

Zpravodaj

Odborné vzdělávání v zahraničí

č. 12

(10. prosince)

Vývoj francouzské profesní přípravy	3	Historie profesní přípravy od 2. poloviny 19. století po současnost. Snaha Národních paritních komisí pro zaměstnání (CPNE) vytvářet vlastní normy certifikace v rámci jednotlivých odvětví.
Nové knihy v knihovně	5	EURYDICE.
Příprava na základě učební smlouvy ve Francii	6	Na základě učební smlouvy je možné studovat všechny středoškolské a vysokoškolské obory.
Odborné školy v Dánsku	7	Odborné školy jako samostatné podniky. Samostatná práce žáků. <i>Open Learning Centers</i> .
Spor o podobu oborů přípravy v SRN	8	Princip vázanosti oborů přípravy na konkrétní povolání. <i>Berufskonzept</i> a jeho modernizace.
Koncept národních profesních kvalifikací NVQ	9	Národní profesní kvalifikace byly zavedeny v roce 1986 a Všeobecné národní profesní kvalifikace (GNVQ) počátkem 90. let.
NVQ a kredity profesní přípravy	10	Národní rada pro profesní kvalifikace (NCVQ).
Vzdělávání – základní prvek demokracie	11	Názory předsedy spolkového sněmu W. Thierse.
Individuální účty na vzdělávání ve Švédsku	12	System účtů IKS začne fungovat v lednu 2002.
Včasné rozpoznání potřeby kvalifikací	13	Program na hledání a ověřování vhodných nástrojů a postupů pro tuto činnost.
Finanční podpora zemím střední a východní Evropy.	13	Program TRANSFORM, založený v roce 1992 vládou SRN. Graf.
Co nového v časopisech	14	L'Enseignement Technique, 2001, č. 191; Formation Emploi, 2001, č. 75.
Profesní jednání zaměřené na zákazníky	15	Charakteristika výrazu zákazník. Orientace na zákazníka již v průběhu výroby.
Inovace ve francouzských profesních lyceích	16	Inovace týkající se obsahu vzdělávání i vytváření podmínek pro zlepšení vzdělávacího procesu.
Příloha VI/2001 miniGlosář německých výrazů z oblasti dalšího vzdělávání	1-4	21 německých výrazů od <i>Anbieter</i> do <i>Zuständige Stelle</i> .
Chronologický soupis článků		Ročník 2001.
Tematický rejstřík		Ročníky 1994-2001.

Možná, že nový rok, který je před námi, svou symetrií vyvolává podvědomou touhu po pořádku. Konec roku vždycky vybízí k bilancování a když se k tomu všemu ještě přidružilo malování v prostorách knihovny bylo rozhodnuto – poslední letošní úvodník bude věnován statistickému přehledu historie Zpravodaje za uplynulých dvanáct let. Příští ročník bude již třináctý.

Řeč čísel je srozumitelná, proto jsme se rozhodli dát historii Zpravodaje podobu tabulky.

Rok	Ročník	Počet čísel*	Počet článků**	Počet příloh***
2001	12	12	103	6
2000	11	12	109	7
1999	10	12	136	3
1998	9	12	114	4
1997	8	12	107	5
1996	7	14	62	0
1995	6	14	40	0
1994	5	17	44	0
1993	4	22	59	0
1992	3	21	37	1
1991	2	38	63	0
1990	1	30	45	3
celkem		216	919	29

* Od roku 1998 vychází ročně 11 sešitů, s dvojičíslem 7/8 vydávaným v srpnu.

** Do počtu článků nejsou zahrnuty stále rubriky dokumentačního charakteru („Nové knihy v knihovně“; „Co nového v časopisech“) a úvodníky.

*** Přílohy, které vycházejí na pokračování v několika číslech Zpravodaje, se započítávají jen jednou.

Tolik k historii a teď k tomu, co chystáme pro příští rok.

Rozhodli jsme se zaměřovat jednotlivá čísla Zpravodaje vždy na jedno téma a podle toho řídit výběr dvou až tří základních článků. Není prakticky možné sestavovat zcela monotematická čísla, protože pak by zůstávaly stranou články, které se nezabývají žádným „nosným“ tématem, přitom však obsahují užitečné informace. Pro příští rok například připravujeme sérii kratších článků o systémech vzdělávání v různých zemích světa, zpracovanou na základě publikace, kterou vydala OECD. Jedná se většinou o země vzdálené geograficky i kulturně, takže informace o nich pravděpodobně zůstanou ojedinělé. Průběžně také budeme zařazovat články, týkající se současné politiky vzdělávání, ať na národní, nebo mezinárodní úrovni, články, informující o různých zasedáních a z nich vzešlých rezolucích apod. U nich hrozí „nebezpečí z prodlení“, protože informace tohoto druhu zastarávají velmi rychle, a proto je budeme uveřejňovat co nejdříve.

Systém jednorázových příloh i příloh vycházejících na pokračování zůstane zachován. Kromě své tištěné podoby je Zpravodaj k dispozici také v elektronické podobě na intranetu NÚOV a připravuje se jeho zveřejňování na webových stránkách. Od letošního roku se rozšířil počet knihoven, kterým Zpravodaj posíláme a v nichž je tedy k dispozici i mimopražským čtenářům. Jejich seznam najdete v tematickém rejstříku, který je součástí tohoto čísla.

V lednovém čísle vyjde mimo jiné článek Příprava na základě učební smlouvy ve Francii, který navazuje na stejnojmenné pojednání vycházející v tomto čísle Zpravodaje a rozšiřuje je o některé statistické údaje. Dále tam naleznete objasnění německého termínu *Lernfeld* v článku Didaktická koncepce „učebního pole“. Základním tématem však bude celoživotní učení, to se hodí – leden je přece měsíc předsevzetí!

Jedno předsevzetí byste si mohli dát jako čtenáři Zpravodaje. Že se totiž kromě čtenářů stanete také přispěvateli. Těšíme se na vaše náměty, připomínky, příspěvky ... **AK, IŠ**

Vývoj francouzské profesní přípravy

Pro francouzský systém profesní přípravy je typické, že v něm převažují školské formy profesní přípravy a že si velký vliv na jeho utváření udržuje stát. Scholarizace profesní přípravy, jež započala již koncem devatenáctého století, je výsledkem těsné spolupráce veřejných orgánů a představitelů moderních odvětví národního hospodářství, především strojírenství a obchodu. Politika státu v oblasti profesní přípravy byla vždy velmi obezřetná a usilovala o dosažení trvalého konsensu s reprezentanty průmyslu a obchodu. Nejprve se realizovala v mezích určených ekonomickým liberalismem a snažila se podněcovat podnikatele k tomu, aby sami profesní přípravu usměrňovali. K posílení přímé účasti státu na řízení profesní přípravy došlo během druhé světové války, kdy odborné vzdělávání muselo začít plnit i některé sociální funkce. Po osvobození Francie byla znárodněna část průmyslu a role státu při řízení odborného vzdělávání byla ještě posílena. Uznávali ji i představitelé nejvýznamnějších odvětví a podniků. Postupně se vyvinul takový model řízení profesní přípravy, ve kterém se uplatňují i speciálně k tomu zřízené instituce jednotlivých odvětví. Jedním z nejúčinnějších prostředků regulace scholarizované profesní přípravy se stal systém diplomů a jiných certifikátů, kterému musí odpovídat i obory přípravy. Doposud byl tento systém celostátně platný a obecně závazný. Organizace zaměstnavatelů však v poslední době vystupují s požadavkem, aby mohly samy vytvářet obory přípravy, přesně odpovídající jejich potřebám. Podařilo se jim prosadit možnost vytvářet speciální certifikáty, platné v rámci odvětví, které se získávají jinými než školskými formami profesní přípravy. Podrobněji tento vývoj popisují Guy Brucy a Vincent Troger v Revue Française de Pédagogie. Z jejich rozsáhlého článku uveřejňujeme stručný výtah.

