání</b>	3	Úloha sociálních partnerů v této oblasti v zemích EU a v zemích, které se chtějí stát členy EU.
<b>Může odborné vzdělávání přispívat k rozvoji osobnosti?</b>	5	Situace v SRN. Změněné kvalifikační požadavky profesí by mohly posílit účinnost odborného vzdělávání při vytváření žádoucích rysů osobnosti žáků. Nejasnost konceptu klíčových dovedností.
<b>Vzdělávání a schopnost obstát na trhu práce</b>	6	Co může udělat vzdělávací systém pro snížení rizika nezaměstnanosti? Nové pojetí zaměstnání poskytuje více šancí, ale vyžaduje zásadní změnu postoje k práci a tzv. <i>Self-Marketing</i> .
<b>Antropologický přístup při výzkumu podniků</b>	8	Výzkumný pracovník působí v terénu, stává se členem podnikových týmů a podílí se na jejich aktivitách. Přítom provádí záměrná pozorování a shromažďuje kvalitativní poznatky, jinak obtížně postižitelné.
Tadeusz Kozek <b>Mezinárodní spolupráce na vývoji kurikula pro odborné vzdělávání a přípravu</b>	8	Sekundární odborné vzdělávání v Polsku. Účast v programech Evropské komise financovaných PHARE. Přehled programů mezinárodní pomoci v oblasti rozvoje kurikula v Polsku od roku 1990 do roku 1996.
Martin Dodd <b>Modernizace a reforma odborného vzdělávání a přípravy v Estonsku</b>	13	Projekt reformy odborného vzdělávání v Estonsku se týká vývoje kurikula, partnerství s odbornými školami v EU, vzdělávání učitelů, zkvalitňování učebního vybavení, rozvoje vzdělávací politiky.
<b>Pro a proti modulovému uspořádání kurzů odborné přípravy</b>	16	Výtah z článku australského autora I.R.Cornforda. Posuzování modulových kurzů z hlediska kognitivní psychologie a procesu učení.
<b>Nové knihy v knihovně</b>	18 22	
<b>Počítač a jak ho zvládnout</b>	19	Rady pro nesmělé začátečníky a jejich učitele.
<b>Co nového v časopisech</b>	21	Journal of Vocational Education and Training, 1997, č.3.
<b>Nové časopisy v knihovně</b>	24	Management Digest, Pedagogicko-výchovný bulletin.
<b>Nedostatek učebních míst v Německu</b>	24	Graf podle zemí.

Každé lidské společenství si po čase začne vytvářet svůj vlastní jazyk. Nejinak je tomu i v Evropském společenství. Vedle množství více či méně srozumitelných zkratk je tu třeba subsidiarita a názvy programů buď symbolické - FORCE, nebo zaštitěné vhodně vybraným slavným mužem - Leonardo da Vinci (Pieter Brueghel se asi těžko stane patronem nějakého programu, i když se to v některých oblastech docela nabízí...). My, co jsme ještě venku, bychom si měli začít jazyk EU osvojovat nebo mu alespoň porozumět. A nejen jazyku - všem těm *acquis communautaire*.

Je také dobré vědět, jaké starosti a problémy mají naši evropští sousedé a jak se s nimi potýkají. Někdy se mohou hodit jejich zkušenosti, někdy je to upozornění, čeho se máme vyvarovat, a někdy si můžeme dokonce říci, tak tohle už máme vyřešené.

Problémem, který se v současné době probírá v mnoha zemích, je uspořádání učební látky do modulů. Několik článků na toto téma už ve Zpravodaji bylo. Diskutovalo se v nich o vhodnosti modulů v počáteční odborné přípravě a v dalším vzdělávání, o organizačním uspořádání, o posloupnosti modulů apod. Australan Ian R. Cornford se na celou záležitost podíval z jiného úhlu - z hlediska procesu učení.

Problémy jsou někdy také s lidmi, do jejichž života zasáhl vědeckotechnický pokrok v podobě výpočetní techniky tak nečekaně, že se na něj nestačili připravit. A navíc hledí na počítače s nedůvěrou hraničící s bázní. Třeba proto, že se už jednou spálili. **AK**

## Co to je „*acquis communautaire*“

Slovní zásobu všech jazyků, jimiž se hovoří v Evropské unii, obohatil nový výraz - „*acquis communautaire*“ (vyslovuje se asi komynotér). Ten postupně proniká i do českých textů. Je převzat z francouzštiny a nepřekládá se, protože pro něj ve většině ostatních jazyků neexistují stručné a výstižné ekvivalenty. To může ztěžovat porozumění jeho významu. O co vlastně jde?

Slovo *communautaire* je vcelku jednoznačné a samo o sobě dobře srozumitelné, třebaže jeho český protějšek - „*společenstevní*“, ve smyslu „týkající se Společenství, tj. Evropské unie“ - zní poněkud neobvykle. Naproti tomu slovo *acquis* již tak nejednoznačné není. Mohou se jím označovat nabyté vědomosti, znalosti, zkušenosti, tedy i soubor toho, co člověk získává vzděláváním, ale i vymoženosti nebo dědictví (minulých generací). Ve spojení výrazů *acquis communautaire* všechny tyto významy souznějí, ale navíc k nim přistupují i další.

V souvislosti s legislativou Evropské unie se výrazem *acquis communautaire* označuje soubor všech právních dokumentů, smluv, předpisů, norem, direktiv a doporučení, které kdy orgány Evropské unie přijaly a které jsou pro její členy závazné. Tyto dokumenty ovlivňují nejrůznější oblasti a stránky života v Unii, od základních vztahů mezi státy až po konkrétní záležitosti týkající se balení a označování zboží. Jejich rozsah je veliký. Odhaduje se, že mají celkem více než 90.000 stran, a jejich počet rychle roste. Řada z nich se týká i vzdělávání. Seznam 135 z nich, které byly publikovány v Úředním listě EU, byl uveden v příloze ke Zpravodaji informačního střediska VÚOŠ, 1997, č. 10. [Aktualizovaný seznam je k dispozici v místní síti VÚOŠ.] Česká republika nyní musí s ohledem na očekávaný vstup do Evropské unie revidovat své právní normy a musí je s tímto *acquis communautaire* uvést v soulad.

Výrazu *acquis communautaire* se však používá nejen k označení právních dokumentů, ale i k označení metod, postupů a způsobů jednání a chování různých subjektů, které odpovídají normám nebo zvyklostem uznávaným v rámci Evropské unie. Takovým *acquis communautaire* je například sama skutečnost, že se sociální partneři podílejí na řešení otázek odborného vzdělávání, a způsob, jakým to činí.

Na základě *acquis communautaire* se uskutečňuje integrační proces v rámci Evropské unie, a proto se hovoří ve zcela obecné rovině o *acquis communautaire* jako o znaku, který vyjadřuje míru této integrace. **IŠ**

## Sociální partneři a odborné vzdělávání

### (Situace v zemích Evropské unie a v zemích přecházejících k tržnímu hospodářství)

*Hospodářský a sociální vývoj v evropských zemích je z velké části určován úrovní kvalifikace pracovních sil. Tu ovlivňuje počáteční a další odborné vzdělávání. Schopnost systémů tohoto vzdělávání uspokojovat potřeby kvalifikace závisí na působení řady faktorů. Mezi ně patří i spoluúčast sociálních partnerů na profesní přípravě. Ta je v zemích Evropské unie realitou, v zemích, které přecházejí k tržnímu hospodářství, se její formy a obsah teprve hledají.*

#### Rámec pro sociální dialog o vzdělávání v EU

Sociální dialog v oblasti vzdělávání má v zemích Evropské unie různorodé formy. Jeho hlavními tématy jsou otázky, jak organizovat celoživotní přístup ke vzdělávání pro všechny, jak toto vzdělávání financovat a jak uznávat získané vědomosti a dovednosti. S tím souvisí velké množství legislativních, finančních a organizačních problémů, které jednotlivé členské státy EU řeší v souladu se svou kulturní tradicí. Z toho vyplývající rozrůzněnost je produktem různých stupňů centralizace, odlišné síly odborových svazů, rozdílné míry autonomie ap. V převážné většině zemí je aktivní zapojení sociálních partnerů do řešení problematiky profesní přípravy považováno za nezbytné na úrovni podniku, průmyslového odvětví nebo na celostátní úrovni.

Sociální dialog o odborném vzdělávání probíhá také na úrovni Evropské unie. V období mezi Římskou smlouvou a Maastrichtskou smlouvou se dospělo od uznávání role sociálních partnerů k její institucionalizaci. Evropští sociální partneři získali právo zasedat v různých poradních orgánech a účastnit se vytváření základů pro konzultace a vyjednávání na úrovni Unie. Výsledkem je několik společných vyjádření sepsaných v rámci sociálního dialogu a dohoda z 31. října 1991 o budoucnosti sociální politiky Společenství následně začleněná do Protokolu o sociální politice, který je přiložen ke Smlouvě o Evropské unii. Dialogu se účastnila Unie podnikatelů Evropských společenství - UNICE, Evropské středisko pro veřejné podniky - CEEP a Evropská konfederace odborových svazů - ETUC<sup>1</sup>.

Sociální partneři vydali do dnešního dne osm společných vyjádření k odbornému vzdělávání. Ta se týkají

- vzdělávání a motivace, informací a konzultací (1987);
- základního vzdělávání, počátečního odborného vzdělávání a vzdělávání dospělých (1990);

- přechodu ze školy do života a zaměstnání (1990);
- prostředků pro zajištění co nejefektivnějšího přístupu k odbornému vzdělávání (1991);
- profesních kvalifikací a jejich platnosti (1992);
- žen a odborného vzdělávání (1993);
- budoucích činností Evropské unie v oblasti odborného vzdělávání a fungování sociálních partnerů v této oblasti (1994);
- Příspěvků odborného vzdělávání k boji proti nezaměstnanosti (1995).

V těchto společných vyjádřeních sociální partneři zdůrazňují, že investice do vzdělávání jsou nezbytným předpokladem pro schopnost konkurovat. Je třeba, aby se všechny zúčastněné strany - vláda, podniky a jednotlivci - angažovaly v tomto směru.

Angažovanost různých stran však předpokládá jasné přidělení odpovědností. Za základní vzdělávání a počáteční odborné vzdělávání odpovídají veřejné úřady, které však musí více než je tomu dosud spolupracovat se sociálními partnery tak, aby vzdělávání odpovídalo potřebám hospodářství, podniků a samých pracovníků.

Pozornost je zapotřebí věnovat přípravě učňů, přípravě na pracovišti nebo při zaměstnání, profesní integraci mladých lidí a přechodu ze školy do pracovního života - oblastem, v nichž by zaměstnavatelé a odborové svazy nebo jiní zástupci zaměstnanců měli hrát rozhodující roli. Je samozřejmé, že příprava učňů, příprava na pracovišti nebo při zaměstnání a profesní integrace mladých lidí předpokládá mobilizaci finančních zdrojů podniků na financování učňovských míst, učebních zařízení ap. Tam, kde poskytování finančních prostředků není upraveno vládní směrnici, měli by je organizovat sociální partneři.

Podle sociálních partnerů by za další vzdělávání měli společně odpovídat zaměstnavatelé a zaměstnanci. Podniky přebírají odpovědnost za rekvalifikaci pracovníků, které zaměstnávají. Veřejné úřady nebo nový zaměstnavatel přebírají

<sup>1</sup> Informaci o ETUC najdete v příštím Zpravodaji VÚOŠ.

odpovědnost za rekvalifikaci pracovníků, kteří přecházejí z jedné firmy do jiné. Náklady na další vzdělávání, které poskytují podniky proto, aby uspokojily své potřeby, musí nést zaměstnavatelé. Měly by však být částečně odpočitatelné z daní. Uvolňování zaměstnance z práce za účelem vzdělávání by mělo být upraveno dohodou mezi zaměstnavatelem a zaměstnancem, a to ve prospěch zaměstnance. Zaměstnanci by se mělo vycházet vstříc, aby se mohl účastnit vzdělávání, které si vybral v zájmu svého osobního rozvoje a svých osobních plánů.

Evropští sociální partneři zdůrazňují význam role malých a středních podniků v budoucí Evropě. Proto by se měla hledat vhodná opatření, jak pomoci těmto firmám, jejichž zdroje jsou omezené, a umožnit jim, aby mohly poskytovat vzdělávání nezbytné pro vlastní rozvoj. To lze udělat například rozvinutím vzdělávacích příležitostí prostřednictvím spolupráce na regionální a odvětvové úrovni, zajištěním společných vzdělávacích zařízení a vytvořením partnerství s velkými podniky a veřejnými úřady.

### **Problémy sociálního dialogu o odborném vzdělávání v zemích přecházejících k tržnímu hospodářství**

Startovní pozice, ze které země přecházejí k tržnímu hospodářství, se radikálně liší. To ovlivňuje i míru zapojení sociálních partnerů do rozvíjení odborného vzdělávání.

V některých případech vznikají problémy již s pouhým uznáním statusu sociálních partnerů. Ani tam, kde sociální partneři existují, nebývá zajištěna jejich autonomie vůči státu. Schopnost zabývat se záležitostmi odborného vzdělávání vyžaduje specifickou kulturu, ale ta se obtížně rozvíjí, neboť na pořadu dne jsou zpravidla jiné záležitosti, které jsou považovány za přednější - pracovní místa, kupní síla, sociální zabezpečení atd. Programy spolupráce v oblasti vzdělávání neposkytují sociálnímu dialogu vždy takové místo, jaké by pro svůj strategický význam zasluhoval.

