


Zpravodaj

Výzkumného ústavu odborného školství

č. 3

(20. března)

Fustel de Coulanges: Antická obec	2	Recenze knihy napsané v 19. století.
Pokusy o certifikaci kompetencí získaných vně vzdělávacího systému	3	Neformální učení a hodnocení a oficiální uznávání jeho výsledků. Opatření realizovaná v Austrálii, Finsku, Francii, Irsku, Nizozemsku a ve Spojeném království.
Nové knihy v knihovně	6,16	
O problematice doktorátu ve Francii	7	Systém doktorandského studia. Absolventi tohoto univerzitního studia se stále častěji uplatňují i v průmyslových podnicích.
Návrhy na radikální modernizaci německého duálního systému	8	Návrh na reformu odborného vzdělávání a profesní přípravy přijatý Konferencí ministrů kultu v říjnu 1998.
Úkoly profesní školy v německém duálním systému	9	V profesní škole učni pokračují ve všeobecném vzdělávání, jsou vychovávaní, získávají vzdělání pro povolání a vzdělání prostřednictvím povolání.
Dodatkové kvalifikace – prostředek modernizace německého duálního systému	11	Co jsou to dodatkové kvalifikace a kde se používají.
Učení za pomoci počítače a multimédií v odborném vzdělávání	12	Výsledky výzkumu provedeného v malých a středních podnicích v Německu.
Moderní učňovství ve Velké Británii	15	Programy moderního učňovství připravují pro 75 povolání. Cíle přípravy jsou odvozovány od NVQ. Jsou určeny hlavně pro 16-20leté učně.
Švédsko zavádí systém profesní přípravy učňů	16	Obnovení systému v roce 1998. Příprava učňů je součástí vyššího sekundárního vzdělávání, absolventi mají přístup na vysokou školu.

V odborném vzdělávání se, podobně jako v jiných oblastech lidské činnosti, objevují čas od času nové výrazy, nebo se posunuje význam již zavedených termínů. Ze začátku je obtížné rozeznat, zda jde o “jednorázovou” záležitost jednoho autora nebo zda se výraz v odborné literatuře uchytlí. Pokud se takový výraz objeví v cizojazyčném textu, vzniká problém, jak ho přeložit. (U některých termínů se dodnes nepodařilo najít vhodný český ekvivalent. Stačí připomenout *full-time* a *part-time* nebo, chcete-li, *temps plein* a *temps partiel* ve vztahu ke vzdělávání.)

V minulém úvodníku jsem se zmiňovala o málo srozumitelném slově *knowledgeability* použitým v poměrně složitém kontextu článku z časopisu *Vocational training*, v němž byla *knowledgeability* popisována jako “flexibilní proces střetávání se se světem”. Mezitím jsem tento výraz objevila v beletrii, kde je jeho význam pochopitelnější. “Tess nikdy předtím thajské jídlo neměla a vypadalo to, že ji Yolandina *knowledgeability* podráždila nebo zastránila.”*

Podobným překladatelským oříškem je *accountability*, o níž se v poslední době často píše v souvislosti se školským systémem. Tento výraz může znamenat odpovědnost či zodpovědnost v (širším) účetním slova smyslu, ale také transparentnost.

Ne zcela jasně vymezené je používání nedávno zavedeného termínu distanční vzdělávání. Někteří autoři používají tohoto výrazu pouze v souvislosti s vysokoškolským a postgraduálním vzděláváním. V publikaci Eurydice se však objevuje v souvislosti s opatřeními přijímanými členskými státy Evropské unie na pomoc mladým lidem, kteří opouštějí vzdělávací systém bez kvalifikace. A čím se liší distanční vzdělávání od korespondenčního vzdělávání, o kterém se hovořilo v minulosti?

To jsou jen některé z nových či staronových výrazů. Ve Zpravodaji se i nadále hodláme zabývat terminologickými otázkami a uvítáme náměty, názory i námitky čtenářů. **AK**

* Lodge, David: *Paradise News*. London, Penguin Books 1992. 368 s. *Tess had never had Thai food before and seemed irritated or intimidated by Yolandes's knowledgeability.* (s.298).



Fustel de Coulanges: Antická obec

Studie o kultu, právu a institucích starého Řecka a Říma. Vydalo sdružení pro humanitní výchovu a vzdělávání Sofis ve spolupráci s vydavatelstvím Pastelka v roce 1998. Autor je francouzský historik 19. století a kniha je historií zvláštního druhu. Nezabývá se osobnostmi a událostmi, nýbrž základními společenskými institucemi, jako je rodina, příbuzenství, vlastnictví a dědictví, autorita a “mnavy”. A vychází z přesvědčení, že člověk je produktem a shrnutím všech předchozích dob.

Tak se čtenář třeba dozví, proč při svatbě přenáší ženich nevěstu přes práh, proč spolu jedí koláče. Proč se na hroby dodnes píše, že tu někdo “odpočívá” a proč se na nich každým rokem zapalují svíčky. Dozví se ale také, v čem koření vztah člověka k určitému místu, jak se mění povaha rodiny a co jsou dávné kořeny xenofobie nebo pohostinství. A nejen to. Uvědomí si, že náboženství, jakkoliv může později sloužit k nejrůznějším účelům, je starší než úřední moc a stát. Že ve společnostech, jimž se kniha věnuje, začíná úctou předků, je výrazem vděčnosti člověka za vlastní život, jakož i jeho obav o tento vzácný dar.

V inovovaných učebních osnovách předmětu český jazyk a literatura pro maturitní obory doporučujeme ukázky z této knihy použít. Stojí za zamyšlení, a nejen hlavy středoškolákovy.

G.Š.

Pokusy o certifikaci kompetencí získaných vně vzdělávacího systému

Mnohé evropské země pocítují potřebu najít způsoby, jimiž by bylo možno identifikovat, hodnotit a certifikovat kompetence získané jinými cestami než vzděláváním v institucích školského systému. Pro označení některých z těchto cest se vžil výraz "neformální učení". Jde zejména o učení na pracovišti, o různé vzdělávací aktivity prováděné ve volném čase a o samostatné studium. Někdy se pozornost obrací i ke zkušenosti získávané zčásti nezáměrně při výkonu pracovních činností v zaměstnání.

Růst zájmu o hodnocení a oficiální uznání výsledků neformálního učení má řadu příčin. Kromě jiného se očekává, že uznání výsledků neformálního učení může

- □jednotlivcům usnadnit vstup do formálního systému přípravy a zlepšit jejich postavení na trhu práce;
- □podnikům zvýšit jejich potenciál pro řízení lidských zdrojů;
- □společnosti jako celku přispět ke zjednodušení přenosu vědomostí a dovedností mezi různými sférami (vzdělávání, práce, domov) a ke zlepšení alokace lidských zdrojů.

Identifikace a hodnocení výsledků neformálního učení mohou být také v souladu s teorií lidského kapitálu chápány jako způsob "vyúčtování" existujících zdrojů kompetencí na individuální úrovni i na úrovni podniků a společnosti, který umožňuje vytvořit si jasnější představu o existujících kompetencích a o možnostech jejich využití.

Význam této skutečnosti je z ekonomického hlediska jasný. Důležitost nehmotných hodnot (vědomostí, dovedností atd.) se ve vztahu k hmatatelným hodnotám (strojům, budovám atd.) zvyšuje. Dosud však neexistuje shoda v záměrech, které jednotlivé země vedou k tomu, aby vytvářely systémy hodnocení a uznávání výsledků neformálního učení, ani není k dispozici obecně uznávaný způsob, jak výsledky neformálního učení postihnout a zhodnotit. Upozorňuje na to Jens Bjørnåvold v článku *Hodnocení neformálního učení: kvalita a omezení metodologií*. Uvádíme některé poznatky obsažené v tomto článku, překlad celého článku je k dispozici v knihovně VÚOŠ.