Ve druhé polovině devatenáctého století se v důsledku rozvoje techniky a průmyslu změnila dělba práce. To ovlivnilo požadavky na kvalifikaci pracovních sil dvojnásobem, a to zvláště v progresivních odvětvích, jakými bylo strojírenství a elektrotechnický průmysl. Na jedné straně vznikla potřeba pracovníků, kteří by byli schopni vykonávat jednoduché pracovní operace, do nichž se rozpadl dříve celistvý pracovní proces. Na druhé straně podniky požadovaly pracovníky schopné rychle se přizpůsobovat změnám technologií, kteří by však disponovali i tradičními způsobilostmi kvalifikovaných dělníků. Šlo o pracovníky – techniky, vybavené dobrými teoretickými vědomostmi, které lze nejlépe získat školním vzděláním. Dlouho však nedocházelo ke shodě o tom, jaké školy by toto vzdělání měly poskytovat. Jedni se domnívali, že by bylo vhodné využívat všeobecně vzdělávacích škol a navrhovali zavést vyšší počáteční školy, jiní usilovali o vytvoření sítě technických škol a profesních kurzů. Diskuse byla uzavřena v roce 1892, kdy bylo při Ministerstvu obchodu zřízeno samostatné Ředitelství technického vzdělávání, které prosazovalo profesní přípravu v technických školách.

Poněkud odlišná byla situace v přípravě učňů. Ta byla velice roztříštěná. Iniciativa k jejímu usoustavnění a regulaci vzešla od velkých průmyslových podniků a byla podporována zájmovou organizací AFDET – *Association Française pour le Développement de l'Enseignement Technique*, která byla založena v roce 1892 a působí dodnes. Díky jejich vlivu bylo v roce 1911 zavedeno osvědčení o profesní způsobilosti – CCP (*Certificat de Capacité Professionnelle*), jímž byly vymezeny požadavky na obsah profesní přípravy v nejdůležitějších oborech. Certifikát CCP byl v roce 1919 přeměněn v dodnes existující osvědčení o profesní způsobilosti – CAP (*Certificat de Capacité Professionnelle*). Očekávalo se, že toto osvědčení bude plnit tři funkce: bude potvrzovat kvalifikaci pracovníků a tím usnadní jejich mobilitu na trhu práce, povede ke standardizaci požadavků na profesní přípravu a poskytne uznání těm podnikům, které budou profesní přípravu poskytovat. Spolu se zavedením CAP byla uzákoněna povinnost zaměstnavatelů poskytovat učňům placené volno

k tomu, aby se mohli účastnit teoretické části profesní přípravy. V roce 1925 vznikly řemeslnické komory a byla uzákoněna daň na podporu profesní přípravy. Úkolem řemeslnických komor bylo kromě jiného organizovat profesní přípravu v oblasti řemesel a shromažďovat finanční prostředky k jejímu zajištění.

V souladu s převažujícími liberálními názory se předpokládalo, že posílení kompetencí zástupců místních orgánů povede k dosažení souladu mezi obsahem profesní přípravy a potřebami zaměstnavatelů. K tomu skutečně došlo, ale jen v případě přípravy k výkonu řemeslnických profesí. Reprezentanti průmyslu naopak požadovali, aby byla profesní příprava co nejméně oproštěna od lokálních vazeb a aby se tak její výsledky staly široce přenositelnými. Kritizovali vysokou heterogenitu profesní přípravy a upozorňovali, že její výsledky nejsou transparentní a znesnadňují absolventům vstup na trh práce. Ředitelství technického vzdělávání se ztotožnilo se stanovisky zástupců průmyslu a zahájilo práce na normalizaci a racionalizaci profesní přípravy. První normy stanovící obsah 112 oborů „všeobecného charakteru“ vedoucích k získání CAP byly vydány v roce 1926.

V této době se změnilo složení místních komisí pro profesní přípravu. Významné místo v nich zaujali učitelé, protože podnikatelé neměli zájem na tom, aby se účastnili tvorby programů vzdělávání a zkušebních řádů. Účast učitelů ovlivnila práci komise, v níž se začaly širší měrou uplatňovat humanistické koncepce, obdobné těm, které ovlivňující instituce poskytující všeobecné vzdělání.

K podstatným změnám v koncepci profesní přípravy došlo v roce 1941. Za vlády vichistického režimu se obecně posilovaly funkce státu. To se týká i jeho funkce v profesní přípravě. Byl vydán zákon redukující počet certifikátů CAP a upravující obsah profesní přípravy. Stát převzal všechny kompetence při tvorbě profesních diplomů a při určování požadavků uplatňovaných při závěrečných zkouškách. Platnost tohoto zákona byla potvrzena i po osvobození Francie a zákon určoval podobu profesní přípravy až do roku 1980.

Válečné období vyvolalo potřebu vytvořit ucelený systém veřejných institucí poskytujících profesní přípravu. V roce 1939 byl vydán dekret o organizaci profesní přípravy v době války, který měl urychlit přípravu kvalifikovaných dělníků pro zbrojní průmysl. Na základě dekretu se začala tvořit střediska profesní přípravy. Po kapitulaci Francie tato střediska dostala nový úkol: zabezpečit profesní přípravu, tělesnou a morální výchovu masu nezaměstnaných mladých lidí. Tato střediska zůstala zachována i po skončení války a v období rychlého hospodářského rozvoje zajišťovala přípravu potřebného počtu kvalifikovaných pracovních sil pro průmysl i pro malé a střední podniky. Vedle těchto středisek určených pro přípravu učňů byly na odborných školách zavedeny obory zakončené technickým bakalaureátem. Tak vznikl ucelený systém scholarizované profesní přípravy dělníků a techniků.

V roce 1945 došlo i k založení systému dalšího vzdělávání dospělých v podnicích. Od té doby podniky věnují větší pozornost tomuto vzdělávání a počáteční přípravu dělníků a techniků přenechávají z velké části školám. Dominantní vliv na tyto školy má stát, ale jeho politika profesní přípravy počítá s významnou spoluprací sociálních partnerů. Již v roce 1948 vznikly Národní profesní poradní komise jednotlivých odvětví – CNPC (*Commissions Nationales Professionnelles Consultatives*), v nichž se uskutečňovala kolektivní vyjednávání se sociálními partnery. Tyto komise byly pověřeny vymezováním profesních profilů a získaly právo navrhnout vytvoření nebo zrušení certifikátů, vymezovat obsah profesní přípravy a stanovovat požadavky pro závěrečné zkoušky. CNPC byly iniciátorem vzniku přípravy techniků vedoucí k získání vysvědčení technika BT (*Brevet de technicien*), k němuž došlo v roce 1952, a vedly rozhodný boj proti všem snahám zaměstnavatelů prosadit úzce specializované obory přípravy.

K velkým změnám v systému profesní přípravy došlo v osmdesátých letech. Vývoj systému byl ovlivněn dvěma protichůdnými požadavky. Rozvoj nových technologií vyžadoval zvýšení

úrovně profesní přípravy, růst nezaměstnanosti mládeže vyžadoval vytvářet málo náročné obory pro mládež handicapovanou v přístupu na trh práce.

V důsledku změn technologií a organizace práce podniky začaly volat po novém profilu absolventů profesní přípravy. Jeho součástí měly být nejen polyfunkční technické znalosti, ale i schopnost pracovat v týmech a ochota ztotožňovat se s hodnotami určenými podnikovou filozofií. Školský systém na to reagoval vytvořením programů profesní přípravy vedoucích k získání profesního bakalaureátu. Tyto programy, realizované v profesních lyceích, do značné míry vytlačily programy vedoucí k získání CAP. Ty ztratily svou prestiž a začaly se považovat za prostředek přípravy k výkonu málo náročných povolání, vhodných pro neúspěšné žáky počátečních škol. Funkci programů CAP značně omezilo i vytvoření široce koncipovaných a teoretičtěji zaměřených programů vedoucích k získání vysvědčení o profesní přípravě BEP, jejichž absolventi mohou pokračovat ve studiu a získat profesní bakalaureát.

Rostoucí nezaměstnanost mládeže vyvolala potřebu poskytnout každému mladému člověku profesní přípravu odpovídající jeho možnostem. To vedlo k přijetí dvou rozdílných opatření. Obory přípravy CAP začaly plnit i významnou sociální funkci, a scholarizovaná profesní příprava všech úrovní začala hledat cesty k těsnějšímu spojení se světem práce. Do programů vzdělávání byly zařazovány stáže v podnicích a rozšířily se formy alternačního vzdělávání, které kombinují vzdělávání ve škole a přípravu v podnikovém prostředí. Přesto se však poukazuje na to, že scholarizované formy profesní přípravy zůstávají značně akademické, kladou větší důraz na „všeobecné“ než na „profesní“, na „abstraktní“ než na „konkrétní“.