Sociální partnerství vzniká v období ekonomické krize a strukturálních změn. Vzrůstají sociálních rozdílů, které mají za následek rozrůznění společenské struktury a spolu s tím i diferenciací zájmů. To brzdí konsolidaci organizačních struktur sociálních partnerů.

S ohledem na to je zřejmé, že přechod od příkazové ekonomiky k ekonomice tržní nemůže proběhnout přes noc. Je to proces, který se svou délkou a obtížností v jednotlivých zemích liší podle konkrétní situace v dané zemi. V přecho-

dové fázi je pouze jedno jisté, a to skutečnost, že změna probíhá, a rychlost, s jakou se to děje. Tuto realitu bude možné ovlivňovat, jakmile budou přijaty společné soubory sdílených hodnot a principů. Pokud jde o úlohu sociálních partnerů a sociální dialog v tržní ekonomice, jsou tyto principy známy: Pluralismus jako záruka efektivity a demokracie. V civilizované společnosti musí být autonomní činitelé schopni tvořit protíváhu státu. Tyto principy platí i pro roli sociálních partnerů v odborném vzdělávání.

Přijetí principů však samo o sobě neodstraní potíže, jimž čelí organizace zaměstnavatelů a odborové svazy ve svém úsilí ustavit se jako autonomní, reprezentativní síly vybavené jasnými kompetencemi, zejména v oblasti odborného vzdělávání. Proces ustavování organizací zaměstnavatelů a zaměstnanců probíhá různě, stejně jako jsou různé překážky, s nimiž se střetává.

Organizace zaměstnavatelů ve starém sociálním uspořádání neexistovaly a v kontextu tržní ekonomiky musí být teprve zakládány. To není jednoduchý úkol. Problémy, které se mají řešit, jsou ekonomické a organizační povahy. Počet zaměstnavatelů v soukromém sektoru závisí na tom, jak pokročil proces privatizace státních podniků, a kolik nových firem v soukromém sektoru vzniklo. Avšak ani v zemích, kde je soukromý sektor na vzestupu, nejsou ještě zaměstnavatelské organizace tak reprezentativní, jak by bylo žádoucí. Drobní zaměstnavatelé věnují energii řízení svých firem a mají málo času věnovat se úkolům týkajícím se regulace trhu práce nebo vzdělávání. Jejich nezávislost vůči státu a odborovým svazům je příliš slabá na to, aby byli schopni hrát roli autonomních zaměstnavatelských organizací. Vzhledem k nedostatku reprezentativních organizací zaměstnavatelů některé země rozhodly, aby členství v komorách bylo pro zaměstnavatele povinné, a udělily zaměstnavatelům určité výsady v záležitostech odborného vzdělávání. Toto rozhodnutí však nevyhovuje směrnicím Mezinárodní organizace práce (ILO).

Odborové svazy reprezentující zaměstnance existovaly i dříve. Musely se však přeorientovat a zaměřit na ekonomickou a sociální činnost. Dochází ke značnému nárůstu počtu odborových svazů, a to v důsledku vytváření nových svazů nebo dělení těch existujících. Počet členů odborů však klesá, i když ve státním sektoru je stále vysoký. V soukromém sektoru a zejména v menších firmách je vliv odborů velmi slabý. Totéž platí pro velké soukromé firmy financované cizím kapitálem.

To všechno vyvolává otázku, zda je vzhledem k naléhavosti reform, které je třeba provést v oblasti vzdělávání, nezbytné čekat, až organizace sociálních partnerů vzniknou a budou schopny řešit problémy, nebo zda by se reformy měly začít bez nich. To je závažná otázka a odpověď na ni zní, že odborné vzdělávání je pro sociální partnery vynikající příležitostí pro to, aby se mohli naučit vést dialog a zároveň přitom podporovali reformy vzdělávání, zejména v rámci tripartitních orgánů.

Tripartita je ve skutečnosti forma sociální regulace, která se v daných zemích v tomto stadiu přechodu objevuje. Sociální dialog je veden třístranně, pod záštitou státu, protože sociální partneři nejsou dostatečně autonomní. To vytváří příznivé podmínky pro reformu profesního vzdělávání, protože stát je a zůstane hlavním aktérem v této oblasti. Polsko, Maďarsko a Česká republika vytvořily tripartitní orgány pro sociální dialog. To vyvolává již zmíněnou otázku legitimitosti sociálních partnerů jako zástupců zaměstnavatelů a zaměstnanců. Navíc je zde vždy riziko silného vlivu státu a toho, že tripartitní orgány budou citlivější k politickým úvahám než k úvahám ekonomickým a sociálním.

Tripartita má své oprávnění na úrovni státu,

nikoli však na úrovni podniků, které jsou hlavním místem dalšího a počátečního vzdělávání. V podniku leží konečné rozhodnutí nevyhnutelně na majiteli nebo manažerovi, přesto však sociální dialog o záležitostech vzdělávání může zvyšovat motivaci a angažovanost zaměstnanců.

Nelze však podceňovat překážky sociálního dialogu - slabé zastoupení zaměstnanců malých firem, nedostatečnou kulturu sociálního dialogu a nedostatečné praktické zkušenosti, zejména na úrovni podniku, minimální zapojení managementu do vzdělávání, obtíže, s nimiž se střetávají zaměstnanci, kteří se chtějí vzdělávat, absenci právního rámce, který by usnadňoval úlohu zástupců zaměstnanců, a nedostatek financí.

Sociální partneři v zemích přecházejících k tržnímu hospodářství se snaží ustavit svou identitu a legitimitu. Učí se způsobům kolektivního vyjednávání a sociálního dialogu, což patří k *acquis communautaire* zemí Evropské unie. S ohledem na to by se mezi sociálními partnery z Evropské unie a ze zemí přecházejících k tržnímu hospodářství mohla rozvinout plodná spolupráce, která by podporovala vytváření efektivních vzdělávacích systémů řídicích se principy ekonomické a sociální demokracie.

*Zpracováno podle článku Luttringer, Jean-Marie: The role of the social partners in the development of vocational training in countries in transition. [Úloha sociálních partnerů v rozvoji odborné přípravy v zemích v přechodu.] Vocational training, 1997, č.11, s.48-52.*

*Článek vychází ze zkušeností, které autor získal při práci pro instituce podporující sociální dialog o odborném vzdělávání, zejména pro Evropskou konfederaci odborových svazů (ETUC), Evropské středisko pro veřejné podniky (CEEP), Unii podnikatelů Evropských společností (UNICE), XXII. generální ředitelství Evropské komise a poradní fórum ETF v Turíně.*

## Může odborné vzdělávání přispívat k rozvoji osobnosti?

Němečtí pedagogové, kteří se profesionálně zabývají teoretickými otázkami odborného vzdělávání věnují značnou pozornost úvahám o tom, zda odborné vzdělávání může dosahovat i obecných cílů vzdělávání. Reagují tak na názory představitelů novohumanistické pedagogiky, podle nichž škola má žákům poskytovat vzdělání, které není deformováno nějakým speciálním účelem. Podle těchto koncepcí je hlavním úkolem vzdělávání rozvíjet osobnost člověka a posilovat jeho lidství. Tak se zároveň vytvářejí i předpoklady žáků pro to, aby se mohli dobře uplatnit ve světě práce. Upevňuje se jejich sebevědomí (se kterým souvisí schopnost komunikace, schopnost snášet zátěž, životní optimismus, angažovanost), otevírá se porozumění pro globální problémy civilizace (znečišťování ovzduší, funkce tropických pralesů, genové inženýrství, potravinové řetězce apod.) a rozvíjejí se obecně uplatnitelné vlastnosti osobnosti, jako např. schopnost racionálního jednání, humanita, kreativita a flexibilita.

Pedagogové zabývající se odborným vzděláváním v probíhajících diskusích hájí vzdělávací potence odborného vzdělávání. Nacházejí se však přitom v ne příliš příznivé situaci. Je to do značné míry dáno charakterem objektu jejich zájmu, jímž je německé odborné vzdělávání a profesní příprava, která se realizuje v duálním systému. Těsné spojení tohoto systému s hospodářskou sférou, jeho dominantní zaměření na přípravu k výkonu povolání, druhotné postavení profesních škol v duálním systému a nepatrné zastoupení všeobecného vzdělávání - a teoretického vzdělávání vůbec - v jejich

programech příliš mnoho argumentů ve prospěch osobnostně rozvojové funkce odborného vzdělávání nenabízejí. Oporu své obhajoby potenci odborného vzdělávání nacházejí proto především ve zdůrazňování kladných změn, k nimž v jeho programech došlo. Upozorňují na to, že odborné vzdělávání má nyní za úkol rozvíjet i klíčové dovednosti žáků a schopnosti jednání, které přesahují požadavky konkrétní profese.

Rozvojetvorné možnosti odborného vzdělávání jeho obhájci vyvozují i z objektivních skutečností, ležících mimo toto vzdělávání. Upozorňují, že se bude rychle měnit charakter profesí a v důsledku toho i obsah jejich kvalifikačních požadavků, které profesní příprava uspokojuje. Jde o rozšiřování týmové práce, o časté inovace technologií i výrobků, o přesouvání rozhodování na pracovníky v nižších funkčních pozicích. To vše se do programů přípravy promítá v důrazu na samostatné plánování, provádění a kontrolu pracovních činností, v preferenci nadoborových a mezioborových způsobilostí i v podobě metodických postupů zaměřených na rozvíjení kompetencí k jednání a sociální komunikaci.

Poukaz na změněné kvalifikační požadavky profesí, které by mohly posílit účinnost odborného vzdělávání při vytváření žádoucích rysů osobnosti žáků se vcelku obecně přijímá jako platný.

Větší rozpaky vyvolává zdůrazňování významu klíčových dovedností poskytovaných odborným vzděláváním. Kritizuje se nejasnost celkového konceptu klíčových dovedností, která se odráží v množství jejich definic, rozdílnost obsahu, který se jim připisuje, neurčitost didaktických postupů, kterými by se měly utvářet, a malá možnost reálné evaluace dosahovaných výsledků, neověřená přenositelnost získaných klíčových dovedností apod.

Odborné vzdělávání se oceňuje jako prostředek, kterým lze působit na značnou část každého populačního ročníku. Má velkou přednost v tom, že svým vztahem k praxi může motivovat žáky k tomu, aby se vzdělávali a aby byli ochotni i dále zvyšovat svou kvalifikaci. Proto sílí hlasy, které vyzývají stát, aby podporoval takové trendy v odborném vzdělávání, které by mu umožňovaly plnit všechny vzdělávací funkce.

*Zpracováno s přihlédnutím k článkům: Nickolaus, Reinhold: Beruf und Bildung. Die berufsbildende Schule, 1997, č. 6 a Susteck, Herbert: Bildungs- und Beschäftigungssystem. Pädagogische Welt, 1997, č. 11.*

## Vzdělávání a schopnost obstát na trhu práce

*Nezaměstnanost v Německu dosáhla v polovině roku 1997 14,4%, bez práce byly více než čtyři miliony lidí. K nim jako čekatelé nezaměstnanosti přistupují ti, kdo se v současné době z osobních důvodů neucházejí o pracovní místo, nebo studují či se zabývají jinými činnostmi. V této situaci se kladou otázky, co může pro snížení rizika nezaměstnanosti učinit vzdělávací systém. Zpravidla se mu připisuje dvojitý úkol. Vzdělávání se má stát okamžitě působícím nástrojem sloužícím k tomu, aby se nezaměstnaný stal schopným práce a mohl se začlenit do zaměstnání. Ve střednědobé a dlouhodobé perspektivě má vzdělávání u dorůstající generace vytvořit spolehlivé základy pro pozdější přijetí do pracovního procesu. K tomu je ovšem zapotřebí zkoumat povahu profesí a včas registrovat změny v požadované kvalifikaci.*

*Při četbě článků, které se v odborných časopisech zabývají těmito tématy, ovšem vzniká dojem, že se zatím lépe daří popsat změny, k nimž dochází ve světě práce, než konkretizovat návrhy, jak by na tyto změny mělo reagovat vzdělávání.*

Profesní příprava a další odborné vzdělávání se v důsledku svého těsného vztahu k hospodářství přizpůsobují novým požadavkům pracovišť relativně snadno. Svědčí o tom rychlý proces modernizace oborů přípravy a vznik oborů nových. V dalším vzdělávání roste porozumění pro celoživotní učení. Také vysoké školy usilují o to, aby poskytovaly široký základ pro odborné způsobilosti. To vše je správné. Přesto je však zapotřebí brát větší ohled na to, co nového se děje v podnicích.

V mnoha německých podnicích se již prosadilo nové pojetí zaměstnání. Charakteristický je odklon od takového chápání zaměstnání, které zdůrazňuje jeho trvalost založenou na vysoce hodnocené loajalitě mezi zaměstnavatelem a zaměstnancem. Globalizace ekonomiky, rostoucí konkurence, přetížené sociální systémy, vysoké náklady na práci a celkově málo flexibilní prostor pro podnikatelské počínání vedly ke vzniku nového modelu práce a nového typu podnikání.

Pro nové způsoby podnikání je příznačný vznik složitých strategických sítí menších samostatných

jednotek, rozvoj dodavatelské a výrobní kooperace, partnerství založené na termínovaných aliancích. Zaměstnání a mzda již nejsou stálými veličinami. V důsledku změn v organizaci práce se do popředí dostávají pracovní smlouvy vymezené jednotkami výkonu, projektované zaměstnávání s proměnlivými a diferencovanými platy.