K zemím, které již přijaly opatření směřující k identifikaci a k hodnocení výsledků neformálního učení patří

- **Austrálie**, v níž byl v roce 1990 založen národní výbor pro profesní přípravu (*National Training Board*), který odpovídá za národní standardy kompetencí a definuje systémy "uznávání předchozího vzdělání" a "hodnocení učení uskutečněného praxí".
- **Finsko**, v němž byl v roce 1994 přijat systém "kvalifikací založených na kompetencích", jehož hlavním účelem je hodnotit a osvědčovat kvalifikace bez ohledu na způsob, jakým byly získány.
- **Francie**, ve které od roku 1985 platí zákon umožňující uznávat různým způsobem získané předchozí vzdělání, a která v roce 1991 zavedla tzv. "*Bilan de compétences*" (o němž bude řeč níže).
- **Irsko**, které v letech 1993-94 zřídilo systém "uznávání předchozího vzdělání" v certifikačním rámci *FÁS* (Úřad pro odbornou přípravu a zaměstnanost v Irsku).
- **Nizozemsko**, které v letech 1993-97 vyvíjelo a ověřovalo způsoby "uznávání předchozího vzdělání". Za tyto práce odpovídá *CINOP* (Inovační středisko vzdělávání a přípravy) podporované ministerstvem školství.
- **Spojené království**, ve kterém od roku 1986 platí systém Národních profesních kvalifikací, čímž se otevřela cesta projektům "Identifikace předchozího učení", "Uznávání předchozího učení" (*APL*) a "Uznávání předchozího učení praxí" (*APEL*).

(Německo nemá na rozdíl od těchto zemí žádný systém pro hodnocení výsledků neformálního učení. Některá opatření, jako např. tzv. "Bildungspass", jsou využívána v omezené míře. Experimentálně probíhají některé projekty v oblasti vývoje portfolia atd. Ve vzdělávacím systému jsou používány různé testy, např. "Externenprüfung" a "Begabtensonderprüfung", k hodnocení kompetencí získaných v praxi, které se porovnávají s kompetencemi získanými formálním vzděláváním.)

Při podrobnějším zkoumání aktivit jednotlivých zemí, které se týkají identifikace a hodnocení výsledků neformálního učení, lze snadno postihnout rozdíly v záměrech, které jednotlivé země svými opatřeními sledují. Na základě těchto rozdílů lze hovořit o dvou základních typech chápání problematiky identifikace a hodnocení výsledků neformálního učení. V prvním případě - který budeme dokumentovat na příkladu Francie - jsou všechny tyto činnosti součástí poradenských služeb, jejichž úkolem je poskytnout jednotlivci informace o tom, jaké jsou jeho vědomosti a dovednosti, a co by měl dělat pro to, aby je účelně doplňoval a dále rozvíjel.¹ Ve druhém případě - který budeme charakterizovat poukazem na opatření přijatá ve Velké Británii a v Nizozemsku - je úsilí o zhodnocení výsledků neformálního učení vedeno snahou tyto výsledky certifikovat a otevřít tak druhou cestu k získání obvyklých kvalifikačních dokladů.

Ve Francii má každý občan právo obrátit se na specializované pracoviště - *Centre de Bilan* - a požádat je o posouzení svých kompetencí, tedy o vypracování jejich přehledu - *bilan de compétences*. Vypracování tohoto přehledu probíhá ve třech fázích. Přípravná fáze má zájemci napomoci k tomu, aby definoval a analyzoval své potřeby; ve fázi zkoumání jde o to, aby zájemce specifikoval své hodnoty, aspirace, všeobecné a profesní vědomosti, dovednosti a schopnosti a identifikoval svou motivaci; závěrečná fáze má formu osobních rozhovorů, jejichž úkolem dospět k závěrečným hodnotícím soudům. Odborný pracovník vypracuje pro zájemce shrnutí ve formě *dossier* nebo portfolia, které však nesmí předat třetí straně.

Britský systém uznávání výsledků neformálního učení - *APL* na rozdíl od uvedeného francouzského systému má za cíl dosažení odpovídajícího diplomu nebo certifikátu, nebo částečného uznání kompetencí ve formě kreditu směřujícího k národní profesní kvalifikaci. V tomto smyslu ho lze chápat jako "můstek" mezi neformálním a formálním vzdělávacím systémem. Jádrem procesu uznávání výsledků neformálního učení jsou dva pracovní kroky. V rámci prvního si uchazeč s pomocí tzv. mentora vybavuje své zkušenosti, relevantní dovednosti a vědomosti. Na základě toho mentor připravuje portfolio, které zahrnuje přehled pracovních úkolů a povinností, které uchazeč plní v zaměstnání, příklady "produktů" a výsledky testů nebo specifických projektů. Ve druhém kroku jde o hodnocení vypracovaného portfolia přísedícím, který rozmlouvá se zájemcem a může mu klást otázky, aby získal představu o jeho porozumění vykonávané práci. Hodnotící proces je v podstatě stejný jako ten, který se používá v tradičním systému, liší se však v tom, že se opírá spíše o důkazy týkající se prováděných aktivit, než o výsledky právě ukončeného kurzu profesní přípravy.

Nizozemský přístup, který je v současné době ověřován v různých odvětvích, počítá s tím, že uchazeč bude ve skutečné nebo v simulované situaci plnit jasně definovaný úkol, ve kterém jsou zastoupeny klíčové prvky dané kompetence. Hodnocení se provádí podle strukturovaného kontrolního seznamu. Po dokončení úkolu uchazeč vysvětluje, jak úkol prováděl a zda by bylo možné řešit jiné úkoly ve stejné oblasti stejnými nebo příbuznými metodami. Nizozemský postup je možné považovat za testování podle standardizovaných a

¹ O školní a profesní orientaci ve Francii podrobněji pojednává článek Orientace v nejistém světě, Zpravodaj VÚOŠ, 1999, č.1, s.14-16.

formalizovaných kvalifikačních kritérií definovaných zákonem o vzdělávání a odborné přípravě (WEB).

Všechny tři příklady ukazují, že k hodnocení výsledků neformálního učení se používá kombinace rozhovorů, diagnostického hodnocení, sebehodnocení a testů. Tyto postupy vedou buď k vytvoření portfolia kompetencí nebo k jejich formálnímu uznání. V současné době se vyvíjejí i standardizované elektronické nástroje pro hodnocení výsledků neformálního učení. Tyto práce výrazně podporují orgány Evropské unie. Jedním z projektů je “Evropský systému uznávání dovedností” (1996) jehož hlavním cílem je dát každému možnost, aby si nechal své dovednosti ohodnotit a dokumentovat v podobě tzv. Karty osobních dovedností (*Personal Skills Card - PSC*). Klíčový význam v této iniciativě mají elektronické nástroje všeobecně dostupné na Internetu.

To však vyžaduje identifikaci několika “vědomostních oblastí”, které mohou být hodnoceny na evropské úrovni. Žádný seznam vědomostních a dovednostních oblastí, které by mohly být testovány na evropské úrovni, však dosud neexistuje.