Částečnou reakcí na tento vývoj profesní přípravy je úspěšná snaha Národních paritních komisí pro zaměstnání – CPNE (*Commissions paritaires nationales de l'emploi*) vytvářet vlastní normy certifikace a zavádět nové diplomy, platné jen v rámci určitého odvětví – CPQ (*Certificats de qualification professionnelle*). Tyto diplomy byly původně určeny mladým lidem připravujícím se k výkonu povolání na základě tzv. smlouvy o kvalifikaci – CPQ (*Contrat de qualification*), ale v současné době je mohou získat i ti, kteří jsou již zaměstnání. Programy vedoucí k získání CPQ jsou prakticky zaměřeny, neobsahují prvky všeobecného vzdělávání (francouzštinu, matematiku, přírodní vědy, zeměpis, dějepis apod.). Jejich cílem je poskytovat „vědomosti vztahující se k výrobku“ a posilovat „profesní kulturu a vědomí přináležetosti k odvětví“.

Skutečnost, že jednotlivá odvětví mají možnost vytvářet vlastní programy profesní přípravy, je v přímém rozporu s duchem zákona z roku 1943, kterým byl založen monopol státu na řízení profesní přípravy. Roste přesvědčení, že toto opatření vede k „balkanizaci diplomů a profesních titulů“.

Postavení scholarizované profesní přípravy je v současnosti narušováno i opatřeními, která umožňují certifikovat profesní zkušenosti a nahrazovat jimi části profesní přípravy.

Rozporný vývoj profesní přípravy charakterizovaný na jedné straně „akademizací“ programů v profesních a technologických lyceích a na druhé straně „praktizací“ programů přípravy v jednotlivých odvětvích není zdaleka ukončen. Budoucnost ukáže, zda utopii „technického humanismu“ realizovanou v programech lyceí úspěšně nahradí utopie „vzdělávajícího podniku“.

Pramen: Brucy, Guy – Troger, Vincent: Un siècle de formation professionnelle en France: la parenthèse scolaire? Revue française de Pédagogie, 2000, č. 131, s. 9-21. ■

Nové knihy v knihovně

Financial flows in compulsory education in Europe (diagrams for 2001). [Finanční toky v povinném vzdělávání v Evropě (diagramy za rok 2001).] Brussels, Eurydice 2001. 69 s. Eurydice Focus.

Flux financiers de l'enseignement obligatoire en Europe (diagrammes 2001). Bruxelles, Eurydice 2001. 69 s. Eurydice Focus.

Příprava na základě učební smlouvy ve Francii

Příprava na základě učební smlouvy se ve francouzštině označuje jednoslovným výrazem l'apprentissage. S jeho překladem je potíž. Bylo by možno ho přeložit jako „učňovství“. Slovník spisovného jazyka českého takový výraz zná, ale nebylo by vhodné ho použít, a to nejen s ohledem na jeho archaickou podobu, ale hlavně s ohledem na jeho obsah. Dříve se jím označovala příprava k výkonu povolání v oblasti řemesel. Tak tomu bylo i ve Francii, ale v posledních desetiletích se tam obsah tohoto výrazu značně rozšířil a výraz l'apprentissage dostal nový význam. Je to profesní příprava uskutečňovaná na základě učební smlouvy uzavírané s podnikem, v níž lze získat diplomy všech úrovní, včetně diplomů doktorských. Tuto formu profesní přípravy nelze ztotožňovat s alternační formou vzdělávání (a již vůbec ne s duálním systémem profesní přípravy). Alternační forma vzdělávání je druhem školského vzdělávání, v němž jsou zařazena různě dlouhá období stáží v podnicích. Je rozšířena ve školách všech stupňů, od počátečních škol po univerzity a ostatní vysoké školy. Smyslem alternačního vzdělávání je poskytnout žákům a studentům vzhled do světa práce – nejde tedy o nějaký druh profesní přípravy, který by poskytoval kvalifikaci. Ani v období stáží, které mohou trvat i několik týdnů, žáci a studenti nezískávají statut zaměstnanců, jaký mají ti, kteří se vzdělávají formou přípravy na základě učební smlouvy. Jejich učební poměr, který je zvláštním druhem pracovního poměru, jim zajišťuje všechny výhody, ale i povinnosti zaměstnanců.

Až do osmdesátých let navazovali učební poměr převážně ti, kdo měli potíže se školským vzděláváním. Úspěšní žáci počátečních škol se k výkonu dělnických a obdobných povolání raději připravovali školskou formou v profesních lyceích, kde mohli získat nejen stejné profesní diplomy jako učňové (CAP), ale i diplomy, které jim otevíraly cestu jak do zaměstnání, tak i k dalšímu studiu (BEP, profesní bakalaureát).

V roce 1987 došlo ke změně. Bylo přijato legislativní opatření, které umožňovalo formou profesní přípravy na základě učební smlouvy dosáhnout všech technologických a profesních diplomů. K nim patří bakalaureáty získávané v sekundárních školách a vysvědčení vyšších techniků – BTS, který je certifikátem poskytovaným školami terciární úrovně. Významnou součástí tohoto opatření bylo ustanovení, které povolovalo uzavírat postupně několik učebních smluv a dosáhnout tak nejvyššího vzdělání. Od roku 1993 se rozšířil počet oborů, které lze studovat v rámci přípravy na základě učební smlouvy tak, že nyní zahrnuje všechny obory sekundárních škol i všechny obory vysokoškolské. Tato forma přípravy otevřela zároveň absolventům všeobecně vzdělávacích lyceí přístup do všech odborných a profesních druhů vzdělávání.

Obecné zvýšení úrovně profesní přípravy má za následek, že se podstatná část mládeže vzdělává déle než tomu bylo dříve. Tím se oddaluje jejich vstup na trh práce, ale zároveň se prodlužuje jejich závislost na péči rodičů a na jejich finančních příspěvcích. Z tohoto zorného úhlu je profesní příprava na základě učební smlouvy výhodná, protože učňové mají zajištěnou měsíční odměnu. Další výhodou této přípravy je to, že její účastníci získají nezbytné profesní zkušenosti, které jim usnadní vstup na trh práce, a podniky mají možnost posoudit způsobilost eventuálních budoucích zaměstnanců.

Pramen: Simon, Georgie: L'apprentissage. Nouveaux territoires, nouveaux usages. Céreq Bref, 2001, č. 175, 4 s. ■

*Uvedeným tématem se zabývá i tento článek Zpravodaje:
Nové profesionalizační dráhy ve Francii 6/98*

Odborné školy v Dánsku

Německá Bertelsmannova nadace podporuje odborné školy v zahraničí a těm, které v některém směru vynikají, uděluje ceny Carla Bertelsmanna. Současně publikuje jejich zkušenosti v různých médiích. V roce 1999 získaly cenu Carla Bertelsmanna odborné školy v Dánsku. Navštívil je novinář a filmař Reinhard Kahl a natočil o nich krátký film. Kromě toho uveřejnil své poznatky v časopise Pädagogik. Článek obsahuje subjektivní postřehy, které autor získal při návštěvě vyznamenaných škol. Mnohé z nich nelze zevšeobecňovat a vztahovat na celé dánské odborné školství. Přesto patrně charakterizují trendy, které se v dánském odborném vzdělávání prosazují.

Rozhodnutím dánského parlamentu z roku 1991 se odborné školy staly samostatnými podniky. Ministerstvo školství určuje pouze cíle vzdělávání, ale nevydává učební plány ani nestanoví formy a postupy vzdělávání. Odborné školy jsou hospodářsky autonomní, finanční prostředky na přípravu učňů a na vzdělávání žáků gymnaziálních směrů (neboť i ty se mohou realizovat v odborných školách) získávají od Ministerstva školství. Na přípravu pracujících v různých kurzech přispívá Ministerstvo práce, podniky a sami účastníci kurzů. Školu řídí představenstvo školy, ve kterém jsou reprezentanti zaměstnavatelů, odborů a místních úřadů. Jeho členy jsou i zástupci učitelů a žáků, ale žádný z nich nemá hlasovací právo. Představenstvo školy jmenuje ředitele školy (a také ho odvolává) a schvaluje rozpočet.