Pro zaměstnance tak vzniká nový svět s větším počtem šancí, ale přinejmenším s právě tak mnoha riziky. Spolehlivost, jistota a stálost určitého pracovního místa ztrácejí na významu, vzestup a sestup, vedení a podřízení následují po sobě nebo se dokonce prolínají. Zaměstnání se stává provizornějším, je více závislé na individuální odpovědnosti a péči o sebe samého. To na rozhraní tisíciletí mění dlouhodobě zaměstnaného, pravidelně placeného pracovníka s jasnou klasickou kariérou ve tvora velice ohroženého.

Již dnes se mluví o rozštěpeném trhu práce, který v Německu napodobuje angloamerické vzory, aby mohl obstát v globální soutěži. Experti uvádějí, že na trhu práce se budou objevovat čtyři skupiny aktérů. Půjde o malou, ale stálou skupinu nezaměstnaných, o proměnlivou skupinu těch, kteří budou zaměstnání na částečný pracovní úvazek, o velkou skupinu nových samostatných zaměstnanců poskytujících služby a o tzv. *knowledge workers*, sestávajících ze špičkových odborníků a vrcholových manažerů.

Velké a mezinárodně propojené německé podniky mají za to, že tento model struktury pracovních sil již existuje a jedince staví do nové situace. Stálé pracovní skupiny a kmenové manažerské týmy se budou dále znatelně zmenšovat. Do popředí zájmu se dostávají samostatně činní pracovníci (*free lancers*), kteří svou odbornou širokou kvalifikaci prodávají v rámci samostatně vykonávané, ale časově omezené služby. Nových samostatných pracovníků, zejména v oborech služeb, bude rychle přibývat. Větší počet pracovníků bude zaměstnáváno na periferii podniků jako flexibilní osazenstvo pracující na částečný úvazek (*Just in time employment*).

Vzdělávání a kvalifikace dostávají v tomto scénáři zcela novou dimenzi. Nelze je už chápat jako základní jednotné a standardní vybavení mnoha jedinců. Změněný charakter profesní činnosti vyžaduje a podporuje nové strategie kariéry. Vzdelávání má vytvářet způsobilosti, které se uplatní v tzv. portfoliové životní dráze a v mozaikové kariéře. Portfoliová životní dráha nebo mozaiková kariéra spočívá v míšení činností, které jsou vykonávány následně jedny po druhých nebo se doprovázejí. To má důsledky nejen pro profesní postavení a strategické plánování, nýbrž také pro životní sloh.

Skoncovat s profesní kariérou, kterou lze snadno přehlédnout, nebude pro mnohé jednoduché. Často půjde o bolestný proces spojený s pochybováním o sobě samém a s nepochopením. Na druhé straně vyvolá nová situace vědomí o nutnosti vlastní odpovědnosti. Obecně posuzováno, měl by každý jednotlivec na tom vydělat. Napříště bude méně než kdy dříve zvnějšku řízeným objektem, jehož životní dráha a vzdělávání jsou utvářeny plánovaným hospodářstvím. Namísto vyčkávání na práci a vzestup musí pracovníci v budoucnu vzít odpovědnost za vlastní úspěch do svých rukou. Když mluvíme o dovednosti uplatnit na trhu sám sebe (*Self-Marketing*), nejde o pouhé vnější vystupování při nabídce pracovní síly. Spolehlivým výkonem pracovní činnosti musí jedinec sám prokázat své schopnosti. On sám přejímá odpovědnost za to, že si osvojí vědomosti a dovednosti, nebo že je zapomene, že bude umět spojovat své zkušenosti s novými poznatky.

Podniky samy musí přispět k takové přeměně pojetí povolání. Měly by dát zaměstnancům k dispozici prostředky nezbytné pro vzdělávání. Kromě učení vědomostem, které se právě potřebují (*Just-in-time-learning*), by měly umožňovat - a to poradenstvím a pokud možno i finanční podporou - certifikované vzdělávání a další vzdělávání. Toto vzdělávání může probíhat během pracovní doby i mimo ni. Střediska individuálního učení, dálkové studium, studium pomocí multimedií a jiné formy kvalifikování se tak stanou - podle německých expertů personalistiky - „dálnicemi vzdělávání“ budoucnosti (*Learning-Highways*). Pokud tomu tak skutečně bude, dosáhne se opravdové symbiózy mezi prací a vzděláním.

Pramen: Arbeit für morgen? - Bildung als Instrument für Marktfähigkeit. Wirtschaft und Berufserziehung, 49, 1997, č.10, s.362-365.

## Antropologický přístup při výzkumu podniků

Objektem antropologických výzkumů samozřejmě nejsou podniky. Ukazuje se však, že i při šetřeních týkajících se podnikové problematiky může být užitečně využito metodologii těchto výzkumů, zvláště má-li se postihnout situace v celé šíři existujících souvislostí. Šetření založené na metodologii antropologických výzkumů je dlouhodobé a participační. Výzkumný pracovník působí v terénu, postupně se stává členem různých podnikových týmů a podílí se na jejich aktivitách. Přitom provádí záměrná pozorování a shromažďuje kvalitativní poznatky, jiným způsobem obtížně postižitelné. V jeho šetření nejde o potvrzení předem vytyčených hypotéz, ale o komplexní poznání skutečnosti. Tímto způsobem lze zjistit např. skutečný obsah a charakter pracovních činností, důvody používání nežádoucích pracovních postupů, účinnost různých forem motivování zaměstnanců, míru identifikace s podnikovými strategiemi, rozsah využívání vědomostí a dovedností získaných profesní přípravou, vliv formálních a neformálních autorit apod.

**KOZEK, Tadeusz: International co-operation in curriculum development for vocational education and training - Polish experience.** [Mezinárodní spolupráce na vývoji kurikula pro odborné vzdělávání a přípravu - polské zkušenosti.] Vocational Training, 1997, č. 11., s.53 - 62.

[Zkráceno - úplný překlad je k dispozici v knihovně.]

*Události konce 80. a počátku 90. let zahájily proces transformace ve všech oblastech společenského a hospodářského života v Polsku a v dalších zemích střední a východní Evropy. Nejprve hospodářský a potom politický rozpad starého systému se brzy odrazil v oblasti vzdělávání. Podstatné části starého systému vzdělávání se v konfrontaci s postupným zaváděním tržní ekonomiky projeví jako neodpovídající. Nejslabším článkem tohoto systému se ukázalo být odborné vzdělávání na sekundární úrovni, protože se v minulosti vyvíjelo v souladu s centrálně řízenou ekonomikou. Bylo uspořádáno podle odvětví a oborů, takže možnosti rekvalifikace byly omezené. Navíc se odborné vzdělávání zaměřovalo na přípravu přesného počtu absolventů, kteří měli naplnit konkrétní pracovní místa. Rychlý přechod k otevřenému trhu práce, který již nezaručuje zaměstnanost, jasně ukázal nepřizpůsobivost systému odborného vzdělávání podmínkám tržního hospodářství. Transformace zkonstatěných struktur je složitý a pomalý proces. V Polsku zatím došlo spíše k pouhé modernizaci systému odborného školství, kterou si vynutily změny v ekonomickém prostředí, než k důkladné reformě.*

### **Polský systém odborného vzdělávání na sekundární úrovni**

Zákon o vzdělávacím systému ze 7. září 1991 přinesl mnoho zásadních změn do fungování polského školství, například existenci rychle se rozvíjejícího nestátního sektoru. Struktura odborného vzdělávání se však zatím zásadně nezměnila a zůstává v rámci, který vznikl v roce 1961.

Školský systém odborného vzdělávání se skládá z následujících typů škol:

- tříleté odborné školy připravující kvalifikované pracovníky
- střední odborné školy: čtyřleté střední odborné školy, technické školy a jejich ekvivalenty, postsekundární školy a pomaturitní školy.<sup>2</sup>

Odborné školy na rozdíl od středních odborných

škol nejsou ukončeny maturitní zkouškou, která otevírá přístup k terciárnímu vzdělávání. Ve školním roce 1989/90 vstoupilo do odborných škol 71% absolventů základních škol; 46% z toho do tříletých odborných škol - nejslabší části systému odborného vzdělávání, která je obvykle považována za „slepu uličku“. Proto bylo jednou z priorit školské politiky v letech 1989 - 1997 změnit strukturu odborného vzdělávání. Pokles počtu absolventů základních škol, kteří přešli v roce 1995/96 do základní odborné přípravy, na 27,8% byl kladným, i když ne zcela uspokojivým výsledkem této politiky.

Praktická příprava tradičně probíhala ve školních dílnách nebo v podnicích. Na konci 80. let klesl počet podniků, které se na praktické přípravě podílely. Proto bylo nutné organizovat praktickou přípravu ve školních dílnách, které

<sup>2</sup> Podrobněji viz Zpravodaj VÚOŠ, 1998, č.3, s.9-11.



měly zastaralé vybavením. Navíc školní dílny fungovaly jako výdělečné podniky a měly být soběstačné. Nová hospodářská realita způsobila prudký pokles poptávky po jejich výrobcích, což situaci ještě zhoršilo. Problém praktické přípravy nebyl dosud vyřešen. Částečným řešením jsou tzv. střediska praktické přípravy, která zakládá ministerstvo školství a která fungují ve vybraných moderně vybavených školních dílnách. Narušené vazby s ekonomikou nebyly dosud obnoveny. Není ani jasná představa o tom, jako roli by měla ekonomika v odborné přípravě hrát.

Nezdá se, že by k zásadní strukturální reformě v systému odborného vzdělávání na sekundární úrovni mohlo dojít před rokem 2000. Projekt technických lyceí, který je experimentálně zaváděn od roku 1994, může být považován za úvod k této reformě. Technické lyceum by mělo poskytovat všeobecné vědomosti i důkladnou všeobecnou odbornou přípravu. Absolvent může pokračovat ve specializované odborné přípravě v krátkých postsekundárních kurzech, v přípravě mimo školu nebo na terciární úrovni. Základ poskytnutý technickým lyceem také usnadní opakovanou rekvalifikaci perspektivního zaměstnance.

### **Školské reformy v Polsku v 90. letech - obecné podmínky**

Školská reforma stejně jako politický, hospodářský a sociální život v Polsku od roku 1989 je důsledkem často protikladných tendencí. Revoluční názory se mísí s evolučními, setrvačnost existujících struktur spolu se skupinovými a politickými zájmy brání zavádění změn, počáteční nadšení se při střetávání s celou řadou problémů rozplývá a mění ve frustraci a v pochybnosti o smyslu reformy jako takové.

Coombs psal v roce 1967 o příčinách krizí ve vzdělávání a zdůraznil přitom tři základní:

- nedostatek zdrojů, který má za následek neschopnost systému vhodně reagovat na palčivé potřeby a očekávání společnosti;
- liknavost vzdělávacího systému, která je příčinou neschopnosti přizpůsobovat se potřebám, i když je zdrojů dostatek;
- neschopnost společnosti přizpůsobit se vzdělávání, která se projevuje neadekvátním využíváním kvalifikovaných pracovníků.

První dvě příčiny se projevují především v období transformace systému podporovány různými zápornými jevy, k nimž dochází ve všech dimenzích života společnosti.

### **Politická dimenze**

Léta 1989 - 1996 byla obdobím vývoje politické situace s častými změnami vlády a vysokou fluktuací ve státní správě. Ministr školství se v té době změnil sedmkrát. Situace nebyla příznivá pro důslednou politiku rozvoje.

Nekonzistentnost politiky decentralizace byla dalším důvodem pomalého rozvoje veřejného školství. V druhé fázi transformace se navíc dostaly k moci levicově orientované skupiny. Hlubší příčinou tohoto stavu však byla hlavně absence dostatečně vlivných sociálních sil na nejnižší úrovni, které by se zajímaly o decentralizaci. Takovou silou by měla být především hospodářská elita. Za situace, kdy iniciativa zůstává v rukou politické elity a správní lobby, není možno očekávat výraznější kroky směrem k decentralizaci vzdělávání.

Dosud největším úspěchem politické elity v transformačním procesu bylo přijetí nové legislativy, která je hlavním faktorem institucionálních změn. Obsahuje liberalizaci obchodní činnosti v oblasti vzdělávání, která vedla k založení soukromých a dalších nestátních institucí. Odborné vzdělávání, zvláště na sekundární úrovni, však těchto možností využilo jen minimálně. To je částečně způsobeno neúplností legislativního rámce pro tuto oblast a nedostatečnou institucionální a ekonomickou základnou, která by vytvořila podmínky pro reformu.

### **Ekonomická dimenze**

Hospodářský pokles a potřeba vyrovnat se s deficitním rozpočtem a s inflací způsobily rozpočtové škrty, které postihly především vědu, techniku a školství. V letech 1990 a 1991 se výdaje na školství snížily ze 6,6% na 5,4% HDP a na této úrovni zůstaly až do roku 1993. Teprve v roce 1994 vzrostly výdaje na školství na 6,2% HDP. Ekonomický status odborných škol se zhoršil, protože krizí postižené podniky přestaly podporovat praktickou přípravu.

Vznik přitažlivějších pracovních příležitostí (především z finančního hlediska) způsobil odliv mozků ze školství. Nedostatek finančních zdrojů bránil hlubší reformám vzdělávacího systému, protože reformy obvykle vyžadují spíše zvýšení než snížení výdajů.

