

z p r a v o d a j

XXIII. ročník

1

2012

- 2 Editorial
Dánské předsednictví EU, univerzita v Roskilde, odborné školství v Dánsku ...
- 3 Z glosáře Cedefopu 3
Třetí část překladu termínů z glosáře obsahuje jen dvě hesla: benchlearning a benchmarking.
- 5 Rehabilitace učňovství v postmoderním světě?
Úvahy dánských autorů o vývoji a přeměně učňovství a jeho místě v dnešním vzdělávacím systému.
- 8 Vyšší a vysokoškolské odborné vzdělávání v Polsku
Z publikace Cedefopu.
- 9 Globální konkurence a trvalá udržitelnost
Spolupráce Německa a Spojených států amerických v profesní přípravě.
- 10 Jak se tvoří profesní skupina?
Slučování učebních oborů s příbuznými činnostmi do profesních skupin právě probíhá v německém duálním systému.
- 12 Obliba matematiky ve Francii
„V praxi to asi funguje dobře, ale jak to bude fungovat v teorii?“
- 14 Co nového v časopisech
Journal of Vocational Education and Training, Vol. 63, 2011, no. 4.
- 14 Nové knihy v knihovně
- 16 Zajímavé internetové adresy
Dánské předsednictví EU 2012; Statistický ústav UNESCO; Evropská hlavní města kultury 2012; ukázka digitalizace novin a časopisů v Ústavu pro českou literaturu AV ČR.

Editorial



Dánsko od ledna 2012 předsedá Evropské unii, jako druhá země tria po Polsku a před Kyprem. Obrázek nabízí pohled do nitra moderní budovy univerzitní knihovny v Roskilde (hláska „d“ se ve jménu města nečte). Roskilde Universitet otevřela své brány

1. září 1972, historie města je však mnohem starší. V Ottově slovníku naučném (1904) se píše: „Roskilde, město na dánském ostrově Sjællandu při fjordu téhož jména a na železniční trati Kodaň–Korsør, má 6974 obyvatel, katedrálu Nejsvětější trojice, nejkrásnější z celého Dánska, vystavěnou ve XIII. století podle severofrancouzských vzorů a obnovenou v r. 1868 s četnými náhrobkami králů, královen, velmožů a učenců, vyšší školu, dívčí ústav, knihovnu atd. Roskilde jest prastaré město, které bylo již v X. století královskou residenčí a zůstalo jí až do roku 1443. Ve XII. a XIII. století bylo předním dánským městem a čítalo přes 20 chrámů a klášterů, avšak brzy bylo zatlačeno Kodaní a nad to těžce utrpělo několika požáry a morovými epidemiemi. Dne 26. února 1658 sjednán zde byl mír mezi Švédskem a Dánskem.“

Dánsko zveřejnilo priority svého předsednictví rozdělené do čtyř bodů: odpovědná, dynamická, zelená a bezpečná Evropa. V prioritách není přímá zmínka o vzdělávání nebo školství, avšak první zasedání rady pro vzdělávání, mládež, kulturu a sport pod dánským vedením se bude konat 10. února v Bruselu. Odborné školství má v Dánsku různé zajímavé formy, například výrobní školy, o kterých jsme psali ve Zpravodaji již před 15 lety. Současnému stavu bude pravděpodobně věnována publikace o odborném vzdělávání v Dánsku, kterou zemím předsedajícím EU vydává Cedefop. Její překlad pak uveřejníme jako přílohu Zpravodaje. Do tohoto čísla jsme zařadili zkrácený překlad článku dvou dánských autorů z posledního čísla časopisu *Journal of Vocational Education and Training*. Autoři působící na univerzitách v Aarhusu a v Aalborgu se zabývají historickým vývojem učňovství, jeho úlohou v postmoderním světě a změněným náhledem na znalosti a učení v dnešní době. O konkrétní situaci v dánském učňovství se článek zmiňuje jen krátce.

V prosincovém čísle jsme na tomto místě uvedli citát z díla Somerseta Maughama, který jsme objevili na thefreedictionary.com. Jedna z našich čtenářek pak náhodou na tento citát narazila při čtení Maughamovy knihy *O údelu člověka* (1964), takže si ho můžete přečíst znovu v (lepší) překladu Jarmily Fastrové: „Peníze jsou jakoby šestý smysl, bez něhož těch ostatních pět nemůže správně fungovat.“ (Kniha je k vypůjčení v knihovně NÚV.)

Z Glosáře Cedefopu jsme pro tentokrát vybrali jen dvě hesla, protože druhé z nich – benchmarking – je velmi obsáhlé. Při vysvětlování rozdílu mezi benchmarking a benchlearning je použit známý a těžko přeložitelný termín *peers*, francouzsky *pairs*, který je v němčině opsán jako ti nejlepší v podniku nebo v oboru. Při překladu této poznámky jsme zjistili, že by to mohlo být téma pro jazykový koutek. Slovo *peers* se někdy překládá jako vrstevníci, správně to však jsou lidé, kteří jsou si rovni svým postavením, což automaticky neznamená, že jsou si rovni věkem. České slovo, které nás napadlo jako výstižné pro překlad slova *peers* v situaci, kdy se tito *peers* učí jeden od druhého, bylo *soudruzi*. Škoda, že historické konotace tohoto slova jeho použití vylučují – viz např. poslední položka v rubrice *Zajímavé internetové adresy*.

V článku převzatém z časopisu, který vydává BIBB, se dozvíte, jak se v Německu spojují učební obory do profesních skupin podle příbuzných vzdělávacích obsahů (s. 10-13).

AK

Z glosáře Cedefopu 3

Další pokračování hesel z glosáře (Cedefop 2011) v angličtině, němčině a francouzštině uvedených v abecedním pořádku podle angličtiny a doplněných českým překladem. Všechna pokračování nakonec spojíme do jednoho elektronického souboru. Předtím uvítáme vaše připomínky. (Číslo před jednotlivými hesly označuje pořadí hesla v glosáři.)

10

benchlearning

Process of learning from one another to:

- transfer good practices to partner organisations;
- improve overall organisation performance;
- develop cooperation between organisations.

Source: based on CAF regional bench learning project.

Benchlearning

Bezeichnet das Lernen voneinander mit dem Ziel:

- bewährte Verfahrensweisen auf Partnerorganisationen bzw. –einrichtungen zu übertragen;
- die allgemeine Leistungsfähigkeit der Organisation zu verbessern;
- die Zusammenarbeit zwischen Organisationen zu fördern.

Quelle: leicht verändert übernommen aus CAF regional bench learning project.

apprentissage par échange d'expérience

Processus d'apprentissage mutuel visant à:

- transférer les bonnes pratiques d'une organisation à une autre;
- améliorer la performance générale de l'organisation;
- développer la coopération entre organisations.

Source: adapté de CAF regional bench learning project.

učení se výměnou zkušeností

Proces vzájemného učení zaměřený na:

- přenosu osvědčených praktických zkušeností z jedné organizace do druhé;
- zlepšení celkové výkonnosti organizace;
- rozvoji spolupráce mezi organizacemi.

11

benchmarking

Management tool for comparing performance against an organisation widely regarded as outstanding in one or more areas to improve performance.

or

Systematic process comparing the activities, processes and/or performance of a programme, organisation, country, etc. against a theoretical, political or existing reference with the aim of identifying ways to improve performance.

Comments:

- benchmarking can be either qualitative or quantitative;
- the process of learning from peers performing better is called bench learning.
- the Lisbon strategy has set the following education and training benchmarks:

The benchmarks for 2010 were:

- the share of low-achieving 15 year-olds in reading should decrease by at least 20%;
- the average rate of early school leavers should be no more than 10%;
- at least 85% of 22 year-olds should complete upper secondary education;
- the total number of graduates in maths, science and technology should increase by at least 15%, while the gender imbalance in these subjects should be reduced;
- average participation of working adult's population in lifelong learning (age group 25–64) should reach at least 12.5%.

The benchmarks to be achieved by 2020 are:

- at least 95% of children between the age of four and the age for starting compulsory primary education should participate in early childhood education;
- the share of 15 year-olds with insufficient abilities in reading, mathematics and science should be less than 15%;
- the share of early leavers from education and training should be less than 10%;
- the share of 30-34 year-olds with tertiary educational attainment should be at least 40%;
- an average of at least 15% of adults (age group 25–64) should participate in lifelong learning.

Sources:

Definition 1: European Commission. DG Enterprise and Industry.

Definition 2: The Economist. Business database dictionary.

Benchmarking / vergleichende Leistungsbewertung

Ein Management-Instrument für den Vergleich von Leistungen mit einer Organisation, die in einem oder mehreren Bereichen weithin als „Klassenbeste“ gilt, um in der Folge die eigene Leistung zu verbessern. oder

Ein systematischer Vergleich der Aktivitäten, der Prozesse und/oder der Leistungsfähigkeit eines Programms, einer Organisation, eines Landes usw. mit einer theoretischen, politischen oder realen Bezugsgröße, um Wege zur Steigerung der Leistungsfähigkeit zu finden.