S ohledem na potřebu zajistit značnou část rozpočtu z vlastních zdrojů nabízejí odborné školy podnikům i jednotlivcům řadu různých kurzů a vzdělávacích aktivit. Významným zdrojem finančních prostředků jsou kurzy pro nezaměstnané, které jsou financovány z veřejných zdrojů.

Vzdělávací programy a jejich kurikula připravují sami pracovníci škol.

Střediskem práce škol jsou laboratoře a dílny. V tradičních učebnách tráví žáci minimum času. Velký důraz se klade na samostatnou práci žáků, kteří mají k dispozici knihovny, mediální a počítačová střediska. Ve většině škol jsou zřízena tzv. *Open Learning Centers* – OLC vybavená počítači, k nimž mají žáci i učitelé volný přístup po celý den, včetně sobot a nedělí. Otevřena jsou v zimě až do 22 hodin, v létě do 19 hodin. Některé školy pokusně zavádějí provoz těchto středisek po celých čtyřadvacet hodin. Využívání počítačů není nijak omezováno, žáci mohou využívat Internet, elektronickou poštu nebo mohou na počítačích hrát hry. Práce v OLC poskytuje příležitost k neformálním kontaktům mezi vyučujícími a žáky i k účinným formám vzájemné spolupráce mezi žáky. Většina škol má zřízeny internetové kavárny, přístupné i veřejnosti.

Vzdělávání v odborných školách má – alespoň v profesních oborech – alternační formu. Ve většině oborů začíná studium vzděláváním ve škole, které trvá 20 týdnů. Potom následuje souvislý, nepřerušovaný půlroční pobyt v podnicích. Po něm jsou zařazena pět až desetitýdenní období vzdělávání ve škole. Svou vzdělávací dráhu si vybírají žáci sami, školy jsou povinny poskytnout jim kvalifikaci podle jejich výběru.

V odborných školách vyučuje velký počet učitelů, kteří do škol přišli z podniků a různých institucí. Pedagogické minimum získávají až v průběhu svého působení ve škole. „Tradiční“ učitelé se uplatňují především při vyučování v gymnaziálních oborech.

Ekonomická samostatnost odborných škol sice zakládá jejich značnou autonomii, má však i své stinné stránky. Školy se mohou dostat do finančních potíží a skončit v konkurzu. V tom případě se mohou sloučit s jinou, prosperující školou, nebo jsou zrušeny a žáci přecházejí do jiných vzdělávacích zařízení.

Pramen: Kahl, Reinhard: Auf nach Dänemark – oder wie man Berufsschule reformiert. Pädagogik, 2001, č. 2, s. 38-42. ■

Uvedeným tématem se zabývá i tento článek Zpravodaje:

Odborné vzdělávání v Dánsku 4/97

Spor o podobu oborů přípravy v SRN

Učební obory v německém duálním systému jsou koncipovány tak, aby připravovaly učně k výkonu určitého povolání nebo k výkonu přesně vymezeného okruhu pracovních činností. Klíčovým principem a zároveň i východiskem pro tvorbu programů profesní přípravy je proto tzv. *Berufskonzept*, který zajišťuje soulad mezi 360 uznanými učebními obory a požadavky odpovídajících povolání.

Princip vázanosti oborů profesní přípravy na konkrétní povolání se v poslední době stal překážkou pro flexibilizaci duálního systému. Je totiž v rozporu s potřebou vytvářet široce koncipované obory přípravy, jejichž spojení s jednotlivými profesemi není bezprostřední. Vyslovuje se proto požadavek vytvořit novou strukturu oborů přípravy v duálním systému, v níž by našly své místo i modulárně uspořádané obory nebo tzv. základové či základní obory (*Basisberufe, Grundberufe*), v nichž se učňové připravují k výkonu pracovních činností, které ve svém souhrnu neodpovídají žádnému z existujících povolání, ale mají své místo v různých profesních oblastech.

Proti nové strukturaci oborů přípravy v duálním systému se ostře staví představitelé některých významných spolkových hospodářských institucí. V dokumentu *Grundposition der Wirtschaft* uvádějí: „Při soustředění podnikových učebních možností na několik základních nebo základových učebních oborů by nebylo možno dosáhnout cíle, jímž je způsobilost profesního jednání.“ Obdobně se vyslovují představitelé Spolkového sdružení německých svazů zaměstnavatelů: „*Berufsprinzip* – schopnost profesního jednání a nasazení v identifikovatelném povolání – je úhelným kamenem systému profesní přípravy a nesmí být opomíjen.“

S ohledem na tato stanoviska nepadá v úvahu strukturální změna učebních oborů v duálním systému, ale je nutno modernizovat *Berufskonzept*. K tomu již došlo v několika dynamicky se rozvíjejících oborech v oblasti informačních a komunikačních technologií, medií a chemie.

- Při tvorbě koncepce profesní přípravy pro povolání v oblasti informačních a komunikačních technologií se bral ohled na to, že v těchto oblastech roste diferenciací výrobků i služeb poskytovaných v rámci jednoho povolání. S ohledem na to byly v programu přípravy vymezeny části odpovídající podnikovým a individuálním specifikám. Zároveň byla zajištěna nabídka volitelných částí profesní přípravy umožňujících sladit její obsah s požadavky jednotlivých odvětví, v nichž se informační a komunikační technologie uplatňují, s požadavky podniků různé velikosti a různě organizačně uspořádaných.
- V roce 1998 byl zaveden učební obor Výrobce digitálních a tiskových medií (*Mediengestalter für Digital- und Printmedien*), který nerespektuje žádné hranice mezi profesemi. Příprava se uskutečňuje ve vymezeném rámci, ale je modulárně uspořádána a má čtyři odborná zaměření. Ta odpovídají úkolům, které plní pracovníci mediálních poradenských služeb, tvůrci mediálního designu, operátoři medií a mediální technici.
- Tři existující obory Chemický laborant, Biologický laborant a Laborant ve výrobě barev a laků byly sjednoceny v novém oboru Laboratorní profese (*Laborberufe*). V programu přípravy se počítá s tím, že učňové získají společnou základovou kvalifikaci (*Basisqualifikation*) a diferencovanou odbornou kvalifikaci (*Fachqualifikation*). Kromě toho se zavádějí i prohlubující volitelné kvalifikace (*Wahlqualifikationen*).

Při tvorbě nových programů profesní přípravy však vzniká problém, jak zajistit, aby nově poskytované kvalifikace byly přijatelné pro trh práce.

Pramen: Zedler, Reinhard: Die Bedeutung des Berufskonzepts. Der Ausbilder, 2001, č. 7, s. 7-10. ■

Koncept Národních profesních kvalifikací NVQ

Národní profesní kvalifikace – NVQ (*National Vocational Qualifications*) a obdobné SVQ (*Scottish Vocational Qualifications*) vznikly proto, aby sjednocovaly certifikaci kvalifikací a vnášely tak řád do rozrůzněné britské profesní přípravy. Původně byly koncipovány jako prostředek usnadňující profesní vzestup těm, kteří již vykonávají určité povolání. Mají povzbuzovat mobilitu pracovníků a umožňovat zhodnocení zkušeností získaných při výkonu povolání nebo v rámci dalšího vzdělávání. Později se jich začalo využívat i v počáteční profesní přípravě.

Způsob vymezení cílů profesní přípravy je určován základními východisky, která jsou dána přijatou filozofií odborného vzdělávání. Nejrozšířenější jsou dva přístupy. Jeden je postaven na „logice obecných kompetencí“, druhý na logice prakticky využitelných způsobilostí. V prvním případě se profesní příprava koncipuje tak, aby vytvářela potenciál snadno přenositelných kompetencí, jichž lze využívat v různých profesních situacích a kontextech. S ohledem na toto pojetí cílů profesní přípravy musí získávané kompetence mít obecnější povahu. Ve druhém případě se požaduje, aby profesní příprava vybavovala absolventy praktickými vědomostmi a dovednostmi umožňujícími výkon konkrétního povolání. Povaha cílů profesní přípravy má vliv na výběr způsobů evaluace výsledků profesní přípravy.