Uskutečnění tohoto úkolu na evropské úrovni by bylo založeno na:

- hodnocení a potvrzování dovedností s použitím řady softwarových bloků přívětivých k uživateli a spojených telematickou sítí (Internet) s centrálním serverem, který by na požádání posílal interaktivní testy, zpracovával výsledky a potvrzoval dovednosti na testovací úrovni;
- tom, že uchazeči, kteří si chtějí nechat potvrdit své dovednosti, by měli mít možnost absolvovat tyto testy kdekoli v Evropě, a to tolikrát, kolikrát je to nutné pro složení testů;
- tom, že úroveň dovedností by byla zaregistrována v Kartě osobních dovedností, kterou si lidé mohou budovat svým tempem a způsobem, jaký jim vyhovuje.

Jakmile by tento systém byl uznán, byla by Karta osobních dovedností doplněna písemným ověřením kvalifikace, které by plnilo funkci skutečného doporučení pro zaměstnavatele.

Myšlenkou Karty osobních dovedností se v současné době zabývá řada nadnárodních projektů. Podle Komise jsou tyto projekty “... navrhovány proto, aby sestavily referenční kompendium vědomostí a dovedností uspořádané do elementárních jednotek, které budou poskytovat základ pro vyvíjení interaktivního evaluačního software rozšiřovaného Internetem, s jehož pomocí bude možné potvrzovat úroveň dosaženou uchazečem. Navzdory kontroverzní povaze automatizované volby je odezva pozitivní a ukazuje, že mezi jednotlivci, v podnikatelských sektorech a v odborových organizacích existuje skutečná poptávka. Plán na otevření přístupu k uznávání vědomostí a individuálních dovedností a na poskytnutí příležitostí k aktualizaci dovedností pro každého, je vítán.”

Použitá literatura:

Bjornåvold, Jens: Assessment of non-formal learning: the quality and limitations of methodologies. [Hodnocení neformálního učení: kvalita a omezení metodologií.] Vocational training, 1997, č.12, s.52-67. ■

EERA	European Educational Research Association Evropská asociace pedagogického výzkumu
AERA	American Educational Research Association Americká asociace pedagogického výzkumu
URL	Uniform Resource Locator Jednoznačný vyhledávač zdroje
http	Hypertext transfer protocol Řídící postup pro přenos hypertextu

← Čtyři z několika stovek zkratk, o které bude doplněno 4. (právě připravované vydání) publikace: **Zkratky a akronyma z oblasti odborného vzdělávání, přípravy a trhu práce.**

Nakonečný, Milan: **Základy psychologie**. 1.vyd.

Praha, Academia 1998. 590 s.

24 734

Sociogenní potřeby jsou vzbuzovány nějakými nedostatky v sociálních podmínkách života jedince: je například přezírán a nebrán vážně, čímž trpí jeho sebeúcta, nebo jsou to spíše podmínky vnitřní, např. nedovede se prosadit, není v dostatečné míře asertivní apod. Proto uspokojování sociálních potřeb závisí, kromě jiného, také na sociální kompetenci individua, na jeho schopnosti přiměřeně vnímat a interpretovat sociální situace a adekvátně v nich reagovat, např. být dostatečně responzivní a vstřícný, nebo také opatrný a zdrženlivý. Různé sociální situace vyžadují různé psychologicky adekvátní reakce. Analogicky funguje uspokojování ego-vztažných potřeb, které může být nezřídka jen iluzivní, když např. projevovaná úcta je jen formální nebo vynucená různými okolnostmi. Jedinec může být zahrnován lichocením, které může považovat za projev skutečného obdivu.

Velká kniha citátů. 1.vyd.

Tempo 1998. 907 s.

24 733

Intelektuál je člověk, který vyhledá veřejnou knihovnu, i když právě neprší. N.N.

Walterová, Eliška a kol.: **Objevujeme Evropu**. Kniha pro učitele.

Praha, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy – Centrum evropských studií 1997. 219 s. 4659 B

Kurikulum je považováno za rozhodující prostředek celoživotního vzdělávání člověka, který hledá své místo v globálně změněných podmínkách života a v nejistotě současného světa. Pozornost, dříve zaměřená především na osvojování kulturních obsahů, se obrací více k vnitřním zdrojům a rezervám v člověku a k možnostem lidské spolupráce. Kromě tradičních argumentů, zdůrazňujících průběžné změny a inovace vzdělávacích obsahů, spjatých s rozvojem poznání a přípravou na život občanský a pracovní, se vyjadřují jako naléhavé cíle spojené s hodnotami, morálními normami a pravidly slušného chování.

Úloha rodičů ve školských systémech zemí Evropské unie.

Praha, EURYDICE – ÚIV 1998. 117 s.

Sekundární vzdělávání v Evropské unii: struktura, organizace a správa.

Praha, EURYDICE – ÚIV 1998. 141 s.

4660 B

Příloha k publikaci **“Klíčové dovednosti v teorii a praxi odborného vzdělávání”**. Pracovní materiál pro odborné pracovníky VÚOŠ. Návrhy na témata žákovských projektů od autorů z pilotních škol programu PHARE (1994-1998). Redigovala R. Jezberová.

Praha, Fragment 1999. CD disk. Rozmnožená kopie.

4643 B

Pracovníci VÚOŠ najdou publikaci také na místní síti: N:\KLICDOVE

➔ Nový časopis v knihovně ←

Technológia vzdelávania. Vedecko-pedagogický časopis s prílohou Slovenský učiteľ'.

Časopis, který vydává Zdrúženie SLOVDIDAC, vychází 10krát ročně. Do knihovny ho získáváme (výměnou za Zpravodaj VÚOŠ) z Ústavu informácií a prognóz školstva – Slovenské pedagogické knižnice.

První číslo letošního roku (7. ročník) přináší tyto články:

Miroslav Tuma: Novonastolované fenomény ovplyvňujúce modernizáciu vzdelávania dospelých.

Pavel Straka: Možnosti financovania slovenských neštátnych škôl.

Erika Juríková: Začínajúci triedny učiteľ'.

Renáta Kožárová: Alternatívne učivo technickej výchovy a profesijná orientácia žiakov.

Mária Ferenciova: Technológia vzdelávania a časomiera. ■

O problematice doktorátu ve Francii

Nejvyšším možným stupněm vysokoškolského vzdělávání je ve Francii doktorandské studium, zakončené obhajobou disertační práce - *thèse*. Studium trvá minimálně tři roky, maximálně pět let. Podle francouzských zvyklostí bývá označováno šifrou bac + 8 nebo 9, která vystihuje jeho délku: 8 nebo 9 let po složení bakalaureátu. Přijímají se do něho absolventi vysokých škol, kteří po čtyřech letech studia dosáhli stupně *maîtrise*. Studium má dvě samostatné etapy. Po úspěšném ukončení prvního ročníku studenti získávají diplom o ukončení prohloubených studií DEA (*diplôme d'études approfondies*), který osvědčuje získanou kvalifikaci, po ukončení druhé etapy získávají doktorský diplom.

Doktorandské studium zpočátku sloužilo výhradně pro rozvíjení způsobilostí k teoreticky zaměřené vědecké práci v nejrůznějších humanitních, společenskovědních, přírodovědných i technických oborech. Tomu odpovídá i jeho forma. Jde o samostatnou přípravu, která se uskutečňuje pod přímým vedením určeného profesora. Studium může probíhat na některé z 229 pověřených škol (*écoles doctorales*), ale disertační práci lze obhajovat pouze na akreditovaných vysokých školách, kterých je 27.

Zájem o doktorandské studium je veliký a stále roste. Počet těch, kteří se připravují k získání doktorského diplomu dosáhl v roce 1997 68 400. V témže roce studium zahájilo 17 100 uchazečů, což je dvojnásobek oproti roku 1989.