### **Kulturní dimenze**

Transformace systému neznamená jen změnu ekonomických institucí, ale také změny ve způsobech myšlení, v postojích a modelech chování, v aspiracích jedinců a v systémech hodnot. Zavádí-li se reforma vzdělávání, zvláště v nepříznivém ekonomickém klimatu, je časový

faktor velmi důležitý. Rovněž je velmi důležitá aktivní účast všech zainteresovaných při navrhování i realizaci reformy tak, aby se mohli podílet na rozhodování nebo alespoň vyjadřovat své názory.

Překážky v kontaktech se západními zeměmi, které se během desetiletí nahromadily, bezpochyby přispěly ke vzniku dalšího syndromu, který významně ovlivnil reformu vzdělávání. „*Neuvědomovali jsme si skutečnost, že problém nedokonalých vzdělávacích systémů je téměř ve všech státech běžný, typický pro civilizaci konce 20. století, a že je třeba se na něj zaměřit bez euforie a frustrace*“ (náměstkyně ministra školství Anna Radzwill, 1994).

### **Reforma kurikula v systému odborného vzdělávání**

Polská odborná škola nabízela koncem 80. let množství úzce profilovaných oborů. Používaly se dva typy klasifikace profesí a specializací nabízených ve školském systému. Klasifikace z roku 1982 obsahovala 527 profesí a v roce 1986 se počet profesí snížil na 241. Podle struktury tehdejší ekonomiky vedla většina oborů k průmyslovým profesím, se značným podílem hornictví a malou proporcí sektoru služeb. Technické a strukturální nedostatky odborného vzdělávání se staly hlavním faktorem přispívajícím k tomu, že kvalifikace nabízené žákům a struktura těchto kvalifikací neodpovídaly potřebám trhu práce. Důsledkem byla vysoká nezaměstnanost absolventů odborných škol. (Koncem roku 1994 tvořili absolventi tříletých odborných škol 39,4% všech nezaměstnaných; absolventi ostatních odborných škol včetně postsekundární úrovně tvořili dalších 20%. Pro srovnání lze uvést 32,6% nezaměstnaných se základním nebo neukončeným základním vzděláním, 6,8% absolventů lyceí a 1,7% absolventů vysokých škol.) Proto se jednou z priorit reformy vzdělávání stala restrukturalizace kurikula. Výchozím bodem reformy odborného kurikula byla nová klasifikace profesí na odborných školách z roku 1993, která snížila počet profesí na 138 a zavedla široce profilované profese, které zvyšují zaměstnatelnost absolventů. Realizace reformy kurikula a přizpůsobování kurikula nové klasifikaci se ukázalo jako dlouhodobý proces. Ještě v roce 1997 poskytovala většina škol odbornou přípravu založenou na tradiční klasifikaci a kurikulu. Pomalý postup reformy kurikula je v podstatě způsoben nedůslednou politikou v institucionální sféře. Ústav odborného školství, který byl rozpuštěn v roce 1990, nebyl dostatečně rychle

nahrazen novými strukturami schopnými převzít jeho funkce v oblasti realizace reformy kurikula. Nové struktury vznikly až v roce 1993. První z nich bylo oddělení pro kurikulum odborné přípravy ve Výzkumném ústavu pedagogickém (zrušeno v roce 1997), a následovaly komise pro kurikulum podle francouzského vzoru. Tyto orgány však nejsou dostatečně ustavené, aby mohly účinně vykonávat svou úlohu.

Konečný legislativní rámec pro reformu kurikula byl vytvořen až v roce 1995 novelou zákona o vzdělávání. Konečná verze reformy kurikula předpokládá dva hlavní systémové řídicí prvky:

- základní kurikulum, povinné na dané úrovni vzdělávání, soubor obsahu přípravy a dovedností, který by měl být zařazen do kurikula a který stanovuje evaluační kritéria a zkušební požadavky;
- celostátní standardy nebo zkušební požadavky stanovené státní správou.

Kurikula, která mají být zavedena ve školách, musí být centrálně schválena a uvedena ve zvláštním seznamu. Učitelé mohou učinit některé úpravy podmíněné schválením místními školskými orgány. Nedostatek metodologie pro zpracování kvalifikačních standardů, které měly nahradit dosud používané tzv. pracovní specifikace, a nedostatečná míra svobody učitelů při rozvoji kurikula jsou zjevné závady současného systému vývoje kurikula v Polsku.

### **Programy mezinárodní pomoci v oblasti rozvoje kurikula v Polsku od 1990 do 1996**

Tyto programy byly ve skutečnosti součástí zahraniční pomoci pro Polsko zahájené v roce 1989 na summitu států G-7 v Paříži, na němž bylo rozhodnuto, že koordinací pomoci pro země střední Evropy, které procházejí reformním procesem, bude pověřena Evropská komise. K této iniciativě se připojily všechny státy G-24, které nabídly dvoustranné programy pomoci. Hlavním zdrojem pomoci, pokud jde o odborné vzdělávání, se stal multilaterální program PHARE. Od roku 1991 financovalo PHARE v této oblasti čtyři programy.

### **Programy pomoci Polsku v oblasti odborného vzdělávání**

VET 90 byl prvním programem financovaným Evropskou unií v rámci PHARE a současně prvním takovým programem realizovaným ve střední a východní Evropě. Na program bylo vyčleněno 2,8 milionů ECU. Program měl meziodvětvový charakter, proto do něj bylo zapojeno Ministerstvo národního školství i

Ministerstvo práce a sociální politiky. Byl vybudován na prioritách stanovených příjemci, které byly jen velmi volně (nebo vůbec) spojeny s problémy restrukturalizace systému odborného vzdělávání. Proto bylo na reformu odborného vzdělávání vyčerpáno pouze 800.000 ECU.

Program se příliš nezabýval vývojem kurikula; zahájil spolupráci se západními institucemi pouze v oblasti modernizace kurikula v kovoprůmyslu a ekonomice. Spolupráce se Spolkovým ústavem pro odborné vzdělávání v Berlíně, zahájená v rámci tohoto programu, se později rozšířila a vyvrcholila experimentálním zaváděním nových kurikul vzdělávání pro ekonomická a obchodní povolání.

Zpráva „Odborné vzdělávání v pohybu“ zpracovaná mezinárodní skupinou expertů a publikovaná CEDEFOP (Grootings 1993) byla jednou z hlavních iniciativ uskutečněných v rámci programu. Zpráva se měla stát významným nástrojem pro formulování reformy systému odborného školství polskou vládou. V praxi však měla malý vliv na rozvoj reformy vzdělávání. To platí především pro její hlavní doporučení:

- Ustavení „národní komise pro modernizaci systému odborného vzdělávání“ polskou vládou. Hlavními úkoly tohoto orgánu, který by spojil zástupce vládních institucí a sociálních partnerů, mělo být:
  - uskutečnění celostátní diskuse o současném stavu a budoucnosti odborného vzdělávání;
  - vývoj strategie pro řízení procesu modernizace školského systému s použitím místních expertů;
  - vývoj moderní koncepce systému odborného vzdělávání se zvláštním důrazem na jeho strukturu, řízení, zdroje a financování i na obsah výuky a metody sledování kvality vzdělávání. Poslední úkol měl podporovat celostátní systém profesních kvalifikací.
- Rozvoj regionálních sítí pro odborné vzdělávání, které by podporovaly:
  - vytvoření mechanismů pro efektivní komunikaci mezi místním prostředím a institucemi zabývajícími se odborným vzděláváním;
  - rozvoj flexibilní infrastruktury, která by pomohla uspokojit vzdělávací potřeby a efektivně využívala místních zdrojů, a kvalitní didaktické infrastruktury.

Proces modernizace odborného vzdělávání měl být zahájen decentralizačními experimenty, které

by probíhaly na místní, odvětvové i regionální úrovni, jako alternativa tradičních reforem „shora dolů“. Problémy, s nimiž se reforma odborného vzdělávání střetávala, byly způsobeny absencí efektivního mechanismu a také představy o charakteru a cíli vlastní reformy.

#### **Zvyšování kvality polského odborného vzdělávání (UPET). Zavádění modernizovaných programů pro odborné vzdělávání (IMPROVE)**

Program UPET (1992 - 1995) se skládal ze tří projektů: Modernizace kurikula odborného vzdělávání, podpora školám připravující učitele cizích jazyků a vznik Oddělení pro politiku a evaluaci na Ministerstvu národního školství. Systému odborného školství se přímo týkala pouze první část, jejímž úkolem byl vývoj kurikula odborné přípravy pro 27 z 137 profesí zapsaných v nové klasifikaci profesí, připravené Ministerstvem národního školství v roce 1993. Vývoj kurikula, který se uskutečnil v rámci programu UPET, vysoce hodnotila Evropská komise (partnerem polských odborníků byl FÁS z Irsku). V důsledku toho byly přiděleny zdroje na další vývoj kurikul, která byla experimentálně prověřována na 35 školách v rámci programu IMPROVE, který byl zahájen v roce 1995 ve spolupráci Evropskou nadací odborného vzdělávání v Turínu.

#### **Modernizace odborného vzdělávání (MOVE)**

Koncepce programu byla připravena v roce 1992 souběžně s prací na projektu podpory polského systému odborného vzdělávání půjčkou od Světové banky. MOVE byl navržen jako experiment pro mnohem širší projekt Světové banky. Zaměřil se na vývoj a realizaci nového kurikula pro vyučovací předměty fyzika, ochrana životního prostředí, výpočetní technika, angličtina a nový předmět „úvod do světa práce“ v 60 školách 10 vojvodství. Kurikula ověřoval mezinárodní Výbor pro standardy a evaluaci ustavený k tomuto účelu, který kontroloval shodu výsledků s předem stanovenými kritérii. Nová kurikula byly zavedena do škol ve školním roce 1995/96.

Širší projekt Světové banky se nakonec neuskutečnil a program MOVE nepokračoval.

#### **Zkušenosti s realizací programů pro rozvoj kurikula**

Nadšení typické pro počáteční fázi transformace provázela skutečnost, že vedoucí pracovníci si dostatečně neuvědomovali složitost procesů s reformou spojených. Zahraniční pomoc byla v této fázi považována, z dnešního pohledu naivně, za intelektuální a finanční podnět pro školskou

reformu. Programy zahraniční pomoci opravdu zahájily v polském odborném vzdělávání velké inovační aktivity, nebyly však schopny uspokojit tak vysoká očekávání, a to nejen pro nedostatek zdrojů ve srovnání s potřebami. Další důvody je třeba hledat pomocí analýzy procesu realizace těchto programů a zavedení výsledků do polského systému odborného vzdělávání.

### **Vedoucí síla změn**

Inovačním aktivitám, které probíhaly v rámci zmíněných programů zahraniční pomoci, daly ústřední orgány v počáteční fázi charakter „shora dolů“. Obsah aktivit navrhovali především zahraniční partneři, hlavně experti z Evropské unie, protože domácí intelektuální fronta chyběla a příliš se věřilo v možnost přímého přenosu západních systémových řešení a *know-how*. Časem a v důsledku změn vlády počáteční reformní nadšení pokleslo potlačováno bezprostřední zhoršenou ekonomickou situací ve vzdělávání. Úřady poskytovaly programům stále slabší podporu a projevovaly o ně méně zájmu. Na druhé straně se vůdčí úlohy postupně ujímaly kruhy přímo zapojené do realizace mezinárodních programů; školy zapojené do experimentů, které si uvědomovaly výhody vyplývající z účasti, nebo polští odborníci, kteří se zdokonalili v těchto aktivitách a přebírali odpovědnost od svých západních kolegů.

Sociální partneři se do reformátorských činností zapojili jen málo. Klíčovým nástrojem jejich participace měla být práce v řídicích výborech programů po boku zástupců vládních orgánů pro odborné vzdělávání. Členství ve výborech bylo však pouhou formalitou a ve skutečnosti tyto kruhy neměly žádný výrazný vliv na zavádění programů nebo na propagaci jejich výsledků. Organizace zaměstnavatelů i odbory se potýkají především se současnými problémy ekonomické transformace.

### **Legislativní a institucionální rámec**

Nový legislativní rámec připravil cestu reformním aktivitám. Často však v tomto směru chyběla důsledná politika při navrhování i realizaci těchto akcí. Práce na kurikulu v rámci výše uvedených programů probíhala v době, kdy neexistovala definitivní představa o systémových nástrojích, které by mohly řídit zavádění kurikul do škol. Práce byla téměř dokončena v době, kdy byla v roce 1995 zavedena nová nařízení. Dosud není jasné, do jaké míry budou muset být pozměněna, aby odpovídala požadavkům reformy kurikula, především proto, že ještě nebyla schválena

klíčová základní kurikula.

Práce v rámci daných programů začaly také dříve než v roce 1993, kdy byl ustanoven nový institucionální rámec pro vývoj kurikul. Proto práce na kurikulu odborné přípravy v rámci daných programů vedly po dosti dlouhou dobu týmy sestavené poskytovateli programů. Po ustavení národních orgánů byly vytvořeny kontakty mezi nimi a pracovními týmy. Projevily se rozdílné názory na různé otázky, například na použitelnost modulového kurikula.