Národní profesní kvalifikace jsou budovány na základě „logiky kompetencí“. Byly zavedeny v roce 1986 a reformovány počátkem devadesátých let. Jak již bylo uvedeno, prvotním účelem NVQ bylo zvýšit kompetence pracujících a přispět k obnově počáteční profesní přípravy i dalšího vzdělávání.

Systém NVQ definuje normy profesní přípravy tím, že určuje podobu jejích výsledků a kritéria k jejich posuzování a hodnocení. NVQ jsou vyjádřeny v podobě úkolů, které má absolvent být schopen plnit. Vymezením profesních kompetencí jsou pověřeny instituce reprezentující zaměstnavatele. Jsou základem pro tvorbu programů profesní přípravy, ale nestanoví jejich podobu. Proto je možno jich využívat ve všech druzích profesní přípravy, a to i v těch, které mají modulové uspořádání a umožňují získat požadované kompetence po částech, s časovým odstupem, popřípadě i v kurzech organizovaných různými institucemi. Tím, že NVQ obsahují dílčí „jednotky kompetencí“, je možné certifikovat i tyto jednotky. Certifikace je ve všech případech oddělena od místa, v němž se kompetence získávají – ať již od vzdělávacích institucí nebo od podniků. Provádějí ji nezávislé orgány, přičemž využívají standardizovaných testů. Použití testů vede k tomu, že se získané kompetence zjišťují a posuzují izolovaně, bez ohledu na profesní kontext. Tím vším se profesní příprava založená na NVQ odlišuje od tradiční učňovské přípravy, v níž se certifikuje až její konečný výsledek, a to zpravidla v součinnosti se vzdělávací institucí, a předmětem závěrečných zkoušek jsou ucelená profesní témata, projekty realizované v konkrétních pracovních situacích.

Koncepce NVQ vychází z přesvědčení, že lze jednoznačně definovat cíle profesní přípravy a vymežit kritéria pro hodnocení výsledků přípravy tak, aby ti, kdo se vzdělávají, i ti, kdo hodnotí její výsledky, měli jasnou představu o tom, čeho mají dosáhnout, a o tom, co a jak mají hodnotit. Tento předpoklad však bývá někdy zpochybňován poukazem na to, že cíle profesní přípravy jsou chápány příliš abstraktně, bez ohledu na profesní kontext. Kritizuje se také značná obecnost vymezených kompetencí. Tato kritika zesílila poté, co byly akceptovány teorie klíčových dovedností, které sice zvyšují mobilitu absolventů profesní přípravy, ale mohou se dostat do rozporu se zájmy zaměstnavatelů, kteří nejsou ochotni podporovat přípravu, která přesahuje jejich profesní požadavky.

Tendence k prosazování obecného pojetí kompetencí a kvalifikací vymezených systémem NVQ vyvrcholila na začátku devadesátých let zavedením všeobecných národních profesních kvalifikací – GNVQ (*General National Vocational Qualifications*). Ty se uplatňují v počáteční profesní přípravě. Jsou projevem snahy zrovnoprávnit odborné vzdělávání se

vzděláváním všeobecným. Ti, kdo získají GNVQ, mají totiž možnost vstoupit do zaměstnání jako kvalifikovaní pracovníci nebo pokračovat ve studiu tak, jako ti, kdo ve všeobecně vzdělávacích školách získali certifikát o dosažení vyšší úrovně vzdělání – *A-level*.

V souvislosti s reformou systému kvalifikací se od roku 1992 začalo NVQ využívat i v počáteční profesní přípravě. To však vyvolalo nesnáze, neboť NVQ, koncipované původně jako prostředek pro usnadnění profesní kariéry dospělým pracujícím, nevyhovovaly tradičním způsobům profesní přípravy. Proto bylo nutno vyřešit vztah profesní přípravy ve školských institucích a na pracovištích. Těžiště přípravy se začalo přesouvat do podniků a NVQ se hodnotí jako výsledek přípravy započaté ve škole, ale pokračující na pracovišti. Nyní se NVQ uplatňují i v různých programech zřízených pro mladé lidi, kteří ukončí školní vzdělávání a nezískali žádnou profesní kvalifikaci.

Pramen: Bessy, Christian: La certification des compétences en Grande Bretagne. Formation Emploi, 2000, č. 71, s. 21-35.

NVQ a kredity profesní přípravy

Národní profesní kvalifikace NVQ (*National Vocational Qualifications*), vznikly v Anglii a ve Walesu v polovině osmdesátých let v souvislosti se snahou zprůhlednit a sjednotit systém poskytovaných kvalifikací. (Ve Skotsku obdobnou funkci plní Skotské profesní kvalifikace SVQ.) Očekávalo se také, že jejich zavedení napomůže reformovat systém profesní přípravy.

Pro akreditaci a vyhlášení NVQ byla zřízena samostatná veřejná instituce, Národní rada pro profesní kvalifikace – NCVQ (*National Council for Vocational Qualifications*). Ta vymezuje cíle profesní přípravy. V jednotlivých odvětvích má k dispozici orgány – *Awarding Bodies* – které ve spolupráci se zaměstnavatelskými organizacemi – *Lead Boards* – definují standardy kompetencí, které má profesní příprava poskytovat. Asi sto *Awarding Bodies* spolupracuje se 170 *Lead Boards*. V procesu akreditace NVQ se tak v rámci jednoho odvětví konfrontují nejednou rozporné názory a stanoviska nezávislých institucí. *Awarding Bodies* také ověřují způsobilost organizací, které chtějí vydávat osvědčení o získání NVQ.

NVQ tvoří systém, v němž jsou rozděleny do jedenácti profesních oblastí a podle úrovně kompetencí zařazeny do jedné z pěti tříd. Členění podle profesních oblastí má zvýšit přenositelnost kompetencí v rámci odvětví i mezi jednotlivými odvětvími. Rozlišení NVQ podle úrovně kompetencí má naznačit cesty možného zvyšování kvalifikace. Úroveň kompetencí je definována podle různých kritérií – bere se ohled na složitost plněných úkolů, na míru autonomie a odpovědnosti při jejich plnění apod. Úroveň 1 je nejnižší a jde v ní o způsobilosti potřebné k vykonávání rutinních činností. Úroveň 5 naproti tomu obsahuje způsobilosti vyžadující komplexní přehled o principech vykonávaných činností, schopnost řešit nepředvídané problémy v různém pracovním prostředí. Úroveň 3 zahrnuje kompetence potřebné k výkonu činností kvalifikovaných dělníků.

Systém NVQ byl reformován v roce 1992. V rámci této reformy byly zavedeny vedle NVQ i všeobecné národní profesní kvalifikace – GNVQ (*General National Vocational Qualifications*), které mohou získat mladí lidé ve věku 16-19 let. Jsou rovnocenné diplomům získávaným v rámci všeobecného vzdělávání. Umožňují vstup na trh práce i pokračování ve studiu. Jsou roztrženy do 14 profesních oblastí a podle své úrovně do tří tříd. Ty odpovídají prvním třem třídám NVQ. Současně byly zavedeny tzv. jednotky klíčových kompetencí, které vymezují standardní národní požadavky týkající se NVQ, GNVQ i úrovně A všeobecného vzdělání – *A level*.

V souvislosti se zaváděním NVQ vzniklo ve Velké Británii na začátku devadesátých let několik programů, jejichž účelem bylo usnadnit mladým lidem, kteří ani nestudovali, ani

nepracovali, získat NVQ a otevřít tak cestu ke vstupu na trh práce. K těmto programům patří programy *Youth Training* a *Youth Credits*. Tento druhý program vznikl v roce 1995 a umožňoval mladým lidem na základě individuálního plánu profesní přípravy získat podporu ve formě kreditů. Profesní příprava se musí uskutečňovat v podnicích, které mají k zajišťování profesní přípravy akreditaci. Profesní příprava je dvouletá a vede k získání NVQ 2. úrovně nebo úrovně vyšší. Kvalifikaci 3. úrovně, tedy kvalifikace dělníka, je možné získat také v rámci programu Moderní učňovství – *Modern Apprenticeship*. Náklady na profesní přípravu jsou rozděleny mezi podniky, učně a stát. V rámci všech těchto programů získalo v roce 1999 NVQ 2 651 478 mladých lidí.