Podle ankety, kterou provedl Céreq, jsou studenti k doktorandskému studiu motivováni převážně hlubokým zájmem o předmět studia. Nezanedbatelný vliv má i větší naděje na získání odpovídajícího povolání, ačkoliv ani to není jisté: v roce 1997 bylo více než osm měsíců bez zaměstnání 15,5 % absolventů doktorandského studia.

Ti, kteří se připravovali v humanitních oborech, se uplatňují především jako učitelé, absolventi matematických, chemických a ekonomických oborů pracují především v soukromém sektoru. Poměrně malý počet odborníků s doktorským diplomem se uplatňuje v průmyslu. Odráží se v tom dlouhodobá rivalita mezi univerzitním vzděláváním a vzděláváním v inženýrských školách, přičemž podniky dávají přednost absolventům inženýrských škol. Postupně se však prosazuje vědomí, že i univerzitně vzdělaní odborníci mohou být pro průmysl přínosem. K vytvoření lepších předpokladů pro jejich uplatnění v podnicích se postupně mění i pojetí doktorandského studia. Zadávaná témata disertačních prací již mají větší vztah k reálným úkolům průmyslu, ustupuje se od "hyperspecializace". Univerzity organizují pro studenty doktorandského studie zvláštní semináře nazývané *Doctorales*, které trvají čtrnáct dnů. Účastní se jich vždy asi 50 studentů různých oborů, kteří diskutují o svých disertačních pracích, navštěvují podniky a setkávají se s reprezentanty ekonomického života.

Mnozí však vyslovují požadavek, aby se realizovaly i určité akce zaměřené na kultivaci myšlení pracovníků v podnicích. Ti by si měli uvědomit, že na rozdíl od inženýrů, kteří jsou schopni uvádět v život mnoho užitečných opatření, mohou absolventi doktorandského studia objevovat řešení nová.

Použitá literatura:

- Chupin, Julie: Le grand bond en avant. (Velký skok kupředu.);
 - Mlekuz, Nathalie: Un diplôme pas comme les autres. (Diplom jiný než ostatní.);
 - Coutty, Marc: Difficile harmonisation. (Nesnadná harmonizace.)
- Le monde de l'éducation, 1998, č.261, s. 8-15. ■

Návrhy na radikální modernizaci německého duálního systému

V Německé spolkové republice se aktualizovala potřeba modernizace duálního systému profesní přípravy. Konference německých ministrů kultu, která koordinuje záležitosti školství spadající jinak do kompetence jednotlivých spolkových zemí, se na svém zasedání konaném ve dnech 22. a 23.10.1998 v Brandenburgu zabývala návrhem na reformu systému odborného vzdělávání a profesní přípravy. Tento návrh musí projednat spolková vláda a sociální partneři. Již dnes však budí velkou pozornost a vyvolává protikladné reakce.

*Bylo by užitečné seznámit se s hlavními body návrhu. Snad se tím - kromě jiného - omezí nebezpečí zjednodušujícího a nekorektního ztotožňování koncepce proponovaných základních učebních oborů (*Basisberufen*) s pojetím českých kmenových oborů.*

Hlavním záměrem návrhu přijatého Konferencí ministrů kultu je vytvořit místo nynějších učebních oborů tzv. základní učební obory (*Basisberufen*) a restrukturalizovat tak celý systém odborného vzdělávání. Základní učební obory mají poskytovat široce zaměřené obecné profesní znalosti (*betriebliches Orientierungswissen*), na ně navazující prohlubující odborné vědomosti (*Vertiefungswissen*), a klíčové dovednosti uplatnitelné i v jiných odvětvích. Speciální odborná témata by měla pouze exemplární charakter, učňům by se prezentovala jen ve formě příkladů. Jádro odborného vzdělávání má i nadále být jednotné v celé spolkové republice, obsah vzdělávání zaměřeného na potřeby podniků nebo regionů, kterému by byla vyhrazena asi jedna třetina odborné přípravy, by vymezovali místní sociální partneři. Počítá se také s tím, že nové postavení zaujme další vzdělávání, které bude těsněji propojeno s počáteční profesní přípravou a bude zabezpečovat speciální odborné vzdělání zaměřené na potřeby podniků, oborů nebo regionů.

Další části záměru se týkají zlepšení kooperace mezi jednotlivými učebními místy, tj. především mezi podnikem a profesní školou, diferenciací profesní přípravy s ohledem na možnosti učňů a změn závěrečných zkoušek, při nichž by se měla více než dosud posuzovat celková získaná kvalifikace.

Koncepce základních učebních oborů odpovídá koncepci v dříve diskutovaných jádrových oborů (*Kernberufe*) a otevřených dynamických učebních oborů (*offene, dynamische Berufsbilder* - o významu výrazu *Berufsbild* viz Zpravodaj VÚOŠ, 1998, č.1, s. 13). Vychází ze zjištění, že duální systém již neodpovídá systému povolání. Učební obory jsou zaměřeny příliš úzce, jsou málo pružné a navzájem izolované, a proto více než polovina jejich absolventů pracuje v jiných povoláních, než pro která se připravovali. V důsledku rychlého vývoje technologií a organizace práce vzniká mnoho nových povolání, pro která není možné vytvářet odpovídající specializované učební obory. Diskutuje se proto o tom, zda by nebylo vhodné opustit tradiční model přípravy, v níž jsou učební obory odvozovány od existujících povolání, a založit profesní přípravu na modulovém principu, kdy se absolvováním relativně samostatných modulů postupně sestavuje potřebná kvalifikace. Proti takovému řešení však stojí silná tradice, která v jasně vymezeném povolání vidí znak konstituující identitu člověka a symbol odborných profesních kvalit srozumitelný pro zaměstnavatele.

Z návrhu přijatého konferencí ministrů kultu vyplývá, třebaže to v něm není výslovně obsaženo, že by se podstatně snížil počet učebních oborů. Některé odhady uvádějí, že by místo nynějších 360 oborů stačilo asi 100 základních učebních oborů. Do tohoto souboru by se včlenily i ty učební obory, v nichž příprava probíhá školskou formou.

Zevšeobecnění profesní přípravy by mělo za následek posílení významu profesních škol, které by kromě toho mohly zaujmout významnou pozici i v dalším vzdělávání, o němž se předpokládá, že převezme některé z dosavadních úkolů počáteční profesní přípravy. Pro další odborné vzdělávání bude nutno vytvořit rámcové projekty, které by zajistily jeho vazbu na

počáteční profesní přípravu.

Námítky proti koncepci základních učebních oborů vznášejí především obháječi dosavadního duálního systému. Oprávněně se obávají, že základní učební obory nebudou respektovat tradiční *Berufskonzept*, který svazoval učební obor s určitým povoláním. Nesouhlasí se začleňováním všeobecného vzdělávání a s redukcí speciálního vzdělávání, varují před “zředováním” a “deprofesionalizací” přípravy a před jejím pevnějším připoutáním k vzdělávacímu systému. Nebezpečí vidí v tom, že by profesní školy mohly v rámci těsnější koordinace s učebním místem v podniku ovlivňovat jeho didaktické a metodické postupy. Nesouhlasí však ani s tím, že by se obsah přípravy v jedné třetině učební doby odvozoval od potřeb podniků a regionů. Upozorňují na rozpad jednotného vzdělávacího systému, k němuž by došlo v důsledku ústupků vůči požadavkům velkých podniků, které však jsou v rozporu se zájmy ostatních zaměstnavatelů, u nichž se uplatňuje většina absolventů. Obávají se zapojení profesních škol do dalšího vzdělávání, protože silně podceňují jejich možnosti rozpoznat kvalifikační potřeby nových povolání.