### **Rozsah změn**

Nové přístupy k vývoji kurikula zaváděné do systému odborného vzdělávání v rámci mezinárodních programů jsou omezeny v obsahu (vztahují se pouze na část oborů nabízených odbornými školami) i v rozsahu (zahrnují pouze určitý počet pilotních škol). Přesto mají činnosti uskutečněné v rámci těchto programů na úrovni pilotních škol zcela komplexní povahu. Na základě zkušeností s UPET byly připraveny projekty IMPROVE a MOVE tak, aby realizaci nového kurikula doprovázely všechny odpovídající podpůrné aktivity včetně vybavení nezbytného pro úspěšné předávání tohoto kurikula.

Tato situace se podobá situaci popsané Schumacherem (1974):

*„Je možné úspěšně uskutečnit sem tam nějaký projekt. Je vždycky možné vytvořit malé ultramoderní ostrůvky v preindustriální společnosti. Ale takové ostrůvky budou muset být hájeny jako pevnosti a zásobovány helikoptéry z velké dálky, jinak je zaplaví okolní moře.“*

Bez dalšího hospodářského růstu s tím, že alespoň část odpovědnosti za odborné vzdělávání převezmou ekonomičtí činitelé, nebude možno vytvořit pro reformu vhodné podmínky.

### **Strategie pro zpracování a realizaci programu**

Všechna opatření musela být v souladu s postupy závaznými pro projekty PHARE, které upravují jejich návrh, schvalování a realizaci. Centralizovaný charakter PHARE, zvláště v počáteční fázi, a přímé přenášení pravidel pro projekty Evropské unie bránily účinnému poskytování programů. Mezi tyto překážky patřil:

- Příliš velký časový odstup mezi zpracováním koncepce a realizací programu vyžadoval v důsledku rychlých ekonomických a politických změn úpravy programu v samotném počátku, které pak oddálily jeho realizaci, protože muselo znovu proběhnout procedurální řízení.
- Krátkost termínů konkurzního řízení a z toho

vyplývají nutnost zaměstnávat typicky komerční instituce. Instituce zúčastněné ve výběrových řízeních projevovaly většinou komerční přístup, zatímco příjemce zajímala spolupráce s institucemi, které by měly dostatečné *know-how* k uskutečnění projektu, zkušenosti se zaváděním změn do školství a také zájem o dlouhodobé kontakty. Takové instituce nejsou tak zběhlé v konkurzních procedurách, a proto se méně hlásí.

- Problémy s odměňováním tuzemských odborníků a dalších pracovníků. Stávalo se, že velice dobře placení západní experti platili partnerům málo a místnímu personálu vůbec, protože neexistoval způsob, jak je odměnit za poskytnuté služby.

Výsledky programu byly někdy pouze dovezenou komoditou nevhodnou pro místní podmínky. Místní experti se znalostí potřeb příjemců by měli být zváni, aby poskytli své vstupy, a po překonání počátečních formálních problémů by měli být odpovídajícím způsobem zaplacení tak, jak bylo pravidlem v programech IMPROVE nebo MOVE. V těchto programech měli zahraniční experti spíše poradní úlohu, než aby bezprostředně poskytovali služby.

Dalším problémem typickým pro programy vývoje kurikula je vrozený rozpor mezi potřebou důkladné, dlouhodobé práce při zpracování a realizaci kurikula a potřebou rychle reagovat na kurikulární potřeby vzdělávání (Komorowska 1995).

V případě programů mezinárodní pomoci, kde je pro sponzory rychlost vyplácených peněz často hlavním ukazatelem úspěchu a kdy místní orgány očekávají rychlé výsledky, se rozpory projevují ještě silněji. V souvislosti s uvedenými programy nebylo možné aplikovat dlouhodobou perspektivu, a tím se vyhnout zmíněnému rozporu. Pokračování činností zahájených v jednom programu v dalším programu, jako v programech UPET a IMPROVE, bylo jen částečným řešením.

Koordinace a řízení programů Evropské komise financovaných PHARE má velmi byrokratický charakter. Ustavení Evropské nadace odborného vzdělávání proto poskytuje příležitost pro posílení pravé podstaty této činnosti. Další vývoj ukáže, zda se tato instituce stane prodlouženou rukou bruselské byrokracie nebo bude schopna vykonávat skutečnou expertní roli.

Dodd, Martin: **Modernisation and reform of vocational education and training in Estonia - A case study.** [Modernizace a reforma odborného vzdělávání a přípravy v Estonsku - Případová studie.]

Vocational training, 1997, č.11, s.70-74.

*Přechod estonského hospodářství k tržní ekonomice byl až dosud rychlý a úspěšný. Po svobodných volbách v roce 1992 uskutečnila nová vláda smělé ekonomické reformy včetně rychlé liberalizace cen, bezcelní, otevřené obchodní politiky, privatizace a zavedení plně konvertibilní měny.*

*Estonská zahraniční politika je založena na co možná nejrychlejší reintegraci do evropských struktur. Smlouva o volném obchodu s Evropskou unií byla podepsána v roce 1994 a asociační dohoda o rok později. Estonsko pravděpodobně bude v další vlně nových členů EU. Se stabilní mírou růstu 4-6% ročně má Estonsko nejrychleji rostoucí ekonomiku v severní Evropě. V zemi je rozvinuto mnoho průmyslových odvětví včetně zpracování dřeva, potravinářství, elektroniky, textilního a chemického průmyslu. Polovinu HDP produkuje sektor služeb, zejména turismus. 65% HDP nyní pochází ze soukromého sektoru - to je jedna z nejvyšších úrovní ve střední a východní Evropě. Inflace klesla ze 452% v první polovině roku 1992 k plánovaným 15% v roce 1997. V tomto období vzrostl obchod ze Západem o více než 500%. Více než 8700 podniků vlastní zcela nebo zčásti cizinci a celková hodnota přímých zahraničních investic do Estonska převyšuje 700 milionů dolarů.*

*S nejtěžšími úkoly se potýká zemědělství. Objem produkce klesá v důsledku odstranění kvót, cel a jiných překážek importu. Pozemková reforma postupuje pomalu a je třeba vyřešit důležité problémy spojené s vlastnictvím půdy. To nepříznivě ovlivňuje investice do zemědělství.*

## Vzdělávání a odborná příprava v Estonsku

Až do obnovení nezávislosti Estonska byl školský systém součástí systému SSSR, pro který byla charakteristická silná centralizace a pyramidální hierarchie řízení. Dekrety byly obvykle vydávány z Moskvy pro všechna svazová ministerstva kultury a školství a pro všechny pedagogické školy. Estonské vzdělávání mělo vždy svou vlastní tvář, i v době, kdy bylo Estonsko součástí SSSR. Estonci si v záležitostech vzdělávání udrželi určitý stupeň nezávislosti. To nejlépe ilustruje existence mnoha původních estonských učebnic. Školy používaly studijní pomůcky zpracované estonskými autory a docházelo k rozsáhlé diferenciaci vzdělávání (specializované třídy, experimentální třídy, umělecky a jazykově zaměřené školy). Navíc Estonsko uspělo v zakládání národních škol jako „školského experimentu“ ve vzdělávacím systému Sovětského svazu.

Současný systém vzdělávání poskytuje předškolní výchovu v mateřských školách, všeobecné vzdělávání v základních školách a gymnáziích, odborné vzdělávání a vysokoškolské vzdělávání na univerzitách a odborných vysokých školách. Vyučovacím jazykem je ve všech typech škol buď estonština, nebo ruština (přibližně 30% populace jsou etničtí Rusové).

Estonsko je při reformě svého vzdělávacího systému velmi aktivní. Od roku 1992 bylo vydáno osm nových zákonů, které se týkají soukromých škol, primárního a sekundárního vzdělávání, vzdělávání dospělých, řízení vědeckého výzkumu, univerzit a zájmových škol, včetně zákona o institucích odborného vzdělávání, který byl schválen v roce 1996, je však stále ve stadiu zavádění.

Obecným cílem reformního procesu v odborném vzdělávání je navrhnout a prosadit jednotný systém, zahrnující počáteční i další vzdělávání, který by odpovídal měnícím se požadavkům trhu práce a byl v souladu s požadavky vstupu do EU. Za počáteční odborné vzdělávání odpovídá ministerstvo školství, které řídí vývoj a plánování systému, vyvíjí národní kurikula, schvaluje a dohlíží na certifikaci. Zákon o institucích odborného vzdělávání usměrňuje jejich činnost, způsoby a podmínky získávání odborného vzdělání, principy řízení škol, financování a používání školního majetku, práva a povinnosti školního společenství. V současné době je v Estonsku 91 vzdělávacích institucí poskytujících odborné vzdělávání, z toho 10 soukromých.

Ve školním roce 1995/96 bylo ve státních institucích odborného vzdělávání 30.000 studen-

tů. Ačkoliv se celkový počet studentů v sekundárním vzdělávání po povinné školní docházce zvyšuje, počet těch, kteří si volí odborné vzdělávání, klesá. Přibližně 63% mladých lidí zůstává ve všeobecně vzdělávacích školách, 36,1% v odborných školách. Tento trend odráží relativně nízkou prestiž odborného vzdělávání ve společnosti. Dochází však k významnému vývoji, který ovlivňuje odborné vzdělávání v terciárním sektoru. Od roku 1991 bylo otevřeno 20 nových státních a soukromých škol terciárního (aplikovaného vysokoškolského) vzdělávání. Většina z nich poskytuje programy vedoucí k vyšším profesním kvalifikacím a představuje alternativu k akademickému proudu univerzit.

Náklady na vzdělávání jsou plně hrazeny státem. Ačkoliv zákon stanoví, aby školy dostávaly soukromé finanční prostředky od podniků i jednotlivců, v současné době se to děje jen v malém rozsahu. Byl navržen zvláštní fond financovaný z tříprocentní daně uvalené na zaměstnavatele. Dvě třetiny z toho by byly použity na přípravu poskytovanou zaměstnavateli a jednu třetinu by distribuoval investiční výbor. Existuje však také rozvíjející se soukromý sektor. Soukromé vzdělávací instituce slouží jako alternativa existujících státních škol a v Estonsku probíhá mnoho placených kurzů.

I když zákon určuje, aby odborné školy nabízeły flexibilní krátkodobé doplňující a rekvalifikační kurzy pro dospělé, dosud neexistuje koherentní celostátní politika odborné přípravy zahrnující počáteční i další vzdělávání. Rovněž neexistuje systém odborné přípravy pro nezaměstnané nebo pro nadbytečné pracovníky. Síť vzdělávacích institucí pro dospělé se však rychle rozvíjí. V posledních několika letech bylo založeno více než 40 státem podporovaných institucí pro vzdělávání dospělých. Mnohé z nich vznikly ze soukromé iniciativy a zaměřují se hlavně na vzdělávání v managementu a v cizích jazycích. Rozpočet na rok 1996 zahrnuje malou částku pro financování plánovaného vzdělávání dospělých.

Od ledna 1997 funguje Národní středisko pro zkoušení a certifikace, které koordinuje kurzy odborné přípravy a činnost těch, kteří odbornou přípravu poskytují.

## Odborné vzdělávání EU a reformní projekt v Estonsku

V reformním procesu v Estonsku hraje důležitou roli práce na pilotních projektech a rozšiřování jejich výsledků. Mnohé z pilotních projektů jsou zahajovány v kontextu evropských a bilaterálních kontaktů, poskytujících technickou pomoc a

finanční podporu.

Projekt EU pro odborné vzdělávání a reformu byl zahájen v září 1995 a končí v prosinci 1997. Jeho obecným cílem je „podporovat rozvoj, přípravu a restrukturalizaci lidského kapitálu v podnicích a pro podniky a veřejné subjekty tak, jak to vyžaduje program ekonomické a sociální reformy“. Na projekt dohlíží řídicí výbor, v němž působí zástupci ministerstev školství, sociálních věcí, hospodářského plánování a zemědělství, ředitelé škol a zástupci zaměstnavatelů a odborových svazů. Evropská nadace odborného vzdělávání odpovídá za celkové řízení a koordinaci projektu. Úzce spolupracuje s nezávislou řídicí jednotkou programu (PMU), ustavenou ministerstvem školství. PMU je složena z místního personálu a technickou pomoc poskytuje Úřad pro odbornou přípravu a zaměstnanost (FÁS) z Irské republiky se svým partnerem Vzdělávacími službami Helsinské univerzity.

Projekt se skládá z pěti vzájemně závislých složek:

- vývoj kurikula;
- partnerství s odbornými školami v EU;
- vzdělávání učitelů;
- zkvalitňování učebního vybavení;
- rozvoj vzdělávací politiky a rozšiřování výsledků.

Nové národní kurikulum založené na standardech je vyvíjeno jako součást modulového systému. Standardy vyjadřují rozsah kompetencí vyžadovaných v určitém povolání. Tvůrci kurzů pro pilotní školy vyvinuli nové kurikulum pro 13 profesních seskupení včetně stavebnictví, zemědělství, strojírenství, turismu, telekomunikací, maloobchodu, služeb, počítačové grafiky a chemické technologie.

Každý nový vzdělávací program je založen na analýze profilu povolání. Předmětem analýzy byly informace shromážděné celostátním šetřením provedeným ve spolupráci s organizacemi zaměstnavatelů. Cílem šetření bylo zjistit dovednosti, vědomosti a postoje, které v současné době používají kvalifikovaní pracovníci v rámci příslušného povolání a které jsou od nich vyžadovány. Profesionální analýza je východiskem pro zjištění praktických vědomostí a personálních dovedností pro každé povolání. Kromě toho poskytuje poznatky pro určování standardů, na jejichž základě lze provádět hodnocení, certifikaci, potvrzování a zařazování kvalifikovaných pracovníků.