Pramen: Bessy, Christian: La certification des compétences en Grande Bretagne. Formation Emploi, 2000, č. 71, s. 21-35. ■

Uvedeným tématem se zabývají i tyto články Zpravodaje:

Co nového v odborném vzdělávání ve Velké Británii 12/2000

Profesní příprava mládeže v Anglii 9/98

Všeobecné národní profesní kvalifikace 9/95

Vzdělávání – základní prvek demokracie

Ve dnech 13.-17. června 2001 se ve Frankfurtu nad Mohanem konal Evangelický církevní sněm. Je to spíše než sněm velká slavnost s mnoha různorodými akcemi, jichž se letos zúčastnilo více než 200 000 lidí. Církevní sněm je také pro řadu politiků příležitostí k tomu, aby vystoupili a oslovili množství posluchačů. Sněm se zabýval také otázkami vzdělávání, ale přinesl v tomto směru jen málo nového. (Jednání charakterizuje nadpis článku informujícího o jednání sněmu: Vzdělávání jako pestrý koktejl.) Pozornost však vzbudilo vystoupení předsedy spolkového sněmu Wolfganga Thierse. Ten se zabýval otázkami vztahu mezi demokracií a vzděláváním.

Domnívali jsme se, že přátelské a solidární spolužití, jímž se vyznačuje naše společnost, je samozřejmostí, která nevyžaduje žádné další úsilí. Nyní se však ukazuje, že nestačí apelovat na obranu demokracie a lidských práv krásnými slovy. Vyrůstá nová generace, která považuje svá práva a svobody za samozřejmé, a má zcela jiné starosti. Ty se týkají především zaměstnání.

Není pravděpodobné, že by vytvoření dostatečného počtu pracovních míst a snížení nezaměstnanosti vedlo samo o sobě k odstranění netolerantnosti, pravicového extremismu a násilí. Ohled vůči ostatním a respekt před názory druhých je zapotřebí záměrně vytvářet. Máme-li i v budoucnosti žít v demokracii, potřebujeme výchovu k odpovědné svobodě. V hlavách mladých lidí musí být více než dovednost prosadit se v konkurenčním boji. Je zapotřebí rozvíjet jejich způsobilost rozeznávat rovnost a nerovnost, právo a bezprávi a ochotu uznávat sociální, demokratické a právní principy za základ svobody, spravedlnosti a společenské soudržnosti.

Při výchově mladého člověka hraje rozhodující roli vzdělávání. I ve škole je zapotřebí vyhradit čas a prostor pro to, aby se mohlo diskutovat o otázkách etiky, hodnot a postojů. Bylo by vhodné ve všech školách zavést volitelný soubor předmětů náboženství – filozofie – etika. Není přece možné, aby matematika, informatika, angličtina byly povinnými předměty a v učebních plánech chyběl předmět, v němž by šlo o orientaci mladého člověka.

Jednostranná orientace vzdělávání a výchovy na trh práce a zanedbávání ostatních dimenzí ve svých důsledcích ohrožuje společenský konsensus o demokratických hodnotách.

Pramen: Bildung als bunter Coctail. Wirtschaft und Berufserziehung, 2001, č. 7, s. 2-3. ■

Individuální účty na vzdělávání ve Švédsku

V prosinci roku 2000 předložila vládou jmenovaná komise závěrečnou zprávu nazvanou „Individuální účty na vzdělávání začínají rokem 2002“. Návrh umožňuje všem dospělým, aby si sami financovali potřebný rozvoj kompetencí v průběhu pracovního života. Rozvoj kompetencí je v návrhu definován široce a zahrnuje jak vzdělávání, tak pracovní praxi.

Daňový model

Podle návrhu by měli mít všichni zaměstnanci a zaměstnavatelé možnost ušetřit na individuálním účtu na vzdělávání (*Individuellt kompetenssparande* – IKS), který v obou případech podléhá daňové úlevě, určitou základní částku (v roce 2002 asi 4240 eur).

Základní příspěvek

Přibližně jeden milión lidí dostane vládní podporu ve výši kolem 290 eur, začnou-li spořit v letech 2002 – 2004, složí alespoň 12 úložek, jsou ve věku 30-55 let a v roce 2000 měli průměrný roční příjem v rozmezí 5680 – 24 500 eur. Ti, kdo začnou spořit, dostanou základní příspěvek, jakmile jejich vlastní uložená částka, nebo částka uložená jejich zaměstnavatelem, dosáhne stejné výše, tzn. 290 eur.

Prémie

Jakmile jsou peníze z účtu vybrány a využity na vzdělávání, zachází se s nimi jako se zdanitelným příjmem, při snížené sazbě, která je určena rozsahem a délkou vzdělávání. Vzdělávací programy, které odpovídají jednomu roku celodenního studia, zakládají nárok na udělení maximální prémie. 200denní vzdělávací programy (40 týdnů) nebo delší jsou považovány za celodenní studium. Minimální hranice je stanovena na 5 dnů.

Finanční prostředky uložené na účtu patří jeho majiteli a ten je může použít na rozvoj kompetencí způsobem, pro který se sám rozhodne.

Poskytované vzdělávání musí splňovat určité minimální požadavky, mají-li být kurz nebo praxe schváleny. Cíl programu by měl být jasný a všichni účastníci by měli vyplnit společný hodnotící dotazník. Částky vybírané na vzdělávání musí být dvakrát tak velké jako základní příspěvek od státu.

Finanční prostředky na učebním účtu, které nebyly použity do věku odchodu do důchodu, mohou být převedeny do penzijního spoření nebo penzijního pojištění. Pokud je z účtu vybíráno na jiné účely, je z vybírané částky ukládána 3% daň, která odpovídá státní subvenci. Individuální učební účty mohou být vedeny v bankách, pojišťovnách nebo spořitelnách a úspory mohou mít formu depozitních účtů, pojištění a základního spoření.

Náklady systému

Dlouhodobé náklady na subvence jednotlivcům zůstávají pro státní rozpočet v rozsahu 130 miliónů eur ročně, o kterém rozhodl švédský parlament v rozpočtu na rok 1999. Kromě toho jsou zde také náklady na snížení daní z objemu mezd, které je přibližně odhadováno na jednu třetinu z celkového množství.

Realizace

Návrh je připraven tak, aby systém IKS mohl začít fungovat od ledna 2002. Návrh zákona byl předložen parlamentu s tím, že o něm bude rozhodnuto na podzim 2001. Organizační výbor byl jmenován na jaře 2001, aby se věnoval organizační a informační práci. Od samého začátku bude fungovat systém dalšího sledování, evaluace a výzkumu, který bude monitorovat a analyzovat vliv IKS na jednotlivce, zaměstnavatele a společnost.

Od ledna 2002 bude vytvořen výbor IKS, který převezme odpovědnost za organizaci. Výbor IKS by měl být malou zprostředkovací a koordinační agenturou, jejíž úkoly budou plněny především prostřednictvím outsourcingu.

Pramen: Sweden. Plans to launch individual learning accounts from January 2002. CEDEFOP INFO, 2001, č. 1, s. 17. ■

Včasné rozpoznání potřeby kvalifikací

Zpravodaj již dříve uveřejnil několik článků, které se zabývaly německým systémem včasného rozeznávání vývoje kvalifikací. Účelem vytvoření takového systému je identifikovat vznik nových kvalifikací a vytvořit tak podklady pro tvorbu nových programů odborného vzdělávání a profesní přípravy, nebo pro úpravu programů existujících. S ohledem na tento svůj účel se systém včasného rozeznání vývoje kvalifikací zaměřuje na obsah profesních činností. To je jistě potřebné pro zajištění souladu obsahu odborného vzdělávání a profesní přípravy s kvalifikačními požadavky povolání.