Pro prosazení navrhovaných změn systému profesní přípravy je nyní v Německu příznivá situace. Po parlamentních volbách by již nemělo docházet k větším diskrepancím mezi míněním spolkových zemí a spolkového sněmu. Přesto však nelze uvedené návrhy považovat za definitivní.

Použitá literatura:

Weiterentwicklung des dualen Systems der Berufsbildung. Wirtschaft und Berufs-Erziehung, 1998, č.11, s.26;

KMK zur beruflichen Bildung: Systemangriff. Wirtschaft und Berufs-Erziehung, 1998, č. 12, s.2-6;

Heidegger, G.: Basisberufe: Öffnung des Berufsbildungssystems für die Zukunft. Berufsbildung, 1998, č.54, s.2.

Úkoly profesní školy v německém duálním systému

Profesní příprava v německém duálním systému není součástí školského vzdělávání. Odpovídá za ni hospodářský sektor a dominantní postavení v ní zaujímá výcvik realizovaný v podnikových učebních zařízeních. To odpovídá pojetí profesní přípravy, které za její hlavní cíle považuje “poskytnutí způsobilosti k profesnímu jednání”, tedy “vyučení”. Teprve pod tlakem okolností se začalo hovořit i o vzdělávacích úkolech duálního systému. Ty se připisují především profesní škole. Ta však k tomu má omezené možnosti. Učňové v profesní škole tráví zpravidla pouze jeden den v týdnu a obsah teoretického vzdělávání má převážně odborný charakter. V učebních plánech jsou zařazeny pouze čtyři vyučovací předměty, které se považují za všeobecně vzdělávací. Jde o němčinu, sociální nauku, náboženství a sport. Jak se ukáže dále, nemají však autonomní postavení a požaduje se po nich, aby ve vztahu k odborným vyučovacím předmětům plnily především podpůrnou a kompenzační funkci. S ohledem na to lze lépe porozumět tomu, proč se v Německu tak usilovně vytyčují “klíčové dovednosti” a proč se hledají prostředky, jimiž by je bylo možno vytvářet. V jistém směru jde o kompenzaci omezených vzdělávacích možností profesní školy. Tyto možnosti profesní školy, dané představou o jejích úkolech, jsou patrné i z článku A. Scheltena: Úkoly učňovské školy. Z tohoto článku jsme vybrali několik částí, které názorně ukazují, jak odlišné je německé pojetí vzdělávání v profesní škole od české koncepce vzdělávání žáků středních odborných učilišť. Vybrané části jsou upraveny, doslovný překlad celého článku je k dispozici v knihovně VÚOŠ.

Profesní škola se tradičně považuje za místo, kde

- se pokračuje ve všeobecném vzdělávání,
- se realizuje výchova,
- učňové získávají vzdělání pro povolání.
- učňové získávají vzdělání prostřednictvím povolání.

O místě, kde se pokračuje ve všeobecném vzdělávání:

Předchůdcem profesní školy byla pokračovací škola, v níž se kladl zvláštní důraz na všeobecně vzdělávací obsah. Ten se zachoval i v profesní škole v souboru vyučovacích předmětů tvořeném němčinou, sociální naukou, náboženstvím a sportem. Ty mají plnit jednak

podpůrnou funkci, jednak funkci kompenzační.

Podpůrná funkce všeobecného vzdělávání spočívá v tom, že toto vzdělávání slouží vzdělávání odbornému. Doplnuje je tak, aby absolvent lépe splňoval požadavky profese. Jinými slovy řečeno, všeobecné vzdělávání vychází z požadavků učebního oboru a umožňuje osvojit si obor v ucelenější podobě.

Kompenzační funkce všeobecného vzdělávání spočívá v tom, že toto vzdělávání vyrovnává jednostranné technické nebo ekonomické zaměření profesní přípravy. Například vědomým zdůrazňováním literatury při vyučování němčině se mají učňové vést k samostatnému přemýšlení. Výuka náboženství může sloužit jako vyrovnávání rozumového výkladu podávaného mladým lidem, kteří jsou ve věku hledání a kladení otázek. Sportovní vyučování má vyrovnávat jednostranné zatížení učňů, kteří musí čelit více psychickému namáhání než fyzické únavě.

O místu, kde se realizuje výchova

Úkolem výchovy v profesní škole je přispět k utváření profesních personálních a sociálních kompetencí. V případě personálních kompetencí jde o “pracovní ctnosti”, které byly dříve jednoduše popisovány jako mravnost. Patří sem např. přesnost, spolehlivost, úsilí o kvalitní práci, svědomitost, vědomí odpovědnosti a povinnosti. U této kompetence stojí v popředí schopnost pracovat s osobním zaujetím, řídit se mravními normami a jednat s vědomí ekologické odpovědnosti.

Sociální kompetence spočívají ve schopnosti udržovat kontakt s jinými lidmi a zachovávat skupinově orientované způsoby chování v pracovních kolektivech, například ochotu kooperovat, navazovat kontakt a komunikovat, toleranci, čestnost, upřímnost, týmový způsob jednání.

O místu, kde učňové získávají vzdělání pro povolání

Při vzdělávání pro povolání jde o doplnění výcviku v podniku teoretickými vědomostmi. Zde má své místo vyučování odborným předmětům. V nich se mají předávat kognitivní kvalifikace, které jsou nutné pro výkon určité profese. Učí se v nich tomu, co má vztah k uplatnění v zaměstnání. Odborná teorie má bezprostřední cenu jako objasnění východisek pro odborné jednání. V případě vzdělávání pro povolání jde o spojení vzdělávání v profesní škole se systémem výkonu povolání v podniku.

O místu, kde učňové získávají vzdělávání prostřednictvím povolání

S pouhým vzděláváním pro povolání se profesní škola nechtěla nikdy spokojit. Šlo vždy o “něco navíc” než jen o užitkové vzdělávání. Tento úkol spočívá ve vzdělávání prostřednictvím povolání. To, co se učňové naučili v podniku, má být zdůvodněno, vysvětleno, prohloubeno, rozšířeno, tedy posunuto výš v porozumění, přeměněno v prvek humánní. Jde o to, poskytnout učňům přehledy, ukázat jim souvislosti, věci podstatné, tedy systematické. Cílem je vzdělaný kvalifikovaný dělník. V pozadí se skrývá úvaha o možnosti změnit odborné vzdělávání ve vzdělání člověka. “Nikoli vzdělat člověka v truhláře” (vzdělávání pro povolání), nýbrž “truhláře vzdělat v člověka” (vzdělávání prostřednictvím povolání) - tak zněla v této souvislosti často uváděná zjednodušená teze.

Při vzdělávání prostřednictvím povolání jde o odloučení vzdělávání v profesní škole od požadavků zaměstnání v podniku. V tomto případě se vzdělávání chápe jako autonomní kategorie, která překračuje kvalifikace požadované systémem zaměstnání a která může stát vedle požadovaných kvalifikací. Takové vzdělávání může mít význam i pro zaměstnavatele, protože probouzí kreativitu a inovační schopnosti pracovníka.