Anmerkung:

- das Benchmarking kann anhand qualitativer oder quantitativer Kategorien erfolgen;
- das Lernen von den Besten innerhalb einer Organisation oder eines Faches wird als Benchlearning bezeichnet.
- Im Rahmen der Lissabon-Strategie wurden für die allgemeine und berufliche Bildung die folgenden Benchmarks (d. h. Bezugsgrößen) festgelegt:

Benchmarks für 2010 waren:

- der Anteil der 15-Jährigen mit geringer Lesekompetenz sollte mindestens um 20 % sinken;
- die durchschnittliche Schulabbrecherquote sollte höchstens 10 % betragen;
- mindestens 85 % der 22-Jährigen sollten die Sekundarstufe II abgeschlossen haben;
- die Gesamtzahl der Hochschulabsolventen mathematischer, naturwissenschaftlicher und technischer Fächer sollte bis 2010 um mindestens 15 % zugenommen haben. Das Geschlechterungleichgewicht sollte verringert werden;
- der Anteil der Bevölkerung im arbeitsfähigen Alter (d. h. der Anteil der 25- bis 64-Jährigen), der am lebenslangen Lernen teilnimmt, sollte im Durchschnitt 12,5 % erreichen.

Benchmarks für 2020:

- mindestens 95 % der Kinder im Alter zwischen vier Jahren und dem Beginn des Pflichtschulalters sollten in den Genuss einer Vorschulbildung kommen;
- der Anteil der 15-Jährigen mit schlechten Leistungen im Lesen, in Mathematik und in den Naturwissenschaften sollte weniger als 15 % betragen;
- in der allgemeinen und beruflichen Erstausbildung sollte eine Abbrecherquote von höchstens 10 % erreicht werden;
- mindestens 40 % der 30- bis 34-Jährigen sollten über einen Hochschulabschluss verfügen;
- im Durchschnitt sollten mindestens 15 % der Erwachsenen (d. h. der 25- bis 64-Jährigen) am lebenslangen Lernen teilnehmen.

Quellen:

Definition 1: Europäische Kommission. GD Unternehmen und Industrie.

Definition 2: The Economist. Business database dictionary.

évaluation comparative / étalonnage des performances / évaluation critérielle / critère de référence

Outil de gestion pour comparer des performances par rapport à celles d'une société largement considérée comme excellent dans un ou plusieurs domaines, afin d'améliorer ces performances.

ou

Processus systématique de comparaison des activités, processus et/ou performances d'un programme, d'une organisation, d'un pays, etc. par rapport à une référence théorique, politique ou existante dans le but d'identifier des moyens d'améliorer la performance.

Note:

- l'évaluation critérielle peut être qualitative ou quantitative;
- l'apprentissage par les pairs plus performants s'appelle apprentissage par comparaison (benchlearning);
- la stratégie de Lisbonne a défini des critères de référence en matière d'enseignement et de formation:

Les critères de référence pour 2010 étaient:

- le nombre de jeunes de 15 ans présentant des difficultés en lecture, devrait diminuer d'au moins 20%;
- le taux moyen de décrochage scolaire ne devrait pas être supérieur à 10%;
- au moins 85% des jeunes de 22 ans devraient avoir terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire;
- le nombre total de diplômés en mathématiques, sciences et technologies devrait augmenter d'au moins 15%, et le déséquilibre entre les hommes et les femmes dans ces sujets devrait être réduit;
- la participation moyenne des adultes (de 25 à 64 ans) à l'éducation et la formation tout au long de la vie devrait atteindre au moins 12,5%.

Les critères de référence à être atteints d'ici 2020 sont les suivants:

- au moins 95% des enfants entre l'âge de quatre ans et l'âge pour commencer l'enseignement primaire obligatoire devraient participer à l'enseignement préscolaire;
- le taux moyen des jeunes de 15 ans ayant des lacunes en lecture, en mathématiques et en science devrait être inférieur à 15%;
- le taux moyen de décrochage scolaire devrait être inférieur à 10%;
- le taux moyen d'adultes entre 30 et 34 ans ayant une éducation de troisième cycle devrait atteindre au moins 40%; et
- une moyenne d'environ 15% des adultes (de 25 à 64 ans) devraient participer à l'éducation et la formation tout au long de la vie.

Sources:

Définition 1: European Commission. DG Enterprise and Industry.

Définition 2: The Economist. Business database dictionary.

komparativní evaluace / srovnávací hodnocení výkonu / poměřování výkonu / kritériální hodnocení / používání referenčních kritérií / benchmarking

Manažerský nástroj pro srovnávání výkonu vlastní organizace s výkonem organizace, která je považována za vynikající v určité oblasti nebo oblastech, se záměrem zlepšit vlastní výkon.

nebo

Systematický proces srovnávání činností, procesů a/nebo výkonu nějakého programu, organizace, země atd. vzhledem k teoretické, politické nebo existující vztahné veličině (referenčnímu bodu) ve snaze najít cesty ke zlepšení výkonu.

Poznámky:

- *benchmarking* může být kvalitativní nebo kvantitativní;
- proces učení se od těch, kteří ve stejné organizaci podávají lepší výkony, se nazývá učení se výměnou zkušeností (*bench learning*).
- Lisabonská strategie stanovila pro vzdělávání a profesní přípravu tato kritéria:

Kritéria pro rok 2010:

- podíl 15letých žáků, kteří dosahují špatných výsledků v porozumění psanému textu, by se měl snížit alespoň o 20 %;

- průměrný podíl mladých lidí, kteří předčasně opustili školu, by neměl překročit 10 %;

- alespoň 85 % 22letých lidí by mělo mít úplné středškolské vzdělání;

- celkový počet absolventů vysokých škol v matematických, přírodovědných a technických oborech by se měl zvýšit alespoň o 15 %, přičemž by se měla snížit genderová nerovnováha v těchto oborech;

- průměrná účast dospělé pracující populace (věková skupina 25–64 let) v celoživotním vzdělávání by měla dosáhnout alespoň 12,5 %.

Kritéria pro rok 2020:

- alespoň 95 % dětí ve věku od 4 let do začátku povinné školní docházky by se mělo účastnit předškolního vzdělávání;

- podíl 15letých lidí s nedostatečnými schopnostmi ve čtení, matematice a přírodních vědách by měl být menší než 15 %;

- podíl mladých lidí, kteří předčasně odešli ze vzdělávání a profesní přípravy, by měl být nižší než 10 %;

- podíl 30–34letých lidí s dosaženým terciárním vzděláním by měl činit přinejmenším 40 %;

- v průměru alespoň 15 % dospělých (ve věkové skupině 25–64) by se mělo podílet na celoživotním vzdělávání.

Pramen :

Cedefop. Glossary/Glossar/Glossaire. Quality in education and training = Qualität in der allgemeinen und beruflichen Bildung = La qualité dans l'enseignement et la formation Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2011, 232 p. ISBN 978-92-896-0740-4 <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/17663.aspx>

Rehabilitace učňovství v postmoderním světě?

Článek dánských autorů popisuje historický vývoj učňovství, jeho upadající význam v průmyslovém věku a překvapivou renesanci v postmoderním světě. Píše se v něm též o společenstvích praxe (*communities of practice*), jimiž se zabývá Etienne Wenger.¹

V posledních letech vzrůstá zájem o učňovství. *Kognitivní učňovství* se stalo populárním termínem označujícím syntézu školy a učňovství. Vychází z postřehů získaných ze studií učňovství ve školních kurikulech.

Filozofové považují učňovství za způsob, kterým se mohou dozvědět o tom, jak se přenášejí neuvědomované (*tacit*) a fyzické (*bodily*) kompetence. Sennet² uvádí důvody pro rehabilitaci řemeslné výroby, která produkuje poctivé a solidní výrobky, jeho kniha je však také důkladnou obranou existenciálních a etických hodnot řemeslnictví jako způsobu života. Rychlý průzkum v článkách z časopisu JNET za posledních 10 let našel 84 článků, v nichž se objevuje slovo „učňovství“. Většinou se zabývají možnostmi použití modelů podobných učňovství ke zvýšení kvality učení se na pra-

covišti či k podpoře efektivního přenosu výsledků učení v rámci vzdělávání a práce v postmoderním světě.

V postmoderní společnosti roste zájem o učení se místním a pragmatickým druhům znalostí kvůli specializovanějším, rychle se měnícím a flexibilním formám výroby, které dominují dnešnímu pracovnímu životu. Současný zájem o učňovství není jen krátkodobou módní vlnou, je spíše v souladu se současnými postmoderními koncepcemi znalostí.

Antropologové, pracující v zemích třetího světa, chápou učení jako základní sociální fenomén iniciující jak změny, tak kontinuitu v sociální praxi. Učení je aspektem spolupráce mezi různými účastníky, kteří se podílejí na produktivní práci. Tato spolupráce je zasažena do každodenní praxe a není izolována ve vzdělá-

vacích institucích. Z tohoto hlediska jsou v učňovství skutečným mistrem stále pokračující sociální a fyzické činnosti v konkrétní organizované praxi, která zase vytváří konkrétní sociální habitus.

Rozhodujícím faktorem je účast učně na pracovišti společenství praxe (*community of practice*). Učňovství je tak chápáno jako sociální organizace, v níž jsou učební zdroje obsaženy v každodenní interakci mezi účastníky. To vede k zaměření na spleť strukturování učebních zdrojů společenství. Decentralizovaný pohled na učňovství zahrnuje názory na to, co je důležité pro učební proces: otevřená struktura společenství praxe, která usnadňuje pozorování a sdílení způsobů řešení problémů; postupný přechod k složitějším a důležitějším úkolům; možnost pozorovat, jak starší učni nebo tovaryši zvládají výrobní postup; způsob organizace učebního procesu ve vztahu k výrobnímu procesu; přístup k příběhům z oboru.