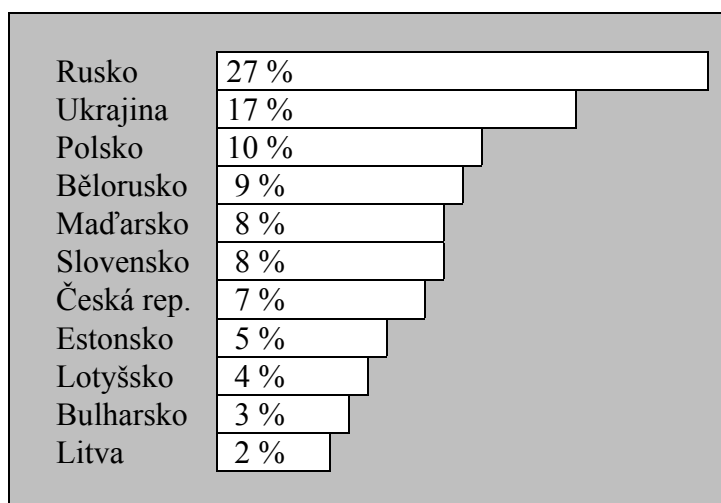
Pro účelné fungování duálního systému a odborného vzdělávání je však zapotřebí znát i požadavky trhu práce na množství absolventů jednotlivých oborů. S oporou o tyto poznatky je možno regulovat počty učňů a žáků tak, aby nedocházelo k obtížím při jejich umístování v podnicích. Je totiž známo, že přes výrazný růst nezaměstnanosti zůstává ve Spolkové republice Německo dlouhodobě neobsazeno mnoho pracovních míst, protože nejsou náležitě připraveni lidé k výkonu odpovídajících pracovních činností. Tyto disproporce se jen nesnadno daří odstraňovat pomocí dalšího vzdělávání.

Ke zjišťování potřeby kvalifikovaných pracovních sil doposud nejsou k dispozici ověřené nástroje. Spolkové ministerstvo pro vzdělávání a výzkum proto v rámci zahájené *Qualifizierungsoffensive* iniciovalo program, zaměřený na hledání a ověřování vhodných postupů a nástrojů pro tuto činnost.

Pramen: Hundt, Dieter: Bedarf frühzeitig erkennen – zukuntorientiert handeln. *Wirtschaft und Berufserziehung* 2001, č. 7, s. 8-10. ■

Finanční podpora zemím střední a východní Evropy

Vláda Spolkové republiky Německo založila v roce 1992 program TRANSFORM, jehož účelem je poskytovat zemím střední a východní Evropy poradenské služby při transformaci jejich ekonomik. Tyto služby se týkají i vzdělávání a profesní přípravy. Na aktivity realizované v rámci programu TRANSFORM byly v letech 1993-2000 vyčleněny 44,2 miliony marek. Ty byly rozděleny mezi země začleněné do programu takto:



Grafika Z✓

Pramen: Hoene Bernard – Höhns, Gabriela: Wie weiter nach TRANSFORM? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 2001, č. 4, s. 26-30. ■

Co nového v časopisech

L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE	
<p>Le développement des centres de formation d'apprentis. La situation en 1999/2000. [Rozvoj středisek pro přípravu učňů. Stav v letech 1999/2000.] L'Enseignement Technique, 2001, č. 191, s. 9-12, 4 grafy, 1 tab., 2 foto.</p> <p>Statistické údaje o počtech těch, kdo se v roce 1999/2000 vzdělávali na základě učební smlouvy ve střediscích pro přípravu učňů. Touto formou je možno získat vzdělání všech druhů a úrovní. Rozdělení do různých forem a oborů přípravy a údaje o vývoji zájmu o profesní přípravu ve střediscích pro přípravu učňů v letech 1992-1999. Změny průměrného věku učňů, důsledky zavedení profesního bakalaureátu. Učni jsou rozdělení podle předchozího vzdělání.</p>	<p>Que font les bacheliers après l'examen? Les filières de l'enseignement supérieur. [Co dělají absolventi lyceí po složení bakalaureátu? Obory vyššího vzdělávání.] L'Enseignement Technique, 2001, č. 191, s. 13-16, 2 grafy, 2 tab., 1 foto.</p> <p>Většina absolventů všeobecně vzdělávacích lyceí, čtyři pětiny absolventů technologických lyceí a šestina absolventů profesních lyceí pokračují ve studiu v některém druhu vyššího nebo vysokoškolského vzdělávání. Uvádějí se statistické údaje o tom, který druh studia volí absolventi jednotlivých druhů a oborů lyceí. Sleduje se vývoj zájmu o vyšší a vysokoškolské vzdělávání v období let 1995-1999.</p>
<p>Résultats provisoires du baccalauréat France métropolitaine session de juin 2001. [Předběžné výsledky bakalaureátů v metropolitní Francii konaných v červnu 2001.] L'Enseignement Technique, 2001, č. 191, s. 16-17, 3 tab.</p> <p>Výsledky bakalaureátů v jednotlivých druzích lyceí a studijních oborech. Bakalaureát složilo 61,6 % mladých lidí příslušné věkové kategorie. Ve všeobecně vzdělávacích lyceích uspělo při zkoušce 79,4 % kandidátů, v technologických lyceích 78,3 % kandidátů a v profesních lyceích 77,9% kandidátů.</p>	<p>Les perspectives des différents voies de formation. [Perspektivy různých druhů přípravy.] L'Enseignement Technique, 2001, č. 191, s. 18, 1 foto.</p> <p>Posuzuje se budoucnost přípravných tříd, v nichž se po složení bakalaureátu vzdělávají ti, kdo chtějí pokračovat ve studiu na prestižních grandes écoles, a technologických lyceí. Sledují se charakteristiky žáků, kteří vstupují do přípravných tříd, a úspěšnost absolventů technologických lyceí při vysokoškolském vzdělávání.</p>
<p>Blot-Jolivet, L.: Réalités et enjeux de la formation des travailleurs dits âgés. [Skutečnost a cíle přípravy tzv. starších pracovníků.] L'Enseignement Technique, 2001, č. 191, s. 21-22.</p> <p>Sleduje se situace starších pracovníků v zaměstnání a ochota zaměstnavatelů poskytovat jim profesní přípravu. Hodnotí se vztah mezi věkem a výkonností pracovníků a poukazuje se na omyly při jeho interpretaci. Popisují se možné přístupy politiky práce k řešení problémů stárnoucích zaměstnanců. Uvádějí se příklady vnímání problematiky starších pracovníků v podnicích.</p>	<p>Blot-Jolivet, L.: La formation professionnelle continue dans l'Europe des Quinze. [Další odborné vzdělávání v Evropské patnáctce.] L'Enseignement Technique, 2001, č. 191, s. 19-20, 2 tab.</p> <p>Srovnávají se způsoby zajištění dalšího vzdělávání v zemích EU a jeho vazby na počáteční profesní přípravu. Potřeba rozvíjet další odborné vzdělávání se odvozuje od dvou skutečností: technického rozvoje a stárnutí obyvatelstva. Dvě schémata zařazení zemí: 1. Převažují v počáteční přípravě podnikové nebo školské formy? 2. Dochází k dalšímu vzdělávání hlavně z podnětu zaměstnanců nebo zaměstnavatelů?</p>
FORMATION EMPLOI	
<p>Magnier, Jacqueline – Werthe, Christiane L'expérience revisitée à l'occasion de la validation des acquis professionnels. [Zkušenost znovu prozkoumávaná při příležitosti validace neformálně získaných profesních kvalifikací.] Formation Emploi, 2001, č. 75 s. 29-41, 25 lit.</p> <p>V procesu posuzování kvalifikací založených na profesních zkušenostech pověření pracovníci zjišťují a hodnotí získané profesní zkušenosti. Srovnávají je přitom se stanovenými profily kvalifikace (<i>les référentiels</i>). Tento postup bývá kritizován jako omezující. Výsledky diskuse však hovoří ve prospěch využívání profilů kvalifikací. Upozorňuje se na to, že proces zjišťování a hodnocení profesních zkušeností umožňuje kandidátům lépe rozvíjet své způsobilosti.</p>	<p>Giret, Jean-François – Hatot, Charline Mesurer le déclassement à l'embauche: l'exemple des DUT et des BTS. [Měřit zařazování na pracovní místa vyžadující nižší kvalifikaci, k němuž dochází při přijímání pracovníků: příklad DUT a BTS.] Formation Emploi, 2001, č. 75 s. 59-73, 6 tab. 30 lit.</p> <p>V posledních desetiletích dochází k tomu, že pracovníci jsou zařazováni na pracovní místa vyžadující nižší kvalifikaci, než odpovídá jejich vzdělání. Příklad absolventů univerzitních technologických ústavů, kteří získali diplom DUT, a sekcí vyšších techniků, kteří mají vysvědčení BTS. Metodika způsobů měření tohoto jevu. Subjektivní výpovědi zaměstnanců a o objektivní měření diskrepance mezi vykonávanou prací a získanou kvalifikací. Subjektivní hodnocení nemusí odpovídat objektivní skutečnosti.</p>