Použitá literatura: Schelten, Andreas: Aufgaben der Berufsschule. [Úkoly učňovské školy.]
Wirtschaft und Berufs-Erziehung, 1998, č.9, s.13-16. ■

Dodatkové kvalifikace - prostředek modernizace německého duálního systému

*V diskusi o modernizaci německého duálního systému se často objevuje výraz **Zusatzqualifikation**. Podle kontextu lze tento výraz překládat buď jako dodatková kvalifikace nebo doplňková kvalifikace. Pro doplňkové kvalifikace se dříve používal i zvláštní výraz **Ergänzungsqualifikation**. Na problematiku dodatkových kvalifikací v německé profesní přípravě již Zpravodaj VÚOŠ upozornil dvou článcích týkajících se reformy profesní přípravy v Německu uveřejněných v čísle 2/1998. Ujasňování koncepce dodatkových kvalifikací pokračuje a příspěvkem k němu je i článek Jörga-Petera Pahla a Gerharda Racha: *Dodatkové kvalifikace. Nový Koncept*. Z něho vybíráme následující myšlenky.*

Dodatkové kvalifikace

- jsou kvalifikace, které počáteční profesní příprava neposkytuje v dostatečné míře;
- jsou relevantní konceptům počátečního i dalšího odborného vzdělávání;
- přispívají k flexibilitě počáteční profesní přípravy;
- jsou předpokladem pro další vzdělávání;
- mohou napomoci k lepšímu pochopení světa práce a rozšiřovat způsobilost k profesnímu jednání.

Dodatkové kvalifikace by se neměly vztahovat k úzce vymezené profesní oblasti. Podle toho lze uvažovat o třech typech dodatkových kvalifikací:

- dodatkové kvalifikace, které poskytuje počáteční profesní příprava, ale jsou zároveň předmětem dalšího vzdělávání;
- dodatkové kvalifikace poskytované počáteční profesní přípravou, které jsou prvním stupněm k dosažení specifické pozice v zaměstnání;
- dodatkové kvalifikace poskytované počáteční profesní přípravou, které slouží k usnadnění dalšího odborného vzdělávání.

Počáteční profesní příprava by měla nabízet všechny tři uvedené typy dodatkových kvalifikací. Ty by měly budoucím odborným pracovníkům usnadňovat nebo umožňovat změnu jejich profesních aktivit. S ohledem na to by tvůrci dodatkových kvalifikací měli respektovat několik skutečností:

- profesní činnosti jsou závislé jak na vědomostech, tak na dovednostech, je zapotřebí respektovat souvislosti mezi technikou a vzděláváním;
- dodatkové kvalifikace musí prohlubovat chápání podstaty pracovních procesů a vytvářet tak předpoklady pro jejich tvořivé ovlivňování;
- dodatkové kvalifikace by se měly týkat širšího okruhu pracovních činností;
- dodatkové kvalifikace by měly posilovat samostatnost pracovníků;
- dodatkové kvalifikace by měly usnadňovat volbu cest dalšího vzdělávání.

V rámci počáteční profesní přípravy dodatkové kvalifikace poskytují možnost ve větší míře než dosud respektovat a propojovat individuální přání vzdělávaných s potřebami podniků.

Posuzováno podle obsahu dodatkových kvalifikací, lze rozlišit jejich tři typy:

- dodatkové kvalifikace, které se vztahují k určitým povoláním a pracovním procesům;
- dodatkové kvalifikace, které přesahují rámec určitého povolání a nevztahují se ke specifickým pracovním procesům;
- dodatkové kvalifikace, které jsou dodatkovou nabídkou profesní přípravy.

Dodatkové kvalifikace, které se vztahují k určitým povoláním a pracovním procesům, by měly napomoci k porozumění pracovním procesům a funkčním souvislostem a kromě toho by se měly týkat i sociálních a jiných faktorů, které ovlivňují pracovní proces.

Dodatkové kvalifikace, které přesahují rámec určitého povolání a nevztahují se ke specifickým pracovním procesům, mají blízko ke klíčovým dovednostem, nebo k tomu, co se označuje výrazem mimofunkční kvalifikace (*extrafunktionale Qualifikationen*). Problém, který vyvstává při vytváření mimofunkčních kvalifikací spočívá v tom, že jde o způsobilosti či kvalifikace, které lze vytvářet pouze pomocí konkrétního obsahu. Vždy jsou s ním nějak spojeny a proto mají povahu dodatkových

kvalifikací.

Dodatkové kvalifikace by se mohly dostat do rozporu s pojetím počáteční profesní přípravy, a to tehdy, když by se začaly pojímat jako dílčí kvalifikace a když by se v důsledku toho počáteční profesní příprava začala konstruovat modulově. S ohledem na to se začíná používat výraz “dodatková nabídka profesní přípravy”. Tím se poukazuje na to, že dodatkové kvalifikace mají vždy vztah k základní kvalifikaci, kterou poskytuje profesní příprava v určitém oboru. Vycházejí z ní a umožňují ji dále rozvinout.

Snahy o zavedení dodatkových kvalifikací do nabídky profesní přípravy zřejmě mohou přispět k modernizaci duálního systému. Při praktické realizaci tohoto záměru však vyvstává řada otázek, na které je nutno dále hledat odpověď.

Použitá literatura:

Pahl, Jörg-Peter a Rach, Gerhard: Zusatzqualifikationen: Ein neues Konzept. Berufsbildung, 1998, č.53, s.36-38.

Učení za pomoci počítače a multimédií v odborném vzdělávání

(Situace v malých a středních podnicích)

Učení za pomoci počítače (CUL - Computerunterstütztes Lernen), vyučování za pomoci počítače (CUU - Computerunterstützter Unterricht), Computer Based Training (CBT), Computer Aided Instruction (CAI), Computer Assisted Learning (CAL) a v poslední době ještě “multimediální učení” (MML - Multimediales Lernen) - to vše je předmětem stále pozornosti, téma “moderní média” prožívá boom. Přesto však je dosud k dispozici málo výsledků empirických výzkumů o oblastech uplatnění těchto médií a o možnostech či mezích jejich využívání při vzdělávání. V tomto příspěvku se pokoušíme shromáždit některé výsledky výzkumu a data o situaci multimediálního učení v Německu, a to zejména v malých a středních podnicích.

Předpokladem pro to, aby bylo možno hodnotit nové technologie vzdělávání, je jejich vyhledávání a evidování. V tomto směru je však situace v Německu velice neuspokojivá. Neexistuje žádná instituce, která by se zabývala systematickou dokumentací iniciativ nebo která by zaznamenávala aktivity týkající se využití multimédií při vzdělávání. Proto jsou následující údaje o stavu a situaci učení za pomoci počítače a multimédií v Německu neúplné. Celkově vzato, stupeň vybavení domácností a podniků počítači a další infrastrukturou informační techniky se v posledních letech značně zlepšil, přesto však v tomto ohledu zaujímá Německo mezi zeměmi Evropské unie jen střední pozici.

Vybavení podniků informační a komunikační technikou je přirozeně výrazně lepší než vybavení připadající na jednoho obyvatele. Z ankety uspořádané BIBB v rámci referenčního systému podniků v červenci 1996 vyplynulo, že 98 % podniků, které odpověděly (bylo jich 733 z 1500 dotázaných), používá ve sféře řízení a služeb osobní nebo jiné počítače. Na datové síti je napojenou pouze 56 % podniků. Informační a komunikační zařízení však podniky poměrně málo využívají pro vzdělávání zaměstnanců.

Mnohem méně příznivá je situace ve školách, i když se tu díky iniciativám, jako je “školy na síť”, rysuje zlepšení. Například na každých 100 žáků ve všeobecně vzdělávacích školách připadá 1,2 počítače, na každých 100 učňů 3 počítače.

Předností využívání multimédií závisí nejen na technické infrastruktuře, ale i na kvalitě software. Je jasné, že multimediální software, hodný toho jména, bude ve vyhovující kvalitě k dispozici jen postupně. Přesto se na trhu objevuje cenově přístupný standardní učební software, takže další vzdělávání opírající se o multimedia budou moci v zásadě realizovat i menší podniky.