Úpadek učňovství

V moderním průmyslovém věku byly řemeslnické dílny nahrazeny tovární výrobou. Vzdělávání učňů v malých dílnách bylo vytlačováno vzděláváním ve velkých školách. Učení bylo odděleno od práce. Výroba v továrnách byla striktně regulována a standardizována stejně jako školní vzdělávání. Koncem 19. století dominovaly průmyslové produkci studie času a úkonů, které v amerických továrnách zavedl Frederic Taylor jako metodu funkčního řízení, z něhož vycházel Ford při zavádění pásové výroby.

Masová produkce vyžadovala disciplinované pracovní síly se standardními elementárními kvalifikacemi. Průmyslu přizpůsobená výroba byla v polovině 20. století přenesena do vzdělávání se striktně měřitelnými technologiemi vzdělávání, standardizovanými testy a ekonomicky zdůvodnitelným časovým tlakem.

Řemeslnické dílny a učňovství nadále existovaly, neměly však již dominantní roli ve výrobě a ve vzdělávání. Vzdělávání v učňovství bylo považováno za pouhou imitaci a reprodukci, zatímco vzdělávání ve školách bylo zjevně zaměřeno na analytické a inovativní myšlení. V Dánsku bylo řemeslnické učňovství považováno za represivní vůči učňům, a tudíž mělo být nahrazeno školním vzděláváním. Dominantní pojetí vzdělávání vycházelo z převládající moderní představy o efektivnosti reprezentované školním vzděláváním.

K nahrazení řemeslnických dílen továrnami přispěly též postupně zaváděné zákony zbavující cechy monopolu na výrobu v oboru. Úpadek cechů byl spojen s přeměnou společnosti v občanskou liberální společnost s konkurencí na volném trhu. Hodnoty vzájemné pomoci a řemeslnické cti kontrastovaly s osobní svo-

bodou a právní rovností občanské společnosti i se solidaritou a liberální výměnou. Řemeslnické cechy podle tehdejšího mínění iracionálně spoutávaly svobodné podnikání a obchod. Podle Marxe znamenalo cechovní učňovství vykořisťování tovaryšů mistry a uznávání lidské hodnoty práce, což muselo být odstraněno dříve, než se s lidskou prací mohlo začít zacházet jako s pouhou komoditou a kapitalismus se mohl plně rozvinout. Úpadek učňovství mohl tak být způsoben nejen technickými inovacemi v pracovní sféře, nýbrž i přeměnou kooperativní společnosti v liberálně kapitalistickou tržní ekonomiku volné soutěže s pracovními silami jako komoditou.

Postmoderní znovuoživení učňovství

Od 70. let se v Dánsku projevoval silný pedagogický tlak na nahrazení řemeslnického učňovství jiným vzděláváním, až bylo v roce 1991 učňovství formálně zrušeno. V roce 2000 vydala Evropská unie Memorandum o celoživotním vzdělávání, v němž se zdůrazňuje, že: *Informální kontext představuje obrovskou pokladnici učení a mohl by být důležitým zdrojem inovací pro vyučovací a učební metody.*³ V Dánsku bylo učňovství rehabilitováno a znovu zavedeno jako Nové učňovství (*Ny Mesterlære*) v roce 2006. Byl to velký úspěch. Počet mladých lidí, kteří si zvolili nové učňovství, se zvýšil z 1591 v roce 2007 na 3316 v roce 2009. I když bylo nové učňovství míněno jako pomoc mladým lidem z etnických menšin a těm, kterým chybí teoretické znalosti pro školní vzdělávání, volili si ho většinou mladí lidé s dobrou osobní i sociální výbavou.

Změny ve výrobě

V postmoderní společnosti se důraz v ekonomice i v pracovních silách přesunul od výroby ke spotřebě. Hnací silou výroby je trh, produkující zvyšující se poptávku po diverzifikovaných výrobcích. Masová produkce je doplňována diverzifikovanějšími a flexibilnějšími formami produkce, což dává prostor decentralizovaným heterogenním místním formám produkce. Standardizovaná masová produkce probíhá v zemích třetího světa, kde využívá lacinou pracovní sílu. Produkce v západních zemích se specializuje a poskytuje tak větší prostor pro decentralizovanou místní výrobu flexibilních menších místních jednotek. Rychlé technologické změny kladou důraz na rychlé osvojování nových kompetencí a dovedností, což vede k jevu, kterému se říká *učící se společnost*.

Striktně racionalizovaný a standardizovaný moderní vzdělávací systém není moc vhodný pro získávání nových specializovaných dovedností. Trend k decentralizaci dává určitou volnost pro opětovné ustavení forem výroby a učení v menších místních výrobních jednot-

kách, které jsou flexibilnější vůči měnícím se požadavkům trhu než centralizovaná výroba.

Měnící se pojetí znalostí

V postmoderních podmínkách jsou rozeznávány různé formy znalostí; tyto formy nemusí být nezbytně odvozeny od všeobecných univerzálních znalostí ani nemusí být na ně přeměnitelné. Existuje vědění, které překračuje moderní racionální technické znalosti faktů a pravidel. Je to narativní, orální, neuvědomované (*tacit*) a fyzické (*bodily*) vědění, včetně množství heterogenních a často nesouměřitelných slangových jazyků, týkajících se forem vědění. Řemeslné a profesionální znalosti spočívají především na specifických místních formách praxe a vědění. Odbornost zde zahrnuje znalosti závislé na kontextu, kde užitečné znalosti nemusí být nezbytně formulovány v explicitních pravidlech nebo být napsány či vyjádřeny verbálně. Učení se dovedností řemesla prostřednictvím práce právě v té situaci, kdy dovednosti mají být aplikovány, nepotřebuje vždy explicitní verbální formulaci toho, co má být uděláno. Naopak osvojování znalostí a dovedností ve škole znamená jejich studium v kontextu odlišném od toho, v němž jsou aplikovány. Přenos znalostí naučených ve škole na pracoviště klade velké nároky na explicitní verbální formulaci často neuvědomovaných, intuitivních a osobních forem učení nezbytného v řemeslné produkci a profesionální praxi.

Vzorové znalosti

Dnes jsme svědky omezené hegemonie scholastických všeobecných znalostí, pravidel a faktů, znalostí sestávajících ze všeobecných zákonů, z nichž lze ve specifických případech dedukovat. Vzdělávání v učňovství je situováno do konkrétních forem místní produkce, učení se řemeslu probíhá produkcí specifických artiklů oboru, přičemž mistr představuje vzorový status mistrovství, které mají učni napodobovat.

Pragmatické znalosti

V pragmatickém pojetí spočívá vědění v jednání a radikálnější behavioristická pozice vědění je jednání. Učení se stává učním se děláním (*learning by doing*), učním se uvažováním při jednání nebo o něm a v širším pojetí se učení stává sociální praxí. Učení se v učňovství je doslova učení se děláním.

Vědění sociálně rozšiřované

V učňovství není výchozím bodem jednotlivec nebo jeho zájmy a schopnosti, ale spíše pracovní situace a její požadavky na dovednosti a kompetence pracovníků. Se změnou zaměření z jednotlivce na situaci se klíčovým zájmem stává situační učení (*situated learning*). Hledisko situačního učení vyžaduje decentrovaný pohled na

mistra jako pedagoga a pochopení toho, že mistrovství nespočívá v mistrovi, nýbrž v uspořádání učebních zdrojů společenství praxe, jichž je mistr součástí.

Technologické inovace znalostí

Důsledkem technologických inovací jsou zvýšené kvantitativní a kvalitativní změny v požadavcích znalostí – např. pokud jde o poptávku po celoživotním vzdělávání mezi zaměstnanci. Současná společnost je často označována za učící se společnost (*learning society*). Zvýšená poptávka po znalostech kvantitativně překračuje vzdělávací kapacity formálního školského systému a jsou zde trendy k integraci práce a učení v různých formách přípravy na pracovišti. Kvalitativně zvýšená míra technologických inovací činí nezbytným zintenzivnit různé formy učení na pracovišti. Novým technickým znalostem trvá dlouho, než proniknou do školského systému.

Učňovství je jednou z forem přípravy na pracovišti; je to učení založené na sociálně organizované účasti na produkci. Může představovat úsporu času a zdrojů pro vzdělávání integrováním důležitých součástí učení do samotného výrobního procesu.

Celoživotní učňovství?

Neustálé učení a přeučování v průběhu života může vést k destabilizaci identity; kontinuální přeučování v závislosti na hloubce a osobní důležitosti toho, co se člověk učí, má potenciál pro postupné změny identity. V postmoderní společnosti se člověk nikdy nenaučí dost, nikdy nedosáhne mistrovství. Odsouzení k celoživotnímu vzdělávání může způsobovat korozi charakteru s celoživotní nejistotou a nedostatečnou zakořeněností.