Profesní jednání zaměřené na zákazníky

V německé profesní přípravě se nyní prosazuje trend zaměřovat všechno profesní jednání tak, aby uspokojovalo v maximální míře potřeby zákazníků a aby zajišťovalo jejich spokojenost s poskytovanými službami a prodávanými výrobky. Dříve vyslovovaný požadavek, aby profesní příprava byla handlungsorientiert, zaměřena ani ne tak na vědomosti a dovednosti, ale na komplexní profesní jednání, je nyní rozšířen a mluví se o kundenorientiertes Berufshandeln, tedy o profesním jednání zaměřeném na zákazníky. Výraz „zákazník“ shrnuje všechny možné uživatele služeb poskytovaných různými profesemi. Jde i o klienty a mandanty advokátních kanceláří, o pacienty ve zdravotnictví, o čtenáře v knihovnách, o žáky a studenty ve vzdělávacích institucích, o kupující v obchodech a o prodávající ve zprostředkovatelských službách, o hosty v restauracích a hotelích, o diváky a posluchače v mediálních službách, o cestující v dopravě, o odesilatele a adresáty v poštovních službách, o účastníky v telekomunikačních službách, o turisty v turistických službách atd.

Problematice profesního jednání zaměřeného na zákazníky rozvíjeného v duálním systému je věnováno celé číslo 69/2001 časopisu berufsbildung. Z něho vychází tento článek.

Snaha věnovat pozornost zákazníkům a uspokojovat jejich požadavky není ničím novým. Již v minulosti prosazovali prozíraví podnikatelé slogan „náš zákazník – náš pán“. Zpravidla se však tato pozornost projevovala až při prodeji zboží nebo při poskytování služeb, tedy při bezprostředním kontaktu se zákazníkem. Ve společnosti, která se chce přeměnit ve společnost služeb, však musí být ohled na zákazníka respektován ve všech fázích procesu začínajícího plánováním a směřujícího přes výrobu k prodeji či poskytnutí služby. V současnosti je zvýšený ohled na zákazníka diktován i skutečností, že výrobky různých podniků a služby poskytované různými subjekty se již téměř neliší ani kvalitou, ani cenou. Konkurenční boj se proto přenáší do jiných oblastí, kterými je poradenství, servis, marketing. V každé z nich vystupuje jako dominantní objekt zájmu zákazník.

Jak se může projevovat orientace na zákazníka v jednotlivých etapách výroby naznačuje tato tabulka:

Etapy výrobního procesu	Uplatňovaná odborná hlediska	Uplatňované ohledy na zákazníka
a) Plánování	Co má být nabídnuto?	Jaká přání mají, nebo mohou mít, zákazníci?
b) Vývoj a konstrukce Jak se může požadavek zákazníka uspokojit,	... aby přitom vznikalo co nejméně výrobních problémů	... aby bylo možno respektovat co nejvíce různých přání zákazníků
c) Výroba Jak se musí vyrábět,	... aby byly náklady co možná nejnižší	... aby byli zákazníci co nejméně obtěžováni
d) Poradenství, prodej, předávání Jak lze výrobek prodat,	... aby byl zisk výrobce co největší	... aby zákazník považoval nákup nebo službu za prospěšné
e) Údržba Jak postupovat,	... aby zákazníci znovu kupovali výrobky podniku nebo vyžadovali služby	... aby zákazníci chtěli i nadále kupovat výrobky podniku a služby
f) Servis Jaké dodatkové služby je třeba poskytovat,	... aby bylo možno dosáhnout dalšího zisku	... aby byly pro zákazníka výhodné
Obecně:	Jak dosáhnout co největšího zisku	Jak zajistit co nejvyšší spokojenost zákazníka

Orientace na zákazníka se však neuplatňuje jen vůči zákazníkům „externím“. V moderním podniku se zákazníci navzájem stávají i jednotlivá oddělení, která se podílejí na výrobním procesu nebo na poskytování služeb. Takový přístup mění celkové pracovní klima a umožňuje dosáhnout vyšších výkonů.

Splnit požadavek osvojit si profesní jednání zaměřené na zákazníky musí být jedním z hlavních cílů profesní přípravy. Vzhledem k tomu, že se ohled na zákazníky promítá do všech etap výroby a poskytování služeb, jde o požadavek obecný, který se týká i přípravy k výkonu těch povolání, která nepřicházejí do bezprostředního styku se zákazníky. V učebních programech však nelze vyčleňovat „jednání zaměřené na zákazníky“ jako samostatný tematický celek. Jednání zaměřenému na zákazníky se lze učit v různých situacích. Je ovšem nutno takový požadavek výslovně vyjadřovat, konkretizovat, v čem odpovídající jednání spočívá, a hledat příležitosti, kdy a jak ho realizovat.

Pramen: Herkner, Volkmar – Pahl, Jörg-Peter: Kundenorientierung beim beruflichen Lernen. berufsbildung, 2001, č. 69, s. 3-8; Slaby, Karl-Heinz: Kundenorientiertes Berufshandeln. berufsbildung, 2001, č. 69, příloha. ■

Inovace ve francouzských profesních lyceích

Inovace, které se postupně prosazují ve francouzských profesních lyceích, mají různou povahu. Některé se týkají bezprostředně obsahu vzdělávání, jiné vytvářejí podmínky pro zlepšení průběhu vzdělávacího procesu. Do první skupiny patří

- zavádění programů umělecké výchovy (*ateliers d'expression artistique*); jde nejčastěji o divadelní kroužky a o kurzy výtvarné výchovy;
- rozšiřování výuky cizím jazykům;
- zařazování občanské, právní a sociální výchovy;
- využívání tzv. hodin života ve třídě, v nichž lze řešit běžné záležitosti týkající se spolužití žáků.

Zčásti lze do této skupiny opatření zařadit i organizování skupin individuální pomoci.

Opatření, jejichž cílem je zlepšovat podmínky pro dosahování cílů profesní přípravy, směřují k posílení vztahů mezi profesními lycey a podniky. Jde jednak o intenzivnější využívání již existujících dvou druhů stáží v podnicích, tzv. období přípravy v podnicích (*les périodes de formation en entreprise - PFE*) a období přípravy v profesním prostředí (*les périodes de formation en milieu professionnel - PFMP*).

Novinkou je zavádění tzv. víceoborových projektů profesní povahy (*les projets pluridisciplinaires à caractère professionnel PPCP*). Jde o projekty spolupráce s podniky, které vypracovávají skupiny učitelů různých oborů, včetně učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů. Smyslem těchto aktivit je získat zájem učitelů o práci podniků a zlepšit jejich porozumění vůči světu práce.

Pramen: Dubosq, F.: Les lycées professionnels. Mise en oeuvre des réformes. L'Enseignement Technique, 2001, č. 190, s. 13-15. ■

Připravujeme:

- **Didaktická koncepce „učebního pole“**
- **O konkurenci mezi školami v Evropě**
- **Profesní příprava a další vzdělávání v zemích EU**

Zpravodaj Odborné vzdělávání v zahraničí (do roku 2000 Zpravodaj VÚOŠ)



Vydavatel: Národní ústav odborného vzdělávání – Anna Konopásková

Weilova 6, 102 00 Praha 10 – Hostivař. Tel. 7486 22 51, fax 7486 33 80.

E-mail: konopask@nuov.cz Vydávání povoleno MK ČR pod č. registrace E 10679.