Výzkum provedený BIBB týkající se standardního učebního software v oblasti odborného

vzdělávání zaznamenal existenci více než 3000 programů. Přes 50 % z nich se týká zacházení s počítačem, více než 20 % problematiky speciálních technických a komerčních oborů a 10 % z nich se zaměřuje na učení cizím jazykům.

V anketě uspořádané BIBB uvedlo asi 20 % podniků, že informační a komunikační technologie používají při výcviku a při dalším vzdělávání. Šlo převážně o velké podniky, které prováděly pokusy s učením podporovaným počítači již začátkem 80. let. Pro většinu malých a středních podniků byl stručný popis multimédií připojený k dotazníku vůbec první informací o této tematické oblasti.

Další poznatky o stupni rozšíření učení za pomoci počítače byly získány dotazy mezi subjekty provádějícími další vzdělávání a rozhovory s experty. Na jejich základě lze konstatovat, že multimediálně podporované vyučovací a učební pomůcky zatím nezaznamenaly žádný průlom a nedosáhly významné účinnosti. Na jedné straně se sice zcela uznává jejich možná prospěšnost pro zlepšení předávání vědomostí, resp. kompetence jednat, na straně druhé však existují i značné výhrady proti praktické aplikaci. Ty se týkají toho, že chybí výsledky pedagogického výzkumu orientovaného na praxi (popř. nejsou známé), že malá transparentnost nabídky ztěžuje orientaci a rozhodnutí a celkové výdaje, měřené možnostmi zhodnocení, jsou příliš vysoké.

Důvodů, proč se učení za pomoci počítače a multimediální učení zatím prosadilo přes všechny prognózy jen v dílčích oblastech, je více.

- Kvalitní učební místo s multimediální konfigurací navzdory stálému cenovému poklesu stojí asi 5000 i více DM. Pomyslíme-li např. na vybavení větších učebních podniků, nadpodnikových vzdělávacích zařízení nebo škol, pak se ozřejmí značné výdajové zatížení. Například v rámci berlínského pilotního projektu Comenius (vybavení pěti škol a jejich zapojení do sítě) dosáhly v roce 1997 náklady na technické vybavení jedné školy 120 000 DM na jednu školu.
- Výdaje na software činí podle druhu programů od 30 DM až do 500 000 DM. Za licence k rozmnožení lepších standardních programů se platí 1000 až 10 000 DM, a pokud by si podnik chtěl založit malou knihovnu učebních programů, dostal by se i u standardních učebních programů rychle do řádů veličin, které překračují rozpočet oddělení vzdělávání a dalšího vzdělávání.
- I ve velkých podnicích činí limit na nákup učebního materiálu a přístrojů pouhých 1000 DM na jednoho pedagogického pracovníka, který za tento limit sám odpovídá.

Z ekonomických důvodů se proto učení za pomoci počítače a multimediální učení prosazuje především při velkých počtech účastníků, při relativně málo komplexní učební látce, v oblasti učebních a pomocných programů pro přímou práci s počítačem (jako je úvod do zacházení s provozními systémy nebo s uživatelskými programy).

Z očekávané a často halasně vyhlášené revoluce učení za pomoci počítačů se stal pozvolný evoluční proces. Je pravda, že se učební software stal pestřejší, flexibilnější a účinnější. Přesto však - s výjimkou vzdělávání a dalšího vzdělávání ve velkých podnicích - úloha počítačů v praxi vzdělávání a dalšího vzdělávání v podnicích a školách není nijak významná.

Přes existenci mnoha projektů v podnicích, modelových pokusů se státní podporou nebo pilotních projektů poskytovatelů telekomunikačních služeb vychází stále největší část iniciativ týkajících se učení s počítačem "zdola". Jednotlivé osoby zabývající se dalším vzděláváním samy iniciují výcvikové a výukové projekty, protože část kompetentních představených nebo úřadů jen velice váhavě přistupuje k tomuto tématu. Důvody pro to jsou zčásti opodstatněné.

- Razantní tempo vývoje hardware a s tím spojený minimálně právě tak rychlý rozvoj podnikových software vede k tomu, že technické vybavení zastarává asi po pěti letech. Mnoho vzdělávacích zařízení nemůže s tímto tempem z důvodů finančních držet krok.

- Nedostatečné vybavení, především škol, redukuje trh pro metodicky a technicky náročný učební software. Ten lze produkovat jen s vynakládáním značných prostředků a vzhledem k jeho malému nákladu prodávat bez zisku. Odborná nakladatelství jsou proto velice zdrženlivá při vývoji příslušných programů.
- Nároky na učební programy značně stouply, a proto může učební software stále méně zhotovovat osamocený, byť talentovaný programátor. Tvorba software vyžaduje spolupráci velkého počtu expertů a je proto drahá.

Základním předpokladem pro uplatnění nových médií je dobře připravený pedagogický personál. V učitelském studiu se však nová média takřka neobjevují. Ačkoli moderní informační a komunikační technologie změni vzdělávání více než kterékoli jiné médium, nedozvídají se budoucí učitelé o jejich potenciálu, struktuře, fungování a možnostech uplatnění dosud téměř nic.

Výsledky šetření a závěry rozhovorů se znalci také ukazují, že rozhodujícím faktorem pro uplatnění multimédií v odborném vzdělávání je postoj podniků k dalšímu vzdělávání. Zejména v menších firmách si vedoucí pracovníci v dostatečné míře neuvědomují ani význam dalšího vzdělávání pro tyto podniky, ani problémy, které s ním souvisejí. Dominance všedních problémů vede k tomu, že vedoucí pracovníci mají často značné těžkosti při rozhodování o otázkách dalšího vzdělávání a potřebují proto pomoc a podporu. Jen tak se může realizovat kompetence k jednání, včetně kompetence pracovníků k samostatnému studiu, prosazování zcela nové kultury učení a idea “učící se organizace”.

Uplatnění multimédií v dalším podnikovém vzdělávání nemůže být izolovanou záležitostí. Mělo by k němu docházet v rámci celkových koncepcí, které byly vyvinuty pro konkrétní úkol a ve kterých své místo nacházejí multimediální aplikace. Jak ukazují existující příklady, uplatňování multimédií závisí více než na technickém projektu na pedagogicky orientovaném konceptu kooperativního a interdisciplinárního charakteru.

Širšímu praktickému využívání se však až dosud staví v cestu, jak již bylo naznačeno, především četné nevyhovující produkty, nepřehlednost trhu a malá nabídka učebního software přizpůsobeného specifickým potřebám malých a středních podniků.

Při dnešním vybavení malých a středních podniků počítačovou technikou, která v zásadě umožňuje jednoduché multimediální aplikace, se kromě toho vyskytují v technické oblasti obtíže při využívání náročných multimediálních aplikací: buď pro ně nestačí vybavení podniků či instalace je příliš složitá anebo používání stejného osobního počítače v každodenní práci a pro speciální učební programy může vyvolávat značné technické problémy.

Dalšímu rozšíření učení s počítačem nebude možno zabránit, i když se věci vyvíjejí zatím váhavě a uvedené překážky dosud trvají. Učení za pomoci počítače, multimediální učení a distanční učení budou v příštím desetiletí měnit vyučování a učení i v odborném vzdělávání. Pomocí učebních programů, encyklopedií a nejrůznějších databank mohou být využívány vědomosti z celého světa, simulační programy mohou zprostředkovávat schopnosti nutné k rozhodování a jednání, prostřednictvím virtuálních realit a umělé inteligence mohou být otevřeny nové zkušenosti a možnosti pro kreativní myšlení a jednání v profesi.

Přes tyto perspektivy platí, že dnešní hranice při uplatňování multimédií zvláště v malých a středních podnicích nebudou překonány nebo budou překonávány jen pomalu a že nabízející se šance budou využity nedostatečně, jestliže se tyto procesy ponechají samovolnému pohybu.