Anna Konopásková

¹ Wenger, Etienne. *Communities of practice : learning, meaning, and identity*. Cambridge : Cambridge University Press, 2002. 318 s. ISBN 0-521-66363-6. *Kniha je pro zájemce k zapůjčení v knihovně (Sg. 25064).*

² Sennet, Richard. *The Craftsman*. New Haven : Yale University Press, 2008. ISBN 9780300119091

³ *Memorandum o celoživotním učení*. Zpravodaj, III/2001, s. 7. <http://www.nuov.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2001/ZP01PIIa.pdf>

Pramen:

Nielsen, Klaus and Tanggaard, Lene. *Apprenticeship rehabilitated in a postmodern world?*

JVET, Vol. 63, no. 4 (2011), p. 563-573, lit. 42.

V článku je množství citací s odkazy na použitou literaturu, které však v překladu kvůli nedostatku místa neuvádíme. Časopis je k zapůjčení v knihovně.

Vyšší a vysokoškolské odborné vzdělávání v Polsku

V prosincové příloze Zpravodaje (III/2011) jsme popisovali systém odborného vzdělávání v Polsku na základě publikace, kterou vydal Cedefop u příležitosti polského předsednictví EU. Počet stran přílohy musí být dělitelný čtyřmi tak, aby nezůstávaly prázdné stránky. To, co se do přílohy nevešlo, ale nevydalo by na další čtyři stránky, uvádíme v samostatných článcích v tomto a v příštím čísle Zpravodaje.



Politechnika Wroclawska

Odborné vzdělávání na postsekundární (neterciární) úrovni (*Kształcenie zawodowe na poziomie policealnym*)

Ve školním roce 2009/10 bylo v Polsku 3210 postsekundárních škol vzdělávajících 284 836 studentů. Požadavkem přijetí do některých postsekundárních škol je ukončení střední školy, jiné vyžadují maturitní vysvědčení (*świadectwo dojrzałości*). Studenti začínají studium v postsekundárních školách obvykle ve věku 19 až 21 let, šestina studentů je starší 25 let. Vzdělávání v postsekundárních školách trvá dva a půl roku.

Absolventi získávají kvalifikaci technika nebo kvalifikovaného pracovníka, kterou si mohou nechat potvrdit externí odbornou zkouškou. Postsekundární školy nabízejí vzdělávání v těchto oborech: technika, ekonomika, obchod, administrativní, všeobecné služby, zdravotnické a sociální služby, zemědělství, kultura a umění. Třetina absolventů je z oblasti informační technologie, ekonomiky nebo obchodu.

Odborné vzdělávání na vysokoškolské úrovni (*Kształcenie zawodowe na poziomie wyższym*)

Studenti obvykle začínají studium ve věku 19 let (po ukončení *liceum*¹ nebo *liceum profilowanego*), 20 let (po ukončení *technikum*¹) nebo 21–22 let (po ukončení *technikum uzupełniającego*). Požadavkem přijetí do vysokoškolského vzdělávání (*szkolnictwa wyższego*) je složení maturitní zkoušky (*zdanie egzaminu maturalnego*) a získání maturitního vysvědčení (*świadectwo dojrzałości*). Vysoké školy mohou rozhodnout o dalších kritériích přijetí, například výsledcích přijímací zkouš-

ky, přijímacího pohovoru nebo známkách dosažených na konci střední školy.

27. července 2005 byl vydán nový zákon o vysokém školství (*Prawo o szkolnictwie wyższym*). Zákon zavedl tříступňový systém studia a rozdělení vysokých škol na akademické a odborné. Oba druhy škol jsou oprávněny poskytovat první i druhý stupeň včetně jednotného magisterského studia, odborné vysoké školy však neposkytují doktorské studium. Programy prvního stupně studia – čtyřleté inženýrské (*inżynierskie*) a tříleté licenciátské (*licencjackie*) připravují absolventy pro výkon určitého povolání. Podstatnou součástí těchto programů je 15týdenní praktická příprava (*szkolenie praktyczne*). Absolventi licenciátského a inženýrského studia mohou pokračovat ve vzdělávání ve dvou nebo dvou a půlletém magisterském studiu.

Na vysokoškolském stupni probíhá i vzdělávání učitelů, které je chápáno také jako odborné.

Absolventi učitelského studia cizích jazyků (*języków obcych*) získají kvalifikaci pro vyučování cizího jazyka v základních, gymnaziálních a středních školách (*w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i średnich*). Vysoké školy pro vzdělávání učitelů připravují učitele předškolní výchovy, základních škol a jiných vzdělávacích zařízení. Učitelské studium trvá tři roky.

Ve školním roce 2008/09 úspěšně ukončilo studium 21 300 posluchačů ze 108 vysokých škol pro vzdělávání učitelů.

AK

¹ Slova *liceum* a *technikum* jsou v polštině neskloňná.

Pramen:

CEDEFOP. *Vocational education and training in Poland : short description*. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2011. 66 s. ISBN 978-92-896-0835-0 http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4105_en.pdf
CEDEFOP. *Kształcenie i szkolenie zawodowe w Polsce : charakterystyka ogólna*. Luksemburg : Urząd Publikacji Unii Europejskiej, 2011, 2011. 69 s. ISBN 978-92-896-0835-0 http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4105_pl.pdf

Globální konkurence a trvalá udržitelnost

Německo a USA spolupracují v profesní přípravě. Spolkové ministerstvo školství a výzkumu a ministerstvo školství USA hodlají rozšiřovat spolupráci prostřednictvím iniciativ zaměřených na poskytování kvalifikací v automobilovém průmyslu a v životním prostředí a na další témata přesahující oblast vzdělávání. Obě země se na tom dohodly na workshopu o poskytování globálně konkurenceschopných a trvale udržitelných kvalifikací v profesní přípravě, který se konal v květnu 2010 v Bonnu.

Společné úkoly a zájmy

Vzhledem ke globální hospodářské krizi a klimatickým změnám mají Německo a USA zájem na vhodných řešeních týkajících se poskytování mezinárodně konkurenceschopných kvalifikací, v nichž se v odpovídající míře přihlíží k zaměření hospodářství na trvale udržitelný rozvoj. Spolupráce s USA, která ve své koncepci přesahuje oblast vzdělávání, se dosud soustřeďovala na akademickou oblast vědecké a technické spolupráce. V profesní přípravě a v dalším vzdělávání se spolupráce obou zemí omezovala hlavně na výměnu informací. Spolkový ústav odborného vzdělávání (BIBB) od konce 90. let spolupracuje s Americkou asociací komunitních kolejí (*American Association of Community Colleges*)¹ například formou společných konferencí o standardech globálních kvalifikací v IT a v environmentální technologii (*Global Skills Standards in IT and Environmental Technology*, 1999) a o certifikovaném odborném vzdělávání a přípravě v IT (*Certified IT Vocational Education and Training*, 2005).

V důsledku klesající úrovně kvalifikací odborných sil v USA roste zájem amerických pedagogických expertů o vývoj konkurenceschopných učebních řádů pro profesní přípravu a další vzdělávání v rámci německého duálního systému. S velkou pozorností jsou sledovány i procesy podporující transparentnost a přístupnost ve vzdělávacím systému na úrovni EU.

USA představují pro Německo silný hospodářský, vědecký a technologický prostor s velkým inovačním potenciálem. Spolupráce ve vzdělávání se orientuje podle německých cílů internacionalizace vzdělávání též v kontextu procesů, které probíhají ve vzdělávání v EU.

40 expertů z obou zemí (z partnerských ministerstev, ministerstva energetiky USA, ministerstva školství Severního Porýní-Vestfálska, profesních svazů, podniků, odborů a vzdělávacích a výzkumných zařízení) projednávali v rámci workshopu otázky poskytování kvalifikací a možnosti spolupráce v oblasti výroby automobilů a zelených profesí. Týkalo se to hlavně:

- kvalifikačních standardů,
- koncepcí kvalifikování a jejich proveditelnosti,
- utváření učebních a kariérních cest,

- vlivu nových technologií v oblastech *elektromobility*, energetické efektivity a obnovitelných energií;
- vývoje vzdělávacího systému.

Hlavní body spolupráce

Experti z podniků, vzdělávacích a vědeckých zařízení se dohodli na dvou iniciativách.

Kvalifikační standardy výroby automobilů

Automobilový průmysl je globálně operující sektor se stejnými kvalifikačními požadavky, a proto by měl vytvářet vhodné konkurenceschopné koncepce přípravy odborných sil. Trend standardizovaných metod evidování kompetencí, tvorby učebních osnov a kvalifikačních profilů v zemích vyrábějících auta stoupá tak, aby se vyhovělo požadavkům na kvalitu a zajistila se konkurenceschopnost a trvalá udržitelnost.

V Německu byly v rámci duálního systému vytvořeny četné řemeslně-technické učební obory a obory dalšího vzdělávání, které mají význam pro automobilový průmysl a ostatní průmyslové obory. Kromě toho řada německých aktérů z automobilového průmyslu a ze vzdělávacích a výzkumných zařízení má vedoucí úlohu při tvorbě nadnárodních kvalifikačních standardů v Evropské unii v rámci sítí jako jsou Zainteresované strany v odborném vzdělávání a přípravě v automobilovém průmyslu (*Vocational Education and Training Stakeholders in the Automotive Sector – VETAS*).²

Odvětvová iniciativa v USA Spolupráce v technickém vzdělávání ve výrobě automobilů (*Automotive Manufacturing Technical Education Collaborative – AMTEC*)³ začala v roce 2005 za podpory vlády vyvíjet integrovaný koncept poskytování kvalifikací na základě výzkumu potřeby. To zahrnuje tvorbu učebních osnov a kvalifikačních profilů, didaktických metod a evidování kompetencí. AMTEC spojuje výrobce automobilů a komunitní koleje¹, které jsou aktivní v profesní přípravě v této oblasti.