Dovednosti jsou v každé profesní analýze kategorizovány jako klíčové dovednosti, speciální dovednosti, obecné dovednosti nebo

personální dovednosti. Tento přístup usnadňuje vývoj vzdělávacích modulů pro každé povolání a identifikaci obecných modulů vzdělávání použitelných pro několik povolání. Rovněž jsou vyvíjeny deskriptory modulů, které usnadňují akreditaci a certifikaci každého modulu na celostátní úrovni.

Partnerství s institucemi odborného vzdělávání v EU byla ustavena proto, aby se zajistila výměna zkušeností a *know-how* při navrhování a realizaci nového kurikula. Do partnerství se zapojilo 13 institucí z Finska, Dánska a Irska a estonské skupiny pilotních škol (zahrnující učitele, management a tvůrce kurzů) již dvakrát navštívily své zahraniční protějšky. Mezi partnerskými školami byly sepsány formální dohody o spolupráci. Hlavní oblasti spolupráce zahrnují výměny studentů a personálu, společné výzkumné činnosti (např. v kontextu programu EU Leonardo da Vinci), účast na seminářích a akademických setkáních, výměnu kurikulárních materiálů a příbuzných informací a speciální krátkodobé programy.

Mají-li být kurikulární a další reformy efektivní na úrovni školy, je podstatná aktivní a neustálá podpora managementu školy, učitelů a tvůrců kurzů. Jsou vytvářeny programy pro studium při zaměstnání založené na analýze potřeb každé cílové skupiny. Příslušné modulové programy pro podporu realizace projektu navštěvoval management z 25 pilotních škol, dále 52 učitelů a 13 tvůrců kurzů.

Zkvalitňování učebního vybavení je také podstatné pro úspěšnou realizaci nového kurikula. Na nové učební vybavení připadá 37% z rozpočtu projektu. Všechny pilotní školy získaly nové, moderní vybavení podle specifických kurikulárních požadavků nových kurzů. Pro většinu škol to představovalo po mnoha letech první větší kapitálovou investici do školního vybavení. Vybavení používají studenti i dospělí v dalším vzdělávání.

Vzdělávací politika bude rozvíjena rozšiřováním výsledků projektu a podporou diskusí na různých ministerstvech. Dokument pro celostátní diskusi o politice odborného vzdělávání připravilo ministerstvo školství s pomocí politické poradní skupiny, která zahrnuje zástupce průmyslu, pilotních škol, PMU a ministerstva školství přímo zapojené v reformním projektu. To zaručuje, že se výstupy z pilotních škol odrazí v procesu rozvoje celostátní politiky. Bude sepsán dokument o politice odborného vzdělávání, který bude zahrnovat doporučení týkající se budoucí organizace systému.

Mezi další činnosti spojené s rozšiřováním informací patří čtvrtletní zpravodaj publikovaný v estonštině, ruštině a angličtině. 3000 výtisků je distribuováno školám, ministerstvům, organizacím zaměstnavatelů a odborovým organizacím, obecním správám, rodičovským, studentským a dalším zainteresovaným skupinám a masmediím. Na osmi místech byly uspořádány regionální semináře, na nichž se rozšiřovaly výsledky projektu. Videozáznam o projektu natočila Estonská národní televize. Projekt vzbudil zájem medií (rozhlas, TV a noviny), a tak se mnohé články zabývají různými aspekty projektu.

### Závěr

Dosud dosažené výsledky napovídají, že přijatá strategie úspěšně funguje jako katalyzátor pro budování motivace, hybné síly a přijímání pozitivních změn v estonském systému odborného vzdělávání. To je důsledek kompetence, angažovanosti, jasné vize a entusiasmů všech zúčastněných na všech úrovních a ve všech stadiích projektu.

Obecně řečeno prostřednictvím tohoto projektu dostávají klíčoví aktéři jedinečnou příležitost spolupracovat na utváření budoucího směru odborného vzdělávání v Estonsku. Další prospěch představuje vytvoření četných institucionálních kontaktů s organizacemi v členských státech EU, což je základní požadavek ve fázi

před vstupem Estonska do EU.

Konkrétně řečeno, byl učiněn značný pokrok ve stanovení politických priorit. Vládní Zelená listina o rozvoji politiky odborného vzdělávání je založena na rozsáhlém konzultačním procesu se zaměstnavateli a dalšími klíčovými aktéry ve vzdělávacím systému. Zaměstnavatelé také přijali svou roli a reagují pozitivně. Roste pochopení pro problémy, úkoly a náklady odborného vzdělávání. Mají nyní jasnější představy o své úloze při přesnějším identifikování požadovaných dovedností a při akreditaci a schvalování národních certifikátů.

Rovněž byl učiněn pokrok v identifikování vyžadovaných profesních kompetencí a v jejich převádění do národních kurikulárních profilů a programů. Pokročilo se i ve vývoji celostátní, regionální a lokální infrastruktury pro spojení vzdělávacích institucí a podniků a ve stanovení správné rovnováhy mezi vědeckým a odborným vzděláváním.

Projekt napomohl osvětlit politické a institucionální problémy, na které je třeba se zaměřit při dosahování celkového cíle - rozvoje sociálně a ekonomicky prospívající společnosti, poskytování klíčových kompetencí pro celoživotní vzdělávání a obnovu dovedností podporujících hospodářský rozvoj a soutěživost.

## Pro a proti modulovému uspořádání kurzů profesní přípravy

V některých státech - například v Austrálii a ve Spojeném království - se do programů odborné přípravy zavádí modulově uspořádané kurzy. Modularizace je považována za klíčový prvek ve vývoji efektivních systémů odborného vzdělávání i ve Skotsku a ve Švédsku. Modulově uspořádané kurzy nejsou ničím novým, uplatňují se již řadu let. Z modulových přístupů k organizaci a prezentaci obsahu profesní přípravy pramení mnoho prospěšného, ale i tato strategie, tak jako všechny strategie používané ve vzdělávání, má vedle silných stránek i stránky slabé.

Modularizace kurzů spočívá v rozdělování obsahu kurzu, teoretického i praktického, do kratších samostatných jednotek, jejichž souhrn odpovídá obsahu ucelených konvenčních kurzů. Uvádí se, že tak vzniká dobrá možnost hodnotit výsledky učení a výkony účastníků kurzů dříve, než se přejde k novému tématu nebo k další jednotce, pro které je osvojení vědomosti

z předchozího modulu nezbytné. Pokud účastník modulově uspořádaného kurzu v některé jednotce neuspěje, nebude muset opakovat celý kurz, ale může se soustředit na ty moduly, v nichž nebyl schopen prokázat získané kompetence.

Další výhodou modulově uspořádaných kurzů je jejich flexibilita. Kratší, samostatné jednotky jsou výhodné pro sestavování rozvrhů hodin, pro uspokojování potřeby jednotlivců a zaměstnavatelů i pro rychlou inovaci a aktualizaci kurzu.

Pro zaměstnavatele i studenty jsou výhodné hodnotitelné jednotky prezentované v koncentrované formě. Poskytování krátkých samostatných jednotek dovoluje studentům, aby si jich zapsali tolik, kolik mohou zvládnout. Krátké modulově uspořádané kurzy lze rychle obměňovat tak, aby uspokojovaly vznikající poptávku zaměstnavatelů po pracovnících s dovednostmi a vědomostmi odpovídajícími novým výrobním úkolům. V takových případech bývá obsah kurzu jasně



definován a poskytuje spíše specifickou službu, než aby byl součástí dlouhodobé přípravy pro širší profesní rozvoj.

Modulově uspořádané kurzy umožňují také efektivní využití učitelů specialistů. I když mohou vznikat problémy s pořádáním modulů tam, kde existuje nutnost jejich přísné logické návaznosti, v jiných případech, kde tato vazba není tak významná, je možná větší flexibilita rozvrhů.

Většina uvedených výhod modularizace má v podstatě administrativní povahu. Často se sice předpokládá, že tato forma organizace a prezentace obsahu profesní přípravy příznivě ovlivňuje i efektivitu učení, ale empirické a longitudinální výzkumy, které by to potvrzovaly, doposud chybí. Proto je třeba reagovat na obavy, které modulové uspořádáním kurzů vyvolává, a pokusit se včas předcházet možným problémům.

Prozkoumání řady modulových kurzů používaných v současné době v různých oblastech ukazuje, že mnoho z nich je silně ovlivněno dřívější behavioristickou teorií. Zdá se, že vliv behaviorálních principů trvá, protože mnozí tvůrci modulových kurzů neznají novější poznatky týkající se učení založeného na kompetencích.

Mnohé výzkumy lidského učení prováděné kognitivní psychologií ukazují, že učení ne vždy probíhá lineárně. Jeho účinnost je závislá na možnosti vracet se k osvojenému, ověřovat si jeho platnost v praxi ap. Psychologové upozorňují na existenci stadií učení, která zahrnují vytváření základních poznatkových schémat, jejich praktickou fixaci a posléze i automatizaci při aplikacích. Poukazují na procesy zapomínání a obnovování poznatků. Zdůrazňují význam osvojování kognitivních a metakognitivních postupů - tedy dovedností učit se.

Modulové kurzy mají zřídka dost času k tomu, aby zajistily adekvátní praxi a zpětnou vazbu, přestože odpovídající praxe a zpětná vazba jsou podstatnými pro udržení poznatkových schémat v dlouhodobé paměti a pro jejich rozvíjení na vyšší úrovni tak, aby pomáhaly při řešení problémů a při obtížných aplikacích dovedností.

Jedním ze znaků modulových kurzů je, že učení v nich probíhá prostřednictvím samostatných dávek informací. Je však prokázáno, že úspěšné učení závisí na integraci jednotek a informací do koherentních celků. Jen tak se vytvářejí schémata potřebná pro efektivní řešení problémů. Moduly však vedou spíše k drobení informací než k jejich integraci. Praktické

zkušenosti ukazují, že tam, kde existují instrukce pro procvičování předcházejících modulů, má časový tlak při vyučování v nových modulech za následek snahu redukovat procvičování na symbolický rozsah. V málokterém modulově uspořádaném kurzu se plánuje čas pro opakování dříve naučeného.

Specifické plánování integrace a opakování se stává problémem u modulově uspořádaných kurzů i proto, že jejich moduly mohou být časově vzdálené. I ti neschopnější studenti mohou mít potíže s tím, aby si vybavili relevantní teorii, kterou mají uloženou v dlouhodobé paměti, protože příslušný modul mohli absolvovat před delší dobou. Moduly jsou také často navrhovány tak, že jsou prokládány praktickými aplikacemi a praxí na pracovišti. Tím však může dojít k zapomínání naučeného. Proto je třeba začleňovat opakování předcházejícího teoretického učení, které pomůže studentům vědomě vytvářet spojení mezi starými a novými informacemi.

Soustředění na předmětovou látku v omezených časových rámcích, jak je tomu v modulových kurzech, vyžaduje od studentů, aby relativně rychle a efektivně získávali vědomosti a dovednosti. Tvůrci modulových kurzů často nemají správné představy o připravenosti studentů učit se, o jejich schopnosti sebedotazování a sebehodnocení, o ovládání strategií třídění poznatků a nácviku, které jsou nezbytné pro efektivní učení a ukládání do dlouhodobé paměti.

Strategiím učení je možné vyučovat buď ve spojení s předmětovým obsahem v normálních kurzech nebo v kurzech specializovaných. Vzhledem k časovým omezením konkrétně zaměřených modulových kurzů je nejvhodnější, aby se dovednosti učení rozvíjely a hodnotily před zahájením běžných kurzů v samostatných modulech. Je nutné považovat tyto dovednosti za nezbytný předpoklad, a od studentů vyžadovat, aby prokázali jejich zvládnutí dříve než budou přijati do odborných, předmětově specializovaných kurzů.

Problém nedostatku času věnovaného praxi a zpětné vazbě se týká i hodnocení výsledků učení a výkonů účastníků kurzů. V kurzech totiž často převládá sumativní hodnocení a přehlíží se význam zpětné vazby poskytované formativním hodnocením pro efektivní učení dovednostem.

Hodnocení je ústředním prvkem modulových kurzů. Tyto kurzy připravují své účastníky k úspěšnému výkonu, který mají podat při závěrečném hodnocení modulu. Spolehlivé posouzení kvalifikovaného výkonu však vyžaduje hodnocení konzistentnosti výkonu

v průběhu času, ať se jedná o učení založené na kompetencích, nebo o stadia v efektivním rozvoji dovednosti nebo kvalifikace. Konzistentnost výkonu nelze posoudit pomocí jednoho hodnocení. To může postihnout nahodilý výkon, který neodráží pravou povahu a stabilitu předpokládaných naučených dovedností.

Problém spolehlivosti hodnocení se dále vyostřuje tehdy, kdy se jedná o hodnocení relativně dlouhého řetězce podřazených dovedností, a když jednoho studenta nehodnotí jeden instruktor. Protože celkové hodnocení jednoho studenta jedním instruktorem je nákladné a náročné na čas, v praxi se často nedělá. V ideálním případě by se mělo testovat porozumění teorii stejně jako sám praktický výkon a posouzení úspěchu by mělo být závislé na úspěšném demonstrování základních principů i na schopnosti převést tyto principy do efektivní praxe.