Použitá literatura:

Ross, Ernst: Computerunterstütztes und Multimediales Lernen in der beruflichen Bildung – Situation, Entwicklung und Perspektiven. [Učení za pomoci počítače a multimédií v odborném vzdělávání – situace, vývoj a perspektivy.] *Wirtschaft und Berufs-Erziehung*, 1998, č.10, s.20-26.) ■

Moderní učňovství ve Velké Británii

V roce 1993 vyhlásila britská konzervativní vláda záměr rozšířit přípravu mládeže k výkonu povolání uskutečňovanou v rámci povolání i do netradičních odvětví a svěřit ji zaměstnavatelským organizacím. Vypracovala program nazvaný "moderní učňovství" (*Modern Apprenticeship*), který do své vzdělávací politiky zahrnul i nynější labouristický kabinet. O postavení moderního učňovství mezi ostatními formami profesní přípravy informoval Zpravodaj VÚOŠ 1998, č.9, v němž jsou také uveřejněny dokumentační záznamy z časopisu *Journal of Vocational Education and Training*, které se zabývají různými problémy přípravy učňů ve Velké Británii. Tomu, jak se moderní učňovství osvědčuje v některých výrobních i nevýrobních odvětvích věnoval pozornost H. Gospel v článku "Obroda učňovství ve Velké Británii. Průzkum ve třech odvětvích". Na základě informací obsažených v tomto článku uvádíme podrobnější charakteristiku britského moderního učňovství.

O moderním učňovství se říká, že je v něm něco starého a něco nového. Tak jako tradiční příprava učňů je založeno na střídání přípravy k výkonu povolání, která se uskutečňuje v podniku, se vzděláváním mimo podnik. Učni mají postavení zaměstnanců. Se zaměstnavatelem uzavírají smlouvu, ve které se zaměstnavatel zavazuje, že bude učni předávat potřebné vědomosti a dovednosti, a učeň akceptuje podmínku, že bude v podniku pracovat za nižší plat než jaký mají kvalifikovaní zaměstnanci. V rámci moderního učňovství se poprvé v dějinách Velké Británie se na nákladech na vyučení podílejí tři strany: učni, zaměstnavatelé a stát, který finančně podporuje tu část profesní přípravy, která se uskutečňuje vně podniků. Odpovědnost za profesní přípravu v rámci moderního učňovství je svěřena dobrovolným organizacím, v nichž mají dominantní zastoupení zaměstnavatelé. Cíle profesní přípravy vytyčují v každém odvětví tzv. *Industrial Training Organization* a za realizaci učebních programů odpovídají *Training and Enterprise Councils*, v nichž jsou zastoupeny všechny podniky určitého regionu.

Na rozdíl od tradičního učňovství, které připravuje k výkonu 12 povolání, je v programech moderního učňovství možno získat kvalifikaci k výkonu 75 povolání. Poprvé jsou cíle profesní přípravy odvozovány od celostátně platných Národních profesních kvalifikací - *NVQ* a jsou formulovány v závazných písemných dokumentech. Jsou vyjádřeny v podobě kompetencí, které se definují jako "schopnost vykonávat stanovené pracovní úkoly". Absolvováním programů moderního učňovství se získává kvalifikace 3. úrovně a tím se otevírá cesta do programů poskytujících vyšší vzdělání. Kromě toho učňové získávají tzv. klíčové kompetence, které umožňují provádět početní operace, komunikovat, využívat informační technologie, řešit problémy a pracovat v týmech.

Moderní učňovství má své příznivce i odpůrce. Obecně se kladně hodnotí jeho spojení se systémem Národních profesních kvalifikací. Při srovnávání s tradičním učňovstvím se za jeho přednost považuje nejen větší počet oborů, v nichž se uskutečňuje, ale i jeho otevřenost pro širší věkovou skupinu. Do tradičního učňovství se přijímá mládež ve věku 16 let, moderní učňovství je přístupné mládeži od 16 do 20 let a v některých případech i starším zájemcům. Uznává se význam zvýšení úrovně profesní přípravy a vytvoření nových můstků k vyššímu vzdělávání. Jistou pochybnost vzbuzuje orientace profesní přípravy v rámci moderního učňovství na kompetence v jejich výše uvedené podobě. Zdůraznění jejich orientace na vymezené pracovní úkoly vyvolává nebezpečí resignace na globálnější orientaci profesní přípravy a na teoretické základy profese. Rozpaky vyvolávají klíčové kompetence, které se považují za zmatené a odtržené od úrovně přípravy.

Provedená šetření naznačují, že se moderní učňovství v Anglii a ve Walesu rozvíjí nerovnoměrně, a to v závislosti na povaze jednotlivých odvětví a na podmínkách, které se v nich podařilo vytvořit.

Použitá literatura: Gospel, Howard: Le renouveau de l'apprentissage en Grande-Bretagne. Examen de trois secteurs. [Obroda učňovství ve Velké Británii. Průzkum ve třech odvětvích.] *Formation Emploi*, 1998, č. 64, s. 25-42. ■

Švédsko zavádí systém profesní přípravy učňů

Od sedmdesátých let ve Švédsku neexistoval systém profesní přípravy učňů. V roce 1998 se však švédská vláda rozhodla tento systém obnovit. Příprava učňů, která zatím probíhá v podobě pilotního projektu ve 20 obcích, je součástí vyššího sekundárního vzdělávání. Je čtyřletá a v průběhu třetího a čtvrtého ročníku učni absolvují vzdělávání v podniku v rozsahu 500 hodin.

Takové uspořádání profesní přípravy učňů má zabezpečit soulad poskytovaných způsobilostí s požadavky podniků, umožnit zaměstnavatelům, aby ovlivňovali obsah profesní přípravy a žákům poskytnout příležitost realizovat část svého sekundárního vzdělávání v podniku.

Program profesní přípravy má v počátečních dvou ročnících stejný obsah jako ve všech ostatních druzích vyššího sekundárního vzdělávání. Na začátku může být zařazeno krátké praktikum, tzv. *Arbetsplatsförlagd utbildning - APU*, které je východiskem pro učení v dalších etapách přípravy. Absolvování všech programů profesní přípravy otevírá učňům přístup k vysokoškolskému studiu.

Každý program profesní přípravy má v celé zemi stejný obsah. Ten však může být přizpůsobován místním potřebám. To je úkolem výboru, složeného ze zástupců zaměstnavatelů, škol a žáků. Výbor také pečuje o vytváření učebních míst a dohlíží na kvalitu přípravy.

Účastníci profesní přípravy uzavírají se školou a s podnikem učební smlouvu, přesto však mají i na pracovišti status žáků.

Použitá literatura:

Schweden führt Lehrlingsausbildung ein. [Švédsko zavádí přípravu učňů.] CEDEFOP INFO, 1998, č.3, s. 8.

Nové knihy v knihovně

Standard základního vzdělávání včetně pokynu MŠMT ČR k využití Standardu základního vzdělávání a doplňku ke Standardu základního vzdělávání.
Praha, Fortuna 1999. 55 s. 4662 B

Standard vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu včetně Standardu pro latinský jazyk a doplňku ke Standardu vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu.
Praha, Fortuna 1999. 47 s. 4663 B

Standard středoškolského odborného vzdělávání.
Praha, Fortuna 1999. 128 s. 4661 B

Připravujeme:

- Uznávání neformálního vzdělávání v Austrálii
- Růst veřejných výdajů na odborné vzdělávání
- Co nového v časopise *Journal of Vocational Education and Training*, 1998, č.4