Současné sítě profesní přípravy pro výrobu automobilů v Německu a USA iniciovaly vznik Globální sítě automobilního technického vzdělávání (*Global Automotive Technical Education Network – GATEN*) tak, aby podporovaly komunikaci a kooperaci týkající se poskytování globálně konkurenceschopných kvalifikací

v této oblasti. Výměna znalostí, pokud jde o otázky kvalifikací vztahujících se k odvětví, a porovnávání kvalifikací, vyžaduje vhodné překladatelské a referenční nástroje. Kooperační iniciativa Srovnávací standard technika v mechatronice (*Comparative Benchmark Mechatronics Technician*) má zkoumat mechatroniku a příbuzné kvalifikace obou zemí srovnávacím způsobem s přihlédnutím k rámcům kvalifikací. Masová výroba elektroautomobilů vyžaduje úpravy v poskytování kvalifikací mechatrikům a příbuzným profesím, aby byla v této oblasti zajištěna kvalita a konkurenceschopnost. Dvoustranná kooperační iniciativa *E 4 Cars*, která bude vycházet z obsažného konceptu Smart-Grid vytvoří koncept integrovaného poskytování kvalifikací odborným pracovníkům, mistrům a technikům.

Zelené profese

USA a Německo zintenzivňují opatření, aby stoupla zaměstnanost v oblastech, které se řídí zásadami trvale udržitelného rozvoje. Ministerstvo práce USA podporuje zelené profese například v rámci registrovaného učňovství (*registered apprenticeships*) a vypracovalo klasifikaci profesí se zelenými a trvale udržitelnými podíly. V Německu již byly přijaty mnohé standardy týkající se životního prostředí a trvalé udržitelnosti v profesní přípravě a dalším vzdělávání. Spolkové ministerstvo školství a výzkumu podporuje tento vývoj prostřednictvím pilotního programu Profesní příprava pro trvale udržitelný rozvoj (*Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung*).

Príslušná německá vzdělávací zařízení a americké komunitní koleje¹ budou vytvářet vhodné koncepty pro poskytování kvalifikací budoucím servisním technikům na rostoucím trhu větrné energie v obou zemích. Zde budou komunitní koleje a německé Středisko odborného dalšího vzdělávání v oblasti stavebního průmyslu dále rozvíjet současné koncepty. V rámci studijních cest Transatlantické výměny obnovitelné energie (*Transatlantic Renewable Energy Exchange – TREE*) vznikne mezi vzdělávacími zařízeními obou zemí spolupráce a výměna mistrů odborné výchovy a učňů v oblastech energetické efektivity a obnovitelných energií.

Přeložila Jana Šatopletová

¹ *Community colleges (komunitní koleje) v USA jsou veřejné dvouleté prakticky zaměřené vysoké školy.*

<http://www.aacc.nche.edu>

² *VETAS* <http://www.project-vetas.eu/>

³ *AMTEC* <http://autoworkforce.org>

Pramen:

Rein, Volker. Globale Wettbewerbsfähigkeit und Nachhaltigkeit. Deutschland und die USA bauen ihre Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung aus. BWP, 2010, Nr. 5, S.53-54.

Jak se tvoří profesní skupina?

Slučování učebních oborů s příbuznými činnostmi do profesních skupin je aktuálním úkolem odborného vzdělávání v Německu. Podle doporučení Inovačního kruhu odborné vzdělávání (IKBB) je třeba možnost slučování prověřovat při každém novém zařazování a nové tvorbě oboru. Přitom je nezbytný systematický postup pro zjišťování společných částí kvalifikací, které se mají poskytovat. Spolkový ústav odborného vzdělávání (BIBB) vypracoval návrh, jak profesní skupiny strukturovaně vytvářet.

Proč učební obory slučovat do profesních skupin?

IKBB Spolkového ministerstva školství a výzkumu (BMBF) v červenci 2007 v deseti směrnicích týkajících se modernizace a zlepšení struktury profesní přípravy doporučil, aby se u učebních oborů, které byly vytvořeny v oblastech příbuzných činností, prověřila prostřednictvím hospodářské sféry a odborů strukturalizace v profesních skupinách se společnou jádrovou kvalifikací a možnostmi nastavbové specializace a aby byly předloženy vhodné návrhy. K tomuto prověřování má dojít okamžitě před každým novým zařazením jednotlivého oboru.

IKBB touto prověrkou pověřoval původně pouze sociální partnery (hospodářskou sféru a odbory) zapojené do postupů nového zařazování. Spolková vláda se o rok později tématem zabývala v rámci kvalifikační iniciativy Vzestup vzděláváním (*Aufstieg durch Bildung*) a sama se rozhodla společně se sociálními partnery a zeměmi provést sloučení cca 350 učebních oborů do profesních skupin. Spolkové ministerstvo hospodářství a technologie (BMW) a BMBF ve společném Dokumentu kritérií 2009 (*Kriterienpapier 2009*) popsaly, že vidí prospěšnost profesních skupin ve zvýšených šan-

cích učňů a zaměstnanců na trhu práce, protože získají větší profesní flexibilitu a mobilitu a sníží tím riziko profesních slepých uliček. Profesní příprava se může ještě zkrátit započítáváním doby vzdělávání a prokazaných učebních výsledků. Pro profesní školu jsou profesní skupiny také výhodné, protože umožňují alespoň částečně společné školní vyučování, jsou-li rámcové učební plány vytvořeny tak, že si učební pole vzájemně odpovídají nebo jsou dokonce stejná.

Co jsou to profesní skupiny?

Profesní skupinu lze definovat jako obsahové sloučení učebních oborů, které se provádí na základě společných průnikových částí (např. společných učebních cílů nebo kompetencí). Tím se zlepšuje transparentnost, otevřenost, přístupnost a realizovatelnost profesní přípravy. Při vytváření profesních skupin je třeba zodpovědět dvě otázky:

- Co je odborně/profesionálně smysluplné a proveditelné?
- Co je žádané a lze prosadit v politice (odborného) vzdělávání?

Podle doporučení IKBB a kvalifikační iniciativy spolkové vlády se společně části hledají výhradně u tzv. jádrových kvalifikací (*Kernqualifikationen*). Tento termín se v profesní přípravě intenzivněji používá od nového řazení informačně technických profesí v roce 1997 a průmyslových elektro a kovo profesí v letech 2003–2005 jako označení společných odborných obsahů příbuzných profesí z jedné profesní skupiny. V důsledku koordinovaného nového řazení vznikly v těchto učebních oborech ve stejnou dobu prostředky řazení, které lze nyní chápat jako profesní skupiny. Sociální partneři se před novým zařazením dohodli na popisu společných částí kvalifikací, které přesahují profese, a na společných vzorech pro popis nově zařazovaných profesí. V rámcové dohodě se uvádí: *Ve snaze podpořit profesní mobilitu a flexibilitu zaměstnanců se usiluje o to, aby se na dobu 21 měsíců, rozdělených na celou dobu profesní přípravy, na úrovni pozic odpovídajících profilům průmyslové kovo profese a stanovily se v předpisech.*

Stejným způsobem se postupovalo u průmyslových elektro profesí a tento koncept našel uplatnění i u řemeslných kovo a elektro profesí. Průmyslové kovo profese a průmyslové elektro profese byly vydány ve společném předpisu. Jako jádrové kvalifikace jsou uvedeny všechny pozice odpovídající profilům povolání, které jsou u všech profesí dané profesní skupiny do slovně identické. Ty byly uveřejněny v příloze 1 učebního řádu jako součást rámcových učebních osnov přesahující profese. Celkem to je např. u průmyslových kovo profesí dvanáct pozic odpovídajících profilům

povolání, které jsou poskytovány v rámci samostatného plánování, výkonu a kontroly integrovaně s profesně specifickými odbornými kvalifikacemi během poloviny obvyklé doby profesní přípravy (= 21 měsíců). Tabulka ukazuje výtah z rámcového plánu profesní přípravy pro profesní přípravu v průmyslových elektro profesích (2007). Paragrafy se vztahují na profily učebních oborů jmenovaných v předpisu u těchto profesí: elektronik pro systémy budov a infrastruktury (§ 7), elektronik pro podnikovou techniku (§ 11), elektronik pro automatizační techniku (§ 15) elektronik pro přístroje a systémy (§ 19), systémový informatik (§ 23) a elektronik pro letecké systémy (§ 27).