Mnoho problémů v učení a hodnocení spojených s modulovými kurzy lze překonat plánováním několikanásobného hodnocení. Několikanásobné hodnocení dovedností je spolehlivější a poskytuje příležitost pro formativní zpětnou vazbu.

Vodítkem pro vývoj a integraci modulových kurzů a pro vývoj příslušných hodnotících programů může být Brunerovo pojetí spirálového kurikula. Bruner (1971) se domnívá, že k efektivnímu učení dochází tehdy, setkávají-li se studenti s předmětovým obsahem několikrát, a když se základní dovednosti opakovaně rozvíjejí se zvyšující se složitostí odpovídající tomu, jak se student vyvíjí a jak postupuje kurzem. To je základní koncept spirálového kurikula, které bylo vyvinuto pro posílení smysluplného učení v reálném světě.

Strukturování kurzů a uspořádání materiálu

podle tohoto konceptu poskytuje příležitost pro procvičování a opakování s postupně zvyšovanou složitostí. Tyto procesy do značné míry odpovídají výzkumům a teoriím, které upozorňují na hranice možností začátečníka, na postupné zvyšování složitosti schémat a na zdokonalování učení dovednostem prostřednictvím procvičování a zpětné vazby. Mnohá kvalifikovaná povolání ze „skutečného světa“ odrážejí tento princip a jsou budována postupně od základních dovedností. Použití konceptu spirálového kurikula poskytuje možnost řídit plán vyučování, zvláště analýzu a seskupování obsahu do oddělených modulů, a stanovení hodnotících programů, které pomáhají zaměřit učitele a studenty na integraci obsahu v oddělených modulech.

Je však třeba poznamenat, že pečlivý výběr úkolů, který pomáhá zajistit integraci vědomostí z různorodých modulů oddělených v čase, by neměl být chápán jako náhrada dělení uvnitř modulů nebo oddělených modulů, které se snaží integrovat teorii a rozvíjet dovednosti v řešení problémů. Celek je víc než součet jednotlivých částí, a i když by z řady administrativních důvodů mohlo být vhodné rozložit celý předmět do modulů, musí existovat koncepce těchto modulů zapadajících do sebe tak, že tvoří koherentní, srozumitelný a integrovaný celek.

Navíc, myslíme-li to vážně s přípravou pro řešení problémů a s dovednostmi odpovídajícími praxi, potřebujeme konečné hodnocení, které by postihlo všechny cíle určitého kurzu a testovalo integrované dovednosti a řešení problémů. Tradičně přísného testování na konci kurzu, které se praktikuje v mnoha evropských zemích, pomáhá nejen integraci vědomostí a udržení vysokých standardů, ale také podporuje hrdost účastníků kurzu na to, že získali patřičná osvědčení.

*Zpracováno podle Cornford, Ian R.: Ensuring Effective Learning from Modular Courses: a cognitive psychology-skill learning perspective. [Zajišťování efektivního učení prostřednictvím modulových kurzů: učení se dovednostem z hlediska kognitivní psychologie.]*

*Journal of Vocational Education and Training, 49, 1997, č.2. Překlad celého článku je k dispozici v knihovně VÚOŠ.*

## Nové knihy v knihovně

**Supplement to the Study on the Structures of the Education and Initial Training Systems in the European Union.** The Situation in Bulgaria, the Czech Republic, Hungary, Poland, Romania and Slovakia. Brussels, European Unit of EURYDICE 1997. 144 s. 4548 B

Kapitoly:

- a) Demografické trendy, výsledky vzdělávání a trh práce
- b) Počáteční odborné vzdělávání a programy odborné přípravy
- c) Další odborná příprava v podnicích
- d) Samostatně výdělečně činní: Účast v odborné přípravě v posledních čtyřech týdnech
- e) Programy a iniciativy Evropského společenství

## Počítač a jak ho zvládnout

Používání počítačů se neustále rozšiřuje. Výpočetní technika tak proniká do mnoha oblastí, kde se to ještě před několika lety nepředpokládalo. Na trhu práce tak ubývají místa, která nevyžadují znalost práce s počítačem. Lidé, kterým tato znalost chybí, mají na trhu práce špatné vyhlídky. U některých z nich se projevuje přílišný ostych až obava před počítačem jako pracovní pomůckou.

Obecně vzato, počítače usnadňují práci a někdy ji činí i zajímavější, to je však pro lidi, kteří mají z používání počítače obavy hraničící se strachem, jen nic neříkající fráze. Dovednosti, které si děti osvojují bez většího úsilí, se mohou zdát lidem majícím před počítačem přehnaný respekt nezvládnutelné. Vyučování práce s počítačem však tvoří značnou část dalšího vzdělávání, rekvalifikačních a aktualizacích kurzů, a je třeba hledat vhodné vyučovací metody, které pomohou překonat neodůvodněný strach a předsudky studentů a vybaví je příslušnými vědomostmi a dovednostmi.

Literatura na toto téma je dnes již poměrně rozsáhlá (viz též Fisher, Michael: „Computerfobie“ u dospělých žáků, Zpravodaj 1991, č.31, s.1-11). Zabývá se příčinami strachu z používání počítače a samozřejmě i způsoby, jak tento strach překonat.

### Nejčastější obavy z práce s počítačem

- Začátečníkovi se někdy zdá, že má na fungování počítače nepatrný vliv, že si počítač „dělá, co chce“. To může vést i k poklesu jeho sebevědomí, zvláště když vidí, že ostatní zvládají potřebné „magické“ operace bez problémů.
- Nezkušený uživatelé mají strach z toho, že mohou počítač nějakým způsobem nenapravitelně poškodit. Tento strach posiluje také používaný slovník, který obsahuje množství odstrašujících výrazů (fatální chyba) a výstrah (Opravdu chcete ukončit tento program a ztratit všechna neuložená data?).
- Nechuť k počítačům někdy pochází také z toho, že práce s počítačem nahrazuje přímý styk s lidmi, na který byl pracovník zvyklý a který se mu líbil.
- Dále jsou to obavy z toho, že místo aby počítač pracovníkovi v práci pomáhal, ho zcela nahradí.
- Začátečníci také někdy považují své první setkání s počítačem za určitý test inteligence, při kterém mohou snadno selhat. (Uživatelské programy jsou přitom většinou vymyšleny tak, aby jejich používání bylo co nejsnadnější. Dá se říci, že uživatelský program, který by byl pro značnou část průměrných uživatelů obtížně zvládnutelný, by byl spíše selháním autorů software než uživatelů.)
- Dost rozšířený předsudek, že muži si při práci s počítačem počínají šikovněji a chytřeji než ženy, předem mnohé ženy odrazuje. (Z toho důvodu je vhodnější, jsou-li kurzy výpočetní techniky smíšené. Některé mýty pak zmizí samy.)
- Starší lidé se někdy domnívají, že práci s počítačem nejlépe zvládnou ti, kteří jsou na počítače zvyklí již od dětství. Mají obavy, že oni sami se již nedokáží přizpůsobit. (Pravděpodobně z oblíbených počítačových her pochází představa, že práce s počítačem vyžaduje rychlou a pohotovou reakci. Běžnou práci s textovými procesory a s databází je však možné téměř při každém kroku přerušit a v klidu popřemýšlet, co dál. U vyspělejších programů neplatí ani známé babiččino rčení: „Co se stalo, odestatí se nemůže“. Uživatel může velmi snadno vrátit několik předchozích operací.)
- Počítačové programy však nebyly vždycky k uživatelům tak přívětivé. Obavy některých uživatelů mohou proto mít své kořeny v době, kdy chyby měly skutečně „fatální“ důsledky a obsluha počítače vyžadovala znalost různých komplikovaných pravidel (většinou bez možnosti nápovědi).
- A nakonec je tu žargon, který používají počítačovní odborníci a nadšenci. Ten je pro nezavěšené

většinou nesrozumitelný, i když je angličtina (mezinárodní počítačový jazyk) jejich mateřštinou. O to záhadněji znějí jednotlivé výrazy českým uživatelům - začátečníkům. V souvislosti s rozvojem Internetu se například spontánně vytvořil soubor pravidel „společenského chování“ v této celosvětové síti, tzv. *netiquette* (viz též Zpravodaj 1995, č.8, s.10), takže nezvaní nováčci si někdy mohou připadat jako nezvaní vetřelci.

K překonání obav z počítače nestačí jen získat dostatek zkušeností. Noví uživatelé musí také považovat počítač za užitečný pro sebe a pro svou práci, cítit, že ho dostatečně ovládají a že je práce s počítačem pro ně přijatelná.

### **Praktické rady pro vyučování lidí, kteří mají obavy z počítačů**

Prvním a nejdůležitějším krokem je uvést na pravou míru předsudky, obavy a očekávání, která studenti ve vztahu k počítačům mají. Jejich představy jsou většinou spíše obecné než konkrétní povahy.

U dospělých se osvědčují diskuse v menších skupinách, při nichž účastníci ztratí pocit izolovanosti a obvykle zjistí, že se svými obavami nejsou sami. Počítač je při těchto diskusích třeba představovat jako užitečný nástroj, ne jako dominantní stroj. Odborníci mají různé názory na to, zda v této fázi vysvětlovat nebo nevysvětlovat principy fungování počítače. V obou případech je třeba mít na mysli, že hlavním cílem úvodní lekce je počítač demystifikovat, ne způsobit v hlavách posluchačů ještě větší zmatek. Je také dobré připravit studenty na to, jak bude učení probíhat. Zdůraznit jim, že budou pravděpodobně dělat hodně chyb, které je nesmí odradit, protože i tady platí: Chybami se člověk učí. Upozornit je na to, že nějakou dobu potrvá, než se investovaný čas a úsilí začne vyplácet. Nejdříve se jim práce s pomocí počítače bude zdát obtížnější než bez ní. Výhody se projeví až později.

Dále je třeba dbát na to, aby obsah výuky odpovídal potřebám studentů. Účelnost a smysluplnost nabývaných vědomostí a dovedností jsou významnými motivujícími faktory. Zvláště u starších uživatelů je velmi důležité, aby nově nabyté vědomosti a dovednosti mohli uplatnit při své práci nebo v soukromém životě. Každý student by si měl stanovit své vlastní cíle, kterých chce v práci s počítačem dosáhnout, a tak si vytvořit vnitřní motivaci. Pro tvůrce kurzů to znamená, aby nevnucovali všem studentům například látku týkající se databází. Databáze jsou sice objektivně velmi užitečné aplikace, ale pro začátečníka, který s nimi bezprostředně po skončení kurzu nepřijde do styku, nemá takové školení velkou cenu.

Tvůrce kurzů musí brát v úvahu, že kurzy jsou určeny začátečníkům, které je třeba neodradit od dalšího studia. Student by měl mít stále dojem, že látku zvládá a má ji pod kontrolou. Pro začátečníky jsou neefektivnější pomalu postupující, dlouhodobější kurzy.

Velmi důležitá je osobnost učitele. Studenti - začátečníci totiž hledají v první řadě podporu u učitele, teprve později se naučí používat manuál a nápovědu. Učitel by měl být trpělivý, umět se vcítit do situace studentů a porozumět jejich potřebám, aby jim mohl poskytovat jasné odpovědi a potřebnou zpětnou vazbu. Dobré je, dovede-li se ještě sám rozpomenout na své vlastní začátky. Nedoporučuje se, aby učitelem začátečníků byl počítačový nadšenec. Ti mají ve zvyku postupovat příliš rychle, používat pro nováčky nesrozumitelný žargon a sdělovat příliš mnoho „zajímavých podrobností“.