Tabulka: Příklad společných jádrových kvalifikací pro profesní skupinu průmyslových elektro profesí

Část profilu učebního oboru	Jádrové kvalifikace, které se mají při zařazení samostatného plánování, provádění a kontrolování vyučovat integrovaně s profesně specifickými odbornými kvalifikacemi
Montování a zapojování elektrických provozních prostředků (§ 7 odst. 1 č. 7, § 11 odst. 1 č. 7, § 15 odst. 1 č. 7, § 19 odst. 1 č. 7, § 23 odst. 1 č. 7, § 27 odst. 1 č. 7)	<ul style="list-style-type: none"> a) Demontovat a montovat stavební skupiny a slícovat části mechanickým zpracováním b) Vybírat a připravovat vedení a spojovat stavební skupiny a přístroje pomocí různých technik zapojování c) Určovat dráhy vedení a místa montáže přístrojů s přihlédnutím k elektromagnetické kompatibilitě d) Volit a montovat elektrické provozní prostředky a systémy instalace vedení e) Instalovat vedení f) Vyrábět elektrické přístroje nebo konstruovat elektrická zařízení, přístroje a zařízení uvádět do provozu g) Při konstrukci, úpravě, údržbě a provozu elektrických zařízení a provozních prostředků sledovat elektrotechnické předpisy h) Vyhybat se produkovaní odpadů a odpadních látek, zhodnocovat nespoteřované provozní látky a stavební díly v rámci odstraňování odpadů, skladovat je s ohledem na životní prostředí a připravovat k likvidaci nebo ke zpracování
Měření a analyzování elektrických funkcí a systémů (§ 7 odst. 1 č. 8, § 11 odst. 1 č. 8, § 15 odst. 1 č. 8, § 19 odst. 1 č. 8, § 23 odst. 1 č. 8, § 27 odst. 1 č. 8)	<ul style="list-style-type: none"> a) Volit postupy měření a měřicí přístroje b) Měřit, hodnotit a přepočítávat elektrické veličiny c) Zkoušet ukazatele a funkce stavebních skupin d) Analyzovat řídicí spínání e) Sledovat signály a zkoušet spojovací místa f) Provádět systematické hledání chyb g) Zkoušet a seřizovat senzory a ovladače h) Zkoušet a hodnotit funkce řízení a regulace i) Zkoušet funkčnost systémů a komponentů, interpretovat datové protokoly

Všeobecná definice jádrových kvalifikací se v literatuře dosud nenachází. V *Dokumentu kritérií 2009* pro tvorbu profesních skupin jsou definovány *odborné obsahy*

výuky po odborné stránce odpovídající nebo se dokonce překrývající.

Proces vytváření profesních skupin

Jádrem tvorby profesních skupin je identifikace společných částí prověřením vykonávaných pracovních úkolů a potřebných profesních způsobilostí, znalostí a dovedností. Výchozí body poskytují kromě statistických klasifikačních systémů především určité prostředky řazení pro podnik a školu (rámcový plán profesní přípravy a rámcové učební osnovy) a fakticky vykonávané činnosti na pracovišti. Společné části a průniky obsahů výuky nejméně dvou učebních oborů by se měly nejdříve identifikovat v rámci vědeckého postupu a následně by je sociální partneři a spolkový resort měli definovat ve smyslu *návrhu odhadnuté hodnoty*, aby pak mohly být stanoveny v postupu zařazování (viz obr.).

Úrovně zkoumání

Pro identifikaci společných částí přicházejí v úvahu čtyři úrovně zkoumání, které se mají procházet v tomto pořadí, přičemž úroveň 1 je hlavní a úrovně 2 až 4 se mohou přidat pro doplnění:

1. **Úroveň řádu:** Jde o analýzu a srovnávání v úvahu přicházejících obsahů výuky k zprostředkování řádem plánovaných výsledků, tedy pozic odpovídajících profilům povolání, způsobilostí, znalostí a dovedností podle rámcového plánu výuky a učebních polí podle školních rámcových osnov.
2. **Úroveň statistiky:** Zde se konkrétně jedná o přezkoumání klasifikačních systémů učebních oborů a výdělečných profesí používaných zvláště Spolkovým statistickým úřadem a Spolkovou agenturou práce. Tato úroveň slouží k přezkoumání výsledků analýzy z úrovně 1 tak, aby se popřípadě mohly identifikovat další podobné profese.
3. **Úroveň zisku:** Každému novému řazení popřípadě nové tvorbě uznaného učebního oboru zpravidla předchází analýza potřeby, a proto jsou požadavky a podmínky pracovní reality zohledňovány podle důvodu již na úrovni 1. Přesto může být např. u časově protahovaných procesů řazení rozumné doplňkově provádět ještě přezkoumání aktuálních kvalifikací ve světě práce. Přitom jde zejména o evidenci fakticky vykonávaných činností na pracovišti (pracovní úkoly).
4. **Úroveň budoucnosti:** Zde jde o odhad budoucího vývoje, hodnot a požadavků sledovaných profesí z hlediska rozvoje technologie a organizace a kvantitativní a kvalitativní potřeby kvalifikací. Tyto průzkumy se provádějí např. v rámci včasného rozeznávání nebo trvalého sledování zvláště těch profesních polí nebo učebních oborů, které mají budoucnost a jejichž nové zařazení se již dlouho odkládá.

Mezi možnými metodami prověřování společných částí jsou to na úrovni řádů především analýzy literatury a dokumentů, pozorování za účasti expertů a grémií. Jen v málo případech budou potřebné podrobné analýzy činností na pracovišti.

Kritéria zkoumání

K dosažení vypovídajícího hodnocení by se měly zohledňovat všechny čtyři úrovně. Provedené workshopy expertů ukázaly, že prověřování může vést k cíli zvláště na základě nosných otázek:

1. Jsou v určitých profesně typických polích jednání podobné pracovní úkoly, pracovní předměty, pracovní technologie a/nebo obchodní procesy?
2. Existuje průnikové množství u společných profesních kompetencí?
3. Existují metody a možnosti vzájemného započítávání učebních výsledků dosažených v rámci profesní přípravy, např. dílčí kvalifikace a závěrečné zkoušky?
4. Existují možnosti dalšího vzdělávání ve společném profilu: specialista, profesionál, mistr nebo technik?
5. Může být výuka ve škole společná?

Z hlediska Spolku zodpovědného za profesní přípravu mají význam hlavně první čtyři otázky. Páté otázce by asi přisoudily důležitou roli spolkové země, které společnou výuku ve škole nepokládají ani tak za kritérium pro tvorbu profesních skupin, jako spíše za její důsledek.

Dokumentace výsledků

Jsou-li průniková množství společných profesních kompetencí popřípadě pracovních úkolů dostatečně velká, jsou předpoklady pro vytvoření profesní skupiny dány. Prezentace výsledků by měla srovnatelně a vzájemně vymezeně dokumentovat společné obsahy profesí jedné profesní skupiny, které se mají nově zařadit. To platí také, jedná-li se o jedinou profesi, která se aktuálně zařazuje, má však tvořit profesní skupinu s jinými existujícími profesemi.

Prezentace výsledků skýtá základ pro utváření mínění a rozhodování politických činitelů. Navíc zlepšuje transparentnost jak pro učně, tak i pro zaměstnavatele a lze ji využívat při plánování profesních cest a interní podnikový personální rozvoj.

Otevřené otázky a možné perspektivy

Na otázky týkající se tvorby profesních skupin v současné době odpovídají političtí činitelé z oblasti odborného vzdělávání případ od případu bez stanovení základů jednotných standardů. K možné standardizaci přispívá představený návrh. Při stanovení profesních skupin zůstávají některé otázky ještě otevřené:

- *Jak lze srovnávat učební osnovy, které byly vytvořeny v různou dobu a podle různých vzorů popisu?*

Na úrovni stávajících prostředků řazení se může objevit problém srovnatelnosti především u učebních cílů. Tento aspekt může být též relevantní vzhledem k úvaze o vytváření učebních osnov na bázi kompetencí.

▪ **Do jaké hloubky podrobností mají být evidovány společné obsahy?** Zde lze rozlišovat pozice odpovídající profilům povolání od diferencovaných způsobilostí, znalostí a dovedností na úrovni učebních cílů. V zásadě je třeba vycházet z toho, že s přibývajícím diferencovaností se jasněji dají rozpoznat podobnosti i rozdíly.

▪ **Jaké pracovní úkoly jsou kvalitativně stejné nebo podobné?** Jako kritérium pro prověření může sloužit například stupeň standardizace, úplné provedení pracovního úkolu, jeho komplexnost nebo prostor pro utváření.

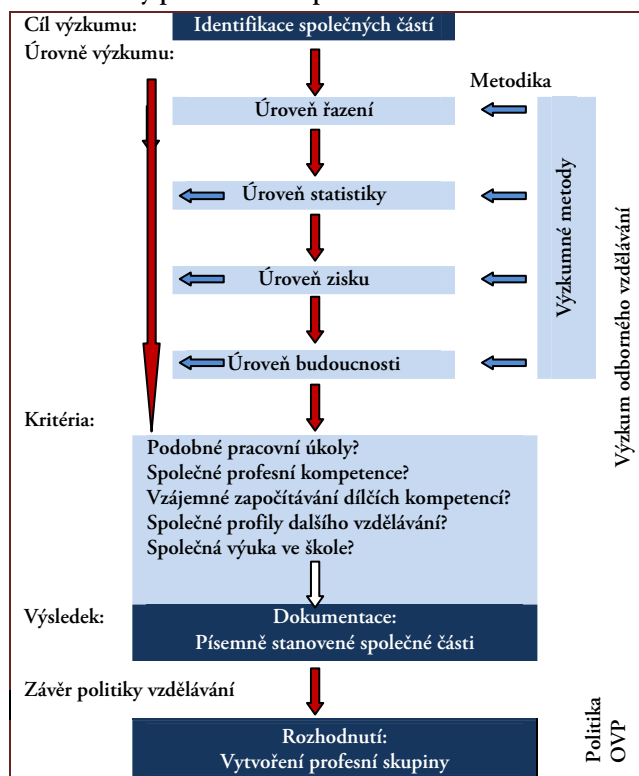
▪ **Jaká míra společných obsahů odůvodňuje příslušnost profese k profesní skupině?** Zde jsou problémy s převáděním kvalitativních rozdílů na kvantitativní rozdíly. Ve výsledku se může na základě těchto údajů objasnit relativní blízkost nebo vzdálenost mezi učebními obory.

▪ **Jak se mohou spojit učební řády s rozdílnými strukturálními modely a s vzájemně odlišnou dobou výuky?** Jak mohou být učební obory s odbornými směry, které vznikly genealogicky z více původních oborů, a tudíž již vykazují charakter „quasi-profesní skupiny“, dále spojovány s jinými učebními obory.

Tyto otázky je třeba zodpovědět nejdříve na vědecké úrovni. Výsledky slouží analogicky ke konsensuální koncepci postupu nového řazení jako základ pro společné rozhodování všech zúčastněných aktérů na úrovni politiky vzdělávání. Proto se navrhuje, aby se následně po této systematické provedla zkouška koncepce

struktury. Zde získané poznatky lze použít při prověření a dalším rozvoji koncepce struktury.

Proces tvorby profesních skupin



Přeložila Jana Šatopletová

Pramen:

Bretschneider, Markus, Grunwald, Jorg-Günther und Zinke Gert. *Wie entwickelt man eine Berufsgruppe? Ein mögliches Strukturkonzept.* BWP, 2010, Nr. 4, S. 12-15.

Obliba matematiky ve Francii

Cédric Villani, úspěšný matematik, který řídí Institut Henri Poincaré¹ v Paříži, říká: „Matematika je abstraktní způsob pohlížení na svět, který vyhovuje francouzské mentalitě. Algebru aplikujeme na všechno.“

Ve Francii ročně ukončuje 27 % studentů vysokoškolské studium v oborech matematika, přírodní vědy, technika nebo inženýrství. Absolventi matematických oborů dominují v kvantitativních financích (*quantitative finance*), oblasti, která tvoří zhruba polovinu všech finančních oborů a vyžaduje analytiku zblhlé v pokročilých formách matematiky, pravděpodobnosti a statistiky. Francouzština je běžnou řečí v mezinárodních finančních institucích.

Z 52 nositelů *Fields Medal* (ocenění udělované vědcům v matematických oborech Mezinárodním kongresem matematické unie) je 11 Francouzů. V Paříži je údajně nejvyšší koncentrace matematiků na světě. Zásahu na tom má Napoleon, který založil *grandes écoles*², určené pro vzdělávání elitních státních úředníků v matematice a inženýrství. Dvě

z grandes écoles (Ecole normale supérieure a Ecole polytechnique) od té doby připravily mnohé z nejlepších světových matematiků. Držitelé titulu MBA se s nimi údajně nemohou srovnávat. Francouzi v kvantitativních financích však zůstávají u svých matematických modelů a nevíšimají si dění na trzích. Proto jim je dávana za vinu finanční krize z roku 2008. Nyní se musí snažit o obnovení důvěry trhů v jejich schopnosti.

AK

¹ <http://www.ihp.jussieu.fr/>

² Viz též *Budoucnost francouzské mládeže. Zpravodaj 5/2007, s. 6-8.*

Pramen: Levine, Josh. *Making French Bread.* TIME, Vol. 179, 2012, No. 3, p. 39-42. Časopis je k dispozici v knihovně.

Co nového v časopisech

Journal of vocational education and training

MOLGAT, Marc, DESCHENAU, Frédéric and LEBLANC, Patrice.

Vocational education in Canada: do policy directions and youth trajectories always meet? [*Odborné vzdělávání v Kanadě: setkají se politické směry vždy s dráhami mladých lidí?*]

JVET, Vol. 63, no. 4 (2011), p. 505-524, obr., tab., lit. 54.
Článek poskytuje přehled o odborném vzdělávání a přípravě (OVP) na středoškolské úrovni v kanadských provinciích Ontario a Quebec, popisuje základní vůdčí principy politiky OVP a zkoumá, jak jsou či nejsou dráhy mladých lidí v harmonii s politickými záměry. Sociálně ekonomický kontext a politika jsou sice příznivé pro zvyšování účasti v OVP na sekundární úrovni, avšak určité faktory, např. vnímání programů OVP, vliv rodičů, míra podpory žáků a přitažlivost zaměstnání přispívají k relativně slabé úspěšnosti těchto programů. Analýza je založena na vládou dokumentovaných statistických údajích a na výsledcích kvalitativní studie těch, kdo předčasně opustili střední školu v provincii Quebec. Zejména analýza polostrukturovaných rozhovorů s mladými lidmi, kteří opustili OVP, ukazuje, že tyto programy přitahují sociálně zranitelné lidi, kteří mohou mít problémy s učením a s ukončením programu. Analýza upozorňuje též na problémy, které čekají na mladé lidi, kteří opustí program OVP bez získání formální kvalifikace.

BAQADIR, Abdullah, PATRICK, Fiona and BURNS, George.

Addressing the skills gap in Saudi Arabia: does vocational education address the needs of private sector employers? [*Zaměření na nedostatek kvalifikací v Saudské Arabii: zaměřuje se odborné vzdělávání na potřeby zaměstnavatelů v soukromém sektoru?*]

JVET, Vol. 63, no. 4 (2011), p. 551-561, lit. 31.
Článek je založen na zjištěních výzkumu, který zkoumal míru, do níž se nedávné změny v odborné přípravě zaměřují na vnímané rozdíly mezi potřebami zaměstnavatelů soukromého sektoru a potenciálními pracovníky. I když se saudská vláda snaží posilovat kvalitu odborného vzdělávání a uplatňuje pokračující politiku *saudizace* se záměrem preferovat zaměstnanost saudských pracovníků před zaměstnáváním cizinců, studie předkládá důkazy o tom, že nedostatek kvalifikací stále existuje. Zjištění osvětlují názory zaměstnavatelů v soukromém sektoru, kteří se domnívají, že odbornému vzdělávání se nedaří poskytovat saudským studentům dostatečnou kvalifikaci a pracovní postoje, které zaměstnavatele požadují. Vnímané nedostatky se soustřeďují na tři faktory: pracovní etiku, specializované znalosti a obecné kompetence.

Viz též články: *Odborné vzdělávání ve Spojených arabských emirátech*. Zpravodaj 2/2011, s. 9-12; *Kvalifikace odborníků v iránském stavebnictví*. Zpravodaj 12/2011, s. 10-12.

STRAUSS, Pat and MOONEY, Shelagh.

Painting the bigger picture: academic literacy in postgraduate vocational education. [*Nakreslit širší obraz: akademická gramotnost v postgraduálním odborném vzdělávání.*]

JVET, Vol. 63, no. 4 (2011), p. 539-550, lit. 44.

Na Novém Zélandu, podobně jako v Austrálii (viz Zpravodaj 10/2010, s. 3 vpravo dole), studuje hodně mezinárodních vysokoškoláků. Postgraduální studium pohostinství (*hospitality*) přitahuje mezinárodní studenty, z nichž mnozí nemají angličtinu jako mateřský jazyk. Kromě toho jsou tyto programy populární též u anglicky mluvících studentů, kteří však pocházejí z netradičního vzdělávacího prostředí. Obě skupiny mají problémy s požadavky akademické povahy spojenými se studiem na postgraduálním stupni a tyto problémy mají vliv na úspěšné ukončení jejich studia. Výzkum ukazuje, že mají z vyučování akademické gramotnosti největší prospěch v případě, že je toto vyučování zasazeno do kontextu studovaného oboru. Článek popisuje pokus dvou lektorů, z nichž jeden je aplikovaný lingvista a druhý expert v oboru, vytvořit kreditované přednášky, které se zaměří na problémy s akademickou gramotností studentů a s použitím specifického přístupu v kontextu studovaného oboru.

CANNING, Roy.

Reflecting on the reflective practitioner: vocational initial teacher education in Scotland. [*Přemýšlení o přemýšlivém praktikovi: odborné počáteční vzdělávání ve Skotsku.*]

JVET, Vol. 63, no. 4 (2011), p. 609-617, lit. 24.

Koncept reflexivní praxe se stal jedním z nejlivnějších teorií profesionálního rozvoje ve vzdělávání učitelů v posledních 30 letech. Tento koncept však byl v literatuře považován za sporný a problematický. Debata obklopující hodnoty tohoto individualizovaného přístupu k profesionálnímu rozvoji poskytuje kontext a zaměření článku. Zejména se tvrdí, že reflexivní myšlení nemůže být samo o sobě koherentním konceptuálním základem pro profesionální rozvoj, zejména ne v počátečních letech vzdělávání odborných učitelů. Studie je založena na záměrném vzorku 60 studujících učitelů vybraných z pěti kohort učitelů z celodenního vzdělávání učitelů odborného vzdělávání pro lektory dalšího vzdělávání (*Further Education lecturers*) ve Skotsku. Výzkum byl kvalitativní povahy a zaměřoval se především na identifikaci kritických událostí z učební praxe studentů v odborných školách (*college*). Zjištění výzkumu ukazují, že není třeba privilegiovat reflexivní úvahy jako učební strategii ve vzdělávání učitelů a že jiné kolektivnější a diskursivnější formy profesionální praxe jsou stejně důležité při podporování začínajících učitelů.