### **Tři povzbuzující argumenty pro váhavé potenciální začátečníky:**

1. Výrobci software dělají programy určené pro normální lidi, kdyby byly určené pro genie, moc by jich neprodali. (Radu pro tvůrce počítačových programů vyjadřuje anglická zkratka KISS = *Keep It Simple Stupid.*)
2. Počítač nemá vlastní mozek, nemůže vám dělat schválnosti (i když to někdy tak vypadá).
3. I ten nejsložitější program se dá poměrně jednoduše vypnout. AK

*Zpracováno s využitím článku*

*Selwyn, Neil: Teaching Information Technology to the „Computer Shy“: a theoretical perspective on a practical problem. [Vyučování lidí, kteří mají obavy z počítačů, informační technologií: teoretický pohled na praktický problém.]*

*Journal of Vocational Education and Training, 49, 1997, č.3, s.395-408.*

## Co nového v časopisech

<b>Journal of Vocational Education and Training</b>	
<p>COCKRILL, Antje - SCOTT, Peter  <b>Vocational Education and Training in Germany: trends and issues.</b> [Odborné vzdělávání a příprava v Německu: trendy a problémy.]            Journal of Vocational Education and Training, <u>49</u>, 1997, č.3, s.337-350. 1 obr., lit.17.            Popis školského systému. Duální systém a jeho fungování v současné době, kdy je vyžadována diferenciací a flexibilita. Náklady na duální systém. Další vzdělávání, jeho kvalita, přístupnost a financování.</p>	<p>GERBER, Rod - VELDE, Christine  <b>A Competence Model for Professional Practice in the Clerical-Administrative Occupations.</b> [Model kompetencí pro profesionální praxi v úřednicko-administrativních povoláních.]            Journal of Vocational Education and Training, <u>49</u>, 1997, č.3, s.455-476. 2 tab., lit.49.            Další ze série článků o požadavcích zaměstnavatelů na kvalifikaci pracovníků v administrativě. Průzkum mezi 52 úředníky jedné australské instituce.</p>
<p>SUTTON, John - TSE, Peter S.M.  <b>Curriculum Issues in the Relationship between Language, Culture and Learning: the case of food and beverage management teaching.</b> [Kurikulární problémy ve vztahu mezi jazykem, kulturou a učením: případ vyučování managementu v oblasti stravování a nápojů.]            Journal of Vocational Education and Training, <u>49</u>, 1997, č.3, s.367-384. Lit.12.            Vzdělávání studentů v oblasti hotelového managementu na Polytechnické univerzitě v Hongkongu. Angličtina jako druhý jazyk studentů a někdy i učitelů. Jak jazyk a kultura ovlivňují učení.</p>	<p>PSACHAROPOULOS, George  <b>Vocational Education and Training Today: challenges and responses.</b> [Odborné vzdělávání a příprava dnes: výzvy a odezvy.]            Journal of Vocational Education and Training, <u>49</u>, 1997, č.3, s.385-394. Lit.13.            Autor, pracovník světové banky, se zabývá odborným vzděláváním jako nástrojem pro dosažení rychlejšího ekonomického růstu, snížení nezaměstnanosti mládeže a využívání globalizace. Činnosti, které činí odborné vzdělávání relevantnější pro svět práce, zasahují do makroekonomiky, do poptávky po pracovních silách a do všeobecného vzdělávání.</p>
<p>SELWYN, Neil  <b>Teaching Information Technology to the „Computer Shy“: a theoretical perspective on a practical problem.</b> [Vyučování lidí, kteří mají obavy z počítačů, informační technologii: teoretický pohled na praktický problém.]            Journal of Vocational Education and Training, <u>49</u>, 1997, č.3, s.395-408. Lit.43.            Nezbytnost vědomostí a dovedností potřebných pro práci s počítačem. Psychologické, sociologické a funkční příčiny strachu z počítače. Praktické rady pro úspěšné vyučování IT u lidí, kteří mají zábrany.</p>	<p>JONES, Karen H. - WOMBLE, Myra N.  <b>Perceptions of Urban Trade and Industrial Students in the South-eastern USA: school and career-related issues.</b> [Vnímání městských studentů v oblasti obchodu a průmyslu na jihovýchodě USA: školní problémy a problémy spojené s kariérou.]            Journal of Vocational Education and Training, <u>49</u>, 1997, č.3, s.409-430. 5 tab., lit.31.            Změny v technice a zvýšená konkurence způsobuje nedostatek kvalifikovaných pracovníků. Demografický pokles vede k nutnosti přivést ke studiu studenty, kteří mají velmi slabé výsledky již na střední škole.</p>
<p>TZANNATOS, Zafiris - JOHNES, Geraint  <b>Training and Skills Development in the East Asian Newly Industrialised Countries: a comparison and lessons for developing countries.</b> [Odborná příprava a rozvoj dovedností v nově industrializovaných zemích východní Asie: srovnání a lekce pro rozvojové země.]            Journal of Vocational Education and Training, <u>49</u>, 1997, č.3, s.431-454. 3 tab., lit.25.            Organizace a financování odborné přípravy v Korei, Malajsii, Singapuru a na Tajvanu. Společné rysy těchto systémů: pozdější specializace kurikula, soukromé financování odborné přípravy, autonomie škol ve výběru studentů, personálu i kurzů, značný podíl zaměstnavatelů na odborné přípravě, pravidelné hodnocení politiky odborné přípravy.</p>	<p>ZIDERMAN, Adrian  <b>National Programmes in Technical and Vocational Education: economic and education relationships.</b> [Národní programy v odborném vzdělávání: vztahy mezi ekonomikou a vzděláváním.]            Journal of Vocational Education and Training, <u>49</u>, 1997, č.3, s.351-366. 2 tab., 1 obr., lit.30.            Jen v několika zemích je podíl studentů sekundárního odborného vzdělávání větší než 40% z celkového počtu studentů na této úrovni. V postkomunistických zemích, Nizozemí, Belgii, Argentině, Brazílii, El Salvadoru, Turecku a Izraeli. Odborné vzdělávání v rozvojových zemích a jeho úloha v hospodářském rozvoji. Vztah mezi odborným a akademickým vzděláváním. Faktory ovlivňující úspěch sekundárního odborného vzdělávání. Užší návaznost s trhem práce.</p>

**Pathways and Participation in vocational education and training.** [Cesty a účast v odborném vzdělávání a přípravě.]

Paris, OECD 1998. 394 s.

24 662

Z obsahu: Syntéza zpráv jednotlivých zemí; Austrálie; Rakousko; Dánsko; Anglie, Wales a Severní Irsko; Francie; Německo; Itálie; Nizozemí; Quebec; Švýcarsko; Závěry: Kam vedou cesty? Pojmové a metodologické lekce ze studia cest.

**The OECD Jobs Study. Facts, Analysis, Strategies.** [Studie OECD o povoláních. Fakta, analýza, strategie.]

Paris, OECD 1994. 50 s.

24 663

Kennedy, Helena: **Learning Works.** Widening Participation in Further Education. [Vzdělávání se osvědčuje. Rozšiřující se účast v dalším vzdělávání.]

Coventry, The Further Education Funding Council 1997. 116 s.

24 664

Z obsahu:

Důvody pro rozšiřování účasti jsou velmi přesvědčivé

Národní strategie pro rozšiřování účasti musí mít ve svém jádru další vzdělávání

Tržní principy samy o sobě účast nerozšíří

Financování je nejdůležitější pákou změn

Rada by měla vyvíjet vlastní finanční uspořádání pro rozšiřování účasti

Musí být vytvořeny nové systémy finanční podpory pro studenty

Víme, jak rozšířit účast - nyní to musíme uskutečnit

Pro rozšíření účasti je podstatný koherentní systém informací a poradenství

Stimulování poptávky po vzdělávání

**Training in the Market Economy.** Challenges and Answers. [Odborná příprava v tržní ekonomice. Výzvy a odpovědi.]

Budapest, NSZI, ETF, BIBB 1997. 182 s.

24 671

Sborník příspěvků ze stejnojmenného semináře, který se konal 6. prosince 1995 v Budapešti.

Pražská, Lenka - Jindra, Jiří: **Obchodní podnikání.** Retail management.

Praha, Management Press 1997. 880 s.

Daneš, František: **Český jazyk na přelomu tisíciletí.** 1.vyd.

Praha, Academia 1997. 292 s.

24 666



Čtenářům Zpravodaje na vědomí se dává, že tato kniha je hodna jejich pozornosti. Jde o kolektivní práci bohemistů, jejímž cílem je charakterizovat češtinu jako jazyk „malého národa uprostřed transformující se a integrující Evropy“.

Pojednává o jazycích jednotlivých komunikačních situací, územních rozrůzněných češtiny, o běžné mluvě v regionech a o češtině v evropském jazykovém kontextu.

Co si přečíst: Jazyk právní komunikace, Jazyk hospodářských dokumentů a písemností, Jazyk managementu či Jazyk počítačů? Nebo stať Jazyk pro druhé pohlaví (o tak diskutované feministické/genderové vlně). Nezajímavá nejsou ani pojednání o jazyce národnostních menšin, o vlivu angličtiny na češtinu aj.

G. Šumavská

Drapela, Victor J.: **Přehled teorií osobností.** Z angl. originálu *A review of personality theories* přel. Karel Balcar. 1.vyd.

Praha, Portál 1997. 175 s.

24 669

S. Freud, C. G. Jung, A. Adler, K. Horneyová, H. S. Sullivan, E. Fromm, E.H. Erikson, J. Dollard, N. E. Miller, R. B. Cattell, K. Lewin, C. R. Rogers, K. Goldstein, A. H. Maslow, V. E. Frankl.

Coufalík, Jaromír - Bucki, Jan - Valenta, Jiří: **Národní zpráva o roli sociálních partnerů v rozvoji odborného vzdělávání v České republice.**

Praha, Národní vzdělávací fond 1997. Nestr.

4546 B

**Manažerské vzdělávání v České republice.** Průvodce 1996. 1.vyd.

Praha, Informatorium 1996. 125 s.

4545 B

**Educational and vocational guidance and the labour market in Europe: The Netherlands employment prospects of occupations and courses of study for 1995-2000.** [Vzdělávací a profesní poradenství a trh práce v Evropě: Nizozemské vyhlídky profesí na zaměstnanost a studijní kurzy pro rok 1995-2000.]  
Leeuwarden, LDC 1995. 101 s. 4547 B

**Profilbildung in Kollegschulen und berufsbildenden Schulen.** Dokumentation zum 6. Kollegschul-Kongreß am 29. und 30. Oktober 1996 in Recklinghausen. [Utváøení profilu v *Kollegschulen* a v odborných školách. Dokumentace k 6. Kongresu *Kollegschulen* konaného 29. a 30. října 1996 v Recklinghausen.] 1. Aufl.  
Bönen, Verlag für Schule und Weiterbildung 1997. 244 s., 22 pøil. 4549 B  
Vydal *Landesinstitut für Schule und Weiterbildung* v Soestu, Severní Porýní-Vestfálsko.

### **Publikace Ústavu pro informace ve vzdělávání**

**Education system of the Czech Republic.**

Praha, ÚIV 1998. 43 s. 4541 B

**Uplatnění absolventů škol na trhu práce.** Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Praha, ÚIV 1997. 62 s., 18 pøiloh. 4535 B

***Edice PHARE-RES „Přístup k dokumentům“***

**Učení je skryté bohatství.** Zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“.  
Praha, ÚIV 1997. 125 s. 4537 B

**Správa a řízení školství v Evropě.**

Praha, ÚIV 1997. 148 s. 4539 B

**Problémy učitelské profese ve světě.**

Praha, ÚIV 1997. 130 s. 4536 B

**Váňová, Miroslava: Příprava učitelů ve vybraných evropských zemích.**

Praha, ÚIV 1997. 68 s. 4540 B

***Publikace Rady Evropy***

**Kallen, Denis: Sekundární vzdělávání v Evropě: problémy a perspektivy.**

Praha, ÚIV 1997. 264 s. 4538 B

***Publikace OECD***

**Pohled na školství v ukazatelích OECD.**

Praha, ÚIV 1996. 330 s. 4533 B

**Pohled na školství v ukazatelích OECD. Analýza.**

Praha, ÚIV 1997. 67 s. 4534 B

**Celoživotní učení pro všechny.** Zasedání výboru pro vzdělávání OECD na úrovni ministrů ve dnech 16. - 17. ledna 1996.

Praha, ÚIV 1997. 374 s. 4532 B

***Publikace EURYDICE***

**Ředitelé škol v zemích Evropské unie.**

Brussels, EURYDICE 1997. 93 s. 4552 B

**Poradní orgány a jiné formy účasti veřejnosti ve školství v zemích Evropské unie.**

Brussels, EURYDICE 1997. 85 s. 4551 B

**Další vzdělávání učitelů v Evropské unii a v zemích ESVO/EHP.**

Brussels, EURYDICE 1997. 189 s. 4550 B

## Nové časopisy v knihovně

**Management Digest** je referátový časopis, který vychází 4x ročně. Vydává ho Informační středisko pro rozvoj managementu. Časopis obsahuje anotované dokumentační záznamy časopiseckých článků rozdělené do 8 oddílů (manažerská průprava, všeobecné řízení, strategické řízení, lidské zdroje a řízení, marketing, účetnictví a finance, informační systémy, ekonomika) a recenze knih.

**Pedagogicko-výchovný bulletin.** Časopis pro otázky výuky a vedení mládeže na gymnáziích, středních odborných školách a konzervatořích. Časopis má vycházet 10x ročně.

Náplň časopisu je charakterizována ve Slově šéfredaktora: ... *Naším cílem je, aby autory článků byli převážně pedagogové nebo lidé, kteří mají co říci o výchově a vzdělávání „náctiletých“ na výše uvedených středních školách. Články by měly být popisné, metodické, informační, doporučující nebo i konfrontační. Vždy by měly povzbuzovat k zájmu a kreativité, která vyústí k napsání příspěvku nebo podobné realizaci popsané činnosti v našem časopise...*

## Nedostatek učebních míst v Německu

Všechny programové dokumenty, které přijala vláda Spolkové republiky Německo hovoří o nutnosti zajistit dostatek učebních míst tak, aby se mohl každý mladý člověk, který nestuduje v sekundárních školách, vyučit v duálním systému profesní přípravy. Jak těžký je to úkol, vyplývá ze skutečnosti, že ve školním roce 1996/97 Německu připadalo na každých 100 učebních míst průměrně 127 zájemců. Jen ve dvou spolkových zemích se poptávka po učebních místech kryla s nabídkou. Situaci v ostatních zemích charakterizuje následující graf.

### Počet zájemců o sto nabízených učebních míst:

Spolková země	100 ↓
Braniborsko	191
Berlín	190
Sasko	188
Sasko - Anhaltsko	170
Duryňsko	144
Meklenbursko-P.Pomořany	143
Hesensko	128
Bádensko - Württembersko	120
Brémy	119
Porýní - Falc	118
Dolní Sasko	117
Sever. Porýní - Vestfálsko	112
Sársko	107
Hamburk	100
Bavorsko	99

Pramen: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 1998, č.1/2.

V příštím čísle: Odborné vzdělávání pro informační společnost  
Nové modely učebních oborů v německém duálním systému  
Proměny zájmu o druhy odborného vzdělávání ve Francii  
Jitka Gobyová: Vzdělávání v Rakousku - předpoklad dalšího rozvoje země