Nové knihy v knihovně

MATOUŠEK, Oldřich a kol.

Metody a řízení sociální práce. 2. vyd. Praha : Portál, 2008. 380 s. ISBN 978-80-7367-502-8 Sg. 5293

Do genogramu můžeme stručně zanášet poznámky o důležitých skutečnostech. Zasazení rodiny do sociálně ekologické niky pak zachycuje ekomapa, která umožňuje zachytit a) přehled a skladbu ekosystémů; b) povahu aktuálních vztahů; c) přehled možných sociálních napětí, ale především možných sociálních vzorů a opor, což je důležité zejména při sestavování programu intervence, nápravy, rehabilitace a terapie.

CEDEFOP.

Evaluation for improving student outcomes : messages for quality assurance policies. [Evaluace pro zlepšení výsledků žáků. Sdělení pro politiku zajišťování kvality.] Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2011. 39 s. ISBN 978-92-896-0845-9 Sg. 5294

POHANKOVÁ, Jitka, ŠTASTNÁ, Věra, ROSKOVEC, Vladimír a STALKER, Milada.

National referencing report of the Czech Republic. [Národní přířazovací zpráva České republiky.] Praha : Národní ústav pro vzdělávání, 2011. 150 s. ISBN 978-80-87063-47-7 Sg. 5342

ŠTĚPÁNEK, Libor, de HAAFF, Janice a kol.

Academic English = Akademická angličtina : průvodce anglickým jazykem pro studenty, akademiky a vědce. 1. vyd. Praha : Grada, 2011. 219 s. ISBN 978-80-247-3577-1 Sg. 5346

Na celé diskuzi ohledně důležitosti gramatiky je nesmírně zajímavá už ta skutečnost, že vůbec probíhá. Zatímco jiné národy radostně vyučují ve školách mluvnice svých mateřských řečí a neopomíjejí jejich důležitost ani při výuce jazyků cizích, Angličané si dosud nedokázali vytvořit na postavení gramatiky ve své řeči jasný názor. K pochopení tohoto ojedinělého a s ohledem na postavení angličtiny ve světě až tragikomického jevu je třeba zabrousit do historie.

TRHLÍKOVÁ, Jana.

Absolventi škol se zdravotním postižením a trh práce : zpráva z průzkumu mezi školami a zaměstnavateli. Praha : Národní ústav pro vzdělávání, 2011. 35 s. Sg. 5347

Ukazuje se, že organizace jsou v případě nutnosti ochotny přizpůsobit pracovní podmínky dlouholetým pracovníkům, jejichž zdravotní stav se zhorší nebo se stanou invalidními, pokud s nimi mají dobré zkušenosti, ale přijímání absolventů, jejichž pracovní výkon je nejistý, vnímají jako rizikové.

TRDÁ, Jana.

Lektorské finty : jak připravit a realizovat zajímavá školení. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha : Grada, 2011. 111 s. (Poradce pro praxi) ISBN 978-80-247-3675-4 Sg. 5350

Pochvala, respektive její nedostatek, je jedním z hlavních důvodů, proč dochází k prudkému poklesu schopnosti učení. Je samozřejmé, že pokud budeme jen chválit a přebližet chyby a nedostatky, zdeformujeme výchovu (ať dětí či dospělých) opačným směrem. Je třeba citlivě skloubit obojí do komplexního motivujícího celku.

JANÍK, Tomáš, SLAVÍK, Jan a NAJVAR, Petr a kol.

Kurikulární reforma na gymnáziích : od virtuálních hospitací k videostudiím : výzkumná zpráva. Praha : Národní ústav pro vzdělávání, 2011. 184 s. ISBN 978-80-904966-6-8 Sg. 5351

Objektivita analýzy výuky i jejího hodnocení nemůže být absolutní. Je přece všeobecně známo, že i v těch nejpřesnějších technických měřeních dochází k určitým nepravidlostem a chybám. Tím spíše je možné očekávat různé nejasnosti při pozorování tolik proměnlivého, komplexního a unikavého jevu, jakým je výuka.

PAVLÁT, Leo.

Tajemství knihy. 1. vyd. Praha : Albatros, 1982. 205 s. Sg. 5352

Kdyby písaři zaznamenávali jen to, co vzniklo v jejich době a co se zachovalo z minulosti, jistě by to vrchovatě stačilo. Zasloužili se však ještě o něco; jejich přičiněním se proměňoval způsob, jakým byla psána jednotlivá písmena. Podobou psaného písma ve všech dobách a oblastech se zabývá samostatný vědní obor – paleografie.

DRAHOŇOVSKÁ, Petra a ELIÁŠKOVÁ, Ivana.

Analýza práce a potřeb poradců v oblasti kariérového poradenství na školách. Praha : Národní ústav pro vzdělávání, 2011. 52 s. Sg. 5353

Jako problematickou vidí středoškolské poradci zejména propagaci na internetu, kde 10 % rozhodně nesouhlasí s tím, že by byla dostačující a 20 % nesouhlasí spíše. Cca 1/3 respondentů spíše nesouhlasí s oběma výroky týkajícími se informování o poradenství mimo školu. Překvapující je, že pouze 10 % poradců rozhodně souhlasí s tím, že jsou informováni rodiče žáků, kterých se poradenství týká.

VENCOVSKÁ, Taťána a kol.

Sborník příspěvků ze závěrečné konference projektu Kurikulum S : konané 22. listopadu 2011 v Praze. Praha : Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 59 s. ISBN 978-80-87063-54-5 Sg. 5354

Častým argumentem proč nezměnit přístup k výuce zejména matematiky a cizích jazyků (ale i dalších předmětů) byla právě obava o to, zda žáci budou dobře připraveni na úspěšné složení přijímacích zkoušek na VŠ, které jsou koncipovány „klasicky“, tj. testují se vědomosti. Rovněž obava z obsahu a formy maturitních zkoušek ovlivňovala chuť učitelů měnit zažité metody práce. Výsledky prvních maturit prozatím nedávají příliš optimismu k prohloubení změn. Nejvíce kritiky sklídila snaha srovnat žáky gymnázií a odborných škol jedinou zkouškou.

Zajímavé internetové adresy



Dánské předsednictví EU 2012

V rámci předsednictví se bude v budově Justus Lipsius v Bruselu prezentovat dánské umění, řemeslo a design. Milovníci jednoduché elegance skandinávského nábytku a předmětů denní potřeby to jistě uvítají. Ti, kdo se do Bruselu nedostanou, si mohou prohlédnout alespoň virtuální katalog, který je sám o sobě malým uměleckým dílem.

<http://eu2012.dk/en/NewsList/November-December/et-kulturelt-formanskab>



Statistický ústav UNESCO

Statistický ústav UNESCO (*l'Institut de statistique de l'UNESCO; UNESCO Institute for Statistics*) produkuje statistické údaje a metody pro monitorování trendů na národní a mezinárodní úrovni. Poskytuje globální pohled na vzdělávání, vědu a techniku, kulturu a komunikace. Kromě jiného je na stránkách výkladový slovník (angličtina, francouzština, španělština) termínů, které se používají v této oblasti – viz ukázka. Ke stažení jsou určeny stručné informace k jednotlivým tématům (*Fact sheets, Fiches d'information*).

<http://www.uis.unesco.org>

English French Spanish

Technical education or vocational training

Definition

Technical education or vocational training is designed mainly to provide learners with the practical skills, know-how and understanding necessary for direct entry into a particular occupation or trade (or class of occupations or trades). Successful completion of such programmes normally leads to a labour market-relevant vocational qualification recognised by the national competent authorities (e.g. Ministry of Education, employers' associations, etc.).

Data Source

Statistical unit of the Ministry of Education or, alternatively, national statistical office



Portugalské Evropské hlavní město kultury 2012

V portugalském městě Guimaraes byl 21. ledna slavnostně zahájen kulturní program, který bude probíhat po celý rok. Na webové stránce se můžete seznámit s programem na rok 2012, s historií i současností města, s jeho památkami a přírodou. Fotografie ukazuje ambit kláštera (*Claustro Colegiada de Nossa Senhora Oliveira de Guimaraes*), založeného v roce 1218. <http://www.guimaraes2012.pt>



Slovenské Evropské hlavní město kultury 2012

Představitelé slovenského města Maribor, které má přes 100 tisíc obyvatel, se rozhodli, že nepůjdou do oslav sami a vyzvali další slovenská města z regionu, aby se k nim připojila. Posílí je Murská Sobota, Novo mesto, Ptuj, Slovenj Gradec, Velenje. Více se dočtete na společných webových stránkách <http://www.maribor2012.eu>

PROLETÁŘI VŠECH ZEMÍ, SPOJTE SE!

Rudé právo digitálně

Mladší čtenáři (ročníky 1950–1989) si mohou na webu Ústavu pro českou literaturu AV ČR najít noviny ze dne, kdy se narodili (pokud to nebylo v neděli). <http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=RudePravo>